



YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ALGILADIKLARI
ÖĞRETMEN YAKINLIĞI İLE GÜDÜLENME DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ: İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİ

Güliden AKTAŞ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS TEZİ

İSTANBUL, 2007



YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ALGILADIKLARI
ÖĞRETMEN YAKINLIĞI İLE GÜDÜLENME DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ: İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİ

Gülden AKTAŞ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Halil EKŞİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ALGILADIKLARI ÖĞRETMEN
YAKINLIĞI İLE GÜDÜLENME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ:
İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİ

GÜLDEN AKTAŞ

ONAY

Jüri:

Tez Danışmanı :Doç. Dr. Halil EKŞİ



Üye :Prof. Dr. Mushsin HESAPÇIOĞLU



Üye :Yrd. Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN.



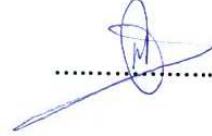
Yüksek lisans tezi onay tarihi: 09/02/2007

09/02/2007

TUTANAK

GÜLDEN AKTAŞ 09/02/2007 tarihinde “**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ALGILADIKLARI ÖĞRETMEN YAKINLIĞI İLE GÜDÜLENME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ: İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİ**” başlıklı tezini savunmuş ve başarılı olduğu oybirliği ile kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı :Doç. Dr. Halil EKŞİ



Üye :Prof. Dr. Muhsin HESAPÇIOĞLU



Üye :Yrd. Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN



İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	i
ŞEKİLLER LİSTESİ	iv
ÇİZELGELER LİSTESİ	v
ÖNSÖZ	xi
ÖZET	xii
ABSTRACT	xiii
BÖLÜM 1	1
1. GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	3
1.2. PROBLEM CÜMLESİ.....	2
1.2.1. ALT PROBLEMLER.....	4
1.3.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	5
1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI.....	5
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	6
1.6. TANIMLAR.....	6
BÖLÜM 2	7
2. İLGİLİ LİTERATÜR	7
2.1.YAKINLIK KAVRAMI	7
2.2.GÜDÜLENME.....	9
2.2.1. KAVRAM OLARAK GÜDÜLENME.....	9
2.2.2.GÜDÜLENME İLE İLGİLİ YAKLAŞIMLAR	11

2.2.2.1. DAVRANIŞÇI YAKLAŞIM.....	11
2.2.2.2. BİLİŞSEL YAKLAŞIM.....	12
2.2.2.3. HÜMANİST YAKLAŞIM.....	12
2.2.2.4. SOSYAL ÖĞRENME YAKLAŞIMI.....	12
2.2.3. GÜDÜLENME İLE İLGİLİ TEORİLER.....	13
2.2.3.1. MASLOW'UN TEMEL GEREKSİNİMLER TEORİSİ.....	13
2.2.3.2. ALDERFERG'İN ERG TEORİSİ.....	15
2.2.3.3. KATKI (TAKDİR) TEORİSİ.....	15
2.2.3.4. HERZBERG'İN ÇİFT FAKTÖR TEORİSİ.....	16
2.2.3.5. KENDİNE YETERLİLİK TEORİSİ.....	17
2.2.4. ÖĞRENCİLERİ GÜDÜLEME YOLLARI	17
2.3. İLETİŞİM.....	19
2.3.1. İLETİŞİM SÜRECİ VE ÖGELERİ.....	20
2.3.1.1. SÖZLÜ İLETİŞİM.....	22
2.3.1.2. SÖZSÜZ İLETİŞİM.....	22
2.3.2. İLETİŞİM BİÇİMLERİ.....	23
2.3.2.1. KİŞİ İÇİ İLETİŞİM.....	23
2.3.2.2. KİŞİLERARASI İLETİŞİM.....	23
2.3.3. SINIF İÇİ İLETİŞİM.....	25
2.3.4. SINIF İÇİ İLETİŞİMDE DİKKAT EDİLMESİ GEREKEN İLKELER.....	28
2.4. KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	29
BÖLÜM 3.....	35
3. YÖNTEM.....	35
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	35
3.2.EVREN VE ÖRNEKLEM.....	35
3.3.VERİLERİN TOPLANMASI.....	35

3.3.1. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	36
3.3.1.1. ÖĞRETMEN YAKINLIK DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ.....	37
3.3.1.2. GÜDÜ ÖLÇEĞİ.....	38
3.3.2. VERİLERİN ÇÖZÜMÜ VE YORUMLANMASI.....	39
BÖLÜM 4.....	41
BULGULAR VE YORUMLAR.....	41
4.1. GURUBUN YAPISINA İLİŞKİN FREKANS VE YÜZDELER.....	42
4.2. ÖLÇEK MADDELERİNE İLİŞKİN FREKANS VE YÜZDELER.....	45
4.3. YAKINLIK DAVRANIŞLARININ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE FARKLILAŞIP FARKLILAŞMADIĞINI BELİRLEMEK ÜZERE YAPILAN TESTLERİN SONUÇLARI.....	73
4.4. GÜDÜLENME DAVRANIŞLARININ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE FARKLILAŞIP FARKLILAŞMADIĞINI BELİRLEMEK ÜZERE YAPILAN TESTLERİN SONUÇLARI.....	81
4.5. YAKINLIK ÖLÇEĞİ TOPLAM PUANLARI İLE GÜDÜLENME PUANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİYİ BELİRLEMEK ÜZERE YAPILAN PEARSON ÇARPIM MOMENT KORELASYON ANALİZİ.....	86
BÖLÜM 5.....	87
SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	87
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	87
5.2. ÖNERİLER.....	89
EKLER.....	92
KAYNAKLAR.....	100

ÖZGEÇMİŞ.....	104
---------------	-----

ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge3.1: Örneklem Dağılımı.....	34
Çizelge 4.1. Öğrencinin Cinsiyeti Değişkeni için f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri.....	41
Çizelge 4.2. Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni için f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri.....	42
Çizelge 4.3. Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni için f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri.....	42
Çizelge 4.4. Okul Türü Değişkeni İçin f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri.....	43
Çizelge 4.5. Öğrenci Sayısı Değişkeni için f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri.....	43
Çizelge 4.6. Öğrenci Sayısı (Gruplandırılmış) Değişkeni için f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri	44
Çizelge 4.7. Ders Türü Değişkeni için f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri.....	45
Çizelge 4.8. Öğretmenin Cinsiyeti Değişkeni için f , % , % _{gec} ve % _{yig} Değerleri.....	45
Çizelge 4.9. Ölçek Maddelerine Ait Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri.....	45
Çizelge 4.10. “Öğretmenimiz bizi eğlendiren ifadeler kullanır (örneğin espri yapar, bizimle şakalaşır, konuyla ilgili fıkra, hikâye anlatır)” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı	49
Çizelge 4.11. “Öğretmenim, soruya doğru cevap verdiğimde beni sever, över ve ödüllendirir” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı.....	49
Çizelge 4.12. “Öğretmenim sınıfta benim gururumu kırıcı espriler yapar” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı.....	50
Çizelge 4.13. “Öğretmenim sınıf dışında da benimle konuşur” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı.....	50
Çizelge 4.14. “Öğretmenim yanlış yaptığımda sınıfta benim ismimi yüksek sesle söyleyerek beni utandırır” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı.....	51
Çizelge 4.15. “Öğretmenim yaptığım çalışmalarını destekleyerek güzel sözler	

söyler” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı.....	51
Çizelge 4.16. “Öğretmenim dersi yumuşak bir ses tonu ile anlatır” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı.....	52
Çizelge 4.17. “Öğretmenim benim kişilik özelliğimle alay eder” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı.....	52
Çizelge 4.18. “Öğretmenim benimle ilgilenerek nasıl olduğumu sorar” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı.....	53
Çizelge 4.19. “Öğretmenim ben hasta olduğumda eve telefon açıp “geçmiş olsun” der” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı.....	54
Çizelge 4.20. “Öğretmenim beni notla tehdit eder” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı.....	54
Çizelge 4.21. “Öğretmenim derste bana konuşma hakkı vererek benim düşüncelerimi alır” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı.....	55
Çizelge 4.22. “Öğretmenim benimle sert bir ses tonu ile konuşur” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı.....	55
Çizelge 4.23. “Öğretmenimiz sınıfımızdan söz ederken “siz” değil “biz” kavramını kullanır” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı.....	56
Çizelge 4.24. “Öğretmenim benim yaptığım yanlışı abartarak başkasına anlatır” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı.....	56
Çizelge 4.25. “Öğretmenim benimle ders öncesi, sonrası veya sınıf dışında diyalog kurmuştur” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı.....	57
Çizelge 4.26. “Öğretmenim yaptığım çalışmalara yazılı ve sözel önerilerde bulunur” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı.....	57
Çizelge 4.27. “Öğretmenimiz sınıfta fazla konuşmayan, içine kapanık öğrencilere soru yönelterek onları konuşmaya teşvik eder” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı.....	58
Çizelge 4.28. “Öğretmenim ödevler, ödevlerin teslim tarihi ve tartışma konuları ile ilgili bizim görüşlerimizi sorar” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı.....	58
Çizelge 4.29. “Öğretmenimiz soracak sorumuz veya tartışmak istediğimiz her hangi bir şey olduğunda kendisine telefon etmemizi ve gerekirse sınıf dışında görüşmemizi ister” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı.....	59
Çizelge 4.30. “Öğretmenimiz sınıf dışında bizimle sohbet eder (kantinde, kafede,	

bahçede vb.)” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı.....	60
Çizelge 4.31. “Öğretmenim konuşurken sınıfa gülümser” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı.....	60
Çizelge 4.32. “Öğretmenim beni dışarıda gördüğünde görmezlikten gelir” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı.....	61
Çizelge 4.33. “Öğretmenim ders anlatırken genellikle yüzünde sert bir ifade bulunur” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı.....	61
Çizelge 4.34. “Öğretmenim ders anlatırken genellikle yüzünü tahtaya döner” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı.....	62
Çizelge 4.35. “Öğretmenim bana güvenir ve bunu bana hissettirir” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı.....	62
Çizelge 4.36. “Öğretmenim yaptığım doğru bir davranış karşısında beni onayladığını gülümseyerek gösterir” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı.....	63
Çizelge 4.37. “Öğretmenime dersle ilgili bir soru sorduğumda beni küçümser bir ifadeyle dinler” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı.....	63
Çizelge 4.38. “Öğretmenim benim başarılarımı önemsemez ve görmez” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı.....	64
Çizelge 4.39. “Öğretmenim bana “arkadaş” gibi yaklaşır” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı.....	65
Çizelge 4.40. “Öğretmenim herhangi bir sorun yaşadığımda benimle ilgilenir” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı.....	65
Çizelge 4.41. “Öğretmenimiz bizler oyun oynarken yanımıza gelerek oyuna (basketbol, futbol vb.) katılır” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı.....	66
Çizelge 4.42. “Öğretmenim okul dışında beni gördüğünde bana ilgili davranır (örneğin selam verir, elimi, sıkar, konuşur, gülümser vb.)” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı.....	66
Çizelge 4.43. “Öğretmenim bana kızdığımda aşağılayıcı bir şekilde yüzüme bakar” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı.....	67
Çizelge 4.44. “Öğretmenimiz bizi sevdiğini ve değer verdiğini davranışlarıyla hissettirir (örneğin derste kolunu omzumuzu atar, ense ve sırtımızı sıvazlar, sıramıza oturur)” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı.....	67

Çizelge 4.45. “Öğretmenim bana karşı hoşgörülü davranır” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı.....	68
Çizelge 4.46. “Öğretmenim ben konuşurken ilgili ve dikkatli bir şekilde beni dinler” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı.....	68
Çizelge 4.47. “Öğretmenim ben konuşurken aslında beni dinlemez ama dinlermiş gibi görünür” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı.....	69
Çizelge 4.48. “Öğretmenimin yaptığı tavır ve hareketler bana çok yapay geliyor” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı.....	69
Çizelge 4.49. “Öğretmenim derste güçlük çektiğim konularda özel olarak benimle ilgilenir” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı.....	70
Çizelge 4.50. “Öğretmenim ders anlatırken yalnız ön sıralara bakar” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı.....	70
Çizelge 4.51. “Öğretmenim bana birey olarak saygı gösterir, gururumu kırıcı davranışlardan kaçınır” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı.....	71
Çizelge 4.52. “Öğretmenim sınıfa hitap ederken sıkıcı ve monoton bir ses tonu kullanır” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı.....	72
Çizelge 4.53. “Öğretmenim sınıfa hitap ederken gergin bir hal alır” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı.....	72
Çizelge 4.54. “Öğretmenimiz tek tek öğrencilere gülümser” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı.....	73
Çizelge 4.55. Öğrencilerinin Algıladıkları Öğretmen Yakınlık Davranışları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	73
Çizelge 4.56. Öğrencilerinin Algıladıkları Öğretmen Yakınlık Davranışları Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	74
Çizelge 4.57. Öğrencilerinin Algıladıkları Öğretmen Yakınlık Davranışları Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	75
Çizelge 4.58. Öğrencilerinin Algıladıkları Öğretmen Yakınlık Davranışları Puanlarının	

Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	76
Çizelge 4.59. Öğrencilerinin Algıladıkları Öğretmen Yakınlık Davranışları Puanlarının Lise Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	76
Çizelge 4.60. Öğrencilerinin Algıladıkları Öğretmen Yakınlık Davranışları Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	77
Çizelge 4.61. Öğrencilerinin Algıladıkları Öğretmen Yakınlık Davranışları Puanlarının Sınıfın Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	78
Çizelge 4.62. Öğrencilerinin Algıladıkları Öğretmen Yakınlık Davranışları Puanlarının Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Tamhane's T2 Testi Sonuçları	79
Çizelge 4.63. Öğrencilerinin Algıladıkları Öğretmen Yakınlık Davranışları Puanlarının Ders Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	80
Çizelge 4.64. Öğrencilerinin Algıladıkları Öğretmen Yakınlık Davranışları Puanlarının Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	80
Çizelge 4.65. Öğrencilerinin Güdülenme Davranışları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	81
Çizelge 4.66. Öğrencilerinin Güdülenme Davranışları Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	81
Çizelge 4.67. Öğrencilerinin Güdülenme Davranışları Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	82

Çizelge 4.68. Öğrencilerinin GÜdülenme Davranışları Puanlarının Lise Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	83
Çizelge 4.69. Öğrencilerinin GÜdülenme Davranışları Puanlarının Sınıfın Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	83
Çizelge 4.70. Öğrencilerinin GÜdülenme Davranışları Puanlarının Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	84
Çizelge 4.71. Öğrencilerinin GÜdülenme Davranışları Puanlarının Ders Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	85
Çizelge 4.72. Öğrencilerinin GÜdülenme Davranışları Puanlarının Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	86
Çizelge 4.73. Yakınlık Ölçeği Toplam Puanları ile GÜdülenme Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi.....	86

ÖNSÖZ

Eylül 2004 tarihinde başladığım Yüksek Lisans eğitimimin son aşamasına gelmiş bulunmaktayım. Bu iki yıl tatlı bir yorgunluk ile geride kaldı. Geçirdiğim bu eğitim süreci bana çok şey kattı. Her şeyden önemlisi henüz çok taze kaybettiğim öğrencilik yıllarımı bana yeniden kazandırdı.

Yeni şeyler öğrenmek, bilginin sınırsızlığı içinde yüzmek, gelişmek çok güzel şey. Eğitimin içinde oldukça yenilikleri de keşfedebiliyoruz ancak. Bu süreçte yeni bilgiler edindiğim için çok mutluyum.

Bu süreç şüphesiz çok da kolay yaşanmadı fakat karşıma çıkan olumsuzlukları aşmam çok da zor olmadı. Bana birçok kişinin katkısı oldu. En başta araştırmalarım sırasında her konuda destek olarak bana yol gösteren, araştırma konumla ilgili daha çok bilgiye ulaşmamı sağlayan tez danışmanım Doç Dr. Halil EKŞİ' ye ve yüksek lisans eğitimim boyunca ders aldığım tüm hocalarıma, mesai arkadaşım M. Nuri GÜNER'e, sıkıştığım anlarda beni destekleri ile rahatlatan sınıf arkadaşım ve yol arkadaşım Ümit UNCU'ya ve her sıkıntıda benimle birlikte olarak beni cesaretlendiren hayat arkadaşım ve yaşamım boyunca beni hep destekleyen annem, babam ve ablama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ocak 2007, İstanbul

Gülden AKTAŞ

ÖZET

Bu araştırmada, ülkemizde ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin algıladıkları ğretmen yakınlık davranışlarının düzeylerinin okul türüne, branşlara, öğrencinin cinsiyetine, öğretmenin cinsiyetine, anne eğitim düzeyine ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve bu yakınlık algısının öğrencilerin güdülenmeleri ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın rneklemini İstanbul ili ortaöğretim okullarında okuyan 385 erkek (%51.6), 261 bayan (%48.4) olmak üzere toplam 746 ğrenci oluşturmuştur. Öğrencilere ğretmen yakınlık davranışları leği ve derse yönelik güdülenme düzeylerini belirlemek üzere güdü leği uygulanmıştır.

Araştırmada; non-parametrik teknikler, parametrik analiz teknikleri, *bağımsız grup t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), post-hoc Scheff, Tamhane's T2 testleri, non-parametrik Kruskal Wallis testi, Pearson arpım Moment Korelasyon analizleri* kullanılmıştır.

Öğretmen yakınlık algıları ile güdülenme arasında ilişkinin olduğu bu araştırmanın sonuçları ile ortaya konmuştur. Öğretmen yakınlık ölçeğinde öğrencilerin verdiği cevaplardan aritmetik ortalaması en yüksek olan maddeler “8. Öğretmenim benim kişilik özelliğimle alay eder”, “3. Öğretmenim sınıfta benim gururumu kırıcı espriler yapar”, “5. Öğretmenim yanlış yaptığımda sınıfta benim ismimi yüksek sesle söyleyerek beni utandırır”, “şeklinde olmuştur. Aynı şekilde öğrencilerin verdiği cevaplardan aritmetik ortalaması en düşük olan maddeler ise “10. Öğretmenim ben hasta olduğumda eve telefon açıp “geçmiş olsun” der”, “32. Öğretmenimiz bizler oyun oynarken yanımıza gelerek oyuna (basketbol, futbol vb.) katılır”, “9. Öğretmenim benimle ilgilenerken nasıl olduğumu sorar”, şeklinde olmuştur.

Anne eğitim düzeyi yükseldikçe ğrencilerinin algıladıkları ğretmen yakınlık davranışlarında da artış olduğu da belirlenmiştir. ğrencilerinin algıladıkları ğretmen yakınlık davranışlarının ortağretim türüne ve sınıf mevcuduna göre de değişiklik gsterdiği grlmştir. Aynı zamanda sınıf mevcudunun azlığı ğrencilerin güdülenmeleri üzerinde de etkili olmuştur. Sonuçlar bu bulgular ışığında tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: ğrenci, ğretmen yakınlığı, Güdülenme

ABSTRACT

The study focuses on whether secondary students' perception of the level of teachers' close concern varies according to type of school, course content, gender of student, gender of teacher and parents' education level, and the relationship between this attitude and student motivation. 385 male and 261 female students were selected among different secondary schools in Istanbul. A teacher-concern scale and a course motivation scale were used in the study.

Non-parametric, parametric analysis techniques, independent group t test, one way ANOVA, post-hoc Scheffe, Tamhane's T2 tests, non-parametric Kruskal Wallis test, pearson Çarpım moment Correlation analysis's have been used in this study.

Results indicated that there is a relationship between students' perception of teachers' close concern and motivation. The highest mean scores obtained through items in the Teacher Concern Scale were "8: The teacher jokes on my personality traits", "3: The teacher makes fun of my behaviors, which deflates me." "5:When I make a mistake, the teacher pronounces my name loudly in front of my friends and this embarrass me." Meanwhile, the lowest mean scores obtained through the following items. "10: When I feel sick, the teacher calls me home and wishes well." "32: when we play in the garden, the teacher joins us in football, basketboll etc." "9: The teacher cares for me."

It was also clear from the results that as the mothers' level of education increases, teachers' concern level also increases. Student perception of teacher closeness was also found increasing according to the type of school and class size. Additionally, it was also found that the smaller the class size the higher the motivation. Results were discussed through all these findings.

Key words: student, closeness to teacher, motivation

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Çağımız hemen her alanda hızlı bir ilerleme içindedir. Bilim ve teknolojinin getirdiği değişimler insanların da her geçen gün daha yapıcı, yaratıcı ve pratik olmalarını gerektirmektedir. İnsanların yapıcı, yaratıcı ve pratik olmaları gereken bu yolda bireylere en büyük desteği o toplumun eğitim sistemi vermektedir. Toplumların eğitim sistemleri, bireylerini çağa uygun, dinamik ve aktif çalışmalarda bulunmak için yetiştirmektedir. Bu yetiştirme süreci içinde, insan doğası gereği ihtiyaçlarını karşılamak, yaşamını sürdürmek için çevresiyle sürekli bir etkileşim içindedir. Birey çevresiyle bulunduğu bu etkileşimin sonucunda bazı yeni davranışlar kazanır ve bu davranışlarını yaşamı boyunca kullanarak geliştirir. Devamlılık gösteren bu süreçte eğitimin önemli bir yeri vardır. Eğitim, bireyin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerlerdeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamıdır (Tezcan, 1981, s: 4).

Eğitim ve öğretim sürecinde güdülenme oldukça önemli bir kavramdır ve başarıyı etkileyen faktörlerdendir. Güdülenme, öğretme öğrenme sürecine, öğretmen ve öğrencinin gönülden katılımı olarak tanımlanabilir. Bu anlamda sorumluluk alma, paylaşma, yaratma, öğrenmeden haz alma davranışları güdülenmenin sonuçlarıdır. Güdülenme öğrenci ve öğretmen eksenli bir kavramdır. Öğrencinin derse güdülenmesi için, öğretmenin kişisel olarak eğitim etkinliklerine istek ve coşku ile katılması gerekir. Öğretmen, eğitime verdiği önemi ve eğitim etkinliklerine gösterdiği özeni, tutum ve davranışları ile yansıtmalıdır. Güler yüzlü, sabırlı, tutarlı, sevecen ve anlayışlı bir öğretmen kişiliği, öğrencinin derse güdülenmesinde oldukça etkilidir. Bu bağlamda öğretmenin öğrenci ile kurduğu iletişimin niteliği ve kapsamı belirleyici etkindir.

Öğrenme-öğretme sürecinin başarısını etkileyen bir başka boyut da öğretmenin, öğrencilerin sınıf içindeki tüm etkinliklere katılımını sağlayıp, sağlayamamasıdır. Öğrencilerin katılımının sağlandığı bir sınıf ortamının başarıya ulaşmaması düşünülemez.

Bu nedenle öğretmen öğrencilerin katılımını sağlamalıdır. Anderson (1991) öğrenci katılımı ve başarıda öğretmen etkililiği için şu önerilerde bulunmaktadır.

1. Öğretmenler başarı için ölçütler koymalı, bunları öğrencilere işlemeli ve öğrencileri her türlü yaşantı ile karşılaştırmalıdır.
2. Öğrenmenin gerektirdiği çabayı harcayan ve dikkat eden öğrenciler pekiştirilmelidir.
3. Öğrencilerin öğrenme stratejileri geliştirmelerine yardım edilmelidir.
4. Öğretmenler sınıfta etkileme gücünü ellerinde bulunduran durumlar yaratmalıdırlar.
5. Ders sunumu boyunca öğretmenler öğrencilerin dikkatini ve katılımın sağlayan teknikler kullanmalıdırlar.
6. Ödev esnasında, öğretmenler öğrencilerin arasında dolaşmalı, onların işine yardımcı olmalıdır.
7. Öğretmenler, jestler, gülümseyen gözler, sürekli dikkat etme gibi sözlü ve sözsüz araçlarla öğrencilere olan ilgisini onlara hissettirmelidir.

Öğrenci öğretmen ilişkisinin niteliği, akademik başarıyı ve öğrenci davranışını etkilemektedir. Öğrenciler cana yakın ve arkadaş gibi yaklaşan öğretmenleri kendilerine daha yakın bulmaktadır. Öğretmenlerin daha sempatik olmaları ve öğrenciler için daha olumlu roller üstlenmeleri halinde öğrencilerin okula ve öğretmenlere karşı daha olumlu yargılar taşıdığı bilinen bir gerçekliktir (Celep, 2002). Aksi takdirde, hoşgörü göstermeyen, sert, çok az övgü veren, sınıfta sıkıcı bir hava yaratan öğretmenler, öğrencinin olumlu davranışlarını motive etmekte yetersizdir. Öğretmenlerin otoriter kurallarını zorla kabul ettirdiklerinde problemler ortaya çıkmaktadır (Sadık, 2002). Görülüyor ki sınıfta bir iletişim problemi varsa gergin bir ortam olması kaçınılmazdır. İletişim eksikliği çoğu zaman öğrencinin dersten ve okuldan soğumasına neden olabilmektedir.

Öğretmen yakınlık davranışlarının önemi kültürden kültüre farklılık gösterebilir. Neuliep (1997), öğretmen yakınlık davranışı olarak tanımlanan bazı öğretmen davranışlarının başka kültürlerde belki yakınlık olarak algılanamayacağını belirtmiştir. Neuliep'in çalışmasında, öğretmen yakınlığı ile bilişsel ve duyuşsal öğrenme arasındaki ilişki ABD örneğinde Japon örneğinden daha yüksek düzeyde anlamlı çıkmıştır. Japon örneğinde sözsüz

öğretmen yakınlığı öğrenme sonuçlarında daha az etkiliyken, ABD örneğinde sözel öğretmen yakınlığının öğrenme sonuçlarında daha etkili olduğu görülmüştür. Ders içeriğine ilişkin tutumlar ve sözel öğretmen yakınlığı algısında ABD örneğinde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanırken, Japon örneğinde anlamlı bir ilişki saptanamamıştır (Akt: Geçer, 2002).

Öğretmen yakınlığının Türk öğrenciler üzerine etkisini Kurt ve Kurt (1999) adlı araştırmacılar Gorham (1988) ile Richmond ve McCroskey (1987) tarafından geliştirilen yakınlık ölçeğini kullanarak incelemiştir. Öğrenci tarafından algılanan öğretmenin sözel ve sözsüz yakınlık davranışlarının öğrencilerin güdülenmesi ve başarısı üzerindeki etkisini belirlemeye çalıştığı araştırmasını, ortaöğretimdeki 156 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda sözel yakınlık davranışları ile güdülenme arasında anlamlı bir ilişki görülürken, sözsüz yakınlık davranışları ile güdülenme arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Yakınlık davranışları ile başarı arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Oysa Neuliep, öğretmen yakınlık literatüründeki en önemli ve tutarlı bilginin öğretmen yakınlığının öğrencilerin başarılarını arttırdığı yönünde olduğunu ifade etmiştir. Kurt ve Kurt'un araştırmalarında kullandıkları yakınlık ölçeği ABD kültürüne göre hazırlanmış bir ölçektir. Türk kültürüne özgü öğretmen yakınlık davranışları ile hazırlanan bir ölçek ile öğretmen yakınlığının öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenmeleri üzerindeki etkisi farklı olabilir (Akt: Geçer, 2002).

Ülkemizdeki öğretmen yakınlık davranışlarının öğrencileri nasıl etkilediği, öğretmen yakınlık davranışlarının öğrenciler tarafından nasıl algılandığı, öğretmen yakınlığının öğrencilerin güdülenmeleri ile ilişkisinin olup olmadığı gibi sorulara dayalı olarak Türk Eğitim Sistemi'nde öğretmen yakınlığının etkilerini ortaya koymak amacıyla böyle bir araştırma yapılmasına gereksinim duyulmuştur.

1.2 Problem Cümlesi

Bu araştırmanın genel amacı, İstanbul ilindeki ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışlarının öğrencilerin güdülenme düzeyleri ile ilişkisini araştırmaktır.

1.2.1. Alt Problemler

Bu genel amaca ulaşabilmek için geliştirilen alt amaçlar şunlardır.

1. Ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışları okul türüne göre (genel, meslek ve Anadolu) farklılaşmakta mıdır?
2. Ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışları branşlara (sözel, sayısal ve beceri) göre farklılaşmakta mıdır?
3. Ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışlarının algısı öğrencinin cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışlarının algısı anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışlarının algısı öğretmenin cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışlarının algısı öğrenci sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
7. Ortaöğretim öğrencilerinin güdülenmeleri okul türüne göre (genel, meslek ve Anadolu) farklılaşmakta mıdır?
8. Ortaöğretim öğrencilerinin güdülenmeleri branşlara (sözel, sayısal ve beceri) göre farklılaşmakta mıdır?
9. Ortaöğretim öğrencilerinin güdülenmeleri öğrencinin cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?
10. Ortaöğretim öğrencilerinin güdülenmeleri anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
11. Ortaöğretim öğrencilerinin güdülenmeleri öğretmenin cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?
12. Ortaöğretim öğrencilerinin güdülenmeleri öğrenci sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
13. Ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışları ile güdülenme düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Birey ve toplumların gelişmesinde en önemli faktör eğitimidir. Bu alanda uğraş veren öğretmenler ise öğrencilerin davranışlarına etki eden en önemli kişilerdir. Öğretmen ve öğrencinin arasında oluşan ilişki çoğu zaman öğrenme sürecine ve bununla beraber öğrencinin akademik ve sosyal başarısına etki etmektedir. Öğrenciler çoğu zaman model aldıkları öğretmenleri gibi davranır ve öğretmenlerin öğrencileri ile arasındaki iletişim köprüsü ne kadar sağlam olursa öğrenciler de o kadar öğrenmeye açık olmaktadır. Öğrenciye çoğu zaman en yakın olan öğretmenleridir ve öğrencinin olumlu-olumsuz davranışları üzerinde öğretmenin etkisi oldukça fazladır. Öğrenci çoğu zaman o dersi ve o öğretmeni severse derste de başarılı olur ve ileri ki yaşantısı için öğretmenini model alır. Fakat öğretmen ile öğrenci arasında olumsuz bir yaşantının olması öğrencinin o dersten soğumasına ve dersten başarısız olmasına neden olabilmektedir. Öğretmenin öğrenciye dönük olarak gösterdiği olumsuz tutum ve davranış biçimi öğrencinin benliği üzerinde olumsuz izler bırakacaktır. Baymur (1989), benlik ile ilgili yapılan araştırmaların sonucunda benliğin okul başarısını en az zekâ kadar etkilediğini söylemektedir.

Sonuç olarak öğrenci üzerinde bu kadar etkisi olan öğretmen davranışları, önemle üzerinde durulması gereken bir konudur. Öğretimin niteliğini geliştirmek amacıyla öğretmen davranışları alanında yapılan araştırmalar bu noktada önemlidir.

Bu araştırma öğrencilerin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışlarının öğrencilerin güdülenmeleri ile ilişkisini araştıracaktır, ulaşılabilecek bilgiler ışığında eğitim dünyasına katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

1. Anket ve ölçeklere katılımcıların verdikleri cevaplar onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.
2. Ankete katılan kişilerden elde edilen bilgiler doğrudur.
3. Anketin geçerliği ve güvenilirliği konusunda görüşlerine başvuru uzman kanılarıyla geçerli ve güvenilirlerdir.

4. Araştırmanın örnekleme araştırmanın evrenini temsil eder niteliktedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma İstanbul ili 2005–2006 Eğitim Öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Avrupa yakasında Bahçelievler ve Avcılar ilçeleri liseleri ile Anadolu Yakasında Kartal, Maltepe ve Pendik ilçeleri liseleri ile sınırlıdır.
3. Ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışlarının öğrencilerin güdülenmeleri ile ilişkisinin araştırılması “Öğretmen yakınlık ölçeği”, “Güdü ölçeği” ve bilgi formu ile sınırlıdır.
4. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi, kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğretmen yakınlık davranışı: Öğretmen-öğrenci iletişimde öğretmenin öğrenciye yönelik olumlu davranışlarıdır (Geçer, 2002 s: 14).

Güdü: Organizmanın hareketini başlatan, yönlendiren ve sürdüren güçtür (Demirel, 1993 s: 47).

Güdülenme: Bir amaca ulaşmak, bir varlığı bir hazzı elde etmek için eylemde bulunma eğilimi ya da isteğidir (Başaran, 1982 s: 30).

BÖLÜM 2

2. İLGİLİ LİTERATÜR

2.1.YAKINLIK KAVRAMI

Yakınlık kavramı orijinal olarak 1996 yılında Mehrabain tarafından geliştirilmiştir. Mehrabain, yakınlığın kuramsal olarak sözsüz iletişim literatüründen geldiğini ifade etmekte ve sözsüz iletişim kuramının açıkladıklarının duygular, tutumlar, hoşlanma ve hoşlanmama olduğunu belirtmektedir. Sözsüz iletişimin içindeki davranışların aslında semboller olduğunu ve bunların bizim duygusal durumumuza, tutumlarımıza, ilgi veya tercihlerimize işaret ettiğini belirtmektedir. Yakınlık insan yaşamında temel ve küresel bir elementtir. İnsanlar hoşlandıkları şeylere yaklaşır, hoşlanmadıkları şeylerden uzaklaşırlar. Yakınlık olumlu değerlendirme ve ilgiyi belirtir. Oysa kaçınma; hoşlanmama, ilgi eksikliği ve kaygıyı belirtir (Akt: Geçer, 2002).

Öğretmen yakınlık davranışları sözel ve sözsüz olarak iki ölçek halinde geliştirilmiştir. Sözel yakınlık ölçeği Joan Gorham (1988) tarafından geliştirilirken, sözsüz yakınlık ölçeği Richmond, Gorham ve McCroskey (1987) tarafından geliştirilmiştir. Öğretmen yakınlık davranışları ölçeğinde olumlu maddelerle birlikte olumsuz maddeler de bulunmaktadır. Olumsuz maddelerin puanlandırılması olumlu maddelerin tersine yapılmaktadır ve bu cümlelerin yorumlanması da maddelerin ifadelerinin olumluya çevrilmesiyle olmaktadır. Geçer (2002) yaptığı araştırmada öğretmen yakınlık davranışlarını şu şekilde sıralamaktadır.

Öğretmenin sözsüz yakınlık davranışları:

1. Ders verirken masasının arkasında durur.
2. Sınıfa hitap ederken el ve vücut hareketleri kullanır.
3. Sınıfa hitap ederken sıkıcı ve monoton bir ses tonu kullanır.
4. Konuşurken sınıfa bakar.
5. Konuşurken sınıfa gülümser.

6. Sınıfa hitap ederken gergin bir hal alır.
7. Öğrencilere dokunur.
8. Ders verirken sınıfta dolaşır.
9. Ders verirken sıranın üzerinde veya sandalyede oturur.
10. Sınıfa hitap ederken tahtaya veya notlara bakar.
11. Ders verirken öğretmen masası veya kürsü arkasında durur.
12. Sınıfa hitap ederken rahat bir vücut pozisyonu vardır.
13. Tek tek öğrencilere gülümser.
14. Sınıfa hitap ederken çeşitli ses vurguları kullanır.

Öğretmenin sözel yakınlık davranışları:

1. Kişisel örnekler kullanır veya sınıf dışındaki deneyimlerinden bahseder.
2. Soru sorar, öğrencilerin konuşmasını teşvik eder.
3. Ders planının bir parçası olmasa bile öğrenci tarafından başlatılan tartışmaya katılır.
4. Sınıfa espri yapar.
5. Öğrencilere adlarıyla hitap eder.
6. Bana adıyla hitap eder.
7. Öğrencilerle ders öncesi ve sonrası diyaloga girer.
8. Benimle ders öncesi, sonrası veya sınıf dışında diyalog kurmuştur.
9. Sınıftan “benim sınıfım”, yapılan işten “benim işim” diye bahseder.
10. Sınıftan “bizim sınıfımız”, yapılan işten “bizim işimiz” diye bahseder.
11. Yaptığım çalışmalara yazılı veya sözel önerilerle geri aktarımda bulunur.
12. Sınıfta konuşmak istemeyen öğrencilere bile soru yönelterek konuşmalarını ister.
13. Ödevler, ödevlerin teslim tarihi ve tartışma konuları ile ilgili öğrencilerin görüşlerini alır.
14. Öğrencilerden sorulacak soruları ve tartışmak istedikleri herhangi bir şey olduğunda kendisine telefon etmelerini ve gerekirse sınıf dışında görüşmelerini ister.
15. Belirli ve tek doğru yanıtı olan sorular sorar.
16. Öğrencilerin görüşlerini ve bakış açılarını ortaya çıkaracak sorular sorar.
17. Öğrencilerin çalışmalarına, davranışlarına ve yorumlarına övgüde bulunur.

18. Öğrencilerin çalışmalarına, davranışlarına ve yorumlarına olumsuz eleştiri yöneltir ve buradaki yanlışları gösterir.

19. Dersle ilgili konularda, sınıfla ya da tek tek öğrencilerle tartışmaya girer.

2.2.GÜDÜLENME

2.2.1. Kavram Olarak GÜDÜLENME

Türkçede güdülendirme ve isteklendirme kavramlarıyla ifade edilen motivasyon kavramı İngilizce ve Fransızca *motive sözcüğünden* türetilmiştir. Türkçe karşılığı “*sevk eden ve harekete geçirici*” gibi anlamlara gelen bir sözcüktür (Eroğlu, 1998, s: 245).

Güdü, belli durumlarda belli amaçlara ulaşmak ve gerekli davranışların yapılabilmesi için organizmayı harekete geçiren, enerji veren, duyuşsal bir yükselime (coşku, istek) neden olan ve davranışları yönlendiren itici güçtür. Bir başka tanıma göre güdülenme; belli amaçlara ulaşmak için bir güç kazanma halidir (Fidan, 1993-1996, s:129).

Güdü istekleri, arzuları, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır. GÜDÜLER organizmayı uyarır ve faaliyete geçirir, organizmanın davranışını belirli bir amaca doğru yöneltir. Organizmanın davranışında ki bu iki özellik gözlemlendiği zaman organizmanın güdülenmiş olduğu söylenir (Cüceloğlu, 1994,s: 229).

Güdü, davranışa enerji ve yön veren güçtür; bu güç organizmayı etkileyerek bir amaç için harekete geçmeye sevk eder. Güdü, istekleri, arzuları, ihtiyaçları, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır. Açlık susuzluk, cinsellik gibi fizyolojik kökenli güdülere dürtü denilmektedir. Bilme ve başarıma isteği gibi insani dürtülere ise ihtiyaç denmektedir (Selçuk, 2001).

GÜDÜLER genel olarak, içsel veya dışsal olmak üzere iki ana kategoriye ayrılır. Dışsal güdü, bireyin dışından gelen etkileri içerir. Bir öğrencinin verilen ödevi doğru bir şekilde yaptığında öğretmeni tarafından övülerek pekiştirilmesi durumu buna örnek olarak gösterilebilir. İçsel güdü ise, bireyin içinde var olan ihtiyaçlarına yönelik tepkilerdir.

Merak, bilme ihtiyacı, yeterli olma isteği, gelişme arzusu içsel güdülere örnek gösterilebilir.

Öğrenme GÜdüsü



Dışsal GÜdü

(Pekiştirme)

İçsel GÜdü

(İhtiyaçlar)

İçgüdüsel davranışlar doğuştan vardır, öğrenilmemişlerdir ve önceden saptanmış bir yapı içerisinde kendilerini gösterirler. Bu davranışlar belirli bir biyolojik gereksinimler sonucu ortaya çıkmazlar (Cüceloğlu, 1994, s: 233).

İçgüdü daha çok hayvanlarda görülür, insanlarda ise bunun yerine zekâ ürünü olarak evrimleşmiş davranışlar görülmektedir. Örneğin; kuşlardaki yuva yapma içgüdüünde bir evrim yoktur. Kırlangıçlar her zaman çamurdan yuva yaparlar bunda da evrim söz konusu değildir. İnsan davranışları ise evrim geçirirler (Ankay, 1992, s:81).

Organizma yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan su gibi bir madde ya da uyku gibi bir koşuldan mahrum bırakılmışsa organizmanın bu durumuna gereksinme hali denir. Gereksinme hali organizmayı gergin hale sokar, organizma harekete hazırdır. Organizmanın bu durumuna dürtü hali denilir (Cüceloğlu,1994, s: 230).

Dürtü, davranışın şiddetini de belirler ve bedenin ihtiyacını ya da denge bozukluğunun düzeyi arttıkça dürtünün de gücü artar (Şişman ve diğerleri, 2004, s:107).

Güdü organizmayı belirli tepkilerde bulunmaya ve sonuç olarak bir şeyler öğrenmeye zorlamaktadır. Buna bağlı olarak, güdülenme öğrenme için gerekli ön şartlardan biri olmaktadır. Yeterince güdülenmemiş bir öğrenci, öğrenmeye hazır hale gelmemiş demektir, Kişiyi öğrenmeye sevk edecek önemli bir neden olmadıkça öğrenmeye karşı ilgi

gelişmez. İnsanlar genellikle merak duydukları ve ilgi çekici buldukları konuları daha çabuk öğrenirler. Fakat okuldaki bütün konuların öğrencinin ilgisini çekmesi beklenemez (Selçuk, 2001). Bu noktada öğrencilerin bir konuyu öğrenmeye istekli olması için güdülenmiş olması gerekmektedir ve öğretmenler ders sırasında konu ile ilgili öğrenciyi etkileyecek, derse dikkatlerini çekecek örnekler vermelidirler.

2.2.2. Güdülenme İle İlgili Yaklaşımlar

Güdülenme ile ilgili çok çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımların hepsi kişilerin güdülenmelerini etkinleştirecek metotlar öne sürmektedir.

2.2.2.1. Davranışçı Yaklaşım

Davranışçılara göre güdüler, şartlanma ve modelden öğrenme yollarıyla öğrenilmektedir. Güdülenmede davranışçı yaklaşımın etkililiği büyük ölçüde pekiştireçlere bağlıdır (Küçükahmet,2003, s:170). Pe kiştireçler kullanıldığında öğrencilerin daha çok çaba gösterdikleri düşünülmektedir. Öğrencilerin verilen görevleri tamamlamaları içsel ve dışsal ödüllere bağlıdır (Karip, 2003, s:119). Bu yaklaşım dışsal güdülenmeye dayalı yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre öğrenci kendi amaçlarını bir kenara bırakıp kendini ödüle götüren amaçlara yönelir (Küçükahmet, 2003, s:170). Sınıfta sorulan sorulara doğru cevap veren öğrenciler, pekiştireç verildiğinde daha sonraki sorulara cevap vermeye güdülenirler. Tabi ki bu pekiştireçler öğrencilerin yaşına uygun olmalıdır. Böyle olduğu sürece öğrenciler öğrenmeye karşı daha fazla istek duyarlar (Selçuk,1997, s:157).

Davranışsal yaklaşımın ilkeleri okullarda yaygın olarak kullanılmasına rağmen öğrencileri güdüleme konusunda tartışmalı bir yaklaşımdır (Küçükahmet,2003, s:170). Dışsal güdülenmede öğrenci kendi amaçlarını unuttuğu için öğretmenine bağımlı kalabilir. Oysa öğrencilerin kendisini içsel olarak pekiştirmesi, kendi kendine karar vererek uygun amaçlara yönelmesi beklenir. Farklı bir açıdan baktığımızda pekiştireçlerin etkili kullanılmaması güdülenmeyi zora sokacaktır (Selçuk,1997, s:156).

2.2.2.2. Bilişsel Yaklaşım

Bu yaklaşım davranışçı yaklaşıma göre karşıt görüşler içermektedir. Davranışçı yaklaşımda dışsal pekiştireçler görülürken bilişsel yaklaşımda içsel pekiştireçler ön plandadır. Bireyler dış uyarıcılardan ziyade bu uyarıcıları yorumlama biçimlerine göre tepkide bulunurlar (Selçuk,1997, s:158).

2.2.2.3. Hümanist Yaklaşım

Abraham Maslow'un temsil ettiği bu görüşe göre bireylerin motive edilmelerinin temelinde ihtiyaçlar yatar. Bu ihtiyaçlar temel ve üst düzey ihtiyaçlar olmak üzere ikiye ayrılır. Maslow ihtiyaçları, en alt düzeyden başlayarak, fizyolojik ihtiyaçlar, güven duyma, bir gruba ait olma-sevme-sevilme, statü kazanma-kendine saygı duyma, merak giderme, bilme, estetik ve kendini gerçekleştirme şeklinde sıralamıştır. Bir alt düzeydeki ihtiyaç giderilmedikçe bir üst düzeydeki ihtiyacın giderilmeye çalışılması mümkün değildir. Uykusuz ya da aç olan bir öğrencinin bilme ihtiyacı için uğraşması mümkün değildir (Karip, 2003, s:121).

Aslında bütün insanlar güdülenmiştir, kimse motivasyonsuz değildir. İnsanlar, bizim onların yapmasını istediğimiz bir şey için güdülenmemiş olabilirler ancak bu onların motivasyonsuz olduğu anlamına gelmez. Ders esnasında yanındaki arkadaşı ile konuşan bir öğrenci güdülenmemiş değildir ancak onun güdülenmesi derse ilişkin değil ders dışı etkinliklere ilişkindir (Küçükahmet, 2003, s:171).

2.2.2.4. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı

Bu yaklaşım, davranışçı ve bilişsel yaklaşımların özelliklerini birlikte içerir ve yeni kayıtlar ekler. Sosyal öğrenme kuramına göre sadece dışsal uyarıcılardan etkilenmediğimiz gibi yalnızca içsel etkilerle de güdülenmeyiz (Selçuk, 1997, s:159).

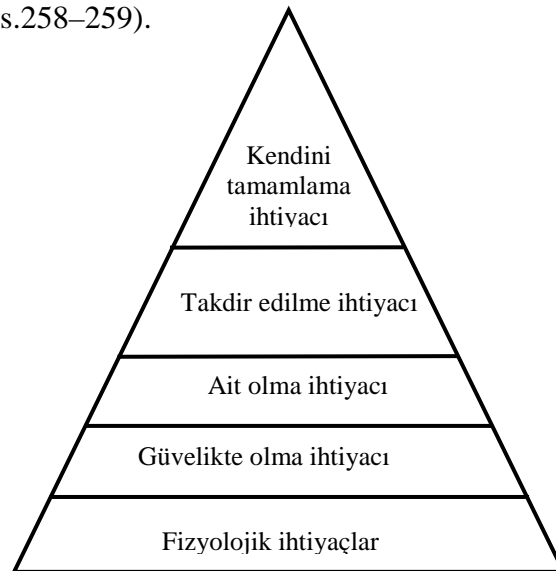
Sosyal öğrenme kuramcılarının göre güdülenmeyi etkileyen üç temel unsur vardır. Bunlar; bireyin amacına ulaşma beklentisi, amacın birey için değeri ve bireyin yapılan işe yönelik duygusal tepkisidir (Erden, Akman, 1995, s:233).

2.2.3. Güdülenme İle İlgili Teoriler

2.2.3.1. Maslow'un Temel Gereksinimler Teorisi

Kişinin davranışı, herhangi bir ihtiyacının doyrurulup doyrurulmamış olmasıyla ilgilidir. Davranışa sebep olan ihtiyaç doyruruluncaya kadar davranış süreklilik gösterir. İhtiyaçlar bir merdivenin basamakları gibi hiyerarşik bir önem sırasına sahiptir. İnsan, öncelikle alt basamaktaki ihtiyaçlarını gidermeyi ister ve daha sonra üst basamaktaki ihtiyacının farkına varmaya başlar. Bir alt basamaktaki ihtiyaç doyrurulmadan, kişi bir üst ihtiyacını doyrurmayı amaçlamaz. Bir alt basamaktaki ihtiyacın giderilmesi arzusu bir üst basamağa göre daha baskındır. Alt basamaktaki arzusu karşılanmamış kişi, üst basamaktaki arzuya rağbet göstermez ya da giderilmemiş ihtiyacı hedefleyen uyarıcılar, kişiyi motive etmez. İhtiyaçları karşılanmayan, doyrurulmayan kişi sağlıklı bir kişilik geliştirmez. İhtiyaçlar hiyerarşisinde bir ihtiyaç karşılanır karşılanmaz, gücü azalmakta ve başka bir ihtiyaç ortaya çıkmaktadır (şıman ve diğerleri, 2004,s:108).

İnsan davranışlarının temeli olan ihtiyaçları sıralayan Maslow 1954 yılında yaptığı klinik gözlemlerden yola çıkararak, insanda temel olan ihtiyaçların neler olduğunu tespit etmiştir (Eroğlu,1998,s.258–259).



şekil 2.1. Maslow' un Temel Gereksinimler Teorisi (Kaya, 2002,s.99)

1-Fizyolojik İhtiyaçlar: Fizyolojik gereksinimlerin yerine getirilmesi yaşamın sürdürülmesinin ön koşuludur. Bundan dolayı, insanlar öncelikle biyolojik dengenin korunabilmesi için güdülenirler. Fizyolojik ihtiyaçlar giderilmediğinde organizma üstünde baskı yaparak, başka güdülerin harekete geçmesini engellenir (Erden, Akman,1998, s:234-235). Bir kişinin aç olduğunda veya yorgun olduğunda, ona bir şey söyleyen arkadaşını anlamaması gibi.

2-Güvenlikte Olma: Hem fiziksel hem de psikolojik anlamda güvenlik ve güvence ihtiyacını kapsamaktadır. Bedenimize ve kişiliğimize karşı dış tehlikelerden korunmakta bu gruba girmektedir (Şişman ve diğerleri, 2004, s:108). Öğretmen sınıfta öğrenciler için güvenli bir ortam sağlamalı, derse başlamadan hedeflerini öğrencilere açıkça duyurmalı, başarı objektif olarak değerlendirmelidir. Sınıfta uyulması gereken kurallar öğretmen ve öğrenci tarafından bilinmelidir (Erden, Akman,1998, s:235).

3-Ait Olma: Bireyin fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları gidermiş ise diğer bir ihtiyaç kendini gösterecektir. Birey başkaları tarafından fark edilme, özen gösterilme ve sosyal ilişki ihtiyacı hissedecektir (Şişman ve diğerleri, 2004, s:108). Okul ortamında öğrenci, öğretmeni ve arkadaşları tarafından benimsendiğini, sınıfın bir parçası olduğunu bilmek ister. Bu nedenle öğretmen her bir bireyi ayrı ayrı bireyler olarak görmeli, her biriyle tek tek ilgilenmelidir (Erden, Akman,1998, s:234–235).

4-Takdir İhtiyaçları: Bu ihtiyaç kategorisi iki aşamalıdır. Birincisi; bireyin başkaları tarafından takdir edilmesi, saygı görmesidir, ikincisi ise; bireyin kendi kendisini takdir etmesidir (Eroğlu,1998,s:2 59). Öğretmenler sınıf ortamında öğrencilerin bu gereksinimlerini karşılamak için öğrencilerin yeteneklerini bilerek onların yeteneklerini ve olumlu davranışlarını ödüllendirmelidir. Okulda başarılı olan öğrencilere teşekkür, takdirname gibi ödüllerin verilmesi bu gereksinimlerini karşılayabilir (Erden, Akman,1998, s:235).

5-Kendini Tamamlama İhtiyacı: Birey bütün ihtiyaçlarını tatmin etse dahi zaman içinde bir huzursuzluk ve hoşnutsuzluk duyar. Tüm yeteneklerini, becerisini, bilgisini ve uğraşını tam olarak ortaya koymadığını anladığı ve en iyiye ulaşamadığını sandığı sürece,

bir boşluk ve eksiklik hissedecektir. Bu ihtiyaçlara kendini tamamlama ya da kişisel bütünlük adını veriyoruz (Eroğlu,1998, s:259).

2.2.3.2. Alderfer'in ERG Teorisi

Alderfer insan ihtiyaçlarını üç farklı basamakta ele almıştır. Bu kuram aşağıda yer alan üç ihtiyacın İngilizce karşılıklarının baş harflerinden oluşmaktadır. Bu kuram Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi'nin gözden geçirilmiş halidir. Teori üç temel ihtiyacı içerir. Bunlar; varolma (existence) ihtiyacı, ilişki (relatedness) ihtiyaçları ve gelişme (growth) ihtiyaçları olarak ifade edilmektedir. Kişi alt basamaktaki ihtiyaçlarını doyumadan üst basamağa geçer ancak üst basamaktaki ihtiyaç tatmin edilmezse birey alt basamaktaki ihtiyaca geri döner ve abartılı bir biçimde ihtiyacını tatmin etmeye çalışır. Böylelikle doyuramadığı bir üst basamak yerine alt basamakla avunmakla kalır. Alderfer, kişinin aynı anda değişik basamaklardaki ihtiyaçlarını doyumayı arzulayabileceğini de kabul eder (Şişman ve diğerleri, 2004,109).

2.2.3.3. Katkı Teorisi (Takdir Teorisi):

Bu teori kişinin özelliklerine değil daha çok ortaya çıkan işle ve sonuçla ilgilenmektedir. Eğer bir iş sonucunda ortaya çıkan durum öğretmenler tarafından takdir edilerek öğrenciler övülür ise öğrencinin motivasyonu artırılmış olur. Weiner, takdirin öğrenci motivasyonuna etkisinin çok önemli olduğu üzerinde duruyor. Ortaya çıkan işin sonucunda öğrenciler ya motive olup daya iyiye doğru ilerler ya da motivasyonları kırılarak gerilemeler görülür. Teorinin üzerinde durduğu önemli bir konuda tecrübelerdir. Geçmişte yaşanan deneyimler gelecekte başarılı olma ya da olamamayı etkiler. Geçmiş yaşantısında bir işte yaşanan olumsuz tecrübe öğrencileri o ve benzeri işlere karşı olumsuz motive eder. Geçmiş başarısızlıkları gelecekteki başarılarının önünü keser. Örneğin; bir dersten kalanlar tekrar o derse isteksiz katılır ve dersi tekrar başaramayacağı düşüncesine kapılırlar. O nedenle öğretmenler öğrencileri cesaretlendirmeli ve başarılı olabilecekleri mesajını öğrenciye vermelidir. Bandura'ya göre kişinin kendisini yeterli görme durumu katkı (takdir) teorisini etkiler.

Weiner Katkısı (takdir) 3 boyutta ele almış. Bunlar:

1. Kişinin kendi çabası
2. Tutarlılık
3. Kontrol edebilme durumu

Bu üç boyut duyguların durumunu etkilemekte ve sonuç olarak da davranışlar orta çıkmaktadır. Başarısız sonuçlar durumunda başarısızlık, umutsuzluk, kendini yetersiz görme ve zor görevlerden korkma ve kaçma başarılı olanlarda ise başarı, kendine güven, memnuniyet durumları görevden kaçmama, göreve istek oluşmaktadır (Seifert, 2004).

2.2.3.4. Herzberg'in Çift Faktör Teorisi

İhtiyaçların giderilmesi esasına dayanan motivasyon teorilerinden birisi de Fredirch Herzberg'in sonuçlarına bağlı kalarak ortaya çıkardığı çift-faktör teorisidir (Eroğlu,1998, s: 259). Buna göre Herzberg motivasyonu belirleyici iki faktörden söz etmektedir. Bunlar; motivasyonel faktörler ve hijyen faktörleridir.

Motivasyonel Faktörler: Başarı, tanınma, takdir edilme, yapılan işin niteliği, yetki ve sorumluluk sahibi olma, ilerleme ve yükselme imkânlarının olması motivasyonel faktörler arasında sayılmaktadır. Bu faktörlerin olmaması dâhilinde ise bireylerin çalışma, arzu ve istekleri yavaşlayabilir.

Hijyen Faktörler: Bu faktörlerin insanda noksan oluşu insanda memnuniyetsizlik yaratmaktadır. Bunların düzene sokulması eksiklerinin tamamlanması memnuniyetsizliği ortadan kaldırır. Fakat bu faktörlerdeki iyileşme daha fazla performans artışı teşvik etmemektedir (Şişman ve diğerleri, 2004, s:110).

2.2.3.5. Kendine Yeterlilik Teorisi:

Eş anlamlısı kendine güvendir. Kişinin kendisi yargılayıp performansını ve yapabileceklerini bilmesi olarak tanımlanır. Yani kişinin kendisi hakkındaki bilgisi ve inancıdır. Kendisi yeterli bulanlar ne yapıp yapamayacaklarını iyi bilirler. Kendisine güveni olmayan öğrenciler kendilerini yetersiz hissederler ve görevlerden kaçarlar. Bunlar zor görevler almak istemezler. Fakat kendilerini tanıyarak keşfetmiş olan öğrenciler yeni görevlere açıklardır ve görevlere çabuk adapte olurlar (Seifert, 2004).

2.2.4. Öğrencileri Güdülemenin Yolları

Öğretmen öğrencilerin kendi ihtiyaçlarını, kendi kendilerine doyurmalarına, kendi kendilerine karar vermelerine yardımcı olabilir. Kendilerini oldukları gibi kabul ettiğini algılamalarını sağlayabilir. Bu yaklaşımı benimseyen öğretmenlerin hoşgörülü olması, empati geliştirmesi, kavrayarak öğrenme yöntemlerini tercih etmesi, gerçek öğrenme malzemelerini kullanması gerekir (Ülgen,1995, s:74). Ayrıca Karip'e göre öğretmenin öğrencilere iyi bir model olması, öğrencilere sıcak, samimi ve sevgi dolu olması güdülenmeyi artırmaktadır. Fakat öğrencimin motive olmasından önce onu motive edecek olan kişi olan öğretmenin motive olması gerekmektedir. İyi motive olamamış öğretmenler sınıf içinde dalgın, düşünceli ve dağınık davranışlar sergilerler. Sınıfı etkisi altına alamamış öğretmen öğrenciler tarafından dinlenmez ve öğrenciler o derse ilgisiz kalırlar.

Öğretmen ses tonunu ayarlayarak, jest ve mimiklerini kullanarak öğrencilerin dikkatini öğrenilecek konu üzerine çekmelidir. Sınıf içindeki öğrenciler utanma, başarısızlıktan çekinme, eleştirilme, gülünç olma, cezalandırılma gibi duygulardan kurtarmalı, sınıfta bunların yer almayacağı bir ortam oluşturmalı ve öğretmen sorularıyla öğrencileri savunmasız yakalamaya, alay etmeye yönelmemelidir (Kaya, 2002, s:102).

Öğretmen, öğrencilerin dikkatini bir konuya çekerek ve konuyu açıklayarak öğrenciyi uyarır. Öğretmenin öğrencide yaptığı uyarılara karşılık olarak da öğrenciden doğru tepkiler almaya çalışır. Öğrenciden alınan doğru karşılıklar, öğrenciye yerleşerek konunun öğrenilmesini sağlamalı (Başaran,1969, s: 224).

Öğretmenin öğrenci merkezli bir öğretimi ve derste farklı yöntem ve teknikleri kullanması güdülenmeyi artıran etkenler arasındadır. Ders saati süresi, sınıftaki öğrenci sayısı ve dersin blok yapılması güdülenmeyi düşürmekte ve başarıyı olumsuz etkilemektedir. Öğrencilerin dikkatini derse yoğunlaştırma süresi sınırlı olduğu için o andan itibaren dersten kopmalar başlar ayrıca sınıftaki öğrenci sayısı çok ise öğrencileri derse güdülemek zorlaşır. Her öğrencinin ihtiyaçları farklıdır ve kullanılacak güdüleme araçları da farklı olmalıdır (Karip, 2003, s:116).

Öğretmenler, öğrencileri başarılı olduklarında ödüllendirilmelidir. Motivasyon için söylenen en önemli ilke “başarı, başarıyı doğurur” ilkesidir. Öğrenciler ödüllendirildiklerinde, yeni işleri yapmaya ellerinden gelenin en iyisini yapmaya motive olurlar (Şişman ve diğerleri, 2004, s:177).

Öğretmenler pekiştireç olarak ceza değil, ödül tercih etmelidir. Dönüt ve düzenlemelerle öğrenciye sürekli destek vermeli öğrenci güven kazandıkça, desteğin yavaş yavaş geri çekilmesi yararlı olabilir. Önce dışsal güdülenme sağlanır, sonra içsel güdülenmeye dönüştürülebilir (Ülgen, 1995, s:76).

Öğretmen öğrenme ortamında ilgiyi sürekli canlı tutabilmek için ilginç yayınlar kitaplar, oyunlar, öğrenim materyalleri kullanarak öğrenme ortamını zenginleştirmelidir (Kaya, 2002, s:103).

Öğretmen, öğrencilerin zekâ, sosyal-kültürel ve psikolojik yönden bireysel farklılıklara sahip olduğunu her zaman dikkate almalıdır. Öğretmen, kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerde öğrenme faaliyetleri öğrencinin hoşuna gidebilecek duruma getirerek bu faaliyetleri öğrencinin yeteneğine göre düzenlemelidir.

Öğretmen ve öğrenci motivasyonunu sınıfın fiziksel durumu da etkilemektedir. Isı, ışık, ses, sınıftaki öğrenci sayısı, sıraların yerleşimi gibi fiziksel durum motivasyonu artırıcı ve azaltıcı unsurlardır. Örneğin; sınıfta üşüyen bir öğrenci dersi dinleyemez ve ısıtmaya motive olur. Ya da güneş görmeyen, karanlık sınıf ortamları çoğu zaman iç karartıcıdır. Bu nedenle sınıfın fiziksel durumu öğrenmeye güdülenmenin önündeki engel olmaktadır.

Sonuç olarak güdülenme; bireyleri davranışa götüren güçtür. Öğrenmede başarılı olmanın yolu güdülenmiş olmadan geçer. Sınıftaki öğrenciler ders sırasında konuyla ilgilenmiyor, pencereden dışarıyı gözlüyorsa, arkadaşlarını konuşturuyorsa ya da verilen ödevleri yapmıyorsa öğrenci derse güdülenmiş değildir. Öğretmen öğrencileri güdüleyebilmek için bireysel farklılıkları göz önünde bulundurup farklı güdülenme yöntemleri kullanmalıdır çünkü her öğrenci farklı bir dünyadır.

Her ne kadar güdülenmemiş öğrenciyi güdülemek öğretmene düşse de eğitimde öğretmenin öğretme çabası kadar öğrencinin öğrenme çabası da önemlidir. Bunların dışında, sınıfın fiziki özelliğinin de güdülenmeyi etkilediğini düşünürsek ilgili kurumların da bunu göz ardı etmemesi gerekmektedir.

2.3. İLETİŞİM

Latince communicare fiilinden gelen iletişimin temel anlamı ortak kılmadır. İletişimi iki kişi/birim arasında birbirlerine ilişkin mesaj alışverişi olarak tanımlamak da mümkündür.

İletişim genel anlamda, iletiyi gönderen ve alan arasında oluşturulan bir alışveriş ilişkisi içinde paylaşılan, ortaklaşa yararlanma ile oluşan bir süreçtir (Hoşgörür, 2002, s: 66). Başka bir tanımla iletişim, ileti kaynağının hedef seçtiği birey veya kitlenin davranışlarını istediği yönde etkileme, yönlendirme veya değiştirme eylemidir (Kıran, 2005, s: 175).

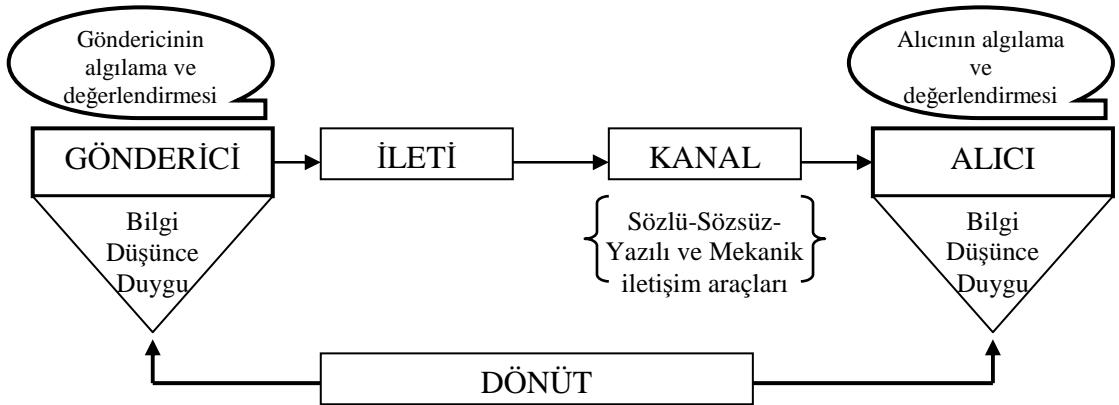
Bir başka tanıma göre ise iletişim; davranış değişikliği meydana getirmek üzere düşünce, bilgi, duygu, tutum ve becerilerin paylaşılması süreci olarak tanımlanmaktadır. Bireysel ve bireyler arası düzeyde iletişimden söz etmek insanların nasıl öğrendiğinden söz etmek anlamındadır. Bu nedenle eğitimde iletişim, öğrenme ve davranış oluşturma'nın alt yapısıdır. İletişim ve öğrenme arasındaki bu ilişki eğitimde öğrenme ve öğretmeyi iletişim açısından çözümlenmeyi gerektirir. Çünkü öğrenme ve öğretme süreçlerinin etkililiği ve başarısı bu süreçlerde kullanılacak iletişimin etki ve başarısına bağlı bulunmaktadır. Bu nedenle öğrenme ve iletişimin birbirleriyle ilişkileri dikkate alınarak çözümlenmesi ve karşılaştırılmasında eğitim açısından yarar ve gereklilik vardır (Alkan, 1984).

Öğrencilere eğitim programındaki davranışsal amaçları kazandırmaya çalışmak öğretmenin amacı ve görevidir. Öğretmenin bir konu ile ilgili davranışsal amaçları öğrencilerine kazandırmaya çalışması ise o konuyla ilgili olarak kendisinde bulunan bilişsel, duyuşsal ve devinimsel davranışları öğrencisi ile paylaşması başka bir söyleyişle bu davranışların öğrencilerinde de oluşmasını sağlamaya caba göstermesi demektir. Diğer yandan öğrenme iletişim işlemleri sonucunda bireyde kalıcı izli davranış değişikliğinin oluşmasıdır. Bu nedenle, öğrenmenin bir iletişim ürünü olduğu ifade edilebilir. Yeni öğrenmeler yeni bilgi ve beceriler edinmeyle olacağından, iletişim gerçekleşmedikçe öğrenme gerçekleşmeyecektir (Ergin ve Birol,2000, s: 30).

İletişim ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, sağlıklı bir iletişim için öğretmenlerin bilgili, neşeli, ilgili, güvenilir, insancıl, sevgi besleyen, hoşgörülü, saygı gösteren, bireysel farklılıkları dikkate alan, anlayışlı, olgun, yansız davranan vb. kişilik özelliklerine sahip olmaları gerekmektedir.

2.3.1. İletişim Süreci ve Öğeleri:

İletişimin gerçekleşmesi için bir dizi davranışın gerçekleşmesi gerekir. Bu anlamda iletişim bir süreçtir. İletişim sürecinin incelenmesinde beş temel öge bulunmaktadır. Bunlar; gönderici, ileti, kanal, alıcı ve dönüttür.



Şekil 2.2. İletişim Süreci ve Öğeleri

Şekilde görüldüğü gibi iletişim sürecinin beş temel ögesi bulunmaktadır. Bunları kısaca açıklarsak:

Gönderici: Bir iletişim sürecinde hedeflediği kişi ya da grupta davranış değişikliği oluşturmak üzere iletişim sürecini başlatan kişidir (Kıran, 2005, s: 146). Gönderici kendi duygu ve yaşantılarını alıcının bütün duyularına ulaşabilecek biçime getirmeye çalışmalıdır. Gönderici etkin bir iletişim kurmak için alıcının mümkün olduğu kadar çok duyusuna ulaşabilmelidir. Örneğin, yüz yüze iletişimde sözlü iletilere, göz ilişkisi ve dokunma eşlik edebilir. Öğretmenin ders anlatırken, dikkati dağılan öğrencisinin omzunu tutması onun derse olan ilgisini artırır.

İleti: Gönderici tarafından, iletişim sürecinin içinde yer aldığı toplumsal ortamca bilinen ifadelerle, sembol ya da simgelerle kodlanan, paylaşılmak istenilen bilgi, duygu ve düşünce ile yüklü olarak alıcıya çeşitli iletişim ortam ve kanalı ile ulaşan ögedir. (Hoşgörür, 2002, s: 71) İleti göndericiden çıkan duygu ve düşüncelerin, alıcının duyu organlarınınca algılanmasına yöneliktir. İleti, alıcıya ait ne kadar çok duyu organına ulaşırsa, anlatım o ölçüde güçlü olur. Bu nedenle görme, işitme, dokunma gibi ilgili faktörlerin iletişimde yer alması iletiyi güçlendirir.

Kanal: Kaynak ve hedef birimler arasında yer alan ve işaret haline dönüşmüş mesajın gitmesine olanak sağlayan yoldur. Her duyu organı bir kanaldır (Altıntaş, 2003). Gönderici mesajını iletirken ne kadar çok duyu organını kullanırsa mesaj o kadar güçlü ve hızlı algılanır.

Alıcı: Kaynağın gönderdiği iletilere hedef olan kişi ya da kişilerdir (Kıran, 2005, s:152). İletişim sürecinde alıcı konumunda olan kişi çok önemlidir. Göndericinin gönderdiği iletiyi alıp çözecek ve değerlendirecek kişi alıcıdır. İletişime yapıcı etkinliği kazandıran, göndericiden gelen sözlü veya sözsüz mesaj kodlarının alıcıda gerçek anlamları ile değerlendirilmesidir.

Dönüt: Gönderici tarafından gönderilen iletiyi alan ve onu yorumlayan alıcı artık kendisi gibi bir kaynak durumuna dönüşür ve tepkisini göndericiye aktarır. Dönüt göndericinin iletisinin alınıp alınmadığının, alındıysa alıcı tarafından doğru olarak algılanıp algılanmadığının öğrenilmesini sağlar (Hoşgörür, 2002, s: 71).

İletişimde gönderici kişinin en çok ilgilendiği konu, dönüttür. Mesajın alıcıda yarattığı etki ve alıcının iletişime katılarak aldığı yer ancak dönütle açıklık kazanır. En hızlı dönüt yüz yüze iletişimde gerçekleşmektedir.

Sınıf içinde öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim de aynı şekilde bu unsurlardan oluşmaktadır. Eğitim ve öğretim sürecini de büyük ölçüde bu unsurların işlemesi ile gerçekleşen bir iletişim süreci olarak görmek mümkün (Erdoğan, 2001, s: 85).

2.3.1.1. Sözlü İletişim:

Sözlü iletişim, bireyler arasında duygu, düşünce ve bilgilerin sözlü olarak değiş tokuşu ile olan iletişimidir. Sözlü iletişim ile ilgili deneysel çalışmalar literatüre “Referential Communication” adı ile geçmektedir. Bu tür sözlü iletişim, esas itibariyle bir insandan diğerine sözlü mesaj gönderme ve gönderilen mesajın ne demek istediğini çözümleyip, ona göre bir iş yapma ile ilgilidir (Peker, 2001). Sözlü iletişim dile dayalı olarak gerçekleşmektedir. Dilin bilgilendirici, dinamik, duygusal ve estetik işlevleri vardır. Bilgilendirmeye yönelik iletişim anlama, dinamik söylem, düşünme ve tutumları aktarmada kullanılır (Kıran, 2005,s: 163). Sözlü iletişim çok sık kullanılır ve sözlü iletişimi kullanırken ses tonu ve kelimelerin vurgulanması önemlidir.

2.3.1.2. Sözsüz İletişim:

Sözsüz iletiler sözlü iletiler ile pekiştirilebilir, düzenlenebilir ya da sözsüz iletilerle çelişebilir. Aynı sözler farklı tonlarda ya da farklı jest ve mimiklerle farklı anlamlar kazanır (Kıran, 2005). İyi öğretmenleri kötü öğretmenlerden ayıran bilginin ötesinde ses tonu ve beden dilini kullanmalarındır (Altınbaş, 2003). Bireyler kişilerle kurdukları iletişimde çoğu zaman duygu ve düşüncelerini sözsüz iletişim ile yansıtırlar. Öğretmenlerin öğrencileri ile kurdukları ilişkilerinde sözsüz iletişim etkilidir.

2.3.2. İletişim Biçimleri

İletişim sürecinin öğeleri arasındaki ilişkilerin biçimi ve niteliği, o iletişim etkinliğinin biçimi ve niteliğini belirleyen önemli bir faktördür.

2.3.2.1.Kişi İçi İletişim

Bir bireyin düşünmesini, kişisel ihtiyaçlarının farkına varmasını rüya görece kadar kendi içinde mesaj alması ya da kendine sorular sorarak bunlara cevap üretmesi kişi içi iletişim sayılabilir (Altınbaş, 2003). İnsan kendi varlığının bilincine vardığı andan itibaren kendisiyle ve çevresi ile ilişkiyi başlatmak ve sürdürmek için iletişime başlar. İnsanın çevresi ile kuracağı iletişimi önce kendisi ile iletişime girerek başlatır (Kıran, 2005).

2.3.2.2. Kişilerarası İletişim

Kaynağını ve hedefini insanların oluşturduğu iletişimdir. Karşılıklı iletişimde bulunan kişiler bilgi-sembol üreterek bunları birbirine aktararak ve yorumlayarak iletişimi sürdürebilirler (Kıran, 2005). Öğretme-öğrenme ortamında olduğu gibi, kaynak ve alıcı kişilerin aynı zamanda ve aynı mekânda karşılıklı olarak iletişime girmeleri iletişimin “kişilerarası iletişim” olarak bilinen biçimini oluşturur. Bu iletişim etkinliğinin kişilerarası iletişim sayılabilmesi için üç kriter mevcuttur.

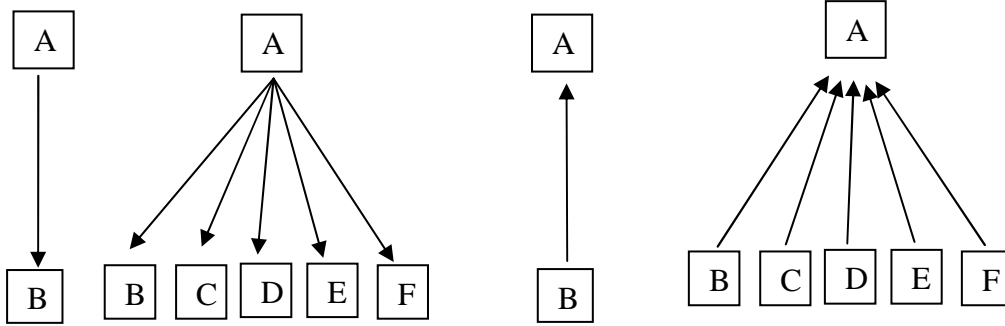
1. Kişilerarası iletişime katılanların yüz yüze olmaları
2. Katılanların hepsinin grubun diğer üyelerine mesaj göndermeleri ve onlardan gelen mesajlara açık olmaları
3. Söz konusu mesajların sözlü mesajlardan oluşmasıdır (Akt: Deryakulu, 1992).

Kişiler arası iletişim diğer bir tanımına göre de, başkalarını tartıp, varılan yargıya göre davranma sanatıdır (Usluata,1991). Başka bir tanıma göre de kişiler arası iletişim kaynağını ve hedefini insanların oluşturduğu iletişimdir. Karşılıklı iletişimde bulunan kişiler, bilgi-sembol üreterek, bunları birbirlerine aktararak ve yorumlayarak iletişimi sürdürürler. Bazı araştırmalara göre ise her türlü iletişimi kişiler arası iletişim saymamak gerekmektedir. (Dökmen, 2000; s: 23)

Tek yönlü İletişim (Kör İletişim)

Tek yönde işleyen bir süreçtir. Amaç mesajın bir yere iletilmesidir. Bu tür bir iletişim kısa zamanda gerçekleşir, ancak mesajın istenilen biçimde algılanıp algılanmadığı

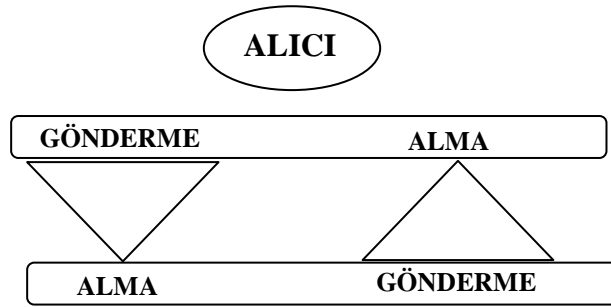
araştırılmaz. (Erdoğan, 2001). Tek yönlü iletişim sıkıcıdır ve dönütün yararlarından uzaktır (Başar, 2003)



Şekil 2.3. Tek yönlü iletişim (Kör iletişim)

İki Yönlü İletişim (Etkili İletişim)

Daha etkin ve güvenilir olan bir iletişim biçimidir. Mesajın alıcı tarafından doğru alınmasını sağlar. Yanlış anlama ve anlaşılmalara önlenir. Bu tür bir iletişime mesajı gönderen veya alan hem alıcı hem de gönderici olur (Erdoğan, 2001).



Şekil 2.4. İki yönlü iletişim (Etkili iletişim)

2.3.3. Sınıf İçi İletişim

Sınıf yönetiminin başarılı olabilmesi için sınıf yöneticisi ile öğrenciler arasında etkili bir iletişimin kurulması önemli bir süreçtir (Erdoğan, 2001). İletişim iyi yönetilen sınıfların odak noktasını oluşturur. Çağdaş okullarda, öğretmenin anlattığı öğrencilerin dinlediği tek yönlü iletişim anlamını yitirmiştir. İletişimin olmadığı yerde öğrenme söz konusu olamamaktadır. Öğretmen-öğrenci etkileşiminde karşılıklı bir etkileşim vardır (Altınbaş,

2003). Önemli bir sosyalleşme ortamlarından biri olan okul, iletişim tarzının gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Okul sadece belirlenen tutum ve davranışların kazandırılacağı bir ortam değil aynı zamanda yeni tutum ve davranışların üretildiği bir yerdir. Yeni tutum ve davranışların üretilmesinde öğretmen-öğrenci iletişimi oldukça önemlidir (Kıran, 2005). Sınıf içinde iyi bir yapı, öğrenciler ve gruplar arasındaki iletişimin iyi olmasıyla kurulabilir ve geliştirilebilir. İyi bir yapının başarısı büyük ölçüde öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında iletişim kanallarının kurulmasıyla ve bunların sağlıklı işleyişine bağlıdır. Kopuk ya da dağınık görünen ilişkiler sağlıklı iletişim yoluyla belirli bir düzen içine sokulabilir. Bu niteliği ile iletişim, sınıfı birbirine bağlayan unsur olarak görülebilir (Erdoğan, 2001).

Eğitim ve öğretim çoğu kez insanlar arası ilişkiler olarak cereyan eder. Öğretmen ve öğrenciler bu ilişkide birbirlerini karşılıklı olarak etkilerler. Tavrılarına uygun olarak her iki iletişim ortağından birisi diğerinin davranışlarını algılar, buradan giderek “diğeri hakkında bir imaj” oluşturur ve diğer ortağın değerlendirilişine bağlı olarak davranır. Öğretmen davranışı ve öğrenci davranışı birbirlerini karşılıklı olarak düzenlerler (Hesapçioğlu, 1998).

Sınıftaki korku ve kaygı kaynaklarından biri öğretmendir. Otoriter öğretmen, öğrenciyi korkutur. Öğretmenin onları arkadaşları önünde sıkıntıya sokabileceğini düşünmeleri, öğrencilerde kaygı yaratır. Öğretmen, her sözü ve eyleminin, öğrencileri nasıl etkileyeceğini önceden düşünüp ona uygun davranmalıdır.

Öğretmen, düşünce ve eylemlerinde açık olmazsa, öğrenciler onun davranışlarını, sözlerini yanlış anlayabilir, farklı anlamlar verebilir. Özellikle ergenlik çağındaki gençler, öğretmenin sözlerinden, davranışlarından, giyimlerine, saçlarına ilişkin olumsuz tepki almak istemezler. Hele böyle bir tepkinin arkadaşlarının yanında alınması, onları, bazen de öğretmeni güç duruma sokar. Öğretmen eğiticiliğini, tepkilerini olumlulaştırarak göstermelidir; “Konuşmadan önce söz alman beni daha memnun ederdi”, “son bir dakikadır dersi dinliyor olman güzel bir davranış” türünden olumlu yaklaşımlar kaygıyı azaltır (Başar, 2003).

Okul yaşamı bazı öğrenciler için kaygılı başlayabilir ve bu kaygı uzun süre devam edebilir. Bu kaygıya sahip öğrencilerin okulu sevmeleri ve benimsemeleri de zor olabilir. Bu noktada öğretmenler öğrencilerin bu tür sorunlarını fark edebilmeli ve öğrencilerin kaygılarını azaltıcı ve okulu sevmelerini sağlayıcı davranışlar sergilemelidir.

Moos tarafından geliştirilen sınıf ortamı ölçeğinde, sınıf ikliminin öğeleri olarak, öğrencilerin ilgisi, benimsemesi, bağlılığı, ilişkileri, işbirliği, öğretmen desteği, çalışma düzeni, kurallar, öğretmen denetimi ve yenilik, alınmıştır (Başar, 2003). Bu noktada öğretmenler sınıf iklimini oluşturan bu unsurları dikkate alarak öğrenciler için olumlu bir sınıf ortamı yaratmalıdır.

İyi öğretmen, bir-iki şaka ile günü hoş yapmalı, öğrenciye adıyla seslenerek onların görüşlerini ciddiye almalı, onları küçümsemeyerek dinleyip anlamaya çalışmalı, güler yüzlü olmalı, öğrencilerin hata yapabileceklerini kabul etmelidir (Başar, 2003).

Alkan, (1984), öğretmenin sınıf içinde işlevini yerine getirirken üç tür iletişim yönteminden yararlandığını belirtmektedir; sözel iletişim, sözsüz iletişim ve diğer ortamlarını kullanarak (araç-gereç) gerçekleştirilen iletişim. Öğretmen bu üç tür iletişim biçiminden birini kullanırken kendi kişilik özelliklerini davranış olarak öğrencilere yansıtır. Güler, (1990) bu kavramı eğitim iletişimi olarak kabul etmekte ve yetişen ile yetiştiren arasında kişilik katkısının sağlanması olarak tanımlamaktadır.

Gözütok, (1988) beş yüz öğretmen adayı üzerinde yaptığı bir araştırmada hiçbir öğretmen adayının öğretmenlerinin söylediklerinden etkilenmedikleri, etkilendikleri öğenin öğretmenlerinin davranışları olduğu ve buna ek olarak elli öğretmen adayının % 70'inin ileriki öğretmenlik yaşamlarında öğretmenlerinin davranışlarına sahip olma arzusunda oldukları tespit edilmiştir.

Öğretmen, sınıf ortamında sağlıklı bir öğrenci-öğretmen ilişkisi kurabilmek için iyi bir iletişim ortamı ve sıcak bir sınıf iklimi, oluşturmalıdır. Gordon tarafından sıralanan ve kabul edilmezliğin dili olarak nitelenen iletişim engellerinden kaçınmalıdır. Bu iletişim engellerini Gordon şöyle sıralamaktadır (Gordon, 1993,s: 39-41).

1. Emir vermek, yönlendirmek,
2. Uyararak, gözdağı vermek,
3. Ahlak dersi vermek,
4. Öğüt vermek, çözüm ve öneri getirmek,
5. Öğretmek, nutuk çekmek, mantıklı düşünceler önermek,
6. Yargılamak, eleştirmek, suçlamak,
7. Ad takmak alay etmek,
8. Yorumlamak, analiz etmek, tanı koymak,
9. Övmek, aynı düşüncede olmak, değerlendirme yapmak,
10. Güven vermek, desteklemek, avutmak, duygularını paylaşmak,
11. Soru sormak, sınamak, sorguya çekmek, çapraz sorgulamak,
12. Sözümden dönmek, oyalamak, şakacı davranmak, konuyu saptırmaktır.

W. Belschner tarafından yapılan bir araştırmada orta dereceli okul (bay/bayan) öğretmenlere sınıflarındaki öğrencilerin davranışlarından ne derecede hoşnut oldukları ve hoşnutsuzluk sınırı altında bulunan öğrenci davranışlarının ne olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerin hoşnutsuzluk gösterdikleri öğrenci davranışları şunlardır (Hesapçıoğlu, 1998).

Bayan Öğretmen

Derste çok sıkça karşılıklı rahatsız etme

Diğer öğrencilere çok sıkça gülme

Ders için bizzat çok az gayret gösterme

Arkadaşlarının işledikleri suç konusunda öğretmeni çok az bilgilendirme

Erkek Öğretmenler

Derste çok sıkça karşılıklı rahatsız etme

Diğer öğrencilere çok sıkça gülme

Başkalarının konuşmasını bitirmesine çok az imkan verme

Önceden belli çözüm yollarının çok fazla kullanılması
Ders için bizzat çok az gayret gösterme
Çok seyrek bilinçli çalışma
Öğretmenin talimatlarını çok seyrek tam uygulama
Ev ödevlerini çok seyrek yapma

2.3.4. Sınıf İçi İletişimde Dikkat Edilmesi Gereken İlkeler

1. Öğretmen, öğrencilere göndereceği mesajın önemine inanmalı ve bunu belirli bir amaç için yaptığının bilincinde olmalıdır.
2. Öğretmen, öğrencilere göndereceği mesajın dilinin içeriğinin açık, net, kesin ve öğrenci tarafından anlaşılabilir olmasına dikkat etmelidir.
3. Öğretmen, mesajı gönderirken içeriğinin öğrencilerin gelişimsel ve eğitimsel düzeyi gibi özelliklerine uygun olmasına dikkat etmelidir.
4. Mesajını iletirken, göze, kulağa ve diğer duyu organlarına hitap edebilen kanallar bulunmalı ve kullanılmalıdır.
5. İletişim iki yönlü olmalıdır. Öğretmen mesaj gönderen kişi, öğrenci de mesajı alan kişi olmamalıdır.
6. İletişim sürecinin sağlıklı gerçekleşmesi için öğretmen ve öğrenci birbirini iyi tanımalıdır.
7. Öğretmen bir şeyden rahatsız olduğu zaman “sen” dilini kullanmamalı, rahatsızlığını “ben” dilini kullanarak ifade etmelidir.
8. Öğretmen öğrencileri korkutmamalı, tehdit ve benzeri yöntemleri kullanmamalı. Bu tür girişimler iletişimin baş engelleridir.
9. Öğrenciler yaptıkları davranışlardan dolayı yargılanmamalıdır.
10. Öğrencilerin davranışları çok sıkı bir şekilde denetlenmemelidir. Öğrenciler denetlendiklerini hissedersen kendilerine olan güvenlerinde azalma olur.

2.4. KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Öğretmen yakınlığı ve güdülenme ile ilgili olarak gerek ülkemizde gerekse yurtdışında yapılmış birçok tez, makale vb. çalışmalar bulunmaktadır.

Tezcan, (1981) tarafından yapılan “Kuşaklar Çatışması” konulu bir araştırmanın sonuçlarına göre; öğrenciler öğretmen davranışlarını otoriter ve umursamaz olarak nitelmişlerdir. Öğrencilere göre sevilmeyen öğretmenin özellikleri; konusunu iyi bilmeme, alanında yeterli olmama, dersini ciddiye almama, öğrenciyi notla tehdit etme, sınavlarda anlatmadığı konuları sorma, öğrenci sorunlarına kayıtsız olma, otoriter, hoşgörüsüz, onur kırıcı, alay edici, cezaya başvuran, bencil, ayırım yapan, adil olmayan, kötümser ve önyargılı olma olarak belirtmiştir. Öğrencilere göre sevilen öğretmenin özellikleri ise; iyi ders anlatma, bilgili olma, nota önem vermeme, dürüst, açık yürekli, hoşgörülü, olgun, ve güven verici olma, öğrencilerle iyi ilişkiler kurma, alay etmeme, cezaya başvurmama, tarafsız olma ve eşit davranma olarak belirtilmiştir.

Senemoğlu, (1987) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada sınıf içi sözel öğretmen davranışlarından dönüt ve düzeltmenin öğrencilerin başarıları üzerine etkisinin olumlu yönde olduğu saptanmıştır.

Battal, (1987), yaptığı bir çalışmada öğretim elemanlarının öğretim hizmetlerinin mezun olunan okul, kıdem, unvan, öğretmenlik formasyonu, göreve başlama biçimi ve cinsiyet bakımından farklılık gösterip göstermediği ve bu öğretim elemanlarının öğretim hizmeti davranışlarını hangi düzeyde gösterdikleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme sürecinde daha çok sözel iletişim davranışlarına yer vermekte olduğu, somut yaşantıları oluşturucu davranışları daha az gösterdikleri saptanmıştır.

Pektaş, (1988) “Sözel olmayan öğretmen davranışlarının öğretime etkileri” adlı doktora tezinde öğretmenlerin gözlemlenebilen sözel olmayan davranışları ile öğretimde ne dereceye kadar ve hangi davranışlarıyla etkili olduklarını araştırmıştır. Araştırmada öğretmenlerin kıdemleri arttıkça, öğretimi destekleyici yöndeki sözel olmayan

davranışların aritmetik ortalamalarının da artmakta olduğu, öğretmenlerin yaş guruplarının yükselmesine paralel olarak, öğretimde kazandıkları deneyimleriyle, öğretim açısından öğrencileri olumlu yönde daha güçlü güdüledikleri görülmüştür.

Öğretim elemanları-öğrenci etkileşimi konusuna sınıf içi sözel öğretim açısından yaklaşan Yeşilmen (1983) “Sınıf içi sözlü öğretim etkileşim çözümleme yöntemi ile değerlendirilmesi” adlı doktora tezinde, öğretmen davranışlarındaki değişimin, öğrenci davranışlarında da değişmeye neden olduğunu, öğretmenin sınıf ortamını rahatlatması, öğrenci yanıtlarını kabul etmesi, soru sorma-yanıt verme ve sınıf ortamını gerginleştirilmesi davranışlarındaki artma ya da azalmanın, aynı kategorilerdeki öğrenci davranışlarında da değişmeye neden olduğunu belirtmiştir.

Bolat, (1990) “Öğretim elemanları-öğrenci ilişkilerinde iletişim engelleri” konulu yüksek lisans tezinde öğretim elemanları ve öğrencilere ayrı ayrı anket uygulayarak aralarında iletişim engeli olan konuları değerlendirmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğrenciler öğretim elemanlarının öğrencileri soru sormaya, düşüncelerini açıklamaya, dersane dışında görüşmeye, cesaretlendirmedikleri, öğrencilere saygı göstermedikleri ve eşit davranmadıklarını, onlara dersane dışında yeterli zaman ayırmadıklarını, derslerde konuları açık ve anlaşılır bir dille açıklamadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretim elemanlarına uymayan düşüncelerini açıklayamadıklarını ve öğretim elemanlarıyla konuşmaktan çekindiklerini ifade ederek bunları iletişim engeli olarak görmüşlerdir. Öğretim elemanları ise bu konuları iletişim engeli olarak görmediklerini belirtmişlerdir

Deryakulu, (1992) “Öğretmenlik sertifikası programı öğretim elemanlarının öğrencileri ile iletişimlerinde, istenilen öğretmen davranışlarını göstermelerini engelleyen faktörler” konulu yüksek lisans tezinde literatür taramasına dayalı olarak, 205 istenilen sözel öğretmen davranışını belirlemiş, daha sonra literatürdeki araştırma sonuçlarına dayalı olarak; sınıf içinde öğretmenler tarafından gösterilmesi istenmekle birlikte, yeterince gösterilmediği saptanan davranışları ortaya koymuştur. Bu verilerden yararlanarak, istenilen öğretmen davranışlarını engelleyen faktörleri saptamak amacıyla bir anket formu geliştirmiş ve öğretim elemanlarına uygulamıştır. Buna göre; öğretim elemanlarının sınıf içi istenilen öğretmen davranışlarını göstermelerini engelleyen nedenlerin başında; sınıf

mevcutlarının kalabalık olması ve öğretim elemanlarının demokratik davranamaması gelmektedir. Bunları öğretim elemanlarının kendine güvensizliği, öğrenci gurubunun özelliği, öğretim elemanlarının kişilik özellikleri ve öğretim elemanlarının kişisel yetersizliklerinden kaynaklanan faktörler izlemektedir

Gökçe, (2002) “İlköğretim öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin etkililiği” adlı araştırmasında ilköğretim öğrencilerinin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırladığı anket formunu kullanmıştır. Biri açık uçlu olmak üzere toplam 40 sorudan ibaret olan bu anket İlköğretim 3. ve 5. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Ve uygulanan bu çalışma sonucunda öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, öğretmenlerinin sordukları sorulara cevap verdiklerini, konuları anlaşılır bir biçimde sunduğunu, açık, net ve anlaşılır konuştuğunu ve derse güler yüzle başladığını belirtmişlerdir. Yine öğrencilerin yarıdan fazlası, öğretmenlerinin sorunların çözümüne konuşarak yardımcı olduğunu, ders anlatırken beden dilini uygun kullandığını ve verdiği sözleri tuttuğunu ifade etmişlerdir. Buna karşılık öğrencilerin yarıdan azı öğretmenlerinin sınıfta herkese eşit söz hakkı verdiğini belirtmişlerdir

Orpen, (1994) öğretmen yakınlığı ve öğrenci öğrenmesi arasındaki ilişki motive olmuş öğrencilerde, motive olmayan öğrencilere göre daha güçlüdür, yani öğrenci motivasyonu ve öğretmen yakınlığı öğrencinin öğrenmesini belirlemede birbirini etkilemelidir hipotezini sınamak için tasarlanan araştırmada Avustralya’da şehir içinde bulunan bir lisenin 120 öğrencisi örneklem olarak kullanılmış. Öğrenciler, bu araştırmada iki yıldır birlikte oldukları öğretmenlerini değerlendirmişlerdir. Öğretmen yakınlığının değerlendirilmesi için, öğrenciler, öğretmenlerinin “Öğretmen Yakınlığı Envanteri”ndeki (Gorham 1990) 30 farklı sözlü ve sözsüz yakınlık davranışlarını ne sıklıkla kullandıklarına göre 0 (hiç) ve 4 (çok sık) olmak üzere derecelendirme yapmışlardır. Akademik motivasyon ise Entwistle ve Entwistle (1980) tarafından geliştirilen çizelgenin 14 parçalı versiyonu ile ölçülmüştür. Son olarak, Gorham’ı takiben, öğrenci öğrenmesi bilişsel ve duygusal öğrenme ölçülerine göre birbirinden ayrı raporlar ile ölçülmüştür. Bilişsel öğrenme, Richmond and McCroskey’in (1987) öğrencilerin ne kadar öğrendiklerine inandıklarını gösteren iki parçalı çizelgesine; duygusal öğrenme ise Scott ve Wheelless’in (1975) geliştirdikleri öğrencilerin öğrenme deneyimleri ile ilgili nasıl olumlu duygular hissettiklerini gösteren 6 parçalı çizelge ile ölçülmüştür. Araştırma yapılan örneklem içinde ortalama sonuçlar.

Bulgular sonucunda örneklemeindeki öğrenciler arasında algılanan öğretmen yakınlığı, bilişsel öğrenme, duygusal öğrenme ve akademik motivasyondan etkilenmektedir, Yani motive olan öğrencilerin motive olmayan arkadaşlarına göre daha iyi öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ann, (1985) öğretmenlerin sözsüz davranışlarının özellikle yüz ifadesi ve dokunmanın öğrencilerin kendini ifade etmeleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Nötr ve sıcak davranışların sergilendiği iki deneysel koşul oluşturulmuştur. Kanada'da bir yüksekokuldaki 182 öğrenciden 32 kız, 32 erkek öğrenci random olarak seçilmiştir. Ayrıca iki erkek ve iki kadın öğretmen nötr ve sıcak koşullarda gözlenmek üzere seçilmiştir. Nötr durumda öğretmenin kullandığı nötr yüz ifadesi, çok az gülümseme, göz kontağı, baş sallama yer almış ve dokunma davranışı kullanılmamıştır. Sıcak durumda ise, gülümseme, baş sallama, göz kontağı en üst düzeyde kullanılmıştır. Ayrıca dokunma davranışı da kullanılmıştır. Kendini ifade etme bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Kendini ifade etmenin miktarını ölçmek üzere "ben" ile başlayan cümleler sayılmıştır. Sonuçta öğrencilerde kendini ifade etme düzeyi sıcak koşullarda oldukça yüksek çıkmıştır (Akt: Geçer, 2002).

Frymier, (1993) yapmış olduğu araştırmada, olumlu öğretmen davranışlarının öğrenci güdülenme düzeyi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada incelenen araştırma değişkenleri olarak şunlar belirtilmiştir: gülümseme, baş sallama, bilinen anlaşılır bir dille konuşma, ilgili olma, göz ilişkisi kurma, mimik ve jest kullanma vb. sözel ve sözsüz iletişimidir. Öğretmenlerin öğrencilerinin çalışmalarına geri bildirim vermeleri, övmeleri, pekiştirmeleri, öğrencileri dinlemeye istekli olmaları, iyi niyet göstermeleri, ilgili olmaları ve öğrenciye isimle hitap etmeleri konusu üzerinde de durulmuştur. Yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlerin sözsüz davranışlarından gülümseme, vücut duruşunun rahat olmasının, çeşitli jest ve mimiklerinin, öğrencinin öğrenmesini arttırmada birinci sırada olduğu, anlatılan konunun ise ikinci sırada olduğu belirtilmiştir. Gerçekleştirilen bu araştırmada, düşük ya da orta düzeyde güdülenme ile döneme başlayan öğrencilerin, sözel ve sözsüz mesajları iyi kullanan öğretmenlerle etkileşim halinde olduklarında, çalışma güdülerinin de arttığı belirtilmiştir. Ayrıca güdülenme düzeyi yüksek olan öğrencilerin

öğretmenlerin davranışlarının içten olduğu, sözel ve sözsüz iletişimi iyi kullandıkları da belirtilmiştir (Akt: Geçer, 2002).

David ve Diğerleri, (2004) yaptıkları araştırmada öğrencilerin kopya çekme davranışları incelenmiştir. Katılımcılara yöneltilen sorular sonrasında derste başarılı olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre motivasyonlarının yüksek olduğu ve yaşamda hedefleri olan öğrencilerin daha az kopya çekme ihtimalinin olduğu gözlenmiştir. Kopya çeken öğrenciler, her derste kopya çekilmediği belirtmişler ve kopya çekilen derste dışarıdan gelen uyarıların yüksek olduğu gözlenmiştir. Uygulanan anket formu ile erkeklerin bayanlara oranla daha fazla kopya çektikleri görülmüştür.

Stearns, (2001) Doğu Washington Üniversitesinde “Öğrenci-Öğretmen İlişkilerini etkileyen Akademik Dürüstlük” konusunda yapılan araştırmada sınıf içindeki dürüstlikle ilgili öğreticinin rolünün en çok üzerinde durulan çalışma alanı, öğreticinin kullandığı akademik entegrasyonu geliştirmek ve kopyayı en aza indirmek olduğu söylenmektedir. Örneğin, sınav sırasına öğrencileri mümkün olduğunca uzak oturturmak, öğrencilerle akademik doğruluğu tartışmak, çoklu sınav tekniklerini desteklemek ve her dönem farklı sınavları uygulamak, önerilen uygulamalar arasında yer alıyor. Yapılan araştırmada kopya çekme davranışının genellikle öğretmenin öğrencilerle arkadaşça olmadığı ortamlarda ortaya çıktı söyleniyor. Benzer bir çalışmada, M.A. Graham tarafından yapılmış ve öğrencilerin % 25'inin, öğretmeni adaletsiz bulurlarsa kopya çektiklerini saptanmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda çalışmaya katılanların 1/5'i, araştırmanın yapıldığı sınıflardan birisinde en az bir kez akademik hata yaptığını söylerken, bunu itiraf eden öğrenciler aynı zamanda katıldıkları hatanın sıklığını da gösterdiler. Çalışmada ortaya çıkan bir başka bulgu, öğrencilerin kendileri için kopya çekme yerine diğerlerine yardımcı olurken akademik hata yaşandığını da ortaya koyuyor.

Thompson, (1992) ABD' de “Öğretmenlerin yakın davranışlarının, güvenilirliklerinin ve sosyal tarzlarının öğrencilerin motivasyonları ve öğrenmeleri ile ilişkisi” adlı araştırmasında öğretmenlerin sınıf içerisindeki tavırlarının, hareketlerinin ve öğrencilere yaklaşımlarının öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenmelerini etkilediği sonucuna varmıştır.

Gomez, (2005) “Ortaöğrenim seviyesinde motivasyon: Öğrencilerin algılayışı ve güncel motivasyon ve hedefe yönelme kuramının karşılaştırması” adlı araştırmada hedefe yönelme kuramı öğrencilerin motivasyonunu açıklamakta yeterli bulunmamıştır. Yapılan araştırmaya göre öğrenci motivasyonu öğretmen davranışları ve buna bağlı olan şu dört unsur tarafından belirlendiği sonucuna varılmıştır : ödevler, sosyal yaşam, duygular ve öğrencinin tercihleri.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

İstanbul ili ortaöğretim okullarında okumakta olan öğrencilerin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışları ile güdülenmeleri arasındaki ilişkisini araştırmak için yapılan bu çalışma ilişkisel tarama modellerinden karşılaştırma türü tarama modelinde bir çalışmadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini İstanbul ilinde bulunan ortaöğretim okullarında 2005–2006 eğitim-öğretim yılında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini temsil ettiği varsayılan örnekleme İstanbul ili Anadolu yakasındaki Kartal ve Pendik ilçelerindeki Genel, Meslek ve Anadolu Liseleri ile Avrupa yakasındaki Bahçelievler ve Avcılar ilçelerindeki Genel, Meslek ve Anadolu Liselerinde okuyan random yöntemiyle seçilmiş 746 öğrenci oluşturmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Hazırlanan anket, random yöntemiyle seçilen okullarda ilgili makamlardan izin alınarak uygulanmıştır. Veri toplama araçlarını dolduracak öğrenciler için bir yönerge sayfası hazırlanmış, veri setinde öğrencinin özel bilgileri (ad, soyadı vb.) istenmemiştir. Tüm anket uygulaması araştırmacı tarafından bizzat yapılmış ve anketlerle ilgili sorular olduğunda araştırmacı cevap vermiştir. Anketlerin en başında öğrenci ile ilgili demografik bilgilerin verildiği form daha sonra öğretmen yakınlık davranışları ölçeği ve en son olarak da güdü ölçeği yer almaktadır. Sınıflara girildiğinde, öğrencilere anketler dağıtılmakta ve öğrencilere örneğin “anketi işaretlerken bu dönem az önce dersinize giren Türkçe öğretmeninizi ve Türkçe dersinizi düşünerek bu anketi doldurun” denilmiştir. Sonra “anketin ilk bölümünde Türkçe öğretmeninizin size olan yakınlık davranışlarını düşünerek anketi doldurun” daha sonra “Türkçe dersine olan isteğinizi göz önüne alarak güdü

ölçeğini doldurun” diye yönlendirilmiştir. Uygulanan her sınıfta aynı ifadeler kullanılmıştır. Öğrenciler anketi doldururken sık sık anketin ilgili olduğu ders ismi ve ders öğretmeninin adı söylenerek öğrencilerin yanlış yapmalarını için uyarılarda bulunulmuştur.

Anketi öğrenciler doldururken bu anketi ders öğretmenlerinin ve okul müdürlerinin görmeyeceği, sadece bu araştırmada kullanılacağı konusunda öğrencilere sözel olarak uygulama sırasında bildirilmiştir.

Çizelge3.1: Örneklem dağılımı

	Ulaşılan Öğrenciler		Dönen Anket		Geçerli anket	
	f	%	f	%	f	%
Genel Lise	400		309		304	
Meslek Lisesi	300		211		205	
Anadolu Lisesi	300		226		219	
Toplam	1000	100	746	75	727	73

Çizelge 1’de görüldüğü gibi ulaşılan toplam 1000 öğrenciye anket uygulanmış ve anketlerin geri dönüş oranı % 75 olmuştur. Anketlerin bir kısmı açıklamalara uygun olmayarak doldurulduğu için bir kısmı da eksik doldurulduğu için değerlendirme dışı bırakılmıştır.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacını gerçekleştirebilmek için uygulanan anket formu 3 bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde demografik bilgilerin yer aldığı bilgiler, ikinci bölümde Aynur Kolburan GEÇER tarafından geliştirilen “Öğretmen Yakınlık Davranışları Ölçeği”, üçüncü bölümde ise Christophe (1990) tarafından geliştirilen Gudu Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1.1. Öğretmen Yakınlık Davranışları Ölçeği

İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretime devam eden öğrencilerin öğretmenlerinin yakınlık davranışlarını kendilerinin algılarına dayanarak ölçmek amacıyla üç ayrı ölçek olarak geliştirilmiştir. Bu çalışmada ortaöğretim düzeyinde kullanılan öğretmen yakınlık davranışları ölçeği kullanılmıştır. Yakınlık ölçeği likert tipi derecelendirme ölçeğiyle yapılandırılmıştır ve öğretmen yakınlık davranışlarını öğretmenlerin gösterme düzeylerini belirten “hiçbir zaman”, “bazen”, “fikrim yok”, “genellikle” ve “her zaman” seçeneklerinden oluşturmuştur. Öğretmen yakınlığı öğretmenin öğrenciye yönelttiği olumlu davranışlardır, fakat öğretmen yakınlık davranışları ölçeklerinde olumlu maddelerle birlikte olumsuz maddeler de bulunmaktadır. Bu olumsuz maddeler, öğretmen yakınlık davranışları ölçeklerinin hazırlanmasında yararlanılan açık uçlu öğrenci görüşlerinden bazıları olumsuz olarak ifade edilerek hazırlanmıştır. Olumsuz ifadeler açık uçlu öğrenci görüşlerini yansıtan kâğıtlarda olumlu olarak yer almıştır. Olumsuz maddelerin puanlandırılması olumlu maddelerin tersine yapılmıştır ve bu cümlelerin yorumlanması da maddelerin ifadeleri olumluya çevrilerek yapılmıştır. Yakınlık ölçeğinden bir öğrencinin alabileceği puan 45 ile 220 arasındadır. Madde bazında her öğrenciye ait puanlar bilgisayara aktarılarak istatistiksel çözümlenmelere geçilmiştir.

Öğretmen yakınlık davranışları ölçeği için ön deneme Aynur Kolburan GEÇER tarafından 2001–2002 öğretim yılının güz döneminde Kocaeli’nde İzmit Lisesi, Atılım Lisesi ve Mimar Sinan Lisesi’nde 2. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Öğretmen yakınlık davranışları ölçeğinin kapsam geçerliğine sahip olduğu kabul edilmiş. Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiş ve faktör analiziyle ölçekteki maddelerin gerçekten bir yapıyı ölçüp ölçmediğine bakılmış. Maddeler için 45’lik faktör yükü uygun görülmüş ancak yorumlanabilir sınır değeri olarak 30’luk faktör yükü de dikkate alınmıştır.

Faktör analizleri sonucu ölçeklerdeki maddelerin birinci faktör yük değerlerine bakılmış ve 30’un altındaki maddeler ölçekten çıkartılmış. 30’un üzerindeki maddelerle tekrar faktör analizi yapılmış ve ön eleme çalışmasına 77 madde ile başlanmış, ölçekten 32 madde çıkartılmış ve ölçekte 45 madde kalmış. Ölçekteki tüm maddelerin yük değeri

30'un üzerinde olduğu için ölçeğin tek boyutlu olduğu görülmüş. Bu durum ölçekteki maddelerin istenilen kavramı ölçen maddeler olduğunu göstermiş.

Ölçeğin güvenilirlik düzeyi için iç tutarlılık kat sayılarına bakılmış ve gerçekleştirilen madde analizleri sonucunda 38 maddenin madde-toplam korelasyonu 45'in üzerinde, yedi maddenin ise korelasyonu 37 ile 44 arasında değişmiştir. Çıkan sonuca göre yakınlık ölçeğinin tüm maddelerinin ayırt edici olduğuna karar verilmiş, $\alpha=95$ olarak bulunmuş. Bu değerler güvenilirlik düzeyi için yeterli bulunmuş.

3.3.1.2. GÜDÜ ÖLÇEĞİ

Araştırmada kullanılan "Güdü Ölçeği" bir derse ilişkin öğrencilerin duygularını, isteğini öğrenmek amacıyla kullanılmıştır. Anketin kültürümüze uyarlanması Kurt ve Kurt (1999) tarafından yapılmıştır.

Güdü ölçeği likert tipi beşli derecelendirme ölçeği şeklindedir. Ölçekte "pek çok" (5), "çok" (4) "kararsızım" (3), "biraz" (2), ve "hiç" (1) seçenekleri kullanılmıştır. Ölçekten bir öğrencinin alabileceği puan 11 ile 55 arasındadır. Güdü ölçeğinin puanlandırma işlemi sırasında olumsuz maddeler; "pek çok" (1), "çok" (2), "kararsızım" (3), "biraz"(4), "hiç" (5) şeklinde puanlandırılmıştır.

Ortaöğretim düzeyinde fizik, matematik, coğrafya ve yabancı dil dersleri için kullanılan güdü ölçeklerinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ayrı ayrı yapılmış. Ön deneme 2001-2005 öğretim yılının Eylül ayında Kocaeli'ndeki Atılım Lisesi, Mimar Sinan Lisesi, İzmit Lisesi'ndeki 2. sınıfa (10. sınıf) giden öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiş.

Ortaöğretim düzeyindeki matematik, fizik, coğrafya, yabancı dil güdü ölçeklerindeki maddelerde birinci faktör yük değeri incelenmiş, madde 7'nin yük değeri 30'dan küçük olduğu için ölçekten çıkarılmış. Ölçeklerdeki tüm maddelerin birinci faktör yükleri 30'un üzerine olduğu için ölçeklerin tek boyutlu olduğu görülmüş. Matematik güdü ölçeğinin tek faktörle açıklanabilen varyans oranı %40.98; fizik güdü ölçeğinin %50.05; coğrafya güdü ölçeğinin %59.59; yabancı dil güdü ölçeğinin %52.78'dir.

Ölçekler tek boyutlu olduğu için bu değerlerin oldukça yeterli olduğu sonucuna varılmış. Ölçeklerin güvenilirlik düzeyi için iç tutarlılık katsayılarına bakılmış. Geçekleştirilen madde analizi sonucunda ölçeklerdeki maddelerin ayırt edici olduğu görülmüş. Matematik güdü ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı $\alpha=84$; fizik güdü ölçeğinin $\alpha=89$; coğrafya güdü ölçeğinin $\alpha=92$; yabancı dil güdü ölçeğinin $\alpha=90$ 'dır. Bu değerler güvenilirlik için yeterli bulunmuş.

3.3.2. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

İstatistiksel çözümlere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından öğrencilere uygulanan ölçekler (Öğretmen Yakınlık Davranışları Ölçeği ve Güdülenme Ölçeği) puanlanmıştır.

Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin toplam puanları için \bar{x} , ss , $Sh_{\bar{x}}$ değerleri saptanmıştır. Gruplar içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen ($n<30$) gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda:

1. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Öğretmen Yakınlık Davranışları Ölçeği ve Güdülenme Ölçeğinden aldıkları puanların öğrencinin ve öğretmenin cinsiyeti değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t testi,
2. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Öğretmen Yakınlık Davranışları Ölçeği ve Güdülenme Ölçeğinden aldıkları puanların annenin eğitim düzeyi, lise türü, sınıfın öğrenci sayısı ve ders türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA),
3. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupta arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere varyanslar homojen bulunmuşsa post-hoc Scheffé, varyanslar heterojen bulunmuşsa Tamhane's T2 testleri,

4. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Öğretmen Yakınlık Davranışları Ölçeği ve Güdülenme Ölçeğinden aldıkları puanların babanın eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik Kruskal Wallis testi,

6. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Öğretmen Yakınlık Davranışları Ölçeği ve Güdülenme Ölçeğinden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi kullanılmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows ver:13.0” programında çözümlenmiş, manidarlıklar. 05 düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır.

Bulgular bölümünde öncelikle örneklem grubunun yapısını tanıttıcı frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiştir. Diğer bulgular; araştırmanın amaçları ve bu amaçların sunulduğu sırasına göre aşağıda değerlendirilmiştir.

4.1. Grubun Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Araştırma sürecinde elde edilen demografik verilere göre örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, okul türü, sınıftaki öğrenci sayısı, ders türü ve öğretmenin cinsiyeti değişkenlerine ait dağılımlar f , $\%$, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ değerleri çizelgeler halinde verilmektedir.

Frekans analizlerinde araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmıştır.

Çizelge 4.1. Öğrencinin cinsiyeti değişkeni için f , $\%$, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ değerleri

Cinsiyet	f	$\%$	$\%_{\text{gec}}$	$\%_{\text{yig}}$
Erkek	385	51,6	51,6	51,6
Bayan	361	48,4	48,4	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgeden de anlaşılacağı üzere, örneklem 385'i (%51,6) erkek, 361'i (%48,4) bayan olmak üzere toplam 746 kişiden oluşmaktadır.

Çizelge 4.2. Annenin eğitim düzeyi değişkeni için f , % , %_{gec} ve %_{yig} değerleri

Eğitim düzeyi	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Okuryazar değil	52	7,0	7,0	7,0
Okuryazar-ilkokul	397	53,2	53,2	60,2
Ortaokul-lise	243	32,6	32,6	92,8
Üniversite ve üzeri	54	7,2	7,2	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin 52'si (%7,0) annelerinin okuryazar olmadığını, 397'si (%53,2) okuryazar ve ilköğretim mezunu olduğunu, 243'ü (%32,6) ortaokul-lise mezunu olduğunu, 54'ü de (%7,2) üniversite ve üzeri düzeyde eğitime sahip olduğunu ifade etmişlerdir.

Çizelge 4.3. Babanın eğitim düzeyi değişkeni için f , % , %_{gec} ve %_{yig} değerleri

Eğitim Düzeyi	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Okuryazar değil	9	1,2	1,2	1,2
Okuryazar-ilkokul	305	40,9	40,9	42,1
Ortaokul-lise	321	43,0	43,0	85,1
Üniversite ve üzeri	111	14,9	14,9	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgede görülebileceği gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin 9'u (%1,2) babalarının okuryazar olmadığını, 305'si (%40,9) okuryazar ve ilköğretim mezunu olduğunu, 321'i (%43,0) ortaokul-lise mezunu olduğunu, 111'i de (%14,9) üniversite ve üzeri düzeyde eğitime sahip olduğunu ifade etmişlerdir.

Çizelge 4.4. Okul türü değişkeni için f , % , %_{gec} ve %_{yig} değerleri

Okul Türü	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Genel lise	298	39,9	39,9	39,9
Anadolu Lisesi	317	42,5	42,5	82,4
Meslek lisesi	131	17,6	17,6	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgeden anlaşılacağı gibi örnekleme oluşturan öğrencilerin 298'i (%39,9) genel lisede, 317'si (%42,5) Anadolu lisesinde, 131'i de (%17,6) meslek lisesinde öğrenim görmektedirler.

Çizelge 4.5. Öğrenci sayısı değişkeni için f , % , %_{gec} ve %_{yig} değerleri

Öğrenci Sayısı	f	%	% _{gec}	% _{yig}
20	6	,8	,8	,8
22	2	,3	,3	1,1
23	1	,1	,1	1,2
24	42	5,6	5,6	6,8
27	49	6,6	6,6	13,4
29	130	17,4	17,4	30,8
30	3	,4	,4	31,2
31	34	4,6	4,6	35,8
32	26	3,5	3,5	39,3
35	1	,1	,1	39,4
36	74	9,9	9,9	49,3
37	66	8,8	8,8	58,2
38	1	,1	,1	58,3
39	59	7,9	7,9	66,2
40	38	5,1	5,1	71,3

42	80	10,7	10,7	82,0
44	42	5,6	5,6	87,7
45	41	5,5	5,5	93,2
46	51	6,8	6,8	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgede öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfların mevcuduna ilişkin verdikleri bilgiler sunulmuştur. Ancak verilerin analizi için alt gözeneklerde yeterli sayıda eleman bulunmadığı için elde edilen veriler anlamlı birleştirmeler yolu ile yeniden düzenlenmiş ve gruplandırılmıştır. Yeni oluşan gruplara ait değerler tablo halinde aşağıda sunulmuştur. Öte yandan, analizlerin tamamı birleştirilmiş değerler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Çizelge 4.6. Öğrenci sayısı (gruplandırılmış) değişkeni için f , $\%$, $\%_{\text{gec}}$ ve $\%_{\text{yig}}$ değerleri

Öğrenci Sayısı	f	$\%$	$\%_{\text{gec}}$	$\%_{\text{yig}}$
25 ve altı	51	6,8	6,8	6,8
26-30 arası	182	24,4	24,4	31,2
31-35 arası	61	8,2	8,2	39,4
35-40 arası	238	31,9	31,9	71,3
41 ve üstü	214	28,7	28,7	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgeden da anlaşılacağı üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin 51'i (%6,8) 25 ve daha az mevcuda sahip sınıflarda, 182'si (%24,4) 26-30 kişilik sınıflarda, 61'i (%8,2) 31-35 kişilik sınıflarda, 238'i (%31,9) 35-40 kişilik sınıflarda, 214'ü de (%28,7) 41 ve üstü kişi sayısına sahip sınıflarda öğrenim gördüklerini ifade etmişlerdir.

Çizelge 4.7. Ders türü değişkeni için f , % , %_{gec} ve %_{yig} değerleri

Ders Türü	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Sözel dersler	268	35,9	35,9	35,9
Sayısal dersler	322	43,2	43,2	79,1
İfade ve beceri dersleri	156	20,9	20,9	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin 268'i (%35,9) sözel bir derse ilişkin, 322'si (%43,2) sayısal bir derse ilişkin, 156'sı da (%20,9) ifade ve beceri derslerine ilişkin değerlendirmelerde bulunmuştur.

Çizelge 4.8. Öğretmenin cinsiyeti değişkeni için f , % , %_{gec} ve %_{yig} değerleri

Cinsiyet	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Erkek	395	52,9	52,9	52,9
Kadın	351	47,1	47,1	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin 395'i (%52,9) erkek öğretmenlere ilişkin, 351'i da (%47,1) bayan öğretmenlere ilişkin değerlendirmelerde bulunmuştur.

4.2. Ölçek Maddelerine İlişkin Frekans Ve Yüzdeler

Çizelge 4.9. Ölçek maddelerine ait frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri

Maddeler	N	\bar{x}	$Sh_{\bar{x}}$	SS
1.Öğretmenimiz bizi eğlendiren ifadeler kullanır (örneğin	746	2,42	0,048	1,312

espri yapar, bizimle şakalaşır, konuyla ilgili fıkra, hikâye anlatır)				
2.Öğretmenim, soruya doğru cevap verdiğimde beni sever, över ve ödüllendirir.	746	2,35	0,044	1,198
3.Öğretmenim sınıfta benim gururumu kırıcı espriler yapar.	746	4,38	0,041	1,117
4.Öğretmenim sınıf dışında da benimle konuşur.	746	2,53	0,052	1,415
5.Öğretmenim yanlış yaptığımda sınıfta benim ismimi yüksek sesle söyleyerek beni utandırır	746	4,33	0,042	1,141
6.Öğretmenim yaptığım çalışmalarını destekleyerek güzel sözler söyler.	746	2,75	0,047	1,289
7.Öğretmenim dersi yumuşak bir ses tonu ile anlatır.	746	3,3	0,053	1,444
8.Öğretmenim benim kişilik özelliğimle alay eder.	746	4,64	0,034	0,919
9.Öğretmenim benimle ilgilenerek nasıl olduğumu sorar.	745	2,16	0,045	1,237
10.Öğretmenim ben hasta olduğumda eve telefon açıp “geçmiş olsun” der.	746	1,47	0,033	0,89
11.Öğretmenim beni notla tehdit eder.	746	4,04	0,049	1,346
12.Öğretmenim derste bene konuşma hakkı vererek benim düşüncelerimi alır.	746	3,25	0,05	1,375
13.Öğretmenim benimle sert bir ses tonu ile konuşur.	746	4,17	0,042	1,136
14.Öğretmenimiz sınıfımızdan söz ederken “siz” değil “biz” kavramını kullanır	746	2,59	0,047	1,285
15.Öğretmenim benim yaptığım yanlışı abartarak başkasına anlatır.	745	4,25	0,043	1,163
16.Öğretmenim benimle ders öncesi, sonrası veya sınıf dışında diyalog kurmuştur.	745	2,37	0,051	1,385
17.Öğretmenim yaptığım çalışmalara yazılı ve sözel önerilerde bulunur.	746	2,59	0,047	1,272
18.Öğretmenimiz sınıfta fazla konuşmayan, içine kapanık öğrencilere soru yönelterek onları konuşmaya teşvik eder.	743	3,08	0,051	1,399
19.Öğretmenim ödevler, ödevlerin teslim tarihi ve tartışma konuları ile ilgili bizim görüşlerimizi sorar.	746	2,61	0,051	1,379
20.Öğretmenimiz soracak sorumuz veya tartışmak	745	2,22	0,049	1,345

istediğimiz her hangi bir şey olduğunda kendisine telefon etmemizi ve gerekirse sınıf dışında görüşmemizi ister.

21.Öğretmenimiz sınıf dışında bizimle sohbet eder (kantinde, kafede, bahçede vb.)	746	2,52	0,052	1,433
22.Öğretmenim konuşurken sınıfa gülümser.	746	2,99	0,051	1,393
23.Öğretmenim beni dışarıda gördüğünde görmezlikten gelir.	746	3,82	0,048	1,298
24.Öğretmenim ders anlatırken genellikle yüzünde sert bir ifade bulunur.	744	3,81	0,045	1,235
25.Öğretmenim ders anlatırken genellikle yüzünü tahtaya döner.	744	4,09	0,04	1,083
26.Öğretmenim bana güvenir ve bunu bana hissettirir.	746	2,75	0,05	1,36
27.Öğretmenim yaptığım doğru bir davranış karşısında beni onayladığını gülümseyerek gösterir.	746	3,1	0,052	1,415
28.Öğretmenime dersle ilgili bir soru sorduğumda beni küçümser bir ifadeyle dinler.	744	4,31	0,043	1,165
29.Öğretmenim benim başarılarımı önemsemez ve görmez.	745	4,1	0,044	1,191
30.Öğretmenim bana “arkadaş” gibi yaklaşır.	746	2,66	0,052	1,416
31.Öğretmenim herhangi bir sorun yaşadığımda benimle ilgilenir.	746	2,65	0,052	1,421
32.Öğretmenimiz bizler oyun oynarken yanımıza gelerek oyuna (basketbol, futbol vb.) katılır	746	1,88	0,042	1,152
33.Öğretmenim okul dışında beni gördüğünde bana ilgili davranır (örneğin selam verir, elimi, sıkar, konuşur, gülümser vb.).	746	2,69	0,051	1,4
34.Öğretmenim bana kızdığımda aşağılayıcı bir şekilde yüzüme bakar.	746	3,89	0,048	1,321
35.Öğretmenimiz bizi sevdiğini ve değer verdiğini davranışlarıyla hissettirir (örneğin derste kolunu omzumuzun üzerine atar, ense ve sırtımızı sıvazlar, sıramıza oturur).	746	2,66	0,055	1,494
36.Öğretmenim bana karşı hoşgörülü davranır.	746	3,27	0,052	1,412
37.Öğretmenim ben konuşurken ilgili ve dikkatli bir şekilde	746	3,52	0,051	1,389

beni dinler.

38.Öğretmenim ben konuşurken aslında beni dinlemez ama dinlermiş gibi görünür.	746	4,15	0,044	1,211
39. Öğretmenimin yaptığı tavır ve hareketler bana çok yapay geliyor.	746	3,85	0,045	1,235
40.Öğretmenim derste güçlük çektiğim konularda özel olarak benimle ilgilenir.	746	2,4	0,049	1,351
41.Öğretmenim ders anlatırken yalnız ön sıralara bakar.	746	3,95	0,047	1,291
42.Öğretmenim bana birey olarak saygı gösterir, gururumu kırıcı davranışlardan kaçınır.	746	3,27	0,054	1,469
43.Öğretmenim sınıfa hitap ederken sıkıcı ve monoton bir ses tonu kullanır.	745	3,67	0,052	1,42
44.Öğretmenim sınıfa hitap ederken gergin bir hal alır.	746	3,84	0,048	1,306
45.Öğretmenimiz tek tek öğrenciler gülümser.	746	2,49	0,051	1,394

Çizelgede de görülebileceği üzere, aritmetik ortalaması en yüksek olan maddeler sırasıyla “8. Öğretmenim benim kişilik özelliğimle alay eder.” ($\bar{x}=4,254$), “3. Öğretmenim sınıfta benim gururumu kırıcı espriler yapar” ($\bar{x}=4,308$), “5. Öğretmenim yanlış yaptığımda sınıfta benim ismimi yüksek sesle söyleyerek beni utandırır” ($\bar{x}=4,331$), “28.Öğretmenime dersle ilgili bir soru sorduğumda beni küçümser bir ifadeyle dinler” ($\bar{x}=4,379$) ve “15.Öğretmenim benim yaptığım yanlışı abartarak başkasına anlatır” ($\bar{x}=4,641$) şeklinde oluşmuştur.

Öte yandan, çizelgede de görülebileceği gibi, aritmetik ortalaması en düşük olan maddeler sırasıyla “10.Öğretmenim ben hasta olduğumda eve telefon açıp “geçmiş olsun” der” ($\bar{x}=1,469$), “32.Öğretmenimiz bizler oyun oynarken yanımıza gelerek oyuna (basketbol, futbol vb.) katılır”, ($\bar{x}=1,881$) “9.Öğretmenim benimle ilgilenerek nasıl olduğumu sorar” ($\bar{x}=2,161$), “20.Öğretmenimiz soracak sorumuz veya tartışmak istediğimiz her hangi bir şey olduğunda kendisine telefon etmemizi ve gerekirse sınıf dışında görüşmemizi ister” ($\bar{x}=2,217$), ve 2.Öğretmenim, soruya doğru cevap verdiğimde beni sever, över ve ödüllendirir” ($\bar{x}=2,354$) şeklinde oluşmuştur.

4.3. Ölçek Maddelerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Çizelge 4.10. “Öğretmenimiz bizi eğlendiren ifadeler kullanır (örneğin espri yapar, bizimle şakalaşır, konuyla ilgili fıkra, hikâye anlatır)” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	196	26,3	26,3	26,3
Bazen	320	42,9	42,9	69,2
Fikrim Yok	26	3,5	3,5	72,7
Genellikle	129	17,3	17,3	89,9
Her Zaman	75	10,1	10,1	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgeden de görüleceği gibi ‘öğretmenimiz bizi eğlendiren ifadeler kullanır’ maddesine öğrencilerin yarısından fazlası (% 69,2) olumsuz yanıt vermiş, % 27,4’ü ise olumlu cevap vermiş ve öğretmenlerinin eğlendiren ifadeleri kullandığını söylemiştir. Öğrencilerin %3,5’i ise bu konuda her hangi bir fikri olmadığını belirtmiştir.

Çizelge 4.11. “Öğretmenim, soruya doğru cevap verdiğimde beni sever, över ve ödüllendirir ” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	220	29,5	29,5	29,5
Bazen	236	31,6	31,6	61,1
Fikrim Yok	131	17,6	17,6	78,7
Genellikle	124	16,6	16,6	95,3
Her Zaman	35	4,7	4,7	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgeden de görüleceği gibi ‘öğretmenim, soruya doğru cevap verdiğimde beni sever, över ve ödüllendirir’ maddesine öğrencilerin yarıdan fazlası (% 61,1) olumsuz yanıt vermiş, % 30,3 ‘ü ise öğretmenin bu tür bir yaklaşım sergilediğini söylemiştir. Öğrencilerin % 17,6’sı ise bu konuda her hangi bir fikri olmadığını belirtmiştir.

Çizelge 4.12. “Öğretmenim sınıfta benim gururumu kırıcı espriler yapar” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	41	5,5	5,5	5,5
Bazen	27	3,6	3,6	9,1
Fikrim Yok	50	6,7	6,7	15,8
Genellikle	118	15,8	15,8	31,6
Her Zaman	510	68,4	68,4	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgeden de görüleceği gibi ‘öğretmenim sınıfta benim gururumu kırıcı espriler yapar’ maddesine öğrencilerin yarıdan fazlası (% 84,2) öğretmenin gurur kırıcı espriler yaptığını, % 9,1 ‘i ise böyle davranışa maruz kalmadığını söylemiştir. Öğrencilerin % 6,7’si ise bu konuda her hangi bir fikri olmadığını belirtmiştir.

Çizelge 4.13. “Öğretmenim sınıf dışında da benimle konuşur” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	211	28,3	28,3	28,3
Bazen	262	35,1	35,1	63,4
Fikrim Yok	55	7,4	7,4	70,8
Genellikle	106	14,2	14,2	85,0
Her Zaman	112	15,0	15,0	100,0

Toplam	746	100,0	100,0
--------	-----	-------	-------

Çizelgeden de görüleceği gibi ‘öğretmenim sınıf dışında da benimle konuşur’ maddesine öğrencilerin yarısından fazlası (% 63,4) olumsuz yanıt vermiş, % 29,2’si öğretmenlerinin sınıf dışında kendileri ile konuştuğunu söylemiştir. Öğrencilerin % 7,4’ü ise bu konuda her hangi bir fikri olmadığını belirtmiştir

Çizelge 4.14. “Öğretmenim yanlış yaptığımda sınıfta benim ismimi yüksek sesle söyleyerek beni utandırır” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	38	5,1	5,1	5,1
Bazen	40	5,4	5,4	10,5
Fikrim Yok	54	7,2	7,2	17,7
Genellikle	119	16,0	16,0	33,6
Her Zaman	495	66,4	66,4	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgeden de görüleceği gibi ‘öğretmenim yanlış yaptığımda sınıfta benim ismimi yüksek sesle söyleyerek beni utandırır’ maddesine öğrencilerin büyük çoğunluğu (% 82,4) böyle bir duruma maruz kaldığını, %10,5’i öğretmenlerinin bu tür bir yaklaşım sergilemediğini belirtmiştir. Öğrencilerin % 7,2’si ise bu konuda her hangi bir fikri olmadığını belirtmiştir

Çizelge 4.15. “Öğretmenim yaptığım çalışmalarını destekleyerek güzel sözler söyler” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	133	17,8	17,8	17,8
Bazen	247	33,1	33,1	50,9
Fikrim Yok	128	17,2	17,2	68,1
Genellikle	149	20,0	20,0	88,1

Her Zaman	89	11,9	11,9	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgeden de görüleceği gibi ‘öğretmenim yaptığım çalışmaları destekleyerek güzel sözler söyler’ maddesine öğrencilerin % 50,9’u öğretmenleri tarafından desteklenmediğini söyleyerek olumsuz yanıt vermiş ve % 31,9’u ise desteklendiğini belirtmiştir. Öğrencilerin % 17,2’si ise bu konuda her hangi bir fikri olmadığını belirtmiştir

Çizelge 4.16. “Öğretmenim dersi yumuşak bir ses tonu ile anlatır” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	113	15,1	15,1	15,1
Bazen	157	21,0	21,0	36,2
Fikrim Yok	68	9,1	9,1	45,3
Genellikle	206	27,6	27,6	72,9
Her Zaman	202	27,1	27,1	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgeden de görüleceği gibi ‘öğretmenim dersi yumuşak bir ses tonu ile anlatır’ maddesine öğrencilerin % 54,7’si olumlu yanıt vermiş, % 36,1’i ise olumsuz yanıt vererek dersi yumuşak bir ses tonu ile anlatmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin % 9,1’i ise bu konuda her hangi bir fikri olmadığını belirtmiştir

Çizelge 4.17. “Öğretmenim benim kişilik özelliğimle alay eder” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	25	3,4	3,4	3,4
Bazen	15	2,0	2,0	5,4

Fikrim Yok	34	4,6	4,6	9,9
Genellikle	55	7,4	7,4	17,3
Her Zaman	617	82,7	82,7	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgeden de görüleceği gibi ‘öğretmenim benim kişilik özelliğimle alay eder’ maddesine öğrencilerin % 90,1’i öğretmenin kişilik özelliği ile alay ettiğini, % 5,4’ü ise öğretmenin bu şekilde davranmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin % 4,6’sı ise bu konuda her hangi bir fikri olmadığını belirtmiştir

Çizelge 4.18. “Öğretmenim benimle ilgilenerek nasıl olduğumu sorar” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	282	37,7	37,7	37,7
Bazen	247	33,1	33,2	70,9
Fikrim Yok	87	11,7	11,7	82,6
Genellikle	76	10,2	10,2	92,8
Her Zaman	54	7,2	7,2	100,0
Toplam	746	99,9	100,0	

Çizelgeden de görüleceği gibi ‘öğretmenim benimle ilgilenerek nasıl olduğumu sorar’ maddesine öğrencilerin % 61,8’i öğretmenlerinin kendileri ile ilgilenmediğini, % 17,2’si ise ilgilenerek nasıl olduklarını sorduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin % 11,7’si ise bu konuda her hangi bir fikri olmadığını belirtmiştir

Çizelge 4.19. “Öğretmenim ben hasta olduğumda eve telefon açıp “geçmiş olsun” der” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	567	76,0	76,0	76,0
Bazen	30	4,0	4,0	80,0
Fikrim Yok	136	18,2	18,2	98,3
Genellikle	4	,5	,5	98,8
Her Zaman	9	1,2	1,2	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgeden de görüleceği gibi ‘öğretmenim ben hasta olduğumda eve telefon açıp geçmiş olsun der’ maddesine öğrencilerin % 80’i olumsuz yanıt vermiş, % 1,7’si ise hasta olduklarında eve telefon açtığını söylemiştir. Öğrencilerin % 18,2’si ise bu konuda herhangi bir fikri olmadığını belirtmiştir

Çizelge 4.20. “Öğretmenim beni notla tehdit eder” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	75	10,1	10,1	10,1
Bazen	45	6,0	6,0	16,1
Fikrim Yok	75	10,1	10,1	26,1
Genellikle	130	17,4	17,4	43,6
Her Zaman	421	56,4	56,4	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgeden de görüleceği gibi ‘öğretmenim beni notla tehdit eder’ maddesine öğrencilerin % 73,8’i öğretmenin notla tehdit ettiğini, % 16,1 ise böyle bir duruma genellikle maruz kalmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin % 10,1’i ise bu konuda herhangi bir fikri olmadığını belirtmiştir

Çizelge 4.21. “Öğretmenim derste bana konuşma hakkı vererek benim düşüncelerimi alır” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	76	10,2	10,2	10,2
Bazen	228	30,6	30,6	40,8
Fikrim Yok	57	7,6	7,6	48,4
Genellikle	206	27,6	27,6	76,0
Her Zaman	179	24,0	24,0	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgeden de görüleceği gibi ‘öğretmenim derste bana konuşma hakkı vererek benim düşüncelerimi alır’ maddesine öğrencilerin % 51,6’sı olumlu yanıt vererek öğretmenlerinin kendi düşüncelerini dikkate aldığı, % 40,8’i olumsuz yanıt vererek konuşma hakkı verilmediğini ve düşüncelerinin alınmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin % 7,6’sı ise bu konuda her hangi bir fikri olmadığını belirtmiştir.

Çizelge 4.22. “Öğretmenim benimle sert bir ses tonu ile konuşur” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	36	4,8	4,8	4,8
Bazen	50	6,7	6,7	11,5
Fikrim Yok	61	8,2	8,2	19,7
Genellikle	201	26,9	26,9	46,6
Her Zaman	398	53,4	53,4	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgeden de görüleceği gibi ‘öğretmenim benimle sert bir ses tonu ile konuşur’ maddesine öğrencilerin % 80,3’ü olumsuz yanıt vererek öğretmenlerinin sert bir ses tonu ile konuştuğunu, % 11,5’i öğretmenlerinin sert bir ses tonu ile konuşmadığını belirtmiştir.

Öğrencilerin % 8,2'si ise bu konuda her hangi bir fikri olmadığını belirtmiştir.

Çizelge 4.23. “Öğretmenimiz sınıfımızdan söz ederken “siz” değil “biz” kavramını kullanır” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	192	25,7	25,7	25,7
Bazen	178	23,9	23,9	49,6
Fikrim Yok	203	27,2	27,2	76,8
Genellikle	93	12,5	12,5	89,3
Her Zaman	80	10,7	10,7	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgeden de görüleceği gibi ‘öğretmenimiz sınıfımızdan söz ederken “siz” değil “biz” kavramını kullanır’ maddesine öğrencilerin % 49,6’sı olumsuz yanıt vererek öğretmenlerinin biz kavramını kullanmadığını, % 23,2’si biz kavramını kullandığını belirtmişleridir. Öğrencilerin % 27,2’si ise bu konuda her hangi bir fikri olmadığını belirtmiştir.

Çizelge 4.24. “Öğretmenim benim yaptığım yanlış abartarak başkasına anlatır” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	35	4,7	4,7	4,7
Bazen	30	4,0	4,0	8,7
Fikrim Yok	133	17,8	17,9	26,6
Genellikle	60	8,0	8,1	34,6
Her Zaman	487	65,3	65,4	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgeden de görüleceği gibi ‘öğretmenim benim yaptığım yanlış abartarak başkasına

anlatır' maddesine öğrencilerin % 73,3'ü olumsuz yanıt vererek öğretmenlerinin yanlışlarını abartarak başkalarına anlattığını, % 8,7'si yanlışlarının abartılmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin % 17,8'i ise bu konuda her hangi bir fikri olmadığını belirtmiştir.

Çizelge 4.25. “Öğretmenim benimle ders öncesi, sonrası veya sınıf dışında diyalog kurmuştur” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	270	36,2	36,2	36,2
Bazen	206	27,6	27,7	63,9
Fikrim Yok	80	10,7	10,7	74,6
Genellikle	105	14,1	14,1	88,7
Her Zaman	84	11,3	11,3	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgeden de görüleceği gibi 'öğretmenim benimle ders öncesi, sonrası veya sınıf dışında diyalog kurmuştur' maddesine öğrencilerin % 63,8'i olumsuz yanıt vererek öğretmenlerinin kendileri ile diyalog kurmadığını, %25,4'ü öğretmenlerinin kendileri ile diyalog kurduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin % 10,7'si ise bu konuda her hangi bir fikri olmadığını belirtmiştir.

Çizelge 4.26. “Öğretmenim yaptığım çalışmalara yazılı ve sözel önerilerde bulunur” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	168	22,5	22,5	22,5
Bazen	240	32,2	32,2	54,7
Fikrim Yok	142	19,0	19,0	73,7
Genellikle	122	16,4	16,4	90,1
Her Zaman	74	9,9	9,9	100,0

Toplam	746	100,0	100,0
--------	-----	-------	-------

Çizelgeden de görüleceği gibi ‘öğretmenim yaptığım çalışmalara yazılı ve sözel önerilerde bulunur’ maddesine öğrencilerin % 54,7’si olumsuz yanıt vererek öğretmenlerinin kendilerine yazılı ve sözel önerilerde bulunmadığını, %26,3’ü öğretmenlerinin kendilerine önerilerde bulunduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin % 19,0’ı ise bu konuda her hangi bir fikri olmadığını belirtmiştir.

Çizelge 4.27. “Öğretmenimiz sınıfta fazla konuşmayan, içine kapanık öğrencilere soru yönelterek onları konuşmaya teşvik eder” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	107	14,3	14,4	14,4
Bazen	218	29,2	29,3	43,7
Fikrim Yok	91	12,2	12,2	56,0
Genellikle	167	22,3	22,3	78,3
Her Zaman	163	21,6	21,7	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgeden de görüleceği gibi ‘öğretmenimiz sınıfta fazla konuşmayan, içine kapanık öğrencilere soru yönelterek onları konuşmaya teşvik eder’ maddesine öğrencilerin % 43,5’i olumsuz yanıt vererek öğretmenlerinin böyle bir davranışta bulunmadığını, %43,9’u öğretmenlerinin içine kapanık öğrencileri konuşmaya teşvik ettiğini belirtmiştir. Öğrencilerin % 12,2’si ise bu konuda her hangi bir fikri olmadığını belirtmiştir.

Çizelge 4.28. “Öğretmenim ödevler, ödevlerin teslim tarihi ve tartışma konuları ile ilgili bizim görüşlerimizi sorar” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	208	27,9	27,9	27,9
Bazen	189	25,3	25,3	53,2

Fikrim Yok	133	17,8	17,8	71,0
Genellikle	118	15,8	15,8	86,9
Her Zaman	98	13,1	13,1	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgeden de görüleceği gibi ‘öğretmenim ödevler, ödevlerin teslim tarihi ve tartışma konuları ile ilgili bizim görüşlerimizi sorar’ maddesine öğrencilerin % 53,2’si olumsuz yanıt vererek öğretmenlerinin böyle bir davranışta bulunmadığını, %28,9’u öğretmenlerinin bu konuda kendi görüşlerinin alındığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin % 17,8’i ise bu konuda her hangi bir fikri olmadığını belirtmiştir.

Çizelge 4.29. “Öğretmenimiz soracak sorumuz veya tartışmak istediğimiz her hangi bir şey olduğunda kendisine telefon etmemizi ve gerekirse sınıf dışında görüşmemizi ister” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	342	45,8	45,9	45,9
Bazen	102	13,7	13,7	59,6
Fikrim Yok	163	21,8	21,9	81,5
Genellikle	73	9,8	9,8	91,3
Her Zaman	65	8,7	8,7	100,0
Toplam	745	99,9	100,0	

Çizelgeden de görüleceği gibi ‘öğretmenimiz soracak sorumuz veya tartışmak istediğimiz her hangi bir şey olduğunda kendisine telefon etmemizi ve gerekirse sınıf dışında görüşmemizi ister’ maddesine öğrencilerin % 59,5’i olumsuz yanıt vererek öğretmenlerinin böyle bir davranışta bulunmadığını, %18,5’i olumlu yanıt vererek öğretmenlerinin böyle bir isteğinin olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin % 21,8’i ise bu konuda her hangi bir fikri olmadığını belirtmiştir.

Çizelge 4.30. “Öğretmenimiz sınıf dışında bizimle sohbet eder (kantinde, kafede,

bahçede vb.)” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	244	32,7	32,7	32,7
Bazen	197	26,4	26,4	59,1
Fikrim Yok	81	10,9	10,9	70,0
Genellikle	122	16,4	16,4	86,3
Her Zaman	102	13,7	13,7	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgeden de görüleceği gibi ‘öğretmenimiz sınıf dışında bizimle sohbet eder’ maddesine öğrencilerin % 59,1’i olumsuz yanıt vererek öğretmenlerinin böyle bir davranışta bulunmadığını, %29,1’i olumlu yanıt vererek öğretmenlerinin sınıf dışında da kendileri ile sohbet ettiğini belirtmiştir. Öğrencilerin % 10,9’u ise bu konuda her hangi bir fikri olmadığını belirtmiştir.

Çizelge 4.31. “Öğretmenim konuşurken sınıfa gülümser” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	114	15,3	15,3	15,3
Bazen	245	32,8	32,8	48,1
Fikrim Yok	57	7,6	7,6	55,8
Genellikle	192	25,7	25,7	81,5
Her Zaman	138	18,5	18,5	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgeden de görüleceği gibi ‘öğretmenim konuşurken sınıfa gülümser’ maddesine öğrencilerin % 48,1’i olumsuz yanıt vererek öğretmenlerinin böyle bir davranışta bulunmadığını, %44,2’si olumlu yanıt vererek öğretmenlerinin konuşurken sınıfa gülümsediğini belirtmiştir. Öğrencilerin % 7,6’sı ise bu konuda her hangi bir fikri olmadığını belirtmiştir.

olmadığını belirtmiştir.

Çizelge 4.32. “Öğretmenim beni dışarıda gördüğünde görmezlikten gelir” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	61	8,2	8,2	8,2
Bazen	55	7,4	7,4	15,5
Fikrim Yok	178	23,9	23,9	39,4
Genellikle	118	15,8	15,8	55,2
Her Zaman	334	44,8	44,8	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgeden de görüleceği gibi ‘öğretmenim beni dışarıda gördüğünde görmezlikten gelir’ maddesine öğrencilerin % 60,6’sı olumsuz yanıt vererek öğretmenlerinin kendilerini dışarıda görmezden geldiğini, %15,6’sı öğretmenlerinin kendilerini görmezden gelmediğini belirtmiştir. Öğrencilerin % 23,9’u ise bu konuda her hangi bir fikri olmadığını belirtmiştir

Çizelge 4.33. “Öğretmenim ders anlatırken genellikle yüzünde sert bir ifade bulunur” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	62	8,3	8,3	8,3
Bazen	61	8,2	8,2	16,5
Fikrim Yok	98	13,2	13,2	29,7
Genellikle	261	35,1	35,1	64,8
Her Zaman	262	35,2	35,2	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgeden de görüleceği gibi ‘öğretmenim ders anlatırken genellikle yüzünde sert bir

ifade bulunur' maddesine öğrencilerin % 70,3'ü olumsuz yanıt vererek öğretmenlerinin yüzünde sert bir ifade bulunduğunu, % 16,5'i sert bir ifade bulunmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin % 13,2'si ise bu konuda her hangi bir fikri olmadığını belirtmiştir.

Çizelge 4.34. “Öğretmenim ders anlatırken genellikle yüzünü tahtaya döner” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	32	4,3	4,3	4,3
Bazen	44	5,9	5,9	10,2
Fikrim Yok	81	10,9	10,9	21,1
Genellikle	255	34,3	34,3	55,4
Her Zaman	332	44,6	44,6	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgeden de görüleceği gibi 'öğretmenim ders anlatırken genellikle yüzünü tahtaya döner' maddesine öğrencilerin % 78,9'u olumsuz yanıt vererek öğretmenlerinin yüzünü tahtaya döndüğünü, % 10,2'si yüzünü tahtaya dönmediğini belirtmiştir. Öğrencilerin % 10,9'u ise bu konuda her hangi bir fikri olmadığını belirtmiştir.

Çizelge 4.35. “Öğretmenim bana güvenir ve bunu bana hissettirir” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	178	23,9	23,9	23,9
Bazen	153	20,5	20,5	44,4
Fikrim Yok	205	27,5	27,5	71,8
Genellikle	94	12,6	12,6	84,5
Her Zaman	116	15,5	15,5	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgeden de görüleceği gibi 'öğretmenim bana güvenir ve bunu bana hissettirir'

maddesine öğrencilerin % 44,4'ü olumsuz yanıt vererek öğretmenlerinin kendilerine güvenmediğini, %28,1' i öğretmenlerinin kendilerine güvendiğini ve bunu hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin % 27,5'i ise bu konuda her hangi bir fikri olmadığını belirtmiştir.

Çizelge 4.36. “Öğretmenim yaptığım doğru bir davranış karşısında beni onayladığımı gülümseyerek gösterir” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	120	16,1	16,1	16,1
Bazen	183	24,5	24,5	40,6
Fikrim Yok	116	15,5	15,5	56,2
Genellikle	157	21,0	21,0	77,2
Her Zaman	170	22,8	22,8	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgeden de görüleceği gibi ‘öğretmenim yaptığım doğru bir davranış karşısında beni onayladığımı gülümseyerek gösterir’ maddesine öğrencilerin % 43,8'i olumlu yanıt vermiş, % 40,6'sı olumsuz yanıt vererek doğru davranış gösterdikleri zaman öğretmenlerinin kendilerini onaylayamadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin % 15,5'i ise bu konuda her hangi bir fikri olmadığını belirtmiştir.

Çizelge 4.37. “Öğretmenime dersle ilgili bir soru sorduğumda beni küçümser bir ifadeyle dinler” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	39	5,2	5,2	5,2
Bazen	34	4,6	4,6	9,8
Fikrim Yok	89	11,9	12,0	21,8
Genellikle	79	10,6	10,6	32,4
Her Zaman	503	67,4	67,6	100,0

Toplam	746	99,7	100,0
--------	-----	------	-------

Çizelgeden de görüleceği gibi ‘öğretmenime dersle ilgili bir soru sorduğumda beni küçümser bir ifadeyle dinler’ maddesine öğrencilerin % 80’i olumsuz yanıt vererek öğretmenlerinin kendilerini küçümser bir ifade ile dinlediğini, % 9.8’i öğretmenlerinin kendilerini küçümsemediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin % 11,9’u ise bu konuda her hangi bir fikri olmadığını belirtmiştir.

Çizelge 4.38. “Öğretmenim benim başarılarımı önemsemez ve görmez” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	41	5,5	5,5	5,5
Bazen	34	4,6	4,6	10,1
Fikrim Yok	147	19,7	19,7	29,8
Genellikle	112	15,0	15,0	44,8
Her Zaman	411	55,1	55,2	100,0
Toplam	746	99,9	100,0	

Çizelgeden de görüleceği gibi ‘öğretmenim benim başarılarımı önemsemez ve görmez’ maddesine öğrencilerin % 70,1’i olumsuz yanıt vererek öğretmenlerinin başarılarını önemsemediğini, % 10,1’i başarılarının önemsendiğini belirtmiştir. Öğrencilerin % 19,7’si ise bu konuda her hangi bir fikri olmadığını belirtmiştir.

Çizelge 4.39. “Öğretmenim bana “arkadaş” gibi yaklaşır” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	207	27,7	27,7	27,7
Bazen	182	24,4	24,4	52,1
Fikrim Yok	125	16,8	16,8	68,9
Genellikle	120	16,1	16,1	85,0
Her Zaman	112	15,0	15,0	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgeden de görüleceği gibi ‘öğretmenim bana “arkadaş” gibi yaklaşır’ maddesine öğrencilerin % 52,1’i olumsuz yanıt vererek öğretmenlerinin arkadaş gibi yaklaşmadığını, % 31,1’i arkadaş gibi yaklaştığını belirtmiştir. Öğrencilerin % 16,8’i ise bu konuda herhangi bir fikri olmadığını belirtmiştir.

Çizelge 4.40. “Öğretmenim herhangi bir sorun yaşadığımda benimle ilgilenir” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	222	29,8	29,8	29,8
Bazen	150	20,1	20,1	49,9
Fikrim Yok	153	20,5	20,5	70,4
Genellikle	109	14,6	14,6	85,0
Her Zaman	112	15,0	15,0	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgeden de görüleceği gibi ‘öğretmenim herhangi bir sorun yaşadığımda benimle ilgilenir’ maddesine öğrencilerin % 49,9’u öğretmenlerinin sorunları ile ilgilenmediğini, % 29,6’sı sorunları ile ilgilendiğini belirtmiştir. Öğrencilerin % 20,5’i ise bu konuda herhangi bir fikri olmadığını belirtmiştir.

Çizelge 4.41. “Öğretmenimiz bizler oyun oynarken yanımıza gelerek oyuna (basketbol, futbol vb.) katılır” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	422	56,6	56,6	56,6
Bazen	88	11,8	11,8	68,4
Fikrim Yok	164	22,0	22,0	90,3
Genellikle	47	6,3	6,3	96,6
Her Zaman	25	3,4	3,4	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgeden de görüleceği gibi ‘öğretmenimiz bizler oyun oynarken yanımıza gelerek oyuna katılır’ maddesine öğrencilerin % 68,4’ü öğretmenlerinin oyun oynarken oyuna katılmadığını, % 9,7’si katıldığını belirtmiştir. Öğrencilerin % 22’si ise bu konuda herhangi bir fikri olmadığını belirtmiştir.

Çizelge 4.42. “Öğretmenim okul dışında beni gördüğünde bana ilgili davranır (örneğin selam verir, elimi, sıkar, konuşur, gülümser vb.)” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	215	28,8	28,8	28,8
Bazen	125	16,8	16,8	45,6
Fikrim Yok	190	25,5	25,5	71,0
Genellikle	106	14,2	14,2	85,3
Her Zaman	110	14,7	14,7	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgeden de görüleceği gibi ‘öğretmenim okul dışında beni gördüğünde bana ilgili davranır’ maddesine öğrencilerin % 45,6’sı öğretmenlerinin okul dışında karşılaştıklarında kendilerine ilgili davranmadıklarını, % 28,9’u ilgili davrandıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin % 25,5'i si ise bu konuda her hangi bir fikri olmadığını belirtmiştir.

Çizelge 4.43. “Öğretmenim bana kızdığına aşağılayıcı bir şekilde yüzüme bakar” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	71	9,5	9,5	9,5
Bazen	51	6,8	6,8	16,4
Fikrim Yok	118	15,8	15,8	32,2
Genellikle	158	21,2	21,2	53,4
Her Zaman	348	46,6	46,6	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgeden de görüleceği gibi ‘öğretmenim bana kızdığına aşağılayıcı bir şekilde yüzüme bakar’ maddesine öğrencilerin % 67,8'i öğretmenlerinin kendilerine kızdıklarında aşağılayıcı şekilde baktığını, % 16,3'ü böyle bir davranış göstermediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin % 15,8'i si ise bu konuda her hangi bir fikri olmadığını belirtmiştir.

Çizelge 4.44. “Öğretmenimiz bizi sevdiğini ve değer verdiğini davranışlarıyla hissettirir (örneğin derste kolunu omzumuza atar, ense ve sırtımızı sıvazlar, sıramıza oturur)” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	234	31,4	31,4	31,4
Bazen	168	22,5	22,5	53,9
Fikrim Yok	94	12,6	12,6	66,5
Genellikle	118	15,8	15,8	82,3
Her Zaman	132	17,7	17,7	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgeden de görüleceği gibi ‘öğretmenimiz bizi sevdiğini ve değer verdiğini

davranışlarıyla hissettirir' maddesine öğrencilerin % 53,9'u öğretmenlerinin kendilerini sevdiğini ve değer verdiğini davranışları ile hissettirmediklerini, % 33,5'i davranışları ile hissettirdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin % 12,6'sı ise bu konuda her hangi bir fikri olmadığını belirtmiştir.

Çizelge 4.45. “Öğretmenim bana karşı hoşgörülü davranır” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	91	12,2	12,2	12,2
Bazen	198	26,5	26,5	38,7
Fikrim Yok	78	10,5	10,5	49,2
Genellikle	180	24,1	24,1	73,3
Her Zaman	199	26,7	26,7	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgeden de görüleceği gibi 'öğretmenim bana karşı hoşgörülü davranır' maddesine öğrencilerin % 50,7'si öğretmenlerinin kendilerine hoşgörülü davrandıklarını, % 38,7'si hoşgörülü davranmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin % 10,5'i ise bu konuda her hangi bir fikri olmadığını belirtmiştir.

Çizelge 4.46. “Öğretmenim ben konuşurken ilgili ve dikkatli bir şekilde beni dinler” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	86	11,5	11,5	11,5
Bazen	127	17,0	17,0	28,6
Fikrim Yok	86	11,5	11,5	40,1
Genellikle	206	27,6	27,6	67,7
Her Zaman	241	32,3	32,3	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgeden de görüleceği gibi ‘öğretmenim ben konuşurken ilgili ve dikkatli bir şekilde beni dinler’ maddesine öğrencilerin % 59,9’u olumlu yanıt vermiş, % 28,5’i ise olumsuz yanıt vererek öğretmenlerinin konuşurken kendileri dinlemediğini belirtmiştir. Öğrencilerin % 11,5’i ise bu konuda her hangi bir fikri olmadığını belirtmiştir.

Çizelge 4.47. “Öğretmenim ben konuşurken aslında beni dinlemez ama dinlermiş gibi görünür” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	41	5,5	5,5	5,5
Bazen	33	4,4	4,4	9,9
Fikrim Yok	153	20,5	20,5	30,4
Genellikle	62	8,3	8,3	38,7
Her Zaman	457	61,3	61,3	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgeden de görüleceği gibi ‘öğretmenim ben konuşurken aslında beni dinlemez ama dinlermiş gibi görünür’ maddesine öğrencilerin % 69,6’sı öğretmenlerinin kendilerini dinlermiş gibi görüldüğünü, % 9,9’u dinlermiş gibi görünmediğini belirtmiştir. Öğrencilerin % 20,5’i ise bu konuda her hangi bir fikri olmadığını belirtmiştir.

Çizelge 4.48. “Öğretmenimin yaptığı tavır ve hareketler bana çok yapay geliyor” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	49	6,6	6,6	6,6
Bazen	52	7,0	7,0	13,5
Fikrim Yok	183	24,5	24,5	38,1
Genellikle	140	18,8	18,8	56,8
Her Zaman	322	43,2	43,2	100,0

Toplam	746	100,0	100,0
--------	-----	-------	-------

Çizelgeden de görüleceği gibi ‘öğretmenimin yaptığı tavır ve hareketler bana çok yapay geliyor’ maddesine öğrencilerin % 62’si öğretmenlerinin tavır ve hareketlerini yapay bulduğunu, % 13,6’sı yapay bulmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin % 24,5’i ise bu konuda her hangi bir fikri olmadığını belirtmiştir.

Çizelge 4.49. “Öğretmenim derste güçlük çektiğim konularda özel olarak benimle ilgilenir” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	269	36,1	36,1	36,1
Bazen	159	21,3	21,3	57,4
Fikrim Yok	146	19,6	19,6	76,9
Genellikle	97	13,0	13,0	89,9
Her Zaman	75	10,1	10,1	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgeden de görüleceği gibi ‘öğretmenim derste güçlük çektiğim konularda özel olarak benimle ilgilenir’ maddesine öğrencilerin % 57,4’ü kendileri ile özel olarak ilgilenmediğini, % 23,1’i ilgilendiğini belirtmiştir. Öğrencilerin % 19,6’sı ise bu konuda her hangi bir fikri olmadığını belirtmiştir.

Çizelge 4.50. “Öğretmenim ders anlatırken yalnız ön sıralara bakar” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	61	8,2	8,2	8,2
Bazen	46	6,2	6,2	14,3
Fikrim Yok	135	18,1	18,1	32,4
Genellikle	129	17,3	17,3	49,7

Her Zaman	375	50,3	50,3	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgeden de görüleceği gibi ‘öğretmenim ders anlatırken yalnız ön sıralara bakar’ maddesine öğrencilerin % 67,6’sı öğretmenlerinin ders anlatırken ön sıralara baktığını, % 14,4’ü yalnızca ön sıralara bakmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin % 18,1’i ise bu konuda her hangi bir fikri olmadığını belirtmiştir.

Çizelge 4.51. “Öğretmenim bana birey olarak saygı gösterir, gururumu kırıcı davranışlardan kaçınır” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	134	18,0	18,0	18,0
Bazen	119	16,0	16,0	33,9
Fikrim Yok	112	15,0	15,0	48,9
Genellikle	172	23,1	23,1	72,0
Her Zaman	209	28,0	28,0	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgeden de görüleceği gibi ‘öğretmenim bana birey olarak saygı gösterir, gururumu kırıcı davranışlardan kaçınır’ maddesine öğrencilerin % 51,1’i öğretmenlerinin gurur kırıcı davranışlardan kaçındığını, % 34’ü kendilerine birey olarak saygı göstermediğini ve gurur kırıcı davranışlardan kaçınmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin % 15’i ise bu konuda her hangi bir fikri olmadığını belirtmiştir.

Çizelge 4.52. “Öğretmenim sınıfa hitap ederken sıkıcı ve monoton bir ses tonu kullanır” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	105	14,1	14,1	14,1
Bazen	58	7,8	7,8	21,9
Fikrim Yok	112	15,0	15,0	36,9
Genellikle	176	23,6	23,6	60,5
Her Zaman	294	39,4	39,5	100,0
Toplam	746	99,9	100,0	

Çizelgeden de görüleceği gibi ‘öğretmenim sınıfa hitap ederken sıkıcı ve monoton bir ses tonu kullanır’ maddesine öğrencilerin % 63’ü öğretmenlerinin sıkıcı ve monoton bir ses tonu kullanmadığını, % 21,9’u sıkıcı ve monoton bir ses tonu kullandığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin % 15,1’i ise bu konuda herhangi bir fikri olmadığını belirtmiştir.

Çizelge 4.53. “Öğretmenim sınıfa hitap ederken gergin bir hal alır” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	74	9,9	9,9	9,9
Bazen	48	6,4	6,4	16,4
Fikrim Yok	118	15,8	15,8	32,2
Genellikle	191	25,6	25,6	57,8
Her Zaman	315	42,2	42,2	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgeden de görüleceği gibi ‘öğretmenim sınıfa hitap ederken gergin bir hal alır’ maddesine öğrencilerin % 67,8’i öğretmenlerinin sınıfa hitap ederken gergin bir hal aldığı, % 16,3’ü gergin bir hal almadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin % 15,8’i ise bu konuda herhangi bir fikri olmadığını belirtmiştir.

Çizelge 4.54. “Öğretmenimiz tek tek öğrencilere gülümser” maddesinin frekans ve yüzde dağılımı

	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiçbir Zaman	244	32,7	32,7	32,7
Bazen	183	24,5	24,5	57,2
Fikrim Yok	118	15,8	15,8	73,1
Genellikle	108	14,5	14,5	87,5
Her Zaman	93	12,5	12,5	100,0
Toplam	746	100,0	100,0	

Çizelgeden de görüleceği gibi ‘öğretmenimiz tek tek öğrencilere gülümser’ maddesine öğrencilerin % 57,2’si öğretmenlerinin tek tek öğrencilere gülümsemediğini, % 27’si gülümsediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin % 15,8’i ise bu konuda her hangi bir fikri olmadığını belirtmiştir.

4.3. Yakınlık Davranışlarının Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Testler:

Çizelge 4.55. Öğrencilerinin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışları puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Cinsiyet	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$	<i>t</i> Testi		
						<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Yakınlık	Erkek	385	107,65	20,43	1,04	744	-0,031	0,975
	Bayan	361	107,69	19,46	1,02			

Çizelgede görülebileceği üzere, öğrencilerinin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışlar aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, erkek ve kız

öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = -0,031$; $p > 05$).

Çizelge 4.56. Öğrencilerinin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışları puanlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri			ANOVA Sonuçları							
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
	Okur yazar değil	52	105,42	19,164	G. Arası	4738,029	3	1579,343		
	Okur yazar-ilkokul	397	105,79	19,662	G. İçi	291771,189	742	393,223		
Yakınlık	Ortaokul-lise	243	109,91	20,139	Toplam	296509,218	745		4,016	,008
	Üniversite ve üzeri	54	113,54	20,284						
	Toplam	746	107,67	19,950						

Çizelgede görülebileceği üzere, öğrencilerinin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışlar aritmetik ortalamalarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda eğitim düzeyi gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=4,016$; $p < 01$). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($L_F = 0,269$; $p > 05$). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin bir nedeni de testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.57. Öğrencilerinin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışları puanlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc Scheffe testi sonuçları

Düzyey (i)	Düzyey (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Okuryazar değil	Okuryazar-ilkokul	-,370	2,924	,899
	Ortaokul-lise	-4,486	3,030	,139
	Üniversite ve üzeri	-8,114	3,853	,036
Okuryazar-ilkokul	Okuryazar değil	,370	2,924	,899
	Ortaokul-lise	-4,116	1,615	,011
	Üniversite ve üzeri	-7,744	2,876	,007
Ortaokul-lise	Okuryazar değil	4,486	3,030	,139
	Okuryazar-ilkokul	4,116	1,615	,011
	Üniversite ve üzeri	-3,628	2,983	,224
Üniversite ve üzeri	Okuryazar değil	8,114	3,853	,036
	Okuryazar-ilkokul	7,744	2,876	,007
	Ortaokul-lise	3,628	2,983	,224

Çizelgede görüldüğü üzere, öğrencilerinin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışları puanlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (anova) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın anneleri okuryazar olmayan grupla üniversite ve üstü grup arasında üniversite ve üstü grup lehine $p < .05$ düzeyinde; anneleri okuryazar ve ilkokul mezunu olan grupla ortaokul-lise ($p < .05$) ve üniversite ve üzeri ($p < .01$) grup arasında anneleri okuryazar ve ilkokul mezunu olan grup aleyhine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Çizelge 4.58. Öğrencilerinin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışları puanlarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
	Okur yazar değil	9	337,89			
	Okur yazar-ilkokul	305	352,24			
Yakınlık	Ortaokul-lise	321	380,80	7,450	3	0,59
	Üniversite ve üzeri	111	413,71			
	Toplam	746				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, öğrencilerinin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışlar sıralamalar ortalamalarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda babanın eğitim düzeyi gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=7,450$; $sd=3$; $p>05$).

Çizelge 4.59. Öğrencilerinin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışları puanlarının lise türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri			ANOVA Sonuçları							
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
	Genel lise	298	107,01	19,449	G.Arası	10613,924	2	5306,962		
Yakınlık	Anadolu Lisesi	317	105,01	18,244	G. İçi	285895,295	743	384,785		
	Meslek lisesi	131	115,60	22,934	Toplam	296509,218	745		13,792	,000
	Toplam	746	107,67	19,950						

Çizelgede görülebileceği üzere, öğrencilerinin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışlar aritmetik ortalamalarının lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda lise türü gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak

anlamli bulunmuştur ($F = 13,792$; $p < .001$). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamli farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($L_F = 1,325$; $p > .05$). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin bir nedeni de testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.60. Öğrencilerinin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışları puanlarının okul türü değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc Scheffe testi sonuçları

Okul (i)	Okul (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Genel lise	Anadolu lisesi	1,994	1,583	,453
	Meslek lisesi	-8,596	2,056	,000
Anadolu Lisesi	Genel lise	-1,994	1,583	,453
	Meslek lisesi	-10,590	2,037	,000
Meslek lisesi	Genel lise	8,596	2,056	,000
	Anadolu lisesi	10,590	2,037	,000

Çizelgede görüldüğü gibi, öğrencilerinin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışları puanlarının okul türü değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın meslek lisesi ile diğer lise türleri arasında meslek liseleri lehine $p < .001$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır.

Çizelge 4.61. Öğrencilerinin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışları puanlarının sınıfın öğrenci sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Yakınlık	25 ve altı	51	106,96	19,511	G.Arası	14109,303	4	3527,326		
	26-30 arası	182	111,55	18,946	G. İçi	282399,916	741	381,106		
	31-35 arası	61	115,18	26,749	Toplam	296509,218	745			
	35-40 arası	238	108,35	20,571					9,255	,000
	41 ve üstü	214	101,64	16,095						
	Toplam	746	107,67	19,950						

Çizelgeden de görülebileceği üzere, öğrencilerinin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışlar aritmetik ortalamalarının sınıfın öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda sınıf mevcudu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F = 9,255$; $p < .001$). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olmadığı saptanmıştır ($L_F = 2,741$; $p < .05$). Bunun üzerine varyansların homojen olmaması durumunda yaygınlıkla kullanılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Tamhane's T2 testinin tercih edilmesinin bir nedeni de testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.62. Öğrencilerinin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışları puanlarının sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc Tamhane's T2 testi sonuçları

Sayı (i)	Sayı (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
25 ve altı	26-30 arası	-4,589	3,072	,777
	31-35 arası	-8,220	4,381	,480
	35-40 arası	-1,392	3,040	1,000
	41 ve üstü	5,325	2,945	,542
26-30 arası	25 ve altı	4,589	3,072	,777
	31-35 arası	-3,631	3,702	,982
	35-40 arası	3,197	1,937	,650
	41 ve üstü	9,914	1,784	,000
31-35 arası	25 ve altı	8,220	4,381	,480
	26-30 arası	3,631	3,702	,982
	35-40 arası	6,827	3,675	,500
	41 ve üstü	13,545	3,597	,003
35-40 arası	25 ve altı	1,392	3,040	1,000
	26-30 arası	-3,197	1,937	,650
	31-35 arası	-6,827	3,675	,500
	41 ve üstü	6,717	1,729	,001
41 ve üstü	25 ve altı	-5,325	2,945	,542
	26-30 arası	-9,914	1,784	,000
	31-35 arası	-13,545	3,597	,003
	35-40 arası	-6,717	1,729	,001

Çizelgeden de anlaşılacağı üzere, öğrencilerinin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışları puanlarının sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tamhane's T2 testi sonucunda söz konusu farklılığın 41 ve üstü mevcuda sahip sınıfta öğrenim gören öğrencilerle 26-30, 31-35 ve 35-40 kişilik mevcuda sahip sınıflarda okuyan öğrenciler arasından 41 ve üstü mevcuda sahip sınıfta öğrenim gören öğrenciler aleyhine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Çizelge 4.63. Öğrencilerinin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışları puanlarının ders türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Yakınlık	Sözel	268	110,03	20,154	G.Arası	2332,514	2	1166,257	2,946	,053
	Sayısal	322	106,25	18,231	G. İçi	294176,704	743	395,931		
	İfade-beceri	156	106,54	22,580	Toplam	296509,218	745			
	Toplam	746	107,67	19,950						

Çizelgede görülebileceği üzere, öğrencilerinin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışlar aritmetik ortalamalarının ders türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ders türü gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F = 2,946; p > .05$).

Çizelge 4.64. Öğrencilerinin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışları puanlarının öğretmenin cinsiyeti değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Cinsiyet	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$	<i>t</i> Testi		
						<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Yakınlık	Erkek	395	107,48	19,850	,999	744	-0,273	0,785
	Bayan	351	107,88	20,088	1,072			

Çizelgede görülebileceği üzere, öğrencilerinin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışlar aritmetik ortalamalarının öğretmenin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, erkek ve bayan öğretmen gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = -0,273; p > .05$).

4.4. Güdülenme Davranışlarının Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek zere Yapılan Testler:

Çizelge 4.65. Öğrencilerinin güdülenme davranışları puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						Sd	t	p
Güdülenme	Erkek	385	29,84	8,549	,436	744	0,032	0,975
	Bayan	361	29,82	7,677	,404			

Çizelgede görülebileceği üzere, öğrencilerinin güdülenme davranışları aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, erkek ve kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = -0,032; p > .05$).

Çizelge 4.66. Öğrencilerinin güdülenme davranışları puanlarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

f, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Güdülenme	Okur yazar değil	52	31,08	7,690	G.Arası	191,833	3	63,944		
	Okur yazar-ilkokul	397	29,47	8,047	G. İçi	49092,222	742	66,162		
	Ortaokul-lise	243	30,27	8,210	Toplam	49284,055	745		,966	,408
	niversite ve zeri	54	29,33	8,817						
	Toplam	746	29,83	8,133						

Çizelgede görülebileceği üzere, öğrencilerinin güdülenme davranışları aritmetik ortalamalarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda eğitim düzeyi gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=0,966; p>.05$).

Çizelge 4.67. Öğrencilerinin güdülenme davranışları puanlarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Güdülenme	Okur yazar değil	9	420,78	1,386	3	0,709
	Okur yazar-ilkokul	305	363,79			
	Ortaokul-lise	321	379,97			
	Üniversite ve üzeri	111	377,65			
	Toplam	746				

Çizelgeden anlaşılacağı gibi, öğrencilerinin güdülenme davranışları sıralamalar ortalamalarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda babanın eğitim düzeyi gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,386; sd=3; p>.05$).

Çizelge 4.68. Öğrencilerinin güdülenme davranışları puanlarının lise türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Güdülenme	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Yakınlık	Anadolu Lisesi	317	29,86	7,709	G. İçi	48923,316	743	65,846		
	Meslek lisesi	131	31,19	8,640	Toplam	49284,055	745		2,739	,065
	Toplam	746	29,83	8,133						

Çizelgede görülebileceği üzere, öğrencilerinin güdülenme davranışları aritmetik ortalamalarının lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda lise türü gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F = 2,739; p < .05$).

Çizelge 4.69. Öğrencilerinin güdülenme davranışları puanlarının sınıfın öğrenci sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Güdülenme	26-30 arası	182	32,40	8,152	G. İçi	47617,375	741	64,261		
	31-35 arası	61	29,89	7,369	Toplam	49284,055	745		6,484	,000
	35-40 arası	238	29,13	8,399						
	41 ve üstü	214	28,77	7,791						
	Toplam	746	29,83	8,133						

Çizelgede görülebileceği üzere, öğrencilerinin güdülenme davranışları aritmetik ortalamalarının sınıfın öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda sınıf mevcudu gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F = 6,484$; $p < .001$). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($L_F = 1,659$; $p > .05$). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin bir nedeni de testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.70. Öğrencilerinin güdülenme davranışları puanlarının sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc Scheffe testi sonuçları

Sayı (i)	Sayı (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
25 ve altı	26-30 arası	-4,043	1,270	,039
	31-35 arası	-1,532	1,521	,907
	35-40 arası	-,782	1,237	,983
	41 ve üstü	-,413	1,249	,999
26-30 arası	25 ve altı	4,043	1,270	,039
	31-35 arası	2,510	1,186	,346
	35-40 arası	3,261	,789	,002
	41 ve üstü	3,629	,808	,001
31-35 arası	25 ve altı	1,532	1,521	,907
	26-30 arası	-2,510	1,186	,346
	35-40 arası	,751	1,150	,980
	41 ve üstü	1,119	1,164	,921

35-40 arası	25 ve altı	,782	1,237	,983
	26-30 arası	-3,261	,789	,002
	31-35 arası	-,751	1,150	,980
	41 ve üstü	,368	,755	,993
41 ve üstü	25 ve altı	,413	1,249	,999
	26-30 arası	-3,629	,808	,001
	31-35 arası	-1,119	1,164	,921
	35-40 arası	-,368	,755	,993

Çizelgeden da anlaşılacağı üzere, öğrencilerinin güdülenme davranışları puanlarının sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın 25 ve altı grup ile 26-30 grubu arasında 26-30 grubu lehine $p < .05$ düzeyinde; 26-30 grubu ile 35-40 grubu ve 41 ve üstü grup arasında 26-30 grubu lehine $p < .05$ düzeyinde olduğu saptanmıştır.

Çizelge 4.71. Öğrencilerinin güdülenme davranışları puanlarının ders türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Güdülenme	Sözel	268	29,17	8,061	G.Arası	207,535	2	103,767	1,571	,209
	Sayısal	322	30,36	8,331	G. İçi	49076,520	743	66,052		
	İfade-beceri	156	29,89	7,807	Toplam	49284,055	745			
	Toplam	746	29,83	8,133						

Çizelgede görülebileceği üzere, öğrencilerinin güdülenme davranışları aritmetik ortalamalarının ders türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ders türü gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F = 1,571; p > .05$).

Çizelge 4.72. Öğrencilerinin güdülenme davranışları puanlarının öğretmenin cinsiyeti değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						Sd	t	p
Güdülenme	Erkek	395	30,47	8,349	,420	744	2,281	0,023
	Bayan	351	29,11	7,834	,418			

Çizelgede görülebileceği üzere, öğrencilerinin güdülenme davranışları aritmetik ortalamalarının öğretmenin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, erkek ve bayan öğretmen gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t = 2,281$; $p < .05$). Söz konusu farklılık ders öğretmenin erkek olduğu grup lehine gerçekleşmiştir.

4.5. Yakınlık Ölçeği Toplam Puanları ile Güdülenme Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi:

Çizelge 4.73. Yakınlık ölçeği toplam puanları ile güdülenme puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson çarpım moment korelasyon analizi

Değişkenler	n	r
Yakınlık	746	,408
Güdülenme		

Çizelgeden de anlaşılacağı üzere, yakınlık ölçeği toplam puanları ile güdülenme puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişki istatistiksel açıdan $p < .001$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bulunmuştur.

BÖLÜM 5

5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin algıladığı öğretmen yakınlığının öğrencilerin güdülenmeleri ile ilişkisinin olduğu bu araştırmanın sonuçları ile ortaya konmuştur. Öğretmen öğrenci ilişkisinde sözlü ve sözsüz iletişimin önemi çok büyüktür. Öğrencilerin öğretmenlerine hissettikleri yakınlık onların okulu ve öğretmenlerini sevmelerinde ve beraberinde güdülenmelerinde etkilidir.

Öğretmen yakınlık davranışları ölçeğinde aritmetik ortalaması yüksek olan maddeler şöyle sıralanmaktadır: “8. Öğretmenim benim kişilik özelliğimle alay eder.” ($\bar{x}=4,254$), “3. Öğretmenim sınıfta benim gururumu kırıcı espriler yapar” ($\bar{x}=4,308$), “5. Öğretmenim yanlış yaptığımda sınıfta benim ismimi yüksek sesle söyleyerek beni utandırır” ($\bar{x}=4,331$), “28. Öğretmenime dersle ilgili bir soru sorduğumda beni küçümser bir ifadeyle dinler” ($\bar{x}=4,379$) ve “15. Öğretmenim benim yaptığım yanlışı abartarak başkasına anlatır” ($\bar{x}=4,641$) Bu sonuçlar değerlendirildiğinde öğrencilerin öğretmenlerinin davranışlarını algılarında negatif ifadelerin yüksek olduğu görülmüştür. Öğrenciler öğretmenlerinin kendilerini küçük düşürdüğünü, gurur kırıcı davranışlar gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra aritmetik ortalamaları en düşük ifadeler de şöyle sıralanmaktadır. “10. Öğretmenim ben hasta olduğumda eve telefon açıp “geçmiş olsun” der” ($\bar{x}=1,469$), “32. Öğretmenimiz bizler oyun oynarken yanımıza gelerek oyuna (basketbol, futbol vb.) katılır”, ($\bar{x}=1,881$) “9. Öğretmenim benimle ilgilenerek nasıl olduğumu sorar” ($\bar{x}=2,161$), “20. Öğretmenimiz soracak sorumuz veya tartışmak istediğimiz her hangi bir şey olduğunda kendisine telefon etmemizi ve gerekirse sınıf dışında görüşmemizi ister” ($\bar{x}=2,217$), ve 2. Öğretmenim, soruya doğru cevap verdiğimde beni sever, över ve ödüllendirir” ($\bar{x}=2,354$). Bu sonuçlar değerlendirildiğinde öğrencilerin öğretmenleri tarafından önemsenmediği ve kendilerine değer verilmediği görüşleri ortaya çıkıyor. Bu noktada öğretmenlerin öğrencileri ile kurdukları iletişimde olumsuz davranışları sergiledikleri ve etkili iletişim kuramadıklarını görülmektedir.

Öğrencilerin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışlar aritmetik ortalamalarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermektedir. Söz konusu farklılık anneleri okuryazar olmayan grupla üniversite ve üstü grup arasında üniversite ve üstü grup lehine $p<.05$, anneleri okuryazar ve ilkökul mezunu olan grupla ortaokul-lise ($p<.05$) ve üniversite ve üzeri ($p<.01$) grup arasında anneleri okuryazar ve ilkökul mezunu olan grup aleyhine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Öğrencilerin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışlar aritmetik ortalamalarının lise türü değişkenine göre farklılık göstermektedir. Söz konusu farklılığın meslek lisesi ile diğer lise türleri arasında meslek lisesi lehine ($p<.001$) gerçekleştiği saptanmıştır.

Öğrencilerin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışlar aritmetik ortalamalarının sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre farklılık göstermektedir. Söz konusu farklılık 25 ve altı grup ile 26-30 arasında 26-30 grubu lehine $p<.05$ düzeyinde; 26-30 grubu ile 35-40 grubu ve 41 ve üstü grup arasında 26-30 grubu lehine $p<.05$ düzeyinde olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin algıladıkları öğretmen yakınlık davranışları aritmetik ortalamalarının öğretmenin cinsiyeti değişkenine göre farklılık göstermektedir. Söz konusu farklılık ders öğretmenin erkek olduğu grup lehine gerçekleşmiştir.

Öğrencilerin güdülenme davranışı cinsiyet değişkenine, anne eğitim düzeyi değişkenine, baba eğitim düzeyi değişkeni ve lise türü değişkenine farklılık göstermemiştir.

Öğrencilerin güdülenme davranışları sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre 26–30 kişi mevcutlu sınıfların 25 ve altı kişi mevcutlu sınıflara göre daha güdülenmiş oldukları görülmüştür. Aynı şekilde 26–30 kişi mevcutlu sınıfların 41 ve üstü kişi mevcutlu sınıflara göre daha güdülenmiş oldukları görülmüştür.

Yapılan araştırmalar sonucunda 25 ve altı kişilik mevcutlu sınıflar ile 26-30 kişilik mevcutlu sınıflar arasında 26-30 grubu lehine $p<.05$ düzeyinde; 26-30 grubu ile 35-40 grubu ve 41 ve üstü grup arasında 26-30 grubu lehine $p<.05$ düzeyinde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin güdülenme davranışları öğretmenin cinsiyetine göre farklılık göstermektedir. Bu farklılık erkek öğretmenler lehine gerçekleşmiştir.

Yakınlık ölçeği toplam puanları ile güdülenme puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson çarpım moment ilgileşim analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişki istatistiksel açıdan $p < .001$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bulunmuştur.

5.2. Öneriler

Bu araştırma ile öğrencilerin öğretmenlerinin yakınlık davranışlarını nasıl algıladıkları ve bu yakınlık davranışlarının öğrencilerin güdülenmeleri ile ilişkisi incelenmiştir. İncelemeler sonrasında öğrenciler, öğretmenlerini kendilerine yakın bulmadıklarını ve öğretmenlerinin kendilerine yapmacık davranışlar gösterdiği düşüncesini taşımaktadırlar.

Öğretmenler öğrencilerini iyi anlamalı. Onların ilgi ve isteklerini bilerek sınıf içinde ortaya çıkan durumları iyi gözlemleyebilmeli ve bu durumlardan sonuçlar çıkararak onlarla iletişime geçmelidir. Öğrenciler iyi öğreten öğretmen beklentisinde değillerdir. Yani öğrenciler için ilk sırada öğretmenin iyi ders öğretmesi yer almaz. Bu daha çok aileler için önemlidir. Öğrenciler, güzel gülümseyen, neşeli, sınıfa hitap sırasında ses tonunu iyi ayarlayan, sürekli kendileri ile göz teması kuran, hoşgörülü, aferin diyerek takdir eden vb. özellikleri taşıyan öğretmenler isterler. Bu şekilde bir öğretmene sahip olduklarında öğrencinin öğretmene olana yakınlığı artacaktır ve bu da öğrencinin derse güdülenmesini sağlayacaktır.

Öğretmenler diğer insanlardan daha fazla sabırlı, hoşgörülü ve çok daha anlayışlı olmalıdır. Bu noktada öğretmenlik mesleği pek tabii ki zor bir uğraştır fakat bu mesleği yücelten etken de bu zor uğraşı başarabilmektir.

Yapılan bu araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Öğretmenler ders anlatırken yüzlerini tahtaya dönmemelidirler ve öğrenciler ile

sürekli göz teması kurmalıdırlar.

- Öğretmenin öğrenciler ile konuşurken ki yüz ifadesi çok önemlidir. Öğretmen sert bir yüz ifadesi taşıdığına öğrenci öğretmeni ile sıcak bir ilişkiye giremeyebilir. Bu yüzden öğretmenler öğrenciler yumuşak yüz ifadeleri göstermelidirler.
- Öğrencinin soruyu bilememesi küçümser bir tavırla karşılanmamalıdır. Bunun yerine “karıştırdın galiba”, “sen aslında biliyorsundur bunu ama bugün biraz dalgınsın sanırım” şeklinde cümlelerle yaklaşılmalıdır.
- Öğrencinin yaptığı yanlış davranış herkesin içinde öğrenciye söylenmemelidir. Öğrenci, olumsuz yönlerini başka kişilerin bilmesini istemeyebilir. Öğretmenin bu şekilde davranması öğrenciyi sınıf ortamından uzaklaştırır ve öğretmene karşı güvensizlik duygusu oluşur.
- Öğrencilerin gösterdikleri her türlü çabanın görmezden gelinmemesi gerekmektedir ve bu çabaları karşılığında öğrenciler ödüllendirilmelidir.
- Erkek öğretmenlerin güdüleme becerilerinin nedenleri araştırılarak, bayan öğretmenlere de bu yetiler kazandırılmasına dönük hizmet içi eğitim çalışmaları yoğunlaştırılabilir.
- Her şeyden önce, iyi bir eğitimin gerçekleşmesi için öğretmenin öğrencilerini çok iyi tanımaları; onlara isimleri ile hitap etmeleri gerekir. Tanıdıkça, onların değişik ihtiyaçlarını, öğrenme şekillerini fark eder ve yöntem ve stratejilerini buna göre belirler. Ama kalabalık sınıflarda öğrenciyi tanıma süreci çok daha uzun sürmekte; bu da, diğer sorunlarla bütünleşince verimi düşürmektedir. Her biri farklı özellikler taşıyan bireyler de ihtiyaçları ve beklentilerine cevap bulamamanın etkisiyle öğrenmede başarısız olmaktadır.
- Sınıf sayılarının öğrencilerin güdülenmesi ve diğer etkenler açısından en fazla 30 kişi ile sınırlandırılması güdülenme açısından faydalı olacaktır.
- Öğretmen davranışları ve öğretmen-öğrenci ile ilgili araştırmalar daha da yaygınlaştırılmalıdır.
- Bu araştırma özel okullarda da uygulanıp çalışmanın sonuçları bu araştırma ile karşılaştırılabilir.
- Kırsal kesimlerdeki okullarda, kasabalarda, köylerde de bu araştırma uygulanarak bir karşılaştırma yapılabilir.
- Bu araştırma öğretmenler üzerinde de yapılmalı ve öğrencilere yönelik yapılan

araştırmalar ile karşılaştırılmalı.

- Öğretmen-öğrenci iletişiminin daha etkin kurulabilmesi için eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin formasyon eğitimi daha işlevselleştirilerek, psikoloji sosyoloji, kişiler arası iletişim gibi dersler sunularak öğretmen adaylarının bu dersleri almaları sağlanabilir.

EK -1

Anket Formu

Sevgili Arkadaşlar,

Akademik amaçla hazırlanmış olan bu çalışmaya katkıda bulunmayı kabul ettiğiniz ve zaman ayırdığınız için teşekkür ederim Ankette üç bölüm bulunmaktadır. Bölüm I'de kişisel ve eğitimsel durumunuzla ilgili bilgiler bulunmaktadır. Diğer bölümlerin başında gerekli açıklamalar bulunmaktadır. Sorulara samimi, objektif ve tarafsız olarak cevap vermeniz araştırma bulgularının geçerli olması için gereklidir. Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız. Sonuçlar toplu olarak değerlendirileceğinden isim yazmanıza da gerek yoktur.

Güliden AKTAŞ

Yeditepe Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü

EYD Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

Cinsiyetiniz:	<input type="radio"/> Erkek	<input type="radio"/> Bayan			
Anne Eğitim Düzeyi:	<input type="radio"/> Okuryazar değil	<input type="radio"/> Okuryazar	<input type="radio"/> İlkokul	<input type="radio"/> Ortaokul	
	<input type="radio"/> Lise	<input type="radio"/> Üniversite	<input type="radio"/> Yüksek Lisans ve Üzeri		
Baba Eğitim Düzeyi:	<input type="radio"/> Okuryazar değil	<input type="radio"/> Okuryazar	<input type="radio"/> İlkokul	<input type="radio"/> Ortaokul	
	<input type="radio"/> Lise	<input type="radio"/> Üniversite	<input type="radio"/> Yüksek Lisans ve Üzeri		
Oturduğunuz Ev:	<input type="radio"/> Lojman	<input type="radio"/> Kira	<input type="radio"/> Kendinizin	<input type="radio"/> Aile Bireylerinin	
Gelir Düzeyi:	<input type="radio"/> Düşük	<input type="radio"/> Ortanın altı	<input type="radio"/> Orta	<input type="radio"/> Ortanın üstü	<input type="radio"/> Yüksek

BÖLÜM II

Lütfen başlamadan önce **yönergeyi** dikkatli okuyun. Anketin bu kısmı 45 madde içermektedir. Bu maddeler aşağıda belirttiğiniz öğretmeninizin sizler ile olan iletişimde gösterdikleri **yakınlık** davranışları ile ilgili düşüncelerinizi öğrenmektir. Cevaplarınız **doğru** veya **yanlış**, **iyi** veya **kötü** olarak değerlendirilmeyecektir. Her özelliğin gerekli ve önemli olduğu durumlar vardır. Bu nedenle, tüm maddelere dürüstçe ve doğru olarak cevap verin. Lütfen maddelerin hepsini okuyun ve size en uyan cevabı aşağıdaki kriterlere göre seçin.

Okul Türü:

Lütfen okulunuzun adını yazmayınız,, Sadece türünü yazınız. Örnek olarak; Genel Lise, Meslek Lisesi, Ticaret Lisesi, Anadolu Lisesi ...vb

Sınıftaki Öğrenci Sayısı:

Dersin Adı:

Lütfen dersin adını yazınız,, Örnek olarak; Fizik, Kimya, Edebiyat, Tarih, Matematik, Yabancı Dilvb.

Öğretmeninizin Cinsiyeti Erkek Bayan

	HİÇBİR ZAMAN	BAZEN	FİKRİM YOK	GENELLİKLE	HER ZAMAN
Maddedeki ifadenin size hiç uymadığına ve sizi hiç anlatmadığına inanıyorsanız HİÇBİR ZAMAN anlamında 1 i işaretleyin.	①	②	③	④	⑤
Maddedeki ifadenin size bazı ender durumlarda uysa da çoğunlukla uymadığına ve sizi pek anlatmadığına inanıyorsanız BAZEN anlamına gelen 2 yi işaretleyin.	①	②	③	④	⑤
Maddedeki ifadenin size bazen uyup bazen uymadığına inanıyorsanız ya da emin olamıyorsanız FİKRİM YOK anlamına gelen 3 ü işaretleyin.	①	②	③	④	⑤
Maddedeki ifadenin size çoğunlukla uyduğuna ve sizi genelde anlattığına inanıyorsanız GENELLİKLE anlamına gelen 4 ü işaretleyin.	①	②	③	④	⑤
Maddedeki ifadenin size tamamen uyduğuna ve sizi çok iyi anlattığına inanıyorsanız HER ZAMAN anlamında 5 i işaretleyin.	①	②	③	④	⑤

	HİÇBİR ZAMAN	BAZEN	FİKRİM YOK	GENELLİKLE	HER ZAMAN
1. Öğretmenimiz bizi eğlendiren ifadeler kullanır (örneğin espri yapar, bizimle şakalaşır, konuyla ilgili fıkra, hikâye anlatır)	①	②	③	④	⑤
2. Öğretmenim, soruya doğru cevap verdiğimde beni sever, över ve ödüllendirir.	①	②	③	④	⑤
3. Öğretmenim sınıfta benim gururumu kırıcı espriler yapar.	①	②	③	④	⑤
4. Öğretmenim sınıf dışında da benimle konuşur.	①	②	③	④	⑤
5. Öğretmenim yanlış yaptığımda sınıfta benim ismimi yüksek sesle söyleyerek beni utandırır.	①	②	③	④	⑤
6. Öğretmenim yaptığım çalışmalarını destekleyerek güzel sözler söyler.	①	②	③	④	⑤
7. Öğretmenim dersi yumuşak bir ses tonu ile anlatır.	①	②	③	④	⑤
8. Öğretmenim benim kişilik özelliğimle alay eder.	①	②	③	④	⑤
9. Öğretmenim benimle ilgilenerek nasıl olduğumu sorar.	①	②	③	④	⑤
10. Öğretmenim ben hasta olduğumda eve telefon açıp “geçmiş olsun” der.	①	②	③	④	⑤
11. Öğretmenim beni notla tehdit eder.	①	②	③	④	⑤
12. Öğretmenim derste bana konuşma hakkı vererek benim düşüncelerimi alır.	①	②	③	④	⑤
13. Öğretmenim benimle sert bir ses tonu ile konuşur.	①	②	③	④	⑤
14. Öğretmenimiz sınıfımızdan söz ederken “siz” değil “biz” kavramını kullanır.	①	②	③	④	⑤
15. Öğretmenim benim yaptığım yanlışları abartarak başkasına anlatır.	①	②	③	④	⑤
16. Öğretmenim benimle ders öncesi, sonrası veya sınıf dışında diyalog kurmuştur.	①	②	③	④	⑤
17. Öğretmenim yaptığım çalışmalara yazılı ve sözel önerilerde bulunur.	①	②	③	④	⑤
18. Öğretmenimiz sınıfta konuşmak istemeyen öğrencilere bile soru yönelterek konuşmalarını ister.	①	②	③	④	⑤
19. Öğretmenim ödevler, ödevlerin teslim tarihi ve tartışma konuları ile ilgili bizim görüşlerimizi sorar.	①	②	③	④	⑤
20. Öğretmenimiz soracak sorumuz veya tartışmak istediğimiz her hangi bir şey olduğunda kendisine telefon etmemizi ve gerekirse sınıf dışında görüşmemizi ister.	①	②	③	④	⑤

21. Öğretmenimiz sınıf dışında bizimle sohbet eder (kantinde, kafede, bahçede vb.)	①	②	③	④	⑤
22. Öğretmenim konuşurken sınıfa gülümser.	①	②	③	④	⑤
23. Öğretmenim beni dışarıda gördüğünde görmezlikten gelir.	①	②	③	④	⑤
24. Öğretmenim ders anlatırken genellikle yüzünde set bir ifade bulunur.	①	②	③	④	⑤
25. Öğretmenim ders anlatırken genellikle yüzünü tahtaya döner.	①	②	③	④	⑤
26. Öğretmenim bana güvenir ve bunu bana hissettirir.	①	②	③	④	⑤
27. Öğretmenim yaptığım doğru bir davranış karşısında beni onayladığını gülümseyerek gösterir.	①	②	③	④	⑤
28. Öğretmenime dersle ilgili bir soru sorduğumda beni küçümser bir ifadeyle dinler.	①	②	③	④	⑤
29. Öğretmenim benim başarılarımı önemsemez ve görmez.	①	②	③	④	⑤
30. Öğretmenim bana “arkadaş” gibi yaklaşır.	①	②	③	④	⑤
31. Öğretmenim herhangi bir sorun yaşadığımda benimle ilgilenir.	①	②	③	④	⑤
32. Öğretmenimiz bizler oyun oynarken yanımıza gelerek oyuna (basketbol, futbol vb.) katılır.	①	②	③	④	⑤
33. Öğretmenim okul dışında beni gördüğünde bana ilgili davranır (örneğin selam verir, elimi, sıkar, konuşur, gülümser vb.).	①	②	③	④	⑤
34. Öğretmenim bana kızdığı anda aşağılayıcı bir şekilde yüzüme bakar.	①	②	③	④	⑤
35. Öğretmenimiz bizi sevdiğini ve değer verdiğini davranışlarıyla hissettirir (örneğin derste kolunu omzumza atar, ense ve sırtımızı sıvazlar, sıramıza oturur).	①	②	③	④	⑤
36. Öğretmenim bana karşı hoşgörülü davranır.	①	②	③	④	⑤
37. Öğretmenim ben konuşurken ilgili ve dikkatli bir şekilde beni dinler.	①	②	③	④	⑤
38. Öğretmenim ben konuşurken aslında beni dinlemez ama dinlemiş gibi görünür.	①	②	③	④	⑤
39. Öğretmenimin yaptığı tavır ve hareketler bana çok yapay geliyor.	①	②	③	④	⑤
40. Öğretmenim derste güçlük çektiğim konularda özel olarak benimle ilgilenir.	①	②	③	④	⑤
41. Öğretmenim ders anlatırken yalnız ön sıralara bakar.	①	②	③	④	⑤
42. Öğretmenim bana birey olarak saygı gösterir, gururumu kırıcı davranışlardan kaçınır.	①	②	③	④	⑤
43. Öğretmenim sınıfa hitap ederken sıkıcı ve monoton bir ses tonu kullanır.	①	②	③	④	⑤
44. Öğretmenim sınıfa hitap ederken gergin bir hal alır.	①	②	③	④	⑤
45. Öğretmenimiz tek tek öğrencilere gülümser.	①	②	③	④	⑤

BÖLÜM III

DİKKAT! Lütfen, bu bölümü “yukarıdaki bölümü doldurduğunuz derse göre” doldurunuz.


Aşağıdaki maddeler bu dersle ilgili duygularınızı belirlemeye yöneliktir. Dersle ilgili duygunuzu en iyi açıklayan sözcüğün sırasındaki seçiminizi “X” işareti ile belirtiniz.

Dersin Adı:

Lütfen dersin adını yazınız., Örnek;Fizik, Kimya, Edebiyat, Tarih, Matematik,Yabancı Dil ...

Bu derste (yukarıdaki bölümü doldurduğunuz derste) kendimi,	HİÇ	BİRAZ	KARARSIZIM	ÇOK	PEK ÇOK
1.Güdülenmiş hissettim	①	②	③	④	⑤
2.İlgili hissettim	①	②	③	④	⑤
3.Katılımcı hissettim	①	②	③	④	⑤
4.Teşvik edilmemiş hissettim	①	②	③	④	⑤
5.Derse çalışmada istekli göründüm	①	②	③	④	⑤
6.Arzulu buldum	①	②	③	④	⑤
7.Canlı hissettim	①	②	③	④	⑤
8.İsteksiz hissettim	①	②	③	④	⑤
9.Heyecanlı (coşkulu) hissettim	①	②	③	④	⑤
10.Hareketli hissettim	①	②	③	④	⑤
11. Etkilenmemiş hissettim	①	②	③	④	⑤

EK-2 Resmi İzin Başvurusu ve izin Yazıları


T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ

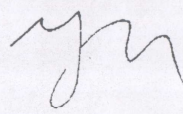
Ek: 3

SAYI : B.30.2.YTÜ.0.70.00.00-6300/ 330
KONU : Anket (GÜLDEN AKTAŞ) 01/02/2006

İSTANBUL İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsünde "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" Yüksek Lisans öğrencilerinden 'Gülden AKTAŞ' ın İstanbul ili Pendik, Bahçelievler, Avcılar, Kartal ilçelerinde Liselerde öğretmenlere uygulamak üzere "ÖĞRENCİLERİN ALGILADIKLARI ÖĞRETMEN YAKINLARININ GÜDÜLENME DÜZEYLERİ İLE İLİŞKİSİ" konulu anket çalışmasını yüksek lisans Tezi için yürütmek istemektedir.

Mine ÇAKALOZ
Genel Sekreter



EKİ: Anket Formu (3 Sayfa)
Okul isimleri Listesi (2 Sayfa)

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 727
Konu : Anket (Gülden AKTAŞ)

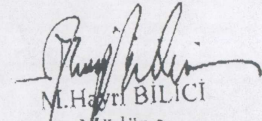
30/03/2006

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi: a) Valilik Makamının 30.03.2006 tarih ve 580/716 sayılı onayı.
b) Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 18.08.2003 gün 2430 sayılı emri.
c) Yeditepe Üniversitesi Rektörlüğünün 01.02.2006 tarih ve 390 sayılı yazısı.

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans öğrencisi Gülden AKTAŞ'ın "**Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Yakınlarının Güdülenme Düzeyleri ile İlişkisi**" konusunda anket yapmasının uygun görüldüğü hakkındaki İlgi (a) Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi, gereğinin ilgi (a) Valilik Onayı doğrultusunda, İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinin bilgisinden sonra Okul Müdürlüklerine gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.


M. Harri BİLİCİ
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER :
Ek-1 İlgi (a) Valilik Onayı.
Ek-2. Anket

İÇİTİM
%100
DİSTİF

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526 13 82
E-Mail: kultur34@meb.gov.tr Web: <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>

4440632

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 716
Konu : Anket (Gülden AKTAŞ)

30/03/2006

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 18.08.2003 gün 2430 sayılı emri.
b) Yeditepe Üniversitesi Rektörlüğünün 01.02.2006 tarih ve 390 sayılı yazısı.

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans öğrencisi Gülden AKTAŞ'ın "Öğrencilerin Algıladıkları Öğretmen Yakınlarının Güdülenme Düzeyleri ile İlişkisi" konusunda anket yapma isteği hakkındaki (b) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Adı geçenin yukarıda belirtilen konuda, eğitim-öğretimi aksatmamak koşulu ile ve okul müdürlerinin gözetim ve sorumluluğunda, anket yapılan kişilere ait kimlik bilgilerinin yazılmaması kaydıyla, EK-4/1,4/2,4/3'de belirtilen anket çalışmasını EK-5/1,5/2'de belirtilen ilimiz liselerinde uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Omer BALIBEY
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :
Ek-1. İlgi (b) yazı ve ekleri

ODUR
30.03.2006
Ali SOZEN
Vali a.
Vali Yardımcısı



4440632

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Çagaloğlu 526 13 82
E-Mail: kultur.34@meb.gov.tr Web: <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>

KAYNAKLAR

- Alkan. C. (1984), **Eğitim Teknolojisi**, Yargıçoğlu Matbaası, Ankara
- Altınbaş E. (2003), **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**, Nobel Yayınları, Ankara
- Anderson,Lorin W..(1991), **Increasing Teacher Effectiveness**,UNESCO, International Planning, Paris
- Ankay, A.(1992), **Eğitim Psikolojisine Giriş**, Turhan Kitapevi, Ankara
- Ann, P.P. (1985), **The Effects of Teacher Facial Expression and Touch on Student Self Disclosure** (Doctoral Dissertation, The University of Rochester, UMI ProQuest Digital Dissertations, AAT8601321)
- Aydın, A. (1998). **Sınıf Yönetimi** Anı Yayıncılık, Ankara
- Aydın, A. (2003), **Sınıf Yönetimi**, Alfa Yayınevi, İstanbul
- Başar, H. (2003), Sınıf Yönetimi, Anı yayıncılık, Ankara
- Başaran, İ, E.(1996), Eğitim Psikolojisi, Gül Yayınevi, Ankara
- Başaran, İ,E. (1969) Eğitim Psikolojisi (Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri), Kadıoğlu Matbabası, Ankara
- Battal, N (1988). “Uludağ Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesindeki Bazı Derslerde Öğretme-Öğrenme Faaliyetlerinin Niteliği”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Baymur, F. (1989), Genel Psikoloji, İnkılap Yayınevi, İstanbul
- Bolat, S. (1990), Yükseköğretimde Öğretim Elemanı-Öğrenci İletişimi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Celep, C. (1997), Öğretmenlik Yeterlilik Duygusu, Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Ocak/Şubat İstanbul
- Cüceloğlu,D.(1994), İnsan ve Davranışı (Psikolojinin Temel Kavramları), Remzi Kitapevi İstanbul

David A. Rettinger & Augustus E. Jordan & Francisco Peschiera, (2004), Evaluating The Motivation of Other Students To Cheat, Research in Higher Education, Vol. 45, No.8

Demirel, Ö. (1993), Eğitim Terimleri Sözlüğü, Usem Yayınları, Ankara

Deryakulu, D. (1992), Öğretim Elemanı-Öğrenci Arası İletişimde İstenilen Öğretim Elemanı Davranışlarının Gösterilmesini Engelleyen Faktörler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Dökmen, Ü. (2000), İletişim Çatışmaları ve Empati, Sistem Yayıncılık, İstanbul

Erden, M ve Akman, Y. (1995), Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme-Öğretme), Arkadaş Yayınevi, Ankara

Erdoğan, İ. (2001), Sınıf Yönetimi, Sistem Yayıncılık, İstanbul

Ergin, A. Ve Birol, C. (2000), Eğitimde İletişim. Anı yayıncılık, Ankara

Ergin, A. (1995), Öğretim Teknolojisi, İletişim. Pagem Personel Eğitim Merkezi Yayın No: 17, Ankara

Eroğlu, F. (1998), Davranış Bilimleri, Beta Basın Yayım, İstanbul

Fidan, N. (1985), Okulda Öğrenme ve Öğretme Alkım Yayınevi, Ankara

Fidan, N. (1996), Eğitim Psikolojisi (Okulda Öğrenme ve Öğretme), Alkım Yayınevi, İstanbul

Frymier, A.B. (1993), The Impact of Teacher Immediacy on Student Motivation Over The Course of a Semester, Paper Presented at the Annual Meeting of The Speech Communication Association (79 the Miami Beach, F. L., November 18-21)

Geçer, A. Koburan (2002), Öğretmen Yakınlığının Öğrencilerin Başarıları, Tutumları ve Güdülenme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Gomez, K. A., (2005) Motivation at the middle school level: A comparison of students' perceptions with current motivation and goal orientation theory, Submitted to the Faculty of the Graduate School of Texas A&M University-Commerce in partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education

Gordon, T, (1993), Etkili Öğretmenlik Eğitimi, YA-PA Yayınları, İstanbul

Gökçe, E, (2002), İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Etkililiği, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Yıl 2002,Cilt:35, Sayı:1-2, Ankara

Gözütok, D.(1988), Öğretmen Eğitiminde Meslek Formasyonu Öğretiminin Öğretim Elemanı Davranışlarına Yansıması, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Güler, D, (1990), Eğitim İletişimi Kurumu Olarak Çocuk Televizyonu ve Uygulamaları ile Bir Model Önerisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir

Hesapçioğlu, M, (1988). Öğretim İlke ve Yöntemleri, Beta Yayınları, İstanbul

Hoşgörür, V,(2002) Sınıf Yönetimi, Pegem Yayınevi, Ankara

Karip, Emin. (2003), Sınıf Yönetimi, Pegem Yayıncılık, Ankara

Kaya, Zeki. (2002), Sınıf Yönetimi, Pagema Yayınları, Ankara

Kıran H. (2005), Etkili Sınıf Yönetimi, Anı Yayınları, Ankara

Küçükahmet, L. (1986), Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, No:152, Ankara

Küçükahmet, L.(2003), Sınıf Yönetimi, Nobel Yayınları, İstanbul

Orpen C., (1994) Bournemouth University, Bournemouth Dorset, England, BH8 8E2

Peker, R. (2001), Anaokulu ve ilköğretim okulu çocuklarının sözsüz iletişimde karşılaştıkları belirsiz durumlarda akıl yürüterek anlam çıkarabilme becerilerine cinsiyet, sınıf düzeyi ve mesajların sunuş biçimlerinin etkileri, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 14, Sayı: 1, s: 253-264, Bursa

Pektaş,S,(1988). Sözel Olamayan Öğretmen Davranışlarının Öğretime Etkilerinin Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Sadık, F. (2002), Sınıf İçindeki Problem Davranışların Nedenleri, Eğitim Araştırmaları, Sayı.9, s: 106-115, Ankara

Seifert L. Timothy, (2004), Understanding Student Motivation, Newfoundland, Canada Educational Research, Vol. 46, No. 2

Selçuk, Z. (2000), Gelişim ve Öğrenme, Nobel Yayınları, Ankara

- Selçuk, Z. (2001),Gelişim ve Öğrenme, Nobel yayınları, Ankara
- Selçuk, Ziya. (1997), Eğitim Psikolojisi, Pagem Yayıncılık, Ankara
- Senemoğlu, N. (1987), Sınıf içi Öğretmen Davranışları Üzerine Bir Araştırma, Eğitim ve Bilim, Cilt:11, Sayı: 64, s: 50-57, Ankara
- Stearns, S. A (2001), The student-Instructor Relationship's Effect on Academic Integrity, Communication Studies, Ethics&Behavior, 11 (3), 275-285
- Şişman M., Turan S., Yücel C., Gülseven H, (2004), Sınıf Yönetimi, Bölüm7, Öğreti Yayıncılık , Ankara
- Tezcan, M. (1981), Eğitim Sosyolojisine Giriş, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:91, Ankara
- Thompson,C.C., (1992) The Relationships Among Teachers' Inmediacy Behaviors, Credibility, and Social Style and Students' Motivation and Learning : Comparisons Among Cultures, The College of Human Resources and Education, West Virginia Üniversitesi In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education
- Usluata, A. (1991), İletişim, İletişim Yayınları, İstanbul
- Ülgen, G.(1995), Eğitim Psikolojisi (Birey ve Öğrenme), Bilim yayınları, Ankara
- Varış ve Diğerleri. (1994), Eğitim Bilimine Giriş, Atlas Kitabevi, , İstanbul
- Varış, F. (1988), Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikleri, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara
- Yeşilmen, N. (1983), Sınıf İçi Sözel Öğretimin Etkileşim Çözümleme Yöntemi İle Değerlendirilmesi, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Yılman, M. (1991), Eğitim Öğretim Niteliğinin Geliştirilmesinde Öğretmenlerin Rolü. Eğitimde Nitelik Geliştirme-Eğitimde Arayışlar.1. Sempozyumu Bildiri Metinleri. İstanbul: Kültür Kolejlî Yayınları, N.1, s: 231-234

ÖZGEÇMİŞ

Gülden AKTAŞ

Kişisel Bilgiler:

Doğum Tarihi 19.07.1980
Doğum Yeri Tunceli
Medeni Durumu Bekar

Eğitim:

Lise 1994–1997 İstanbul Ataköy Lisesi
Lisans 2000–2004 Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü

Çalıştığı Kurumlar:

2006-Devam ediyor- Beykent Üniversitesi Sağlık, Kültür ve Spor Daire Başkanı

2004–2006 Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Sağlık, Kültür ve Spor Daire Başkanı

2004–2005 Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Beden Eğitimi dersi öğretim görevlisi