

T.C.
AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**BAŞARILI VE BAŞARISIZ ALGILANAN ÖĞRENCİLERE
KARŞI ÖĞRETMENLERİN TUTUM VE DAVRANIŞLARI**

Tahsin DEVECİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

KIRŞEHİR
HAZİRAN, 2014

**T.C.
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**BAŞARILI VE BAŞARISIZ ALGILANAN ÖĞRENCİLERE
KARŞI ÖĞRETMENLERİN TUTUM VE DAVRANIŞLARI**

Tahsin DEVECİ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

DANIŞMAN

Doç. H. Ömer BEYDOĞAN

**KIRŞEHİR
HAZİRAN, 2014**

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Doç. Dr. H. Ömer Beydoğan danışmanlığında, Tahsin Deveci tarafından hazırlanan “Başarılı ve Başarısız Algılanan Öğrencilere Karşı Öğretmenlerin Tutum ve Davranışları” isimli bu çalışma 10/07/2014 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Cengiz Şahinİmza: 

Üye: Doç. Dr. H. Ömer Beydoğan.....İmza: 

Üye: Yrd. Doç. Dr. Zeynel Hayran:İmza: 



Akademik Unvan, Adı Soyadı

Enstitü Müdürü

Doç. Dr. Yeşar ÖZÜÇETİN
Enstitü Müdürü

ÖZET

Bu çalışmada, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin, öğrencilere karşı davranışlarında öğrenci başarısının etkisi olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin davranışlarını belirlemek için ayrı ayrı ölçme araçları geliştirilmiştir. Öğretmenlere yönelik ölçme aracında 42, öğrencilere yönelik ölçme aracında ise 56 soru yer almıştır.

Araştırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Kırşehir il merkezinde bulunan orta okullarda görev yapan öğretmenler ve okula devam eden öğrenciler oluşturmuştur. Evreni oluşturan öğretmenlerin ve öğrencilerin tümüne ulaşmak zaman ve maliyet açısından araştırmacıya ek külfet getirdiği için tabakalı örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Araştırma survey yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada ölçme aracından elde edilen veriler, SPSS 18.01 paket programına yüklenerek, veriler üzerinde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda analizler yapılmıştır. Analizde frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (Ss), t testi, varyans analizi (ANOVA), ve post-hoc LSD testi kullanılmıştır. Anlamlılık testleri için $p < 0.05$ düzeyi esas alınmıştır.

Araştırmada, öğrencilerin, öğretmenlerin ders öncesi geçmiş konuları tekrar etmesi, yeni konu hakkında öğrencileri bilgilendirmesi, öğrencileri derse istekli hale getirmeleri, yeni konulardan önce ön bilgileri hatırlatmaları, dersi sıkıcılıktan kurtarmaları, başarılı öğrencilere söz hakkı vermede adil davranmaları, seviyeye uygun sorular sormaları, ödülleri eşit dağıtmaları, not konusunda adil olmaları, öğrencileri başka öğrenciler ile karşılaştırmaları, öğrenci yanlışları karşısındaki tepkileri, öğrencilere güven duymaları, öğrencileri önemsemeleri ve öğrencilere farklı davranmalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Öğrencilerin, öğretmenin, öğrencilerin derse odaklama, merak artırıcı etkinliklere yer verme, başarılı veya başarısız öğrencilerle ilgilenme, başarılı ve başarısız öğrencilere söz

hakkı vermede ölçülü davranma, soru çözümü için yeterli süre verme, başarısızlığı cezalandırma, olumsuz davranışları cezalandırma, öğrenci fikirlerine önem verme, başarılı veya başarısız öğrencilerle iletişim kurma, öğütler verme ve bazı öğrencileri daha az sevmeleri gibi davranışlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.

Öğretmenler kendilerine yöneltilen sorularda, klavuz kitaplara paralel planlar hazırladıklarını, tüm öğrencilere aynı ödevleri verdiklerini, ödev kontrolünü kendilerinin yaptıklarını ve manevi ödüllere daha çok başvurduklarını belirtmişleridir.

Bu çalışmada, başarılı ve başarısız algılanan öğrencilere karşı öğretmenlerin davranışları arasında farklılaşmanın olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, alan yazında yer alan bulgularla desteklenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgularının yönetici ve öğretmen yetiştirme konusunda ilgililere önemli katkı getireceği düşünülmektedir..

Anahtar Kelimeler: Akademik başarı, Başarı belgesi, Ayrım yapma, Öğrenci algısı, Öğretmen algısı.

ABSTRACT

This study attempted to determine whether or not student achievement was influential on the behaviors of middle school teachers towards their students. To this end, separate measurement tools were developed to determine the behaviors of teachers and students. The measurement tool for teachers contained 42 questions, and the measurement tool for students consisted of 56 questions.

The research universe consisted of teachers working in the middle schools located in the central district of Kırşehir Province in the 2011-2012 academic year as well as students attending such schools. Since reaching all teachers and students constituting the universe would cause extra cost and time problem for the researcher, the stratified sampling method was employed in the present study. The survey method was adopted in the study.

The data obtained through the measurement tools were loaded onto SPSS 18.01. Analyses were made on such data based on the sub-problems of the study. In such analyses, frequency (f), percentage (%), arithmetic mean (\bar{X}), standard deviation (Ss), t-test, variance analysis (ANOVA), and post-hoc LSD test were used. For significance tests, $p < 0.05$ level was taken as a basis.

No significant difference was found between student opinions concerning teachers' revising previous lessons before proceeding to a new subject, informing students of new subjects, making students eager for the lesson, recalling prior knowledge before proceeding to new subjects, making the lesson entertaining, fairness in allowing successful students to express their opinions, asking questions in accordance with students' levels, distributing awards equally, fairness in marking, comparing students with other students, reacting fairly to students' mistakes, trusting in students, caring about students, and treating students differently. However, a significant difference was found between student opinions concerning teachers' making students focus on the

lesson, giving coverage to intriguing activities, paying attention to successful or unsuccessful students, acting reasonably in allowing successful and unsuccessful students to express their opinions, granting enough time for solving questions, punishing for failure, punishing for negative behaviors, attaching importance to students' views, communicating with successful or unsuccessful students, giving advices, and liking some students less.

In response to the questions addressed to them, the teachers told that they prepared plans in parallel with guidebooks, gave the same assignments to all students, checked the assignments by themselves, and employed spiritual awards more.

This study intended to ascertain whether or not there was any difference between teachers' behaviors towards students perceived successful and those perceived unsuccessful. The research findings were supported by the findings in the literature. The findings of the present study may make important contributions to concerned people engaged in training administrators and teachers.

Key Words: Academic success, certificate of achievement, discrimination, student perception, teacher perception.

TEŞEKKÜR

Bu alıőmanın tm aşamalarında desteğini benden esirgemeyen, beni sabır ile dinleyen ve bilgilerini benimle paylaőan değerli hocam ve danıőmanım Do. Dr. Hacı mer Beydoğan'a, tezim ile ilgili düzenlemeleri ve nerileri ile bana yol gösteren , Doç. Dr. Cengiz Şahin ve Yrd. Doç. Dr. Zeynel Hayran'a, SPSS konusunda karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmem de bilgileri ile bana ıŐık tutan Doc. Dr. RüŐtü YeŐil'e, katkılarından dolayı sonsuz teŐekkürlerimi sunarım.

Tüm yaŐamım boyunca bana tecrübeleri ile yol gösteren babam Yusuf Deveci'ye, desteklerini bizden esirgemeyen sayın Nadi Kaynak'a, hayatıma girdiği günden beri hep yanımda olan ve bana sevgisini sunan canım eŐim Nefise Deveci'ye ve aramıza yeni katılan canım kızım Duru Deveci'ye de teŐekkürlerimi ayrıca belirtirim.

Tahsin Deveci

24.10.2013

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTACT	v
TEŞEKKÜR.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xi

1. BÖLÜM

GİRİŞ	1
1. Problem Durumu	1
1.a. Problem Cümlesi.....	6
1.b. Alt Problem Cümleleri	6
2. Araştırmanın Amacı	7
3. Araştırmanın Önemi	7
4. Sayıtlar	8
5. Sınırlılıklar	8
6. Tanımlar	9

2.BÖLÜM

A. KURAMSAL ÇERÇEVE	10
1. Akademik Başarı.....	10
2.Sınıfta İstenilmeyen Davranışlara Karşı Öğretmenlerin Tutum ve Davranışları	17
2.1. Tutum Kavramı	17
2.2. Sınıfta İstenilmeyen Davranışlar	17
2.2.1. Ödül Kavramı	20
2.2.2. Ceza Kavramı	22

3.İletişim Kavramı	25
B. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	32
1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	32
2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	39
3. BÖLÜM	
YÖNTEM.....	44
1. Araştırmanın Modeli	44
2. Evren ve Örneklem	44
3. Veri Toplama Araçları.....	52
a. Öğrencilere Uygulanan Bilgi Toplama Formu	52
b. Öğretmenlere Uygulanan Bilgi Toplama Formu.....	53
4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	53
4. BÖLÜM	
BULGULAR VE YORUMLAR	55
1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	55
a. Cinsiyete Ait Bulgular ve Yorumlar	55
b. Annenin Eğitim Durumuna Ait Bulgular ve Yorumlar	56
c. Babanın Eğitim Durumuna Ait Bulgular ve Yorumlar	57
d. Kardeş Sayısına Ait Bulgular ve Yorumlar	58
e. Sınıf Oturma Planındaki Konumlarına Ait Bulgular ve Yorumlar	59
f. Çalışma Odasına Sahip Olma Durumuna Ait Bulgular ve Yorumlar	60
2.İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	60
a. Öğretmenlerin Ders Öncesi Yaptıklarına Ait Bulgular ve Yorumlar	61
b. Öğretmenin Ders Esnasında Yaptıklarına Ait Bulgular ve Yorumlar	62

c.Öğretmenin Dönüt Düzeltme Verme ve Pekiştirme Etkinliklerine Ait Bulgular ve Yorumlar.....	74
d.Öğretmenin Verdiği Ödül ve Cezaların Öğrenciler Tarafından Algılanmalarına Ait Bulgular ve Yorum.....	82
e. Öğretmenin, Öğrencilerin Aldığı Belge Türüne Gösterdiği Sınıf İçi Davranışlarına Ait Bulgular ve Yorumlar	94
f. Öğrencilere Göre Öğretmenlerin Kendilerini Algılama Biçimlerine Ait Bulgular ve Yorumlar	106
3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	110
a. Öğretmenlerin Planlama Yapma Şekillerine Ait Bulgular ve Yorumlar.....	110
b. Öğretmenlere Göre Öğrenci Velilerinin Okul Ziyaret Sıklığına Ait Bulgular ve Yorumlar.....	111
c. Öğretmenlere Göre Öğrencilerin Takım Çalışmasına Katılma İsteklerine Ait Bulgular ve Yorumlar.....	111
d. Öğretmenlerin Ödev Verirken Kullandıkları Yöntemlere Ait Bulgular ve Yorumlar.....	112
e. Öğretmenlerin Verdikleri Ödevleri Kontrol Ederken Kullandıkları Yöntemlere Ait Bulgular ve Yorum.....	113
f. Öğretmenlerin Soru Çözdürmek İçin Öğrenci Seçerken Kullandıkları Yöntemlere Ait Bulgular ve Yorum	113
g. Öğretmenlerin Ödül Verirken Kullandıkları Yöntemlere Ait Bulgular ve Yorum.....	114
h. Öğretmenlerin Ceza Verirken Kullandıkları Yöntemlere Ait Bulgular ve Yorum.....	115
d. Öğretmenlerin Sınıf Oturma Planı Hazırlarken Kullandıkları Yöntemlere Ait Bulgular ve Yorumlar.....	115

5. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	117
1. Sonuçlar.....	117
2. Öneriler	127
KAYNAKÇA.....	133
EKLER.....	145
Ek 1: Araştırma İzin Belgesi	146
Ek 2: Öğrencilere Uygulanan Anket.....	148
Ek 3: Öğretmenlere Uygulanan Anket.....	152

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: 2011 Yılı SBS Sonuçlarına Göre Kırşehir İl Merkezinde Bulunan Devlet Okullarının Başarı Puanları ve Sıralaması.....	46
Tablo 2: 2011 Yılı Kırşehir İl Merkezinde Bulunan Devlet Okullarında Bulunan Öğretmen ve Öğrenci Sayıları.....	47
Tablo 3: Bilgi Toplama Formunu Cevaplayan Öğrencilerin Demografik Özelliklerinin DağılımYüzdelik ve Frekansları	48
Tablo 4: Bilgi Toplama Formunu Cevaplayan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımının Yüzde ve Frekansları	50
Tablo 5: Öğrencilere Uygulanan Bilgi Toplama Formundaki Maddelerin Değerlendirme Puan Aralıkları.....	53
Tablo 6: Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Aldıkları Başarı Belgelerinin Dağılımları	55
Tablo 7: Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Aldıkları Başarı Belgelerinin Dağılımları.....	56

Tablo 8: Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Aldıkları Belgelerin Dağılımları	57
Tablo 9: Sahip Oldukları Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Aldıkları Belgelerin Dağılımları	58
Tablo 10: Sınıf Oturma Planındaki Konumlarına Göre Öğrencilerin Aldıkları Belgelerin Dağılımları.....	59
Tablo 11: Öğrencilerin Kendilerine Ait Bir Çalışma Odasına Sahip Olma Durumuna Göre Öğrencilerin Başarılarına t-Testi Sonuçlar	60
Tablo 12: Başarı Düzeylerine Göre Öğrencilerin, Öğretmenin Ders Öncesi Yaptıklarını Algılanmalarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları.....	61
Tablo 13: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenin Ders Öncesi Konuları Tekrar Etme Düzeyine İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları	62
Tablo 14: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenin Kendilerini Derste Düşünmeye Yöneltilme Düzeyine İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları	62
Tablo 15: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenin Ders Esnasında Yaptığı Davranışların Algılanma Düzeyinin Ortalama ve Standart Sapmaları.....	63
Tablo 16: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Yeni Konular Hakkında Öğrencileri Bilgilendirme Düzeylerine İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları	65
Tablo 17: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Merak Arttırıcı Etkinliklere Yer Verme Düzeyine İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları	66
Tablo 18: Aldıkları Belge Türüne Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Merak Arttırıcı Etkinliklerde Bulunma Düzeyine İlişkin Algılarına Ait Varyans Analizi Sonuçları	66

Tablo 19: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Kendilerini Konuy İstekli Hale Getirme Düzeylerine İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları	67
Tablo 20: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Yeni Konuya Başlamadan Önce Ön Bilgileri Hatırlatma Düzeyine İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları.....	67
Tablo 21: Başarı Düzeylerine Göre Öğrencilerin, Öğretmenin Başarılı Öğrencilerle İlgilenme Düzeyine İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları	68
Tablo 22: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Daha Çok Başarısız Öğrenciler ile İlgilenmesi Algısına Ait Varyans Analiz Sonuçları	68
Tablo 23: Aldıkları Belge Türüne Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Başarısız Öğrenciler ile İlgilenme Düzeylerine İlişkin Algılarına Ait Varyans Analizi Sonuçları	68
Tablo 24: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Takım Çalışmalarına Katılma İsteğine İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları.....	69
Tablo 25: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Ders Konularına İlgili Duyuma Düzeylerine İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları	69
Tablo 26: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenin Ders Sunuş Biçimini Sıkıcı Bulma Düzeyine İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları	69
Tablo 27: Aldıkları Belge Türüne Göre Öğrencilerin Öğretmenlerin Ders Sunuş Biçimini Algılamaları Arasındaki İlişki	72
Tablo 28: Aldıkları Belge Türüne Göre Öğrencilerin Öğretmeninin Öğrencilerle İlgilenme Düzeyi Arasındaki İlişki.....	73
Tablo 29: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin Öğretmenin Soru Çözdürdüğü Esnada Yaptıklarını Algılama Düzeyine İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları.....	74

Tablo 30: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Soru Çözümünde Tercih Ettiği Öğrenci (Başarısız) Türüne Ait Varyans Analiz Sonuçları	76
Tablo 31: Aldıkları Belge Türlerine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Soru Çözümünde Tercih Ettiği Öğrenci (Başarısız) Türüne Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	76
Tablo 32: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Soru Çözümünde Tercih Ettiği Öğrenci (Başarılı) Düzeyine Ait Varyans Analiz Sonuçları	77
Tablo 33: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Başarılı Öğrencilere Sorduğu Soruların Algılanma Düzeyine İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları	77
Tablo 34: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Başarısız Öğrencilere Sorduğu Soruların Algılanma Düzeyine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları	77
Tablo 35: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Soru Çözümü İçin Verilen Sürenin Yeterliğinin Algılanma Düzeyine İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları	78
Tablo 36: Öğrencilerin Aldıkları Belge Türüne Göre Öğretmenlerin Soru Çözümü İçin Öğrencilere Verdiği Sürenin Yeterliğine İlişkin Algılarına Ait Varyans Analizi Sonuçları	78
Tablo 37: Öğrencilerin Aldıkları Belge Türüne Göre Öğretmenin Soru Çözümü İçin Öğrenci Tercihine İlişkin Görüşleri.	80
Tablo 38: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenin Verdiği Ödül ve Cezaların Algılanma Düzeyine Ait Ortalama ve Standart Sapmaları.....	82
Tablo 39: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Başarıyı Ödüllendirmeleri Sıklıklarına İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları	85

Tablo 40: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Başarısızlığı Cezalandırmalarına İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları	85
Tablo 41: Aldıkları Belge Türüne Göre Öğrencilerin Öğretmenlerin Başarısızlığı Cezalandırmalarına İlişkin Algılarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	85
Tablo 42: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenin Olumsuz Davranışları Cezalandırmalarına İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları	86
Tablo 43: Öğrencilerin Aldıkları Belge Türüne Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Olumsuz Davranışları Cezalandırma Sıklıklarına İlişkin Algılarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	86
Tablo 44: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Olumlu Davranışları Maddi Ödüller ile Ödüllendirmesine Algısına Ait Varyans Analiz Sonuçları	87
Tablo 45: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Olumlu Davranışları Manevi Ödüllendirmesine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları	87
Tablo 46: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Olumlu Davranışları Not İle Ödüllendirme Sıklığı Algısına Ait Varyans Analiz Sonuçları	87
Tablo 47: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Sınıf Planında Yerleştirme Davranışlarının Algılamalarına, İlişkin Varyans Analiz Sonuçları	88
Tablo 48: Aldıkları Belge Türüne Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Sınıf Planında Yerleştirme Davranışlarının Algılamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	88
Tablo 49: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Başarısızlığı Not ile Cezalandırma Davranışlarını Algılamalarına İlişkin Varyans Analiz Sonuçları	89

Tablo 50: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Ödevlerle Cezalandırma Davranışlarını Algılamalarına Ait Varyans Analiz Sonuçları	89
Tablo 51: Öğrencilerin Aldıkları Belge Türüne Göre Öğretmenlerin Başarısızlığı Ödevlerle Cezalandırma Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	90
Tablo 52: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Olumsuz Davranışa Gösterdikleri Tepki Biçimine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları.....	90
Tablo 53: Öğrencilerin Aldıkları Belge Türü İle Öğretmenlerin Başarısız Öğrencilerle İlgilenme Düzeyleri Arasındaki İlişki	92
Tablo 54: Öğrencilerin Aldıkları Belge Türü İle Öğretmenlerin Olumsuz Davranışlara Verdikleri Tepkiler Arasındaki İlişki	93
Tablo 55: Öğrencilerin, Öğretmenin Kendilerine Nasıl Davrandığını Algılanma Düzeylerinin Ortalama ve Standart Sapmaları.....	94
Tablo 56: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Başarılı Öğrencileri Örnek Gösterme Düzeylerine İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları	96
Tablo 57: Öğrencilerin Aldıkları Belge Türüne Göre Öğretmenlerin Başarılı Öğrencileri Örnek Gösterme Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	97
Tablo 58: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Öğrencileri Karşılaştırmasına İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları	97
Tablo 59: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Kendilerinin Fikirlerine Önem Verme Düzeyine İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları	99
Tablo 60: Aldıkları Belge Türüne Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Öğrenci Fikirlerine Önem Verme Düzeyine İlişkin Algılarına Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	99

Tablo 61: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Kendileri ile İletişim Kurmasına İlişkin Varyans Analiz Sonuçları	99
Tablo 62: Aldıkları Belge Türlerine Göre Öğrencilerin Öğretmenler İle İletişim Kurma Sıklığına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	99
Tablo 63: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Kendilerine Öğüt Vermelerine İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları	100
Tablo 64: Aldıkları Belge Türüne Göre Öğrencilerin Öğretmenlerin Öğrencilere Öğüt Vermelerine Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	100
Tablo 65: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Kendilerine Güven Duyma Düzeyine İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları	101
Tablo 66: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Dersin Huzurunu Bozan Başarılı Öğrenci Davranışlarına Müdahale Etmesine Ait Varyans Analiz Sonuçları.....	101
Tablo 67: Öğrencilerin Aldıkları Belge Türüne Göre Öğretmenlerin, Dersin Huzurunu Bozan Başarılı Öğrenci Davranışlarına Müdahale Etmesine Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	101
Tablo 68: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Dersin Huzurunu Bozan Başarısız Öğrencilere Ceza Verme Davranışlarına Ait Varyans Analiz Sonuçları	102
Tablo 69: Öğrencilerin Aldıkları Belge Türü ile Öğretmenlerin Olumsuz Davranışları Düzeltme Davranışları Arasındaki İlişki.....	104
Tablo 70: Öğrencilerin Aldıkları Belge Türü ile Öğretmenlerin Öğrencilere Güven Düzeyi Arasındaki İlişki.....	105
Tablo 71: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin Öğretmenin Kendilerini Algılama Düzeyine İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	106

Tablo 72: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Görmezden Gelme Davranışına İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları	107
Tablo 73: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Kendilerini Sevme Algısına Ait Varyans Analiz Sonuçları	108
Tablo 74: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Kendilerine Kötü Davranmasına İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları	108
Tablo 75: Öğrencilerin Aldıkları Belge Türüne Göre Öğretmenlerin Kendilerini Sevme Algısı Arasındaki İlişki	109
Tablo 76: Öğretmenlerin Plan Yapmada Kullandıkları Yöntemlerin Frekans ve Yüzde Analizi	110
Tablo 77: Öğretmenlerin, Okulu Ziyaret Eden Veli Profili İle İlgili Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Analizi.....	111
Tablo 78: Öğretmenlerin, Takım Çalışmasına İstekli Öğrenci Profili ile İlgili Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeleri	111
Tablo 79: Öğretmenlerin, Ödev Verirken Kullandıkları Yöntemler ile İlgili Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeleri.	112
Tablo 80: Öğretmenlerin Ödevleri Kontrol Yöntemleri İle İlgili Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeleri.....	113
Tablo 81: Öğretmenlerin Soru Çözümü İçin Öğrenci Seçimiyle İlgili Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeleri.....	113
Tablo 82: Öğretmenlerin, Ödül Verirken Kullandıkları Yöntemler ile İlgili Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeleri	114
Tablo 83: Öğretmenlerin Ceza Verirken Kullandıkları Yöntemler ile İlgili Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeleri	115
Tablo 84: Öğretmenlerin Sınıf Oturma Planı Hazırlarken Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeleri.....	115

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu ortaya konulmuş, araştırmanın amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları, tanımlar, kuramsal çerçevesi ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

1. PROBLEM DURUMU

Günümüzde eğitim öğretim faaliyetleri formel ve informel anlamda pek çok kurumun uğraşı alanıdır. Okullar, dershaneler, etüt merkezleri, kurslar formel manadaki kurumlara örnek verilebilir. Informel manada kurumlara ise aile, gençlik merkezleri, hobi merkezleri örnek verilebilir. Ancak bunlardan en önemlisi formel eğitimin sağlandığı okullardır. Eğitimin zorunlu olması nedeniyle ülkemizde yaşayan herkes yaşamının bir kısmını bu formel eğitim kurumlarında geçirmektedir. Okul hiyerarşik yapısı itibariyle bir örgüttür. “Örgüt ise, belirli amaçlar doğrultusunda iki ya da daha fazla kişinin belirli bir amacı gerçekleştirmek için bilinçli ve koordineli olarak bir araya gelmeleri ile oluşan etkinlikler ya da güçler sistemidir” (Güçlü, 2003:147). Yapılan bu tanımda her örgütte bulunan ortak özellikler vurgulanmaktadır. Bu özelliklerin yanında her örgütün kendine ait özellikleri de vardır. “Okulu diğer örgütlerden ayıran en önemli özellik üzerinde çalıştığı maddenin toplumdaki gelen ve topluma gidecek olan insan oluşudur” (Karacık, 1998: 5). Okul, toplumdaki gelen bir bireyi eğitir (işler) ve onu topluma donanımlı olarak (ürün olarak) yetiştirir. Bu bakımdan okul bir tür fabrikaya benzetilebilir. Aralarında sadece bir tek fark vardır. Fabrikanın ürünleri birbirinin aynısıdır, ancak okulun ürünleri bir birlerinin aynısı değildir.

“Bütün örgütlerde (kurumlarda) olduğu gibi okulların da varlık nedenleri amaçlarıdır” (Ekici ve Burgaz, 2009:92). Bu açıdan bakıldığında zaman okulların varlık nedenleri eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesidir. Bu etkinlikler aracılığı ile birey toplumun istediği ve ihtiyaç duyduğu şekilde yetiştirilmeye çalışılır. Ancak toplumun ihtiyaçları zamana, mekâna ve toplumsal yapıya bağlı olarak çeşitlilik gösterebilir.

Okulların amaçlarında da toplumun ihtiyaçlarına paralel olarak farklılıklar görülebilir. Zaman içerisinde okulların amaçları: “Eski Yunan ve Roma uygarlıklarında eğitimın temel amacı siyasi otoriteye bağlı yurttaşlar yetiştirmek, Ortaçağda dinine bağlı bireyler yetiştirmek, Rönesans sonrası ise bireyler yetiştirmek şeklinde değişiklik göstermiştir” (Şişman, 2006:179). Okulların amaçları buldukları mekâna göre değişebilir. Örneğin tarımsal faaliyetlerin yoğun olarak yapıldığı bölgede ifti; sanayi kuruluşlarının yoğun olarak bulunduğu bir bölgede teknik eleman; turizm faaliyetlerinin yoğun olarak yapıldığı bir bölgede hizmet elemanı yetiştirmek okulun amaçları arasında yer almıştır.

“Eğitim sosyologlarında Parsons’a göre ise sosyal bir kurum olan okulların en önemli görevleri, arasında sosyalleştirme ve seçme-eleme (seleksiyon) yer almaktadır” (Akt.: Ergün, 1987:76). Okullar, kendisine ham madde olarak sunulan öğrencileri bazı temel eğitim aşamalarından geçerek çeşitli değerlendirme yöntemleriyle seçme ve ayıklamaya tabi tutar ve bireyleri ilgi, yetenek ve performanslarına uygun bir işe yerleştirir. “Yeni yetiştirilen bireyler, okulda gösterdikleri başarılarına göre çeşitli sosyal statüler içinde çeşitli sosyal roller vererek topluma katar” (Ergün, 1987:76). Yukarıda bahsedilen bu özelliği daha çok okulların akademik amaçları ile ilgilidir. Okul bu görevini meslek dersleri ile yerine getirmeye çalışır.

“Okulların başta gelen görevlerinden birisi de içinde yer aldığı toplumun yenileşmesini ve devamlılığını sağlamaktır. Bu bağlamda okulların, sosyal kültürü aktarma, kültürel değişme - yenileşmeyi sağlama ve yeni kültür üretme gibi işlevleri vardır” (Ergün, 1987:76). Okullar bu görevlerini meslek dersleri dışında kalan (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Vatandaşlık...) dersleri ile yerine getirmeye çalışır.

Okul, yukarıda belirtilen bazı amaç ve işlevleri açıkça gerçekleştirirken, bazılarını da örtük biçimde gerçekleştirmektedir. “Bunlar arasında eř seçme, tanıdağ sağlama, statü kazandırma, ocuk bakıcılığı, işsizliği nleme ve sosyal temizleyicilik sayılabilir” (Tezcan, 1985:75). Bütün bu işlevlerini sisteme uygun bir şekilde yerine getirmesi işleyiş açısından önemlidir.

Bütün kurumlarda işlerin yürütülmesi ve çeşitli görevleri yerine getirilmesi için çok sayıda insan çalışır. Bu durum, eğitim sisteminde hatta onun en küçük birimi olan okullarda da bu şekildedir. Nasıl ki bir fabrikada işlerin düzenli yürüyüşünü sağlayan ve denetleyen müdür, maaşları düzenleyen bir mutemet, malzemeleri taşıyan şoför var ise okullarda da idareciler, memurlar ve hizmetliler vardır. Ancak nasıl ki fabrikada asıl işi yapan işçiler ise okullarda da asıl işi yapan öğretmenlerdir. Bir fabrikanın üretim safhasında işçiler başrolü oynuyorlar ise, “nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında öğretmenler başrolü oynamaktadırlar” (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005:208). Yani eğitim sisteminin en temel ögesinin öğretmenler olduğunu söylenebilir.

Her meslek grubunda yer alan kişilerin meslekleri ile ilgili çeşitli özelliklere sahip olmaları beklenir. Ne yazık ki geçmişten-günümüze bu durum eğitim-öğretim ile uğraşan öğretmenler için pek de bu şekilde değildir. “Öğretmenlik mesleğinin bir sanat mı yoksa bir bilim mi olduğu uzun süre tartışılmıştır. Öğretmenlik mesleğinin bir bilim olduğunu söyleyenlere göre bilgi ve beceri, öğretmenlik mesleğinin bir sanat olduğunu söyleyenlere göre ise yetenek, sevgi, yaratıcılık ve ilham büyük önem kazanmıştır” (Yüksel, 2001: 5). Öğretmenlik mesleğinin tanımı ile yapılan tartışmalar sürüp gitmiştir. “1953 yılında yayınlanan bir rapora göre; 40 yıldır öğretmen etkililiği üzerine yapılan çok sayıda araştırmaya rağmen elde edilen sonuçlar hiç de iç açıcı değildir. Tatar’a göre bu araştırmaların öğretmen yetiştirme programlarına herhangi bir katkı sağlamamıştır” (Tatar, 2004:3). Raporun yayımlandığı yıldan bu yana da yüzlerce hatta binlerce araştırma yapılmış olmasına rağmen günümüzde hâlâ öğretmenlik mesleğinin tanımı ve etkili öğretmenin nasıl olması gerektiği üzerinde bir görüş birliğine varılamamıştır. Varılamamasının belki de en önemli nedeni öğretmen özelliklerinin çok karmaşık olması ve öğretmenlerden çok şey bekleniyor olması olabilir. Öğretmenlerden beklenen davranışları iki gruba ayırmak mümkündür. Bunlar:

1. Öğretim ile ilgili özellikler:

Öğretmen; “öğretme aracıdır, sınav yapar, disiplini sağlar, sınıf ahlakını korur, öğrenme için uygun sınıf ortamını yaratır, öğrencilerin vekilidir, öğrencilerin danışmanıdır, yedek velidir” (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005:208).

2. Eğitim ile ilgili özellikler:

Öğretmen; bireysel farklılıkların bilincindedir, bağıl değerlendirme kullanır, empati kurar, öğrencilere rehberlik eder, tavır ve davranışları ile model insandır. Yazılan bu özellikleri arttırmakta mümkündür.

Öğretmenlik mesleğinin işlevsel özellikleri ile ilgili yapılan bu sınıflamada mevcut tanımların yanlışlığı ya da eksikliğini belirtmekten çok konu ile ilgilenen çevrelerin konuya karşı yeni bir bakış açısı kazanmaları amaçlanmıştır.

Görüldüğü gibi mesleki açıdan öğretmenlerin sahip olmaları gereken birçok özellik vardır. Öğretmenlerin bu özelliklerin hepsine sahip olmasını beklemek mümkün değildir. Ancak sayılan bu özelliklerin kadarına sahip olunursa o denli etkili öğretmen olabilecekleri varsayılmıştır.

“Klâsik tanıma göre öğretmenin asli görevi öğretmektir” (Varış, 1988: 218). Öğretme kavramı sorgulandığında, öğrenme öğrenci tarafından gerçekleştirilen bir eylemdir. Öğretmen bu süreçte bir yol göstericidir. “Öğrenme sürecinde ise öğretmek diye bir şeyin olmadığı ortaya çıkmaktadır. Aslında hiç kimse bir başkasına istemediği sürece hiçbir şey öğremez. Öğrenme bireyin ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda gerçekleşen bir aktivitedir. Örneğin: ‘Öğrencilere 7’nin katları tablosunu öğretim demekle, aslında öğrencilerin 7’nin katları tablosunu öğrenmeleri için gerekli ortamı hazırladım.’ demiş oluruz” (Acat, 2005: 1). Çağdaş tanıma göre ise öğretmenin asli görevi; “öğrencilerin öğrenmelerine kılavuzluk etmektir” (Varış, 1988: 218).

Sosyal öğrenme kuramını savunan Bandura (1969)' ya göre “Öğretmenler, öğrenciler için tam anlamı ile birer model rolündedirler” (Akt.: Sünbül, 1996:604). Bu model rolü oynarlarken öğretmenlerin davranışları çocukların zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimi üzerinde önemli etkilere sahiptir. Öğretmen bir yandan bilgi, beceri ve tutumuyla öğrencilerine model olurken aynı zamanda davranışları ile onları etkilemektedirler. Öğretmenin samimi, anlayışlı sabırlı davranması öğrencide olumlu etki sağlarken aksi tavır ve davranışları ise öğrenci üzerinde olumsuz etki yapmaktadır.

Sınıfta öğretmen ile öğrenci arasındaki etkileşim biçimi eğitim öğretimin temelini teşkil eder. Öğrenciler “öğretmenden gelen sözlü ve sözsüz iletilere karşı oldukça duyarlıdırlar. Öğretmenlerden gelen bu sözsüz iletiler ile sözlü iletiler bazen çelişirler, bu durumda öğrencilerin aklı karışır” (Çetin, 2001: 20).

Öğretmenler sınıfta öğrencilerin birbirlerinden farklı davranışları ile karşılaşır. Bu davranışlardan bazıları olumlu olabileceği gibi bazıları da olumsuz olabilir. Bu durumda öğretmenlerin yapmaları gereken, öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştirip, olumsuz davranışları ise söndürmek ve ortadan kaldırmak olmalıdır. Ancak hangi davranışın olumlu hangi davranışın olumsuz olduğunu belirlemek oldukça zaman alır. Gordon (2003)' a göre bunun dört farklı sebebi vardır. Bunlar:

Öğretmenler öğrencileriyle etkileşime girdiklerinde öğrencilerinin bazı davranışlarını gözlemler ve zaman içerisinde bu davranışlar günden güne farklılaşır. Bunun içindir ki bu davranışların tam bir listesini tutmak oldukça güçtür.

Olumlu ve olumsuz davranışlar öğretmenlerin algılama biçimine göre değişiklik gösterebilir. Bazı öğretmenler bu davranışlar karşısında katı ve ödün verilmez kuralları işe koşarken bazı öğretmenler öğrencilere hoşgörülü davranabilmektedir.

Öğrenci davranışlarının olumlu ya da olumsuz algılanması zaman ve mekâna göre değişiklik gösterebilir. Öğrencilerin bahçede koşmaları olumsuz bir davranış değil iken sınıfta koşmaları olumsuz bir davranıştır.

Olumlu ve olumsuz davranışlar öğrenciye göre de değişebilir. Bir öğretmen kız öğrencilere karşı hoşgörülü iken erkek öğrencilere karşı sert ve katı bir tutum içerisinde olabilir. Öğretmendeki algı ve tutuma bağlı bu değişiklikler öğrenciler tarafından ayrımcılık olarak algılanabilir. Çobanoğlu, Şentürk (2005) ve Memişoğlu (2005)'e göre de öğretmenler öğrenciler arasında çeşitli ayrımlar yapmaktadırlar. Ayrım öğrencilerin cinsiyetlerine, veli profillerine ve öğrencinin sosyal durumlarına göre ortaya çıkabilir (Akt.: Ekici ve Burgaz, 2005: 93).

Konuya ilişkin alan yazın tarandığında öğretmenlerin başarı durumlarına göre öğrenciler arasında ayırım yapıp yapmadığı ile ilgili yeterli sayıda çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda araştırmanın problem durumu; “öğretmenlerin, başarılarına göre öğrenciler arasında ayırım yapmakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin başarı göstergesi olarak, aldıkları başarı belgeleri kullanılmıştır. Araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki gibi yapılandırılmıştır.

1.a. Problem Cümlesi: Öğrencilerin başarı düzeylerine göre, öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini algılama biçimleri nedir? Bu ana probleme bağlı olarak alt problemler aşağıdaki şekilde yapılandırılmıştır:

1.b. Alt Problem Cümleleri:

Alt problem 1: Öğrencilerin başarı seviyeleri ile cinsiyetleri, annelerinin eğitim seviyeleri, babalarının eğitim seviyeleri, kardeş sayıları, sınıf oturma planındaki konumlarına ve çalışma odasına sahip olmaları arasında bir ilişki var mıdır?

Alt problem 2: Başarı düzeylerine göre öğrencilerin, öğretmenin ders öncesi çalışmaları, ders esnasında etkinlikleri, dönüt düzeltme ve pekiştirme etkinlikleri yaptırma davranışlarını algılama biçimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Alt problem 3: Öğrencilerin başarı düzeylerine göre, öğretmenlerin etkinlikleri planlama ve uygulama, ödül ve ceza, öğrencilerle ilgilenme düzeyine ilişkin davranışsal dağılımları nasıldır?

2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Öğretmenlerin öğrencilerle etkileşim anında ortaya koydukları davranışların öğrenciler tarafından algılanması öğrencilerin özgüven, akademik başarı ve buna bağlı olarak davranış kalıplarında değişikliğe yol açmaktadır. Bu durum hem öğretmen hem de öğrenciler arasında güveni sarsmaktadır. Pek çok akademik başarısızlığın ve disiplin probleminin altında bu tür algılama biçimi yatmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde bu duruma dikkat çekmek yaşanan karşılıklı sorunlara yönelik hem öğretmenlerin hem de öğrencilerden görüşleri karşılıklı olarak incelenmesi konuya açıklık getirecektir. Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı ortaokul öğretmenlerinin öğrencilerin başarılarına göre aralarında ayırım yapıp yapmadıklarını belirlemek şeklinde ortaya konmuştur.

3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Araştırmada, öğretmen ve öğrencilerin ortak algılarından elde edilecek veriler, öğretmenlerin öğrencileri algılama biçimlerinin, öğrencilerin öğretmenlerin algılarına paralel geliştirdikleri davranış kalıplarının ortaya konması açısından gereklidir. Öğretmen ve öğrenciler arasında kabul düzeyinin yükseltilmesine katkı getirmesi, öğretmenlerin hem de öğrencilerin davranışlarını temel teşkil eden düşünme biçimlerinin ortaya çıkartılmasına hizmet etmesi, öğretmenlerin kendi davranış kalıplarına dönük öz değerlendirme yapmaları, öğrencilerin kendine özgü bir kişilik olarak kabul edilmesi, farklı kültürel ortamlarda edindikleri davranış kalıplarına karşı toleranslı davranılması, bireysel farklılıklarına saygı gösterilmesi, yapılan eleştirilerin doğrudan öğrencinin davranışa dönük yapılması, öğretmen öğrenci iletişimindeki engellerin ortadan kaldırılması, noktasında katkı getirebilir. Öğretmenlerinden saygı gören ve kendilerini rahat hisseden öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilmesi, bunun akademik başarının artmasına katkı getirmesi,

öğrencilerde özgüveni artırabilir. Öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını fark etmesi bu ihtiyaçların giderilmesine dönük tedbirler almasını sağlayabilir. Araştırmada elde edilecek verilerin öğretmenlerin öğrenci başarısına odaklanmak yerine onların kendilerini, ifade edebilen öz-güven düzeyi yüksek bireyler olarak yetişmesine ve kendilerini toplumda değerli bireyler olarak hissetmelerine katkı getirmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

4. SAYILTILAR

Çalışmanın sayıltıları aşağıda sıralanmıştır:

1. Araştırmada, öğrencilere verilen bilgi toplama formunu öğrencilerin isteklice cevaplandırmaları için öğrencilerin araştırmacı tarafından yeteri kadar motive edildikleri varsayılmıştır
2. Öğretmenlerin verilen bilgi toplama formunu doğru anlayarak cevaplamaları için araştırmacı tarafından yeterli kadar açıklama yapıldığı varsayılmıştır.
3. Araştırma için seçilen okullarda yer alan öğretmen ve öğrencilerin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.
4. Öğretmen ve öğrenciler arasında etkileşime bağlı algılama farklılıklarını ortaya çıkaracak düzeyde yeterli sayıda soru sorulduğu varsayılmıştır.

5. SINIRLILIKLAR

Çalışmanın sınırlılıkları aşağıda sıralanmıştır;

1. Araştırma 2011-2012 eğitim öğretim yılı, Kırşehir merkez ilçede öğretim yapan devlet okulları ile sınırlıdır.
2. Araştırma bulguları bilgi toplama formunda sorulan soruların ölçme gücüyle sınırlıdır.

6. TANIMLAR

Akademik Başarı: Öğrencilerin, okulda okutulan derslerde gösterdikleri başarı, bu başarıyı derecelendiren notlardır.

Başarı Belgesi: Öğrencilerin bir eğitim öğretim yılının ortasında ya da sonunda aldıkları karnedeki notların ağırlıklı ortalamasının belli bir seviyenin üzerinde ve zayıf dersi olmayan öğrencilere verilen, öğrenci başarısının göstergesi sayılan, evraklardır. .

Ayırım Yapma: Öğretmenlerin, öğrencileri çeşitli özelliklerine göre sınıflandırması ve öğrencilere bu sınıflandırmaya istinaden farklı davranıyor alması olarak tanımlanabilir.

Öğrenci Algısı: Öğrencilerin, öğretmenlerin başarılı ve başarısız öğrencilere gösterdikleri davranışlara karşı bakış açılarıdır.

Öğretmen Algısı: Öğretmenlerin, kendilerinin başarılı ve başarısız öğrencilere gösterdikleri davranışlara karşı bakış açılarıdır.

2. BÖLÜM

A. KURAMSAL ÇERÇEVE

1. Akademik Başarı:

Bilindiği üzere eğitimin temel amacı “kişinin ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır” (MEB, 1973: 2). Meydana gelen bu davranış değişiklikleri bilişsel olabildiği gibi duyuşsal ya da psikomotor da olabilir. Farklı meslek gruplarının farklı özelliklerle donatılmış bireyler istemesi de doğaldır. Örneğin bir işverenin çalışanlarından istediği nitelikler ile bir spor antrenörün oyuncularından istediği özellikler doğal olarak birbirlerinden farklıdır. Hatta bunlar kendi aralarında bile farklılık gösterebilir. Yani her bireyin yapabilecekleri ve ilgi alanları birbirlerinden farklı olabilir. Bu ise yadırganmaması gereken bir durumdur.

Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ön plana çıkaran ve son yıllarda da oldukça kabul gören öğrenci merkezli eğitim aslında yeni bir yöntem değildir. “Sanayi devrimi başlayıncaya kadar kullanılan eğitim sisteminin öğrenci merkezli olduğu söylenebilir. Sanayi devrimi ile birlikte okullarda Thomas Mann tarafından geliştirilen sanayi veya fabrika sistemli eğitim benimsendi. Bu eğitim sisteminde öğrenciler; kronolojik olarak sınırlandırıyor, aynı kitaplarla ve aynı materyallerle soru sormadan itaat eden tarzda yetiştiriliyorlardı” (Varol A, Varol C ve diğerleri, 2002; 243). Bu eğitim sistemi: “Makinelerin ürettikleri aynı ise okullarında ürettikleri de aynı olmalıdır.” şeklindeydi. Bu eğitim şekli fabrika hatlarında aynı işi yapan kişiler yetiştiriyordu. Ancak günümüzde tek düze işleri bilgisayarlar ve makinelerin devralması, meslek çeşitliliğinin artması gibi sebeplerle bu eğitim sistemi geçerliliğini kaybetmiş ve yerine öğrencilerin bireysel farklılıklarına vurgu yapan öğrenci merkezli eğitim benimsenmiştir.

“Ülkemiz öğrenci merkezli eğitim ile 2004–2005 eğitim öğretim yılında pilot uygulama ile tanıştı. Bunun hemen ardından ise 2005–2006 eğitim öğretim yılında ülke genelindeki tüm okullarda uygulanmaya başlandı” (Budak, 2011:23). Yapılan bu değişiklik oldukça olumlu ve iyi niyetli bir çabadır. Diğer değişikliklerde olduğu gibi bu değişiklikte de bazı aksaklıklar ve eksiklikler vardır. Bu aksaklıkların başında çeşitli adlarla yapılan seçme ve yerleştirme için yapılan sınavlar gelir. Buradaki sorun aslında sınavların kendisi değil, sınavları eğitimin amacı olarak gören zihniyettir.

“Ülkemizde ise eğitimin odağı, ilköğretimden başlayıp üniversite sonrasına kadar, sınavdır”(Kılıç, 2009). Ülkemizdeki her öğrenci, bir eğitim kurumunu tamamladığında sınava tabi tutulur. “Günümüzde durum o kadar vahim bir hal aldı ki; artık eğitimde deney yok, araştırma yok, uygulama yok, ahlak eğitimi yok, sanat eğitimi yok, okuma alışkanlığı yok. Varsa yoksa test sorusu. Bilgi hayat için değil sadece sınav için öğreniliyor” (Türkoğlu, 2007:49). Sınavlar ise merkezi sistem tarafından hazırlanıyor. Yani ülkedeki tüm öğrencilere aynı sorular soruluyor. Bu ise tüm öğrencilerin aynı becerilere kazandırılmaya çalışılmasına sebep oluyor. Yani biz öğrencilerin tüm bireysel farklılıklarını yok edip onları bir kalıbın içerisine sokmaya çalışıyoruz, hatta bunun için bazen zorlama yoluna gidiyoruz. Tüm çabalarımıza rağmen bu kalıba girmeyen öğrencileri ise eğitim zayıfatı sayıyor ve geride kalanlar ile yolumuza devam etmeye çalışıyoruz. Durumun bu şekilde olması ise akıllara aşağıdaki hayvanlar okulu örneğini getiriyor.

“Hayvanlar vaktiyle ‘Yeni Dünya’nın sorunlarını çözmek için kahramanca bir şeyler yapmaları gerektiğine karar vererek, bir okul açmışlar. Koşmak, tırmanmak, yüzmek ve uçmaktan oluşan bir etkinlik programı hazırlanmış. Yönetimi kolaylaştırmak için de, bütün hayvanlar bütün derslere katılıyormuş.

Ördek, yüzmeye çok ustaymış, hatta öğretmeninden de usta. Uçma dersinde de çok iyi notlar almış, ama koşmada çok beceriksizmiş. Koşmadan düşük not aldığı için, yüzmeyi bırakması ve derslerden sonra okulda kalıp koşma alıştırmaları yapması gerekiyormuş. Bunu perdeli ayakları fena halde yıpranana kadar yapmış. Üstelik yüzmeye ancak orta not alabilmiş. Ama okulda orta notlar kabul gördüğünden, duruma kendisinden başka üzülen olmamış.

Tavşan, koşma dersinde ilk başlarda sınıf birincisiymiş, ama yüzmede durumunu telafi etmesi için çok çalışması gerektiğinden bunalım geçirmiş.

Sincap, tırmanmada harikaymış, ama uçma dersinde öğretmeni onu ağaç tepesinden aşağı değil de, yerden yukarı uçmaya zorlayınca hüsrana uğramış. Ayrıca kendisini aşırı zorladığı için kaslarına kramp girmeye başlamış ve tırmanmakta 'C', koşmada 'D' almış.

Kartal, sorunlu bir çocukmuş ve sert bir biçimde disipline sokulması gerekiyormuş. Tırmanma dersinde diğer öğrencilerin hepsinden önce ağacın tepesine varıyormuş, ama bunu ille de kendi yöntemleriyle yapmak istiyormuş.

Yılsonunda, son derece iyi yüzen, ayrıca koşabilen, tırmanabilen, biraz da uçabilen anormal bir yılan balığı, en yüksek not ortalamasını tutturmuş ve mezuniyet günü sınıf birincisi olarak veda konuşmasını o yapmış.

Çayır köpekleri, okul yönetimi programa, yer kazma ve tünel açmayı almadığı için, ne okula gitmişler ne de vergi ödemeyi kabul etmişler. Çocuklarını porsuğun yanına çırak olarak vermişler. Daha sonra da yer sincapları ve dağ sıçanlarıyla birleşerek başarılı bir özel okul açmışlar” (Reeves, 2007:51).

Bu hikâye aslında tam olarak mevcut eğitim sistemimizi anlatmaktadır.

Hikâyede anlatılan eğitim sisteminin ilkeleri aslında, öğrenci merkezli eğitim sisteminin ilkeleri ile taban tabana zıttır. Özellikle de “öğrencilerin bireysel farklılıkları” ilkesi ile.

‘Başarı’ kelimesi Öncül (2000: 118)’e göre “istenen sonuca ulaşma, güdülen amaca erişme ve istenileni elde etme”dir. Tanımda başarı sözcüğünün oldukça geniş ve kapsamlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu kapsam daraltılarak eğitimde başarı olarak ele alındığında okulda okutulan derslerde gösterilen başarı ve bu başarıyı ölçeklendiren notlar akla gelmektedir. “Akademik başarı ise genellikle, öğrencinin psikomotor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış değişmelerini ifade etmektedir. Bununla birlikte okulda okutulan derslerle öğrencilere kazandırılması öngörülen davranış değişiklikleri bilişsel davranışlarla sınırlı değildir” (Erdoğan, 2006: 97).

Başarıyı yakalayan ve başarı duygusunu tadan bireyler, aldıkları içsel ya da dışsal pekiştireçler ile başarılı oldukları konulara daha çok yoğunlaşırlar ve bu konularda çalışmaya daha fazla istekli olurlar. Okulda bir öğrenci eğer ödevlerini yapar, notlarını yüksek tutar ve ders çalışma niteliği ile öne çıkarsa akademik olarak başarılıdır. Başarılı olan bu öğrenciler ise pekiştirildikleri bu alana önem vererek ve daha fazla başarı göstermek için uğraşırlar. “Dolayısı ile akademik başarıya olması gerekenden fazla önem verirler. Bu konu ile ilgili ABD’de yapılan bir araştırmada okulda yüksek başarı gösteren öğrencilerin okul sonrası yaşamlarında başarısız oldukları ortaya çıkmıştır” (Yapıcı, 2007:16). Bu örnek bize akademik başarının olması gerekenden daha fazla önemsendiğini ve asıl önemli olanın gözden kaçırıldığını gösterir. Ya da okulların öğrencileri hayata hazırlama görevlerini unuttuklarını göstermez mi?

Tabi ki madalyonun bir de diğer yüzü var, başarıyı yakalayamayan öğrenciler. Başarılı öğrenciler okullarda ne kadar istenilen durumda iseler, başarısız öğrenciler de o kadar istenmeyen durumdadırlar. Akademik başarıyı etkileyen bir çok unsur vardır. Bu unsurlardan en dikkat çeken öğrencinin zeka düzeyidir. Ancak bunun yanında ailesi, okul çevresi, sosyal çevresi, ilgi alanları, öğretmenleri ile olan iletişimi...vb sebeplerde öğrenci başarısını etkilemektedir. Öğrenci başarısını etkileyen bu unsurlar:

1. Öğretmenlerden kaynaklanan unsurlar; “Öğretmenlerin; otoriter tutumları, bilgi yetersizliği, öğrencilere ve mesleğine karşı ilgisizliği, öğrencileri tanımadan öğretim yapmaları, derse hazır olmamaları...vb sebepler öğrencileri başarısızlığa itmektedir” (Taş, 2005: 6).
2. Aileden kaynaklanan unsurlar; “Ailelerin eğitim seviyeleri ile sosyoekonomik düzeyleri, sahip oldukları çocuk sayıları ve çocuklara gösterdikleri ilgi arasında kuvvetli bir ilişki vardır (Taner ve Başal, 2005:399).” Ailelerin eğitim seviyeleri arttıkça sosyoekonomik düzeyleri de artmakta ve çocuklarına sunacakları eğitim

olanakları da artmaktadır. Dolayısı ile çocuklarını başarıya daha kolay kanalize edebilmektedirler. Çocuk sayısı ile ailenin eğitim seviyesi arasındaki ilişki ise negatiftir. Ailenin eğitim seviyesi arttıkça çocuk sayısı azalmakta dolayısı ile çocuğa gösterilen ilgi azalmaktadır. “Nitekim biri alt diğeri üst eğitim seviyesindeki iki aile, çocuklarına eşit uzunlukta zaman ayırmış olsalar bile onlara yardım edebilme nitelikleri arasında farklar olacaktır” (Taner ve Başal, 2005:399)

3. Çevreden kaynaklanan unsurlar; “Çevreden kaynaklanan unsurlar genel olarak sınıf içi etkenler ve sınıf dışı etkenler olarak ikiye ayrılabilir. Sınıf içi etkenlere; “sınıf mevcudu, sınıfın ve okulun imkânları, öğrencilerin arkadaşları ve öğretmenleri ile olan iletişimi, öğretmenlerin yeterliliği, sınıf içi disiplin” (Köse ve Küçüköğlü, 2009: 69) ...vb örnekler verilebilir. Sınıf dışı etkenlere ise; “aile fertlerinin eğitim düzeyi, alım güçleri ve harcamaları, sosyal çevreleri, barındıkları evin ortamı, ailedeki fert sayısı (Gelbal, 2008: 10), öğrencinin televizyon seyretme ve bilgisayar kullanma alışkanlığı, öğrencinin içinde bulunduğu akran grubunu özellikleri” (Güleç ve Alkış, 2003:20) ...vb örnekler sayılabilir.

Aslında başarısızlığın nedenleri ne olursa olsun öğrenciler üzerinde çok vahim sonuçları vardır.

“ Başarısız bir öğrencinin sınıfta kendini gerçekleştirme ihtimali ya çok düşük ya da hiç yoktur” (Taş, 2005: 6). Başarısızlığı nedeniyle kendini gerçekleştiremeyen bir öğrencide üzüntü, hayal kırıklığı, depresyon ve özgüven kaybı gibi duygular oluşmaktadır. “Özgüven kaybına uğrayan kişi ise yetenek olduğu konuda bile başarısızlık gösterebilmektedir” (Güzel ve Oral, 2011:119).

Başarısızlık; öğrenci için yapılan eğitim harcamalarının, gösterilen emeğin ve harcanan zamanın boşa gitmesine sebep olmaktadır. Sosyal yönden bakıldığında ise başarısız bir öğrencilerden topluma katkı sağlaması beklenemez.

Yukarıda sayılan sebeplerden dolayı ‘öğrenci başarısızlıklarının nedenleri’ ile ilgili birçok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalardan en çarpıcı olanı 1968 yılında Rosenthal ve Jacobson’un çalışmasıdır. “Rosenthal ve Jacobson’un birlikte yaptıkları bu çalışmalarında, Kaliforniya’daki bir ilkokulda öğretim yılı başında tüm öğrencilere bir test uyguladılar. Öğretmenlere testin okul yılı içinde bazı öğrencilerin hızlı bir gelişme kaydedeceğini belirlediğini söylediler. Hâlbuki öğretmenlere bildirilen bu öğrenciler, test sonuçlarına göre değil rastgele seçilmişlerdi. Fakat öğretmenler bunu bilmiyordu. Üstelik test hızlı gelişim göstermesi beklenen öğrencileri tespit etmek için hazırlanmamıştı; sıradan bir IQ testiydi. Araştırmacılar öğretim yılı sonunda okula gelip yeni bir IQ testi uyguladıklarında oldukça şaşırtıcı bir sonuçla karşılaştılar: Rastgele seçilmiş olsa da hızlı gelişim göstereceği söylenen öğrencilerin IQ’larında 10–15 puanlık bir artış meydana gelmişti. Araştırmacılar elde ettikleri veriler karşısında sınıfta *kendi kendini doğrulayan kehanet* (self-fulfilling prophecy) sürecinin işlediği sonucuna vardılar. Yani herhangi bir veriye dayalı olmasa da öğretmenlere bazı öğrencilerin daha iyi olacağını söylenmesi, öğretmenlerin bu öğrencilere, söylenenleri doğrulayacak şekilde farklı davranmalarına neden olmuştur” (Tatar, 2005:3). Anlaşılacağı üzere öğretmenler bazı öğrenciler ile ilgili beklenti içine girmişlerdir. Burada öğretmen beklentisi “öğretmenlerin öğrencileri ile ilgili o andaki algı ve inançlarına dayanarak onların gelecekteki davranış ve akademik başarılarının neler olabileceğine yönelik çıkarımlarda bulunması şeklinde tanımlanabilir” (Öztürk, Şahin ve Koç, 2002:393).

“Bu konu ile ilgili ülkemizde yapılan bir araştırmada bir ana sınıfında, öğrencilerin sekizinci gününde öğretmen hiçbir yetenek testi uygulamadığı halde hangi öğrencilerin parlak, hangilerinin vasat olduğunu iddia ederek onları üç gruba ayırmış. Öğretmen hızlı öğrenenleri sınıfın en ön sırasına, yavaş öğrenenler en arkaya, vasat diye nitelendirdiği öğrencileri, iki grubun arasına oturtmuştur. Öğretmen en çok en önde oturanlarla, en az da en arkada oturanlarla ilgilenmiştir. Doğal olarak öğretim yılının sonunda ön sırada oturan ve hızlı öğrenenler, en başarılı grup olmuştur. Öğrenciler birinci sınıfa geldiklerinde yeni öğretmen, öğrencilerin önceki çalışmalarına bakarak hızlı öğrenenler grubunu ön sıralara oturtmuş ve yine

bu grup sınıfa önderlik etmiştir. Bir üst sınıfa gelindiğinde ise, ikinci sınıf öğretmeni öğrencilerin notlarına bakarak sınıfı üçe ayırmıştır. Öğrenciler gruplara, ana sınıfı öğretmenin başta ayırdığı şekilde dağıtılmışlardır. Yani öğrencinin okul hayatı ve başarısı, ana sınıfındaki o ilk sekiz gündeki düzenlemeler sonucunda belirlenmiştir. Bu duruma bir de öğretmenlerin “adam olacak çocuk ... belli olur” şeklindeki görüşleri de eklenebilir. Bu görüşü nasıl edindikleri sorusuna ise öğretmenler; gözlemlerinden, öğrencinin hâl ve hareketlerinden edindiklerinden söylemektedirler” (Akbaba, 2003). Eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütürken iş bu noktaya varduktan sonra öğretmenlerde “başarısız öğrenci, sorunlu öğrencidir.” düşüncesi oluşmaktadır. Bu düşünce göreceli olarak doğru bir düşüncedir. Ders esnasında etkinliklerin içerisine alınmayan, görüşlerini ifade etmesine izin verilmeyen ya da ifade ettiği görüşleri dikkate alınmayan, başarı duygusu tattırılmayan bir öğrencinin bu esnada başka şeylerle ilgilenmesi ve dolayısıyla sorun çıkartması oldukça doğaldır.

Bloom’un tam öğrenme kuramına göre herkes, bireysel farklılıkları en aza indirgenerek eğitilebilir. Başarılı öğrenciler kadar başarısız öğrencilerle de ilgilenilmesi gerekir. Onları başarısızlığa iten sebepler ortadan kaldırıldığında hem başarı sağlanabilecek hem de başarısızlıktan kaynaklanan istenilmeyen davranışlar önlenir. Kaldı ki öğretmenin yegâne görevi ders anlatmak veya sınıfı yönetmek değildir. Öğrencilere rehberlik etmek de öğretmenin görevleri arasındadır.

Bu araştırmada öğretmenlerin akademik açıdan başarılı ve başarısız olarak algıladıkları öğrencilere karşı tutum ve davranışlar incelenmiştir.

2. Sınıfta İstenilmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Öğretmenlerin Tutum ve Davranışları

2.1. Tutum Kavramı

Literatürde tutum ile ilgili pek çok tanım vardır. “Kökeni latince olan tutum ‘harekete hazır’ olma anlamına gelmektedir” (Güven ve Uzman, 2006; 528). Öncül’e (2000) göre tutum, belli kişilere, olaylara, nesnelere ya da kurumlara her zaman aynı türden (olumlu, olumsuz veya yansız) davranmamıza yol açan sürekli ve değişmez bir inanç duygu ve eğilim olarak tanımlanmıştır (Akt. : Nalçacı, Akarsu ve Kariper, 2011; 2). “Tutumlar, insanları daha önce karşılaştıkları kişiler, nesnelere ve olaylar karşısında belli davranışları göstermeye iterler” (Karaca, 2006;215).

“Nasıl ki yaşamımızda gereksinim duyduğumuz bilgi, beceri ve davranışlar öğrenme yolu ile kazanılıyorsa sahip olunan tutumlarda öğrenme yolu ile kazanılır” (Saban İflazoğlu ve Tümkaya, 2008; 3). “Aslında diğer birçok öğrenilebilir durum gibi tutumlar da klasik koşullanma, edimsel koşullanma veya sosyal öğrenme metodu ile öğrenilebilmektedirler” (Deniz, 2000; 89).

“Tutumlar doğrudan ölçülemezler ancak davranışlar yolu ile ölçülebilir (Özgen, Bindak ve Birol, 2007; 60). Bunun için insanların sahip oldukları tutumlar ölçmenin muhtemel iki yolu vardır. Bunlardan birincisi tutumlar ölçülmek istenilen kişilerin kendilerinden bilgi toplanması yoludur. İkincisi ise tutumları belirlenmek istenilen kişilerin davranışlarını gözlemleyen kişilerce bilgi toplanması yoludur.

Yaptığımız araştırmada öğretmenlerin, başarılı ve başarısız algılanan öğrencilere karşı davranışlarını belirlemek için, ders için davranışları (öğrenciler ile olan iletişimleri, öğrencilerin sınıftaki istenmeyen davranışları ve öğretmenlerin bu durumlarla başa çıkma yolları) incelenmiştir.

2.2. Sınıfta İstenmeyen Davranışlar

“Bireylerin günlük yaşantılarında gösterdikleri birçok davranışın hızını, şiddetini ve sürekliliğini belirleyen bir takım etkenler vardır. Ancak günlük yaşamda sıradan davranışlardan farklı olarak eğitimde, kasıtlı davranış kazandırma dikkate alındığında;

bireyin davranışı kazanıp ve sürdürmesinde rol oynayan etkenlerin kontrol edilmesi ve etkin kullanımı önem kazanmaktadır” (Akbaba, 2006:343).

Burada amaç, öğrencilere istenilen davranışlar kazandırmak, istenilmeyen davranışları ise söndürmektir. Ancak istenilen ve istenilmeyen davranışlar bazı durumlara göre değişiklik arz edebilir. Bu değişiklikler ise:

Zamana göre değişebilir: (Aynı davranışı gösteren ilk okul öğrencisi ve lise öğrencisinin davranışlarından biri istenilmeyen davranış iken diğeri kabul edilebilir bir davranış olabilir) .

Mekâna göre değişebilir: (Koridorda koşmak istenilmeyen bir davranış iken bahçede koşmak kabul edilebilir bir davranış olabilir).

Öğretmene göre değişebilir: (Aynı davranışı hoşgörülü ya da kuralcı öğretmenler istenilmeyen veya kabul edilebilir davranış olarak nitelendirebilirler).

Öğrenciye göre değişebilir: (Aynı davranışı gösteren başarısız öğrencinin davranışı istenilmeyen davranış iken başarılı öğrencinin davranışı kabul edilebilir olarak nitelendirilebilir).

Tüm bu sebeplerden dolayı hangi davranışların istenilen davranış niteliğinde, hangi davranışların istenilmeyen davranış niteliğinde olduğunu anlamak oldukça güçtür. Okullarda öğrencilerin gösterdikleri o kadar çok farklı davranış vardır ki, hepsini kapsayan bir liste oluşturmak neredeyse imkânsızdır. Bunun yerine istenilmeyen davranışlara ait özellikler Yılmaz (2008) tarafından belirlenmeye çalışılmıştır. Eğer öğrencinin gösterdiği davranışlar;

1. “Eğitim-öğretim faaliyetlerine zarar veriyor
2. Kendisinin ya da arkadaşlarının güvenliğini (bilerek-bilmeyerek) riske atıyor
3. Öğretmenin ve sınıfın etkileşimine zarar veriyor
4. Ders araç gereçlerinin zarar görmesine yol açıyor ise”

(Yılmaz, 2008:6) bu davranışlar istenilmeyen davranışlardır.

Öncelikle, yukarıda belirtilen özellikleri taşıyan, istenilmeyen davranışlar belirlenir. Daha sonra ise “istenilmeyen davranışlar” sorununu çözmek için bu

davranışların nedenlerinin belirlenmesi gerekir. Sınıfta istenilmeyen davranışların nedenleri ise beşe ayrılır. Bunlar; evden kaynaklanan nedenler, okuldan kaynaklanan nedenler, sınıftan kaynaklanan nedenler, öğretmenden kaynaklanan nedenler ve öğrenciden kaynaklanan nedenlerdir (Ercan, 2009:204). Araştırmanın alt problemi ile ilişkili olması nedeni ile öğretmenden ve öğrenciden kaynaklanan nedenler üzerine yoğunlaşılacaktır.

Bir öğretmenin sınıfa girdiğinde yapması gereken ilk iş, öğrencilerini tanımak olmalıdır. Öğretmen yapmış olduğu bu davranışlar öğrenmede istenmeyen davranışların oluşmasının engellenmesinde önemli bir rol üstlenmiş olur.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi yetersizliklerine bağlı olarak ortaya çıkan öğrenciye yönelik olumsuz davranışlar öğrencilerde istenmeyen davranışların oluşmasına yol açmaktadır. Tertemiz (2001)'e göre “öğretmenin öğrenci ile alay etmesi, öğrencilere kaba davranması, öğrenciler arasında ayırım yapması, öğrencilerle gerekli iletişimi kuramaması, öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate almaması... gibi nedenlerle sınıfta istenilmeyen davranışlara zemin hazırlanmış olur” (Akt.: Korkmaz, Korkmaz ve Özkaya, 2007:71). İstenilmeyen davranışların öğretmenden kaynaklanma sebepleri sadece öğrencilere karşı davranışları olmayabilir. Öğretmenlerin yaşadığı kişisel sorunları, kişisel özellikleri veya mesleki özellikleri de istenilmeyen davranışlara sebep olabilir. Örneğin öğretmenin mesleğini sevmemesi, işlenen dersi zevkli hale getirememesi, sınıf seviyesine uygun ders anlatamaması... gibi nedenlerde öğrencilerin istenilmeyen davranışlar sergilemesine sebep olabilir.

İstenilmeyen davranışların oluşmasının bir diğer nedeni öğrencinin kendisidir. “Akademik yeterliliği, sosyal becerileri, öğretmen ve arkadaşlarıyla etkileşimi düşük, sosyal açıdan yalnızlık duygusu yaşayan, arkadaşı olmayan, sosyal doyumsuzluk yaşayan, okulu sevmeyen, olumsuz davranışları daha çok olan çocuklarla arkadaşlık kuran, okula uyumda güçlük çeken öğrencilerin olumsuz davranışlara daha fazla yöneldikleri saptanmıştır” (Balbay ve Sağlam, 2008:8).

İstenilmeyen davranışın nedeni ne olursa olsun bu davranışlar söndürülmeli ve istenilen davranışlar haline getirilmelidir. İstenilen davranışların ise bir şekilde devamlılığı sağlanmalıdır. Günümüzde istenilmeyen davranışların söndürülmesi ve istenen davranışların devamlılığı için en yaygın şekilde kullanılan yöntemler ise ödüller ve cezalardır.

2.2.1. Ödül:

“Ödül, öğretmenin, öğrencinin istenilen davranışlara karşılık öğrenciye hoşuna giden şeyleri vermesi ya da öğrencinin hoşuna gitmeyecek şeylerin ondan uzaklaştırılmasıdır. Belli bir uyarıcıya karşı gösterilen belli bir tepkinin tekrar gösterilme ihtimalinin çeşitli uyarıcılar ile artırılmasıdır” (Yılmaz, 2007:85). Yapılan bu uyarma işlemi pekiştirme, verilen bu uyarıcıya ise pekiştireç denilmektedir.

“Öğretim sürecinin tüm aşamalarında, öğrencilerin yeni bilgi, beceri ve tutum kazanmalarında, kazanılan davranışların kalıcılığının sağlanmasında ödül ve pekiştireç önemli rol oynar. Sınıfta öğrencilerin sergiledikleri bir davranışa öğretmenin verdiği tepki ve bu tepkinin öğrenci üzerindeki etkisi çok önemlidir. Öğretmenin tepkisi öğrenciyi rahatlatır ve öğrenciye mutluluk verirse davranışın yinelenmesi beklenir. Öğretmenler pekiştirmeyi kullanarak öğrenci davranışlarını biçimlendirebilirler” (Arslan, 2007:54).

Ödüller verilirken dikkat edilmesi gereken birçok etken vardır. Eğer bu etkenlere dikkat edilmez ise ödül, ödül olmaktan çıkar ve istenilmeyen sonuçlar doğurabilir. Bu etkenler aşağıdaki başlıklar altında toplanabilir.

1. Ödül öğrenciyi ödüllendirecek nitelikte olmayabilir;

“Bir lise öğrencisinin çözdüğü bir sorunun ardından başının okşayan bir öğretmen, bu öğrencinin arkadaşları arasında mahcup olmasına veya arkadaşları tarafından alay edilmesine neden olabilir.”

2. Verilen ödül öğrenciler arasında rüşvet olarak algılanabilir.

3. Ödüller araç olmaktan çıkıp amaç haline dönüşebilir;

“Öğrencileri maddi ödüllere alıştıırılsa öğrenciler ödül arsız olabilirler ve yaptıkları her doğru davranıştan sonra “şimdi ne kazanacağım” diyebilirler. Ya da öğrenciler öğrenmek için değil de yüksek not almak için çalışmaya başlarlar. Yüksek not almak için çalışmaksa öyle uç noktalara varır ki, öğrenci not uğruna kopya çeker, arkadaşlarından ödevlerini aşırır, sadece sınavlardan önce çalışır... v.b (Ada ve Çetin, 2006:54).”

4. Ödül doğru zamanda verilmelidir:

“Öğrencilerin yaptıkları doğru davranışların hemen ardından ödülleri verilmelidir. Araya giren zaman ödülün etkinliğini azaltacaktır.”

5. Öğrencilerden beklenen davranışlar ödüllendirilmemelidir:

“Öğrencilerin yapabilecekleri veya sorumlulukları sebebi ile gösterdikleri davranışlar ödüllendirilmemelidir. Çünkü toplum bu tür davranışları ödüllendirmez (Hiç kimse size kırmızı ışıktaki durduğunuz için ödül vermez). (Ada ve Çetin, 2006:54).”

6. Ödüller, öğrencilerin sorumluluk almasını engellemelidir.

7. Öğrenci hangi davranışının ödüllendirildiğini bilmelidir.

8. Ödüller öğrenciler arasında nifak sokmamalıdır:

“Bazı ödüller rekabeti teşvik edebilir. Öğrenciler bir ödül uğruna birbirlerine düşebilir. Bu durum, işbirliği ve dayanışma temelli öğrenme ortamına zarar verir.”

9. Ödüller olabildiğince adil dağıtılmalıdır:

“Verilen tüm ödülleri başarılı veya gözde öğrenciler almamalıdır. Diğer öğrencilerinde gösterdikleri çabaları ve istenilen nitelikteki davranışları ödüllendirilmelidir. Ödüller verilirken öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır. Unutulmamalıdır ki sınıf içerisindeki eşitlik en büyük eşitsizliktir.”

10. Zaten eğlenceli olan etkinlikler için ödüller verilmemelidir (Akçadağ, Akköse ve diğerleri, 2008:122):

Bu durumu yansıtan uygun bir örnek verecek olursak: “Bir okul yolu üzerinde çoğunlukla emeklilerin yaşadığı sessiz bir mahalle varmış. Bu bölgede yeni açılan bir okulun öğrencileri bu sessizliği bozmaya başlamışlar. Burada ikamet eden yaşlı bir beyefendi her gün sokaktan geçerken dayanılmaz gürültü çıkaran

gençlerin bu davranışlarını nasıl engelleyeceğini düşünürken aklına çok basit ancak işe yarar bir fikir gelmiş. Ertesi gün gürültü yaparak, çöp kutularına vurarak, sağa sola tekmeler atarak gelen gençlerin önüne çıkarak onlara şöyle söylemiş; “Gençler ne kadar yeteneklisiniz, bu sesler adeta bir orkestrayı andırmaktadır”. Sonra da onlardan her gün aynı seremoniyi sürdürmelerini ister ve bunun karşılığında kendilerine her gün için 20’şer TL vereceğini söyler. Gençler öneriyi kabul ederler ve parayı alırlar. Bir süre gürültü yaparlar ve sevinçle yollarına devam ederler. Ertesi gün ve daha sonraki gün yine aynı şekilde gelmeye ve işlerini yapmaya devam ederler. Bir gün yaşlı adam gençlerin yanına gelir ve artık parasının kalmadığını söyler. Bundan sonraki günler bu gösteriyi ücretsiz yapıp yapamayacaklarını öğrenmek ister. Gençler büyük bir öfkeyle, bu kadar güzel ve emek isteyen bir çalışmanın ücretsiz olamayacağını ve artık bir daha o sokakta gösteri yapmak bir yana oradan geçmeyeceklerini söylerler ve çekip giderler.”(Gündüz ve Balyer, 2011:13).

2.2.2. Ceza:

“Ceza, öğretmenin, öğrencinin istenmeyen davranışlarına karşılık öğrenciyi hoşuna giden şeylerden alıkoyması ya da öğrencinin hoşuna gitmeyen şeyleri yaptırmasıdır” (Çolak, 2005:22). Ceza, genel olarak sınıfta meydana gelen olumsuz davranışları ortadan kaldırmak için kullanılır.

“Gardner’e göre eğitim öğretim faaliyetinin sorunsuz şekilde devam edebilmesi için amaçlara uygun kurallar koyulmalı ve etkili bir ödül-ceza sistemi oluşturulmalıdır” (Akt.: İlgar, 2007:92). Okullarda öğrencilerin istenilen nitelikteki davranışlarının ödüllendirilmesi; belirli nitelikteki istenilmeyen davranışların da cezalandırılması gerekir. “Cezalandırma ise istenmeyen davranışlara karşı en son başvurulacak yöntem olmalı, diğer seçenekler işe yaramadığında cezalandırmaya başvurulmalıdır. Öğretmen, cezadan çok önleyici yöntemlere başvurmalı ama ceza vermemeye çalışmak uğruna da dersin engellenmesine de izin vermemelidir” (Danaoğlu, 2009:58).

“Eğitim ğretimin her aşamasında öğrenciler istenmeyen davranışlarda bulunabilirler. Öğretmenlerin görevleri meydana gelen her olumsuz davranışı cezalandırmak değildir. Öğretmenlerin görevleri sınıfta bir disiplin sağlamaktadır. Yeri gelmişken ülkemizde disiplin kavramı öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler tarafından sık sık, ancak yanlış kullanılan bir sözcüktür. “Genellikle bu sözcük ‘ceza’ ile birleştirilir. Örneğin disiplin kurulu, ceza vermek üzere kurulan bir kurul olarak algılanır. Öğrenciye okul tarafından verilen cezalar ‘disiplin cezası’ olarak adlandırılır. Bazı durumlarda ise disiplin, baskı kurmak ya da yönetimi ele geçirmek anlamında kullanılır. Örneğin ‘sınıfta disiplini sağladım’ söylemi ‘sınıfta benim sözüm geçiyor, istediğimi yaptırabiliyorum.’ Anlamını taşımaktadır. Benzer biçimde bu sınıf çok disiplinli dendiğinde kurallara uyan, uyumlu öğrencilerden oluşan bir sınıf kastedilmektedir” (Başcı, 2007:17).

Bu kavramların gerçek anlamları ile ilgili bir araştırma yapılırsa şu şekilde bir sonuç bulunur:

“Disiplin kelimesi, Latince “disciplina” kelimesinden türemiştir. Bu kavram bugün daha çok ğretim için uygun bir ortam yaratma anlamına gelmektedir” (Bilir, Kuru ve Tezcan, 2007:22). Disiplin kavramı günlük yaşantıda düzen, intizam anlamında kullanılmaktadır. Disiplinle ilgili bu kavramları birleştirerek eğitimle ilgili kapsamlı bir tanım oluşturulur; “Eğitim ğretimin sorunsuz bir şekilde ilerlemesi için oluşturulması gereken düzen” olarak tanımlanabilir.

Bu faaliyetlerin sorunsuz bir şekilde yürütülebilmesi için yapılabilecek çok şey vardır. Ödül ve ceza bunlardan ikisidir. Yani disiplin olgusu ödül ve cezayı da kapsayan geniş bir olgudur. “Cezalandırma kavramı, disiplin kavramının çok küçük bir parçasını oluşurmaktadır. Ceza yıkıcı davranışa tepkidir. Disiplin ise yıkıcı davranış ve bundan doğan tepkiyi önlemek içindir. Başka bir deyişle problemi önlemek için ne yaptığımızın yanında, problem doğduğunda ya da oluştuğunda ne yaptığımızla ilgilidir. Cezasız ya da çok az ceza ile de disiplin mümkün olabilmektedir” (Hemde, 2010:29).

Eğitimde ceza kullanılırken dikkatli olunmalıdır. Çünkü ödöl bile yanlış kullanıldığı zaman olumsuz sonuçlar doğurabilir ki cezanın doğurabileceği sonuçları her eğitimcinin iyi analiz etmesi gerekmektedir.

Ceza aslında iki ucu keskin bir bıçak gibidir. Ceza verenin üzerinde de ceza verilenin üzerinde de olumsuz etkiler yaratabilir. Ceza eğitimci üzerinde; yasal yükümlölükler, okul idaresi ile yaşanacak muhtemel sorunlar, veliler ile yaşanacak muhtemel sorunlar ve öğrenci üzerindeki etkileri gibi sebepler ile olumsuz etkiler doğurabilir. Cezanın öğrenci açısından etkileri ise; çocuğun kendine güveninin azalması ve depresyon kaygısının ortaya çıkması sayılabilir. Bu gibi sebeplerden dolayı cezaları kullanırken oldukça dikkatli davranılmalıdır.

Bu özelliklere dikkat edilmez ise verilen ceza amacını aşar ve öğrencilerde istenmeyen davranışları söndürmek bir yana onları pekiştirebilir veya daha değişik psikolojik sonuçlar doğurabilir. Dikkat edilmesi gerekenler alan yazında şöyle sıralanmıştır:

1. Verilen ceza öğrenciyi cezalandırmayabilir.
2. Verilen cezalar öğrencinin kişiliğine yönelik değil, yaptığı davranışa yönelik olmalıdır.
3. Ceza verirken istenmeyen davranışın ne olduğu belirtilmek ile kalmamalı, istenilen nitelikteki davranışta gösterilmelidir.
4. “Öğrencilere karşı ceza uygulamasından çok cezaların caydırıcı gücünü kullanmak çok daha faydalı bir seçim olacaktır” (Karaoğlu,2008:32).
5. Ödöl konusunda olduğu gibi ceza konusunda da olabildiğince adil davranılmalıdır.
6. Uygulanan ceza istenilmeyen davranış gösterene yönelik olmalıdır. Bir kişi yüzünden tüm sınıf cezalandırılmamalı ya da cezadan tüm sınıf etkilenmemelidir.
7. Ceza suç ile orantılı olmalıdır.

8. Olabildiğince fiziksel cezadan kaçınılmalıdır. Unutulmamalıdır ki öğrenciler fiziksel ceza uygulayan öğretmeni taklit ederek diğerlerine nasıl fiziksel ceza uygulayacağını öğrenebilir.
9. Öğrenciler hangi davranışları sebebi ile cezalandırıldıklarını bilmelidirler.
10. Öğrenciler tarafından kişiselleştirilmeyecek cezalar verilmelidir. Aksi takdirde öğrenciler okula, öğretmene ve derse karşı olumsuz tutumlar geliştirebilirler. Akademik başarı ise bu durumlardan etkilenir.
11. “Cezaya başvururken karşımızdakilerin çocuk oldukları gerçeği unutulmamalıdır” (MEB, 2007:10).
12. “Verilen cezalar öğrenciler üzerinde korku ve kaçınma davranışına neden olmamalıdır. Eğer korku ve kaçınma davranışına neden olursa öğrencide yalan söyleme, okuldan kaçma... gibi başkaca istenilmeyen davranışlar doğurabilir” (Başcı, 2007:38).
13. Verilen ceza öğrenciyi sorumluluktan kurtarmamalıdır. Yani öğrencide “yaptıklarımın bedelini ödedim yine yapabilirim” izlenimi oluşturmamalıdır.
14. Ceza misilleme amacı taşımamalıdır.
15. “Ders konuları ceza olarak kullanılmamalıdır. Bir sayfa fazla matematik ödevi vermek veya fazladan bir kitap özeti çıkarmaya zorlamak öğrencilerin bu alanlardaki olumlu tutumlarına zarar verir” (Yılmaz, 2007:77).
16. “Sürekli cezalandırma, öğrencilerde genel bir kayıtsızlık ve bağışıklık durumu yaratır” (Yılmaz, 2011:36).

3. İletişim Kavramı:

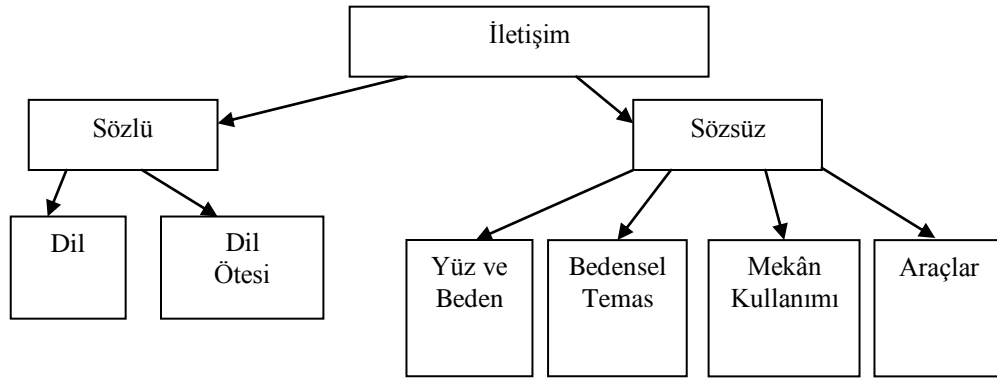
İletişim kavramı alan yazında farklı anlamlar yüklenmektedir. Türk Dil Kurumunun resmi sitesinde iletişim kavramı; “bir ya da birçok vericinin, bir ya da daha çok alıcı ile belirli amaçlara ulaşmak için bir aracı ile ilişki kurmalarına denir” (Öncül, 2000: 601). Haberleşme kavramı dilimize batı dillerinden girmiş ve karşılığı kominikasyondur. Bu sözcük dilimize Fransızca bir sözcük olan “communication” dan girmiş ve Latincedeki “communication” sözcüğünün karşılığıdır. Bunun kökenindeki “com munis” kavramı birçok kişiye ya da nesneye ait olan ve ortaklaşa yapılan anlamlarını taşımaktadır. Yani, iletişim sözcüğünün, yalın bir ileti alışverişinden

çok, toplumsal nitelikli bir etkileşim, değiş tokuş ve paylaşımı içerdiğini söyleyebiliriz” (Kuzu, 2003: 12).

İletişim kavramının günümüzde farklı anlamlarda kullanıldığı görülmektedir. En genel anlamı ile iletişim, bilgi alışverişi olarak anlaşılmaktadır. Bu bilgi alışverişi; kurum-kurum, insan-kurum, makine-makine, makine-insan veya insan-insan arasında olabilir. Bu araştırmada insan-insan arasındaki iletişime odaklanılmıştır. “Bu açıdan bakıldığı zaman iletişim bir düşüncenin, bir duygunun; mimiklerle, el, kol, baş hareketleriyle, konuşma ya da yazı, telefon, radyo, televizyon gibi bildirişim araç ve gereçlerinden yararlanarak bir kimseden başka bir kimseye mesaj iletimi olarak tanımlanmaktadır” (Arslan, Erbay ve Saygın, 2010:2).

İletişim yukarıda gerçekleşme biçimine göre sınıflandırılmıştır. Bunun yanında iletişim gerçekleşme yönüne göre de sınıflandırılabilir.

“Gerçekleşme biçimine göre iletişim çeşitleri; sözlü iletişim, sözsüz iletişim, yazılı iletişim ve kitle iletişimdir” (Özgözü, 2008:72). Burada, araştırmanın konusu ile ilgili olması itibarı ile sözlü ve sözsüz iletişim konuları incelenecektir. Bu açıdan bakıldığı zaman iletişimle ilgili olarak aşağıdaki gibi bir tablo ortaya çıkmaktadır.



Şekil 6

(Demirçiler, 2006)

Yukarıdaki şekilde görülen sözlü iletişim, sözsüz iletişim ve ilgili alt kavramları şu şekilde tanımlayabiliriz:

Sözlü iletişim: İnsanların karşılıklı olarak konuşması ile oluşan iletişimdir.

“Dil” ile iletişim: Bir kişinin sahip olduğu bilgi, düşünce veya duygunun konuşma yolu ile karşı tarafa aktarılmasıdır.

“Dil Ötesi” ile iletişim: Konuşurken kullanılan sesin niteliği ile ilgilidir; ses tonu, sesin hızı, şiddeti, hangi kelimelerin vurgulandığı, duraklamalar ve benzeri özellikler sayılabilir (Kuzu, 2003: 12).

Kısacası dil ile iletişimde “ne söylediğimiz” , dil ötesi ile iletişimde “nasıl söylediğimiz” önemlidir.

Sözsüz iletişim; insanların karşılıklı olarak ancak konuşmadan kurdukları iletişimdir. Demirçiler (2006)’a göre sözsüz iletişim çeşitleri; yüz ve beden ile bedensel temas ile mekânı kullanara ve araçlarla yapılan iletişimdir. Öğretmenlerimiz konular ile ilgili bilgi aktarımını sözlü iletişim ile kurarlar. Sözsüz iletişim ile ise tutum ve duyguların daha etkili aktarımı sağlanabilir. Örneğin:

- a. Öğretmenler yapacakları yüz ve beden hareketleri ile öğrencileri önemseydiğini veya önemsemediğini gösterebilir.
- b. Öğretmenler öğrenciler ile yaşlarına uygun, kuracağı bedensel temas sayesinde onları ödüllendirebilir veya cezalandırabilir.
- c. Öğretmenler mekân kullanımında, sınıf içerisinde dolaşarak öğrenciler ile samimi bir iletişim kurar. Ya da sadece öğretmen masası ve çevresinde bulunarak öğrenciler ile daha resmi bir iletişim kurabilir.
- d. Öğretmenler derse çeşitli araç ve materyaller getirebilir. Bu şekilde öğrencilere derse hazırlıklı geldiğini gösterir ve bunu öğrencilerden de bekleyebilir.

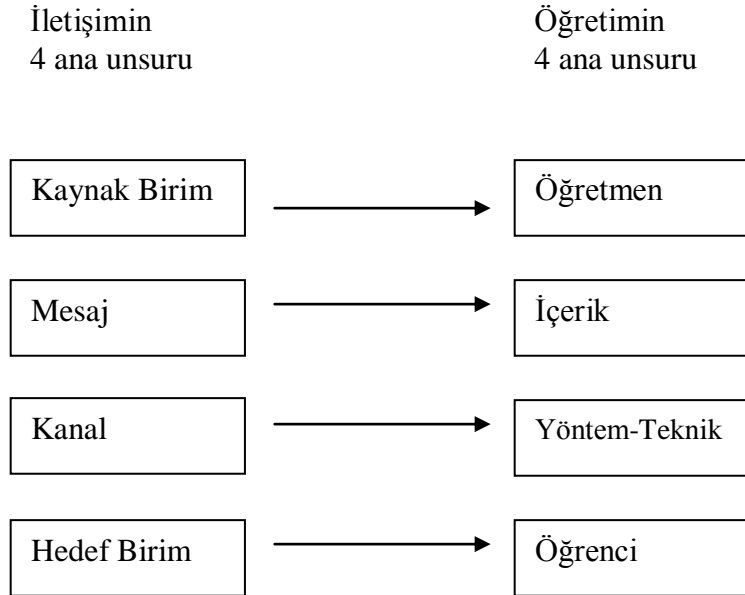
Açıklamalardan da anlaşıldığı gibi kişiler arası iletişim sözlü ya da sözsüz olabilir. İnsanlar sözlü ya da sözsüz iletişim kurabilirler. Ancak durumun bu şekilde olması sözlü ve sözsüz iletişimi birbirlerinin rakibi ya da alternatifi değildir. Sözlü iletişim daha çok bilgi ve düşünce aktarımında kullanılırken, sözsüz iletişim ise duyguların aktarımında kullanılır. Başka bir deyişle, kişilerarası iletişimde konuşma dili duyguları dile getirmede genellikle yetersiz kalır. Çünkü sözler konuşmanın içeriğini

oluştururlar, oysa sözsüz iletişim duygusal bilgiyi aktarır. Günlük yaşamda sözsüz iletişim anlamı yaratma ve paylaşmada çoğu kez bilinçsiz olarak sürekli olarak kullanılırlar. “Öyle ki sözsüz iletişimde verilen mesajlar insanlarla anlaşmada temel nitelik taşır. Araştırmalara göre sözlü iletişim (Dil ile iletişim -%5- dil ötesi ile iletişim - %38-) %45 etkili iken sözsüz iletişimin %55 ile önde olduğu görülmektedir” (Cangil Erişkon, 2004: 72).

Daha önce iletişimin; “iki birim arasındaki bilgi alışverişi” olduğundan bahsetmiştik. Yapılan bu tanımdan yola çıkarak iletişimin 4 ana unsurdan oluştuğunu söyleyebiliriz. Bunlar:

1. Bilgi aktaran birime – kaynak
2. Aktarılan bilgiye – mesaj
3. Bilginin aktarılış şekline – kanal
4. Bilgiyi alan birime ise – hedef denir.

İletişimin bu 4 ana unsurunu öğretim sürecinin 4 ana unsuru ile eşleştirirsek;

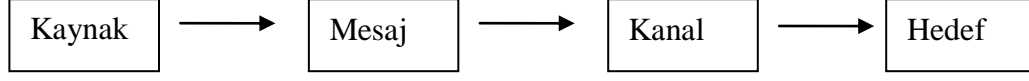


Şekil.7

(Kızılloluk,2001:154)

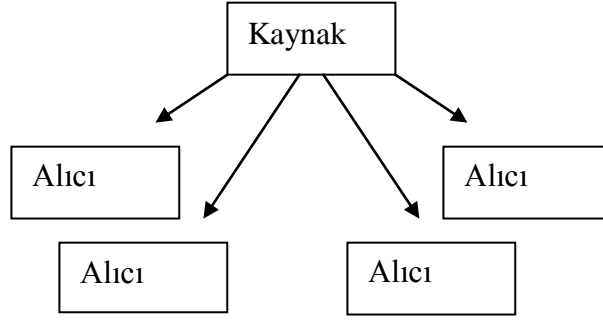
Yukarıdaki gibi bir sonuç elde ederiz. İletişim, işleyiş yönü bakımından ikiye ayrılır. Bunlar tek yönlü iletişim ve çift yönlü iletişimdir.

Tek Yönlü İletişim: Mesajın kaynak birimden hedef birime doğru aktarıldığı ve geri bildirim olmadığı iletişim şeklidir. Bu açıdan bakıldığı zaman aşağıdaki gibi bir şekil oluşmaktadır.



Şekil.8

Tek yönlü iletişimde hedef birim, tek kişi olabileceği gibi birden fazla kişide olabilir. Öyle ki bu durum sınıflarda daha fazlaca karşımıza çıkmaktadır. Sınıftaki tek yönlü iletişimi incelediğimizde aşağıdaki gibi bir şekil karşımıza çıkmaktadır.

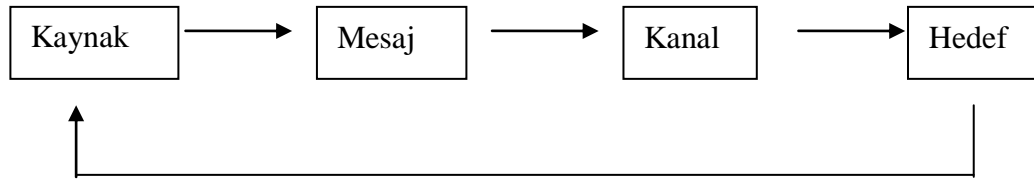


Şekil.9

(Üre, 2003:84)

Tek yönlü iletişim, öğretmen merkezli eğitim faaliyetlerinde kullanılan bir iletişim şeklidir. Kalabalık sınıflarda ve kısa zamanda yoğun bilgi aktarımı gerektiren durumlar haricinde günümüzde kullanılmamaya çalışılan bir iletişim çeşididir.

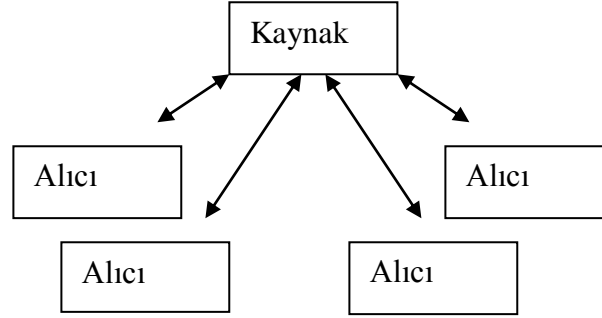
Çift Yönlü İletişim: Mesajın kaynak birimden hedef birime doğru aktarıldığı ve aktif bir geri bildirim alındığı iletişim şeklidir. Bu açıdan bakıldığı zaman aşağıdaki gibi bir şekil oluşmaktadır.



Geri Bildirim

Şekil.10

Çift yönlü iletişim teke tek yapılabileceği gibi birden fazla kişi ile de yapılabilir. Öyle ki bu durum sınıflarda fazlaca karşımıza çıkmaktadır. Sınıftaki çift yönlü iletişimi incelediğimizde karşımıza aşağıdaki gibi bir şekil çıkmaktadır.

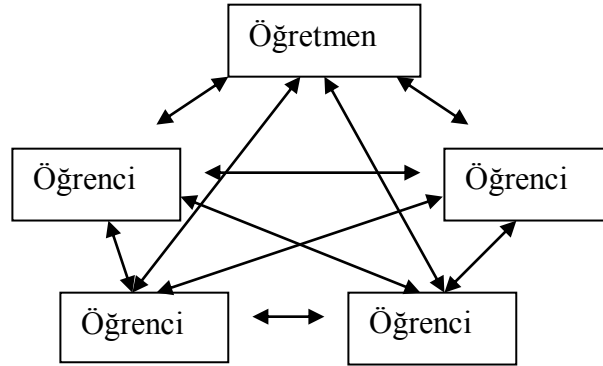


Şekil.11

(Üre, 2003:85)

Çift yönlü iletişim öğrenci merkezli ve doğru bir iletişim şeklidir. Alınan geri bildirimler sayesinde kaynak tarafından gönderilen bilgilerin alınıp alınmadığı, ya da ne kadarının alındığı kontrol edilebilir. Yani alınan geri bildirim sayesinde yapılan iletişimin ölçme-değerlendirmesi de yapılabilir.

Eğitim öğretimde uygulanılmaya başlanılan yeni yöntemler (Grup çalışması, tartışma... vb) ile öğretmenler bilginin kaynağı olmaktan çıkmıştır. Artık öğrenciler de birbirleri için bilgi kaynağı konumuna gelmiştir. Bu durum Şekil.12'deki gibi gösterilebilir.



Şekil.12

(Üre, 2003:85)

Üre (2003)' e göre yukarıdaki şekilde gösterilen sınıf içi iletişim şekli bilinen en iyi iletişim şeklidir. Ancak bu iletişim şeklinin bazı sakıncalar vardır. Bunlar:

1. Konular daha yavaş ilerler.
2. Bu şekilde işlenen bir ders gürültüye ve diğer dış etkilere karşı oldukça açıktır.
3. Sınıfın tamamının, özellikle de derse karşın ilgisi zayıf olan öğrencilerin, ilgisini toplamak oldukça zordur.

Yukarıda belirtilen iletişim türlerinde kurulan iletişim şeklinin eğitim öğretim faaliyetlerinin ayrılmaz bir parçası olduğu düşünülmektedir. Ancak sınıfta kurulan iletişim her zaman aynı duyarlılığı içermeyebilir. Örneğin; öğretmen öğrencilerine ders ile ilgili görevler verdikten sonra bir veya birkaç öğrenci ile dersteki ayrıntılar hakkında konuşabilir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki bu iletişimde yer alan mesajlar eğitim öğretim faaliyetlerini içermeyebilir. Aynı şekilde öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimin öğrenme öğretme süreci ile ilgili olmadığı gibi birbirinden bağımsız mesajlardan da oluşabilir. Bu mesajların öğrenme öğretme süreci ile ilgisiz ve bağımsız olması birçok nedene bağlanabilir.

Başarılı öğrencilerin “dinleme ile ilgili iletişim faaliyetlerinde, ilgili, dikkatli, etkin katılan ve soru soran pozisyonda oldukları; öğretmenlerle olan iletişimlerinde eleştirel düşünceye sahip ve kendilerine güven duyarak sık sık iletişime geçtikleri görülmüştür” (Taşdemir ve Taşdemir, 2010:495).

Başarısız öğrencilerin “dinleme ile ilgili iletişim faaliyetlerinde ilgisiz ve çekingen pozisyonda oldukları; öğretmenlerle olan iletişimlerinde çekingen ve pasif bir şekilde nadiren iletişime geçtikleri görülmüştür” (Taşdemir ve Taşdemir, 2010:494).

Başarılı öğrenciler öğretmenlerle sık sık iletişime geçtikleri için sınıf oturma planında öğretmene yakın yerlerde (ön sıralar) olma olasılıkları daha yüksektir. Başarısız

öğrenciler ise öğretmenlerle daha seyrek iletişime geçtikleri için sınıf oturma planında öğretmenden uzak yerlere (arka sıralar) oturma olasılıkları daha yüksektir.

Yaptığımız araştırmada öğrencilerin başarı durumlarının ile sınıf oturma planındaki konumlarına göre değişip değişmediği de araştırılmıştır.

B. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar:

Alan yazında; Demir, Öztürk ve Dökme (2012), “İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik motivasyonlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi” ile ilgili bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın evrenini 2010-2011 eğitim öğretim yılında Konya ilinde öğrenim görmekte olan ilköğretim 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda kendisine ait çalışma odası olan öğrencilerin, kendisine ait çalışma odası olmayan öğrenilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür.

Özgan ve Tekin (2011), “Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin sınıf yönetimine etkisine yönelik öğretmen görüşleri” ile ilgili bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın evrenini 2008-2009 eğitim öğretim yılı içerisinde Gaziantep kent merkezinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise tesadüfi yollar ile seçilmiş 13 bayan ve 11 erkek öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda pek çok sınıf içi istenmeyen davranışın sebepleri; öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin öğrenilecek konuların çok üstünde veya çok altında olması, öğrenilecek konuların öğrencilerin ilgilerini çekmemesi ve gereksinimlerini karşılamaması gösterilmiştir.

Taşdemir ve Taşdemir (2011), “ilköğretim müfredatındaki fen ve dil temelli derslerin disiplinlerarası yaklaşımla incelenmesi”ni yapmışlardır. Araştırmanın evrenini Kırşehir İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı il merkezindeki devlet okullarında okuyan 5, 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, Türkçe ve Yabancı dil

derslerinde tüm sınıf düzeylerinde, Matematik dersinde 7. ve 8. sınıflarda, Fen ve Teknoloji dersinde ise 5, 7 ve 8. sınıflarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür.

Şahin (2011), “İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin türkçe başarı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın evrenini 2005-2006 eğitim-öğretim döneminde Erzurum il merkezindeki devlet okullarında öğrenim gören tüm ikinci kademe öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma sonucuna göre kız öğrenciler Türkçe dersinde erkek öğrencilere göre daha başarılıdır.

İpek (2011), “İlköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınavı (Sbs) puanlarının velilerin okul tutumu ve eğitime katılım düzeylerinden kestirilmesi”ne yönelik bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın evreni Çayeli ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarının 7. ve 8. sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrencilerle bu öğrencilerin velilerinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda annenin eğitim durumu ile okula karşı tutumu arasında bir ilişki bulunmuştur. Okula karşı tutum ile de öğrencinin akademik başarısı arasında bir ilişki bulunmuştur. Sonuç olarak annenin eğitim durumu ile öğrencinin akademik başarısı arasında dolaylı olarak anlamlı bir ilişki olduğu saplanmıştır.

Böyük, Tanık ve Saraçoğlu (2011), “İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilimsel süreç beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” ile ilgili bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın evrenini 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Kayseri’de bulunan ilköğretim okullarında 6, 7 ve 8. sınıfta eğitim-öğretim gören öğrenciler olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin sahip oldukları bilgisayar ve çalışma odasının öğrencilerin test puanlarını olumlu yönde etkilediği, istatistiksel bir farkın oluştuğu görülmüştür.

Aydın (2011), “Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik akademik benlik düzeylerinin değerlendirilmesi”ne yönelik bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın evrenini 2010-2011 öğretim yılı içerisinde Ankara’daki liselerde öğrenim gören

öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda hem annenin eğitim düzeyinin hem de babanın eğitim düzeyinin anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır.

Akar, Tor ve Arkadaşları (2010), “Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ve deneyimlerinin incelenmesi” ile ilgili bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın evreni 2009-2010 eğitim öğretim yılı içerisinde Ankara İl Merkezinde bulunan dört özel okulda çalışan 10 ve altı devlet okulunda çalışan 9 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir.

Öğretmenler sınıftaki istenmeyen davranışlara karşı geleneksel yöntemler kullanmaktadır. Bu yöntemlerde öğretmen, sınıfı kontrol eder, sınıftaki düzene ve akışa tek başlarına karar verirler, gerektiğinde ödül ve ceza yöntemine başvururlar. Öğretmenlerin öğrencileri motive etme ve ilgilerini arttırma ile ilgili etkinlikleri dönem başından başlayarak ders yılı sonuna kadar uyguladıkları görülmüştür. Akademik başarı olarak heterojen sınıflarda daha fazla istenmeyen davranışlar ile karşılaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak alan yazındaki diğer çalışmalarda heterojen sınıfların başarıyı olumlu yönde etkilediği vurgusu yapılmıştır.

Şahin, Sanalan ve diğerleri (2010), “Ebeveynlerin fen okuryazarlık düzeylerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi başarılarına etkisi” ni inceleyen bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın evrenini 2008- 2009 öğretim yılı 2. döneminde Erzincan ili özel ilköğretim okullarından birinde ve özel bir dershanede eğitim gören 59 ilköğretim 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda anne ve babanın okuryazarlık düzeyi ile öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersindeki başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Keskin ve Sezgin (2009), “Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi”ni inceleyen bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmanın evreni İzmir İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarında 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim görmekte olan tüm öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda annenin eğitim düzeyinin öğrenci başarısında anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır.

Yenilmez ve Duman (2008), “ilköğretimde matematik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri”ni belirlemeye yönelik bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın evrenini 2005-2006 öğretim yılında, Eskişehir il merkezinde bulunan ilköğretim okullarının 5. sınıfında öğrenim görmekte olan 690 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda hem annenin eğitim düzeyinin hem de babanın eğitim düzeyinin anlamlı bir farklılık yarattığı saptanmıştır.

Gelbal (2008), “sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerinde etkisi” ni inceleyen bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın evrenini, ilköğretim okullarındaki sekizinci sınıf öğrencilerinin tamamı olarak belirlenmiştir. Verilerin ise MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı’nın hazırladığı “Milli Eğitim Sayısal Veriler 2003-2004” raporundan toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerden kendisine ait çalışma odası ve çalışma masası olan öğrencilerin testlerdeki başarılarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Arıcı (2008), “Öğrencilerin cinsiyetlerinin ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersindeki başarı düzeyine etkisi”ni incelemiştir. Araştırmanın evrenini 2004-2005 eğitim öğretim yılında Ankara merkez ilçede bulunan tüm ilköğretim okullarındaki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin cinsiyetleri ile İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersindeki başarıları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu çalışmada kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür.

Topal (2007), “İlköğretim sınıf öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının karşılaştırılması ve öğrenci başarıları ile ilişkisi” konusunda bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın evrenini Ankara ili Altındağ merkez ilçesindeki ilköğretim birinci kademe 4. ve 5. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler ile bu sınıfların öğretmenleri oluşturmaktadır. Örnekleme, 32 sınıf öğretmeni ile bu öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören 979 ilköğretim öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda öğrenci ve öğretmen değerlendirmelerine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi davranış puanları ile öğrenci başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken gözlemci değerlendirmelerine göre anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrenci değerlendirmelerine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi davranış puanları başarıdaki değişimin %3’ünü, öğretmen

değerlendirmelerine göre %8'ini, gözlemci değerlendirmelerine göre de %50'den fazlasını açıklamaktadır. Bu nedenle okullarda yönetici ve öğretmenlerin okullarda demokratik ortam oluşturması, derslerde demokratik sınıf yönetimini benimsemesi ve uygulaması gerekmektedir.

Erdoğdu (2007), “Ana baba tutumları ve öğretmen davranışları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler” konusu ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın evrenini Diyarbakır İl Merkezinde okuyan ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise tescadüfi yollar ile seçilmiş üç ilköğretim okulundaki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin akademik başarılarını yordalamada ilk sırayı anne tutumu, ikinci sırayı baba tutumu ve son sırayı da öğretmenlerin tutumu almaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin davranışları ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmen öğrenci ilişkisindeki memnuniyetin, öğretmenin hoşgörölü ve demokratik bir tutum sergilemesinin öğrenci başarısını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir.

Sadık (2006), “Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş etme stratejilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi ve güvengen disiplin modeli temele alınarak uygulanan eğitim programının öğretmenlerin baş etme stratejilerine etkisi” ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın birinci aşamasında 2003-2004 eğitim öğretim yılında Adana kent merkezinde Doğa İlköğretim Okulunda bulunan öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşleri belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında Güvengen (Atılğan) Disiplin Modeline Dayalı Seminer Programı' nın öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin öğrenciler arasında cinsiyetlerine göre herhangi bir ayırım yapıp yapmadıkları detaylı olarak incelenmiştir. Araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir.

Öğrenciler sınıfta gösterilen bazı istenmeyen davranışların sebeplerini okulu ya da dersi sevmeme olarak belirtmişlerdir. Dersi ve okulu sevmemenin nedeni çoğunlukla öğretmeni sevmeme olarak belirtilmiştir. Öğretmeni sevmeme faktörünün altında yatan nedenleri; öğretmenin onları dinlememesi, hep aynı öğrencilere söz hakkı vermesi,

ayrım yapması, sürekli ders anlatması ya da yazı yazdırması, her zaman sinirli olup bağırması, dövmesi ve onlara kötü davranması olarak açıklamıştır.

Öğretmenlerin kendilerinin, öğrencilerin sınıf içinde istenmeyen davranışlarıyla baş etmede kullandıkları stratejilerde öğrenci cinsiyetine göre davranmaları ile ilgili görüşleri sorulduğunda, öğretmenler, kız ve erkeklerin fiziksel-sosyal-psikolojik ve akademik özellikler bakımından birbirlerinden farklı olduğunu vurgulayarak, öğrencilere fiziksel ceza verme haricindeki diğer tüm baş etme stratejilerini ve ceza türlerini kız-erkek öğrenci ayrımı yapmaksızın uyguladıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin öğretmeni sevmeme nedenleri, öğretmenin onları dinlememesi, hep aynı öğrencilere söz hakkı vermesi, ayrım yapması, her zaman sinirli olup bağırması, dövmesi ve onlara kötü davranması olarak açıklanmıştır.

Erdoğan (2006), “Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler” konulu bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın evreni Diyarbakır kent merkezindeki İlköğretim okullarıdır. Araştırmada seçkisiz olarak belirlenen beş ilköğretim okulunun birinci kademesinde, beş yıl boyunca aynı öğretmen tarafından okutulan 389 beşinci sınıf öğrencisi de bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir.

Öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilere karşı demokratik tutum ve davranışlar sergilemesi ile öğrencilerin farklı düşünme becerilerinin gelişimi arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Öğretmenlerin demokratik tutumları öğrencilerin, yeni alternatifler arama, karışık problem ya da fikirleri kavrayabilme yeteneği (karmaşıklık) ve kendi düşüncelerini savunabilme, cesaretli olabilme, tahminde bulunabilme, kendi kendini eleştirebilme ya da başarısızlığını açık bir şekilde ifade edebilme olarak ifade edilen risk alabilme yeteneklerinin gelişimine destek olduğunu araştırma bulgularıyla ifade etmek mümkündür.

Mursal (2005), “ilköğretim I. kademe öğrencilerinin sınıf içerisinde istenilmeyen davranışlar göstermesine neden olan öğretmen davranışlarına ilişkin öğretmen ve

öğrenci görüşleri” ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın evrenini, 2004–2005 öğretim yılında Bolu ili merkez ilçedeki tüm ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ve 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda şu veriler elde edilmiştir.

Öğretmenlere göre istenilmeyen öğrenci davranışlarına sebep olan öğretmen davranışları; öğrenciler ile alay etme, öğrencileri birbirleri ile kıyaslama, öğrenciler arası ayırım yapma, istenilmeyen öğrenci davranışlarını genelde ceza ile kontrol etme, öğrenciler ile yeterince ilgilenmeme, öğretmenlerin söyledikleri ile yaptıklarının tutarlı olmaması, öğrencilerin soru cevaplama için yeterince süre vermemesidir.

Öğrencilere göre istenilmeyen öğrenci davranışlarına sebep olan öğretmen davranışları; öğrencileri birbirleri ile kıyaslama, istenilmeyen öğrenci davranışlarını genelde ceza ile kontrol etme, öğrenciler ile yeterince ilgilenmeme, verilen sözlerin tutulmaması, öğrencilerin derse katılımının sağlanamaması, öğretmenin söyledikleri ile yaptıklarının tutarlı olmaması, dersin öğrenciler için ilgi çekici hale getirememesi, öğrencilerin soru cevaplama için yeterince süre vermemesidir.

Öztürk, Koç ve Şahin (2002), “öğretmen beklentileri üzerine bir araştırma” ile ilgili bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın evrenini Ankara merkez ilçedeki ilkokul öğretmenleri örneklemini ise Ankara’nın dört merkez ilçesinden seçilen 8 okulda görev yapan 84 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada sınıf ortamında beklenti döngüsü üç aşamadan meydana geldiği saptanmıştır. İlk aşamada öğretmenler öğrencilerin bazı özelliklerinden etkilenecek, onların gelecekteki muhtemel başarılarına ilişkin farklı beklentiler geliştirir. İkinci aşamada öğretmenler öğrencilere yönelik davranışlarını bu beklenti çerçevesinde oluşturur ve yüksek ve düşük beklenti geliştirdiği öğrencilere karşı farklı davranmaya başlar. Üçüncü aşamada öğrenciler, öğretmenlerin kendilerine gösterdikleri bu davranış setini algırlar ve bundan etkilenecek kendi beklenti setlerini oluştururlar ve bu yönde davranış gösterirler. Elde edilen bu bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin düşük ve yüksek beklenti geliştirdiği öğrencilerin sahip oldukları özelliklerin hepsinde yüksek beklenti geliştirdiği öğrenciler lehinde anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Yani yüksek beklenti geliştirilen öğrencilerin tamamının

akademik ve sosyal davranışlarının anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Belli bir kategori içerisinde değerlendirilen ve onlara yönelik olumlu algılar geliştirilen öğrencilerin bütün davranışlarında anlamlı derecede yüksek başarı elde etmesini öğrencilerin sadece bireysel başarılarına bağlamak oldukça zordur.

2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Kosgei, Mise ve diğerleri, (2013), “öğretmen özelliklerinin orta öğretim öğrencilerinin başarıları üzerine” ile adlı bir araştırma yapmışlardır. Araştırma 2012 yılında Kenya'nın Güney Nandi bölgesinde yapılmıştır. Araştırmada 26 okulun 20'sinden birer öğretmen seçilerek yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yeterlilikleri ve meslekteki kıdem yıllar ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Backer (2012), “öğrencileri değerlendirme konusunda öğrenci başarısızlığının cezalandırılması” ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın evrenini 2009 yılında Avustalya bölgesel üniversitesinde farklı lisans programlarında öğrenim gören olan 235 öğrenci ve 49 akademisyenden oluşmaktadır. Araştırmada öğretim elemanları ve öğrenciler için paralel iki bilgi toplama formu geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin %30'u öğretmenlerin kendilerini düşük not ile cezalandıracaklarını, %40'ı öğretmenlerin not konusunu intikam aracı olarak kullanacaklarını belirten kaygılarını dile getirmişlerdir.

Camp (2011), “öğretmen öğrenci ilişkisinin öğrenci başarısını etkileme gücü” ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırma 2009-2010 eğitim öğretim yılında Kansas City' de ismi verilmeyen bir kasaba okulunda yapılmıştır. Araştırmada hem öğretmenlerden hem de öğrencilerden veri toplanmıştır. Öğretmenlerin tamamı anaokulu ya da ilkökul öğretmeni olan ve daha önce bu gibi araştırmalara katılmış yirmi bayan öğretmendir. Veri toplanan öğrenciler ise belirtilen öğretmenlerin sınıflarında öğrenim görmektedirler. Yapılan bu araştırma sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenler öğrencilerin tümünü, hem resmi olarak hem de gerçekte, değerli olduklarına inanmaları gerekir. Çünkü kendilerini değerli, güvende ve güçlü hisseden öğrenciler olgun, yetişkin ve katılımcı birer vatandaş olacaklardır.

Öğretmenlerin öğrenciler ile iyi ilişkiler içerisinde olması doğaldır. Ancak öğretmenler böyle bir ilişkiyi kurmak ve sürdürmek için yeteri kadar yoğun bir çaba içerisine girişmemelidirler.

Öğretmenler öğrencileriyle ile samimi bir ilişki içerisinde olmamalıdır. Öğrencilerinin azami başarıyı yakalayabilmeleri için öğretmenler onları desteklemeli ve onların sorunları ile ilgilenmelidirler. Öğretmenlerin statülerini korumak için öğrencileri korkutmak, baskı altına alma çabaları faydasız ve oldukça zahmetli bir iş olacaktır.

Öğretmenler çerçeve programları hazırlarlarken öğrencilerine katılımları için fırsatlar vermelidir.

Akey (2006), “okul bağlamında öğrenci tutum, davranış ve akademik başarı” ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırma 2001 ile 2004 yılları arasındaki üç eğitim öğretim döneminini kapsamıştır. İlk yıl mevcut durumu belirlemek için çalışılmıştır. İkinci ve üçüncü yıllarda ise araştırmayla ilgili veriler toplandı. Araştırma A.B.D. nin Kansas City eyaletinde bulunan bir kırsal bölgesinde ve bir de büyük kent okulunda yapılmıştır. Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Geçmişte başarı hissini tatmış öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu kişilerin geçmişte başarıyı elde etmeleri için gerekli desteği almış oldukları düşünülmektedir.

Öğretmenlerin, öğrenciler üzerinde güven inşa etmeleri öğrenciler için iyi olacaktır. Okulun ise öğrencilerin başarı duygularını destekleyecek şekilde

yapılandırılması gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrenciler üzerinde yüksek başarı beklentisinin öğrenci başarısını arttırdığı görülmüştür.

Banda (2005), “Malawide sınıf değerlendirme: öğretmen algıları ve matematik uygulamaları” ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın evrenini Zomba şehrinde bulunan iki devlet okulunda çalışan altı matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Seçilen iki devlet okulundan biri kırsal diğeri kentsel okullardır. Bu araştırmaya 1324 öğrenci ve 47 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin yaptıkları başlıca hatalar aşağıda verilmiştir.

Öğretmenler yaptıkları testleri ölçme aracı değil de değerlendirme aracı olarak kullanmaktadırlar. Öğretmenler testleri genelde uzun zaman aralıkları ile uygulanmaktadırlar. Ancak testler daha sık uygulandığında öğrenci başarıları hakkında daha net bilgiler vermektedir.

Uygulanan başarı testleri öğrencilerin potansiyelini veya öğrenme sürecindeki karşılaştıkları zorlukları algılamada başarısız olmaktadır. Çünkü öğretmenler genelde kendilerine “ben öğrencilerin karşılaştıkları güçlüklerle nasıl yardımcı olabilirim” sorusunu sormak yerine “ben öğrencilerimin testlerde daha başarılı olmaları için neler yapmalıyım” sorusunu yöneltmektedirler.

Uygulanan testlerin sonuçları öğretmenlerin öğrencileri algılamaları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

(Christiansen, 2002), “öğrenci öğretmen ilişkileri ve okul başarısı: dokuzuncu sınıftan onikinci sınıfa kadar öğrenci algısı” ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırma 1982 yılında Highwood Lisesinde okumakta olan 9. sınıf, 10. sınıf, 11. sınıf ve 12. sınıfta ki toplam 700 öğrencilerinden her sınıf seviyesinden 20’şer tanesi rastgele seçilerek toplam 80 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenliğin çok yönlü bir meslek olduğu ancak bulgular öğretmenlerin en önemli sorumluluğunun öğrencilere karşı samimi olarak ilgi göstermeleri gerekliliği vurgulanmıştır. Öğrencilerin %80'inden fazlasının görüşü “kendimi rahat hissettiğim, saygı ve değer gördüğüm ortamlarda akademik başarımla artacaktır” şeklinde olmuştur. Öğrenciler kendilerine saygı duyulması değer görmesi bunun yanı sıra kendilerinin bir birey olarak ta görülmesini istemektedirler.

Bu çalışmada öğrenciler öğretmenlerin kendilerine eşit davranmasını, kendileri ile dost olmasını, empati kurmasını ve ihtiyaçlarının farkında olmasını istemektedirler.

Öğretmenler eğitim faaliyetlerini yukarıda belirtildiği gibi yaptıklarında öğrencilerin %85'inden fazlasının okullarında akademik başarıyı yakalayabilecekleri belirlenmiştir. Aynı zamanda bu öğrencilerin %69'unun okul dışarısında da başarıyı yakalayabilecekleri ileri sürmüştür.

(Colondarci ve Gage, 1984), “En az müdahaleye dayalı öğretmen davranışlarının öğrenci başarısına etkileri” ile ilgili bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın evrenini Amerika San Francisco Bay Area'da büyük kentsel okulda görev yapan 32 öğretmen ve okuldaki dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise aynı okulda çalışan ve gönüllü 28 öğretmen ve 631 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öğrenciler deney ve kontrol grubu olmak üzere olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin derslerine girecek öğretmenlere konu ile ilgili seminer verilmiş ve bu şekilde davranmaları istenmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin başarıları ile kontrol grubundaki öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Öğretmenlere ise konu ile alakalı aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

Öğretmenler sınıfta disiplini sağlamaları için ilk olarak kurallar sistemi oluşturmalarıdır. Şiddeti artan ya da öğrenciler arasında yayılan olaylara kesinlikle müdahale edilmelidir. Ancak öğretmenler yaptıkları müdahaleleri en az tepki alacak şekilde yapmalarıdır.

Öğretmenler öğretim metotları ile ilgili okuma etkinlikleri, görsel ve işitsel öğelerden birlikte faydalanmalıdır. Öğretmenler akademik bir konu ile ilgili öğrenciler ile iletişim kuruyorlar ise sınıfın tamamına hitap etmeli kişisel bir konu ile ilgili bir konuşma yapıyor ise daha küçük gruplar ile iletişim kurmalıdırlar.

Öğretmenler soru cevap etkinliğine geçmeden önce hangi öğrenciye söz hakkı vereceklerini belirtmektedirler. Bu şekilde öğrencilere eşit sayıda söz hakkı verilmiş olacaktır. Sürekli istekli öğrencileri seçmekten öğretmenlerimiz kaçınmalıdırlar. Öğretmenlerimiz öğrencilere seviyelerine uygun sorular sormalıdırlar. Soru cevap süreci esnasında yanlış cevaplayan ya da cevaplayamayan öğrencilere ipuçları vererek doğruyu bulmaları sağlanmalıdır.

Öğretmenler çok iyi çalışmalara övgüler vermelidir. Bu övgü akademik seviyesi düşük öğrencilerde daha etkili olacaktır. Akademik seviyesi yüksek öğrenciler için ise “sen daha iyisini yapabilirsin” gibi akademik yönelimler verilmez.

Araştırmanın konusu ile bağlantılı gerek yurt içinde gerekse yurt dışında pek çok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Ancak başarı farklılığına bağlı olarak öğretmen davranışlarının hem öğrenciler hem de öğretmenlerin kendileri tarafından algılamasına yönelik bir farklılık meydana gelip gelmediğine yönelik alan yazında bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu konu araştırılmaya değer görülmüştür.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçlarının uygulaması ve verilerin değerlendirilmesi ile ilgili bilgilere yer verilmektedir.

1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, “Ortaokul öğrencilerinin başarı düzeylerine göre öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini algılama biçimlerine ilişkin düşüncelerinin incelenmesi” amaçlanmıştır. Araştırma, öğretmen ve öğrenci görüşlerini esas alan tarama modeline göre yapılmıştır. Karasar’a göre tarama modelinde, geçmişte var olan ve halen devam eden bir durum olduğu gibi betimlenmeye çalışılır (Akt.:Hilooğlu, 2009:46). Bu araştırmaya konu olan durum, öğretmen ve öğrencilerin kendi koşulları içerisinde başarı ve başarısızlık kavramını nasıl algıladıklarını betimlemeye dönüktür.

2. Evren ve Örneklem

Kırşehir il merkezinde bulunan devlet okulları, (30 adet) bu çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Kırşehir il merkezinde bulunan devlet okulların tümüne ulaşmanın güçlüğü dikkate alınarak araştırmada tabakalı örnekleme yöntemi uygulanmıştır.

“Bu yöntem, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evrende var oldukları aynı oranlarıyla örneklerinde temsil edilmelerini sağlayan bir örneklem seçme tekniğidir. Tabakalı örnekleme ayıca alt grupların karşılaştırması istendiğinde, alt gruplar her birinden eşit ölçüde örneklem seçmede kullanılmaktadır. Kısaca tabakalı örneklemenin amacı ilgili alt grupların temsil edilmelerini garanti altına almaktır. Tabakalı örnekleme yönteminin en önemli gerekçesi, örneklemin standart hatasını azaltmadaki sahip olduğu gücü ile ilgilidir. Tabakalı örneklemede tabakaların örneklem içindeki sayısal ağırlıkları da önem kazanır. Evrendeki elemanlar, belirli ölçülere göre tabakalara ayrıldığında, her tabakaya eşit sayıda eleman düşmesi olanaksızdır. Eğer her tabakadan eşit sayıda birey seçilirse, evrendeki az elemanlı tabakalar ile çok elemanlı

tabakalardan alınan örneklemin temsil yeteneği farklı olur. Araştırmanın amacına göre evrendeki her bir tabakanın yüzdeliğine göre örnekleme yansıtılması önemli olup, tabakalardan örnek seçme işleminin oranlı ya da oransız olmak üzere iki şekilde yapılabilir. Oranlı tabakalı örnekleme, her tabakanın evrendeki oranıyla orantılı olarak örnekleme elemanı alınır. Oransız tabakalı örnekleme, tabakaların evrendeki oranına bakılmaksızın, her tabakaya eşit sayıda eleman alınır” (Özen ve Gül, 2007:402).

Araştırmada örnekleme Kırşehir il merkezinde bulunan devlet okulları 2011 yılı SBS puan ortalamalarına göre gruplandırılmıştır. İlk 10 okul başarılı (381,918 ile 312,980 puan aralığındaki okullar), ikinci gruptaki 10 okul orta başarılı (312,281 ile 274,342 puan aralığındaki okullar), son 10 okul ise (267,949 ile 215,852 puan aralığındaki okullar) başarısız olarak sınıflandırılmış ve her gruptan belli sayıda okul seçilmiştir.

Tablo 1: 2011 Yılı SBS Sonuçlarına Göre Kırşehir İl Merkezinde Bulunan Devlet Okullarının Başarı Puanları ve Sıralaması

Başarılı Okullar			Orta Seviyeli Okullar			Başarısız Okullar		
	Okulun adı	Ort. Puanı		Okulun adı	Ort. Puanı		Okulun adı	Ort. Puanı
1.	Cacabey İ.Ö.O	381,918	11.	İmkb 23 Nisan İ.Ö.O	312,281	21.	Ö. Ziya Kılıçözü İ.Ö.O	267,949
2.	Cumhuriyet İ.Ö.O	364,155	12.	Hüsnü M. Özyeğin İ.Ö.O	312,047	22.	Atatürk İ.Ö.O	263,213
3.	30 Ağustos İ.Ö.O	356,214	13.	Süleyman Türkmani İ.Ö.O	310,573	23.	Gülşehri İ.Ö.O	259,149
4.	V. Mithat Saylam İ.Ö.O	341,403	14.	Ahi Evran İ.Ö.O	305,719	24.	24 Aralık İ.Ö.O	254,279
5.	Muzaffer Mermer İ.Ö.O	335,614	15.	İmkb Zernişan Vakkas İ.Ö.O	304,479	25.	Hürriyet İ.Ö.O	250,210
6.	Necatibey İ.Ö.O	331,630	16.	Sabahat Osman İ.Ö.O	296,011	26.	Yeşilyurt M. B. İ.Ö.O	247,481
7.	Şehit Dr. Ulucan D. İ.Ö.O	320,098	17.	Sırrı Kardeş İ.Ö.O	283,898	27.	Namık Kemal İ.Ö.O	243,797
8.	Toki İ.Ö.O	315,863	18.	Aşıkpaşa İ.Ö.O	277,978	28.	Ö. Ömer Aydın İ.Ö.O	244,115
9.	Muharrem Sayan İ.Ö.O	314,104	19.	75. Yıl İmkb İ.Ö.O	274,847	29.	Yüceer İ.Ö.O	221,813
10.	Erol Güngör İ.Ö.O	312,980	20.	Öğretmen Bedia Köksal İ.Ö.O	274,342	30.	İnönü İ.Ö.O	215,852

Kırşehir il merkezinde bulunan okulların başarı sıralamaları yukarıda tablo 1 de görüldüğü gibidir. Tablodaki başarı seviyelerine göre gruplandırılan okullardaki mevcut öğretmen ve öğrenci sayıları verilmiştir. Aynı zamanda da bilgi toplama formu uygulanan öğretmen ve öğrenci sayıları da aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 2: 2011 Yılı Kırşehir İl Merkezinde Bulunan Devlet Okullarında Bulunan Öğretmen ve Öğrenci Sayıları

Başarılı Okullar				
Okulun Adı	Mevcut Öğrenci	Katılan Öğrenci	Mevcut Öğretmen	Katılan Öğretmen
CACABEY İ.Ö.O	539	90	29	15
CUMHURİYET İ.Ö.O	920	114	53	21
30 AĞUSTOS İ.Ö.O	256	-	20	-
V. MİTHAT SAYLAM İ.Ö.O	617	87	34	30
MUZAFFER MERMER İ.Ö.O	31	-	6	-
NECATİBEY İ.Ö.O	57	42	6	5
ŞEHİT DR. ULUCAN D. İ.Ö.O	74	-	7	-
TOKİ İ.Ö.O	38	-	5	-
MUHARREM SAYAN İ.Ö.O	82	76	7	7
EROL GÜNGÖR İ.Ö.O	455	-	30	26
Orta Seviyeli Okullar				
Okulun Adı	Mevcut Öğrenci	Katılan Öğrenci	Mevcut Öğretmen	Katılan Öğretmen
İMKB 23 NİSAN İ.Ö.O	94	-	9	-
HÜSNÜ M. ÖZYEĞİN İ.Ö.O	444	-	21	19
SÜLEYMAN TÜRKMANI İ.Ö.O	485	121	29	29
AHI EVRAN İ.Ö.O	46	41	5	5
İMKB ZERNİŞAN VAKKAS İ.Ö.O	116	-	12	-
SABAHAT OSMAN İ.Ö.O	74	69	7	3
SIRRI KARDEŞ İ.Ö.O	204	121	18	18
AŞIKPAŞA İ.Ö.O	156	135	11	6
75. YIL İMKB İ.Ö.O	118	-	13	-
ÖĞRETMEN BEDİA KÖKSAL İ.Ö.O	118	104	11	11
Başarısız Okullar				
Okulun Adı	Mevcut Öğrenci	Katılan Öğrenci	Mevcut Öğretmen	Katılan Öğretmen
Ö. ZİYA KILIÇÖZÜ İ.Ö.O	46	45	10	10
ATATÜRK İ.Ö.O	139	-	13	-
GÜLŞEHİR İ.Ö.O	40	35	4	4
24 ARALIK İ.Ö.O	132	46	12	10
HÜRRİYET İ.Ö.O	158	106	12	9
YEŞİLYURT M. B. İ.Ö.O	93	-	10	-
NAMIK KEMAL İ.Ö.O	53	31	6	3
Ö. ÖMER AYDIN İ.Ö.O	19	-	4	-
YÜCEER İ.Ö.O	51	-	5	-
İNÖNÜ İ.Ö.O	55	48	6	5

Tablo 2’de ise bilgi toplama formunun uygulandığı okullardaki öğretmen ve öğrenci sayıları görülmektedir. Araştırmanın evrenini Kırşehir merkez ilçedeki devlet okullarında bulunan öğrenci ve öğretmenler oluşturmaktadır. Evreni oluşturan öğretmenlerin sayısı ise 402; öğrencilerin ise 5710’dur. Tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilmiş okullardan, random yolla seçilen 215 öğretmen ve 1301 öğrenci çalışma örneklemini oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenler evrenin %53,48’ini, öğrenciler evrenin %22,80’ini oluşturmaktadır.

Tablo 3: Bilgi Toplama Formuna Cevaplayan Öğrencilerin Demografik Özelliklerinin Dağılım Yüzdeler ve Frekansları

Özellik	Değişken	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kız	636	48,9
	Erkek	665	51,1
Sınıf seviyeleri	6. sınıf	419	32,2
	7. sınıf	389	29,9
	8. sınıf	493	37,9
Başarı seviyeleri	Takdir alan	337	25,9
	Teşekkür alan	428	32,9
	Belge almayan	536	41,2
Annelerinin eğitim seviyesi	İlköğretim	920	70,7
	Ortaöğretim	289	22,2
	Ön lisans	39	3,0
	Lisans	43	3,3
	Lisansüstü	10	0,8
Babalarının eğitim seviyesi	İlköğretim	638	49,0
	Ortaöğretim	447	34,4
	Ön lisans	60	4,6
	Lisans	100	7,7
	Lisansüstü	56	4,3
Ailedeki çocuk sayısı	1 çocuk	83	6,4
	2 çocuk	496	38,1
	3 çocuk	458	35,2
	4 çocuk	167	12,8
	5+ çocuk	97	7,5
Odaya sahip olması	Evet	888	68,3
	Hayır	413	31,7

Tablo 3'te görüldüğü gibi çalışma örnekleminde yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımının %48,9'u (636 kişi) kız öğrenci, %51,1'i (665 kişi) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin buldukları sınıf seviyelerine göre dağılımları incelendiğinde ise 6. sınıfta %32,2'si (419 kişi), 7. sınıfta %29,9 (389 kişi) ve 8. sınıfta %37,9 (493 kişi) unu oluşturmaktadır. Öğrenciler başarı durumlarına göre göre dağılımları incelendiğinde ise takdir alan öğrenciler %25,9'u (337 kişi), teşekkür alan öğrenciler %32,9'u (428 kişi) ve belge almayan öğrenciler ise %41,2'si (536 kişi) şeklindedir. Annelerinin eğitim seviyesine göre öğrenci dağılımları incelendiğinde ise annesi ilköğretim mezunu olanlar %70,7'sini (920 kişi), ortaöğretim mezunu olanlar %22,2'sini (289 kişi), ön lisans mezunu olanlar %3,0'ını (39 kişi), lisans mezunu olanlar %3,3' ünü (43 kişi) ve yüksek lisans mezunu olanlar %0,8'ini (10 kişi) oluşturmaktadır. Babalarının eğitim seviyelerine göre öğrenci dağılımları incelendiğinde ise babası ilköğretim mezunu olanlar %49,0'ı (638 kişi), ortaöğretim mezunu olanlar %34,4'i (447 kişi), ön lisans mezunu olanlar %4,6'sı (60 kişi), lisans mezunu olanlar %7,7'si (100 kişi) ve yüksek lisans mezunu olanlar %4,3'ü (56 kişi) bulunmaktadır. Ailedeki çocuk sayılarına göre öğrencilerin dağılımları incelendiğinde ise ailesi bir çocuğa sahip olanlar %6,4'ü (83 kişi), ailesi iki çocuğa sahip olanlar %38,1'i (496 kişi), ailesi üç çocuğa sahip olanlar %35,2'si (458 kişi), ailesi dört çocuğa sahip olanlar %12,8'si (167 kişi) ve ailesi 5 veya daha fazla çocuğa sahip olanlar %7,5'i (97 kişi) ni oluşturmaktadır. Öğrencilerin bağımsız çalışma odasına sahip olmalarına göre dağılımları incelendiğinde ise kendisine ait bir odaya sahip olan öğrenciler %68,3'ü (888 kişi) ve kendisine ait odası olmayan öğrenciler %31,7'si (413 kişi) ni oluşturmaktadır.

Tablo 4: Bilgi Toplama Formuna Cevaplayan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımlarının Yüzdeler ve Frekansları

Özellik	Değişken	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	145	61,4
	Kadın	91	38,6
Kıdem yılı	0-5 yıl	28	11,9
	6-10 yıl	79	33,5
	11-15 yıl	64	27,1
	16-20 yıl	38	16,1
	20+ yıl	27	11,4
Yaş	20-30	47	11,9
	31-40	131	55,5
	41-50	43	18,2
	51+	15	6,4
Branş	Matematik	28	11,9
	Türkçe	42	17,8
	Fen	27	11,4
	Sosyal	29	12,3
	Din kültür	13	5,5
	İngilizce	36	15,3
	Diğer	61	25,8
Eğitim durumları	Ön lisans	8	3,4
	Eğitim fakültesi	179	75,8
	Lisans diğer	47	19,9
	Lisansüstü	2	0,8
Medeni halleri	Evli	202	85,6
	Bekâr	34	14,4
Çocuk sahipliğine göre	Var	185	78,4
	Yok	51	21,6
Bu okuldaki çalışma sürelerine göre	1-3 yıl	84	35,6
	4-6 yıl	68	28,8
	7-9 yıl	47	19,9
	9+ yıl	37	15,7
Haftalık ders saatlerine göre	15-20 saat	88	37,3
	21-25 saat	97	41,1
	26-30 saat	51	21,6

Tablo 4'e göre çalışma evreninde yer alan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde dağılımın erkek öğretmenler %61,4'ü (145 kişi), kadın öğretmenler %38,6'sı (91 kişi) oluşturmaktadır. Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre dağılımları incelendiğinde kıdemi 0-5 yıl arasında olan öğretmenlerin dağılımları %11,9'unu (28 kişi), kıdemi 6-10 yıl arasındaki öğretmenler %33,5'i (79 kişi), kıdemi 11-15 yıl arası öğretmenler %27,1'ni (64 kişi), kıdemi 16-20 yıl arası öğretmenler %16,1'ini (38 kişi), kıdemi 20 yıl ve üzerinde olan öğretmenler %11,4'ü (27 kişi) oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde 20-30 yaş aralığındaki öğretmenler %11,9'u (47 kişi), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler %55,5'i (131 kişi), 41-50 yaş aralığındaki öğretmenler %18,2'si (43 kişi), 51 ve daha üstündeki yaşlardaki öğretmenler %6,4'ü (15 kişi) tür. Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları incelendiğinde matematik branşında olanlar %11,9'unu (28 kişi), Türkçe branşında olanlar %17,8'ini (42 kişi), fen ve teknoloji branşında olanlar %11,4'ünü (27 kişi), sosyal bilgiler branşında olanlar %12,3'ünü (29 kişi), din kültürü ve ahlak bilgisi branşında olanlar %5,5'ini (13 kişi), İngilizce branşında olanlar %15,5'ini (36 kişi) ve diğer branşlarda olanlar ise %25,8'ini (61 kişi) öğretmen bulunmaktadır. Eğitim durumlarına göre öğretmen dağılımları incelendiğinde ön lisans mezunu öğretmenler %3,4'ünü (8 kişi), eğitim fakültesi mezunu öğretmenler %75,8'ini (179 kişi), eğitim fakültesi dışından gelen öğretmenler %19,9'unu (47 kişi) ve lisansüstü eğitim yapan öğretmenler %0,8'ini (2 kişi) oluşturmaktadır. Medeni durumuna göre öğretmen dağılımları incelendiğinde evli öğretmenler %85,6'sı (202 kişi), bekâr öğretmenler %14,4'ü (34 kişi) oluşturmaktadır. Çocuğa sahip olma durumlarına göre öğretmen dağılımı incelendiğinde çocuk sahibi olan öğretmenler %78,4'ü (185 kişi), çocuk sahibi olmayan öğretmenler %21,6'sı (51 kişi) oluşturmaktadır. Şu an çalıştıkları okuldaki çalışma sürelerine göre öğretmen dağılımları incelendiğinde şuan ki okullarında 1-3 yıldır çalışmakta olan öğretmenler %35,6'sı (84 kişi), 4-6 yıldır çalışmakta olan öğretmen sayısı %28,8'i (68 kişi), 7-9 yıldır çalışmakta olan öğretmenler %19,9'u (47 kişi) ve 10 yıl ve üzerinde çalışmakta olan öğretmenler %15,7'si (37kişi) oluşmaktadır. Öğretmenlerin haftalık ders saatlerine göre dağılımları incelendiğinde haftada 15-20 saat derse giren %37,3'ü (88 kişi) öğretmen, haftada 21-25 saat derse giren %41,1'i (97 kişi) öğretmen, haftada 26-30 saat derse giren %21,6'sı (51) öğretmenden oluşmaktadır.

3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak bilgi toplama formu kullanılmıştır. Bilgi toplama formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Geliştirme sürecinde ilgili alan yazın taranmış, benzer araştırmalarda kullanılan anketler, ölçekler ve bilgi toplama formları incelenmiş ve araştırmada kullanılacak çok sayıda soru hazırlanarak bir soru havuzu oluşturulmuştur. Havuzda yer alan sorular içerisinden problem alanını ölçebilecek nitelikte olanlar seçilmiş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların eleştirileri doğrultusunda maddeler gözden geçirilip yeniden yapılandırılmıştır. Oluşturulan bilgi toplama formunun ön uygulaması yapılarak bilgi toplama formuna son hali verilmiştir. Bilgi toplama formu ilk uygulamada 25 öğrenci ve 8 öğretmene, ikinci uygulamada 41 öğrenci ve 18 öğretmene uygulanmıştır. İkinci uygulama sonucu bilgi toplama formundaki dil ve yazım yanlışları düzeltilmiş ve son hali verilmiştir.

a. Öğrencilere uygulanan bilgi toplama formu:

Öğrencilere uygulanan bilgi toplama formunda “başarı düzeylerine göre öğrencilerin, öğretmenin ders öncesi çalışmaları, ders esnasında etkinlikleri, dönüt düzeltme ve pekiştirme etkinlikleri yaptırma davranışlarını algılama biçimleri arasında anlamlı bir oluşup oluşmadığı” sorusuna cevap aranmıştır. Bu nedenle bilgi toplama formu üç bölümden oluşmuştur. Bilgi toplama formunun birinci bölümünde öğrencilere ait demografik özellikleri belirleyici dokuz adet soruya yer verilmiştir. İkinci bölümünde öğrencilerin öğrenme-öğretmen sürecinde öğretmen davranışlarını algılama düzeylerine ilişkin 6 alt başlık altında toplam 37 soruya yer verilmiştir. Ölçme aracındaki sorular beşli likert tipinde (hiçbir zaman, nadiren, ara sıra, sık sık, her zaman) hazırlanmıştır. Sorulara verilen cevapların değer aralığı ise aşağıdaki gibi belirlenmiştir. Bilgi toplama formunun üçüncü bölümünde ise öğrencilere çoktan seçmeli sorular hazırlanmıştır. Çoktan seçmeli sorulara ait cevapların son seçeneğinde “diğer varsa belirtiniz.....” şeklinde öğrencileri görüşleri alınacak şekilde düzenlenmiştir.

Tablo 5: Öğrencilere Uygulanan Bilgi Toplama Formundaki Maddelerin Değerlendirme Puan Aralıkları

Puan aralığı	Düşünce
1.00-1.79	Hiçbir zaman
1.80-2.59	Nadiren
2.60-3.39	Ara sıra
3.40-4.19	Sık sık
4.20-5.00	Her zaman

b. Öğretmenlere uygulanan bilgi toplama formu:

Öğretmenlere uygulanan bilgi toplama formunda “Öğrenci başarısına göre, öğretmenlerin etkinlikleri planlama ve uygulama ve kullandıkları ödül ve ceza, öğrencilerle ilgilenme düzeyine ilişkin davranışsal dağılımlarının nasıl olduğunu” belirleyen sorulara yer verilmiştir. Öğretmenlere uygulanan bilgi toplama formu da aynı öğrencilere uygulanan form gibi üç bölümden oluşmuştur. Birinci bölümünde öğretmenlere ait demografik özellikleri belirleyen on adet soru yer verilmiştir. İkinci bölümünde öğretmenlerin, farklı başarı düzeyine sahip öğrencilere karşı davranışları belirlenmesi esas alınmıştır. Soru formu öğretmenlerin aynı soruyu hem başarısız hem de başarılı öğrenciler için cevaplayabilecekleri şekilde düzenlenmiştir. Öğretmenlerin bu şekilde cevaplayacağı soru sayısı 18 adettir. Öğretmenlerin başarı ayırımı yapmadan tüm öğrencilere yönelik cevaplayacakları soru sayısı ise 4 adettir. Üçüncü bölümde ise öğretmenlere öğrenciler için hazırlanan sorularla paralel nitelikte çoktan seçmeli sorular yöneltilmiştir. Üçüncü bölümde öğretmenler için hazırlanan çoktan seçmeli soru sayısı 10 adettir. Çoktan seçmeli sorulara ait cevapların son “diğer varsa belirtiniz...” şeklinde tasarlanmıştır. Bilgi toplama formunda öğretmenlerin görüş, düşünce ve uygulamalarını rahatça ifade edebilmeleri amaçlanmıştır.

4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmada kapsamlı verilere ulaşabilmek için evrenin %20'sine ulaşılması amaçlanmıştır. Ancak bilgi toplama formlarında eksik veya yanlış işaretlemeler

dikkate alınarak form sayısı evrenin %25'i kadarı çoğaltılmıştır. Öğretmenlerle öğrencilerin cevapları arasında paralellik sağlamak için öğretmen ve öğrenciler aynı okullardan seçilmiştir. Araştırmada 1425 öğrenciye ve 250 öğretmene bilgi toplama formu uygulanmıştır. Bazı bilgi toplama formlarındaki maddelerde birden fazla seçenek işaretlendiği için, bir kısım form değerlendirmeye alınmamıştır. Değerlendirmeye alınan öğrenci bilgi toplama formu sayısı 1301, öğretmenler bilgi toplama formu sayısı 236'dır. Toplanan veriler SPSS 15.0 (Statistical Package For Social Sciences) paket programına kaydedilip, analiz edilmiştir. Analizde yüzde, ortalama, frekans ve anova testleri kullanılmıştır. Veriler değerlendirilirken 0.05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde alt problemlere uygun olarak örneklemden elde edilen verilere ait bulgular sunulmuş ve yorumlanmıştır.

1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar;

Birinci alt problem “Öğrencilerin başarı seviyeleri ile cinsiyetleri, annelerinin eğitim seviyeleri, babalarının eğitim seviyeleri, kardeş sayıları, sınıf oturma planındaki konumları ve çalışma odasına sahip olmaları arasında bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Belirlenen bu alt probleme ait veriler aşağıda tablolaştırılarak sunulmuştur.

a. Cinsiyete Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 6: Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Aldıkları Başarı Belgelerinin

Dağılımları

Öğrencilerin Cinsiyeti	Öğrencilerin Aldıkları Belgeler							
	Takdir		Teşekkür		Belge yok		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Kız	197	31,0	220	34,6	219	34,4	636	100,0
Erkek	140	21,1	208	31,3	317	47,7	665	100,0
Toplam	337	25,9	428	32,9	536	41,2	1301	100,0

$N: 1301$ $Sd: 2$ $\chi^2_h : 27,262$ $\chi^2_7 : 13,815$ $C:0,143$ $p:0,000$ ve $p<0,05$ dir.

Tablo.6’da görüldüğü gibi, kız öğrencilerin %31,0’ı (197 kişi) takdir, %34,6’sı (220 kişi) teşekkür ve % 34,4’ü (219 kişi) belge almamıştır. Erkek öğrencilerin ise %21,1’i (140 kişi) takdir, %31,3’ü (208 kişi) teşekkür ve %47,7’si (317 kişi) belge almamıştır. Yukarıdaki tabloda elde edilen ki-kare değerlerine bakılarak öğrencilerin aldıkları belgeler ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($C=0,143$; $p=0,000$).

Tablo incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmektedir. Araştırmada elde edilen bu bulgular; cinsiyet ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen diğer çalışmalar ile (Arıcı, 2008:154; Taşdemir ve Taşdemir, 2011:230; Şahin 2011:315) tutarlılık göstermektedir.

b. Annenin Eğitim Durumuna Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 7: Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Aldıkları Başarı Belgelerinin Dağılımları

Öğrencilerin Cinsiyeti	Öğrencilerin Aldıkları Belgeler							
	Takdir		Teşekkür		Belge yok		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
İlköğretim	193	21,0	299	32,5	428	46,5	920	100,0
Orta Öğretim	92	31,8	115	39,8	82	28,4	289	100,0
Ön lisans	11	28,2	8	20,5	20	51,3	39	100,0
Lisans	33	76,7	5	11,6	5	11,6	43	100,0
Lisansüstü	8	80,0	1	10,0	1	10,0	10	100,0
Toplam	337	25,9	428	32,9	536	41,2	1301	100,0

$N:1301$ $Sd:8$ $X_h^2:110,687$ $X_T^2:26,125$ $C:0,280$ $p:0,000$ ve $p<0,05$ dir.

Tablo.7’de görüldüğü gibi, annesi ilköğretim mezunu öğrencilerin %21,0’ı (193 kişi) takdir, %32,5’i (299 kişi) teşekkür ve %46,5’i (428 kişi) ise belge almayan öğrenciler; annesi orta öğretim mezunu olan öğrencilerin % 31,8’i (92 kişi) takdir, %39,8’i (115 kişi) teşekkür ve %28,4’ü (82 kişi) ise belge almayan öğrenci; annesi ön lisans mezunu olan öğrencilerin %28,2’si (11 kişi) takdir, %20,5’i (8 kişi) teşekkür ve %51,3’ü (20 kişi) ise belge almayan öğrenci; annesi lisans mezunu olan öğrencilerin %76,7’si (33 kişi) takdir, %11,6’sı (5 kişi) teşekkür ve %11,6’sı (5 kişi) ise belge almayan öğrenci; annesi lisansüstü mezunu olan öğrencilerin %80,0’i (8 kişi) takdir, %10,0’u (1 kişi) teşekkür almış ve %10,0’u (1 kişi) belge almamıştır. Yukarıdaki tabloda elde edilen ki-kare değerlerine göre öğrencilerin aldıkları belgeler ile annelerinin eğitim seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır ($C=0,180$; $P=0,000$).

Tablo.7 incelendiğinde öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi arttıkça başarı düzeyinin arttığı görülmektedir. Araştırmada elde edilen bu bulgular konu ile ilgili yapılmış olan bazı araştırma (Şahin, Sanalan ve Diğerleri, 2010:130) bulgularıyla desteklenirken, bazılarınca (Keskin ve Sezgin, 2009:11; Aydın, 2011:654) desteklenmemiştir.

c. Babanın Eğitim Durumuna Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 8 : Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Aldıkları

Belgelerin Dağılımları

Öğrencilerin Cinsiyeti	Öğrencilerin Aldıkları Belgeler							
	Takdir		Teşekkür		Belge yok		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
İlköğretim	105	16,5	198	31,0	335	52,5	638	100,0
Orta öğretim	114	25,5	171	38,3	162	36,2	447	100,0
Ön lisans	21	35,0	22	36,7	17	28,3	60	100,0
Lisans	67	67,0	22	22,0	11	11,0	100	100,0
Lisansüstü	30	53,6	15	26,8	11	19,6	56	100,0
Toplam	337	25,9	428	32,9	536	41,2	1301	100,0

$N:1301$ $Sd:8$ $X_h^2:168,083$ $X_T^2:26,125$ $C:0,338$ $p:0,000$ ve $p<0,05$ dir.

Tablo 8’de görüldüğü gibi, babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin %16,5’i (105 kişi) takdir, %31,0’ı (198 kişi) teşekkür ve %52,5’i (335 kişi) ise belge almayan öğrenci; babası orta öğretim mezunu olan öğrencilerin % 25,5’i (114 kişi) takdir, %38,3’ü (171 kişi) teşekkür ve %36,2’si (162 kişi) ise belge almayan öğrenci; babası ön lisans mezunu olan öğrencilerin %35,0’ı (21 kişi) takdir, %36,7’si (22 kişi) teşekkür ve %28,3’ü (17 kişi) ise belge almayan öğrenci; babası lisans mezunu olan öğrencilerin %67,0’ı (67 kişi) takdir, %22,0’ı (22 kişi) teşekkür ve %11,0’ı (11 kişi) ise belge almayan öğrenci; babası lisansüstü mezunu olan öğrencilerin %53,6’sı (30 kişi) takdir, %26,8’i (15 kişi) ve %19,6’sı (11 kişi) ise belge almayan öğrencidir. Yukarıdaki tabloda elde edilen ki-kare değerlerine bakılarak öğrencilerin aldıkları belgeler ile

öğrencilerin babalarının eğitim seviyesi arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir (C=0,338; p=0,000).

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi arttıkça öğrenci başarı düzeylerinin arttığı (fazla oranda belge aldıkları) görülmektedir. Araştırmada elde edilen bu bulgular yapılmış bazı araştırma sonuçları (Yenilmez ve Duman, 2008:257; İpek, 2011:118) ile tutarlılık göstermektedir.

d. Kardeş Sayısına Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 9: Sahip Oldukları Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Aldıkları Belgelerin Dağılımları

Çocuk Sayısı	Öğrencilerin Aldıkları Belgeler							
	Takdir		Teşekkür		Belge yok		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Tek çocuk	28	33,7	27	32,5	28	33,7	83	100
1 kardeş	151	30,4	198	33,9	177	35,7	496	100
2 kardeş	101	22,1	162	35,4	195	42,6	458	100
3 kadeş	36	21,6	48	28,7	83	49,7	167	100
4 ve daha fazla kardeş	21	21,6	23	23,7	53	54,6	97	100
Toplam	337	25,9	428	32,9	536	42,1	1301	100

$N:1301$ $Sd:8$ $\chi^2_h:26,969$ $\chi^2_T:26,125$ $C:0,143$ $p:0,001$ ve $p<0,05$ dir.

Tablo 9’da görüldüğü gibi, ailesinin tek çocuğu olan öğrencilerin %33,7’si (28 kişi) takdir, %32,5’i (27 kişi) teşekkür belgeler almış ve %33,7’si (28 kişi) belge almamıştır. Bir kardeşi olan öğrencilerin %30,4’ü (151 kişi) takdir, %33,9’u (198 kişi) teşekkür belgeleri almış ve %35,7’si (177 kişi) belge almamıştır. İki kardeşi olan öğrencilerin % 22,1’i (101 kişi) takdir, %35,4’ü (162 kişi) teşekkür belgesi almış ve %42,6’sı (195 kişi) belge alamamıştır. Üç kardeşi olan öğrencilerin % 21,6’sı (36 kişi) takdir, %28,7’si (48 kişi) teşekkür belgesi almış ve %49,7’si (83 kişi) belge alamamıştır. Dört ve daha fazla kardeşi olan öğrencilerin % 21,6’sı (21 kişi) takdir, %23,7’si (23 kişi) teşekkür belgesi almış ve %54,6’sı (53 kişi) belge alamamıştır. Yukarıdaki tabloda elde edilen ki-kare değerlerine bakıldığında öğrencilerin aldıkları belgeler ile sahip

oldukları kardeş sayıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($C=0,143$; $p=0,001$).

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğrencilerin kardeş sayısı arttıkça başarılarında bir düşme görülmektedir. Araştırmada elde edilen bu bulgularımızı, ailelerin sahip oldukları çocuk sayısı ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen (Keskin, Sezgin, 2009:13, Erdoğan, 2007:40) bulgularını ile tutarlılık göstermektedir.

e. Sınıf Oturma Planındaki Konumlarına Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 10: Sınıf Oturma Planındaki Konumlarına Göre Öğrencilerin Aldıkları Belgelerin Dağılımları

Oturma Yeri	Öğrencilerin Aldıkları Belgeler							
	Takdir		Teşekkür		Belge yok		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ön Sıralar	152	32,6	172	36,9	142	30,5	466	100
Orta Sıralar	137	25,2	172	31,6	235	43,2	544	100
Arka Sıralar	48	16,5	84	28,9	159	54,6	291	100
Toplam	337	25,9	428	32,9	536	41,2	1301	100

$N:1301$ $Sd:4$ $\chi^2_{11}:48,455$ $\chi^2_{17}:18,465$ $C:0,189$ $p:0,000$ ve $p<0,05$ dir

Tablo 10’da görüldüğü gibi, ön sıralarda oturan öğrencilerin %32,6’sı (152 kişi) takdir, %36,9’u (172 kişi) teşekkür belgeler almış ve %30,5’i (142 kişi) belge almamıştır. Orta sıralarda oturan öğrencilerin %25,2’si (137 kişi) takdir, %31,6’sı (172 kişi) teşekkür belgeleri almış ve %43,2’si (235 kişi) belge almamıştır. Arka sıralarda oturan öğrencilerin ise % 16,5’i (48 kişi) takdir, %28,9’u (84 kişi) teşekkür belgesi almış ve %54,6’sı (159 kişi) belge almamıştır. Yukarıdaki tabloda elde edilen ki-kare değerlerine göre öğrencilerin aldıkları belgeler ile sınıf oturma planındaki konumları arasında anlamlı bir ilişki vardır ($C=0,189$; $p=0,000$).

Tablo 10’daki yüzdeler incelendiğinde ön sırada oturan öğrenciler arasında belge alma oranının daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmada elde edilen bu bulguyu Çınar’ın öğrencinin başarısı üzerinde sınıftaki oturma düzenlerinin

etkisini inceleyen araştırma bulgusu (Çınar, 2010:208) arasında bir tutarlılık görölmektedir.

f. Öğrencilerin Çalışma Odasına Sahip Olma Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 11: Öğrencilerin Kendilerine Ait Bir Çalışma Odasına Sahip Olma Durumuna Göre Başarılarına Ait t Testi Sonuçları

Odan var mı?	N	\bar{x}	SS	Sd	t	p
Evet	888	1,93	0,81	1299	6,13	0,00
Hayır	413	1,65	0,75			

Tablo 11'deki bulgular incelendiğinde kendisine ait bir odaya sahip olan öğrencilerin sayısı 888 iken kendisine ait bir odaya sahip olmayan öğrenci sayısı 413'tür. Kendisine ait bir odaya sahip olan öğrencilerin başarıları ortalaması 1,93 iken kendisine ait bir odaya sahip olmayan öğrencilerin başarıları ortalaması 1,65'dir. Uygulama sonucunda kendisine ait bir çalışma odası olanlarla kendisine ait çalışma odası olmayanların başarı düzeylerini karşılaştırmak için yapılan t-testi sonuçlarına göre çalışma odası olan öğrenciler ile çalışma odası olmayan öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

Görüldüğü gibi kendilerine ait bir odaya sahip olan öğrencilerin akademik olarak başarılı oldukları görölmektedir. Araştırmada elde edilen bu bulgu öğrencinin başarısı üzerinde kendilerine ait bir çalışma odasının olmasının etkisini inceleyen çalışmalar (Demir, Öztürk ve Dökme, 2012:14; Gelbal, 2008:12; Büyük, Tanık ve Saraçoğlu, 2011:29) ile paralellik göstermektedir.

2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar;

Araştırmanın ikinci alt problemi “Başarı düzeylerine göre öğrencilerin, öğretmenin ders öncesi çalışmaları, ders esnasında etkinlikleri, dönüt düzeltme ve pekiştirme etkinlikleri yaptırma davranışlarını algılama biçimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu alt problem ait bulgular aşağıda tablolaştırılarak verilmiştir.

a. Öğretmenlerin Ders Öncesi Yaptıklarına Ait Bulgular ve Yorumlar:

Öğretmenlerin ders öncesi yaptıkları etkinlikler ile ilgili elde edilen verilerden aşağıdaki tablo oluşturulmuştur.

Tablo 12: Başarı Düzeylerine Göre Öğrencilerin Öğretmenin Ders Öncesi Yaptıklarını Algılamalarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar

	Takdir alan			Teşekkür alan			Belge almayan			Toplam		
	N	\bar{x}	ss	N	\bar{x}	ss	N	\bar{x}	Ss	N	\bar{x}	ss
Ders Öncesi Geçmiş Konular Tekrar Eder.	337	3,71	1,08	428	3,78	1,11	536	3,66	1,09	1301	3,71	1,10
Dersi İle İlgili Düşünmemizi Sağlar.	337	4,10	1,08	428	4,00	1,15	536	3,92	1,15	1301	3,99	1,13

Tablo 12’de görüldüğü gibi, “öğretmenlerin ders öncesi geçmiş konuları tekrar etme davranışına ilişkin” öğrencilerin verdikleri cevapların ortalaması şöyledir: Takdir alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 3,71; teşekkür alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 3,78 ve belge almayan öğrencilerin görüşleri ortalaması 3,66’dır. Öğrencilerin başarı belgesi alma durumlarına göre, her üç başarı kategorisindeki öğrenciler öğretmenin bu davranışı sık sık yaptığını belirtmektedir. Bu bağlamda öğrencilere sorulan başka bir soru ise “öğretmenlerin öğrencileri işlenen konu üzerinde düşünmelerini sağlamaya yönelik davranışlara yer verme düzeyleri nedir” Öğrencilerin

bu soruya verdikleri cevaplarda takdir alan öğrencilerin görüş ortalaması 4,10; teşekkür alan öğrencilerin görüş ortalaması 4,00 ve belge alamayan öğrencilerin görüşleri ortalaması ise 3,92'dir. Öğrencilerin belge alma durumuna göre, her üç başarı kategorisindeki öğrenciler öğretmenini bu davranışı sık sık yaptığını belirtmektedir.

Öğrencilerin başarı belgesi alma düzeylerine göre verdikleri cevaplarda ortaya çıkan kısmi farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için gruplar arası tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Farklılığa ilişkin veriler tablo 13' te verilmiştir.

Tablo 13: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenin Ders Öncesi Geçmiş Konuları Tekrar Etme Düzeyine İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	3,756	2	1,878	1,551	0,212
Grup içi	1571,280	1298	1,211		
Toplam	1575,036	1300			

Tablo 13'deki veriler uygulanan varyans analizi sonuçlarının başarı düzeylerine göre öğrencilerin, öğretmenin ders öncesi geçmiş konuları tekrar etme algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($F=1,551$; $p=0,212$) görülmektedir.

Tablo 14: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenin Kendilerini Derste Düşündürmeye Yönelmesine İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	6,746	2	3,373	2,604	0,074
Grup içi	1681,241	1298	1,295		
Toplam	1687,988	1300			

Tablo 14'deki veriler başarı düzeylerine göre öğrencilerin, öğretmenin kendilerinin ders ile ilgili düşünmeye yöneltme algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ($F=2,604$; $p=0,074$) göstermektedir.

b. Öğretmenin Ders Esnasında Yaptığı Davranışlara Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 15: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin Öğretmenin Ders Esnasında Yaptığı Davranışların Algılanma Düzeyine İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları

	Takdir alan		Teşekkür alan		Belge almayan		Toplam		
	N	\bar{X}	N	\bar{X}	N	\bar{X}	N	\bar{X}	
Yeni Sunacağı Konu Hakkında Bizleri Bilgilendirir.	337	4,34	1,02	4,43	0,97	4,32	1,05	1301	4,36
Merakımızı Artıracak Şeyler (Örnek Verir, Hikâye Anlatı...) Yapar.	337	3,96	1,13	3,81	1,27	3,36	1,22	1301	3,79
Konuyu Öğrenmemiz İçin Bizleri İstekli Hâle Getirir.	337	4,06	1,14	4,13	1,07	4,18	1,03	1301	4,13
Yeni Konuya Sunmadan O Konu ile İlgili Ön Bilgileri Hatırlatır.	337	4,20	0,99	4,16	1,02	4,16	1,05	1301	4,17
Daha Çok Başarılı Öğrencilerle İlgilenir.	337	2,59	1,43	2,38	1,42	2,58	1,46	1301	2,52
Daha Çok Başarısız Öğrencilerle İlgilenir.	337	2,36	1,32	2,23	1,24	2,50	1,32	1301	2,37
Bireysel Çalışmaktan Çok Takım Halinde Çalışmak İsterim	337	3,37	1,45	3,44	1,44	3,55	1,37	1301	3,47
Derste Anlatılan Konular İlgimi Çekmediği İçin Sıklıırım.	337	2,37	1,23	2,38	1,25	2,41	1,29	1301	2,39
Ders Anlatışı Oldukça Sıkıcıdır.	337	2,02	1,15	1,92	1,15	2,00	1,28	1301	1,98

“Öğretmenlerin sunacağı yeni konular hakkında öğrencileri hangi sıklıkta bilgilendirdiklerine ilişkin” öğrencilerin verdikleri cevapların ortalamaları Tablo 15’de görüldüğü gibidir: Takdir alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 4,34; teşekkür alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 4,43 ve belge almayan öğrencilerin görüşleri ortalaması 4,32’dir. Öğrencilerin başarı belgesi alma durumlarına göre, her üç başarı kategorisindeki öğrenciler, öğretmenin bu davranışı her zaman yaptığını belirtmektedir. Öğrencilere “öğretmenlerin ders sırasında hangisıklıkta merak arttırıcı etkinliklere başvurduğuna ilişkin” soruya öğrencilerin verdikleri cevaplarda takdir alan öğrencilerin ortalaması 3,96; teşekkür alan öğrencilerin görüşleri ortalaması 3,81 ve belge alamayan öğrencilerin görüşleri ortalaması ise 3,66’dır. Öğrencilerin belge alma durumuna göre, her üç başarı kategorisindeki öğrenciler öğretmenin bu davranışı sık sık yaptığını belirtmektedir. Öğrencilere “öğretmenler öğrencilerin konuları daha iyi öğrenmeler için onları hangisıklıkta istekli hale getirdiler” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevapların ortalaması şöyledir: Takdir alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 4,06; teşekkür alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 4,13 ve belge almayan öğrencilerin görüşleri ortalaması 4,18’dir. Öğrencilerin başarı belgesi alma durumlarına göre, her üç başarı kategorisindeki öğrenciler öğretmenin bu davranışı sık sık yaptığını belirtmektedir. Öğrencilere sorulan “öğretmenlerin yeni konuyu sunmadan önce o konu ile ilgili ön bilgileri hatırlatmasına ilişkin” cevapları ortalaması şöyledir: Takdir alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 4,20; teşekkür alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 4,16 ve belge almayan öğrencilerin görüşleri ortalaması 4,16’dır. Öğrencilerin başarı belgesi alma durumlarına göre, takdir alan öğrenciler her zaman, teşekkür alan ve belge almayan öğrenciler ise sık sık öğretmenin bu davranışı yaptığını belirtmektedir. Öğrencilere “öğretmenlerin daha çok başarılı öğrencileriyle hangisıklıkta ilgilenmesine ilişkin” soruya öğrencilerin verdikleri cevapların ortalaması şöyledir: Takdir alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 2,59; teşekkür alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 2,38 ve belge almayan öğrencilerin görüşleri ortalaması 2,58’dir. Öğrencilerin başarı belgesi alma durumlarına göre, her üç başarı kategorisindeki öğrenciler öğretmenin bu davranışı nadiren yaptığını belirtmektedir. Öğrencilere “öğretmenlerin daha çok başarısız öğrencilerle hangisıklıkta ilgilenmesine ilişkin” soruya verdikleri cevapların ortalaması şöyledir: Takdir alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 2,36; teşekkür alan

öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 2,23 ve belge almayan öğrencilerin görüşleri ortalaması 2,50'dir. Öğrencilerin başarı belgesi alma durumlarına göre, her üç başarı kategorisindeki öğrenciler öğretmenin bu davranışı nadiren yaptığını belirtmektedir. Öğrencilere “ Öğretmen hangisıklıkta bireysel çalışmaktan çok takım halinde çalışmaya yönlendirdiğine ilişkin” soruya verdikleri cevapların ortalaması şöyledir: Takdir alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 3,37; teşekkür alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 3,44 ve belge almayan öğrencilerin görüşleri ortalaması 3,55'tir. Öğrencilerin başarı belgesi alma durumlarına göre, takdir alan öğrenciler ara sıra, teşekkür alan ve belge almayan öğrenciler ise sık sık öğretmenin bu davranışı yaptığını belirtmektedir. Öğrenciler “Derste anlatılan konuların ilgilerini hangisıklıkta çektiğine ilişkin” soruya verdikleri cevapların ortalaması şöyledir: Takdir alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 2,37; teşekkür alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 2,38 ve belge almayan öğrencilerin görüşleri ortalaması 2,41'dir. Öğrencilerin başarı belgesi alma durumlarına göre, her üç başarı kategorisindeki öğrenciler öğretmenin bu davranışı nadiren yaptığını belirtmektedir. Öğrencilere sorulan “öğretmenlerin hangisıklıkta sıkıcı ders anlatmasına ilişkin” verdikleri cevapların ortalaması şöyledir: Takdir alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 2,02; teşekkür alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 1,92 ve belge almayan öğrencilerin görüşleri ortalaması 2,00'dir. Öğrencilerin başarı belgesi alma durumlarına göre, her üç başarı kategorisindeki öğrenciler öğretmenin bu davranışı nadiren yaptığını belirtmektedir.

Başarı belgesi alma düzeylerine göre öğrencilerin verdikleri cevaplarda ortaya çıkan kısmi farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için gruplar arası tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Farklılığa ilişkin veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 16: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Yeni Konular Hakkında Öğrencileri Bilgilendirme Düzeylerine İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3,362	2	1,681	1,613	0,200
Grup içi	1352,483	1298	1,042		
Toplam	1355,845	1300			

Tablo 16 da görüldüğü gibi başarı düzeylerine göre öğrencilerin, öğretmenlerin yeni anlatacakları konular hakkında öğrencileri bilgilendirme düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($F=1,613$; $p=0,200$) görülmektedir.

Tablo 17: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Merak Arttırıcı Etkinliklere Yer Verme Düzeyine İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	19,825	2	9,912	6,619	0,001
Grup içi	1943,889	1298	1,498		
Toplam	1963,714	1300			

Tablo 17’de görüldüğü gibi başarı düzeylerine göre öğrencilerin, öğretmenlerin merak arttırıcı etkinliklerde bulunma düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık ($F=6,619$; $p=0,001$) olduğu anlaşılmaktadır. Bu farklılaşmanın hangi alt gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc analizi tekniğine gidilmiş ve aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 18: Aldıkları Belge Türüne Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Merak Arttırıcı Etkinliklerde Bulunma Düzeyine İlişkin Algılarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		$x_i - x_j$	Shx	p
Takdir	Teşekkür	0,154	0,089	0,084
	Belge almayan	0,306(*)	0,085	0,000
Teşekkür	Takdir	-0,154	0,089	0,084
	Belge almayan	0,152	0,079	0,055

Tablo 18’de öğrencilerin aldıkları belge türü ile öğretmenlerin merak arttırıcı etkinliklerde bulunma algısının hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Farklı olan grupları belirlemek için de LSD testinden faydalanılmıştır. LSD testi sonucunda takdir alan öğrenciler ile belge almayan öğrenciler arasında, takdir alan öğrencilerin lehinde anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir.

Tablo 19: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Kendilerini Konuya İstekli Hale Getirme Düzeylerine İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	2,914	2	1,457	1,250	0,287
Grup içi	1512,546	1298	1,165		
Toplam	1515,460	1300			

Tablo 19’da görüldüğü gibi başarı düzeylerine göre öğrencilerin, öğretmenlerin kendilerini konulara istekli hale getirme düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık ($F=1,250$; $p=0,287$) yoktur.

Tablo 20: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Yeni Konuya Başlamadan Önce Ön Bilgileri Hatırlatma Düzeyine İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	0,435	2	0,218	0,206	0,814
Grup içi	1372,904	1298	1,058		
Toplam	1373,339	1300			

Tablo 20’de görüldüğü gibi başarı düzeylerine göre öğrencilerin, öğretmenlerin yeni konuya başlamadan önce ön bilgileri hatırlatma düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($F=0,206$; $p=0,814$) görülmektedir.

Tablo 21: Başarı Düzeylerine Göre Öğrencilerin, Öğretmenin Başarılı Öğrencilerle İlgilenme Düzeyine İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	12,276	2	6,138	2,946	0,053
Grup içi	2704,350	1298	2,083		
Toplam	2716,626	1300			

Tablo 21 incelendiğinde başarı düzeylerine göre öğrencilerin, öğretmenlerin başarılı öğrencilerle ilgilenme düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($F=2,946$; $p=0,053$) görülmektedir.

Tablo 22: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Daha Çok Başarısız Öğrencilerle İlgilenmesi Algısına Ait Varyans Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	16,953	2	8,477	5,027	0,007
Grup içi	2188,742	1298	1,686		
Toplam	2205,696	1300			

Tablo 22'deki verilerde, başarı düzeylerine göre öğrencilerin, öğretmenlerin başarısız öğrencilerle ilgilenme düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($F=5,027$; $p=0,007$) görülmektedir. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc analizi tekniğine kullanılmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 23: Aldıkları Belge Türüne Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Başarısız Öğrenciler ile İlgilenme Düzeylerine İlişkin Algılarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		$x_i - x_j$	S_{hx}	P
Takdir	Teşekkür	0,131	0,094	0,165
	Belge almayan	-0,135	0,090	0,135
Teşekkür	Takdir	-0,131	0,094	0,165
	Belge almayan	-0,266(*)	0,084	0,002

Tablo 23'de öğrencilerin aldıkları belge türü ile öğretmenlerin başarısız öğrencilerle ilgilenmesi algısının hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonucunda teşekkür belgesi alan ve belge almayan öğrenciler arasında, belge alamayan öğrencilerin lehinde anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur.

Tablo 23’de görüldüğü gibi belge almayan öğrenciler öğretmenlerin kendileriyle ilgilendiği yönünde bir algıya sahipken, teşekkür alan öğrencilerin aynı algıya sahip olmadıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 24: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Takım Çalışmalarına Katılma İsteğine İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	7,277	2	3,638	1,805	0,165
Grup içi	2617,111	1298	2,016		
Toplam	2624,387	1300			

Tablo 24’deki varyans analiz sonuçları başarı düzeyleri göre öğrencilerin, kendilerinin takım halinde çalışmasına katılma isteğine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı (F=1,805; p=0,165) görülmektedir.

Tablo 25: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Ders Konularına İlgi Duyma Düzeylerine İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	0,490	2	0,245	0,153	0,859
Grup içi	2084,016	1298	1,606		
Toplam	2084,506	1300			

Tablo 25’deki varyans analiz sonuçlarının başarı düzeylerine göre öğrencilerin, ders konularına ilgi duyma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı (F=0,153; p=0,859) görülmektedir.

Tablo 26: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenin Ders Sunuş Biçimini Sıkıcı Bulma Düzeyine İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2,352	2	1,176	0,802	0,449
Grup içi	1904,309	1298	1,467		
Toplam	1906,661	1300			

Tablo 26'daki varyans analiz sonuçlarının başarı düzeylerine göre öğrencilerin, öğretmenlerin ders sunuş biçimini sıkıcı bulma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($F=0,802$; $p=0,449$) görülmektedir.

Tablo 26'da öğrencilerin “öğretmenlerin ders esnasında yaptıklarını algılama biçimleri” ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgular bilgi toplama formundaki sorularla aynı sırada incelenmiştir. Ancak bilgi toplama formunun oluşturulma sürecinde benzer nitelikteki sorular, cevaplayıcıların belli bir sistematığı kullanmasını ve sorulardan sıkılması gibi gerekçeleri ortadan kaldırmak için, ard arda sıralanmamıştır. Bu nedenle aşağıda, benzer nitelikteki sorular bir araya getirilerek yorumlanmıştır.

Öğrencilerin bireysel çalışmaktan çok takım halinde çalışmayı istemeleri ve derste anlatılan konuları sıkıcı bulmaları ile ilgili sorulara verdiği cevaplar açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin takım halinde çalışma istekleri açısından başarılı öğrenciler ile başarısız öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin dersi sıkıcı bulmaları konusunda en dikkat çekici bulgu başarılı öğrenciler ile başarısız öğrencilerin dersi sıkıcı bulmaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır. Bu durumda başarısız öğrencilerin de dersi sıkıcı bulmadıkları söylenebilir. Başka bir ifade ile başarısız öğrencilerin bir kısmının derse ilgilerinin olduğunu ancak kapasiteleri sebebi ile başarıyı yakalayamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin, öğretmenin konu anlatım şeklini betimleyen (öğretmenlerin sunacağı yeni konular hakkında bilgi vermesi, öğretmenlerin öğrencilerin merakını arttıracak etkinliklerde bulunması, öğretmenlerin yeni anlatacağı konular hakkında öğrencileri istekli hale getirmesi ve öğretmenlerin ders anlatışlarının sıkıcı olması) sorular sorulmuştur. Bu sorulardan sadece “öğretmenlerin öğrencilerin meraklarını arttıracak etkinliklerde bulunması” ile ilgili bilgi toplama formu maddesinde, takdir belgesi alan ve belge almayan öğrenci görüşleri arasında, anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğrencilerin, öğretmenin “derste kimlerle daha sık ilgilendiğini” betimleyen (öğretmenin daha çok başarılı öğrencilerle mi yoksa ve daha çok başarısız öğrencilerle mi ilgilendiğini betimleyen) maddelerden ikisine verdikleri cevaplar arasında da anlamlı farklar bulunmuştur. Öğretmenin daha çok başarılı öğrencilerle ilgilenmektedir sorusundan edilen bilgilere göre teşekkür alan öğrencilerin görüşleri hem takdir alan hem de belge almayan öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır. Yani hem takdir alan hem de belge almayan öğrenciler, öğretmenin daha çok başarılı öğrenciler ile ilgilendiği yönünde görüş belirtirken teşekkür belgesi alan öğrencilerin görüşleri aksine ilgilenmedikleri şeklindedir. Öğretmenin daha çok başarısız öğrencilerle ilgilenmektedir maddesinden elde edilen bilgilere göre belge almayan öğrencilerin görüşleri teşekkür alan öğrencilerden farklıdır. Yani belge almayan öğrencilerin görüşü, öğretmenin daha çok başarısız öğrencilerle ilgilendiği yönünde iken; teşekkür alan öğrenciler bu fikre katılmamaktadırlar. Bu iki maddedeki en dikkat çekici durum ise, takdir belgesi alan öğrencilerin görüşlerinin, belge almayan öğrenciler ile görüşlerinin uyuşmasıdır.

Öğretmenlerin ders esnasında sergiledikleri davranışlarla ilgili öğrencilere sadece likert tipi sorular yöneltilmemiştir. Aynı zamanda öğrencilere çoktan seçmeli sorularda yöneltilmiştir. Bu sorulara ait bulgular ve yorumlar aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 27: Aldıkları Belge Türüne Göre Öğrencilerin Öğretmenlerin Ders Sunuş Biçimini Algılamaları Arasındaki İlişki

	Takdir belgesi alan		Teşekkür belgesi alan		Belge alamayan		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	%	f
Sınıf ortalamasına göre	305	90,5	359	83,9	427	79,7	1091	83,9
Başarılı öğrencilere göre	23	6,8	37	8,6	71	13,2	131	10,1
Başarısız öğrencilere göre	7	2,1	18	4,2	34	6,3	59	4,5
Diğer	2	0,6	14	3,3	4	0,7	20	1,5
Toplam	337	100,0	428	100,0	536	100,0	1301	100,0

$N:1301$ $Sd:6$ $X_h^2:33,617$ $X_T^2:22,457$ $C:0,159$ $p:0,000$ ve $p<0,05$ dir.

Tablo 27’de görüldüğü gibi, takdir alan öğrencilerden %90,5’i (305 kişi) öğretmenin dersi, sınıfın düzeyine göre sunduğunu, %6,8’i (23 kişi) öğretmenin dersi başarılı öğrencilere göre, %2,1’i (7 kişi) başarısız öğrencilere göre sunduğunu, %0,6’sı (2 kişi) ise diğer seçeneğini; teşekkür alan öğrencilerin ise %83,9’u (359 kişi) öğretmenin dersi sınıfın ortalama düzeyine göre sunduğunu, %8,6’sı (37 kişi) öğretmenin dersi başarılı öğrencilere göre sunduğunu, %4,2’si (18 kişi) başarısız öğrencilerin düzeyine göre sunduğunu, %3,3’ü (14 kişi) ise diğer seçeneğini; belge almayan öğrencilerden ise %79,7’si (427 kişi) öğretmenin dersi sınıfın düzeyine göre sunduğunu, %13,2’si (71 kişi) öğretmenin dersi başarılı öğrencilere göre sunduğunu, %6,3’si (34 kişi) başarısız öğrencilerin düzeyine göre sunduğunu, %0,7’i (4 kişi) ise diğer seçeneğini işaretlemişlerdir. Yukarıdaki tabloda elde edilen ki-kare değerlerine bakılarak öğrencilerin aldıkları belgeler ile öğretmenin ders sunuş biçimi algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir ($C=0,159$; $p=0,000$).

Tablo 28: Aldıkları Belge Türüne Göre Öğrencilerin Öğretmenin İlgilendiği Öğrenciler Arasındaki İlişki

	Takdir belgesi alan		Teşekkür belgesi alan		Belge almayan		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıfın geneli ile ilgilenir	275	81,6	345	80,6	432	80,6	105	80,9
Başarısız öğrencilerle ilgilenmez	44	13,1	60	14,0	69	12,9	173	13,3
Başarılı öğrencilerle ilgilenmez	12	3,6	20	4,7	31	5,8	63	4,8
Diğer	6	1,8	3	0,7	4	0,7	13	1,0
Toplam	337	100,0	428	100,0	536	100,0	130	100,0
							1	

$N:1301$ $Sd:6$ $X_h^2:5,217$ $X_T^2:22,457$ $C:0,063$ $p:0,516$ ve $p>0,05$ dir.

Tablo 28’de görüldüğü gibi, takdir alan öğrencilerden %81,6’sı (275 kişi) öğretmenin derste sınıfın geneli ile ilgilenmediğini, %13,1’i (44 kişi) öğretmenin derste başarısız öğrencilerle ilgilenmediğini, %3,6’sı (12 kişi) öğretmenin derste başarılı öğrencilerle ilgilenmediğini ve %1,8’i (6 kişi) ise diğer seçeneğini işaretlemişlerdir; teşekkür alan öğrencilerden %80,6’sı (345 kişi) öğretmenin derste sınıfın geneli ile

ilgilendiğini, %14,0'ı (60 kişi) retmenin derste başarısz rencilerle ilgilenmediğini, %4,7'si (20 kişi) retmenin derste başarılı rencilerle ilgilenmediğini ve %0,7'si (3 kişi) ise diğer seçeneğini işaretlemişlerdir; belge almayan rencilerden %80,6'sı (432 kişi) retmenin derste sınıfın geneli ile ilgilenmediğini, %12,9'u (69 kişi) retmenin derste başarısz rencilerle ilgilenmediğini, %5,8'i üretmenin derste başarılı rencilerle ilgilenmediğini ve %0,7'si (6 kişi) ise diğer seçeneği işaretledikleri görülmüştür. Tablo 28'de elde edilen ki-kare değerlerine göre rencilerin aldıkları belge türü ile üretmenin ilgilenme düzeyinin diğer renciler tarafından algılanmaları arasında anlamlı bir ilişi olmadığı görülmektedir ($C=0,063$; $P=0,516$).

c. Öğretmenin Dönüt Düzeltme Verme ve Pekiştirme Etkinliklerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 29: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin Öğretmenin Soru Çözdürdüğü Esnada Yaptıklarını Algılama Düzeyine İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar

	Takdir alan			Teşekkür alan			Belge almayan			Toplam		
	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
Başarısız Öğrencileri Tahtaya Kaldırır.	337	2,95	1,26	428	2,78	1,29	536	2,63	1,33	1301	2,76	1,30
Başarılı Öğrencileri Tahtaya Kaldırır.	337	3,20	1,23	428	3,25	1,41	536	3,14	1,42	1301	3,19	1,37
Başarılı Öğrencilere Zor Sorular Sorar.	337	2,69	1,35	428	2,50	1,41	536	2,53	1,38	1301	2,56	1,38
Başarısız Öğrencilere Kolay Sorular Sorar.	337	2,44	1,28	428	2,38	1,34	536	2,39	1,32	1301	2,40	1,31
Soruları Cevaplandırmamız İçin Yeterli Süre Verir.	337	4,32	1,07	428	4,27	1,15	536	4,11	1,25	1301	4,22	1,18

Tablo 29’da görüldüğü gibi, “öğretmenler başarısız öğrencileri ne sıklıkta tahtaya kaldırdığına ilişkin” soruya öğrencilerin verdikleri cevapların ortalaması şöyledir: Takdir alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 2,95; teşekkür alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 2,78 ve belge almayan öğrencilerin görüşleri ortalaması 2,63’dir. Öğrencilerin başarı belgesi alma durumlarına göre, her üç başarı kategorisindeki öğrenciler öğretmenin bu davranışı ara sıra yaptığını belirtmektedir. Öğrencilerin “öğretmenlerin, başarılı öğrencileri ne sıklıkta tahtaya kaldırdıklarına ilişkin” soruya

verdikleri cevaplarda takdir alan öğrencilerin ortalaması 3,20; teşekkür alan öğrencilerin görüşleri ortalaması 3,25 ve belge alamayan öğrencilerin görüşleri ortalaması ise 3,14'tür. Öğrencilerin aldıkları belge türüne göre, öğrenciler öğretmenin bu davranışı ara sıra yaptığını belirtmektedir. Öğrencilere “öğretmenlerin başarılı öğrencilere ne sıklıkta daha zor sorular sordukarına ilişkin” öğrencilerin verdikleri cevapların ortalaması şöyledir: Takdir alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 2,69; teşekkür alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 2,50 ve belge almayan öğrencilerin görüşleri ortalaması 2,53'tür. Öğrencilerin aldıkları başarı belgesi türüne göre, takdir alan öğrencilerin görüşü ara sıra, teşekkür alan ve belge almayan öğrencilerin görüşü ise öğretmenin bu davranışı sık sık yaptığını belirtmektedir. Öğrencilere “öğretmenlerin başarısız öğrencilere ne sıklıkta kolay sorular sorduğuna ilişkin” soruya verdikleri cevapları ortalaması şöyledir: Takdir alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 2,44; teşekkür alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 2,38 ve belge almayan öğrencilerin görüşleri ortalaması 2,39'dur. Öğrencilerin aldıkları belge türüne göre, her üç belge türüne sahip öğrenciler öğretmenin bu davranışı nadiren yaptığını belirtmektedir. Öğrencilerin “öğretmenlerin soru çözümü için yeterli süre vermekte midir?” sorusuna ilişkin verdikleri cevapların ortalaması şöyledir: Takdir alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 4,32; teşekkür alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 4,27 ve belge alamayan öğrencilerin görüşleri ortalaması 4,11'dir. Öğrencilerin aldıkları belge türüne göre, takdir ve teşekkür alan öğrencilerin öğretmenin bu davranışı her zaman yaptığı şeklinde iken, belge almayan öğrencilerin görüşü ise öğretmenlerin bu davranışı sık sık yaptığı yönündedir.

Öğrencilerin aldıkları belge türüne göre sorulara verdikleri cevaplarda ortaya çıkan farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için gruplar arası tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Farklılığa ilişkin veriler aşağıda tablo 30' da verilmiştir.

Tablo 30: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Soru Çözümünde Tercih Ettiği Öğrenci (Başarısız) Türüne Ait Varyans Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	21,893	2	10,947	6,445	0,002
Grup içi	2204,539	1298	1,698		
Toplam	2226,432	1300			

Tablo 30'daki görüldüğü gibi, öğretmenlerin soru çözdürmek için öğrenci seçiminde izlediği davranışı başarılarına göre öğrenci algısı arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ($F=6,445$; $p=0,002$) göstermektedir. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc analizi tekniğine uygulanmış ve aşağıdaki tablo elde edilmiştir.

Tablo 31: Aldıkları Belge Türlerine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Soru Çözümünde Tercih Ettiği Öğrenci (Başarısız) Türüne Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		$x_i - x_j$	Shx	p
Takdir	Teşekkür	0,175	0,094	0,064
	Belge almayan	0,324(*)	0,090	0,000
Teşekkür	Takdir	-0,175	0,094	0,064
	Belge almayan	0,148	0,084	0,079

Tablo 31'de öğrencilerin aldıkları belge türü ile öğretmenlerin soru çözdürmek için daha çok başarısız öğrencileri seçmesi algısının hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonucunda takdir alan öğrenciler ile belge almayan öğrenciler arasında, takdir alan öğrencilerin lehinde, anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir.

Tablo 31'de görüldüğü gibi takdir alan öğrencilere göre öğretmenler soru çözdürmek için daha çok başarısız öğrencileri seçmektedir. Ancak belge almayan öğrenciler, takdir alan öğrencilerin bu görüşlerine katılmamaktadırlar.

Tablo 32: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Soru Çözümünde Tercih Ettiği Öğrenci (Başarılı) Düzeyine Ait Varyans Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	2,763	2	1,381	0,731	0,482
Grup içi	2453,469	1298	1,890		
Toplam	2456,232	1300			

Tablo 32'deki veriler uygulanan varyans analiz sonuçlarının başarı düzeylerine göre öğrencilerin, öğretmenlerin soru çözdürmek için seçtiği öğrencileri başarılı öğrencilerden seçmesi algısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ($F=0,731$; $p=0,482$) göstermektedir.

Tablo 33: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Başarılı Öğrencilere Sorduğu Soruların Algılanma Düzeyine İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	7,421	2	3,711	1,938	0,144
Grup içi	2485,808	1298	1,915		
Toplam	2493,230	1300			

Tablo 33'de görüldüğü gibi uygulanan varyans analiz sonuçlarının başarı düzeylerine göre öğrencilerin, öğretmenlerin başarılı öğrencilere sorduğu soruların zor algılanması arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($F=1,938$; $p=0,144$).

Tablo 34: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Başarısız Öğrencilere Sorduğu Soruların Algılanma Düzeyine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	0,809	2	0,405	0,233	0,792
Grup içi	2256,717	1298	1,739		
Toplam	2257,527	1300			

Tablo 34'deki veriler uygulanan varyans analiz sonuçlarının başarı düzeylerine göre öğrenciler arasında, öğretmenlerin başarısız öğrencilere sorduğu soruların kolaylığına ilişkin algılamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($F=1,233$; $p=0,792$) Tablo 33'te ve Tablo 34'te elde edilen bulgular bu konu ile ilgili (Coladarci ve Gage, 1984: 545) araştırma bulguları ile desteklenmektedir.

Tablo 35: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Soru Çözümü İçin Verilen Sürenin Yeterliliğine Algılanma Düzeyine İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	10,550	2	5,275	3,798	0,023
Grup içi	1802,807	1298	1,389		
Toplam	1813,357	1300			

Tablo 35'deki verilerde görüldüğü gibi öğrencilerin, öğretmenlerin soru çözümü için verdiği sürenin yeterliliğine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu ($F=3,798$; $p=0,023$) anlaşılmaktadır. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc analizi tekniğine başvurulmuştur.

Tablo 36: Aldıkları Belge Türüne Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Soru Çözümü İçin Öğrencilere Verdiği Sürenin Yeterliliğine İlişkin Algılarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		$x_i - x_j$	Shx	p
Takdir	Teşekkür	0,047	0,085	0,578
	Belge almayan	0,205(*)	0,081	0,012
Teşekkür	Takdir	-0,047	0,085	0,578
	Belge almayan	0,158(*)	0,076	0,039

Tablo 36'da görüldüğü gibi öğretmenlerin soru çözümü için verdiği sürenin öğrencilerin aldıkları belge türüne algılanmasında bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Algılamada farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için de LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonucunda, belge almayan öğrencilerle takdir ve teşekkür

alan öğrenciler arasında, belge almayan öğrencilerin aleyhine anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır. Ancak takdir alan ve teşekkür alan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur.

Belge almayan öğrenciler öğretmenlerin soru çözümü için verdiği sürenin yeterli olmadığını yönünde bir algıya sahipken teşekkür alan ve takdir alan öğrenciler aynı algıya sahip olmadıkları anlaşılmaktadır.

Yukarıda öğrencilerin “öğretmenlerin soru çözdürükten izledikleri yöntemleri öğrencilerin algılama biçimleriyle” ilgili bulgulara yer verilmiştir. Bilgi toplama formu oluşturulma sürecinde benzer nitelikteki sorular, cevaplayıcıların belli bir sistematik izlemelerini sağlamak için, sorular yan yana paralel bir formda tasarlanmıştır. Benzer nitelikteki soruların cevapları birlikte yorumlanmıştır.

Öğretmenin soru çözdürmek için öğrenci seçiminde izlediği yöntemi, başarı düzeyine göre öğrencilerin algılama biçimine ilişkin (başarılı öğrencileri tahtaya hangi sıklıkta kaldırır ve başarısız öğrencileri tahtayahangi sıklıkta kaldırır) sorulan sorulara verdikleri cevaplarda “başarılı öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Elde edilen bu veriler ışığında başarılı öğrencilerin öğretmenin soru çözümü için başarısız öğrencileri daha sık seçtiğini düşünmelerine karşılık başarısız öğrenciler öğretmenin soru çözümü için kendilerini daha az seçtiği algısına sahiptir.

Öğrencilerin öğretmenin kendilerine sorduğu soruların zorluk dereceleri ile ilgili düşüncelerini belirlemek amacı ile sorulan (başarılı öğrencilere zor sorular sorar ve başarısız öğrencilere kolay sorular sorar) sorularına verdikleri cevaplar açısından her ikisinde de anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Farklı başarı düzeyine sahip öğrenciler öğretmenin başarılı öğrencilere ve başarısız öğrencilere de kolay sorular sormadığı yönünde bir algıya sahiptirler. Başka bir ifadeyle soruların zorluk seviyeleri, öğrenci başarı seviyesine göre değişmemektedir.

Öğrencilerin öğretmenin sorduğu soruların çözümü için yeterli süre vermesi ile ilgili algılarını belirlemek amacı ile sorulan (soruların cevaplandırılması için yeterli süre

verir) sorusuya verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık vardır. Takdir ve teşekkür alan öğrenciler öğretmenin soru çözümü için yeterli süre verdiğini düşünürken, belge almayan öğrenciler öğretmenin yeterli süre vermediği algısına sahiptir.

Öğretmenlerin soru çözdürme davranışlarını algılamalarıyla ilgili öğrencilere sadece likert tipinde sorular yöneltilmemiştir. Aynı zamanda öğrencilere çoktan seçmeli sorular da yöneltilmiş; bu sorulara ait bulgular ve yorumlarda aşağıdaki tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 37: Aldıkları Belge Türüne Göre Öğrencilerin Öğretmenin Soru Çözdürmede İzlediği Öğrenci Tercihine İlişkin Görüşleri

	Takdir belgesi alan		Teşekkür belgesi alan		Belge almayan		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Rastgele birini seçer	155	46,0	171	40,0	200	37,3	526	40,4
Çözebileceğimiz sorulara kaldırır	38	11,3	74	17,3	121	22,6	233	17,9
Konuyu daha iyi anlamamız için soru çözdürür	113	33,5	142	33,2	174	32,5	429	33,0
Çalıştığımız zaman tahtaya kaldırır	19	5,6	31	7,2	37	6,9	87	6,7
Diğer	12	3,6	10	2,3	4	0,7	26	2,0
Toplam	337	100,0	428	100,0	536	100,0	1301	100,0

$N:1301$ $Sd:8$ $X_h^2:28,213$ $X_T^2:26,125$ $C:0,146$ $p:0,000$ ve $p<0,05$ dir.

Tablo 37’de görüldüğü gibi takdir alan öğrencilerin %46,0’ı (155 kişi) öğretmenin soru çözdürürken rastgele birini seçtiğini, %11,3’ü (38 kişi) soruyu çözebilecek kişiyi seçtiğini, %33,5’i (113 kişi) konuyu daha iyi anlamaları için soru çözdürdüğünü, %5,6’sı (19 kişi) çalışan öğrencileri seçtiğini ve %3,6’sı (12 kişi) diğer seçeneğini; teşekkür alan öğrencilerin %40,0’ı (171 kişi) öğretmenin soru çözdürürken rastgele birini seçtiğini, %17,3’ü (74 kişi) soruyu çözebilecek kişiyi seçtiğini, %33,2’si (142 kişi) konuyu daha iyi anlamaları için soru çözdürdüğünü, %7,2’si (31 kişi) çalışan öğrencileri seçtiğini ve %2,3’ü (10 kişi) diğer seçeneğini; belge almayan öğrencilerin %37,3’ü (200 kişi) öğretmenin soru çözdürürken rastgele birini seçtiğini, %22,6’sı (121 kişi) soruyu çözebilecek kişiyi seçtiğini, %32,5’i (174 kişi) konuyu daha iyi anlamaları için soru çözdürdüğünü, %6,9’u (37 kişi) çalışan öğrencileri seçtiğini ve %0,7’si (4 kişi)

diğer seçeneğini işaretlemiştir. Yukarıdaki tabloda elde edilen ki-kare değerlerine bakılarak öğrencilerin aldıkları belgeler ile öğretmenin ders sunma biçimini algılamaları arasında anlamlı bir ilişki vardır ($C=0,146$; $P=0,000$). Elde edilen veriler bu konu ile ilgili daha önce yapılmış çalışma (Coladarci ve Gage, 1984: 545) ile paralellik göstermektedir.

d. Öğretmenin Verdiği Ödül ve Cezaların Öğrenciler Tarafından Alınma Biçimine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 38: Öğrencilerin Başarı Düzeyine Göre Öğretmenin Verdiği Ödül ve Cezaların Alınma Düzeyine Ait Ortalama ve Standart Sapmaları

	Takdir alan		Teşekkür alan		Belge almayan		Toplam					
	N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss			
Başarılı Olduğumuzda Bize Ödüller Verir.	337	2,69	1,54	428	2,56	1,43	536	2,56	1,42	1031	2,59	1,46
Başarısız Olduğumuzda Bize Ceza Verir.	337	2,23	1,44	428	2,05	1,34	536	1,90	1,27	1031	2,03	1,35
Olumsuz Davranışlar Gösterdiğimizde Ceza Verir.	337	2,91	1,36	428	2,87	1,39	536	2,66	1,36	1031	2,80	1,37
Olumlu Davranış Gösterdiğimizde Çeşitli Hediyeler Alır.	337	2,11	1,39	428	2,10	1,33	536	2,19	1,31	1031	2,14	1,34
Olumlu Davranış Gösterdiğimizde Güzel Sözler Söyler.	337	3,85	1,27	428	3,78	1,32	536	3,68	1,33	1031	3,76	1,31
Olumlu Davranış Gösterdiğimizde Bizleri Not İle Ödüllendirir.	337	3,01	1,42	428	2,90	1,44	536	2,98	1,45	1031	2,96	1,44
Çalışkan Öğrencileri Ön Sıralarda Oturtur	337	2,08	1,40	428	2,14	1,42	536	2,42	1,50	1031	2,24	1,46
Başarısız Olduğumuz Zaman Bize Düşük Notlar Verir.	337	2,44	1,41	428	2,35	1,45	536	2,44	1,47	1031	2,41	1,45
Başarısız Olduğumuzda Bizleri Ödevler Vererek Bizleri Cezalandırır	337	2,52	1,40	428	2,33	1,39	536	2,20	1,30	1031	2,32	1,36
Yanlış Yaptığımda Beni Küçümser Ve Utandırır.	337	1,85	1,29	428	2,03	1,41	536	2,00	1,34	1031	1,97	1,35

Tablo 38’de görüldüğü gibi, “öğretmenlerin öğrenci başarılarını ne sıklıkta ödül ile değerlendirmelerine ilişkin” öğrencilerin verdikleri cevapların ortalaması şöyledir: Takdir alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 2,69; teşekkür alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 2,56 ve belge almayan öğrencilerin görüşleri ortalaması 2,56’dır. Öğrencilerin başarı belgesi alma durumlarına göre, her üç başarı kategorisindeki öğrenciler öğretmenin bu davranışı nadiren yaptığını belirtmektedir. Öğrencilere yöneltilen “öğretmenlerin öğrenci başarısızlığını ne sıklıkta cezalandırdıklarına ilişkin” soruya öğrencilerin verdikleri cevapların ortalaması şöyledir: Takdir alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 2,23; teşekkür alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 2,05 ve belge almayan öğrencilerin görüşleri ortalaması 1,90’dır. Başarı belgesi alma durumlarına göre, her üç başarı kategorisinde yer alan öğrenciler öğretmenin bu davranışı nadiren yaptığını belirtmektedir. Öğrencilere yöneltilen “öğretmenlerin öğrencilerin olumsuz davranışlarını ne sıklıkta cezalandırdıklarına ilişkin” soruya verdikleri cevapların ortalaması şöyledir: Takdir alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 2,91; teşekkür alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 2,87 ve belge almayan öğrencilerin görüşleri ortalaması 2,66’dır. Başarı belgesi alma durumlarına göre, her üç başarı kategorisindeki öğrenciler öğretmenin bu davranışı sık sık yaptığını belirtmektedir. Öğrencilere yöneltilen “öğretmenin olumlu davranışları ne sıklıkta maddi olarak ödüllendirmesine ilişkin” soruya verdikleri ortalaması şöyledir: Takdir alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 2,11; teşekkür alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 2,10 ve belge almayan öğrencilerin görüşleri ortalaması 2,19’dur. Başarı belgesi alma durumlarına göre, her üç başarı kategorisinde yer alan öğrenciler öğretmenin bu davranışı nadiren yaptığını belirtmektedir. Öğrencilere sorulan “öğretmenlerin olumlu davranışları ne sıklıkta manevi ödüller ile ödülledirmesine ilişkin” soruya verdikleri cevapların ortalaması şöyledir: Takdir alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 3,85; teşekkür alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 3,78 ve belge almayan öğrencilerin görüşleri ortalaması 3,68’dır. Başarı belgesi alma durumlarına göre, her üç başarı kategorisinde yer alan öğrenciler öğretmenin bu davranışı sık sık yaptığını belirtmektedir. Öğrencilere yöneltilen “öğretmenlerin olumlu davranışları ne sıklıkta not ile ödüllendirmesine ilişkin” soruya verdikleri cevapların ortalaması şöyledir: Takdir alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 3,01; teşekkür alan

öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 2,90 ve belge almayan öğrencilerin görüşleri ortalaması 2,98'dir. Başarı belgesi alma durumlarına göre, her üç başarı kategorisinde yer alan öğrenciler öğretmenin bu davranışı ara sıra yaptığını belirtmektedir. Öğrencilere sorulan “öğretmenlerin sınıf oturma planı hazırlarken ne sıklıkta başarılı öğrencileri ön sıralara yerleştirilmesine ilişkin” soruya verdikleri cevapların ortalaması şöyledir: Takdir alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 2,08; teşekkür alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 2,14 ve belge almayan öğrencilerin görüşleri ortalaması 2,42'dir. Başarı belgesi alma durumlarına göre, her üç başarı kategorisinde yer alan öğrenciler öğretmenin bu davranışı nadiren yaptığını belirtmektedir. Öğrencilere yöneltilen “öğretmenlerin başarısızlık karşısında ne sıklıkta düşük not verdiklerine ilişkin” soruya verdikleri cevapların ortalaması şöyledir: Takdir alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 2,44; teşekkür alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 2,35 ve belge almayan öğrencilerin görüşleri ortalaması 2,44'tür. Başarı belgesi alma durumlarına göre, her üç başarı kategorisindeki öğrenciler öğretmenin bu davranışı nadiren yaptığını belirtmektedir. Öğrencilere yöneltilen “öğretmenlerin başarısızlığı ne sıklıkta ödevler ile cezalandırmalarına ilişkin” soruya verdikleri cevapların ortalaması şöyledir: Takdir alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 2,52; teşekkür alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 2,33 ve belge almayan öğrencilerin görüşleri ortalaması 2,20'dir. Başarı belgesi alma durumlarına göre, her üç başarı kategorisindeki öğrenciler öğretmenin bu davranışı nadiren yaptığını belirtmektedir. Öğrencilere yöneltilen “öğretmenlerin öğrenci yanlışlarını ne sıklıkta küçümseyip, onları utandırmasına ilişkin” soruya verdikleri cevapların ortalaması şöyledir: Takdir alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 1,85; teşekkür alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 2,03 ve belge almayan öğrencilerin görüşleri ortalaması 2,00'dir. Öğrencilerin başarı belgesi alma durumlarına göre, her üç başarı kategorisindeki öğrenciler öğretmenin bu davranışı nadiren yaptığını belirtmektedir.

Başarı belegesini alma düzeylerine göre öğrencilerin verdikleri cevaplarda ortaya çıkan kısmi farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için gruplar arası tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Farklılığa ilişkin veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 39: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Başarıyı Ödüllendirmeleri Sıklıklarına İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	4,102	2	2,051	0,961	0,383
Grup içi	2769,042	1298	2,133		
Toplam	2773,144	1300			

Tablo 39'daki veriler uygulanan varyans analiz sonuçlarının başarı düzeylerine göre öğrencilerin, öğretmenlerin başarıyı ödüllendirme sıklıklarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ($F=0,961$; $p=0,383$) göstermektedir.

Tablo 40: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Başarısızlığı Cezalandırmalarına İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	23,273	2	11,636	6,428	0,002
Grup içi	2349,728	1298	1,810		
Toplam	2373,001	1300			

Tablo 40'daki verilere bakıldığında başarı düzeylerine göre öğrencilerin, öğretmenlerin başarısızlığı cezalandırmalarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($F=6,428$; $p=0,002$) görülmektedir. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc analizi yapılmıştır.

Tablo 41: Aldıkları Belge Türüne Göre Öğrencilerin Öğretmenlerin Başarısızlığı Cezalandırmalarına İlişkin Algılarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		xi - xj	Shx	p
Takdir	Teşekkür	0,183	0,097	0,061
	Belge almayan	0,334(*)	0,093	0,000
Teşekkür	Takdir	-0,183	0,097	0,061
	Belge almayan	0,150	0,087	0,084

Tablo 41’de LSD testi sonucuna göre takdir alan öğrenciler ile belge almayan öğrenciler arasında, takdir alan öğrencilerin lehinde, anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Görüldüğü gibi akademik yönden başarılı (takdir alan) öğrenciler, öğretmenlerin başarısızlığı daha sık cezalandırdıkları yönünde bir algıya sahipken akademik yönden başarısız (belge almayan) olan öğrenciler aynı algıya sahip olmadıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 42: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenin Olumsuz Davranışları Cezalandırmalarına İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	16,707	2	8,354	4,441	0,012
Grup içi	2441,333	1298	1,881		
Toplam	2458,040	1300			

Tablo 42’deki görüldüğü gibi başarı düzeylerine göre öğrencilerin, öğretmenlerin olumsuz davranışları cezalandırmalarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu (F=4,441; p=0,012) görülmektedir. Bu farklılaşmanın kaynağını belirlemek için post-hoc analiz tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler aşağıda tablo 43’de verilmiştir.

Tablo 43: Aldıkları Belge Türüne Göre Öğrencilerin Öğrencilerin, Öğretmenlerin Olumsuz Davranışları Cezalandırmalarına İlişkin Algılarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		xi – xj	Shx	p
Takdir	Teşekkür	0,040	0,099	0,683
	Belge almayan	0,250(*)	0,095	0,009
Teşekkür	Takdir	-0,040	0,099	0,683
	Belge almayan	0,210(*)	0,088	0,018

Tablo 43’de görüldüğü gibi tek yönlü varyans (ANOVA) analizinden sonra yapılan LSD testi sonucunda belge almayan öğrencilerle hem takdir hem de teşekkür alan öğrenciler arasında, belge almayan öğrencilerin aleyhine, anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Akademik olarak yüksek seviyede (takdir alan) ve orta seviyede (teşekkür alan) olan öğrenciler, öğretmenlerin, olumsuz davranışları daha sık cezalandırdıkları

yönünde bir algıya sahipken akademik yönden başarısız (belge almayan) olan öğrencilerle aynı algıya sahip değildir.

Tablo 44: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Olumlu Davranışları Maddi Ödüllendirmesine İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	2,083	2	1,042	0,577	0,562
Grup içi	2342,750	1298	1,805		
Toplam	2344,833	1300			

Tablo 44’de elde edilen veriler başarı düzeylerine göre öğrencilerin, öğretmenlerin olumlu davranışları ödüllendirmek için maddi ödüller verme algısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($F=0,577$; $p=0,562$) göstermektedir.

Tablo 45: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Olumlu Davranışları Manevi Ödüllendirmesine İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	6,353	2	3,176	1,840	0,159
Grup içi	2240,731	1298	1,726		
Toplam	2247,084	1300			

Tablo 45’deki veriler incelendiğinde başarı düzeylerine göre öğrencilerin, öğretmenlerin olumlu davranışları manevi ödüller ile ödüllendirme algısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ($F=1,840$; $p=0,159$) göstermektedir.

Tablo 46: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Olumlu Davranışları Not ile Ödüllendirme Algısına Ait Varyans Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2,380	2	1,190	0,570	0,566
Grup içi	2711,063	1298	2,089		
Toplam	2713,444	1300			

Uygulanan varyans analiz sonuçları Tablo 46'daki görülmektedir. Başarı düzeylerine göre öğrencilerin, öğretmenlerin olumlu davranışları not ile ödüllendirme algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($F=0,570$; $p=0,566$) anlaşılmaktadır.

Tablo 47: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Sınıf Planında Yerleştirme Davranışlarının Algılamalarına İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	30,173	2	15,086	7,144	0,001
Grup içi	2741,118	1298	2,112		
Toplam	2771,291	1300			

Tablo 47'de görüldüğü gibi varyans analiz sonuçları başarı düzeylerine göre öğrenciler arasında, öğretmenlerin ön sıralara oturacak öğrencileri seçmesi algısı arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ($F=7,144$; $p=0,001$) göstermektedir. Bu farklılaşmanın kaynağını belirlemek için post-hoc analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 48'de verilmiştir.

Tablo 48: Aldıkları Belge Türüne Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Sınıf Planında Yerleştirme Davranışlarının Algılamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		$x_i - x_j$	Sh_x	p
Takdir	Teşekkür	-0,066	0,105	0,530
	Belge almayan	-0,342(*)	0,101	0,001
Teşekkür	Takdir	0,066	0,105	0,530
	Belge almayan	-0,275(*)	0,094	0,003

Tablo 48'de öğrencilerin aldıkları belge türü ile öğretmenlerin ön sıralara oturacak öğrencileri seçme davranışını algılanmasıyla farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan LSD testinde, belge almayan öğrenciler ile takdir ve teşekkür alan öğrenciler arasında, belge almayan öğrencilerin lehine, anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Takdir alan ve teşekkür alan öğrencilerin algıları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Akademik olarak başarısız (belge almayan)

öğrencilerin öğretmenlerin sınıf oturma planı hazırlarken ön sıralara başarısız öğrencileri seçmediği yönünde bir algıya sahipken, hem akademik olarak başarılı (takdir alan) hem de akademik olarak orta seviyeli (teşekkür alan) öğrenciler aynı algıya sahip değildir.

Tablo 49: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Başarısızlığı Not İle Cezalandırma Davranışları Algılamalarına İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2,236	2	1,118	0,528	0,590
Grup içi	2747,965	1298	2,117		
Toplam	2750,201	1300			

Tablo 49’da uygulanan varyans analiz sonucunda elde edilen veriler, başarı düzeylerine göre öğrencilerin, öğretmenlerin başarısızlığı not ile cezalandırma algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ($F=0,528$; $p=0,590$) göstermektedir. Araştırmada elde edilen verileri, (Backer 2012, 11) araştırmasında elde ettiği verilerce desteklemektedir

Tablo 50: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Ödevlerle Cezalandırma Davranışlarını Algılamalarına Ait Varyans Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	21,692	2	10,846	5,839	0,003
Grup içi	2411,162	1298	1,858		
Toplam	2432,855	1300			

Tablo 50’deki varyans analiz sonuçları incelendiğinde başarı düzeylerine göre öğrencilerin, öğretmenlerin başarısızlığı ödevler ile cezalandırma algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ($F=5,839$; $p=0,003$) göstermektedir. Bu farklılaşmanın kaynağını belirlemek için post-hoc analizi yapılmıştır.

Tablo 51: Öğrencilerin Aldıkları Belge Türüne Göre Öğretmenlerin Başarısızlığı Ödevlerle Cezalandırma Algularına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		xi – xj	Shx	p
Takdir	Teşekkür	0,193	0,099	0,052
	Belge almayan	0,323(*)	0,094	0,001
Teşekkür	Takdir	-0,193	0,099	0,052
	Belge almayan	0,130	0,088	0,141

Tablo 51’de öğrencilerin aldıkları belge türü ile öğretmenlerin başarısızlığı cezalandırma davranışını algılamalarının hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan LSD testinde takdir alan öğrenciler ile belge almayan öğrencilerin görüşleri arasında, takdir alan öğrencilerin lehine, anlamlı bir farklılaşma olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 52: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Olumsuz Davranışa Gösterdikleri Tepki Biçimine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	6,937	2	3,468	1,887	0,152
Grup içi	2385,122	1298	1,838		
Toplam	2392,058	1300			

Uygulanan varyans analiz sonuçları Toplo 52’de görülmektedir. Başarı düzeylerine göre öğrenciler, öğretmenlerin olumsuz davranış gösteren öğrencileri küçümsemesine utandırmasına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık (F=1,887; p=0,152) olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin, öğretmenlerin olumlu davranış gösterdiklerinde ve sorulara doğru ve uygun cevaplar verdiklerinde güzel sözler söyledikleri ve not ile ödüllendirdikleri, bütün başarı düzeyleri arasında aynı algılanmıştır. Elde edilen veriler ışığında başarılı öğrenciler ile başarısız öğrencilerin öğretmenin ödev veriş şekli konusunda aynı algıya sahip oldukları söylenebilir.

Öğrenciler, öğretmenlerin kendilerini başarısız olduklarında ve olumsuz davranış sergilediklerinde ceza verdiğini, başarısız olduklarında düşük not verdikleri ve başarısız olduklarında ev ödevleri ile cezalandırdıkları görüşündedirler. Farklı başarı düzeyine sahip öğrencilerden alınan cevaplarda “başarısız olmaya bağlı düşük notlar alma” maddesi hariç diğer maddelerde anlamlı farklılaşmalar olduğu gözlenmiştir. Tüm başarı düzeyindeki öğrenciler, öğretmenin başarısızlık sonucunda kendilerine düşük not verdiğini düşünmektedirler. “Başarısız olduğumuzda bizlere ceza verir” maddesinde ise takdir alan öğrenciler, başarısızlığa ceza verildiğini düşünürken, belge almayan öğrenciler bu görüşe katılmamaktadırlar. Bu durumu aşağıdaki Tablo.72’de desteklenmektedir. “Olumsuz davranışlar gösterdiğimizde ceza verir” maddesinde ise belge almayan öğrenciler öğretmenin olumsuz davranışlara ceza verdiğini düşünürken, takdir alan öğrenciler bu düşünceye katılmamaktadır. “Başarısız olduğumuzda bizleri ödevler vererek cezalandırır” maddesinde ise takdir alan öğrenciler öğretmenin kendilerini ödev ile cezalandırdığını düşünmekte, belge almayan öğrenciler bu düşünceye katılmamaktadırlar.

Öğretmenlerin, oturtmak için ön sıralara öğrenci seçimi konusunda izlediği yaklaşıma ilişkin öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde başarı düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Belge almayan öğrenciler başarılı öğrencilerin ön sırada oturtulduklarını düşünürken takdir alan öğrenciler bu görüşe katılmamışlardır. Başarıyı etkileyen faktörler birlikte incelendiğinde ön sıralar doğru yaklaştıkça öğrenci başarısının da arttığı görülmektedir. Öğrenciler başarılı oldukları için mi ön sıralarda otururlar yoksa ön sırada oturdukları için mi başarılı olurlar bunun için ayrı bir araştırma yapmak uygun olacaktır.

Tablo 53: Öğrencilerin Aldıkları Belge Türü ile Öğretmenlerin Öğrencilerle İlgilenme Düzeyleri Arasındaki İlişki

	Takdir belgesi alan		Teşekkür belgesi alan		Belge almayan		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Düşük not verir	43	12,8	91	21,3	122	22,8	256	19,7
Daha fazla ödev verir	37	11,0	33	7,7	44	8,2	114	8,8
Daha fazla ilgilenir	190	56,4	222	51,9	289	53,9	701	53,9
Daha az ilgilenir	33	9,8	53	12,4	59	11,0	145	11,1
Diğer	34	10,1	29	6,8	22	4,1	85	6,5
Toplam	337	100,0	428	100,0	536	100,0	1301	100,0

$N:1301$ $Sd:8$ $\chi^2_h:27,213$ $\chi^2_T:26,125$ $C:0,146$ $P:0,001$ ve $P<0,05$ dir.

Tablo 53’de görüldüğü gibi takdir alan öğrencilerin %12,8’i (43 kişi) öğretmenin başarısızlık sonucunda düşük not vereceğini, % 11,0’ı (37 kişi) daha fazla ödev vereceğini, %56,4’ü (190 kişi) daha fazla ilgileneceğini, %9,8 i (33 kişi) daha az ilgileneceğini ve %10,1’i (34 kişi) ise diğer seçeneğini; teşekkür alan öğrencilerin %21,3’ü (91 kişi) öğretmenin başarısızlık sonucunda düşük not vereceğini, % 7,7’si (33 kişi) daha fazla ödev vereceğini, %51,9’u (222 kişi) daha fazla ilgileneceğini, %12,4’ü (53 kişi) daha az ilgileneceğini ve %6,8’i (34 kişi) ise diğer seçeneğini; belge almayan öğrencilerin %22,8’i (122 kişi) öğretmenin başarısızlık sonucunda düşük not vereceğini, % 8,2’si (44 kişi) daha fazla ödev vereceğini, %53,9’ü (289 kişi) daha fazla ilgileneceğini, %11,0’ı (59 kişi) daha az ilgileneceğini ve %4,1’i (22 kişi) ise diğer seçeneğini işaretlemiştir. Yukarıdaki tabloda elde edilen ki-kare değerlerine bakılarak öğrencilerin aldıkları belgeler ile öğretmenin öğrencilerle ilgilenme düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır ($C=0,146$; $P=0,001$).

Tablo 54: Öğrencilerin Aldıkları Belge Türü ile Öğretmenlerin Olumsuz Davranışlara Verdikleri Tepkiler Arasındaki İlişki

	Takdir belgesi alan		Teşekkür belgesi alan		Belge almayan		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Başarılı öğrencilere müdahale etmez	46	13,6	56	13,1	71	13,2	173	13,3
Başarısız öğrencilere müdahale etmez	6	1,8	11	2,6	33	6,2	50	3,8
Kim olursa olsun müdahale eder	267	79,2	353	82,5	381	71,1	1001	76,9
Hiç kimseye müdahale etmez	13	3,9	6	1,4	46	8,6	65	5,0
Diğer	5	1,5	2	0,5	5	0,9	12	0,9
Toplam	337	100,0	428	100,0	536	100,0	1301	100,0

$N:1301$ $Sd:8$ $X_h^2:45,223$ $X_T^2:26,125$ $C:0,183$ $P:0,000$ ve $P<0,05$ dir.

Tablo 54’de görüldüğü gibi takdir alan öğrencilerin %13,6’sı (46 kişi) öğretmenin başarılı öğrencilere müdahale etmediği, %1,8’i (6 kişi) öğretmenin başarısız öğrencilere müdahale etmediği, %79,2’si (267 kişi) öğretmenin kim olursa olsun müdahale ettiği, %3,9’u (13 kişi) hiç kimseye müdahale etmediği ve %1,5’i (5 kişi) diğer seçeneğini; teşekkür alan öğrencilerin %13,1’i (56 kişi) öğretmenin başarılı öğrencilere müdahale etmediği, %2,6’sı (11 kişi) öğretmenin başarısız öğrencilere müdahale etmediği, %82,5’i (353 kişi) öğretmenin kim olursa olsun müdahale ettiği, %1,4’ü (6 kişi) hiç kimseye müdahale etmediği ve %0,5’i (2 kişi) diğer seçeneğini; belge almayan öğrencilerin %13,2’si (71 kişi) öğretmenin başarılı öğrencilere müdahale etmediğini, %6,2’si (33 kişi) öğretmenin başarısız öğrencilere müdahale etmediğini, %71,1’i (381 kişi) öğretmenin kim olursa olsun müdahale ettiğini, %8,6’sı (46 kişi) hiç kimseye müdahale etmediğini ve %0,9’u (5 kişi) diğer seçeneğini işaretlemiştir. Yukarıdaki tabloda elde edilen ki-kare değerlerine bakılarak öğrencilerin aldıkları belgeler ile öğretmenin başarısızlığa tepkisinin algılanma ile anlamlı bir ilişki vardır ($C=0,183$; $P=0,000$)

d. Öğretmenin, Öğrencilerin Aldığı Belge Türüne Gösterdiği Sınıf İçi Davranışlarının Algılanma Biçimine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 55: Öğrencilerin, Öğretmenin Kendilerine Nasıl Davrandığını Algılanma Düzeylerinin Ortalama ve Standart Sapmaları

	Takdir alan			Teşekkür alan			Belge almayan			Toplam		
	N	\bar{x}	ss	N	\bar{x}	ss	N	\bar{x}	ss	N	\bar{x}	ss
Başarılı Öğrencileri Bizlere Örnek Gösterir.	337	3,49	1,42	428	3,28	1,50	536	3,11	1,52	1301	3,26	1,50
Başarılı Öğrencilerle Başarısız Öğrencileri Karşılaştırır.	337	2,54	1,51	428	2,54	1,53	536	2,49	1,43	1301	2,52	1,49
Fikirlerime Önem Verir.	337	3,96	1,22	428	3,85	1,31	536	3,56	1,31	1301	3,76	1,30
Derste Benimle İletişim Kurar.	337	4,11	1,15	428	3,85	1,24	536	3,52	1,36	1301	3,78	1,29
Bize Derste Sık Sık Öğütler Verir.	337	3,95	3,04	428	3,83	1,24	536	3,59	1,29	1301	3,76	1,90
Bize Her Konuda Güvenir.	337	3,81	1,34	428	3,64	1,36	536	3,71	2,44	1301	3,71	1,88
Çalışkan Öğrenciler Derslerde Konuşmalar Bile Onlara Müdahale Etmez Ve Ceza	337	2,08	1,48	428	2,17	1,48	536	2,33	1,54	1301	2,21	1,51
Başarısız Öğrencilerin En Küçük Hareketlerinde Bile Onlara Müdahale Eder	337	2,13	1,41	428	2,21	1,49	536	2,30	1,45	1301	2,22	1,45

Tablo 55’de görüldüğü gibi, “öğretmenlerin başarılı öğrencileri ne sıklıkta örnek gösterdiklerine ilişkin” soruya öğrencilerin verdikleri cevapların ortalaması şöyledir: Takdir alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 3,49; teşekkür alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 3,28 ve belge almayan öğrencilerin görüşleri ortalaması 3,11’dir. Öğrencilerin başarı belgesi alma durumlarına göre, takdir alan öğrenciler sık sık, teşekkür alan ve belge almayan öğrenciler ise ara sıra öğretmenlerin bu davranışı yaptığını belirtmektedir. Öğrencilere “öğretmenlerin öğrencileri ne sıklıkta birbiriyle kıyasladıklarına ilişkin” sorulan soruya verdikleri cevapların ortalaması şöyledir: Takdir alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 2,54; teşekkür alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 2,54 ve belge almayan öğrencilerin görüşleri ortalaması 2,49’dur. Öğrencilerin başarı belgesi alma durumlarına göre, her üç başarı kategorisindeki öğrenciler öğretmenin bu davranışı nadiren yaptığını belirtmektedir. Öğrencilere sorulan “öğretmenlerin öğrencilerin fikirlerine ne sıklıkta önem verdiklerine ilişkin” soruya öğrencilerin verdikleri cevapların ortalaması şöyledir: Takdir alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 3,96; teşekkür alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 3,85 ve belge almayan öğrencilerin görüşleri ortalaması 3,56’dır. Öğrencilerin başarı belgesi alma durumlarına göre, her üç başarı kategorisindeki öğrenci grubu öğretmenlerin bu davranışı sık sık yaptığını belirtmektedir. Öğrencilere “öğretmenlerin derste en çok hangi öğrenciler ile iletişim kurduğuna ilişkin” soruya verdikleri cevapların ortalaması şöyledir: Takdir alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 4,11; teşekkür alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 3,85 ve belge almayan öğrencilerin görüşleri ortalaması 3,52’dir. Başarı belgesi alma durumlarına göre her üç gruptaki öğrenciler de öğretmenlerin bu davranışı sık sık yaptığını belirtmektedir. Öğrencilere “öğretmenlerin öğrencilere ne sıklıkta öğüt verdiklerine ilişkin” soruya öğrencilerin verdikleri cevapların ortalaması şöyledir: Takdir alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 3,95; teşekkür alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 3,83 ve belge almayan öğrencilerin görüşleri ortalaması 3,59’dur. Öğrencilerin başarı belgesi alma durumuna göre öğrenciler, öğretmenin bu davranışı sık sık yaptığını belirtmektedir. Öğrencilere “öğretmenlerin öğrencilere her konuda güvenme düzeyleri nedir” sorusuna verdikleri cevapların ortalaması şöyledir: Takdir alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 3,81;

teşekkür alan öğrencilerin görüşlerinin 3,64 ve belge almayan öğrencilerin görüşleri ortalaması 3,71'dir. Öğrencilerin başarı belgesi alma durumlarına göre, her üç başarı kategorisindeki öğrenciler öğretmenini bu davranışı sık sık yaptığını belirtmektedir. Öğrenciler “öğretmenlerin başarısız öğrencilerin en küçük hareketlerine müdahale edip etmediklerine ilişkin” soruya öğrencilerin verdikleri cevapların ortalaması şöyledir: Takdir alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 2,13; teşekkür alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 2,21 ve belge almayan öğrencilerin görüşleri ortalaması 2,30'dır. Öğrencilerin başarı belgesi alma durumlarına göre, her üç başarı kategorisindeki öğrenciler öğretmenini bu davranışı nadiren yaptığını belirtmektedir.

Başarı belgesi alma düzeylerine göre öğrencilerin verdikleri cevaplar arasında ortaya çıkan kısmi farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için gruplar arası tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Farklılığa ilişkin veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 56: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Başarılı Öğrencileri Örnek Gösterme Düzeylerine İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	30,567	2	15,284	6,853	0,001
Grup içi	2894,812	1298	2,230		
Toplam	2925,379	1300			

Uygulanan varyans analizinde başarı düzeylerine göre öğrencilerin, öğretmenlerin başarılı öğrencileri kendilerine örnek gösterme düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ($F=6,853$; $p=0,001$) göstermektedir. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc analizi tekniğine gidilmiş ve aşağıdaki tablo elde edilmiştir.

Tablo 57: Öğrencilerin Aldıkları Belge Türüne Göre Öğretmenlerin Başarılı Öğrencileri Örnek Gösterme Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		$x_i - x_j$	S_{hx}	p
Takdir	Teşekkür	0,202	0,108	0,062
	Belge almayan	0,382(*)	0,103	0,000
Teşekkür	Takdir	-0,202	0,108	0,062
	Belge almayan	0,179	0,096	0,064

Tablo 57’de öğrencilerin aldıkları belge türü ile öğretmenlerin başarılı öğrencileri örnek göstermesi algısının hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Farklı olan grupları belirlemek için de LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonucunda takdir alan öğrenciler ile belge almayan öğrencileri görüşleri arasında, takdir alan öğrencilerin lehinde, anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.

Görüldüğü gibi akademik olarak başarılı (takdir alan) öğrenciler öğretmenlerin kendilerine başarılı öğrencileri örnek gösterdiği yönünde bir algıya sahiplerken akademik yönden başarısız (belge almayan) öğrenciler aynı algıya sahip değildirler.

Tablo 58: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Öğrencileri Karşılaştırmasına İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	0,746	2	0,373	0,168	0,846
Grup içi	2887,922	1298	2,225		
Toplam	2888,669	1300			

Tablo 58’deki veriler uygulanan varyans analiz sonuçlarının başarı düzeylerine göre öğrencilerin, öğretmenlerin öğrencileri başarılarına göre karşılaştırmaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ($F=0,168$; $p=0,846$) göstermektedir. Yani tüm başarı düzeyindeki öğrencilerin görüşleri arasında bir fark yoktur.

Tablo 59: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Kendilerinin Fikirlerine Önem Verme Düzeyine İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	38,866	2	19,433	11,639	0,000
Grup içi	2167,268	1298	1,670		
Toplam	2206,134	1300			

Tablo 59'da uygulanan varyans analiz sonuçlarının başarı düzeylerine göre öğrencilerin, öğretmenlerin kendi fikirlerine önem verme algısı arasında anlamlı bir farklılık olduğunu (F=11,639; p=0,000) göstermektedir. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc analizi tekniğine gidilmiş ve aşağıdaki tablo elde edilmiştir.

Tablo 60: Öğrencilerin Aldıkları Belge Türüne Göre, Öğretmenlerin Öğrenci Fikirlerine Önem Verme Düzeyine İlişkin Algılarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		xi – xj	Shx	p
Takdir	Teşekkür	0,111	0,094	0,236
	Belge almayan	0,402(*)	0,089	0,000
Teşekkür	Takdir	-0,111	0,094	0,236
	Belge almayan	0,291(*)	0,083	0,001

Tablo 60'da öğrencilerin aldıkları belge türü ile öğretmenlerin farklı başarı düzeyindeki öğrencilerin fikirlerine önem vermesi arasında farkın kaynağını belirlemek için LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonucunda belge almayan öğrencilerin görüşleri ile hem takdir alan hem de teşekkür alan öğrencilerin görüşleri arasında, belge almayan öğrencilerin aleyhine, anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Ancak takdir alan öğrenciler ile teşekkür alan öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

Görüldüğü gibi akademik olarak başarısız (belge almayan) öğrencilerin öğretmenlerin kendi fikirlerine önem vermediği yönünde bir algıya sahiplerken hem akademik olarak başarılı (takdir alan) hemde akademik olarak orta seviyeli (teşekkür alan) öğrenciler aynı algıya sahip değildirlir.

Tablo 61: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Kendileri ile İletişim Kurmasına İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	76,320	2	38,160	23,542	0,000
Grup içi	2103,988	1298	1,621		
Toplam	2180,307	1300			

Tablo 61’de, uygulanan varyans analiz sonuçları başarı düzeylerine göre öğrencilerin, öğretmenlerin kendileriyle ile iletişim kurması algıları arasında anlamlı farklılık olduğunu ($F=23,542$; $p=0,000$) göstermektedir. Bu farklılaşmanın kaynağını belirlemek için post-hoc analizi tekniğine gidilmiş ve aşağıdaki tablo elde edilmiştir.

Tablo 62: Aldıkları Belge Türlerine Göre Öğrencilerin, Öğretmenler ile İletişim Kurma Sıklığına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		$x_i - x_j$	S_{hx}	p
Takdir	Teşekkür	0,262(*)	0,092	0,005
	Belge almayan	0,595(*)	0,088	0,000
Teşekkür	Takdir	-0,262(*)	0,092	0,005
	Belge almayan	0,332(*)	0,082	0,000

Tablo 62’de öğrencilerin aldıkları belge türü ile öğretmenlerin kendileriyle iletişim kurma algılarının hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için için LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonucunda başarı düzeyine göre bütün başarı grupları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır. Takdir alan öğrencilerin görüşleri ile hem teşekkür alan hem de belge almayan öğrenci görüşleri arasında, takdir alan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılaşma vardır. Belge almayan öğrencilerin görüşleri ile hem takdir alan hem de teşekkür alan öğrencilerin görüşleri arasında, belge almayan öğrencilerin aleyhinde anlamlı bir farklılaşma vardır.

Tablo 63: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Kendilerine Öğüt Vermelerine İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	30,456	2	15,228	4,233	0,015
Grup içi	4669,976	1298	3,598		
Toplam	4700,432	1300			

Tablo 63'deki veriler uygulanan varyans analiz sonuçlarının başarı düzeylerine göre öğrencilerin, öğretmenlerin öğrencilere öğütler verme düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ($F=4,233$; $p=0,015$) göstermektedir. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc analizi tekniğine gidilmiş ve aşağıdaki tablo elde edilmiştir.

Tablo 64: Öğrencilerin Aldıkları Belge Türüne Göre Öğretmenlerin Öğrencilere Öğüt Verme Sıklığına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		$x_i - x_j$	S_{hx}	p
Takdir	Teşekkür	0,124	0,138	0,368
	Belge almayan	0,365(*)	0,131	0,006
Teşekkür	Takdir	-0,124	0,138	0,368
	Belge almayan	0,240	0,122	0,050

Tablo 64'de aldıkları belge türüne göre öğrencilerin, öğretmenlerin kendileriyle iletişim kurma algısının hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Farkın kaynağını belirlemek için de LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonucunda takdir alan öğrenciler ile belge almayan öğrenciler arasında, takdir alan öğrencilerin lehinde, anlamlı bir farklılaşma olduğu gözlenmiştir. Akademik yönden başarılı (takdir alan) olan öğrenciler öğretmenlerin kendilerine sık sık öğütler verdiği yönünde bir algıya sahiplerken akademik yönden başarısız (belge almayan) olan öğrenciler aynı algıya sahip değildir.

Tablo 65: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Kendilerine Güven Duyma Düzeyine İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	5,498	2	2,749	0,775	0,461
Grup içi	4603,706	1298	3,547		
Toplam	4609,204	1300			

Tablo 65'deki veriler uygulanan varyans analiz sonuçlarının başarı düzeylerine göre öğrencilerin, öğretmenlerin kendilerine güven duyma düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($F=0,775$; $p=0,461$) göstermektedir.

Tablo 66: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Dersin Huzurunu Bozan Başarılı Öğrenci Davranışına Müdahale Etmesine Ait Varyans Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	14,087	2	7,043	3,076	0,046
Grup içi	2971,936	1298	2,290		
Toplam	2986,023	1300			

Tablo 66'da uygulanan varyans analiz sonuçları, başarı düzeylerine göre öğrencilerin, öğretmenlerin dersin huzurunu bozan başarılı öğrenci davranışlarına müdahale etmesi anlamlı bir farklılık olduğunu ($F=3,076$; $p=0,046$) göstermektedir. Bu farklılaşmanın kaynağını belirlemek için post-hoc analizi yapılmıştır.

Tablo 67: Öğrencilerin Aldıkları Belge Türüne Göre Öğretmenlerin, Dersin Huzurunu Bozan Başarılı Öğrenci Davranışlarına Müdahale Etmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		$x_i - x_j$	Sh_x	p
Takdir	Teşekkür	-0,090	0,110	0,412
	Belge almayan	-0,250(*)	0,105	0,018
Teşekkür	Takdir	0,090	0,110	0,412
	Belge almayan	-0,159	0,098	0,104

Tablo 67’de öğrencilerin aldıkları belge türü ile öğretmenlerin dersin huzurunu bozan öğrenci davranışlarına müdahale etmesi algısının hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Farkın kaynağını belirlemek için de LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonucunda takdir alan öğrenciler ile belge almayan öğrenciler arasında, belge almayan öğrencilerin lehine, anlamlı bir farklılaşma gözlenmiştir.

Akademik yönden başarısız (belge almayan) öğrencilerin öğretmenlerin başarılı öğrencileri cezalandırmadıkları ile ilgili bir algıya sahiplerken ile akademik olarak başarılı (takdir alan) öğrenciler aynı algıya sahip değildirler.

Tablo 68: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Dersin Huzurunu Bozan Başarısız Öğrencilere Ceza Verme Davranışlarına Ait Varyans Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	6,198	2	3,099	1,456	0,233
Grup içi	2762,085	1298	2,128		
Toplam	2768,283	1300			

Tablo 68’deki veriler uygulanan varyans analiz sonuçlarının başarı düzeylerine göre öğrencilerin, öğretmenlerin dersin huzurunu bozan başarısız öğrencilere ceza verme davranışlarının algısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ($F=1,456$; $p=0,233$) göstermektedir.

Yukarıda öğrencilerin “öğretmenlerin kendilerini algılama biçimleri” ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Bu veriler bilgi toplama formundan elde edilen verilerle paralel olarak incelenmiştir.

Öğretmenlerin öğrenci davranışlarını düzeltmek için yaptığı; öğüt verme, kıyaslama ve örnek gösterme gibi eylemlerini belirlemek amacı ile sorulan (öğretmen başarılı öğrencileri bizlere örnek gösterir, öğretmen başarılı öğrencilerle başarısız öğrencileri karşılaştırır ve öğretmen bizlere derste sık sık öğütler verir) maddelerine verdikleri

cevaplar incelenmiştir. İnceleme sonucunda öğretmenin başarılı öğrencileri örnek göstermesi ve sık sık öğütler vermesi ile ilgili maddelerin her ikisinde de takdir alan ve belge almayan öğrencilerin görüşleri ortalamaları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Ancak öğretmenin başarılı öğrenciler ile başarısız öğrencileri karşılaştırması ile ilgili maddelerde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenin başarılı öğrencileri örnek göstermesi ile ilgili maddeden elde edilen sonuca göre, takdir alan öğrencilerin öğretmenin kendilerine başarılı öğrencilere örnek gösterdiklerini şeklindeyken; belge almayan öğrenciler bu görüşe katılmamaktadırlar. Öğretmenin öğrencilere derste sık sık öğütler vermesi ile ilgili maddeden çıkan sonuca göre ise, takdir alan öğrencilerin genel görüşü öğretmenin kendilerine sık sık öğütler verdiğini şeklindedir. Belge almayan öğrenciler bu görüşe daha az katılmaktadırlar. Öğretmenin başarılı öğrencilerle başarısız öğrencileri karşılaştırması ile ilgili madde de ise bütün başarı düzeyindeki öğrenciler hem fikirdirler.

Öğrencilerin, öğretmenin derste fikirlerine önem verdiğini, iletişim kurduğu ve her konuda güvendiği öğrencileri belirlemek için sorulan (öğretmenin öğrenci fikirlerine önem vermesi, öğretmenin derste öğrenciler ile iletişim kurması ve öğretmenin öğrencilere her konuda güvenmesi soruları) sorulara verilen cevaplar incelenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilere duyduğu güven ile ilgili soru hariç diğer iki soruda anlamlı farklılaşmalar bulunmuştur. Öğretmenin öğrencilerin fikirlerine önem vermesi ile ilgili sorudan çıkan sonuca göre, takdir alan öğrenciler öğretmenin fikirlerine önem verdiklerini düşünürlerken belge almayan öğrenciler bu görüşe katılmamaktadırlar. Öğretmenlerin öğrenciler ile iletişim kurma sıklığı ile ilgili sorudan çıkan sonuca göre; takdir alan öğrenciler, hem teşekkür alan hem de belge almayan öğrencilere göre, öğretmenlerin kendileri ile daha sık iletişim kurduklarını düşünmektedirler. Teşekkür alan öğrenciler ise belge almayan öğrencilere göre, öğretmenlerin kendileriyle daha sık iletişim kurduklarını düşünmektedirler. Dolayısı ile belge almayan öğrenciler öğretmenlerin en az kendileri ile iletişim kurduklarını düşünmektedirler. Öğretmenlerin öğrencilere duyduğu güven ile ilgili soruda ise anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Öğrencilerin, öğretmenin olumsuz davranışlar karşısında öğrencilere müdahale edip etmediklerini belirlemek amacı ile sorulan (öğretmen çalışkan öğrenciler derslerde konuşsalar bile onlara müdahale etmez ve ceza vermez ve öğretmen başarısız öğrencilerin en küçük hareketlerinde bile onlara müdahale eder ve ceza verir soruları) sorulara verilen cevaplar incelenmiştir. İnceleme sonucunda öğretmen, çalışkan öğrenciler derslerde konuşsalar bile onlara müdahale etmemez maddesinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ancak öğretmenin başarısız öğrencilerin en küçük hareketlerinde bile onlara müdahale edip ve ceza verir maddesiyle ilgili cevaplarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenin çalışkan öğrenciler derslerde konuşsalar bile onlara müdahale etmemesi ile ilgili olarak takdir alan öğrenciler öğretmenin çalışkan öğrencilere müdahale etmediğini düşünmemektedirler. Aynı şekilde belge almayan öğrenciler öğretmenin başarılı öğrencilere müdahale etmediğini düşünmektedirler. Öğretmen başarısız öğrencilerin en küçük hareketlerinde bile onlara müdahale edip ve ceza verir maddesiyle ilgili olarak ta bütün başarı gruplarındaki öğrenciler aynı fikirdedirler.

Bu değişkenin ölçülmesi ile alakalı olarak öğrencilere sadece likert tipi sorular yöneltilmemiştir. Aynı zamanda öğrencilere çoktan seçmeli sorularda yöneltilmiş olup bu sorulara ait bulgular ve yorumlarda aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 69: Öğrencilerin Aldıkları Belge Türü ile Öğretmenlerin Olumsuz Davranışları Düzeltme Davranışları Arasındaki İlişki

	Takdir belgesi alan		Teşekkür belgesi alan		Belge almayan		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Uygun bir ortamda uyarır	190	56,4	224	52,3	283	52,8	697	53,6
Olumlu davranış gösteren öğrencileri örnek gösterir	28	8,3	47	11,0	70	13,1	145	11,1
Arkadaşlarımız içerisinde bizleri küçük düşürür	42	12,5	55	12,9	73	13,6	170	13,1
Yanlış davranışın neler olduğunu açıklar	72	21,4	100	23,4	104	19,4	276	21,2
Diğer	5	1,5	2	0,5	6	1,1	13	1,0
Toplam	337	100,0	428	100,0	536	100,0	1301	100,0

$N:1301$ $Sd:8$ $X_h^2:8,965$ $X_T^2:26,125$ $C:0,083$ $p:0,345$ ve $p>0,05$ dir.

Tablo 69’da görüldüğü gibi takdir alan öğrencilerin %56,4’ü (190 kişi) öğretmenin olumsuz davranışları uygun bir ortamda uyardığını, %8,3’ü (28 kişi) olumlu davranış gösteren öğrencileri örnek gösterdiğini, %12,5’i (42 kişi) arkadaşları içerisinde küçük düşürdüğünü, %21,4’ü (72 kişi) yanlış davranışı açıkladığını ve %1,5’i (5 kişi) diğer seçeneğini; teşekkür alan öğrencilerin %52,3’ü (224 kişi) öğretmenin olumsuz davranışları uygun bir ortamda uyardığını, %11,0’ı (47 kişi) olumlu davranış gösteren öğrencileri örnek gösterdiğini, %12,9’u (55 kişi) arkadaşları içerisinde küçük düşürdüğünü, %23,4’ü (100 kişi) yanlış davranışı açıkladığını ve %0,5’i (2 kişi) diğer seçeneğini; belge almayan öğrencilerin %52,8’i (283 kişi) öğretmenin olumsuz davranışları uygun bir ortamda uyardığını, %13,1’i (70 kişi) olumlu davranış gösteren öğrencileri örnek gösterdiğini, %13,6’sı (73 kişi) arkadaşları içerisinde küçük düşürdüğünü, %19,4’ü (104 kişi) yanlış davranışı açıkladığını ve %1,1’i (6 kişi) diğer seçeneğini işaretlemiştir. Yukarıdaki tablo 69’da elde edilen ki-kare değerlerine bakılarak öğrencilerin aldıkları belgeler ile öğretmenin başarısızlığa tepkisinin algılanma ile anlamlı bir ilişki yoktur ($C=0,083$; $P=0,345$).

Tablo 70: Öğrencilerin Aldıkları Belge Türü ile Öğretmenlerin Öğrencilere Güven Düzeyi Arasındaki İlişki

	Takdir belgesi alan		Teşekkür belgesi alan		Belge almayan		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Her zaman güvenilir	248	73,6	309	72,2	411	76,7	968	74,4
Daha çok başarılı öğrencilere güvenilir	63	18,7	85	19,9	92	17,2	240	18,4
Daha çok başarısız öğrencilere güvenilir	8	2,4	7	1,6	29	5,4	44	3,4
Diğer	18	5,3	27	6,3	4	0,7	49	3,8
Toplam	337	100,0	428	100,0	536	100,0	1301	100,0

$N:1301$ $Sd:6$ $X_h^2:35,572$ $X_T^2:5,959$ $C:0,163$ $p:0,000$ ve $p<0,05$ dir.

Tablo 70’de görüldüğü gibi takdir alan öğrencilerin %73,6’sı (248 kişi) öğretmenin kendilerine her zaman güvendiğini, %18,7’si (63 kişi) öğretmenin daha çok başarılı öğrencilere güvendiğini, %2,4’ü (8 kişi) öğretmenin daha çok başarısız öğrencilere güvendiğini ve %5,3’ü (18 kişi) ise diğer seçeneğini; teşekkür alan öğrencilerin %72,2’si (309 kişi) öğretmenin kendilerine her zaman güvendiğini,

%19,9'u (85 kişi) öğretmenin daha çok başarılı öğrencilere güvendiğini, %1,6'sı (7 kişi) öğretmenin daha çok başarısız öğrencilere güvendiğini ve %6,3'ü (27 kişi) ise diğer seçeneğini; belge almayan öğrencilerin %76,7'si (411 kişi) öğretmenin kendilerine her zaman güvendiğini, %17,2'si (92 kişi) öğretmenin daha çok başarılı öğrencilere güvendiğini, %5,4'ü (29 kişi) öğretmenin daha çok başarısız öğrencilere güvendiğini ve %0,7'si (4 kişi) ise diğer seçeneğini işaretlemiştir. Yukarıdaki tabloda elde edilen ki-kare değerlerine bakılarak öğrencilerin aldıkları belgeler ile öğretmenin başarısızlığa tepkisinin algılanma ile anlamlı bir ilişki vardır ($C=0,163$; $P=0,000$).

d. Öğrencilere Göre Öğretmenlerin Kendilerini Algılama Biçimlerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 71: Öğrencilerin Başarı Düzeyine Göre Öğretmenin Kendilerini Algılama Düzeyine İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

		Takdir alan			Teşekkür alan			Belge almayan			Toplam		
		<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
Ben Sınıfta Yokmuşum Gibi Davranır.		337	1,62	1,11	428	1,63	1,12	536	1,69	1,23	1301	1,65	1,16
Beni Sınıf Arkadaşlarım dan Daha Az Sever.		337	1,61	1,10	428	1,71	1,27	536	1,80	1,27	1301	1,72	1,23
Bana Arkadaşlarım dan Daha Kötü Davranır.		337	1,59	1,16	428	1,54	1,16	536	1,69	1,24	1301	1,61	1,19

Tablo 71'de görüldüğü gibi, “öğretmenlerin ne sıklıkta öğrenciler sınıfta yokmuş gibi davranmalarına ilişkin” soruya öğrencilerin verdikleri cevapların ortalaması şöyledir: Takdir alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 1,62; teşekkür alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 1,63 ve belge almayan öğrencilerin görüşleri

ortalaması 1,69'dir. Öğrencilerin başarı belgesi alma durumlarına göre, her üç başarı kategorisindeki öğrenciler öğretmenlerin bu davranışı hiçbir zaman yapmadığını belirtmektedir. Öğrencilere sorulan “öğretmenlerin bazı öğrencileri sınıf arkadaşlarından daha az sevmelerine ilişkin” öğrencilerin verdikleri cevapların ortalaması şöyledir: Takdir alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 1,61; teşekkür alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 1,71 ve belge almayan öğrencilerin görüşleri ortalaması 1,80'dir. Öğrencilerin başarı belgesi alma durumlarına göre, her üç başarı kategorisindeki öğrenciler öğretmenlerin bu davranışı hiçbir zaman yapmadıklarını belirtmektedir. Öğrencilere sorulan “öğretmenlerin bazı öğrencilere sınıf arkadaşlarından daha kötü davranmalarına ilişkin” cevapları ortalaması şöyledir: Takdir alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 1,59; teşekkür alan öğrencilerin görüşlerinin ortalaması 1,54 ve belge almayan öğrencilerin görüşleri ortalaması 1,69'dır. Öğrencilerin başarı belgesi alma durumlarına göre, her üç başarı kategorisindeki öğrenciler öğretmenlerin bu davranışı hiçbir zaman yapmadıklarını belirtmektedir.

Başarı belgesi alma düzeylerine göre verilen cevaplarda ortaya çıkan kısmi farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için gruplar arası tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Farklılığa ilişkin veriler aşağıda tablolştırılarak verilmiştir.

Tablo 72: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Görmezden Gelme Davranışına İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1,440	2	0,720	0,528	0,590
Grup içi	1769,979	1298	1,364		
Toplam	1771,419	1300			

Tablo 72'de uygulanan varyans analiz sonuçları başarı düzeylerine göre öğrencilerin, öğretmenlerin bazı öğrencileri görmezden gelme davranışına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ($F=0,528$; $p=0,590$) göstermektedir.

Tablo 73: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Kendilerini Sevme Algısına Ait Varyans Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	7,987	2	3,994	2,635	0,072
Grup içi	1967,233	1298	1,516		
Toplam	1975,221	1300			

Tablo 73’de uygulanan varyans analiz sonuçları başarı düzeylerine göre öğrencilerin, öğretmenlerin bazı öğrencileri sınıf arkadaşlarından az sevmeleri algısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ($F=2,635$; $p=0,072$) göstermektedir.

Tablo 74: Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin, Öğretmenlerin Kendilerine Kötü Davranmasına İlişkin Algılarına Ait Varyans Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	5,619	2	2,809	1,957	0,142
Grup içi	1863,756	1298	1,436		
Toplam	1869,374	1300			

Tablo 74’de görüldüğü gibi uygulanan varyans analiz sonuçları başarı düzeylerine göre öğrencilerin, öğretmenlerin kendilerine kötü davranmalarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ($F=1,957$; $p=0,142$) göstermektedir.

Tablo 71, Tablo 72, Tablo 73 ve Tablo 74 de elde edilen veriler konu ile ilgili daha önce Banda’nın bulguları ile paralellik göstermezken (Banda, 2005; 138); Christiansen’in bulgularını (Christiansen, 2002; 26) desteklemektedir.

Tablo 75: Başarı Düzeylerine Göre Öğrencilerin Öğretmenlerin Kendilerini Sevme Algısı Arasındaki İlişki

	Takdir belgesi alan		Teşekkür belgesi alan		Belge almayan		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bizi arkadaşlarımızdan daha çok sever.	13	3,9	22	5,1	36	6,7	71	5,5
Bizi arkadaşlarımızdan daha az sever.	14	4,2	29	6,8	44	8,2	87	6,7
Kurallara uyan öğrencileri daha çok sever.	68	20,2	98	22,9	101	18,8	267	20,5
Hepimize eşit davranır.	231	68,5	270	63,1	351	65,5	852	65,5
Diğer	11	3,3	9	2,1	4	0,7	24	1,8
Toplam	337	100,0	428	100,0	536	100,0	1301	100,0

$N:1301$ $Sd:8$ $X_n^2:18,442$ $X_T^2:26,125$ $C:0,118$ $p:0,018$ ve $p<0,05$ dir.

Tablo 75’de görüldüğü gibi takdir alan öğrencilerin %3,9’u (13 kişi) öğretmenin kendilerini (takdir alan öğrencileri) daha çok sevdiğini, %4,2’si (14 kişi) öğretmenin kendilerini (takdir alan öğrencileri) daha az sevdiğini, %20,2’si (68 kişi) öğretmenin kurallara uyan öğrencileri daha çok sevdiğini, %68,5’i (231 kişi) öğretmenin herkese eşit davrandığını ve %3,3’ü (11 kişi) de diğer seçeneğini; teşekkür alan öğrencilerin %5,1’i (22 kişi) öğretmenin kendilerini (teşekkür alan öğrencileri) daha çok sevdiğini, %6,8’i (29 kişi) öğretmenin kendilerini (teşekkür alan öğrencileri) daha az sevdiğini, %23,9’u (98 kişi) öğretmenin kurallara uyan öğrencileri daha çok sevdiğini, %63,1’i (270 kişi) öğretmenin herkese eşit davrandığını ve %2,1’i (9 kişi) de diğer seçeneğini; belge almayan öğrencilerin %6,7’si (36 kişi) öğretmenin kendilerini (belge almayan öğrencileri) daha çok sevdiğini, %8,2’si (44 kişi) öğretmenin kendilerini (belge almayan öğrencileri) daha az sevdiğini, %18,8 i (101 kişi) öğretmenin kurallara uyan öğrencileri daha çok sevdiğini, %65,5’i (351 kişi) öğretmenin herkese eşit davrandığını ve %0,7’si (4 kişi) de diğer seçeneğini işaretlemiştir. Yukarıdaki tabloda elde edilen ki-kare değerlerine bakılarak öğrencilerin aldıkları belgeler ile öğretmenin öğrencileri sevme düzeyinin algılanması arasında anlamlı bir ilişki vardır ($C=0,118$; $P=0,018$).

3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar;

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğrenci başarısına göre, öğretmenlerin etkinlikleri planlama ve uygulama ve kullandıkları ödül ve ceza, öğrencilerle ilgilenme düzeyine ilişkin davranışsal dağılımları nasıldır?” şeklinde yapılandırılmıştır. Bu alt problemin kapsamı sekiz alt boyutta ele alınmıştır. Birinci alt boyutta planlama sorularına yer verilmiştir.

a. Öğretmenlerin Planlama Yapma Şekillerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 76: Öğretmenlerin Plan Yapmada Kullandıkları Yöntemlerin Frekans ve Yüzde Analizi

Yanıtlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Planlama yaparken kılavuz kitaptaki plana uymaya çalışırım.	153	64,8
Planlama yaparken başarılı öğrenci seviyesine uymaya çalışırım.	12	5,1
Planlama yaparken başarısız öğrenci seviyesine uymaya çalışırım.	36	15,3
Diğer	35	14,8
Toplam	236	100,0

Tablo 76 incelendiğinde, öğretmenlerin ders öncesinde (planlama aşamasında) en fazla ilgi gösterdikleri yöntem kılavuz kitaplarındaki plana uymaya (%64,8) olmuştur. Bunu sırasıyla; başarısız öğrenci seviyesine uyma (%15,3), başka etkenleri dikkate alma (%14,8) ve başarılı öğrenci seviyesine uyma davranışı (%5,1) izlemektedir.

b. Öğretmenlere Göre Öğrenci Velilerinin Okul Ziyaretine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 77: Öğretmenlerin, Okulu Ziyaret Eden Veli Profili ile İlgili Görüşlerinin Frekans Ve Yüzde Analizi

Yanıtlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Başarılı öğrencilerin velileri okula daha sık uğramaktadırlar.	171	72,5
Başarısız öğrencilerin velileri okula daha sık uğramaktadırlar.	15	6,4
Öğrenci velilerinin okul ziyaretlerinin öğrenci başarısı ile ilişkisi yoktur.	44	18,6
Diğer	6	2,5
Toplam	236	100,0

Tablo 77’de, öğretmenlerin hangi başarı düzeyine sahip öğrencilerin velilerinin okulu daha sık ziyaret ettikleri ile ilgili görüşleri görülmektedir. Öğretmenler en çok başarılı öğrencilerin velileri okula daha sık uğradıklarını (%72,5) düşünmektedirler. Daha sonra ise sırasıyla başarı ile veli ziyareti arasında ilişki olmadığını (18,6) ve başarısız öğrenci velilerinin okula daha sık uğradığını (%6,4) düşünmektedirler. Bunun yanı sıra bazı öğretmenlerin de (%2,5) konu ile ilgili kendi görüşlerini belirtmek istemişlerdir.

c. Öğretmenlere Göre Öğrencilerin Takım Çalışmasına Katılma İsteklerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 78: Öğretmenlerin, Takım Çalışmasına İstekli Öğrenci Profili ile İlgili Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeleri

Yanıtlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yapılan takım çalışmalarına başarılı öğrencilere katılmakta daha isteklidirler.	188	79,7
Yapılan takım çalışmalarına başarısız öğrencilere katılmakta daha isteklidirler.	24	10,2
Diğer	24	10,2
Toplam	236	100,0

Tablo 78’de, öğrenenlerin hangi başarı düzeyine sahip öğrencilerin takım çalışmalarına katılmakta istekli oldukları ile ilgili görüşleri görülmektedir. Öğretmenler en çok başarılı öğrencilerin takım çalışmasına istekli olduklarını (%79,7) düşünmektedirler. Başarısız öğrencilerin takım çalışmasında istekli olduklarını düşünen öğretmenlerin oranı ise (%10,2) dir. Bunun yanı sıra bazı öğretmenlerin de (%10,2) konu ile ilgili kendi görüşlerini belirtmek istemişlerdir.

d. Öğretmenlerin Ödev Verirken Kullandıkları Yöntemlere Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 79: Öğretmenlerin, Ödev Verirken Kullandıkları Yöntemler ile İlgili Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeleri

Yanıtlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Aynı ödevi verir ve kontrol ederim.	137	58,1
Aynı ödevi veririm ancak başarılı öğrenciler kontrol etmem.	7	3,0
Aynı ödevi veririm ancak başarısız öğrenciler için kontrol etmem.	5	2,1
Seviyelerine göre farklı ödevler veririm ve kontrol ederim.	80	33,9
Diğer	7	3,0
Toplam	236	100,0

Tablo 79’de, öğrenenlerin hangi başarı düzeyindeki öğrencilere ödev vermesi ve kontrol edip etmediği ile ilgili görüşleri görülmektedir. Burada öğretmenlerin en çok öğrencilere aynı ödevi verip kontrol ettiği (%58,1) görülmektedir. Bunu sırasıyla seviyeye göre ödev vermeleri (%33,9), başarılı öğrenci seviyesine uygun ödev vermeleri (%3,0) ve başarısız öğrenci seviyelerine göre ödev vermeleri (%2,1) izlemektedir. Bazı öğretmenlerimiz ise (%3,0) konu ile ilgili kendi görüşlerini belirtmek istemişleridir.

e. Öğretmenlerin Verdikleri Ödevleri Kontrol Ederken Kullandıkları Yöntemlere Ait Bulgular ve Yorum

Tablo 80: Öğretmenlerin Ödevleri Kontrol Yöntemleri ile İlgili Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeleri

Yanıtlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Ben kontrol ederim.	148	62,7
Çalışkan bir öğrenciye kontrol ettiririm	24	10,2
Başarısız öğrencilere kontrol ettiririm.	18	7,6
Az ödev verir ve nadiren kontrol ederim	28	11,9
Diğer	18	7,6
Toplam	236	100,0

Tablo 80’de, öğretmenlerin öğrencilere ödev kontrolü görevi verip vermediği ile ilgili görüşleri görülmektedir. Öğretmenler ödevleri en çok kendilerinin kontrol ettiğini (%67,2) söylemektedirler. Bunu sırası ile az ödev verir ve nadiren kontrol ederim (%11,9), başarılı öğrenciye kontrol ettiririm (%10,20), başarısız öğrencilere kontrol ettiririm (%7,6) ve bazı öğretmenlerin de (%7,6) konu ile ilgili kendi görüşlerini belirtmek istemişlerdir.

f. Öğretmenlerin Soru Çözümü İçin Öğrenci Seçiminde Kullandıkları Yöntemlere Ait Bulgular ve Yorum

Tablo 81: Öğretmenlerin Soru Çözümü İçin Öğrenci Seçimiyle İlgili Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeleri

Yanıtlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Rastgele birini seçerim.	77	32,6
Herkesi çözebileceğini düşündüğüm sorulara kaldırım.	98	41,5
Başarılı öğrencileri seçerim ve arkadaşlarına yardım etmesini isterim.	13	5,5
Başarısız öğrencileri seçer ve konuyu soru ile öğrenmelerini sağlarım.	39	16,5
Diğer	9	3,8
Toplam	236	100,0

Tablo 81’de, öğretmenlerin amacına göre soru seçimiyle ilgili görüşler yer almaktadır. Burada öğretmenlerin en çok sorunun seviyesine göre öğrenci seçtikleri (%41,5) görülmektedir. Bu görüşü sırası ile rastgele birini seçmeleri (%32,6), başarısız öğrenciyi konuyu öğrenmesi için seçmeleri (%16,5) ve başarılı öğrenciyi seçip arkadaşına yardım etmesini istemeleri (%5,5) izlemektedir. Bunun yanı sıra bazı öğretmenlerin de (%3,8) konu ile ilgili görüşlerinin belirtmişlerdir. Elde edilen veriler bu konu ile ilgili daha önce yapılmış çalışma (Coladarcı ve Gage, 1984: 545) ile paralellik göstermektedir.

Bu konu ile ilgili daha önce öğrencilerden de veriler toplanmıştı (tablo 34-35). Bu verilerde öğrenciler soruların zorluk seviyelerinin, başarı seviyelerine göre değişmediğini düşünmektedirler. Öğretmenler ise öğrencilere yöneltilen soruların zorluk seviyelerinin başarıları seviyelerine uygun olduğunu düşünmektedirler. Yani bu konuda öğrenciler ve öğretmenlerin görüşleri birbirlerinden farklılaşmaktadır.

g. Öğretmenlerin Ödül Verirken Kullandıkları Yöntemlere Ait Bulgular ve Yorum

Tablo 82: Öğretmenlerin, Ödül Verirken Kullandıkları Yöntemler ile İlgili Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeleri

Yanıtlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Maddi ödüller veririm.	13	5,5
Manevi ödüller veririm.	110	46,6
Not ile ödüllendiririm.	67	28,4
Diğer	46	19,5
Toplam	236	100,0

Tablo 82’de, öğretmenlerin öğrencilere verdikleri ödüllerin dağılımı görülmektedir. Burada öğretmenlerin en çok manevi ödüller verdikleri (%46,6) görülmektedir. Bunu sırası ile not ile ödüllendirme (%28,4) yöntemi ve maddi ödüller ile ödüllendirme (%19,5) izlemektedir. Bunun yanı sıra bazı öğretmenlerin de (%19,5) konu ile ilgili kendi görüşlerini belirtmişlerdir.

h. Öğretmenlerin Ceza Verirken Kullandıkları Yöntemlere Ait Bulgular ve Yorum

Tablo 83: Öğretmenlerin Ceza Verirken Kullandıkları Yöntemler ile İlgili Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeleri

Yanıtlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Onlarla birebir görüşür ve onlara kızarım.	120	50,8
Onları arkadaşları önünde küçük düşürürüm.	1	0,4
Onlara iyi örnekler gösterir ve onlar gibi olmasını isterim.	92	39,0
Onları not ile cezalandırırım.	10	4,2
Diğer	13	5,5
Toplam	236	100,0

Tablo 83’de, öğretmenlerin öğrencilere verdikleri ödüllerin dağılımı görülmektedir. Burada öğretmenlerin en çok öğrencilerle birebir görüşüp onlara kızdıkları (%50,8) yöntemi kullandıkları görülmektedir. Bunu sırası ile onlara iyi örnekler gösterip ve onlar gibi olmasını isterme (%39,0), not ile cezalandırma (%4,2) ve onları arkadaşları önünde küçük düşürme (%0,4) gelmektedir. Bunun yanı sıra bazı öğretmenlerin de (%5,5) konu ile ilgili kendi görüşlerini belirtmişlerdir.

i. Öğretmenlerin Sınıf Oturma Planı Hazırlarken Kullandıkları Yöntemlere Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 84: Öğretmenlerin Sınıf Oturma Planı Hazırlarken Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeleri

Yanıtlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Başarılı öğrencilerin dersten kopmamaları için ön sıralarda oturturum.	16	6,8
Başarısız öğrencileri kontrol altında tutmak için ön sırada oturturum.	39	16,5
Ön sıralara fiziksel özellikleri (boy kısalığı, görme ve işitme kusuru... vb) uygun öğrencileri oturturum.	156	66,1
Diğer	25	10,6
Toplam	236	100,0

Tablo 84’de, öğretmenlerin sınıf oturma planları hazırlarken kullandıkları yöntemlerin dağılımları görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin en çok kullandıkları yöntem öğrencilerin fiziksel özelliklerine göre (%66,1) sınıf oturma planı hazırlamaktır. Bunu sırası ile başarısız öğrencileri kontrol edebilmek için onları ön sıralarda oturtma (%16,5) ve başarılı öğrencileri dersten kopmamaları için ön sıralarda oturtma (%6,8) gelmektedir. Bunun yanı sıra bazı öğretmenlerin de (%10,6) konu ile ilgili kendi görüşlerini belirtmişlerdir.

5. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde örneklemeden toplanan verilerden elde edilen sonuçlara dayalı bulgular ve bu bulgular doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

1. Sonuçlar:

Bu araştırmada, Kırşehir ili merkezindeki devlet okulları başarı durumlarına göre üç düzeyde (başarılı, orta ve başarısız okullar olmak üzere) ele alınmıştır. Okullar rastgele seçilmiştir. Seçilen okullar Tablo.1’de verilmiştir. Araştırma kapsamında, Kırşehir merkez ilçede yer alan devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin ve öğretmenlerin “Başarılı ya da başarısız algılanan öğrencilere karşı tutum ve davranışları” çift taraflı olarak (hem öğrenci hem de öğretmen görüşleri alınarak) incelenmiştir. İncelemede bulgular hem öğrencilere hem de öğretmenlere yönelik iki farklı bilgi toplama formu geliştirilip uygulanarak elde edilmiştir. Uygulamadan elde edilen sonuçlar maddeler halinde aşağıda verilmiştir.

Öğrencilerin Başarılarını Etkileyen Faktörlere İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

1. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha başarılıdır. Bunun sebebi kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okul dışı zamanlarını evde geçirmeleri ve dolayısı ile kız öğrencilerin ders çalışmaya daha fazla zaman ayırmalarından kaynaklanabilir.
2. Anne ve babanın eğitim seviyesi, öğrenci başarısını pozitif yönde etkilemektedir. Bu durum anne ve babanın çocuklarına iyi örnek olmalarından ve akademik destek vermelerinden kaynaklanabilir. Konuya ilişkin birçok araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir(Oğuz, 2008: 122; İpek, 2011: 72; Kayısı, 2008: 79)
3. Ailelerin sahip oldukları çocuk sayısı, öğrenci başarısını negatif yönde etkilemektedir. Çocuk sayısı arttıkça anne ve babanın bir çocukla ilgilenecekleri

sürenin azalmasına yol açmaktadır. Bu bulguyu destekleyecek mahiyette birçok araştırma sonucu mevcuttur (Gelbal, 2008:12; Dil ve Bulantekin, 2011: 27), Ancak yapılan birkaç araştırmada da (Öztürk, Ulusoy, 2008:16; Şeker, Çınar ve Özkaya, 2004;8) farklı bulgulara ulaşılmıştır.

4. Öğrencilerin sınıf oturma planındaki oturma biçimleri öğrenci başarısını etkilemektedir. Ön sıralarda oturan öğrencilerin başarı ortalamaları yüksek iken arka sıralarda oturan öğrencilerin başarı ortalamaları daha düşüktür. Ön sıralarda oturan öğrencilerin öğretmen ile daha sıkı iletişim içerisine girmeleri başarılarını olumlu yönde etkilerken, arka sıralarda oturan öğrencilerin öğretmen ile daha seyrek iletişim içerisinde olmaları onların hem algılamalarında hem de iç denetimlerini güçlendirmelerinde olumsuz bir etkiye sahip olabilir. Elde edilen bu bulguyu Çiftçi Bayraktar, Akgün ve Deniz'in (2013) yaptıkları araştırma bulguları desteklemektedir.
5. Öğrencilerin kendilerine ait bir çalışma odalarının olması öğrenci başarısını pozitif yönde etkilemektedir. Kendisine ait bir çalışma odası olan öğrencinin başarı ortalaması, kendisine ait bir odası olmayan öğrencilere göre daha yüksektir. Kişinin kendisine ait bir odasının olması ders çalışırken onu dış uyaran etkisinden kurtulmasına, dikkatini uzun süreli kullanmasına etki edebilir.

Başarı Düzeylerine Göre Öğrencilerin, Öğretmen Davranışlarını Algılamalarına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Başarı düzeylerine göre öğrencilerin, öğretmen davranışlarını algılamalarına ilişkin birçok veri elde edilmiştir. Bu verilerden benzer nitelikte olanları, bilgi toplama formundaki gibi gruplandırılmış ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Öğrencilerin, Öğretmenin Ders Öncesi Yaptıklarını Algılama Biçimi ile İlgili Elde Edilen Sonuçlar;

1. Farklı başarı düzeyindeki öğrencilerin, öğretmenin ders öncesi konuları tekrar etmesine ilişkin düşünceleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

2. Öğretmenin dersle ilgili düşünmelerini sağlamasına yönelik etkinliklerle ilgili bütün başarı grubundaki öğrencilerin algıları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Öğrencilerin, Öğretmenin Ders Esnasında Yaptıklarını Algılama Biçimi ile İlgili Elde Edilen Sonuçlar;

1. Farklı başarı düzeyindeki öğrencilerin, “öğretmenin yeni anlatacağı konu hakkında kendilerinin bilgilendiriliyor olması”, noktasında düşünceleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
2. Takdir alan öğrenciler ile belge almayan öğrencilerin, öğretmenin meraklarını artıracak etkinlikler (örnek verme, fıkra, hikâye vb.) yapıyor olması, noktasındaki algıları arasında, takdir alan öğrencilerin lehine, anlamlı bir göstermiştir. Takdir alan öğrenciler öğretmenin yaptığı etkinliklerin kendilerinin merakını arttırdıklarını düşünürlerken belge almayan öğrenciler aynı düşüncede değildir.
3. Farklı başarı düzeyindeki öğrencilerin, öğretmenin konuyu öğrenmeleri için onları istekli hale getirme çabasına ilişkin düşünceleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
4. Farklı başarı düzeyindeki öğrencilerin, öğretmenin yeni konuya başlamadan önce konu ile ilgili ön bilgileri hatırlatıyor olması, bütün öğrenciler tarafından aynı algılanmıştır.
5. Farklı başarı düzeyindeki öğrenciler “öğretmenin başarılı öğrencilerle daha çok ilgilenmektedir” algıları arasında teşekkür alan öğrencilerin aleyhine, anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Başarı düzeyi düşük (belge almamış) öğrenciler ile takdir belgesi almış olan öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak teşekkür alan öğrencilerin görüşleri, diğer iki başarı düzeyindeki öğrencilerin görüşlerinden farklıdır. Öğrencilerin başarı düzeyleri ile görüşlerini farklı değişkenlerin etkilediği söylenebilir. Bu durumu açıklığa kavuşturmak için yeni bir araştırma yapılabilir.

6. Teşekkür alan öğrencilerle belge almayan öğrenciler, “öğretmenin daha çok başarısız öğrencilerle ilgilenmektedir”, konusundaki düşünceleri arasında, belge almayan öğrenciler lehine, anlamlı bir farklılaşma vardır. Belge almayan öğrenciler öğretmenin daha çok başarısız öğrenciler ile ilgilendikleri algısına sahip iken teşekkür alan öğrenciler bu düşünceye katılmamaktadırlar. Takdir alan öğrencilerin görüşlerinin diğer başarı düzeylerindeki öğrencilerin görüşleri arasında farklılaşma yoktur.
7. Farklı başarı düzeyindeki öğrencilerin, “bireysel çalışmaktan çok takım halinde çalışmayı istemeleri” algıları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
8. Farklı başarı düzeyindeki öğrencilerin, “derste anlatılan konuların ilgilerini çekmediği için sıkılıyor olmaları” algısına ilişkin düşünceler arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
9. Farklı başarı düzeyindeki öğrencilerin, “öğretmenin ders anlatışını sıkıcı bulmaları” algısına ilişkin düşünceleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
10. Farklı başarı düzeyindeki öğrencilerin, “başarı düzeyleri ile öğretmenin dersi sunum biçimi arasında” anlamlı bir ilişki vardır.
11. Öğrencilerin başarı seviyeleri ile “öğretmenin derste daha çok kimlerle ilgilendiği” algısı arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Öğrencilerin, Öğretmenin Soru Çözdürmede İzledikleri Yöntemi Algılama Biçimleri İle İlgili Sonuçlar

1. Farklı başarı düzeyindeki öğrencilerin” öğretmenin başarısız öğrencileri tahtaya kaldırması ile ilgili” görüşleri arasında, takdir alan öğrenciler ile belge almayan öğrenciler arasında takdir alan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılaşma vardır. Bu durum öğretmenlerin soruyu cevaplandırabileceklerine inandıkları öğrencilere söz hakkı vermelerinden kaynaklanabilir
2. Farklı başarı düzeyindeki öğrencilerin, “öğretmenin başarılı öğrencileri tahtaya kaldırması ile ilgili” görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur.

3. Farklı başarı düzeyindeki öğrencilerin, “öğretmenin başarılı öğrencilere zor sorular sorması ile ilgili” görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur.
4. Bütün başarı düzeyindeki öğrenciler, “öğretmenin başarısız öğrencilere kolay sorular sorması ile ilgili” görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur.
5. Belge almayan öğrenciler, takdir belgesi alan öğrenciler ve teşekkür belgesi alan öğrencilerin, “öğretmenin kendilerine sorduğu soruları cevaplandırmaları için yeterli süre vermesi ile ilgili görüşleri” arasında, belge almayan öğrencilerin lehine, anlamlı bir farklılaşma vardır. Bu durum öğretmenlerin öğrencilere soruyu cevaplandırmaları için eşit süreler vermesi, nedeniyle bu sürenin başarılı öğrenciler için yeterli gelirken başarısız öğrencilere yetersiz gelmesinden kaynaklanabilir.
6. Öğrencilerin başarı seviyeleri ile öğretmenin soru çözdürmede izlediği yöntem arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Öğrencilerin, Öğretmenin Verdiği Ödül ve Cezaları Algılama Biçimi ile İlgili Sonuçlar

1. Farklı başarı düzeyindeki öğrencilerin, “öğretmenin kendilerine başarılı olduklarında ödüller vermesi ile ilgili görüşleri” arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur.
2. Takdir alan öğrencilerle belge almayan öğrencilerin, “öğretmenin kendilerinin başarısız olduklarında ceza vermesi ile ilgili” görüşleri arasında, takdir alan öğrencilerin lehine, anlamlı bir farklılaşma vardır. Bu durum belge almayan öğrencilerin takdir alan öğrencilere göre öğretmenin kendilerini başarısızlıkları nedeniyle cezalandırdığı düşüncesinden kaynaklanabilir.
3. Belge almayan öğrenciler, takdir belgesi alan öğrenciler ve teşekkür belgesi alan öğrencilerin, “öğretmenin kendilerinin olumsuz davranışları karşısında cezalar vermesi ile ilgili” görüşleri arasında, belge almayan öğrencilerin aleyhine anlamlı bir farklılaşma vardır. Takdir alan ve teşekkür alan öğrenciler “öğretmenin kendilerinin olumsuz davranışlarını

cezalandırdıklarını düşünürlerken” belge almayan öğrenciler bu görüşe katılmamaktadırlar. Bu durum öğretmenlerin olumsuz davranışlar karşısındaki tepkileri, takdir ve teşekkür alan öğrenciler tarafından ceza olarak algılanmasından kaynaklanabilir. Belge almayan öğrenciler ders konularının ilgilerini çekmemesi, derste ilgilerinin çabuk dağılması sonucu sık sık öğretmenler tarafından uyarılması veya bu durumun ceza dönüşmesinden kaynaklanabilir.

4. Farklı başarı düzeyindeki öğrencilerin, “öğretmenin olumlu davranışlara çeşitli hediyeler vermesi, güzel sözler söylemesi ve onları not ile ödüllendirmesi” görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur.
5. Belge almayan öğrenciler ile hem takdir belgesi alan hem de teşekkür belgesi alan öğrencilerin, “öğretmenin başarılı öğrencileri ön sıralarda oturtmayı tercih etmesi ile ilgili görüşleri” arasında, belge almayan öğrencilerin lehine, anlamlı bir farklılaşma vardır. Belge almayan öğrenciler öğretmenin başarılı öğrencileri ön sıralara oturttuğunu düşünürlerken takdir alan ve teşekkür alan öğrenciler bu görüşe katılmamaktadırlar.
6. Farklı başarı düzeyindeki öğrencilerin, “öğretmenin başarısızlığı düşük not ile cezalandırması” görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur.
7. Takdir alan öğrenciler ile belge alamayan öğrencilerin, öğretmenin öğrencilerin başarısızlığını ödevlerle cezalandırması ile ilgili görüşleri arasında, takdir alan öğrencilerin lehine, anlamlı bir farklılaşma vardır. Yani takdir alan öğrenciler, öğretmenlerin, başarısızlığı ödevlerle cezalandırdıklarını düşünürlerken belge almayan öğrenciler bu görüşe katılmamaktadırlar.
8. Farklı başarı düzeyindeki öğrenciler, “yapılan yanlışlara ilişkin öğretmenin kendilerini küçümseyip utandırıyor olması” düşünceleri arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur.
9. Öğrenci başarı seviyeleri ile öğretmenin öğrenci başarısızlığına tepkisi arasında anlamlı bir ilişki vardır.

10. Öğrenci başarı seviyeleri ile öğretmenin olumsuz davranışlara müdahale ediş biçimi arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Öğretmenlerin Öğrencileri Algılayış Biçimlerine İlişkin Bulgular;

1. Takdir alan öğrenciler ile belge almayan öğrencilerin, “öğretmenin başarılı öğrencileri örnek göstermesi konusunda”, takdir alan öğrencilerin lehine, anlamlı bir farklılaşma elde edilmiştir. Takdir alan öğrenciler, belge almayan öğrencilere göre öğretmenin kendilerine daha çok örnek gösterdiğini düşünmektedirler. Bu durum başarılı öğrencilere, geçmişteki başarılı öğrencilerden ve onların akademik başarılarından bahsederek, daha da başarılı olmalar için motive etme amaçlı yapılmış olmasından kaynaklanabilir.
2. Farklı başarı düzeyindeki öğrenciler arasında, öğretmenlerin başarılı öğrencilerle başarısız öğrencileri karşılaştırıyor olması düşünceleri arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur.
3. Belge alamayan öğrencileri, takdir belgesi alan öğrencileri ve teşekkür belgesi alan öğrencileri, “öğretmenin fikirlerine önem vermesi ile ilgili görüşleri” arasında, belge almayan öğrencilerin aleyhine, anlamlı bir farklılaşma gözlenmiştir. Takdir alan öğrenciler, öğretmenin kendi fikirlerine oldukça önem verdiğini düşünürken, teşekkür alan öğrenciler öğretmenin kendi fikirlerine gerektiği kadar önem verdiği şeklinde düşünmektedirler. Ancak belge almayan öğrenciler öğretmenin kendi fikirlerine çok az önem verdiği şeklinde bir algıya sahiptirler.
4. Öğretmenin derste başarılı öğrencilerle iletişim kurup kurmadığını ölçmek için sorulan maddeye verilen cevaplarda farklı başarı düzeyindeki öğrenciler arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Aynı zamanda bu farklılaşma öğrencilerin başarı düzeyleri ile paralellik göstermektedir.
5. Takdir alan öğrencilerle belge almayan öğrenciler, “öğretmenin kendilerine sık sık öğütler vermesi konusunda, takdir alan öğrencilerin lehine, anlamlı bir farklılaşma vardır. Takdir alan öğrenciler derste

öğretmenin kendilerine sık sık öğütler verdiklerini düşünürlerken belge almayan öğrenciler bu şekilde düşünmemektedirler.

6. Farklı başarı düzeyindeki öğrenciler arasında, öğretmenlerin kendilerine güven duymaları ile ilgili düşünceleri arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur.
7. Takdir alan öğrenciler ile belge almayan öğrenciler, öğretmenin, başarılı “öğrencilerin dersin huzurunu bozsalar bile müdahale edip onlara ceza vermemesi konusundaki görüşleri” arasında anlamlı bir farklılaşma vardır. Bu durum belge almayan öğrencilerin aleyhinedir. Yani belge almayan öğrenciler öğretmenin başarılı öğrencilere müdahale etmediğini düşünürlerken, takdir alan öğrenciler bu şekilde düşünmemektedirler. Bunun sebebi öğretmenlerin, başarılı öğrencilerin kendisini dolayısıyla dersi sevmeye devam etmeleri için daha az ceza vermeyi tercih etmeleri olabilir.
8. Farklı başarı düzeyindeki öğrenciler, “öğretmenlerin başarısız öğrencilerin olumsuz davranışlarına müdahale edip onlara ceza vermesi” düşünceleri arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur.
9. Öğrencilerin başarı seviyeleri ile öğretmenin olumsuz davranışlara verdikleri tepkilerin algılanışı arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
10. Öğrencilerin başarı seviyeleri ile öğretmen güveni arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Öğrencilerin Kendi Benliklerini Algılama Biçimleri ile İlgili Sonuçlar;

1. Farklı başarı düzeyindeki öğrenciler, “öğretmenlerin sınıftaki bazı öğrencileri görmezden gelip onlar yokmuş gibi davranıyor olması düşünceleri arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur.
2. Takdir alan öğrenciler ile belge almayan öğrencilerin, “öğretmenin bazı öğrencileri sınıf arkadaşlarından az seviyor olması” ile ilgili düşünceleri arasında belge almayan öğrencilerin lehine, anlamlı bir farklılaşma vardır. Yani belge almayan öğrenciler öğretmenin kendilerini sınıf arkadaşlarından daha az sevdiklerini düşünüyorlar iken takdir alan öğrenciler bu şekilde

düşünmemektedirler. Bunun sebebi öğretmenlerin daha çok başarılı öğrenciler ile iletişime girdikleri için bu öğrencileri daha çok sevdikleri algısına yol açıyor olabilir.

3. Farklı başarı düzeyindeki öğrenciler, öğretmenlerin sınıftaki öğrencilere arkadaşlarından daha kötü davranıyor olması” algıları arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur.

Öğretmenlerin Kendi Davranışlarını Algılama Biçimlerine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar:

1. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu planlama yaparken kılavuz kitaptaki plana uyduklarını belirtmişlerdir.
2. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu başarılı öğrencilerin velilerinin okula daha sık uğradıklarını düşünmektedirler.
3. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu başarılı öğrencilerin takım çalışmalarında daha istekli olduklarını belirtmişlerdir.
4. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu tüm öğrencilere aynı ödevi verdiklerini ve bu ödevi kontrol ettiklerini belirtmişlerdir.
5. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğrencilere verdikleri ödevleri kendilerinin kontrol ettiğini belirtmişlerdir.
6. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğrencilere ödül verirken manevi ödülleri kullandıklarını belirtmişlerdir.
7. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğrencilere ceza verme yöntemi olarak onlarla birebir görüşüp ve onlara kızdıklarını belirtmişlerdir.
8. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu sınıf oturma planı hazırlarken öğrencilerin fiziksel özelliklerini dikkate aldıklarını belirtmişlerdir.

2. ÖNERİLER;

Yapılan bu çalışmanın amacına hizmet edebilmesi için araştırmadan elde edilen sonuçlara paralel olarak şu önerilerde bulunulabilir.

1. Öğrenci başarısını etkileyen faktörlere ilişkin öneriler

1. Anne ve babalar, yaşları her ne olursa olsun, eğitim yoluyla kendilerini geliştirmeli davranışlarında çocuklarına model davranışları sunmalıdır.
2. Medya, basın ve eğitim yoluyla anne ve babalar aile planlaması konusunda bilgilendirilmelidir. Her ailenin ilgilenebilecekleri kadar çocuk sayısına sahip olmaları sağlanmalıdır.
3. Her ailede çocuklara ders çalışabilmeleri için uygun ortam sağlanmalı ve mümkünse çocukların kendilerine ait bir çalışma odası olmalıdır.
4. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenler sınıf oturma planını hazırlarlarken hem öğrencilerin isteklerini, fiziksel ve ruhsal özelliklerini hem de sınıfın huzurunu dikkate almalıdır. Arka sıralarda yer alan öğrencilerde başarısızlığın kronikleşmemesi için sık sık oturma planı değiştirilmelidir. Hatta mümkünse, sınıf mevcutları arkada kalan öğrencilerin dersten kopmayacağı kadar azaltılmalıdır.

Başarı Düzeylerine Göre Öğrencilerin, Öğretmen Davranışlarını Algılamalarına İlişkin Elde Edilen Öneriler

1. Öğretmenlerin başarısız öğrencilerin de ilgisini çekebilecek (örnekler vermeli, hikâyeler anlatmalı...) etkinliklere yer vermeli ve bu yolla başarısız öğrenciler derse kanalize etmelidir.
2. Öğretmenlerin dersteki ilgilerini, farklı başarı düzeyindeki öğrencilere elinden geldiğince eşit dağıtmaya çalışmalıdır. Hatta mümkünse başarısız öğrenciler ile daha çok ilgilenmelidir. Çünkü başarılı öğrenciler öğretmenin ilgisine gerek duymadan da başarılarını sürdürebilirler. Ama başarısız öğrenciler ilgi görmediğinde zamanlarını dersin huzurunu bozacak davranışlara harcarlar.

3. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenler öğrencilere soru çözdürmede veya söz hakkı vermede eşit bir dağılım yapmalıdır. Bunun yanı sıra ya başarısız öğrencilere daha sık söz hakkı vererek onların kendilerini ifade etmeleri sağlanmalı, dersten kopmamaları için aktivitelere katılmaları sağlanmalıdır. İçine kapanık öğrenciler seçilerek bu öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri sağlanmalıdır.
4. Öğretmenler öğrencilere yönelttiği sorularda öğrenci seviyesini dikkate almalı, soru içeriği öğrenci seviyesi ile paralellik göstermelidir.
5. Öğretmenlerin, öğrencilere yöneltilen soruların çözümü için sabırlı olmalı ve her öğrenciye yeteri kadar süre vermelidir. Gerekirse başarısız öğrencilere pozitif ayrımcılık uygulanarak onlara soru çözümü için verilen süre arttırılabilir.
6. Öğretmenlerin başarıyı ödüllendirmeleri ile ilgili, hiçbir başarı düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Ancak öğretmenler başarısız öğrencilerimizin en ufak akademik başarılarını bile ödüllendirmeleri ve onlarda başarıyı tattırmaları uygun olacaktır.
7. Öğretmenlerin olabildiğince az ceza vermelidirler. Ama ceza vermeleri gereken herhangi bir durumda da herhangi bir ayırım yapmadan ceza vermelidirler.
8. Öğretmenlerin, öğrenciler yanlış yaptıklarında onları küçümseyip utandırmamalıdır.
9. Öğretmenler tüm başarı düzeyindeki öğrencilere gelecekteki hayatlarında yol gösterebilecek örnekler vermelidirler. Başarılı öğrencilere başarılarını çalışma hayatlarına kanalize edecek, başarısız öğrencilere ise akademik başarıyı yakalayabilmek için yol göstermelidirler. Bu arada öğretmenlerin örnek gösterme durumunu abartıp, öğrencileri örnek gösterdikleri kişiler ile kıyaslamamalıdır.
10. Öğretmenler tüm başarı düzeyindeki öğrencilerin fikirlerine önem vermelidirler.
11. Öğretmenler tüm başarı seviyelerindeki öğrenciler ile eşit sıklıkta iletişim kurmaya çalışmalıdırlar. Hatta öğretmenler, kendini ifadede güçlük çeken

- öğrencilerin durumlarını aşmaları için onlar ile ve dersten kopmamaları için de başarısız öğrenciler ile daha yoğun iletişim kurmalıdır.
12. Öğretmenler öğrencilere öğüt vermemelidir. Bunun yerine tüm öğrencilere örnek olmalı ve muhtemel davranışları sergilemelidir.
 13. Öğrencilere, “öğretmenin güvendiği öğrenci türü” ile ilgili hem yapılandırılmış hem de yarı yapılandırılmış sorular yöneltilmiştir. Yapılandırılmış sorudan elde edilen bulgular; öğretmenlerin öğrencilere güven duymalarında başarı faktörünün etkili olmadığını göstermektedir. Yarı yapılandırılmış maddede öğrencilerin belirttiği görüşler ise birer itiraf niteliğindedir. Sonuç olarak öğretmenler, öğrencilere güven konusunda olması gerektiği gibi davranmaktadırlar.
 14. Öğretmenlerin öğrencileri görmezden gelmemeli ve onlar sınıfta yokmuş gibi davranmamalıdır.
 15. Öğretmenler öğrencilere karşı sevgilerini ellerinden geldiğince bütün öğrencilere aynı derecede yansıtmaya çalışmalıdırlar.

Başarı Algısına Göre Öğretmenlerin Kendi Davranışlarını Algılamalarına İlişkin Öneriler

1. Öğretmenler planlama yaparken kılavuz kitaplara uyduklarını belirtmişlerdir. Kılavuz kitaplar bakanlığın dağıtılacak kitaplar konusunda anlaştığı yayım evleri tarafından gönderilmektedir. İçlerinde hangi konunun kaç saat işleneceği ile ilgili çerçeve plan niteliğinde bir bölüm vardır. Ve bu plana uymak büyük ölçüde zorunludur. Ancak ülkemizin her bölgesindeki, bir ilin farklı ilçelerindeki veya aynı ilçenin farklı okullarındaki öğrencilerin seviyeleri aynı değildir. Bu sebepten kılavuz kitaplarındaki planı okulun ve çevrenin şartlarına uygun olarak düzenlemek daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Fakat bilindiği gibi ülkemizde çeşitli seçme ve sıralama sınavları yapılmakta ve yapılan bu sınavların konuları kılavuz kitaptaki çerçeve plana göre yapılmaktadır. Bu sebepten dolayı kılavuz kitaptaki plana uyulmaya çalışılmaktadır. Bu durumda bakanlığın yapacağı en doğru davranış sınav odaklı eğitime alternatif olarak meslek odaklı eğitime de önem vermesi olacaktır.

2. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu başarılı öğrencilerin velilerinin okula daha sık uğradıklarını düşünmektedirler. Öğretmenlerin ve okul idarecilerinin başarısız öğrencilerin ebeveynlerinin de bir şekilde okula uğramalarını sağlamalıdır. Bu sayede öğrencilerin başarısızlığı üzerinde daha etkili çözümler üretilebilir.
3. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu başarılı öğrencilerin takım çalışmalarında daha istekli olduklarını belirtmişlerdir. Bunun çeşitli sebepleri olabilir. Ama bu nedenlerden en önemlisi takım çalışmaları için oluşan grupların homojen olmasıdır. Yani başarılı öğrenciler kendi aralarında bir grup oluştururken, başarısız öğrenciler de kendi aralarında bir grup oluşturmaktadır. Öğretmenlerin böyle bir durum karşısında önlem almaları gerekmektedir. Takım çalışması için grup oluşturulurken öğrenci istekleri dikkate alınmalı ve bunun yanında başarı açısından da denk gruplar oluşturulmaya çalışılmalıdır.
4. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu tüm öğrencilere aynı ödevi verdiklerini ve bu ödevi kontrol ettiklerini belirtmişlerdir. Bu cevaptan sonraki en büyük çoğunluk ödevlerin öğrenci seviyesine uygun verildiği olmuştur. Her iki yaklaşımda olumlu ve olumsuz yönleri vardır. Eğer öğretmenler tüm öğrencileri kontrol ederse, verilen ödevi başarılı öğrenciler kolaylıkla yapabilirlerken başarısız öğrencilerimiz oldukça zorlanabilirler. Eğer öğretmenler öğrencilere başarı seviyelerine uygun ödevler verirse de başarısız öğrencilerin durumları ifşa edilmiş olacak ya da başarılı öğrenciler başarıları sebebi ile cezalandırıldıklarını düşünebilirler. Bu durumda öğretmenlerin yapabilecekleri en olumlu davranış öğrencilere ürün (çalışma) dosyası tutturmak ve bu dosyayı onların performanslarına göre değerlendirme yapılabilir.
5. Öğretmenlerin büyük bir bölümü öğrencilere verdikleri ödevleri kendilerinin kontrol ettiğini belirtmişlerdir. Bu ise yapılabilecek en doğru davranıştır.
6. Öğretmenlerin büyük bir kısmı öğrencilere ödül verirken manevi ödüllerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırma için seçilen evren ve örneklemin yaş grupları düşünüldüğünde verilebilecek en etkili ödülün manevi ödüller olacağı söylenebilir. Bu araştırma sonucundan çıkarılabilecek olumlu yöndür. Bu araştırma sonucunun bir de olumsuz yönü vardır. İlgili soruya en yoğun verilen ikinci cevap; “öğrencileri not ile ödüllendiririm”dir. Öğrencilerin not ile

ödüllendirilmesi onları not arsız yapabilir. Yani öğrenciler not alabilmek için ders çalışır, ödev yapar, sınıf kurallarına uyar ise öğrencide not korkusu kalmadığı zaman bu davranışlardan hiçbirini göstermeyebilir. Yani öğrencilerde beklenen davranış değişikliği oluşmamış olacaktır.

7. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğrencilere ceza verme yöntemi olarak onlarla birebir görüşüp ve onlara kızdıklarını belirtmişlerdir. Zaten öğretmenlerin kullanabilecekleri en doğru yöntem de budur.
8. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu sınıf oturma planı hazırlarken öğrencilerin fiziksel özelliklerini dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sınıf oturma planını nasıl hazırlayacakları ile ilgili öneriler daha önce verilmiştir.

Araştırmacılara öneriler:

1. Yapmış olduğumuz bu çalışma; “öğretmenlerin davranışları öğrencilerimizin cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?”, “öğretmenlerin davranışları öğrencilerin veli profillerine göre farklılık göstermekte midir?”, “öğrencilere verilen başarı belgeleri öğrencilerin kendileri arasında ayrıma sebep olmakta mıdır?”... gibi birçok konuda çalışma yapılabilir.
2. Araştırmada; öğretmenlerin birçok konuda öğrencilere eşit davranmaya özen gösterdikleri anlaşılmaktadır. Ancak eşitlik her zaman adil değildir (“hayvanlar okulu” örneğinde olduğu gibi). Bunun yerine öğretmenler başarısız öğrencileri desteklemeli, onların seviyelerine uygun davranmalıdır. Bu şekilde onlara başarı duygusunu tattırabilir. Ancak bu şekilde adil olabilirler.

KAYNAKÇA

- Acat, B. (2005). Öğrenci merkezli eğitimde öğrenme ortamı boyutlarının düzenlenmesi. *V. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu* içinde (1-8), Sakarya.
- Ada, S. ve Ölçüm Çetin, M. (2006). *Eğitim ve Öğretim Ortamında Disiplin Nedir?* Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Akar H. Tor D. ve Arkadaşları (2010). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ve deneyimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 792-806.
- Akey T. (2006). School Context, Student Attitudes and Behavior, and Academic Achievement: An Exploratory Analysis. *MDRC building knowledge to improve social policy*. Copyright. 2006 by MDRC.
- Akbaba, G. (2003). Eğitimde önyargıya dikkat. (<http://www.biyolojiegitim.yyu.edu.tr/mk/eoy/eo.htm>) alanında 21.11.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (13), 333-361.
- Akçadağ, T. ve Diğerleri (2008). Öğrenen lider öğretmen. *Öğretmen Akademisi Vakfı*.
- Arıcı, İ. (2008). Öğrencilerin cinsiyetlerinin ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersindeki başarı düzeylerine Etkisi. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (13), 143–159.
- Arslan, H. (2007). İlköğretim okullarında istenmeyen davranışların düzeltilmesinde ödül ve cezanın öğrenci davranışları üzerindeki etkisi. (*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*) İstanbul; Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Aslan E. Erbay F. ve Saygın Y. (2010). Yaratıcı drama ile bütünleştirilmiş iletişim becerileri eğitiminin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* ,(23), 1-8.
- Aydın, F. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik akademik benlik düzeylerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, (6/1), 642-658.
- Backer E. (2012). Burnt at the student evaluation stake – the penalty for failing students. *E-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching* (6), 1- 13.
- Balbay R. ve Sağlam M. (2008). Sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. (V-II), 1-24.
- Banda J. W. (2005). Classroom assessment in Malawi: Teachers' perceptions and practices in mathematics. (Yayınlanmamış doktora tezi) *Virginia Polytechnic Institute and State University Blacksburg, Virginia*.
- Başcı, Z.(2007). İlköğretimde sınıf öğretmenlerinin fiziksel cezaya ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Erzurum*.
- Bilir Kuru, A. ve Saadet Tezcan, F. (2007). Muğla ili ortaöğretim okullarında disiplin uygulamalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (19), 21-35.
- Böyük U. Tanık N. ve Saraçoğlu S. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilimsel süreç beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Bilim Araştırma Vakfı Tübvav Bilim Dergisi*, (4-1), S.20-30.

- Budak, M. (2011). 2005. İlköğretim matematik dersi 6–8. Sınıflar öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. (*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*) *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Erzincan.
- Camp M. D. (2011). The power of teacher-student relationships in determining student success. (*Yayınlanmamış Doktora tezi*) Kansas City, Missouri.
- Cangil Erişyon B. (2004). Beden dili ve kültürlerarası iletişim. *İletişim İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 69-78.
- Christiansen J. R. (2002). Student/teacher relationships and school success: perceptions of students from grades nine to twelve. (*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*), Lethbridge, Alberta Faculty of Education.
- Coladarci T. ve Gage N (1984). Effects of a Minimal Intervention on Teacher Behavior and Student Achievement. *American Educational Research Journal Fall* (21-3), 539-555.
- Çelikten M. Şanal M. ve Yeni Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (19/2), 207-237.
- Çetin, Ş. (2001). İdeal öğretmen üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi* (149), 19-21.
- Çınar, İ. (2010). Sınıf coğrafyası: geleneksel sınıfta kim nerede oturuyor. *The Journal of International Social Research* (3-10), 200-212.
- Çifçi Bayraktar, Z. Akgün L. ve Deniz D.(2013). Dokuzuncu sınıf matematik Öğretim programı ile ilgili uygulamada karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen görüşleri ve çözüm önerileri. F. Odabaşı (Ed.) *Anadolu Journal of Educational Sciences International* içinde (3-1), 1-22.

- Çolak, M. (2005). Kütahya ili ilköğretim okullarında ödül ve ceza. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Manisa: Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Danaoğlu, G. (2009). Sınıf ve branş öğretmenlerinin 5. Sınıflarda karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlarla baş etme stratejileri. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deniz S. (2000). İlköğretim dönemindeki çocukların yeni davranışlar kazanmalarında tutumların öğrenilmesi ve öğretmenin rolü. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi (1-2)*, 87-91.
- Demir R. Öztürk N. ve Dökme İ. (2012). İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik motivasyonlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (12-23)*, 1-21.
- Demirçiler Mutlu, N. İletişim (www.cte-epem.adalet.gov.tr/ders_notlari/ilet.doc) Alanından (12.10.2011 tarihinde indirilmiştir) saat 18:30.
- Dil, S. ve Bulantekin, Ö. (2011). Hemşirelik öğrencilerinde akademik başarı düzeyi ile aile işlevselliği ve kontrol odağı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi, (2-1)*, 17-24.
- Ekici E.ve Burgaz B. (2009). İstenmeyen öğrenci davranışlarının öğretmen ve okuldan kaynaklanan nedenleri. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi (22)*, 91-111.
- Ercan, L. (2009). Sınıfta istenilmeyen davranışların yönetimi (Ed: Leyla Küçükahmet) *Sınıf Yönetimi* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Erdoğdu, M. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. (5), 95-106.
- Erdoğdu, M. (2007). Ana baba tutumları ve öğretmen davranışları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*.(14), 33-46.
- Erdoğdu, Y.(2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 95-106.
- Erdoğdu, Y. (2007). Ana-baba tutumları ve öğretmen davranışları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi* (14), 33-46.
- Ergün, M. (1987). Eğitim Sosyolojisi. *Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*.
- Gelbal, S.(2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarısı üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi* (33-150), 1-13.
- Gordon, T. (2003). E.Ö.E. Etkili öğretmenlik eğitimi. (Çev: Emel Aksay) *İstanbul: Sistem Yayıncılık*.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (<http://yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd6/sbd-6-11.pdf>) alanından (05.10.2011) saat 21:00.
- Güleç S. ve Alkış S. (2003) .ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin derslerdeki başarı düzeylerinin birbiriyle ilişkisi. *İlköğretim-Online* (2-2), 19-27 (<http://www.ilkogretim-online.org.tr>) alanından (17.11.2011) saat 21:30.

- Gündüz, Y. ve Balyer A. (2011). Eğitimde ödül ve cezanın yeri ve buna ilişkin alternatif yaklaşımlar. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (02-40)*, 10-23.
- Güven, B. ve Uzman, E.(2006). Ortaöğretim coğrafya dersi tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi (14-2)*, 527-536.
- Güzel, H. ve Oral, İ. (2011). Fizik öğretmen adaylarının profilleri ile fizik dersi başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (31)*, 115-137.
- Hemde, A. (2010). İlköğretim okulları 1.-5. sınıflarda karşılaşılan disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri konusunda sınıf öğretmenlerini görüş ve tutumları üzerine bir araştırma. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hilooğlu, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorbaca davranışlarını yordamada sosyal beceri ve yaşam doyumunun rolü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İlgar, L. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma. (Yayınlanmamış doktora tezi) İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İpek, C. (2011). İlköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınavı (sbs) puanlarının velilerin okul tutumu ve eğitime katılım düzeylerinden kestirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (10-38)*, 114-135.
- Karaca, E. (2006). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersine yönelik bir tutum ölçeği geliştirme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (16)*, 213-230.

- Karacık, Ş. (1998). Lise öğrencilerinin genel yetenek düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaoğlu, Ş.(2008). Öğretmenlerin sınıf ortamında ödül ve ceza sistemini uygulama düzeyleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kayısılı, B. (2008). Akademik başarının arttırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, (9-1), 69-83.
- Keskin, G. ve Sezgin B. (2009). Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, (10-4),3-18.
- Kılıç, Z. (2009). Sınav merkezli eğitim öğrenciler için işkence. *Eğitim-Sen Konya* (6 Haziran 2009).
- Kızılloluk, H. (2001). Sınıf ortamında öğretmen-öğrenci iletişiminin yatay veya dikey olmasının öğrenme üzerindeki etkileri. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi *Sosyal Bilimler Dergisi* (25-1), 151-159.
- Korkmaz, F. Korkmaz, N. ve Özkaya, G.(2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenme ortamını bozan davranışlara karşı geliştirdikleri davranış stratejileri (Bursa ili örneği). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (20), 67-87
- Köse, E.ve Küçüköğlü, A. (2009). Eğitim fakültelerindeki sınıf öğrenme çevresinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10-3), 61-73.
- Kuzu, T. (2003). Eğitim-öğretim ortamında etkili sözel iletişim. *Milli Eğitim Dergisi* 158.

- Mahiroğlu, A. ve Bulu, B.(2003). Orta ğretim kurumlarında fiziksel ceza uygulamaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (1-1),81-95.
- MEB (1973) *Milli Eğitim Temel Kanunu*. T. C. Resmi Gazete, 14576, 14.06.1973
- MEB (2007) *Ortaöğretim Kurumları dl ve Ceza Yönetmeliği* . T. C. Resmi Gazete, 26408, 19.01.2007.
- Mise, J. Kosgei, A. ve diğerleri (2013). Influence of teacher characteristics on students' academic achievement among secondary schools. *Journal of Education and Practice*. (4-3),76-82.
- Mursal E. (2005). İlköğretim I. Kademe ğrencilerinin sınıf içerisinde istenilmeyen davranışlar göstermesine neden olan ğretmen davranışlarına ilişkin ğretmen ve ğrenci görüşleri. (*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*) *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Entitüsü*.
- Nalçacı, İ. Akarsu, B. ve Kariper, İ. (2011). Orta ğretim öğrencileri için fizik tutum leği derlenmesi ve ğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Journal of European Education*. (1-1), 1-6
- Oğuz, O. (2008). Öğretmen aile işbirliğinin ğrenci başarısına etkisi. (*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*) *İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Öncül, R. (2000). Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü. *Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları İstanbul*.
- Özen, Y. ve Gl, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren- örneklem sorunu. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (15), 394-422.

- Özgan H. ve Tekin A. (2011). Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin sınıf yönetimine etkisine yönelik öğretmen görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi (8-15)*, 421-434.
- Özgen, B. Bindak, R. ve Birel F. (2007). Coğrafya dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58-64.
- Özgözü, S.(2008). İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin, denetmenlerinin sözlü iletişim becerilerine ilişkin algı ve beklentileri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi (6-23)*, 70-92.
- Öztürk, B. Şahin Tezel F. ve Koç G. (2002). İlköğretim okullarında öğretmen beklentilerini etkileyen öğrenci özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (31)*,390-413.
- Öztürk B. Şahin Tezel F. ve Koç G. (2002). Öğretmen beklentileri üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (6)*, 123-144.
- Öztürk, N. ve Ulusoy, H. (2008). Lisans ve yüksek lisans hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi, (1-1)*, 15-25.
- Polat G. (2008). Sosyo ekonomik değişkenlerin yükseköğretim öğrencilerinin akademik başarısı üzerindeki etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) *Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Reeves, R. (2007) Çocuklarımızdan (Ed: Covey S. R) *Etkili insanların 7 alışkanlığı* (Çev: Osman Deniztekin-Filiz Nayır Deniztekin) İstanbul: Varlık yayınları.
- Saban İflazoğlu A. ve Tümkaya S. (2008). Öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri ile sosyo - demografik özellikler ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi *Ege EğitimFakültesi Dergisi (9-1)*, 1-22.

- Sadık F. (2006). Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş edilme stratejilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi ve güvengen disiplin modeli temele alınarak uygulanan eğitim programının öğretmenlerin baş etme stratejilerine etkisi. *(Yayınlanmamış doktora tezi) Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Eğitim Yönetimi Dergisi* (4), 597-608.
- Şahin, A. (2011). ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin Türkçe başarı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (15-1), 311-326.
- Şahin, R. Sanalan A ve diğerleri (2010). Ebeveynlerin fen okuryazarlık düzeylerinin ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi başarılarına etkisi. *Eüfbed - Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi* (3-1), 125-143.
- Şeker R., Çınar D. ve Özkaya A. (2004). Çevresel faktörlerin üniversite öğrencilerinin başarı düzeyine etkileri. *Malatya: XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi*, 1-9.
- Şişman M. (2006). Eğitim Bilimlerine Giriş. *Pegem Akademi Yayıncılık* .
- Taner M. ve Başal H. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (18-2), 395-420.
- Tatar, M. (2004). Etkili öğretmen. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1-2), 1-14.
- Tatar, M. (2005). Öğretmen beklentisi *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi* (2-2), 1-12.

- Taş, S. (2005). İlköğretim 6-7-8. sınıflarda matematik öğretiminde başarıya etki eden etmenler. *(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.*
- Taşdemir, M. ve Taşdemir, A. (2011). İlköğretim müfredatındaki fen ve dil temelli derslerin disiplinler arası yaklaşımla incelenmesi. *Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. (21-1), 217-232.*
- Taşdemir, M. ve Taşdemir A. (2010). Okullarda başarı ve başarısızlık olgusu: Tipik öğrenci davranışları yönüyle bir durum araştırması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. (23-2), 471-503.*
- Tezcan, M. (1985). Eğitim sosyolojisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları no: 150.*
- Topal T. (2007). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının karşılaştırılması ve öğrenci başarısı ile ilişkisi. *(Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara*
- Türkoğlu, P. (2007). Köy enstitülerinin dünya eğitimine getirdiği katkılar. *Eğitimde Reform ve Finans Sorunu Sempozyumu Bildiriler Kitabı.*
- Üre, Ö. (2003). Sınıf Yönetimi. (Ed: Ramazan Arı) *Gelişim ve öğrenme psikolojisi : (Eğitimin Psikolojik Temelleri) Mikro Yayınları.*
- Varış, F. (1988). Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler. *Ankara: Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.*
- Varol A, Varol C ve diğerleri. (2002). “Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulamaları”, *Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı ve Sergisi, BTIE, 242-246, Ankara.*

- Yapıcı, M. (2007). Okul ve başarı. *Pivolka*. (6-20), 16-32.
- Yenilmez, K. ve Duman, A.(2008). İlköğretimde matematik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (19), 251-268.
- Yılmaz E. Yiğit, R. ve Kaşarcı İ.(2012). İlköğretim öğrencilerinin özyeterlilik düzeylerinin akademik başarı ve bazı değişkinler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12-23), 371 – 388.
- Yılmaz, F. (2011). Sınıf öğretmenlerinin disiplin sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemleri (Şırnak ili örneği). (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Yılmaz, N. (2007). Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi disiplin sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemlerinin değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), *İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Yılmaz, N. (2008). Dersin akışını bozan istenmeyen davranışları yönetme stratejilerin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*. (10-1), 1-38.
- Yüksel A. ve Ergün, M. Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları ve çözüm yolları. (www.egitim.aku.edu.tr/davranis.doc) adresinden 21.06.2012 tarihinde indirilmiştir.
- Yüksel, G. (2001). Öğretmenlerin sahip olmaları gereken davranış olarak sosyal beceri. *Milli Eğitim Dergisi* (150), 1-7.

EKLER

Ek 1: Araştırma İzin Belgesi

Ek 2:Öğrencilere Uygulanan Bilgi Toplama Formu

Ek 3: Öğretmenlere Uygulanan Bilgi Toplama Formu

T.C
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

08-05-2012

Sayı : B.08.4.MEM.4.40.00.20-605.01-
Konu : Tahsin DEVECİ'nin
Araştırma İzni

6552

VALİLİK MAKAMINA

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Tahsin DEVECİ'nin 07.05.2012 tarihli dilekçesi ile; "Öğretmenlerin başarılı ya da başarısız algıladıkları öğrencilere karşı tutum ve davranışları" konulu anketini uygulamak istemektedir.

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi Tahsin DEVECİ'nin " Öğretmenlerin başarılı ya da başarısız algıladıkları öğrencilere karşı tutum ve davranışları" konulu anketi ilimiz merkezindeki ilköğretim okulları 6.7.ve 8. sınıf öğrencileri ile derse giren branş öğretmenlerine 09-18 Mayıs 2012 tarihleri arasında uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Ali ARSLAN
Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
08./05/2012

M.Fikret ÇAVUŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

07.05.2012/VHKİ N.TEKİNARSLAN
07.05.2012/Şef S.AKGÜL
07.05.2012/ Md. Yrd. Ş.KARADENİZ



Terme Cad. 40100 KIRŞEHİR
Bilgi için : Md. Yrd. Ş. KARADENİZ
Telefon: (0 386) 213 51 50
Faks: (0 386) 2131003
kirsehirmem@meb.gov.tr
http://kirsehir.meb.gov.tr



T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.40.20.02.605.01
Konu : Tahsin DEVECİ'nin Araştırma izni

09.05.2012* 06580

.....MÜDÜRLÜĞÜNE

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi Tahsin DEVECİ'nin " Öğretmenlerin başarılı ya da başarısız algıladıkları öğrencilere karşı tutum ve davranışları" konulu anketini okulunuz 6.7.ve 8.sınıf öğrencilerine uygulayacağına dair Valilik Makamının 08.05.2012 tarihli ve 6552 sayılı onay örneği ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Ek:1

Şevket KARADENİZ
Müdür a.
Milli Eğitim Müdür Yrd.

DAĞITIM:
İlimiz merkezindeki ilköğretim okullarına



Terme Cad. 40100 KIRŞEHİR
Bilgi için : Ş.KARADENİZ Md.Yrd.
Telefon: (0 386) 213 51 50
Faks: (0 386) 2131003
kirschirmem@meb.gov.tr
http://kirsehir.meb.gov.tr



1. ANKETE KATILAN ÖĞRENCİLERİN ÖZELLİKLERİ

- a. **Cinsiyet:** Kız Erkek
- b. **Sınıf:** 6 7 8
- c. **Yaş:** 10 11 12 13 14
- d. **Geçen dönem hangi belgeyi aldınız?**
Takdir Teşekkür Belge almadım
- e. **Annemin eğitim durumu**
İlköğretim
Ortaöğretim (Lise)
Ön lisans
Lisans
Lisansüstü
- f. **Babamın eğitim durumu**
İlköğretim
Ortaöğretim (Lise)
Ön lisans
Lisans
Lisansüstü
- g. **Ailenizin kaç çocuğu var (siz dâhil)** 1 2 3 4 5+
- h. **oturma planındaki yeriniz neresi:** Ön sıralar Orta Sıralar Arka Sıralar
- i. **Evinizde kendinize ait odanız var mı?** Evet Hayır

Öğrenciler için anket soruları	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her zaman
2. Öğretmenimin ders öncesi yaptıkları;	*	*	*	*	*
a. Ders öncesi geçmiş konular tekrar eder.					
b. Dersi ile ilgili düşünmemizi sağlar.					
3. Öğretmenimin ders sırasında yaptıkları	*	*	*	*	*
a. Yeni anlatacağı konu hakkında bizleri bilgilendirir.					
b. Merakımızı artıracak şeyler (örnek verir, hikâye anları...) yapar.					

Öğrenciler için anket soruları	Hiçbir	Nadi	Ara	Sık	Her zam
c. Konuyu öğrenmemiz için bizleri istekli hale getirir.					
d. Yeni konuya başlamadan o konu ile ilgi ön bilgileri hatırlatır.					
e. Daha çok başarılı öğrencilerle ilgilenir.					
f. Daha çok başarısız öğrencilerle ilgilenir.					
g. Bireysel çalışmaktan çok takım halinde çalışmak isterim.					
h. Derste anlatılan konular ilgimi çekmediği için sıkılırım.					
i. Ders anlatışı oldukça sıkıcıdır.					
4. Öğretmenim soru çözümü sırasında;	*	*	*	*	*
a. Başarısız öğrencileri tahtaya kaldırır.					
b. Başarılı öğrencileri tahtaya kaldırır.					
c. Başarılı öğrencilere zor sorular sorar.					
d. Başarısız öğrencilere kolay sorular sorar.					
e. Soruları cevaplandırmamız için yeterli süre verir.					
5. Öğretmenimin verdiği ödüller ve cezalar.	*	*	*	*	*
a. Başarılı olduğumuzda bize ödüller verir.					
b. Başarısız olduğumuzda bize ceza verir.					
c. Olumsuz davranışlar gösterdiğimizde ceza verir.					
d. Olumlu davranış gösterdiğimizde çeşitli hediyeler alır.					
e. Olumlu davranış gösterdiğimizde güzel sözler söyler.					
f. Olumlu davranış gösterdiğimizde bizleri not ile ödüllendirir.					
g. Çalışkan öğrencileri ön sıralarda oturtur.					
h. Başarısız olduğumuz zaman bize düşük notlar verir.					
i. Başarısız olduğumuzda bizleri ödevler vererek bizleri cezalandırır.					
j. Yanlış yaptığımda beni küçümser ve utandırır.					
6. Öğretmenimin bize karşı davranışları;	*	*	*	*	*
a. Başarılı öğrencileri bizlere örnek gösterir.					
b. Başarılı öğrencilerle başarısız öğrencileri karşılaştırır.					
c. Fikirlerime önem verir.					
d. Derste benimle iletişim kurar.					
e. Bize derste sık sık öğütler verir.					
f. Bize her konuda güvenir.					
g. Çalışkan öğrenciler derslerde konuşsalar bile onlara müdahale etmez ve ceza vermez.					
h. Başarısız öğrencilerin en küçük hareketlerinde bile onlara müdahale eder ve ceza verir.					
7. Öğretmenim beni algılayışı;	*	*	*	*	*

a. Sınıfta yokmuşum gibi davranır.					
b. Sınıf arkadaşlarımdan daha az sever.					
c. Bana arkadaşlarımdan daha kötü davranır.					

Çoktan seçmeli sorular (Her soru için tek şıkkı işaretleyiniz)

1.1 Öğretmenim dersi;

- Sınıfın ortalama seviyesine göre işler
- Başarılı öğrencilere göre işler
- Başarısız öğrencilere göre işler
- Diğer varsa belirtiniz.....

2.1 Öğretmenim ders esnasında;

- Sınıfın geneli ile ilgilenir.
- Başarısız öğrencilerin fazla gelişme gösteremeyecekleri düşüncesiyle onlarla fazla ilgilenmez.
- Başarılı öğrenciler dersi anladıkları için onlarla fazla ilgilenmez.
- Diğer varsa belirtiniz.....

3.1 Öğretmenim ödevleri;

- Kendisi kontrol eder.
- Başarılı öğrencilere kontrol ettirir.
- Başarısız öğrencilere kontrol ettirir.
- Çok az ödev verir ve kontrol etmez.
- Diğer varsa belirtiniz.....

3.2 Öğretmenim ödev verirken ;

- Hepimizin yapabileceği ödevler verir.
- Çalışkan öğrencilerin yapabileceği ödevler verir.
- Pekiştirme amacıyla ödev verir.
- Ceza olarak ödev verir.
- Başarılı ve başarısız öğrencilere seviyelerine göre farklı ödevler verir.
- Diğer varsa belirtiniz.....

3.3 Öğretmenim soruları çözdürürken?

- Rastgele bir öğrenci seçer.
- Her birimizi çözebileceğimiz sorular sorar.
- Konuyu daha iyi anlamamız için soru çözdürür.
- Çalışan öğrencileri tahtaya kaldırır.
- Diğer varsa belirtiniz.....

4.1 Olumsuz davranışlarımızı gözlediğinde;

- Uygun bir ortamda bizleri uyarır.
- Olumlu davranışlar gösteren öğrencileri bizlere örnek gösterir.
- Sınıf içinde bizleri küçük düşürür.
- Yanlış ve doğru davranışların neler olduklarını açıklar.
- Diğer varsa belirtiniz.....

4.2 Başarısız olduğumuzda;

- a. Düşük not verir.
- b. Daha fazla ödev verir.
- c. Daha fazla ilgilenir.
- d. Daha az ilgilenir.
- e. Diğer varsa belirtiniz.....

5.1 Öğretmenim;

- a. Her zaman bizlere güvenir.
- b. Değer verdiğini göstermek için başarılı öğrencilere güvenir.
- c. Değer verdiğini göstermek için başarısız öğrencilere güvenir.
- d. Diğer varsa belirtiniz.....

5.2 Öğretmenim olumsuz davranışlarımız karşısında;

- a. Başarılı öğrencilere müdahale etmez.
- b. Başarısız öğrencilere müdahale etmez.
- c. Kim olursa olsun müdahale eder.
- d. Hiç kimseye müdahale etmez.
- e. Diğer varsa belirtiniz.....

6 Öğretmenimin sınıfta;

- a. Bizi arkadaşlarımızdan daha çok sever.
- b. Bizi arkadaşlarımızdan daha az sever.
- c. Kurallara uyan öğrencileri daha çok sever.
- d. Hepimize eşit davranır.
- e. Diğer varsa belirtiniz.....

1. Ankete Katılanların Öğretmenlerin Özellikleri

- a. Cinsiyet: Erkek Kadın
- b. Kıdem yılı: 0-5 6-10 11-15 16-20
20+
- c. Yaş: 20-30 31-40 41-50 51+
- d. Branş: Matematik Türkçe Fen ve Teknoloji
Sosyal Bil (İnkılâp tarihi) Din Kültür ve Ahlak Bilgisi
İngilizce Sınıf Öğretmen Diğer
- e. Eğitim Durumunuz:
Ön lisans Lisans: Eğitim Fakültesi Lisans Üstü
Diğer
- f. Medeni durumunuz: Evli Bekâr
- g. Çocuğunuz var mı? Evet Hayır
- h. Bu okuldaki görev süreniz? 1-3 3-6 6-9
- i. Haftalık ders saatiniz 15-20 21-25 26-30
- j. Sınıf mevcutlarınız? 20 ve altı 21-25 26-30 31-35 36+

Öğretmenler için anket soruları (Lütfen soruları başarılı ve başarısız öğrencilere yönelik olarak ayrı ayrı cevaplandırınız.)	Başarısız Öğrenciler İçin Yaklaşımlarınız					Başarılı Öğrenciler İçin Yaklaşımlarınız				
	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her zaman	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her zaman
1. Ders öncesi (Planlama boyutu)	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
a. Planlama yaparken öğrenciler için ayrı zaman ayırıyorum.										
2. Ders anlatırken (Uygulama boyutu)	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
a. Öğrencileri derse istekli hale getiririm.										
b. Öğrenciler için dikkat çekme çalışmaları yaparım										
c. Öğrencilerin ön öğrenmelerini kontrol ederim.										
d. Öğrencilerim takım çalışmasına isteklidirler.										

Öğretmenler için anket soruları	Başarısız Öğrenciler İçin Yaklaşımlarınız					Başarılı Öğrenciler İçin Yaklaşımlarınız				
	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her zaman	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her zaman
3. Konuyu özümsetme (Pekiştirme boyutu)	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
a. Öğrencileri tahtaya kaldırım.										
4. Ödül ve ceza (Uyarmaya yönelik davranış boyutu)	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
a. Başarılı öğrencilerin pekiştirmeye yönelik ödüller veririm.										
b. Başarısız öğrencilerin davranışlarını söndürmeye yönelik cezalar veririm.										
c. Başarıdan ziyade olumsuz davranışlar için ceza veririm.										
d. Başarıdan ziyade olumlu davranışlar için ödül veririm.										
e. Başarısız olan öğrencilere düşük not vereceğimi söylerim.										
f. Ceza olarak öğrencilere fazladan ödev veririm.										
5. Öğretmenlerin öğrencilerin kişisel özelliklerini nasıl algıladıkları boyutu.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
a. Öğrencilerim bana karşı saygılıdır.										
b. Öğrencilerimin kılık kıyafetleri daha düzgündür.										
c. Öğrencilerimin zararlı alışkanlıkları vardır.										
d. Öğrenciler yaramazlıkları ile dikkat çekmek istemektedirler.										
e. Öğrencilerim bana karşı utangaçtırlar.										
f. Öğrencilerimle iyi iletişim kurarım.										

6. Onlar gibi düşünme(Empati kurma boyutu) (Lütfen sorulardaki davranışlarımızın sıklığını işaretleyiniz.)	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her zaman
a. Başarısız öğrencilere başarılı öğrencilerimi örnek gösteririm.					
b. Başarısız öğrenciler ile başarılı öğrencilerle kıyaslarım.					
c. Öğrencilerimin fikirlerine değer veririm.					
d. Başarısız öğrencilerimi başarabilecekleri konusunda motive ederim.					

Coktan seçmeli sorular (Her soru için tek şıkkı işaretleyiniz)

1.1 Planlama yaparken:

- Kılavuz kitaplardaki plana uymaya çalışırım.
- Planı uygularken başarılı öğrenci seviyesine uygun ilerlerim.
- Planı uygularken başarısız öğrenci seviyesine uygun ilerlerim.
- Diğer varsa belirtiniz.....
.....

2.1 Velilerin okul ziyaretinde:

- Başarılı öğrencilerin velileri okula daha sık uğramaktadırlar.
- Başarısız öğrencilerin velileri okula daha sık uğramaktadırlar.
- Öğrenci velilerinin okul ziyaretlerinin öğrenci başarısı ile ilişkisi yoktur.
- Diğer varsa belirtiniz.....
.....

2.2 Yapılan takım çalışmalarına:

- Başarılı öğrencilere katılmakta daha isteklidirler.
- Başarısız öğrencilere katılmakta daha isteklidirler.
- Diğer varsa belirtiniz.....
.....

3.1 Öğrencilerin ödevlerini;

- a. Ben kontrol ederim.
- b. Çalışkan bir öğrenciye kontrol ettiririm.
- c. Başarısız öğrencilere kontrol ettiririm.
- d. Azaltır ve nadiren kontrol ederim.
- e. Diğer varsa belirtiniz.....
.....

3.2 Öğrencilere;

- a. Aynı ödevi verir ve kontrol ederim.
- b. Aynı ödevi veririm ancak başarılı öğrenciler kontrol etmem.
- c. Aynı ödevi veririm ancak başarısız öğrenciler için kontrol etmem.
- d. Seviyelerine göre farklı ödevler veririm ve kontrol ederim.
- e. Diğer varsa belirtiniz.....
.....

3.3 Soru çözümü için;

- a. Rastgele birini seçerim.
- b. Herkesi çözebileceğini düşündüğüm sorulara kaldırırım.
- c. Başarılı öğrencileri seçerim ve arkadaşlarına yardım etmesini isterim.
- d. Başarısız öğrencileri seçer ve konuyu soru ile öğrenmelerini sağlarım.
- e. Diğer varsa belirtiniz.....
.....

4.1. Öğrencilere ödül:

- a. Maddi ödüller veririm.
- b. Manevi ödüller veririm.
- c. Not ile ödüllendiririm.
- d. Diğer varsa belirtiniz.....
.....

14.2. Öğrencilere ceza verirken:

- a. Onlarla birebir görüşür ve onlara kızarım.
- b. Onları arkadaşları önünde küçük düşürürüm.
- c. Onlara iyi örnekler gösterir ve onlar gibi olmasını isterim.
- d. Onları not ile cezalandırırım.
- e. Diğer varsa belirtiniz.....
.....

4.3. Öğrencilerin sınıfta oturacakları yeri belirlerken:

- a. Başarılı öğrencilerin dersten kopmamaları için ön sıralarda oturturum.
- b. Başarısız öğrencileri kontrol altında tutmak için ön sırada oturturum.
- c. Ön sıralara fiziksel özellikleri (boy kısalığı, görme ve işitme kusuru... vb) uygun öğrencileri oturturum.
- d. Diğer varsa belirtiniz.....
.....

5.1 Derste konuşan öğrencilere:

- a. Ders ile ilgili konuştukları için çok fazla müdahale etmem.
- b. Derste sıkıldıklarını bildiğim için çok müdahale etmem.
- c. Müdahale etmem.
- d. Aynı olumsuz davranışı gösteren kim olursa olsun müdahale ederim.
- e. Diğer varsa belirtiniz.....
.....