

T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MÜKEMMELİYETÇİLİK DÜZEYLERİ İLE
ÖDEVLENDİRME YAKLAŞIMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

RAZİYE KARABACAK

(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2024

T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MÜKEMMELİYETÇİLİK DÜZEYLERİ İLE
ÖDEVLENDİRME YAKLAŞIMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

THE EXAMİNİNG OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEVEL OF
PERFECTIONİSM OF CLASSROOM TEACHERS AND HOMEWORK ATTİTUDES

RAZİYE KARABACAK

(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2024

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

22/02/2024

Raziye KARABACAK

ÖZGEÇMİŞ

Eğitim Bilgileri

1999-2007	İstiklal İlköğretim Okulu
2007-2011	Karaman Anadolu Öğretmen Lisesi
2011-2015	Uludağ Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği (3.22/4.00)
2017-2019	Atatürk Üniversitesi- Okul Öncesi Öğretmenliği (3.28/4.00)
2020-2022	Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (3.59/4.00)
2020-2024	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı

İş Deneyimi

2015- 2016	Çat Merkez İlkokulu Sınıf Öğretmenliği
2016-2017	Çat Değirmenli İlkokulu Sınıf Öğretmenliği
2017-2018	Çat Yeni Parmaksız/ Kızılcı İlkokulu Sınıf Öğretmenliği
2018-2019	Çat Köşeler İlkokulu Sınıf Öğretmenliği
2019-2024	Yenidoğan Mevlana İlkokulu Sınıf Öğretmenliği
2024 –	Aydos İmam Hatip Ortaokulu Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

ÖNSÖZ

Öncelikle bu uzun çalışma sürecinde her türlü desteğini üzerimde hissettiğim sabır ve özveriyle akademik çalışmalara katkıda bulunmamı sağlayan değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Oktay AYDIN'a,

Her daim her koşulda yanımda olan ve desteklerini her zaman hissettiğim sevgili annem Yeter KARABACAK biricik babam Atilla KARABACAK ve kıymetli kardeşlerim Enes KARABACAK ile Hatice KARABACAK'a,

Çalışma sürecinde her türlü fikir ve yardımlarını eksik etmeyen meslektaşım ve kıymetli dostum Kibriye KAYAPALI'ya ve

Bu süreçte motivasyonel destekleriyle yanımda olan Yenidoğan Mevlana İlkokulu ailesine ve sevgili öğrencilerime sonsuz teşekkür ediyorum. İyi ki varsınız...

Raziye KARABACAK

İstanbul, 2024

ÖZET

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile ödev verme yaklaşımları arasında herhangi bir ilişkinin olup olmadığını saptamaktır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim öğretim yılı İstanbul ili Anadolu yakasındaki Sancaktepe, Kadıköy, Maltepe ve Kartal ilçelerinde görev yapan 205'i kadın 59'u erkek olmak üzere toplam 264 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak APS Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Ödev Verme Tercihleri Anketi ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde nicel değişkenler arasındaki doğrusal ilişkiyi belirleyebilmek için Pearson çarpım momentler korelasyonu, farklar için ise normal dağılım gösteren verilerde ilişkisiz grup "t" testi ve tek yönlü varyans analizi, normal dağılım göstermeyen verilerde Mann Whitney U test ve Kruskal Wallis H test kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre mükemmeliyetçilik düzeyi ile cinsiyet, görev yapılan okul türü, okutulan sınıf düzeyi ve sahip olunan çocuk sayısı arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ödev verme tercihleri ile cinsiyet, eğitim durumu, görev yapılan okul türü, okutulan sınıf düzeyi ve sınıf mevcudu arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya koyulmuştur. Korelasyon analizleri sonucuna göre ödev verme tercihleri anket maddelerinden dördü ile mesleki kıdem arasında negatif yönlü bir ilişki tespit edilirken ankette yer alan iki madde arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca ödev verme tercihleri anketinde yer alan dört madde ile haftalık ödev sayısı arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilirken bir madde ile negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Mükemmeliyetçilik düzeyi alt boyutlarından yüksek standartlar, düzen ve tatminsizlik alt boyutları ile ödev verme tercihleri arasında pozitif yönlü, çelişki alt boyutu ile ödev verme tercihleri arasında negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Elde edilen veriler büyük oranda literatürle benzerlik göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Mükemmeliyetçilik, ödev, ödevlendirme yaklaşımı, ödev verme tercihleri

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine whether there is any relationship between classroom teachers' perfectionism levels and their approaches to assigning homework. The research was conducted using the relational screening model, one of the quantitative research methods. The study group of the research consisted of a total of 264 classroom teachers, 205 of whom were female and 59 of whom were male, working in Sancaktepe, Kadıköy, Maltepe and Kartal districts on the Anatolian side of Istanbul in the 2022-2023 academic year. APS Perfectionism Scale, Homework Preferences Survey and Personal Information Form were used as data collection tools in the study. In the analysis of the data, Pearson product moment correlation was used to determine the linear relationship between quantitative variables, and for differences, unrelated group t test and one-way analysis of variance were used in normally distributed data, and Mann Whitney U test and Kruskal Wallis H test were used in non-normally distributed data. According to the results of the correlation analysis, a negative relationship was detected between four of the homework preferences survey items and professional seniority, while a positive relationship was found between two items in the survey. In addition, a positive relationship was detected between four items in the homework preferences survey and the number of homework per week, while a negative relationship was found with one item. A positive relationship was found between the perfectionism sub-dimensions of high standards, order and dissatisfaction and homework preferences, and a negative relationship was found between the conflict sub-dimension and homework preferences. The data obtained are largely similar to the literature.

Key words: Perfectionism, homework, homework attitudes, homework preferences

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANI.....	I
ÖZGEÇMİŞ.....	II
ÖNSÖZ.....	III
ÖZET	IV
ABSTRACT	V
İÇİNDEKİLER.....	VI
TABLolar LİSTESİ	XI
KISALTMALAR	XIII
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	3
1.3. Önem.....	5
1.4. Sınırlılıklar	5
1.5. Sayıtlar.....	5
1.6. Tanımlar ve Kısaltmalar	6
BÖLÜM II: İLGİLİ LİTERATÜR.....	7
2.1. Mükemmeliyetçilik Kavramı	7
2.1.1. Mükemmeliyetçilik Kuramları.....	9
2.1.1.1. Psikanalitik Kuram	9
2.1.1.2. Bireysel Psikoloji Kuramı	10
2.1.1.3. Akılcı- Duygusal Davranışçı Kuram	10
2.1.1.4. Bilişsel Kuram	11
2.1.1.5. Sosyal Öğrenme Kuramı	11
2.1.2. Mükemmeliyetçiliğin Gelişimi ve Mükemmeliyetçilik Modelleri	13
2.1.2.1. Sosyal Beklenti Modeli	13
2.1.2.2. Sosyal Öğrenme Modeli	14
2.1.2.3. Sosyal Reaksiyon Modeli	14
2.1.2.4. Kaygılı Yetiştirme Modeli	14
2.1.3. Mükemmeliyetçi Kişilerin Özellikleri	15
2.1.4. Mükemmeliyetçilik Boyutları	17
2.1.4.1. Tek Boyutlu Mükemmeliyetçilik.....	17
2.1.4.2. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik	17
2.1.4.3. Normal- Nevrotik Mükemmeliyetçilik.....	19

2.1.4.4. Olumlu- Olumsuz Mükemmeliyetçilik.....	20
2.1.4.5. İçsel- Dışsal Mükemmeliyetçilik.....	20
2.1.4.6. Uyumlu- Uyumsuz Mükemmeliyetçilik.....	21
2.2. Ödev.....	22
2.2.1. Ödevlendirme Kavramı	24
2.2.2. Ödevin Amaçları	25
2.2.2.1. İletişimsel Amaç	26
2.2.2.2. Öğretimsel Amaç	26
2.2.2.3. Politik Amaç	26
2.2.3. Ödevin Etkileri	26
2.2.3.1. Ödevin Olumlu Etkileri	27
2.2.3.2. Ödevin Olumsuz Etkileri.....	27
2.2.4. Ödev Türleri	29
2.2.4.1. Sınıf Ödevi.....	29
2.2.4.2. Ev Ödevi.....	29
2.2.4.2.1. Alıştırma Ödevleri	29
2.2.4.2.2. Hazırlık Ödevleri	30
2.2.4.2.3. Geliştirme Ödevleri	30
2.2.4.2.4. Yaratıcı Ödevler	30
2.2.5. Ödev Verme İle İlgili Yaşanan Sorunlar.....	31
2.2.5.1. Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar.....	31
2.2.5.2. Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar.....	32
2.2.5.3. Aileden Kaynaklanan Sorunlar	33
2.2.6. Ödev Verilirken Dikkat Edilmesi Gereken Durumlar.....	33
2.3. İlgili Araştırmalar	35
BÖLÜM III: YÖNTEM	38
3.1. Araştırmanın Modeli.....	38
3.2. Evren ve Örneklem	38
3.3. Veri Toplama Araçları	40
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	40
3.3.2. APS Mükemmeliyetçilik Ölçeği	40
3.3.3 Ödev Verme Tercihleri Anketi.....	42
3.4. Verilerin Toplanması	42
3.5. Verilerin Analizi	42

BÖLÜM IV: BULGULAR.....	44
4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri İle İlgili Bulgular	44
4.1.1. Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerine ilişkin bulgular	44
4.1.2. Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumu ile ilgili bulgular.....	45
4.1.3. Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin eğitim durumuna göre farklılaşma durumu ile ilgili bulgular.....	46
4.1.4. Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili bulgular.....	47
4.1.5. Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşma durumu ile ilgili bulgular	47
4.1.6. Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin okuttukları sınıf düzeyine göre farklılaşma durumu ile ilgili bulgular	48
4.1.7. Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin sınıf mevcuduna göre farklılaşma durumu ile ilgili bulgular.....	49
4.1.8. Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasındaki ilişki ile ilgili bulgular.....	50
4.1.9. Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin medeni duruma göre farklılaşma durumu ile ilgili bulgular.....	50
4.1.10. Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin sahip oldukları çocuk sayısına göre farklılaşma durumu ile ilgili bulgular.....	51
4.1.11. Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile haftalık ödev verme sıklıkları arasındaki ilişki ile ilgili bulgular	51
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Ödev Verme Yaklaşımları İle İlgili Bulgular	52
4.2.1. Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımları nasıldır?	52
4.2.2. Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımlarının cinsiyete göre farklılaşma durumu ile ilgili bulgular.....	55
4.2.3. Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımlarının eğitim durumuna göre farklılaşma durumu ile ilgili bulgular.....	57
4.2.4. Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımlarının mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili bulgular	58
4.2.5. Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımlarının görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşma durumu ile ilgili bulgular	59
4.2.6. Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımlarının okuttuğu sınıf düzeyine göre farklılaşma durumu ile ilgili bulgular.....	61
4.2.7. Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımlarının sınıf mevcuduna göre farklılaşma durumu ile ilgili bulgular.....	63
4.2.8. Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımlarının medeni duruma göre farklılaşma durumu ile ilgili bulgular.....	65

BÖLÜM V: SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	74
5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile İlgili Sonuç ve Tartışma	74
5.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Mükemmeliyetçilik Düzeylerine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	74
5.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	74
5.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşması İle İlgili Sonuçlar	76
5.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Mezun Oldukları Fakülte Türüne Göre Farklılaşması İle İlgili Sonuçlar.....	76
5.1.5. Sınıf Öğretmenlerinin Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Farklılaşması İle İlgili Sonuçlar.....	76
5.1.6. Sınıf Öğretmenlerinin Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşması İle İlgili Sonuçlar.....	77
5.1.7. Sınıf Öğretmenlerinin Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Okuttukları Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşması İle İlgili Sonuçlar	78
5.1.8. Sınıf Öğretmenlerinin Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Süresine Göre Farklılaşması İle İlgili Sonuçlar	78
5.1.9. Sınıf Öğretmenlerinin Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Farklılaşması İle İlgili Sonuçlar	79
5.1.10. Sınıf Öğretmenlerinin Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Farklılaşması İle İlgili Sonuçlar	80
5.1.11. Sınıf Öğretmenlerinin Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Haftalık Verdikleri Ortalama Ödev Sayısına Göre Farklılaşması İle İlgili Sonuçlar	80
5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Ödev Verme Yaklaşımları ile İlgili Sonuç ve Tartışma	81
5.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Ödev Verme Yaklaşımlarına Yönelik Sonuç ve Tartışma	81
5.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Ödev Verme Yaklaşımlarının Cinsiyete Göre Farklılaşmasına Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	82
5.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Ödev Verme Yaklaşımlarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	83
5.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin Ödev Verme Yaklaşımlarının Mezun Oldukları Fakülteye Göre Farklılaşmasına Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	83
5.2.5. Sınıf Öğretmenlerinin Ödev Verme Yaklaşımlarının Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Farklılaşmasına Yönelik Sonuç ve Tartışma	84
5.2.6. Sınıf Öğretmenlerinin Ödev Verme Yaklaşımlarının Okutulan Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşmasına Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	84
5.2.7. Sınıf Öğretmenlerinin Ödev Verme Yaklaşımlarının Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşmasına Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	87

5.2.8. Sınıf Öğretmenlerinin Ödev Verme Yaklaşımları ile Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuç ve Tartışma	87
5.2.9. Sınıf Öğretmenlerinin Ödev Verme Yaklaşımlarının Medeni Duruma Göre Farklılaşmasına Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	88
5.2.10. Sınıf Öğretmenlerinin Ödev Verme Yaklaşımları ile Haftalık Ödev Sayısı Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuç ve Tartışma	88
5.3. Sınıf Öğretmenlerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile Ödevlendirme Yaklaşımları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma	89
5.4. Öneriler	90
5.4.1. MEB’e Öneriler.....	90
5.4.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	90
5.4.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	91
KAYNAKÇA	92
EKLER.....	
.....111	
EK 1. Ödev Verme Tercihleri	
Anketi.....	111
EK 2. APS Mükemmeliyetçilik	
Ölçeği.....	112
EK 3. Anket İzin	
Formu.....	113

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcılara Ait Sosyodemografik Verilerin ve Çeşitli Değişkenlerin Frekans Dağılımı (n=264).....	38
Tablo 2. Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov, Skewness ve Kurtosis Değerleri	44
Tablo 3. Mükemmeliyetçilik Ölçeği’nden Alınan Puanlara Ait Betimsel İstatistikler	44
Tablo 4. Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	45
Tablo 5. Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	46
Tablo 6. Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Mezun Olduğu Fakülte Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	47
Tablo 7. Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Görev Yaptığı Okul Türü Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	47
Tablo 8. Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Okuttuğu Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	48
Tablo 9a. Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Sınıf Mevcudu Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	49
Tablo 9b. Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyut Puanları İle Sınıf Mevcudu Arasındaki İlişki	49
Tablo 10. Katılımcılara Uygulanan Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyut Puanları ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkilere Ait Korelasyon Analizi Sonuçları	50
Tablo 11. Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Medeni Durum Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	50
Tablo 12. Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyut Puanlarının “Çocuğunuz var mı?” Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	51
Tablo 13. Katılımcılara Uygulanan Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyut Puanları ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkilere Ait Korelasyon Analizi Sonuçları	51
Tablo 14. Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyut Puanlarının “Haftalık Ödev verme Sıklığı” Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	52
Tablo 15. Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımları ile ilgili frekans ve yüzde dağılımları (n=264).....	53

Tablo 16. Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımlarının cinsiyete göre farklılaşma durumu (n=264).....	55
Tablo 17. Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımlarının eğitim durumuna göre farklılaşma durumu (n=264).....	57
Tablo 18. Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımlarının mezun olunan fakülteye göre farklılaşma durumu (n=264).....	58
Tablo 19. Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımlarının görev yapılan okul türüne göre farklılaşma durumu (n=264).....	59
Tablo 20. Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımlarının okutulan sınıf düzeyine göre farklılaşma durumu (n=264).....	61
Tablo 21. Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımlarının sınıf mevcuduna göre farklılaşma durumu (n=264).....	63
Tablo 22. Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımlarının medeni duruma göre farklılaşma durumu (n=264).....	65
Tablo 23. Katılımcılara uygulanan mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyut puanları ile ÖVTA maddeleri arasındaki ilişkilere ait korelasyon analizi sonuçları.....	67
Tablo 24. Katılımcılara uygulanan mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyut puanları ile ÖVTA maddeleri arasındaki ilişkilere ait korelasyon analizi sonuçları.....	69
Tablo 25. Katılımcılara uygulanan mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyut puanları ile ÖVTA maddeleri arasındaki ilişkilere ait korelasyon analizi sonuçları.....	71

KISALTMALAR

ÖVTA: Ödev Verme Tercihleri Anketi

APS Mükemmeliyetçilik Ölçeği: Almost Perfectionism Scale

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

n	Gözlem sayısı
p	Anlamlılık Düzeyi
r	Korelasyon Katsayısı
t	t değeri
$\bar{x}$	Ortalama değeri



BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem

Eğitim sadece okuldaki öğrenme faaliyetlerini kapsayan bir olgu değildir. Eğitim aynı zamanda okul dışı faaliyetleri de kapsayan geniş bir süreçtir. Öğrencilerin okul dışı faaliyetlerinin bir bölümünü de ödevler oluşturmaktadır. Okul dışı zamanlarda öğretmenler tarafından öğrencilere verilen görevler bütünü olarak tanımlanan ödev kavramı, eğitim-öğretim sürecinin vazgeçilmez bir unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır (Cooper, 1989, s.7) Ödevler ilkökul birinci kademedeki genellikle öğrenilen konuların tekrarı, pekiştirilmesi ve gelecek derslere hazırlık amacıyla verilirken daha sonraki yıllarda araştırma, proje ve performans ödevleri de öğrencinin ders dışı faaliyetlerinde önemli bir yer tutmaktadır. Ödev konusu tarihsel süreç içerisinde uzun bir geçmişe dayanmaktadır. Geçmişten günümüze eğitim politikalarının da değişimiyle beraber ödev konusunda farklı uygulamalar ve görüşlere yer verildiği görülmektedir. Ödev hakkında ortak bir görüşün bulunmaması ise geçmişten günümüze birtakım tartışmalara sebep olmuştur. Nitekim günümüzde ödevin gerekli olup verilmesi gerektiğini düşünenler ile tam tersi olarak ödevin gereksiz olup verilmemesi gerektiğini düşünenler arasında ödev meselesi iki zıt kutbu oluşturmuştur (Güneş, 2014, s.2-3). Turanlı (2007) çalışmasında ödev vermek veya vermemek ikilemini araştırmış ve ödevin yararlı olduğu ancak mutlaka kullanılması gereken bir öğretim tekniği olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine aynı araştırmacı öğretmenlerin ödevle ilişkin görüşlerini incelemiş ve genç ve deneyimi az olan öğretmenlerin ödevi yararlı bulduğu ancak deneyim süresinin artmasıyla beraber ödevin daha az yararlı ve önemsiz bulunduğu sonucuna ulaşmıştır (Turanlı, 2009)

Baynazoğlu (2018) yaptığı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin ev ödevleri hakkındaki görüşlerini incelemiş ve sınıf öğretmenlerinin yarısı öğrencilerin akademik başarısında ödevin etkili olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu ise tekrar ve pekiştirme amacıyla ödev verdiklerini ifade etmişlerdir. Derste öğrenilen konuların tekrarı ve pekiştirilmesi, derse hazırlık, yeni bilgilerin öğrenilmesi ve öğrencinin gelişimi için ödevlendirme yaklaşımında bulunmaktadırlar. Yurtal ve Yontar (2006) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öğrencilerden bekledikleri sorumlulukları ve öğrencilere sorumluluk kazandırmada kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşlerini incelemişler ve araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin sorumluluk kazandırmada en çok bireysel çalışmalar ve ödevlere yer verdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilere verilen ödevler incelendiğinde; sınıf ortamında başlanılan bir çalışmayı öğrencinin evde bitirmesi için verilen tamamlayıcı ödevler, öğrenilecek yeni ünite ve konulara hazırlık için verilen hazırlık ödevleri, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, sosyal, bedensel ve dil gelişimlerini ön planda tutan öğrenilen bilgi ve becerileri günlük yaşamla ilişkilendirmelerini sağlayan geliştirici ödevler, öğrencilerin hayal gücü ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesini sağlayan yaratıcı ödevler olarak ele alınmaktadır. Ülkemizde son yıllarda yapılandırmacı eğitim anlayışıyla beraber öğrencilere performans, proje, portfolyo hazırlama, sunular, araştırma-inceleme çalışmaları gibi ödevler verilmektedir. Ülkemizde öğrencilerin geliştirmesi gereken becerilerde sadece okul çalışmaları yeterli görülmemekte bununla beraber okul dışında verilecek ödevlerle öğrencilerden geliştirmesi gerekli becerileri geliştirmesi beklenmektedir (Güneş, 2014).

Özer ve Öcal (2013) sınıf öğretmenlerinin ödevle yönelik görüş ve uygulamalarını değerlendirmişler ve öğretmenlerin okulda öğrenilenlerin pekiştirilmesi açısından ödevi yararlı gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Aynı şekilde Kalsen, Kaplan ve Şimşek (2020) ilkökula devam eden öğrencilere verilen ödevlere ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşlerinin karşılaştırılmalı olarak belirlenmesini amaçladıkları çalışmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin büyük bir kısmı öğrenilenlerin pekiştirilmesi ve akademik başarının artırılması için ev ödevlerini gerekli görmektedir ancak velilerin çoğu ödevlerin öğrencileri geliştirmede yetersiz olduğunu ve akademik başarıyı artırmadığını düşünmektedir. Yel (2020) eğitimde ödevlendirme yaklaşımının öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal etkisine ilişkin öğretmen görüşlerini incelediği çalışmasında, ödevlendirmelerin öğrencinin akademik başarısını artırdığı, duyuşsal olarak öğrenciye sorumluluk duygusu kazandırdığı ve sosyal olarak da öğrencinin ders dışı faaliyetlerini olumsuz yönde etkilemediği, öğrencinin ailesi ile birlikte vakit geçirmesini desteklediği görüşünde oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Eğitim sürecinin her kademesinde öğretmen tarafından öğrencilere verilen zihinsel veya fiziksel beceriler ödevlendirme olarak adlandırılmaktadır. Literatürde ödevlendirme kavramı bir öğretim stratejisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilere verilen ödevin verilme amacı, miktarı, uzunluğu, türü, değerlendirilme şekilleri gibi etmenler öğretmenlerin ödevlendirme yaklaşımlarındaki farklı beklentileri ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin ödevler ile ilgili farklı beklenti düzeylerine sahip olmaları doğaldır. Ancak ödevlerle ilgili yüksek beklentiye sahip olan öğretmenlerin mükemmeliyetçi kişilik özelliğine sahip olabileceği düşünülmektedir. Nitekim mükemmeliyetçi kişilik özelliğine sahip bireyler en iyisini gerçekleştirmeye yönelik yüksek beklentilere sahip olmakta ve bu yüksek beklentileri gerçekleştirmek için çaba sarf etmektedirler (Chan, 2009). Özgan, Yalçın ve Bozbayındır

(2011, s.905) mükemmeliyetçiliği, kişinin kendisine yüksek standartlar belirleyerek bir şeyin en iyisini yapma çabası olarak tanımlamışlardır. Bir sonuca ulaşabilmek veya bir ürün elde edebilmek için her zaman en iyisini amaçlamak olarak açıklanan mükemmeliyetçilik, bu özelliğe sahip sınıf öğretmenlerinin ödev beklentilerini etkilemektedir (Üstün ve Akdağ, 2015).

Ödev konusu tarihsel bir süreçte uzun bir geçmişe dayansa da günümüzde ödevin gerekli olup olmadığı, ödevin hangi amaçla verileceği halen eğitimciler arasında tartışılan bir konudur. Ayrıca öğretmenlerin ödevde yükledikleri anlam; ödevin veriliş amacı, miktarı, uzunluğu, değerlendirme şekilleri gibi etmenler değişiklik göstermekte ve öğretmenlerin ödevlendirme yaklaşımlarında yüksek beklentilere sahip olmalarına neden olabilmektedir. Öğretmenlerin ödevlendirme yaklaşımlarında yüksek beklenti içine girmeleri ise akıllara mükemmeliyetçilik kavramını getirmektedir. Mükemmeliyetçi kişilik özelliklerinin birçok faktöre bağlı olduğu göz önüne alındığında sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile ödevlendirme yaklaşımları ve bunların alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırmanın temel problem durumu olmaktadır. Ayrıca yapılan literatür taraması sonucunda ödev, ödevin etkileri, ödev türleri, ödevin fayda/zarar açısından değerlendirilmesi, öğretmenlerin ödevlendirme yaklaşımları, ödevle ilgili öğretmen, öğrenci, yönetici ve veli görüşleri hakkında birçok araştırma yapılmış fakat ödev ve ödevlendirme yaklaşımı gibi olgular ile mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda araştırmadan elde edilecek bulguların literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile ödev verme yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile ilgili amaçlar:

- 1.1. Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri nedir?
- 1.2. Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.3. Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.4. Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri mezun oldukları fakülte türüne göre farklılaşmakta mıdır?

- 1.5. Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri görev yaptığı okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.6. Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri halen okuttukları sınıfa göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.7. Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri sınıf mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.8. Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile mesleki kıdem süreleri (yıl olarak) arasında ilişki var mıdır?
- 1.9. Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri medeni duruma göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.10. Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri sahip oldukları çocuk sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
- 1.11. Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile haftalık verdikleri ortalama ödev sayısı arasında ilişki var mıdır?

2. Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımları ile ilgili amaçlar:

- 2.1. Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımları nasıldır?
- 2.2. Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- 2.3. Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımları eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- 2.4. Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımları mezun oldukları fakülte türüne göre farklılaşmakta mıdır?
- 2.5. Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımları görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
- 2.6. Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımları halen okuttukları sınıfa göre farklılaşmakta mıdır?
- 2.7. Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımları sınıf mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır?
- 2.8. Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımları ile mesleki kıdem süreleri (yıl olarak) arasında ilişki var mıdır?
- 2.9. Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımları medeni duruma göre farklılaşmakta mıdır?
- 2.10. Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımları ile haftalık verdikleri ortalama ödev sayısı arasında ilişki var mıdır?

3. Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile ödev verme yaklaşımları arasında ilişki var mıdır?

1.3. Önem

Eğitim-öğretim sürecinde uzun zamandır güncelliğini yitirmeyen konulardan birisi olan ödevlendirme tüm öğretmenleri ilgilendiren bir boyuttadır. Halen gerekliliği, ne sıklıkta verilmesi, nasıl ve ne şekilde ödevlendirmeler yapılması tartışıl原因 bir konudur. Ayrıca ödevlendirme sürecinde öğretmenlerin yüksek beklentileri ve titiz davranmaları ödev verme tercihlerini etkilemektedir. Ödevlendirme konusu incelendiğinde birçok çalışmanın öğrenciler üzerinde yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda araştırma ile edilen bulguların;

- ✓ Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimlere katkı sağlayacağı
- ✓ Eğitim fakültelerinde devam eden öğretmen yetiştirme eğitimlerine katkı sağlayacağı
- ✓ Literatüre katkı sağlayacağı ve daha sonra yapılacak olan çalışmalara da yol göstereceği umulmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırma İstanbul ili Anadolu yakası ilçelerinden Sancaktepe, Kadıköy, Maltepe ve Kartal'da devlet ve özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır.
2. Araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır
3. Bu çalışmada toplanacak veriler “APS Mükemmeliyetçilik Ölçeği”, “Kişisel Bilgi Formu” ve “Ödev Verme Tercihleri Anketi'nden” elde edilen verilerle sınırlıdır.
4. Verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiki yöntemlerle sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Araştırmanın temel sayıtları şunlardır:

1. Araştırmaya katılan tüm okul öğretmenleri kendilerine uygulanan “APS Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği”, “Ödev Verme Tercihleri Anketi” ve “Kişisel Bilgi Formunu” objektif ve samimi olarak yanıtlamışlardır.

2. Kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler amaca uygundur.
3. Araştırmaya katılan öğretmenler ölçeklere samimi cevap vermişlerdir.
4. Örneklemenin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar ve Kısaltmalar

Mükemmeliyetçilik: Bireyin en iyiye ulaşmak için çabalaması ve bu durumu yaşamının odak noktası haline getirmesidir.

Ödevlendirme: Öğretmen tarafından öğrencilere verilen bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerdir.

Ödev: Öğrencilerin ders dışı zamanlarında öğrenme becerilerini geliştirmek, öğrendikleri bilgileri pekiştirmek ve öğretimin kalıcı hale gelmesi amacıyla öğretmenler tarafından verilen görevlerdir.

ÖVTA: Ödev Verme Tercihleri Anketi

APS Mükemmeliyetçilik Ölçeği: Almost Perfectionism Scale

BÖLÜM II: İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Mükemmeliyetçilik Kavramı

Mükemmeliyetçilik ile ilgili literatürde pek çok araştırma olmasına rağmen bu kavramı açıklayan ortak bir tanım yoktur (Hewitt, Flett, Beser, Sherry ve Mcgee, 2003, s.1221). Bundan dolayı mükemmeliyetçilik kavramının tanımı, özellikleri, olumlu yanları, olumsuz yanları veya bu kavramın iyi mi kötü mü olduğuna dair birçok farklı görüş olduğu görülmektedir.

Psikoloji literatürüne bakıldığında mükemmeliyetçiliğin kökeninin psikodinamik kurama dayandığı söylenmektedir (Stoeber, 2018). Psikodinamik kuramın öncü isimlerinden olan Alfred Adler ve Karen Horney mükemmeliyetçilik kavramını ele alan ilk isimlerin arasında yer almalarına rağmen bu kavramı farklı bakış açılarıyla tanımlamışlardır. Adler mükemmeliyetçiliği; insan yaşamının doğuştan gelen vazgeçilmez bir unsuru olduğunu düşünmektedir. Bu nedenle insan, doğumundan itibaren mükemmel olana ulaşmak için çabalar (Ansbacher & Ansbacher, 1956, s.104). Bu bakımdan Adler'in mükemmeliyetçiliğin olumlu yönüne vurgu yaptığını söyleyebiliriz. Karen Horney, (1950) “olması gerekenin zorbalığı” olarak mükemmeliyetçiliği tanımlamış ve mükemmeliyetçiliğin nevrotik bir kişilik eğilimi olduğunu ifade etmiştir. Mükemmeliyetçi bireyler tüm yaşamlarının her alanında en yüksek performansı göstermeleri gerektiğine dair gerçekçi olmayan bir inançla olağanüstü bir çabaya girdiklerini ve bunun sonucunda en çok zararı kendilerine verdiklerini ifade etmiştir. (Karen Horney, 1950, s.64)

Mükemmeliyetçilik kavramı ile ilgili araştırma yapan ilk isimlerden olan Hollander (1965, s.94) mükemmeliyetçiliği kişinin kendisinden veya başkalarından olması gerekenden daha yüksek bir performans talep etmesi olarak tanımlamıştır. Mükemmeliyetçiliğin çocukken gelişmeye başladığını ve ailede kabul edilmek için gösterilen bir çaba olduğunu ifade etmiştir. Hamacheck (1978, s.28) mükemmeliyetçiliği sağlıklı ve nevrotik mükemmeliyetçilik olarak iki ayrı başlıkta inceleyen ilk araştırmacılardandır. Hamacheck; daha önceki yapılan çalışmalardan farklı olarak mükemmeliyetçiliğin normal ve nevrotik boyutunu tanımlamıştır. Hamacheck'in yaptığı bu tanımlama uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçiliğin temelini oluşturmaktadır (Stoeber ve Otto, 2006, s.296-298). Normal mükemmeliyetçileri kişinin belirlediği yüksek standartlara ulaşabilmek için çabalaması ve bu çabasından memnun kalması olarak tanımlarken nevrotik mükemmeliyetçileri ise

ulaşılması mümkün olmayacak yüksek standartlar belirleyip bu standartlara hiçbir zaman ulaşamayacağı yönünde bir inanç sistemine sahip olan kişiler olarak açıklamaktadır. Normal mükemmeliyetçiler hata ve eksiklikleri tolere edebilir ve kendilerini başarılı olarak algılayabilirler. Nevrotik mükemmeliyetçiler ise küçük eksiklik veya basit kusurlardan dolayı bile kendilerini başarısız olarak hissederler, bu eksiklik ve kusurlarla aşırı derecede ilgilenmektedirler (Hamachek, 1978, s.27–33).

1980’li yıllara gelindiğinde mükemmeliyetçilik ile ilgili baskın görüş; mükemmeliyetçiliğin her zaman nevrotik ve işlevsiz olduğu düşüncesidir. Burns (1980) ve Patch (1984) mükemmeliyetçiliği patolojik olarak ele almışlardır (Stoeber ve Otto, 2006, s.298). Burns (1980), mükemmeliyetçiliği bilişsel olarak ele almıştır. Mükemmeliyetçi kişilerin kendilerine ulaşılması mümkün olmayan mantıkdışı hedefler koyduğunu ve bu hedeflere ulaşamadığında kendilerine sert eleştiriler yönelten kişiler olarak açıklamıştır. Mükemmeliyetçilerin yaşadıkları problemleri u noktalarda ele aldıklarını (siyah ve beyaz) hayatlarında orta yolun (grinin) mümkün olmadığını renklerle ifade etmiştir (Burns, 1980, s.37). Patch (1984) mükemmeliyetçiliği psikolojik bir problem olarak görmüş ve mükemmeliyetçiliğin normal bir davranış olmadığı görüşünü dile getirmiştir (Patch, 1984, s.386).

Mükemmeliyetçilik 1990’lı yıllara kadar tek boyutlu olarak ele alınmıştır. Temelde vurgu kişinin kendine yönelik mükemmeliyetçi yaklaşımıdır. Frost ve arkadaşları mükemmeliyetçiliğin olumsuz ve tek yönlü bir bakış açısıyla ele alınmasına karşı çıkmışlar ve kavramı çok boyutlu olarak ele almışlardır. Mükemmeliyetçiliği bireyin aşırı yüksek standartlar için çabalaması ve kusursuza ulaşmak istemesi olarak tanımlamışlar ve mükemmeliyetçiliği altı boyuta ayırmışlardır. Ayrıca mükemmeliyetçilerin ebeveynlerinin kendilerini değerlendirmelerine büyük önem verdiklerini bu sebeple hata yapmaktan korktuklarını ve çoğunlukla yapmak istedikleri eylemler konusunda kararsız kaldıklarını söylemişlerdir (Frost, Martin, Lahart ve Rosenblate, 1990, s.449-468). Mükemmeliyetçiliği çok boyutlu olarak ele alan diğer araştırmacılar Hewitt ve Flett (1991) Frost ve arkadaşlarının (1990) tanımladığı bireyin gerçekçi olmayan aşırı yüksek standartlar için çabalaması tanımına ek olarak mükemmeliyetçiliği bireyin başarısızlık ve hatalar karşısında kendini abartılı, sert bir şekilde acımasızca eleştirmesi olarak tanımlamışlardır. Bireyin kendine yönelik yüksek beklentilerinin yanında çevresindeki insanların bireye empoze ettiği yüksek beklenti ve standartların mükemmeliyetçiliği oluşturduğunu dile getirmişler ve

kendine yönelik, başkalarına yönelik ve sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik olarak üç alt boyutta incelemişlerdir (Hewitt ve Flett, 1991, s.457).

Sonuç olarak mükemmeliyetçilikle ilgili yapılan tanımlamalara bakıldığında zaman içerisinde kavramın sadece olumsuz yönlerine vurgunun değişmiş olması ve kavramın çok boyutlu olarak ele alınması dikkat çekmektedir. Mükemmeliyetçilikle ilgili yapılan tüm bu tanımlar ele alındığında mükemmeliyetçiliğin bireyin yaşamı boyunca en iyiye ulaşmak için çabalaması ve bunu tüm yaşam biçimine entegre etmesi olarak tanımlanabilir.

2.1.1. Mükemmeliyetçilik Kuramları

2.1.1.1. Psikanalitik Kuram

Mükemmeliyetçilik ile ilgili çalışmalar 1990'lı yıllardan sonra popülerlik kazanmaya başlasa da kavram, Freud'un psikanalitik kuramına kadar uzanır. Freud psikoseksüel gelişim kuramında yer alan anal dönemde, ebeveynlerin tuvalet eğitimi verirken katı, eleştirel ve sert tutumlarının çocukta mükemmeliyetçilik takıntısının oluşturabileceğini ifade etmiştir (Ayhan, 2007, s.6) Freud yapısal kişilik kuramında ise id, ego ve süperegoda oluşan yapıyı açıklamakta mükemmeliyetçiliği süperegoda hata yapmama çabası her zaman kusursuz olana ulaşma idealiyle ilişkilendirerek tanımlamıştır (Gençtan, 2002, s.46).

Horney (1975) mükemmeliyetçiliği nevrotik bir ihtiyaç olarak ele almıştır. Bu nevrotik ihtiyacın temel sebebi ise kişinin özgüven eksikliğidir. Aslında kişinin kusursuz olana ulaşmasının temel sebebi kendisine duyduğu güvensizliği yenmeye çalışmaktır. Mükemmeliyetçiliği kişinin tüm hayatını etkileyecek şekilde kusursuz olana ulaşması ve zamanla kendisine yabancılaşması olarak görmüştür. Horney; çocuğun etkileşim içinde olduğu çevre ve bu çevreyle kurduğu sosyal ilişkilerin çocuğun kişiliğini oluşturduğunu söylemektedir. Çocuğun çevresiyle kurduğu bu sosyal ilişki anksiyete üretmeye başladığında ise çocukta çaresizlik ve güvensizlik duyguları gelişir. Çocuk oluşan bu olumsuz duygularla baş edebilmek için çeşitli davranış örüntüleri meydana getirir ve bu davranışları zamanla kişiliğinin bir parçası haline gelir. Horney, bu davranış örüntülerini nevrotik ihtiyaç olarak tanımlamış ve bu nevrotik ihtiyaçlar sonucu oluşan kişilik tiplerini üç kısma ayırmıştır. Bu üç kişilik tipinden biri olan kayıtsız kişilik; bireyin mükemmellik ve bağımsızlık ihtiyacını sosyal hayattan ve insanlardan izole bir şekilde karşılamaya çalıştığı kişilik tipidir (Shultz ve Shultz, 2007, s.664).

Sonuç olarak mükemmeliyetçilik bireyin kendisine duyduğu özgüven eksikliği sonucunda ortaya çıkan bir nevrotik ihtiyaçtır. Kişi bu nevrotik ihtiyacı herkesten başarılı olmak ve en iyisi olmak için çabalayarak örsellemektedir.

2.1.1.2. Bireysel Psikoloji Kuramı

Bu kuramın kurucusu olan Adler'e göre insan doğumundan itibaren beraberinde getirdiği aşağılık duygusuyla baş etmeye odaklanmıştır. Çünkü insan doğumu itibarıyla çevresindekilere bağımlı bir durumdadır ve çaresizdir. Bu çaresizlik ve bağımlılık bireyde aşağılık duygusuna sebep olmaktadır. Bu aşağılık duygusuyla baş edebilmek için insanlar; hedefler oluşturmakta ve hayata karşı bir üstünlük çabasına girmektedirler. Bu üstünlük çabası da Adler'e göre doğuştan itibaren gelmekte ve mükemmeliyetçiliğin temelini oluşturmaktadır. Yani mükemmele ulaşmak yaradılıştan gelen bir duygudur. Bireyin ulaşabilir yüksek standartlar için çabalaması olumlu/uyumlu mükemmeliyetçilik olarak adlandırılırken; ulaşılamaz gerçekçi olmayan hedefler için çabalaması olumsuz/uyumsuz mükemmeliyetçilik olarak tanımlanır (Adler, 1956, s. 100-108). Adler'e göre uyumsuz mükemmeliyetçiler hata yapmaktan son derece çekinir ve eleştirilmekten korkarlar. Kısaca uyumlu mükemmeliyetçiler kendilerine ve topluma faydalı olmak için çabalarken uyumsuz mükemmeliyetçiler kişisel egoları için çabalar (Rice ve Pressuer, 2002, s.210-211).

Ayrıca Adler (2000) doğum sırası ve mükemmeliyetçilik arasında bir ilişkili olduğu fikrini savunmaktadır. Ailelerin ilk çocukta beklentilerinin yüksek olması, bu çocukların yoğun bir biçimde aileden takdir edilme ihtiyacı hissetmesine ve dolayısıyla başarılı olabilmek için çok çaba harcamalarına sebep olmaktadır. Bu durum ise ilk çocukları mükemmeliyetçi olmaya itmektedir (Adler'den aktaran Eravşar, 2021, s.50).

2.1.1.3. Akılcı- Duygusal Davranışçı Kuram

Bu kurama göre mükemmeliyetçilik kavramı mantık dışı inançlar çerçevesinde ele alınmaktadır. Bu mantık dışı inançlara göre bireyin saygınlık ihtiyacı tamamen kusursuz, yetenekli, her şeye yetebilen özelliklere sahip olmasına bağlıdır. (Burger, 2006) Bu mantıkdışı düşünme potansiyeli, insanların yaşadıkları olaylardan daha çok etkilenmelerine, takıntılı bir düşünce yapısının içerisine girmelerine ve duygusal sorunlar yaşamalarına sebep olmaktadır. Ellis (2002)'e göre yaşamın tamamında mükemmel olana ulaşma, her alanda başarılı, yetenekli ve kusursuz olma mükemmeliyetçilikle ilişkilidir. Ayrıca bireyin mükemmel olmaya yönelik gösterdiği aşırı çaba zamanla kendisinden nefret etmesine yol açmaktadır. Mükemmeliyetçiliğin temel düşünce sisteminde: "En iyisini yapmalıyım,

Sınavdan en yüksek puanı ben almalıyım, Eğer hedeflediğim amaca ulaşamazsam yaşamım boyunca hiçbir amacımı gerçekleştiremeyeceğim.” ifadeleri örnek olarak gösterilebilir (Ellis, 2002, s.227). Bu düşünceler ise “-meli, -malı” bilişsel çarpıtmasını içermektedir. Tüm insanlar zaman zaman düşüncelerini baltalayan bu mantıkdışı inançlardan rahatsızlık duymaktadır. Ancak mükemmeliyetçiler bu inançları daha sık ve ısrarlı bir şekilde benimsemekte ve bu düşünce kalıplarına sıkı sıkıya sarılmaktadırlar (Karahana ve Sardoğan, 2004, s.265).

2.1.1.4. Bilişsel Kuram

Brown ve Beck (2002) mükemmeliyetçiliği bilişsel kurama göre olumsuz bir bakış açısıyla açıklamaktadırlar. Bireyin kendisini acımasızca eleştirmesi, mantıkdışı hedefler için çabalaması, katı bir şekilde kendisini değerlendirmesi ve yoğun değerlendirilme korkusu, elde ettiği başarılar doğrultusunda benlik değerini belirleme gibi özellikleri “mükemmeliyetçi tutumlar” olarak isimlendirmişlerdir (2002, s.231-251). Bu kurama göre Beck, mükemmeliyetçiliğin temelini bilişsel çarpıtmalardan kaynaklandığını ifade etmektedir. Birey çocukluk döneminden itibaren yaşadığı olay ve durumları olumlu veya olumsuz bir bakış açısıyla değerlendirmekte ve olumsuz değerlendirmeleri bilişsel çarpıtma olarak adlandırılmaktadır. Bu kuramın üzerinde durduğu bilişsel çarpıtmalardan “Ya hep ya hiç düşüncesi” mükemmeliyetçi bireylerin yaptıkları işlerde tamamen kusursuz olması veya yapılan en ufak hatada kendisini başarısız olarak değerlendirmesine yol açmaktadır. “Zihinsel süzgeç” bilişsel çarpıtmasında olayların yalnızca olumsuz tarafına odaklanma da mükemmeliyetçi bireylerde görülen bilişsel çarpıtmalara örnektir. “Olumluyu yok saymak abartma veya küçültme” bilişsel çarpıtması da zihinsel süzgeçte olduğu gibi yalnızca olumsuza odaklanılmaktadır. Bir diğer bilişsel çarpıtma olan “aşırı genelleme” durumunda mükemmeliyetçi bireyler istedikleri başarıya ulaşamadıkları durumları tüm performanslarına genelledikleri için kendilerini yaşamlarının genelinde başarısız olarak görme eğilimine sahip olmaktadır (Beck, 2001, s. 179-180).

Bilişsel kuramda çoğunlukla “ya hep ya hiç” bilişsel çarpıtması görülmektedir. Bu bilişsel çarpıtma mükemmeliyetçi insanların kendilerine ulaşılması zor yüksek standartlar belirleyebilecekleri anlamına gelebilmektedir (Antony ve Swinson 2009, s. 48).

2.1.1.5.Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramının öncü isimlerinden Bandura’ya göre insan öğrenmesi başkalarının davranışlarını gözlemleyerek model alma sonucu oluşmaktadır (Altıntaş ve

Gültekin, 2005, s.289). Bu kurama göre pekiştirme davranışların öğrenilmesinde önemli bir yere sahip olmakla beraber davranışlar tek başına ödül ve ceza ile öğrenilemeyecek kadar karmaşık bir yapıya sahiptir. Nitekim gözlenen davranış rahatsız edici bir duruma sebep oluyorsa kişi o davranışı taklit etmeyecektir. Sonuç olarak model alma yolu ile ödüllendirilecek davranışın belirlenmesinde kişinin bilişsel değerlendirmeleri ön plandadır (Burger, 2019, s.534).

Sosyal öğrenme kuramına göre üç çeşit pekiştirme vardır. White (1995, s.70).

i) Doğrudan Pekiştirmeler: Para veya övgü gibi ödüllerle davranışın anında ödüllendirildiği durumlardır.

ii) Dolaylı veya duygusal pekiştirme: Bireyin gözlemlediği kişinin ödüllendirildiği veya cezalandırıldığı durumlara karşı mutlu veya üzgün hissetme durumudur.

iii) Kendine Yönelik Pekiştirme: Sadece insanların yapabildiği ben merkezli bir pekiştirme durumudur. Bu durum kendini eleştirmek, kendini ödüllendirmek gibi yetenekleri gerektirir.

Birey çocukluğundan itibaren gözlemleyerek veya model alma yolu ile mükemmeliyetçiliği öğrenmektedir. Bireyin çocukluk döneminden itibaren ailesi ve sosyal çevresi yalnızca kusursuz olan ve hata yapmadığı davranışı pekiştirmişse, mükemmeliyetçiliği ödül elde etmek için bir gereksinim olarak öğrenmiştir. Bu durumun tersi olarak bireyin hatalı davranışı cezalandırıldığında yine daha iyisini yapabilmek için mükemmeliyetçi eğilimlere yönelebilmektedir. Sonuç olarak mükemmeliyetçi davranış; bireyin elde etmek istediği başarıya ulaşamadığında artacaktır. Böyle bir durum sonucunda ise genellikle anksiyete ve depresyon gibi sorunlar meydana gelmektedir (Borynack, 2003, s.93).

2.1.2. Mükemmeliyetçiliğin Gelişimi ve Mükemmeliyetçilik Modelleri

Mükemmeliyetçiliğin sebebi tam olarak bilinmemekle beraber mükemmeliyetçiliğin bir kişilik özelliği olduğu ve oluşumunda en önemli faktörün aile olduğu birçok araştırmacı tarafından savunulmaktadır (Flett, Russo ve Hewitt, 1994, s.163-179). Mükemmeliyetçi ailelerde ebeveynlerinin onayını almak için çabalayan çocuğun başarısızlıklarına, ailesi öfke göstermektedir. Bu durum çocuğun hatalarından utanmasına ve özgüveninin örselenmelerine neden olmaktadır (Burns, 1983, s.222). Anne babanın sert eleştirileri, beklenti, istek ve kurallarını net bir şekilde ortaya koymak yerine dolaylı bir şekilde ima etmeleri, çocuk tarafından aile içinde veya dışında mükemmeliyetçi kişilerin gözlemlenmesi mükemmeliyetçiliğin gelişiminde etkilidir (Barrow ve Moore, 1983, s. 612). Ailelerin dengesiz davranışları tutarsız ve çelişkili onay durumları da çocukluktan itibaren mükemmeliyetçi yapının oluşumuna etki edecektir. Çelişkili onay durumunu Hamackek (1978) mükemmel çocukların aileleri tarafından kabul edileceği görüşüne bağlamıştır. Yani koşullu sevgi mükemmeliyetçi yapının gelişimini açıklamaktadır.

Egan, Wade, Shafran ve Antony (2014) mükemmeliyetçiliğin gelişimi ile ilgili çok az şey bilindiğini ifade etmişlerdir. Bununla beraber mükemmeliyetçiliğin gelişiminde biyolojik ve psikolojik faktörlerin rol oynadığını belirtmişlerdir. Ayrıca mükemmeliyetçiliğin kaygı ve depresyon gibi psikolojik sorunlara yol açtığını belirtmişlerdir (2014, s.7). Çocukluk döneminde ortaya çıkan mükemmeliyetçi yapının oluşumu araştırmacılar tarafından dört farklı modelle açıklanarak ortaya konmuştur. Bu modeller şöyle sıralanmaktadır (Flett, Madorsky, Hewitt ve Heisel, 2002, s.33-47).

2.1.2.1. Sosyal Beklenti Modeli

Sosyal beklenti modeline göre çocuklar ebeveynlerinin sevgisini ve onayını kazanabilmek için çabalamaktadır. Bu gelişim modeli Rogers'ın (1951) öz-değer kavramı üzerine çalışmasından gelmektedir. Rogers (1951) düşük benlik saygısının ebeveynlerinin beklentilerini yeterince karşılamayan çocuklarda ortaya çıktığını savunmaktadır. Ayrıca Missildine, (1963, s.23) çocuklarının başarılarını küçümseyen ve onları yeterince iyi olarak kabul etmeyen ebeveynlerin mükemmeliyetçi çocuklar yarattığını öne sürmüştür. Bu mükemmeliyetçi çocuklar ebeveynlerinin beklentilerini karşılayamadıkları zaman kendilerini çaresiz hissedebilirler. Çocuklar eleştiriden kaçmak ve övgü kazanabilmek için mükemmel bir performans göstermeleri gerektiğini öğrendikçe olumsuz öz değer duygusu da gelişmektedir (Cook, 2012, s.51).

2.1.2.2. Sosyal Öğrenme Modeli

Sosyal beklentiler modeli gibi sosyal öğrenme modeli de ebeveynlerin, çocuklar üzerinde mükemmeliyetçiliğin gelişiminde önemli rol oynadığını savunmaktadır. Bu model çocukların mükemmeliyetçiliği, ebeveynlerinden gözlem yolu ile taklit ederek öğrendiklerini ortaya koymaktadır. Bu çocuklar tıpkı ebeveynleri gibi kusursuz olmak için çabalamaktadır. Mükemmeliyetçiliğin sosyal olarak öğrenilmesi özellikle küçük çocuklarda daha sık rastlanmaktadır. Çünkü yaşça küçük çocukların ebeveynlerini idealleştirme ve taklit etme eğilimleri daha fazladır (Flett vd., 2002, s.41-43).

2.1.2.3. Sosyal Reaksiyon Modeli

Bu model çocukluk döneminden itibaren zorlu bir ortamda yetişen bireylerin mükemmeliyetçi hale geldiklerini öne sürmektedir. Düzensiz ev ortamında yetişen, psikolojik veya fiziksel istismara uğrayan, ebeveynleri tarafından sık sık utandırılan çocuklar içinde bulundukları koşullara mükemmeliyetçi olarak tepki verebilirler (Flett vd., 2002, s.41-43). Bu konuda yapılan araştırmalara bakıldığında Lindbert ve Distad (1985); cinsel istismara uğrayan yirmi yedi ensest kurbanıyla ilgili yaptığı bir çalışmada içlerinden sekizinin mükemmeliyetçi olduğunu belirlemiştir. İçlerinden on yıl boyunca dedesi tarafından cinsel tacize uğrayan bir çocuk, mükemmeliyetçiliğin umutsuzluk, acı ve öfke duygularından geçici olarak uzaklaşmasını sağladığını açıklamıştır (1985, s.521-526). Bu çalışmalar mükemmeliyetçiliğin istismar ve sert ebeveynlik durumlarında koruyucu bir mekanizma olarak gelişebileceği görüşüyle hemfikirdir (Cook, 2012, s.59).

2.1.2.4. Kaygılı Yetiştirme Modeli

Flett ve arkadaşları (2002), son olarak kaygılı yetiştirme modelini ortaya atmışlardır. Kaygılı yetiştirme modeli, mükemmeliyetçiliği; hatalara ve yapılan hataların olumsuz sonuçlarına odaklanılan, endişeli ebeveynlere maruz kalınan bir yapı olarak açıklamıştır. Aşırı koruyucu bir tavır sergileyen ebeveynler çocuklarının mükemmel olmamasından aşırı derecede rahatsızlık duyarlar. Bu endişeli aileler, çocuklarının hatalara ve bunlardan doğabilecek olumsuz sonuçlarına karşı dikkatli olması için sürekli yönlendirmelerde bulunurlar (Flett, vd., 2002, s.41-43).

Burns (1980), çocukların ve ebeveynlerin başarısızlığı; tehlikeli, istenmeyen ve kaygı uyandıran durumlar olarak deneyimlediğini ifade etmiştir (Burns, 1980, s.95). Sonuç olarak bu dört model mükemmeliyetçiliğin gelişiminde ailenin rolüne ortak bir vurgu yapmaktadır.

Flett ve ark. (2002) bununla birlikte mükemmeliyetçiliğin gelişiminde mizaç, bağlanma tarzı, kişilik, kültür, akran çevresi, öğretmen ve meslek gibi birçok yapının önemli bir rol oynadığını ifade etmektedir (Missildine, 1963, s.23).

2.1.3. Mükemmeliyetçi Kişilerin Özellikleri

Mükemmeliyetçi kişiler bazı düşünce ve davranış örüntülerine sahiptir. Örneğin bu kişiler aşırı genelleme, acımasız tasvir, geleceği tahmin edebilme ve duygusal çıkarımlarda bulunabilirler (Shafran, Egan ve Wade, 2017, s.178-179). Mükemmeliyetçi kişiler yüksek standartlara sahip oldukları için karşıt düşünceleri öfkeli ve endişeli duygularla karşılayabilmektedirler (Flett ve Hewitt, 2002). Antony, Purdon, Huta ve Swinson (1998) mükemmeliyetçiliğin kişide olayları abartma, yoğun takdir edilme ihtiyacı, aşırı katı hedefler belirleme, insanlara karşı güvensizlik, çaba gösterdiği durumların kötü sonuçlanacağını düşünme gibi özellikler gösterdiğini belirtmiştir (Antony vd., 1998, s.1152-1153).

Barrow ve Moore (1983, s.612-615) mükemmeliyetçi kişilerin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Ya hep ya hiç düşüncesi vardır. (siyah ya da beyaz, grinin olmaması)
- Birey isteklerini kesin talepler şeklinde ifade eder.
- Ulaşılması hedeflenen amaçlar için katı sınırlar çizer.
- Birey başarısız olduğu durumları veya gerçekleştiremediği hedefleri gözünde çok fazla büyütür. (dürbün bakışı)
- Birey daha önceden başardıklarını, ulaştığı hedefleri küçümser. Ulaşılmamış hedefleri ise gözünde büyütür daha çok başarısızlıklara odaklanır. (seçici dikkat)
- Zaman algısı geleceğe dönüktür.

Antony ve Swinson (2009, s.48-58) mükemmeliyetçi kişilerin özelliklerini şu şekilde açıklamıştır:

Ya hep ya hiç düşüncesi: ‘‘Siyah- beyaz düşünme’’, ‘‘kutuplaşmış düşünme’’ veya ‘‘kategorik düşünme olarak da bilinir. Olayları doğru veya yanlış olarak iki uç noktada görme eğilimidir. Bu düşünce yapısı aşırı yüksek standartlara sahip olma durumu ile de yakından ilişkilidir. Ayrıca bu özellik mükemmeliyetçi insanlar arasında görülen en yaygın kişilik özelliğidir.

Süzgeçten geçirme (Filtreleme): Olumsuz ayrıntılara seçici bir şekilde odaklanma ve bunları büyütme eğilimidir. Bu durum olumlu olanın gözden kaçırılmasına neden olur.

Zihin Okuma: Mükemmeliyetçi bireyin, başkalarının düşüncelerini tahmin etmesi ve kendi hakkında olumsuz düşüncelere sahip olduğunu varsaymasıdır. Bu düşünme tarzı mükemmeliyetçi insanlarda depresyon ve kaygı gibi psikolojik semptomları tetikleyebilir.

Yıkıcı düşünme: Felaketleştirme olarak da bilinir. Mükemmeliyetçi bireyin olumsuz bir sonuçla baş edemeyeceği gibi bir inanca sahip olmasıdır.

Aşırı katı standartlar ve esnek olamama: Mükemmeliyetçi bireyler standartların esnetilmesini vazgeçmek olarak görebilirler. Bu bakış açısı, bireyin kendi ya da başkaları ile ilgili standartlara saygılı olmalarını zorlaştırır.

Aşırı kontrolcülük: Mükemmeliyetçi bireyler yaşamlarındaki olaylar üzerinde abartılı bir şekilde kontrol sahibi olduklarına inanırlar. Bu durum kontrol edemedikleri olaylar üzerinde aşırı sorumlu hissetmelerine neden olmaktadır. Aşırı sorumluluk duygusu ise mükemmeliyetçilerin yaptıkları işleri çok fazla kontrol ederek zaman kaybı yaşamalarına neden olur. Ayrıca hata yapmamak veya zarar görmemek için çevrelerindeki insanların düşünce ve davranışlarını kontrol etme ihtiyacı hissedebilirler.

Zorunluluk (“meli, malı”) ifadeleri: Zorunluluk ifadeleri bir şeyin nasıl olması gerektiğine dair keyfi kurallardır. Başkaları bu kurallara riayet etmezse, mükemmeliyetçi bireyler kızgın ve küskün hissedebilir.

Başkalarına güvenmekte zorlanma: Mükemmeliyetçi bireyler görev veya yetkilerini başkalarına devretmekte güçlük çekerler. Görev veya yetkilerini devretseler dahi gözlem yapma ihtiyacı hissedebilirler. Bu durum diğer insanlara güvenmemelerine neden olur.

Uygunsuz sosyal karşılaştırmalar: Mükemmeliyetçi bireyler kendilerini belli bir alanın öncüsü olan kişilerle karşılaştırma eğilimine sahiptir. Bu durum imkansız derecede yüksek standartlara ulaşabilme fikirlerini besler.

Tünel bakışı: Mükemmeliyetçi bireyin detaylarla uğraşıp önemli olan büyük parçayı görememe durumudur.

Kişisel hassasiyet: Mükemmeliyetçi bireyler genellikle başkalarının fikrine çok önem verirler. Başkaları tarafından onaylanmak ve takdir edilmeye karşı aşırı duyarlıdırlar.

Yukarıda belirtilen davranışlar mükemmeliyetçi kişilerin tamamını sergileyecekleri anlamına gelmez. Ancak bazı davranışların sık sık yapılması veya tekrar edilmesi bireyin mükemmeliyetçi kişilik özelliği taşıdığı anlamına gelebilmektedir. Mükemmeliyetçi kişiler hedefledikleri davranış veya amaçları gerçekleştirebilmek için en iyiye ve kusursuz olana odaklanabilmektedir. Ancak bu durum başarılı olabilecekleri sonuçlar yerine işin zor taraflarını düşünmelerine ve henüz başlangıç aşamasında kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olabilmektedir. Bu kişiler, henüz başlangıç aşamasında kendilerini yetersiz hissedip pes etme veya erteleme davranışları gösterebilmektedir. Sonuç olarak bu durum kısır bir döngü halinde devam etmekte ve çoğu zaman başarısızlığa neden olabilmektedir (Camadan, 2009, s.34).

2.1.4. Mükemmeliyetçilik Boyutları

2.1.4.1. Tek Boyutlu Mükemmeliyetçilik

Mükemmeliyetçilik konusunda yapılan ilk çalışmalara bakıldığında mükemmeliyetçiliğin tek boyutu üzerinde durulmuş ve negatif yönlerine vurgu yapılmıştır (Suddarth ve Slaney, 2001, s.157-158). Mükemmeliyetçiliği tek boyutlu olarak ele alan araştırmacılar (Hollander, 1965, s.94-103; Hamacheck, 1978, s. 27-33; Burns, 1980, Pacht, 1984, s.386-390) yalnızca bireyin kendine yönelik algı ve tutumlarına odaklanmışlar; yeme bozuklukları, obsesif kompulsif bozukluk ve anksiyete gibi patolojik davranışların üzerinde durmuşlardır. Hatta Patch (1984, s.386) mükemmeliyetçiliği tamamen hastalıklı bir kişilik özelliği olarak ele almıştır. Ancak zamanla yapılan araştırmaların sayısı artmış ve mükemmeliyetçiliğin patolojik boyutunun bireylerin tamamında ortaya çıkmaması çok boyutluluk sürecine geçişte önemli rol oynamıştır (Lundh, Saboonchi ve Wangby, 2008, s.334).

2.1.4.2. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik

1990’lardan önce mükemmeliyetçilik alanındaki araştırmaların odak noktası kendine yönelik mükemmeliyetçi tutumlara yapılan vurgulardır (Hewitt vd., 2003, s.1223). Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği’nin (Frost vd.,1990; Hewitt ve Flett, 1990, 1991) ortaya çıkışı; mükemmeliyetçiliğin karmaşık, kişisel ve kişilerarası boyutlara sahip olduğu fikrini desteklediği için literatürde önemli bir yere sahiptir (Flett ve Hewitt, 2002, s.11). Mükemmeliyetçiliği çok boyutlu ancak olumsuz bir yapı olarak ele alanların başında Hewitt ve Flett (1991) gelmektedir. Mükemmeliyetçiliği kendine yönelik, başkalarına yönelik ve sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik olarak üç boyutlu olarak incelemişlerdir. İlk

boyut olan kendine yönelik mükemmeliyetçilikte bireyler kendilerine ulaşılması mümkün olmayan yüksek standartlar belirlemekte ve bunun için çabalamaktadırlar. Bu çaba başarısız kaldığında ise kendilerini acımasız bir şekilde eleştirmekte ve suçluluk duygusuna kapılmaktadırlar. İkinci boyut olan başkalarına yönelik mükemmeliyetçilikte ise bireyler çevrelerindeki kişiler için gerçekleşmesi mümkün olmayan yüksek standartlar belirlemekte ve bu standartların gerçekleşmesini beklemektedir. Bu boyut temelde kendine yönelik mükemmeliyetçilikle aynıdır tek farkı mükemmeliyetçilik algısının dışarıdan beklenmesidir. Beklentileri karşılanmadığında ise mükemmeliyetçi bireyler; kin, düşmanlık ve güvensizlik duyguları beslemektedir. Son boyut olan sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilikte, birey çevresindeki kişilerin kendisinden gerçekleşmesi mümkün olmayan ulaşılması güç performansının üzerinde şeyler beklediğini düşünür. Diğerleri tarafından onaylanmak ve kabul edilmek için çabalarlar (Hewitt ve Flett, 1991, s. 456-470). Hewitt ve Flett bu boyutları ele aldıkları bir vaka örneğiyle daha açıklayıcı olarak açıklamaktadırlar. Mükemmeliyetçi kişilik özelliklerine sahip biriyle evli olan bir kadın eşinin standartlarını karşılayamadığı zamanlarda örneğin; telefona yeterince hızlı cevap veremediği bir durumda eşinden şiddet gördüğünden bahsetmiştir. Eşinin kendisinden her zaman mükemmel bir eş ve mükemmel bir görünüme sahip bir ev düzeni beklediğini anlatmıştır. Bu vakada eş diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik boyutuna sahip istismara uğrayan kadın ise çaresizlik duygusuna eşlik eden sosyal düzene karşı belirlenmiş mükemmeliyetçiliğin içinde bulunmaktadır (Flett ve Hewitt, 2002, s.6).

Mükemmeliyetçiliğin doğasını doğru bir şekilde anlayabilmenin çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmasıyla mümkün olduğunu savunan Frost vd. (1990), mükemmeliyetçiliği; ‘yüksek kişisel standartlar’, ‘hatalara yönelik endişe’, ‘ebeveyn beklentileri’, ‘davranışlardan şüphe duyma’, ‘ebeveyn eleştirisi’ ve ‘organizasyon’ olmak üzere altı boyutta ele almışlardır. Yüksek kişisel standartlar boyutunda mükemmeliyetçi bireyler performanslarının üzerinde hedefler belirleyerek istenilen başarıya ulaşamadıklarında yoğun bir stres yaşamaktadırlar. Ayrıca hata yapma konusunda toleransları oldukça azdır. Hatalara yönelik endişe boyutunda birey yapacağı işten emin değildir ve bir işi yaparken sık sık kontrol etme ihtiyacı hisseder bu sebepten dolayı performansı yavaşlar. Frost ve arkadaşları mükemmeliyetçiliği bireyin kendisine yönelik aşırı derecede yüksek standartlar belirlemesi olarak tanımlasa da mükemmeliyetçiliğin merkezinde hatalara yönelik endişe boyutunun yer aldığını belirtmişlerdir. Mükemmeliyetçi bireylerin performanslarına yönelik belirsiz bir şüphe duyması hataların belirlenmesi veya değerlendirilmesiyle ilgili bir durum değildir.

Ancak bu durum mükemmeliyetçi bireylerin, sergiledikleri performanstan tatmin olmamaları ve eksiklik hissetmeleriyle ilgili bir durumdur (Frost vd., 1990, s.465).

Ebeveyn beklentileri boyutunda ise mükemmeliyetçi bireyler bir başarısızlık yaşadığında anne ve babaları tarafından reddedileceğini düşünürler ve ebeveynlerinin yüksek beklentilerini karşılamak için çabalarlar. Başarısızlığa uğradıklarında ise ebeveynleri tarafından reddedileceğini, onay görmeyeceği kaygısını yoğun olarak yaşayabilirler. Bu durum sosyal anksiyeteye neden olabilir (Antony ve Swinson, 2009, s.20). Davranışlardan şüphe duyma boyutunda ise birey performansının niteliğinden emin olamamaktadır. Yapılan her şeyde bir şeylerin eksik kalabileceğini düşünmekte sık sık yaptığı işi kontrol etmektedir. Bu durum onun performansının yavaşlamasına sebep olmaktadır. Mükemmeliyetçi bireylerin hatalarına yönelik ailelerinin eleştirel tavrı ebeveyn eleştirisi boyutunu oluşturmaktadır. Ebeveynlerin yoğun eleştirileri mükemmeliyetçiliğin yanında anksiyeteye de neden olabilmektedir. Son olarak organizasyon boyutunda mükemmeliyetçi kişiler düzen ve tertip konusunda aşırı titiz davranmaktadır. Bu durum mükemmeliyetçi kişilik özelliğine ek olarak obsesyon ve erteleme davranışına sebep olabilmektedir (Frost vd., 1990, s.467).

2.1.4.3. Normal- Nevrotik Mükemmeliyetçilik

Mükemmeliyetçiliği normal ve nevrotik mükemmeliyetçilik olarak ele alan Hamacheck, normal mükemmeliyetçilerin ulaşabilir yüksek standartlar için çabaladıklarını ancak nevrotik mükemmeliyetçilerin ulaşılması mümkün olmayan standartlar için çabaladıklarını ifade etmiştir. Ayrıca Hamacheck, nevrotik mükemmeliyetçiliğin yoğun bir aşağılık duygusundan kaynaklandığını ileri sürmektedir. Nevrotik mükemmeliyetçilerin kendilerine gerçekçi olmayan başarı veya performans standartları belirleyip bunları asla başaramayacağını düşünen kişiler olduğunu söylemiştir (Hamacheck, 1978, s.27-33). Söz konusu her iki mükemmeliyetçilik türü için de yüksek standartlar belirlemek ortak bir özelliktir. Ancak normal mükemmeliyetçiler bu standartlara ulaştığı zaman mutlu ve tatmin olmuş hissederlerken nevrotik mükemmeliyetçiler performanslarından tatmin olmazlar (Slade ve Owens, 1998, s.374).

Normal mükemmeliyetçiler basit hataları tolere edebilirlerken nevrotik mükemmeliyetçiler en ufak ayrıntıya dahi takılmaktadırlar. Başarısızlıkla sonuçlanan durumlarda normal mükemmeliyetçilerin kendilerine yönelik tutumları sert ve aşağılayıcı değildir. Ancak nevrotik mükemmeliyetçilerin kendilerine yönelik tutumları oldukça sert ve katıdır. Kendilerini her zaman yetersiz hissetmektedirler (Schuler, 2000, s.193).

2.1.4.4. Olumlu- Olumsuz Mükemmeliyetçilik

Roedell (1984) mükemmeliyetçiliğin hem olumlu hem olumsuz iki boyutu olduğunu belirtmiştir. Eğer birey belirlediği standartlara ulaşabilmek için mükemmeliyetçiliği motive edici bir unsur olarak kullanıyorsa olumlu mükemmeliyetçi; bu durumun tersi olarak başarısızlıkla sonuçlanan durumlarda kendini cezalandırıyor ise olumsuz mükemmeliyetçilikten bahsedilebilir (Roedell, 1984, s.127-130). Olumlu mükemmeliyetçiler başarısız oldukları durumlarda kolay pes etmezler başarmak için alternatif yollar denerler. Olumsuz mükemmeliyetçilerse yoğun bir kaygı içerisinde başarıya ulaşmak için çabalarlar. Ancak başarısızla sonuçlanan durumlarda kolay pes ederler ve motivasyonlarını yitirirler (Kottman ve Ashby, 2000, s.183).

Mükemmeliyetçiliğin olumlu ve olumsuz iki temel biçimini tanımlayan araştırmacılardan Slade ve Owens (2006) olumlu mükemmeliyetçiliğin, pozitif sonuçlar elde etmek için bireyin belirlediği üst düzey hedeflere ulaşmasına yönelik davranışlar olduğunu ifade etmiştir. Olumsuz mükemmeliyetçiliğin ise negatif sonuçlar ve başarısızlıktan kaçınmak için bireyin belirlediği üst düzey hedeflere ulaşmaya yönelik davranışlar olduğunu belirtmiştir. Olumlu mükemmeliyetçiliğin olumlu pekiştirme ve başarı arzusu tarafından yönlendirildiğini, olumsuz mükemmeliyetçiliğin ise olumsuz pekiştirme ve başarısızlık korkusu tarafından yönlendirildiğini söylemiştir. Sosyal ilişkilerde olumlu mükemmeliyetçiler çevreleri tarafından onaylanmak isterken olumsuz mükemmeliyetçiler çevreleri tarafından onaylanmama durumundan kaçınarak hareket etmektedir. Görünüşte olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilerin davranışları aynı görülebilir ancak bu davranışların altında yatan hedefler farklıdır. Söz konusu durumu örneklendirecek olursak; yeme bozukluğu bulunan kişiler arasında olumlu mükemmeliyetçiler kendi iyilikleri için zayıflamaya çalışırlar. Ancak olumsuz mükemmeliyetçiler şişmanlıktan kaçınmak için çaba göstermektedir (Slade ve Owens, 1998, s. 378-380).

Stoeber ve Otto (2006) mükemmeliyetçiliği olumlu- olumsuz boyutlarının birbirinden ayrı olarak incelenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Söz konusu olan olumlu mükemmeliyetçilik boyutunun; normal, sağlıklı ve uyumlu olarak, olumsuz mükemmeliyetçilik boyutunun ise nevrotik, sağlıksız ve uyumsuz olarak ele alınması gerektiğini savunmuşlardır (Stoeber ve Otto, 2006, s.296-297).

2.1.4.5. İçsel- Dışsal Mükemmeliyetçilik

Siegle ve Schuler (2000) mükemmeliyetçiliği içsel ve dışsal olarak iki boyutta incelemişlerdir. Bu iki boyutu ise motivasyon kavramı temelinde açıklamışlardır. Bireyin kendisine yüksek standartlar belirlemesi, bu standartlara ulaşırken hata yapmaktan kaçınması veya yaptığı hatalarda takılı kalması ve bu durumu sosyal ilişkilerine yansıtması içsel mükemmeliyetçilik olarak tanımlanırken, dışsal mükemmeliyetçilik; bireyin ailesi, akrabaları ve sosyal çevresinden beklediği mükemmeliyetçilik düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Siegle ve Schuler, 2000, s.39-44).

2.1.4.6. Uyumlu- Uyumsuz Mükemmeliyetçilik

Mükemmeliyetçiliği uyumlu ve uyumsuz boyutuyla ele alarak inceleyen araştırmacılardan Rice, Ashby ve Slaney (1998) 'e göre uyumlu mükemmeliyetçiler; yüksek standartlara sahip, düzen ve organizasyonu önemseyen kişiler olarak tanımlanırken, uyumsuz mükemmeliyetçiler ise çocukluk döneminde aşırı eleştirel ve gerçekçi olmayan beklentilere sahip ebeveynler tarafından yetiştirilen, hata yapma konusunda aşırı endişeli, eylemlerinden kuşku duyan ve erteleme eğiliminde olan, endişeli, gergin, kaygılı kişiler olarak tanımlanmaktadır (Rice vd., 1998, s.310). Uyumlu mükemmeliyetçiler belirledikleri yüksek standartlara ulaşabilme noktasında yaptıkları hatalardan ders çıkarmakta ve performanslarını değerlendirebilmektedirler. Ayrıca uyumlu mükemmeliyetçiler olumlu bir benlik algısına sahiptir. Bu durum uyumlu mükemmeliyetçilerin normal ve sağlıklı bireyler olduklarının bir göstergesidir (Rice, Tucker ve Desmond, 2008, s.171-181). Uyumsuz mükemmeliyetçiler ise ulaşılması zor olan hedeflerin peşinden koşmakta ve bu durum başarısızlıkla sonuçlanmaktadır. Yaşanılan başarısızlıklar ise bireyin kendisini yetersiz algılamasına sebep olmakta, kaygı ve depresyona girme risklerini yükseltmektedir (Rice vd., 1998, s.304-314; Rice ve Mirzadeh, 2000, s.238-250).

Slaney ve Ashby (1996) mükemmeliyetçiliği yüksek kişisel standartlar, düzenlilik ve çelişki olmak üzere üç boyutta incelemişlerdir. Kişilerin yaşamında yüksek standartlara sahip ve düzenli olmalarının herhangi bir problem teşkil etmediğini ve uyumlu mükemmeliyetçilik bakış açısıyla açıklanabileceğini savunmuşlardır. Ancak çelişki boyutu kişinin sahip olduğu yüksek standartları ile ortaya koyduğu performans sonucunda kendisini başarısız olarak algılamasıdır. Yani kişinin hedefleri ile yaptıklarının uyuşmama durumudur. Uyumlu mükemmeliyetçilikte kişinin sahip olduğu yüksek kişisel standartlar ile ortaya konan performansın uyuşmaması bireylerde daha az stres yaratırken uyumsuz mükemmeliyetçilerde bu durum yoğun strese neden olur (Slaney ve Ashby, 1996, s.393-

398). Rice ve Mirzadeh (2000) mükemmeliyetçiliği uyumlu-uyumsuz mükemmeliyetçilik ve mükemmeliyetçi olmayanlar olarak üç boyut olarak ele almışlardır. Yüksek kişisel standartlara sahip olmayan ve belli bir düzene takılı kalmayanlar mükemmeliyetçi olmayan bireylerdir. Uyumsuz mükemmeliyetçiler sahip oldukları yüksek standartlara ulaşamaz ve kendilerini başarısız olarak nitelendirirler. Bu başarısızlığın ise dış faktörlerden kaynaklandığını düşünürler. Uyumlu mükemmeliyetçiler ise yüksek standartlara sahip olmakla birlikte düzen ve organizasyonu önemser ve başarısız olsalar dahi gerekli dersleri çıkararak amaçlarına ulaşmaya devam ederler. Nitekim uyumsuz mükemmeliyetçiler performanslarına ilişkin şüpheci, huzursuz, erteleme eğiliminde ve daha kaygılıken uyumlu mükemmeliyetçilerin düzenli ve amaçlarına yönelik daha motive oldukları söylenebilir (Rice ve Mirzadeh, 2000, s.238-250).

Sonuç olarak uyumlu-uyumsuz mükemmeliyetçilik, daha önceki yapılan boyutlandırmalardan farklı olarak bireylerin yüksek kişisel standartlara sahip olmasını olumsuz bir özellik olarak değerlendirmez. Yapılan araştırmalar bireyin benlik saygısını; kişisel standartlarını yükseltmesiyle geliştirebileceğini öne sürmektedir. Yani bireyde uyumsuzluğa sebep olan temel nokta yüksek kişisel standartlara sahip olması değildir. Daha ziyade mükemmeliyetçi kişilerin bu standartlara hiçbir zaman ulaşamayacakları algısına verdikleri tepkilerdir (Slaney, Rice ve Ashby, 2002, s.81).

İlgili literatür kapsamında araştırmanın bundan sonraki bölümünde bir diğer temel kavram olan ödev konusu ele alınmıştır.

2.2. Ödev

Eğitim- öğretim sürecinde devamlı tartışılan, zaman zaman yasaklanması düşünülen ancak ebeveynler ve öğretmenler tarafından vazgeçilemeyen bir metot olarak görülen ödev; eğitim sürecinin vazgeçilmez bir unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak tarihsel olarak bakıldığında ödevin tanımı günümüzdeki gibi net değildir. Ödev kavramı ilk kez William Heard Kilpatrick tarafından tanımlanmıştır. Kilpatrick ödevi; öğrencilerin zamanlarını verimli bir şekilde kullanabilmelerine olanak sağlamak amacıyla okuma, yazma veya matematiksel işlemlerin evde veya okulda öğrenciler tarafından tamamlanması olarak tanımlamıştır (Sutton, 1991, s.225). Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi sağlayan ödev öğretmen açısından bir öğretim metodu, öğrenci açısından ise bir öğrenme metodudur (Yapıcı, 1995, s.32).

Ülkemizde yıllardır birçok öğretim metodu denenmiş, eğitim alanında reformlar yapılmış ancak ödev uygulamalarından vazgeçilememiştir. Ödev kavramı üzerinde çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bunlar;

Cooper (1989, s.7) ödevi, okul dışı zamanlarda öğretmenlerin verdikleri görevleri tamamlamak olarak tanımlamıştır. Cooper daha sonra ise bu tanımını genişletmiş ve ödevi aktif bir faaliyet olarak tanımlamıştır. Bu faaliyetin içinde bağımsız çalışma, sorumluluk alma ve ebeveynlerin eğitim sürecinde yer almaları sayılabilir (Cooper, 2001, s.34).

Corno (1996, s.28) ödevi, okulda öğrenilen bilgilerin devamı olarak evde yapılan çalışmalar olarak tanımlar. Okulda öğrenilen bilgi ve beceriler ödevler sayesinde evde pekiştirilir.

Gün (1995, s.42) ödevi, öğrencinin akademik ihtiyacına yönelik verilen görevlerin ders dışı zamanda tamamlanması olarak tanımlar.

Mc. Ewan (1998, s.23) ödevi, zor bir becerinin kazanılması, özel bir proje veya performans görevinin hazırlanması, yeni bir ürün üzerinde çalışmalar yapılması gibi normal çalışma düzeninin dışında yer alan görevler olarak tanımlamaktadır.

Binbaşıoğlu (1994, s.51) ödevi, derste öğrenilecek olan konulara hazırlık ve öğretimin kalıcı hale gelmesi amacıyla öğretmen tarafından verilen görev veya etkinlik olarak tanımlamaktadır.

Türkoğlu, İflazoğlu, Saban ve Karakuş (2014, s.16) ödevi, öğrencilerin bireysel veya grup olarak yeni bilgi, beceri veya davranış kazanmak amacıyla okul dışı zamanlarda yaptıkları çalışmalar olarak tanımlamaktadır.

Oğuzkan'a göre (1989, s.15) ödev, öğrencilerin fiziksel ve zihinsel becerilerini geliştirmek amacıyla verilen etkinliklerin bütünüdür.

Macbeth (2003, s.17) ödevi, okulların resmi programları dikkate alınarak belli zaman aralıklarında öğrencilerin evde yapmaları için verilen iş veya görev olarak tanımlamaktadır.

Bempechat'a göre (2004, s.191) ödev öğrencilerin yapmak istemediği bir görev olarak karşımıza çıkar. Öğretmenlerin okul dışı zamanlarda öğrencilere verdikleri bu göreve karşı öğrenciler direnç gösterir.

Çağlayan (2002, s.57) ev veya kütüphane gibi okul harici yerlerde yapılan çalışmaları ödev olarak tanımlamaktadır. Ödev öğrencilerin sorumluluk duygusu kazanmaları ve öz disiplinlerini geliştirmeleri için önemli bir araçtır.

Büyüktokatlı (2009, s.4) ödevi, okulda öğrenilenlerin devamı olarak nitelendirir. Ayrıca ödev sayesinde öğrenciler yeni konulara ön hazırlık yapar.

Ödev kavramı, zamanla farklı eğitim teorileri ve yaklaşımları tarafından ele alınmış ve tanımlanmıştır. Yukarıda açıklanan ödev tanımlarının ortak noktası, ders dışı zamanlarda yapılması ve öğretmen tarafından verilmesi olarak ifade edilebilir. Tüm bu tanımlamaların temelinde ödevin öğrenme sürecine olumlu bir etkisi olduğundan bahsedilebilir. Bu tanımlardan yola çıkarak ödevi; öğrenciyi süreçte aktif bir rolde tutan, öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi ve derinleştirilmesine katkıda bulunan, öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirmek amacıyla öğretmen tarafından verilen iş veya görevler bütünü olarak tanımlayabiliriz.

2.2.1. Ödevlendirme Kavramı

Ödevlendirme kavramı eğitim sürecinin her kademesinde öğretmen tarafından öğrencilere verilen zihinsel ve bedensel beceriler olarak tanımlanabilir. Günümüzde ödevlendirmenin pedagojik etkililiği tartışılmakta ancak öğretmenler ödevlendirme yapmaktan vazgeçmemektedir (İlgar, 2005, s.120). Ödevlendirme sayesinde derste öğrenilen bilgiler pekişmekte, yeni öğrenilecek konulara ön hazırlık yapılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin dil, sosyal ve bedensel becerilerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Güneş, 2014, s.4). Ödevlendirme basit bir öğretim stratejisi değildir. Öğretmen ödevlendirme yaparken sadece öğrenciyi akademik açıdan geliştirecek ödevler vermek yerine öğrencinin bütünsel olarak her açıdan gelişmesine katkı sağlayacak ödevler vermelidir (Doğru ve Aydoğdu, 2004, s.157). Ödevlendirmelerin etkili olabilmesi için öğrencinin belli bir zeka seviyesinde, motivasyonu yüksek ve ödevin ilgisini çekmesi gerekmektedir. Öğrencilerin ödevlendirme sürecine katılmaları diğer bir deyişle kendilerinin seçtiği keşfetmeye, araştırmaya yönelik ödevler öğrencinin motivasyonunu yükseltmektedir (Cemaloğlu, 2018, s.182). Ödevlendirmeler öğrenilen konuları tekrar etme ve öğrenme faaliyetlerini tamamlama amacıyla verildiğinde etkili olmaktadır. Ödevlendirme yapılırken öğrencinin seviyesi ve bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır. Ayrıca öğretmenler ödevlendirme yaparken açık, anlaşılır, araştırma yapmaya yönelik, öğrenciyi sıkmayan ödevler vermeye özen göstermelidir (Ok ve Çalışkan, 2019, s. 613).

Günümüz eğitim sisteminde ödevlendirme vazgeçilmez bir uygulama olarak görülürken bu konuda yapılan çeşitli araştırmalar Milli Eğitim Bakanlığının ödev uygulamalarını etkilemektedir. Pala (2016) ev ödevlerinin gerekliliğine ait bir araştırma yapmıştır. Almanya, Finlandiya ve Danimarka'da ev ödevleri gereksiz görülüp ödevlendirme yapılmazken Japonya ve Kore gibi ülkelerde ev ödevlerinin gerekliliğine inanılmıştır.

2.2.2. Ödevin Amaçları

Öğrencilere verilen ödevlerin belirli bir amaca hizmet etmesi son derece önemlidir. Öğretmenler derse hazırlık, öğrenilenlerin tekrar edilmesi, uygulanması ve pekiştirilmesi, iletişim becerilerinin gelişmesi gibi amaçlara yönelik öğrencilere ödevler verirler. Turanlı (2007) 'ye göre ödev öğretim faaliyetlerinin ayrılmaz bir parçasıdır. Çünkü öğretmenler ödevi bir sonraki derse hazırlık, okulda öğrenilen konuların günlük hayatta uygulanması ve pekiştirilmesi gibi amaçlarla vermektedirler (Turanlı, 2007, s.138). Ayrıca ödevler sayesinde öğretmenler geribildirimde almaktadırlar. Nitekim öğrencilerin anlayamadıkları konuları öğretmenlerin kontrol edebilmesine olanak sağlamaktadır (Büyüktokatlı, 2009, s.6).

Millî Eğitim Bakanlığı (2005) ders dışı eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin hazırladığı yönetmelikte ödevin amaçlarını şu şekilde belirtmiştir.

- Öğrencilerin plan yapma ve planlı çalışma becerilerini geliştirmek
- Öğrencilere ödevi belirlenen zaman diliminde teslim etme alışkanlığı kazandırmak
- Öğrencilerin ödev yaparken intihale dikkat etmelerini sağlamak, alıntı ve kaynaklara ödevinde yer verme alışkanlığı kazandırmak
- Ödevlerine gerekli özeni göstermelerini sağlamak
- Öğrencilerin yaptıkları ödevlerden mutluluk duymalarını sağlamak. Bunun için deney, gözlem ve yeni buluşlara yönelik ödevler vermek
- Öğrencilerin sosyal ilişkilerinin gelişmesi amacıyla grup ödevleri vermek
- Ödevlerde öğrencinin sürece odaklanmasını sağlamak
- Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek
- İhtiyaç duyulan bilgi, araç veya malzemeyi ödevin veriliş amacına yönelik kullanabilmek
- Öğrencilerin araştırma, soru sorma ve tartışma becerilerini geliştirmek Yukarıda ifade edilen amaçlara ek olarak ödevin; öğrencilerin ihtiyaç ve gelişimine katkıda bulunması, öğrencinin öğrenme sorumluluğunu alması, öğrenciye yol göstermesi, okulda kazanılan becerilerin günlük yaşamda devam ettirilmesi, ebeveynlerin

öğretim faaliyetlerine katılması, öğretmen ile veli arasında iletişimi güçlendirmesi gibi amaçları vardır (İlgar, 2005, s.122).

Van Voorhis (2004) ödevlerin verilme amaçlarını iletişimsel, öğretimsel ve politik olarak üç başlığa ayırmıştır.

2.2.2.1. İletişimsel Amaç

Ödevlerin verilme amacı öğretmen, öğrenci ve veli arasındaki iletişimi güçlendirmektir. Öğrencinin akranları ile fikir alışverişinde bulunmasına, değişik bakış açılarını keşfetmesine, grup içinde güçlü yanlarını sergilemesine iletişimsel amaç ile verilen ödevler katkı sağlar. Öğretmenler tarafından çok fazla tercih edilmeyen bu amaç öğrencinin akranlarıyla iş birliği yapmasına ve ailelerin ödevleri değerlendirebilmelerine olanak sağlar (Voorhis, 2004, s.207-208).

2.2.2.2. Öğretimsel Amaç

Bir sonraki derse hazırlık, öğrenilenlerin pekiştirilmesi ve öğretim faaliyetlerine katılım gibi boyutlardan oluşmaktadır. Bu amaç doğrultusunda verilen ödevler; öğrencinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alması, bireysel olarak çalışma becerisi kazanması ve öz-disiplininin gelişmesine katkı sağlar (Voorhis, 2004, s.207-208).

2.2.2.3. Politik Amaç

Halkın beklentilerini karşılamak amacıyla verilen ödevler politik amaçlı ödevler olarak tanımlanır. Politik amaç doğrultusunda verilen ödevler birden çok amacın kazandırılmasına hizmet eder. Nitekim verilen tek bir ödev hem iletişimsel hem de öğretimsel amaçları içinde barındıran bir ödev olabilir. Örneğin; öğrenilenlerin tekrar edilmesi, kişisel sorumluluk, aile-çocuk ilişkilerinin geliştirilmesi, akranlarla iş birliği gibi içinde birden fazla amacı barındıran tek bir ödev öğrenciye verilebilir (Voorhis, 2004, s.207-208).

2.2.3. Ödevin Etkileri

Ödevlerin öğrenci üzerindeki etkisinin hangi yönde olduğuna dair yıllardır bir uzlaş sağlanamamıştır. Ödevlerin öğrenciye etkisi üzerinde araştırmacılar tarafından ileri sürülen birçok olumlu ve olumsuz görüş vardır. Ödevler verilme amaçlarına hizmet ettiğinde olumlu bir etki sağladığı söylenebilir. Ancak bireysel farklılıklar dikkate alındığında; bazı öğrenciler ödev sürecinden olumlu etkilenirken bazıları ise olumsuz etkilenmektedir. Cooper (2006), ödevlerin akademik olarak öğrencileri olumlu etkilerken bir yandan da bıkkınlık, ilgisizlik

ve tükenmişlik duygularına sebep olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca ödevin öğrenciye sadece akademik değil sosyal açıdan da birçok etkisi olduğundan bahsetmiştir. Ödevin sosyal açıdan özerklik, disiplin, zamanı yönetme, merak duygusunu geliştirme gibi olumlu etkilerinin yanı sıra sosyalleşmeyi engelleme ve aile baskısı gibi olumsuz etkileri vardır (Cooper, 2006, s.73).

2.2.3.1. Ödevin Olumlu Etkileri

Sınıf mevcutlarının fazlalığı ve okulda geçirilen kısıtlı zaman aralığından dolayı ödevler öğretmenler tarafından sıklıkla tercih edilen bir öğretim tekniğidir. Ödevler sayesinde öğrenciler planlama ve zaman yönetme becerilerini geliştirirken, derste öğrendiklerini tekrar etme, eksik kaldıkları konuları tamamlama fırsatı bulur ve akademik başarılarını yükseltme imkanı elde ederler. Ayrıca ödevler sayesinde öğrencilerin sorumluluk duyguları gelişir. Öğretmene de öğrenciyi değerlendirme fırsatı sunan ödevler; velinin de sürece aktif olarak katılmasına olanak sağlar. Öğrenci-öğretmen ve veli arasındaki bağı güçlendiren ödevler yaşam boyu öğrenmeyi destekler (Türkoğlu, İflazoğlu ve Karakuş, 2007, s.69).

Ödevler eğitim-öğretim faaliyetlerini tamamlayan bir araç olarak görülmekte ve öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli ölçüde etkisi bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar düzenli olarak ödev yapan öğrencilerin ödevlerini yapmayan öğrencilere göre daha başarılı olduğunu göstermiştir (Cooper, 2006, s.17; Kaplan, 2006, s.55; Gündoğan Özben, 2006, s.25; McMullen, 2007, s.63).

Ödevler sadece öğrencileri akademik açıdan olumlu etkileyen öğretim teknikleri değildir. Ödev öğrencilere disiplin, bağımsızlık, sorumluluk kazanma gibi kişisel özelliklerin geliştirirken aynı zamanda yetenek ve ilgilerini keşfetme imkanı sağlar (Hill, 1992, s.21). Ödevler sayesinde bilgi ve teknoloji üretilir. Ödevin toplumsal bilinç kazanmak, iletişim becerilerinin gelişmesi, girişimci insan olmayı sağlamak gibi etkileri vardır. Ayrıca grup ödevleri sayesinde öğrencilerin sosyal becerileri gelişir (Gür, 2002). Ödevlerin çeşitli hizmet alanları bulunmaktadır. Bunlar; ebeveynlere eğitim-öğretim faaliyetlerini takip etme olanağı sağlaması açısından haberleşme hizmeti, öğrencilerin aile bireyleri ile aralarında ilişki kurmalarını sağlaması açısından iletişim hizmeti, okul dışı öğrenme fırsatı vermesi açısından öğretmeni rahatlatma hizmeti ve yapılan ödevler sayesinde öğretmenin, öğrenciyi değerlendirme hizmetidir (Halis, 2001, s.20). Sonuç olarak veli- öğretmen iletişiminin gelişiminde ve çocukların eğitiminin takibinde ödev önemli bir işleve sahiptir.

2.2.3.2. Ödevin Olumsuz Etkileri

Çoğu öğrenci okuldan arta kalan zamanının büyük bir kısmını ödev yaparak geçirmektedir. Ödevlerin veriliş amacından uzak, miktar olarak çok, öğrenci seviyesine uygun olmaması bu durumun sebeplerindendir. Verilen ödevlerin amacının açıklanmadığı, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin dikkate alınmadığı, ödevlere geri dönüt sağlanmadığı durumlarda ise öğrencinin motivasyonu azalmakta, ödevini başkalarına yaptırma yoluna gitmekte ve ödev yapma sorumluluğunu almak istememektedir (Dinçer ve Ulutaş, 2001, s.1572-1578). Eğer öğretmen verdiği ödevler üzerinden ders notlarını puanlıyor ise ebeveynler çocuklarının ödevine daha fazla müdahale etmektedir. Bunun sonucunda ise ödevden beklenen fayda elde edilememektedir (Cemaloğlu, 2018, s.181).

Cooper, Robinson ve Patall (2006, s.7) ödevin olumsuz etkilerini bıkkınlık, hile ve sosyal faaliyetlerin kısıtlanması olarak üç boyutta incelemişlerdir. Bıkkınlık boyutunda, öğrencilerin öğretim materyallerine ilgilerinin azalması ve duygusal yorgunluktan; hile boyutunda kopya çekme, başarı puanları arasındaki adaletsiz yükseliş ve özel ders yardımından söz edilmektedir. Sosyal faaliyetlerin kısıtlanması boyutunda ise ebeveynlerin ödev üzerinden öğrenciye mükemmeliyetçi tutumlarını yansıtmaları, baskı kurmaları ve öğretim yöntemlerinin tutarsızlığından bahsedilebilir.

Ergün ve Özdaş (1997) ödev vermenin gereksiz olduğunu belirtmişler ve ödevin olumsuz etkilerini şu şekilde açıklamışlardır.

- Ödev öğrencinin zamanının büyük bir kısmını harcadığı eğitsel niteliği az olan bir yöntemdir.
- Özellikle okula karşı isteksiz öğrencilerde verilen uzun ödevler büyük bir motivasyon kaybı yaratır.
- Ödev öğrencinin sadece kendisini değil ebeveynlerini de büyük bir yük altına sokar.
- Ödev öğrencilere kopya çekme alışkanlığı kazandırabilir.
- Ödev, evde yeterli fiziki donanımına sahip olmayan dezavantajlı öğrencilerde fırsat eşitsizliğine sebep olur.
- Sayfalar dolusu ödevi incelemek ve değerlendirmek öğretmen için de büyük bir zaman kaybı olarak belirtilebilir (Ergün ve Özdaş, 1997, s.3-5).

Sonuç olarak ödevler, öğrencinin öğrenme faaliyetlerine katkı sağlamıyorsa gereksiz zaman kaybı olarak nitelendirilebilir. Ödevlerin olumsuz etkisini en aza indirebilmek için öğretmen vereceği ödevin öğrencilere ne gibi katkılar sağlayacağını önceden belirtmeli, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun ödevler tasarlamalıdır (Yolcu, 2007, s.29).

2.2.4. Ödev Türleri

Eğitim- öğretim faaliyetleri içerisinde öğrencilere çeşitli ödevler verilmektedir. Bu ödevler veriliş amaçlarına göre uygulama, hazırlık ve proje- performans ödevi; verilen süreye göre günlük, aylık ve dönem ödevi; verildiği derse göre Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ödevi vb; yöntemine göre araştırma, gözlem, inceleme ödevi; yapıldıkları yere göre ise sınıf ödevi, ev ödevi; kişi sayısına göre bireysel veya grup ödevi; sunuluş biçimine göre ise yazılı, görsel, işitsel gibi isimlerle adlandırılmaktadır (Güneş, 2014, s.12). Verilen ödevlerin bu şekilde ayrıntılı olarak sınıflandırılması birtakım karışıklıklara yol açmaktadır. Bu sebeple ödev türleri aşağıda iki temel başlık altında ele alınmıştır.

2.2.4.1. Sınıf Ödevi

Bu ödevler genellikle derste öğrenilen konuların tekrar edilmesi, pekiştirilmesi ve derinleştirilmesi amacıyla öğretmen gözetiminde sınıfta yapılan ödevlerdir. Sınıf ödevleri derste öğrenilen bilgi veya becerilerin daha detaylı olarak incelenmesini sağlamaktadır. Ayrıca bu ödevler yalnızca geleneksel kalem-kağıt tarzında ödevler olarak düşünülmemeli öğrencinin yaratıcılık ve düşünme becerilerini destekleyen araştırma-inceleme, deney, gözlem, tartışma gibi ödevler verilmelidir (Uçar, 2018, s.12). Sınıf ödevleri verilirken bazı hususlara dikkat edilmelidir (Güneş, 2014, s.13):

- ✓ Öğrencinin seviyesine uygun olmalı,
- ✓ Uygun zaman aralığı verilmeli,
- ✓ Derste öğrenilen bilgi ve becerilerle doğrudan bağlantılı olmalı,
- ✓ Öğretmen tarafından ödevin amacı iyi açıklanmalı, konusu net olmalı.
- ✓ Öğrenci için anlamlı ve ihtiyacına yönelik olmalıdır

2.2.4.2. Ev Ödevi

Evde veya başka bir yerde yapılmak amacıyla okul dışında verilen öğrenme görevlerine ev ödevi denir. Ev ödevleri öğrencilerin bilgi ve becerileri öğrenmesine ve uygulamasına katkı sağlar. Ayrıca hastalık, tatil, müfredatın yoğunluğu gibi sebeplerle öğrencilerin okulda öğrenemedikleri bazı konuları ev ödeviyle öğrenmeleri sağlanır. Ev ödevleri sayesinde öğrenciler bireysel ve grupla çalışma becerisi kazanır ve sorumluluk duyguları gelişir (Güneş, 2014, s.14). Literatürde ev ödevinin türlerine ilişkin kabul görmüş ilk sınıflamayı Lee ve Pruitt (1979, s. 32-35) yapmıştır. Bu sınıflamaya göre;

2.2.4.2.1. Alıştırma Ödevleri

Sınıfta öğrenilen bilgi ve becerileri pekiştirme, tekrar etme ve uygulama imkanı veren ödevlerdir. Bu tür ödevler genellikle kısadır. Sıklıkla tercih edilen bu ödev çeşidine örnek olarak cebirsel tablo ve formüllerin ezberlenmesi, kompozisyon yazma, yabancı dil eğitiminde öğrenilen kelimelerin tekrar edilmesi gibi örnekler verilebilir (Lee ve Pruitt, 1979, s.32-35).

2.2.4.2.2. Hazırlık Ödevleri

Hazırlık ödevinin temel amacı öğrencilerin bir sonraki derse hazırlıklı gelmelerini sağlamaktır. Böylece öğrenci ders esnasında karşılaştığı yeni bilgi ve kavramlar hakkında bilgi sahibi olur. Hazırlık yaparak geldiği dersi daha kolay kavrar. Ancak bu ödevlerin verilmesinde dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Öğretmen ödevine ait yönergeleri açık ve net bir şekilde öğrencilere anlatmalı ve ödevleri sınıfta takip etmelidir (Lee ve Pruitt, 1979, s.32-35).

2.2.4.2.3. Geliştirme Ödevleri

Öğrencinin yeni öğrendiği bilgi, kavram veya becerileri yeni bir problem veya duruma aktarmasına yönelik olarak verilen ödevlerdir. Geliştirme ödevleri bilgiyi ezberleme ve kavramaya yönelik ödevlerin aksine öğrencilerin eleştirel düşünme, hayal gücünü geliştirme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Bu tür ödevlere örnek olarak; Yaşam kaynağımız güneş olmasaydı neler olurdu?, alan hesaplamada kullanılabilecek yeni formüller oluşturmak gibi ödevler verilebilir (Türkoğlu vd., 2007, s.63).

2.2.4.2.4. Yaratıcı Ödevler

Geliştirici ödevlerin bir sonraki aşaması olarak yer alan ödev türüdür. Öğrencilerin hayal gücü ve yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik olarak verilen ödev türüdür. Bu ödev türünde öğrencilerin birçok bilgi, kavram ve beceriyi bütünleştirerek yeni bir ürün elde etmesi beklenir. Bu sebeple yaratıcı ödevlerin tamamlanması diğer üç ödev türünden daha fazla zaman gerektirir. Kitap raporları, araştırma, performans-proje ödevleri bu ödev türüne örnek olarak verilebilir (Lee ve Pruitt, 1979, s.32). Ülkemizde öğrencilerin yaratıcı ödevler yapmasına yönelik Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 19.12.2006 tarihinden yayınlanan genelge ile performans ve proje ödevlerinin verilmesine yönelik bir düzenleme yapılmıştır. Ancak verilen bu ödevlerin amacına uygun olarak kullanılmaması, öğrenci ve velilere ekstra maliyet oluşturması ve artan şikayetler sebebiyle 26 Temmuz 2014 tarihinde kaldırılmıştır (Resmi Gazete, 2014).

2.2.5. Ödev Verme İle İlgili Yaşanan Sorunlar

Ödev verme ile ilgili birtakım sorunlar yaşanabilmekte ve bu durum öğretmen, öğrenci ve ailesini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu sebeple ödev verme ile ilgili yaşanan problemler üç başlık altında incelenmiştir.

2.2.5.1. Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar

Ödev verme ile ilgili yaşanan sorunlara bakıldığında esas nedenin öğretmen ve aile yaklaşımları olduğu dikkat çekmektedir. Ancak öğretmen ve aile bu konuda bilinçlendirilip kendilerine düşen sorumluluğu alsa dahi öğrenci kaynaklı problemler yaşanabilmektedir (Öcal, 2009, s.31).

Birçok öğrenci okul dışında arta kalan zamanını ödev yaparak geçirmektedir. Bu durum öğrencilerin sosyalleşmesini engellemekte ve motivasyonlarını düşürebilmektedir. Ayrıca yeterli kaynak ve desteğin olmaması da fırsat eşitsizliğine yol açar. Örneğin; evlerinde çalışma ortamı bulunmayan, teknolojik imkanı olmayan çocuklar ödevlerini tamamlamakta güçlük çekerler. Özellikle ilkökul çağında ödevlerin sıklıkla ebeveynler tarafından yapıldığı görülmektedir. Bu durum öğrencide tek başına ödevlerini yapmada yeterli olamayacağı inancı oluşturur ve başkalarına bağımlılık yaratır (Ergün ve Özdaş, 1997, s.3-5).

Türkoğlu vd., (2007, s.97-104) öğrencinin kişilik özelliklerinden kaynaklanan sorunları aşağıda belirtilen şekilde ifade etmişlerdir.

- Mükemmeliyetçilik kişilik özelliğine sahip öğrenciler: Bu öğrenciler yüksek beklentilere sahip oldukları için başaramadıkları durumlar karşısında çabuk pes ederler ve ödev bir problem haline gelir.
- Kaygı düzeyi yüksek öğrenciler: Bu öğrenciler ödev yapma sürecine değil sonuca odaklanırlar ve gelecek hakkında gerçekleşmemiş olumsuz düşüncelere kapılırlar.
- Hırslı öğrenciler: Başlangıçta rekabet etmek güzel ve zevkli bir durumdur. Ancak bu öğrenciler tamamen rekabet odaklı oldukları için sosyal becerileri gelişmemiştir.
- Ebeveynleri tarafından baskılanmış öğrenciler: Evde aileleri tarafından baskı altına alınan çocuklar ev ödevlerini yapmakta güçlük çekerler.
- Düzensiz Öğrenciler: Zihinleri dağınık olan bu öğrenciler ödevlerini genellikle unuturlar.

- Zaman Yönetimi Zayıf Öğrenciler: Ödevleri külfet olarak algılayan bu öğrenciler çalışmalarını son dakikaya ertelerler. Ödev sorumluluğu ve ders çalışma disiplini kazanmamışlardır.
- Pasif Direnen Öğrenciler: Bu öğrenciler sorumluluklarını yerine getirmek istemezler. Ödev yapma konusunda devamlı olarak bahaneleri vardır. Genellikle çalışmalarını tamamlamaz veya eksik yaparlar.
- İçine kapanık öğrenciler: Sınıfta sosyal kabul görmemiş, özgüveni düşük öğrencilerdir.
- Motivasyonu düşük öğrenciler: Verilen ödevlerin fayda sağlamayacağını düşünen öğrencilerdir.
- Meydan okuyan öğrenciler: Aile ve öğretmenlerine karşı gelen bu öğrenciler ödevlerini yapmamakta direnirler.

Yukarıda bahsedilen problemlerin altında birçok ailesel faktör yer alabilir. Öğretmen ve aile yönlendirmeleriyle öğrencilerin gerekli desteği almaları sağlanmalıdır. Kaplan (2018) yaptığı araştırmada öğrencilerin ön bilgilerinin yetersiz oluşu, konu eksikliğinin olması gibi sebepler öğrencilerin ödev yaparken zorlanmasına sebep olduğunu belirtmiştir

2.2.5.2. Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar

Eğitim-öğretim sürecinde ödev öğretmenler tarafından sıklıkla tercih edilen bir uygulamadır. Genellikle öğrenilen konuların tekrarı ve pekiştirilmesi amacıyla verilen ödevler öğrencilere sorumluluk ve özgüven duygusu kazandırma, bağımsız ve iş birliği halinde çalışabilme gibi beceriler kazandırdığı için öğretmenler tarafından halen vazgeçilmez bir uygulama olarak kullanılmaktadır. Ancak bazı öğretmenler ödevlerin faydalı olduklarına inanmadıkları halde ödevlendirmeyi bir görev olarak gördükleri için ödev vermeye devam etmektedirler. Bununla birlikte velilerin çok ödev veren öğretmeni iyi olarak nitelendirmesi de öğretmenlerin ödevlendirme davranışlarını etkilemektedir (Büyüktokatlı, 2009, s.12). Amacına uygun olarak verilmeyen, planlanmayan, çeşitlendirilmeyen, kontrol edilmeyen, öğrenci ve ailelere geri bildirim verilmeyen, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda verilmeyen, ceza yöntemi olarak görülen ödevler öğretmenden kaynaklanan sorunların nedenlerindendir (Öcal, 2009, s. 41-43).

Gündoğan Özben (2006)'e göre; yeterli miktarda konu tekrarı yapıldıktan sonra verilen ödevlerin gereksiz olduğu, daha çok akademik becerileri geliştirmeye yönelik verilen ödevlerin öğrencide bıkkınlık oluşturduğu, sıklıkla hayati değeri olmayan ödevler verildiği

öğretmenler tarafından kaynaklanan sorunları oluşturmaktadır (Gündoğan Özben, 2006, s.22-23).

2.2.5.3. Aileden Kaynaklanan Sorunlar

Çocuğun hayatında önemli bir yere sahip olan aile, çocuğa yönelik tutumu, iletişim şekli, örnek olabilecek nitelikteki davranışları ve çocuğun fiziksel ve ruhsal ihtiyaçlarını karşılama yeterlilikleri bakımından etkin bir role sahiptir. Zamanının büyük bir çoğunluğunu ailesiyle geçiren çocukların eğitim sürecinde aile desteği son derece önemlidir. Nitekim yapılan araştırma sonuçlarına göre küçük yaşlardan itibaren ebeveyn desteği gören çocukların eğitim hayatlarında daha başarılı olduğu görülmektedir (Toprakçı ve Gülmez, 2018). Ailenin eğitim sürecine etkin katılımı, ev ile arasında kurulan sağlıklı iletişim çocuğun eğitiminde önemli bir etkiye sahiptir. Ancak çeşitli nedenlerden dolayı ebeveynler eğitim sürecine dahil olmak istememekte ve ilgisiz kalmaktadırlar. Maddi imkanlarının kısıtlı olması, kendi okul yıllarında edindikleri olumsuz deneyimler, aile ve okul arasındaki dil ve kültür farklılığı, çocuklarının başarısızlığı, öğretmenlerin okulda devamlı nasihatle bulunması, evlerinin okula uzak olması ebeveynlerin yoğun bir işte çalışması, okulun para talep etmesi gibi sebepler ailenin eğitim sürecine katılımını engellemektedir (Finders ve Lewis, 1994, s.51-54). Ailenin okul ile iş birliği halinde olmamasına ek olarak çocuğa uygun bir çalışma alanı oluşturmaması, ödevlerin yapılma zamanının beraber planlanmaması, ödev konusunda aşırı baskıcı ya da tam tersi ilgisiz davranması, çocuğun ödevlerini yapması gibi nedenler aileden kaynaklanan sorunlardır. Aileler ödevin çocuğun sorumluluğu bilincinde hareket etmeli, ödevler konusunda rehber bir pozisyonda olmalıdır. Aksi halde aileler ödev sorumluluğunu üstlendiğinde bu durum çocuğun işine gelir ve bu yanıltan kolaylıkla vazgeçemeyebilirler (Ginottan aktaran Genç, 2019, s.49).

2.2.6. Ödev Verilirken Dikkat Edilmesi Gereken Durumlar

Ödev eğitimin her kademesinde karşımıza çıkan bir ögedir. Bu önemli ögenin etkili olabilmesi için öğretmenin vereceği ödevi iyi tasarlaması ve amacına uygun olarak vermesi gerekir. Ayrıca öğretmen öğrencinin ödevi karşı ilgi ve merakını uyandıracak ödevler vermeli bu sayede öğrencide ödev yapma bilinci oluşmalıdır (Yücel, 2004, s.149). Ödev verilirken dikkat edilmesi gereken birçok nokta bulunmaktadır. Bunlar (Yapıcı, 1995, s.19-22; Turanlı, 2007, s.146-149; Ilgar, 2005, s.130-132; Büyüktokatlı, 2009, s.19-20);

- Verilen ödevin amacı öğrenciye net bir şekilde açıklanmalıdır. Öğrenciye niçin ödev verildiği, ödevin içeriği, neler kazandıracağı anlatılmalıdır.

- Öğrencinin yaşına, gelişim ve akademik düzeyine uygun ödevler verilmelidir.
- Öğretmenler verecekleri ödev miktarı konusunda son derece dikkatli davranmalıdır. Çocuğun her gün en az beş saatini okulda geçirdiği göz önünde bulundurularak ödev miktarı ayarlanmalıdır. Özellikle ilkokul çağındaki çocuklara verilen ödevin miktarı onların sosyal yaşamını olumsuz yönde etkilemeyecek şekilde planlanmalıdır. Cooper (1989, s.90) sınıf seviyelerine göre haftalık ödev miktarı ve ders çalışma saatlerini şu şekilde belirlemiştir:
 - ✓ 5- 7 yaş arası haftalık en fazla dört görev, 15-45 dakika
 - ✓ 8-10 yaş arası haftalık üç ile beş görev, 45-75 dakika
 - ✓ 11-13 yaş arası haftalık dört ile beş görev, 75-120 dakika olarak belirlemiştir.
- Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştiren onları araştırma yapmaya sevk eden ödevler verilmelidir.
- Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yaratıcılıklarını geliştiren ödevler verilmelidir.
- Öğrenciyi kopyacılığa ve tembelliğe sürükleyecek ödevlerden uzak durulmalıdır.
- Sadece bireysel çalışmaya yönelik ödevler her zaman tercih edilmemeli; iş birliğine dayalı, grupla çalışma becerilerini geliştirecek ve aktif katılımı sağlayan ödevler verilmelidir.
- Ödevler düzenli aralıklarla kontrol edilmeli ve öğrenciye geribildirim verilmelidir.
- Ailelerle düzenli aralıklarla görüşmeler yapılmalı ve onların çocuklarına nasıl rehberlik edecekleri anlatılmalıdır.
- Ailelerin çocuklarıyla beraber ödev yapma saati oluşturmaları sağlanmalıdır.
- Özellikle birinci sınıfta aileler ödevler konusunda çocuklarının ihtiyacı doğrultusunda destek sağlamalıdır.
- Aileler çocuklarına gereken çalışma ortamını sağlamalıdır. Ancak bazı ailelerde fiziksel imkanlar yeterli olmayabilir. Evde uygun odanın bulunmadığı durumlarda çocuğa bir ödev yapma köşesi ayarlanmalıdır.
- Aileler her akşam çocuklarının yaptığı ödevi kontrol etmeli ve çocuklarının ödev yapma gayretini takdir etmelidir.

Ödev yapmak ders çalışma sürecinin bir parçasıdır. Okuma, dinleme, tekrar etme, derse hazırlıklı gelme, araştırma yapma gibi davranışlar ders çalışma sürecinin öğelerini oluşturmaktadır. Unutulmamalıdır ki ödev yapma işlemi tamamlandığında ders çalışma

işlemi bitmez. Ödevler öğrencinin ders çalışma sürecine katkı sağlayan ve kılavuzluk eden önemli bir etkidir (Büyüktokatlı, 2009, s.21).

2.3. İlgili Araştırmalar

Yapılan literatür taraması sonucunda gerek ulusal gerek uluslararası yapılan çalışmalar incelenmiş ancak doğrudan öğretmenlerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ve ödevlendirme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak ödev verme yaklaşımı ile öğretmen ve öğrenci kişilik özellikleri hakkında bilgi veren çalışmalar mevcuttur. Bu bölümde bahsedilen çalışmalara değinilmiştir.

Taş, Vural ve Öztekin (2016) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin ödevlendirme davranışında bulunmasının nedenini şu şekilde açıklamıştır. Bunlar; sınıfta öğrenilen bilgi ve becerilerin uygulanmasını sağlamak, bir sonraki derse hazırlık, planlama ve zamanı etkili yönetme becerilerini geliştirmek olarak sıralanabilir. Yapılan bu araştırmada diğer elde edilen sonuç ise mevcudu fazla olan sınıflarda öğretmenlerin ödevde daha az değer verdiği tam tersi olarak sınıf mevcudu az olan sınıflarda ise öğretmenlerin ödevde daha fazla değer verdiğini göstermektedir. Ödevde değer veren öğretmenlerin ise velilerle iletişim becerilerinin yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Odacı ve Kaya (2019) üniversite öğrencilerine yönelik yaptıkları çalışmada mükemmeliyetçilik ve umutsuzluk kavramlarının akademik erteleme davranışı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Yaptığından emin olamayan yani çelişki yaşayan öğrencilerin akademik erteleme davranışlarına sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ancak uyumlu mükemmeliyetçiliğin alt boyutlarını oluşturan yüksek standartlar ve düzen alt boyutu ile akademik erteleme arasında olumsuz bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Kısaca; uyumlu mükemmeliyetçilerin ödev yapma, derslere devam etme, proje yazma gibi akademik görevlerini ertelemedikleri yorumu yapılabilir. Mükemmeliyetçilik ve erteleme davranışı üzerine benzer bir çalışma Özer ve Altun (2011) tarafından da yapılmıştır. Bu çalışmaya göre üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının nedenleri arasında sosyal mükemmeliyetçilik, dıştan denetim ve performanstan kaçınma kişilik özellikleri gösterilebilir. Sosyal çevreleri tarafından yüksek beklentilere sahip olduğunu düşünen öğrenciler daha fazla erteleme davranışında bulunmaktadır.

Calp (2011) araştırmasında beşinci sınıf öğrencilerinin ev ödevlerine yönelik algılarını incelemiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun teslim süresi uzun olan ödevleri dahi son güne bıraktıklarını tespit etmiş ve bu durumu erteleme davranışıyla ilişkilendirmiştir.

Kandemir (2014) ise akademik erteleme davranışı ile sorumluluk sahibi olmanın doğrudan ilişkili olduğunu belirtmiştir. Çalışmasında sorumluluğun artmasıyla beraber akademik ertelemenin azalacağı sonucuna ulaşmıştır.

Hong, Van ve Pen (2011) “Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Ev Ödevi Algıları Arasındaki Farklılıklar” isimli çalışmasında öğretmenlerin cinsiyet farklılıkları konusunda ön yargılı olduklarını ifade etmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre erkek öğrenciler ev ödevlerini tamamlamakta kız öğrencilere göre daha pasif kalmaktadır. Bunun nedeni olarak ise ders ve ödevlere olan ilgi eksikliğinden bahsedilmektedir. Bu sebeple öğretmenler kız öğrencilerin istenilen yönde ödev davranışı sergilediklerini ifade ederlerken erkek öğrencileri ise ödev davranışı konusunda olumsuz değerlendirmişlerdir.

Van Voorhis (2010) “Ortaokulda Etkileşimli Ev Ödevlerinin Aile Katılımı ve Fen Başarısına Etkisi” isimli makalesinde öğretmenler tarafından ödevlendirmenin etkili bir şekilde yapıldığı zamanlarda aile katılımı ve öğrenci başarısının arttığını ifade etmiştir. Çalışmada ortaokul öğrencilerine deney, proje, tartışma vb. iyi tasarlanmış ev ödevleri vermenin aile katılımı ve öğrenci başarısını pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca işbirlikçi ve paylaşımcı özelliklere sahip öğretmenlerin etkileşimli ve iyi tasarlanmış ev ödevleri hazırlamak ve öğrencileri teşvik etmek noktasında daha istekli oldukları tespit edilmiştir.

Johnson ve Johnson (2019) araştırmalarında küçük grup ödevlerinin; öğretmenle olumlu ilişki geliştirme, özsaygı, problem çözme ve sosyal becerileri geliştirme noktasında işlevsel olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Norhayati ve Rahya (2023) ilkökul öğrencilerinin ödevlere karşı sorumluluk alma duygularını geliştirmek amacıyla öğretmenlerin kullandığı stratejileri incelemiştir. Bu kapsamda; öğretmenlerin öğrencilere verdiği rehberlik, ödüllendirme, motive etme gibi stratejilerin öğrencilerin ödev alışkanlıkları üzerinde olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bu tür stratejileri öğrencilerin sorumluluk alma, öğrenme alışkanlıklarını geliştirme ve ödevlere daha olumlu bir tutumla yaklaşmalarını sağlamaktadır.

Arslan ve Elma (2023) çalışmalarında öğrencilerin kişilik özellikleri ile ödev arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin ödev yaptıkça özgüvenlerinin artacağını ancak çok miktarda verilen ödevlerin hızlı yapılmasından kaynaklı öğrencilerde sabırsız ve aceleci davranışların artacağını tespit etmişlerdir.

Avcı ve Ergün (2017) araştırmalarında öğrencilerin kişilik özellikleri ile performansları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sorumluluk kişilik özelliğine sahip öğrencilerin tercih edilme sebepleri; düzenli ödev yapma, dikkatli ve disiplinli olma ve çalışkanlık olarak belirtilmiştir. Yine benzer bir çalışma Sezer ve Çoban (2016) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmaya göre ödev yapan ve ders çalışan öğrencilerin kişisel (akademik) sorumluluk davranışına sahip öğrenciler olduğu belirtilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle ödev yapma davranışı ile sorumluluk arasındaki olumlu ilişkiden bahsedilebilir.



BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada “ilişkisel tarama yaklaşımı” kullanılmıştır. İlişkisel tarama, en az iki değişken arasındaki ilişkinin derecesini ölçümlemekte ve değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır (Creswell, 2012). İlişkisel araştırmalar, iki değişken arasındaki ilişkinin derecesi ve hangi boyutta olduğunun belirlenmesi açısından önemlidir. Araştırmacı var olan ilişkileri belirlemek için değişkenlere müdahale etmeden ve olguları değiştirmeye çalışmadan araştırmayı yürütür (Hocaoğlu ve Akkaş, 2019). Genel tarama araştırmalarında anket ve ölçeklerle toplanan verilerle, örneklemin bir konuya yönelik inanç, görüş, tutum ve olaylara bakış açısı veya algıları belirlenmektedir (Tutar ve Erdem, 2022).

Bu temel açıklamalar çerçevesinde, araştırmada sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile ödevlendirme yaklaşımları arasında ilişki olup olmadığı herhangi müdahale yapılmaksızın belirlenmeye çalışıldığından dolayı, nicel araştırma türlerinden ve tarama modeli yaklaşımlarından “ilişkisel tarama yaklaşımı” esas alınmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, İstanbul İli Anadolu Yakası’nda bulunan ilkokullarda görev yapan tüm 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğretmenleridir. Araştırmanın örneklemi ise İstanbul ili Anadolu yakasındaki Sancaktepe, Kadıköy, Maltepe ve Kartal ilçelerinde görev yapan 205’i kadın 59’u erkek olmak üzere toplam 264 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Örneklemle ilgili ayrıntılar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Sosyodemografik Verilerin ve Çeşitli Değişkenlerin Frekans Dağılımı (n=264)

Değişkenler	n veya Medyan (Min-Max)	% veya Ort.±SS
Cinsiyet		
Kadın	205	77,7
Erkek	59	22,3
Eğitim durumu		
Lisans	215	81,4
Lisansüstü (Yüksek lisans, doktora)	49	18,6
Mezuniyet		
Eğitim fakültesi	232	87,9
Diğer	32	12,1
Görev yaptığı okul		

Devlet	235	89,0
Özel	29	11,0
Halen okuttuğu sınıf düzeyi		
1.Sınıf	77	29,2
2.Sınıf	58	22,0
3.Sınıf	61	23,1
4.Sınıf	68	25,8
Okuttuğu sınıf mevcudu		
24 ve altı	104	39,4
24 üstü	160	60,6
Mesleki kıdem	11,0 (1,0-50,0)	13,65±9,18
Medeni durum		
Bekâr	87	33,0
Evli	177	67,0
Çocuk var mı?		
Yok	104	39,4
Var	160	60,6
Haftalık verdiği ödev sayısı	5,0 (0,0-20,0)	4,76±1,64

Tablo 1’de katılımcılara ait sosyodemografik verilerin ve çeşitli değişkenlerin frekans dağılımı verilmiştir. Bu analiz sonucuna göre katılımcıların %77,7’sinin (n=205) kadın olduğu ve %22,3’ünün (n=59) erkek olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların eğitim durumu incelendiğinde, %81,4’ünün (n=215) lisans mezunu olduğu ve %18,6’sının (n=49) lisansüstü /yüksek lisans, doktora) mezunu olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların mezun olduğu okul türü incelendiğinde, %87,9’unun (n=232) eğitim fakültesinden mezun olduğu ve %12,1’inin (n=32) diğer fakültelerden mezun olduğu saptanmıştır.

Katılımcıların görev yaptığı okul incelendiğinde, %89,0’ının (n=235) devlet okulunda görev yaptığı ve %11,0’ının (n=29) özel okulda görev yaptığı saptanmıştır.

Katılımcıların okuttuğu sınıf düzeyleri incelendiğinde, %29,2’sinin (n=77) 1.Sınıfları, %22,0’ının (n=58) 2.Sınıfları, %23,1’inin (n=61) 3.Sınıfları ve %25,8’inin (n=68) 4.sınıfları okuttuğu görülmüştür.

Katılımcıların okuttuğu sınıf mevcudu incelendiğinde, %39,4’ünün (n=104) 24 ve altı sınıf mevcudu okuttuğu, %60,6’sının (n=160) ise 24 üstü sınıf mevcudu okuttuğu belirlenmiştir.

Katılımcıların mesleki kıdemleri incelendiğinde, en düşük mesleki kıdemin 1 yıl, en yüksek mesleki kıdemin 50 yıl (Medyan=5 yıl) olduğu ortalama mesleki kıdemin ise 13,65(SS=9,18) olduğu saptanmıştır.

Katılımcıların medeni durumu incelendiğinde, %33,0'ının (n=87) bekâr olduğu ve %67,0'ının (n=177) evli olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların çocuğa sahip olma durumları incelendiğinde, %39,4'ünün (n=104) çocuğunun olmadığı ve %60,6'sının (n=160) çocuğunun olduğu belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile ödevlendirme yaklaşımları ve bunların alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek ve karşılaştırmak amacıyla üç ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar:

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kişisel (demografik) özelliklerini tespit etmek için araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgiler Formu”nda, öğretmenlerin cinsiyeti, eğitim durumu, mezun oldukları fakülte, görev yaptıkları okul türü, okuttukları sınıf düzeyi, sınıf mevcudu, mesleki kıdem süreleri, medeni durumları, çocuk sayıları ve haftalık verilen ortalama ödev sayısı olmak üzere toplam on soru mevcuttur.

3.3.2. APS Mükemmeliyetçilik Ölçeği

Bireylerin mükemmeliyetçi tutuma sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla Slaney ve Johnson (1992) tarafından geliştirilen APS Mükemmeliyetçilik Ölçeği daha sonra Slaney ve arkadaşları tarafından iki kez revize edilerek tekrar güncellenmiştir (Slaney ve Ashby, 1996; Slaney, Rice, Mobley, Trippi ve Ashby, 2001). Ölçek, Sapmaz (2006) tarafından Türkçeye uyarlanmış, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek 7'li likert tipinde yapılmış olup, 1 Tamamen Katılmıyorum (1.00-1.85), 2 Katılmıyorum (1.86-2.75), 3 Kısmen Katılmıyorum (2.75-3.60), 4 Bir Fikrim Yok (3.61-4.45), 5 Kısmen katılıyorum (4.46-5.30), 6 Katılıyorum (5.31-6.15), 7 Tamamen Katılıyorum (6.16-7.00) şeklinde derecelendirilmektedir. En büyük ve en küçük puan farkının grup sayısına bölünmesiyle puan aralıkları belirlenmiştir. Ölçeğin orijinal hali 23 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. (Yüksek standartlar; 7 madde, düzen; 4 madde ve çelişki 12 madde) Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmalarında yapılan açımlayıcı faktör analizinde dördüncü bir alt boyut olan tatminsizlik boyutu eklenmiştir. Yapılan güvenirlik analizlerinde ise

Cronbach Alfa değerleri yüksek standartlar alt boyutu için .72, düzen alt boyutu için .83, tatminsizlik alt boyutu için .81 ve çelişki alt boyutu için .72 olarak saptanmıştır. Ölçeğin geçerlilik çalışmaları kapsamında yapılan faktör analizinde faktör yükleri yüksek standartlar alt boyutu için .33 ile.72 aralığında, düzen alt boyutu için .76 ile .85 aralığında, tatminsizlik alt boyutu için .40 ile .83 aralığında ve çelişki alt boyutu için .47 ile .74 aralığında değişmektedir. Ölçeğin yüksek standartlar alt leğinden %67'nin üzerinde puan alan bireyler mükemmeliyetçi olarak değerlendirilirken %67'nin altında puan bireyler ise mükemmeliyetçi olmayanlar olarak değerlendirilmektedir. Yüksek standartlar ve düzen alt boyutundan alınan yüksek puanlar ölçeğin uyumlu mükemmeliyetçilik boyutunu oluŐtururken, tatminsizlik ve çelişki alt boyutundan alınan yüksek puanlar ise ölçeğin uyumsuz mükemmeliyetçilik boyutunu oluşturmaktadır. Uyumlu mükemmeliyetçiliğin güvenirlik katsayısı .74, uyumsuz mükemmeliyetçiliğin güvenirlik katsayısı .80 olarak belirlenmiştir.

Ayrıca yüksek standartlar alt boyutundan alınan yüksek puanlar bireyin yüksek beklenti içinde olduğu anlamına gelmekte, düzen alt boyutundan alınan yüksek puanlar bireyin kendi ve çevresini olması gerekenden fazla düzene soktuğunu, tatminsizlik alt boyutundan alınan yüksek puanlar bireyin gösterdiği performans veya elde ettiği baŐarılarından tatmin olmadığı ve son olarak çelişki alt boyutundan alınan yüksek puanlar bireyin bir iş veya eylemde sergilediği performanstan emin olamaması anlamına gelmektedir.

APS Mükemmeliyetçilik leğinin Alt Boyutları;

1. Yüksek standartlar: Ölçeğin bu alt boyutu 1,5,8,12,14,18 ve 22. maddeleri kapsamaktadır. Bu alt boyutta orijinal ölçekten farklı olan bir madde yoktur. Yapılan faktör analizlerinde faktör yükü .33 ile .72 aralığındadır. Bu durum toplam varyansın %5.80'ini açıklamaktadır. Yüksek standartlar alt boyutundan %67'nin üzerinde puan alanlar mükemmeliyetçi bireyler olarak değerlendirilmektedir.

2. Düzen: Ölçeğin bu alt boyutu 2,4,7 ve 10. maddeleri kapsamaktadır ve orijinal ölçekten farklı bir madde yer almamaktadır. Yapılan faktör analizinde düzen ve düzenli olmakla ilişkili maddelerin faktör yükü .76 ile .85 aralığındadır. Bu durum toplam varyansın %14'n açıklamaktadır.

3.Tatminsizlik: Ölçeğin bu alt boyutu 6,11,13,17, 20 ve 23. maddeleri kapsamaktadır. Tatminsizlik alt boyutunda yer alan bu altı madde orijinal ölçekte çelişki alt boyutunda yer almaktadır. Mükemmeliyetçi bireylerin gösterdikleri çalışma, başarı veya performans

durumundan memnun olmayıp tatminsizlik yaşamaları bu faktör altında yer alan maddeleri oluşturmaktadır. Yapılan faktör analizinde tatminsizlik alt boyutuna ait maddelerin faktör yükü .40 ile .83 aralığındadır. Bu durum toplam varyansın %21.73'ünü açıklamaktadır. Bu alt boyutun adlandırılması Sapmaz (2006) tarafından ölçeğin orijinal formunu geliştiren araştırmacıların görüşü alınarak yapılmıştır.

4.Çelişki: Ölçeğin bu alt boyutu 3, 9, 15, 16, 19 ve 21. Maddeleri kapsamaktadır. Mükemmeliyetçi bireylerin hedeflenen standartları ile sergilemiş oldukları performans arasındaki uyumsuzluğu anlatan çelişki alt boyutu uyumsuz mükemmeliyetçiliğin yansıması olarak da adlandırılabilir. Yapılan faktör analizinde çelişki alt boyutuna ait maddelerin faktör yükü .47 ile .74 aralığındadır. Bu durum toplam varyansın % 8.70'ini açıklamaktadır

3.3.3 Ödev Verme Tercihleri Anketi

“Ödev Verme Tercihleri Anketi” araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Anket, sınıf öğretmenlerinin ödev verme tercihleri, alışkanlıkları ve davranışları ile ilgili bilgiler vermektedir. Anket, tek boyutlu olup, 31 sorudan oluşmuştur. Sorular 1-5 arası puanlama şeklinde düzenlenmiştir. Soruların her biri tek tek değerlendirmeye alınmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde 3 uzmandan ve 3 sahada görev yapan sınıf öğretmeninden görüşler alınmış, 3 uzmandan 2'sinin ve 3 öğretmenden 2'sinin onaylamadığı maddeleri üzerinde yeniden düzenleme yapılmıştır. Buna göre 5 ifade çıkarılmış, 3 ifade de yeniden düzenlenmiştir. Böylece ankete son şekli verilmiş ve uygulamaya alınmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü anket izni ve Marmara Üniversitesi Etik Kurul onayı sonrasında 22 Ocak 2023 ve 1 Mart 2023 tarihleri arasında toplanmıştır. Veriler İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan Sancaktepe, Kadıköy, Maltepe ve Kartal ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden Google form aracılığı ile toplanmıştır. Gönüllü katılımcı onam formunu onaylayan bireyler ölçek ve anketi doldurarak çalışmaya katılım göstermiştir. Toplanan ölçeklerden örneklem içerisinde olmadığı belirlenen formlar iptal edilmiştir. Araştırmanın süresi yaklaşık 10-15 dakika aralığında değişmektedir.

3.5. Verilerin Analizi

Tüm istatistiksel analizler IBM SPSS sürüm 25.0 (SPSS Inc., Chicago, Illinois, ABD) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tablolarda sürekli değişkenler Ort±SS olarak

sunulmuştur. Kategorik değişkenler sayı (N) ve yüzde (%) halinde sunulmuştur. Çalışmanın sürekli verileri normallik varsayımları açısından incelendiğinde, hem Kolmogorov-Smirnov değerlerinin $p < 0.05$ olmasından dolayı (Tabachnick ve Fidell, 2001) hemde Skewness ve Kurtosis değerlerinin standart hatalarına bölümünden elde edilen skorların $\pm 1,96$ aralığında olmamasından (Mayers, 2013) dolayı verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir (Tablo 1). Mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyut puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için nonparametrik testlerden spearman korelasyon analizi yapılmıştır. Bununla birlikte ölçek alt boyut puanları ile katılımcıların sosyodemografik verileri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere nonparametrik testlerden Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Gruplar arasında anlamlı fark çıkması durumunda, anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post-Hoc testi yapılmıştır. Varyansın homojen dağılmaması ve örneklem sayılarının eşit olmamasından dolayı Games-Howell Post-Hoc testi seçilmiştir (Games, 1971). $p < 0.05$ istatistikçe anlamlı kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyut puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için nonparametrik testlerden spearman korelasyon analizi yapılmıştır. Bununla birlikte ölçek alt boyut puanları ile katılımcıların sosyodemografik verileri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere nonparametrik testlerden Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Gruplar arasında anlamlı fark çıkması durumunda, anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post-Hoc testi yapılmıştır. Varyansın homojen dağılmaması ve örneklem sayılarının eşit olmamasından dolayı Games-Howell Post-Hoc testi seçilmiştir (Games, 1971). $p < 0.05$ istatistikçe anlamlı kabul edilmiştir.

Tablo 2. Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov, Skewness ve Kurtosis Değerleri

	Kolmogorov-Smirnov			Skewness/SH	Kurtosis/SH
	Statistic	df	p		
MÖ Yüksek standartlar	,076	264	,001	-3,48	-0,56
MÖ Düzen	,149	264	,000	-8,95	6,72
MÖ Tatminsizlik	,107	264	,000	3,0	-2,57
MÖ Çelişki	,061	264	,018	2,16	-1,49

Çalışmanın sürekli verileri normallik varsayımları açısından incelendiğinde, hem Kolmogorov-Smirnov değerlerinin $p < 0.05$ olmasından dolayı (Tabachnick ve Fidell, 2001) hemde Skewness ve Kurtosis değerlerinin standart hatalarına bölümündene elde edilen skorların $\pm 1,96$ aralığında olmamasından (Mayers, 2013) dolayı verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir (Tablo 2).

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri İle İlgili Bulgular

4.1.1. Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerine ilişkin bulgular

Tablo 3. Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nden Alınan Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

Değişkenler	n	Min.	Maks.	Ort.	SS
MÖ Yüksek standartlar	264	14,00	49,00	37,10	7,85
MÖ Düzen	264	6,00	28,00	23,17	4,64
MÖ Tatminsizlik	264	6,00	42,00	20,13	9,69

MÖ Çelişki	264	7,00	42,00	21,59	7,60
------------	-----	------	-------	-------	------

n=Sayı, %=Frekans, Min=Minimum, Maks=Maksimum, Ort=Ortalama, SS=Standart sapma

Tablo 3'te katılımcıların mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin minimum, maximum, ortalama, standart sapma değerleri verilmiştir.

* MÖ Yüksek standartlar alt boyutunda ham puanlar açısından en düşük puan 7, en yüksek puan 49, orta puan ise 28'dir. Araştırmaya katılanların bu boyutta aldığı ortalama puan 37,10'dur. Buna göre öğretmenlerin ölçekten aldığı yüksek standartlar puanı orta değer üstündedir. Bu alt boyuttan alınan yüksek puanlar mükemmeliyetçi bireyleri göstermektedir. Bu analiz sonucuna göre yüksek standartlar alt boyutu ortalama puanı, orta boyuttan yüksektir. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçi bireyler olduğu saptanmıştır ($37,10 > 28$).

* MÖ Düzen alt boyutunda ham puanlar açısından en düşük puan 4, en yüksek puan 28, orta puan ise 16'dır. Araştırmaya katılanların bu boyutta aldığı ortalama puan 23,17'dir. Buna göre öğretmenlerin ölçekten aldığı düzen puanı orta değer üstündedir. Ölçeğin yüksek standartlar ve düzen alt boyutundan alınan yüksek puanlar uyumlu mükemmeliyetçiliğin yordayıcısıdır. Bu analiz sonucuna göre çalışmaya katılan sınıf öğretmenleri uyumlu mükemmeliyetçilerdir.

* MÖ Tatminsizlik alt boyutunda ham puanlar açısından en düşük puan 6, en yüksek puan 42, orta puan ise 24'dür. Araştırmaya katılanların bu boyutta aldığı ortalama puan 20,13'tür. Buna göre öğretmenlerin ölçekten aldığı tatminsizlik puanı orta değer altındadır.

* MÖ Çelişki alt boyutunda ham puanlar açısından en düşük puan 6, en yüksek puan 42, orta puan ise 24'dür. Araştırmaya katılanların bu boyutta aldığı ortalama puan 21,59'dur. Buna göre öğretmenlerin ölçekten aldığı çelişki puanı orta değer altındadır. Ölçeğin tatminsizlik ve çelişki alt boyutundan alınan yüksek puanlar uyumsuz mükemmeliyetçiliğin yordayıcısıdır. Bu analiz sonucuna göre çalışmaya katılan sınıf öğretmenleri uyumsuz mükemmeliyetçi bireyler değildir.

4.1.2. Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumu ile ilgili bulgular

Tablo 4. Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

<i>Değişkenler</i>	<i>n</i>	<i>S.O</i>	<i>S.T</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
--------------------	----------	------------	------------	----------	----------

MÖ Yüksek standartlar	Kadın	205	132,23	27107,50	-0,107	0.915
	Erkek	59	133,43	7872,50		
MÖ Düzen	Kadın	205	137,75	28238,50	-2,098	0.036
	Erkek	59	114,26	6741,50		
MÖ Tatminsizlik	Kadın	205	131,27	26910,00	-0,489	0.625
	Erkek	59	136,78	8070,00		
MÖ-Çelişki	Kadın	205	131,11	26878,50	-0,550	0.582
	Erkek	59	137,31	8101,50		

Mann Whitney U test, $p<0.05$

Tablo 4'te mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyut puanları ile cinsiyet değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Bu analiz sonucuna göre mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutlarından “Düzen” skorları ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($Z=-2,098$ $p=0.036$). Kadınların erkeklere kıyasla “Düzen” sıra ortalamaları daha yüksek bulunmuştur.

4.1.3. Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin eğitim durumuna göre farklılaşma durumu ile ilgili bulgular

Tablo 5. Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

<i>Değişkenler</i>		<i>n</i>	<i>S.O</i>	<i>S.T</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
MÖ Yüksek standartlar	Lisans	215	130,87	28136,00	-0,729	0.466
	Lisansüstü	49	139,67	6844,00		
MÖ Düzen	Lisans	215	133,33	28666,50	-0,374	0.708
	Lisansüstü	49	128,85	6313,50		
MÖ Tatminsizlik	Lisans	215	132,85	28563,00	-0,157	0.875
	Lisansüstü	49	130,96	6417,00		
MÖ-Çelişki	Lisans	215	134,52	28921,50	-0,901	0.368
	Lisansüstü	49	123,64	6058,50		

Mann Whitney U test, $p<0.05$

Tablo 5'te mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyut puanları ile eğitim durumu değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Bu analiz sonucuna göre mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyut puanları ile eğitim durumu değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0.05$).

4.1.4. Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin mezun oldukları fakülteye göre farklılaşma durumu ile ilgili bulgular

Tablo 6. Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Mezun Olduğu Fakülte Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

<i>Değişkenler</i>		<i>n</i>	<i>S.O</i>	<i>S.T</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
MÖ Yüksek standartlar	Eğitim Fakültesi	232	133,86	31056,00	-0,781	0.435
	Diğer	32	122,63	3924,00		
MÖ Düzen	Eğitim Fakültesi	232	131,26	30452,00	-0,717	0.474
	Diğer	32	141,50	4528,00		
MÖ Tatminsizlik	Eğitim Fakültesi	232	131,78	30572,00	-0,415	0.678
	Diğer	32	137,75	4408,00		
MÖ-Çelişki	Eğitim Fakültesi	232	131,70	30554,00	-0,460	0.646
	Diğer	32	138,31	4426,00		

Mann Whitney U test, $p < 0.05$

Tablo 6’da mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyut puanları ile mezun olduğu fakülte değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Bu analiz sonucuna göre mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyut puanları ile mezun olduğu fakülte değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > 0.05$).

4.1.5. Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşma durumu ile ilgili bulgular

Tablo 7. Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Görev Yaptığı Okul Türü Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

<i>Değişkenler</i>		<i>n</i>	<i>S.O</i>	<i>S.T</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
MÖ Yüksek standartlar	Devlet	235	130,97	30777,00	-0,930	0.352
	Özel	29	144,93	4203,00		
MÖ Düzen	Devlet	235	128,96	30306,50	-2,158	0.031
	Özel	29	161,16	4673,50		
MÖ Tatminsizlik	Devlet	235	132,48	31132,00	-0,014	0.989
	Özel	29	132,69	3848,00		
MÖ-Çelişki	Devlet	235	132,77	31201,50	-0,165	0.869
	Özel	29	130,29	3778,50		

Mann Whitney U test, $p < 0.05$

Tablo 7’de mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyut puanları ile görev yaptığı okul türü değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Bu analiz sonucuna göre mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutlarından “Düzen” skorları ile görev yaptığı okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($Z=-2,158$ $p=0.031$). Özel okulda görev yapanların devlet okulunda görev yapanlara kıyasla “Düzen” sıra ortalamaları daha yüksek bulunmuştur.

4.1.6. Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin okuttukları sınıf düzeyine göre farklılaşma durumu ile ilgili bulgular

Tablo 8. Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Okuttuğu Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

<i>Değişkenler</i>		<i>n</i>	<i>S.O</i>	<i>KV</i>	<i>p</i>	<i>Post-Hoc</i>
MÖ Yüksek standartlar	1)1.Sınıf	77	136,42	10,980	0.012	2<3,4
	2)2.Sınıf	58	104,04			
	3)3.Sınıf	61	139,19			
	4)4.Sınıf	68	146,33			
MÖ Düzen	1)1.Sınıf	77	142,66	2,783	0.426	-
	2)2.Sınıf	58	126,34			
	3)3.Sınıf	61	123,02			
	4)4.Sınıf	68	134,75			
MÖ Tatminsizlik	1)1.Sınıf	77	124,65	4,680	0.197	-
	2)2.Sınıf	58	120,44			
	3)3.Sınıf	61	139,87			
	4)4.Sınıf	68	145,07			
MÖ-Çelişki	1)1.Sınıf	77	125,68	2,290	0.514	-
	2)2.Sınıf	58	125,39			
	3)3.Sınıf	61	139,81			
	4)4.Sınıf	68	139,73			

Kruskal Wallis H test, Post-Hoc=Games Howell, $p<0.05$

Tablo 8’de mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyut puanları ile görev okuttuğu sınıf düzeyi değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Bu analiz sonucuna göre mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutlarından “Yüksek Standartlar” skorları ile okuttuğu sınıf düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($KV=10,980$ $p=0.012$).

Okuttuğu sınıf düzeyi 4.Sınıf olan katılımcıların diğer gruplara kıyasla “Yüksek Standartlar” sıra ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Yapılan Games Howell Post-Hoc analizi sonucunda 2.Sınıf okutan katılımcılar ile 3.Sınıf okutanlar arasında ($p=0.036$) ve 4.Sınıf okutanlar arasında ($p=0.005$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

4.1.7. Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin sınıf mevcuduna göre farklılaşma durumu ile ilgili bulgular

Tablo 9a. Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Sınıf Mevcudu Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

<i>Değişkenler</i>		<i>n</i>	<i>S.O</i>	<i>S.T</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
MÖ Yüksek standartlar	24 ve altı	104	128,54	13368,50	-0,679	0.497
	24 üstü	160	135,07	21611,50		
MÖ Düzen	24 ve altı	104	141,44	14709,50	-1,545	0.122
	24 üstü	160	126,69	20270,50		
MÖ Tatminsizlik	24 ve altı	104	129,36	13453,00	-0,540	0.589
	24 üstü	160	134,54	21527,00		
MÖ-Çelişki	24 ve altı	104	132,52	13782,00	-0,003	0.997
	24 üstü	160	132,49	21198,00		

Mann Whitney U test, $p<0.05$

Tablo 9b. Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyut Puanları İle Sınıf Mevcudu Arasındaki İlişki

	rho	p
1-Okuttuğu sınıfın mevcudu		
4-MÖ-Yüksek standartlar	-0,004	0,948
5-MÖ-Düzen	-0,045	0,469
6-MÖ-Tatminsizlik	0,031	0,611
7-MÖ-Çelişki	0,043	0,486

*Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır (Spearman korelasyon testi), ** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (Spearman korelasyon testi)

Tablo 9’da mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyut puanları ile okuttuğu sınıf mevcudu değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Bu analiz sonucuna göre mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyut puanları ile okuttuğu sınıf mevcudu değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0.05$).

4.1.8. Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasındaki ilişki ile ilgili bulgular

Tablo 10. Katılımcılara Uygulanan Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyut Puanları ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkilere Ait Korelasyon Analizi Sonuçları

	rho	p
2-Mesleki kıdem (yıl)		
4-MÖ-Yüksek standartlar	-0,101	0,103
5-MÖ-Düzen	-0,095	0,125
6-MÖ-Tatminsizlik	-0,043	0,486
7-MÖ-Çelişki	-0,103	0,094

*Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır (Spearman korelasyon testi), ** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (Spearman korelasyon testi)

Tablo 10’da katılımcılara uygulanan mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyut puanları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler spearman korelasyon analizi ile gösterilmiştir. Bu analiz sonucuna göre mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyut puanları çeşitli değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($p>0.05$).

4.1.9. Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin medeni duruma göre farklılaşma durumu ile ilgili bulgular

Tablo 11. Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Medeni Durum Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Değişkenler		n	S.O	S.T	Z	p
MÖ Yüksek standartlar	Bekâr	87	134,61	11711,00	-0,315	0.753
	Evli	177	131,46	23269,00		
MÖ Düzen	Bekâr	87	132,26	11507,00	-0,035	0.972
	Evli	177	132,62	23473,00		
MÖ Tatminsizlik	Bekâr	87	134,90	11736,50	-0,359	0.720
	Evli	177	131,32	23243,50		
MÖ-Çelişki	Bekâr	87	140,03	12183,00	-1,125	0.261
	Evli	177	128,80	22797,00		

Mann Whitney U test, $p<0.05$

Tablo 11’de mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyut puanları ile medeni durum değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Bu analiz sonucuna göre

mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyut puanları ile medeni durum değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0.05$).

4.1.10. Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin sahip oldukları çocuk sayısına göre farklılaşma durumu ile ilgili bulgular

Tablo 12. Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyut Puanlarının “Çocuğunuz var mı?” Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

<i>Değişkenler</i>		<i>n</i>	<i>S.O</i>	<i>S.T</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
MÖ Yüksek standartlar	Çocuk yok	104	145,14	15094,50	-2,171	0.030
	Çocuk var	160	124,28	19885,50		
MÖ Düzen	Çocuk yok	104	143,90	14965,50	-1,970	0.049
	Çocuk var	160	125,09	20014,50		
MÖ Tatminsizlik	Çocuk yok	104	138,78	14433,00	-1,078	0.281
	Çocuk var	160	128,42	20547,00		
MÖ-Çelişki	Çocuk yok	104	142,75	14846,00	-1,760	0.078
	Çocuk var	160	125,84	20134,00		

Mann Whitney U test, $p<0.05$

Tablo 12’de mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyut puanları ile “Çocuğunuz var mı?” değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Bu analiz sonucuna göre mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutlarından “Yüksek standartlar” skorları ile “Çocuğunuz var mı?” arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($Z=-2,171$ $p=0.030$). Çocuğu olmayanların çocuğu olanlara kıyasla “Yüksek standartlar” sıra ortalamaları daha yüksek bulunmuştur.

Mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutlarından “Düzen” skorları ile “Çocuğunuz var mı?” arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($Z=-1,970$ $p=0.049$). Çocuğu olmayanların çocuğu olanlara kıyasla “Düzen” sıra ortalamaları daha yüksek bulunmuştur.

4.1.11. Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile haftalık ödev verme sıklıkları arasındaki ilişki ile ilgili bulgular

Tablo 13. Katılımcılara Uygulanan Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyut Puanları ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkilere Ait Korelasyon Analizi Sonuçları

	rho	p
3- Bir haftada kaç kez ödev veriyorsunuz?		

4-MÖ-Yüksek standartlar	0,02	0,744
5-MÖ-Düzen	0,068	0,270
6-MÖ-Tatminsizlik	0,014	0,825
7-MÖ-Çelişki	0,083	0,179

*Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır (Spearman korelasyon testi), ** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (Spearman korelasyon testi)

Tablo 14. Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyut Puanlarının “Haftalık Ödev verme Sıklığı” Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

<i>Değişkenler</i>		<i>n</i>	<i>S.O</i>	<i>S.T</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
MÖ Yüksek standartlar	0-4 ödev	87	136,19	11848,50		
	5 ve üstü ödev	177	130,69	23131,50	-0,551	0.582
MÖ Düzen	0-4 ödev	87	137,41	11954,50		
	5 ve üstü ödev	177	130,09	23025,50	-0,738	0.461
MÖ Tatminsizlik	0-4 ödev	87	127,87	11125,00		
	5 ve üstü ödev	177	134,77	23855,00	-0,691	0.490
MÖ-Çelişki	0-4 ödev	87	125,00	10875,00		
	5 ve üstü ödev	177	136,19	24105,00	-1,120	0.263

Mann Whitney U test, $p < 0.05$

Tablo 14’de mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyut puanları ile haftalık ödev verme sıklığı değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Bu analiz sonucuna göre mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyut puanları ile haftalık ödev verme sıklığı değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > 0.05$).

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Ödev Verme Yaklaşımları İle İlgili Bulgular

4.2.1. Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımları nasıldır?

Tablo 15. Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımları ile ilgili frekans ve yüzde dağılımları (n=264)

Ödev Verme Tercihleri	Hiçbir zaman n(%)		Nadiren n(%)		Bazen n(%)		Çoğu zaman n(%)		Her zaman n(%)		Ort±SS	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	x	ss
1. Güncel konularla ilgili ödevler veriyorum.	4	1,5	23	8,7	88	33,3	75	28,4	74	28,0	3,72	1,01
2. Tekrar ve pekiştirme amaçlı ödevler veriyorum.	1	0,4	4	1,5	17	6,4	75	28,4	167	63,3	4,52	0,71
3. Araştırma amaçlı ödevler veriyorum.	8	3	34	12,9	153	58	49	18,6	20	7,6	3,14	0,84
4. Sınavlarda başarılı olmaya yönelik ödevler veriyorum.	15	5,7	29	11	64	24,2	101	38,3	55	20,8	3,57	1,10
5. Sorun çözmeye yönelik ödevler veriyorum.	4	1,5	36	13,6	102	38,6	80	30,3	42	15,9	3,45	0,96
6. Proje yapmaya yönelik ödevler veriyorum.	19	7,2	69	26,1	122	46,2	37	14	17	6,4	2,86	0,96
7. Teknolojik araçları kullanmaya yönelik ödevler veriyorum.	16	6,1	60	22,7	120	45,5	55	20,8	13	4,9	2,95	0,93
8. Bireysel çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	2	0,8	16	6,1	64	24,2	115	43,6	67	25,4	3,86	0,89
9. Grupla çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	18	6,8	74	28	115	43,6	43	16,3	14	5,3	2,85	0,95
10. Deney yapmaya yönelik ödevler veriyorum.	32	12,1	86	32,6	109	41,3	26	9,8	11	4,2	2,61	0,96
11. Aktif öğrenmeyi sağlamak amacıyla ödev veriyorum.	2	0,8	13	4,9	66	25	100	37,9	83	31,4	3,94	0,91

12. Bir sonraki derse hazırlık yapılması amacıyla ödevler veriyorum.	8	3,0	52	19,7	82	31,1	78	29,5	44	16,7	3,37	1,07
13. Girişimcilik becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	15	5,7	55	20,8	114	43,2	50	18,9	30	11,4	3,09	1,03
14. Öğrencilerin ilgi alanlarına uygun ödevler veriyorum.	10	3,8	49	18,6	116	43,9	66	25	23	8,7	3,16	0,95
15. Aile katılımını sağlayan ödevler veriyorum.	1	0,4	59	22,3	123	46,6	57	21,6	24	9,1	3,16	0,89
16. Günlük yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	2	0,8	26	9,8	86	32,6	104	39,4	46	17,4	3,62	0,90
17. Yaşam boyu öğrenmeyi sürdürecektir becerilerin kazanılmasına yönelik ödevler veriyorum.	2	0,8	23	8,7	73	27,7	104	39,4	62	23,5	3,76	0,93
18. Öğrencilerin hayal gücü ve yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	3	1,1	19	7,2	107	40,5	96	36,4	39	14,8	3,56	0,86
19. Medya okuryazarlığını geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	17	6,4	60	22,7	124	47	48	18,2	15	5,7	2,93	0,94
20. Kitap okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik ödevler veriyorum.	0	0,0	7	2,7	27	10,2	106	40,2	124	47	4,31	0,76
21. Düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum	1	0,4	9	3,4	67	25,4	106	40,2	81	30,7	3,97	0,85
22. Bireysel farklılıkları dikkate alan ödevler veriyorum.	7	2,7	53	20,1	91	34,5	80	30,3	33	12,5	3,29	1,01
23. Öğrencinin seveceği türden eğlenceli ödevler veriyorum.	3	1,1	21	8	88	33,3	102	38,6	50	18,9	3,66	0,91
24. Öğrenciye, ailesine ekonomik açıdan yük	5	1,9	3	1,1	11	4,2	73	27,7	172	65,2	4,53	0,79

oluşturmayacak ödevler veriyorum.												
25. Öğrenciyi yormayan ve bıktırmayan ödevler veriyorum.	0	0,0	4	1,5	32	12,1	111	42	117	44,3	4,29	0,73
26. Özetleme ve raporlama becerisini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	15	5,7	48	18,2	113	42,8	59	22,3	29	11	3,14	1,02
27. Kısa ve öz ödevler veriyorum.	0	0,0	7	2,7	49	18,6	128	48,5	80	30,3	4,06	0,76
28. Müfredata uygun ödevler veriyorum.	1	0,4	5	1,9	14	5,3	88	33,3	156	59,1	4,48	0,71
29. Motive edici ödevler veriyorum.	1	0,4	4	1,5	60	22,7	123	46,6	76	28,8	4,01	0,78
30. İlgi ve merak uyandırıcı ödevler veriyorum.	0	0,0	10	10	79	29,9	117	44,3	58	22	3,84	0,80
31. Farklı soru stillerini içeren ödevler veriyorum.	3	1,1	8	3	57	21,6	107	40,5	89	33,7	4,02	0,88

Tablo 15’te katılımcıların ÖVTA maddelerinde verdikleri yanıtların frekans dağılımı ve Ort±SS değerleri verilmiştir. Tabloya göre katılımcıların ÖVTA’ne verdikleri cevapların yüzdelik dağılımları incelendiğinde çoğu zaman ve her zaman seçeneğini tercih edenlerin toplamı %70 ve üzeri olan maddeler 24,28,2,20,25,27,29,31 ve 21. maddelerdir. Yüzdelik toplamaları %30 ve altında olan maddeler ise 10,6,9,19,7 ve 3. maddelerdir. Bu tabloda ÖVTA madde-24 katılımcılar tarafından en yüksek ortalamaya sahiptir. (%92,9). ÖVTA madde-10 ise en az ortalamaya sahip olan maddedir. (%14) Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın ÖVTA madde-2 “Tekrar ve pekiştirme amaçlı ödevler veriyorum” ve ÖVTA madde- 28 “Müfredata uygun ödevler veriyorum.” (Ss= 0,71) olduğu görülmüştür.

4.2.2. Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 16. Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımlarının cinsiyete göre farklılaşma durumu (n=264)

Ödev Verme Tercihleri	Cinsiyet		t=	p=
	Kadın (n=205)	Erkek (n=59)		
	x ve ss	x ve ss		

1. Güncel konularla ilgili ödevler veriyorum.	3,75±1,02	3,64±0,98	0,715	0.475
2. Tekrar ve pekiştirme amaçlı ödevler veriyorum.	4,62±0,68	4,2±0,76	4,032	<0.001
3. Araştırma amaçlı ödevler veriyorum.	3,17±0,84	3,07±0,87	0,821	0.412
4. Sınavlarda başarılı olmaya yönelik ödevler veriyorum.	3,66±1,08	3,29±1,15	2,282	0.023
5. Sorun çözmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,46±0,99	3,44±0,9	0,125	0.901
6. Proje yapmaya yönelik ödevler veriyorum.	2,83±0,94	2,98±1,04	-1,079	0.282
7. Teknolojik araçları kullanmaya yönelik ödevler veriyorum.	2,95±0,92	3±0,98	-0,387	0.699
8. Bireysel çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,96±0,86	3,54±0,92	3,24	0.001
9. Grupla çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	2,82±0,97	2,95±0,88	-0,885	0.377
10. Deney yapmaya yönelik ödevler veriyorum.	2,56±0,95	2,80±1,00	-1,659	0.098
11. Aktif öğrenmeyi sağlamak amacıyla ödev veriyorum.	3,98±0,93	3,83±0,83	1,079	0.282
12. Bir sonraki derse hazırlık yapılması amacıyla ödevler veriyorum.	3,35±1,09	3,44±1	-0,565	0.573
13. Girişimcilik becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,08±1,07	3,14±0,9	-0,343	0.732
14. Öğrencilerin ilgi alanlarına uygun ödevler veriyorum.	3,12±0,99	3,31±0,84	-1,299	0.195
15. Aile katılımını sağlayan ödevler veriyorum.	3,18±0,9	3,14±0,86	0,304	0.762
16. Günlük yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,68±0,9	3,46±0,92	1,645	0.101
17. Yaşam boyu öğrenmeyi sürdürecekt becerilerin kazanılmasına yönelik ödevler veriyorum.	3,8±0,95	3,61±0,87	1,412	0.159
18. Öğrencilerin hayal gücü ve yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,55±0,89	3,63±0,79	-0,628	0.531
19. Medya okuryazarlığını geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	2,92±0,97	3,00±0,85	-0,558	0.577
20. Kitap okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik ödevler veriyorum.	4,34±0,77	4,24±0,73	0,881	0.379
21. Düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	4,01±0,86	3,85±0,85	1,285	0.200
22. Bireysel farklılıkları dikkate alan ödevler veriyorum.	3,3±1,02	3,31±1	-0,05	0.960
23. Öğrencinin seveceği türden eğlenceli ödevler veriyorum.	3,69±0,93	3,58±0,83	0,827	0.409
24. Öğrenciye, ailesine ekonomik açıdan yük oluşturmayacak ödevler veriyorum.	4,55±0,79	4,47±0,82	0,611	0.542
25. Öğrenciyi yormayan ve bıktırmayan ödevler veriyorum.	4,33±0,71	4,15±0,81	1,653	0.100
26. Özetleme ve raporlama becerisini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,13±1,03	3,22±1,04	-0,616	0.539
27. Kısa ve öz ödevler veriyorum.	4,12±0,72	3,86±0,90	2,282	0.023
28. Müfredata uygun ödevler veriyorum.	4,50±0,70	4,44±0,77	0,581	0.562
29. Motive edici ödevler veriyorum.	4,05±0,77	3,92±0,82	1,156	0.249
30. İlgi ve merak uyandırıcı ödevler veriyorum.	3,85±0,80	3,83±0,83	0,153	0.878
31. Farklı soru stillerini içeren ödevler veriyorum.	4,06±0,89	3,90±0,84	1,268	0.206

Tablo 16’da katılımcılara uygulanan ÖVTA madde ortalamaları ile cinsiyet değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Bu analiz sonucuna göre ÖVTA madde-2 (Tekrar ve pekiştirme amaçlı ödevler veriyorum.) ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t=4,032$ $p<0.001$). Cinsiyeti kadın olanların erkeklere kıyasla ÖVTA madde-2 ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

ÖVTA madde-4 (Sınavlarda başarılı olmaya yönelik ödevler veriyorum.) ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t=2,282$ $p=0.023$). Cinsiyeti kadın olanların erkeklere kıyasla ÖVTA madde-4 ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

ÖVTA madde-8 (Bireysel çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.) ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t=3,240$ $p=0.001$). Cinsiyeti kadın olanların erkeklere kıyasla ÖVTA madde-8 ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

ÖVTA madde-27 (Kısa ve öz ödevler veriyorum.) ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t=2,282$ $p=0.023$). Cinsiyeti kadın olanların erkeklere kıyasla ÖVTA madde-27 ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.2.3. Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımları eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 17. Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımlarının eğitim durumuna göre farklılaşma durumu (n=264)

Ödev Verme Tercihleri	Eğitim durumu		t=	p=
	Lisans (n=215)	Lisansüstü (n=49)		
	x ve ss	x ve ss		
1. Güncel konularla ilgili ödevler veriyorum.	3,69±1,04	3,88±0,9	-1,15	0.251
2. Tekrar ve pekiştirme amaçlı ödevler veriyorum.	4,55±0,67	4,43±0,89	0,89	0.377
3. Araştırma amaçlı ödevler veriyorum.	3,11±0,86	3,31±0,8	-1,451	0.148
4. Sınavlarda başarılı olmaya yönelik ödevler veriyorum.	3,59±1,1	3,53±1,14	0,316	0.752
5. Sorun çözmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,42±0,97	3,59±0,96	-1,103	0.271
6. Proje yapmaya yönelik ödevler veriyorum.	2,79±0,93	3,20±1,04	-2,77	0.006
7. Teknolojik araçları kullanmaya yönelik ödevler veriyorum.	2,92±0,93	3,14±0,96	-1,503	0.137
8. Bireysel çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,89±0,87	3,76±0,99	0,979	0.329
9. Grupla çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	2,81±0,94	3,02±1,01	-1,37	0.172
10. Deney yapmaya yönelik ödevler veriyorum.	2,58±0,96	2,76±0,97	-1,139	0.256
11. Aktif öğrenmeyi sağlamak amacıyla ödev veriyorum.	3,92±0,91	4,04±0,93	-0,831	0.418
12. Bir sonraki derse hazırlık yapılması amacıyla ödevler veriyorum.	3,33±1,06	3,53±1,1	-1,155	0.249
13. Girişimcilik becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,07±1,02	3,22±1,12	-0,971	0.332
14. Öğrencilerin ilgi alanlarına uygun ödevler veriyorum.	3,15±0,97	3,22±0,9	-0,5	0.618
15. Aile katılımını sağlayan ödevler veriyorum.	3,2±0,9	3,04±0,87	1,096	0.274
16. Günlük yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,63±0,87	3,61±1,08	0,141	0.888
17. Yaşam boyu öğrenmeyi sürdürecekt becerilerin kazanılmasına yönelik ödevler veriyorum.	3,76±0,95	3,78±0,90	-0,117	0.907

18. Öğrencilerin hayal gücü ve yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,57±0,88	3,55±0,82	0,119	0.905
19. Medya okuryazarlığını geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	2,93±0,97	3,00±0,84	-0,497	0.620
20. Kitap okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik ödevler veriyorum.	4,3±0,78	4,37±0,7	-0,538	0.591
21. Düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,98±0,86	3,94±0,83	0,314	0.754
22. Bireysel farklılıkları dikkate alan ödevler veriyorum.	3,27±1,00	3,45±1,04	-1,148	0.252
23. Öğrencinin seveceği türden eğlenceli ödevler veriyorum.	3,66±0,90	3,67±0,99	-0,09	0.928
24. Öğrenciye, ailesine ekonomik açıdan yük oluşturmayacak ödevler veriyorum.	4,5±0,83	4,67±0,59	-1,728	0.087
25. Öğrenciyi yormayan ve bıktırmayan ödevler veriyorum.	4,28±0,74	4,35±0,72	-0,582	0.561
26. Özetleme ve raporlama becerisini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,11±1,02	3,33±1,05	-1,353	0.177
27. Kısa ve öz ödevler veriyorum.	4,04±0,78	4,16±0,72	-0,996	0.320
28. Müfredata uygun ödevler veriyorum.	4,51±0,65	4,39±0,95	1,089	0.227
29. Motive edici ödevler veriyorum.	4,01±0,75	4,04±0,93	-0,217	0.829
30. İlgi ve merak uyandırıcı ödevler veriyorum.	3,83±0,77	3,9±0,94	-0,512	0.609
31. Farklı soru stillerini içeren ödevler veriyorum.	4,01±0,88	4,08±0,91	-0,484	0.629

Tablo 17’de katılımcılara uygulanan ÖVTA madde ortalamaları ile eğitim durumu değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Bu analiz sonucuna göre ÖVTA madde-6 (Proje yapmaya yönelik ödevler veriyorum.) ile eğitim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t=-2,770$ $p=0.006$). Eğitim durumu, lisansüstü olanların lisans olanlara kıyasla ÖVTA madde-6 ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.2.4. Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımları mezun oldukları fakülteye göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 18. Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımlarının mezun olunan fakülteye göre farklılaşma durumu (n=264)

Ödev Verme Tercihleri	Mezun olduğu fakülte		t=	p=
	Eğitim fakültesi (n=232)	Diğer (n=32)		
	x ve ss	x ve ss		
1. Güncel konularla ilgili ödevler veriyorum.	3,76±1,02	3,5±0,95	1,355	0.177
2. Tekrar ve pekiştirme amaçlı ödevler veriyorum.	4,53±0,73	4,47±0,67	0,484	0.629
3. Araştırma amaçlı ödevler veriyorum.	3,18±0,85	2,91±0,82	1,724	0.086
4. Sınavlarda başarılı olmaya yönelik ödevler veriyorum.	3,57±1,09	3,63±1,21	-0,268	0.789
5. Sorun çözmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,45±0,99	3,47±0,76	-0,108	0.914
6. Proje yapmaya yönelik ödevler veriyorum.	2,87±0,98	2,84±0,85	0,124	0.901
7. Teknolojik araçları kullanmaya yönelik ödevler veriyorum.	2,97±0,96	2,84±0,77	0,738	0.461

8. Bireysel çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,86±0,9	3,91±0,86	-0,272	0.787
9. Grupla çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	2,82±0,96	3,06±0,88	-1,332	0.184
10. Deney yapmaya yönelik ödevler veriyorum.	2,59±0,94	2,78±1,13	-1,049	0.262
11. Aktif öğrenmeyi sağlamak amacıyla ödev veriyorum.	3,94±0,91	3,97±0,93	-0,169	0.866
12. Bir sonraki derse hazırlık yapılması amacıyla ödevler veriyorum.	3,37±1,08	3,38±1,01	-0,021	0.983
13. Girişimcilik becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,11±1,05	2,97±0,9	0,732	0.465
14. Öğrencilerin ilgi alanlarına uygun ödevler veriyorum.	3,15±0,98	3,25±0,8	-0,55	0.528
15. Aile katılımını sağlayan ödevler veriyorum.	3,18±0,88	3,09±0,96	0,493	0.622
16. Günlük yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,63±0,93	3,63±0,79	0,025	0.980
17. Yaşam boyu öğrenmeyi sürdürecekt becerilerin kazanılmasına yönelik ödevler veriyorum.	3,75±0,94	3,81±0,93	-0,329	0.742
18. Öğrencilerin hayal gücü ve yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,58±0,87	3,44±0,88	0,88	0.380
19. Medya okuryazarlığını geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	2,96±0,93	2,81±1,06	0,809	0.419
20. Kitap okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik ödevler veriyorum.	4,31±0,76	4,31±0,78	0,015	0.988
21. Düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,99±0,86	3,88±0,87	0,693	0.489
22. Bireysel farklılıkları dikkate alan ödevler veriyorum.	3,31±1,01	3,25±1,02	0,693	0.489
23. Öğrencinin seveceği türden eğlenceli ödevler veriyorum.	3,67±0,9	3,63±1,01	0,293	0.770
24. Öğrenciye, ailesine ekonomik açıdan yük oluşturmayacak ödevler veriyorum.	4,53±0,82	4,53±0,62	0,25	0.803
25. Öğrenciyi yormayan ve bıktırmayan ödevler veriyorum.	4,29±0,74	4,31±0,74	-0,007	0.994
26. Özetleme ve raporlama becerisini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,17±1,05	2,97±0,78	1,052	0.294
27. Kısa ve öz ödevler veriyorum.	4,09±0,76	3,88±0,83	1,488	0.138
28. Müfredata uygun ödevler veriyorum.	4,50±0,71	4,44±0,76	0,428	0.669
29. Motive edici ödevler veriyorum.	4,03±0,78	3,97±0,78	0,387	0.699
30. İlgi ve merak uyandırıcı ödevler veriyorum.	3,84±0,81	3,88±0,79	-0,227	0.821
31. Farklı soru stillerini içeren ödevler veriyorum.	4,04±0,89	3,91±0,82	0,822	0.412

Tablo 18’de katılımcılara uygulanan ÖVTA madde ortalamaları ile mezun olunan fakülte değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Bu analiz sonucuna göre ÖVTA madde ortalamaları ile mezun olunan fakülte değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

4.2.5. Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımları görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 19. Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımlarının görev yapılan okul türüne göre farklılaşma durumu (n=264)

Ödev Verme Tercihleri	Görev yaptığı okul türü		t=	p=
	Devlet (n=235)	Özel (n=29)		
	x ve ss	x ve ss		

1. Güncel konularla ilgili ödevler veriyorum.	3,74±1,01	3,66±1,04	0,405	0.686
2. Tekrar ve pekiştirme amaçlı ödevler veriyorum.	4,54±0,72	4,45±0,74	0,621	0.535
3. Araştırma amaçlı ödevler veriyorum.	3,14±0,85	3,17±0,89	0,843	0.868
4. Sınavlarda başarılı olmaya yönelik ödevler veriyorum.	3,54±1,11	3,86±1,03	-1,479	0.140
5. Sorun çözmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,45±0,94	3,52±1,15	-0,316	0.754
6. Proje yapmaya yönelik ödevler veriyorum.	2,85±0,97	3±0,93	-0,806	0.421
7. Teknolojik araçları kullanmaya yönelik ödevler veriyorum.	2,91±0,93	3,31±0,89	-2,161	0.032
8. Bireysel çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,88±0,9	3,76±0,79	0,697	0.486
9. Grupla çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	2,85±0,94	2,9±1,05	-0,265	0.792
10. Deney yapmaya yönelik ödevler veriyorum.	2,62±0,97	2,59±0,95	0,162	0.871
11. Aktif öğrenmeyi sağlamak amacıyla ödev veriyorum.	3,92±0,91	4,14±0,88	-1,222	0.223
12. Bir sonraki derse hazırlık yapılması amacıyla ödevler veriyorum.	3,38±1,05	3,28±1,25	0,507	0.612
13. Girişimcilik becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,07±1,03	3,31±1,11	-1,188	0.236
14. Öğrencilerin ilgi alanlarına uygun ödevler veriyorum.	3,14±0,95	3,31±1	-0,881	0.379
15. Aile katılımını sağlayan ödevler veriyorum.	3,16±0,88	3,24±0,99	-0,478	0.633
16. Günlük yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,62±0,91	3,69±0,93	-0,381	0.703
17. Yaşam boyu öğrenmeyi sürdürecekt becerilerin kazanılmasına yönelik ödevler veriyorum.	3,75±0,93	3,83±0,97	-0,404	0.687
18. Öğrencilerin hayal gücü ve yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,55±0,87	3,69±0,89	-0,822	0.412
19. Medya okuryazarlığını geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	2,91±0,93	3,21±1,01	-1,62	0.106
20. Kitap okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik ödevler veriyorum.	4,31±0,77	4,34±0,72	-0,227	0.820
21. Düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,97±0,87	3,97±0,78	0,053	0.958
22. Bireysel farklılıkları dikkate alan ödevler veriyorum.	3,31±1,00	3,21±1,11	0,52	0.603
23. Öğrencinin seveceği türden eğlenceli ödevler veriyorum.	3,67±0,92	3,59±0,82	0,479	0.632
24. Öğrenciye, ailesine ekonomik açıdan yük oluşturmayacak ödevler veriyorum.	4,58±0,71	4,10±1,21	2,097	0.044
25. Öğrenciyi yormayan ve bıktırmayan ödevler veriyorum.	4,3±0,73	4,21±0,82	0,657	0.512
26. Özetleme ve raporlama becerisini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,15±1,02	3,14±1,13	0,054	0.957
27. Kısa ve öz ödevler veriyorum.	4,05±0,77	4,21±0,77	-1,057	0.292
28. Müfredata uygun ödevler veriyorum.	4,49±0,72	4,45±0,69	0,32	0.749
29. Motive edici ödevler veriyorum.	4,02±0,78	4±0,85	-0,123	0.902
30. İlgi ve merak uyandırıcı ödevler veriyorum.	3,84±0,81	3,86±0,74	0,617	0.538
31. Farklı soru stillerini içeren ödevler veriyorum.	4,04±0,89	3,93±0,84	0,617	0.538

Tablo 19’da katılımcılara uygulanan ÖVTA madde ortalamaları ile görev yapılan okul türü değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Bu analiz sonucuna göre ÖVTA madde-7 (Teknolojik araçları kullanmaya yönelik ödevler veriyorum.) görev yaptığı okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t=-2,161$, $p=0.032$). Özel okulda görev yapanların devlet okulunda görev yapanlara kıyasla ÖVTA madde-7 ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

ÖVTA madde-24 (Öğrenciye, ailesine ekonomik açıdan yük oluşturmayacak ödevler veriyorum.) görev yaptığı okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t=2,097$ $p=0.044$). Devlet okulda görev yapanların özel okulunda görev yapanlara kıyasla ÖVTA madde-24 ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.2.6. Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımları okuttuğu sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 20. Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımlarının okutulan sınıf düzeyine göre farklılaşma durumu (n=264)

Ödev Verme Tercihleri	Okuttuğu sınıf düzeyi				F=	p=	Post Hoc Tests=
	1) 1.Sınıf (n=77)	2) 2.Sınıf (n=58)	3) 3.Sınıf (n=61)	4) 4.Sınıf (n=68)			
	x ve ss	x ve ss	x ve ss	x ve ss			
1. Güncel konularla ilgili ödevler veriyorum.	3,62±1,12	3,69±1,05	4,02±0,9	3,62±0,91	2,246	0.083	-
2. Tekrar ve pekiştirme amaçlı ödevler veriyorum.	4,66±0,64	4,59±0,62	4,41±0,76	4,43±0,82	2,050	0.107	-
3. Araştırma amaçlı ödevler veriyorum.	2,94±0,89	3,00±0,82	3,23±0,78	3,44±0,80	5,355	0.001	1,2<4
4. Sınavlarda başarılı olmaya yönelik ödevler veriyorum.	3,34±1,18	3,62±1,14	3,51±1,09	3,87±0,96	2,932	0.034	1<4
5. Sorun çözmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,27±1,07	3,45±0,90	3,64±0,82	3,50±1,00	1,718	0.164	-
6. Proje yapmaya yönelik ödevler veriyorum.	2,73±1,01	2,78±0,97	2,93±1,03	3,03±0,83	1,457	0.227	-
7. Teknolojik araçları kullanmaya yönelik ödevler veriyorum.	2,95±1,01	2,76±1,01	2,84±0,86	3,25±0,78	3,528	0.015	2<4
8. Bireysel çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,90±0,85	3,88±0,97	3,8±0,87	3,88±0,89	0,141	0.936	-
9. Grupla çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	2,78±1,03	2,83±0,96	2,84±0,9	2,97±0,91	0,515	0.672	-
10. Deney yapmaya yönelik ödevler veriyorum.	2,47±0,94	2,45±1,01	2,72±0,97	2,82±0,91	2,528	0.058	-
11. Aktif öğrenmeyi sağlamak amacıyla ödev veriyorum.	3,87±1,02	3,90±0,93	4,03±0,89	3,99±0,78	0,458	0.712	-
12. Bir sonraki derse hazırlık yapılması amacıyla ödevler veriyorum.	3,57±1,16	3,28±1,12	3,26±0,95	3,32±1,01	1,310	0.271	-
13. Girişimcilik becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,05±1,12	3,02±1,02	3,1±0,98	3,21±1,02	0,41	0.746	-
14. Öğrencilerin ilgi alanlarına uygun ödevler veriyorum.	3,16±1,15	3,17±0,88	3,25±0,94	3,09±0,79	0,293	0.831	-
15. Aile katılımını sağlayan ödevler veriyorum.	3,56±0,91	3,02±0,91	3,05±0,86	2,96±0,74	7,676	<0.001	1>2,3,4
16. Günlük yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,81±0,99	3,62±0,88	3,46±0,91	3,59±0,83	1,735	0.160	-
17. Yaşam boyu öğrenmeyi sürdürecekt becerilerin kazanılmasına yönelik ödevler veriyorum.	3,87±1,08	3,83±0,88	3,66±0,81	3,68±0,91	0,889	0.447	-
18. Öğrencilerin hayal gücü ve yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,66±1,01	3,52±0,88	3,46±0,74	3,59±0,80	0,696	0.555	-
19. Medya okuryazarlığını geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	2,79±1,02	2,86±0,98	3,00±0,89	3,12±0,86	1,653	0.178	-

20. Kitap okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik ödevler veriyorum.	4,34±0,77	4,50±0,68	4,34±0,77	4,10±0,78	3,011	0.031	2>4
21. Düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum	4,00±0,95	3,98±0,87	4,05±0,83	3,87±0,77	0,529	0.663	-
22. Bireysel farklılıkları dikkate alan ödevler veriyorum.	3,30±1,11	3,43±1,04	3,33±0,98	3,16±0,89	0,76	0.517	-
23. Öğrencinin seveceği türden eğlenceli ödevler veriyorum.	3,84±1,00	3,81±0,87	3,69±0,83	3,31±0,83	5,182	0.002	1,2>4
24. Öğrenciye, ailesine ekonomik açıdan yük oluşturmayacak ödevler veriyorum.	4,57±0,75	4,67±0,63	4,49±0,91	4,4±0,85	1,381	0.249	-
25. Öğrenciyi yormayan ve bıktırmayan ödevler veriyorum.	4,36±0,74	4,34±0,74	4,30±0,76	4,16±0,7	1,053	0.370	-
26. Özetleme ve raporlama becerisini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	2,94±1,12	3,26±1,12	3,20±0,98	3,25±0,85	1,609	0.188	-
27. Kısa ve öz ödevler veriyorum.	4,08±0,79	4,34±0,69	4,07±0,75	3,81±0,76	5,32	0.001	2>4
28. Müfredata uygun ödevler veriyorum.	4,53±0,66	4,59±0,56	4,46±0,85	4,38±0,77	0,981	0.402	-
29. Motive edici ödevler veriyorum.	4,13±0,75	4,07±0,79	4,07±0,79	3,81±0,78	2,338	0.074	-
30. İlgi ve merak uyandırıcı ödevler veriyorum.	3,9±0,91	3,98±0,74	3,82±0,79	3,69±0,74	1,525	0.208	-
31. Farklı soru stillerini içeren ödevler veriyorum.	4,00±0,96	4,02±0,85	4,13±0,74	3,97±0,95	0,399	0.754	-

Tablo 20’de katılımcılara uygulanan ÖVTA madde ortalamaları ile okutulan sınıf düzeyi değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Bu analiz sonucuna göre ÖVTA madde-3 (Araştırma amaçlı ödevler veriyorum.) ile okuttuğu sınıf düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t=5,355$ $p=0.001$). Okuttuğu sınıf düzeyi, 4.Sınıf olanların diğer gruplara kıyasla ÖVTA madde-3 ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan Sidak Post-hoc testi sonucuna göre 1.sınıfları okutanlar ile 4.sınıfları okutanlar arasında ($p=0.002$) ve 2.Sınıfları okutanlar ile 4.Sınıfları okutanlar arasında ($p=0.019$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

ÖVTA madde-4 (Sınavlarda başarılı olmaya yönelik ödevler veriyorum.) ile okuttuğu sınıf düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t=2,932$ $p=0.034$). Okuttuğu sınıf düzeyi, 4.Sınıf olanların diğer gruplara kıyasla ÖVTA madde-4 ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan Sidak Post-hoc testi sonucuna göre 1.sınıfları okutanlar ile 4.sınıfları okutanlar arasında ($p=0.024$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

ÖVTA madde-7 (Teknolojik araçları kullanmaya yönelik ödevler veriyorum.) ile okuttuğu sınıf düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t=3,528$ $p=0.015$). Okuttuğu sınıf düzeyi, 4.Sınıf olanların diğer gruplara kıyasla ÖVTA madde-7 ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan Sidak Post-hoc testi sonucuna

göre 2.sınıfları okutanlar ile 4.sınıfları okutanlar arasında ($p=0.019$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

ÖVTA madde-15 (Aile katılımını sağlayan ödevler veriyorum.) ile okuttuğu sınıf düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($F=7,676$ $p<0.001$). Okuttuğu sınıf düzeyi, 1.Sınıf olanların diğer gruplara kıyasla ÖVTA madde-15 ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan Sidak Post-hoc testi sonucuna göre 1.sınıfları okutanlar ile 2.sınıfları okutanlar ($p=0.002$), 3.sınıf okutanlar ($p=0.004$) ve 4.Sınıf okutanlar ($p<0.001$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

ÖVTA madde-20 (Kitap okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik ödevler veriyorum.) ile okuttuğu sınıf düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($F=3,011$ $p=0.031$). Okuttuğu sınıf düzeyi, 2.Sınıf olanların diğer gruplara kıyasla ÖVTA madde-20 ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan Sidak Post-hoc testi sonucuna göre 2.sınıfları okutanlar ile 4.sınıfları okutanlar ($p=0.021$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

ÖVTA madde-23 (Öğrencinin seveceği türden eğlenceli ödevler veriyorum.) ile okuttuğu sınıf düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($F=5,182$ $p=0.002$). Okuttuğu sınıf düzeyi, 1.Sınıf olanların diğer gruplara kıyasla ÖVTA madde-23 ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan Sidak Post-hoc testi sonucuna göre 1.sınıfları okutanlar ile 4.sınıfları okutanlar ($p=0.002$), 2.sınıfları okutanlar ile 4.sınıfları okutanlar ($p=0.011$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

ÖVTA madde-27 (Kısa ve öz ödevler veriyorum.) ile okuttuğu sınıf düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($F=5,320$ $p=0.001$). Okuttuğu sınıf düzeyi, 2.Sınıf olanların diğer gruplara kıyasla ÖVTA madde-27 ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan Sidak Post-hoc testi sonucuna göre 2.sınıfları okutanlar ile 4.sınıfları okutanlar ($p=0.001$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

4.2.7. Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımları sınıf mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 21. Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımlarının sınıf mevcuduna göre farklılaşma durumu (n=264)

Ödev Verme Tercihleri	Sınıf mevcudu	t=	p=
-----------------------	---------------	----	----

	24 ve altı (n=104)	24 üstü (n=160)		
	x ve ss	x ve ss		
1. Güncel konularla ilgili ödevler veriyorum.	3,7±1,05	3,74±0,99	-0,327	0.744
2. Tekrar ve pekiştirme amaçlı ödevler veriyorum.	4,48±0,78	4,56±0,68	-0,833	0.405
3. Araştırma amaçlı ödevler veriyorum.	3,07±0,82	3,2±0,87	-1,243	0.215
4. Sınavlarda başarılı olmaya yönelik ödevler veriyorum.	3,44±1,12	3,66±1,09	-1,583	0.115
5. Sorun çözmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,39±1	3,49±0,95	-0,817	0.414
6. Proje yapmaya yönelik ödevler veriyorum.	2,84±0,91	2,88±1	-0,367	0.714
7. Teknolojik araçları kullanmaya yönelik ödevler veriyorum.	2,91±0,96	2,99±0,92	-0,627	0.531
8. Bireysel çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,84±0,87	3,89±0,9	-0,454	0.650
9. Grupla çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	2,82±0,95	2,88±0,96	-0,48	0.632
10. Deney yapmaya yönelik ödevler veriyorum.	2,63±0,94	2,6±0,99	0,284	0.776
11. Aktif öğrenmeyi sağlamak amacıyla ödev veriyorum.	4±0,87	3,91±0,94	0,817	0.415
12. Bir sonraki derse hazırlık yapılması amacıyla ödevler veriyorum.	3,37±1,06	3,38±1,08	-0,071	0.943
13. Girişimcilik becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,14±1,07	3,06±1,02	0,625	0.531
14. Öğrencilerin ilgi alanlarına uygun ödevler veriyorum.	3,24±0,99	3,11±0,93	1,063	0.289
15. Aile katılımını sağlayan ödevler veriyorum.	3,16±0,85	3,17±0,92	-0,047	0.963
16. Günlük yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,59±0,91	3,66±0,91	-0,608	0.544
17. Yaşam boyu öğrenmeyi sürdürecekt becerilerin kazanılmasına yönelik ödevler veriyorum.	3,67±1	3,82±0,89	-1,238	0.217
18. Öğrencilerin hayal gücü ve yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,54±0,89	3,58±0,86	-0,39	0.697
19. Medya okuryazarlığını geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	2,90±0,94	2,96±0,95	-0,492	0.623
20. Kitap okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik ödevler veriyorum.	4,27±0,84	4,34±0,71	-0,775	0.439
21. Düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,97±0,88	3,98±0,85	-0,036	0.972
22. Bireysel farklılıkları dikkate alan ödevler veriyorum.	3,33±1,03	3,28±1,00	0,358	0.721
23. Öğrencinin seveceği türden eğlenceli ödevler veriyorum.	3,65±0,91	3,67±0,92	-0,129	0.897
24. Öğrenciye, ailesine ekonomik açıdan yük oluşturmayacak ödevler veriyorum.	4,47±0,94	4,57±0,68	-0,976	0.330
25. Öğrenciyi yormayan ve bıktırmayan ödevler veriyorum.	4,30±0,75	4,29±0,73	0,114	0.909
26. Özetleme ve raporlama becerisini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,18±1,01	3,13±1,04	0,445	0.656
27. Kısa ve öz ödevler veriyorum.	4,16±0,75	4,00±0,78	1,691	0.092
28. Müfredata uygun ödevler veriyorum.	4,46±0,75	4,51±0,7	-0,493	0.622
29. Motive edici ödevler veriyorum.	3,98±0,84	4,04±0,75	-0,639	0.524
30. İlgi ve merak uyandırıcı ödevler veriyorum.	3,9±0,82	3,81±0,8	0,962	0.337
31. Farklı soru stillerini içeren ödevler veriyorum.	3,89±0,95	4,11±0,82	-1,974	0.049

Tablo 21’de katılımcılara uygulanan ÖVTA madde ortalamaları ile sınıf mevcudu değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Bu analiz sonucuna göre ÖVTA madde-31 (Farklı soru stillerini içeren ödevler veriyorum.) ile sınıf mevcudu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t=-1,974$ $p=0.049$). Sınıf mevcudu 24

üstü olan katılımcıların 24 ve altı olan katılımcılara kıyasla ÖVTA madde-31 ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.2.8. Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımları medeni duruma göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 22. Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımlarının medeni duruma göre farklılaşma durumu (n=264)

Ödev Verme Tercihleri	Medeni durum		t=	p=
	Bakar (n=87)	Evli (n=177)		
	x ve ss	x ve ss		
1. Güncel konularla ilgili ödevler veriyorum.	3,64±1,02	3,77±1,01	-0,939	0.349
2. Tekrar ve pekiştirme amaçlı ödevler veriyorum.	4,54±0,7	4,52±0,73	0,217	0.828
3. Araştırma amaçlı ödevler veriyorum.	3,15±0,76	3,15±0,89	0,023	0.982
4. Sınavlarda başarılı olmaya yönelik ödevler veriyorum.	3,62±1,1	3,55±1,11	0,462	0.645
5. Sorun çözmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,44±0,95	3,46±0,98	-0,209	0.835
6. Proje yapmaya yönelik ödevler veriyorum.	2,7±0,88	2,94±1	-1,927	0.055
7. Teknolojik araçları kullanmaya yönelik ödevler veriyorum.	3,02±0,88	2,93±0,97	0,786	0.433
8. Bireysel çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,93±0,86	3,84±0,91	0,814	0.417
9. Grupla çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	2,83±0,95	2,86±0,96	-0,294	0.769
10. Deney yapmaya yönelik ödevler veriyorum.	2,47±0,94	2,68±0,97	-1,688	0.093
11. Aktif öğrenmeyi sağlamak amacıyla ödev veriyorum.	3,87±0,96	3,98±0,89	-0,87	0.385
12. Bir sonraki derse hazırlık yapılması amacıyla ödevler veriyorum.	3,40±1,04	3,36±1,09	0,33	0.742
13. Girişimcilik becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,06±1,05	3,11±1,03	-0,408	0.683
14. Öğrencilerin ilgi alanlarına uygun ödevler veriyorum.	3,25±0,91	3,12±0,98	1,073	0.284
15. Aile katılımını sağlayan ödevler veriyorum.	3,14±0,89	3,18±0,89	-0,367	0.714
16. Günlük yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,71±0,9	3,59±0,91	1,05	0.295
17. Yaşam boyu öğrenmeyi sürdürecekt becerilerin kazanılmasına yönelik ödevler veriyorum.	3,74±0,92	3,77±0,94	-0,313	0.755
18. Öğrencilerin hayal gücü ve yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,56±0,83	3,57±0,89	-0,015	0.988
19. Medya okuryazarlığını geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	2,90±0,85	2,96±0,99	-0,516	0.607
20. Kitap okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik ödevler veriyorum.	4,38±0,75	4,28±0,77	0,97	0.333
21. Düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,99±0,77	3,97±0,90	0,199	0.842
22. Bireysel farklılıkları dikkate alan ödevler veriyorum.	3,3±0,94	3,3±1,05	-0,004	0.996
23. Öğrencinin seveceği türden eğlenceli ödevler veriyorum.	3,60±0,88	3,69±0,93	-0,813	0.417
24. Öğrenciye, ailesine ekonomik açıdan yük oluşturmayacak ödevler veriyorum.	4,47±0,83	4,56±0,77	-0,847	0.398
25. Öğrenciyi yormayan ve bıktırmayan ödevler veriyorum.	4,24±0,73	4,32±0,74	-0,778	0.438
26. Özetleme ve raporlama becerisini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	3,20±1,05	3,12±1,01	0,528	0.598
27. Kısa ve öz ödevler veriyorum.	3,99±0,78	4,10±0,76	-1,123	0.262
28. Müfredata uygun ödevler veriyorum.	4,59±0,54	4,44±0,79	1,755	0.081
29. Motive edici ödevler veriyorum.	3,94±0,72	4,06±0,81	-1,113	0.267

30. İlgi ve merak uyandırıcı ödevler veriyorum.	3,8±0,78	3,86±0,82	-0,566	0.572
31. Farklı soru stillerini içeren ödevler veriyorum.	4,01±0,77	4,03±0,93	-0,194	0.847

Tablo 22’de katılımcılara uygulanan ÖVTA madde ortalamaları ile medeni durum değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Bu analiz sonucuna göre ÖVTA madde ortalamaları ile medeni durum değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo23. Katılımcılara Uygulanan Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyut Puanları ile ÖVTA Maddeleri Arasındaki İlişkilere Ait Korelasyon Analizi Sonuçları

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1-Okuttuğu sınıfın mevcudu	r	1																
	p																	
2-Mesleki kıdem (yıl)	r	-,148*	1															
	p	0,016																
3- Bir haftada kaç kez ödev veriyorsunuz?	r	-0,029	-0,048	1														
	p	0,64	0,438															
4-MÖ Yüksek standartlar	r	-0,004	-0,101	0,02	1													
	p	0,948	0,103	0,744														
5-MÖ Düzen	r	-0,045	-0,095	0,068	,545**	1												
	p	0,469	0,125	0,270	<0.001													
6-MÖ Tatminsizlik	r	0,031	-0,043	0,014	,609**	,194**	1											
	p	0,611	0,486	0,825	<0.001	0,002												
7-MÖ Çelişki	r	0,043	-0,103	0,083	,367**	0,092	,752**	1										
	p	0,486	0,094	0,179	<0.001	0,136	<0.001											
8-ÖVTA M1	r	-0,027	-0,028	-0,08	,184**	,135*	0,022	-0,036	1									
	p	0,663	0,650	0,195	0,003	0,028	0,723	0,558										
9-ÖVTA M2	r	0,031	-0,074	,219**	,165**	,267**	0,087	0,008	0,099	1								
	p	0,62	0,229	<0.001	0,007	<0.001	0,161	0,894	0,11									
10-ÖVTA M3	r	-0,023	0,028	-0,059	,199**	0,093	0,077	-0,100	,202**	,121*	1							
	p	0,712	0,65	0,339	0,001	0,132	0,211	0,106	0,001	0,049								
11-ÖVTA M4	r	0,099	-0,104	,232**	,173**	,153*	,135*	0,091	0,103	,315**	,209**	1						
	p	0,110	0,092	<0.001	0,005	0,013	0,029	0,139	0,094	<0.001	0,001							
12-ÖVTA M5	r	-0,001	-0,002	-0,006	,208**	,222**	0,099	-0,046	,391**	,240**	,437**	,209**	1					
	p	0,984	0,969	0,927	0,001	<0.001	0,108	0,461	<0.001	<0.001	<0.001	0,001						
13-ÖVTA M6	r	-0,056	0,058	-,126*	,224**	0,106	0,071	-0,067	,245**	<0.001	,591**	0,113	,462**	1				
	p	0,363	0,35	0,041	<0.001	0,085	0,25	0,276	<0.001	0,997	<0.001	0,067	<0.001					
14-ÖVTA M7	r	0,075	-0,017	-0,083	,158**	0,112	0,093	0,062	,192**	0,112	,415**	,181**	,349**	,507**	1			
	p	0,227	0,782	0,179	0,010	0,069	0,133	0,314	0,002	0,070	<0.001	0,003	<0.001	<0.001				
15-ÖVTA M8	r	0,019	-0,071	0,046	,289**	,243**	,129*	0,077	,263**	,383**	,182**	,247**	,327**	,178**	,217**	1		
	p	0,761	0,249	0,459	<0.001	<0.001	0,036	0,213	<0.001	<0.001	0,003	<0.001	<0.001	0,004	<0.001			
16-ÖVTA M9	r	-0,063	,145*	-0,102	,141*	0,092	0,078	-0,023	,186**	-0,025	,502**	,146*	,424**	,556**	,368**	,178**	1	
	p	0,307	0,019	0,097	0,022	0,137	0,205	0,716	0,002	0,689	<0.001	0,018	<0.001	<0.001	<0.001	0,004		
17-ÖVTA M10	r	-,125*	,175**	-0,058	,174**	0,068	0,054	-0,02	,238**	-0,024	,488**	0,052	,418**	,572**	,424**	,193**	,591**	1
	p	0,042	0,004	0,346	0,005	0,273	0,379	0,745	<0.001	0,703	<0.001	0,396	<0.001	<0.001	<0.001	0,002	<0.001	

*Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır (Pearson korelasyon testi), ** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (Pearson korelasyon testi)

Tablo 23'te katılımcılara uygulanan mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutları, ÖVTA maddeleri ve çeşitli değişkenler arasındaki ilişkilere ait pearson korelasyon sonuçları verilmiştir. Bu analiz sonucuna göre okuttuğu sınıf mevcudu ile ÖVTA madde-10 arasında negatif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=-0,125$ $p=0.042$).

Mesleki kıdem (yıl) ile ÖVTA madde-9 ($r=0,145$ $p=0.019$) ve ÖVTA madde-10 ($r=0,175$ $p=0.004$) arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

“Bir haftada kaç kez ödev veriyorsunuz?” değişkeni ile ÖVTA madde-2 ($r=0,219$ $p<0.001$), ÖVTA madde-4 ($r=0,232$ $p<0.001$) arasında pozitif yönlü, ÖVTA madde-6 ($r=-0,126$ $p=0.041$) ile arasında negatif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutlarından “Yüksek standartlar” puanı ile ÖVTA madde-1 ($r=0,184$ $p=0.003$), ÖVTA madde-2 ($r=0,165$ $p=0.007$), ÖVTA madde-3 ($r=0,199$ $p=0.001$), ÖVTA madde-4 ($r=0,173$ $p=0.005$), ÖVTA madde-5 ($r=0,208$ $p=0.001$), ÖVTA madde-6 ($r=0,244$ $p<0.001$), ÖVTA madde-7 ($r=0,158$ $p=0.010$), ÖVTA madde-8 ($r=0,289$ $p<0.001$), ÖVTA madde-9 ($r=0,141$ $p=0.022$) ve ÖVTA madde-10 ($r=0,174$ $p=0.005$) arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutlarından “Düzen” puanı ile ÖVTA madde-1 ($r=0,135$ $p=0.008$), ÖVTA madde-2 ($r=0,267$ $p<0.001$), ÖVTA madde-4 ($r=0,153$ $p=0.013$), ÖVTA madde-5 ($r=0,222$ $p<0.001$) ve ÖVTA madde-8 ($r=0,243$ $p<0.001$) arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutlarından “Tatminsizlik” puanı ile ÖVTA madde-4 ($r=0,135$ $p=0.029$) ve ÖVTA madde-8 ($r=0,129$ $p=0.036$) arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Tablo 24. Katılımcılara Uygulanan Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyut Puanları ile ÖVTA Maddeleri Arasındaki İlişkilere Ait Korelasyon Analizi Sonuçları

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1-Okuttuğu sınıfın mevcudu	r	1																
	p	.																
2-Mesleki kıdem (yıl)	r	-0,104	1															
	p	0,091	.															
3- Bir haftada kaç kez ödev veriyorsunuz?	r	0,037	-0,033	1														
	p	0,552	0,592	.														
4-MÖ Yüksek standartlar	r	-0,003	-0,107	-0,029	1													
	p	0,964	0,081	0,638	.													
5-MÖ Düzen	r	-0,085	-0,083	-0,019	,521**	1												
	p	0,168	0,177	0,757	<0.001	.												
6-MÖ Tatminsizlik	r	0,031	-0,024	0,002	,620**	,193**	1											
	p	0,622	0,700	0,972	<0.001	0,002	.											
7-MÖ Çelişki	r	0,031	-0,091	0,043	,361**	0,092	,724**	1										
	p	0,619	0,14	0,485	<0.001	0,135	<0.001	.										
8-ÖVTA M11	r	-0,081	0,004	0,02	,214**	,251**	0,022	-0,102	1									
	p	0,188	0,95	0,751	<0.001	<0.001	0,721	0,097	.									
9-ÖVTA M12	r	0,008	-,212**	0,014	,147*	,141*	,132*	0,102	,283**	1								
	p	0,892	0,001	0,826	0,017	0,022	0,032	0,098	<0.001	.								
10-ÖVTA M13	r	-0,047	-0,062	-0,032	,225**	,161**	0,058	-0,067	,458**	,247**	1							
	p	0,447	0,314	0,600	<0.001	0,009	0,344	0,277	<0.001	<0.001	.							
11-ÖVTA M14	r	-0,080	-0,001	-0,012	,203**	0,102	0,038	-0,048	,253**	,286**	,480**	1						
	p	0,198	0,982	0,846	0,001	0,099	0,538	0,441	<0.001	<0.001	<0.001	.						
12-ÖVTA M15	r	0,044	-,187**	0,026	,123*	0,083	0,056	0,051	,153*	,337**	,256**	,360**	1					
	p	0,481	0,002	0,670	0,045	0,180	0,363	0,408	0,013	<0.001	<0.001	<0.001	.					
13-ÖVTA M16	r	0,068	-,158**	-0,027	,174**	,237**	-0,047	-0,117	,417**	,305**	,434**	,418**	,402**	1				
	p	0,269	0,010	0,659	0,005	<0.001	0,452	0,058	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	.				
14-ÖVTA M17	r	0,082	-0,051	0,054	,239**	,264**	-0,011	-0,087	,521**	,266**	,453**	,375**	,341**	,703**	1			
	p	0,185	0,410	0,383	<0.001	<0.001	0,857	0,159	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	.			
15-ÖVTA M18	r	-0,021	0,007	-0,02	,251**	,184**	0,054	-0,06	,478**	,269**	,655**	,460**	,389**	,544**	,564**	1		
	p	0,728	0,907	0,749	<0.001	0,003	0,382	0,329	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	.		
16-ÖVTA M19	r	0,032	0,055	0,003	,283**	,156*	,163**	0,038	,292**	,193**	,430**	,366**	,214**	,257**	,338**	,431**	1	
	p	0,600	0,374	0,961	<0.001	0,011	0,008	0,534	<0.001	0,002	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	.	
17-ÖVTA M20	r	0,002	-0,120	,128*	,242**	,243**	0,017	-0,052	,369**	,267**	,271**	,228**	,240**	,319**	,410**	,347**	,205**	1
	p	0,974	0,052	0,038	<0.001	<0.001	0,788	0,401	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	0,001	.

*Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır (Pearson korelasyon testi), ** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (Pearson korelasyon testi)

Tablo 24’te katılımcılara uygulanan mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutları, ÖVTA maddeleri ve çeşitli değişkenler arasındaki ilişkilere ait pearson korelasyon sonuçları verilmiştir. Bu analiz sonucuna göre mesleki kıdem (yıl) ile ÖVTA madde-12 ($r=-0,212$ $p=0.001$), ÖVTA madde-15 ($r=-0,187$ $p=0.002$) ve ÖVTA madde-16 ($r=-0,158$ $p=0.010$) arasında negatif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

“Bir haftada kaç ödev veriyorsunuz?” ile ÖVTA madde-20 ($r=-0,128$ $p=0.038$) arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutlarından “Yüksek standartlar” puanı ile ÖVTA madde-11 ($r=0,214$ $p<0.001$), ÖVTA madde-12 ($r=0,147$ $p=0.017$), ÖVTA madde-13 ($r=0,225$ $p<0.001$), ÖVTA madde-14 ($r=0,203$ $p=0.001$), ÖVTA madde-15 ($r=0,123$ $p=0.045$), ÖVTA madde-16 ($r=0,174$ $p=0.005$), ÖVTA madde-17 ($r=0,239$ $p<0.001$), ÖVTA madde-18 ($r=0,251$ $p<0.001$), ÖVTA madde-19 ($r=0,283$ $p<0.001$) ve ÖVTA madde-20 ($r=0,242$ $p<0.001$) arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutlarından “Düzen” puanı ile ÖVTA madde-11 ($r=0,251$ $p<0.001$), ÖVTA madde-12 ($r=0,141$ $p=0.022$), ÖVTA madde-13 ($r=0,161$ $p=0.009$), ÖVTA madde-16 ($r=0,231$ $p<0.001$), ÖVTA madde-17 ($r=0,264$ $p<0.001$), ÖVTA madde-18 ($r=0,184$ $p=0.003$), ÖVTA madde-19 ($r=0,156$ $p=0.011$) ve ÖVTA madde-20 ($r=0,243$ $p<0.001$) arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutlarından “Tatminsizlik” puanı ile ÖVTA madde-12 ($r=0,132$ $p=0.032$) ve ÖVTA madde-19 ($r=0,163$ $p=0.008$) arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Tablo 25. Katılımcılara Uygulanan Mükemmeliyetçilik Ölçeği Alt Boyut Puanları ile ÖVTA Maddeleri Arasındaki İlişkilere Ait Korelasyon Analizi Sonuçları

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1-Okuttuğu sınıfın mevcudu	r	1																	
	p	.																	
2-Mesleki kıdem (yıl)	r	-0,104	1																
	p	0,091	.																
3- Bir haftada kaç kez ödev veriyorsunuz?	r	0,037	-0,033	1															
	p	0,552	0,592	.															
4-MÖ Yüksek standartlar	r	-0,003	-0,107	-0,029	1														
	p	0,964	0,081	0,638	.														
5-MÖ Düzen	r	-0,085	-0,083	-0,019	,521**	1													
	p	0,168	0,177	0,757	<0.001	.													
6-MÖ Tatminsizlik	r	0,031	-0,024	0,002	,620**	,193**	1												
	p	0,622	0,700	0,972	<0.001	0,002	.												
7-MÖ Çelişki	r	0,031	-0,091	0,043	,361**	0,092	,724**	1											
	p	0,619	0,140	0,485	<0.001	0,135	<0.001	.											
8-ÖVTA M21	r	-0,043	-0,035	0,031	,256**	,280**	-0,011	-0,098	1										
	p	0,482	0,575	0,613	<0.001	<0.001	0,862	0,113	.										
9-ÖVTA M22	r	-0,095	0,020	-0,089	,146*	,158*	-0,024	-,126*	,388**	1									
	p	0,125	0,743	0,150	0,018	0,010	0,695	0,040	<0.001	.									
10-ÖVTA M23	r	-0,024	-0,020	-0,022	0,118	0,116	-0,058	-,139*	,422**	,474**	1								
	p	0,701	0,741	0,725	0,055	0,061	0,347	0,023	<0.001	<0.001	.								
11-ÖVTA M24	r	-0,03	0,005	0,065	0,084	,220**	-0,006	-0,049	,243**	,146*	,155*	1							
	p	0,627	0,931	0,290	0,175	<0.001	0,917	0,426	<0.001	0,018	0,012	.							
12-ÖVTA M25	r	-0,016	-0,026	-0,073	0,065	,216**	-0,116	-,161**	,263**	,268**	,281**	,398**	1						
	p	0,79	0,678	0,234	0,293	<0.001	0,059	0,009	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	.						
13-ÖVTA M26	r	-0,009	-0,121	-0,083	,227**	,208**	,159**	0,014	,287**	,294**	,252**	0,104	,209**	1					
	p	0,890	0,05	0,181	<0.001	0,001	0,010	0,820	<0.001	<0.001	<0.001	0,092	0,001	.					
14-ÖVTA M27	r	-0,059	-0,086	-0,097	0,014	,178**	-,147*	-,158*	,330**	,195**	,249**	,317**	,501**	,287**	1				
	p	0,342	0,165	0,118	0,815	0,004	0,017	0,010	<0.001	0,001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	.			
15-ÖVTA M28	r	0,016	-,143*	,122*	0,105	,194**	-0,027	-0,075	,181**	-0,048	0,108	,342**	,189**	,126*	,234**	1			
	p	0,795	0,020	0,047	0,088	0,002	0,664	0,226	0,003	0,434	0,079	0	0,002	0,04	0	.			
16-ÖVTA M29	r	0,026	-0,056	0,054	,225**	,309**	-0,04	-,149*	,549**	,346**	,422**	,215**	,308**	,306**	,387**	,276**	1		
	p	0,670	0,362	0,382	<0.001	<0.001	0,515	0,015	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	.		
17-ÖVTA M30	r	-0,098	0,039	-0,005	,212**	,236**	-0,032	-,182**	,487**	,442**	,552**	0,12	,287**	,323**	,294**	0,105	,607**	1	
	p	0,113	0,525	0,934	0,001	<0.001	0,604	0,003	<0.001	<0.001	<0.001	0,052	<0.001	<0.001	<0.001	0,089	<0.001	.	

18-ÖVTA M31	r	0,092	0,005	0,120	,273**	,201**	0,078	0,001	,349**	,179**	,327**	,313**	,288**	,248**	,285**	,274**	,301**	,354**	1
	p	0,137	0,940	0,052	<0.001	0,001	0,208	0,992	<0.001	0,003	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	.

*Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır (Pearson korelasyon testi), ** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (Pearson korelasyon testi)

Tablo 25’de katılımcılara uygulanan mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutları, ÖVTA maddeleri ve çeşitli değişkenler arasındaki ilişkilere ait pearson korelasyon sonuçları verilmiştir. Bu analiz sonucuna göre mesleki kıdem (yıl) ile ÖVTA madde-28 ($r=-0,143$ $p=0.020$) arasında negatif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

“Bir haftada kaç kez ödev veriyorsunuz?” ile ÖVTA madde-28 ($r=0,122$ $p=0.047$) arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutlarından “Yüksek standartlar” puanı ile ÖVTA madde-21 ($r=0,256$ $p<0.001$), ÖVTA madde-22 ($r=0,146$ $p=0.018$), ÖVTA madde-26 ($r=0,227$ $p<0.001$), ÖVTA madde-29 ($r=0,225$ $p=0.001$), ÖVTA madde-30 ($r=0,212$ $p=0.001$) ve ÖVTA madde-31 ($r=0,273$ $p=0.001$) arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutlarından “Düzen” puanı ile ÖVTA madde-21 ($r=0,280$ $p<0.001$), ÖVTA madde-22 ($r=0,158$ $p=0.010$), ÖVTA madde-24 ($r=0,220$ $p<0.010$), ÖVTA madde-25 ($r=0,216$ $p<0.001$), ÖVTA madde-26 ($r=0,208$ $p<0.001$), ÖVTA madde-27 ($r=0,178$ $p=0.004$), ÖVTA madde-28 ($r=0,194$ $p=0.002$), ÖVTA madde-29 ($r=0,309$ $p<0.001$), ÖVTA madde-30 ($r=0,236$ $p<0.001$) ve ÖVTA madde-31 ($r=0,201$ $p=0.001$) arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutlarından “Tatminsizlik” puanı ile ÖVTA madde-26 ($r=0,159$ $p=0.010$) arasında pozitif yönlü ve ÖVTA madde-27 ($r=-0,147$ $p=0.017$) arasında negatif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutlarından “Çelişki” puanı ile ÖVTA madde-22 ($r=-0,126$ $p=0.040$), ÖVTA madde-23 ($r=-0,139$ $p=0.023$), ÖVTA madde-25 ($r=-0,161$ $p=0.009$), ÖVTA madde-27 ($r=-0,158$ $p=0.010$), ÖVTA madde-29 ($r=-0,149$ $p=0.015$), ÖVTA madde-30 ($r=-0,182$ $p=0.030$) arasında negatif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile ödev verme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmaya katılım sağlayan 264 sınıf öğretmenin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile ödev verme yaklaşımları arasındaki ilişki saptanmaya çalışılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ve ödev verme yaklaşımları ile demografik bilgileri arası farklılığın da ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. 264 sınıf öğretmeninden toplanan veriler SPSS 25 programı ile analiz edilmiş ve bulgular bölümünde sunulmuştur. Bu bölümde ise saptanan bulguların sonuçları ele alınarak alan yazın göz önünde bulundurularak tartışılacaktır.

5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile İlgili Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Mükemmeliyetçilik Düzeylerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın mükemmeliyetçilik düzeyi ile ilgili birinci alt problemi, “ Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri nedir?” olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin “Yüksek Standartlar” ve “Düzen” alt boyutlarından yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple sınıf öğretmenlerinin uyumlu mükemmeliyetçi olduklarını söylemek mümkündür. Yapılan literatür taraması sonucunda araştırmanın bulgusunu destekleyen çalışmalar mevcuttur. Sancar, Kartal ve Öztürk Güneş (2021), “Öğretmenlerin Tükenmişlik ve Mükemmeliyetçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmalarında mükemmeliyetçilik alt boyutlarından “Yüksek Standartlar” ve “Düzen” puanlarının yüksek olduğu ve dolayısıyla uyumlu mükemmeliyetçiler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çetin (2020)’de öğretim elemanlarının algıladıkları mükemmeliyetçilik düzeyinin “Düzen” ve “Kişisel Standartlar” alt boyutunda yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çelik Seçgin (2022) ve Gürbüzkol (2018)’ de araştırmalarında öğretmenlerin “düzen” alt boyutunda ortalamanın üstünde puanlar aldığı bulgusuna ulaşmışlardır. Ancak araştırmalarında “Kişisel standartlar” alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları puanlar orta seviyededir. Sonuç olarak araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri sağlıklı (uyumlu) bir mükemmeliyetçilik yapısına sahiptir.

5.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın mükemmeliyetçilik düzeyi ile ilgili ikinci alt problemi, “Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutlarından “Düzen” ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olduğunu söylemek mümkündür. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla kendisini ve çevresini olması gerekenden fazla bir şekilde düzene ve disipline soktuğu söylenebilir.

Çelik Seçgin (2022), İngilizce öğretmenleri ile yaptığı çalışmada kadın öğretmenlerin mükemmeliyetçilik düzeylerinde “Düzen” alt boyutunda yüksek puan almaları araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Benzer bir çalışma Sarıkaya (2018) tarafından yapılmıştır. Çalışmasında müzik öğretmeni adaylarının mükemmeliyetçilik düzeylerinde “Düzen” alt boyutunda kız öğrenciler daha yüksek puan almıştır. Özdin (2019), Bencik (2006), Bozdemir (2011) gibi araştırmacılar da “Düzen” alt boyutunda kadınların daha mükemmeliyetçi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Literatürde mükemmeliyetçilik ve cinsiyet arasında anlamlı bir farkın bulunamadığı çalışmalarda mevcuttur. Büyükbayraktar (2011), Sapmaz (2006), Bayram (2016), Ulu Kalın (2020) gibi araştırmacılar mükemmeliyetçilik ve cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulamamıştır.

Cinsiyet değişkeni kullanılarak yapılan araştırmalarda, bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak erkeklerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin daha yüksek olduğu çalışmalar (Demirci, Çepikkurt, Kızıldağ Kale ve Güler, 2018; Gürbüzkol, 2018; Şahiner, 2011) da mevcuttur. Saracaloğlu, Saygı, Yenice ve Altın (2016), yaptıkları çalışmada erkek öğretmen adaylarının mükemmeliyetçilik düzeylerinin kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ataerkil bir toplum olmamızdan dolayı erkeklerin aile ve kendilerine karşı sorumluluk ve beklentilerinin daha fazla olabileceği ve çocukluktan itibaren bu görüşle yetiştirilmeleri erkeklerin daha mükemmeliyetçi olduğunun bir nedeni olarak gösterilmektedir (Gürbüzkol, 2018, s.70). Ancak bu görüşün aksine araştırmamın bulgularından hareketle ebeveynlerin ve toplum yapısının küçük yaşlardan itibaren kız çocuklarından düzenli olmayı talep etmesi, kadınların gelecekteki yaşamlarında çalışan, anne, eş vb. çoklu hayat rollerinin altından kalkabilmesi için planlı, organize, disiplinli ve düzenli bir yaşam biçimini benimsemesi gerekmektedir. Sonuç olarak mükemmeliyetçilik ve cinsiyet değişkeni arasında farklı bulguların elde edildiği araştırmalar mevcuttur. Bu farklılıkların örneklem grubu ve ölçme araçlarının çeşitliliğinden kaynaklandığı ifade edilebilir.

5.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşması İle İlgili Sonuçlar

Araştırmanın mükemmeliyetçilik düzeyi ile ilgili üçüncü alt problemi, “Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın bulguları incelediğinde mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutları ile eğitim durumu arasında anlamlı bir fark yoktur. Yapılan literatür taramasında araştırmanın bu bulgusunu destekler nitelikte bir sonuç Şenel Öksüz (2022) tarafından yapılmıştır. Araştırmada yabancı dil öğretmenlerinin genel mükemmeliyetçilik düzeyleri ve eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca Kırıl 2011 ‘de okul yöneticileri ile yapmış olduğu çalışmada anlamlı bir bulguya rastlamamıştır. Ancak bu durumun tersine öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça mükemmeliyetçilik düzeylerinin arttığı araştırmalarda mevcuttur. (Çelik Seçgin, 2022; Gürbüzkol, 2018)

Eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farkın olmamasına sebep olarak araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunun lisans mezunu olmaları sebep olabilir. Daha fazla lisansüstü mezunu öğretmenlerin araştırmaya katılımlarıyla birlikte araştırmanın sonucunda anlamlı farklılıkların olabileceği düşünülebilir.

5.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Mezun Oldukları Fakülte Türüne Göre Farklılaşması İle İlgili Sonuçlar

Araştırmanın mükemmeliyetçilik düzeyi ile ilgili dördüncü alt problemi, “Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri mezun oldukları fakülte türüne göre farklılaşmakta mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutları ile mezun olduğu fakülte türü arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuca yönelik yapılan literatür taramasında herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak farklı öğretmen gruplarında branşa göre yapılan araştırmalara bakıldığında, Özyurt Uysal (2019) araştırmasında, öğretmenlerin branşına göre mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çelik Seçgin (2022) ise yaptığı araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile mezun oldukları fakülte değişkeni arasında anlamlı bir fark tespit etmiştir. Açık öğretim fakültesinden mezun olan İngilizce öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik ortalamaları daha yüksek bulunmuştur.

5.1.5. Sınıf Öğretmenlerinin Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Farklılaşması İle İlgili Sonuçlar

Araştırmanın mükemmeliyetçilik düzeyi ile ilgili beşinci alt problemi, “Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutlarından “Düzen” ile sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türünde anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Özel okulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin devlet okulunda görev yapan sınıf öğretmenlerine kıyasla daha düzenli ve disiplinli olduğu yorumuna varılabilir.

Literatürde öğretmenlerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile görev yaptıkları okul türü değişkeninin araştırılmasına yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ve devam ettikleri devlet/özel okul türüne göre yapılan birçok araştırma vardır. Tire (2011) araştırmasında, devlet ve özel okullarda öğrenim gören ön ergenlerin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyleri ile ilgili anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Devlet okuluna devam eden öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçilik düzeyinin daha yüksek olduğu ancak olumsuz mükemmeliyetçilik boyutuyla okul türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın tam tersine bulgular elde eden Hançer ve Tüfekçi (2017) ortaokul öğrencilerinin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerini inceledikleri araştırmalarında özel okulda öğrenim gören öğrencilerin hem olumlu hem de olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulmuşlardır. Devlet ve özel okula devam eden üstün zekalı öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyinin değerlendirildiği araştırmada ise öğrenci grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu durum her iki okula devam eden öğrencilerin zeka düzeylerine uygun eğitim almalarıyla açıklanmıştır (Leana Taşçılar, Özyaprak, Gücyeter, Kanlı, Camcı Erdoğan, 2014).

Tüm bu sonuçlardan hareketle yapılacak olan benzer çalışmalarda devlet ve özel okulda görev yapan öğretmenlere ulaşılmasının literatüre katkı sağlayacağı söylenebilir.

5.1.6. Sınıf Öğretmenlerinin Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşması İle İlgili Sonuçlar

Araştırmanın mükemmeliyetçilik düzeyi ile ilgili altıncı alt problemi, “Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri sınıf mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutlarından “Yüksek Standartlar” ile sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeyinde anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Okuttuğu sınıf düzeyi 4. Sınıf olan öğretmenlerin daha yüksek standartlara sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca 2. sınıf okutan öğretmenler ile 3. sınıf okutan öğretmenler kıyaslandığında, 3. sınıf okutan öğretmenlerin ve 2.sınıf okutan

öğretmenlerle 4.sınıf okutan öğretmenler kıyaslandığında ise 4. sınıf okutan öğretmenlerin daha yüksek beklentiler içinde olduğu sonucuna varılabilir. Yapılan literatür taraması sonucunda literatürde araştırmayı destekleyen sonuçları görmek mümkündür. Çelik Seçkin (2022) araştırmasında İngilizce öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin “Düzen” ve “Kişisel Standartlar” alt boyutunda farklılaştığını tespit etmiştir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre bu alt boyutta mükemmeliyetçilik düzeyleri yüksektir. Pirinççi (2009) “Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmasında sınıf düzeyi arttıkça mükemmeliyetçiliğin yükseldiği bulgusuna ulaşmıştır. Şahin (2011) lise öğrencileriyle yaptığı araştırmada dokuzuncu sınıf öğrencilerinin onuncu sınıf öğrencilerine kıyasla “Düzen” alt boyutunda mükemmeliyetçiliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özdin (2019)’da araştırmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Eğitim fakültesi öğrencileriyle yaptığı çalışmada 4.sınıfların 1 ve 3. Sınıflara göre daha mükemmeliyetçi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılığın görülmediği araştırmalar da mevcuttur (Bencik, 2006; Sarıkaya, 2018; Bayram, 2019; Yıldızbaş, 2014; Sancar, 2020; Kutlu, 2022).

Araştırmada 4.sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin “Yüksek Standartlar” alt boyutunda yüksek çıkmasına sebep olarak 4.sınıftaki öğrencilerin ilk defa sınav ve puan sistemiyle karşılaşmış olmaları sebep olarak gösterilebilir. Ayrıca sınıf düzeyi arttıkça işlenen konuların çeşitlenmesi ve zorlaşması öğretmenlerin yüksek beklentiye sahip olmalarının nedeni olabilir.

5.1.7. Sınıf Öğretmenlerinin Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Okuttukları Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşması İle İlgili Sonuçlar

Araştırmanın mükemmeliyetçilik düzeyi ile ilgili yedinci alt problemi, “Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri sınıf mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır?” olarak ifade edilebilir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutları ile öğretmenlerin okuttuğu sınıf mevcudu arasında anlamlı bir fark yoktur. Literatür incelendiğinde araştırmanın bu bulgusuna yönelik olarak yapılan bir çalışma görülmemiştir. Mükemmeliyetçilik ile yapılacak olan çalışmalarda sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaşma durumunun incelendiği çalışmaların çoğalmasının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5.1.8. Sınıf Öğretmenlerinin Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Süresine Göre Farklılaşması İle İlgili Sonuçlar

Araştırmanın mükemmeliyetçilik düzeyi ile ilgili sekizinci alt problemi, “Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile mesleki kıdem süreleri (yıl olarak) arasında ilişki var mıdır?” olarak ifade edilebilir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutları ile öğretmenlerin mesleki kıdem süresi arasında anlamlı bir fark yoktur. Elde edilen bu bulgular alan yazındaki araştırmalarla (Sancar, 2020; Kırıl, 2012; Çetin, 2020; Gürbüzkol 2018; Gök, 2019; Şenel Öksüz, 2022) uyumludur. Ancak literatürde araştırmanın bulguları ile çelişen araştırmalarda mevcuttur. (Dişbudak, 2016; Yıldızbaş, 2014). Üstün ve Akdağ (2015) araştırmalarında 6 yıl ve üzeri görev yapan okul yöneticilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerini idareciliğin ilk yıllarında olan okul yöneticilerine göre daha yüksek bulmuştur. Ancak bu durumun tersi olarak Özyurt Uysal (2019), “Öğretmenlerin Mükemmeliyetçilik ve Öz-duyarlılık Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli araştırmasında çalışma yılı olarak 21 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin “Hatalara Aşırı İlgi” alt boyutunda daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Literatürde mesleki kıdem süresiyle ilgili birbirine zıt sonuçların bulunmasını araştırmacıların farklı mükemmeliyetçilik ölçekleri kullanması ve çeşitli örneklem gruplarıyla çalışmış olmaları açıklayabilir.

5.1.9. Sınıf Öğretmenlerinin Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Farklılaşması İle İlgili Sonuçlar

Araştırmanın mükemmeliyetçilik düzeyi ile ilgili dokuzuncu alt problemi, “Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri medeni duruma göre farklılaşmakta mıdır?” olarak ifade edilebilir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutları ile öğretmenlerin medeni durumu arasında anlamlı bir fark yoktur.

Araştırmanın sonuçlarını destekler çalışmalara ilgili literatür taraması sonucunda ulaşılmıştır (Sancar, 2020; Çetin, 2020; Cesur, 2017). Madan ve Karagözoğlu (2019) araştırmalarında, futbol antrenörlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Kahraman, Kaya ve Erez (2021), “Yetişkinlerde Mükemmeliyetçilik ve Cinsel Mitler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli araştırmalarında medeni durum değişkeni ve mükemmeliyetçilik arasında anlamlı bir farklılık elde etmemişlerdir. Ancak araştırmanın bulgularıyla çelişen çalışmalarda mevcuttur. Kiremitçi, Gençer ve Demiray (2014), öğretmenlerin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerini çeşitli değişkenlere göre incelemiş ve mükemmeliyetçilik alt boyutunda evli öğretmenlerin bekarlara göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun tam tersi olarak Aysesli ve Aşkın

(2022) araştırmalarında bekarların mükemmeliyetçilik düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

5.1.10. Sınıf Öğretmenlerinin Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Farklılaşması İle İlgili Sonuçlar

Araştırmanın mükemmeliyetçilik düzeyi ile ilgili onuncu alt problemi, “Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri sahip oldukları çocuk sayısına göre farklılaşmakta mıdır?” olarak ifade edilebilir. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde mükemmeliyetçilik ölçeğinde “Yüksek Standartlar” ile “Düzen” alt boyutlarında, çocuğu olmayanların çocuğu olanlara kıyasla anlamlı bir farka sahip olduğu söylenebilir. Çocuğu olmayan sınıf öğretmenlerinin çocuğu olan sınıf öğretmenlerine kıyasla daha yüksek beklenti ve olması gerekenden daha düzenli olduğu yorumu yapılabilir.

Dişbudak (2016) öğretim elemanlarının tükenmişlik ve mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, öğretim elemanlarının mükemmeliyetçilik düzeylerinin sahip oldukları çocuk sayısına göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Çocuğu olmayanların veya çocuk sayısı daha az olanların mükemmeliyetçilik düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Ancak araştırmanın bulgusundan farklı olarak, Atayeter (2020) çalışmasında sahip olunan çocuk sayısı ile mükemmeliyetçilik arasında anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Ayrıca literatürde kardeş sayısı değişkeni ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiler inceleyen çalışmalarda mevcuttur. Özdin (2019) araştırmasında tek çocukların daha mükemmeliyetçi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın tersi olarak Benk (2006), 3 ve üzeri kardeşe sahip olanların tek kardeşe sahip olanlara oranla daha mükemmeliyetçi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hançer ve Tüfekçi (2017) ise kardeş sayısına göre öğrencilerin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyinde anlamlı bir fark elde edememiştir. Sonuç olarak çocuk sayısının artmasının mükemmeliyetçilik düzeyini azaltacağı yorumuna varılabilir. Çünkü ailede çocuk sayısı arttıkça ilk çocuğa göre ebeveynlerin daha tecrübeli ve bu sebeple daha az mükemmeliyetçi olabileceği düşünülebilir.

5.1.11. Sınıf Öğretmenlerinin Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Haftalık Verdikleri Ortalama Ödev Sayısına Göre Farklılaşması İle İlgili Sonuçlar

Araştırmanın mükemmeliyetçilik düzeyi ile ilgili on birinci alt problemi, “Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile haftalık verdikleri ortalama ödev sayısı arasında ilişki var mıdır?” olarak ifade edilebilir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutları ile ödev verme sayısı arasında anlamlı bir fark yoktur.

Literatür incelendiğinde araştırmının bu bulgusuna yönelik olarak yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Mükemmeliyetçilik ile yapılacak olan çalışmalarda özellikle ödev konusunun ele alınmasının literatüre katkı sağlayacağı söylenebilir.

5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Ödev Verme Yaklaşımları ile İlgili Sonuç ve Tartışma

5.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Ödev Verme Yaklaşımlarına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmının ödev verme yaklaşımları ile ilgili birinci alt problemi, “Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımları nasıldır?” olarak ifade edilmiştir. Araştırmının bulguları incelendiğinde sınıf öğretmenleri tarafından en fazla tercih edilen madde “Öğrenciye, ailesine ekonomik açıdan yük oluşturmayacak ödevler veriyorum.” maddesi olmuştur. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun devlet okulunda çalışmasından dolayı bu maddeyi tercih etmiş olabilecekleri ve eğitim-öğretimde ekonomiklik ilkesini sağlayan ödevler verdikleri yorumuna varılabilir. Kalyoncu (2020) araştırmasında öğretmenlerin ev ödevi verirken ekonomik olmasına dikkat ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırmının sonucundan farklı olarak Ok (2018) araştırmasında öğretmenlere, ödev uygulamaları hakkında önerilerini sormuştur. Ancak öneriler içerisinde ekonomiklik çok az tercih edilmiştir. Öğretmenler tarafından en çok tercih edilen diğer maddeler ise, “Müfredata uygun ödevler veriyorum, Tekrar ve pekiştirme amaçlı ödevler veriyorum, Kitap okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik ödevler veriyorum.” maddeleri olmuştur. Kalyoncu (2020) araştırmasında öğretmenlerin en çok kazanımlara uygun olarak ev ödevleri verdiği sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2013) ise araştırmasında öğretmenlerin kitap okuma alışkanlığı kazandırma amaçlı ödevler verdiği sonucuna ulaşmıştır. Susam ve Demir (2019) öğretmenlerin çoğunluğunun MEB’in tatilde ödev vermeyin uyarısına katıldıklarını ve öğrencilere kitap okuma görevi verdiklerini belirtmiştir.

Literatür incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun tekrar ve pekiştirme amaçlı ödevlendirmeler yaptığı görülmektedir (Genç (2019), Ersoy ve Anagün (2009), Yılmaz (2013), Baynazoğlu (2018), Sönmez Ektem ve Yıldız (2017), Cooper (2001), Yar Yıldırım 2018).

Öğretmenler tarafından en az tercih edilen madde “Deney yapmaya yönelik ödevler veriyorum.” maddesidir. Okullarda gerekli donanım ve materyallerin bulunmaması, sınıf öğretmenlerinin yeterli bilgi ve donanıma sahip olmaması gibi nedenlerden dolayı en az tercih edilen madde olabilir. Gülen (2021) araştırmasında çalıştıkları kurumda yeterli araç-gereç donanımına sahip olan öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

En az tercih edilen diğer maddeler ise proje yapma, grupla çalışma becerileri ile medya okuryazarlığını geliştirme, teknolojik araç kullanmaya yönelik ödevler vermeyi içeren maddelerdir. Çetinkaya (2019) araştırmasında grupla çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ödevlerin çok az tercih edildiği sonucuna ulaşmıştır. Proje ve performans türünde verilen ödevler sayesinde öğrencilerin grup içinde iletişim ve uyum becerileri gelişmektedir. Ancak ödevlerin nasıl verileceği ve neye göre değerlendirme yapılacağı hakkında sınıf öğretmenleri arasında birliktelik durumu yoktur (Bozkurt, Aslanargun, Akın ve Kılıç, 2014).

Yar Yıldırım (2020) eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin en fazla grup ödevlerinde problem yaşadıkları bulgusuna ulaşmıştır. Bu sonuçtan hareketle sınıf öğretmenlerinin öğrencilik yıllarında yaşadıkları problemlerden kaynaklı grup ödevlerine olumsuz bir tutum içinde olabilecekleri yorumuna varılabilir.

5.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Ödev Verme Yaklaşımlarının Cinsiyete Göre Farklılaşmasına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ödev verme yaklaşımları ile ilgili ikinci alt problemi, “Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin ÖVTA’ya verdikleri cevaplar karşılaştırıldığında: “Tekrar ve pekiştirme amaçlı ödevler veriyorum, Sınavlarda başarılı olmaya yönelik ödevler veriyorum, Bireysel çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum, Kısa ve öz ödevler veriyorum.” maddeleriyle cinsiyet arasında anlamlı bir fark olduğunu söylemek mümkündür. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla madde ortalamaları daha yüksektir. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere kıyasla tekrar, pekiştirme ve konunun özünü anlamaya yönelik ödevlerin üzerinde daha fazla durduğu söylenebilir. Araştırmanın bulgusunu destekleyen nitelikte bir çalışma Öcal (2009) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla ev ödevlerine yönelik daha uygun bir strateji ve yöntem kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Kalsen, Kaplan ve Şimşek (2020) “İlkokullardaki Ev Ödevlerine İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Veli Görüşleri” isimli araştırmalarında tam tersi olarak erkek öğretmen ve yöneticilerin pekiştirme ve eksiklerin tamamlanmasına yönelik olarak ödev verdiği bulgusuna ulaşmışlardır. Yine benzer bir şekilde akademik başarının artmasına yönelik ödev veren erkek öğretmen ve yöneticilerin sayısı kadın öğretmen ve yöneticilere göre fazladır.

Literatürde ödev kavramı ve cinsiyet değişkeninin incelendiği farklı çalışmaları görmekte mümkündür. Yel (2019) ödevlendirmeye ilişkin öğretmen görüşlerini incel

ediği araştırmasında kadın öğretmenlerin eğitimde ödevlendirmeye yönelik daha olumlu görüşler ifade ettiğini belirtmiştir.

5.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Ödev Verme Yaklaşımlarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ödev verme yaklaşımları ile ilgili üçüncü alt problemi, “Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımları eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin ÖVTA “Proje yapmaya yönelik ödev veriyorum.” maddesinde anlamlı bir fark olduğunu söylemek mümkündür. Lisansüstü eğitim almış sınıf öğretmenlerinin bu maddeye yönelik ortalamaları lisans eğitime alanlara kıyasla daha yüksektir. Kalsen, Kaplan ve Şimşek (2020) araştırmalarında öğretmenlerin en çok test türünde ödevler verdiği bulgusuna ulaşmışlardır. Okuma-anlatma, ezber, tekrar gibi geleneksel ödevlere kıyasla araştırma, deney ve proje gibi farklı türden ödevler, öğrencilerin daha fazla ilgisini çekmektedir (Kaplan, 2006, s.82). Duru ve Çöğmen (2017) ‘de araştırmalarında ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin okuma ve yazma becerisini geliştirmeye yönelik geleneksel ödevlerden hoşlanmadıklarını proje ve tasarım gibi ödevlerden hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca yenilenen eğitim-öğretim sisteminde öğrencilerin beceri temelli sorular çözmesine önem verilmektedir. Bunun içinde okuduğunu anlama, araştırma yapma, olaylar hakkında çıkarım yapma gibi becerilerinin gelişmesi hedeflenmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin bu becerileri kazandırmaya yönelik ödevlere yöneleceği düşünülmektedir.

5.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin Ödev Verme Yaklaşımlarının Mezun Oldukları Fakülteye Göre Farklılaşmasına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ödev verme yaklaşımları ile ilgili dördüncü alt problemi, “Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımları mezun oldukları fakülteye göre farklılaşmakta mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin ÖVTA maddelerine verdikleri cevaplar ile mezun olunan fakülte değişkeni arasında anlamlı bir fark yoktur. Elde edilen bulguları destekleyen çalışmaları literatürde görmek mümkündür. Öcal (2009), Deveci (2011) ve Yel (2019)’da araştırmalarında ödev verme ve mezun olunan fakülte değişkeni arasında anlamlı bir farklılık elde etmemişlerdir.

Ancak araştırmanın bulgusundan farklı olarak Elharrar (2006) araştırmasında eğitim enstitüsü ve eğitim yüksek okulundan mezun olan öğretmenlere kıyasla eğitim fakültesinden

mezun olan öğretmenlerin proje ve performans ödevleri vermeye yönelik daha istekli oldukları sonucunu elde etmiştir.

5.2.5. Sınıf Öğretmenlerinin Ödev Verme Yaklaşımlarının Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Farklılaşmasına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ödev verme yaklaşımları ile ilgili beşinci alt problemi, “Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımları görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin ÖVTA’ya verdikleri cevaplar karşılaştırıldığında “Teknolojik araçları kullanmaya yönelik ödevler veriyorum.” maddesinde özel okulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin madde ortalamaları daha yüksektir. Bu sonuçtan hareketle özel okulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, devlet okulunda görev yapan sınıf öğretmenlerine kıyasla daha çok teknoloji kullanımına yönelik ödev verdikleri yorumu yapılabilir. Üstün ve Akman (2015) çalışmalarında özel okulda görev yapan öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik olumlu bir tutum içinde oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Gülen (2021) ise araştırmasında okulu yeterli teknolojik donanıma sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin, okulu yeterli teknolojik donanıma sahip olmayan öğretmenlere kıyasla teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik daha olumlu bir tutum içinde oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın diğer bir sonucu ise “Öğrenciye, ailesine ekonomik açıdan yük oluşturmayacak ödevler veriyorum.” maddesinde devlet okulunda görev yapan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir fark söz konusudur. Devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin özel okulda görev yapan öğretmenlere göre maddiyatı daha fazla önemseydiği ve ekonomiklik ilkesine uygun olarak ödevler verdiği söylenebilir. Araştırmanın bulgusunu destekleyen bir çalışma Güney (2010) tarafından yapılmıştır. Araştırmasında proje ve performans ödevlerinin maliyetinin orta düzey okullarda çalışan öğretmenler tarafından sorun teşkil ettiği sonucuna ulaşmıştır. Kalyoncu (2020) araştırmasında öğretmenlerin ödev verirken ekonomiklik ilkesini dikkate aldıklarını belirtmiştir. Yel (2019) ise araştırmasında öğretmenlerin, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olan öğrencilere ödevlerini yapacak gerekli donanım, materyal ve imkana sahip olmadıklarını ifade ettiklerini belirtmiştir.

5.2.6. Sınıf Öğretmenlerinin Ödev Verme Yaklaşımlarının Okutulan Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşmasına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ödev verme yaklaşımları ile ilgili altıncı alt problemi, “Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımları okuttuğu sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?” olarak ifade

edilmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin; “Araştırma amaçlı ödevler veriyorum.” maddesi ile okuttuğu sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. 4. sınıf okutan öğretmenlerin daha fazla araştırma yapmaya yönelik ödev verdikleri söylenebilir. Ayrıca 1. sınıf okutan öğretmenler ile 4. sınıf okutan öğretmenler ve 2.sınıf okutan öğretmenler ve 4. Sınıf okutan öğretmenler kıyaslandığında; 4.sınıf okutan öğretmenlerin öğrencilerine daha fazla araştırma yapmaya yönelik ödevler verdiği söylenebilir. Büyüktokatlı (2009) araştırmasında, sınıf seviyesi yükseldikçe verilen ödev miktarının arttığını, özellikle 4. ve 5. sınıflarda daha fazla araştırma yapmaya yönelik ödevler verildiği bulgusuna ulaşmıştır. Ancak genel olarak sınıf öğretmenleri ilkokulda geleneksel tarzda pekiştirme yapmaya yönelik ödevler tercih etmektedir (Baynazoğlu, 2018; Genç, 2019).

“Sınavlarda başarılı olmaya yönelik ödevler veriyorum.” maddesinde 4.sınıf okutan öğretmenler ve 1.sınıf okutan öğretmenler arasında anlamlı bir fark söz konusudur. Ayrıca 4. sınıf okutan öğretmenler, diğer tüm sınıflara kıyasla bu madde ortalamasında anlamlı bir farka sahiptir. 4.sınıfta öğrencilerin ilk defa sınav sistemiyle karşılaşması bu duruma sebep olarak gösterilebilir. Ancak 09 Eylül 2023 tarihinde yayınlanan Resmi Gazete’deki genelgeye göre 4.sınıflarda sınav sisteminin kaldırılmasıyla benzer araştırmaların daha farklı sonuçlar vereceği öngörülmektedir (09 Eylül 2023 tarihli ve 32304 sayılı Resmi Gazete).

“Teknolojik araçları kullanmaya yönelik ödevler veriyorum.” maddesinde 4.sınıf okutan öğretmenler ve 2. sınıf okutan öğretmenler arasında anlamlı bir fark söz konusudur. Ayrıca 4. sınıf okutan öğretmenler, diğer tüm sınıflara kıyasla bu madde ortalamasında anlamlı bir farka sahiptir. 4. sınıf okutan öğretmenlerin teknoloji ve teknolojik araçları kullanmaya yönelik ödevleri daha fazla tercih ettiği yorumuna varılabilir. Ancak literatürde araştırmanın bulgularının aksine farklı çalışmalar mevcuttur. Akçay ve Sayar (2019) sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde teknoloji kullanımına yönelik algılarını incelediği çalışmada, 1. sınıf okutan öğretmenlerin tüm sınıf düzeylerine göre teknoloji kullanımına ilişkin genel algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Adıgüzel (2010) çalışmasında sınıf düzeyi ile sınıf öğretmenlerinin öğretimde teknoloji kullanımı arasında anlamlı bir fark elde etmemiştir. Çalışmasında sınıf düzeyi ne olursa olsun sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımlarının çok düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fakat Covid- 19 pandemi sürecinin özellikle eğitimin tüm kademelerinde öğretmenleri mecburen teknoloji kullanımına yönelttiği ve bu çalışmanın daha eski bir tarihte yapılmasından dolayı bu sonuca varıldığı düşünülebilir.

“Aile katılımını sağlayan ödevler veriyorum.” maddesinde diğer tüm sınıflara kıyasla 1.sınıf okutan öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır. Ayrıca 1.sınıf okutan öğretmenler

ile 2. sınıf okutan öğretmenler kıyaslandığında, 1. sınıf okutan öğretmenler; 2. sınıf okutan öğretmenler ile 3. sınıf okutan öğretmenler kıyaslandığında, 2. sınıf okutan öğretmenler lehine anlamlı bir fark söz konusudur. Tüm bu sonuçlardan hareketle birinci sınıf velilerinin daha heyecanlı, ilgili ve istekli olmaları 1. sınıf okutan öğretmenlerin aile katılımına yönelik ödevleri tercih ettiği söylenebilir. Ayrıca okul öncesinde aile katılımına yönelik birçok etkinliğin bulunması 1. sınıfta da ailelerin bu yönde ödev beklentisi içine girmelerine sebep olmuş olabilir. Araştırmanın bu bulgusunu destekleyen çalışmaları (Kılıç, 2010; Aksu ve Karaçöp, 2015) literatürde görmek mümkündür. Bu araştırmacılar yaptıkları çalışmalarda öğrencinin sınıf seviyesi yükseldikçe velinin okul ile etkileşiminin azaldığı ve aile katılımı konusundaki sorumluluk algısının düştüğü bulgusuna ulaşmışlardır. Ancak Şad ve Gürbüzürk (2013) sınıf seviyesindeki farklılıkların aile katılımını etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır.

“Kitap okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik ödevler veriyorum.” maddesinde diğer tüm sınıflara kıyasla 2.sınıf okutan öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır. 2. sınıf okutan öğretmenler, 4. sınıf okutan öğretmenlere kıyasla daha fazla kitap okumaya yönelik ödevler vermektedir. Özellikle 2. sınıfta öğrencilerin okuma yazma sürecine geçmeleriyle beraber öğretmenlerin kitap okuma alışkanlığı kazandırma konusuna yoğunlaşmaları araştırmamızın sonucunu destekler niteliktedir. Sınıf öğretmenleri, öğrencilere kitap okuma alışkanlığını kazandırmak için okuma takibi, okuma saati, okuma yarışmaları ve ödüllendirme gibi stratejiler uygulamaktadır (Şahin ve Ergül, 2022, s.35).

“Öğrencinin seveceği türden eğlenceli ödevler veriyorum” maddesinde 1. sınıf okutan öğretmenlerle 4. sınıf okutan öğretmenler kıyaslandığında, 1. sınıf; 2. sınıf okutan öğretmenlerle 4. sınıf okutan öğretmenler kıyaslandığında, 2. sınıf okutan öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark vardır. Ayrıca 1. sınıf okutan öğretmenler, diğer tüm sınıflara kıyasla bu madde ortalamasında anlamlı bir farka sahiptir. 1. sınıfa yeni başlayan öğrencilerin okula uyum, olumlu tutum ve ödevlere alışma noktasında 1. sınıf öğretmenlerinin eğlenceli ödevleri daha fazla tercih ettiği yorumu yapılabilir. Yar Yıldırım (2018) araştırmasında, öğrencilerin eğlenceli buldukları ödevlerin dersini daha çok sevdiği ve ilgi duyduğunu belirtmiştir. Kalyoncu (2020) ise araştırmasında, öğrencilerin en çok eğlenceli ev ödevleri istediği bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca Özer ve Öcal (2012), ev ödevlerinin öğrencinin merak duygusunu harekete geçirecek tarzda ve ilgisine yönelik verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin, ilgisini çekmeyen ev ödevlerini tamamlamada güçlük yaşadıkları ve genellikle yarım bıraktıkları bulgusuna ulaşmışlardır.

“Kısa ve öz ödevler veriyorum.” maddesinde 2. sınıf okutan öğretmenler diğer tüm sınıflara kıyasla anlamlı bir farka sahiptir. 2. Sınıf okutan öğretmenlerle 4. Sınıf okutan öğretmenler kıyaslandığında; 2. Sınıf okutan öğretmenlerin daha kısa ve öz ödevler tercih ettiği söylenebilir. Ok (2019) araştırmasında öğretmenlere ideal bir ödevin nasıl olması gerektiği sorusunu yöneltmiş ve öğretmenlerin “kısa ve öz olmalı” yanıtını ilk sırada verdikleri bulgusuna ulaşmıştır.

5.2.7. Sınıf Öğretmenlerinin Ödev Verme Yaklaşımlarının Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşmasına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ödev verme yaklaşımları ile ilgili yedinci alt problemi, “Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımları sınıf mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde; “Farklı soru stillerini içeren ödevler veriyorum.” maddesi ile sınıf mevcudu değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Sınıf mevcudu 24 üstü olan sınıflarda görev yapan öğretmenlerin sınıf mevcudu 24 ve altı olan sınıflarda görev yapan öğretmenlere kıyasla daha farklı soru stillerini içeren çeşitlilikte ödevler verdiği yorumu yapılabilir. Kalabalık sınıflarda sınıf içi uygulama ve etkinliklere her öğrenci dahil edilememekte ve bu durumda çeşitli öğrenme eksikliklerine sebep olabilmektedir (Susam ve Demir, 2019, s.13). Ayrıca sınıf mevcudu yüksek olan öğretmenler ödev kontrolünün zorlaştığını ve öğrencilere yeterli miktarda zaman ayıramadıklarını ifade etmişlerdir (İlgar, 2014, s.279). Bu sebeplerden dolayı araştırmada öğretmenlerin farklı zeka türlerine hitap edebilmek amacıyla çeşitlilik içeren ödevleri tercih ettiği söylenebilir. Yapılan analizler incelendiğinde ise okutulan sınıf mevcudu arttıkça sınıf öğretmenleri deney yapmaya yönelik ödevleri tercih etmemektedir. Bu durum mevcudu yüksek olan sınıflarda zaman faktöründen dolayı öğretmenlerin konuları yetiştirmeye öncelik vermelerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

5.2.8. Sınıf Öğretmenlerinin Ödev Verme Yaklaşımları ile Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ödev verme yaklaşımları ile ilgili sekizinci alt problemi, “Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımları ile mesleki kıdemleri arasında ilişki var mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Yapılan analizler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemi arttıkça grupla çalışma, deney yapma becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak sınıf öğretmenleri mesleki kıdemleri arttıkça müfredata uygun ödevler, günlük yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler ile bir sonraki derse hazırlık ve aile katılımını sağlayan ödevleri tercih etmemektedir.

Literatürde araştırmanın bulgularını destekler nitelikte çalışmaları görmek mümkündür. Güney (2010) öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça proje ve performansa yönelik ödevleri daha fazla benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Öcal (2009) mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin ödevlendirme uygulamalarına yönelik olumlu stratejiler geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Kütükte (2010)'da kıdem süresi 5 yılın üstünde olan öğretmenlerin daha fazla ödevlendirme yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Ancak araştırmanın sonuçlarından farklı olarak Turanlı (2009) mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin ödevlendirme yaklaşımlarına yönelik daha olumsuz bir tutum içinde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Yıldız, Aydoğdu, Akpınar ve Ergin (2006) araştırmalarında mesleki kıdem arttıkça fen bilgisi öğretmenlerinin fen deneylerine karşı olumsuz bir tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

5.2.9. Sınıf Öğretmenlerinin Ödev Verme Yaklaşımlarının Medeni Duruma Göre Farklılaşmasına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ödev verme yaklaşımları ile ilgili dokuzuncu alt problemi, “Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımları medeni duruma göre farklılaşmakta mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin ÖVTA maddelerine verdikleri cevaplar ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir fark yoktur. Literatür incelendiğinde araştırmanın bu bulgusuna yönelik olarak yapılan bir çalışma görülmemiştir. Ödev verme ile ilgili yapılacak olan çalışmalarda medeni durum değişkenine göre farklılaşma durumunun incelendiği çalışmaların çoğalmasının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5.2.10. Sınıf Öğretmenlerinin Ödev Verme Yaklaşımları ile Haftalık Ödev Sayısı Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ödev verme yaklaşımları ile ilgili onuncu alt problemi, “Sınıf öğretmenlerinin ödev verme yaklaşımları ile haftalık ödev sayısı arasında ilişki var mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Yapılan analizler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin ödev verme sıklığı arttıkça; tekrar, pekiştirme ve akademik başarılarını artırmaya yönelik ödevler ile kitap okuma alışkanlığı kazandırma ve müfredata yönelik ödevleri tercih ettiği söylenebilir. Ancak bunların tersi olarak ödev verme sıklığı arttıkça sınıf öğretmenleri proje yapmaya yönelik ödevleri tercih etmemektedir. Bu durumun nedeni olarak proje ödevlerinin geniş bir zaman aralığına yayılması ve daha fazla vakit alması gösterilebilir.

Baynazoğlu (2018) ve Yılmaz (2013) araştırmalarında, sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun her gün ödevlendirme yaptıkları, genellikle tekrar ve pekiştirme tarzında çalışma

kağıtları tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca yapılan literatür taraması sonucunda ödev verme sıklığı ile akademik başarının azaldığına yönelik çalışmaları görmek de mümkündür. Kaya ve Kaya (2018) çalışmalarında az ve öz verilen ödevlerin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını ancak hiç ödevlendirme yapmanın veya sıklıkla ödevlendirme yapmanın öğrencilerin akademik başarılarını azalttığı sonucuna ulaşmışlardır. Arıkan (2017) 'de çalışmasında TIMSS 2011 verilerini incelemiş ödev verme sıklığı arttıkça öğrencilerin akademik başarılarının azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Tüm bu sonuçlardan hareketle ödevlendirme yaparken öğrencilerin düzeyine uygun olarak belli bir denge gözetilmelidir. Hiç ödevlendirme yapmanın veya sıklıkla ödevlendirme yapmanın öğrencilerin akademik başarısı üzerinde herhangi olumlu bir etkiye bulunmadığı dikkate alınmalıdır.

5.3. Sınıf Öğretmenlerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile Ödevlendirme Yaklaşımları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü problemi, “Sınıf öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile ödev verme yaklaşımları arasında ilişki var mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Yapılan analizler incelendiğinde mükemmeliyetçilik ölçeği yüksek standartlar alt boyutu ile ödev verme tercihleri anketinin çoğu maddeleri arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Ödev Verme Tercihleri Anket maddelerinden: “Öğrencinin seveceği türden ödevler veriyorum, Öğrencinin ailesine ekonomik açıdan yük oluşturmayacak ödevler veriyorum, Öğrenciyi yormayan ve bıktırmayan ödevler veriyorum, Kısa ve öz ödevler veriyorum, Müfredata uygun ödevler veriyorum.” maddeleri dışında diğer tüm maddeler arasında anlamlı bir ilişki vardır. Kendisine yönelik yüksek beklenti ve en iyi performansı göstermeyi amaç edinen öğretmenler yukarıda belirtilen maddeleri tercih etmemektedir. İyioz ve İflazoğlu Saban (2020) araştırmalarında dördüncü sınıf öğrencilerinin algılanan ödev başarısı puanlarını çok yüksek bulmuşlardır. Öğrenciler ödevlerini düzenli ve en iyi şekilde yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Benzer şekilde mükemmeliyetçilik ölçeği düzen alt boyutu ile ödev verme tercihleri anketinin çoğu maddeleri arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. İlişki tespit edilmeyen maddeler ise proje, araştırma ve deney yapma, grupla çalışma, teknolojiyi kullanma, hayal gücü ve yaratıcılığı geliştirme, aile katılımını sağlama, öğrencinin ilgi alanlarına yönelik seveceği türden eğlenceli ödevler ile farklı soru stillerini içeren ödevler olmuştur. Genellikle düzeni ve disiplini seven öğretmenler yukarıda yer alan ödevleri daha az tercih etmektedirler. İflazoğlu Saban ve Arslanhan (2015) araştırmalarında öğrencilerin ödevlerini belli bir düzen içinde yapmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Yurtal ve Yontar (2006) ise çalışmalarında

sınıf öğretmenlerinin öğrencilerden düzenli ve tertipli olma sorumluluğunu beklediklerini ifade etmiştir.

Mükemmeliyetçilik ölçeği tatminsizlik alt boyutu ile ödev verme tercihleri anket maddeleri arasından; sınavlarda başarılı olma, bireysel çalışma becerilerini geliştirme, bir sonraki derse hazırlık, medya okuryazarlığını geliştirme, özetleme ve raporlama becerilerini geliştirme amaçlı ödevler verme ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Sınıf öğretmenleri verdikleri ödevleri yeterli görmedikleri durumlarda tatminsizlik yaşamaktadırlar. Bu nedenle yukarıda belirtilen ödevleri tercih etmektedirler. Ancak yapılan analiz sonucuna göre sınıf öğretmenleri tatminsizlik alt boyutu değişkeninin artmasına bağlı olarak kısa ve öz ödevleri tercih etmemektedir. Yani kısa ve öz ödevler mükemmeliyetçi öğretmenleri tatmin etmemektedir.

Mükemmeliyetçilik ölçeği çelişki alt boyutu ile bireysel farklılıkları dikkate alan, öğrencinin seveceği eğlenceli türden, öğrenciyi yormayan, kısa ve öz, motive edici, ilgi ve merak uyandırıcı ödevler veriyorum maddeleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Sınıf öğretmenleri yukarıda yer alan ödevleri tercih ettikçe hedeflerine ulaşabildiklerini, ödev ile ilgili beklentilerini karşılayabildiklerini düşünmektedirler. Kısaca çelişki alt boyutu ile bu maddeler arasındaki negatif yönlü ilişki sınıf öğretmenlerinin uyumlu mükemmeliyetçiler olduğunu gösterir.

5.4. Öneriler

5.4.1. MEB'e Öneriler

Bu çalışma ile ilgili MEB'e yönelik öneriler aşağıdaki şekilde sıralanmıştır.

* Ödevin pedagojik çerçevesi ile ilgili Bakanlık düzeyinde tanımlamalar yapılarak temel ilkeler belirlenebilir. Bu kapsamda ile ilgili kafa karışıklığı azaltılabilir ve ödev uygulamaları daha sağlıklı bir çerçevede uygulanabilir..

* Öğretmenlerin ödevlendirme yaklaşımlarına yönelik farkındalık ve bilgi düzeyini geliştirmek amacıyla çeşitli hizmet içi eğitimler, konferanslar ve seminerler düzenlenebilir.

5.4.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

* Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin uyumlu mükemmeliyetçiler olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin ödevlendirme yaklaşımlarını da etkilemektedir. Bu sebeple öğretmenlerin ödevlendirme yaparken öğrenci seviyesine uygun, gerçekçi standartlar belirlemesi ve ödev beklentileri net bir şekilde ifade etmeleri faydalı olabilir.

* Öğretmenlerin ödev tercihlerinde en fazla ekonomiklik ilkesine dikkat etmeleri göz önünde bulundurularak öğrencileri kütüphaneye teşvik edici ödevler tercih edilebilir.

* Öğretmenler ödev verme sürecinde öğrencilerin ilgi alanlarını ve farklılıklarını göz önünde bulundurabilir. Ancak kalabalık sınıflarda bu durum zor olacağı için aynı kazanıma ilişkin iki veya üç farklı çeşitte ödev hazırlanıp öğrencilere seçme fırsatı sunulabilir.

5.4.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

* Araştırma sadece sınıf öğretmenleriyle sınırlandırılmıştır. Diğer kademe ve branşlarda çalışan öğretmenlerin katılımı ile araştırma yapılabilir.

* İlkokul kademesinde branş derslerine giren öğretmenlerin ödev verme tutum ve yaklaşımları araştırılabilir.

* Sınıf öğretmenlerinin ödevlendirme yaklaşımlarını etkileyen başka etmenler (kaygı, motivasyon, öğretmenliğe karşı tutum, tepkisellik vb.) araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, A. (2010). İlköğretim okullarında öğretim teknolojilerinin durumu ve sınıf öğretmenlerinin bu teknolojileri kullanma düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 1-17.

Adler, A. (1956). (H. L. Ansbacher and R. R. Ansbacher). *The Individual Psychology Of Alfred Adler*. New York: Basicbooks, 101-125.

Akçay, A. O. ve Sayar, N. (2019). Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin algılarının incelenmesi. 2. *Uluslararası Temel Eğitim Kongresi* içinde (s.16-23). Muğla: Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Aksu, F. F. ve Karaçöp, A. (2015). Öğrencilerin ev temelli fen öğrenme etkinliklerine aile katılımı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 456-476.

<https://doi.org/10.17556/jef.52040>

Altıntaş, E. ve Gültekin, M. (2003). *Psikolojik danışma kuramları*. İstanbul: Alfa Basın Yayım Dağıtım.

Ansbacher, H. L. and Ansbacher, R. R. (Eds.). (1956). *The individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation in selections from his writings*. New York: Basic Books. <https://orcid.org/0000-0002-6439-9917>

Antony, M. M. and Swinson R.P., (2009). *When perfect isn't good enough: Strategies for coping with perfectionism*. New Harbinger Publications (2nd Ed.): Oakland, Ca.

Antony, M. M., Purdon, C. L., Huta, V. and Swinson, R. P. (1998). Dimensions of perfectionism across the anxiety disorders. *Behaviour Research and Therapy*, 36(12), 1143-1154. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(98\)00083-7](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(98)00083-7)

Arıkan, S. (2017). TIMSS 2011 verilerine göre Türkiye'deki ev ödevi ve matematik başarısı arasındaki ilişki. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(26), 256-276.

Arslan, A. ve Elma, M. (2023). Ev ödevlerinin öğretmen görüşlerine göre analizi: Bir olgu bilim araştırması. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(238), 981-1010.

<https://doi.org/10.37669/milliegitim.1092679>

Atayeter, B. (2020). *Ebeveynlerin bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçilik düzeyleri ile okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Avcı, Ü. ve Ergün, E. (2017). Öğrencilerin kişilik özellikleri ve performanslarına ilişkin bir sosyal ağ analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 847-864.

Ayhan, İ. (2007). Psikanalitik yaklaşım: Bilinçaltından Notlar. *TUBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi*, 472, 1-6.

Aysesli, S. ve Aşkın, R. (2022). Çalışanlarda iş-yaşam dengesi ve mükemmeliyetçilik düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 5(2), 199-214.
<https://doi.org/10.55150/apjec.1104562>

Barrow, J. C. and Moore, C. A. (1983). Group Interventions with Perfection Is Thinking. *The Personal And Guidance Journal*, 61(10), 612-615.

<https://doi.org/10.1111/j.2164-4918.1983.tb00008>.

Baynazoğlu, L. (2018). Sınıf öğretmenlerinin ev ödevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Milli eğitim dergisi*, 48(221), 51-71.

Baynazoğlu, L. (2019). Sınıf öğretmenlerinin ev ödevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(221), 51-71.

Bayram, S. B. (2019). Ergenlerin mükemmeliyetçilik özellikleri ve akademik alanda arzuların ertelenmesi ile akademik stres arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 41-55.

<http://dx.doi.org/>

Bayram, S. F. (2016). *Ergenlerin mükemmeliyetçilik özellikleri ve akademik alanda arzuların ertelenmesi ile akademik stres arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Beck, J. S. (2001). *Bilişsel Terapi Temel İlkeler ve Ötesi*. N. H. Şahin (Çev.). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Bempechat, J. (2004). The motivational benefits of homework: A social-cognitive perspective. *Theory into practice*, 43(3), 189-196.

https://doi.org/10.1207/s15430421tip4303_4

Bencik, S. (2006). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik ve benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Benk, A. (2006). *Üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçi kişilik özelliğinin psikolojik belirtilerle ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Binbaşıoğlu, C. (1994). *Okullarda Öğretim Sorunları*. Ankara: Eği-Der Yayınları.

Borynack, Z. A. (2003). *Contextual Influences In The Relationship Of Perfectionism And Anxiety: A Multidimensional Perspective*. (Unpublished doctoral tehis). The University of Oklahoma, Norman.

Bozdemir, E. (2011). *Ergenlerin mükemmeliyetçilikleri ile mizah duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bozkurt, S., Aslanargun, E., Akın, S. ve Kılıç, A. (2014). İlköğretimde uygulanan proje ve performans ödevlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 157-173.

Brown, G. P., & Beck, A. T. (2002). Dysfunctional attitudes, perfectionism, and models of vulnerability to depression. In G. L. Flett, & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 231–251). Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10458-010>

Burger, J. M. (2019). *Personality*. Boston: Cengage Learning.

Burns, D. D. (1980). The Perfectionist Script For Self Defeat. *Psychology Today*, 14(6), 34-52

Burns, D. D. (1983). The Spouse Who Is A Perfectionist. *Medical Aspects of Human Sexuality*, 17(3), 219-230.

Büyükbayraktar, Ç. (2011). *Üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçilik ve öfke ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Büyüktokatlı, S. (2009). *İlköğretimde Ev Ödevi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Calp, Ş. (2012). İlköğretimde ev ödevi: Beşinci sınıf öğrencilerinin algıları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi (USBED)*, 1(2), 120-136.

Camadan, F. (2009). *Orta Öğretim Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cemaloğlu, N. (2018). *Eğitimin Pin Kodu*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Cesur, C. (2017). *Bir grup çalışan yetişkinde kaygı düzeyi, mükemmeliyetçilik ve öfke arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Chan, D. W. (2009). Dimensionality and typology of perfectionism: The use of the frost multidimensional perfectionism scale with chinese gifted students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly*, 20 (53), 174- 187. <https://doi.org/10.1177/0016986209334963>

Cook, L. C. (2012). *The influence of parent factors on child perfectionism: A cross-sectional study*. (Unpublished doctoral tehis). University of Nevada, Las Vegas.

<https://Digitalscholarship.Unlv.Edu/Thesesdissertations/1551>

Cooper, H. (1989), *Synthesis Of Research on Homework*, November.

Cooper, H. (1989). *Homework*. White Plains, NY: Longman.

<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/11578-000>

Cooper, H. (2001). Homework for all-in moderation. *Educational Leadership*, 58(7), 34-45.

Cooper, H. (2001). Homework for all-in moderation. *Educational Leadership*, 58(7), 34-38.

Cooper, H. (2006). *The battle over homework: Comman ground for administrators, teacher, and parents*. Third Edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Cooper, H., Robinson, J. C. Ve Patall, E. A. (2006). Does Homework İmprove Academic Achievement? A Synthesis Of Research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62.

<https://doi.org/10.3102/00346543076001001>

Corno, L. (1996). Homework is a complicated thing. *Educational Researcher*, 25(8), 27-30.

<https://doi.org/10.3102/0013189X025008027>

Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston MA: Pearson Education.

Çağlayan, A. (2002). *Anne, Baba ve Eğitimcilere Aspirin Öğütler*. İstanbul: Bilge Yayıncılık

Çelik Seçgin, P. (2022). *İngilizce öğretmenlerinin mükemmeliyetçilikleri ile öz yeterlilik algılarının mesleki motivasyon düzeyleri üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Çetin, Z. (2020). *Öğretim elemanlarının mükemmeliyetçilik, çatışma, yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çetinkaya, K. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde ev ödevi uygulamalarına ilişkin görüşleri: Pendik ilçesi örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Demirci, E., Çepikkurt, F., Kale, E. K. ve Güler, E. (2018). Öğretmen adaylarının mükemmeliyetçilik ve öfke eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 20(1), 106-121.

Deveci, İ. (2011). *Fen ve Teknoloji dersi kapsamında ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıflarda verilen ödevler hakkında öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Dinçer, Ç. ve Ulutaş, İ. (2001). İlköğretim okullarına devam eden öğrencilerin ve ebeveynlerin ev ödevlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 7-9 Haziran, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Dişbudak, Ş. K. (2016). *Öğretim elemanlarının mükemmeliyetçilik ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Doğru, M. Ve Aydoğdu, M. (2003). Fen bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemlerde karşılaşılan sorunlar ile ilgili öğrenci görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 150–158.

Duru, S. ve Çöğmen, S. (2017). İlkokul ve ortaokul öğrencileri ile velilerin ev ödevlerine yönelik görüşleri. *Elementary Education Online*, 16(1), 354-365.

<http://dx.doi.org/10.17051/io.2017.76577>

Egan, S. J., Wade, T. D., Shafran, R. ve Antony, M. M. (2014). *Cognitive-behavioral treatment of perfectionism*. Guilford Publications.

Elharrar, Y. (2006). *Theacher assessment practices and perceptions: The use of alternative assesment within the quebec educational reform*. (Unpublished doctoral tehesis). Universite du Quebec a Montreal, Canada.

Ellis, A. (2002). The role of irrational beliefs in perfectionism. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 217-229). Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10458-009>

Eravşar, H. (2021). *Mükemmeliyetçilik*. Ankara: İksad Yayınevi.

Ergün, M. ve Özdaş, A. (1997). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Kaya Matbaacılık.

Ersoy, A. ve Anagün, Ş. S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi ödev sürecine ilişkin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 58-79.

Finders, M. and Lewis, C. (1994). Why some parents don't come to school. *Educational leadership*, 51(8), 50-54.

Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research and treatment* (pp. 5-31). American Psychological Association <https://doi.org/10.1037/10458-001>

Flett, G. L., Madorsky, D., Hewitt, P. L., and Heisel, M. J. (2002). Perfectionism Cognitions, Rumination, and Psychological Distress. *Journal of Rational Emotive and Cognitive-Behavior therapy*, 20(1), 33-47.

<https://doi.org/10.1023/A:1015128904007>

Flett, G., Russo, F. and Hewitt, P. (1994). Dimensions of Perfectionism and Constructive Thinking As A Coping response. *Journal Of Rational Emotive Cognitive-Behavior Therapy*, 12(3), 163-179.

Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. and Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449–468.

Games, P.A. (1971). Multiple comparisons of means. *American Educational Research Journal*, 8(3), 531-564.

<https://doi.org/10.3102/00028312008003531>

Geçtan, E. (2002). *Psikanaliz ve sonrası*. (9. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Genç, N. (2019). *İlkokulda verilen ev ödevlerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Genç, N. (2019). *İlkokulda verilen ev ödevlerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Gök, K. (2019). *Mükemmeliyetçilik algısının kariyer planlama sürecindeki etkisinin araştırılması: Coca Cola İçecek Fabrikası Örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gülen, M. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Gün, H. (1995). Eğitim-öğretimde program-öğretmen-ödev üçlüsü. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 213, 41-43.

Gündoğan Özben, B. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Başarılarına Ev Ödevi Çalışmalarının Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güneş, F. (2014). Eğitimde ödev tartışmaları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-25.

doi: 10.14686/BUEFAD.201428169

Güney, Z. (2010). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda verilen proje ve performans ödevleriyle ilgili öğretmen ve veli görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Gür, H. (2002). Ev ödevi yapma stillerinin akademik başarıya etkisi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-18 Eylül, Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi. Retrieved from <http://www.matder.org.tr/ev-odevi-yapma-stillerinin-akademik-basariya-etkisi/>

Gürbüzkol, H. (2018). *Lise öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik algıları ile iş yaşam dengesi arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncüyıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Halis İ. (2001). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.

Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 15, 27-33.

Hançer, A. H. ve Tüfekçi, Z. (2017). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Social Humanities Sciences Research*, 4(12), 1002-1008.

<https://doi.org/10.26450/jshsr.183>

Hewitt, P. L. and Flett G. L. (1991). Perfectionism In The Self and social Contexts: Conceptualization, Assessment, and Association with psychopathology. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 60(3), 456-470.

<https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.456>

Hewitt, L. P., Flett, L. G., Besser, A., Sherry, B. S. and McGee, B. (2002). Perfectionism is multidimensional: A reply to Shafran, Cooper and Fairburn. *Behaviour Research and Therapy*, 2003(41), 1221-1236.

[https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(03\)00021-4](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(03)00021-4)

Hewitt, P. L. and Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456-470.

<https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.456>

Hill, T. A. (1992). Homework: How Effective ? How Much To Assign ? The Need For Clear Policies. *OSSC Bulletin*. 36(1), 1-41.

Hocaoğlu, N. ve Akkaş-Baysal, E. (2019). Nicel araştırma modelleri-desenleri. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 66-123). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Hollender, M. H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive Psychiatry*, 6(2), 94-103.

[https://doi.org/10.1016/S0010-440X\(65\)80016-5](https://doi.org/10.1016/S0010-440X(65)80016-5)

Hollender, M. H. (1978). Perfectionism, a neglected personality trait. *Journal of Clinical Psychiatry*, 39, 384.

Hong, E., Wan, M. and Peng, Y. (2011). Discrepancies between students' and teachers' perceptions of homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 280-308.

<https://doi.org/10.1177/1932202X1102200205>

Horney, K. (1950). *Neurosis and human growth: The struggle toward self-realization*. New York: Norton.

Horney, K. (1975). *Nevrozlar ve insan gelişimi, öz geliştirme kavgası*. S.Budak (Çev.). İstanbul: Öteki Yayıncılık.

<https://orcid.org/0000-0002-4114-0531>

İlgar, L. (2014). Özel okul ve devlet okulunda görev yapmış sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki farklılıklara ilişkin görüşleri: Nitel bir çalışma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 259-285.

İlgar, Ş. (2005). Ev ödevlerinin öğrenci eğitimi açısından önemi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 119-134.

İflazoğlu Saban, A. ve Arslanhan, Ş. (2015). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ödev stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Journal of International Social Research*, 8(40), 540-547.

İyiöz, D. ve İflazoğlu Saban, A. (2020). Öğrencilerin ödev amaçları ile algılanan başarı ve tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. H. Dedepğlu (Ed.), 13. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi* içinde (s.35-47). Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi.

Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>

Kahraman, S., Kaya, M. E. ve Erez, İ. (2021). Yetişkinlerde mükemmeliyetçilik ve cinsel mitler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 3(3), 175-182. <https://doi.org/10.35365/ctjpp.21.3.18>

Kalsen, C., Kaplan, İ. ve Şimşek, M. (2020). İlkokullardaki ev ödevlerine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 527-547.

<https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-622803>

Kalsen, C., Kaplan, İ. ve Şimşek, M. (2020). İlkokullardaki ev ödevlerine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 527-547.

Kalyoncu, A. (2020). *İlkokul 4. sınıf düzeyinde ev ödevi tekniğine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.

Kandemir, M. (2016). Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(3), 51-72.

Doi: 10.14527/pegegog.2014.016

Kaplan, B. (2006). *İlköğretim 6. Sınıf “Yaşamımızı Yönlendiren Elektrik” ünitesinde ev ödevi verilmesinin öğrenci başarısına ve kavram öğrenmeye etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kaplan, B. (2006). *İlköğretim 6. sınıf “Yaşamımızı yönlendiren elektrik” ünitesinde ev ödevi verilmesinin öğrenci başarısına ve kavram öğrenmeye etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kaplan, G. (2018). *Ortaokul öğrencilerine verilen matematik ödevleri hakkında öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karahan, T. F. ve Sardoğan, M. E. (2004). *Psikolojik Danışma ve Psikoterapide Kuramlar*. Samsun: Deniz Kültür Yayınları.

Kaya, V. H. ve Kaya, E. (2018). Fen başarısını artırmak için ödevler ve kurslar gerekli midir?. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 2(1), 48-62.

Kılıç, Z. (2010). *İlköğretimde hayat bilgisi dersinde aile katılımı çalışmaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kıral, E. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin mükemmeliyetçilik algısı ve kontrol odağı ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kiremitçi, O., Genç, R. T. ve Demiray, E. (2014). Öğretmenlerin mesleğe yönelik davranış ve yaşantı modellerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 67-74.

Kottman, T. and Ashby, J. (2000). Perfectionist children and adolescents: implications for school counselors. *Professional School Counseling*, 3(3), 182-189.

Kutlu, E. (2022). *Görsel sanatlar öğretmen adaylarının mükemmeliyetçilik düzeylerinin akademik başarılarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

Kütükte, Z. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinin, performans ve proje ödevlerine ilişkin algı görüş ve uygulama durumları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Leana Taşcılar, M. Z., Özyaprak, M., Güçyeter, Ş., Kanlı, E. ve Camcı Erdoğan, S. (2014). Üstün zekalı ve yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçiliğin değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 31-45.

Lee Jr, J. F. and Pruitt, K. W. (1979). Homework assignments: Classroom games or teaching tools?. *The Clearing House*, 53(1), 31-35.

<https://doi.org/10.1080/00098655.1979.9957112>

Lindberg, F. H. and Distad, L. J. (1985). Survival responses to incest: Adolescents in crisis. *Child Abuse and Neglect*, 9(4), 521-526.

[https://doi.org/10.1016/0145-2134\(85\)90061-4](https://doi.org/10.1016/0145-2134(85)90061-4)

Lund, L. G., Saboonchi, F. and Wangby, M. (2008). The role of personal standarts in clinically significant perfectionism. A person-oriented approach to the study of patterns of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 32(3), 333-350.

<http://dx.doi.org/10.1007/s10608-006-9109-7>

Macbeth, D. (2003). Hugh Mehan's Learning Lessons reconsidered: On the differences between the naturalistic and critical analysis of classroom discourse. *American Educational Research Journal*, 40(1), 239-280.

<https://doi.org/10.3102/00028312040001239>

Madan, M. ve Karagözoğlu, C. (2019). Futbol antrenörlerinde tutkunluk, mükemmeliyetçilik ve esenlik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sağlık ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(3), 88-98.

Mayers, A. (2013). *Introduction to statistics and SPSS in psychology*.

Mcewan, E. K. (1998). *Ödevimi Köpekler Kaptı, Çocuğunuzun Ödev Sorunlarıyla Başa Çıkmanızın Yolları, Ana Babalara Pratik Öneriler*. Şerife Küçükakal (Çev.). Ankara: Hyb Yayıncılık.

Mcmullen S. (2007). Impact of Homework Time On Academic Achievement. *Journal of University Of North Carolina, Chapel İll*.

MEB. (2005). *İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014, 26 Temmuz). *Resmî Gazete* (Sayı: 29072). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726.htm>

Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği. (2023, 9 Eylül). *Resmî Gazete* (Sayı: 32304). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/09/20230909-2.htm>

Missildine, W. H. (1963). Perfectionism – If you must strive to “do better.” In W. H. Missildine (Ed.), *Your inner child of the past* (pp. 75-90). New York: Pocket Books.

Mustafa, O. K., & ÇALIŞKAN, M. (2019). Ev ödevleri: Öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 594-620.

Norhayati, E., & Rahya, R. (2023). Teacher's Strategy in Shaping the Responsible Character of the Primary School Students toward Homework. *Pedagogy: Indonesian Journal of Teaching and Learning Research*, 1(1),39-48.

<https://ejournal.aecindonesia.org/index.php/pedagogy/article/view/71>

Odacı H., & Kaya F., (2019). Mükemmeliyetçilik ve umutsuzluğun akademik erteleme davranışı üzerindeki rolü: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(1), 43-51.

<https://doi.org/10.5961/jhes.2019.308>

Oğuzkan, F. (1989). *Orta Dereceli Okullarda Öğretim*. Ankara: Emel Matbaacılık

Ok, M. (2018). *Öğretmen, öğrenci ve velilerin ev ödevlerine yükledikleri anlamların incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Ok, M. Ve Çalışkan, M. (2019). Ev ödevleri: Öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri.
- Öcal, S. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ev ödevlerine yönelik tutumlarının oluşmasında ailelerin ve öğretmenlerin rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Özdin, G. Ç. (2019). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin mükemmeliyetçilik ve özgecilik düzeylerinin psikolojik iyi oluş düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Özer, A. ve Altun, E. (2011). Üniversitenin Akademik Erteleme Nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 45-72.
- Özer, B. ve Öcal, S. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Ev Ödevlerine Yönelik Uygulamalarının ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 133-149.
- Özer, B. ve Öcal, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin ev ödevlerine yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 133-149.
- Özgan, H., Yalçın, A. ve Bozbayındır, F. (2011). Mükemmeliyetçi okul müdürlerinin öğretmenler üzerindeki etkileri. *Education Sciences*, 6(1), 904-917.
- Özyurt Uysal, Y. A. (2019). *Öğretmenlerin mükemmeliyetçilik ve öz-duyarlık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Pacht, A. R. (1984). Reflections Of Perfection. *American Psychologist*, 39(4), 386-390. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.39.4.386>
- Pala, M. (2016). Eğitim dizgemizin başarısızlığı, *Öğretmen Dünyası Dergisi*, 434,13.
- Pirinççi, L. N. (2009). *Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Rice, K. G. and Mirzadeh, S. A. (2000). Perfectionism, attachment and adjustment. *Journal of counseling Psychology*, 47(2), 238-250. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.47.2.238>

Rice, K. G., Ashby, J. S. and Veslaney, R. B. (1998). Self-esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equations analysis. *Journal Of Counseling Psychology*, 45(3), 304-314.

<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.45.3.304>

Rice, K. G., Tucker, C. M. and Desmond, F. F. (2008). Perfectionism and depression among low-income chronically ill african american and white adolescents and their maternal parent. *Journal Of Clinicalpsychology In Medical Settings*, 15(3), 171-181.

<https://doi.org/10.1007/s10880-008-9119-6>

Rice, K.G. and Preusser, K.J. (2002). The Adaptive/Maladaptive perfectionism Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(4), 210-222.

<https://doi.org/10.1080/07481756.2002.12069038>Roedell, W. C. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roeper Review*, 6(3), 127- 130.

Rogers, C. (1951). *Client-centered counseling*. Boston: Houghton-Mifflin.

Sancar, Y. (2020). *Öğretmenlerin tükenmişlik ve mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Sancar, Y., Kartal, S. ve Öztürk Güneş, N. (2021). Öğretmenlerin tükenmişlik ve Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 156-175.

Sapmaz, F. (2006). *Üniversite öğrencilerinin uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik özelliklerinin psikolojik belirti düzeyleri açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Saracaloğlu, A. S., Saygı, C., Yenice, N., & Altın, M. (2016). Müzik ve sınıf öğretmeni adaylarının mükemmeliyetçilik ve duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 70-89.

Sarıkaya, M. (2018). *Müzik öğretmeni adaylarının mükemmeliyetçilik ve öz-yeterlik inançlarına göre müzik performans kaygılarının yordanması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Schuler, P. A. (2000) Perfectionism and gifted adolescent. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11 (4), 183-196.

<https://doi.org/10.4219/jsge-2000-629>

Sezer, A. ve Çoban, O. (2016). Ortaokulun topluluk değeri algıları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 22-39.

<https://doi.org/10.29065/usakead.232420>

Shafran, R., Egan, S., ve Wade, T. (2017). *Overcoming Perfectionism: A Self-Help Guide Using Scientifically Supported Cognitive Behavioural Techniques*. D.Onuk (Çev.). İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.

Shultz, D. P. ve Shultz, S. E. (2007). *Modern psikoloji tarihi*. Y.Asly (Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Siegle, D. and Schuler, P. A. (2000). Perfectionism differences in gifted middle school students. *Roeper Review*, 23(1), 39-44.

Slade, P. D. and Owens, R. G. (1998). A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory. *Behavior Modification*, 22(3), 372–390.

<http://dx.doi.org/10.1177/01454455980223010>

Slaney, R. B. and Ashby, J. S. (1996). Perfectionists: Study of a criterion group. *Journal of counselling and Development*, 74(4), 393-398.

Slaney, R. B. and Johnson, D. P. (1992). *The Almost Perfect Scale*. (Unpublished manuscript). Pennsylvania State University, U.S.

<https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1996.tb01885.x>

Slaney, R. B., Rice, G. K., Mobley, M., Trippi, J. and Ashby, J. (2001). The Revised Almost Perfect Scale. *Measurement and Evaluation in Counselling and Development*, 34(3), 130-144.

<https://doi.org/10.1080/07481756.2002.12069030>

Slaney, R.B., Rice, K.G. and Ashby, J.S. (2002). A programmatic approach to measuring perfectionism: The Almost Perfect Scales. In G.L. Flett & P.L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, Research, and Treatment* (pp. 63-88). Washington, DC: American Psychological Association.

<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/10458-003>

Sönmez Ektem, I. ve Yıldız, S. B. (2017). Türkçe ev ödevlerine yönelik öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(3), 78-91.

Stoeber, J. (2018). The psychology of perfectionism: An introduction. In J. Stoeber (Ed.), *The psychology of perfectionism: Theory, research, applications* (pp. 3-16). London: Routledge.

Stoeber, J. and Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295-319.

https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_2

Suddarth, B. H. and Slaney, R. B. (2001). An investigation of the dimensions of perfectionism in college students. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(3), 157-165.

<https://doi.org/10.1080/07481756.2002.12069032>

Susam, B. ve Demir, M. K. (2019). Sınıf öğretmenlerinin ev ödevi verme kriterleri. *Researcher: Social Science Studies*, 7(2), 1-15.

Sutton, W. S. (1991). William Heard Kilpatrick. In M. W. Galbraith (Ed.), *Teachers Who Have Made a Difference: Contributions of 26 Teachers of American History* (pp. 219-228). Westport, CT: Greenwood Press.

Şad, S. H. ve Gürbüz Türk, O. (2013). İlköğretim birinci kademe öğrenci velilerinin çocuklarının eğitimine katılım düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 993-1011.

Şahin, A. ve Ergül, S. (2022). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerine Okuma Alışkanlığını Kazandırma Stratejileri: Bir Olgubilim Çalışması. *Erciyes Journal of Education*, 6(1), 19-43.

<https://doi.org/10.32433/eje.1022364>

Şahin, H. (2011). *Lise öğrencilerinde mükemmeliyetçilik ve saldırganlık ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şahiner, Y. K. (2011). *Okul yöneticilerinin mükemmeliyetçi davranışlarının betimlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Osmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Şenel Öksüz, E. (2022). Yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kariyer algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2001). Using Multivariate Statistics (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon

Taş, Y., Vural, S. S. ve Öztekin, C. (2014). A study of science teachers' homework practices. *Research in Education*, 91(1), 45–64.

<https://doi.org/10.7227/RIE.91.1.5>

Tire, Y. (2011). *Ön Ergenlerde Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik ile Algılanan Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Toprakçı, E. ve Gülmez, D. (2018). Velilerin penceresinden öğrencilerin eğitim hayatı (Anılar bağlamında nitel bir analiz). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 253-275.

<https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s11m>

Turanlı, A. S. (2007). Gerçek bir ikilem: Ödev vermek ya da vermemek?. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 136-154.

Turanlı, A. S. (2009). Öğretmenlerin ödevle ilişkin görüşleri: Ortamsal etmenlere dair nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(37), 129-143.

Turanlı, A. S. (2009). Öğretmenlerin ödevle ilişkin görüşleri: Ortamsal etmenlere dair nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(37), 129-143.

Turanlı, A.S. (2007). Gerçek bir ikilem: Ödev vermek ya da vermemek?. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 136-154.

Tutar, H. ve Erdem, A. T. (2022). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve Spss uygulamaları*. (2.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Türkoğlu A., İflazoğlu Saban A. ve Karakuş M. (2014). *Eğitim sürecinde ödev*. Ankara: Anı Yayıncılık

Türkoğlu, A., İflazoğlu, A. ve Karakuş, M. (2007). *İlköğretimde Ödev*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.

Uçar, G. (2018). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin, öğrencilerinin ve velilerinin ödev vermeye yönelik algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Ulu Kalın, Ö. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarında mükemmeliyetçilik. *Studies in Educational Research and Development*, 4(1), 1-25.

Üstün, A. ve Akdağ, M. (2016). Okul yöneticilerinin mükemmeliyetçilik algısı ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 4(8), 126-138.

doi:[10.33692/avrasyad.509284](https://doi.org/10.33692/avrasyad.509284)

Üstün, A. ve Akdağ, M. (2016). Okul yöneticilerinin mükemmeliyetçilik algısı ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 4(8), 126-138.

<https://doi.org/10.33692/avrasyad.509284>

Üstün, A. ve Akman, E. (2015). Özel okul öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve görüşleri (Samsun ili örneği). *Journal of Educational Science*, 3(4), 94-103.

Van Voorhis, F. L. (2003). Interactive homework in middle school: Effects on family involvement and science achievement. *The Journal of Educational Research*, 96(6), 323-338.

<http://dx.doi.org/10.1080/00220670309596616>

Van Voorhis, F. L. (2004). Reflecting on the homework ritual: Assignments and designs. *Theory into practice*, 43(3), 205-212.

http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4303_6

White, W. F. (1995). The Search For The Truth About “Good” Teaching. *Education*, 116(1), 70-73.

Yapıcı, N. (1995). *İlkokullarda öğretmen, öğrenci ve velilerin ev ödevi konusundaki görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yar Yıldırım, V. (2018). Öğretmen, öğrenci ve velilerin ortaokul düzeyinde verilen günlük ödevler hakkındaki görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(220), 201-224.

Yar Yıldırım, V. (2020). Üniversite öğrencilerinin ödev konusundaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 233-246.

<https://doi.org/10.2399/yod.19.590878>

Yel, M. (2019). *Eğitimde ödevlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldız, E., Aydoğdu, B., Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmenlerinin fen deneylerine yönelik tutumları. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 24(2), 71-86.

Yıldızbaş, F. (2014). The Study of Preschool Teachers' Perfectionism Levels in Relation with Demographic Variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152(2014), 116-120.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.166>

Yıldızbaş, F. (2014). The study of preschool teachers' perfectionism levels in relation with demographic variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152(2014), 116-120.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.166>

Yılmaz, Ç. (2013). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda Türkçe ödev uygulamalarının öğrencilerin okul başarısına etkisinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Yolcu, S. (2007). *İnternet ortamında hizmet veren ödev sitelerinin eğitim-öğretim açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yurtal, F. ve Yontar, A. (2006). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerden bekledikleri sorumluluklar ve sorumluluk kazandırmada kullandıkları yöntemler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 411-423.

Yücel, A. S. (2004). Ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin kimya derslerinde verilen ev ödevlerine karşı tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 147-159.

EKLER

EK 1. Ödev Verme Tercihleri Anketi

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU	
1. Cinsiyetiniz (1) K (2) E	6. Okutduğunuz sınıfın mevcudu
2. Eğitim durumunuz (1) Lisans (2) Lisans üstü (yüksek lisans, doktora)	7. Mesleki kıdeminiz
3. Mezuniyetiniz (1) Eğitim fakültesi (2) Diğer	8. Medeni durum (1) Evli (2) Bekar
4. Görev yaptığınız okul türü (1) Devlet (2) Özel	9. (Varsa) çocuk sayınız
5. Halen okutduğunuz sınıf	10. Bir haftada ortalama kaç kez ödev veriyorsunuz?

ÖDEV VERME TERCİHLERİ ANKETİ					
	Her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Güncel konularla ilgili ödevler veriyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2. Tekrar ve pekiştirme amaçlı ödevler veriyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3. Araştırma amaçlı ödevler veriyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4. Sınavlarda başarılı olmaya yönelik ödevler veriyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
5. Sorun çözmeye yönelik ödevler veriyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
6. Proje yapmaya yönelik ödevler veriyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
7. Teknolojik araçları kullanmaya yönelik ödevler veriyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
8. Bireysel çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
9. Grupla çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
10. Deney yapmaya yönelik ödevler veriyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
11. Aktif öğrenmeyi sağlamak amacıyla ödev veriyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
12. Bir sonraki derse hazırlık yapılması amacıyla ödevler veriyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
13. Girişimcilik becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
14. Öğrencilerin ilgi alanlarına uygun ödevler veriyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
15. Aile katılımını sağlayan ödevler veriyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
16. Günlük yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
17. Yaşam boyu öğrenmeyi sürdürecekt becerilerin kazanılmasına yönelik ödevler veriyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
18. Öğrencilerin hayal gücü ve yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
19. Medya okuryazarlığını geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
20. Kitap okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik ödevler veriyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
21. Düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

22. Bireysel farklılıkları dikkate alan ödevler veriyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
23. Öğrencinin seveceği türden eğlenceli ödevler veriyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
24. Öğrenciyi, ailesine ekonomik açıdan yük oluşturmayacak ödevler veriyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
25. Öğrenciyi yormayan ve bıktırmayan ödevler veriyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
26. Özetleme ve raporlama becerisini geliştirmeye yönelik ödevler veriyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
27. Kısa ve öz ödevler veriyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
28. Müfredata uygun ödevler veriyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
29. Motive edici ödevler veriyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
30. İlgi ve merak uyandırıcı ödevler veriyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
31. Farklı soru stillerini içeren ödevler veriyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

EK 2. APS Mükemmeliyetçilik Ölçeği

APS MÜKEMMELİYETÇİLİK ÖLÇEĞİ

AÇIKLAMA:

Aşağıdaki maddeler insanların kendilerine, performanslarına ve diğer insanlara karşı tutumlarını ölçmek için hazırlanmıştır. Doğru ya da yanlış cevap diye bir şey yoktur. Lütfen tüm maddeleri yanıtlayınız. Maddeler üzerinde çok fazla zaman kaybetmeden, aklınıza ilk gelen ve sizin için doğru cevabı veriniz. Her maddeyle ilgili düşüncelerinizi ve her maddeye ne oranda katıldığınızı yandaki ifadelerden yararlanarak rakamların bulunduğu ilgili bölüme işaretleyiniz. Lütfen her madde için tek seçenek kullanınız. Teşekkürler.

		Tamam en Katılmıyoru	Katılmıyoru m	Kısmen Katılmıyoru m	Bir Fikrim Yok	Kısmen Katılıyorum	Katılı yorum	Tamam en Katılıyorum
1.	İşyerindeki ya da okuldaki performansıma ilişkin standartlarım yüksektir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
2.	Düzenli bir insanım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
3.	Hedeflerime ulaşamadığım için çoğu kez hayal kırıklığı yaşıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
4.	Tertip(düzen) benim için önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
5.	Eğer kendinizden daha fazlasını beklemeseydiniz asla başarılı olamazsınız.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
6.	En iyi yaptığım şeyler bile hiçbir zaman bana yeterli görünmez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
7.	Her eşya yerli yerine konmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
8.	Kendimden beklentilerim yüksektir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
9.	Yüksek standartlarıma nadiren ulaşıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
10.	Her zaman düzenli ve disiplinli olmayı isterim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
11.	Elimden gelenin en iyisini yapmam benim için asla yeterli değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
12.	Kendim için çok yüksek standartlar koyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
13.	Başarılarımdan asla tatmin olmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
14.	Kendimden en iyisini beklerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
15.	Beklentilerimi karşılayamama düşüncesi çoğu kez beni endişelendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
16.	Gösterdiğim performansla nadiren standartlarıma ulaşıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
17.	Yapabildiğimin en iyisini yaptığımı bilsem bile tatmin olmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
18.	Yaptığım her şeyin en iyisini yapmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
19.	Performansım için koyduğum yüksek standartları nadiren karşılayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
20.	Performansımdan neredeyse hiç tatmin olmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
21.	Yaptığım şeyin yeterince iyi olduğunu nadiren düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
22.	Mükemmeliyeti (mükemmeli) elde etmek için çok fazla çabalama ihtiyacı hissedirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)

23.	Bir işi tamamladığımda genellikle hayal kırıklığı duyarım, çünkü daha iyisini yapabileceğimi bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
-----	---	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

EK 3. Anket İzin Formu





MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARI

Sayı: 445257

Tarih: 02 Ocak 2023

Çalışmanın Yürütücüsü: Oktay AYDIN

Diğer Araştırmacılar: Raziye KARABACAK

Onay Tarihi ve Onay Sayısı: 19.12.2022 /10-26

Sayın: Oktay AYDIN

“Sınıf Öğretmenlerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri İle Ödevlendirme Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmanız Üniversitemiz Eğitim Bilimler Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından incelenmiş ve etik yönden uygunluğuna karar verilmiştir.

4 22:33



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-66841367
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Raziye
KARABACAK)

26/12/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Marmara Üniversitesinin 09.12.2022 tarihli ve 426657 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 16.12.2022 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Sınıf Öğretmenlerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri İle Ödevlendirme
Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : Sancaktepe, Maltepe, Kadıköy, Kartal
Araştırma Kişiler : İlkokul Öğretmenleri
Araştırmanın Süresi : 2022 - 2023 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmasında ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (3 Sayfa)
- 2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad.No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 30 Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : Büro Hizmetleri
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorum.meb.gov.tr> adresinden f12c-fc09-32ff-a96a-c141 kodu ile teyit edilebilir.