

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

SORUN DAVRANIŞ GÖSTEREN ÖĞRENCİLERİN ÖĞRETMENLERİNE
YÖNELİK BİLİŞSEL KURGULARI: BİR REPERTUAR AĞI ÇALIŞMASI

Semiha BAĞIŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2018

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKU ROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

SORUN DAVRANIŞ GÖSTEREN ÖĞRENCİLERİN ÖĞRETMENLERİNE
YÖNELİK BİLİŞSEL KURGULARI: BİR REPERTUAR AĞI ÇALIŞMASI

Semiha BAĞIŞ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. M. SENCER ÖZSEZER

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. İsmail SANBERK

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan ÇOLAKKADIOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2018

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd. Doç. Dr. M. Sencer ÖZSEZER
(Danışman)

Üye: Yrd. Doç. Dr. İsmail SANBERK

Üye: Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan ÇOLAKKADIOĞLU

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

...../...../ 2018

Prof. Dr. H. Mahir FİSUNOĞLU
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 15 / 01/ 2018

Semiha BAĞIŞ

ÖZET

SORUN DAVRANIŞ GÖSTEREN ÖĞRENCİLERİN ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK BİLİŞSEL KURGULARI: BİR REPERTUAR AĞI ÇALIŞMASI

Semiha BAĞIŞ

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. M. Sencer ÖZSEZER

Ocak 2018, 104 sayfa

Bu araştırma sorun davranış gösteren öğrencilerin öğretmenlerine yönelik bilişsel yapılarını belirlemeyi ve öğretmenlerini ideal olarak nasıl gördüklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın katılımcıları özel bir okulda görev yapan öğretmenler ile yaş ortalaması 10 olan ve dördüncü sınıfa devam öğrencilerdir. Katılımcı öğrencilerin belirlenme sürecinde, öğretmenlere “İstenmeyen Davranış Tarama” listesi doldurtulmuş ve böylece öğretmen görüşlerine dayalı sorun davranış gösteren 30 öğrenci belirlenmiştir. Araştırma sürecinin devamında dördüncü sınıf derslerine giren 26 öğretmene Çocuk Sevme Ölçeği ve Öğretmen Yeterlik Ölçeği uygulanarak, ham puanları listelenmiştir. Araştırmanın son aşamasında ise sorun davranış gösteren öğrencilerin, öğretmenlerine yönelik bilişsel kurgularını açığa çıkartmak adına Repertuar Ağı yöntemi uygulanmıştır. Verilerin analizinde, bilgisayar tabanlı analiz programı olan İdiogrid veri analizi programı kullanılmıştır. Araştırmanın modeli, idiyografik (iç geçerliği öncelleyen), tarzda bir nicel vaka analizidir.

Araştırma, öğretmenlerin ideal öğretmene olan öklit uzaklık katsayısı, ideal-ideal olmayan öğretmenler için kullanılan kişisel yapılar ile ideal/ideal olmayan öğretmenlerin her iki ölçekten aldıkları puanları ortaya çıkarmayı hedeflemiştir.

Araştırma sonucu, sorun davranış gösteren öğrenciler genel olarak öğretmenlerini ideal görmekle birlikte, araştırmaya katılan sadece 4 öğrencinin öğretmenini ideal öğretmen elementi ile bire bir eşleştirdiğini göstermiştir. Genel olarak ideal öğretmene yönelik kullanılan yapıların daha çok *sevgi temalı* olduğu, öğretmenin duyuşsal bileşen boyutuna dikkat çekildiği tespit edilmiştir. İdeal olarak görülen öğretmenlerin ölçek sonuçlarına bakıldığında Çocuk Sevme Ölçek sonuçlarının yüksek

olduğu, ancak Öğretmen Yeterlik Ölçek sonucunun değışkenlik gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan 6 öğrenci öğretmenlerini ideal olmayan öğretmen olarak görmektedir. Paralel olarak bu öğrenciler için kullanılan yapıların olumsuz kişilik özellikleri ile temsil edildiği görülmüştür. İdeal olmayan öğretmenlerin ölçek sonuçlarına bakıldığında Çocuk Sevmeye Ölçek sonuçlarının düşük olduğu, ancak Öğretmen Yeterlik Ölçek sonucunun aynı şekilde değışkenlik gösterdiği tespit edilmiştir. Sonuç olarak Sorun Davranış Gösteren öğrencilerin, kendileri ile olumlu iletişim kuran, kendilerini seven öğretmenleri ideal olarak gördükleri, ideal öğretmenlerin Çocuk Sevmeye Ölçek sonuçlarının yüksek olduğu, ideal olmayan öğretmenlerin ise Çocuk Sevmeye Ölçek sonuçlarının düşük olduğu söylenebilir. Sonuçta öğrencilerin önceliğinin alan yeterliliği yada mesleki uzmanlıktan öte sevgi ihtiyacı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Repertuar ağı tekniği, sorun davranış, ideal öğretmen, çocuk sevmeye ölçeği, mesleki yeterlik ölçeği.

ABSTRACT**COGNITIVE CONSTRUCTS OF STUDENTS WHO DEMONSTRATE
PROBLEM BEHAVIORS TOWARDS THEIR TEACHERS: A REPERTORY
GRID STUDY****Semiha BAĞIŞ****Master Thesis, Department of Educational Sciences****Supervisor: Asst. Prof. Dr. M. Sencer ÖZSEZER****January 2018, 104 pages**

This study aims to identify cognitive constructs of students who demonstrate problem behaviors towards their teachers and reveal how ideally they see their teachers. The participants of the study were teachers who worked in a private school and 10 year-old students who attended 4th grade. Before the participant students were identified, the teachers were administered “Unwanted Behavior Screening/Survey” list, and thus 30 students who demonstrated problem behaviors were identified based on the teachers’ views. Following this, 26 teachers who taught 4th graders were administered the Liking of Children Scale and Teacher Efficacy Scale, and their raw score was obtained. In the final stage of the research, Repertory Grid method was utilized in order to reveal cognitive constructs of students who demonstrated problem behaviors towards their teachers. Data were analyzed using Idiogrid, which is a computer-based data analysis program. Research model is a quantitative case analysis in idiographic style (prioritizing content validity). The study aims, teachers’ *Euclidean distance* coefficient to the ideal teacher, to reveal personal constructs used for ideal-nonideal teachers, and ideal/non ideal teachers’ scores from both the Liking of Children Scale and Teacher Efficacy Scale.

Results show that although students who demonstrated problem behaviors generally saw their teacher as ideal, only 4 student participants had one to one match of their teacher with the ideal teacher element. Generally, the constructs used for ideal teachers had the *love theme*, and the teacher’s affective component aspect was emphasized more. An analysis of the scale results of teachers who were seen ideal showed that the Liking of Children Scale results were high, but the Teacher Efficacy

Scale results were found to vary. Six of the participating students saw their teacher as nonideal. In line with this, the constructs used for these students were found to be represented with negative personality features. Nonideal teachers' scale results showed that the Liking of Children Scale results were low, but the Teacher Efficacy Scale results were similarly found to vary.

Results showed that students who demonstrated problem behaviors saw the teachers who communicated with them positively and who loved them as ideal; ideal teachers' Liking of Children Scale scores were high, and nonideal teachers' Liking of Children Scale scores were low. In conclusion, children's priority seemed to be the need for love rather than field proficiency or professional expertise.

Key Words: Repertory grid technique, problem behavior, ideal teacher, liking of children scale, teacher efficacy scale

ÖNSÖZ

Öncelikle süreç boyunca her durum ve koşulda bana destek olan, tüm sıkıntılarında beni dinleyen, bana yol gösteren ve kendimi değerli hissetmeme sağlayan, her türlü olumsuz zamanda beni yüreklendiren ve tez danışmanından daha fazlası olduğunu hissettiren danışmanın Yrd. Doç. Dr. M. Sencer ÖZSEZER' e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca, bilgileriyle beni aydınlatan, gelişmeme katkı sağlayan kısıtlı vaktini bana ayırarak değerli bilgi ve görüşlerini benimle paylaşan Yrd. Doç Dr. İsmail SANBERK'e çok teşekkür ederim.

Tez jürimde yer alarak değerli görüşleriyle tezime katkı sağlayan Yrd. Doç Dr. Oğuzhan ÇOLAKKADIOĞLU'na çok teşekkür ederim.

Ayrıca araştırma boyunca benle birlikte bu süreci yaşayan ve her başım sıkıştığında bana yardımcı olan hayat arkadaşım, eşim Mehmet BAĞIŞ'a, onunla geçirdiğim zamanından çalarak, bu süreçte belkide en alayışlı, en sabırlı olan, hayatımın rengi kızım Alin BAĞIŞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca koşulsuz şartsız her durumda bana destek olan, sevgisini esirgemeyen, beni ben yapan aileme annem Rabia Topak ile babam Ayhan Topak'a sonsuz teşekkürler.

Son olarak Sosyal Bilimler Enstitüsü çalışanlarına ve bu araştırmaya destek sağlayan Çukurova Üniversitesi Araştırma Fonu Saymanlığına (SYL-2016-5401) ve Eğitim Fotokopi çalışanlarına teşekkür ederim.

Semiha BAĞIŞ

Adana / 2018

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
EKLER LİSTESİ	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı	12
1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	13
1.4. Sınırlılıklar	15
1.5. Sayıtlar	16
1.6. Tanımlar	16

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR İLE İLGİLİ AÇIKLAMALAR

2.1. Bir Toplumsal Birim Olarak Öğretmen	18
2.1.1. Öğretmen Öğrenci İlişkisi	20
2.1.1.1. Öğretmenlerin Öğrencilerine Yönelik Algıları	22
2.1.1.2. Öğrencilerin Öğretmenlere Yönelik Algıları	23
2.2. Bir Meslek Elemanı Olarak Öğretmen (Öğretmen Kimliği) ve Çocuk Sevgisi	26
2.3 Bir Meslek Elemanı Olarak Öğretmen (Öğretmen Kimliği) ve Mesleki Yeterliliği	28
2.4 Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları	29
2.4.1. Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Baş Etme Stratejileri	31
2.5. Bilişsel Temsil	33
2.5.1. Kişisel Yapılar Kuramı (Personal Construct Theory)	33

2.5.1.1 Temel Kavramlar ve İlkeler	33
2.5.2. Repertuar Ağı Tekniği	35
2.6. İlgili Araştırmalar	37
2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	37
2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	39
2.6.3. Konu İle İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi	41

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	42
3.2. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri	43
3.2.1. İstenmeyen Davranış Tarama Listesi	43
3.2.2 Öğretmen Yeterlilik Ölçeği	43
3.2.3. Çocuk Sevme Ölçeği (ÇSÖ)	44
3.2.4 Repertuar Ağı Tekniği	45
3.3. Araştırma Grubu	48
3.4. İşlem	49
3.5. Verilerin Analizi	52

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Sınıf Kurallarına Uymayan Olarak Adlandırılan Öğrenciler Tarafından İdeal ve İdeal Olmayan Öğretmenlerin Belirlenmesine Yönelik Bulgular	54
4.2 Sınıf Kurallarına Uymayan Olarak Adlandırılan Öğrencilerin, İdeal-İdeal Olmayan Öğretmenleri İçin Kullandıkları Kişisel Yapılara Ait Bulgular	55
4.3 İdeal ve İdeal Olmayan Olarak Görülen Öğretmenlerin Hangi Kişisel Yapıları Görece Baskın Bir Şekilde Üzerinde Taşıdığına Yönelik Bulgular (Korelasyon İlişkisi)	57
4.3.1. İdeal Olarak Görülen Öğretmenlerin Hangi Kişisel Yapıları Görece Baskın Bir Şekilde Üzerinde Taşıdığına Yönelik Bulgular (Korelasyon İlişkisi)	58

4.3.2 İdeal Olmayan Olarak Görülen Öğretmenlerin Hangi Kişisel Yapıları Görece Baskın Bir Şekilde Üzerinde Taşıdığına Yönelik Bulgular (Korelasyon İlişkisi)	61
4.4 Sınıf Kurallarına Uymayan Olarak Adlandırılan Öğrencilerin, İdeal ve İdeal Olmayan Olarak Konumlandığı Öğretmenlerin, Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Çocuk Sevmeye Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular	62
4.4.1 Sınıf Kurallarına Uymayan Olarak Adlandırılan Öğrencilerin, İdeal Olarak Konumlandığı Öğretmenlerin, Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Çocuk Sevmeye Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular	63
4.4.2 Sınıf Kurallarına Uymayan Olarak Adlandırılan Öğrencilerin, İdeal Olmayan Olarak Konumlandığı Öğretmenlerin, Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Çocuk Sevmeye Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular	64

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. İdeal Öğretmene Yakın/Uzak Konumlandırılan Öğretmenlere Yönelik Bulguların Tartışılması	65
5.2. İdeal Öğretmene Yakın/Uzak Konumlandırılan Öğretmenler İçin Kullanılan Kişisel Yapılar Görece Baskın Olma Durumlarına Yönelik Bulguların Tartışılması	66
5.3. Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Çocuk Sevmeye Ölçeğine Yönelik Bulguların Tartışılması	71

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç	77
6.2. Öneriler	78
6.2.1. İleride Yapılacak Araştırmalar Yönelik Öneriler	79

KAYNAKÇA	80
EKLER	99
ÖZGEÇMİŞ	104

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Olgu 18’in Kişisel Yapılarının Gösterildiği Repertuar Ağı.....	46
Tablo 2. Olgu No. 18’in Derecelendirilmiş Repertuar Ağı Örneği.....	48
Tablo 3. Katılımcıların ÖYÖ ve ÇSÖ 'den aldıkları ham puanların sıralaması.....	50
Tablo 4. Öğretmenlerin “İdeal ve İdeal Olmayan Öğretmen” Elementine Olan Öklid Uzaklık Katsayısı.....	54
Tablo 5. Öğrencilerin, İdeal-İdeal Olmayan Öğretmenleri İçin Kullandıkları Kişisel Yapılar	56
Tablo 6. Korelasyon Değerleri	57
Tablo 7. İdeal Olarak Görülen Öğretmenlerin Görece Baskın Olarak Üzerinde Taşıdığı Kişisel Yapılar	58
Tablo 8. İdeal Olmayan Olarak Görülen Öğretmenlerin Baskın Olarak Üzerinde Taşıdığı Kişisel Yapılar	61
Tablo 9. İdeal Olarak Konumlandırılan Öğretmenlerin, Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Çocuk Sevme Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular	63
Tablo 10. İdeal Olmayan Olarak Konumlandırılan Öğretmenlerin, Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Çocuk Sevme Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular...	64

EKLER LİSTESİ**Sayfa**

EK 1: İstenmeyen Davranış Tarama Listesi.....	99
EK 2: Çocuk Sevme Ölçeği	101
EK 3: Öğretmen Yeterlik Ölçeği	102



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem

İnsan eğitimi doğumla başlayıp, yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Her insan belli bir yetenek ile dünyaya gelir. Günümüzde insanların yeteneklerine ve ihtiyaçlarına cevap veren kurumlar olan okullar, bireylerin yaşamlarında önemli bir yere sahiptir. Okul en genel tanımıyla bireyleri hayata hazırlayan kurumlar olarak adlandırılrsa da, okul ile ilgili bazı farklı tanımlamalara gidilmiştir.

Okul, önceden belirlenmiş hedef davranışları öğrencilere kazandırmak amacıyla inşa edilmiş sosyal bir sistem (Özdemir & Kalaycı, 2013) olarak tanımlanırken, Türkoğlu (1996, s. 9) okulu, "iyi ve mutlu bir toplum yaratmak için oluşturulmuş, bilimsel gelişmelere göre işlevi değişen bir kurum" şeklinde tanımlamıştır. Sarı (2006) okulları, çocukların öğrenmelerini maksimum düzeye yükselten, öğrencelerin kendilerini mutlu ve güvende hissettikleri, öğretmenlerinden ve öğrendiklerinden tatmin oldukları yerler şeklinde tanımlamaktadır. Yüksel (2005) okulu, eğitmek istediği öğrencilere yeni davranışlar kazandıracak ya da istenmeyen davranışlarını kaldıracak yaşantılar hazırlayıp sunan bir sistem şeklinde görmektedir.

Okul ile ilgili tanımlamalar farklılık gösterse de, değişmeyen tek gerçeğin çocuğun zamanının büyük bir kısmını okul da geçirdiğidir. Çocuklara yaşama hazırlayan okullar günümüz eğitim sisteminde sık sık sorgulanmakta, öğrencinin potansiyelini açığa çıkarma fırsatı veren kurumlara dönüştürülmesi için değişikliklere gidilmektedir.

İlkokul, eğitim ve öğretim sürecinin ilk basamağı, temeli olması açısından önemlidir. Öğretmenler bu sürecin düzenlenmesinde, öğrencilere rehber olma görevini üstlenmiş olan en önemli öğelerdir. Bu açıdan öğretmenlerin, öğrenciler tarafından nasıl algılandığının ortaya çıkarılması, değişen çağ ile birlikte tanımı değişen okul ve öğretmen kavramının geliştirilmesi için önemlidir.

Sınıflar, okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü birimler olarak karşımıza çıkmakta, bu birimlerin düzenleyici olan öğretmenlerin öğrencileri öğrenme yaşantılarını kazanmalarına kılavuzluk eden ve yön veren; kısaca öğrencilerin öğrenmesine rehberlik eden kişiler olarak tanımlanmaktadır. Geleceğin bireylerinin yetişmesinden sorumlu olan öğretmenlerin dönemin ihtiyaçlarına cevap verecek

donanımında olması, görevini en iyi şekilde yerine getirecek düzeyde mesleki ve kişilik özelliklerine sahip olması beklenmektedir.

Okulda her öğrenci, öğretmenleri tarafından kabul edilmek, değer verilmek, sevilme saygı görmek ister. Öğrenci okulda bu isteklerini karşılayacak öğretmen ile karşılaşmadığında çoğunlukla kendini mutsuz ve yalnız hissedecek, kendi duygularını farklı bir şekilde ifade edebilmek adına istenmeyen davranışlara yönelecektir. İstenmeyen davranış en genel tanımıyla, eğitim-öğretim sürecini bozan davranışlar bütünüdür. İstenmeyen davranışlarla ilgili ortak bir tanım olmasa da aşağıda bazı tanımlara yer verilmiştir.

Sınıf ortamını bozan ve hem öğretmenin kendini kontrol etmesini zorlaştıran hem de öğretimi aksatan sınıf ortamına uygun olmayan öğrenci davranışları (Ataman, 2003) olarak tanımlanırken; Kyriacou (1997:121) “sınıf ortamında etkili bir öğrenme deneyimi oluşturmak ve sürdürmek için öğretmenin etkinliğini etkileyen herhangi bir davranış” olarak tanımlamıştır (Akt. Yuan & Che 2012). Sınıf ortamında karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışları öğretme sürecini, sınıf yönetimini ve öğretmen tutumunu olumsuz etkileyen davranışlardır (Özer, Bozkurt & Tuncay, 2014). Bir öğrenme ve öğrenci bakış açısına göre, istenmeyen öğrenci davranışlarının öğrencilerin kendileri üzerinde büyük bir etkisi olmaktadır (Tsouloupas, Carson & Matthewes, 2014). Hemen her sınıf düzeyinde istenmeyen öğrenci davranışı ile karşılaşmak mümkündür. Alan yazın incelendiğinde istenmeyen öğrenci davranışları ile ilgili çeşitli disiplin yaklaşımları önerilmektedir. Ancak, disiplin sağlamada tek bir modelin öne çıkması ve bütün disiplin sorunlarına çözüm getireceğinin söylenmesi mümkün değildir (Sadık, 2006). Herkesin üzerinde hem fikir olduğu istenmeyen öğrenci davranışlarını listelemek oldukça zordur. Ancak genel bazı ölçütlerden yola çıkarak çeşitli sınıflamalar yapılmıştır (Yılmaz, 2008).

Charles'a (1999) göre beş çeşit istenmeyen öğrenci davranışı olduğu, bunların saldırganlık, ahlaksızlık, otoriteye meydan okuma, sınıfın düzenini bozma ayrıca verilen görevi yapmama şeklinde olduğunu belirtmiştir (Akt. Altınel, 2006).

Özer, Bozkurt ve Tuncay'a göre (2014) en çok karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarının derse karşı ilgisizlik, arkadaşını şikâyet etme, izinsiz konuşma, derste başka şeylerle uğraşma şeklinde olduğunu ifade etmektedirler.

Infantino ve Little (2005) tarafından yapılan 350 ortaokul öğrencisiyle yapılan bir araştırmaya göre sorun niteliği taşıyan, en fazla karşılaşılan istenmeyen davranışın “söz almadan konuşma” olduğu belirtilmiştir. Houghton, Wheldall ve Merrett (1988)

tarafından 251 ortaöğretim öğretmenine uyguladıkları çalışma sonucunda da en çok karşılaşılan sorun davranışın çevresindekilerle konuşma ve diğer çocukları engelleme olduğu, üçüncü sorun davranışın ise yavaşlık olduğu sonucuna varmışlardır.

Alan yazında yurtdışında yapılan araştırmalara bakıldığında, eğitim sistemi ve kültür arasında farklılık olsa da, istenmeyen öğrenci davranışlarının benzerliği dikkat çekmektedir. Norveç'te 86, ve İngiltere'de 100 öğretmenle yapılan araştırmaya göstermiştir ki diğer öğrencilere baskı uygulama, öğretmene karşı gelme, anti-sosyal davranışlarda bulunma, verilen görevi yerine getirmeme en fazla karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarıdır (Stephens, Kyriacou & Tønnessen, 2005).

İstenmeyen davranışlarla gerek yurt içi gerekse yurt dışında yapılan çalışmalar sonucunda; özellikle "sırası gelmeden konuşma, arkadaşlarını rahatsız etme, ders etkinliklerine katılmayı reddetme, öğretmenin istemlerine karşı gelme, arkadaşlarının çalışmalarını bölme, dikkatini derse vermeme" şeklinde davranışların öne çıktığı görülmektedir (Çapri, Balci & Çelikkaleli, 2010).

Eğitimde, öğrenme sürecinin işleyişinde kaynak öğretmen, alıcı ise öğrencidir. Öğretmenler, değişen çağın ihtiyaçlarına cevap verebilmek için, sadece aktaran değil, aynı zamanda sınıf içerisindeki dinamikleri de etkili bir şekilde kullanabilen bireyler olmalıdır. Sınıf içerisinde öğretmenlerin sahip olduğu kişilik özellikleri, tutumları, akademik yeterlilikleri öğrenci ile ilişkilerini yönetme konusunda oldukça belirleyici olabilmektedir. Sınıfta öğrenci davranışlarını etkileyen etmenler arasında, öğrencilerin özellikleri ve gereksinimleri, okulun yönetim yapısı, öğretmenlerin sahip olduğu kişisel geçmiş ve öğretmenlerin öğrencilere kazandırmak istedikleri davranışlar doğrudanlığındaki inançları yer almaktadır (Atıcı, 2014).

Ancak alan yazın incelendiğinde istenmeyen öğrenci davranışlarının, öğrencilerin ailelerinin ve arkadaşlarıyla olan iletişiminin, çevrelerinin özelliklerinden kaynaklanabileceği gibi öğretmenlerin kendilerinin oluşturdukları sınıf ortamından da kaynaklanabileceği görülmektedir (Sadık, 2002)

Marsh (1978), (Akt. Kyriacou, 1997), öğrencinin özellikle yanlış davranışı "tahrik ettiği" hissi veren dört öğretmen davranış biçimini vurgulamıştır.

- Sıkıcı olan öğretmenler
- Öğretemeyen öğretmenler
- Disiplinsiz olan öğretmenler

- Haksız karşılaştırmalar yapan öğretmenler olarak belirtilmiştir.

Sınıf ya da okul ortamında istenmeyen bir öğrenci davranışı ile karşılaşıldığında öğretmenlerden, bu tür davranışlara doğru tepkilerde bulunarak, davranışın eğitsel amaçlara ulaştırıcı yönde değiştirilmesine öncülük etmeleri beklenir (Girmen, Anılan, Şentürk & Öztürk, 2006). Etkili öğretmenlerin, sınıf yönetiminde üç stratejiyi birleştiren bir tarzda karakterize edildiğini bunların da sınıf yönetimi ve davranış problemlerini önlemeye yönelik pozitif iklim stratejileri, kısa dönem yönetimi ve davranış problemlerinin kontrolünde edimsel öğrenme stratejileri ve uzun vadeli problem çözme stratejileridir (Bear, 1998).

Buradan "etkili öğretmen" veya başka bir isimlendirmeye "ideal öğretmen" kimdir" sorusuna ulaşılmaktadır. Genel olarak öğretmenin sahip olması gereken özelliklerle ilgili birçok araştırma bulunmaktadır. Ancak değişen çağ ile birlikte öğretmenlerden beklenen özellikler de değişme göstermektedir.

Buna göre Öğretmenlik Mesleği; 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesine göre "Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir" olarak tanımlanmış ve öğretmenlerin bu görevlerini Türk Milli Eğitimin temel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekte (yerine getirmekte) yükümlü oldukları belirtilmiştir (Resmi Gazete, 1973).

MEB Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerini, kişisel ve mesleki değerler, öğrenciyi tanıma, öğretme-öğrenme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi olmak üzere altı başlık altında sınıflandırmıştır. Bu yeterlilik alanları:

- Kişisel ve Mesleki Değerler; Öğretmen, öğrencileri birey olarak görür, onların yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar. Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge vb) izleyerek bunlara uygun davranır.
- Öğrenciyi Tanıma: Öğretmen, öğrencinin tüm özelliklerini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilir, geldiği ailenin ve çevrenin sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır.
- Öğretme-Öğrenme Süreci: Öğretmen, öğretme-öğrenme sürecini planlar, uygular ve yönetir.

- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme: Öğretmen, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirir. Öğretmenlerin kendilerini ve diğer öğrencileri değerlendirmelerini sağlar. Ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanır, sonuçları öğrenci, veli, yöneticiler ve öğretmenlerle paylaşır.
- Okul, Aile ve Toplum İlişkileri: Öğretmen okulun bulunduğu çevrenin, doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır. Aileleri ve toplumu eğitim sürecine ve okulun gelişimi ile ilgili çalışmalara katılmaları yönünde teşvik eder.
- Program ve İçerik Bilgisi: Öğretmen Türk Milli Eğitim Sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile özel alan öğretim programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini bilir ve uygular.

Bu açıklamalar ışığında etkili öğretmen özellikleri ile ilgili açıklamalara yer verilecektir.

Goldhaber (2002) iyi bir öğretmenin gözlenebilir bir fark yarattığını, ancak iyi bir öğretmeni neyin oluşturduğunun açık olmadığını belirtirken, Rubio (2010) etkili bir öğretmenin yalnızca derin bir içerik bilgisine sahip olmakla kalmayacağını, aynı zamanda örgütsel, yönetim ve iletişim becerileri, örgütlenebilme talimatlarının verebilmesini ve ilgili, adil değerlendirmelerin sağlanmasını gerçekleştireceğini söylemiştir. Buna ek olarak, etkili öğretmenin, sıcak bir sınıf iklimi yaratmak, heyecan, motivasyon sağlamak için sorumlu olduğunu ve etkileşimli bir öğretmen-öğrenci ilişkisini yarattığını belirtmiştir.

Emmer, Evertson ve Anderson (1980) etkili bir öğretmenin, öğretim yılının başında özellikle ilk gününde okul kurallarını koyan, sınıf organizasyonunu ve öğrenciden beklentilerin açıklayan kişi olduğunu, bunun okul yılının başarılı veya başarısız olmasını etkileyen önemli bir etken olduğunu söylemişlerdir. Stronge (2007), etkili öğretmende aranılması gereken ilk özelliğin karakteri olduğunu belirtmiş, pek çok açılarından etkili öğretmenin tanımının yapılabileceğini ama bireylerin kişiliğinde değişim yapmanın zor olduğunu söylemiş, etkili öğretmenin öğrenciler, meslektaşlar, ebeveynler ve yöneticileri ile diyalogda olduğunu, sürekli olarak saygı içerisinde olduğunu, erişilebilir ve alanında uzman olduğunu belirtmiştir.

Telli, Brok ve Çakıroğlu (2008) tarafından ideal öğretmen ile ilgili yapılan araştırma sonucunda, ideal öğretmeni öğrencileri motive eden, onlara rehberlik yapan,

özgüvenlerini kazanması konusunda yardımcı olan, öğrencileriyle olumlu ilişkiler kuran ve öğrencilerinden saygı gören bir kişi olarak tanımlamışlardır.

Douna, Kyridis, Zagkos, Ziontaki ve Pandis (2015) 200 üniversite öğrencisi ile yapılan çalışma sonucunda ideal bir eğitmenin samimi, ulaşılabilir, öğrenciye aşina olan, öğrencilerle konuşan, görüşlerini dikkate alan yanı sıra eğitim alanıyla ilgili tam bir bilgiye sahip olan, teoriyi uygulamaya dönüştürme becerisi olan, teknolojik araçlardan faydalanabilen kişi olarak tanımlamışlardır.

Türkiye’de yapılan literatür araştırması sonucu ideal veya etkili öğretmen ile ilgili şu tanımlara ulaşılmıştır.

Özabacı ve Acat (2005) iyi bir öğretmen olmayı meslek hakkında düşünme, sürekli olarak kendini mükemmel yapma, yansıtıcı bir eğitimci olma ve iyi bir öğretmen olma arzusunu taşıma olarak ifade etmişlerdir. Özabacı ve Acat (2005) tarafından 362 üniversite öğrencisi ile yaptıkları çalışmada ideal öğretmende bulunması gereken on özellik; bilgilendirici, mesleğini seven, dile hâkim, işini seven, güvenilir, bilgili, iletişim kurabilen, demokratik, dürüst, tarafsız özellikleri olmuştur. Kızıltepe (2002) iyi bir öğretmeni tarif etmek zor olduğunu veya iyi bir öğretmenin tek bir tarifinin olmadığını, ancak iyi öğretmen özelliklerinin birkaç başlık altında toplanabileceğini belirtmiştir.

Şişman ve Acat’a (2003) göre de yetkin bir öğretmenin özelliği konusunda ortak bir standartın olmadığı ancak çalışmalar incelendiğinde öğretmenlikle ilgili dört yeterlilik alanından bahsedildiğini belirtmişlerdir. 1) Alan bilgisi konusunda yeterlik, 2) Öğretmenlik meslek formasyonuna ilişkin yeterlik, 3) Genel kültür alanında yeterlik ve 4) Etik değerlere sahip olma yönünden yeterlik şeklindedir.

Aypay (2011) tarafından 183 öğretmen ile yapılan çalışmada İyi Öğretmen’in sahip olması gereken özellikleri sıralamış ve ilk sırayı, kişilik özelliklerine; ikinci sırayı, pedagojik formasyon bilgi ve becerilerine; üçüncü sırayı, mesleki motivasyona dair özelliklere; dördüncü sırayı, iletişim becerisine ve son sırayı da alan bilgisine verdiklerini göstermiştir.

Çalışkan, Işık, Saygın (2012)’a göre genel olarak öğretmenin sahip olması gereken yeterlikleri üç alanda incelenmesi gerektiğini belirtmişler ve bunları kişisel, alan ve eğitsel yeterlikler olarak ayırmışlardır.

Tunca, Şahin, Oğuz ve Güner (2015) Eğitim Fakültesi’nde eğitim gören öğretmen adayları ile ideal öğretmende bulunması gereken özellikleri araştırdığı araştırma sonucunda; ideal öğretim üyesinde bulunması gereken nitelikleri “mesleki rol

ve sorumluluklar, mesleki değerler, kişisel özellikler, mesleki etik ilkeler ve toplumsal sorumluluk” olmak üzere beş ana tema altında toplamışlardır.

İngiltere’de Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Kurulu (CATE) öğretmen yeterliliklerini altı başlık altında toplamıştır. Bu yeterlilikler ise müfredat bilgisi, öğrencilerin öğrenimini planlama, sınıf yönetimi, ölçme-değerlendirme, kendi öğretme işini değerlendirme, mesleki ilişkiler ve niteliklerden oluşur (Moore, 1996).

Bu çalışmalar ışığında, etkili bir öğretmenin özellikleri konusunda ortak bir sınıflama yapılamadığı, ancak gerek yurt içi gerekse yurt dışında yapılan çalışmalarda kişisel ve mesleki yönlerden öğretmen adaylarının sahip olması gereken niteliklerle ilgili değişik sınıflamaların olduğu görülmüştür.

Mesleki yönden öğretmenlerin sahip olması gereken özellikleri Özer ve Gelen (2008) alanıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olan ve bu bilgileri öğrencilere en iyi şekilde aktarabilen, öğretmenlik meslek bilgisi ve mesleğini daha iyi icra etmesine yardımcı olabilecek her türlü genel kültür bilgisine sahip olan şeklinde ifade etmişlerdir. Barnett ve Hodson (2000), öğretmenin sahip olduğu bilgiyi kısaca üç gruba ayırarak ifade etmişlerdir: alan bilgisi, müfredat bilgisi, pedagojik alan bilgisi (öğrencinin nasıl öğrendiği).

Öğretmenlik mesleğinin yeterlilik alanı bir öğretmenin mesleğini yerine getirebileceği hizmet alanı ile ilgili gereken bilgi ve beceriyi kazanması olarak özetlenebilir (Gurbetoğlu & Tomakin, 2011). Öğretmenin bilgi, beceri ve tutum özellikleri üzerine temellenen meslek özellikleri onun mesleki kalitesinin de göstergesi olacaktır (Kök, Çiftçi & Ayık, 2011). Moore ve Schault (1976), öğretmenin etkinliğinin ölçütünün öğrenci performansı olduğunu belirtmişler ve öğretmenin etkinliğinin öğrenci performansı açısından değerlendirmek için bir çalışma yapmışlardır. Sonuçta, öğretmen davranışının etkinliği, öğrencinin sınıf içerisindeki dikkatini etkilediğini, daha etkin olan öğretmenlerin sınıflarında daha az öğrenen dikkatsizliği olduğunu gözlemlemişlerdir. Çalışkan, Işık ve Saygı (2013) genel olarak öğretmenin sahip olması gereken yeterlilikleri kişisel, alan ve eğitsel yeterlikler olarak ayırmışlardır. Alan Bilgisini belirli bir konu alanı içinde konusuyla ilişkili mesleki bilginin nitelik ve niceliğinin gerektirdiği bilgi şeklinde belirtmişler, iyi bir öğretmenin hem eğitsel yeterliğe hem de alan yeterliğine sahip olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Türkiye'deki eğitim sistemi çeşitli sınavlarla ölçüldüğü için, sınavlarda başarılı olan öğrencinin akademik olarak başarılı olmasında belirleyici faktör olarak öğretmenin alan bilgisi, etkili öğretim metotlarını uygulaması görülmektedir. Öğretmen mesleki

olarak ne kadar yeterli ise, öğrencinin sınav başarısı o kadar artmaktadır şeklinde bir düşünce hakimdir. Öğretmenin mesleki açıdan planlanan konuları belli bir gruba öğreten ve davranışlarıyla öğrenen gruba örnek oluşturan bir meslek mensubu olduğunu açıklayan Sünbül (1996) öğretmenin en önemli görevinin öğrenmeyi sağlama olduğunu dile getirmiştir. Yıldırım, Ünal ve Çelik (2011), nitelikli öğretmenlerin öğrenci başarısının en büyük belirleyicisi olduğunu, öğretmenin eğitimi, yeteneği ve deneyiminin öğrenci başarısında diğer faktörlerden daha etkili olduğunu, öğretmenin alan bilgisi ve etkili metotları uygulamasının öğrenci başarısına dönüştüğünü belirtmektedirler.

Ancak bir öğretmenin nitelikli olarak tanımlanabilmesi için sadece öğretim sürecini iyi yönetmesi ya da alan bilgisinin iyi olması yeterli değildir. Alan yazında yapılan bazı araştırmalar öğretmenin kişisel özelliklerine daha fazla vurgu yapmaktadır.

Örneğin; Sherman ve Blackman (1975) 1500 üniversite öğrencisinden öğretmenlerini değerlendirmelerini istemişler, öğretmenin kullandığı yöntemler veya sınıf içi etkinliklerinden ziyade, öğretmenin kişiliğinin daha ön planda olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

İlkokul düzeyinde öğrencilerin olumlu öğretmen ve okul deneyimi yaşaması, çocuğun ileriki yıllardaki okula karşı tutumunu etkilemektedir. Öğretmenin çocuğa ilgi göstermesi, onu değerli hissettirmesi, hoşgörülü, sabırlı olması öğretmen-çocuk etkileşimini olumlu etkileyen unsurlardır. Bin Dahari ve Sabri bin Ya (2011) tarafından Malezya’da yapılan bir araştırmada velilerin okul seçerken göz önünde bulundurdıkları etmenleri; öğretmenin çocukla birlikte iş yapması, işini yaparken mutlu olması, sıcak ve özenli davranması, onlarla birlikte çalışması, yanına oturup ılımlı davranması şeklinde sıralamışlardır.

Oktar ve Yazçayır (2008) etkili öğretmeni sevgi ve saygı ortamında, öğrencilerine önem ve değer veren, öğrencileriyle yakın iletişim kuran, öğrenciler arasında ayırım yapmayan kişiler olarak tanımlamaktadırlar. Diğer bir çalışmada da öğretmenlerin sahip olmaları gereken özelliklerden birisi olarak çocuk sevmenin önemi vurgulanmıştır (Ergün ve Özdaş, 1999).

Howes ve Hamilton (1992), öğretmeniyle duygusal olarak güçlü bir ilişkiye sahip bir çocuk ile zayıf ilişki içinde bulunan bir çocuğun derse katılım miktarının farklı olduğunu belirtmektedir.

İncelenen birçok araştırmada, öğrencilerin davranışları, akademik başarıları ile öğretmenlerin mesleki ve kişilik özellikleri arasında doğrudan bir ilişki bulunduğu,

ancak ilgili araştırmalarda genellikle öğretmen algılamaları üzerinde durulduğu, öğrenci tarafından olayların nasıl düşünöldüğüne sosyal çevresinin bilişinde nasıl imgelediğine veya temsil edildiğine dair çalışmalara nadiren başvurulduğu fark edilmiştir. Bu araştırmada öğrencilerin, öğretmenlerini zihinlerinde nasıl temsil ettiğini açığa çıkarmak adına, Kelly (1955) tarafından geliştirilen Kişisel Yapı Teorisi (Personal Construction Theory) kullanılacaktır.

Kelly'nin temel odak noktası bireylerin kendi çevrelerini nasıl algıladıkları, algıladıklarını mevcut zihinsel yapıları ile nasıl yorumladıkları ve bunların sonucu ile nasıl davrandıklarıdır (Allen, 2002). Kişisel yapı teorisinin özü, bireylerin çevrelerini anlamaları için bilişsel yapılardan (diğer bir deyişle kişisel yapılardan) yararlanmalarıdır (Kelly, 1955 Akt. de Vries, Walter, Van der Vegt & Essens 2012). “Kişisel yapı sistemlerimizi kurarken, olaylara yorumlar yerleştiririz. Bir soyutlanma süreci boyunca, kendimiz için olayların anlamını oluştururuz, kendi kişiselleştirilmiş anlamlarımızla, çevremizle görüşme yolları oluştururuz. Bireysel gerçeklik, nasıl davranacağımızı ve başkalarıyla nasıl karşılıklı etkileşim kurduğumuzu belirler. İlişkilerimiz benzer deneyimler üzerine kuruluysa da, yorumlarımız, çok farklı olabilir” (Code, 1995: 16).

Kelly (1991), bilişsel yapı teorisinde gruplarda yer alan insanların ortak algılarından değil, bireysel olarak kişilerin algılarından hareket eder (Akt. Bektaş, 2012). “Kişinin süreçlerinin olayları öngördüğü yollarla psikolojik olarak kanalize edildiğini” öne süren temel varsayımına dayanan bu modelde Kelly insanların bilim adamı gibi düşündüğü fikrinden yola çıkar (Winter, 2015). Gaines ve Shaw (1993)'a göre; bu modelde bireyler dünyayı daha iyi anlamak, denetlemek ve öngörmek için kavramsal modeller geliştirmektedir. Genel olarak, kişisel yapı teorisinde, insanlar geçmişe değil, geleceğe öngörü, tahminler ile uzanacaklardır (Reynold, 2013).

Bireyler geçmiş deneyim ve bilgileri ışığında şablonlar oluştururlar (Gaines, Shaw, 1980).

İnsanların aynı durum, kişi ya da nesneleri yorumlamak için farklı yapılar kullanmaları onların kişisel yapı sisteminden kaynaklanmaktadır. Kişisel yapıların ortaya çıkarılması, nitel veri toplama araçları ile olabilmektedir. Bu sayede bireyin kendine özgü bilgilerine ulaşarak (idiyografik), derin, ayrıntılı, kapsamlı bilgilere ulaşılabilir.

Kelly, kişisel yapıların ve kişisel yapılar aracılığıyla oluşturulan bilişsel kurguların ortaya çıkarılabilmesi amacıyla kuramına özgü bir veri toplama tekniğı kullanmıştır. Repertory Grid adı verilen bu veri toplama tekniğinde, bireylerin

çevresinde bulunan kişileri, kurumları düşünerek o insanları tanımlayan sözcükler aracılığıyla ana bilişsel kurgularını açığa çıkarmaktır (Bektaş, 2012). Kişinin kişisel “yapıları” ile özel “maddeler” (element) arasındaki ilişkileri gösteren tabloda, birey işaret ve sayılar ile zihinsel kurgularını açığa çıkartır. Element aslında araştırılacak olan nesne, kişi ya da olay olabilir. Yapı ise birey tarafından maddeleri ayırmak için kullanılan “boyutları veya ilgili eksenleri” ifade eder (Abazoğlu & Yıldızhan, 2012). Kelly tarafından geliştirilen bu tekniğin temeli, yapılandırılmış görüşme tekniğine dayanmaktadır.

Araştırma bulgularına göre okulda etkili öğretimi sağlayan temel etkenler öğretmen ve öğrencidir (Sünbül, 1996). Sınıfta istenilen olumlu havanın oluşturulmasında, öğrenmenin etkili veya etkisiz olmasında öğretmenin rolü tartışmasız önemlidir. İlkokul dönemindeki öğretmen-öğrenci ilişkisi şüphesiz gerek öğrencinin gelecek yıllardaki akademik başarısını, gerek okula karşı ileriki yıllardaki tutumunu etkileyen en önemli etmenlerden biridir. Okul içerisinde öğrenci tarafından sürekli izlenen öğretmen onun gelecekteki akademik yaşantısını doğrudan ya da dolaylı yoldan etkiler. Erken çocukluk döneminde öğretmen-çocuk ilişkilerinin kalitesi ile çocukların okula adaptasyonu arasındaki bağlantıyı destekleyen önemli kanıtlar olduğu, buna göre öğretmen-öğrenci arasındaki çatışma öğrenci problemlerinde artışa, öğrencinin öğretmeni ile işbirliğinde azalışa neden olduğu belirtilmektedir.(Hamre & Pianta, 2001).

Eğer bir öğretmen, öğrencisi ile olumlu bir ilişkiye sahip ise öğrencilerin okul kurallarına daha fazlaca uydukları, ancak olumsuz ilişkiye sahiplerse öğrencilerin daha fazla okul kurallarına direnç gösterdikleri görülmüştür (Marzano, Marzano & Pickering, 2003).

Bu araştırmaların ışığı altında sınıf içerisinde istenmeyen davranışlara yol açan etmenler arasında görülen öğretmen-öğrenci ilişkisi, birçok açıdan yurtiçi ve yurtdışı literatüründe araştırılan bir konu olmuştur. Literatürde istenmeyen davranışlar ile ilgili yapılan araştırmaların; problem davranışın nedenlerini belirlemeye yönelik (Sayın, 2001; Sarpkaya, 2007; Altınkurt, 2008; Çelikkaleli, Balcı, Çapri & Büte, 2009; Guttman, 1982; Sadık & Doğanay, 2007; Greenlee & Ogletree, 1993; Mavropoulou & Padelidi, 2002; Ekinci & Burgaz, 2009) problem davranışın türlerini belirlemeye yönelik (Kocabey, 2005; Ekici & Ekici, 2014; Çapri, Balcı & Çelikkaleli, 2010; Dağlı & Baysal, 2011; Nakou, Kiosseoglou & Stogiannidou, 2000) problem davranış ile baş etmede kullanılan stratejileri belirlemeye yönelik (Saritaş, 2006; Bulut & İflazoğlu, 2007; Yılmaz, 2008; Sadık 2006; Özer, Bozkurt & Tuncay 2014; Çakmak, Kayabaşı &

Ercan, 2008; Arslan, Saçlı & Demirhan, 2013; Özdemir & Tepeli, 2016) öğretmen veya öğrenci gözüyle istenmeyen davranışları belirlemeye yönelik (Altınal, 2006; Atıcı & Çekici, 2009; Özer & Bozanoğlu, 2016; Yaman, Mermer & Mutlugil, 2009; Sadık & Doğanay, 2009; Bru, Stephens & Torsheim, 2002; Boyacı 2009, Tulley & M. Chiu, 1998) şeklinde olduğu görülmektedir.

Sınıf içerisinde öğrencilerin iletişim halinde bulundukları öğretmen ve akranlarıdır. Öğrencilere çoğu zaman rol model olan öğretmenin, öğrenci tarafından *ideal* olarak isimlendirilebilmesi için bir takım özellikleri taşıyor olması gerekmektedir. Buna göre

Balay, Kaya ve Doğu (2012) öğrenciler tarafından *ideal öğretmen* kavramına uyan öğretmen tipinin genellikle, öğrenciye rehberlik eden, onları motive eden, cesaretlendiren, öğrenciye güven veren ve onlarla daha olumlu ilişkiler kurmaya çalışan öğretmen olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen öğrenci ilişkisinin bir boyutu öğretmen, diğer boyutu ise öğrencidir. Aynı sınıf ortamını paylaşan öğretmen ve öğrencilerle ilgili yapılan çalışmalarda sadece öğretmen tarafından olaylara bakılması, sorun davranışların nedenini anlamakta araştırmacılara eksik bilgi sağlayabilir. İncelenen çalışmalar doğrultusunda istenmeyen davranışlar üzerine yapılan çalışmaların daha çok ortaöğretim düzeyindeki (Tulley & Chiu, 1998) veya yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerle olduğu, çocuğu yetişkin yaşamına hazırlamada önemli bir basamak olan ilköğretim düzeyindeki öğrencilerle de çalışma yapılmasının önemli olduğu söylenebilir.

İstenmeyen öğrenci davranışlarını anlamak için öncelikle istenmeyen davranış gösteren öğrencilerin düşüncelerine başvurulması mevcut sorunların nedenlerinin tanımlanmasında araştırmacılara oldukça fazla ışık tutacaktır. Öğrenciler, öğretmenin müdahalesinden duydukları hoşnutsuzluk nedeniyle, öğretim aktivitelerine, derse, öğretmene ve okula karşı olumsuz tutum geliştirebilirler (Sadık, 2006). İstenmeyen davranış gösteren öğrencilerin öğretmenlerini nasıl gördüğü, nasıl algıladıkları incelenirse, öğrenme-öğretme sürecinin uygun bir şekilde yeniden düzenlenebilir, hem sınıf ortamında yaşanan çatışmaların en aza indirilebilir, hem de ılımlı sınıf atmosferi oluşturularak akademik başarının artması sağlanabilir. Kelly'nin Kişisel Yapılar Kuramındaki “kişisel yapı” kavramına karşılık gelen Bilişsel Temsil, bireyin bir olayı, durumu, yada kişiyi zihninde ne şekilde ifade ettiğini açığa çıkartan yapılardır. Öğrenci deneyimleri aracılığı ile öğretmenlere ilişkin zihninde bir temsil oluşturmakta bu

temsiller aracılığı ile dünyayı, çevresini, okulu, öğretmeni zihninde yapılandırmakta ve davranışları bu bilişsel temsillerden etkilenecek şekilde şekillenmektedir.

Alan yazında istenmeyen öğrenci davranışlarının ne sıklıkta görüldüğü, nedenleri, davranışa ilişkin öğretmen algılamaları, öğretmenlerin istenmeyen davranışla başa çıkma yolları ile ilgili birçok çalışma yapıldığı görülmekle birlikte, yapılan bu çalışmaların dış geçerliliği dikkate aldığı (nomotetik), iç geçerliliği öncelleyen, derinlemesine bilgi toplamayı amaçlayan çalışmalara rastlanmadığı görülmüştür. Yanısıra öğrenci perspektifinden yapılan araştırmalara da nadiren rastlanmıştır.

Tüm bu açıklamalar doğrultusunda, bu araştırmanın problem cümleleri şu şekilde ifade edilebilir; öğretmenleri tarafından sınıf kurallarına uymayan olarak adlandırılan öğrencilerin öğretmenlerini ideal öğretmen imgesine göre konumlandırma durumları nasıldır; öğrencilerin öğretmenlerine yönelik kullandığı kişisel yapılar nelerdir; bu kişisel yapıları öğretmenleri ile nasıl ilişkilendirmektedirler ve ideal/ideal olmayan öğretmenlerin Öğretmen Yeterlik ve Çocuk Sevme Ölçek sonuçları nasıldır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, sınıf kurallarına uymayan olarak adlandırılan 4. Sınıf öğrencilerinin öğretmenlerine yönelik oluşturdukları kişisel yapılarını idiyografik araştırma yöntemlerinden biri olan “repertuar ağı tekniğiyle” ortaya koymak ve analiz etmektir. Bu teknikle elde edilen verilerle birlikte, ideal öğretmen imgesine göre konumlandırılma durumlarını Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Çocuk Sevme Ölçeğinden aldıkları puanlara göre incelemek bu araştırmanın ikinci temel amacını oluşturmuştur.

Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Hangi öğretmenler sınıf kurallarına uymayan olarak adlandırılan öğrenciler tarafından;
 - 1.1. ideal öğretmen elementi ile eşleştirilmektedir?
 - 1.2. ideal olmayan öğretmen elementi ile eşleştirilmektedir?
2. Sınıf kurallarına uymayan olarak adlandırılan öğrenciler,
 - 2.1 ideal öğretmenleri için hangi kişisel yapıları kullanmaktadır?
 - 2.2 ideal olmayan öğretmenleri için hangi kişisel yapıları kullanmaktadır?
3. Sınıf kurallarına uymayan olarak adlandırılan öğrencilerin,
 - 3.1 İdeal öğretmen doğrultusunda kullandıkları kişisel yapıları öğretmenleri ile nasıl ilişkilendirmektedir?

3.2 İdeal olmayan öğretmen doğrultusunda kullandıkları kişisel yapıları öğretmenleri ile nasıl ilişkilendirmektedir?

4. Sınıf kurallarına uymayan olarak adlandırılan öğrencilerin,

4.1 İdeal olarak konumlandığı öğretmenlerin Öğretmen Yeterlik ölçeği ve Çocuk Sevmeye Ölçeğinden aldıkları puanlar nasıldır?

4.2 İdeal olmayan olarak konumlandığı öğretmenlerin Öğretmen Yeterlik ölçeği ve Çocuk Sevmeye Ölçeğinden aldıkları puanlar nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekliliği

Herhangi bir sınıfta sorun bir davranış görülüyorsa mutlaka bunun bir nedeni vardır ve bu nedenin araştırılması gerekir. Sınıf içerisinde meydana gelen istenmeyen davranışların çok farklı nedenleri olabilmektedir. Bu nedenler, genel olarak, öğrenciyle, okul ve öğretmenle, eğitim sistemiyle, toplum ve çevreyle, aileyle ilgili nedenler olarak gruplandırılabilir (Sarpkaya, 2007). Öğretmen ve öğrenciler ortak yaşam alanı olan sınıflarda eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürürler. Sürecin devam edebilmesi öğretmen ve öğrencilerin uyum içindeki birlikteliğine dayanır. Öğrenciyi yaşama hazırlamada rehber niteliği gören öğretmenlerin, gerek davranışlarıyla model olması, gerek tutum ve hareketleriyle yol göstermesi gerekmektedir. Ancak sorun davranış öğretmenlerin psikolojik durumu, mesleğini ve öğrencileri sevmesi, karakteri, inançları, değerleri, disiplin anlayışı, öğrencilere karşı ilgileri, tutumları, davranışları gibi pek çok faktörün etkisiyle gerçekleşebilir (Yalçınkaya 2003, Akt. Yüksel 2005).

Son yıllarda davranış problemleri konusu eğitimcilerin ve araştırmacıların gündeminde olan bir konudur, çünkü öğrencilerin bu sorunları sunma sıklığı artmaktadır (Merrett & Wheldall, 1993 Akt. Mavropoulou ve Padelidi, 2002). Sorun davranış sergileyen çocuklara yönelik öğretmen tutumları üzerine çeşitli çalışmalar yapılmış bu araştırmaların yanı sıra ilköğretim öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları sorun davranışlarla ilgili olarak ilköğretim öğretmenlerinin 'olumsuz saldırganlık' ve 'zayıf akran ilişkilerini' en rahatsız edici ve en az kabul gören sınıf davranışları olarak gördüklerini bildirmişlerdir. (Safran & Safran, 1987).

Geçmişten bugüne kadar öğretmenlerin sınıf içerisindeki sorun davranışlarla ilgili olarak görüşlerine sıklıkla önem verilmiş, ancak sorun davranış gösterdiği düşünülen öğrencilerin, öğretmenlerini ne şekilde algıladığı ihmal edilmiş bir konu olmuştur. Öğrenci perspektifinden, sorun davranış gösteren öğrencilerin öğretmenlerinden ne tür davranışlar beklediği ile ilgili konulara açıklık getirmede

yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Unutulmamalıdır ki iyi öğretmen, öğrencileriyle iyi ilişki içinde olan öğretmendir. Ancak burada önemli olan noktanın, öğrencilerin öğretmenden beklentilerinin göz önünde bulundurulması gerektiğidir.

Ancak literatür incelemesi sonucunda Türkiye'deki araştırmalarda "İyi Öğretmen" e ilişkin tanımlamaların yapıldığı buna rağmen "İyi Öğretmen" de bulunması gereken özelliklerin hangi sıfatlarla, kavramlarla adlandırılacağı ile ilgili çalışmalara çok rastlanmadığı fark edilmiştir. Yapılan çalışmalarda temsil gücü yüksek olan çalışmalara yer verildiği, iç geçerliliği öncelleyen çalışmalara çok rağbet gösterilmediği bir eksiklik olarak görülebilir.

Çalışkan, Işık ve Saygın (2013) iyi bir öğretmenin hem eğitsel yeterliğe hem de alan yeterliğine sahip olması gerektiğini vurgularken, Arnon ve Reichel (2007) 89 kolej öğrencisiyle yaptığı çalışma sonucunda iyi bir öğretmenin öncelikle kişilik özelliklerinin önemli olduğunu, alan yeterliliğinin ikinci planda olduğu sonucuna varmışlardır. Yine Musgrove ve Taylor (1972), tarafından yapılan bir başka araştırma sonucunda öğrencilerin iyi bir öğretmende bulunması gereken özellikleri önem sırasına göre beş kategoride incelemiştir. Buna göre: kişilik; disiplini sürdürme becerisi; öğretim yöntemleri; sınıfta öğretmen davranışı; düzen ve organizasyon (Arnon & Reichel 2007) şeklindedir. Reed'e (1989) göre iyi bir öğretmenin iki temel özelliğinden bahsetmiş, bunları da öğrettiği konuya karşı hevesli olma ve iyi öğrenci ilişkisi şeklinde belirtmiştir. Öğrencinin artan yaşı ile birlikte öğretmene ilişkin yargısı, daha çok alan bilgisi ve uzmanlık tarafından belirlenmekte; buna karşın önceki yıllarda ağırlıklı olan duyuşsal bileşen boyutu geri plana düşmektedir (Sanberk & Bağış, 2017).

Gültekin (2015), 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin perspektifinden ideal öğretmen özelliklerinin neler olabileceği ile ilgili araştırma yapmış ve araştırma sonucunda mesleki özellikleri kapsamında, daha çok dersi eğlenceli duruma getiren, iyi eğitim almış ve mesleğini seven, öğrencilerine karşı duyarlı ve sınıfa hâkim olan öğretmenleri, ideal öğretmen olarak gördükleri, kişisel özellikler kapsamında ise daha çok anlayışlı/hoşgörülü, sabırlı, sakin ve saygılı; eleştiriye açık, aşırı disiplinli/baskıcı olamayan; güleryüzlü, eğlenceli, espirili ve neşeli, samimi/içten; çalışkan, azimli ve kararlı; disiplinli; fiziksel ve sözlü şiddet kullanmayan ve öğrencilere iyi davranan; temiz öğretmenleri ideal öğretmen olarak algıladıkları görülmüştür.

Literatür incelendiğinde, öğrenci perspektifinden ideal öğretmenin nasıl olması gerektiği ile ilgili yapılan çalışmaların az olması ve yapılan çalışmaların daha çok nomotetik (temsil gücü yüksek) olması, idiyografik tarzda çalışmalara ihtiyaç olduğunu

göstermektedir. Öğrencinin özellikle öğretmenine yönelik bilişsel kurgusu onun öğretmenlerine karşı nasıl bir tepki vereceği üzerinde belirleyici olabilmektedir. Burada bireyin öğretmenini nasıl anlamlandırdığı önemli görülebilmektedir.

Özetle, gerek yurt içi, gerekse de yurt dışında bu olguyu ele alan çalışmaların sayıca az olması, bu konunun çalışılmasını önemli ve gerekli kılmaktadır. Bu anlamda Türkiye’de ilk olma özelliği göstereceği düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

- ✓ Bu araştırma Adana ili Çukurova Belediyesi sınırları içerisinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Özel Çukurova Bilfen Okullarının 4. sınıfında öğrenim gören ve sayısı 30 olan çocuklardan ve yine aynı kurumda öğretmen olan 10 tane 4.sınıf, sınıf öğretmenleri ile derslerine giren 26 branş öğretmeninden oluşmaktadır.
- ✓ Sorun davranış gösteren öğrencilerin, öğretmenlerini bilişlerinde ne şekilde temsil ettikleri incelenmiştir. Aynı zamanda öğretmenlere uygulanan Öğretmen Yeterlik Ölçeğinden yüksek veya düşük puan alan yada Çocuk Sevme Ölçeğinden yüksek veya düşük puan alan öğretmenler kendi içerisinde derinlikli olarak analiz edilirken, gruplar arası karşılaştırma istatistiksel açıdan sınırlanmıştır.
- ✓ Araştırmada öğrencilerin ideal öğretmen yönelik bilişsel kurguları açığa çıkartılarak öğrenci perspektifinden olaylar irdelenmiş, öğretmen açısından herhangi bir inceleme yapılmamıştır.
- ✓ Bu çalışma idiyografik tarzda bir çalışma olduğu için iç geçerliliği yüksek derinlikli bir bilgiye ulaşılmaya çalışılmaktadır. İdiyografik, ortalama vakayı tanımlayan (nomotetik) genel kuralların aksine, tek bir vaka ile ilgili olan anlamına gelmektedir (Psikoloji sözlüğü). Bu nedenle araştırma sonucunda elde edilen bilginin genellenebilirliği zayıftır.
- ✓ Repertuar ağı tekniği ile toplanılan veriler çeşitli analiz teknikleri ile çözümlenebilmektedir. İlgili literatüre bakıldığında bu verilerin sıklıkla hiyerarşik kümeleme analizi ve temel bileşen analizi ile çözümlendiği görülmektedir. Hiyerarşik kümeleme analizi ile hangi elementlerin hangi yapılarla eşleştiği ve dolayısıyla verilerin kaç grupta kümelendiği yönündeki bilgiye ulaşılmaktadır. Temel bileşenler analizinde ise, hangi

yapıların veya elementlerin kişi açısından önem arz ettiği ve bunların kaç bileşen dahilinde ele alınabileceği belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu çalışmada repertuar ağı tekniği ile toplanılan veriler, hiyerarşik kümeleme analizi ve temel bileşen analizi teknikleri açısından çözümlenmemiştir.

- ✓ Araştırmada elde edilen kişisel yapıların nitel içerik analizi yapılmamıştır.
- ✓ Araştırmaya katılan öğrencilerden elde edilen bulgular katılımcıların cinsiyeti açısından değerlendirilmemiş, yani cinsiyet araştırmanın bir değişkeni olarak ele alınmamıştır.

1.5. Sayıtlar

1. Bu araştırmaya katılan bireyler Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlar Tarama Listesi samimi ve dürüst bir şekilde cevaplamışlardır.
2. Bu araştırmaya katılan bireyler "Öğretmen Yeterlilik Ölçeğini" samimi ve dürüst bir şekilde cevaplamışlardır.
3. Bu araştırmaya katılan bireyler "Çocuk Sevme Ölçeğini" samimi ve dürüst bir şekilde cevaplamışlardır.
4. Repertuar ağı tekniği ile elde edilen kişisel yapılar açısından elementlere yönelik derecelendirmede katılımcılar samimi ve dürüst davranmışlardır.

1.6. Tanımlar

Yapı / Kişisel Yapı: İnsanların dünyaya yarattığı şablonlar aracılığı ile baktığını ve dünyanın yarattığı gerçeklere uymaya çalıştığını söyleyen Kelly, (Kelly, 1955, pp. 8-9 Akt. Gaines & Shaw 1980) tüm insanların birer bilim insanı gibi olayları tahmin ettiğini vurgulamaktadır (Gaines & Shaw 1993). Yapılar, gelecek şeylerin tahmininde kullanılır ve dünya bu algılamaları doğru veya yanıltıcı olarak göstermeye devam eder. Bu gerçek, yapıların ve sonuçta bütün yapı sisteminin revizyonuna temel oluşturmaktadır. Yapı: Bireylerin kendi dünyalarının boyutlarını kavramsallaştırmak için kullandıkları boyutlardır (Allen, 2002). Olaylara neden olan bir kişinin, onları nasıl oluşturduğu anlamları, düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını anlamak için anahtar olarak görülür (Burr, King & Butt, 2014)

Element: Bireylerin kullandıkları yapılar açısından değerlendirdiği uyarıcı element olarak tanımlanmaktadır (Allen, 2002). Bunlar insanlar, olaylar, nesneler, fikirler, kurumlar olabilir.

Repertuar Ağı Tekniği: Kelly tarafından, bireyin bilişsel kurgu sistemi ile bireyin deneyimleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme tekniğidir. Kişinin yapıları ile maddeleri arasındaki ilişkiyi gösteren, bu ilişkiyi gösterirken sayı yada çeşitli sembollerin kullanıldığı bir tablodur.



BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR İLE İLGİLİ AÇIKLAMALAR

2.1. Bir Toplumsal Birim Olarak Öğretmen

Eğitim, en genel tanımıyla bireylerin davranışlarını değiştirme sürecidir. 21. yüzyılda eğitim ile ilgili birçok değişikliklere gidilmiş, öğrencilerin merkeze alındığı sistemler geçerli olmaya başlamıştır. Öğrenciyi değerli ve önemli gören bu eğitim anlayışı yavaş yavaş tüm dünyada yayılmaya başlamış, eğitime yeni bir boyut kazandırmıştır. Eğitim sistemi içinde çocukların geleceğinin oluşmasında temel görev gören ilköğretim, bu anlamda sistemin en önemli basamağıdır. Evlerinden çıkıp okul ortamına gelen öğrencinin her şeyden önemlisi kendini güven içinde, değerli hissetmesi, kaygı ve korkularının üstesinden gelebilmesi çok önemlidir. Bu ilk basamakta gerek düşünen, sorgulayan ve yaratan bireyler yetiştirmede rehberlik görevi gören, gerekse de kendini değerli hissederek güven duygusu geliştirmesine yardımcı olan öğretmenlerin niteliği, öğrencinin davranışını ve tabiki akademik başarısını etkilemektedir. Bu işlevleri yerine getiren öğretmenin okulda, öğrencilerle bulunduğu süre boyunca hem öğretim becerisiyle hem de kişisel davranışlarıyla öğrenciler üzerinde önemli etkilerde bulunur. Şama ve Tarım (2007) öğretmeni istenilen davranışları öğretilen ve öğrenilen davranışları pekiştirmede eğitimin ilk sorumlusu olarak gördüğünü belirtmişlerdir. Barile, Donohue, Anthony, Baker, Weaver ve Henrich (2012) yaptıkları araştırma sonucunda öğretmen ile öğrenci arasındaki olumlu ilişkinin öğrencinin okuldan ayrılma, bırakma oranını etkilediğini, öğretmenlerinin onlarla ilgilendiğini bilmelerinin akademik başarıları düşük olsa bile bu karalarından öğretmenlerinin sıcak ve ilgili olmasından dolayı vazgeçtikleri sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonuçları, öğrencinin yaşamını etkileyen, onu geleceğe hazırlayan, rol-model olan öğretmenin ne kadar önemli bir etken olduğunu gözler önüne sermektedir. Paralel olarak Öz sezer ve Saban (2016) öğretmen adaylarının sınıf yönetimini etkileyen etmenler ile ilgili görüşlerine başvurmuşlar ve 50 katılımcıdan 44'ünün öğretmeni önemli etken olarak gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Enwelim (2016) öğretmen yeterliliğinin öğrenci başarısını etkileyen okulla ilgili en önemli etken olduğunu, niteliksiz bir öğretmenin öğrencinin başarısını etkileyeceğini belirtmiştir.

Alan yazında öğretmenlik mesleği ile ilgili birçok tanımlamalara gidildiği ve araştırmada mesleğin ne kadar önemli olduğunun vurgulandığı görülmüştür. Bayraktar,

Çınar (2010) öğretimin niteliği öğrenci davranışını ve başarısını etkileyen en önemli faktör olduğunu belirtmişlerdir. Gelişen çağ ile birlikte eğitimin niteliğinin de değiştiği görülmektedir. Gelişim ve değişim sürecinde öğretmen kavramına yönelik birçok tanım yapıldığı ve yapılan tanımların, zamana bağlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen kavramına ilişkin tanımlardan bazıları aşağıda verilmiştir;

En genel tanımıyla öğretmen “öğrenmeyi kılavuzlayan ve sağlayan kişidir” (Kılıç, Kaya, Yıldırım & Genç, 2004). Diğer bir tanımda Semerci (2004) öğretmeni, “kişisel ve mesleki yeterliklerini kullanarak öğrencisinde istenilen davranış değişikliğini sağlamaya çalışan kişi” olarak ifade etmiştir. Öğretmen “çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanan öğrenme yaşantıları düzenleyen ve istendik davranışların öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığı değerlendiren kişidir” (Fidan & Erden, 1994).

Literatürde öğretmene yönelik tanımlamaların dışında öğretmenin önemine değinen çalışmalar da bulunmaktadır. "Yeni kuşaklara toplumsal değerlerin aktarılması; bireylerin üretken, eleştirci düşünebilen, yeni gelişmelere ve değişmelere uyum sağlayabilen, mutlu ve kendini gerçekleştirebilen bireyler olmalarında öğretmenlerin payı eğitimin diğer değişkenlerine göre daha belirleyici bir etkiye sahiptir" (Özkan & Arslantaş, 2013). Enwelim (2016), öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonlarının öğretmenin yarattığı elverişli sınıf atmosferi ile ilişkili olduğunu belirtirken, Uche, Kaegon ve Okata (2016) öğretmenlerin esas görevinin öğretme-öğrenme sürecin düzenlemek olduğunu, bu süreç içerisinde öğretmenler nasıl etkili ve üretken olabileceklerini ve okul organizasyonunu nasıl düzenleyeceklerini de belirlediklerini açıklamaktadır. Freire, (1998) öğretmeni bir “kültür çalışanı” olarak nitelendirmektedir.

“Türk Milli Eğitim Sisteminin Genel Amaç ve Temel İlkeleri doğrultusunda öğrencilerin; merak sahibi, yenilikçi ve ekip çalışması yapabilecek niteliklerde yetiştirilebilesi için geliştirilen öğretim programlarının, etkin ve verimli şekilde uygulanabilmesinde en önemli görev öğretmenlerimize düşmektedir "(MEB, 2008).

Tüm bu açıklamalardan sonra öğretmenlerden beklenen işlevlerin çağa göre değiştiğini, eskiden otorite konumunda olan öğretmenin zamanla rehber konumuna geldiği, ancak tanımı ne olursa olsun, iyi nitelikli bir öğretmene her zaman ve her çağda ihtiyaç duyulduğu bir gerçektir. Öğretmenlerin, öğrencilere rol-model olduğu, o yüzden nitelikli öğrenci için, öğretimin ve öğrenmenin kalitesini yükseltmek için nitelikli öğretmene gereksinim duyulduğu unutulmamalıdır. Sünbül (1969) öğretmenin cana

yakın, anlayışlı ve sıcak davranması ve sorumluluk sahibi olmasını öğretmende bulunan en önemli özellikler olarak sıralamıştır.

Bir sonraki başlıkta öğretmen-öğrenci ilişkisinin nasıl olduğu ile ilgili yapılmış görgül araştırmalara ve kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.1. Öğretmen Öğrenci İlişkisi

Sınıf ortamında öğretmen-öğrenci arasındaki ilişki sınıfın olumlu yada olumsuz bir ortama dönüşmesinde etkilidir. Öğretmenin sıcak ve sevgi dolu yaklaşımı olumlu bir sınıf atmosferini desteklerken, korku temeli bir yaklaşım olumsuz sınıf atmosferine neden olmaktadır. Öğretmenlerin sahip oldukları psikolojik durum, meslek ve öğrenci sevgisi, karakteri, inançları, disiplin anlayışı, öğrencilere karşı ilgileri, tutum ve davranışları gibi pek çok etkenin öğrencilerin, sınıf içinde olumlu ya da olumsuz yönde davranışlar sergilemelerine sebep olabilir (Atıcı, 2014).

Öğretmen-öğrenci ilişkisinde karşılıklı sevgi ve saygının olması hep sınıf içi istenmeyen davranış problemlerini azaltmaya hem de akademik olarak öğrencinin başarısının artmasına yardımcı olmaktadır. Bayraktar ve Çınar (2010), öğretmenin ilgili, saygılı ve çocuklara uygun fiziksel yakınlıkta bulunması olumlu bir sınıf iklimini yarattığını vurgularken, Hughes, Cavell ve Jackson (1999) öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesi, öğrencinin yaşlılarıyla olan davranış problemlerini de etkilediğini söylemektedir (Akt. Hughes, Cavel & Willson, 2001). Yine Hughes, Cavell ve Jackson (1999) tarafından yapılmış başka bir araştırma sonucunda, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisinin saldırgan davranış gösteren öğrencilerin davranışlarında azalmaya neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmayı destekler nitelikte olan Hamre ve Pianta (2001) anaokulu öğrencileriyle yaptıkları araştırma sonucunda öğrenci-öğretmen arasındaki çatışmanın daha az olduğu, daha az disiplin problemi yaşandığı, okula gelmeme durumunun daha az olduğu ifade etmektedirler.

Öğretmenin, etkin bir şekilde sınıfı yönetebilmesinde her sınıf ortamının değişik bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özelliklere sahip öğrencilerden oluştuğunu dikkate alması gerekir (Şama & Tarım, 2007) .Öğretmen öncelikle etkili bir lider olmalı, etkili bir iletişim kurmalı ve öğrenciyi motive edebilmelidir. Sadık, (2002) öğretmenlik mesleği için, kompleks bir çalışma ortamında yürütülen karmaşık bir meslek tanımlaması yapmıştır. Kompleks ortam olan sınıflar, öğrencilerin ev ortamında ayrılıp okul ortamına adım attıkları ilköğretim düzeyindeki öğrenciler için daha fazla karmaşık

gelebilmektedir. Bu karmaşık sınıf düzenine adapte olabilmek, öğrencinin öğretmeniyle olan ilişkinin boyutuyla ilgilidir. Öğretmenler, öğrencilerin ilköğretim deneyimini şekillendirmesinde hayati bir yere sahiptir. Çocuğun ondan sonraki eğitim hayatında büyük bir etkiye sahip olan ilköğretimdeki öğretmen-öğrenci ilişkisi olumlu ve güven teşkil eden bir yapıda olmalıdır. Çocuğun erken dönemdeki öğretmen-öğrenci ilişkisinin, daha sonraki yıllarda sorun veya başarısı üzerinde etkisi bulunmaktadır (Hamre & Pianta, 2001). O yüzden Akkök (1996) öğretmen, öğrencilerin yanlış davranışlarına değil, doğru davranışlarına vurgu yaparak onları cesaretlendirmelidir fikrini belirtmiştir.

Öğrenci ve öğretmenlerin yaşam alanı olan, kompleks yapılı sınıfların lideri konumundaki öğretmenlerin davranışları hem öğrencileri de hem de sınıfın akademik ve sosyal gelişimi etkilemektedir (Ratcliff, Jones, Costner, Savage & Hunt, G. H., 2010)

Wubbels, Créton and Hoymayers (1985) öğretmenlerin yüksek düzeyde ilgi göstermesi öğrencilerde sorun davranışa neden olabilir yönündeki inançlarının yanlış olduğunu ve düşük düzeyde ilgilinin sorun davranışa neden olabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmen tarafından ilgilenilmeyen çocuğun birçok sosyal ve davranışsal risk taşıdığı, öğretmene yabancılaşmanın çocuğun şiddet potansiyeli yordayısı olduğu görülmektedir. (Smith & Sandhu, 2004). Paralel olarak Baker (2006), gelişimsel olarak yada okula uyum sorunu yaşayan öğrencilerin olumlu bir öğretmen ilişkisi ile bu açıklarını telafi edileceğini ileri sürerken, öğrenme problemi olan çocuklardan ziyade bunu daha çok okul ile ilgili problemi olan çocuklar için yaralı olabileceğini belirtmiştir. Öğrencilerin, öğretmen-öğrenci ilişkisine dayanan algılarının tüm konulardaki öğrenci başarısı ve motivasyonu ile büyük bir ilgisinin olduğu (Brok, Brekelmans & Wubbels, 2004) bilinmesine rağmen, öğretmen davranışlarının öğrenciler üzerindeki bilişsel ve duygusal sonuçlarının farklı olduğu, yakınlığın, öğrencilerin motivasyonu üzerinde güçlü bir etkisi varken, öğrencilerin bilişsel gelişimi üzerinde daha az etkisinin bulunduğu belirtilmiştir (Brok, Brekelmans, Wubbels & Tartwick, 2006).

Tüm bu çalışmalar doğrultusunda öğretmenlerin, öğrenciler üzerindeki etkisinin önemli olduğu, öğretmen-öğrenci ilişkisinin önem arzeden bir konu olduğu ve araştırılması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Paralel olarak 2003 yılında 40 ülkede 15 yaşındaki 250 bin öğrenci ile yapılan Uluslararası Öğrenci Performansı Değerlendirme Programı (PISA/Programme for International Student Assessment) araştırmasında, görüşüne başvurulmuş yöneticilere göre, öğretmenlerin tutumlarının,

davranışlarının ve öğrencilerle etkileşimlerinin öğrenmeyi doğrudan etkilediği belirlenmiştir (Karacoğlu, 2008).

Genel olarak öğretmen-öğrenci ilişkisinin çift boyutlu olduğu ve öğretmenlerin öğrenci ile iletişimde kendi algılarını göre davrandığı görülmektedir. Yani daha detaylı bir açıklama ile öğretmenler öğrencilerden beklentileri doğrultusunda davranış gösterirler.

Yüksek başarı sağlayan öğrencilerin öğretmenlerinden övgü ve destek aldığı, günümüzde birçok araştırma tarafından desteklenmiştir. Öğretmenler sınıf içerisinde farklı öğrencilerden farklı performans beklentisi içerisine girerler ve buna göre yüksek başarı beklentisi olan öğrencinin yüksek başarı gösterdiği, düşük başarılı olacağı düşünülen öğrencinin düşük başarı gösterdiği, bu şekilde öğrencilerin doğal olarak öğretmenlerinin beklentilerine uygun olarak davranmaya başladıkları görülmüştür. (Brophy & Good, 1970). Rosenthal ve Jacobson tarafından 1965 yılında ilkökul öğrencileriyle yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin öğrencilerin başarıları üzerine beklentilerinin, öğrenci başarısında değişikliklere neden olduğunu göstermiştir. İlk olarak küçük çocukların değişime daha çabuk adaptasyon gösterdiklerini, çünkü büyük çocukların daha dirençli olup değişmeyeceğini düşündüklerini, onları tanıdıkları için düşünsel büyüme yeteneğine daha az inandıklarını, bu yüzden küçük çocuklarda öğretmen beklentisinin daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır."Pygmalion-etkisi" olarak isimlendirilen bu durum, öğrencilerin zaman içinde öğretmenlerinin kendileriyle ilgili düşüncelerine uygun olarak davrandığı fikrine dayanır. Daha açık bir ifadeyle öğretmenin öğrencilerine ilişkin performans beklentileri, öğrencinin davranışları ve başarısı üzerinde belirleyici olabilmektedir (Sanberk & Bağış 2016).

2.1.1.1. Öğretmenlerin Öğrencilerine Yönelik Algıları

Öğretmen davranışlarını inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Öğretmen davranışları özelliklerine göre temel olarak iki yönde ele alınmaktadır. Birinci yöndeki davranışlar öğrencide sevgi, saygı ve yaklaşma yaratırken, ikinci yöndeki davranışlar ise endişe, korku ve uzaklaşma yaratır.(Kılıç ve diğerleri, 2004) .

Yapılan çalışmalar, öğretmen algısının en çok öğrencinin performansından etkilendiğini, öğretmenin düşük beklenti içerisine girdiği öğrencileri daha fazla eleştirerek, daha az şey isteyerek ve daha az iletişime girdiği, olumlu bir beklenti içerisinde olduğunda başarılarında artış olduğu gözlenmiştir (Güzel, Özdöl & Oral,

2010). Paralel olarak Çapan (2010) öğretmenlerin, öğrencilerin yetenek düzeylerine uygun, güvenli bir öğrenme ortamı oluşturmalarında öğrencileri algılayış biçiminin etkili olduğunu gösteren araştırmalar yapıldığını belirtmiş, Wood ve Floden (1990) öğretmenlerin, öğrencilere yönelik algılarının öğretmenin tutumunu değiştirdiğini, Neumeister, Adams, Pierce, Cassidy, Dixon (2007), öğrencileri olumlu olarak algılayan öğretmenlerin sorunlara daha uzlaşıcı ve olumlu yaklaştığı, öğrencilerle olumsuz iletişim kuran öğretmenlerin ise taraflı ve otoriter çözümler getirdiğini belirtmiştir. Buyse, Verschueren, Doumen, Van Damme, Maes (2008) sorun davranış gösteren öğrencilerin sınıflarında, öğretmenler olumlu ve duygusal bir sınıf oluşturdıklarında duygusal destek sağladıklarında, sorunlu öğrencilerdeki problem davranışlarda azalma olduğu görülmektedir.

2.1.1.2. Öğrencilerin Öğretmenlere Yönelik Algıları

Öğrenciler, öğretmenlerinden gelen övgü ve eleştirilere karşı çok duyarlıdır. Ana kucağından okul ortamına gelen çocuğun, tanımadığı insanlarla bir araya gelmesini sağlayan sınıflarda öğrenciler, öğretmeninden hem övgü hem de eleştiri alabilir. Özellikle eğitimin ilk basamağı olan ilkokul, öğrencilerin eğitim yaşamının şekillenmesinde temel görev görmektedir. Aileden sonra çocuğun örnek aldığı en önemli kişi olan öğretmenin, öğrenci ile olan ilişkisinin öğrenci üzerindeki etkisi oldukça büyüktür.

Alexander, Entwisle (1988) ev yaşamından okul yaşamına geçiş yapan çocukların bir sosyal gruptan diğerine geçtiğini ve ilkokul 3. sınıfa kadarki okul yaşamının diğer yıllardaki okul yaşantısı hakkında bizlere fikir vereceğini belirtmiştir. Ensminger, Slusarcick (1992) tarafından okulu yarım bırakan öğrenciler üzerine yaptığı araştırmasında, özellikle öğrencilerin 1. Sınıf performanslarının düşük performans gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yine paralel olarak Simner, Barnes (1991) ilkokul 1. Sınıf müfredatında okuma ve yazma alanında zorluk çeken öğrencilerin, lisede mezun olamayan yada zorlanan öğrenciler olarak karşımıza çıktığını belirtmektedir.

Bu yaş grubundaki en önemli etken olarak görülen öğretmen, ilköğretim I. Kademe öğrencileri açısından düşünüldüğünde, okul hayatı ile yeni tanışmış olan öğrenciler için ne kadar hayati bir önem taşıdığı, öğrencinin geleceğini ne kadar etkilediği görülmektedir.

Stipek ve Tannatt (1984) 'ın yaptığı araştırmada kendi ve sınıf arkadaşlarının yeteneklerini nasıl değerlendiklerini incelemek için açık uçlu sorular sorularak yapılan çalışmada öğrencilerin kendi ve arkadaşlarına değerlendirmelerinin, öğretmenlerinin değerlendirmeleriyle benzerlik gösterdiğini belirtmişlerdir.

Çocuğun geleceğini şekillendirme de büyük bir öneme sahip olan öğretmenin 21. Yüzyılda sahip olması gerek nitelikleri de her geçen gün değişmektedir. Bilgi toplumunda öğretmen, bilgi aktaran öğretici değil, aynı zamanda bilgi kaynaklarına giden yol gösterici bir liderdir (Oktar & Yazçayır, 2008). Öğretmenlerle ilgili birçok nitelik iyi bir öğretmende bulunması gereken özellikler olarak araştırılmıştır. Ancak öğrenci perspektifinden nasıl görüldüğü 1930'lı yıllardan bu yana araştırma konusu yapılmaktadır (Holl, 2007 Akt. Sanberk & Bağış, 2016). Aslında literatür araştırması sonucunda iyi bir öğretmenin tek bir tanımını yapılmadığı gibi, iyi bir öğretmende bulunması gereken niteliklerin önem sırası da değişmektedir. Ancak yapılan çalışmalarda iyi öğretmene yönelik bazı yapıların ortak olduğu belirlenmiştir. Nitekim genel olarak iyi bir öğretmenle yapılan tanımlamalarda kişisel ve mesleki özelliklere vurgu yapıldığı söylenebilir.

Değişen çağ ile birlikte değişen öğretmen niteliği Uche, Kaegon ve Okata tarafından 2016 yılında yapılan bir çalışmada 21. yüzyıl öğretmenleri öğrencinin, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünce, soruşturma, problem çözme, iletişim, işbirliği, okuma yazma becerilerini uyandırmalı, öğrenebilir ve ilham verebilir olmalıdır şeklinde yorumlamışlardır.

Öğretmenle ilgili tanımlar çağ ile birlikte değişse de öğretmenin öğrenciye model olduğu hiçbir zaman unutulmamalıdır. Öğretmen ve öğrencinin ideal öğretmene yönelik tanımlamaları değişse de Buaraphan (2012) yaptığı çalışmada öğretmen gözüyle en çok alan bilgisi ve pedagojik bilgi, okul yöneticisine göre alan bilgisi ve güncel konuları tahmin etme, öğrenciye göre ise alan bilgisi ve dürüstlük olarak sıralanmıştır. Benzer bir çalışma da Liu ve Meng (2009) tarafından ideal öğretmene yönelik öğrenci, veli ve okul idarecisine yönelik tanımlamalar incelenmiş ve her üç grup tarafından etik davranma, saygıdeğer, sabırlı, dürüst olarak vurgulanırken, öğrenci açısından öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğrenciye eşit davranma özellikleri vurgulanmıştır.

Kızıltepe, (2002) iyi öğretmeni sınıfta öğrenilmeyen bir nokta olduğunda suçu kendinde arayan kişi olarak tanımlamıştır.

Özkan ve Arslantaş, (2013) etkili bir öğretmenin öğretmen olarak yetiştiği alanla ilgili bilgiye sahip olmasının yanısıra öğretmenin dürüstlük, adalet, insan sevgisi gibi bir takım insani özelliklere de sahip olması gerektiğini vurgulamıştır.

Çapraz ve Samancı, (2014) öğretmenlerin kişilik özelliklerinin, öğrencileri etkileyen en önemli etkenlerden birisi olduğu, öğrenciye ve okul çalışmalarına yönelik tutumların, öğrencilerin öğrenmesine ve kişiliğine geniş ölçüde etki ettiği vurgulanmalıdır. Pierce (1994), 12 hafta sınıfında doğal ortamında Morgan adında bir öğretmeni gözlemlemiş ve öğrenciye saygı duyulduğunda ve yakınlık gösterildiğinde olumlu bir sınıf atmosferi oluşturulduğunu ve sınıf içerisindeki başarısızlıkların yıkıldığını vurgulamış, akademik olarak da artış olduğunu belirtmiştir. Frymier ve Houser (2014), öğretmen-öğrenci arasındaki ilişki olumsuz olduğunda, öğrencilerin bilişsel olarak öğrenme isteklerinin düşük olduğunu dile getirmektedirler.

Çelikten, Şanal ve Yeni (2005) etkili öğretmen özelliklerini iki ana başlıkta toplamıştır Bunlar: mesleki nitelikler ve kişisel niteliklerdir. Bayraktar ve Çınar (2010) nitelikli bir öğretim için öncelikle, öğretmenin konu alanında yetkin olması gerektiğini vurgularken, bunun dışında birçok araştırma da iyi öğretmenin kişilik yapısı üzerine yoğunlaşmıştır. Minor, Witcher; James ve Onwuegbuzie (2002) yaptıkları çalışmada iyi bir öğretmende bulunması gereken 134 adet özellik belirtilmiş olup bunlar genel olarak, öğrenci merkezli, etkili sınıf ve davranış yöneticisi olan, yetkili eğitmen, etik değerlere sahip, öğretmenlik mesleğinde hevesli, konu hakkında bilgili ve profesyonel olma şeklindedir.

Wayne, Youngs (2003) öğrenci başarısı ile öğretmen karakteri arasındaki ilişkiden bahsetmişlerdir.

Strikwerda-Brown, Oliver, Hodgson, Palmer, Watts, Bunbury (2008) 240 öğrenciyle yaptıkları araştırma sonucunda öğrencilerin kendilerine iyi davranan öğretmenlere değer verdikleri, yanısıra eğitim ihtiyacı kadar, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının da önemsenmesi gerektiği ve öğretmenlerden yetişkin bir insan gibi davranış beklediklerini belirtmişlerdir.

İyi bir öğretmende bulunması gereken en önemli özelliklerin; alan bilgisi, kendini sürekli yenileme, sabır, bilgiyi aktarabilme, iyi iletişim, çocuk sevgisi, hoşgörü, model ve sorunlara duyarlı biri olma gibi özellikler olduğu ifade edilmektedir (Keskin, 2013).

2008 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan raporda öğretmen yeterlilikleri genel ve özel alan

yeterlilikleri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Buna göre bütün öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmeleri için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlar genel yeterlilik olarak tanımlanırken; öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmeleri için alanlara özgü olarak sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlar özel alan yeterliliği olarak ifade edilmektedir. 2008 yılında yayınlanan raporda altı genel alan yeterliliğinden birincisi olarak “Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim” yeterlilik alanı saptanmıştır. Bu yeterlilik alanının da ilk alt yeterliliği “Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme” olarak belirlenmiştir. Öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme alt yeterliliğine sahip olan bir öğretmenin öğrencilerinin her birine önemli ve değerli olduğunu fark ettirebilmesi beklenmektedir (MEB, 2008a; MEB, 2008b)

Tüm bu açıklamalar doğrultusunda bir sonraki başlıkta ideal öğretmende bulunması gereken iki özellikle ilgili yapılan kuramsal çalışmalara yer verilmiştir. Bunlardan ilki Çocuk Sevmeye, bir diğeri ise Mesleki Yeterlilik olarak incelenecektir

2.2. Bir Meslek Elemanı Olarak Öğretmen (Öğretmen Kimliği) ve Çocuk Sevgisi

Öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerden biri olan çocuk sevmeye, öğretmenler için önemlidir (Ergün & Özdaş, 1999). İnsan sadece bedenden ibaret değildir onun bir de canı vardır, canın gıdası da sevgidir (Cüceloğlu 2016). Kabaklı-Çimen (2015) öğretmenlerin öğrencilere ilişkin sahip olmaları gereken özelliklerin başında çocuk sevgisinin yer aldığını belirtmiştir. Çocukları sevmeyen, çevresinde onların olmasına tahammüle edemeyen bireylerin öğretmen olması beklenemez. Öğretmen olabilmek için çocukları sevmek, sabırlı, ilgili, nazik ve esnek olmak gerekir (Gelbal & Duyan, 2010). Sevildiğini gören bir çocuğun karşısındaki kişiyi üzecek davranışlardan kaçınabileceği, onunla daha ılımlı bir iletişim kurabileceği, ona güvенеbileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Ergün ve Özdaş (1999) çocukları ve öğretmeyi sevmeyen insanların öğretmen olmaması gerektiğini; çocukları sevmeye ve onlarla ilgilenmenin hem disiplin sorunlarını çözümlediğini hem de zevkli ders yapılmasını sağladığını ifade etmiş ve öğretmenliğin bir gönül mesleği olduğunu, devamlı fedakarlık istediğini belirtmiştir. Downing, Ryndak ve Clark (2000), eğitimcinin çocukları sevmesi, onlarla iyi iletişim kurabilmesi, sakin ve esnek olabilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Lasley (1980), ilk olarak bu alanda yapılan çalışmaların öncüsü olarak öğretmen olmak isteyen kişilerde çocuk sevme durumunun önemli bir koşul olduğunu vurgulamıştır. (Akt. Brown, Morehead, & Smith, 2008). Walls, Nardi, Von Minden & Hoffman (2002) yakınlık, ilgi ve çocuk sevme davranışlarının etkili bir öğretmenin barındırması gereken özellikler olduğunu belirtmiş ve paralel olarak Witcher, Onwuegbuzie, & Minor (2001) etkili bir öğretmende bulunması gereken özellikleri sevecenlik ve çocuk sevgisi olarak tanımlamaktadır.

Öğretmeniyle duygusal yoğunluğu olmayan bir ilişki içinde olan ve kendisini dışlanmış hissedilen bir çocuk ile yakın ve sevgi dolu bir ilişki paylaşan başka bir çocuğun, bu etkileşimlerden yararlanma düzeylerinin birbirinden farklı olacağı vurgulanmaktadır (Şahin & Alıak 2008). Durmuşoğlu-Saltalı, Erbay (2013), Çocuk seven öğretmenlerin çocuklara karşı daha empatik olacağı ve çocuklarla konuşup, dinlerken daha özenli davranışlar sergileyeceği düşünülmektedir. Birch, Ladd (1997), öğretmenlerinden yakın ilgi gören, olumlu ilişkileri olan öğrencilerin kendilerini okulda daha az yalnız hissettikleri, daha az okulda çatışma gösterdiklerini belirtmiştir.

Bozdoğan, Aydın, Yıldırım (2007) konuyu bilmek, yeniliklere açık olmak, bunları öğrencilerine en uygun yöntemlerle anlatabilmek, öğretmenin en önde gelen nitelikleri arasında yer almaktadır, yanısıra öğrencilerine adil ve objektif davranabilme, öğrencilerin bireysel özelliklerini göz önünde bulundurabilme, planlı ve programlı çalışma, sınıf düzenini sağlayabilme, öğrencilere esnek davranabilme, güzel ve zengin bir dile sahip olabilme, bunların yanı sıra, sıcak, sempatik ve dostça davranabilme günümüz öğretmeninde bulunması gereken temel özelliklerdir.

Uğurlu (2013), öğretmen mesleğinin sevmeyi gerektiren bir meslek olduğunu ve iletişim, empati ve çocuk sevgisi üzerine şekillendirilmesi gerektiğini belirtmiştir ve tüm bu özellikler arasında bir ilişki olduğunu savunmuştur. Buna göre iletişim becerisi ile empatik eğilimin çocuk sevmeyi etkilediğini belirtmiştir.

Öğretmenlik mesleği sevmeyi gerektiren bir meslek olduğu için çocuk sevgisi üzerine temellendirilebilir. Durmuşoğlu-Saltalı ve Erbay (2013) çocuk sevmeyi öğretmenlik için bir ön koşul olarak kabul etmektedirler.

Öğretmenlik mesleğinde başarı gösterebilmek için bilgi, beceri gibi bilişsel alan yeterlilikleri gerektirmesinin yanı sıra tutum, davranış ve sevgi gibi duyuşsal alan yeterliklerine de sahip olmak gerekmektedir ev öğretmenlerin meslekle ilgili değer ve tutum kazanmaları en az bilgi kadar önemlidir (Girgin, Akamca, Ellez & Oğuz, 2010). Çocukları sevmenin yanı sıra bu sevgiyi gösterebilmek de olumlu öğretmen nitelikleri

arasındadır (Gelbal & Duyan, 2011). Çocukları sevmek öğretmenin alanındaki yeterliliğini de olumlu yönde etkileyebilmektedir (Özbey, Türkoğlu & Buldur, 2014).

Morrison (2003) tarafından en önemli duygusal nitelik olarak çocuk sevmeye ifade edilmiş olup nitelikli eğitimcilerin diğerlerinden ayrıldığı noktanın çocuklara verdikleri değer olduğu belirtilmiştir (Akt. Kaynak, Ergin, Arslan & Pınarcık, 2015).

2.3 Bir Meslek Elemanı Olarak Öğretmen (Öğretmen Kimliği) ve Mesleki Yeterliliği

Öğretmenlik yeterliliği, öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlardır (MEB TEDP,2006).

Özer, Gelen (2008), öğretmenlik mesleğinin çıkış noktası “öğretme” kavramı olduğuna göre, öncelikle öğretmenlerin bu konuya yoğunlaşmaları ve bu kavramı uygulayabilmek adına günümüz öğretmenin çokça bilgiyle donatılmış olması gerekmektedir. Koçoğlu (2013), öğretmenlik mesleği, öğretmenlerin neleri bilmesi ve yapabilmesi konusu sürekli olarak değişen çağ ile birlikte değişmektedir yani dinamik bir özelliğe sahiptir. Değişen çağ ile birlikte öğretmenlerden beklenen yeterlilik de değişmektedir.

Eğitimde, öğrencilerin istenilen seviyeye gelebilmeleri için öğretmenlerin bazı alanlarda yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir (Kahyaoğlu & Yangın 2007). Öğretim yaptığı alanla ilgili yeterli bilgisi olmayan bir öğretmen, iyi öğretmen kavramından uzak olacaktır. Öğretmen ne kadar yeterliyse muhtemelen öğrencilerdeki bilgilerin kalıcılığı artacaktır. Öğrenci başarısının koşulu, iyi bir öğretmendir. Çelikten, Şanal, Yeni (2005), öğretmenlerin temel görevi öğrenmeyi sağlamaktır, öğretmenlerin bu görevi yerine getirebilecek mesleki niteliklere sahip olması gerekmektedir.

Sabancı, Şahin (2006), program ve içerik bilgisiyle ilgili, öğretmenlerin öğreteceği alana hakim olması, temel kavram ve araştırma yöntemlerini bilmesi, konuyu öğrencilerin kavramasını sağlamada uygun teknikleri uygulayabilir olması gerekmektedir. Allinder (1995), Öğretmen yeterliliği, etkiliği ile öğrenci başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmiş,

Özkan, Arslantaş (2013), Öğretmenin öğretim görevini istenen şekilde yerine getirmesi, neyi, nasıl öğreteceğine bağlıdır ve yeterli bilgisi olmayan, öğretim sürecini

etkin bir şekilde öğretemeyen öğretmen etkili öğretmen davranışlarından uzak kalacaktır.

Öğretmenlerin öğretim becerileri ve sahip oldukları niteliklerle öğrenci başarısını inceleyen araştırmalarda öğretmenlerin etkililiği ve mesleki deneyimleri ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki çıkmıştır (Özer, Gelen 2008). Paralel olarak Goddard, Hoy, Hoy (2000) öğrenci başarısı ile mesleki yeterlilik arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

2.4 Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları

Sınıfta istenmeyen davranışları engelleyebilmek için öncelikle öğretmenlerin öğrencilerini iyi tanıması, onlarda meydana gelen değişiklikleri yakından gözlemesi ve hangi stratejileri kullanması gerektiğini bilmesi gerekir. Öğrenciler, davranışlarının yanlış olmadığını düşündüklerinde ya da yanlış anlaşıldıklarına inandıklarında öğretmen müdahalelerinin etkili olma olasılığı düşüktür (Sadık & Doğanay, 2007). İlgili literatürde istenmeyen davranış tanımı ile ilgili çok farklı tanımlamalar olduğu ancak en basit tanımıyla Kyriacou' a göre öğretmenin yeteneğini zayıflatarak sınıfta etkili öğrenme deneyimini sürdürmesini engelleyen her türlü davranış olarak tanımlamaktadır (Akt:Yuan, Che 2012).

İstenmeyen öğrenci davranışı hem eğitim-öğretim sürecine, hem öğretmene, hem de öğrenciye zarar vermektedir. Ancak Tsouloupas, Carson, Matthews, (2014) öğrencilerin yanlış davranışlarının en çok kendilerine zarar verdiğini belirtmektedir. Finn, Pannazzo ve Voelki (1995) rahatsız edici davranışlar yapan öğrencilerle öğretmenler daha fazla uğraşırken, ancak derse katılmayan öğrencilerin ise görmezden gelinip dikkat edilmediğini belirtmiştir.

Okullarda yaşanan istenmeyen davranışlar söz konusu olduğunda, kaynak olarak ilk önce öğrenciler akla gelmekle birlikte, istenmeyen davranışların sebebi öğretmenler de olabilir (Özer & Bozanoğlu, 2016).

Arwood, Morrow, Lane ve Jolivette, (2005) sınıfta önemli ya da önemsiz birçok istenmeyen davranış olduğunu, öğretmenlerin her gün bu davranışlarla mücadele etmek zorunda kalabildiğini belirtmiştir. Öğretmen davranışları sınıfın olumsuz bir yapıya sahip olmasına neden olabilmektedir. İstenmeyen öğretmen davranışları, öğrencinin öğrenmesini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen davranışlardır (Ekinci & Burgaz 2009). Goodby, Bolkan (2009) öğretmenin öğrencilere karşı ilgisizliği, öğretmen

yetersizliği gibi durumların istenmeyen davranışlara neden olabileceğini belirtmiş ve öğretmenlerin yanlış davranışının doğrudan öğrenciyle olan iletişime, dolaylı olarak ise öğrencinin ders katılımına ve bilişsel öğrenmesine engel olabileceğini belirtmiştir. Törnüklü, Galton (2010) müfredatın zor olup-olmadığı, öğrencinin ilgisini çekip-çekmediğı gibi konulara dikkat edilmemesinin de istenmeyen davranışları tetiklediğı, kısa vadede yanlış davranışlara ve öfke duygularına uzun vadede de ise okula karşı düşmanlığa neden olabildiğini belirtmişlerdir.

Birçok öğretmen sorun davranış gösteren bir çocukla uğraşmak yerine onları görmezden gelmenin tercih eder (Buyse ve diğerleri, 2008). Paralel olarak Kearney, Plax, Hays, Ivery (1991), çeşitli öğretmen davranışlarının sınıftaki istenmeyen davranış problemlerini teşvik ettiğı yönünde bulgular bulunduğunu belirtmiştir. Öğretmenleri ile ilişkileri olumsuz olan öğrencilerin öfke yada kaygı ile ilgili sıkıntı yaşayabilecekleri yada okuldan soğuyabilecekleri gözlenmiştir (Birch, Ladd, 1997).

Pomeroy tarafından (2010) yılında okulda dışlanan öğrencilerle yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin, öğretmenleriyle ilişkilerine vurgu yaptıkları, saygı noktasına dikkat çektikleri görülmüştür. Yıldırım, Akan, Yalçın (2016) öğretmen-öğrenci ilişkisi üst düzey düşünce, empati ve oldukça sabır gerektiren uzun bir süreçtir ve bazı öğretmenler öğrencileriyle stresli bir ilişki kurabilirler. Ancak bazı öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışını kontrol altına almak adına aceleci davrandıkları, yada hangi stratejiyi kullanacağını iyi tayin edemedikleri gözlenmiştir (Sarıtış, 2006). Bazı araştırmacılar öğrencilerin yanlış davranışlarının öğrenci karakteriyle daha az ilgili ama öğretmenin davranışlarıyla daha çok ilgili olduğunu belirtmektedirler (Stephens & Crawley, 1994 Akt:Yuan, Che 2012).

Buyse ve diğerleri (2008) anaokulu çağındaki agresif yada hiperaktivitesi olan yada sosyal olarak sıkıntılı olan çocuklarla yaptıkları araştırma sonucunda bu tarz öğrencilerin öğretmeniyle daha az ilişki kurduklarını belirtirken, olumlu ve duygusal desteğı daha fazla veren öğretmenlerin sınıflarında bu tarz problemlerin daha az görüldüğünü belirtmiştir.

Ancak davranışın düzeyi ve sıklığı sınıftan sınıfa farklılık göstermektedir ki bunun belirleyicisi de öğretmendir. Sınıfın yol göstericisi olan öğretmen, etkili ve verimli bir sınıf içi atmosfer oluşturmak zorundadır. Etkili bir öğretmen, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilmekte, araç-gereçleri etkili olarak kullanarak dersin verimliliğini artırmakta ve öğrenci davranışlarını tanıyarak etkili yöntemlerle müdahale edebilmektedir.

Sınıf yönetimi açısından bakıldığında, etkili bir öğrenme- öğretme ortamı oluşturmada sınıfın fiziksel organizasyonu ve öğretim yönteminin yanı sıra, öğrenci davranışlarının, özellikle de istenmeyen ya da uygun olmayan davranışların yönetimi, öğretmenler için çaba gerektiren konulardan birisi olarak nitelendirilmektedir (Atıcı, 2001).

Emmer ve Stough (2001)'a göre öğretmenin en önemli rolü, iyi düzenlenmiş ve planlanmış sınıf yönetimini temel alan olumlu ve destekleyici ortam yaratmaktır.

Sınıf içerisinde, öğrencileriyle daha fazla etkileşim içerisinde olan, öğrencilerden gelen fikirlere açık olan, esnek davranabilen öğretmenlerin sınıflarında olumlu davranışların arttığı gözlemlenmektedir (Siyez, 2009). Aynı zamanda sosyal becerisi gelişmiş öğretmenler hem öğretimi gerçekleştirir hem de öğrencilerin istenmeyen davranışlarını becerikli bir biçimde yönetir (Stemler, Elliot, Grigorenka & Stenberg, 2006 Akt. Özsezer, Saban 2016). Genel olarak bakıldığında öğretmenden beklenen niteliklerin eski otoriter tarzdan uzaklaştığı, daha çok iletişim ve öğrenci merkezli anlayışa doğru kaydığı söylenebilir. Sınıfını başarılı bir şekilde yöneten öğretmenin sınıfında öğrencilerin verilen görevlere odaklanma ve akademik içeriği öğrenme fırsatları en üst düzeye çıkmaktadır (Brophy, 1983).

Öğrenciler istenmeyen davranışlar yaptığında sınıf önünde onları utandırma, problemleri öğrencileri arkadaşlarından izole etme gibi cezalar vermekte, buna karşılık olarak yüksek yetkinlik düzeyindeki öğretmenler, öğrencileri hakkında daha az olumsuz yorumlarda bulunmakta, istenmeyen davranışlarla karşılaştıklarında olumsuz duygular yaşamaksızın sakin ve doğrudan bu davranışlarla basa çıkma yolunu seçmektedirler. (Atıcı, 2001). Ekinci ve Burgaz (2009) istenmeyen davranışlar gösteren öğrencilerle yapılan araştırmada öğrencinin çevresinde ona ilgi gösteren, onu dikkate alan bir yetişkinin varlığını vurgulamaktadır.

2.4.1 Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Baş Etme Stratejileri

Sınıfta istenmeyen davranışların olması sonucunda sınıfın atmosferi bozulur, sınıfta sözel veya fiziksel çatışmalar yaşanabilir, öğretmen gerginleşir, kargaşa ve gürültüden diğer sınıflar olumsuz etkilenir, öğrencilerin, öğretmenin, sınıfın, okulun eşyası zarar görebilir, okulda disiplin sorunları çoğalır, veliler rahatsız olur vb. (Saritaş, 2000, s. 71 Saritaş 2006).

Çakmak, Kayabaşı, Ercan (2008), etkili bir sınıf yönetimi sağlamak için öncelikle öğretmenin öğrencinin dikkatini çekmesi ve onu motive etmesi gerektiğini belirtmişler ve sınıf yönetme stratejilerini çok iyi bilip uygulaması gerektiği ve bu şekilde sınıf içerisindeki sorun davranışların çözüleceği belirtilmiştir.

Öğretmenler istenmeyen öğrenci davranışlarını azaltmak için okul ortamında en çok başvurulan yöntemler arasında davranışın nedenleri hakkında çocukla konuşma ve aile ile işbirliği yapmanın yer aldığını belirtmişlerdir (Siyez, 2009).

Özer, Bozkut ve Tuncay tarafından 2014 yılında yapılan bir araştırma doğrultusunda öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı sözlü uyarıda bulundukları bunun yanında dersten sonra öğrenci ile konuşma ve kuralları hatırlatma gibi yöntemleri sıklıkla kullandıkları görülmüştür. Sonuç olarak öğretmenler hemen her türlü istenmeyen davranış karşısında ilk olarak sözlü müdahale yöntemini kullanmaktadır.

Atıcı, Çekici (2009) öğretmenler istenmeyen davranışlarla baş etmek için olumlu yöntemleri, olumsuzlara göre daha fazla kullandıklarını belirtirken, öğrenciler öğretmenlerinin olumsuz stratejileri daha fazla kullandıklarını vurgulamışlardır. Öğretmenlerin en çok uyarma, konuşma, öğüt verme, çatışmayı ayırma, uzlaştırma stratejilerini kullandıklarını belirtmişlerdir.

Girmen, Anılan, Şentürk ve Öztürk (2006) sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranış karşısında genellikle kuralları hatırlatma davranışı yaptıkları bunu, öğrencinin kuralları tam kavrayamamasına bağladıkları görülmektedir.

Lewis, Romi, Qui, Katz (2005) Çin, Avustralya ve İsrail'deki istenmeyen davranışlarla mücadelede Çin öğretmenlerinin daha destekleyici olduğu ancak Avustralya ve İsrail'deki öğretmenlerin ise daha az ceza ve agresif özellikler gösterdiği belirtilmiştir.

Aslında istenmeyen davranışlarla baş etme stratejileri belirlenirken ağırlıklı olarak dışarıdan (bu sistemi gözlemleyenler tarafından) bu değerlendirmelere varılmakta, sistemin üyelerine (öğrencilere) çok fazla danışılmamaktadır. Gerçekten de öğretmenin katı yada sevgisiz olması, acaba her öğrenci için aynı anlamı taşımakta mıdır? Bu soru doğrultusunda kişilerin bilişsel temsillerinin incelenmesi gerekmektedir. Aşağıda mevcut bilgiler ışığında bilişsel temsil ile ilgili kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

2.5. Bilişsel Temsil

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmelerin zihinde yapılandırma sonucu olduğu mantığına dayanır. Kelly'nin (1955) Kişisel Yapılar Kuramı bugünkü yaratıcı kuramın temel taşı olarak kabul edilir, birey yeni bir bilgiyi anlamlandırırken ve yorumlarken (yapılandırırken) kendi içinde doğal olarak varolan yapılandırma sistemini kullanmakta ve kendi gerçeğini etkin olarak oluşturmaktadır (Kararırmak & Aydın 2016). Birey yeni bilgiyi eski bilgileri ile ilintili olarak anlayabilmektedir yani bireyin olayı anlama noktası eski bilgileridir (Driscoll, 1993). Karadağ (2011) bilişselliği, bireyin dünyayı temsil etme ve yorumlama biçiminin genel bir yapısı olarak ifade etmekte, dünyasını oluşturan deneyimlerin boyutlarını ve olgularını ifade etmek için çeşitli kurgular kullandıklarını belirtmektedir. Bektaş (2012) bilişsel yapılar teorisi bireyin bilişsel algılarından daha ayrıntılı bilgiler elde etmek için farklı durumlar arasından seçim yapmasına dayandığı belirtmiş. Ravenette (2000) bireylerin yaşantıları değişime açık olduğu için kişisel yapıların değişebileceğini, dinamik bir özelliğe sahip olduğunu söylemiştir.

Kelly'nin "Kişisel Yapılar Kuramı" çerçevesinde geliştirmiş ve kişisel yapıları belirlemek amacıyla oluşturulmuş "Repertuar Ağı Tekniği", bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanıldığından, Kelly'nin görüşleri aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2.5.1 Kişisel Yapılar Kuramı (Personal Construct Theory)

2.5.1.1 Temel Kavramlar ve İlkeler

Bu psikolojik model, insanların beklenti etkisi sistemi olarak, dünyayı daha iyi anlamak, öngörmek ve denetlemek için kavramsal modeller geliştirmesi (Gaines & Shaw, 1980; Gaines & Shaw, 1992); geçmiş yaşantılarındaki deneyimlerin gelecek yaşantısındaki davranışlarını etkilediği fikrine dayanmaktadır (Gaines & Shaw, 1980) Kelly, (1955) gerçek bir evrenin varlığının sorgulanmayacağını ancak hiç kimsenin bu evreni doğrudan yaşayamayacağını, bunun yerine "yarattığı şeffaf kalıplar ya da şablonlar vasıtasıyla dünyayı anlamlandırdığı ve ardından dünyanın olduğu gerçeklere uymaya çalıştığı" varsayar, ki bu kalıplar veya şablonlar kişisel yapılardır (Winter, 2015). Aranda ve Finch (2003), kişinin sistematik yollarla kendi sözcüklerini oluşturarak karşılaştırmayı mümkün kıldığını belirtmişlerdir. Bu teoremin birinci amacı gerçek hayat sorunlarını anlamaya çalışmaktır, Kelly'nin ana varsayımı, bir kişinin

dünyayı, bu kişinin ona ne anlam ifade ettiği konusunda algılamasıdır (Kalpper, 2011). Kelly beklenti ve öngörülerin insan zihninin temel özelliği olduğuna inanıyordu, her bir bireyin bir bilim adamı gibi dünyanın, insan ilişkilerinin nasıl işlediğine ilişkin kuramlar ve modeller geliştirdiğini ve bunlar aracılığıyla öngörülerde bulunduğunu söylüyordu (Türkçapar & Sargın 2012). Kişisel yapı, bireyin, nesnelerin (veya insanların) nasıl benzer, ancak diğer nesne ve insanlardan nasıl farklı olduğunu anlama şeklidir (Çağlayan, 2015).

Kelly (1992)' e göre yapı yaklaşımı, genellikle, olaylar arasındaki ayrımcılıkla ilgili olarak tanımlanır. Olaylar arasında ayırım yapmak için, insanlar benzerlikleri ve farklılıkları algılarlar ve bu süreç boyunca, yapılar olarak bilinen soyut kavramlar üretirler (Musicki, 2017). Her insan sınırlı sayıda yapı aracılığıyla dünyayı değerlendirir. Bu kişisel yapılar, iki kutuplu (olumlu ve olumsuz) özgün ve dinamik yapıdadırlar (Gaines ve Shaw, 1993). Birey tarafından oluşturulan bu yapılar iyi-kötü, güzel-çirkin veya mutlu hissettiriyor-üzgün hissettiriyor şeklinde iki kutuplu sıfatlardır. Bu sıfatlar bireylerin dünyalarını nasıl anlamlandırdıklarını, çevresindeki insanlar, olaylar ve nesneleri nasıl yorumladıklarını anlamak konusunda önemli bir etkiye sahiptir.

Kişisel yapılar, bireylerin hafızasında saklanan ve sonraki olayları yorumlamak ve uygun reaksiyonları elde etmek için kullanılan önceki deneyimlerin soyut karakterizasyonundan oluşmaktadır (Delia & Crockett, 1977)

Kelly, her insanın, kendisi için davranış alanını planlamasına olanak veren bir dünyayı algılama modeli oluşturduğunu düşünüyordu (Güney, 2007). Kelly'nin en önemli sorusu şuydu? Bir kişi, bilinçli veya bilinçsiz olarak, dünyayı nasıl yorumlamaktadır (Fransella 1988 Akt:Klapper, 2011).

Kişisel Yapı Kuramı'na göre insanlar deneyimlerine dayanarak kişisel yapılar (constructs) oluşturmaktadırlar. Bu yapılar daha sonraki deneyimlerinde bireylerin yorum yapmasına, tahminlerde ve tepkide bulunmasına olanak sağlamaktadır (Bektaş, 2006).

Hazar, (2006) Kelly'in kişiler arası ilişki üzerine odaklandığını, her insanın benzersiz bir sisteme sahip olduğunu belirtmektedir. Kelly'e göre bizler başımıza gelen olayların gidişatını tahmin edip kontrol etmeye çalışan bilim adamlığı rolü üstleniriz.(Allen, 2002). Çok fazla araştırma yapan bilim insanı gibi, yaşadığımız çevre hakkında teoriler oluşturuyor ve bunları test ediyoruz (Ewen, 2003)

Yaşla birlikte zihnimize oluşturduğumuz kuramlar artar ve çeşitlenir, diğer insanlarla ilgili öngörüler geliştirerek onların davranışlarını tahmin etmeye çalışırız ki, bütün bu yapılar, yapılar sistemini oluşturur (Türkçapa & Sargın, 2012)

İnsanlar yalnızca yapılarını değil, aynı zamanda sistemleri içine yerleştirme biçimlerini de değiştirirler. Bununla birlikte, aynı kültür grubundaki başkaları ile birlikte, insanların yorumlanmasında da bazı ortaklıklar vardır. Kelly (1955) için toplumsal etkileşimin özü, toplumsallık, başkasının yapım süreçlerini yorumlama girişimi veya dünyayı onun gözlerinden görmektir.(Winter, 2015).

Kişisel Yapılar Kuramına göre, insanlar deneyimlerini geliştirdikleri içsel *yapılar*(constructs) sayesinde şekillendirilmekte ve sürekli olarak yaşam deneyimlerine dayanan kişisel *yapılar* yaratmaktadırlar. Bu *yapılar* daha geniş bir sistemde gösterdikleri benzerliklere ve farklılıklara göre düzenlenmekte ve daha sonraki deneyimlerde insanın yorum yapmasına, tahminlerde bulunmasına ve olaylar karşısında tepki vermesine imkan sağlamaktadırlar (Kararırmak & Aydın 2016)

Kelly'nin kuramına göre çocuklar deneyimlerine dayanarak çevrelerindeki dünya ile ilgili sabit ve fonksiyonel yapılar geliştirmiş olarak okul ortamına gelir ve çocukların bu yapıları, bilimi keşfetmelerini ve bu keşiflerini yorumlamalarını etkilemektedir. Bu görüşte çocukların fikirleri, çevrelerinde gördükleri nesne ve olayları kafalarında anlamlı bir bütüne oturtmak için kendi deneyimlerine dayalı açıklamalar olarak tanımlanmaktadır (Aydın & Uşak 2003).

2.5.2 Repertuar Ağı Tekniği

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine dayalı bu teknikte, katılımcılar, insanlar, nesneler ve eylemleri karşılaştırarak yada ayırt ederek kişisel yapı haritalarını çıkartırlar (Aranda & Finch, 2003).

Repertuar Ağı Tekniğinde kişinin yaşamındaki önemli insanları karşılaştırmasını istemek suretiyle bir kişinin temel yapı sistemine erişim sağlamak için tasarlanmış bir araçtır (Gaines & Shaw, 1992)

Repertuar ağı tekniğinin standart şeklinin temel varsayımı şudur; kişinin hayatında önemli olan insanların davranışlarını yorumlarken ve tahin ederken kullandıkları yapıları ortaya çıkarma imkanı vermektedir (Allen, 2002).Yarı yapılandırılmış bir görüşme tekniği olan repertuar ağı tekniği ile bireylerin belli bir konu hakkındaki kişisel yapılarına ulaşılmaya çalışılmaktadır (Sanberk & Bağış, 2016).

Kelly'nin ilk formülasyonundan bu yana birçok repertuar çizelgesi tekniği şekli geliştirilmiştir. Hepsinin de daha önce açıkladığımız iki ortak temel özelliği bulunmaktadır; yani *yapılar*: bireylerin kendi dünyalarının boyutlarını kavramsallaştırmak için kullandıkları boyutlar ve *elementler*: bireylerin kullandıkları yapılar açısından değerlendirdiği uyarıcı nesneler (Allen, 2002)

Bireysel ve grup olarak uygulanabilen repertuar testinin birçok formu bulunmakla birlikte (Ewen, 2003) bir prosedür bütün hepsinde ortaktır. Test uygulanacak kişiye, onun için özel olduğu varsayılan, 20 ile 30 farklı rol tanımlarının yer aldığı bir Rol Başlık Listesi (element) verilir. Her rol için, katılımcıdan bu rol tanımına en uygun düşen ve kişisel yönden tanıdığı birini yazması istenir (Çağlayan, 2015). Diğer bir yöntem de katılımcıya elementlerin hazır olarak verilmesidir (Öğretmen elementleri). Farklı elementlerin adları farklı bireysel kartlara yazılarak katılımcıdan bu kartları rastgele seçmesi istenir ki bu üçlü karşılaştırma olarak isimlendirilir (Beail 1985, Hunter & Beck 2000 Akt. Klapper, 2011). Katılımcıdan bu üç kişi için, "hangi iki kişinin hangi yönlerden benzer ve üçüncü kişiden hangi açıdan farklı olduklarını" ifade etmesi istenir.

Bu teknikte araştırmacı, katılımcıya tanıdığı insanları düşünmesini ve o kişileri tanımlayan sözcükleri bulmasını istemekte; bu da araştırmacıya ana bilişsel kurguları sağlamaktadır. (Aslan &Yakar, 2011).

Kişisel yapılar kuramının genel olarak 11 temel önermesi bulunmaktadır (Ewen, 2003). Benzerlik ve bireysellik temeline oturttuğumuz bu çalışmada, kişisel yapılar kuramında Kelly kişilerin olayları yapılandırırken birbirinden farklı olduğunu herhangi iki kişinin bir olayda aynı özdeş sistemler oluşturmasının mümkün olmayacağını belirtmiş (Kelly, 2003) aynı zamanda kişilerin birbirinden farklı olduğunu, olay yerine olayların yorumlanması üzerine odaklanarak, iki kişinin farklı olaylara maruz kalsalar bile, aynı şekilde hareket edebileceğini de söylemiştir (Kelly 1955, pp. 90-9 Akt. Cote, 1995)

Özetle; ortak geçmişe sahip olan insanlar birbirlerine benzer yapılarla sahip olmakla birlikte, farklı geçmişe sahip olan insanların olaylar karışığında oluşturduğu yapılar benzerlik gösterebilir. Ancak ortak geçmişe sahip insanların da her zaman aynı yapılar oluşturması da beklenemez.

Kişisel yapıların iki önermesi olan benzerlik ve bireysellik önermeleri bu araştırmanın temel noktası olacaktır. Bireysellik önermesi, kişilerin olayları yapılandırma biçimlerinin birbirinden farklı olduğunu vurgularken, benzerlik önermesi

farklı geçmişlere sahip kişilerin aynı olay ya da kişi ile ilgili oluşturduğu yapıların ortak olabileceğini ileri sürmektedir.

2.6. İlgili Araştırmalar

Yurt içinde ve yurt dışında Repertuar Ağı Yöntemi kullanılarak yapılan çalışmaların az olmasında dolayı ideal öğretmenle ilgili yapılan görgül araştırmalara ağırlık verilerek literatür incelemesi yapılmıştır. Aşağıda öğrenci perspektifinden ideal öğretmenin özellikleri ile ilgili yapılmış literatür taraması sonucunda ulaşılan sınırlı sayıdaki araştırmalarla ilgili bilgiler sunulmuştur.

2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Sezer (2016) farklı okulda çalışan 24 okul idarecisi ile ideal öğretmen özelliklerini belirlemeye yönelik bir araştırma yapmış ve araştırmada Repertuar Ağı Yöntemini kullanmıştır. Araştırma sonucunda 240 adet kişisel yapıya ulaşmış ve bunları; kişisel özelliklerini, mesleki yeterliliği, örgütsel bağlılığı, mesleki taahhüdü, iyileşmeye açıklık, öğrenci merkezliliği, işbirliği, koordinasyon ve iletişim becerileri olarak gruplamıştır. Ancak en çok vurgu yapılanlar kişisel özellik, mesleki yeterlilik ve örgütsel bağlılık olmuştur.

Kozikoğlu (2017) 36 öğretmen adayı ile Repertuar Ağı Yöntemini kullanarak ideal öğretmene yönelik düşünceleri araştırmış ve toplam 356 bilişsel yapıya ulaşmıştır. En sık tekrarlanan yapıların iletişim, öğrencilerin değerlendirebilmesi, düşünceli, iyi nazik, dersi etkili veya iyi öğrettiği, sınıf yönetimi, rehber olması, bilgili, sabırlı, güvenilir, adil, sorumluluk sahibi olması vs. Genel olarak, bu yeterlilikler derin bir anlayış ve etkili bir öğretmen-öğrenci etkileşimini gerektirdiği belirtilmiştir.

Sanberk, Bağış (2016) öğrenci ve öğretmenlerin birbirini zihinlerinde nasıl kurguladıklarını anlamaya yönelik araştırmalarında iyi öğrenci ve iyi öğretmen kavramlarının karşılık gösterdiği, başarısız olarak görülen öğrencilerin sevgi temalı yapılara dikkat çektiği, başarılı olarak görülen öğrencilerin ise alan bilgisine dikkat çektiği görülmüştür.

Yukarıdaki üç araştırma da Repertuar Ağı yöntemi ile yapılmış araştırmalardır. Bu yöntem dışında görgül olarak yapılan araştırmalardan aşağıda bahsedilmiştir.

Işıktaş (2015) 262 son sınıf öğrencisine dağıtılan açık uçlu formlardan elde ettikleri sonuçlar bakımından ideal öğretmeni kişisel ve meslekî özellikler, meslekî

kazanım ve becerileri, öğretim strateji ve teknikleri ve liderlik başlıkları altında incelemiş ve çoğunluğunun kişisel karakteristiklerin farklı boyutları altında toplandığını belirtmiştir.

Gültekin (2015) ilköğretim öğrencilerinin ideal öğretmen algısı üzerine yaptığı araştırmasında 5. ve 8. Sınıf öğrencileriyle yaptıkları araştırma sonucunda her iki sınıf düzeyindeki öğrencilerin de daha çok kişisel özelliklere daha fazla vurgu yaptığı, kişisel özelliklere ilişkin daha çok özellik belirttiği görülmüştür.

Tunca, Şahin, Oğuz, Güner (2015) tarafından 214 öğretmen adayı ile yapılan çalışmada Öğretmen adaylarının ideal bir öğretim üyesinde bulunması gereken nitelikler arasında en çok vurgu yaptıkları niteliğin mesleki rol ve sorumluluklar olduğu

Nartgün ve Özen (2014) tarafından Pedagojik Formasyon öğrencilerinin ideal öğretmen yönelik çalışmalarında bayan öğrencilerin konu alanında uzman bir kişi olduğu, alan bilgisi bilgisini sürekli yenilediği, anlayış ve güler yüzlü bir kişi olduğuna inandıkları, erkek öğrencilerin ise model olan kişi olarak belirtmişlerdir.

Çalışkan, Işık, Saygın (2013) üniversite öğrencilerine açık uçlu anket formu verilerek ideal öğretmene yönelik düşüncelerini açığa çıkarmaya çalışmışlar, öğretmenlerin eğitsel ve kişisel yeterlik boyutlardaki özelliklerine vurgu yapılmıştır.

Gençtürk, Akbaş, Kaymakçı (2012) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırma sonunda ideal öğretmenin iletişiminin iyi olması, nitelikli eğitim-öğretim yapması, alanına hakim olması, sevgi dolu, ahlaklı ve hoşgörülü olması gibi özelliklerine vurgu yapıldığı belirtilmiştir

Fidan, Duban, Yüksel, Kasapoğlu, Yamaç (2012) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışma sonucunda en çok vurgu yapılan özelliğin mesleki ve kişilik özellikleri olduğunu belirtmiştir.

Çermik (2011) ideal öğretmen özelliklerini açığa çıkarmaya yönelik araştırmasında etik değerler, öğretim yöntem ve becerileri, kişisel nitelikler, toplum, çevre ve ebeveynlerle iletişim ve öz değerler başlıklarına vurgu yapıldığını belirtmiştir.

Şahin (2011) öğretmen algılarına göre etkili bir öğretmende bulunması gereken özellikler ile ilgili olarak kişilik, meslekî yeterlilik, öğrenciye karşı tutum ve alan bilgisi olarak vurgu yapıldığı sonuç olarak da öğrencilerin, en çok öğrencisini her yönüyle tanımalı ve öğrencilerini sevmeli, sevdiğini hissettirmeli sonucunu belirttikleri görülmüştür.

Yılmaz (2011) 544 öğretmen adayıyla ideal öğretmenin özelliklerini belirlemeye yönelik çalışmasında en çok vurgu yapılanın öğrenmeye heyecanlı, dinamik ve öğrencileri öğrenmeye motive eden şeklinde olduğu görülmüştür.

Ubuz ve Sarı (2009) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının iyi öğretmen olma ile ilgili görüşlerinin alındığı bir çalışmada 109. 3. Sınıf öğretmen adayı ile görüşülmüş ve başlıkların kişisel karakteristikler, konu ve konu anlatımına hakimlik, beceriler, profesyonel gelişim, takdir edilme ve görev yükümlülüğü başlıkları altında toplandığı belirtilmiştir.

Yapılan başka bir çalışmada da Çakmak (2009) 221 öğretmen adayına uyguladığı anket sonucunda ideal öğretmende bulunması gereken özelliklerin dersin amacını belirleme, öğrencileri ders etkinliği içinde tutma, işini sevmek, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini göz önüne alma, öğrencilerle iyi bir ilişki kurma, şakalar yapma, derslerde sunumlar kullanma şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Telli, Brok ve Çakıroğlu (2008) ideal öğretmeni öğrencileri motive eden, onlara rehberlik yapan, özgüvenlerini kazanması konusunda yardımcı olan, öğrencileriyle olumlu ilişkiler kuran ve öğrencilerinden saygı gören bir kişi olarak tanımlamıştır.

Şen ve Erişen (2002) tarafından yapılan çalışmada da etkili bir öğretmenin alan bilgisine öncelikle vurgu yapıldığı, ancak bunun yanında dostça, davranan, iyi huylu, hassas, neşeli, öğrencilere arkadaşça davranan kişiler olarak belirtmiştir.

2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Raufelder, Nitsche, Breitmeyer, Kebler, Hermann, Regner (2016) öğrenci açısından ideal öğretmeni tanımlamaya yönelik çalışmalarında insani ilişkilere ve etkili öğretmen-öğrenci ilişkisi ile mesleki yeterliliklere vurgu yapıldığı görülmüştür. Öğretmen –öğrenci ilişkisinin önemi çalışmada vurgulanmış ve öğrencinin başarısının temeli olarak yorumlanmıştır.

Ciascai, Vlad (2014) lise ve üniversite öğrencilerinin ideal öğretmen algıları arasındaki farkları açığa çıkarmaya yönelik çalışmasında benzerlik olarak her iki grubun da öğrenmeyi saplayacak farklı teknik ve stratejilere önem verdikleri ortaya çıkmıştır

Rusu, Şoitu, Panaite (2012) üniversite öğrencileriyle yaptıkları ideal öğretmene yönelik çalışma sonucunda ideal öğretmenin iletişim yönüne vurgu yaptıkları görülmüştür.

Komaraju (2013) ideal öğretmenle ilgili tanımlamada bilgili ve kendine güvenen, cesaret veren ve merhametli yapılarına vurgu yapıldığını belirtmiştir

Koutsoulis (2003) üniversite öğrencisi 25 kişiyle yaptığı çalışma sonucunda düşük ve yüksek başarılı olan öğrencilerin ideal öğretmen tanımlamalarının farklı olduğu, düşük başarılı olanların öğretmenin karakterine vurgu yaptığı, yüksek başarılı olanların ise konu ve alan bilgisine vurgu yaptığı belirtilmiştir.

Evans (2013) ilkokul öğrencilerin bakış açısında ideal öğretmeni belirlemeye yönelik çalışmasında çocukların kendilerini önemseyen ve onlara saygılı davranan, öğrenmelerine yardımcı olan ve öğrenmeyi eğlenceli hale getiren öğretmenler istediklerini göstermektedir.

Arnon ve Reichel (2007) tarafından ideal bir öğretmende bulunması gereken özellikleri belirlemek amacıyla 89 lise öğrencisine açık uçlu sorular sorularak veriler toplanmıştır. Yapılan araştırmanın ışığı doğrultusunda, öğrenciler ideal bir öğretmende bulunması gereken birinci özellik olarak kişilik özelliklerine empatik olma, lider olma, geniş genel kültür bilgisine sahip olma özelliklerine vurgu yapmışlardır.

Kane ve Temple (1997) iyi öğretmenin özelliklerini belirlemeye yönelik çalışmalarında ideal öğretmenin daha çok karakter özelliklerine vurgu yapıldığı sorumluluk sahibi, adil,sevgi dolu şeklindeki özelliklere ulaşıldığı görülmüştür.

Jules ve Kutnick (1997) ideal öğretmenin cinsiyet açısından farklılaşp farklılaşmadığını incelediği çalışmasında kız öğrencilerin öğrencinin katılımına destek olan ve iyi ilişkiler kurabilen öğretmenleri ideal olarak görürken, erkek öğrenciler ise sınıf hakimiyeti olan öğretmenlere vurgu yaptıkları görülmüştür

Shermen ve Blackman (1975) yaptıkları çalışmada 1500 üniversite öğrencisi için önceliğin öğretmenin kişiliğinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Polonya öğrencileri ile yapılan bir çalışmada (Sztenjnberg, den Brok, Hurek, 2004), çeşitli eğitim seviyelerindeki öğrencilerin algıları karşılaştırılmış ve ilköğretim öğrencilerinin en iyi öğretmenlerini lider, anlayışlı, dost olması olarak nitelendirmişlerdir.

Minor, Onwuegbuzie, Witche (2002) öğrenci bakış açısından ideal öğretmenin eğitim ve yönetim becerileri gelişmiş, sağlıklı bir davranış biçimine sahip, çokkulu özelliklerine vurgu yapmıştır.

2.6.3. Konu İle İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

İdeal öğretmende bulunması gereken niteliklere yönelik yapılan doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili olan araştırmalar incelendiğinde, genellikle üniversite öğrencileriyle ağırlıklı olarak çalışıldığı yapılan çalışmaların ise daha çok nomotetik (temsil gücü yüksek) olduğu, idiyografik tarzda yapılan çalışmalara az rastlandığı görülmektedir. Gerek yurt içinde gerekse de yurt dışında yapılan çalışmalarda ideal öğretmenin kişilik ve mesleki özelliklerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Ancak sınıf içinde sorun davranış gösteren öğrencilerin, öğretmenlerinin davranışlarını nasıl algıladığı, nasıl yorumladığı ile ilgili yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Diğer bir ifadeyle sorun davranış gösteren öğrenci için ideal öğretmenin nasıl olduğu ile ilgili bir çalışma bulunmamaktadır. Ancak, öğrencinin davranışının değiştirmesi için, öncelikle öğretmeni nasıl algıladığı, aynı sınıf ortamını paylaşımlar olarak, öğrencilerin perspektifinden öğretmenin nasıl görüldüğünün iredelenmesi gerekmektedir. Yapılacak araştırmalarda öğrencilerin, öğretmenlerinden beklentilerini bilmeye ihtiyacımız vardır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, veri toplama araçları ve teknikleri, araştırma grubu (katılımcılar), araştırma sürecinde gerçekleştirilen işlem basamakları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma nicel vaka analizi modelinde ele alınmakla birlikte, betimsel ve çoklu vaka çalışması olarak tasarlanmıştır. Vaka analizi çalışması, bir evrene istatistiksel genellemeler yapmak yerine analitik genellemeler yaparak kuramsal önermelerde bulunmayı hedeflemektedir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Elde edilen bulgular genellenebilir (nomotetik) olma özelliği taşımadığından, idiyografik tarzda bir çalışmadır.

Bilimsel araştırma yöntemleri basitçe nicel ve nitel olmak üzere temelde ikiye ayrılır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanırken nicel araştırma gerçeğin insanın dışında tek ve değişmez olduğu, gerçeğin dışarıdan uygun yöntemlerle araştırılabileceği fikrine dayanır (Yıldırım, 1999).

Ancak daha az yaygın olmakla birlikte araştırma yöntemleri nomotetik ve idiyografik olarak da gruplanabilmektedir. Çiftçi (2003), iki yaklaşım arasındaki en temel farkın nomotetik yönelimler, tekillik tehlikesini azaltabilmek için verileri çoğaltmaya ağırlık verdiği, bunun da ölçülebilir ve karşılaştırılabilir niceliksel verilerle olanaklı olduğunu, idoyografik yaklaşımın ise, konunun kendine özgülüğünü ortaya koyan bilgiler elde etmeye ağırlık verdiği şeklindedir.

Yanısıra uzun süre değişiklik göstermeyen şeylerin, nomotetik olarak inceleneceğini, yani her zaman aynı kalan formu incelediğini, idiyografik bilimlerin ise bir defaya özgü belirli bir içeriğe sahip olan olayı incelediğini belirtmiştir.

Bu araştırma bugüne kadar çok fazla çalışılmamış idiyografik yaklaşımın hayat geçirilmesine olanak tanımaktadır. Vaka çalışmaları idiyografik çalışmaların hayat geçirilmesine olanak tanımaktadır. Bu sebeple nesnel olmaktan ziyade öznellik özelliği taşımaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin öğretmenlerini zihinlerinde ne şekilde temsil

ediyor olduklarına ilişkin ampirik araştırma bulguları olmadığından bu çalışma keşfetmeye dönük (explorative) bir araştırma olma özelliği taşımaktadır.

3.2. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri

3.2.1. İstenmeyen Davranış Tarama Listesi

Bu liste, sınıf içerisinde istenmeyen davranış gösteren öğrencileri belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmacı sınıf içerisinde ve dışarısında gözlenen sorun davranışları dikkate alarak ifadeler yazmıştır. “İstenmeyen Davranış Tarama Listesi” Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü ve Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı’nda görev yapan Eğitimde Psikolojik Hizmetler, Ölçme, Program Geliştirme Sınıf Eğitimi konu alanlarıyla ilgili sekiz uzmandan gelen öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Uzmanların incelemesinden sonra aynı doğrultuda olan, yinelenen ve ayı anlama gelen ifadeler çıkarılmıştır. Ayrıca eksik ve hatalı olan maddeler değiştirilmiş, maddelerin kısa, açık olmasına dikkat edilmiştir.

Daha sonra hazırlanan “İstenmeyen Öğrenci Davranışları Tarama Listesi” deneme amaçlı uygulanmış, eksiklikler giderilerek ve uzman görüşü alınarak listeye son hali verilmiştir.

İstenmeyen Öğrenci Davranışları Tarama Listesi 24 maddeden oluşmakta olup, her bir madde cevaplandırılırken " Hiç" 1 , "Arasıra" 2 , "Genellikle" 3, "Her zaman" 4 işaretlenecek biçimde 4'lü Likert tipi değerlendirme yapılmaktadır.

3.2.2 Öğretmen Yeterlilik Ölçeği

Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen ve Guskey ve Passaro (1994) tarafından yeniden gözden geçirilen bir ölçme aracı olan Öğretmen Yeterlilik Ölçeği (ÖYÖ) öğretmenlerin kendi yeterliklerine yönelik görüşlerini değerlendirmeye yönelik olarak yapılmıştır. Türkçe'ye Diken (2004) tarafından uyarlanmış, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Orjinal ölçekte ölçeğin birinci boyutu öğretmenlerin yeterliliğini etkileyen dış faktörlerle ilgili 11 maddeyi içermektedir. Ölçeğin ikinci boyutu ise öğretmenlerin yeterliliğini etkileyen öğretmenlerle ilgili bireysel/kişisel faktörlerle ilgili 10 maddeyi içermektedir. İlk aşamada, Öğretmen Yeterlik Ölçeği Türkçe Versiyon'unun yapı geçerliği incelenmiştir. Ancak yapılan faktör analizi sonucunda madde 1, 7, 10, 12, ve 18 ölçüte uygunluk göstermemeleri nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır.

İki alt ölçekten ilki “Bireysel Öğretim Yeterliği/Öğretmen Öz-yeterliği” veya öğretmen yeterliğini etkileyen içsel faktörler olarak adlandırılırken, diğeri öğretmenlerin dışında var olan “Genel öğretim yeterliği veya öğretmen etkinliğini etkileyen “Dış faktörler” olarak adlandırılır. 16 maddelik Likert-tipi 5 dereceli ölçeği “kesinlikle katılıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” arasında derecelendirilmektedir. İç tutarlılık katsayısı ilk boyutun değeri .71 ve ikinci boyutun ise .73' tür.

Ölçekte bireylerin mesleki olarak kendilerini yetkin hissetme algılarını belirlemeye yönelik on altı madde olup alınabilecek puanlar en az 16, en fazla 80 arasında değişmektedir.

Bir öğretmenin ölçeği yanıtlaması 15-25 dk arasında değişmektedir. Ölçekten alınabilecek değer yükseldikçe, öğretmenlerin kendini yetkin hissetme algıları da yükselecektir.

Ölçeğin alt ölçekleri, ölçtükleri alanlar şu şekilde sıralanmıştır.

1. İçsel Faktörler:

Sınıf düzenin bozan öğrencilere, ulaşılması zor ve motivasyonsuz öğrencilere, zor öğrenciler ulaşma yollarını bilme becerisi olarak açıklanmıştır. Dersle ilgili hatırlatma yöntem ve tekniklerini bilme, etkili öğretmen ile ilgili gerekli becerilere sahip olma, farklı yöntem ve teknik bilgisine sahip olma becerisidir. Bu alt ölçek 7 maddeden oluşmaktadır.

2. Dışsal Faktörler:

Olumsuz maddeler olup, ölçeğin tersten okunmasıyla puanlanmaktadır. Öğrencinin ev ortamıyla ilgili sorunlara karşın okulda disipline edebilme becerisi, ev ortamının olumsuz etkilerine karşı öğrenciyi başarıya götürme becerisi, öğrencinin problemleri ile başa çıkma becerisi, iyi öğretmen olabilme becerisidir.

3.2.3. Çocuk Sevme Ölçeği (ÇSÖ)

Çocuk Sevme Ölçeği (ÇSÖ) Barnett ve Sinisi (1990) tarafından geliştirilmiş olup insanların çocukları sevip sevmediklerini, belirleyen bir ölçme aracıdır. Ölçek Türkçeye Duyan ve Gelbal (2008) tarafından uyarlanmış, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Ölçekte bireylerin çocukları sevme durumunu belirlemeye yönelik on dört madde olup alınabilecek puanlar en az 14, en fazla 98 arasında değişmektedir.

Çocukları sevmeyi belirlemeye yönelik maddelerden dördü olumsuz (3, 6, 10 ve 13. maddeler) ve onu da olumlu anlam taşıyan maddelerdir. Olumlu maddeler puanlanırken “Tamamen katılıyorum” yanıtı “7” ile ve “Hiç katılmıyorum” yanıtı ise “1” ile puanlanmaktadır. Olumsuz maddelerin puanlanmasında da “Hiç katılmıyorum” yanıtı “7” ile “Tamamen katılıyorum” yanıtı da “1” ile puanlanmaktadır.

Ölçeğin ülkemize uyarlama çalışması Duyan, Gelbal (2008) tarafından yapılmıştır. Hacettepe Üniversitesi İİBF Sosyal Hizmet Bölümü’nde okuyan 79 ve Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü’nde okuyan 164 olmak üzere toplam 243 öğrenciye uygulanarak güvenirliği ve geçerliği belirlenmeye çalışılmıştır. ölçeğin güvenirliği Cronbach Alpha değeri 0.92, test tekrar test güvenirliği ise 0.85 olarak bulunmuştur.

Orijinali İngilizce olan Barnett Çocuk Sevmek Ölçeği, Hacettepe Üniversitesi’nde akademisyen olan beş kişiye Türkçe çevirisi yaptırılmış, uzman görüşü doğrultusunda Türkçe formu ile İngilizce formunun aynı anlamı ifade edip etmediğini uygulamada görebilmek açısından, iyi derecede İngilizce bilgisine sahip 21 kişiye uygulanmış ve her iki ölçekten alınan puanlar arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı 0.995 ($p=0.000$) olarak bulunmuştur. Bu şekilde Dil Geçerliliği yapılan ölçeğin Yapı Geçerliliği faktör analizi yapılarak sağlanmıştır.

3.2.4 Repertuar Ağı Tekniği

Kelly’nin kendi deneyimlerine göre, tarafsız, kesin gerçekler yoktur ve olaylar sadece bireylerin yapılandırdıkları şekilleri ile anlamlıdır (Allen, 2002). Repertuar Ağı Tekniği Kelly (1955)’nin Kişisel Yapılar Kuramına dayanmaktadır ve insanların iki kutuplu yapılar halinde çevrelerini deneyimlediği, organize ettiği ve tanımladığı yapısal bir teori olarak isimlendirilir (Curtis, Wells, Lowry ve Higbee, 2008, p. 38). Üç ana bileşen üzerine oluşturulmuş bu teknik element, yapı ve her ikisi arasındaki bağlantılardan oluşur. Elementler, incelenecek ana birimleri, yapılar ise öznelere ögelerin kavramsallaştırılmasını yansıtırken, bağlantılar, derecelendirme ve sıralamaların ögeler ve yapılar arasındaki ilişkisini belirtir (Banlı, 2016).

Bir insanı ve olaylara karşı tavrını anlamak için, kişilerin yapılarına ulaşmak çok önemlidir ki Repertuar Ağı yöntemiyle de amaçlanan budur. Yapılan görüşmelerle insanların yapılarının sorgulanması ile sübjektif dünyayı ortaya çıkarması hedeflenir (Aksakallı, 2014).

Öncelikle (1.) elementler seçimi (2.) elementlere yönelik kişisel yapıların ortaya çıkarılması, (3.) her bir elementin ortaya çıkarılan her bir yapı açısından derecelendirilmesi

A. Elementlerin Seçimi

Element kişi için anlamlı olan nesne, olay ya da kişi olabilir. Bu çalışma kapsamında öğrenciler için hayatlarında olumlu-olumsuz etkisi olan öğretmen elementleri belirlenmiştir. Her sınıfa giren şube öğretmenleri zaman zaman farklılık gösterdikleri için seçilen öğretmen elementleri değişebilmektedir. Bu nedenle, bu araştırmada öğretmen elementleri ile birlikte her şube için (toplam 6 veya 7) iki hipotetik elemente (ideal öğretmen ve ideal olmayan öğretmen) yer verilmiştir.

B. Kişisel Yapıların Elde Edilmesi

Belirlenen bu elementlerden ikisinin karşılaştırılması yapılmış ve elementler arasındaki benzerlik üzerinden iki kutuplu (sabırlı-sabırsız, motive eder-motive etmez gibi) kişisel yapılara ulaşılmıştır (bu basamakta yapılan uygulama bu bölümdeki işlem başlığı altında detaylı olarak açıklanmıştır). Her bir katılımcı için 8 veya 9 adet iki kutuplu yapıya ulaşıncaya dek bu işlem devam ettirilmiştir. Olgu 18 adlı katılımcının kişisel yapılarının gösterildiği Repertuar Ağı Formu Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Olgu 18’in Kişisel Yapılarının Gösterildiği Repertuar Ağı

İdeal ögr	Samsun	Yozgat	Ankara	Erzurum	Amasya	İdeal Olm. Öğr	Yapı	Karşıt Yapı
		X	O				Sabırlı	Sabırsız
				O	X		Esprili	Ciddi
X	O						Eşit davranır	Eşit davranmaz
	X			O			Düzenli	Dağınık
		O		X			Ceza vermez	Ceza verir
					X	O	Dersi eğlenceli	Dersi sıkıcı
X				O			Motive eder	Motive etmez
	X		O				Sınıfta dolaşır	Oturur

C. Her Bir Yapı Açısından Tüm Elementlerin Derecelendirilmesi

Kişisel yapılar ortaya çıkarıldıktan sonra, katılımcıların her bir yapı için tüm elementleri derecelendirmeleri istenmiştir. Katılımcılar tüm elementleri 1 ile 5 arasında değerlendirerek formu tamamlamışlardır. Ortaya çıkan kişisel yapılardan olumsuz olanlar sol tarafa, olumlu olanlar sağ taraf gelecek şekilde yerleştirilmiştir. Tüm elementler her bir yapı için derecelendirildikten sonra veri analizine geçilmiştir. Olgu 18'in repertuar ağında bulunan elementleri derecelendirdiği Repertuar Ağı Formu Tablo 2'te verilmiştir.



Tablo 2

Olgu No. 18'in Derecelendirilmiş Repertuar Ağı Örneği

	İdeal Öğr	Samsun	Yozgat	Ankara	Erzurum	Amasya	İdeal olm Öğr	
Sabırsız	5	4	5	3	3	5	1	Sabırlı
Ağırbaşlı	5	3	4	5	2	3	1	Esprili
Eşit davranmaz	5	3	5	5	4	5	1	Eşit davranır
Düzen konusunu vurgulamaz	5	5	4	5	2	5	1	Düzen konusunu vurgular
Ceza verir	5	4	5	5	3	5	1	Ceza vermez
Ders eğlenceli değil	5	5	5	5	4	5	1	Dersi eğlenceli
Motive etmez	5	5	5	4	1	5	1	Motive eder
Sınıfta dolaşmaz	5	5	4	4	3	5	1	Sınıfta dolaşır

3.3. Araştırma Grubu

Katılımcılar 2016-2017 Eğitim Öğretim yılında Adana İli Çukurova İlçesine bağlı, sosyo ekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının eğitim gördüğü özel bir okuldaki 4. Sınıf öğrencileri ve onların öğretmenleri ile oluşturulmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde ulaşılabilir-amaçlı ve ölçüt örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Patton (1997), amaçlı örnekleme tekniğinin zengin bilgiye sahip durumların derinlemesine çalışılmasına olanak sağladığını belirtmektedir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, araştırmacı tarafından oluşturulan ya da daha önce hazırlanmış ölçüt listesindeki ölçütleri karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış ölçüt listesi kullanılabilir (Geçer & Özel, 2012).

Bu araştırma örnekleme için katılımcı olma ölçütü, öğrenciler için, 4. Sınıf öğrencisi olmak ve öğretmenleri tarafından sınıf kurallarına uymayan olarak algılanmalarıdır. Öğrencilerin seçimi için istenmeyen davranışlarla ilgili oluşturulan tarama listesi her sınıfın sınıf ve branş öğretmenlerine uygulanmıştır. Sonuçta

öğretmenlerden alınan dönütler doğrultusunda her sınıftan üç öğrenci belirlenerek istenmeyen davranış gösteren 30 öğrenci ile çalışma yapılmıştır. Öğrencilerin 17'sini (% 56.66) erkek, 13'ünü (% 43.33) ise kız öğrenciler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin belirlenmesinde 26 öğretmen birer katılımcı olarak bu çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlere Öğretmenlik Yeterlik Ölçeği ile Çocuk Sevme Ölçeği uygulanmış olup, ham puanlar hesaplanmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin seçilme ölçütü, 4. Sınıf düzeyinde sınıf yada branş öğretmeni olmak, Öğretmenlik Yeterlik Ölçeği (ÖYÖ) ve Çocuk Sevme Ölçeği (ÇSÖ) 'nin almış olmasıdır. (Elde edilen puanlar doğrultusunda her sınıfta bu ölçeklerin tüm boyutlarından en yüksek ve en düşük puan alan öğretmenler belirlenerek elementlerin oluşturulması sağlanmıştır.) Buna göre öğretmenlerin 22 ' si (% 88) bayan; 4 ' ü (% 15) ise bay öğretmenlerden oluşmuştur. (Çalışma 4. sınıfa devam eden 10 sınıftaki sorun davranış gösteren 3'er öğrenci ile yapılmış olmasının rağmen, birbirini tekrarlayan sonuçlara yer vermemek adına sadece 6 sınıfın sonuçlarına yer verilmiştir. Yani 18 öğrenci ve 17 öğretmenin bulgularına yer verilecektir. Çalışmada öğretmen isimleri yerine şehir ve ilçe isimleri kullanılmış, öğrenci isimleri ise değiştirilmiştir).

3.4. İşlem

Araştırmacı ilk olarak okul idaresinden gerekli izinleri aldıktan sonra 4. Sınıfa devam eden ve istenmeyen davranış gösteren öğrencileri belirlemiştir. Bu amaçla ayda bir düzenlenen Şube Öğretmenler Kurul Toplantılarına katılarak İstenmeyen Davranış Tarama Listesinin ilgili sınıfın öğretmenleri tarafından doldurulmasını sağlamıştır. Öğretmenlerin kararı ile her sınıf düzeyinde üçer öğrenci belirlenerek toplam otuz öğrenciye ulaşılmış ve her çalışma öncesi öğrencilere çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Belirlenen tüm öğrenciler araştırmaya gönüllü olarak yardımcı olacaklarını belirttikten sonra ailelerinden gerekli izinler alınarak çalışmaya başlanmıştır. İlk etapta 26 öğretmene Öğretmen Yeterlik Ölçeği (ÖYÖ) ve Çocuk Sevme Ölçeği (ÇSÖ) uygulanmış ve ölçek sonuçlarından elde edilen ham puanlar listelenmiştir (Tablo 3)

Çalışmaya katılan öğrencilerin yaşlarının küçük olması (10 yaş), çalışmada kullanılan repertuar ağının öğrenciler için yabancı olması sebebiyle katılımcıların çalışmanın başında, çalışmayı anlamakla ilgili sıkıntılar yaşadığı gözlenmiştir. Bu noktada çalışmanın daha iyi anlaşılması amacıyla soru sorma, somutlaştırma gibi destekleyici çalışmalar yapılmıştır. Ayrıca ilk birkaç çalışma örnek olması bakımından

araştırmacı tarafından yapılmış ve öğrencilerin daha iyi kavramaları sağlanmaya çalışılmıştır. Veri toplama sürecinde zaman ilerledikçe, katılımcıların çalışmayı daha iyi anladıkları gözlenmiştir.

Tablo 3

Katılımcıların ÖYÖ ve ÇSÖ 'den aldıkları ham puanların sıralaması

	Öğretmen Adı	Öğretmen Yeterlilik Ölçeği	Çocuk Sevme Ölçeği
1	Lüleburgaz	46,00	88,00
2	Artvin	48,00	98,00
3	Samsun	47,00	81,00
4	Denizli	69,00	98,00
5	Sivas	50,00	95,00
6	Ankara	61,00	98,00
7	Ardahan	55,00	91,00
8	Adana	37,00	80,00
9	Erzurum	52,00	80,00
10	Niğde	51,00	63,00
11	Nizip	51,00	96,00
12	Amasya	68,00	96,00
13	Giresun	60,00	86,00
14	Diyarbakır	63,00	83,00
15	Sinop	52,00	84,00
16	Antep	44,00	84,00
17	Manisa	50,00	77,00
18	Muş	57,00	80,00
19	Ayvalık	50,00	67,00
20	Yenice	56,00	89,00
21	Ödemiş	44,00	70,00
22	Zonguldak	60,00	84,00
23	Seyhan	63,00	96,00
24	Nevşehir	54,00	84,00
25	Yozgat	54,00	98,00
26	Hatay	55,00	85,00

Elementlerin İkili Karşılaştırılmasıyla Kişisel Yapılara Ulaşılması

Araştırmacı her bir katılımcıya, bu araştırma için oluşturulmuş elementlerin yazılı olduğu boş bir A3 bir kâğıdı vererek çalışmaya başlamıştır. İlgili kağıtta yapı ve karşıt yapı sütunla boş bırakılarak hazırlanmış olup, öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla elementlerin yazılı olduğu, kredi kartı boyutunda renkli kartları görüşme öncesi hazırlayarak randevu yerinde olmuştur. Açıklama olması bakımından Öğretmen Yeterlik Ölçeği'nden (ÖYÖ) en yüksek ve en düşük puan alan iki öğretmen ile Çocuk Sevme Ölçeği'nden (ÇSÖ) en yüksek ve en düşük puan alan iki öğretmene ek olarak birer hipotetik element olan ideal ve ideal olmayan öğretmen elementleri eklenerek toplamda 6 element önceden hazırlanmış kartlara yazılmıştır. (Eşit puan alan öğretmenlerin her ikisi de alındığı için element sayısı bazı sınıflarda 7 olabilmektedir.) Uygulama ile ilgili bilgi verilip, örnek birkaç uygulama yapıldıktan sonra katılımcıya kartları karıştırıp masanın üzerine ters çevirerek bırakması söylenmiştir. Altı kart ters çevrilerek katılımcının bunlardan 2 adedini rastgele seçmeleri istenmiştir. Çekilen kartların neler olduğuna bakmaları ve adı yazılı olan kişileri düşünmeleri söylenmiştir. Ardından katılımcıya "Bu iki öğretmen arasındaki fark ne?", "İki öğretmen hangi açılardan birbirinden farklıdır?" soruları yöneltilmiştir. Bu sorularda bahsedilen özelliğin, kişileri tanımlayabilecek kişilik özellikleri olabileceği gibi, o kişiye uyan herhangi bir sıfatta da olabileceği ifade edilmiştir. Zorlanan öğrencilere fikir vermesi adına daha önce araştırmacı tarafından hazırlanan bir sıfat listesi sunulmuştur. Çocukların öğretmenlerine dair ne gibi kişisel yapılar kullandıklarının belirlenmesinde ikili karşılaştırma yöntemi, çocuklar açısından kolaylık taşıdığından (Vogel, 2012, Akt Sanberk & Bağış, 2016) bu yöntem tercih edilmiştir. Bu işlem her bir katılımcı en az (element sayısından fazla olacak şekilde) sekiz adet yapı-karşıt yapı buluncaya dek sürmüştür. Elementler sekiz kez karşılaştırıldıktan sonra uygulama sona erdirilmiş ve bu kez repertuar formunda yer alan her bir öğretmenin ve ideal-ideal olmayan öğretmen elementlerinin öğrencinin başvurduğu kişisel yapılar açısından 1 ila 5 aralığında derecelendirmeleri istenmiştir. Aynı yapıları tekrar eden katılımcılar uyarılarak, özgün yapılara ulaşılması gerektiği ifade edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan her bir öğrenciyle yapılan görüşmelerin ortalama süresi 40-55 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Veriler analiz edilirken bilgisayar tabanlı analiz programı olan İDİOGRID veri analizi programı kullanılmıştır. İdiogrid programı yapıların iki kutbunu değerlerini yer değiştirerek ters yüz eder örneğin ;“1” “5” olur (Shaw,1989 Akt. Abazoğlu, Yıldızhan, 2012). Çalışmada Repertory Grid formu aracılığıyla elde edilen veriler dikkate alınarak, bilişsel kurgular açığa çıkarılmıştır. Öğrencilerin öğretmenleri için ne tür kişisel yapıları kullanıyor oldukları yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilmiştir. Elementler arasındaki uzaklık öğretmenlerin, ideal öğretmen elementine olan uzaklığı için öklit uzaklık katsayısı referans alınmıştır. Bortz ve Döring’e (2006) göre öklid ölçümü (metriği), bir uzayda araştırılan nesnelerin (bu çalışmada öğretmen) konumları arasındaki uzaklığı, geometrik olarak ortaya koymaktadır (Akt. Sanberk & Bağış, 2016).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde sınıf kurallarına uyamayan olarak isimlendirilen 4. sınıf öğrencilerinin, öğretmenlerine yönelik kurgularının repertuar ağı tekniği aracılığıyla toplanmasına yer verilmiştir. Toplanan veriler analiz edilerek, bu analiz sonucu oluşturulan ideal öğretmen elementi ile öğretmenler arasındaki öklid uzaklık katsayısını gösteren bulgularla ilgili tablolar özetlenmiş, öğrencilerin ideal ve ideal olmayan öğretmen ile ilgili kullandıkları kişisel yapılarla ilgili bilgi verilerek, bu kişisel yapıları öğretmenleri ile nasıl ilişkilendirdikleri belirtilmiştir. Elde edilen tabloların sağladığı bilgiler ışığında öğretmenlerin ideal öğretmen elementine yakın veya uzak olma durumlarına göre Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Çocuk Sevme Ölçeği'nden elde ettikleri puanlarla ilgili bilgilere de yer verilmiştir.

Bu çalışma kapsamında elde edilen bulguların sistematik bir şekilde aktarılabilmesi için önce her bir sınıfta derse giren öğretmenlerin ideal-ideal olmayan öğretmen elementine olan öklit uzaklığından bahsedilmiştir. Elementler arasındaki uzaklık ve öğretmenlerin, ideal öğretmen elementine olan uzaklığı için öklid uzaklık katsayısı referans alınmıştır. Öklit uzaklık katsayısı ile ilgili tabloların daha net anlaşılması adına öğretmenin, ideal öğretmen elementine olan uzaklığı 0.00'a yakın bir değer olması *ideal öğretmen* olarak tanımlanmaktadır. 0.00'dan uzaklaşması *ideal olmayan öğretmen* olarak kabul edilmektedir.

Bir sonraki tabloda öğretmenler için kullanılan kişisel yapılarla ilgili bulgulara yer verilmiş, öğretmenlerin hangi yapıları daha fazla taşıdıkları, hangi yapılar ile yüksek veya düşük korelasyona sahip oldukları ile ilgili tablolara yer verilmiştir.

Son olarak da ideal veya ideal olmayan öğretmenlerin, Öğretmen Yeterlik ve Çocuk Sevme ölçeğinden aldıkları puanlar tablolastırılmıştır.

Öğrencilerin öğretmenlerine yönelik kullandığı kişisel yapılarla ilgili tabloda ise sayıların pozitif yönde büyük olması öğretmenin o özelliği fazlaca gösterdiği, negatif yönde büyük olması ise o özellikten uzaklaştığı (göstermediği) anlamına gelmektedir.

4.1. Sınıf Kurallarına Uymayan Olarak Adlandırılan Öğrenciler Tarafından İdeal ve İdeal Olmayan Öğretmenlerin Belirlenmesine Yönelik Bulgular

Tablo 4

Öğretmenlerin “İdeal ve İdeal Olmayan Öğretmen” Elementine Olan Öklid Uzaklık Katsayısı

Sınıf	Öğretmen	Öğrenci	İdeal ve ideal olmayan öğretmen	Sınıf	Öğretmen	Öğrenci	İdeal ve ideal olmayan öğretmen	Sınıf	Öğretmem	Öğrenci	İdeal ve ideal olmayan öğretmen
4b	Muş	Özgür	1.00	4f	Ankara	Yağız	0.72	4i	Seyhan	Ayla	0.33
		Hazal	0.50			Hakan	0.58			Ferit	0.41
		Yağmur	0.82			Ege	0.39			Yunus	0.52
	Yozgat	Özgür	0.64		Yozgat	Yağız	0.34		Yozgat	Ayla	0.25
		Hazal	0.20			Hakan	0.22			Ferit	0.30
		Yağmur	0.51			Ege	0.16			Yunus	0.28
	Denizli	Özgür	0.53		Sivas	Yağız	0.62		Ankara	Ayla	0.25
		Hazal	0.19			Hakan	0.54			Ferit	0.38
		Yağmur	0.26			Ege	0.32			Yunus	0.64
	Adana	Özgür	0.91		Sinop	Yağız	0.99		Erzurum	Ayla	0.98
		Hazal	1.09			Hakan	0.80			Ferit	0.73
		Yağmur	0.65			Ege	0.34			Yunus	1.06
4c	Lüleburgaz	Eren	0.29	4h	Artvin	Buğra	0.00	4k	Amasya	Ayla	0.16
		Mine	0.31			Ezgi	0.00			Ferit	0.00
		Yekta	0.40			Yağmur	0.25			Yunus	0.33
	Yozgat	Eren	0.00		Yozgat	Buğra	0.22		Yozgat	Derya	0.43
		Mine	0.30			Ezgi	0.17			Alp	0.53
		Yekta	0.20			Yağmur	0.29			Verdi	0.40
	Adana	Eren	0.97		Ardahan	Buğra	0.41		Ankara	Derya	0.69
		Mine	0.76			Ezgi	0.45			Alp	0.61
		Yekta	0.63			Yağmur	0.34			Verdi	0.51
	Antep	Eren	0.65		Yenice	Buğra	0.49		Nevşehir	Derya	0.83
		Mine	0.53			Ezgi	0.50			Alp	0.95
		Yekta	0.75			Yağmur	0.46			Verdi	0.85
	Ardahan	Eren	0.18						Zonguldak	Derya	1.19
		Mine	0.40							Alp	0.82
		Yekta	0.32							Verdi	0.76

Sınıf kurallarına uymayan olarak adlandırılan öğrencilerin öğretmenlerini ideal ve ideal olmayan öğretmen elementine ne kadar uzak görmektedir sorusuna cevap olarak;

Tablo 4.1.1 incelendiğinde Yozgat'ın bir öğrenci tarafından ideal öğretmen ile birebir eşleştirildiği görülmüştür. Paralel olarak Yozgat'ın 12 öğrenci tarafından (0.20 ile 0.30 aralığında) ideal öğretmen elementine oldukça yakın konumlandırıldığı görülmüştür.

Artvin iki öğrenci tarafından ideal öğretmen elementi ile birebir eşleştirilmiş ve bir öğrenci tarafından (0.25) ideal öğretmen elementine oldukça yakın konumlandırılmıştır.

Amasya bir öğrenci tarafından ideal öğretmen elementi ile birebir eşleştirilmiş ve bir öğrenci tarafından (0.16) ideal öğretmen elementine oldukça yakın konumlandırılmıştır.

Tablo 4 yakından incelendiğinde Adana üç öğrenci tarafından (0.91 ile 1.09 aralığında) ideal olmayan öğretmen elementine oldukça yakın, üç öğrenci tarafından da orta düzeyde bir öğretmen olarak konumlandırılmıştır.

Muş bir öğrenci tarafından ideal olmayan öğretmen elementine oldukça yakın (1.00), iki öğrenci tarafından da orta düzeyde bir öğretmen olarak konumlandırılmıştır.

Erzurum iki öğrenci tarafından (0.98 ile 1.06) ideal olmayan öğretmen elementine oldukça yakın, bir öğrenci tarafından da orta düzeyde bir öğretmen olarak konumlandırılmıştır.

Zonguldak bir öğrenci tarafından (1.19) ideal olmayan öğretmen elementine oldukça yakın, iki öğrenci tarafından da orta düzeyde bir öğretmen olarak konumlandırılmıştır.

Genel olarak öğrencilerin, öğretmenlerini ideal öğretmen elementine yakın konumlandığı görülmektedir.

İdeal öğretmen elementine yakın veya uzak konumlandırılan öğretmenlerin hangi kişisel yapılar ile temsil edildiği Tablo 5' de verilmiştir.

4.2 Sınıf Kurallarına Uymayan Olarak Adlandırılan Öğrencilerin, İdeal-İdeal Olmayan Öğretmenleri İçin Kullandıkları Kişisel Yapılara Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu “Sınıf kurallarına uymayan olarak adlandırılan öğrenciler ideal-ideal olmayan öğretmenleri için hangi kişisel yapıları kullanmaktadır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya yanıt olarak Tablo 5' de kullanılan kişisel yapılar gösterilmiştir.

Tablo 5

Öğrencilerin, İdeal-İdeal Olmayan Öğretmenleri İçin Kullandıkları Kişisel Yapılar

	Kişisel Yapılar
4b	Özgür Öğrencilere ilgi gösterir-öğrencilere ilgi göstermez, oyun zamanı verir-oyun zamanı vermez, sakin-öfkeli, çabuk tepki verir-çabuk tepki vermez, öğrencilere destek olur-öğrencilere destek olmaz, ders tekrarı yapar-ders tekrarı yapmaz, öğrencilerin hoşuna gidecek etkinlik yapar-öğrencilerin hoşuna gidecek etkinlik yapmaz, kızmaz-kızar.
	Hazal Çocukları sever-çocukları sevmez, dersi eğlencelidir-dersi eğlenceli değildir, derste oyun oynatır-derste oyun oynatmaz, detaylı bilgi verir-detaylı bilgi vermez, kızmaz-kızar, küsmez-küser, sakin-gergin, yönlendirir-yönlendirmez.
	Yağmur Çocuklarla ilgili-çocuklarla ilgili değil, az ödev verir-çok ödev verir, eğlenceli-sıkıcı, tepkileri sakin-tepkileri gergin, farklı etkinlik yapar-farklı etkinlik yapmaz, motive eder-motive etmez, detaylı bilgi verir-detaylı bilgi vermez.
4c	Eren Bağırır-bağırır, tekrar yapar-tekrar yapmaz, çocukları sever-çocukları sevmez, detaylı anlatır-detaylı anlatmaz, ayırım yapmaz-ayırım yapar, aceleci olmaz-aceleci olur, sakin-gergin, teneffüslere çıkarır-teneffüslere çıkarmaz.
	Mine Eğlenceli-sıkıcı, yardımcı olur-yardımcı olmaz, esprili-ciddi, sakin-gergin, ceza vermez-ceza verir, hoşgörülü-hoşgörüsüz, pratik-pratik değil, hediye verir-hediye vermez.
	Yekta Esprili-ciddi, eğlenceli-sıkıcı, bağırır-bağırır, bilgili-bilgisiz, bizleri dinler-bizleri dinlemez, sabırlı-sabırsız, ayırım yapmaz-ayırım yapar, yardımcı olur-yardımcı olmaz.
4f	Yağız Şaka yapar-şaka yapmaz, gerektiğinde yazı yazdırır-gerektiğinde yazı yazdırmaz, bağırır-bağırır, çocukları sever-çocukları sevmez, ilgi çekici anlatır-ilgi çekici anlatmaz, iyimser-kötümser, bilgili-bilgisiz, motive eder-motive etmez.
	Hakan Kararlarımıza önem verir-kararlarımıza önem vermez, vurmaz-vurur, kendi bakımına önem verir-kendi bakımın önem vermez, kız-erkek ayırımı yapmaz-kız erkek ayırımı yapar, hatalarımızı açığa vurmaz-hatalarımızı açığa vurur, bizimle ilgilenir-bizimle ilgilenmez, esprili-ciddi, nasihat verirken zaman ayırır-nasihat verirken zaman ayırmaz.
	Ege Dersi dikkatli anlatır-dersi dikkatli anlatmaz, ders başlangıcı iyidir-ders başlangıcı kötüdür, şaka yapar-şaka yapmaz, kızmaz-kızar, yakın davranır-yakın davranmaz, yardımcı olur-yardımcı olmaz, yazısı düzenlidir-yazısı düzensizdir, çocukları sever-çocukları sevmez.
4h	Buğra Sınıfta dolaşır-sınıfta dolaşmaz, adaletli davranır-adaletsiz davranır, sevgi dolu-sevgisiz, sakindir-gergindir, bilgilidir-bilgisizdir, sohbet etmeyi sever-sohbet etmeyi sevmez, derse hakim-derse hakim değil, konuşması güzel-konuşması güzel değil.
	Ezgi Saygılı-saygısız, şaka yapar-şaka yapmaz, dersi zevkli anlatır-dersi zevkli anlatmaz, sınıfta dolaşır-sınıfta dolaşmaz, eli çabuk-eli ağır, farklı materyal kullanır-farklı materyal kullanmaz, ceza vermez-ceza verir.
	Damla Şakacı-asabi, teselli eder-teselli etmez, sakin-gergin, bilgili-bilgisiz, dövmeyi döver, bağırır-bağırır, öfkesini kontrol eder-öfkesini kontrol edemez, ceza vermez-ceza verir.
4i	Ayla İlgili-ilgisiz, mükemmeliyetçi-mükemmeliyetçi değil, haksız yere suçlamaz-haksız yere suçlar, olumlu düşünür-olumlu düşünmez, öğrencilere saygılı-öğrencilere saygısız, ödül verir-ödül vermez, bir kişi yüzünden herkesi cezalandırmaz-bir kişi yüzünden herkesi cezalandırır, sabırlı-sabırsız.

(Tablo 5 Devamı)

Ferit	Dersi iyi anlatır-dersi iyi anlatmaz, dövmez-döver, çocuklarla ilgilenir-çocuklarla ilgilenmez, eğlenceli-asabi, sakın-hırçın, haksız yere suçlamaz-haksız yere suçlar, çocukları sevdiğini hissettirir-çocukları sevdiğini hissettirmez, öfkesini kontrol eder-öfkesini kontrol edemez.
Yunus	Sabırlı-sabırsız, esprili-ciddi, eşit davranır-eşit davranmaz, düzenlidir-dağınıktır, ceza vermez-ceza verir, dersi eğlenceli-dersi eğlenceli değil, motive eder-motive etmez, sınıfta dolaşır-sınıfta dolaşmaz.
Derya	Ceza vermez-ceza verir, esprili-ciddi, samimi-sahte, çocuklarla ilgilidir-çocuklarla ilgisizdir, bağırır-bağırır, sinirlenmez-sinirlenir, dersi eğlenceli-dersi eğlenceli değil.
Alp	Ceza vermez-ceza verir, serbest zaman verir-serbest zaman vermez, ayırım yapmaz-ayırım yapar, ders anlatması etkileyici-ders anlatması sıradan, çabuk sinirlenmez-çabuk sinirlenir, yardımcı olur-yardımcı olmaz mutlu-mutsuz.
Verdi	Esprilidir-ciddi, sakın-gergin, ağır ceza vermez-ağır ceza verir, çok sık bağırır-çok sık bağırır, dersi ilginç hale getirir-dersi ilginç hale getirmez, çocukları itmez-çocukları iter, ders anlatması iyidir-ders anlatması kötüdür.

Tablo 5 yakından incelendiğinde toplam 18 öğrenci tarafından 126 tane *bilişsel kurgu* üretildiği görülmektedir. Üretilen bilişsel kurguların sevgi, güler yüz, dürüstlük, adalet, öğretmenlik meslek bilgisi, akademik yeterlilik, öğrenciye yaklaşım kurgu gruplarına ait olduğu görülmektedir.

Üretilen bilişsel kurgularda ağırlıklı olarak *öğrencilere ilgi gösteren, seven, çocuklarla ilgili, kızmayan, eğlenceli, esprili, sakın, bağırmayan, adaletli, çabuk sinirlenmeyen* gibi kişisel yapılar olduğu görülmektedir. Yanısıra üretilen kişisel yapılarda *ders başlangıcı iyi, farklı materyal kullanan, dersi ilginç hale getiren, sınıfta dolaşan, ders tekrarı yapan* kişisel yapılarının da olduğu görülmektedir.

4.3 İdeal ve İdeal Olmayan Olarak Görülen Öğretmenlerin Hangi Kişisel Yapıları Görece Baskın Bir Şekilde Üzerinde Taşıdığına Yönelik Bulgular (Korelasyon İlişkisi)

Tablo 6

Korelasyon Değerleri

0.0 < r < 0.20	oldukça düşük korelasyon
0.20 < r < 0.50	düşük korelasyon
0.50 < r < 0.70	orta düzey korelasyon
0.70 < r < 0.90	yüksek korelasyon
0.90 < r < 1.00	oldukça yüksek korelasyon

Kaynak: Weiber & Mühlhaus, 2014

Araştırmanın 3. sorusu “Sınıf kurallarına uymayan olarak adlandırılan öğrencilerin, ideal-ideal olmayan öğretmen doğrultusunda kullandıkları kişisel yapıları öğretmenleri ile nasıl ilişkilendirmektedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya yanıt aramak üzere Tablo 6’ daki verilerin sunduğu bilgiler doğrultusunda ulaşılan bulgular, ideal ve ideal olmayan öğretmen olmak üzere ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

4.3.1 İdeal Olarak Görülen Öğretmenlerin Hangi Kişisel Yapıları Görece Baskın Bir Şekilde Üzerinde Taşıdığına Yönelik Bulgular (Korelasyon İlişkisi)

Tablo 7

İdeal Olarak Görülen Öğretmenlerin Görece Baskın Olarak Üzerinde Taşıdığı Kişisel Yapılar

İdeal Öğretmen Elementi İle Eşleştiren Sınıflar	Öğretmen	Kişisel Yapılar	
		Yüksek (.70-.89)	Oldukça Yüksek (.90 ve üzeri)
4b	Denizli	Sakin, öğrencilerin hoşuna gidecek etkinlik yapar, oyun zamanı verir (Özgür); dersi eğlenceli, derste oyun oynatır, küsmez, sakın (Hazar); motive eder, detaylı bilgi verir, farklı etkinlik yapar, tepkileri sakın, çocuklarla ilgili (Yağmur).	Öğrencilere ilgi gösterir (Özgür); çocukları sever, detaylı bilgi verir, kızmaz, yönlendirir (Hazar); az ödev verir, eğlenceli (Yağmur).
4c-4f-4k	Yozgat	Tekrar yapar, ayırım yapmaz, teneffüslere çıkarır (Yozgat,4c); ceza vermez, sakın, yardımcı olur, hoşgörülü, eğlenceli (Mine, 4c); bağırılmaz, ayırım yapmaz, yardımcı olur (Yekta, 4c); çocukları sever, ilgi çekici anlatır, bilgilidir (Yağız, 4f); vurmaz, nasihat verirken zaman ayırır, bağırılmaz (Hakan, 4f); dersi dikkatli anlatır, şaka yapar, yardımcı olur, yazısı düzenlidir, çocukları sever (Ege, 4f);	Bağırılmaz, çocukları sever, detaylı anlatır, aceleci olmaz, sakın (Yozgat, 4c); esprili, hediye verir (Mine, 4c); esprili, eğlenceli, bilgili, bizleri dinler, sabırlı (Yekta, 4c); şaka yapar, gerektiğinde yazı yazdırır, bağırılmaz, iyimser, motive eder (Yağız, 4f); hatalarımızı açığa vurmaz, bizimle ilgilenir, kendi bakımına önem verir, kız-erkek ayrımı yapmaz, esprili (Hakan, 4f); ders başlangıcı iyidir,

(Tablo 7 Devamı)

		çocuklarla ilgili (Derya,4k); ayırım yapmaz (Alp, 4k); çocukları itmez, ders anlatması iyidir (Verdi, 4k).	kızmaz (Ege, 4f); esprili (Derya, 4k); esprili, ağır ceza vermez, çok sık bağırır, dersi ilginç hale getirir (Verdi, 4k).
4h	Artvin	Teselli eder, bilgili, bağırır (Damla).	Adaletli davranır, sevgi dolu, sakin, sınıfta dolaşır, bilgili, sohbet etmeyi sever, derse hakim, konuşması güzel (Buğra); saygılı, şaka yapar, dersi zevkli anlatır, sınıfta dolaşır, eli çabuk, farklı materyal kullanır, ceza vermez (Ezgi); şakacı, sakın, dövmez, öfkelerini kontrol eder, ceza vermez (Damla).
4i	Amasya	Olumlu düşünür, öğrencilere saygılı, sabırlı (Ayla); dersi iyi anlatır, dövmez (Ferit); eşit davranır, düzenler, dersi eğlenceli, motive eder (Yunus).	İlgili, mükemmeliyetçi, haksız yere suçlamaz, ödül verir, bir kişi yüzünden herkesi cezalandırmaz (Ayla); çocuklarla ilgilenir, eğlenceli, sakin, haksız yere suçlamaz, çocukları sevdiğini hissettirir, öfkelerini kontrol eder (Ferit); sabırlı, ceza vermez, sınıfta dolaşır (Yunus).

Tablo 7 yakından incelendiğinde Denizli'nin en çok öğrencilere ilgi gösterir (0.93), çocukları sever (0.91), detaylı bilgi verir (0.91), kızmaz (0.92), yönlendirir (0.91), az ödev verir (0.95), eğlenceli (0.95) kişisel yapıları ile oldukça yüksek olacak şekilde temsil edildiği görülmektedir.

Denizli'nin aynı zamanda sakın (0.76), öğrencilerin hoşuna gidecek etkinlik yapar (0.79), oyun zamanı verir (0.86), dersi eğlenceli (0.86), derste oyun oynatır (0.86), küsmez (0.86), sakın (0.84), motive eder (0.71), detaylı bilgi verir (0.83), farklı etkinlik yapar (0.85), tepkileri sakın (0.85), çocuklarla ilgili (0.89) kişisel yapıları ile temsil edildiği görülmektedir.

Yozgat'ın en çok bağırır (0.98), çocukları sever (0.98), detaylı anlatır (0.96), aceleci olmaz (0.97), sakın (0.96), esprili (0.95), hediye verir (0.93), esprili (0.98), eğlenceli (0.95), bilgili (0.90), bizleri dinler (0.94), sabırlı (0.95), şaka yapar (0.90),

gerektiğinde yazı yazdırır (0.93), bağırılmaz (0.94), iyimser (0.92), motive eder (0.94), hatalarımızı açığa vurmaz (0.95), bizimle ilgilenir (0.92), kendi bakımına önem verir (0.92), kız-erkek ayrımı yapmaz (0.91), esprili (0.90), ders başlangıcı iyidir (0.90), kızmaz (0.96), esprili (0.92);ağır ceza vermez (0.92), çok sık bağırılmaz (0.93), dersi ilginç hale getirir (0.92) kişisel yapıları ile oldukça yüksek olacak şekilde temsil edildiği görülmektedir.

Yozgat'ın aynı zamanda tekrar yapar (0.85), ayırım yapmaz (0.83), teneffüslere çıkarır (0.81), ceza vermez (0.71), sakın (0.75), yardımcı olur (0.86), hoşgörülü (0.87), eğlenceli (0.87), bağırılmaz (0.87), ayırım yapmaz (0.86), yardımcı olur (0.86), çocukları sever (0.80), ilgi çekici anlatır (0.83), bilgilidir (0.80), vurmaz(0.81) , nasihat verirken zaman ayırır (0.87), bağırılmaz (0.88), dersi dikkatli anlatır (0.87), şaka yapar (0.81), yardımcı olur (0.86), yazısı düzenlidir (0.86), çocukları sever (0.83), çocuklarla ilgili (0.71), ayırım yapmaz (0.80), çocukları itmez (0.83), ders anlatması iyidir (0.79) kişisel yapıları ile temsil edilmektedir.

Tablo 7 yakından incelendiğinde Artvin'in en çok adaletli davranır (0.98), sevgi dolu (0.94), sakın (0.94), sınıfta dolaşır (0.93), bilgili (0.91), sohbet etmeyi sever (0.91), derse hakim (0.90), konuşması güzel (0.90), saygılı (0.98), şaka yapar (0.97), dersi zevkli anlatır (0.98), sınıfta dolaşır (0.97), eli çabuk (0.93), farklı materyal kullanır (0.93), ceza vermez (0.93), şakacı (0.97), sakın (0.90), dövmez (0.90), öfkesini kontrol eder (0.94) ceza vermez (0.93) kişisel yapıları ile oldukça yüksek olacak şekilde temsil edildiği görülmektedir.

Artvin'in aynı zamanda teselli eder (0.87), bilgili (0.81), bağırılmaz (0.86) kişisel yapıları ile temsil edilmektedir.

Tablo 7 yakından incelendiğinde Amasya'nın en çok ilgili (0.91), mükemmeliyetçi (0.98), haksız yere suçlamaz (0.91), ödül verir (0.97), bir kişi yüzünden herkesi cezalandırmaz (0.91); çocuklarla ilgilenir (0.99), eğlenceli (0.92), sakın (0.92), haksız yere suçlamaz (0.90), çocukları sevdiğini hissettirir (0.91), öfkesini kontrol eder (0.92); sabırlı (0.95), ceza vermez (0.95), sınıfta dolaşır (0.94) kişisel yapıları ile oldukça yüksek olacak şekilde temsil edildiği görülmektedir.

Amasya aynı zamanda olumlu düşünür (0.88), öğrencilere saygılı (0.88), sabırlı (0.80), dersi iyi anlatır (0.86), dövmez (0.85), eşit davranır (0.71), düzenlidir (0.78), dersi eğlenceli (0.82), motive eder (0.87) kişisel yapıları ile temsil edilmektedir.

4.3.2 İdeal Olmayan Olarak Görülen Öğretmenlerin Hangi Kişisel Yapıları Görece Baskın Bir Şekilde Üzerinde Taşıdığına Yönelik Bulgular (Korelasyon İlişkisi)

Tablo 8

İdeal Olmayan Olarak Görülen Öğretmenlerin Baskın Olarak Üzerinde Taşıdığı Kişisel Yapılar

İdeal Öğretmen Elementi İle Eşleştiren Sınıflar	Öğretmen	Kişisel Yapılar		
		Orta (.50-.70)	Yüksek (.70-.89)	Oldukça yüksek (.90 ve üzeri)
4b-4c	Adana	Öfkeli, öğrencilere ilgisiz (Özgür, 4b); detaylı bilgi vermez, dersi eğlenceli değil, dertte oyun oynatmaz, (Hazal, 4b); bağırır, detaylı anlatmaz, aceleci, gergin (Eren, 4c); ceza verir (Mine, 4c)	Çocukları sevmez, yönlendirmez (Hazal, 4b), çocukları sevmez (Eren,4c).	Kızar, küser, gergin (Hazal, 4b); tekrar yapmaz (Eren, 4c).
4f	Sinop	İlgi çekici anlatmaz (Yağız);	Şaka yapmaz (Yağız); ciddi (Hakan);	-
4h	Yenice	-	-	-
4i	Erzurum	Asabi (Ferit); eşit davranmaz, dersi eğlenceli değil (Yunus).	Mükemmeliyetçi değil, olumlu düşünmez, öğrencilere sayısız (Ayla); sınıfta dolaşmaz, ceza verir, sabırsız, ciddi (Yunus).	İlgisiz, haksız yere suçlar, ödül vermez, bir kişi yüzünden herkesi cezalandırır, sabırsız (Ayla); dağınık, motive etmez (Yunus).
4k	Zonguldak	Sinirlenir, çocuklara karşı ilgisiz, dersi eğlenceli değil (Derya);	Ceza verir (Derya);	-

Tablo 8 yakından incelendiğinde Adana'nın en çok öfkeli (-0.52), öğrencilere ilgisiz (-0.62); detaylı bilgi vermez (-0.70), dersi eğlenceli değil (-0.61), dertte oyun oynatmaz (-0.61), bağırır (-0.57), detaylı anlatmaz (-0.65), aceleci (-0.61), gergin (-0.65); ceza verir (-0.64) kişisel yapıları orta düzeyde temsil edilmektedir.

Adana'nın aynı zamanda çocukları sevmez (-0.77), yönlendirmez (-0.77), kişisel yapıları ile yüksek düzeyde temsil edildiği görülmektedir. Yine Adana'nın kızar (-0.91), küser (-0.97) gergin (-0.96), tekrar yapmaz (-0.90) kişisel yapıları oldukça yüksek olacak şekilde temsil edildiği görülmektedir.

Tablo 8 incelendiğinde Sinop'un, ilgi çekici anlatmaz (-0.65) kişisel yapısı ile orta düzeyde temsil edildiği, şaka yapmaz (-0.77), ciddi (-0.74) kişisel yapıları ile yüksek düzeyde temsil edildiği görülmektedir.

Erzurum'un asabi (-0.67), eşit davranmaz (-0.50), dersi eğlenceli değil (-0.66) kişisel yapıları ile orta düzeyde, mükemmeliyetçi değil (-0.85), olumlu düşünmez (-0.77), öğrencilere sayısız (-0.77), sınıfta dolaşmaz (-0.75), ceza verir (-0.72), sabırsız (-0.72), ciddi (-0.74) kişisel yapıları ile yüksek düzeyde temsil edildiği görülmektedir. Paralel olarak Erzurum'un ilgisiz (-0.90), haksız yere suçlar (-0.90), ödül vermez (-0.94), bir kişi yüzünden herkesi cezalandırır (-0.90), sabırsız (-0.95), dağınık (-0.90), motive etmez (-0.94) kişisel yapıları oldukça yüksek olacak şekilde temsil edildiği görülmektedir.

Tablo 8 yakından incelendiğinde Zonguldak'ın sinirlenir (-0.61), çocuklara karşı ilgisiz (-0.62), dersi eğlenceli değil (-0.54) kişisel yapıları ile orta düzeyde, ceza verir (-0.75) kişisel yapıları ile yüksek düzeyde temsil edildiği görülmektedir.

4.4 Sınıf Kurallarına Uymayan Olarak Adlandırılan Öğrencilerin, İdeal ve İdeal Olmayan Olarak Konumlandığı Öğretmenlerin, Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Çocuk Sevme Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular

Araştırmanın 4. sorusu “Sınıf kurallarına uymayan olarak adlandırılan öğrencilerin, İdeal olarak konumlandığı öğretmenlerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Çocuk Sevme Ölçeğinden aldıkları puanlar nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya yanıt aramak üzere Tablo 9-10'daki verilerin sunduğu bilgiler doğrultusunda ulaşılan bulgular, ideal ve ideal olmayan öğretmen olmak üzere ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

4.4.1 Sınıf Kurallarına Uymayan Olarak Adlandırılan Öğrencilerin, İdeal Olarak Konumlandığı Öğretmenlerin, Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Çocuk Sevmeye Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular

Tablo 9

İdeal Olarak Konumlandırılan Öğretmenlerin, Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Çocuk Sevmeye Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular

Sınıf	Öğretmenler		Öğrenci	İdeal Öğretmen Elementine Olan Öklit Uzaklığı
4b	Denizli		Özgür	0.53
			Hazal	0.19
	ÇSÖ	ÖYÖ	Yağmur	0.26
	98	69		
4c	Yozgat		Eren	0.00
	ÇSÖ	ÖYÖ	Mine	0.30
	98	54	Yekta	0.20
4f	Yozgat		Yağız	0.34
	ÇSÖ	ÖYÖ	Hakan	0.22
	98	54	Ege	0.16
4h	Artvin		Buğra	0.00
	ÇSÖ	ÖYÖ	Ezgi	0.00
	98	48	Yağmur	0.25
4i	Amasya		Ayla	0.16
	ÇSÖ	ÖYÖ	Ferit	0.00
	96	68	Yunus	0.33
4k	Yozgat		Derya	0.43
	ÇSÖ	ÖYÖ	Alp	0.53
	98	54	Verdi	0.40

Tablo 9 yakından incelendiğinde ideal öğretmen elementine en yakın konumlandırılan altı sınıftaki öğretmenlerin ÇSÖ ölçek sonuçlarının 98 ile 96 puan aralığında olduğu, yine paralel olarak ÖYÖ ölçek sonuçlarının 48 ile 68 puan aralığında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden 4 tanesi, öğrenciler tarafından ideal öğretmen elementi ile bire bir örtüşmektedir. Öğretmenlerin ideal öğretmen elementine olan öklit uzaklık katsayısı 0.00 ile 0.53 aralığındadır.

4.4.2 Sınıf Kurallarına Uymayan Olarak Adlandırılan Öğrencilerin, İdeal Olmayan Olarak Konumlandığı Öğretmenlerin, Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Çocuk Sevme Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular

Tablo 10

İdeal Olmayan Olarak Konumlandırılan Öğretmenlerin, Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Çocuk Sevme Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Yönelik Bulgular

Sınıf	Öğretmenler		Öğrenci	İdeal Öğretmen Elementine Olan Öklit Uzaklığı
4b	Adana		Özgür	0.91
	ÇSÖ	ÖYÖ	Hazal	1.09
	80	37	Yağmur	0.65
4c	Adana		Eren	0.97
	ÇSÖ	ÖYÖ	Mine	0.76
	80	37	Yekta	0.63
4f	Sinop		Yağız	0.99
	ÇSÖ	ÖYÖ	Hakan	0.80
	84	52	Ege	0.34
4h	Yenice		Buğra	0.49
	ÇSÖ	ÖYÖ	Ezgi	0.50
	89	56	Yağmur	0.46
4i	Erzurum		Ayla	0.98
	ÇSÖ	ÖYÖ	Ferit	0.73
	80	52	Yunus	1.06
4k	Zonguldak		Derya	1.19
	ÇSÖ	ÖYÖ	Alp	0.82
	84	60	Verdi	0.76

Tablo 10 yakından incelendiğinde ideal öğretmen elementine en uzak konumlandırılan altı sınıftaki öğretmenlerin ÇSÖ ölçek sonuçlarının 80 ile 89 puan aralığında olduğu, yine paralel olarak ÖYÖ ölçek sonuçlarının 37 ile 60 puan aralığında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden 5 tanesi, öğrenciler tarafından ideal öğretmen elementinden oldukça uzağa konumlandırılmıştır. Öğretmenlerin ideal öğretmen elementine olan öklit uzaklık katsayısı 0.34 ile 1.19 aralığındadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırma öğretmenleri tarafından "sınıf kurallarına uymayan" olarak ifade edilen öğrencilerin, öğretmenlerine ilişkin algılarını repertuar ağı yöntemi ile incelemeyi hedeflemiştir.

Yaşamlarında olumlu ve olumsuz etkileri olan öğretmenlerinin zihinlerinde ne şekilde temsil edildiğini açığa çıkartan repertuar ağının sağladığı veriler üzerinden her bir öğrencinin öğretmenlerine yönelik bilişsel kurguları incelenmiş ve rapor edilmiştir. Bu araştırmanın bulgularına kuramsal destek olan benzerlik ve bireysellik önermesinin sağladığı bilgiler ışığına araştırmanın bulgularının tartışılması yapılmıştır. Bu bölümde elde edilen bulgular şu alt başlıklar altında tartışılmış ve yorumlanmıştır: (i) Sınıf kurallarına uymayan olarak adlandırılan öğrencilerin, öğretmenlerini ideal-ideal olmayan öğretmen olarak nasıl konumlandırıdıklarına yönelik bulguların tartışılması (ii) Sınıf kurallarına uymayan olarak adlandırılan öğrencilerin, ideal-ideal olmayan öğretmen olarak konumlandırıdıkları öğretmenleri için kullandıkları kişisel yapılara yönelik bulguların tartışılması (iii) Sınıf kurallarına uymayan olarak adlandırılan öğrencilerin, ideal-ideal olmayan öğretmen olarak konumlandırıdıkları öğretmenlerin hangi kişisel yapıları baskın bir şekilde üzerinde taşıdığına yönelik bulguların tartışılması (iv) Sınıf kurallarına uymayan olarak adlandırılan öğrencilerin, ideal-ideal olmayan öğretmen olarak konumlandırıdıkları öğretmenlerin Öğretmen Yeterlik ve Çocuk Sevme Ölçeğinden aldıkları puanlara yönelik bulguların tartışılması.

Elde edilen bulgular benzerlik gösterdiği için, 2. ve 3. maddeler birlikte tartışılacaktır.

5.1 İdeal Öğretmene Yakın/Uzak Konumlandırılan Öğretmenlere Yönelik Bulguların Tartışılması

Bu araştırmadaki 18 öğrenciden sadece dört tanesi öğretmenlerini ideal öğretmen elementi ile birebir eşleştirmiş, sadece üç öğretmen ideal öğretmen olarak görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin ağırlıklı olarak öğretmenlerini ideal öğretmen elementine yakın konumlandırıdıkları, öğretmenlerini ideal olarak gördükleri söylenebilir. Yanısıra dokuz öğrenci, öğretmenlerini ideal olmayan olarak görmektedir

ki bu da, ideal öğretmen elementinden nispeten uzağa konumlandırılan altı öğretmenin öklit uzaklık katsayısının 0.90'dan büyük olduğunu göstermektedir.

Öğrencinin, öğretmenlerini sevmesi, ona bağlanması ile öğretmenin, öğrencilerin duygu ve düşüncelerine önem verip onları anlamaya çalışması arasında bir ilişki vardır (Sarı & Özkök, 2014). Öğretmeni ile olumlu bir ilişki kuramayan öğrencinin, okul ve öğretmen ile ilgili tavırlarının şekillenmesinde bu olumsuz süreç, büyük bir önem taşımaktadır. İlkokulun aileden sonra ait olma, kendini ifade etme duygularını en yoğun yaşayacağı yer olduğu unutulmamalıdır (İflazoğu Saban & Bulut Özsezer, 2016).

Demirtaş ve Kahveci (2010) tarafından 7. Sınıf öğrencileriyle yaptıkları araştırma sonucunda genel olarak öğrencilerin okul içi etkinlikler, öğretmen, ders faktörleri kapsamında memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu da öğrencilerin genel olarak okula bağlılığını ve sevgisini göstermektedir. Yine Özdemir ve Sezgin (2011) tarafından ilkokul 2. kademe öğrencileriyle yapılan araştırma sonuçlarında, altıncı sınıf öğrencilerinin nispeten daha yüksek sınıflardaki öğrencilere göre öğretmenlerini daha destekleyici olarak algılamakta olduğu ve okul memnuniyetinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan araştırma sonuçlarının benzerlik taşıdığı özellikle ilkokul birinci ve ikinci kademedeki öğrencilerin genel olarak öğretmenlerinden memnun oldukları onları sevdikleri söylenebilir. Yılmaz (2005) tarafından ilkokul düzeyindeki öğrencilerle yapılan araştırma sonucunda ilkokul düzeyindeki öğrencilerin genel olarak öğretmenlerine ilişkin olumlu bir algı içerisinde oldukları sonucuna varmıştır.

Ana kucağından çıkıp okul yaşamına gelen öğrencilerin genel olarak en saf halleriyle öğretmene bağlandıkları, onları sevdikleri ve genel olarak da öğretmenlerden ilgi ve şefkat görmek istedikleri söylenebilir. Yapılan araştırma sonuçlarının birbirini destekler nitelikte olduğu, genel olarak öğrencilerin öğretmenlerinden memnun oldukları, onları ideale yakın konumlandıkları söylenebilir.

5.2. İdeal Öğretmene Yakın/Uzak Konumlandırılan Öğretmenler İçin Kullanılan Kişisel Yapılar Görece Baskın Olma Durumlarına Yönelik Bulguların Tartışılması

Elde edilen bulgular araştırma grubundaki öğrencilerin, ideal öğretmene yakın konumlandıkları öğretmenler için başvurdukları kişisel yapıların şu şekilde olduğunu göstermektedir: “*Esprili, çocuklarla ilgili, çocukları seven, sevgi dolu, eğlenceli, sakin, hoşgörülü, sabırlı, ayırım yapmayan, yardımcı olan, haksız yere suçlamayan, saygılı,*

adaletli, motive eden, yönlendiren, kızmayan, bağırmayan, hatalarımız açığa vurmayan, ödül veren, öğrencilerin hoşuna gidecek etkinlik yapan, detaylı bilgi veren, farklı materyal kullanan, ders başlangıcı iyi ve dersi ilginç hale getiren,” ideal bir öğretmeni en çok temsil eden kişisel yapılarıdır.

Araştırma sonucuna genel olarak bakıldığında araştırmadaki öğrencilerin, ideal öğretmene yönelik başvurdıkları kişisel yapıların ağırlıklı olarak *kişisel özellikler (duyuşsal bileşen)* başlığı altında toplandığı görülmektedir. Başvurulan kişisel yapılardan çok az bir oranı *alan bilgisiyle* ilgili olduğu görülmüştür. Sanberk ve Bağış (2016) üçüncü sınıf öğrencileri ile öğretmenlerinin birbirlerini zihinlerinde ne şekilde yapılandırdıklarını araştırmış ve sonuç olarak başarısız olarak görülen öğrencilerin, ideal bir öğretmende *anlayışlı, hayatla ilgili bilgi veren ve sevecen* gibi sıfatları kullanarak sevgi ve anlayışlı olma özelliğine dikkat çektiği görülmüştür. Yanısıra başarılı olarak görülen öğrencilerin *yeni konular öğretmez, dersle ilgili değil ve ödül vermez* sıfatlarını kullanarak ideal öğretmen özelliğini uzmanlık, alan bilgisi, öğretim tarzı gibi mesleki yeterlilikler açısından değerlendirdiklerini belirtilmiştir. Paralel olarak Banlı (2016) repertuar ağı yöntemi ile başarılı ve başarısız iki öğrenci ile yaptığı araştırma sonucunda, başarılı ve başarısız öğrencilerin ideal öğretmen ile ilgili kavramsallaştırmalarının önemli ölçüde farklılaştığını göstermiştir. Başarılı olan öğrencinin ideal öğretmenle ilgili kullandığı yapıların daha çok öğretim stratejileri, müfredat ve konunun bilgisine sahip olma olarak özetlemiştir. Brophy (1985), düşük akademik kökenli öğrencilerin, daha aktif öğretim, daha fazla geribildirim, daha fazla destek ve sıcaklık, daha fazla öğretmen ilgisi ve teşvik edilmesi ve övülme beklentisi içinde olduğunu belirtmiştir.

Kozikoğlu'nun (2017) repertuar ağı tekniğiyle 36 öğretmen adayıyla yaptığı çalışmada ideal öğretmene yönelik başvuru yapıları 10 temel başlık altında incelemiş, bu başlıklar içerisinde en fazla yüzdeye sahip olan dört tanesinin pedagojik alan bilgisi, insani özellikler, kişisel özellikler ve profesyonel (alan) yeterliliği olarak listelemiştir. Yine benzer olarak Sezer (2016) 24 okul yöneticisi ile repertuar ağı yöntemini kullanarak ideal öğretmen özelliklerini belirlemeye yönelik araştırmasında etkili öğretmen özelliklerini 8 temel başlık altında incelemiş, bu başlıkların önem sırasına göre ilk 3 tanesi mesleki yeterlilik, kendini geliştirme ve kişisel özellikler olarak sıralanmıştır. Ubuz ve Sarı (2009) üniversite öğrencileriyle yaptıkları araştırmada da ideal öğretmen yönelik bulguların daha çok kişisel özellikler boyutunda ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında ideal öğretmene yönelik

bilişsel kurgularda iki ana başlığa vurgu yapıldığı, bunların kişisel özellik (duyuşsal), ve mesleki özellik (alan bilgisi) olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarının repertuar ağı yöntemi ile yapılmamış ancak öğretmen nitelikleri açısından benzer özellikleri ortaya koyan diğer araştırmalarla da örtüştüğü görülmektedir.(Işıktaş, 2015; Tunca, Oğuz, Şahin ve Güner, 2015; Ciascai ve Vlad 2014; Çalışkan, Işık ve Saygın 2013; Komarraju 2013; Rusu,Şoitu ve Panaite, 2012; Rubio, 2010, Das, El-Saban ve Bener, 2009; Grove 2008; Arnon ve Reichel 2007;Feldman 1976; Kaya, Altuk ve Bahçeci, 2012).

Araştırmada ideal öğretmen çok *esprili, çocuklarla ilgili, çocukları seven, sevgi dolu, çocukları anlayan, eğlenceli* kişisel yapılarıyla temsil edilmektedir. Kozikoğlu (2017)araştırmasında ideal öğretmenin en çok *eğlenceli ve çocukları anlayan* yapılarıyla temsil edildiği sonucuna ulaşırken, *eğlenceli* yapısıyla da Acocella (2002) tarafından yapılan araştırmaya paralellik gösterdiği bulunmuştur. Raufelder, Nitsche, Breitmeyer, Keßler, Herrmann, Regner (2016) 86, 7. ve 8. Sınıf öğrencisiyle yaptıkları araştırma sonucunda öğrencilerin 76'sı *takdir eden, değer veren*, 67'si *sempati duyan ve çocukları seven* öğretmenleri iyi öğretmen olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Şahin (2011) etkili öğretmen özelliklerini açığa çıkarmak için öğretmenlerle yaptığı bir çalışma sonucunda, etkili bir öğretmenin *öğrenciyi tanıması ve öğrencilerini sevmesi ve sevdiğini hissettirmesi* gerektiği sonucunu bulmuşlardır. Arnon ve Reichel (2009)ideal öğretmen özelliklerini tanımlamaya yönelik olarak araştırmalarında en belirgin kişilik özeliğinin *empati kuran ve öğrencilere dikkatini veren* olarak belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarında genel olarak ideal öğretmenin *öğrenciye değer veren, seven, ilgili* kişisel yapılarıyla belirtildiği ve diğer araştırmalarla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırma bulgularında genel olarak kişisel özelliklere ağırlık verildiği, bu anlamda da Gültekin (2015) tarafından yapılan araştırmayla örtüştüğü görülmektedir. Gültekin (2015) 355 5. ve 8. sınıf öğrencisinin ideal öğretmene yönelik düşüncelerini açığa çıkarmaya yönelik araştırmasında, her iki sınıf düzeyindeki öğrencilerin öğretmenlerin kişisel özelliklerine daha fazla vurgu yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarının *hoşgörülü, sabırlı, sakin, eğlenceli, esprili, neşeli, bağırmayan, ceza vermeyen (fiziksel ve sözlü şiddet kullanmayan) adaletli (ayrımcılık yapmayan), çocukları seven, yardımcı (öğrenci sorunlarına duyarlı)* yapılarıyla örtüştüğü görülmektedir. Yine benzer olarak Intrator (2006), öğrencilere “Sizin başarılı olmanız için nasıl, bir öğretmen olmalıyım?” sorusunu sormuş ve aldığı cevapları şu şekilde belirtmiştir. Sadece öğrettiği konuya sadık kalan değil, bana *şaka yapan, hikâyeler anlatan bir öğretmen istiyorum*. Araştırmada elde edilen ideal öğretmen özellikleri

Özdemir ve Devrim'in (2010) çalışmalarında belirlenen ideal öğretmenin özellikleri ile paralellik göstermiştir. Genel olarak araştırma sonuçlarında en fazla vurgu yapılan sevgi ve ilgi özelliğine ek olarak ideal bir öğretmenin adil olma özelliğine önemli bulunduğu gözlenmiştir. Çermik'in (2011) yaptığı çalışmada da *çocukları seven ve adil* yapılarıyla paralellik gösterdiği saptanmıştır. Gençtürk, Akbaş ve Kaymakçı (2012) araştırma sonuçlarında ideal bir öğretmende bulunması gereken kişilik özelliklerini önem sırasına göre *sevgi dolu, ahlaklı, hoşgörülü ve anlayışlı, saygılı, idealist olması, adil, sabırlı, yardımsever, sorumluluk sahibi, güler yüzlü, çağdaş ve çalışkan, aktif ve sosyal, dış görünüşü düzgün ve planlı olması* gerektiğine ilişkin görüşlere de rastlanmıştır.

Genel olarak bu araştırma sonucu doğrultusunda ideal öğretmene yönelik bulguların diğer araştırmaların sonuçlarıyla paralellik gösterdiği belirlenmiştir. Her araştırma grubundaki öğrencilerin gerek yaş, gerekse kişilik özelliklerinin birbirinden farklı olmasına rağmen, ideal öğretmene yönelik beklentilerinin geleneksel ve otoriter öğretmen rolünden oldukça farklı olduğu söylenebilir. Eskiden öğretmenden beklenen, sınıf içinde otoritesini kurmak adına sert ve mesafeli durma özelliği günümüzde değişerek, coşkulu, hevesli, motive eden, öğrencileri seven davranışlara dönüşmüştür. 21. yüzyıl bilgi çağı olması sebebiyle her şeyden önce öğrencinin farklı bir dünya düzeni kurmaya yardımcı olması için öğrenmeyi sevmesi gerekir. Düşüncesini kolayca ifade edebilen, yaratıcı, takım çalışmasına uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmek, eğitimcilerin en önemli görevi olmalıdır. Ancak eğitimcinin her şeyden önce dünyadaki değişim ve gelişimin farkında olan, bu gelişim ve değişimleri yakından takip eden bireyler olması, mesleğini sevmesi gerekir. Gençtürk, Akbaş ve Kaymakçı'ya göre (2012), öğretmenin her şeyden önce sevgi dolu olması, mesleğini ve öğrencilerini sevmesi, coşku dolu olması ve öğrenme isteğini kaybetmemesi gerekmektedir. Geleceğin bireylerinin etkili bir vatandaş olabilmesi için, örnek teşkil eden öğretmenlerin niteliği çok önemlidir. Yapılan araştırma sonucunda ideal öğretmene yönelik bulgularda öğretmenin bilgiyi nasıl aktardığından daha önemli olarak öğrencilerle olan iletişimine ve kişisel özelliklerine önem verildiği aşikârdır. Bu yönden öğretmenin kişilik özelliklerini vurgulamaları, ahlaki yönlerine ve iletişime önem vermeleri modern eğitim sisteminin beklentileri ile örtüşmektedir.

Genel olarak çalışmada ideal öğretmen özellikleri olarak olumlu kişilik özellikleri, olumlu iletişim ve sınıf yönetimi becerileri ön plana çıkarılmıştır.

Bir önceki başlıkta ideal olan öğretmene yönelik kullanılan kişisel yapılar, yapılan araştırma bulguları ile paralellik gösterirken, ideal olmayan öğretmene yönelik yapılan araştırma sonuçları ile de paralellik göstermektedir.

Elde edilen bulgularda öğrenciler, ideal olmayan öğretmene için başvurdukları kişisel yapıları: “*Asabi, ceza veren, gergin, çocukları sevmeyen, sıkıcı, sabırsız, bağırان, ayırım yapan, ilgisiz, saygısız, şaka yapmayan, hatalarımız açığa vuran, döven, küsen, öğrencileri dinlemeyen, detaylı bilgi vermeyen, motive etmeyen, dersi verimsiz, yardımcı olmayan, ödül vermez, haksız yere suçlar, mutsuz, dağınık, bilgisiz, problem çözücü olmayan, hoşgörüsüz, oyun zamanı vermeyen, sahte*” şeklinde ifade etmişlerdir.

Araştırma sonucuna genel olarak bakıldığında, ideal öğretmende olduğu gibi ideal olmayan öğretmenin, kişilik özelliklerine ya da iletişim yönüne dikkat çekildiği görülmektedir. Araştırmanın bulguları ideal olmayan öğretmenin Telli, Brok ve Çakıroğlu (2008) *ilgisizlik, zayıf organizasyon, eleştiren* yapılarıyla örtüştüğü görülürken, Strikwerda-Brown, Oliver, Hodgson, Palmer, Watts (2008), yaptıkları araştırmada da *öğrenciye ilgisiz* yapısıyla paralellik gösterdiği görülmüştür.

Genel olarak öğrencilerin büyük bir çoğunluğu öğretmenlerini ideal olarak görmektedir, bu nedenle bilgilerin yorumlanmasında oldukça dikkatli olunmalıdır. Tutkun ve Erdoğan (2012) tarafından 540 üniversite öğrencisiyle yapılan araştırma öğrenciler öğretim elamanı yeterliklerini ne olumlu ne de olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Genç ve Çetin tarafından (2010) tarafından yapılan araştırma sonucunda meslek lisesi öğrencileri öğretmenlerini genel olarak mesleklerini sevmeyen ve iletişim yönünden zayıf olarak görürken; Fidan, Duban, Yüksel, Kasaboğlu ve Yamaç (2012) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan araştırma sonucunda da öğretim elemanlarının kendilerine kötü söz söylediklerini, terslediklerini, Aksu, Çivitçi ve Duy (2008), yaptıkları araştırma sonucunda öğretim elemanlarının geleneksel öğretmen rolünü yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Yine paralel olarak Ulusoy (2013) tarafından öğretmen adayları ile kendilerini ideal öğretmen ve mesleki yeterlilikler açısından değerlendirmelerinin istendiği bir araştırmada sabırsız *olma ve çabuk sinirlenme* özelliklerinin kendilerinde buldukları yetersizlikler olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlik mesleği sevmeye ve ilgi gerektiren bir meslektir. İdeal öğretmen tanımı yapılırken daha çok kişisel özelliklere ağırlık verildiği gibi ideal olmayan öğretmen tanımlarında da kişisel özelliklerin, insani duyguların ağırlıklı olduğu

görülmüştür. Çalışmaların bulguları, Kane ve Temple (1997), Sherman ve Blackman (1975)'ın yaptığı çalışmaların bulgularıyla desteklenmektedir.

Araştırma sonucunda genel olarak öğrencilerin ağırlıklı olarak öğretmenlerini ideal olarak gördüğü, olumlu kişisel yapıların oldukça yüksek düzeyde öğretmenler tarafından temsil edildiği görülmektedir. Nitekim .90 üzeri değerlerin ideal öğretmenler tarafından oldukça fazla şekilde ilişkilendirildiği, çocuklara ilgi gösteren, çocukları seven, esprili, eğlenceli, bağımayan, ceza vermeyen yapılarının ideal öğretmenler tarafından oldukça yüksek düzeyde taşındığı görülmektedir.

Paralel olarak öğrencilerin ideal olmayan öğretmen olarak nitelendirdikleri öğretmenleri, olumsuz anlamda oldukça yüksek yapılarla temsil etmediği, ilişkilendirmediği görülmektedir. Yani başka bir ifadeyle öğrenciler, öğretmenlerini çok olumsuz olarak görmemekte, onları olumsuz anlamda ilişkilendirmemektedir. Buradan öğrencilerin öğretmenlerini iyi görme eğiliminde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin özellikle ilkökul düzeyindeki öğrenciler için büyük bir öneme sahip olduğu ve onlara büyük bir bağ ile bağlandıkları bilinmektedir. Nitekim anne-babasından daha fazla zaman geçirdiği öğretmenleri iletişimi çok önemlidir. İflazoğu Saban, Bulut Özsezer, (2016) öğrenen adaylarının öğrencilik yaşamlarında kendilerini en çok etkileyen etmenin öğretmen olduğunu söylemesi, öğretmenin öğrencilerin hayatındaki önemini bir kez daha vurgulamaktadır. İlkokul 1. kademedeki öğrenciler, olumsuz öğretmen davranışından fazlaca etkilenmekte ve etki tepkiyi doğurmakta, öğretmenin olumsuz tavrı öğrencinin kendini değersiz hissetmesine neden olmaktadır (Karadağ & Öney, 2006). Kendini değersiz hisseden öğrencinin de istenmeyen davranışlar göstermesi olağan bir sonuç olarak görülebilir.

5.3. Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Çocuk Sevme Ölçeğine Yönelik Bulguların Tartışılması

Araştırma sonucunda 4 öğrenci tarafından ideal öğretmen elementiyle eşleştirilen 3 öğretmenin Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Çocuk Sevme Ölçeğinden aldıkları puanlara bakıldığında 1 tanesinin her iki ölçekten çok yüksek puan aldığı görülmüştür. Diğer öğretmenlerden biri Çocuk sevme Ölçeğinden en yüksek puanı alırken, Öğretmen Yeterlik Ölçeğinden orta düzeyde puan almış, diğer öğretmenin Çocuk Sevme Ölçeğinden çok yüksek puan aldığı ancak Öğretmen Yeterlik Ölçeğinden nispeten düşük puan aldığı görülmüştür. Her üç öğretmenin ortak noktasının Çocuk

Sevme Ölçeğinden yüksek puan almaları olduğu söylenebilir. Bu bulgulara tek başına iyi bir öğretim becerisine sahip olabilme, en zor öğrencilere bile öğretim verebilme, ders ile ilgili hatırlatma ve kalıcı öğrenme becerilerini kullanabilme gibi yeterliliklerin ideal öğretmen göstergesi olmadığını düşündürmektedir. Nitekim Sanberk ve Bağış'ın (2016) yaptıkları çalışma doğrultusunda başarısız olan öğrencilerin ideal öğretmene yönelik yapılarında sevgi temalı yapıların öne çıkması, alan bilgisi ve mesleki yeterliliğin ideal öğretmende vurgulanmaması bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Öncelikle bir öğretmende bulunması gereken en önemli özellik çocuk sevgisidir. Saltalı ve Erbay (2013), öğretmen olmak isteyen birinin öncelikle çocukları seviyor olması gerektiğini söylemişlerdir. Nispeten araştırma sonuçlarının bu bakımdan tutarlı olduğu söylenebilir.

Good ve Brophy (1972) yaptıkları çalışma sonrasında sınıf içerisinde ilgisiz olan öğrencilerin öğretmenle daha az bağlantı kurdukları, performansları diğer öğrencilere benzer olsa da daha az övüldükleri ya da eleştirildiklerini ortaya koymuşlardır. İlgisiz öğrencilerin öğretmenle temas kurmadıkları gibi, öğretmenlerin de öğrencilere yaklaşmadıklarını savunurken, reddedilen öğrencilere ise öğretmenlerin geribildirim vermekten kaçındıkları yada daha fazla eleştirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Evan (2013) ilköğretim öğrencilerinin ideal öğretmen algılarını açığa çıkarmaya yönelik araştırmasında, ilköğretim öğrencilerinin kendilerini önemseyen, değer veren, öğrenmelerine yardımcı olan ve öğrenmeyi eğlenceli hale getiren öğretmenler istediklerini göstermektedir. Yanısıra öğrencilerin öncelikle duygusal gereksinimlerini karşılayan, öğretmenleri ideal öğretmen olarak gördükleri, öğrenme isteklerini o zaman karşılayabilecekleri sonucuna ulaşmış ve çocukların ideal öğretmen tanımı insani boyutlarında yatarken, yetişkin bakış açılarından yapılan çok araştırma da, öğretimin teknik boyutlarına dikkat çekilerek öğretmen bilgisi ve pedagojisine odaklanmaktadır sonucuna ulaşmıştır. Birch ve Ladd (1997) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında öğretmeniyle yakın ilişki kuran öğrencilerin okula karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri, okul ile ilgili duygularını ve endişelerini daha rahat ifade ettikleri ve bu yüzden uygun yardım ve rehberlik faaliyetlerinden yararlanabildikleri sonucuna ulaşmışlardır. Komarraju (2013) yaptığı araştırma sonucunda kendine güven duymayan öğrencilerin daha hassas öğretmen ilgisi beklediklerini, daha cesaret veren ilgi beklediklerini ifade etmiştir. Ayrıca tüm öğrencilerin bir eğiticiden aynı kaynakları aramadıklarını bilmek, öğretmenlerin bazı öğrencilerin çabalarına cevap vermediğini kabul etmelerini ve anlamalarını kolaylaştırabilir sonucu ifade edilmiştir. Bu

araştırmada kuraldışı davranış gösteren öğrencilerin de öğretmenlerinden benzer şekilde, daha fazla ilgiye ve olumlu geribildirime ihtiyaç duydukları, sevgiye, konuşmaya, iletişim kurmaya önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Paralel olarak Rose (1989) ideal öğretmenlerin daha insani yönü olduğunu daha adil, daha eğlenceli güçlü bir bağ kurduklarını ifade etmiştir. Raufelder ve arkadaşları (2016) yaptığı araştırma sonucunda ortaöğretim süresince akademik sonuçlara yoğunlaşıldığından, öğrencilerin genellikle öğretmenlerini ilkökul öğretmenlerinden daha az sevecen, dostça ve destekleyici olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Kutnick ve Jules (1993) tarafında yapılan araştırma sonucunda da üniversite öğrencileri, bilgi ögesine saygı duymaya eğilimli iken, daha küçük yaştaki öğrenciler öğretmenin kişiliklerini iyi bir öğretmenin egemen nitelikleri olarak algıladıklarını göstermiştir. Araştırma grubunun ilkökul çağındaki öğrencilerden oluşması aynı zamanda onların neden, çocukları seven, özen gösteren öğretmenleri ideal öğretmen olarak gördüklerini açıklar niteliktedir. Özetle ideal öğretmene yönelik yapılarda öğrenciler kişisel özellikler ve iletişim yönüne ağırlık vermişlerdir.

Araştırma sonucunda 9 öğrenci tarafından ideal olmayan öğretmen olarak görülen 6 öğretmenin Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Çocuk Sevme Ölçeğinden aldıkları puanlara bakıldığında bir tanesinin her iki ölçekten çok düşük puan aldığı görülmüştür. Genel olarak her iki ölçekten de düşük puan alan bir öğretmenin öğretmenlik niteliklerini taşıyor olduğundan söz edilemez. Ubuz ve Sarı (2009) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışma sonucunda farklı öğretim yöntemleri geliştirebilen, bilgili ve başarılı öğretmeni iyi öğretmen olarak tanımlamışlar ve en önemlisi içinde sevgi barındıran kişilerin öğretmen olabileceklerini belirtmişlerdir. Walker (2008) ideal bir öğretmenin 12 özelliği adlı çalışmasında, hazırlık gelen, pozitif olan, yüksek beklentiye sahip olan, yaratıcı, öğrencilerle bireysel olarak ilgilenen, adil, belirli bir hedef koyan, merhametli, eğlenceli, öğrencilere saygı duyan, affedici, hatalarını kabul eden şeklinde sıralamıştır. Ulusoy (2013) tarafından 234, 4. Sınıf öğretmen adayı ile yaptığı araştırma sonucunda "çocuk sevgisine sahip olma" ve "meslek sevgisine sahip olmanın" ideal öğretmenlerde bulunması gereken en önemli özellikler olduğunu ifade etmişlerdir. Paralel olarak Kozikoğlu (2016) yaptığı çalışma sonucunda ideal öğretmenin öğrencilerle samimi ve canlı bir çevre oluşturması, öğrencilerle iyi ilişkiler kurması, derin anlayışa sahip olmasının yanı sıra profesyonel ve içerik bilgisi olarak da tatmin edici bir düzeyde olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda çocuklarla olmaktan hoşlanmayan, onların çevrede olmasında rahatsızlık

duyan, çocuklarla yakın ilişki kuramayan, yanısıra, alan hâkimiyeti olmayan, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamada sorun yaşayan öğretmenlerin ideal olmayan öğretmen göstergesi olduğudur.

İdeal olmayan öğretmen olarak görülen diğer öğretmen Erzurum, Öğretmen Yeterlik Ölçeğinden nispeten yüksek puan alırken, Çocuk Sevmeye Ölçeğinden düşük puan almıştır. Dersine girdiği üç öğrenciden biri tarafından ideal olmayan öğretmen olarak görülürken, diğer iki öğrenci açısından da ortalama bir öğretmen olarak görülmüştür. Yine benzer olarak ideal olmayan öğretmen Zonguldak, Öğretmen Yeterlik Ölçeğinden yüksek puan alırken, Çocuk Sevmeye Ölçeğinden düşük puan almıştır. Dersine girdiği üç öğrenciden biri tarafından ideal olmayan öğretmen olarak görülürken, diğer iki öğrenci açısından da ortalama bir öğretmen olarak görülmüştür. İdeal olmayan öğretmen olarak görülen öğretmenlerin ortak özelliğinin Çocuk Sevmeye Ölçeğinden düşük puan almaları olduğu söylenebilir. Öğrenciler tarafından girdiği sınıflarda çoğunlukla ideal öğretmen olarak görülen Yozgat'ın Öğretmenlik Yeterlik Ölçek sonucu ile aynı puana sahip Nevşehir'in dersine girdiği bir öğrenci tarafından ideal olmayan öğretmen olarak görülürken, iki öğrenci tarafından ortalama bir öğretmen olarak görüldüğü belirlenmiştir. Öğretmen Yeterlik Sonuçları aynı olmasına rağmen girdiği sınıfta üç öğrenci tarafından da ideal öğretmen elementinden nispeten uzağa konumlandırılması yine Çocuk Sevmeye Ölçek sonuçları arasındaki farktan kaynaklandığını düşündürmektedir. Paralel olarak Muş ve Sinop öğretmenlerin de nispeten ideal öğretmen elementinden uzağa konumlandırılmış olması, Çocuk Sevmeye ölçek sonuçlarının düşük olmasından kaynaklanabilir.

Genel olarak Öğretmen Yeterlik Ölçeğinden alınan ham puanların ideal öğretmene yönelik yorumlamalarda etkisinin olmadığı söylenebilir. Yani öğretmenin başarı odaklı olması, not odaklı olması sorun davranış gösteren öğrenci için bir şey ifade etmemektedir. Öğretmenin alan yeterliliği ne kadar iyi olursa olsun, sorun davranış gösteren ilköğretim düzeyindeki öğrenci için önemli olmadığı sonucu çıkarılabilir. Meslek olarak kendini yeterli görmeyen, etkili öğretmen becerilerine sahip olduğunu düşünmeyen bir öğretmenin öğrencisi tarafından bilgili, dersi zevkli anlatan, dersi farklı anlatan kişisel yapılarla tanımlanması ve öğretmenini ideal öğretmen olarak görmesi onu sevdiği, ona değer verdiği için bu şekilde gördüğü söylenebilir. Nitekim Çelikkaya (1996), öğrenciyi öğrenmeye motive edenin dolayısıyla başarıya ulaştıran tek faktörün sevgi olduğunu belirtmiş, sevilen öğretmenin dersinin de sevileceğini, sevilmeyen öğretmenin dersinin de sevilmeyeceğini savunmuştur.

Gurbetoğlu ve Tomakin (2011) alan bilgisi zayıf ancak davranışları sevilen öğretmenlerin dersleri neşeli, eğlenceli ve yararlı geçebilirken, öğretmen yeterlilik alanında gerekli düzeyi kazanmış, ancak sevilmeyen davranış gösteren öğretmenlerin dersleri, konular ne kadar ilgi çekici olsa da sıkıcı gelebileceğini vurgulamışlardır. Ng, Nicholas, ve Williams (2010), öğretmen karakterinin öğrenciyi etkileyeceğini, alan bilgisinin, kişisel, sosyal ve duygusal özelliklerinden daha az etkili olduğunu belirtmişlerdir. Shermen ve Blacman (1975) bir birey olarak öğretmenler olarak farkı yaratanın, öğretmenin kullandığı sınıf içi etkinliklerden çok eğitim ortamına getirdiği kişisel özellikler olduğunu söylemişlerdir. Brattesani, Weinstein ve Marshall (1984) yüksek ve düşük başarı gösteren öğrencilerin kendilerinden beklenen şekilde davranışlarını revize ettiklerini, ancak düşük başarı gösteren öğrencilerin bu durumdan etkilendiklerini belirirken, öğretmenleriyle anlamlı bir ilişki kuramayan öğrencilerin de hayal kırıklığına uğrayarak, gerilebileceğini, öfkelenileceğini belirtmişlerdir (Raufelder ve diğerleri, 2016). Bu anlamda araştırma bulguları doğrultusunda sorun davranış gösteren öğrencilerin öğretmenleriyle anlamlı bir ilişki kuramadıkları, o yüzden farklı davranışlara yönlendikleri söylenebilir. Araştırma bulgularında öğretmenlerin kişisel niteliklerine dikkat çekildiği, öğrenciyle iletişim boyutunun önemsendiği diğer çalışmalardaki bulgularla örtüşmektedir. Yine paralel olarak Gültekin (2011) ilkökul düzeyindeki öğrencilerle yaptığı araştırma sonucunda, öğrencilerin öğretmenlerin kişisel özelliklerine daha fazla vurgu yaptığı, kişisel özelliklerine ilişkin daha fazla özellik belirttiği sonucuna ulaşmıştır.

Tüm bu bulgular ışığı altında her sınıftaki öğrencilerin birbirinden farklı bireyler olduğu ve farklı kişilik özellikleri taşıdığı, ancak sınıf bazında bakıldığında aynı öğretmen için öğrencilerin benzer yorumlar yaptığı, benzer şekilde konumlandıkları görülmektedir. Bu durum Kelly'nin benzerlik önermesi ile açıklanabilir. Buna göre ortak yaşantı geçmişi olan bireylerin, bir durumu yada nesneyi zihinlerinde temsil etme biçimleri benzerlik gösterebilir. Burada ortak geçmiş, öğrencilerin aynı sınıfı dört yıl boyunca paylaşımları anlamında kullanılmıştır. Yine de bazı öğrencilerin ortak geçmişleri olmalarına rağmen, nadir de olsa aynı öğretmen için farklı yorumlar yaptığı görülmektedir. Bu da Kelly'nin bireysellik önermesi ile açıklanabilir.

Genel olarak, öğretmenin kendini alanında yeteri kadar iyi görmesi öğrenci tarafından onun ideal olarak görüleceği anlamına gelmediği, öğretim yöntem tekniklerini bilme boyutunun öğrenci için bir şey ifade etmediği söylenebilir.

Çalışmada nicel vaka analizi araştırma deseni olmasında dolayı iç-geçerliliğe odaklanılmıştır. Yanısıra yurtdışında ve yurt içinde bu yönde herhangi bir çalışmanın olmadığı göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmanın alanda öncü olabileceği, bundan sonra yapılacak çalışmalar ışık tutabileceği düşünülmektedir.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilmiş bulgulara dayanarak sonuçlara ve bu alanda yapılacak araştırmalar yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

Bu çalışmada sorun davranış gösteren ilkokul öğrencilerinin öğretmenlerini, ideal öğretmene yakın yada uzak konumlandırırken kullandıkları kişisel yapıları, repertuar ağı yönteminden alınan verilerle incelenmesine ve ideal öğretmene yakın yada uzak konumlandırılan öğretmenlerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Çocuk Sevme Ölçeğinden aldıkları puana göre incelenmesine yer verilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda;

1. İdeal öğretmen elementine yakın konumlandırılan öğretmenler *çocukları seven, sevgi dolu, eğlenceli, sakin, çocuklarla ilgili, hoşgörülü, ayırım yapmayan* kişisel yapıları ile temsil edilmektedir. İdeal öğretmene yakın konumlandırılan öğretmenlerin çocukları seven, çocuklarla olmaktan hoşlanan, onlarla iletişim kuran, onları tanımaya çalışan, ilgili öğretmenler olduğu belirlenmiştir. Çalışmada sadece 4 öğrenci öğretmenlerini ideal öğretmen elementi ile birebir eşleştirmiştir. Öğrencilerin büyük bir kısmı öğretmenlerini ideal öğretmen imgesine yakın olarak konumlandırmışlardır.
2. İdeal öğretmen elementine uzak konumlandırılan öğretmenler *asabi, ceza veren, gergin, çocukları sevmeyen, sıkıcı, sabırsız, bağırان, ayırım yapan, ilgisiz, saygısız, şaka yapmayan, hataları açığa vuran, öğrencileri dinlemeyen* kişisel yapıları ile temsil edilmektedir. İdeal öğretmene uzak konumlandırılan öğretmenlerin çocukları sevmeyen, çocuklarla olmaktan hoşlanmayan, onlarla iletişim kurmayan, onları tanımaya çalışmayan, ilgisiz öğretmenler olduğu belirlenmiştir. Çalışmada 9 öğrenci öğretmenlerini ideal olmayan öğretmen olarak görmektedir.
3. Çalışmada ideal öğretmen elementine yakın konumlandırılan öğretmenlerin, olumlu kişisel yapıları oldukça yüksek bir şekilde temsil ettikleri görülmüştür. Bu kişisel yapıların ağırlıklı olarak “duyuşsal bileşen” veya

başka bir ifade ile “sevgi temalı” olduğu görülmüştür. Yanısıra kişisel yapılarda kişilik özelliklerine vurgu yapılmıştır.

4. Çalışmada ideal öğretmen elementinden uzağa konumlandırılan öğretmenlerin, olumsuz kişisel yapıları oldukça yüksek olacak şekilde temsil etmedikleri görülmüştür. Başka bir ifadeyle az sayıda kişisel yapıyı olumsuz anlamda oldukça yüksek boyutlarda ilişkilendiriyor. Genel olarak öğrencilerin, öğretmenlerini ideal görme eğiliminde oldukları söylenebilir.
5. İdeal öğretmene yakın konumlandırılan öğretmenlerin Çocuk Sevme Ölçek puanları yüksek olup, Öğretmen Yeterlik Ölçeğinden aldıkları puan bir anlam taşımamaktadır. Öğretmenin kendini ne kadar başarılı algıladığı, bunu kendi başarısına içsel ve dışsal faktörlere yüklemesi bu çalışmaya katılan öğrenciler için ideal öğretmen konumlandırma açısından herhangi bir önem taşımamaktadır.
6. İdeal öğretmene uzak konumlandırılan öğretmenlerin Çocuk Sevme Ölçek puanları düşük olup, Öğretmen Yeterlik Ölçeğinden aldıkları puan bir anlam taşımamaktadır. Alan bilgisi iyi, başarı odaklı olan, değişik yöntem ve teknikleri uygulayan, öğrencinin düzeyine uygun ödev ve çalışma ayarlayabilen öğretmenin ideal öğretmen göstergesi olmadığı belirlenmiştir.

6.2. Öneriler

1. Genel olarak öğrencilerin ilgili kişisel yapılarını ortaya çıkarmak ve bu konuda onlardan derinlikli bilgi toplamak amacıyla, sınıf öğretmenlerine veya okul psikolojik danışmanlarına repertuar ağı yöntemi ve uygulamalarıyla ilgili bilgilerin sunulacağı eğitim programları düzenlenebilir.
2. Repertuar ağı yöntemi aracılığıyla sorun davranış gösteren öğrencilerin, okula yönelik bilişsel kurguları açığa çıkartılarak, beklentileri daha net anlaşılabilir ve öğretmenlere nasıl davranmaları gerektiği ile ilgili bireysel yada grup eğitimleri verilebilir.
3. Sorun davranış gösteren öğrencilere psikolojik destek sağlanabilir, yaşanan sorunlar ve risklerle ilgili grup çalışmaları, seminer ve bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.

6.2.1. İleride Yapılacak Araştırmalar Yönelik Öneriler

1. Bu çalışma idiyografik karakter taşıdığından ulaşılan bilgilerin sadece bu çalışmadaki kişileri temsil ettiği unutulmamalıdır, araştırma neticesinde ulaşılan bilgilerin genellenebilirliği (dış geçerliğin) zayıf olduğu söylenebilir. Dolayısıyla ulaşılan bilgilerin sadece bu çalışmadaki kişileri temsil ettiği unutulmamalıdır.
2. Araştırmada olaylara öğrenci perspektifinden bakılmış ancak öğretmen görüşlerine yer verilmemiştir. İleride yapılacak çalışmalarda her iki tarafından görüşlerine yer verilebilir.
3. Bir yarı yapılandırılmış görüşme tekniği olan repertuar ağı tekniği ile toplanılan veriler, “hiyerarşik kümeleme analizi” veya “temel bileşenler analizi” açısından çözümlenebilir.
4. Çalışmada elde edilen kişisel yapıların nitel içerik analizi yapılabilir.
5. Bu araştırmanın deseni “nicel vaka analizi” olarak belirlenmiştir. Aynı araştırma konusunun farklı araştırma desenleri ile çalışılmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir.
6. Katılımcı öğrencilerin cinsiyetleri bir değişken olarak ele alınmamıştır. Bu konuyla ilgili yapılacak olan yeni bir çalışmada, cinsiyet açısından ideal öğretmene göre kişisel yapıların değişip değişmediği sınanabilir.
7. Bu araştırma yaş ortalamaları 11 olan, 4. sınıfa devam eden öğrencilerle yapılmıştır. Bu tarz bir çalışmanın farklı yaşlardaki öğrencilerle yapılması önem taşıyabilir.

KAYNAKÇA

- Abazoğlu, İ. & Yıldızhan, Y. (2012). Repertuar Çizelgesi Tekniğinin Kuvvet ve Hareket Konusunda Kullanılması. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Niğde. Bildiri Özetleri Kitabı*.738
- Acocella, A. R. (2002). *Elementary School Students' Perceptions of the İdeal teacher*, Doctor of Education, Seton Hall University.
- Akkök, F. (1996). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi*. Ankara Milli Eğitim Bakanlığı
- Aksakallı, A. (2014). *Lisans düzeyinde modern fizik dersi alan öğrencilerin bu ders ile ilgili negatif algılarının nedenlerine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Aksu, M. B., Çivitçi, A., & Baki, D. (2008). College Students' Perceptions about Teaching Practices, Classroom Behaviors and Attitudes of the Faculty Members. *Journal of the Faculty of Education*, 9(16), 17-42.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. (1988). Factors affecting achievement test scores and marks of black and white first graders. *The Elementary School Journal*, 88(5), 449-471
- Allen, P. B. (2002). *Personality theories: Development, growth and diversity*. Pearson; (4.edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Allinder, R. M. (1995). An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum-based measurement and student achievement. *Remedial and Special Education*, 16(4), 247-254.
- Altinel, Z. (2006). *Student Misbehaviour in Efl Classes: Teachers' And Students' Perspectives*. Unpublished MA thesis. Çukurova Universty, Adana, Turkey
- Altinkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 129-142
- Aranda, G., & Finch, E. (2003). Using repertory gridsto measure changes in risk-taking behaviour. *Journal of Construction Research*, 4(01), 101-114
- Arslan, Y., Saçlı, F., & Demirhan, G. (2011). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Derste Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışlara Karşı Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 22(4), 164-174

- Arnon, S., & Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(5), 441-464
- Arnon, S., & Reichel, N. (2009). Closed and Open-Question Tools in a Telephone Survey About “The Good Teacher” an example of a Mixed Method Study. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(2), 172-196.
- Aslan, M., & Yakar, A. (2012). Cognitive Fictions of Teacher Candidates About Instructors’ Qualifications: A Comparative Analysis. *İlköğretim Online*
- Ataman, A. (2003). Sınıfta iletişimde karşılaşılan davranış problemleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 281-292
- Atıcı, M. (2001). Yüksek ve düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(4), 483-499.
- Atıcı, M., & Çekici, F. (2009). Ortaöğretimdeki öğretmen ve öğrencilerin istenmeyen davranışlarla baş etme konusundaki görüşlerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim yönetimi*, 60(60), 495-522.
- atıcı, r. (2014). sınıf içerisinde öğrenci davranışlarına etki eden etmenler. *International Social Science Studies* 28, 413-427
- Aydın, H., & Uşak, M. (2003). Fen derslerinde alternatif kavramların araştırılmasının önemi: kuramsal bir yaklaşım. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 121-132.
- Aypay, A. (2011). İlk ve ortaöğretim öğretmenlerinin davranış alışkanlıkları ve “iyi öğretmen” özelliklerine ilişkin algıları. *İlköğretim Online*, 10(2).
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive scholl adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology* 211-229
- Balay, R., Ahmet, K. A. Y. A. & Zekiye, D. O. Ğ . U. (2012). Ortaöğretim Pansiyonlarında Kalan Lise Öğrencilerinin Öğretmen-Öğrenci İlişisine İlişkin Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 42(42).
- Banlı, S. (2016). Examining students perceptions of an effective English Language teacher through a constructivist approach. *İnternational Journal of Language Academy*. 4 (1), 45-58.
- Barile, J. P., Donohue, D. K, Anthony, E.R., Baker A. M, Weaver, S. C. & Henrich, C. C. (2012) Teacher-Student Relationship Climate and School Outcomes:

- Implications for Educational Policy Initiavities. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 256-267
- Barnett, J., & Hodson, D. (2001). Pedagogical context knowledge: Toward a fuller understanding of what good science teachers know. *Science Education*, 85(4), 426-453
- Barton-Arwood, S., Morrow, L., Lane, K., & Jolivette, K.(2005). Project IMPROVE: Improving teachers' ability to address students' social needs. *Education and Treatment of Children*,430-443
- Bayraktar, Ş., & Çınar, D. (2010). Öğretmen adaylarının gözü ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin etkili öğretmen davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 11(3).
- Bear, G. G. (1988). School discipline in the United States: Prevention, correction, and long-term social development. *School psychology review*.
- Bektaş, F. (2012). Sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları değerlere ilişkin bilişsel kurguları: Fenomonolojik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)-Değerler Eğitimi Sempozyumu Ek Özel Sayısı*, 12 (2), 1227-1238
- Bibou-Nakou,I., & Kiosseoglou, G. (2000). Elementary teachers' perceptions regarding school behaviour problems: Implications for school psychological services. *Psychology in the Schools*, 37(2), 123-134
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of school psychology*, 35(1), 61-79.
- Boyacı, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinin disipline sınıf kurallarına ve cezalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi (Türkiye-Norveç örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 60(60), 523-554
- Bozdoğan, A. E., Aydın, D., & Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2).
- Brattesani, K. A., Weinstein, R. S., & Marshall, H. H. (1984). Student perceptions of differential teacher treatment as moderators of teacher expectation effects. *Journal of Educational Psychology*, 76(2), 236
- Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of educational psychology*, 75(5), 631

- Brophy, J. (1985). *Teacher-student interaction*. In Jb Dusek (ed.), *Teacher expectancies* (pp. 303-328).
- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1970). Teachers' Communication of Differential Expectations for Children's Classroom Performance *Journal of Educational Psychology*
- Brown, N., Morehead, P., & Smith, J. B. (2008). But I love children: changing elementary teacher candidates' conceptions of the qualities of effective teachers. *Teacher Education Quarterly*, 35(1), 169-183
- Bru, E., Stephens, P., & Torsheim, T. (2002). Students' perceptions of class management and reports of their own misbehaviour. *Journal of School Psychology* 40(4), 287-307
- Buaraphan, K. (2012). Educational supervisors' metaphorical roots of beliefs about teaching and learning. *Educational Research and Reviews*, 7(12), 282
- Burr, V., King, n., & Butt, T. (2014). Personal construct psychology methods for qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology*, 17(4), 341-355.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46(4), 367-391
- Ciascai, L., & Vlad, I. E. (2014). Perception of School and University Students of Ideal Teacher Behaviours (II). Pilot Study. *Acta Didactica Napocensi*, 7(3), 49-58.
- Cote, R. L. (1995). *George Kelly: The Theory of Personal Constructs and His Contributions to Personality Theory*.
- Curtis, A. M., Lowry, P. B., Wells, T. M., & Higbee, T. (2008). An Overview and Tutorial of the Repertory Grid Technique in Information Systems Research. *Communications of the Associations for Information Systems* 23 (3), 37-62.
- Cüceloğlu, D., (2016) *Geliştiren Anne-Baba* (2. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi
- Çakmak, M. (2010). Öğretmen adaylarının “etkili öğretmen” nitelikleri konusunda düşünceleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(153).
- Çakmak, M., Kayabaşı, Y., & Ercan, L. (2008). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35).

- Çağlayan, E. (2015). Ergenlerin öz-kimlik grafiklerinin aile işlevselliği açısından değerlendirilmesi: bir idiyografik çalışma. *Yükseklisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana*
- Çalışkan, M., & Saygın, Y. (2013). Prospective teachers' perception of ideal teacher. *İlköğretim Online, 12(2)*.
- Çalışkan, M., Işık, A. N. & Saygın, Y. (2012). Öğretmen adaylarının ideal öğretmen algıları. *Elementary Education Online, 12(2)*, 575-584
- Çapan, B. E. (2010). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algıları. *Uluslar Arası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3,12*
- Çapraz, C., & Samancı, O. (2014). The attitudes of trainee primary school teachers towards their profession and the feelings that they have on the first practice day at school. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18(1)*, 179-188.
- Çapri, B., Balcı, A., & Çelikkaleli, Ö. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen davranışlara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2)*
- Çelikkaleli, Ö., Balcı, F. A., Çapri, B., & Büfe, M. (2009) Teacher views on the sources of the students misbehaviours at primary schools. *Elementary Education Online, 8(3)*, 625-636
- Çelikkaya, H. (1996). *Eğitim ve yönetimde sevgi faktörü*. Marmara Üniversitesi Açık Arşiv Sistemi.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ev özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(2)*, 207-237.
- Çermik, H. (2011). The İdeal Primary School Teacher. *Social Behavior & Personality: an international journal, 39(8)*.
- Dağlı, A., & Baysal, N. (2011). İlköğretim II. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına ve bunların çözüm yollarına ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10(38)*, 61-78.
- Dahari, Z. B., & Ya, M. S. B. (2011). Factors that influence parents' choice of pre-schools education Malaysia: An exploratory study. *International Journal of Business and Social Science, 2(15)*.
- Das, M., El-Sabban, F., & Bener, A. (1996). Student and faculty perceptions of the characteristics of an ideal teacher in a classroom setting. *Medical Teacher, 18(2)*, 141-146.

- Davis, H. A., & Summers, J. J., & Miller, L. M. (2012). *An interpersonal approach to classroom management: Strategies for improving student engagement*. Corwin Press.
- den Brok, P., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 407-442
- de Vries, T. A., Walter, F., Van der Vegt, G.S., & Essens, P. J. (2014). Antecedents of individuals' interteam coordination: Broad functional experiences as a mixed blessing. *Academy of Management Journal*, 57(5), 1334-1359
- Delia, J. G., & Crockett, W. H. (1973). Social schemas, cognitive complexity, and the learning of social structures. *Journal of Personality*, 41(3), 413-429
- Demirtaş, Z., & Kahveci, G. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okullarına yönelik beklenti ve memnuniyet düzeyleri. *Education Sciences*, 5(4), 2150-2161
- Diken, İ. H. (2004). Öğretmen yeterlik ölçeği Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*.16
- Driscoll, M. P. (1993). *Psychology of learning for instruction: Learning and instructional technology*. Boston: Allyn & Bacon
- Douna, P., Kyridis, A., Zagkos, C., Ziontaki, Z., & Pandis, P. (2015). The ideal university teacher according to the views of Greek Students. *International Journal of Higher Education*, 4(2), 145
- Downing, J. E., Ryndak, D. L., & Clark, D. (2000). Paraeducators in inclusive classrooms: Their own perceptons. *Remedial and Special education*, 21(3), 171-181
- Durmuşoğlu-Saltalı, N., & Erbay, F. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin konuşma, dinleme ve empati becerilerinin çocuk sevme davranışı açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1).
- Duyan, V., & Gelbal, S. (2010). Barnett Çocuk Sevme Ölçeği'ni Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 40-48
- Ekici, R., & Ekici, A. (2014). Sınıf yönetiminde istenmeyen öğrenci davranışlarının ilkökul ve ortaokullarda karşılaştırmalı incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 59(59), 107-118
- Ekinci, E. C., & Burgaz, B. (2009). İstenmeyen öğrenci davranışlarının öğretmen ve okuldan kaynaklanan nedenleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 91-111

- Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Anderson, L. M. (1980). Effective classroom management et the beginning of the school year. *The elementary school journal*, 80(5), 219-231
- Emmer, E. T., & Stough, L. M.(2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational psychology*, 36(2), 103-112.
- Ensminger, M. E., & Slusarcick, a. L. (1992). Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of education*, 95-113
- Enwelim, S. C. (2016) Teacher Characteristics as Correlates of Students Achievement in Social Studies: A Case Study in Nigeria *Journal of Education and Practic*,7(28) 110-114
- Evans, J. F. (2002). Effective teachers: An investigation from the perspectives of elementary school students. *Action in Teacher Education*, 24(3), 51-62.
- Ewen, R. B. (2003). An introduction to theories of personality (6.th Edition). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ergün, M., & Özdaş, A. (1999). Okul gözlemi ve uygulama çalışmalarının öğretmen adayları üzerindeki etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Dergisi*,3 115-119
- Feldman, K. A. (1976). The superior college teacher from students' view. *Research in Hgher Education*, 5(3), 243-288
- Freire, P. (1998). Teachers as cultural workers: letters to those who dare teach. *Australian Journal of Teacher Education* 23 (1) 40-54
- Fidan, N. & Erden M. (1984) . *Eğitime giriş*. Ankara: Meteksan Matbaacılık.
- Fidan, N., Duban, N., Yüksel, A., Kasapoğlu, K., & Yamaç, A. (2013). Characteristics of teacher educators from pre-service classroom teachers' perspectives. *Journal of Theoretical Educational Science*, 6(1), 136-159.
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M.,& Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *The Elementary School Journal*, 95(5), 421-434
- Gaines, B.R., & Shaw, M. L. (1980). New directions in the analysis and interactive elicitation of personal construct systems. *International Journal of Man-Machine Studies*, 13(1), 81-116
- Gaines, B.R., & Shaw, M. L. (1992). Knowledge acquisition tools based on personal construct psychology. *The knowledge engineering review*, 8(1), 49-85

- Gelbal, S., & Duyan, V. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin çocuk sevmeye durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38).
- Genç, A., & Çetin, C. (2010). *Meslek Liselerinde Sınıf İçi Öğretmen Öğrenci İletişimine Yönelik Öğrencilerin Algılamaları*.
- Gençtürk, E., Akbaş, Y., & Kaymakçı, S. (2012). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının bakış açısıyla ideal öğretmenin özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1559-1572
- Geçer, A. & Özel, R. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji dersinde fen öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar. *Educational Sciences Theory & Practice*, 12 (3), 1-26
- Girgin, R. G., Akamca, G. Ö., Ellez, A. M., & Evrim, O. G. U. Z. (2010). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki yeterlik inançları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28
- Girmen, P., Anılan, H., Şentürk, İ., & Öztürk, A. (2006) Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına gösterdikleri tepkiler. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 15
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507
- Goldhaber, D. (2002). The mystery of good teaching. *Education Next*, 2(1)
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1972). Behavioral expression of teacher attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 63(6), 617.
- Goodboy, A. K., & Bolkan, S. (2009). College teacher misbehaviours: Direct and indirect effects on student communication behavior and traditional learning outcomes. *Western Journal of Communication*, 73(2), 204-219
- Gurbetoğlu, A., & Tomakin, E. (2011). Sevilen ve sevilmeyen öğretmen davranışlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1).
- Greenlee, A.R., & Ogletree, E. J. (1993). *Teachers' Attitudes toward Student Discipline Problems and Classroom Management Strategies*.
- Grove, S. D. (2008). *A comparison of elementary, middle, and high school principals' teacher selection practices and perceptions of teacher effectiveness*.
- Guttmann, J. (1982). Pupils', teachers', and parents' casual attributions for problem behavior at school. *The Journal of Educational Research*, 76(1), 14-21

- Gültekin, M. (2015). İlköğretim öğrencilerinin ideal öğretmen algısı. *Electronic Turkish Studies*, 10(11).
- Güney, S. Y. (2007). *Yapılandırmacılık*. Doktora programı ders ödevi. Marmara Üniversitesi.
- Güzel, H., Özdöl, M. F., & Oral, I. (2010). Öğretmen profillerinin öğrenci motivasyonuna etkisi/ The effect of teacher profiles on motivation of student. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24),241
- Hamre, B. K. & Pianta R. C. (2001). Early Teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development* 72,2 625-638
- Hazar, Ç. M. (2006). Kişilik ve iletişim tipleri. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 4(2), 125-140
- Houser, M. L. & Frymier, A. B. (2009). The role of student characteristics and teacher behaviors in students' learner empowerment. *Communication Education*, 58(1), 35-58
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with caregivers: Mothers and child care teachers. *Child development*, 63(4), 859-866
- Houghton, S., Wheldall, K., & Merrett, F. (1988). Classroom behaviour problems which secondary school teachers say they find most troublesome. *British Educational Research Journal*, 14(3), 297-312
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of school psychology*, 39(4), 289-301
- Infantino, J., & Little, E. (2005). Students' perceptions of classroom behaviour problems and the effectiveness of different disciplinary methods. *Educational Psychology*, 25(5),491-508
- Intrator, S. M. (2006). Beginning teachers and the emotional drama of the classroom. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 232-239
- Işıktas, S. (2015). Öğretmen adaylarının iyi öğretmen olma ile ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 30(4), 119-131.
- Jules, V., & Kutnick, P. (1997). Student perceptions of a good teacher: the gender perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 67(4), 497-511.
- Kabaklı Çimen, L. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin çocuk sevmeye eğilimlerine etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(11).

- Kahyaoğlu, M., & Yangın, s. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84
- Kane, P. R., & Temple, E. (1997). Who is a good teacher? Who is a good school head. *Independent School*, 56(3), 50-57
- Karacoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* V,1, 70-97
- Karadağ, E. (2011). Okul müdürlerinin niteliklerine ilişkin olarak öğretmenlerin oluşturdukları bilişsel kurgular: Fenomolojik bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 36(159).
- Karadağ, E., & Öney, A. (2006). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin sınıf-içi olumsuz davranışlarının değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1).
- Kararımak, Ö., & Aydın, G. (2016). Yapılandırmacı yaklaşım: Çağdaş psikolojik danışma anlayışını ve uygulamalarını biçimlendiren bir güç. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27).
- Kaynak, K. B., Ergin, B., Arslan, E., & Pınarcık, Ö. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının benlik saygıları ile çocuk sevmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(1).
- Kaya, V. H., Altuk, Y. G., & Bahçeci, D. (2012). Elementary School Students' Views and Images Concerning Science Teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 433-438.
- Kearny, P., Plax, T. G., Hays, E. R., & Ivery, M. J. (1991). College teacher misbehaviors: What students don't like about what teachers say and do. *Communication Quarterly*, 39(4), 309-324.
- Kelly, G. A. (2003). *A brief introduction to personal construct theory*.
- Keskin, Y. (2013). Mesleki Yeterliklerin Kazanılma Sürecinde Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Bölümü ile İlköğretim Bölümü Karşılaştırması). *Electronic Turkish Studies*, 8(3).
- Klapper, R. G. (2011). George Kelly's Repertory grids in Social Constructionist research in the Frech Context. *Management & Avenir*, (3), 354-371.
- Kılıç, M., Kaya, A., Yıldırım, N. & Genç, G (2004). Eğitimci Gözüyle Öğretmen ve Öğrenci XIII. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya
- Kızıltepe, Z. (2002). İyi ve etkili öğretmen. *Eğitim ve Bilim*, 27(126).

- Kocabey, A. (2005). *İlköğretim programının uygulanması sırasında sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Koçoğlu, E. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerine ilişkin öğrenci algıları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9).
- Komarraju, M. (2013). Ideal teacher behaviors: student motivation and self-efficacy predict preferences. *Teaching of Psychology*, 40(2), 104-110.
- Koutsoulis, M. (2003). The characteristics of the effective teacher in cyprus public high school. The Students' Perspective.
- Kozikoğlu, İ. (2017). Prospective Teachers' Cognitive Constructs Concerning İdeal Teacher Qualifications: A Phenomenological Analysis Based on Repertory Grid Technique. *International Journal of Instruction*, 10(3), 63-78.
- Kök, M., Çiftçi, M., & Ayık, A. (2011). Öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin bir inceleme (okul öncesi öğretmenliği örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1).
- Kutnick, P., & Jules, V. (1993). Pupils' perceptions of a good teacher: a developmental perspective from Trinidad and Tobago. *British Journal of Educational Psychology*, 63(3), 400-413.
- Kyriacou, C. (1997). *Effective teaching in scholls: Theory and practice*. Nelson Thornes.
- Lewis, R., Romi, S., Qui, X., & Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 729-741
- Liu, S., & Meng, L. (2009). Perceptions of teachers, students and parents of the characteristics of good teachers: A cross-cultural comparison of China and the United States. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(4), 313-328.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. (2003). Classroom management that works: *Research-based strategies for every teacher*. ASCD.
- Mavropoulou, S., & Padelidu, S. (2002). Teachers'causal attributions for behaviour problems in relation to perceptions of control. *Educational psychology*, 22(2), 191-202

- M.E.B. (2008) Öğretmen Yeterlilikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlilikleri (1. Baskı). Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- MEB TEDP (2005). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. [Otmg.meb.gov.tr/belgeler/Yeterlilikler.doc](http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/Yeterlilikler.doc)
- Mengüşoğlu, T. (1992). *Felsefeye giriş*. (5. Baskı), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., & James, T. L. (2002). Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(2), 116-127.
- Moore, A. (1996). 'Masking the fissure' : Some thoughts on competences, reflection closure in initial teacher education. *British Journal of Education Studies*, 44(2), 200-211
- Moore, J. W., & Schaut, J. A. (1976). Stability of Teaching Behaviour, Responsiveness to Training and Teaching Effectiveness. *The Journal of Educational Research*, 69(10), 360-363
- Musgrove, F., & Taylor, P. H. (1972). Pupils' expectations of teachers. *The social psychology of teaching*, 11-182
- Musicki, V. (2017). How Might Personal Construct Psychology Benefit From Narrative Approaches?. *Journal of Constructivist Psychology*, 30(4), 360-370s
- Nartgün, Ş. S., & Özen, R. (2015). Investigating pedagogical formation students' opinions about ideal teacher, teaching profession, curriculum, responsibility, public personnel selection examination (ppse) and employment: A metaphor study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 2674-2683
- Neumeister, K. L. S., Adams, c. M., Pierce, R. L., Cassady, J. C., & Dixon, F. A. (2007). Fourth-grade teachers' perceptions of giftedness: Implications for identifying and serving diverse gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(4), 479-499.
- Ng, W., Nicholas, H., & Williams, A. (2010). School experience influences on pre-service teachers' evolving beliefs about effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 278-289.
- Oktar, İ., & Yazçayır, N. (2008) Öğrencilere göre etkili öğretmen özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 180, 8 -23

- Öngören Özdemir, S., & Tepeli, K. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Saldırgan Davranışlarla Baş Etme Stratejilerinin İncelenmesi. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 17 (2).
- Özabacı, N., & Acat, B. M. (2005). Öğretmen adaylarının kendi özellikleri ile ideal öğretmen özelliklerine dönük algılarının karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim Dergisi*, 11(2), 211-236
- Özdemir, E., & Devrim, Ü. Z. E. L. (2010). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretim elemanı özelliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Özdemir, M., & Kalaycı, H. (2013). Okul bağlılığı ve metaforik okul algısı üzerine bir inceleme: Çankırı İli Örneği. *Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri*, 13 (4), 2125-2137
- Özer, B., & Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi/Having general adequacy of teaching profession evaluation of the views of teacher candidates and teachers about their. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9).
- Özer, N., & Bozanoğlu, B. (2016). Öğretim Elemanları Tarafından Sergilenen İstenmeyen Davranışlarının Üniversite Öğrencilerinin Algılarına Göre Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(2), 245-266
- Özbey, S., Türkoğlu, D., & Buldur, A. B. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnançlarının Öğretmenlerin Çocuk Sevmeye Düzeyleri ve Bazı Değişkenler İle ilişkisinin İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27).
- Özdemir, S., & Sezgin, F. (2011). Primary School Students' Perceptions of Principal and Teacher Support, Perceived Violence, and School Satisfaction. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 2011, 12.2
- Özer, B., & Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi/Having general adequacy of teaching profession evaluation of the views of teacher candidates and teachers about their. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9)

- Özer, B., Bozkurt, N., Tuncay, A. (2014). İstenmeyen öğrenci davranışları ve öğretmenlerin kullandıkları başa çıkma stratejileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2)
- Özkan, M. & Arslantaş, H. İ. (2013). Etkili öğretmen özellikleri üzerine sıralama yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 311-330
- Özsezer, M. S. B. & Saban A.İ. (2007). Anasınıfı öğretmenleri ile öğretmen adaylarının sınıfta karşılaştıkları problem davranışlar ve bu davranışlara yönelik geliştirdikleri stratejiler: nitel bir çalışma örneği. *Avrupa Birliği sürecinde okul öncesi eğitimin bugünü ve geleceği sempozyum kitabı*.
- Özsezer, M. S. B. & Saban A.İ. (2016). An investigation on teacher candidates' perspectives about behaviors positively affecting classroom atmosphere. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 139-158
- Patton, M. Q. (1997). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury park, CA: Sage.
- Pierce, C. (1994). Importance of classroom climate for at-risk learners. *The Journal of Educational Research*, 88(1), 37-42.
- Pomeroy, E. (1999). The teacher-student relationship in secondary school: Insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education*, 20(4), 465-482.
- Raufelder, D., Nitsche, L., Breitmeyer, S., Kefler, S., Herrmann, E., & Regner, N. (2016). Students' perception of "good" and "bad" teachers-Results of a qualitative thematic analysis with German adolescents. *International Journal of Educational Research*, 75, 31-44
- Ravenette, T. (1999). *Personal construct theory educational psychology: A practitioner's view*. London: Whurr.
- Ratcliff, N. J., Jones, C. R., Costner, R. H., Savage Davis, E., & Hunt, G. H. (2010). The Elephant in the Classroom: The Impact of Misbehaviour on Classroom Climate. *Education*, 131, 2.
- Reed, C. G. (1989), What makes a good teacher? *BioScience*, 39(8), 555-557
- Reynolds, R. (2013). Personal construct theory. *Theory in information behaviour research*, 68-82
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968) Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 3(1), 16-20

- Rose, A. C. (1989). What do effective teachers do?. *The Clearing House*, 63(4), 181-183
- Rubio, C. M. (2009). Effectiveteachers-Professional and personal skills. *ENSAYOS: Revista de la Facultad de. Educacion de Albacete*, 24, 35-46
- Rusu, C., Şoitu, L., & Panaite, O. (2012). The ideal teacher. Theoretical and investigative approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 1017-1021.
- Sabancı, A., & Şahin, A. (2006). Farklı branşlardan atanan ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin yeterlik düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48(48), 531-556
- Sadık, F. (2002). İlköğretim 1. aşama sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışlar. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 10,10
- Sadık, F. (2006). *Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş edilme stratejilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi ve güvengen disiplin modeli temele alınarak uygulanan eğitim programının öğretmenlerin başetme stratejilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sadık, F., & Doğanay, A. (2007). Güvengen (Atılğan) disiplin modeli temele alınarak uygulanan eğitim programının sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerine etkisi. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*
- Safran, J. S., & Safran, S. P. (1987). Teachers' judgements of problem behaviours. *Exceptional Children*, 54(3), 240-244
- Saltalı, N. D., & Erbay, F. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin konuşma, dinleme ve empati becerilerinin çocuk sevme davranışı açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1).
- Sanberk, İ. & Bağış S. (2016). How to third grade students and their teachers construe each other. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(4), 559-572.
- Sarı, A.G.M (2006) Okul yaşam kalitesi: Tanımı, değişkenleri ve ölçülmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 139-151
- Sarı, Ö. & Özkök, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusu ve empatik sınıf atmosferi algısı. *Gaziantep Universty Journal of Social Sciences*, 13(2), 479-492

- Sarıtaş, M. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*, 47-90.
- Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını değiştirmek ve düzeltmek amacıyla yararlanılan stratejiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1).
- Sarpkaya, P. (2007). Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilere göre resmi liselerdeki öğrenci disiplin sorunlarının nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 110-121
- Sayın, N. (2001). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri ile istenmeyen davranışları önleme yöntemleri. *Unpublished MA Thesis, Anadolu University, Eskişehir, Turkey*
- Semerci, N. (2004). Öğrenci gözüyle sınıf öğretmenliği derslerinin işleyişi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya*
- Sezer, S. (2016). School Administrator's cognitive constructs related to ideal teacher qualifications: A phenomenological analysis based on repertory grid. Technique. *Eğitim ve Bilim*, 41 (186).
- Sherman, B. R, & Blackman, R. T. (1975). Personal characteristics and teaching effectiveness of college faculty. *Journal of Educational Psychology*, 67, 124-131
- Simner, M. L., & Barners, M. J. (1991). Relationship between first-grade marks and high school dropout problem. *Journal of School Psychology*, 29(4), 331-335
- Siyez, D. M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 67-80
- Smith, C., & Sandhu, D. S. (2004) Towarda positive perspective on violence prevention in schools: Bulding connection. *Journal of Counseling & Development*, 82 (3), 287-293
- Stephens, P., Kyriacou, C., & Tonnessen, F. E. (2005). Student teachers' views of pupil misbehaviour in classrooms: A Norwegian and an English setting compared. *Scandinavian journal of educational research*, 49(2), 203-217.
- Stipek, D. J., & Tannatt, I. M. (1984). Children's judgments of their own and their peers' academic competence. *Journal of Educational Psychology*, 76(1), 75.

- Strikwerda-Brown, J., Oliver, R., Hodgson, D., Palmer, M., & Watts, L. (2008) Good teachers/bad teachers: How rural adolescent students' views of teachers impact on their school experiences. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(6), 3.
- Stronge, J. H. (2007). Qualities of effective teachers. ASCD
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(4), 597-608
- Sztejnberg, A., DEN Brok, P., & Hurek, J. (2004). Preferred teacher-student interpersonal behavior: Differences between Polish primary and higher education students' perceptions. *The Journal of Classroom Interaction*, 32-40.
- Şen, H. Ş., & Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1).
- Şahin, A. (2011). Öğretmen Algılarına Göre Etkili Öğretmen Davranışları. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 12(1).
- Şahin, D., & Anıhak, Ş. (2008). Okul öncesi çocuklarının öğretmenleriyle kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 7(14).
- Şama, E. & Tarım, K. (2007). Öğretmenlerin başarısız olarak algıladıkları öğrencilere yönelik tutum ve davranışları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 135-154
- Şişman, M. & Acat, M. B. (2003) Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 13(1), 235-250
- Telli, S., Den Brok, P., & Çakıroğlu, J. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin ideal öğretmen hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 118-129
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., & Matthews, R. A. (2014). Personal and school cultural factors associated with the perceptions of teachers' efficacy in handling student misbehavior. *Psychology in the Schools*, 51 (2), 164-180
- Tulley, M., & Chiu, L. H. (1998). Children's perceptions of the effectiveness of classroom discipline techniques. *Journal of Instructional Psychology*, 25, 189-197.
- Tunca, N., Şahin, S. A., Oğuz, A., & Güner, H. Ö. B. (2015) Qualities of ideal teacher educators. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 122-148.
- Tutkun, Ö. F., & Erdoğan, D. (2012). Sakarya üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerine göre öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretim elemanlarının yeterlikleri.

- Türkçapar, M. H., & Sargın, . E. (2012). Bilişsel davranışçı psikoterapiler: tarihçe ve gelişim. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1, 7-14
- Türkoğlu, A. (99). *Soruda eğitim bilimine giriş*. Adana: Monet Basım Yayım.
- Türnüklü, A., & Galton, M. (2001). Students' misbehaviours in Turkish and English primary classrooms. *Educational Studies*, 27(3), 291-305
- Ubuz,B., & Sarı, S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının iyi öğretmen olma ile ilgili görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 53-61.
- Uche, C. M., Kaegon, L.E.S.P., Okata F.C. (2016) Teachers' Level of Awareness of 21st Century Occupational Roles in Rivers State Secondary Schools. *Journal of Education and Training Studies* 4,8 83-92
- Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin iletişim becerisi ve empatik eğilim davranışlarının çocuk sevme düzeylerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 51-61
- Ulusoy, M. (2013). *Sınıf Öğretmeni adaylarının ideal öğretmen ve mesleki yeterlikler ile ilgili değerlendirmeleri*. Uşak Üniversitesi Açık Erişim Arşivi.
- Vlad, I. E., & Ciascai, L. (2014). Students' Perception of the Personal Characteristics of Ideal Teacher (I). Pilot Study. *Acta Didactica Napocensia*, 7(2), 41-47.
- Walls, R. T., Nardi, A. H., von Minden, A. M., & Hoffman, N. (2002). The characteristics of effective and ineffective teachers. *Teacher educationquarterly*, 29(1), 39-48.
- Walker, R. J. (2008). Twelve characteristics of an effective teacher: A longitudinal, qualitative, quasi-research study on in-service and pre-service teachers' opinions. *Educ Horizon* 2008, 87(1), 61-68
- Wayne, A. J., & Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational research*, 73(1), 89-122
- Weiber, R. & Mühlhaus D. (2014). *Strukturgleichungs-modellierung*. 2. Auflage: Springer
- Winter, D. (2015). What does the future hold for personal construct psychology?. *Perturbing The Status Quo in Constructivist Psychology*.
- Wood, E. F., & Floden, R. E (1990) Where Teacher Education Students Agree: Beliefs Widely Shared before Teacher Education.
- Wubbels, T.,Brekelmans, M., den Brok & P., van Tartwijk (2006) An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. *Handbook of Classroom Management*

- Wubbels, T., Creton, H. A., & Hoomayers, H. P. (1985). Discipline problems of beginning teachers: Interactional teacher behaviour mapped out. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Association Research Association (AERA)*, Chicago, IL
- Yaman, E., Mermer, E. Ç., & Mutlugil, S. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin etik davranışlara ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 93-108.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112).
- Yıldırım, A., Ünal, A., & Çelik, M. (2011). Öğretmen kavramına ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algılarının analizi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 92-109
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, I., Akan, D., & Yalçın, S. (2016). Teacher Behavior Unwanted According to Student's Perceptions. *International Education Studies*, 9(11), 1.
- Yılmaz, K. (2005). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim fakültesi Dergisi*, 17(17), 1-9.
- Yılmaz, M. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini yürüten öğretim elemanlarına ilişkin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(4), 1377-1387.
- Yılmaz, N. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi disiplin sağlamada kullandıkları ödül ev ceza yöntemlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul, Yeditepe Üniversitesi.
- Yılmaz, N. (2008) Dersin akışını bozan istenmeyen davranışları yönetme stratejilerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1
- Yuan, X., & Che, L. (2012). How to deal with student misbehaviour in the classroom?. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 2(1), 143
- Yüksel, A. (2005). *İlköğretim I. Kademe 1., 2. Ve 3. Sınıflarda istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen gözlem ve görüşleri* (Master's thesis, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

EKLER

Ek 1. İstenmeyen Davranış Tarama Listesi

Açıklama: Sorun davranışlar her sınıf ortamında olabilmektedir. Aşağıda sınıf içi sorun davranışlarla ilgili 24 cümle bulunmaktadır. Lütfen her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, bu öğrencilerinize ne derece uyduğuna karar veriniz.

Her cümle için 4 seçenek bulunmaktadır. (Her zaman/Genellikle/Arasıra/Hiç) Her cümlenin yanında 4 seçenek için de ayrı yerler verilmiştir. Sizin görüşlerinize ey uygun seçeneğe (X) koyunuz.

	Her zaman	Genellikle	Arasıra	Hiç
Söz verilmeden konuşur.				
Sınıf düzenini bozan problem davranışı onaylar ya da taklit eder.				
Arkadaşlarından izin almadan onların okul araç-gereçlerini kullanır.				
Arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar sergiler.				
Arkadaşlarıyla alay eder.				
Ödevlerini gelişigüzel yapar.				
Sırasında düzgün oturmaz.				
Ders araç-gereçlerini temiz kullanmaz.				
Ders esnasında sürekli sınıfta dolaşır.				
Yalan söyler.				
Verilen görevleri yapmaz.				
Ders esnasında herhangi bir nesne ile meşgul olur.				
Çekingendir.				
Derste sürekli öğretmenden onay almaya çalışır.				
Ders esnasında çeşitli bahanelerle öğretmen masasına gelir.				
Sürekli konuşarak diğer öğrencileri çalışmalarında rahatsız eder.				
Belirlenen sınıf içi kurallara uymaz.				
Öğretmenin ders esnasında uyarılarını dikkate				

almaz.				
Dikkat çekecek davranışlarda bulunur.				
Sınıf arkadaşlarını şikâyet eder.				
Derste dersle ilgisi olmayan bir konuda yüksek sesle konuşur.				
Sınıfta ders esnasında oyunlar oynar.				
Ders akışını bozacak biçimde arkadaşlarını güldürmeye çalışır.				
İhtiyacı olmadığı halde su, tuvalet vb. bahanelerle sınıftan dışarı çıkar.				



Ek 2. Çocuk Sevme Ölçeği

Açıklama: Aşağıda çocukları sevme ile ilgili 14 cümle bulunmaktadır. Lütfen her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, size ne derece uyduğuna karar veriniz.

“Hiç Katılmıyorum” yanıtından, “Tamamen Katılıyorum” yanıtına kadar değişkenlik gösteren yedi derecede verilmiştir. Sizin görüşlerinize ey uygun seçeneğe (X) koyunuz.

Hiç Ne katılıyorum Tamamen Katılmıyorum Ne katılmıyorum Katılıyorum

1 2 3 4 5 6 7

Maddeler	1	2	3	4	5	6	7
1. Çocukları oyun oynarken izlemekten keyif alırım.							
2. Bir çocuğu tanımaktan mutluluk duyarım.							
3. Çocuklarla konuşmaktan hoşlanmam.*							
4. Çocukları kucaklamaktan mutluluk duyarım.							
5. Bir çocuğu gülümsettiğim zaman mutlu olurum.							
6. Etrafımda çocukların olmasından hoşlanmam.*							
7. Çocukları parkta oynarken izlemekten keyif alırım.							
8. Çocuklarla birlikteyken zamanın nasıl geçtiğini fark etmem.							
9. Çocukların birbirleriyle konuşmalarını dinlemekten hoşlanırım.							
10. Çocuklar rahatsızlık vericidir.*							
11. Bir çocuğun gülümsemesi için çaba harcamaktan keyif alırım.							
12. Onları bir kere tanıdınız mı, bütün çocukları sevimli bulursunuz							
13. Çocukların bağırması ve etrafta koşuşturması beni rahatsız eder.*							
14. Çocukları severim.							

Ek 3. Öğretmen Yeterlik Ölçeği

Açıklama: Aşağıda öğretmenlik mesleği ile ilgili 16 cümle bulunmaktadır. Lütfen her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, size ne derece uyduğuna karar veriniz.

Her cümle için 5 seçenek bulunmaktadır. (Kesinlikle katılıyorum, Katılıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum). Her cümlenin yanında 5 seçenek için de ayrı yerler verilmiştir. Sizin görüşlerinize ey uygun seçeneğe (X) koyunuz.

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Öğrencinin sınıfında bulunduğu sürenin öğrenci üzerindeki etkisi öğrencinin ev ortamının öğrenci üzerindeki etkisinden daha azdır.*					
2	Bir öğrencinin öğrenme kapasitesi, o öğrencinin anne-babası ile ilgili faktörlerle doğrudan ilişkilidir.*					
3	Eğer öğrenciler evlerinde gerekli disiplini almazlarsa, muhtemelen okulda da disipline edilemezler.*					
4	Öğrencilerimin sahip oldukları pek çok öğrenme problemleri ile başa çıkma konusunda eğitim almadım.*					
5	Öğrencilerimden birinin verilen bir ödev ile ilgili problemleri olduğu zaman ödevi öğrencinin öğrenme düzeyine uyarlamada sık sık zorluklar yaşıyorum.*					
6	Gerçekten çaba sarf ettiğim zaman, en zor öğrencilere bile öğretim verebilirim.					
7	Öğrencinin ev ortamının öğrencinin başarısı üzerinde çok fazla etkisi olduğundan, benim başarabileceklerim oldukça sınırlıdır.*					
8	Öğrencilerin aldıkları notlarda yükselme olduğu zaman, bunun nedeni öğretmenlerin daha etkili öğretim yöntemleri bulmasındandır.					
9	Eğer anne- babalar çocuklarının başarısı için daha fazla çaba harcarsalarsa, öğretmenlerde daha fazla çaba gösterebilirler.*					
10	Eğer öğrencilerden biri bir önceki dersle ilgili bilgileri hatırlayamazsa, bir sonraki derste o öğrencinin hatırlama becerilerini artırmak için gerekli yöntemleri bilirim.					
11	Ev ortamının öğrenci üzerindeki olumsuz etkisi, iyi bir okul eğitimi ile etkisiz hale getirilebilir.					

12	Öğrencilerden biri sınıf düzenini bozucu davranışlar gösterirse, öğrenciyi olumlu yönde yönlendirecek bazı yöntemleri bilirim.					
13	İyi bir öğretim becerisine sahip öğretmen bile, çoğu öğrenciye çeşitli konuları öğretmede başarılı olamayabilir. *					
14	Eğer gerçekten çok çaba sarf edersem, ulaşılması zor veya motivasyonsuz öğrencilere bile öğretim verebilirim.					
15	Öğrenci başarısı düşünüldüğü zaman, öğretmen gerçek anlamda pek fazla bir şey yapamaz. Çünkü öğrencinin öğrenme motivasyonu ve çalışması çoğunlukla öğrencinin ev ortamına bağlıdır. *					
16	Aldığım öğretmenlik eğitimim ve / veya deneyimim, etkili bir öğretmen olmam için gerekli becerileri bana sağlamadı. *					



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı :Semiha Bağış
Doğum Tarihi :24.08.1981
Doğum Yeri : Adana
E-Posta : bagissemiha@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

2014– 2018 :Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler
Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Adana
2000 – 2004 :Lisans, Çukurova Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği, Adana

İŞ DENEYİMİ

2017-2018: Özel Çukurova Gündoğdu Okulları
2004-2017: Özel Çukurova Bilfen Okulları