

**İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN
GERÇEK VE TERCİH EDİLEN SINIF ATMOSFERİ ALGILARININ
BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**

MUHSİN MUMCU

**İnönü Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav
Yönergesi'nin**

**Eğitim Bilimleri
Ana Bilim Dalı İçin Öngördüğü
BİLİM UZMANLIĞI TEZİ
olarak hazırlanmıştır.**

MALATYA

Temmuz 2008

Eşime...

İnönü Üniversitesi**Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne**

Bu çalışma, jürimiz tarafında Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı (Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı)'nda BİLİM UZMANLIĞI TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Battal ASLAN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ

Üye : Yrd. Doç. Dr. İkrâm ÇINAR (Danışman)

ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../.....2008

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans tez çalışması olarak sunduğum “İlköğretim Okulu Öğrenci ve Öğretmenlerinin Gerçek ve Tercih Edilen Sınıf Atmosferi Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

...../...../2008

Muhsin MUMCU

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, ilköğretim okulu öğrenci ve öğretmenlerinin gerçek ve tercih edilen sınıf atmosferi algıları bazı değişkenlere göre incelenmiştir.

Araştırmanın başından sonuna kadar her türlü desteğini gördüğüm danışmanım Yrd. Doç. Dr. İkrām ÇİNAR’a, beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan eşime ve teşviklerinden dolayı aileme teşekkür ederim.

Malatya-2008

Muhsin MUMCU

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulu öğrencilerinin sınıf atmosferine ilişkin gerçek durum ve tercih ettikleri durum algılarını, bu algılarının cinsiyet, sınıf ve okulların sosyo-ekonomik düzeyi (SED) ile ilişkilerini; ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf atmosferine ilişkin mevcut durum ve tercih ettikleri durum algılarını ve bu algılarının cinsiyet, branş ve kıdem ile ilişkilerini araştırmaktır.

Araştırmanın evrenini Tokat ili merkez ilçe sınırları içerisinde bulunan ilköğretim okullarındaki 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile İngilizce ve Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenen 1799 öğrenci ve 84 öğretmen katılmıştır. Veriler “İlköğretim Okulları Sınıf Atmosferi Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler t-test ve Anova değerleri yardımıyla SPSS paket programında analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin gerçek sınıf atmosferi algıları ile tercih ettikleri sınıf atmosferi algıları arasında, kız öğrencilerin sınıf atmosferi algıları ile erkek öğrencilerin sınıf atmosferi algıları arasında, 6., 7., ve 8. sınıfların sınıf atmosferi algıları arasında, alt, orta ve üst SED’lerin sınıf atmosferi algıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Öğretmenlerin gerçek sınıf atmosferi algıları ile tercih ettikleri sınıf atmosferi algıları arasında, kıdem değişkeninin katılım alt boyutunda öğretmenlerin gerçek sınıf atmosferi algıları arasında anlamlı farklılıklar olduğu, branş ve cinsiyet değişkeninde öğretmenlerin gerçek ve tercih edilen sınıf atmosferi algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Ayrıca öğretmenlerin sınıf atmosferi algıları ile öğrencilerin sınıf atmosferi algıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Gerçek ve Tercih Edilen Sınıf Atmosferi, Öğrenci ve Öğretmen Algısı, Öğretmen Empatisi, Katılım, İşbirliği, Görev Yönelimi.

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the perceptions of actual and preferred classroom atmosphere of secondary school students, the relationships of these perceptions with gender, class and schools' socio-economic status (SES); the perceptions of actual and preferred classroom atmosphere of secondary school teachers, the relationships of these perceptions with gender, branch and length of service.

The population of this study consisted of 6th, 7th and 8th grades primary school students and teachers of Turkish and English classes in central district of Tokat province. Chosen with stratified sampling method, 1799 students and their 84 teachers participated in this study. Data were collected by using "Elementary and Middle School Inventory of Classroom Environment." The data were analyzed by means of t-test and Anova values calculated on the SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

At the end of the study significant differences were found between students' actual and preferred classroom environments, girls' and boys' actual and preferred classroom atmospheres, 6th, 7th and 8th classes' actual and preferred classroom atmospheres, lower, middle and higher socio-economic status' actual and preferred classroom atmospheres.

Significant differences were found between teachers' actual and preferred classroom atmospheres, teachers' actual classroom atmospheres on involvement sub-scale of length of service variable. However no difference was found between teachers' actual and preferred classroom atmospheres on the variable of gender and branch.

Also significant differences were found between perceptions of teachers' and students' classroom atmospheres.

Key words: Actual and Preferred Classroom Atmosphere, Student and Teacher Perception, Teacher Emphathy, Involvement, Cooperation, Task Orientation.

İÇİNDEKİLER

SAYFA

İthaf	i
Onay	ii
Onur Sözü	iii
Önsöz	iv
Özet	v
Abstract	vi
İçindekiler	vii
Tablolar	xi
Çizelgeler.....	xv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1Problem Durumu	1
1.2 Eğitim	2
1.2.1 Okul	4
1.2.2 Okul Yönetimi	5
1.2.3 Sınıf	6
1.3 Sınıf Atmosferi	8
1.3.1 Sınıf Atmosferi Araştırmalarının Geçmişi	10
1.4 Sınıf Atmosferi Belirleyicileri	14
1.4.1 Öğretmen	16
1.4.2 Öğrenci	22
1.4.3 Sınıf Yönetimi	25
1.4.4 Sınıf İçi İletişim	29

1.5 Araştırmanın Amacı ve Önemi	35
1.6 Problem Cümlesi	37
1.7 Alt Problemler	37
1.8 Sayıtlılar	37
1.9 Sınırlılıklar	38
1.10 Tanımlar	38
1.11 Kısaltmalar	39

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Sınıf Atmosferi Ölçekleri	40
2.2 Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	45
2.3 Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar	51

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli	55
3.2 Evren	55
3.3 Örneklem	55
3.4 Veri Toplama Aracı	58
3.4.1 İlköğretim Okulları Sınıf Çevresi Ölçeği	58
3.4.2 Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirliği Çalışmaları..	59
3.5 Verilerin Toplanması	61
3.6 Verilerin Analizi	61

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1 Deneklerin Kişisel Özellikleri	62
4.2 Alt Boyutlara Göre Öğrenci ve Öğretmenlerin Gerçek ve Tercih Ettikleri	
Sınıf Atmosferi Algılarına İlişkin Sonuçlar	63
4.3 Öğrencilerin Gerçek ve Tercih Ettikleri Sınıf Atmosferi Algıları ve Bu	
Algıların Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi	73
4.3.1 Öğrencilerin Toplam ve Alt Boyutlara Göre Gerçek ve Tercih Ettikleri	
Sınıf Atmosferi Algılarına İlişkin Analiz Sonuçları	74
4.3.2 Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Sınıf Atmosferine	
İlişkin Gerçek ve Tercih Ettikleri Durum Algıları Analiz	
Sonuçları	76
4.3.3 Sınıf Değişkenine Göre Öğrencilerinin Sınıf Atmosferine	
İlişkin Gerçek ve Tercih Ettikleri Durum Algıları Analiz	
Sonuçları	76
4.3.4 Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Öğrencilerin Sınıf	
Atmosferine İlişkin Gerçek ve Tercih Ettikleri Durum Algıları	
Analiz Sonuçları	84
4.4 Öğretmenlerin Gerçek ve Tercih Ettikleri Sınıf Atmosferi Algıları ve Bu	
Algıların Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi	88
4.4.1 Öğretmenlerin Toplam ve Alt Boyutlara Göre Gerçek ve Tercih	
Ettikleri Sınıf Atmosferi Algılarına İlişkin Analiz Sonuçları	89
4.4.2 Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Atmosferine	
İlişkin Gerçek ve Tercih Ettikleri Durum Algıları Analiz	
Sonuçları	92

4.4.3 Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Atmosferine	
İlişkin Gerçek ve Tercih Ettikleri Durum Algıları Analiz	
Sonuçları.....	92
4.4.4 Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Atmosferine	
İlişkin Gerçek ve Tercih Ettikleri Durum Algıları Analiz	
Sonuçları	93
4.5 Öğretmenlerin Gerçek ve Tercih Ettikleri Sınıf Atmosferi Algıları ile	
Öğrencilerin Gerçek ve Tercih Ettikleri Sınıf Atmosferi Algıları Analiz	
Sonuçları	96

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Sonuçlar	99
5.2 Öneriler	102
KAYNAKÇA	103
EKLER	111
Ek 1 Gerçek Sınıf Atmosferi Ölçeği (Öğrenci).....	112
Ek 2 Tercih Edilen Sınıf Atmosferi Ölçeği (Öğrenci).....	113
Ek 3 Gerçek Sınıf Atmosferi Ölçeği (Öğretmen).....	114
Ek 4 Tercih Edilen Sınıf Atmosferi Ölçeği (Öğretmen)	115
Ek-5 Tokat Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Anket Uygulama İzni.....	116

TABLOLAR

SAYFA

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Özellikleri	62
Tablo 2: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri	63
Tablo 3: Öğrencilerin Öğretmen Empatisi Alt Boyutu Maddelerine Verdikleri Yanıtların Frekans ve Yüzdeleri	64
Tablo 4: Öğretmenlerin Öğretmen Empatisi Alt Boyutu Maddelerine Verdikleri Yanıtların Frekans ve Yüzdeleri	65
Tablo 5: Öğrencilerin Katılım Alt Boyutu Maddelerine Verdikleri Yanıtların Frekans ve Yüzdeleri	68
Tablo 6: Öğretmenlerin Katılım Alt Boyutu Maddelerine Verdikleri Yanıtların Frekans ve Yüzdeleri	68
Tablo 7: Öğrencilerin İşbirliği Alt Boyutu Maddelerine Verdikleri Yanıtların Frekans ve Yüzdeleri	70
Tablo 8: Öğretmenlerin İşbirliği Alt Boyutu Maddelerine Verdikleri Yanıtların Frekans ve Yüzdeleri	70
Tablo 9: Öğrencilerin Görev Yönelimi Alt Boyutu Maddelerine Verdikleri Yanıtların Frekans ve Yüzdeleri	72
Tablo 10: Öğretmenlerin Görev Yönelimi Alt Boyutu Maddelerine Verdikleri Yanıtların Frekans ve Yüzdeleri	72
Tablo 11: Öğrencilerin Sınıf Atmosferine İlişkin Toplam Gerçek ve Tercih Edilen İlişkili t-testi Sonuçları	74
Tablo 12: Alt Boyutlara Göre Öğrencilerin Sınıf Atmosferine İlişkin Gerçek ve Tercih Edilen İlişkili t-testi Sonuçları	75

Tablo 13: Cinsiyet Değişkene Göre Öğrencilerin Sınıf Atmosferine İlişkin	
Toplam Gerçek ve Tercih Edilen İlişkili t-testi Sonuçları	76
Tablo 14: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Alt Boyutlarda Sınıf	
Atmosferine İlişkin Gerçek ve Tercih Edilen İlişkili t-testi	
Sonuçları	78
Tablo 15: Öğrencilerin Sınıf Atmosferine İlişkin Toplam Gerçek ve Tercih	
Edilen Puan Ortalamalarının Sınıf Derecesi Değişkenine Göre Tek	
Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	79
Tablo 16: Sınıf Değişkeninde Öğrencilerin Gerçek ve Tercih Ettikleri	
Sınıf Atmosferi Algılarında Aldıkları Ortalama Puanlar	80
Tablo 17: Alt Boyutlarda Öğrencilerin Sınıf Atmosferine İlişkin Gerçek ve	
Tercih Edilen Puan Ortalamalarının Sınıf Değişkenine Göre	
Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	81
Tablo 18: Alt Boyutlara Göre Sınıf Değişkeninde Öğrencilerin Gerçek ve Tercih	
Ettikleri Sınıf Atmosferi Algılarında Aldıkları Ortalama Puanlar	83
Tablo 19: Öğrencilerin Sınıf Atmosferine İlişkin Toplam Gerçek ve Tercih	
Edilen Puan Ortalamalarının SED Değişkenine Göre Tek	
Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	85
Tablo 20: SED Değişkeninde Öğrencilerin Gerçek ve Tercih Ettikleri	
Sınıf Atmosferi Algılarında Aldıkları Ortalama Puanlar	85
Tablo 21: Alt Boyutlarda Öğrencilerin Sınıf Atmosferine İlişkin Gerçek ve	
Tercih Edilen Puan Ortalamalarının SED Değişkenine Göre	
Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	86

Tablo 22: Alt Boyutlara Göre SED Değişkeninde Öğrencilerin Gerçek ve Tercih Ettikleri Sınıf Atmosferi Algılarında Aldıkları Ortalama Puanlar.....	87
Tablo 23: Öğretmenlerin Sınıf Atmosferine İlişkin Toplam Gerçek ve Tercih Edilen İlişkili t-testi Sonuçları	89
Tablo 24: Öğretmenlerin Alt Boyutlara Göre Gerçek ve Tercih Edilen İlişkili t-testi Sonuçları	90
Tablo 25: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Atmosferine İlişkin Toplam Gerçek ve Tercih Edilen t-testi Sonuçları	91
Tablo 26: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Alt Boyutlarda Sınıf Atmosferine İlişkin Gerçek ve Tercih Edilen t-testi Sonuçları	91
Tablo 27: Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Atmosferine İlişkin Toplam Gerçek ve Tercih Edilen t-testi Sonuçları	92
Tablo 28: Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Alt Boyutlarda Sınıf Atmosferine İlişkin Gerçek ve Tercih Edilen t-testi Sonuçları	93
Tablo 29: Öğretmenlerin Sınıf Atmosferine İlişkin Toplam Gerçek ve Tercih Edilen Puan Ortalamalarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	94
Tablo 30: Alt Boyutlarda Öğretmenlerin Sınıf Atmosferine İlişkin Gerçek ve Tercih Edilen Puan Ortalamalarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	94
Tablo 31: Kıdem Değişkeninde Öğretmenlerin Katılım Alt Boyutu Gerçek Formu Sınıf Atmosferi Algılarında Aldıkları Ortalama Puanlar	95
Tablo 32: Öğretmen ve Öğrencilerin Sınıf Atmosferine İlişkin Toplam Gerçek ve Tercih Edilen t-testi Sonuçları	97

Tablo 33: Alt Boyutlara Göre Öğretmen ve Öğrencilerin Gerçek Sınıf

Atmosferine İlişkin t-testi Sonuçları97

Tablo 34 : Alt Boyutlara Göre Öğretmen ve Öğrencilerin Tercih Edilen Sınıf

Atmosferine İlişkin t-testi Sonuçları98

ÇİZELGELER

Çizelge 1: Sınıf Atmosferinin Belirleyicileri ve Çıktıları	14
Çizelge 2: Sınıf Yönetimi-Öğretim İlişkisi	27
Çizelge 3: Eğitimde İletişim Süreci	29
Çizelge 4: Sınıf İçinde Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi	31
Çizelge 5: Sınıf Atmosferi Ölçekleri	41
Çizelge 6: Örnekleme Giren Öğrencilerin Değişkenlere Göre Dağılımı	56
Çizelge 7: Örnekleme Giren Öğretmenlerin Değişkenlere Göre Dağılımı	57
Çizelge 8: İlköğretim Okulları Sınıf Çevresi Ölçeği'nin Cronbach Alpha Katsayıları	59
Çizelge 9: İlköğretim Okulları Sınıf Çevresi Ölçeği'nin Cronbach Alpha Katsayıları	60

BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsan, sürekli olarak değişen ve çevresi ile etkileşimde bulunan canlı bir organizma ve psiko-sosyal bir varlıktır. Buna göre insan, tamamlanmış bir olgunun içerisinde değil, sürekli olarak yeniden oluşan bir sürecin içerisinde yer almaktadır. Bu süreç, programlanmış etkinlikler halinde gerçekleşir; kendiliğinden gelişen rastlantılara bağlı bir düzensizlik içinde meydana gelmez (Aydın, 2007:89).

Eğitimin en önemli amacı sürekli değişim süreci içerisinde olan insanın davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirmektir (Ertürk, 1979:12). Günümüzde eğitimin okulla sınırlı kalmadığı bilinmektedir. Buna rağmen, eğitimin formal boyutunun gerçekleşebilmesi için okul temel bir kurum olarak ortaya çıkmaktadır. Okuldaki öğretim ise fiziksel, sosyal ve psikolojik yönlerden uygun bir sınıf atmosferinin var olduğu sınıflarda gerçekleşir. Eğitimci için sorun bu çevrenin öğrenme-öğretme için uygun bir şekilde düzenlenip düzenlenmediğidir.

1.1. Problem Durumu

Sınıf yönetimi, sorunların az olduğu bir sınıf yaratmak için izlenmesi gereken yol, ilke ve kavramlar bütünü olarak tanımlanabilir. Sınıf yaşamını tümüyle problemsiz bir alan olarak algılamak, hem insanın doğasına hem de yaşamın ve dolayısıyla eğitimin gereklerine uygun düşmez. Sınıfı yönetme her koşulda gerçek durumu geliştirmek ve daha olumlu, daha üretken bir öğrenme atmosferi yaratma amacı taşır. Bunun için öncelikle gerçek durum ile tercih edilen durum arasındaki farkın bilinçli ve seçici bir biçimde belirlenmesi ve çözümlenmesi gerekir (Aydın, 2007:258).

Canter ve Canter (1976)'e göre gerçek durumun çözümlenmesi ve ulaşılmaması hedeflenen ideal durumun saptanmasını tanımlayan bu süreçte üç temel boyut bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, gerçek durumun korunmasıdır. İkincisi, gerçek durumda bulunan ve değiştirilmesi gereken olumsuz koşulların belirlenmesi ve

bunların çözümünde uygulanabilecek stratejilerin geliştirilmesidir. Üçüncü boyut ise gerçek durumu ideal duruma yaklaştırma süreci içinde oluşabilecek potansiyel sorunları önceden öngörerek, değişimi kurumsallaştırmakla ilgilidir (Akt. Aydın, 2007:259).

Sınıf ortamının, çalışmaya uygun ve iyileştirilmiş bir psikolojik iklimi sahip olması, genellikle öğretmenlerce göz ardı edilen bir sorumluluk boyutudur (Akınoğlu, 2004:113). Öğrenme-öğretme; fiziksel, sosyal ve psikolojik yönlerden uygun bir çevrede oluşur. Eğitimci için sorun bu çevrenin öğrenme-öğretme için uygun bir biçimde düzenlenmesidir. Bu da çevre ile birey arasında söz konusu çeşitli etkileşim boyutlarının eğitim hedefleri doğrultusunda düzenlenmesi ve yönlendirilmesini gerektirmektedir (Ergün vd., 1999:148).

İşte bu nedenlerden dolayı bu araştırma gerçek ve tercih edilen sınıf atmosferi arasındaki farklılıkları ortaya koyarak aralarındaki farkları gidermek için gerekli bulguları sağlayacağından önemlidir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin tercih ettiği ortam ile var olan eğitimsel ortam arasındaki eşleşmenin başarılması, öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duyuşsal seviyelerini arttırma açısından önemlidir. Ayrıca araştırma sonucunda elde edilen bulgular, sınıf atmosferini değerlendirmek ve belki de değiştirmek için öğretmenlere farkındalık yaratacağından faydalı olacaktır.

1.2. Eğitim

En geniş anlamda eğitim, bireyin içinde yer aldığı çevrede, kalıtım yoluyla getirdiklerinin dışında (Binbaşıoğlu, 1994:27) bütün nesne, kurum ve bireylerin, onun üzerindeki zihinsel, duygusal, sosyal yönlerden etkilerini ifade etmektedir. Dar anlamda ise eğitim, birey üzerinde amaçlı bir biçimde yapılan değişim süreci olarak görülmektedir. Bu süreç, bilişsel, duyuşsal ve devinsel düzeylerde (Şişman, 2005:3) bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1979:12). Bu tanıma göre eğitimin içeriği şöyle özetlenebilir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999:26):

- Eğitim bir süreçtir.
- Eğitim sürecinde, bireyin davranışlarının istenilen yönde değiştirilmesi amaçlanmaktadır.

- Davranışlarındaki değişme kasıtlı olarak gerçekleşmektedir.
- Eğitim sürecinde bireyin kendi yaşantıları esastır.

Eğitimi etkileyen bazı değişkenler vardır. Bunlar (Çakmak, 2000:27):

1. Durum değişkenleri,
2. Süreç değişkenleri
3. Sonuç (ürün) değişkenleri olarak sıralanabilir.

Durum değişkenleri ile öğretmen, öğrenci, sınıf, konu ve okula yönelik bir takım özelliklere işaret edilirken, süreç değişkenleri ile daha çok sınıf-içi durumlara ait yöntemlere işaret edilir. Bu yöntemler öğretmen ve öğrencilerin algı ve davranışlardır. Sonuç değişkenleri ise daha çok öğretim sonucu edinilen başarı durumları ile ilgilidir (Çakmak, 2000:27).

Bütün bu değişkenler, öğretimin daha etkili olması için geniş bir açıda düşünülmesini gerektirir. Bu geniş açı içinde yer alan her türlü değişken öğretimi doğrudan etkilemektedir (Çakmak, 2000:27).

Eğitimin sonuçları olumlu ya da olumsuz yönde olabilir. Eğitimin temel amaçlarından biri, insanın doğuştan sahip olduğu bazı istidatları ortaya çıkartmak ve geliştirmektir. Bu yönüyle verilecek eğitimin insanı olumlu yönde geliştirmesi beklenir. Eğitim, bir etkileme süreci olarak tanımlanırsa, eğitimde amaç; bu sürecin insanı belli yönde etkilemesi ve sonucunda da olumsuz etkenlerden etkilenmemesini öğretmektir (Şişman, 2005:4).

Eğitim ortamı; insan ilişkileri, yaşam biçimi, sunumu, iklimi gibi tüm koşullarıyla öğrencinin sağlıklı bir biçimde gelişme imkanı bulabileceği doğal yaşam ortamıdır (Ataünal, 2003:51). Bu anlamda eğitimin, insanın sosyal ilişkilerini, sosyal becerilerini geliştirmesine katkıda bulunması, toplumun kültürel birikimini aktarması ve geliştirmesi, toplumsal bütünleştirmeyi sağlaması, bireyleri toplumun etkin bir üyesi haline getirmesi onları sosyal rollere hazırlaması beklenir (Şişman, 2005:129).

1.2.1. Okul

Eğitim kurumu, toplumda bireyler arasındaki eğitsel ilişkileri düzenler. Her bireyin yaşamını sürdürmesi, toplumsal üyelik kazanması, görev ve rollerini yerine getirmesi için öğrenmesi gereken bazı davranış kalıpları vardır. Bu davranış kalıplarının günümüzde evde ve aile ortamında bütünüyle öğrenilmesi güçtür. Bu işlevi bugün, eğitim ve öğretimin gerçekleştirildiği okullar yerine getirmektedir (Balay, 2003:17).

Okul, bireylerin eğitilmesi görevini üstlenen toplumsal bir kurumdur. Bireylerin eğitilmesi okullarda gerçekleştirilir. Eğitim hizmeti veren bir örgüt olarak okulun, eğitsel, yönetsel ve kuramsal amaç ve görevleri vardır. Okulun eğitsel görevleri içerisinde en önemlisi eğitim amacıyla okulda bulunan bireylerin öğrenmelerini sağlamaktır (Ünal ve Ada, 2000:24).

Okullarda öğrencilere toplumun ve bireyin ihtiyaçlarına göre önceden hazırlanan programlar doğrultusunda eğitim ve öğretim verilerek öğrencilerde istendik davranış değişiklikleri meydana getirilmeye çalışılır (Erden, 2003:34).

Okullar, kültürü üreten ve değişik yaşantılara sahip olarak okula gelen bireylere aktaran yerler olarak düşünülebilir. Bireyler arasında sosyal etkileşime bağlı bir ortak yaşam oluşturmaları ve toplumsal bütünleşmeyi sağlaması okullardan beklenmektedir (Şişman, 2005:129).

Okul toplumunu oluşturan insanlar arasında bütünleşmenin sağlanıp sürdürülmesi; aidiyet ve birlikteliğin gelişmesi, üyelerin okullarına bağlanmaları, okullarıyla özdeşleşmeleri, üyeler arasında ortak bir kültürün oluşmasına bağlıdır. Okul, sosyal bir sistem olarak belirli bir kültüre sahiptir ve okuldaki her türlü etkinlikler, kültürel bir takım özellik ve değerleri taşır. Bu kültüre, okul kültürü, kurum kültürü, örgüt kültürü gibi adlar verilir (Şişman, 2005:126).

Okul kültürü ve iklimi sınıf yönetimini etkileyen faktörlerdendir. Okulun değerleri, gelenekleri, okulda yaşanan olaylar ve okulun tarihi okulun kültürünü oluşturur. Okul iklimini ise okulun psikolojik iç özellikleri oluşturur. Okulun

paylaşılan kültüre ve olumlu atmosfere sahip olması, öğretmenin sınıf yönetimini etkiler (Çelik, 2005:6).

Okul iklimi, okuldaki insanlar arasındaki etkileşimi ifade eder. Her okulun kendine özgü bir atmosferi vardır. Okulda bireyler arası ilişkilerin durumu, okulun atmosferi hakkında bilgi verir. Bu ilişkiler sıcak, yakın ve güvene dayalı ilişkiler olabileceği gibi; resmi ve mesafeli de olabilir. Okul iklimi okulda çalışan ve okulun üyesi olan insanların motivasyonunu, moralini ve verimliliğini etkiler. Bu bakımdan okul yöneticilerinin, okulda güçlü bir ortak kültürün yanı sıra açık, olumlu, destekleyici ve güvene dayalı bir iklimin oluşmasına öncülük etmeleri de beklenir (Şişman, 2005:126).

Thorp vd. (1994) öğrencilerin ilkökul ve ortaokulda yaklaşık olarak 15.000 saat geçirdiklerini belirtir ve bu yüzden öğrencilerin okulda iyi deneyimlerinin olmasının önemli olduğunu vurgular (Akt. Burnett, 2002:8). Şüphesiz ki öğrencilerin okulda iyi deneyimlere sahip olmasını sağlayacak etkenlerden birisi de okul yönetimidir.

1.2.2. Okul Yönetimi

Okul yönetimi eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını eğitim sisteminin amaçları ve yapısı belirler; eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulanması anlamına geliyorsa, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanması anlamına gelmektedir (Çalık, 2005:5). Okul yönetiminin görevi okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Taymaz, 1989:19).

Sınıf, içinde bulunduğu okulun bir parçasıdır. Bu nedenle okulun fiziksel ve psikolojik yapısı, sınıf yönetimini de etkiler. Esasen okul yönetimi, sınıf yönetiminin üst sistemidir. Bu nedenle okul ve sınıf birbirinden ayrı düşünülemeyecek özelliklere sahiptir. Buna göre, okulun temelini oluşturan örgüt kültürü, sınıf yönetimine de yansır (Aydın, 2007:42).

1.2.3. Sınıf

Günümüzde eğitim okulla sınırlı kalmamaktadır. Buna rağmen, eğitimin formal boyutunun gerçekleşebilmesi için okul temel bir kurumdur. Okuldaki öğretim de daha çok sınıf içerisinde ya da sınıf ortamında gerçekleştirilmektedir (Kıncal, 2005:155) Sınıf, içinde bulunduğu okulun bir parçasıdır. Okul ve sınıfın birbirinden ayrı olarak düşünülmesi de söz konusu değildir (Çalık, 2005:5).

Bireyde öğrenmenin oluşumunu sağlayabilecek nitelikte bir öğretimin gerçekleştirilebilmesi için uygun öğrenme-öğretme ortamlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Akınoğlu, 2004:113). Bu ortamlar, öğrenme-öğretme etkinliklerinin meydana geldiği, eğitsel iletişim ve etkileşimin gerçekleştiği çevredir. Okulda sınıf bu amaçla oluşturulmuş özel bir çevredir. Özel bir öğretim ortamı olan sınıf eğitim sisteminin en alt sistemidir. Sınıf; sistemin üretim merkezi, eğitimsel amaçların davranışa dönüştürüldüğü yerdir (Sarıtaş, 2000:47).

Sınıf, eğitim sisteminin en küçük ve en son birimi, ancak eğitim yönetiminin ilk ve temel basamağı (Sarıtaş, 2000:47) ve öğretimin gerçekleştiği en çekirdek merkezdir (Çakmak, 2000:28). Sınıf; insanın öğrenimi süresinde çok çeşitli değişkenlerden etkilendiği, belli bir yaş grubunda ve bireysel farklılıkları bulunan öğrencilerin ve öğretmenlerin belirlenmiş amaçlarını gerçekleştirmek üzere içinde bulunduğu ortamdır (Ünal ve Ada, 2000:24). Amaçların gerçekleşmesi ise öğretmen ve öğrenciler arasında kurulan iletişimin niteliği ile ilgili olduğundan (Aydın, 2007:27) her sınıf kendine özgü nitelikler taşımaktadır (Ünal ve Ada, 2000:24).

Sınıf, öğretimi daha etkili hale getirmek için bir araç (Ünal ve Ada, 2000:128) ve eğitsel amaçların gerçekleştirilmesi için yapılandırılmış eğitim ortamıdır (Aydın, 2007:27). Olumlu ve öğrenmeye uygun sınıf ortamlarında öğrenme-öğretme süreçlerinden uygun bir biçimde yararlanıldığında, öğrenme kolaylaşmakta, aktif hale gelmekte, zenginleşmekte, algılar güçlenmekte ve ilgi artmaktadır (Ünal ve Ada, 2000:128). Sınıf, öğrencilerin eğitimsel başarıları için kritik bir çevre olarak görülmektedir. Araştırmacıların ve eğitimcilerin çoğu, olumlu bir sınıf ortamı oluşturulmasının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinsel öğrenme ürünleri

üzerinde etkisi olduğuna ve öğrencilerin gelişimlerinde önemli bir rolü olduğuna inanmaktadır (Baek ve Choi, 2002:125; Ünal ve Ada, 2000:128).

Sınıf, öğrencinin yaşamında ailesinden sonra gelen ikinci önemli ilişkiler sistemidir. Öğrencinin gününün önemli bir bölümünü geçirdiği bir çevredir. Bilgi vericiliği yanında, çekici etkinliklerle dolu, öğrencileri kendine çeken ve ortama katan bir çevre olmalıdır (Külahoğlu, 2000:4). Sınıf, sosyal bir ortam ve öğrenciler için bir sosyalleşme ortamıdır. Sınıfta sadece formal öğretme-öğrenme etkinlikleri gerçekleşmez. Sınıf yaşamının informal yanları da vardır (Şişman, 1999:177). Sınıf ortamında, öğrenciler tarafından yaşanan çeşitli ilişkileri içeren, yani onların yarattığı ve onların davranışlarını etkileyen ortak bir yaşamın paylaşılması söz konusudur (Külahoğlu, 2000:4)

Sınıf, okul gibi bir sosyal sistem olarak ele alınabilir. Sınıfta bulunan öğrenciler, toplumun farklı kesimlerinden gelmiş, farklı ortamlarda sosyalleşme süreci içinde yer almış olabilir. Bu öğrenciler, okulda olduğu gibi sınıfta da yeniden bir sosyalleşme süreci ile karşılaşır. Bu süreçte öğrenciler, okul ve sınıfta hakim kuralları öğrenir. Böylece okul kültürü yanında bir de sınıf kültürü oluşur. Sınıf kültürü bir sınıfı oluşturan öğrenciler arasında hakim olan değerleri, normları ve sembolleri ifade eder. (Şişman, 2005:142).

Sınıf, paylaşma, uzlaşma, yarışma, rekabet gibi olumlu ve olumsuz ilişkilerin gözlendiği bir ortamdır. Eğitimin temel amacı ise kişiyi başarılı bir biçimde toplumsallaştırmak ve bireyselleştirmektir. Başka bir ifadeyle, sınıftaki öğretim yaşantıları, hem toplumsal hem de bireysel beklenti ve gereksinimlerin dengeli bir biçimde karşılanması için örgütlenmiştir (Aydın, 2007:113).

Sınıf en basit anlamda öğretimin gerçekleştiği en çekirdek merkezdir. Okul çatısı altında yer alan sınıflar, öğrenme-öğretmenin gerçekleştiği ve öğrenci-öğretmenin aralarında belirli ilişkiler kurduğu ortamlar olarak tanımlanabilir (Çakmak, 2000:28).

Öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenlerle sınıf içerisindeki bu ilişkileri, belli bir hava yaratır. Bu psikolojik hava sınıf atmosferi olarak adlandırılır (Külahoğlu, 2000:4).

1.3. Sınıf Atmosferi

Sınıfa ilişkin olarak yapılan çalışmalarda sınıfta etkili olan durumlar açıklanmaya çalışılmaktadır. Literatürde sınıf iklimi, sınıf çevresi, sınıf atmosferi gibi farklı adlandırmalar altında sınıfta etkili olan sınıf koşulları açıklanmaktadır (Çakmak, 2000:28). Sınıf “iklimi”, “atmosferi”, “çevresi”, “eğitim ortamı”, “öğrenme-öğretme süreci” gibi kavramlar birbirlerinin yerine eşanlamlı olarak kullanılan bazen de kendi anlamı ile değerlendirilen kavramlardır. Son yıllarda bu kavramlar üzerine artan bir ilgi vardır (Whendall vd., 1999:847; Ergün vd., 1999:145).

Sınıftaki öğrencilerin kişilik özellikleri, okula ve derslere yönelik tutum ve davranışları, ders çalışma ve dinleme alışkanlıkları, ailelerinden getirdikleri kültürel miras, öğrenciler arasındaki etkileşim, sınıfın fiziksel koşulları ve öğretmen-öğrenci etkileşimi bir bütün olarak sınıf ortamını oluşturur (Akınoğlu, 2004:113).

Sınıf, ortak bir yaşam alanıdır. Farklı sosyo-ekonomik kültürlerden gelen öğrencilerin paylaştığı sınıf ortamı, çok boyutlu ve dinamik bir süreç içinde yaşanır (Aydın, 2007:55). Öğrencilerin hem psikolojik gelişimi, hem de toplumsal gelişimi için düzenlenmiş bir ortam olarak sınıf önemli bir rol oynamaktadır. Sınıf ortamı, öğrencinin öğretmen ve arkadaşlarıyla düzenli, olumlu sosyal ilişkiler kurmasına yardımcı olarak toplumsallaşma ve sosyalleşme sürecini hızlandırır (Akınoğlu, 2004:116).

Sınıf çevresi sınıf içerisindeki öğrencilerin ve öğretmenlerin paylaşılan algıları olarak tanımlanabilir. Değişik algı ve beklentilerin tanımlanması ve bütünleştirilmesi şeklinde gerçekleşen sınıf yaşamı, sosyal yapının küçük bir boyutunu oluşturur. Diğer bir ifadeyle, sınıf içerisindeki yaşam, toplumsal çevrenin sosyo-kültürel öğeleri tarafından etkilenen ve onları da etkileyen süreçler toplamıdır (Aydın, 2007:55).

Sınıf ortamı; sınıfı oluşturan fiziksel düzen, psikolojik durum ve değerlendirmeleri etkileyen sosyal ve kültürel öğelerin etkileşiminin bir ürünüdür. Sınıf ortamı bir sınıfı diğerinden ayıran o sınıfa özgü özelliklerin tamamıdır. Sınıf ortamı sınıfta bulunan herkesin yaşadığı, sınıftakilerin davranışlarını etkileyen

özelliklerin tümüdür. “Bir insan için kişilik ne ise sınıf için de ortam odur” denilebilir (Özden, 2005:41).

Araştırmalar sağlıklı iletişimin (öğretmen-öğrenci; öğrenci-öğrenci) kurulduğu, birlikteliğin egemen olduğu, başarının teşvik edildiği ve ödüllendirildiği ortamlardaki öğrencilerin; katı kuralların egemen olduğu, soğuk, başarının fark edilmediği ortamlardaki öğrencilere göre daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca olumlu sınıf ortamlarında bulunan öğrencilerin devamsızlıkları azalır, problem çıkarma olasılığı zayıflar ve okula bağlılıkları artar (Özden, 2005:42).

Öğrenme-öğretme; fiziksel, sosyal ve psikolojik yönlerden uygun bir çevrede gerçekleşir. Eğitimci için amaç; bu çevrenin öğrenme-öğretme için uygun bir şekilde düzenlenmesidir. Çünkü çevre ile birey arasındaki çeşitli etkileşim boyutlarının eğitim hedeflerine göre düzenlenmesi ve yönlendirilmesi gerekir (Ergün vd., 1999:148).

Son 30 yılda yapılan çalışma sonuçları okullardaki sınıf çevresi kalitesinin öğrenciler üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ve öğrenmenin önemli belirleyicilerinden birinin sınıf çevresi olduğu gerçeğini kanıtlamıştır. Buna göre, sınıf çevresi daha olumlu algılandığında öğrenciler daha iyi öğrenir (Dorman vd., 2006:907). Sınıf çevresinin psiko-sosyal rolünü göz önünde bulundurmadan eğitimsel üretkenlik en üst seviyeye çıkarılamaz (Dorman, 2002). Etkili bir öğrenme çevresi (Demirbolat, 2005:52):

1. Öğrencilerin kendilerini rahat hissedecekleri, akranları ile birlikte kendilerini bir grup olarak benimsedikleri bir iklimi,
2. Öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılandığı, öğretmenleri ile işbirliği içinde çalışacakları bir düzeni,
3. Sınıfta, akademik beklentiler ve psiko-sosyal beklentileri karşılayacak bir grubun oluşumu için gerekli bir ortam meydana getirmeyi zorunlu kılar.

Öğrenme sürecinde her öğrenci kendi sürecini yaşar. Öğrenciler öğretmenden olduğu kadar birbirlerinden de etkilenir. Sınıf iklimi öğrenmeyi etkiler; eğitime, okula ve hayata ilişkin bakış açısını şekillendirebilir. Öğrenme süreci sınıfa hakim olan havadan etkilenir; dolayısıyla sınıftaki olumsuz iklime rağmen öğrencilerin

öğrenme süreci yaşaması zorlaşır (Özden, 2005:42). Sınıfta, öğrencinin öğrenme sürecini etkileyen üç tür iklimden söz edilmektedir. Bunlar Çakmak (2000:29) tarafından şu şekilde sınıflandırılmış ve aşağıdaki gibi açıklanmıştır: (1) Rekabetçi (yarışçı), (2) İşbirlikli, (3) Bireyci sınıf iklimleri.

1. Rekabetçi bir iklim tipi, öğrencilerin doğru cevaplar vermek için birbirleri ile yarıştığı iklim tipidir. Rekabetçi bir sınıf ikliminde öğrencilerin sınıfta aktif değildir. Öğretmenin öğretimi düzenlemek, materyalleri sunmak ve öğrencilerin sorulara verdiği cevapları değerlendirmek gibi çok yönlü yetkileri vardır.

2. İşbirlikli bir sınıf ikliminde öğrenciler öğretmen tarafından belirlenen bir konuda çalışırlar. Öğretmen gerekli gördüğünde öğrencilere katılır ve sınıftaki tartışmalarda düşüncelerini belirtir böylece sınıftaki tartışmanın kalitesini artırır.

3. Bireyci sınıf ikliminde ise öğrenciler öğretmen kontrolü altında kendi kendilerine çalışırlar. Bu tür sınıf ikliminde öğrenciler grup çalışması yapmazlar; bağımsız çalışırlar. Öğretmen ise öğrencilerin bu çabalarını gözlemler.

1.3.1. Sınıf Atmosferi Araştırmalarının Geçmişi

Öğrenme çevresi araştırmalarının kökü ilk sosyal psikologların çalışmalarına dayanmaktadır. Kaydedilen ilk sınıf çevresi araştırması 1920’lerde ABD’de Thomas tarafından yapılmıştır. Thomas’ın çalışması, olayların psikolojik içeriğinden ziyade belirli sınıf olaylarını gözlemlene ve kaydetme üzerine yoğunlaşmıştır. Bu ilk çalışma, davranışı insanın ve çevrenin işlevi olarak tanımlayan Lewin’in “Alan Teorisi (Field Theory)” ile geliştirilmiştir (Dorman, 2002).

Çevresel etkilerin bireyler üzerindeki önemini anlamak için teorik çerçeve, Lewin’in formülü ile oluşturulmuştur. Lewin (1936) insan davranışının, bireyin ve çevresinin karmaşık etkileşimi tarafından belirlendiğine inanıyordu. Birbirine bağlı iki etki, insan (P) ve çevrenin (E) sonucu olan insan davranışını tanımlamak için şu formülü bulmuştu. $B = f(P, E)$. Lewin, insan ve çevrenin karşılıklı etkileşiminin, insan davranışını etkilediğini öne sürmüştür. Cartwright (1974) Lewin’in bilim adamlarının ilgilenmesi gereken alanın bireyin “yaşam alanı” olduğunu ve bu yaşam alanının kişi ve kişi için var olan psikolojik çevreden oluştuğunu öne sürdüğünü belirtmiştir (Akt. Dorman, 2002). Boy ve Pine (1988)’de sınıf çevresi

araştırmalarının tarihsel olarak sınıfın psikolojik boyutuna odaklandığını söylemektedir (Akt. Dorman vd., 2006:906).

Murray, Stern-Stein ve Bloom, Pace ve Stern insanların psikolojik ihtiyaçlarına ve çevrenin baskısına göre kavramlaştırıldığı bir “ ihtiyaç-baskı (need-press)” teorisi üretmek için Lewin’in çalışmasını geliştirdiler.

Lewin'in formülüne dayanarak Murray (1938; Akt. Baek ve Choi, 2000:125) insanların yaşadığı çevredeki kişisel ihtiyaçlar ve çevresel baskı arasındaki etkileşimi gösteren “ihtiyaç-baskı” modelini öne sürmüştür. Bu modelde kişisel ihtiyaçlar, bireylerin hedeflerine doğru hareket etme eğilimi ifade eder; diğer yandan çevresel baskı, kişisel ihtiyaçların gerçekleştirilmesinin ya desteklendiği ya da engellendiği dış faktörleri ifade eder. Çevresel baskı kavramı Murray'ın modelinde de çok önemlidir. Murray'a göre iki tür baskı vardır: beta baskısı ve alfa baskısı. Beta baskısı, çevresel durumu bireyin kendisinin algılamasını ifade ederken alfa baskısı, dıştan algılanan çevresel baskıdır. Murray bireylerin zararlı olarak algıladıkları durumlardan kaçınırken faydalı olarak algıladıkları çevrelere girmeye çalıştıklarını ileri sürmektedir.

Stern, Stein ve Bloom (1956) Murray'ın beta baskısını özel (private) ve ortak (consensual) beta baskıları olarak değiştirdi. Özel beta baskısı, bireyin çevre algılarını ifade ederken, ortak beta baskısı, çevre hakkında grup üyelerinin sahip olduğu paylaşılan görüşü ifade eder.

Dorman'ın (2002) Pace ve Stern'den aktardığına göre, Pace (1963), çevrenin önemli yönlerinin “onun sahip olduğu atmosferin ya da özelliklerin tümü; ödüllendirilen, teşvik edilen, vurgulanan şeylerin türü ve toplumda değer bulan, en çok ifade edilen ve hissedilen yaşam stili” olduğunu öne sürmüştür. Bu teoriye göre, ihtiyaçlar ve baskı davranış üretmek ve yönlendirmek için etkileşim içerisindedir. Bir okulda öğrenci ya da öğretmen belirli ihtiyaçlara sahiptir ve okulun baskısı bu ihtiyaçları ya karşılar ya da engeller. Stern (1970), insan ve çevre uyumunun öğrenci çıktıları ile ilgili olduğu teorisini üretmek için ihtiyaç-baskı (need-press) teorisini genişletmiştir. Bu teori, gerçek ve tercih edilen çevreler arasındaki uyumun

değerlendirildiği çalışmaların ve öğrenci çıktıları ile ilgili insan-çevre uyumu çalışmalarının temelini oluşturmuştur.

Getzel ve Thelen (1960) sınıf grupları çözümlemesi için geliştirdiği teori grup davranışları, kişisel ihtiyaçlar, rol beklentileri ve sınıf öğrenme çevresi arasında yakın bir ilişkinin var olduğunu öne sürmüştür.

Murray'ın çalışmasını daha da ileri götüren Moos (1979; Akt. Baek ve Choi, 2000:125) "çevrenin kişiliğini araştırmıştır." Murray'e göre, bireylerin kişiliğini tanımlamak nasıl mümkünse aynı şekilde kişilik açısından çevreyi tanımlamak da mümkündür. Sosyal çevreler, insanlar gibi sıcaklık, destek, sertlik, kısıtlama gibi özelliklere sahip olabilir. Moos sosyal çevreyi kavramsallaştırmaya, ölçmeye ve insan davranışlarına olan etkisini değerlendirmeye çalışmıştır. Okul, aile, hapishane gibi değişik türdeki çevrelerde yaptığı araştırmalara dayanarak sosyal çevrenin üç boyuttan oluştuğunu belirlemiştir. Bu boyutlar: ilişki, kişisel gelişim veya hedef yönelimi ve sistem devamlılığı veya değişikliğidir. İlişki boyutu, katılım, karşılıklı destek ve ortam içerisinde özgür ve açık ifadenin derecesini belirlemiştir. Bu boyut, katılım, yakın ilişki, öğretmen desteği, arkadaş bağlılığı ve çatışma çözümü gibi faktörleri içerir. Kişisel gelişim veya hedef yönelimi, kişisel gelişim ve bireysel ilerlemenin meydana gelme eğiliminin bulunduğu boyutu yansıtır. Görev yönelimi, rekabet, başarı ve karşılıklı bağlılık bu boyutta yer alır. Sistem devamlılığı veya değişimi, ortamın beklentilerinde açık olup olmadığını, kurallarını nasıl devam ettireceğini ve değişikliklere nasıl cevap vereceğini ölçer. Bu boyut, organizasyonu, kuralları, kural açıklığını ve öğretmen desteğini içerir.

Moos'un (1987) sosyal iklim ölçekleri hastaneler, hapishaneler, okulları içine alan çalışma grupları, üniversite yerleşkeleri ve sınıflar gibi değişik insan çevrelerindeki araştırmaları teşvik etmiştir (Akt. Dorman, 2002). Murray'ın beta baskısı görüşünü kullanarak Moos ve meslektaşları, farklı çevre türlerinin boyutlarını ölçmek için psikolojik ölçekler geliştirmişlerdir. Örneğin, Moos ve Trickett, sınıf çevresinin psikolojik özelliklerini ölçen "Sınıf Çevresi Ölçeği"ni geliştirmiştir. Moos (1979; Akt. Baek ve Choi, 2000:125) öğrencilerin algılarının, eğitim çevresine önemli bir bakış açısı sağladığını ifade etmiştir. Dışarıdan araştırma yapanlar bir bakıma daha objektif olabiliyor ve sınıf hakkında bazı bilgileri elde edebiliyor olsa

bile, sınıfın içine gerçekten katılmadan ortamın nasıl olduğunu anlamaları zordur. Fakat öğrenciler eğitim ortamının sosyal çevresi hakkında doğru, sağlam izlenimler edinmek için sınıf içerisinde önemli bir zamana sahiptir. Bunun ötesinde Moos, öğrencilerin zamanlarının çoğunu geçirdiği sınıf gibi mikro-ortamlara özel bir önem verilmesi gerektiğinin üzerinde durmuştur. Sınıflar, öğrenciler için anlamlı ve önemli, nispeten homojen ve kaynaştırıcı ve öğrencileri güçlü bir şekilde etkileyen yerlerdir.

Stanford Üniversitesi'nde Moos'un çalışmasının teorik mirası, insan çevresinin üç boyutu olduğunun kabulü olmuştur. Bu boyutlar şunlardır: ilişki, kişisel gelişim, sistem muhafazası ve sistem değişimi. Son 30 yılda öğrenme çevresi araştırmacılarının çok azı çevreyi kavramsallaştırmak için bu genel çerçevenin dışına çıkmıştır (Dorman, 2002).

Walberg'in Harward Fizik Projesi'ne (Harward Project Physics) katılımı, öğrenme çevresinin değerlendirilmesini gerektirdi. Harward Fizik Projesi 1960'ta ABD'de ortaokul öğrencileri için deneye dayanan bir fizik dersi idi. Bu projede; Amerikan sınıflarında fiziğin öğrenimine ve öğretimine yönelik bu yeni yaklaşımın sınıf iklimine katkı sağlayıp sağlamadığı araştırılmıştır. 1960'ların davranışçılığına ve sınıflarda gözlemcilerin kullanımına karşın, Walberg'in araştırmasında anketler yoluyla toplanan öğrencilerin algısal verileri kullanılmıştır (Dorman, 2002).

Walberg'in çalışması öğrencilerin kendi sınıfları hakkında geçerli muhakeme yapabildiklerini ve bu algıların öğrenme çevresi araştırmalarında kullanılabilir olduğunu göstermiştir. 1970'den beri kavramsallaştırma ve sınıf çevrelerinin değerlendirilmesi üzerine yapılan çalışmalar hızlı bir şekilde artış göstermiştir (Dorman, 2002).

Haertal, Walberg ve Haertal (1981) tarafından sınıf çevresi çalışmaları kullanılarak yapılan meta-analizi, öğrencilerin sınıf çevresi algılarının, motivasyon, başarı ve öğrenci memnuniyeti gibi belirli öğrenci çıktılarını belirlemede önemli bir faktör olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çalışmalarında yaklaşık olarak 17.000 öğrenci ve 823 sınıfın verilerini içeren 12 çalışmayı analiz etmişlerdir. Bulgular, öğrencilerin bilişsel ve öğrenme çıktıları ve öğrencilerin sınıflarının psikolojik özelliklerini

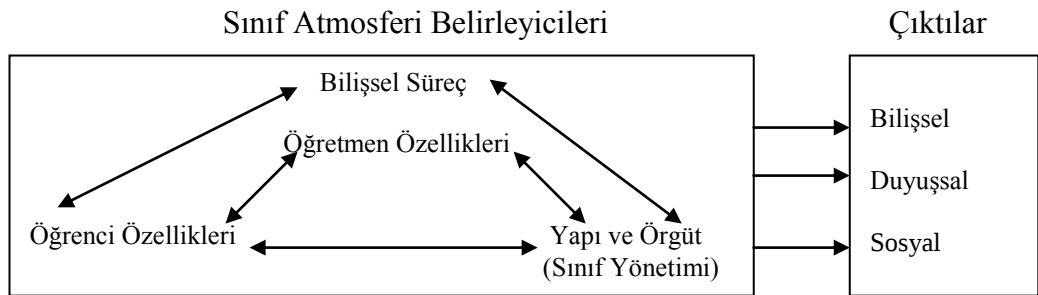
algılayışı arasındaki güçlü bağı açıkça desteklemektedir. Bilişsel ve duyuşsal öğrenme çıktısı kazanımlarının daha fazla kaynaşmanın, memnuniyetin, hedef yöneliminin, organizasyonun ve daha az sürtüşmenin algılandığı sınıflarla tutarlı bir şekilde ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır (Akt. Baek ve Choi, 2000:125).

30 yıl önce Harward Fizik Projeleri ile başlayan sınıf çevresi araştırmaları o tarihten itibaren dikkate değer bir büyüme, çeşitlilik ve uluslararasılaşma göstermiştir (Fraser, 1998:7). Öğrencilerin sınıf çevresi algılarına dayalı olarak, son zamanlarda yapılan sınıf araştırmalarındaki eğilim, öğrencilerin çeşitli bilişsel ve duyuşsal çıktılarını tahmin etmektir (Baek ve Choi, 2000:125).

1.4. Sınıf Atmosferi Belirleyicileri

Moos (1980) sınıfın sosyal çevresinin belirleyicileri üzerine odaklanmak için birleştirici kavramsal çerçeve ihtiyacına işaret etmiştir. Burada gösterilen model Moos tarafından önerilmiştir (Çizelge 1) ve bu modele göre kavramsal alanlar birbirine bağımlıdır (Akt. MacAulay, 1999). Sınıf özellikleri ve değişkenleri arasındaki karşılıklı ilişki, Bandura'nın "karşılıklı determinizm" kavramını anımsatır. Yapı, düzen, bilişsel süreçler, öğrenci ve öğretmen özelliklerinin birbirlerine bağlı olarak etkileştikleri görülür. Öğretmen özellikleri, öğretmen kişiliğinin önemli etkisinin altını çizen bu modelin temelini oluşturur. Bu çerçeve, bir diğerini etkileyen belirli çevresel değişkenlerin aralarındaki ilişkilerin basitleşmiş bir modelini sunar. Bu modele göre sınıf çevresi kalitesi bazı belirleyiciler arasındaki etkileşimin bir işlevi olarak görülebilir (MacAulay, 1999). Bu belirleyiciler şunlardır: öğretmen, öğrenci, sınıf yönetimi, sınıf içi iletişim.

Çizelge 1: Sınıf Atmosferinin Belirleyicileri ve Çıktıları



Kaynak: MacAulay (1999).

Araştırmalar, sınıf öğrenme çevresine ilişkin öğrenci algılarının onların bilişsel ve duyuşsal sonuçlarını etkilediğini göstermektedir. (Sinclair ve Fraser, 2002: 301). Walberg (1981, 1984)'in eğitimsel üretkenlik üzerine olan teorisi öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal sonuçlarındaki değişikliğe katkıda bulunan dokuz etkene işaret eder. Bu dokuz faktör (Akt. Nair ve Fisher, 1999):

- Öğrenci kabiliyeti,
- Olgunluk,
- Motivasyon,
- Eğitimin niteliği ve niceliği,
- Evdeki psikolojik çevre,
- Sınıf sosyal grubu,
- Sınıf dışındaki arkadaş grubu,
- Video/televizyon medyasıyla geçirilen zaman.

Öğrenci başarısı ve davranışının bu etkenlerden etkilendiğini gösteren ulusal bir çalışmanın bir parçası olarak bu model, başarılı bir şekilde test edilmiştir. Bu çalışmaların ilginç sonuçlarından biri de sınıf ve okul çevrelerinin öğrenci sonuçları üzerindeki önemli etkileridir (Nair ve Fisher, 1999). Eğitimciler; en olumlu öğrenci sonuçları üretmeye eğilimli olan sınıfların yüksek derecede öğretmen yönetimi, yapı ve düzenin olduğu sınıflar olduğunu iddia etmiştir (McAulay, 1999).

McAulay'in (1999) Doyle ve Sandoval'dan aktardığına göre, Doyle (1986) etkili yönetim üzerine yapılan bir araştırmada, kurallar ve prosedürlerin ifade edildiği, gösterildiği, zorlandığı ve alışkanlık haline geldiği zaman sınıf yapılarının başarılı bir şekilde kurulduğunu söylemektedir. Sınıf düzeni, öğretmenin sınıf olaylarını ve sürecini anlama, öğrencilerle iletişim kurma yeteneğine ve öğretmenin karmaşık durumlarla başa çıkabilme isteğine dayanır. Sınıf çevresinde kural açıklığının önemi Sandoval (1982) tarafından şu şekilde belirtilmiştir: “Öğretmen çocuğa yapıyı, uygun davranışlar için kuralları oluşturarak, iletişim kurarak ve kuralları zorlayarak sağlayabilir.” Ayrıca düzen limitlerinde anahtar kavramların açıklık, adillik ve tutarlılık olduğunu belirtir. Davranışlar için standartların belirlenmesinde limitler bütün öğrencilerin katıldığı demokratik bir çevrede kolaylıkla belirlenebilir.

Yapıyı, düzeni, kural açıklığını, örgütü ve öğretmen-öğrenci iletişimini vurgulayan sınıf ikliminin önemi, öğrencilerinin sosyal olarak kabul edilebilir davranış normlarına uyma kabiliyetsizliği yükü altında bulunan okul sistemleri tarafından göz ardı edilemez (McAulay, 1999).

1.4.1. Öğretmen

Sınıf yönetiminin değişkenleri öğretmen, öğrenci, okul, eğitim ortamı, eğitim yönetimi, çevre olarak sıralanabilir. Bu değişkenler içinde en belirleyici değişken öğretmendir. Etkili sınıf yönetimi için gerekli olan eğitim süreçlerinin düzenlenmesinden ve yürütülmesinden sorumlu olan öğretmen en belirleyici değişkendir. Ayrıca, eğitim ortamının oluşturulması için gerekli psikolojik koşulların sağlanması ve fiziksel düzenlemelerin yapılması da öğretmenden beklenir. Bu nedenle öğretmen, etkili bir eğitim verebilmek için, sistemin değişkenlerini birleştirmek ve bütünleştirmekle görevlidir (Aydın, 2007:37).

Öğrenme-öğretme etkinliklerinin önceden belirlenen hedeflere ulaşabilmesi, her şeyden önce iyi bir sınıf ortamının hazırlanması ve sürdürülmesi ile mümkündür. Bunun gerçekleşebilmesi ise öncelikle öğretmene bağlıdır (Şişman, 1999:175).

Zabel ve Zabel (1996; Akt. Turanlı, 1999:31) sınıfta meydana gelen davranış ve öğrenmeye yol göstermek için en büyük sorumluluğun öğretmene ait olduğunu düşünmektedir. Öğrenciler zamanlarının çoğunu sınıfta geçirir ve öğretmenler, öğrenmenin meydana gelmesi için gerekli olan atmosferin oluşturulmasından sorumludur. Bu sorumluluk öğretmenin mesleksi hayatına olumlu ve yaratıcı bir boyut ekler. Öğrencilerin olumsuz davranışlarına tepki gösterme ve düzeltme yükü ile beraber öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde çevreyi şekillendirme izni öğretmenlere verilmiştir. Herhangi bir öğretmen davranışının ne kadar etkili olduğu büyük ölçüde öğrenciler tarafından nasıl algılandığına bağlıdır. Jones ve Jones'un (1995) dediği gibi herhangi bir öğretim yöntemi ve davranışının etkililiği öğrencilerin ihtiyaçlarına ne kadar cevap vereceği ile ilgilidir (Akt. Turanlı, 1999:31).

Jones ve Jones’a göre; “öğretmen, sınıfın nabzını elinde tutan bir doktor, yaşamın kurallara uygun gerçekleşmesine özen gösteren bir hakem, sınıf içi uyum ve ahengi sağlayan bir orkestra şefidir” (Akt. Aydın, 2007:37).

Olumlu bir öğrenmeye uygun sınıf ortamının oluşturulmasında en önemli unsur öğretmendir. Sınıfta öğrenme ortamının ve yaşantılarının düzenlenmesi ve yönetilmesi öğretmenin sorumluluğundadır (Aydın, 2007:19). Öğretmen sınıfın tek yöneticisidir. Bu nedenle öğretmenler sınıf öğretim ortamını çok dikkatli hazırlamalı (Ünal ve Ada, 2000:128) ve eğitim ortamını etkileyen fiziksel ve psikolojik etkenlerin önemini bilmelidir ancak bu şekilde etkili bir eğitim ortamının sağlanması ve sürdürülmesi mümkün olabilir (Aydın, 2007:56).

Sınıf içerisindeki öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenin asıl görevi, etkili bir öğrenme ortamı sağlamak için öğrenme amaçlarını, öğretim yaşantılarının içeriklerini, uygulama-değerlendirme biçimlerini ve gerekli sınıf koşullarını oluşturmak ve devamını sağlamaktır. Buna göre öğretmen, öğrenimin gerçekleştirilmesi sürecinin profesyonel bir gözlemcisi, rehberi ve kolaylaştırıcısıdır (Aydın, 2007:113).

Öğretmen sınıftaki duygusal hava gibi eğitimin gerektirdiği psikolojik ortamı da sağlamalıdır (Aydın, 2007:20). Sınıf içi ilişkilerde gözlenen sınıfın havası, sınıftaki öğrenme ve öğretme etkinliklerini olumlu ya da olumsuz bir biçimde doğrudan etkiler. Öğretmen, sınıfta etkili bir öğretim sürecinin gerçekleşmesi için rahat bir psikolojik ortam oluşturmalıdır (Şişman, 1999:177). Rosenshine (1978) açık bir eğitim sağlamak için öğretmenin görev-yönelimli fakat rahat bir sınıf ortamı oluşturması gerektiğini söyler (Akt. Turanlı, 1995:20).

Balay (2003:69)’ın Smith ve Wragg’dan aktardığına göre, sosyal iklim ya da atmosfer her sınıfta vardır. Çocuklar, korku, huzursuzluk ve zıtlıklarını evden dışarıya taşırlar. Ders veya sınıfın ortamını belirleyen temelde öğretmenin tutumudur. Sert, fakat adil, tutarlı, harekete geçirici, öğrencileriyle ilgilenen ve espri anlayışı olan öğretmen tutumlarının, öğrenciler tarafından en fazla aranan tutumlar olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen, sınıfta etkili bir öğretim-öğrenim sürecinin gerçekleşebilmesi için rahat bir psikolojik ortam oluşturmalıdır; bütün öğrencilerin kaygı ve korkudan uzak olarak derse katılmalarını sağlamalıdır (Şişman, 2005:143).

Soar ve Soar (1983) olumsuz bir iklimden kaçınmanın önemine işaret eder. Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin kalitesi açıkça hem bilişsel ve hem de duyuşsal sınıf değişkenlerini etkilemektedir, benzer şekilde Kutnick (1988) “öğretmen ile sınıfın sosyal iklimi arasındaki ilişkilerin akademik başarı için önemli etkenler” olduğu sonucunu çıkarır (Akt. MacAulay, 1999).

Borich (1996) ise sınıf iklimini öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimin olduğu bir atmosfer olarak tanımlamıştır. Bu atmosferde öğretmene oldukça önemli görevler düşmektedir. Öğretmen sınıf çalışmalarını düzenlenmeli, sınıfta öğretimi cesaretlendirmeli, dikkati koruyabilecek düzenlemeler yapmalı ve sınıf içi ilişkilerde duyarlı olmalıdır (Akt. Çakmak, 2000:28).

Ellet vd. (1978) öğrenciler tarafından daha yetenekli öğretmenlerin sınıflarının daha fazla memnuniyetin ve daha az anlaşmazlığın olduğu sınıflar olarak nitelendirildiğini söyler; Greene’in (1983) sınıf motivasyonu üzerine yaptığı araştırma, daha yüksek motivasyonlu öğrencilerin olduğu sınıflarda daha fazla katılım, düzen ve organizasyon ve görev yönelimi algıladığını ortaya çıkarmıştır. (Akt. McAulay, 1999).

Öğretmenin hem kişiliği hem de davranışları öğrencilerin davranışlarını etkiler. Bu nedenle öğretmenler, davranışlarıyla sınıfta öğrenmeye uygun bir ortam oluşturmaya çalışmalıdırlar. Sınıf yönetiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi, öğretmenin öğrencilerle olan ilişkilerinde duyarlı ve bilgili olmasına bağlıdır (Aydın, 2007:20). Öğrenmeye uygun bir sınıf ortamı, öğrenci davranışına yönelik birçok problemi ortadan kaldırır (Özdemir vd., 2004:175).

Öğretmen, sınıfı oluşturan öğrencilerin farklı bir takım değer ve alışkanlıklara sahip olarak okula geldiklerini unutmamalıdır. Öğretmenin görevi, sınıfta olabildiğince ortak davranışları ödüllendirerek istenmeyen davranışları ortadan kaldırmaya çalışmaktır (Şişman, 2005:142).

Sınıf hedeflerinin başarılması, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki etkileşimin etkililiğine bağlıdır. Bu etkileşimde amaç hem öğretmenin hem de öğrencinin sınıfta memnun olmasıdır. Hedeflerin gerçekleştirilmesine yardımcı olacak bir iklimin oluşturulması için en önemli sorumluluk öğretmenindir. Öğrencilerinin motivasyonunu arttırmak isteyen öğretmen için başlıca değerlerden biri güvenilir bir sınıf iklimidir (Comish vd., 1996).

Wragg'a (1995) göre öğrenme ancak öğretmen ve öğrenciler arasında olumlu ilişkiler oluştuğunda gerçekleşir. Öğretmenin amacı öğrenmenin kolaylıkla gerçekleşebileceği sağlıklı bir sınıf iklimi yaratarak çocuklara, arkadaşları ve büyükleriyle nasıl bir ilişki kurabileceklerini öğretmektir (Akt. Balay, 2003:70).

Birçok eğitim bilimci, sınıf öğretmenlerinin bireysel öğretim tarzları ile öğrencilerin bunlara verdiği yanıtlar arasındaki bağın sınıf atmosferinin çeşitli boyutları tarafından karakterize edilebileceğini öne sürmektedir (Whendall vd., 1999:847).

Etkili sınıf yöneticileri, kendi eğilimlerini belirler ve kendi eğilimleri ile öğrencilerin gelişimsel seviyeleri ve ihtiyaçları arasında bir uyumun var olması gerektiğini anlarlar. Öğretmenlerin tercihleri ve öğrencilerin gelişimsel seviyeleri arasında bir uyum yoksa sınıf yönetiminde zorluklar ortaya çıkar. Öğrencilerin gelişimsel seviyesi öğretmenin kullandığı yönetim tarzını etkiler. Öğrenciler olgunlaştıkça ve bilişsel işleme yetenekleri daha karmaşık hale geldikçe sınıf yönetiminde başarılı olan öğretmenler öğrenci katılımı ve öz disiplini güçlendiren yöntemleri kullanmaya başlar (Lasley, 1981; Akt. Turanlı, 1995:21).

Birçok çalışma öğrenciler tarafından algılanan iyi öğretmen özelliklerini araştırmıştır. Weinstein'ın (1983) araştırması öğrencilerin sıcak, arkadaş canlısı, destekleyici ve konuşkan ve aynı zamanda düzenli, motive edici ve sınıf davranışlarını kontrol eden öğretmenleri tercih ettiklerini öne sürmektedir ayrıca Brophy ve Good (1986) öğrencilerin görev davranışı üzerinde daha fazla öğretmen davranışının olduğu sınıflara oranla öğretmenlerin, öğrencilerin seçme özgürlüklerinin, fiziksel hareketlerinin ve kesintilerinin sınırlandığı yapılar kurduğu sınıflarda daha iyi öğrendiğini bulmuştur (Akt. MacAulay, 1999).

Etkili öğretmen ve olumlu sınıf ikliminin en önemli değişkeni olarak, öğretmenin bazı davranış özellikleri gösterilmektedir. Cooper (1987), Doyle (1980) ve Gren (1986) bu konuda yapılan araştırma bulgularına dayanarak başarılı öğretmenin davranış tanımlarını şu şekilde belirtmiştir (Akt. Aydın, 2007:40):

A. Karakter Yönünden

- Öğrenmek ve öğretmekten haz duyar.
- Enerjik, sağlıklı ve üretkendir.
- Duygusal ve düşünsel olgunluğa sahiptir.
- Öz güven duygusu gelişmiştir.
- Heyecan, kaygı ve gerginlikten uzaktır.
- Öğrencilerini değerlendirmede nesnel davranır.
- Çevresindeki insanlara sevgi ve özen gösterir.
- Öğrencileri ile birlikte olmaktan haz duyar ve bu birlikteliği sevgi içinde ve olumlu amaçlara yönlendirir.
- Coşkulu, istekli ve düzenlidir.
- Doğru ve yansızdır.
- Sakin, hoşgörülü ve sosyaldır.
- İnsanlarla iyi ilişkiler kurma becerisine sahiptir.
- Espriyi, mantıklı ve duyarlıdır.

B. Toplumsal Uyum Yönünden

- Öğretmenliğin mesleki saygınlığını yükseltecek bir kişilik örüntüsüne ve uygar bir yaşam anlayışına sahiptir.
- Öğrencileri arasında, bireysel farklılıklar nedeniyle öğrenme güçlükleri veya davranış bozuklukları olabileceğinin bilincindedir. Bu tür sorunların çözümünde kararlı, tarafsız ve nesnel bir tutum gösterir.
- Öğrencilerini, kendi güdülerini doyurmaları için motive eder ve bu amaçla uygun eğitim yaşantıları örüntüler.
- Öğrenci ile egemen olma kaygısından kaynaklanan buyurgan bir anlayışla değil, eşit ve demokratik bir yaklaşımla insancıl ilişkiler kurar.
- Öğrencilerin bireysel varlıklarını ve özgün kişilik özelliklerini tanıma ve anlama yetisine sahiptir.
- Anlamaya ve paylaşmaya yönelik bir öğretim tarzına sahiptir.
- Öğrenme-öğretme ilke ve yöntemlerini etkili bir biçimde kullanır.
- İşlerini zamanında ve düzenli olarak yapar.
- Öğrencilerin bireysel gelişimlerini izler ve onlara bu süreçte gerekli yardımı sağlar.
- Her konuda olduğu gibi öğretim konusunda da öğrencilerinin görüş ve önerilerine açıktır.
- Öğretimi öğrencilerinin ilgi, beklenti ve gereksinimlerine yönelik bir anlayışla planlar.
- Öğrencilerin öğrenme güçlüklerini anlama ve giderme konusunda sevecen ve yardımcı tutum gösterir.

- Yapıcı ve yönlendirici bir disiplin anlayışına sahiptir.
- Davranış sorunlarını ortaya çıkmadan önce sezebilecek mesleki öngörüye sahiptir.
- Kendini yetiştirmeye karşı yoğun bir ilgi ve duyarlılık gösterir.
- Çevredeki bilgi kaynaklarına ulaşmak ve bunlardan yararlanmak için gerekli özeni gösterir.

MacAulay'ın (1999) öğretmen özelliklerinin sınıf çevresi ve öğrenci sonuçları üzerine etkilerini inceleyen araştırma sonucunda, öğrencilerin sıcak, cana yakın, destekleyici, iletişim gücü yüksek, düzenli ve yüksek motivasyonlu öğretmenleri tercih ettiğini; bu öğretmen özelliklerinin öğrenme sonuçlarını arttırdığını ve sınıfın duygusal iklimini geliştirdiğini bulmuştur.

Fraser'a göre Bandura'nın (1986) karşılıklı ilişkiler kavramı, bir çevre içerisindeki yapıların etkileşiminin oradaki ilişkilerin kalitesine katkıda bulunduğunu açıkça ifade eder. Öğrencilerin gerçek ve tercih edilen sınıf çevresi algılarını araştıran araştırmalar sürekli olarak öğrenci sonuçları üzerinde öğretmen özelliklerinin önemli etkisine işaret etmişlerdir (Akt. MacAulay, 1999).

Psikolojik öğrenme çevresi boyutları bakımından etkili olan öğretmenlerin, öğrencilerin kendisini rahat ve kabul edilmiş hissettiği sınıf çevresinde kişiler arası ilişkileri olumlu yönde teşvik ettiği görülmüştür. Öğretmen, sözlü veya sözsüz davranışlar aracılığıyla bütün öğrencileri öğrenme etkinliklerine katarak ve aktif katılıma teşvik ederek öğrenmede istekliliğin ve ilginin modelini oluşturmuştur (Fraser, 1998:28).

Moskowitz ve Hayman'a (1976) göre öğrencileri yanlış davranışlara yönelten uygun olmayan öğretmen davranışları şunlardır: Fazla olumsuz olma, otoriter bir sınıf yaratma çabası, olaylara aşırı tepki gösterme, sınıfın genelini cezalandırma, öğrencileri suçlama, açık öğretimsel hedeflerden yoksun olma, yeni öğrenilen materyali tekrar etme ve gözden geçirme, öğretim esnasında çok fazla bekleme, bir öğrenciyle fazla ilgilenme ve öğrencinin kabiliyet seviyesini anlayamama. Bir öğretmen için her zaman bu davranışlardan kaçınmak neredeyse imkânsızdır fakat etkili öğretmenler sınıf düzenine ve disiplinine zarar verebilecek muhtemel etkileri anlayabilir (Akt. Turanlı, 1999:30). Öğretmen etkililiği, sadece

öğretimle sınırlı tutulmamış; öğretim ve yönetimin bütünleştirilmesi, öğretmen etkililiğinin temel bir ölçütü olarak görülmüştür (Çelik, 2005:2).

Eğitim, sosyal bir kurum ve bir sistem olarak ele alındığında bunun başlıca öğelerini öğrenciler, öğretmenler, eğitim programları, eğitim teknolojisi ve fiziki kaynaklar oluşturmaktadır. Bunlar içinde öğretmen en temel öğedir. Eğitim kalitesi öğretmenlerin niteliğiyle doğru orantılıdır. Bu nedenle eğitim sorumluluğunu üstlenecek öğretmenlerin, hem hizmet öncesinde hem de hizmet içinde iyi bir şekilde yetiştirilmesi, eğitimin kalitesi yönünden oldukça önemlidir (Şişman, 2005:5).

1.4.2. Öğrenci

Öğrenci, eğitim almak isteyen ve bunu gerçekleştirmek için örgün ve yaygın eğitim kurumlarına devam eden bireydir (Kıncal, 2005:162). Öğrenci eğitim sürecinin etken bir öznesi ve temel kaynaklarından biridir. Öğrenci eğitim sisteminin merkezindedir.

Her bireyin kendine özgü fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal özellikleri vardır (Ergün vd., 1999;113). Eğitim, eğitilene tanımakla başlar. Çünkü öğrenciler arasında sosyo-ekonomik ve psikolojik yönlerden çeşitli farklılıklar vardır. Bunlar; ailenin köy ya da kentli olması, etnik kökeni, ailede konuşulan dil, gelir düzeyi, çocuk sayısı, ailenin eğitim düzeyi, değerleri, inançları, ebeveynlerin mesleği, çocuğa ve okula karşı tutumları, eğitime verdikleri değer, çocuğun cinsiyeti, zekası, yetenekleri, fiziksel özellikleri ve yaşı gibi farklılıklar olabilir (Dönmez, 2005: 65).

Bütün bu farklılıkların bir sonucu olan farklı kişilik özellikleri ile sınıfa gelen öğrencilerin davranışlarında, olaya bakış açılarında ve kendilerini ifade etme biçimlerinde çeşitli farklılıklar olabilir. Öğretmenler, bütün bu farklılıkları eğitime bir engel olarak değil, bir zenginlik olarak görmeli ve bu zenginlikten eğitim hedefleri doğrultusunda en üst seviyede yararlanarak ortak değer ve davranışlar kazandırmaya çalışmalıdırlar (Dönmez, 2005: 65).

Genel olarak, öğrencilerin sınıf iklimi değerlendirmelerine üç değişken katkıda bulunur: (a) Okul seviyesi, (b) Sınıf seviyesi, (c) Öğrenci seviyesi.

Okul seviyesi değişkeni okul kültürlerindeki farklılıklardan ortaya çıkar. Örneğin, bazı okullar eğitime diğerlerinden daha meyillidir. Okulların resmi ve gayri resmi müfredatı ve değer ve inançları gibi özelliklerin hepsi okulları birbirinden ayıran atmosferi tanımlamaya katkı sağlar. Teoride, sınıf iklimi okul kültürü içeriğinde belirtilir. Sınıf seviyesi değişkeni görevliler ve öğrenciler arasındaki karmaşık etkileşim sürecinin bir sonucudur. Öğrenci seviyesi değişkeniyle ilişkili olarak, öğretmenin mesleksi ideolojisi, öğretim deneyimi ve öğretim tarzının yanı sıra sınıftaki bütün öğrencilerin motivasyon ve beklenti seviyesi de sınıf atmosferinin belirlenmesine yardımcı olur. Önemli olan, öğrencilerin sınıf atmosferi algılarına katkıda bulunan her bir değişken katkısının ne kadar olduğudur (Whendall vd., 1999:850).

Sosyal öğrenme kuramlarına göre davranış, kişisel ve çevresel değişkenler arasındaki sürekli etkileşimin ürünüdür. Buna göre çevresel koşullar davranışı etkilerken, kişinin davranışları da çevreyi şekillendirir (Aydın, 2007:175). Okulun ve sınıfın sosyal iklimi, öğrenci davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

Külahoğlu'na (2003:5) göre bir davranışın ortaya çıkması durumunda üç temel bileşenin varlığından söz edilmektedir: (1) Davranışı yapan kişi, (2) Davranışın yöneldiği ortam ve (3) Davranışın yapıldığı ortam.

Öğrenci sınıf ortamından nasıl etkilendiği, bu etkilere ne ölçüde tepki duyduğu, ne ölçüde uyum sağladığı, gösterdiği davranışların hangi kişilik oluşumunun ürünü olduğu soruları konusunda genel olarak üç seçenekli bir sonuç gözlenmektedir. Bu kişilik davranış türlerinin bazıları uyuma, bazıları da uyumsuzluğa götürür (Külahoğlu, 2000:4):

1. Karşılaştığı davranışları sorgulayabilen, nedenlerini belirli bir seviyede kavrayabilen kendi tepkilerini olumlu bir gelişmeye dönüştüren, karşısındakine saygı duyan, araştırmacı, gelişmelere açık, bilinçli öğrenciler,

2. Davranışları irdeleyebilen, sorgulayabilen, nedenlerini belirli bir seviyede kavrayabilen ama tepkilerini kuşku, güvensizlik ve kavgacı bir üslupla belirten, “tepkili” olarak kalan, bilinçli bir gelişmeye varamayan öğrenciler,
3. Sorgulamadan kabul eden, davranış kalıplarını benimseyen, “doğrusu budur” diyerek kendi benimsedikleri dışındakilere de kendini kapatan, hiçbir şeye güvenmeyen, katı davranışlı öğrenciler.

Felmlee ve Eder’e göre (1983) öğrencilerin sınıf davranışları, öğrenme çevresinin iklimini etkiler. Öz-denetim veya öz-etkinliği az olan öğrenciler “sınıfın hareket programında kırılma ve çatlaklara” sebep olduğu bulgusu, olumlu duygusal iklimin, olumsuz davranışların oluş derecesinin azlığı ve sınıf iletişimde katılımın fazlalığı ile ilişkili olduğunu bildiren Crocker ve Brooker’ın (1986) iddialarını desteklemektedir (Akt. MacAulay, 1999). Buna göre, sınıf ortamında öğrenci davranışlarını etkileyen psiko-sosyal etkenleri üç grupta ele alabiliriz (Külahoğlu, 2003:6).

1. Öğrencinin kişilik özellikleri: Biyolojik ve sosyal kalıtımın sonuçları, bilinç düzeyi, algıları, vicdanı, inandığı temel değerlere bağlı davranış formülleri (psikolojik boyut),
2. Öğretmen ve sınıf arkadaşlarının tutumu: Diğerlerinin davranışa bakış açısı (sosyal boyut),
3. Öğrenci yaklaşımı: Diğerlerinden beklentileri, o an için istekleri (psiko-sosyal etkileşim).

“Her öğrenci kendi dünyası içinde değerlendirilmesi gereken eşsiz ve benzersiz bir kişiliktir” (Aydın, 2007:21). Good ve Power (1986) sınıf ortamında 5 tip öğrenci olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenin sınıfta bu tip öğrencilerin her birinden bulunduğunu bilerek duyarlı davranması gerekir. Bu öğrenci tipleri şunlardır (Akt. Külahoğlu, 2000:4):

1. Başarılı öğrenciler: Okulu ve dersleri seven, çalışkan ve sevilen öğrenciler.
2. Sosyal öğrenciler: Sosyal ilişkileri güçlü, dışa dönük öğrenciler.

3. Bağımlı öğrenciler: Genelde başarısı düşük, sıklıkla yetersizlik mesajları veren, ek açıklamaya ve desteğe ihtiyacı olan öğrenciler.
4. Yabancılaşmış öğrenciler: Okulu ve dersleri önemsemeyen, isyankar, sinirli tavırda öğrenciler.
5. Gölge öğrenciler: Kendilerini ortaya koymaktan çekinen, gözlerden uzak durmaya çalışan öğrenciler.

Öğrenci, okulun ve eğitim sisteminin var olma nedenidir. Okul yönetiminin ve öğretmenlerin amacı öğrenciler için daha kaliteli eğitim vermektir. Okullar, genel olarak birbirlerine benzerler. Okulları birbirinden ayıran sınıflarındaki öğrenme kültürü ve iklimidir. Bu kültür ve iklimin oluşumunda öğretmenin çok önemli bir rolü vardır. Öğretmenle etkileşimde bulunan öğrencilerin rolü de göz ardı edilemez. Çünkü öğretmenlerin farklı sınıflardaki başarılarının birbirinden farklı olmasının sebebi büyük ölçüde öğrencilerdir (Dönmez, 2005:64).

1.4.3. Sınıf Yönetimi

Eğitimi yönetme düşüncesi, sadece okulların yönetimiyle sınırlandırılmamış, sınıfların yönetimi de eğitim yönetiminin ayrılmaz bir parçası olarak görülmüştür. (Çelik, 2005:2). Öğrenci başarısının en önemli değişkenlerinden biri sınıf yönetimidir. Yapılan araştırmalar başarıyı belirlemede, öğrenci özelliklerindeki farklar kadar, sınıfın yapı ve yönetimindeki farkların da etkili olduğunu göstermiştir (Başar, 2001:9).

Sınıf yönetimi, okul yönetiminin sınıfta uygulanması olarak görülebilir ve okul yönetiminden bağımsız düşünülemez çünkü sınıf yönetimini etkileyen kararların önemli bir bölümü okul yönetimince alınmaktadır (Aydın, 2007:44). Sınıf yönetimi okulda uygulanan yönetim biçiminden direkt olarak etkilenmektedir. Okul yönetimi baskıcı bir yönetim biçimi uyguluyorsa, sınıf yönetimi mutlaka bu uygulamadan etkilenecektir. Okul yöneticisinin uyguladığı disiplin, okul disiplin politikasını etkilemekte, okul disiplin politikası ise sınıf yönetimini ve dolayısıyla sınıf atmosferini etkilemektedir (Çelik, 2005:6).

Good ve Brophy (1994)'e göre sınıf yönetimi başlangıçta öğrenci disiplini kavramıyla eşanlamlı olarak dar bir anlamda kullanılmıştır. Daha geniş anlamda ise

sınıf yönetimi, etkili öğrenme çevresinin oluşturulması ve yönetimidir (Akt. Çelik, 2005:2). Sınıf yönetiminin temel amacı öğrencileri öğretim hedeflerine ulaştırmak için olumlu ve verimli bir öğrenme çevresi oluşturmaktır (Erden, 2003:19).

Sınıf yönetimi, “öğretmenin, öğrencilerin eğitimsel amaçlarını etkili bir biçimde başarabilmeleri ve öğrenmelerini kolaylaştıracak sınıf koşullarını oluşturmaları için geliştirdikleri bir takım karmaşık eylemler grubudur” (Köktaş, 2003:1).

Sınıf yönetimi, öğretmenin öğrencilerde istendik davranış değişikliği meydana getirme, uygun olan davranışları destekleme ve geliştirme, uygun olmayan davranışları değiştirme, iyi iletişim kurma becerileri geliştirme, sınıfta olumlu bir iletişim ortamı sağlama, etkili bir yapı ve sınıf düzeni oluşturma ve zamanı etkili kullanma etkinliklerinin toplamı olarak görülmektedir (Ünal ve Ada, 2000:25).

Okulda öğretmenin görevi sadece öğretim yapmakla sınırlı değildir. Okulun başarılı ve etkili olması büyük ölçüde sınıf yönetiminin etkililiğine bağlıdır. Öğretmen istenilen hedefler doğrultusunda etkili bir öğretici olmanın yanı sıra sınıfta etkili bir yönetici de olmak zorundadır. Eğitim-öğretimde istenen başarıyı elde etmenin en önemli koşulu etkili bir sınıf yönetimi uygulamaktır (Sarıtaş, 2000:48).

Rothstein (1990) sınıf yönetimi çalışmalarının, öğretmenlere sınıf dinamiği tekniklerini öğrettiğini ve onlara avantajlarını nasıl kullanacaklarını gösterdiğini ve böylece öğretmenlere destekleyici bir çevre sağlamayı öğrettiğini, başarı için imkanlar sağladığını ve öğretmenleri doğru davranışlara zorladığını söyler. Araştırmalarla desteklenmiş iyi bir sınıf yönetiminin genel özellikleri şunları içerir (Ünal ve Ada, 2000:25):

- Öğretmenin yönlendirdiği konularda öğrenci katılımı yüksektir.
- Öğrenciler kendilerinden ne beklediğini bildiği için başarılı olurlar.
- Genellikle boş zaman, karmaşa ve disiplinsizlik görülmez.
- Sınıf iklimi olumludur, öğrenci ve öğretmen arasında memnuniyet vardır.

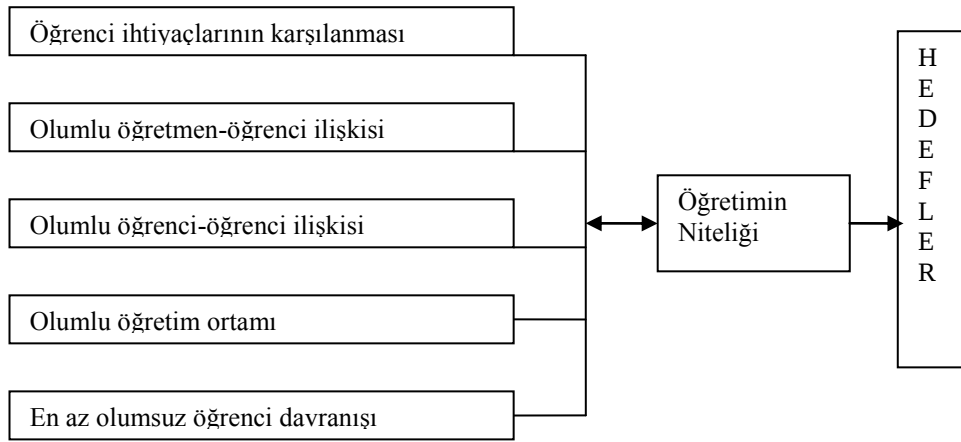
Kısaca sınıf yönetimi, etkili bir eğitim ve iletişim ağını gerçekleştirme amacına dönük etkinlikleri ifade eder. Bu bağlamda sınıfı yönetmek, sınıf yönetimini

etkileyen değişkenleri tanımayı gerektirmektedir (Aydın, 2007:37). Bu değişkenler şunlardır: (Erdoğan, 2003:29): dersin işlenişi, öğrenci özelliği, öğretmen, ortam, çevre, aile, okulun büyüklüğü, sınıfın büyüklüğü, oturma düzeni, yönetim yapısı, fiziksel yapı.

Son yıllarda yapılan araştırmalar etkili sınıf yönetiminin öğrenci başarısını etkileyen en önemli unsur olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara karşın öğretmen yetiştirme programlarında sınıf yönetimi konusuna gerekli önem verilmemektedir. Ülkemizde de sınıf yönetiminin öğretmenlik programlarında ayrı bir ders olarak okutulması 1997 yılından sonra gerçekleşmiştir (Erden, 2003:28).

Sınıf yönetiminin bu kadar ilgi çekmesinin asıl nedeni, yapılan araştırmalara göre iyi yönetilmiş sınıflardaki öğrencilerin kötü yönetilmiş sınıflardaki öğrencilerden daha başarılı olmasıdır.

Çizelge 2: Sınıf Yönetimi-Öğretim İlişkisi



Kaynak: Erden (2003:25)

Öğrenci ihtiyaçlarının karşılandığı, olumlu öğretim ortamının, olumlu öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkisinin bulunduğu, olumsuz öğrenci davranışlarının en az olduğu sınıflarda öğretimin niteliği artmakta ve istenilen hedeflere ulaşılmaktadır.

Sınıf yönetimi öğretim çalışmaları açısından en önemli unsurların başında gelir; çünkü öğretim sınıf iyi yönetilirse verimli ve başarılı olur. Öğretim ne kadar iyi

düzenlenirse düzenlensin sınıf iyi yönetilmediği sürece başarısız olmak kaçınılmazdır. Bu yüzden sınıf yönetimi öğretimin etkili ve başarılı olabilmesi için temel belirleyiciler arasındadır (Erdoğan, 2003:1).

Önceleri sınıf yönetimi, okulda ve sınıfta istenmeyen davranışları engellemek ve kontrol altına almak üzerinde yoğunlaşmıştı. Günümüzde ise sınıf yönetimine daha geniş bir açıdan bakılmaktadır. Sınıf yönetimi yalnızca öğretmen otoritesinin sınıfta hakim olması anlamında değil, daha etkili bir öğrenmeyi sağlayan sınıf ortamının oluşturulmasıyla açıklanmaktadır (Tertemiz, 2000:50).

Günümüzde öğretim ortamındaki öğrenci özellikleri ve ihtiyaçlarının toplumsal değişmeye bağlı olarak farklılaşması, okullarda olumsuz öğrenci davranışlarının artmasına neden olmuştur. Geçmişte geleneksel yöntemler sınıf yönetimi için yeterliyken, artık günümüzde sınıf düzeninin sağlanmasına ve etkili bir sınıf yönetimi için genel psikoloji, sosyal psikoloji, yönetim, öğrenme ve öğretme alanlarında son zamanlarda yapılan çalışmaların eğitim ortamına uyarlanmasına ve yeni yöntemler geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Erden, 2003:17).

“Sınıf yönetimi son zamanlarda öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamının gerçekleştirilmesi ile açıklanmaktadır” (Çalık, 2005:3). Sınıf yönetimi; içinde öğrenmenin meydana geldiği, belirlenen istendik davranışların kazandırılmaya çalışıldığı bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeyinin, ortamının, kurallarının sağlanması ve sürdürülmesidir (Ünal ve Ada, 2000:27).

“Sınıf yönetimi, etkili ve verimli bir öğretim ortamı oluşturmaya dönük kurallar, kavramlar ve ilkeler dizgesidir” (Aydın, 2007:30). Öğretimin etkililiği üzerine yapılan araştırmalar etkili sınıf yönetimi becerisinin öğretim başarısını belirleyen en önemli unsur olduğunu göstermiştir. Sınıf yönetimi ile öğretim arasında iki yönlü bir ilişki vardır. Etkili sınıf yönetimi sınıfta verilen öğretimin kalitesini arttırırken, etkili öğretim de sınıf yönetimini kolaylaştırır (Erden, 2003:23).

Etkili yönetilen bir sınıfta öğrencilerin güvende olma gibi temel ihtiyaçları karşılanır, sevgi ve saygıya dayalı öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen ilişkisi kurulur, olumlu öğretim ortamı düzenlenir ve olumsuz öğrenci davranışları

engellenir. Etkili sınıf yönetimi uygulanan ve nitelikli öğretim yapılan sınıflar istenilen hedeflere daha kolay ulaşır (Erden, 2003:24).

Sınıf yönetimi, öğretmenin sınıf ortamını oluşturan öğrenci, fiziksel ortam, zaman, sosyal-psikolojik ortam gibi öğeleri ve diğer materyalleri etkili bir öğretme-öğrenmenin gerçekleşebilmesi için düzenlemesi, öğrencilerin sınıf içi süreçlere katılımlarının sağlanması ve öğrencilere istenilen davranışların kazandırılarak istenmeyen davranışların önlenmesi anlamına gelmektedir (Şişman,1999:178).

Sınıf yönetiminin amacı olumlu ve üretici bir öğrenme atmosferi oluşturmaktır. Etkili sınıf yönetimi ve olumlu sınıf ortamı yaratma öğretme-öğrenme sürecinin ilk ve en önemli adımıdır (Erden, 2003:28). Bu amacı gerçekleştirebilmek öğretmenlerin eğitim seviyesine ve iletişim kurma becerilerine bağlıdır. Öğretmen ile öğrencilerin etkili bir iletişim kurulabilmeleri için iletişim becerileri geliştirilmelidir.

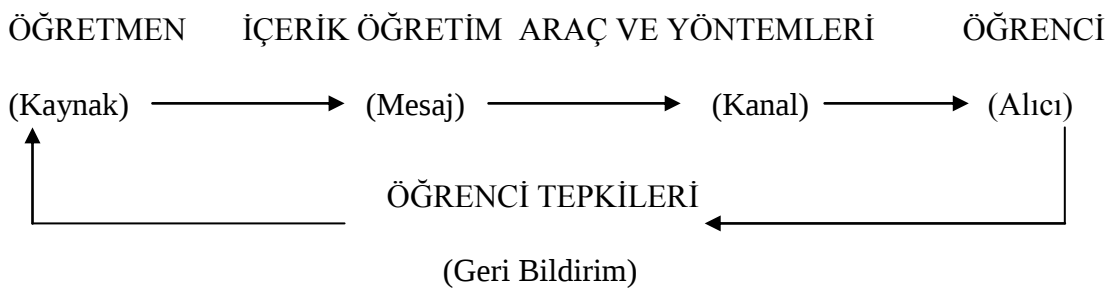
1.4.4. Sınıf İçi İletişim

Cüceloğlu'na (1987:221) göre iletişim, iki birim arasındaki mesaj alışverişidir. Ergin'e göre ise iletişim, bir kaynağın bir mesajı bir kanal üzerinden bir alıcıya iletmesi sürecidir (Ergin, 1998:48).

Eğitimde İletişim Süreci

Eğitim bir iletişim sürecidir. İletişim olmaksızın eğitim meydana gelmez. Eğitim sürecinde öğretmen “kaynak”, öğrenci “alıcı” durumundadır. Öğretmen mesajını çeşitli araçlar kullanarak değişik yöntemlerle öğrenciye ulaştırır (Memişoğlu, 2005:111).

Çizelge 3: Eğitimde İletişim Süreci



Kaynak: Memişoğlu (2005:110).

Sınıftaki eğitim-öğretim süreci, iletişim süreci üzerine kuruludur. İletişim olmadan etkileşim, etkileşim olmadan da öğrenmeden bahsedilemez (Şişman, 2005:151).

İletişim Yönleri

1. Tek Yönlü İletişim

Eğitim sürecinde iletişimin başarıyla gerçekleşmesi, öğretmen ve öğrenci etkileşiminin yönüne bağlı olarak değişim gösterebilir (Güçlü, 2005:207). İletişim, oldukça karmaşık ve çok boyutlu bir kavramdır. Sınıf içi iletişim sadece öğretmen ile öğrenci arasında gerçekleşmez, öğrenciler arasında, öğrenciler ve öğretmen arasında meydana gelir. Bunlardan sadece birine yönelik olan tek yönlü iletişim, sıkıcı ve faydasızdır.

Bu iletişim türünde öğrenciye konuşma, soru sorma, derse katılma, tartışma ve eleştiri yapma imkanı verilmez. Öğrenmeler tamamen verilen mesajları dinlemeye dayanır. Tek taraflı dinleme öğrenme ortamını zamanla monoton bir hale getirecek ve dikkatin dağılması gibi zihinsel yorgunluğa neden olacaktır. Bu durum motivasyonu etkileyecek, öğrenme isteğini azaltacak ve bu nedenle öğrenmede büyük ölçüde kayıp olacaktır (Zıllıoğlu, 1993:274).

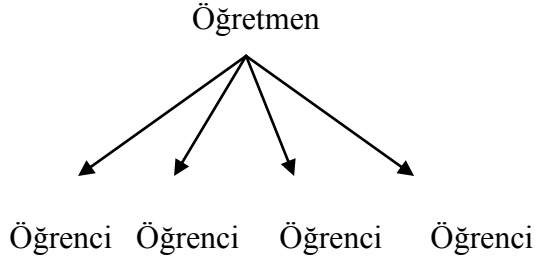
2. Çift Yönlü İletişim

Etkileşim, birbirini karşılıklı etkileme sürecidir. Bu süreç, sınıf ortamında öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen arasında gerçekleşir. Sınıf içindeki çift yönlü iletişim mesajların hem öğretmen hem de öğrenci tarafından iletilmesi olarak ifade edilir (Güçlü, 2005:207). Sınıftaki iletişimin, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında çok yönlü etkileşimi sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Akınoğlu, 2004:113).

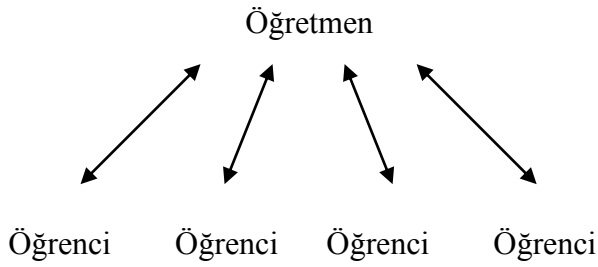
Sınıf içi etkileşim sürecinde, her sınıfın öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz yönde etkileyeceği bir atmosferi vardır. Sınıf yönetiminde tercih edilen iletişim türlerinin başında çift yönlü iletişim gelir (Memişoğlu, 2005:122).

Çizelge 4: Sınıf İçinde Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi

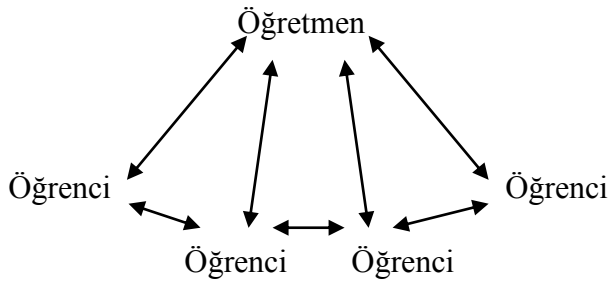
1. Öğretmen-Öğrenci Arasında Tek Yönlü İletişim: En az etkili



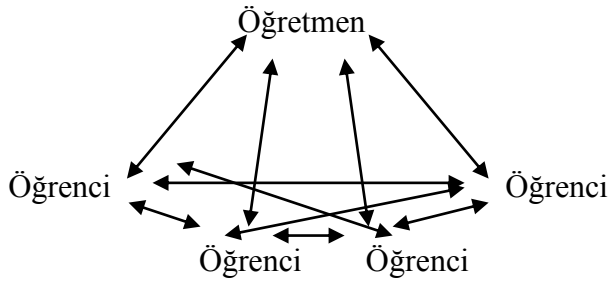
2. Öğretmen-Öğrenci Arasında Çift Yönlü İletişim: Çok etkili



3. Çift yönlü iletişim korunur ve öğrenciler arasında iletişime izin verilir: Çok etkili



4. Çift yönlü iletişim hem öğrenciler hem de öğretmenler arasında gerçekleşir: En çok etkili



Kaynak: Memişoğlu (2005:123) ve Güçlü (2005:206).

Eğitim ve öğretim çalışmalarının verimli ve başarılı olması, gerek öğrenciler arasında gerekse öğrenciler ve öğretmenler arasında sağlıklı ve uyumlu bir ilişkinin kurulmasına, iyi bir sosyal ortamın oluşturulmasına bağlıdır. “Sınıf ve okul bireyleri arasındaki ilişki, o sınıfın veya okulun “sosyal iklimini” veya “öğrenme iklimini” oluşturur” (Memişoğlu, 2005:122).

Sınıf, sosyal bir ortamdır. Sınıf ortamında, öğrenciler tarafından yaşanan çeşitli ilişkileri içeren ve onların davranışlarını etkileyen ortak bir yaşam paylaşılır. Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenlerle ilişkileri, sınıf içinde belli bir hava yaratır. Bu psikolojik hava, sosyal iklim olarak adlandırılır (Külahoğlu, 2000:4).

Sınıf içinde etkili bir öğretim gerçekleşmesi için öncelikle öğretmenin ve öğrencilerin bulundukları ortamın olumlu özelliklere sahip olması gerekir. Sınıf atmosferinin (ikliminin) olumlu özellikler taşıması yalnızca fiziksel ortama bağlı değildir çünkü olumlu iklim yaratılması için fiziksel ortam sadece yardımcı bir unsurdur.

Sınıf iklimi, öğretmen ve öğrencilerin etkileşim içinde bulunduğu atmosfer veya iklimdir. Bu iklim davranış, duygu, değer ve ilişkilerin birleşimidir. İklim öğrenme, üretken çalışma ve benlik kavramı ile çok yakından ilişkilidir. Olumlu iklim dostluğun, iyi huyun ve benimsenmenin var olduğu; sıcak, destekleyici ve hoş bir iklimdir. Bu tarz bir iklim, tehditlerden uzak teşvik edici ve faydalıdır. Çalışmayı destekler ve herkes için keyif ve başarı getirir (Charles, 1996; Akt. Turanlı, 1999:29).

Olumlu iletişim iyi bir öğrenme çevresi için önemli bir belirleyicidir. Etkili iletişim becerilerini kullanma iyi sınıf yönetiminin temelidir. Jones ve Jones’a (1995) göre etkili iletişim becerileri kullanılmadıkça iyi yönetilen olumlu bir öğrenme çevresi oluşturmak için yapılan diğer bütün girişimler oldukça sınırlı ve genellikle kısa ömürlü olacaktır. Etkili iletişim becerilerini kullanarak öğretmenler mesleksel hedeflerini daha kolay başarabilir (Akt. Turanlı, 1999:31)

Çocuk yaşamının önemli bir kısmını sınıfta geçirir; ait olma, sevilme, başarılı olma, kendini güvende hissetme gibi birçok sosyal ihtiyacını sınıf ortamında karşılar. Çocuğun bu ihtiyacını karşılayabilmesi öğrenciler arasında olumlu ilişki kurulmasına bağlıdır. Bu olumlu ilişkinin kurulmasında öğretmen ve okul önemli rol oynar

(Erden, 2003:72). Olumlu etkileşimde bulunmak isteyen öğretmen şu noktalara dikkat etmelidir (Ünal ve Ada, 2000:138):

1. Her öğrenci ile samimi olarak ilgilenmeli, öğrencilerin ders esnasında ve dışında yaşantılarındaki olumlu gelişmeleri takip etmeli ve bu konudaki olumlu tutumunu yazı ile (başarılı öğrenciyi panoda ilan etmek), sözel olarak (güler yüzle kutlama) ya da beden dili ile (ellerini sıkmak) öğrenciye göstermelidir.
2. Öğrencilere güvenmeli, öğrencileri çocuk olarak değil yetişkin bir birey olarak görmeli, onları davranış ve sözlerinin doğruluğu için her konuda zorlamamalı. Özellikle sınavlarda her öğrencinin kopya çekme eğiliminde olduğu saplantısından kurtulmalı.
3. Öğrencilerin özgüvenlerine katkıda bulunmalı. Her öğrencinin kendi yeteneği ölçüsünde başarı göstereceğini unutmamalı ve her öğrenciden aynı oranda üstün başarı beklememeli.
4. Öğretmen her konuda tutarlı olmalıdır. Öğrenciler benzer olaylar karşısında tutarlı davranış gösteren öğretmene hem güvenir hem de onu severler.

Gordon’a (1976) göre öğretmen-öğrenci ilişkilerindeki temel ilkeler şunlardır (Akt. Yavuzer, 2005:163):

1. Açıklık ve netlik (her birinin diğerleriyle direkt iletişim kurabileceği ortama sahip olma),
2. Birbirlerini büyük bir özenle değerlendirme,
3. Birbirlerinin kendilerine has kişiliklere sahip olduklarını kabul ederek, yaratıcılık ve bireysel gelişimleri yoluyla ilerlemelerine yardımcı olma,
4. Karşılıklı saygı.

Sınıf içinde iletişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi ve sürdürülebilmesi için gerekli koşulların hazırlanması büyük oranda öğretmene bağlıdır. Bu süreçte öğretmen, iletişim sürecini olumsuz yönde etkileyebilecek, öğrencilerle ilgili çekimserlik, korku ve kaygı gibi etkenleri ortadan kaldırılmalı;

onları rahatlatmalı, istekli olarak derse katılımlarını teşvik etmelidir. (Şişman, 2005:151).

Öğrenme çevresinin kalitesini belirlemede öğretmen-öğrenci ilişkisi kadar öğrenci-öğrenci ilişkisi de önemli bir rol oynar. Araştırmaların çoğu, birçok öğrencinin akran grubu normlarına uyduğunu ve bu normların öğretmenler tarafından belirlenenlerden çok farklı olduğunu ortaya koymuştur (Demirbolat, 2005:57).

Jones ve Jones (1995) günümüzün artan öğrenci başarısı vurgusu ile öğretmenlerin genellikle sınıfta olumlu öğrenci ilişkisi oluşturmak için zaman ayırma konusunda tereddüt içerisinde olduğunu belirtir; olumlu öğrenci ilişkileri yaratmak için harcanan zamanın olumsuz davranışların çoğunu gidereceğini ve öğrencilerin başarısını arttıran olumlu bir sınıf iklimi oluşturacağını ve öğrencinin öğrenimini ilerleteceğini söyler (Akt. Turanlı, 1999:31).

Lemlech (1988; Akt. Turanlı, 1995:19) iyi sınıf yöneticilerini şu şekilde tarif eder: İyi sınıf yöneticileri öğrenci davranışlarına karşı tutarlı ve tarafsız, öğrencilerine karşı saygılı, cesaretlendirici, standartları sürdürmede tutarlı ve mantıklıdır; açık bir eğitim sağlar, anlamlı övgülerde bulunur ve hem öğrencilerin ihtiyaçlarını hem de planlanmamış okul olaylarını düzenlerler. Bu davranışlar olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerini ilerletir ve öğrencilerin öğretmenlerini model almalarını sağlar.

Sınıf içi öğrenci-öğrenci etkileşimi özellikle kavramların öğrenilmesi ve genel kültür bilgisi kazanımında çok gereklidir. Çocukların sosyalleşmesi, psikolojileri, uygun cinsiyet rolü kimliği kazanmaları, başkalarını daha iyi anlama ve ben merkezlikten uzaklaşmaları, eğitim isteği ve akademik başarılarının artması üzerinde, öğrenci-öğrenci etkileşiminin önemli bir etkisi vardır (Memişoğlu, 2005:124).

Öğrenci davranışı genellikle öğretmenlerin ve öğrencilerin kişiler arası etkileşiminin niceliği ve niteliğinden de etkilenir. Öğretmenler öğretmek için bu çok güçlü aracı kullanarak öğrenme çevresini etkileyebilir.

1.5. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Sınıf atmosferi, belirli bir çevrede öğrencilerin ve öğretmenlerin paylaşılan algılarını içerir. Sınıf ve okul atmosferinin o çevredeki öğretmen ve öğrencilerin paylaşılan algıları açısından iki avantajı vardır: Gerçek katımcılara göre durumu belirleme ve dışarıdan bir gözlemcinin kaçırabileceği veya önemsiz görebileceği veriyi yakalama. Öğrenciler ve öğretmenler sınıf atmosferi hakkında yargıda bulunmak için iyi bir bakış açısına sahiptir çünkü birçok farklı sınıf öğrenme çevresi ile karşılaşmışlardır ve doğru izlenimler edinmek için sınıfta yeterince zaman geçirmişlerdir.

Sınıf atmosferi algıları, genel olarak eğitimsel yenilikleri değerlendirmede, öğretmen ve öğrenci algılarının farklılıklarını incelemeye, ilköğretimden ortaokula geçişteki sınıf çevresi değişikliklerini incelemeye ve sınıf çevresi algılarındaki cinsiyet farklılıklarını incelemeye kullanılmaktadır.

Sınıf atmosferi araştırmaları Fraser (1998), Dorman (2002), Goh ve Khine (2002) ve Khine ve Fisher (2003) tarafından incelenerek 10 başlık altında toplanmıştır (Akt. Dorman vd., 2006:906):

- Sınıf çevresi ve çıktıları arasındaki ilişkiler,
- Eğitimsel yeniliklerin değerlendirilmesi,
- Öğrenci ve öğretmenlerin sınıf algıları arasındaki farklılıklar,
- Gerçek ve tercih edilen çevrelerin karşılaştırılması,
- Cinsiyet, yaş, okul tipi ve ders gibi değişkenlerin sınıf çevresine etkisi,
- İlkokuldan ortaokula geçiş,
- Okul psikolojisi,
- Öğretmen eğitimi,
- Eğitimsel üretkenlik araştırması,
- Sınıf hayatındaki değişiklikleri kolaylaştıran çevresel araçların kullanımı.

Sınıf atmosferi araştırmalarında gerçek sınıf atmosferi, tercih edilen sınıf atmosferine göre daha uzun bir süredir ve daha detaylı olarak araştırılan bir alandır. Gerçek ğrenme çevresi algılarıyla, tercih edilen öğrenme çevresi algıları arasında bir ilişkinin var olup olmadığını ve varsa nasıl bir ilişkinin olduğunu araştırmaya ihtiyaç vardır.

Bu nedenle, öğrencilerin ve öğretmenlerin sınıfta veya okulda tercih ettikleri sınıf atmosferi türlerini daha açık olarak anlamamızı sağlayacak çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalarda araştırılması gereken asıl nokta, bütün öğrenciler tarafından benzer şekilde tercih edilen ideal bir sınıf atmosferi olup olmadığı veya bu ideal sınıf atmosferinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığıdır. Bu gibi çalışmaların amacı sadece bireyle ilgili göstergeleri (cinsiyet, yaş) değil aynı zamanda okul türlerini (sosyo-ekonomik düzey) de kapsamalıdır.

Öğrencilerin sınıf atmosferine ilişkin algıları üzerine önemli araştırmalar yapılmış olsa da öğretmenlerin kendi sınıf atmosferini geliştirmelerine yardımcı olmak ile ilgili çok az şey yapılmıştır. Öğretmenler sınıflarını etkili şekilde yönetmek istiyorlarsa öğrenmenin meydana geldiği fiziksel ve psiko-sosyal çevreyi de göz önünde bulundurmalıdırlar. Bir ğrenci grubunun birbirleriyle ve öğretmenleriyle etkileşimde bulunduklarında öğrenme meydana gelir; öğrenmenin bu etkileşimden nasıl etkilendiğini araştırmak için öğrenme çevresi dikkatlice çözümlenmelidir. Eğitim bilimciler sınıf atmosferi araştırmalarının, öğretmeleri sınıflara duyarlı hale getirmek ve öğrencilerin sınıf olaylarını nasıl algıladıklarını anlamak için hizmet öncesi ve hizmet içi programlarda kullanılabileceğini belirtmiştir.

Bu araştırma gerçek ve tercih edilen sınıf atmosferi algıları arasındaki farklılıkları ortaya koyarak, gerçek ve tercih edilen sınıf atmosferi algıları arasındaki açığı kapatmak için gerekli bulguları sağlayacağından önemlidir. Öğrenci ve öğretmenlerin tercih ettiği ortam ile var olan eğitimsel ortam arasındaki örtüşmenin sağlanması; öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duyuşsal sonuçlarını en yükseğe çıkarmak, öğretmenlerin bu sonuçları meslek hayatlarına yansıtmak, değerlendirmek ve belki de bunları değiştirmek açısından farkında olmalarını sağlayacağından faydalı olacaktır.

1.6. Problem Cümlesi

İlköğretim okullarındaki 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri ve bu okullardaki öğretmenlerin sınıf atmosferine ilişkin gerçek ve tercih ettikleri sınıf atmosferi algıları arasındaki ilişki nedir?

1.7. Alt Problemler

A. İlköğretim okullarındaki 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sınıf atmosferine ilişkin gerçek ve tercih ettikleri durum algıları;

1. Arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

B. İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin sınıf atmosferine ilişkin gerçek ve tercih ettikleri durum algıları;

1. Arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Branşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

C. İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin gerçek ve tercih ettikleri sınıf atmosferi algıları ile ilköğretim okullarındaki 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin gerçek ve tercih ettikleri sınıf atmosferin algıları;

1. Arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.8. Sayıtlar

1. İlköğretim okullarındaki 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sınıf atmosferine ilişkin gerçek ve tercih ettikleri durum algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

2. İlköğretim okullarındaki 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sınıf atmosferine ilişkin gerçek ve tercih ettikleri durum algıları arasındaki farklılıklar cinsiyete, sınıfa ve okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre değişmektedir.
3. İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin sınıf atmosferine ilişkin gerçek ve tercih ettikleri durum algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
4. İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin sınıf atmosferine ilişkin gerçek ve tercih ettikleri durum algıları arasındaki farklılıklar branşa, cinsiyete ve kıdeme göre değişmektedir.
5. İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin gerçek ve tercih ettikleri sınıf atmosferi algıları ile ilköğretim okullarındaki 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin gerçek ve tercih ettikleri sınıf atmosferi algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

1.9. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2006–2007 eğitim-öğretim yılı Tokat ili merkez ilçe sınırları içerisinde bulunan resmi ilköğretim okullarındaki 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ve bu okullardaki İngilizce ve Türkçe öğretmenlerinin algıları ile sınırlıdır.

1.10. Tanımlar

Sınıf Atmosferi: Sınıf ortamı, öğrenme-öğretme durumlarının gerçekleştiği, öğretmen ve öğrencilerin aralarında belirli ilişkiler kurduğu bir ortamdır. Öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenlerle sınıf içerisindeki bu ilişkileri, belli bir hava yaratır. Bu psikolojik hava sınıf atmosferi olarak nitelendirilir (Külahoğlu, 2000:4).

Öğretmen Empatisi: Öğretmenlerin öğrencilerle ne kadar ilgilendiğini, yardım ettiğini, desteklediğini ve eşit davrandığını ifade etmektedir.

Katılım: Öğrencilerin sınıf etkinliklerinde aktif olarak ne kadar yer aldıklarını ifade etmektedir.

İşbirliği: Öğrencilerin ders ve etkinlikler esnasında birbirleriyle ne kadar paylaşım ve yardımlaşma içerisinde olduğunu ifade etmektedir.

Görev Yönelimi: Sınıfın konu kapsamına ne kadar bağlı kaldığını, sınıf içi etkinliklerin ne kadar bitirildiğini, öğrencilerin sınıfta yapılan etkinliklerin nasıl yapılacağını ne kadar anladıklarını ve öğrencilerin derse ne kadar hazır olduklarını ifade etmektedir.

1.11. Kısaltmalar

SED: Sosyo Ekonomik Düzey

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilk önce en yaygın olarak kullanılan sınıf atmosferi ölçekleri ile ilgili bilgiler verilmiş daha sonra da yurtiçi ve yurtdışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Sınıf Atmosferi Ölçekleri

Çeşitli literatür incelemeleri öğrenme çevrelerinin değerlendirilmesinde üç genel yaklaşımın olduğunu öne sürmektedir: (1) olayları kodlamak için eğitimli gözlemcilerin kullanılması, (2) anket yoluyla edilen öğretmen ve öğrenci algılarının kullanılması ve (3) etnografik bilgi toplama metotlarının kullanılması. Genel olarak, ilk iki yaklaşım nicel bilgi toplama metotlarına ve istatistiksel çözümlemelere dayanmaktadır. Gerçekten de sınıf çevresi araştırması psikometrik yaklaşımlar geçmişine sahiptir. Son 30 yılın sınıf çevresi araştırmalarının çoğu sınıf çevresinin belirli boyutlarının değerlendirilmesi için araçlar geliştirme ve bu araçların geçerliliğini saptama üzerine olmuştur (Dorman, 2002).

Sınıf çevresinin tipik kuramsal çalışmaları, inceleme altındaki belirli bir çevreyi değerlendirmek için belirli araçları veya durumsal olarak değiştirilmiş türevlerini kullanmıştır. Aşağıdaki tabloda dünyadaki çeşitli sınıf çevresi çalışmalarında kullanılan dokuz aracın bir özeti verilmiştir. Tabloda gösterildiği gibi araçlar, her biri 6 veya 10 madde ile değerlendirilen ve kendi içerisinde tutarlı boyutlara sahiptir. Her ölçek maddesi için genellikle 5'li Likert formatı kullanılmıştır. Sınıf çevresi ölçekleri için iç tutarlılık göstergeleri (Cronbach coefficient alpha) genellikle .70'in üzerindedir (Dorman, 2002).

Çizelge 5: Sınıf Atmosferi Ölçekleri

ÖLÇME ARACI	SEVİYE	MADDE	BOYUTLAR	REFERANS
Öğrenme Çevresi Ölçeği (LEI)	Ortaokul	7	Kaynaşma, Anlaşmazlık, Öğrenci Ayrımı, Grupçuluk, Memnuniyet, Hız, Zorluk, İlgisizlik, Rekabet, Çeşitlilik, Resmîyet, Materyal Çevresi	Fraser, Anderson ve Walberg(1982)
Sınıf Çevresi Ölçeği (CES)	Ortaokul	10	Katılım, Bağlılık, Öğretmen Desteği, Görev Yönelimi, Rekabet, Düzen ve Organizasyon, Kural Açıklığı, Öğretmen Kontrolü	Moos ve Tricket(1987)
Bireyleştirilmiş Sınıf Çevresi Anketi (ICEQ)	Ortaokul	10	Kişiselleştirme, Katılım, Özgürlük, Araştırma, Farklılaştırma	Fraser(1990)
Benim Sınıfım Ölçeği	İlkokul	6-9	Öğrenci Kaynaşması, Anlaşmazlık, Memnuniyet, Zorluk, Rekabet	Fraser, Anderson ve Walberg (1982)
Kolej ve Üniversite Sınıf Çevresi Ölçeği (CUCEI)	Yüksek-Öğretim	7	Kişiselleştirme, Katılım, Öğrenci Kaynaşması, Memnuniyet, Görev Yönelimi, Yenilik, Bireyselleştirme	Fraser, Treagust (1986)
Fen Laboratuvarı Ölçeği (SLEI)	Ortaokul , Yüksek-Öğretim	7	Öğrenci Kaynaşması, Açık Uçluluk, Kural Açıklığı, Materyal Çevresi	Fraser, Giddings, McRobbie (1995)
Yapılandırıcı Öğrenme Çevresi Anketi (CLES)	Ortaokul	7	Kişisel İlgi, Kuşku, Eleştirel Tavır, Kontrol Paylaşımı, Öğrenci İlişkisi	Taylor, Fraser, Fisher (1997)
Öğretmen Etkileşimi Anketi (QTI)	İlkokul, Ortaokul	7-9	Liderlik, Yardımsever/ Arkadaş, Anlayışlı, Öğrenci Sorumluluğu/ Özgürlük, Kuşkucu, Memnuniyetsiz, Öğüt Verici, Katı,	Wubbels ve Levy (1993)
Bu sınıfta neler oluyor (WIHIC)	Ortaokul	8	Öğrenci Kaynaşması, Öğretmen Desteği, Katılım, Araştırma, Görev Yönelimi, İş Birliği, Eşitlik	Alridge ve Fraser (2000)

Kaynak: Dorman (2002).

Öğrenme Çevresi Anketi

“Öğrenme Çevresi Anketi”nin ilk gelişimi ve geçerliliği 1960’ların sonunda Harward Fizik Projeleri (Fraser, Anderson ve Walberg, 1982) değerlendirmesi ve araştırmalarıyla bağlantılı olarak başlamıştır. Son şekli okul sınıflarını tanımlayan 105 (her boyut için yedi) ifade içerir. Yanıtlayan kişi, “tamamen katılmıyorum, katılmıyorum, katılıyorum ve tamamen katılıyorum” şeklinde 4 cevap seçeneğini yanıtlayarak katılım derecesini ifade eder. Puanlama yönü bazı maddelerde ters yönlüdür. Kaynaştırıcılık boyutundaki tipik bir madde: “Bütün öğrenciler birbirini çok iyi tanır” şeklinde ve hız boyutunda “Sınıfın ilerlemesi çok hızlıdır” şeklindedir.

Sınıf Çevresi Ölçeği

“Sınıf Çevresi Ölçeği” (Moos ve Trickett, 1974) akıl hastaneleri, hapishaneler, üniversite yerleşkeleri ve çalışma ortamları gibi çeşitli insan çevrelerinin algılanma derecesini araştırmak amacıyla yapılan kapsamlı bir program sonucunda ortaya çıkmıştır. Yayımlanan son şekli, her boyutta doğru-yanlış yanıtı 10 maddelik dokuz boyutu içerir. Yayımlanan materyaller bir test kullanma el kitabı, bir anket, bir cevap kağıdı ve şeffaf bir puanlama anahtarı içerir. “Sınıf Çevresi Ölçeği”ndeki tipik maddelerden bazıları şunlardır: “Öğretmen öğrencilerle kişisel olarak ilgilenir” (öğretmen desteği) ve “Öğrencilerin uyması için bir dizi açık kurallar vardır” (kural açıklığı).

Bireyselleştirilmiş Sınıf Çevresi Ölçeği

“Bireyselleştirilmiş Sınıf Çevresi Ölçeği” (Fraser, 1990) bireyselleştirilmiş sınıfları geleneksel sınıflardan ayıran boyutları belirler. “Bireyselleştirilmiş Sınıf Çevresi Ölçeği” bireyselleştirilmiş, açık ve araştırmaya dayalı eğitim literatürü, öğretmenler ve ortaokul öğrencileriyle yapılan kapsamlı görüşmeler, seçilmiş uzmanlar, öğretmenler ve lise birinci sınıf öğrencilerinden alınan tepkiler yardımıyla geliştirilmiştir. “Bireyselleştirilmiş Sınıf Çevresi Ölçeği”nin yayımlanan son şekli, her beş boyuta ait eşit miktardaki maddelerle toplam 50 maddeden oluşur. Her madde, her zaman, hiç, ara sıra, bazen, sık sık ve çok sık şeklinde altılı derecelendirme ile yanıtlanmıştır. Puanlama yönü birçok madde için ters yönlüdür. Tipik maddeler; “Öğretmen öğrencilerin duygularını dikkate alır” (kişiselleştirme) ve “Farklı öğrenciler farklı kitaplar, malzemeler ve materyaller kullanır” (farklılaştırma).

Benim Sınıfım Anketi

“Öğrenme Çevresi Anketi”nin 8-12 yaş arası çocuklara uygulanması amacıyla basitleştirilmiş şeklidir. “Benim Sınıfım Anketi” (Fraser, Anderson ve Walberg, 1982) başlangıçta ilkökul seviyesinde kullanılmak amacıyla geliştirilmiş olsa da özellikle sınırlı okuma yeteneği olan lise başlangıç sınıfında olan öğrenciler için faydalı olduğu görülmüştür. “Benim Sınıfım Anketi”, “Öğrenme Çevresi Anketi”nden dört önemli noktada ayrılır. Birincisi, küçük çocuklardaki yorgunluğu

azaltmak amacıyla “Benim Sınıfım Anketi” öğrenme çevresi anketindeki 15 boyuttan sadece 5’ini içerir. İkincisi, okunulabilirliği arttırmak amacıyla yazılış tarzı basitleştirilmiştir. Üçüncüsü, “Öğrenme Çevresi Anketi”nin 4’lü derecelendirme yanıtlama şekli 2’li derecelendirme (evet-hayır) şekline indirilmiştir. Dördüncüsü, öğrenciler cevaplarını bir yerden başka bir yere geçirirken meydana gelecek hataları engellemek için ayrı bir cevap kağıdı yerine anket üzerine işaretler. Fraser ve O’Brien (1985) 25 maddelik kısaltılmış bir form geliştirmiş olsa da anketin son şekli toplam 38 maddeden oluşur. Tipik maddeler; “Öğrenciler sürekli birbirleriyle kavga ediyor” (anlaşmazlık) ve “Öğrenciler sınıfı seviyor gözüküyor” (memnuniyet) şeklindedir. Goh ve diğerleri (1995) bu anketin görev yönelimini de içeren yeniden düzenlenmiş şeklinde, evet-hayırlı cevap şeklini, 3’lü derecelendirme (nadiren, bazen ve çoğu zaman) şeklinde değiştirmişlerdir.

Yüksekokul ve Üniversite Sınıf Çevresi Ölçeği

Yüksekokul ve üniversitelerde daha önceden kurumsal seviyede veya okul seviyesinde dikkate değer çalışmalar yapılmış olsa da ilkokul ve ortaokul seviyesindeki sınıf çevresi araştırmalara paralel olarak yükseköğrenim seviyesinde çok az çalışma yapılmıştır. Sonuçta, küçük sınıflarda (30 öğrenciye kadar) kullanılmak amacıyla “Yüksekokul ve Üniversite Sınıf Çevresi Ölçeği” (Fraser ve Treagust, 1986) geliştirilmiştir. Bu ölçeğin son şeklinde yedi adet, yedi maddelik boyutlar vardır. Her maddenin (tamamen katılıyorum, katılıyorum, katılmıyorum, tamamen katılmıyorum) şeklinde dört cevabı vardır. Tipik maddeler; “Sınıftaki etkinlikler açıkça ve dikkatlice planlanmıştır” (görev yönelimi) ve “Öğretim yöntemleri öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerini sağlar” (kişiselleştirme) şeklindedir.

Öğretmen İletişimi Anketi

Hollanda’da ortaya çıkan araştırma öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iletişimin doğası üzerine odaklanır. Yakınlık (işbirliği ve karışıklık) ve etki (egemenlik ve alçak gönüllülük) teorik modeli kullanılarak öğrencilerin sekiz davranış yönünü belirlemek için geliştirilmiştir. Her maddenin asla ile her zaman arasında sıralanan 5’li bir derecelendirmesi vardır (Wubbels ve Levy, 1993). Tipik

maddeler; “Bize çok boş zaman verir” (öğrenci sorumluluğu ve özgürlük davranışı) ve “kızar” (uyarıcı davranış). Çapraz geçerlilik ve karşılaştırma çalışması Amerika’da çeşitli seviyelerde tamamlanmıştır ve 48 maddelik daha ekonomik bir şekli geliştirilmiş ve geçerliliği yapılmıştır.

Fen Laboratuvarı Çevresi Anketi

Fen eğitiminde laboratuvar düzeninin öneminden dolayı özellikle lise son sınıf ve yükseköğretim sınıflarındaki fen laboratuvarlarının çevresini ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. “Fen Laboratuvarı Çevresi Anketi”nin (Fraser, Giddings ve McRobbie, 1995) 5 boyutu ve her zaman, asla, ara sıra, bazen, sık sık ve çok sık olmak üzere 5 cevap seçeneği vardır. Tipik maddeler; “Laboratuvar etkinlikleri esnasında, fen derslerindeki teorileri kullanırım” (bütünleştirme) ve “Bir laboratuvar etkinliğine başlamadan önce ulaşmamız gereken sonucu biliriz” (açık uçluluk). “Fen Laboratuvarı Çevresi Anketi”nin altı farklı ülkeden (Amerika, Kanada, İngiltere, İsrail, Avustralya ve Nijerya) 269 sınıf ve 5447 öğrenciden oluşan bir örneklem üzerinde alan testi ve geçerliliği, 92 sınıftan 1594 Avustralyalı öğrenci, 489 Avustralyalı lise son sınıf biyoloji öğrencisi ve Singapurlu 1592, 10. sınıf kimya öğrencisi ile çapraz geçerliliği yapılmıştır.

Yapılandırmacı Öğrenme Çevresi Anketi

Yapılandırmacı görüşe göre anlamlı öğrenme, bireylerin zaten yapılandırmış oldukları bilgilerle ilişkilendirerek dünyayı anladıkları bilişsel bir süreçtir ve bu anlamlandırma süreci aktif müzakere ve fikir birliği oluşturmayı içerir. “Yapılandırmacı Öğrenme Çevresi Anketi” (Taylor, Fraser ve Fisher, 1997) araştırmacılara ve öğretmenlere belirli bir sınıf çevresinin yapılandırmacı kurama ne kadar uygun olduğunu anlamalarına yardım etmek amacıyla ve öğretmenlerin, kuramsal varsayımlarını yansıtmaları ve öğretim uygulamalarını tekrar şekillendirmelerine yardım etmek amacıyla geliştirilmiştir. “Yapılandırmacı Öğrenme Çevresi Anketi”nin, 36 maddesi ve hemen hemen hiç’ten hemen hemen her zaman’a sıralanan beş cevap seçeneği vardır. Tipik madde; “Hangi etkinlikleri yapacağıma karar vermesi için öğretmene yardım ederim” (paylaşılan kontrol) şeklindedir.

Bu Sınıfta Ne Oluyor Anketi

“Bu Sınıfta Ne Oluyor Anketi” (Alridge ve Fraser, 2000) çağdaş eğitimin ilgilerine uyum sağlayan ek boyutlarla (adalet ve oluşturmacılık gibi) mevcut olan çok çeşitli anketlerden en önemli anketlerin gözden geçirilmiş şekillerini birleştirerek sınıf çevresi alanına ekonomiklik getirmiştir. Gerçekte 90 maddelik dokuz boyutlu şekli, hem 355 lise başlangıç sınıfı fen öğrencilerinden elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemesi hem de genel sınıf çevresi maddelerin ve anketin cevaplarının üslubu ve belirginliği konusunda öğrencilerin görüşlerinin kapsamlı bir görüşmeyle alınması yoluyla azaltılmıştır. Bu işlemler sonucunda sadece 54 madde ve yedi boyut kalmıştır fakat bu maddeler “Bu Sınıfta Ne Oluyor Anketi”nin ikinci şeklinin alan testi için seksen maddeye ve sekiz boyuta çıkarılmıştır. 50 sınıf ve 1081 öğrencilik Avustralya örnekleme asıl İngiliz şeklini, 50 sınıf ve 1879 öğrencilik Tayvan örnekleme de dikkatli bir çeviri ve ters çeviri süreci geçiren Çin versiyonunu yanıtlamıştır. Bu da Singapur’da 2310 lise öğrencisine başarıyla uygulanan yedi adet, sekiz maddelik boyutu içeren “Bu Sınıfta Ne Oluyor Anketi”nin son şeklini oluşturmuştur.

2.2. Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Baek ve Choi (2002) “Kore’de, Öğrencilerin Sınıf Çevresi Algıları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” adlı çalışmada öğrencilerin sınıf çevresi algıları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu amaç için 10’uncu ve 11’inci sınıflardan toplam 29 sınıf ve 1012 öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Öğrencilerin çoğu orta gelire sahip ailelere mensuptur. Okul alanı, sosyoekonomik statü gibi toplumsal istatistiklere göre oldukça homojendir. Araştırma aracı olarak “Kore Sınıf Çevresi Ölçeği”, “İngilizce Başarı Testi” ve “Sınıf ve Okul Organizasyonu Hakkında Genel Bilgi Anketi” kullanılmıştır. Sınıf çevresinin özelliklerini belirlemek için, veriler hem okulların türüne (erkek, kız ve karma okullar) göre hem de sınıfların (kız, erkek ve karma sınıflar) türüne göre incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre Kore’deki sınıf çevresi sıcak ilişkilerle beraber çok fazla görev yöneliminin olduğu bir çevre olarak tanımlanmıştır. Öğrenciler, sıcak ilişkileri hem diğer öğrencilerden hem de öğretmenlerinden algılamışlardır ve akademik başarının sınıflarında oldukça fazla vurgulandığına

inanmaktadırlar. Ayrıca sınıf çevresinin hem okul hem de sınıf organizasyonu ile ilgili olduğu bulunmuştur. Buna ilaveten, sınıf çevresi ve öğrencilerin akademik başarıları (öğrencilerin İngilizce dersindeki başarıları) arasındaki ilişkiyi göstermek için yapılan çözümlemeler sonucunda sınıf çevresinin, İngilizce dersinin akademik başarılarıyla ilgili olduğunu göstermiştir. Öğretmen kontrolü ve görev yöneliminin, öğretmen desteğinin ve yakın ilişkinin çok güçlü olarak algılandığı sınıflarda, İngilizce başarı derecesiyle olumlu bir ilişki bulunmuştur. Kısaca, hem okul hem de sınıf organizasyonu sınıf çevresi üzerinde etkilidir ve sınıf çevreleri öğrencilerin akademik başarılarını etkilemektedir.

Burnett (2002) “Öğretmen Takdiri, Dönütü ve Öğrencilerin Sınıf Çevresi Algıları” adlı çalışmada, öğretmen takdiri ve dönütü ile öğrencilerin sınıf çevresi algıları arasındaki ilişkiyi 6 kırsal ortaokulda (n=747) araştırmıştır. “Öğretmen Dönütü Ölçeği” ve “Benim Sınıfım Ölçeği” bu araştırmanın bir parçası olarak geliştirilmiş ve veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bulgular, yetenek dönütünün öğrencilerin sınıf çevresi algılarıyla ilişkili olduğunu öne sürerken, çaba dönütünün direkt olarak öğrencilerin öğretmenleri olan ilişkilerini etkilediğini bundan dolayı dolaylı olarak da sınıf çevresini etkilediğini öne sürmektedir. Öğretmenlerinden sürekli olarak yetenek dönütü algılayan öğrenciler, sınıf çevresinde daha fazla memnuniyet belirtirken; çaba dönütü algılayan öğrenciler olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi algılama eğilimindedirler. Bu olumlu yollar hem çaba hem de yetenek dönütünün öğrencilerin sınıf çevresi algılarıyla ilişkili olduğunu (sırasıyla birisi direkt olarak diğeri de dolaylı olarak) öne sürmektedir. Öğrencilerin sınıf çevresi algılarıyla ilişkili olarak öğretmen-öğrenci ilişkilerinde önemli bir bulgu gözlemlenmiştir. Öğretmenleriyle olumlu ilişkilere sahip olduğunu belirten öğrencilerin sınıf çevresini de olumlu olarak algıladıkları bulunmuştur. Genel öğretmen takdirinin öğrencilerin öğretmenleri ile olan ilişkileri ve öğrencilerin sınıf çevresi algıları ile ilişkili olmadığı bulunmuştur. Bulgunun önemi, olumsuz dönütün öğrencilerin öğretmenleri olan ilişkileri üzerinde etkisinin olmasıdır. Öğretmenlerinin sınıfta sıklıkla olumsuz dönüt sağladığını algılayan öğrenciler, öğretmenleri ile daha olumsuz bir ilişki belirtmişlerdir. Sonuçlar, olumsuz öğretmen dönütü ve çaba dönütünün, öğrencilerin öğretmenleriyle ilişkileriyle ilintili olduğunu gösterirken; yetenek dönütünün sınıf çevresi algılarıyla ilintili olduğunu göstermiştir.

Dönüt, sınıf çevresi ve öğretmen-öğrenci ilişkisi ile ilişkili değildir. Önemli yaş ve cinsiyet farklılıkları bulunmuştur. Genel olumsuz dönüt 8 ve 10 yaşlarında artış göstermekte ve 12 yaşında aynı seviyede azalmaktadır. Bu bulgu daha genç ve daha yaşlı öğrencilerin 9 ile 11 yaş arasındaki öğrencilerden daha az olumsuz öğretmen dönütü aldıklarını bildiklerini belirtmiştir. Buna ek olarak, sınıflarından memnun olan öğrenciler ile memnun olmayan öğrenciler arasında farklılıklar bulunmuştur. Memnun öğrenciler, memnun olmayan öğrencilerle karşılaştırıldığında daha fazla genel takdir, genel yetenek dönütü, çaba dönütü ve daha az öğretmen desteği algılamıştır.

Nair ve Fisher (1999) tarafından yapılan bu çalışmanın amacı; “Kolej ve Üniversite Sınıf Çevresi Ölçeği” formunu değiştirmek, geçerliliğini sağlamak ve sonra da eğitimin lise ve üniversite seviyesinde öğrencilerin gerçek ve tercih edilen sınıf öğrenme çevresi algılarını karşılaştırmak için kullanmaktır. Çalışma ayrıca 504 öğrencinin fen dersine karşı tutumunu da araştırmıştır. Bu araştırmaya toplam 504 öğrenci katılmıştır. 205 katılımcı Kanada kurumlarından ve geri kalan 299 öğrenci de Avustralya kurumlarındandır. Ayrıca 24 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Hem öğretmenler hem de öğrenciler gerçek ve tercih edilen formları doldurmuşlardır. Davranışsal anketi sadece öğrenciler doldurmuştur. Öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıf öğrenme çevreleri 49 maddeli ve 7 boyutlu “Kolej ve Üniversite Sınıf Çevresi Ölçeği” kullanılarak ölçülmüştür. Bu çalışmada “Sınıf Çevresi Anketi” üç yolla değiştirilmiştir. İlk önce, gerçek ve tercih edilen formlar bireyselleştirilmiş; ikinci olarak, asıl ölçekteki 5 boyut kullanılmış ve daha sonra da işbirliği ve eşitlik boyutları eklenmiştir. Son olarak da 4’lü cevap 5’li Likert tipi cevapla değiştirilmiştir. Öğrencilerin öğrenme çevresi algıları ile davranışsal sonuçları arasında oldukça büyük ilişkiler bulunmuştur. İki seviye karşılaştırıldığında üniversite seviyesindeki öğrenciler daha olumsuz bir sınıf çevresi algısına sahiptir fakat davranışlar karşılaştırıldığında üniversite seviyesindeki öğrenciler zorluk seviyesi ve aldıkları derslerle memnuniyetleri açısından daha olumlu bir davranış tercih etmişlerdir. Fen dersinin verilme hızına karşı davranışlarında bir farklılık yoktur. Lise iki seviyesinde öğrenciler çevrelerini, çalışmanın ileri derecelerine gelmeden önce daha olumlu olarak algılamışlardır. Eğitimin ileri seviyelerinde öğrenciler, gerçek versiyondaki 6 istatistiksel olarak önemli boyuttan sadece yenilik

ve görev yönelimi boyutlarını olumlu olarak algılamıştır. Üniversite seviyesindeki öğrenciler ayrıca daha az öğrenci kaynaşması algılamıştır. Öğrenciler geçişten sonra, öğretmenleriyle daha az olumlu ilişkilerinin olduğunu algılamıştır. Bireyselleşme boyutunu her iki seviye de olumsuz algılamıştır fakat üniversite seviyesindekiler daha olumsuz algılamıştır. Bu da ileri seviyedeki çalışmalarda öğrencilerin daha az seçenek algılaması anlamına gelmektedir. Bu çalışma öğrencilerin alt seviyelerden daha üst seviyelere gittikçe sınıflarını daha olumsuz algıladıklarını gösterir. Aynı zamanda üniversite öğrencilerinin fen dersine karşı tutumları memnuniyetsizlik göstermektedir. Öğrenciler iş yükünü fazla bulmuşlar fakat bununla ilgili bir problem görmemişlerdir. Bu çalışma değiştirilmiş ve bireyselleştirilmiş “Kolej ve Üniversite Sınıf Çevresi Ölçeği”nin geçerliliğini ve güvenilirliğini doğrulamaktadır.

Dorman (2001) sınıfın psiko-sosyal çevresi ile akademik yetkinlik arasındaki ilişkileri belirleme üzerine bir araştırma yapmıştır. Avustralya ortaokullarından 1055 matematik öğrencisi matematik sınıf çevresinin on boyutunu ölçen bir ölçeğe cevap vermiştir. Bu boyutlar “Bu Sınıfta Neler Oluyor?” ve “Oluşturmacı Öğrenme Çevresi Ölçeği”nden alınmıştır. 7 maddelik bir ölçekle matematikle ilgili konularda öğrencilerin akademik yetkinliği ölçülmüştür. Sınıf çevresi boyutları ile akademik yetkinlik arasında önemli bir bağ bulunmuştur. Araştırma, sınıf çevresi ile akademik yetkinliğin olumlu olarak ilişkili olduğunu göstermiştir.

Kim, Fisher ve Fraser (2000)’ın “Kore’de Ortaokul Fen Sınıflarında Öğretmenin Kişiler Arası Davranışı ve Sınıf Çevresi” adlı çalışması, Kore ortaokullarında öğrenme çevresini ve öğretmenler arası etkileşimi değerlendirmek için “Bu Sınıfta Neler Oluyor Anketi” ve “Öğretmen Etkileşimi Anketi”nin Korece versiyonunu geliştirmek ve geçerliliğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Kore fen sınıfı çevresi, öğrenci kaynaşması, araştırma, görev yönelimi, eşitlik boyutlarına göre düşük seviyede öğretmen desteği, katılım ve işbirliğinin olduğu sınıflar olarak algılanmıştır. Sınıf çevresi ve öğretmenler arası etkileşim ile öğrencilerin davranışsal sonuçları incelendiğinde “Bu Sınıfta Neler Oluyor Anketi” boyutlarının çoğunda belirli olumlu ilişkiler ortaya çıkmıştır. “Öğretmen Etkileşimi Anketi” için, sertlik, kibarlık, memnuniyetsizlik, kararsızlık boyutlarında olumsuz ilişkiler; liderlik, yardımseverlik, anlayışlılık, öğrenci sorumluluğu/özgürlük boyutlarında olumlu ilişkiler ortaya çıkmıştır. İstatistiksel ve eğitimsel olarak kızların ve erkeklerin

öğrenme çevresi ve öğretmen davranışları algıları arasında önemli farklılıklar vardır. Erkekler kızlara göre öğrenme çevresini ve öğretmenler arası davranışları daha olumlu algılamışlardır. Bundan başka, erkekler fen sınıflarına karşı daha olumlu davranışlar sergilemişlerdir.

Dorman vd. (2001)'nin uluslar arası sınıf çevresi araştırması, 29 okuldan (9 Avustralya, 4 Kanada ve 16 İngiliz okulu) 3602 öğrencinin katılımıyla, ülkelere (Avustralya, Kanada ve İngiltere), sınıf düzeyine (8., 10. ve 12. sınıflar) ve öğrenci cinsiyetine göre matematik sınıf çevresindeki farklılıkları araştırmıştır. Bu çalışmanın 2 amacı vardır: Avustralya, Kanada ve İngiltere'deki matematik sınıflarında “Bu Sınıfta Neler Oluyor Anketi” ve “Yapılandırmacı Öğrenme Çevresi Anketi” ölçeklerinin geçerliliğini sağlamak ve ülkeye, sınıf düzeyine ve cinsiyete göre öğrencilerin matematik sınıf çevresi algıları arasındaki farklılıkları araştırmak. Öğrenciler “Bu Sınıfta Neler Oluyor Anketi”nden geliştirilen 7 boyuta ve “Yapılandırmacı Öğrenme Çevresi Anketi”nden geliştirilen 3 boyuta cevap vermişlerdir. Geçerlilik verileri bu 10 boyutun benzer yapısal özelliklere sahip olduğunu göstermiştir. Avustralya, Kanada ve İngiltere'den elde edilen sonuçlar birleştirilmiştir. Sonuçlar bu üç ülkedeki matematik sınıf çevresinin 5 boyutta (öğretmen desteği, araştırma, görev yönelimi, eşitlik ve kişisel ilgi) oldukça farklılaştığını göstermektedir. Araştırma ve kişisel ilgi ölçeğinde İngiliz-Avustralya ve İngiliz-Kanada okullarında önemli farklılıklar vardır. Buna ek olarak Avustralya ve İngiliz okulları, görev yöneliminde önemli farklılık göstermiştir. Kanada okullarındaki öğrenciler Avustralya ve İngiliz okullarındaki öğrencilere oranla daha yüksek araştırma ve kişisel ilgi algılamışlardır. İngiliz okullarındaki eşitlik Avustralya'dakilerden yüksek olarak kaydedilmiştir. Sınıf düzeyinin etkisi 4 boyutta (araştırma, görev yönelimi, kişisel ilgi, paylaşılmış kontrol) önemli derecededir. Bu 4 boyuttaki 8. sınıfların algıları, 10. ve 12. sınıflardan önemli olarak farklılaşmaktadır. 8. sınıflar, 10. ve 12. sınıflardan daha olumlu bir matematik çevresi algılamaktadır. Esasen, sınıf düzeyi yükseldikçe araştırma, görev yönelimi, kişisel ilgi, paylaşılmış kontrol azalmaktadır. Genel olarak, kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha olumlu bir matematik sınıfı çevresi algılamıştır. 8., 10. ve 12. sınıfların karşılaştırılması genel olarak sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin sınıf çevresi algılarının azaldığını göstermektedir.

Lim (1995) öğrenme tarzı, cinsiyet ve okul türü gibi etkenlerin öğrencilerin gerçek ve tercih edilen sınıf çevresi algılarında ne derece etkili olduğunu incelemek için Singapur’da 9 ortaokulda (iyi, orta ve ortanın altında) 1733 4. sınıf (10. sınıfa eşdeğer) öğrencisi üzerinde “Bireyselleştirilmiş Sınıf Çevresi Anketi” ve “Öğrenme Tarzı Ölçeği” kullanılarak bir araştırma yapmıştır. Bulgular, öğrencilerin mevcut olan gerçek sınıftan daha olumlu bir sınıf çevresini tercih ettiklerini göstermiştir. Araştırma (öğrencilerin geldikleri okul kategorisi) öğrencilerin hem gerçek hem de tercih ettikleri öğrenme çevresi algıları üzerinde en fazla etkiye okul türünün sahip olduğunu göstermiştir. Gerçek çevre açısından, iyi okulların öğrencileri sınıflarını öğrenciler için kendi davranışları üzerinde kontrol sahibi olmak ve karar vermek için imkanların vurgulandığı, orta ve ortanın altı okulların öğrencileri sınıflarını problem çözmek için becerilerin ve yöntemlerin vurgulandığı sınıflar olarak görmüşlerdir. İyi okulların öğrencileri öğrenme çevresini daha olumlu algılamışlardır. İyi okullarda öğrenciler çevreleriyle daha uyumludur ve bundan dolayı çevreyi öğrenmede bireyselleşmeye izin verecek şekilde olumlu olarak algılar. Ortanın altı okullarda öğrenciler okulları alfabenin öğretildiği yerler olarak algılamaktadır. Ortanın altındaki okulların öğrencileri sınıflarında öğrencilerle öğretmenlerin etkileşimde bulunmasına imkan verilmesini (kişiselleştirme), sınıfta katılıma teşvik edilmesini (katılım), kendi davranışlarında daha fazla kontrol imkanını (bağımsızlık) ve araştırmaya daha fazla imkan sağlanmasını daha güçlü olarak tercih ederler. Diğer bir deyişle öğrenme çevrelerinde köklü değişiklikler isterler. Bunun tersine, iyi okulun öğrencileri farklılaştırmada daha güçlü tercihler ifade etmişlerdir. Cinsiyetin de etkisi vardır fakat asıl etkisi gerçek öğrenme çevresi algıları üzerindedir. Erkekler sınıflarının kendi zamanlarında ve hızlarında çalışmak için daha fazla imkan sağladığını algılayarak, bayanlar sınıflarının katılım ve kendi öğrenmeleri üzerinde kontrol sahibi olmaya daha fazla imkan sağladığını algılamıştır. Öğrencilerin öğrenme tarzları en az etkiye sahip olanıdır.

Kiley ve Jensen (1988), uygulama ve stajyer öğretmenlerin tercih edilen ve gerçek okul öğrenme-öğretme çevreleri algılarını “Okul Seviye Çevresi Anketi” kullanarak ölçmüştür. Sonuçlar hem uygulama öğretmenlerinin hem de stajyer öğretmenlerin anketteki tercih edilen formdaki sonuçlarının gerçek formdaki sonuçlardan “Personel Özgürlüğü Ölçeği” dışında daha olumlu olduğunu

göstermiştir. T-testleri; öğrenci desteği ve katılımcı karar alma ölçekleri dışında neyin tercih edilen öğretme/öğrenme çevresini oluşturduğu göz önüne alındığında uygulama ve stajyer öğretmenler arasında genel bir uyumun olduğunu ortaya çıkartmıştır fakat istatistiksel olarak gerçek ve tercih edilen formların on altı boyutunun yedisinde uygulama ve stajyer öğretmenler arasında önemli farklılıklar bulunmuştur: tercih edilen öğrenci desteği, tercih edilen katılımcı karar alma, gerçek personel özgürlüğü, gerçek katılımcı karar alma, gerçek yenilik, gerçek kaynak yeterliliği ve gerçek iş baskısı. Uygulama öğretmenlerinin okul çevrelerindeki deneyimlerinin derinlik ve genişliğinin stajyer öğretmenlerden daha fazla olması bu farklılıkların sebebi olabileceği belirtilmiştir.

Ferguson ve Fraser (1998) ilkokullardan ortaokullara geçişte öğrenme çevresinde hem olumlu hem de olumsuz değişikliklerin meydana geldiğini ve değişikliklerin cinsiyete ve okul büyüklüğüne bağlı olarak farklılaştığını saptamıştır. Ortaokul öğrencileri, ilkokul öğrencilere oranla özellikle daha az uyuşmazlık ve rekabet algılamak, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde de azalma algılamışlardır. Erkek öğrenciler kız öğrencilere oranla daha olumlu değişiklikleri memnuniyet boyutunda artış (kız öğrencilerde azalma), zorluk boyutunda büyük bir azalma, kaynaşma ve öğretmen davranışlarını anlama boyutunda küçük bir azalma, öğretmen memnuniyetsizliği boyutunda küçük bir artış ve azarlayıcı öğretmen davranışı boyutunda büyük bir azalma şeklinde algılamıştır. Kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla daha olumlu değişiklikleri sınıf uyuşmazlığı boyutunda büyük bir azalma; lider, yardımsever öğretmen davranışlarında küçük bir azalma, belirsiz öğretmen davranışlarında küçük bir artış, sert öğretmen davranışlarında azalma şeklinde algılamışlardır. Ayrıca küçük ilkokullardan gelen öğrenciler orta büyüklükteki ilkokullardan gelen öğrencilere göre daha büyük bir gerileme tecrübe etmişlerdir. Ortaokulu, ilkokulu ile aynı alan da yer alan öğrenciler geçiş esnasında en olumlu algıya sahip olan öğrencilerdir.

2.3. Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar

Açıkgöz vd. (2003) öğretmen adaylarının sınıf atmosferine ilişkin algıları üzerine bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma, öğretmen adaylarının sınıf atmosferine ilişkin algılarını ve bu algıların öğrencinin cinsiyeti, öğretmenin

cinsiyeti ve sınıf düzeyi ile ilişkilerini incelemektir. Araştırmaya Ege Bölgesi'nde yer alan bir Eğitim Fakültesi'nden 752 (451 kadın ve 301 erkek) öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde standart sapma, t-testi, varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının sınıflarında yaratılan atmosfere ilişkin algılarının genellikle olumsuz olduğu, bu algıların öğrencilerin cinsiyetine (erkekler lehine), sınıf düzeyine (2. sınıflar lehine) ve öğretim elemanlarının cinsiyeti (kadınlar lehine) önemli farklılıklar gösterdiğini ortaya çıkartmıştır.

Yeşilyurt ve Çankaya (2008) sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerini belirlemek amacıyla Elazığ il merkezinde 2006–2007 akademik yılında eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdüren ilköğretim okulları öğretmenleri üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini evrenden tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiş 225 öğretmen oluşturmaktadır. 5'li Likert tipi maddelerden oluşan ölçekle elde edilen veriler yüzde, aritmetik ortalama, t testi ve varyans analiz teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin vizyon geliştirme, çeşitli öğretim yöntem ve tekniği kullanma, etkin dinleme, model olma, rehberlik etme, uygun sınıf atmosferi ve ortamı oluşturma, disiplin ve öğretimi dengede tutma, uyarı ve eleştirilerde olumlu cümleler kullanma, öğrencilerin saygılı, dürüst ve ahlaklı olmasına önem verme ve problemleriyle ilgilenme, ihtiyaçlarını bilme, öğrencileri karar alma sürecine katma ve onlara sıcakkanlı ve adil davranma konularında sınıf yönetimi açısından oldukça önemli niteliklere sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyet, branş, öğrenim durumu ve kıdem değişkenlerine göre öğretmenlerin nitelikleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Gündüz'ün (2001) yaptığı araştırmada sınıfın fiziki ortamının düzenlenmesi ve yönetimi, program-plan hazırlanması ve uygulanması, zamanın etkili olarak kullanılması, sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesi, öğrenci davranışlarının geliştirilmesi ve düzenlenmesi konuları incelenmiş ve öğretmenlerde bulunması gerekli olan sınıf yönetimine ilişkin yeterliklerin öğretmenlerde bulunma düzeyleri müfettiş görüşlerine göre tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda ilköğretim müfettişlerinin, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda bazen yeterli oldukları düşüncesi ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmenler sınıfın fiziki ortamının düzenlenmesi ve

yönetilmesi, zamanın etkili kullanılması, öğrencide davranış geliştirilmesi ve düzenlenmesi alanlarındaki yeterliklerini orta düzey ve altındadır.

Şeker (2000) ilköğretim 3., 4. ve 5. sınıflarındaki öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf atmosferi arasındaki ilişkiyi, yaş cinsiyet, mezun oldukları okul, hizmet süresi, görev yaptığı okul ve sınıf açısından ele alan bir çalışma yapmıştır. Öğretmenlerin iletişim becerileri “İletişim Becerileri Envanteri” ile ölçülmüştür. Yapılan araştırma sonucunda erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere oranla düşük iletişim becerilerine sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin iletişim becerilerinin mesleki kıdemin artması ve orta yaş grubunda bulunmaları ile doğru orantılı olarak arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf atmosferi ve iletişim becerileri arasında anlamlı bir paralellik görülmüştür. İletişim becerisi yüksek olan öğretmenlerin olumlu sınıf atmosferi oluşturmada daha etkili olduğu, sınıf atmosferinde öğrencilerin yaş ve sınıflarının bir ilişkisi olmadığı ancak sınıf mevcudu ile ilişkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Cinsiyet farklarına göre sınıf atmosferi değerlendirilmesinde ise, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu yaklaşıtları sonucuna ulaşılmıştır.

Günay (2003) tarafından sınıf öğretmenlerinin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının cinsiyet, kıdem, okulların sosyo-ekonomik düzeyleri ve okutulan sınıf değişkenlerine göre incelendiği çalışmada; sınıf öğretmenlerinin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının çok olumlu olduğu ve bu algıların cinsiyete göre değişmediği fakat kıdeme ve okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Ek olarak, sınıf öğretmenlerinin, okuttukları sınıflara göre kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Şeker (1995) lise öğrencilerinin sınıf atmosferine ilişkin algıları, bu algıların okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi ve sınıf büyüklüğü ile ilişkileri, lise öğretmenlerinin stres kaynaklarına ilişkin algıları, bu algıların okul türü, yaş, cinsiyet, branş ve sınıf büyüklüğü ile ilişkileri, lise öğretmenlerinin stres kaynaklarına ilişkin algıları ile lise öğrencilerinin sınıf atmosferine ilişkin algıları arasındaki ilişkinin neler olduğunu belirlemek için bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin çoğunun sınıf atmosferine ilişkin algılarında sınıfta olumlu sınıf atmosferi yaratabilecek durumlarının gerçekleşmediği görüşünde oldukları ve öğrencilerin algılarının okul türü, yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi ve sınıf büyüklüğü değişkenlerinde

farklılıklar göstermediği görülmüştür. Öğretmenler açısından değerlendirildiğinde, en yüksek iki stres kaynağının düşük maaş ve hükümetin kararlı bir eğitim politikası izlememesi ve en düşük stres kaynaklarının da öğretmenliğin sıkıcı olması ve öğrettiklerinin ilginç olmaması olduğunu belirtmişlerdir. Lise öğretmenlerinin stres kaynakları ve sınıf atmosferi arasındaki ilişkilere bakıldığında öğretmenlerin stres düzeylerine göre, sınıflarındaki öğrencilerin sınıf atmosferine ilişkin algılarında hoşlanma, katılım, işe dönüklülük ve düzenlilik boyutlarında anlamlı farklar göstermiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin stres kaynaklarına ilişkin algıları cinsiyete, yaşa, mesleki kıdeme ve sınıf büyüklüğüne göre anlamlı farklılıklar göstermediği sonucuna varılmıştır.

Guliyeva'nın (2001) yaptığı araştırmada 5. sınıf öğrencilerinin olumlu sınıf çevresine ilişkin görüşleri, bu görüşlerin cinsiyet ile ilişkileri, sınıf öğretmenlerinin olumlu sınıf çevresi yaratıp yaratmadıklarına ilişkin görüşleri, bu görüşlerin cinsiyet, kıdem ve bitirmiş oldukları okul ile ilişkileri ve 5. sınıf öğrencilerinin sınıf çevresine ilişkin görüşleri ile sınıf öğretmenlerinin sınıf çevresine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkilerin neler olduğu belirtilmektedir. Araştırma sonucunda; 5.sınıf öğrencilerinin sınıf çevresini olumlu olarak değerlendirdikleri, görüşlerinin cinsiyet değişkeni bakımından önemli farklılıklar göstermediği, sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin cinsiyet bakımından anlamlı farklılıklar gösterdiği, bayan öğretmenlerin görüşlerinin erkek öğretmenlere göre daha olumlu olduğu, kıdem arttıkça öğretmenlerin sınıfa hakim olma, sınıfı yönetme gibi davranışlarının olumlu olarak arttığı, sertifika programından mezun olanların görüşlerinin diğer bölümlerden mezun olanlara daha olumsuz olduğu, sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu bu farka göre; öğretmen kontrolü boyutunda öğrencilerin, kurallarda netlik, öğretmen desteği, derse yönelme ve sınıf içi ilişkiler boyutlarındaysa öğretmenlerin görüşlerinin daha olumlu olduğu saptanmıştır.

Kısakürek (1985) 846 öğrenci üzerinde Ankara, Gazi ve Selçuk Üniversitelerinde sınıf atmosferinin öğrenci başarısına etkisini araştırmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, sınıf atmosferinin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Öğrenci-öğretmen, öğrencilerin aralarındaki ilişkiler, öğretmen desteği, öğrencilerin dersle ilgili görüşlerinin alınması, sınıf kurallarının önceden belirlenmesi öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracının düzenlenmesi ve veri çözümleme yöntemleri açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın modeli

İlköğretim okulu öğrenci ve öğretmenlerinin sınıf atmosferine ilişkin gerçek ve tercih ettikleri durum algıları arasındaki farkları bazı değişkenler açısından inceleyen bu araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırma tarama (survey) modelinde tasarlanmış ve uygulanmıştır. Tarama modeli çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya ulaşmak amacı ile evrenin tümü veya ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1994:79).

3.2 Evren

Araştırmanın evrenini 2006 - 2007 eğitim-öğretim yılı Tokat ili merkez ilçe sınırları içerisindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarındaki İngilizce ve Türkçe öğretmenleri ile 6., 7. ve 8. sınıflardaki öğrenciler oluşturmaktadır. MEB'den alınan verilere göre 2006 - 2007 eğitim-öğretim yılında Tokat ili merkez ilçe sınırlarında 28 ilköğretim okulu bulunmaktadır. Bu okullardaki 52 İngilizce, 63 Türkçe öğretmeni ve 7607 öğrenci araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

3.3 Örneklem

Araştırmanın örnekleme, tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Tabakalı örneklem, evrendeki alt grupların örnekleme temsiliyetlerinin garanti altına alındığı bir örneklem türüdür. Bu tür örneklemin alt gruplar arasında karşılaştırma yapılmak istendiğinde uygun olduğu söylenebilir (Balcı, 2005:85). Bu araştırmada okullar sosyo-ekonomik düzeylerine (SED) göre gruplandırılmıştır. Bu grupların belirlenmesinde Tokat ili Milli Eğitim Müdürlüğü'nde görevli müfettişler ve ilköğretim okulları müdürlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Görüşler sonucunda

24 ilköğretim okulunun 8'inin alt SED'e, 10'unun orta SED'e, 6'sının ise üst SED'e ait olduğu belirlenmiştir. Bu okul grupları arasından tesadüfî tabakalı örneklem yöntemiyle alt SED'e ait 6 okul, orta SED'e ait 7 okul ve üst SED'e ait 4 okul seçilmiştir. Öğrencilerin örneklem büyüklüğü belirlenirken sosyo ekonomik düzeyden kaynaklanabilecek örneklem hatasını en aza indirmek için örneklem sayısı yüksek tutulmuştur.

Uygulama için Türkçe ve İngilizce öğretmenleri seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini 46 Türkçe ve 38 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır.

Çizelge 6: Örneklem Giren Öğrencilerin Değişkenlere Göre Dağılımı

	Okul (İlköğretim)	6.SINIF			7.SINIF			8.SINIF		
		Kız	Erkek	Toplam	Kız	Erkek	Toplam	Kız	Erkek	Toplam
ALT SED	Yeşilbağ	17	12	29	12	16	28	19	7	26
	Gazipaşa	20	16	36	19	11	30	14	9	23
	18Mart Fidanlık	13	4	17	14	13	27	22	11	33
	Gülbahar Hatun	12	13	25	12	12	24	8	7	15
	Atatürk	17	14	31	32	21	53	18	12	30
	Topçubağı	13	9	22	16	10	26	20	6	26
	Toplam	92	68	160	105	83	188	101	52	153
ORTA SED	Alparslan	10	12	22	6	13	19	30	23	53
	Fatih	29	25	54	33	17	50	15	10	25
	Yeşilırmak	14	25	39	11	10	21	9	13	22
	Plevne	3	10	13	15	20	35	10	9	19
	Ülkü	11	3	14	13	16	29	20	19	39
	26 Haziran	12	16	28	12	32	44	19	6	25
	Borsa	49	36	85	31	27	58	8	22	30
	Toplam	128	127	255	121	135	256	111	102	213
ÜST SED	Cumhuriyet	12	13	25	14	9	23	35	26	61
	Gaziosmanpaşa	29	31	60	25	27	52	33	26	59
	İbn-i Kemal	45	37	82	33	25	58	31	29	60
	Namık Kemal	17	10	27	19	19	38	16	13	29
	Toplam	103	91	194	91	80	171	115	94	209
	Genel Toplam	323	286	609	317	298	615	327	248	575

Yukarıdaki çizelgede örneklem giren öğrencilerin değişkenlere göre dağılımı verilmiştir. Tabloya bakıldığında alt SED'deki toplam 501 öğrencinin 160'ı 6. sınıf, 188'i 7. sınıf ve 153'ü 8. sınıfta bulunmaktadır. Bu öğrencilerin 298'i kız, 203'ü

erkek öğrencilerdir. Orta SED'deki öğrencilerin dağılımına bakıldığında toplam 724 öğrencinin 255'i 6. sınıf, 256'sı 7. sınıf, 213'ü 8. sınıf öğrencileridir. Bu öğrencilerin 360'ı kız, 364'ü erkek öğrencilerdir. Üst SED'deki 574 öğrencinin 194'ü 6. sınıf, 171'i 7. sınıf ve 94'ü 8. sınıf öğrencileridir. Bu öğrencilerin 309'u kız, 265'i erkek öğrencilerdir.

Çizelge 7: Örneklem Giren Öğretmenlerin Değişkenlere Göre Dağılımı

Okul İlköğretim	BRANŞ			CİNSİYET			KIDEM					
	Türkçe	Y. Dil	Toplam	Kadın	Erkek	Toplam	Aday Öğrt.	1-5 yıl	6-10 yıl	11-20 yıl	21 yıl üzeri	Toplam
Yeşilbağ	2	2	4	3	1	4	-	3	1	-	-	4
Gazipaşa	2	3	5	3	2	5	-	3	2	-	-	5
18 Mart Fidanlık	2	1	3	1	2	3	-	1	2	-	-	3
Gülbahar Hatun	2	1	3	1	2	3	-	1	-	1	1	3
Atatürk	2	1	3	1	2	3	-	-	1	2	-	3
Topçubağı	2	2	4	2	2	4	-	2	1	1	-	4
Alparslan	3	2	5	3	2	5	1	1	3	-	-	5
Fatih	3	2	5	5	-	5	-	3	1	1	-	5
Yeşilırmak	2	2	4	2	2	4	-	1	2	1	-	4
Plevne	2	2	4	2	2	4	-	2	-	-	2	4
Ülkü	2	2	4	3	1	4	-	2	2	-	-	4
26 Haziran	3	1	4	3	1	4	-	3	-	-	1	4
Borsa	5	4	9	4	5	9	2	2	3	1	1	9
Cumhuriyet	2	1	3	3	-	3	-	2	-	1	-	3
G.O.Paşa	3	4	7	5	2	7	-	4	2	1	-	7
İbn-i Kemal	4	3	7	3	4	7	-	3	4	-	-	7
Namık Kemal	5	5	10	6	4	10	1	5	2	1	1	10
Toplam	46	38	84	50	34	84	4	38	26	10	6	84

Yukarıdaki çizelgede örneklem giren öğretmenlerin değişkenlere göre dağılımı gösterilmektedir. Branş değişkeninde toplam 84 öğretmenin 46'sı Türkçe, 38'i İngilizce öğretmenidir. Cinsiyet değişkenine göre dağılıma bakıldığında toplam 84 öğretmenin 50'si kadın, 34'ü erkek öğretmendir. Kıdem değişkeninde ise toplam 84 öğretmenin 4'ü aday öğretmen, 38'i 1-5 yıl, 26'sı 6-10 yıl, 10'u 11-20 yıl ve 6'sı 21 yıl ve üzeri hizmeti olan öğretmenlerdir.

3.4. Veri Toplama Aracı

Öğrenci ve öğretmenlerin gerçek ve tercih edilen sınıf atmosferi algılarını bazı değişkenlere göre incelemek için Sinclair B. Becky ve Fraser J. Barry (2002) tarafından geliştirilen “İlköğretim Okulları Sınıf Çevresi Ölçeği” (Elementary and Middle School Inventory of Classroom Environment) kullanılmıştır.

3.4.1. İlköğretim Okulları Sınıf Çevresi Ölçeği

“İlköğretim Okulları Sınıf Çevresi Ölçeği”, “Bu Sınıfta Neler Oluyor Ölçeğine (What is Happening In This Classroom?)” dayanarak hazırlanmıştır. Ölçeğin aslında toplam 30 madde, 5 alt boyut (işbirliği, öğretmen desteği, görev yönelimi, katılım, eşitlik) ve her alt boyutta 6 madde bulunmaktadır. Ölçek 745 öğrenciye uygulanmış ve elde edilen verilerle yapılan çözümlemeler sonucunda dört boyutlu bir yapı elde edilmiştir. “İlköğretim Okulları Sınıf Çevresi Ölçeği”nde öğretmen desteği ve eşitliği, öğretmen empatisi adı altında yeni bir alt boyutta birleştirilmiştir; faktör ve madde analizlerine dayanarak asıl maddelerden 10’u ölçekten çıkarılmıştır. Sonuç olarak 20 madde ve 4 alt boyuttan oluşan (işbirliği, öğretmen empatisi, katılım, görev yönelimi) son hali elde edilmiştir. “İlköğretim Okulları Sınıf Çevresi Ölçeği”nin, gerçek ve tercih edilen olmak üzere iki formu bulunmaktadır. Gerçek ve tercih edilen formlardaki bütün maddeler birbirleriyle paraleldir. Ayrıca öğrencilerin formlarına paralel olarak öğretmenler için de gerçek ve tercih edilen formlar geliştirilmiştir. Öğretmenlerin formları öğrencilerin formlarından farklı bir ifade şekline sahiptir. Öğretmen-öğrenci ve gerçek-tercih edilen ölçekler arasındaki ifade farklılıkları şu şekildedir:

- Sınıftaki öğrencilerle arkadaşlık kurarım (öğrenci-gerçek form).
- Sınıftaki öğrencilere arkadaşlık kurmak isterim (öğrenci-tercih edilen form).
- Öğrencilerim sınıftaki öğrencilerle arkadaşlık kurar (öğretmen-gerçek form).
- Öğrencilerimin sınıftaki öğrencilerle arkadaşlık kurmasını isterim (öğretmen-tercih edilen form).

Çizelge 8: İlköğretim Okulları Sınıf Çevresi Ölçeği'nin Cronbach Alpha Katsayıları

Boyutlar	Gerçek	Tercih edilen
Öğretmen Empatisi	.86	.82
Katılım	.60	.71
İşbirliği	.54	.61
Görev Yönelimi	.70	.71

3.4.2. Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirliği İçin Yapılan Çalışmalar

“İlköğretim Okulları Sınıf Çevresi Ölçeği” uygulanmadan önce araştırmacı tarafından geçerlilik ve güvenirliliği tekrar denenmiştir. Ölçeğin Türkçeleştirilmesi için ölçeği daha önceden hiç görmemiş 4 İngilizce öğretmeni birbirinden bağımsız olarak ölçek maddelerini Türkçe'ye çevirmiştir. Daha sonra bu dört öğretmen bir araya gelerek çevirilerini karşılaştırmış ve her madde için ortak bir çeviriye ulaşmışlardır. Bir derecelendirme formu oluşturularak, ölçeğin İngilizce maddelerinin altına Türkçe çevirileri yazılmış ve formun sağ tarafına da çeviri uygunluk derecesini belirten bir ölçek konulmuştur. Bu ölçekte uzmanlardan, önce asıl ölçeğin maddesini daha sonra da çevirisini okuyup çevirinin asıl maddeyi ne kadar karşıladığını derecelendirmeleri istenmiştir. Bu formda, her bir madde için Türkçe çeviri İngilizce aslını hiç karşılamıyorsa sıfır (0); tamamen karşılıyorsa beş (5) aralığında derecelendirme yapılması istenmiştir. Oluşturulan çeviri uygunluk derecelendirme formu uzmanlarca birbirlerinden bağımsız olarak doldurulmuştur. Uzmanlar derecelendirmeyi yaparken maddelerle ilgili önerilerini de form üzerinde belirtmişlerdir. Uzmanların önerileri dikkate alınarak Türkçe maddelerde gerekli değişiklikler yapılmıştır. Bu öneriler doğrultusunda toplam 20 ölçek maddesinin 7'sinde düzeltmeye gidilmiştir. Türkçe forma son şekli verildikten sonra Türkçe maddelerin İngilizce geri çevirisi doktora eğitimini ABD'de tamamlamış bir eğitim bilimleri uzmanı ile yabancı diller uzmanı tarafından yapılmıştır. Yapılan geri çeviriler asıl İngilizce maddelerle karşılaştırılarak birbiriyle örtüştüğü görülmüş ve böylece ölçeğin dil geçerliliği sağlanmıştır. Ölçeğe son şekli verildikten sonra 4 okulda 317 öğrenci üzerinde ölçek uygulanarak geçerlik ve güvenirlilik çalışması

yapılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde yapılan çözümlemeler sonucunda 1. boyutun özdeğeri 6.873; 2. boyutun özdeğeri 1.396; 3. boyutun özdeğeri 1.031; 4. boyutun özdeğeri 1.018 olarak bulunmuştur. 1. boyutun toplam varyansı açıklama oranı % 36.75; 2. boyutun toplam varyansı açıklama oranı % 43.522; 3. boyutun toplam varyansı açıklama oranı % 48.946; 4. boyutun toplam varyansı açıklama oranı % 54.303 olarak bulunmuştur. Gerçek formdaki 11. madde ile tercih edilen formdaki 11. maddenin madde toplam korelasyonu .0776 düzeyinde çıktığından bu maddelerin içeriğine de bakılarak ölçekten çıkarılmıştır. Diğer maddelerin madde toplam korelasyonları .3252 ile .5441 arasındadır. Sadece 1 maddenin madde toplam korelasyonu .29862'dir. Ancak bu maddenin ölçek için gerekli olduğu düşünüldüğünden ve faktör yükü yüksek olduğu için uzman görüşü de alınarak ölçekten çıkarılmamıştır.

Faktör analizi sonucunda “İlköğretim Okulları Sınıf Çevresi Ölçeği”nin asıl formunda katılım boyutunda yer alan “sınıfta diğer öğrencilere sınıf içi çalışmalarında yardım ederim” maddesi işbirliği boyutunda ve görev yönelimi boyutunda yer alan “sınıf içi çalışmalarımı anlarım” maddesi katılım boyutunda yer almıştır. Bu farklılığın Türk ve Amerikan öğrenciler arasındaki kültür farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu maddeler Türk öğrencilerin algıladığı şekliyle değerlendirilmiştir.

Çizelge 9: İlköğretim Okulları Sınıf Çevresi Ölçeği'nin Cronbach Alpha Katsayıları

Boyutlar	Gerçek	Tercih edilen
Öğretmen Empatisi	.82	.82
Katılım	.65	.67
İşbirliği	.57	.56
Görev Yönelimi	.48	.60
Toplam	.83	.89

3.5. Verilerin toplanması

“İlköğretim Okulları Sınıf Çevresi Ölçeği” Tokat ili merkez ilçede 17 ilköğretim okulunda 6., 7., 8. sınıf öğrencileri ile İngilizce ve Türkçe öğretmenlerine uygulanmıştır. Öğrencilere toplam 2000 adet ölçek dağıtılmıştır. 1909 ölçek geri toplanmış, 110 ölçek hatalı doldurulduğu için analize dahil edilmemiştir. Öğretmenlere toplam 100 ölçek dağıtılmış, geri toplanan 91 ölçekten hatalı doldurulan 7’si analize dahil edilmemiştir. Toplamda öğrenciler için 1799 ölçeğin, öğretmenler içinde 84 ölçeğin analizleri yapılmıştır.

3.6. Verilerin analizi

Tokat ili merkez ilçedeki ilköğretim okullarının 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ve bu okullarda görev yapan Türkçe ve İngilizce öğretmenlerinin sınıf atmosferine ilişkin gerçek ve tercih edilen durum algılarının incelenmesinde ortalama, frekans, yüzde, standart sapma; alt problemlerin incelenmesinde, ilişkili örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (One-way Anova) kullanılmıştır. İki kategorili değişkenlerde (cinsiyet gibi) t-testi, üç ve daha fazla kategorili (sınıf gibi) değişkenlerde ise varyans analizi yapılmıştır.

Öğrenci ve öğretmenlerin sınıf atmosferine ilişkin gerçek ve tercih edilen durum algılarının incelenmesine ait sonuçlar ve bunlara ait yorumlar dördüncü bölümde detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde; ilk olarak Tokat ili merkez ilçedeki ilköğretim okullarının 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ve bu okullarda görev yapan Türkçe ve İngilizce öğretmenlerinin kişisel özellikleri belirtilmiştir. Daha sonra araştırmaya katılan öğrenci ve öğretmenlerin ölçekteki bütün maddelere verdikleri cevaplar frekans ve yüzdeler yoluyla karşılaştırılmıştır. Son olarak ise araştırmaya katılan öğrenci ve öğretmenlerin sınıf atmosferine yönelik gerçek ve tercih ettikleri durum algıları arasındaki farklılıklar ve bu farklılıkların bazı değişkenlerle ilişkileri incelenmiştir. Bu farklılıkların incelenmesi aynı zamanda alt problemlerin cevabını vermektedir.

4.1. Deneklerin Kişisel Özellikleri

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin kişisel özellikleri aşağıdaki tablolarda frekans ve yüzde olarak belirtilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Özellikleri

Değişkenler	Değişken Kategorileri	N	%
Cinsiyet	Kız	968	53.8
	Erkek	831	46.2
	Toplam	1799	100
Sınıf	6. Sınıf	609	33.9
	7. Sınıf	615	34.2
	8. Sınıf	575	32
	Toplam	1799	100
SED	Alt	501	27.8
	Orta	724	40.2
	Üst	574	31.9
	Toplam	1799	100

Tablo 1'e bakıldığında cinsiyet değişkeninde öğrencilerin % 53.8'ini kız öğrencilerin % 46.2'sini erkek öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir. Sınıf değişkeninde öğrencilerin % 33.9'u 6. sınıf, % 34.2'si 7. sınıf, % 32'si 8. sınıf

öğrencilerinden meydana gelmektedir. Sosyo-ekonomik düzey değişkeninde ise öğrencilerin %27.8'i alt SED'e , % 40.2'si orta SED'e, % 31.9'u da üst SED'e aittir.

Tablo 2: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Değişkenler	Değişken Kategorileri	N	%
Cinsiyet	Kadın	50	59.5
	Erkek	34	40.5
	Toplam	84	100
Branş	Türkçe	46	54.8
	Yabancı Dil	38	45.2
	Toplam	84	100
Kıdem	Aday Öğretmen	4	4.8
	1-5 yıl arası	37	44.0
	6-10 yıl arası	27	32.1
	11-20 yıl arası	10	11.9
	21 yıl ve üzeri	6	7.1
	Toplam	84	100

Tablo 2'ye bakıldığında cinsiyet değişkeninde öğretmenlerin % 59.5'ini kadın öğretmenlerin % 40.5'ini de erkek öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Branş değişkeninde ise öğretmenlerin % 54.8'i Türkçe öğretmeni, % 45.2'si ise İngilizce öğretmenidir. Kıdem değişkeninde en fazla büyüklüğe sahip olan öğretmenler % 44 ile 1-5 yıl arası hizmet yılı olan öğretmenler, daha sonra sırasıyla % 32.91 ile 6-10 yıl arası hizmet yılı olan öğretmenler, % 11.9 ile 11-20 yıl arası hizmet yılı olan öğretmenler, % 7.1 ile 20 yıl ve üzeri hizmet yılı olan öğretmenler ve son olarak da % 4.8 ile aday öğretmenlerdir.

4.2. Alt Boyutlara Göre Öğrenci ve Öğretmenlerin Gerçek ve Tercih Ettikleri Sınıf Atmosferi Algılarına İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde alt boyutlara göre öğrenci ve öğretmenlerin gerçek ve tercih ettikleri sınıf atmosferi algılarına ilişkin sonuçlar frekans ve yüzdeler yoluyla karşılaştırılarak incelenmiştir. Karşılaştırmalar alt boyutların içerisindeki her bir maddeye verilen cevapların yüzdelerine göre yapılmıştır.

Tablo 3: Öğrencilerin Öğretmen Empatisi Alt Boyutu Maddelerine Verdikleri Yanıtların Frekans ve Yüzdeleri

Form	MADDE		ÖĞRENCİ			
			Çok az	Ara sıra	Sık sık	Toplam
Gerçek	4: Öğretmenim beni sever.	N	92	556	1151	1799
		%	5.1	30.9	64	100
	5: Öğretmenim duygularımı önemser.	N	184	682	933	1799
		%	10.2	37.9	51.9	100
	9: Ödevi yaparken sorunla karşılaştığımda öğretmenim yardımcı olur.	N	129	575	1095	1799
		%	7.2	32	60.9	100
	10: Öğretmenim sınıfta başarılı olmamı ister.	N	47	154	1598	1799
		%	2.6	8.6	88.8	100
	13: Öğretmenim bana sınıftaki diğer öğrencilere davrandığı gibi davranır.	N	103	432	1264	1799
		%	5.7	24	70.3	100
	14: Öğretmenim bana sınıfta diğer öğrencilere olduğu gibi arkadaşça davranır.	N	125	438	1236	1799
		%	6.9	24.3	68.7	100
	18: Öğretmenim sınıftaki bütün öğrencileri sever.	N	109	420	1270	1799
		%	6.1	23.3	70.6	100
	19: Öğretmenim sınıftaki bütün öğrencilere adil davranır.	N	154	404	1241	1799
		%	8.6	22.5	69	100
Tercih Edilen	4: Öğretmenimin beni sevmesini isterim.	N	24	208	1567	1799
		%	1.3	11.6	87.1	100
	5: Öğretmenimin duygularımı önemsemesini isterim.	N	67	323	1409	1799
		%	3.7	18	78.3	100
	9: Ödev yaparken sorunla karşılaştığımda öğretmenimin yardımcı olmasını isterim.	N	49	341	1409	1799
		%	2.7	19	78.3	100
	10: Öğretmenimin sınıfta daha başarılı olmamı beklemesini isterim.	N	46	226	1527	1799
		%	2.6	12.6	84.9	100
	13: Öğretmenimin bana sınıftaki diğer öğrencilere davrandığı gibi davranmasını isterim.	N	52	242	1505	1799
		%	2.9	13.5	83.7	100
	14: Öğretmenimin bana sınıftaki diğer öğrencilere olduğu gibi arkadaşça davranmasını isterim.	N	39	230	1530	1799
		%	2.2	12.8	85	100
	18: Öğretmenimin sınıftaki bütün öğrencileri sevmesini isterim.	N	42	200	1557	1799
		%	2.3	11.1	86.5	100
	19: Öğretmenimin sınıftaki bütün öğrencilere adil davranmasını isterim.	N	85	178	1536	1799
		%	4.7	9.9	85.4	100

Tablo 4: Öğretmenlerin Öğretmen Empatisi Alt Boyutu Maddelerine Verdikleri Yanıtların Frekans ve Yüzdeleri

Form	MADDE		ÖĞRETMEN			
			Çok az	Ara sıra	Sık sık	Toplam
Gerçek	4: Öğrencilerim beni sever.	N	0	18	66	84
		%	0	21.4	78.6	100
	5: Öğrencilerimin duygularını önemserim.	N	0	7	77	84
		%	0	8.3	91.7	100
	9: Öğrencilerimin ödevlerindeki sorunlara yardımcı olurum.	N	1	16	67	84
		%	1.2	19	79.8	100
	10: Öğrencilerim sınıfta başarılıdır.	N	4	48	32	84
		%	4.8	57.1	38.1	100
	13: Öğrencilerimin hepsine sınıftaki diğer öğrencilere davrandığım gibi davranırım.	N	0	11	73	84
		%	0	13.1	86.9	100
	14: Öğrencilerimin hepsine diğer öğrencilere olduğu kadar yakın davranırım.	N	0	20	64	84
		%	0	23.8	76.2	100
	18: Sınıftaki bütün öğrencileri severim.	N	1	16	67	84
		%	1.2	19	79.8	100
	19: Sınıftaki bütün öğrencilere adil davranırım.	N	0	2	82	84
		%	0	2.4	97.6	100
Tercih Edilen	4: Öğrencilerimin beni sevmesini isterim.	N	1	10	73	84
		%	1.2	11.9	86.9	100
	5: Öğrencilerimin duygularını önemsemek isterim.	N	1	4	79	84
		%	1.2	4.8	94	100
	9: Öğrencilerimin ödevlerindeki sorunlara yardımcı olmak isterim.	N	1	9	74	84
		%	1.2	10.7	88.1	100
	10: Öğrencilerimin sınıfta başarılı olmasını isterim.	N	1	1	82	84
		%	1.2	1.2	97.6	100
	13: Öğrencilerimin hepsine sınıftaki diğer öğrencilere davrandığım gibi davranmak isterim.	N	1	4	79	84
		%	1.2	4.8	94	100
	14: Öğrencilerimin hepsine diğer öğrencilere olduğu kadar yakın davranmak isterim.	N	1	9	74	84
		%	1.2	10.7	88.1	100
	18: Sınıftaki bütün öğrencileri sevmek isterim.	N	1	8	75	84
		%	1.2	9.5	89.3	100
	19: Sınıftaki bütün öğrencilere adil davranmak isterim.	N	1	1	82	84
		%	1.2	1.2	97.6	100

Tablo 3 ve tablo 4 öğrenci ve öğretmenlerin “öğretmen empatisi” ile ilgili görüşlerini göstermektedir. Öğretmen empatisi; öğretmenlerin öğrencilerle ne kadar ilgilendiğini, yardım ettiğini, desteklediğini ve eşit davrandığını ifade etmektedir. Öğretmen empatisi alt boyutunun 8 maddesi vardır: Öğretmenim beni sever (madde 4), öğretmenim duygularımı önemser (madde 5), ödev yaparken sorunla karşılaştığımda öğretmenim yardım eder (madde 9), öğretmenim sınıfta başarılı olmamı ister (madde 10), öğretmenim bana sınıftaki diğer öğrencilere davrandığı gibi davranır (madde 13), öğretmenim bana sınıfta diğer öğrencilere olduğu gibi arkadaşça davranır (madde 14), öğretmenim sınıftaki bütün öğrencileri sever (madde 18), öğretmenim sınıftaki bütün öğrencilere adil davranır (madde 19).

4. madde için öğrencilerin % 64’ü öğretmenlerinin kendilerini sık sık sevdiğini düşünürken, öğretmenlerin % 78.6’sı öğrencilerinin kendilerini sık sık sevdiğini düşünmektedir. Hem öğrenciler (% 87.1) hem de öğretmenler (% 86.9) birbirlerini daha fazla sevmek istemektedir.

5. madde için öğrencilerin % 51.9’u öğretmenlerinin sık sık duygularını önemseydiğini % 10.2’si çok az önemseydiğini düşünmektedir. Öğretmenler ise % 91.7 ile öğrencilerinin sık sık duygularını önemseydiğini düşünmektedir. Öğrencilerin %78.3’ü öğretmenlerinin duygularını önemsemesini isterken, öğretmenlerin % 94’ü öğrencilerin duygularını önemsemek istemektedir. Bu maddede öğretmenlerin gerçek ve tercih edilen sınıf atmosferi algıları arasında önemli bir fark bulunmazken öğrencilerin gerçek sınıf atmosferi algılarının tercih edilen sınıf atmosferi algılarından çok daha düşük olduğu görülmektedir.

Öğretmen yardımını ifade eden 9. maddede öğrencilerin % 60.9’u sık sık %32’si de ara sıra ödev yaparken sorunla karşılaştığında öğretmenlerinin yardım ettiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin % 79.8’i sık sık, % 19’u ara sıra öğrencilere sorunlarında yardım ettiğini düşünmektedir. Öğrencilerin % 78.3’ü öğretmenlerinden yardım isterken, öğretmenlerin % 88.1’i öğrencilerine yardım etmeyi istemektedir.

10. maddede öğrencilerin % 88.8’i öğretmenlerinin kendilerinin başarılı olmalarını sık sık istediklerini düşünürken, öğretmenlerin % 38.1’i öğrencilerinin sınıfta sık sık başarılı olduklarını, % 57.1’i ara sıra başarılı olduklarını

düşünmektedir. Öğrencilerin % 84.9'u öğretmenlerinin kendilerinin sınıfta daha başarılı olmaları beklentisinde olmasını isterken, öğretmenlerin % 97.6'sı öğrencilerin başarılı olmalarını istemektedir.

13. maddede öğrencilerin % 70.3'ü sık sık öğretmenlerinin kendilerine sınıftaki diğer öğrencilere davrandığı gibi davrandığını düşünmektedir. Öğretmenlerin ise % 86.9'u öğrencilerinin hepsine sınıftaki diğer öğrencilere davrandığı gibi davrandığını düşünmektedir. Öğrencilerin % 83.7'si öğretmenlerinin kendilerine sınıftaki diğer öğrencilere davrandığı gibi davranmasını isterken, öğretmenlerin % 94'ü öğrencilerinin hepsine sınıftaki diğer öğrencilere davrandığı gibi davranmak istemektedir.

14. maddede öğrencilerin % 68.7'si sık sık, % 24.3'ü ara sıra, % 6.9'u çok az öğretmenlerinin kendilerine diğer öğrencilere olduğu gibi arkadaşça davrandığını düşünmektedir. Öğretmenlerin ise % 76.2'si sık sık öğrencilerinin hepsine diğer öğrencilere olduğu kadar yakın davrandığını düşünmektedir. Öğrencilerin % 85'i sık sık öğretmenlerinin kendilerine diğer öğrencilere olduğu gibi arkadaşça davranmasını isterken, öğretmenlerin % 88.1'i öğrencilerinin hepsine diğer öğrencilere olduğu kadar yakın davranmak istediklerini belirtmişlerdir.

18. madde için öğrencilerin ve öğretmenlerin benzer algı ve tercihlere sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin % 70.6'sı, öğretmenlerin de % 79.8'i sık sık; öğrencilerin % 23.3'ü, öğretmenlerin %19'u ara sıra öğretmenlerin sınıftaki bütün öğrencileri sevdiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin % 86.5'si ve öğrencilerin % 89.3'ü sık sık öğretmenlerinin sınıftaki bütün öğrencileri sevmesini istemektedir.

Öğretmenlerin adil davranması ile ilgili olan 19. madde için öğretmen ve öğrencilerin algılarının farklı, tercihlerinin benzer olduğu görülmektedir. Öğrencilerin % 69'u sık sık öğretmenlerinin sınıftaki bütün öğrencilere adil davrandığını düşünürken öğretmenlerin ise % 97.6'sı sınıftaki bütün öğrencilere adil davrandığını düşünmektedir. Ayrıca öğrencilerin % 8.6'sı öğretmenlerin öğrencilere çok az adil davrandığını düşünürken bu yüzde öğretmenlerde % 2.4'e kadar düşmektedir. Öğrencilerin % 85.4'ü ve öğretmenlerin de % 97.6'sı sınıftaki bütün öğrencilere adil davranılmasını istemektedir.

Tablo 5: Öğrencilerin Katılım Alt Boyutu Maddelerine Verdikleri Yanıtların Frekans ve Yüzdeleri

Form	MADDE		ÖĞRENCİ			
			Çok az	Ara sıra	Sık sık	Toplam
Gerçek	3: Sınıfta dersle ilgili tartışmalara katılıyorum.	N	127	762	910	1799
		%	7.1	42.4	50.6	100
	8: Derste sorulara cevap veririm.	N	49	799	951	1799
		%	2.7	44.4	52.9	100
	12: Öğretmene sorular sorarım.	N	138	902	759	1799
		%	7.7	50.1	42.2	100
	16: Sınıf içi çalışmalarımı anlarım.	N	71	489	1239	1799
		%	3.9	27.2	68.9	100
Tercih Edilen	3: Sınıfta dersle ilgili tartışmalara katılmak isterim.	N	64	406	1329	1799
		%	3.6	22.6	73.9	100
	8: Derste sorulara cevap vermek isterim.	N	20	248	1530	1799
		%	1.1	13.8	85.1	100
	12: Öğretmenime sorular sormak isterim.	N	48	513	1238	1799
		%	2.7	28.5	68.8	100
	16: Sınıf içi çalışmalarımı anlamak isterim.	N	41	272	1485	1799
		%	2.3	15.1	82.6	100

Tablo 6: Öğretmenlerin Katılım Alt Boyutu Maddelerine Verdikleri Yanıtların Frekans ve Yüzdeleri

Form	MADDE		ÖĞRETMEN			
			Çok az	Ara sıra	Sık sık	Toplam
Gerçek	3: Öğrencilerim sınıfta dersle ilgili tartışmalara katılır.	N	2	40	42	84
		%	2.4	47.6	50	100
	8: Öğrencilerim derste sorulara cevap verir.	N	0	37	47	84
		%	0	44	56	100
	12: Öğrencilerim bana sorular sorar.	N	2	29	53	84
		%	2.4	34.5	63.1	100
	16: Öğrencilerim sınıf içi çalışmaları anlar.	N	1	31	52	84
		%	1.2	36.9	61.9	100
Tercih Edilen	3: Öğrencilerimin sınıfta dersle ilgili tartışmalara katılmasını isterim.	N	1	1	82	84
		%	1.2	1.2	97.6	100
	8: Öğrencilerimin derste sorulara cevap vermesini isterim.	N	1	2	81	84
		%	1.2	2.4	96.4	100
	12: Öğrencilerim bana sorular sormasını isterim.	N	1	6	77	84
		%	1.2	7.1	91.7	100
	16: Öğrencilerimin sınıf içi çalışmaları anlamasını isterim.	N	1	2	81	84
		%	1.2	2.4	96.4	100

Tablo 5 ve tablo 6, öğrenci ve öğretmenlerin “katılım alt boyutu” ile ilgili görüşlerini göstermektedir. Katılım; öğrencilerin sınıf etkinliklerine ve tartışmalarına aktif olarak ne kadar katıldığını ifade etmektedir. Katılım alt boyutunun 4 maddesi vardır: Sınıfta dersle ilgili tartışmalara katılırim (madde 3), derste sorulara cevap veririm (madde 8), öğretmene sorular sorarım (madde 12), sınıf içi çalışmalarımı anlarım (madde 16).

3. madde için öğrencilerin % 50.6’sı sık sık, % 42.4’ü ara sıra, % 7.1’i çok az sınıfta dersle ilgili tartışmalara katıldığını söylemektedir. Öğretmenlerin ise % 50’si sık sık, % 47.6’sı ara sıra öğrencilerinin sınıfta dersle ilgili tartışmalara katıldığını belirtmektedir. Öğrencilerin % 73.9’u sık sık sınıfta dersle ilgili tartışmalara katılmak isterken, öğretmenlerin % 97.6’sı sık sık öğrencilerinin sınıfta dersle ilgili tartışmalara katılmasını istemektedir.

8. madde için öğrencilerin % 52.9’u sık sık, % 44.4’ü ara sıra derste sorulara cevap verdiğini belirtirken; öğretmenlerin % 56’sı sık sık, % 44’ü ara sıra öğrencilerinin derste sorulara cevap verdiğini belirtmektedir. Öğrencilerin % 85.1’i sık sık derste sorulara cevap vermek isterken; öğretmenlerin % 96.4’ü öğrencilerinin derste sorulara cevap vermesini istemektedir.

12. madde için öğrencilerin % 42.2’si sık sık, % 52.1’i ara sıra, % 7.7’si çok az öğretmenine sorular sorduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin ise % 63.1’i sık sık, % 34.5’i ara sıra öğrencilerinin kendilerine sorular sorduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin % 68.8’i sık sık, % 28.5’i ara sıra öğretmenine sorular sormak isterken; öğretmenlerin % 91.7’si sık sık öğrencilerinin sorular sormasını istemektedir.

Sınıf içi çalışmalarla ilgili olan 16. madde için öğrencilerin % 68.9’u sık sık % 27.2’si ara sıra sınıf içi çalışmaları anladığını düşünmektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin % 61.9’u sık sık, % 36.9’u ara sıra öğrencilerinin sınıf içi çalışmaları anladığını düşünmektedir. Hem öğrenciler hem de öğretmenler sınıf çalışmalarının anlaşılmasını sık sık istemektedir. Öğrencilerin % 82.6’sı ve öğretmenlerin % 96.4’ü bu görüştedir.

Tablo 7: Öğrencilerin İşbirliği Alt Boyutu Maddelerine Verdikleri Yanıtların Frekans ve Yüzdeleri

Form	MADDE		ÖĞRENCİ			
			Çok az	Ara sıra	Sık sık	Toplam
Gerçek	1: Sınıftaki öğrencilerle arkadaşlık kurarım.	N	41	299	1459	1799
		%	2.3	16.6	81.1	100
	6: Sınıfta grup (küme) çalışması yaparım.	N	204	811	784	1799
		%	11.3	45.1	43.6	100
	15: Sınıftaki diğer öğrencilerle uyumlu çalışırım.	N	81	604	1114	1799
		%	4.5	33.6	61.9	100
Tercih Edilen	1: Sınıftaki öğrencilerle arkadaşlık kurmak isterim.	N	31	190	1578	1799
		%	1.7	10.6	87.7	100
	6: Sınıfta grup (küme) çalışması yapmak isterim.	N	155	655	989	1799
		%	8.6	36.4	55	100
	15: Sınıftaki diğer öğrencilerle uyumlu çalışmak isterim.	N	45	314	1440	1799
		%	2.5	17.5	80	100
	17: Sınıfta diğer öğrencilere sınıf içi çalışmalarında yardım etmek isterim.	N	74	516	1209	1799
		%	4.1	28.7	67.2	100

Tablo 8: Öğretmenlerin İşbirliği Alt Boyutu Maddelerine Verdikleri Yanıtların Frekans ve Yüzdeleri

Form	MADDE		ÖĞRETMEN			
			Çok az	Ara sıra	Sık sık	Toplam
Gerçek	1: Öğrencilerim sınıftaki öğrencilerle arkadaşlık kurar.	N	0	23	61	84
		%	0	27.4	72.6	100
	6: Öğrencilerim sınıfta grup (küme) çalışması yapar.	N	9	60	15	84
		%	10.7	71.4	17.9	100
	15: Öğrencilerim sınıftaki diğer öğrencilerle uyumlu çalışır.	N	4	55	25	84
		%	4.8	65.5	29.8	100
Tercih Edilen	1: Öğrencilerimin sınıftaki öğrencilerle arkadaşlık kurmasını isterim.	N	5	50	29	84
		%	6	59.5	34.5	100
	6: Öğrencilerimin sınıfta grup (küme) çalışması yapmasını isterim.	N	1	6	77	84
		%	1.2	7.1	91.7	100
	15: Öğrencilerimin sınıftaki diğer öğrencilerle uyumlu çalışmasını isterim.	N	0	31	53	84
		%	0	36.9	63.1	100
	17: Öğrencilerimin sınıfta diğer öğrencilere sınıf içi çalışmalarında yardım etmesini isterim.	N	1	1	82	84
		%	1.2	1.2	97.6	100
		N	1	16	67	84
		%	1.2	19	79.8	100

Tablo 7 ve tablo 8 öğrenci ve öğretmenlerin “işbirliği alt boyutu” ile ilgili görüşlerini göstermektedir. İşbirliği; öğrencilerin ders ve etkinlikler esnasında birbirleriyle ne kadar paylaşım ve yardımlaşma içerisinde olduğunu ifade etmektedir. İşbirliği alt boyutunun 4 maddesi vardır: Sınıftaki öğrencilerle arkadaşlık kurarım (madde 1), sınıfta grup (küme) çalışması yaparım (madde 6), sınıftaki diğer öğrencilerle uyumlu çalışırım (madde 15), sınıfta diğer öğrencilere sınıf içi çalışmalarında yardım ederim (madde 17).

1. madde için öğrencilerin % 81.1’i sık sık sınıftaki öğrencilerle arkadaşlık kurduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ise % 72.6’sı sık sık öğrencilerinin sınıftaki öğrencilerle arkadaşlık kurduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin % 87.7’si ve öğretmenlerin % 91.7’si sık sık sınıftaki öğrencilerin birbirleriyle arkadaşlık kurmalarını istemektedir.

6. madde için hem öğretmenler (% 71.4) hem de öğrenciler (% 45.1) ara sıra sınıfta grup (küme) çalışması yaptığını belirtmektedir. Öğretmenlerin % 17.9’u sık sık sınıfta grup (küme) çalışması yaptığını, öğrencilerin ise % 45.1’i sık sık sınıfta grup (küme) çalışması yaptığını belirtmektedir. Öğretmen (% 63.1) ve öğrenciler (%55) sık sık sınıfta grup (küme) çalışması yapmak istemektedir.

15. madde incelendiğinde öğrencilerin % 61.9’u sık sık sınıftaki diğer öğrencilerle uyumlu çalıştığını düşünürken öğretmenlerin % 29.8’i öğrencilerin birbirleriyle uyumlu çalıştığını düşünmektedir. Öğretmenler öğrencilerin birbirleriyle ara sıra (% 65.5) uyumlu çalıştığını düşünmektedir. Öğrencilerin % 80’i sık sık sınıftaki diğer öğrencilerle uyumlu çalışmak isterken öğretmenlerin de %97.6’sı sık sık öğrencilerin sınıftaki diğer öğrencilerle uyumlu çalışmasını istemektedir.

Sınıf içerisinde yardımlaşmayla ilgili olan 17. maddede öğrencilerin % 46’sı sık sık, % 45.6’sı ara sıra birbirlerine sınıf içi çalışmalarında yardım ettiğini belirtirken; öğretmenlerin % 59.5’i ara sıra, % 34.5’i sık sık öğrencilerin birbirlerine sınıf içi çalışmalarında yardım ettiğini belirtmektedir. Öğrencilerin % 67.2’si sık sık sınıfta diğer öğrencilere sınıf içi çalışmalarında yardım etmek istemektedir. Öğretmenlerin % 79.8’i sık sık öğrencilerin sınıfta diğer öğrencilere sınıf içi çalışmalarında yardım etmesini istemektedir.

Tablo 9: Öğrencilerin Görev Yönelimi Alt Boyutu Maddelerine Verdikleri Yanıtların Frekans ve Yüzdeleri

Form	MADDE		ÖĞRENCİ			
			Çok az	Ara sıra	Sık sık	Toplam
Gerçek	2: Ödevimi nasıl yapacağımı sınıfta anlarım.	N	103	575	1121	1799
		%	5.7	32	62.3	100
	7: Dersi dikkatle dinlerim.	N	25	443	1331	1799
		%	1.4	24.6	74	100
	11: Derse zamanında başlamak için hazır olurum.	N	70	562	1167	1799
		%	3.9	31.2	64.9	100
Tercih Edilen	2: Ödevimi nasıl yapacağımı sınıfta anlamak isterim.	N	66	348	1385	1799
		%	3.7	19.3	77	100
	7: Dersi dikkatle dinlemek isterim.	N	17	160	1622	1799
		%	.9	8.9	90.2	100
	11: Derse zamanında başlamak için hazır olmak isterim.	N	45	276	1478	1799
		%	2.5	15.3	82.2	100

Tablo 10: Öğretmenlerin Görev Yönelimi Alt Boyutu Maddelerine Verdikleri Yanıtların Frekans ve Yüzdeleri

Form	MADDE		ÖĞRETMEN			
			Çok az	Ara sıra	Sık sık	Toplam
Gerçek	2: Öğrencilerim ödevlerini nasıl yapacağını sınıfta anlar.	N	2	34	48	84
		%	2.4	40.5	57.1	100
	7: Öğrencilerim dersi dikkatle dinler.	N	1	46	37	84
		%	1.2	54.8	44	100
	11: Öğrencilerim derse zamanında başlamak için hazırdır.	N	4	48	32	84
		%	4.8	57.1	38.1	100
Tercih Edilen	2: Öğrencilerimin ödevlerini nasıl yapacağını sınıfta anlamasını isterim.	N	1	0	83	84
		%	1.2	0	98.8	100
	7: Öğrencilerimin dersi dikkatle dinlemesini isterim.	N	0	1	83	84
		%	1.2	0	98.8	100
	11: Öğrencilerimin derse zamanında başlamak için hazır olmasını isterim.	N	1	4	79	84
		%	1.2	4.8	94	100

Tablo 9 ve tablo 10 öğrenci ve öğretmenlerin “görev yönelimi alt boyutu” ile ilgili görüşlerini göstermektedir. Görev yönelimi; sınıfın konu kapsamına bağlı kalması ve sınıf içi etkinliklerin bitirilmesi olarak ifade edilir. Görev yönelimi alt boyutunun 3 maddesi vardır: Ödevimi nasıl yapacağımı sınıfta anlarım (madde 2), dersi dikkatle dinlerim (madde7) ve derse zamanında başlamak için hazır olurum (madde 11).

2. maddede öğrencilerin ve öğretmenlerin algıları benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin % 62.3’ü, öğretmenlerin % 57.1’i sık sık; öğrencilerin % 32’si, öğretmenlerin % 40.5’i ara sıra öğrencilerin ödevlerini nasıl yapacaklarını sınıfta anladıklarını belirtmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin ödevlerini nasıl yapacağını sınıfta anlaması ile ilgili beklentileri öğrencilere göre daha yüksektir. Öğretmenlerin % 98.8’i sık sık öğrencilerin ödevlerini nasıl yapacağını sınıfta anlamasını isterken, öğrencilerin % 77’si ödevlerini nasıl yapacağını sınıfta anlamak istemektedir.

Dersi dinleme ile ilgili olan 7. madde incelendiğinde öğrenciler % 74 ile sık sık dersi dikkatle dinlediklerini düşünürken; öğretmenler, öğrencilerin % 44 ile sık sık, % 54.8 ile ara sıra dikkatle dinlediklerini düşünmektedir. Dersin dinlenmesi konusunda öğretmen ve öğrencilerin tercihleri örtüşmektedir. Öğretmenler (% 98.8) ve öğrenciler (% 90.2) sık sık dersin dikkatle dinlenmesini istemektedir.

11. madde için öğrencilerin % 64.8’u sık sık, % 31.2’si ara sıra derse zamanında başlamak için hazır olduğunu düşünürken öğretmenlerin % 36.4’ü sık sık, % 57.1’i ara sıra öğrencilerin derse zamanında başlamak için hazır olduğunu görüşündedir. Öğrenciler (% 82.2) ve öğretmenler (% 94) derse zamanında başlamak için hazır olmak istemektedir.

4.3. Öğrencilerin Gerçek ve Tercih Ettikleri Sınıf Atmosferi Algıları ve Bu Algıların Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Bu bölümde, öğrencilerin gerçek ve tercih ettikleri sınıf atmosferi algıları ve bu algıların bazı değişkenlerle ilişkileri incelenmiştir. İki kategorili değişkenlerde (cinsiyet gibi) t-testi, üç ve daha fazla kategorili (sınıf gibi) değişkenlerde ise varyansların homojenliği test edildikten sonra Anova testi yapılmıştır.

4.3.1. Öğrencilerin Toplam ve Alt Boyutlara Göre Gerçek ve Tercih Ettikleri Sınıf Atmosferi Algılarına İlişkin Analiz Sonuçları

Bu bölümde öğrencilerin toplam ve alt boyutlara göre gerçek ve tercih ettikleri sınıf atmosferine ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo11: Öğrencilerin Sınıf Atmosferine İlişkin Toplam Gerçek ve Tercih Edilen İlişkili t-testi Sonuçları

Form	$\bar{X}$	SS	t	P
Gerçek	48.80	5.49	-31.80	.000*
Tercih Edilen	52.62	4.80		

*P<.05

Yapılan t-testine göre öğrencilerin gerçek ve tercih ettikleri sınıf atmosferi algıları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t=-31.80$, $P<.05$). Farkın yönüne ortalamalar yoluyla bakılmıştır. Gerçek sınıf atmosferi ortalaması ($\bar{X}=48.80$) tercih edilen sınıf atmosferi ortalamasından ($\bar{X}=52.62$) daha düşük bulunmuştur. Bu sonuca göre öğrencilerin tercih ettikleri sınıf atmosferi ile gerçek sınıf atmosferinin örtüşmediği ve öğrencilerin gerçek sınıf atmosferini tercih edilen sınıf atmosferine göre daha olumsuz algıladığı söylenebilir. Bu sonuç, Fraser ve O'Brian (1985), Fraser ve Treagust (1986), Fisher ve Fraser (1983), Lim (1995), Springer vd (2007), Dart vd. (1999), Sinclair ve Fraser'ın (2002) yaptıkları araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Bu duruma göre öğrencilerin gerçek sınıf atmosferini daha olumsuz algılamalarının ardında birçok etken olduğu söylenebilir. Sınıf psikolojisini etkileyen bir unsur olarak sınıf atmosferinin çevresel faktörlerden etkilendiği bilinmektedir. Türkiye genelinde ilköğretim okullarının çoğunun eğitim-öğretim için yeterli fiziksel imkanlara sahip olmadığını, sınıfların kalabalık olmasının öğrenme çevresini ve öğrenci başarısını etkilediğini söyleyebiliriz. Sınıf mevcudunun artması öğrencilerin sınıf atmosferini daha olumsuz algılamalarına neden olabilir. Bunun yanı sıra ilköğretim okullarındaki ders ile ilgili gerekli teknik donanımın dersin işlenişini ve öğrenmeyi kolaylaştırdığını göz önünde bulundurursak yeterli teknik donanıma sahip olmayan okullardaki öğrencilerin daha olumsuz sınıf atmosferi algılarının olması kaçınılmazdır.

Eğitim sistemleri araştırmalarında, farklı kültürlerdeki öğretmen ve okulların öğretim yöntemlerinde temel farklılıkların olduğu bulunmuştur. Bu farklılıklar gelişmiş ülkelerdeki öğrencilerin sınıf atmosferini daha olumlu algılamasını sağlayan iletişim becerilerinden kaynaklanmaktadır. Gelişmiş ülkelerdeki sınıf içi öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen iletişimini en üst seviyededir. Örneğin Avustralya’da iyi öğretmen öğrencileriyle iyi bir iletişim kurabilen öğretmendir (Brok, vd., 2005). Türkiye’de ise öğretmenler bir otorite olarak görülmektedir ve iyi bir öğretmen olmanın baş koşulu bilgili olmaktır çünkü Türk eğitim sistemi daha fazla sınav yönelimlidir.

Buna bağlı olarak Türkiye’deki öğretmenlerin çoğu zaman öğrencileri ders içi etkinliklerden uzak tutmaları, öğrencileri derse katamamaları, öğretmenlerin bitirmek zorunda oldukları bir müfredat programı izlemeleri ve öğrencilerin yoğun sınav programları dolayısıyla sınıfların sadece dersin işlendiği bir yer haline dönüşmesi ve öğretmenlerin disiplini sağlamak adına sınıfta öğrencilere katı kurallar sergilemesi öğrencilerin gerçek sınıf atmosferini tercih edilen sınıf atmosferine göre daha olumsuz algılamalarına neden olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin gerçek ve tercih edilen sınıf atmosferine ilişkin algılarındaki farkın nereden kaynaklandığını anlamak için ilişkili örneklem t-testi bütün alt boyutlara uygulanmıştır.

Tablo 12: Alt Boyutlara Göre Öğrencilerin Sınıf Atmosferine İlişkin Gerçek ve Tercih Edilen İlişkili t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Form	$\bar{X}$	SS	t	P
Öğretmen Empatisi	Gerçek	20.91	3.06	-21.73	.000*
	Tercih Edilen	22.46	2.29		
Katılım	Gerçek	9.92	1.64	-28.21	.000*
	Tercih Edilen	11.00	1.31		
İşbirliği	Gerçek	10.06	1.52	-18.46	.000*
	Tercih Edilen	10.72	1.39		
Görev Yönelimi	Gerçek	7.90	1.16	-19.23	.000*
	Tercih Edilen	8.42	.95		

*P<.05

Sonuçlar incelendiğinde bütün alt boyutlarda; öğretmen empatisi ($t=-21.73$, $P<.05$), katılım ($t=-28.21$, $P<.05$), işbirliği ($t=-18.46$, $P<.05$) ve görev yöneliminde ($t=-19.23$, $P<.05$) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Ortalamalar yoluyla farkın yönüne bakıldığında öğrencilerin öğretmen empatisi ($\bar{X}=22.46$), katılım ($\bar{X}=11.00$), işbirliği ($\bar{X}=10.72$) ve görev yönelimi ($\bar{X}=8.42$) alt boyutlarında tercih ettikleri sınıf atmosferi ortalamaları; öğretmen empatisi ($\bar{X}=20.91$), katılım ($\bar{X}=9.92$), işbirliği ($\bar{X}=10.06$) ve görev yönelimi ($\bar{X}=7.90$) alt boyutları gerçek sınıf atmosferi ortalamalarından yüksektir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin gerçek durumu tercih ettikleri duruma göre daha olumsuz olarak algıladıkları ve daha fazla öğretmen empatisi, katılım, işbirliği ve görev yöneliminin olduğu sınıfları tercih ettikleri söylenebilir.

4.3.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Sınıf Atmosferine İlişkin Gerçek ve Tercih Ettikleri Durum Algıları Analiz Sonuçları

Bu bölümde, cinsiyet değişkeninde öğrencilerin toplam ve alt boyutlara göre gerçek ve tercih ettikleri sınıf atmosferine ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 13: Cinsiyet Değişkene Göre Öğrencilerin Sınıf Atmosferine İlişkin Toplam Gerçek ve Tercih Edilen İlişkili t-testi Sonuçları

Değişken	Form	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	P
Cinsiyet	Gerçek	Kız	968	49.43	5.26	5.273	.000*
		Erkek	831	48.07	5.67		
	Tercih Edilen	Kız	967	53.32	4.07	6.776	.000*
		Erkek	830	51.80	5.42		

* $P<.05$

Yapılan t-testi sonuçları incelendiğinde cinsiyete göre öğrencilerin gerçek ($t=5.273$, $P<.05$) ve tercih edilen ($t=6.776$, $P<.05$) sınıf atmosferi algıları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Ortalamalar yoluyla farkın yönüne bakıldığında kız öğrencilerin sınıf atmosferi algıları erkek öğrencilere göre hem gerçek hem de tercih edilen durumlarda daha yüksek bulunmuştur. Gerçek sınıf atmosferi ortalamalarında kız ($\bar{X}=49.43$) erkek ($\bar{X}=48.07$), tercih edilen sınıf atmosferi ortalamalarında kız ($\bar{X}=53.32$) erkek ($\bar{X}=51.80$) olarak bulunmuştur.

Bu sonuçlara göre kız öğrencilerin gerçek sınıf atmosferini erkeklerden daha olumlu algıladığı ve erkeklere oranla daha olumlu bir sınıf atmosferi tercih ettikleri söylenebilir. Bu sonuç Dorman vd. (2001), Huang (2003), Goh ve Fraser (1998), Sinclair ve Fraser'ın (2002) kız öğrencilerin sınıf atmosferini erkek öğrencilere oranla daha olumlu algıladığı yönündeki bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin hem gerçek hem de tercih edilen sınıf atmosferini erkek öğrencilerden daha olumlu algılamalarının sebebi; kız ve erkeklerin birbirlerinden farklı psikolojik ve karakteristik özelliklere sahip olmalarıdır. Erkek öğrencilere göre kız öğrencilerin daha çok iletişim kurma becerilerine sahip olduğu ve bu yatkınlıklarının sınıf atmosferini daha olumlu olarak algılamalarını sağladığı söylenebilir. Eğitim ve öğretim çalışmalarının verimli ve başarılı olması öğrenciler arasında sağlıklı ve uyumlu bir ilişkinin kurulmasına ve iyi bir sosyal ortamın oluşturulmasına bağlıdır. (Memişoğlu, 2005:122).

Kültürel bir etken olarak kız öğrencilerin daha olumlu tutum sergileme eğilimi içerisinde oldukları söylenebilir. Sınıf içi karşılıklı etkileşim açısından kız öğrenciler olumlu sınıf atmosferine daha fazla yatkınlıklarıyla ve derse katılımlarıyla erkeklerden daha farklı bir tutum sergilerler. Kız öğrencilerin sınıf içerisinde erkeklerden farklı bir tutum sergilemesinde öğretmenlerin kız öğrencilere karşı olan tutumunun etkili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin ideal öğrenci tipi “kız öğrenci tipidir.” Bu yorum Backe-Hansen ve Ogden'in (1996:347) öğretmen bakış açısıyla bakıldığında geleneksel kız öğrenci değerlerinin geleneksel erkek öğrenci değerlerinden daha yüksek olduğu görüşünü desteklemektedir.

Ayrıca Brophy'nin (1985) kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre özellikle okuma ve dil derslerinde daha başarılı olduğunu öne sürmesi ve bu araştırmanın Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik olması; kız öğrencilerin hem gerçek hem de tercih edilen sınıf atmosferini daha olumlu algılamalarını sağlamış olabilir.

Araştırmalara göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere oranla kız öğrencilere sınıf içerisinde daha fazla ilgi göstermektedir (Kelly, 1988). Buna ek olarak, Şeker'in (2000) yaptığı araştırma sonucunda bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha yüksek iletişim becerilerine sahip oldukları görülmüştür.

İlköğretim okullarındaki kadın öğretmen sayısının erkek öğretmen sayısından fazla olması, kız öğrencilerin hem gerçek hem de tercih edilen sınıf atmosferini erkek öğrencilerden daha olumlu algılamalarının diğer bir sebebi olarak yorumlanabilir.

Tablo 14: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Alt Boyutlarda Sınıf Atmosferine İlişkin Gerçek ve Tercih Edilen İlişkili t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Form	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	P
Öğretmen Empatisi	Gerçek	Kız	968	21.17	2.96	3.928	.000*
		Erkek	831	20.61	3.16		
	Tercih Edilen	Kız	968	22.81	1.89	6.943	.000*
		Erkek	831	22.06	2.63		
Katılım	Gerçek	Kız	968	10.05	1.60	3.539	.000*
		Erkek	831	9.78	1.67		
	Tercih Edilen	Kız	967	11.17	1.16	5.783	.000*
		Erkek	830	10.81	1.44		
İşbirliği	Gerçek	Kız	968	10.15	1.52	2.880	.004*
		Erkek	831	9.94	1.51		
	Tercih Edilen	Kız	968	10.80	1.33	2.589	.010*
		Erkek	831	10.63	1.46		
Görev Yönelimi	Gerçek	Kız	968	8.04	1.11	5.719	.000*
		Erkek	831	7.73	1.19		
	Tercih Edilen	Kız	968	8.53	.84	5.493	.000*
		Erkek	831	8.28	1.06		

*P<.05

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin gerçek ve tercih edilen sınıf atmosferi algıları arasındaki farkın nereden kaynaklandığını anlamak için t-testi bütün alt boyutlara uygulanmıştır. Yapılan t-testi sonucuna göre gerçek formda öğretmen empatisi (t=3.928, P<.05), katılım (t=3.539, P<.05), işbirliği (t=2.880, P<.05) ve görev yönelimi (t=5.719, P<.05) alt boyutlarında ve tercih edilen formda öğretmen empatisi (t=6.943, P<.05), katılım (t=5.5783, P<.05), işbirliği (t=2.589, P<.05) ve görev yönelimi (t=5.493, P<.05) alt boyutlarında sınıf atmosferi algıları açısından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin alt boyutlarda gerçek sınıf atmosferi ortalamalarının; öğretmen empatisi ($\bar{X}$ =21.17), katılım ($\bar{X}$ =10.05), işbirliği ($\bar{X}$ =10.15), görev yönelimi ($\bar{X}$ =8.04) ve tercih edilen sınıf atmosferi ortalamalarının; öğretmen empatisi ($\bar{X}$ =22.81), katılım ($\bar{X}$ =11.17), işbirliği ($\bar{X}$ =10.80), görev yönelimi ($\bar{X}$ =8.53), erkek öğrencilerin gerçek sınıf atmosferi ortalamalarından;

öğretmen empatisi ($\bar{X}$ =20.61), katılım ($\bar{X}$ =9.78), işbirliği ($\bar{X}$ =9.94), görev yönelimi ($\bar{X}$ =7.73) ve tercih edilen sınıf atmosferi ortalamalarından; öğretmen empatisi ($\bar{X}$ =22.06), katılım ($\bar{X}$ =10.81), işbirliği ($\bar{X}$ =10.63), görev yönelimi ($\bar{X}$ =8.28) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre alt boyutların tümünde kız öğrencilerin gerçek ve tercih ettikleri sınıf atmosferi algılarının erkek öğrencilerin gerçek ve tercih ettikleri sınıf atmosferi algılarından daha olumlu olduğu; kız öğrencilerin sınıflarında erkek öğrencilere oranla daha fazla öğretmen empatisi, katılım, işbirliği ve görev yönelimi algıladığı ve buna bağlı olarak kız öğrencilerin öğretmen empatisi, katılım, işbirliği ve görev yönelimi ile ilgili beklentilerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.3.3. Sınıf Değişkenine Göre Öğrencilerinin Sınıf Atmosferine İlişkin Gerçek ve Tercih Ettikleri Durum Algıları Analiz Sonuçları

Bu bölümde öğrencilerin gerçek ve tercih ettikleri sınıf atmosferi algıları sınıf değişkenine göre analiz edilmiştir..

Tablo 15: Öğrencilerin Sınıf Atmosferine İlişkin Toplam Gerçek ve Tercih Edilen Puan Ortalamalarının Sınıf Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Form	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gerçek	Gruplar arası	1205.79	2	602.89	20.379	.000*	6. – 7. Sınıf
	Grup içi	53134.56	1796	29.58			6. – 8. Sınıf
	Toplam	54340.36	1798				7. – 8. Sınıf
Tercih Edilen	Gruplar arası	184.08	2	92.04	3.999	.019*	6. – 8. Sınıf
	Grup içi	41293.62	1794	23.01			7. – 8. Sınıf
	Toplam	41477.70	1796				

*P<.05

Tablo 15’de görüldüğü gibi öğrencilerin sınıf değişkenine göre gerçek ($f=20.379$, $P<.05$) ve tercih edilen ($f=3.999$, $P<.05$) sınıf atmosferi algıları arasında anlamlı bir fark vardır. Farkın yönünün hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için LSD testi yapılmıştır. Buna göre gerçek sınıf atmosferi algılarında 6.–7. sınıflar,

6.-8. sınıflar ve 7.-8. sınıflar arasında; tercih edilen sınıf atmosferi algılarında ise 6.-8. sınıflar ve 7.-8. sınıflar arasında anlamlı bir fark görülmektedir.

Tablo 16: Sınıf Değişkeninde Öğrencilerin Gerçek ve Tercih Ettikleri Sınıf Atmosferi Algılarında Aldıkları Ortalama Puanlar

Form	Sınıflar	N	$\bar{X}$	SS
Gerçek	6. Sınıf	609	49.82	4.88
	7. Sınıf	615	48.74	5.51
	8. Sınıf	575	47.80	5.89
Tercih Edilen	6. Sınıf	608	52.92	4.46
	7. Sınıf	614	52.74	4.49
	8. Sınıf	575	52.17	5.41

Gerçek sınıf atmosferi algılarında sınıflar arasındaki ilişkiye bakıldığında bütün sınıfların birbirleriyle anlamlı bir farklılığa sahip olduğu görülmektedir. LSD analizi sonucunda en yüksek ortalamaya sahip olan sınıflar sırasıyla 6. sınıf ($\bar{X} = 49.82$) daha sonra 7. sınıf ($\bar{X} = 48.74$) ve 8. sınıflardır ($\bar{X} = 47.80$).

Bu sonuca göre gerçek sınıf atmosferini en olumlu algılayan sınıfların 6. sınıflar, en olumsuz olarak algılayan sınıfların ise 8. sınıflar olduğu söylenebilir. 6. sınıfların gerçek sınıf atmosferi algıları 7. sınıflara göre; 7. sınıfların gerçek sınıf atmosferi algıları da 8. sınıflara göre daha olumludur.

Tercih edilen sınıf atmosferi algılarındaki farklılık incelendiğinde 6. ve 8. sınıflar ve 7. ve 8. sınıflar arasında anlamlı bir fark görülürken 6. ve 7. sınıflar arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. LSD analizi sonucunda en yüksek ortalamaya sahip olan sınıflar sırasıyla 6.sınıf ($\bar{X} = 52.92$), 7. sınıf ($\bar{X} = 52.74$) ve 8. sınıflardır ($\bar{X} = 52.17$). Bu sonuca göre tercih edilen sınıf atmosferini en olumlu algılayan sınıfların 6. sınıflar, en olumsuz olarak algılayan sınıfların ise 8. sınıflar olduğu söylenebilir. 6. sınıfların tercih edilen sınıf atmosferi algıları 7. ve 8. sınıflara göre daha olumludur.

Huang ve Waxman (1993), Dorman (2001), Nair ve Fisher (1999) ilköğretim okullarında sınıf düzeyi yükseldikçe sınıf atmosferinin olumsuz etkilendiği sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde bu çalışmada da aynı sonuçlara ulaşılmıştır.

6. sınıfta daha olumlu gerçek ve tercih edilen sınıf atmosferi algısına sahip olan öğrencilerin 8. sınıfta daha olumsuz gerçek ve tercih edilen sınıf atmosferi algısına sahip oldukları görülmektedir. Bu farkın sebebi; ilköğretim ikinci kademenin ilk basamağı olan 6. sınıftaki öğrencilerin ilköğretim birinci kademedeki olumlu sınıf atmosferlerini 6. sınıfta da devam ettirmeleri olabilir. 7. sınıftaki öğrenciler ise bir sonraki sene girmek zorunda oldukları “Orta Öğretim Kurumlar Sınavı” gibi sınavlardan dolayı hem gerçek hem de tercih edilen sınıf atmosferi algılarını değiştirmiş olabilir. 8. sınıftaki öğrencilerin üzerlerindeki sınav baskısı, öğretmen, idareci ve veliler tarafından çoğu zaman göz ardı edilen devamsızlıklar 8. sınıf öğrencilerin hem gerçek hem de tercih edilen sınıf atmosferi algılarının olumsuzlaşmasına sebep olmuş olabilir.

8. sınıfların sınıf atmosferini alt sınıflardan daha olumsuz algılamalarının diğer bir nedeni olarak; kendini ispatlama, benmerkezcilik, bağımsızlık duygusu memnuniyetsizlik gibi ergenlik döneminin getirdiği çeşitli problemleri sınıf ortamına yansıtmaları gösterilebilir.

Tablo 17: Alt Boyutlarda Öğrencilerin Sınıf Atmosferine İlişkin Gerçek ve Tercih Edilen Puan Ortalamalarının Sınıf Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Form	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
Öğretmen Empatisi	Gerçek	Gruplar arası	532.35	2	266.17	29.19	.000*	6. – 7. Sınıf
		Grup içi	16375.14	1796	9.11			6. – 8. Sınıf
		Toplam	16907.49	1798				7. – 8. Sınıf
	Tercih Edilen	Gruplar arası	23.49	2	11.74	2.229	.108	Yok
		Grup içi	9466.41	1796	5.27			
		Toplam	9489.91	1798				
Katılım	Gerçek	Gruplar arası	35.75	2	17.87	6.648	.001*	6. – 7. Sınıf
		Grup içi	4829.69	1796	2.68			6. – 8. Sınıf
		Toplam	4865.45	1798				
	Tercih Edilen	Gruplar arası	20.99	2	10.49	6.126	.002*	6. – 8. Sınıf
		Grup içi	3073.91	1794	1.71			7. – 8. Sınıf
		Toplam	3094.90	1796				

*P<.05

Tablo 17'nin Devamı: Alt Boyutlarda Öğrencilerin Sınıf Atmosferine İlişkin Gerçek ve Tercih Edilen Puan Ortalamalarının Sınıf Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Form	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
İşbirliği	Gerçek	Gruplar arası	19.70	2	9.85	4.239	.015*	6. – 7. Sınıf
		Grup içi	4173.57	1796	2.32			7. – 8. Sınıf
		Toplam	4193.27	1798				
	Tercih Edilen	Gruplar arası	11.67	2	5.83	2.986	.051	Yok
		Grup içi	3511.03	1796	1.95			
		Toplam	3522.70	1798				
Görev Yönelimi	Gerçek	Gruplar arası	22.56	2	11.28	8.434	.000*	6. – 7. Sınıf
		Grup içi	2403.01	1796	1.33			6. – 8. Sınıf
		Toplam	2425.58	1798				
	Tercih Edilen	Gruplar arası	9.84	2	4.92	5.369	.005*	6. – 8. Sınıf
		Grup içi	1646.93	1796	.917			
		Toplam	1656.77	1798				

*P<.05

Tablo 17'ye bakıldığında yapılan varyans analizi sonucunda öğretmen empatisi alt boyutunun tercih edilen ($f=2.229$, $P>.05$) ve işbirliği alt boyutunun tercih edilen ($f=2.986$, $P>.05$) formlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmen empatisi alt boyutunun gerçek ($f=29.19$, $P<.05$), katılım alt boyutunun gerçek ($f=6.648$, $P<.05$) ve tercih edilen ($f=6.126$, $P<.05$), işbirliği alt boyutunun gerçek ($f=4.239$, $P<.05$), görev yönelimi alt boyutunun gerçek ($f=8.434$, $P<.05$) ve tercih edilen ($f=5.369$, $P<.05$) formlarında anlamlı bir fark görülmektedir. Farkın yönünün hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için LSD testi yapılmıştır. Buna göre gerçek sınıf atmosferi algılarında öğretmen empatisi alt ölçeğinde 6.-7., 6.-8. ve 7.-8. sınıflar arasında, katılım alt ölçeğinde 6.-7. ve 6.-8. sınıflar arasında, işbirliği alt ölçeğinde 6.-7. ve 7.-8. sınıflar arasında, görev yönelimi alt ölçeğinde 6.-7. ve 6.-8. sınıflar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Tercih edilen sınıf atmosferi algılarında farkın yönüne bakıldığında ise katılım alt ölçeğinde 6.-8. ve 7.-8. sınıflar arasında, görev yönelimi alt ölçeğinde 6.-8. sınıflar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tablo 18: Alt Boyutlara Göre Sınıf Değişkeninde Öğrencilerin Gerçek ve Tercih Ettikleri Sınıf Atmosferi Algılarında Aldıkları Ortalama Puanlar

Alt Boyutlar	Form	Sınıflar	N	$\bar{X}$	SS
Öğretmen Empatisi	Gerçek	6. Sınıf	609	21.49	2.57
		7. Sınıf	615	21.03	3.15
		8. Sınıf	575	20.17	3.30
Katılım	Gerçek	6. Sınıf	609	10.11	1.59
		7. Sınıf	615	9.89	1.65
		8. Sınıf	575	9.77	1.66
	Tercih Edilen	6. Sınıf	608	11.10	11.10
		7. Sınıf	614	11.05	11.05
		8. Sınıf	575	10.85	10.85
İşbirliği	Gerçek	6. Sınıf	609	10.16	1.46
		7. Sınıf	615	9.92	1.59
		8. Sınıf	575	10.09	1.50
Görev Yönelimi	Gerçek	6. Sınıf	609	8.03	1.09
		7. Sınıf	615	7.89	1.15
		8. Sınıf	575	7.76	1.21
	Tercih Edilen	6. Sınıf	608	8.50	.88
		7. Sınıf	614	8.42	.92
		8. Sınıf	575	8.32	1.06

LSD testi ile bütün alt boyutlarda elde edilen farklar arasındaki ilişkiye ortalamalar yoluyla bakılmıştır. Öğretmen empatisi alt boyutunun gerçek formunda 6.-7., 6.-8. ve 7.-8. sınıflar arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Farkın yönüne ortalamalar yoluyla bakıldığında 6. sınıfların ortalaması ($\bar{X} = 21.49$), 7. sınıf ($\bar{X} = 21.03$) ve 8. sınıflardan ($\bar{X} = 20.17$) yüksektir. Buna göre öğretmen empatisini en olumlu algılayan sınıfların 6. sınıflar en olumsuz algılayan sınıfların ise 8. sınıflar olduğunu söyleyebiliriz.

Katılım alt boyutunun gerçek formunda 6.-7. ve 6.-8. sınıflar arasında tercih edilen formda ise 6.-8 ve 7.-8. sınıflar arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Ortalamalar yoluyla farkın yönüne bakıldığında gerçek formda ortalaması en yüksek olan sınıflar sırasıyla 6. sınıf ($\bar{X} = 10.11$), 7. sınıf ($\bar{X} = 9.89$) ve 8. sınıflardır ($\bar{X} = 9.77$). Buna göre katılımı en olumsuz olarak algılayan sınıfların 8. sınıflar, en olumlu olarak algılayan sınıfların ise 6. sınıflar olduğu söylenebilir. Katılım alt boyutunun tercih edilen formunda 6.-8. ve 7.-8. sınıflar arasında anlamlı bir fark görülmektedir.

Ortalamalar yoluyla farkın yönüne bakıldığında beklentisi en yüksek olan sınıflar sırasıyla 6. sınıflar ($\bar{X}=11.10$), 7. sınıflar ($\bar{X}=11.05$) ve 8. sınıflardır ($\bar{X}=10.85$). Buna göre 6. sınıflar 7. sınıflara oranla, 7. sınıflarda 8. sınıflara oranla daha fazla katılımın meydana geldiği sınıfları tercih etmektedir.

İşbirliği alt boyutunun gerçek formunda 6.-7. ve 7.-8. sınıflar arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Ortalamalar yoluyla farkın yönüne bakıldığında gerçek formda ortalaması en yüksek olan sınıflar sırasıyla 6. sınıf ($\bar{X}=10.16$), 8. sınıf ($\bar{X}=10.09$) ve 7. sınıflardır ($\bar{X}=9.92$). Buna göre 6. ve 8. sınıflar, 7. sınıflara oranla sınıflarında daha fazla işbirliğinin var olduğunu düşünmektedir. Sınıflarında işbirliğinin en az olduğunu düşünen sınıflar 7. sınıflar, işbirliğinin en fazla olduğunu düşünen sınıflar da 6. sınıflardır.

Görev yönelimi alt boyutunun gerçek formunda 6.-7. ve 6.-8. sınıflar arasında tercih edilen formda ise 6.-8. sınıflar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ortalamalar yoluyla farkın yönüne bakıldığında gerçek formda işbirliğini en olumlu algılayan sınıflar sırasıyla 6.sınıf ($\bar{X}=8.03$), 7. sınıf ($\bar{X}=7.89$) ve 8. sınıflardır ($\bar{X}=7.76$). Bu sonuçlara göre görev yöneliminin en fazla meydana geldiği sınıfların 6. sınıflar, en az meydana geldiği sınıfların da 8. sınıflar olduğunu söyleyebiliriz. 6. sınıflar 7. ve 8. sınıflara göre görev yönelimini daha olumlu algılamaktadır. Tercih edilen formda farkın yönü 6. ve 8. sınıflar arasındadır. Ortalamalara bakıldığında 6. sınıfların ortalaması ($\bar{X}=8.50$) 8. sınıfların ortalamasına ($\bar{X}=8.32$) oranla daha yüksektir. Bu sonuca göre 6. sınıfların 8. sınıflara göre sınıflarında daha fazla görev yönelimi tercih ettikleri söylenebilir.

4.3.4. Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Öğrencilerin Sınıf Atmosferine İlişkin Gerçek ve Tercih Ettikleri Durum Algıları Analiz Sonuçları

Bu bölümde öğrencilerin sınıf atmosferine ilişkin gerçek ve tercih ettikleri durum algıları SED değişkenine göre analiz edilmiştir.

Tablo 19: Öğrencilerin Sınıf Atmosferine İlişkin Toplam Gerçek ve Tercih Edilen Puan Ortalamalarının SED Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Form	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gerçek	Gruplar arası	121. 57	2	60.786	2.014	.134	Yok
	Grup içi	54218.79	1796	30.189			
	Toplam	54340.36	1798				
Tercih Edilen	Gruplar arası	248.122	2	124.061	5.398	.005*	Üst-Alt Orta - Alt
	Grup içi	41229.57	1794	22.982			
	Toplam	41477.70	1796				

*P<.05

Tablo 19'a bakıldığında SED değişkeninde öğrencilerin gerçek ($f=2.014$, $P>.05$) sınıf atmosferi algılarında anlamlı bir fark bulunamazken tercih ettikleri ($f=5.398$, $P<.05$) sınıf atmosferi algılarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Farkın yönünün hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için LSD testi yapılmıştır. Buna göre üst-alt ve orta-alt SED'ler arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 20: SED Değişkeninde Öğrencilerin Tercih Ettikleri Sınıf Atmosferi Algılarında Aldıkları Ortalama Puanlar

Form	SED	N	$\bar{X}$	SS
Tercih Edilen	Alt	501	52.04	4.75
	Orta	722	52.73	4.69
	Üst	574	52.98	4.95

Yapılan LSD testi sonucunda tercih edilen sınıf atmosferi algılarında SED'e göre farklılık üst-alt ve orta-alt SED'ler arasında saptanmıştır. SED'lere göre ortalamalara bakıldığında üst SED'in ($\bar{X}=52.98$) alt SED'e ($\bar{X}=52.04$) göre daha yüksek bir ortalama sahip olduğu görülmektedir. Orta SED'in ortalaması da ($\bar{X}=52.73$) alt SED'in ($\bar{X}=52.04$) ortalamasından yüksektir. Bu sonuca göre üst ve orta SED'lerin alt SED'lere göre daha olumlu bir sınıf tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 21: Alt Boyutlarda Öğrencilerin Sınıf Atmosferine İlişkin Gerçek ve Tercih Edilen Puan Ortalamalarının SED Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Form	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
Öğretmen Empatisi	Gerçek	Gruplar arası	92.12	2	46.06	4.92	.007*	Alt-Orta
		Grup içi	16815.37	1796	9.36			Orta-Alt
		Toplam	16907.49	1798				Üst-Orta
	Tercih Edilen	Gruplar arası	59.38	2	29.69	5.65	.004*	Alt-Orta
		Grup içi	9430.52	1796	5.25			Alt-Üst
		Toplam	9489.91	1798				
Katılım	Gerçek	Gruplar arası	15.29	2	7.64	2.832	.059	Yok
		Grup içi	4850.15	1796	2.70			
		Toplam	4865.15	1798				
	Tercih Edilen	Gruplar arası	17.36	2	8.68	5.060	.006*	Alt-Orta
		Grup içi	3077.54	1794	1.71			Alt-Üst
		Toplam	3094.90	1796				
İşbirliği	Gerçek	Gruplar arası	2.34	2	1.17	.503	.605	Yok
		Grup içi	4190.92	1796	2.33			
		Toplam	4193.27	1798				
	Tercih Edilen	Gruplar arası	3.08	2	1.54	.786	.456	Yok
		Grup içi	3519.62	1796	1.96			
		Toplam	3522.70	1798				
Görev Yönelimi	Gerçek	Gruplar arası	9.07	2	4.53	3.371	.035*	Alt-Üst
		Grup içi	2416.51	1796	1.34			Orta-Üst
		Toplam	2425.58	1798				
	Tercih Edilen	Gruplar arası	9.03	2	4.51	4.924	.007*	Alt-Üst
		Grup içi	1647.74	1796	.91			Orta-Üst
		Toplam	1656.77	1798				

*P<.05

Tablo 21'e bakıldığında yapılan varyans analizi sonucunda, katılım alt boyutunun gerçek formunda ($f=2.832$, $P>.05$) ve işbirliği alt boyutunun gerçek ($f=.503$, $P>.05$) ve tercih edilen ($f=.786$, $P>.05$) formunda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmen empatisi alt boyutunun gerçek ($f=4.92$, $P<.05$) ve tercih edilen ($f=5.65$, $P<.05$) formunda, katılım alt boyutunun tercih edilen ($f=5.060$,

$P<.05$) formunda, görev yönelimi alt boyutunun gerçek ($f=3.371$, $P<.05$) ve tercih edilen ($f=4.924$, $P<.05$) formunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Farkın yönünün hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için LSD testi yapılmıştır.

Tablo 22: Alt Boyutlara Göre SED Değişkeninde Öğrencilerin Gerçek ve Tercih Ettikleri Sınıf Atmosferi Algılarında Aldıkları Ortalama Puanlar

Alt Boyutlar	Form	SED	N	$\bar{X}$	SS
Öğretmen Empatisi	Gerçek	Alt	501	20.79	2.84
		Orta	724	21.18	3.01
		Üst	574	20.68	3.28
	Tercih Edilen	Alt	501	22.18	2.35
		Orta	724	22.50	2.22
		Üst	574	22.62	2.31
Katılım	Tercih Edilen	Alt	501	10.85	1.35
		Orta	722	11.08	1.24
		Üst	574	11.05	1.35
Görev Yönelimi	Gerçek	Alt	501	7.83	1.21
		Orta	724	7.86	1.16
		Üst	574	8.00	1.10
	Tercih Edilen	Alt	501	8.33	.97
		Orta	724	8.40	1.00
		Üst	574	8.51	.88

Yapılan LSD analizi sonucunda öğretmen empatisi alt boyutunun gerçek formunda alt-orta, üst-orta ve tercih edilen formunda alt-orta, alt-üst SED'ler arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Gerçek formda SED'lere göre ortalamalara bakıldığında en düşük ortalamanın alt SED'de ($\bar{X} = 20.79$), daha sonra üst SED'de ($\bar{X} = 20.68$), en yüksek ortalamanın ise orta SED'de ($\bar{X} = 21.18$) olduğu görülmektedir. Buna göre orta SED'de öğretmen empatisinin alt ve üst SED'lere göre daha fazla olduğu söylenebilir. Öğretmen empatisi alt boyutunun tercih edilen formunda ortalamalara bakıldığında alt SED ($\bar{X} = 22.18$) ortalamasının orta ($\bar{X} = 22.50$) ve üst ($\bar{X} = 22.62$) SED ortalamasından düşük olduğu görülmektedir. Buna göre orta ve üst SED'lerin alt SED'lere göre daha fazla öğretmen empatisi istediği söylenebilir.

Katılım alt boyutunun tercih edilen formunda alt-orta, alt-üst SED'ler arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Okul türlerine göre ortalamalara bakıldığında, alt SED'in ($\bar{X} = 10.85$) ortalamasının, orta ($\bar{X} = 11.08$) ve üst ($\bar{X} = 11.05$) SED'lere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Buna göre orta ve üst SED'ler alt SED'e göre daha fazla katılım istediği söylenebilir.

Görev yönelimi alt boyutunun gerçek ve tercih edilen formlarında alt-üst ve orta-üst SED'ler arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Gerçek formda ortalamalara bakıldığında alt SED'in ($\bar{X} = 7.83$) ortalamasının üst SED'e ($\bar{X} = 8.00$) göre daha düşük olduğu görülmektedir. Buna göre üst SED'de görev yöneliminin alt SED'e göre daha fazla olduğu söylenebilir. Tercih edilen formda ortalamalara bakıldığında alt SED'in ($\bar{X} = 8.33$) ortalamasının üst SED'e ($\bar{X} = 8.51$) göre daha düşük olduğu görülmektedir. Buna göre üst SED'in, alt SED'e göre daha fazla görev yönelimi istediği söylenebilir.

Bu durum alt SED'deki okulların öğretmen eksikliği, çevresel yetersizlikler ve öğrencilerin sosyo-kültürel düzeylerinin orta ve üst SED'lere göre daha düşük olmasından kaynaklanabilir. Üst SED sınıflarında bulunan televizyon ve bilgisayar gibi teknik donanımların öğrencilerin sınıf atmosferini olumlu yönde desteklediği söylenebilir. Ayrıca Türkiye'de zorunlu eğitim ilköğretim okullarında uygulanmaktadır. Alt SED'e ait öğrenciler ilköğretim okulunu eğitimlerinin son basamağı olarak algıladıkları için sınıf atmosferi algıları diğer SED'lere oranla daha düşüktür.

4.4. Öğretmenlerin Gerçek ve Tercih Ettikleri Sınıf Atmosferi Algıları ve Bu Algıların Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Bu bölümde, öğretmenlerin gerçek ve tercih ettikleri sınıf atmosferi algıları ve bu algıların bazı değişkenlerle ilişkileri incelenmiştir. İki kategorili değişkenlerde (cinsiyet gibi) t-testi, üç ve daha fazla kategorili (sınıf gibi) değişkenlerde ise varyansların homojenliği test edildikten sonra Anova testi yapılmıştır.

4.4.1. Öğretmenlerin Toplam ve Alt Boyutlara Göre Gerçek ve Tercih Ettikleri Sınıf Atmosferi Algılarına İlişkin Analiz Sonuçları

Bu bölümde öğretmenlerin toplam ve alt boyutlara göre gerçek ve tercih ettikleri sınıf atmosferine ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 23: Öğretmenlerin Sınıf Atmosferine İlişkin Toplam Gerçek ve Tercih Edilen İlişkili t-testi Sonuçları

Form	$\bar{X}$	SS	t	P
Gerçek	49.10	4.46	-9.59	.000*
Tercih Edilen	55.21	4.00		

*P<.05

Yapılan t-testine göre öğretmenlerin gerçek ve tercih ettikleri sınıf atmosferi algıları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t=-9.59$, $P<.05$). Farkın yönüne ortalamalar yoluyla bakılmıştır. Gerçek sınıf atmosferi ortalaması ($\bar{X}=49.10$) tercih edilen sınıf atmosferi ortalamasından ($\bar{X}=52.21$) daha düşük bulunmuştur. Bu sonuca göre öğretmenlerin tercih ettikleri sınıf atmosferi ile gerçek sınıf atmosferinin örtüşmediği ve gerçek durumu tercih edilen duruma göre daha olumsuz algıladığı söylenebilir. Benzer sonuçlara Fraser ve O'Brian (1985), Fraser ve Treagust (1986) tarafından da ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin gerçek sınıf atmosferi algılarının tercih edilen sınıf atmosferi algılarından düşük olmasının nedenleri; sınıfların kalabalık olması, teknik donanım eksikliği, ders yükü fazlalığı ve ekonomik koşullar gibi çevresel etkenlerle açıklanabilir. Şeker'in (1995) öğretmenlerin stres kaynaklarına ilişkin algıları üzerine yaptığı çalışmada elde ettiği öğretmenlerin en yüksek iki stres kaynağının düşük maaş ve hükümetin kararlı bir eğitim politikası izlememesi sonucu bu görüşü desteklemektedir.

Gündüz'ün (2001) yaptığı çalışmaya göre ilköğretim müfettişleri, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda bazen yeterli olduklarını, öğretmenlerin sınıfın fiziki ortamının düzenlenmesi ve yönetilmesi, zamanın etkili kullanılması, öğrencide davranış geliştirilmesi ve düzenlenmesi alanındaki yeterliliklerinin orta

düzey ve altında bulunduğunu düşünmektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin çoğu zaman sınıf yönetimindeki yetersizliklerinden dolayı, gerçek sınıf atmosferini tercih ettikleri sınıf atmosferine göre daha olumsuz algıladıkları söylenebilir.

Tablo 24: Öğretmenlerin Alt Boyutlara Göre Gerçek ve Tercih Edilen İlişkili t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Form	$\bar{X}$	SS	t	P
Öğretmen Empatisi	Gerçek	22.21	1.65	-4.29	.000*
	Tercih Edilen	23.26	1.95		
Katılım	Gerçek	10.25	1.44	-7.67	.000*
	Tercih Edilen	11.77	.93		
İşbirliği	Gerçek	9.33	1.39	-11.09	.000*
	Tercih Edilen	11.28	1.03		
Görev Yönelimi	Gerçek	7.30	1.28	-10.31	.000*
	Tercih Edilen	8.89	.49		

*P<.05

Öğretmenlerin gerçek ve tercih edilen sınıf atmosferine ilişkin algılarındaki farkın nereden kaynaklandığını anlamak için ilişkili örneklem t-testi bütün alt boyutlara uygulanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde bütün alt boyutlarda; öğretmen empatisi (t=-4.29, P<.05), katılım (t=-7.67, P<.05), işbirliği (t=-11.09, P<.05) ve görev yöneliminde (t=-10.31, P<.05) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Farkın yönüne ortalamalar yoluyla bakıldığında öğretmenlerin öğretmen empatisi ($\bar{X}$ =23.26), katılım ($\bar{X}$ =11.77), işbirliği ($\bar{X}$ =11.28) ve görev yönelimi ($\bar{X}$ =8.89) alt boyutlarında tercih ettikleri sınıf atmosferi ortalamaları; öğretmen empatisi ($\bar{X}$ =22.21), katılım ($\bar{X}$ =10.25), işbirliği ($\bar{X}$ =9.33) ve görev yönelimi ($\bar{X}$ =7.30) gerçek sınıf atmosferi ortalamalarından yüksektir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin gerçek durumu olumsuz olarak algıladıkları ve daha fazla öğretmen empatisi, katılım, işbirliği ve görev yöneliminin olduğu sınıfları tercih ettikleri söylenebilir.

4.4.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Atmosferine İlişkin Gerçek ve Tercih Ettikleri Durum Algıları Analiz Sonuçları

Bu bölümde, cinsiyet değişkeninde öğretmenlerin toplam ve alt boyutlara göre gerçek ve tercih ettikleri sınıf atmosferine ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 25: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Atmosferine İlişkin Toplam Gerçek ve Tercih Edilen t-testi Sonuçları

Değişken	Form	Değişken	N	$\bar{X}$	SS	t	P
Cinsiyet	Gerçek	Kadın	50	49.00	4.41	-265	.791
		Erkek	34	49.26	4.59		
	Tercih Edilen	Kadın	50	54.76	5.00	-1.266	.209
		Erkek	34	55.88	1.51		

*P<.05

Yapılan ilişkili t-testi sonucunda cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin gerçek ($t=-265$, $P>.05$) ve tercih edilen ($t=-1.266$, $P>.05$) sınıf atmosferi algılarında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 26: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Alt Boyutlarda Sınıf Atmosferine İlişkin Gerçek ve Tercih Edilen t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Form	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	P
Öğretmen Empatisi	Gerçek	Kadın	50	22.04	1.82	-1.171	.245
		Erkek	34	22.47	1.35		
	Tercih Edilen	Kadın	50	23.02	2.40	-1.381	.171
		Erkek	34	23.61	.92		
Katılım	Gerçek	Kadın	50	10.32	1.33	.535	.594
		Erkek	34	10.14	1.61		
	Tercih Edilen	Kadın	50	11.72	1.17	-.637	.526
		Erkek	34	11.85	.35		
İşbirliği	Gerçek	Kadın	50	9.32	1.37	-.106	.916
		Erkek	34	9.35	1.43		
	Tercih Edilen	Kadın	50	11.16	1.20	-1.355	.179
		Erkek	34	11.47	.70		
Görev Yönelimi	Gerçek	Kadın	50	7.32	1.28	.090	.929
		Erkek	34	7.29	1.31		
	Tercih Edilen	Kadın	50	8.86	.60	-.741	.461
		Erkek	34	8.94	.23		

*P<.05

Tablo 26 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin öğretmen empatisi ($t=-1.171$, $P>.05$), katılım ($t= .535$, $P>.05$), işbirliği ($t=-.106$, $P>.05$) ve görev yönelimi ($t=.090$, $P>.05$) alt boyutlarında gerçek sınıf atmosferi algıları ile öğretmen empatisi ($t=-1.381$, $P>.05$), katılım ($t= -.637$, $P>.05$), işbirliği ($t=-1.355$, $P>.05$) ve görev yönelimi ($t=-.741$, $P>.05$) alt boyutlarında tercih edilen sınıf atmosferi algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4.4.3. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Atmosferine İlişkin Gerçek ve Tercih Ettikleri Durum Algıları Analiz Sonuçları

Bu bölümde, branş değişkeninde öğretmenlerin toplam ve alt boyutlara göre gerçek ve tercih ettikleri sınıf atmosferine ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 27: Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Atmosferine İlişkin Toplam Gerçek ve Tercih Edilen t-testi Sonuçları

Değişken	Form	Branş	N	$\bar{X}$	SS	t	P
Branş	Gerçek	Türkçe	46	49.28	4.81	.394	.694
		Yabancı Dil	38	48.89	4.05		
	Tercih Edilen	Türkçe	46	54.67	5.18	-1.368	.175
		Yabancı Dil	38	55.86	1.54		

* $P<.05$

Yapılan t-testi sonucunda branş değişkenine göre öğretmenlerin gerçek ($t=.394$, $P>.05$) ve tercih edilen ($t=-1.368$, $P>.05$) sınıf atmosferi algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Öğretmenlerin gerçek ve tercih edilen sınıf atmosferi algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamasının sebebi olarak; araştırmanın örneklemini oluşturan İngilizce ve Türkçe branşlarının dil grubu dersleri olmaları gösterilebilir. Ayrıca her iki dersin de sözel alan dersleri olması branş değişkenine göre öğretmenlerin gerçek ve tercih edilen sınıf atmosferi sonuçlarında benzerlik göstermesini sağlamış olabilir.

Tablo 28: Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Alt Boyutlarda Sınıf Atmosferine İlişkin Gerçek ve Tercih Edilen t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Form	Branş	N	$\bar{X}$	SS	t	P
Öğretmen Empatisi	Gerçek	Türkçe	46	22.15	1.89	-.376	.708
		Yabancı Dil	38	22.28	1.33		
	Tercih Edilen	Türkçe	46	23.06	2.48	-1.013	.314
		Yabancı Dil	38	23.50	1.00		
Katılım	Gerçek	Türkçe	46	10.47	1.48	1.606	.112
		Yabancı Dil	38	9.97	1.36		
	Tercih Edilen	Türkçe	46	11.69	1.22	-.841	.403
		Yabancı Dil	38	11.86	.34		
İşbirliği	Gerçek	Türkçe	46	9.39	1.43	.418	.667
		Yabancı Dil	38	9.26	1.34		
	Tercih Edilen	Türkçe	46	11.08	1.24	-1.967	.053
		Yabancı Dil	38	11.52	.64		
Görev Yönelimi	Gerçek	Türkçe	46	7.26	1.23	-.379	.706
		Yabancı Dil	38	7.36	1.36		
	Tercih Edilen	Türkçe	46	8.82	.64	-1.378	.172
		Yabancı Dil	38	8.97	.16		

*P<.05

Branş değişkenine göre öğretmenlerin öğretmen empatisi ($t=-.376$, $P>.05$), katılım ($t= 1.606$, $P>.05$), işbirliği ($t=.418$, $P>.05$) ve görev yönelimi ($t=-.379$, $P>.05$) alt boyutlarında gerçek sınıf atmosferi algıları ile öğretmen empatisi ($t=-1.013$, $P>.05$), katılım ($t= -.841$, $P>.05$), işbirliği ($t=-1.967$, $P>.05$) ve görev yönelimi ($t=-1.378$, $P>.05$) alt boyutlarında tercih edilen sınıf atmosferi algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4.4.4 Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Atmosferine İlişkin Gerçek ve Tercih Ettikleri Durum Algıları Analiz Sonuçları

Bu bölümde, kıdem değişkeninde öğretmenlerin toplam ve alt boyutlara göre gerçek ve tercih ettikleri sınıf atmosferine ilişkin varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 29: Öğretmenlerin Sınıf Atmosferine İlişkin Toplam Gerçek ve Tercih Edilen Puan Ortalamalarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Form	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gerçek	Gruplar arası	139.49	4	34.87	1.81	.133	Yok
	Grup içi	1514.53	79	19.17			
	Toplam	1654.03	83				
Tercih Edilen	Gruplar arası	16.63	4	4.15	.250	.909	Yok
	Grup içi	1313.51	79	16.62			
	Toplam	1330.14	83				

*P<.05

Tablo 29'a bakıldığında yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda kıdem değişkenine göre öğretmenlerin gerçek ($f=1.81$, $P>.05$) ve tercih edilen ($f=.250$, $P>.05$) sınıf atmosferi algılarında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 30: Alt Boyutlarda Öğretmenlerin Sınıf Atmosferine İlişkin Gerçek ve Tercih Edilen Puan Ortalamalarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Form	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
Öğretmen Empatisi	Gerçek	Gruplar arası	1.92	4	.482	.168	.954	Yok
		Grup içi	226.21	79	2.863			
		Toplam	228.14	83				
	Tercih Edilen	Gruplar arası	6.49	4	1.625	.412	.800	Yok
		Grup içi	311.73	79	3.946			
		Toplam	318.23	83				
Katılım	Gerçek	Gruplar arası	22.41	4	5.60	2.926	.026*	Aday/2-5 yıl Aday/6-10 yıl Aday/11-20 yıl Aday/21 yıl
		Grup içi	151.33	79	1.91			
		Toplam	173.75	83				
	Tercih Edilen	Gruplar arası	1.21	4	.303	.335	.854	Yok
		Grup içi	71.49	79	.905			
		Toplam	72.70	83				

*P<.05

Tablo 30'un Devamı: Alt Boyutlarda Öğretmenlerin Sınıf Atmosferine İlişkin Gerçek ve Tercih Edilen Puan Ortalamalarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Form	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
İşbirliği	Gerçek	Gruplar arası	13.85	4	3.46	1.864	.125	Yok
		Grup içi	146.81	79	1.85			
		Toplam	160.66	83				
	Tercih Edilen	Gruplar arası	1.23	4	.308	.227	.892	Yok
		Grup içi	87.91	79	1.113			
		Toplam	89.14	83				
Görev Yönelimi	Gerçek	Gruplar arası	10.54	4	2.637	1.635	.174	Yok
		Grup içi	127.40	79	1.613			
		Toplam	137.95	83				
	Tercih Edilen	Gruplar arası	.312	4	.078	.313	.869	Yok
		Grup içi	19.72	79	.250			
		Toplam	20.03	83				

*P<.05

Kıdem değişkenine göre alt boyutlarda katılım boyutunun gerçek ($f=2.926$, $P<.05$) formunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Diğer alt boyutlarda öğretmenlerin öğretmen empatisi ($f=-.168$, $P>.05$), işbirliği ($f=1.864$, $P>.05$), görev yönelimi ($f=1.635$, $P>.05$) alt boyutlarında gerçek sınıf atmosferi algıları ile öğretmen empatisi ($f=.412$, $P>.05$), katılım ($f=.335$, $P>.05$), işbirliği ($f=.227$, $P>.05$), görev yönelimi ($f=.313$, $P>.05$) alt boyutlarında tercih edilen sınıf atmosferi algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 31: Kıdem Değişkeninde Öğretmenlerin Katılım Alt Boyutu Gerçek Formu Sınıf Atmosferi Algılarında Aldıkları Ortalama Puanlar

Alt Boyut	Form	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS
Katılım	Gerçek	Aday öğretmen	4	8.00	1.41
		2-5 yıl arası	37	10.43	1.19
		6-10 yıl arası	27	10.40	1.36
		11-20 yıl arası	10	10.10	1.19
		21 yıl ve üzeri	6	10.16	2.56

Kıdem değişkeninin katılım alt boyutunun gerçek formundaki farkın yönüne LSD testi ile bakılmıştır. LSD analizi sonucunda aday öğretmenlerle hizmet yılı 2-5 yıl, 6-10 yıl, 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre sınıf atmosferinin katılım boyutunu aday öğretmenlerin ($\bar{X}=8.00$), hizmet yılı 2-5 yıl ($\bar{X}=10.43$), 6-10 yıl ($\bar{X}=10.40$), 11-20 yıl ($\bar{X}=10.10$) ve 11 yıl ve üzeri ($\bar{X}=10.10$) olan öğretmenlere göre daha olumsuz algıladığı söylenebilir.

Aday öğretmenlerin katılımı diğer öğretmenlerden daha olumsuz olarak algılamalarının sebebi; mesleki tecrübesizliklerinden ve öğrencileri derse etkin olarak katma becerilerini yeterince geliştiremediklerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Guliyeva'nın (2001) yaptığı araştırmada da kıdemli öğretmenlerin yeni atanmış öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kıdemi arttıkça işindeki tecrübesi, pratikliği de artmaktadır. Sınıfa hakim olma, sınıfı yönetme açısından kıdemli öğretmenler; hizmet süresi daha az olanlara göre daha beceriklidir.

Kiley ve Jensen (1988) rehber ve aday öğretmenlerin tercih edilen ve gerçek okul öğrenme-öğretme çevresi algıları üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda; rehber öğretmenlerin sınıf atmosferi algıları aday öğretmenlere göre daha olumlu olduğu bulunmuştur. Rehber öğretmenlerinin okul çevrelerindeki deneyimlerinin aday öğretmenlerden daha fazla olması bu farklılıkların sebebi olabileceği belirtilmiştir.

4.5. Öğretmenlerin Gerçek ve Tercih Ettikleri Sınıf Atmosferi Algıları ile Öğrencilerin Gerçek ve Tercih Ettikleri Sınıf Atmosferi Algıları Analiz Sonuçları

Bu bölümde, toplam ve alt boyutlara göre öğretmenlerin gerçek ve tercih ettikleri sınıf atmosferi algıları ile öğrencilerin gerçek ve tercih ettikleri sınıf atmosferi algılarına ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 32: Öğretmen ve Öğrencilerin Sınıf Atmosferine İlişkin Toplam Gerçek ve Tercih Edilen t-testi Sonuçları

Değişken	Form	N	$\bar{X}$	SS	t	P
Öğrenci	Gerçek	1799	47.70	5.77	-1.826	.072
Öğretmen	Gerçek	84	49.10	4.46		
Öğrenci	Tercih Edilen	1799	52.65	5.47	-3.487	.001*
Öğretmen	Tercih Edilen	84	55.21	4.00		

*P<.05

Yapılan t-testi sonucunda öğretmen ve öğrencilerin gerçek ($t=-1.826$, $P>.05$) sınıf atmosferi algıları arasında anlamlı bir fark bulunmazken tercih edilen ($t=-3.487$, $P<.05$) sınıf atmosferi algılarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ortalamalar yoluyla farkın yönüne bakıldığında öğretmenlerin tercih edilen sınıf atmosferi ortalaması ($\bar{X}=55.21$), öğrencilerin tercih edilen sınıf atmosferi ortalamasından ($\bar{X}=52.65$) yüksektir. Bu sonuca göre öğretmenlerin öğrencilere göre daha olumlu bir sınıf atmosferi tercih ettikleri söylenebilir. Öğretmen ve öğrenci algılarındaki farkın nereden kaynaklandığını anlamak için t-testi bütün alt boyutlara uygulanmıştır.

Tablo 33: Alt Boyutlara Göre Öğretmen ve Öğrencilerin Gerçek Sınıf Atmosferine İlişkin t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Form	DEĞİŞKEN	N	$\bar{X}$	SS	t	P
Öğretmen Empatisi	Gerçek	Öğrenci	1799	20.29	3.51	-4.702	.000*
		Öğretmen	84	22.21	1.65		
Katılım	Gerçek	Öğrenci	1799	9.92	1.45	-1.430	.157
		Öğretmen	84	10.25	1.44		
İşbirliği	Gerçek	Öğrenci	1799	9.75	1.70	1.798	.076
		Öğretmen	84	9.33	1.39		
Görev Yönelimi	Gerçek	Öğrenci	1799	7.72	1.25	2.078	.041*
		Öğretmen	84	7.30	1.28		

*P<.05

Öğretmen ve öğrencilerin gerçek sınıf atmosferi algıları arasında katılım alt boyutu ($t=-1.430$, $P>.05$) ve işbirliği alt boyutunda ($t=1.798$, $P>.05$) anlamlı bir fark bulunamazken; öğretmen empatisi alt boyutu ($t=-4.702$, $P<.05$) ve görev yönelimi alt boyutunda ($t=2.078$, $P<.05$) anlamlı bir fark bulunmuştur. Ortalamalar yoluyla farkın yönüne bakıldığında gerçek sınıf atmosferinde öğretmenlerin ($\bar{X}=22.21$),

öğrencilere ($\bar{X}=20.29$) göre daha fazla öğretmen empatisi algıladığını; öğrencilerin ($\bar{X}=7.72$) de öğretmenlere ($\bar{X}=7.32$) göre daha fazla görev yönelimi algıladığını söyleyebiliriz.

Tablo 34: Alt Boyutlara Göre Öğretmen ve Öğrencilerin Tercih Edilen Sınıf Atmosferine İlişkin t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Form	DEĞİŞKEN	N	$\bar{X}$	SS	t	P
Öğretmen Empatisi	Tercih Edilen	Öğrenci	1799	22.59	2.28	-1.985	.050*
		Öğretmen	84	23.26	1.95		
Katılım	Tercih Edilen	Öğrenci	1799	10.88	1.56	-4.554	.000*
		Öğretmen	84	11.77	.93		
İşbirliği	Tercih Edilen	Öğrenci	1799	10.71	1.49	-2.809	.006*
		Öğretmen	84	11.28	10.3		
Görev Yönelimi	Tercih Edilen	Öğrenci	1799	8.46	.93	-3.846	.000*
		Öğretmen	84	8.89	.49		

*P<.05

Öğretmen ve öğrencilerin tercih edilen sınıf atmosferi algıları arasında öğretmen empatisi ($t=-1.985$, $P<.05$), katılım ($t=-4.554$, $P<.05$), işbirliği ($t=2.809$, $P<.05$) ve görev yönelimi ($t=3.846$, $P<.05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ortalamalar yoluyla farkın yönüne bakıldığında tercih edilen sınıf atmosferi algılarında öğretmenlerin öğretmen empatisi ($\bar{X}=23.26$), katılım ($\bar{X}=11.77$), işbirliği ($\bar{X}=11.28$) ve görev yönelimi ortalamalarının öğrencilerin öğretmen empatisi ($\bar{X}=22.59$), katılım ($\bar{X}=10.88$), işbirliği ($\bar{X}=10.71$) ve görev yönelimi ($\bar{X}=8.46$) ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin sınıflarında daha fazla öğretmen empatisi, katılım, işbirliği ve görev yönelimi tercih ettikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin tercih edilen sınıf atmosferi algı ortalamasının öğrencilerin tercih edilen sınıf atmosferi algı ortalamasından daha yüksek olmasının nedeni öğretmenlerin sınav yönelimli eğitim sistemi içerisinde gerçekleştiremedikleri etkinlikleri yapma isteği içerisinde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin sınıflarında düzen uyum ve başarı beklentisi içinde olmaları onların öğrenci başarısını ve eğitimin kalitesini artırma çabası içerisinde oldukları anlamına gelebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, “ İlköğretim Okulları Sınıf Çevresi Ölçeği”nin Tokat ili merkez ilçe ilköğretim okullarının 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine ve bu okullarda görev yapan Türkçe ve İngilizce öğretmenlerine uygulanmasıyla elde edilen gerçek ve tercih edilen sınıf atmosferine ilişkin sonuçlara ve elde sonuçlar doğrultusunda araştırmacı ve uygulamacılar için önerilere yer verilmiştir.

5.1 Sonuçlar

Öğrencilerin gerçek ve tercih ettikleri sınıf atmosferi algıları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Öğrenciler gerçek durumu tercih ettikleri duruma göre daha olumsuz algılamıştır. Benzer şekilde bütün alt boyutlarda da öğrencilerin gerçek durumu tercih edilen durumdan daha olumsuz algıladıkları tespit edilmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin var olan sınıf atmosferinden memnun olmadıkları, daha fazla öğretmen empatisi, katılım, işbirliği ve görev yöneliminin olduğu sınıfları tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin tercih ettikleri sınıf atmosferi algısının gerçek sınıf atmosferi algısından daha yüksek çıkması sonucu Fraser ve O'Brian (1985), Fraser ve Treagust (1986), Fisher ve Fraser (1983), Lim (1995), Springer vd (2007), Dart vd. (1999), Sinclair ve Fraser'ın (2002) yaptıkları araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Öğrencilerin gerçek ve tercih edilen sınıf atmosferi algıları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde erkek ve kız öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Kız öğrencilerin gerçek ve tercih edilen sınıf atmosferi algıları erkek öğrencilere oranla daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuç alt boyutlarda da benzer şekildedir. Bütün alt boyutlarda kız öğrencilerin gerçek ve tercih ettikleri sınıf atmosferi algıları erkek öğrencilerin algılarından daha yüksektir. Bundan dolayı, kız öğrencilerin gerçek sınıf atmosferini erkek öğrencilerden daha olumlu algıladığı ve buna bağlı olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla tercih edilen sınıf atmosferinde daha yüksek bir beklenti içerisinde oldukları söylenebilir. Bu sonuç Dorman vd. (2001), Huang (2003), Goh ve Fraser (1998), Sinclair ve Fraser'ın

(2002) kız öğrencilerin sınıf atmosferini erkek öğrencilere oranla daha olumlu algıladığı yönündeki bulgularla benzerlik göstermektedir.

Sınıf değişkenine göre öğrencilerin gerçek ve tercih edilen sınıf atmosferi algıları incelendiğinde, 6. sınıfların gerçek sınıf atmosferini 7. ve 8. sınıflardan daha olumlu algıladığı, 8. sınıfların ise gerçek sınıf atmosferini en olumsuz algılayan sınıf olduğu saptanmıştır. Aynı sonuçlar tercih edilen sınıf atmosferi algıları incelendiğinde de bulunmuştur. Tercih edilen sınıf atmosferini en olumlu algılayan sınıflar sırasıyla 6., 7. ve 8. sınıflardır. Sınıf düzeyi yükseldikçe sınıf atmosferi algılarının azaldığı sonucuna benzer bulgular Huang ve Waxman (1993), Dorman (2001), Nair ve Fisher (1999) tarafından da elde edilmiştir.

Öğrencilerin gerçek ve tercih edilen sınıf atmosferi algıları SED değişkenine göre incelendiğinde öğrencilerin toplam gerçek sınıf atmosferi algılarında anlamlı bir fark bulunmazken, öğretmen empatisi ve görev yönelimi alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmen empatisi alt boyutunda farkın yönü alt-orta ve üst-orta SED'ler arasında, görev yönelimi alt boyutunda farkın yönü alt-üst ve orta-üst SED'ler arasındadır. Öğretmen empatisi alt boyutunda orta SED'in alt ve üst SED'lere göre daha fazla öğretmen empatisi, görev yönelimi alt boyutunda üst SED'in alt ve orta SED'lere göre daha fazla görev yönelimi algıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin toplam tercih edilen sınıf atmosferi algılarında üst-alt ve orta-alt SED'lerinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Üst SED'in alt ve orta SED'lere oranla daha yüksek beklenti içerisindedir. Alt boyutlara göre, işbirliği alt boyutunda anlamlı bir fark görülmezken, öğretmen empatisi ve katılım alt boyutunda üst-alt ve orta-alt SED'ler arasında, görev yönelimi alt boyutunda ise alt-üst, orta-üst SED'ler arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Buna göre, alt SED öğretmen empatisi, görev yönelimi ve katılımı orta ve üst SED'lere oranla daha az tercih etmektedir. Genel olarak iyi okulların öğrencilerinin sınıf atmosferini daha olumlu algıladığı sonucuna benzer bulgular Lim (1995), Springer vd. (2007) tarafından da saptanmıştır.

Öğretmenlerin gerçek ve tercih ettikleri sınıf atmosferi algılarına bakıldığında bunlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenler gerçek durumu tercih ettikleri duruma göre daha olumsuz algılamıştır. Benzer şekilde bütün alt boyutlarda

da öğretmenlerin gerçek durumu tercih edilen durumdan daha olumsuz algıladıkları tespit edilmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin var olan sınıf atmosferinden memnun olmadıkları, daha fazla öğretmen empatisi, katılım, işbirliği ve görev yöneliminin olduğu sınıfları tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuçlara Fraser ve O'Brian (1985), Fraser ve Treagust (1986) tarafından da ulaşılmıştır.

Branş ve cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin toplam ve alt boyutlara göre gerçek ve tercih ettikleri sınıf atmosferi algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Kıdem değişkeninde ise öğretmenlerin toplam gerçek ve tercih edilen sınıf atmosferi algılarında anlamlı bir fark bulunamazken sadece katılım alt boyutunun gerçek formunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Aday öğretmenlerin hizmet yılı 2-5, 6-10, 11-20 ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlere oranla daha az katılım algıladığı tespit edilmiştir.

Öğretmen ve öğrencilerin toplam gerçek sınıf atmosferi algıları arasında anlamlı bir fark bulunamazken toplam tercih edilen sınıf atmosferinde anlamlı bir fark bulunmuştur; öğretmenlerin tercih edilen sınıf atmosferi algıları öğrencilerin tercih edilen sınıf atmosferi algılarından yüksektir. Alt boyutlarda gerçek sınıf atmosferinde öğretmenlerin öğrencilere göre daha fazla öğretmen empatisi algıladığı, öğrencilerin de öğretmenlere göre daha fazla görev yönelimi algıladığı tespit edilmiştir. Tercih edilen sınıf atmosferinde ise öğretmenlerin algılarının bütün alt boyutlarda öğrencilerin algılarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2 Öneriler

1. “İlköğretim Okulları Sınıf Çevresi Ölçeği” uygulaması ve değerlendirmesi kolay, ekonomik, geçerliği ve güvenilirliği yüksek bir ölçek olarak ilköğretimin okullarının 6.- 8. sınıflarında matematik, tarih, fen bilgisi gibi dersler için de kullanılabilir.
2. Araştırmacılar “İlköğretim Okulları Sınıf Çevresi Ölçeği”ni kullanarak ilköğretim okullarının birinci kademesinden, ikinci kademesine geçişte öğrencilerin sınıf atmosferi algılarındaki farklılıkları inceleyebilir.
3. Öğretmenler, öğrenci çıktılarını geliştirmek için öğrencilerinin gerçek ve tercih edilen sınıf atmosferi algılarını belirleyip, gerçek ve tercih edilen sınıf atmosferi arasında farklılık varsa gerçek sınıf atmosferini tercih edilen sınıf atmosferine yaklaştırmaya yönelik çalışmalar yapabilir. Bu uygulama şu şekilde yapılabilir. Öğrencilere eğitim-öğretim yılı başında gerçek ve tercih edilen sınıf atmosferi ölçeği uygulanır. Elde edilen veriler doğrultusunda gerçek sınıf atmosferinde olumsuz olarak algılanan boyutlar belirlenerek bunları ideal sınıf atmosferine yaklaştıracak etkinlikler yapılır. Sene sonunda bu ölçekler tekrar uygulanarak gerçek-tercih edilen sınıf atmosferi eşleşmesinin ne kadar gerçekleştiği ve bu eşleşmenin öğrenci çıktıları üzerinde olumlu bir etki yaratıp yaratmadığı incelenebilir.
4. Araştırmacılar, öğrencilerin gerçek ve tercih ettikleri sınıf atmosferi algıları arasında uyum sağlandığında, bilişsel ve duyuşsal yönlerden daha başarılı olup olmayacağını araştırabilir.
5. Son zamanlarda eğitim kurumlarında bilgisayar destekli eğitimin artması dolayısıyla bilgisayar donanımlı sınıf atmosferini ölçmeye yönelik ölçekler geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü., Özkal, N., Kılıç, G.A. (2003). Öğretmen Adaylarının Sınıf Atmosferine İlişkin Algıları. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** 25.
- Akınoğlu, Orhan (2004). Sınıfta Grup Etkileşimi. Ed. Zeki Kaya. **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Alridge, J.M., Fraser, B.J. (2000). A Cross-cultural Study of Classroom Learning Environments in Australia and Taiwan. **Learning Environments Research**, 3:101-134.
- Ataünal, Aydoğan (2003). Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen. Ankara: **Milli Eğitim Vakfı Yayınları**. No:4.
- Aydın, Ayhan (2007). **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayıncılık.
- Backe-Hansen, E., Ogden, T. (1996). Competent Girls and Problematic Boys? Sex Differences in Two Cohorts of Norwegian 10- and 13-year-olds. **Childhood**, 3:331-350.
- Baek, S.G., Choi, H.J. (2002). The Relationship Between Students' Perception of Classroom Environment and Their Academic Achievement in Korea. **Asia Pacific Education Review**. Vol. 3, No. 1. 125-135.
- Balay, Refik (2003). **2000'li Yıllarda Sınıf Yönetimi**. Ankara: Sandal Yayınları.
- Balcı, Ali (2005). **Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler**. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Başar, Hüseyin (2001). **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Pegema Yayınları.
- Binbaşıoğlu, Cavit (1994). **Genel Öğretim Bilgisi**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Brok, P., Fisher, D., Rickards, T., Bull, E. (2005). Californian Science Students' Perceptions of Their Classroom Learning Environments. **Educational Research Evaluation**.

- Burnett, C. P. (2002). Teacher Praise and Feedback and Students' Perceptions of the Classroom Environment. **Educational Psychology**. Vol. 22, No. 1.
- Büyükkaragöz, S.S., Çivi, C. (1999). **Genel Öğretim Metotları. Öğretimde Planlama Uygulama**. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Comish, R., Rader, C., Kritsonis, W., Daboval, J., Northam, C. (1996). National impact-a Classroom Trust Inventory. **Psychology**. 33 (1): 37-40.
- Cüceloğlu, Doğan. (1987). **İnsan İnsana**. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Çakmak, Melek (2000). Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi. Ed. Leyla Küçükahmet. **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çalık, Temel (2005). Sınıf Yönetimi. Ed. Leyla Küçükahmet. **Sınıf Yönetimi**. Nobel Yayın Dağıtım Ankara.
- Çelik, Vehbi (2005). **Sınıf Yönetimi**. Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.
- Çınkır, Şakir (2004). Okulda Etkili Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Yönetimi. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı:161.
- Dart, B., Burnett, P., Boulton, L.G., Campbell, J., Smith, D., McCrindle, A. (1999). Classroom Learning Environments and Students' Approaches to Learning. **Learning Environments Research** 2: 137-156.
- Demirbolat, Ayşe (2005). Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi. Ed. Leyla Küçükahmet. **Sınıf Yönetimi**. Nobel Yayın Dağıtım Ankara.
- Dorman, P. Jeffrey (2001). Association Between Classroom Environment and Academic Efficacy. **Learning Environment Research** 4: 243-257.
- Dorman, P. J., Adams, J.E., Ferguson, J.M. (2001). Cross-National Validation and use of Classroom Environment Scales. **Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association**. (Seattle, WA, April 10-14).

- Dorman, P.J. (2002). Classroom Environment Research: Progress and Possibilities. **QJER**. Vol. 18.
- Dorman, P.J., Alridge, M.J., Barry, J. F. (2006). Using Students' Assessment of Classroom Environment to Develop a Typology of Secondary School Classrooms. **International Educational Journal**. 7 (7): 906-915.
- Dönmez, Burhanettin (2005). Sosyal Sistem Olarak Sınıf ve Sınıfın Öğrenme İklimi. Editörler: Mehmet Şişman, Selahattin Turan. **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Erden, Münire (2003). **Sınıf Yönetimi**. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Erdoğan, İrfan (2003). **Sınıf Yönetimi**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ergin, Akif. (1998). **Öğretim Teknolojisi ve İletişim**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergün, M., Ergezer, B., Çevik, İ., Özdaş, A. (1999). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ertürk, Selahattin (1979). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Ethem, Y., İbrahim, Ç. (2008). Sınıf Yönetimi Açısından Öğretmen Niteliklerinin Belirlenmesi. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**. Kış 2008 C.7 S.23 (274-295). <http://www.e-sosder.com/dergi/23274-295.pdf>, (Erişim Tarihi: 11.07.2008).
- Ferguson, D. P., Fraser, J.B. (1998). Changes in Learning Environments During the Transition From Primary to Secondary School. **Learning Environment Research** 1: 369-383.
- Fisher, L.D., Fraser, J.B., (1983). A Comparison of Actual and Preferred Classroom Environments as Perceived by Science Teachers and Students. **Journal of Research in Science Teaching**. 20(10): 55-61.
- Fraser, B.J., Anderson, G.J. ve Walberg, H.J (1982). Assessment of learning environments: Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI) (3rd version). **Western Australian Institute of Technology**, Perth: Australia.

- Fraser, B.J., O'Brian, P. (1985). Student and Teacher Perceptions of the Environment of Elementary School Classrooms. **The Elementary School Journal**. Vol. 85, No. 5: 567-580.
- Fraser, B.J., Treagust, F.D. (1986). Validity and Use of an Instrument for Assessing Classroom Psychosocial Environment in Higher Education. **Higher Education**. Vol. 15, No.1/2: 37-57.
- Fraser, B.J. (1990). Individualized Classroom Environment Questionnaire. Melbourne, Australia: **Australian Council for Educational Research**.
- Fraser, B.J., Giddings, G.J., McRobbie, C.J. (1995). Evolution and Validation of a personal Form of an Instrument for Assessing Science Laboratory Classroom Environments. **Journal of Research in Science Teaching**, 32: 399-422.
- Fraser, B.J. (1998). Classroom Environment Instruments: Development, Validity and applications. **Learning Environments Research** 1: 7-33
- Getzels, J.W., Thelen, H.A. (1960). **The Classroom as a Unique Social System**. Chicago: University of Chicago Press.
- Goh, S.C., Fraser, J.B. (1998). Teacher Interpersonal Behaviour, Classroom Environment and Student Outcomes in Primary Mathematics in Singapore. **Learning Environments Research** 1: 199-229.
- Guliyeva, Yakut (2001). "İlköğretimde Olumlu Sınıf Çevresinin Oluşturulmasında Sınıf Öğretmenlerinin ve Öğrencilerinin Rolü." Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Güçlü, Nezahat (2005). İletişim. Ed. Leyla Küçükahmet. **Sınıf Yönetimi**. Nobel Yayın Dağıtım Ankara.
- Günay, Kerem (2003). "Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi." Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Çukurova Üniversitesi.

- Gündüz, Yüksel (2001). “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri.” Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Huang, L.S.-Y. (2003). Antecedents to Psychosocial Environments in Middle School Classrooms in Taiwan. **Learning Environments Research** 6: 119-135.
- Karasar, Niyazi (1994). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Ankara: 3A Araştırma Eğitimi Danışmanlık Ltd.
- Kelly, A (1988). Gender Differences in Teacher-Pupil Interactions: A Meta-Analytic Review. **Research in Education**, 39:1-24.
- Kıncal, Y. Remzi (2005). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kısakürek, M.A (1985). “**Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi, Eğitim Fakülteleri Üzerine Bir Araştırma.**” Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Kiley, J. T., Rita, A.J. (1988). Cooperating and Student Teachers’ Actual and Preferred Learning Environments: A Matched-Pair Analysis. **Learning Environment Research** 1: 181-197.
- Kim, H.B., Fisher, L.D., Fraser, J.B. (2000). Classroom Environment and Teacher Interpersonal Behaviour in Secondary Science Classes in Korea. **Evaluation and Research in Education**. Vol. 14, No.1.
- Köktaş, K.Şükran (2001). **Sınıf Yönetimi**. Nobel Kitabevi.
- Külahoğlu, Ö. Şermin (2000). Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Psikolojik ve Sosyal Faktörler. Ed. Leyla Küçükahmet. **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Külahoğlu, Ö. Şermin (2003). Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi. Ed. Leyla Küçükahmet. **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lewin, K (1936). **Principles of Topological Psychology**. New York: Mc Graw.

- Lim, Tock Keng (1995). Perception of Classroom Environment, School Types, Gender and Learning Styles of Secondary School Students. **Educational Psychology**. Vol. 15. Issue 2.
- MacAulay, D.J. (1999). Classroom Environment: A Literature Review. **Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology**. Vol. 10, Issue. 3.
- Memişoğlu, P. Salih (2005). Sınıfta İletişim ve Grup Etkileşim Süreci. Ed. Şişman, Mehmet; Selahattin, Turan. **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Moos, R.H., Trickett, E.J. (1974). **Classroom Environment Scale Manual**. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Nair, C.S., Fisher, D.L. (1999). Classroom Environments and Students' Attitudes to Science at the Senior Secondary and Tertiary Levels. **Paper presented at the Annual Meeting of the Australian Science Teachers Association**. July 4/9.
- Özden, Yüksel (2005). Sınıf İçinde Öğrenme Öğretme Ortamının Düzenlenmesi. Ed. Emin Karip. **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Rothsein, P.R. (1990). **Educational Psychology**. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Sarıtaş Mustafa (2000). Sınıf Yönetimi ve Disiplile İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama. Ed. Leyla Küçükahmet. **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Servet, Ö., Halil, İ.Y., Feridun, S. (2004). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sinclair, B. B., Fraser, J.B. (2002). Changing Classroom Environments In Urban Middle Schools. **Learning Environments Research** 5: 301-328.
- Springer, K., Morganfield, B., Diffily, D. (2007). Actual Versus Preferred Classroom Experience Among Secondary Teachers and Their Students. **American Secondary Education** 35(2).

- Stern, G.G., Stein, M.J., Bloom, B.S (1956). **Methods in Personality Assessment**. Glencoe, Illinois: Free Press.
- Şeker, Aysel (2000). “Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerileri ile Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.” Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Selçuk Üniversitesi.
- Şeker, Neşe (1995). “Lise Öğretmenlerinin Stres Kaynaklarına İlişkin Algıları ve Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişkiler.” Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi
- Şişman, Mehmet (1999). **Öğretmenliğe Giriş**. Ankara :Pegema Yayıncılık
- Şişman, Mehmet (2005). **Öğretmenliğe Giriş**. Ankara :Pegema Yayıncılık.
- Taylor, P.C., Fraser, B.J., Fisher, D.L. (1997). Monitoring Constructivist Classroom Learning Environments. **International Journal of Educational Research**, 22: 293-302.
- Taymaz, Haydar (1989). **Uygulamalı Okul Yönetimi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Tertemiz, Neşe (2000). Sınıf Yönetimi ve Disiplin. Ed. Leyla Küçükahmet. **Sınıf Yönetimi**. Nobel Yayın Dağıtım Ankara.
- Turanlı, S. Adem.(1995). Students’ Expectations and Perceptions of Teachers’ Classroom Management Behaviours. Yayınlanmamış Y.Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Turanlı, S. Adem (1999). Influnce of Teachers’ Orientations to Classroom Management on Their Classroom Bahaviours, Students’ Responses to These Behaviours, and Learning Environment in ELT classrooms. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Ünal, S., Ada, S. (2000). **Sınıf Yönetimi**. İstanbul : Marmara Üniversitesi Matbaa Birimi.

Whendall, K., Beaman, R., Mok, M. (1999). Does the Individualized Classroom Environment Questionnaire (Iceq) Measure Classroom Climate? **Educational and Psychological Measurement**. Vol. 59, No.5: 847-854.

Wubbels, T., Levy, J. (Eds) (1993). Do You Know What You Look Like? **Interpersonal relationships in Education**. London: Falmer Press.

Yavuzer, Haluk (2005). **Çocuk Psikolojisi**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Zıllıoğlu, Merih. (1993). **İletişim Nedir**. İstanbul: Cem Yayınevi.

EKLER

Ek 1 Gerçek Sınıf Atmosferi Ölçeği (Öğrenci)

Ek 2 Tercih Edilen Sınıf Atmosferi Ölçeği (Öğrenci)

Ek 3 Gerçek Sınıf Atmosferi Ölçeği (Öğretmen)

Ek 4 Tercih Edilen Sınıf Atmosferi Ölçeği (Öğretmen)

Ek-5 Tokat Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Anket Uygulama İzni

EK-1

Sevgili öğrenci,

Bu çalışma sınıf atmosferinizin gerçekte nasıl olduğunu öğrenmek amacıyla yapılmaktadır. Size sunulan bu anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde size ait kişisel bilgiler sorulmaktadır. Buradaki seçenekler arasından durumunuza uygun olanı işaretleyiniz. İkinci bölümde ise sınıf atmosferi ile ilgili yargılara yer verilmiştir. Sizden istenilen bu davranışları hangi sıklıkta yaptığınızı “Sık sık, Ara sıra, Çok az” ifadelerinden birini seçerek belirtmenizdir. Sık sık ifadesini seçecek iseniz 1’i, Ara sıra ifadesini seçecek iseniz 2’yi, Çok az ifadesini seçecek iseniz 3’ü işaretleyiniz.

Anket sorularına verilen cevaplarınız, araştırma dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır. Adınızı ve soyadınızı anketin hiçbir bölümünde yazmayınız. Araştırma sonuçlarının güvenilir olması sizin anket sorularını cevaplarken göstereceğiniz samimiyete bağlıdır.

BÖLÜM I

Aşağıdaki sorularla ilgili seçeneklerden durumunuza uygun olanı (X) işareti ile belirtiniz.

1.Cinsiyetiniz?

1.() Kız

2.() Erkek

2.Devam etmekte olduğunuz sınıf?

1.() 6.sınıf

2.() 7.sınıf

3.() 8.sınıf

BÖLÜM II

Sık sık:Aşağıdaki ifadelerin her zaman veya çoğunlukla doğru olduğunu düşünüyorsanız işaretleyiniz.

Ara sıra:Aşağıdaki ifadelerin ara sıra veya bazen doğru olduğunu düşünüyorsanız işaretleyiniz.

Çok az:Aşağıdaki ifadelerin çok az doğru olduğunu veya hiç doğru olmadığını düşünüyorsanız işaretleyiniz.

GERÇEK SINIF ATMOSFERİ

Aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyarak size uygun seçeneğin üzerine “X” işareti koyunuz. Lütfen bütün soruları cevaplayınız.	Sık sık	Ara sıra	Çok az
1. Sınıftaki öğrencilerle arkadaşlık kurarım.	1	2	3
2. Ödevimi nasıl yapacağımı sınıfta anlarım.	1	2	3
3. Sınıfta dersle ilgili tartışmalara katılırım.	1	2	3
4. Öğretmenim beni sever.	1	2	3
5. Öğretmenim duygularımı önemser.	1	2	3
6. Sınıfta grup (küme) çalışması yaparım.	1	2	3
7. Dersi dikkatle dinlerim.	1	2	3
8. Derste sorulara cevap veririm.	1	2	3
9. Ödevi yaparken sorunla karşılaştığımda öğretmenim yardımcı olur.	1	2	3
10. Öğretmenim sınıfta başarılı olmamı ister.	1	2	3
11. Derse zamanında başlamak için hazır olurum.	1	2	3
12. Öğretmene sorular sorarım.	1	2	3
13. Öğretmenim bana sınıftaki diğer öğrencilere davrandığı gibi davranır.	1	2	3
14. Öğretmenim bana sınıfta diğer öğrencilere olduğu gibi arkadaşça davranır.	1	2	3
15. Sınıftaki diğer öğrencilerle uyumlu çalışırım.	1	2	3
16. Sınıf içi çalışmalarımı anlarım.	1	2	3
17. Sınıfta diğer öğrencilere sınıf içi çalışmalarında yardım ederim.	1	2	3
18. Öğretmenim sınıftaki bütün öğrencileri sever.	1	2	3
19. Öğretmenim sınıftaki bütün öğrencilere adil davranır.	1	2	3

EK-2

Sevgili öğrenci,

Bu çalışma nasıl bir sınıf atmosferi tercih ettiğinizi öğrenmek amacıyla yapılmaktadır. Size sunulan bu anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde size ait kişisel bilgiler sorulmaktadır. Buradaki seçenekler arasından durumunuza uygun olanı işaretleyiniz. İkinci bölümde ise sınıf atmosferi ile ilgili yargılara yer verilmiştir. Sizden istenilen bu davranışları hangi sıklıkta yaptığınızı “Sık sık, Ara sıra, Çok az” ifadelerinden birini seçerek belirtmenizdir. Sık sık ifadesini seçecek iseniz 1’i, Ara sıra ifadesini seçecek iseniz 2’yi, Çok az ifadesini seçecek iseniz 3’ü işaretleyiniz.

Anket sorularına verilen cevaplarınız, araştırma dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır. Adınızı ve soyadınızı anketin hiçbir bölümünde yazmayınız. Araştırma sonuçlarının güvenilir olması sizin anket sorularını cevaplarken göstereceğiniz samimiyete bağlıdır.

BÖLÜM I

Aşağıdaki sorularla ilgili seçeneklerden durumunuza uygun olanı (X) işareti ile belirtiniz.

1.Cinsiyetiniz?

1.()Kız

2.()Erkek

2.Devam etmekte olduğunuz sınıf?

1.() 6.sınıf

2.() 7.sınıf

3.() 8.sınıf

BÖLÜM II

Sık sık:Aşağıdaki ifadelerin her zaman veya çoğunlukla doğru olduğunu düşünüyorsanız işaretleyiniz.

Ara sıra:Aşağıdaki ifadelerin ara sıra veya bazen doğru olduğunu düşünüyorsanız işaretleyiniz.

Çok az:Aşağıdaki ifadelerin çok az doğru olduğunu veya hiç doğru olmadığını düşünüyorsanız işaretleyiniz.

TERCİH EDİLEN SINIF ATMOSFERİ

Aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyarak size uygun seçeneğin üzerine “X” işareti koyunuz. Lütfen bütün soruları cevaplayınız.	Sık sık	Ara sıra	Çok az
1. Sınıftaki öğrencilerle arkadaşlık kurmak isterim.	1	2	3
2. Ödevimi nasıl yapacağımı sınıfta anlamak isterim.	1	2	3
3. Sınıfta dersle ilgili tartışmalara katılmak isterim.	1	2	3
4. Öğretmenimin beni sevmesini isterim.	1	2	3
5. Öğretmenimin duygularımı önemsemesini isterim.	1	2	3
6. Sınıfta grup (küme) çalışması yapmak isterim.	1	2	3
7. Dersi dikkatle dinlemek isterim.	1	2	3
8. Derste sorulara cevap vermek isterim.	1	2	3
9. Ödev yaparken sorunla karşılaştığımda öğretmenimin yardımcı olmasını isterim.	1	2	3
10. Öğretmenimin sınıfta daha başarılı olmamı beklemesini isterim.	1	2	3
11. Derse zamanında başlamak için hazır olmak isterim.	1	2	3
12. Öğretmenime sorular sormak isterim.	1	2	3
13. Öğretmenimin bana sınıftaki diğer öğrencilere davrandığı gibi davranmasını isterim.	1	2	3
14. Öğretmenimin bana sınıftaki diğer öğrencilere olduğu gibi arkadaşça davranmasını isterim.	1	2	3
15. Sınıftaki diğer öğrencilerle uyumlu çalışmak isterim.	1	2	3
16. Sınıf içi çalışmalarımı anlamak isterim.	1	2	3
17. Sınıfta diğer öğrencilere sınıf içi çalışmalarında yardım etmek isterim.	1	2	3
18. Öğretmenimin sınıftaki bütün öğrencileri sevmesini isterim.	1	2	3
19. Öğretmenimin sınıftaki bütün öğrencilere adil davranmasını isterim.	1	2	3

EK-3

Sevgili meslektaşım,

Bu çalışma sınıf atmosferinizin gerçekte nasıl olduğunu öğrenmek amacıyla yapılmaktadır. Size sunulan bu anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde size ait kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde 19 maddeden oluşan “Gerçek Sınıf Atmosferi” ölçeği bulunmaktadır.

Anketi ilgili bölümlere ilişkin yapılan açıklamalara uygun olarak doldurunuz ve boş madde bırakmayınız.

Anket sorularına verilen cevaplarınız, araştırma dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır. Adınızı ve soyadınızı anketin hiçbir bölümüne yazmayınız. Araştırma sonuçlarının güvenilir olması kendi düşüncelerinize en uygun seçeneği işaretlemenize bağlıdır.

BÖLÜM I

Aşağıdaki sorularla ilgili seçeneklerden durumunuza uygun olanı (X) işareti ile belirtiniz.

1. Cinsiyetiniz
Kadın () Erkek ()
2. Branşınız
Türkçe () İngilizce ()
3. Öğretmenlikteki hizmet yılınız
Aday Öğretmen () 2–5 Yıl () 6–10 Yıl () 11–20 Yıl () 21 yıl ve üzeri ()

BÖLÜM II

Sık sık: Aşağıdaki ifadelerin her zaman veya çoğunlukla doğru olduğunu düşünüyorsanız işaretleyiniz.

Ara sıra: Aşağıdaki ifadelerin ara sıra veya bazen doğru olduğunu düşünüyorsanız işaretleyiniz.

Çok az: Aşağıdaki ifadelerin çok az doğru olduğunu veya hiç doğru olmadığını düşünüyorsanız işaretleyiniz.

GERÇEK SINIF ATMOSFERİ

Aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyarak size uygun seçeneğin üzerine “X” işareti koyunuz. Lütfen bütün soruları cevaplayınız.	Sık sık	Ara sıra	Çok az
1. Öğrencilerim sınıftaki öğrencilerle arkadaşlık kurar.	1	2	3
2. Öğrencilerim ödevlerini nasıl yapacağını sınıfta anlar.	1	2	3
3. Öğrencilerim sınıfta dersle ilgili tartışmalara katılır.	1	2	3
4. Öğrencilerim beni sever.	1	2	3
5. Öğrencilerimin duygularını önemserim.	1	2	3
6. Öğrencilerim sınıfta grup (küme) çalışması yapar.	1	2	3
7. Öğrencilerim dersi dikkatle dinler.	1	2	3
8. Öğrencilerim derste sorulara cevap verir.	1	2	3
9. Öğrencilerimin ödevlerindeki sorunlara yardımcı olurum.	1	2	3
10. Öğrencilerim sınıfta başarılıdır.	1	2	3
11. Öğrencilerim derse zamanında başlamak için hazırdır.	1	2	3
12. Öğrencilerim bana sorular sorar.	1	2	3
13. Öğrencilerimin hepsine sınıftaki diğer öğrencilere davrandığım gibi davranırım.	1	2	3
14. Öğrencilerimin hepsine diğer öğrencilere olduğu kadar yakın davranırım.	1	2	3
15. Öğrencilerim sınıftaki diğer öğrencilerle uyumlu çalışır.	1	2	3
16. Öğrencilerim sınıf içi çalışmaları anlar.	1	2	3
17. Öğrencilerim sınıfta diğer öğrencilere sınıf içi çalışmalarında yardım eder.	1	2	3
18. Sınıftaki bütün öğrencileri severim.	1	2	3
19. Sınıftaki bütün öğrencilere adil davranırım.	1	2	3

EK-4

Sevgili meslektaşım,

Bu çalışma nasıl bir sınıf atmosferi tercih ettiğinizi öğrenmek amacıyla yapılmaktadır. Size sunulan bu anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde size ait kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde 19 maddeden oluşan “Tercih Edilen Sınıf Atmosferi ” ölçeği bulunmaktadır.

Anketi ilgili bölümlere ilişkin yapılan açıklamalara uygun olarak doldurunuz ve boş madde bırakmayınız.

Anket sorularına verilen cevaplarınız, araştırma dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır. Adınızı ve soyadınızı anketin hiçbir bölümüne yazmayınız. Araştırma sonuçların güvenilir olması kendi düşüncelerinize en uygun seçeneği işaretlemenize bağlıdır.

BÖLÜM I

Aşağıdaki sorularla ilgili seçeneklerden durumunuza uygun olanı (X) işareti ile belirtiniz.

1. Cinsiyetiniz

Kadın ()

Erkek ()

2. Branşınız

Türkçe ()

İngilizce ()

3. Öğretmenlikteki hizmet yılınız

Aday öğretmen ()

2–5 Yıl ()

6–10 Yıl ()

11–20 Yıl ()

21 yıl ve üzeri ()

BÖLÜM II

Sık sık: Aşağıdaki ifadelerin her zaman veya çoğunlukla doğru olduğunu düşünüyorsanız işaretleyiniz.

Ara sıra: Aşağıdaki ifadelerin ara sıra veya bazen doğru olduğunu düşünüyorsanız işaretleyiniz.

Çok az: Aşağıdaki ifadelerin çok az doğru olduğunu veya hiç doğru olmadığını düşünüyorsanız işaretleyiniz.

TERCİH EDİLEN SINIF ATMOSFERİ

Aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyarak size uygun seçeneğin üzerine “X” işareti koyunuz. Lütfen bütün soruları cevaplayınız.	Sık sık	Ara sıra	Çok az
1.Öğrencilerimin sınıftaki öğrencilerle arkadaşlık kurmasını isterim.	1	2	3
2.Öğrencilerimin ödevlerini nasıl yapacağını sınıfta anlamasını isterim.	1	2	3
3.Öğrencilerimin sınıfta dersle ilgili tartışmalara katılmasını isterim.	1	2	3
4.Öğrencilerimin beni sevmesini isterim.	1	2	3
5.Öğrencilerimin duygularını önemsemek isterim	1	2	3
6.Öğrencilerimin sınıfta grup (küme) çalışması yapmasını isterim.	1	2	3
7.Öğrencilerimin dersi dikkatle dinlemesini isterim.	1	2	3
8.Öğrencilerimin derste sorulara cevap vermesini isterim.	1	2	3
9.Öğrencilerimin ödevlerindeki sorunlara yardımcı olmak isterim.	1	2	3
10.Öğrencilerimin sınıfta başarılı olmasını isterim.	1	2	3
11.Öğrencilerimin derse zamanında başlamak için hazır olmasını isterim.	1	2	3
12.Öğrencilerim bana sorular sormasını isterim.	1	2	3
13.Öğrencilerimin hepsine sınıftaki diğer öğrencilere davrandığım gibi davranmak isterim.	1	2	3
14.Öğrencilerimin hepsine diğer öğrencilere olduğu kadar yakın davranmak isterim.	1	2	3
15.Öğrencilerimin sınıftaki diğer öğrencilerle uyumlu çalışmasını isterim.	1	2	3
16.Öğrencilerimin sınıf içi çalışmalarını anlamasını isterim.	1	2	3
17.Öğrencilerimin sınıfta diğer öğrencilere sınıf içi çalışmalarında yardım etmesini isterim.	1	2	3
18.Sınıftaki bütün öğrencileri sevmek isterim.	1	2	3
19.Sınıftaki bütün öğrencilere adil davranmak isterim.	1	2	3

