

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
(EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI)**

**ERGENLERİN ÖĞRETMEN VE İDEAL ÖĞRETMEN
ALGILARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Murat AYDOĞDU

Ankara, 2003

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMDE BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
(EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI)**

**ERGENLERİN ÖĞRETMEN VE İDEAL ÖĞRETMEN
ALGILARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Murat AYDOĞDU

Danışman : Doç. Dr. Figen ÇOK

Ankara, 2003

İÇİNDEKİLER

SAYFA

İçindekiler.....	i
Tablolar Listesi.....	iii
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası.....	ix
Teşekkür.....	x
Özet.....	xi
Summary.....	xiii

I.BÖLÜM

GİRİŞ.....	1
Problem.	1
Araştırmanın Amacı.....	5
Araştırmanın Önemi.....	6
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7

II.BÖLÜM

ALANYAZIN TARAMASI VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
Ergen, Okul ve Okul Başarısı.....	8
<i>Ergenin Çalışma Ortamı Olarak Okul.....</i>	10
Okulda Öğretmen – Öğrenci İletişimi.....	14
<i>İletişim Engelinin Öğretmene Bağlı Nedenleri.....</i>	18
a) <i>Öğretmen Güvenirliği.....</i>	18
b) <i>Öğretmen Beklentileri.....</i>	19
c) <i>Etkili Öğrenme.....</i>	21
Etkili Öğretmen.....	26
İlgili Araştırmalar.....	28

III.BÖLÜM

YÖNTEM.....	38
Araştırmanın Modeli.....	38
Araştırma Grubu.....	38
Verilerin Toplanması.....	39

Veri Toplama Aracı.....	40
Verilerin Analizi.....	40
IV.BÖLÜM	
BULGULAR.....	50
Mevcut Öğretmenlerin Tüm Ölçekte ve Ölçeğin Beş Alt Boyutunda Cinsiyet ve Okul Türüne Göre Değerlendirilmesi.....	50
İdeal Öğretmenlerin Tüm Ölçekte ve Ölçeğin Beş Alt Boyutunda Cinsiyet ve Okul Türüne Göre Değerlendirilmesi.....	65
Genel Olarak Ergenlerin Mevcut Öğretmen ve İdeal Öğretmen Algılarının Değerlendirilmesi.....	79
V.BÖLÜM	
TARTIŞMA VE YORUM.....	80
VI.BÖLÜM	
SONUÇ ve ÖNERİLER.....	86
KAYNAKÇA.....	89
EKLER.....	101
EK-1 Kişisel Bilgi Formu.....	103
EK-2 Hakem Kuruluna Verilen Maddeler.....	104
EK-3 Ergenlerin Öğretmen Değerlendirme Ölçeği Deneme Formu (EÖDÖ).....	116
EK-4 Ergenlerin Öğretmen Değerlendirme Ölçeği.....	127

TABLÖLAR LİSTESİ

SAYFA

TABLO 1: Araştırma Grubu Kapsamında Bulunan Öğrencilerin Okullara ve Cinsiyetlere Göre Dağılımı.....	38
TABLO 2: Araştırma Grubunun Ergenlerin Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Değerler.....	40
TABLO 3: Ergenlerin Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Deneme Uygulamasına Katılan Öğrencilerin Okullara, Sınıf Düzeylerine ve Cinsiyetlerine Göre Dağılım.....	43
TABLO 4: Ergenlerin Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Temel Bileşenler Analizi Sonucunda Elde Edilen 11 Faktörün Açıklanan Varyansa Katkıları.....	45
TABLO 5: Ergenlerin Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Her Bir Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yapısı, Madde Toplam Korelasyonları ve t Değerleri.....	47
TABLO 6: Ergenlerin Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Faktörlerinin Özdeğerleri ve Açıkladıkları Varyanslar.....	48
TABLO 7: Ergenlerin Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Alt Boyutlarının Merkezi Dağılım ve Değişkenlik Ölçüleri.....	49

TABLO 8: Ergenlerin Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri.....	50
TABLO 9: Ergenlerin Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	51
TABLO 10: Ergenlerin Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Sevgi, Saygı ve Yardım Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama, Standart sapma değerleri.....	52
TABLO 11: Ergenlerin, Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Sevgi, Saygı ve Yardım Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	53
TABLO 12: Ergenlerin, Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Sevgi, Saygı ve Yardım Alt Boyutundan Aldıkları Ortalamalara Uygulanan Tukey Testi Sonuçları.....	54
TABLO 13: Ergenlerin Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin İletişim Engelleri Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama Standart Sapma Değerleri.....	55
TABLO 14: Ergenlerin, Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin İletişim Engelleri Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	56

TABLO 15: Ergenlerin Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Dikkate Alma ve Destek Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri.....	57
TABLO 16: Ergenlerin, Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Dikkate Alma ve Destek Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	58
TABLO 17: Ergenlerin, Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Dikkate Alma ve Destek Alt Boyutundan Aldıkları Ortalamalara Uygulanan Tukey Testi Sonuçları.....	59
TABLO 18: Ergenlerin Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Katma, Fırsat Verme ve Geliştirme Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri.....	60
TABLO 19: Ergenlerin, Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Dikkate Alma ve Destek Alt boyutundan Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	61
TABLO 20: Ergenlerin, Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Katma, Fırsat Verme ve Geliştirme Alt Boyutundan Aldıkları Ortalamalara Uygulanan Tukey Testi Sonuçları.....	62

TABLO 21: Ergenlerin Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Öğretimde Dikkat Çekme Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama, Standart sapma değerleri.....	63
TABLO 22: Ergenlerin, Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Öğretimde Dikkat Çekme Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	64
TABLO 23: Ergenlerin Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, İdeal Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri.....	65
TABLO 24: Ergenlerin Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, İdeal Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	66
TABLO 25: Ergenlerin Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, İdeal Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Sevgi, Saygı ve Yardım Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri.....	67
TABLO 26: Ergenlerin, Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, İdeal Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Sevgi, Saygı ve Yardım Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	68
TABLO 27: Ergenlerin Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, İdeal Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin İletişim Engelleri Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri.....	69

TABLO 28: Ergenlerin, Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, İdeal Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin İletişim Engelleri Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	70
TABLO 29: Ergenlerin Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, İdeal Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Dikkate Alma ve Destek Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri.....	71
TABLO 30: Ergenlerin, Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, İdeal Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Dikkate Alma ve Destek Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	72
TABLO 31: Ergenlerin, Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, İdeal Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Dikkate Alma ve Destek Alt Boyutundan Aldıkları Ortalamalara Uygulanan Tukey Testi Sonuçları.....	73
TABLO 32: Ergenlerin Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, İdeal Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Katma, Fırsat Verme ve Geliştirme Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri.....	74
TABLO 33: Ergenlerin, Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, İdeal Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Dikkate Alma ve Destek Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	75

TABLO 34: Ergenlerin, Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, İdeal Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Katma, Fırsat Verme ve Geliştirme Alt Boyutundan Aldıkları Ortalamalara Uygulanan Tukey Testi Sonuçları.....	76
TABLO 35: Ergenlerin Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, İdeal Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Öğretimde Dikkat Çekme Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri.....	77
TABLO 36: Ergenlerin, Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, İdeal Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Öğretimde Dikkat Çekme Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	78
TABLO 37: Ergenlerin Mevcut ve İdeal Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri.....	79

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Bu alışma j¼rimiz tarafından Eğitimde Psikolojik Hizmetler
Anabilim Dalında Y¼KSEK LİSANS TEZİ ALIşMASI RAPORU
Olarak kabul edilmiştir.

Başkan.....

¼ye.....

¼ye.....

Onay
Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu
onaylıyorum.

...../...../2003

.....

Enstit¼ M¼d¼r¼

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın ortaya çıkması s¼recinde, bilgisini, desteğini ve sabrını bana sunan değerli hocalarım Doç. Dr. Figen çok ve Yrd. Doç. Dr. Őmer KUTLU'ya, istatistiksel analizlerde yardımından dolayı Ar. Gör. Őmer F. Őimőek'e, bilgisayara verilerin girilmesinde sabrından ve yardımlarından dolayı sevgili arkadaşım Osman Topfiőenk'e teőekk¼rlerimi sunuyorum.

Yaőamımın her anında beni destekleyen, beni bu g¼nlere getiren canım aileme ve bu çalışmanın baőından sonuna kadar beni dinleyen ve de yaőamımı çok anlamlı kılan sevgili eőim G¼lten (Karagöz) Aydoğdu'ya "seninle var olmak g¼zel" diyerek teőekk¼rlerimi sunuyorum.

MURAT AYDOğDU

ÖZET

Bu araştırmada ergenlerin mevcut ve ideal öğretmenleri algılamaları ele alınmış cinsiyet ve bunun okul türüne bağlı olarak fark gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmaya Manisa İli Merkez İlçede bulunan Dünder Çiloğlu Anadolu Lisesi (DÇAL) ile Anadolu Öğretmen Lisesi (AÖL) ikinci sınıfına devam eden toplam 256 öğrenci katılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında, ergenlerin öğretmen algılarını ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Ergenlerin Öğretmen Değerlendirme Ölçeği” (EÖDÖ) kullanılmıştır. Geliştirilen ölçek ilk olarak araştırmaya katılan ergenlerin mevcut öğretmen algılarını belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Bir hafta sonra aynı öğrenci grubuna yönerge değiştirilerek ergenlerin ideal öğretmen algılarının belirlenmesi amacıyla ölçek tekrar uygulanmıştır. Elde edilen veriler ikili karşılaştırmalarda t testi, çoklu grup karşılaştırmalarında ise varyans analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Var olan farklılıkların kaynağını saptamak amacıyla da Tukey testi uygulanmıştır.

Yapılan analizler sonucunda, ergenlerin mevcut ve ideal öğretmen algılarında okul türünün etkisi anlamlı bulunmuştur. Öte yandan cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. EÖDÖ'nin alt boyutları açısından yapılan analizlerde ise iletişim engelleri alt boyutunda anlamlı bir fark bulunamazken, sevgi – saygı ve yardım ile dikkate alma ve destek alt boyutlarında cinsiyet ve okul türü ortak etkisi açısından anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Katma ve fırsat verme alt boyutunda hem okul türü hem de (cinsiyet ve okul türü) ortak etkisi açısından anlamlı fark ortaya konmuştur. Öğretimde dikkat çekme alt boyutunda ise okul türünün etkili olduğu saptanmıştır. Ancak elde edilen ortalamalar arasındaki farkın az olduğu bulunmuştur. Buna göre AÖL öğrencilerinin mevcut ve ideal öğretmen algılama puanları ile DÇAL öğrencilerinin puanları birbirine yakındır. AÖL öğrencileri mevcut öğretmenlerini ve ideal öğretmenleri

daha olumlu algılamaktadırlar. Bu durum AÖL'deki öğretmenlerin kişisel özellikleri, öğrencilerle kurmuş oldukları ilişkinin niteliği, öğrencilerin kişisel özellikleri gibi değişkenlerden etkilenmiş olabilir. Bu sonuçlar sadece ergenlerin algısını yansıttığı için net yargılara ulaşmak zor görünmektedir. Okul türü ve cinsiyet ortak etkisi açısından ise DÇAL (kız*erkek) öğrencileri arasında erkeklerin kızlardan daha yüksek puan aldıkları bulunmuştur. Var olan bu farklılığın neden kaynaklandığı anlaşılamamaktadır. Ayrıca farklı okul türlerindeki kız öğrenciler karşılaştırmalarında da AÖL'ün DÇAL'den daha yüksek ortalamalar elde ettikleri bulunmuştur. Bir başka deyişle AÖL'deki kız öğrencilerin "Ergenlerin Öğretmen Değerlendirme Ölçeği"nin "sevgi, saygı ve yardım", "dikkate alma ve destek", "katma - fırsat verme" alt boyutlarında mevcut ve ideal öğretmen algılamaları DÇAL'deki kız öğrencilerden daha olumludur. Yalnız elde edilen ortalamaların birbirine yakın oldukları dikkate alınmalıdır.

Araştırmadan elde edilen önemli bir bulgu da ergenlerin mevcut öğretmen algıları onların ideal öğretmeni algılamalarıyla örtüşmemektedir.

Anahtar Kelimeler: Ergen, algı, ergenlerin öğretmenleri algılaması, ideal öğretmen, öğretmen.

SUMMARY

In this research, adolescents perception of their teachers and ideal teachers is considered and it's aimed to study whether their perception changes according to sex and school type.

Total 256 students, attending at the second grade of two highs schools one regular, the other is a teacher school. in the central district of Manisa, Turkey. Participated in the research. While collecting the research data, "the scale for evaluation of adolescents' teachers" (EÖDÖ), which has been developed by the researcher, is used. This scale, at first, has been administered in order to understand the perception of the students of teachers at school. One week later, the scale, changing the instructions, has been again administered to the some group of students in order to understand the by perception of adolescents' ideal teachers. The data is analyzed "t test", and "analysis of variance" in multi group comparisons. Tukey test has used in order to see the differences have been applied.

At the and of the analysis, school type has been found important in the adolesents' perception of their teachers and ideal teachers. On the other hand, no difference has been found related to sex. In the analysis, which has been made among subscales of scale of evaluation of adolescents' teachers", no difference has been found related to the subscales of the communication barriers, but there has been a difference related to sex and school type in the subscales such as "love-respect", help and considering.

As a result, the teacher and ideal teacher perception of the students in at teacher high school are better than the perception of the students in regular high school. Students in teacher high school perceive their teachers and ideal teachers more positively. This condition might be influenced by the personal characteristics of

teachers and students in this school, and the relationship among students and teacher. It has been found that male students have higher points than female students in regular high school with regard to school type and sex.

Furthermore, in comparisons of female students in different type of schools, the ones in teacher high schools have more positive perceptions than the ones in regular high school. In other words, female students in teacher high school perceive their teachers more positively than in other school related to the subscales such as "love-respect" and help, "considering and support", "participation-giving opportunity".

Key Words: Adolescent, ideal teacher, adolescents' perceptions of their teachers.

I.BÖLÜM

GİRİŞ

Problem

Ergenlik, hem toplumsal rollerin, hem bu rollerin üstesinden gelebilme becerilerinin önemli değişimler geçirdiği bir dönemdir. Dahası, ergenlik, bireyin ailesinden bağımsızlığını kazanıp arkadaşlarıyla yeni toplumsal roller kazanarak bir dizi gelişimsel başkaldırı yaşadığı çocukluk ve yetişkinlik arasındaki dönemdir (Piko, Barabas ve Markos, 1996). Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanogam, ve Mac Iver'a (1993) göre, ergenlik dönemi fiziksel gelişimde, psikolojik gelişim görevlerinde, sosyal rol tanımında ve bilişsel gelişimle, okul değişimi ve cinsiyetin belirginleşmesindeki önemli fizyolojik, bilişsel ve duygusal değişimlerin bir bütünüdür.

Ergenlerin yeni toplumsal roller kazanmaları yaşamlarında bazı zorlukları da getirmektedir. Genel olarak, ergenlerin yetişkin yaşamına hazırlanmaları, yeni ilişkileri ve rolleri edinmeleri toplumsallaşma konusu kapsamında ele alınmaktadır.

Ergenlerin toplumsallaşmasında okulun ve öğretmenlerin özel bir önemi vardır (Zastrow ve Kirst-Ashman, 1990). Ev ortamı dışında arkadaşlıkları, başarıları, başarısızlıkları biçimlendiren okul, çocuk ve ergenlerin yaşamlarındaki en önemli kurumlardan birisini oluşturmaktadır. Okul hem fiziksel, hem de toplumsal bir çevre olması bakımından ergenin yaşamında önemlidir.

Çocukluk yıllarına göre ergenlikte okulun ve öğretmenin anlamı değişir. Öğretmenlerin etkileri, özellikle ergenlik döneminde büyük oranda artmaktadır (Branwhite, 2000). Çocuklar gibi ergenler de öğretmenleriyle yakın ilişki kurmaya

ve anababaları dışındaki yetişkinlerle özdeşleşmeye gereksinim duyarlar (Berk, 2001). Öğretmenlerden alınan toplumsal destek duygusu ve bireysel yeterlik duygusu okul ortamının ergen tarafından genel olarak nasıl algılandığına bağlıdır (Roeser, Eccles ve Sameroff, 1998).

Ergenlerin kendilerine ve çevrelerine yönelik algılarında gelişimlerine bağlı olarak da değişiklikler görülmektedir. Okul ortamındaki ilişkiler, ergenin toplumsallaşması ve bu dönemdeki bazı sorunlarıyla baş edebilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Okulda öğretmenleri ve akranlarıyla yeterli düzeyde iyi ilişki kuramayan ergenlerin, okul başarılarında da düşüş görülmektedir. Bu durum ergenlerin okula, mevcut ve ideal öğretmenlerine yönelik algılamalarını da etkilemektedir. Ergenler, sıcak ve güvenli bir öğretmen – öğrenci ilişkisinin çevreyi keşfetme yetilerini ve toplumda diğer bireylerle iyi ilişkiler kurabilme becerilerini geliştirdiğini düşünmektedirler (Howes ve Hamilton, 1993). Öğretmenleriyle destekleyici çalışmalar yapan ergenlerin okula daha iyi uyum sağladığı ve akademik güdülerinin arttığı araştırmalarla kanıtlanmıştır (Ryan, Stiller ve Lynch, 1994). Ayrıca, öğretmenlerinin ilgi ve desteği, ergenlerin sosyal olgunluğa ulaşmalarına da yardımcı olacaktır. Sonuç olarak, öğretmen öğrenci ilişkisinin niteliğini büyük ölçüde öğretmenin kişisel özellikleri, mesleki bilgisi, ergenin gelişim dönemi özellikleri ve her iki tarafın olayları nasıl algıladıkları belirlemektedir.

Ergenlerin, öğretmenlerine ve öğrenme ortamına ilişkin algılarının belirlenmesi önemlidir. Çünkü ergenlerin öğretmenlerine ilişkin tutum ve yargıları akademik başarı ve yeterlikleriyle doğrudan ilişkilidir. Ryan ve Grolnik (1986), ergenlerin öğretmene ve okula dayalı algı kaynağının evde gelişen tutumlarla ilişkili olabileceğini savunmaktadır. Bu yüzden de öğretmenin ergenin ev ortamını, aile ilişkilerini ve kendisinden beklentilerin neler olduğunu bilmesi yararlıdır.

Ergenlerin öğretmenlere ilişkin davranışlarını anlayabilmek için, onların öğretmenlere yönelik görüşlerinin, bilgilerinin ya da deneyimlerinin ve ergenlerin bu ortak bakış açısının oluşmasında birbirlerini nasıl etkilediklerinin incelenmesi önemlidir.

Ergenlerin yaşamında okul ve öğretmenler çeşitli açılardan araştırılmaktadır. Örneğin, ergenler karşılığında; uzak, benmerkezci ve sınırlayıcı öğretmene karşılık, sıcak, anlayışlı ve arkadaşça olan öğretmen; plansız, baştan savmacı öğretmene karşılık, sorumlu, çalışkan, sistematik öğretmen; alışılmış, vurdumduymaz öğretmene karşılık, uyarıcı, yaratıcı öğretmenler görmek istemektedirler (Akt. Uçar, 1997). Ergenler öğretmenlerin kendilerine daha fazla ilgi göstermelerini istemektedirler. Ergenler, öğretmenleri ve arkadaşları tarafından sevilip kabul edilmeyi arzu ederler. Ergenler, onları güdüleyecek ve çalışmalarını düzenleyecek birilerinin yardımları ölçüsünde çalışma güdüsüne sahip olurlar (Galbo, 1988).

Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin, açıklayıcı, harekete geçirici ve dönüt sağlayıcı davranışlarının, sınıf içinde tüm iletişime açık olmasının, ergenlerin okul başarısını yükseltmede etkili olduğu bulunmuştur (Paykoç, 1981). Marzano (2001), öğretmenlerin sınıfta standartları yükseltmek için yapmaları gerekenlerin, dersleri daha ilginç kılma, bir konuyu birkaç kısma ayırarak anlatma, zamanlarını verimli kullanmaları ve dikkatlerini nasıl kullanacakları konusunda ergenlere bilgi verme, ergenlere yapılan çalışmalar hakkında geribildirim verme vb. etkinlikler olduğunu söylemektedir. Görüldüğü gibi, öğretmenin kişisel ve mesleki özellikleri, önemli bir etkiye sahiptir. Değişen koşullar, değişen dünya, değişen teknoloji, bireylerin de değişmesini gündeme getirmektedir. Bu bağlamda öğretmenin görevleri ortaya koyulamayacak kadar çok boyutlu ve karmaşıktır. Aynı zamanda ergenlerin beklentilerinin de belirleyici rol oynadığı görev boyutu, değişim gösteren çağ ile birlikte farklılaşmakta ve yeni bakışlara gereksinim duyulmaktadır.

Bu çalışmada ergenlerin toplumsallaşması sürecinde önemli bir etkiye sahip olan öğretmenlerin ergenler tarafından nasıl algılandığı konusu ortaya konmaya çalışılmaktadır. Ayrıca cinsiyetin ve okul türünün ergenlerin öğretmenlerini algılamalarında bir fark yaratıp yaratmadığı da incelenmektedir.

Erkekler ve kızlar farklı cinsiyet rolleri edinerek toplumsallaşırlar. Toplumsallaşma sürecinde genel olarak erkekler için kendine yetme, kızlar için de toplumsal ilişkiler görece daha fazla vurgulanır. Özbenlikteki (bireyin kendini algılama biçimi) ve başedebilme davranışlarındaki cinsiyet farklarının geleneksel cinsiyet kalıpyargılarıyla paralel geliştiği görülmektedir. Örneğin, erkeklere yüklenen rol, bağımsızlık ve mantıksallığı vurgulayan “edimsel” rol, kızlara yüklenen rol ise duygusal uyum ve destekleyicilik anlamıyla “açıklayıcı” rol olmuştur. Böylelikle bireyler onlardan farklı beklentilerin olduğunu ve farklı davranışlarının pekiştirildiğini öğrenirler. Örneğin, herhangi bir değişim karşısında erkekler etkin bir mücadele yöntemi geliştirirken, kızlar bir durumu daha tehdit edici değerlendirebilmekte ve mücadeleye girişmeyebilmektedir (Bunnel, Cooper, Hertz ve Shenker, 1992). Sosyal destek kullanmada da kız ve erkeklerin farklı olduğu ileri sürülmektedir. Alfieri, Ruble ve Higgins (1996), kızların kendilerinden beklenen rollere bağlılık gösterdiğini, erkeklerin ise bu rollerle birlikte bir kişilik geliştirme eğiliminde olduklarını gözlemlemişlerdir.

Yukarıdaki açıklamalarda da görüldüğü gibi cinsiyet farklılıkları, ergenin toplumsallaşması sürecinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu çalışmada ergenlerin öğretmenleri algılamalarında cinsiyetler arasındaki farklılıklar da görülmeye çalışılacaktır.

Ele alınacak diğer boyut ise okul türüdür. Öğretmenliğe daha yakın görünen Anadolu Öğretmen Lisesi ve ergen grubunu temsilen bu grubun yanı sıra Anadolu Lisesi öğrencileri öğretmen algılarının incelenmesi amaçlanmaktadır.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın amacı, bir grup ergenin, (lise ikinci sınıf öğrencileri) mevcut ve ideal öğretmeni nasıl algıladıklarını, okul türü ve cinsiyet açısından incelemektir. Çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Ergenlerin mevcut öğretmenlere ilişkin değerlendirmeleri arasında cinsiyete ve okul türüne göre fark var mıdır?
2. Ergenlerin mevcut öğretmenlere ilişkin değerlendirmeleri arasında,
 - a) Sevgi, saygı ve yardım
 - b) İletişim engelleri
 - c) Dikkate alma ve destek
 - d) Katma, fırsat verme ve geliştirme
 - e) Öğretimde dikkat çekme alt boyutlarında, cinsiyete ve okul türüne göre fark var mıdır?
3. Ergenlerin ideal öğretmenlere ilişkin değerlendirmeleri arasında cinsiyete ve okul türüne göre fark var mıdır?
4. Ergenlerin ideal öğretmenlere ilişkin değerlendirmeleri arasında,
 - a) Sevgi, saygı ve yardım
 - b) İletişim engelleri
 - c) Dikkate alma ve destek
 - d) Katma, fırsat verme ve geliştirme
 - e) Öğretimde dikkat çekme alt boyutlarında, cinsiyete ve okul türüne göre fark var mıdır?
5. Ergenlerin ölçeğin genelinde mevcut öğretmen ve ideal öğretmen algılarının değerlendirmeleri arasında fark var mıdır?

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Ergenler için önemli yetişkin figürlerinden biri olan öğretmenlerin ergen gözüyle nasıl algılandıkları, ergenlerin psikososyal gelişimlerinin aydınlanması bakımından önemlidir. Ayrıca çalışmada ele alınan iki değişken olan okul türü ve iki cinsiyet de konunun anlaşılmasına zenginlik getirecektir. Ergenlerin ideal öğretmen anlayışlarının ortaya konması onların beklentilerini göstereceği gibi, genel bilişsel ve psikososyal gelişimlerinden de bazı ipuçları yansıtacaktır.

Ayrıca mevcut öğretmen algıları, Türkiye’de lise düzeyinde eğitim-öğretim süreçleri konusunda bilgi veren, ergen gözüyle gerçekleşen bir değerlendirme niteliği taşımaktadır. Bu araştırmada ergenlerin gözünde öğretmen imgesinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarının ergenlerin gelişimini anlamak açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Elde edilecek sonuçların uygulamaya dönük doğurguları da olabilir. Çalışma sonuçlarının özellikle öğretmen yetiştirme açısından dikkate alınması olasıdır. Ayrıca bulguların öğretim süreçleri ve sınıf yönetimi konularına da katkı getirebileceği düşünülmektedir.

ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Araştırma grubu Manisa ili merkez ilçede bulunan Anadolu Öğretmen Lisesi ve Dündar Çiloğlu Anadolu Lisesi lise ikinci sınıf öğrencileri ile ve veriler 2003 yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma 15-18 yaş dilimindeki ergenlerle sınırlıdır.
3. Araştırma verileri “Ergenlerin Öğretmen Değerlendirme Ölçeği”ne verilen yanıtlar ile sınırlıdır.

II.BÖLÜM

ALANYAZIN TARAMASI VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sırasıyla ergen, okul ve okul başarısı, öğretmen – öğrenci ilişkileri, etkili öğretmen konuları ve ilgili araştırmalar yer almaktadır. Aşağıda ilk olarak ergenin okul yaşantısı üzerinde durulacaktır.

ERGEN, OKUL VE OKUL BAŞARISI

Bireylerin toplumsallaşmasında okulun büyük önemi vardır. Okul başarısı oldukça karmaşık bir kavramdır. Genellikle araştırmalar okul başarısını alınan notlara bağlı bir kavram olarak ele almaktadır. Bu durumda okula uyum, okul doyumu ve okuldaki sosyal çevre gibi psikososyal etkenler göz ardı edilmektedir. Bu çalışmada okul başarısının ayrı tanımları üzerinde durulmayacak, ergen, okul ve okul başarısı konusunda bazı genel bilgiler aktarılacaktır.

Ergenlerin yaşamında aileden sonra gelen en önemli kurum okuldur. Bir ergen için okul, daha önce hemen hemen hiçbirini tanımadığı, çok sayıda ergenle karşılaşma zorunluluğuyla, uyulması gereken kurallarıyla ve başarılması gereken öğrenim görevleriyle dolu yepyeni bir sosyal çevredir. Okulun temel amacı, bireyin kişisel gelişimini ve akademik başarısını sağlamasına yardımcı olmaktır. Bütün ergenlerin akademik başarıları genellikle okul ve öğretmenlerin etkililiğiyle birebir bağlantılı olarak gösterilir (Good ve Brophy, 1986). Wentzel'e göre (1997), öğretmenlerini şefkatli olarak algılayan ergenler başarı için daha fazla güdülenirler. Okul ve okul başarısının ergenlerin dünyasındaki etkisini daha iyi anlayabilmek için araştırmacıların yaptıkları bir dizi çalışmanın incelenmesi yerinde olacaktır. Bunlar sırasıyla; 1-) Okul başarısının ergenlerin özgüvenine olan olumlu etkisi (Byrne, 1984; Hoge, Smit ve Hanson, 1990). 2-) Başarısız ergenlerin okula yabancılaşması, başarılı olanların ise okuldan zevk almaları (Coleman ve Collinge, 1991; Ekstrom, Goertz, Pollack ve Rock, 1986; Finn,

1989). 3-) Okul başarısının ve alınan notların daha sonraki öğrenim hayatı ve mesleki açıdan ergenin geleceğini belirlemesi (Finn, 1989). 4-) Okul yaşamının demokratik toplumda verimli bir şekilde etkin olmanın temeli olmasıdır.

Okul başarısı, ergenin kişiliği, ailesi ve okul ortamından etkilenir. Bunlar arasında eğitimcilerin üzerinde en fazla durduğu konu en kolay değiştirilebilir etken olan okul ortamının nitelikleridir (Scheerens, 1993; Scheerens ve Creemers, 1989; Snow, 1992). Ergenlerin başarısını arttırmak için, okul ortamındaki doyumun da incelenmesi gerekir. Coleman ve Collinge (1991) okula karşı geliştirilmiş olumlu tutumları (Ekstrom ve ark., 1986; Finn, 1989), Ekstrom ve Finn okul değerlerini benimseme ve bunun yanında okulun da ergenin sosyal ve akademik gereksinimlerini karşılayarak onları hayata hazırlama işlevinden söz eder. Yetenekli ergenler, okuldan memnun olmaları için zaten kendi başarıları nedeniyle yeterli güdüye sahipken, başarısız ergenler ödül alabilecekleri bir çalışma içinde olmadıklarından başarılı ergenler kadar okulu sevmemekle birlikte okuldan memnun olmalarının genellikle başka biçimde sağlanmaları gereği ortaya çıkmaktadır.

Aşağıda ergenler ve okul yaşantısı konusunda yapılmış bazı araştırmalar yer almaktadır.

Okulun ergen başarısına etkisi konusu çeşitli açılardan araştırılmaktadır. Yapılan araştırmaların bazıları öğretmenin sınıf ortamındaki davranışlarını değiştirmeye (Coleman ve Collinge, 1991), diğerleri ise açıkça tanımlanmış eğitim amaçlarına, ergenlerin ödüllendirilmesi ve onlardan beklentilerin yüksek olması gerektiğine dikkat çekmiştir (Hallinger ve Murpy, 1986; Reynolds, Sammons, Stoll, Barber ve Hillman, 1996; Scheerens ve Creemers, 1989; Stringfield ve Herman, 1996).

Ergenin gelişimsel gereksinimleri ile sınıf ortamının durumu arasındaki ilişkilerde araştırılan konular arasındadır. Sınıf ortamındaki sistematik

değişimler, ergenin başarıya dayalı tutumlarını, okul ve öğretmenlere karşı değer ve davranışlarını olumlu yönde etkileyecektir.

Okulun, ergen başarısının artırılmasında önemli etkisinin olduğu görüşü araştırmalarda yaygın olarak yer almaktadır. Ancak bu görüş ergen başarılarının kendi psikososyal okul ortamı algılarından da etkilendiğini savunan araştırmacılar tarafından yetersiz bulunmaktadır (Coleman ve Collinge, 1993; Good ve Brophy, 1986; Hoge ve ark., 1990).

Aşağıda konuya farklı bir açısı getirileceği düşünülerek okul, ergenlerin çalışma ortamı olarak ele alınmıştır.

Ergenin Çalışma Ortamı Olarak Okul

Yetişkinlerin çalışma şartlarının niteliği hakkındaki bilgiler ergenler ve okul yaşamına aktarılabilir. Her iki sistem arasında farklılıklar olduğu gibi benzerlikler de vardır. En göze çarpan fark, bir işi yapması için işçiye ücreti ödenirken, bu tip bir ödülün ergen için söz konusu olmamasıdır. Dahası, çalışan bir insan çalışmak istediği yere başvurup vurmamakta özgürken, ergenler için okula gitmek zorunludur. Bütün bunlar, çalışan kişilerin güdülerini arttırıcı rol oynarken, ergenlerin böyle bir teşvikle karşılaşmaları olası değildir. Yine de yetişkin ve ergenlerin çalışma ortamları arasında ortak noktalar bulunabilir. Sınıf, birlikte takım halinde çalışan işçiler olarak nitelendirilebilecek ergenlerden oluşan bir destek kaynağı ve aynı yapıya sahip bir yer olarak düşünülebilir. Bu durumda, öğretmenler, ergenlerin şefi ve diğer ergenler de bir ergen için çalışma arkadaşları gibidir. Çalışanların iş doyumunu üzerine yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar, işçilerin çalışma ortamına ilişkin algılarının işlerindeki başarılarını etkilediğini gösterir (Batista – Fouget, Saris ve Tort – Martorell, 1990; Efraty ve Sirgy, 1990; Karasek ve Theorell, 1990). Aynı zamanda ergenlerin okul ortamına ilişkin algıları da onların okul başarılarını etkilemektedir.

Karasek ve Theorell (1990), psikososyal çevre hakkındaki algıların yüksek derecedeki kontrol ve etkiye, mantığa uygun taleplere ve üretimi arttırıcı sosyal desteğe bağlı olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Bunlar mesleki doyumu ve üretimi arttırıran önemli etkenlerdir. Ayrıca iyi bir yapıya oturtulmuş yönetim anlayışı da iş performansı için önemli bir önkoşul olarak gösterilir. Karasek ve Theorell'e göre, bir okul ortamında özerklik ve kontrol ergenlerin okul kurallarına nasıl karşılık verdiği ve ne dereceye kadar bu kuralları değiştirme ve karşı çıkmaya izinli oldukları anlamına gelmektedir (Coleman ve Collinge, 1991; Finn, 1989). Ergenlerin sınıf etkinliklerini planlama ve yürütme işine katılmaları da özerklik ve kontrolün bir parçasıdır. Araştırmacılar daha önceden ergenlerin sorumluluk alma ve okulların yönetiminde bulunabilme için fırsat verilmesinin, özgüvenlerinin artması, ergenlerin öğrenme ve akademik başarıları için önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Reynolds ve ark., 1996). Ergenler, eğitime dayalı görevlere katılırken hala oldukça az sayıda ergen geniş çapta bir etkiye sahip olabilmektedir.

Karasek ve Theorell'in (1990) modeline göre, yapılacak olan görevler, öğretmenler tarafından belirlenir ve onların beklentilerine bağlı talepler vardır. Belli bir dereceye kadar ifade edilen beklentiler, ergenlerin en iyiye ulaşabilmeleri için güçlü bir pekiştireç olacaktır. Eğer ergenlerden başarılı olmaları bekleniyorsa, çalışma koşullarının işlerine odaklanabilmesi için uygun şartlar taşınmalıdır. Bu yüzden de, öğretmenin sınıf içindeki huzursuzluklara çözüm bulmaları önem kazanmaktadır (Hallinger ve Murphy, 1986). Okul içindeki yönetim yapısının niteliği, yetişkinlerin çalışma ortamından daha önemlidir. Çünkü ergenlerin çalışma şartlarını etkileme olasılığı çalışanlardan daha azdır. Öğretmen ve diğer ergenlerden gelecek destek de yetişkinlerin çalışma ortamı için olduğu kadar okul için de önemlidir. Ergenin akademik çalışması sınıf içinde gerçekleştiği için öğretmenlerin ergenlere nasıl destek olduğunu incelemek doğaldır (Good ve Brophy, 1986). Öğretmenlerin ergenlere derslerinde yardımcı oldukları kadar duygusal konularda da yardım etmeleri çok

önemlidir. Duygusal konular okul içi ya da dışında yaşanan olaylarla ilgili olabilir ve ergenlerin akademik performanslarını etkileyebilir.

Newman ve Goldin (1990) yaptıkları bir araştırmada; öğretmenlerin yardım edecek yeterlikte ya da istekte olmalarının ve yardım istemeyene olumsuz davranmalarının, ergenlerin öğretmenlerden yardım isteyip istememe davranışlarında önemli rol oynadığını bulmuşlardır.

Finlandiya, Letonya, Norveç ve Slovakya'da yapılan araştırmalar okulu seven ergenlerin başarılarının arttığı gerçeğini doğrulamıştır. Ergenlerin yaklaşık % 60'ı yüksek başarı göstermişlerdir. Ergenlerin okulla ilgili tutumları, Finlandiya'da ergenlerin kendi başarılarına ait algılarının % 14'ünü, Letonya'da % 5'ini, Norveç'te % 13'ünü ve Slovakya'da % 8'ini etkilemektedir (Samdal, Wold ve Bronis, 1999). Araştırmaların yapıldığı bütün bu ülkelerde akademik başarıyı etkileyen en önemli etkenin okula karşı olan tutum ve algı olduğu ortaya çıkmıştır. İkinci olarak ise öğretmenlerin ergenlerden beklentileri önemli bir değişken olarak göze çarpmaktadır. Üçüncü değişken diğer sınıf arkadaşlarıyla olan ilişkileridir.

Görüldüğü gibi, araştırmalar okuldan doyumun az ya da çok oluşu ile ergenlerin başarılarıyla ilgili algıları arasında oldukça güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Fakat bu verilere dayanarak kesin bir neden sonuç ilişkisi kurmak mümkün değildir. Bu iki değişkenin birbirini etkilediği kesindir. Eğitimciler, bu etkileşim sürecini sağlam çember etkileşimi (good circle) olarak adlandırırlar. İyi bir okul başarısı elde etme okula olan sevgi ve doyumunu artırır ki bu da ergen güdüsünün ve başarısının devamını sağlar. Okul doyumunu özellikle de daha az başarı kaydeden ergenler için önemli bir gösterge olabilir. Böyle bir çıkarım iş doyumunun önemli olduğu yetişkin çalışma ortamı ile ilgili yapılan araştırma sonuçları ile desteklenmektedir (Karasek ve Theorell, 1990). Pek başarılı olmayan ergenlerin başarılarını arttırmaya çalışırken, onların okula

yönelik doyumlarını da arttırmak önemlidir. Buna göre okuldan memnun olan ergenin öğrenmeye karşı isteği de artar.

Yetişkinlerin çalışma ortamı üzerinde yapılan araştırmada belirtildiği gibi, kapasiteyi aşan iş istekleri, güdüyü düşürdüğü gibi verimliliği de azaltır (Hoge ve ark., 1990; Karasek ve Theorell, 1990). Bu yüzden okula düşen görev; ergenlerin yeteneklerini en iyi şekilde kullanmalarını sağlamaktır. Ergenler için, iyi performans standardının belirlenmesi; ergenlerin kendi yetenekleri ölçüsünde başarıya ulaşmalarına, böylelikle de bütün ergenlerin az ya da çok bir başarı yakalamalarına yardımcı olacaktır. Böyle bir ortamda da ergenlerin en iyiyi başarmak için daha fazla güdülenmesi, okul derslerine daha çok ilgi göstermesi ve okuldan doyumlarının artması olasıdır. Ergenlerin okul doyumlarını etkileyen etkenlerden biri de okuldaki düzenin ergenler tarafından nasıl algılandığı ile ilgilidir.

Samdal, Nutbeam, Wold ve Kannas (1998), tarafından yapılan bir araştırmada ergenlere okulun kurallarını ve yönetmeliklerini ne dereceye kadar etkileyebildikleri ve öğretmenlerin adil davranıp davranmadıkları sorulmuştur. Araştırmanın yapıldığı bütün ülkelerdeki sonuçlar, okulda adil bir düzenin olmasının ergen başarısını oldukça fazla etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu yüksek ilişki, okuldaki adil ilişkiler sisteminin ergenin kendi akademik başarısıyla ilgili algılarını yüksek oranda etkilediğini göstermiş ve Rutter'in (1980) araştırmasıyla paralel bir sonuç ortaya koymuştur. Bu sonuçlar hak ve adalet algısının ergenin okula karşı doyumunu için önemli olduğunu göstermektedir.

Böylece, okuldaki adaletin akademik başarı algısını açıklamaya önemli bir katkısının olmamasının nedeni, okul doyumuyla yüksek ilişkisinin olması olabilir. Bu anlamda, okuldaki adalet konusu, okuldan doyumun içinde bir alt küme durumundadır ve açık bir etkisi gözlenememektedir. Ergenin okul başarısını dolaysız, birebir etkileyen yine ergenin kendisidir.

Aşağıda ergenin dünyasında önemli etkisi bulunan öğretmen – öğrenci iletişimi konusu ele alınacaktır.

OKULDA ÖĞRETMEN – ÖĞRENCİ İLETİŞİMİ

Bir örgüt, örgütsel amaçlar ile işgörenlerin gereksinimlerinin karşılanma derecesi arasında denge sağladığı sürece etkili olabilir. Toplumsal birer örgüt olarak okulların amacı bireyde öngörülen davranış değişikliğini sağlamaktır. İstenilen davranış değişikliğini yapabilmeyen önkoşullarından biri, öğretmen ve öğrencilerin beklenti ve gereksinimlerinin ne derece karşılandığıdır. Diğer taraftan, öğrenme süreci açısından bakıldığında öğretmenin ve öğrenenin öğrenme sürecinde eşit konumda olması gereklidir. Çünkü, öğrenmenin etkili bir biçimde gerçekleşebilmesi için öğretmenin kendini rahat bir biçimde ifade etmesi gereklidir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf içerisinde öğretim etkinliklerini yürütürken, ergenlerin akademik ve psikolojik gereksinimlerini dikkate alması da önem taşımaktadır. İletişim sürecinde ergenden gelebilecek geribildirimlere göre öğretmenin öğretme ve kontrol davranışını belirlemesi, öğretmenin etkililiği açısından da önemlidir.

Bu bağlamda ergen – öğretmen arasında önemli olduğu düşünülen, iletişimle ilgili bazı değişkenler aşağıda ele alınmaktadır.

Sözsüz iletişim, öğrencinin öğrenme durumunu etkileyen iletişimle ilgili önemli bir değişkendir. Woolfolk ve Brooks'a göre (1985), hem öğretmenin hem öğrencilerin birbirlerine karşı anlayış gösterip görüş ve duygularını kabul etmeleri, teşvik etmeleri, eleştirmeleri, sessiz kalmayı tercih etmeleri ya da sorgulamaları birer sözsüz davranış göstergeleridir.

Woolfolk ve Brooks (1983), öğretmenlerin ergenlerin davranışlarına göre, onlara ilişkin izlenim ve beklentilerinin biçimlendiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin tavır ve beklentileri ergenlere karşı olan davranışlarını etkiler. Ergenler ise bazen

öğretmenlerinin sözsüz davranışının etkisini tam anlamıyla fark etmeden bu mesajlara yanıt verirler.

Richmond ve Mc Croskey'a göre (1995), öğretmenin sınıf içindeki sözsüz iletişiminin temel etkisi ergenlerin ders konularına olan ilgisini ve öğrenme isteklerini arttırmaktır. Öğretmen, etkili bir sözsüz iletişim sağlayabilirse, ergen de daha fazla dinlemek, öğrenmek isteyecek, okula ve öğretmenlerine karşı da olumlu bir tutum içine girecektir.

Bir öğretmenin ani sözsüz davranışları (beden dili), ergenlerin tavır, duygu ve tutumlarının bir konuya ilişkin olumlu ya da olumsuz olmasını etkileyebilir. Ani davranışlar, bireylerin herhangi bir şeye ya da kişiye karşı olan anlık tepkileridir ve ani beğenip beğenmeme ve değerlendirmelerine bağlıdır. Andersen (1999), bu ani davranışların olumlu ergen tutumları oluşturmada etkili olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler daha çok ani davranış gösterdikçe daha olumlu ergen davranışı ortaya çıkacaktır. Mesafe ve dokunma açısından, öğretmen ve öğrenci ilişkilerinde, bu ani davranışlar, yaklaşma veya çekinme ortaya çıkarır. Ani hareketler sözlü ve sözsüz davranışların bütünüdür.

Öğretmen ve ergen davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen yönelik bazı araştırmalar vardır. Bunlar genel olarak ergenlerin, öğretmenlerinin sözlü ve sözsüz mesajlarını doğru olarak algıladıklarını ortaya koymuştur (Akt. Boyd, 2000).

Pasch, Sparks – Langer, Gardner, Starko ve Moody (1991), yaptıkları çalışmalarda etkili öğretmenlerin sözsüz davranışlarını göz önüne almışlardır. Bu davranışlar ergenlerin gözlemlerini içerir. Bir ergen öğretmeni gözlemleyerek uygun davranışı algılar. Öğretmen, sınıftaki davranışlarına, ilişkilerine ve etkisine dikkat etmelidir. Etkili öğretmen, öğrencilerini dinler. Dinleme becerisi, iletişimin yönünü belirleyen en önemli etkendir. Yetenek; dinleme yönteminin farkında olmayı, yoğunlaşmayı ve deneyimi içerir. Yazarlar

öğretmenlerin sınıfta değişik teknikler kullanılması gerektiğini ifade etmektedirler.

Richmond ve Mc Crockey (1995), 10.000'den fazla öğretmenin, sözsüz iletişimin öğretmen – öğrenci ilişkilerini düzeltmede kelimelerden çok daha fazla etkili olduğunu, ortaya koymuşlardır. Ayrıca bu bilim adamlarına göre, öğretmenler sözsüz iletişim aracılığıyla kontrolü daha iyi sağlayabilirler. Çünkü sözsüz iletişim daha belirsiz ve daha sık kullanıma uygundur. Öğrenciler ise, sözsüz iletişimden yararlanarak öğretmene yavaşlaması ya da hızlanması gerektiğini hissettirirler.

Woolfolk ve Brooks (1985), ergenlerin sözsüz mesajlarının öğretmenlerin izlenim ve tutumları üzerinde etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Miller (1988), sözsüz iletişim olmadan öğretmenlerin kendi öğretim yöntemlerini ve stratejilerini değerlendirmelerinin mümkün olmayacağını belirtir. Bu iletişim sürecinin doğru analiz ve uygulaması hem ergenlerin mesajını anlama hem de doğru mesajı iletme açısından önemlidir. Miller (1988), öğretmenlerin sözlü mesajlarının sözsüz iletilere zıt düşmesi durumunda ergenlerin zihinsel karışıklık yaşayacağını ve bunun da öğrenmeye ve öğretmenlere karşı tutumlarını olumsuz etkileyeceğini ileri sürmüştür.

Ergenin öğrenme durumunu etkileyen sözsüz iletişimle ilgili başka bir değişken de sözsüz yakınlıktır (Christensen ve Menzel, 1988; Cornstock, Rowell ve Bowers, 1995). Öğretmen sınıfta sözsüz yakınlığı ne kadar çok kullanırsa, ergen ile öğretmen arasındaki mesafe de o kadar azalır. Sözsüz yakınlık öğretirken sınıf içinde dolaşmak, göz kontağı kurmak, ergenlerle konuşurken el - kol hareketleri yapmak, konuşurken ses tonunu değiştirmek gibi davranışları ve durumları kapsar.

Öğretmen – öğrenci ilişkilerini belirleyen özellikler genel olarak incelendiğinde;

1. Öğretmenlerin bireysel ilgi ve değerlerinin büyük kısmını ergenlerle paylaşma düzeyinin,
2. Öğretmenlerin okul dışı yaşamlarını sınırlı paylaşımları, okul çevresi hakkında hissettikleri ve onlara verdikleri tepkilerin düzeyinin,
3. Öğretmenlerin duygularını ergenlerle paylaşma düzeyinin ön planda olduğu görülmektedir.

Öğretmenler tarafından getirilen olumsuz eleştiriler ve uyarılar genellikle ergenlerin kendilerini rahatsız hissetmelerine ve sonuçta da okuldan nefret etmelerine neden olmaktadır. Bu konuda öğretmenler, eleştirel ifadelerin ergen davranışını geliştirdiği tuzağına düşmekte; fakat bilimsel araştırmalar bunun tam karşıtını ortaya koymaktadır. Sınıf içinde tartışmayı ister öğretmen ister ergen başlatsın, sınıfta olumsuzluğa neden olan gerilimli bir durum varsa öğretmenin de ergenlerinde üzüleceği kaçınılmaz sonuçlar ortaya çıkar (Akt: Celep ve Erdoğan, 2002).

Sınıf içinde kullanılan eleştirel ifadeler iletişim engelleri boyutuna girmektedir. Öğretmen – öğrenci arasında yaşanan iletişim engellerinin nedenlerinin incelenmesi yararlı olacaktır.

İLETİŞİM ENGELİNİN ÖĞRETMENE BAĞLI NEDENLERİ

a) Öğretmen Güvenirliği

İnanılabilir olan kişi, aynı zamanda güvenilirdir. İletişimle uğraşan bilim adamları, bu kavramı, ergenlerin öğretmen davranışlarını algılamalarına göre incelemiştir (Beatty ve Zahn, 1990). Öğretmenin güvenirliği, ergenin olumlu yönde gelişmesine, bu öğretmenden daha çok ders almasına, öğretmeni ve dersi diğer ergenlere önermesine ve aynı dersle ilgili başka öğretmenlerin

derslerine girmelerine neden olur. Ergenin öğretmenin güvenilirlik düzeyi ve kendi notları konusundaki tahmini, gerçek notlarıyla karşılaştırıldığında; öğretmeni güvenilir bulan ergenlerin yalnızca iyi not alan öğrenciler olmadıkları görülmüştür. Öğretmen güvenilirliğinin, ergenin öğrenmesiyle ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Güvenilir öğretmenler, ergenler tarafından daha çok hatırlanmaktadır (Beatty ve Zahn, 1990).

b) Öğretmen Beklentileri

Öğretmenlerin, öğrencilerin gelecekteki başarılarına ilişkin tahminleri öğretmen beklentileri olarak anılmaktadır. Beklentiler, a) yetenekli olan öğrenciyi fark etmeyip onun gelişmesini teşvik etmemek ya da b) düşük yetenekli öğrenciyle ilgili yüksek beklentiler geliştirmek ve onu teşvik etmek biçiminde olabilir (Açıkgöz, 2003).

Öğretmenler bazen öğrenci gruplarına ve öğrencilere karşı farklı tutumlar, duygular ve beklentiler gösterirler. Öğretmen beklentileriyle ilgili çalışmaların bir bölümünde öğretmen beklentilerinin ergeni nasıl etkilediği incelenmiştir. Good ve Brophy'e (1984) göre öğretmen önce beklentiyi oluşturur. Sonra ergenlere beklentileri doğrultusunda davranışlar gösterir. Ergenlere farklı davranıldığı için ergenler de bu beklentileri doğrulayacak biçimde tepkide bulunurlar. Bir süre sonra teşvik edilen ergenler akademik açıdan daha başarılı olurlar. Öğretmen beklentilerinin öğretmen davranışlarını, öğretmen davranışlarının da ergen davranışlarını etkilediği söylenebilir (Akt. Açıkgöz, 2003).

Miller (1988) ergenlerin, öğretmenlerinin canını sıkkan şeylerin zamanını ve öğretmenlerinin kimleri sevdiklerini ya da sevmediklerini bildiklerini ortaya koymuştur.

Öğretmen beklentilerinin ergeni etkileme süreci incelendiğinde; a) öğrenim yılı başında öğretmenlerin ergen başarısıyla ilgili beklentiler

oluşturmalarının, b-) öğretmenlerin ergenlere farklı biçimde davranmalarının, c-) öğretmen davranışlarındaki farklılığın her ergene onun nasıl davranacağı ve ne derece başarılı olacağına ilişkin mesajlar göndermesinin, d-) ergenin benlik kavramının, başarı güdüsünün, ergenlerin davranışlarını ve öğretmenle etkileşimini etkilediği görülmektedir (Brattesani, Weinstein ve Marshall, 1984; Dusek ve Joseph, 1985).

Dusek ve Joseph (1985), öğretmen beklentilerinin temellerinin neler olabileceğini saptamak amacıyla 77 araştırmanın bulguları üzerinde bir meta analiz çalışması gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmanın sonuçları, a) ergenin fiziksel çekiciliği, b) ergenin cinsiyeti, c) dosyalardaki bilgiler, d) sınıf ve ırk gibi değişkenlerin öğretmen beklentilerini etkilediğini ortaya koymuştur. Yazarlara göre a) ergenlerin iyi davranışları, b) cinsiyetleri, c) ergenlerle ilgili önceki deneyimleri, d) isimleri, e) ergenin anne-babadan biriyle ya da ikisiyle birlikte oturuyor olması öğretmen beklentilerini etkilemektedir. Bunların yanı sıra öğretmenin öğretme - öğrenme sürecine bakış açısı, sınıfın büyüklüğü, inceleme yapıldığında öğretim yılının neresinde bulunduğu, derste işlenen konunun zorluğu ya da kolaylığı gibi bağlam değişkenleri de öğretmen beklentilerini etkileyebilmektedir (Akt. Açıköz, 2003).

Öğretmenlerin, ergenlere olumlu beklentiler iletilmesinde bulunması önemlidir. Bunu sağlamak için öğretmen;

1. Sınıflarda, ergenlerle nasıl iletişime girdiği hakkında bilgi toplamaya,
2. Ergenlerin kullandıkları tümleyicilerin destekleyici mi yoksa eleştireci mi olduğunu analiz etmeye,
3. Bazı ergenlere daha eleştirel bir yaklaşım gösterirken, diğerlerine de aynı eleştirileri yöneltip yöneltmediğini saptamaya,
4. Bütün ergenlere yüksek başarı beklenti anlayışını kazandırmak için etkileşim kurma yollarını göstermeye önem vermesi gerekmektedir (Akt. Celep ve Erdoğan, 2002).

Öğretmen beklentisi ile ergen başarısı arasındaki ilişki çok açık değildir. Ancak, öğretmenin bir ergenden beklentisi yüksek olduğunda öğretmen o ergene daha çok zaman ayırmakta, onu öğrenmeye güdülemekte ve ona karşı öğretim sürecinde daha yakın ilgi göstermektedir. Tam tersi durumda ise, öğretmen bir ergenin başarılı olacağına inanmadığı zaman, o ergen ile fazla ilgilenmemekte ve onu başarısız kabul ederek kendi haline bırakmaktadır. Öğretmenlerin katı ve önyargılı davranışları, ergenler hakkında klişeleşmiş görüşlerinin olması, başarılı ve daha az başarılı olan ergenlere farklı yaklaşımlarına neden olmaktadır. Bu da daha az başarılı ergenleri üzmektedir (Brattesani ve ark., 1984).

Sonuç olarak öğretmen beklentilerinin temelinde öğretmen özelliklerinden ergen özelliklerine ve bağlam değişkenlerine kadar birçok etkenin bulunduğu söylenebilir.

c) Etkili Öğrenme

Bireylerin toplumdaki kültüre uyum sağladığı gibi ergenler de sınıftaki kültüre belirli iletişim davranışlarını benimseyerek uyarlar. Böylece, bir ortamda kişi ergen rolünü oynarken, başka bir ortamda da oğul, kız ya da aile rolünü oynayabilir. Bu nedenle, iletişim davranışları ortama göre ayarlanır. Uyum sağlamak konusundaki baskıya rağmen, her insan ve bu insanın davranışları farklıdır, özgündür. Eğer öğretmen öğretimini ergenlerin farklılıklarına göre ayarlıyorsa; ergenler daha çok öğrenirler (McCroskey, Richmond, Sallinen, Fayer, ve Barraclough, 1995).

En etkili öğretim, farklı iletişim durumlarında başarılı olmak için birçok yol olduğunu gösteren, ergenlerin öğrenmesini sağlayan öğretim biçimidir. Böyle bir yaklaşım, ergenlerin kendi bireysel özelliklerine uygun olan yolu seçmelerine neden olur. İletişimle ilgili olarak bilim adamları, üç benzer sistemi incelemişlerdir. Bu sistemler, davranış değiştirme tekniklerini, sözsüz yakınlık

davranışlarını, benzerlik bulma stratejilerini kapsar. Bu sistemlerin her birinde ergenler bazı tipleri kullanırken zorlandıklarını ancak diğerlerinden yararlanabildiklerini söylemişlerdir. Bu nedenle ergenlerin bireysel farklılığını göz önünde bulunduran öğretmenler sayesinde ergenlerin farklı durumlardaki başarıları da artar.

Her ergenin en iyi öğrendikleri yöntemlerin farklılığına göre kullanılan üç genel yaklaşım vardır. Birincisi, "**eşleştirme**" (matching) dir. Bu yaklaşımda, ergenler en iyi öğrendikleri şekilde eğitilirler. Bu şekilde öğrenmeyle akademik başarı çarpıcı şekilde artar (Richmond, Gorham ve Furio 1987). New York'da bir ortaokulda yapılan bir çalışmada, düşük akademik başarıları olan, okula karşı olumsuz tutum geliştiren ve çalışmalara katılmayan ergenler yer almıştır. Eşleştirme yöntemi ergenlerin % 85'ine uygulandığında, matematik ve okuma notlarının yükseldiği görülmüştür (Dunn, 1983). Haftalarca okula gelmeyen ergenlerin katılımları % 80 oranında artmış ve sosyal olmayan davranışlarını azalmıştır. İkinci yaklaşım, "**yol gösterme - bağlantı kurma**" (bridging) dir. Bu yaklaşım, ders verme yöntemi olarak kullanılır. Örneğin, bir ergenin herhangi bir sorunu varsa, öğretmen ya da ergen okul genelindeki merkeze gider ve burada ergenin algılamasına uygun materyaller seçilir. Bu şekilde, ergen ya da öğretmen, ergenin sorun yaşadığı konu ile ilgili çalışma kağıtları, oyunlar, filmler, video kasetler, bilgi verici bilgisayar programları ve başka kaynaklar bulabilirler. Üçüncü yaklaşım, "**stil esnetme**" (style – flexing) dir. Burada, ergenlere nasıl öğrenecekleri öğretilir. Ergenlerin öğrenme stilleri belirlenir. Dersler, bir kavramın öğretilişinde dört öğrenme biçiminin kullanılabilmesi için yapılandırılır. Böyle bir formatın kullanılmasıyla, ergenler bu öğrenme şekillerinin en az biriyle uyum sağlar ve diğer bakış açılarına göre de öğrenme gerçekleştirebilirler. Ergenlerin bireysel özelliklerine uygun şekilde eğitilmeleri, onların öğrenmeyi sevmelerini ve sınıfta daha çok derse katılmalarını sağlar.

Aşağıda etkili iletişim konusu özetlenecektir.

Sınıf içi iletişimde öğretmenin etkili iletişim becerilerini kullanması öğretmen – öğrenci ilişkilerine birçok yönden olumlu katkılar sağlar. Bu katkılar incelendiğinde;

1. Ergenler gerçek duygularını saklamanın yol açtığı kaygı ve gerginlikten kurtularak kendi hislerinin öğretmence kabul edilebilir olduğunun farkına varırlar.
2. Öğretmen duygu ve düşüncelerini açıkça ifade eder ve bunlar da iletinin içeriğine uygun şekilde ergenlerce doğru algılanırsa, ergenler kendi duygu ve düşüncelerini olumsuz davranışlarla ifade etmeye nadiren başvururlar. Ergenlerin sınıfta gösterdiği disiplin bozucu davranışlar, açıkça ve doğrudan ifade edemedikleri duygu ve düşüncelerinin dışa vurumudur.
3. Öğretmenler yargılayıcı olmayan bir tavırla ergenleri dinlediklerinde, ergenler karmaşık ve korkutucu olan duygu ve düşüncelerini gözden geçirmeye ve net bir tutum sergilemeye çaba gösterirler. Bu karşılıklı anlayış, ergenlerin var olan durumu anlamalarını ve durumla birlikte varolabilme olasılıklarını düşünme fırsatlarını ortaya çıkarır.

Sınıfta öğretmen – öğrenci ilişkilerinin düzeyi ile ilgili yapılan araştırmalar yukarıda belirtilen ilişkilerin sınıflarda varlığını doğrular nitelikte değildir. Çünkü, ergenler, özellikle ergenler, okullarda kendilerinin dikkate alınmadıklarını ve karar sürecine katılmadıklarını düşünürler. Ancak, günümüz eğitim öğretim koşullarında ergenlerin karar sürecine katılmalarına büyük ölçüde gereksinim vardır (Reynolds ve ark., 1996).

Genellikle başarısız ergenlerin öğretmenleriyle iletişimlerinin çok az olduğu görülmektedir. Başarısız ergenler başarılı ergenlere oranla daha duygusal davranmaktadırlar. Bazı öğretmenleri tarafından anlaşıldıklarını, her konudaki dertlerini açıkça konuşabildiklerini söyleyen ergenler, o öğretmenlerin derslerini çalışmak için daha büyük bir çaba harcadıklarını belirtmişlerdir. Bu da anlayışlı öğretmenlerin öğrencilerine daha fazla zaman ayırmakla onlara

yardımcı olabileceklerini, iletişim olanaklarının artmasının yararlılığını göstermektedir (Coleman ve Collinge, 1991).

Öğretmenlerin yaşlarına göre yapılan bir iletişim değerlendirmesinde, ergenlerin genç öğretmenlerle duygusal ve sosyal sorunlarını, yaşlı öğretmenlerle de aile sorunlarını tartıştıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin öğrencileriyle özel olarak uğraşmak istememeleri, bunun kendilerini ilgilendiren bir konu olmadığını düşünmelerinden ileri gelebilir (Boyd, 2000).

Wooten ve McCroskey (1996) , sınıfta "kendini gösterme ve duyarlı olma" durumlarını araştırmıştır ve araştırma sonucunda aşağıdaki bulguları elde etmişlerdir. Ergenler, öğretmenlerini "kendini gösterme ve duyarlılık" durumlarında algıarlarsa, bu öğretmenlerle aralarında güven oluşur. Eğer ergenler kendini göstermede çok verimliyse ve öğretmenlerini "kendini gösteren ve duyarlı" bireyler olarak algıarlarsa, öğretmenlerine güvenleri daha yüksek olur. Kendini gösteren ve duyarlı olan kişiler, olmayanlara göre daha farklı iletişim kurarlar. Kendini gösteren bireyler, kendi inançlarını savunurlar, bağımsızca hareket ederler, güçlü kişilikleri vardır, lider olmak isterler ve rekabetçidirler (Richmond ve McCroskey, 1995).

Sınıf yönetimi ergenlerle öğretmenleri karşılaştırmak ve aralarında bir etkileşim ortamı yaratmaktadır. Öğretmen sınıf yönetimi sürecinde birçok olumlu ve olumsuz durumla karşılaşabilir. Sınıf yönetimi esnasında ortaya çıkabilecek sorunlar öğretmen ve ergenin dikkatinin dağılmasına ve sonuçta eğitim ve öğretim sürecinin verimsizleşmesine neden olabilir. Öğretmen ne kadar ilgili, olumlu ve adil olursa olsun, ergenler sınıf düzeni iyi olmayan, doğru seçilmiş ve ilgi çekici öğretimsel etkinliklerin sağlanamadığı sınıflarda sıklıkla olumsuz davranış göstermektedirler.

Bedwell, Hunt, Touzel ve Wiseman (1991), ergenlerin teşvik edilmeye, övülmeye ve görüşlerini özgürce paylaşmaya gereksinim duyduğunu, sınıfın fiziksel çevresinin uygunluğunun önemine dikkat çekmektedir.

Öğretmen – öğrenci ilişkisinin niteliği, akademik başarıyı ve ergen davranışını etkilemektedir. Ergenler cana yakın ve arkadaş olan öğretmenleri yeğlemektedir. Öğretmenlerin daha sempatik olmaları ve ergenler için daha olumlu roller üstlenmeleri halinde; ergenlerin okula ve öğretmenlere karşı daha olumlu olmaları da kuşkusuz çok önemlidir (Açıklalın, Yavuzer, Yavuzer, Selçuk, 2001; Celep, 2002; Woolfolk, Brooks, 1985).

Yukarıdaki açıklamalarda öğretmen – öğrenci arasındaki iletişim süreci üzerinde etkili olan etkenler çok boyutlu olarak ele alınmıştır. Bunlar sırasıyla (sözsüz iletişim, sözsüz yakınlık, ani sözsüz davranışlar), bu konuda yapılan araştırmalar, öğretmen-öğrenci ilişkilerini belirleyen özellikler, iletişim engelinin öğretmene bağlı nedenleri, etkili iletişim ve sınıf yönetimidir. Bu bağlamda öğretmen – öğrenci arasında etkili iletişim kurulabilmesi için öğretmenlerin nasıl davranmaları gerektiği konusu önem kazanmaktadır. Aşağıda etkili öğretmen başlığı ile bu konu ele alınacaktır.

ETKİLİ ÖĞRETMEN

Konuya geçmeden önce etkililik kavramının ele alınmasında yarar görülmektedir. Etkililik, öğretmenin uygun araç ve yöntemleri eğitimsel amaçları gerçekleştirebilecek biçimde kullanabilmesidir. Yani etkili öğretmen yalnızca öğretimin nasıl yapılacağını ya da öğretim sırasında karşılaşılan sorunların nasıl çözüleceğini bilen değil, bildiklerinden hangisini ne zaman uygulayabileceğine karar veren ve bunu uygulayan öğretmendir.

Yeterli öğretmenler planlı, düzgün konuşan, çeşitli araç gereçleri kullanıp yöntemleri uygulayabilen öğretmenlerdir. Etkililik ise öğretmen ve öğrencilerin

yaptıklarının bir işlevidir. Etkililikte, öğrenci ve öğretmenlerin gereksinimleri ile yapılacak işin gerekleri rol oynar. Etkililik, ortama getirilen bir nitelik değil ortama baş etmek için yapılanlardır (Akt: Açıkgöz, 2003).

Bazı yazarlar öğrenme öğretme sürecinin ürünleri üzerinde etkili olabilecek öğretmen özelliklerini sınıflandırmaya çalışırken, diğerleri işevuruk bir yaklaşımla öğretim sürecini etkili kılacak öğretmenlerin davranışlarını listeleme yoluna gitmişlerdir. Etkili öğretmenlerin özellikleri ile ilgili sınıflamalar incelendiğinde; etkili öğretmen özelliklerinin başlıca beş grupta toplanabileceği görülmektedir:

1) Öğretmenin Akademik ve Bilişsel Gelişmişliği: Öğretmenin konu alanı bilgisi, entelektüel ilgileri, okuma alışkanlıkları gibi özellikleri kapsamaktadır. Bu grupta yer alan özellikler etkili öğretim için gereklidir ancak yeterli değildir.

2) Sınıf içi Öğretmen Davranışları: Öğretmenin öğretmeyi kolaylaştırma amacıyla etkinlikler düzenlerken gösterdiği, soru sorma, açıklama yapma, pekiştirme, dönüt, düzeltme, güdüleme, alıştırma, ergenin dikkatini canlı tutma, ipucu verme, dersin akıcılığını sağlama vb. davranışları bu gruba girmektedir. Bu grup davranışlar öğretmenin asıl işleviyle ilgili olduğu için son derece önemlidir.

3) Öğretmen Kişiliği: Öğretmenin sevecenlik, başkalarına değer verme, özsaygı, benlik kavramı, denetim odağı, güvenilirlik, dürüstlük, saydamlık gibi özellikleri bu gruba girmektedir. Bu gruptaki özellikler diğer boyutlar üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Küçükahmet (1983)'de belirttiği gibi, öğretmenin kişiliğini oluşturan özelliklerin her biri ergenler üzerinde etkili olmaktadır. Değişik kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin öğrencilerini değişik biçimlerde etkiledikleri çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Hatta öğretmenin kişiliği olumlu bir sınıf atmosferi bir kez oluştuktan sonra ergeni sınıf dışında da etkilemeye devam etmektedir.

4) Öğretmen - Öğrenci İlişkileri: Sınıf, toplumsal bir çevre olarak ele alındığında bütün toplumsal çevrelerde olduğu gibi insan ilişkilerinin önemi yadsınamaz. Ergen kendisini, yakınlık duyduğu, kendisine değer veren ve dostça davranan bir öğretmenin sınıfında, kendisine yakınlık göstermeyen bir öğretmenin sınıfında olduğundan çok daha rahat hissedecektir. Öğretmen ve öğrenci arasında karşılıklı güvene ve saygıya dayalı sıcak ilişkilerin kurulduğu sınıflarda üretkenlik artacak, disiplin sorunları azalacak, eğitimsel amaçlara ulaşma olasılığı yükselecektir.

5) Sınıf Yönetimi: Sınıftaki düzenin sağlanması, disiplin sorunlarının dersin akıcılığını bozmadan ve ergeni incitmeden çözülmesi ile ilgili davranışlar bu grupta yer almaktadır.

Yukarıda gruplanan özellikler birbirinden bağımsız olarak ele alınamaz. Etkili öğretmen bu boyutların tümünde birden iyi olan öğretmendir. Etkili öğretmen davranışlarının özünde yetiştirme, empati, önyak olma, kişisel sıcaklık, öğrenci merkezlilik gibi nitelikler bulunmaktadır.

Kauchak ve Eggen (1989), öğrenci başarısıyla ilgili olarak öğretmen davranışları tanımlamışlardır. Bunlar zamanı etkin kullanma, net sözlü iletişim, iyi organizasyon, dersin hızını ayarlamak, deneyim ve geribildirim ve yeniden gözden geçirme ve materyal sağlama olarak nitelenebilir.

Brophy ve Alleman (1991), öğretmenin cana yakın olmasının, heves ve coşku dolu olmasının, değişim ve gelişim taraftarı olmasının, insancıl olmasının, düşünen ve düşüncelerini yansıtan kişiler olmasının etkili öğretmenliğin vazgeçilmez öğelerinden olduklarını söylemektedir.

Görüldüğü gibi, ergenlerin okul yaşantısı ve okuldaki başarı durumu, öğretmenleriyle kurdukları iletişimin niteliği, öğretmen beklentileri, öğretmenlerin

güvenirligi gibi etkenler, ergenlerin okula ve öğretmenlere ilişkin algılarını etkilemektedir.

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Öğretmen nitelikleri ve gelişmeler betimsel araştırmalarla, sistemli gözlem, anket, tutum ölçekleri, envanterler, testler kullanılarak doğrudan ve dolaylı gözlemlerle bugüne kadar çeşitli araştırmalarla incelenmiş ve araştırmacıların ilgisini çekmiştir.

Öğretmenlerin değerlendirilmesi konusunda Türkiye'de ve dünyada çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır. Bir verimlilik ölçütü olarak ergenlerin öğretmenlerini değerlendirmesi yaklaşımına yükseköğretim düzeyinde giderek artan bir sıklıkta başvurulmaktadır. Araştırma bulguları ergen değerlendirmelerinin, özellikle gözlenebilir öğretmen davranışlarıyla ilgili olduğu zaman son derece güvenilir olduğunu, ergenlerin yaş, cinsiyet, aldıkları notlar gibi değişkenlerin etkisinde kalmadan da değerlendirme yapabildiklerini göstermektedir (Akgöl, 1994). Son yirmi yıl içinde yapılan araştırmalar ergenlerin değerlendirmelerinin üniversite öğretiminin kalitesi konusunda geçerli ve güvenilir bilgiler sağladığını da ortaya koymaktadır. Birçok çalışmada öğrenci değerlendirmeleri ile gözlemci, video kaydı ya da öğrenci raporları arasında yüksek ilişkiler bulunmuştur (Akt. Gürkan, 1999).

Bu araştırmanın konusu, ergenlerin ideal ve mevcut öğretmenleri nasıl algıladıklarının incelenmesidir. Bu noktadan hareketle bu bölümde ideal öğretmen ve yakın kavramlar, ergenlerin öğretmenleri algılamaları, öğretmenlerin kişilik ve mesleki yeterlikleri ile ilgili yapılmış araştırmalar ele alınacaktır.

Kız ve erkek öğrencilerin iyi öğretmeni algılama biçimleri arasındaki bir farklılığın olup olmadığının incelendiği bir araştırmada yaşları 8 ile 16 arasında değişen 1539 ergene ait yazı ve görüşmeler içerik analizi ile incelenmiştir.

Ergenlere uygulanan envanter beş alt boyuttan oluşmaktadır: 1. Öğretmenin fiziksel ve kişisel özellikleri, 2. Öğretmenle ergenin ilişkisinin kalitesi, 3. Öğretmenin davranışsal kontrolü, 4. Öğretme sürecinin tanımlanması, 5. Öğretmenin çalışması sonuçlarına dayalı davranışlar. Tüm yaş grubundaki kızlar, iyi öğretmen kategorisinde, iyi öğretmenin fiziksel ve kişisel özelliklerine erkeklere oranla daha fazla önem vermişlerdir. Bunlar arasında fiziksel görünüm, öğretmenin cinsiyeti, hoşluğu, giyimi, kişiliği ve iyi eğitilmiş oluşu gibi özellikler yer almaktadır. Kişilerarası ilişkiler ve öğretmenin davranışsal kontrolü boyutlarında kız ve erkek ergenler arasında herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır. Erkekler, öğretmenlerin kontrol ve cezayı kullanım biçimlerinde belirgin bir farklılık göstermişlerdir. Sekiz yaşından büyük erkekler ise öğretmenlerin kendi gereksinimlerine duyarlı olmaları gerektiğini belirtmişlerdir (Jules ve Kutnick, 1997).

Bloom ve Sosniak (1981), tarafından yapılan bir araştırmada, ergenlerin, öğretmenleri başarılı bir kariyer için bilgi kaynağı olarak gördükleri saptanmıştır.

Barnett, Darcie, Holland ve Kobasigawa'nın (1982) yaptıkları araştırmada ergenlerin gözünde iyi öğretmen özellikleri olarak; hoş, kibar, yardıma istekli, yardım yapabilecek yeterlikte ve yardım isteyen gereksinimlerinin farkında olma niteliklerinin önemli olduğunu bulmuşlardır.

Fisher ve Fraser (1983) tarafından yapılan bir araştırmaya göre ergenler, otoriter bir öğretmen yerine arkadaşça davranan bir öğretmeni tercih etmektedirler. Bu araştırmadaki lise öğrencileri, öğretmen kontrolünden daha çok öğretmenin arkadaşlığını tercih etmektedirler.

Murray ve Thompson (1985), Manchester' daki dört okulda bulunan 2046 ergen üzerinde yaptıkları bir araştırmaya göre, öğretmenlerin sadece ergenlerin öğrenmelerine yardım etmekle kalmayıp onlara gerekli önerilerde bulduklarına ve onları dinlediklerine inanmaktadır.

Hart tarafından yapılmış bir diğer çalışmanın konusunu lise son sınıf öğrencilerinin öğrenim yaşantılarını en çok sevdiği, en az sevdiği ve en başarılı saydığı öğretmenlerini göz önünde bulundurarak değerlendirmeleri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda ergenler en çok sevilen öğretmenin özelliklerini şöyle tanımlamışlardır; güler yüzlü, mizah yeteneği olan ve şakadan anlayan, öğrencileri ile ilgilenip onları anlayan, insanları seven, dostça ve arkadaşça olan, çalışmayı ilgi çekici hale getiren, çalışma isteği yaratan kişileri tanımlamışlardır. En az sevilen öğretmenlerin özelliklerini şöyle tanımlamışlardır; aksi, huysuz, yüzü gülmeyen, azarlayan, alaycı ve hemen kızan, Ergenler için öğretmenlerin öğrencileri ayırmaları ikinci derece sevilme nedeni olarak görülmektedir. Ergenler kendini üstün gören, kibirli ve öğrenciyi baskı altında tutan, insafsız, kötü, hoşgörüsüz, kaba, sert ve neşe kaçıran öğretmenleri sevmemektedirler. Aynı örneklem grubu, en başarılı sayılan öğretmenin özelliklerini ise şöyle sıralamışlardır; yaptığı işi ilgi çekici hale getirebilen, iyi plan yapabilen ders ve ödevleri iyi açıklayabilen kişileri başarılı öğretmen olarak tanımlamışlardır (Akt: Oğuzkan, 1989).

Kuzey Karolina Üniversitesi tarafından sekiz eyalette yapılan bir araştırmaya göre; her beş öğretmenden biri ergenlerin gelişimsel ihtiyaçları konusunda bir eğitim aldıkları ortaya çıkmıştır (Schroeder, 1993). Bu durum öğretmenlerin ergenleri daha iyi anlamalarına ve onlarla daha iyi ve etkili iletişim kurabilmelerine yardımcı olacaktır.

Bazı araştırmalar, algılanan öğretmen davranışları ve ergenin benlik kavramı boyutları üzerinde yapılmıştır. Çocukların benlik kavramının gelişimi ve oluşumunda öğretmenlerin önemli bir yeri olduğu bilinmektedir. Çocuk ya da ergen, kendisiyle öğretmeni arasındaki etkileşimi yorumladığında, kendileri için en önemli olan durumu tanımlar. Yani, bir başkasının davranışlarının birey tarafından algılanması, bu birey ve onun benlik kavramı için, davranışın kendisinden daha önemlidir (Akt: Mboya, 1995).

Algılanan öğretmen davranışlarıyla ergenlerin benlik kavramı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmada seçilen örneklem, Güney Afrika Cape Town'daki dört lisenin öğrencileri arasından 874 kişiyi kapsamaktadır. Elde edilen sonuçlara göre; algılanan öğretmen desteği, ilgisi, teşviki, beklentisi ve katılımı ile ergenlerin aile, okul ve sağlıklı benlik kavramı arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bulgular, belirli öğretmen davranışları ile ergenlerin benlik kavramları arasındaki ilişkiyi araştırırken çok yönlü ölçümlerin kullanılmasının yararsız olduğunu göstermiştir (Mboya, 1995).

Ergenlerin benlik kavramıyla okul etkinliklerine katılım arasındaki ilişki birçok çalışmada ele alınmıştır. Öğretmenlerin etkinliklere dolaylı olarak katıldıkları ortaya konmuştur. Ancak, öğretmen tarafından sağlanan dönütün, ergenlerin benlik kavramıyla yakından ilgili olduğu ve benlik kavramı düzeyi yüksek ergenlerin, okula ve öğretmenlere karşı daha olumlu tavır geliştirdikleri de bilinmektedir.

Cheung ve Lau (1985), ergenler arasındaki olumlu benlik kavramının okulda yansımalarını gösteren 5 durum belirlemiştir: a- Sınıf etkinliklerine daha fazla katılım, b- Ergenler arasında daha yakın ve arkadaşça ilişki, c- Ergenlere daha çok öğretmen desteği, d- Öğrenci etkinliklerine katılım ve ödevlerde daha düzenli bir eşgüdüm, e- Sınıf etkinliklerinde ve davranışlarla ilgili kurallarda yalınlık

Öğretmenlerin desteğinin yoğun olduğu işbirlikçi öğrenimin lise öğrencilerinin benlik kavramı ile olumlu ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca, öğretmenin derse aktif katılımının, öğrencilere desteğinin ve sınıf içi organizasyonunun ergenlerin benlik kavramıyla yüksek düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir (Persad, 1980; Nelson, 1984).

Lau ve Leung'un (1992) çalışmasında, okul ile daha iyi ilişkilerin akademik benlik kavramıyla daha çok, toplumsal ve genel benlik kavramıyla daha az ilgili olduğu belirtilmiştir.

Çocuk ve ergen gelişiminde ailenin önemli rolü açıkça ortadadır. Ancak ailenin yanında diğer okul gibi sistemlerin de gelişim üzerindeki etkileri önemlidir. Toplumsallaşmada önemli bir kurum olan okul ile ilgili daha çok araştırmaya gereksinim vardır. Toplumsallaşma sürecinde öğretmenlerin önemli bir katkısı bulunmaktadır. Benlik gelişimi incelemesinde, daha önceki araştırmalar temel olarak genel benlik kavramı üzerinde durmuşlardır. Benlik kavramıyla ilgili daha ayrıntılı ölçütlerin kullanılması, belirli öğretmen davranışlarıyla ergenlerin benlik kavramı arasındaki ilişkinin anlaşılmasında önemlidir. Çünkü benlik kavramının bazı alanları, toplumsal ilişkilere dayanır. Bunlar belirli öğretmen davranışlarıyla ilgilidir. Fiziksel yeterlilik, görünüş gibi bazı ilgi alanları da daha az toplumsaldır ve öğretmen davranışlarıyla daha az ilgilidir.

Ergenin okul yaşantısına ve benlik kavramı bilgisine karşın, belirli öğretmen davranışları ile ergenin benlik kavramı arasındaki olası bağlantı hakkında çok az şey bilinmektedir. Ayrıca, daha önceki çalışmalar belirli öğretmen davranışlarıyla ergenin benlik kavramının farklı yönleri arasındaki ilişki hakkında az bilgi kazandırmıştır.

Bazı araştırmalar öğretmenlerin bazı özelliklerini öğretim süreçleri ile ilişkilendirmiştir. Bunlardan Gibson ve Dembo (1984)'nin yapmış olduğu araştırmada, yüksek yeterlik duygusu bulunan öğretmenler, düşük yeterlik duygusu bulunanlara göre zamanlarının çoğunu öğretime ayırmaktadırlar. Küçük grup tartışmaları yüksek yeterlik duygusu olanlarda zamanlarının % 28 kadarını tutarken, yeterlik duygusu düşük olanlarda bu oran % 50'dir. Yüksek yeterlik duygusu olanlar, çocukların sınıfta yönlendirilmesi ve çalışmalarının kontrol edilmesine diğerlerine göre daha çok zaman ayırmaktadırlar (Akt. İzci, 1999).

Az müdahaleci sınıf öğretmenliği davranışları ve ergenlerin üniversitedeki öğretim etkinliğini değerlendirmesine yönelik bir araştırma, Western Ontario Üniversitesi'nin Sosyal Bilimler Fakültesi'nin düşük, orta ve yüksek müdahaleci tutumlara sahip 54 öğretim elemanı üzerinde yapılmıştır. Bu öğretim elemanları ergenler tarafından etkililik açısından düşük, orta ve yüksek olarak derecelendirilmiş olanlar arasından seçilmişlerdir. Daha sonra eğitilmiş gözlemciler tarafından az müdahaleci tutumları açısından gözlemlenmişlerdir. Araştırmanın sonucunda farklı tutumlara sahip öğretim elemanlarının az müdahaleci öğretme davranışı gösterme sıklıklarına göre belirgin oranda farklılık gösterdikleri bulunmuştur. Bu öğretim elemanlarının konuşma, beden dili, düzenleme, ilgi, konuya odaklanma, uyum ve paylaşım boyutlarında farklılık gösterdikleri saptanmıştır. (Murray, 1983).

Bazı araştırmalarda öğretmenlerin ve ergenlerin kişilik özelliklerinin incelendiği görülmektedir. İngiltere'de yapılmış bir araştırmada, öğretmenlerin kişilik özellikleri belirlenmeye çalışılmış ve sonuç olarak öğretmenlerin bireyselliğe önem veren, kendisi ile olmayı tercih eden, duygularının etkisinde kalabilen, soyut problemleri çabuk kavrayabilen, öğrenebilen, mantıklı, kontrol altında tutulmaktan hoşlanan, inatçı, saldırgan ve yarışmacı, heyecanlanmaktan keyif alan, maceracı ve cesur, kişilere güvenebilen, anlayışlı, hoşgörülü ve insanlarla barışık, yenilikçi ve tasarımcı, titizlik özelliklerinin yüksek oldukları gözlenmiştir. Bu araştırmaya paralel olarak bir başka çalışmada Amerika'da üniversite profesörleri üzerinde yapılan çalışmada kişilik özellikleri olarak önemli farklılıklar gözlenmiştir. İngiltere'deki gruptan farklı olarak öğretmenler güçlü bir egoya sahip; ciddi, daha az konuşan, esprî anlayışı farklı, içinde buldukları toplumun değerlerine ilgisiz, kendilerine karşı hoşgörülü, rahat ve kendine güvenli, kendilerinden hoşnut, yapılması gerekeni yapmak zorunda hisseden kişiler olarak saptanmıştır (Akt. Tezer, 1998).

“Öğrencilerin Kişilik Özellikleri, Öğretmenin Değerlendirilmesi ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki”nin incelendiği 3 aşamalı bir araştırmada birinci çalışmada ergenler kendilerini sıfat listesi ile değerlendirmişlerdir. Ayrıca video kasetten farklı dışadönüklük düzeyleri ve ders içerikleri farklı öğretmenleri izleyip değerlendirmiş ve daha sonra da öğretmenler için hazırlanan sıfat listesini doldurmuşlardır. İkinci çalışmada ergenler, birer hafta arayla iki video kaset seyrederek, birinci çalışmadaki boyutlar açısından öğretmenleri değerlendirmişlerdir. Üçüncü çalışmada ise farklı öğretmenlerin öğretme biçimlerini ve ders materyallerini değerlendirmeye yönelik olarak sıfat listesi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda ergenin kişilik özellikleriyle ergenlerin öğretmenlerini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öte yandan, ergen tarafından algılanan öğretmen kişilik özellikleri ile öğretmenlerin etkililiği arasında anlamlı yönde ilişki bulunmuştur (Abrami, 1982).

Sherman ve Blackman (1975) 1500 üniversite öğrencisinden öğretmenlerini değerlendirmelerini istemişlerdir. Aldıkları yanıtlarda öğretmenin kullandığı yöntemler ya da sınıf içi etkinliklerinden çok, öğretmenin kişiliğinin daha ön planda olduğu görülmüştür (Akt. Kızıltepe, 2002).

Türkiye’de öğretmen nitelikleri, yeterlikleri konusunun sınırlı biçimde incelendiği görülmektedir. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Fen Edebiyat Fakültesi’nde Ölçme Değerlendirme dersi alan öğrenciler üzerinde geçmiş yaşantılarını dikkate alarak "iyi öğretmenin en önemli niteliği nedir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Eğitim Fakültesi’nden 36, Fen Edebiyat Fakültesi’nden 47 öğrencinin bu soruya verdiği yanıt dört davranış kategorisinde toplanmıştır. Öğrencilerin % 39.8’i öğretmenlerin öğrencilerin psikolojik durumunu anlaması ve hoşgörülü olmasını, % 27.7’si “öğretim alanında yeterli olmasını ve bildiklerini öğrenciye aktarabilmesini” önemli gördüklerini ifade etmiştir. Bu grubun % 25.3’ü öğretmenlerin derslerinin öğretmeni olduğu kadar, öğrencilerinin de öğretmeni olması gerektiğini, % 7.3’ü de öğrencileri nesnel

olarak değerlendirebilmelerinin en önemli olarak unsur olarak ifade etmişlerdir (Temel, 1988).

Bazı üniversitelere bağlı eğitim fakültelerinde görev yapmakta bulunan öğretim elemanlarının yeterlilikleri konusunun incelendiği bir araştırmada hem öğretim elemanlarının hem de ergenlerin görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretim elemanları kendilerini araştırma, öğretim yöntemleri, alan bilgisi, değerlendirme ve insanlarla ilişkileri açısından yeterli bulmuşlardır. Ergenler ise öğretim elemanlarını bu alanlarda kısmen yeterli ya da yetersiz bulmuşlardır (Kavak, 1986).

Kasatura'nın (1991), yapmış olduğu bir araştırmada ergenlerin büyük çoğunluğu sağlığı ve neşesi yerinde olan, demokratik davranarak öğrencilerine seçim ve söz hakkı tanıyan öğretmenlerin dersinin neşeli ve daha disiplinli geçtiğini açıklamışlardır.

Kuzgun (1991), ergenlerin öğretmenlerden bekledikleri ve gözledikleri davranışlar konulu bir araştırmasında, liselerde okumakta olan bir grup ergene öğretmen davranışlarını ne derece önemli bulduklarını ve bu davranışları okullarında ve devam ettikleri dersanelerde ne sıklıkla gözleyebildiklerini belirlemeye yönelik bir envanter uygulanmıştır. Bu envanter, mesleki yeterlilik, rehberlik, dış görünüş, ruh sağlığı, ve disiplin alt boyutlarını içermektedir. Araştırma sonucunda ulaşılan ergenlerin yeterli, rehberlik ve ruh sağlığı boyutlarında gözledikleri öğretmen davranışlarının dersanelerde liselere nazaran daha olumlu yönde olduğu biçimindedir.

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin kişiliği konusunda cinsiyet farklarını temel alan bir araştırmada, ilk ve ortaokul öğretmenlerinin benzer kişilik özellikleri gösterdikleri saptanmıştır. Erkek öğretmenlerin kadınlara oranla daha bağımsız oldukları ve egemenlik ve tahammül gibi özelliklere daha fazla sahip oldukları görülmüştür. Erkek öğretmenlerin bağımlılık, küçük düşürülme, katılma

ve değişme gibi özelliklere kadınlardan daha az sahip oldukları belirlenmiştir (Tezcan, 1985).

Son dönemde yapılan araştırmalar kişilik bakımından yeterli bir öğretmen ergenleri olumlu yönde etkilediğini, zayıf bir öğretmenin ise ergenleri okuldan ve öğretmenden soğuttuğunu göstermektedir (Tezer, 1998). Bu nedenle öğretmenlerin özelliklerinin araştırılması son derece önemli görünmektedir.

Yukarıda yer alan araştırmaların bulgularını özetleyecek olursak; algılanan öğretmen davranışları ile ergenin benlik kavramı arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğu; benlik kavramı düzeyi yüksek ergenlerin okula ve öğretmenlere yönelik daha olumlu tutum geliştirdikleri; yüksek yeterlik duygusu olan öğretmenlerin tüm sınıfı içeren öğretime önem verdikleri; ergenler tarafından algılanan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile öğretmenlerin etkililiği arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmektedir. Öte yandan yapılan literatür taramalarında Türkiye’de öğretmenlerin ergenler tarafından nasıl algılandığını inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır ve bu boşluğu bir ölçüde doldurabilmek amacıyla bu araştırma gerçekleştirilmiştir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırma grubu veri toplama araçları ve ölçme araçlarına ilişkin güvenirlik ve geçerlik çalışmaları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel teknikler hakkında bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, ergenlerin mevcut ve ideal öğretmen algılarının ortaya konması ve bunun cinsiyet, okul türü açısından anlamlı farklılıklar taşıyıp taşımadığının belirlenmesine yönelik betimsel bir çalışmadır.

Araştırma Grubu

Araştırma Manisa İlinde bulunan Anadolu Öğretmen ve Anadolu Liselerinin ikinci sınıflarına devam eden bir grup ergen üzerinde yürütülmüştür. Araştırma grubunu 2002-2003 eğitim-öğretim yılında Manisa İli Merkez İlçesinde bulunan Anadolu Öğretmen Lisesi'nin ve DüNDAR ÇİLOĞLU Anadolu Lisesi'nin ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan ergenlerin öğretim gördükleri lise ve cinsiyete göre dağılımları Tablo - 1'de verilmiştir.

Tablo - 1
Araştırma Grubu Kapsamında Bulunan Öğrencilerin
Okullara ve Cinsiyetlere Göre Dağılımı

OKUL TÜRÜ	Kız		Erkek		Toplam
	f	%	f	%	
ANADOLU LİSESİ	91	63	80	66	171
ÖĞRETMEN LİSESİ	54	37	42	34	96
TOPLAM	145	100	122	100	267

Bu araştırmada, araştırma grubunun Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi ikinci sınıfına devam eden öğrencilerden oluşturulmasına karar verilmiştir. Bu nedenle daha başlangıçta yeni bir çevre ve okula uyum dönemi geçiren lise birinci sınıf öğrencileri ile daha çok mezuniyet ve gelecek kaygısı taşıyan üçüncü sınıf öğrencileri çalışmaya dahil edilmemiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmacı, araştırma grubuna dahil edilen okullara 2003 yılı Mart ayında giderek okul müdürleri ve öğretmenlere yapılacak çalışma hakkında bilgi vermiş, çalışmanın uygulanması için valilik onayı almıştır. Alınan valilik onayı ile söz konusu okullara gidilmiş, lise ikinci sınıfların rehberlik saatleri kullanılarak araştırmanın amacı ile ilgili bilgiler ergenlere aktarılmıştır. Ergenlerden mevcut öğretmenlerini göz önünde bulundurarak ölçeği doldurmaları istenmiştir. Ergenlere, "**Kişisel Bilgi Formu**" ve "**Ergenlerin Öğretmen Değerlendirme Ölçeği**" uygulanmıştır. Bir hafta sonra aynı ergen grubuna ideal öğretmenleri nasıl gördüklerini saptamak amacıyla aynı ölçek farklı yönerge verilerek uygulanmıştır. Ölçek, ilk uygulamada 300 ergene uygulanmıştır. Bu uygulamada ölçme aracını yanlış ya da eksik yanıtlandıran 32 ergen çalışmaya alınmamıştır. İkinci uygulamada 270 ergene ulaşılmıştır. Bu uygulamada ise ölçme aracını yanlış ya da eksik yanıtlandıran 14 ergen çalışmaya alınmamıştır. Kalan

ergenlerin her iki uygulamadan almış oldukları puanların ortalamaları ve standart sapmaları aşağıda Tablo – 2 de sunulmaktadır.

Tablo - 2
Araştırma Grubunun Ergenlerin Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinden
Aldıkları Puanlara İlişkin Değerler

	n	\bar{X} \bar{X}	Ss	Minumum	Maximum
MEVCUT ÖĞRETMEN	267	102.9850	11.6571	67.00	131.00
İDEAL ÖĞRETMEN	256	115.8828	8.0602	95.00	132.00

Veri Toplama Aracı

Yapılan literatür taramasında ergenlerin öğretmen algılarını değerlendiren ve Türkiye’de kullanıma uygun bir ölçeğe rastlanamamıştır. Bu nedenle araştırmacı tarafından "**Ergenlerin Öğretmen Değerlendirme Ölçeği**" adı altında bir ölçek geliştirilmiştir. Ayrıca araştırmada ergenlere hangi okulda okudukları, cinsiyetleri, kaçınıcı sınıfta okuduklarıyla ilgili bilgilerin sorulduğu bir bilgi formu da uygulanmıştır (Kişisel bilgi formu Ek 1'de sunulmaktadır).

Verilerin Analizi

Araştırma ile ilgili uygulamalar tamamlandıktan sonra, veri toplama araçları kontrol edilmiş, tam doldurulmamış, hatalı veya rastgele doldurulmuş olanlar değerlendirme dışı bırakılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS (10.0 versiyonu) bilgisayar programı kullanılmıştır. Araştırma verileri, cinsiyet, okul türü değişkenlerine göre de kodlanarak SPSS programına kaydedilmiştir. Toplanan veriler sırasıyla temel istatistiksel ölçülerle (aritmetik ortalama, standart sapma, sivrilik ve çarpıklık katsayıları) özetlenmiş ve ikili

karşılaştırmalarda t testiyle, çoklu grup karşılaştırmasında tek ve iki yönlü varyans analiziyle çözümlenmiştir. Araştırma verileri çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) ile de analiz edilmeye uygun görünmektedir. Ancak bu çalışmada, mevcut ve ideal öğretmen algılarının ayrı ayrı biçimde ve alt boyutlara göre cinsiyet ve okul türü değişkenleri açısından fark yaratıp yaratmaması açısından incelenmesi amaçlandığından, iki boyutlu varyans analizi yapılması temel etki ve ortak etkilerin dikkate alınması önemli görünmüştür. İki etkenin bir bağımlı değişken üzerindeki etkisini görmek amacıyla uygulanan varyans analizi uygun bir analiz olarak görünmektedir (Büyüköztürk, 2002). Çalışmada iki bağımlı değişkenin (mevcut ve ideal öğretmen algıları) etkisi birlikte görünmek istenseydi MANOVA'nın uygulanması kaçınılmaz olacaktı. Bu çalışma için iki boyutlu varyans analizi uygun bir analiz olarak görünmüştür.

Araştırmanın bağımlı değişkenleri mevcut ve ideal öğretmen algıları, bağımsız değişkenleri ise cinsiyet ve okul türüdür. Bulguların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Ergenlerin Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi

Ergenlerin Öğretmen Değerlendirme Ölçeği, ergenlerin mevcut ve ideal öğretmenlerini algılamalarıyla ilgili 33 maddeden oluşmaktadır. Madde yükü .30 ve üzerinde olan ifadeler ölçeğe alınmıştır. Ölçekte **“sevgi, saygı ve yardım”** (8 madde), **“iletişim engelleri”** (10 madde), **“dikkate alma ve destek”** (5 madde), **“katma - fırsat verme – geliştirme”** (6 madde), **“öğretimde dikkat çekme”** (4 madde) olmak üzere beş boyut bulunmaktadır. Bu ölçekte yer alan ifadeler verilen tepkiler **“kesinlikle katılıyorum”**, **“katılıyorum”**, **“kararsızım”**, **“katılmıyorum”**, **“kesinlikle katılmıyorum”** olmak üzere beş basamaklı Likert tipinde derecelendirilmektedir. Ölçekte bir ifadeye **“kesinlikle katılmıyorum”** diyenler 1 puan, **“kesinlikle katılıyorum”** diyenler 5 puan alacak şekilde tek yönlü puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek

en yüksek puan 165, en düşük puan 33'tür. Ölçekten alınan yüksek puan, ergenlerin mevcut ve ideal öğretmen algılarının olumlu yönde olduğunu göstermektedir. Ölçekteki ifadelerin anlam açısından, 10'u olumsuz sonlanan ifadelerden, 23'ü ise olumlu sonlanan ifadelerden oluşmaktadır. Olumsuz ifadeler tersten puanlanmıştır.

Öğrenci kompozisyonu ve alan yayın taramasına dayanarak ölçeğin (EK-2) taslağını oluşturan bazı ifadeler geliştirilmiştir. Bunlar düzenlenerek ölçek taslağı olarak alanda uzman 8 kişiye değerlendirmeleri amacıyla verilmiştir. Onlardan ölçekte yer alan her ifadeyi ölçeğin; "ifadelerin ölçme amacına uygunluğu" ve "anlaşılabilirliği" yönünden incelemeleri istenmiş, düşüncelerini "kesinlikle uygun değil", "uygun değil", "uygun", "kesinlikle uygun" biçiminde belirtmeleri istenmiştir. Uzmanların ifadeler üzerindeki görüşleri incelenerek uygun olduğu düşünülen maddeler ölçeğin deneme formuna alınmıştır. Uzmanlar tarafından uygun olmadığı düşünülen ifadeler çıkartılmış ve değiştirilerek kullanılabilceği düşünülen ifadeler üzerinde, araştırmacı tarafından yapılan düzenlemeler yapılmış ve sonuçta ergenlerin öğretmen algılamalarıyla ilgili 47 ifade (EK – 3) ölçeğin deneme formuna alınmıştır. Ayrıca ölçeğin deneme formu uygulanırken ismi "Ergenlerin Öğretmen Yeterliklerini Değerlendirme Ölçeği" iken yanıtlayıcıların tepkilerini olumsuz yönde etkilememesi için "Ergenlerin Öğretmen Değerlendirme Ölçeği" olarak değiştirilmiştir. Ayrıca ilk başta "**disiplin stratejileri ve kurallar**", "**ilgilenme ve destek**", "**kişisel özellikler**", "**öğrenciyle etkileşim/öğretim süreçleri**", "**öğretmenin eğitsel/sosyal yönü**" olarak düşünülen alt boyutlar uzman görüşlerinden yararlanılarak "**sevgi, saygı ve yardım**", "**iletişim engelleri**", "**dikkate alma ve destek**", "**katma-fırsat verme**", "**öğretimde dikkat çekme**" olarak değiştirilmiştir.

Ergenlerin Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Deneme Uygulaması

Ölçeğin deneme uygulaması 2003 yılının Mart ayında Manisa İli Merkez ilçede bulunan Manisa Lisesi, Kız Meslek Lisesi (KML), Ticaret Lisesi'nde okuyan 337 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deneme uygulamasına katılan ergenlerin okudukları okul, cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre dağılımları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Ergenlerin Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Deneme Uygulamasına Katılan Ergenlerin Okullara, Sınıf Düzeylerine ve Cinsiyetlerine Göre Dağılım

	Okul			Sınıf Düzeyi			Cinsiyet	
	Manisa Lisesi	KML	Ticaret Lisesi	1	2	3	Erkek	Kız
n	171	75	91	30	227	80	113	224
%	50.7	22.3	27	8.9	67.4	23.7	33.5	66.5

Tablo 3'te görüldüğü gibi, deneme uygulamasına katılan ergenlerin % 50.7'si Manisa Lisesi, % 22.3'ü Kız Meslek Lisesi ve % 27'si Ticaret Lisesinde okumaktadır. Ayrıca grubun % 33.5'i erkek, % 66.5'i ise kız öğrencidir.

Deneme grubundan elde edilen puanlar üzerinde önce ölçeğin faktör yapısını belirlemek üzere faktör analizi uygulanmıştır.

Ergenlerin Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Geçerliliği

Ölçeğin geçerliliği kapsam ve yapı geçerliliği yöntemleri kullanılarak incelenmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliğine sahip olup olmadığını belirlemek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçekte yer alan ifadelerin büyük

çoğunluğunun kapsam açısından geçerli olduğu görülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesi için de geliştirilen ölçek 337 ergene uygulanmıştır. Temel bileşenler analizi sonucunda beş alt boyuttan oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Elde edilen ölçeğin varyansın % 45.59'unu açıkladığı görülmüştür.

Ergenlerin Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Faktör Analizi

Faktör analizinin ilk aşaması olarak ölçeğin tek boyutlu olup olmadığı temel bileşenler analizi ile test edilmiş ve ölçekte bulunan maddelerin birinci faktör yük değerleri incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin birinci faktör yük değerlerinin .30'un altında olan maddelerden olduğu bulunmuştur. Bu nedenle ölçeğin tek boyutlu olarak değerlendirilemeyeceği düşünülmüştür. Analiz sonucunda .30 ve üzerindeki faktör yük değerleri temel alınmıştır. Madde seçiminde ise maddelerin buldukları faktörlerdeki yük değerleriyle, diğer faktör yük değerleri arasındaki farkın 10 ve daha yukarı olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2002). Başlangıçta uygulanan temel bileşenler analizi sonucunda özdeğeri 1'in üzerinde olan ve varyansın % 55.85'ini açıklayan 11 faktör elde edilmiştir. Bu faktörlerin varyansı açıklamadaki katkıları yüzdelik olarak Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4
Ergenlerin Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Temel Bileşenler
Analizi Sonucunda Elde Edilen 11 Faktörün Açıklanan Varyansa Katkıları

Faktör	Açıklanan Varyans	Toplam Varyans
1	7,383	7,383
2	6,996	14,379
3	6,825	21,205
4	5,246	26,450
5	5,199	31,649
6	5,020	36,669
7	4,423	41,092
8	4,417	45,509
9	3,888	49,397
10	3,574	52,971
11	2,880	55,850

Temel bileşenler analizi ile belirlenen bu 11 faktör, yapılan incelemede isimlendirilmemiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde düşünülen boyutlara ve diğer boyutlara ulaşabilmek için faktör analizi uygulamalarına varimax dik döndürme yöntemi ile devam edilmiştir. Tekrarlanan rotasyonlar sonucunda birden fazla etmene girip, aralarındaki farklar 10 ve daha az olan maddeler ölçekten çıkarılmış, böylece 33 maddeden oluşan beş boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Yapılan incelemede ikinci boyutta bulunan maddelerin olumsuz maddeler olduğu görülmüştür. Bu boyuttaki maddeler tersten puanlanmıştır. Sonuçta, 33 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Bu ölçekte birinci boyut "**sevgi, saygı ve yardım**" (21, 27, 33, 19, 24, 20, 32, 31), ikinci boyut "**iletişim engelleri**" (8, 10, 26, 13, 30, 15, 18, 29, 9, 25), üçüncü boyut "**dikkate alma ve destek**" (1, 12, 14, 16, 17), dördüncü boyut "**katma, fırsat verme ve geliştirme**" (2, 3, 4, 5, 6, 7), beşinci boyut "**öğretimde dikkat çekme**" (11, 22, 23, 28) olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin son şekli EK - 4'te verilmiştir.

Ergenlerin Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Madde Analizi

Bir sonraki aşamada, geliştirilen ölçek üzerinde **madde analizi** çalışması yapılmıştır. Bu çalışma sırasında her boyutun kendi içinde madde toplam korelasyonları incelenmiş ve alt - üst gruplara ilişkin t testi yapılmıştır. Bu ölçeğin her bir boyutundaki maddelerin faktör yük değerleri, madde toplam korelasyonları ve t değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Ergenlerin Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Her Bir Boyutunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yapısı, Madde Toplam Korelasyonları ve t Değerleri

Faktör	Madde No	Varimax Sonucu Yük Değeri	Madde Toplam Korelasyon Değeri	t Değeri (Üst-Alt %27)
1	21	.64	.60	11.03
	27	.61	.49	10.26
	33	.58	.47	9.79
	19	.57	.58	12.44
	24	.51	.47	8.51
	20	.50	.49	9.09
	32	.47	.53	10.07
	31	.49	.41	7.08
	2	8	.67	.17
10		.61	.21	4.93
26		.56	.40	9.01
13		.51	.43	10.05
30		.51	.51	12.49
15		.48	.42	8.45
18		.44	.42	9.76
29		.45	.42	8.06
9		.42	.46	9.55
25		.48	.42	8.45
3	12	.57	.46	9.89
	14	.59	.50	11.09
	16	.59	.46	8.78
	17	.54	.50	10.83
	1	.52	.32	5.79
4	2	.56	.22	3.51
	3	.59	.38	6.89
	4	.64	.48	9.91
	5	.65	.52	11.59
	6	.54	.56	13.14
	7	.32	.55	12.46
	5	22	.71	.41
23		.61	.42	7.07
11		.60	.40	7.68
28		.54	.40	7.10

Tablo 5'te görüldüğü gibi, her bir boyutun kendi içinde hesaplanan madde toplam korelasyon değerlerinin .05 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu maddelerden madde 8., 10., ve 2. maddelerin, madde toplam korelasyonları .30'un altında bulunmuştur. Ancak, bu maddelerin faktör yük değerleri .50 ve .50'nin üzerinde olduğu ve her bir alt boyutun kendi içinde hesaplanan t değerlerinin de .05 düzeyinde anlamlı olduğu için bu maddelerin ölçekte kalmasına karar verilmiştir. Faktör analizi sonucunda belirlenen beş faktörün toplam varyansın % 45.59'unu açıkladığı görülmektedir. Her bir boyutun açıkladığı varyanslar ve özdeğerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6
Ergenlerin Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Alt Boyutlarının
Özdeğerleri ve Açıkladıkları Varyanslar

ALT BOYUTLAR	ÖZDEĞER	AÇIKLANAN VARYANS
F1	3.61	10.94
F2	3.15	9.55
F3	2.95	8.94
F4	2.93	8.90
F5	2.39	7.24
Toplam		45.59

Tablo 6'da görüldüğü gibi, birinci alt boyutun özdeğeri 3.61, açıklanan varyans 10.94, ikinci alt boyutun özdeğeri 3.15, açıkladığı varyans 9.55, üçüncü alt boyutun özdeğeri 2.95, açıkladığı varyans 8.94, dördüncü alt boyutun özdeğeri 2.93, açıkladığı varyans 8.90, beşinci alt boyutun özdeğeri 2.39, açıkladığı varyans 7.24'tür. Ergenlerin ölçeğin her bir alt boyutundan aldıkları puanların dağılımları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7
Ergenlerin Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Alt Boyutlarına Göre
Merkezi Dağılım ve Değişkenlik Ölçüleri

FAKTÖR	\bar{X}	Ss	RANJ	MİNİMUM PUAN	MAKSİMUM PUAN
F1	23.46	5.16	29	8	37
F2	33.78	6.45	30	19	49
F3	17.21	4.10	22	7	29
F4	15.85	3.38	19	6	25
F5	12.72	3.13	14	5	19

Tablo 7'de görüldüğü gibi, birinci faktörün ortalaması 23.46, standart sapması 5.16, ikinci faktörün ortalaması 33.78, standart sapması 6.45, üçüncü faktörün ortalaması 17.21, standart sapması 4.10, dördüncü faktörün ortalaması 15.85, standart sapması 3.38, beşinci faktörün ortalaması 12.72, standart sapması ise 3.13'dür.

Ergenlerin Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Güvenirliği

Ölçeğin içtutarlılık ve madde - toplam madde korelasyon yöntemleri ile belirlenmiştir. Ölçeğin tümü için hesaplanan Cronbach Alfa Katsayısı .89'dur. Her bir alt boyut için hesaplanan güvenilirlik katsayıları birinci boyut için .77, ikinci boyut için .74, üçüncü boyut için .65, dördüncü boyut için .69, beşinci boyut için .70'dir.

Ölçek üzerinde yapılan tüm analizlere göre aracın (EÖDÖ) güvenilir ve geçerli olduğu düşünülmüş ve veri toplamak amacıyla kullanılması uygun bulunmuştur.

IV. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, bulgularla ilgili açıklamalar araştırmanın alt amaçlarına göre verilmiştir.

4.1. Ergenlerin Mevcut Öğretmenlerini Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre Değerlendirmeleri

Ergenlerin ölçeğin genelinde mevcut öğretmenlere ilişkin değerlendirmeleri arasında cinsiyete ve okul türüne göre fark olup olmadığına bakıldığında aşağıdaki sonuçların elde edildiği görülmektedir.

Tablo 8

Ergenlerin Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Okul Türü	X		Ss		N	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek
Anadolu Lisesi	100.65	103.37	12.28	11.54	91	80
Öğretmen Lisesi	106.42	103.97	9.93	11.45	54	42
Toplam	102.48	103.58	11.83	11.46	145	122
Toplam Anadolu Lisesi	101.65		12.01		171	
Toplam Öğretmen Lisesi	105.35		10.63		96	
Toplam	102.98		11.65		267	

Ergenlerin almış oldukları puanların ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve elde edilen bulgular tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9
Ergenlerin Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

FAKTÖRLER	KARELER TOPLAMI	Sd	KARELER ORTALAMASI	F
CİNSİYET	9.301	1	9.301	0.07
OKULTÜRÜ	720.072		720.072	5.45 *
CİNSİYET * OKULTÜRÜ	490.507		490.507	3.71
HATA				
TOPLAM	34718.07	263	132.008	
	2867925	267		

* $p < .05$

Tablo 9’da görüldüğü gibi, Ergenlerin Öğretmen Değerlendirme Ölçeği üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda okul türü etkisi anlamlı çıkmıştır ($F=5.45$, $p<.05$). Ergenlerin mevcut öğretmenlerini değerlendirmelerinde okul türü önemli bir fark göstermektedir. Söz konusu fark da Öğretmen Lisesi öğrencilerinin ölçek puanları, Anadolu lisesi öğrencilerinden yüksektir. Ancak cinsiyet ($F=1.070$, $p>.05$) ve ortak etki ($F=3.716$, $p>.05$) açısından elde edilen fark anlamlı bulunmamıştır.

Aşağıda ölçeğin alt boyutlarından elde edilen verilerin analizi sırasıyla sunulmaktadır.

4.2. Ergenlerin “Sevgi, Saygı ve Yardım” Alt Boyutunda, Mevcut Öğretmenlerini Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre Değerlendirmeleri

Ergenlerin ölçeğin “**sevgi, saygı ve yardım**” alt boyutunda, mevcut öğretmenlere ilişkin değerlendirmeleri arasında cinsiyete ve okul türüne göre

fark olup olmadığına bakıldığında aşağıdaki sonuçların elde edildiği görülmektedir.

Tablo 10
Ergenlerin Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Sevgi, Saygı ve Yardım Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Cinsiyet	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss
Erkek	A.L.	80	24.21	5.24
	Ö.L.	42	23.66	6.04
	Toplam	122	24.02	5.51
Kız	A.L.	92	22.05	4.82
	Ö.L.	54	24.59	4.40
	Toplam	146	22.99	4.81
Toplam	A.L.	172	23.05	5.12
	Ö.L.	96	24.18	5.17
	Toplam	268	23.46	5.16

Tablo 10 incelendiğinde, okul türü açısından Öğretmen Lisesi öğrencilerinin Anadolu Lisesi öğrencilerinden daha fazla puan ortalamaları elde ettikleri görülmektedir. Ayrıca cinsiyetler açısından bakıldığında erkeklerin ortalamalarının kızların ortalamalarından daha büyük olduğu bulunmuştur. Erkek ve kızların kendi aralarındaki değerlendirmelere bakıldığında ise; erkeklerde Anadolu Lisesi kızlarda ise Öğretmen Lisesi öğrencilerinin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak ortalamaların birbirine yakın olduğu gözden kaçmamalıdır.

Ergenlerin almış oldukları puanların ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve elde edilen bulgular tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11
Ergenlerin, Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Sevgi, Saygı ve Yardım Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

FAKTÖRLER	KARELER TOPLAMI	Sd	KARELER ORTALAMASI	F
CİNSİYET	23,112	1	23,112	0.89
OKULTÜRÜ	60,424		60,424	2,33
CİNSİYET * OKULTÜRÜ	144,778		144,778	5,60 *
HATA				
TOPLAM	6820,486	264	25,835	
	154652,0	268		

* p < .05

Tablo 11’de görüldüğü gibi, Ergenlerin Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin “**sevgi, saygı ve yardım**” alt boyutu üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda okul türü ve cinsiyet ortak etkisinin anlamlı çıktığı görülmektedir (F= 5.60, p<.05). Ancak yalnızca cinsiyet (F=0.89, p>.05) ve okul türü (F=2.33, p>.05) açısından gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu durum ergenlerin mevcut öğretmen değerlendirmelerinin sevgi, saygı ve yardım boyutunda ortak etkinin (cinsiyet ve okul türü) önemini göstermektedir.

Var olan anlamlılığın yönünü belirlemek için yapılan Tukey testi analizleri Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Ergenlerin, Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin “Sevgi, Saygı ve Yardım” Alt Boyutundan Aldıkları Ortalamalara Uygulanan Tukey Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	Sd	t
Erkek DÇAL	80	24.21	5.24	170	2.81 *
Kız DÇAL	92	22.05	4.82		
Erkek AOL	42	23.66	6.04	94	0.86
Kız AOL	54	24.59	4.40		
Erkek DÇAL	80	24.21	5.24	120	0.51
Erkek AOL	42	23.66	6.04		
Kız DÇAL	92	22.05	4.82	144	3.16 *
Kız AOL	54	24.59	4.40		

* $p < .05$

Tablo 12’de görüldüğü gibi, cinsiyetler arasındaki değerlendirmelere bakıldığında; Anadolu Lisesinde okuyan kız ve erkek ergenlerin ölçeğin birinci alt boyutundan aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu ($t=2.81$, $p < .05$), Öğretmen Lisesinde okuyan kız ve erkek ergenlerin aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olmadığı ($t=0.86$, $p > .05$) görülmektedir. Okul türü arasındaki değerlendirmelere bakıldığında; ölçeğin birinci alt boyutundan alınan puanların ortalamalarına göre, farklı okullarda okuyan erkekler arasındaki fark anlamsız ($t=0.51$, $p > .05$), kızlar arasındaki fark ise anlamlıdır ($t= 3.16$, $p < .05$).

4.3. Ergenlerin “İletişim Engelleri” Alt Boyutunda, Mevcut Öğretmenlerini Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre Değerlendirmeleri

Aşağıda ergenlerin ölçeğin “iletişim engelleri” alt boyutunda, mevcut öğretmenlere ilişkin değerlendirmeleri arasında cinsiyete ve okul türüne, göre fark olup olmadığına bakılmıştır.

Tablo 13

Ergenlerin Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin “İletişim Engelleri” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Cinsiyet	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss
Erkek	A.L.	80	32.51	6.40
	Ö.L.	42	33.85	6.03
	Toplam	122	32.97	6.28
Kız	A.L.	91	35.09	6.34
	Ö.L.	54	33.40	6.75
	Toplam	145	34.46	6.52
Toplam	A.L.	171	33.88	6.48
	Ö.L.	96	33.60	6.42
	Toplam	267	33.78	6.45

Tablo 13 incelendiğinde, okul türü açısından Anadolu Lisesi öğrencilerinin Öğretmen Lisesi öğrencilerinden daha fazla ortalamalar elde ettikleri görülmektedir. Ayrıca cinsiyetler açısından bakıldığında kızların ortalamaları erkeklerin ortalamalarından daha yüksektir. Erkek ve kızların kendi aralarındaki değerlendirmelere bakıldığında ise; erkeklerde Öğretmen Lisesi kızlarda ise Anadolu Lisesi öğrencilerinin ortalamalarının daha fazla olduğu görülmektedir.

Ergenlerin “**Ergenlerin Öğretmen Değerlendirme Ölçeği**”nin “**iletişim engelleri**” alt boyutundan almış oldukları puanların ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve elde edilen bulgular tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14
Ergenlerin, Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin “İletişim Engelleri” Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

FAKTÖRLER	KARELER TOPLAMI	Sd	KARELER ORTALAMASI	F
CİNSİYET	69.364	1	69.364	1.69
OKULTÜRÜ	1.828		1.828	0.04
CİNSİYET * OKULTÜRÜ	140,057		140,057	3,41
HATA				
TOPLAM	10772.28	263	40.959	
	315855.0	267		

$p > .05$

Tablo 14’te görüldüğü gibi, Ergenlerin Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin “**iletişim engelleri**” alt boyutu üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda okul türü, cinsiyet ve ortak etki açısından fark anlamlı değildir. Ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar yoktur. Bir başka deyişle iletişim engelleri alt boyutu ergenlerin mevcut öğretmenlerini değerlendirmelerini etkilememektedir.

4.4. Ergenlerin “Dikkate Alma ve Destek” Alt Boyutunda, Mevcut Öğretmenlerini Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre Değerlendirmeleri

Ergenlerin ölçeğin “**dikkate alma ve destek**” alt boyutunda, mevcut öğretmenlere ilişkin değerlendirmeleri arasında cinsiyete ve okul türüne, göre fark olup olmadığına bakıldığında aşağıdaki sonuçların elde edildiği görülmektedir.

Tablo 15

Ergenlerin Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin “Dikkate Alma ve Destek” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Cinsiyet	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss
Erkek	A.L.	80	16.25	3.50
	Ö.L.	42	15.71	3.45
	Toplam	122	16.06	3.48
Kız	A.L.	92	15.16	3.43
	Ö.L.	54	16.57	2.84
	Toplam	146	15.68	3.29
Toplam	A.L.	172	15.66	3.50
	Ö.L.	96	16.19	3.14
	Toplam	268	15.85	3.38

Tablo 15 incelendiğinde, okul türü açısından Öğretmen Lisesi öğrencilerinin Anadolu Lisesi öğrencilerinden daha fazla puan ortalamaları elde ettikleri görülmektedir. Ayrıca cinsiyetler açısından incelendiğinde erkeklerin ortalamalarının kızların ortalamalarından daha fazla olduğu bulunmuştur. Erkek ve kızların kendi aralarındaki değerlendirmelere bakıldığında ise; erkeklerde Anadolu Lisesi kızlarda ise Öğretmen Lisesi öğrencilerinin ortalamalarının daha fazla olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle Öğretmen Lisesindeki öğrenciler

Anadolu Lisesindeki öğrencilere göre öğretmenlerini “**dikkate alma ve destek**” boyutunda daha olumlu algılamaktadırlar. Yukarıda elde edilen bulgular istatistiksel olarak anlamlı çıksa da aritmetik ortalamalar birbirine çok yakın bulunmuştur.

Ergenlerin almış oldukları puanların ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve elde edilen bulgular tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Ergenlerin, Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin “Dikkate Alma ve Destek” Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

FAKTÖRLER	KARELER TOPLAMI	Sd	KARELER ORTALAMASI	F
CİNSİYET	.785	1	.785	0.07
OKULTÜRÜ	11.662		11.662	1.03
CİNSİYET * OKULTÜRÜ	57.686		57.686	5.13 *
HATA				
TOPLAM	2965.329	264	11.232	
	70448.00	268		

* $p < .05$

Tablo 16’da görüldüğü gibi, Ergenlerin Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin “**dikkate alma ve destek**” alt boyutu üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda okul türü ve cinsiyet ortak etkisi anlamlı bulunmuştur ($F= 5.13$, $p<.05$). Ancak cinsiyet ($F=0.07$, $p>.05$) ve okul türü ($F=1.03$, $p>.05$) açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Bu durum ergenlerin mevcut öğretmen

değerlendirmelerinin dikkate alma ve destek boyutunda ortak etkinin (cinsiyet ve okul türü) önemini göstermektedir.

Var olan anlamlılığın yönünü belirlemek için yapılan Tukey testi analizleri Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Ergenlerin, Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin “Dikkate Alma ve Destek” Alt Boyutundan Aldıkları Ortalamalara Uygulanan Tukey Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	Sd	t
Erkek DÇAL	80	16.25	3.50	170	2.05 *
Kız DÇAL	92	15.16	3.43		
Erkek AOL	42	15.71	3.45	94	1.33
Kız AOL	54	16.57	2.84		
Erkek DÇAL	80	16.25	3.50	120	0.80
Erkek AOL	42	15.71	3.43		
Kız DÇAL	92	15.16	3.43	144	2.54 *
Kız AOL	54	16.57	2.84		

* $p < .05$

Tablo 17’de görüldüğü gibi, cinsiyetler arasındaki değerlendirmelere bakıldığında; Anadolu Lisesinde okuyan kız ve erkek ergenlerin ölçeğin üçüncü alt boyutundan aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu ($t= 2.05$, $p<.05$), Öğretmen Lisesinde okuyan kız ve erkek ergenlerin aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olmadığı ($t=1.33$, $p>.05$) görülmektedir. Okul türü arasındaki değerlendirmeler incelendiğinde; ölçeğin üçüncü alt boyutundan iki farklı okuldan erkeklerin aldığı puanların ortalamaları arasındaki fark anlamsız ($t=0.80$, $p>.05$), kızlar arasındaki fark ise anlamlıdır ($t= 2.54$, $p<.05$). Ancak ortalamaların birbirine yakın olduğu dikkate alınmalıdır.

4.5. Ergenlerin “Katma, Fırsat Verme ve Geliştirme” Alt Boyutunda, Mevcut Öğretmenlerini Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre Değerlendirmeleri

Ergenlerin ölçeğin “katma - fırsat verme - geliştirme” alt boyutunda, mevcut öğretmenlere ilişkin değerlendirmeleri arasında cinsiyete ve okul türüne, göre fark olup olmadığına bakıldığında aşağıdaki sonuçların elde edildiği görülmektedir.

Tablo 18

Ergenlerin Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin “Katma, Fırsat Verme ve Geliştirme” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Cinsiyet	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss
Erkek	A.L.	80	17.83	4.23
	Ö.L.	42	17.71	4.52
	Toplam	122	17.79	4.31
Kız	A.L.	92	15.91	3.51
	Ö.L.	54	18.11	4.06
	Toplam	146	16.72	3.86
Toplam	A.L.	172	16.80	3.97
	Ö.L.	96	17.93	4.25
	Toplam	268	17.21	4.10

Tablo 18 incelendiğinde, okul türü açısından Öğretmen Lisesi öğrencilerinin Anadolu Lisesi öğrencilerinden daha fazla puan ortalamaları elde ettikleri görülmektedir. Ayrıca cinsiyetler açısından bakıldığında erkeklerin ortalamalarının kızların ortalamalarından daha yüksek görünmektedir. Erkek ve kızların kendi aralarındaki değerlendirmelere bakıldığında da; erkeklerde Anadolu Lisesi kızlarda ise Öğretmen Lisesi öğrencilerinin ortalamalarının daha

yüksek olduğu görülmektedir. Ancak ortalamalar istatistiksel olarak anlamlı olsa da birbirine çok yakın bulunmuştur.

Ergenlerin almış oldukları ham puanların ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve elde edilen bulgular tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19
Ergenlerin, Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin “Dikkate Alma ve Destek” Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

FAKTÖRLER	KARELER TOPLAMI	Sd	KARELER ORTALAMASI	F
CİNSİYET	35.521	1	35.521	2.20
OKULTÜRÜ	65.528		65.528	4.06 *
CİNSİYET * OKULTÜRÜ	82.017		82.017	5.09 *
HATA				
TOPLAM	4254.097	264	16.114	
	838997.000	268		

* $p < .05$

Tablo 19'da görüldüğü gibi, Ergenlerin Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin “katma, fırsat verme ve geliştirme” alt boyutu üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda okul türü ve cinsiyet ortak etkisi ($F= 5.09$, $p<.05$) ve okul türünde temel etkisindeki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($F=4.06$, $p<.05$). Ancak cinsiyet ($F=2.20$, $p>.05$) açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Bu durum ergenlerin mevcut öğretmen değerlendirmelerinin dikkate alma ve destek boyutunda okul türü ve ortak etkinin (cinsiyet ve okul türü) önemini göstermektedir.

Var olan anlamlılığın yönünü belirlemek için yapılan Tukey testi analizleri Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20
Ergenlerin, Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin “Katma, Fırsat Verme ve Geliştirme” Alt Boyutundan Aldıkları Ortalamalara Uygulanan Tukey Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	Sd	t
Erkek AL	80	17.83	4.23	170	3.25 *
Kız AL	92	15.91	3.51		
Erkek OL	42	17.71	4.52	94	0.45
Kız OL	54	18.11	4.06		
Erkek AL	80	17.83	4.23	120	0.14
Erkek OL	42	17.71	4.52		
Kız AL	92	15.91	3.51	144	3.44 *
Kız OL	54	18.11	4.06		

* $p < .05$

Tablo 20'de görüldüğü gibi, cinsiyetler arasındaki değerlendirmelere bakıldığında; Anadolu Lisesi'nde okuyan kız ve erkek ergenlerin ölçeğin dördüncü alt boyutundan aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu ($t=3.25$, $p<.05$), Öğretmen Lisesi'nde okuyan kız ve erkek ergenlerin aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olmadığı ($F=0.45$, $p>.05$) görülmektedir. Okul türü için ise, ölçeğin dördüncü alt boyutundan alınan puanların ortalamalarına bakıldığında farklı okullardaki erkekler arasındaki farkın anlamlı olmadığı ($t=0.14$, $p>.05$), kızlar arasındaki farkın ise anlamlı olduğu ($t=3.44$, $p<.05$) görülmektedir. Ancak ortalamaların birbirine yakın olduğu gözden kaçırılmamalıdır.

4.6. Ergenlerin “Öğretimde Dikkat Çekme” Alt Boyutunda, Mevcut Öğretmenlerini Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre Değerlendirmeleri

Ergenlerin ölçeğin “**öğretimde dikkat çekme**” alt boyutunda, mevcut öğretmenlere ilişkin değerlendirmeleri arasında cinsiyete ve okul türüne, göre fark olup olmadığına bakıldığında aşağıdaki sonuçların elde edildiği görülmektedir.

Tablo 21

Ergenlerin Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin “Öğretimde Dikkat Çekme” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Cinsiyet	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss
Erkek	A.L.	80	12.56	2.84
	Ö.L.	42	13.02	2.76
	Toplam	122	12.72	2.81
Kız	A.L.	92	12.11	3.32
	Ö.L.	54	13.74	3.26
	Toplam	146	12.71	3.38
Toplam	A.L.	172	12.32	3.10
	Ö.L.	96	13.42	3.06
	Toplam	268	12.72	3.13

Tablo 21 incelendiğinde, okul türü açısından Öğretmen Lisesi öğrencilerinin Anadolu Lisesi öğrencilerinden daha yüksek puan ortalamaları elde ettikleri görülmektedir. Ayrıca cinsiyetler açısından bakıldığında erkeklerin ortalamaları kızların ortalamalarından daha fazla görünmektedir. Erkek ve kızların kendi aralarındaki değerlendirmelere bakıldığında ise, erkeklerde Öğretmen Lisesi kızlarda da Öğretmen Lisesi öğrencilerinin ortalamalarının

daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak ortalamalar birbirine çok yakın bulunmuştur.

Ergenlerin almış oldukları puanların ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve elde edilen bulgular tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Ergenlerin, Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin “Öğretimde Dikkat Çekme” Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

FAKTÖRLER	KARELER TOPLAMI	Sd	KARELER ORTALAMASI	F
CİNSİYET	1.143	1	1.143	0.12
OKULTÜRÜ	66.011		66.011	6.91 *
CİNSİYET * OKULTÜRÜ	20.477		20.477	2.14
HATA				
TOPLAM	2520.719	264	9.548	
	45979.00	268		

* $p < .05$

Tablo 22’de görüldüğü gibi, Ergenlerin Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin “**öğretimde dikkat çekme**” alt boyutu üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda okul türü açısından anlamlı fark bulunmuştur ($F=6.91$, $p<.05$). Cinsiyet ($F=0.12$, $p>.05$) ve ortak etki ($F=2.14$, $p>.05$) açısından ise anlamlı fark bulunmamıştır.

4.7. Ergenlerin Tüm Ölçekte İdeal Öğretmenlerini Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre Değerlendirmeleri

Ergenlerin tüm ölçekte, ideal öğretmenlere ilişkin değerlendirmeleri arasında cinsiyete ve okul türüne göre fark olup olmadığına bakıldığında aşağıdaki sonuçların elde edildiği görülmektedir.

Tablo 23
Ergenlerin Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, İdeal Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Cinsiyet	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss
Erkek	A.L.	80	113.95	6.85
	Ö.L.	38	121.07	6.40
	Toplam	118	116.24	7.47
Kız	A.L.	92	113.30	8.38
	Ö.L.	46	120.10	6.95
	Toplam	138	115.57	8.54
Toplam	A.L.	172	113.60	7.69
	Ö.L.	84	120.54	6.68
	Toplam	256	115.88	8.06

Tablo 23 incelendiğinde, okul türü açısından Öğretmen Lisesi öğrencilerinin Anadolu Lisesi öğrencilerinden daha yüksek puan ortalamaları elde ettikleri görülmektedir. Ayrıca cinsiyetler açısından bakıldığında kızların ortalamaları erkeklerin ortalamalarından daha düşüktür. Erkek ve kızların kendi aralarındaki değerlendirmelere bakıldığında ise; erkeklerde ve kızlarda Öğretmen Lisesi öğrencilerinin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Yalnız ortalamalar birbirine çok yakın bulunmuştur.

Ergenlerin almış oldukları puanların ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve elde edilen bulgular tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24
Ergenlerin Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, İdeal Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

FAKTÖRLER	KARELER TOPLAMI	Sd	KARELER ORTALAMASI	F
CİNSİYET	36.558	1	36.558	0.66
OKULTÜRÜ	2718.070		2718.070	49.60 *
CİNSİYET * OKULTÜRÜ	1.475		1.475	0.02
HATA				
TOPLAM	13808.50	252	54.796	
	3454346	256		

* $p < .05$

Tablo 24'te görüldüğü gibi, Ergenlerin İdeal Öğretmen Değerlendirme Ölçeği üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda okul türü etkisi anlamlı çıkmıştır ($F= 49.60$, $p<.05$). Ancak cinsiyet ($F=0.66$, $p>.05$) ve cinsiyet ve okul türü ortak etkisi ($F=0.02$, $p>.05$) anlamlı bulunmamıştır. Bu durum ergenlerin ideal öğretmen değerlendirmelerinde okul türü açısından olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle Öğretmen Lisesi öğrencileri ideal öğretmenleri daha olumlu algılamaktadırlar. Bu durum araştırmanın "Ergenlerin mevcut öğretmenlere ilişkin değerlendirmeleri arasında cinsiyete ve okul türüne fark var mıdır? şeklindeki birinci sorusunu kısmi olarak desteklemektedir.

4.8. Ergenlerin “Sevgi, Saygı ve Yardım” Alt Boyutunda, İdeal Öğretmenlerini Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre Değerlendirmeleri

Ergenlerin ölçeğin “sevgi, saygı ve yardım” alt boyutunda, ideal öğretmenlere ilişkin değerlendirmeleri arasında cinsiyete ve okul türüne göre fark olup olmadığına bakıldığında aşağıdaki sonuçların elde edildiği görülmektedir.

Tablo 25
Ergenlerin Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, İdeal Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin “Sevgi, Saygı ve Yardım” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Cinsiyet	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss
Erkek	A.L.	80	33.28	3.40
	Ö.L.	38	36.55	3.01
	Toplam	118	34.33	3.61
Kız	A.L.	92	33.21	3.77
	Ö.L.	46	35.65	3.76
	Toplam	138	34.02	3.93
Toplam	A.L.	172	33.25	3.59
	Ö.L.	84	36.05	3.45
	Toplam	256	34.17	3.78

Tablo 25 incelendiğinde, okul türü açısından Öğretmen Lisesi öğrencilerinin ideal öğretmen algıları Anadolu Lisesi öğrencilerinden daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca cinsiyetler açısından bakıldığında erkeklerin ortalamalarının kızların ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Erkek ve kızların puanları ise; erkeklerde ve kızlarda Öğretmen Lisesi öğrencilerinin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Yalnız aritmetik ortalamalar birbirine çok yakın bulunmuştur.

Ergenlerin almış oldukları puanların ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiştir ve elde edilen bulgular tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26

Ergenlerin, Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, İdeal Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Sevgi, Saygı ve Yardım Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

FAKTÖRLER	KARELER TOPLAMI	Sd	KARELER ORTALAMASI	F
CİNSİYET	13.189	1	13.189	1.04
OKULTÜRÜ	454.872		454.872	35.93 *
CİNSİYET * OKULTÜRÜ	9.653		9.653	0.76
HATA				
TOPLAM	3189.869	252	12.658	
	302588.0	256		

* $p < .05$

Tablo 26'da görüldüğü gibi, Ergenlerin İdeal Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin sevgi, saygı ve yardım alt boyutu üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda okul türü etkisinin anlamlı çıktığı görülmektedir ($F= 35.93$, $p<.05$). Ancak cinsiyet temel etkisi ($F=1.04$, $p>.05$) ve cinsiyet ve okul türü ortak etkisi ($F=0.76$, $p>.05$) anlamlı bulunmamıştır. Bu durum ergenlerin ideal öğretmen değerlendirmelerinin sevgi, saygı ve yardım boyutunda okul türünün önemini göstermektedir.

4.9. Ergenlerin “İletişim Engelleri” Alt Boyutunda, İdeal Öğretmenlerini Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre Değerlendirmeleri

Ergenlerin ölçeğin “iletişim engelleri” alt boyutunda, ideal öğretmenlere ilişkin değerlendirmeleri arasında cinsiyete ve okul türüne göre fark olup olmadığına bakıldığında aşağıdaki sonuçların elde edildiği görülmektedir.

Tablo 27
Ergenlerin Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, İdeal Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin “İletişim Engelleri” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Cinsiyet	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss
Erkek	A.L.	80	32.51	6.40
	Ö.L.	42	33.85	6.03
	Toplam	122	32.97	6.28
Kız	A.L.	91	35.09	6.34
	Ö.L.	54	33.40	6.75
	Toplam	145	34.46	6.52
Toplam	A.L.	171	33.88	6.48
	Ö.L.	96	33.60	6.42
	Toplam	267	33.78	6.45

Tablo 27 incelendiğinde, okul türü açısından Anadolu Lisesi öğrencilerinin Öğretmen Lisesi öğrencilerinden daha yüksek puan ortalamaları elde ettikleri görülmektedir. Ayrıca cinsiyetler açısından bakıldığında, kızların ortalamaları erkeklerin ortalamalarından daha yüksektir. Erkek ve kızların kendi aralarındaki değerlendirmelere bakıldığında ise; erkeklerde Öğretmen Lisesi kızlarda ise Anadolu Lisesi öğrencilerinin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ergenlerin almış oldukları puanların ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve elde edilen bulgular tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28

Ergenlerin, Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, İdeal Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin” İletişim Engelleri” Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

FAKTÖRLER	KARELER TOPLAMI	Sd	KARELER ORTALAMASI	F
CİNSİYET	69.364	1	69.364	1.69
OKULTÜRÜ	1.828		1.828	0.04
CİNSİYET * OKULTÜRÜ	140,057		140,057	3,41
HATA				
TOPLAM	10772.28	263	40.959	
	315855.0	267		

$p > .05$

Tablo 28’de görüldüğü gibi, Ergenlerin İdeal Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin **iletişim engelleri** alt boyutu üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda cinsiyet, okul türü ve cinsiyet ortak etkisi açısından fark anlamlı bulunmamıştır.

4.10. Ergenlerin “Dikkate Alma ve Destek” Alt Boyutunda, İdeal Öğretmenlerini Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre Değerlendirmeleri

Ergenlerin ölçeğin **“dikkate alma ve destek”** alt boyutunda, ideal öğretmenlere ilişkin değerlendirmeleri arasında cinsiyete ve okul türüne göre

fark olup olmadığına bakıldığında aşağıdaki sonuçların elde edildiği görülmektedir.

Tablo 29
Ergenlerin Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, İdeal Öğretmen
Değerlendirme Ölçeğinin “Dikkate Alma ve Destek” Alt Boyutundan
Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Cinsiyet	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss
Erkek	A.L.	80	16.25	3.50
	Ö.L.	42	15.71	3.45
	Toplam	122	16.06	3.48
Kız	A.L.	92	15.16	3.43
	Ö.L.	54	16.57	2.84
	Toplam	146	15.68	3.29
Toplam	A.L.	172	15.66	3.50
	Ö.L.	96	16.19	3.14
	Toplam	268	15.85	3.38

Tablo 29 incelendiğinde, okul türü açısından Öğretmen Lisesi öğrencilerinin puanlarının Anadolu Lisesi öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca cinsiyetler açısından bakıldığında erkeklerin ortalamaları kızların ortalamalarından fazla olduğu bulunmuştur. Erkek ve kızların kendi aralarındaki değerlendirmelere bakıldığında; erkeklerde Anadolu Lisesi kızlarda ise Öğretmen Lisesi öğrencilerinin ortalamalarının daha fazla olduğu görülmektedir.

Ergenlerin almış oldukları puanların ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve elde edilen bulgular tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30
Ergenlerin, Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, İdeal Öğretmen
Değerlendirme Ölçeğinin “Dikkate Alma ve Destek” Alt Boyutundan
Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

FAKTÖRLER	KARELER TOPLAMI	Sd	KARELER ORTALAMASI	F
CİNSİYET	.785	1	.785	0.07
OKULTÜRÜ	11.662		11.662	1.03
CİNSİYET * OKULTÜRÜ	57.686		57.686	5.13 *
HATA				
TOPLAM	2965.329	264	11.232	
	70448.00	268		

* p < .05

Tablo 30’da görüldüğü gibi, Ergenlerin İdeal Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin “**dikkate alma ve destek**” alt boyutunda yapılan varyans analizi sonucunda okul türü ve cinsiyet ortak etkisinin anlamlıdır (F= 5.13, p<.05). Ancak cinsiyet (F=0.07, p>.05) ve okul türü (F=1.03, p>.05) temel etkileri açısından anlamlı bulunmamıştır. Bu durum ergenlerin ideal öğretmen değerlendirmelerinin dikkate alma ve destek boyutunda cinsiyet ve okul türü ortak etkisinin önemini göstermektedir.

Var olan anlamlılığın yönünü belirlemek için yapılan Tukey testi analizleri Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31
Ergenlerin, Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, İdeal Öğretmen
Değerlendirme Ölçeğinin “Dikkate Alma ve Destek” Alt Boyutundan
Aldıkları Ortalamalara Uygulanan Tukey Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	Sd	t
Erkek AL	80	16.25	3.50	170	2.05 *
Kız AL	92	15.16	3.43		
Erkek OL	42	15.71	3.45	94	1.33
Kız OL	54	16.57	2.84		
Erkek AL	80	16.25	3.50	120	0.80
Erkek OL	42	15.71	3.45		
Kız AL	92	15.16	3.43	144	2.54 *
Kız OL	54	16.57	2.84		

* $p < .05$

Tablo 31’de görüldüğü gibi, cinsiyetler arasındaki değerlendirmelere bakıldığında; Anadolu Lisesi’nde okuyan kız ve erkek ergenlerin ölçeğin üçüncü alt boyutundan aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu ($t= 2.05$, $p<.05$), Öğretmen Lisesi’nde okuyan kız ve erkek ergenlerin aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olmadığı ($t=1.33$, $p>.05$) görülmektedir. Farklı okullardaki ergenlerin değerlendirmelerine bakıldığında; erkekler arasındaki farkın anlamsız olduğu ($t=0.80$, $p>.05$), kızlar arasındaki farkın ise anlamlı olduğu ($t= 2.54$, $p<.05$) görülmektedir. Ancak ortalamaların birbirine çok yakın olduğu bulunmuştur.

4.11. Ergenlerin “Katma, Fırsat Verme ve Geliştirme” Alt Boyutunda, İdeal Öğretmenlerini Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre Değerlendirmeleri

Ergenlerin ölçeğin “katma, fırsat verme ve geliştirme” alt boyutunda, ideal öğretmenlere ilişkin değerlendirmeleri arasında cinsiyete ve okul türüne göre fark olup olmadığına bakıldığında aşağıdaki sonuçların elde edildiği görülmektedir.

Tablo 32
Ergenlerin Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, İdeal Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin “Katma, Fırsat Verme ve Geliştirme” Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Cinsiyet	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss
Erkek	A.L.	80	17.83	4.23
	Ö.L.	42	17.71	4.52
	Toplam	122	17.79	4.32
Kız	A.L.	92	15.91	3.51
	Ö.L.	54	18.11	4.06
	Toplam	146	16.72	3.86
Toplam	A.L.	172	16.80	3.97
	Ö.L.	96	17.93	4.25
	Toplam	268	17.21	4.10

Tablo 32 incelendiğinde, Öğretmen Lisesi öğrencilerinin puanları ile Anadolu Lisesi öğrencilerinin puanlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca cinsiyetler açısından da benzer sonuca ulaşılmıştır. Erkek ve kızların kendi aralarındaki değerlendirmeler açısından erkeklerde Anadolu Lisesi kızlarda ise Öğretmen Lisesi öğrencilerinin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak ortalamalar arasındaki fark çok düşüktür.

Ergenlerin almış oldukları puanların ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve elde edilen bulgular tablo 33’de sunulmuştur.

Tablo 33
Ergenlerin, Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, İdeal Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin “Dikkate Alma ve Destek” Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

FAKTÖRLER	KARELER TOPLAMI	Sd	KARELER ORTALAMASI	F
CİNSİYET	35.521	1	35.521	2.20
OKULTÜRÜ	65.528		65.528	4.06 *
CİNSİYET * OKULTÜRÜ	82.017		82.017	5.09 *
HATA				
TOPLAM	4254.097	264	16.114	
	838997.000	268		

* p < .05

Tablo 33’de görüldüğü gibi, Ergenlerin İdeal Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin “**katma, fırsat verme ve geliştirme**” alt boyutu üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda okul türü ve cinsiyet ortak etkisinde (F= 5.09, p<.05) ve okul türü temel etkisindeki fark anlamlıdır (F=4.06, p<.05). Ancak cinsiyet (F=2.20, p>.05) açısından fark anlamlı değildir. Bu durum ergenlerin ideal öğretmen değerlendirmelerinin dikkate alma ve destek boyutunda okul türünün, cinsiyet ve okul türü ortak etkisinin önemini göstermektedir.

Var olan anlamlılığın yönünü belirlemek için yapılan Tukey testi analizleri Tablo 34’de sunulmuştur.

Tablo 34
Ergenlerin, Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, İdeal Öğretmen
Değerlendirme Ölçeğinin “Katma, Fırsat Verme ve Geliştirme” Alt
Boyutundan Aldıkları Ortalamalara Uygulanan Tukey Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	Sd	t
Erkek AL	80	17.83	4.23	170	3.25 *
Kız AL	92	15.91	3.51		
Erkek OL	42	17.71	4.52	94	0.45
Kız OL	54	18.11	4.06		
Erkek AL	80	17.83	4.23	120	0.14
Erkek OL	42	17.71	4.52		
Kız AL	92	15.91	3.51	144	3.44 *
Kız OL	54	18.11	4.06		

* $p < .05$

Tablo 34’de görüldüğü gibi, cinsiyetler arasındaki değerlendirmelere bakıldığında; Anadolu Lisesi’nde okuyan kız ve erkek ergenlerin ölçeğin dördüncü alt boyutundan aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu ($t=3.25$, $p<.05$), Öğretmen Lisesi’nde okuyan kız ve erkek ergenlerin aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olmadığı ($t=0.45$, $p>.05$) görülmektedir. Okul türü arasındaki değerlendirmelere bakıldığında ise; ölçeğin dördüncü alt boyutundan alınan puanların ortalamalarına bakıldığında erkekler arasındaki farkın anlamlı olmadığı ($t=0.14$, $p>.05$), kızlar arasındaki farkın ise anlamlı olduğu ($t=3.44$, $p<.05$) görülmektedir. Ancak ortalamaların birbirine yakın olduğu gözden kaçırılmamalıdır.

4.12. Ergenlerin “Öğretimde Dikkat Çekme” Alt Boyutunda, İdeal Öğretmenlerini Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre Değerlendirmeleri

Ergenlerin ölçeğin “**öğretimde dikkat çekme**” alt boyutunda, ideal öğretmenlere ilişkin değerlendirmeleri arasında cinsiyete ve okul türüne göre fark olup olmadığına bakıldığında aşağıdaki sonuçların elde edildiği görülmektedir.

Tablo 35
Ergenlerin Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, İdeal Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Öğretimde Dikkat Çekme Alt Boyutundan Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Cinsiyet	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss
Erkek	A.L.	80	12.56	2.84
	Ö.L.	42	13.02	2.76
	Toplam	122	12.72	2.81
Kız	A.L.	92	12.11	3.32
	Ö.L.	54	13.74	3.26
	Toplam	146	12.71	3.38
Toplam	A.L.	172	12.32	3.10
	Ö.L.	96	13.42	3.06
	Toplam	268	12.72	3.13

Tablo 35 incelendiğinde, okul türü açısından Öğretmen Lisesi öğrencilerinin elde ettikleri ortalamaların Anadolu Lisesi öğrencileriyle çok yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca cinsiyetler açısından bakıldığında erkeklerin ortalamaları kızların ortalamalarından daha fazladır. Erkek ve kızların kendi aralarındaki değerlendirmelere bakıldığında ise; erkeklerde Öğretmen Lisesi kızlarda da Öğretmen Lisesi öğrencilerinin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ergenlerin almış oldukları puanların ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve elde edilen bulgular tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36
Ergenlerin, Cinsiyetlerine ve Okul Türüne Göre, İdeal Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin “Öğretimde Dikkat Çekme” Alt Boyutundan Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

FAKTÖRLER	KARELER TOPLAMI	Sd	KARELER ORTALAMASI	F
CİNSİYET	1.143	1	1.143	0.12
OKULTÜRÜ	66.011		66.011	6.91 *
CİNSİYET * OKULTÜRÜ	20.477		20.477	2.14
HATA				
TOPLAM	2520.719	264	9.548	
	45979.00	268		

* $p < .05$

Tablo 36'da görüldüğü gibi, Ergenlerin İdeal Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin öğretimde dikkat çekme alt boyutu üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda okul türü açısından fark anlamlı bulunmuştur ($F=6.91$, $p<.05$). Cinsiyet temel etkisi ($F=0.12$, $p>.05$) ve cinsiyet ve okul türü ortak etkisindeki ($F=2.14$, $p>.05$) fark anlamlı değildir.

4.13. Ergenlerin Mevcut Öğretmen ve İdeal Öğretmen Algılarının Değerlendirmeleri

Ergenlerin ölçeğin genelinde mevcut öğretmen ve ideal öğretmen algılarının değerlendirmeleri arasında fark olup olmadığına bakıldığında aşağıdaki sonuçların elde edildiği görülmektedir.

Tablo 37

Ergenlerin Mevcut ve İdeal Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

	N	\bar{X}	Ss	Sd	t
MEVCUT ÖĞRETMEN	255	103.19	11.72	254	14.36 *
İDEAL ÖĞRETMEN	255	115.85	8.06		

* p<.05

Tablo 37’de görüldüğü gibi ergenlerin mevcut öğretmenleri ile ideal öğretmenleri değerlendirmeleri arasındaki fark anlamlıdır. Yani ergenlerin gözünde öğretmenlerine ilişkin algıları ideal öğretmen algılarından anlamlı biçimde farklıdır ve ergenler öğretmenlerini ideal öğretmen açısından yetersiz görmektedirler.

V. BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular cinsiyet ve okul türü değişkenlerine bağlı olarak değerlendirilecek ve tartışılacaktır.

Bu çalışma öğretmenlerin ergenlerin algıları temelinde öğretmenlerini ve ideal gördükleri öğretmen özelliklerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Ergenlerin gözünde öğretmenlerin nasıl görüldüğünü belirlemeye yönelik bu araştırma, konuyu ergenin bakış açısından ele alması yönünden önemli görünmektedir. Literatürde öğretmenlerin birçok yönden bilimsel çalışmalara konu oldukları görülmektedir. Ancak bu çalışmaların genellikle yetişkin bakış açısıyla ele alındıkları söylenebilir. Böylelikle ergenlerin öğretmenlerini nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla Manisa ili merkez ilçede bulunan Öğretmen Lisesi ile Anadolu Lisesi lise ikinci sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 256 ergenden elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre Öğretmen Lisesi öğrencileri öğretmenlerini ve ideal öğretmenleri Anadolu Lisesindeki öğrencilere göre daha olumlu algılamaktadırlar. Ölçeğin alt boyutları arasında yapılan karşılaştırmalar incelendiğinde; **“sevgi, saygı ve yardım”**, **“dikkate alma ve destek”** ve **“katma-fırsat verme”** alt boyutlarında cinsiyet ve okul türü ortak etkisinde var olan farkların anlamlı olduğu görülmektedir. Farkın yönüne bakıldığında, Anadolu Lisesi’ndeki erkek ergenlerin kız ergenlere göre, farklı okul türleri arasındaki kız ergenler arasında yapılan incelemelerde de öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlerini ve ideal öğretmenleri daha olumlu algıladıkları saptanmıştır. **“Öğretimde dikkat çekme”** ve **“katma-fırsat verme”** alt boyutlarında okul türü etkisinin önemli olduğu görülmektedir. Farkın yönüne bakıldığında öğretmen lisesi öğrencilerinin algılarının daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Ancak elde edilen ortalamaların birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. **“iletişim engelleri”** alt ölçeğinde ise fark anlamlı değildir.

Sonuç olarak, ergenlerin EÖDÖ'den aldıkları puanlarda okul türü açısından elde edilen farklar anlamlı değilken, cinsiyet değişkeni açısından alt boyutlarda ortak etki boyutundaki farklar anlamlı görülmektedir. Var olan farklılığın yönüne bakıldığında okul türünde öğretmen lisesi öğrencileri ve cinsiyet açısından erkekler lehine farklılığın anlamlı olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle erkek ergenlerin kız ergenlere göre mevcut ve ideal öğretmenlerini daha olumlu algıladıkları görülmektedir. İstatistiksel olarak anlamlı farklarda ortalamaların birbirine çok yakın olduğu gözden kaçmamalıdır.

Farklı okul türlerinde yapılan çeşitli araştırmalar vardır. Bu araştırmalar incelendiğinde her iki cinsiyetten ergenlerin bulunduğu okullardaki ergenlerin tek cinsiyetli ergenlerin bulunduğu okullara göre çevreye daha iyi uyum sağladıkları, daha fazla sosyal ilişki kurdukları bulunmuştur (Schneider ve Coutts, 1982). Zaman yönetimi konusunda tek cinsiyetli okullarda okuyan ergenlerin daha az boş zamanlarının olduğu, etkinliklere daha az zaman ayırdıkları ve ev ödevlerine daha fazla zaman ayırdıkları bulunmuştur (Trickett, Trickett, Castro ve Schaffner, 1982).

Caspi'nin Yeni Zelanda'da yaptığı bir araştırmada; tek cinsiyetli okullardaki ergenlerin karışık cinsiyetlerin bulunduğu okullardakilere göre akademik başarılarının daha yüksek olduğu ancak toplumsal gelişimlerinin daha zayıf olduğu görülmüştür (Akt: Crockett ve Crouter 1995).

Bu çalışmada da Türkiye'de önemli eğitim kurumlarından olan Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencileri ele alınmış ve öğretmenlerini algılamalarındaki farkları incelenmiştir.

Genel olarak bulgular Öğretmen Lisesi öğrencilerinin öğretmenlerini ve ideal öğretmenleri daha olumlu algıladıklarını göstermektedir. Bu durum Öğretmen Lisesindeki öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları iletişimin niteliği,

ergenlerin kişisel özellikleri ve okuldan beklenti düzeylerinin derecesiyle ilgili olabilir.

Cinsiyet değişkeninin kullanıldığı araştırmalara bakıldığında elde edilen bulguların bazıları bu araştırmanın bulgularıyla tutarlılık gösterirken bazılarıyla ise farklılıklar içermektedir.

Kızlar ve erkekler sınıf içinde farklı davranışlar sergileyebilmektedir. İki cinsiyetten ergenler kendi yetenekleri hakkında farklı inanışlara da sahip olabilmektedir. Bu araştırmada Ergenlerin Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin **"Sevgi, saygı ve yardım"** ile **"Dikkate alma ve destek"**, **"Katma, fırsat verme"** alt boyutlarında Anadolu Lisesindeki kız ve erkek ergenlerin öğretmen algılamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmuştur. Erkek ergenlerin öğretmen algılamalarının daha olumlu olduğu bulunmuştur. Ayrıca farklı okul türlerindeki kız ergenler arasında yapılan karşılaştırmalarda da farklılıkların anlamlı olduğu görülmüştür. Öğretmen Lisesindeki kız ergenlerin öğretmen algılamaları daha olumlu yönde bulunmuştur. Ancak ortalamaların birbirine çok yakın olması dikkat çekicidir.

Birçok çalışmada ergenlerin okulu ve öğretmenlerini algılamalarında cinsiyetin önemli olduğu bulunmuştur (Eccles ve Midgley, 1993; Entwisle, Kozeki ve Tait, 1989; Rosenthal ve Feldman, 1991). Yukarıda söz edilen sonuçlar bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Jules ve Kutnick'in (1997) kız ve erkek ergenlerin iyi öğretmenleri algılama biçimlerini inceledikleri bir araştırmada kişilerarası ilişkiler ve öğretmenin davranışsal kontrolü boyutlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Ergenlerin Öğretmen Değerlendirme Ölçeği'nin alt boyutları incelendiğinde sadece **"iletişim engelleri"** alt boyutunda iki cinsiyetin

algılamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu farka ilişkin kesin bir neden sonuç ilişkisi kurmak olanaklı görülmemektedir. Bunun nedeni ise; sonuçların sadece ergenlerin bildirdiği algılarına dayanmasıdır. Ergenler, iletişim engelleri değişkeni tarafından ölçülen kavramları tam anlamıyla ayıramamış olabilirler. Ergenlerin öğretmenlere yönelik genel bakış açısı onların öğretmen desteğini ve değerlendirmelerini nasıl algılayacağını etkileyebilir.

Diğer alt boyutlarda ise **(sevgi, saygı ve yardım; dikkate alma ve destek; katma, fırsat verme; öğretimde dikkat çekme)** ergenlerin hem mevcut öğretmen hem de ideal öğretmen değerlendirmeleri arasında okul türü, cinsiyet ve okul türü ortak etkisi açısından farklılıkların anlamlı olduğu bulunmuştur. Okul türü etkisinde öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlerini ve ideal öğretmenleri algılamaları daha olumluyken, cinsiyet ve okul türü ortak etkisinde de Anadolu lisesindeki erkek öğrencilerin Anadolu lisesindeki kız ergenlere göre algılamaları daha olumludur. Ancak okul türleri arasında kızlar arasında yapılan incelemelerde de öğretmen lisesindeki kız ergenlerin algılamalarının daha olumlu olduğu saptanmıştır. Ancak elde edilen ortalamaların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu bulgu bazı araştırmalarla tutarlılık gösterirken, bazı araştırma bulgularıyla ise farklılaşmaktadır. Öğretmen lisesindeki öğrencilerin öğretmen algılarının daha olumlu olması, ergenlerin öğretmen olmak için daha fazla güdülenmeleri, öğretmenlerin öğrencileriyle iyi iletişim kurmaları gibi etkenlere bağlı olabilir. Ergenlerin öğretmenlerinden ilgi ve destek görmesi onların sosyal olgunluğa ulaşmaları açısından önem taşımaktadır.

Fisher ve Fraser (1983), ergenlerin arkadaşça davranan öğretmenleri tercih ettiklerini söylemektedirler. Bu sonuçlar araştırmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Berk (1993), ergenlik boyunca yüksek başarıyı destekleyen etkenlerin öğretmenlerin sıcak ve destekleyici yaklaşımları, öğrenme etkinliklerinin yüksek düşünmeyi özendirme olduğunu belirtmektedir.

Özetleyecek olursak, bu çalışmada Öğretmen Lisesi öğrencileri öğretmenlerini ve ideal öğretmenleri Anadolu lisesi öğrencilerine göre daha olumlu algılamaktadırlar. Cinsiyet değişkeni tek başına bir anlam ifade etmezken okul türü ile birlikte değerlendirildiğinde anlam kazanmaktadır. Yani **"Ergenlerin Öğretmen Değerlendirme Ölçeği"**nin alt boyutlarında cinsiyet ve okul türü ortak etkisindeki farklılıkların anlamlı olduğu gözlenmektedir. Bir başka deyişle **"sevgi, saygı ve yardım"**, **"dikkate alma ve destek"**, **"katma ve fırsat verme"** alt boyutlarında cinsiyet ve okul türü açısından farklar anlamlı bulunmuştur. Okul türü değişkeni açısından ise **"katma - fırsat verme"** ve **"öğretimde dikkat çekme"** alt boyutlarındaki farkların anlamlı olduğu görülmektedir. Elde edilen ortalamalar arasındaki farkın düşük olduğu dikkati çekmektedir. Ölçeğin **"iletişim engelleri"** alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırmada elde edilen önemli bir bulgu da her iki okul türündeki ergenlerin mevcut öğretmenlerini ideal öğretmenlerle karşılaştırdıklarında daha olumsuz algılamaları oluşturmaktadır.

Bu çalışma Manisa ilindeki iki okul ile sınırlıdır. Ayrıca analizler iki boyutlu varyans analizi ile yapılmıştır. MANOVA ya da farklı analizlerle yapılmış olsaydı farklı sonuçlar elde edilmiş olabilirdi. Yine de araştırmanın temel bulgusu ergenlerin ideal gördükleri öğretmenler ile mevcut öğretmenleri arasında önemli fark olduğudur. Mevcut öğretmen algıları ideal öğretmen algılarından geri de görünmektedir.

Araştırmada ele alınan okullarda görev yapan öğretmenler farklı bir öğretim geçmişine (yüksek lisans, doktora, seminer gibi çalışmalar) sahip görünmemektedirler. Dolayısıyla araştırma kapsamına alınan iki okulun

öğretmen özellikleri homojen görünmektedir. Önemli olabilecek tek fark öğrencilerin özellikleri konusundadır. Sınavla girilen bu okullarda Öğretmen Lisesi giriş puanları Anadolu Lisesi'nden daha yüksektir. Bu durum öğrencilerin okula ilişkin beklentilerinde ve genel olarak öğretmen algılarında olası farklar ortaya koyabilir. Bir diğer fark da Öğretmen Lisesi öğrencilerinin öğretmen olma hedefini taşıyor olmalarıdır.

VI. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada ergenlerin mevcut ve ideal öğretmen algıları cinsiyet ve okul türü değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırma sonunda ergenlerin mevcut ve ideal öğretmeni algılamalarının okul türüne göre fark gösterdiği ortaya konmuştur. Öğrenci algıları kendi içinde karşılaştırılmış olup okul türü, cinsiyet ve okul türü ortak etkisine göre öğrenci algıları arasındaki farklar anlamlı bulunmuştur. Uygulanan ölçeğin alt boyutları açısından sadece **"iletişim engelleri"** alt boyutunda okul türü ve cinsiyet açısından farkların anlamsız olduğu görülmektedir. Diğer dört boyut açısından; **"sevgi, saygı ve yardım"**; **"dikkate alma ve destek"** ve **"katma, fırsat verme"** alt boyutlarında cinsiyet ve okul türü ortak etkisinde farkın anlamlı olduğu; **"öğretimde dikkat çekme"** alt boyutunda ise okul türünün anlamlı olduğu bulunmuştur. Ancak elde edilen ortalamaların birbirine yakın olduğu dikkati çekmektedir. Bir başka deyişle Anadolu Lisesi'nde okumakta olan erkek ergenler öğretmenlerini ve ideal öğretmenleri **"sevgi, saygı ve yardım"**, **"dikkate alma ve destek"** ve **"katma - fırsat verme"** alt boyutlarında Anadolu Lisesi'nde okumakta olan kız ergenlere göre daha olumlu algılamaktadırlar. Farklı okul türlerindeki kız ergenler arasında da farkların anlamlı olduğu görülmektedir. Öğretmen Lisesi'ndeki kız ergenler **"sevgi, saygı ve yardım"**, **"dikkate alma ve destek"** ve **"katma - fırsat verme"** alt boyutlarında Anadolu Lisesi'ndeki öğrencilere göre öğretmenlerini daha olumlu algılamaktadırlar. Ayrıca **"katma - fırsat verme"** ve **"öğretimde dikkat çekme"** boyutlarında da Öğretmen Lisesi öğrencilerinin öğretmenlerini ve ideal öğretmenleri Anadolu Lisesi'nden daha olumlu algıladıkları görülmektedir.

Ayrıca araştırma kapsamına alınan ergenler öğretmenlerini ideal öğretmen kavramından farklı görmektedirler. Bir başka deyişle ergenler mevcut öğretmenlerini ideal öğretmen olarak görmemektedirler.

Bulgular, ergenlerin öğretmen algıları konusunda daha fazla araştırmalara gerek duyulduğunu göstermektedir. Aynı şekilde, ergenlerin öğretmenlerindeki olumsuzlukları inceleyen çalışmaların öğretmen yetiştirme olgusuna taşınması yararlı görünmektedir.

Bu çalışma sonucunda ileride yapılabilecek benzer araştırmalar için yararlı olacağı düşünülen bazı öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler aşağıda sunulmaktadır.

Bu çalışmada sosyoekonomik düzey bir değişken olarak ele alınmamıştır. Farklı sosyoekonomik düzeylerden gelen ergenlerin öğretmen algılarının çalışmaya alınması sonraki çalışmalar için önemli görünmektedir.

Bu çalışmanın bulguları, okul türünün ergenlerin öğretmen algılarını etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Ergenlerin sağlıklı gelişimleri için bu konuya dikkat çekilmesi, okuldaki öğretmenlerin ve yöneticilerin ergenleri daha iyi anlamalarını sağlayıcı etkinlikler, seminerler, grup çalışmaları düzenlenmesi düşünülebilir.

Araştırmanın evrenini Manisa İli Merkez İlçede bulunan iki Anadolu lisesi oluşturmaktadır. Aynı araştırmanın değişik örnekler üzerinde yapılması, daha ayrıntılı bilgilerin ortaya çıkmasını sağlayacaktır.

Bu çalışmada öğretmenlerin mevcut ve ideal öğrencileri nasıl algıladığı incelenmemiştir. Konunun bu boyutunun da içine alındığı bütünsel bir çalışmanın yapılmasına gereksinim vardır.

Ergenlerin öğretmen algılarını etkileyen birçok değişken olabilir. Bu çalışmada ergenlerin öğretmen algıları cinsiyet ve okul türü değişkenleri açısından değerlendirilmiştir.

Sonuç olarak bulgular, okul türünün ergenlerin öğretmen algılamalarını etkilediğini göstermektedir. Cinsiyet değişkeninin tek başına etkisi bulunamazken, okul türü ve cinsiyet ortak etkisi incelendiğinde farkların anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum da okul türünün etkisini göstermesi açısından önem taşımaktadır. Bu verilere dayanarak kesin bir neden sonuç bağlantısı kurmak olanaklı değildir. Ergenlerin öğretmen algılamaları ile okul türü, cinsiyet ve okul türü ortak etkisi arasında bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Abrami, P., C. (1982). The relationship between student personality characteristics, teacher ratings and student achievement. **Journal of Educational Psychology, 74**, (1), 111-125.
- Açıklan, A., Yavuzer, H., Yavuzer, N., Selçuk, Z. (2001). **Çocuklarımız için eğitim sohbetleri**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). **Etkili öğrenme ve öğretme** (Dördüncü baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akgöl, H. (1994). Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanları ve öğrencilerin ideal bir öğretim elemanının nitelikleri hakkındaki görüşleri ile kendi kurumlarındaki öğretim elemanlarının bu niteliklere uygunluklarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Alfieri, T. J., Ruble, D. N., & Higgins, E. T. (1996). Gender stereotypes during adolescence: Developmental changes and the transition to junior high school. **Developmental Psychology, 32**, 1129-1137.
- Andersen, P. (1999). **Nonverbal communication: Forms and functions**. Mountain View, CA: Mayfield.
- Barnett, K., Darcie, G., Holland, C. J., & Kobasigawa, A. (1982). Children's cognitions about effective helping. **Developmental Psychology, 18**, 267-277.

- Batista – Fouget, J. M., Saris, W. E., & Tort – Martorell, X. (1990). Design of experimental studies for measurement and evaluation of the determinants of job satisfaction. **Social Indicators Research**, **22**, 49-67.
- Beatty, M. J., & Zahn, C. J. (1990). Are student ratings of communication instructors due to “easy” grading practices?: An analysis of teacher credibility and student-reported performance levels. **Communication Education**, **39**, (4), 275-282.
- Bedwell, L., Hunt, G., Touzel, T., & Wiseman, D. (1991). **Effective teaching: Preparation and implementation** (2nd ed.). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Berk, L. (2001). **Development through the lifespan**. Sec.Ed. Boston: Allyn & Bacon Inc.
- Berk, L. (1993). **Infants, children and adolescents**. MA: Allyn and Bacon.
- Bloom, B. S., & Sosniak, L. A. (1981). Talent development versus schooling. **Educational Leadership**, **92**, 86-94.
- Boyd, F. D. (2000). Nonverbal behaviours of effective teachers of at risk african american male middle school students, Unpublished doctoral thesis, Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Branwhite, T. (2000). **Helping adolescents in school**. First Ed. Praeger Publ.; Westport.
- Brattesani, K., Weinstein, R. & Marshall, H. (1984). Student perceptions of differential teacher treatment as moderators of teacher expectation effects. **Journal of Educational Psychology**, **76**, 236 – 247.

- Brophy, J. E. & Alleman, J. (1991). Activities as instructional tools: A framework for analysis and evaluation. **Educational Researcher**, **20**, 9 – 23.
- Bunnel, D., Cooper, P., Hertz, S., & Shenker, I. (1992). Body shape concerns among adolescents. **International Journal of Eating Disorders**, **11**, 79-83.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). **Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı**, (İkinci baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Byrne, B. M. (1984). The general / academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. **Review of Educational Research**, **54**, 427-456.
- Celep, C. ve Erdoğan, S. (2002). Orta öğretimde olumlu öğretmen öğrenci ilişkileri. **Eğitim ve Bilim Dergisi**, **27**, 13 – 22.
- Celep, C. (2002). Ortaöğretim öğrencilerinin psikolojik ve akademik gereksinimlerini karşılama ile sınıf içi öğrenci dönütleri. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, **9**, 24-40.
- Cheung, P. C. & Lau, S. (1985). Self-esteem: Its relationship to the family and school social environments among Chinese adolescents, **Youth and Society**, **16**, 438-456.
- Christensen, L. J. & Menzel, K. E. (1988). The linear relationship between student reports of teacher immediacy behaviors and perceptions of state motivation and of cognitive, affective, and behavioral learning. **Communication Education**, **47**, 82-90.

- Coleman, P., & Collinge, J. (1991). In the Web: Internal and external influences affecting school improvement. **School Effectiveness and School Improvement, 2**, 62-285.
- Coleman, P., & Collinge, J. (1993). Seeking the levers of change: Participant attitudes and school improvement. **School Effectiveness and School Improvement, 4**, 59-83.
- Cornstock, J., Rowell, E., & Bowers, J. (1995). Food for thought: Teacher nonverbal immediacy, student learning, and curvilinearity. **Communication Education, 44**, 251-266.
- Crockett, L., & Crouter, A. C. (1995). **Pathways through adolescence: Individual development in relation to social context**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Dunn, J. (1983). Relationship between birth category, achievement and interpersonal orientation. **Journal of Personality and Social Psychology, 41**, 121-131.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanogam, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage – environment fit of young adolescents' experiences in schools and in families. **American Psychologist, 48**, 90 – 101.
- Efraty, D., & Sirgy, M. J. (1990). The effects of quality of working life (QWL) on employee behavioral responses. **Social Indicators Research, 22**, 31-47.
- Ekstrom, R. B., Goertz, M. E., Pollack, J. M., & Rock, D. A. (1986). Who drops out of high school and why?: Findings from an international study. **Teachers College Record, 87**, 356-373.

- Entwisle, N., Kozeki, B., & Tait, H. (1989). Pupils' perceptions of school and teachers II - Relationships with motivation and approaches to learning. **Journal of Educational Psychology, 59**, 340-350.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. **Review of Educational Research, 59**, 117-142.
- Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1983). A comparison of actual and preferred classroom environments as perceived by science teachers and students. **Journal of Research in Science Teaching, 20**, 55-61.
- Galbo, J. J. (1988). An exploration of the effects of the relationships of adolescents and adults on learning in secondary schools. **The High School Journal**, (Dec.- Jan.): 97-102.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1986). School effects. In M. C. Wittrock (Ed.), **Handbook of research on teaching** (pp. 570-602). New York: Macmillan.
- Gürkan, U. (1999). Bilimsel davranışlar açısından öğretim elemanlarının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hallinger, P., & Murphy, J. F. (1986). The social context of effective schools. **American Journal of Education, 94**, 328-355.
- Hoge, D. R., Smit, E. K., & Hanson, S. L. (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth - and seventh - grade students. **Journal of Educational Psychology, 82**, 117- 127.

- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1993). The changing experience of child care: Changes in teachers and in teacher-child relationships and children's social competence with peers. **Early Childhood Research Quarterly, 8**, 15-32.
- İzci, E. (1999). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi (pedagojik formasyon) yeterliliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Jules, V. & Kutnick, P. (1997). Student perceptions of a good teacher: The gender perspective. **British Journal of Educational Psychology, 67**, 497-511.
- Karasek, R., & Theorell, T. (1990). **Healty work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life**. New York: Basic Books.
- Kasatura, İ. (1991). **Okul başarısından hayat başarısına**. İstanbul: Altın Kitaplar Basımevi.
- Kavak, Y. (1986). Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının yeterlikleri ve eğitim ihtiyaçları. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kauchak, D., & Eggen, P. (1989). **Learning and teaching: Research – based methods**. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Kızıltepe, Z. (2002). İyi ve etkili öğretmen. **Eğitim ve Bilim, 126**, 10-14.

- Kuzgun, Y. (1991). **Öğrencilerin öğretmenlerden bekledikleri ve gözledikleri davranışlar**, Eğitimde Nitelik Geliştirme Sempozyumunda sunulan bildiri, İstanbul.
- Küçükahmet, L. (1983). **Öğretim ilke ve yöntemleri**. Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Lau, S. & Leung, K. (1992). Relations with parents and school and Chinese adolescents self – concept, delinquency and academic performance, **British Journal of Educational Psychology**, **62**, 193-202.
- Marzano, R. J. (2001). How and why standarts can improve student achievement. **Educational Leadership**, **59**, 14-18.
- Mboya, M. M. (1995). Perceived teachers' behaviours and dimensions of adolescent self concepts, **Educational Psychology**, **15**, 491-499.
- McCroskey, J. C., Richmond, V. P., Sallinen, A., Fayer, J. M., & Barraclough, R. A. (1995). A cross-cultural and multi-behavioral analysis of the relationship between nonverbal immediacy and teacher evaluation. **Communication Education**, **44**, 281-290.
- Miller, P. (1998). **Nonverbal communication: What research says to the teacher** (3rd ed.). Washington DC: National Educational Association.
- Murray, H. (1983). Low – inference classroom teaching behaviours and student ratings of college teaching effectiveness. **Journal of Educational Psychology**, **75**, (1), 138-149.
- Murray, C., & Thompson, F. (1985). The representation of authority: An adolescent viewpoint. **Journal of Adolescence**, **8**, 217-229.

- Nelson, G. (1984). The relationship between dimensions of classroom and family environments and the self-concept, satisfaction, and achievement of grade 7 and 8 students, **Journal of Community Psychology**, **12**, 276-287.
- Newman, R. S., & Goldin, L. (1990). Children's reluctance to seek help with schoolwork. **Journal of Educational Psychology**, **82**, 92-100.
- Oğuzkan, F. (1989). **Orta dereceli okullarda öğretim**. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Pasch, M., Sparks – Langer, G., Gardner, T., Starko, A., & Moody, C. (1991). **Teaching as decision making: Instructional practices for the successful teacher**. White Plains, NY: Longman.
- Paykoç, F. (1981). Sınıf içi sözel öğretmen davranışlarının erişiyeye etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Persad, S. (1980). **Relationship of classroom environment, teacher and student satisfaction and student self-concept**, Unpublished master's thesis, Wilfrid Laurier University.
- Piko, B., Barabas, K., & Markos, J. (1996). Health risk behaviour of a medical student population. Report on a pilot study. **Journal of the Royal Society of Health**, **116**, 97-100.
- Reynolds, D., Sammons, P., Stoll, L., Barber, M., & Hillman, J. (1996). School effectiveness and school improvement in the United Kingdom. **School Effectiveness and School Improvement**, **7**, 133-158.

- Richmond, V. P., Gorham, J. S., & Furio, B. J. (1987). Affinity-seeking communication in collegiate female-male relationships. **Communication Quarterly, 35**, 334-348.
- Richmond, V., & McCroskey, J. (1995). **Nonverbal behaviour in interpersonal relations** (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Roeser, R., Eccles, J. S. & Sameroff, A. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns and perception by experience in middle school. **Development and Psychopathology, 10**, 321-352.
- Rosenthal, D. A., & Feldman, S. S. (1991). The influence of perceived family and personal factors on self-reported school performance of Chinese and western high school students. **Journal of Research on Adolescence, 1**, 135-154.
- Rutter, M. (1980). School influences on children's behaviour and development: The 1979 Kenneth Blackfan lecture, Children's Hospital Medical Center, Boston. **Pediatrics, 65**, 208-220.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self – report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. **Journal of Personality and Social Psychology, 50**, 550–558.
- Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self–esteem. **Journal of Early Adolescence, 14**, 226 – 249.

- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools: A study of the importance of school climate and students' satisfaction with school. **Health Education Research, 13**, 383-397.
- Scheerens, J. (1993). Basic school effectiveness research: Items for a research agenda. **School Effectiveness and School Improvement, 4**, 17-36.
- Scheerens, J., & Creemers, B. P. M. (1989). Conceptualizing school effectiveness. **International Journal of Educational Research, 13**, 691-706.
- Schneider, F. W., & Coutts, L. M. (1982). The high school environment: A comparison of coeducational and single - sex schools. **Journal of Educational Psychology, 74**, 898-906.
- Schroeder, K. (1993). Middle school teachers. **Education Digest, 58**, 72-74
- Snow, R. E. (1992). Instructional psychology: Aptitude, adaptation, and assessment. **Annual Review of Psychology, 43**, 583-626.
- Stringfield, S., & Herman, R. (1996). Assessment of the state of school effectiveness research in the United States of America. **School Effectiveness and School Improvement, 7**, 159-180.
- Temel, A. (1988). Öğrenci gözüyle öğretmen. **Çağdaş Eğitim Dergisi, 13**, (129), 21-27.
- Tezcan, M. (1985). **Eğitim sosyolojisi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No. 150.

- Tezer, F. (1998). İdeal öğretmenin kişilik özellikleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Trickett, E. J., Trickett, P. K., Castro, J. J., & Schaffner, P. (1982). The independent school experience: Aspects of the normative environments of single - sex and coed secondary schools. **Journal of Educational Psychology, 74**, 374-381.
- Uçar, G. (1997). Birleştirilmiş sınıflar fen bilgisi dersi ışık ünitesinde öğrenci başarısına öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve öğretmenlerin ders işleme yöntemlerinin etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. **Journal of Educational Psychology, 89**, 411-419.
- Woolfolk, A., & Brooks, D. (1983). Nonverbal Communication in Teaching. In E. Gordon (Ed.), **Review of Research in Education**, 10 (pp.103-141). Washington DC: American Educational Research Association.
- Woolfolk, A., & Brooks, D. (1985). The influence of teachers' nonverbal behaviours on student' perceptions and performance. **The Elementary School Journal, 85**, (4), 512-528.
- Wooten, A. F., & Grolnick, W. S. (1986). Student trust of teacher as a function of socio-communicative style of teacher and socio-communicative orientation of student. **Communication Education, 13**, 94-100.

Zastrow, C. & Kirst – Ashwan, K. (1990). **Understanding human behaviour and the social environment**, (Second ed.), Chicago: Nelson – Hall Publ.

EKLER

1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU
2. HAKEM KURULUNA VERİLEN MADDELER
3. ERGENLERİN ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİNİN DENEME UYGULAMASI
4. ERGENLERİN ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler,

“Öğretmenlerin ergenler tarafından algılanan, mevcut ve ideal özelliklerini” ölçmek amacıyla bir araştırma yürütmekteyim. Bu nedenle ekteki birinci bölümde bazı kişisel bilgiler bulunmaktadır. İkinci bölümde ise ergenlerin öğretmen algılarına ilişkin ifadeler yer almaktadır. Ölçekte yer alan ifadeleri okuduktan sonra size göre öğretmenlerinizi tamamen tanımladığını düşündüğünüz ifadelere “Tamamen Katılıyorum”, kesinlikle tanımlamadığını düşündüğünüz maddelere ise “Kesinlikle Katılmıyorum” şıklarını işaretleyiniz. Bunların dışında başka bir düşünceye sahipseniz diğer seçeneklerden size uyan bir tanesini işaretleyiniz. Elde edilen bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayın. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Murat AYDOĞDU

EK-1

A. KİŞİSEL BİLGİ FORMU: Bu bölümde size bazı kişisel bilgiler sorulmaktadır. Lütfen size uygun gelen seçenekleri işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz : Erkek () Kız ()

2. Yaşınız :

3. Okumakta olduğunuz okul:

4. Okumakta olduğunuz sınıf:

EK – 2

ERGENLERİN ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Sayın

“Öğretmenlerin ergenler tarafından algılanan, mevcut ve ideal özelliklerini” ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirilmesine çalışılmaktadır. Aşağıda bu amaç doğrultusunda oluşturulan ifadeler sunulmaktadır. Sizden, verilen ifadelerin bu davranışı ölçmeye ne derece uygun olduğunu işaretlemeniz, uygun olmadığını düşündüğünüz ifadeler üzerinde düzeltmeler yapmanız beklenmektedir. Katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Murat AYDOĞDU
Eğitimin Psikolojik Temelleri
Yüksek Lisans Öğrencisi

Tel:0.236.235.00.59(ev) 0.236.239.81.17(faks)
0.542.374.60.96(cep) 0.236.231.20.69 (iş)

Ölçekte Yer Alması Düşünülen Seçenekler

- 1. Kesinlikle katılmıyorum**
- 2. Katılmıyorum**
- 3. Orta düzeyde katılıyorum**
- 4. Katılıyorum**
- 5. Kesinlikle katılıyorum**

İFADELER	İFADELERİN UYGUNLUK DERECEİ				AÇIKLAMA
	Kesinlikle Uygun Değil (1)	Uygun Değil (2)	Uygun (3)	Kesinlikle Uygun (4)	
DİSİPLİN STRATEJİLERİ VE KURALLAR					
1.Öğretmenler öğrencilere kızdıkları zaman onları notla korkuturlar *					
2.Öğretmenler öğrencilerin dersin düzenini bozmaları ya da engellemeleri karşısında (konuşma, gürültü yapma vb.) onlara sorumluluk vererek derse katmaya çalışırlar.					
3.Öğretmenler öğrencilere sınıfta kendilerini özgürce ifade edebilecekleri güvenli bir öğrenme ortamı yaratırlar.					

4.Öğretmenler öğrencilere ortada hiçbir neden yokken hakaret ederler*					
5.Öğretmenler okul kurallarına uygun giyinmeyen öğrencilerin kıyafetlerine çok karışırlar.*					
6. Öğretmenler öğrenciler derste konuştuklarında onları tehdit ederek korkutmaya çalışırlar*					
7. Öğretmenler öğrenciler soru sordukları zaman onları cevap verirler.					
8. Öğretmenler güzel güzel ders anlatırken ansızın kızarlar*					
9. Öğretmenler öğrencilere sinirlendikleri zaman onlara sınıf içinde bağırırlar.					
10.Öğretmenler sınıf içinde kontrolü sağlamak için çok sert cezalar uygularlar.					

İFADELER	İFADELERİN UYGUNLUK DERECEİ				AÇIKLAMA
	Kesinlikle Uygun Değil (1)	Uygun Değil (2)	Uygun (3)	Kesinlikle Uygun (4)	
İLGİLENME VE DESTEK					
1. Öğretmenler öğrencilerin kendileriyle ilgili (gelecek, ders çalışma vb.) doğru kararlar vereceklerine inanırlar.					
2. Öğretmenler öğrencilerin kendilerini iyi hissedebilmeleri için okulda başarılı olabilecekleri işler verirler					
3. Öğretmenler öğrencilerin kendine özgü düşüncelerini ortaya koyabilmeleri için onlara fırsat verirler.					
4. Öğretmenler öğrencilerin yaşadıkları (korku, üzüntü, mutluluk vb.) duygularını anlayışla karşılamazlar.*					

5.Öğretmenler öğrencileri ders çalışmaları için desteklerler.					
6.Öğretmenler öğrencilere sorunları olduğunda ilgi gösterirler.					
7.Öğretmenler öğrencileri ve onların fikirlerini önemserler.					
8.Öğretmenler öğrencilere kesinlikle güvenmezler.*					
9.Öğretmenler öğrencilere arkadaşça davranmazlar.*					
10.Öğretmenler öğrencilere karşı saygılıdırlar.					
11.Öğretmenler her öğrenciye eşit ilgi göstermezler.*					
12.Öğretmenler öğrencilere her konuda yardımcı olurlar.					
13.Öğretmenler zamanlarının çoğunu öğrencilerin ev ödevlerine yardımcı olmak üzere ayırırlar.					

14.Öğrenciler öğretmenlere hiçbir konuda güvenmezler*					
15.Öğretmenler verdikleri ödevlerde öğrencilerin yaratıcı olmalarını desteklerler.					
İFADELER	İFADELERİN UYGUNLUK DERECESİ				AÇIKLAMA
	Kesinlikle Uygun Değil (1)	Uygun Değil (2)	Uygun (3)	Kesinlikle Uygun (4)	
KİŞİSEL ÖZELLİKLERİ					
1. Öğretmenler öğrencilerin sınıfta yaptıkları gürültülere karşı sabırlıdır.					
2. Öğretmenler dış görünüşlerine özen göstermezler.*					
3. Öğretmenler öğrencileri yanlış davranışta buldukları zaman eleştirirler.*					
4. Öğretmenler özel sırların paylaşılması konusunda güvenilir değildirler.*					

5. Öğretmenler öğrencilere karşı hoşgörülüdürler.					
6. Öğretmenlerin genel kültürü yüksektir.					
7. Öğretmenler öğrencilere karşı gerektiğinden fazla mesafeli davranırlar.*					
8. Öğretmenler bazı öğrencilere karşı önyargılıdırlar.*					
10. Öğretmenler öğrencilere karşı saygılı değildirler.*					
11. Öğretmenler sınıf içinde yaratıcı etkinlikler düzenlerler.					
12. Öğretmenler derse katılım, not verme gibi konularda öğrenciler arasında ayırım yaparlar.*					

İFADELER	İFADELERİN UYGUNLUK DERECEİ				AÇIKLAMA
	Kesinlikle Uygun Değil (1)	Uygun Değil (2)	Uygun (3)	Kesinlikle Uygun (4)	
ÖĞRENCİYLE ETKİLEŞİM / ÖĞRETİM SÜREÇLERİ					
1. Öğretmenler öğrencilere seviyelerinin üzerinde ödevler verirler.*					
2. Öğretmenler dersi ilgi çekici hale getirmeye çalışırlar.					
3. Öğretmenler öğrencilere söz hakkı vererek derse katılımı arttırlar.					
4. Öğretmenler dersi sıkıcı işlerler.*					
5. Öğretmenler öğrencilerin dikkatinin dağıldığını fark ettiklerinde onların dikkatlerini toplamaya (fıkra anlatma vb.) yardımcı olurlar.					

6. Öğretmenler öğrencilerle sağlıklı iletişim kuramazlar.*					
7. Öğretmenler sadece derse hazırlıklı gelen, dersten yüksek not alan öğrencilerle ilgilenirler.*					
8. Öğretmenler öğrencilerin yapabileceği işler (ödev, konu anlatımı vb.) konusunda onları desteklerler.					
9. Öğretmenler öğrencilerin yaşadığı bir sıkıntı, derse karşı ya da öğretmene karşı duyduğu bir korku durumunda onlara yardım ederler.					
10. Öğretmenler derse geç kalma, devamsızlık gibi konularda kendilerini öğrencilerin yerine koyarak onları anlayışla karşılamazlar.*					
11. Öğretmenler zamanı etkili biçimde kullanırlar.					

12. Öğretmenler ses tonunu, anlatılan konuya göre vurgu yaparak, etkili bir biçimde kullanırlar.					
13. Öğretmenler beden dilini (el-kol hareketleri, yüz ifadesi vb.) etkili biçimde kullanırlar.					
14. Öğretmenler öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenmezler.*					
İFADELER	İFADELERİN UYGUNLUK DERESESİ				AÇIKLAMA
	Kesinlikle Uygun Değil (1)	Uygun Değil (2)	Uygun (3)	Kesinlikle Uygun (4)	
ÖĞRETMENİN EĞİTSEL / SOSYAL YÖNÜ					
1. Öğretmenler öğrencilerin okulda iyi notlar almasını isterler.					
2. Öğretmenler öğrencileri sürekli birbirleriyle (disiplin kurallarına uyma, ders çalışma konularında) karşılaştırırlar.*					

3. Öğretmenler derste işlenen konuyla ilgili bilgili olsalar bile bildiklerini öğrencilerle paylaşmazlar.*					
4. Öğretmenler derste işlenen konuları günlük yaşantıyla ilişkilendirerek anlatırlar.					
5. Öğretmenler alanlarına hakimdirler.					
6. Öğretmenler derse hazırlıklı gelmezler.*					
7. Öğretmenler alanlarıyla ilgili yeni yayınları takip ederler.					
8. Öğretmenler öğrencilere adil not vermezler.*					
9. Öğretmenler derste işledikleri konularda hep aynı örnekleri verirler.*					
10. Öğretmenler alanlarıyla ilgili yeterli bilgiye sahip değildirler.*					

11.Öğretmenler öğrenciler kendileriyle aynı fikirde olmasalar bile onların konuşmalarına izin verirler.					
12.Öğretmenler mesleki eleştiri ve önerilere açık değildirler.*					
13.Öğretmenler öğrencilere çalışacakları ödev, proje gibi etkinlikler çerçevesinde birçok seçenek sunar.					

EK-3

ERGENLERİN ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

“Öğretmenlerin ergenler tarafından algılanan, mevcut ve ideal özelliklerini” belirleyebilmek amacıyla bir ölçek geliştirilmesine çalışılmaktadır. Aşağıda yer alan ifadeleri okuduktan sonra size göre **öğretmenlerinizi** tamamen tanımladığını düşündüğünüz maddelerde “Tamamen Katılıyorum”, kesinlikle tanımlamadığını düşündüğünüz maddelerde ise “Kesinlikle Katılmıyorum” şıklarını işaretleyiniz. Bunların dışında başka bir düşünceye sahipseniz diğer seçeneklerden size uyan bir tanesini işaretleyebilirsiniz. Listedeki tüm maddelerin , **hiç boş bırakılmadan** işaretlenmesi gerekmektedir. Katkılarınız için teşekkür ederim.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Öğretmenler öğrencilere kızdıkları zaman onları notla korkuturlar.	()	()	()	()
2. Öğretmenler öğrencilerin kendileri-yle ilgili (gelecek, ders çalışma vb.) doğru kararlar vereceklerine inanırlar.	()	()	()	()
3. Öğretmenler dış görünüşlerine özen göstermezler.	()	()	()	()
4. Öğretmenler öğrencilere yapabileceklerinden fazla ödevler verirler.	()	()	()	()

	Kesinlikle Katılmıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
5. Öğretmenler öğrencilerin dersin düzenini bozmaları ya da engellemeleri durumunda (konuşma, gürültü yapma vb.) onlara sorumluluk verme gibi yollarla derse katmaya çalışır.	()	()	()	()	()
6. Öğretmenler öğrencilerin kendilerini iyi hissedebilmeleri için onlara okulda başarılı olabilecekleri görevler verirler.	()	()	()	()	()
7. Öğretmenler öğrencilere karşı hoşgörülüdürler.	()	()	()	()	()
8. Öğretmenler dersi ilgi çekici hale getirmeye çalışırlar.	()	()	()	()	()
9. Öğretmenler öğrencilere sınıfta kendilerini özgürce ifade edebilecekleri güvenli bir öğrenme ortamı yaratırlar.	()	()	()	()	()
10. Öğretmenler öğrencilerin kendine özgü düşüncelerini ortaya koymaları için onlara fırsat verirler	()	()	()	()	()
11. Öğretmenler gelişen ve değişen bilgi ve teknolojiyi takip ederler.	()	()	()	()	()
12. Öğretmenler öğrencilere söz hakkı vererek derse katılımı arttıırırlar.	()	()	()	()	()

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
21. Öğretmenler öğrenciler derste konuştuklarında onları tehdit ederek susturmaya çalışırlar.	()	()	()	()	()
22. Öğretmenler derse hazırlıklı gelmezler.	()	()	()	()	()
23. Öğretmenler öğrencilere sorunları olduğunda ilgi gösterirler.	()	()	()	()	()
24. Öğretmenler öğrencilerin yapabileceği işler (ödev, konu anlatımı vb.) konusunda onları desteklerler.	()	()	()	()	()
25. Öğretmenler ders anlatırken hiçbir sebep yokken ansızın kızarlar.	()	()	()	()	()
26. Öğretmenler öğrencileri ve onların fikirlerini önemserler.	()	()	()	()	()
27. Öğretmenler alanlarıyla ilgili yeni yayınları takip ederek bu bilgileri derslerinde kullanırlar.	()	()	()	()	()
28. Öğretmenler derse geç kalma, devamsızlık gibi konularda kendilerini öğrencilerin yerine koyarak öğrencileri anlayışla karşılamazlar.	()	()	()	()	()
29. Öğretmenler öğrencilere saygı duyarlar.	()	()	()	()	()

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
30. Öğretmenler ders zamanını etkili biçimde kullanırlar.	()	()	()	()	()
31. Öğretmenler öğrencilere her konuda yardımcı olurlar.	()	()	()	()	()
32. Öğretmenler ses tonlarını, anlatılan konuya göre vurgu yaparak, etkili şekilde kullanırlar.	()	()	()	()	()
33. Öğretmenler öğrencilerin ödevlerine yardımcı olmak için onlara zaman ayırırlar.	()	()	()	()	()
34. Öğretmenler ders içinde beden dili- ni (el-kol hareketleri, yüz ifadesi vb.) etkili biçimde kullanırlar.	()	()	()	()	()
35. Öğrenciler öğretmenlerine hiçbir konuda güvenmezler .	()	()	()	()	()
36. Öğretmenler sınıf içinde yaratıcı etkinlikler düzenlerler.	()	()	()	()	()
37. Öğretmenler derse katılım, not verme gibi konularda öğrenciler arasında ayırım yaparlar.	()	()	()	()	()
38. Öğretmenler öğrencileri birbirleriyle (disiplin kurallarına uyma, ders çalışma vb. konularında) karşılaştırırlar.	()	()	()	()	()

	Kesinlikle Katılmıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
39. Öğretmenler öğrencilerin yaşadığı bir sıkıntı durumunda onlara yardımcı olurlar.	()	()	()	()	()
40. Öğretmenler derste işlenen konuları günlük yaşantıyla ilişkilendirerek anlatırlar.	()	()	()	()	()
41. Öğretmenler mesleki eleştiri ve önerilere açık değildirler.	()	()	()	()	()
42. Öğretmenler öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenmezler.	()	()	()	()	()
43. Öğretmenler not vermede adil değildirler.	()	()	()	()	()
44. Öğretmenler derste işledikleri konularda hep aynı örnekleri verirler.	()	()	()	()	()
45. Öğretmenler alanlarıyla ilgili yeterli bilgiye sahiptir.	()	()	()	()	()
46. Öğretmenler öğrenciler kendiyle aynı fikirde olmasalar bile onların konuşmalarına izin verirler.	()	()	()	()	()
47. Öğretmenler öğrencilere çalışacakları ödev, proje gibi etkinlikler çerçevesinde birçok seçenek verirler.	()	()	()	()	()

EK – 4

Açıklama: Sevgili öğrenciler, bu araştırma “Öğretmenlerin ergenler tarafından algılanan, mevcut ve ideal özelliklerini” araştırmayı amaçlamaktadır. Birinci bölümde bazı kişisel bilgiler bulunmaktadır. İkinci bölümde ise ölçek bulunmaktadır. Ölçekte yer alan ifadeleri okuduktan sonra size göre **öğretmenlerinizi** tamamen tanımladığını düşündüğünüz maddelere “Tamamen Katılıyorum”, kesinlikle tanımlamadığını düşündüğünüz maddelere ise “Kesinlikle Katılmıyorum” şıklarını işaretleyiniz. Bunların dışında başka bir düşünceye sahipseniz diğer seçeneklerden size uyan bir tanesini işaretleyebilirsiniz.

Araştırmada işaretlediğiniz maddelerden yararlanabilmek için, listedeki tüm maddelerin , **hiç boş bırakılmadan** işaretlenmesi gerekmektedir. İşaretlemeyi yaparken dürüst ve açık olmanız geçerli bir değerlendirme yapılmasına olanak verecektir. Edilen bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Murat AYDOĞDU

ERGENLERİN ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler, “Öğretmenlerin ergenler tarafından algılanan, mevcut ve ideal özelliklerini” belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmesine çalışılmaktadır. Ölçekte yer alan ifadeleri okuduktan sonra size göre **Öğretmenlerinizi** tamamen tanımladığınızı düşündüğünüz maddelere “Tamamen Katılıyorum”, kesinlikle tanımlamadığınızı düşündüğünüz maddelere ise “Kesinlikle Katılmıyorum” şıklarını işaretleyiniz. Bunların dışında başka bir düşünceye sahipseniz diğer seçeneklerden size uyan bir tanesini işaretleyebilirsiniz. Araştırmada işaretlediğiniz maddelerden yararlanabilmek için, listedeki tüm maddelerin , **hiç boş bırakılmadan** işaretlenmesi gerekmektedir. Katkılarınız için teşekkür ederim.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Öğretmenler öğrencilere () kızdıkları zaman onları notla korkuturlar.	()	()	()	()	()
2. Öğretmenler öğrencilerin () kendileriyle ilgili (gelecek, ders çalışma vb.) doğru kararlar vereceklerine inanırlar.	()	()	()	()	()
3. Öğretmenler dış görünüş-() lerine özen göstermezler.	()	()	()	()	()
4. Öğretmenler öğrencilere () yapabileceklerinden fazla ödevler verirler.	()	()	()	()	()

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
5. Öğretmenler öğrencilerin dersin düzenini bozmaları ya da engellemeleri durumunda (konuşma, gürültü yapma vb.) onlara sorumluluk verme gibi yollarla derse katmaya çalışırlar.	()	()	()	()	()
6. Öğretmenler öğrencilerin kendilerini iyi hissedebilmeleri için onlara okulda başarılı olabilecekleri görevler verirler.	()	()	()	()	()
7. Öğretmenler öğrencilere karşı hoşgörülüdürler.	()	()	()	()	()
8. Öğretmenler dersi ilgi çekici hale getirmeye çalışırlar.	()	()	()	()	()
9. Öğretmenler öğrencilere sınıfta kendilerini özgürce ifade edebilecekleri güvenli bir öğrenme ortamı yaratırlar.	()	()	()	()	()
10. Öğretmenler öğrencilerin kendilerine özgü düşüncelerini ortaya koyabilmeleri için onlara fırsat verirler.	()	()	()	()	()
11. Öğretmenler gelişen ve değişen bilgi ve teknolojiyi takip ederler.	()	()	()	()	()

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
12. Öğretmenler öğrencilere söz hakkı vererek derse katılımı arttırmırlar.	()	()	()	()	()
13. Öğretmenler öğrencilere sinirlendikleri zaman onlara sınıf içinde bağırmırlar.	()	()	()	()	()
14. Öğretmenler öğrencilerin yaşadıkları (üzüntü, mutluluk, korku vb.) duygularını anlayışla karşılamazlar.	()	()	()	()	()
15. Öğretmenler bazı öğrencilere karşı önyargılıdırlar.	()	()	()	()	()
16. Öğretmenler öğrencilerin dikkatinin dağıldığını fark ettiklerinde onların dikkatlerini toplamaya (fıkra anlatma vb.) çalışırlar.	()	()	()	()	()
17. Öğretmenler sınıf içinde kontrolü sağlamak için katı cezalar uygularlar.	()	()	()	()	()
18. Öğretmenler öğrencileri ders çalışmaları için desteklerler.	()	()	()	()	()
19. Öğretmenler sınıf içinde karşılaştıkları sorunları pratik bir şekilde çözerler.	()	()	()	()	()

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
20. Öğretmenler sadece derse() hazırlıklı gelen, çalışkan öğren- cilerle etkileşimde bulunurlar.	()	()	()	()	()
21. Öğretmenler öğrenciler () derste konuştuklarında onları tehdit ederek susturmaya çalışırlar.	()	()	()	()	()
22. Öğretmenler derse hazır-() lıklılı gelmezler.	()	()	()	()	()
23. Öğretmenler öğrencilere () sorunları olduğunda ilgi gösterirler.	()	()	()	()	()
24. Öğretmenler öğrencilerin () yapabileceği işler (ödev, konu anlatımı vb.) konusunda onları desteklerler.	()	()	()	()	()
25. Öğretmenler ders anlatır-() ken hiçbir sebep yokken ansızın kızarlar.	()	()	()	()	()
26. Öğretmenler öğrencileri () ve onların fikirlerini önemserler.	()	()	()	()	()
27. Öğretmenler alanlarıyla () ilgili yeni yayınları takip ederek bu bilgileri derslerinde kullanırlar.	()	()	()	()	()

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
28. Öğretmenler derste işlenen() konuları günlük yaşantıyla ilişkilendirerek anlatırlar.	()	()	()	()	()
29. Öğretmenler mesleki () eleştiri ve önerilere açık değildirlir.	()	()	()	()	()
30. Öğretmenler not vermede () adil değildirlir	()	()	()	()	()
31. Öğretmenler alanlarıyla () ilgili yeterli bilgiye sahiptir	()	()	()	()	()
32. Öğretmenler öğrenciler () kendileriyle aynı fikirde olmasalar bile onların konuşmalarına izin verirler	()	()	()	()	()
33. Öğretmenler öğrencilere () çalışacakları ödev, proje gibi etkinlikler çerçevesinde birçok seçenek verirler	()	()	()	()	()