

Eğiticinin Performansını Niteleyen Faktörler

Yrd.Doç.Dr. Cengiz ANIK*

Özet: Yüksek öğretim kurumlarında görev yapan eğitimcilerin pedagojik performanslarına katkı sağlamak amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma, iki ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, Vroom'un (VİE) Değer-Araçsallık-Beklenti (Valance-Instrumentality-Expectancy Theory) Kuramı özetlenmektedir. İkinci bölümde ampirik veriler sunulmaktadır. Faktör analizi ile, eğitime ilişkin pedagojik performans değer faktörleri belirlenmekte ve değişkenler arasındaki ilişkiler yorumlanmaktadır. Sonuç bölümünde, öğrenci tarafından dersi dikkat ve ilgiyle izlenecek bir eğitici portresi çıkartılmaya çalışılmakta ve öneriler sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Motiv ve motivasyon, Değer Beklenti, Araçsallık Güç, Eğitici Performansı

Giriş

Eğiticinin performansını motivasyon bağlamında gözlem konusu yapmaya çalışan bu çalışmada *motivasyon*, eğitilmek niyetiyle eğiticiyi dinlemeye gelenlerin eğitilmeye rıza göstermesi olarak düşünülmektedir. Dolayısıyla, pedagoji ile ilgili diğer tüm açıklamalar ve akademik tafsilat, (bu konuda yol gösterici bir çalışma için bk. Ames ve Ames (ed.) 1985) araştırmanın kapsamı dışında yer almaktadır. Demek ki çalışmada, yüksek öğretim kurumlarındaki eğitimcilerin, eğitilmek niyetiyle kendisini dinlemeye -ya da izlemeye gelenlerin ilgi ve dikkatlerini toplayarak, kendilerini nasıl dinletebileceği -ya da izletebileceği- *sorunsalı* ele alınmaktadır.

Bu sorunsalı açılmaya çalışıldığı için araştırmanın *konusunu* da eğiticinin pedagojik performansı ile ilgili değer faktörleri oluşturmaktadır. Bu faktörler bağlamındaki eğitici özellikleriyle, onlara yüklenen önem ve öğrencinin bu özellikleri neden önemseyeceği belirlendiğinde, eğitimcilerin pedagojik performanslarının geliştirilmesi fırsatının doğması bu araştırmanın *önemi*ni teşkil etmektedir. Buna göre araştırmanın *amacı*; (a) pedagojik performansı niteleyen eğitici özelliklerini belirlemek, bu özellikleri sınıflandırarak, bunlara yüklenen önemi ortaya koymak, (b) öğrencinin bu değerleri önemsemekle -ve önemsememekle- neyi elde etmeyi -ve neden sakınmayı- hedeflediğini ve bu hedefe onu ulaştıracak ne tür araçlar -yollar- tasarladığını

*Gazi Üniversitesi, İletişim Fakültesi, HİT Bölümü / ANKARA
cengiza@gazi.edu.tr

bilmek, bunları sınıflandırmak ve (c) eğitim görevi ile yükümlü kişilere, bu yükümlülüklerini daha yetkin ifa edebilecekleri bir şablon sunmaktır.

A. Motivasyon ve Değer Beklenti Kuramı

Araştırma esasen ampirik veri sunmaktadır. Bununla birlikte verilerin elde edilmesini çerçeveleyen kuramsal - kavramsal bir çatı kullanılarak çalışma sistematize edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın kuramsal çerçevesini Vroom'un Değer Beklenti Kuramı oluşturmaktadır. Bu bölümde, kuramsal-kavramsal çerçeve çok kısa özetlenmektedir.

1. Motiv ve Motivasyon

a) Motiv ve Motivasyon Kavramları

Orijinali hareket etmek anlamındaki *movore* kelimesinden türetilen ve Batı dillerinde *motif/ive* ve *motivation* şeklinde yazılan kavramlar Türkçe'de; güdü, saik, neden-sebeup, gerekçe, konu, örge, güdüleme, saiklenme, nedencilik, gerekçelendirme kelimeleriyle karşılanmaktadır. Kavram, eylem olarak düşünıldüğünde *gerekçesini göstermek, açıklamak, zorunlu kılmak, neden olmak, haklı göstermek* gibi anlamlara gelmektedir. Buna göre motiv ve motivasyon kavramları, bir (insan ya da canlı organizmalar) davranışın gerekçesini teşkil etmekte ve o canlıyı harekete geçiren neden olarak gösterilmektedir (Gray, 2004: 19). Demek ki “*neden*” sorusunun cevabı, insan davranışlarına önemli ölçüde yön veren motivlere ulaşılmasını sağlayacaktır. Zira tüm bu sorular insan davranışının yönü ve bu davranışın alışkanlık kazanmış olması ile ilgilidir (Krech v.d., 1970: 112).

Bu çalışmada, motiv için: “Kişinin bilinçli davranışlarının dayanağı olan güç veya hedefine yönelik olarak kişinin tatmin etmeye çalıştığı uyarılmış bir gereksinim”, motivasyon için ise “bireyin eylem yönünü, gücünü ve öncelik sırasını belirleyen iç veya dış bir uyarıcının etkisiyle harekete geçmesi” (İnceoğlu 1985: 2) tanımları benimsenmektedir. Buna göre motiv ve motivasyon kavramları, insan davranışının temelinde yatan hareket ettirici güçlerin ne olduğunu gözlemlemek amacıyla geliştirilmiş kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Motiv ve motivasyon kavramları; aynı zaman dilimindeki, aynı yetenek ve çevresel koşullar içindeki iki insanın davranışının neden farklı olduğu; çevresel koşullar organize edildiğinde bireyin davranışının nasıl bir yön alacağı konularına açıklık kazandırılmasına katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte, motivasyon konusu insan davranışına yön verme işlemi olarak ele alındığında, motivasyon; “...hareketin yönünü, gücünü ve ısrarını doğrudan etkilemek”tir diyen Atkinson'un (1964: 2) tanımı daha kuşatıcı bir tanım olarak belirlemektedir.

Motivasyonu tarif eden benzeri çoğu tanım, motivasyon sürecinin üç temel özelliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu özellikleri görebilmek için (1)

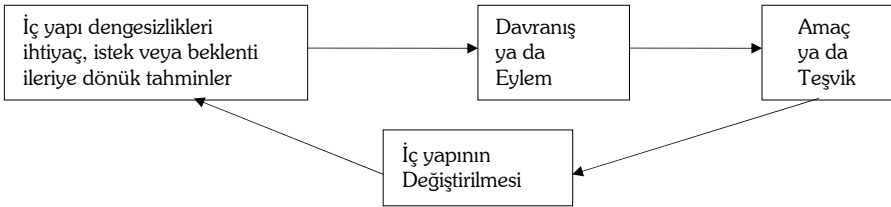
insan davranışını neyin harekete geçirdiğine, (2) bu davranışı neyin kanalize ettiğine veya yönlendirdiğine, (3) bu hareketin nasıl korunduğuna ya da sürekli kılındığına (Steers ve Porter 1987: 6) bakmak gerekmektedir.

Bu kavramsal serimleme ilkin; bireyi belirli biçimde davranmaya yönelten *enerjik güçlerle*, bu yönelimi tahrik eden *çevresel güçlerin* varlığına işaret etmektedir. İkincisi, bireysel amaçlara yönelmeyi ya da *bireyin belirli bir şeye* (özne, nesne, kavram, sembol v.s.) yönelmiş olduğunu göstermektedir. Üçüncüsü motivasyon sürecinin *sistemsel bir yönelim* olduğuna vurgu yapmaktadır. Yani birey, yönelim şiddetini, çevresel ortamdan aldığı geri beslemeye göre belirlemekte veya çevresel ortamı göz önüne almaktadır (Steers ve Porter 1987: 6). İtici güçler, çevresel ortam faktörleri, bireysel amaç ve tahrik edici etki kavramları motivasyonun doğasının açıklanmasında kullanılacak anahtar kavramlardır. Buna göre enerjik güçler, çevresel ortam faktörleri, bireysel amaç değişkenleri göz önüne alınarak bireye tahrik edici bir etki uygulandığında, onun davranışının yönünü, şiddetini ve ısrarını etkilemek mümkün görünmektedir.

b) Motivasyon Süreci

Motivasyon sürecinin temel elemanları (1) ihtiyaçlar veya beklentiler, (2) davranış, (3) hedefler, (4) geri beslemenin bazı formlarıdır. Bu temel elemanların ilişkilendirilmesi şematik olarak şöyledir (Steers ve Porter 1987: 6):

Şekil 1: Motivasyon Süreci



Temel olarak alınan bu süreç bireylerin değişik şiddet ve büyüklükte ihtiyaç, arzu ve beklentilerinin olduğunu ifade etmektedir. Her birey birbirinden değişik ve farklı düzeyde itici güçlere sahip bulunmaktadır. Bu itici güçler (activators) iki olayla karakterize edilmektedir. Bu olaylardan ilki bireyde dengesizlik durumunu yaratan ihtiyaç, arzu ve beklentilerin ortaya çıkmasıdır. Birey bu dengesizlik durumundan kurtulabilmek, bu yoksunluğu giderebilmek için kendisini devinime hazırlamaktadır. İtici güçleri karakterize eden ikinci olay; ihtiyaç, arzu ve beklentilerin beraberinde, geleceğe yönelik umut, inanç, tahminleri yaratmasıdır. Bu itici güçler hem gerginliği beslemekte hem de gerginlikten beslenerek, dengesiz durumdan kurtulma hedefine yönelik

olarak bireyi devinime zorlamaktadır. İç yapısında oluşan dengesizliği gidermek ve bu bağlamda belirlenen hedefine ulaşmak amacıyla birey, belirli bir davranış ortaya koymaktadır. Belirli bir davranış ortaya koyarak gerginlikten kurtulma zarureti, ya onun çevresi ile sürekli bir iletişim etkileşim ağı kurmasına neden olmaktadır ya da kurmuş olduğu ağı yeniden gözden geçirmesine vesile olmaktadır. Zira bireyin davranışının alacağı yönelimi, çevresinden sağladığı geri besleme etkilemekte veya birey, davranışının yönelimine bu geri beslemeden sonra karar vermektedir (Steers ve Porter 1987: 6- 7).

Motivasyon sürecinin temel elemanları göz önüne alındığında şöyle bir kavramsal düzenek ortaya çıkmaktadır. *Öncelikle*, bireyin davranışına kaynaklık eden ve birbirleriyle etkileşim içindeki gerilim ve itici güç kavramlarını dikkate almak gerekmektedir. *İkinci* olarak, bireyin iletişim-etkileşim ağı kurduğu ve geri besleme sağladığı çevresel ortam faktörleri gündeme gelmektedir. *Üçüncü* olarak da, bireyin davranışının amacına yönelik olarak bir hedefinin bulunmasıdır.

Basitleştirilmiş ve genellenmiş bu motivasyon süreci kuşkusuz ki daha spesifik durumlarda, daha başka kavramsal düzenek ve aşamalara ihtiyaç duyacaktır. Ancak motivasyon süreci; açlık ihtiyacının beslenme davranışı ile giderilmesinden, işyerinde iş gören davranışlarına kadar geniş bir alana teşmil edilebilme esnekliği taşımakta ve bu bağlamda geliştirilecek bir taslak için temel kavramsal çatıyı sunmaktadır.

Demek ki, öğrenciler belirli bir fakülteyi tercih ederken (teknik altyapı ve diğer fiziki özelliklerin yanı sıra); fakültenin eğitim potansiyeli, özellikle eğiticinin pedagojik performansı ile ilgili bazı sübjektif değer (valance) yüklemelerinde bulunmakta ve değerli bulunduğu bu ödülleri elde edebilmek için belirli bir fakültede okumak istemektedir. Öğrencinin zihinsel yapısına uygun bir pedagojik sunum, onun, verilenleri çok daha kolaylıkla benimsemesini, başka bir ifadeyle, eğitime kolaylıkla motive olmasını temin edecektir ve bu yargı, çalışmanın *varsayımı* olarak öne sürülmektedir.

Motivasyon kuramlarıyla ilgili burada ayrıntı sunmaya imkan bulunmamaktadır. Kuramlar genellikle need ve cognitif olmak üzere iki ana başlıkta toplanmaktadır ve bu çalışmanın kuramsal çatısını oluşturan Vroom'un Değer Beklenti Kuramı, ikinci başlık içinde yer almaktadır.

2. Vroom'un Değer Beklenti Kuramı

Değer-Beklenti kuram ya da kuramlarına ilişkin çalışmaların öncü sayılabilecek iki ismi Edward C. Tolman (Adair, 2003: 22) ve Kurt Lewin'dir. Tolman hayvan davranışları, Lewin insan davranışları üzerinde yaptıkları çalışmalarla, organizmaların çevre ile etkileşim kurarken geleceğe ilişkin bilinçli kararlar aldıkları vargısında mutabık kalmışlardır (Steers ve Porter 1987 12).

Gözlem konuları farklı olmakla birlikte her ikisinin de kuramları birbirine benzer öğeler içermektedir (Can 1985: 28).

Tolman tüm canlıların amacının fizyolojik bir dengeye ulaşmak olduğuna inanmaktadır. Tolman farklı olarak davranışların kökenindeki dürtü, iç güdü v.s. gibi salt biyolojik bir etkiye değil, bu etkiyle örtüşen amaçlara da dikkatleri çekmiştir (Cofer ve Appley 1964: 507). Tolman böylece motivasyon sürecini fiziksel ya da biyolojik alandan, zihinsel ya da kognitif alana taşımıştır.

Tolman'a göre davranışın kökenindeki enerji bir ödül beklentisidir. Davranışın muhtemel sonuçlarına ilişkin olarak algılanan ya da umulan değer, davranışın yönünü ve şiddetini tayin etmektedir. Tolman bu çerçevede her bireyin belirli sonuçlara verdiği değeri ve bu değerlerin istenilirliği ile ilgili inançları gösterdiğini düşündüğü bir inanç-değer matriksinden söz etmektedir (Can 1985: 28). Bu matriksin bir tarafında sınıflandırılmış özne, nesne, kavram, simge vs. gibi varlıklara ilişkin bilgiler (kanaat, tahmin, inanç v.s.); diğer tarafta bu bilgilerin umulan-tahmin edilen değerleri bulunmaktadır. Örneğin aç bir insanı düşünelim. Bu kişi bir tarafta açlığını gidermek için gerekli gıda satış yerleri, lokantalar, sahip olunan para, sunulacak hizmetin niteliği, fiyatlar gibi kriterlere ilişkin birtakım bilgileri sınıflandırırken diğer tarafta bu bilgilere yüklemiş olduğu değerleri sınıflandırmaktadır. Kuşkusuz ki burada, daha önceki deneyimlerle yapılan sınıflandırmalar, tanımlamalar önemli olmakla birlikte, bu deneyimleri önemli kılan o anki 'aç olma' olayıdır (Cofer ve Appley 1964: 508-509).

Lewin, Tolman'ın matriksini bir bakıma formüle etmektedir. Belirli bir sonuç elde etmeye yönelik davranışın yön ve yoğunluğunun şekillenmesine neden olan bireyin tercih düzeyini açıklamak için Lewin, sübjektif değer (valance) kavramını önermekte ve $Vag = tg. G$ formülünü ileri sürmektedir. Vag bireyin amacını veya davranışının nedenini ya da yönelinen nesnenin değerini simgelemektedir. Bireyin o anki ihtiyacını belirten gerilim halini ise tg, yönelinen varlığın sahip olduğu nitelikler de G ile simgelenmektedir. Buna göre bireyin amacı veya o anki davranışının nedeni ya da bir nesneye yönelme doğuran değer, o anki ihtiyacının yarattığı gerilim ile o ihtiyaca cevap verir görünen varlığın nitelikleri tarafından belirlenmektedir (Atkinson 1964: 275). Böylece Değer-Beklenti kuram(lar)ının temel önermelerinden birisi ortaya çıkmıştır. Davranış, bireyin belirli bir andaki kişisel özelliklerinin işlevi olmakla birlikte, bireyin çevresini o andaki algılama düzeyi de davranışın yönünü ve yoğunluğunu etkilemektedir (Onaran, 1981: 71).

Değer Beklenti kuramlarının içinde en etkili olanı, Vroom tarafından formüle edilmiştir (Pinder 1987: 69). Kendinden öncekilerden yola çıkılarak geliştirilmiş olan bu kuram, geniş kabul görmüş, daha sonra Porter ve Lawler tarafından genişletilmiş, ayrıntılı bir model haline getirilmiştir (Davis 1984: 78).

Değer-Beklenti teorilerinin genel önermesi; Davranış = Değer x Beklenti formülü ile özetlenmektedir. Önermeye göre bir davranış ortaya koyma isteğinin derecesi, bu davranış ile amaçlanan sonucun başarıyla başarılamayacağına ilişkin inanç veya beklenti derecesi ile elde edilmek istenen sonucun birey için değeri, çekiciliği, algılanan subjektif önemi arasındaki etkileşime bağlı olarak artacak ya da azalacaktır (Küçük Kurt 1988: 31). Vroom da bu önerme çerçevesinde, bireyin alternatif davranışlar arasında yaptığı seçimi açıklayabilmek için bir model geliştirmiştir (Dereli, 1981: 205). Vroom; (1964: 15) bireyin tercihini belirleyen, varmak istediği sonucun veya hedefin zihinde takdir edilen düzeyini açıklayan kavramlardan 'valance'ı kullanmaktadır. Bireyin alternatif davranışlardan birini seçmesini bir dizi psikolojik olaya dayandıran Vroom (1964: 15-16), valance kavramına şöyle açıklık kazandırmaktadır.

a) Valance Kavramı

Bilindiği gibi her ödülün veya cezanın birey üzerinde çekici ya da itici bir etkisi bulunmaktadır. Vroom 'un değer kavramı da en yalın haliyle bunu tanımlamaktadır. Vroom'a göre valance, bireyin çeşitli sonuçlar arasında seçim yapmasına yardımcı olan, zihninde canlandırdığı değerdir. Kuşkusuz her bireyin elde etmeyi umduğu sonuçlara ve doğal durumlara ilişkin bazı öncelikleri vardır. İnsanlar önceden tanımlayıp, betimledikleri bir sonuca ulaşmak için çaba sarf etmektedirler. Her birey farklı sonuçlara farklı yoğunlukta ve türde önem vermektedir. Buna, bireysel ihtiyaç, algı ve öncelikleri neden olmakta ve bu subjektif değerlendirmeler davranışlarına yansımaktadır.

Birey bir sonucu elde etmeyi, elde etmemeye yeğliyorsa birey için o sonuç olumludur. Matematiksel olarak ifade edilecek olursa, birey açısından o sonucun değeri 0 ile +1 arasında değişmektedir. Sonucun istenilirlik yoğunluğu da rakamsal olarak 0 ile +1 arasında bir nicelik olacaktır. Aynı biçimde, birey bir sonucu elde etmemeyi elde etmeye yeğliyorsa, o sonuçtan sakınılıyordur ve bireyin sonuca yüklediği değer olumsuzdur. Bu değer her bir bireye göre -1 ile 0 arasında değişen bir niceliktir. Bireyin bir sonuca yüklediği değer kimi zaman olumlu ya da olumsuz olmayabilir. Bu durumda birey açısından sonucun değeri 0'dır. Demek ki valance, aynı zamanda, bireyin tatmin olma düzeyine ilişkin umuduna da işaret etmektedir. Birey ne kadar tatmin bekliyorsa sonuç onun açısından o kadar değerli görülmektedir. Kişi, bazı durumlarda, yöneldiği sonuç gerçekten değerli olmasa bile onu çok değerli görebilmektedir. Bireyin bir sonuca ilişkin *olumlu*, *olumsuz* ve *yansız kanaat/ inanç* duyması iki ayrı kavramı gündeme getirmektedir. Bunlar gerçek değer (value) ve algılanan -subjektif değer (valance) dir. Çoğu zaman gerçek değer, algılanan değerden daha az veya daha çok olmaktadır. Bu durumda da bireyin tatmini ya da tatminsizlik düzeyleri değişmektedir.

b) Araçsallık Kavramı

Valance, bazen davranışın doğrudan sonucuna ilişkin olabileceği gibi bazen de nihai sonuca ulaşmak için elde edilmesi gereken ara sonuçlarla ilgili olabilmektedir. Bu durum, araçsallık (instrumentality) kavramını devreye sokmayı gerektirmektedir. Araçsallık kavramı “bir eylemin sonucunda ulaşılabilecek amacın, başka bir ödülün elde edilmesinde aracı olması” (Başaran 1991: 159) şeklinde tanımlanmaktadır. Vroom (1964: 17)’a göre de araçsallık, bir sonucun diğer bir sonucu getireceğine ilişkin muhtemel kanaattir.

Valansın nihai sonuçla ilişkili olabileceği gibi, ona ulaştıracağı umulan ara sonuçlarla da ilişkili bulunması, kişinin, nihai amaca ulaşabilmek için ara amaçlara çabasını teksif ettiğine işaret etmektedir. Demek ki kişi tatmin edici sonucu elde edebilmek ya da tatminsizlikten kaçınabilmek için, aradaki kimi sonuçları elde etmeye çabalamaktadır (Pinder 1987: 71). Başka bir ifadeyle *araçsallık kavramı*, kişinin, tatmin olacağına inandığı bir sonuca belirli birtakım araçlar sayesinde ulaşabileceği inancını biçimlendirerek, onun davranışının şekillendirilebileceğini göstermektedir.

Vroom (1964: 18) araçsallığın sonuç-sonuç birlikteliği olduğunu savunmakta ve değerinin +1’den 0’a ve -1’e kadar geniş bir alana yayılmış olduğunu belirtmektedir. Yani ara sonuç elde edildiğinde nihai sonuç da elde edilmektedir (+1). Veya ara sonuçla nihai sonuç arasında herhangi bir ilişki bulunmayabilmektedir (0). Kısacası, araç, kişinin olumlu değer yüklenen sonuca kendisini ulaştıracağına inandığı olumlu değer yüklenmiş bir sonuçtur. Bu nedenle kişi, nihai sonuca olumlu bir değer yükliyorsa ona kavuşmaya vesile olacak ara sonuçlara da olumlu bir değer yüklemektedir (Pinder 1987: 72).

c) Beklenti Kavramı

Vroom (1964: 17) beklenti kavramını, belirli bir eylemin belirli bir amaçla sonuçlanacağına geçici olarak kişinin inanması şeklinde tanımlamaktadır. Kuramın üçüncü temel kavramı olan beklenti, kişinin belirli bir sonucun gerçekleşip gerçekleşmeyeceğine ilişkin kanaati olarak düşünülebilir. Zira Vroom’a göre beklenti, zihindeki eylem-sonuç birlikteliğidir ve 0’dan +1’e kadar bir alanda yaygınlık kazanmaktadır (Vroom 1964: 18). Kişinin bir sonuca ulaşabileceğine ilişkin kanaati 0’sa, o sonuca sahip olmaya ilişkin hiçbir beklentisi olmayacaktır. Dolayısıyla o kişiyi o sonuca yönelik motivasyon mümkün değildir. Kişi sonuca 0’la +1 arasında bir değer yükliyorsa, beklentisi de aynı düzeyde olacaktır. Son olarak beklenti geçici ve değişken bir inançtır (Başaran 1991: 158). Kişilerin belirli bir sonuca ilişkin beklentileri farklı koşullarda veya zaman içinde kimi değişiklikler geçirebilir. Bu aynı zamanda *beklentilerin değiştirilmesi ya da belirli bir sonuç için beklentinin yoğunluğunun arttırılabilmesi hatta beklenti yaratılabilmesine işaret etmektedir.*

d) Güç Kavramı

Güç kavramı bireyin belirli bir şekilde davranma eğiliminin yoğunluğu olarak tanımlanabilir. Vroom (1964: 18) insan davranışlarının bir bölümünün, belirli bir yönü ve şiddeti olan güç alanlarının sonucu olduğunun kabul edildiğini belirtmektedir. Ona göre beklenti, araç ve algılanan değerler, bireyin tatmin olmasında veya sakinmasında psikolojik olarak etkileşimde bulunarak motivasyonel bir güç yaratmaktadırlar (Pinder 1987: 73). Bu güç de bireyin davranışının yönü ve şiddetini önemli ölçüde belirlemektedir. Buna göre belirli bir eylemin psikolojik gücü, belirli bir davranışla belirli bir sonucun elde edilebileceği beklentisinin yoğunluğu ile, elde edileceği umulan sonucun algılanan değerinin çarpımının *cebirsal toplamı ve sürekli artan* fonksiyonudur (Vroom 1964: 18). Sonucun algılanan değeri ise, ara sonucun nihai sonuca araç olabileme yeteneği ile nihai sonucun algılanan değerinin çarpımının *cebirsal toplamı ve sürekli artan* fonksiyonudur (Vroom 1964: 17). Demek ki kişi, muhtelif davranışlar içinde olumluluk açısından en şiddetli olduğunu tahmin ettiği davranışı seçmektedir. Ya da olumsuzluk açısından en zayıf olanını seçmektedir. Kişiler bu seçimi yaparken daha önce edindikleri bilgi ve deneyimlerinden yararlanmakta ve davranışı gerçekleştirmeden önce muhatap oldukları etkiye istinaden formülleştirilen zihinsel değerlendirmelerde bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle, şu üç koşul bireyin belli bir tarzda davranışına neden olacak herhangi bir motivasyonel gücün olmadığını göstermektedir: (1) Kişi izlediği yolla başarılı olacağına inanmıyordu. (2) Bu tür bir davranışın atfedilen değeri olumlu bir sonuç elde edileceği izlenimi vermiyordu. (3) Davranışın atf değerinin yoğun biçimde olumsuz bir sonuca neden olacağına inanılıyordu (Pinder 1987: 74).

B. Örneklem Kümesi

Araştırmanın çalışma grubunu (popülasyon) üniversite öğrencileri oluşturmakla birlikte, araştırma özel olarak, Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü'nde okuyan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini I., II., III. ve IV. sınıfta okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Dersleri düzenli olarak izleyen ve bir alt sınıftan ders almak zorunda bulunmayan –onlar bir üst sınıfta katıldıkları için- öğrencilerin tümüyle görülmüştür.

Veri Derleme Yöntemi

Veri derleme yöntemi ile ilgili çok ayrıntılı bilgi sunma fırsatı olmamakla birlikte, 74 soruluk bir anket formunun kullanıldığı bu çalışmada cinsiyet, sınıf, mezuniyet okulu ve yeri, aylık aile geliri, konaklama mekanı ile ilgili verileri derlemek amacıyla, *bağımsız değişkenleri* belirlemek için *kategorik ölçekler* kullanılmıştır.

Tutum ölçekleri kullanılarak elde edilen; *değerlere* ilişkin tutumlarla ilgili veriler, Tablo 2a ve 2b'de verilen göstergeleri bağlamında, ilgili skalalara

göre; *beklentilere* ilişkin tutumlarla ilgili veriler Tablo: 5 ile 6a ve 6b’de verilen göstergeleri bağlamında; *araçsallıklara* ilişkin tutumlarla ilgili veriler ise Tablo 7 ile 8’de verilen göstergeleri bağlamında, ilgili skalalara göre gözlemlenmeye çalışılmıştır. Araştırmayla elde edilen veriler kodlanarak, SPSS veri tabanına aktarılmış ve önce frekansları alınarak ilgili bölümlerinde, aşağıda sunulmuştur. Değer göstergelerini sınıflandırabilmek ve başka araştırmacılara da ışık tutmak amaçlarıyla, daha sonra, temel bileşenlerine göre faktör analizi yapılmış, bilgisayardan çıkan liste, birbirine en yakın frekans sayısına sahip göstergeler bir araya getirilerek faktörler oluşturulmuş, Tablo 3 ve 4’lerde bu faktörler aşağıda sunulmuştur. Nihayet aşağıdaki bölümlendirmeye uygun olarak değişkenler arasındaki ilişkileri görebilmek amacıyla crosstabl’lar alınmış, yüzlerle ifade edilebilecek sahife sayılarını bulan bu dökümü, makale formatı içinde vermek mümkün olmadığından, bu analizlerin sonucunda elde edilen veriler, her bölümün “değerlendirme” başlıklı kısmında topluca değerlendirilerek aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın örneklem kümesinin % 54 (102 kişi)’ünü erkekler, % 46 (86 kişi)’sini kızlar oluşturmaktadır. Diğer niceliklerin dökümü aşağıda tablo-1’de sunulmaktadır.

Tablo – 1: Bağımsız Değişkenleri Gösteren Kategorik Ölçeklere İlişkin Dağılımlar

SINIF	n	%	MEZUN OKUL	n	%	MZNIYET YERİ	n	%
Birinci	51	27.1	Lise	149	79.3	Belde	39	20.7
İkinci	42	22.3	Meslek Lisesi	10	5.3	Kent	44	23.4
Üçüncü	47	25.0	Anadolu Lisesi	25	13.3	Büyükşehir	55	29.3
Dördüncü	48	25.5	Özel kolej	4	2.1	Metropol	50	26.6

YAŞ	n	%	AYLIK GELİR	n	%	KON. MEKANI	n	%
17 - 18	10	5.3	500 ve altı	19	10.1	Devlet yurdu	49	26.1
19 - 22	40	21.3	501-750	35	18.6	Özel yurt	20	10.6
21 - 22	76	40.4	751-1000	64	34.0	Kiralık ev	75	39.9
23 - 24	50	26.6	1001-1500	34	18.1	Ailesinin yanı	44	23.4
25 - 26	11	5.9	1501-2000	19	10.1			
27 ve üzeri	1	0.5	2001 ve üzeri	17	9.0			

Araştırmaya katılan öğrenciler, büyük ölçüde lise mezunudur ve köken itibarıyla büyük kent ağırlıklıdır. Orta gelir grubu ile 20-24 yaş grubu daha yoğundur. Kiralık ev seçeneği daha yaygın görünmektedir. Muhtemelen bunun nedeni, fakültenin bulunduğu yer ile, öğrencilerin daha esnek zaman kullanma –öğrencilik döneminde staj ve çalışma daha yaygın olduğu için- zorunluluklarıdır.

C. Araştırmanın Bulguları

Araştırmanın bulguları, kavramsal çatıya uygun olarak değer, beklenti ve araçsallık olmak üzere, üç başlık halinde sunulmaktadır.

1. Eğitiminin Pedagojik Performans Değerleri

Eğitiminin pedagojik performans değerlerine ilişkin bulgular, araştırmaya katılan öğrencilerin önem skalalarına göre öncelikle sunulmaktadır. İkinci olarak, araştırmada eksen olarak kullanılacak olan, eğitiminin pedagojik performans değerlerine ilişkin faktörler belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu bölümde son olarak elde edilen bulgular aracılığı ile gerçekleştirilen gözlemin sonuçları yorumlanmaya çalışılmaktadır.

a) Eğitiminin Pedagojik Performans Değerlerinin Önemi

Eğitiminin pedagojik performans değerlerine ilişkin örneklem kümesinden derlenen kanaatler aşağıda **Tablo -2a** ve **Tablo-2b**'de sunulmaktadır.

Tablo - 2a: Öğrencilerin Öğretim Üye-Görevlisinin Pedagojik Performansına İlişkin Değerlendirmelerinin Dağılımı

(Her satır ve sütündeki rakamlar için geçerli)* = n, ** = %	Cevapsız	Çok Önemli	Önemli	Önemsiz
1. Kendisine ait, yayınlamış kitap, makale veya ders notlarına dayanarak dersi anlatması	4 2,1	41* 21,8**	91 48,4	51 27,1
2. Düzgün cümleler kullanması, konuşurken gramere uygun cümlelerle dersi anlatması	-	125 66,5	56 29,8	7 3,7
3. Diksiyonunun düzgün olması, sözcükleri yazı dilindeki gibi kullanması	2 1,1	106 56,4	65 34,6	15 8,0
4. Öğrencinin derse ilgisini veya dersi dinleyip dinlememesini dikkate alması, empatisi	-	126 67,0	48 25,5	14 7,4
5. Vücut dilini kullanması, mimik, jest, el kol ve vücut hareketleri ile vurgular yapması	-	102 54,3	69 36,7	17 9,0
6. Çeşitli yazarlara ve kitaplara atıflar yaparak dersi anlatması, literatür zenginliği	1 0,5	92 48,9	76 40,4	19 10,1
7. Eski -yeni Türkçe veya yabancı dil sözcüklerle zengin bir dil kullanarak dersi anlatması	2 1,1	33 17,6	79 42,0	74 39,4
8. Ders dışı zamanlarda da öğrencilerle diyalog kurması, informal bağlar oluşturmaması	2 1,1	120 63,8	52 27,7	14 7,4
9. Gündelik yaşamdan örneklerle dersin konularını somutlaması, yaşam dersleri çıkarması	3 1,6	127 67,6	48 25,5	10 5,3
10. Güzel veya yakışıklı olması, fiziksel görünüşü ile öğrencilerde olumlu izlenim bırakması	1 0,5	24 12,8	40 21,3	123 65,4

11. Dersin uygulama yönüne çok fazla ağırlık verip, mesleki uygulamalara yoğunlaşması	-	100 53,2	71 37,8	17 9,0
12. Öğrencilerin de konulara ilişkin görüşlerini dile getirilmesine fırsat tanınması, katılıma teşvik	1 0,5	125 66,5	57 30,3	5 2,7
13. Dersi; espriler ve eğlenceli öykülerle süslemesi, kıssalardan hisselerle, fıkralarla anlatması	3 1,6	80 42,6	82 43,6	23 12,2
14. Kılık-kıyafeti ile şık görünmesi, bakımlı, tertip ve düzenli olması, dış görünüşü ile etkilemesi	2 1,1	51 27,1	95 50,5	40 21,3
15. Öğrencilerin sorular sormasına zemin; hazırlayarak, konuya hakimiyetini göstermesi	3 1,6	109 58,0	69 36,7	7 3,7
16. Dersi kuramsal boyutlarıyla işleyerek öğrencinin kavramsal dağarcığını zenginleştirilmesi	2 1,1	59 31,4	103 54,8	24 12,8
17. Uzmanlık alanı dışındaki konularda da bilgi sahibi olması, entelektüel ilgi ve zenginliği	1 0,5	96 51,1	76 40,4	15 8,0
18. Meslek hayatında başarı getirecek sihirli formüller vermesi, deneyimler anlatması	4 2,1	101 53,7	71 37,8	12 6,4
19. Sosyal ilişkilerinde öğrenciyi başarılı kılacak, empati yeteneğini geliştirecek öneriler vermesi	3 1,6	117 62,2	60 31,9	8 4,3
20. Şirin, hoş, sıcak ve çekici davranışları ile öğrencileri duygusal olarak etkilemesi	-	63 33,5	85 45,2	40 21,3

Tablo-2a ile elde edilen verilere göre, öğrencilerin en önemli bulduğu değerler sırasıyla şunlardır:

- Gündelik yaşamdan örneklerle dersin konularını somutlaması, yaşam dersleri çıkarması,
- Öğrencinin derse ilgisini veya dersi dinleyip dinlememesini dikkate alması, empatisi,
- Öğrencilerin de konulara ilişkin görüşlerini dile getirmesine fırsat tanınması, katılıma teşvik,
- Düzgün cümleler kullanması, konuşurken gramere uygun cümlelerle dersi anlatması,
- Ders dışı zamanlarda da öğrencilerle diyalog kurması, informel bağlar oluşturması,
- Sosyal ilişkilerinde öğrenciyi başarılı kılacak, empati yeteneğini geliştirecek öneriler vermesi
- En düşük düzeyde önemli bulunan değerler ise sırasıyla şunlardır:

- Güzel veya yakışıklı olması, fiziksel görünüşü ile öğrencilerde olumlu izlenim bırakması,
- Eski -yeni Türkçe veya yabancı dil sözcüklerle zengin bir dil kullanarak ders anlatması,
- Kendisine ait, yayınlamış kitap, makale veya ders notlarına dayanarak dersi anlatması,
- Kılık kıyafeti ile şık görünmesi, bakımlı, tertip ve düzenli olması, dış görünüşü ile etkilemesi,
- Şirin, hoş, sıcak ve çekici davranışları ile öğrencileri duygusal olarak etkilemesi.

Tablo - 2b: Öğrencilerin, Öğretim Üye-Görevlisinin Pedagojik Performansına İlişkin Değerlendirmelerinin Dağılımı

(Her satır ve sütündeki rakamlar için geçerli)* = n, ** = %	<i>Cevapsız</i>	<i>Olabilir</i>	<i>Yanlış</i>	<i>Çok yanlış</i>
1. Kürsüde oturarak ders anlatması	-	103* 54,8**	51 27,1	34 18,1
2. Saygınlığını zedelemeye neden olacak şekilde. öğrencilerle samimi olması	1 0,5	37 19,7	83 44,1	67 35,6
3. Sınıfın içinde sürekli gezinerek ders anlatması	1 0,5	152 80,9	30 16,0	5 2,7
4. Öğrencilerin özel sorunlarına, özellikle ilgi göstermesi	3 1,6	118 62,8	46 24,5	21 11,2
5. Ders kitabından okuyarak ders anlatması	1 0,5	13 6,9	41 21,8	133 70,7
6. Bazı öğrencilere isimleriyle özel olarak hitap etmesi ve onlara ayrıcalıklı davranması	-	37 19,7	66 35,1	85 45,2
7. Öğrenciler ile ilgilenirken göze batacak ölçüde öğrencinin cinsel kimliğini dikkate alması	3 1,6	4 2,1	24 12,8	157 83,5
8. Espri yaparken bazı öğrencileri aşağılanması, onları alay konusu yapması	1 0,5	2 1,1	18 9,6	167 88,8
9. Anlattıklarının önemini vurgulamak isterken, öğrencilerin bilgisizliğinden örnekler vermesi	-	15 8,0	61 32,4	112 59,6
10. Öğrencilerle arasında çok fazla mesafe koyması ve aşırı ciddi davranması	-	13 6,9	83 44,1	92 48,9
11. Disipline çok fazla önem vermesi	3 1,6	47 25,0	89 47,3	49 26,1
12. Öğrencilerin önemsiz hatalarını abartması	2 1,1	6 3,2	61 32,4	119 63,3
13. Devam zorunluluğu konusunda hiç esnek olmaması	1 0,5	51 27,1	58 30,9	78 41,5

Tablo-2b ile elde edilen verilere göre, öğrencilerin en fazla itici buldukları özellikler sırasıyla şunlardır

Espri yaparken bazı öğrencileri aşağılaması, onları alay konusu yapması,

- Öğrenciler ile ilgilenirken göze batacak ölçüde öğrencinin cinsel kimliğini dikkate alması,
- Ders kitabından okuyarak ders anlatması,
- Öğrencilerin önemsiz hatalarını abartması,
- Anlattıklarının önemini vurgulamak isterken, öğrencilerin bilgisizliğinden örnekler vermesi.

Öğrencilerin itici bulmadığı özellikler ise şunlardır

- Sınıfın içinde sürekli gezinerek ders anlatması,
- Öğrencilerin özel sorunlarına, özellikle ilgi göstermesi.

b) Eğiticinin Pedagojik Performans Değerlerinin Faktörleri

Üniversite öğretim üyesi veya görevlisi sıfatını taşıyan eğitimcilerin pedagojik performansları ile ilgili değer göstergeleri, kuşkusuz ki bu çalışmada kullanılan göstergelerle sınırlı değildir. Ancak burada kullanılanlarla, genele teşmil edilebilecek faktörler üretme imkanı da bulunmaktadır. Bilindiği gibi faktör analizi ile, gözlemlenen değişkenler arasında varolan ilişkileri ölçmek ve temel farazi bileşkelere bakıp, bu bileşenlere bazı yakıştırmalar (Mulaik 1972) yaparak değişkenleri belirli kimi kavramlarla isimlendirmek ve istatistiki analizleri bu faktörleri eksen alarak gerçekleştirmek mümkündür. Böylece, isimlendirmeler, varsayımsal olarak, diğer benzeri değişkenlere teşmil edilebilir ve araştırmanın kuşatıcılığı istatistiki olarak daha tutarlı hale getirilebilir.

Principal Component yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen faktör analizinin verileri korelasyon katsayıları en yakın değişkenler bir araya getirilerek tablolaştırılmış ve bazı adlar yakıştırılarak aşağıdaki *Tablo -3* ve *Tablo-4*'lerde sunulmuştur.

Tablo-3a: Eğiticinin Çekicilik Değer Faktörü

1F No	Faktör grubunu oluşturan göstergeler	Korelasyon		
		1F1a	1F1b	1F1c
1F1a	Güzel veya yakışıklı olması, fiziksel görünüşü ile öğrencilerde olumlu izlenim bırakması		,408	,314
1F1b	Kılık-kıyafeti ile şık görünmesi, bakımlı, tertip ve düzenli olması, dış görünüşü ile etkilemesi	,408		,279
1F1c	Şirin, hoş, sıcak ve çekici davranışları ile öğrencileri duygusal olarak etkilemesi	,314	,279	

Tablo-3b: Eğiticinin Hitabet Değer Faktörü

1F No	Faktör grubunu oluşturan göstergeler	Korelasyon	
		1F2a	1F2b
1F2a	Düzgün cümleler kullanması, konuşurken gramere uygun cümlelerle dersi anlatması		,544
1F2b	Diksiyonunun düzgün olması, sözcükleri yazı dilindeki gibi kullanması	,544	

Tablo-3c: Eğiticinin İlgi Toplama Değer Faktörü

1F No	Faktör grubunu oluşturan göstergeler	Korelasyon		
		1F3a	1F3b	1F3c
1F3a	Öğrencinin derse ilgisini veya dersi dinleyip dinlememesini dikkate alması, empatisi		,328	,176
1F3b	Vücut dilini kullanması, mimik, jest, el kol ve vücut hareketleri ile vurgular yapması	,328		,217
1F3c	Uzmanlık alanı dışındaki konularda da bilgi sahibi olması, entelektüel ilgi ve zenginliği	,176	,217	

Tablo- 3d: Eğiticinin Katılımı Teşvik Değer Faktörü

1F No	Faktör grubunu oluşturan göstergeler	Korelasyon	
		1F4a	1F4b
1F4a	Öğrencilerin de konulara ilişkin görüşlerini dile getirilmesine fırsat tanınması, katılıma teşvik		,363
1F4b	Öğrencilerin sorular sormasına zemin hazırlayarak, konuya hakimiyetini göstermesi	,363	

Tablo-3e: Eğiticinin Sosyal Yaşama Katkı Değer Faktörü

1F No	Faktör grubunu oluşturan göstergeler	Korelasyon		
		1F5a	1F5b	1F5c
1F5a	Günlük yaşamdan örneklerle dersin konularını somutlaması, yaşam dersleri çıkarması		,332	,306
1F5b	Meslek hayatında başarı getirecek sihirli formüller vermesi, deneyimler anlatması	,332		,324
1F5c	Sosyal ilişkilerinde öğrenciyi başarılı kılacak, empati yeteneğini geliştirecek öneriler vermesi	,306	,324	

Tablo-3f: Eğiticinin Kuramsal Zenginlik Değer Faktörü

1F No	Faktör grubunu oluşturan göstergeler	Korelasyon		
		1F6a	1F6b	1F6c
1F6a	Kendisine ait, yayınlamış kitap, makale veya ders notlarına dayanarak dersi anlatması		,92	,163
1F6b	Dersi kuramsal boyutlarıyla işleyerek öğrencilerin kavramsal dağarcığını zenginleştirilmesi	,92		,174
1F6c	Eski -yeni Türkçe veya yabancı dil sözcüklerle zengin bir dil kullanarak ders anlatması	,163	,174	

Tablo-3g: Eğiticinin Pratiklik Değer Faktörü

1F No	Faktör grubunu oluşturan göstergeler	Korelasyon	
		1F7a	1F7b
1F7a	Çeşitli yazarlara ve kitaplara atıflar yaparak ders anlatması, literatür zenginliği		,250
1F7b	Dersin uygulama yönüne çok fazla ağırlık verip, mesleki uygulamalara yoğunlaşması	,250	

Tablo-3h: Eğitiminin İçtenlik Değer Faktörü

1F No	Faktör grubunu oluşturan göstergeler	Korelasyon	
		1F8a	1F8b
1F8a	Ders dışı zamanlarda da öğrencilerle diyalog kurması, informal bağlar oluşturmaması		,269
1F8b	Dersi; espriler ve eğlenceli öykülerle süslemesi, kıssalardan hisselerle, fıkralarla anlatması	,269	

Tablo-4a: Eğitiminin Empati Yoksunluğu Özelliği Faktörü

2F No	Faktör grubunu oluşturan göstergeler	Korelasyon		
		2F1a	2F1b	2F1c
2F1a	Kürsüde oturarak ders anlatması		,101	,223
2F1b	Ders kitabından okuyarak ders anlatması	,101		,209
2F1c	Öğrencilerle arasına çok fazla mesafe koyması ve aşırı ciddi davranması	,223	,209	

Tablo-4b: Eğitiminin Gezinme Özelliği Faktörü

2F No	Faktör grubunu oluşturan göstergeler	Korelasyon
2F2a	Sınıfın içinde sürekli gezinerek ders anlatması	

Tablo-4c: Eğitiminin Yanlı İçtenlik Özelliği Faktörü

2F No	Faktör grubunu oluşturan göstergeler	Korelasyon		
		2F3a	2F3b	2F3c
2F3a	Saygılığımı zedelemeye neden olacak şekilde öğrencilerle samimi olması		,155	,120
2F3b	Öğrencilerin özel sorunlarına, özellikle ilgi göstermesi	,155		,180
2F3c	Bazı öğrencilere isimleriyle özel olarak hitap etmesi ve onlara ayrıcalıklı davranması	,120	,180	

Tablo-4d: Eğitiminin Tahkir İzlenimi Bırakma Özelliği Faktörü

2F No	Faktör grubunu oluşturan göstergeler	Korelasyon					
		2F4a	2F4b	2F4c	2F4d	2F4e	2F4f
2F4a	Öğrenciler ile ilgilenirken göze batacak ölçüde öğrencinin cinsel kimliğini dikkate alması		,433	,242	,191	,405	,178
2F4b	Espri yaparken bazı öğrencileri aşağılaması, onları alay konusu yapması	,433		,241	,094	,351	,052
2F4c	Anlattıklarının önemini vurgulamak isterken, öğrencilerin bilgisizliğinden örnekler vermesi	,242	,241		,231	,188	,061
2F4d	Disipline çok fazla önem vermesi	,191	,094	,231		,418	,216
2F4e	Öğrencilerin önemsiz hatalarını abartması	,405	,351	,188	,418		,331
2F4f	Devam zorunluluğu konusunda hiç esnek olmaması	,178	,052	,061	,216	,331	

Eğitici performansı ile bu faktör gruplarının bağımsız değişkenlerle çapraz ilişkileri alınarak, faktör gruplarındaki değer göstergelerinin öneminin, öğrencinin

(Tablo 1’de sunulan) bazı özelliklerine göre nasıl değişiklikler arz ettiği gözlemlenmeye çalışılmıştır. Ancak bilgisayardan ki kare testleriyle birlikte, 182 sayfalık bir döküm alındığı için bu verileri arz etme imkanı bulunmamaktadır.

2. Bulgulara İlişkin Değerlendirmeler

Elde edilen verilere ilişkin ayrıntıları sunma imkanı bulunmadığından, burada bulgulara ilişkin sonuçlar topluca değerlendirilmektedir.

Eğitcinin pedagojik performansı ile ilgili olarak öğrencilerin en fazla önem-sedikleri eğitici değerlerini şöyle sınıflandırabiliriz:

- a. Öğrencinin gündelik ve sosyal hayatında pragmatik anlamı olacak bir ders içeriği.
- b. öğrencinin derse ilgisini dikkate alan, onun düşünce ve görüşlerine itibar eden ve onunla sürekli diyalog kuran bir eğitici kişiliği ve
- c. düzgün cümle kurma, diksiyon, hitabet gibi kimi becerileri ile, yetenekli bir iletişimci olduğunu gösteren iletişim kompetanlığı performansı sergileyerek ders anlatma.

Bu üç değere sahip olduğu izlenimini öğrencide bırakan eğitici, kendisini öğrenciyeye daha fazla dinletmekte; öğrenci, bu üç özelliğe sahip olduğunu tahmin ettiği eğitcinin dersini şevkle izlemeye daha kolay motive olmaktadır.

Bu özellikleri içeren faktörlerle gerçekleştirilen çözümlerle de yol gösterici kimi bulgular elde edilmektedir.

Sosyal yaşama katkı faktörü içinde yer alan değişkenleri kapsayan ders içeriği ile ilgili değerlerden gündelik ve mesleki yaşamda başarılar kapı açacak ders konularına erkekler, sosyal ilişkileri geliştirecek konulara kızlar daha fazla duyarlılık göstermektedir. Kuşkusuz ki eğitcinin işi tümüyle öğrenciyeye sosyal yaşama hazırlamak değildir. Esasen eğitici, kendi disiplini içinde yer alan uzmanlık alanı ile ilgili bildiklerini, akademik çalışmalarını öğrenciyeye aktarmakla ve onlara kuramsal - kavramsal çatılar, bakış açıları kazandırmaya çalışmakla yükümlüdür. Ancak öğrenci, tüm öğretilenlerin sosyal yaşamlarında ne işe yarayacağına ilişkin, eğitcisinden “dip notları” talep etmektedir. Aksi takdirde, sadece bilgi yığılmasına maruz kaldığı sanısına kapılmaktadır. Yani derste aktarılanların gündelik yaşam açısından anlamını kavradığı takdirde, dersteki bilgilere daha fazla odaklanmakta, işine yarayacağını fark ettiği için derse izlemeye, dinlemeye daha fazla motive olmaktadır. Aslında öğrenci, her dersin konu başlığının teka-bül ettiği sorunsal merak etmektedir. Buna göre, ders konularının işe yararlığı; erkekler için daha ziyade gündelik ve mesleki yaşamda faydalı olma anlamı taşırken, kızlarda sosyal ilişkilere katkı sağlama anlamı taşımaktadır. Demek ki eğitici hem kızların hem de erkeklerin pedagojik motivasyonunu temin edebil-mek için; gündelik yaşam sorunlarına nasıl çözüm önerdiği, mesleki hayatta ne işe yarayacağı ve sosyal ilişkilere nasıl katkıları olacağı “dip notları”yla vurgula-yarak dersinin içeriğini oluşturmaktadır.

Muhtemelen; metropol kökenliler kentsel yalnızlaşmadan muzdarip oldukları için sosyal ilişkiyi, büyük kent kökenliler iş kaygısını daha fazla hissettikleri için mesleki bilgiyi, kent kökenliler küçük bir kentten gelip metropolde okumanın sıkıntılarıyla yüz yüze geldikleri için gündelik yaşam bilgilerine daha fazla ihtiyaç duymaktadırlar. Dolayısıyla eğiticinin örnek olay-olgu portföyünü olabildiğince geniş tutması taşra ya da kent kökenli olmaktan kaynaklanacak “derse ilgi” farklılaşmalarını aşmasına da katkı sağlayacaktır. Yaş değişkeni açısından da bazı farklılaşmalar göze batmaktadır. Buna göre eğiticinin, okula yeni başlayan daha genç yaşlardaki öğrencilere ders anlatırken “sosyal ilişki” kurma becerileri ile ilgili örnekleri, okulu bitirmek üzere olan öğrencilere ders anlatırken de mesleki bilgi içeren örnekleri daha fazla kullanması uygun olacaktır.

Eğiticinin kişiliği ile ilgili değerler; ilgi toplama, katılımı teşvik ve içtenlik faktörlerinde yer alan değişkenlerdir. Kızlar derse ilgilerinin dikkate alınmasını isterlerken, erkekler derse katılıp görüşlerini ifade etmeye daha fazla istekli görünmektedirler. Hatta erkekler daha da baskın bir yoğunlukla eğiticinin ders dışı zamanlarda kendileriyle diyalog kurmasını istemektedirler. Demek ki eğitici, kızların, derse katılımını beklemeden, empati yeteneğini kullanarak, dersle ilgilenip ilgilenmediklerine dikkat etmek durumundadır. Kızlar muhtemelen tedirginlik ve ürkekliklerinden ya da rahatsız olacakları bir pozisyona oturtulma kaygılarından dolayı, eğitici ile ders dışı zamanlarda diyalog kurmaya çok fazla istekli görünmemektedirler. Yani bulgulara göre, davranışlarındaki ölçülülüğe eğitici özellikle dikkat etmek durumundadır. Öte yandan kızları derse katılmaya çok fazla zorlamamalı ama erkeklerin derslerde görüşlerini beyan etmelerine de imkan vermelidir. Daha doğrusu eğitici, kişilik imajı ile ilgili olarak; öğrenci görüşlerine fırsat tanıdığı ve itibar ettiği, öğrencinin “ruh halini” dikkate aldığı ve öğrenci ile diyaloglarında dikkat ve ihtimamı elden bırakmadığına dair izlenim bırakmaya özen göstermelidir.

Taşra kökenlilerde empati, metropol kökenlilerde ise katılım ve diyalog öne çıkmaktadır. Cinsiyet değişkenine benzer biçimde taşra kökenlilerin daha ürkek ve çekingen, büyük kentlerden gelenlerin ise iletişimde daha atak davrandıkları gözlemlendiğine göre eğiticinin, diyalog ve katılım ilişkisinin yanı sıra empati bağlarını öğrenciyle öncelikle kurması yararlı olacaktır. Yaş değişkenine göre de eğiticinin dikkate alması gereken bulgular gözlenmektedir. Her şeyden önce yaş arttıkça pedagojik performansla ilgili eğiticiye çeşitli sorumluluklar yüklenme eğilimi de artmaktadır. Daha genç yaşlarda, ne verilirse almaya hazır bir öğrenci karakteri gözlenirken, öğrencilerin yaşı arttıkça, eğiticiden ne istediğini bilen, ne verilirse değil, ne alması gerekiyorsa eğiticiden onları almak isteyen bir öğrenci karakteri belirginlik kazanmaktadır. Demek ki eğitici, daha üst sınıflarda ve daha yüksek yaş gruplarıyla ilişkilerinde empati, katılım, diyalog özelliklerini öne çıkarmaya daha fazla özen göstermelidir.

İletişim kompetanlığı ile ilgili değer göstergelerinin oluşturduğu hitabet faktörü bağlamındaki çözümlenmeler, metropol ve büyük kent kökenlilerin bu özelliği eğitimcide daha fazla aradığını göstermektedir. Anadolu lisesi mezunları da eğitimcinin iletişim kompetanlığı becerilerini dikkate almaktadır. Devlet yurtlarında kalan öğrencilerin bu konudaki hassasiyetlerinin düşük olması muhtemelen argo merakından kaynaklanıyor olabilir.

Değişkenler arasında ne tür farklılaşmalar olursa olsun, esasen, pedagojik performans açısından en fazla rehabilitasyona müsait özellikler iletişim kompetanlığı ile ilgilidir. Dersin içeriği bir miktar esnetilse de müfredat sınırları içinde kalmaktadır. Eğitimci kişiliği ise bireylerin kişisel karakterleriyle büyük ölçüde ilgilidir. Oysa iletişime ilişkin becerilerle eğitimci, ilk iki sınıfta yer alan eksikliklerini bile tolere etme imkanı bulabilir. Bu nedenle, başarılı bir iletişimci olması eğitimci için kanaatimizce en öncelikli koşul kabul edilmelidir.

En az önemsenen değer göstergeleri açısından da bazı yorumlar yapılabilir. Örneğin çekicilik faktörü, kendisini oluşturan üç değişkeni ile birlikte, en öz önemsenen değer faktörüdür. Ancak birkaç ayrıntıya da dikkat etmek gerekmektedir. Sözgelimi, yakışıklı ve güzel olmanın pek bir önemi olmamakla birlikte, şık ve düzgün kıyafet eğitimcinin olumlu izlenim bırakması açısından gereklidir. Sıcak davranışlarla öğrenciyi duygusal olarak etkileme konusunda eğitimci dikkatli olmak zorundadır. Bu tür davranışları erkekler, içtenlik gösterisi olarak algılamakta ama kızlar, ürkek karşılamaktadır. Bununla birlikte, metropol (Ankara, İstanbul ve İzmir) demografik kökenden gelen öğrencilerde, muhtemelen 'communal' ve birincil ilişkiler zayıf olduğundan, bu tarz bir kentsel yabancılaşma, "sıcak davranış" değişkenini diğer dış görünüş değişkenlerinden daha önemli hale getirmektedir. Benzer biçimde öğrenciler, zihinsel açıdan zenginleştikçe, zihinsel zenginlikleri fiziksel özelliklere tercih eder hale gelmektedir.

Öğrenci açısından en fazla itici bulunan eğitimci özellikleri tahkir izlenimi faktörü adı altında toplanmaktadır. Öğrencide, kendisine hakaret edildiği hissi uyandırdığından, eğitimcinin özenle sakınması gereken bu tarz davranışlar, öğrencinin derse ilgisini büsbütün ortadan kaldırmaktadır. Sözgelimi, cinsel kimliğin dikkate alınmasını kızlar "yanlış" bulmaktadır. Ama erkekler kızlardan daha fazla oranda "çok yanlış" bulmaktadır. Taşra kökenliler aşağılandıkları hissini daha yoğun yaşamaktadırlar. Bunların yanı sıra, kürsüde oturarak ders anlatma, ders kitabından okuyarak ders anlatma gibi eğitimci performansı ile ilgili bazı ders anlatma tarzları da öğrencileri rahatsız etmektedir. Ama örneğin gezinerek ders anlatılması, öğrencinin onay verdiği bir ders anlatma tarzı olarak belirmektedir.

D. Değer Faktörlerine Göre Beklentiler

Eğitimcinin pedagojik performansına ilişkin öğrenci nezdindeki değer faktörleriyle, eğitimcinin pedagojik performansı ile ilgili öğrenci beklentileri arasındaki

ilişkilerin çözümlenmeye çalışıldığı bu bölümde, önce beklentilerle ilgili dağılımlar sunulmakta, daha sonra da bu bölümde elde edilen bulguların yorumları yapılmaktadır.

1. Beklentilere İlişkin Dağılımlar

Öğrencilerin beklentilerini belirlemek amacıyla iki ayrı soru grubu kullanılmıştır. Önce eğiticinin pedagojik performansı ile ilgili öğrencilerdeki inançları belirlemek için açık uçlu olarak deneklere üç soru yöneltilmiştir. Daha sonra, şıklar önerilmiş ve şıkların ucu açık tutularak iki ayrı soru yöneltilmiş, bölümü tercih etme nedenlerine ve bölümden mezuniyetin avantajlarına ilişkin inançlar gözlemlenmiştir. Derlenen cevaplarla öğrencilerin eğiticiye ve alana ilişkin beklentileri belirlenmeye çalışılmıştır.

a) Eğitici ile İlgili Beklentiler

Eğitici ile ilgili beklentilerin dağılımları üç ayrı başlık halinde, aşağıdaki **Tablo-5'**de sunulmaktadır.

Tablo – 5: Öğrencilerin, Öğretim Üye-Görevlisinde Bulunmasını İsteddiği Kişilik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar

KİŞİLİK	n	%	BİLGİ BECERİ	n	%	DIŞ GÖRÜNÜŞ	n	%
Cevapsız	21	11.2	Cevapsız	17	8.5	Cevapsız	30	16.0
Güvenilirlik	49	26.1	Uzmanlık	118	62.8	Yakışıklı-Güzel	3	1.6
Empati	74	39.4	Hitabet	5	2.7	Şık ve Özenli Kıyafet	35	18.6
Sempati	15	8.0	Anlaşılabilirlik	7	3.7	Önemli Değil	49	26.1
Objektiflik	16	8.5	Ders Anlatımı	25	13.3	Bakımlı-Düzenli-Temiz	42	22.3
Disiplin	12	6.4	Katılımı teşvik	9	4.8	Sade-Abartısız giyim	22	11.7
Deneyim	1	0.5	Somutlayabilirlik	5	2.7	Sportmen Görünüm	3	1.6
			Sorgulayabilirlik	2	1.1	Karizma	4	2.2

Eğiticide bulunması gereken kişilik özelliklerine ilişkin deneklerin inançları açık uçlu bir soru ile belirlenmeye çalışılmıştır. Anket formundaki soruya cevap verenler, gösterilen yere istedikleri özelliği yazmışlardır. Anket formundaki boşluğa yazılı olarak belirtilen cevapların ilkinde; “dürüst, güvenilir, doğru, karakterli, kişiliği oturmuş, saygılı, iyi niyetli, sabırlı, saygılı, sakin” gibi ifadeler kaydedilmiştir. Bu ifadeler *güvenilirlik* kategorisi altında toplanarak kodlama yapılmıştır. İkincisine verilen cevaplar; “sıcakkanlı, hoşgörülü, anlayışlı, güler yüzlü, cana yakın, samimi, iyi diyalog kurulabilen, empati sahibi” gibi ifadelerden oluşmaktadır. Bu ifadeler *empati* kategorisine dahil edilerek kodlanmıştır. Bu iki kategoriye ilaveten araştırmaya katılan öğrencilerin tanımlamalarına göre; *sempati*, *objektiflik*, *disiplin* ve *deneyim* kategorileri belirlenmiştir.

Elde edilen verilere göre, eğiticinin kişiliği ile ilgili öğrencilerin en fazla aradıkları iki özellik *empati* ve *güvenilirliktir*. Objektiflik, sempati gibi kimi özel-

likler de aranıyor olmakla birlikte, öğrenciler ağırlıklı olarak iki kişilik özelliğini dile getirmişlerdir.

Eğiticide bulunması gereken bilgi, beceri ve performans özelliklerine ilişkin deneklerin inançları açık uçlu bir soru ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu özelliklerden ilk gruba verilen cevaplar; *alanına hakim, bilgili, düzeyli, başarılı* gibi ifadelerden oluşmaktadır. Bu ifadeler *uzmanlık* kategorisi altında toplanarak kodlama yapılmıştır. Diğer kategoriler; *hitabet, anlaşılabilirlik, ders anlatımı, katılımı teşvik, somutlayabilirlik, sorgulayabilirlik*'tir.

Elde edilen verilere göre öğrenciler bilgi, beceri ve performansı ile ilgili eğiticide en fazla uzmanlık aramaktadır. Ders anlatımı ve katılımı teşvik gibi kimi özellikler de aranıyor olmakla birlikte, öğrenciler ağırlıklı olarak tek bir özellikte yoğunlaşmaktadır.

Eğiticide bulunması gereken dış görünüş özelliklerine ilişkin deneklerin inançları gene açık uçlu bir soru ile belirlenmeye çalışılmıştır. Cevaplardan ilkinde; aynı adla kategorileştirilen yakışıklı-güzel ifadesi kullanılmıştır. İkincisinde sık ve özenli kıyafet, üçüncüsünde kullanılan "*önemli değil*" ifadeleri aynı şekilde kodlanmıştır. Bakımlı – düzenli - temiz, sade ve abartısız giyim ve diğer ifadeler aynen alınarak kodlanmıştır.

b) Eğitim Alanı ile İlgili Beklentiler

Eğitim alanı ile ilgili beklentilerin dağılımları iki ayrı başlık halinde, aşağıdaki *Tablo -6*'larda sunulmaktadır.

Halkla ilişkiler ve Tanıtım bölümünün tercih edilme nedenlerini gösteren dağılım şöyledir:

Tablo – 6a: Öğrencilerin Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümünü Tercih Etme Nedenlerine İlişkin İnançlarının Dağılımı

Beklentiler	n	%
Cevapsız	1	0,5
1. Bu alanda kendimi yetenekli bulduğum için tercih ettim	61	32,4
2. Tanıdıklarımın tavsiyesi üzerine bu bölümü tercih ettim	6	3,2
3. En kolay kazanabileceğim bir bölümdü	4	4,2
4. Türkçe ve sosyal puanlarıyla öğrenci aldığı için tercih ettim	29	15,4
5. İnsanlarla nasıl ilişki ve iletişim kuracağımı öğrenip sosyal ilişkilerimi geliştireceğim için	19	10,1
6. Herhangi bir fakülte diplomasına sahip olabilmek için	6	3,2
7. Halkla ilişkiler eğitimi almış bir üniversite mezunu olarak sosyal statü elde edeceğim için	10	5,3
8. Çok kolay iş bulabileceğim için	4	2,1
9. Tanıdıklarım tavsiye etti ve sosyal statü elde etmek için	3	1,6
10. Türkçe Sosyal puanla aldığı ve kolay iş bulabileceğim için	3	1,6
11. Sosyal ilişkilerime katkı sağlayacağı ve sosyal statü elde edeceğim için	4	2,1

Buna göre deneklerin, tek bir şıkkın yanı sıra birkaç şıkkı da bir arada işaretleyebilme ya da şıklar ilave edebilme imkanları olduğu halde bu sorunun

cevaplarında da yoğunlaşma iki şık ile sınırlı kalmıştır. Bunlar “*bu alanda kendimi yetenekli buluyorum*” ile, bölümün “*Türkçe-sosyal puanı*” ile öğrenci alıyor olması’dır. Dolayısıyla bu konulara yatkınlıklarına güvenerek öğrenciler tercihlerini yapmışlardır. “*Halkla ilişkiler eğitimi almış bir üniversite mezunu olarak sosyal statü elde edeceğim için*” şıkında da kısmi yoğunluk olduğu düşünülürse, *alana yatkınlık* en önemli tercih nedeni olarak ortaya çıkmaktadır.

Halkla İlişkiler ve Tanıtım bölümünden mezuniyetin sağlayacağı avantajlar şunlardır:

Tablo-6b: Öğrencilerin Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümünden Mezuniyetin Sağlayacağı Avantajlara İlişkin İnançlarının Dağılımı

Beklentiler	n	%
Cevapsız	3	1,6
1. Halkla ilişkiler mesleğini başarıyla yürüten bir uzman olacağım	58	30,9
2. Bu bölümü bana tavsiye edenlerin bana büyük bir saygı duymalarını temin edeceğim	3	1,6
3. Bu bölümde okumak bana hiçbir avantaj sağlamayacak	10	5,3
4. Diploma kolay iş bulmamı temin etmeyeceği için, muhtemelen işsiz bir üniversiteli olacağım	23	12,2
5. Bu alanda çalışarak yüksek bir gelir elde edeceğim	10	5,3
6. Halkla ilişkiler eğitimi aldığım için takdir göreceğim ve sosyal statü elde etmiş olacağım	10	5,3
7. Üniversite diplomasına sahip bir kişi olacağım	32	17,0
8. Diğer	8	4,3
9. Halkla ilişkiler uzmanı olacağım ve Yüksek gelir elde edeceğim	4	2,1
10. Halkla ilişkiler uzmanı olacağım ve sosyal statü elde edeceğim	13	6,9
11. Halkla ilişkiler uzmanı olacağım ve Üniversite diplomasına alacağım	7	3,7
12. İş bulamayacağım ve sadece üniversite diplomasına sahip olacağım	7	3,7

Bu verilere göre, alana ilişkin uzmanlık, bu soru vesilesiyle bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Kahir bir çoğunluk, mezuniyetle birlikte “*halkla ilişkiler mesleğini başarıyla yürüten bir uzman olacağı*”na inanmaktadır. Ülkenin genel ekonomik durumu nedeniyle iş konusundaki kaygılar da öne çıkmakla birlikte; kuşkusuz ki, “*herhangi bir*” üniversite diplomasından birisine sahip olunacağına dair, umutsuzluk ifade eden kanaatlerdeki yoğunlaşmayı da göz ardı etmek mümkün değildir.

2. Bulgulara İlişkin Değerlendirmeler

İlgili değişkenlerle (değer faktörlerinin göstergeleri ile beklenti göstergelerinin çapraz ilişkileri) analizlerinin ortaya çıkardığı sonuçlara ilişkin ayrıntıları sunma imkanı bulunmadığından (bilgisayar dökümü 65 sayfadır), bulgulara ilişkin sonuçlar topluca değerlendirilmektedir.

Bilindiği gibi beklenti, belirli bir davranışın belirli bir amaca ulaştırıp ulaştıramayacağına dair bireyin inançlarıdır. Bu çalışmada biz, ne tür bir eğiticiden ders alarak ve böyle bir alanda neden eğitim görerek, nasıl bir amaca ulaşacaklarına dair inançlarını dile getirmelerini öğrencilerden isteyip, eğiticinin pedagojik performansına ilişkin öğrenci beklentilerini belirlemeye çalıştık.

Buna göre öğrenciler;

- a. ne tür bir eğitici den ders alacaklarını, kişilik, bilgi-beceri-performans ve dış görünüş özellikler,
- b. neden böyle bir alanda eğitim görmek istediklerini, alanı tercih nedenler ve
- c. nasıl bir amaca ulaşmayı umduklarını, mezuniyetin sağlayacağı avantajlar bağlamındaki inançlarını dile getirerek, eğiticinin pedagojik performansına ilişkin beklentilerini sergilemişlerdir.

Öğrenciler ağırlıklı olarak *empati yeteneği gelişkin, güvenilir kişilikli* eğitici den ders almak istemekte ve *eğiticinin uzman olmasını* beklemektedirler. Alana yatkın olduklarına inandıkları için öğrenciler bu alanda eğitim görmeyi tercih etmekte ve uzman eğitimcilerden ders alıp kendi alanlarında *uzmanı olmayı* ummaktadırlar.

Dile getirilen bu beklenti parametrelerinin göstergeleri ile değer faktörlerinin göstergeleri arasındaki ilişkilerin çözümlenmesiyle elde edilen bulgular, şu değerlendirmelerin yapılmasına mesnet teşkil etmektedir.

En fazla önemsenen iki değişkeni ihtiva eden sosyal yaşama katkı faktörünün “*gündelik hayattan örnekler*” ve “*sosyal ilişkileri geliştirmeye yönelik bilgi verme*” değişkenleri birbirlerine yakın oranlarla öğrencilerin empati ve güvenilirlik beklentilerini tatmin edecek değer özellikleridir. Bu değişkenler aynı zamanda eğiticinin “*uzmanlığı*”nın da göstergesi sayılmaktadır. Alana yatkın olduğunu düşünen öğrenciler de “*sosyal ilişki*” değişkenini belirgin biçimde önemsemektedir. Gerçi alanın uzmanı olma söz konusu olduğunda “*mesleki bilgi*” biraz daha fazla öne çıkmaktadır ama kuşku götürmez biçimde görülmektedir ki, eğitici, öğrenciyi dersine motive edebilmek için dersin içeriğini gündelik yaşam örnekleri ile somutlamalı ve anlatılanların sosyal yaşamında öğrenciyi ne tür katkıları olduğunu göstermelidir. Aksi takdirde öğrencinin derse duyarlılığını temin etmekte zorlanacaktır. Bu arada kıyafetine dikkat etmesi de eğiticinin öğrencide olumlu izlenim bırakması için gerekli görülmektedir. Önemsenen eğitici özelliklerinden biri olan “*öğrencinin derse ilgisine dikkat*” empati ve güvenilirlik beklentisini yüksek oranla tatmin eden bir değerdir. Bu değişken *uzmanlığa* daha yüksek bir oranla delil teşkil etmektedir. Demek ki öğrenci, *derste anlatılanlardan ziyade, anlatılanların öğrenci tarafından anlaşılıp anlaşılmadığına eğiticinin dikkat etmesini beklemektedir*. Yani eğitici, *dersi anlatmakla değil, dersin anlaşıldığından emin olmakla mükellef* tutulmaktadır. “*Katılımı teşvik*” değişkeni de eğiticinin empati yeteneğine, güvenilir kişiliğine ve özellikle uzmanlığına delil teşkil etmektedir. Alanda yetenekli olduğunu düşünen öğrenciler ise özellikle derslerde fikir beyan etme arzusu duymaktadırlar. Dolayısıyla eğiticinin derste öğrenciyle diyalog kurması; eğiticinin, kişiliği ile ilgili öğrenci nezdinde, “alanında otorite olduğu için kendine bu denli güveniyor” izlenimi bırakmakla birlikte, “alanla ilgili yeteneğimi alanın otoritesi bu hoca görmeli” diye düşü-

nen öğrencilerin de onore edilmesini ve derse daha bir şevkle motive olmasını sağlamaktadır.

Hitabet faktörünün önemli değişkenlerinden birisi olan “*düzgün cümle ve gramere riayet*” eğiticiye ilişkin empati beklentisi içindeki öğrencileri daha fazla tatmin etmektedir. Ayrıca eğiticinin uzmanlığının da delilidir. Ancak, bu becerisini eğiticinin düzgün kıyafetle desteklemesi gerekmektedir. Öte yandan hitabetin önemi, alanla ilgili eğitimden sonra daha net anlaşılmaktadır. Demek ki eğiticinin, düzgün cümlelerle konuşmaya özen göstermesi, eğiticinin eğitsel başarısı açısından olduğu kadar, öğrencinin dersi daha iyi anlaması açısından da gereklidir.

Son olarak içtenlik faktörünün bir diğer önemli değişkeni “*diyalogu*” kuşkusuz ki, empati beklentisi içindeki öğrenciler öncelikle eğiticide aramaktadırlar. Diyalog aynı zamanda eğiticiye güven açısından da önem arz etmektedir. Ayrıca öğrenci, “*eğitici ne kadar uzansa o kadar bizimle diyalog kurmalı*” inancını taşımaktadır. Muhtemelen öğrenci, referans kişilik olarak konumlandırılan eğiticiye, yeteneğini göstermek istemektedir.

Kısacası yukarıda belirtilen değerlere sahip olduğu izlenimi bırakan eğiticiler, öğrencilerin aradıkları pedagojik performansa ilişkin beklentileri büyük ölçüde tatmin etmiş olacaklarından, öğrencide, kendi derslerini şevkle izletme motivasyonu yaratmakta daha fazla başarılı olacaklardır. Bununla birlikte aşağıdaki satırlarda geçen davranışları sergilemekten de özenle sakınmaları gerekmektedir.

Öğrencilere en fazla itici gelen eğitici davranışlarının tümüne yakını tahkir izlenimi bırakma faktörü başlığı altında toplanmaktadır. Buna göre sözgelimi, “*cinsel kimliği dikkate almak*” eğiticiye ilişkin güvenilirlik beklentilerini bertaraf etmektedir. “*Öğrenciyi alay konusu yapma*” eğiticinin güvenilirliğine daha fazla zarar vermektedir. “*Öğrencinin bilgisizliğine vurgu*” ve “*önemsiz hataların abartılması*” öğrencilerdeki, eğiticiye ilişkin empati beklentilerini tüketmektedir. Öte yandan bu tür davranışlar *alanda yetenekli olduğunu düşünen öğrencilerde hayal kırıklığı yaratmakta ve hatta öğrencilerin çoğu, alana ilişkin umutsuzluklarının nedenini eğiticilerin bu tür davranışlarına bağlamaktadırlar*. Öte yandan diğer bir olumsuz eğitici davranışı, empati yoksunluğu faktörü kapsamındaki “*kitaptan okuyarak ders anlatma*” değişkeni, kuşkusuz ki öncelikle empati beklentisi içindeki öğrencilerde hayal kırıklığı yaratmaktadır. Ayrıca bu tür davranışı öğrenciler, *eğiticinin uzman olmadığını delili olarak yorumlamaktadırlar*. Önemli bir bulgu, *alanla ilgili eğitimden herhangi bir beklentisi olmayanların bu tarz ders anlatılmasını belirgin bir oranla “olabilir” bulmasıdır*. Oysa *alanda yetenekli olduğunu düşünen öğrenciler, bu tarz ders anlatılmasından oldukça rahatsızdır ve dahası, mezuniyetin uzmanlık getireceğini uman öğrenciler, bu tarz ders anlatılmasını, gelecekları açısından ciddi bir risk olarak yorumlamaktadırlar*.

Demek ki eğitici bu tür davranışlarıyla, öğrenciler nezdinde olumsuz izlenim bırakmakta ve eğiticinin pedagojik performansı ile ilgili öğrenci beklentilerini tüketmektedir. Asıl önemlisi ise, bu tür davranışların, alanda eğitim almakla elde etmeyi umduğu sonuçları öğrencilerin elde edemeyeceklerine dair onlarda umutsuzluk. Dolayısıyla eğitici, olumsuz bazı davranışları ile, eğitici ve alana ilişkin öğrenci beklentilerini tüketmekle, telafisi oldukça güç eğitimsel zararlara neden olmaktadır.

E. Değer Faktörlerine Göre Araçsallıklar

Bu bölümde öncelikle araçsallık göstergesi olarak kullanılan ölçüm araçlarıyla elde edilen bulgular sunulmaktadır. Ölçüm araçlarını içeren iki soru grubunun ilki, öğrencinin kendi başarı amacına araç olabilecek değişkenlere ilişkin bulgulardır. Sonraki ise öğrencinin eğitim amacına araç olabilecek değişkenlerle ilgilidir.

1. Öğrenci Amaçlarının Araçsallıkları

Öğrencinin başarı hedefine ulaşmak için seçtiği araçlardan bazılarını gösteren değişkenlere ilişkin dağılımlar aşağıdaki Tablo-7'de sunulmaktadır.

Tablo -7: Öğrencilerin Başarı Hedefine Ulaşmak İçin Seçtikleri Araçlara İlişkin Dağılım

(Her satır ve sütündeki rakamlar için geçerli)* = n, ** =	Cevapsız	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Dersin içeriğini seversem, ilgi alanıma giriyorsa, o derste başarılı olurum	-	157* 83,5**	20 10,6	11 5,9
2. Dersin hocasını ne kadar çok seversem o derste o kadar başarılı olurum	1 0,5	84 44,7	92 48,9	11 5,9
3. Ders notlarım yüksek olursa daha çok çalışma isteği duyar, başarılı olurum	-	80 42,6	81 43,1	27 14,4
4. Derse katılırsam, görüşlerimi açıklayabilirsem başarılı olurum	5 2,7	70 37,2	92 48,9	21 11,2
5. Yüksek gelir elde etmemi sağlayacaksa, o dersi dikkatle izlerim	1 0,5	35 18,6	65 34,6	87 46,3
6. Araştırmaya yönelik, kuramsal içerikli bir ders ise başarılı olurum	1 0,5	43 22,9	102 54,3	42 22,3
7. Hayata ilişkin örnekler varsa, sosyal ilişkilerime katkı sağlayacaksa başarılı olurum	-	129 68,6	50 26,6	9 4,8
8. Uygulamaya yönelik derslerde daha başarılı olurum	1 0,5	108 57,4	67 35,6	12 6,4
9. Grup olarak ödev hazırlanan bir ders ise başarılı olurum	-	59 31,4	92 48,9	37 19,7
10. İş bulmama yardımcı olacaksa, o derste başarılı olmaya çalışırım	2 1,1	87 46,3	63 33,5	36 19,1

Tablo – 7’deki verilere göre, öğrencinin başarı amacına ulaşmak için kendisine belirlediği en önemli araçlar sırasıyla şunlardır:

- Dersin içeriğini seversem, ilgi alanıma giriyorsa, o derste başarılı olurum,
- Hayata ilişkin örnekler varsa, sosyal ilişkilerime katkı sağlayacaksa başarılı olurum,
- Uygulamaya yönelik derslerde daha başarılı olurum,
- Dersin hocasını ne kadar çok seversem o kadar başarılı olurum.

Öğrencinin başarı amacına ulaşmak için yararlanmayı en son düşüneceği araçlar ise sırasıyla şunlardır:

- Yüksek gelir elde etmemi sağlayacaksa, o dersi dikkatle izlerim,
- Araştırmaya yönelik, kuramsal içerikli bir ders ise başarılı olurum,
- Grup olarak ödev hazırlanan bir ders ise başarılı olurum.

Bazı öğrenciler açısından önem arz eden bazıları açısından arz etmeyen, öğrencileri saflara ayıran, başarı araçsallıkları ise şunlardır

- Ders notlarım yüksek olursa daha çok çalışma isteği duyar, başarılı olurum,
- İş bulmama yardımcı olacaksa, o derste başarılı olmaya çalışırım.

Öğrencinin eğitim hedefine ulaşmak için seçtiği eğiticinin pedagojik performansı ile ilgili araçlardan bazılarını gösteren değişkenlere ilişkin dağılımlar aşağıdaki *Tablo-8’de* sunulmaktadır.

Tablo – 8: Öğrencilerin Eğitim Hedefine Ulaşmak İçin Seçtikleri Araçlara İlişkin Dağılım

(Her satır ve sütundaki rakamlar için geçerli) * = n, ** = %	cevapsız	Çok fazla ilgilenirim	Biraz ilgilenirim	Hiç ilgilenmem
1. Entelektüel birikimime, kültürel düzeyime, ilgi ve bilgime katkı sağlıyorsa	-	168* 89,4**	20 10,6	-
2. İş bulmama yardımcı olacaksa,	-	123 65,4	59 31,4	6 3,2
3. Çok yoğun ve kavramsal düzeyi çok ağır, kuramsal bir konu işlendiğinde	2 1,1	18 9,6	94 50,0	74 39,4
4. Gündelik sorunlarıma cevap bulmama yardımcı oluyorsa	-	129 68,6	58 30,9	1 0,5
5. Yüksek not almamı sağlayacaksa	1 0,5	93 49,5	78 41,5	19 8,5
6. Sorular sorup, görüşlerimi anlatabiliyorsam	-	121 64,4	64 34,0	3 1,6
7. Arkadaşlarıma anlattığımda takdir göreceğim bilgiler veriliyorsa	1 0,5	80 42,6	80 42,6	27 14,4
8. Duygusal ilişkilerimde partnerimi etkilememe katkı sağlayacaksa	1 0,5	37 19,7	77 41,0	73 38,8
9. Öğretim üye-görevlisinin hitabeti, ders anlatması kusursuzsa	1 0,5	125 66,5	57 30,3	5 2,7
10. İlgileniyor görünmek öğretim üye-görevlisinin hoşuna gidecekse	-	13 6,9	72 38,3	103 54,8

11. Basit ve benim bile seviyemin altında bir içerikle anlatılıyorsa	3 1,6	26 13,8	63 33,5	96 51,1
12. Özel olarak ilgilendiğim, hoşuma giden konular işlendiğinde	1 0,5	162 86,2	20 10,6	5 2,7
13. Dış görünüşü ve fiziksel özellikleri ile çekici bir ögr.üye gör. Ders anlatılıyorsa	2 1,1	25 13,3	88 46,8	73 38,8
14. Hoca olarak sevip benimsediğim, özel olarak diyalog kurabildiğim ögr.üyesi ise	1 0,5	141 75,0	41 21,8	5 2,7
15. Derste anlatılanlar ideolojik görüşüme veya dünyaya bakış açıma uygunsu	1 0,5	106 56,4	68 36,2	13 6,9
16. Kamuoyunun tanıdığı, medyatik bir öğretim üye-görevlisi anlatılıyorsa	4 2,1	73 38,8	95 50,5	16 8,5
17. Meslek hayatımda işime yarayacaksa, başarılı olmamı sağlayacaksa	-	145 77,1	41 21,8	2 1,1
18. Öğretim üye-görevlisinin konuya hakimiyeti kusursuz ise	25 13,3	126 67,0	35 18,6	2 1,1

Tablo – 8’deki verilere göre, öğrencinin eğitim amacına araç olabilecek, “çok fazla ilgi” uyandıracakları belirtilen değişkenler önem sıralarına göre şöyledir:

- Entelektüel birikimime, kültürel düzeyime, ilgi ve bilgime katkı sağlıyorsa,
- Özel olarak ilgilendiğim, hoşuma giden konular işlendiğinde,
- Meslek hayatımda işime yarayacaksa, başarılı olmamı sağlayacaksa,
- Hoca olarak sevip benimsediğim, özel olarak diyalog kurabildiğim öğretim üyesi ise,
- Gündelik sorunlarıma cevap bulmama yardımcı oluyorsa,
- Öğretim üye-görevlisinin konuya hakimiyeti kusursuz ise,
- Öğretim üye-görevlisinin hitabeti, ders anlatması kusursuzsa,
- İş bulmama yardımcı olacaksa,
- Sorular sorup, görüşlerimi anlatabiliyorsam,
- Derste anlatılanlar ideolojik görüşüme veya dünyaya bakış açıma uygunsu.

Öğrencinin eğitim amacına araç olabileceği düşünülerek önerilen ama onun en yüksek oranda “hiç ilgilenmediği” araçsallıklar ise şunlardır:

- İlgileniyor görünmek öğretim üye-görevlisinin hoşuna gidecekse,
- Basit ve benim bile seviyemin altında bir içerikle anlatılıyorsa,
- Çok yoğun ve kavramsal düzeyi çok ağır, kuramsal bir konu işlendiğinde,
- Dış görünüşü ve fiziksel özellikleri ile çekici bir öğretim üye gör. ders anlatılıyorsa,
- Duygusal ilişkilerimde partnerimi etkilememe katkı sağlayacaksa.

Bu veriler, dersini dinletebilmesi için öğrenciyi nasıl motive edebileceğine ilişkin eğiticiye doğrudan doğruya yol gösteren ipuçları sunmaktadır. Öğren-

cinin başarı ve eğitim amacına en fazla araç olabilecek güzergahtan hareket ettiği takdirde, öğrenci onu daha büyük bir dikkatle dinleyecek - izleyecek ve eğitici pedagojik performansını bu yolla yetkinleştirmiş olacaktır.

2. Bulgulara İlişkin Değerlendirmeler

Değer faktörleriyle araçsallık göstergeleri değişkenleri arasındaki çapraz ilişkilerle ilgili (33 sayfa tutan) bilgisayar çıktılarını verme imkanı bulunmadığından, burada, bulgulara ilişkin sonuçlar topluca değerlendirilmektedir.

Belirli bir sonucun başka bir sonucu getireceğine dair inancı tanımlamak amacıyla kullanılan araçsallık kavramı, belirli bir davranış ortaya konulduğunda elde edilen ödülün (veya maruz kalınan cezanın) ne tür bir ödüle (veya cezaya) aracılık ettiği ya da o davranışla ulaşılan amacın hangi amacı dolayımладыğı sorularına cevap bulmamızı sağlamaktadır.

Buna göre belirli bir alanda eğitim gören öğrencinin o eğitim kurumunun başarılı bir öğrencisi olmak ve o eğitim kurumundan tatmin olacağı bir eğitim almak gibi iki nihai amacının olacağı varsayılabilir.

Demek ki bu araştırmada öğrencinin;

a. başarılı olmak ve

b. tatminkar bir eğitim almak için yararlanmayı tasarladığı ya da bu iki nihai amacına onu taşıyacağına inandığı araçları belirleyebilirsek, eğiticinin pedagojik performansına ilişkin araçsallıkları görebiliriz ve onların değer faktörleri ile ilişkilerini çözümleriz.

Öğrencinin başarı amacına en fazla hizmet edeceğine inandığı araçsallıkların başında “dersin içeriğini sevmesi ve içeriğin ilgi alanına girmesi” gelmektedir. Derse katılmaya teşvik edilen öğrencilerin dersin içeriğini sevme eğilimi oldukça yüksektir. İster dersle ilgilendiği için derse katılsın isterse derste görüşlerini dile getirebildiği için dersi sevsin, her iki durumda da eğitici öğrenciyi motive edebilmektedir. Demek ki öğrenciye göre, başarının en emin aracı dersi sevmek ve ilgilenmektir. O halde eğitici öğrencinin katılımını sağlayarak ona dersi sevdirebilir. Hatta olumsuz da olsa ders içeriği ile ilgili öğrencilerin itirazlarını alarak eğitici, dersini öğrencilere nasıl sevdirebileceğine dair yollar keşfedebilir. Ayrıca derste anlatılanların mesleki başarı açısından ne işe yarayacağına açıklanması da öğrencinin dersi sevmesini ve dersle ilgilenmesini sağlamaktadır.

“Hayata ilişkin örnekler varsa, sosyal ilişkilerime katkı sağlayacaksa başarılı olurum” değişkeni, en fazla önemsenen değer parametrelerinin oluşturduğu sosyal yaşama katkı faktörüyle güçlü bağlantılar içermektedir. Buna göre öğrenci yüksek gelir elde edeceği umuduyla değil meslekte başarı getirecek bilgiler edineceği beklentisiyle dersleri izlemektedir. Yani, hayata ilişkin ör-

neklerin önemlice bir bölümünün meslek ile ilgili olmasına eğiticinin özen göstermesi gerekmektedir. Öte yandan öğrenci, dersin, gündelik yaşamdan örneklerle işlenmesi durumunda sosyal ilişkilere katkı sağlayacağını düşünmektedir. Dolayısıyla eğitici derste anlattıklarının gündelik hayat açısından ne anlama geldiğini bir biçimde öğrencilere göstermek zorundadır. Ayrıca anlattıklarının “iş bulma”ya katkısı üzerinde de eğiticinin vurgular yapması, dikkatlerin derse odaklanmasını sağlayacaktır. Bununla birlikte “arkadaşları” ve “partneri etkileme”ye yönelik bilgileri öğrenciler “sosyal ilişkilere katkı” biçiminde almamakta ve bunlara ilgi de göstermemektedir. Hatta sosyal ilişkiden kastının, mahrem yaşamı ile ilgili bu tür konuların olmadığını ima etmektedir.

“Uygulamaya yönelik derslerde daha başarılı olurum” göstergesi ile ifade edilen diğer bir ciddiye alınması gereken araçsallık değişkeni, pratiklik faktöründeki “mesleki uygulamalara yönelme” değişkeni ile daha yüksek bir bağlantı içermektedir. Buna göre öğrenciler uygulama ile, mesleki uygulamaları kast etmektedir ve “not” ya da “yüksek ücret” kaygısı ile değil, özellikle “iş” bulmasına yarayacağı için uygulamalı derslere daha fazla ilgi göstermektedir.

Öğrencinin tatminkar eğitim amacına aracılık eden araçsallık değişkenlerindeki sıralama da başarı amacındakilerle paralellik arz etmektedir.

“Entelektüel birikimime, kültürel düzeyime, ilgi ve bilgime katkı sağlıyorsa” değişkeninin ilgi toplama faktörü ile daha yüksek bağlantıları bulunmaktadır. Yani, “hiç ilgilenmem” şıkkının boş bırakıldığı da göz önüne alınırsa; eğitici, empati ile birlikte, anlattıklarının ne işe yaradığına ilişkin öğrenciyi tatmin ettiği takdirde, dersine motivasyonu önemli ölçüde sağlamış olacaktır. Net bir biçimde görülmektedir ki, öğrenci eğiticiyi; hem öğrencinin derse ilgi göstermesinden sorumlu tutmakta hem de ders içeriğinin işe yararlığı ile ilgili olarak öğrencinin ikna edilmesi yükümlülüğünü eğiticiye yüklemektedir. Buna göre eğitici, gerçek kişiliği ile etkilemekten ziyade, tüzel kişiliği ile öğrencileri etkileyen kamil bir pedagojik performans sahibi profesyonel olarak tasarlanmaktadır. Nitekim “özel olarak ilgilendiğim, hoşuma giden konular işlendiğinde” ve “öğretim üye-görevlisinin konuya hakimiyeti kusursuzsa” araçsallık değişkenleri ile ilgili bulgular da bu tespiti teyit etmektedir. Demek ki üniversitelerdeki eğiticilerin, alana ilişkin birikimi olan birer akademisyen olmalarının öğrenci açısından çok fazla bir anlamı yoktur ve eğitici, profesyonel bir eğitmen olarak birikimini öğrenci ile nasıl paylaşması gerektiğini bilmiyorsa “alanına hakim olduğu” hususunda kuşku yaratmaktadır.

Tatminkar eğitim nihai amacına ulaştıracağı inancıyla en fazla kullanılan araçsallık göstergelerinden “meslek hayatımda işe yarayacaksa, başarılı olmamı sağlayacaksa”, “gündelik sorunlarıma cevap bulmama yardımcı olacaksa” ve “iş bulmama yardımcı olacaksa” değişkenleriyle en yoğun ilişkisi bulunan değer faktörleri sosyal yaşama katkı ve pratiklik faktörleridir. Bilin-

diği gibi ilki aynı zamanda en fazla önemsenen değer faktörlerini içermektedir. Daha da önemlisi bu bağlamda başarı ve eğitimle ilgili araçsallık değişkenleri büyük ölçüde örtüşmüş olmaktadır. Yani, kuramsal öngörülerin işlerliğine delil teşkil edecek bulgular elde edilmektedir.

Kısacası ders içeriği bağlamında öğrenci; (a) mahrem alanında yer almayan, sosyal ilişkilerine katkı sağlayacak uygulama ve örneklerle donatılmış ders içeriklerini (*değerli* bulmakta), önemsemekte, (b)bu içerikteki dersleri seveceği ve ilgi göstereceğinden, bu tarz bir ders işlendiği takdirde, o derste başarı elde edeceğine ve tatminkar bir eğitim almış (başarı ve tatminkar eğitim amacına *araç*) olacağına inanmakta, (c) bu tarz ders işleyen bir eğitici empati yeteneğini, güvenilir kişiliğini ve uzmanlığını sergileyip, öğrencinin bu yöndeki '*beklenti*'lerini tatmin edeceğinden, yetkin bir pedagojik performans ortaya koymuş olacak ve öğrencide dersini dinleme-izlemeye yönelik motive edici bir güç oluşturacaktır.

En fazla kullanılan diğer; "*hoca olarak sevip benimsediğim, özel olarak diyalog kurabildiğim öğretim üyesi ise*", "*öğretim üye-görevlisinin hitabeti, ders anlatması kusursuzsa*", "*sorular sorup, görüşlerimi anlatabiliyorsam*" ve "*derste anlatılanlar ideolojik görüşüme veya dünyaya bakış açıma uygunsa*" araçsallık değişkenleri de çekicilik, hitabet, katılımı teşvik ve içtenlik değer faktörleriyle özellikle ilişkilidir.

Bu faktörler eğiticinin kişilik yapısı ile daha fazla ilişkili olduğundan, öğrenci nezdinde en yoğun motive edici güç yaratmaya muktedir bir eğitici kişiliği şablonu çıkartılmasına da vesile olacaktır.

Öğrenci belirli bir ölçünün korunması koşuluyla, ders dışı zamanlarda diyalog kurabildiği eğiticiyi daha çok sevmektedir ve bu duygu, dersin dikkatle izlenmesine aracılık etmektedir. Eğiticinin sevilmesinde kıyafet ve sempati bir miktar rol oynamaktadır. Bununla birlikte, başta diyalog olmak üzere, kıyafet ve sempati derse ilgiyi tahrik etmektedir ama gizlemeye özen gösterse de bazı öğrenciler, fiziksel görünümü de dikkate almakta ve fiziksel görünüm, itiraf edenlerden daha fazla sayıdaki öğrencide eğiticiyi "*çekici*" bulma eğilimi yaratmaktadır. Ancak bu özelliği abartmak de gereksizdir. Demek ki *ilk olarak* eğitici, belirli sınırlar dahilinde öğrenciyle sürekli *diyalog* kurmalı ve onunla arasına derin uçurumlardan oluşan mesafeler koymamalıdır. Bunun yanı sıra kıyafetine özen göstermelidir. Fiziksel görünümü ile ilgili olarak da '*bakımlı*' olmasında fayda vardır. *İletişim kompetanlığı* eğiticide aranan *ikinci* yetenektir. Gramere uygun cümle bu yeteneğin göstergelerinden birisidir. Ancak dersi tekdüzeleştirdiği için eğitici, vurgu ve tonlamalardan arındırılmış bir yazı dili ile ders anlatmamalıdır. Pedagojik performans açısından tatminkar olmak isteyen eğitici karakterinin *üçüncü* unsuru, öğrenci *katılımını sağlamaktır*. Sorular sorup görüşlerini anlatma öğrencide tatminkar bir eğitim

aldıkları duygusu yaratmaktadır. Görüşlerini açıklamak öğrenci için aynı zamanda alana ilişkin yeteneklerini belli etmek anlamına gelmektedir. Bu şekilde alanı tercih etme nedenleriyle ilgili beklentilerini tatmin etmektedirler. Eğiticinin derslere öğrenci katılımını temin etmesi; öğrencinin, eğitime ilişkin empati, güvenilirlik ve uzmanlık beklentilerini tatmin etmekte ve eğiticini onların nezdinde çok daha değerli bir profesyonel haline getirmektedir. Daha da önemlisi eğitici, öğrenciye kendisini sevdirememiş ya da ona sevimli görünememiş olsa bile, onun derse ilgisini canlı tutabildiğinde tatminkar bir eğitici olarak algılanmayı başarmaktadır. Öte yandan öğrenci derste, tutumlarıyla çelişen bilgiler verildiği zannına kapıldığında, daha fazla görüş beyan etme isteği duymaktadır ki, eğiticinin bu açıdan da; yani, tek taraflı olarak ideolojik yönlendirme yaptığı izlenimini öğrencide bırakmamak için derse katılımı teşvik etmesi gerekmektedir ve katılımı sağlama, bu açıdan da dikkate alınması gereken bir eğitici karakteri anlamı taşımaktadır.

Sonuç

Teşmil edilebilir sonuçlara ulaşmak için daha başka araştırmaların da yapılması gerekmektedir. Ama araştırma bulguları, Vroom'un Değer Beklenti Kuramı'nın eğitim alanında işlediğine dair izler sunmaktadır.

Bu araştırmada *ilk olarak* pedagojik performans parametresi bazı eğitici özellikleri öngörülmüş ve bu özelliklere yüklenen sübjektif değerler (valance) tespit edilmeye çalışılmıştır.

Buna göre eğiticinin pedagojik performansı ile ilgili olarak; (a) öğrencinin gündelik ve sosyal hayatında pragmatik anlamı olacak bir ders içeriği sunan, (b) öğrencinin derse ilgisini dikkate alan, onun düşünce ve görüşlerine itibar eden ve onunla sürekli diyalog kuran bir eğitici kişiliği sergileyen ve (c) düzgün cümle kurma, diksiyon, hitabet gibi kimi becerileri ile, yetenekli bir iletişimci olduğunu gösteren, iletişim kompetanlığı performansı sergileyerek ders anlatanlar, öğrenci nezdinde en fazla önemsenen eğiticilerdir. Değer yüklenen bu tarz eğiticinin dersini dinlemeye - izlemeye öğrenci yoğun biçimde motive olmaktadır.

Araştırmayla *ikinci olarak* öğrencinin zihnindeki eğitici kişi ve eğitim alanı ile ilgili beklentiler belirlenmiştir. Buna göre öğrenciler, alana yatkın olduklarını düşündükleri için alanın uzmanı olmak amacıyla fakülte eğitimi almak istemektedirler ve kendilerine ders verecek eğiticinin uzman olması gerektiğine inanmaktadırlar. Uzman olmanın yanı sıra eğiticinin empati yeteneği gelişkin ve güvenilir bir kişiliğe sahip olmasını da uman üniversite öğrencileri, dış görünüşü çok fazla ciddiye almamakta ama kıyafetin ve bakımlı görünümünün olumlu katkılarına dikkat çekmektedirler. Öğrenci beklentilerinin anahtar kavramı olan uzmanlığı, öğrenciler; eğiticinin alana ilişkin yayınları, kuramsal

vukufiyeti, medyatik olması, sahip olduğu ünvanları, akademik ürünleri v.s. gibi kriterler kullanarak takdir etmemektedir. Öğrenciye göre uzmanlık, eğiticinin anlattıkları ile gündelik hayatın hangi sorununa çözüm getirdiğini öğrenciye hissettirmesi ve nasıl bir yarar sağlayacağını ona göstermesidir. Ayrıca eğiticinin; katılımı temin etme, öğrenciyle diyalog kurup onu takdir etme ve ona itibar etme gibi yollarla güvenilirliğini teyid etmesi, dersin anlaşılabilir anlaşılmadığını test ederek empati yeteneğini sergilemesi de gerekmektedir. Dahası olumsuz kimi özelliklere sahip olduğu izlenimi bırakarak öğrencilerde hayal kırıklıklarına da neden olmamalıdır.

Üçüncü olarak öğrenci, başarılı olmak ve tatminkar bir eğitim almak amacıyla fakültede okumaktadır. Buna göre öğrenci, dersin içeriğini sevdiğinde ve derste gündelik hayatını kolaylaştıracak bilgiler verildiğinde başarılı olacağına inanmaktadır. Entelektüel ve kültürel birikimine katkı sağlıyorsa, ilgilendiği konular anlatılıyorsa, mesleki hayatta başarı getirecek ve gündelik sorunlarına çözümler öneren bir içerikle dersler anlatılıyorsa; diyalog kurulabilen, konuya hakimiyeti kusursuz, hitabeti mükemmel, katılımı teşvik eden bir eğiticiden ders alınıyorsa, öğrenciye göre, bu tarz bir eğitim tatminkardır.

Demek ki araştırma ile elde edilen bu bulgular, dersini dinletmeye, izletmeye yönelik olarak eğiticinin öğrencide nasıl bir motive edici güç oluşturabileceğine dair veriler sunmaktadır ve buna dayalı olarak dile getirilmesi mümkün öneriler şunlardır:

Her şeyden önce eğitici, kişiliği ile öğrencide olumlu bir izlenim bırakmalıdır. Bu nedenle eğitici, öğrencinin eğitim almak istediği ideal eğitici kişilik tasarımına uygun bir kişilik imajı sergilemelidir. Öğrenci; empati yeteneği gelişkin, güvenilir kişilikli bir eğiticiden ders almayı tasarlamaktadır. Öğrenciye göre böyle bir eğitici, öğrencinin derse ilgi gösterip göstermediğini ve dersi sevip sevmediğini dikkate alır. Öğrencilerin derse katılımını teşvik eder. Onların görüşlerine itibar eder, onları takdir eder. Gerektiği kadarıyla ve gerektiği ölçüde öğrencilerle diyalog kurmasını bilir.

Öğrenci, alanına hakim ve uzman bir eğiticiden ders almak istemekte, bu sayede kendi yeteneğini geliştirebileceğini ve alanın uzmanı olacağını ummaktadır. Eğitici, öğrencilerin bu beklentilerini tatmin edecek bir ders içeriği ve onu bu amacına ulaştıracak araçlar sunabildiği takdirde, dersleri öğrencinin hayal ettiği gibi işlemiş olacaktır. Buna göre ders, ne denli kuramsal ya da teknik içerikli olursa olsun, konular gündelik yaşamdan örneklerle somutlanmalı ve yaşam dersleri çıkartılacak "kıssa"lar; öğrencinin sosyal ilişkilerine katkı sağlayacak ve onun empati yeteneğini geliştirecek öneriler içermelidir. Çünkü öğrenci, yaşama ilişkin örneklerin bulunduğu, sosyal ilişkilerine katkı sağlayacak derslerde daha başarılı olacağını düşünmektedir. Öğrencinin entelektüel ilgi ve kültürel birikimine katkı sağlayan, özel olarak ilgilendiği,

mesleki yaşamında işine yarayacak, gündelik sorunlarına çözüm öneren ve iş bulmasına yardımcı olacak bilgiler derslerde verildiği zaman, onlarla çok fazla ilgilenecektir. Bu tarz dersleri izlemeye ve dinlemeye motive olmaya daha fazla temayül gösterecektir.

İletişim kompetanlığı eğiticide aranan bir diğer beceridir. Öğrenciye göre eğitici; kavramlar öneren, kuramlar öngören, modeller tasarlayan bir akademisyen ve araştırmacı olmaktan ziyade; ders anlatmasını bilen, öğrenciye dersini belletebilen, pedagojik performans açısından yetkin bir profesyonel olmak zorundadır. Öğrencinin dersi anlamasını kolaylaştırdığı için eğiticinin düzgün ve gramere uygun cümlelerle ders anlatmasını istemektedir. Kuru ve duru bir anlatım dili ile, anlaşılmayı bulanıklaştıracak yoğunlukta eski - yeni Türkçe veya yabancı dil terimler kullanmaması, vurgu ve tonlamaları yerli yerince yapması, ölçülü bir vücut dili kullanması; alana hakimiyeti ve yatkınlığını sergileyecek iletişim becerileri ortaya koyması ve özellikle hitabeti ile etkilemesi; öğrencinin eğiticide aradığı bazı iletişim kompetanlığı kriterleridir. Dolayısıyla alanında “duayen” sayılsa bile eğitici, bildiklerini öğrenciyle paylaşmasını beceremiyorsa, alana yatkın ve konusuna hakim kabul edilmemektedir. Anlattıklarından ziyade anlaşılana dikkate almasını bilmiyorsa, bilgi birikimine ilişkin yeterli ölçüde güven telkin edememektedir. Derste verdiklerinin işe yararlılığını gösteremiyorsa, dinlemeye-izlemeye değer eğitici sayılmamaktadır.

Son olarak eğiticilerin özenle sakınması gereken bazı davranışlar bulunmaktadır. Öğrencilerin bazı vesilelerle aşağılanması ya da alay konusu yapılması, öğrencinin cinsel kimliğinin dikkate alınması gibi davranışlar, öğrencilerdeki eğiticiye ilişkin güvenilir kişilik beklentilerini ortadan kaldırmaktadır. Önemsiz hatalarının abartılması ve anlatılanların öneminin öğrenci bilgisizliği ile vurgulanması, eğitici ile ilgili öğrenci nezdindeki empati beklentilerini bertaraf etmektedir. Ders kitabından okuyarak veya kürsüye oturarak ders anlatılması, öğrencinin eğiticiyi iletişim kompetanı olarak görme hayallerini boşa çıkarmaktadır ve buna benzer kimi olumsuz eğitici davranışları, öğrencinin derse motive olmasını olanaksız hale getirmektedir. Hatta öğrencinin alana yatkın olduğuna dair umutlarını söndürmekte, alanın uzmanı olma heveslerini yok etmektedir.

Sonuç olarak dört madde halinde sıralanan bu nitelermeler, öğrenci nezdinde idealize edilmiş eğitici tipolojisini betimlemektedir. Kuşkusuz ki bu tipoloji, örneklem kümesinin temsil yeteneği ile sınırlı düzeyde teşmil edilebilir bir özellik arz etmektedir. Ancak daha geniş popülasyonu temsil eden örneklem kümeleri üzerinde yapılacak araştırmalara da ışık tutacak yeterliliğe sahiptir. Zira, görüldüğü kadarıyla Vroom’un Değer - Beklenti Kuramı, eğiticinin öğ-

renciyi dersine motive etmesini sağlayacak kılavuzlar, güzergahlar çıkartılmasına kuramsal mesnet teşkil edecek bir yapı içermektedir.

Kaynakça

- ADAIR John (2003), *Etkili Motivasyon* (Çev: Salih Uyan), İstanbul, Babaili Kültür y.
- AMES Carole ve R. Ames (ed.). (1985), *Research On Motivation In Education*, New York, Academic Pres, Inc.
- ANIK, Cengiz (2000), *Siyasal İknâ*, Ankara: Vadi y.
- ASHTON Patricia T. And Romdan B. Webb (1986), *Making A Difference Teachers' Sense Of Efficacy and Student Achievement*. New York: Longman
- ATKINSON, john W. (1964), *An Introduction to Motivation*. Washington: D. Van Nostrand Company,
- BACANLI, Hasan (2000), *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel y. Ankara
- BAŞARAN İ. Ethem (1991), *Örgütsel Davranış*. Ankara, Kadioğlu M.
- BREWER Marilyn B. and M. HEWSTONE (ed.). (2004), *Emotion and Motivation*. Blackwell Publishing
- CAN, Halil (1985), *Başarı Güdüsü ve Yönetmel Başarı*, Ankara, H.Ü. İİBF y.
- COFER, C. N. ve M. H. APPLEY (1964), *Motivation: Theory and Research*. New York: Wiley
- DAVIS Keith (1984), *İşletmede İnsan Davranışı Örgütsel Davranış* (Çev: K.Tosun v.d.). II.Basım, İstanbul: İ.Ü. Yayınları No: 3028
- DERELİ, Toker (1985), *Organizasyonlarda Davranış*. İstanbul: Ar y.
- EREN, Erol (1991), *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: İ.Ü. İ F. Y., NO: 236
- GRAY, Roderic (2004), *How People Work*. New York Prentice Hall
- İNCEOĞLU, Metin (1985), *Güdüleme Yöntemleri*. Ankara: AÜBYO Yayınları No:4
- KRECH, D. R.S. CRUTCHFIELD, (1970), *Sosyal Psikoloji*, (Çev: E.Güngör) II. Baskı, İstanbul İ.Ü.E.F. y. No: 1154
- KÜÇÜKURT, Mehmet, (1988) *Uluslararası Turizm ve Türkiye'yi Tanıtma Stratejisi*. İzmir: Abam y.
- MASLOW, Abraham H. (1954), *Motivation and Personality*. New York: Harper
- MULAIK, A.S. (1972) *The Foundation of Factor Analysis*, Mc Graw-Hill Company.
- MURRAY, Edward J. (1964), *Motivation and Emotion*. New Jersey: Prentice-Hall
- RUSSELL, Wallace A., (1970) *Milestones in Motivation: Contributions to the Psychology of Drive and Purpose*. New York: Appleton-Century-Crofts
- STİPEK Deborah (1988), *Motivation To Learn From Theory to Practice*. Boston, Allyn and Bacon0
- STEERS, R. M. ve L. W. PORTER (1987), *Motivation and Work Behavior*, 4. Bası, New York: Mc Graw- Hill Publishing Company

- ONARAN, Oğuz. (1981), *Çalışma Yaşamında Güdüleme Kuramları*. Ankara, Sevinç Matbaası
- TEKARSLAN, Erdal v.d. (1989), *Sosyal Psikoloji*. İstanbul: Filiz Kitapevi
- VROOM, H. Victor (1964), *Work and Motivation*. New York: Wiley

Makaleler

- BAYSAL, Can (1989), “Tutumlar”, Erdal TEKARSLAN v.d. *Sosyal Psikoloji*. İstanbul: Filiz Kitapevi, Sahife 166-202
- BIRNEY, R. C. ve L. I. O’KELLY (1968), “Motivation”, David L. SİLLS (Ed.), *International Encyclopedia of The Social Sciences*. Volume 9 and 10, New York: Crowell Collier and Mac Millian, Sahife 507-522
- ERGÜL H. Fazlı, “Motivasyon ve Motivasyon Teknikleri”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Güz 2005, C:4, s:14, Sahife: 67-79
- GÜVENÇ, Bozkurt (1976), “Değerler, Tutumlar ve Davranışlar”, Ruşen KELEŞ (Der.) *Toplum Bilimlerinde Araştırma ve Yöntem*. Ankara: Sevinç M., Sahife 23-33
- KAĞITÇIBAŞI, Çiğdem (1976), “Ölçme ve Ölçekleme”, Ruşen KELEŞ (Der.) *Toplum Bilimlerinde Araştırma ve Yöntem*. Ankara: Sevinç Matbaası, Sahife:79-112
- MİTCHELL, Terence R. (1987), “Motivation: New Directions for Theory, Research, and Practice”, R.M.STEERS ve L.W. PORTER (Ed.), *Motivation and Work Behavior*. 4. Bası, New York: Mc Graw- Hill Publishing Company, Sahife 27 - 39
- PINDER, Craig P. (1987), “Valance-Instrumentality-Expectancy Theory”, R. M. STEERS ve L.W. PORTER (Ed.), *Motivation and Work Behavior*. 4. Bası, New York: Mc Graw-Hill Publishing Company, Sahife 69 - 89
- STEERS, Richard M. (1987), “Murray’s Manifest Needs Theory”, R. M. STEERS ve L.W. PORTER (Ed.), *Motivation and Work Behavior*. 4. Bası, New York:Mc Graw-Hill Publishing Company, Sahife 59 - 66
- WAHBA Mahmoud A.- BRİDWELL Lawrence G. (1987), “Maslow Reconsidered: A Review of Research on the Need Hierarchy Theory”, R. M. STEERS ve L.W. PORTER (Ed.), *Motivation and Work Behavior*. 4. Bası, New York: Mc Graw-Hill Publishing Company, Sahife 51 - 58

Factors Determining the Performance of Educators

Assist.Prof.Dr. Cengiz ANIK*

Abstract: This study has been conducted for the purpose of positively contributing to the pedagogic performance of educators in higher education institutions. The study consists of two parts. The first part summarizes Vroom's Valance-Instrumentality-Expectancy Theory (VIE). The second part presents empirical data. Here pedagogic performance value factors concerning the educator are determined through factor analysis, and an interpretation of the relationship between the variables is provided. This study concludes by trying to determine the characteristics of an educator with an ability to keep student attention and makes suggestions to this end.

Key Words: Motive and motivation, Valance Expectancy, Strength of Instrumentality, Educator Performance

*Gazi University, Faculty of Communication, Department of Public Relations and Publicity / ANKARA
cengiza@gazi.edu.tr

Факторы хакатеризующие способности воспитателя

Помощник доцента доктор Дженгиз Анык*

Резюме: Данная работа, осуществленная с целью внесения вклада в педагогические способности воспитателей, несущие службу в высших учебных заведениях, состоит из двух основных разделов. В первом разделе дается аннотация Теории Врума(VIE) Ценность-Инструментация- Предвкушение (Valance–Instrumentality-Expectancy Theory). Во втором разделе предоставлены ампирические данные. С помощью факторального анализа определяются факторы ценности педагогических способностей, связанных с воспитателем и анализируются отношения между переменными. В заключительной части мы попытались составить портрет воспитателя, которого ученики будут слушать и смотреть с большим вниманием и предоставлены предложения.

Ключевые Слова: Мотив и мотивация, предвкушение ценности, Сила инструментации, способности воспитателя

* Университет Гази, Факультет Коммуникаций, Отделение Связь с Обществом / АНКАРА
cengiza@gazi.edu.tr