

T.C.
AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETİM MERKEZLERİNDE GÖREV YAPAN
ÖĞRETİM ELEMANLARININ OLUMLU SINIF İKLİMİ
SAĞLAMA YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Engin EKİCİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR, 2018



©2018, Engin EKİCİ

T.C.
AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETİM MERKEZLERİNDE GÖREV YAPAN
ÖĞRETİM ELEMANLARININ OLUMLU SINIF İKLİMİ
SAĞLAMA YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ

EXAMINING THE COMPETENCES OF INSTRUCTORS
WORKING IN TURKISH EDUCATION CENTERS TO
PROVIDE A POSITIVE CLASSROOM CLIMATE

Hazırlayan

Engin EKİCİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Bahadır GÜLBAHAR

KIRŞEHİR, 2018

KABUL VE ONAY

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Engin EKİCİ tarafından hazırlanan "Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerinin incelenmesi" adlı tez çalışması 23.02.2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliğiyle ~~YÜKSEK LİSANS TEZİ~~ ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman(İmza)

Yrd. Doç. Dr. Bahadır GÜLBAHAR

Üye(İmza)

Prof. Dr. Sevim Nilay İŞIKSALAN

Üye(İmza)

Yrd. Doç. Dr. Murat ŞENGÜL

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2018

(İmza)

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☒ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum.' Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../2018

Engin EKİCİ

 imza

ÖZET

TÜRKÇE ÖĞRETİM MERKEZLERİNDE GÖREV YAPAN ÖĞRETİM ELEMANLARININ OLUMLU SINIF İKLİMİ SAĞLAMA YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Engin EKİCİ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Bahadır GÜLBAHAR

2018 – (XIII+97)

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Jüri

Prof. Dr. Sevim Nilay IŞIKSALAN

Yrd. Doç. Dr. Bahadır GÜLBAHAR

Yrd. Doç. Dr. Murat ŞENGÜL

Bu tezin amacı, Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine ilişkin algıları ile anılan kurumlarda öğrenim gören öğrencilerin öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine ilişkin algılarını tespit etmektir. Tez, öğretim elemanlarının performanslarının öğrenciler tarafından değerlendirildiği bir çalışma olarak nitelenebilir zira çalışmada, öğrencilerin öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine ilişkin algıları tespit edilmiştir. Tarama modeli nicel bir araştırma olan bu tezde, öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerini gerçekleştirme sıklığına ilişkin algılarının düzeyinin çok yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin de öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerini gerçekleştirme sıklığına ilişkin algılarının düzeyinin çok yüksek olduğu görülmüştür. Öğretim elemanlarının algılarının düzeyi ile öğrencilerin algılarının düzeyi arasında, öğretim elemanlarının algılarının düzeyinin öğrencilerin algılarının düzeyinden daha yüksek olmasından kaynaklanan anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerini gerçekleştirme sıklığına ilişkin algılarında “cinsiyet” ve “yaş” değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerini gerçekleştirme sıklığına ilişkin algılarında ise “mesleki kıdem” değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim elemanı yeterlikleri, sınıf iklimi, sınıf yönetimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.

ABSTRACT

EXAMINING THE COMPETENCES OF INSTRUCTORS WORKING IN TURKISH EDUCATION CENTERS TO PROVIDE A POSITIVE CLASSROOM CLIMATE

M.Sc. Thesis

Preparer: Engin EKİCİ

Advisor: Asst. Prof. Dr. Bahadır GÜLBAHAR

2018 – (XIII+97)

Ahi Evran University Institute of Social Sciences

Turkish and Social Sciences Education Department

Turkish Education Science

Jury

Prof. Dr. Sevim Nilay IŞIKSALAN

Asst. Prof. Dr. Bahadır GÜLBAHAR

Asst. Prof. Dr. Murat ŞENGÜL

The objective of this thesis is to determine the perceptions of instructors working at Turkish education centers in affiliation with official universities regarding their competences of providing a positive classroom climate and the perceptions of students receiving education at the aforementioned institutions regarding the competences of instructors to provide a positive classroom climate. The thesis can be regarded as a study in which the performance of instructors is evaluated by students, because in the study, it was determined that the perceptions of students regarding the competences of instructors to provide a positive classroom climate. In the thesis which is a screening-model quantitative study, it was concluded that instructors had very high perceptions regarding the frequency of instructors to realize their competences of providing a positive classroom climate. It was also observed that students had very high perceptions regarding the competences of instructors to provide a positive classroom climate. It was determined that there was a significant difference between the perceptions of instructors and the perceptions of students which was caused by higher perceptions of instructors than the perceptions of students. It was found that there was a statistically significant difference in the perceptions of students regarding the frequency of instructors to realize their competences of providing a positive classroom climate according to the variables of “gender” and “age”. It was also found that there was a statistically significant difference in the perceptions of students regarding the frequency of instructors to realize their competences of providing a positive classroom climate according to the variable of “professional seniority”.

Keywords: Competences of instructors, classroom climate, classroom management, Turkish teaching as a foreign language.

ÖN SÖZ

Sınıfların temel varlık nedeni, öğrenme-öğretme etkinlikleridir. Öğrenme-öğretme etkinliklerinden azami verim elde edebilmek için sınıfta uygun bir ortamın oluşturulması gerekmektedir. Sınıf iklimi, öğrenme-öğretme etkinliklerinde verimliliğin, öğrenmenin düzeyini etkileyen başlıca değişkenlerdendir. Yüksek düzeyde öğrenmenin sağlanması için sınıfta öğrencilerin kendilerini güvende, rahat ve değerli hissetmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin böyle hissettikleri bir sınıf iklimi, olumlu bir sınıf iklimi olarak tanımlanabilir. Olumlu bir sınıf iklimi kendiliğinden oluşmaz; özellikle öğretmenin, öğretim elemanının olumlu davranışları ile şekillenir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, son yıllarda önemi gittikçe artan bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini üstlenen kurumlardan en önemlilerinin Türkçe öğretim merkezleri olduğu söylenebilir. Zira Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenen öğrencilerin birçoğu, bu kurumlarda öğrenim görmekte, ayrıca Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili bu kurumlarda meydana gelen gelişme ve yapılan çalışmalar belirleyici olabilmekte, diğer kurumları etkileyebilmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda olumlu iklimin sağlanması, öğretimin başarıya ulaşması açısından önemlidir. Bir başka ifadeyle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedeflere ulaşılmasını, öğretimde etkililiği ve verimliliği sağlayacak önemli etmenlerden biri, sınıflarda oluşturulacak olumlu iklimdir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde başı çeken kurumlar olmalarından dolayı özellikle Türkçe öğretim merkezlerindeki sınıflarda öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterlikleri ile ilgili mevcut durumun ortaya konması daha fazla önem arz etmektedir. Bu tezin amacı, Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine ilişkin algıları ile anılan kurumlarda öğrenim gören öğrencilerin öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine ilişkin algılarını tespit etmektir. Tez, öğretim elemanlarının performanslarının öğrenciler tarafından değerlendirildiği bir çalışma olarak nitelenebilir. Zira çalışmada, öğrencilerin öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine ilişkin algıları tespit edilmiştir.

Bu çalışmada bana sürekli destek olan danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Bahadır GÜLBAHAR'a minnet ve şükran duygularımı ifade ediyorum.

Tez değerlendirme jürisinde görev alıp tezin olgunlaşmasına önemli katkıları olan Prof. Dr. Sevim Nilay IŞIKSALAN ile Yrd. Doç. Dr. Murat ŞENGÜL'e ayrı ayrı şükranlarımı sunuyorum.

Uygulamalar sırasında anlayış gösteren ve işleri kolaylaştıran Türkçe öğretim merkezlerinin bütün yönetici ve öğretim elemanlarına teşekkür ediyorum.

Çok uzun süren bu tez çalışmasında, başından sonuna kadar beni destekleyip büyük sabır ve özveriyle her zaman yanımda olan eşim Behiye EKİCİ, çocuklarım Mehmet Furkan EKİCİ ve Musa EKİCİ'ye de şükranlarımı sunuyorum.

Hayatım boyunca maddî ve manevî olarak her zaman yanımda olan, bana sonsuz güven duyan, sevgi ve desteklerini her an hissettiren, bu güne gelmemde büyük pay sahibi olan anne ve babama da ne kadar teşekkür etsem azdır.

Kırşehir, 2018

Engin EKİCİ

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	i
BİLDİRİM.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xiii
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	4
1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	6
1.4. VARSAYIMLAR.....	7
1.5. TANIMLAR	7
BÖLÜM II.....	8
2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR	8
2.1. EĞİTİM	8
2.2. YÖNETİM.....	8
2.3. EĞİTİM YÖNETİMİ	9
2.4. OKUL	10
2.5. OKUL YÖNETİMİ	11
2.6. SINIF YÖNETİMİ	12
2.6.1. Sınıf Yönetimini Etkileyen Değişkenler	17

2.6.1.1. Uzak Çevre	17
2.6.1.2. Yakın Çevre.....	18
2.6.1.3. Aile	18
2.6.1.4. Okul	20
2.6.1.5. Öğrenci	21
2.6.1.6. Eğitim Yönetimi	22
2.6.1.7. Program	23
2.6.1.8. Sınıf İklimi.....	23
2.7. SINIF İKLİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER	26
2.7.1. Öğrenci	27
2.7.2. Sınıf İçi İletişim.....	29
2.7.3. Motivasyon.....	32
2.7.4. Sınıf ve Okulun Fizikî Yapısı.....	33
2.7.5. Eğitim Programı ve Öğretim Yöntemi	35
2.7.6. Öğretmen / Öğretim Görevlisi.....	36
2.8. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ	39
2.8.1. Türkçe Öğretim Merkezleri	39
2.8.2. Yabancılar Türkçe Öğretiminin Tarihçesi	42
2.9. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	46
2.9.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	46
2.9.2. Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	54
BÖLÜM III	57
3. YÖNTEM	57
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	57
3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ	57
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	59

3.3.1. Kişisel Bilgi Formları.....	59
3.3.2. Öğretim Elemanlarının Olumlu Sınıf İklimi Sağlama Yeterlikleri Ölçeği.....	60
3.4. VERİLERİN ANALİZİ.....	64
BÖLÜM IV.....	67
4. BULGULAR	67
BÖLÜM V	73
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	73
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	73
5.2. ÖNERİLER.....	77
KAYNAKÇA.....	79
EKLER.....	87
ÖZ GEÇMİŞ.....	97

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3.2.1. Öğretim Elemanlarının Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	57
Tablo 3.2.2. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	59
Tablo 3.3.2.1. Öğretim Elemanlarının Olumlu Sınıf İklimi Sağlama Yeterlikleri Ölçeğinin Geçerlik Çalışmasına İlişkin Türkçe Öğretim Merkezlerinde Öğrenim Gören Öğrencilerden Elde Edilen Verilere Ait Uyum İndeks Değerleri.....	61
Tablo 3.3.2.2. Öğretim Elemanlarının Olumlu Sınıf İklimi Sağlama Yeterlikleri Ölçeğine Ait Cronbach Alpha Güvenirlik Sonuçları.....	63
Tablo 3.4.1. Öğretim Elemanlarından ve Öğrencilerden Elde Edilen Puan Dağılımının Normallliğine İlişkin Kolmogorov-Smirnov Z Testi Sonuçları, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	64
Tablo 4.1. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Algılarına İlişkin Betimsel İstatistik (Ortalama, Standart Sapma, Minimum Değer ve Maksimum Değer) Sonuçları.....	67
Tablo 4.2. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları.....	67
Tablo 4.3. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları.....	68
Tablo 4.4. Öğrencilerin Öğrenim Düzeylerine Göre Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları.....	68
Tablo 4.5. Öğrencilerin Öğrenim Görecekları Eğitim Seviyesine Göre Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları....	69
Tablo 4.6. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	69
Tablo 4.7. Öğretim Elemanlarının Cinsiyetlerine Göre Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	70
Tablo 4.8. Öğretim Elemanlarının Medeni Durumlarına Göre Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	70

Tablo 4.9. Öğretim Elemanlarının Mezun Oldukları Fakülteye Göre Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	70
Tablo 4.10. Öğretim Elemanlarının Yaşlarına Göre Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	71
Tablo 4.11. Öğretim Elemanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	71
Tablo 4.12. Öğretim Elemanlarının MEB’de Öğretmenlik Tecrübelerine Göre Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	72
Tablo 4.13. Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	72

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.7.2.1. Eğitimde İletişim Süreci.....	29
Şekil 2.7.2.2. Sınıf İçinde Öğretmen – Öğrenci Etkileşimi.....	31
Şekil 3.3.2.1. Öğretim Elemanlarının Olumlu Sınıf İklimi Sağlama Yeterlikleri Ölçeğine İlişkin 1. Düzey Tek Faktörlü DFA Modeli.....	62
Şekil 3.4.1. Model Değerlendirmeye Yönelik Öneriler.....	66



SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar	Açıklamalar
AGFI	Adjusted Goodness of Fit Index
Akt.	Aktaran
CFI	Comparative Fit Index
Çev.	Çeviren
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
Ed.	Editör
GFI	Goodness of Fit Index
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
MS	Milattan Sonra
NFI	Normed Fit Index
NNFI	Non-normed Fit Index
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation
SPSS	Statistical Packages for the Social Sciences (Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi Yazılımı)
SRMR	Standardized Root Mean Square Residual
TDK	Türk Dil Kurumu
TÖMER	Türkçe Öğretim Merkezi
TÖP	Türkçe Öğretim Programı
vb.	ve benzeri
yy.	yüzyıl

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problemine, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, sınırlılıklarına ve tanımların/kavramların hangi anlamlarda kullanıldığına yönelik olarak bilgiler verilmektedir.

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Sınıf iklimi (sınıf atmosferi, sınıf ortamı), sınıfta daha ileri öğrenmelerin gerçekleşmesine olanak sağlayan sosyo-psikolojik bağlamdır. Sınıf iklimi, sınıftaki davranışlara ve öğrenmeye etki eden temel faktör olarak değerlendirilmektedir. Sınıf iklimini; sınıftaki güven ortamı, demokratik ilişkilerin değeri, ilişkilerin niteliği gibi unsurlar belirler (Can, 2010). Okulu geliştirmek için sınıflarda olumlu bir iklimin nasıl oluşturulması ve devam ettirilmesi gerektiğinin bilinmesi gerekmektedir (Adelman ve Taylor, 2005). Zira okulun gelişimi, büyük ölçüde öğrenci başarısına bağlıdır; öğrenci başarısını etkileyen en önemli unsurlardan biri de öğretimin gerçekleştirildiği sınıfların iklimleridir.

Sınıfların temel varlık nedeni, öğrenme-öğretme etkinlikleridir. Öyleyse öğrenme-öğretme etkinliklerinden azami verim elde edebilmek için sınıfta uygun bir ortamın oluşturulması gerekmektedir. Sınıf iklimi, öğrenme-öğretme etkinliklerinde verimliliğin, öğrenmenin düzeyini etkileyen başlıca değişkenlerdendir. Yüksek düzeyde öğrenmenin sağlanması için sınıfta öğrencilerin kendilerini güvende, rahat ve değerli hissetmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin böyle hissettikleri bir sınıf iklimi, olumlu bir sınıf iklimi şeklinde tanımlanabilir. Olumlu bir sınıf iklimi kendiliğinden oluşmaz; özellikle öğretmen ve öğrencilerin olumlu davranışları ile şekillenir. Olumlu bir sınıf iklimi, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimini sağlarken aynı zamanda çalışma ve öğrenme istekleri ile performanslarını da yükseltir. Olumlu bir sınıf ikliminin olduğu sınıflarda öğrenci başarısında yükselme, okula devamsızlıklarda ve sınıflardaki sorunlu davranış sayısında azalma ile öğrencilerin okula bağlılık düzeyinde yükselme gözlemlenebilmektedir (Kohen, 2006).

Öğrenmeyi etkileyen sınıf iklimi; eğitime, okula ve hayata ilişkin bakış açısında belirleyici olabilir. Sınıftaki olumsuz iklim, öğrencilerin öğrenme süreci yaşamalarını zorlaştırabilir (Özden, 2012: 52). Araştırmalar; sınıf ikliminin öğrencilerin öğrenme süreçlerinin dışında sorumluluk bilinçleri, davranışları, öz yeterlikleri, başarı durumları ile

sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde de etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Fraser, 1998; Freiberg, 1999).

Sınıf iklimi, öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimle, bu etkileşimin düzeyiyle ilgili bir kavramdır. Öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkinin niteliği, sınıf iklimini etkileyen en önemli değişkendir. Yalnızca öğrencilerle öğretmen arasındaki ilişkiler değil, öğrencilerin birbirleriyle ilişkileri de sınıf ikliminde belirleyicidir. Sınıf iklimini; sınıftaki öğrencilerin kişilik özellikleri, okula ve derslere yönelik tutum ve davranışları, ders çalışma ve dinleme alışkanlıkları, ailelerinden getirdikleri kültürel miras, öğrenciler arasındaki etkileşim, sınıfın fiziksel koşulları ve öğretmen-öğrenci etkileşimi oluşturur (Akınoğlu, 2004: 117).

Sınıfın iklimine etki eden değişkenlerin başlıcalarının öğrencilerin bireysel farklılıkları, öğretmenin tutum ve davranışları, fiziksel koşullar, kişiler arası ilişkilerin niteliği, öğrencilerin ve öğretmenin değer yargıları, öğretmenin sınıfı yönetme tarzı olduğu söylenebilir. Bu faktörler arasına öğrencilerin sınıf içindeki davranışları da dâhil edilebilir. Öğrenciler sınıf kurallarına uyuyor, birbirlerinin ve öğretmenlerinin haklarına riayet ediyor, görev ve sorumluklarını yerine getiriyor ve sorunlara sebep olmuyorsa olumlu bir sınıf iklimi oluşması için en önemli koşulun sağlandığını söylemek mümkün olacaktır. Sınıf kurallarının bütün öğrencileri bağladığı, öğrencinin kendisini ya da bir arkadaşını rahatsız eden davranışların gerçekleşmediği sınıfların huzurunun seviyesinin yükselme ihtimali artacaktır. Sınıfta karışıklık yoksa öğrenci davranışlarından kaynaklanan problemler yoksa öğrenme-öğretme etkinliklerine ayrılan süre sekteye uğramayacak, öğrencilerin dikkatleri dağılmayacak, kısacası verimli bir öğrenme-öğretme ortamı oluşacaktır.

Etkili bir sınıf yönetiminin kritik ögesi olan öğretmenin, sınıfta düzeni sağlayıp pozitif bir sınıf iklimi oluşturması, eğitimin başarıya ulaşması ve istenilen verimin elde edilebilmesi için bir gerekliliktir (İlgar, 2005). Sınıfta öğrenmeye uygun bir ortamın oluşturulup düzenlenmesinde öğretmenlere büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Bu sorumluluk öğretmenin etkin ve verimli bir sınıf için gerekli olan sınıf ilke ve yöntemlerini bilmesini zorunlu kılar (Akan, 2010: 14). Olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulmasında rol oynayan en önemli faktör şüphesiz ki öğretmenin sahip olduğu insani ve mesleki özellikleridir (Turan, 2008: 4).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, son yıllarda önemi gittikçe artan bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'nin siyasi, ekonomik ve sosyal alanlarda gelişen ve yükselen bir değer olması, Türkçeyi yabancılar tarafından öğrenilmek istenen bir dil hâline getirmiştir (Şahin, 2013: 434). Bu talebe cevap verebilmek amacıyla Türkiye'de 1950 yılından sonra üniversiteler bünyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ciddi biçimde ele alınmaya başlanmıştır. 1991 yılında hayata geçirilen “Türk Dünyası Öğrenci Projesi”, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin son yıllarda önem kazanmasını sağlayan projelerden biri olmuştur. Yabancı uyruklu öğrenciler, bu proje kapsamında öğrenim görmeleri (ortaöğrenim, lisans öğrenimi ve lisansüstü öğrenim) amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye'ye getirilmeye başlanmıştır. Projenin en önemli amaçları, bağımsızlığını yeni kazanmış Türk cumhuriyetleri ile Türk topluluklarındaki ve akraba topluluklardaki gençlere Türkiye Türkçesini öğretmek, Türk kültürü ve eğitim sistemini tanıtmak, Türkçenin ve Türk kültürünün yeni nesillere aktarılmasını ve Türkiye Türkçesinin yaygınlaşmasını sağlamaktır. Bu hedeflere ulaşılmasını sağlamak için 1984'te, Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde (Ankara Üniversitesi TÖMER: Türkiye genelindeki birçok Türkçe öğretim merkezi, kurumun amacını ifade eden TÖMER kısaltmasını kullanmaktadır.); Türkçe, sistemli bir biçimde yabancı dil olarak öğretilmeye başlanmıştır (Açık, 2008: 5). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi amacıyla Ankara Üniversitesi TÖMER'in yanı sıra özel ve resmî nitelikte TÖMER'ler kurulmuştur (Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi TÖMER, 2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini gerçekleştiren bu kurumlardaki öğrencilerin tamamı (çoğunluğu Türk cumhuriyetleri ile Asya ve Balkanlardaki Türk topluluklarından ve akraba topluluklardan gelen öğrenciler olmak üzere) yabancı uyrukludur.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini üstlenen yurt içi ve yurt dışı kurumlar arasında en önemlilerinin resmî üniversitelerin Türkçe öğretim merkezlerinin olduğu söylenebilir. Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenenlerin birçoğu, bu kurumlarda öğrenim görmektedirler. Ayrıca bu kurumlardaki Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili gelişme ve çalışmalar belirleyici olabilmekte, diğer kurumları etkileyebilmektedir.

Türkiye’deki resmî Türkçe öğretim merkezlerinin Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin 1991 yılında hayata geçirdiği “Türk Dünyası Öğrenci Projesi” nin lokomotifi oldukları, söz konusu projenin amaçlarına ulaşmasının büyük ölçüde bu kurumların Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmedeki başarılarına bağlı olduğu söylenebilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda olumlu iklimin sağlanması, öğretimin başarıya ulaşması açısından önemlidir. Bir başka ifadeyle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedeflere ulaşılmasını, öğretimde etkililiği ve verimliliği sağlayacak önemli etmenlerden biri sınıflarda oluşturulacak olumlu iklimdir. “Türk Dünyası Öğrenci Projesi” amaçlarına ulaşılabilmesinin Türkiye’deki resmî ve özel Türkçe öğretim merkezlerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki başarılarına, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki başarının ise büyük ölçüde sınıflarda sağlanacak olumlu iklime bağlı olduğu söylenebilir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde başı çeken kurumlar olmalarından dolayı özellikle Türkçe öğretim merkezlerindeki sınıflarda öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterlikleri ile ilgili mevcut durumun ortaya konması daha fazla önem arz etmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterlikleri ile ilgili mevcut durumun ortaya konmasıdır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi “Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterlikleri ne düzeydedir?” şeklindedir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterlikleri ile ilgili mevcut durumun ortaya konmasıdır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda olumlu bir sınıf ikliminin olması, öğretimin başarıya ulaşması açısından önemlidir. Bir başka ifadeyle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedeflere ulaşılmasını, öğretimde etkililiği ve verimliliği sağlayacak önemli etmenlerden biri sınıflarda oluşturulacak olumlu iklimdir. “Türk Dünyası Öğrenci Projesi” amaçlarına ulaşılabilmesinin Türkiye’deki resmî ve özel Türkçe öğretim merkezlerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki başarılarına, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki başarının ise büyük ölçüde sınıflarda sağlanacak olumlu iklime bağlı olduğu söylenebilir. Bu nedenle Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim

elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesi önem arz etmektedir.

Bu araştırmada ihtiyaç duyulan verilerin hangi değişkenler bağlamında toplanacağını gösteren alt problemler:

1. Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının ve öğrenim gören öğrencilerin öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine yönelik algıları ne düzeydedir?
2. Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının ve öğrenim gören öğrencilerin öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine yönelik algıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Türkçe öğretim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine yönelik algıları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?
4. Türkçe öğretim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine yönelik algıları arasında öğrenim düzeylerine göre anlamlı farklılık var mıdır?
5. Türkçe öğretim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine yönelik algıları arasında öğrenim görecekleri eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık var mıdır?
6. Türkçe öğretim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine yönelik algıları arasında yaşlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?
7. Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine yönelik algıları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?
8. Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine yönelik algıları arasında medeni durumlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?
9. Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine yönelik algıları arasında mezun oldukları fakülte türüne göre anlamlı farklılık var mıdır?

10. Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine yönelik algıları arasında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?

11. Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine yönelik algıları arasında mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?

12. Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine yönelik algıları arasında MEB’de öğretmenlik tecrübesi durumlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

13. Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine yönelik algıları arasında sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerinin incelenmesini konu edinen benzer çalışmalara rastlanmaması da temel alındığında; bu çalışmada Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerinin düzeyinin saptanması alanyazına ve araştırmacılara önemli veriler sunabilecek, başka araştırmalara alt yapı oluşturabilecektir. Böylece bu araştırma sonuçlarının; sınıf iklimi ile ilgili olarak yapılacak bilimsel çalışmalara kaynaklık etmesi ve destek sağlaması beklenmektedir.

Elde edilen bulgu ve sonuçlarla olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliliğinin öneminin arz edilmesi açısından uygulamacılara; yönetici, öğretim elemanı ve öğretmenlere, eğitim alanında görev yapan uzmanlara ve eğitim politikacılarına katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca elde edilen sonuçların öğretmenler ve uygulamaları ile ilgili yeni düşünce, tartışma ve araştırma konularının geliştirilmesine katkı sağlaması mümkün olabilecektir.

1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Bu araştırma, Selçuk Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi ve Ahi Evran Üniversitesi Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapmakta olan öğretim elemanları ve öğrencilerinden oluşturulan çalışma evreni ile sınırlıdır.

2. Araştırma, Selçuk Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi ve Ahi Evran Üniversitesi Türkçe

öğretim merkezlerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının ve öğrencilerinin ölçek sorularına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

3. Bu araştırmada 2016 – 2017 eğitim öğretim yılında görev yapan öğretim elemanlarının ve öğrencilerinin görüşleri incelenmiştir.

1.4. VARSAYIMLAR

Araştırmaya katılan öğretim elemanları ve öğrenciler, kendilerine uygulanan “Kişisel Bilgi Formu”, “Olumlu Sınıf İklimi Sağlama Yeterlikleri Ölçeği”ni samimi ve tarafsız olarak yanıtlamışlardır.

1.5. TANIMLAR

Öğretim Elemanı (Teaching Staff) : Üniversitelerde eğitim, öğretim faaliyetlerini yürüten kimse, akademisyen (TDK, 2017).

Sınıf (Class) : Öğrenciler ve öğretmenlerin, eğitsel hedeflere ulaşabilmek amacıyla, kendilerinde var olan ve çeşitli iletişim araçlarıyla sağladıkları bilgi ve yaşantıları, uygun bir düzenlenişle paylaştıkları ortamdır (Başar, 2001: 74).

Sınıf Yönetimi (Classroom Management) : Eğitim programı ve planı, öğretim yönetimi, eğitim etkinliği, teknoloji, zaman, mekan, öğretici ve öğrenci arasında etkili bir koordinasyon gerçekleştirerek, öğrenmeye elverişli bir iklim ve düzenin sağlanması ve sürdürülmesidir (Sarıtaş, 2005: 44).

Sınıf İklimi (Classroom Climate) : Sınıfı meydana getiren fiziksel düzenlemeler, psikolojik olaylar ve öğrencilerin duyuş ve değerlendirmelerine etki eden sosyal ve kültürel elemanların birbirleriyle etkileşiminin bir ürünü olarak tanımlanır. Sınıf iklimi, bir sınıfı diğer sınıflardan ayıran o sınıfa ait özelliklerin birleşimidir. Bir alaka kurmak gerekirse; bir insan için kişilik ne ise; sınıf için de iklim odur (Özden, 2012: 39).

TÖMER (Turkish Teaching Center) : Türkçe Öğretim Merkezi.

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde eğitim, yönetim, eğitim yönetimi, okul, okul yönetimi, sınıf yönetimi, sınıf yönetimini etkileyen değişkenler, sınıf iklimi, sınıf iklimini etkileyen faktörler ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi gibi konular açıklanmıştır.

2.1. EĞİTİM

Yeni doğan her birey ilk olarak temel ihtiyaçları olan konuşma, yürüme ve yemek yeme gibi becerileri öğrenir. Sonrasında okula başlar ve burada merkezi idare tarafından belirlenen bilgileri öğrenir. Bu bilgiler planlanmış ve istenen özelliklerdir. Bunun yanında her zaman planlanmış ve istenen özellikleri öğrenmediği durumlar da olabilir. Okuldaki ve çevresindeki bireylerle etkileşimi sonucu planlanmayan bilgi ve davranışları da edinebilir. Okul süreci bittikten sonra hem özel yaşamında hem de çalışma hayatında öğrenme devam etmektedir. Bu tür öğrenmelerde davranış değişikliğinin olması tasavvur edilmektedir. Kısaca öğrenme süreci, doğumdan ölüme kadar devam etmekte ve bu süreç eğitim olarak nitelendirilmektedir (Küçükahmet, 1999: 1-2).

Eğitim ana hatlarıyla üç temel ögeden oluşmaktadır. Bunlar öğrenci, öğretim programı ve öğretmen (öğretim elemanı). Eğer bu üç öge bir bütün haline getirilemezse, eğitim kendisinden beklenileni veremez. Eğitimde verimlilik gerçekleştirilemez (Yılman, 1992: 42).

Eğitim, yeni nesillerin toplum yaşamına hazırlanırken, gerekli bilgi, beceri, anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardımcı olma etkinliğidir. Eğitim, önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda bireyin davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler sistemidir (Karslı, 2007: 9).

Eğitim sözcüğünün farklı tanımlarının ortak tarafı; onun, davranış değiştirme, davranış oluşturma amaçlı etkinlikler bütünü olmasıdır (Başar, 2005: 3).

Eğitim bir sanattır. İnsanlar gereken ilgi ve özeni göstermezlerse, başarılı olmaları beklenmez (Rousseau, 2002: 21).

2.2. YÖNETİM

Yönetim, belirli amaçları, gayeleri gerçekleştirmek için bir araya gelmiş iki veya daha fazla kişinin ortaya koyduğu bir grup faaliyeti ya da bir sosyal olaydır (Eren, 2004: 1).

Yönetim; maksatların ortaya konulabilmesi için insanlar arasında işbirliği ve koordinasyonu sağlamak, insanları harekete geçirmek, yönlendirmektir. Yönetim, örgütün maksatlarını gerçekleştirmek için, insan ve madde kaynaklarını yönlendirir; bu kaynakları kullanır ve kontrol eder. Sınıf açısından düşünüldüğünde yönetim; sınıftaki insan kaynağı durumunda olan öğrenciler ile tüm araç-gereçleri, sınıfın maksatlarını gerçekleştirmek doğrultusunda harekete geçirmek olarak tanımlanabilir (Demirtaş, 2011: 7).

Yönetim; toplumsal ihtiyaçların bir kısmını karşılamak amacıyla kurulan bir örgütte, önceden belirlenmiş hedefleri gerçekleştirecek işleri yapmak için bir araya getirilen insan gücünü ve diğer kaynakları örgütleyip eşgüdümleyerek eyleme geçirme sürecidir (Başaran, 1984: 44).

Yönetimin özünde temel öge olarak insanı etkilemek yatar; yani herhangi bir yerde bulunan kişileri etkilemek için başvuru olan yaklaşımlar, o yerin yönetiminin özünü oluşturur. Nitekim sınıf yönetimi de büyük ölçüde sınıfta bulunan insanları etkilemeye dayalı bir etkinlik olarak görülebilir (Erdoğan, 2000: 1).

Yönetim; belirli birtakım maksatlara ulaşmak için başta insanlar olmak üzere parasal kaynakları, donanımı, demirbaşları, hammaddeleri, yardımcı malzemeleri ve zamanı birbiriyle uyumlu, verimli ve etkin kullanabilecek kararlar alma ve uygulatma süreçlerinin toplamıdır. Yönetim; planlama, örgütleme, liderlik ve kontrol fonksiyonları yardımıyla eldeki kaynakları etkin ve verimli bir biçimde değerlendirerek belirlenmiş gayelerine ulaşma sürecidir (Eren, 2003: 3-4).

Yönetim, bir amacı gerçekleştirmek için madde ve insan kaynaklarının koordinasyonunu gerçekleştirerek eyleme geçme sürecidir. Sınıf yönetimi ise, sınıfın amacını gerçekleştirmek için sınıfta bulunan öğretim kaynakları ile öğrencileri eşgüdümleyerek eyleme geçme sürecidir (Celep, 2000: 1).

2.3. EĞİTİM YÖNETİMİ

Eğitim yönetimi, yönetim biliminin alt dalı olmasının yanında, bir ülkenin eğitim sistemini bütünlük içinde analiz ve sentez etmeyi hedefleyen disiplinler arası bir bilim dalıdır (Taşdan ve Ertan Kantos, 2007: 9).

Eğitim örgütlerini belirlenen hedeflere ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır eğitim yönetimi (Taymaz, 2003: 20).

Okulların yönetimiyle kalmamış eğitimi yönetme düşüncesi, aynı zamanda sınıfların yönetimi de eğitim yönetiminin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Yönetim bilimi alanındaki çalışmalar, okul yönetimini ve sınıf yönetimini de etkilemiştir. Öğretmenin etkililiği sadece öğretim ile sınırlı bırakılmamış; öğretim ve yönetimin bütün halde düşünülmesi, öğretmen etkililiğinin temel bir ölçütü olarak görülmüştür (Çelik, 2005: 2).

Eğitim yönetimi; eğitimle ilgili kuruluş ve okulların hedeflerine ulaşabilmeleri amacıyla insan, para, araç-gereçlerin en etkili ve verimli biçimde yerleştirilmesini ya da kullanılmasını inceleyen bir bilim dalıdır. Eğitim yönetimi, yönetim biliminin bir alt dalıdır. Genel kavramlarını yöneticilikle ilgiliyse yönetim biliminden, özel kavramlarını kendi alanındaki yönetim uygulamalarından alır. Eğitim yönetimi bir toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamak için meydana getirilen eğitim sisteminin ve eğitim sisteminde yer alan bütün örgütlerin yönetimini kapsamaktadır. Eğitim kurumlarında yer alan eğitim programlarının etkili bir şekilde hayata geçirilmesi, öğretim hizmetleri, personel yönetimi, bütçe, bina, araç ve gereçlerin verimli bir şekilde kullanılması amacıyla yöntemler geliştirilir ve yönetim süreçlerinin etkili bir şekilde işletilmesi yolları aranır (İlgar, 2005: 14).

Eğitim Yönetimi, kamu yönetiminin özel bir alanı olarak görülebilir. Eğitim örgütleri, temsili siyasal organlar tarafından belirlenmiş olan eğitim politikaları çerçevesinde eğitim ve öğretim faaliyetleri gösterirler. Eğitim yönetimi ve onun bir alt basamağı olan okul yönetimi, devletin eğitim politikalarını ve yetkili organlarının bu politikalar doğrultusunda belirlediği genel ve özel eğitim amaçlarını yerine getirmekle yükümlüdür. Gerçekten de eğitim yönetimi ve onun daha dar bir alanda uygulanması olan okul yönetiminin temel hedefi; ilgili olduğu eğitim örgütünü, eğitim politikaları ve örgütün amaçları doğrultusunda yaşatmak, etkili bir biçimde işler durumda tutmaktır. Bunu yaparken; eğitim yöneticileri de insan ve madde kaynaklarının koordinasyonuna karar vermek, grup çabalarını yönlendirmek için genel yönetimin kuram, ilke, teknik ve yöntemlerinden yararlanır (Kaya, 1984: 36-37).

2.4. OKUL

Toplumlar kendilerine uygun insanı kendilerine ait eğitim süreci içinde yetiştirirler. Bu sebeple, onu tesadüflere bırakmamışlardır. İnsanlara birlikte yaşamanın gerektirdiği toplum bilincini vermek amacıyla eğitim sürecinin hedeflerini ve içeriğini belirlemiş,

eğitim sürecini kontrol altına almışlardır. Bunun neticesinde eğitim bir kamu hizmeti olarak kurumlaşmıştır. Bu kurumlar okullardır (Fidan, 2012: 6).

Okulları; birbirini tanımayan insanları, toplumla ilgili konular üzerinde çalışmak amacıyla bir araya toplayan kurumlar olarak tanımlayabiliriz (Gardner, 1991).

Sınıf yönetimini etkileyen öncelikli faktör, okulun bünyesindeki öğrenci sayısıdır. Araştırmalara göre küçük okullarda kişilerarası ilişkiler, öğrenci-öğretmen etkileşimi, program ve öğretim uygulamaları daha iyi devam ettirilebilmektedir. Ayrıca küçük okullarda ve sınıflarda öğrencinin başarısı ve gayretiyle birlikte öğretmenin morali de yüksek olmaktadır ve çok fazla disiplin problemi olmamaktadır. Okulun büyüklüğü neticesinde ortaya çıkan bütün bu sonuçlar sınıf yönetimi açısından da dikkate değerdir. Grubun büyüklüğünün artması üyelerin etkinliğini ve katılımını da azaltır. Büyük gruplarda kişiler, yapılan tartışmalardan daha az doyum sağlarlar. Bunun yanında küçük gruplarda da gruba olan bağlılık, üyelerin doyumu ve benlik saygıları daha yüksek olur. Küçük gruplarda bireyler yaptıkları işi daha anlamlı bulurlar, daha az devamsızlık yaparlar ve daha üretkendirler. Bu durumda, sınıf yönetimi açısından sınıfta bulunan öğrenci sayısının az olması gayet önemlidir. Sınıfın fiziksel ikliminin öğrencilerin davranışı ve güdüsü üzerinde önemli etkisi vardır. Etkili sınıf yönetimi, sınıfın fiziksel ikliminin düzenlenmesi ile başlar (Erden, 2005: 122).

2.5. OKUL YÖNETİMİ

Eğitim yönetiminin bir alt basamağı okul yönetimidir. Okul yönetimi, eğitim yönetiminin ilkelerinin ve metotlarının daha somut olarak eğitim kurumlarında uygulanmasıdır. Eğitim yönetimi, nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından oluşturuluyorsa okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından oluşturulmaktadır (Bursalıoğlu, 2000: 5).

Okuldaki madde ve insan kaynaklarının söz konusu hedefleri elde edecek şekilde harekete geçirilmesi ve koordinasyon sürecine de okul yönetimi denilmektedir (Türkmen, 2005: 51).

Kısacası okul yönetimi, okulu belirlenen hedeflere ulaştırmak üzere öğrenci, öğretmen, diğer personel gibi insan kaynakları ile okul binası, araç ve gereçler gibi maddi kaynakları bir araya toplayıp etkili bir biçimde kullanarak, önceden belirlenmiş politikaları ve alınan kararları uygulamaktır (Toprakçı, 2008: 10).

2.6. SINIF YÖNETİMİ

Öğrencilerin ve öğretmenlerin okulda geçirdikleri anlar hayatlarının büyük bir bölümünü içine almaktadır. Okulda geçirilen zamanın yaklaşık dört saati, ortak yaşam alanı olarak görülen sınıflarda geçmektedir. Sınıfta geçirilen zaman içerisinde, öğretmen ve öğrenciler önceden belirlenen hedefler doğrultusunda ve belirli programlar çerçevesinde bu ortak hayatın özneleri olarak çeşitli roller alırlar. Fakat sınıf içindeki hayatın önceden belirlenen hedefler doğrultusunda gerçekleşmesinden öncelikle olarak öğretmen sorumludur. Bu sorumluluk öğretmenin etkili bir sınıf yönetimiyle ilgili ilke ve metotları bilmesini önemli kılmaktadır (Aydın, 2009: 3).

Eğitim – öğretim sürecinin vazgeçilmezi, kısacası başarının kilit noktası sınıf yönetiminin bugüne kadar pek çok tanımı yapılmıştır. Bu tanımların bazıları şunlardır:

Lemlech'e göre sınıf yönetimi; sınıf anının, sınıf hayatının bir orkestra gibi yönetilmesidir. Buradan da anlaşılacağı üzere sınıf yönetimine özellikle çok değer verilmelidir. Çünkü sınıftaki kaynakların, insanların ve tabii ki zamanın yönetimi dikkat ve özen isteyen bir durumdur (Lemlech, 1988).

Sınıf yönetimi, etkili ve kaliteli bir eğitim iklimi meydana getirmeye dönük kurallar, kavramlar ve ilkeler dizgesidir (Aydın, 2009: 10).

Sınıf yönetimi, içinde öğrenmenin gerçekleştiği bir iklimin meydana getirilebilmesi için gerekli imkânların ve öğrenme düzeninin sağlanması, sürdürülmesidir (Başar, 2001: 4).

Sınıf yönetimi; uygun bir sınıf ikliminin sağlanması, sınıf kurallarının belirlenmesi, öğrenmenin ve zamanın etkili bir şekilde yönetilmesi ve öğrenenlerin davranışlarını kontrol ederek olumlu bir öğrenme ikliminin meydana getirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Çelik, 2005: 2).

Sınıf yönetimi, amaçlı bir faaliyetler dizgesidir. Öğretimi kolaylaştırmanın yanı sıra, öğretim zamanını arttırma, sıcak ve destekleyici bir sınıf iklimi meydana getirme ve koruma, öğrencilerin zarar verici davranışlarını önleme, istedik davranışların artması için uygun iklimi sağlama gibi amaçları gerçekleştirmeye yöneliktir (Sadık, 2000: 7).

Öğretmenin birçok rolü bulunmaktadır. Bu rollerden öğreticilik rolünün yanında yöneticilik rolünü de üstlenmesi ve yerine getirmesi gereklidir. Yönetim açısından sınıf ikliminde öğretmen, hedeflenen amaçlara ulaşabilmek için öğrencilerin çalışmasını ve

başarılı olmasını sağlayan, bu amaçla önemli görevler üstlenen kişidir. Eğitimin hedeflerine eriştirilebilmesi amacıyla sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın etkili ve verimli bir şekilde idare edilmesine sınıf yönetimi adı verilir (İlgar, 2005: 161).

Sınıf yönetimi; dersin hedeflerinin öğrencilerde gerçekleşmesi amacıyla öğrencilerin tahtaya bakma, öğretmenlerini dinleme, ders çalışma ve ödev yapma gibi dersin ve okulun kurallarına göre öğrencilerin davranmalarını sağlamaya zemin hazırlayacak şekilde öğrenci davranışlarını düzenleme ve kontrol etme işidir (Özyürek, 2001: 4).

Sınıf yönetimi; eğitim – öğretim sırasında, öğretmenin, öğrencilerini belli bazı kurallara ve kişisel eğitim anlayışına göre amaca kısa ve düzenli yoldan sağlıklı bir biçimde götürmesi anlamına gelir (Binbaşıoğlu, 1994: 229).

Sınıf yönetimi; öğretmenin öğrencilerde istenen davranış değişikliğini meydana getirme, uygun olmayan davranışları düzeltme, iyi bir iletişim ağı kurma ve geliştirme, sınıfta olumlu bir psiko-sosyal iletişim meydana getirme, etkili ve verimli bir organizasyon hazırlama ve zamanı etkili kullanma etkinliklerinin toplamı, sınıfta iletişimin ve ilişkilerin düzenlenmesi, öğrencilerin motive edilmesi olarak da tanımlanabilir (Ünal ve Ada, 2000: 25).

Yukarıdaki tanımlamalar ve açıklamalar incelendiğinde, sınıf yönetimi ile ilgili tanımlamalarda, bazı ortak özelliklerin bulunduğu ve sınıf yönetiminin kendine özgü bazı özelliklerinin olduğu görülmektedir. Bu tanımlara baktığımız zaman kısacası sınıf yönetiminin; öğrenci, öğretmen, güdüleme, yer, zaman, teknoloji gibi sınıfta yer alan etkenlerin sistemli ve bilinçli bir biçimde eşgüdümü sağlanarak öğrencilerin öğrenmelerini sağlayacak olumlu bir sınıf iklimi oluşturma gayreti olduğunu belirtebiliriz.

Eğitimin hedefleri çerçevesinde öğrencilerde istenen davranış değişikliklerinin meydana getirildiği ortamlar, okullar; dolayısıyla da eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü sınıf iklimleridir. Sınıf ikliminde gerçekleştirilen bütün eğitsel faaliyetler rastlantıdan uzak, belirli bir program, hedef ve plân doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Sınıf ikliminde gerçekleştirilen ve yürütülen bütün eğitim-öğretim faaliyetleri planlı ve düzenli bir öğrenme-öğretme sürecini gerekli kılabilir.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin olmazsa olmazını yani temelini meydana getiren iki öğeden birincisi öğretmen ise ikincisi öğrencidir. Öğretmen ve öğrenciler eğitim-öğretim faaliyetlerinin büyük bölümünü sınıf ikliminde beraber geçirirler, aynı havayı teneffüs

ederler, belirli bir hedef ve program doğrultusunda sınıftaki faaliyetlere katılırlar. Öğretmenler, haftanın belirli günlerinde bir arada bulundukları öğrenci grubunun, eğitim ve öğretimin hedefleri doğrultusunda bazı istenen davranışlar elde etmesinde rehberlik eder, onlara yol gösterirler.

Öğretmenin en önemli görevi öğrencilerde amaçlar doğrultusunda istendik davranış değişikliği meydana getirmektir. Ancak öğretmen bu temel görevini yerine getirirken, birtakım akademik olmayan işlerle de uğraşmak zorundadır. Bunları; derslere devam etmeyenleri belirleme, öğrencilerin sınıf içi etkinliklerini ve ödevlerini kontrol etme, öğretim materyallerini düzenleme, sınıftaki çalışma koşullarını geliştirme, öğretimi engelleyici etmenleri ortadan kaldırma olarak sıralayabiliriz. Sınıfta bu tür işlerin düzenlenmesi sınıf yönetimi olarak kabul görmektedir. Sınıfın iyi idare edilmesi, öğretmenlik rolünün ön plana çıkmasını ve öğretmenin grup dinamizmini bilmesinin gerekliliğini öngörür. Bu durumda öğretim ve yönetim birbiriyle bağlantılı olmalıdır (Demirel, 1999: 190).

Sınıfın iyi bir şekilde idare edilmesi, eğitim ve öğretim faaliyetlerinde başarılı olmak amacıyla ilk ve en önemli adım olarak görülmektedir. Öğretmen, sınıfta sadece öğretim yapan değil; bunun yanında onun görevleri arasında yönetmek, yönetilmek, yönetime katılmak, yönetimi desteklemek ve ileride yönetim görevlerinde bulunmak da vardır. Bu sebeple öğretmenin de liderlik rolü ön plana çıkmakta ve grup dinamizminin bilinmesi ve bu dinamizmden yararlanılması önem kazanmaktadır. Aynı zamanda yönetim ile öğretim, eğitimde ayrılmaz bir bütündür (İlgar, 2005: 161).

Sınıf yönetimi, öğrenci davranışlarını kısıtlama ve disipline etme faaliyeti değildir. Öğretmenin kendini sınıfta egemen kılması için bazı kural ve davranışları uygulama çalışması da değildir. Günümüzde sınıf yönetimi için sınıfta öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ikliminin meydana getirilmesi sürecidir, diyebiliriz. Sınıf yönetiminin başarılı bir şekilde ortaya konulabilmesi neticesinde bunun öğrenci başarısına da yansıdığı araştırmalarla belirtilmiştir. Sınıf yönetiminin etkili olduğu sınıflarda bütün faaliyetler amaçlıdır, düzenlidir ve demokratik disiplinin ortaya konduğu bir iklimde meydana getirilir.

Etkili bir sınıf yönetiminin en önemli öğelerinden biri olan öğretmenin, sınıfta düzeni sağlayıp olumlu bir sınıf iklimi meydana getirmesi, eğitimin başarıya ulaşması ve istenilen verimin elde edilebilmesi için bir zorunluluktur. Bu da sadece iyi bir sınıf yönetimi ile mümkündür. Sınıfın iyi bir şekilde idare edilmesi, eğitim ve öğretim

faaliyetlerinde başarılı olmak amacıyla ilk ve en önemli adım olarak görülmektedir (İlgar, 2005: 161).

Etkili bir sınıf yönetiminin öğelerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Öğrenci yüksek oranda anladığı ve kabul ettiği kurallara uymaya özen gösterir.
2. Öğrenci, ilgi ve kabiliyetine yönelik anlamlı etkinliklere düzenli olarak yönlendirildiğinde, disiplin sorunları en alt düzeye düşürülebilir.
3. Yönetim, kabul görmeyen davranışları olumsuz bir biçimde denetim altına almaktan çok, öğrencinin zamanını üretici etkinliklere yöneltmesini en üst düzeye çıkaracak bir yol takip etmelidir.
4. Öğretmenin hedefi, öğrencinin üzerinde bütünüyle kontrol kurmak değil; öğrencilerin kendi kendini kontrol etme yetilerini geliştirmesini sağlamak olmalıdır (Good ve Brophy, 1987).

Etkili, verimli ve başarılı bir öğrenme-öğretme ikliminin meydana getirilmesinde öğretmenlerin sahip oldukları sınıf yönetimi becerileri son derece önemlidir. Sınıfın iyi idare edilmesi öğretmenin yeterli düzeyde bilgi ve beceriyle donatılmış olmasına bağlıdır. Olumlu bir sınıf ikliminin meydana getirilmesinde rol oynayan en önemli faktör, şüphesiz ki öğretmenin sahip olduğu insanî ve meslekî özellikleridir. Öğretmenlik mesleğinde bulunması gereken nitelikleri taşımayan bir öğretmenin etkili sınıf yönetimi davranışları göstermesi beklenemez (Turan, 2008: 3).

Etkili bir sınıf yönetiminin temelleri; kişilere uygun sonuçları belirlemek, amaçları saptamak, davranışsal hedefleri ayarlamak, örgütleme, güdüleme, planlama, sonuçları değerlendirme ve öğrencilerdeki davranış değişikliklerini dikkate alarak hedeflerin ulaşılabilirlik derecesini belirlemedir. Bunları gerçekleştirmek amacıyla öğretmen, sınıfın yöneticisi olarak çok iyi derecede teknik bilgi, beceri, kavramsal ve sosyal yeterlikleri kazanmış olmalıdır (Ersan, 1993: 58).

Sınıf yönetimini eğer iyi diye betimlemek istiyorsak öğrencileri eğitim-öğretim hedeflerine yoğunlaşmış, bu hedeften ayrılmadan en iyi ve etkili bir şekilde bir sınıfın plânlanmış eğitim ve öğretim faaliyetlerinin devam ettirilmesi olarak açıklayabiliriz.

Sınıfı yönetmek demek, öğretim sürecini idare etmek demektir. Bu bakımdan sınıf yönetimi, öğretim ve yönetime ilişkin genel ilke ve kurallarının bütün hale getirilerek sınıf iklimine uyarlanması faaliyetidir. Sınıf yönetimi; öğrenme için öngörülen özel bir çevre

için gerekli imkân, ortam ve koşulların meydana getirilmesi kadar, sınıftaki her türlü kaynağın ve öğretim için belirlenen sürenin en etkin biçimde kullanılarak öğrenci davranışlarının değiştirilmesini de öngörmektedir (Uluğ, 1999: 219).

Sınıf yönetiminin amacı, öğretmenin eğitim – öğretim programına uygun bir şekilde planlandığı hedef davranışların, bireysel farklılıklara göre gerçekleştirmesini sağlamaktır. Bunun için sınıfın idarecisi olan öğretmen, öğretimi planlar; öğretime gereken kaynakları örgütler; öğrencilerin ve öğrenci kümelerinin arasında koordinasyonu sağlar; kendisi ile öğrencileri arasında ve öğrencilerin birbirleri ile iletişimi gerçekleştirir; öğretim etkinliklerini ve öğrencilerin öğrenmelerini kontrol eder; öğrencilerin öğrenme edimlerini ölçer ve değerlendirir. Kısaca öğretmen sınıfının eğitim – öğretim ve yönetim sorunlarını çözmeye vakit ayırır ve karşılaştığı öğrenme sorunlarının çözümlerine rehberlik eder (Başaran, 2005: 354).

Etkili bir sınıf yönetimi; sınıfta kuralların tespit edilmesi, geliştirilmesi, öğretmenin liderlik vasıfları, sınıfla iletişim, isteklendirme yönetimi, sınıf içinde zamanın kullanımı, sınıf organizasyonu ve öğrenme iklimi meydana getirme gibi çok geniş bir bilgi ve beceri alanını içerisine almaktadır (Arı ve Saban, 1999: 17).

Öğretmenler, sınıf iklimlerinde güzel ve etkili bir öğrenme iklimi meydana getirmeye ve sınıflarını istendik bir şekilde yönetmeye gayret gösterirler. Fakat bu her öğretmenin istenen bir sınıf yönetimi bilgi ve kabiliyetine sahip olduğunu göstermez ve bu anlama da gelmez. Çünkü sınıfta öğretmenin sınıfın iklimini öğrenmeye uygun bir şekilde hazır etmesi, eğitsel etkinlikleri plânlayıp uygulamaya koyması, her daim tetikte olması, bir taraftan dersini işlerken diğer taraftan da öğrenci davranışlarını kontrol altında bulundurması ve sınıfı etkili bir şekilde yönetmeye çalışması, sanıldığı kadar kolay bir iş değildir.

Sınıf yönetimi becerisine sahip olan bir öğretmen, sınıf yönetimi becerisinden uzak olan bir öğretmene kıyasla sınıf iklimini daha iyi düzenler ve koordine eder. Eğitim – öğretim aşamasında hem öğrencilerini daha iyi tanıma fırsatı olur hem de onları derse karşı daha güzel gayretlendirir ve isteklendirir. Öğrencileriyle iletişimini daha sağlıklı kurar, sınıfta zamanı daha uygun, etkili, verimli kullanır ve sınıfta meydana gelen olumsuz davranışları daha kolay bir şekilde kontrol altına alır.

Öğretmenlerin öğrenme – öğretme aşamasında gözlemledikleri problemlerin büyük bir çoğunluğunun sınıf yönetimi ile ilgili olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimi

öğretmenleri en çok uğraştıran ve zaman alan konuların başında gelmektedir. Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin en önemli problemleri arasında sınıftaki istenmedik, öğrenme iklimini bozan davranışlar yer almaktadır. Bu durum, sınıf iklimini olumsuz bir şekilde etkileyerek öğrenmeye ayrılan zamanın da azalmasına sebep olmaktadır. Öğretmenin en önemli görevlerinden bir tanesi de hem öğrencilerle sağlıklı bir iletişim kurarak sınıfta olumlu bir iklim meydana getirmek hem de akademik anlamda öğrencilerin iyi bir eğitim almalarını sağlamaktır. Bu da şüphesiz iyi bir sınıf yönetimi ile mümkün olmaktadır (Yılmaz, 2007: 45).

Sınıf yönetiminin başarılı bir biçimde gerçekleştirilmesi, öğretmenin insan ilişkileri alanında duyarlı ve bilgili olmasını ön plana çıkarmaktadır. Özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlerin, öğrencilerini çok sevmelerine karşın, sınıfta kontrolü sağlayamadıklarından şikâyetçi olmaları, sık gözlenen bir durumdur. Oysa bir öğretmenin yapması gereken ilk faaliyet, sınıfta eğitimin gerektirdiği fiziksel ve psikolojik iklimi sağlamaktır. Bunun için öğrencileri sevmek gereklidir. Ancak yeterli değildir. Sorun, insan ilişkileri biçiminin karmaşık ve çok boyutlu niteliğinden kaynaklanmaktadır. İnsanın davranışlarına, onun beklenti ve ihtiyaçları yön verir (Aydın, 2009: 2). Sınıf yönetiminin etkili bir şekilde sağlanmasında veya sağlanamamasında birtakım etkenler bulunmaktadır.

2.6.1. Sınıf Yönetimini Etkileyen Değişkenler

Okul içinde bulunduğu toplumla birlikte bir bütün olarak değerlendirilir. Okul; kanunlardan aldığı haklarla, çevrenin ve toplumun etkilerinin birbirine girdiği karmaşık bir yapıdır. Okul müdürleri ve öğretmenler tüm hak ve sorumluluklarını kanunlardan alırlar. Bu nedenle de tam anlamıyla bağımsız değildirler. Dolayısıyla öğretmenler ve sınıf ortaya çıkan tüm faktörlerden etkilenir.

Olumlu bir sınıf ikliminin meydana getirilmesinde birçok etken rol almaktadır. Öğretmenin sınıf yönetimini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen faktörleri; uzak çevre, yakın çevre, aile, okul, öğrenci, eğitim yönetimi, program ve sınıf iklimi olarak sıralamak mümkündür.

2.6.1.1. Uzak Çevre

Öğrenciler, internet veya televizyon vasıtasıyla diğer toplumların veya kendi toplumlarının yaşama biçimlerinin değişik taraflarını görüp örnek alabilirler ve sınıf içindeki hâl ve hareketlerini buna göre şekillendirebilirler. Öğretmen, bu farklılıkları olumlu hayat zenginliği meydana getirecek şekilde yönlendirmeli; kitle iletişim araçlarının

öğrenciler ve aileler tarafından bilinçli bir şekilde kullanılması konusunda çaba göstermelidir.

2.6.1.2. Yakın Çevre

Öğrencilerin içinde yer aldıkları en küçük topluluktan en büyük topluluğa kadar her şey; sınıf, okul, aile, akran grupları ve zamanlarının büyük çoğunluğunu geçirdikleri yerler sınıf yönetimine etkisi olan yakın çevre faktörleridir. Öğretmenlerin öğrencilerini çok iyi tanıyabilmeleri, onların davranışlarını doğru anlayabilmeleri ve bu yönde olumlu kararlar verebilmeleri için onların yakın çevrelerini tanımaları gerekmektedir. Bir yandan da öğretmen toplumu bir sınıf gibi kullanabilmelidir. Çevrede rastlanan olumsuz davranışların düzeltilmesi, sınıf etkinliklerinin çevreye taşınmasıyla başarılabileceği gibi çevrenin okula taşınmasıyla da gerçekleştirilebilir. Öğrencilerin hazırladığı etkinlikler, gösteriler sayesinde veliler ve çevre insanları olumlu davranış örnekleri ile eğitilebilir.

2.6.1.3. Aile

Eğitim, toplumun en küçük parçası olan ailede başlar. İnsanın kişiliği büyük oranda ailede şekillenir. Bunların sonradan değiştirilmesi çok zor olur. Doğrucu-yalancı, tembel-çalışkan, içine kapanık-girişken, bencil-diğercil bu tür ikilemlerin kazanımı ailede edinilir. Okulun bu tür edinilmiş davranışları sonradan değiştirmesi oldukça güçtür. Uygun olan çözüm ise önceden aileyi etkilemektedir. Ailedeki fert sayısı, öğrenci davranışının etkenlerinden sadece birisidir (Başar, 2001: 20). Günümüzde özellikle ülkemizin iç ve batı kesimlerinde ailelerin az çocuklu olmaları, çocukların kendini düşünen ve şımarık olmaları yönünde olumsuz etki yapabiliyor. Tam tersine kalabalık ailelerde ise çocuklarla ilgilenme oranı düşeceği için ailenin çocuk üzerinde etkisi azabilir. Çocuk sayısının fazla olması ailenin görevlerini tam olarak yerine getirmesini engelleyeceği için sınıfı da olumsuz etkileyebilir.

Ailenin yapısı, sosyoekonomik düzeyi, anne babanın eğitim durumu, ailenin büyüklüğü (çekirdek/büyük), aile bireyleri arasındaki ilişkiler, ailenin nasıl bir çevreye sahip olduğu gibi özellikler de sınıf yönetimini etkileyebilir (Çağlar, 2009: 65).

Anne babanın eğitim durumu, öğrenci davranışlarını etkileyebilmektedir. Eğitim düzeyi düşük olan, genellikle okulla ve öğretmenle fazla iletişim kurmayan, daha çok sorumluluğu okula ve öğretmene yükleyebilen ailelerin çocuklarının istenmeyen davranışlara yönelme eğilimi oldukça yüksektir. Tam tersine eğitim düzeyi yüksek olan aileler, çocuklarının eğitimiyle daha yakından ilgilenebilmektedir. Çocuğunun durumu ile

ilgili sürekli öğretmenleriyle iletişim halinde olmaktadır. Bu tür ailelerin çocuklarıyla sınıf ortamında fazla sorun yaşanmamaktadır. Anne ve babasının eğitim düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının olumsuz davranışlara yönelme olasılığı oldukça düşüktür.

Ailenin ekonomik düzeyinin de öğretmenin sınıfı etkili bir şekilde idare etmesinde belirleyici etkisi vardır. Ekonomik durumu iyi olmayan aileler, çocuklarının isteklerini yeterli oranda yerine getirememektedir. Aileler, ders materyallerini ve araç-gereçlerini elde etme noktasında birtakım sıkıntılar yaşamaktadırlar. Bu durumdan öğrenci olumsuz etkilenmekte ve birtakım istenmeyen davranışlara yönelebilmektedir.

Aile içi ilişkiler ve etkileşim biçimleri, ebeveynler arasındaki uyum, ebeveynlik rol algısı, anne veya babanın birini veya her ikisini kaybetme, anne ve babadan ayrı hayatını sürdürmesi, eşlerin ayrılması, bedensel kusurlar çocuğun okuldaki durumunu etkilemektedir (Sarıtış, 2005: 62). Bu sorunlar öğrencilerin psikolojisine doğrudan yansımakta, öğrencinin okulda ve sınıf ortamında farklı ve olumsuz davranışlara bürünmesine yol açmaktadır. Öğrencinin duygusal sorunlarının sonucunda sınıf içinde ders dinlememe, derslere karşı alakasızlık, isteksizlik ve dalgınlık gibi başarısını etkileyebilecek davranışlar meydana gelebilmektedir.

Çocuğun olumsuz davranışlar göstermesine neden olan bir diğer neden ise aile içi şiddettir. Aile içinde anne ve babanın birbirlerine veya çocuklarına gösterdikleri şiddet, çocuk üzerinde olumsuz izler bırakabilmektedir. Aile içinde şiddet yaşayan ya da şiddete tanık olan çocuğun başarısı ve davranışları olumsuz olarak etkilenmekte, çocuğun okula, arkadaşlarına ve öğretmenine karşı tavırları değişmektedir. Bunun doğal sonucu olarak çocuk, anne ve babasından gördüğü benzer tepkileri okulda arkadaşlarına veya öğretmenine göstermeye başlamaktadır (Yiğit ve Sadık, 2008: 34).

Aile baskısı da çocukları olumsuz etkileyebilmektedir. Anne - baba beklentileri, öğrencinin çaba ve gayretleri üzerinde önemli bir güç olmaktadır. Anne ve babanın beklentilerinin çok yüksek veya çok düşük olması, olumsuz neticeler ortaya çıkarabilmektedir. Anne ve babanın çocuğuyla gurur duyması, bunu belli etmesi, öğrenciyi başarıya isteklendirmektedir.

Bütün bu sayılan aile özellikleri göz önüne alındığında etkili bir sınıf yönetimi için öğretmene birtakım görevler düşmektedir: Okul yönetimiyle işbirliği yaparak aile eğitimi, aile katılımı etkinlikleri düzenleyebilir, öğrencinin ailesini her yönüyle tanımaya çalışabilir, öğrenci aileleriyle etkili iletişim kurabilir. Öğretmen aynı zamanda öğrenci için

iyi bir rehber olmalı ve öğrencileriyle iletişimi güçlü tutmalıdır.

2.6.1.4. Okul

Fert; aile üyeleriyle, çevresiyle, yaşlılarıyla ve internet, telefon gibi kitle iletişim araçlarıyla etkileşimde bulunurken birçok davranışı edinir ve yapar. Fakat bu öğrenilenler bir program dâhilinde olmadığı için gelişigüze'dir. Fert bu etkileşimleri sırasında toplumun kabul etmediği, onaylamayacağı, istenmedik davranışların yanı sıra sigara içme, alkol ve uyuşturucu madde kullanma, argo konuşma gibi istenmeyen davranışları da öğrenebilir, yapabilir. Oysa bilgi üretiminin ve birikimin hızla arttığı, kendini yetiştirmenin ve geliştirmenin önem kazandığı gelişmiş toplumlarda fertlerin belirli amaçlar doğrultusunda planlı ve programlı olarak yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu da sadece okullar ile mümkün olabilmektedir (Akar, 2007: 94).

Okul, sınıfın bir üst sistemidir; her özelliği ve durumu ile de sınıfı etkileyebilir. Sınıfı ve okulu birbirinden bağımsız düşünmek olanaksızdır. Okulda hâkim olan yönetim anlayışı ve bu yönetimin temelini oluşturan kültür, sınıf yönetimini de etkileyebilmektedir.

Okul yönetimin kalitesi de sınıf yönetimine etki eden bir unsurdur. Okulda imkân ve fırsatların meydana getirilmesi, kullanımı, dağıtımı, düzeni, okul yönetiminin kalitesine göre değişir ve bu kalite de sınıf yönetimini etkiler (Başar, 1999: 27).

Okulun en önemli özelliği, hammaddesinin toplumdan gelen ve tekrar topluma dönen insan oluşudur. Böylece okulun fert boyutu, kurum boyutundan daha duyarlı, etki alanı, yetki alanından daha geniştir. Okul ortamının sosyal bir sistem olarak kurulması ve çalışması gerekir ki davranış bilimleri ve insan ilişkilerinin yeri bu bakımdan önem taşır (Bursalıoğlu, 2000: 33).

Okulun bulunduğu yer ve çevre de sınıf yönetimine etki etmektedir. Okulun çevresinin gürültülü olması, sınıfların dışarıdan görülmesi, dışarının da sınıflardan görülmesi, okula ulaşımın nasıl gerçekleştiği olumsuz etkilere sebep olabilir. Bu açıdan bakıldığında zaman okul, sayılan bu olumsuzluklardan mümkün mertebede temizlenmelidir.

Okulun fizikî yapısı, görünüşü, kullanım durumu, sağlık şartlarına uygun olup olmaması da sınıf yönetimini etkiler. Temiz, sağlık kurallarına uyan bakımlı okullar, yalnız öğrencilerin moralini değil, davranış yapısını da etkiler. Okulun kalitesi ile öğrenci başarısı arasında ilişki tespit edilmiştir (Öner, 2001: 7).

Okulun öğrenci sayısı da sınıf yönetimini etkileyen bir unsurdur. Okuldaki öğrenci

sayısının fazla olması, öğretmen ve yöneticilerin öğrencileri yeterli oranda gözlemleyememesine dolayısıyla onların davranışlarını kontrol altında tutamamalarına sebep olmaktadır. Bu durumda öğrencilerin denetimi zor olmakta ve istenmeyen öğrenci davranışları meydana gelmektedir. Okuldaki öğrenci sayısının çoğalması bir çeşit disiplin sorunlarının da çoğalması demektir.

Okulun araç-gereç, materyal ve donanım durumunun yeterli olması ya da olmaması da sınıf yönetimini önemli ölçüde etkilemektedir. O gün derste kullanacağı araç gereci rahatlıkla okulunda bulabilen bir öğretmen, dersini güzel bir şekilde işleyebilecek, dersi sıkıcı olmaktan kurtaracaktır. Ancak derse girerken yanında bulundurması gereken bir materyali okulunda bulamayan öğretmen ise gergin olacak, ders sıkıcı ve çekilmez bir duruma gelecek. Dersi, dersin gerektirdiği materyalle işleyemeyen öğretmenin etkili sınıf yönetimi ara ara sekteye uğrayacaktır.

Bu açıdan bakıldığında olumlu bir sınıf iklimi için okul ortamı büyük önem taşımaktadır. Sınıf yönetiminin önemli bir değişkeni de öğrencidir.

2.6.1.5. Öğrenci

Eğitim ve öğretim dönemindeki insanın, bireyin adıdır, öğrenci. Öğrenci kavramını sadece öğrenen ya da bilgilenen bir birey olarak değil, genel manada eğitilmek istenen kişi olarak değerlendirebiliriz. Bu kavramla, öğrenci; eğitim süreci içerisinde, eğitim ve öğretim dönemini bütün olarak yaşayan ve bu yaşantı neticesinde bireysel, duygusal, devinişsel davranışlarının bir hedef doğrultusunda ve olumlu anlamda değiştirilmesi istenen bireydir (Topses, 2006: 13). Öğrenciler sınıftaki tüm etkinliklerin merkezi olarak kabul edilir. Eğitimin asıl amacı olan istendik davranış edindirme faaliyetleri öğrenciler üzerinde yoğunlaşmaktadır (Cerit, 2004: 84).

Aile içerisinde meydana gelen bazı sorunlardan ve problemlerden etkilenen, bu nedenle de kendi içinde birtakım sıkıntılar yaşayan öğrenci, okulun dolayısıyla da sınıf içi hayatının gerektirdiği bazı görevleri yeterince yerine getirememekte, bunun sonucunda da hem okula hem de sınıfa uyum sağlamakta zorluk yaşamaktadır. Bazı duygusal problemler yaşayan öğrenciler, içindeki fırtınaları ancak öğretmenlerinin ya da sınıf arkadaşlarının dikkatlerini çekerek dile getirmeye çalışırlar. Bu dikkat çekme davranışı, öğretmenin sınıf yönetimini olumsuz yönde etkilemektedir.

Sınıftaki her öğrenci birbirinden farklı özelliklere sahip birer bireydir. Özellikleri, gelişimleri, zihinsel aktiviteleri, sosyal gelişimleri farklıdır. Bu farklılık normaldir. Çünkü

her bir öğrenci farklı bir çevreden, farklı kültüre sahip, farklı anne babadan gelmektedir. Dolayısıyla geldikleri ortamın davranışlarını sınıf ortamına taşıyacaklardır. Bu durum da öğretmenin sınıf yönetiminde uygulayacağı stratejileri etkilemekte hatta zamanla geliştirmesine imkân sağlamaktadır (Gündüz, 2001: 31).

Sınıf yönetimini etkileyen unsurlardan bir tanesi de öğrencinin işitme yetersizliği ve görme bozukluğudur. Bu durum öğrenci davranışları üzerinde önemli oranda etkilidir. Çünkü öğretmenin anlattıklarını, söylediklerini yeterince duyamayan ya da tahtaya yazılanları, yansıtılanları, tahtada gösterilenleri iyi göremeyen bir öğrencinin istedik davranışları göstermesi oldukça güçtür. Bu nedenle öğretmenin işitmesi zayıf ya da görmesi yetersiz öğrencileri ön sıralara oturtması, aileleriyle bu konuda iletişime geçmesi ve bu öğrencileri de eğitim-öğretim sürecine dâhil etmesi başarılı bir sınıf yönetimi için zorunluluktur.

Öğrencinin kalıcı bir rahatsızlığının bulunması, bedenen bir özrünün olması, yaşlılarından farklı gelişim özelliklerine sahip olması, yapmak istediklerine fiziksel durumunun müsaade etmemesi, akranları arasında yeterli ilgi, alakayı görememesi ve alay konusu olması sınıfta istenmeyen davranışlar göstermesine neden olur ki bu durum da sınıf yönetimini olumsuz yönde etkiler (Dağdelen, 1999: 33).

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler de sınıf yönetimini etkileyen önemli faktörlerden bir tanesidir. Öğretmen sınıf ortamında bu üstün zekâlı ve engelli öğrencileri tanımalı, aileleri ile işbirliği yapmalı, bireyselleştirilmiş eğitim programları uygulamalı ve özel eğitim ihtiyacını karşılamalı ki etkili bir sınıf yönetimini gerçekleştirebilir (Yolcu, 2010: 27).

Öğretmenler, öğrencilerini her yönüyle iyi tanımalıdırlar. Derste ya da ders dışı faaliyetlerde çocuklar fazla zorlanmamalı ve öğrencinin durumuna göre öğretmen beklenti içinde olmalıdır. Ders içinde ya da ders dışında öğrencilerin yapısal ve duygusal farklılıkları öğretmen tarafından iyi gözlemlenip, gerektiğinde bireye göre bir yaklaşım metodu sergilenebilmelidir (Boz, 2003: 71-72).

2.6.1.6. Eğitim Yönetimi

Eğitim yönetimi; toplumdaki gereksinimleri, özellikle eğitimin ihtiyaçlarını tedarik etmek gayesiyle meydana gelen eğitim ordusunun önceden saptanan amaçlarını gerçekleştirebilmek için etkili bir şekilde işletme, geliştirme ve yenileştirme hareketidir (Başaran, 1993: 12). Eğitim yönetimi sürecinin en etkili, ilk ve temel aşaması sınıf

yönetimidir. Sınıf, eğitimde en önemli aşamalardan bir tanesidir; öğretmenin öğrencisiyle yüz yüze olduğu, paylaşımlarını geçirdiği, kazanımlarını elde ettiği bir iklimdir. Eğitim için lazım olan ilk kaynaklar; öğrenci, öğretmen, program, materyaller sınıfın içindedir. Bu doğrultuda eğitim yönetiminin başarısı ve kalitesi yüksek oranda sınıf yönetiminin başarısı ve kalitesine bağlıdır (Başar, 1999: 13).

Sınıf yönetimine tesir eden kararların büyük bir bölümü okul yönetimi tarafından alınmaktadır ve sınıf yönetiminin okul yönetiminden ayrı ve bağımsız olarak düşünülmemesi gerekir (Aydın, 2006: 22).

2.6.1.7. Program

Okul içerisinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü en önemli merkez sınıflardır. Sınıf yönetiminde de eğitim faaliyetlerinin istendik şekilde uygulanmasında ve verim alınmasında en önemli unsurlardan bir tanesi programdır. Program, belirlenmiş öğrencileri, belirlenmiş bir vakit dilimi içerisinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim hallerinin tamamıdır (Ertürk, 1991: 14).

Okulda öğrencilere istendik davranışları kazandırmaya dönük bütün faaliyetler, eğitim programları dikkate alınarak tertiplenir. Hedef, eğitim durumlarının içeriği ve değerlendirme ögeleri arasında iyi bir birliktelik sağlamayan, öğrencilerin beklentilerine, ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermeyen, fonksiyonu olmayan, esneklik özelliği bulunmayan, öğretmenlere rehberlik etmeyen, uygulanması sıkıntılı ve bilimden uzak eğitim programlarıyla öğrencilere istenen davranışlar kazandırılmaz (Sarıtaş, 2005: 76). Eğitim programı ne kazanımlar listesidir ne de öğretmenin uyması gerektiği düşünülüp eline verilen basılı bir kitaptır. Eğitim programı, belirli bir sınıflandırma içerisinde tertiplenen kazanımları, bu kazanımların neticesi olan davranışların gerçekleşmesi için gereken içeriği uygulamada kullanılan yöntemleri, değerlendirmeyi, kazanımları destekleyen kulüp faaliyetlerini ve ders dışı etkinlikleri içerir (Varış, 1998: 18-22).

Öğretmenlerin verilmesi gereken kazanımları ve etkinlikleri, belirlenen program içerisinde gerçekleştirmelerinin bir zorunluluğu olmasının yanında eğitim-öğretim etkinliklerinin daha işlevsel olması bakımından da önemlidir. Programın iyi hazırlanması sınıfın etkili yönetimi açısından da faydalı olacaktır.

2.6.1.8. Sınıf İklimi

Sınıf iklimi; zaman zaman öğrenme çevresi, bazı kaynaklarda sınıf atmosferi, bazı kaynaklarda sınıf ortamı gibi kavramlar yerine kullanılabilen karmaşık bir kavramdır

(Adelman ve Taylor, 1997, Freiberg, 1999). Sınıflar birer kara kutuya teşbih edilmiş ve sınıflarda olup bitenler çerçevesinde hiç durulmamıştır. Ancak, 1970’lerden başlayarak bu durum aşılmaya başlanmıştır. Bu doğrultuda sınıf iklimi, sınıf yaşamı, sınıf atmosferi gibi kavramlarla da dile getirilen sınıf çevresi, dikkat çeken önemli öğretim konularından biri haline gelmiştir (Açıkgöz, 2003: 144). Literatürde sınıf “iklimi”, “atmosferi”, “eğitim ortamı”, “çevresi”, “öğrenme-öğretme süreci” olarak adlandırılan, çoğu kez birbirlerinin yerine anlamdaş olarak kullanılan kavramları, biz bu çalışmamızda sınıf iklimi olarak nitelendirerek kullanacağız.

Son yıllarda eğitimcilerin ve araştırmacıların olumlu sınıf ikliminin nasıl meydana getirilebileceği ve devam ettirilebileceği konusuna giderek daha çok önem verdikleri görülmektedir. Sınıf ikliminin sadece akademik başarının arttırılmasında değil; güvenli bir eğitim-öğretim ortamının meydana getirilmesinde, iyi bir şekilde tanımlanmış davranış ölçütlerinin meydana getirilmesinde, şiddet ve şiddet içerikli davranışların azaltılmasında, yardım etme davranışının geliştirilmesinde, sosyal ve duygusal ilerlemenin sağlanmasında, öğrenciler-öğretmenler arasında işbirliğine dayalı ilişkilerin ilerletilmesinde önemli bir etkiye sahip olacağı tartışılmaktadır. Bu yönleriyle, olumlu sınıf ikliminin, öğrencilerin gelişimi için risk faktörlerini azaltıcı; koruyucu faktörleri ise arttırıcı bir özelliğe sahip olabileceği düşünülmektedir.

Sınıf iklimi kavramı ve bu kavramın tanımı ile ilgili alanyazında pek çok görüş belirtilmiştir. Sınıf iklimi; sınıfı meydana getiren fiziksel düzenlemeler, psikolojik olgular ve öğrencilerin görüş ve değerlendirmelerini etkileyen sosyal ve kültürel öğelerin birleşiminin bir neticesidir (Özden, 2012: 39). Sınıf iklimi; öğrenme-öğretme faaliyetlerinin meydana geldiği, paydaşların birbiriyle alış veriş içinde olduğu, kendine ait havası ve ortamı olan sosyal bir çevredir (Çalık, 2011: 2).

Sınıf, öğrenciler için etkileşimi olan bir ortamdır. Sınıf ikliminde, öğrenciler tarafından meydana getirilen ve onların davranışlarını şekillendiren ortak bir yaşamın paylaşıldığı gözlenmektedir. Öğrencilerin kendi içlerinde ve derslerine katılan öğretmen veya öğretim elemanlarıyla ilişkileri sınıfta belli bir iklim meydana getirir. Bu psikolojik iklim, sosyal iklim, sınıf iklimi, sınıf çevresi, sınıf atmosferi gibi farklı isimlendirmeler altında sınıfta etki eden sınıf şartlarını nitelendirir (Bilgiç, 2009: 27).

Sınıf iklimi; sınıfın düzeni, öğrencilerin sınıf içerisindeki hal ve hareketleri, öğretmenin tavırları, yaklaşımı, davranışları ve sınıf ortamındaki ilişkiler toplamıdır.

Öğrenci için okul hayatındaki en önemli öge sınıftır. Öğrenme faaliyetleri, öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin tamamı kısacası eğitim-öğretim faaliyetlerinin tamamı, sınıf ikliminde gerçekleşir. Yani sınıf ikliminin olumlu olarak gelişmesi, bu ilişkilerin, öğrenme durumunun pozitif yönde gelişmesine büyük katkı sağlayacaktır (Erdoğan, 2009: 22). Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin verimli olması ve istenilir düzeyde gerçekleşmesi, gerek öğrenciler arasında gerekse öğrenci ve öğretmenler arasında uyumlu, sıkıntısı olmayan bir ilişkinin kurulmasına, güzel bir sosyal iklimin meydana getirilmesine bağlıdır. Sınıf bireyleri arasındaki ilişki, o sınıfın öğrenme iklimini meydana getirir (Memişoğlu, 2005: 102).

Sınıftaki öğrencilerin kişilik yapıları, okula, derslerine yönelik tavır ve davranışları, ders çalışma ve dinleme alışkanlıkları, kendi milletlerinden getirdikleri kültür, öğrenciler arasındaki paylaşım, sınıfın fiziksel şartları ve öğretim görevlilerinin öğrencilerle etkileşimi bir bütün olarak bize sınıf iklimini meydana getirir (Akınoğlu, 2004: 113).

Sınıfın iklimi; öğrenmemize, okul hayatımıza, gündelik yaşamımıza, eğitim hayatımıza dair görüşümüze yön verebilmektedir. Bu süreçte bir öğrenciyi yaşadığı ortamdan soyutlayamayız. Öğretim süreci içinde bulunduğu iklimden etkilendiği için öğrenciler sınıftaki olumsuz iklime rağmen bir öğrenme süreci yaşayamaz (Özden, 2012: 40).

Araştırmalar istenen iletişimin sağlandığı, başarının özendirildiği, birlik ve beraberlik duygusunun hâkim olduğu ortamlardaki öğrencilerin; katı kuralların olduğu, başarının önemsenmediği, soğuk ortamlardaki öğrencilere kıyasla daha başarılı olduklarını meydana çıkarmaktadır. Bununla birlikte olumlu sınıf iklimine sahip ortamlarda eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdüren öğrencilerde devamsızlık sorunu, problem çıkarma ihtimali azalır ve okula olan ilgileri artar (Özden, 2012: 42).

Borich (1996) sınıflarda egemen olan sınıf iklimine ilişkin üç tip tanımlamaktadır: 1. rekabetçi etkinlikler, 2. işbirlikçi etkinlikler, 3. bireysel etkinlikler. Bir numaralı yani rekabetçi sınıf ikliminde öğrenciler, öğretmenlerinin belirlediği kurallar içerisinde kendi içlerinde doğru cevabı belirlemek adına yarışırlar. Öğrencilere hiçbir alternatif ve yetki sunulmaz. Öğretmen sınıfı idare eder, sunumları gerçekleştirir ve ders araç gereçlerini yönetir ve öğrencilerin sorularının doğru olup olmadığını değerlendirir (Muijs ve Reynolds, 2001: 61). Bu tür sınıf ikliminde grup çalışmaları yapılır. Aralarında rekabet vardır. Öğretmen doğru cevap verenleri ödüllendirir; fakat bu şekildeki bir ortam işbirliği

becerisinin gelişmesini engeller.

İkinci sınıf iklimi olan işbirlikçi sınıf ikliminde ise öğrenciler öğretmenin önderliğinde çalışmalarını yaparlar. Kendi düşüncelerini belirtebilir ve tartışabilirler. Bu durumda öğretmen ise öğrencilerinin eksiklerini tamamlayarak ve hatalarını düzelterek onları cesaretlendirir. İşbirlikçi sınıf ikliminde öğrencilerin katılımlarına değer verilmiş ve öğrenciler sınıf içerisinde söz sahibi olmaya başlamışlardır. İşbirlikçi sınıf iklimi öğrencilerin işbirliği becerilerinin gelişmesine katkı sunabilir. Bu durum ise öğrencinin ilerleyen yaşamında başarılı olmasını sağlayabilir. Bu sınıf ikliminde öğrenciler birlikte çalışmalar gerçekleştirebilirler. Bu iklimin olumsuz tarafı ise grup içinde bir ya da iki öğrencinin diğerlerine oranla baskın gelmesi neticesinde bütün sorumluluklar, bu iki öğrenciye yüklenerek diğer öğrencilerin pasif rol almasına sebep olabilir (Muijs ve Reynolds, 2001: 62). İşbirlikçi sınıf iklimi iyi yönetilemez ve güzel bir şekilde rehberliği yapılamaz ise istenen başarı elde edilemez.

Üçüncü tip sınıf iklimi olan bireysel etkinlikler de ise öğrenci kendi çalışmalarından ve yaptıklarından sorumludur. Bu sınıf ikliminde öğretmen rehberliğinde öğrenciler çalışmalarının gereklerini yerine getirirler. Öğrencilerin yanlışları dikkate alınmadan yanıt vermeye teşvik edilirler. Grup çalışmalarında öğrenciler kendi ödevlerini öğretmenlerinin etkisi olmadan yaparlar. Bu sınıf iklimin olumlu yönleri ise öğrencilerin kendi seviyelerinde kimsenin müdahalesi olmadan kendilerini yetiştirecek şekilde çalışmalarınıdır. Bu durum öğrencilerin kendilerinin çalışmasını ilerletir ve kendi sorunlarını çözmelerini sağlar. Olumsuz tarafı ise işbirlikçi davranışın gelişmemesi ve daha çok bireyselliğe yönlendirmesidir (Muijs ve Reynolds, 2001: 63).

Etkili ve olumlu bir sınıf ikliminin meydana getirilmesinde birçok etkenin birlikte ele alınması ve değerlendirilmesi gerekmektedir.

2.7. SINIF İKLİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Sınıf iklimi; fiziksel, psiko-sosyal ve kültürel öğelerin etkileşimlerinin bir sonucudur. Sınıf iklimi üzerine yapılan çalışmalar neticesinde belirlenen bu öğeler, öğrencilerin kendini bulduğu, kendini yetiştirdiği ve geliştirdiği, öğrenmenin zevkli, eğlenceli bir hâl almasına yardımcı olabilecek faktörlerdir. Olumlu sınıf ikliminin faktörleri olarak aşağıdaki öğeler sıralanabilir:

1. Öğrenci
2. Sınıf İçi İletişim

3. Motivasyon
- 4.Sınıf ve Okulun Fizikî Yapısı
5. Eğitim Programı ve Öğretim Yöntemi
6. Öğretmen/Öğretim Görevlisi

2.7.1. Öğrenci

Öğrenci, eğitim ve öğretim almak isteyen, eğitim ve öğretim ihtiyacını karşılamak için örgün ve yaygın eğitim kurumlarından faydalanan kişidir (Kıncal, 2005: 162).

Öğrenci, eğitim-öğretim sürecinin temelinde yer alan eğitim sisteminin hem temel taşlarından biri hem de aktif bir ögesidir. Kısacası öğrenci eğitim sisteminin merkezindedir. Öğrenci olmayan eğitim sisteminin döngüsünde büyük bir eksiklik var demektir.

Eğitim, eğitim verilen bireyi tanımakla başlar. Çünkü öğrenciler arasında pek çok farklılıklar vardır. Bunları genel olarak dile getirecek olursak sosyo-ekonomik ve psikolojik faktörler, kültürel değerler olarak belirtebiliriz. Özelde ise ülkelerinin, milletlerinin farklı olması, gelir düzeyi, inançları, değerleri, çocuk sayısı, ailelerinin eğitim seviyesi, anne-babanın mesleği, çocuğa ve okula karşı tutumları, eğitime verilen önem, çocuğun cinsiyeti, zekâsı, yetenekleri, yaşı ve fiziksel özellikleri olabilir (Dönmez, 2011: 59).

Belirtilen bu özelliklerin bir neticesi olan farklı özelliklerle sınıfa gelen öğrencilerin davranışlarında, kendilerini ifadelerinde, olaya bakışlarında çeşitli farklılıklar olabilir. Sınıfın yöneticisi olan öğretmenler, sayılan bu farklı özellikleri eğitime bir engel olarak değil, aksine bir zenginlik olarak görmeli ve bu zenginlikten eğitim amaçları doğrultusunda en üst seviyede yararlanarak ortak değer ve davranışlar meydana getirmeye çalışmalıdır (Dönmez, 2011: 59).

Öğretmen, öğrencilerini kendini başkasının yerine koyma davranışı ile de tanıyabilir. Bu metodun hudutlarını bilmelidir. Öğrenciyi tanımanın bir başka yolu da sınıf ortamında nelerin olup bittiğini bilmek ve bunlara karşı gerekli duyarlılığı göstermektir. Öğretmen sınıf ortamını sürekli takip etmeli, öğrenci davranışlarını anlamaya çalışmalı, bu davranışların sebeplerini tespit etmelidir. Bu konuda öğrencilerle ilgili detaylı notlar tutularak değerlendirme yapılabilir (Başar, 2001: 130).

Öğrenciler, kendilerini cesaretlendiren, derse motive olabilecekleri sınıf ortamını arzu etmektedirler. Öğretmenler, öğrencilerine başaramamaktan korkmamayı belirterek onları cesaretlendirmelidir. Öğretmen, öğrencilerini cesaretlendirirken onların olumlu davranışlarını pekiştirmelidir. Olumsuz davranışlar üzerinde cesaretlendirmeye gitmemelidir. Herkesin hata yapabileceği, önemli olanın bu hatayı bir daha tekrar etmemek olduğu belirtilmeli ve sık sık vurgulanmalıdır. Öğrenciler; yanlış yapmamak, kötü duruma düşmemek, gülünç sözler sarf etmemek için sınıfta konuşmaktan kaçınabilirler. Bu durumu önlemek için öğretmen, öğrenciden mükemmellik beklentisi içinde olmamalı, olumlu dönütler vererek öğrencinin motivasyonunu arttırmalı ve iç doyumunu geliştirmelidir. Sıcak, içten, candan ve samimi bir ortam meydana getiren öğretmen, öğrencileri ile daha güzel, daha rahat etkileşim içinde olabilir. Böyle bir ortam her günü güzel ve anlamlı kılar (Çelik, 2005: 41).

Öğretim amaçlarına ulaşabilmek için istenen öğrenme iklimi meydana getirmenin zorunluluğu inkâr edilemez; fakat istenen öğrenme ikliminin meydana getirilmesi yeterli değildir. Meydana getirilen bu iklimin korunması ve yönetilmesi de önemlidir.

Her öğrenci kendi âleminde değerlendirilmesi gereken tek ve benzeri olmayan bir bireydir (Aydın, 2006: 21). Öğrenciler, okuldan okula farklı özellikler ve gelişmeler gösterebilmektedir. Bir okulda ilerleme kaydeden, başarı sağlayan bir öğrenci; aynı başarıyı başka bir okulda yakalayamayabilir. Fakat başarı değişkenliğindeki en önemli sıkıntı, bu değişimin okul süreçlerine etki edip etmediği veya bu değişimin öğrencinin aynı giriş özelliklerindeki farklılıklarla tamamıyla izah edilip edilmeyeceğidir. Öğrencinin performansında okullar arasında ciddi değişimler olursa, o zaman çoğu okulda öğrenci performansını iyileştirmek mümkün olmaktadır (Celep, 2000: 5).

Öğrenciler, derse motive oldukları ve aktif olarak derse katılmalarını isteklendiren sınıf iklimlerini tercih ederler. Öğretmenler öğrencilerine başarısız olmaktan korkmamayı belirterek onları cesaretlendirmelidir. Öğretmen, öğrencilerini cesaretlendirirken örnek olabilecek olumlu davranışları cesaretlendirmelidir. Hepimizin her zaman hata yapabileceği, önemli olanın yapılan bu hatalardan ders almak olduğu fikri her fırsatta belirtilmeli, olumsuz söz veya davranışlardan kaçınılmalıdır. Öğrenciler, diğer arkadaşlarına mahcup olmamak için sınıfta konuşmak istemeyebilirler. Bu durumu önlemek için öğretmen, mükemmellik aramamalı, olumlu pekiştireçler kullanarak öz doyumunu geliştirmelidir. Sıcak, samimi, içten bir iklim meydana getirebilen öğretmenler, öğrencileri ile daha güzel ve daha rahat etkileşim içinde olabilmektedir. Böyle bir iklim her

günü farklılaştırabilmektedir (Başar, 2001: 87; Çelik, 2005: 41).

Farklı ülkelerden, farklı kültürlerden gelip bir arada öğretim gören öğrencilerin çeşitli durumları algılamaları ve bunlara karşı tepkileri de farklı olur. Bu farklar, eğitsel amaçlara uymayan davranışlara sebep olabilir. Anlayışın çeşitli olması, zaman içerisinde eğitim programının benzerliği ile en az seviyeye indirilebilir.

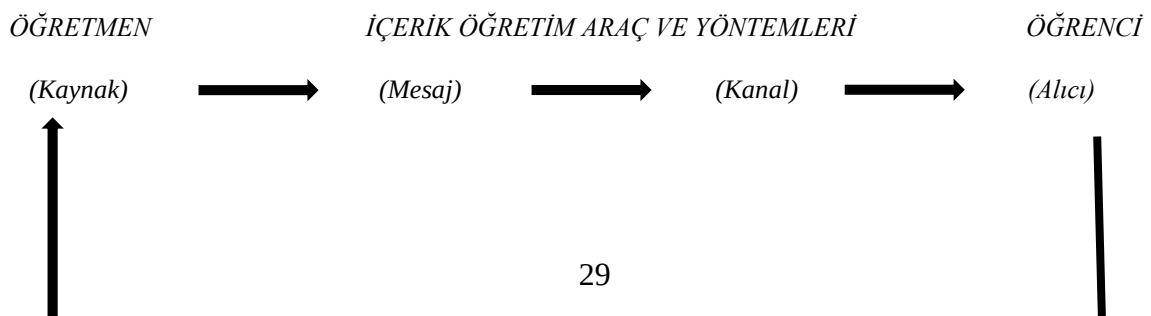
Sınıf ikliminin en önemli değişkenleri arasında sayılan öğrenciler kadar bir diğer önemli değişken de sınıf içi iletişimdir.

2.7.2. Sınıf İçi İletişim

Öğrenciler ve öğretmenler arasındaki sıcak ve güven veren bir ilişki sınıf ikliminin en önemli değişkenleri içerisinde yer almaktadır. Öğretmenin sınıfına güler yüzle girmesi, öğrencilere isimleri ile hitap etmesi, öğrencilerin kolaylıkla öğretmenleriyle iletişim kurabilmeleri, öğrencilerin sınıfta öğretmenin görüşüyle ters düşebilecek alternatif görüşler belirtebilmeleri samimi ve güven veren öğretmen-öğrenci ilişkilerinin göstergeleri arasında sayılabilir (Özden, 2012: 46).

Sınıf iklimi üzerine bugüne değin pek çok araştırma yapılmış; bu araştırmalar öğretmen, öğrenci ilişkileri ve ders dışı etkinliklerin sınıfa ait değerlerin kabullenilmesindeki önemine işaret etmektedirler. Öğretmenin öğrencileriyle iyi bir iletişim sağlamadan bilgiyi vermesi ve ezberletmesi mümkün olabilir; ama önem verilen değerleri öğrencilere benimsetmesi mümkün değildir. İnsana, eğitime, çevreye, hayata ilişkin değerlerin benimsetilmesi ancak iyi bir iletişim köprüsü sağlandıktan sonra gerçekleştirilebilir (Özden, 2012: 46).

Eğitim, iletişimle meydana gelir. İletişim olmadan eğitim düşünülemez. Eğitimin gerçekleşmesinde öğretmen “kaynak”, öğrenci “alıcı” konumundadır. Öğretmen, iletilerini değişik yöntemlerle öğrencilere iletir. Bunda en önemli öge, başta öğretmenin sesidir (Memişoğlu, 2005: 91).



Kaynak: Memişoğlu (2005: 91)

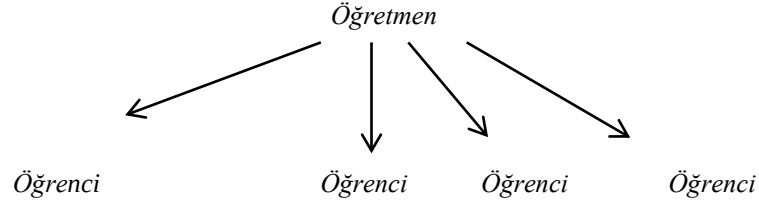
Şekil 2.7.2.1. Eğitimde İletişim Süreci

İletişimi iki yönlü değerlendirebiliriz: tek yönlü ve çift yönlü. Tek yönlü iletişimde öğrenciye konuşma, soru sorma, derse katılma, tartışma ve eleştiri yapma fırsatı verilmez. Öğrenmeler bütünüyle verilen iletileri dinlemeye dayanır. Tek yönlü dinleme zamanla öğrenme ortamını tekdüze hale getirecek ve ilginin dağılması gibi zihinsel yorgunluğa sebep olacaktır. Bu durum öğrencinin ilgi ve isteğini etkileyecek, öğrenme gayretini azaltacak, bu nedenle öğrenmede büyük oranda kayıp olacaktır (Zıllıoğlu, 1993: 274).

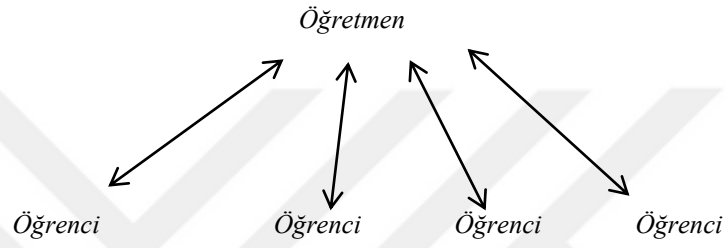
Çift yönlü, yüz yüze eğitimin olduğu bir sınıf iklimi, öğrenciyi olduğu kadar öğretmeni de olumlu yönde etkiler. Öyle bir iklimde öğretmen, öğrencilerin tepkilerine bakarak sadece ne oranda ya da ne ölçüde öğrettiği değil; aynı zamanda nasıl öğretmesi gerektiğini de saptayabilmektedir. Daha önceleri öğrencilerin geçirdiği yaşantıları, ihtiyaçları, davranışları, öğrenmeye hazırlar mı yoksa hazır değiller mi ancak bu durum onlarla yüz yüze iletişim kurulabildiği zaman anlaşılabilir. İletişim aşamasının başarısızlıkla sonuçlanmasının en önemli sebeplerinden bir tanesi de öğrencilerin yani alıcıların özelliklerinin yeterince bilinmemesidir. Böyle bir durumda öğrencilerin seviyelerine uygun bir öğretim yapmak zorlaşmaktadır. Burada önemli olan öğrencilerin seviyelerinin saptanması ve öğretimin ona göre şekillendirilmesidir (Küçükahmet, 1994: 16).

Sınıf ikliminde çok boyutlu bir iletişim söz konusudur. Bir öğrenciye gönderilen bir iletinin bazen bir başka öğrenci üzerinde etkisi olabilir. Bununla birlikte öğrenci-öğrenci iletişimi de çok yoğundur. Her daim iletiler verilmek istendiği gibi anlaşılmayabilir. Çoğu zaman yanlış anlaşılmalara meydana gelebilir. Öğretmenin herhangi bir durum karşısında görüşünü almak ya da konuşma fırsatı vermek amacıyla soru sorduğu bir öğrenci, bu durumu öğretmenin kendisini küçük düşürmek amacıyla soru yönelttiğini düşünebilir. Bu durum öğretmenin yani kaynağın duygu ve düşüncelerini istenilen iletişim şekline çevirememesi, yapaylıktan kurtulamaması, alıcının yani öğrencinin gönderilen iletiyi anlamlandıramaması gibi sebeplerden kaynaklanabilir (Açıkgöz, 2000: 117).

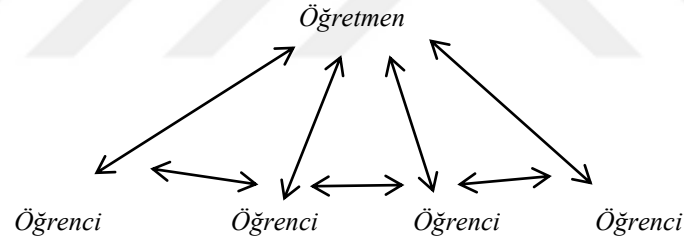
1. Öğretmen – Öğrenci Arasında Tek Taraflı İletişim: En Az Etkili



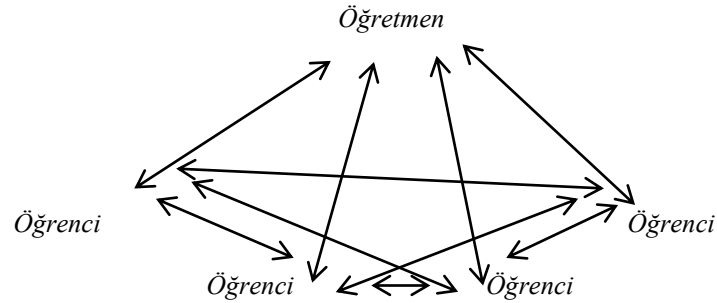
2. Öğretmen – Öğrenci Arasında Çift Taraflı İletişim: Çok Etkili



3. Çift Taraflı İletişim Devam Ettirilir ve Öğrenciler Arasında İletişime İzin Verilir: Çok Etkili



4. Çift Taraflı İletişim Hem Öğrenciler Hem de Öğretmenler Arasında Sağlanır: En Çok Etkili



Kaynak: Memişoğlu (2005: 102)

Şekil 2.7.2.2. Sınıf İçinde Öğretmen –Öğrenci Etkileşimi

Öğretmen, iyi bir öğrenme çevresi sağlamak istiyorsa olumlu iletişime önem

vermelidir. İyi bir sınıf yönetiminin temelinde etkili iletişim becerilerini kullanmak yer alır. Jones ve Jones'a (1995) göre iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanmadıkça iyi yönetilen olumlu bir öğrenme çevresi meydana getirmek amacıyla yapılan diğer girişimlerin tümü sınırlı ve kısa ömürlü olacaktır. Öğretmenler, meslekleriyle ilgili hedef ve gayelerini daha kolay bir şekilde başarmak istiyorlarsa etkili iletişim becerilerini kullanmalıdırlar (Akt. Turanlı, 1999: 31).

Sınıf ikliminin en önemli değişkenleri arasında sayılan öğrenciler ve sınıf içi iletişim kadar bir diğer önemli değişken de motivasyondur.

2.7.3. Motivasyon

Öğrenciyi derse hazır hale getirebilmek için motive etmek gerekir. Motive etme yollarından biri, bir sorunla bağdaştırmaktır. Sorun olmazsa değişimi görmek güç olur. Başarısız olmaktan korkmamayı belirtme, cesaretlendirme; özellikle içe kapanık, kapalı konumda olan öğrencileri motive edebilir. Herkesin her an yanlış yapabileceği, bunun sadece öğrenciler için değil, öğretmen için de geçerli olduğu düşüncesi vurgulanmalıdır. Öğrenciler; gülünç, yanlış sözler söylememek, bunun neticesinde diğer arkadaşlarına rezil olmamak için sınıfta ya hiç konuşmayabilir ya da çok az konuşabilir. Öğretmen, bu gibi durumlarda onların söyledikleri yanlış dahi olsa olumlu bir pekiştirici kullanmalı, onları zor durumda bırakmamak için söylediklerinde doğru bir taraf aramalıdır. Bunun sonucunda öğrenci derse katıldığı için motive edilmiş olur. Bu durum, diğer öğrenciler yanlış ya da hatalı cevaba güldükleri zaman da yapılmalıdır.

Olumlu sınıf iklimini sağlamada motivasyon önemli etkenlerden bir tanesidir. Motivasyon; birtakım öğrencilerin istekliliğini, birtakım öğrencilerin ilgisiz ve isteksizliğini, birtakım öğrencilerin sorumluluklarını itina ile yerine getirirken, birtakım öğrencilerin ise önemsemeyişini belirtmek için kullanılır (Çakmak, 2003: 28).

Öğrencinin okula uyum sağlamasında, zorluklarla mücadelesinde ve başarılı bir kişilik meydana getirebilmesinde motivasyonun önemli bir yeri vardır. Öğretmenin, öğrencilerin ihtiyaç, istek ve yeteneklerine göre öğretim hayatlarını sistemli bir hale getirmesi kadar, derse katılımlarını da pekiştirmesi gereklidir. Bu maksatla öğretmen, aşağıda sıralanan ilkeleri de göz ardı etmemelidir (Aydın, 2006: 65-67).

1. Öğrenim hayatları, öğrencilerin ilgi ve isteklerine cevap verecek nitelikte ve anlamlı olmalıdır.

2. Öğrenciler, öğrenim hayatlarından mutluluk duyarak öğrenebilmelidir.

3. Öğretmen, öğrenim hayatının niteliklerine göre değişik metotlarla dersini anlatmalı, aynı ders içerisinde pek çok metodu bir arada kullanmaya dikkat etmelidir.

4. Öğrencinin başarısızlığına müsaade edilmemeli, her öğrencinin kapasitesi dahilinde başarılı olabileceği gerçeğiyle öğrenme hedefleri belirlenmelidir.

5. Öğretmen, öğrencileri derse motive eden, sevgi, saygı, bağlanma gibi ihtiyaçların kişiden kişiye değiştiğini bilmelidir. Bu sebeple her öğrenciyi ihtiyaç sırasına göre, bireysel olarak motivasyonunu arttırmak için uygun teknikler geliştirmelidir.

6. Motivasyonun, öğrencilerin ihtiyaç ve istek seviyelerine göre değişmesi durumundan hareketle, öğretmen, öğretimi kişiselleştirmek amacıyla çaba sarf etmelidir.

7. Kaygı, endişe, başarısızlık, kendine güvenmeme gibi duygular yok edilebilirse başarılı bir öğrenme gerçekleştirilmiş olur. Bu sebeple öğrenme ortamında öğretmen, iklimin yumuşak olmasına dikkat etmelidir. Ayrıca öğretmen, öğrencilerin derse eşit oranda katılımını sağlamalıdır.

8. Öğrenme, çok boyutlu aşamalardan oluşan bir süreçtir ki içerisinde uyarıları; zihinde birleştirme, anlamlandırma, konuları ilişkilendirme, bilgileri yeni durumlara gönderme mevcuttur. Bu sebeple öğretmen, öğrenmenin her basamağında değişkenlere ve ihtiyaçlara duyarlı, esnek bir öğretim izlemi geliştirmelidir.

9. Öğretmen, öğrencilerini her daim yakından takip etmeli, onların sorunlarına karşı duyarlı kalmamalıdır.

10. Öğretmen, işlenecek konunun mahiyetine göre sınıfına uygun araç gereçleri temin etmeli, alanında uzman kişilerin davet edilmesi gibi faaliyetlere başvurulmalıdır.

11. Öğretmen, öğrencilerin dikkatlerini dağıtmamak amacıyla onların öneri ve görüşlerini değerlendirmeye hazır olduğunu göstermelidir.

12. Öğretmen, ödül ve cezayı yerinde ve zamanında kullanmalı ve bunları kullanırken tutarlı olmalıdır.

13. Bütün öğretim etkinliklerinin hayat ile olan bağı belirtilmelidir. Bu şekilde öğrenci, ihtiyaçlarının karşılandığını anlayacak, yeni durumlara merak ve istekle katılabilir.

2.7.4. Sınıf ve Okulun Fizikî Yapısı

Sınıf iklimini etkileyen bir diğer madde eğitim ve öğretimin meydana geldiği ortam olan sınıf ve okulun fizikî yapısıdır. Eğitimin ve öğretimin istendik bir şekilde meydana

gelmesi ve başarının istenen seviyelere ulaşabilmesi için sınıfların bazı özellikleri tamamlaması ve öğrencilerin öğrenmesini sağlayacak imkânlar ortaya koyması gerekmektedir.

Sınıfta istenen bir öğrenme - öğretme aşamasının meydana gelebilmesi için öncelikle güzel bir fiziksel ortamın hazırlanması gerekmektedir. Sınıfın fiziksel ortamında aklımıza ilk olarak öğrencilerin yerleşim düzeni, sınıfta bulunan masa ve sıralar, dolap, eğitim - öğretimle ilgili araç - gereçler, ışık, ısı, temizlik, gürültü, duvarın rengi, görünümdeki uyum vb. malzeme ve araç - gereçler gelmektedir. Fiziksel ortamın insan hâl ve hareketleri üzerindeki etkisi, ekolojik psikolojinin çalışma konuları arasındadır. Buna göre içinde bulunduğumuz ortam insanları çeşitli şekillerde etkilemektedir. Mesela soğuk havalarda iyi ısıtılmamış bir sınıfta ya da ortamı iyi aydınlatılmamış bir sınıfta etkili ve etkin bir öğrenmenin gerçekleştirilmesi beklenemez (Şişman, 2000: 92).

Sınıf veya okulun fizikî yapısı, olumlu sınıf iklimi meydana getirmede önemli öğelerden bir tanesidir. Sınıfın aydınlatılması, ısısı, oturma düzeni vb. sınıf iklimini olumlu veya olumsuz olarak etkilemektedir. Bu konuda en büyük görev öğretmene düşmektedir. Sınıftaki dolapların düzeni, sınıf panolarının tertibi, öğrencilerin çalışmaları için uygun iklim meydana getirilmesinde ve öğrencilerin sınıf içerisinde ortaya koydukları tavır ve davranışlarından öğretmen birinci derecede sorumludur.

Eğitim sürecinin gerçekleştiği fizikî mekânların kişilerin öğrenme süreçleri üzerinde önemli etkileri vardır. Mesela Anadolu Selçukluları ve Osmanlı devrinde yapılmış olan medreselerin yapıları incelenecek olursa bu yapıların kendilerine has özelliklerinin görülmesi mümkündür (Küçüköğlu, 2009: 67).

Özel bir mekânda bir öğrenciye bire bir özel ders anlatmak, alan bilgisi, öğretim metotları ve öğrencilerin gelişim özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olan öğretmen için rahat ve kolay bir iş olabilir. Ama aynı öğretmen 40-50 kişilik bir sınıfta, aynı anda öğretim yapmakla görevlendirildiğinde daha zor bir işle baş başa kalmış demektir. Ayrıca sınıf ortamı, sadece fizikî ortam değil, bununla birlikte aynı zamanda sosyal bir ortamdır ve diğer sosyal ortamlarda bulunmayan kendine has doğası, güvenilir ve düzenli bir yapının meydana getirilmesini gerektirmektedir (Sadık, 2000: 34).

İyi bir sınıf ortamı, öğrencinin kendini rahat hissettiği, bu rahatlıkla birlikte öğrenmenin gerçekleştiği, öğrencinin motivasyonunun arttığı ve güven duygusunun geliştiği bir ortamdır. Ayrıca sınıf ortamının ferah ve rahat olması, öğrencinin duygusal

olarak da olumlu duygular ortaya çıkarmasını sağlar (Çelik, 2005: 72).

2.7.5. Eğitim Programı ve Öğretim Yöntemi

Sınıf ikliminin meydana gelip şekillenmesinde etkili olan faktörlerden biri de o sınıfın öğrenme hedefleri doğrultusunda meydana getirilmiş olan öğretim programı ve bu hedefleri gerçekleştirmek için öğretmen/öğretim elemanı tarafından sınıfta uygulanan öğretim yöntemleridir.

Öğrenme; eldeki işi analiz yaparak, o işe uygun yöntem ve metodu belirlemeye dayalı problem çözme sürecinin adıdır. Bu süreç içerisinde motivasyona ihtiyaç vardır. Öğrencilerin yaşları arttıkça, okulla ve hayatla ilgili birikimleri çoğaldıkça birçok çalışma ve öğrenme becerilerini de bunun yanında kazandıkları düşünülebilir. Bu düşünce bir yönden doğru, bir yönden ise yanlıştır. Çünkü pek çok öğrenci doğrudan öğretim yapılmadığı sürece etkili öğrenme yolunu öğrenememektedir. Zihinsel işlem kabiliyetlerini öğrencilerin elde edebilmeleri için onlara gerekli rehberliğin yapılması ve gerekli dönütlerin verilmesi gerekir (Akyol, 2002: 193).

Her öğretim programının açıkça anlaşılabilen, çağın bilimsel ve akademik ihtiyaçlarına cevap veren, öğrencileri yetiştirecek, onların ilgi ve alakalarına cevap verecek, ihtiyaçlarını tatmin edecek hedef ve amaçları olmalıdır. Bu hedef ve amaçlara ulaşmada ise kullanılan öğretim yöntem ve tekniğinin büyük etkisi vardır (Uslu, 2002: 45).

Olumlu öğrenme ortamı meydana getirilmesinde planlamanın önemi büyüktür. İlk olarak öğretilecek konunun önemi ve öncelikleri belirtilmeli ve belirlenmelidir. Daha sonra öğretimde kaynak olarak kullanılacak olan materyalin organize edilme süreci incelenerek, öğrencinin değerlendirilmesine yardımcı olacak çıktılar ortaya konulmalıdır. Öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerinin belirlenmesinden sonra materyallerin özellikleri ve içerdikleri kavramlar belirlenmelidir. Son olarak öğretilecek konu aşamalandırılmalıdır. Öğrencilerin konuyu benimseyebilmeleri için hangi yöntemleri ve teknikleri kullanmaları gerektiği düşünülerek hazırlık, sunu ve uygulama aşamaları planlanmalıdır (Akyol, 2002: 194).

Öğrenciler, sınıf içi faaliyetlere aktif olarak katılınca görüş ve fikirlerini ortaya koyabilir ve görüş ayrılıkları karşısında farklı çözümler getirebilir. Tecrübelerini kullanarak çevresinde meydana gelenleri anlamaları sağlanabilir. Etkinlikler sırasında kendi seviye ve kapasitelerine uygun roller üstlenmeleri önemlidir. Ancak öğrenci, etkinliklerde başarılı olduğunu hissederse mutlu olacaktır (Künkül, 2008: 62).

2.7.6. Öğretmen/Öğretim Görevlisi

Sınıf iklimini etkileyen faktörler; öğrenci, sınıf içi iletişim, motivasyon, sınıf ve okulun fizikî yapısı, eğitim programı/öğretim yöntemi ve öğretmen/öğretim görevlisi olarak sıralanabilir. Etkili bir sınıf yönetimi ve sınıf iklimi sağlanmak isteniyorsa öğretmen/öğretim görevlisi en belirleyici değişkendir. Çünkü gerekli olan eğitim süreçlerinin düzenlenmesinden ve yürütülmesinden öğretmen/öğretim görevlisi sorumludur. Ayrıca, eğitim – öğretim ortamının meydana getirilmesi için gerekli psikolojik koşulların sağlanması ve fiziksel düzenlemelerin yapılması da öğretmenden beklenir. Bu nedenle öğretmen/öğretim görevlisi, etkili bir eğitim verebilmek için, sistemin değişkenlerini birleştirmek ve bütünleştirmekle görevlidir (Aydın, 2006: 16).

Öğretmen/öğretim görevlisi sınıf iklimi ve sınıf kültürünün meydana gelmesinde en önemli ögedir. Öğretmen, sınıf iklimini eğitim – öğretim için uygun hale getirmek ve bu iklimi devam ettirmek için öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri, korku, tehdit ve kaygının olmadığı bir iklim meydana getirmelidir (Dönmez, 2011: 45).

Olumlu bir sınıf ikliminin meydana getirilmesinde öğretmen/öğretim görevlisi, anahtar rol oynar. Başarılı bir sınıf yönetiminin temel faktörlerinden biri, öğretmenin sahip olduğu insanî ve meslekî niteliklerdir (Turan, 2008: 10).

Öğretmen/öğretim görevlisi, sınıfın ilişki düzeninin meydana getirilmesi ve düzeltilip ilerletilmesinde yol gösterici bir liderdir, sınıf iklimini meydana getirendir. O, sınıftaki yaşananların her anını eğitsel hedefler doğrultusunda planlı bir şekilde kullanabilmeli, sınıf bir tiyatro, öğretmen de o tiyatronun yönetmeni olmalıdır (Başar, 1999: 62).

Her sınıfın öğrenmeyi olumlu veya olumsuz anlamda etkileyebileceği bir iklimi bulunmaktadır. Sınıf iklimi, öğretmenin çizdiği öğretim yaklaşımı, metodu ve tekniği ile kullandığı araç – gereç ve izlediği iletişim ile sağlanır (Memişoğlu, 2005: 101).

Öğretmenlerin görevleri ne olursa olsun, değişmeyen gerçek, sürekli insanla uğraşmak olmasıdır. Bu sebeple öğretmenin insan ilişkilerinde başarılı olması gerekmektedir. Öğretmenin insan davranışlarını kavrayabilme seviyesi, bu ilişkilerin iyi ya da kötü olması sonucunu ortaya çıkarır. Başkaları ile iyi iletişim kurabilmek ve onları anlamak ise özellikle öğretmenin kendini iyi tanımasına bağlıdır (Demirbolat, 2002: 46).

Öğretmen, sınıf ortamında kaliteli bir etkileşim ortamı meydana getirmek amacıyla öğrencilerine iletişim yeterliği kazandırmaya çalışmalıdır. Öğretmen, her zaman

öğrencileri tarafından örnek alınacağını düşünerek hal ve hareketlerine dikkat etmeli, kullandığı dile özen göstermelidir. Hoş olmayan ifadeler kullanan, öğrencinin sözünü kesen, yeterince ve dikkatle dinlemeyen, öğrencinin söylediklerini önemsemeyen, alay eden bir öğretmenin dersine, öğrencilerin ilgi ve istekleri azalabileceği gibi derse katılım oranı da istenen seviyede olmayabilir (Dönmez, 2011: 45).

Sınıfta olumlu bir sınıf ikliminin meydana gelebilmesi için öğretmen ile öğrencilerin arasında etkin bir iletişim kurulması yeterli değildir. Bununla birlikte öğrencilerin kendi aralarında da bu birlikteliği meydana getirmeleri gerekmektedir (Uslu, 2002: 18).

Sınıfın sosyal iklimi de sınıf içinde meydana gelmesi beklenen iletişim sürecini etkileyen faktörlerdendir. Sınıfı meydana getiren öğrencilerin tamamı farklı aile yapısından, farklı sosyo-ekonomik çevreden gelmiş, farklı kültürel yapıya mensupturlar. Öğrencilerin okul ve sınıf içinde bir grup bilinci meydana getirmeleri ve bu şekilde ilerleyebilmeleri için belli bir süreç yaşamaları gerekmektedir. Öğretmen, bu süreçte en etkin ve en etkili kişidir. Öğretmenler; her bir öğrencinin farklı bazı değer, alışkanlıklar, kültürel ve ekonomik yapıya sahip olarak okula geldiklerini unutmamalıdır. Bütün bu farklılıkları, en asgari seviyeye indirmek öğretmenin kişisel iletişim becerisine bağlıdır. Farklı kültüre sahip öğrencileri bir gaye etrafında toplama öğretmenin görevidir (Şeker, 2000: 28).

Olumlu sınıf iklimi sadece fiziksel değişkenlerle meydana getirilebilecek bir süreç değildir. Önemli olan sınıftaki psikolojik iklimin uyumlu ve verimli olmasıdır. Bu da sınıf içerisindeki olumlu etkileşim ile mümkündür. Pek çok araştırma, öğrencilerin akademik başarılarının ve davranışlarının öğretmen faktörü ile gelişebileceğini ve değişebileceğini göstermiştir (Erden, 2001: 53).

Etkili eğitim – öğretim ve olumlu bir sınıf ikliminin en önemli değişkeni olarak, öğretmenin davranış özellikleri ön plana çıkmaktadır. Cooper 1987, Doyle 1980, Green 1986 bu konuda ortaya konulan araştırma verilerine dayanarak başarılı öğretmenin davranış tanımlarını şöylece belirtmiştir (Akt. Aydın, 2006: 18).

A. Karakter Yönünden

1. Öğrenmek ve öğretmekten mutluluk duyar.
2. Enerji dolu, sağlıklı ve üretken bir yapısı vardır.

3. Duygusal ve düşünsel yeterliğe sahiptir.
4. Kendine güven hissi yeterince gelişmiştir.
5. Heyecan, kaygı ve sinirlilik hallerinden uzaktır.
6. Öğrencilerini objektif değerlendirir.
7. Çevresindeki insanlara sevgi, saygı ve itina gösterir.
8. Öğrencileri ile birliktelikten mutluluk duyar ve bu birlikteliği sevgi, saygı çerçevesinde ve olumlu gayelere yönlendirir.
9. Coşkulu, arzulu ve tertiplidir.
10. Doğru ve tarafsızdır.
11. Sakin, hoşgörü sahibi ve sosyaldır.
12. İnsanlarla iyi ilişkiler kurma konusunda yeterlidir.
13. Şakacı, mantıklı hareket eden ve duyarlı bir yapısı vardır.

B. Toplumsal Uyum Yönünden

1. Öğretmenliğin saygınlığını arttıracak bir özelliğe ve medeni bir hayat anlayışına sahiptir.
2. Öğrencileri arasında, kişisel farklılıklar sebebiyle öğrenme zorlukları veya davranış bozuklukları olabileceğinin farkındadır. Bu tür sıkıntıların çözümünde kararlı, yansız ve objektif bir tutum sergiler.
3. Öğrencilerini, kendilerini doyuma ulaştırmaları için motive eder ve bu maksatla istendik eğitim yaşantıları planlar.
4. Öğrencileri ile emreden bir anlayışla değil, eşit ve demokratik bir tavırla insana özel ilişkiler sağlar.
5. Öğrencilerin kişisel yeteneklerini tanıma ve onları birer birey olarak anlama kabiliyetine sahiptir.
6. Eğitim ve öğretim faaliyetini, anlamak ve paylaşmak üzerine kurmuştur.
7. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerini etkin bir biçimde kullanır.
8. İşlerine sadık, vaktinde ve aksaklığa meydan vermeyecek şekilde yapar.

9. Öğrencilerin kişisel ilerlemelerini takip eder ve onlara bu aşamada gerekli desteği sağlar.

10. Eğitim ve öğretim konusunda da öğrencilerinin fikir ve düşüncelerini almaktan çekinmez.

11. Eğitim ve öğretimi öğrencilerinin istek, beklenti ve ihtiyaçlarına yönelik bir yaklaşımla planlar.

12. Öğrencilerine karşı sevecen ve yardımsever bir tutum sergiler; özellikle öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerine karşı.

13. Öğrencilerinin yanlışlarına karşı onları kıran ya da üzen bir tavırdan ziyade yapıcı ve doğruya yönlendiren bir anlayış sergiler.

14. Meydana gelebilecek davranış problemlerini, gerçekleşmeden önce hissedebilecek bir mesleki seziye sahiptir.

15. Kendini geliştirme ve yetiştirme konusunda oldukça duyarlıdır.

16. Çevresinde yer alan bilgi kaynaklarına erişmek ve bunlardan eğitim – öğretim amacıyla faydalanmak için gerekli dikkati ve hassasiyeti gösterir.

Etkili öğretim ve olumlu sınıf ikliminin en önemli değişkeni olarak öğretmen ve öğretmenin davranış özellikleri ön plana çıkmaktadır. Özellikle kültürel farklılığı olan toplumlardan ülkemize gelerek Türkçe öğretimi yapan öğrencilerin bulunduğu sınıfta öğretmenlerin çok daha dikkatli olmaları gerekmektedir. Burada görevli öğretmen/öğretim görevlilerinin konuşmasından giyimine, tutumlarından davranışlarına kadar her konuda dikkatli olmaları, tutarlı ve titiz davranmaları gerekmektedir. Model olarak öğretmen/öğretim görevlisinin yaptıkları ile söylemlerinin uyuşması öğrencilerin öğretmenlerini/öğretim görevlilerini dikkate alması açısından çok önemli bir faktördür.

2.8. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Bu bölümde Türkçe Öğretim Merkezleri ve yabancılara Türkçe öğretimin tarihçesi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.8.1. Türkçe Öğretim Merkezleri

Türkiye'nin 29 Ekim 1923'te Cumhuriyet'in ilanı ile yeni bir devlet ve 1 Kasım 1928'de Harf İnkılabıyla birlikte yeni bir dil olgusu ile dünya devletleri içerisindeki yerini almasıyla diğer dünya ülkeleriyle karşılıklı iletişimi başlamıştır. İlerleyen dönemlerde artık

Türk dilinin yabancılara öğretilmesi önemli bir gereksinim halini almıştır. Yabancı dil öğretiminin, çalışılması ve üzerinde durulması gereken önemli bir dal olduğunun fark edilmesi ile birlikte bu öğretim üzerine ciddi bir şekilde eğilinmeye başlanmıştır.

Cumhuriyet'in ilanından sonra Türk Dili Tetkik Cemiyetinin kurulmasıyla Türkçeye verilen önem artmış ve Türk dili öğretimi de hızlanmıştır. Türkiye'de 1950 yılından sonra üniversiteler bünyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, önemli bir biçimde ele alınmaya başlanmıştır (İşcan, 2012: 19).

Boğaziçi Üniversitesi, 1958-1960 yıllarında Robert Koleji Yüksekokulu olduğu sıralarda, yabancılara Türkçe öğretimine başlamış; burası üniversiteye dönüştürülünce söz konusu çalışmalar Eğitim Fakültesi bünyesinde Dekan Hikmet Sebüktekin başkanlığında, daha çok yabancı öğrenciler ve öğretim elemanlarına yönelik yürütülmüştür. Bu çalışmaların bir neticesi olarak Sebüktekin, 1982 yılında, Türkçe ve İngilizce açıklamalı olarak “Yabancılar İçin Türkçe: Dilbilimsel Bir Yaklaşım” isimli eseri kaleme almıştır. İstanbul Üniversitesinde 1974-1975 akademik yılından itibaren yabancılara Türkçe öğretimi yapılmakta; çalışmaların başındaki kişi Sermet Sami Uysal, 1979 yılında “Yabancılara Türkçe Dersleri, Konuşma, Okuma, Yazma ve Dil Bilgisi” isimli 3 ciltten oluşan eseri hazırlamıştır. Ortadoğu Teknik Üniversitesinde ise bu çalışmalar 1975 yılında başlamış; aynı şekilde üniversite öğrencilerinin bu alandaki isteklerine cevap vermek maksadıyla çalışmalar devam ettirilmiştir. Buradaki çalışmaları devam ettiren Kaya Can, 1981 yılında “Yabancılar İçin Türkçe-İngilizce Açıklamalı Türkçe Dersleri” isimli eseri sunmuştur. 1963-1964 yıllarında Ankara Üniversitesinde yabancılara Türkçe öğretimi dersleri başlatılmış, programın başındaki isim olarak Kenan Akyüz, 1965 yılında “Yabancılar İçin Türkçe Dersleri, Konuşma, Okuma” isimli eseri hazırlamış; 1969 yılında Hamza Zülfikar “Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi” isimli eseri yayımlamıştır. Bu eserler sırasıyla Ankara Üniversitesindeki yabancılar için Türkçe derslerinde kullanılmıştır (Durmuş, 2013a: 108-109).

Bir kurum olarak yabancılara Türkçe öğretimi ancak 1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde Türkçe Öğretim Merkezi açılmasıyla başlamıştır. Kısa adıyla TÖMER olarak bilinen bu kurum, Türkçeyi yabancılara en güzel şekilde öğretmek maksadıyla faaliyete geçmiştir. Yabancılara Türkçe öğretiminin ilk kez düzenli ve sistemli bir biçimde başlaması pek çok farklı yabancı dil öğretim metodunun birlikte kullanılmasıyla meydana getirilen ve Türkçe Öğretim Merkezi olarak isimlendirilen çalışmalarla başlamıştır (Bayraktar, 2011: 3). Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim

Merkezinden sonra 1987 yılında Ege TÖMER ve 1994'te Gazi TÖMER; Atatürk ve İstanbul DİLMER gibi merkezlerle yaygınlaşan yabancılara Türkçe öğretimi birtakım özel kuruluşlarca da yürütülmeye başlanmıştır. Ülke dışında ise Türk Kültür Merkezleri, elçiliklerimize bağlı TÖMER'ler, üniversite bünyelerinde yer alan Türk Dili ve Edebiyatı ana bilim dalları önemli ve başlıca Türkçe öğretim merkezlerini meydana getirmektedir ve son dönemlerde bu önemli vazifeyi Yunus Emre Enstitüsü gerçekleştirmektedir (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012).

TÖMER; Alliance Française, British Council, Cervantes ve Goethe Institut gibi dünya ülkelerinin öne çıkmış dil merkezleri örneklenerek yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla kurulmuştur (Ayaz ve Akkaya, 2010). TÖMER'lerin hizmet alanlarını şu şekilde özetleyebiliriz:

- Türkiye'de üniversite eğitimi görmek için Türk Cumhuriyetlerinden gelen öğrencilerle Türkiye Türkçesi eğitimi almak isteyen yabancı vatandaşlara Türkçe eğitimi vermek,
- Türkiye Türkçesinden başka diğer Türk lehçelerinin eğitimini vermek ve bu konuda ilgili araştırmaları yapmak,
- İster yurt dışı olsun ister yurt içi amacı Türkçeyi öğretmek, Türk kültürünü tanıtmak amaçlı görevler gerçekleştirmek,
- Devletimizin yapmış olduğu anlaşmalar neticesinde ilgili bakanlıklarla iş birliği yaparak eğitim, öğretim, uygulama, araştırma ve yayın faaliyeti göstermek,
- Ülke içinde ve dışında Türkçeyi öğretmek için görevlendirilen öğretim elemanlarını yetiştirmek amacıyla programlar hazırlamak ve uygulamak,
- Bu sahada hizmet yürüten diğer kurumlarla iş birliği yaparak ana dili öğretiminin yöntemlerini ilerletme yolunda çalışmalar yapmak,
- Ülke dışında yaşamını sürdüren Türk çocuklarına kısa süren kurslar gerçekleştirmek (Yüce, 2005: 86).

Türkçe öğretim merkezlerinin kuruluş hedefi, Türkçenin bir dünya dili olarak yabancı ülkelerde öğretilmesinin ve konuşulmasının yanında bu hedefi destekleyecek yayın, kaynak, ders araç ve gereçlerini hazır hale getirmektir. Bugün pek çok yayınevi Türkçe öğretimi ile ilgili materyaller üretmiştir.

Ankara Üniversitesi TÖMER 2002 yılında HİTİT Yabancılar İçin Türkçe isimli dil öğretim setini çıkarmıştır. 2003 yılında Murat Özbay-Fahri Temizyürek'in hazırladıkları Türkçe Öğreniyoruz-ORHUN isimli çalışma TİKA yayını olarak basılmıştır. Bunlarla aynı yıllarda olmamasına rağmen İstanbul Üniversitesi DİLMER'den Mehmet Yalçın Yılmaz'ın genel yayın yönetmenliğini ve Ferhat Aslan'ın editörlüğünü yürüttüğü İSTANBUL Yabancılar İçin Türkçe Ders – Çalışma Kitapları ve Gazi Üniversitesi TÖMER'in Mustafa Kurt ile Nezih Temur editörlüğünde yayımladığı Yabancılar İçin Türkçe setleri de bu alandaki önemli bilimsel çalışmalar olarak değerlendirilebilir (Barın, 2010).

TÖMER'lerde Türkçe eğitimi almak isteyenlere Türkçe öğretilirken gelişigüzel öğretilmemektedir. Bu öğretimin birtakım metot ve ilkeleri vardır. Dilin bir bütün olması, dil öğretiminin konuşma, yazma, dinlediğini anlama, okuduğunu anlama gibi dört temel beceri üzerine kurulması, bu dört temel beceriye aynı itina ve özenin gösterilmesi, bu dört temel becerinin kazandırılmasına yönelik dikte ve dil bilgisine önem verilmesidir. Bunun yanı sıra dil öğretiminin gayesi yeni dilde düşüncelerimizi sözlü ve yazılı olarak anlatmaktır, aynı zamanda o dildeki bütün kaynakları sözlü ve yazılı olarak anlayabilecek yetileri elde etmektir. İnsan beyni fizyolojik ve ruhsal olarak bir bütündür, düşünme sırasında analiz ve sentez işlemleri birlikte yapılır, dolayısıyla tümevarım ve tümdengelim metotları yabancı dil öğretiminde bir arada kullanılmaktadır. Düşünme ve iletişim konusunda bilinçüstü kadar bilinçaltı da önemli bir yer tutmaktadır. Sadece bilinçüstüne dayalı bir öğretim sistemi tek yönlü olacaktır. İnsanın fitratında ezber, düşünme, analiz, sentez ve taklit gibi kabiliyetler bulunmaktadır. Dil öğretimi sırasında bu kabiliyetlerin tamamından faydalanılmalıdır (Hengirmen, 2005).

2.8.2. Yabancılar Türkçe Öğretiminin Tarihçesi

Ana dili olarak Türkçeyi sosyal hayatta belirli ölçülerde kullanan ve dolayısıyla öğrenen Hunluların dili, zaman zaman yabancı topluluklar tarafından da kullanılmıştır. Çin "Şu" kaynağında geçen Hintli bir rahibin Hunluların dilini bilip kullandığı anlaşılmaktadır. Yine bu devirde dil etkileşimi hâlinde bulunan Türklerle Çinliler, dil öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin dışında karşılıklı olarak birbirlerine kelimeler de vermişlerdir. Devlet kademelerinde bulunan Türklerin pek çok yabancı dili öğrendikleri ve Türk kökenli olmayan kişilerin de devlet yönetiminde rol alarak Türkçeyi yazılı iletişimde kullanmak üzere öğrendikleri düşünülebilir (Biçer, 2017: 14-16).

Köktürk devrinde Türkler; Çinlilerle, Sasani ve Bizans'la ilişkiler kurmuşlardır. Bu

devletlere gönderilen mektuplar Türkçe ve millî diplomasi usullerine göre yazılmıştır (Biçer, 2017: 32). Bu durum bize Türkçenin yabancılar tarafından öğrenildiğini ve yazılı anlatımın tercümesinde kullanıldığını göstermektedir.

Türkçenin yabancılar tarafından öğrenildiğine dair bazı izlere Orhun Yazıtları'nda rastlanmaktadır. Yine bu yazıtlardan Çinliler ile ilişkilerin iyi kurulduğunu ve etkileşimin olduğunu anlamaktayız (Biçer, 2017: 33).

Uygur Türkleri döneminde ise Uygur Türklerine Mani dinini öğretmek için gelen rahiplerin bu dini öğretebilmeleri için Türkçe hitap etmeleri dolayısıyla o halkın diliyle konuşmaları gerekmektedir. Bu rahiplerin Türkçeyi bildikleri, kullandıkları kısacası yabancıların Türkçe öğrendikleri söylenebilir (Biçer, 2011).

Uygur prenslerinden Karı Çar Tigin için Çinlilerce, Türkçe ve Çince olmak üzere çift dilli olarak yazılmış yazıt, Türkçenin Çinliler tarafından kullanımına önemli bir örnek oluşturur (Biçer, 2017: 52).

Yabancılar Türkçe öğretiminin en önemli eserlerinden biri Kaşgarlı Mahmud tarafından yazılan Divan-ı Lügat-it Türk'tür (1072-1074). Eser Araplara Türkçe öğretmek için yazılmıştır (Kızılaslan, 2010: 81).

Karahanlı Türkçesi döneminde kaleme alınan bu ansiklopedik sözlüğün ön sözünde eserin Bağdat'ta tamamlandığı ve Abbasi Halifesi El-Muktedi'ye sunulduğu belirtilir. 960 senesinde Türklerin Budizm'i terk edip İslamiyet'i tercih etmeleri sebebiyle Türkçe; Arapça ve Farsçanın yoğun etkisi altında kaldığından Soğdca gibi varlığını kaybetme tehlikesi ile karşı karşıyadır. Kaşgarlı Mahmud da bu sözlüğü Türk dilinin de Arapça gibi büyük bir dil olduğunu ispatlamak amacıyla kaleme almıştır. Bir diğer yazılış amacı da Türklerin Bağdat'taki idareyi ve halife sarayını ele geçirmesi sebebiyle siyasi işler için Türk dilini öğrenmek isteyen Araplara Türkçe öğretmektir (Bayraktar, 2003: 62).

Bu alanda hazırlanan bir başka eser Codex Cumanicus olup "Kıpçak Kitabı" anlamına gelmektedir. Karadeniz'in kuzeyindeki Kıpçak Türklerinden İtalyanlar ve Almanlar tarafından derlenmiştir. Kitap iki bölümden meydana gelmektedir. Birinci bölüm İtalyanca Codex, Latinceye göre hazırlanmıştır. İkinci bölüm ise Almanca Codex olup bu bölümde Hristiyanlığa dair Türkçe metinler yer almaktadır (Durmuş, 2013a: 98).

Kitabü'l İdrâk li-lisâni'l-Etrak (Türklerin Dilini Anlama Kitabı), 1312 yılında Nasirüddin Ebu Hayyan tarafından kaleme alınmış olup bir sözlük ve gramer kitabıdır. Verilen kelimeler Kıpçakçaya aittir (Ercilasun, 2004: 388).

Kitab-ı Mecmu-ı Tercüman-ı Türkî ve Acemî ve Mugali isimli yapıt da yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla 1343 yılında yazılmıştır. Bu yapıtın 63 sayfasının Arapça-Türkçe sözlük ve dil bilgisi, 13 sayfasının ise Farsça – Moğolca sözlük olması ve bunun yanı sıra Konyalı bir Türk tarafından kaleme alındığı ya da bir başka yapıttan alıntılandığı düşünülmektedir (Ercilasun, 2004: 389).

Et-Tuhfetü’z-Zekiyye Fi’l Lügati’t Türkiye (Yeni ve Arı Türkçenin Sözlüğü); Arapça ve Türkçe bir sözlük ve dil bilgisi kitabı olup 15. yüzyıl başlarında yazılmış, yazarı bilinmemektedir (Ercilasun, 2004: 390).

Kitab-ı Bülğatü’l Müştak Fî Lûgati’t Türk ve’l Kıpçak (Türk ve Kıpçak Sözcüklerinin Çeşitlerinin Kitabı); Arapça – Türkçe bir sözlük olan bu yapıt 14. yüzyılın sonları ve 15. yüzyılın başlarında Celaleddin Ebu Muhammed Abdullah Türkî tarafından yazılmıştır (Barın, 2010: 123).

El Kavaninü’l Külliye Li Zabti’l Lügati’t Türkiye (Türk Dilinin Öğrenilmesi İçin Bütün Kurallar); yabancılara Türkçe öğretimi için yazılmış bu yapıt, Arap dilinde bir Türk grameridir, sözlük özelliği yoktur. Kim tarafından kaleme alındığı bilinmemektedir (Ercilasun, 2004: 390).

Yabancılara Türkçe öğretmek için kaleme alınan bir diğer yapıt da Ed-Dürretü’l-Mudiyye Fi’l-Lügati’t-Türkiyyedir. Bu yapıt, Araplara Kıpçak Türkçesini öğretmek amacıyla yazılmış sözlük olup bu yapıtın sözlük olmasının yanında en önemli özelliği ise bir konuşma kılavuzu olmasıdır (Ercilasun, 2004: 394).

Kıpçak döneminde yazılmış olan ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi açısından önemli sayılan bu yapıtlardan sonra Çağatay döneminde de yabancılara Türkçe öğretimi açısından yazılmış pek çok yapıt bulunmaktadır. Ancak bunlardan en önemlisi kuşkusuz ki Ali Şir Nevai tarafından kaleme alınmış olan Muhakemetü’l Lugateyn isimli yapıttır.

Muhakemetü’l Lugateyn (İki Dilin Karşılaştırılması), Ali Şir Nevai tarafından 15. yüzyılda kaleme alınmış bir sözlüktür. Yabancılara Türkçe öğretimi tarihinde ikinci büyük eser olarak görülür. Farsça ile Türkçenin kıyaslandığı bu yapıt, Türkçede ilk ad bilim ve anlam bilim yapıtı olarak tarihteki yerini almıştır (Barın, 2004: 21).

Selçuklu Devri’nde Türkçe, edebiyat ve bilim dili olarak kullanılmadığı için yabancılara Türkçe öğretimine gereken önemin verilmediği söylenebilir.

Bu dönemde yabancılara Türkçe öğretmek için kaleme alınmış yapıtlara rastlanılmamaktadır (Biçer, 2012: 119).

Osmanlı Dönemi'nde devşirme yoluyla Yeniçeri Ocağı'na alınan Hristiyan çocuklarına Türkçenin öğretilmesiyle yabancılara Türkçe öğretimi başlatılmıştır, diyebiliriz. Balkanlara ilerledikçe yapılan savaşlar neticesinde esir edilen Hristiyanların bir bölümünün, zorlama olmaksızın kendiliğinden Müslümanlığı seçerek Türkçe öğrendikleri anlaşılmaktadır. Balkanlarda ikamet eden yerli halk arasından da Türkçe öğrenenlerin sayısı az değildir (Karal, 2001: 31).

Nitekim literatür taraması sonucunda şu bilgiyi de verebiliriz: Kaşgarlı Mahmud'dan 1850 yılına gelene dek yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla Türk yazarlar tarafından kaleme alınmış bir yapıta henüz ulaşamamıştır. Ortalama 800 yıllık bir aradan sonra J. P. Sinan 1850 yılında *Alphabet Turc Suivi D'une Methode* isimli eserini İstanbul'da yayımlamıştır. Bu eseri, aynı asırda yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanan yerli ve yabancı aşağıda belirtilen eserler izlemiştir:

- Bianchi, T. X., *Le Guide De La Conversation En Français Et En Turc*, Paris, 1839.
- Güzeloğlu, E., *Dialogues Français-Turcs, Pre'cedts D'une Vocabulaire*, Constantinople, 1852.
- Sinan, J.P., *Abrigt de Grammaire Turque*, 1st. 1854.
- Fuad Efendi / Cevdet Efendi, *Grammatik Der Osmanischen Sprache, Deutsch Bearbeitet Von H. Kellgren*, Helsinki, 1855.
- Mehmet Mihiri, *Kitabi't- Tuhfetti'l-Abbmiyyetti'l Medreset El Aliyeti't-Tevfikiye*, Mısır, 1884.
- Gürücü, S. (Ecnebilere Mahsus) *Elifbâ-yı Osmanî*, 1892.
- Mehmet Ruhi, *Conversazione In Lingua Turca Elkaliona*, 1st, 1893 (Hengirmen, 1993).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi hususunda 20. yy.a kadar çok fazla yapıt bulunmamasının yanı sıra Türkçenin ana dil olarak öğretimine de uzun seneler önem verilmemiştir. Bununla birlikte ana dil olarak Türkçe öğretimi, 1874 yılında ilk defa Osmanlı okullarında okutulan Selim Sabit Efendi'nin kaleme almış olduğu eser, *Rehnûmâ-yı Muallimîn* (Muallimlerin Kılavuzu) adlı yapıt ile planlı, programlı hale getirilmiştir.

Cumhuriyet devrinin ilk senelerinde 3 Mart 1924'te Tevhid-i Tedrisat (Öğretimin Birleştirilmesi) Kanunu ile Türkçe ilk defa bir bilim dili olarak kullanılmaya başlanmıştır. 1 Kasım 1928 yılında yeni Türk harflerinin kabulünün Türkçenin yabancılara öğretimi hususunda destek olduğu söylenebilir. 1929 senesinden başlayarak günümüze kadar Türkçenin, MEB'in sürekli yenileyerek yayınladığı TÖP'te ana dili eğitimi olarak verilmesi önemli bir hale gelmiştir (Demirel, 2000: 6-8).

Literatür incelemesi neticesinde Hunlardan başlayarak günümüze kadar Türkçe öğretiminin devam ettiği söylenebilir. Bu, bazı dönemlerde artarak bazı dönemlerde ise durağan bir durumda devam ederek bugünlere kadar gelmiş, çağımızda ise her geçen gün daha çok önem verilerek hız kazandığını söyleyebiliriz.

2.9. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.9.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Erdil (2016) araştırmasında “TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ilişkin kaygı düzeylerini” incelemiştir. Araştırmasında Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin, Türkçe öğrenme aşamasında yaşadıkları kaygı etmeninin, dili öğrenme üzerindeki tesirini saptamayı amaçlamıştır. Araştırma yaklaşımını pragmatik dünya görüşüne dayandırmıştır. Araştırmada karma yöntem; araştırma deseni olarak ise gömülü (içeyerleşik) desen kullanılmıştır. Araştırma neticesinde, yabancı öğrencilerin, cinsiyeti, yaşı, geldikleri ülkeler, anadilleri ve anadili dışında bildikleri diğer dillerin sayısı, Türkiye'ye gelme nedenleri ve Türkçe öğrenme gayeleri olmak üzere, bu yedi değişkenin de kaygı faktörü üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık meydana getirmediği saptanmış ve yabancı öğrencilerin orta düzeyli bir kaygıya sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Sağkal (2015) çalışmasını iki aşamada yürütmüştür. Birinci aşamasında deneysel işlemin tesirini incelemek amacıyla öntest sontest izleme kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise barış eğitimi çalışmalarının uygulama etkilerini incelemiştir. Araştırmanın deney, kontrol ve plasebo gruplarında yirmi dörder kız, yirmi dörder erkek olmak üzere toplam kırk sekizer öğrenci yer almıştır. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni, Barış Eğitimi Programıdır. Eğitim programı, her biri 40 dakika süren toplam 16 oturumdan meydana gelmektedir. Bu araştırmanın bağımlı değişkenleri şiddet eğilimi, sosyal sorun çözme becerisi ve sınıf iklimidir. Araştırmada faydalanılan nicel ölçüm araçları, Şiddet Eğilimi Ölçeği, Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun

Çözme Envanteri ve Sınıf İklimi Envanteridir. Araştırmada nitel ölçüm araçları olarak, Barışyapıcılık Kayıt Formu ve barışyapıcı öğrencilere, anlaşmazlığın taraflarına ve öğretmenlere yönelik yarı yapılandırılmış Görüşme Formları kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde Tekrarlanmış Ölçümler İçin Tek Yönlü Çok Değişkenli Kovaryans Analizi ile Tek Yönlü Tek Değişkenli Kovaryans Analizi tekniklerinden faydalanılmıştır. Nitel verilerin analizinde İçerik Analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçları, barış eğitimi programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin şiddet eğilimlerini azalttığını, sosyal sorun çözme becerilerini ise arttırdığını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, deney okulunda yer alan öğrencilere ait sınıf iklimi puan ortalamalarının, kontrol ve plasebo okullarına göre, anlamlı düzeyde yükseldiği tespit edilmiştir. Bütün sonuçlar değerlendirildiğinde, barış eğitimi programının lise düzeyindeki öğrencilerin şiddet eğilimlerinin azalmasında, sosyal sorun çözme becerilerinin artmasında ve sınıf ikliminin gelişmesinde etkili olduğu belirtilebilir.

Halat (2015) yaptığı araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerilerine yönelik kaygı düzeylerini incelemiştir. Çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerde dinleme becerisinin geliştirilmesi aşamasında meydana gelen kaygı ve bu kaygının sebeplerini, yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilere uygulanmak için hazırlanan "Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği", "Kişisel Bilgi Formu" ve "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" yardımıyla araştırmaya ve ortaya koymaya çalışmıştır. Bu çalışmanın sonuçları şu şekilde ortaya çıkmıştır: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme becerisine yönelik kaygıları, "telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili", "dinleme sırasında bir bölümün kaçırılması durumunda bütünü anlayamama korkusu" ve "özgüven" olmak üzere üç boyutta bir araya getirilmiştir. Araştırmanın alt problemlerine ilişkin hiçbir boyutta anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Durdu (2015) bu araştırmada; ortaokul öğretmenlerinin kendi duygusal zekâlarına ve sınıf iklimine ilişkin algı düzeylerini belirlemek, bu algı düzeylerinin onların cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeye çalışmıştır. Bunun yanında duygusal zekâ ve sınıf iklimi arasındaki ilişkiyi saptamaya ve duygusal zekâ boyutlarının sınıf iklimini hangi düzeyde yordadığını incelemeye çalışmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği (Bar-On EQ-i)", "Sınıf İklimi Ölçeği", "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin kendi duygusal zekâlarına ilişkin algı düzeyleri "katılıyorum" aralığında belirlenmiştir. Öğretmenlerin kendi duygusal zekâlarına

ilişkin algıları ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarda kadın öğretmenler lehine; ölçek genelinde, "kişilerarası beceriler", "uyumluluk" ve "genel ruh hali" boyutlarında genç öğretmenlerin lehine; ölçek genelinde, "kişisel farkındalık" ve "stresle başa çıkma" boyutlarında sözel ağırlıklı branşların lehine; ölçek genelinde, "uyumluluk" ve "genel ruh hali" boyutlarında göreve yeni başlayan öğretmenlerin lehine farklılık tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrenim düzeyine göre yalnız "uyumluluk" boyutunda üniversite mezunları öğretmenler öğretmen okulu mezunlarına göre kendi duygusal zekâlarını daha olumlu algılamaktadırlar. Öğretmenlerin sınıf iklimine ilişkin algıları "katılıyorum" seviyesindedir. Öğretmenlerin sınıf iklimine ilişkin algıları "ilişki" boyutunda kadın öğretmenlerin lehine; "ilişki" boyutunda en genç öğretmenlerin lehine; ölçek geneli ile "ilişki" ve "sistemi koruma ve geliştirme" boyutlarında sözel ağırlıklı branşlardaki öğretmenlerin lehine; ölçek genelinde ve "ilişki" boyunda göreve yeni başlayan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğrenim seviyesine göre ölçek genelinde ve alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Öğretmenlerin algılarına göre kendi duygusal zekâları ile sınıf iklimi arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Duygusal zekânın "kişisel farkındalık", "kişilerarası beceriler", "uyumluluk", "stresle başa çıkma" ve "genel ruh hali" boyutları ile sınıf ikliminin "sistemi koruma ve geliştirme" boyutu arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki var iken, "ilişki" boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Duygusal zekanın diğer boyutlarıyla sınıf ikliminin "kişisel gelişme ve oryantasyon" boyutu arasında pozitif yönde orta düzey bir ilişki varken, "stresle başa çıkma" boyutuyla arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki belirlenmiştir. Duygusal zekânın boyutları, "sistemi koruma ve geliştirme" boyutunu önemli ölçüde yordamaktadır. Sonuçlara göre "uyumluluk", "kişilerarası beceriler", "stresle başa çıkma", "genel ruh durumu" ile "kişisel farkındalık" boyutları sınıf ikliminin "ilişki" ve "kişisel gelişme ve oryantasyon" boyutlarını orta düzeyde yordamakta iken, "sistemi koruma ve geliştirme" boyutunu önemli ölçüde yordamaktadır. Öğretmenlerin duygusal zekâlarına ilişkin algı düzeylerini artırmada öğretmenlere duygusal zekâ kavramının önemi belirtilmeli ve bu konuda çeşitli seminerler, konferanslar düzenlenmelidir. Öğretmenlerin sınıf iklimine ilişkin algılarını artırmak amacıyla öğretmenlere yönelik sempozyumlar düzenlenmeli ve sınıf ikliminin öneminin anlatıldığı kurslar verilmelidir.

Turan (2014) bu araştırmada; beşinci sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algıları ile eleştirel düşünmeye karşı tutumlarının; cinsiyet, genel başarı, sınıf mevcudu ve ailelerinin

sosyo-ekonomik düzeyleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ve araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf iklimi algıları ile eleştirel düşünmeye karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır. Nicel araştırma desenlerinden biri olan ilişkisel tarama yöntemi ile gerçekleştirilen bu araştırmanın örneklemini Kayseri ili merkez ilçelerindeki ortaokullardan tesadüfi olarak seçilen 600 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada; Şendur (1999) tarafından geliştirilen "Sınıf Atmosferi Ölçeği", Akar Vural (2005) tarafından geliştirilen "Eleştirel Düşünmeye Karşı Tutum Ölçeği" ile "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, araştırmaya katılan beşinci sınıf öğrencilerinin sınıf iklimi algılarının olumsuz olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sınıf iklimi algıları ile cinsiyetleri arasında ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin, eleştirel düşünmeye karşı tutumlarının da orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Sınıf iklimi algıları ile eleştirel düşünmeye karşı tutumları arasında düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki belirlenmiştir.

Durmuş (2013b) bu makalesinde, Türkçenin yabancılara öğretimi; sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşlerini araştırmış; sık sık yabancılara Türkçe öğretim aşamalarının Türkiye'nin siyasi, ekonomik, kültürel, bilimsel performansından beslendiğini ortaya koymuştur. Bütün bu belirtilen dallarda meydana gelen algı neticesinde ortaya çıkan Türk imgesinin olumlu seyri, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme aşamalarını olumlu etkilerken, meydana gelen talep sonrası Türkiye ve Türk kültürüyle bütünleşme noktası olan Türkçe öğretim süreci de tekrar Türk imgesini bundan sonraki aşamalarda etkileyeceği için bu noktada yapılanların, son olarak meydana getirilmek istenen Türk imgesine, Türkiye ile ilgili algıya da hizmet vereceği beklenmektedir.

Çengel (2013) bu araştırmada; meslek lisesi dokuzuncu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin algılarına göre sınıf iklimini belirlemek, olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip iki sınıfta sınıf içi etkileşimin örtük program açısından nasıl farklılaştığını açıklamaya çalışmaktadır. Bu amaçla sıralı açıklayıcı karma modele göre araştırma desenlemiştir. Öncelikle araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeğini" (ÖTASİÖ) tüm dokuzuncu sınıf öğrencilerine uygulamıştır. Çalışmanın sonucunda; olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğrencilerin akademik olarak derslerle daha az ilgilenmesinin neticesi olarak, daha çok gürültü olmakta, sınıf kuralları ile ilgili daha çok belirsizlik yaşanmakta, öğretmenler öğrencilere daha çok müdahalede bulunmakta ve öğretmenlerden öğrencilere olumsuz olarak

nitelendirilebilecek davranışlar genel olarak daha sık gözlenmektedir. Bu durum, öğrencilerin ders işlenmesi ile ilgili süreçlere direnmesi ile izah edilebilir. Bunun yanında, akademik olarak derslere karşı ilgisiz olmalarına karşın olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğrenciler öğretmenlerin değerlendirmeleri olan sözlü notlarının kendileri için ne kadar önemli olduğunun farkındadırlar ve olumlu sözlü notu sağlamada bir araç olarak öğretmenlere iltifat etme yolunu kullanmaktadırlar. Genel olarak değerlendirildiğinde, her iki sınıfta da (olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip sınıflar) olumsuz kategoride yer alabilecek davranışlar olumlu kategoride değerlendirilebilecek davranışlardan hem çeşitlilik hem de gözlenme sıklığı açısından fazladır. Olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip sınıflarda öğretmenler ve öğrenciler arasındaki olumlu ilişkiler değerlendirildiğinde, olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta daha çeşitli olumlu davranışlar gözlenmekte ve bu davranışların gözlenme sıklığının da daha çok olduğu gözlenmektedir. Bu durum olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta öğretmenlerin öğrencileri derse motive etmek amacıyla “tersine ayrımcılık” sergilediklerinin bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Karşı (2012) bu araştırmada; ortaöğretimde okuyan dokuzuncu sınıf öğrencilerinin algıladıkları sınıf ikliminin; akademik başarı, öğrenim gördükleri okul türleri, cinsiyet, anne ve baba öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı ve akademik başarıları ile algıladıkları sınıf ikliminin arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının araştırılmasını hedeflemiştir. Araştırmanın evreni, İzmir ili Bayraklı merkez ilçesindeki ortaöğretim okullarında okuyan dokuzuncu sınıf öğrencilerinden meydana gelmiştir. Araştırma tabakalandırma yöntemiyle tesadüfi olarak seçilen toplam 473 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen “Sınıf İklimi Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin algıları ile akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Adıay (2011) bu araştırmada, sınıf yaşantısı sürecinde meydana gelen örtük program öğelerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın bir diğer amacı ise İlköğretim Matematik Öğretim Programı'nın uygulanması sırasında sınıflarda oluşan örtük program öğelerini saptamaktır. Araştırmada ilk olarak örtük programın okul ve sınıf iklimi boyutlarına yönelik kavramsal çerçeve geliştirilmiştir. Kavramsal çerçeve, hem görüşme sorularının meydana getirilmesinde hem de gözlem ve görüşmeyle elde edilen verilerin kodlanmasında kullanılmıştır. Nitel araştırma özelliği gösteren çalışma, bir durum çalışması olarak yapılmıştır. Araştırma, başarı düzeyleri farklı üç ilköğretim okulunda

uygulanmıştır. Bu okulların yedinci sınıflarından birer şube belirlenmiştir. Belirlenen şubeler kendi içlerinde birer durum olarak kabul edilmiş ve bunlardan karşılaştırılabilir veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Sınıf iklimiyle ilgili örtük program unsurlarını belirleyebilmek amacıyla öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler ve İlköğretim Matematik Öğretim Programı'nın uygulanması esnasında sınıflarda gözlemler gerçekleştirilmiştir. Sınıf iklimiyle ilgili elde edilen verilerden bazıları şunlardır: Başarıda fark meydana getiren sınıf iklimidir. Öğretmenler sınıfta birer otorite ve güç kaynağı olarak bulunmaktadır. Öğrenciler kurallara uymadıkları takdirde öğretmenlerin güç ve otoritelerini kullanarak kendilerine yazılı olmayan bazı yaptırımlar uygulayabileceklerini öğrenmişlerdir. Öğrenciler kendi bilgi ve düşüncelerini öğretmenlerinin bilgi ve düşüncelerine göre daha değersiz bulmakta, öğretmenin düşünceleri karşısında kendi düşüncelerinden vazgeçmektedirler.

Aslan (2011) bu araştırmada, öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme seviyelerini, öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili görüşlerini tespit etmeyi ve öğretmen liderliği davranışlarının sınıf iklimine göre farklılığını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın evreni İnegöl ilçe merkezinde görevli öğretmen ve öğrencilerden meydana gelmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin en çok gösterdiği öğretmen liderliği davranışı bireysel farklılıklara saygılı davranmaktır. Okulla ilgili her türlü etkinlikte aktif rol alırım ise en az gösterilen davranıştır. Öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili en çok katıldıkları görüş sınıfım eğlencelidir iken en az katıldıkları görüş sınıfımdaki çoğu öğrenci ödevlerini nasıl yapacağını bilir, olmuştur. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin öğretmen liderliği ölçeği empati boyutu davranışlarını gösterme düzeylerinin SBS başarı durumuna göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin, öğrencilerin sınıf iklimi memnuniyet boyutu düzeylerine göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Kara (2010) makalesinde, Gazi TÖMER'de öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlara ve çözüm önerilerine değinmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin hangi ülkeden katıldıkları ve kendilerine özel hangi hataları yaptıklarına bakarak bazı çıkarımlarda bulunmuştur. Çalışmanın neticesinde ise sınıflara ayırdığı dil öğrenenlerin her birinin öğrenme seviyelerinin farklı olduğu; kimilerinin konuşmada, kimilerinin de yazma ve anlamada zorlandığı ve her bir grubun kendine ait bazı yanlışlıklar yaptığını belirlemiştir. Bunun yanında, Afrikalı öğrencilerin İngilizce bilerek geldikleri için Türkçeyi öğrenmeye başladıkları ilk zamanlarda İngilizce cümle yapısıyla cümleler

kurduklarını fakat zamanla bu yanıştan döndüklerini gözlemlemiştir.

Yavaşca (2010) bu araştırmada, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen yetişkinlerin meydana getirdiği öğrenme ortamlarında grup dinamiğinin ve sınıf ikliminin yabancı dil öğrenme üzerine etkisine ilişkin yetişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama modelinde hazırlanmış olup, araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Ankara, Çankaya ve Mamak Halk Eğitim Merkezlerinde İngilizce kursuna katılan yetişkinler meydana getirmiştir. Araştırmaya 75 yetişkin katılmış olup bunlardan 45'i kadın ve 30'u erkektir. Anket; yabancı dil öğrenen yetişkinlerin öğrenme özellikleri, sınıf ikliminin yabancı dil öğrenme üzerine etkisi ve grup dinamiğinin yabancı dil öğrenme üzerine etkisini bulmaya yönelik üç bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın sonucunda yetişkin öğrenenlerin yabancı dil öğrenmesinde bulundukları sınıfın ve bu sınıfta hâkim olan sınıf ikliminin, öğrenenler arasındaki ilişkinin ve grup dinamiğinin yabancı dil öğrenme üzerine etkisinin olduğu belirlenmiştir. Yabancı dil kursuna katılan yetişkin öğrenenlerin özellikleri andragojinin dayandığı temel varsayımlarla uyumluluk sağlamaktadır.

Asrağ (2009) bu araştırmada, İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin anadil öğrenim problemlerini belirleyip, değerlendirmeyi amaçlamıştır. Tesadüfî (random) olarak belirlenen ilköğretim okulu birinci sınıf öğretmenlerine anket uygulaması ile yapılan bir araştırmadır. Çalışmanın sonucunda anadil öğrenim probleminin yaşandığı bölgelerde kardeş sayısının çok olması, öğrencilerin mevsimlik tarım işçisi olarak çalışması, Türkçe öğrenim sıkıntılarını çözmeye yönelik telafi ya da yetiştirici eğitim uygulamalarının yapılmayışı, öğretmenlerin elinde Türkçe konuşma becerisini geliştirmeye yönelik ek rehberlik edecek kitapların olmaması ve yeterli dokümana sahip olunmaması öğretmenlerin ifade ettiği olumsuzluklar olarak belirlenmiştir.

Açık (2008), “Türkiye’de Yabancılar Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri” isimli makalesinde; dil öğrenimi sırasında metotlar kadar önemli öğeler arasında yer alan yöneticiler, öğrenciler, öğretmenler ve öğretim ikliminin de değerlendirilmesini sağlayan ankete göre TÖMER’de verilen dil öğretimi gayet iyi durumdadır. Fakat çalışmada, ankete katılanların cevaplarının kesinlikle güvenilir olması tartışılabilir bir konu olması nedeniyle ve araştırma sonuçlarına göre dünyada diğer ülkelerde yer alan dil öğretim politikaları, yöntem ve teknikleri değerlendirildiğinde dil öğretiminde Türkiye’nin gerilerde olduğu belirtilmiştir.

Künköl (2008) bu araştırmada, ilköğretimde okuyan beşinci sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ve algıladıkları sınıf ikliminin; cinsiyet, genel başarı, öğrenim görölen sınıfların mevcudu ve okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı ve sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ile algıladıkları sınıf iklimi arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının araştırmasını amaçlamıştır. Çalışmanın evrenini, Adana ili Seyhan ve Yüreğir merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında okuyan beşinci sınıf öğrencileri meydana getirmiştir. Çalışma oranlı küme örnekleme yoluyla tesadüfi olarak seçilen toplam 500 öğrenci ile gerçekteştirilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ile algıladıkları sınıf iklimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Ceylan (2007) bu araştırmada, ilköğretim 3, 4 ve 5. sınıflarda görev yapan öğretmenlerin, iletişim becerileri ile sınıf iklimi arasındaki ilişki, yaş, cinsiyet, mezun oldukları okul, hizmet süresi, görev yaptığı okul ve sınıf açısından ele alarak incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini Aksaray Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Mehmet Timur Sarrafoğlu İlköğretim Okulu, Şehit Recep Bozdağ İlköğretim Okulu ve Zafer İlköğretim Okulunda çalışan 3, 4 ve 5. sınıf öğretmenleri ile bu öğretmenlerin okuttukları sınıfın öğrencilerinden meydana gelmektedir. Örnekleme alınan öğretmen sayısı 16 ve öğrenci sayısı 484'tür. Yapılan çalışma sonucunda sınıf iklimi ile iletişim becerisi arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada ikisi arasında anlamlı bir paralellik belirlenmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu iletişim becerilerini iyi olarak değerlendirirken, bu öğretmenlerin okuttukları sınıfların öğrencileri de verdikleri puanlarla sınıf iklimini genel olarak iyi bulduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin cinsiyet farkına göre sınıf iklimi değerlendirilmesinde; kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre sınıf iklimini daha olumlu buldukları tespit edilmiştir.

Sağlam (2006) bu araştırmada, sınıf ikliminin öğrenme sürecindeki rolü ve öneminin kavranması, ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerin sınıf iklimi alt boyutlarına ait algılarının çok boyutlu incelenmesini hedeflemiştir. Çalışma ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinden İstanbul Anadolu yakasındaki 262 branş öğretmeni kapsanarak gerçekteştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmen algılarının demografik değişkenlere göre kişisel geliştirme ve oryantasyon boyutunda daha fazla farklılaştığı bunun yanı sıra alt boyutlardan kuralların açıklığı ile düzen arasında (olumlu), yaratıcılık ile öğretmen kontrolü arasında (olumsuz) korelasyon tespit edilmiştir.

2.9.2. Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Ching-jun Lia (2009) yaptığı çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin sınıf iklimi ile ilgili görüşlerinin öğrenme düzeylerini, öğretmenlerin kişilik özelliklerinin de sınıf iklimini etkilediği sonucunu tespit etmiştir (Akt. Aslan, 2011: 37).

Baek ve Choi (2002) “Kore’de, Öğrencilerin Sınıf İklimi Algıları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” isimli çalışmasında öğrencilerin sınıf iklimi algıları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu gaye için 10’uncu ve 11’inci sınıflardan toplam 29 sınıf ve 1012 öğrenci örneklem olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin çoğu orta gelire sahip ailelere mensuptur. Okul alanı, sosyoekonomik statü gibi toplumsal istatistiklere göre oldukça bağdaştırıcıdır. Araştırma aracı olarak “Kore Sınıf İklimi Ölçeği”, “İngilizce Başarı Testi” ve “Sınıf ve Okul Organizasyonu Hakkında Genel Bilgi Anketi” kullanılmıştır. Sınıf ikliminin özelliklerini belirlemek amacıyla veriler hem okulların türüne (erkek, kız ve karma okullar) göre hem de sınıfların (kız, erkek ve karma sınıflar) türüne göre incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre Kore’deki sınıf iklimi sıcak ilişkilerle beraber çok fazla görev yöneliminin olduğu bir iklim olarak betimlenmiştir. Öğrenciler, sıcak ilişkileri hem diğer öğrencilerden hem de öğretmenlerinden almışlardır ve akademik başarının sınıflarında oldukça fazla vurgulandığına inanmaktadırlar. Ayrıca sınıf ikliminin hem okul hem de sınıf organizasyonu ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak, sınıf iklimi ve öğrencilerin akademik başarıları (öğrencilerin İngilizce dersindeki başarıları) arasındaki ilişkiyi göstermek amacıyla yapılan çözümlemeler sonucunda sınıf ikliminin, İngilizce dersinin akademik başarıyla ilgili olduğunu göstermiştir. Öğretmen kontrolü ve görev yöneliminin, öğretmen desteğinin ve yakın ilişkinin çok güçlü olarak algılandığı sınıflarda, İngilizce başarı derecesiyle olumlu bir ilişki tespit edilmiştir. Kısaca, hem okul hem de sınıf organizasyonu sınıf iklimi üzerinde etkilidir ve sınıf iklimi öğrencilerin akademik başarısını etkilemektedir (Akt. Mumcu, 2008: 45-46).

Fraser ve Fisher (1982) “Sınıfın Psikolojik İklimine İlişkin Öğrenci Algılarından Öğrenci Kazanımlarını Tahmin Etme” (Predicting Students’ Outcomes from Their Perceptions of Classroom Psychosocial Environment) isimli çalışmasında, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal kazanımları ve sınıf iklimine ilişkin algıları arasındaki ilişki ile ilgili veriler Sınıf İklimi Ölçeği (CES) ve Bireyselleştirilmiş Sınıf Ölçeği (ICEQ) ile elde edilmiştir. 116 sınıf ve 1.083 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada, basit korelasyon, çoklu korelasyon, kısmi korelasyon analizleri gerçekleştirilmiş, öğrenme ortamı ve öğrenme çıktılarına ilişkin değerlendirme yapılmıştır (Akt. Kızıllhan, 2011: 58).

Byrne, Hattie ve Fraser'in (1986), çalışmasında öğrencilerin sınıf iklimi algısıyla yaş, cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi arasında önemli bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Akt. Künkül, 2008: 37).

Hook (2006) iki ortaöğretim kurumu üzerinde öğretmen liderliğinin okul etkililiği arasındaki ilişkiyi çalışmıştır. Çalışma sonuçları okul müdürlerinde öğretmenlerin lider olmasına yönelik beklentilerinin olduğu, iki araştırma okulunda da öğretmen liderliğinin rol oynadığını göstermiştir. Sonuç olarak müdürlerin öğretmen liderler üzerinde, bunun da okul etkililiği üzerinde etkisi olduğu belirlenmiştir (Akt. Aslan, 2011: 37).

Walberg ve Haertal (1981) tarafından sınıf iklimi çalışmaları kullanılarak gerçekleştirilen meta-analizi, öğrencilerin sınıf iklimi algılarının, motivasyon, başarı ve öğrenci memnuniyeti gibi belirli öğrenci çıktılarına belirlemede önemli bir faktör olduğunu saptamıştır. Çalışmalarında yaklaşık olarak 17.000 öğrenci ve 823 sınıfın verilerini içeren 12 çalışmayı analiz etmişlerdir. Çalışmanın sonucu, öğrencilerin bilişsel ve öğrenme çıktıları ve öğrencilerin sınıflarının psikolojik özelliklerini algılayışı arasındaki güçlü bağı açıkça desteklemektedir (Akt. Karşı, 2012: 38).

Burnett (2002) “Öğretmen Takdiri, Dönütü ve Öğrencilerin Sınıf İklimi Algıları” isimli araştırmasında, öğretmen takdiri ve dönütü ile öğrencilerin sınıf iklimi algıları arasındaki ilişkiyi 6 kırsal ortaokulda (n=747) çalışmıştır. “Öğretmen Dönütü Ölçeği” ve “Benim Sınıfım Ölçeği” bu araştırmanın bir parçası olarak geliştirilmiş ve veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bulgular, yetenek dönütünün öğrencilerin sınıf iklimi algılarıyla ilişkili olduğunu öne sürerken, çaba dönütünün direkt olarak öğrencilerin öğretmenleriyle olan ilişkilerini etkilediğini bundan dolayı doğrudan olmasa da dolaylı olarak sınıf iklimini etkilediğini öne sürmektedir. Öğretmenlerinden sürekli olarak yetenek dönütü algılayan öğrenciler, sınıf ikliminde daha fazla memnuniyet belirtirken; çaba dönütü algılayan öğrenciler olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi algılama çabasındadırlar. Bu olumlu yollar hem çaba hem de yetenek dönütünün öğrencilerin sınıf iklimi algılarıyla ilişkili olduğunu (sırasıyla birisi direkt olarak diğeri de dolaylı olarak) göstermektedir. Öğrencilerin sınıf iklimi algılarıyla ilişkili olarak öğretmen-öğrenci ilişkilerinde önemli bir bulgu olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenleriyle olumlu ilişkilere sahip olduğunu belirten öğrencilerin sınıf iklimini de olumlu olarak algıladıkları belirlenmiştir. Genel öğretmen takdirinin öğrencilerin öğretmenleri ile olan ilişkileri ve öğrencilerin sınıf iklimi algıları ile ilişkili olmadığı tespit edilmiştir. Bulgunun önemi, olumsuz dönütün öğrencilerin öğretmenleriyle olan ilişkileri üzerinde tesirinin olmasıdır. Öğretmenlerinin sınıfta sıklıkla olumsuz dönüt

sağladığını algılayan öğrenciler, öğretmenleri ile daha olumsuz bir ilişki belirtmişlerdir. Sonuçlar, olumsuz öğretmen dönütü ve çaba dönütünün, öğrencilerin öğretmenleriyle ilişkileriyle alakalı olduğunu gösterirken; yetenek dönütünün sınıf iklimi algılarıyla alakalı olduğunu göstermiştir. Dönüt; sınıf iklimi ve öğretmen-öğrenci ilişkisi ile ilişkili değildir. Önemli yaş ve cinsiyet farklılıkları tespit edilmiştir. Genel olumsuz dönüt 8 ve 10 yaşlarında artış sağlamak ve 12 yaşında aynı seviyede azalmaktadır. Bu bulgu daha genç ve daha yaşlı öğrencilerin 9 ile 11 yaş arasındaki öğrencilerden daha az olumsuz öğretmen dönütü aldıklarını bildiklerini göstermiştir. Buna ek olarak, sınıflarından memnun olan öğrenciler ile memnun olmayan öğrenciler arasında farklılıklar tespit edilmiştir. Memnun öğrenciler, memnun olmayan öğrencilerle kıyaslandığında daha fazla genel takdir, genel yetenek dönütü, çaba dönütü ve daha az öğretmen desteği algılamıştır (Akt. Mumcu, 2008: 46-47).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda olumlu bir sınıf ikliminin olması, öğretimin başarıya ulaşması açısından önemlidir. Bir başka ifadeyle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedeflere ulaşılmasını, öğretimde etkililiği ve verimliliği sağlayacak önemli etmenlerden biri sınıflarda oluşturulacak olumlu iklimdir. “Türk Dünyası Öğrenci Projesi” amaçlarına ulaşılabilmesinin Türkiye’deki Türkçe öğretim merkezlerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki başarılarına, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki başarının ise büyük ölçüde sınıflarda sağlanacak olumlu iklime bağlı olduğu söylenebilir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde başı çeken kurumlar olmalarından dolayı özellikle Türkçe öğretim merkezlerindeki sınıflarda öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterlikleri ile ilgili mevcut durumun ortaya konması daha fazla önem arz etmektedir.

Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerinin incelenmesini konu edinen benzer çalışmalara rastlanmaması da temel alındığında; bu çalışmada Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerinin ne düzeyde yordadığının saptanması alanyazına ve araştırmacılara önemli veriler sunabilecek, başka araştırmaların yapılmasına alt yapı oluşturabilecektir. Böylece bu araştırma sonuçlarının, sınıf iklimi ile ilgili olarak yapılacak bilimsel çalışmalara kaynaklık etmesi ve destek sağlaması beklenmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterlikleri ile ilgili mevcut durumun ortaya konmasıdır.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada izlenen yöntem/desen/model, araştırmanın evren ve örnekleme/araştırma grubu, veri toplama araçları, uygulama/işlem sürecinin detayları ve toplanan verilerin nasıl analiz edildiği açıklanmıştır.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma, Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine ilişkin algıları ile anılan kurumlarda öğrenim gören öğrencilerin öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine ilişkin algılarını incelemeyi amaçlayan nicel, tarama modelinde bir araştırmadır. Nicel araştırmalar gözlemlenebilir verilerle test edilebilecek, doğruluğu ya da yanlışlığı kanıtlanabilecek bir varsayımla başlar. Kurulan varsayımlarda, belirli değişkenler arasında bir ilişki olduğu varsayılır. Daha sonra toplanan verilerle bu değişkenler arasında varsayılan ilişkinin olup olmadığı araştırılır, başka bir deyişle varsayımların doğruluğu test edilir (Şavran, 2013: 67). Tarama modellenli araştırmalar, önceden veya hâlihazırda mevcut bir olayı, mevcut olduğu şekilde açıklamayı amaçlayan araştırmalardır. Araştırmaya konu olan durum, kişi ya da obje kendi şartları altında ve mevcut durumu var olduğu şekilde tanımlanır. Her şey olduğu gibi yansıtıldığı için değiştirme, etkileme kaygısı güdülmez (Karasar, 2009).

3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evreni, Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanları ve öğrenim gören öğrencileridir. Kolayda örnekleme yoluyla 2016 - 2017 Eğitim - Öğretim yılında Ahi Evran Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezlerinde görev yapan 42 öğretim elemanı ve 290 öğrenciye ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretim merkezleri öğretim elemanlarının demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3.2.1’de verilmektedir.

Tablo 3.2.1. Öğretim Elemanlarının Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	22	52,4
	Erkek	20	47,6

Medeni Durum	Evli	23	54,8
	Bekâr	19	45,2
Mezun Olduğu Fakülte	Eğitim Fak.	12	28,6
	Fen-Edebiyat Fak.	30	71,4
Yaş	29 ve Altı	13	31,0
	32 ve Üzeri	29	69,0
Mesleki Kıdem	5 Yıl ve Altı	18	42,9
	6 Yıl ve Üzeri	24	57,1
MEB’de Öğretmenlik Tecrübesi Olma Durumu	Evet	18	42,9
	Hayır	24	57,1
Sınıf Yönetimi İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Evet	25	59,5
	Hayır	17	40,5
Toplam		42	100,0

Tablo 3.2.1’de, öğretim elemanlarının demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları görülmektedir. Öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde, 22 (% 52,4) kadın öğretim elemanı ve 20 (% 47,6) erkek öğretim elemanı olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının medeni durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, evli olan 23 (% 54,8) öğretim elemanı ve bekâr olan 19 (% 45,2) öğretim elemanı olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının mezun oldukları fakültelere göre dağılımlar incelendiğinde, eğitim fakültesi mezunu olan 12 (% 28,6) öğretim elemanı ve fen-edebiyat fakültesi mezunu olan 30 (% 71,4) öğretim elemanı olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının yaş düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde, “29 ve altı” yaş düzeyine sahip olan 13 (% 31,0) öğretim elemanı ve “32 ve üzeri” yaş düzeyine sahip olan 29 (% 69,0) öğretim elemanı olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının mesleki kıdemlerine göre dağılımları incelendiğinde, “5 yıl ve altı” mesleki kıdeme sahip olan 18 (% 42,9) öğretim elemanı ve “6 yıl ve üzeri” mesleki kıdeme sahip olan 24 (% 57,1) öğretim elemanı olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının MEB’de öğretmenlik tecrübesi olup olmama durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlik tecrübesi olan 18 (% 42,9) öğretim elemanı ve öğretmenlik tecrübesi olmayan 24 (% 57,1) öğretim elemanı olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, hizmet içi eğitim alan 25 (% 59,5) öğretim elemanı ve hizmet içi eğitim almayan 17 (% 40,5) öğretim elemanı olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında toplam 42 (% 100,0) öğretim elemanına uygulama yapılmıştır.

Türkçe öğretim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3.2.2’de verilmektedir.

Tablo 3.2.2. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	123	42,4
	Erkek	167	57,6
Yaş	20 ve Altı	113	39,0
	21-23	57	19,6
	24-26	60	20,7
	27 ve Üstü	60	20,7
Öğrenim Düzeyi	Lise	147	50,7
	Üniversite	143	49,3
Hangi Seviyede Eğitim Alacak	Lisans	162	55,9
	Lisansüstü	128	44,1
Toplam		290	100,0

Tablo 3.2.2’de, Türkçe öğretim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde, 123 (% 42,4) kadın ve 167 (% 57,6) erkek öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin yaş düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde, “20 ve altı” yaş düzeyine sahip olan 113 (% 39,0) öğrenci, “21-23” yaş düzeyine sahip olan 57 (% 19,6) öğrenci, “24-26” yaş düzeyine sahip olan 60 (% 20,7) öğrenci, “27 ve üstü” yaş düzeyine sahip olan 60 (% 20,7) öğrenci olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrenim düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde, lise mezunu olan 147 (% 50,7) öğrenci ve üniversite mezunu olan 143 (% 49,3) öğrenci olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Türkiye’de hangi seviyede eğitim alacaklarına göre dağılımları incelendiğinde, lisans mezunu olan 162 (% 55,9) öğrenci ve lisansüstü mezunu olan 128 (% 44,1) öğrenci olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan toplam 290 (% 100,0) öğrenci bulunmaktadır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Veri toplama araçları olarak “Kişisel Bilgi Formları” ve “Öğretim Elemanlarının Olumlu Sınıf İklimi Sağlama Yeterlikleri Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formları

Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının cinsiyetleri, medeni durumları, mezun oldukları bölüm, yaş, mesleki kıdem, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde öğretmenlik tecrübesi olup olmama ve sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumlarını tespit etmek için yedi maddelik kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Türkçe öğretim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin de cinsiyet,

yaş, öğrenim düzeyi ve hangi seviyede eğitim alacaklarına dair bilgileri tespit etmek için dört maddelik bir kişisel bilgi formu daha oluşturulmuştur.

3.3.2. Öğretim Elemanlarının Olumlu Sınıf İklimi Sağlama Yeterlikleri Ölçeği

Türkçe öğretim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine ilişkin görüşlerini ve öğretim elemanlarının söz konusu alandaki yeterliklerine ilişkin kendi görüşlerini belirleyebilmek amacıyla Gülbahar (2016) tarafından geliştirilen “Öğretim Elemanlarının Olumlu Sınıf İklimi Sağlama Yeterlikleri Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek, öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerinin ölçülmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Ölçeğe ait 5’li likert tipi denemelik ifadeler açımlayıcı faktör analizi için 221 öğretmen adayına (eğitim fakültesi öğrencisi), doğrulayıcı faktör analizi için 230 (eğitim fakültesi öğrencisi) öğretmen adayına uygulanmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Yapılan faktör analizi, ölçeğin tek faktörlü olduğunu göstermektedir. Bu faktör, “olumlu sınıf iklimi sağlama yeterlikleri” olarak adlandırılmıştır. Madde-toplam korelasyonuna dayalı madde analizleri sonuçlarına göre deneme uygulamasına giren tüm maddelerin nihai ölçekte yer alabilecek nitelikte olduğu anlaşılmıştır. Ölçekte bulunan maddelerin faktör yükleri 0,63 ile 0,86 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonlarına dayalı iç geçerlik katsayıları 0,60 ile 0,84 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayı değeri 0,97’dir. Tüm bu sonuçlar, geliştirilen “Öğretim Elemanlarının Olumlu Sınıf İklimi Sağlama Yeterlikleri Ölçeği”nin, öğretim elemanlarının ve ölçeğin uyarlanması durumunda öğretmenlerin olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerinin ölçülmesinde kullanılabileceğini göstermektedir.

Araştırma kapsamında Türkçe öğretim merkezlerinde Türkçe öğrenen öğrencilere uygulamadan önce “Öğretim Elemanlarının Olumlu Sınıf İklimi Sağlama Yeterlikleri Ölçeği”nin bütün maddeleri İngilizceye çevrilmiş, her maddenin altına İngilizce karşılıkları da yazılmıştır. Türkçe karşılıklarının yanı sıra İngilizce karşılıklarının da bulunmasının maddelerin yabancı uyruklu öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılabilmesi düşüncesinden hareketle böyle bir tasarrufta bulunulmuştur.

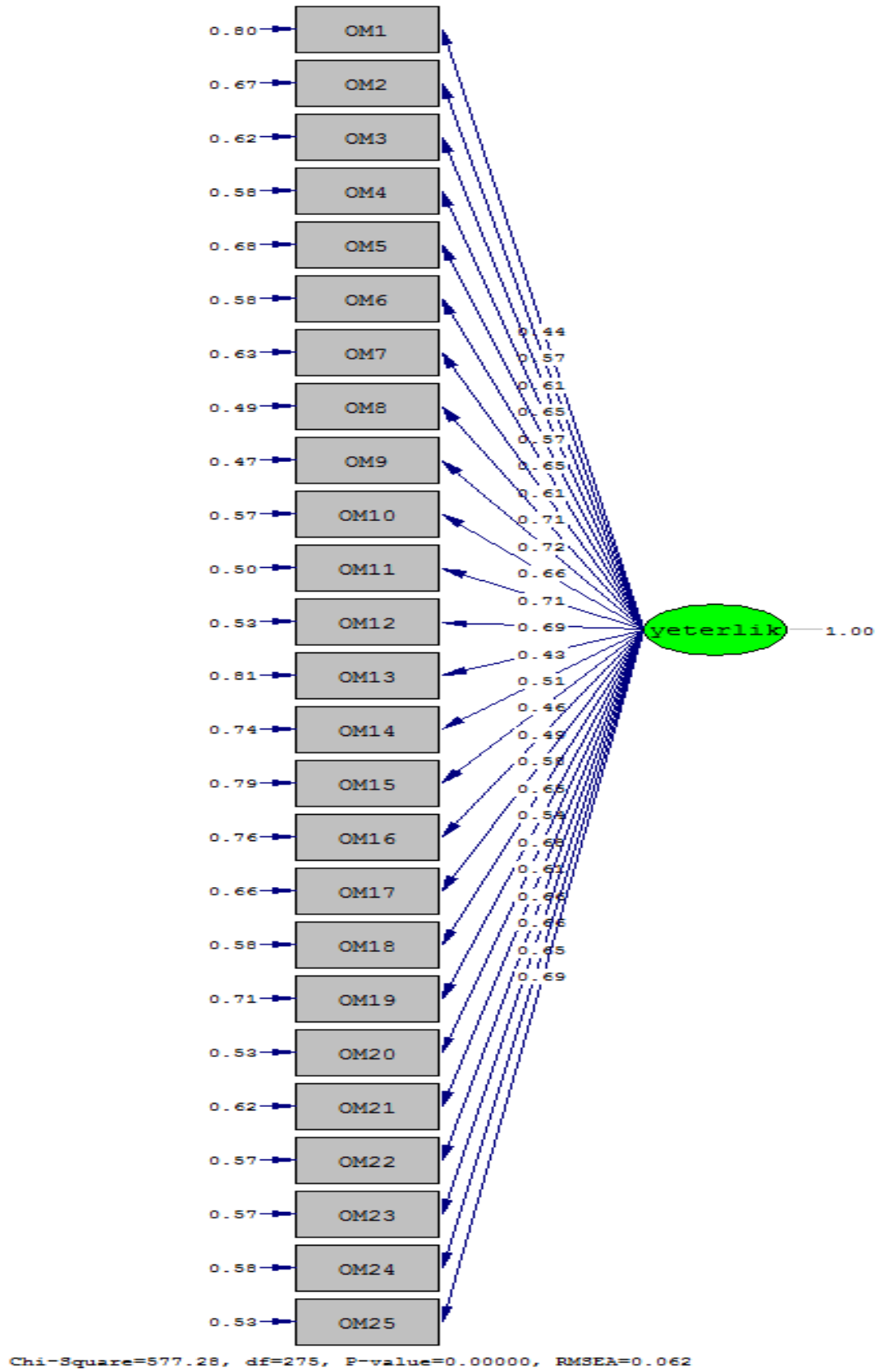
Araştırma kapsamında Türkçe öğretim merkezlerinde öğrenim gören 290 öğrenciye uygulanan ölçeğin tanımlanan yapısının doğrulanıp doğrulanmama durumunun sınanması için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Daha önceden geliştirilmiş olan tek faktörlü 25 maddelik yapının tek faktörde toplandığı, maddelere ait t değerleri

incelendiğinde bütün maddelerin tek faktör altında uyumlu olduğu görülmektedir. “Öğretim Elemanlarının Olumlu Sınıf İklimi Sağlama Yeterlikleri Ölçeği”nin tek faktörlü 25 maddelik 1. düzey tek faktörlü yapısına ait uyum indeks değerleri Tablo 3.3.1’de görülmektedir.

Tablo 3.3.2.1. Öğretim Elemanlarının Olumlu Sınıf İklimi Sağlama Yeterlikleri Ölçeğinin Geçerlik Çalışmasına İlişkin Türkçe Öğretim Merkezlerinde Öğrenim Gören Öğrencilerden Elde Edilen Verilere Ait Uyum İndeks Değerleri

Olumlu Sınıf İklimi Sağlama Yeterlikleri Ölçeği	$\chi^2 / (sd)$	RMSEA	SRMR	NNFI	CFI	NFI	GFI	AGFI
	577.28/(275)=2.10	0.062	0.066	0.97	0.98	0.95	0.90	0.87

Tablo 3.3.1’de, “Öğretim Elemanlarının Olumlu Sınıf İklimi Sağlama Yeterlikleri Ölçeği”nin Türkçe öğretim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilere uygulanması sonucu toplanan veriler kullanılarak yapılan doğrulayıcı faktör analizine dayalı uyum indeks değerleri yer almaktadır. DFA modeline ilişkin χ^2 istatistiği 2,10 değerine sahip olduğu bu ki-kare değerinin kritik değer ile karşılaştırıldığında, $2 < \chi^2 / (sd) \leq 3$ aralığında olması kabul edilebilir uyum sergilediğini göstermektedir (Schermele-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Öğrencilerden elde edilen verilere ait RMSEA ve SRMR değerleri incelendiğinde, bu değer 0.08 kritik değerinden küçük olması, kabul edilebilir uyum indeksine sahip olduğunu gösterir (Schermele-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). NNFI, CFI ve NFI uyum indeks değerleri incelendiğinde iyi uyum indeksine sahip olduğu görülmektedir. GFI ve AGFI değerleri incelendiğinde kabul edilebilir uyum indeksine sahip olduğu görülmektedir. Türkçe öğretim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilere uygulanan tek faktörlü 25 maddelik ölçeğe ait 1. düzey tek faktörlü DFA modeline ilişkin path diyagramı Şekil 3.3.1’de görülmektedir.



Şekil 3.3.2.1. Öğretim Elemanlarının Olumlu Sınıf İklimi Sağlama Yeterlikleri Ölçeğine İlişkin 1. Düzey Tek Faktörlü DFA Modeli

Araştırma kapsamında öğrencilere uygulanan ölçeğe ait Cronbach Alpha güvenirlik analizi sonuçları Tablo 3.3.2’de görülmektedir.

Tablo 3.3.2.2. Öğretim Elemanlarının Olumlu Sınıf İklimi Sağlama Yeterlikleri Ölçeğine Ait Cronbach Alpha Güvenirlik Sonuçları

Öğretim Elemanlarının Olumlu Sınıf İklimi Sağlama Yeterlikleri Ölçeği	
Madde Sayısı	25
Cronbach α	,93

Tablo 3.3.2’ye bakıldığında, Türkçe öğretim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilere uygulanan 25 maddelik tek faktörlü “Öğretim Elemanlarının Olumlu Sınıf İklimi Sağlama Yeterlikleri Ölçeği”ne ait hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının ,93 olarak hesaplandığı görülmektedir. Özdamar’a (1999) göre, Cronbach Alpha güvenirlik değerinin 0,60-0,80 arasında olması kabul edilebilir düzeyde güvenilir olduğu, 0,80-0,90 arasında olması yüksek düzeyde güvenilir olduğu ve 0,90-1,00 arasında çok yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda ölçeğe ait hesaplanan Cronbach Alpha değerinin çok yüksek düzeyde güvenilir olduğu görülmektedir.

Yapılan araştırmada, Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine ilişkin algıları ile Türkçe öğretim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine ilişkin algılarını tespit etmek ve karşılaştırmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerinin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi için geliştirilen “Öğretim Elemanlarının Olumlu Sınıf İklimi Sağlama Yeterlikleri Ölçeği”ni oluşturan 25 maddenin anlamı, kapsamı değiştirilmeksizin maddelerin yalnızca özne ya da yüklemde değişiklikler yapılmış ve kendilerini bu 25 madde üzerinden değerlendirmeleri için ölçek öğretim elemanlarına da uygulanmıştır. Uygulama yapılan öğretim elemanı sayısı 42 olmuştur. Örneklemi oluşturan öğretim elemanı sayısının yeterli olmamasından dolayı, maddelerin doğrulanıp doğrulanmadığı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilememiştir. Ancak tek faktörlü 25 maddelik yapının iç tutarlılığına bakılarak maddeler ile ölçeğin bütününe ne kadar tutarlı olduğu test edilmiştir. İç tutarlık katsayısı olarak Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı analiz edilmiş ve 25 maddenin tek faktörde güvenirliği ,91 olarak hesaplanmıştır. Öğretim elemanlarından toplanan veriler üzerinden hesaplanan güvenirlik katsayısının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmanın amacına uygun olarak toplanan veriler SPSS.21 paket programına işlenmiştir. Öncelikle verilerin dağılımları incelenmiş ve uç değerler ile kayıp veri problemi gösteren 3 veri araştırmadan çıkarılmıştır. Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarından ve öğrenim gören öğrencilerden toplanan veri dağılımına ait puanlara ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile + 1 aralığında değiştiği görülmektedir. Öğretim elemanlarından ve öğrencilerden toplanan verilerin karşılaştırılması ve demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık analizlerine bakılmadan önce veri dağılımının parametrik veya nonparametrik olup olmadığına karar vermek için normallik ve levene homojenlik testleri yapılmıştır. Ölçekten elde edilen öğretim elemanlarının ve öğrencilerin algılarına ait puanların normal dağılım varsayımının sınanması için Kolmogorov-Smirnov Z testi incelenmiş $p>,05$ 'e göre puan dağılımının normal dağıldığı yani normallik varsayımını sağladığı görülmektedir.

Tablo 3.4.1. Öğretim Elemanlarından ve Öğrencilerden Elde Edilen Puan Dağılımının Normalliğine İlişkin Kolmogorov-Smirnov Z Testi Sonuçları, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Öğretim Elemanlarının Olumlu Sınıf İklimi Sağlama Yeterlikleri	Kolmogorov-Smirnov			Çarpıklık	Basıklık
	Z	sd	Sig.		
Öğretim Elemanı Algısı	,101	42	,200	-,647	,090
Öğrenci Algısı	,054	290	,070	-,118	-,477

* $p<,05$

Tablo 3.4.1'de, değişkenlerin dağılımlarının normallik varsayımlarını sağlayıp sağlamadığını belirlemek için yapılan Kolmogorov-Smirnov Z testi değerleri yer almaktadır. Analizler sonucunda z istatistiğine bağlı p değerinin ,05 den büyük olduğu anlaşıldığı için bütün değişkenlerin normallik varsayımını sağladığı söylenebilir. Kolmogorov-Smirnov testi parametrik olmayan bir yöntem olup örneklem dağılımı ile birim normal dağılımını karşılaştırır ve örneklem dağılımının normal olup olmadığı hakkında hipotez testine dayalı olarak bilgi verir (Baykul & Güzeller, 2014: 491). Bu bağlamda normallik varsayımının sınanmasında Kolmogorov-Smirnov istatistiğine dayalı yorumları dikkate almanın dışında çarpıklık ve basıklık gibi verinin kendisini direkt olarak yansıtan istatistikleri de dikkate almak gerekir. Tablo 3.4.1'de normallik varsayımının test edilmesi için incelenen çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında değiştiği görülmektedir. Normallik varsayımının bir ölçüsü olarak çarpıklık ve basıklık

katsayılarının -1 ile +1 aralığında olmasının kabul edilebileceği ifade edilmektedir (Morgan, Leech, Gloeckner, Barrett, 2004: 50).

Test varyanslarının homojenliği yani Levene homojenlik testine ait dağılım incelendiğinde, Levene İstatistiği $p>,05$ 'e göre puan dağılımına ait test varyanslarının homojen dağıldığı yani homojenlik varsayımının sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğe ait elde edilen puan dağılımlarının sürekli veri olduğu ve eşit aralıklı ölçek düzeyinde olduğu görülmektedir. İki örneklemin (grup) birbirinden bağımsız olması, bağımlı değişkenlerin aralık veya oran ölçek düzeyinde ölçülmüş olması, normallik ve homojenlik varsayımlarının sağlanması, parametrik test varsayımlarını karşılamaktadır (Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2007: 152-161).

Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının ve öğrenim gören öğrencilerin öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine ilişkin algıları arasındaki farklılığa Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-testi analizi ile bakılmıştır. Öğretim elemanlarının sayısının az olmasından dolayı demografik özelliklerine göre algıları arasında anlamlı farklılıklara Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi analizinin nonparametrik karşılığı olan Mann-Whitney U Testi analizi ile bakılmıştır. Öğrencilerin demografik özelliklerinden cinsiyet, öğrenim düzeyi ve hangi seviyede eğitim aldıklarına göre algıları arasındaki farklılığa Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi analizi ile bakılmıştır. Öğrencilerin yaşlarına göre algıları arasındaki farklılığa One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) ile bakılmıştır. Öğretim elemanlarının ve öğrencilerin algılarının ne düzeyde olduğuna ise betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma, minimum değer ve maksimum değer) ile bakılmıştır. Ölçeğin benzer gruplarda aynı yapıyı verebileceğine ilişkin kanıt sağlamak amacıyla ölçeğin son şekli uygulanarak çapraz geçerlilik çalışması bağlamında doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacı ile Cronbach Alpha güvenirlik analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen uyum iyiliği indekslerinin değerlendirilmesi için Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller'in (2003) belirlediği kriterler göz önünde bulundurulmuştur. Bu kriterler Şekil 3.4.1'de görülmektedir.

Fit Measure	Good Fit	Acceptable Fit
χ^2	$0 \leq \chi^2 \leq 2df$	$2df < \chi^2 \leq 3df$
p value	$.05 < p \leq 1.00$	$.01 \leq p \leq .05$
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 < \chi^2/df \leq 3$
$RMSEA$	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
p value for test of close fit ($RMSEA < .05$)	$.10 < p \leq 1.00$	$.05 \leq p \leq .10$
Confidence interval (CI)	close to $RMSEA$, left boundary of CI = .00	close to $RMSEA$
$SRMR$	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00^a$	$.90 \leq NFI < .95$
$NNFI$	$.97 \leq NNFI \leq 1.00^b$	$.95 \leq NNFI < .97^c$
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97^c$
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$
$AGFI$	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$, close to GFI	$.85 \leq AGFI < .90$, close to GFI

Şekil 3.4.1. Model Değerlendirmeye Yönelik Öneriler

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde bulgulara yer verilmiştir.

Birinci Alt Problem: Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının ve öğrenim gören öğrencilerin öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine yönelik algıları ne düzeydedir?

Tablo 4.1. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Algılarına İlişkin Betimsel İstatistik (Ortalama, Standart Sapma, Minimum Değer ve Maksimum Değer) Sonuçları

	N	Minimum	Maximum	$\bar{X}$ (Ortalama)	S
Öğretim Elemanı Algıları	42	85,00	128,00	112,16 (4,49)	9,99
Öğrenci Algıları	290	67,00	137,00	107,11(4,28)	14,85

Aralıklar (5-1)/5=0,80 Kriter: 1,00-1,80=Çok Düşük; 1,81-2,60=Düşük; 2,61-3,40=Orta; 3,41-4,20=Yüksek; 4,21-5,00=Çok Yüksek

Tablo 4.1'e bakıldığında, Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının ve öğrenim gören öğrencilerin öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine yönelik algılarının ne düzeyde olduğuna ilişkin dağılımın incelendiği görülmektedir. Öğretim elemanlarının puanlarının $\bar{X} = 112,16$ ($S=9,99$) olduğu ve 4,49'luk ortalama ile algılarının çok yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Türkçe öğretim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin puanlarının $\bar{X} = 107,11$ ($S=14,85$) olduğu ve algılarının 4,28 ortalama ile çok yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarının algı düzeylerinin öğrencilerin algı düzeylerinden biraz daha yüksek olduğu görülmektedir.

İkinci Alt Problem: Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının ve öğrenim gören öğrencilerin öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine yönelik algıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.2. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Öğretim Elemanlarının Olumlu Sınıf İklimi Sağlama Yeterliklerine Yönelik Algıları	Öğretim Elemanları	42	112,16	9,99	2,13	330	,034*
	Öğrenciler	290	107,11	14,85			

*p<,05

Tablo 4.2'ye bakıldığında, Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının ve öğrenim gören öğrencilerin öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine yönelik algı düzeyleri arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir. Öğretim elemanlarının algı düzeyleri ($\bar{X} = 112,16$) ile öğrencilerin algı düzeyleri ($\bar{X} = 107,11$) arasında $t_{(330)} = 2,13$, $p = ,034 < ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu

görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, öğretim elemanlarının algı düzeylerinin öğrencilerin algı düzeylerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Üçüncü Alt Problem: Türkçe öğretim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine yönelik algıları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.3. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Öğretim Elemanlarının Olumlu Sınıf İklimi Sağlama Yeterliklerine Yönelik Algıları	Kadın	123	109,15	13,80	2,02	288	,045*
	Erkek	167	105,61	15,44			

*p<,05

Tablo 4.3'e bakıldığında, Türkçe öğretim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine yönelik algı düzeyleri arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir. Kadın öğrencilerin algı düzeyleri ($\bar{X} = 109,15$) ile erkek öğrencilerin algı düzeyleri ($\bar{X} = 105,61$) arasında $t_{(288)} = 2,02$, $p = ,045 < ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, kadın öğrencilerin algı düzeylerinin erkek öğrencilerin algı düzeylerinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Dördüncü Alt Problem: Türkçe öğretim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine yönelik algıları arasında öğrenim düzeylerine göre anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.4. Öğrencilerin Öğrenim Düzeylerine Göre Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları

	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Öğretim Elemanlarının Olumlu Sınıf İklimi Sağlama Yeterliklerine Yönelik Algıları	Lise	147	105,53	15,25	-1,85	288	,066
	Üniversite	143	108,74	14,29			

*p<,05

Tablo 4.4'e bakıldığında, Türkçe öğretim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenim düzeylerine göre öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine yönelik algı düzeyleri arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir. Lise mezunu öğrencilerin algı düzeyleri ($\bar{X} = 105,53$) ile üniversite mezunu öğrencilerin algı düzeyleri ($\bar{X} = 108,74$) arasında $t_{(288)} = -1,85$, $p = ,066 > ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Anlamlı farklılık olmamasına rağmen üniversite mezunu olan Türkçe öğretim merkezinde öğrenim gören öğrencilerin algılarının lise mezunu olan öğrencilerin algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Beşinci Alt Problem: Türkçe öğretim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine yönelik algıları arasında öğrenim görecekleri eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.5. Öğrencilerin Öğrenim Görecekları Eğitim Seviyesine Göre Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları

	Hangi Seviyede Eğitim Aldığı	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Öğretim Elemanlarının Olumlu Sınıf İklimi Sağlama Yeterliklerine Yönelik Algıları	Lisans	162	105,70	15,24	-1,82	288	,069
	Lisansüstü	128	108,89	14,19			

*p<,05

Tablo 4.5'e bakıldığında, Türkçe öğretim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenim görecekları eğitim seviyesine göre öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine yönelik algı düzeyleri arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir. Lisans eğitimi gören öğrencilerin algı düzeyleri ($\bar{X}$ =105,70) ile lisansüstü eğitim gören öğrencilerin algı düzeyleri ($\bar{X}$ =108,89) arasında $t_{(288)}=-1,82$, $p=,069>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Anlamlı farklılık olmamasına rağmen lisans eğitimi gören Türkçe öğretim merkezinde öğrenim gören öğrencilerin algılarının lisansüstü eğitim gören öğrencilerin algılarından daha düşük olduğu görülmektedir.

Altıncı Alt Problem: Türkçe öğretim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine yönelik algıları arasında yaşlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.6. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{X}$	S	F(3-286)	p	Post Hoc (Tukey)
Öğretim Elemanlarının Olumlu Sınıf İklimi Sağlama Yeterliklerine Yönelik Algıları	20 yaş ve altı	113	105,38	15,26	4,60	,004*	1<3, 4<3
	21-23	57	107,50	14,21			
	24-26	60	112,97	12,21			
	27 yaş ve üzeri	60	104,15	15,73			

*p<,05

Tablo 4.6'ya bakıldığında, Türkçe öğretim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin yaş düzeylerine göre öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine yönelik algıları arasında $F_{(3-286)}=4,60$, $p=,004<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, "24-26" yaş aralığında olan öğrencilerin algılarının ($\bar{X}$ =112,97) "20 yaş ve altı" yaş aralığında olan öğrencilerin algılarından ($\bar{X}$ =105,38) ve "27 yaş ve üzeri" yaş aralığında olan öğrencilerin algılarından ($\bar{X}$ =104,15) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Yedinci Alt Problem: Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine yönelik algıları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.7. Öğretim Elemanlarının Cinsiyetlerine Göre Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	22	113,63	10,09	23,50	517,00	176,00	,268
Erkek	20	110,53	9,86	19,30	386,00		

*p<,05

Tablo 4.7'ye bakıldığında, öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine yönelik algıları arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir. Kadın öğretim elemanlarının algı puan ortalamalarına dayalı sıra ortalamaları (23,50) ile erkek öğretim elemanlarının algı puan ortalamalarına dayalı sıra ortalamaları (19,30) arasında $U=176,00$, $p=,268>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Erkek öğretim elemanlarının algıları ile kadın öğretim elemanlarının algılarının birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sekizinci Alt Problem: Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine yönelik algıları arasında medeni durumlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.8. Öğretim Elemanlarının Medeni Durumlarına Göre Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Medeni Durum	N	Ortalama	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evli	23	112,83	10,38	22,35	514,00	199,00	,622
Bekâr	19	111,34	9,70	20,47	389,00		

*p<,05

Tablo 4.8'e bakıldığında, öğretim elemanlarının medeni durumlarına göre olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine yönelik algıları arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir. Evli öğretim elemanlarının algı puan ortalamalarına dayalı sıra ortalamaları (22,35) ile bekâr öğretim elemanlarının algı puan ortalamalarına dayalı sıra ortalamaları (20,47) arasında $U=199,00$, $p=,622>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Evli öğretim elemanlarının algıları ile bekâr öğretim elemanlarının algılarının birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dokuzuncu Alt Problem: Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine yönelik algıları arasında mezun oldukları fakülte türüne göre anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.9. Öğretim Elemanlarının Mezun Oldukları Fakülteye Göre Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Fakülte	N	Ortalama	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Eğitim	12	111,82	7,40	20,17	242,00	164,00	,656
Fen-Edebiyat	30	112,29	10,96	22,03	661,00		

*p<,05

Tablo 4.9'a bakıldığında, öğretim elemanlarının mezun oldukları fakülte türüne göre olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine yönelik algıları arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir. Eğitim fakültesi mezunu olan öğretim elemanlarının algı puan ortalamalarına dayalı sıra ortalamaları (20,17) ile fen-edebiyat fakültesi mezunu olan öğretim elemanlarının algı puan ortalamalarına dayalı sıra ortalamaları (22,03) arasında $U=164,00$, $p=,656>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Eğitim fakültesi mezunu olan öğretim elemanlarının algıları ile fen-edebiyat fakültesi mezunu olan öğretim elemanlarının algılarının birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Onuncu Alt Problem: Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine yönelik algıları arasında yaşlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.10. Öğretim Elemanlarının Yaşlarına Göre Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Yaş	N	Ortalama	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
29 ve Altı	13	109,20	10,91	18,23	237,00	146,00	,248
30 ve Üstü	29	113,48	9,44	22,97	666,00		

* $p<,05$

Tablo 4.10'a bakıldığında, öğretim elemanlarının yaşlarına göre olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine yönelik algıları arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir. 29 ve altı yaş düzeyine sahip olan öğretim elemanlarının algı puan ortalamalarına dayalı sıra ortalamaları (18,23) ile 30 ve üstü yaş düzeyine sahip olan öğretim elemanlarının algı puan ortalamalarına dayalı sıra ortalamaları (22,97) arasında $U=146,00$, $p=,248>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. 29 ve altı yaş düzeyine sahip olan öğretim elemanlarının algıları ile 30 ve üstü yaş düzeyine sahip olan öğretim elemanlarının algılarının birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

On Birinci Alt Problem: Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine yönelik algıları arasında mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.11. Öğretim Elemanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	Ortalama	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
5 Yıl ve Altı	18	108,59	9,99	17,00	597,00	135,00	,040*
6 Yıl ve Üstü	24	114,82	9,30	24,88	306,00		

* $p<,05$

Tablo 4.11'e bakıldığında, öğretim elemanlarının mesleki kıdemlerine göre olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine yönelik algıları arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir. 5 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip olan öğretim elemanlarının algı puan ortalamalarına dayalı sıra ortalamaları (17,00) ile 6 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretim elemanlarının algı puan ortalamalarına dayalı sıra ortalamaları (24,88) arasında $U=135,00$, $p=,040<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık 5 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip olan öğretim elemanlarının algılarının ($\bar{X}=108,59$) 6 yıl

ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretim elemanlarının algılarından ($\bar{X} = 114,82$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

On İkinci Alt Problem: Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine yönelik algıları arasında MEB’de öğretmenlik tecrübesi durumlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.12. Öğretim Elemanlarının MEB’de Öğretmenlik Tecrübelerine Göre Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Öğretmenlik Tecrübesi	N	Ortalama	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	18	114,25	10,28	24,44	440,00	163,00	,178
Hayır	24	110,58	9,67	19,29	463,00		

*p<,05

Tablo 4.12’ye bakıldığında, öğretim elemanlarının MEB’de öğretmenlik tecrübesi durumlarına göre olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine yönelik algıları arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir. MEB’de öğretmenlik tecrübesi olan öğretim elemanlarının algı puan ortalamalarına dayalı sıra ortalamaları (24,44) ile öğretmenlik tecrübesi olmayan öğretim elemanlarının algı puan ortalamalarına dayalı sıra ortalamaları (19,29) arasında $U=163,00$, $p=,178>,05$ ’e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. MEB’de öğretmenlik tecrübesi olan öğretim elemanlarının algıları ile öğretmenlik tecrübesi olmayan öğretim elemanlarının algılarının birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

On Üçüncü Alt Problem: Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine yönelik algıları arasında sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.13. Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	N	Ortalama	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	25	112,98	10,49	22,64	566,00	184,00	,465
Hayır	17	110,94	9,38	19,82	337,00		

*p<,05

Tablo 4.13’e bakıldığında, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alma durumlarına göre olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine yönelik algıları arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir. Sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alan öğretim elemanlarının algı puan ortalamalarına dayalı sıra ortalamaları (22,64) ile sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim almayan öğretim elemanlarının algı puan ortalamalarına dayalı sıra ortalamaları (19,82) arasında $U=184,00$, $p=,465>,05$ ’e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alan öğretim elemanlarının algıları ile sınıf yönetimi ile ilgili eğitim almayan öğretim elemanlarının algılarının birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Sınıfların temel varlık nedeni, öğrenme-öğretme etkinlikleridir. Öğrenme-öğretme etkinliklerinden azami verim elde edebilmek için sınıfta uygun bir ortamın oluşturulması gerekmektedir. Sınıf iklimi, öğrenme-öğretme etkinliklerinde verimliliğin, öğrenmenin düzeyini etkileyen başlıca değişkenlerdendir. Yüksek düzeyde öğrenmenin sağlanması için sınıfta öğrencilerin kendilerini güvende, rahat ve değerli hissetmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin böyle hissettikleri bir sınıf iklimi, olumlu bir sınıf iklimi olarak tanımlanabilir. Olumlu bir sınıf iklimi kendiliğinden oluşmaz; özellikle öğretmenin, öğretim elemanının olumlu davranışları ile şekillenir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, son yıllarda önemi gittikçe artan bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini üstlenen kurumlardan en önemlilerinin Türkçe öğretim merkezlerinin olduğu söylenebilir. Zira Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenen öğrencilerin birçoğu, bu kurumlarda öğrenim görmekte, ayrıca Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili bu kurumlarda meydana gelen gelişme ve yapılan çalışmalar belirleyici olabilmekte, diğer kurumları etkileyebilmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda olumlu iklimin sağlanması, öğretimin başarıya ulaşması açısından önemlidir. Bir başka ifadeyle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedeflere ulaşılmasını, öğretimde etkililiği ve verimliliği sağlayacak önemli etmenlerden biri, sınıflarda oluşturulacak olumlu iklimdir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde başı çeken kurumlar olmalarından dolayı özellikle Türkçe öğretim merkezlerindeki sınıflarda öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterlikleri ile ilgili mevcut durumun ortaya konması daha fazla önem arz etmektedir. Bu tezin amacı, Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine ilişkin algıları ile anılan kurumlarda öğrenim gören öğrencilerin öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine ilişkin algılarını tespit etmektir. Tez, öğretim elemanlarının performanslarının öğrenciler tarafından değerlendirildiği bir çalışma olarak nitelenebilir zira çalışmada, öğrencilerin öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine ilişkin algıları tespit edilmiştir. Performans değerlendirmesi çalışanın işini ne kadar başarılı yaptığını değerlendirme,

kendisine geri bildirme ve bir gelişim planı oluşturma sürecidir (Barutçugil, 2002'den Akt. Dalgıç, 2010: 93). Öğretim elemanının performans değerlendirmesi için çoklu veri kaynağı olarak öğrenci görüşleri, öğrenci başarısı, meslektaş değerlendirmesi, öğretmenlerin kendini değerlendirmesi (öz değerlendirme), yönetici görüşleri, öğretim elemanı kariyer planı ve portfolyosu kullanılabilir. Değerlendirmeyi yapacak kişi ya da grupların iş görenleri yeterli bir süre gözlemlene imkânı bulmuş olması gerekir (Dalgıç, 2010: 93). Bu çalışmada değerlendirmeyi yapan yabancı uyruklu öğrenci grubu, öğretim elemanlarını en az altı ay boyunca gözlemlene fırsatı bulmuş öğrencilerden oluşmaktadır. Buradan hareketle öğrenci görüşlerinin mevcut durumu, olanı yansıttığı düşünülmektedir.

Hem yurt içi hem de yurt dışında öğretim elemanlarının, özelde de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerini ele alan bir araştırmaya rastlanmamış olması, araştırma bulgularının önceki araştırma bulgularıyla ilişkilendirilmesi konusunda bir sınırlılık oluşturmaktadır.

Sınıf iklimi, öğrenci başarısı ve öğrenme düzeyini etkilemesinin yanı sıra öğretmen ve öğrenciler arasındaki ve öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkilerin niteliğini de belirleyen bir değişkendir. Sınıf iklimi, öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimle, bu etkileşimin düzeyiyle ilgili bir kavramdır. Öğrenciler ve öğretmen arasındaki ilişkinin niteliği, sınıf iklimini etkileyen önemli bir değişkendir. Yalnızca öğrencilerle öğretmen arasındaki ilişkiler değil, öğrencilerin birbirleriyle ilişkileri de sınıf ikliminde belirleyicidir (Gülbahar, 2017: 2). Verimli öğrenme etkinlikleri, sınıf içi iyi ilişkiler için olumlu bir sınıf iklimine ihtiyaç vardır. Olumlu bir sınıf ikliminin olduğu sınıflarda öğrenci başarısında yükselme, okula devamsızlıklarda ve sınıflardaki sorunlu davranış sayısında azalma ile öğrencilerin okula bağlılık düzeyinde yükselme gözlemlenebilmektedir (Kohen, 2006, Conroy vd., 2009: 91). Olumlu sınıf ikliminin demokratik bir sınıf ortamı, öğrenci merkezli öğrenme, eleştirel düşünme, sorumluluk ve öz güven gibi olumlu sonuçları da vardır (Dönmez, 2011: 45).

Türkçe öğretim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin derslerine giren öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerini yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerine yönelik bir algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu, olumlu olarak değerlendirilebilecek bir sonuçtur. Bu sonuçtan hareketle, söz konusu öğretim elemanlarının sınıflarda öğrencilerle iyi ilişkiler kurmaya ve verimli öğrenmeyi etkileyen faktörlere dikkat ettikleri söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, Turan'ın (2014) ve Aydoğdu'nun (2015) araştırmalarından ayrılmaktadır. Zira Turan'ın araştırmasında

öğrencilerin sınıf iklimi algılarının olumsuz olduğu, Aydoğdu'nun (2015) araştırmasında ise öğrencilerin öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin derslerine giren öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerini yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerine yönelik bir algıya sahip olmaları, sınıflarında da olumlu bir iklim algıladıkları şeklinde de yorumlanabilir. Araştırma bu yönüyle Açıkgöz, Özkal ve Kılıç (2003) ile Sarı'nın (2012) araştırmalarından farklıdır. Zira anılan araştırmalardan ilkinde, öğretmen adaylarının sınıf iklimine ilişkin algılarının olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Sarı'nın yaptığı araştırmada ise öğrencilerin empatik sınıf iklimi algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretim elemanlarının da olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerini yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerine yönelik bir algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu, olumlu olarak değerlendirilebilecek bir sonuçtur. Öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine ilişkin algı düzeyinin çok yüksek olması kayda değer ve olumlu bir sonuç olarak görülebilir. Zira Schunk ve Gunn'a (1986) göre bir beceri, bir eyleme ilişkin yeterlik algısıyla o becerinin, eylemin başarı düzeyi arasında ilişki vardır. Araştırma, bu sonucuyla Durdu'nun (2015) araştırmasıyla benzerlik arz etmektedir. Anılan bu araştırmada, öğretmenlerin sınıf iklimine ilişkin algılarının "Katılıyorum" seviyesinde olduğu saptanmıştır.

Öğretim elemanlarının ve öğrencilerin öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine yönelik algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu, bu anlamlı farklılığın öğretim elemanlarının algı düzeylerinin öğrencilerin algı düzeylerinden daha yüksek olmasından kaynaklandığı saptanmıştır. Bu farklılık, öğretim elemanlarının kendilerini değerlendirmede daha sübjektif davranmaları ve kendilerine daha olumlu bakmalarından kaynaklanmış olabilir.

Türkçe öğretim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin derslerine giren öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine ilişkin algıları arasında "cinsiyet" değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiş, bu anlamlı farklılığın kadın öğrencilerin lehine olduğu anlaşılmıştır. Bir diğer ifadeyle, cinsiyetin öğrencilerin "öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterlikleri"ne ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratan bir değişken olduğu anlaşılmıştır. Araştırma, bu sonucuyla Turan'ın (2014) araştırmasından ayrılmaktadır ki bu

araştırmada cinsiyetin öğrencilerin sınıf atmosferine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık yaratmayan bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Byrne, Hattie ve Fraser'in (1986) çalışmalarında ise öğrencilerin sınıf iklimi algısıyla cinsiyet arasında önemli bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Akt. Künkül, 2008: 37).

Öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine ilişkin algıda, kadın öğrencilerin lehine olan anlamlı farklılık, kadın öğrencilerin öğretim elemanlarıyla ilişkilerinin niteliğinden kaynaklanıyor olabilir. Kadın öğrencilerin öğretim elemanlarıyla daha iyi, olumlu ilişkiler kurdukları, bu etkenin de kadın öğrencilerin öğretim elemanlarıyla ilgili değerlendirmelerine yansıdığı düşünülebilir. Öğrenciler ve öğretmen arasındaki ilişkinin niteliği, sınıf atmosferini etkileyen önemli bir değişkendir (Gülbahar, 2017: 2). Burnett'in (2002) "Öğretmen Takdiri, Dönütü ve Öğrencilerin Sınıf İklimi Algıları" isimli araştırmasında, öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencilerin sınıf iklimi algısını etkileyen önemli bir değişken olduğu, öğretmenleriyle olumlu ilişkilere sahip olduğunu belirten öğrencilerin sınıf iklimini de olumlu olarak algıladıkları belirlenmiştir.

Türkçe öğretim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin derslerine giren öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine ilişkin algıları arasında "öğrenim düzeyi" ve "devam edilecek, sonraki öğrenim düzeyi" değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Anlamlı farklılık olmamasına rağmen üniversite mezunu olan öğrencilerin algılarının lise mezunu olan öğrencilerin algılarından ve lisans eğitimi görecektik öğrencilerin lisansüstü eğitim görecektik öğrencilerin algılarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe öğretim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin derslerine giren öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterlikleriyle ilgili algıları arasında "yaş" değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamlı farklılık, "24-26" yaş aralığında olan öğrencilerin algılarının "20 yaş ve altı" yaş aralığında olan öğrencilerin algılarından ve "27 yaş ve üzeri" yaş aralığında olan öğrencilerin algılarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Bir diğer ifadeyle yaşı, öğrencilerin "öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterlikleri"ne ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratan bir değişken olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuç, "24-26" yaş aralığında olan öğrencilerin "20 yaş ve altı"nda olan öğrenciler ile "27 yaş ve üzeri"nde olan öğrencilere göre öğretim elemanlarıyla daha iyi, olumlu ilişkiler kurmalarından, hayata daha olumlu bakmalarından ve öğrenim motivasyonlarının daha yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine ilişkin algıları arasında “cinsiyet”, “medeni durum”, “mezun olunan fakülte türü”, “yaş”, “MEB’de öğretmenlik tecrübesi durumu” ve “sınıf yönetimi ile ilgili bir eğitim alma durumu” değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Araştırma, Durdu’nun (2015) yaptığı araştırmadan da ayrılmaktadır. Zira anılan bu araştırmada, “cinsiyet”in sınıf iklimiyle ilgili algıyı etkileyen bir değişken olduğu anlaşılmıştır.

Öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine ilişkin algıları arasında “mesleki kıdem” değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu anlamlı farklılık “5 yıl ve altı” mesleki kıdeme sahip olan öğretim elemanlarının algılarının “6 yıl ve üstü” mesleki kıdeme sahip olan öğretim elemanlarının algılarından daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Bir diğer ifadeyle, mesleki kıdemin öğretim elemanlarının “olumlu sınıf iklimi sağlama yeterlikleri” ne ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratan bir değişken olduğu anlaşılmıştır. Bu anlamlı farklılık, mesleki kıdemi görece daha yüksek olan öğretim elemanlarının algılarının mesleki kıdemi görece daha düşük olan öğretim elemanlarının algılarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

5.2. ÖNERİLER

- Bu araştırmada, öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine ilişkin algılarının çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının sınıf iklimine ilişkin algılarının düzeyini daha da yükseltmek amacıyla olumlu sınıf iklimi sağlama ile ilgili eğitimler gerçekleştirilmelidir.
- Bu araştırmada, “sınıf yönetimiyle ilgili bir eğitim alma durumu” değişkeninin öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerine ilişkin algılarını etkileyen bir değişken olmadığı anlaşılmıştır. Buna rağmen Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi bilgi ve becerilerinin güncellenmesini, gelişmesini sağlayacak hizmet içi eğitimler gerçekleştirilmeli; bu eğitimlerin öğretim elemanlarının sınıflarını yönetmelerine, sınıflarında olumlu bir iklim meydana getirmelerine nasıl etki ettiğini ortaya koymaya yönelik araştırmalar yapılmalıdır.
- Eğitim fakültelerinde sınıf yönetimi ders saati artırılıp bu dersin uygulamalı işlenmesi sağlanmalıdır.

- Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarından sınıf yönetimi dersi de dâhil olmak üzere öğretmenlik meslek bilgisi derslerini almamış olarak görevlerini yürütenler mevcuttur. Bu öğretim elemanlarının hizmet içi eğitim yoluyla öğretmenlik meslek bilgisi eğitimi almaları sağlanmalıdır. Böylece yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin verimliliği yükselecek, devletin bu alan için yapmış olduğu yatırımların değer kaybetmesinin önüne geçilecektir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

- Mevcut sonuçları daha fazla genellemek için daha çok yabancı uyruklu öğrenci ve öğretim elemanının dâhil edildiği çalışmalar yapılmalıdır.
- Bu araştırmada, Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterlikleri incelenmiştir. Türkçe öğretim merkezleri sınıflarının iklimlerini etkileyen etkenlerle ilgili nitel çalışmalar ve sınıf ikliminin başka değişkenlerle ilişkisini inceleyen nicel çalışmalar yapılabilir.
- Olumlu sınıf ikliminin öğretim elemanlarının ve öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008). *Türkiye’de Yabancılar Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirisi. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Lefkoşa. http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/fatma_acik_yabancilara_turkce_ogretimi.pdf Erişim Tarihi: 06.05.2017.
- Açıkgöz, K. Ü. (2000). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası.
- Açıkgöz, K. Ü., Özkal, N. ve Kılıç, A. G. (2003). *Öğretmen Adaylarının Sınıf Atmosferine İlişkin Algıları*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25 (25) : 1-7.
- Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi Türkçe Uygulama ve Araştırma Merkezi,Enstitüler, Uygulama ve Araştırma Merkezleri. <http://tomer.adanabtu.edu.tr/tr/detay.aspx?pageId=6> Erişim Tarihi: 06.07.2016
- Adelman, H. S., Taylor, L. (1997). *Addressing Barriers to Learning: Beyond School-Linked Servies*. American Journal of Orthopsychiatry, 67 (3), 408-421.
- Adelman, H. S., Taylor, L. (2005). *Classroom Climate*. In S. W. Lee, P. A. Lowe, & E Robinson (Eds.), Encyclopedia of School Psychology. Thousand Oaks, CA: Sage. <http://smhp.psych.ucla.edu/publications/46%20classroom%20climate.pdf> Erişim Tarihi: 09.08.2016.
- Adıay, S. (2011). *Başarı Düzeyleri Farklı İlköğretim 7. Sınıf Ortamlarının Örtük Programın Sınıf İklimi Boyutu Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-328043.
- Akan, D. (2010). *Temel Kavramlar ve Sınıf Yönetiminin Kapsamı*. C. Gülşen (Ed.), Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi içinde (1-19). Ankara: Anı.
- Akar, İ. (2007). *Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Etmenler*. Z. Kaya (Ed.), Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem A.
- Akinoğlu, O. (2004). *Sınıfta Grup Etkileşimi*. Z. Kaya (Ed.), Sınıf Yönetimi içinde (111-130). Ankara: Pegem A.
- Akyol, H. (2002). *Olumlu Öğrenmeye Uygun Bir Ortam Oluşturma*. L. Küçükahmet (Ed.), Sınıf Yönetimi içinde (191-210). Ankara: Nobel.
- Arı, R., Saban, A. (1999). *Sınıf Yönetimi Ders Notları*. Konya: Günay Ofset.
- Aslan, M. (2011). *Öğretmen Liderliği Davranışları ve Sınıf İklimi: Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Bağlamında Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-296473.
- Asrağ, A. Can (2009). *İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Ana Dil Öğrenim Problemleri ve Sınıf İklimine Etkisi: Türkçe Konuşma Problemi Şanlıurfa İli Örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-234956.

- Ayaz, H. ve Akkaya, A. (2010). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Bazı Düşünceler. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yeni Çalışmalar, Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Aydın, A. (2006). *Sınıf Yönetimi (7. Baskı)*. Ankara: Tek Ağaç Eylül.
- Aydın, A. (2009). *Sınıf Yönetimi (9. Baskı)*. İstanbul: Alfa.
- Aydoğdu, A. (2015). *Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-415861.
- Barın, E. (2004). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde İlkeler*. Türkiyat Araştırmaları, Hacettepe Üniversitesi. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yayınları, 1 (1), 19-30.
- Barın, E. (2010). *Yabancılar Türkçe Öğretimi Amacıyla Yazılan "Ecnebilere Mahsus" Elifba Kitabı Üzerine*. Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi, 27, 121-136. http://www.tubar.com.tr/TUBAR%20DOSYA/pdf/2010BAHAR/barn_erol%20121-136.pdf Erişim Tarihi: 10.07.2017.
- Barutçugil, İ. (2002). *Bilgi Yönetimi*. İstanbul: Kariyer.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Milli Eğitim.
- Başar, H. (2001). *Sınıf Yönetimi (5. Baskı)*. Ankara: Pegem A.
- Başar, H. (2005). *Sınıf Yönetimi (12. Baskı)*. Ankara: Anı.
- Başaran, İ. E. (1984). *Yönetime Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 135.
- Başaran, İ. E. (1993). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Gül.
- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim Psikolojisi Gelişim, Öğrenme ve Ortam*. Ankara: Nobel.
- Baykul, Y. ve Güzeller, C. O. (2014). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik: SPSS Uygulamalı (2. Baskı)*. Ankara: Pegem.
- Bayraktar, N. (2003). *Yabancılar Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi*. Dil Dergisi, 119, 58-71.
- Biçer, N. (2011). *Kıpçak Dönemi Eserlerinin Yabancılar Türkçe Öğretimi Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-301135.
- Biçer, N. (2012). *Hunlardan Günümüze Yabancılar Türkçe Öğretimi*. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 1 (4), 107-133.
- Biçer, N. (2017). *Türkçe Öğretimi Tarihi*. C. Alyılmaz, S. Alyılmaz (Ed.). İstanbul: Kesit.
- Bilgiç, S. (2009). *İlköğretim Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi Algısının Arkadaşlara Bağlılık ve Empatik Sınıf Atmosferi Değişkenleriyle İlişkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-241503.
- Binbaşoğlu, C. (1994). *Genel Öğretim Bilgisi: İlk ve Orta Dereceli Okul Öğretmenleri İçin Öğretimde İlke, Yöntem ve Teknikler*. Ankara: Binbaşoğlu.

- Boz, İ. (2003). *Sınıf Yönetme Sanatı*. İstanbul: Zambak.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış (11. Baskı)*. Ankara: Pegem A.
- Can, N. (2010). *Öğretmen Liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Celep, C. (2000). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara: Anı.
- Cerit, Y. (2004). *Okul ve Öğretmenlik*. M. D. Karşı (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde (81-96). Ankara: Pegem A.
- Ceylan, G. (2007). *Öğretmen-Öğrenci Etkileşiminin Sınıf Atmosferine Etkisi (Aksaray İli Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-219207.
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Snyder, A., Al-Hendawi, M. ve Abigail, V. (2009). *Creating a Positive Classroom Atmosphere: Teachers' Use of Effective Praise and Feedback*.
https://www.researchgate.net/profile/Kevin_Sutherland/publication/280312067_Creating_a_positive_classroom_atmosphere_Teachers%27_use_of_effective_praise_and_feedback/links/55b1b32208aec0e5f4311bbe/Creating-a-positive-classroom-atmosphere-Teachers-use-of-effective-praise-and-feedback.pdf, Erişim tarihi: 10.10.2017.
- Çağlar, Ç. (2009). *Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler*. M. Çelikten (Ed.), *Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Sınıf Yönetimi (2. Baskı)* içinde (57-74). Ankara: Anı.
- Çakmak, M. (2003). *Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi*. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar (3. Baskı)* içinde (21-37). Ankara: Nobel.
- Çalık, T. (2011). *Sınıf Yönetimi ile İlgili Temel Kavramlar*. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi (12. Baskı)* içinde (1-19). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, V. (2005). *Sınıf Yönetimi (3. Baskı)*. Ankara: Nobel.
- Çengel, M. (2013). *Sınıf İkliminin Oluşması Sürecinde Örtük Program: Meslek Liseleri Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-332669.
- Dağdelen, Ö. (1999). *İlköğretim Öğrencilerinin Sınıf içi Olumsuz Davranışlarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. YÖK Dokümantasyon Merkezi-81599.
- Dalgıç, G. (2010). *Öğretim Elemanı Performans Değerlendirme Envanterleri (ÖEPDE) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Bahar 2010, 9 (32), 92-105.
- Demirbolat, A. (2002). *Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi*. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi (3. Baskı)* içinde (35-55). Ankara: Nobel.
- Demirel, Ö. (1999). *Öğretme Sanatı: Plandan Değerlendirmeye*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Demirtaş, H. (2011). *Sınıf Yönetiminin Temelleri*. H. Kıran (Ed.), Etkili Sınıf Yönetimi içinde (1-18). Ankara: Anı.
- Dönmez, B. (2011). *Sosyal Bir Sistem Olarak Sınıf ve Sınıfın İklimi*. M. Şişman, S. Turan (Ed.), Sınıf Yönetimi içinde (45-59). Ankara: Pegem Akademi.
- Durdu, İ. (2015). *Duygusal Zekâ ve Sınıf İklimi Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-395256.
- Durmuş, M. (2013a). *Yabancılar Türkçe Öğretimi*. Ankara: Grafiker.
- Durmuş, M. (2013b). *Türkçenin Yabancılar Öğretimi: Sorunlar, Çözüm Önerileri ve Yabancılar Türkçe Öğretiminin Geleceğiyle İlgili Görüşler*. Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 11.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alanyazını Işığında Değerlendirilmesi*. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 2, 51-69.
- Ercilasun, A. B. (2004). *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*. Ankara: Akçağ.
- Erden, M. (2001). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Alkım.
- Erden, M. (2005). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Epsilon.
- Erdil, M. (2016). *TÖMER’de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye İlişkin Kaygı Düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-423003.
- Erdoğan, İ. (2000). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Sistem.
- Erdoğan, N. F. (2009). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Ders Başarısı ve Sınıf Atmosferine Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-230947.
- Eren, E. (2003). *Yönetim ve Organizasyon Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar*. İstanbul: Beta.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi (Genişletilmiş 8. Baskı)*. İstanbul: Beta.
- Ersan, N. (1993). *Sınıf Yöneticisi Olarak Öğretmen*. Eğitim ve Bilim, 90, (17).
- Ertürk, S. (1991). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Fraser, B. J. (1998). *Classroom Environment Instruments: Development, Validity, and Applications*. Learning Environments Research, 1, 7-33.
- Freiberg, H. J. (Ed.). (1999). *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learningenvironments*. (129-152). Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*, New York: Basic Books.
- Good T., Brophy J. (1987). *Looking in Classrooms*. New York: Harper ve Raw.

- Gülbahar, B. (2016). *Öğretim Elemanlarının Olumlu Sınıf İklimi Sağlama Yeterlikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4 (36), 267-279.
- Gülbahar, B. (2017). *İdeal Sınıf İklimi Algı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Gürkan Kalkan (Ed.), Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar içinde (1-16). Mauritius: Lambert Academic Publishing.
- Gündüz, Y. (2001). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-112806.
- Halat, S. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dinleme Becerisine Yönelik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, YÖK Dokümantasyon Merkezi-419392.
- Hengirmen, M. (1993). *Türkiye’de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Kurullar ve Eğitim Araçları*, Ankara: Dil Dergisi, Ankara Üniversitesi : TÖMER, 10 (1), 5-9.
- Hengirmen, M. (2005). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve TÖMER Yöntemi*. Ankara: Engin.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi (3. Baskı)*. İstanbul: Beta.
- İşcan, A. (2012). *Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi*. A. Kılınç, A. Şahin (Ed.). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (YDTÖ). Ankara: Pegem.
- Kara, M. (2010). *Gazi Üniversitesi TÖMER Öğrencilerinin Türkçe Öğrenirken karşılaştıkları Sorunlar ve Bunların Çözümüne Yönelik Öneriler*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 8 (3), 661-696.
- Karal, E. Z. (2001). *Osmanlı Tarihinde Türk Dili Sorunu (Tarih Açısından Bir Açıklama) Bilim Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe*. Ankara: TDK.
- Karasar, N. (2009). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama (15. Baskı)*. Ankara: Nobel.
- Karşlı, M. D. (2007). *Eğitim Biliminin İki Temel Kavramı*. M. D. Karşlı (Ed.), Eğitim Bilimlerine Giriş içinde (1-28). Ankara: Pegem Akademi.
- Karşı, F. (2012). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıf Atmosferine İlişkin Algıları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-313423.
- Kaya, Y. K. (1984). *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye’deki Uygulama*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Kıncal, Y. R. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Nobel.
- Kızılaslan, I. (2010). *Yabancı Dil Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Kültürlerarasılık*. Milli Eğitim Dergisi, 185, 81-89.
- Kohen, L. (2006). *Etkili Sınıf Yönetimi İçin Uygun Sınıf Ortamının Yaratılmasında Öğrenci ve Öğretmen Beklentileri İstanbul’daki Üniversitelerden Bir Uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri

Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-171388.

- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Bökeoğlu, Ç. Ö. (2007). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Küçükahmet, L. (1994). *Öğretim İlke ve Yöntemleri (5. Baskı)*. Ankara: Gazi Büro.
- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Bursa: Alkım.
- Küçüköğlu, A., Köse, E. (2009). *Eğitim Fakültelerindeki Sınıf Öğrenme Çevresinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10 (3), 61-73.
- Künkül, T. (2008). *Öğrencilerin Sınıf İçi Etkinliklere Katılım Düzeyleri İle Algıladıkları Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-217107.
- Lemlech, J. K. (1988). *Classroom Management*. LongmanInc. SecondEdition. Newyork.
- Memişoğlu, P. S. (2005). *Sınıfta İletişim ve Grup Etkileşim Süreci*. M. Şişman, S. Turan (Ed.), Sınıf Yönetimi içinde (85-105). Ankara: Pegem Akademi.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W. ve Barrett, K. C. (2004). *SPSS for Introductory Statistics: Use and Interpretation*. Psychology Press.
- Muhsin, M. (2008). *İlköğretim Okulu Öğrenci ve Öğretmenlerinin Gerçek ve Tercih Edilen Sınıf Atmosferi Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-226944.
- Muijs, D., Reynolds, D. (2001). *Effective Teaching-Evidence and Practice*. London: Paul Chapman Publishing.
- Öner, D. (2001). *Sınıf Yönetimi*. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi Öğretim Vakfı.
- Özdamar, K. (1999). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi*. Eskişehir: Kaan.
- Özden, Y. (2012). *Sınıf İçinde Öğrenme Öğretme Ortamının Düzenlenmesi*. E. Karip (Ed.), Sınıf Yönetimi içinde (39-73). Ankara: Pegem Akademi.
- Özyürek, M. (2001). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Karatepe.
- Rousseau, J. J. (2002). *Emile Ya da Çocuk Eğitimi Üzerine (2. Baskı)*. M. Baştürk ve Y. Kızılçim (Çev.). Erzurum: Babil.
- Sadık, F. (2000). *İlköğretim I. Aşama Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemledikleri Problem Davranışlar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-99622.
- Sağkal, A. S. (2015). *Barış Eğitimi Programının Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Şiddete Yönelik Tutumları, Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Sınıf İklimi Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-395239.

- Sağlam, H. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Sınıf İklimi Algılarının Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. YÖK Dokümantasyon Merkezi-190098.
- Sarı, M. (2012). *Empatik Sınıf Atmosferi ve Arkadaşlara Bağlılık Düzeyinin Lise Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesine Etkisi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 1 (1), 95-119.
- Sarıtaş, M. (2005). *Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme*. L. Küçükahmet (Ed.), Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar içinde (43-84). Ankara: Nobel.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). *Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures*. Methods of Psychological Research Online, 8 (2), 23-74.
- Schunk, D. H. ve Gunn, T. P. (1986). *Self-Efficacy and Skill Development: Influence of Task Strategies and Attributions*. Journal of Educational Research. 79 (4), 238-244.
- Şahin, E. Y. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Ek Yanlıları*. Tarih Okulu Dergisi, 6 (15), 433-449. doi: <http://dx.doi.org/10.14225/Joh283>.
- Şavran-Gönç, T. (2013). *Nitel ve Nitel Araştırmalarda Kullanılan Araştırma Teknikleri*. Temmuz Gönç Şavran (Ed.), Sosyolojide Araştırma Yöntem ve Teknikleri içinde (64-105). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Şeker, A. (2000). *Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerileri ile Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. YÖK Dokümantasyon Merkezi-97435.
- Şişman, M. (2000). *Öğretmenliğe Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taşdan, M. ve Ertan Kantos, Z. (2007). *Sınıf Yönetimi ve Disiplin*. Z. Cafoğlu (Ed.), Sınıf Yönetimi Yeni Gelişmeler Doğrultusunda içinde (9-42). Ankara: Grafiker.
- Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetimi (7. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- TDK (2017). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.597b5f07debaf5.80238414 Erişim Tarihi: 28.07.2017
- Toprakçı, E. (2008). *Sınıfa Dayalı Yönetim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Topses, G. (2006). *Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Toplumsal ve Psikolojik Etmenler ve Sorunlar*. L. Küçükahmet (Ed.), Sınıf Yönetimi içinde (11-40). Ankara: Nobel.
- Turan, G. (2014). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Atmosferi Algıları İle Eleştirel Düşünmeye Karşı Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-370873.
- Turan, S. (2008). *Sınıf Yönetiminin Temelleri*. M. Şişman, S. Turan (Ed.), Sınıf Yönetimi (6. Baskı) içinde (1-11). Ankara: Öğreti.
- Turanlı, A. S. (1999). *Influence of Teachers Orientations to Classroom Management on Teachers Classroom Behaviors, Students Responses to These Behaviors and Learning Environment in ELT Classroom*. (Yayımlanmamış doktora tezi).

Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. YÖK Dokümantasyon Merkezi-82163.

- Türkmen, Ş. (2005). *Okullarda Yönetim Etkinlikleri*. Ankara: Alp.
- Uluğ, F. (1999). *Eğitimde Grup Süreçleri Yönetimsel Psiko-Sosyal ve Teknik Bakış (1. Baskı)*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Uslu, A. (2002). *Yüzüncü Yıl Üniversitesinde Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. YÖK Dokümantasyon Merkezi-117549.
- Ünal, S., Ada S. (2000). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaa Birimi.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Yavaşca, O. (2010). *Yabancı Dil Öğrenen Yetişkinlerin Grup Dinamiğinin ve Sınıf Atmosferinin Dil Öğrenmeye Etkisine İlişkin Görüşler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı, Halk Eğitimi Bilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-279947.
- Yılman, M. (1992). *Öğretmenlik Mesleği ve Meseleleri*. İstanbul: Türkiye Milli Kültür Vakfı.
- Yılmaz, G. (2007). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Deneyimlerinin Fen Öğretimi Öz Yeterlik ve Sınıf Yönetimi İnançlarına Olan Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı. YÖK Dokümantasyon Merkezi-221626.
- Yiğit, B., Sadık, F. (2008). *Sınıf Yönetimini Etkileyen Sınıf Dışı Değişkenler*. B. Yiğit (Ed.), *Sınıf Yönetimi Teori ve Pratik Uygulamalar içinde* (27-46). İstanbul: Kriter.
- Yolcu, H. (2010). *Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler*. C. Gülşen (Ed.), *Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi içinde* (21-60). Ankara: Anı.
- Yüce, S. (2005). *İletişim ve Dil: Yöntemler Avrupa Dil Portföyü Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi*. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1 (1), 81-88.
- Zıllıoğlu, M. (1993). *İletişim Nedir*. İstanbul: Cem.

EKLER

EK 1. Resmî Yazışma ve İzin Belgeleri

AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Yüksek lisans tezinde kullanılmak üzere ekte sunduğum ölçekle Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Aksaray Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi Türkçe öğretim merkezleri öğretim elemanları ve öğrencilerinden veri toplamak istiyorum.

Adı geçen üniversitelerden gerekli izinlerin alınmasını saygılarımla arz ederim.

18.01.2017

Engin EKİCİ

Adres:

EK 1: Olumlu Sınıf İklimi Sağlama Yeterlikleri Ölçeği (Öğretim Elemanlarına)

EK 2: Olumlu Sınıf İklimi Sağlama Yeterlikleri Ölçeği (Öğrencilere)



T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 12420890-300-E.1069
Konu : Anket Çalışması-Engin EKİCİ

01/03/2017

AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

- İlgi : a) 07/02/2017 tarih ve 67873788-779 sayılı yazınız.
b) Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün 24/02/2017 tarih ve 39769797-100-E.4785 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Engin EKİCİ'nin "Resmi Üniversitelere Bağlı Türkçe Öğrenim Merkezinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Olumlu Sınıf İklimi Sağlamak Yeterliliklerinin İncelenmesi" konulu yüksek lisans tezine kaynak teşkil etmesi için yapacağı anket çalışmasının uygun olduğuna dair Üniversitemiz Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinden alınan ilgi (b) yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır

Prof.Dr. Davut KILIÇ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: İlgi Yazı (b)

BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR



Adres: 2000 EVLER MAH. ZÜBEYDE HANIM CAD. 50300 NEVŞEHİR

Özden POLAT

Telefon: +90 (384) 228 10 00 Faks: +90 (384) 228 11 09

Elektronik Ağ: <http://www.nevsehir.edu.tr> nevsehiruniversitesi@hs01.kep.tr

5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.

Evrak teyidi <https://ebys.nevsehir.edu.tr/sorgu/sorgula.aspx> adresinden 4YTH-ATDO-8457 kodu ile yapılabilir



T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

Sayı : 39769797-100-E.4785

24/02/2017

Konu : Anket Çalışması -Engin EKİCİ

GENEL SEKRETERLİK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 23/02/2017 tarihli ve 12420890-300-E.4628 sayılı yazınız.

İlgi yazınıza istinaden Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisansöğrencisi Engin EKİCİ'nin "Resmi Üniversitelere Bağlı Türkçe Öğrenim Merkezinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Olumlu Sınıf İklimi Sağlamak Yeterliliklerinin İncelenmesi" konulu yüksek lisans tezine kaynak teşkil etmek üzere Müdürlüğümüzdeki öğretim elemanları ile eğitim gören öğrencilere yönelik anket çalışması yapması uygundur.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır

Yrd.Doç.Dr. Mesut GÜN
Müdür

Adres: 2000 EVLER MAH. ZÜBEYDE HANIM CAD. 50300 NEVŞEHİR

Özal GÜLTEKİN

Telefon: 0384 228 10 00-13030 Faks:

Elektronik Ağ: <http://www.nevsehir.edu.tr> nevsehiruniversitesi@hs01.kep.tr

5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.

Evrak teyidi <https://ebys.nevsehir.edu.tr/sorgu/sorgula.aspx> adresinden AYT0-ZMK6-804I kodu ile yapılabilir.



T.C.
ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 69972237-302.08.01-E.303
Konu : Anket Çalışması (Engin EKİCİ)

20/02/2017

AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

KIRŞEHİR

İlgi : a)07.02.2017 tarihli ve 67873788-300/163-780 sayılı yazınız.
b)Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün 17.02.2017 tarihli ve 70920619-302.08.01-E.38 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Engin EKİCİ'nin "Resmi Üniversitelere Bağlı Türkçe Öğretim Merkezlerinde" Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Olumlu Sınıf İklimi Sağlamak "Yeterliliklerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında anket formunun doldurulduğuna dair Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün ilgi b)'de kayıtlı yazısı ekte gönderilmiştir.

Gereğine arz ederim.

Prof. Dr. Mustafa BAYRAK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:
1- İlgi b yazı (1 sayfa)
2- Anket Formu (1 dosya)

DELİCENİN ASLI
ELEKTRONİK KOPYADIR.

21.02.2017

Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Prof.Dr.Mustafa BAYRAK tarafından 20.02.2017 tarihinde elektronik ortamda
Doğrulama Kodu: <http://emza.oidb.ahuevran.edu.tr/emza/default.aspx?Code=1115030381>

Ömer Halisdemir Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Başkanlığı Bor Yolu Üzeri Merkez Yerleşke NİĞDE
Telefon : (0388) 225 2708 Faks : (0388) 225 27 01 www.oidb@ohu.edu.tr



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 25669789-044/
Konu : Anket İzni (Engin EKİCİ)

AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 07/02/2017 tarihli, 781 sayılı yazı

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Engin EKİCİ'nin "Resmi Üniversitelere Bağlı Türkçe Öğretim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Olumlu Sınıf İklimi Sağlamak Yeterliliklerinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında anket yapma isteğine ilişkin Üniversitemiz Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü'nün 16/02/2017 tarih ve 69240586-044/19085 sayılı yazısı yazımız ekinde gönderilmektedir.

Bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Mustafa ŞAHİN
Rektör

Ek :Yazı (1 sayfa)





T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Müdürlüğü



Sayı : 69240586-044/
Konu : Anket İzni

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi : 14.02.2017 tarih ve E.18153 sayılı yazısı.

İlgi yazıyla istenen; Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğümüzün " Resmi Üniversitelere Bağlı Türkçe Öğretim Merkezlerinde Görev yapan Öğretim Elemanlarının Olumlu Sınıf İklimi Sağlamak Yeterliliklerinin İncelenmesi konulu tez kapsamında Türkçe Eğitim Merkezlerindeki öğretim elemanları ve öğrencilerine yönelik anket yapmasında, Merkez Müdürlüğümüzün "Bilimsel Çalışmaları Destekleme"anlayışı çerçevesinde, söz konusu anketin yapılması uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Doç. Dr. Ufuk Deniz AŞCI
Merkez Müdürü

Evrakı Doğrulamak İçin : http://193.255.244.181/enVision-Sorgula/Validate_Doc.aspx?V=BELM4SHAP

Selçuk Üniversitesi Alaaddin Keykubat Kampüsü Akademi Mh. Yeni İstanbul Cd. No:259 Kat:1 Selçuklu/KONYA Bilgi İçin:

Birsen AVCI

Tel:3322233120 Faks:3322410084

E-Posta :tomer@selcuk.edu.tr selcuktomer@gmail.com Elektronik Ağ :www.selcuk.edu.tr



EK 2. Anketler / Ölçekler

EK 1 KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Öğretim Görevlileri,

Araştırmanın amacı, Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerini araştırmaktır. Elde edilen kişisel bilgiler kesinlikle bilimsel amaçlar için kullanılacak ve gizlilik esas alınacaktır. Bu nedenle adınızı yazmanıza gerek yoktur. Araştırmanın güvenilirliği sizlerin vereceği cevapların içtenliğine bağlı olacaktır. Bu yüzden lütfen soruları cevaplarken objektif olmaya ve sorular üzerinde fazla düşünmeden cevap vermeye özen gösteriniz. Gösterdiğiniz ilgi ve işbirliği için teşekkür ederim.

Engin EKİCİ
Ahi Evran Üniversitesi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

Bu bölüm, Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapmakta olan öğretim görevlilerinin “kişisel bilgileri” ile ilgili maddeleri içermektedir. Durumunuza uygun olan seçeneği, önündeki parantezin içerisine çarpı işareti (x) koyarak yanıtlayınız.

1	HANGİ TÖMER’DE ÖĞRETİM GÖREVLİSİNİZ?	() ANKARA TÖMER () GAZİ TÖMER () HÜDİL () ASÜ TÖMER () NEÜ TÖMER () NÜ TÖMER () SELÇUK TÖMER () KONDİL () KÜ TÖMER () AEÜ TÖMER () ERSEM
2	UNVANINIZ	() OKUTMAN () ÖĞRETİM GÖREVLİSİ () YARDIMCI DOÇENT () DOÇENT () PROFESÖR
3	CİNSİYETİNİZ	() KADIN () ERKEK
4	MEDENİ DURUMUNUZ	() EVLİ () BEKÂR
5	YAŞINIZ	() 22 – 25 () 26 – 29 () 30 – 33 () 34 – 37 () 38 ve üzeri
6	MEZUN OLDUĞUNUZ OKUL / BÖLÜM	
7	MESLEKTEKİ KIDEMİNİZ	() 0 – 11 Ay () 1 – 5 Yıl () 6 – 10 Yıl () 11 – 20 Yıl () 21 Yıl ve üzeri
8	TAMAMLADIĞINIZ ÖĞRENİM SEVİYESİ	() LİSANS () YÜKSEK LİSANS () DOKTORA
9	MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞINDA ÖĞRETMENLİK TECRÜBENİZ OLDU MU?	() EVET () HAYIR
10	SINIF YÖNETİMİYLE İLGİLİ HİZMET İÇİ YA DA HİZMET ÖNCESİ EĞİTİM ALDINIZ MI?	() EVET () HAYIR

Madde Numarası	OLUMLU SINIF İKLİMİ SAĞLAMA YETERLİKLERİ ÖLÇEĞİ					
		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1.	Açık ve anlaşılır konuşurum.					
2.	Öğrencilere isimleriyle hitap ederim.					
3.	Sınıftaki her öğrenciyle iletişim kurarım.					
4.	Öğrencilerden geri bildirim alırım.					
5.	Öğrencilerle göz teması kurarım.					
6.	Öğrencileri, kurallara uygun ve saygıyla dinlerim.					
7.	Öğrencileri motive edici konuşmalar yaparım.					
8.	Öğrencilere iyi örnek olacak davranışlar sergilerim.					
9.	Öğrencileri ulaşılabilir hedeflere yöneltirim.					
10.	Olumlu davranışların neler olduğunu öğrencilere açıklarım.					
11.	Olumlu davranışların amaçlarını öğrencilere açıklarım.					
12.	Olumlu davranışları pekiştiririm.					
13.	İstenmeyen öğrenci davranışları için önlemler alırım.					
14.	İstenmeyen öğrenci davranışlarına en doğru şekilde müdahale ederim.					
15.	İstenmeyen öğrenci davranışlarının kendisini ve öğrencileri nasıl etkilediğini açıklarım.					
16.	Sık sık istenmeyen davranış sergileyen öğrencilerle özel olarak ilgilenirim.					
17.	Sınıf kurallarını uygulayım.					
18.	Öğrencilere arkadaşça yaklaşırım.					
19.	İçten davranırım.					
20.	Bütün öğrencilere eşit davranırım.					
21.	Empatik düşünürüm.					
22.	Öğrencilere değerli olduklarını hissettiririm.					
23.	Öğrenci şikâyet ve beklentilerini dikkate alırım.					
24.	Öğrencilerin görüşlerini özgürce ifade etmelerini sağlarım.					
25.	Demokratik davranırım.					

EK 2 (ANNEX 2)

Sevgili Öğrenciler,
Aşağıdaki ölçeği lütfen dikkatlice ve samimiyetle doldurunuz.

Engin EKİCİ
Ahi Evran Üniversitesi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

Dear students,
Please fill in this form carefully and sincerely.

Engin EKİCİ
Ahi Evran University
Turkish and Social Sciences Education Department
Turkish Education Department
Postgraduate Student

KİŞİSEL BİLGİ FORMU (PERSONAL INFORMATION FORM)

1	HANGİ TÖMER'DE ÖĞRENCİSİNİZ? (WHICH TÖMER ARE YOU IN?)	() ANKARA TÖMER () GAZİ TÖMER () HÜDİL () ASÜ TÖMER () NEÜ TÖMER () NÜ TÖMER () SELÇUK TÖMER () KONDİL () KÜ TÖMER () AEÜ TÖMER () ERSEM
2	ÜLKENİZİ YAZINIZ (COUNTRY)	
3	CİNSİYETİNİZ (GENDER)	() KADIN (FEMALE) () ERKEK (MALE)
4	YAŞINIZ (AGE)	() 17 ve altı (and less) () 18 – 20 () 21 – 23 () 24 – 26 () 27 – 29 () 30 ve üzeri (and over)
5	ÖĞRENİM DÜZEYİNİZ (LEVEL OF LEARNING)	() LİSE MEZUNU (HIGH SCHOOL GRADUATE) () ÜNİVERSİTE MEZUNU (UNIVERSITY GRADUATE)
6	TÜRKİYE'YE HANGİ SEVİYEDE EĞİTİM ALMAK İÇİN GELDİNİZ? (FOR WHICH LEVEL OF EDUCATION DID YOU COME TO TURKEY?)	() LİSANS (UNDERGRADUATE) () LİSANSÜSTÜ (POSTGRADUATE)
7	SINIFINIZDA ÖĞRENCİ OLMAKTAN MEMNUN MUSUNUZ? (ARE YOU HAPPY WITH YOUR CLASS AS A STUDENT)	() EVET (YES) () HAYIR (NO)
8	TÜRKİYE'DE ÖĞRENİM GÖRMEKTEN MEMNUN MUSUNUZ? (ARE YOU HAPPY BEING A STUDENT IN TURKEY?)	() EVET (YES) () HAYIR (NO)
9	8. SORUYA HAYIR CEVABI VERDİYSENİZ NEDENİNİ AÇIKLAYINIZ? (IF YOUR ANSWER FOR THE 8TH QUESTION IS "NO" EXPLAIN WHY?)	

OLUMLU SINIF İKLİMİ SAĞLAMA YETERLİKLERİ ÖLÇEĞİ (POSITIVE CLASS ATMOSPHERE QUALIFICATION SCALE)						
		Hiçbir Zaman (Never)	Nadiren (Rarely)	Bazen Sometimes	Çoğu Zaman (Usually)	Her Zaman (Always)
1.	Açık ve anlaşılır konuşurlar. (They speak clearly and understandably.)					
2.	Öğrencilere isimleriyle hitap ederler. (They address students with their names.)					
3.	Sınıftaki her öğrenciyle iletişim kurarlar. (They Communicate with every student in the class.)					
4.	Öğrencilerden geri bildirim alırlar. (They Receives feedback from students.)					
5.	Öğrencilerle göz teması kurarlar. (They make eye contact with students.)					
6.	Öğrencileri, kurallara uygun ve saygıyla dinlerler. (They listen to students properly and respectfully.)					
7.	Öğrencileri motive edici konuşmalar yaparlar. (They make motivational speeches for students.)					
8.	Öğrencilere iyi örnek olacak davranışlar sergilerler. (They exhibit good behaviours for students.)					
9.	Öğrencileri ulaşılabilir hedeflere yöneltirler. (They lead students to accessible goals.)					
10.	Olumlu davranışların neler olduğunu öğrencilere açıklarlar. (They explain what positive behaviours are to students.)					
11.	Olumlu davranışların amaçlarını öğrencilere açıklarlar.(They explain the aims of positive behaviours to students)					
12.	Olumlu davranışları pekiştirirler. (They reinforce positive behaviours.)					
13.	İstenmeyen öğrenci davranışları için önlemler alırlar. (They take measures (action) for unwanted student behaviors.)					
14.	İstenmeyen öğrenci davranışlarına en doğru şekilde müdahale ederler. (They intervene most directly in unwanted student behaviors.)					
15.	İstenmeyen öğrenci davranışlarının kendisini ve öğrencileri nasıl etkilediğini açıklarlar. (They explain how unwanted student behaviours affect students and himself / herself.)					
16.	Sık sık istenmeyen davranış sergileyen öğrencilerle özel olarak ilgilenirler. (They take special care of the students who often exhibit unwanted behaviours .)					
17.	Sınıf kurallarını uygularlar. (They apply class rules.)					
18.	Öğrencilere arkadaşça yaklaşırlar. (They approach friendly to students.)					
19.	İçten davranırlar. (They behave sincerely.)					
20.	Bütün öğrencilere eşit davranırlar. (They treat all the students equally.)					
21.	Empatik düşünürler. (They think empathetically.)					
22.	Öğrencilere değerli olduklarını hissettirirler. (They make the students feel that they are valuable.)					
23.	Öğrenci şikâyet ve beklentilerini dikkate alırlar. (They take into account the complaints and expectations of the students.)					
24.	Öğrencilerin görüşlerini özgürce ifade etmelerini sağlarlar. (They allow students to express their opinions freely.)					
25.	Demokratik davranırlar. (They behave democratically.)					

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : Engin EKİCİ
Doğum Yeri ve Yılı : Kırşehir-1981
Yabancı Dili : İngilizce
E-posta : enginekici81@hotmail.com

Eğitim Durumu

Lisans : Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği

Mesleki Deneyim

Çağırkan Hacı Meşhude Yılmaz İlköğretim Okulu	2002-2005
Hüsnü M. Özyeğin İlköğretim Okulu	2005-2014
Kırşehir Merkez Yunus Emre Ortaokulu	2014-(Halen)