

T.C.

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**İLKÖĞRETİM OKULU 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
ÖĞRETMENLERİNE OLAN GÜVEN DÜZEYLERİ İLE
DERSE KATILIM DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Cihan MENTEŞ

Mart-2011

T.C.

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**İLKÖĞRETİM OKULU 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
ÖĞRETMENLERİNE OLAN GÜVEN DÜZEYLERİ İLE
DERSE KATILIM DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan

Cihan MENTEŞ

Danışman

Doç. Dr. Yusuf CERİT

Bolu-2011

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

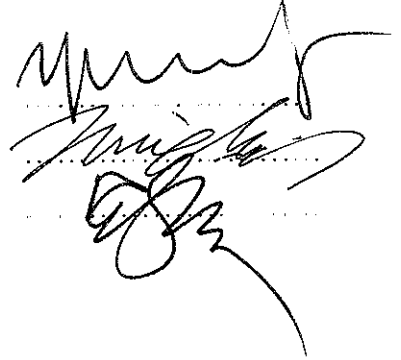
Cihan MENTEŞ'e ait İlköğretim Okulu 5.Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlerine Olan Güven Düzeyleri İle Derse Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişki adlı çalışma, jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir. 07/03/2011

Akademik Unvan, Ad ve Soyad İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Yusuf CERİT

Üye : Yrd. Doç. Dr. Nuri AKGÜN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Tuncay ÖZDEMİR



Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. Gönül ÜLKER
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ABSTRACT**THE RELATIONSHIP BETWEEN LEVEL OF PRIMARY
STUDENTS' TRUST IN TEACHERS AND LEVEL OF
ATTENDANCE TO THE LESSONS****Cihan MENTEŞ****Master Thesis****Department of Primary School Teaching****Thesis Supervisor: Associate Professor Yusuf CERİT****March, 2011**

The aim of this study is to determine the relation between primary education students' trust level to their teachers and their attendance level to the lessons.

Quantitative research method was used in this study. Data was gained with the 17-item survey "Attendance to the Lessons" prepared by the researcher and 23-item survey "Students' trust to their Teachers". The universe of the study was 5th year primary school students having education at 19 different primary schools in the center district in Bolu.

Findings below were gained from the study;

Students "Always" agree with the items: "Our teacher says true"; "S/He keeps her/his promise"; "S/He gives importance to our ideas"; "S/He behaves equally to us";

“S/He explains the reasons of her/his decisions”; “S/He is open to our criticisms”; “I can talk with my teacher freely during the lessons or outside the school”; “S/He is consistent at her/his decisions”; “S/He is fair to us”; “S/He listens to our suggestions”; “S/He is interested in our problems sincerely”; “S/He informs us exactly”; “S/He is tolerant to us”, “S/He helps me when I need help”; “S/He is open-minded to us”; “I feel myself confident with my teacher”; “S/He always thinks of our favour”; “I think our teacher does her/his job well”; “I believe everything s/he says”; “Our teacher trusts us”. Students “Never” agree with the items: “S/He gives us pejorative and mocking nicknames”; “There are some friends being excluded by our teacher”; “I doubt most of my teacher’s behaviours”.

Students “Always” agree with the items: “I listen to the lesson accurately”; “I pay attention to what my teacher and friends do”; “I ask questions when I don’t understand something”; “I ask to speak if I know the answer”; “I participate in the lessons prepared”; “I participate in the lessons with the necessary aids”; “I worry about a new subject”; “I participate in the group work”; “I participate in the demonstrations in the experiments, animations”; “I complete the given jobs well”. Students “Usually” agree with the items: “I am not interested in outside class activities”; “I express that I listen to the lesson with my behaviours, gestures and mimes”; “I take notes”; “I give different examples”; “I bring the actual developments and improvements to our class agenda”; “I explain the things I experience”; “I complete the things when I feel there is failure and fault in the subjects my teacher or my friends explain”.

That there is a positive and meaningful relation between students’ trust level to their teachers and their attendance level to the lessons ($r = .361$, $p = .000$).

Suggestions according to the findings of the study: In order to increase the attendance level of the students to their lessons that is one of the positive factors affecting the students’ success in a good way, that increasing the students’ trust level to their teachers is one factor to be taken into consideration can be preferred.

Key Words: Trust, Students’ Trust to Their Teachers, Lesson Attendance

ÖZET

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMENLERİNE OLAN GÜVEN DÜZEYLERİ İLE DERSE KATILIM DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Cihan MENTEŞ

Yüksek Lisans

Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Yusuf CERİT

Mart, 2011

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim öğrencilerinin öğretmenlerine olan güven düzeyleri ile derse katılım düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan, 17 maddeden oluşan “Derse katılım” ve 23 maddeden oluşan “Öğrencilerin öğretmene güveni” anketleri ile toplanmıştır. Araştırmanın evreni, Bolu ili merkez ilçe sınırlarındaki 19 farklı ilköğretim okulundaki 5.sınıf öğrencilerdir. Araştırmanın örneklemini 524 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

Araştırmaya katılan öğrencilerin anketteki, “Öğretmenimiz doğru söyler”; “Bize

verdiği sözü tutar”; “Bizim görüşlerimize önem verir”; “Bize eşit davranır”; “Aldığı kararların sebeplerini açıklar”; “Bizim eleştirilerimize açıktır”; “Derste veya ders dışında öğretmenimle rahatlıkla görüşebilir, konuşabilirim”; “Kararlarında tutarlıdır”; “Bize karşı adildir”; “Bizim önerilerimizi dinler”; “Bizim problemlerimizle yakından ilgilenir”; “Bizi doğru şekilde bilgilendirir”; “Bize karşı hoşgörülüdür”; “Yardıma ihtiyacım olduğunda öğretmenim yardım eder”; “Bize karşı açık fikirlidir”; “Öğretmenimin yanında kendimi güvende hissediyorum”; “Öğretmenimiz bizim iyiliğimizi düşünür”; “Öğretmenimin işini çok güzel yaptığına inanıyorum”; “Öğretmenin her söylediğine inanırım”; “Öğretmenimiz bize güvenir” maddelerine “Her zaman” düzeyinde katıldıklarını tespit edilmiştir. “Öğretmenimiz bize aşağılayıcı ve alaycı isimler takar”; “Öğretmenimiz tarafından dışlanmış arkadaşlarım var”; “Öğretmenimin çoğu davranışından kuşku duyarım” maddelerine ise “Hiç” boyutunda katıldıkları saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin anketteki “Dersi dikkatlice dinlerim”; “Öğretmenimin ve arkadaşlarımın neler yaptıklarına dikkat ederim”; “Anlayamadığım yerlerde soru sorarım”; “Sorulan soruların cevabını biliyorsam söz isterim”; “Derse hazırlıklı gelirim”; “Gerekli araç-gereçleri hazırlayarak gelirim”; “Yeni bir konuya geçtiğimizde meraklanırım”; “Grup çalışmalarına katılırım”; “Deney yapma, canlandırma gibi uygulama yapılması gereken derslerde uygulamalara katılırım”; “Aldığım görevleri en iyi şekilde tamamlarım” maddelerindeki davranışları “Her zaman” düzeyine yaptıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin “Ders dışı etkinliklerle uğraşmam”; “Dersi dinlediğimi davranışlarımla, jest ve mimiklerimle belli ederim”; “Not tutarım”; “Değişik örnekler veririm”; “Güncel gelişmeleri ve yenilikleri sınıf gündemine getiririm”; “Yaşadığım olaylar varsa bunları anlatırım”; “Öğretmenim ya da arkadaşlarımın anlattığı konularda, eksiklik ya da yanlışlık hissedersen bunu tamamlarım” maddelerindeki davranışları ise “Çoğunlukla” düzeyinde yaptıkları bulunmuştur.

Öğrencilerin öğretmenlerine olan güven düzeyleri ile derse katılım düzeyleri arasında olumlu ve anlamlı ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ($r = .361$, $p = .000$).

Bu çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak öneriler; Öğrencilerin başarılarını olumlu şekilde etkileyen faktörlerden biri olan derse katılım düzeylerini arttırabilmek için dikkat edilmesi gereken unsurlardan birinin öğrencilerin öğretmenlerine olan güven düzeylerini arttırmak olduğu ileri sürülebilir.

Anahtar Kelimeler: Güven, Öğrencilerin öğretmene güveni, Derse katılım

TEŞEKKÜR

Araştırmamın her aşamasında varlığını hissettiğim, sadece araştırma sürecime rehberlik etmekle kalmayıp, bütün ihtiyaç anlarımda yanına koşup desteğini aradığım, değerini sadece hocam kelimesinin ifade edemediği, benim için birçok sığata karşılık gelen ve şahsımdaki birçok değerin oluşmasını sağlayan Doç. Dr. Yusuf CERİT'e en içten sevgilerimi sunar, teşekkür ederim.

Yolun başından sonuna kadar hiçbir zaman katkısını esirgemeyen adeta araştırmamın her aşamasında yanımda olan Yrd. Doç. Dr. Kaya YILDIZ'a, önerileri ile bana güç veren Yrd. Doç. Dr. Tuncay ÖZDEMİR'e, Yrd. Doç. Dr. Nuri AKGÜN'e, Yrd. Doç. Dr. Türkan ARGON'a,

Üniversitedeki öğrenim hayatım boyunca bana her zaman değer veren ve yardımlarını esirgemeyen hocalarım; Yrd. Doç. Dr. Meriç TUNCEL'e, Arş. Gör. Ayşenur Kutluca CANBULAT'a, Yrd. Doç. Dr. Mehmet CANBULAT'a, Yrd. Doç. Dr. Şenay NARTGÜN'e,

Araştırma sürecimin her anında yanımda olan, her zerresinde emeği olan değerli arkadaşım Özlem SEVER'e,

Yaşamı anlamlı kılan, tüm hayatımda olduğu gibi bu süreçte de yanımda olan dostlarıma, benim dar zamanlarımdaki kurtarıcım olan Metin SAYAK'a,

Varlığından güç aldığım destekçim Melda ISNİK'a,

Bugüne kadar öğrenim görmemde hiçbir desteğini esirgemeyen, her türlü fedakarlığı gösteren, beni her zaman destekleyen, bugünlere gelmemde en büyük pay sahibi aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT	iii
ÖZET	v
TEŞEKKÜR	viii
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	ix
TABLolar DİZİNİ	xi

BÖLÜM - I

1- GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.	1
1.2. Problem Cümlesi	8
1.3. Araştırmanın Amacı	8
1.4. Araştırmanın Önemi	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.6. Araştırmanın Sayıtları	9
1.7. Tanımlar.....	9

BÖLÜM – II

2- KURAMSAL TEMELLER ve İLGİLİ LİTERATÜR.....	11
2.1. Kuramsal Temeller	11
2.1.1. Derse Katılım ve Yararları	11
2.1.2. Derse Katılımı Etkileyen Faktörler	15
2.1.3. Güven ve Önemi	18
2.1.4. Güveni Etkileyen Faktörler	21
2.1.5. Derse Katılım ile Güven Arasındaki İlişki	23
2.2. İlgili Araştırmalar	27

BÖLÜM-III

3- YÖNTEM	31
3.1. Araştırma Modeli	31
3.2. Evren Örneklem	31
3.3. Verilerin Toplanması	32
3.4. Verilerin Çözümlemesi	35

BÖLÜM-IV

4- BULGULAR ve YORUM.....	36
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	36
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	41
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	46

BÖLÜM-V

5- SONUÇLAR VE ÖNERİLER	50
5.1. Sonuçlar	50
5.2.Öneriler	52

KAYNAKLAR	53
------------------------	-----------

EKLER	64
--------------------	-----------

Ek-1- Veri Toplama Araçları.....	65
Ek-2- Öz Geçmiş.....	70
Ek-3- M.E.B. Uygulama İzni.....	71
Ek-4- Etik İlkeler Uyulduğuna İlişkin Metin.....	72

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1: Bolu İli Merkez İlçedeki Uygulama Yapılan İlköğretim Okulları ve Uygulama Yapılan Öğrenci Sayıları	32
Tablo 2: Verilen Puan, Seçenekler, Puan Aralıkları	34
Tablo 3: İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Öğretmenlerine Olan Güven Düzeyleri ...	36
Tablo 4: İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Derse Katılım Düzeyleri	42
Tablo 5: İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Öğretmenine Güveni ile Derse Katılımı Arasındaki Korelasyon	46
Tablo 6: İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Öğretmenine Güveni ile Derse Katılımı Arasındaki Regresyon	47

BÖLÜM I

1. Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıkları, sayıtlıları ve araştırmada kullanılan tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Öğrenme-öğretme sürecinin, öğretmenin belli bilgileri aktarması, öğrencilerin de bu bilgileri edilgin bir biçimde almasından ibaret olduğuna inanılmaktadır (Açıkgöz, 2005). Bu şekilde yapılan eğitim ihtiyaçlara karşılık vermeyebilir. Araştırmalar öğrenciyi pasif hale getiren öğretim biçimlerinin öğrencinin doğal öğrenme yetilerini, düşüncelerini ve yaratıcılıklarını körelttiğini göstermektedir (Künkül, 2008). Fakat öğrenciler, eğitim hizmetlerinin edilgen alıcıları olmayıp, çeşitli öğrenme etkinliklerine katılarak öğrenme ortamını şekillendiren en etkili etmenlerden biridir (Hennig-Thurau ve diğerleri, 2001).

Yapılan araştırmaların ve 'bilim ve teknoloji'nin gelişmesiyle birlikte eğitimde bir takım gelişmeler yaşanmış davranışçılık kuramından, yapılandırmacılık kuramına geçilmiştir (Şengül, 2006). Geleneksel eğitim anlayışının yetersiz kalmasıyla birlikte yapılandırmacılığa geçişle (Çelebi, 2006), önceki eğitim sürecindeki öğretmen merkezli anlayış yerini öğrencilerin daha aktif olmalarını gerektiren bir anlayışa bırakmıştır (Kızılabdullah, 2008).

Geleneksel eğitim anlayışındaki bir sınıfta öğretmenin aktif olduğu, öğrencilerin

ise sıralar halinde hareketsiz oturarak dinleyici oldukları bir atmosfer hakimdir. Öğrenci, bilgiyi alır ve tekrarlar, söz verilmedikçe konuşamaz ve etkileşimde bulunamaz. Pasif alıcı durumundadır; not alır ve ezberler, tekrarlar ve unuttur. Bilgiyi kullanma fırsatı yoktur. Kalıp yargılarla donanmış, gelişmeye kapalı, sorun çözme becerilerinden yoksun, girişken ve yaratıcı olmayan, bağımlı kişilikli öğrenciler yetiştirilir. Yalnız öğrenme, yarışma, iyileri seçme ve başarısızları eleme ve tek tip öğretim vardır. Fakat yapılandırmacı eğitim anlayışındaki sınıfta, geleneksel anlayışın tersine, öğrenciler çeşitli biçimlerde otururlar ve öğretmen sınıfı dolaşarak gereksinim duyanlara yardım etmektedir. Bilginin özümsemesi, anlamlandırılması ve yeniden üretilmesi, problem çözme ve kavrama ön plandadır. Dersin akışını sağlayacak kurallar dışında fazla kural yoktur. Öğrenciler araştırır, düşünür, soru sorar, keşfeder, tartışır, fikir üretir, neyi nasıl öğreneceğine karar verir ve öğrenmek için uğraşır. Sonuç olarak çağdaş öğrenme anlayışında, yaşam boyu öğrenen ve kendini geliştiren, içinde yaşadığı toplumda etkili olan, güvenli, sağduyulu, gayretli, kaynaklardan yararlanabilen, etkili insan ilişkileri kurabilen bireyler yetiştirmek hedeftir (Açıkgöz, 2002).

Yapılandırmacı öğrenme, öğrencinin bilgiyi pasif olarak almasından ziyade, anlama ve bilgiyi edinme sürecine aktif olarak katılması yaklaşımına dayanır (Gray, 1997). Birey bilgi ile ne kadar meşgul olursa ve o alanda ne kadar derinleşirse, oluşturulan bilginin bireyi yaşamı boyunca o kadar kalıcı olacağı düşünülmektedir (Yurdakul, 2005). Yapılandırmacı yaklaşımın, öğrencilere, yaparak yaşayarak öğrenme, problem çözme, karar verme gibi becerilerin kazandırılmasını öngörmesi ve açık oturum, tartışma, grup çalışması, işbirlikli öğrenme v.b. etkileşim ağırlıklı yöntem ve teknikleri kapsamı (Çelebi, 2006) doğrudan derse katılımı gerektirmektedir.

Bu bağlamda öğrenme eylemini gerçekleştirmenin yolunun derse katılımı sağlamaktan geçtiği söylenebilir. Derse katılımında, öğrenci yapılan etkinliklerin merkezinde olduğundan katılım öğrenci başarısında önemli bir paya sahiptir (Künkül, 2008) ve Bloom'a göre, katılım dersin niteliğinin göstergesidir (Ülgen, 1989).

Öğrencinin sınıfta yapılan etkinliklerde aktif bir şekilde rol almaları öğrenmeyi kolaylaştırabilir, kalıcılığını sağlayabilir. Öğretmenin bilgiyi sadece anlatarak aktarması

öğrencinin de pasif bir şekilde alması yetersiz kalmaktadır. Bu da öğrencinin bilgiye kendi başına ulaşmasına engel olur. Bu noktada aktif katılımın önemi ortaya çıkmaktadır (Künkül, 2008).

Katılım ile başarı arasında ilişki olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur (Yıldıran, 1982). Derslerde yapılan etkinliklere aktif olarak katılmayan öğrencilerin tam olarak öğrenmeleri beklenemez (Öner, 2007). Öğrencinin derse katılım ve deneyim etkinliklerinde bulunmasının %80 oranında öğrenme ve hatırlama sağladığı saptanmıştır (Barth, 1984, aktaran: Öztürk ve Otluoğlu, 2003).

Derse katılım öğrencilere öğrenme deneyimleri kazanmalarını ve geleneksel öğretimin tersine, öğrenenlerin sosyal, entelektüel, kültürel, bireysel ve fiziksel kapasitelerini kullanmalarına olanak sağlanmaktadır (Kalem ve Fer, 2003). Öğrenciler farklı kaynaklardan bilgiye ulaşabilmekte, elde ettikleri bilgiyi örgütleyip sunabilmekte, sorumluluk alabilmekte, bilgilerini paylaşabilmekte, etkileşimde bulunmakta, bilgi üretmek için işbirliği yapabilmektedir (Şahinel, 2005).

Derse katılım öğrenciyi düşünmeye, öğrendiği bilgiler üstünde yorum yapmaya teşvik eden bir yoldur. Bu sayede öğrenci sınıf ortamında sadece dinleyici olarak kalmayacak, düşünce ve fikirlerini rahatlıkla ifade edebileceği, uygulayacağı zeminler bulacaktır (Ayan, 2003). Ayrıca katılım benlik duygusunu geliştirir, derse ve öğretmene karşı daha olumlu tutum oluşmasını sağlar, öğrencilerin demokratik tutumlar kazanmalarına ve demokratik tavırlar geliştirmelerine yardımcı olur, daha iyi güdülenmelerini sağlar, yüksek düzeyde kendine güven geliştirmelerini, olumlu kimlik oluşturmalarını sağlar (Gömleksiz, 1993).

Yapılan araştırmalar sonucunda öğretmenler tarafından öğrencinin başarısını ve performansını göstermede ve arttırmada en çok güvenilen uygulamanın derse katılım olmasına rağmen bu uygulamanın kullanım düzeyi düşük çıkmıştır (Nazlıçiçek ve Akarsu, 2008). Ayrıca her öğrenci, sınıf içerisindeki etkinliklere aynı oranda katılmamaktadır. Bazı öğrenciler daha sık söz hakkı alırken, bazıları bundan kaçınmaktadırlar. Bu nedenle katılımı, bazı etmenlerin şekillendirdiği kabul

edilmektedir (Turanlı, 2007a).

Kalabalık sınıflarda öğretimin daha çok öğretmen merkezli olması (Cain, 1992, aktaran: Erişti, 1998:18), öğrencinin eğitim etkinliklerine katılımını düşürdüğü, grupların küçük olmasının ise katılımı arttırdığı, konu içi tartışmalara ortam yarattığı belirlenmiştir (Akyıldız, 1994, aktaran: Erişti, 1998:18).

Öğretmelerin otoriter, sert, sabırsız, bilgisiz veya bilgili, hoşgörülü, yol gösterici, anlayışlı gibi özelliklere sahip oluşları derse katılımı olumlu ya da olumsuz yönde şekillendirebilir (Sönmez, 2001). Öğrencinin derse katılımı esnek, demokratik, çok resmi olmayan ve yerine göre içten bir topluluk niteliği taşıyan bir sınıf ortamında sağlanabilir (Dilek, 1993, aktaran: Erişti, 1998:23). Derse, öğretmene ve öteki öğrencilere karşı oluşabilecek ön yargı ile olumsuz tutumlar öğrencinin derse katılımını ve dolayısıyla da başarısını olumsuz olarak etkiler (Erişti, 1998). Gerginliğin olmadığı, rahat sınıf ortamı, katılımın oluşmasında önemli rol oynar (Willis, 1993, aktaran: Erişti, 1998:23).

Öğrencilerin derse katılımını, “güven, sınıfın büyüklüğü, öğrencilerin iletişim düzeyleri, konu alanına duyulan ilgi, sınıfın duyuşsal ortamı öğrencinin cinsiyeti” (Fassinger, 1997, aktaran: Turanlı, 2007b:60), “ ipucu, dönüt, düzeltme, sorulan sorular ve dağıtımı, kullanılan yöntem ve teknikler, güdüleme, dikkat çekme, gözden geçirme, sınıfın düzeni, ışıklandırma durumu, temizliği, sıcak veya soğuk oluşu” (Sönmez, 2001), etkileyebilir.

Katılımı engelleyen etmenlerden biri de öğrencinin sürekli başarısızlık deneyimi geçirmesidir (Fidan, 1985). Cırık (2005)’a göre öğretmenler öğrencilere sordukları soruların yanıtlarını tek bir doğru yanıtın verilmesi şeklinde beklemektedirler. Öğrenciler de doğru yanıt bilmedikleri durumlarda derse katılmak istememektedirler (Künkül, 2008).

Turanlı (2007a, 2007b), yaptığı araştırmalarında, öğrencilerin derse ve öğretmene dönük duygu ve düşüncelerinin ve sınıf içi olumlu ilişkilerin derse katılımı

olumlu; öğretmen ve arkadaşların sert/alaycı tutumunun, alaya alınma korkusunun, önceden yaşanmış olumsuz öğrenme deneyimlerinin, öğrencilerin söyleyeceklerinden emin olmamasının, öğretmenin bazı öğrencilere sert bazılarına daha yakın davranmasının ise olumsuz etkilediğini ortaya çıkarmıştır.

Vasquez ve Wainstein'a (1999) göre öğrencinin derse katılmamasının nedeni, düşük güven düzeyidir (Aktaran: Turanlı, 2007b:60). Güven öğrenmeye yardım eden koşulları beslemede önemli bir unsurdur (Tschannen-Moran, 2003). Okullarda öğrencilerin öğrenmelerini sağlayabilmek amacıyla, öğrencilerin öğretim ortamına katılımını artıran öğretim metotları öğrencilerinin güvendiği öğretmenleri gerektirir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000). İşbirlikçi öğrenme ve proje temelli öğrenme gibi derse katılımı arttıran öğrenme yaklaşımları da üst düzeyde güven ve dayanışma gerektirmektedir ve güvenden etkilenmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2000). Şüphesiz ki, kendisini güvende hissetmeyen bir öğrencinin eğitim hayatında başarılı olması beklenemez. Kendilerini güvensiz bir ortamda hisseden öğrenciler motivasyon, hoşgörü ve merhametten yoksun kalır. Buluş yetenekleri gelişmez (James, 1997, aktaran: Yılmaz, 2005:568). Bu bağlamda da derse katılımı etkileyebilecek olan unsurlardan birinin de öğrencilerin öğretmenlerine olan güven düzeyleri olduğu söylenebilir.

Güven risk almayı ve bir insanın başka bir insana zarar verici davranışlar göstermeyeceği rahatlığına dayanan savunmasızlığı içerir (Hoy ve Tschannen-Moran, 2003). Güven bir kişinin başka bir kişinin sözlerinden, davranışlarından ve kararlarından emin olması ve bunlara göre hareket etme istekliliği (McAllister, 1995); bir kişi veya grubun, diğerlerinin dürüstlüğüne, doğruluğuna, adaletine, arkadaşlığına inanma ve itimat etmesi (Louis, 2007); Daly ve Chrispeels (2008) ise daha önce yapılan çeşitli tanımları inceleyerek kapsamlı bir güven tanımı yapmıştır: Güven, birinin bir ilişkiye katılımı ve diğeri için savunmasız olma istekliliğini kişinin yardımseverlik, güvenilirlik, yetenek, dürüstlük, açıklık ve saygı'ya sahip olacaklarına olan inancıdır.

Güven, insanları psikolojik açıdan bir arada tutan, onlara emniyette oldukları duygusunu veren ve tüm insan ilişkilerinin temelinde yer alması gereken bir faktördür (Ünsal, 2004). Okullardaki üyelerin güvenini kazanan okul personeli değişen bir

dünyada farklı bir öğrenci grubunu eğitmedeki kompleks görevi başarmak için iyi bir pozisyona sahip olabilir (Tschannen-Moran, 2003).

Güven, çocukların en iyi şekilde eğitilmelerini geliştirmede, öğretmenlerin etik bir zorunluluğa sahip olmasını sağlar (Bryk ve Schneider, 2002). Güven okullarda etkili öğrenme ortamı oluşturma ve geliştirmede gerekli olan (Ennis ve McCauley, 2002) ve okul paydaşları arasındaki çalışma ilişkilerinin olumlu veya olumsuz olup olmadığını belirlemede kritik bir faktördür (McMillan, Meyer ve Northfield, 2004). Bu kritik noktayı oluşturan güven, okulun gelişimini ve verimliliğini dikkate aldığımızda okullarda güzel ve etkili işler yapılmasına zemin hazırlarken, güvenin yokluğu bu tür gelişmeyi engelleyici bir faktör olur (Moran, 2000, aktaran: Yılmaz, 2006:66). Dolayısıyla güven olmaksızın hiçbir kurum, hedefini gerçekleştiremez. Hiçbir şey iyi işleyemez (Rosen, 1998, aktaran: Yılmaz, 2006:3).

Eğitim-öğretimin istenen amaca ulaşabilmesi ve öğrencinin derse daha fazla katılabilmesi için öğretmen-öğrenci iletişiminin güçlü olması gerekir (Adıyaman, 2008). Öğretmenin öğrencisiyle ilişkisi iyi değilse en iyi öğretim teknikleri bile yararsızdır (Şeker, 2000). Şüphesiz ki nitelikli bir iletişim, kişiler arasında güvenin varlığını gerekli kılar. Bu nedenle çocuğun güven duygusunun gelişmesine yardımcı olmak gerekir. Çünkü çocuğun güven duygusu geliştikçe, girişkenliği artmaktadır (Özkan, 2005, aktaran: Nimsi, 2006:13).

Öğretimin gerçekleştiği mekanlar olan sınıflardaki, olumlu ilişkiler öğrenciyi öğretmenin yaptıklarına katılmaya güdüler, bunu sağlamak için de öğretmenin sınıfta, açıklık, dürüstlük gibi tutumları göstermesi gerekir (Chaing, 1991, aktaran: Erişti, 1998:23). Çünkü açıklık ve dürüstlük kavramlarının güvenle doğrudan ilişkili olduğu (Tschannen-Moran, 1998), ve bu kavramların yokluğunun ise güven oluşumunu engellediği (Cerit ve Menteş, 2009) belirtilmiştir.

Sınıf ortamında öğrencinin kendini huzurda ve güvende hissetmesi, o ortamda belli bir işi başarabilmesi için kendi adına önemli bir etkidir (Çalışkan, 2005). Bu sebeple öğretmenler psikolojik açıdan güven veren bir sınıf ortamı oluşturmalarıdır

(Küçükahmet, 2003). Çünkü güvensizliğin hakim olduğu bir sınıf ortamı öğrencilerin derse katılmamalarının sebepleri arasında olduğu tespit edilmiştir (Bakioğlu ve Karadağlı, 2002).

Öğrenciler derse katılımında not kaygısı, doğru yapma kaygısı, katılmama endişesi, cezalandırılma ve değerlendirilme amaçlı iletişimin yoğun oluşunun getirdiği güvensizliği yaşamaktadırlar. Bu güvensizliğin yaşandığı sınıflarda katılımın, orijinal ve yaratıcı ürünlerin ortaya çıkma olasılığı çok düşüktür (Bakioğlu ve Karadağlı, 2002). Bu bağlamda öğrencilerin derse katılımını sağlamak için güvenilir bir ders atmosferinin oluşturulması gerekmektedir (Süngü ve Aslanargun, 2006).

Güvenin tanımı oluşturan unsurlardan olan yardımseverlik, güvenilirlik, yeterlik, dürüstlük, açıklık kavramlarının bir ya da birkaçının öğretmende olmayışının, öğrencinin derse katılımını etkilediği söylenebilir. Çünkü öğrenci, öğretmenin içtenlikle kendisinin iyiliğini düşüneceğine ve çıkarlarını koruyacağına, bir şeye ihtiyaç duyulduğunda öğretmenin kendileri için bir şey yapabileceğine, öğretmenin sürekli kendileri için davranışta bulunabileceğine inandığı takdirde derse katılım düzeyi bu durumdan etkilenebilir. Öğrencilerin öğretmenlerine bir işi yapabilecekleri konusunda güven duymaları, öğretmenlerinin karakterleri, tutarlılıkları, gerçekçilikleri ve öğretmenlerin bilgilerini özgürce paylaşmaları öğrencilerin derse katılımını arttırıp, azaltabileceği söylenebilir.

Yukarıdaki açıklamalara dayalı olarak derse katılımında öğretmen ve öğrenciler arasındaki güven duygusunun varlığı önemli görülebilir. Bu bağlamda öğrenciler ile öğretmenler arasındaki güven düzeyi ile öğrencilerinin derse katılımı arasında ilişki olduğu söylenebilir. Bu kavramlar arasındaki ilişkinin araştırmaya dayalı olarak ortaya çıkarılması önemli görülebilir. Bu nedenle bu çalışmada öğrencilerin öğretmenlerine güven düzeyleri ile derse katılım seviyeleri arasındaki ilişki araştırılmak istenmiştir.

1.2.Problem Cümlesi

İlköğretim Okulu beşinci sınıf öğrencilerinin öğretmenlerine olan güven düzeyleri ile derse katılım düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

1.3.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin öğretmenlerine olan güven düzeyleri ile derse katılım düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Bu amacı gerçekleştirmek için şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim Okulu öğrencilerinin öğretmenlerine olan güven düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. İlköğretim Okulu öğrencilerinin derse katılım düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?

3. İlköğretim Okulu öğrencilerinin, öğretmenlerine olan güven düzeyleri ile derse katılım düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

1.4.Araştırmanın Önemi

Eğitim öğretim yuvaları olan sınıflarda öğrencileri öğretim faaliyetlerine katmak, derse katılımı sağlamak öğretmenlerin başlıca görevidir. Fakat öğretmenler, öğrencilerini derse aktif bir şekilde katma görevini yerine getirme aşamasında engellerle karşılaşabilirler. Bu engellerden biride öğrenci öğretmen arasındaki güven problemidir. Öğretmene olan güvenin derse katılımı ne derece etkilediğini saptamak, sınıflarda katılımı ve dolayısıyla öğrencilerin başarılarını arttırabilecek eylemlerde bulunmak

açısından öğretmen öğrenci arasındaki güven duygusunun önemini ortaya koyabilir.

Ayrıca öğrencilerin, öğretmenlerine güven düzeyleri ile derse katılımları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma sonucunda öğrencilerin öğretmenlerine duyduğu güven düzeylerinin ve derse katılım düzeylerinin belirlenmesi, ilişkiyi açıklaması bakımından önemlidir ve bu hususlarda alan yazınına katkı sağlayacaktır.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin, öğretmenlerine güven düzeyleri ile derse katılımları arasındaki ilişkinin belirlenmesi, öğretmenlerin öğrencilerin derse katılımlarını artırabilmek için onların kendilerine olan güvenlerini oluşturma ve geliştirmelerine dikkat etmeleri gerektiğini ortaya çıkarması açısından önemli görülebilir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma 2009-2010 öğretim yılı Bolu ili merkez ilçe sınırlarındaki ilköğretim okulu öğrencilerinin öğretmenlerine olan güven düzeyleri ve derse katılım düzeyleri hakkındaki görüşleri ile sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Sayılıtları

1. Ankete katılanlar anketi cevaplarırken açık yürekli ve samimi olarak davranmışlardır.

1.7. Tanımlar

Öğretmen: Bolu ili merkez ilçe sınırlarındaki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerdir.

Öğrenci: Bolu ili merkez ilçe sınırlarındaki ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerdir.

Güven: Güven öğrencilerin öğretmenlerinin sözlerinde, davranışlarında ve kararlarında, çıkarıcı ve sadece kendini düşünen bir tarzda davranmayacağı konusunda olumlu bir beklenti içinde olmasıdır (Robbins ve Decenzo, 2001, aktaran: Yılmaz, 2006:43).

Derse katılım: Öğrencilerin derste eğitim öğretim faaliyetlerini anlamaya ve geliştirmeye dönük davranışlarıdır.

BÖLÜM II

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür

Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür bölümünde araştırma kapsamındaki ilgili kuramsal temeller ve literatür açıklanmaktadır.

2.1. Kuramsal Temeller

Bu bölümde kuramsal temeller yer almaktadır.

2.1.1. Derse katılım ve yararları

Bireyler, dış dünyaya "uygun davranışlar" konusunda yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyenler değil anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılanlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Öğrenme aktif bir oluşumdur ve yaşantılar sonucunda gerçekleşir (Kılıç, 2004). Bireyler, aktif olarak katıldıkları öğrenme ortamlarında daha iyi öğrenirler. Öğrenmenin zevkli hale gelmesi ve kalıcı olabilmesi için öğrencinin sınıf içinde yapılan etkinliklerde aktif olarak yer alması gerekir (Atik, 2010). Bir şeyleri duymanın ya da görmenin öğrenme üzerindeki etkisi yadsınamaz ancak öğrenme için yeterli sebepler değildir. Bireyin kendisine öğretilmesi düşünülen bilgilere hazır olması gerekmektedir. Bu anlamda pasif olan öğrencinin öğrenmesi zorlaşır (Silberman, 1996, aktaran: Künkül, 2008:31). Öğrenebilmek için davranmak, çeşitli tepkilerde bulunmak gerekir. Öğrenme derse etkin katılım isteyen etkin bir oluşumdur (Baymur, 1990). Bu nedenle öğrencilerin bu süreçte izleyici ve dinleyici olarak kalmayıp, derse etkin olarak katılımını sağlamak gerektirmektedir (Weikart,

1993, aktaran: Erişti, 1998:5).

Öğrenmek için her öğrenci öğretme-öğrenme sürecine istekli katılmak, öğrenme ilkelerine uymak, öğrenmesinden sorumluluk taşımak zorundadır. Bu nedenle, öğrenme için gerekli derse katılımı sağlamak, okulun ve öğretmenin öncelikli görevlerinden biridir (Erişti, 1998). Sınıflar da okul çatısı içinde yer alan öğrenci ve öğretmenin karşı karşıya geldiği, öğretme ve öğrenme durumlarının gerçekleştiği ortamdır (Çakmak, 2003, aktaran: Künkül, 2008:14).

Öğrencinin bu ortamlarda kendisine sağlanan öğretme durumunun öğeleri ile örtülü ya da açık bir biçimde etkileşmesi ve öğrenme çabası içine girmesi katılım olarak adlandırılmaktadır (Demirel, 1998). Öğrencinin açık olarak öğrenme-öğretme sürecine katılması; öğrenme ortamında öğrencinin soruları yanıtlaması, işi, deneyi, gözlemi yapması, parmak kaldırması, soru sorması, açıklama yapması vb. davranışları içerir. Örtük katılım ise, öğrencinin zihinsel olarak derse katılması, dinlemesi, ilgisini derse, dersin hedef davranışlarına toplaması örnek olarak verilebilir (Sönmez, 2001). Katılım, hiçbir zaman tamamen açık ya da tersine tamamen örtülü olmaz. Herhangi bir durumda bir ölçüde açık, bir ölçüde örtülü ya da kimi yönleriyle açık, kimi yönleriyle örtülü bir katılım söz konusu olabilir. Bunlardan her ikisi de öğrenme-öğretme sürecine etkin katılımıdır (Özçelik, 1992).

Kişi, kendi çabalarıyla öğrenir. Öğrenciler düşünme yanında gözleriyle gördükleri, elleriyle dokundukları, kulaklarıyla duydukları, kaslarıyla ağırlığını hissettikleri zaman daha iyi öğrenirler (Hedges ve Diğerleri, 1996, aktaran: Erişti, 2008:9). Bu olanakları gerçekleştiren derse katılım, öğrenmeyi kolaylaştırır. Öğrencilerin düşüncelerini kendiliğinden bildirmelerini, sorulara gönüllü olarak cevap vermelerini, seslenildiğinde soruların cevaplarını söylemelerini, tahtada göstermelerini, arkadaşları ya da öğretmenleri ile ödevleri hakkında konuşmalarını ve yazılı ödevleri tamamlamalarını içeren, açık bir şekilde katılım sağlayabileceği birçok yol vardır (Turner ve Patrick, 2004, aktaran: Atik, 2010:68). Bu yolları oluşturmak ise öğretmenlerin görevidir.

Öğretmenler derse katılımını sağlamak için öğrenme-öğretme ortamlarında: Öğrenciye uygun ipucu, düzeltme, pekiştireç ve dönüt verilmelidir; hazırbulunuşluk düzeyine uygun sorular sorulmalı ve yanıtlaması için öğrenci yüreklendirilmelidir; Her bir öğrencinin gözlemi, araştırmayı, çizimi bizzat kendisinin yapmasına fırsat ve olanak verilmelidir; Geç ve güç öğrenen, sıkılgan, utangaç, içedönük öğrencilere kolay ve düzeylerine uygun sorular sorulmalı; onlar yüreklendirilmelidir; Öğrenme-öğretme ortamında cezaya yer verilmemelidir; öğrenci merkezli strateji, yöntem ve teknikler eğitim ortamında kullanılmalıdır; Öğretmen öğrencinin dikkatini hedef davranışlar üzerinde toplamalıdır; Bunun için öğrencinin yasına, cinsiyetine, içinde yaşadığı kültüre uygun anı, öykü, espri, fıkra, film, slayt, oyunlar vb. gibi etkinlikleri zamanı gelince sunmalıdır; Öğretmen ders islerken öğrenciyi güdülemeli yani istekli kılmalıdır; Öğrencilerin soru sormalarına, dersle ilgili araç-gereci kullanmalarına, açıklama yapmalarına, örnekler sunmalarına fırsat ve olanak tanınmalı, bunları yapanlara pekiştireç verilmelidir; Öğretmen öğrencilerle sürekli göz iletişimi kurmalıdır; çünkü göz iletişimi hem sınıfı denetim altında, hem de öğrencileri uyanık ve dikkatli tutmada etkili olabilir; Derslik, dersin isleneceği biçimde düzenlenmeli; temiz, aydınlık, normal sıcaklıkta olmalı; dikkat dağıtacak etkenlerden arındırılmalıdır (Sönmez, 2001). Öğrencinin, derse katılımını sağlamak için, ona ortamın bir parçası olduğu hissettirilmeli, başarıya duygusu kazandırılmalı ve yapabileceklerini görmesi sağlanmalıdır. Öğrenci, sınıfta kendini ifade edebilmelidir. Böylece, öğrencinin derse katılımı sağlanabilir (Ekinci, 1999).

Öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirilmek istenen hedefe ulaşmada derse katılımın okul başarısı üzerindeki etkisi yadsınamaz. Etkinliklerde aktif bir şekilde yer alan öğrencilerin daha başarılı öğrenciler olduğu söylenebilir (Künkül, 2008). Öğrencinin derse katılımı, öğretim hizmetinin niteliğini arttırmada önemli değişkenlerden biridir. Öğrenciler derse katıldıkları süre içinde daha kalıcı izli öğrenme yaşantılarına sahip olmaktadır (Demirel, 2002; Çalışkan, 2005). Öğrenenler kendi öğrenmelerine etkin olarak katıldıklarında bilgi kalıcı olur. Öğrenenler bilgiyi araştırıp keşfederek, yaratarak, tekrar yaratarak, yorumlayarak ve çevre ile etkileşim kurarak bireysel bilgilerinin yapılandırır (Marlowe ve Page, 1998, aktaran: Erdem ve Demirel, 2002:83).

Derse katılım öğrencinin istendik davranışı kazanabilmesi için öğretme durumlarıyla belli düzeyde etkileşimde bulunması olup, yapılan araştırmalar derse katılımı başarı arasında yüksek bir ilişkinin olduğunu göstermiştir (Nas, 2000). Öğrencinin derse katılma derecesi, öğrenme düzeyindeki değişkenliğin % 20'sini açıklama gücündedir. Yani, öğrencilerin derse en üst düzeyde katılmaları sağlandığında, öğrenciler arasındaki başarı farkları % 20 oranında azalmaktadır. Öğrencilerin çoğunluğu daha üst düzeyde öğrenmekte ve başarı düzeyleri birbirine yaklaşmaktadır (Senemoğlu, 2002).

Derse katılım, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı için de önemlidir. Sosyal öğrenme kuramının temel kavramlarından olan öz-yeterlik algısının gelişebilmesi için öğrencilerin öğrenme ortamında doğrudan ya da dolaylı yaşantılar geçirerek etkinliklere katılması gerekmektedir. Öğrenciler, başarılı ya da başarısız oldukları etkinliklerle kendilerini daha iyi tanıyacak, karşılaştıkları güçlüklerle nasıl baş edebileceği hakkında kendine olan inancını geliştirecektir (Yeşilyaprak, 2007). Böylelikle derse katılım, öğrencinin öğrenmeye güdülenmesine ve kişilik gelişimine de yardım etmektedir (Astin, 1984, aktaran: Erişti, 1998:9).

Barth ve Demirtaş (1997), öğrencilerin derse katıldıklarında daha hızlı ve iyi öğrendiklerini ve hatırladıklarını vurgulamıştır. Derse katılmayan, pek ilgisi olmayan öğrencilerin ise öğrendiklerini çabuk unuttuklarını, sıkıldıklarını belirtmiştir (Aktaran: Künkül, 2008:34). Derse katılan öğrenci, farklı uyarıcılarla ilgilenmeyeceğinden derste sıkılmayacak ve dikkatini konu üzerinde yoğunlaştıracaktır. Aynı zamanda istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesini sağlamış olacaktır (Atik, 2010).

Görülüyor ki öğrencilere öğretim hedeflerini kazandırmada ve onları daha yaratıcı, düşünen, üreten bireyler olarak yetiştirmede derse katılımın katkısı önemlidir. Bu sayede öğrenciler görev ve sorumluluklarını bilerek, verimli kişiler olarak yetişeceklerdir. Böylelikle öğrenciler daha başarılı ve dolayısıyla daha mutlu bireyler haline geleceklerdir.

2.1.2. Derse katılımı etkileyen faktörler

Öğretme-öğrenme sürecinin etkililiğini artırmada önemli bir yere sahip derse katılım davranışlarının oluşması için, derse katılımı etkileyen etmenlerin bilinerek, sürecin, öğrencinin derse etkin katılımını özendirip destekleyecek bir biçimde planlanarak yürütülmesi gerekmektedir (Erişti, 1998).

Derse katılımı etkileyen çeşitli etkenler bulunmaktadır. Bu etkenlerin başlıcaları: öğrenci özellikleri, öğretmen özellikleri, öğretme-öğrenme ortamı ve öğretim hizmetidir (Erişti, 1998).

Öğrenci özellikleri: Öğrencinin derse katılabilmesi, onun öğrenilecek konuyla ilgili daha önce edinilmiş olması gerekli bilgi ve becerilere sahip olması ve onları kullanabilmesine bağlıdır. Öğrencilerin, öğrenmenin tüm yönlerinden aynı derecede hoşlanması beklenemez. Dikkat, motivasyon ve zihinsel hazır oluş öğrencilerin derse katılımlarını etkiler (Ünal ve Ada, 2008).

Öğrencinin bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sezgisel hazırbulunuşluk düzeyi derse katılımını etkiler. Öğrenci derse karşı nefret, korku, ilgisizlik geliştirmiş, öğretmeni sevmiyor, dersi yararsız buluyorsa derse katılmayabilir (Atik, 2010). Derse, öğretmene ve öteki öğrencilere karşı oluşabilecek ön yargı ve olumsuz tutumlar öğrencinin derse katılımını ve dolayısıyla da başarısını olumsuz etkiler (Erişti, 1998).

Öğrencinin özel ve genel yeteneği, öğrencinin yavaş ya da hızlı öğrenmesi, aç ya da hasta olması, psikolojik gerilim içinde olması da derse katılımı etkileyen faktörlerden biridir. (Atik, 2010).

Öğretmen Özellikleri: Aykaç (2005), bireyselleştirilmiş eğitimin önemini vurgulamış, öğrencinin öğrenme sürecine bireysel olarak aktif katılımının ve öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmasının ve bu doğrultuda uygun öğrenme ortamlarının oluşturulmasının zorunluluğunu belirtmiştir.

Öğretmen merkezli olan öğrenme ortamları öğrencinin sıkılmasına sebep olabilmektedir. Öğretmen sınıfta öğrencilere aktif olma olanağı sağlayarak öğrenci merkezli yöntemlere ağırlık vermeli ve öğrencilerin öğrenmeye ihtiyaç duymalarını sağlamalıdır (Künkül, 2008). Çocukların sıkıldıklarında hiçbir yapamamaktansa kötü şeyler yapmayı yeğledikleri, heyecan aradıkları bunun da beraberinde arkadaşlarıyla konuşma, yanındakileri rahatsız etme, dışarıyı izleme, ilgisizlik gibi istenmeyen davranışları getirdiği ifade edilmiştir (Yavuzer, 2008).

Öğretmen konuşurken öğrencisini ortama dahil etmezse öğrencinin sıkılmasına neden olur. Çünkü öğretmen, öğrenciyi öğrenme-öğretme ortamının dışında bırakmıştır. Bu da öğrencinin ilgisinin başka taraflara kaymasına dese katılmamasına neden olur (Ergin, 1998). Öğretmeler öğrencilerde öğrenme isteği uyandırabilecek bir ortam yaratamazlarsa, öğrencinin gerçek yeteneklerini ortaya çıkarmak ve derse katılımını sağlamak güçleşir (Balcı, 1993).

Derse katılımı engelleyen önemli etmenlerden biri de öğrencinin sürekli başarısızlık deneyimi geçirmesidir (Fidan, 1985). Öğretmenler mümkün olduğu kadar öğrencilerin başarısızlıklarını değil başarılarını ortaya çıkarmalıdır. Sürekli başarısızlık öğrencide kaygı oluşturur. Aşırı düzeyde kaygı, derse katılımı ve öğrenmeyi olumsuz yönde etkiler (Morgan, 2000).

Öğrencilerin derse katılımları sağlayarak sınıfta olumlu bir atmosfer içerisinde onların cesaretleri kırılmadan yapılmalı ve sınıf ortamı etkinliklere uygun olmalı eğer uygun değilse öğretmenler sınıf ortamını etkinliğe göre düzenlenmelidir (Künkül, 2008).

Öğretme-Öğrenme ortamı: Sınıfın düzeni, ışıklandırma durumu, temizliği, öğrenci sayısı, sıcak veya soğuk olusu, havası gibi özellikler de öğrencinin derse katılımını etkileyebilir (Sönmez, 2001). Sınıf etkinliklerinin yer aldığı sınıfın estetik görünümü, öğrenci sayısı, yerleşim düzeni, temizliği, gürültü düzeyi, ısı ve ışık miktarı gibi fiziksel ortamın öğeleri öğrencilerin fizyolojik gereksinimlerine ve öğretim etkinliklerine uygun olmalıdır. Kalabalık sınıflar, daha çok öğretmen merkezli

olduğundan bu durum öğrencilerin dersten sıkılmasına, dikkatlerinin çabucak dağılmasına ve istenmeyen birtakım davranışlar göstermelerine neden olabilir. Öğretmen başına öğrenci sayısının fazla olduğu kalabalık sınıflar; öğretmene her öğrenciye yeterince zaman ayırma, uygulama yapma, gibi davranışlara fırsat tanımamaktadır. Glass ve arkadaşları sınıf mevcudu kırk ve kırkın üstünde olan sınıflarda bulunan öğrencilerin akademik başarılarının olumsuz yönde, on sekiz ve altında öğrencisi olan sınıfların ise olumlu yönde etkilendiğini bulmuşlardır (Erden, 2005). Ayrıca küçük gruplarda öğrenci ve öğretmenin birbirini tanıması kolay, öğrenci katılımı ve öğretmenin öğrencilerine yardımı çok ve aralarındaki etkileşim güçlüdür (Başar, 2008).

Öğrenciyi psikolojik açıdan etkilemesi bakımından önemli olan sınıfın görünümü, öğrencinin moral ve enerjisini, güdülenmesini arttırmada önemli bir etkiye sahiptir. Uygun bir mekan kullanma hassaslığını, renk seçimini ve amaç-araç dengesinin kurulmasını gerektiren sınıfa etkili bir görünüm kazandırmak öğrenciyi olumlu etkilemelidir. (Kılbaş, 2006). Demokratik bir sınıf ortamının varlığı da öğrencilerin derse katılımını ve sınıftaki başarıyı etkileyen önemli bir etkidir (Büyükkaragöz, 1990, aktaran: Erişti, 1998:23).

Öğrenci katılımını sağlayabilmek için sınıf ortamının öğrenmeye yardım edici, konu ve yöneme uygun, öğretmen ve öğrencilerin birbirlerine ve kaynaklara ulaşmasını kolaylaştırıcı iyi bir öğretim ortamı sağlamak gerekir (Duman, 2000, aktaran: Künkül, 2008:34). Bu özelliklerin yanı sıra sınıf ortamının temiz olması gerekir. Oksijen yetersizliğinin öğrencinin dikkatini yoğunlaştırmasına engel olacağı öğretmen tarafından bilinmelidir (Burç, 2006).

Öğretim Hizmeti: Olabildiğince çok öğrenme yöntemi için içine katıldığında eğitime katılım çok daha etkili ve ilgi çekici olacaktır. Bunun için çok ve çeşitli öğrenme yöntemini bir araya getiren özgün eğitim programları tasarlanmalıdır (Adıyaman, 2008). Öğretmenler, öğrencilerin derse katılmalarını sağlamak için farklı öğretim stratejileri, yöntemleri ve teknikleri kullanmalıdır. Bunun için grup çalışması, drama, benzetim gibi teknikler kullanılabilir (Demirel, 2002). Özellikle büyük

gruaplarda, bireyselliğe önem vermeyen düz anlatım yöntemi, derse katılımı ve öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir.

Öğrenme-öğretme ortamında işe koşulan ipucu, dönüt, düzeltme, sorulan sorular ve bunların öğrencilere dağılımı, kullanılan yöntem ve teknikler, güdüleme, dikkat çekme, gözden geçirme, özet ve geçişlerde, kapanışta yapılan etkinlikler de öğrenci katılımını etkiler (Sönmez, 2001). Sonuç olarak öğrencilerin başarılarını olumlu yönde destekleyen derse katılımın etkilendiği birçok faktörün olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin derse katılımını dolayısıyla başarılarını arttırabilmek için derse katılımı etkileyen unsurların belirlenip kontrol altına alınması ve bu bilgiler doğrultusunda eğitim-öğretim yaşantılarının oluşturulması gerekmektedir.

2.1.3. Güven ve önemi

Güvenle ilgili literatürün gözden geçirilmesi pek çok farklı tanım olduğunu göstermiştir (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998). Güven ile ilgili literatür değişkendir, ancak yine de bireyler, örgütler ve toplum odaklı olsun ya da olmasın bazı ortak özellikler içermektedir (Hoy, ve Tschannen-Moran, 2003). Tarihin başlangıcından itibaren kişisel ve toplumsal ilişkilerin önemli öğeleri arasında yer alan güven'in (Asunakutlu, 2001), araştırmalar ve açıklamalar kapsamında yapılan tanımlarından bazıları şunlardır:

Güven “üyelerinin ortaklaşa paylaştığı normlara dayalı, düzenli, dürüst ve işbirliği yönünde davranan bir toplumda ortaya çıkan beklentiler” olarak ifade edilir (Fukuyama, 1998, aktaran: Yüksel, 2009:32). Güven bir bireyin olası durumlarda çevresindeki insanların neleri yapip neleri yapamayacağını kestirebilmesi ile ilgili bir kavramdır (McAllister, 1995).

Güven, bir kişi ya da grup arasındaki ilişkide karşıdakinin fedakârlık göstereceğine ve bunun kişiye katkı sağlayacağına ya da kişilerin, yazılı ve sözlü vaatlerinden emin olabileceğimize ilişkin genelleştirilmiş bir beklenti olarak da tanımlanabilir (Asunakutlu, 2007, aktaran: Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008:213). Beceren,

(2000), güveni bir bireyin başka bir birey ile kendisine yarardan çok zarar verebilecek nitelikteki bir ilişkiye girdiğinde, o kişi tarafından istismar edilmeme beklentisi olarak tanımlamıştır (Aktaran: Koç, 2008:8).

Mayer, Davis ve Schhoorman, (1995) ise güveni herhangi bir kontrol etkisi olmadan karşısındaki kişinin davranışlarının kendi beklentilerini karşılayacak yönde gelişeceğine dair bir inanç duyması şeklinde tanımlamıştır (Aktaran: Yılmaz, 2005:568).

İnsan ögesinin, okulda olduğu kadar baskın olduğu bir başka örgüt türüne az rastlanır. İnsan ögesinin baskın olduğu bir kurumda, insanları bir arada tutan ve bunlar arasındaki ilişkinin sonucu olan güven elbette çok önemlidir (Yılmaz, 2006). Çünkü Tshanmen, Moran ve Hoy'a göre (1998), okulda başarıyı yakalayabilmek, çalışanlar arasında sağlıklı ilişki ve eğitimsel açıdan daha iyi bir ortam oluşturmak için güven gereklidir. Güven, etkili ilişkilerin önemli öğelerinden birisidir. Başkalarına güven duymamız ve onların size güven duyması yaşamsal bir durumdur (Clarke, 2002, aktaran: Yılmaz, 2006:46).

Güvenin olmadığı okullarda, öğretmenlerle öğrenciler arasında uzaklaşma ve sağlıksız bir iletişim ortamı oluşur. Güven düzeyinin düşük olduğu okullarda; liderler, grup ve okul yararına çalışmak yerine küçük hesapları tatmin etmek için çalışmaya başlarlar. Okullarda olumlu değişikliği sağlamak için güvene dayalı ilişkilerin oluşturduğu bir ortam oluşturmak zorundayız. Okullarda karşılaşılan birçok problemin çözümü için, güven dolu bir çalışma ortamı oluşturmak ön koşuldur (Moran, 2000, aktaran: Yılmaz, 2006:66).

Güven okulda sağlanacak geniş tabanlı bir gelişim ve değişimin temelini oluşturur. Okulda yapılan düzenlemeler ve değişimler için öğretmenlere umut verir. Öğretmenlerin birbirlerini daha iyi anlamasını sağlar. Okulda yapılan iş ve işlemlerin sağlıklı bir şekilde yapılıp yapılmadığını gösterir. Güvenilir bir okul ortamı, öğretmenlerin, daha iyi bir öğrenme ortamının nasıl sağlanacağı konusunda düşüncelerini sağlar (Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008).

Güven okulda çalışanların moralini, kurum içi ve kurumlar arası iletişimi ve kurum bağlılığını artırır, paylaşmayı cesaretlendir, stresi azaltır, ekip çalışmasını teşvik eder ve iş doyumunu artırır (Dayıoğlu, 2010).

Okulların etkili ve verimli olabilmesi, eğitimin amaçlarının gerçekleştirilebilmesi, öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenim görebilmeleri için, tüm okul paydaşlarının işbirliği ve uyum içerisinde çalışmaları gerekmektedir. Bu da okul içi ilişkilerin niteliği ile ilgilidir. Bu ilişkilerin niteliğini belirleyen en önemli unsurlardan biri ise, güven ya da güvensizlik düzeyidir (Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert, 2006). Güven düzeyi arttıkça örgütlerin yaratıcılığı da artmakta ve çalışanlar daha fazla yaratıcı olmaktadır (Özçer, 2005).

Güven çalışanların iletişim kanallarının açık olmasını sağlayarak işbirliği içine girme davranışını desteklemekte, yenileşme ve öğrenme, bilgi yaratma, yetki ve kaynak aktarma, örgütün çevreye uyumunu kolaylaştırmada, iş doyumunu, işe bağlılığını, moralini artırmakta, sosyal sorumluluk, problem çözme, inisiyatifi ele alma ve risk alma davranışlarını ve yaratıcılıklarını artırmakta, yaşanan stres, çatışmayı azaltmakta, böylece güven doğrudan ve dolaylı etkilerle bireyin, performans ve verimini artırmaktadır (Polat, 2007).

Maslow (1996)'a göre açlık, susuzluk ve cinsellik gibi fizyolojik ihtiyaçların karşılanmasından hemen sonra bireyin kendini güvende hissetme ihtiyacı gelmektedir. Kendini güvende hissetmeyen bireyde benliği koruma ve saldırganlık gibi davranış bozuklukları görülebilmektedir (Akbaş, 2005).

İnsan başkalarına karşı güven duymak ister. Çünkü güvenin olmadığı ilişkilerde insanlar, gerçek ihtiyaçlara hizmet edecek türde ilişkiye giremezler. Güvenin olmadığı ortamlarda, ilişkiler ve bilgi alışverişleri yüzeysel olur. Bu yüzeysellik de bir aşamadan sonra rahatsız eden bir ortamsal havanın oluşmasına neden olacaktır (Yılmaz, 2006).

Güven duygusu hâkim olmayan örgütlerde, çalışanlar birbirini suçlamakta, sürekli olarak savunma mekanizmaları geliştirmekte, sorumluluk almaktan kaçınmakta, şüpheli, kıskanç olmakta, dedikodu yapmakta, sürekli işten kaçma davranışı göstermekte, örgütün hedeflerini benimsememektedir (Büyükdere ve Solmuş, 2006,

aktaran: Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008:213).

Güven olmaksızın, okulların misyonundan ve üyelerin niyet ve eylemlerindeki tutarlılıktan emin olmak güçtür. Bir okulda herkes için açık bir iletişim ve güven ortamı oluşturulmadığı zaman, bireyler düşünmek ve daha iyi uygulamalar oluşturmak için harcayacağı enerjilerini, kendilerini korumak ya da başkalarının açığını aramak için kullanabilirler (Töremen, 2002).

Özetle bir eğitim örgütünde güven düzeyi yüksek olmayan öğretmenler bulunuyorsa, o kurumun etkililiğinden söz etmemiz mümkün olmayacaktır (Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert, 2006). Güven düzeyi düşük öğretmenin, güvensizliği öğrencilerine de yansıyacaktır. Bu da öğrencilerin başarı düzeylerini verimliliğini olumsuz etkileyecektir.

2.1.4. Güveni etkileyen faktörler

Stephens (1995) güveni etkileyen altı adet genel özellik üzerinde durmuştur. Bunlar:

- a) Öğrencilerin ve personelin bireysel özellikleri,
- b) Okulun fiziki yapısı,
- c) Okulun sosyal çevresi,
- d) Öğrencilerin ve okul çalışanlarının kültürel özellikleri,
- e) Yerel politik ve siyasi yapı ile
- f) Oraya ait ekonomik yapıdır (Aktaran: Özan ve Korkmaz, 2009:128).

Bir okulda güven, okul büyüklüğü, okuldaki istikrar, okulun tarihi, yönetici ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin niteliği (Brewster ve Railsback, 2003), okul aile işbirliği, okul içerisindeki çatışma düzeyi vb. gibi pek çok unsurdan etkilenebilmektedir (Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert, 2006).

Bökeoğlu ve Yılmaz (2008), Okulda güveni oluşturmada fiziksel yapının etkili

olduğunu ve bu bağlamda okul mevcutlarının azaltılmasının, okulları hem daha sağlıklı, hem de daha güvenli ortamlar haline getirebileceğini ifade etmiştir.

Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert (2006), okulun öğretmen sayısındaki artışın meslektaşlara duyulan güven düzeyini azalttığına işaret edilmiştir. Başka bir deyişle, mevcudu az olan okulların, çok olanlara göre daha güvenilir bir ortama sahip olduğu söylenebilir.

Bryk ve Schneider (2002) yapılan bir çalışmada, özellikle öğrenci sayısının 350 ya da daha az olduğu küçük okullarda, öğretmenler arasındaki güven düzeyinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu açıdan bakıldığında personel ve öğrenci sayısının az olmasının öğrenci, öğretmen, yönetici ve veliler arasındaki etkileşimin ve ilişkilerin niteliğini etkilediği; bu durumun da okulda güven atmosferinin oluşturulmasına olumlu katkı sağladığı söylenebilir

Bryk ve Schneider (2002) göre, okulda sürdürülebilir bir güven ortamı oluşturmak için okulda çalışanların mesleği yapabilecek yeterliliğe sahip olması, tüm çalışanların, ilişkilerinde dürüst ve açık olması, yönetici ve çalışanlar arasında şeffaflığın olması gerekir. Bunların yanında okulda sürdürülebilir güven için ifade edilen (Brewster ve Railsback, 2003), okulu ilgilendirmeyen, yanlış ve nedensiz kararlar alınması, etkisiz iletişim ortamı, okulu geliştirmeye ve iyileştirmeye dönük proje ve fikirlerin desteklenmemesi, okulun kaynaklarının adaletsiz ve dengesiz dağıtılması, kurumun başarısına katkı sağlamayan yönetici ve öğretmenlerin kurumda tutulması, okul yöneticisinin sık sık değişmesi, öğretmenlerin sık sık değişmesi, öğretmenlerin kurum içinde kendini yalnız hissetmesi konularındaki engeller kaldırılmalıdır. Bu engellerin kaldırılması ve buna ek olarak güveni artırıcı davranışların yerine getirilmesi okulların güveni düzeyini etkileyecektir.

Alanyazında güven konusunda yapılmış çalışmalar güvenin işbirliği (Tschannen-Moran, 2001, 1998), öz-yeterlilik algısı (Forsyth, Barnes ve Adams, 2006; Tschannen-Moran ve Hoy, 2000), öğrenciler arasında görülen şiddet (Smith ve Birney, 2005), öğrencilerin akademik başarısı (Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Polat, 2008),

öğretimin niteliği ve okulun etkililiği (Tarter, Sabo ve Hoy, 1995), örgütsel vatandaşlık (Samancı, 2007) gibi etkililik ve verimlilikle ilgili olan kavramlarla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Butter güvenin, “farklılıkların kabul görmesi, bilgiye ulaşılabilirlik, yeterlilik, tutarlılık, dürüstlük, haysiyet, açıklık, başkalarına güvenme, vaatlerin yerine getirilmesi ve kabul görmesi” gibi şartlara bağlı olduğunu belirtmektedir (Demirel, 2008).

Tschannen-Moran (1998) ise güven tanımının ve ölçümünün beş unsuru kapsamı gerektiğini ileri sürmüştür; *yardımseverlik*: Birinin veya bir grubun içtenlikle sizin iyiliğinizi düşüneneğine ve çıkarlarınızı koruyacağına inanma güvenin anahtar bir bileşenidir; *Güvenirlik*: Bir şeye ihtiyaç duyulduğunda birinin sizin için bir şey yapabileceğine bağlılığa ve sürekli olarak sizin için davranışta bulunacağına olan inançtır; *Yeterlik*: Yeterlik birinin pozisyonunun gerektirdiği görevleri gerçekleştirebileceğine olan inançtır. Örneğin, bir öğretmen yardımsever ve güvenilir olsa bile eğer gerekli, ihtiyaç duyulan becerileri eksik ise, öğrenciler muhtemelen bir işi yapabileceği konusunda öğretmenlerine güven duymayacaklardır; *Dürüstlük*: Bir kişinin karakteri, tutarlılığı ve gerçekçiliği dürüstlüğün boyutlarıdır; *Açıklık*: Açıklık bir bireyin diğerleriyle bilgisini özgürce paylaşımıdır. Kontrollü iletişim güvensizliğin oluşumuna neden olur. Çünkü insanlar neden ve niçin bilginin kendilerinden gizlendiğini merak eder.

Okullarda güven oluşumunu sağlamak ya da arttırmak için bu kavramların okul içinde yaşamasını ve tüm okul bireylerinin bunları bir davranış haline getirmesini sağlamak gereklidir. Okulların sosyal ve fiziksel, öğrencilerin ise bireysel özelliklerini, kısacası güvene etki eden faktörleri kontrol altına almak okullardaki güvenin sağlıklı olması bakımından faydalı olacaktır.

2.1.5. Derse katılım ile güven arasındaki ilişki

Eğitim örgütleri olan okulların etkili ve verimli olabilmesi, eğitimin hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi, öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenim görebilmeleri için, tüm

okul paydaşlarının işbirliği ve uyum içerisinde çalışmaları gerekmektedir. Bu durum da okul içi ilişkilerin niteliği ile ilgilidir. Bu ilişkilerin niteliğini belirleyen en önemli unsurlardan biri ise, bireyler arasında ya da okul içinde var olan güven ya da güvensizlik düzeyidir (Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert, 2006)

Etkili ve işlevsel okullarda güven, gittikçe hayati bir unsur olarak görülmektedir (Tschannen- Moran ve Hoy, 1998). Çünkü okul içerisinde ve bireyler arasında güven ortamının oluşması ve/veya oluşturulması, bireyler arasındaki işbirliği ve iletişim düzeyini arttıracaktır. Yarışmacı olmaktan çok işbirliğine ve uyuma dayanan bir okul kültürü oluşturmak, güvenen ve güven veren bireylerin davranışlarının oluşmasında önemli bir role sahiptir (Tschannen- Moran ve Hoy, 2000).

Öğrenci derse karşı nefret, korku, ilgisizlik geliştirmiş; olumsuz yaşantılar geçirmiş ve güdülenmemişse, öğretmeni sevmiyor, dersi yararsız ve geçersiz buluyorsa derse etkin bir biçimde katılmayabilir (Atik, 2010). Sınıf ortamında oluşturulan kurallar çerçevesinde eğer öğrenci kendini güvende hissederse derse katılımını sağlamak daha da kolaylaşacaktır (Künkül, 2008).

Bilge'ye (2002) göre, tehdidin, alayın ve acımasızca eleştirinin olduğu sınıf ortamlarında öğrenciler kendini güvensiz hisseder. İhtiyaçların ve değerlerin tehdit altında olduğu durumlarda algılama zorlaşmakta ve uygun davranış değişikliği gerçekleştirilememektedir. Güvenli sınıf ortamlarında ise öğrenciler, derse katılımı arttıran özümseme, yeniden organize etme ve tutarlı davranışlar ortaya koymada daha başarılı olmaktadır (Aktaran: Akbaş, 2005:279).

Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert, (2006) öğretmenler ve öğrenciler arasında gelişecek güven ilişkisinin eğitimin niteliği açısından oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır. Öğretmen, öğrenci için sadece bilgiyi aktaran kişi olmamakta, aynı zamanda çeşitli görüş, tutum ve davranışlarıyla öğrencileri isteyerek ya da istemeyerek etkilemektedir (Şişman, 2000). Güvenin sağlandığı bir eğitim-öğretim ortamında da öğrencilerin olumlu davranışlar sergilemeleri beklenebilir. Bu sebeple, okul ortamında oluşturulacak güven ortamı öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkiyi (Artuksi, 2009) ve

öğrencilerin derse katılımını etkileyebilmektedir.

İnsanlar çalışma ortamlarının emniyetli ve güven verici olduğunu hissetmedikçe, yaratıcılıklarını ortaya çıkarmayacaktır (Koski, 1998, aktaran: Koç, 2008:2). Öğrencilerde öğretmenlerine güvenmedikleri sürece yaratıcılıklarını ortaya koymada ve derse katılmada sıkıntılar yaşayabilirler.

Derse katılım, insanı merkeze alan ve insana rekabet gücü yüksek ürünler üretebilmeyi amaçlayan çağdaş yaklaşımlarda hayat bulmaktadır. Bu yaklaşımların temelinde ise güven olgusu yatmakta olduğunda katılım ile güven arasındaki ilişkiden söz edilebilir (Yılmaz, 2005).

Caine ve Caine (2002) güvensizlik ortamının beynin üst düzey bilişsel işlevlerini etkilediğini ayrıca bireyi öğrenmeden ve problemlere çözüm üretmeden alıkoyabildiğini belirtmektedir. Bloom'un aşamalı sınıflandırdığı üst düzey davranışlarının kazandırılmasındaki başarısızlığının önemli sebeplerinden biri, sınıf ortamındaki güvensizliktir. Aynı zamanda bu güvensiz ortam, yaratıcılık, açık uçlu düşünme ve sorgulama yeteneği gerektiren karmaşık entelektüel görevlerin ve derse katılımın yerine getirilmesini zorlaştırmaktadır.

Güven olmayan sınıflarda öğrenciler enerjilerini başkalarını çekiştirmek, rekabet etmek, şahsi çatışmalara girmek, sırtını kollamak, birbirinin arkasından iş çevirmek ve birisinin düşünceleri hakkında fikir yürütmek için kullanırlar. Görevlerini yaparlar ama fikirlerini, coşkularını ve ruhlarını ortaya koymazlar. Oluşan güvensizlik öğrencilerde zaman ve enerji kaybına neden olur. Bu da öğrencilerin derse katılımlarını ve performanslarını olumsuz etkiler. Kendini güvende hissetmeyen birey ise kendi düşüncelerinin kabulünden emin olmadığı için başkalarının yani ders kitabının veya öğretmenin bilgilerini tekrarlamayı seçer. Bu da öğrencilerin derse katılımlarını ve performanslarını olumsuz etkiler (Akbaş, 2005).

Güvenli bir sınıf ortamında köklü davranış değişiklikleri gerçekleşmektedir. Bu güvenli ortamın koşulsuz saygı, empati ve dürüstlük gibi vazgeçilmez üç temel niteliği

bulunmaktadır. Bu tür sınıflarda öğrenci özgürce görüşlerini ifade edebilmede, bilgiyi özümsemeye ve yeniden organize etmeye daha başarılı olmaktadır (Bilge, 2002, aktaran: Akbaş, 2005:279).

Güvenilir bir sınıf atmosferi beyin fırtınası ve yaratıcı drama gibi çağdaş tekniklerin verimini önemli ölçüde etkiler. Bu teknikler dışında öğrencilerin aktifliğinin ve derse katılımının gerektiği, analiz, sentez, değerlendirme ve hipotez ortaya atma gibi üst düzey davranışların amaçlandığı yöntem ve tekniklerde güvenilir olmayan sınıf ortamlarından etkilenir (Caine ve Caine, 2002)

Çoğu öğretmen, derse katılımı artırmak için gösterdikleri bütün gayretlerin çoğunlukla boşa gittiğinden ve öğrencilerin derse katılımında isteksiz davrandıklarından şikâyet etmektedir (Turanlı, 2007a). İlgisizlik ve duyarsızlık öğretmen öğrenci ilişkisinde güven kaybına yol açarken, öğrenci tarafından ilgi gösterildiğinin hissedilmesi güvenin oluşumuna büyük katkı sağlamaktadır (Baltaş, 2008). Öğrencinin öğretmenine güven duyması da öğrencinin derse katılımında isteksiz davranmasını ortadan kaldıracaktır.

Okulda başarıyı yakalayabilmek, eğitimsel açıdan daha iyi bir ortam oluşturmak için güven önemlidir. Okulda güveni oluşturmanın beş tane temel ölçütü vardır. Bunlar, yardımseverlik, güvenilirlik, yeterlik, dürüstlük ve açıklıktır (Tshanmen- Moran ve Hoy, 1998). Bu ölçütler öğrencilerin öğretmenlerine olan güven düzeylerini dolayısıyla derse katılımlarını etkilemektedir. Açıklık: Düşüncelerin ve bilgilerin özgürce diğerleriyle paylaşılmasıdır (Yaşar, 2005). Eğitim örgütlerinde iletişim sürecinde katılma boyutunu gerçekleştirmek için, iletişimde açıklık temel alınmak durumundadır. (Aydın, 1998). Öğretmenlerin bilgileri özgürce paylaştıkları, açık oldukları sürece öğrenciler öğretmenleri açısından şüpheye düşmeyecekler ve derse katılımında sorun yaşamayacaklardır. Yardımseverlik: Birinin yardımseverliğiyle ilgili güven eksikliği söz konusu olduğunda, enerji, tahmin ve alternatif planlar yapmakla harcandığı için üretkenlikte zararlar olmaktadır. Öğrencilerine güvenmeyen öğretmenler zamanlarının çoğunu beklenen ya da hayal edilen kötü davranışları düşünmekle geçirmektedirler (Hoy ve Tschannen-Moran, 2003). Bu güvensizlik öğrencilere yansdığı takdirde

öğrencilerde öğretmenlerine güvensizlik yaşayacaklardır. Dolayısıyla derse katılımları ve üretkenlikleri düşecektir. Yeterlik: Yeterlik beklendik ve yapılacak işin standartlarına göre davranma yeteneğidir. Bir öğrenci, öğretmenin yardımsever olduğuna inanıyor ve öğrenme konusunda gayret gösteriyor olabilir ancak öğretmeni konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip değilse ya da bilgiyi uygun şekilde aktaramıyorsa öğrencinin öğretmene olan güveni sınırlı olacaktır (Hoy ve Tschannen-Moran, 2003). Buda öğrencinin derse etkin bir şekilde katılımını kısıtlayacaktır. Dürüstlük: Dürüstlük insanın karakter, tutarlılık ve doğruluğudur. İnsanın ifadeleri ve davranışları arasındaki tutarlılık dürüstlük işaretidir. Dahası, hareketlerin sorumluluğunu kabul etme ve başkasını suçlamamak için gerçeği çarpıtmamak doğruluk örneğidir (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998). Öğretmenlerin karakterli, tutarlı, gerçek davranışlar sergilemesi de öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerine katılımını olumlu yönde etkileyecektir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Özçelik, 1973 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçek okul durumlarında gerçekleştirdiği “Öğrenme Sürecinde Öğrenci Katılımı” adlı araştırmasında öğrenme sürecine katılım derecesi ile başarı arasındaki ilişkiyi, ayrıca öğretimin niteliği ve giriş davranışları ile katılım derecesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ortaöğretim basamağındaki okul öğrencileri okul öğrencileri üzerinde yapılan bu araştırma sonucunda, araştırmacının “öğrenme sürecine katılım derecesi daha yüksek olan öğrenciler, katılım düzeyi düşük olan öğrencilere oranla öğrenme sürecinde daha yüksek düzeyde başarılı olurlar” biçimindeki denencesi doğrulanmıştır. Araştırmada “Gerekli bilişsel giriş davranışları ile olumlu duyuşsal giriş özelliklere daha çok sahip olan öğrenciler, gerekli bilişsel giriş davranışları ile olumlu duyuşsal giriş özelliklerine daha az sahip olan öğrencilerden öğrenme sürecine daha üst düzeyde katılırlar” sonucuna varılmıştır. Diğer bir araştırma sonucu ise “daha yüksek düzeyde öğretim hizmeti niteliği sağlanan öğrenci ya da sınıflar, daha düşük düzeyde öğretim hizmeti sunulan öğrenci ve sınıflara oranla daha yüksek düzeyde katılım gösterirler” olmuştur (Aktaran: Erişti, 1998:38).

Kısakürek'in (1985) çeşitli eğitim fakültelerinin lisan programları ile öğretmenlik sertifika programlarında öğrenim gören öğrenciler üzerinde yaptığı "Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi" adlı araştırmasının bir alt boyutunda derse katılımı öğrenci başarısı arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Öğrencilerin yaklaşık %90'ı derste tartışmalara katılımın, %70'i öğretim üyesinin derse ilişkin öğrenci görüşlerine önem vermesinin, yaklaşık yarısından fazlası sınıf içi çalışmalara ve ödevlere etkin katılımı desteklemenin, %88'i öğrencileri dersle ilgili etkinliklerin planlanmasına katmanın, öğrencilerin başarılarını etkilediğini belirtmişlerdir.

Finn ve Cox'un (1992) yaptığı "İlköğretim Okulu Dördüncü Sınıf öğrencileri arasında katılım ve edilgenlik" adlı çalışmada öğrenciler, etkin katılımlı öğrenciler (ödev yapan, yanıt veren, çok ders çalışan v.b.), edilgen katılımlı öğrenciler (sadece öğretmenin istediklerini yapan öğrenciler grubu) ve katılımı olmayan öğrenciler olmak üzere üç gruba ayrılmışlardır. Araştırma sonucunda akademik başarı ile katılım ilişkisi konusunda etkin katılım gösteren gruptan katılım göstermeyen gruba doğru akademik başarının düştüğü sonucu elde edilmiştir (Aktaran: Erişti, 1998:41).

Jones ve Gerig (1994), tarafından öğretmen öğrenci etkileşimine yönelik yapılan bir çalışma ile sınıftaki sessiz öğrencilerin, sınıf içi etkileşimden mümkün olduğunca kaçındıkları ve bu öğrencilerin sessizliklerini sınıf ortamını kontrol etmek ve olabilecek risklerden kaçınmak için kullandıkları belirlenmiştir (Aktaran: Başal, 2001:51).

Bryk ve Schneider'nın (1996) "Sosyal Güven: Daha İyi Bir Okul Ortamı İçin Etik Bir Kaynak" adlı çalışmasının temelinde, düzgün işleyen devlet okulları yaratmanın güven, saygı ve ilgi gibi sosyal değerlere bağlı olduğu fikri yatmaktadır. Güven ilişkisinin daha yaygın olduğu ortamlarda kişilerin, toplumun iyiliğini gerektiren konularda daha duyarlı davrandıkları, ahlaki bir bilinç geliştirdikleri ve bunun da kurumun değişimi temellendireceği ve sürdüreceği etik bir ortam sağlayacağı belirtilmiştir (Aktaran: Artuksi, 2009:53).

Comish ve arkadaşları (1996), tarafından sınıf öğretmeninin, sınıf ortamının niteliğini belirlemesini sağlayan bir Sınıf Güven Envanteri geliştirilmiştir. Sınıf Güven

Envanteri sınıftaki güven ortamının ne olduğunu gösterdiği gibi, sınıf ortamının güçlü yönleri ve geliştirilmesi gereken yönlerinin neler olduğunu göstermektedir (Aktaran: Başal, 2001:50).

Erişti (1998), “Üniversite Öğrencilerinin Katılımlarını Etkileyen Öteki Etmenlere İlişkin Görüşleri” adlı yüksek lisans tezinde üniversite öğrencilerinin öğretme- öğrenme sürecine katılım düzey ve biçimleri ile katılımlarını etkileyen etmenleri araştırmıştır. Araştırma sonunda, üniversite öğrencilerinin öğretme- öğrenme sürecine katılımlarının genelde etkili bir düzeyde olmadığı; büyük çoğunluğu düşük ve orta düzeyde katılım gösterdiği; öğretme-öğrenme sürecine yüksek düzeyde katılım gösteren üniversite öğrencilerinin oranının %16 olduğu; katılım düzeyi düşük olan öğrencilerin düşük düzeyde katılım göstermelerinde en çok öğretim hizmetinin öğeleri ile ilgili etmenlerin, katılım düzeyi yüksek olan öğrencilerin yüksek düzeyde katılım göstermelerinde de en çok öğretme-öğrenme ortamının öğeleri ile ilgili etmenlerin etkili olduğu saptanmıştır.

Tschannen-Moran ve Hoy (2000) tarafından yapılan “Güvenin Anlamı, Doğası ve Ölçümünün Disiplinlerarası Bir Çözümlemesi” adlı çalışmada öncelikle psikoloji, sosyoloji, felsefe, ekonomi, yönetim bilim ve eğitim gibi birçok disiplinde güven kavramı araştırılmıştır. Daha sonra okullarda güvenin iletişim, işbirliği, iklim, toplu etkinlik, başarı ve etkililik gibi örgütsel süreçlerle olan ilişkisi üzerinde durulmuştur. Araştırma sonucunda, güvenin, okul gelişimi ve etkililiği için önemli bir etken olduğu ifade edilmiştir. Güvensiz bir okul ortamında öğrencinin enerjisini kendini korumaya ve öğrenmeden uzaklaşmaya harcayacağı belirtilmiştir. Ayrıca, güven olmadan iletişimin zorlaşacağı, sorunların çözümünün güçleşeceği, okulun etkililiğinin mümkün olmayacağı, araştırmada ortaya çıkan sonuçlar arasındadır.

Moran (2004) tarafından yapılan bir araştırmada, okulda güven incelenmiştir. Bu araştırmanın sonucunda, güvenilir bir çevre oluşturmanın okullar için çok önemli olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada, güvenin okulların gelişmesi ve amaçlarını gerçekleştirmesi için önemli bir faktör olduğu, güven olmaksızın okul yöneticisinin amaçlarını yerine getiremediği ve öğretmenleri bir amaç etrafında toplayamadığı,

güvenin okul ortamında iletişim imkanı sağladığı ve kurumsal işleyişi mümkün hale getirdiği, güvenin olmadığı ortamlarda kurumsal işleyişin yavaşladığı gözlenmiştir. Öğretmenlerin kendilerini güvenli bir ortamda hissetmesiyle okulun akademik başarısı arasında olumlu bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Güvenin yüksek olduğu okullarda, öğrenci ve öğretmen ilişkilerinin iyileştiği tespit edilmiştir (Aktaran: Yılmaz, 2006:79).

Akbaş'ın (2005) yapmış olduğu “Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sınıf İçi Güven Düzeylerinin Belirlenmesi” adlı çalışmasında, sınıf içi güven ölçeği geliştirilmiş ve lise birinci sınıf öğrencilerinin sınıf içi güven düzeyleri tespit edilmiştir. Araştırma kapsamına alınan lise birinci sınıf öğrencileri sınıf içinde kendilerini “orta” düzeyde güvende hissettiklerini belirtmişlerdir.

Turanlı (2007a), (2007b), “Yabancı Dil Öğrencilerinin Sözel Katılımını Etkileyen Etmenler ve Algılanan Etki Düzeyleri (Öğrenci ve Öğretmen Algıları)” adlı çalışmasında İngilizce öğrenen öğrencilerin derse katılımlarını etkileyen etmenleri ve bunların etki düzeylerini belirlemeyi hedeflemektedir. Araştırma sonucunda Öğretmen ve arkadaşların sert/alaycı tutumu, Öğretmenin, yapılan hatalara karşı sert tutumu ve genel olarak öğrencilere sert davranıyor olması, çeşitli nedenlerle öğrenciler arasında ayırım yapması, Öğrencinin, öğretmeni sevip sevmemesi öğrenci katılımını çok ciddi düzeyde engelleyebileceği belirlenmiştir.

Adıyaman (2008), “İlköğretim Okullarında, Öğretmenin Kullandığı Yöntem, Teknik Ve Etkinliklerin, Öğrencilerin Derse Katılımına Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde öğretmenlerin kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerinin ve yapılan etkinliklerin öğrencilerin derse katılımına etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonunda, öğretmenlerin öğrenciye uygun yöntem ve teknikler seçerek öğrencilerin derse katılımlarını sağlayabileceği belirlenmiştir. Öğretmenlerin, işlenen konuya uygun çok sayıda yöntem ve teknikler kullanıldığında, öğrencilerin derse aktif olarak katılacağı ve bunun öğrenci başarısını arttıracacağı görüşünde oldukları bulunmuştur.

BÖLÜM III

3.Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesiyle ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel bir araştırmadır. İlköğretim öğrencilerinin, öğretmenlerine olan güven düzeylerinin derse katılım düzeylerine etkisini betimlemeyi amaçlayan bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2009–2010 öğretim yılında Bolu ili merkez ilçe sınırlarındaki 19 ilköğretim okulunda öğrenim gören 1744 5.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma evreninde yer alan ilköğretim okullarında okuyan ilköğretim öğrencilerinin fazla olması nedeniyle örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bu çalışmanın evren büyüklüğüne göre evreni temsil edebilen örneklem büyüklüğünün 500 kişi olması (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2009) nedeniyle bu çalışmanın örneklem miktarı 500 öğrenci olarak tespit edilmiştir. Evrendeki okulların dördünde anketin uygulanması kabul edilmemiş, bu yüzden örneklem 15 ilköğretim okulunda öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. 15 ilköğretim okulunda öğrenim gören 1583 öğrenciden 500'ü örneklem olarak seçilmiştir. Her bir okuldaki 5.sınıf öğrenci sayılarının, evrendeki tüm 5.sınıfların toplam öğrenci sayılarına olan oranı göz

önünde bulundurularak her bir okuldaki 5.sınıflardan ne kadar öğrenci seçileceği belirlenmiş ve araştırmanın örneklemini oluşturan öğrenciler random (tesadüfî) örneklem alma yoluyla oluşturulmuştur.

Araştırmaya katılan ilköğretim okulları ve öğrenci sayıları Tablo’da gösterilmiştir.

Tablo 1: Bolu İli Merkez İlçedeki Uygulama Yapılan İlköğretim Okulları ve Uygulama Yapılan Öğrenci Sayıları

	Okullar	Öğrenci Sayıları	Uygulama Yapılan Öğrenci Sayıları
1	100. yıl İlköğretim Okulu	89	26
2	50. yıl İlköğretim Okulu	267	81
3	60. yıl İlköğretim Okulu	82	27
4	Abant İlköğretim Okulu	45	15
5	Atatürk İlköğretim Okulu	101	30
6	Canip Baysal İlköğretim Okulu	129	42
7	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	94	30
8	Gazipaşa İlköğretim Okulu	184	55
9	İnkılâp İlköğretim Okulu	44	15
10	Koç İlköğretim Okulu	59	20
11	Koroğlu İlköğretim Okulu	80	23
12	Kültür İlköğretim Okulu	130	40
13	Milli Egemenlik İlköğretim Okulu	74	20
14	Paşaköyü İlköğretim Okulu	16	16
15	Sakarya İlköğretim Okulu	189	60
	Toplam	1583	500

3.3. Verilerin Toplanması

Yapılan taramalar doğrultusunda “Öğrencilerin Öğretmenlere Güveni” ile “Öğrencilerin Derse Katılımı” anketleri araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Güven

anketi oluşturulurken, güven kavramıyla ilgili literatür taranmıştır. Bu çalışmalar sonucu “Öğrencilerin Öğretmenlere Güveni” anketi oluşturulmuştur.

Derse katılım anketi oluşturulurken, derse katılım kavramıyla ilgili literatür taranmış ve literatürde bu konuyla ilgili kaynakların yetersizliğinden dolayı buna ek olarak 15 sınıf ve branş öğretmenleriyle derse katılımı ifade edebilecek öğrenci davranışları hakkında görüşmeler yapılarak düşünceleri alınmıştır. Öğretmenlerden alınan bu görüşler, yapılan literatür taramaları sonucunda ulaşılan bilgilerle desteklenerek anket oluşturulmuştur.

Anket 30 öğrenciye uygulanmış ve maddelerin anlaşılmasında bir sorun olmadığı tespit edilmiştir ve her iki anketle ilgili uzman görüşleri alınarak, anketlerde gerekli düzeltmeler yapılarak anketlere son şekilleri verilmiştir.

İlköğretim okulları arasından seçilen bir okulda örnek bir uygulama yapılmıştır. Ancak sadece 5. sınıf öğrencileri tarafından soruların tam olarak anlaşılabilirdiği tespit edilmiştir. Bu nedenle de anket 5. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Anket araştırmacı tarafından okullarda uygulanmıştır.

Anketlerin kapsam geçerliliği için uzman görüşleri alınmıştır. Yapı geçerliliği için ise faktör analizi yapılmıştır. “Öğrenci Derse Katılım” anketinin faktör analizi sonuçlarına göre verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity testi ile araştırılmış ve KMO=.903 ve Barlett Sphericity testi (X^2 (df=153,) = 1287.530, p=.000) anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçme aracının faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. “Öğrenci Derse Katılım”ı oluşturan maddelerin yük değerleri .437 ile .794 arasında değişmektedir. Ancak “İstenildiğinde dersin özetini yaparım” maddesinin yük değeri .268 olduğundan ölçme aracından çıkartılmıştır. “Öğrenci Derse Katılım” anketinin güvenilirlik çalışması için Cronbach alfa katsayısı tespit edilmiş ve alfa değeri .813 bulunmuştur.

“Öğretmene Güven” anketinin faktör analizi sonuçlarına göre verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity testi ile araştırılmış ve KMO=.903 ve Barlett Sphericity testi (X^2 (df=300,)= 3427.056, p=.000)

anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçme aracının faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. “Öğretmene Güven” anketini oluşturan maddelerin yük değerleri .380 ile .702 arasında değişmiştir. “Öğretmenimiz bilgilidir” maddesinin (.242) ve “Öğretmenimiz her zaman geri bildirimde bulunur” maddesinin (.269) yük değeri .30’un altında olduğundan ölçme aracından çıkartılmıştır. “Öğretmene Güven” anketinin güvenilirlik çalışması için Cronbach alfa katsayısı tespit edilmiş ve alfa değeri .860 bulunmuştur. Faktör analizi sonuçları hem “Öğretmene Güven” hem de “Derse Katılım” araçlarının tek faktörden oluştuğunu göstermiştir.

Oluşturulan anketlerde; önce anketin yönergesine, sonra öğrencilerin kişisel bilgilerine daha sonra ise anketlere yer verilmiştir. Anket formu üç bölümden oluşmaktadır. Bu bölümlerde:

- Birinci bölümde ; kişisel bilgiler,
 İkinci bölümde ; öğrenci derse katılım anketi,
 Üçüncü bölümde ; öğrencinin öğretmene güveni anketi bulunmaktadır.

Anketin birinci bölümü kişisel bilgilerden oluşmaktadır. Anketin ikinci bölümünde öğrencilerin derse katılma düzeyini belirlemek amacıyla, üçüncü bölümünde ise öğrencinin öğretmene olan güven düzeyini belirlemek amacıyla, “Hiç” (1), “Çok az” (2), “Bazen” (3), “Çoğunlukla” (4), “Her zaman” (5) ifadelerinden oluşan 5’li dereceleme ölçeği kullanılmıştır.

Tablo 2:Verilen Puan, Seçenekler, Puan Aralıkları

1	Hiç	1.00 – 1.79
2	Çok az	1.80 – 2.59
3	Bazen	2.60 – 3.39
4	Çoğunlukla	3.40 – 4.19
5	Her zaman	4.20 – 5.00

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Anketlerden elde edilen veriler SPSS programı kullanarak çözümlenmiştir. Bu program yardımı ile anket maddelerine verilen cevapların frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Çözümlemede araştırmanın alt problemleri ve toplanan verilerin özellikleri dikkate alınarak aşağıdaki teknikler kullanılmıştır.

İlköğretim okulu öğrencilerinin öğretmenlerine olan güven düzeyleri ve öğrencilerin derse katılım düzeyleri frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılarak belirlenmiştir. İlköğretim okulu öğrencilerinin, öğretmenlerine olan güven düzeyleri ile derse katılım düzeyleri arasında ilişkinin var olup olmadığı ise korelasyon analiziyle test edilmiştir. Güvenin, derse katılım üzerindeki etki düzeyini belirlemek için ise regresyon analizi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

4. Bulgular Ve Yorum

Bu bölümde alt problemlere ilişkin bulgular ve bu bulgular dikkate alınarak yapılan yorumlar yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlköğretim okulu öğrencilerinin öğretmenlerine olan güven düzeyleri ilişkin elde edilen veriler Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Öğretmenlerine Olan Güven Düzeyleri

Madde	Hiç		Çok az		Bazen		Çoğunlukla		Her zaman		x	s.s.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmenimiz doğru söyler	–	–	–	–	3	,6	43	8,2	478	91,2	4,90	,310
Bize verdiği sözü tutar	–	–	–	–	12	2,3	78	14,9	434	82,8	4,80	,450
Bizim görüşlerimize önem verir	1	,2	2	,4	17	3,2	74	14,1	430	82,1	4,77	,534
Bize eşit davranır	10	1,9	8	1,5	31	5,9	62	11,8	413	78,8	4,64	,818
Aldığı kararların sebeplerini açıklar	3	,6	3	,6	23	4,4	102	19,5	393	75,0	4,67	,640
Bizim eleştirilerimize açıktır	12	2,3	13	2,5	42	8,0	104	19,8	353	67,4	4,47	,913
Derste veya ders dışında öğretmenimle rahatlıkla görüşebilir, konuşabilirim	14	2,7	12	2,3	69	13,2	139	26,5	290	55,3	4,29	,965

Madde	Hiç		Çok az		Bazen		Çoğunlukla		Her zaman		x	s.s.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Kararlarında tutarlıdır.	5	1,0	2	,4	13	2,5	87	16,6	417	79,6	4,73	,618
Bize karşı adildir	20	3,8	9	1,7	26	5,0	86	16,4	383	73,1	4,53	,954
Bizim önerilerimizi dinler	-	-	5	1,0	12	2,3	80	15,3	427	81,5	4,77	,528
Bizim problemlerimizle yakından ilgilenir	1	,2	6	1,1	30	5,7	123	23,5	364	69,5	4,60	,667
Bizi doğru şekilde bilgilendirir	-	-	1	,2	12	2,3	46	8,8	465	88,7	4,86	,421
Bize karşı hoşgörülüdür	2	,4	3	,6	20	3,8	64	12,8	432	82,4	4,76	,581
Bize aşağılayıcı ve alaycı isimler takar	10	1,9	8	1,5	18	3,4	27	5,2	461	88,0	4,75	,759
Yardıma ihtiyacım olduğunda öğretmenim yardım eder	1	,2	3	,6	16	3,1	70	13,4	434	82,8	4,78	,538
Bize karşı açık fikirlidir	3	,6	4	,8	27	5,2	104	19,8	386	73,7	4,65	,667
Öğretmenimiz tarafından dışlanmış arkadaşlarım var	14	2,7	22	4,2	23	4,4	55	10,5	410	78,2	4,57	,952
Öğretmenim yanında kendimi güvende hissediyorum	5	1,0	6	1,1	27	5,2	74	14,1	412	78,6	4,68	,709
Öğretmenimiz bizim iyiliğimizi düşünür	1	,2	3	,6	7	1,3	39	7,4	474	90,5	4,87	,440
Öğretmenimin çoğu davranışından kuşku duyarım	22	4,2	24	4,6	36	6,9	61	11,6	381	72,7	4,44	1,079
Öğretmenimin işini çok güzel yaptığına inanıyorum	3	,6	-	-	11	2,1	59	11,3	451	86,1	4,82	,507
Öğretmenin her söylediğine inanırım.	5	1,0	6	1,1	46	8,8	140	26,7	327	62,4	4,48	,780
Öğretmenimiz bize güvenir	2	,4	3	,6	11	2,1	55	10,5	453	86,5	4,82	,519
Toplam	134	1,1	143	1,2	532	4,4	1772	14,7	9748	78,6	4,68	,662

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu öğretmenlerinin “Her zaman” Doğru söylediklerini (%91,2); Öğretmenlerinin kendilerinin iyiliğini düşündüklerini (%90,5); Kendilerini ilgilendiren konularda onları doğru şekilde bilgilendirdiklerini (%88,7); Öğretmenlerinin, kendilerine güvendiklerini (%86,5); Öğretmenlerinin işlerini çok güzel yaptıklarını (%86,1); Öğretmenlerinin verdikleri sözü tuttuklarını (%82,8); Yardıma ihtiyacı olduklarında öğretmenlerinin kendilerine yardım ettiklerini (%82,8); Öğretmenlerinin kendilerine karşı hoşgörülü olduklarını (%82,4); Öğretmenlerinin kendilerinin görüşlerine önem verdiklerini (%82,1) ve Öğretmenlerinin, kendi

önerilerini dinlediklerini (%81,5) ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerinin doğru söylemediğini, verdiği sözü tutmadığını, onların önerilerini dinlemediğini, kendilerini ilgilendiren konularda onları doğru şekilde bilgilendirmediğini düşünen hiçbir öğrenci bulunmamaktadır. Konuyla ilgili bilgi alınan öğrenciler öğretmenlerinin; Doğru söylediklerini ($x=4,90$, $ss=,31$); Öğretmenlerinin kendilerinin iyiliğini düşündüklerini ($x=4,87$, $ss=,44$); Kendilerini ilgilendiren konularda onları doğru şekilde bilgilendirdiklerini ($x=4,86$, $ss=,42$); Öğretmenlerinin, kendilerine güvendiklerini ($x=4,82$, $ss=,51$); Öğretmenlerinin işlerini çok güzel yaptıklarını ($x=4,82$, $ss=,50$); Öğretmenlerinin verdikleri sözü tuttuklarını ($x=4,80$, $ss=,45$); Yardıma ihtiyacı olduklarında öğretmenlerinin kendilerine yardım ettiklerini ($x=4,78$, $ss=,53$); Öğretmenlerinin görüşlerine önem verdiklerini ($x=4,77$, $ss=,53$); Öğretmenlerinin, kendi önerilerini dinlediklerini ($x=4,77$, $ss=,52$) ve Öğretmenlerinin kendilerine karşı hoşgörülü olduklarını ($x=4,76$, $ss=,58$) belirten maddelere ilişkin aritmetik ortalama değerleri “Her zaman” seçeneğinde yer almaktadır. Buna göre öğrenciler, öğretmenlerinin bu maddelerle ilgili olan davranışları her zaman yerine getirdiklerini düşündükleri ifade edilebilir.

Öğrencilerin yarısından fazlası öğretmenlerinin “Her zaman” Kararlarında tutarlı olduklarını (%79,6); Yanlarında kendilerini güvende hissettiklerini (%78,6); Aldığı kararların sebeplerini açıkladıklarını (%75); Kendilerine karşı açık fikirli olduklarını (%73,7); Problemleriyle yakından ilgilendiklerini (%69,5) ifade etmişlerdir. Aritmetik ortalama değerlerine göre, Öğretmenimiz kararlarında tutarlıdır ($x=4,73$, $ss=,61$); Öğretmenim yanında kendimi güvende hissediyorum ($x=4,68$, $ss=,70$); Öğretmenimiz aldığı kararların sebeplerini açıklar ($x=4,67$, $ss=,64$); Öğretmenimiz bize karşı açık fikirlidir ($x=4,65$, $ss=,66$); Öğretmenimiz bizim problemlerimizle yakından ilgilenir ($x=4,60$, $ss=,66$) maddelerine ilişkin öğrencilerin görüşleri “Her zaman” seçeneğinde yer almaktadır.

Öğretmenlerinin “Her zaman” eşit davrandığını ifade eden öğrencilerin oranı (%78,8) iken, öğretmenlerinin “Hiç” eşit olmadığını düşünen öğrencilerin oranı %1,9’dur. Aritmetik ortalama değerlerine göre ($x=4,64$, $ss=,81$) öğrenci görüşleri, öğretmenlerinin kendilerine “Her zaman” eşit davrandığını göstermektedir.

Öğrencilerin yarısından fazlası (%67,4) “Her zaman” öğretmenlerinin eleştiriye açık olduğunu ifade ederken, %2,5’i öğretmenlerinin “Bazen” eleştiriye açık olduğunu, %2,3’ü öğretmenlerinin hiç eleştiriye açık olmadığını ifade etmişlerdir. Aritmetik ortalama değerlerine göre ($x=4,47$, $ss=,91$) Öğretmenimiz bizim eleştirilerimize açıktır maddesine ilişkin öğrencilerin görüşleri “Her zaman” seçeneğinde yer almasına rağmen standart sapma değerleri dikkate alındığında “Çoğunlukla” seçeneğinin de (%19,8) tercih edildiği görülmektedir.

Derste veya ders dışında öğretmenimle rahatlıkla görüşebilir, konuşabilirim maddesine öğrencilerin verdiği cevapların çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu (%55,3) öğretmeniyile “Her zaman” derste veya ders dışında rahatlıkla görüşebilip, konuşabildiğini belirtirken, öğrencilerin %2,7’si öğretmeniyile derste veya ders dışında rahatlıkla görüşüp konuşamadığını ifade etmektedir. Aritmetik ortalama değerleri ($x=4,29$, $ss=,96$) öğrencilerin “Her zaman” öğretmenleriyle rahatlıkla görüşüp, konuşabildiğini ortaya koyarken standart sapma değerleri öğrencilerin diğer seçenekleri de seçtiklerini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin çoğunluğu (%73,1) öğretmenlerinin adil olduğunu düşünürken, %5’i öğretmenlerinin “Bazen” adil olduğunu, %3,8’i ise öğretmenlerinin “Hiç” adil olmadığını düşünmektedir. Aritmetik ortalama değerlerine göre ($x=4,53$, $ss=,95$) Öğretmenimiz bize karşı adildir maddesine ilişkin öğrencilerin görüşleri “Her zaman” seçeneğinde yer almasına rağmen standart sapma değerleri dikkate alındığında kalan oranın diğer seçeneklere dağıldığı görülmektedir.

Öğrencilerin tamamına yakını (%80) öğretmenimiz bize “Hiç” aşağılayıcı ve alaycı isimler takmaz derken, %3,4’ü öğretmenlerinin “Bazen” kendilerine aşağılayıcı ve alaycı isimler taktığını, %1,9’u ise öğretmenlerinin “Her zaman” kendilerine aşağılayıcı ve alaycı isimler taktığını ifade etmişlerdir. Aritmetik ortalama değerlerine göre ($x=4,75$, $ss=,75$) öğrenciler, öğretmenlerinin aşağılayıcı ve alaycı isim takmadığı konusunda “Her zaman” seçeneğini tercih etmişlerdir.

Öğrencilerin yarısından fazlası (%78,2) öğretmenleri tarafından sınıfta “Hiç” dışlanmış arkadaşı olmadığını ifade ederken, %4,2’si “Çoğunlukla”; %2,7’si “Her zaman” öğretmenleri tarafından sınıfta dışlanmış arkadaşı olduğunu ifade etmiştir. Aritmetik ortalama değerlerine göre ($x=4,57$, $ss=,95$) bu konuya ilişkin öğrencilerin seçenekleri “Her zaman” seçeneğinde yığılmasına rağmen standart sapma değerleri diğer seçeneklerinde öğrenciler tarafından tercih edildiğini göstermektedir.

Öğrencilerin, öğretmenin çoğu davranışından kuşku duyarım maddesine verdikleri cevaplar çeşitlilik göstermektedir. Öğrencilerin yarısından fazlası (%72,7) öğretmenin davranışlarından “Hiç” kuşku duymadığını ifade ederken, öğrencilerin %6,9’u “Bazen”; %4,6’sı “Çoğunlukla”; %4,2’si “Her zaman” öğretmenin davranışlarından kuşku duyduğunu belirtmektedir. Aritmetik ortalama değerlerine göre ($x=4,44$, $ss=1,07$) öğrenciler öğretmenlerinden kuşku duymadıklarını ifade eden “Her zaman” seçeneğinde yığılma olduğu görülüyorken, standart sapma değerlerine göre kalan oranın diğer seçeneklere dağıldığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin çoğunluğu (%62,4) “Her zaman” Öğretmenin her söylediğine inandığını ifade ederken, öğrencilerin %26,7’si “Çoğunlukla” Öğretmenin her söylediğine inandığını, öğrencilerin %8,8’i ise öğretmenin her söylediğine “Bazen” inandığını ifade etmektedir. Aritmetik ortalama değerlerine göre ($x=4,48$, $ss=,78$) öğrenciler “Her zaman” öğretmenlerinin söylediklerine inandıklarını belirtirken, standart sapma değerleri öğrencilerin görüşlerinin “Her zaman” seçeneğinden sonra “Çoğunlukla” seçeneğinde yığıldığını göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin öğretmenlerine yüksek düzeyde güvendikleri ortaya çıkmaktadır. Akbaş (2005) lise birinci sınıf öğrencilerinin sınıf içi güven düzeylerini tespit etmek için yaptığı araştırmada, lise birinci sınıf öğrencilerinin sınıf içinde kendilerini “orta” düzeyde güvende hissettiklerini saptamıştır. Akbaş’ın bu bulgusu farklı bir seviyede olsa da bu araştırmayı destekler niteliktedir. İlköğretim ve lise öğrencilerinin farklı gelişim dönemlerinde olmaları, ilköğretim ve lise düzeyindeki öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının, öğrenciye yaklaşımlarının farklılıkların bulunması bu iki araştırmadaki güven düzeylerinin farklı

seviyelerde çıkmasının altında yatan sebeplerden bazıları olabilir.

Öğrencilerin öğretmenlerine olan güven düzeylerinin yüksek çıkmasının yanında bulgular madde bazlı incelendiğinde bazı maddelerdeki yüzde değerlerin genel ortalama içerisinde küçük bir pay oluşturmalarına rağmen dikkate değer olduğu düşünülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %10,5'i "Öğretmenimiz bize karşı adildir" maddesine "Hiç" ve "Bazen" aralıklarında katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu da öğrencilerin öğretmenlerini bu boyutlarda adil bulmadıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenleri tarafından dışlanmış arkadaşlarının olduğunu düşünen öğrenciler ise %11,3 oranında "Her zaman" ve "Bazen" seçenekleri arasında kendilerini ifade etmişlerdir. Son olarak da öğrencilerin %15,7 si "her zaman, çoğunlukla, bazen" maddelerini seçerek öğretmenlerinden kuşku duyduklarını ortaya koymuşlardır.

Öğrencilerin öğretmenlerini adil bulmaması, öğretmenlerin öğrencilerini dışlaması ve öğrencilerin öğretmenlerinden kuşku duymasına etken olmasına sebep öğretmenlerin başarılı olduğunu düşündüğü öğrencilerin üzerine yoğunlaşması sonucunda öğrencilerin durumu bu şekilde yorumlamaları olabilir. Sınıfların kalabalık olması öğretmenlerin öğrencilerine yeterince zaman ayıramamasına öğrencilerin bu algıları geliştirmelerine ya da öğretmenlerin bu şekilde davranışlar sergilemesine sebep olmuş olabilir.

4.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlköğretim okulu öğrencilerin derse katılım düzeylerine ilişkin elde edilen veriler Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4: İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Ders Katılım Düzeyleri

Madde	Hiç		Çok az		Bazen		Çoğunlukla		Her zaman		x	s.s.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Dersi dikkatlice dinlerim	–	–	3	,6	52	9,9	297	56,7	172	32,8	4,21	,635
Ders dışı etkinliklerle uğraşmam	27	5,2	38	7,3	77	14,7	174	33,2	208	39,7	3,95	1,13
Dersi dinlediğimi davranışlarımla, jest ve mimiklerimle belli ederim	14	2,7	29	5,5	114	21,8	153	29,2	214	40,8	4,00	1,04
Not tutarım	28	5,3	54	10,3	166	31,7	143	27,3	133	25,4	3,57	1,13
Öğretmenimin ve arkadaşlarımla neler yaptıklarına dikkat ederim	4	,8	15	2,9	67	12,8	141	26,9	297	56,7	4,35	,866
Anlamadığım yerlerde soru sorarım	4	,8	14	2,7	79	15,1	129	24,6	298	56,9	4,34	,883
Sorulan soruların cevabını biliyorsam söz isterim	2	,4	5	1,0	42	8,0	96	18,3	379	72,3	4,61	,708
Değişik örnekler veririm	11	2,1	32	6,1	109	20,8	194	37,0	178	34,0	3,94	,989
Derse hazırlıklı gelirim	1	,2	5	1,0	38	7,3	112	21,4	368	70,2	4,60	,681
Gerekli araç-gereçleri hazırlayarak gelirim	–	–	3	,6	20	3,8	106	20,2	395	75,4	4,70	,565
Yeni bir konuya geçtiğimizde meraklanırım	6	1,1	20	3,8	57	10,9	144	27,5	297	56,7	4,34	,901
Güncel gelişmeleri ve yenilikleri sınıf gündemine getiririm.	30	5,7	40	7,6	142	27,1	180	34,4	132	25,2	3,65	1,108
Yaşadığım olaylar varsa bunları anlatırım	14	2,7	27	5,2	99	18,9	140	26,7	244	46,6	4,09	1,046
Öğretmenim ya da arkadaşlarımla anlattığı konularda, eksiklik ya da yanlışlık hissedersen bunu tamamlarım	7	1,3	21	4,0	95	18,1	173	33,0	228	43,5	4,13	,938
Grup çalışmalarına katılırım	4	,8	12	2,3	55	10,5	104	19,8	349	66,6	4,49	,830
Deney yapma, canlandırma gibi uygulama yapılması gereken derslerde uygulamalara katılırım	2	,4	19	3,6	67	12,8	117	22,3	319	60,9	4,39	,871
Aldığım görevleri en iyi şekilde tamamlarım	–	–	4	,8	41	7,8	156	29,8	323	61,6	4,52	,672
Toplam	154	1,7	326	3,8	1320	14,8	2559	28,7	4534	50,9	4,22	,881

Araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlası (%56,7) “Çoğunlukla”, başka bir şeyle ilgilenmeden dersi dikkatlice dinlediklerini ifade ederken; %32,8’i “Her zaman” dersi dikkatlice dinlediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu maddeye “Hiç” yanıtını veren kimse olmamıştır. Aritmetik ortalama değerlerine göre ($x=4,21$, $ss=,63$) konuyla ilgili bilgi alınan öğrenciler “Her zaman” başka bir şeyle ilgilenmeden dersi dikkatlice dinlediklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin %39,7'si “Her zaman”; %33,2'si “Çoğunlukla” derste ders dışı etkinliklerle uğraşmadıklarını belirtirken, öğrencilerin, %5,2'si “Hiç” yanıtını vererek derste ders dışı etkinliklerle uğraştıklarını belirtmişlerdir. Aritmetik ortalama değerlerine göre ($x=3,95$, $ss=1,13$) bu maddeye ilişkin öğrencilerin görüşleri “Çoğunlukla” seçeneğinde yer almasına rağmen standart sapma değerleri dikkate alındığında bu seçenekte yığılmanın olmadığı görülebilir. Maddeye verilen yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin %12,5'inin ders dışı etkinliklerle yüksek düzeyde uğraştığı görülmektedir. Bu da öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinden kaynaklanıyor olabilir.

Dersi dinlediğimi davranışlarımla, jest ve mimiklerimle belli ederim maddesine öğrencilerin yarısına yakını (%40,8) “Her zaman”; %29,2'si “Çoğunlukla” yanıtını vermişlerdir. Aritmetik ortalama değerlerine göre ($x=4,00$, $ss=1,04$) öğrencilerin bu maddeye ilişkin görüşleri “Çoğunlukla” seçeneğinde olmasına rağmen standart sapma değerlerine bakıldığında seçeneklerin “Bazen” ve “Her zaman” arasında çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Bunun yanında öğrencilerin %30'unun “Hiç” ile “Bazen” arasında dersi dinlediğini jest ve mimikleri ile belli etmediğine ulaşılmıştır. Bunun sebebi ise öğrencilerin etkili dinleme becerilerine sahip olmamaları olabilir.

Öğrencilerin %31,7'si “Bazen”; %27,3'ü ise “Çoğunlukla” derste not tuttuklarını ifade ederken; %5,3'ü hiç not tutmadıklarını belirtmişlerdir. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında ($x=3,57$, $ss=1,13$) görüşleri alınan öğrenciler “Çoğunlukla” not tuttuklarını belirtmişlerdir. Fakat standart sapma değerlerine bakıldığında öğrencilerin görüşlerinin “Çok az” ile “Her zaman” seçenekleri arasında dağılım gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Bu dağılım içerisinde öğrencilerin %15,6'sının bir kısmının hiç not tutmadığı bir kısmının da çok az not tuttuğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumun sebebi öğretmenlerin not tutmak için öğrencilere yeterli süre vermemesi, etkili not tutmayı bilmemeleri ya da not tutmanın önemli olmadığını düşünmeleri olabilir.

Öğrencilerin çoğunluğu derste öğretmenimin ve arkadaşlarımla neler yaptıklarına dikkat ederim (%56,7), ve öğretmenime anlayamadığım yerlerde soru sordum (%56,9) maddelerine “Her zaman” yanıtını vermişlerdir. Aritmetik ortalama

değerlerine bakıldığında konuyla ilgili görüşleri alınan öğrencilerin “Her zaman” derste öğretmeninin ve arkadaşlarının neler yaptıklarına dikkat ettiklerini ($x=4,35$, $ss=,86$) ve öğretmene anlayamadığı yerlerde soru sordukları ($x=4,34$, $ss=,88$) belirlenmiştir.

Öğrencilerin çoğunluğu (%72,3), “Her zaman” sorulan soruların cevabını biliyorlarsa söz isteyeceklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler, aritmetik ortalama değerlerine göre ($x=4,61$, $ss=,70$) “Her zaman” bu davranışı sergilediklerini belirtmişlerdir.

Derste dersle ilgili değişik örnekler veririm maddesine öğrencilerin %37’si “Çoğunlukla”, %34’ü ise “Her zaman” yanıtını vermişlerdir. Aritmetik ortalama değerlerine göre ($x=3,94$, $ss=,98$) öğrencilerin görüşleri “Çoğunlukla” seçeneğinde yer almasına rağmen standart sapma değerlerine bakıldığında görüşlerinin “Bazen” ve “Her zaman” seçenekleri arasında çeşitlilik gösterdiği görülmektedir.

Öğrencilerin çoğunluğu, derse hazırlıklı gelirim (%70,2) ve derse, gerekli araç-gereçleri hazırlayarak gelirim (%75,4) maddelerine “Her zaman” yanıtını vermişlerdir. Aritmetik ortalama değerlerine göre görüşleri alınan öğrenciler “Her zaman” derse hazırlıklı geldiklerini ($x=4,60$, $ss=,68$) ve derse gerekli araç-gereçleri hazırlayarak geldiklerini ($x=4,70$, $ss=,56$) ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin yarısından fazlası (%56,7) “Her zaman” derste yeni bir konuya geçtiklerinde meraklandıklarını ifade ederken; 27,5’i yeni konuya geçtiklerinde “Çoğunlukla” meraklandıklarını ifade etmişlerdir. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında ($x=4,34$, $ss=,90$) öğrencilerin görüşlerinin “Her zaman” seçeneğinde yer almasına rağmen standart sapma değerleri öğrencilerin görüşlerinin cevaplarının bu seçenekte yığılmadığı söylenebilir.

Dersle ilgili güncel gelişmeleri ve yenilikleri sınıf gündemine getiririm maddesini incelediğimizde verilen cevaplarda çeşitlilik göze çarpmaktadır. Bu maddeye öğrencilerin %34,4’ü “Çoğunlukla” yanıtını verirlerken, %7,6’sı “Bazen”; %5,7’si hiç yanıtını vermişlerdir. Aritmetik ortalama değerlerine göre ($x=3,65$, $ss=1,10$) bu

maddeye ilişkin öğrencilerin görüşleri “Çoğunlukla” seçeneği görülmesine mukabil standart sapma değerleri görüşlerin aritmetik ortalamaya yakın bir değerde diğer seçeneklere de dağıldığını gösteriyor. Verilen yanıtlardaki bu çeşitliliğin sebebi ev ödevlerinin yoğunluğu, ailelerin ve öğretmenlerin gündemi takip ile ilgili yerince özen göstermemeleri olabilir.

Öğrencilerin yarısına yakını (%46,6) “Her zaman” Yaşadığım olaylar varsa bunları anlattıklarımı belirtirken, %26,7’si “Çoğunlukla” olduğunu belirtmişlerdir. Aritmetik ortalama değerlerine göre ($x=4,09$, $ss=1,04$) bu maddeye ilişkin öğrencilerin görüşleri “Çoğunlukla” seçeneğinde yer almasına karşılık standart sapma değerleri dikkate alındığında bu seçenekte yığılmanın olmadığı söylenebilir.

Derste öğretmenim ya da arkadaşlarımla anlattığı konularda, eksiklik ya da yanlışlık hissedersen bunu tamamlarım maddesine öğrencilerin yarısına yakını (%43,5) “Her zaman” cevabını verirken, %33’ü “Çoğunlukla” cevabını vermişlerdir. Aritmetik ortalama değerlerine göre ($x=4,13$, $ss=,93$) konuyla ilgili bilgi alınan öğrencilerin cevapları “Çoğunlukla” seçeneğinde görülürken, standart sapma değerleri cevapların çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin çoğunluğu “Her zaman” grup çalışmalarına (%66,6) ve deney yapma, canlandırma gibi uygulama yapılması gereken derslerde uygulamalara katıldıklarını (%60,9) ifade etmişlerdir. Aritmetik ortalama değerleri öğrenciler “Her zaman” grup çalışmalarına ($x=4,49$, $ss=,83$) ve deney yapma, canlandırma gibi uygulama yapılması gereken derslerde uygulamalara katıldıklarını ($x=4,39$, $ss=,87$) belirtmişlerdir.

Öğrencilerin yarısından fazlası (%61,6) derste aldıkları görevleri en iyi şekilde tamamladıklarını belirtirken, %29,8’i “Çoğunlukla” aldıkları görevleri en iyi şekilde tamamladıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler, aritmetik ortalama değerlerine göre ($x=4,52$, $ss=,67$) “Her zaman” bu şekilde davrandıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmada derse katılım düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde

öğrencilerin derse katılımının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Günümüzde uygulanmakta olan öğrenci merkezli bir eğitim öğretim programının varlığı, öğrencilerin derse katılım düzeylerinin yüksek olmasına etken olmuş olabilir. Erişti (1998), üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılımlarının genelde etkili bir düzeyde olmadığı; büyük çoğunluğunun düşük ve orta düzeyde katılım gösterdiğini bulgulamıştır. Erişti'nin ulaştığı bulgular, bu araştırmanın sonuçlarıyla farklılık göstermiştir.

4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlköğretim okulu öğrencilerinin öğretmenlerine olan güven düzeyleri ile derse katılım düzeyleri arasındaki korelasyon analizine ilişkin elde edilen veriler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Öğretmenine Güveni ile Derse Katılımı Arasındaki Korelasyon

	Derse katılım
Öğretmene güven	.361**

Korelasyon analizi sonuçları öğretmene güven ile derse katılım arasında olumlu ve anlamlı ilişkinin olduğunu göstermektedir ($r = .361$, $p = .000$).

Tablo 6: İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Öğretmenine Güveni ile Derse Katılımı Arasındaki Regresyon

	β	t	p
Sabit		6,299	.000
Öğretmene güven	.361	8,842	.000
R= .361 R ² =130 F=(1,522)=78, 173, p=.000			

Öğretmene güvenin, derse katılım üzerinde anlamlı etkisinin olup olmadığını belirlemek için yapılan regresyon analizine ilişkin elde edilen veriler Tablo 6'da verilmiştir.

Regresyon analizi sonuçları öğretmene güvenin, öğrencilerin derse katılımları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir (t=8,842, p=.000). Öğretmene güven, derse katılımın %13'ünü açıklamaktadır (R²=130). Yani güven derse katılımı etkileyen unsurlar içerisinde %13'lük bir kısmı oluşturmaktadır.

Elde edilen bu bulgular sonucunda İlköğretim Okulu öğrencilerinin öğretmenlerine olan güven düzeylerinin, onların derse katılımlarını şekillendirmede önemli bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin öğretmenlerine güven düzeyleri arttıkça, derse katılım düzeylerinin arttığı söylenebilir. Bu bulgulara dayanarak öğretmenlerine güvenen öğrencilerin derse katılım konusunda daha hevesli oldukları şeklinde bir yoruma ulaşılabilir. Çünkü güven düzeyi yüksek olan öğrenci öğretmenin yardımsever olduğuna inanabilir, yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünebilir, öğretmenini tutarlı ve dürüst olarak algılayabilir. Böylelikle kendisini rahatlıkla ifade edebilir ve derse katılmada etkin olabilir.

Turanlı (2007a),(2007b), Öğretmenlerin, öğrencilere ve yapılan hatalara karşı sert tutumunun, öğrenciler arasında ayırım yapmasının, öğrencinin öğretmeni sevip

sevmemesinin öğrenci katılımını çok ciddi düzeyde engelleyebileceği belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrencileri arasında ayırım yapmasının, onlara sert davranmasının ve öğrencilerin öğretmenlerini sevmemesinin güvenle ilişkili olduğu dolayısıyla güvensizliğin derse katılımı etkilediği söylenebilir. Bu bağlamda bu çalışma derse katılım ile güvenin ilişkili olduğunu ortaya koyabilir. Turanlı'nın elde ettiği sonuçların bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu yorumuna ulaşılabilir.

Yapılan araştırmanın bulgularıyla ilişkili olarak, Odacı (1996) yaptığı çalışma sonucunda öğrencilerin öğretim elemanlarından kaynaklanan sorunlarının olduğunu, dersleri sürekli yazdırarak ve ezber isteyerek işlediklerini, derse katılmadıklarını bunun öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Odacı'nın bu araştırmasında öğrencilerin derse katılmamaları öğretmenlerini yeterli bulmadıklarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Yeterlilik ise güvenin unsurlarından biridir yani öğrenci öğretmenini yeterli bulmadığı zaman öğretmenine olan güveni azalabilir. Bu bağlamda öğrencinin öğretmenine güveni ile derse katılımı arasında ilişki olduğu söylenebilir (Aktaran: Erişti, 1998:44).

Öğrenciler sınıfta kendini rahat hissedebilecekleri güvenli ortamda bulunmak isterler. Bu güveni sağlayabildiklerinde ise iletişime ve etkileşime daha açık bir hale gelebilirler. Jones ve Gerig (1994), tarafından öğretmen öğrenci etkileşimine yönelik yapılan bir çalışma da ise; sınıftaki sessiz öğrencilerin, sınıf içi etkileşimden mümkün olduğunca kaçındıkları ve bu öğrencilerin sessizliklerini sınıf ortamını kontrol etmek ve olabilecek risklerden kaçınmak için kullandıkları belirlenmiştir (Aktaran: Başal, 2001:51). Bu durumun güvenin unsurlarından biri olan yardımseverlik ilkesiyle bağlantılı olduğu düşünülebilir. Çünkü yardımseverlik iletişim içinde olunan kişinin iyiliğinin düşünülmesi ve çıkarları doğrultusunda eylemlerde bulunmayı, düşünmeyi gerektirir. Öğrencilerin sınıf içi iletişim ve etkileşimden kaçınmalarına sebep olarak öğrencilerin öğretmenlerine olan güvenlerinin yardımseverlik boyutunda yetersiz olması olabilir. Bu durum öğrencilerin derse katılım düzeylerini olumsuz etkileyebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Güven ile derse katılım arasındaki ilişkiyi paralel olarak öğretmenlerin

öğrencilerinin görüşlerine önem vermesinin, onları desteklemesinin ve onların görüşlerinden yararlanmasının (Nunn, 1992, Aktaran: Erişti, 1998:43), öğrencinin derse karşı nefret, korku, ilgisizlik geliştirmesinin, öğretmenini sevmemesinin, dersi yararsız bulmasının derse katılımı güçleştirebileceği araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur (Atik, 2010). Yapılan bu çalışmada da öğrencilerin öğretmenlerine güveni ile derse katılımları arasında yüksek bir ilişki çıkmıştır. Öğrencilerin öğretmenlerine güven düzeyleri yükseldikçe derse katılımlarının artmakta olduğu farklı bir ifadeyle de güven düzeylerinin azalmasının derse katılımı olumsuz yönde etkileyebileceği şeklinde yorumlanabilir.

BÖLÜM V

5. Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada; ilköğretim öğrencilerinin öğretmenlerine olan güven düzeyleri ile derse katılım düzeyleri arasındaki ilişki belirlenip elde edilen verilerin istatistiksel analizleri yapılarak alt problemlere ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara göre;

1. İlköğretim Okulu öğrencilerinin öğretmenlerine olan güven düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir alt problemine ilişkin; Araştırmaya katılan öğrencilerin anketteki, “Öğretmenimiz doğru söyler”(x=4,90); “Öğretmenimiz bizim iyiliğimizi düşünür”(x=4,87); “Bizi doğru şekilde bilgilendirir”(x=4,86); “Öğretmenimin işini çok güzel yaptığına inanıyorum”(x=4,82); “Öğretmenimiz bize güvenir”(x=4,82); “Bize verdiği sözü tutar”(x=4,80); “Yardıma ihtiyacım olduğunda öğretmenim yardım eder”(x=4,78); “Bizim görüşlerimize önem verir”(x=4,77); “Bizim önerilerimizi dinler”(x=4,77); “Bize karşı hoşgörülüdür”(x=4,76); “Kararlarında tutarlıdır”(x=4,73); “Öğretmenim yanında kendimi güvende hissediyorum”(x=4,68); “Aldığı kararların sebeplerini açıklar”(x=4,67); “Bize karşı açık fikirlidir”(x=4,65); “Bize eşit davranır”(x=4,64); “Bizim problemlerimizle yakından ilgilenir” (x=4,60); “Bize karşı adildir”(x=4,53); “Öğretmenin her söylediğine inanırım”(x=4,48); “Bizim eleştirilerimize açıktır”(x=4,47); “Derste veya ders dışında öğretmenimle rahatlıkla

görüŖebilir, konuŖabilirim”(x=4,29) maddelerine “Her zaman” düzeyinde katıldıklarını tespit edilmiŖtir. “Öğretmenimiz bize aŖağılayıcı ve alaycı isimler takar”(x=4,75); “Öğretmenimiz tarafından dıŖlanmış arkadaşlarım var”(x=4,57); “Öğretmenimin çoğı davranıŖından kuŖku duyarım”(x=4,44) maddelerine ise “Hiç” boyutunda katıldıkları saptanmıŖtır.

2. İlköğretim Okulu öğrencilerinin derse katılım düzeylerine iliŖkin görüşleri nelerdir alt problemine iliŖkin; AraŖtırmaya katılan öğrencilerin anketteki “Gerekli araç-gereçleri hazırlayarak gelirim”(x=4,70); “Sorulan soruların cevabını biliyorsam söz isterim”(x=4,61); “Derse hazırlıklı gelirim”(x=4,60); “Aldığım görevleri en iyi Ŗekilde tamamlarım”(x=4,52); “Grup çalıŖmalarına katılırım”(x=4,49); “Deney yapma, canlandırma gibi uygulama yapılması gereken derslerde uygulamalara katılırım”(x=4,39); “Öğretmenimin ve arkadaşlarımla neler yaptıklarına dikkat ederim”(x=4,35); “Anlayamadığım yerlerde soru sorarım”(x=4,34); “Yeni bir konuya geçtiğimizde meraklanırım”(x=4,34); “Dersi dikkatlice dinlerim”(x=4,21) maddelerindeki davranıŖları “Her zaman” düzeyine yaptıkları tespit edilmiŖtir. Öğrencilerin “Öğretmenim ya da arkadaşlarımla anlattığı konularda, eksiklik ya da yanlışlık hissedersen bunu tamamlarım”(x=4,13); “YaŖadığım olaylar varsa bunları anlatırım”(x=4,09); “Dersi dinlediğimi davranıŖlarımla, jest ve mimiklerimle belli ederim”(x=4,00); “Ders dıŖı etkinliklerle uğraŖmam”(x=3,95); “DeğıŖik örnekler veririm”(x=3,94); “Güncel geliŖmeleri ve yenilikleri sınıf gündemine getiririm”(x=3,65); “Not tutarım”(x=3,57); maddelerindeki davranıŖları ise “Çoğunlukla” düzeyinde yaptıkları bulunmuŖtur.

3. İlköğretim Okulu öğrencilerinin, öğretmenlerine olan güven düzeyleri ile derse katılım düzeyleri arasında iliŖki var mıdır alt problemine iliŖkin; Öğrencinin öğretmene güveni ile derse katılımı arasında olumlu ve anlamlı iliŖkinin olduğı (r= .361, p= .000) ve güvenin katılım üzerinde anlamlı etkisi olduğı tespit edilmiŖtir. Öğretmene güvenin, derse katılımın %13’ünü açıkladığı (R²=130) bulunmuŖtur.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre bu konuda yapılmasının yararlı olacağı düşünülen öneriler şunlardır:

1. Öğrencilerin başarılarını olumlu şekilde etkileyen faktörlerden biri olan derse katılım düzeylerini arttırabilmek için öğrencilerin öğretmenlerine olan güven düzeyleri artırılabilir.

2. Farklı bir araştırmada derse katılımı etkileyen diğer unsurların neler olduğunu saptamak amacıyla çalışmalar yapılabilir.

3. Bu çalışma öğretmenler baz alınmadan sadece öğrencilerin öğretmenlerine olan güven düzeyleriyle sınırlı tutulmuştur. Benzer bir çalışma öğretmenlerin öğrencilerine olan güven düzeylerini kapsayacak şekilde yapılabilir.

4. İlköğretim öğrencilerinin diğer eğitim-öğretim faaliyetleri üzerinde güvenin etkisi araştırılabilir.

6. Bu araştırma sadece Bolu ilindeki beşinci sınıf öğrencileriyle sınırlı olduğundan bu konuyla ilgili daha geniş kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü. (2002). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Adıyaman, Y. (2008). *İlköğretim okullarında, öğretmenin kullandığı yöntem, teknik ve etkinliklerin, öğrencilerin derse katılımına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akbaş, O. (2005). Lise birinci sınıf öğrencilerinin sınıf içi güven düzeylerinin belirlenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(25).

Artuksi, E. (2009). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okulun örgütsel güven düzeyine ilişkin alguları (Malatya ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Asunakutlu, T. (2001). Klasik ve neo-klasik dönemde örgütsel güven. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Güz, 5, 1-17.

Atik, S. (2010). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde, çoklu zeka kuramına dayalı öğretimin, öğrencilerin derse yönelik tutumlarına ve sınıf içi etkinliklere katılım algısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla: Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ayan, M. (2003). *Etkin öğrenme yaklaşımının sınıf öğretmenleri tarafından uygulanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydın, M. (1998). *Eğitim yönetimi* (5. Baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.

- Aykaç, N. (2005). *İlköğretimde aktif öğretim yöntemlerini kullanma ve öğretim yöntemlerini kullanma ve öğretim ortamını düzenleme durumunun öğrencilerin derse karşı tutumlarına, sınıf içi iletişim becerilerine, erişim düzeylerine ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bakioğlu, A. ve Karadağlı, İ. (2002). Toplam kalite bağlamında sınıf içinde iletişim yollarına etki eden faktörler. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Baltaş, A. (2008). *Ekip çalışması ve liderlik*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Başal, H. A. (2001). Çocuklar için sınıf içi etkinlik ölçeğinin geliştirilmesi, güvenilirliği ve geçerliği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(14).
- Başar, H. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem
- Baymur, F. (1990). *Genel psikoloji* (12. Baskı). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Bökeoğlu, Ö. ve Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 211-233.
- Brewster, C., & Railsback, J. (2003). *Building trusting relationships for school improvement: implications for principals and teachers*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Bryk, A. S., ve Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.

- Burç, E. D. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caine, R.N ve Caine, G. (2002). *Beyin temelli öğrenme*. (çev. ed: G. Ülgen). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cerit, Y. ve Cihan M. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin yönetici ve meslektaşlarına güven düzeylerini etkileyen engellere ilişkin görüşleri*. Uluslar arası 5.Balkan Eğitim ve Bilim Kongresinde sunulan bildiri (1-3 Ekim, Edirne, ss. 616-619), Edirne: Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Cırık, İ. (2005). *İlköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi "Güzel Yurdumuz Türkiye" ünitesi için sosyo-kültürel oluşturmacı ve geleneksel öğrenme ortamının öğrenenlerin akademik başarılarına, öğrenme kalıcılığına ve görüşlerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çalışkan, F. (2005). *İlköğretim dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde aktif öğrenme yöntemlerinden çözümlenmeli öykü yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve aktif öğrenme düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelebi, C. (2006). *Yapılandırıcılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Daly, A. J., & Chrispeels, J. H. (2008). A question of trust: Predictive conditions for adaptive and technical leadership in educational contexts. *Leadership and Policy in Schools* 7, 1-34.
- Dayıoğlu, S. H. Ç. (2010). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin yöneticilerine duydukları güven ile iş doyumları arasındaki ilişki "Bakırköy ilçesi örneği"*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (1998). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Kardeş Kitap ve Yayınevi.
- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan değerlendirmeye öğretim sanatı* (5. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Y. (2008). Örgütsel güvenin örgütsel bağlılık üzerine etkisi: Tekstil sektörü çalışanlarına yönelik bir araştırma. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15(2), 179-195.
- Ekinci, S. (1999). *Öğrencilerin sınıf atmosferine ilişkin beklenti ve algularıyla akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ennis, C.D. ve McCauley, M.T. (2002). Creating urban classroom communities worthy of trust. *Journal of Curriculum Studies*, 34(2), 149-172.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırıcılık yaklaşımı. (Constructivism in curriculum development). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Erden, M. (2005). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- Ergin, A. (1998). *İletişim (Öğretim teknolojisi)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erişti, B. (1998). *Üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme faaliyetlerine katılım durumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Forsyth, P.B., Barnes, L. ve Adams, C.M. (2006). Trust-effectiveness patterns in schools. *Journal of Educational Administration*, 44 (2), 122-141.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *Elementary School Journal*, 102(1), 3-17.
- Gömlüksiz, M. (1993). *Kubalık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişime etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gray, A. (1997). *Constructivist teaching and learning*. SSTA Research Centre Report.
- Hennig-Thurau, T., Langer, M.F., Hansen, U. (2001). Modeling and managing student loyalty: an approach based on the concept of relationship quality. *Journal Of Service Research*, Vol. 3(4), 331-44.
- Hoy, W. K. ve Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. Wayne K. Hoy & Cecil Miskel (Ed.). *Studies in leading and organizing schools* (ss. 181–207).

- Kalem, S. ve Seval F. (2003). Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi. (The effects of active learning model on the learning, teaching and communication process of students). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(2), 433-461.
- Kılbaş, Ş. (2006). Sınıf yönetimine genel bakış. M. Yalçinkaya ve İ. Günbayı, (ed.), *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Kılıç, E. (2004). Durumlu öğrenme kuramının eğitimdeki yeri ve önemi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 307-320.
- Kısakürek, M. A. (1985). *Sınıf atmosferinin öğrenci başarısına etkisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Kızılabdullah, Y. (2008). *Yapılandırıcılık yaklaşımının ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin amaçlarının gerçekleşmesine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koç, Ç. E. (2008). *Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerine güvenme düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Küçükahmet, L. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Künkül, T. (2008). *Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferi arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Louis, K.S. (2007). Trust and improvement in schools. *Journal of Education Change*, 8(2), 1-24.

- McAllister, D.J. (1995). Affect and cognition based trust as foundations of interpersonal cooperation in organizations. *Academy of Management Journal*, 38, 24–59.
- Mcmillan, R., Meyer, M. J., & Northfield, S. (2004) Trust and its role in principal succession: a preliminary examination of a continuum of trust. *Leadership & Policy in Schools* Leadership and Policy in Schools, 3, 275-294.
- Morgan, C. T. (2000). Psikolojiye giriş (çev. H. Arıcı ve Diğerleri). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü.
- Nas, R. (2000). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (1. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Nazlıççek, N. ve Akarsu, F. (2008). Fizik, kimya ve matematik öğretmenlerinin değerlendirme araçlarıyla ilgili yaklaşımları ve uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 149(33).
- Nimsi, E. (2006). *İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin ana-baba tutumları ile okul başarıları ve sınıf içi etkinlik düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öner, A. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde aktif öğrenme stratejilerini uygulama durumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özan M. B. ve Korkmaz C. (2009). Öğrencilerin devam ettikleri ilköğretim okullarına güven düzeyinin veli görüşlerine göre incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(19), 127-148.
- Özçelik, D. A. (1992). *Eğitim programları ve öğretim* (3. Baskı). Ankara: ÖSYM.
- Özçer, N. (2005). *Yönetimde yaratıcılık ve yenilikçilik*. İstanbul: Rota Yayınları.

- Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Cömert, M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(7), 103-124.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2003). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Polat, S. (2007). Kocaeli’de görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerine güven düzeyleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 32(341), 32-39.
- Samancı, G. (2007). *Örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Senemoğlu, N. (2002). *Kuramdan uygulamaya gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Smith A. P., L.L. Birney, (2005). The Organizational Trust of Elementary Schools and Dimensions of Student Bullying. *The International Journal of Educational Management*, 19, N.6/7.
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (11. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Süngü, H. ve Aslanargun, E. (2006). Yabancı dil öğretimi ve etik. *Milli Eğitim*, (170), 126-142.
- Şahinel, M. (2005). Etkin öğrenme, eğitimde yeni yönelimler. Ö. Demirel (ed.), (ss. 145-161) içinde. Ankara: PegemA Yayınları.
- Şeker, A. (2000). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf atmosferi arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Şengül, N. (2006). *Yapılandırıcılık kuramına dayalı olarak hazırlanan aktif öğretim yöntemlerinin akan elektrik konusunda öğrencilerin fen başarı ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Manisa: Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Şişman, M. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tarter, C.J., Sabo, D., & Hoy, W. K. (1995). Middle school climate, faculty trust and effectiveness: A path analysis. *Journal of Research and Development in Education*, 29(1), 41–49.
- Töremen, F. (2002). Okullarda sosyal sermaye: Kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(32).
- Tschannen-Moran, M. (1998). *Trust and collaboration in urban elementary schools*. Unpublished Dissertation, The Ohio State University, Dissertation Abstract UMI: 9900923.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-31.
- Tschannen-Moran, M. (2003). Fostering organizational citizenship: Transformational leadership and trust. W.K. Hoy & C.G. Miskel, (ed.) *Studies in Leading and Organizing Schools* (ss. 157-179). Information Age Publishing: Greenwich: CT.
- Tschannen-Moran, M. T., & Hoy, W. K. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36, 334-352.
- Tschannen-Moran, M. T., & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 71, 547-593.

- Turanlı, A. (2007a). Yabancı dil öğrencilerinin sözel katılımını etkileyen etmenler ve algılanan etki düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 146.
- Turanlı, S. A. (2007b). İngilizce öğrencilerinin katılımını etkileyen etmenler ve etki düzeyleri (Öğrenci algıları). *Milli Eğitim*, 176.
- Ülgen, G. (1989). Mezuniyet sonrası programla öğretmen yetiştirmede tecrübenin derse katılımı ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2008). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Ege Basımevi.
- Ünsal, P. (2004). Örgütsel ortamlarda güven algısı. *Türk Psikoloji Yazıları*, 7, 23-48.
- Yaşar, Ö. (2005). *Örgütsel güvenin örgüt iklimine etkisi; Gaziantep sanayi işletmelerinde bir uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuzer, H. (2008). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B. (2007). *Eğitim psikolojisi* (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yıldıran, G. (1982). *Öğrenme düzeyi ve ürünleri*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, E. (2005). Okullarda örgütsel güven ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 567-580.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Yurdakul, B. (2005). *Eğitimde yeni yönelimler, “Yapılandırıcılık”*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Yüksel, F. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında örgüt kültürü ile örgütsel güven arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

Ek-1- Veri Toplama Araçları

Ek-2- Öz Geçmiş

Ek-3- M.E.B. Uygulama İzni

Ek-4- Etik İlkeler Uyulduğuna İlişkin Metin

Ek-1- Veri Toplama Araçları**ANKET FORMU****BÖLÜM 1**

Bu bölümde, sizinle ilgili bazı genel bilgiler sorulmaktadır. Lütfen size uygun seçeneğin yanındaki parantez içine (X) işaretini koyunuz.

1. Cinsiyetiniz:

Kız ()

Erkek ()

BÖLÜM 2: “ÖĞRENCİ DERSE KATILIM ANKETİ”

Aşağıdaki ifadelere göre size en uygun olan seçeneklerden sadece birini seçiniz.

Örneğin, birinci maddede, “Başka bir şeyle ilgilenmeden dersi dikkatlice dinlerim.” İfadesi yer almaktadır.

- Eğer hiç dinlemiyorsanız “(1) Hiç”,
 Eğer çok az dinliyorsanız “(2) Çok az”,
 Eğer bazen dinliyorsanız “(3) Bazen”,
 Eğer çoğunlukla dinliyorsanız “(4) Çoğunlukla”,
 Eğer her zaman dinliyorsanız “(5) Her zaman”, seçeneğinin altındaki

kutucuğun içerisine çarpı (X) işareti koyunuz.

	1 Hiç	2 Çok az	3 Bazen	4 Çoğunlukla	5 Her zaman
1. Başka bir şeyle ilgilenmeden dersi dikkatlice dinlerim.					
2. Ders esnasında ders dışı etkinliklerle uğraşmam.					
3. Dersi dinlediğimi davranışlarımla, jest ve mimiklerimle belli ederim.					
4. Derste not tutarım.					
5. Derste öğretmenimin ve arkadaşlarımla neler yaptıklarına dikkat ederim.					
6. Öğretmenime anlayamadığım yerlerde soru sorarım.					
7. Sorulan soruların cevabını biliyorsam söz isterim.					
8. Derste dersle ilgili değişik örnekler veririm.					
9. Derse hazırlıklı gelirim.					

	1 Hiç	2 Çok az	3 Bazen	4 Çoğunlukla	5 Her zaman
10. Derse, gerekli araç-gereçleri hazırlayarak gelirim.					
11. Derste yeni bir konuya geçtiğimizde meraklanırım.					
12. Dersle ilgili güncel gelişmeleri ve yenilikleri sınıf gündemine getiririm.					
13. İşlenen konuyla ilgili yaşadığım olaylar varsa bunları anlatırım.					
14. Derste öğretmenim ya da arkadaşlarımın anlattığı konularda, eksiklik ya da yanlışlık hissedersen bunu tamamlarım.					
15. Yapılan grup çalışmalarına katılırım.					
16. Deney yapma, canlandırma gibi uygulama yapılması gereken derslerde uygulamalara katılırım.					
17. Derste aldığım görevleri en iyi şekilde tamamlarım.					

BÖLÜM 3: “ÖĞRETMENE GÜVEN ANKETİ”

Aşağıdaki ifadelere göre size en uygun olan seçeneklerden sadece birini seçiniz.

Örneğin, birinci maddede, “Öğretmenimiz doğru söyler.” İfadesi yer almaktadır.

Eğer hiç doğru söylemiyorsa “(1) Hiç”,

Eğer çok az doğru söylüyorsa “(2) Çok az”,

Eğer bazen doğru söylüyorsa “(3) Bazen”,

Eğer çoğunlukla doğru söylüyorsa “(4) Çoğunlukla”,

Eğer her zaman doğru söylüyorsa “(5) Her zaman”, seçeneğinin altındaki

kutucuğun içerisine çarpı (X) işareti koyunuz.

	1 Hiç	2 Çok az	3 Bazen	4 Çoğunlukla	5 Her zaman
1. Öğretmenimiz doğru söyler.					
2. Öğretmenimiz bize verdiği sözü tutar.					
3. Öğretmenimiz bizim görüşlerimize önem verir.					
4. Öğretmenimiz bize eşit davranır.					
5. Öğretmenimiz aldığı kararların sebeplerini açıklar.					
6. Öğretmenimiz bizim eleştirilerimize açıktır.					
7. Derste veya ders dışında öğretmenimle rahatlıkla görüşebilir, konuşabilirim.					
8. Öğretmenimiz kararlarında tutarlıdır.					
9. Öğretmenimiz bize karşı adildir.					
10. Öğretmenimiz bizim önerilerimizi dinler.					

	1 Hiç	2 Çok az	3 Bazen	4 Çoğunlukla	5 Her zaman
11. Öğretmenimiz bizim problemlerimizle yakından ilgilenir.					
12. Öğretmenimiz bizi ilgilendiren konularda, bizi doğru şekilde bilgilendirir.					
13. Öğretmenimiz bize karşı hoşgörülüdür.					
14. Öğretmenimiz bize aşağılayıcı ve alaycı isimler takar.					
15. Yardıma ihtiyacım olduğunda öğretmenim yardım eder.					
16. Öğretmenimiz bize karşı açık fikirlidir.					
17. Sınıfımızda öğretmenimiz tarafından dışlanmış arkadaşlarım var.					
18. Öğretmenim yanında kendimi güvende hissediyorum.					
19. Öğretmenimiz bizim iyiliğimizi düşünür.					
20. Öğretmenimin çoğu davranışından kuşku duyarım.					
21. Öğretmenimin işini çok güzel yaptığına inanıyorum.					
22. Öğretmenin her söylediğine inanırım.					
23. Öğretmenimiz bize güvenir.					

Ek-2- Özgeçmiş

Adı Soyadı : Cihan MENTEŞ

E-Posta : c_mentes1@hotmail.com

Doğum Yeri ve Yılı : İSTANBUL 21/03/1986

Yabancı Dili : İngilizce

İlköğretim : Şükrü Savaşeri İlköğretim Okulu

Ortaöğretim : Dr. Kemal Naci Ekşi Lisesi

Lisans : Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Sınıf Öğretmenliği A.B.D.- 2008

Yayımlanan Sözlü Bildiriler:

5. Uluslar arası Balkan Eğitim Bilimleri Kongresi (Sınıf Öğretmenlerinin Yöneticilere Ve Meslektaşlarına Güven Düzeylerini Etkileyen Engellere İlişkin Görüşleri)

10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu (Aday Öğretmenlerin Uygulama Okullarında Karşılaştıkları İstenmeyen Davranışlar ve Bu Davranışları Önlemede Kullandıkları Stratejiler)

Ek-3- M.E.B. Uygulama İzni

T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.14.00.02.311/ 2565

12 ŞUBAT 2010

Konu : Araştırma izni.

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) 13/01/2010 tarihli ve B.30.2.ABÜ.0.41.72.00-16 sayılı yazı.
c) 11/02/2010 tarihli ve B.08.4.MEM.4.14.00.02.311/2419 sayılı onay.

İlgi (b) yazınız gereği; Enstitünüzün Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencilerinden Cihan MENTEŞ'in, "Öğrencilerin Öğretmenlerine Olan Güven Düzeyleri İle Derse Katılım Düzeyleri Arasında İlişki" isimli tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla İlimiz Merkez İlçesinde bulunan ekli listede isimleri belirtilen ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilere yönelik anketini 15/02/2010-01/06/2010 tarihleri arasında uygulama isteği; ilgi (a) yönergeye göre incelenmiş olup, Valilik Makamının ilgi (c) onayları ile uygun görülmüştür.

Yapılan çalışmanın bitiminde; sonucunun iki örneğinin CD'ye çekilerek Ek-1 formla birlikte üniversiteniz aracılığıyla en geç iki hafta içerisinde müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.


Recep SEZER
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1- Anket Örn. (27 sayfa)
- 2- Form (1 adet)
- 3- Onay Örn. (1 adet)



Bolu İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Tabaklar Mah. Cumhuriyet Cad.
Anadolu Sok. 14200 BOLU
Tel : 0374 215 11 06- 0374 215 12 04
Fax : 0374 215 44 85
Web : <http://bolu.meb.gov.tr>
E-POSTA: kultur14@meb.gov.tr



Ek-4- Etik İlkeler Uyulduğuna İlişkin Metin

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, İlköğretim Öğrencilerinin Öğretmenlerine Olan Güven Düzeyleri İle Derse Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişki başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda afitta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim./..../2011

Cihan MENTEŞ