



**T.C.  
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EPÖ-DR-2013-0003**

**SINIF İKLİMİNİN OLUŞMASI SÜRECİNDE ÖRTÜK PROGRAM:  
MESLEK LİSELERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

**HAZIRLAYAN  
Meltem ÇENGEL**

**TEZ DANIŞMANI  
Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU**

**AYDIN, Haziran 2013**

**T.C.  
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EPÖ-DR-2013-0003**

**SINIF İKLİMİNİN OLUŞMASI SÜRECİNDE ÖRTÜK PROGRAM:  
MESLEK LİSELERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

**HAZIRLAYAN  
Meltem ÇENGEL**

**TEZ DANIŞMANI  
Prof. Dr. Adil TÜRKÖĞLU**

**AYDIN, Haziran 2013**

**T.C.**  
**ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**AYDIN**

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı öğrencisi Meltem ÇENGEL tarafından hazırlanan "SINIF İKLİMİNİN OLUŞMASI SÜRECİNDE ÖRTÜK PROGRAM: MESLEK LİSELERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA" başlıklı tez, 13.06.2013 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

Unvanı, Adı ve Soyadı :

Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU

Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU

Doç. Dr. Şükran TOK

Doç. Dr. Bilal DUMAN

Yrd. Doç. Dr. Ayşe ELİTOK KESİCİ

Kurumu :

ADÜ Eğitim Fakültesi

ADÜ Eğitim Fak.

PAÜ Eğitim Fakültesi

Muğla Sıtkı Koçman Ü.

Eğitim Fak.

ADÜ Eğitim Fak.

İmzası

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Doktora Tezi, Enstitü Yönetim Kurulunun .....sayılı kararıyla .....(Tarih) tarihinde onaylanmıştır.

Unvanı, Adı Soyadı  
Enstitü Müdürü

Bu tezde görsel, işitsel ve yazılı biçimde sunulan tüm bilgi ve sonuçların akademik ve etik kurallara uyularak tarafımdan elde edildiğini, tez içinde yer alan ancak bu çalışmaya özgü olmayan tüm sonuç ve bilgileri tezde kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Adı Soyadı : Meltem ÇENGEL

İmza :



MELTEM ÇENGEL

## **SINIF İKLİMİNİN OLUŞMASI SÜRECİNDE ÖRTÜK PROGRAM: MESLEK LİSELERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

### **ÖZET**

Sınıf iklimi, sınıfta daha ileri öğrenmelerin gerçekleşmesine olanak sağlayan sosyo-psikolojik bağlamdır. Özellikle kültürel kapital açısından dezavantajlı öğrencilerin devam ettikleri meslek liselerinde bu bağlamın ayrıntılı olarak incelenmesi önemlidir. Öğrencilerin 8. sınıfta başarılarına göre farklı okullara yönlendirilmelerinden sonra, tüm okul türlerinde dokuzuncu sınıfta ortak program okutulmaktadır. Meslek liselerinde okul bırakma ve sınıf tekrarı oranının en yüksek olduğu sınıf dokuzuncu sınıftır. Bu nedenle bu sınıf düzeyinde sınıf ikliminin ayrıntılı olarak incelenmesi daha da önem kazanmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, meslek lisesi dokuzuncu sınıflarda öğrencilerin algılarına göre sınıf iklimini belirlemek ve olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip iki sınıfta sınıf içi etkileşimin örtük program açısından nasıl farklılaştığını açıklamaktır. Bu amaçla sıralı açıklayıcı karma modele dayalı olarak araştırma desenlenmiştir. Öncelikle araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği” (ÖTASİÖ) tüm dokuzuncu sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Şubelerin toplam boyut ve alt boyutlar açısından aldıkları ortalama ve standart sapma puanları belirlenmiş, şubeler arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığı çoklu gruplu medyan testi ve ANOVA testleri ile belirlenmiştir. Bu analizler sonucunda, olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip iki sınıf belirlenmiş, bu iki sınıfta 3 ay süreyle gözlemler gerçekleştirilmiştir. Gözlem sürecinin sonunda üst, orta ve alt başarı grubundan 3'er olmak üzere 9, iki şubeden toplam 18 öğrenci ve iki şubede derse giren bir öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan beşli likert türde 29 maddeden oluşan ÖTASİÖ akran desteği, öğretmen desteği, akademik yeterlik ve doyum olmak üzere toplam dört boyuttan oluşmaktadır. Bu faktörlerin açıkladığı toplam varyans, akran desteği boyutu için %31.46; öğretmen desteği boyutu için %10.73; doyum boyutu için %4.79 ve akademik yeterlik boyutu için %3.41 olarak hesaplanmıştır. İlgili boyutların özdeğerleri ise; akran desteği için 9.598; öğretmen desteği için 3.59, doyum için 1.85, akademik yeterlik için 1.47'dir.

422 öğrenci üzerinde geliştirilen ve 229 öğrenci üzerinde benzer ölçek geçerliği çalışmaları yapılan ölçek, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında 391 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Yapılan analiz sonuçlarında olumlu sınıf iklimine sahip bir şube ve olumsuz sınıf iklimine sahip bir şube seçilmiştir. Yapılan gözlem ve görüşme sonuçlarına göre, olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğrencilerin akademik olarak derslerle daha az ilgilenmesinin sonucu olarak, daha çok gürültü olmakta, sınıf kuralları ile ilgili daha çok belirsizlik yaşanmakta, öğretmenler öğrencilere daha çok müdahale etmekte ve öğretmenlerden öğrencilere olumsuz olarak nitelendirilebilecek davranışlar genel olarak daha sık gözlenmektedir. Bu durum, öğrencilerin ders işlenmesi ile ilgili süreçlere “direnmesi” ile açıklanabilir. Bununla birlikte, akademik olarak derslere karşı ilgisiz olmalarına karşın olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğrenciler öğretmenlerin verdikleri sözlü notlarının kendileri için ne kadar önemli olduğunu farkındadırlar ve olumlu sözlü notu sağlamada bir araç olarak “öğretmenlere iltifat etme” yolunu seçmektedirler. Genel olarak değerlendirildiğinde, her iki sınıfta da (olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip sınıflar) olumsuz kategoride değerlendirilebilecek davranışlar olumlu kategoride değerlendirilebilecek davranışlardan hem çeşitlilik hem de gözlenme sıklığı açısından fazladır.

Olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip sınıflarda öğretmenler ve öğrenciler arasındaki olumlu ilişkiler incelendiğinde, olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta daha çeşitli olumlu davranışlar gözlenmekte ve bu davranışların gözlenme sıklığının da daha çok olduğu görülmektedir. Bu durum olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta öğretmenlerin öğrencileri derse motive etmek amacıyla “tersine ayrımcılık” sergilediklerinin bir göstergesi olabilir.

**ANAHTAR SÖZCÜKLER**

Sınıf iklimi, meslek lisesi, dokuzuncu sınıf, Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği, olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfların karşılaştırılması, sıralı açıklayıcı karma model

## **HIDDEN CURRICULUM WHILE CONSTRUCTING CLASSROOM CLIMATE: A RESEARCH ON VOCATIONAL SCHOOLS**

### **ABSTRACT**

Classroom climate is described as the classroom's social-psychological context created to foster learning. It is important to investigate this context especially in vocational schools, which were attended by students who are disadvantaged in terms of cultural capital. After 8<sup>th</sup> grade students are directed to different kinds of schools according to their success, the same curricula is followed for 9<sup>th</sup> grades in all school types. Truancy and failure rates are the top at 9<sup>th</sup> grade in vocational schools, thus to investigate classroom climate in detail this grade come into prominence.

The aim of this study is to determine vocational school 9<sup>th</sup> grades' classroom climate related to students' perception and to explore how classroom interaction differs in positive and negative classroom climate with respect to hidden curriculum. For that purpose, the research design is based on sequential explanatory mixed method. Firstly, "Classroom Climate Perceived by Students Scale", which was developed by the researcher, was applied to all 9<sup>th</sup> grade students. The means and standard deviations of total score and the dimensions were determined for each class, k sample median test and ANOVA is applied to determine whether there is significant difference between classes. According the results, two classrooms which have positive and negative climate were determined and in these classrooms observations were carried out for the period of 3 months. At the end of the observation period, interviews were carried out with 18 students, (nine from each class; 3 upper, 3 intermediate, and 3 lower succeed students) and a teacher who give lectures to the both classes.

Classroom Climate Perceived by Students Scale which was used in the research has four dimensions which are peer support, teacher support, academic efficacy, and satisfaction. 29 items likert scale's peer support dimension explains %31.46, teacher support dimension explains %10.73, satisfaction dimension explain %4.76 and academic efficacy dimension explains %3.41 of total variance. The eigenvalues of these



dimensions are 9.598 for peer support, 3.59 for teacher support, 1.85 for satisfaction, 1.47 for academic efficacy.

The scale, which is developed on the data gathered from 422 students and practiced criterion related reliability on 229 students, is applied to 391 students in 2011-2012 academic year. As a result of statistical analysis, one class was chosen for positive classroom climate, another one for negative classroom climate. Observations and interviews reveals that in the class that has positive climate, there occurs; much more noise than the other, more uncertainty about classroom rules, more teacher intervention to students' behavior and more frequent negative teacher behavior towards the students in general, as a result of less academic interest to the courses. This case can be explained by students' "resistance" to the given lectures. However, in the class that have positive climate despite the inattention to the courses, students aware of how oral exam scores are important for them and choose to use "paying a compliment" to the teacher as a tool to get higher oral exam scores. Generally in both classes, negative behaviors are more common not only as frequency, but also as diversity than positive behaviors.

When positive behaviors in both positive and negative classroom climate classes are investigated it is seen that, there are more positive behaviors between teachers and students as frequency and diversity in positive classroom climate class. This case may be an indicator of teachers' "reverse discrimination" to motivate students to the courses in positive classroom climate class.

**Key Words:** Classroom climate, vocational school, ninth grade, Classroom Climate Perceived by Students Scale, comparison of positive and negative classroom climate classes, sequential explanatory mixed method

## ÖNSÖZ

Eğitim bireylerin yalnızca zihinlerini değil, ellerini ve yüreklerini de özgürleştiren bir süreçtir ve eğitiminde fırsat eşitliği kavramı bireylerin bu eğitim gereksinimlerinin güvencesi olan temel kavramlardandır. Eğitimde fırsat eşitliğinin, dolayısıyla toplumda adaletin sağlanabilmesi için eğitim sürecinde en dezavantajlı olan bireylerin en çok faydayı sağlaması olanaklı kılınmalıdır. Türk Eğitim Sistemi açısından bu dezavantajlı grubu temsil eden okullardan biri Meslek Liseleri'dir. Bu okulların eğitim kalitesinin arttırılabilmesi için de öğrencilerin içinde buldukları bağlamın, yani sınıf ikliminin, yakından incelenmesi ve olumlu ve olumsuz olarak algılanan sınıf iklimine sahip sınıflarda, bu iklimini nasıl ve neden farklılaştığının yakından incelenmesi önemlidir. Bu çalışmada, yukarıda ifade edilen sorun ele alınarak incelenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışma pek çok kişinin katkısı, yüreklendirmesi ve yardımı ile gerçekleşmiştir. Öncelikle, tüm tez sürecinde özgür bir çalışma ortamı sağlayan, gerek ders aşamasında gerekse sonrasında bilgisi, donanımı ile pek çok konuda bana ufuk açan hocalarım, danışmanım Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU'na ve Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU'na teşekkür ederim. Bununla birlikte, tüm tez sürecindeki katkıları ve önerileri için Doç. Dr. Şükran TOK'a; titizlikle tezimi inceleyen ve dönütler veren jüri üyeleri Doç. Dr. Bilal DUMAN ve Yrd. Doç. Dr. Ayşe ELİTOK KESİCİ'ye ve genel değerlendirmeleri ve önerileri için Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU ve Yrd. Doç. Dr. Ruken AKAR VURAL'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca beni sınıflarına kabul eden tüm öğretmen ve öğrencilere de teşekkür ederim.

Doç. Dr. Mediha SARI, Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY, Doç. Dr. Ramazan BAŞTÜRK, Yrd. Doç. Dr. Ömer KUTLU, Yrd. Doç. Dr. Yalçın ÖZDEMİR, Yrd. Doç. Dr. Nermin KORUKLU, Yrd. Doç. Dr. Esin ACAR ve Doç. Dr. Hacer HARLAK olmasalardı bu tezin çeşitli bölümleri eksik kalırdı. Katkılarından dolayı hepsine teşekkür ederim. Ayrıca, tezimin İngilizce özetinin gözden geçirilmesinde Arş. Gör. Burcu ALTUN, Arş. Gör. Serdar SAĞKAL, Arş. Gör. Tahir YILMAZ'ın; tüm tezin gözden geçirilmesinde ise Arş. Gör. Mehmet ALTIN ve Arş. Gör. Nurtaç ÜSTÜNDAĞ'ın önemli katkıları oldu. Arş. Gör. Nisa BAŞARA BAYDİLEK ise tezimi

satır satır inceleyip, bu çalışmanın olabildiğince eksiksiz hale gelmesinde oldukça büyük mesai bir harcadı. Hepsine şükranlarımı sunarım.

Çalışkanlığı ve azminden dolayı zaman zaman kıskandığım, imrendiğim, ama her zaman arkadaşı olmaktan gurur duyduğum sevgili oda arkadaşım Dr. Serap YILMAZ ÖZELÇİ olmasaydı, akıl ve ruh sağlığımı koruyarak böylesi bir çalışmayı tamamlayamazdım. Ayrıca bu süreçte pek çok sıkıntıma ortak olan Suna ÇÖĞMEN, Dr. Ümran ŞAHİN, Tuncay SAYGIN, Özge BIKMAZ, Sanem UÇA ve Berker BULUT'a da teşekkürü borç bilirim.

Adnan Menderes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) birimine tezime verdiği destekten, TÜBİTAK Bilim İnsanı Destekleme Programı'na da tüm doktora öğrenimim boyunca verdiği destekten dolayı teşekkür ederim.

Sınırlı akademik yaşamım boyunca desteklerini esirgemeyen ve hep yanımda olan annem Şükran ÇENGEL, babam Yüksel ÇENGEL, ablam Serap ALTINSOY ve ağabeyim Ahmet ALTINSOY'a en derin teşekkürlerimi gönderiyorum. Teşekkürlerin en büyüğü de KENDİME sanırım; bırakmayı, savsaklamayı düşündüğüm onca zamanda tekrar toparlanıp devam edecek direnci ve azmi sergilediğim ve içime sinen bir araştırma ortaya koyabildiğim için.

Meltem ÇENGEL

Aydın, 2013

## İÇİNDEKİLER

<b>ÖZET</b> .....	<b>i</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>iv</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>vi</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>viii</b>
<b>EKLER LİSTESİ</b> .....	<b>xii</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>xiii</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>xiv</b>
<b>KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ</b> .....	<b>xvii</b>
<b>BÖLÜM I: GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	10
1.3. Araştırmanın Önemi.....	11
1.4. Varsayımlar .....	12
1.5. Sınırlılıklar .....	12
1.6. Tanımlar .....	13
1.7. Kısaltmalar .....	14
<b>BÖLÜM II: KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	<b>15</b>
2.1. Kuramsal Açıklamalar .....	15
2.1.1. Sınıf iklimi .....	15
2.1.1.1. Sınıf İkliminin Ölçülmesi.....	17
2.1.1.2. Sınıf İkliminin Öğeleri .....	27
2.1.1.2.1. Öğretmen-öğrenci ilişkileri .....	28
2.1.1.2.2. Öğrenci-öğrenci ilişkileri .....	29
2.1.1.2.3. Akademik yeterlik.....	32
2.1.1.2.4. Sınıfta bulunmaya ilişkin doyum .....	32
2.1.2. Örtük program.....	33
2.1.2.1. Açık program .....	33

2.1.2.2. Örtük program.....	34
2.1.2.3. Örtük programa ilişkin yaklaşımlar .....	38
2.1.2.4. Sınıf iklimi ve örtük program ilişkisi.....	41
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	42
2.2.1. Sınıf iklimi ile ilgili araştırmalar.....	42
2.2.2. Örtük program ile ilgili araştırmalar .....	47
2.2.3 Araştırmaların değerlendirilmesi .....	56
<b>BÖLÜM II: YÖNTEM .....</b>	<b>58</b>
3.1. Araştırmanın Modeli.....	58
3.2. Ele alınan okul (durum) .....	67
3.3. Evren ve Örneklem .....	68
3.3.1. Nicel veriler için örneklem .....	69
3.3.2. Nitel veriler için çalışma grupları .....	82
3.4. Veri kaynakları.....	92
3.4.1. Öğrenciler tarafından algılanan sınıf iklimi ölçeği .....	92
3.4.2. Gözlem yapılan sınıflar .....	93
3.4.3. Görüşmeler.....	93
3.4.3.1. Öğrenci görüşmeleri.....	93
3.4.3.2. Öğretmen görüşmeleri.....	94
3.5. Veri toplama araçları.....	94
3.5.1. Kişisel bilgiler formu .....	95
3.5.2. Öğrenciler tarafından algılanan sınıf iklimi ölçeği .....	95
3.5.2.1. Birinci çalışma .....	96
3.5.2.2. İkinci çalışma .....	102
3.5.2.2.1. Liselerde yaşam kalitesi ölçeği (LİSEYKÖ) .....	103
3.5.2.2.2. Akademik özyeterlik ölçeği .....	105
3.5.2.3. Öğrenciler tarafından algılanan sınıf iklimi ölçeğinin yanıtlanması ve puanlanması .....	106
3.5.3. Yapılandırılmamış gözlemler.....	106
3.5.4. Görüşme formları.....	107
3.5.4.1. Öğrenci görüşme formu .....	108

3.5.4.2. Öğretmen görüşme formu .....	108
3.6. Veri toplama süreci .....	109
3.7. Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması.....	111
3.7.1. Nicel verilerin çözümlenmesi .....	111
3.7.2. Nitel verilerin çözümlenmesi .....	112
3.8. Araştırmanın nitel boyutu için yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları .....	115
3.8.1. İnanırcılık (iç geçerlik).....	115
3.8.2. Aktarılabirlik (dış geçerlik).....	118
3.8.3. Tutarlılık (iç güvenirlik).....	118
3.8.4. Teyit edilebilirlik (dış güvenirlik).....	119
3.8.5. Araştırmacının rolü .....	119
3.8.5.1. Araştırmada alınan etik önemler .....	119
3.8.5.2. Araştırmacının rolü .....	120
<b>BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>122</b>
4.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular .....	122
4.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular .....	127
4.2.1. Olumlu sınıf iklimine sahip dokuzuncu sınıfa ilişkin bulgular .....	129
4.2.1.1. Olumlu sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıfta öğrenciler arası ilişkilerden kaynaklanan örtük program.....	129
4.2.1.1.1 Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta öğrenciler arası ilişkilerle ilgili olarak gözlemlenen olumsuz davranışlar .....	132
4.2.1.1.2. Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta öğrenciler arası ilişkilerle ilgili olarak gözlemlenen olumlu davranışlar .....	146
4.2.1.1.3. Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta öğrenciler arası ilişkilerle ilgili bağlam .....	150
4.2.1.2. Olumlu sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıfta öğretmenler ve öğrenciler ilişkilerden kaynaklanan örtük program .....	157
4.2.1.2.1 Olumlu sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıfta öğretmen-öğrenci etkileşiminin içinde bulunduğu bağlam .....	160
4.2.1.2.1.a. Ders dışı konuşma ve sessizlik için uyarı.....	160
4.2.1.2.1.b. Yer değiştirme .....	163
4.2.1.2.1.c. Öğretmenler tarafından öğrencilere yönelik uyarı ve müdahaleler.....	166

4.2.1.2.1.d. Öğretmenlere yönelik iltifat .....	169
4.2.1.2.1.e. Sınıf kurallarındaki belirsizlikler.....	170
4.2.1.2.2. Olumlu sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıfta öğretmenler ve öğrencileri arası ilişkilerle ilgili olarak gözlemlenen olumsuz davranışlar .....	173
4.2.1.2.3. Olumlu sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıfta öğretmenler ve öğrencileri arası ilişkilerle ilgili olarak gözlemlenen olumlu davranışlar.....	184
4.2.1.3. Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta meslek lisesi dokuzuncu sınıfta öğrencilerin kendi akademik yeterliklerinden kaynaklanan örtük program.....	194
4.2.1.4. Olumlu sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıfta öğrencilerin sınıf ortamında yaşadıkları doyumdan kaynaklanan örtük program.....	213
4.2.1.5. Olumlu sınıf iklimine sahip sınıftaki örtük programın genel olarak değerlendirilmesi.....	212
4.2.2. Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfa ilişkin bulgular .....	216
4.2.2.1. Olumsuz sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıfta öğrenciler arası ilişkilerden kaynaklanan örtük program.....	216
4.2.2.1.1. Olumsuz sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıfta öğrenciler arası ilişkilerle ilgili olarak gözlemlenen olumsuz davranışlar .....	219
4.2.2.1.2. Olumsuz sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıfta öğrenciler arası ilişkilerle ilgili olarak gözlemlenen olumlu davranışlar.....	233
4.2.2.2. Olumsuz sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıfta öğrenci-öğretmen arası ilişkilerden kaynaklanan örtük program .....	236
4.2.2.2.1. Olumsuz sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıfta öğrenci-öğretmen arası ilişkilerle ilgili olarak gözlemlenen olumsuz davranışlar.....	239
4.2.2.2.2. Olumsuz sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıfta öğrenci-öğretmen arası ilişkilerle ilgili olarak gözlemlenen olumlu davranışlar .....	253
4.2.2.3. Olumsuz sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıfta öğrencilerin kendi akademik yeterliklerinden kaynaklanan örtük program.....	261
4.2.2.3.1. Olumsuz sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıfta öğrencilerin akademik yeterliği ilgili olarak gözlemlenen olumsuz davranışlar.....	263
4.2.2.3.2. Olumsuz sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıfta öğrencilerin akademik yeterliği ilgili olarak gözlemlenen olumlu davranışlar.....	268

4.2.2.4. Olumsuz sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıfta öğrencilerin sınıf ortamında yaşadıkları doyumdan kaynaklanan örtük program.....	271
4.2.2.4.1. Olumsuz sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıfta öğrencilerin sınıf ortamında yaşadıkları doyum ile ilgili olumsuz durumlar.....	271
4.2.2.4.2. Olumsuz sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıfta öğrencilerin sınıf ortamında yaşadıkları doyum ile ilgili olumlu durumlar.....	274
4.2.2.5. Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıftaki örtük programın genel olarak değerlendirilmesi.....	278
4.2.3. Olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip sınıflara ilişkin bulguların genel olarak değerlendirilmesi ve yorum.....	282
<b>BÖLÜM V: SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>299</b>
5.1. Sonuçlar .....	299
5.1.1. Öğrenciler tarafından algılanan sınıf iklimine ilişkin sonuçlar.....	299
5.1.2. Meslek lisesi dokuzuncu sınıflarda olumlu ve olumsuz sınıf iklimlerine sahip sınıflardaki örtük programa ilişkin sonuçlar .....	300
5.2. Öneriler .....	302
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	302
5.2.2. Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler .....	303
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>304</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>332</b>
EK 1: Araştırma için Milli Eğitim Bakanlığı izni .....	332
EK 2: Kişisel Bilgiler Formu .....	333
EK 3: Öğrenci Görüşme Formu .....	337
EK 4: Öğretmen Görüşme Formu .....	341
EK 5: Ayrıntılı gözlem formu örneği.....	344
EK 6: Betimsel veri indeksi örneği .....	345
EK 7: Bilgi sayfası örneği.....	346
ÖRNEK VERİ SETİ (Gözlem ve Görüşme Örnekleri).....	347
EK8: Kodlanmış Ayrıntılı Gözlem Formu Örneği .....	348
EK9: Kodlanmış betimsel veri indeksi örneği .....	353
EK 10: Kodlanmış bilgi sayfası örneği.....	354
EK 11: Kodlanmış görüşme örneği.....	355



EK 12: Görüşmeler için gözlemci yorum indeksi örneği.....	364
EK 13: Özgeçmiş .....	365

### ŞEKİLLER LİSTESİ

<b>Şekil 1.1</b> Etkili Okul Çevresi .....	6
<b>Şekil 3.1.a.</b> Sıralı açıklayıcı strateji .....	59
<b>Şekil 3.1.b.</b> Sıralı keşifçi strateji.....	59
<b>Şekil 3.1.c.</b> Sıralı dönüştürücü strateji .....	60
<b>Şekil 3.2.a.</b> Eş-zamanlı çeşitleme stratejisi.....	61
<b>Şekil 3.2.b.</b> Eş zamanlı iç içe yöntem stratejisi .....	62
<b>Şekil 3.2.c.</b> Eş zamanlı dönüştürücü strateji .....	63
<b>Şekil 3.3.</b> Araştırma modeli .....	63
<b>Şekil 3.4.</b> Durum çalışmasının şematik görünümü .....	64
<b>Şekil 3.5.</b> Araştırma sürecinde izlenen aşamalar .....	65
<b>Şekil 4.1.</b> Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta öğrenciler arası ilişkilerden kaynaklanan örtük programa ilişkin örüntü .....	155
<b>Şekil 4.2.</b> Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkilerden kaynaklanan örtük programa ilişkin örüntü .....	193
<b>Şekil 4.3.</b> Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta öğrencilerin akademik yeterliklerinden kaynaklanan örtük programa ilişkin örüntü .....	203
<b>Şekil 4.4.</b> Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta öğrencilerin sınıf ortamında yaşadıkları doyuma ilişkin örüntü .....	211
<b>Şekil 4.5.</b> Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta sınıf ikliminin öğeleri açısından örtük programa ilişkin örüntü.....	213
<b>Şekil 4.6.</b> Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta öğrenciler arası etkileşimden kaynaklanan örtük programa ilişkin örüntü .....	247
<b>Şekil 4.7.</b> Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta öğrenciler ve öğretmenler arası etkileşimden kaynaklanan örtük programa ilişkin örüntü.....	260
<b>Şekil 4.8.</b> Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta öğrencilerin akademik yeterliklerinden kaynaklanan örtük programa ilişkin örüntü .....	270
<b>Şekil 4.9.</b> Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta öğrencilerin sınıf ortamında yaşadıkları doyumdan kaynaklanan örtük programa ilişkin örüntü .....	277

<b>Şekil 4.10.</b> Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta sınıf ikliminin öğeleri açısından örtük programa ilişkin örüntü.....	279
--	-----

### TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 1.1</b> Orta öğretim kurumlarına giriş sınavı taban ve tavan puanları.....	7
<b>Tablo 2.1.</b> Sınıf haritası anketi .....	20
<b>Tablo 2.2.</b> Öğrenme çevresi anketi.....	22
<b>Tablo 2.3.</b> Sınıf çevresi ölçeği .....	24
<b>Tablo 2.4.</b> Bireyselleştirilmiş sınıf çevresi ölçeği .....	25
<b>Tablo 2.5.</b> Kolej ve üniversite sınıf çevresi ölçeği .....	27
<b>Tablo 3.1.</b> Ele alınan okuldaki öğrenci dağılımı .....	68
<b>Tablo 3.2.</b> Köyden geliş gidiş durumu .....	69
<b>Tablo 3.3.</b> Aile birliğine ilişkin durum.....	70
<b>Tablo 3.4.</b> Anne eğitim düzeyi .....	70
<b>Tablo 3.5.</b> Baba eğitim düzeyi.....	71
<b>Tablo 3.6.</b> Anne çalışma durumu .....	72
<b>Tablo 3.7.</b> Baba çalışma durumu .....	72
<b>Tablo 3.8.</b> Öğrenci tarafından algılanan sosyo-ekonomik düzey .....	73
<b>Tablo 3.9.</b> Ailedeki birey sayısı.....	73
<b>Tablo 3.10.</b> Yaşanılan evin kime ait olduğu.....	74
<b>Tablo 3.11.</b> Yaşanılan evdeki oda sayısı .....	74
<b>Tablo 3.12.</b> Yaşanılan evin ısıtma düzeni .....	75
<b>Tablo 3.13.</b> Yaşanılan evde bulunan eşyalar .....	76
<b>Tablo 3.14.</b> Öğrencilerin ilköğretimde sınıf tekrarı yapma durumu .....	77
<b>Tablo 3.15.</b> Öğrencilerin 2011-2012 eğitim öğretim yılında ne ölçüde başarılı olacaklarına ilişkin tahminleri.....	77
<b>Tablo 3.16.</b> Devam edilen okul başarı ile bitirilebilecek mi?.....	78
<b>Tablo 3.17.</b> Öğrencilerin kendi istekleri ile okul/kulüp/takım etkinliklerine katılma durumu .....	78
<b>Tablo 3.18.</b> Yeniden başlama şansları olsaydı ilgili okula devam ederler mi? .....	79
<b>Tablo 3.19.</b> Eğitim alınması planlanan en üst eğitim kurumu.....	79

<b>Tablo 3.20.</b> Nicel verilerden yola çıkarak nitel çalışma gruplarının belirlenmesi.....	81
<b>Tablo 3.21.</b> Öğrenciler tarafından en olumlu ve olumsuz iklime sahip olarak algılanan sınıflar.....	82
<b>Tablo 3.22.</b> Çalışma gruplarının cinsiyet, yaş ve köyden geliş gidiş yapma durumuna ilişkin dağılımlar.....	83
<b>Tablo 3.23.</b> Çalışma gruplarının aile birliğine ilişkin durumları.....	84
<b>Tablo 3.24.</b> Çalışma gruplarındaki öğrencilerin anne-baba eğitim düzeyleri, çalışma durumları ve algılanan sosyo-ekonomik düzeylerine ilişkin bilgiler.....	85
<b>Tablo 3.25.</b> Çalışma gruplarındaki öğrencilerin içinde yaşadıkları konuta ilişkin bazı bilgiler.....	87
<b>Tablo 3.26.</b> Çalışma gruplarındaki öğrencilerin evlerinde sahip olunan eşyalar/varlıklar ve sayıları.....	88
<b>Tablo 3.27.</b> Çalışma gruplarındaki öğrencilerin sınıf tekrarı yapma durumu.....	89
<b>Tablo 3.28.</b> Çalışma gruplarındaki öğrencilerin dokuzuncu sınıfta başarı durumlarına ilişkin beklentileri.....	90
<b>Tablo 3.29.</b> Çalışma gruplarındaki öğrencilerin okulu başarı ile bitireceklerine ilişkin beklentileri.....	90
<b>Tablo 3.30.</b> Çalışma gruplarındaki öğrencilerin kendi isteklerine bağlı olarak bir okul kulüp, takım veya etkinliklere katılma durumu.....	91
<b>Tablo 3.31.</b> Çalışma gruplarındaki öğrenciler eğer yeniden başlama şansları olsaydı bu okula yeniden gelmek isterler miydi?.....	91
<b>Tablo 3.32.</b> Çalışma gruplarındaki öğrencilerin eğitim almak istedikleri en üst kurum.....	92
<b>Tablo 3.23.</b> Görüşme yapılan öğrencileri.....	94
<b>Tablo 3.24.</b> Maddelerin ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri.....	97
<b>Tablo 3.25.</b> Öğrenciler tarafından algılanan sınıf iklimi ölçeği dört faktörlü temel eksenler faktör analizi için doku/yapı matrisi, varyans, madde-toplam puan korelasyonu.....	99

<b>Tablo 3.26.</b> Madde toplam puan korelasyonu ve alt-üst gruplar t-testi sonuçları.....	100
<b>Tablo 3.27.</b> Dört faktörlü öğrenci tarafından algılanan sınıf iklimi ölçeği için korelasyon, güvenirlik, ortalama ve standart sapma değeri.....	101
<b>Tablo 3.28.</b> Liselerde okul yaşam kalitesi ölçeği'nin boyutları ile öğrenciler tarafından algılanan sınıf iklimi ölçeğinin ilgili boyutları arası ilişkiler .....	104
<b>Tablo 3.29.</b> Akademik yeterlik ölçeği ile Öğrenciler tarafından algılanan sınıf iklimi ölçeği'nin akademik yeterlik boyutu arasındaki ilişkiler .....	105
<b>Tablo 3.30.</b> Nitel veri setinin kapsamına ilişkin bilgiler .....	115
<b>Tablo 4.1.</b> Öğrenciler tarafından algılanan sınıf iklimi ölçeğine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri.....	122
<b>Tablo 4.2.</b> Öğrenciler tarafından algılanan sınıf iklimi ölçeği: Betimsel analizler.....	123
<b>Tablo 4.3.</b> Öğrenciler tarafından algılanan sınıf iklimi ölçeği akran desteği ve akademik yeterlik boyutları: sınıflara göre değişim .....	125
<b>Tablo 4.4.</b> Öğretmen desteği ve doyum boyutları ve toplam puanın ana medyan değerlerine göre gözlenen değerlerini frekanslarının şubelere göre dağılımı.....	126
<b>Tablo 4.5.</b> Olumlu sınıfa ilişkin gözlemlerden elde edilen öğrenciler arası ilişkiler ile ilgili olumlu ve olumsuz davranışlar, gözlenme sıklıkları ve gözlenme saatleri.....	130
<b>Tablo 4.6.</b> Olumlu sınıfa ilişkin gözlemlerden elde edilen öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkiler ile ilgili olumlu ve olumsuz davranışlar, gözlenme sıklıkları ve gözlenme saatleri.....	158
<b>Tablo 4.7.</b> Olumlu sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıfta öğrencilerin kendi akademik yeterliklerinden kaynaklanan örtük program .....	196
<b>Tablo 4.8</b> Olumsuz sınıfa ilişkin gözlemlerden elde edilen öğrenciler arası ilişkiler ile ilgili olumlu ve olumsuz davranışlar, gözlenme sıklıkları ve gözlenme saatleri.....	217

<b>Tablo 4.9.</b> Olumsuz sınıfa ilişkin gözlemlerden elde edilen öğretmenler ve öğrenciler arası ilişkiler ile ilgili olumlu ve olumsuz davranışlar, gözlenme sıklıkları ve gözlenme saatleri .....	237
<b>Tablo 4.10.</b> Olumsuz sınıfa ilişkin gözlemlerden elde edilen öğrencilerin kendi akademik yeterlikleri ile ilgili olumlu ve olumsuz davranışlar, gözlenme sıklıkları ve gözlenme saatleri .....	262
<b>Tablo 4.11.</b> Olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip sınıflarda öğrenciler arası ilişkilerden açısından gözlemlenen davranışlar ve gözlenme sıklıkları .....	285
<b>Tablo 4.12.</b> Olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip sınıflarda öğretmenler ve öğrenciler arası ilişkilerden açısından gözlemlenen davranışlar ve gözlenme sıklıkları .....	291
<b>Tablo 4.13.</b> Olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip sınıflarda öğrencilerin akademik yeterliğinden kaynaklanan örtük program açısından gözlemlenen davranışlar ve gözlenme sıklıkları .....	295

## KISALTMALAR

**ATL:** Anadolu Teknik Lisesi

**LİSEYKÖ:** Liselerde Yaşam Kalitesi Ölçeği

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**ÖTASİÖ:** Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği

**SED:** Sosyo-ekonomik düzey

**ML:** Meslek lisesi

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

Son yıllarda, gerek Dünya’da, gerekse Türkiye’de devlet veya çeşitli sivil toplum örgütlerince gerçekleştirilen “Geride hiçbir çocuk kalmasın 2001” (No Child Left Behind Act, 2004), “Haydi Kızlar Okula” (Haydi Kızlar Okula Kampanyası, 2012) ve “Baba Beni Okula Gönder” (“Baba Beni Okula Gönder Kampanyasının Amacı Nedir?,” 2012) gibi kampanyalar ve yasalar ile eğitimin temel gereksinimlerinden olan “eğitimde fırsat eşitliği”nin sağlanmasına çalışılmaktadır. Benzer şekilde UNICEF ve UNESCO gibi uluslararası kurumların eğitim amaçları incelendiğinde, eğitimde fırsat eşitliği, azınlıklar ve kız çocuklarının eşit eğitim haklarına kavuşmalarının öncelikli eğitim hedefleri arasında olduğu görülmektedir (UNESCO, 2000; UNICEF, 2012).

Gerek ulusal, gerekse uluslararası alanda eğitimde fırsat eşitliğine yapılan bu vurgu, aslında eğitim sisteminde nelerin öncelikli olduğunu ve nelere gereksinim duyulduğunu açık bir şekilde ifade etmektedir. 1970’lerden beri Dünya’da da benzer şekilde bu sorunun işaret edilmesine (Karasar, 1979) ve öncelikli sorunlar arasında gösterilmesine rağmen, 2000’li yıllarda halen uluslararası örgütlerin eğitim hedefleri arasında bu konunun yer alması (Wright, 2005), bu konu ile ilgili olarak önemli ölçüde ilerlemeye halen gereksinim duyulduğunun işareti olabilir.

Eğitimde fırsat eşitliği, toplumun tüm bireylerinin ayırım yapılmaksızın, yeteneklerini en uygun biçimde geliştirmede eğitim hizmetlerinden eşit ölçüde yararlanma şansına sahip olmaları biçiminde tanımlanabilir (Saunders, 1990; Tezcan, 1997; Zoraloğlu, 1998). Bu ilke, maddi ve maddi olmayan değerlerin kazanılma şartlarının, objektif olarak uygulanması ve sınırlı kaynakların dağıtımında, toplumda sosyal ve ekonomik yönden güçlü olanlara, önemli toplumsal değerleri zarara uğratarak, imtiyaz ve üstünlük tanınmaması üzerine kuruludur (Barna, 2002; akt. Sarı, 2007). Hem bireyin hem de toplumun gelişmesi; herkese yeteneği, kapasitesi ve ilgisi doğrultusunda eğitim görme hakkının sağlanmasına bağlıdır.

Eğitimde fırsat eşitliği kavramı genel olarak üç tür eşitliğe dayanmaktadır. Bunlar herkese en üst basamağa kadar öğretim sağlamak, herkese belirli bir düzeyde asgarî öğrenim hakkını sağlamak ve her bireyin kendi yetenek ve potansiyelinin tamamından yararlanmasını sağlayan bir öğrenime kavuşturmak olarak ifade edilebilir (Tezcan, 1997).

Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Sistemi'nin genel amaçları eğitimde fırsat eşitliği açısından incelendiğinde (MEB, 1973), özellikle ikinci ve üçüncü maddelerin bu konuya vurgu yaptığı görülmektedir. Bu maddeler;

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak; böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu arttırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapma;

olarak ifade edilmektedir.

Eğitimde fırsat eşitliği, pek çok şeyden önce toplumsal hareketliliği kolaylaştırması bakımından önemlidir (Turner, 2007). Kimi araştırmacıların, eğitim başarısının zihinsel yeteneği yansıttığını ileri süren görüşleri olmakla birlikte, eğitimdeki başarı açısından toplumsal gruplar arasında, önemli değişiklikler olduğu görülmektedir. Örneğin işçi sınıfı çocuklarının, orta sınıf çocuklarına göre okulu daha erken bıraktıkları görülmektedir. Bu durumun, kötü barınma koşulları, yetersiz kültürel çevre, başarı düzeyi düşük okullara devam, okullardaki marjinal akımlara kapılma ve ana babadan destek görememeden kaynaklanan yoksunlukların birikiminin sonucu olduğu söylenebilir (Douglas, 1964).

Tüm bu açılardan değerlendirildiğinde, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması gereken, toplumsal yapıların yeniden oluşturulduğu ve öğretildiği önemli alanlardan biri

okullardaki sınıflardır. Bireyler içinde buldukları “sınıfta” sadece bilişsel konularda değil, duyuşsal alanda ve sosyal konularda da pek çok şey öğrenirler. Dolayısıyla içinde buldukları sınıfa ilişkin görüşleri ve bu süreçlerin nasıl yapılandırıldığı bilgisi eğitim açısından oldukça önemlidir. Özellikle kültürel açıdan dezavatajlı olan grupların, akademik başarısızlık ve okul bırakma riskleri de göz önünde bulundurulduğunda bu okullardaki sınıf ikliminin ayrıntılı olarak incelenmesi önemlidir.

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar bölümlerine yer verilmiştir.

## 1.1. PROBLEM DURUMU

Öğrencilerin öğretim zamanlarının büyük bir bölümünü sınıfta geçirdikleri dikkat çekmektedir. Amerika Birleşik Devletleri’nde ilköğretimi tamamlayan bir öğrenci sınıfta yaklaşık olarak 7.000 saat geçirirken (Jackson, 1968), bu sayı ortaöğretim tamamlandığında 15.000 saate (Rutter, Maughan, Mortimore, ve Ouston, 1979), üniversite öğrenimi tamamlandığında 20.000 saate kadar yükselir (Fraser, 2001). Kuşkusuz bu durum Türkiye için de benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla, temelde öğrencilerin okulda edindikleri akademik ve sosyal öğrenmelerin gerçekleştiği çevre, sınıf iklimidir. Genel olarak sınıf iklimi, sınıf çevresinin algılanan niteliği olarak tanımlanabilir. (Lee, 2005; Rowe, Kim, Baker, Kamphaus ve Horne, 2010).

Sınıf iklimi, öğrencilerin daha ileri düzey öğrenmelerini gerçekleştirmelerine yardımcı olabileceği gibi onların öğrenme süreçlerini engelleyici bir bariyer gibi de işlev görebilir (Lee, 2005). Pennick ve Bonnsetter (1993) sınıf iklimini sınıf üyelerince paylaşılan sınıfın kavramsal imgesi olarak tanımlamaktadırlar. Benzer şekilde, sınıfın sosyal iklimi sınıftaki sosyal ilişkileri işaret eden bir kavramdır (Mainhard, Brekelmans, ve Wubbels, 2011). Sınıfın sosyal ortamı olarak da ifade edilebilen sınıf iklimi kavramı öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine yardımcı olacak sosyo-psikolojik ortam şeklinde de tanımlanabilir (Fraser, 1986; B. Johnson ve McClure, 2004; Rowe, vd., 2010). Açıkgöz (1998) sınıf iklimini, sınıf içerisinde yer alan öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkiler, uyulması gereken kurallar, sınıfın fiziksel koşullarının sınıfta oluşturduğu psikolojik, sosyal ve fiziksel etkileri olarak tanımlamıştır.



Sınıf iklimi, gerek bilişsel gerekse duyuşsal alandaki tüm öğrenmelerin gerçekleştiği bağlamdır. Sınıf iklimi ile ilgili yapılan araştırmalar, algılanan sınıf iklimi ile öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal çıktıları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır (Davis, 2003; Fraser, 1998; Fraser, 2005; Fraser, 2007; Lee, 2005; Rowe, vd., 2010).

Öğrencilerin bilişsel çıktıları açısından en sık ele alınan değişkenlerden biri akademik başarıdır. Araştırmalar sınıf iklimi ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu işaret etmektedir (Ames ve Archer, 1988; Baker, 2006; Goh, Young, ve Fraser, 1995; Meece, Anderman, ve Anderman, 2006; Penick ve Bonnstetter, 1993). Örneğin Baek ve Choi (2002) öğrencilerin algıladıkları sınıf ikliminin İngilizce dersindeki başarıları ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bennett (2001) ise sınıf ikliminin, öğrencilerin matematik başarılarının %10.5'ini yordadığını ifade etmektedir. Reyes, Brackett, Rivers, White ve Salovey'in (2012) 1399 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen çalışmalarında öğretmen nitelikleri ve sınıfın öğretimsel ve organizasyonel iklimleri kontrol edildiğinde, sınıftaki duygusal iklim ile öğrenci başarıları arasında bir ilişki olduğu ve öğrencinin etkinliklere katılım düzeyinin de aracı değişken olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Dotterer ve Lowe (2011) da sınıf iklimi ile akademik başarı arasında olumlu bir ilişki olduğunu, sınıf etkinliklerine katılım düzeyinin bu ilişkide aracı bir değişken olduğunu belirtmektedirler. İlgili araştırmalar değerlendirildiğinde, sınıf ikliminin akademik başarı ile ilişkili olduğu görülmektedir.

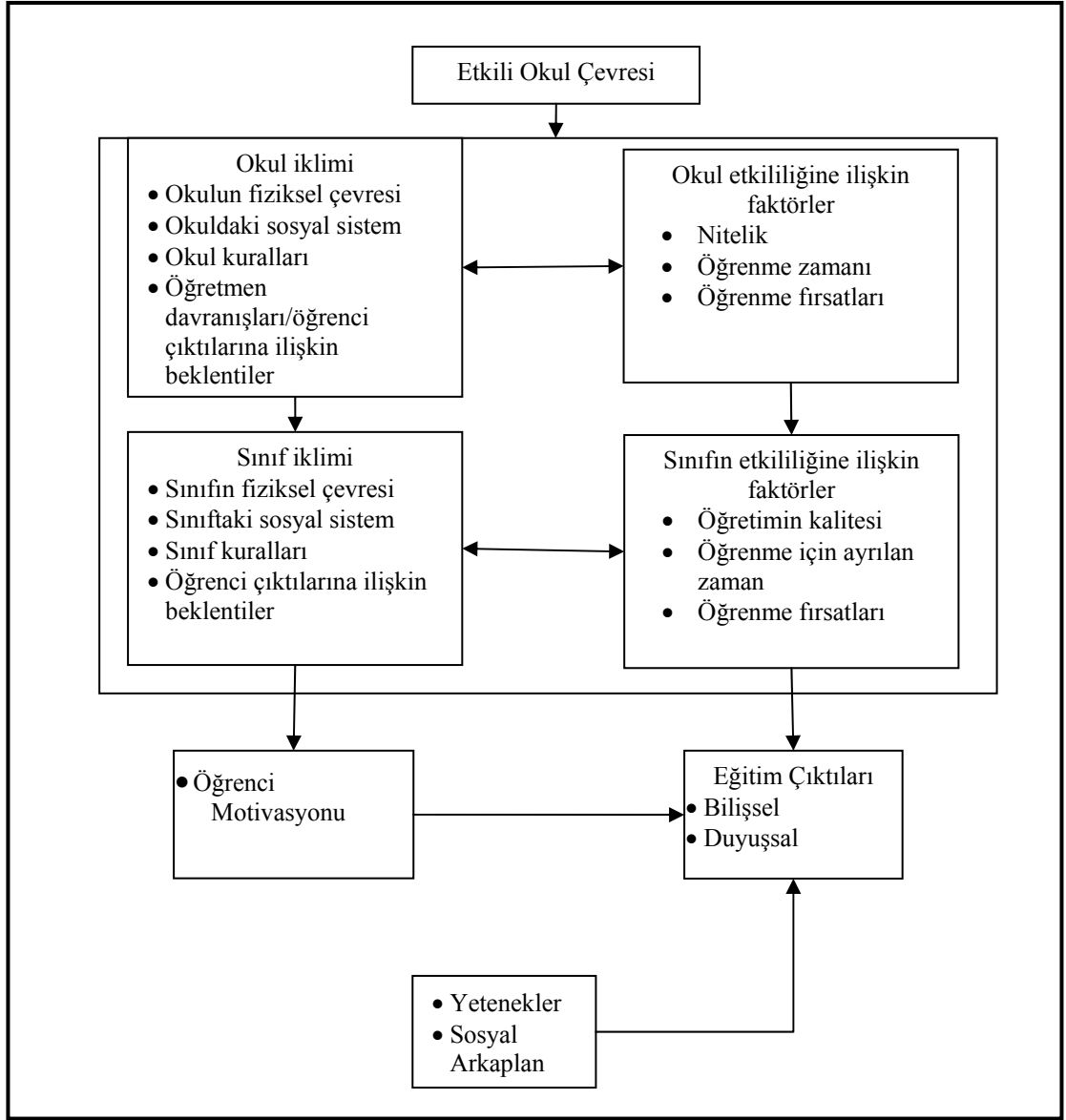
Bilişsel çıktılar ile ilişkili sayılabilecek bir diğer değişken, öğrencilerin sınıf etkinliklerine katılma düzeyleridir. Ryan ve Patrick (2001) sınıf ikliminin öğrencilerin derse katılım ve motivasyon düzeyleri açısından son derece önemli olduğunu belirtirken; Patrick, Ryan ve Kaplan (2007) da sınıf etkinliklerine katılma (öz-düzenleme, görev ile ilgili etkileşimler) ile ilişkili olduğunu ve kişinin motivasyonları ile ilgili inançlarının aracı değişken olduğunu belirtmektedir. Bunlar ile birlikte; hedef yönelimi (Ames, 1992; Ames ve Archer, 1988), akademik yeterlik (academic efficacy) (Dorman, 2001), sınıf etkinliklerine bağlılık (Meece, vd., 2006) gibi bilişsel çıktılarla ilişkilendirilebilecek konular ile sınıf iklimi arasında olumlu yönde ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Araştırmalar öğrencilerin duyuşsal ıktıları ile sınıf iklimi arasında oldukça sıkı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Örneğin, z düzenleme (Perry, 1998), devamsızlık (Henry ve Huizinga, 2007), tutum (B. Johnson ve McClure, 2004), benlik algısı (Meece, vd., 2006), sosyal beceriler ve yeterlik (Baker, 2006; Brophy-Herb, Lee, Nievar, ve Stollak, 2007), doyum (Baek ve Choi, 2002; Penick ve Bonnstetter, 1993), motivasyon (Ames, 1992; Meece, vd., 2006), aidiyet (Goodenow, 1992, 1993a, 1993b), psikolojik iyi oluş ve okul bırakma (Christle, Jolivette, ve Nelson, 2007; Wilczenski ve Coomey, 2007) ile sınıf iklimi arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Sınıf iklimi, öğrencilerin gerek bilişsel gerekse duyuşsal özellikleri ile son derece ilişkili bir kavram iken, aynı zamanda, toplumsal yapı, eğitim sistemi ve okul kültürü ile de sıkı bağlara sahiptir. Sınıf ve okul iklimi, niteliği nispeten durağan olan, kurumsal değerler, değer sistemleri, normlar, ideolojiler, ritüeller ve gelenekler ile oluşan okul kültürünü yansıtır. Bununla birlikte, sınıf iklimi; okulu çevreleyen politik, sosyal, kültürel ve ekonomik bağlam ile i içedir (Adelman ve Taylor, 2005; Lee, 2005).

Sınıf iklimi, okul iklimine göre, daha küçük bir rgt ele alması bakımından farklıdır; bununla birlikte, okulun örgütsel özelliklerinin tümünü taşır. Bu açıdan düşünüldüğünde, okul iklimi ve sınıf iklimi arasındaki ilişkiyi incelemek, sınıf iklimi kavramının anlaşılmasına yardımcı olabilir.

Şekil 1.1.: Etkili okul çevresi (Creemers ve Reezigt, 1999, s. 31)



Sınıf ikliminin toplumsal yapı ile ilişkisi incelendiğinde, özellikle bilişsel ve duyuşsal giriş davranışları açısından dezavantajlı durumda olan öğrenciler açısından bu kavramın son derece önemli olduğu görülmektedir. Çünkü bu öğrencilerin eğitim sistemi içerisinde başarısız olma, sınıf tekrarı yapma ya da erken yaşta okul bırakma olasılıkları, diğer öğrencilere göre daha yüksektir (Milner, 2013). Bernstein da (1977) farklı sosyal sınıflara ait bireylerin, konuşma yapılarındaki farklılıklarını; benzer şekilde, okul ve eğitim başarısındaki değişkenliği kısmen açıkladığını öne sürmektedir. Orta sınıf çocukları evlerinde, okulda geçerli olan dilsel kalıplara son derece uyumlu, özenli

bir konuşma kodu edinirken; alt sosyal sınıf çocuklarının konuşma kodu kısıtlıdır ve bu kısıtlı kod okul çevresinde belirgin bir dezavantaj oluşturmaktadır.

Bowles ve Gintis'e (1976) göre de bireylerin hangi sosyal sınıftan geldikleri, onların okuldaki deneyimlerini büyük ölçüde belirlemekte, toplumdaki sosyal ilişkilerde artan çıkar çatışmaları okul yaşamının sosyal organizasyonunu büyük ölçüde belirlemektedir.

Bu açıdan bakıldığında, sosyal sınıftan kaynaklanan dezavantajın en yoğun olarak gözlemlenebildiği düzeyin orta öğretim ve sonrası olduğu söylenebilir (Apple, 1990; Karabel ve Halsey, 1977; Young ve Whitty, 1977). Türkiye'de ilköğretimin bitmesinin ardından, öğrencilerin merkezi bir sınav ile başarılarına göre çeşitli okullara ayrıldığı ilk sınav lise giriş sınavıdır. Bu sınavda lise türlerine giriş taban ve tavan puanları ve bu liselere girmeye hak kazanan öğrencilerin Türkiye'deki yüzdelik dilimleri şöyledir:

**Tablo 1.1** Orta öğretim kurumlarına giriş sınavı taban ve tavan puanları<sup>1</sup>

Ortaöğretim Kurum Tipi	Taban Puanı	Tavan Puanı
Fen ve Sosyal Bilimleri Liseleri	381,679	500,00
Anadolu Liseleri	213,463	507,424
Anadolu Öğretmen Liseleri	387,375	493,574
Mesleki ve Teknik Eğitim	196,015	477,196
Din Öğretimi	247,132	495,991
Özel Eğitim Kurumları	196,597	500,000

Orta öğretime yerleştirme puanı 196 ve üzerinde olan öğrenciler yukarıda belirtilen liseler arasında tercih yapabilirken (MEB, 2012), bu puanın altında puanı olan öğrenciler Endüstri ve Meslek Liselerine ya da Genel liselere yönlendirilmektedirler. Dolayısıyla, genel olarak bakıldığında Endüstri Meslek Liselerine devam eden öğrenci

<sup>1</sup> oges.meb.gov.tr/doc2012/kontenjan\_taban\_tavan\_puanlar.xls adresinden 29.04.2013 tarihinde elde edilen veriler ile hesaplanmıştır.

profilini akademik başarı açısından ortalamanın altında olan ve orta altı sosyal sınıftan gelen öğrenciler oluşturmaktadır.

İlgili araştırmalar da ülkemizde mesleki ve teknik lise öğrencilerinin ağırlıklı olarak alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden geldiğini göstermektedir (Birtıl, 2011; Esmer, 1979; Köse, 1990; Pakır, 2006; A. Yüksel ve Yüksel, 2012). Bununla birlikte Kayır, Kılıç, Erdek, Erdek, Dev ve Kocataş'ın (2004) yürüttüğü “Mesleki ve Teknik Eğitim Alanındaki Problemler-1” isimli çalışmaya göre meslek lisesine devam eden öğrencilerin ailelerinin nispeten gelir düzeyi düşük aileler olduğu belirtilmiştir.

Creemers ve Reezigt (1999) öğrenme çıktıları (bilişsel ve duyuşsal çıktıları) etkileyen etmenler ile sınıf iklimini etkileyen etmenlerin birbiri ile son derece ilgili ve birbirini son derece destekleyici olduğunu belirtmektedir. Ancak akademik başarıları düşük bireylerin bir araya gelmesi beraberinde, sınıf iklimini olumsuz yönde etkilemekte, olumsuz niteliklere sahip sınıfta ise bireylerin öğrenme potansiyeli azalmaktadır. Bu durum kendi içinde bir kısır döngü yaratmakta, öğrencilerin içinde buldukları lisede daha da başarısız olmalarına neden olmaktadır. Bowles ve Gintis (1976) farklı türdeki okullarda bireylere farklı kalıp kural ve davranışların kazandırılmaya çalışıldığına işaret etmektedir. Alt sosyo ekonomik düzeye sahip okullarda kuralları takip etme öğretilirken, orta sosyo-ekonomik düzey okullarda güvenilir olma ve üst sosyo-ekonomik okullarda girişimcilik ve atılganlığa ilişkin normların içselleştirilmesine çalışılmaktadır.

Rawls (1971) toplumsal adalet kuramında, bir toplumun tam anlamıyla adil olması için, en dezavantajlı grubun en çok faydayı sağlaması gereği üzerinde durmaktadır. Böylece, kültürel ve ekonomik kapitale avantajlı ve dezavantajlı grupların erişim şansı arasındaki fark kapanabilir (Apple, 1990). Rawls'ın kuramı eğitim durumlarına uyarlandığında, ülkede toplumsal adaletin sağlanabilmesi açısından, en dezavantajlı grubun eğitimden en çok faydayı sağlaması beklenmektedir.

Sung, Szu-Chi ve Wei-Sheng'in (2012) Taiwan'daki meslekî eğitim politikalarına ilişkin çalışmalarında; bu okullarda akademik eğitimin yanında meslekî eğitimin görmezden gelinme eğiliminde olduğu ve teknik ve mesleki eğitime devam

eden öğrencilerin akademik liselere devam eden öğrencilere göre sosyal ve ekonomik yönden daha düşük seviyelerde olduklarını belirtmektedirler. Şemin'in (1975) yaptığı çalışmada ise üst sosyo-ekonomik düzey (SED)'deki okullara devam eden öğrencilerin doktorluk, mühendislik gibi mesleklere sahip olmayı isterken, alt SED'deki okullara devam eden öğrencilerin öğretmenlik ve subaylık gibi mesleklere sahip olmayı istedikleri; alt SED öğrencilerin ancak  $\frac{1}{4}$ 'ünün statülü mesleklere ulaşmayı hedefledikleri görülmektedir. Yani alt SED'deki öğrencilerin büyük çoğunluğu üst statülü bir mesleğe sahip olmayı hayal bile etmemektedirler. PISA-2006 sonuçları değerlendirildiğinde de, okul türlerine göre matematiksel düşünme süreçleri açısından önemli farklılıklar görülmektedir. Meslek lisesi ve genel lisedeki öğrenciler, üst düzey matematiksel düşünme süreçleri açısından Anadolu ve Fen lisesi öğrencilerinin oldukça gerisindedirler (Ovayolu, 2010).

Öğrencilerin başarıları, okula devamları gibi pek çok değişken ile arasındaki sıkı ilişki düşünüldüğünde, sahip oldukları dezavantajlardan dolayı, alt sosyo-ekonomik düzey ve alt başarı grubu okullarını temsil eden Meslek Liselerindeki sınıf iklimini yakından incelemek, buradaki sosyal örüntüleri anlamaya çalışmak oldukça önemlidir. Türkiye'de meslek liseleri ile ilgili çalışmalar, bu liselerdeki öğrencilerin madde kullanımını (Taşçı, Atan, Durmaz, Erkuş, ve Sevil, 2005), devamsızlık nedenleri (Altinkurt, 2008), akademik başarısızlık nedenleri (Birtıl, 2011) gibi bu liselerde yaşanan problemlere işaret eden konular ile ilgili nicel çalışmalar olmasına rağmen, temelde tüm etkileşimin gerçekleştiği sınıf iklimine derinlemesine odaklanan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Meslek liselerinde öğrencilerin sınıf iklimini nasıl algıladıklarını belirledikten sonra, olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip sınıflarda örtük programın sınıf iklimi açısından hangi özelliklerinin benzerlik gösterdiğini ve hangi özelliklerinin farklılaştığını belirlemek bu okullardaki sınıf ikliminin iyileştirilmesi bakımından atılabilecek önemli adımlar arasında sayılabilir.

## 1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı, Aydın İli'nde ele alınan meslek lisesinin dokuzuncu sınıflarında sınıf iklimini incelemek ve sınıf iklimini örtük program açısından irdelemektir.

Bu temel amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Meslek Lisesi dokuzuncu sınıf öğrencileri içinde buldukları sınıf iklimini öğrenciler arası ilişkiler, öğretmenler ve öğrenciler arası ilişkiler, akademik yeterlik ve doyum boyutları açısından nasıl algılamaktadırlar?
2. Meslek lisesi dokuzuncu sınıflarda olumlu ve olumsuz sınıf iklimlerine sahip sınıflarda örtük programın özellikleri nelerdir?

2.1. Olumlu sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıflarda;

- öğrenciler arası ilişkilerden
- öğretmen-öğrenci ilişkilerinden
- öğrencilerin kendi akademik yeterliklerine ilişkin görüşlerinden,
- öğrencilerin sınıf ortamında yaşadıkları doyumdan kaynaklanan örtük programın özellikleri nelerdir?

2.2. Olumsuz sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıflarda;

- öğrenciler arası ilişkilerden
- öğretmen-öğrenci ilişkilerinden
- öğrencilerin kendi akademik yeterliklerine ilişkin görüşlerinden,
- öğrencilerin sınıf ortamında yaşadıkları doyumdan kaynaklanan örtük programın özellikleri nelerdir?

2.3. Olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip dokuzuncu sınıflar karşılaştırmalı olarak incelendiğinde;

- öğrenciler arası ilişkilerden
- öğretmen-öğrenci ilişkilerinden
- öğrencilerin kendi akademik yeterliklerine ilişkin görüşlerinden,
- öğrencilerin sınıf ortamında yaşadıkları doyumdan kaynaklanan örtük programın özellikleri nelerdir?

### 1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Ülkemizde sınıf iklimi ile ilgili çalışmalar olmakla birlikte, (Aslan, 2011; Asrağ, 2009; Şendur, 1999), ortaöğretimde özellikle Meslek Liselerinin sınıf iklimine odaklanan çalışmaya rastlanmamıştır. Eğitim sistemimizin en sorunlu kademelerinden biri ortaöğretimdir (Şişman ve Taşdemir, 2008). Ortaöğretim kademesi öncesinde gerçekleştirilen yöneltme sürecinden sonra, gerek akademik başarı açısından, gerekse kültürel kapital açısından en dezavantajlı grubun, meslek liseleri olduğu söylenebilir. Eğitimin, toplumsal hareketliliği desteklemek yoluyla, toplumsal adaleti sağlamada bir araç olması gerektiği düşünülecek olursa, bu hareketliliğin sağlanabilmesi için en dezavantajlı grubun, eğitimden en fazla yararı sağlaması gerekmektedir.

Bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerin gerçekleştiği bağlamın sınıf iklimi olduğu düşünüldüğünde, meslek liselerinde öğrenciler tarafından algılanan sınıf ikliminin belirlenmesi, bu ortamların iyileştirilebilmesine ilişkin veri sağlaması açısından son derece önemlidir. Bu çalışma ile kuramsal dayanaklardan yararlanılarak, sınıf ikliminin boyutları belirlenmeye çalışılmış ve bu boyutları kapsayan geçerli ve güvenilir bir araç geliştirilmeye çalışılmıştır. Meslek liselerindeki sınıf iklimini belirlemeye yönelik olarak geliştirilen ölçme aracının bu anlamda önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, öncelikle ele alınan meslek lisesinde (durumda) öğrenciler tarafından algılanan sınıf iklimi belirlenmiş ve sonrasında olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip sınıflarda yapılan gözlemler ve görüşmeler aracılığı ile bu sürecin nasıl işlediğine ilişkin veri toplanmaya çalışılmıştır. Sınıf ikliminin, nitel yöntemler ile incelendiği çalışmalar oldukça sınırlıdır (Veznedaroğlu, 2007). Meslek liselerindeki



sınıf iklimini nitel yöntemler ile inceleyen bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Bu çalışma ile meslek liselerindeki sınıf ikliminin daha iyi anlaşılması böylece öğrenciler açısından daha destekleyici ortamların yaratılmasına katkı sağlanması umulmaktadır.

Bu çalışmanın bulgularının program geliştirme açısından, meslek liselerinin içinde bulunduğu bağlamın daha iyi değerlendirmesi aracılığı ile alana katkı sağlaması beklenmektedir.

#### **1.4. VARSAYIMLAR**

1. Öğrenciler “Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi” ölçeği maddelerini içtenlikle yanıtlamışlardır.

2. Öğretmenler ve öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar gerçeği yansıtmaktadır.

3. Gözlem yapılan sınıflarda öğretmen ve öğrenciler doğal davranmışlardır.

4. Her iki sınıfta, pilot gözlemler dışında, araştırma için temel alınan toplam 76 ders saati gözlem, sınıfta oluşan örtük program unsurlarını belirlemek için yeterlidir.

#### **1.5. SINIRLILIKLAR**

1. Araştırma 2010-2011 ve 2011-2012 öğretim yıllarında, Aydın ili endüstri meslek liselerinden toplanan veriler ile sınırlıdır.

2. Sınıfların iklimine ilişkin elde edilen veriler “Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi” ölçeği ile sınırlıdır.

3. Araştırmada elde edilen veriler “Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi” ölçeği aracılığı ile belirlenen iki sınıftaki sınıf iklimi (9F şubesi 28 öğrenci, 9M şubesi 22 öğrenci) ile sınırlıdır.

4. Araştırma örtük programın “sınıf iklimi” boyutlarının belirlenmesi amacıyla, dört ay süresince gerçekleştirilen gözlemler, öğrenciler ve öğretmenler ile yapılan görüşmeler ile sınırlıdır.

## 1.6. TANIMLAR

**Açık program:** Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, Milli Eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetler (Varış, 1996).

**Örtük program:** Eğitim programında açık olarak ifade edilmemiş; ritüeller, kurallar, normlar aracılığı ile sistematik olarak öğrencilere kazandırılan tutumlar, değerler ve davranışlardır.

**Sınıf iklimi:** Sınıfta daha ileri öğrenmelerin gerçekleşmesine olanak sağlayan sosyo-psikolojik bağlam; sınıftaki sosyal iklimin algılanan niteliğidir.

**Akran desteği:** Sınıf arkadaşlarının birbirleri ile bilgi ve deneyim paylaşımlarını, duygusal ve sosyal yönden destek olmayı ve uygulama dayalı yararları kapsayacak şekilde birbirlerine destek olmalarıdır (Mead, Hilton, ve Curtis, 2001).

**Öğretmen desteği:** Öğretmenlerin bilgi ve deneyim paylaşımlarını, duygusal ve sosyal yönden destek olmayı ve uygulamaya dayalı yararları kapsayacak şekilde öğrencilerine destek olmalarıdır.

**Doyum:** Bireyin sınıftaki etkinliklerden ve sınıfla ilgili faktörlerden dolayı yaşadığı olumlu duyguların toplamıdır.

**Akademik Yeterlik:** Bireyin akademik etkinlikleri bitirme ve bu etkinliklerin amacına ulaşabilme ile ilgili kendi yeterliklerine ilişkin algısı (Ormrod, 2006).

## 1.7. KISALTMALAR

**ATL:** Anadolu Teknik Lisesi

**LİSEYKÖ:** Liselerde Yaşam Kalitesi Ölçeği

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**ÖTASIÖ:** Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği

**SED:** Sosyo-ekonomik düzey

**ML:** Meslek lisesi

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Bu bölümün kuramsal açıklamalar kısmında, sınıf iklimi, sınıf ikliminin öğeleri, sınıf ikliminin ölçülmesi, örtük program ve sınıf iklimi, örtük program kavramı başlıklarına değinilmiştir. İlgili araştırmalar bölümünde ise sınıf iklimine ilişkin araştırmalar, örtük programa ilişkin araştırmalar ve araştırmaların değerlendirilmesi başlıklarına yer verilmiştir.

##### 2.1.1. Sınıf İklimi

Sınıf iklimi kavramı; zaman zaman öğrenme çevresi, sınıf atmosferi, sınıf ortamı gibi kavramlar yerine kullanılabilen karmaşık bir kavramdır (Adelman ve Taylor, 1997; Freiberg, 1999).

Genel olarak sınıf iklimi, sınıf çevresinin algılanan niteliği olarak tanımlanabilir. (Lee, 2005; Rowe, vd., 2010). Sınıf iklimi, daha ileri öğrenmelerin gerçekleşmesine olanak sağlayan sosyo-psikolojik bağlama; sınıftaki sosyal iklime işaret etmektedir (Fraser, 1986; B. Johnson ve McClure, 2004; Rowe, vd., 2010).

Sınıf iklimi; sınıf içerisinde yer alan öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkiler, uyulması gereken kurallar, sınıfın fiziksel koşullarının sınıfta oluşturduğu psikolojik, sosyal ve fiziksel etkileri olarak tanımlanabilir (Demirbolat, 2000; Şendur, 1999). Bir başka tanıma göre ise, sınıf iklimi, sınıfın içinde oluşan insanlar arası iletişim, etkileşim ve ilişkiler dokusudur. Bu doku sınıftan sınıfa ayrılık gösterir (Başaran, 1996). Sınıf iklimi; sınıfı oluşturan fiziksel düzenlemeler, psikolojik durumlar ve öğrencilerin duyuş ve değerlendirmelerini etkileyen sosyal ve kültürel öğelerin etkileşiminin bir ürünüdür (Özden, 2005, s. 39). Akınoğlu (2002, s. 113) da olumlu bir sınıf ikliminin öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki çok yönlü etkileşimi sağlayacak biçimde düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Sınıf iklimi, sınıf içi davranışları ve öğrenmeleri belirleyen temel bir etken olarak görülmektedir. Nasıl olumlu bir sınıf iklimi oluşturulabileceğini anlamak, okulun geliştirilmesindeki temel sorunlar arasındadır (Adelman ve Taylor, 2005). Sınıf iklimi, sınıf ortamının algılanan niteliğine ilişkindir. Sınıfın fiziksel nitelikleri, düzeni, sınıfa ilişkin sosyal değişkenler ve sınıfta bulunan materyaller gibi pek çok değişkenden doğrudan etkilenen karmaşık bir kavramdır. Sınıf iklimi ile ilişkili kavramlar şöyle sıralanabilir (Adelman ve Taylor, 2005) :

- Sosyal sistemin örgütlenmesi
- Tutumlar
- Çalışanların ve öğrencilerin ahlak anlayışı
- Güç, kontrol, rehberlik, destek ve değerlendirme yapıları
- Eğitim programları ve öğretim ile ilgili uygulamalar
- Etkinlik
- Hesap verebilirliğe ilişkin talepler
- Uyum
- Yarışma
- Sistemin korunumu, büyüme ve değişim
- Düzen
- Güven

Moos (1979) bu kavramları, insan çevresini sınıflandırmak için üç boyutta toplamış ve bu sınıflamayı okul ve sınıf iklimini ölçmek için geliştirmiştir. Bu sınıflandırma ilişkiler, kişisel gelişim ve çevrenin korunumu ve değişim olmak üzere üç boyutu kapsamaktadır.

İlişkiler: Bulunulan çevrede insanlar arası ilişkilerin doğası ve derinliği; hangi insanların çevreye dâhil oldukları ve birbirlerini destekleyip yardım ettiklerine ilişkin örüntüler.

Kişisel gelişim: Hangi kişisel gelişim türlerinin ortaya çıkma eğiliminin olduğu ile ilgili temel yönelimler.

Çevrenin korunumu ve değişim: Hangi çevrelerin kurallarının belirgin olduğu, beklentilerinin açık olarak ifade edilip edilmediği, kontrolü sağlayan ve değişime duyarlı olduğu ile ilgili durum.

Sınıf iklimi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, sınıf iklimi ile öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenme çıktıları arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir (Davis, 2003; Fraser, 1998; Fraser, 2005; Fraser, 2007; Lee, 2005; Rowe, vd., 2010). Sınıf iklimi ile pozitif yönde ilişkilendirilen değişkenler arasında başarı (Ames ve Archer, 1988; Baker, 2006; Goh, vd., 1995; Meece, vd., 2006; Penick ve Bonnsetter, 1993), öz-düzenleme (Perry, 1998), hedef yönelimi (Ames, 1992; Ames ve Archer, 1988), akademik yeterlik (Dorman, 2001), sınıf etkinliklerine katılım (Meece, vd., 2006), benlik algısı (Meece, vd., 2006), sosyal beceriler ve yeterlikler (Baker, 2006; Brophy-Herb, vd., 2007), doyum (Baek ve Choi, 2002; Penick ve Bonnsetter, 1993), motivasyon (Ames, 1992; Meece, vd., 2006), aidiyet duygusu (Goodenow, 1992, 1993a, 1993b), iyi oluş sayılabilirken; sınıf iklimi ile olumsuz yönde ilişkilendirilen değişkenlerden bazıları; okul devamsızlığı (Henry ve Huizinga, 2007) ve okul bırakmadır (Christle, vd., 2007; Wilczenski ve Coomey, 2007).

Eğitim ve öğretim açısından oldukça büyük öneme sahip olan sınıf iklimi kavramını ölçmek için çeşitli araçlar olduğu görülmektedir.

#### **2.1.1.1. Sınıf İkliminin Ölçülmesi**

Alanyazın incelendiğinde sınıf iklimi kavramının ölçülmesi için gerek İngilizce, gerekse Türkçe de geliştirilmiş farklı ölçekler olduğu görülmektedir. Fraser (1998) bu ölçeklerden en çok kullanılanlarından bazılarını tanıtmış ve bu ölçeklerin geçerlik ve

güvenirlikleri ile ilgili verileri derlemiştir. Bu çalışmada, Öğrenme Çevresi Anketi [Learning Environment Inventory -LEI] (Fraser, Anderson, ve Walberg, 1982), Sınıf Çevresi Ölçeği [the Classroom Environment Scale-CES] (Moos ve Trickett, 1995), Bireyselleştirilmiş Sınıf Çevresi Anketi [the Individualized Classroom Environment Questionnaire] (Fraser, 1990), Benim Sınıfım Anketi [My Class Inventory MCI], (Fisher ve Fraser, 1981; Fraser, vd., 1982; Fraser ve O'Brien, 1985), Üniversite Öğrencileri için Sınıf Çevresi Anketi [the College and University Classroom Environment Inventory-CUCEI] (Fraser ve Treagust, 1986; Fraser, Treagust, ve Dennis, 1986b), Yapılandırmacı Öğrenme Çevresi Anketi [the Constructivist learning environment survey-CLES] (Taylor, Fraser, ve Fisher, 1997), Sınıfta Neler Oluyor? Anketi [What is Happening in This Classroom-WIHIC] (Dorman, 2003; Zandvliet ve Fraser, 2004, 2005), Sınıf Yaşamı Aracı [the Classroom Life Instrument] (D. W. Johnson, 1974; D. W. Johnson, Johnson, ve Anderson, 1983), ve Sınıf Haritası Anketi (the Class Maps Survey) (Doll, Spies, LeClair, Kurien, ve Foley, 2010) tanıtılmıştır.

Ele alınan ölçeklerin alan bağımlı olup olmaması, maddelerin sınıf veya birey yönelimli olup olmaması, hedef kitlesi ve hatta alt boyutları açısından farklılaştığı gözlenmektedir (Rowe, vd., 2010). Örneğin Yapılandırmacı Sınıf Çevresi Anketi (Constructivist Learning Environment-CLES) ve Türkçe olarak geliştirilen yapılandırmacı öğrenme ortamını değerlendirmeye ilişkin ölçekler (Arkün ve Aşkar, 2010) genellikle bir derse ilişkin (fen ve matematik dersleri vb.) sınıf iklimini belirlemek için kullanılmaktadır (Taylor, Dawson, ve Fraser, 1995; Taylor, vd., 1997). Yapılandırmacı Sınıf Çevresi Anketi ve Türkçe'ye uyarlanması da gerçekleştirilmiş çalışmalar arasındadır (Küçüközer, Kırtak-Ad, Ayverdi, ve Eğdir, 2012). Fen Laboratuvarı Çevresi Anketi (Science Laboratuay Environment Inventory-SLEI) ise yalnızca fen laboratuvarındaki öğrenme çevresine (Fisher, Henderson, ve Fraser, 1997; Fraser, Giddings, ve McRobbie, 1995; Fraser ve McRobbie, 1995; Wong ve Fraser, 1995) odaklanmaktadır. Bununla birlikte pek çok ölçekte sınıf iklimi ele alınan dersten bağımsız bir kavram olarak incelenmiş ve araçlar sınıftaki sosyal dinamiklere odaklanmıştır. Alan bağımsız ölçeklerin, farklılaşan ve ortak olarak ele alınan boyutlarının belirlenebilmesi için, boyutları ve bu boyutların kavramsal yapıları daha ayrıntılı olarak incelenebilir.

İlköğretim düzeyi sınıf iklimi için geliştirilen ölçme araçlarından biri “Sınıf Haritası Anketi”dir (the ClassMaps Survey). Anketin genel amacı, sınıf etkinliklerine katılımı etkileyen faktörleri belirlemektir. Anket sınıf ile ilgililik, sınıf etkinliklerine ilişkin algılanan yeterlik ve sınıfta özerkliğin desteklemesi olarak ifade edilen alt boyutlardan oluşmuştur. Her alt boyutun altında, bu yapıyı oluşturan başka bazı alt ölçekler vardır. Örneğin sınıf ile ilgililik alt boyutu, öğretmen öğrenci ilişkileri, sınıf arkadaşı ilişkileri, ev-okul ilişkileri alt boyutlarından oluşmaktadır. Algılanan yeterlik boyutu, akademik öz yeterlik kavramı ile ilişkilendirilerek ölçülmeye çalışılmıştır. Sınıfın özerkliğinin desteklemesi alt boyutu ise özerklik, davranışsal öz denetim alt boyutlarını kapsamaktadır. Belirlenen alt boyutları ölçmek üzere sekiz farklı ölçekten yararlanılmıştır. Beş ölçek sınıf ile ilgililiği belirlemek üzere kullanılmıştır. Öğretmen-öğrenci ilişkileri ile ilgili “Benim öğretmenim” ölçeğinden (7 madde,  $\alpha=.816$ ), öğrenci-öğrenci ilişkileri ile ilgili “Akran arkadaşlığı” ölçeği (7 madde,  $\alpha=.820$ ) , “Akran Çatışması” ölçeği (5 madde,  $\alpha=.726$ ) , “Akran Saldırısına İlişkin Kaygı” ölçeği (8 madde,  $\alpha=.869$ ), okul-aile ilişkileri ile ilgili “Ailem ile konuşmak...” ölçeği (7 madde,  $\alpha=.844$ ) kullanılmıştır. Özerklik ve algılanan akademik yeterlik ile ilgili üç alt ölçek kullanılmıştır. Bunlar, “Kendime inanıyorum” ölçeği (8 madde,  $\alpha=.863$ ), özerklik ile ilgili “Sorumluluğu alıyorum” ölçeği (8 madde,  $\alpha=.928$ ), davranışsal öz-denetim ile ilgili “Sınıf kurallarını takip etme” ölçeği’dir (6 madde,  $\alpha=.874$ ). Ölçeğe ilişkin bilgiler, alt ölçeklerin güvenirlik puanları ve alt ölçeklere ilişkin örnek maddeler Tablo 2.1.’de özetlenmiştir. (Doll, vd., 2010).



**Tablo 2.1.** Sınıf haritası anketi\*

Alt Boyut	Alt boyutun bileşenleri	Alt Ölçek	Güvenirlilik ( $\alpha$ )	Madde Sayısı	Örnek madde
Sınıf ile ilgililik	Öğretmen-öğrenci ilişkileri	Benim öğretmenim	.816	7	Öğretmenim konuştuğumda, beni dikkatle dinler.
	Öğrenci-Öğrenci ilişkileri	Akran Arkadaşlığı	.820	7	Sınıf arkadaşlarım ile eğlenirim.
		Akran Çatışması	.786	5	Bu sınıftaki öğrenciler birbirleri ile çok kavga ederler.
		Akran Saldırısına İlişkin Kaygı	.869	8	Diğer öğrencilerin bana yalan söylenmelerinden endişeleniyorum.
	Ev-okul ilişkileri	Ailem ile konuşmak...	.844	7	Ailem ve ben bu sınıftaki notlarım ile ilgili konuşuruz.
Algılanan yeterlik	Akademik öz yeterlik	Kendime İnanıyorum	.863	8	Sınıftaki diğer öğrenciler kadar iyi şeyler yapabilirim.
Özerkliği destekleme	Özerklik	Sorumluluğu alıyorum	.928	8	Sınıfta öğrendiğimiz şeyler ile ilgili daha fazlasını öğrenmek isterim.
	Davranışsal denetim	öz Sınıf kurallarını takip etme	.874	6	Bu sınıftaki öğrencilerin çoğu sessiz ve sakince çalışır.

\* Doll, B., Spies, R. A., LeClair, C. M., Kurien, S. A., & Foley, B. P. (2010). Student perceptions of classroom learning environments: Development of the ClassMaps Survey. *School Psychology Review*, 39(2), 203-218.

İlköğretim ikinci kademe için geliştirilen sınıf iklimi ölçeği, Öğrenme Çevresi Anketi'nin ise on alt boyutu bulunmaktadır. Anketin alt boyutları dayanışma ( $\alpha=.78$ ), anlaşmazlık ( $\alpha=.78$ ), öğrenci ayırma ( $\alpha=.77$ ), gruplaşma ( $\alpha=.74$ ), doyum ( $\alpha=.80$ ), duyarsızlık ( $\alpha=.83$ ), hız ( $\alpha=.77$ ), zorluk ( $\alpha=.66$ ), rekabet ( $\alpha=.78$ ), çeşitlilik ( $\alpha=.58$ ), gelenekler ( $\alpha=.64$ ), fiziksel çevre ( $\alpha=.65$ ), hedef yönelimi ( $\alpha=.86$ ), düzensizlik ( $\alpha=.81$ ) ve demokrasi ( $\alpha=.67$ ) olarak ifade edilmiştir. Her bir alt boyutunda 7 madde bulunmaktadır.

Ölçekteki alt boyutlar, bu alt boyutların tanıtımı ve güvenilirlik puanları, her alt boyuta ilişkin örnek madde Tablo 2.2.' belirtilmiştir.

Tablo 2.2. Öğrenme çevresi anketi\*

Alt boyutun adı	Güvenirlilik ( $\alpha$ )	Ölçeğin tanımı	Örnek madde
Dayanışma (cohesiveness)	.78	Öğrencilerin birbirlerini tanımaları, yardım etmeleri ve birbirlerine karşı arkadaşça davranma dereceleri.	Tüm öğrencileri birbirlerini çok iyi tanırlar(+).
Anlaşmazlık (friction)	.78	Gerilim miktarı ve öğrenciler arasındaki tartışma.	Sınıfta belirli öğrenciler önemsiz tartışmalardan sorumludur (+).
Öğrenci ayırma (favouritism)	.77	Öğretmenini bazı belirli öğrencilere diğerlerinden daha farklı davranma derecesi.	Sınıfın tüm üyeleri aynı ayrıcalıklara sahiptir (-).
Gruplaşma (Cliqueness)	.74	Öğrencilerin sınıfın geri kalanı ile karışmayı reddetme derecesi.	Belirli öğrenciler sadece kendi yakın arkadaşları ile çalışır (+).
Doyum (satisfaction)	.80	Sınıf çalışmalarından keyif alma derecesi.	Sınıftaki işlerde önemli ölçüde doyumsuzluk vardır (-).
Duyarsızlık(Apaty)	.83	Öğrencilerin sınıftaki etkinliklere ilgi duymama dereceleri.	Sınıfın üyeleri sınıfın ne yaptığı ile ilgilenmez (+).
Hız (speed)	.77	Sınıftaki işlerin/görevlerin hızlıca tamamlanmasının derecesi.	Sınıfta öğrenciler işlerini bitirmek için acele etmek zorunda değildirlir (-).
Zorluk (difficulty)	.66	Öğrencilerin sınıf çalışmalarında zorluk hissetme dereceleri.	Sınıftaki öğrenciler yapılacak işleri, zor bulma eğilimindedirler (+).
Rekabet (competitiveness)	.78	Öğrencilerin birbirleri ile rekabetini vurgular.	Öğrenciler nadiren birbirleri ile rekabet ederler (-).
Çeşitlilik (diversity)	.58	Öğrencilerin ilgileri arasındaki farklılıkların ve bu farklılıkların desteklenme derecesi.	Sınıfta bir çok farklı ilgilere sahip öğrenciler bulunmaktadır(+).
Gelenekler (Formality)	.64	Sınıfta davranışların kurallar ile yönlendirilmesinin derecesi.	Sınıftaki kurallar resmi değildir ya da çok az kural vardır (-).
Fiziksel çevre (material environment)	.65	Yeterli miktardaki kitaba, araca, alana ve işğa ulaşılabilirlik.	Sınıfta öğrencilerin gereksinim duyduğu ya da istedikleri kitaba ve araçlara kolaylıklar ulaşabilirler (+).
Hedef yönelimi (goal direction)	.86	Sınıftaki hedeflerin açıklığının derecesi	Sınıftaki öğrenciler o anda ne yapılması gerektiğini tam olarak bilir (+).
Düzensizlik (disorganization)	.81	Sınıf etkinliklerinin akıl karıştırıcı ve az organize edilmiş olma derecesi.	Sınıf iyi organize edilmiş ve etkilidir (-).
Demokrasi (democracy)	.67	Öğrencilerin sınıf ile ilgili kararları eşit olarak paylaşma dereceleri.	Sınıf kararları tüm öğrenciler tarafından alınma eğilimindedir (+).

\*Fraser, B. J., Anderson, G. J., & Walberg, H. J. (1982). Assessment of Learning Environments: Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI) (Third ed.). Perth: Western Australian Institute of Technology.

Yine ilköğretim ikinci kademe için geliştirilen başka bir ölçek Sınıf Çevresi Ölçeği'dir (Classroom Environment Scale-CES). Sınıf Çevresi Ölçeği ilk olarak Moos (1974) tarafından gerçekleştirilmiş; Trickett ve Moos (1973, 1974) tarafından çeşitli çalışmalarda kullanılmıştır. Öğrenme çevresi anketi, varolan sınıf çevresi ile ilgili olarak yalnızca öğrencilerin görüşleri ve algıları üzerine kurulmuşken, Sınıf Çevresi Ölçeği öğretmenlerin veya öğrencilerin ideal ve varolan sınıf çevresine ilişkin algılarını belirlemek için kullanılabilir (Fisher ve Fraser, 1983a, 1983b). Ölçeğin uygulanmasına ilişkin olarak, bu farklı formların olmasına rağmen, Sınıf Çevresi Ölçeği'nin uygulanmasına ilişkin yayımlanan kılavuzda yalnızca öğrenciler açısından var olan sınıf çevresine ilişkin verilere yer verilmiştir. Dokuz boyuttan oluşan alt ölçekler, üç grupta toplanmıştır. Bunlar, ilişkiler, kişisel gelişim ve sistemin sürdürülmesi ve değişimi gruplarıdır. Her alt boyutunda 10 madde olan ölçek toplam 90 maddeden oluşmaktadır. İlgili ölçek Kısakürek (1985) ve Açıkgöz (1989) tarafından Türkçe'ye çevrilip uyarlanmış (Öner, 1997) ve pek çok çalışmada kullanılmıştır. Tüter (1989) ise ilgili ölçeğin uyarlamasını gerçekleştirdiği çalışmasında boyutların orijinal ölçeğe paralel çıkmamakla birlikte çok boyutlu olduğunu, bazı alt ölçekler üzerinde daha ayrıntılı çalışmaya gereksinim olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Türkçe formun dil yönünden İngilizce form ile eş olabileceğine ancak sınıf ortamının kavramsallaştırılmasında farklılıklar olabileceğine işaret etmiştir.

**Tablo 2.3.** Sınıf çevresi ölçeği (Classroom Environment Scale- CES)\*

Alt boyutun adı	Moos'un Gruplandırması	Ölçeğin tanımı	Örnek madde
Katılım (Involvement)	İlişkiler	Öğrencilerin tartışmalara katılıp katılmamalarını, ek görevlere gönüllü olup olmamalarını ve sınıfta bulunmaktan hoşlanıp hoşlanmadıklarını kapsar.	Öğrenciler sınıfta çok fazla hayal kurar (-).
Bağlanma (Affiliation)	İlişkiler	Öğrencilerin birbirine sınıfta yardım etmesini, öğrencilerin birbirini kolayca tanımalarını ve birlikte çalışmaktan keyif almalarını kapsar.	Bu sınıftaki öğrenciler birbirlerini çok iyi tanırlar (+).
Öğretmen Desteği (Teacher support)	İlişkiler	Öğretmenin öğrencilere ne ölçüde yardımcı, arkadaşça, dürüst davrandığını ve ilgili olduğunu kapsar.	Öğretmen öğrencilerle kişisel olarak ilgilenir (+).
Görev yönelimi (Task orientation)	Kişisel gelişim	Planlanan etkinliği bitirilmesi için önemli olan şeylerin belirlenmesini ve etkinliği bitirmek üzere çaba harcamaya devam etmeyi kapsar.	Öğretmen genellikle dersle ilgili diğer şeyleri planlamak için ara verir (-).
Rekabet (Competition)	Kişisel gelişim	Öğrencilerin birbiri ile notlar ve kabul görmek için rekabetini kapsar.	Bazı öğrenciler sürekli soruyu ilk olarak kimin yanıtladığını görmeye çalışır (+).
Düzen ve organizasyon (Order and organization)	Sistemin sürdürülmesi ve değişimi	Öğrencilerin tüm sınıf etkinliklerinin organizasyonu sırasında düzenli, sessiz ve kibar bir şekilde davranmalarını vurgular.	Ödevler genellikle açıktır, böylece herkes ne yapması gerektiğini bilir (+).
Kuralların açıklığı (Rule clarity)	Sistemin sürdürülmesi ve değişimi	Kuralların açık olması, öğrencilerin kuralları çiğnemeleri durumunda ne ile karşılaşacaklarını bilmeleri ve öğretmenlerin kuralları çiğneyen öğrenciler ile sürekli şekilde ilgilenmelerini vurgular.	Öğrenciler için takip etmeleri gereken açık bir kurallar dizisi bulunmaktadır (+).
Öğretmen Kontrolü (Teacher control)	Sistemin sürdürülmesi ve değişimi	Hangi kuralların uygulandığı ve kural ihlallerinin cezalandırılmasını kapsar.	Bu sınıfta öğrenciler her zaman kurallara uymak zorunda değildir (-).
Yenilik (Innovation)	Sistemin sürdürülmesi ve değişimi	Öğretmenin yeni, sıradışı ve çeşitli etkinlikler ve teknikler planlamasını, öğrencilerin sınıf planlarına katkı sağlamasını ve yaratıcı düşüncelerini desteklemeyi kapsar.	Yeni ve farklı öğretim şekilleri bu sınıfta çok sık denenmedi (-).

\* Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1983). Validity and Use of the Classroom Environment Scale. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 5(3), 261-271.

Bireyselleştirilmiş Sınıf Çevresi Ölçeği 1974 yılında Avustralya Bilim Eğitim Projesi kapsamında (Avusralian Science Education Project-ASEP) geliştirilmeye başlanan bir ölçektir. Bu ölçekte özellikle öğrenme ortamının bireyselliğe olanak tanınması ve bireylere kendi hızında ilerleme şansı vermesi üzerine odaklanılmıştır. Her boyutta 10 madde içeren, toplamda 50 madde ve beş boyuttan oluşan bir ölçektir. Beşli derecelendirme ölçeği olarak belirtilen seçenekler, neredeyse hiç, çok az, bazen, sık ve çok sık seçeneklerinden oluşmaktadır (Fraser, 1980).

İlköğretim ikinci kademe için kullanılan diğer bir ölçek Bireyselleştirilmiş Sınıf Çevresi Ölçeği'dir (Individualized Classroom Environment Questionnaire-ICEQ)(Fraser, 1980).

**Tablo 2.4.** Bireyselleştirilmiş sınıf çevresi ölçeği\*

Alt Boyutun Adı	Alt Boyutun Tanımı	Örnek Madde
Kişiselleştirme (personalization)	Her bir öğrencinin öğretmen ile etkileşim şansını ve bireyin sosyal gelişimi ve bireysel mutluluğuna önem vermeyi vurgular.	Öğretmen öğrencilerin duygularını dikkate alır (+).
Katılım (participation)	Hangi öğrencilerin pasif bir dinleyici olmak yerine katılmak için yüreklendirildiğini kapsar.	Öğretmen öğrencilere soru sormadan ya da soruları yanıtlamadan ders verir (-).
Bağımsızlık (independence)	Hangi öğrencilerin kendi kararlarını alma ve kendi öğrenmelerini kontrol etmelerine izin verildiğini kapsar.	Öğrenciler grup çalışmaları için birlikte çalışacakları kişileri kendileri seçerler (+).
Araştırma (investigation)	Araştırma süreci ve becerileri ve bunların problem çözme ve araştırma sürecinde kullanımını vurgular.	Öğrenciler sorularının yanıtlarını araştırıp bulmak yerine öğretmenden alırlar (-).
Farklılaşma (Differentiation)	Öğrencilerin yetenekleri, öğrenme stilleri, ilgileri ve çalışma düzeylerine göre seçici olarak davranmayı vurgular.	Farklı öğrenciler, farklı kitaplar ve ders materyalleri kullanırlar (+).

\* Fraser, B. J. (1980). Criterion Validity of an Individualised Classroom Environment Questionnaire. Australia: Report to Education Research and Development Committee.

İlköğretim düzeyi, 8-12 yaş grubu için geliştirilen bir diğer ölçme aracı da “Sınıfım Anketi”dir. (My Class Inventory-MCI) (Fisher ve Fraser, 1981; Fraser, 1998; Fraser ve O'Brien, 1985). Bununla birlikte ilgili aracın 7. sınıf düzeyinde kullanıldığı araştırmalar da bulunmaktadır. Sınıfım Anketi, Öğrenme Çevresi Ölçeğinden dört açıdan farklılaşmaktadır. İlk olarak, özellikle yaşı küçük katılımcıların formları doldurma kolaylığı açısından, Öğrenme Çevresi Anketinde yer alan onbeş boyutun yalnızca beş boyutuna yer verilmiştir. Öğrenme Çevresi Anketinde yer alan maddeler, okuma ve anlama kolaylığı açısından gözden geçirilmiştir. Öğrenme Çevresi Anketi’nde yer alan dörtlü derecelendirme Sınıfım Anketinde iki seçeneğe düşürülmüş ve “Evet-Hayır” seçenekleri verilmiştir. Uygulama sırasındaki hataları azaltmak üzere Sınıfım Anketi’nde öğrencilere ayrı yanıt kağıtları verilmemiş, soruların olduğu kağıt üzerine işaretleme yapmaları istenmiştir (Goh, vd., 1995). Ölçme aracında, Öğrenme Çevresi Ölçeği’nde yer alan dayanışma (6 madde), anlaşmazlık (8 madde), doyum (9 madde), zorluk (8 madde) ve rekabet (7 madde) boyutlarına yer verilmiştir (Fisher ve Fraser, 1981).

Kolej ve Üniversite Sınıfı Çevresi (College and University Classroom Environment Inventory-CUCEI) ölçeği yüksek öğrenim düzeyindeki sınıflar için geliştirilmiş sınırlı sayıda ölçekler arasındadır. Bununla birlikte, bu ölçek temelde 30 dolayında öğrencisi bulunan sınıflar için tasarlanmıştır (Fraser, 1998; Fraser, vd., 1986b). Ölçek geliştirilirken dört faktör göz önünde bulundurulmuştur. Bunlar;

- ilköğretim ikinci kademe ölçekleri ile tutarlılık,
- Moos’un (Moos, 1974) sınıf iklimine ilişkin kategorilerini kapsama,
- ölçek maddeleri ile ilgili öğretmen ve öğrencilerden görüş alma ve
- ekonomiklik ölçütleridir (Fraser, Treagust, ve Dennis, 1986a; Fraser, vd., 1986b).

Ölçekte yer alan boyutlar; kişiselleştirme, katılım, öğrenci dayanışması, doyum, görev yönelimi, yenilik ve kişiselleştirme boyutlarıdır. Her alt boyutta 7 madde bulunmaktadır.

**Tablo 2.5.** Kolej ve üniversite sınıf çevresi ölçeği\*

Alt Boyutun Adı	Alt Boyutun Tanımı	Örnek Madde
Kişiselleştirme (personalization)	Her bir öğrencinin öğretim elemanı ile etkileşime girme şansını ve öğretim elemanının öğrencilerin iyi oluşları ile ilgilenmesini kapsar.	Öğretim elemanı öğrencilere yardım etmek için dersin dışına çıkar (+).
Katılım (participation)	Hangi öğrencilerin sınıf tartışmaları ve etkinliklerine etkin ve dikkatli şekilde katıldığını kapsar.	Öğretim elemanı sınıf tartışmalarında baskındır (-).
Öğrenci dayanışması (student cohesiveness)	Hangi öğrencilerin birbirlerini tanıdıkları, birbirlerine yardım ettikleri ve arkadaşça davrandıklarını kapsar.	Sınıftaki öğrenciler birbirlerini çok iyi tanır (+).
Doyum (Satisfaction)	Sınıfta bulunmaktan keyif almayı kapsar.	Dersler sıkıcıdır (-).
Görev yönelimi (Task Orientation)	Hangi sınıf etkinliklerinin açık ve iyi organize olmuş olduğunu kapsar.	Öğrenciler sınıfımızda ne yapıyor olduğunu tam olarak bilirler (+).
Yenilik (Innovation)	Hangi öğretim planlarının yeni, sınıf etkinliklerinin, öğretim teknikleri ve ödevlerinin sıra dışı olduğunu kapsar.	Yeni ve farklı öğretim teknikleri nadiren kullanılır (-).
Kişiselleştirme (Individualization)	Hangi öğrencilerin karar alma ve kendi yeteneklerine, ilgilerine ve çalışma güçlerine bağlı olarak çalışma hakkına sahip olduğunu kapsar.	Öğrenciler etkinlikleri ve nasıl çalışacaklarını seçme hakkına sahiptir (+).

\* Fraser, B. J., Treagust, D. F., & Dennis, N. C. (1986a). Development of an instrument for assessing classroom psychosocial environment in higher education. *Higher Education*, 15, 37-57.

Tüm bu ölçekler incelendiğinde, sınıf iklimini ölçmek için ele alınan birbirinden farklı boyutlar olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, sınıf iklimini oluşturan temel öğelerin belirlenmesi, özellikle ölçek geliştirme çalışması açısından son derece önemlidir.

### 2.1.1.2. Sınıf İkliminin Öğeleri

Birey tarafından algılanan sınıfın sosyal ikliminin öğelerine odaklanıldığında, temelde dört değişken ile karşılaşılmaktadır. Sınıf ortamında, öğretmenler ile ilişkiler,



sınıf arkadaşları ile ilişkiler ve bireyin kendisini akademik yeterlik açısından nasıl gördüğü ve sınıfta yaşadığı doyum bireyin algıladığı sınıf iklimini etkileyen önemli değişkenler olarak karışımıza çıkmaktadır.

#### **2.1.1.2.1. Öğretmen-Öğrenci İlişkileri**

Bireylerin okuldaki eğitimlerinde en önemli çevre değişkenlerinden biri öğretmenlerdir (Mainhard, vd., 2011). Temelde öğretmenin bir sınıf lideri olması beklenmektedir. Sınıfta geçirilecek olan öğretim zamanını planlayan da yine öğretmendir. Öğretmenin kendisine, işine ve öğrettiği materyale ilişkin algısı sınıf ortamını etkileyen önemli bileşenlerdendir. Hatta sınıf ortamında, öğretmenin aslında “kendisini öğrettiği”ni, kendi değer ve inançlarını öğrencilerine aktardığını bile söylemek olasıdır (Shindler, 2010).

Sınıf iklimini ölçmeyi amaçlayan pek çok araçta doğrudan ya da dolaylı olarak öğretmen davranışları ile ilişkili boyutlar olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf iklimindeki etkileri, öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğretmenin beklentileri, öğretmenin iletişim stili gibi pek çok farklı şekilde ifade edilmektedir (Rowe, vd., 2010). Öğretmen-öğrenci ilişkileri öğretmenler ve öğrenciler arasında bulunan önemseme, güven ve dürüstlük gibi duyguları kapsar (Doll, vd., 2010).

Sınıfta öğretmen davranışlarının, öğrencilerin davranışları (Hamre ve Pianta, 2001), öğrencilerin akademik ve duygusal gelişimleri ile (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, ve Howes, 2002; Jerome, Hamre, ve Pianta, 2009; Murray ve Malmgren, 2005; Pianta, Nimetz, ve Bennett, 1997; Pianta, Paro, Payne, Cox, ve Bradley, 2002; Pianta ve Stuhman, 2004) ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliğinin her düzeyde ve yaş grubunda öğrencinin başarısı üzerinde etkisi vardır (Alderman ve Green, 2011). Öğretmenlerin öğrencilere sundukları destek, öğrencinin benlik algısını yükseltmek, eğitime ilişkin beklentileri ve eğitime verdiği değeri de içine alarak, öğrenci motivasyonunu olumlu olarak etkilemek aracılığı ile öğrencilerin başarısını yükseltmektedir (Wentzel, 2003). Öğretmenleri ile olumlu ilişkileri olan öğrencilerin, sosyal etkileşimlerinde gelişme, sosyal yeterlik düzeylerinde artış, iyi-oluş ve akademik başarı düzeylerinde artış, okul başarısızlığı düzeyinde ise

azalma (Alderman ve Green, 2011; Barile vd., 2012; Hamre ve Pianta, 2001) görülmektedir. Öğretmen-öğrenci etkileşimindeki yetersizlik ise öğrencinin okula uyumda zorlanma, daha düşük akademik başarı, okula yönelik olumsuz tutum ve okul çevresine daha az bağlılık (Birch ve Ladd, 1997) ile yüksek ilişki göstermektedir.

#### 2.1.1.1.2. Öğrenci-Öğrenci İlişkileri

Öğretmen desteğinin yanı sıra, sınıf iklimine odaklanan ölçme araçlarında ele alınan önemli diğer bir boyut, öğrencilerin birbirlerine verdikleri desteğe ilişkindir. Pek çok araştırma, sınıfta akran desteğinin okuldaki süreçler açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır (Hinshaw, 2001; Wentzel, 1998). Sınıf arkadaşlarının kendileri ile ilgilendiğini düşünen bireylerin sosyal ve akademik olarak okuldaki etkinliklere daha çok bağlandıkları görülmektedir (Wentzel, Battle, Russell, ve Looney, 2010). Akranları ile ilişkilerinin ilgi ve desteği içermediğini düşünen öğrencilerin ise akademik olarak risk altında oldukları ve davranışsal sorunlar sergiledikleri görülmektedir. (Goodenow, 1992, 1993a, 1993b; Wentzel, 1994). Aynı sınıfta olan öğrenciler, birbirlerine sosyal ve akademik yeterliklerine ilişkin model oluşturacak veriler sağlamaktadır (Schunk, 1987).

Sınıftaki ilişkileri daha doğru algılayabilmek için grup teorisine yakından bakmak yararlı olabilir. Sınıf toplumsal bir gruptur. Gruplara ilişkin, pek çok tanım olmasına karşın, Johnson ve Johnson (1987) tanımları şu şekilde gruplamıştır:

Grup;

1. Birbirleriyle etkileşim içerisinde olan bireylerden oluşan bir topluluktur.
2. Kendilerini bir gruba ait gören iki ya da daha fazla sayıda bireyin oluşturduğu sosyal bir birimdir.
3. Karşılıklı bağımlılık ilişkisi içerisinde olan bireylerden oluşan bir topluluktur.
4. Bir hedefe ulaşmak için bir araya gelen bireylerden oluşan bir topluluktur.

5. Bir ihtiyacı gidermek üzere ortak bir örgüt çatısı altında bir araya gelen bireylerden oluşan bir topluluktur.

6. Aralarındaki etkileşim belli normlara ve rollere göre düzenlenmiş olan bireylerden oluşan bir topluluktur.

7. Birbirlerini etkileyen bireylerden oluşan bir topluluktur.

Kısaca, Johnson ve Johnson (1987, s.8; akt:Hogg ve Vaugman, 2006) grubu şu şekilde tanımlamıştır:

Grup; iki ya da fazla sayıda bireyin yüz yüze etkileşime girdiği, her birinin kendi grup üyeliğinin farkında olduğu, her birinin gruba üye olan diğer kişilerin farkında olduğu ve her birinin ortak hedeflere ulaşmaya çalışırken kendi pozitif bağımlılıklarının farkında olduğu bir oluşumdur.

Olumlu sınıf iklimi, bireylerin ortak bir amaç için bir araya geldikleri, sosyal karşılıklı bağlılığın bulunduğu bir öğrenme ortamıdır. Sosyal karşılıklı bağlılık; başarı için çaba gösterilen, olumlu ilişkilerin olduğu ve psikolojik uyum ve sosyal yetkinliğin olduğu bir ortam olarak ifade edilebilir (D. W. Johnson ve Johnson, 1989).

Sosyal karşılıklı bağlılık, bireylerin ortak hedefleri olduğunda ve bir bireyin davranışlarından diğerleri etkilendiğinde gerçekleşir. Bu kavram, sosyal bağımsızlık ya da sosyal bağımlılık kavramlarından farklıdır. Sosyal bağımsızlıkta, bireylerin davranışları birbirini etkilemez iken, sosyal bağımlılıkta ise bir bireyin davranışları ikinci kişiyi etkiler, ancak ikinci kişinin davranışı birinci kişiyi etkilemez (D. W. Johnson ve Johnson, 1997).

Olumlu karşılıklı bağlılığın oluşturulması sürecinde, başarı için çaba, olumlu ilişkiler ve psikolojik uyum ve sosyal yeterlilik bileşenlerinin karşılıklı olarak birbirleri ile etkileşim içinde oldukları görülmektedir.

Sınıf ortamında, başarı için çaba göstermenin farklı göstergeleri olabilir. Olumlu sınıf iklimine sahip sınıflarda, bireyler birbirlerinin başarı için çabasını arttırmaya çalışır ve yüreklendirirler. Böyle sınıflarda, sınıf üyeleri, birbirlerinden daha fazla bilgi edinir,

edindikleri bilgilerden yararlanmaya çalışır, bilgi alış-verişi sırasında bir çeşit sözlü prova yapar ve birbirlerinin tutum ve yargılarını etkilerler (D. W. Johnson ve Johnson, 1997, s. 105).

Olumlu karşılıklı bağlılığın oluşması sürecinde önemli bir diğer etken, olumlu ilişkilerdir. Sosyal karşılıklı bağlılık kuramı, farklı bireyler arasındaki ilişkiye odaklanan sosyal yargı kuramının bir uzantısıdır. Sosyal yargı kuramında bireylerin birbirlerine yönelik sevgileri artar ya da azalır. Böylesi sosyal yargılar kabul etme ya da reddetme sürecinin bir sonucudur. Kabul süreci, bireylerin arasında sosyal karşılıklı bağlılığın artması sonucunda, ortak amaca ulaşma başarısını destekler. Destekleyici etkileşim genel olarak, açık ve doğru iletişim, birbirinin bakış açısını doğru anlama, birbirine ilişkin, gerçekçi, dinamik ve değişebilir bir bakış açısı, yüksek kendine saygı, başarı ve üretkenlik, gelecekteki ilişkiler için olumlu ve üretici beklentiler içinde olma sonuçlarını doğurma eğilimindedir. Reddetme süreci, olumsuz karşılıklı bağlılık ya da etkileşim olmaması sürecine bağlı olarak muhalif olma ya da etkileşim olmaması ile sonuçlanır. Her ikisi de, hatalı iletişim ya da iletişim olmaması, ben merkezilik, birbirinin etkisine direnç, diğerine ilişkin teknelci, stereotip, statik bakış açısı, düşük kendine saygı, diğerleri ile olan iletişimin tatsız ve hoş olmayan bir deneyim olacağı ile ilgili beklenti sonuçlarını doğurur. Kabul süreci de ret süreci de kendini yeniden üreten süreçlerdir (D. W. Johnson ve Johnson, 1997, s. 107)

Olumlu karşılıklı bağlılığın oluşması sürecindeki önemli son etken, psikolojik uyum ve sosyal yetkinliğe ilişkindir. Çocuklar, ergenler ve genç yetişkinlerin bir kurumdan eğitim aldıkları zaman, bir kariyer ve aile oluşturabilmek ve insanlar arası ilişkilerini sürdürebilmek için psikolojik dengeye sahip olmaları beklenir. Kızgınlık, öfke ve diğer olumsuz duygu durumları sınıftaki işleyişi olumsuz yönde etkiler. Bireyin psikolojik uyum ve sosyal yeterlik ile ilgili algıları, kendine ilişkin algıları ve kendini kabul ile yakından ilişkilidir. Bireyin kendini kabulü, üç temel varsayım üzerine kurulmuştur. Bu varsayımlar;

- Bireyin gerçekte var olduğu gibi bilindiği ve kabul edildiği varsayımını benimseme
- Karşılıklı başarıyı benimseme ve

- Kendini akranları ile karşılaştırdığında hoşnutluk duyma olarak ifade edilebilir.

Bireyin kendini kabul edememesinin göstergeleri ise, bilinmek istememe, düşük performans, kendini değerlendirmenin aşırı genellenmesi ve diğerlerinin onaylamaması olarak betimlenebilir (D. W. Johnson ve Johnson, 1997).

Olumlu sınıf iklimine sahip bir sınıfta, öğrencilerin kişisel ve öğrenmeye ilişkin gereksinimleri karşılanır (Shindler, 2010). Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta ise bireyler birbiri ile ya rekabete dayalı bir iletişim içindedirler ya da birbirlerine karşı duyarsızdırlar.

### **2.1.1.2.3. Akademik yeterlik**

Öğretmen ve arkadaş ilişkilerinin yanı sıra, öğrencilerin sınıftaki akademik başarılarına ilişkin olarak önemli göstergelerden bir diğeri, kendi akademik yeterliliklerine ilişkin algılarıdır (Bandura, 1994). Roeser, Eccles ve Sameroff'un (2000) çalışmasına göre ise, ortaöğretim öğrencilerinin kendi akademik yeterliliklerine ilişkin algıları, akademik başarılarının anlamlı ve pozitif yönlü bir yordayıcısıdır. Bununla birlikte, öğrencilerin akademik başarıları sınıftaki davranış problemleri ile negatif yönlü anlamlı bir ilişki içindedir. Lorsbach ve Jinks'e (1999) göre ise öğrencilerin kendi akademik yeterliliklerine ilişkin algıları öğrenme ortamlarının iyileştirilmesi için anlamlı bir araçtır ve bu nedenle sınıf iklimi ile ilgili araştırmaların içerisinde yer almalıdır. Fraser'ın (1982) "Sınıfın Anketi" (My Class Inventory) içerisindeki "Zorluk" alt boyutu, sınıftaki etkinliklerin kendilerine ne derece güç geldiğine işaret etmektedir ve dolaylı olarak bireylerin akademik yeterlikleri ile ilişkilidir. "Sınıf Haritası Anketi"nde de (Doll, vd., 2010) "Akademik Öz yeterlik" boyutu bu konuya ilişkindir.

### **2.1.1.1.4. Sınıfta Bulunmaya İlişkin Doyum**

"Elindekienden hoşnut olma durumu, doyma işi, yetinme, kanma, kanaat" (TDK, 2013) olarak ifade edilen doyum kavramı, pek çok ölçeğin alt boyutları ile ilişkilidir. Örneğin, "Kolej ve Üniversite Çevresi Ölçeği"nin (Fraser, vd., 1986a), "Öğrenme Çevresi Ölçeği"nin (Fisher ve Fraser, 1981) doyum boyutları bulunmaktadır.

Bu boyutlar ile ifade edilmeye çalışılan genel olarak, “Sınıf çalışmalarına katılmaktan keyif alma” olarak ifade edilebilir. “Sınıf Çevresi Ölçeği”nde yer alan (Fisher ve Fraser, 1983b) “Katılım” boyutu da kısmen bu boyut ile ilişkili olarak düşünülebilir. “Katılım” boyutu ile ifade edilmeye çalışılan; “Öğrencilerin tartışmalara katılıp katılmamaları, ek görevlere gönüllü olup olmamaları ve sınıfta bulunmaktan hoşlanıp hoşlanmadıklarını” kapsar.

Özellikle risk grubundaki öğrencilerin, sınıf ortamına yabancılaşma, akademik problemler ve okul bırakma sorunlarının yanı sıra, okul iklimi içindeki haklarından mahrum olma durumları ile karşılaştıkları belirtilmektedir (Finn, 1989). Genel olarak literatür incelendiğinde, “okul doyumu” kavramı ile karşılaşmakla birlikte, öğrencilerin zamanlarının büyük kısmını temelde sınıfta geçirdikleri düşünülecek olursa, sınıfta bulunmaya ilişkin doyumun sınıf ikliminin önemli bir ögesi olduğu söylenebilir (Battistich, Solomon, Watson, ve Schaps, 1997).

### **2.1.2. Örtük Program**

Kuramsal kesimin, örtük program ile ilgili bölümü; açık program, örtük program ve örtük programa ilişkin yaklaşımlar bölümlerinden oluşmaktadır.

#### **2.1.2.1. Açık Program**

Demirel (2005) eğitim programını; öğrenene, okulda ve okul dışında planlı etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlarken, Ertürk (1982, s. 18) belli bir öğrenci grubunu belirli bir süre içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü olarak tanımlamakta, Varış da (1996, s. 14) “bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, Milli Eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetler” olarak tanımlamaktadır. Caswell ve Campbell (1935; akt: Saylan, 1995) de öğrenmenin derslerle sınırlı olmadığını, tüm okul çevresi tarafından etkilendiğini ve bu nedenle de öğrenene etki eden her şeyin eğitimde program geliştirme sürecinde düşünülmesi gerektiğini ve programın da öğretmen rehberliğinde, öğrencilerin geçirdiği tüm yaşantılar olarak tanımlanması gerektiğini ifade etmektedir. Marsh ve Willis (2007, s. 8-

13) de eğitim programının tanımlarından birinin bireylerin okul rehberliğinde yaşadığı tüm deneyimler olabileceğini belirtmektedirler. Eğitim programları içinde yer alan bireylerin, programın amaçlarında ifade edilen nitelikleri kazanmaları beklenmektedir. Bu kazanım sürecinde en temel öğelerden birisi de okullardır. Okullar, belirli merkezlerde hazırlanmış olan programların temel uygulama alanlarıdır ve temelde programların işleyip işlemediği, ne ölçüde istenir sonuçlar yarattıkları okullardaki uygulamalar sonucunda ortaya çıkmaktadır.

Ryan (1993) eğitim ve eğitim kurumlarının bireylerin sadece belirli akademik disiplinleri öğrenecekleri yerler değil, aynı zamanda sosyalleşecekleri, belirli değerleri kazanabilecekleri ve karakter gelişimlerinin sağlanması gereken yerler olduğunu belirtmektedir. Hızal (1982, s. 3) da eğitim programının bütünsel yönüne dikkat çekmiş ve eğitim programını “Bireyin bedeni, zihni, duygusal ve toplumsal yönlerden gelişmesine yardım eden davranışların kazanılmasını sağlayan eğitsel yaşantıların tümü” olarak tanımlamıştır.

Eisner (1985; akt: Hewitt, 2006) eğitim programını açık program, dolaylı program, gereksiz program ve örtük program başlıkları altında dört grupta incelemiştir. Açık program, öğretmenlerin rehberliğinde öğretimi gerçekleştirilmesi gereken, matematik, fen gibi konuları kapsayan belgeleri içerirken; dolaylı program, sınıf ortamında öğretilen veya öğretmen ve öğrencilerin ilgisini çeken programdır. Bu program sınıf içindeki gerçek uygulamaları içerir. Gereksiz program cinsellik ya da alternatif yaşam tarzları gibi öğretilmeyen konuları işaret etmektedir. Örtük program ise, sınıf kuralları ile sınırlanabilen, açık programda belirtilmeyen fakat öğrencilere kazandırılan davranışları içermektedir. Yapılan bu tanımlar genel olarak değerlendirildiğinde; eğitim programlarının ve bu programların uygulama alanı olan okulların; açık olarak kazandırmayı amaçladığı davranışların dışında, bazı davranışları da kazandırdığı görülmektedir. Bu durum örtük program kavramı ile açıklanmaktadır.

#### **2.1.2.2. Örtük Program**

Eğitim bireyi çevreleyen toplumsal ve ekonomik koşullara, içinde yaşanan kültüre ve değer yargılarına, eğitilimin gelişmişliğine bağlı olarak davranış değiştirme

sürecidir (Türkoğlu, 2005). Diğer bir tanıma göre ise eğitim; “bireyin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik yönde davranış değiştirme süreci” olarak ifade edilebilir (Ertürk, 1982). Eğitim kavramının tanımı ile birlikte, örtük programa ilişkin sorular ve sorunlar gündeme gelmektedir. “İstendik” derken “kimin” ya da “neyin” istediği kastedilmektedir? Eleştirel pedagoji açısından, bu sorunu eğitim felsefesi ile ilişkilendirmek bir bakıma “eğitim”i tarafsız bir girişim olarak gösterme çabasının bir sonucudur. Ancak eğitim hem ekonomik çıktıları açısından hem de okullarda yer alan bilgilerin seçimi açısından tarafsız değil, aksine son derece politik bir girişimdir (Apple, 1990, s. 1-10).

Bu noktada sorulması gereken soru, kolektif kültürün nasıl ve niçin belirli yönleri, okullarda nesnel ve gerçek bilgi olarak aktarılır? Daha somut olarak açıklamak gerekirse, bir toplumda resmi bilgi, nasıl ve hangi baskın bilgilerden oluşmaktadır? Baskın bilgiler seçilmiş bilgilerin ideolojik olarak yapılandırılmış halini nasıl sunmaktadır? Okullar nasıl bu sınırlı ve kısmi standartlara dayalı bilgiyi sorgulamadan, gerçekler olarak meşru kılar: Özellikle “her gün yapılan temel ritüeller, öğrencilerin bu ideolojileri öğrenmelerine nasıl katkı sağlar?” sorusu örtük programa işaret etmektedir (Apple, 1990, s. 11-14).

Bu sorular, okul yaşamının en azından üç bölümünde sorulmalıdır: İlk olarak, her gün yapılan temel ritüeller, öğrencilerin bu ideolojileri öğrenmelerine nasıl katkı sağlar? İkinci olarak, geçmişte ve şimdi eğitim programları bilgilerinin belirli biçimleri, bu düzenlemeleri nasıl yansıtır? Son olarak da, bu ideolojiler, eğitimcilerin kendi etkinliklerine anlam vermesi, rehberlik etmesi ve düzenlemesi için yararlı bakış açıları geliştirmelerine nasıl yansır? (Apple, 1990, s. 14).

Bu sorulardan ilki, okullarda örtük program uygulamaları ile ilgilidir. Okullarda örtük program, yıllar boyunca okulların her gün gerçekleştirdiği, değişmeyen işler ve kurumsal beklentiler ile başa çıkmak için yaşamlarına basit bir şekilde giren eğilimler, değerler ve normların sözsüz bir şekilde öğretilmesidir (Apple, 1990, s. 14).

Wexler (1976), okulların ideolojik olarak nasıl hizmet ettiklerini anlamak için, “bilgi işleme” süreçlerine yakından bakmak gerektiğini belirtmektedir. Bu süreci



anlamak için, okullarda seçilen ve organize edilen semboller kadar, öğrencilerin seçimi ve organizasyonu süreci ekonomik ve sosyal olarak katmanlı bir biçimde incelenmelidir ve tüm bu süreçler, gücü kimin elde bulundurduğunu içermektedir. Bu durumu yakından incelemek için, okullaşmanın var olan ekonomik kaynakların ve gücün daha eşit olarak dağıtılmasına katkı sağlayıp sağlamadığını incelemek gerekir. Apple'a (1990, s. 15) göre bu sorunun çözümü için, iki önemli noktaya odaklanmalıyız. Bunlardan birincisi, okulda öğrenme-öğretme için oluşturulan, her gün gerçekleştirilen düzenlemelerin bu sonuçları nasıl ürettiğidir. İkincisi, bu kurumları bugün var oldukları yere getiren, tarihsel kökenleri ve çatışmaları özellikle felsefi bakış açısı ile incelenmelidir.

Örtük program, okulda ve diğer öğrenme ortamlarında söylenmeyen ve kabul edilmemiş konuların işlenmesi ile öğrencilerin belirli bir yönde sosyalleştirilmesi olarak tanımlanabilir. Bu sürecin sonucunda, insanlar bu ideolojinin farkında olmayan ve bu ideolojiye eleştirel bakmayan bireyler haline gelirler. Paykoç'a göre (1995, s. 53) örtük program, "okulda bilinçli ve açık olarak uygulanan programların, kararların, ilkelerin dışında kalan okul ortamı ve yaşamı"dır. Ornstein ve Hunkins (1993) ise, örtük programı, "öğrencilerin öğrenme yaşantıları sürecinde yazılı olarak ortaya konulmayan fakat kazanmaları istenilen veya beklenen bilgiler, tutumlar, davranışlar ve düşünceler" olarak tanımlamaktadır. Örtük program; toplantılar, kıyafet düzenlemeleri, öğrenciyi izleme ve diğer bütün kültürel etkinlikler yoluyla okulun öğrencilere dolaylı olarak öğrettiği her şeyi kapsamaktadır (Burniske, 2000; akt: Korkmaz, 2006, s. 4). Korkmaz'a göre (2006, s. 4) örtük programın toplumun değerlerinin yeni nesillere kazandırılarak toplumsal devamlılığın sağlanmasında rolü vardır. Örtük program, okuldaki kesin gözüyle bakılan kurallar, ritüeller ve düzenlemeler aracılığı ile gerçekleşen planlanmamış deneyimlerdir. Eğitim sözlüğünde (Demirel, 2005, s. 100) ise örtük program, görünmeyen eğitim programı olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma göre, örtük program, bir okuldaki öğrenmelerin neler olduğunu belirleyen, tüm etkenlerin sonuçlarını ortaya koyan programdır. Yüksel'e (2004c, s. 11) göre, okulun düzeninin, kurallarının, fiziksel ve psikolojik çevresinin, okuldaki yönetici ve öğretmenlerin resmi olmayan veya üstü kapalı bir şekilde öğrencilere verdikleri mesajlar örtük programı oluşturmaktadır. Örtük program aracılığı ile öğrencilerin toplumsal hayata ve devletin

ideolojisine bağlılıklarını sağlayacak duygu, tutum, değer, alışkanlık ve beceriler kazanmaları sağlanmaktadır.

Örtük programa ilişkin, tanımlar incelendiğinde, farklı araştırmacıların farklı bakış açılarından yola çıkarak tanımlamalar yaptıkları görülmektedir. Dreeben (1968), öğretmenin sınıfta, otorite olarak gücünü kullanması ve sınıfın sosyal yapısı aracılığı ile öğrenilenler üzerine odaklanırken, Kohlberg (1983) örtük programı ahlak eğitimi ve ahlaki değerlerin öğretmen aracılığı ile öğrencilere kazandırılması ile ilişkilendirmektedir. Jackson(1968), açık program aracılığı ile okulda kazandırılması planlanan birincil hedefler ile öğrencilerin okul çevresinden aldıkları davranışlar arasındaki farka ve ikincil sonuçlarına odaklanmaktadır. Henry, öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkiye, bu ilişkiyi yönlendiren kurallara ve bu kurallar aracılığı ile itaat etmenin öğretilmesini ele almaktadır (Adelman ve Taylor, 2005). Goodman, Friedenber, Reimer ve Illich gibi eleştirel yazarlar ise örtük programı, sınıf yapısının ve belirli sosyal normların kazandırılmasında okulun işlevi ile ilişkilendirmektedirler. Vallace örtük programı okul aracılığı ile bilimsel dayanağı olmayan, ancak eğitimsel açıdan anlamlı farkların yaratılması olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, öğretmen beklentilerinin bir sonucu oluşan “Pygmalion etkisinden”, sadece güzel havalarda resim yapılması gerektiği inancına kadar birçok şeyi kapsamaktadır (Vallace, 1983, s. 11). Snyder (1971, s. 4) örtük programı, öğrenme sürecindeki örtük görevler ile ilişkilendirmektedir. Bu örtük görevler, öğretmenin varsayımları ve değerleri, öğrencilerin beklentileri ve öğretmen ile öğrenenin içinde buldukları sosyal koşullara bağlı olarak şekillenmektedir. Margolis, Soldatenko, Acker ve Gair (2001, s. 2) ise eğitim programının kimileri için açık olarak belirtilmişse de, kimileri için örtük anlamlar içerebildiğini belirtmektedir. Örneğin, sadece öğrencilerin, kendilerine örtük olarak bazı davranışların ya da değerlerin kazandırılmaya çalışıldığını fark etmeleri yeterli değildir. Bununla birlikte, sosyologların, öğretmenlerin ve bürokratların da bunun farkına varmaları, kazandırılmaya çalışılan davranışların ve değerlerin işlevlerinden haberdar olmaları gerekmektedir. Böyle bir ortaklığa varılmaz ise, örtük bir program belirli bir kesim tarafından fark edilmiş olsa bile örtük olarak kalmaya devam eder. Dolayısıyla sadece nelerin örtük program sürecinde bir işlevi olduğunu keşfetmek önemli bir adım, diğer kişiler ile bu keşfi paylaşmak ve belirli bir farkındalık yaratmak ise diğer adımdır.

### 2.1.2.3. Örtük Programa İlişkin Yaklaşımlar

Alanyazında yer alan örtük program tanımlarındaki çeşitlilikten hareketle farklı araştırmacılar örtük programı farklı yaklaşımlarla ele almışlardır. Örtük programın hangi başlıklara göre sınıflandırılabilceği ile ilgili olarak farklı kaynaklarda farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Bazı kaynaklar yaklaşımları; işlevselci ve neo-Marksist yaklaşımlar başlıkları altında sınıflandırırken (Lynch, 1989), bazı kaynaklarda neo-Marksist yaklaşımı kendi içinde; Marksist yaklaşım, İngiliz eğitim sosyologlarının yaklaşımı ve eleştirel kuram olarak sınıflandırılmaktadır (Margolis, vd., 2001). Burada örtük program, işlevselci ve neo-Marksist sınıflaması içinde ele alınacaktır. İngiliz eğitim sosyologlarının yaklaşımı ve eleştirel kuram, neo-Marksist kuram altında tartışılacaktır.

İşlevselciler arasında ele alınabilen ve örtük program kavramını ilk kez kullanan Jackson (1968) *Sınıflarda Yaşam (Life in Classrooms)* isimli eserinde örtük programı genel olarak öğrencilerin sosyalleşmesi sürecinde yer alan, ancak açık programda belirtilmemiş öğeler ile açıklamıştır (Margolis, vd., 2001, s. 5). Jackson örtük programın üç temel özelliğinden söz etmektedir. Bunların ilki; öğrencilerin gecikmelerle, isteklerinin ve ilgilerinin yok sayılması ile baş etmelerini gerektiren sınıfların kalabalık doğasıdır. Önemli diğer bir öğe, öğretmen ve öğrenciler arasında çelişkili bir bağlılık gerektiren okulun değerlendirmeyi gerektiren doğasına ilişkindir. Son olarak öğretmene öğrencilerin dikkatlerini yönlendirecek otoriteyi veren eşit olmayan güç ilişkileri (Lynch, 1989, s. 1) temel unsurlardan birini oluşturmaktadır. Jackson'a (1968) göre okullarda, sessizce beklemeyi öğrenmek, davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmek, çalışmalarını bitirmek, iş birliği, sıra arkadaşlarına ve öğretmenlerine bağlılık, düzenli ve dakik olma, çevresindekilere kibar bir şekilde davranma gibi bazı beceriler, örtük program aracılığı ile vurgulanır (Margolis, vd., 2001, s. 5). Bu noktada, işlevselcilerin temel olarak bakış açısının topluma ilişkin Durkheimci bakış açısına paralel olduğu söylenebilir. Durkheim'a göre toplum ancak üyeleri arasında belirli bir derecede benzerlik olduğunda ayakta kalabilir. Eğitim, bir arada yaşamak için gerekli temel becerileri, en baştan bireye kazandırarak bu benzerliğin sağlanmasında önemli bir araçtır.

Neo-marksist yaklaşıma göre ise okullarda bulunan örtük program, cinsiyet, ırk, sosyal sınıfı içeren eşitsizliklerin yeniden üretimi sürecini bireylerin kanıksamasına yardımcı olur ve bu sürece aracılık eder. Sosyalleşme süreci, toplumsal tabakalar arasındaki ilişkiler, ürünler ve ideolojik inançların yapısı açılarından incelenir. Okullarda oluşturulan normlar aracılığı ile kapitalist sistemin devamı için gerekli sosyal ilişkiler yeniden üretilir. Bu sosyal ilişkiler; yarışma ve değerlendirme, iş gücünün hiyerarşik olarak bölümü, bürokratik otorite, itaat ve işin bölümlere ayrılmış ve birbirine yabancılaşmış doğasını kapsamaktadır (Margolis, vd., 2001, s. 7). Bowles ve Gintis'e (1976) göre bireylerin hangi sosyal sınıftan geldikleri, onların okuldaki deneyimlerini büyük ölçüde belirlerken, kapitalist toplumdaki sosyal ilişkilerde artan çıkar çatışmaları okul yaşamının sosyal organizasyonunu büyük ölçüde belirler. Bununla birlikte, Bowles ve Gintis'in *Kapitalist Amerika'da Okullaşma (Schooling in Capitalist America)* isimli eserine yöneltilen eleştiriler de bulunmaktadır. Örneğin, Karabel ve Halsey (1977) ve Bills (1983) sadece ellerindeki hipotezleri desteklemeye uygun kanıtların öne sürüldüğü şüphesi bulunan bir çalışma olduğunu ifade ederken; Demaine (1981) çalışmanın; okul sistemi ve ekonomik sistem arasında oldukça nedensel ve mekanik bir ilişkinin olduğu varsayımına dayandığını belirtmektedir. Abercrombie ve Urry (1983) de tek ve baskın bir sosyal sınıfın var olduğu ve gerilim ve çatışmalara neden olacak ekonomik, politik ve sosyal bölümleri olan bir orta sınıfın var olduğu bir sistemde, baskın olan grubun birincil hareket noktası olduğunun var sayılamayacağını belirtmektedir.

Bourdieu ve Bernstein'nın geliştirdiği yapısal kültürel yeniden üretim kuramlarında da, baskın sosyal sınıflar üzerinden eğitim tartışılmamaktadır. Karşılıklı çıkar kuramlarını (correspondence theory) genişleterek kültürü ve dolayısıyla eğitimi daha çok ya da daha az özerk bir katman olarak ele almak yerine, üretim ilişkilerinden etkilenen ikincil bir olgu olarak tanımlamaktadır (Margolis, vd., 2001, s. 7).

İngiliz eğitim sosyologlarının örtük program ile ilgili yaklaşımı, temelde neo-Marksist yaklaşım ile oldukça paraleldir. Her ikisi de örtük programın toplumun kontrolü sürecinde önemli bir işlevi olduğu görüşündedir. Ancak İngiliz eğitim sosyologlarının görüşü temelde iki kaynaktan beslenmektedir. Bunlardan biri Marksist Althusser'in (1971) Marksist sosyal yeniden üretim analizi ve Bowles ve Gintis'in (1976) araştırmaları iken, diğeri Bernstein (1977) ve Bourdieu ve Passeron (Bourdieu

ve Passeron, 1977)'un ortaya koyduğu kültürel yeniden üretim kuramıdır. Bu çalışmalar; öğrenci ve öğretmenlerin bakış açılarını ve etkileşimlerini şekillendiren ve okul tarafından üretilen farklı türlerde kültürler ve alt kültürlerle odaklanır (Margolis, vd., 2001).

Althusser'e göre (2003) emek süreci eyleyicilerinin teknik düzeyi, her zaman çalışma araçlarının ve daha genel olarak da mevcut üretim araçlarının doğası ile belirlenir. "İnsanların üretim sürecinin eyleyicileri olarak gördükleri üretici güçlerin belirleyici ögesi insanlar değil, üretim araçlarıdır" Marksist tezi buradan kaynaklanmaktadır.

Bireyler içinde buldukları sosyal sınıfı genellikle tüm yaşamları boyunca değiştiremezler. İşçilerin büyük çoğunluğu tüm yaşamlarını işçi olarak geçirirler. Aynı durum, eğer ekonomik bir felaket söz konusu değilse, mühendisler ya da yüksek kadrolu bireyler için de geçerlidir. Durumu bir işletme temelinde aldığımızda son derece olağan görünmektedir. Şöyle ki, bir marangoza ihtiyacı olan firma, doğal olarak "Marangoz Aranıyor" ilanı vermektedir ve işe giren birey de o firmada marangozluk yapmaktadır. Burada bireyleri işe alan sistemin savunması şu olabilir: "Ya sonra? Bir marangoza ihtiyacım var diye ilan veriyorum. Karşıma bir marangoz çıkıyor. İşe alıyorum. O *yalnızca* marangozsa *suç*<sup>2</sup> bende mi? (Althusser, 2008).

Bourdieu'nün bakış açısının temel ilkesinin "politikaların görünmezliği" olduğu ifade edilebilir. Eğitimde devlet ve egemen sınıfların etkisi, kurumların günlük etkinlikleri aracılığı ile gizlenmiştir. Okulun kurumsal çerçevesi dayatma ve kabul çerçevelerine dayanır. Modern toplumda sosyalleşme ve meşrulaştırma aracı olarak kilise kurumunun yerini okul almıştır. Okul sosyal düzenin sembolik yeniden üretimini sağlayarak bu rolü gerçekleştirir (van Zanten, 2005).

Bourdieu okulun özerkliğinin okul süreçleri ile devlet ve baskın grupların amaçlarının arasındaki ilişkinin örtbas edilmesinde aldatıcı bir araç olduğunu belirtir (van Zanten, 2005). Bourdieu okulun biçiminin, baskın sosyal grup ile ilişkili olduğunu belirtir.

---

<sup>2</sup> İtalikler yazara ait.

Bourdieu ve Passeron'ın eğitime ilişkin ilk çalışmaları, Fransız politikasını ve eylemlerini etkilemiştir. Örneğin, eğitimin modernleşme için tarafsız bir araç olması gerektiği veya olduğu veya işçi sınıfı çocukları için özgürleştirici bir güç olduğu yaygın sosyal inancını kırmıştır (Masson, 2001; akt: van Zanten, 2005).

Yine örtük programı neo-Marksist kanat altında değerlendiren ve İngiliz eğitim sosyologlarının örtük programa ilişkin yaklaşımından farklılaşan diğer bir yaklaşım da "Eleştirel Kuram"dır. Eleştirel kuram Michael Apple, Jean Anyon, Henry Giroux ve Peter McLaren gibi kuramcılarını içine alır. Bu kuramcılar temelde, örtük program pratiklerinin nasıl farklı sosyal sınıftaki öğrencilere farklı okullaşma türleri sunduğu üzerinde durmaktadır (Margolis, vd., 2001). Özellikle demokratik eğitim bağlamında ve eğitimde fırsat eşitliği açısından değerlendirildiğinde, bu durum düşündürücüdür.

#### **2.1.2.4. Sınıf İklimi ve Örtük Program İlişkisi**

Örtük program, sınıflarda ve okullarda öğrenme sürecinin birer parçası olan ve çoğu zaman farkına varılmayan veya bilerek yöneltilmeyen bütün bilgi, değer ve inançları kapsar (Horn, 2003) ve öğrencilerin günlük okul deneyimlerinden edindikleri sosyal ve toplumsal öğrenmeleri içerir (Vallace, 1983).

Açık programda eğitime ilişkin pek çok hedefin ifade edilmesine karşın, bu hedeflere ulaşılabilmesi pek çok şeye bağlıdır. Bunlardan bazıları, okulun ve sınıfın fiziki şartları, yönetici ve öğretmenlerin görüşler, beklenti ve davranışları, öğrenci özellikleri gibi değişkenlerden etkilenmekte ve şekillenmektedir (Yüksel, 2004c).

Dolayısıyla, sınıf iklimi, okul iklimi ya da okul kültürü gibi ilişkiler aracılığı ile yaratılan her ortamda, örtük programdan ve bireylerin örtük öğrenmelerinden söz etmek gereklidir. Genel olarak bakıldığında ise, okulda öğrencilerin en çok zaman geçirdikleri yerin sınıf olduğu düşünülecek olursa, ilgili örtük öğrenmelerin gerçekleştiği ve örtük programın işlediği bağlam sınıf iklimidir. Bu ilişkiyi daha iyi anlayabilmek açısından, örtük program kavramını daha yakından incelemek yararlı olabilir.

Okullardaki kültür, iklim, ilişkiler, disiplin anlayışı, kurumdaki bireylerin sahip olduğu inançlar, değerler, tutumlar ile etkileşerek oluşan öğrenmeler örtük program kapsamındadır (Sarı, 2007).

## **2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

İlgili araştırmalar bölümü, sınıf iklimi ile ilgili araştırmalar, örtük program ile ilgili araştırmalar ve araştırmaların değerlendirilmesi olarak üç bölümden oluşmaktadır.

### **2.2.1. Sınıf İklimi ile İlgili Araştırmalar**

Gerek sınıf iklimini ölçmeye yönelik araçlara ilişkin çalışmalar, gerekse sınıf ikliminin boyutları ile ilgili pek çok yurt dışı çalışmaya kuramsal kesimde, ayrıntılı olarak değinildiği için bu bölümde tekrar değinilmeyecektir. Türkçe alanyazında ise sınıf iklimine odaklanan sınırlı sayıda çalışma olduğu için bu kavramı içeren ve ulaşılabilen tüm çalışmalara değinilmeye çalışılmıştır.

Sınıf iklimi ile Türkçe alanyazındaki ilgili ilk çalışmalar çeşitli ölçek uyarlama çalışmalarına ilişkindir. Trickett ve Moos'un (1973) "Sınıf Atmosferi Ölçeği"nin Türkçe'ye uyarlanması ilk çalışmalar arasındadır. Her alt boyutunda 10 madde olan ölçek toplam 90 maddeden oluşmaktadır. İlgili ölçek Kısakürek (1985) ve Açıkgöz (1989) tarafından Türkçe'ye çevrilip uyarlanmış (Öner, 1997) ve pek çok çalışmada kullanılmıştır. Tüter (1989) ise bazı alt ölçekler üzerinde daha ayrıntılı çalışmaya gereksinim olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Tüter (1989) Türkçe formun dil yönünden İngilizce form ile eş olabileceğine ancak sınıf ortamının kavramsallaştırılmasında farklılıklar olabileceğine işaret etmektedir.

Ekinci (1999), çalışmasında 241 lise öğrencisinin sınıf atmosferine ilişkin beklenti ve algılarıyla akademik başarıları arasındaki ilişkiyi karşılaştırmıştır. Kullanılan 32 maddelik anket; öğretmen desteği, derse katılım, sınıf kuralları, sınıf iletişimi, sınıf iklimi ve sınıf disiplini olarak ifade edilen altı alt boyuttan oluşmaktadır. Anketi oluşturan bölümlerden beşi beş sorudan, sınıf iklimi ise yedi sorudan oluşmaktadır (Ekinci, 1999: 33). Uygulama sırasında anket soruları öğrencilere karışık

olarak verilmiştir. Uygulama sonunda, sorular anketi oluşturan bölümlere göre gruplanmış, verilerin analizi ve yorumlanması buna göre yapılmıştır. Sınıf atmosferi anketi sadece öğrencilere uygulanmıştır. Güvenirlilik puanları; “öğretmen desteği” 0.66, “öğrenci katılımı”, 0.51, “sınıf kuralları”, 0.75; sınıf iletişimi 0.64; “sınıf iklimi”, 0.57; “sınıf disiplini”, 0.66; Toplam: 0.87 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin sınıf atmosferine ilişkin beklentileri ile akademik başarıları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunurken, algıları beklentilerinden düşük belirlenmiştir. Ayrıca sınıf atmosferine ilişkin öğrenci algıları ile akademik başarıları arasında ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Şeker (2000) “Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerileri ile Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmasında öğrencilere kendisi tarafından geliştirilen “Sınıf Atmosferi Ölçeği” uygulanırken, öğretmenlere de “İletişim Becerileri Envanteri” uygulanmıştır. Şeker (2000) tarafından sınıf yönetimi, disiplin, sınıf iklimi gibi konularda yerli ve yabancı kaynaklardan özellikle (DeRoche, 1981) “An Administrator’s Guide For Evaluating Programs and Personnel” adlı kaynaktan yararlanılarak ve sınıf öğretmenlerinden görüş alınarak geliştirilerek geçerlik ve güvenirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ( $r = 0.87$ ) olarak ve maddelerin her birinin kendisi dışındaki maddelerle arasındaki ilişki ( $r = 0.85$  ile  $0.93$ ) arasında hesaplanmıştır. Sınıf atmosferini belirlemek amacıyla kullanılan ilköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik bilgi toplama aracı 24 maddeden oluşan likert türü bir ölçektir. Ölçeğin her maddesine, öğrenciler üç “yüz” ifadesinden birini seçerek cevaplandırmışlardır. Bu yüz ifadelerinden biri “gülen”, bir diğeri “yansız”, üçüncüsü ise “kızgınlık” ifade etmektedir. Yapılan araştırma sonucunda erkek öğretmenlerin kadınlara oranla düşük iletişim becerisine sahip olduğu görülmüş, öğretmenlerin iletişim becerilerinin mesleki kıdeminin artması ile orta yaş grubunda bulunmaları ile doğru orantılı arttığı tespit edilmiştir. İletişim becerisi en yüksek öğretmen grubu Öğretmen Okulu mezunu olanlar ve en düşük diğeri fakültelerden mezun olan öğretmenler iken Eğitim Fakültesi mezunlarının da iletişim becerisi puanları ikinci derecede yüksektir. Sınıf atmosferi ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma da ikisi arasında anlamlı bir paralellik görülmüştür. İletişim becerisi puanı yüksek olan öğretmenlerin olumlu sınıf atmosferi oluşturmada daha etkili



olduğu, sınıf atmosferinin öğrencilerin yaş ve sınıflarıyla bir ilişkisi bulunmamaktadır. Bununla birlikte, bu değişkenin sınıf mevcudu ile ilişkisi olduğu gözlenmiş, öğrenci sayısı az olan sınıflarda olumlu sınıf atmosferi oranı yüksek iken kalabalık sınıflarda öğretmenin iletişimi beceri puanı yüksek olmasına rağmen sınıf atmosferinin düşük olarak algılandığı görülmüştür. Cinsiyet farkına göre sınıf atmosferi değerlendirmesinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu yaklaşıkları belirlenmiştir.

Şahin'in (1997) üniversite öğrencilerinin algıladıkları sınıf atmosferini empatik iletişim düzeyi açısından incelediği çalışması bir tarama çalışmasıdır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Şahin ve Özbay (1999) tarafından geliştirilmiş, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan "Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği" (ESATÖ) ve araştırmacı tarafından geliştirilmiş öğrenci bilgi formu kullanılmıştır. Bu çalışmada Bireyi Merkez Alan Terapinin, danışana koşulsuz kabul, empatik anlayış ve içtenlik ilkelerinin sınıf atmosferinde öğretim elemanı-öğrenci etkileşimine ve öğrenci merkezli eğitim anlayışına etkisine ilişkin önemli bulgular saptanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin algılamalarına dayalı olarak ortaya konan bulgulara göre, farklı bölümlerdeki öğretim elemanlarının tutumları arasında empatik sınıf atmosferi açısından istatistiksel anlamda farklılık olduğu saptanmıştır. Araştırmada, öğrencilerin başarı durumu ve öğrencilerin anne ve babaların eğitim düzeyi yüksek olması durumu öğrencilerin sınıf atmosferinde öğretim elemanlarının tutumlarını daha empatik algıladıkları sonucunu ortaya koymuştur. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla öğretim elemanının tutumlarını daha empatik algıladıkları belirlenmiştir.

Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeği (Şahin ve Özbay, 1999) 15'i empatik anlama, 10'u olumlu kabul, 10'u öznel algılama ve 8'i içtenlik olarak adlandırılan alt ölçeklere ait olmak üzere toplam 43 faktör analizine dayalı yapı geçerliği çalışmaları sonucu belirlenmiştir. Güvenirlilik hesaplamaları Cronbach Alpha iç tutarlılık yöntemiyle hesaplanmıştır. Genel ve alt ölçekler için belirlenen güvenilirlik katsayıları .69 ile .91 arasında değişmektedir. Testin genel güvenilirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Alpha değerleri empatik anlama için .88, olumlu kabul için .85, genel öznel algılama için .80 ve içtenlik için .69 olarak bulunmuştur. İlgili ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları (Özbay ve Şahin, 2000) da ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu destekler niteliktedir.

Aysan (2002) ise araştırmasında, öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarını ne ölçüde algıladıklarını ve bu algılamalarının hangi değişkenlere göre değiştiğini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin duyuşsal ve bilişsel tepkilerinin, öğrencilerin problemleri davranışlarına yaklaşım biçimlerini etkilediği belirlenmiştir. Öz-yeterlik, sorumluluk bilinci, yardım etme isteği ve problemin çözümlenebileceğine inanmayla ilgili bilişsel süreçlerle, öğretmenlerin öğrencilerin problem davranışlarına yaklaşım biçimleri ve duygusal tepkileri arasında anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur.

Açıkgöz, Özkal ve Kılıç'ın (2003) gerçekleştirdiği çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının sınıf atmosferine ilişkin algılarını ve bu algıların öğrencilerin cinsiyeti, öğretmenin cinsiyeti ve sınıf düzeyi ile ilişkilerini incelemek olarak belirtilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin sınıf atmosferine ilişkin algılarının olumsuz olduğu ve gerek öğretmen adaylarının gerekse dersi veren öğretim elemanının cinsiyetine göre çeşitli boyutları ile anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Öğretmen adaylarının sınıf iklimine ilişkin görüşleri, dersin işlenişi, sınıf-içi etkileşim ve sınıf yönetimi boyutlarında erkek öğretmen adayları lehine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının cinsiyetine göre sınıf ikliminin değişip değişmediği incelendiğinde ise; sınıf yönetimi boyutunun kadın öğretim elemanı lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir.

Çamur'un (2006) liselerdeki öğrenme iklimini temel alan çalışmasında sosyo-ekonomik düzeye göre yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin görüşlerinin anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Farklılık orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okulların lehinedir.

Saçar'ın (2007) çalışması ise ilköğretim okullarındaki arkadaşlık ilişkilerine odaklanmaktadır. Bu çalışmaya göre öğrencilerin öfkeyi içte tutma ve öfkeyi dışa vurma düzeyleri ile arkadaş bağlılığı arasında anlamlı bir fark olmadığı, öfkeyi kontrol etme düzeyiyle arkadaş bağlılığı arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Çalışmaya göre öfke kontrol düzeyi düşük grupta bulunan öğrencilerin arkadaş bağlılıklarının, öfke kontrol düzeyi orta ve yüksek grupta bulunan öğrencilerden daha düşük olduğu görülmektedir. Buna karşın öfke kontrol düzeyi orta ve yüksek grupta bulunan

öğrencilerin aldıkları puanlarla, arkadaş bağlılığı ölçeği aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Gözlemlere dayalı diğer bir bulguya göre ise, öğrencilerin öfke düzeyleri ne olursa olsun kendilerine arkadaş bulabildikleri belirtilmiş ve öğrencilerin arkadaşlarını öfke düzeyleri kendileriyle eş değerde olan öğrencilerin arasından seçtikleri sonucu çıkarılmıştır.

Özkan (2008) “Öğretmen ve Öğrencideki Mizah Anlayışının Sınıf Atmosferine Etkisi” isimli çalışmasında sınıf iklimini kuramsal olarak açıklarken bileşenlerini güç ilişkileri, iletişim, sınıfta korku ve kaygı, dikkat çekme, güdüleme, öğrencilerin özellikleri ve motivasyon olarak belirtmektedir.

Künkül’ün (2008) çalışması ise öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferi arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Başal (2001) tarafından geliştirilen “Çocukların Sınıf içi Etkinlik Düzeylerini Belirleme Ölçeği” ve Şendur (1999) tarafından geliştirilen “Sınıf Atmosferi Ölçeği” oranlı küme örnekleme yoluyla tesadüfi olarak seçilmiş 500 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyi ile algıladıkları sınıf atmosferi arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Bilgiç’in (2009) çalışması ise ilköğretim I. Kademedeki görülen zorba davranışlarının sınıf değişkenleri ve atmosferi algılarına göre incelenmesini amaçlamaktadır. Şeker’in (2000) sınıf atmosferi ölçeğinin yanında, araştırmacı tarafından geliştirilen Zorba Davranışlar Anketi, yarı yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu, Kişisel Bilgiler Formu, ve Kimdir Bu ve Kime Göre Ben Neyim envanterleri kullanılmıştır. Araştırma bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde ilköğretim okullarında öğrencileri arasında görülen zorbalık olaylarının yaygınlığının ve zorbalık olaylarına karışan öğrencilerin oranının oldukça yüksek olduğu dikkati çekmiştir. Öğrencilerin en yaygın olarak maruz kaldıkları ve uyguladıkları zorba davranışların bedensel zorbalık sınıflamasında “itme”; sözel zorbalık sınıflamasında”, “isim takma”; duygusal zorbalık kapsamında “gruplara ve oyunlara almama”; cinsel zorbalık türünde ise “cinsel içerikli sözler duyma/söyleme” olduğu belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla zorba davranışlara maruz kaldığı ve daha fazla zorba davranışları uyguladığı tespit edilmiştir. Zorbalık olaylarına karışmayan, kurban ve

zorba öğrenci gruplarındaki öğrencilerden; kurban ve zorba öğrencilerin zorbalık olaylarına karışmayan öğrencilere göre daha düşük akademik başarıya ve sınıf atmosferi algısına ve daha olumsuz öğretmen ve arkadaş etkileşimine sahip oldukları görülmüştür.

Kandemir ve Özbay'ın (2009) çalışması ise sınıf içinde algılanan empatik atmosfer ile benlik saygısı arasındaki etkileşimin zorbalıkla ilişkisine odaklanmaktadır. Araştırma sonucunda sınıf içinde algılanan empatik atmosfer ile benlik saygısı arasındaki etkileşimin akran zorbalığı ile ilişkisi olmadığı ortaya çıkmıştır. Fakat, benlik saygısı ve empati düzeylerine göre zorbalık testinden alınan ortalama puanların hangi düzeylerde farklılaştığını belirlemek için yapılan analiz sonucunda anlamlı farklar bulunmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin sınıf içerisinde algıladıkları empatik atmosfer ile zorbalık davranışları arasında ters ve doğrusal yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Sarı'nın (2012) empatik sınıf atmosferi ve arkadaşlara bağlılık düzeyinin lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesine etkisini belirlemeyi amaçlayan çalışmasının bulguları şöyle ifade edilebilir: Öğrencilerin okul yaşam kalitesi, empatik sınıf atmosferi ve arkadaşlara bağlılık ölçeği puanları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Empatik sınıf atmosferi ve arkadaşlara bağlılık okul yaşam kalitesini anlamlı şekilde yordamakta ve değişkenliğin %27.5'inin açıklamaktadır.

### **2.2.2. Örtük Program ile İlgili Araştırmalar**

Doğrudan veya dolaylı olarak örtük program ile ilgili gerek yurt içinde gerekse yurt dışında pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan ilki Jackson'a (1968) aittir. Örtük program kavramının temelini oluşturan, bir ilköğretim okulunu temel alan bu nitel çalışmaya göre, sınıflarda; kalabalık, güç ve övgü kavramları örtük öğrenmelerini temelini oluşturmaktadır.

Snyder (1971) çalışmasında yüksek öğretimdeki örtük programa odaklanmaktadır. Massachusetts Teknoloji Enstitüsünü (MIT) temel alan çalışmasında, açık (resmi) programda bağımsız düşünebilme, analiz edebilme, problem çözme ve orijinallik gibi üst düzey düşünmeye ilişkin hedefler belirlenmesine karşın, örtük

programda öğrencilerin derslerden başarılı olabilmeleri için temel bilgi ve kuramları ezberlemeleri gereği işaret edilmektedir (Sambell ve McDowell, 1998).

Anyon'un (1980, 1981) farklı sosyal sınıfları temsil eden beş devlet okulunda gerçekleştirdiği çalışmasında, gözlemler ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Orta sosyal sınıf temsil eden okullarda, öğrencilerin “uslu” olmaları, sessizce kuralları takip etmelerine ilişkin yönergeler sıklık gösterirken, üst sosyal sınıfı temsil eden okullarda, öğretmenlerin daha çok hizmet içi eğitim aldıkları ve “öğretim” ile ilgili daha çok etkinlik gerçekleştirdikleri gözlenmiştir. “Elit” sınıfı temsil eden okullarda ise, “sistem analizi” ve üst düzey bilişsel becerileri içeren etkinlikler ağırlıktadır.

Gillborn (1992) gerçekleştirdiği çalışmasında, siyahi öğrencilerin yurttaşlık kavramını örtük program aracılığı ile nasıl kazandıklarını incelemiştir. Nitel yöntemler aracılığı ile gerçekleştirilen çalışmada, İngilizce derslerindeki örtük program aracılığı ile siyahi öğrencilerin nasıl “ikinci sınıf vatandaşı” olduklarını öğrendikleri incelenmiş ve bu konuda İngiltere’de iyileştirmelere gereksinim duyulduğu vurgulanmıştır.

Carvalho (1995; akt: Tuncel, 2008) “Örtük Program içindeki Değerler: Aksiyolojik Yapılanma” isimli çalışmasında örtük programı “Eleştirel Teori” olarak adlandırılan sosyolojik yaklaşım içerisinde incelenmiştir. Araştırma sonucunda, örtük program aracılığı ile öğrenciler arasında paylaşılmayan negatif değerlere karşı aksiyolojik bir yaklaşım bulunmaktadır. Öğretmenler ve yöneticiler tarafından bilinçsiz olarak sosyal eşitsizliklerin güçlendirildiği belirlenmiştir. Buna ek olarak okul çevresinde bulunan olumsuz unsurlar okullarda eğitimi engelleyici unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Greathouse'nin (2001; akt: Elitok-Kesici, 2010) araştırmasında ise öğretmenlerin sevmedikleri ırktan öğrencilere olumsuz davranışlar sergiledikleri bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca örtük olarak bu ayrımcılık yapılan öğrencilerin diğer öğrencilerle aynı haklara sahip olmadıkları da araştırma sonuçları arasındadır. Araştırma sonuçları eğitim sistemindeki ayrımcı uygulamalara da dikkat çekmektedir.

Aguirre (2002; akt:Sarı, 2007), çeşitli problemleri olduğu için normal liselerden alınıp Esperanza lisesine devam etmek zorunda kalan öğrencilerin yaşantılarını incelediği bir etnografik vaka çalışması yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin okuldaki yaşantılarına, “uyum”, “kaçınma” ya da “direniş” içeren şekillerde tepki verdikleri ortaya çıkmıştır. Uyum, öğrencilerin okulun beklentilerine, ödüllendirme ve ceza sistemine, rutinelere ve otoriteye gönüllü olarak uymalarını ifade etmektedir. Kaçınma, okul onlar için tatsız şeyler ifade etmeye başladığında, öğrencilerin okuldaki etkinliklerden uzak durmalarını ifade etmektedir. Bu durum, ekonomik yetersizlikler, aile desteğinin yetersizliği, aile sorumlulukları, acımasızca eleştirilme ve yerilme, akran baskısı, gebelik, temel becerilerden yoksunluk, sınıf sunularından korkma gibi bir çok nedenden kaynaklanmaktadır. Kaçınmanın en çok gösterilen şekli devamsızlık yapma şeklindedir. Karşı koyma, otoriteye doğrudan meydan okuma davranışlarıdır ve okul idaresince derhal cezalandırılmaktadır. Öğrencilerin en çok meydan okudukları unsurlar, etkinliklerini sınırlayan kurallar, kendi düzeyleri için çok zor buldukları işler ve bir birey olarak hesaba katılmadıkları durumlarıdır. Direniş, öğrencilerin statükoya ve sosyal yapının kendisine karşı doğrudan direndikleri eylemlerdir. Daha sonra öğrencilerin risk altında sayılmalarıyla ilgili algılarını uzun süreli gözlemlerle inceleyen Aguirre, araştırmanın bulguları sonucunda şu sonuca varmıştır: Okullar, özellikle ikinci kademedeki itibaren, çoğunluğun norm ve değerleri, katı politikaları ve öğrencinin egemen güçlerin emrinde olmasını vurgulayan mesajlara göre şekillenen sosyal yerlerdir. Kendilerinden daha güçlü olan ekonomik, ideolojik ve politik baskılar çocukların eğitim süreçlerini de etkilemektedir.

Langhout ve Mitchell (2008) ilköğretim birinci kademedeki katılımlı gözlemler gerçekleştirdikleri etnografik çalışmada örtük programın, öğrencilerin öğrenme ortamına katılmalarına ilişkin öğretmen görüşlerine nasıl meydan okuduğunu, zorladığını incelemişlerdir. Etnik köken ve cinsiyetin aracı değişken olduğu çalışan sınıfın öğrencilerinin devam ettikleri okullarda, “akademik yetersizliğin” nasıl oluştuğu incelenmiştir. Bu okullarda, erkek ve latin veya zenci öğrenciler disiplin sistemi aracılığıyla kurallara uymadıklarını ve bu nedenle okula ait olmadıklarını öğrenirler.

Kim (2005; akt: Tuncel, 2008) “Alternatif Bir Lisede, Risk Gruplarındaki Öğrencilerin Yaşamlarını Betimleyici Bir Bakış Açısı ile inceleme: Deneyimsel Eğitim

Programı ve Örtük Program” isimli çalışmada alternatif bir lisede dört aylık alan çalışması aracılığı ile katılımcı gözlem ve görüşmelerden yararlanmıştır. Alternatif liseler, temelde davranış sorunları nedeniyle okullarından uzaklaştırılmış öğrenciler için kurulmuştur. Deneyimsel program için öğrencilerin hayat hikâyeleri yazıya dökülmüş ve yapılandırılmıştır. Bu hayat hikâyelerini okuyan kişilere kendilerini risk grubundaki öğrencilerin yerlerine koyma, onların okul yaşantılarını daha iyi kavrayabilme yetisi kazandırılmaktadır. Alternatif okulların örtük programları, kritik teori ve direnç teorisi kuramsal çerçevesi içerisinde analiz edilmişlerdir. Okullardaki örtük program incelendiğinde; hesap verebilirlik, eşitlik ve mükemmellik alanlarının ihmal edildiği söylenebilir. Sonuç olarak, bu okullar “düzeltme merkezleri” olarak algılanmaktadır ve örtük program aracılığı ile eğitim eşitsizliğinin devamı sağlanmaktadır.

Aksöz (2001) dersaneleri yeniden üretim kuramı açısından temel aldığı çalışmada; dersaneleri kitle, büro, hemşeri ve cemaat dersaneleri olarak sınıflamıştır. Bu dersane türleri içerisinde, cemaat dersanelerinde örtük programın daha yoğun şekilde gözlendiğini vurgulamıştır. Bu kurumlarda kız ve erkek öğrenciler farklı binalarda öğrenim görmekte, binalarda ibadet yerleri bulunmaktadır.

Paykoç ve Gündoğdu’nun (2002) çalışmasında, bir ilköğretim okulundaki örtük program, nitel araştırma yöntemlerinden gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yoluyla incelenmiştir. 6 sınıfta 5 ay süreyle gerçekleştirilen gözlemler, öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşmeleri, okul içi yazılı veya yazılı olmayan kurallar, ilkeler ve kararlar doküman incelemesinden yararlanarak ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bulgulara göre, çalışmanın okulda hiyerarşinin önemli görüldüğünü ve öğrencilerden buna uygun davranmalarının beklendiğini, dolayısıyla araştırma yapılan okulun yazılı olmayan kurallarının hiyerarşik yapıyı korumaya yönelik olduğunu ortaya koyduğu söylenebilir.

Genel amacı, ilköğretimdeki öğrencilere temel demokratik değerlerin ne düzeyde kazandırıldığının belirlenmesi ve bu değerlerin kazandırılmasında açık ve örtük programın ne ölçüde etkili olduğunun incelenmesi olan bir diğer araştırma (Doğanay ve Sarı, 2004), 2001-2002 Eğitim – Öğretim yılında, Adana il sınırları içinde yer alan alt, orta ve üst sosyo–ekonomik düzeydeki üç ilköğretim okulunda yürütülmüştür.

Araştırmada bu okullara devam eden öğrencilere “Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği” (DDBÖ) ile Demokratik Değerleri Kazanma Süreci (DDKS) anketi; ilköğretim okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine de Demokratik Değerlerin Kazandırılması Gereksinimi Ölçeği (DDKGÖ) uygulanmıştır. Demokratik değerlerin öğrenildiği kaynaklar ankette “derste öğretmenlerimin anlattıklarından öğrendim”, “sınıfta öğretmen ve öğrencilerin davranışlarından öğrendim”, “okulda düzenlenen sosyal etkinliklerden öğrendim”, “evde ailemden öğrendim”, “televizyon ve/veya gazetelerden öğrendim” ve “hiç öğrenmedim” seçenekleriyle ifade edilmiştir. Öğrenciler tüm seçeneklere toplam 100 olacak şekilde puan vermişlerdir. Araştırmanın sonuçlarında, öğrenci görüşlerine göre demokratik değerlerin kazanımında okulla ilgili seçeneklerin etkisinin %53 düzeyinde olduğu belirlenmiş ve bu etki kendi içinde açık ve örtük kaynaklara bölündüğünde, hemen hemen eşit düzeyde bir etkiye (%27 açık, %26 örtük) sahip oldukları görülmüştür.

Gündoğdu (2004) ilköğretimin birinci kademesinde demokrasi ve insan hakları eğitiminin nasıl yapıldığını, nitel yöntemler kullanarak araştırmıştır. Ankara’da bir ilköğretim okulunda 1 – 5. sınıf düzeylerinden 5 sınıfta gözlemler yapan araştırmacı, bunun yanısıra öğretmen, öğrenci, yönetici ve velilerle görüşmeler yapmış, ayrıca hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve Türkçe ders kitapları incelenmiştir. Okuldaki hem açık programa hem de örtük programa ilişkin irdelemeler yapılması amaçlanmıştır. Okul toplumunu oluşturan bireylerin okuldaki demokrasi ve insan hakları eğitimi hakkındaki algıları, öğretmenlerin bu eğitimi nasıl planladıkları, uyguladıkları ve değerlendirdikleri, bu eğitimi etkileyen okula ait kültürel değerlerin ve okul ikliminin özellikleri ve demokrasi ve insan haklarıyla ilgili konuların ders kitaplarında ne düzeyde yer aldığı incelenmiştir.

Yüksel’in (S. Yüksel, 2004a, 2004b, 2005) eğitim fakültesi öğrencilerinin örtük program aracılığı ile gelişen eğitim fakültesi ve öğretim elemanlarına ilişkin tutumlarını inceleyen pek çok çalışması bulunmaktadır. Örneğin çalışmalarından birinde (S. Yüksel, 2004b), “öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik direnç davranışlarını” tespit etmek ve bunun nedenlerini incelemek amacıyla “öğretmenlik meslek derslerine yönelik direnç ölçeği” geliştirerek Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerine uygulamıştır. Araştırma sonucunda, eğitim fakültesi öğrencilerinin hem



öğretmenlik meslek bilgisi derslerine, hem de bu derslere giren öğretim elemanlarına yönelik düşüncelerinin olumsuz olduğu, bunun sonucunda da öğrencilerin bu derslerde direnç davranışları gösterdikleri tespit edilmiştir. Bir diğer çalışmada (S. Yüksel, 2004a) ise eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik direnç davranışlarını belirlemek amacıyla “Eğitim Fakültesi Öğrencileri Direnç Ölçeği”ni uygulamıştır. Araştırma sonucunda, eğitim fakültesi öğrencilerinin direnç davranışları göstermesinin, öğretim elemanlarının mesleki niteliklerine ilişkin düşüncelerinden, sınıftaki arkadaş ilişkileri ve aldıkları eğitimle ilgili olarak gelecekte beklenmelerinden kaynaklandığı belirlenmiştir. 2005 yılında yaptığı çalışmada ise (S. Yüksel, 2005) eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek derslerine yönelik düşüncelerinde örtük programın etkilerini belirlemek amacıyla nitel araştırma modelinde bir çalışma yapmış ve 12 eğitim fakültesi son sınıf öğrencisiyle görüşmeler yapmıştır. Toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde başarılı öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu düşüncelere sahip olduğu, orta ve düşük düzeyde olan öğrencilerin ise öğretmenlik mesleğini önemli ve kutsal bir meslek olarak görmekte birlikte bu mesleği yapmayı istemedikleri ortaya çıkmıştır.

Örtük programın halk edebiyatına yansımaları ise Cemiloğlu'nun (2006) çalışmasında görülmektedir. Halk anlatıları edebiyat derslerinde geçen halk hikayeleri, destanlar ve masalların içerisinde yer alarak öğrencileri örtük olarak etkileyebilecek öğelerdir. Çalışmada halk anlatıları, özellikle Köroğlu hikâyeleri, verdikleri örtük mesajlar açısından incelenmiş ve örtük olarak toplumun devamını sağlayan evlilik kurumunun onaylandığını belirtmiştir.

Sarı'nın (2007) gerçekleştirdiği “Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek “Okul Yaşam Kalitesi”ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma” başlıklı çalışmada ise Okul Yaşam Kalitesi ölçeği geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Okul yaşam kalitesi yüksek ve düşük iki okul ele alınarak, bu okullarda yaklaşık dört aylık bir alan çalışması gerçekleştirilmiş, öğretmen, öğrenci ve velilerle görüşmeler gerçekleştirilmiş, gözlemler yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, dozu farklı olmakla birlikte, her iki okuldaki örtük programın demokratik değerlere uymayan özellikler taşıdığı söylenebilir.

Veznedaroğlu (2007) ise çalışmasında, “Okulda ve Sınıfta Örtük Program”’a odaklanmıştır. Bu çalışmanın amaçlarından biri, okulda ortaya çıkan örtük program öğelerini belirlemektir. Çalışmanın diğer amacı ise İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın uygulanması sırasında sınıflarda oluşan örtük program öğelerini saptamaktır. Araştırmada oluşturulan kavramsal çerçeve temel alınarak gözlem, görüşme ve doküman analiziyle veri elde edilmiştir. Özel bir ilköğretim okulunun iki şubesi ayrı iki durum olarak temel alınmıştır. Bulgulara göre; öğrenciler, kurallara uymanın akademik başarıyı arttırdığını, okulda kabul görüp rahat olmayı sağladığını, kurallara uymadıkları durumlarda ise kızma ve ceza verme gibi yazılı olmayan yaptırımların kendilerine uygulanabileceğini öğrenmişlerdir. Okulda kabul edilmek ve oyun oynamak baskın olmakla ilişkilendirilmekte, öğrenciler arasında lider ve baskın olmayı istemekten kaynaklanan olumsuz bir rekabet ortamı bulunmaktadır. Bu olumsuz rekabet ortamı sözlü ve fiziksel şiddete, baskın olmayı dışlamaya neden olmaktadır. Okulda bayrak törenlerine, andımızın okunmasına, milli ve özel günlerle ilgili tören ve kutlamalara çok önem verilmektedir. Yine okulda kültürel, sosyal, bilimsel ve sportif etkinlikler önemli görülmekte ve öğrencilerin bunlara katılımı beklenmektedir. Kurumda gelişmeye, araştırma ve geliştirme faaliyetlerine önem verilmektedir. Kurum yönetici, öğretmen ve öğrencilere kendilerini geliştirebilecekleri ve araştırma yapabilecekleri olanaklar sağlamaktadır. Sınıf iklimiyle ilgili elde edilen bulgulardan bazıları her iki şubede de öğretmen masasının ve sıraların yerleşimiyle öğrencilere öğretmenin üst, öğrencilerin ast olmadığı yönünde mesajlar verilmektedir. Her iki şubede öğrencilerden yazılı kurallarla birlikte yazılı olmayan bazı kurallara da uymaları beklenmektedir. Öğretmenler sınıfta birer otorite ve güç kaynağı olarak bulunmaktadırlar. Öğrenciler kurallara uymadıkları durumlarda öğretmenlerin güç ve otoritelerini kullanarak kendilerine yazılı olmayan bazı yaptırımlar uygulayabileceklerini öğrenmişlerdir. Öğrenciler kendi bilgi ve düşüncelerini öğretmenlerin bilgi ve düşüncelerine göre daha değersiz bulmakta, öğretmenin düşünceleri karşısında kendi düşüncelerinden vazgeçmektedirler. Yine her iki şubedeki öğrenciler sınavlarda kendi düşüncelerini değil, öğretmenlerin derslerde anlattıklarını yazmayı tercih etmektedirler. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçladıklarını belirtmelerine rağmen, öğretmenlerin sınıfta ve sınavlarda sordukları soruların çoğunluğu bilgi düzeyindedir. Her iki şubedeki öğrencilerin çoğunluğu,

öğretmenlerin sözlerinden ve davranışlarından sınavlarda çıkabilecek yerlere ilişkin ipuçları yakalayabilmektedirler.

Tuncel (2008) ise örtük program ile ilgili çalışmasında eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine odaklanmıştır. Bu çalışma ile bu derslerdeki örtük programın boyutları belirlenmeye çalışılmış ve bu boyutların duyuşsal özelliklerin gelişimini nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmada “iç içe geçmiş tek durum” deseni kullanılmıştır. Ele alınan durumlarda “gözlem”, “görüşme” ve “doküman incelemesi” yöntemlerine yer verilmiştir. Veri çeşitlenmesinin sağlanabilmesi için de “gözlem yapılan sınıflar”, “görüşme yapılan kişiler” ve “öğrenci günlükleri” farklı veri kaynakları olarak kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; sınıfın fiziki ortam ve düzenlemelerinden kaynaklanan örtük programın; öğrencilerde öğrenci görüşlerine değeri verilmediği ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerine önem verilmediği algısına neden olduğu belirlenmiştir. Bu durumun öğrencilerin derse katılım isteğini azalttığı ve bunun yanında öğretim elemanlarının fiziki ortamdan kaynaklanan engellerle başa çıkma çabalarının öğrencilerde model alma isteği uyandırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretim elemanı beklentilerinden kaynaklanan örtük programa ilişkin önemli öğelerden biri öğrencilerin sosyal etkinliklere katılımlarına ilişkindir. Bu beklentinin gerekçeleri arasında, öğrencilerin paylaşma ve dayanışma duygusunu ve benlik saygısını geliştirdiği ve ilgilerini açığa çıkardığı düşüncesi bulunmaktadır. Bununla birlikte öğrenmeyi öğrenme beklentisinin, bazı öğrencilerde öğrenme sorumluluğunun farkında olma ve bazı öğrencilerde ise öğretim elemanına ve derse yönelik olumsuz tutum geliştirme biçiminde etkilerinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin sahip olduğu hazır bilgi alma alışkanlığı, öğretme-öğrenme sürecinde öğretim elemanının beklentilerini gerçekleştirmesini olumsuz etkilemektedir. Öğretme-öğrenme sürecinde, öğretim elemanının söylediklerinden çok yaptıkları öğrenciler üzerinde daha etkili olmakta ve öğrencilerde model alma isteği uyandırmaktadır. Öğretme-öğrenme sürecinde verilen örneklerin, öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirdiği ve eğitimle ilgili olaylara daha duyarlı hale getirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Olumsuz durumları yansıtan örnekler ise öğrencilerin kaygı düzeyini artırmakta ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını olumsuz etkilemektedir. Öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi sonucunda, öğrenciler öğretim

elemanına yönelik önyargı oluşturmakta ve bu durum öğretim elemanına ya da derse yönelik tutumları etkilemektedir. Öğrencilerin değerlendirme sürecinde edindikleri deneyim, başarılı olmak için öğretme-öğrenme sürecinde öğrenci katılımının ve çabasının önemli olmadığı ve ezbere dayalı öğrenmenin yeterli olduğu algısına neden olmaktadır. Öğrencilerin başarılı olmak için seçici davranma ve öğretim elemanının gözüne girme biçiminde taktikler geliştirdikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Kentli (2008) ise çalışmasında özellikle belirli özel okulların örtük program aracılığı ile öğrencilerin kariyer seçimlerini nasıl etkilediğini ortaya koymaya odaklanmıştır. Alman Lisesi'ne odaklanan çalışmada, öğrencilerin özellikle neden mühendislik ile ilgili kariyer seçimlerine odaklandıkları araştırılmıştır ve bulgular etkinlik kuramı (activity theory) çerçevesinde tartışılmıştır.

Türedi'nin (2008) "Örtük Programın Eğitimde Yeri ve Önemi" başlıklı çalışması ise Türkçe örtük programa ilişkin alanyazına kuramsal bir katkı niteliğindedir. Çalışmasında, eğitim sosyolojisi ve paradigmlar, örtük program nedir, işlevselciler, çatışmacılar, direnişçiler, diğer bakış açıları ve sonuç ve öneriler başlıklarına değinmiştir.

Kuş'un (2009) çalışmasında ise amaç örtük programın ve okul dışı etmenlerin (aile, medya, okul dışı sosyal çevre) değerleri kazandırma etkililiğini öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelemektedir. Araştırmanın modeli betimsel araştırma kapsamındaki genel tarama modelidir. 'İlköğretim Programlarında Yer Alan Değerleri Kazanma Yolları Anketi' aracılığı ile İstanbul ilinin Avrupa yakasındaki altı ilçesinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görevli 155 öğretmen ve bu okullarda öğrenim gören 740 öğrenciden toplanan veriler çok değişkenli varyans analizi ve iki yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Araştırmayla elde edilen bulgulara göre öğrencilerin 1-8. sınıf ilköğretim programlarında yer alan kişisel, evrensel ve ulusal değerleri kazanma etkililiği hem değerlerin kazanıldığı yola göre (resmi program, örtük program, okul dışı etmenler) hem de öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre farklılık göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin değer kazanma yollarının (resmi program, örtük program, aile ortamı, akraba ortamı, medya-sosyal çevre) etkililiğinin hem öğretmen hem de öğrenci görüşlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırmayla, okul dışı etmenlerin (aile,

medya-sosyal çevre) değerlerin kazanılmasında en etkili faktör olduğu hem öğretmen hem de öğrenci görüşüyle belirlenmiştir. Örtük programın özellikle kişisel-evrensel değerlerin kazanılmasında resmi programın önüne geçtiği tespit edilmiştir. Değerlerin kazanılmasında öğrencilere göre örtük programın resmi programdan daha etkili olduğu; öğretmenlere göre ise resmi programın örtük programdan daha etkili olduğu saptanmıştır.

Elitok-Kesici'nin (2010) çalışması ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf içi iletişimde kullandıkları örtük programın özelliklerine odaklanmıştır. Karma araştırma desenine göre tasarlanmış çalışmada nicel veriler 18 liseden elde edilirken, nitel boyut için gözlemler ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nicel verilere göre, öğrencilerin okullarındaki yaşam kalitesini ortanın biraz üzerinde algıladıkları, kız ve erkek öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları arasında önemli farklılıklar olmadığı, orta sosyo-ekonomik düzeydeki liselerde okul yaşam kalitesinin daha yüksek olduğu ve sınıf düzeyi düştükçe öğrencilerin liselerdeki yaşam kalitesini daha olumlu algıladıkları söylenebilir. Gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, örtük program kapsamındaki sınıf içi iletişimde, lise yaşam kalitesi yükseldikçe öğretmenlerin olumlu davranışlarının arttığı bulunmuştur.

### **2.2.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi**

Türkiye'de sınıf iklimi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde genel olarak nicel yöntemlere dayalı çalışmaların ağırlıkta olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar sınıfta öğretmenin kullandığı mizah anlayışının sınıf iklimini nasıl etkilediğini belirleme çabasından, sınıftaki empatik iklimi belirlemeye kadar farklılaşmaktadır. Bununla birlikte, sınıf iklimini belirlemek için kullanılan araçlarda farklılıklar olduğu görülmektedir. Sınıf ve okul iklimine ilişkin nitel yöntemleri kapsayan sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılabilmektedir (Veznedaroğlu, 2007). Yurt dışında sınıf iklimi ile ilgili olarak gerçekleştirilen nicel çalışmalarda, ölçek geliştirme çalışmalarının 1980-2000 yılları arasında yer aldığı 1990'lardan itibaren sınıf iklimi ile ilgili olarak farklı modeller kurmaya ilişkin çalışmalara yer verildiği görülmektedir. Sınıf iklimi ile ilgili yapılan nitel çalışmalarda ise sınıf ikliminin yalnızca belirli öğelerine odaklanıldığı

(öğrenci desteği, öğretmen desteği, sınıf içi iletişim, sınıf kurallarının yapılandırılması vb.) görülmektedir.

Genel olarak, örtük programla ilgili çalışmalar değerlendirildiğinde, yurt dışında okuldaki örtük öğrenmeler, sınıf ortamında ırksal farklılıklardan kaynaklanan örtük öğrenmeler [Eleştirel Irk Kuramı-Critical Race Theory (IRC)], eleştirel teori konularına odaklanıldığı görülmektedir. Çalışmalarda genellikle nitel yöntemlerden yararlanılmaktadır. Grup olarak, risk altındaki çocuklar, zenci ya da latin azınlıklar gibi aşırı ve aykırı gruplara odaklanıldığı görülmektedir. Araştırmalar genellikle belirli bir felsefi paradigma ışığında tartışılmaktadır.

Yurt içindeki çalışmalara bakıldığında ise, demokratik değerlerin kazanımı, öğretmenlik mesleğine ilişkin değerlerin kazanımı, okul ve sınıf iklimi, medyanın örtük etkileri konularına odaklanıldığı görülmektedir. Örtük programa ilişkin çalışmalarda yine ağırlıklı olarak nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılırken, çalışma grubu olarak genellikle tipik durum örnekleme yönteminin kullanıldığı görülmektedir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

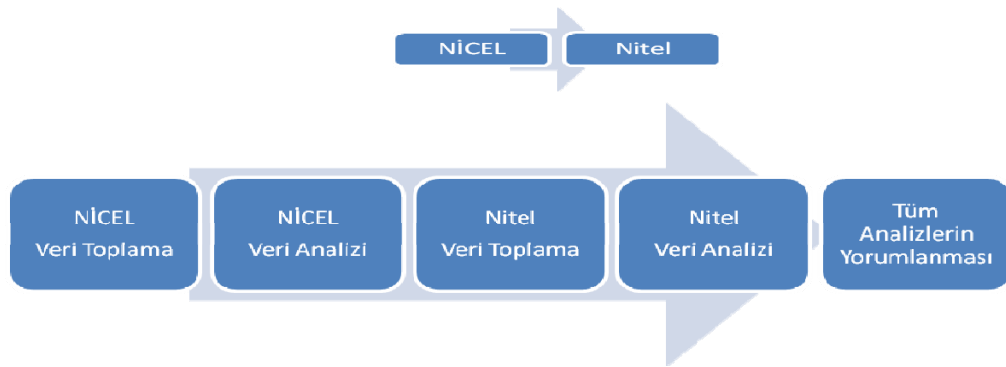
Bu bölümde, araştırmanın modeline, ele alınan okula (duruma), çalışma gruplarının seçimine, veri kaynaklarına, veri toplama araçlarına, veri toplama süreçlerine, verilerin çözümlenmesine ve yorumlanmasına, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına, araştırmada alınan etik önlemlere ve araştırmacının rolüne ilişkin açıklayıcı bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip iki meslek lisesi sınıfında “sınıf ikliminin” nasıl ve niçin değiştiğini açıklamaya çalışan bu tez temelde bir durum çalışmasıdır. Bu çalışmada temelde “nasıl” ve “niçin” sorularına odaklanıldığı için durum çalışması olarak değerlendirilmiştir. Ele alınan durumlar, karma araştırma desenine dayalı olarak incelenmiştir.

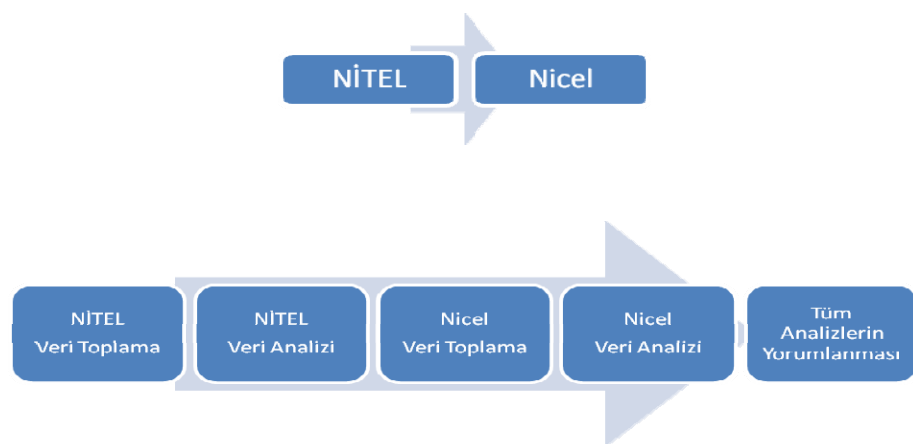
Karma araştırma desenleri kendi içinde çeşitli türlere ayrılmaktadır (Creswell, 2003). Araştırmada, verilen dört karar hangi karma yöntem stratejisinin kullanıldığına açıklık kazandırmaktadır. Bunlardan ilki, uygulama sürecine ilişkindir. Uygulama süreci, araştırmada nitel ve nicel verilerin belirli bir sırada toplanması veya bu verilerin aynı anda toplanmasına ilişkindir. Bu açıdan ele alındığında, araştırmalar, sıralı ve eş-zamanlı olarak iki grupta ele alınabilir. Sıralı stratejiler; açıklayıcı, keşifedici ve dönüştürücü olarak üç grupta toplanırken, eş-zamanlı stratejiler de çeşitleme, iç içe ve dönüştürücü stratejiler olarak üçe ayrılabilir (Creswell, 2003).

**Şekil 3.1.a.** Sıralı Açıklayıcı Strateji (Creswell, 2003, s.213)



Sıralı açıklayıcı desen, en doğrusal karma yöntem yaklaşımıdır. Temel özelliği; nicel verilerin toplanması ve analizi bitimini, nitel verilerin toplanması ve analizi süreçlerinin takip etmesidir. Öncelik genel olarak nicel verilere verilir ve iki yöntem yorum bölümünde bütünleştirilir. Sıralı açıklayıcı desenin amacı, tipik olarak, ilk olarak gerçekleştirilen nicel çalışmanın bulgularını açıklamak ve yorumlamaya yardım etmektir. Bu stratejide, kuramsal bakış açısı olması zorunluluğu yoktur. Araştırmanın doğrusal deseni en güçlü yönlerinden biridir. Uygulaması kolay, uygulama adımları açıktır. Ayrıca, bu strateji betimlemeyi ve raporlaştırmayı kolaylaştırır. En önemli zayıf yönü ise, iki ayrı bölümden oluşan veri toplama sürecinin uzunluğudur (Creswell, 2003).

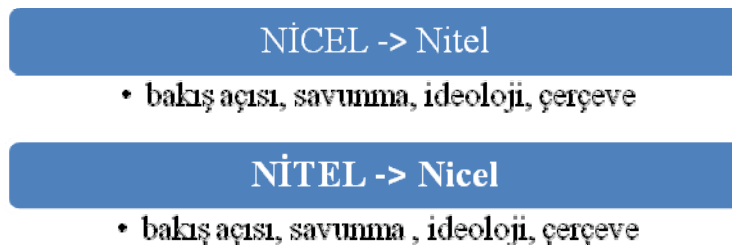
**Şekil 3.1.b.** Sıralı Keşifçi Strateji (Creswell, 2003, s. 213)





Sıralı keşifçi stratejide temel olarak ağırlık, ilk aşamaları oluşturan, nitel verilere verilmiştir. Sıralı açıklayıcı stratejinin aksine, bu stratejide ilk olarak nitel verilerin toplanması ve analizine, sonrasında nicel verilerin toplanması ve analizine yer verilir. Bu nedenle, çalışmanın önceliği, nitel boyuttadır. Bulgular, yorum aşamasında bütünleştirilir. İlişkileri açıklamak ve yorumlamak açısından daha elverişli olan sıralı açıklayıcı stratejiden farklı olarak, bu modelin temel odağı, olguları araştırmaktır (Creswell, 2003; Morse, 1991). Bu stratejide, kuramsal bakış açısı olması zorunluluğu yoktur. Sıralı keşifçi stratejinin de sıralı açıklayıcı strateji gibi pek çok avantajı bulunmaktadır. İki aşamadan oluşan araştırma stratejisi, uygulamayı kolaylaştırır ve araştırma sürecinde betimleme ve raporlaştırma doğrusaldır. Bu model özellikle araştırmacı yeni bir model geliştiriyorsa oldukça avantajlıdır. Bu araştırma stratejisinde de genel olarak bakıldığında veri toplama sürecinin uzun olduğu görülmektedir (Creswell, 2003).

**Şekil 3.1.c. Sıralı Dönüştürücü Strateji (Creswell, 2003)**



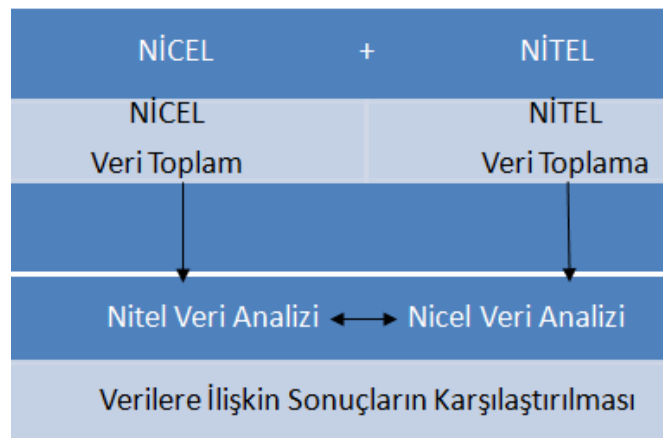
Bu stratejide, öncelik nitel veya nicel verilere veya yeterli kaynak var ise, her ikisine de verilebilir. Buna ek olarak, yorumlama aşaması boyunca, iki aşama birleştirilir. Açıklayıcı veya keşfedici stratejiden farklı olarak, bu stratejide rehberlik eden bir kuramsal bakış açısı bulunmaktadır. Bu kuramsal bakış açısı, adı ister kuramsal kesim, belirgin bir ideoloji ya da savunmayı destekleme olsun, araştırmaya rehberlik etmede tek başına yöntemden daha önemlidir (Creswell, 2003).

Sıralı dönüştürücü stratejinin amacı, araştırmacının kuramsal bakış açısına en iyi hizmet edecek yöntemleri işe koşturmasıdır. İki aşamayı (nitel ve nicel) kullanarak, sıralı dönüştürücü stratejiyi kullanan araştırmacı, araştırılması sonucunda değişen bir süreci

ya da olguyu daha iyi anlayabilir veya katılımcıları daha iyi desteklemek için çeşitli bakış açılarının düşüncesini dile getirebilir (Creswell, 2003).

Bu sıralı strateji de diğer stratejilere benzer avantaj ve dezavantajları barındırır. Bu strateji ile ilgili en önemli sınırlılıklardan biri, çok yaygın olarak kullanılan bir strateji olmadığı için, araştırmacılara rehberlik edebilecek sınırlı sayıda araştırma bulunmasıdır (Creswell, 2003).

**Şekil 3.2.a.** Eş-zamanlı Çeşitleme Stratejisi (Creswell, 2003)

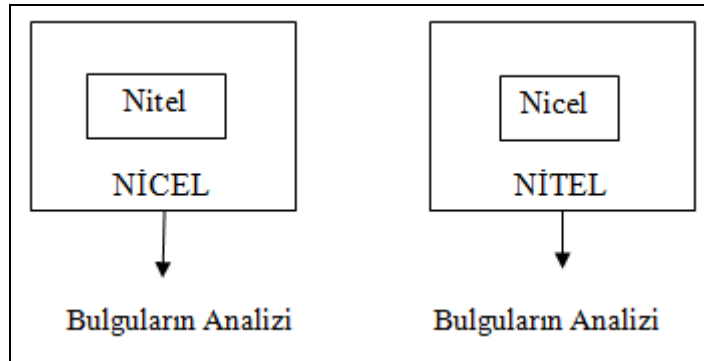


Eş zamanlı çeşitleme stratejisi, karma yöntem stratejileri arasında en sık kullanılanlardandır. Araştırmacı tek bir araştırma içerisinde, bulgularını doğrulamak, çaprazlamak ve desteklemek istediğinde kullanılır. Genel olarak, bir araştırma yönteminin zayıflığını diğer bir araştırma yöntemi ile azaltmak amacıyla kullanılmaktadır. Bu stratejide, nitel ve nicel veri toplama süreçleri birlikte yürütülür. İdeal olarak, iki yöntemin ağırlığının eşit olması beklenir, ancak uygulamada iki yöntemden biri ağırlıklı olabilir (Creswell, 2003).

Bu geleneksel karma yöntem modeli geçerliliği yüksek ve doğrulanmış bulgular sunar. Buna ek olarak, veri toplama süreci çok daha kısa zamanda sonuçlanır. Bu modelin bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bir olguyu iki farklı yöntem ile yeterli şekilde çalışmak, uzmanlık ve yoğun çaba gerektirmektedir. Bununla birlikte, farklı

şekillerde olan sonuçları karşılaştırmak ve ortaya çıkan tutarsızlıkları çözüme noktasında zorlanılabilir.

**Şekil 3.2.b.** Eş zamanlı İç içe Yöntem Stratejisi



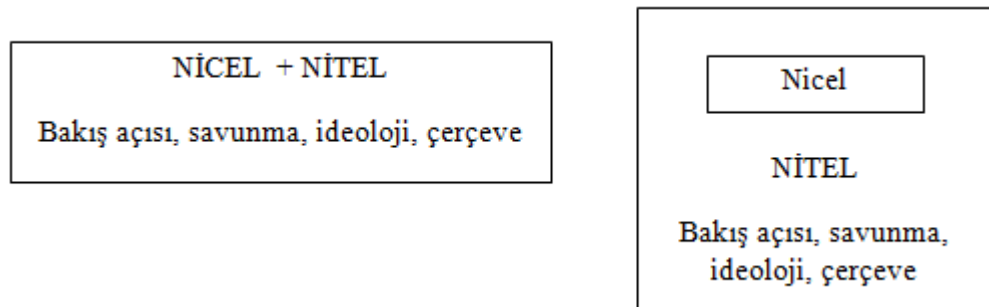
Eş zamanlı iç içe (nested) yöntem stratejisinde, çeşitleme stratejisine benzer şekilde nitel ve nicel veriler aynı anda toplanmaktadır, ancak çeşitleme stratejisinden farklı olarak, araştırmaya rehberlik eden baskın bir yöntem yaklaşımı söz konusudur. Baskın yöntem (nitel veya nicel) içerisinde yer alan yöntem (nitel veya nicel), diğer bir deyişle içeride bulunan veya gömülü yöntem daha az önem verilir. Eş zamanlı iç içe modeller pek çok farklı amaç için kullanılabilir. Bu stratejide, baskın yöntemin tek başına kullanılması yerine farklı yöntemleri kullanmak, araştırmacıya daha geniş bir bakış açısı sunar (Creswell, 2003). Örneğin içinde bazı nicel verileri de bulduran ve temelde nitel olan bir araştırma örneklemden katılımcıların betimlenmesini zenginleştirebilir. Benzer şekilde, temelde nicel olan bir araştırmada, nicel şekilde ifade edilemeyen bir boyut, nitel veriler ile betimlenebilir (Creswell, 2003).

Bu araştırma stratejisinin pek çok güçlü yönü bulunmaktadır. Bunlardan biri, araştırmacının tek bir veri toplama aşamasından hem nicel hem de nitel türde veri toplamasıdır. Böylelikle hem nicel hem de nitel araştırmanın avantajlarından yararlanmak olasıdır (Creswell, 2003).

Bu stratejinin sınırlılıkları arasında, elde edilen verinin bir şekilde dönüştürülmesi gereği olması sayılabilir. Bu süreçte araştırmacıya rehberlik edebilecek oldukça sınırlı araştırma bulunmaktadır. Ayrıca, iki farklı tür veri arasında uyum

sorunları meydana gelecek olursa, nasıl çözülebileceği ile ilgili alanyazında oldukça sınırlı öneri bulunmaktadır.

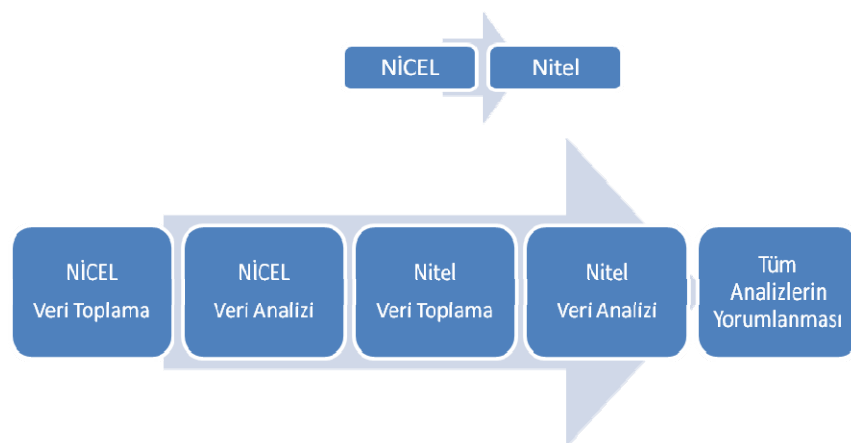
**Şekil 3.2.c.** Eş zamanlı Dönüştürücü Strateji (Creswell, 2003)



Sıralı dönüştürücü stratejide olduğu gibi, eş zamanlı dönüştürücü strateji de belirli bir kuramsal bakış açısı rehberliğinde gerçekleştirilir. Bu kuramsal çerçeve, eleştirel teori, savunma, katılımlı araştırma gibi bir ideolojiye dayanabilir veya kavramsal veya kuramsal bir çerçeveye dayanabilir. Bu bakış açısı, araştırmanın sorularında veya amacında yansıtılır.

Bu çalışmada, daha önce Şekil 3.1.a'da belirtildiği gibi sıralı açıklayıcı karma yöntem kullanılmıştır. Öncelikle, nicel veriler elde edilmiş ve analiz edilmiş, buna bağlı olarak, nicel değişimleri açıklamaya yönelik olarak, nitel veriler toplanmıştır.

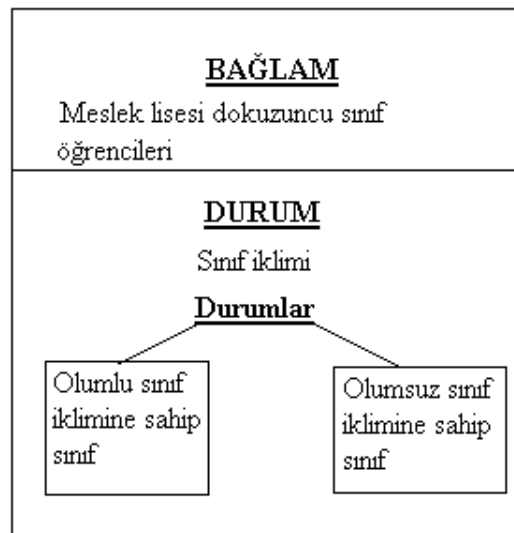
**Şekil 3.3.** Araştırmanın Modeli



Araştırmada nitel verilerin toplanması süreci, durum çalışması olarak değerlendirilebilir. Araştırmada olumlu ve olumsuz iki sınıf temel alındığı için çoklu durum desenleri içinde sınıflanabilir. Ele alınan sınıfların tüm dersleri, bütüncül bir şekilde ele alınarak analiz edildiği için, çalışma, durum desenlerinden, bütüncül çoklu durum desenleri içinde sınıflanabilir. Bu desende, birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum söz konusudur. Her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır (A. Yıldırım ve Şimşek, 2008).

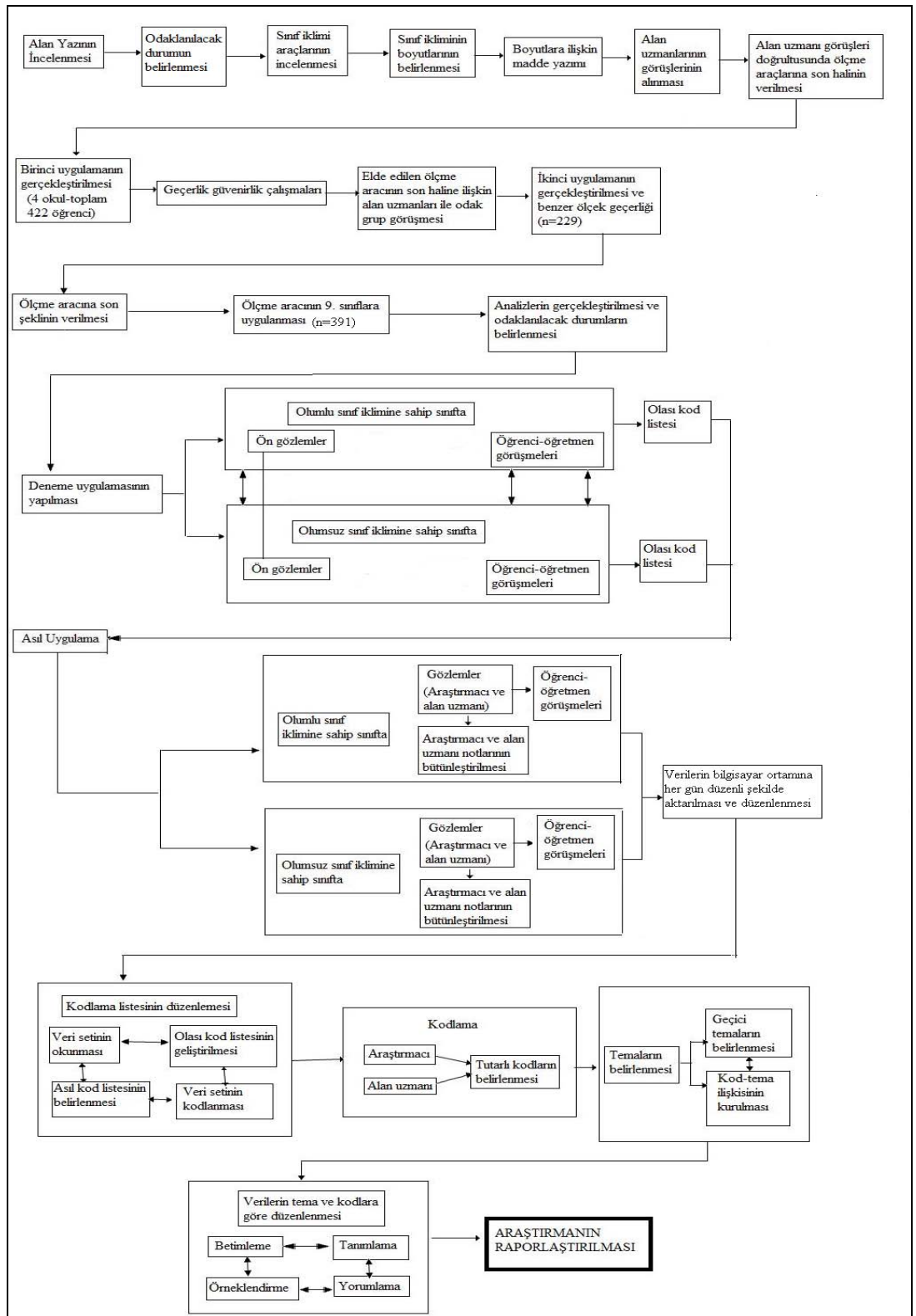
Araştırmada kullanılan durum çalışmasının şematik görünümü Şekil 3.4’de gösterilmiştir.

**Şekil 3.4.** Durum Çalışmasının Şematik Görünümü



Araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecinde izlenen aşamalar, yararlanılan veri kaynakları, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ile bulguların nasıl düzenlendiğini betimlemek amacıyla Şekil 3.5.’de ana hatları ile gösterilmiştir.

Şekil 3.5. Araştırma Sürecinde İzlenen Aşamalar



Araştırmada ele alınacak durum belirlendikten sonra, 2010-2011 eğitim öğretim yılında, Türkçe ve İngilizce dillerinde var olan sınıf iklimi ölçme araçları incelenmiş ve farklı ölçeklerde boyutların oldukça farklılaşmasından dolayı, kuramsal dayanakları oluşturularak sınıf iklimi ölçeğinin geliştirilmesine karar verilmiştir. İlgili alan yazın ayrıntılı şekilde incelenerek, sınıf ikliminin boyutları belirlenmiş ve bu boyutlara ilişkin maddeler yazılmıştır. Yazılan maddeler alan uzmanlarının görüşlerine sunulduktan ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra, 4 okulda dokuzuncu sınıfa devam eden toplam 422 öğrenci üzerinde ilk uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama sonrasında geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar sosyal psikoloji bölümünden bir öğretim üyesi, psikolojik danışmanlık ve rehberlik anabilim dalından iki öğretim üyesi ve eğitim programları ve öğretim anabilim dalından bir öğretim üyesi ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilerek tartışılmıştır. Bununla birlikte ölçme ve değerlendirme anabilim dalından bir öğretim üyesi ile birlikte sonuçlar değerlendirilmiştir. Son hali verilen form, benzer ölçek geçerliliği için 229 meslek lisesi dokuzuncu sınıf öğrencisine uygulanmış ve analizler gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen ölçek 2011-2012 eğitim öğretim yılının başında ele alınan okuldaki dokuzuncu sınıfa devam eden toplam 391 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Uygulamalar sonrasında gözlemlerin gerçekleştirileceği sınıflar belirlenmiştir. Bir ay süreyle olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip sınıflarda ön gözlemler gerçekleştirilmiş, öğretmenler ve öğrenciler ile informal görüşmeler yapılmıştır. Olası kodlar gözden geçirildikten sonra, olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta, gözlemler gerçekleştirilmiştir. Bazı gözlemler sırasında, güvenirliği arttırmak amacıyla, araştırmacı ile birlikte bir alan uzmanı da gözlemler yapmış ve alınan notlar gözlemler sonrasında karşılaştırılmıştır. Alan uzmanı öğretmenlik deneyimi olan, nitel araştırma yöntemleri dersi almış ve çeşitli nitel araştırmalar yürütmüş eğitim programları ve öğretim anabilim dalında doktora öğrenimine devam etmekte olan bir araştırma görevlisidir. Tüm gözlemler her gün düzenli olarak bilgisayar ortamına aktarılmış ve bu sırada gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Gözlemler bittikten sonra, öğrenci ve öğretmenler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci bittikten sonra, tüm nitel veriler okunmuş, olası kod listeleri geliştirilmiş, buradan yola çıkarak asıl kodlar oluşturulmuş ve veri seti kodlanmıştır. Her iki sınıftan rastlantısal olarak seçilen beş gözlem ve görüşme araştırmacı dışında bir alan uzmanı tarafından da kodlanmış ve kodlayıcılar arası

güvenirlilik hesaplanmıştır. Bununla birlikte, yaklaşık üç ay sonra araştırmacı verileri tekrar kodlayarak iki kodlamanın uyum katsayısını hesaplayarak veriler arası güvenirlilik artırılmaya çalışmıştır. Geçici temalar oluşturulduktan ve temalar ile kodlar arasındaki ilişkiler incelendikten sonra temalar belirlenmiştir. Veriler tema ve kodlara göre düzenlenmiş, ele alınan temalar betimlenmiş, tanımlanmış, örneklendirilmiş ve yorumlanmıştır.

### **3.2. ELE ALINAN OKUL [DURUM]**

Bu çalışmada, ölçek geliştirme sürecinin sonrasında, tek bir meslek lisesinde olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıflar arasındaki sınıf iklimi açısından farklılıklara odaklanılmıştır. Ele alınan meslek lisesi, çalışmanın “durum”unu oluşturduğu için öncelikle bu okulun nasıl bir durum içinde olduğunun daha iyi anlaşılabilmesi açısından bu okula ilişkin bazı bilgilere yer verilmiştir. Sonrasında ele alınan sınıflara ilişkin ayrıntılı bilgiler sunulmuştur.

Ele alınan okulun genel fiziksel yapısı incelendiğinde, dokuzuncu sınıfların eğitim gördüğü ayrı bir bina bulunmaktadır. Toplam 31 dersliği bulunan bu binada derslik sistemi uygulanmaktadır. Kimya, fizik ve biyoloji dersleri için laboratuvarlar bulunmaktadır.

Ele alınan okul 1985-1986 öğretim yılı başında kurulmuştur. 2011-2012 eğitim öğretim yılı kayıtlı öğrenci sayıları ve sınıfları Tablo 3.2.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1 incelendiğinde, 2011-2012 eğitim öğretim yılında 9. sınıflara kayıt yaptıran 564, 10. Sınıflara kayıt yaptıran 266, 11. sınıflara kayıt yaptıran 252, 12. sınıflara kayıt yaptıran 351 ve toplamda 1433 öğrenci bulunmaktadır.

9. Sınıfa devam eden 564 öğrencinin 495’i meslek lisesine devam etmektedir. Bu öğrencilerin 392’si yeni kayıt iken, 123’ü sınıf tekrarı yapan öğrencilerden oluşmaktadır. Birinci dönemin sonunda dokuzuncu sınıflarda devamsızlıktan kalan 105, Eylül-Kasım ayları arasında tasdikname ile okuldan ayrılan 85 öğrenci bulunmaktadır. Birinci dönemin sonunda “Teşekkür Belgesi” almaya hak kazanan 4 (dört) öğrenci



bulunurken, “Takdir Belgesi” almaya hak kazanan öğrenci bulunmamaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerden alınan bilgilere göre, okula devam eden öğrencilerin genel olarak alt sosyo-ekonomik düzeyden geldikleri belirtilmektedir.

**Tablo 3.1.** Ele Alınan Okuldaki Öğrenci Dağılımları

Sınıf		Erkek	Kız	Toplam
9. Sınıf	ATL*	58	11	69
	ML**	482	13	495
	Toplam	540	24	564
10. Sınıf	ATL	42	13	55
	TL	37	0	37
	ML	174	0	174
	Toplam	253	13	266
11. Sınıf	ATL	42	5	47
	TL	10	0	10
	ML	194	1	195
	Toplam	246	6	252
12. Sınıf	ATL	37	5	42
	TL	12	1	13
	ML	289	7	296
	Toplam	338	13	351
TOPLAM	ATL	179	34	213
	TL	59	1	60
	ML	1139	21	1160
	Toplam	1377	56	1433

\*ATL: Anadolu Teknik Lisesi

\*\*ML: Meslek Lisesi

Okulda 62’si kültür dersi, 75’i teknik ve meslek öğretmeni olmak üzere 137 öğretmen bulunmaktadır. Bu 137 öğretmenin 9’u aynı zamanda okul yöneticiliği ve okul yöneticisi yardımcısı görevlerini üstlenmiştir.

### 3.3. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmada öncelikle ele alınan meslek lisesinin dokuzuncu sınıflarına devam eden toplam 391 öğrenciye kişisel bilgiler formu ve “Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği” uygulanmıştır. Öğrencilerin devam ettikleri sınıflara göre, bu ölçeğe ve ölçeğin alt boyutlarına verilen puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Olumlu ve

olumsuz sınıf iklimine sahip sınıflar belirlenmiş ve bu sınıflarda gözlemler ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada ele alınan durum nicel ve nitel yönleri ile ayrıntılı olarak incelendiği için, ele alınan duruma ilişkin nicel ve nitel veri toplama yöntemleri birlikte ele alınmıştır. Bu nedenle örneklem seçimi de iki aşamalı olarak açıklanmıştır.

### 3.3.1. Nicel Veriler İçin Örneklem

Bu bölümde öncelikle ele alınan meslek lisesi dokuzuncu sınıflarına devam etmekte olan öğrencilere ilişkin bazı demografik bilgiler verilecektir. Buradaki amaç, dokuzuncu sınıfların içinde bulunduğu sosyo-ekonomik bağlamın daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmaktır. Sonrasında nicel verilerden yola çıkarak nitel çalışma gruplarının nasıl belirlendiği açıklanacaktır.

Okulda 9. sınıfa devam eden öğrencilere ilişkin daha ayrıntılı bir profil çıkarmak amacıyla, “Kişisel Bilgiler Formu” uygulanmış ve 14 şubeye devam eden 400 öğrenciye ulaşılmıştır. Uygulanan forma göre, dokuzuncu sınıfa devam eden öğrencilerin bazı nitelikleri şöyle sıralanabilir. [Uygulama sırasında bazı öğrenciler, bazı sorulara yanıt vermediği için toplam sayı zaman zaman 400’ün altında görülebilmektedir. Böyle durumlarda çizelgelerde, ulaşılan sayı ve geçerli yüzde değerleri verilmiştir.]

Tablo 3.2.’de 9. sınıfa devam eden öğrencilerin köyden geliş gidiş yapma durumlarına ilişkin bilgiler belirtilmiştir.

**Tablo 3.2.** Köyden Geliş Gidiş Durumu

	n	%
Evet	125	33.8
Hayır	245	66.2
Toplam	370	100.0

Tablo 3.2.’ye göre ilgili soruya yanıt veren 370 öğrencinin %33.8’i (n=125) bir köyden geliş gidiş yaparken, %66.2’si (n=245) merkezde ikamet etmektedir.

Tablo 3.3.'de öğrencilerin anne ve babalarına ilişkin olarak sorulan soruya verilen yanıtları özetlenmiştir.

**Tablo 3.3.** Aile Birliğine İlişkin Durum

	<b>n</b>	<b>%</b>
Annem ve babam birlikte yaşamaktadır.	341	87.7
Annem hayatta değildir.	4	1.0
Babam hayatta değildir.	14	3.6
Annem ve babam ayrı, annem ile yaşıyorum.	19	4.9
Annem ve babam ayrı, babam ile yaşıyorum.	11	2.8
Toplam	389	100.0

İlgili soruya yanıt veren 389 öğrencinin %87.7'sinin (n=341) anne ve babası hayatta ve birlikte iken, %1.0'inin (n=4) annesi, %3.6'sının (n=14) babası hayatta değildir. Bu öğrencilerin %7.7'sinin (n=30) annesi ve babası birlikte yaşamamaktadır. Öğrencilerin %4.9'u (n=19) annesi ile birlikte, %2.8'si (n=11) babası ile birlikte yaşamaktadır.

Tablo 3.4.'te öğrencilerin anne eğitim düzeyine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

**Tablo 3.4.** Anne eğitim düzeyi

	<b>n</b>	<b>%</b>
Okur-yazar değil	50	13.1
Okur yazar	12	3.1
İlkokul mezunu	231	60.3
Ortaokul mezunu	47	12.3
Lise mezunu	40	10.4
Meslek lisesi mezunu	3	0.8
Üniversite mezunu	0	0
Toplam	383	100.0

Tablo 3.4'e göre, öğrencilerin %13.1'inin (n=150) annesi okur-yazar değil iken, %3.1'inin (n=12) okur yazar, %60.3'ünün (s=231) ilkokul mezunu, %12.3'ünün (s=47) ortaokul mezunu, %10.4'ü (s=40) lise mezunu, %0.3'ü (s=1) meslek lisesi mezunu, %0.5'i (s=2) imam-hatip lisesi mezunudur. Annesi üniversite mezunu olan öğrenci bulunmamaktadır.

Tablo 3.5.'te öğrencilerin baba eğitim düzeyine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

**Tablo 3.3.4.** Baba eğitim düzeyi

	<b>n</b>	<b>%</b>
Okur-yazar değil	15	3.9
Okur yazar	12	3.1
İlkokul mezunu	200	52.2
Ortaokul mezunu	76	19.8
Lise mezunu	48	12.5
Meslek lisesi mezunu	12	3.1
İmam-hatip mezunu	7	1.8
Üniversite mezunu	13	3.4
<b>Toplam</b>	<b>383</b>	<b>100.0</b>

Tablo 3.5.'e göre, öğrencilerin %3.9'unun (n=15) babası okur-yazar değil iken, %3.1'inin (n=12) okur yazar, %52.2'sinin (n=200) ilkokul mezunu, %19.8'inin (n=76) ortaokul mezunu, %12.5'inin (n=48) lise mezunu, %3.1'inin (n=12) meslek lisesi mezunu, %1.8'inin (n=7) imam-hatip lisesi mezunu, %3.4'ünün (n=13) ise üniversite mezunudur.

Tablo 3.6.'da öğrencilerin anne çalışma durumuna ilişkin bilgiler sunulmuştur.

**Tablo 3.6.** Anne çalışma durumu

	<b>n</b>	<b>%</b>
Çalışıyor	76	19.8
Çalışmıyor	299	78.1
Emekli	8	2.1
<b>Toplam</b>	<b>383</b>	<b>100.0</b>

Tablo 3.6.'ya göre, öğrencilerin %19.8'inin (n=76) annesi çalışıyor iken, %78.1'inin (n=299) annesi çalışmamaktadır. %2.1'i (n=8) ise annesinin emekli olduğunu belirtmiştir.

Tablo 3.7.'de öğrencilerin babalarının çalışma durumuna ilişkin bilgiler sunulmuştur.

**Tablo 3.7.** Baba çalışma durumu

	<b>n</b>	<b>%</b>
Çalışıyor	287	75.1
Çalışmıyor	28	7.3
Emekli	67	17.5
<b>Toplam</b>	<b>382</b>	<b>100.0</b>

Tablo 3.7.'ye göre, öğrencilerin %75.1'inin (n=287) babası çalışıyor iken, %7.3'ünün (n=28) babası çalışmamaktadır. %17.5'i (n=67) ise babasının emekli olduğunu belirtmiştir.

Tablo 3.8.'de öğrencilerin kendi sosyo-ekonomik düzeylerini nasıl algıladıklarına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

**Tablo 3.8.** Öğrenci tarafından algılanan sosyo-ekonomik düzey

	<b>n</b>	<b>%</b>
En üst bir konum	44	12.0
Ortalamanın üstü bir konum	100	27.2
Ortalamaya yakın bir konum	148	40.3
Ortalamanın altında bir konum	43	11.7
En alt bir konum	32	8.7
<b>Toplam</b>	<b>367</b>	<b>100.0</b>

Tablo 3.8.'e göre öğrencilerin %12.0'ı (n=44) kendisini sosyo-ekonomik açıdan en üst konumda algılamakta, %27.2'si (n=100) ortalamanın üstünde bir konumda, %40.3'si (n=148) ortalamaya yakın bir konumda, %11.7'si (n=43) ortalamanın altında bir konumda, %8.7'si (n=32) en alt bir konumda algılamaktadır.

Tablo 3.9.'da öğrencilerin ailelerindeki birey sayısına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

**Tablo 3.9.** Ailedeki birey sayısı

	<b>n</b>	<b>%</b>
Sekiz ve yukarı	24	6.2
Altı-yedi kişi	59	15.2
Dört-beş kişi	241	62.0
Üç kişi	54	13.9
İki kişi (anne-baba boşanmış ve birinden biriyle yaşıyor)	11	2.8
<b>Toplam</b>	<b>389</b>	<b>100.0</b>

Tablo 3.9.'a göre, öğrencilerin %2.8'inin (n=11) ailesinde iki kişi, %13.9'unun (n=54) üç kişi, %62.0'unun (n=241) dört-beş kişi, %15.2'sinin (n=59) altı-yedi kişi, %6.2'sinin (n=24) ise sekiz kişi veya daha fazla sayıda kişi bulunmaktadır.

Tablo 3.10.'da öğrencilerin yaşadıkları evin kime ait olduğuna ilişkin bilgiler sunulmuştur.

**Tablo 3.10.** Yaşanılan evin kime ait olduğu

	<b>n</b>	<b>%</b>
Kira	119	30.5
Aileye ait	240	61.5
Lojman	5	1.3
Dedeye veya bir akrabaya ait	26	6.7
<b>Toplam</b>	<b>390</b>	<b>100.0</b>

Tablo 3.10'da göre, öğrencilerin %30.5'inin (n=119) yaşadıkları ev kira, %61.5'inin (s=240) kendilerine ait, %1.3'ünün (n=5) lojman, %6.7'inin (n=26) dedeye veya bir akrabaya ait olduğu görülmektedir.

Tablo 3.11'e göre öğrencilerin yaşadıkları evdeki oda sayısına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

**Tablo 3.11.** Yaşanılan evdeki oda sayısı (mutfak, banyo, tuvalet hariç)

	<b>n</b>	<b>%</b>
Tek oda	6	1.5
Tek oda ve salon	21	5.4
İki oda ve salon	113	29.0
Üç oda ve salon	173	44.4
Dört ve daha fazla oda ve salon	77	19.7
<b>Toplam</b>	<b>390</b>	<b>100.0</b>

Tablo 3.11.'e göre, öğrencilerin %1.5'ü (n=6) tek odalı bir evde yaşarken, %5.4'ü (n=21) tek oda ve salonu olan, %29.0'u (n=113) iki oda ve salonu olan, %44.4'ü (n=173) üç oda ve salonu olan, %19.7'si (n=77) dört ve daha fazla oda ve salonu olan bir evde yaşamaktadır.

Tablo 3.12'de öğrencilerin yaşadıkları evin ısıtma düzenine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

**Tablo 3.12.** Yaşanılan evin ısıtma düzeni (birden fazla seçenek işaretlenebilir)

	<b>n</b>	<b>%</b>
Soba (kömür, odun vb.)	293	75.1
Kalorifer	48	12.4
Kat kaloriferi	14	3.5
Klima	80	20.6
Elektrik sobası	74	19.1
<b>Toplam</b>	<b>400</b>	<b>100.0</b>

Tablo 3.12'ye göre, öğrencilerin %75.1'inin (n=293) evinde soba, %12.4'ünün (n=48) kalorifer, %3.5'unun (n=14) kat kaloriferi, %20.6'sının (n=80) klima, %19.1'inin (n=74) elektrik sobası bulunmaktadır.

Tablo 3.13'te öğrencilerin evlerinde bulunan eşyalara ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 3.13'e göre, öğrencilerin %3.3'ünün (n=13) evinde buzdolabı, %4.6'sının (n=18) çamaşır makinası, %2.8'inin (n=11) televizyon, %47.3'ünün (n=184) sabit telefon, %74.5'inin (n=289) video, %43.0'mın (n=167) bilgisayar, %51.3'ünün (n=198) DVD, %55.2'sinin (n=214) VCD, %91.5'inin (n=366) ev sineması, %53.5'inin (n=214) bulaşık makinası, %10.5'inin (n=41) elektrik süpürgesi, %66.1'inin (n=256) klima, %64.1'inin (n=248) müzik seti, %60.4'ünün (n=233) mutfak robotu, %32.8'inin (n=128) fırınlı ocak, %5.9'unun (n=23) cep telefonu, %35.3'ünün (n=138) şofben/termosifon ve %66.5'inin (n=259) mikro dalga fırın bulunmamaktadır.



**Tablo 3.13.** Yaşanılan evde bulunan eşyalar:

	Yok		1		2		3 ve daha fazla		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Buzdolabı	13	3.3	373	95.4	5	1.3	0	0.0	391	100.0
Çamaşır makinesi	18	4.6	368	94.1	5	1.3	0	0.0	391	100.0
Televizyon	11	2.8	351	89.6	20	5.1	0	0.0	391	100.0
Sabit telefon	184	47.3	200	51.4	4	1.0	1	0.3	389	100.0
Video	289	74.5	98	25.3	1	0.3	0	0.0	388	100.0
Bilgisayar	167	43.0	210	54.1	10	2.6	1	0.3	388	100.0
DVD	198	51.3	187	48.4	0	0.0	1	0.3	386	100.0
VCD	214	55.2	174	44.8	0	0.0	0	0.0	388	100.0
Ev sineması	366	91.5	19	4.8	1	0.3	0	0.0	386	96.5
Bulaşık makinesi	214	53.5	173	43.3	0	0.0	0	0.0	387	96.8
Elektrik süpürgesi	41	10.5	343	87.9	6	1.5	0	0.0	390	100.0
Klima	256	66.1	126	32.6	5	1.3	0	0.0	387	100.0
Müzik seti	248	64.1	137	35.4	2	0.5	0	0.0	387	100.0
Mutfak robotu	233	60.4	151	39.1	1	0.3	1	0.3	386	100.0
Fırınlı ocak	128	32.8	261	66.9	1	0.3	0	0.0	390	100.0
Cep telefonu	23	5.9	315	80.8	8	2.1	44	11.4	390	100.0
Şofben/termosifon	138	35.3	252	64.5	1	0.3	0	0.0	391	100.0
Mikro dalga fırın	259	66.5	131	33.6	0	0.0	0	0.0	390	100.0

Tablo 3.14'te öğrencilerin ilköğretimde ve dokuzuncu sınıfta yıl tekrarı yapma durumlarına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 3.14 incelendiğinde öğrencilerin %6.5'inin (n=25) ilköğretimde sınıf tekrarı yapmış olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.14.** Öğrencilerin İlköğretimde Sınıf Tekrarı Yapma Durumları

			n	%
İlköğretimde	sınıf	Evet	25	6.5
tekrarı yapma durumu		Hayır	357	93.5
<b>Toplam</b>			382	100.0

Tablo 3.15 incelendiğinde öğrencilerin 2011-2012 eğitim-öğretim yılında kendilerinin ne ölçüde başarılı olacaklarına ilişkin tahminleri sunulmuştur.

**Tablo 3.15.** Öğrencilerin 2011-2012 eğitim öğretim yılında ne ölçüde başarılı olacaklarına ilişkin tahminleri

	n	%
En üst bir konumda	51	13.6
Ortalamanın üstünde bir konumda	133	35.5
Ortalamaya yakın bir konumda	148	39.5
Ortalamanın altında bir konumda	32	8.5
En alt bir konumda	11	2.9
<b>Toplam</b>	375	100.0

Tablo 3.15'e göre, öğrencilerin büyük kesiminin (%39.5, n=148) ilgili eğitim-öğretim yılında ortalamaya yakın bir başarı sergileyeceklerini düşündükleri görülmektedir. Öğrencilerin %35.5'i (n=133) ortalamanın üstünde bir başarı sergileyeceklerini düşünürken, %13.6'sı (n=51) en üst bir konumda, %8.5'i (n=32) ortalamanın altında bir konumda ve %2.9'u (n=11) en alt bir konumda başarı sergileyeceklerini düşünmektedir.

Tablo 3.16'da öğrencilerin devam etmekte oldukları okulu başarı ile bitirip bitiremeyeceklerine ilişkin tahminleri belirtilmiştir.

**Tablo 3.16.** Devam Edilen Okul Başarı ile Bitirilebilecek mi?

	n	%
Evet	339	91.4
Hayır	32	8.6
<b>Toplam</b>	371	100.0

Tablo 3.16 incelendiğinde öğrencilerin %91.4'ünün (n=339) okulu başarı ile bitireceklerini düşünürken, %8.6'sının (n=32) başarı ile bitiremeyeceğini düşündükleri görülmektedir.

Tablo 3.17'de öğrencilerin kendi istekleri ile herhangi bir okul/kulüp/takım etkinliğine katılıp katılmadığına ilişkin soruya verilen yanıtlar özetlenmiştir.

**Tablo 3.17.** Öğrencilerin Kendi İstekleri ile Okul/Kulüp/Takım Etkinliğine Katılma Durumu

	n	%
Evet	173	44.7
Hayır	214	55.3
<b>Toplam</b>	387	100.0

Tablo 3.17'ye göre öğrencilerin %44.7'si (n=173) kendi istekleri ile çeşitli okul faaliyetlerine katılırken, %55.3'ü (n=214) kendi istekleri ile okul faaliyetlerine katılmamaktadır.

Tablo 3.18'de öğrencilerin “Yeniden başlama şansları olsaydı, bu okula devam etmek isteyip istemedikleri” sorusuna verdikleri yanıtlar özetlenmiştir.

**Tablo 3.18.** Yeniden Başlama Şansları Olsaydı İlgili Okula Devam Ederler miydi?

	n	%
Evet	260	68,2
Hayır	121	31.8
<b>Toplam</b>	<b>381</b>	<b>100.0</b>

Tablo 3.18 incelendiğinde, öğrencilerin %68.2'sinin (n=260) yeniden ilgili okula devam etmek isterken, %31.8'inin (n=121) ilgili okula devam etmek istemediği görülmektedir.

Tablo 3.19'da ise öğrencilerin eğitim almayı planladıkları en üst eğitim kurumu görülmektedir.

**Tablo 3.19.** Eğitim Alınması Planlanan En Üst Eğitim Kurumu

	n	%
Lise	115	29.6
Meslek Yüksek Okulu	126	32.5
Dört Yıllık Fakülte	102	26.3
Yüksek lisans/doktora	45	11.6
<b>Toplam</b>	<b>388</b>	<b>100.0</b>

Tablo 3.19'a göre, öğrencilerin %29.6'sı (n=115) sadece liseden mezun olmayı planlarken, %32.5'i (n=126) meslek yüksek okulu mezunu olmayı, %26.3'ü (n=102) dört yıllık fakülte mezunu olmayı, %11.6'sı (n=45) yüksek eğitim mezunu olmayı istemektedir.

Dokuzuncu sınıflara devam eden öğrencilerin “Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği”ne verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler analiz edilerek, ilgili ölçekten en yüksek ve en düşük puanları alan iki sınıf belirlenmiştir. Farklı sınıfların ilgili ölçekten aldıkları puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 3.20’de belirtilmiştir.

Tablo 3.20 incelendiğinde “Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği” toplam puanları açısından, F şubesi 77.66 puan ortalaması, 23.94 standart sapma ile en olumlu sınıf iklimine sahip sınıf, M şubesi ise 57.77 puan ortalaması 14.31 standart sapma ile en olumsuz sınıf iklimine sahip olarak görünmektedir.

Alt boyutlar açısından durum incelendiğinde; akran desteği boyutu için F şubesinin ortalaması 29.31; standart sapması 8.46 iken M şubesinin ortalaması 22.41; standart sapması 8.26’dır. Bu alt boyuta ilişkin olarak F şubesinin puan ortalaması en yüksek iken, en düşük puan ortalaması (21.59), 8.31 standart sapma ile D şubesine aittir.

Öğretmen desteği alt boyutu için, F şubesi 22.99 puan ortalaması; 9.27 standart sapma ile en yüksek puan ortalamasına sahip iken, M şubesi 4.70 standart sapma ile en düşük (15.94) puan ortalamasına sahiptir.

Akademik yeterlik alt boyutu için, O şubesinin 11.37 puan ortalaması (Ss=3.84), I şubesinin puan ortalaması 10.82 (Ss=2.33), F şubesinin ise puan ortalaması 10.57’dir (Ss=4.13). M şubesi ise 8.90 puan (Ss=1.87) ile en düşük ortalamaya sahiptir.

Doyum boyutu açısından, O şubesi 14.82 puan ortalamasına (Ss=5.61), F şubesi 14.78 (Ss=4.91) puan ortalamasına sahiptir. D şubesinin puan ortalaması 10.44 (Ss=3.93) iken, M şubesinin puan ortalaması 10.50 (Ss=2.57)’dir.

**Tablo 3.20.** Nicel Verilerden Yola Çıkararak Nitel Çalışma Gruplarının Belirlenmesi

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	K	L	M	N	O	Toplam	Toplam/ Madde Sayısı
Akran Desteği	$\bar{X}$	25.24	24.18	23.85	21.59	27.40	<b>29.31</b>	26.19	22.92	27.61	27.85	27.58	<b>22.41</b>	22.54	26.42	25.34	2.53
	Ss	7.91	7.88	6.55	8.31	7.24	<b>8.46</b>	7.89	5.66	7.32	8.37	9.18	<b>8.26</b>	8.44	7.38	8.07	
Öğretmen Desteği	$\bar{X}$	18.08	17.30	17.68	18.73	17.61	<b>22.99</b>	18.32	18.36	17.94	19.88	18.88	<b>15.94</b>	18.38	19.77	18.62	2.07
	Ss	8.74	5.38	5.43	8.58	6.17	<b>9.27</b>	5.30	7.08	5.11	8.79	8.05	<b>4.70</b>	6.81	6.48	7.18	
Akademik yeterlik	$\bar{X}$	10.10	9.43	9.67	9.50	9.93	<b>10.57</b>	10.18	9.55	10.82	10.26	10.25	<b>8.90</b>	10.23	11.37	10.06	2.01
	Ss	3.73	2.90	2.91	4.12	3.53	<b>4.13</b>	2.87	2.60	2.33	3.76	2.65	<b>1.87</b>	3.70	3.84	3.31	
Doyum	$\bar{X}$	11.06	11.65	12.38	10.44	13.37	<b>14.78</b>	12.91	11.16	14.20	13.29	13.59	<b>10.50</b>	11.58	14.82	12.54	2.51
	Ss	5.19	4.57	3.51	3.93	4.88	<b>4.91</b>	4.08	3.19	3.90	4.53	4.09	<b>2.57</b>	3.85	5.61	4.45	
TOPLAM	$\bar{X}$	64.50	62.57	63.60	60.28	68.33	<b>77.66</b>	67.61	62.00	70.58	71.29	70.32	<b>57.77</b>	62.75	72.39	66.57	2.29
	Ss	21.73	16.14	14.30	22.04	18.65	<b>23.94</b>	14.29	12.18	12.23	21.70	17.43	<b>14.31</b>	19.22	14.33	18.40	
	N	30	26	30	34	28	<b>28</b>	23	31	27	31	33	<b>22</b>	30	27	400	400

Öğrenciler tarafından algılanan sınıf iklimi ölçeği ve alt boyutları açısından en olumlu ve en olumsuz olarak değerlendirilen sınıflar, Tablo 3.21’de özetlenmiştir.

**Tablo 3.21.** Öğrenciler tarafından en olumlu ve en olumsuz iklime sahip olarak algılanan sınıflar

		Öğrenciler Tarafından Sınıf İklimi Olumsuz Algılanan Sınıf	Öğrenciler Tarafından Sınıf İklimi Olumlu Algılanan Sınıf	
Sınıf iklimi ölçeği		M	F	
Akran Desteği	D	M	F	
Öğretmen Desteği		M	F	
Akademik Yeterlik	D	M	F	O
Doyum	D	M	F	O

Ele alınan okulda kız öğrenciler on dört şube içerisinde yalnızca iki derslikte bulunmaktadır ve bu şubelerden birisi D şubesidir. Dolayısıyla ilgili şubenin erkek meslek liseleri genel yapısını temsil etmeyebileceği düşüncesi ile M şubesi seçilmiştir. Alt boyutlar açısından iki alt boyutta F şubesi, iki alt boyutta ise O şubesi olumlu sınıf iklimine sahip olarak görülmektedir. Ancak gerek açıkladığı varyans daha yüksek olan boyutlarda, gerekse toplam puan açısından F şubesinin puanları daha yüksek olduğu için olumlu sınıf iklimine sahip olarak seçilmiştir.

### 3.3.2. Nitel Veriler için Çalışma Grupları

Nitel araştırmalarda, ele alınan durumlara ilişkin ayrıntılı bir resim vermenin önemli olduğu düşünüldüğünde, gözlemler ve görüşmeler için temel alınan sınıfların ayrıntılı olarak ele alınması önemli olabilir. Bu nedenle, nitel çalışmalar için ele alınan olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip sınıflara devam eden öğrencilere ilişkin bazı betimsel veriler aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın çalışma grupları oluşturulurken, durum olarak belirlenen ve ele alınan okulun tüm 9. Sınıflarına araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi” ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin bazı sosyo-demografik göstergelere verdikleri yanıtlara göre dağılımlar Tablo 3.22’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.22.** Çalışma gruplarının cinsiyet, yaş ve köyden geliş gidiş yapma durumuna ilişkin dağılımları

		F şubesi	M şubesi	Toplam
Cinsiyet	Erkek	28	22	50
	Kız	0	0	0
	<b>Toplam</b>	<b>28</b>	<b>22</b>	<b>50</b>
Yaş	14	1	8	9
	15	20	11	31
	16	6	2	8
	18	1	0	1
	<b>Toplam</b>	<b>28</b>	<b>21</b>	<b>49</b>
Köyden Geliş Gidiş Yapma Durumu	Evet	12	8	20
	Hayır	15	10	25
	<b>Toplam</b>	<b>27</b>	<b>18</b>	<b>45</b>

Tablo 3.22.’ye göre 9F şubesinde 28, 9M şubesinde 22 erkek öğrenci bulunmaktadır. 9F’e devam eden öğrencilerden 1’i 14, 20’si 15, 6’sı 16 ve 1’i 18 yaşındadır. 9M şubesinde ise 8’i 14 yaşında, 11’i 15 yaşında, 2’si 16 yaşındadır; bununla birlikte 18 yaşında öğrenci bulunmamaktadır. 9F şubesine devam öğrencilerin 12’si 9M şubesine devam eden öğrencilerin ise 8’i köyden geliş gidiş yapmaktadır.

Tablo 3.23.’te öğrencilerin aile birliğine ilişkin durumlarına ilişkin bilgiler sunulmuştur.



**Tablo 3.23.** Çalışma gruplarının aile birliğine ilişkin durum

	F şubesi	M şubesi	Toplam
Annem-babam birlikte yaşamaktadır.	24	21	45
Annem hayatta değildir.	1	0	1
Babam hayatta değildir.	0	0	0
Annem ve babam ayrı, annem ile yaşıyorum.	0	1	1
Annem ve babam ayrı, babam ile yaşıyorum.	2	0	2
Annem ve babam ayrı, bir akrabam ile yaşıyorum	0	0	0
<b>Toplam</b>	<b>27</b>	<b>22</b>	<b>49</b>

Tablo 3.23'e göre; 9F şubesine devam etmekte olan 27 öğrenciden 24'ünün anne ve babası birlikte yaşamakta; birinin annesi hayatta değildir; birisinin ise anne ve babası ayrı ve babası ile yaşamaktadır. 9M şubesinden ise 22 öğrenciden birinin annesi ve babası ayrıdır ve annesi ile yaşamaktadır. Diğer öğrencilerin ise annesi ve babası birlikte yaşamaktadır. Tablo 3.24'te öğrencilerin anne-babalarına ilişkin çeşitli bilgiler belirtilmiştir.

Tablo 3.3.23'e göre, 9F'ye devam eden öğrencilerden 3'ünün annesi okur-yazar değil iken, 17'si ilkokul mezunu, 1'inin annesi ortaokul, 5'inin annesi ise lise mezunudur. 9M'ye devam eden öğrencilerden 11'inin annesi ilkokul mezunu, 6'sının annesi ortaokul mezunu, 4'ünün annesi lise mezunudur. 9F'ye devam eden öğrencilerden 2'sinin babası okur-yazar değil iken, 17'sinin babası okuryazar, 4'ünün babası ilkokul mezunu, 3'ünün babası ortaokul mezunu, 1'inin babası lise mezunu ve 1'inin babası üniversite mezunudur. 9M'ye devam eden öğrencilerden 1'inin babası okur-yazar değil iken, 9'unun okuryazar, 5'inin ilkokul mezunu, 4'ünün ortaokul mezunu ve 1'inin üniversite mezunudur. 9F'ye devam eden öğrencilerden 5'inin annesi çalışırken, 20'sinin annesi çalışmamaktadır; 9M'ye devam eden öğrencilerden 6'sının annesi çalışırken, 16'sının annesi çalışmamaktadır.

**Tablo 3.24.** Çalışma gruplarındaki öğrencilerin anne-baba eğitim düzeyleri, çalışma durumları ve algılanan sosyo-ekonomik düzeylerine ilişkin bilgiler

		F şubesi	M şubesi	Toplam
Anne eğitim	Okur-yazar değil	3	0	3
	Okuryazar	0	0	0
	İlkokul mezunu	17	11	28
	Ortaokul mezunu	1	6	7
	Lise mezunu	5	4	9
	Üniversite mezunu	0	0	0
	<b>Toplam</b>	<b>26</b>	<b>21</b>	<b>47</b>
Baba eğitimi	Okur-yazar değil	2	1	3
	Okuryazar	17	9	26
	İlkokul mezunu	4	5	9
	Ortaokul mezunu	3	4	7
	Lise mezunu	1	0	1
	Üniversite mezunu	1	1	2
	<b>Toplam</b>	<b>28</b>	<b>20</b>	<b>48</b>
Anne çalışma	Evet	5	6	11
	Hayır	20	16	36
	Emekli	0	0	0
	<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>22</b>	<b>47</b>
Baba çalışma	Evet	22	19	41
	Hayır	3	0	3
	Emekli	2	2	4
	<b>Toplam</b>	<b>27</b>	<b>21</b>	<b>48</b>
Ailenin algılanan sosyo-ekonomik düzeyi	En üst konumda	4	4	8
	Ortalamanın üstü bir konumda	5	3	8
	Ortalamaya yakın bir konumda	10	14	24
	Ortalamanın altı bir konumda	2	0	2
	En alt bir konumda	5	0	5
	<b>Toplam</b>	<b>26</b>	<b>21</b>	<b>47</b>
Ailedeki birey sayısı	Sekiz ve yukarı	2	0	2
	Altı-yedi kişi	1	1	2
	Dört-beş kişi	16	17	33
	Üç kişi	7	3	10
	İki kişi (anne-baba boşanmış ve birinden biriyle yaşıyor olanlar)	1	1	2
	<b>Toplam</b>	<b>27</b>	<b>22</b>	<b>49</b>

Baba çalışma durumu açısından incelendiğinde ise 9F'ye devam eden öğrencilerde 22'sinin babası çalışırken, 3'ü çalışmamakta, 2'si ise emeklidir. 9M'ye devam eden öğrencilerden 19'unun babası çalışırken, 2'sinin babası emeklidir. 9F'ye devam eden öğrencilerden 4'ü kendi ailesinin sosyo ekonomik durumunu en üst konumda algılarken, 5'i ortalamanın üstünden, 10'u ortalamaya yakın, 2'si ortalamanın altında, 5'i ise en alt bir konumda algılamaktadır. 9M'ye devam eden öğrencilerden 4'ü kendi ailesinin sosyo-ekonomik düzeyini en üst konumda algılarken, 3'ü ortalamanın üstünde bir konumda, 14'ü ortalamaya yakın bir konumda algılamaktadır. 9M'ye devam eden öğrencilerden kendi ailelerinin sosyo-ekonomik durumunu ortalamanın altı veya en alt konumda algılayan öğrenci bulunmamaktadır. Tablo 3.3.24'te öğrencilerin içinde yaşadıkları konuta ilişkin bazı bilgiler özetlenmiştir.

Tablo 3.25.'e göre, 9F şubesine devam eden öğrencilerden 7'si kira bir evde yaşarken, 20'si kendi evinde oturmaktadır. 9M şubesine devam eden öğrencilerden 7'si kira bir evde yaşarken, 12'si kendilerine ait bir evde, 1'i lojmanda, 2'si de bir akrabasına ait bir evde yaşamaktadır.

**Tablo 3.25.** Çalışma gruplarındaki öğrencilerin içinde yaşadıkları konuta ilişkin bazı bilgiler

		F şubesi	M şubesi	Toplam
Oturulan evin kime ait olduğu	Kira	7	7	14
	Kendilerine ait	20	12	32
	Lojman	0	1	1
	Dedeye veya bir akrabaya ait	0	2	2
	<b>Toplam</b>	<b>27</b>	<b>22</b>	<b>49</b>
Oturulan evin oda sayısı	Tek oda	3	0	3
	Tek oda ve salon	2	0	2
	İki oda ve salon	8	9	17
	Üç oda ve salon	10	9	19
	Dört ve daha fazla oda ve salon	4	4	8
	<b>Toplam</b>	<b>27</b>	<b>22</b>	<b>49</b>
Oturulan evin ısıtma düzeni (birden fazla seçenek işaretlenebilir)	Soba (kömür, odun vb.)	18	14	32
	Kalorifer	4	6	10
	Kat kaloriferi	0	1	1
	Klima	6	2	8
	Elektrik sobası	6	4	10
<b>Toplam</b>	<b>34</b>	<b>27</b>	<b>61</b>	

Tablo 3.26’da 9F ve 9M şubesine devam eden öğrencilerin evlerinde bulunan eşyalara / varlıklara ilişkin bilgiler sunulmuştur.

**Tablo 3.26.** Çalışma gruplarındaki öğrencilerin evlerinde sahip olunan eşyalar/ varlıklar ve sayıları

	F şubesi				M şubesi			
	0	1	2	3 ve üzeri	0	1	2	3 ve üzeri
1. Buzdolabı	0	27	0	0	0	21	1	0
2. Çamaşır makinası	1	25	1	0	0	22	0	0
3. Televizyon	0	22	4	1	0	20	2	0
4. Sabit telefon	12	13	2	0	15	7	0	0
5. Video	12	13	2	0	15	7	0	0
6. Bilgisayar	14	11	2	0	6	15	0	0
7. Ev (daire)	16	7	3	1	15	7	0	0
8. Özel araba	20	5	1	0	16	6	0	0
9. Yazlık	25	1	0	0	22	0	0	0
10. DVD	15	11	0	1	7	15	0	0
11. VCV	12	15	0	0	17	4	0	0
12. Ev sineması	26	1	0	0	22	0	0	0
13. Bulaşık makinası	11	16	0	0	10	11	0	0
14. Elektrik süpürgesi	5	21	1	0	0	22	0	0
15. Klima	18	9	0	0	18	4	0	0
16. Müzik seti	16	10	1	0	16	5	0	0
17. Mutfak robotu	15	11	0	0	13	8	0	1
18. Fırınlı ocak	10	17	0	0	4	18	0	0
19. Cep telefonu	3	18	2	3	0	19	0	3
20. Şofben /termosifon	13	14	0	0	8	14	0	0
21. Mikro dalga fırını	17	10	0	0	15	7	0	0

Tablo 3.26 incelendiğinde; 9F'ye devam eden öğrencilerden 1'inin evinde çamaşır makinası, 12'sinin sabit telefon, 12'sinin video, 14'ünün bilgisayar, 15'inin DVD, 12'sinin VCV, 26'sının ev sineması, 11'inin bulaşık makinası, 5'inin elektrik süpürgesi, 18'inin klima, 16'sının müzik seti, 15'inin mutfak robotu, 10'unun fırınlı

ocak, 3'ünün cep telefonu, 13'ünün şofben bulunmamaktadır. 9M şubesine devam eden öğrencilerden 15'inin evinde sabit telefon, 15'inin video, 6'sının bilgisayar, 15'inin DVD, 4'ünün VCD, 10'unun bulaşık makinası, 18'inin klima, 16'sının müzik seti, 13'ünün mutfak robotu, 4'ünün fırınlı ocak, 8'inin şofben evinde bulunmamaktadır.

9F ve 9M şubelerine devam eden öğrencilerin sınıf tekrarı yapma durumları Tablo 3.27'de belirtilmiştir.

**Tablo 3.27.** Çalışma gruplarındaki öğrencilerin sınıf tekrarı yapma durumu

		F şubesi	M şubesi	Toplam
İlköğretimde sınıf tekrarı yapma durumu	Evet	5	1	6
	Hayır	19	21	40
	<b>Toplam</b>	<b>24</b>	<b>22</b>	<b>46</b>
Dokuzuncu sınıfta sınıf tekrarı yapma durumu	Evet	9	3	12
	Hayır	15	19	34
	<b>Toplam</b>	<b>24</b>	<b>22</b>	<b>46</b>

9F şubesine devam eden 24 öğrenciden 5'i ilköğretimde, 9'u dokuzuncu sınıfta sınıf tekrarı yaparken, 9M şubesine devam eden 22 öğrenciden 1'i ilköğretimde, 3'ü dokuzuncu sınıfta sınıf tekrarı yapmıştır.

9F ve 9M şubelerine devam eden öğrencilerin dokuzuncu sınıftaki başarı durumlarına ilişkin beklentileri Tablo 3.28'de belirtilmiştir.

Tablo 3.28'e göre 9F'deki öğrencilerden 1'i kendini 9. sınıfta sergileyeceği başarı açısından en üst konumda görürken, 9'u ortalamanın üstünde bir konumda, 11'i ortalamaya yakın bir konumda, 4'ü ortalamanın altında bir konumda, 1'i ise en alt bir konumda görmektedir. 9M'ye devam eden öğrencilerden 12'si kendini 9. sınıfta sergileyeceği başarı açısından ortalamanın üstünde bir konumda görürken, 9'u ortalamaya yakın bir konumda, 1'i ortalamanın altında bir konumda görmektedir. 9M şubesinde kendisini 9. sınıfta sergileyeceği başarı açısından en üst konumda ya da en alt konumda gören öğrenci bulunmamaktadır.

**Tablo 3.28.** Çalışma gruplarındaki öğrencilerin dokuzuncu sınıfta başarı durumlarına ilişkin beklentiler

	F şubesi	M şubesi	Toplam
En üst bir konumda	1	0	1
Ortalamanın üstünde bir konumda	9	12	21
Ortalamaya yakın bir konumda	11	9	20
Ortalamanın altında bir konumda	4	1	5
En alt bir konumda	1	0	1
<b>Toplam</b>	<b>26</b>	<b>22</b>	<b>48</b>

Tablo 3.29’da 9F ve 9M’ye devam eden öğrencilerin okulu başarı ile bitirip bitiremeyeceklerine ilişkin beklentilerine ilişkin görüşleri sunulmuştur.

**Tablo 3.29.** Çalışma gruplarındaki öğrencilerin okulu başarı ile bitireceklerine ilişkin beklentiler

	F şubesi	M şubesi	Toplam
Evet	18	22	40
Hayır	5	0	5
<b>Toplam</b>	<b>23</b>	<b>22</b>	<b>45</b>

Tablo 3.29’a göre, 9F’ye devam eden öğrencilerden 5’i okulu başarı ile bitiremeyeceğini düşünürken, 9M’ye devam eden öğrencilerin tümü okulu başarı ile bitireceği görüşündedir.

Tablo 3.30.’da 9F ve 9M’ye devam eden öğrencilerin kendi istekleri ile okul kulüp, takım veya etkinliklerine katılma durumu belirtilmiştir.

**Tablo 3.30.** Çalışma gruplarındaki öğrencilerin kendi isteklerine bağlı olarak bir okul kulüp, takım veya etkinliklerine katılma durumu

	F şubesi	M şubesi	Toplam
Evet	12	6	18
Hayır	15	15	30
<b>Toplam</b>	<b>27</b>	<b>21</b>	<b>48</b>

Tablo 3.30'a göre 9F'ye devam eden 27 öğrenciden 12'si kendi istekleri ile okul kulüp, takım veya etkinliklerine katılırken, bu sayı 9M şubesine devam eden 21 öğrenci için 6 kişidir.

Tablo 3.31'de öğrencilerin yeniden başlama şansı olsaydı, aynı okula yeniden gelmek isteyip istemediklerine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

**Tablo 3.31.** Çalışma gruplarındaki öğrenciler eğer yeniden başlama şansları olsaydı bu okula yeniden gelmek isterler miydi?

	F şubesi	M şubesi	Toplam
Evet	16	18	34
Hayır	11	4	15
<b>Toplam</b>	<b>27</b>	<b>22</b>	<b>49</b>

Tablo 3.31'e göre 9F'e devam eden 27 öğrenciden 16'sı yeniden başlama şansları olsaydı aynı okula devam etmek isterken, aynı durum 9M şubesi için 22 öğrenciden 18'i için geçerlidir.

Tablo 3.32'de 9F ve 9M şubelerine devam eden öğrencilerin eğitim almayı planladıkları en üst kuruma ilişkin veriler sunulmuştur.



**Tablo 3.32.** Çalışma gruplarındaki öğrencilerin eğitim almayı planladıkları en üst kurum:

	F şubesi	M şubesi	Toplam
Lise	12	6	18
Meslek yüksek okulu	4	14	18
Dört yıllık fakülte	6	2	8
Yüksek lisans/doktora	5	0	5
<b>Toplam</b>	<b>27</b>	<b>22</b>	<b>49</b>

Tablo 3.32'ye göre, 9F'ye devam eden 27 öğrenciden 12'si liseyi bitirmeyi, 4'ü meslek yüksekokulunu bitirmeyi, 6'sı dört yıllık fakülteyi, 5'i yüksek lisans/ doktora bitirmeyi planlamaktadır. 9M'ye devam eden 22 öğrenciden 6'sı liseyi, 14'ü meslek yüksek okulunu, 2'si dört yıllık fakülteyi bitirmeyi istemektedir.

### 3.4. VERİ KAYNAKLARI

Bu araştırmada, Aydın İli Merkez İlçede bulunan bir Meslek Lisesi çalışma alanı olarak seçilmiştir. Araştırmanın veri kaynaklarını “Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği” (ÖTASİÖ) uygulamaları; gözlem yapılan sınıflar; görüşme yapılan öğrenciler ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın veri kaynakları aşağıda açıklanmıştır.

#### 3.4.1. Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği

Araştırmada tüm 9. sınıflara ÖTASİÖ uygulanarak, sınıflar bazında alt ölçeklere ve tüm ölçeğe ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar hesaplanarak gözlem yapılacak sınıflar belirlenmiştir.

### 3.4.2. Gözlem Yapılan Sınıflar

Öğrenciler tarafından olumlu ve olumsuz olarak algılanan sınıf iklimine sahip sınıflarda, bu iklimin örtük program aracılığı ile nasıl ve neden değiştiğini belirlemek amacıyla gözlemler gerçekleştirilmiştir. 2010-2011 yılında gerçekleştirilen pilot gözlemler araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırma için temel alınacak olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip sınıflar belirlendikten sonra iki hafta süresince 9F şubesi için 18 ders saati, 9M şubesi için 13 ders saati pilot gözlem gerçekleştirilmiştir. Bu sürenin sonrasında yapılan gözlemler çalışma için temel oluşturmaktadır. 9F şubesi için 38, 9M şubesi için de 44 saat gözlem gerçekleştirilmiştir. Bu sürede öğrencilerin ve öğretmenlerin araştırmacının sınıfta bulunmasına alıştığı ve pilot gözlemlerin sonrasında doğal hallerinde davranır hale geldikleri düşünülmektedir.

### 3.4.3. Görüşmeler

#### 3.4.3.1. Öğrenci görüşmeleri

Görüşme yapılacak öğrencilerin seçilmesinde, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermesi açısından amaçlı örnekleme yoluna gidilmiş (A. Yıldırım ve Şimşek, 2008) ve amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik örnekleme seçilmiştir. Buradaki amaç, göreceli küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (A. Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 108). Bu amaçla, okulların kapanmasından iki hafta kadar önce gözlem yapılan öğrencilerin ara karneleri alınmış, dönem sonu ortalama puanları hesaplanarak üst, orta ve alt başarı grubunun her birinden 3 öğrenci ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Toplamda olumlu sınıf iklimine sahip sınıftan 9, olumsuz sınıf iklimine sahip sınıftan 9 olmak üzere 18 öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Olumlu sınıf iklimine sahip sınıftaki bir öğrencinin dışında, tüm görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Öğrenciler için kullanılan kod isimler ve öğrencilerin başarı grupları şu şekilde ifade edilebilir.

**Tablo 3.23.** Görüşme yapılan öğrenciler

<b>Başarı Düzeyi</b>	<b>Sınıf</b>	
	<b>F</b>	<b>M</b>
<b>Üst</b>	Ali	Burak
	Ahmet	Fatih
	Mehmet	Yusuf
<b>Orta</b>	Burak	Tuncay
	Hasan	Serkan
	Berker	Onur
<b>Alt</b>	Tahir	Sinan
	Eyüp	Ömer
	Can	Devrim

### 3.4.3.2. Öğretmen görüşmeleri

Her iki sınıfta da derse giren ve iki sınıfa ilişkin olarak karşılaştırmalı veri sunabilecek beş öğretmen bulunmaktadır. Ancak, öğretmenlerin dördünün her iki sınıfta da bir ya da iki ders saati dersi vardır. Bu öğretmenler haftada toplam otuz saat ve üzerinde derse girmektedirler. Dolayısıyla bu öğretmenler ile yapılan görüşmelerde ele alınan sınıflar ile ilgili olarak çok sağlıklı veri alınamayacağı düşüncesiyle, her iki sınıfta haftada dört saat derse giren bir öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeden elde edilen veriler, iki sınıfın gözlemlerinin karşılaştırılması olarak değerlendirildiği bölümde ele alınmıştır.

## 3.5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, kişisel bilgiler formu, ÖTASİÖ, yarı yapılandırılmış öğretmen ve öğrenci görüşme formları, yapılandırılmamış gözlemlerden yararlanılmıştır.

### 3.5.1. Kişisel Bilgiler Formu

Çalışmada tüm dokuzuncu sınıflara ilişkin betimsel verilerin toplanması amacıyla toplam 22 sorudan oluşan bir “Kişisel Bilgiler Formu” uygulanmıştır. Formdaki maddelerin önemli bir kısmı Sarı'nın (2007) geliştirmiş olduğu “Kişisel Bilgiler Formu”nu içermektedir. Bu forma öğrencilerin ilköğretimde ya da dokuzuncu sınıfta yıl tekrarı yapıp yapmadıkları, ya da köyden geliş-gidiş yapıp yapmadıklarına ilişkin bazı sorular eklenmiştir (EK 2).

### 3.5.2. Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği

Bu araştırma çerçevesinde gözlem yapılacak sınıfların belirlenmesi için “Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği” geliştirilmiştir. Bu amaçla ilk olarak alan yazın, ilgili ölçme araçları ve bu araçların boyutları arasındaki tutarlılıklar ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu araştırmaların sonucunda, sınıf ikliminin oluşmasında etkili olabilecek boyutlar belirlenmiştir. Ölçeğin uygulanacağı okulda derslik sistemi uygulandığı ve öğrencilerin her derste derslikleri değiştiği için sınıfın fiziksel ortamına ilişkin maddelere yer verilmemiş, yalnızca sınıftaki sosyal ortama ilişkin boyutlara yer verilmiştir.

Bu boyutlar ile ilişkili olabilecek ölçekler tarandıktan sonra yazarlarından izin alınarak bazı maddelerden yararlanılmış, buna paralel olarak ilgili alt boyutlara yeni maddeler yazılmıştır. Örneğin yararlanılan kaynaklardan biri İbrahim Yıldırım'ın (2004) “Algılanan Sosyal Destek” çalışmasına ilişkindir. Bu çalışmanın sınıf arkadaşlarının verdiği sosyal destek ve öğretmenlerin verdiği sosyal destek ile alt boyutlardan kalan bazı maddeler ölçekte aynen yer alırken (eldeki ölçekte M1, M5, M9, M13 ve M17), bazılarının ifadelerinde değişiklikler yapılarak kullanılmıştır (M2 ve M17). Bununla birlikte, doyum boyutu için okula aidiyetle ilgili çalışmalar taranmıştır. Akar-Vural, Gömleksiz, Çengel ve Yılmaz (Tarihsiz) okula aidiyet ile ilgili çalışmaları, sınıf ortamına uyarlanarak kullanılmıştır. Doyum boyutu için kullanılan maddelerin tümü bu ölçek maddeleri üzerinde çeşitli değişiklikler yapılarak kullanılmıştır. İlgili

form ADÜ Eğitim Fakültesi'nde çalışmakta olan uzmanların ve iki ölçme ve değerlendirme alan uzmanının görüşüne sunulurak son hali verilmiştir.

### 3.5.2.1. Birinci Çalışma

Dört boyut ve 54 maddeden oluşan, hazırlanan deneme ölçeği, Aydın ili içinde bulunan dört farklı erkek meslek lisesinde ulaşılabilen tüm 9. Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Toplamda 422 öğrenciye uygulanan ölçek; akran desteği (17 madde), öğretmen desteği (20 madde), doyum (11 madde) ve akademik yeterlik (6 madde) olmak üzere dört boyut ve 54 maddeden oluşmaktadır.

Beşli likert türünde olan formda öğrencilerden belirtilen ifadelere ne düzeyde katıldıklarını belirtmeleri istenmiştir. İlgili forma verilen yanıtlar bilgisayar ortamına aktarılırken, "1" Hiç katılmıyorum, "2" Katılmıyorum, "3" Biraz katılıyorum, "4" Katılıyorum, "5" Tamamen Katılıyorum olarak kodlanmıştır.

Analize başlanmadan önce çok değişkenli uç değerleri (multivariate outlier) belirlemek amacıyla her bir madde için Mahalanobis uzaklığı belirlenmiştir. 31 durumun .001 düzeyindeki p değeri için kritik  $\chi^2$  değerini aştığı görülerek analizden çıkarılmıştır [F(55,422)=93.17]. 31 uçdeğer analizden çıkarıldıktan sonra, 391 veri üzerinde analizler gerçekleştirilmiştir. Analiz sırasında kayıp veriler için listeye göre (listwise) silme yöntemi kullanılmış ve toplamda 87 veri kaybolmuştur.

Faktör analizi sürecine başlarken, öncelikle maddelerin normal olarak dağılıp dağılmadığı, maddelerin çarpıklık ve basıklık katsayılarına göre belirlenmiştir. Faktör analizi sonucunda elde kalan maddelerin ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 3.5.2.1'de verilmiştir.

6 iterasyon için KMO örneklem yeterliği testi sonuçları .929, Bartlett's test sonuçları .000 düzeyinde anlamlıdır (chi-square= 4342,610, df=406).

Faktör yükleri (en az .30) ve birden fazla faktöre yüklenen maddelerin faktör yükleri arasındaki farklar (en az .20) incelenmiş ve bu incelemeler sonucunda 26 maddenin ölçekten çıkarılması gerekmiştir. Bu işlemler, ölçek geliştirme sürecinin teorik temelleri de düşünülerek, “principal axis factoring” işlemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 3.24.** Maddelerin Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

		Temel Eksenler Faktör Analizi (Principal-Axis Factor Analysis)			
		$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Akran Desteği	M1	2.50	1.196	.432	-.555
	M5	2.46	1.15	.451	-.467
	M9	2.32	1.28	.762	-.411
	M13	2.65	1.265	.374	-.805
	M17	2.11	.999	.724	.251
	M21	2.49	1.17	.415	-.509
	M23	2.00	1.14	1.09	.499
	M25	2.09	1.161	.887	-.025
	M27	2.77	1.36	.260	-1.08
	M29	2.43	1.117	.451	-.385
Öğretmen Desteği	M2	2.01	1.06	1.056	.666
	M6	1.85	1.13	1.332	.995
	M10	2.16	1.146	.751	-.245
	M14	2.01	1.09	.892	.108
	M18	1.93	1.05	.991	.376
	M22	2.00	1.06	.847	.036
	M24	2.15	1.07	.743	.036
	M26	2.11	1.06	.820	.229
Doyum	M4	2.67	1.38	.322	-1.057
	M7*	2.81	1.57	.194	-1.49
	M11	2.59	1.41	.446	-1.025
	M15	2.85	1.35	.128	-1.064
	M19	2.84	1.53	.146	-1.408
Akademik Yeterlik	M3	2.09	.935	.691	.338
	M8	2.42	.926	.236	-.018
	M12	1.99	.85	.343	-.675
	M16	1.78	.884	.893	.183
	M20	1.569	.829	1.541	2.163

\* Ters madde

Boyutların birbirleri ile ilişki düzeyleri .32'den büyük olduğu içinde “direct oblimin” döndürme işlemi tercih edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 1996).

Maddelere ilişkin ortalama değerler 1.78 ile 2.85 arasında; standart sapma ise 0.85 ile 1.57 arasında değişmektedir.

Elde edilen faktör analizinin doku ve yapı analizi sonuçları, faktör ortak varyansı, özdeğeri ve açıkladığı toplam varyans Tablo 3.5.2.2’de belirtilmiştir.

Tablo 3.24 incelendiğinde kalan 29 maddenin dört faktörde toplandığı; akran desteği boyutunun toplam varyansın %31.46’sını, öğretmen desteği boyutunun toplam varyansın %10.73’ünü; doyum boyutunun %4.79’ünü; akademik yeterlik boyutunun ise %3.41’ini açıkladığı görülmektedir. İlgili boyutların özdeğerleri ise; akran desteği için 9.598; öğretmen desteği için 3.59, doyum için 1.85, akademik yeterlik için 1.47’dir.

Akran desteği boyutunda toplam 10 madde bulunmaktadır ve madde toplam puan korelasyonu .584 ile .371 arasında değişmektedir. Öğretmen desteği alt boyutunda bulunan dokuz maddenin madde toplam puan korelasyonları .596 ile .302 arasında değişmekte; doyum boyutunda yer alan beş maddenin madde toplam puan korelasyonları .753 ile .319 arasında; akademik yeterlik alt boyutunun madde toplam puan korelasyonları .528 ile .382 arasında değişmektedir.

Ölçeğin geçerliğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bir diğer çalışma maddelerin alt %27 ve üst %27’lik grupları birbirinden ayırt edip etmediğine ilişkindir. Madde toplam puan korelasyonu ve alt-üst gruplar t-testi sonuçları aşağıda belirtilmiştir (Tablo 3.26).

**Tablo 3.25:** Öğrenciler tarafından algılanan sınıf iklimi ölçeği dört faktörlü temel eksenler faktör analizi için doku/yapı matrisi, varyans, madde-toplam puan korelasyonu

	Madde	Madde- toplam puan korelasyonu	Akran Desteği		Öğretmen Desteği		Doyum		Akademik yeterlik	
			Doku Matrisi	Yapı Matrisi	Doku Matrisi	Yapı Matrisi	Doku Matrisi	Yapı Matrisi	Doku Matrisi	Yapı Matrisi
Akran Desteği	M1	.564	.761	.749	.052	.319	-.042	.402	-.024	.250
	M5	.575	.728	.756	.051	.326	.033	.457	-.030	.243
	M9	.584	.725	.758	.040	.303	.077	.489	-.078	.194
	M13	.577	.711	.755	-.044	.265	.104	.494	.006	.234
	M17	.461	.689	.673	-.075	.187	.040	.403	-.032	.165
	M21	.420	.687	.645	-.030	.202	-.027	.346	-.046	.163
	M23	.506	.653	.695	.062	.307	-.065	.381	.081	.373
	M25	.460	.650	.667	-.033	.335	.000	.335	.174	.321
	M27	.480	.570	.669	.108	.236	-.008	.518	-.015	.225
M29	.371	.558	.602	-.070	.317	.218	.346	.045	.229	
Öğretmen Desteği	M2	.583	.044	.318	.768	.762	-.019	.244	-.033	.374
	M6	.490	-.039	.232	.765	.682	.056	.251	-.165	.233
	M10	.535	.097	.378	.649	.722	.023	.290	.055	.424
	M14	.469	.055	.307	.631	.680	-.023	.216	.068	.407
	M18	.520	-.065	.367	.604	.701	.002	.264	.063	.487
	M22	.379	.084	.189	.584	.612	.011	.164	.157	.352
	M24	.555	.068	.368	.564	.712	.011	.259	.231	.545
	M26	.596	-.037	.424	.540	.718	.085	.240	-.013	.585
M28	.302	.163	.214	.540	.545	-.058	.232	.262	.264	
Doyum	M4	.753	.047	.522	-.036	.263	.847	.866	.028	.143
	M7*	.517	.030	.355	.024	.181	.820	.713	.085	.015
	M11	.745	-.044	.532	.001	.337	.749	.856	-.075	.221
	M15	.673	.242	.617	.037	.324	.648	.794	-.020	.170
	M19	.319	.022	.367	.156	.356	.442	.518	.104	.253
Akademik Yeterlik	M3	.528	-.032	.231	-.075	.325	.067	.132	.762	.723
	M8	.464	.008	.224	-.033	.326	-.004	.087	.696	.681
	M12	.463	-.028	.224	.068	.397	.017	.113	.650	.678
	M16	.344	.021	.239	.172	.420	-.010	.122	.473	.567
	M20	.382	.125	.333	.157	.441	-.013	.172	.466	.587
Özdeğeri			9.598		3.591		1.857		1.470	
Varyans %			31.460		10.730		4.792		3.419	



**Tablo 3.26.** Madde toplam puan korelasyonu ve alt-üst gruplar T-testi sonuçları

	Madde	Madde Toplam Puan Korelasyonu <sup>1</sup>	t (Üst%27- Alt%27) <sup>2</sup>
Akran Desteği	M1	.613	12.31*
	M5	.639	13.51*
	M9	.510	10.36*
	M13	.629	14.65*
	M17	.603	12.98*
	M21	.620	11.95*
	M23	.494	8.48*
	M25	.578	11.79*
	M27	.528	11.05*
	M29	.577	12.53*
Öğretmen Desteği	M2	.545	10.72*
	M6	.451	9.11*
	M10	.587	12.08*
	M14	.511	11.57*
	M18	.412	9.60*
	M22	.618	13.79*
	M24	.587	11.09*
	M26	.573	11.32*
	M28	.402	8.19*
Doyum	M4	.632	12.88*
	M7*	.415	5.95*
	M11	.586	12.31*
	M15	.649	14.42*
	M19	.490	10.28*
Akademik Yeterlik	M3	.379	7.71*
	M8	.356	6.50*
	M12	.398	8.07*
	M16	.393	7.93*
	M20	.465	11.11*

<sup>1</sup>f=304, <sup>2</sup>n1=n2=82, \*p<.001

Tablo 3.26. incelendiğinde; maddelerin grupları anlamlı şekilde ( $p < .001$ ) ayırdığı görülmektedir.

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen diğer çalışmalar, alt boyutlar arasındaki korelasyonun alt boyutların güvenirliği, ortalama ve standart sapma değerlerinin belirlenmesine ilişkindir. Ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon, alt boyutların güvenirliği, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3.27.'de belirtilmiştir.

**Tablo 3.27.** Dört faktörlü öğrenci tarafından algılanan sınıf iklimi ölçeği için korelasyon, güvenirlik, ortalama ve standart sapma değerleri

	Temel Eksenler Faktör Analizi			
	1	2	3	4
Akran desteği	-			
Öğretmen desteği	.420**	-		
Doyum	.591**	.409**	-	
Akademik yeterlik	.303**	.546**	.295**	
Güvenirlik (Cronbach $\alpha$ )	.903	.886	.860	.787
Guttman Split-Half Katsayısı	.90	.88	.66	.70
$\bar{X}$	23.87	18.82	14.15	9.86
Ss	8.69	7.21	3.88	3.25

\*\* $p < .01$

Alt boyutlar açısından bakıldığında akran desteği boyutunun ortalaması 23.87; standart sapması ise 8.69 olarak hesaplanmıştır. Bu boyut ile öğretmen desteği boyutu .420 düzeyinde; doyum boyutu .591 düzeyinde; akademik yeterlik boyutu .303 düzeyinde ilişkilidir. Akran desteği boyutunun cronbach alfa güvenirliği .90 iken, Guttman Split-Half iki yarı güvenirliği .90 düzeyindedir.

Öğretmen desteği boyutunun, ortalaması 18.82; standart sapması 7.21 iken Cronbach-alfa güvenilirliği .88; Guttman split-half iki yarı güvenilirliği ise yine .88 düzeyindedir. Öğretmen desteği boyutunun doyum boyutu ile ilişkisi .40; akademik yeterlik düzeyi ile ilişkisi .54 düzeyindedir.

Doyum boyutunun, ortalaması 14.15; standart sapması ise 3.88 düzeyindedir. Bu boyutun Cronbach-alfa güvenilirlik katsayısı .86; Guttman Split-Half iki yarı güvenilirliği ise .66 düzeyindedir. Doyum boyutu ile akademik yeterlik boyutu arasındaki ilişki .29 düzeyindedir.

Akademik yeterlik boyutunun ortalaması 9,86; standart sapması 3.25 düzeyindedir. Cronbach-alfa güvenilirliği .78 düzeyinde iken; Guttman Split-Half iki yarı güvenilirliği .70 düzeyindedir.

Tüm ölçek için Cronbach-alfa güvenilirlik katsayısı .92 iken, Guttman Split-half katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır.

### **3.5.2.2. İkinci Çalışma**

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonrasında; ölçek toplamda Öğretmen Desteği, Akranın Desteği, Doyum ve Akademik Yeterlik olmak üzere toplam dört boyuttan ve 29 maddeden oluşmaktadır. Elde edilen 29 maddelik ölçek tekrar 229 meslek lisesi dokuzuncu sınıf öğrencisine uygulanmış, bu uygulama sonrasında geliştirilen ölçeğin güvenilirlik puanları hesaplanmıştır.

Bu uygulama sırasında benzer ölçek geçerliliğinin sağlanabilmesi için eldeki ölçeğe paralel ölçekler de öğrencilere uygulanmıştır. ÖTASİ'yi bu çalışmada ele alınan boyutlarla ölçen herhangi bir Türkçe ölçek bulunmadığından, ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmaları kapsamında, benzer ölçekler geçerliği çalışmaları ölçeğin bütünü için yapılamamıştır. Ancak konu olarak benzerlik gösteren ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan “Liselerde yaşam kalitesi ölçeği” (LİSEYKÖ) (Sarı, Ötünç, ve Erceylan, 2007), “Akademik Özyeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlaması” (Yılmaz, Gürçay,

ve Ekici, 2007) kullanılarak Sınıfın Sosyal Atmosferi Ölçeği'nde yer alan bazı boyutların bu ölçeklerde yer alan benzer alt ölçeklerle gösterdikleri korelasyonlar incelenmiştir.

### 3.5.2.2.1. Liselerde Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ)

Öğretmenler, Okula Yönelik Olumlu Duygular, Okula Yönelik Olumsuz Duygular, Öğrenci – Öğrenci iletişimi, Okul Yönetimi, Sosyal Etkinlikler ve Statü olmak üzere 7 faktörde toplanan 40 maddelik bir ölçme aracı elde edilmiştir. *Öğretmenler* boyutunda kalan 7 maddeye ait faktör yükleri .51 - .78 arasında ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .89; *Okula Yönelik Olumlu Duygular* Boyutunda kalan 7 maddeye ait faktör yükleri .50 - .78 ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .86; *Öğrenciler* boyutunda kalan 8 maddeye ait faktör yükleri .48 - .67 ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .81; *Okula Yönelik Olumsuz Duygular* boyutunda kalan 4 maddeye ait faktör yükleri .59 - .69 ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .86; *Okul Yönetimi* boyutunda toplanan 5 maddeye ait faktör yükleri .58 - .68 ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .80; *Sosyal Etkinlikler* boyutunda toplanan 4 maddeye ait faktör yükleri .45 - .60 ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .74 ve *Statü* boyutunda toplanan 5 maddeye ait faktör yükleri .42 - .64 ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise .71 olarak hesaplanmıştır. Toplam varyansın % 46.80'inini açıklayan bu yedi alt ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise .86 olarak hesaplanmıştır.

Benzer ölçek geçerliliği için, ilgili ölçeğin Öğrenci-Öğrenci iletişim, Öğretmenler ve Statü boyutları kullanılmıştır. Tablo 3.28.'de LİSEYKÖ'nin Öğretmen, Öğrenci-Öğrenci İletişimi ve Statü boyutları ile Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği'nin Öğretmen Desteği, Akran Desteği ve Doyum boyutları arasındaki ilişkiler görülmektedir.

**Tablo 3.28.** Liselerde Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin İlgili Boyutları ile Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeğinin İlgili Boyutları Arası İlişkiler

LİSEYKÖ (Sarı, vd., 2007)	Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği			
	Öğretmen Desteği	Akran Desteği	Doyum	Toplam Puan
Öğretmen	.64*			.61*
Öğrenci-Öğrenci İletişimi		.26*		.18*
Statü			.35*	.50*

(s=229, \* p<.01)

Tablo 3.28. incelendiğinde; Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği'nde bulunan Öğretmen Desteği boyutu ile; LİSEYKÖ'de bulunan öğretmen boyutu arasında .64 düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır ( $p < .01$ ). LİSEYKÖ'de bulunan öğretmen alt boyutu ile tüm ölçek arasında ise .61 düzeyinde ve anlamlı bir ilişki vardır ( $p < .01$ ).

Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği'nde bulunan Akran Desteği boyutu ile; LİSEYKÖ'de bulunan Öğrenci-Öğrenci iletişimi boyutu arasında .26 düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır ( $p < .01$ ). LİSEYKÖ'de bulunan Öğrenci-öğrenci iletişimi alt boyutu ile tüm ölçek arasında ise .18 düzeyinde ve anlamlı bir ilişki vardır ( $p < .01$ ).

Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği'nde bulunan Doyum boyutu ile; LİSEYKÖ'de bulunan Statü arasında .35 düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır ( $p < .01$ ). LİSEYKÖ'de bulunan Öğretmen alt boyutu ile tüm ölçek arasında ise .50 düzeyinde ve anlamlı bir ilişki vardır ( $p < .01$ ). Bu durum, iki ölçeğin ölçümlerinin birbirine paralel olduğunun ve benzer ölçek geçerliliğinin sağlandığını göstermektedir.

### 3.5.2.2.2. Akademik Özyeterlik Ölçeği

Orijinali Jerusalem ve Schwarter (1981; akt: Yılmaz, vd., 2007)) tarafından geliştirilen ölçek, biri ters olarak kodlanan 4'lü likert tipi 7 maddeden oluşmaktadır. Tek boyutta toplanan ölçeğin açıkladığı toplam varyans %45 dolayındadır. Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .79 olarak bulunmuştur.

Benzer ölçek geçerliliği için ilgili ölçek ile Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği'nin Akademik Yeterlik boyutu arasındaki ilişkiler incelenmiş ve Tablo 3.5.2.2.2.'de belirtilmiştir.

**Tablo 3.29.** Akademik Yeterlik Ölçeği ile Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği'nin Akademik Yeterlik Boyutu Arasındaki İlişkiler

	Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği	
	Akademik Yeterlik	Toplam Puan
Akademik Yeterlik Ölçeği (Yılmaz, vd., 2007)	.51*	.32*

(s=229, \* p<.01)

Akademik Yeterlik Ölçeği ile; Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği'nin Akademik Yeterlik boyutu arasında .51 düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır ( $p < .01$ ). Akademik Yeterlik Ölçeğinin ile Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi ölçeğinin tamamı ile arasında ise .32 düzeyinde ve anlamlı bir ilişki vardır ( $p < .01$ ). Bu durum ÖTASİÖ ölçeğinin benzer ölçek geçerliliğini sağladığının bir işareti olarak kabul edilebilir.

### 3.5.2.3. Öğrenciler tarafından algılanan sınıf iklimi ölçeğinin yanıtlanması ve puanlanması

Meslek liselerinden öğrenciler tarafından algılanan sınıf iklimini belirlemeyi amaçlayan bu ölçekte, her madde için beşli Likert tipi bir derecelendirme (“Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Biraz Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kesinlikle Katılıyorum”) kullanılmıştır. Ölçeğin yönergesinde çalışmanın amacı, yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağı ve nasıl doldurulması gerektiği açıklanmıştır.

Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeği’nde 1’i (7: doyum boyutunda) olumsuz; toplam 29 madde bulunmaktadır. Akran desteği boyutunda (1, 5, 9, 13, 17, 21, 23, 25, 27, 29) 10 madde; öğretmen desteği boyutunda (2, 6, 10, 14, 18, 22, 24, 26, 28) 9 madde; doyum boyutunda (4,7, 11, 15, 19) 5 madde; akademik yeterlik boyutunda (3, 8, 12, 16, 20) 5 madde bulunmaktadır. Ölçeğe verilen yanıtlar olumlu maddelerde; Kesinlikle Katılmıyorum için 1; Katılıyorum için 2; Biraz Katılıyorum için 3; Katılıyorum için 4 ve Kesinlikle Katılıyorum için 5 olarak kodlanmıştır. Ölçekteki olumsuz ifadeler ters çevrilerek puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 29 iken en yüksek 145 puandır.

### 3.5.3. Yapılandırılmamış Gözlemler

Çalışmada derinlemesine bilgi almak amacıyla yapılandırılmamış katılımlı gözlemler gerçekleştirilmiştir. Gözlemlerde sınıfta en arka sıralardan birinde oturularak olabildiğince ayrıntılı şekilde not alınmıştır. Notlar gerekli açıklamalar ve eklemeler yapılarak aynı gün bilgisayara aktarılmıştır.

Yapılandırılmamış alan çalışmalarında, çalışılan konuya ilişkin kültür ya da alt kültür içine girmek amaçlanmaktadır. Alan gözlem çalışmaları, belirli bir kültürü içeriden tanımlamayı amaç edinen kültür analizi (etnografya) çalışmalarıyla hemen hemen özdeş görülür (A. Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Gözlemler sırasında isimleri bilinen öğrencilerin yalnızca isimlerinin baş harfi kullanılırken, diyalogların anlaşılabilmesi için isimleri bilinmeyen öğrenciler için numaralar verilmiştir. Öğretmenler için ise T harfi kullanılmıştır.

#### 3.5.4. Görüşme Formları

Bu çalışmada, olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip iki sınıfta, sınıf ikliminin bileşenlerinden kaynaklanan örtük programın nasıl olduğu ve bu sınıflarda sınıf ikliminin oluşumunda örtük programın etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel çalışmalarda, görüşmeler ağırlıklı olarak kullanılabilirdiği gibi, gözlem ve benzeri teknikler ile bir arada da kullanılabilir (Bogdan ve Biklen, 1998). Bu çalışmada görüşme formları, gözlemler ile birlikte kullanılmıştır.

Görüşmeler insanlar ile yaşam deneyimleri ile ilgili konuşarak, sosyal dünyalarına ilişkin görgül veriler üretmeyi sağlar (Holstein ve Gubrium, 2002). Özellikle örgüt çalışmalarında, örgütlerin değişik yönlerini ve özellikle de örgütlerin kültür ve sembolik boyutlarını çalışırken görüşme, temel veri toplama aracı olarak kullanılmaktadır (A. Yıldırım ve Şimşek, 2008). Patton'a (1987; akt:A. Yıldırım ve Şimşek, 2008) göre görüşmenin amacı, bir bireyin iç dünyasına girmek ve onun bakış açısını anlamaktır. Bu çalışmada; öğrenciler tarafından algılanan sınıf iklimi temel alındığında, onların yaşantılarına ilişkin derinlemesine bilgi edinmek son derece önemlidir. Bu nedenle öğrenciler ile bireysel görüşmelere ve veri çeşitlemesi açısından da öğretmenler ile görüşmelere yer verilmiştir.

Genel olarak bakıldığında; görüşmenin özel bir tür "sohbet" olduğu söylenebilir. Görüşmeler oldukça yapılandırılmış, standart hale getirilmiş, nicel yönelimli anket görüşmelerinden; yarı formal, sohbet tarzı, serbest akışlı görüşmelere kadar pek çok farklı biçimde gerçekleştirilebilir (Holstein ve Gubrium, 2002). Bu çalışmada görüşme formu yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşımda, "görüşmeci önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak, hem önceden hazırlanmış soruları sorma, hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir"



(A. Yıldırım ve Şimşek, 2008). Gerek öğrencilerin algıladıkları ve deneyimledikleri sınıf ikliminin farklı olabileceği, gerekse örtük program kavramının araştırılması sürecinde görüşmenin esnek bir yapıda olmasının farklı boyutların ortaya çıkmasını kolaylaştırabileceği düşünüldüğünde, seçilen görüşme yaklaşımının uygun olduğu söylenebilir.

#### **3.5.4.1. Öğrenci görüşme formu**

Öğrenci görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde, öncelikle alanyazında sınıf ikliminin ve örtük programın boyutları ayrıntılı olarak incelenmiş, önemli öğeler belirlenmiştir. Bu süreçte, 2010-2011 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde yapılan gözlemlerden de yararlanılarak; öğrenciler tarafından algılanan sınıf iklimini ortaya koyacak, açık uçlu sorulara ve sondalara yer verilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2008) de özellikle sondaların, görüşme sürecinde toplanan verilerin derinlemesine olmasını ve zenginleştirilmesini sağlayan önemli bir etken olduğunu belirtmektedir. 2011-2012 eğitim-öğretim yılı güz döneminde yapılan gözlemler dikkate alınarak form bir kez daha gözden geçirilmiş ve yeniden yapılandırılmıştır.

Açık uçlu sorular ve sondalardan oluşan öğrenci görüşme formu taslağı, uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Hazırlanan form, her iki şubeden bir öğrenci ile görüşme yapılarak denenmiştir. Veri toplama araçlarının denenmesi araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği ile doğrudan ilintilidir (A. Yıldırım ve Şimşek, 2008). Öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda, elde edilen veriler dikkate alınarak, uygulama sonunda kullanılacak asıl görüşme formu oluşturulmuştur. Araştırmada kullanılan öğrenci görüşme formunun bir örneği EK 3’de verilmiştir.

#### **3.5.4.2. Öğretmen görüşme formu**

Öğretmen görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde, yine öncelikle alanyazın taramalarından yararlanılmıştır. Olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip sınıflarda yer alan benzerlik ve farklılıkları ortaya koyacak açık uçlu sorulara ve konu ile ilgili derinlemesine bilgi almayı amaçlayan sorularına yer verilmiştir. 2011-2012 eğitim-

öğretim yılı güz döneminde yapılan gözlemler dikkate alınarak form bir kez daha gözden geçirilmiş ve yeniden yapılandırılmıştır. Form hazırlanırken, öğrenci görüşme formu ile paralelliğine özen gösterilmiştir.

Açık uçlu sorular ve açıcı (sondalardan) sorulardan oluşan öğretmen görüşme formu taslağı, uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Hazırlanan form, her iki şubede de derse giren, ancak iki saat veya daha az ders veren iki öğretmen ile denenmiştir. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda, elde edilen veriler dikkate alınarak, uygulama sonunda kullanılacak asıl görüşme formu oluşturulmuştur. Araştırmada kullanılan öğretmen görüşme formunun bir örneğı EK 4’de verilmiştir.

### **3.4. Veri Toplama Süreci**

Araştırmada izlenen veri toplama süreci aşağıda sırasıyla açıklanmıştır:

Sınıf iklimi ve örtük program ile ilgili alan yazın incelemesi iki ayrı koldan yürütülmüş ve iki alanın kuramsal çerçevesi şekillendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada, bu süreçte, gerekli izinler alınmış ve 2009-2010 eğitim öğretim yılı bahar döneminde var olan Türkçe pek çok sınıf iklimi ölçeğı bir envanter içinde derlenmiş, maddeler iki forma bölünerek, geçerlik güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Meslek liseleri için, uygulanan ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir bir yapı sunmaması üzerine ölçek geliştirilmeye karar verilmiştir.

2010-2011 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, sınıf ikliminin kuramsal temelleri belirlenerek, alanyazındaki yabancı ölçekler de taranarak, meslek liselerinde sınıf içi gözlemlerde bulunarak, farklı meslek liselerinde görev yapmakta olan öğretmen ve okul yöneticileri ile informal görüşmeler yapılarak, bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Aynı yılın bahar döneminde, ölçeklerin uygulanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi ölçeğı 2011-2012 eğitim-öğretim yılı güz döneminde kullanılmaya hazır hale getirilmiştir.

2011-2012 eğitim-öğretim yılında gözlemler sırasında kullanılacak “Ayrıntılı Gözlem formu” (EK 5), “Betimsel Veri İndeksi” (EK 6) ve “Bilgi Sayfası” (EK 7) hazırlanmıştır.

2011-2012 eğitim öğretim yılında, öğrenciler arasında sınıf dinamiklerinin oluşması ve şekillenmesi için yaklaşık 4 haftalık bir süre verildikten sonra, ölçme araçları uygulanmış ve elde edilen veriler analiz edilerek, gözlem yapılacak sınıflar belirlenmiştir.

19 Ekim 2011 tarihinden itibaren öğrencilerin ve öğretmenlerin araştırmacıya alışması için pilot gözlemler gerçekleştirilmiştir. 11 Kasım 2011 tarihine kadar devam eden pilot gözlemlerden elde edilen verilerden olası kod listesi çıkarılmış, ancak bu veriler doğrudan araştırmaya dahil edilmemiş veya kullanılmamıştır. Bu tarihlerde gerçekleştirilen gözlemler en kısa süre içinde bilgisayar ortamına aktarılmış, bu gözlemler için ayrıntılı gözlem formu ve bilgi sayfaları oluşturulmuştur.

Araştırmada gözlemlerin gerçekleştirildiği sürede, alanyazın taraması ve pilot gözlemlerden de yararlanılarak öğretmen ve öğrenci görüşme formları geliştirilmiş ve uzman kanısına sunulmuştur. Alınan görüşler sonrasında görüşme formları yeniden düzenlenmiştir.

14 Ekim 2011 tarihinden 05 Ocak 2012 tarihine kadar geçen sürede gerçekleştirilen gözlemler araştırmaya dahil edilmiştir. Bu süre içerisinde, olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta 38 ders saati, olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta 44 ders saati gözlem gerçekleştirilmiştir. Verilerin karşılaştırılabilir olması açısından olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfa ilişkin olarak gerçekleştirilen beş gözlem veri analizi sürecinden çıkarılmıştır. Analizlere dahil edilmeyen gözlemler; gözlem 6, gözlem 7, gözlem 16, gözlem 18, gözlem 38 ve gözlem 39 ‘dur. Gözlem 7 Beden Eğitimi dersinde gerçekleştirildiği ve analiz için yeterli veri sağlamadığı için araştırmaya dahil edilmezken, diğer gözlemlerin belirlenmesinde kura yöntemi kullanılmıştır.

Gözlemlerin gerçekleştirildiği süre içerisinde öğrenciler ve öğretmenler ile deneme görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Gerek pilot gözlemlerin, gerekse temel gözlemlerin gerçekleştirilmesi sürecinde, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla, teneffüs aralarında gözlem notları öğretmenler ile paylaşarak, yanlış veya eksik ifade edilen gözlem notlarına ilişkin olarak dönütleri alınmıştır.

Bazı gözlemlerde araştırmacı ile birlikte bir alan uzmanı da sınıfta yer almıştır. Alan uzmanı sınıftaki sürece dâhil olmadan önce, sınıf ikliminin ve örtük programın boyutları ile ilgili bilgilendirilmiştir. Alan uzmanı, öğretmenlik deneyimi olan, nitel araştırma yöntemleri dersi almış ve nitel araştırmalar yürütmüş bir araştırmacıdır. Bununla birlikte, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Ddalında araştırma görevlisi olarak çalışmakta ve doktora öğrenimine devam etmektedir. Gözlem sürecinde alan uzmanı da gözlem notları tutmuş, gözlemlerin sonrasında, alan uzmanı ve araştırmacı notları karşılaştırılarak tutarlılıkları incelenmiştir.

16 Ocak ve 20 Ocak 2012 tarihleri arasında her bir sınıftan 9 öğrenci olmak üzere, toplam 18 öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler 10 Ocak 2012 tarihinde düzenlenen ara karnelerindeki ağırlıklı not ortalamalarına göre alt, orta ve üst başarı düzeyini temsil edecek şekilde seçilmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte gönüllük esası da aranmıştır. Bir öğrenci dışındaki tüm öğrencilerin görüşmeleri, izinleri doğrultusunda ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Öğrenci görüşmeleri yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

16 Ocak ve 20 Ocak 2012 tarihleri arasında her iki şubede de haftalık 3 saatten fazla dersi olan öğretmenler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

### **3.7. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

#### **3.7.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi**

Nicel verilerin çözümü sürecinde SPSS 18.0 paket programı kullanılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde; maddelerin ortalama, standart sapma,

çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmış; yapı geçerliği için, açıklayıcı faktör analizi ve benzer ölçek geçerliği için korelasyon analizleri yapılmış; güvenilirlik çalışmaları kapsamında ise maddelerin iç tutarlık (cronbach alpha), Gutmann test-yarı test (split half), madde toplam puan korelasyonları ve alt-üst grup t-testi analizleri gerçekleştirilmiştir.

### 3.7.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada nitel verilerin çözümlemesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (A. Yıldırım ve Şimşek, 2008). Charmaz (2008) da “kuram oluşturma” çalışmalarında veri analizinde öncelikle, araştırmamanın amacına göre; kelime kelime veya satır satır okuma ve betimleme; ardında da ortak temaların oluşturulmasını önermektedir.

Nitel verilerin çözümlemesi sürecine başlanmadan önce, veriler alan notları, gözlemler sonrasında öğretmenlerden alınan bilgiler, diğer alan uzmanının notları bütünleştirilerek bilgisayarda M.S. Word ortamına aktarılmıştır. Ayrıntılı gözlem formları (EK 5) her bir gözlem saati için tek tek düzenlenmiştir. Her bir gözlem için elde edilen ham veriler iki sayfa ile beş sayfa arasında değişmektedir. Benzer şekilde tüm görüşmeler de tek tek bilgisayar ortamına aktarılarak nitel veri seti oluşturulmuştur.

Elde edilen tüm ham veri seti Tablo 3.30.’da belirtilmiştir:

**Tablo 3.30.** Nitel veri setinin kapsamına ilişkin bilgiler

Veri Seti		Sayfa
Gözlem Notları	Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfa ilişkin	128
	Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfa ilişkin	145
Görüşme Notları	Olumlu sınıf iklimine sahip sınıftaki öğrenciler ile yapılan görüşmeler	81
	Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıftaki öğrenciler ile yapılan görüşmeler	84
	Öğretmen görüşmesi	5
Toplam		443

Bu işlemden sonra kodlama işlemine başlanmıştır. Kodlama işlemi, iki aşamada oluşmuştur. İlk olarak satır satır okuma ve betimleme işlemi gerçekleştirilmiştir. Tüm gözlemlerin betimleme işlemi gerçekleştirildikten sonra, en belirgin ve en çok tekrar eden temel kodlar geniş veri setini sınıflandırma, sentezleme, bütünleştirme ve organize etmeye yardımcı olacak odaklanılmış seçme işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, eldeki veri setine gözlemcinin yüklediği anlamlar çıkarılmış ve ayrıntılı gözlem formlarının gözlemci yorumu bölümleri doldurulmuştur. Gözlemci yorum indekslerinin oluşturulmasından sonra, her gözlemi özetleyen ve bir sonraki adım için temel soruları belirleyen “Bilgi Sayfası” (EK 7) doldurulmuştur. Bu süreçte farklı sınıflara ilişkin analizler kendi içlerinde bütünsel olarak yapılmıştır.

Bu aşamadan sonra, temalar altındaki kodlar ilişkilendirilmiş, açıklanarak yorumlanmış, alanyazın desteği ve doğrudan alıntılara yer verilerek neden-sonuç ilişkileri irdelenmeye çalışılmıştır. Temalar oluşturulduktan sonra, o tema ile ilişki her kodun hangi gözlemlerde gerçekleştiğini belirtmek amacıyla gözlenme sıklığına ilişkin frekans tabloları oluşturulmuştur. Görüşmeler için de benzer aşamalar izlenmiştir. Elde edilen temaların görüşmeler ile desteklenip desteklenmediği incelenmiş ve görüşmelerden doğrudan alıntılar yapılarak veri çeşitlenmesine çalışılmıştır.

Her iki sınıf için de sınıf dinamiklerini ortaya koyacak iki şema ortaya çıkarıldıktan sonra, bu iki sınıfın ilişki düzenlerinin birbirleri ile karşılaştırılmalı analizlerine yer verilmiştir.

Elde edilen verilerin rapor haline getirilmesi sürecinde, gözlem bulgularının sunulmasında alıntılar sonuna o gözlemin hangi şubede yapıldığı ve o şubeye ilişkin kaçınıcı gözlem olduğu kodlanmıştır. Bu kodlama, örneğin GFO 10, s.1; satır: 10-12 şeklindedir. Bu kodlamanın açılımı “Gözlem F şubesi, Olay (kaçınıcı gözlem saati) 10, sayfa 1, satır 10-12” olarak ifade edilebilir. Görüşmelerden elde edilen bulguların sunulmasında da benzer bir yol izlenmiş ve alıntılar yapılırken, öğrenciler için Ali, Ahmet... gibi kod isimler kullanılırken; genel olarak öğretmen için T simgesi kullanılarak ham veri metinlerinde alıntılanan kısımların bulunduğu sayfa numaraları ve satır sayıları ile birlikte alıntılar sonuna eklenmiştir (örneğin Ali, s.3).

Pilot gözlemler sonrasında gözlemler iki farklı zamanda okunmuş ve kodlanmıştır. Birinci okumada, tüm ham veriler kısa, basit, etkin ve analitik kelimeler ile betimlenmiş, tüm betimleme işlemi bittikten sonra, odaklanılmış kodlar oluşturularak temalar ortaya konmuştur. Hem birinci, hem de ikinci okuma sırasında ortaya çıkan yeni kodlar, olası kod listesine eklenerek kod listesi geliştirilmiştir.

Araştırmaya temel olan gözlemlerin sonrasında elde edilen ham veriler, iki farklı zamanda okunarak, iki aşamada analiz edilmiştir. İlk aşamada tüm veriler satır satır okunarak betimlenmiş, ikinci aşamada araştırma soruları göz önünde bulundurularak odaklanılmış kodlar ve bu kodlara dayalı olarak temalar oluşturulmuştur.

Güvenirlilik sorunlarını gidermek amacıyla, her iki sınıftan da rastgele seçilen beş gözlem iki araştırmacı tarafından kodlanmış ve kodlayıcılar arası güvenirlilik incelenmiştir. Bu süreç ve sonuçları ayrıntılı olarak geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarında açıklanmıştır.

### **3.8. Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

Bu bölümde nitel veriler için yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yer verilmiştir. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik sürecine ilişkin tartışmalar devam etmektedir. Örneğin Miles ve Huberman (1994) nitel araştırmada araçların geçerlik ve güvenilirliğinin araştırmacının yeteneklerine bağlı olduğunu ifade etmektedirler. Temelde araştırma sürecinde; gözlem yapma, görüşme yapma veya verilerin bilgisayara aktarılması sürecinde hataya neden olan kaynak bir araçtan ziyade insandır. Dolayısıyla, sorulması gereken sorunun, ilgili araştırmacının bir toplama aracı olarak ne kadar doğru ve güvenilir olduğu ile ilişkilidir. Bununla birlikte Şencan (2005) nitel araştırmalarda, geçerlik ve güvenilirliği araştırmacının elde ettiği kayıtlarla veya yaptığı yorumlarla gerçek hayattaki grubun, kişinin veya kurumun gerçeklerinin örtüşme derecesine bağlı olduğunu ifade etmektedir.

Lincoln ve Guba (1985) ise geçerlik ve güvenilirlik için “doğruluk” (trustworthiness) terimini kullanmış ve doğruluğun da dört ölçüt ile sağlanabileceğini belirtmiştir. Bu çalışmada da bu dört ölçüt (inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık, teyit edilebilirlik) (Şencan, 2005; Tuncel, 2008) geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için temel alınmıştır. A. Yıldırım ve Şimşek’e (2008) göre dış geçerlik, elde edilen sonuçların benzer gruplara ya da ortamlara aktarılabilirliğine; iç geçerlik, araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin çalışılan gerçekleri ortaya çıkarmadaki yeterliğine ilişkindir. “Güvenirlik” ise araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliğine ilişkindir. Dış güvenilirlik, araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilemeyeceğiyle, iç güvenilirlik başka araştırmacıların aynı veriyi kullanarak aynı sonuçlara ulaşımaya ulaşamayacağı ile ilgilidir.

#### **3.8.1. İnanırıcılık (İç geçerlik)**

Araştırmalarda iç geçerlik, “araştırmacı olarak gözlediğimizi sandığımız olaylar ya da anladığımızı düşündüğümüz olgulara ilişkin yorumlarımız gerçek durumu



yansıtıyor mu?” sorusuna odaklanır. (A. Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada iç geçerliği artırmak için Miles ve Huberman (1994) şu soruların yanıtlanmasını önermektedir.

1. Araştırma bulguları, verilerin elde edildiği ortam dikkate alındığında anlamlı mıdır ve bu ortama bağlı olarak tanımlanmış mıdır?
2. Bulgular kendi içinde tutarlı ve anlamlı mıdır? Ortaya çıkan kavramlar anlamlı bir bütün oluşturuyor mu?
3. Araştırmada elde edilen bulgular, farklı veri kaynakları, farklı veri toplama yöntemleri ve farklı analiz stratejileri kullanılarak teyit edilmiş midir? Farklı kaynaklara, yöntemlere ve stratejilere göre elde edilen bulgular anlamlı bir bütün oluşturuyor mu?
4. Elde edilen bulgular, daha önce oluşturulan kavramsal çerçeve veya kuramla uyumlu mudur? Bu çerçeve veri toplamada rehber olmuş mudur?
5. Bulguları teyit etmede kullanılan kurallar, stratejiler var mı? Bu stratejiler uygun biçimde kullanılmış mıdır?
6. Açık olmayan olgular ya da olaylar belirlenmiş midir?
7. Bulguları açıklamada alternatif yaklaşımlar kullanılmış mıdır?
8. Araştırmanın bulgularından yola çıkarak yapılan tahminler ve genellemeler elde edilen verilerle tutarlı mıdır?

Bu sorulara verilebilecek olası yanıtlar şöyle sıralanabilir:

Bu araştırmada betimlemeler son derece ayrıntılı şekilde ve araştırmanın bağlamı ile ilişkilendirilerek sunulmuştur. Bağlamın ayrıntılı olarak tanımlanması sürecinde, okuldaki öğrencilerin genel durumundan, sınıflarına durumuna ve görüşme için temel alınan öğrencilerin niteliklerine değin genelden özele derinlemesine betimlemelere yer verilmiş, araştırma bulguları bu bağlam ile birlikte değerlendirilmiştir.

Araştırmada, inandırıcılığı sağlamak için, veri toplama, verileri çözümleme ve yorumlama süreçlerinde tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, araştırmacının

çalıştığı durum ile etkileşimi artırılmaya çalışılmıştır. 2009-2010 eğitim öğretim yılından itibaren, gerek ölçek geliştirme sürecinde gerekse sonrasında, farklı meslek liselerine ve ele alınan meslek lisesine ziyaretler yapılarak ve informal görüşmeler gerçekleştirilerek bağlam daha yakından anlaşılmaya çalışılmıştır. 2010-2011 eğitim öğretim yılı bahar döneminde ve 2011-2012 eğitim öğretim yılının güz döneminin başında pilot gözlemler gerçekleştirilmiştir. Gözlemler süresince, haftanın her günü gözlem yapılan okula gidilmeye çalışılmış, iki ders saatinden altı ders saatine kadar farklı sürelerde gözlemler yapılmıştır. Bu çerçevede, 2009-2010 eğitim öğretim yılında 20 ders saati; 2010-2011 eğitim-öğretim yılında 28 ders saati pilot gözlem yapılmıştır.

İnandırıcılığı artırmak amacıyla farklı veri kaynaklarını (ele alınan sınıflar, öğrenciler, öğretmenler) temel alarak veri çeşitlemesi ve farklı yöntemleri kullanarak (gözlemler, görüşmeler) yöntem çeşitlemesi gerçekleştirilmiştir.

Sınıf iklimini belirlemek için kullanılan araç temel alınarak, gözlemler ve görüşmeler bu kavramsal çerçeveye oturtulmaya çalışılmıştır. Bu çerçeve, veri toplama sürecine rehber olmuştur.

Çeşitli veri kaynaklarında elde edilen bulguların anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Şencan'a (2005, s. 535) göre; içerik analizinde temel gruplandırma kategorileri, ilgili kavramları alacak kadar geniş ve ilgisiz kavramları dışarıda bırakacak kadar dar kapsamda belirlenmelidir. Araştırmada bulguların oluşturulması ve raporlaştırılması sürecinde bu ölçüt göz önünde bulundurulmuştur.

2009-2010 eğitim öğretim yılından itibaren okula yapılan ziyaretler, öğretmenler ile güven ortamının oluşması ve gelişmesi için zemin hazırlamıştır. Öğrencilerle bu ortamın gelişmesi için ise, yaklaşık bir aylık bir sürede her iki sınıfta da gözlemler gerçekleştirilmiş ve bu pilot gözlemlerin gerçekleştiği süredeki gözlemler çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Sınıf ortamında güven ortamı sağlandıktan sonra, her ders sonrasında gözlem notları gözlem yapılan sınıfın öğretmeni ile paylaşılarak “eksik ya da yanlış” ifade

edildiğini düşündükleri herhangi bir yer olup olmadığına ilişkin öğretmen görüşlerine ve onaylarına başvurulmuştur. Öğretmenlerin öğrenciler ile olan bireysel diyalogları, bu paylaşımlar sırasında gözlem notlarına eklenmiş, böylece daha kapsamlı veri elde edilmeye çalışılmıştır.

Elde edilen bulguların açıklanmasında, farklı kuramsal yaklaşımların olgulara nasıl açıklamalar getirdiği aktarılmaya çalışılarak, iç geçerlilik artırılmaya çalışılmıştır.

### **3.8.2. Aktarılabilirlik (Dış geçerlik)**

Dış geçerlik genel olarak araştırma sonuçlarının genellenebilirliğine ilişkindir. Nitel araştırmalarda, genellenebilirlik nicel araştırmalardaki gibi ilkeler ve kurallar şeklinde değil, deneyimler ve örnekler olarak ifade edilebilir ve sayısal genellemeler yerine analitik genellemelerden bahsedilebilir (A. Yıldırım ve Şimşek, 2008). Dış geçerliğin sağlanabilmesi için araştırmanın her basamağı ayrıntılı şekilde tanımlanmıştır. Araştırmacının süreçte üstlendiği rol, veri kaynakları, ele alınan okul; görüşme yapılacak sınıfların ve kişilerin seçimi, sınıflar ayrıntılı şekilde betimlenmiştir. Kuramsal kesim ve ilgili araştırmalar bölümünde, kavramsal çerçeveye ilişkin ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca araştırmanın ham verileri başkaları tarafından incelenebilecek şekilde saklanmıştır.

### **3.8.3. Tutarlılık (İç güvenilirlik)**

Araştırmanın iç güvenilirliği “zamana bağlı güvenilirlik” ve “gözleme bağlı güvenilirlik” olarak iki başlık altında ele alınabilir (Kirk ve Miller, 1986). Zamana bağlı güvenilirliğin sağlanabilmesi için araştırmacı gözlediği her iki sınıftan rastlantısal olarak seçtiği beş gözlemi ve iki öğrenci görüşmesini ve öğretmen görüşmesini iki ay sonra tekrar kodlayarak kodlamalar arasındaki tutarlılığı incelemiştir. Hesaplama işlemi için Miles ve Huberman’ın (1994, s. 64) kodlayıcılar arası güvenilirlik formülünden yararlanılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik gözlemler için .92, öğrenci görüşmeleri için .91 ve öğretmen görüşmesi için .91 olarak bulunmuştur.

Gözleme bağlı güvenilirlik ise, aynı zaman diliminde birden fazla araştırmacının bir olgu ya da olayı aynı biçimde ölçmesi anlamına gelmektedir (A. Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu amaçla olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta 3 ders saati, olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta 2 ders saati olmak üzere beş ders saati, araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından sınıflar gözlenmiştir. Gözlem notlarının tutarlılıkları kontrol edilmiş ve bütünleştirilmiştir. Teknik sıkıntılardan dolayı, tüm gözlemler iki araştırmacı tarafından gözlenememiştir. Bu durumun araştırmanın sınırlılıklarından biri olduğu söylenebilir.

Ancak verilerin analizi sürecinde, her iki sınıftan da beş gözlem ve iki görüşme iki ayrı araştırmacı tarafından kodlanmış ve kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik gözlemler için .88, öğrenci görüşmeleri için .86 ve öğretmen görüşmesi için .90 düzeyindedir.

#### **3.8.4. Teyit edilebilirlik (Dış güvenilirlik)**

İç güvenilirliği arttırmanın en önemli yollarından biri, araştırmacının kendi rolünü ayrıntılı bir şekilde tanımlamasıdır. Bu amaçla araştırma raporunda, araştırmacının rolünün betimlendiği ayrı bir bölüme yer verilmiştir.

Dış güvenirliliğin sağlanabilmesi için temel alınan veri kaynakları olan bireyler ayrıntılı olarak açıklanmış, bireylerin içinde buldukları sosyal ortama ilişkin ayrıntılı betimsel istatistikler ve örneklere yer verilmiştir.

#### **3.8.5. Araştırmacının Rolü**

Bu bölümde, araştırmacının süreçte dikkat ettiği etik önlemler ve araştırmacının bu süreçteki rolü açıklanmıştır.

##### **3.8.5.1. Araştırmada Alınan Etik Önlemler**

Araştırmanın gerçekleşmesi sürecinde öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı'ndan izin alınmıştır (EK 1). Milli Eğitim Bakanlığı'nın izninden sonra, okul müdürü ile

görüülerek çalışmanın amacına ilişkin bilgi verilmiş ve gözlemler için izin alınmıştır. Bununla birlikte, pilot gözlemler sırasında her ders öncesinden gözlenecek dersin öğretmenine çalışma ile ilgili bilgi verilerek gözlem için izin alınmıştır. Gözlem yapılacak sınıfların belirlenmesinden sonra sınıfta öğrencilere araştırmanın konusu ile ilgili bilgi verilerek, gözlemler için izin alınmıştır. Öğretmenlerden izin alma süreci her ders öncesinde tekrarlanmış, bu süreçte gözlemlenen temel değişkenin öğretmenler değil, ele alınan sınıf iklimi olduğu sık sık hatırlatılmıştır.

Bununla birlikte gözlem raporlarında ne öğretmen ne de öğrenci isimlerine yer verilmiştir. Gözlemci bir süre sonrasında sınıftaki bazı öğrencilerin isimlerini gözlemler aracılığı ile öğrenmiş gözlem notlarında, gözlemlerin tutarlı olabilmesi açısından bu öğrencilerin isimlerini belirtmiştir. Ancak araştırma raporunda hiçbir öğrencinin tam ismine yer verilmemiş, öğrenciler sadece isminin baş harfi ve ... ile ifade edilmiştir (Örneğin, A..., V..., gibi). Eğer gözlemci öğrencinin ismini bilmiyorsa, diyalogların takip edilebilmesi için kişileri numaralandırmıştır (örneğin, 1, 2, gibi). Bu durumda her gözlemdeki numara başka bir öğrenciyi ifade edebilir. Öğretmenler için ise (T) harfi kullanılmıştır. Her gözlemdeki T harfi başka bir öğretmeni ifade etmektedir.

### **3.8.5.2. Araştırmacının Rolü**

Araştırmacı 2010-2011 ve 2011-2012 yıllarında katılımlı gözlemler ile meslek liselerindeki sınıf iklimini belirlemeye çalışmıştır. Bu süreçte öncelikle Aydın il sınırlarında bulunan dört meslek lisesinin okul yöneticileri ve yönetici yardımcıları ve öğretmenleri ile informal görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerin yorumlanması ve araştırmaya yansımaları sürecinde alan yazını ayrıntılı şekilde taramıştır.

Araştırmacının gerek yüksek lisans tezi, gerekse farklı çalışmalar dolayısıyla “görüşme” tekniğini kullanmaya ilişkin deneyimi bulunmaktadır. Ancak gözlem tekniğini ilk kez bu çalışma aracılığı ile kullanmıştır. Bu nedenle, nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenilirliğin temelde araştırmacının deneyimine bağlı olduğu gerekçesiyle,

gerek 2010- 2011 gerekse 2011-2012 yıllarında gözlem yapmaya ve bu gözlemleri analiz etmeye gereksinim duymuştur.

Nitel araştırmada gerçek, insan tarafından yapılandırılan yorumsal bir süreçtir. Bu nedenle gerçek onu yorumlayan ve oluşturan bireylerden bağımsız düşünülemez. Bu anlamda araştırmacının kendini nerede konumlandığı önemlidir. Bu araştırma aından araştırmacının kendini orta kültürel-sosyal sınıftan tanımlaması önemli olabilir. şöyle ki; örneğın bazı gözlemlerde araştırmacı öğrencilerin birbirlerine karşı hitaplarını kaba ya da sert olarak ifade ederken, öğrencilerle yapılan görüşmelerde bu duruma değinilmediği ya da rahatsız olmadıkları görülmektedir. Bu durum, araştırmacının öğrencilerin içinde buldukları kültürel değerleri anlama ile ilgili eksikliğinden kaynaklanabilir. Bu nedenle, görüşmeler sırasında elde edilen bulgular aracılığı ile öğrencilerin ele alınan durumları nasıl değerlendirdiklerine yer vermeye çalışılmıştır.

Bununla birlikte araştırmacının yaklaşık bir yıllık öğretmenlik deneyimi vardır ve öğretmenlerin nasıl bir ders yükü altında, ne koşullarda hizmet vermeye çalıştıklarına ilişkin deneyimleri bulunmaktadır. Gözlemler sırasında ğretmen ve ğrenci arasındaki olumsuz yaşantıların, görece olarak öğretmenin karakterine bağlı olmak ile birlikte, her derste yeniden üretildiği de göz önünde bulundurularak, bu durum bir “ğretmen yeterliliği” ürünü olarak değil; eğitim sisteminin ve sınıf ikliminin bir ürünü olarak değerlendirilmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilecektir.

#### 4.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular:

Araştırmanın birinci alt problemi “Meslek Lisesi dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sınıf iklimine ilişkin algıları nedir?” olarak ifade edilmiştir. Ele alınan Meslek Lisesi’ne devam eden öğrencilerin sınıf iklimi ölçeğine verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.1.’de belirtilmiştir.

**Tablo 4.1.** Öğrenciler Tarafından Algılanan Sınıf İklimi Ölçeğine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	$\bar{X}$	Ss	N	Madde sayısı	$\bar{X}$ /Madde sayısı
Akran Desteği	25.34	8.57	355	10	2.534
Öğretmen Desteği	18.62	7.61	356	9	2.068
Akademik Yeterlik	10.06	3.45	370	5	2.012
Doyum	12.54	4.63	371	5	2.508
Toplam	66.32	20.12	298	29	2.286

Tablo 4.1. incelendiğinde, akran desteği boyutuna ilişkin ortalama puanın madde sayısına bölümünün sonucunun 2.53 olduğu; bu puanın öğretmen desteği için 2.068; akademik yeterlik için 2.012; doyum için 2.508; ölçeğin toplamı için ise 2.286 olduğu görülmektedir.

Öğrenciler tarafından algılanan sınıf iklimine ilişkin olarak betimsel analizler aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.2.** Öğrenciler tarafından algılanan sınıf iklimi ölçeği: Betimsel analizler

Şube	N	Toplam Puan			Akran Desteği			Öğretmen Desteği			Doyum			Akademik Yeterlik						
		$\bar{X}$	X/Madde sayısı	S	N	$\bar{X}$	X/Madde sayısı	S	N	$\bar{X}$	X/Madde sayısı	S	N	$\bar{X}$	X/Madde sayısı	S				
A	23	62.86	2.17	23.45	26	25.23	2.52	8.52	29	18.06	2.01	8.89	28	10.96	2.19	5.37	30	10.10	2.02	3.73
B	17	59.29	2.04	18.14	24	24.08	2.41	8.20	23	17.13	1.90	5.71	24	11.58	2.32	4.76	22	9.61	1.92	3.15
C	22	64.27	2.22	14.99	28	23.75	2.38	6.78	29	17.65	1.96	5.52	27	12.37	2.47	3.71	28	9.64	1.93	3.02
D	26	60.46	2.08	25.01	30	21.10	2.11	8.74	31	18.74	2.08	8.99	30	10.16	2.03	4.11	31	9.45	1.89	4.32
E	24	68.25	2.35	20.05	27	27.48	2.75	7.37	26	17.53	1.95	6.40	27	13.40	2.68	4.97	26	9.92	1.98	3.67
F	21	80.19	2.77	25.60	26	29.61	2.96	8.72	25	23.52	2.61	9.69	26	14.96	2.99	5.06	27	10.59	2.12	4.20
G	15	67.73	2.34	15.93	19	26.36	2.64	8.71	19	18.26	2.03	5.86	21	12.95	2.59	4.28	20	10.20	2.04	3.08
H	26	61.11	2.11	12.15	29	22.75	2.28	5.82	29	18.34	2.04	7.33	31	11.16	2.23	3.19	30	9.53	1.91	2.64
I	20	71.70	2.47	13.80	25	27.80	2.78	7.59	23	17.82	1.98	5.54	26	14.26	2.85	3.96	24	10.91	2.18	2.46
K	22	72.59	2.50	24.56	27	28.22	2.82	8.93	27	20.07	2.23	9.43	31	13.29	2.66	4.53	29	10.27	2.05	3.89
L	23	71.08	2.45	20.13	26	28.19	2.82	10.30	26	18.96	2.11	9.11	28	13.78	2.76	4.43	29	10.27	2.05	2.83
M	15	54.86	1.89	14.63	19	21.94	2.19	8.83	19	15.52	1.72	4.94	20	10.30	2.06	2.61	22	8.90	1.78	1.87
N	23	61.65	2.13	19.91	26	22.11	2,21	9.01	26	18.34	2.04	7.33	29	11.55	2.31	3.91	27	10.25	2.05	3.90
O	21	71.04	2.45	14.32	23	26.60	2,66	8.00	24	19.91	2.21	6.88	23	15.21	3.04	6.01	25	11.48	2.30	3.98
Toplam	298	66.32	2.29	20.12	355	25.34	2,53	8.57	356	18.62	2.07	7.61	371	12.54	2.51	4.63	270	10.06	2.01	3.45



Tablo 4.1.2 incelendiğinde, ölçekten alınan toplam puanlar açısından, şubelerin aldıkları ortalama puanlar ve standart sapmalar şöyledir: A şubesi,  $\bar{X} = 62.86$ ,  $S=23.45$  (n=23), B şubesi  $\bar{X} = 59.29$ ,  $S=18.14$  (n=17), C şubesi  $\bar{X} = 64.27$ ,  $S=14.99$  (n=22), D şubesi  $\bar{X}=60.46$ ,  $S=25.01$  (n=26), E şubesi  $\bar{X} = 68.25$ ,  $S=20.05$  (n=24), F şubesi  $\bar{X}=80.19$ ,  $S=25.60$  (n=21), G şubesi  $\bar{X}=67.73$ ,  $S=15.93$  (n=15), H şubesi  $\bar{X}=61.11$ ,  $S=12.15$  (n=26), I şubesi  $\bar{X}=71.70$ ,  $S=13.80$  (n=20), K şubesi  $\bar{X}=72.59$ ,  $S=24.56$  (n=22), L şubesi  $\bar{X}=71.08$ ,  $S=20.13$  (n=23), M şubesi  $\bar{X}=54.86$ ,  $S=14.63$  (n=15), N şubesi  $\bar{X}=61.65$ ,  $S=19.91$  (n=23) ve O şubesi  $\bar{X}=71.04$ ,  $S=14.32$  (n=21).

Grupların varyanslarının homojenliği Levene testi ile incelendiğinde, akran desteği ve akademik yeterlik boyutları için varyansların homejenliğinin sağlandığı (akran desteği=.274; akademik yeterlik=.157); öğretmen desteği, doyum ve toplam puan açısından ise varyansların homojenliğinin sağlanmadığı görülmüştür (öğretmen desteği=.001; doyum=.001; toplam puan=.008). Bu durumda, gruplar arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığı ve bu farklılıkların kaynağı akran desteği ve akademik yeterlikler boyutları için parametrik testlerden ANOVA ile, öğretmen desteği, doyum ve toplam puan açısından anlamlı farklılıkların olup olmadığı ise çok gruplu medyan testi (The K Samples Median Tests) ile incelenmiştir.

Öğrenciler tarafından algılanan sınıf iklimi ölçeğine verilen yanıtların sınıflara göre değişimi Tablo 4.3.'de gösterilmiştir.

Analiz sonuçları, akran desteğinin öğrencilerin devam ettikleri sınıflara göre anlamlı olarak farklılaşırken [F (13,341)=2.88,  $p<.001$ ], akademik yeterliliğin öğrencilerin devam ettikleri sınıflara göre anlamlı olarak farklılaşmadığını [F(13,356=.943,  $p>.05$ )] göstermektedir.

Grup sayısının ve ikili karşılaştırma sayısının çokluğundan dolayı gruplar arası farkın kaynağını belirlemede LSD testinden, Bonferonni düzeltmesi gerçekleştirilerek yararlanılmıştır. LSD testi için anlamlılık oranı  $[0.05 / (\text{grup sayısı} * (\text{grup sayısı} - 1)) / 2]$  formülünden yararlanılarak hesaplanmıştır (Field, 2005). Dolayısıyla LSD testi için anlamlılık düzeyi  $0,05 / (14 * 13 / 2) = 0.0005$  olarak belirlenmiştir. LSD testi sonuçlarına göre, gruplar arasında oluşan anlamlı farkın nedeni F ( $\bar{X} = 29.61$ ,  $S=8.72$ ) ve D ( $\bar{X}=21.10$ ,  $S=8.74$ ) şubeleri arasındaki farktan kaynaklanmaktadır.

**Tablo 4.3.** Öğrenciler tarafından algılanan sınıf iklimi ölçeği akran desteği ve akademik yeterlik boyutları: Sınıflara göre değişim

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalam ası	F	P	Anlamlı Fark
Akran Desteği	Gruplararası	2573.878	13	197.881	2.882	.001	F-D
	Gruplarıçi	23426.809	341	68.700			
	Toplam	26000.806	354				
Akademik Yeterlik	Gruplararası	146.297	13	11.254	.943	.508	
	Gruplarıçi	4247.273	356	11.931			
	Toplam	4393.570	369				

Öğretmen desteği, doyum ve toplam puan açısından gruplar arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla, çok gruplu medyan analizi (The K Samples Median test) gerçekleştirilmiştir (Baştürk, 2010) .

Ana medyan değerine göre gözlenen değerlerin frekanslarının şubelere göre dağılımı Tablo 4.4’de belirtilmiştir.

**Tablo 4.4** Öğretmen desteği ve doyum boyutları ve toplam puanın ana medyan değerlerine göre gözlenen değerlerin frekanslarının şubelere göre dağılımı

Boyut	Durum	A	B	C	D	E	F	G	H	I	K	L	M	N	O	Toplam	$\gamma^2$	p
<b>Öğretmen Desteği</b>	Medyan Üzeri (+)	11	10	17	14	12	17	11	14	11	14	12	6	14	15	178	11.60	.56
	Medyana eşit ve aşağı (-)	18	13	12	17	14	8	8	15	12	13	14	13	12	9	178		
	<b>Toplam</b>	<b>29</b>	<b>23</b>	<b>29</b>	<b>31</b>	<b>26</b>	<b>25</b>	<b>19</b>	<b>29</b>	<b>23</b>	<b>27</b>	<b>26</b>	<b>19</b>	<b>26</b>	<b>24</b>	<b>356</b>		
<b>Doyum</b>	Medyan Üzeri (+)	8	11	13	6	15	16	12	12	15	17	16	4	12	14	171	28.47	.008
	Medyana eşit ve aşağı (-)	20	13	14	24	12	10	9	19	11	14	12	16	17	9	200		
	<b>Toplam</b>	<b>28</b>	<b>24</b>	<b>27</b>	<b>30</b>	<b>27</b>	<b>26</b>	<b>21</b>	<b>31</b>	<b>26</b>	<b>31</b>	<b>28</b>	<b>20</b>	<b>29</b>	<b>23</b>	<b>371</b>		
<b>Toplam</b>	Medyan Üzeri (+)	9	6	12	9	13	13	10	9	14	13	14	2	10	14	148	26.48	.01
	Medyana eşit ve aşağı (-)	14	11	10	17	11	8	5	17	6	9	9	13	13	7	150		
	<b>Toplam</b>	<b>23</b>	<b>17</b>	<b>22</b>	<b>26</b>	<b>24</b>	<b>21</b>	<b>15</b>	<b>26</b>	<b>20</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>15</b>	<b>23</b>	<b>21</b>	<b>298</b>		

Tablo 4.4'teki sonuçlara göre, farklı şubelere devam eden öğrencilerin sınıftaki yaşadıkları doyum ( $\chi^2=28.47$ ,  $p < .008$ ) ve öğrenciler tarafından algılanan sınıf iklimi ölçeği toplam puanları ( $\chi^2=26.48$ ,  $p < .01$ ) anlamlı olarak farklılaşırken, öğretmen desteği ( $\chi^2=11.60$ ,  $p > .05$ ) anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Elde edilen frekans değerleri incelendiğinde, F şubesine devam eden öğrencilerin M şubesine devam eden öğrencilere göre gerek doyum açısından, gerekse toplam puan açısından daha olumlu tutumlarının olduğu görülmektedir.

Öğrenciler tarafından algılanan sınıf iklimi ölçeğine tüm şubelerin verdikleri yanıtların toplamı açısından (toplam alt ölçek puanı/madde sayısı) bakıldığında, akran desteğinden alınan ortalama puan 2.53; öğretmen desteğinden alınan ortalama puan 2.07; akademik yeterlik boyutu için alınan ortalama puan 2.01; doyum boyutu için alınan ortalama puan 2.51 ve ölçek genelinden alınan ortalama puan 2.29 düzeyindedir. Bu durum; genel olarak ele alınan meslek lisesi dokuzuncu sınıflarında sınıf ikliminin olumsuzza daha yakın olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ölçekten alınan en yüksek ortalama puan akran desteğine ilişkindir. Özellikle ergenlik döneminde, bireyler açısından akran ilişkileri önem kazanmaktadır (Bokhorst, Sumter ve Westenberg, 2010). Bu dönemde, öğrenciler akranları ile daha çok konuşmaktadırlar ve sosyal desteklerinin önemli bir miktarını akranlarından almaktadırlar (Arnett, 2003).

Öğretmen ve akran desteğinin akademik ve sosyal motivasyonu ne ölçüde yordadığını temel alan çalışmalarında Wentzel ve diğerleri (2010) sosyal desteğin çok boyutlu olarak ele alınması gerektiğini, bununla birlikte, öğretmen ve akran desteğinin öğrenci motivasyonu ile etkileşimi olduğunu ifade etmişlerdir.

#### 4.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular:

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Meslek lisesi dokuzuncu sınıflarda olumlu ve olumsuz sınıf iklimlerine sahip sınıflarda örtük programın özellikleri nelerdir?” olarak ifade edilmiştir.

Ancak bu alt problemin aşamalı olarak incelenebilmesi için, üç bölüme ayrılmış ve bu bölümler şöyle ifade edilmiştir.

Olumlu sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıflarda;

- öğrenciler arası ilişkilerden
- öğretmen-öğrenci ilişkilerinden
- öğrencilerin kendi akademik yeterliklerine ilişkin görüşlerinden,
- öğrencilerin sınıf ortamında yaşadıkları doyumdan kaynaklanan örtük programın özellikleri nelerdir?

Olumsuz sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıflarda;

- öğrenciler arası ilişkilerden
- öğretmen-öğrenci ilişkilerinden
- öğrencilerin kendi akademik yeterliklerine ilişkin görüşlerinden,
- öğrencilerin sınıf ortamında yaşadıkları doyumdan kaynaklanan örtük programın özellikleri nelerdir?

Olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip dokuzuncu sınıflar karşılaştırmalı olarak incelendiğinde;

- öğrenciler arası ilişkilerden
- öğretmen-öğrenci ilişkilerinden
- öğrencilerin kendi akademik yeterliklerine ilişkin görüşlerinden,
- öğrencilerin sınıf ortamında yaşadıkları doyumdan

kaynaklanan örtük programın özellikleri nelerdir?

Bu bölümde de ikinci alt problem üç başlığa ayrılarak bulgular incelenecek, karşılaştırmalı sonuçlar da üçüncü başlığın altında ele alınarak, karşılaştırmalı bulgular tartışılacaktır.

#### **4.2.1. Olumlu Sınıf iklimine Sahip Dokuzuncu Sınıfa İlişkin Bulgular**

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıftaki örtük programın belirlenmesi sürecinde, hafta içi her gün gerçekleştirilen sınıf içi gözlemler ve öğrenci ve öğretmen görüşmelerinden yararlanılmıştır. Araştırma sürecinde, pilot gözlemlerin dışında, olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, toplam 38 ders saati gözlem gerçekleştirilmiştir.

Gözlemler bittikten sonra, üst başarı grubunda 3, orta başarı grubunda 3 ve alt başarı grubundan 3 olmak üzere toplam 9 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan öğrenciler, ara karne notlarındaki başarı durumlarına göre gönüllük esası temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte, olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta da iki ders saatinden fazla derse giren bir öğretmen ile yarı yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilmiştir.

##### **4.2.1.1 Olumlu sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıfta öğrenciler arası ilişkilerden kaynaklanan örtük program**

Toplam 38 ders saati gözlem üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre, olumlu sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıf öğrencileri arasındaki ilişkilerden kaynaklanan örtük program incelendiğinde, bu sınıfta gözlenen olumlu ve olumsuz davranış kategorileri, bu davranışların gözlenme sıklığı ve gözlendikleri ders saatlerini Tablo 4.5.'te belirtilmiştir.

**Tablo 4.5.** Olumlu sınıfa ilişkin gözlemlerden elde edilen öğrenciler arası ilişkiler ile ilgili olumlu ve olumsuz davranışlar, gözlenme sıklıkları ve gözlenme saatleri\*

OLUMSUZ			OLUMLU		
Davranış	Gözlenme sıklığı	Gözlemin yapıldığı saatler	Davranış	Gözlenme sıklığı	Gözlemin yapıldığı saatler
Öğrencilerin birbirini şikâyeti	47	GFO2 (2 kez), GFO3, GFO4 (2 kez), GFO5, GFO7, GFO8 (2 kez), GFO9 (2 kez), GFO10 (2 kez), GFO11, GFO12 (4 kez), GFO16, GFO17, GFO18 (2 kez), GFO19(3 kez), GFO20 (3 defa), GFO21, GFO22, GFO23 (2 kez), GFO24, GFO27, GFO31, GFO33, GFO34, GFO35, GFO36, GFO37 (5 kez), GFO38 (2 kez)	Öğrencilerin birbirini sessizlik için uyarısı	14	GFO2, GFO7 (2 kez), GFO11 (4 kez) GFO14, GFO23 GFO27 (2 kez), GFO32 (2 kez) GFO33 (2 kez)
Seslenme/ders dışı konuşma	30	GFO2, GFO4, GFO5, GFO10 (4 kez), GFO11, GFO14, GFO15 (2 kez), GFO16 GFO18, GFO19 GFO20, GFO27 GFO29 (2 kez) GFO30 (2 kez) GFO31, GFO32, GFO33 (4 kez), GFO35 (2 kez) GFO38 (2 kez)	Arkadaşını savunma	6	GFO1, GFO15 (2 kez), GFO22, GFO26 (2 kez)

**Tablo 4.5.'in Devamı:** Olumlu sınıfa ilişkin gözlemlerden elde edilen öğrenciler arası ilişkiler ile ilgili olumlu ve olumsuz davranışlar, gözlenme sıklıkları ve gözlenme saatleri

OLUMSUZ			OLUMLU		
Davranış	Gözlenme sıklığı	Gözlemin yapıldığı saatler	Davranış	Gözlenme sıklığı	Gözlemin yapıldığı saatler
Sert/kaba hitap	15	GFO2 (3 kez), GFO4, GFO7, GFO8, GFO10, GFO12 (2 kez), GFO17, GFO33 (2 kez), GFO34 (3 kez)	Olumsuz bir davranışına müdahale	4	GFO3, GFO13, GFO16, GFO21
Hakaret	15	GFO2 (2 kez), GFO3, GFO8, GFO9 (2 kez), GFO13, GFO14, GFO19, GFO20 (2 kez), GFO24, GFO29, GFO37, GFO38	Ders ile ilgili materyal paylaşma	4	GFO15, GFO26, GFO34, GFO38,
İspiyonlama	14	GFO2 (2 kez), GFO3, GFO12, GFO15 (3 kez), GFO20, GFO22, GFO24 (2 kez), GFO26 (2 kez), GFO37, GFO38			
Fiziksel müdahale	11	GFO2, GFO7 (2 kez), GFO18, GFO32 (2 kez), GFO33 (2 kez), GFO35 (2 kez), GFO38			
Tehdit	6	GFO5, GFO9, GFO13, GFO15, GFO29, GFO35			
Azarlama	6	GFO16, GFO19 (2 kez), GFO20 (2 kez), GFO27			

\*GFO#: Gözlem F şubesi Olay (Ders saati)1,2 vs. olarak kodlanmıştır.



Tablo 4.5.'te belirtilen olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğrenciler arası ilişkiler incelendiğinde; olumsuz davranışlar kategorisi altında, öğrencilerin birbirlerine yönelik şikâyetleri (f=47), derste yüksek sesle birbirlerine seslenme ve ders dışı konuşma davranışları (f=30), sert/kaba hitapları (f=15), hakaret etmeleri (f=15), birbirlerini ispiyonlamaları (f=14), fiziksel olarak müdahaleleri (f=11), birbirlerine yönelik tehdit (f=6) ve azarlama (f=6) davranışları sayılabilir. Olumlu davranış kategorisi altında ise, sessizlik için birbirini uyarma (f=14), arkadaşını savunma (f=6), arkadaşının olumsuz bir davranışına müdahale (f=4) ve ders ile ilgili materyalini paylaşma (f=4) temaları sayılabilir.

Genel olarak incelendiğinde, olumsuz davranış kategorisi altında, bulunan temaların gerek sayısı, gerek gözlenme sıklığı açısından, olumlu davranış kategorisi altında yer alan temalardan daha fazla olduğu göze çarpmaktadır.

Farklı davranış türlerine örnek durumlar vermek, ele alınan davranışın daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir. Gözlemler sonucunda elde edilen kategorilere ilişkin bulguların sunumu sırasında, ele alınan kategori ile ilgili olarak görüşmelerden elde edilen bulgulara da yer verilmiştir.

#### **4.2.1.1.1. Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta öğrenciler arası ilişkilerle ilgili olarak gözlemlenen olumsuz davranışlar**

“Şikâyet” davranışı ele alındığında, öğrencilerin arkadaşlarının öğretmenler tarafından uyarılan herhangi bir davranışı olduğunda, uyarılan arkadaşlarını şikayet eder bir tavır sergiledikleri görülmektedir.

A... (öğrenci) sırasını oynatıyor.

4-5 öğrenci: “A... ne yapıyorsun ya!”

“Her ders böyle bu!”

“Her ders böyle!”

T (öğretmen) A..'nın omzuna sertçe elini koyuyor.

A...: “Hocam ne oldu?”

T (öğretmen): “Hadi yaz bakalım!”

R... : “A... konuşma!”

A... susuyor.

R... A... ’nin yanına geçiyor.

R... : “Öğretmenim siz müzik çalışıyorsunuz, bunlar gevezelik ediyor ya!”

GFO3,s.3; satır: 58-62

T: “Şşşt! Ne diyorsun?”

5: “Tutsana dedim hocam ben! Ne dedim ki?”

T (yüzünde inanmadığını gösteren bir ifade var): “Terbiyem müsaade etmiyor benim, birazdan kulağına söyleyeceğim.”

7: “*Hep böyle hocam bu. Her ders böyle.*”

GFO4, s.2., satır: 46-50

Öğrenciler ayakta; T: “Evet. K... yerine geç. Orada mıydın sen?”

K... : “Hocam O... uyuyor orada.”

T: “Şimdi geç yerine, derste alırım seni oraya.”

1: “*Hocam hep böyle bu. Geçsene l.n yerine.*”

GFO5, s.1.; satır: 3-6

A... : “Ben hastayım hocam, sonra arkadaşımдан alacağım.”

3: “Atıyor hocam.”

A... : “Sen nereden biliyorsun benim hastalığımı.”

GFO5, s.2, satır: 22-24

2: “Hocam adınız neydi?”

T tahtaya adını yazıyor.

T yazarken başka bir öğrenci : “Her şeyi biliyorsun. Küfür etmeyi biliyorsun. Hocanın adını bilmiyorsun daha.”

GFO20, s. 1-2; satır:18-21

Bir öğrenci tahtada öğretmenin yanına gidiyor. Bir şeyler söylüyor.

T: “Tamam, yavrum çık” öğrenci çıkıyor.

C...: “Öğretmenim yalan söylüyor.”

GFO22, s.2; satır: 46-48

*I: “Hocam sıramı ittirip duruyor.”*

Ç...: “Hocam sıra yamuk duruyor.”

T Ç...: “Arkadaşım sen kalkar mısın?”

T: “Neden ittirtiyorsun arkadaşının sırasını?” Ç...: “Yamuk duruyor, düzgün dursun diye.”

T: “Tamam, ittirme arkadaşının sırasını.”

GFO23, s.1; satır:2-7

T sınıfta dolaşiyor.

T 4’e: “Onu kaldır.”

3: “Dikkatimizi dağıtıyor. Onu veriyor okutturuyor zorla.”

GFO35, s.3-4; satır: 80-82

A... (ayakta, bağırarak): “Hocam silgimi atıyor. Silgimi atıyor yere.”

A... gidip silgisi alıyor. T elini A...’nin omzuna koyuyor.

A... oturuyor.

GFO36, s.1; satır: 9-11

A... bir şeyler söylüyor.

T: “Ne diyorsun A...?”

A...: “Bir şey demiyorum hocam.”

K...: “A...! M...! Bunlar hocam konuşanlar!”

T: “Bak! Hocan seni de söyledi.”

K...: “Ben dersle ilgili konuşuyorum hocam.”

GFO37, s.1-2; satır: 15-20

T: "A..f!"  
 A...n: "Çok konuşuyor hocam bu."  
 A...f A...n'a bakıyor.  
 A..f: "Tamam hocam, sustum."

GFO37, s.3; satır: 59-62

K... 'in sırtı duvara dayalı ve yazmıyor.  
 K...: "Hocam bu yazmıyor, sağa sola bakıyor."  
 T: "Bak sana bundan kızıyorum işte K.... Sen başka bir şey  
 yapsan onu şikayet etmeye hakkın olur. Sen de yazmıyorsun!  
 Sonra hep beni görüyorsunuz, diyorsun."  
 K...: "Yine beni gördünüz."

GFO38, s.3; satır: 56-61

Öğrencilerin "şikayet" ile ilgili görüşleri incelendiğinde, bu duruma ilişkin algılarının farklılaştığı görülmektedir:

**Çok fazla şikâyet oluyor mu sınıfta?**

Var.

**Neler var?**

Çalıntı oluyor. Mesela üç tane silgi aldım, üçü de kayboldu. Bu dördüncü silgim.

Yoklama fişi kayboluyor. Arkadaki arkadaşımın kalemleri kayboluyor. Böyle...

Çalıntı yani.

Ali, üst başarı grubu, 16.01.2012, s.6; satır: 109-114

Diğer bir öğrenci ise, öğrencilerin birbirlerinin "açığını bulduklarında" şikayet ettiklerine değinmektedir.

**Peki sınıfta şikayetler, ispiyonlama gibi durumlar çok oluyor mu?**

Oluyor.

**Nasıl başlıyor? Ne oluyor?**

Mesela birisi şimdi onun açığını verdiği zaman, onu söyleyiveriyorlar.

**Hangi konularda açık oluyor mesela?**

Mesela kız meselesi ya da derste kopya davası. Onlar oluyor işte.

**Çok olur mu peki?**

Yok, çok olmaz. Ara sıra olur.

Ahmet, üst başarı grubu, 19.01.2012, s.14-15-28; satır: 262-269

Burak kodlu öğrenci ise şikâyet olayının çok olduğuna, ancak öğretmenler tarafından ciddiye alınmadığına değinmektedir.

Çoğu kişi şikâyet ediyor birbirini. Hoca da dinlemek istemiyor, kavga dövüş olunca hoca da dinlemiyor onları.

Burak, orta başarı grubu, 17.01.2012, s.30; satır: 544-545

Şikâyet olayı ile ilgili bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, sınıf ortamında çeşitli gerekçeler ile ilgili birbirini şikâyet etme davranışı sıklıkla gözlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilere göre ise şikâyet davranışı ile ilgili en büyük rahatsızlığın şikâyetlerin belirli öğrenciler üzerinde odaklanması ile ilgili olduğu görülmektedir. Gözlemler de bu durumu destekler niteliktedir. Bu konu “belirli öğrencilere yönelik zorbalık” alt başlığı altında incelenmiştir.

Ders sırasında, en sık gözlenen davranışlardan bir diğeri de öğrencilerin sınıfta, ders sırasında birbirlerine yüksek sesle seslenmeleri ya da yüksek sesle ders dışı konuşmalarıdır. Bu duruma ilişkin olarak gözlenen örneklerden bazıları şöyledir:

Öğretmen not verirken sınıfta gürültü biraz artıyor.

6: “A.. gözlüklerini çıkarınca aynı uzaylılara benziyorsun.”

A.. gözlüğünü çıkarıyor.

7: “ ‘Çok yakışıklı oluyorum oğlum’ diyor.”

6: “Kaç sevgilin var senin A..?”

A..: “Üç.”

7: “Kör mü, topal mı?”

A..: “Oğlum senin bir tane bile yok.”

6: “Senin görmediğin şeyleri gördüm oğlum ben.”

Sınıfta gürültü devam ediyor.

GFO2, s.3;satır: 68-77

Ç...: “Hocam kapat diyorum, kapatmıyor perdeyi.”  
 3: “Geç oğlum istiyorsan öne.”  
 Ç...: “Kapatsana sen perdeyi.”  
 3: “Hocam zaten benim yerimde oturuyor.”  
 T not yazdırıyor.

GFO20, s.3; satır: 56-60

Öğrencilerin derste birbirlerine seslenme veya ders dışı konularda konuşmaları ile ilgili görüşleri incelendiğinde, sınıf arkadaşlarının derste çok konuşma olduğunu düşündükleri görülmektedir:

Sınıfta konuşan, siz de vardınız, sınıfta konuşuyorlar.  
 Öğretmene bir şeyler diyorlar. Ders kaynıyor işte. Böyle.  
 Yapacak bir şey yok başka.

Ahmet, üst başarı grubu, 19.01.2012, s.13; satır: 227-229

Çok konuşuyorlar. Ama diğer sınıflarda da çok konuşma olur ama bizim sınıf kadar olmaz.

Ahmet, üst başarı grubu, 19.01.2012, s.19; satır: 262-263

Hocam bazıları laf atarlar bir yerlere, sonra “bu, bu yaptı” derler. Islık çalarlar, şey yaparlar sonra, arkadaşlarına atarlar. Aklıma gelenler olanlar.

Mehmet, üst başarı grubu, 16.01.2012, s.25; satır: 456-457

O masaya çantası düşüyor. O alayım derken, sen benim çantamı yere düşürdüm diye, öyle oluyor. Temizle onu diyor, o temizlemiyor. Öyle kavga oluyor. Başkası mesela, geçen gün, dün oldu. Kalemimi alıyor, sıranın altına koyuyor başkası. Arkadakinle sataşılıyor, o da diyo ben yapmadım. Sonra, başlıyorlar kavgaya.

Berker, orta başarı grubu, 19.01.2012, s.49; satır: 904-908

Ders saatinde öğrencilerin birbirlerine seslenmesi ya da ders dışı konularda konuşmaları ile ilgili gözlem verileri incelendiğinde, bu duruma sınıf ortamında sıklıkla rastlandığı (f=30) görülmektedir. Bununla birlikte, ilgili duruma görüşmeler sırasında yer veren öğrencilerin özellikle üst ve orta başarı grubundaki öğrencilerin olduğu

görülmektedir. Bu duruma görüşmeler sırasında yer veren öğrencilerin, ilgili süreci genel olarak sınıf arkadaşlarının üzerinden tanımladığı görülmektedir.

Gözlemlerden elde edilen bir diğer tema öğrenciler arasındaki seslenmeler ve hitaplarda, birbirlerine karşı sert ya da kaba bir dil yapısı kullanılmasına ilişkindir:

R...: “A..! Konuşma lan! Senin yüzünden biz de konuşuyoruz.”  
 A...: “Konuşma lan!”  
 R...: “Bizi de konuşturuyorsun!”  
 A.. oturduğu yerden önündeki sırayı ittirdi.  
 Önündeki öğrenci: “Yapma lan!”

GFO2, s.1; satır: 10-14

6: “Kim dedi lan!”  
 7: “Oğlum ben demedim, K... dedi.”  
 T: “Şşşt.”

GFO7, s.2; satır: 33-35

Bununla birlikte, yapılan görüşmelerde öğrencilerin bu duruma hiç değinmedikleri görülmüştür. Dolayısıyla gözlemlerde öğrencilerin birbirlerine hitaplarında sert ve kaba bir dil kullanmalarına rağmen, bu durumun öğrenciler açısından bir sorun oluşturmadığı düşünülebilir.

Öğrencilerin birbirleri ile iletişimlerinde sık gözlenen durumlardan biri de birbirlerini hakkında hakaret içeren ifadeler kullanmalarıdır. Bu durum ile ilgili olarak sınıf ortamında gözlemlenen bazı örnekler şöyledir:

A... yer değiştirdi.  
 R...: “Hocam *özürlüler gibi oturamıyor.*”

GFO2, s.2; satır: 21-22

K... ve H... arkadaşlarına soruları yanıtladıkları için yüksek

Sözlü notu alıyorlar.

2: “*Yalakalara bak!*”

K... ve H... yanıt vermeden yerine oturdu.

GFO8, s. 2; satır: 22-25

A...: “Hocam sizi çok seviyorum.”

1: “*Yağcılarda inecek var.*”

3: “Hocam her ders böyle bunlar.”

GFO9, s. 1; satır:10-12

8: “Hocam devam etmiyor muyuz?”

9: “*Geri zekalı! Yazdık sanki biz!*”

A...: “Kendi yazdı bir tek.”

9: “Bak bir daha yazdık dersiniz kafanızı kıracağım.”

8: “Yazdık hocam! (Gülüp 9’a bakıyor).”

Sınıf sessizce yazıyor.

GFO9, s.2-3; satır: 48-53

T silgiyi tahtaya vuruyor.

12 11’e: “*Salak mısın nesin? Duyuyorum seni! Terbiyesizlik yapma bak!*”

T tahtaya yazmayı bitiriyor.

GFO13, s.3; satır: 62-65

T derse geçiyor. Tahtadaki öğrencilere sorular sorarak bir önceki dersi tekrar ediyor ve sözlü notu veriyor. Tahtadaki öğrenciler soruya yanıt veremediklerinde, oturan ve parmak kaldıran öğrencilere söz hakkı veriyor. Oturan öğrencilerden biri (4) soruya yanıt verdikten sonra;

3: “*Yağcının önde gideni bu!*” (soruya yanıt veren öğrenci için)

T tahtadaki öğrencilere sorular soruyor.

GFO13, s.2-3; satır: 14-20

T 2’yi öne alıyor.

Ç...: “*Bu çocuk doğuştan arızalı ya!*”

T: “Lütfen! Arkadaşlarımızla ilgili doğru düzgün konuşun.”

GFO24, s.2; satır: 20-22



T: "Sırayı şaşırmanın!"  
 K...: "Sıla mı?"  
 T: "Sıra, sıra!"  
 A... (K... için): "Geri zekalı ya."  
 K...: "Bana bak A..."

GFO29, s.3; satır: 76-80

Ç... A... 'ların yanına gidiyor, ayakta.  
 6 Ç... 'a : "Hayır ya, bırak ya, bırak!"  
 Ç... 6'a: "An...ı s...m l.n senin. Bir şeyine dokunduk mu,  
 Hemen laf ediyorsun i...!"  
 Ç... önüne dönüyor.

GFO33, s.3; satır: 75-78

Ç... K... 'e sınıfın bir ucundan diğer ucuna: "Oğlum sen  
 özürlü müsün ya!"

GFO38, s.2; satır: 54-55

Yapılan gözlemlerde öğrencilerin birbirine hakaret veya küfür içeren şekillerde seslendikleri, zaman zaman aşağılar şekilde konuştukları gözlenmiştir. İlgili temaya görüşmeler sırasında da rastlanmıştır. Görüşme bulguları incelendiğinde öğrencilerin genel olarak sınıf arkadaşlarının küfür etmelerinden ya da hakaret içeren ifadeler kullanmalarından rahatsız oldukları görülmektedir. Görüşmelerden bazı örnek alıntılar, aşağıda belirtilmiştir.

#### **Neleri seviyorsun, neleri sevmiyorsun sınıfınla ilgili?**

Şey... Küfürbazlar var. Küfür ediyorlar. Ya, birkaç kişi var. Onlarla arkadaşlık ediyorum. Diğerleri zaten okulla ilgisi olmuyor.

Ali, olumlu sınıf iklimi, üst başarı grubu, 16.01.2012, s.2; satır: 28-30

#### **Sen nasıl hissediyorsun? Yani 9... 'yi 9... 'dan ya da 9... 'den ayıran, şunlar var diye, aklından geçen özellikler var mı?**

Şırmaları herhalde. Bizim sınıfa bakıyorum, herkes birbirine tekme atıyor, birbirine küfür ediyor, oradan oraya. Diğer sınıfa bakıyorum, hiç kimse yok sınıfta, biri oturmuş ,biri uyumuş, yani...

#### **Çok oluyor mu öyle öğrenciler arasında kavga, dövüş ya da küfürleşme gibi şeyler?**

Valla var. Bizim sınıfta var.

**Ne gibi zamanlarda çıkıyor mesela ortaya?**

Kendisi sataşüyor. Zil çalıyor. O ona bulaşıyor. Öbürükü yatarken vuruyor kafasına. Öbürü koştururken, öbürü çelme takınca da, o küfrediyor.

Ali, olumlu sınıf iklimi, üst başarı grubu, 16.01.2012; s.7; satır: 119-129

**Peki arkadaşlık ilişkilerine bakıldığında nasıl görüyorsun arkadaşlık ilişkilerini?**

Çok küfrediyorlar. Siz de oluyorsanız ya! Çok küfrediyorlar.

Çok dövüş ediyorlar. İşte ondan dolayı fazla iyi değil.

Ahmet, olumlu sınıf iklimi, üst başarı grubu, 19.01.2012, s.14; satır: 255-258

Valla küfür çok oluyor. Ama öteki sınıflar küfürü derste etmiyorlar.

Hasan, olumlu sınıf iklimi, orta başarı grubu, 17.01.2012, s. 38; satır: 706

Gözlem ve görüşme bulguları genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin sınıf ortamında küfür ve hakaret içeren ifadeleri çok kullandıkları, bununla birlikte özellikle üst ve orta başarı grubundan öğrencilerin bu durumdan rahatsız oldukları görülmektedir.

Öğrenciler arasında gözlemlenen diğer bir durum da, sınıfta olmayan bir öğrencinin ile ilgili olarak suçlayıcı şekilde konuşma veya bir öğrencinin suçunu, kabahatini öğretmenin duymasını sağlama şekilde ifade edilebilir. Bu duruma ilişkin davranışlar ispiyonlama kategorisi altında toplanmıştır.

R... kapıda: "Hocam kaçtı. Kaçtı hocam!"

T: "Kaçsın evladım."

T sınıfa girdi.

GFO3, s.1;satır:1-2

O... hocaların isimlerini soruyor.

K...: "Gir internete indir, bak. Hocalara lakap tapmayı biliyorsun ama."

T: "Hoşunuza mı gidiyor arkadaşınız eksi aldığında, kötü duruma Düştüğünde. Söyleyeceğim hocanıza da."

O...: "Niye yalan söylüyorsunuz."

T: "Kim yalan söylüyor? Siz söylemeye utanmıyorsunuz da, ben söylemeye mi utanacağım."

GFO20, s.2-3; satır: 48-55

T: “Herkes burada mı başkan?”  
 2: “C... yok!”  
 M...: “Çantası burada! Gelir şimdi!”  
 K...: “Sigara içmeye gitmiştir.”  
 T: “Nerededir diye sordum mu K...?”  
 K...: “Sigara içmeye gitmiştir diye dedim hocam.”  
 T: “Hele sen başkansı! Var mı, yok mu?”

GFO26, s.1; satır: 5-11

Görüşmeler sırasında üst başarı grubundan bir öğrenci, sınıfta öğrencilerin birbirini suçlama ya da ispiyonlama olaylarının çok olmadığını belirtirken, üç öğrenci bu durumun aksi yönde görüş belirtmiştir. Bu görüşlerden bazı örnekler aşağıda belirtilmiştir:

Bilmiyorum hocam, sınıftakiler bağlı birbirine nedense.  
 Bir şey olsa hep beraber yaparlar.

Mehmet, olumlu sınıf iklimi, üst başarı grubu, s.25; satır: 461-462

Arkadaşların hepsi satıyor. Yaşadım. Herkes suçluyor birbirini. Mesela yere düştüm. Kızı kovalarken o yere düştü, ben suçlu oldum. Ama benim bir şey yapmadığım durumda, yere düştüm, çelme taktı. Suçlu oldum yine. Babası geldi dövdü. Beni. Babası geldi kızımı niye düşürüyorsun diye beni dövdü. Babama söylesem o da gelirdi ama söylemedim babama. Bir de büyütmemeyim dedim.

Hasan, olumlu sınıf iklimi, orta başarı grubu, s.37-38; satır: 693-697

Mesela birisi şimdi onun açığını verdiği zaman, onu söyleyiveriyorlar.

**Hangi konularda açık oluyor mesela?**

Mesela kız meselesi ya da derste kopya davası. Onlar oluyor işte.

Ahmet, olumlu sınıf iklimi, üst başarı grubu, 19.01.2012, s.14-15; satır: 265-267

Hocam bazıları laf atarlar bir yerlere, sonra “bu, bu yaptı” derler. Islık çalarlar, şey yaparlar sonra, arkadaşlarına atarlar. Aklıma gelenler olanlar.

Mehmet, olumlu sınıf iklimi, üst başarı grubu, 16.01.2012, s.25; satır: 456-457

Öğrencilerin birbirleri ile iletişimleri gözlenirken sıklıkla karşılaşılan durumlardan biri de birbirlerine yönelik fiziksel müdahaleleridir. Bu müdahaleler zaman zaman fiziksel şakalaşma tarzında olabilirken, zaman zaman birbirini itirme, fiziksel olarak zarar verme boyutlarına ulaşmaktadır. Bu müdahalelerden bazılarının örnekleri aşağıda belirtilmiştir.

A... ile önündeki (5) birbirini ittiriyorlar.

5 yer değiştiriyor. A... ayağa kalkıp onu itirmeye çalışıyor.

GFO32, s.2-3; satır: 50-51

6 Ç... 'a: "Oğlum kafamı şişirdin. Sus l.n oğlum, sus!"

7 en ön sıradaki öğrenci ile konuşuyor ayakta.

6 Ç... 'la D... 'in yanına geldi. Eli yumruk şeklinde kafalarına vuruyor.

8 6'nın arkasından vurdu.

GFO33, s.3-4; satır: 80-84

T'nin yanına 3 öğrenci geldi. Konuşuyorlar. K.... ayakta en ön sıranın önünde. Ç... 'la D... birbirlerini ittiriyorlar.

GFO35, s.4; satır: 87-88

Kürsüde;

T: "Evladım, toplanmayın buraya."

R.... ile Ç... ayakta, birbirlerini ittiriyorlar.

GFO38, s.4; satır: 83-85

Öğrencilerin birbirlerine fiziksel olarak müdahale etmeleri gözlemler sırasında ortaya çıkan bir tema olmakla birlikte, görüşmeler sırasında da öğrenciler tarafından sıklıkla değinilen bir konudur. Örneğin;

**Peki sizi diğer sınıftaki öğrencilerden ayıran özellikler var mı sence?**

Ayırannn, yoktur hocam. Bir tek hocam kavgada var. O da sınıfta bir kişiyi dövseler, hep beraber saldırırlar. Bir tek o var.

**Çok oluyor mu öyle şeyler?**

Arada sırada oluyor hocam.

**Nerede oluyor dövüşler, okul dışında mı oluyor?**

Hocam bazen okulda tartışma olur. Sonra giderler, dışarıda halletmeye çalışırlar. Okula yansıtılmaya çalışırlar.

**Okulun içinde oluyor mu öğrenciler arasında? Sınıf arkadaşlarının arasında?**

Oluyor hocam. Hocam birbirlerine pis hareket yapıyorlar bazen. Arkadaşlar, çoğunluğu değilse de, sevmediği için o hareketleri kavga başlıyor.

**Pis hareket derken?**

Küfürlü el kol hareketleri hocam.

Mehmet, olumlu sınıf iklimi, üst başarı grubu, s.26; satır: 471-484

**Peki, sınıf arkadaşların okula gelmeyi seviyorlar mı sence?**

Valla hepsinin dersleri kötü. Birisi var zaten ölmüş. Orada bir tane çocuk var, şimdi gelecek ya işte. O zaten ölmüş. Dersleri hiç takmıyor. Yazısı Arapçaya benziyor. Günlük dayak yiyor. Herkes onu dövüyor.

**Çok oluyor mu sınıf arkadaşları arasında?**

Valla o çocuğu çok dövdüler. Valla acıyorum.

**Herkes mi dövüyor?**

Herkes dövüyor, o da bir şey demiyor. Müdüre gitçem diyor ama gitmiyor.

**Diğer arkadaşların bir şey demiyorlar mı?**

Hepsi dövüyor ki, ne olacak? Acıyorum çocuğa yemin ederim.

Burak, olumlu sınıf iklimi, üst başarı grubu, s.34; satır: 615-624

Öğrenciler arası iletişimde gözlenen olumsuz davranışlardan bir diğeri yine fiziksel müdahale ile ilişki olmakla birlikte, karşısındaki öğrenciyi “fiziksel güç kullanma ile tehdit etme” ile sınırlıdır. Bu davranışın dersler gözlenen örneklerinden bazıları şöyledir:

4 5’e: “Dön önüne bak, dön önüne diyorum sana.”

5 ona dönüp gülüyor.

4: “Gözlerini çıkarırım bak senin.”

GFO5, s.2; satır: 28-30

9: “Bak bir daha yazdık dersiniz kafanızı kıracağım.”  
 8: “Yazdık hocam! (Gülüp 9’a bakıyor).”  
 Sınıf sessizce yazıyor.

GFO9, s.3; satır: 51-53

C...: “Ulan kafadanlar. Bu kadar saat geliyorlar. Son iki saat kaçıyorlar.”  
 Ü...: “Düne kadar sen de öyle yapıyordun.”  
 C...: “Ben kaçırıyorsam, sabahtan kaçırıyordum. Son iki saat kaçmıyordum.”  
 Ü...: “O da saçma.”  
 M... Ü...’e: “Sana ne.”  
 C... Ü...’e: “*Oğlum bunun çıkışı da var.*”  
 T: “C..., senin önünde kitap defter var mı?”

GFO15, s.2; satır: 23-33

Görüşmelerde öğrencilerin birbirlerine karşı kullandıkları fiziksel güce değinilmekle birlikte, tehdit teması ile ilgili bulguya rastlanmamıştır. Bununla birlikte, bu durum öğrencilerin birbirlerini fiziksel güç kullanma ile tehdit etmeleri yerine, gerçekten birbirlerine yönelik fiziksel güç kullanmalarından kaynaklanabilir. Genel olarak değerlendirildiğinde, sınıf ortamında öğrencilerin birbirlerine yönelik fiziksel güç kullanımına yönelik tehditlerde buldukları söylenebilir.

Öğrenciler arası iletişimde gözlenen bir diğer olumsuz davranış, öğrencilerin birbirlerini sert sözler söyleyerek azarlamalarıdır. Bu davranış ile ilgili olarak aşağıdaki örnekler belirtilebilir.

T: “Anladınız mı?”  
 H...: “Anladık hocam.”  
 Ü...: “H...’e sorun hocam, o anlamış.”  
 A...: “Ben anlamadım hocam.”  
 K...: “*Dinlemiyorsun, sonra anlamadım diyorsun A...*”

GFO16, s.3; satır: 58-62

O... hocaların isimlerini soruyor.  
 K...: “Gir internete indir, bak. Hocalara lakap tapmayı biliyorsun ama.”

GFO20, s.2; satır: 48-50

T derse devam ediyor. T fizik hazırlık odasına geçiyor.  
 K... ayağa kalkarak A...’ye: “Oğlum bir daha konuşmayacaksın.  
 Hiç konuşmayacaksın bir daha derste. Anladınız mı?”  
 A... ellerini göğsünün üzerinde bağladı, K...’e cevap vermiyor.

GFO27, s.2; satır: 34-37

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta yapılan gözlemler genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin zaman zaman birbirlerini azarladıkları görülmektedir.

#### **4.2.1.1.2. Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta öğrenciler arası ilişkilerle ilgili olarak gözlemlenen olumlu davranışlar**

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğrencilerin birbirlerine yönelik sergilemiş oldukları davranışlardan olumlu kategoride ele alınabilecek davranışlar arasında, öğrencilerin sessizlik için birbirlerini uyarmaları, arkadaşını savunmaları, birlikte şakalaşmaları/gülmeler, arkadaşının olumsuz davranışına müdahaleleri ve ders ile ilgili materyali paylaşmaları sayılabilir. Bu temaların daha açık olarak kavranabilmesi için, sınıf ortamından şu örnekler gösterilebilir.

Örneğin öğrencilerin sınıfta sessizliğin sağlanabilmesi için birbirlerini uyarmaları ile ilgili aşağıda bazıları belirtilen örnekler gözlenmiştir:

Öğrenciler tahtadaki yazıları defterlerine geçiriyorlar. Ç.. kürsüde oturuyor.  
 K...: “Susun. Susun l.n! Susun!”

GFO11, s.1; satır: 2-4

Sınıfa biraz gürültü oluyor.  
 K...: “Beyler, susun!”  
 Ç... sınıfın içinde dolaşüyor. En arkada konuşan iki öğrencinin yanına gidiyor. Elini dudaklarının üzerine götürerek “Şşşt” diyor.  
 S...: “Ç...! Shut up! İngilizcesini diyorum bak!”  
 Ç...: “S...! Sessiz konuş l.n.”  
 T derse geliyor.

GFO11, s.1; satır: 11-17

Sınıfta gürültü var.  
 11: “Bir susun artık ya! Duyamıyorum ya!”

T silgiyi tahtaya vuruyor.

GFO13, s. 3; satır: 60-62

Sınıfta biraz gürültü var.

M...: “Bir susun ya!”

Sınıf sessizleşiyor.

GFO14, s. 3; satır: 62-64

M... arkasındaki öğrenci ile konuşuyor.

T: “Lütfen!”

5: “M.....!”

M... önüne dönüyor.

T öğrencilere not tutturuyor.

GFO23, s.2; satır: 25-29

Benzer duruma bir öğrenci de görüşmeler sırasında değinmiştir:

K... var bir tek. Öyle. Hoca bir şey demeden “oturun,

susun” diye bağıyor. Bir şey demeden. O var işte bir.

O da kenardan öyle “sus” demesiyle, onlar da susuyor.

Ali, olumlu sınıf iklimi, üst başarı grubu, s.8; satır: 140-142

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta gerçekleştirilen gözlemler ve bazı görüşmelerden elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin zaman zaman birbirlerini sessiz olmaları için uyardıkları söylenebilir.

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğrenciler arası davranışlardan gözlemlenen bir diğer olumlu davranış teması öğrencilerin birbirlerini savunması olarak ifade edilebilir. Sınıf ortamında arkadaşını savunma ile ilgili olarak gözlenen örneklerden bazıları şöyledir:

8: “O... 33. rüyasına giriyor.”

10: “Oğlum adam çalışıyor, senin de dediğine bak!”

GFO13, s.3; satır: 53-54



T yoklamaya devam ediyor.  
 1: “Hocam Mehmet yok, şimdi gelir.”  
 T: “Ben yoklama yapmak zorundayım.”  
 1: “Hocam minibüsü kaçırıyor o bazen.”

GFO22, s.1; satır:9-12

Görüşmeler sırasında, bir öğrenci sınıf arkadaşları arasındaki dayanışmayı şu şekilde açıklamıştır:

...Evet. Herkes birbirine saygı duyuyor. Ne kadar sevmese de saygı duyuyorlar birbirlerine. İnsanların arkadaşları o sınıflarına gittiğinde o kadar saygı duymuyorlar. Herkes birbirine çok uzak davranıyor. Bizim sınıfta yine iyi. Herkes birbiri ile kaynaşmış. Herkes birbiri ile konuşuyor, ediyor. Diğer sınıflarda öyle bir şey yok. En azından insanlar birbirine saygı gösteriyor bizim sınıfta.

Tahir, olumlu sınıf iklimi, alt başarı grubu, s.59-60; satır: 1130-1135

Genel olarak değerlendirildiğinde, olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta öğrencilerin zaman zaman sınıf arkadaşlarını öğretmenlerine karşı savundukları ya da sınıf arkadaşları adına açıklama yaptıkları söylenebilir. Bu durum, sınıftaki öğrencilerin birbirleri ile ilişkileri açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta gözlemlenen bir diğer olumlu davranış ise, öğrencilerin birbirlerini olumsuz davranışlarına müdahale etmesi olarak ifade edilebilir. Bu durum ile ilgili olarak gözlenen durumlardan bazıları ise şöyledir:

T tahtada soruyu çözüyorlar.  
 7 tuhaf bir ses çıkarıyor.  
 8 (7'e): “Yapma lan.”  
 7 devam ediyor.  
 9: “Yapma lan!”  
 T tahtada yeni sorular yazdırıyor.

GFO7, s.2-3; satır: 48-53

K...: “S... *duvara yazı yazma.*”  
 2: “S...!”  
 S...: “Siliyorum, bak döverim seni. Siliyorum. Siliyorum.”

GFO35, s.3; satır: 68-70

Bir öğrenci ise, arkadaşlarının davranışları ile ilgili kendisinin yaptığı öneri ya da müdahaleleri şu şekilde anlatmaktadır:

... Hocam bazı arkadaşlarım var. Onlar dersle ilgili olmuyor, şey oluyor, dersleri fazla önemsemiyorlar. Arkadaşlarla konuşuyorum. Böyle yaparsan, bir daha okuyacaksın. Öyle yaparsan da işte soğuyacaksın derslerden, gel beraber çalışalım diyorum. Öyle hem sen çalışırsın, hem ben dersimi daha iyi öğrenmiş olurum diyorum.

Mehmet, olumlu sınıf iklimi, üst başarı grubu, s.26-27; satır: 486-490

Genel olarak değerlendirildiğinde, olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğrencilerin zaman zaman birbirlerinin olumsuz davranışlarına müdahale ettikleri, birbirlerini olumlu davranışlar sergilemeleri konusunda yönlendirmeye çalıştıkları söylenebilir.

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta öğrenciler arası davranışlarda gözlemlenen bir diğer olumlu davranış zaman zaman öğrencilerin sınıf ortamında ders ile ilgili materyallerini paylaşmalarıdır. Bu durum ile ilgili olarak gözlenen durumlara bir örnek şöyle ifade edilebilir:

Ç... ayakta, T Ç....'a: "Sen ne arıyorsun?"  
 Ç...: "0.7 uç."  
 K...: "Ben de var, gel de al!"

GFO38, s.3; satır: 62-64

Bununla birlikte, öğrenciler ile yapılan görüşmelerde yalnızca ders materyallerini paylaşmadıkları, aynı zamanda derslerin içeriğine ilişkin bilgi paylaşımında da buldukları ortaya çıkmıştır.

... Üç kişiyiz biz. Onlarla tartışırız, yarışırız aramızda. Özellikle matematik dersinde yarış ederiz, hangimiz problem çözecek diye. Böyle...

Ali, olumlu sınıf iklimi, üst başarı grubu, s.3; satır: 48-50

Genel olarak değerlendirildiğinde, olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta öğrencilerin birbirleri ile ders materyalleri ve bilgi paylaşımında buldukları söylenebilir.

#### **4.2.1.1.3. Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta öğrenciler arası ilişkilerle ilgili bağlam**

Öğrenciler arasındaki ilişkiden kaynaklanan örtük programın ortaya konulması sürecinde öncelikle davranışlar olumlu ve olumsuz olarak kategorize edilmeye çalışılmıştır. Ancak bazı davranışların olumlu ve olumsuz olarak kategorize edilemediği, bununla birlikte sınıf ortamında çok sık olarak tekrarlandıkları gözlemlenmiştir. Bu durumda herhangi bir sınıflamaya katılmayan ilgili durumlar, “sınıfın içinde bulunduğu bağlam” olarak ifade edilmiş, bağlama ilişkin verilerle ilgili olarak frekans verilmemiş, ancak pek çok örnek ile durum açıklanmaya çalışılmıştır.

#### **Belirli öğrencilere yönelik zorbalık**

Özellikle görüşmeler sırasında ortaya çıkan ve çeşitli gözlemler ile doğrulanan diğer önemli bir durum, sınıf ortamında belirli öğrencilere yönelik zorbalık olduğu ve sınıftaki öğrencilerin bu konuda zorbalığa uğrayan öğrencileri korumak adına bir şey yapmadıklarıdır. Pek çok durumda, zorbalığa uğrayan öğrencilerin sınıf arkadaşları tarafından öğretmenlere şikayet edildiği görülmektedir:

12 (A..’yi işaret ederek): “Hocam tükürüyor bu!”

T A..’nin yanına doğru eğiliyor.

A...: “Hocam tükürmedim ki ben. Valla tükürmedim.”

GFO7, s.3; satır: 69-71

K...: “A..! M...! Bunlar hocam konuşanlar!”

T: “Bak! Hocan seni de söyledi.”

K...: “Ben dersle ilgili konuşuyorum hocam.”

T: “Ne oluyor şikayet ediyorsunuz da. Adam değılsiniz ki! Adam olan anlar bir seferde.”

GFO37, s.1-2; satır: 18-22

K...: "A...!"  
 A...: "Ben mi konuştum. T... konuştu!"  
 8: "Ben bir daha okuyayım mı hocam."  
 T: "Sen sabaha kadar söylesen de olmaz, çalışmamışsın!"  
 K...: "A...!"  
 A...: "Oğlum, ben mi konuşuyorum. Gelirsem oraya!"  
 Kemal: "Gel! Gel!"  
 9: "Hocam bu küfrediyor (A..'yı gösteriyor). Atın üstüne bir şeyler diyor."  
 A...: "Yemin olsun. Öyle bir şey demedim. Yemin olsun."  
 K...: "Hep böyle hocam bu! Hep böyle!"  
 A...: "Sinir ediyorlar adamı."  
 T: "Tamam!"

GFO12, s.5; satır: 121-133

Zaman zaman zorbalığa uğrayan öğrencilere yönelik, diğer öğrenciler tarafından hakaretvari, aşağılayıcı ifadeler kullanıldığı gözlenmiştir:

2-3 sesleniyor A..'ye (2-3 metre öteden): "A...! Bir şey soracağım. Ama doğru söyle."  
 A...: "Ne?"  
 2-3: "Sen akraba evliliği misin?" 2-3 gülüyor.  
 A.. oflayarak önüne dönüyor.

GFO14, s. 2; satır: 34-38

D... A..'ye bağıyor.  
 A...: "Aaa. Ne yaptım ben ya?"  
 T: "D... Bakmak da mı yasak?"  
 A...: "Hocam yaptığım bir şey yok!"  
 D...: "Bakıyor hocam."  
 A...: "Hep böyle hocam. Herkese şikayet diyorlar. Sağlık dersinde şikayet ediyorlar."

GFO31, s.1-2; satır: 14-20

Sınıf öğretmeninin, zorbalığa uğrayan öğrencilerden birine durumla baş etmek için önerdiği strateji ise şöyledir:

A... bir şeyler diyor.  
 T: "Bak ne dedim ben sana. Sen hep karşılık verdiğin için seninle uğraşıyorlar. Bir de hiç cevap vermemeyi dene bakalım, demedim mi?"

T derse geçiyor.

GFO37, s.2; satır: 27-31

Bununla birlikte öğrencilerin davranışlarına benzer şekilde, bazı öğretmenlerin de zorbalığa uğrayan öğrencilere yoğun eleştirilerde bulunduğu gözlenmiştir:

A... yandaki öğrenciye fotokopi olup olmadığını soruyor.

T: “Bir yıl annen çamaşırını yıkadı. Yemeğini yaptı. Baban sabahın köründe çalıştı, akşam yorgun argın işten döndü. Bunun için mi? Sen sınıf tekrarı yap diye mi? Hala akıllanmadın.”

A...: “Tekrar öğrencisi değilim ben hocam.”

T: “Nasıl değilsin, geçen yıldan hatırlıyorum ben seni.”

A...: “Geçen yıl gelmedim hocam, bir yıl ara verdim.”

K...: “Oğlum gelmedin işte bir yıl. Kaybetmedin mi bir yıl. Hangi sınıfta olacaktın şimdi okula devam etseydin.”

A...: “10. Ama kalmadım ben.”

6: “Tekrar öğrencisisin işte.”

7: “Özel eğitime gitti o bir yıl.” (Gülüyor.)

Sınıfta gürültü artıyor.

GFO12, s.4-5; satır: 71-83

Öğrenciler ile yapılan görüşmeler incelendiğinde, Tahir ve Eyüp sınıf içerisindeki zorbalık durumuna şu şekilde değinmektedir:

**Peki, baktığında, sınıf içerisinde şikayet ya da ispiyonlama gibi durumlar oluyor mu?**

Öyle şeyler olmuyor. Güçlü olan, güçsüz olanı sürekli ezmeye çalışıyor. Mesela K... hocanın bir şeyini kırıyor. Direk mesela M... ile A.. var, direk onlara suç atıyor. Mesela sınıfta K... yere tükürüyor, K... demeyeyim, başka birisi yere tütüyor. Direk herkes mesela M... yaptı diyor. Savunmasız bırakıyor bütün sınıf onu. Direk onu savunmasız duruma düşürüyorlar. Ne olsa mesela şey, sağlık öğretmeni biraz, engelli sayılır. Ne söylersek inanıyor. Direk mesela diyorlar M... hareket çekti, çocuğun dayak yemesine sebep oluyorlar. Hoca da direk mesela dalıyor.

**İtiraz eden olmuyor mu sınıfta bu olurken?**

Hayır. Bir tek M...’ye suç atarlarken, A.. onu savunuyor. A...’ya suç atarlarken M... savunuyor. Yani sürekli o ikisini ezmeye çalışıyorlar.

**Neden o ikisi?**

Savunmasız görüyorlar çünkü. Hiçbir savunma yapamıyorlar. Yani mesela başka birine yapacak olsalar, o direk karşılık verir. Gider müdür yardımcısına falan söyler. Bunlar korkuyorlar. Sürekli dayak yiyorlar o yüzden sınıfta.

Tahir, olumlu sınıf iklimi, alt başarı grubu, 19.01.2012, s. 57-58; satır: 1079-1075

...Yine M... F..’yi suçladılar sınıfın büyük çoğunluğu. M.. F... çaldı falan dediler. Sonra M... F... babasını çağırdı. Müdür yardımcısı ile konuşmuş, benim oğlum almadı diye suç atıyorlar. A... hoca tamam dedi. O almadı dedi. Ama A..hoca dedi ki, bütün sınıfı disipline vereceğim dedi, bunu yapanı bulmazsanız. Yine bulunmadı... [Sınıf fişinin kaybolması durumu ile ilgili olarak]

Tahir, olumlu sınıf iklimi, alt başarı grubu, 19.01.2012, s. 63; satır: 1197-1201

**Ne gibi konularda oluyor?**

Biyoloji hocasına. M... F... diye birisi var, kendini koruyamıyor, çok güçsüz. Bir deri, bir kemik, öyle diyeyim. Biyolojici var, sınıf öğretmenimiz, onlar hep şikâyet gittiğinden deliriyor. Çıldıırıyor işte.

**Ne diye şikâyet ediyorlar onu?**

Neyse ki, çok şikâyet edenlere... Kendini koruyamadığından, çok bulaşan oluyor ona. İşte hocam, bulaşıyor, ediyor falan diye. İşte biyoloji hocası da, işte diyor, artık şikâyet getirmeyin diyor, kendi aranızda halledin falan diyor.

Eyüp, olumlu sınıf iklimi, alt başarı grubu, 16.01.2012, s.73-74; satır: 1406-1413

Genel olarak gözlemler ve görüşmelerden elde edilen veriler değerlendirildiğinde, sınıfta iki öğrencinin fiziksel ve duygusal olarak zorbalığa maruz kaldığı görülmüştür. Sınıftaki diğer öğrenciler, bu duruma “üzüldüklerini” belirtmenin dışında tepki vermemektedir. İlgili öğrenciler bu durumdan kurtulmak için öğretmenlerinden ya da okul idaresinden yardım istemek gibi yollara başvurmamaktadırlar.

Görüşmelerde ifade edilen ve zorbalığa uğrayan iki öğrenci de sınıf tekrarı yapan öğrencilerdir. Zorbalığa uğrayan öğrencilerden biri ile yapılan görüşmede, öğrenci sınıfına ve sınıf arkadaşlarına karşı olan duygularını şöyle ifade etmiştir:

Okulumu seviyorum. Sınıfımı biraz. Geçen senekinden iyi. Geçen yıl çantamı saklıyorlardı. Vuruyorlardı, ondan. Çantamı saklamıyorlar, ama vuruyorlar bu yıl. Öğretmene söylüyorum. Öğretmen uyarıyor onları, ama onlar vuruyorlar gene. Bir daha söyleyeceğim öğretmene.

Can, olumlu sınıf iklimi, alt başarı grubu, 17.01.2012, s. 79; satır: 1514-1517

Öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrenciler tarafından olumlu olarak algılanan sınıf iklimine sahip sınıfta, gerek sınıf yönetimi gerekse, okul yönetimine ilişkin aksaklıklar ortaya çıkmaktadır.

Bir diğer zorbalığa uğrayan öğrencinin sınıfa ilişkin duygularını sınıf arkadaşı şöyle özetlemektedir:

**Sence sınıftaki öğrenciler de seviyorlar mı, sınıftaki arkadaşlarını? İyi ki bu sınıfın öğrencisiyim diyorlar mıdır?**

Bazıları pişman. Müdür Yardımcısı ... diye, onlan alıyım seni diye demiş o da hayır demiş. Bu dediğimden, bundan pişmanım diyor sınıftaki arkadaşlarımdan. Bazıları da memnunum diyor.

**Niye pişmanlık duyuyorlar?**

Bazen böyle bir oyun oynuyorlar, herkes A...’yı itekliyor. Herkes A...’yı itekliyor, tekme atıyor, dövüyor, yumruk atıyor.

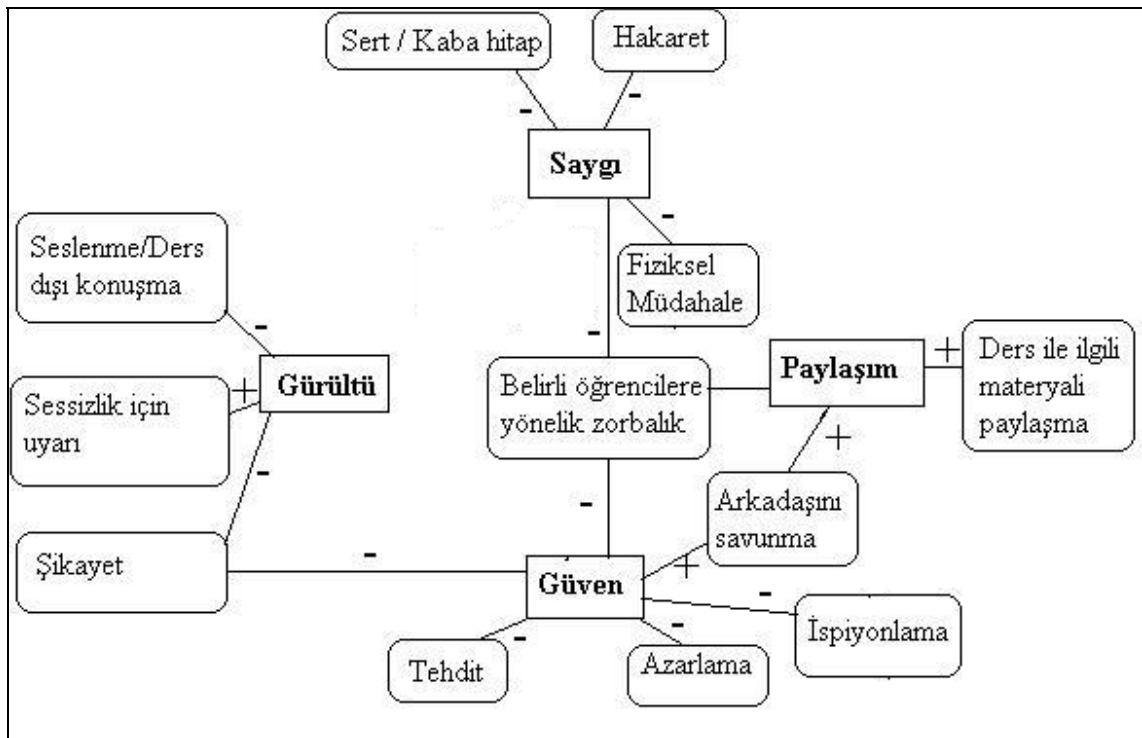
**Hangi A...?**

A... diye. O bu şikâyetten dolayı, hiç sevmiyor sınıfı.

Ali, olumlu sınıf iklimi, üst başarı grubu, 16.01.2012, s.6; satır: 99-108

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta öğrenciler arası ilişkilerden kaynaklanan örtük program genel olarak özetlenecek olursa Şekil 4.1'e benzer bir şekil karşımıza çıkabilir:

**Şekil 4.1.** Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta öğrenciler arası ilişkilerden kaynaklanan örtük programa ilişkin örüntü



Olumlu sınıf iklimine sahip sınıftaki öğrenciler arası ilişkiler incelendiğinde, örüntü, sınıf ortamındaki gürültü ve öğrencilerin arasındaki saygı, güven ve paylaşım ortamı başlıkları altında toplanabilir.

Sınıf ortamında oldukça sık rastlanan öğrencilerin birbirlerine seslenmeleri ve ders dışı konuşmaları sorunu, sınıftaki “gürültülü” ortamın doğmasına kaynaklık etmektedir. Zaman zaman öğrenciler de bu durumdan rahatsız olarak arkadaşlarını sessiz olmaları için uyarmaktadırlar. Ancak bu olumlu durumun gözlenme sıklığına



baktığımızda [şikâyet (f=47), seslenme / ders dışı konuşma (f=30), sessizlik için uyarı (f=14)] olumsuz örneklerle göre oldukça az olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte, derslerde sıklıkla gözlemlenen “şikâyet” kodu öğrenciler arasında güven ortamının oluşmasını da olumsuz yönde etkilemektedir. “Güven” ortamının oluşmasını olumsuz yönde etkileyen diğer unsurlar, öğrencilerin birbirlerini “tehdit” etmeleri, “azarlamaları” ve “ispiyonlamaları” ile ilişkilendirilebilir. Sınıf ortamındaki güven ortamını olumsuz yönde etkileyen unsurlardan bir diğeri sınıf ortamında belirli öğrencilere yönelik zorbalık yapılmasına ilişkindir. İki öğrenciye yönelik yoğun şekilde sergilenen “zorbalık” davranışlarına öğrenciler ya birebir katılmakta ya da seyirci kalmaktadırlar. Dolayısıyla, sınıf ortamını olumsuz yönde etkileyen bu “sırrı” hep birlikte paylaşmakta; öğretmenler ya da okul yöneticilerine yansıtmamaktadırlar.

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta öğrencilerin diğer paylaşımlarının genel olarak olumlu olduğu söylenebilir. Örneğin zaman zaman ders materyallerini paylaşmaktadırlar veya yeri geldikçe sınıftaki bir arkadaşlarını öğretmenlerine karşı savunmaktadırlar; ki bu durum sınıf ortamındaki “güven” duygusunun pekişmesine de hizmet etmektedir.

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta öğrencilerin birbirlerine zaman zaman hakaret ettikleri (f=15), birbirlerine fiziksel müdahalelerden buldukları (f=11) ve sert ya da kaba hitaplarda buldukları (f=15) gözlemlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin görüşmeler sırasında arkadaşlarının “sert ya da kaba hitaplarına” değinmemeleri, bu durumdan çok rahatsız olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Genel olarak; öğrencilerin birbirlerine fiziksel müdahaleleri, hakaretleri ve sert ya da kaba hitapları sınıf ortamındaki “saygı” temasına ilişkin olumsuzluklara işaret etmektedir.

#### **4.2.1.2. Olumlu sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıfta öğretmenler ve öğrenciler ilişkilerden kaynaklanan örtük program**

Toplam 38 gözlem üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre, olumlu sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıf öğrenciler ile öğretmenler arasındaki ilişkilerden kaynaklanan örtük program incelendiğinde gözlenen olumlu ve olumsuz davranış kategorileri, bu davranışların gözlenme sıklığı ve gözlendikleri ders saatlerini Tablo 4.6’de belirtilmiştir.

Tablo 4.6.incelendiğinde; olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğretmen öğrenci ilişkileri sırasında ortaya çıkan olumsuz temalar ceza (f=20), alaycı eleştiri (f=20), tehdit (f=17), genelleme eleştiri (f=13), kaba uyarı/hitap (f=12), aşağılama (f=9), öğrencilerin talebini/tavrını görmezden gelme (f=8) ve okula devamsızlığı pekiştiren mesajlar (f=7) olarak ifade edilebilirken; olumlu temalar öğrencilere yönelik olumlu mesajlar (f=31), öğrencileri motive etme çabası (f=30), öğrenciler ile ilgilenme (f=18), olumsuz davranışa müdahale (f=14), konuyu tekrar açıklama (f=8), olumlu davranışı pekiştirme (f=7) ve şaka/espri (f=7) olarak belirtilmiştir.

**Tablo 4.6.** Olumlu sınıfa ilişkin gözlemlerden elde edilen öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkiler ile ilgili olumlu ve olumsuz davranışlar, gözlenme sıklıkları ve gözlenme saatleri

OLUMSUZ			OLUMLU		
Davranış	Gözlenme sıklığı	Gözlemin yapıldığı saatler	Davranış	Gözlenme sıklığı	Gözlemin yapıldığı saatler
Ceza	20	GFO2 (2 kez), GFO8 (4 kez), GFO9, GFO10 (2 kez), GFO14, GFO16, GFO17 (3 kez), GFO25 (3 kez), GFO28, GFO34, GFO38	Öğrencilere yönelik olumlu mesajlar	31	GFO1, GFO4 (2 kez), GFO5, GFO11 (3 kez), GFO13, GFO16 (3 kez), GFO19 (3 kez), GFO20 (2 kez), GFO21, GFO22 (3 kez), GFO26 (2 kez), GFO28, GFO29, GFO30 (2 kez), GFO31, GFO36, GFO37 (3 kez)
Alaycı eleştiri	20	GFO1, GFO2, GFO7 (4 kez), GFO8 (2 kez), GFO9 (2 kez), GFO11 (2 kez), GFO25, GFO26, GFO28, GFO32, GFO34 (2 kez), GFO36 (2 kez)	Motive etme çabası	30	GFO2, GFO8 (2 kez) GFO14, GFO15 (2 kez), GFO16, GFO19, GFO23 (3 kez), GFO24, GFO25 (4 kez), GFO29 (2 kez), GFO30 (3 kez), GFO33 (2 kez), GFO34, GFO36 (5 kez), GFO37
Tehdit	17	GFO1, GFO2, GFO3, GFO8 (2 kez), GFO12, GFO17, GFO19 (2 kez), GFO20 (3 kez), GFO29 (2 kez), GFO36, GFO37 (2 kez)	Öğrenci ile ilgilenme	18	GFO1, GFO15 (3 kez), GFO19, GFO23, GFO25, GFO26, GFO30 (2 kez) GFO31 (2 kez), GFO33 (4 kez), GFO34 (2 kez)

**Tablo 4.6.'nın Devamı:** Olumlu sınıfa ilişkin gözlemlerden elde edilen öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkiler ile ilgili olumlu ve olumsuz davranışlar, gözlenme sıklıkları ve gözlenme saatleri

OLUMSUZ			OLUMLU		
Davranış	Gözlenme sıklığı	Gözlemin yapıldığı saatler	Davranış	Gözlenme sıklığı	Gözlemin yapıldığı saatler
Genelleyici eleştiri	13	GFO11, GFO16 (2 kez), GFO21 (2 kez), GFO24 (2 kez), GFO31, GFO37 (3 kez), GFO38 (2 kez)	Olumsuz davranışa müdahale	14	GFO2, GFO7 (2 kez), GFO14, GFO23, GFO26 (2 kez), GFO27, GFO31, GFO32, GFO36 (3 kez), GFO38
Kaba uyarı/hitap	12	GFO6, GFO7, GFO8, GFO10, GFO11 (2 kez), GFO21, GFO27, GFO32, GFO36, GFO37 (2 kez)	Konuyu tekrar açıklama	8	GFO2 (2 kez), GFO4, GFO12, GFO18, GFO25 (2 kez), GFO29
Aşağılama	9	GFO10 (2 kez), GFO12 (2 kez), GFO14, GFO20, GFO31, GFO32, GFO37	Olumlu davranışı pekiştirme	7	GFO1, GFO2, GFO4 (2 kez), GFO8, GFO9, GFO16, GFO33
Öğrencinin talebini/tavrını görmezden gelme	8	GFO3, GFO7, GFO8 (4 kez), GFO9 (3 kez), GFO10, GFO12, GFO14, GFO34	Şaka/espri	7	GFO4, GFO9 (2 kez), GFO18, GFO22, GFO23 (2 kez)
Okula devamsızlığı pekiştiren mesajlar	7	GFO25 (2 kez), GFO27 (2 kez), GFO34 (2 kez), GFO37			

#### 4.2.1.2.1. Olumlu sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıfta öğrenci-öğretmen arası etkileşimin içinde bulunduğu bağlam:

Öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkiden kaynaklanan örtük programın ortaya konulması sürecinde öncelikle davranışlar olumlu ve olumsuz olarak kategorize edilmeye çalışılmıştır. Ancak bazı davranışların olumlu ve olumsuz olarak kategorize edilemediği, bununla birlikte sınıf ortamında çok sık olarak tekrarlandıkları gözlemlenmiştir. Bu durumda herhangi bir sınıflamaya katılmayan ilgili durumlar, “sınıfın içinde bulunduğu bağlam” olarak ifade edilmiş, bağlama ilişkin verilerle ilgili olarak frekans verilmemiş, ancak pek çok örnek ile durum açıklanmaya çalışılmıştır.

Genel olarak öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim değerlendirildiğinde, “ders dışı konuşma ve sessizlik için uyarı”, “yer değiştirme”, “öğrenci davranışlarına müdahaleler”, “öğretmene iltifat”, “sınıf kurallarında belirsizlikler” olarak ifade edilebilir. Yer değiştirme teması iki farklı kategoride ele alınmıştır: Öğrenci tarafından, izinsiz olarak gerçekleştirilen yer değiştirmeler ve öğretmen tarafından ceza veya uyarı amacıyla gerçekleştirilen yer değiştirmeler. Öğrenci davranışlarına müdahaleler ise “öğrenci davranışının zamanlaması ile ilgili müdahaleler”, “not tutma ile ilgili müdahaleler” ve “oturuş biçimine müdahaleler” olmak üzere üç grupta toplanmıştır.

##### 4.2.1.2.1.a. Ders dışı konuşma ve sessizlik için uyarı

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, oldukça sık rastlanan durumlardan biri, ders dışı konuşmalardan kaynaklı gürültünün olması ve öğretmenin sessizlik için sınıfı uyarmasıdır. Bu durum ile ilgili bazı örnekler şöyledir:

Sınıfta gürültü devam ediyor.

T: “Oğlum iki dakika yalnız bırakmaya gelmiyorsunuz. İki dakika Yalnız bırakamayacak mıyım ben sizi?”

Gürültü azalıyor.

GFO2, s. 3; satır: 77-80

Sınıfta gürültü artıyor.

T: “Neden gürültü yapıyorsun? Neden konuşuyorsun sen?”

K...: “Hocam rahatsız ediyor beni”.  
 T bir öğrenciyi kitaptan okuması için seçiyor.  
 Öğrenci kitaptan okumaya başlıyor.  
 T en arkadaki iki öğrenciye (S... ve yanındaki):  
 “Oğlum konuşma!”  
 S...: “Konuşmuyorum hocam.”  
 T: “Laftan anlamıyor musun oğlum? Konuşma!”

GFO11, s.2; satır: 38-46

T Ç...’a: “Konuşmayın diyorum size.”  
 Ç...: “Konuşmuyorum hocam. Bu konuşturuyor.”  
 T: “Bak hala konuşuyor.”

GFO11, s.4; satır: 108-110

T derse giriyor. Kürsüye geçiyor. Sınıfta biraz gürültü var.  
 T: “Evladım. Doğru dur!”  
 Sınıfta gürültü devam ediyor.  
 T ayağa kalkıyor. En arkada konuşan iki öğrencinin (O... ve 1) yanına gidiyor.  
 T: “Evladım, doğru dur deyince doğru duracaksın. Kulak varsa susacaksın.”  
 Gürültü azalıyor. Tekrar gürültü artıyor.

GFO12, s. 1; satır: 1-8

T: “Evladım sussana. O tarafa desem (sağ sırayı işaret ediyor) o taraf (sol sırayı işaret ediyor) konuşuyor.”  
 T: “Haftaya notlarınızı vereceğim.”  
 Sınıfta gürültü var.  
 T: “Evladım sussana!”

GFO12, s.2; satır: 46-50

T tahtada yazı yazıyor.  
 Biraz gürültü olunca, topuğunu kürsüye vurarak, geri dönüp sınıfa bakıyor.

GFO13, s.1; satır: 16-18

T: “Evet! Arka taraf! Toparlan gel!”

M...ile C... öne geliyor.

...

T: “Ben size yetişemiyorum gençler.”

Ü...: “Nasıl yani?”

T: “On kişi birden konuşuyor, soru soruyor. Cevap veremiyorum.

Daha konuya geçemedim. Sizde bir hazırlık göremedim.”

GFO15, s.1; satır: 1-7

T öğrencilerin isimlerini okuyarak yoklama yapmaya başlıyor.

Sınıfta biraz gürültü var.

T: “Evladım! Biraz daha sessiz olabilirsek!”

T yoklamaya devam ediyor.

GFO22, s.1; satır: 6-9

Sınıfta biraz gürültü var.

T: “Bak oğlum. Siz konuşacaksınız ben susayım.”

A...: “Ben konuşmadım hocam.”

T: “Oğlum sana mı söylüyorum.”

A...: “Bana bakarak söylüyorsunuz.”

T: “Sınıfa söylüyorum. Her arkamı döndüğümde konuşacaksınız ben susayım.”

GFO25, s.1-2; satır: 17-23

C... ile M... konuşuyor.

T: “Oğlum!”

C...: “Hocam etkisiz eleman ile ilgili konuşuyorduk.”

T: “Oğlum! Bir! İki! Üç! Dört!”

C...: “Pardon hocam.”

GFO25, s.3; satır: 54-58

Ahmet kodlu öğrenci ise, derste arkadaşlarının konuşması ile ilgili olarak görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Çok konuşuyorlar. Ama diğer sınıflarda da çok konuşma olur ama bizim sınıf kadar olmaz. Sınıfta ismini vermeyeyim, bir kişi daha var, çocuk hiç ders

çalışmıyor, öğretmenlere hep yaramazlık yapıyor. Yani, çocuk... hiç ders çalışmaya niyeti de yok. Çalışıyorum, çalışıyorum diyor ama anlamıyorum diyor. Hocam ben şimdi, ortaokulda hiç iyi değildim. Üç tane birim vardı. Doğruyu söyleyeyim. Ben de anlamıyordum hiç ders. Hele matematiği hiç anlamıyordum. Bir geliyordu her sene, ama o ney? Hocasından dolayı hiç çalışmazdım. Öğretmen çok şey yapardı. Çok öğrenci ayırırdı öğretmen. Ama lisede çok seviyorum matematiği. Dört geldi. Hoca, öğretmen de çok iyi. Her şeyi çok iyi anlatıyor öğretmen.

Ahmet, olumlu sınıf iklimi, üst başarı grubu, 19.01.2012, s.19; satır: 347-

356

Şey, mesela biz yazı yazıyoruz. Arkadaşla soru çözüyoruz. Konuşmayın falan diyor. Hocam problem çözüyoruz diyoz, sonra da konuşmayın diyor. Konuşmadan da nasıl çözecez diyoz. Bilmiyorum diyor, onu da siz halledin diyor. Ondan sonra böyle işte. Bir de kimyacı. Aynı sorun onda da var. Konuşmayın diyor. Çok bağırıp çağırıyor.

Eyüp, olumlu sınıf iklimi, alt başarı grubu, 16.01.2012, s. 69; satır: 1318-

1322

Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, olumlu sınıf iklimi olan sınıfta öğrenciler arasında ders dışı konuşma ve buna bağlı olarak sınıf ortamında gürültünün ortaya çıkması durumuna oldukça sık rastlanmaktadır. Bu durumda, zaman zaman öğrenciler birbirlerini uyarmakta, zaman zaman öğretmenler uyarılarda bulunmaktadır.

#### **4.2.1.2.1.b. Yer değiştirme:**

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta oldukça sık gözlenen durumlardan biri, öğrencilerin yer değiştirmesidir. Bu yer değiştirmeler, üç kategori altında ele alınabilir: öğrenciler tarafında izinsiz, öğrenciler tarafından izinli ve öğretmen tarafından uyarı veya ceza olarak gerçekleştirilen yer değiştirmeler.



Öğrenciler tarafından izinsiz olarak gerçekleştirilen yer değiştirme durumlarına bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

8 bir arkadaşının yanına gidiyor.  
T: “Hadi, geç yerine.”  
8 geri yerine dönüyor.  
T derse devam ediyor.

GFO6, s. 2; satır:38-41

Bir öğrenci ayağa kalkarak birkaç sıra öndeki arkadaşının yanına gitti.  
T: “Evladım oturur musun yerine!”

GFO11, s.4; satır: 94-96

Öğrenciler tarafından, öğretmenlerden izin alarak gerçekleştirilen yer değiştirme durumlarına bazı örnekler ise şöyledir:

2: “Şöyle geçeyim hocam ben.” (en ön sırayı gösteriyor)  
T: “Tamam.”

GFO5, s.1, satır:13-14

A.. eşyalarını aldı.  
A..: “Hocam, tahta parlıyor. Şöyle geçebilir miyim?”  
Bu sırada T dersi anlatıyor. Anlatmaya devam ediyor.

GFO6, s.1.; satır: 13-15

3: “Hocam başka bir yere geçebilir miyim? Burada tahta parlıyor.”  
T: “Böyle gel.” (Sınıfın en arkasındaki sırayı gösteriyor.)  
3: “Ama hocam orası...!”  
T: “Tamam, böyle gel.” (En önde 2. Sırayı gösteriyor)  
3 oraya geçiyor.

GFO6, s.1-2; satır: 19-23

T sınıf defterini imzalıyor. Öğrenciler kendi aralarında konuşuyorlar.  
H...: “M...! M...!”  
3: “A... yanın boş mu?”  
K... ayakta: “Yeğenim yanın boş mu?”  
T elindeki kitabı masaya vuruyor.

GFO35, s.1; satır: 8-13

Sınıf sessiz.

Bir öğrenci sırasını ileri geri ittiriyor sürekli.

T: “Oğlum, yeter artık ya! Yerleşemedin bi! Nerede oturuyordun sen geçen ders.”

5: “Orada.”

T: “Her ders niye başka bir yerde oturuyorsun.”

GFO38, s.2; satır: 45-50

Sınıf ortamında bir diğer yer değiştirme durumu ise öğretmenler tarafından öğrencilere ceza veya uyarı olarak gerçekleştirilen yer değiştirmelerdir. Bu durumlara bazı örnekler şöyledir:

T derse girer girmez en arkada konuşan iki öğrenciyi öne aldı.

M... arkaya, kendi yerine geçerken, arkadaşları ile konuşuyor.

T: “Oğlum!”

T: “Gel bakalım, geç bakalım öne.”

GFO8, s.1; satır: 1-5

T 5'a: “sen kalk. Buraya.”

5: “Hocam niye ben geliyorum, o kalksın (4'ü işaret ediyor).”

4: “Hocam ben o olmasa konuşmuyorum.”

5 kalkıp öne sıraya geçiyor.

GFO12, s.3; satır: 62-65

T: “Evet, kalkın bakalım.”

T O... 'a: “Gel bakalım en öne.”

O...: “Ama hocam karnım ağrıyor benim.”

T: “Gel diyorum.”

O... en ön sıraya geçiyor.

Herkes ayakta, T: “Evet, oturun.”

GFO13, s. 1; satır: 1-6

Bir öğrenci kalktı, ilerliyor.

T: “Dolanma ortalıkta oğlum, ne geziyorsun?”

C...: “Uç arıyorum hocam.”

GFO14, s.2-3; satır: 50-52

T 4'ün yerini değiştiriyor.

4: “Hocam oradan göremiyorum ben K...’in kafasından. Arkadan Tam görüyordum.”

T: “böyle gel o zaman.” (En ön sırayı gösteriyor.)

4: “Tamam, böyle iyi.”

GFO15, s.2; satır: 43-47

C... ile M... konuşuyorlar.

T: “Oğlum kalk!”

C...: “Ben mi?”

T: “İkinizden biri, öne gelin.”

M... kalkıp ön sıraya geçiyor.

GFO25, s.3; satır: 62-66

K... en arka sıradan eski yerine geçiriyor. Çantasına el atıyor.

T: “Gezme oğlum. İzin almadan gezme.”

K...: “Çantamı alıyordum hocam.”

T: “Çabuk.”

K... çantasını alıp *yavaş yavaş yürüyerek* yerine dönüyor.

GFO29, s.2; satır: 38-42

#### 4.2.1.2.1.c. Öğretmenler tarafından öğrencilere yönelik uyarı ve müdahaleler

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta oldukça sık gözlenen durumlardan biri, öğretmenlerin öğrencilere çeşitli davranışları ile ilgili olarak uyarılarda ve müdahalelerde bulunmasıdır. Bu müdahaleler, öğrencilerin davranışlarının zamanlaması ile ilgili, not tutmaları ile ilgili ve öğrencilerin oturuş biçimleri ile ilgili olmak üzere üç grupta toplanmıştır.

Öğretmenlerin öğrencilere davranışlarının zamanlaması ile ilgili olarak yaptıkları uyarı ve müdahalelerden bazı örnekler aşağıda belirtilmiştir:

K...: “Hocam ben ödevimi yapmıştım. Şimdi göstereyim mi size?”

T: “Şimdi sırası mı?”

K...: “Hocam haftaya göster demiştiniz?”

T: “Şimdi sırası mı oğlum?”

GFO7, s.2; satır: 24-28

Öğrenciler yansıdaki metinleri defterlerine geçiriyorlar.  
 K...: “Hocam sınav sonuçlarına baktınız mı?”  
 T: “Zamanı değil! Buradasın! (tahtayı işaret ediyor)”

GFO9, s.2; satır: 45-47

T derse devam ediyor.  
 T: “I have got long hair.”  
 K...: “I have got clock.”  
 T: “Dinliyoruz şimdi, örnek vermiyoruz.”  
 T örnek vermeye devam ediyor.

GFO13, s.2; satır: 39-43

T soruyu yazdırıyor.  
 V... parmak kaldırıyor.  
 T: “Bir herkes yapsın.”  
 K...: “Bir dur ya V...” V... parmağını indiriyor.  
 1-2 saniye sonra parmak kaldırıyor.  
 T: “Bu senin yaptığın iş mi? Ona bir dur ya V... deyip parmak kaldırıyorsun. Yaptığınız işlerde biraz mantık olsun.”

GFO31, s.3; satır:74-80

S... tahtaya kalkıyor.  
 8: “Hocam ben kalkayım mı?”  
 T: “Evladım bak tahtada S... var. O niye orada?”

GFO31, s.3; satır: 82-84

Öğretmenlerin öğrencilere, derste not tutmaları ile ilgili olarak yaptıkları uyarılardan bazıları ise şöyledir:

T sınıfta dolaşırken 5’e: “Sen yazmıyor musun?” (alçak sesle)  
 5: “Yazıyorum hocam.” (defterini gösteriyor)  
 T: “Tamam.”

GFO6, s.2; satır: 29-32

T: “Yazsana.”

3: “Hastayım hocam ben.”  
T: “Hastaysan doktora gideceksin oğlum.”

GFO7, s.1; satır: 15-17

Öğrencilere projeksiyondan yansıyan ifadeleri yazmaları için zaman veriyor.

T: “Hadi bakalım devam ediyoruz.”  
4: “Hocam daha yazmadık ki.”  
T: “Elini çabuk tutuyorsun.”  
4: “Hocam bitmedi ki ama daha.”  
T yansıda yeni bir metin açıyor.  
4: “Ooof!”

GFO9, s.2-3; satır: 16-23

T: “Evet. Ümit defterini çıkarıp yazmaya başlıyorsun.”  
Ü...: “Defterim yok hocam.”  
T: “Defterin yoksa da bir kağıt parçasına yazarsın, evde geçirirsin.”  
4: “Ben göstereyim mi hocam? Ben yazdım!”  
T: “Tamam. Göstermenize gerek yok!”

GFO13, s.2-3; satır: 19-23

Öğretmenlerin öğrencilere yönelik uyarı veya müdahalelerden bir diğeri öğrencilerin oturuş biçimleri ile ilgili yapılan müdahalelerdir. İlgili duruma ait bazı örnekler aşağıda belirtilmiştir:

T kitaptan ilgili bölümü okuyarak açıklıyor.  
T: “Oğlum düzgün oturur musun?” (6’ya)  
7: “Oğlum ayağını içeri sok.”  
T kitaptan okumaya devam ediyor.

GFO11, s.3; satır: 58-61

T 5’e: “Şuna bak şuna. Şöyle minibüs şoförü gibi oturacağına bir dön önüne.”

GFO12, s.3; satır:53-54

Bir öğrenci arkaya dönüyor.  
T: “Önüne dön. Kendinle ilgilen.”

GFO14, s. 3; satır: 57-58

T: “Şu duvar kenarındakiler doğru düzgün otursun bakalım.”

GFO15, s. 1; satır:12

T bileşmeler konusuna geçiyor.

T: “Bugün sizin üzerinizde bir haylazlık var nedense. A...! Ders başladıktan sonra, oturuşunuz değişsin, hal ve hareketleriniz değişsin.”

Sınıf sessizleşiyor.

GFO15, s.3; satır: 67-71

Ç...’ın ayağı sıranın üstünde;

T: “Ç... güzel otur bakayım.”

GFO38, s.2; satır: 29-30

#### 4.2.1.2.1.d. Öğretmenlere yönelik iltifat

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta gözlemlenen bir diğer durum ise ders sırasında öğretmene yönelik iltifat olayının sıklıkla gözlemlenmesidir. Bu durum ile ilgili bazı örnekler şöyledir:

K...: “Hocam siz avukat da olabilirmişsiniz ama vatana millete hizmet için bunu seçmişsiniz.”

T gülüyor (memnun).

GFO23, s.3; satır: 60-62

T dersi işlemeye devam ediyor.

Ç...: “Hocam kravatınız çok güzelmiş.”

T dudaklarını büzüyor. T: “Oğlum, ya!”

GFO25, s.3; satır: 67-69

T yeni bir soru yazdırıyor.

1: “Hocam şu kolyeniz çok güzelmiş.”

T: “Nedir şu yağ meselesi anlamadım. Her ders bu yağ ile uğraşmaktan ders yapamıyoruz.”

GFO32, s.1; satır: 15-18

Görüşmeler sırasında, Tahir öğretmenlere yönelik iltifat ile ilgili olarak şu deneyimlerini paylaşmıştır:

Herkes öğretmenlerin arkasından konuşuyor.

**Ne diyorlar mesela?**

İşte küfür falan ediyorlar hocaların arkasından. Hocanın olmadığı bir yerde. Sürekli küfür ediyorlar, işte kötü falan diyorlar. Sonra ertesi gün dersteyiz, hocaya yağ çekmeye başlıyorlar bir anda. Arkasından küfür ettikleri hocaya yağ çekiyorlar. Hocalar da bilmediği için arkasından laf ettiğini falan, kanaat notu güzel veriyor. Sürekli argo kullanıyorlar hocaların arkasından. Birkaç tane hoca var ama onların arkasından hiçbir şey demiyorlar. Mesela İngilizce öğretmenimiz falan, onlara hiçbir şey demiyorlar.

Tahir, olumlu sınıf iklimi, alt başarı grubu, 19.01.2012, s.55; satır: 1036-1044

**4.2.1.2.1.e. Sınıf kurallarındaki belirsizlikler**

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta yapılan gözlemlerde, farklı derslerde sınıf kurallarına ilişkin farklı uygulamalar olduğu görülmektedir. Bu durum, sınıf kurallarındaki belirsizlikler başlığı altında ele alınmıştır. Bu duruma ilişkin bazı örnekler şöyledir:

T sınıf defterini imzalıyor.

Bu sırada; 2: “Hocam R... küfrediyor. Bir şey demeden dedim

size bak!”

R...: “Ne diyosun oğlum sen?”

GFO5, s. 1; satır: 10-12

Yukarıdaki örnekte, bir sorun olduğunda öğrenci sorunu öğretmen ile paylaşmakta, öğretmen ise herhangi bir tepki vermemektedir. Diğer iki örnek ise şöyle gerçekleşmektedir:

T: “Öğretmenin olduğu yerde sınıfla diyalogla konuşulmaz. Sana diyorum sana.” (tahtadaki öğrenciye)

4: “Hocam laf ediyor bana.”

T: “O sana laf edebilir. Sen benimle konuşacaksın.”

GFO8, s.2; satır 40-43

En arkadaki iki öğrenci yüksek sesle konuşuyor.

1: “Silgisini almışlar hocam!”

T: “Bana söyleyeceksiniz!”

1: “Size soracak bir şey yok ki!”

T: “Ama herkes konuşursa nasıl yapacağım ben ders.

Dersteyim, derste”

1: “Silgisini almışlar hocam.”

2: “Tamam hocam. Özür dilerim.”

T iki öğrenciye bakmaya devam ediyor.

T: “Ön sıraya gel! Siz ikiniz (1 ve 2) ön sıraya gelin!”

T derse geçiyor.

GFO10, s.1; satır: 8-18

Yukarıdaki iki örnekte ise öğretmen her türlü sorunun kendisine iletilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Benzer şekilde derste su içilmesine bazı öğretmenler kızarken, bazı öğretmenler bu durumu “normal” olarak algılamaktadır.

T: “Derste su içiyorsun. Görüyorum. Derste su içilir mi?”

13: “Hocam çok susadım ondan.”

GFO11, s.4; satır: 91-92

Bazı derslerde, öğretmenler öğrencilerin kıyafetleri ile ilgili yorum yapmazken, bazı derslerde öğrencilerin kılık ve kıyafetleri eleştirisi konusudur:

T 4’e: “Sen o mont çıkaracaksın. Okulun montları dışında yasak.

Biliyorsun değil mi?”

GFO6, s.2; satır: 24-25

Öğrencilerin geç kalması durumunda, öğretmenler tarafından uygulanan stratejiler de farklılaşmaktadır:



T derse geçiyor.  
 2 öğrenci geç kaldı.  
 T: “Arkadaşlar ben sizden bir şey rica edeceğim ama, eğer derse çok geç kaldıysanız”  
 Ç...: “Hocam bizi aşağıda tuttular.”  
 T: “Tamam, geçin bakalım. Çünkü dersin bölünmesini istemiyorum.”  
 T derse devam ediyor.

GFO22, s.2; satır: 28-35

T sınıf defterini imzalıyor.  
 C... geliyor.  
 C...: “Yok yazdınız mı hocam?”  
 T: “Yoktun, yazdım. Yapacak bir şey yok. A.. Hoca ile konuşursun.”  
 C... çantasını alıyor.  
 T: “Çıkışta konuşursun, yoklama kağıdına yazarım on dakika geç kaldı diye.”

GFO26, s.1; satır: 12-19

Bir öğrenci (5) geç geliyor.  
 5: “Hocam ben geçebilir miyim?”  
 T: “Sen benden sonra geliyorsun.”  
 5: “Sizden hemen sonra girdim hocam. Arka arkaya girdik.”  
 T 5’i tahtada bekletiyor.

GFO34, s.1; satır: 9-13

Öğretmenler ve hatta okul idarecileri ile öğretmenler arasındaki tutarsızlığa bir öğrenci görüşmeler sırasında şöyle değinmiştir:

Benim okul ceketim çalınmıştı. Ben farklı bir ceketle geldim. Beni derse almadı, gittim ben müdür yardımcısına söyledim. Dedi git, derse gir dedi. Beni yine derse almadı. Yok yazdı. Ben de bağırdım, çağırdım. Çıktım sınıftan. O zamandan beri, ben geçiyorum en arkaya, oturuyorum. Hiçbir şey de demiyor, derse katılmıyorum hiç. Bir şey de demiyor. Öyle geçip gidiyor ders.

Tahir, olumlu sınıf iklimi, alt başarı grubu, 19.01.2012, s.56; satır: 1064-1068

#### **4.2.1.2.2. Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta öğretmenler ve öğrencileri arası ilişkilerle ilgili olarak gözlemlenen olumsuz davranışlar**

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğretmen öğrenci ilişkileri incelendiğinde, ortaya çıkan olumsuz temalar ceza, alaycı eleştiri, tehdit, genelleyici eleştiri, kaba uyarı/hitap, aşağılama, öğrencilerin talebini/tavrını görmezden gelme ve okula devamsızlığı pekiştiren mesajlar olarak ifade edilmiştir. Ortaya çıkan olumsuz temaların daha iyi anlaşılması açısından, gözlemlenen bazı örnekler, ilgili görüşme alıntıları ile birlikte aşağıda belirtilmiştir.

Yapılan gözlemler öğretmen-öğrenci ilişkilerinde bazı olumsuz davranışların oldukça sık tekrarlandığını gösterirken, görüşmelerde öğrenciler bu davranışların kişiye göre değişebildiğini ya da bazı öğretmenlerin derslerinde odaklanabildiğine işaret etmektedir:

##### **Sınıftaki arkadaşlarının öğretmenlerle ilişkileri nasıl?**

Hocam kişiye göre değişir o. Dersi sevmeyen olur, ödevlerini yapmayan olur. Öğretmen onlara bir şeyler söyler, onlarda alınır üzerlerine. Onlar da o dersi sevmezler, öğretmeni sevmezler. Soğurlar artık dersten.

Mehmet, olumlu sınıf iklimi, üst başarı grubu, s.27; satır: 491-494

Farklı davranış türlerine örnek durumlar vermek, ele alınan davranışın daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir. Gözlemler sonucunda elde edilen kategorilere ilişkin bulguların sunumu sırasında, ele alınan kategori ile ilgili olarak görüşmelerden elde edilen bulgulara da yer verilmiştir.

Örneğin olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğretmenlerin öğrencilere yönelik olarak sergiledikleri ceza davranışlarından bazıları şöyledir:

T en arkada konuşan M... ve yanındaki öğrencinin yanına geliyor.

T: “Siz söyleyin bakalım numaralarınızı bir!”

M...: “11xx”

T: “Bu senin ikinci sıfırın oldu.”

5: “11yy”

T: “Ailene haber verilecek söyliyeyim yalnız.”

Öğrenciler sessizleşti.

GFO2, s. 2.; satır: 42-48

T: “Sen! (gülen öğrencilerden biri) kalk tahtaya! Terbiyesiz!”

Öğrenci itiraz etmeye çalışıyor.

T: “Kalk diyorum sana!”

4: “Bir şey diyebilir miyim?”

T: “Hayır! Diyemezsin.”

T sözlüye devam ediyor.

T: “Ayağa kalk. Sana diyorum. Sen! Sen! Ayağa kalk bekle orada!”

GFO8, s.2-3; satır: 47-53

Ç...: “K...!”

T Ç...’ın yanına gidip elini yanağına koyup çekiyor.

3: “Oğlum kopacak o yanak!”

T elini omzuna koyup çekiştiriyor.

GFO25, s.3; satır: 70-73

Bir öğrenci (5) geç geliyor.

5: “Hocam ben geçebilir miyim?”

T: “Sen benden sonra geliyorsun.”

5: “Sizden hemen sonra girdim hocam. Arka arkaya girdik.”

T 5’i tahtada bekletiyor.

GFO34, s.1; satır: 9-13

Bir öğrenci görüşmeler sırasında, bu duruma şöyle değinmektedir:

...Mesela bir tane X hocamız var. X... neydi? X hoca’ydı. Adamın yanına gitmeden, hoca dövüyor. Daha bir şey demeden ama. Sonra bir şey söylüyorum

dersle ilgili, anlamıyor. Özen gösteriyorum, anlamıyorum. Ya, ne yapacağım ben bununla. (s.34; satır: 611-614)

....

Çok var. Mesela o gün hoca dövdü bizi. Belim ağrıda evde ya. X öğretmeni... Hani gelmişsiniz ya... Kısa boylu... O hoca hiç dinlemiyor, o gün belim ağrıda gittim eve. (s.41-42; satır: 773-775)...

...

Valla ne zaman gitsem Müdür Yardımcısı ile başım belaya giriyor. Hoca yani okuldaki hocalar iyi değil yani. Antep'teki hocaların elini öpeyim ben gideyim yani. Orada dövüyorlar ediyorlar ama iyiler hepsi.

#### **Oradakiler ne açından iyi?**

Orada da dövme var, ama hocaların kalbi temiz. Geçiriyorlar. Arada bir yardımcı oluyorlar, ders veriyorlar ayriyeten. Yani iyiydi. En sevdiğim hocalar orada idi, gitti hepsi, ondan üzüldüm. Hoca kulağımı çekti bir kere. Ondandır hiç sesimi çıkarmıyorum, derse katılmıyorum ben de.

#### **Hangi hoca?**

Antep'teki hoca. T... Hoca. Çok sevdiğim bir hoca idi o da. Orada da dövdüler. Sopa ile dövüyorlardı.

#### **Burada var mı sopa ile dövme?**

Burada var. X var mesela. X zaten, hiç sevmiyorum o adamı.

Elinden gelse bizi öldürecek. Şimdi bir arkadaş ses çıkartıyor, bazıları hep suçsuz yere eksi alıyor. Böyle eksi yazıyor, derse gelince eksi yazıyor. (s.42; satır: 781-795)

Hasan, olumlu sınıf iklimi, orta başarı grubu, 17.01.2012

Genel olarak incelendiğinde; olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğretmenlerin öğrencilere çeşitli nedenlerle ceza verdiği görülmektedir. Cezalar ayakta bekletmekten, fiziksel şiddet uygulamaya ya da eksi sözlü notu vermeye kadar farklılaşabilmektedir. Bununla birlikte bir öğrencinin görüşme sırasında belirttiği ve kendisini rahatsız eden cezalar arasında, fiziksel şiddet kullanımı ve eksi sözlü notu kullanma durumlarına değindiği görülmektedir.

Öğretmenin tavrının sınıf iklimini nasıl etkilediğini bir öğrenci şöyle açıklamaktadır:

... Bazı hoca mesela sınıfı hiç konuşmuyor. Direk vurmaya falan kalkıyor. Bazı hocalar da o bir şey yapınca bize onu espri olarak laf ediyor, gülüyor falan. O gülünce sınıf da gülüyor. Sınıf etkileniyor ondan. Sınıf da gülünce hocayla aralarındaki samimiyet artıyor. Hiç laf etmiyorlar, hocayı da daha iyi, derse daha katkılı oluyor. Bazı hocalar vurunca, öğrenci de o derse girmek istemiyor zaten. Kimse ders dinlemiyor birkaç derste.

Tahir, olumlu sınıf iklimi, alt başarı grubu, 19.01.2012, s.56; satır: 1049-1055

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğretmen ile öğrenciler arasındaki ilişkilerde gözlemlenen bir diğer olumsuz tema öğretmenlerin öğrencilere yönelik olarak kullandıkları alaycı eleştirilerdir. İlgili temaya ilişkin örneklerden bazıları şöyle sıralanabilir:

T tahtadaki soruyu çözüyor.

İki zamanı birbirinden çıkarmak için bir öğrenciyi tahtaya çağırıyor.

T: “Aferin. Bak ne güzel yaptı, değil mi?” [T alaycı]

T: “Topla bakalım 48 ile 52’yi, o ediyor mu?”

4: “Yanlış yaptı hocam?”

T: “Tabi yanlış yaptı.”

GFO7, s.1-2; satır:18-23

T konunun başlığını öğrenciye tahtaya yazdırıyor.

Bu sırada başını sıraya koyan bir öğrenciye:

T: “Anası bir de yastık, yorgan yollasa tam olacakmış.”

T derse devam ediyor.

GFO8, s. 3; satır: 71-74

T derse devam ediyor.

T: “Hoş. Siz de okuyazarsınız ya. Ne kadar okuyazarsınız? İki ayda bir kitap okutturamadım size.”

GFO9, s.2; satır: 37-39

2: “Oğlum yanlış hesapladın işte.”  
 K...: “Kim yanlış hesaplayacak. Ben matematikte okul birincisiyim.”  
 T: “K... biraz alçaktan uç. Yüksekten uçunca çakılacaksın.”  
 3-4 öğrenci: “Ooo!”

GFO32, s.2; satır: 24-27

T: “Şimdi çok ilgili olduğu için dersin başından beri, bir arkadaşınıza okutacağım.” (kinayeli)  
 Seçtiği öğrencinin (6) başı sıranın üstünde;  
 6 başını kaldırıyor. Yanındaki öğrencinin kitabından okunacak bölümü bulmaya çalışıyor.

GFO34, s.2; satır: 46-50

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin öğrencilere yönelik zaman zaman alaycı ya da kinayeli eleştirilerde buldukları gözlenmektedir.

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğretmen ile öğrenciler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, gözlemlenen bir diğer durum ise, öğretmenlerin öğrencilere yönelik tehdit içerikli ifadeler kullanmalarındır. Bu duruma bazı örnekler şöyle ifade edilebilir:

T sözlüye geçiyor. A... notunu alıp oturuyor.  
 T: “Başka kim var uyuyan? Uyandırılım bakalım! Kim var uyuyan!”

GFO8, s.2; satır: 37-39

T kitaptan bir şiir bölümü okuyor.  
 T: “Evet, okuyorum şiiri. *Gülenle görüşürüz. Tahtaya çıkarırım.* Ne kadar iyi okuduğunu görürüz.”

GFO8, s.3; satır: 60-62

T: “Anlaşmamızı hatırlatıyorum. Acımayacağım. Basarım 20’yi.”

GFO29, s.1; satır: 17

T: “Şşşt.” Sınıfta biraz gürültü var.  
 T soruyu açıklamaya başlıyor.

T: “Bak son kez uyarıyorum. Böyle laubalilik ya da dersin işlenişini engelleme olursa ismini yazıp idareye veririm. Böyle değilsiniz siz. Neden oluyor böyle?”  
T dersi işlemeye devam ediyor.

GFO36, s.1-2; satır: 15-20

T: “Hocalarınızın hepsi şikayetçi. Ben de hiçbirinize olumlu bir şey söylemeyeceğim sınıf öğretmeniniz olarak. Hocanıza da dedim. Dinlemiyorsa bas sıfırı geç, yorma kendini dedim.”

GFO37, s.1; satır: 12-14

T iki öğrenciye: “Sizin de suyunuz ısınmak üzere.”

GFO37, s.2; satır: 34

Genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencileri daha çok not ile tehdit ettikleri görülmektedir.

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğretmen ile öğrenciler arasındaki ilişkiler açısından yaşanan bir diğer olumsuz durum, öğretmenlerin öğrencilere yönelik olarak gerçekleştirmiş oldukları genelleyci eleştirilerdir. Bu genelleyci eleştirilere bazı örnekler şöyle sıralanabilir:

Masanın üstüne ayakkabı ile basmış biri.  
T: “Demek ki evde de böyle yapıyor.”

GFO21, s.1; satır: 5-6

Tahtada S... ve 3 bağırarak kavga ediyorlar.

T: “Ya oğlum ben size ne desem olmazsınız. Aranızda 5-6 öğrenci var belki. Onun dışında herkes ne laftan anlıyor, ne sözden anlıyor.”

4: “Allaaah, Allaaaah!”

T: “Hiç söylenmeye de gelmiyor. Hemen duaya geçiyorsunuz. Ben çok meraklıyım sanki size söylenmeye.”

GFO21, s.1; satır: 13-19

T sınıf defterini imzalıyor.

T: “Beş dakikalık şeyi hala yazamadınız. Bunları aslında ilkokulda gördünüz. Ama bilmediğiniz için tekrar işliyoruz.”

GFO24, s. 2; satır: 33-35

2: “Hocam hep eksi veriyor sağlıkçı.”

T: “Bu dersteki gibi sürekli konuşup duruyorsunuz, onun dersinde de. E, ne yapsın adam, eksi veriyor. Yiyorsunuz ekseyi, oturuyorsunuz. Hiç şikâyet etmeyin.”

GFO31, s.2; satır: 21-24

A... cama asılıyor.

T: “Oğlum evinde de böyle mi açıyorsun camı. Doğru düzgün açsana.”

GFO32, s.1; satır: 6-8

T: “Ne oluyor şikayet ediyorsunuz da. Adam değilsiniz ki! Adam olan anlar bir seferde.”

K...: “Biz dersle ilgili konuşuyoruz.

T: “Biz deme K...! Biz deme!”

T: “Söz verdiniz A... hoca ile rehberlik dersine geldiğinizde. Sözüünüzü bile tutmuyorsunuz.”

GFO37, s.2; satır: 21-26

T: “Sınava gelip de halı deseni, kilim deseni çizip çıkmak marifet değil. Sonra okulun adı kötüye çıkıyor. Bu öğrenciler böyle diye. Sınavın sonuna kadar oturun. Yapmaya çalışın soruları.”

GFO37, s.2; satır: 35-38

A...: “Hocam sınavlardan sonra neden dışarıya çıkarmıyorsunuz artık.”

T: “Çünkü ne dışarıda, ne de içeride rahat duruyorsunuz da ondan. Gene yapmıştır birileri bir şeyler.”

GFO38, s.4; satır: 87-90



Genel olarak değerlendirildiğinde, olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta öğretmenler ile öğrenciler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, öğretmenlerin zaman zaman bir öğrencinin davranışını o öğrenciye veya tüm sınıfa genellediği görülmektedir.

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğretmen ile öğrenciler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencilere yönelik kaba bir dil kullandığı veya uyarılarında kaba bir üslubu tercih ettikleri görülmektedir. Bazı örnekler şöyle ifade edilebilir:

1: “30” (Öğrenci öğretmenin yazdırdığı soruya cevap veriyor.)

T: “Atma! Atma! Düzgünce hesapla.”

GFO7, s.1; satır:11-12

Sınıfta biraz gürültü var. T cetvelini masaya vuruyor.

T Ç...’a: “Bir dakika. Oğlum sen niye hep dolanma halindesin. B.k mu var ya!”

Ç... bir şeyler söylüyor (duyamıyorum).

GFO33, s.5; satır: 113-116

Okulda görev yapan öğretmenlerin öğrencilere yönelik nasıl bir dil kullandığı ile ilgili olarak Tahir şunları ifade etmiştir:

Evet. Bu okuldan atıldığım zaman. Gittim A.. Hoca’nın yanına devamsızlığım bir anda 18 mi ne idi, sınıfına git bir daha devamsızlık yapma. İyi tamam, hocam dedim. Ertesi gün yanına çağırdı. Okuldan atıldın dedi bir anda. İyi tamam hocam dedim ben de. Hiç cevap bile vermedim. Sınıfa bir girdim. Dedi, “sen hala burada mısın lan?” dedi. “Evet hocam” dedim. Dedi, “çık, s..tir git” dedi. “Atıldın sen” dedi. Gittim, sınıftan çantamı alırken gene benim moralim bozuldu. Başka da çok moralimi bozan bir şey olmadı.

Tahir, olumlu sınıf iklimi, alt başarı grubu, 19.01.2012, s.59; satır: 1114-1122

Eyüp ise öğretmenlerle kurdukları iletişim ile ilgili şu deneyimlerini paylaşmıştır:

Şey, mesela biz yazı yazıyoruz. Arkadaşla soru çözüyoruz. Konuşmayın falan diyor. Hocam problem çözüyoruz diyoz, sonra da konuşmayın diyor. Konuşmadan da nasıl çözecez diyoz. Bilmiyorum diyor, onu da siz halledin diyor. Ondan sonra böyle işte. Bir de kimyacı. Aynı sorun onda da var. Konuşmayın diyor. Çok bağırp çağırıyor.

Eyüp, olumlu sınıf iklimi, alt başarı grubu, s. 69; satır: 1318-1322

Genel olarak değerlendirildiğinde, olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta zaman zaman öğretmenlerin öğrencilere kaba bir şekilde hitap ettiği, bu ifade tarzının bazı durumlarda küfür de içerebildiği söylenebilir.

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğretmenler ile öğrenciler arasındaki iletişimde zaman zaman gözlenen bir diğer olumsuz durum, öğretmenlerin öğrencileri aşağılaması ile ilgilidir. Bu durum ile ilgili olarak gözlenen bazı örnekler aşağıda ifade edilmiştir:

T: “Ben sizden şunu istemiyorum. 16 veynin 16’sını da ezberleyin demiyorum. Zaten sınıfı geçireceğim, ezberleyin hepsini desem de ezberleyemezsiniz, biliyorum. Ama açık-kapalı heceyi bilmenizi isterim.”

GFO10, s.2; satır: 43-46

T: “Siz de bir algılama yok mu? Sizden rica ediyorum. Susar mısınız? Devletin okulunda oturmuşsun. Buraya devlet trilyonluk yatırım yapmış, aletler koymuş. Elektrik bağlamış. Öğretmenlere milyarlarca para harcıyorlar, maaşları için. Sizin için. *Beyniniz çalışmıyor mu?*”

GFO12, s.1; satır: 9-13

T: “Oğlum ben oturma planı yaptım. Yapmadım mı? Neden uymuyorsunuz ona. Herkesten şikayet, her ders şikayet. Ana okulunda böyle yoktur ha!”

GFO31, s.1; satır: 11-13

Alt başarı grubundan Tahir sınıfta öğretmenlerinin kullandığı aşağılayıcı dil ile ilgili olarak şunları ifade etmektedir:

Küfür oluyor. Derse bir başkası gelmediği zaman, siz falan gelmediğiniz zaman küfür oluyor. Mesela siz X dersine girmiştiniz bir kere. Hoca hiçbirimize bir şey demedi. Hoca dün... dünden önceki gün sağlık dersine girdik. Buradaki gözetmenlerin yanında beni rezil ettiniz dedi. Birkaç tane çocuğa küfür etti. Vurdu filan. Hocalar da yapıyor bunu.

Tahir, olumlu sınıf iklimi, alt başarı grubu, s.59; satır: 1123-1127

Genel olarak değerlendirildiğinde, olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta öğretmenlerin öğrencilere yönelik zaman zaman aşağılayıcı bir dil kullandığı, bu aşağılayıcı dilin küfür de içerebildiği söylenebilir.

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğretmen öğrenci arasındaki ilişkilerden kaynaklanan bir diğer olumsuz durum, zaman zaman öğretmenlerin öğrencilerin taleplerini ya da tavırlarını görmezden gelmelerine ilişkindir. Bu durum ile ilgili olarak, sınıf ortamında gözlemlenen durumlara bazı örnekler aşağıda belirtilmiştir:

T: “Sen! (gülen öğrencilerden biri) kalk tahtaya! Terbiyesiz!”  
 Öğrenci itiraz etmeye çalışıyor.  
 T: “Kalk diyorum sana!”  
 4: “Bir şey diyebilir miyim?”  
 T: “Hayır! Diyemezsin.”  
 T sözlüye devam ediyor.  
 T: “Ayağa kalk. Sana diyorum. Sen! Sen! Ayağa kalk bekle orada!”

GFO8, s.2-3; satır: 47-53

Öğrencilere projeksiyondan yansıyan ifadeleri yazmaları için zaman veriyor.  
 T: “Hadi bakalım devam ediyoruz.”  
 4: “Hocam daha yazmadık ki.”  
 T: “Elini çabuk tutuyorsun.”

4: “Hocam bitmedi ki ama daha.”  
T yansıda yeni bir metin açıyor.  
4: “Ooof!”

GFO9, s. 1-2; satır: 16-23

4-5 öğrenci parmak kaldırıyor: “Hocam ben okuyayım mı?”  
T: “Hayır, ben okuyacağım.”

GFO34, s.3, satır: 59-60

Üç öğrenci öğretmenlerin kendilerinin konuşma isteklerini görmezden geldiğini şu şekilde ifade etmiştir:

Çoğu kişi şikayet ediyor birbirini. Hoca da dinlemek istemiyor, kavga dövüş olunca hoca da dinlemiyor onları.

Burak, olumlu sınıf iklimi, orta başarı grubu, s.30; satır: 544-545

...Valla okula gelince, okula girmek istemiyorum. Hiç dinlemiyorlar hocalar bizi. Mesela dersteyiz hocanın yanına gidiyorum. Hoca dinlemiyor bizi...

Hasan, olumlu sınıf iklimi, orta başarı grubu, s.34; satır: 609-611

Hiç dinlemiyor ki adam. Biz konuşacağız... Hiç...  
Dersine devam ediyor adam.

Hasan, olumlu sınıf iklimi, orta başarı grubu, s.43; satır: 797

Genel olarak değerlendirildiğinde, olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, zaman zaman öğretmenlerin öğrencilerin çeşitli taleplerini ya da tavırlarını görmezden geldiği söylenebilir.

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğretmen öğrenci ilişkileri değerlendirildiğinde, ortaya çıkan bir diğer olumsuz durum, öğretmenlerin okula devamsızlığı pekiştiren mesajlar vermeleri ile ilgilidir. Bu durumlara bazı örnekler şöyle sıralanabilir:

T tahtada örnek yazıyor.

K...: “Sınıf sessiz değil mi hocam?”

T: “E, 46 kişiden düştük buraya.”

K...: “R... falan vardı. Kaldı, temizlendi sınıf.”

T: “E, bize soranlar oluyor. İkili öğretim varmış. Mesleki eğitimde devamsızlık yokmuş diye. İsteyenleri yönlendiriyoruz.”

T soruyu yazdırmaya devam ediyor.

GFO27, s.2; satır: 43-49

T: “Buraya gelip gideceğine babasına demiş ki, “ben okumayacağım.” Babasının yanında çalışmaya başlamış. Buraya gelip gidenler, ders de dinlemiyor, arkadaşlarına ders de yaptırmıyor.”

GFO37, s.3; satır: 63-66

#### **4.2.1.2.3.Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta öğretmenler ve öğrencileri arası ilişkilerle ilgili olarak gözlemlenen olumlu davranışlar**

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğretmen öğrenci ilişkileri incelendiğinde, çeşitli olumsuz temalar ortaya çıkmakla birlikte, olumlu temalar da bulunmaktadır. Bunlar, öğrencilere yönelik olumlu mesajlar, öğrencileri motive etme çabası, öğrenciler ile ilgilenme, öğrencilerin olumsuz davranışlarına müdahale, konuyu tekrar açıklama, olumlu davranışı pekiştirme, şaka/ esprilerdir. Ortaya çıkan olumlu temaların daha iyi anlaşılması açısından, gözlemlenen bazı örnekler, ilgili görüşme alıntıları ile birlikte aşağıda belirtilmiştir.

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğretmen ile öğrenciler arasındaki ilişkilerde ortaya çıkan olumlu temalardan biri, öğretmenlerin öğrencilere yönelik çeşitli konularda olumlu mesajlar vermesidir. Bu duruma bazı örnekler şöyle sıralanabilir:

5: “Hocam benim eksilerim var mı?”

6: “Benim var mı?”

5: “1635 hocam.”

T: “Ben derste tüm arkadaşlarınızın önünde söylemeyi çok uygun görmüyorum. Zaten dersin huzurunu bozan biliyordur kendini. Önemli olan (+)’larınızın (-) lerinizin olduğunu bilmeniz.”

GFO5, s.3; satır: 36-41

T M... 'i sözlü yapıyor.  
 M... 30 alıyor.  
 T: “Düzeltilmek istersen, hazırlanıp gelirsin. Tekrar yaparız sözlü.”  
 M... yerine oturuyor. R... kalkıyor. T R... 'in defterine bakıyor.

GFO8, s.1; satır: 14-18

Öğretmen öğrencilerin hobilerinin olmasının iyi olduğunu spor yapabileceklerini ya da farklı hobileri de olabileceğini söylüyor.

GFO11, s.3; satır: 62-63

T derse geçiyor.  
 T: “Derse geçmeden önce bir halinizi hatırlamamızı soralım. Nasılsınız, İyisiniz? Aman iyi olun. Önemli olan sağlık. Biliyorsunuz geçen Cumartesi veli toplantısı oldu. Kaç kişinin velisi geldi. Gelenlerin velileri ile görüştük. Bu dönemde okumanız gereken kitapların arasında Mevlana'nın herhangi bir kitabı var biliyorsunuz. önce kaliteli bir insan olmak önemli, biliyorsunuz. Mevlana'nın yazıları da bununla ilgili. Geçmişteki büyük insanların izinden gittiğimiz sürece doğru yolda olacağız. Mevlana da önemli bir kişi.”  
 Aşağı yukarı derste bu kitap okuma olayını hatırlatıyorum. Son haftada herkes kitapları özetleyecek. Duymadık, bilmiyoruz, demeyin. T derse geçiyor.

GFO22, s.1-2; satır: 16-28

Genel olarak değerlendirildiğinde, olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğretmen öğrenci ilişkileri incelendiğinde, öğretmenlerin zaman zaman öğrencilere olumlu mesajlar verdikleri ve bu durumun sınıftaki iklimin olumlu hale gelmesinde katkısı bulunduğu söylenebilir.

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğretmenler ile öğrenciler arasındaki ilişkiler incelendiğinde olumlu olarak ele alınabilecek bir diğer tema, öğretmenlerin öğrencileri motive etme çabasına ilişkindir. Bu duruma bazı örnekler şöyle sıralanabilir:

R... 25 alıp yerine oturuyor.  
 T: “Evet, defterini tamamlıyorsun. Çalışıyorsun, sonra tekrar kalkıyorsun. Söz mü?”  
 R...: “Tamam, hocam.”

GFO8; s. 2; satır: 26-29

T öğrencilere soru soruyor.  
 T: “Bu arada bu soruyu bilene kocaman bir artı.  
 4-5 öğrenci: “Neydi? Neydi?”  
 C...: “Oğlum kitabı ver.”  
 T: “Artıyı ben alacağım galiba.”

GFO23, s.1; satır: 15-19

T: “Bu hafta notlarınızı verelim. Haftaya da halk müziğine geçelim.”  
 T bir öğrenciyi solfej için sınava kaldırıyor. Öğrenci solfej yapıyor.  
 T: “Bu notlarınız e-okul kapanana kadar açıktır. Yani çalışanlarinkini yükseltirim.”

GFO33, s.2; satır:24-28

Gözlemler genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin sözlü notu vererek öğrencileri derse motive etmeye çalıştıkları söylenebilir. Bir öğrenci bu duruma görüşmeler sırasında şu şekilde değinmektedir:

Şimdi parmak kaldırmamız sözlü notlarını etkiliyor. Bizim arkadaş, hiç parmak kaldırmadığından, derste konuşmadığından sağlıkçı, sağlık öğretmeni sözlüsüne 100 verdi. Belki de 100 ama hoca böyle sessiz duranları, parmak kaldıranlara 100 veriyor. İşte böyle hocam.

Ahmet, olumlu sınıf iklimi, üst başarı grubu, 19.01.2012, s.13-14; satır: 241-244

Genel olarak değerlendirildiğinde, olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta zaman zaman öğretmenlerin öğrencileri derse motive etmeye çalıştıkları görülmektedir. Bu motivasyonu sağlamak için en sık kullanılan strateji sözlü notu kullanmadır.

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğretmen öğrenci ilişkileri değerlendirildiğinde, ortaya çıkan bir diğer olumlu tema öğretmenlerin öğrenciler ile ilgilenmesine ilişkindir. Bu durum ile ilgili gözlemlenen bazı örnekler aşağıda belirtilmiştir:

En arkadaki iki öğrencinin başı sıranın üstünde:

T: “Oğlum rahatsız mısınız?”

T öğrenci ile konuşuyor.

T: “git bir elini yüzünü yıka. O... eşlik et arkadaşına.”

K...: “A... de gitsin hocam.”

T: “Eğer iyi olmazsa, ilaç da alın A... Hoca’dan.”

GFO15, s.3; satır: 61-65

T dışarıdan gelen öğrenciye: “Nasıl? İyi oldun mu biraz daha?”

(O.. ’ın söylediklerini duyamıyorum.)

T: “Sabah kahvaltısı yaptın mı sen?”

GFO15, s. 3; satır: 77-79

Öğretmenlerin öğrenciler ile ilgilenmesinin sınıfta yaratmış olduğu durum ile ilgili olarak bazı öğrencilerin görüşleri şöyledir:

Bazı öğretmenler sevecen davranıyor. Bazı öğretmenler ciddi duruyor. Yani dersini anlatıyor çıkıyor. Bazı öğretmenler de ilgileniyorlar. Mesela matematikçi çok ilgileniyor öğrencilerle.

**Ne yapar mesela ilgilenmek için?**

Şeye... Mesela bilemediklerimizi sorar. Hep gülümser

O. ...

Ali, olumlu sınıf iklimi, üst başarı grubu, 16.01.2012, s.8; satır: 149-153

Hocaya ben güvenirse çok iyiyim. Hoca da bana güvenirse çok iyi olur. Bana karşı güvencini yitirmesini istemiyorum.

Hasan, olumlu sınıf iklimi, orta başarı grubu, 17.01.2012, s.40; satır: 748-749



Öğretmenlerin bana olan davranışları belirliyor... Nasıl öğretmenler, bizi gözlemliyorsa, benim onu gözlemlememi de fark eder bazı hocalar. Bizim beden öğretmenimizde ben bir şey yaparken yakalamıştı beni okulun dışında. Onun orada yaptığı hareket... Başka bir öğretmen olsa, gider müdür yardımcısına söylerdi. Söylemedi yine. Orada güvenmemi sağladı. O üç dört öğretmenden biri de A.. Hoca.

Tahir, olumlu sınıf iklimi, alt başarı grubu, 19.01.2012, s.58; satır: 1103-1108

Valla İngilizce öğretmeni çok mükemmel birisi. Her dediğini yapıyor. Derste de parmak kaldırıncı, kaldırıyor. Ben onun dersinde kaldırıyorum tek. Başkasının dersinde kaldırmıyorum.

Hasan, olumlu sınıf iklimi, orta başarı grubu, 17.01.2012, s.39; satır: 721-723

Genel olarak değerlendirildiğinde, olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta öğretmenlerin öğrenciler ile ilgilenmelerinin sınıf iklimini olumlu olarak etkilediği söylenebilir. Öğrenciler tarafından algılanan “ilgilenme” kavramı farklılık gösterebilmektedir. Kimi öğrenciler, bunu sınıfta güler yüzlü olma ile ilişkilendirirken, bazıları güven duygusu, bazıları ise derste söz hakkı verme ile ilişkilendirmektedir.

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğretmen öğrenci ilişkileri değerlendirildiğinde, öğretmenleri olumlu olarak kategorize edilebilecek davranış temalarından bir diğeri, öğrencilerin olumsuz davranışlarına müdahale etmeleri ile ilgilidir. Bu temaya ilişkin verilebilecek bazı örnekler şöyledir:

R... duruyor. C... espri yapıyor. Sınıf gülmeye başlıyor.

T tahtaya silgiyi vuruyor. [Sınıfı sessizleştirmek için]

T C...’e: “Davranışın hiç hoş değil. Arkadaşlarımı güldürüyorsun

Belki. Ama birisi zarar görüyorsa bu davranışından bence beş kez

düşünmen gerek.”

GFO4, s. 3, satır: 59-63

T: “İstedikten sonra herkes herkesin farklı bir tarafını bulup isim Takabilir. Hoş mu bunlar? Ne biçim şeyler yapıyorsunuz?”

GFO20, s.2, satır 36-37

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğretmen öğrenci ilişkileri incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenci davranışlarına ilişkin olumlu müdahalelerinden biri öğrencilerin olumsuz davranışlarını uyardıkları ya da müdahale etmeleri olarak değerlendirilebilir.

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğretmen ve öğrencilerin ilişkileri incelendiğinde, öğretmenlerin olumlu olarak değerlendirilebilecek davranış kategorilerinden bir diğeri, öğretmenlerin öğrencilerin isteği doğrultusunda konuyu tekrar açıklamaları olabilir. Bu duruma ilişkin bazı örnekler şöyle sıralanabilir:

T soruyu tahtaya yazıyor. Nasıl çözüleceği ile ilgili ipucu veriyor.  
T 2'e: “Dön önüne. Dön! Dediğimi yapsana (defterini işaret ederek) [soruyu çözmek için ipucunu kullanmasını ima ediyor]. Çözsene soruyu!”  
T tahtada sorunun nasıl çözüleceğini açıklıyor tekrar.

GFO36, s.2; satır: 51-55

Bu durum ile ilgili olarak, Ali ve Ahmet isimli öğrencilerin görüşü ise şöyledir:

Konuyu anlamadığım zaman sorarım dersin içinde.  
“Hocam anlamadım” derim. Tekrar anlatıyor o zaman.  
Ali, olumlu sınıf iklimi, üst başarı grubu, 16.01.2012, s.8; satır: 157-158

...Dört geldi. Hoca, öğretmen de çok iyi. Her şeyi çok iyi anlatıyor öğretmen.  
Ahmet, olumlu sınıf iklimi, üst başarı grubu, 19.01.2012, s.19; satır: 355-356

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıf genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin öğrencilerin konuyu daha iyi kavramaları için tekrar açıkladıkları söylenebilir.

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğretmen ve öğrencilerin etkileşimleri incelendiğinde, öğretmenlerin sergilemiş oldukları olumlu davranış temalarından bir diğeri, öğrencilerin sergiledikleri olumlu davranışları pekiştirmelerine ilişkindir. Bu duruma ilişkin bazı örnekler şöyle sıralanabilir:

T: “Yazısı güzel olan adam yazıyor.” (R...’in defterine bakarak)

T: “Hem de tükenmezle yazıyor.”

T: “Bir tane de çizik yok.”

T derse devam ediyor.

GFO1, s. 2.; satır:27-30

Öğrenciler yazmaya devam ediyorlar.

T en arkadaki öğrencinin yanına gidiyor: “Aferin! Çok güzel yazıyorsun. Hoşuma gidiyor. Yazdıktan sonra oku ama bir de!”

GFO10, s.2; satır: 47-49

Olumlu davranışların pekiştirilmesi ile ilgili olarak Ahmet ve Tahir kodlu öğrencilerin bazı görüşleri şöyledir:

Şimdi parmak kaldırmamız sözlü notlarımızı etkiliyor. Bizim arkadaş, hiç parmak kaldırmadığından, derste konuşmadığından sağlıkçı, sağlık öğretmeni sözlüsüne 100 verdi. Belki de 100 ama hoca böyle sessiz duranları, parmak kaldıranlara 100 veriyor. İşte böyle hocam.

Ahmet, olumlu sınıf iklimi, üst başarı grubu, 19.01.2012, s.13-14; satır: 241-244

... Dinleyip de anlayamacağım bir şey olduğunu düşünmüyorum. Dinlersem anlarım. Bazı dersleri son iki haftada dinlediğim, hocanın da dikkatini çekmiş. Mesela matematik dersini dinlemiştim geçen hafta. Ertesi hafta epey, sürekli parmak falan kaldırdım. Hoca bize geçen hafta bir şey söylemişti, herkes unutmuş, ben unutmadım onu. Hocaya söyledim. Hoca dedi, “afferim” dedi. “Unutmamışın” dedi. Dinlersem katılıyorum derslere. Şimdi en önde falan oturacağım derslere ikinci dönem. Derslere daha fazla katılacağım

kanaat notuyla falan epey iyi bir puanla 10. sınıfa geçmeyi düşünüyorum.  
Tahir, olumlu sınıf iklimi, alt başarı grubu, 19.01.2012, s.61; satır: 1154-1161

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğretmen ve öğrencilerin etkileşimleri incelendiğinde, öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştirmeye çalıştıkları söylenebilir. Yukarıda belirtilen örneklerde olumlu davranışlarında pekiştirilmesini olumlu sözlü ifadeler kullanarak ya da sözlü notu vererek sağlamaya çalışmaktadırlar.

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğretmen ve öğrencilerin etkileşimleri incelendiğinde bir diğer olumlu tema öğretmenlerin zaman zaman öğrenciler ile şakalaşmalarına ilişkindir. Bu duruma ilişkin bazı örnekler şöyledir:

T: “Herkesin bir ölçüsü var.”  
7: “Benim yok hocam.”  
T: “Hadi canım. Ölçün yok mu senin?”  
7: “Yok!” (T ve 7 gülüyorlar.)  
T derse devam ediyor.

GFO9, s.2; satır: 40-44

T not tutturmaya başlıyor.  
T: “Topu ilk kim buldu?”  
K...: “Ne topu hocam. Futbol topu mu?”  
T: “Hayır, basketbol topu.”  
K...: “Haa! Böyle top!” (Elini omzuna değdirerek, omuz topunu işaret ediyor.)  
4-5 öğrenci parmak kaldırıyor.

GFO23, s.2; satır: 37-43

T: “Aslında üniversitede bu kadar zaman almaz yazmak, hareketli”  
tahtalar var orada.”  
K...: “A... Hoca ile bir konuşayım ben.” (Sınıf oturuyor.)  
T: “Kankası ya.”  
T soruyu yazdırmaya devam ediyor.

GFO27, s.2-3; satır: 50-54

Bir öğrenci sınıfta öğretmenler ile öğrencilerin şakalaşabilmelerinin önemini şöyle ifade etmektedir:

Hoca ile sınıfın konuşması çok önemli. Bazı hoca mesela sınıfı hiç konuşurmuyor. Direkt vurmaya falan kalkıyor. Bazı hocalar da o bir şey yapınca bize onu espri olarak laf ediyor, gülüyor falan. O gülünce sınıf da gülüyor. Sınıf etkileniyor ondan. Sınıf da gülünce hocayla aralarındaki samimiyet artıyor. Hiç laf etmiyorlar, hocayı da daha iyi, derse daha katkılı oluyor. Bazı hocalar vurunca, öğrenci de o derse girmek istemiyor zaten. Kimse ders dinlemiyor birkaç derste.

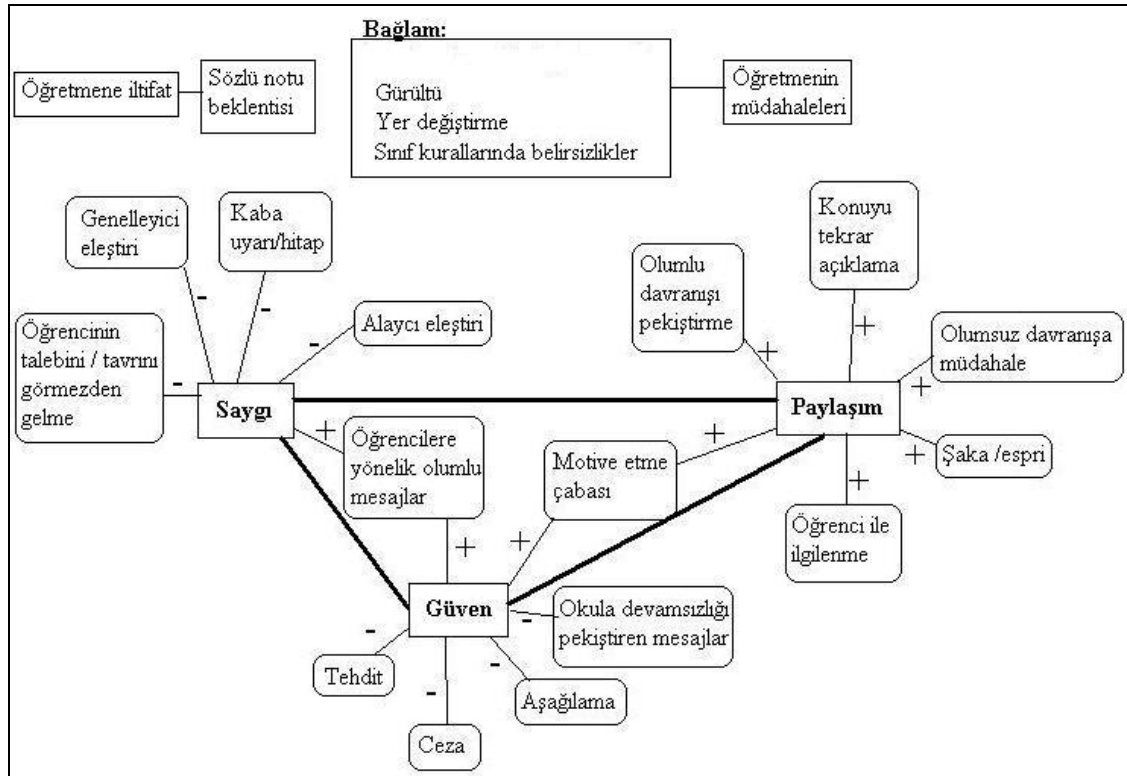
Tahir, olumlu sınıf iklimi, alt başarı grubu, 19.01.2012, s.56; satır: 1049-1055

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta öğretmen ve öğrencileri ilişkileri ile ilgili gözlemler ve görüşmeler genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen ile öğrencilerin “şakalaşabilmelerinin” sınıf iklimini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğretmen ve öğrenci ilişkileri genel olarak değerlendirildiğinde, Şekil 4.2’de belirtilen örüntüye ulaşılabilir.

Genel olarak olumlu sınıf iklimine sahip sınıfın bağlamı değerlendirildiğinde, sınıfta gürültü olduğu, öğrencilerin sık sık yer değiştirdikleri ve farklı derslerde uygulanan kurallarda farklılıklar olduğu söylenebilir. Yer değiştirme ile ilgili uygulamalar da zaman zaman sınıfta uygulanan kurallardaki farklılıklara örnek olarak gösterilebilir. Şöyle ki, kimi zaman öğrenciler kendileri öğretmenlerin izni dâhilinde yer değiştirirken, bazen bu durum öğretmenlerin izni dışında olabilmekte, bazen de öğretmenler tarafından öğrencilere yönelik ceza veya uyarı niteliğinde uygulanabilmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak öğretmenlerin öğrencilere yönelik müdahaleci davranışları gözlemlenmektedir. Bu müdahaleler, öğrencilerin çeşitli davranışları sergileme zamanlarına yönelik eleştirileri, not tutup tutmamaları ile ilgili müdahaleleri ve öğrencilerin oturuş biçimlerine yönelik müdahaleleri kapsamaktadır.

**Şekil 4.2.** Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkilerden kaynaklanan örtük programa ilişkin örüntü



Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta oldukça sık gözlemlenen durumlardan bir diğeri de öğretmenlere yönelik iltifat durumu ile ilgilidir. Bu durum derste oluşan gürültü ile de ilişkilendirilebileceği gibi, sözlü notuna ilişkin beklentiler ile de ilişkilendirilebilmektedir. Nitekim, bazı görüşmelerde öğrenciler sözlü notunun zaman zaman dersi geçebilmek için yeterli ölçüt olduğundan bahsetmektedirler.

Öğretmenler ile öğrenciler arasındaki ilişkiler öğretmenden öğretmene değiştiği gibi, genel olarak öğretmenler ile öğrenciler arasındaki ilişkinin yapısı incelendiğinde, “saygı”, “güven” ve “paylaşım” temalarının ortaya çıktığı söylenebilir.

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğretmenlerin öğrencilere yönelik olarak yer değiştirmeden, eksi sözlü notu vermeye kadar farklılaşan türlerde “cezalar” kullanmaları (f=20), öğrencilere yönelik “alaycı eleştiriler” de bulunmaları (f=20) ve

öğrencileri genellikle not ile “tehdit” (f=17) etmeleri “güven” ortamını zedeleyici öğeler olarak gözlemlenmektedir. Çok sık gözlemlenmemekle birlikte zaman zaman öğretmenlerin öğrencilere yönelik verdikleri “okula devamsızlığı pekiştiren mesajlar” da (f=7) “güven” ortamını zedeleyici bileşenler arasında sayılabilir. Bununla birlikte, öğretmenlerin öğrencilere yönelik olumlu mesajları ve motive etme çabaları “güven” ortamını destekleyici öğeler arasındadır.

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğretmenlerin öğrencilere yönelik olarak “alaycı eleştirileri” (f=20), “genelleyici eleştirileri” (f=13), “kaba uyarı veya hitapları” (f=12) ve “öğrencilerin taleplerini veya tavırlarını görmezden gelmeleri” (f=8) ise sınıftaki “saygı” ortamının oluşmasını olumsuz etkileyen unsurlar arasındadır. Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öğrencilere yönelik kullandıkları kaba dil zaman zaman “küfür” de içerebilmektedir. “Öğrencilere yönelik olumlu mesajlar” olumlu güven ortamının oluşmasına katkıda bulunurken, saygı ortamının oluşmasına da katkıda bulunmaktadır.

Genel olarak öğretmenler ile öğrencilerin “paylaşım”a ilişkin yaşantılarının olumlu olduğu gözlenmiştir. Bu paylaşımlardan bazıları “olumlu davranışı pekiştirme”, “konuyu tekrar açıklama”, “olumsuz davranışa müdahale etme”, “şaka veya esprileri paylaşma” ve “öğrenci ile ilgilenmeye” ilişkindir. Öğrenciyi motive etme çabası ise “güven” ortamı ile birlikte “paylaşım” teması altında da ele alınmıştır.

#### **4.2.1.3. Olumlu sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıfta öğrencilerin kendi akademik yeterliklerinden kaynaklanan örtük program:**

Toplam 38 gözlem üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre, olumlu sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıfta öğrencilerin kendi akademik yeterliklerinden kaynaklanan örtük program incelendiğinde, gözlemlerden elde edilen temalar olumlu ve olumsuz olarak iki kategoriye ayrılmıştır. Bununla birlikte, görüşmelerden elde edilen verilere göre, akademik yeterlik açısından, sözlü notunun ya da öğretmen görüşlerinin etkisi başlığı olumlu ya da olumsuz

kategorilere dâhil edilememiştir. Bu nedenle, akademik yeterlik bağlamında, sınıftaki iklim açısından, öğrencilerin sözlü notu ya da öğretmen görüşlerinin önemine ilişkin bazı görüşlere genel olarak değinilmiştir.

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, bazı öğrenciler, görüşmeler sırasında, öğretmen görüşlerinin ya da sözlü notlarının önemine değinmişler ve öğretmenlerin sözlü notlarının olumlu olması için kullanılan bazı stratejileri belirtmişlerdir. Örneğin;

Bazıları getiriyor. Dediğim gibi beş altı kişiden fazla getirmiyor yani. Hoca bir gün dosya ödevi vermişti işte. Ya da tarih öğretmeni bir kitap okuyun, burada anlatacaksınız dedi. On kişiyi geçmedi.

**Getirmeyenler ne oluyor peki?**

Hoca onlara notlarını veriyor, 20, 30.

Ali, olumlu sınıf iklimi, üst başarı grubu, 16.01.2012, s. 4; satır: 59-63

Matematikçi sözlümü doksan vermiş. Hiç beklemiyordum. Yani genellikle sözlüler ya. Sözlüden hep yüksek almıştım. Onlardan mutlu oldum.

Ahmet, olumlu sınıf iklimi, üst başarı grubu, 19.01.2012, s.18; satır: 335-336

Bazıları, M...’in dersleri kötüydü. Hocalar bize diyordu, geçen sene sınavlarınız 40-40 olsun. Sözlü notuyla geçiririz biz diye uyardılar. O da önlere geçmeye başladı. Önlere oturanlara sözlü notu daha çok veriyorlar.

Burak, olumlu sınıf iklimi, orta başarı grubu, 17.01.2012, s.31;satır: 566-568

Arkasından küfür ettikleri hocaya yağ çekiyorlar. Hocalar da bilmediği için arkasından laf ettiğini falan, kanaat notu güzel veriyor...

Tahir, olumlu sınıf iklimi, alt başarı grubu, 19.01.2012, s.55;satır: 1040-1042

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin öğretmenlerin öğrencilere verdiği kanaat notlarının önemli olduğunu ve sınıf geçme sürecinde etkili olduğunu düşündükleri görülmektedir.



Bu sınıfta gözlenen olumlu ve olumsuz davranış kategorileri, bu davranışların gözlenme sıklığı ve gözlendikleri ders saatleri Tablo 4.7.'de belirtilmiştir.

**Tablo 4.7.** Olumlu sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıfta öğrencilerin kendi akademik yeterliklerinden kaynaklanan örtük program

OLUMSUZ			OLUMLU		
Davranış	Gözlem Sıklığı	Gözlemin Yapıldığı Saatler	Davranış	Gözlenme Sıklığı	Gözlemin Yapıldığı Saatler
İlgisizlik	19	GFO3, GFO4, GFO10, GFO14, GFO15, GFO23, GFO24 (5 kez), GFO27, GFO29, GFO33, GFO34, GFO35 (2 kez), GFO36, GFO37	Sınav ile ilgili olma	18	GFO1 (2 kez), GFO2 (2 kez), GFO3, GFO7, GFO8, GFO9, GFO12, GFO15, GFO18 (3 kez), GFO20 (2 kez) GFO23, GFO34, GFO35
Ders materyalini kaybetme/ getirmeme	12	GFO3 (2 kez), GFO8, GFO13, GFO14, GFO15, GFO16, GFO25, GFO27, GFO28, GFO38, GFO37			
Dersi anlamama	7	GFO2 (2 kez), GFO3, GFO16, GFO18, GFO24, GFO28			

Tablo 4.7 incelendiğinde, olumlu sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıfta, öğrencilerin akademik yeterliğinden kaynaklanan örtük program öğeleri incelendiğinde, olumsuz temalarda altında, öğrencilerin ilgisizliği (f=19), ders

materyalini kaybetme / getirmeme (f=12), dersi anlamama (f=7) gözlenirken, olumlu temalar altında sınav ile ilgili olma (f=18) ele alınabilir. Ortaya çıkarılan temaların daha iyi anlaşılması açısından, gözlemlerden ve görüşmelerden bazı örnekler aşağıda belirtilmiştir.

Olumlu sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıfta, öğrencilerin akademik yetersizliğinden kaynaklanan olumsuz temalardan biri öğrencilerin ilgisizliğidir. Bu tema ile ilgili gözlenen bazı durumlar aşağıda ifade edilmiştir:

T: “Evet! Susun artık.”  
 T: “Dersimizin konusu ana grup elementlerini oluşturan iyonlar.”  
 (2-3 kez tekrar ediyor.)  
 T: “Ama daha kitap defter açılmamış.”  
 A...: “Özür dilerim hocam, açıyorum şimdi.”  
 T derse geçiyor.

GFO24, s.1; satır: 3-8

T Ç...’a: “Sen yazdın mı? Bakınıyorsun hala.”  
 Ç...: “Neresi yazılacaktı bilmiyorum.”

GFO24, s.2; satır: 36-37

T veli toplantısından bahsediyor.  
 T: “Veli toplantısına çok az kişinin velisi geldi. Velilerinize evde çalışıyor mu diye sorduk. Hayır diyorlar. Az önce ortak sınav olduk. Ortak sınavı bilmeyen öğrenci var.”

GFO24, s.2; satır: 42-45

T veli toplantısından bahsediyor.  
 K...: “Herkesin annesi geldi mi toplantıya?”  
 C...: “Benim annem gelecekti, durumum kötü diye yollamadım.”  
 T yoklama yapıyor.

GFO25, s.1; satır: 2-5

Nöbetçi öğrenci: “Dersi böldüğüm için özür dilerim.  
 S...  
 burada mı?”

T: “Kaçtır bölüyorsun dersi bugün?”  
 S... ayağa kalkıyor.  
 K...: “Hocam K...’i mi istiyorlar, K...’i?” (kendini kastediyor.)  
 S... çıkıyor.

GFO29, s.2; satır: 21-26

T: “Evet, kitabını çıkar. Ben bunu söylemeden kimse kitabını çıkarmıyor. Önümüzdeki hafta genel bir tekrar yapıyoruz.”

T: “Bazılarını görüyorum. Kitapları daha açık değil.”

GFO35, s.1; satır: 14-16

T dersi işlemeye başlıyor.  
 4: “Hocam not alayım mı?”  
 T K...’e: “Olmuyor. Çıkar kitabını!”  
 K...: “Tamam hocam. Müsaade edin.”  
 T: “Tamam, edeyim müsaade.”  
 K... sırasının altından kitabını çıkarıyor.  
 T dersi işlemeye başlıyor.

GFO35, s.1-2; satır: 17-23

Öğrencilerin sınıf arkadaşlarının derslere yönelik ilgisizliği ile ilgili bazı görüşleri şöyledir:

...Okula isteksiz gelmeleri ile ilgili. Onların yüzünden de biz de etkileniyoruz bazen. Mesela hoca “doğru durun” diyor, yazılı sonuçlarını okumuyor, cezalandırıyor. Onların yüzünden biz de ceza alıyoruz.

Ali, olumlu sınıf iklimi, üst başarı grubu, 16.01.2012, s.4.; satır: 70-72

Hiçbir şey. O oturuyor ama zaten ya. Bazı kişiler susuyor, uyuyor, bazı kişiler oturuyor. Sınıfın yarısı baygın.

Ali, olumlu sınıf iklimi, üst başarı grubu, 16.01.2012, s.8; satır: 144-145

Getiren oluyor hocam. Bazıları da şey yapmıyor hocam. Derse katılmıyor. Yani bir iki ders katılıyorlar sonra da kaçıyorlar.

Mehmet, olumlu sınıf iklimi, üst başarı grubu, 16.01.2012, s.23; satır: 416-417

Genel olarak değerlendirildiğinde, olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğrenciler akademik yeterlikleri bakımından incelendiğinde, derslere yönelik olarak ilgisiz oldukları söylenebilir.

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıf, öğrencilerin akademik yetersizlikleri açısından incelendiğinde öğrencilerin ders materyallerini sınıfa düzenli olarak getirmediği ya da ders materyallerini kaybettikleri gözlemlenmiştir. Bu durum ile ilgili bazı örnekler şöyledir:

T: “Arkadaşınızın sorusu varmış. Çözelim onu.”

T A...’a: “Hazır mısınız? Hani nerede kitabın?”

A...: “Aaa! Evde unuttum.”

GFO25, s.1; satır: 14-16

Listeden R...’ı kaldırıyor. O tahtaya soruyu çözerken

Öğrencilerin defterini kontrol ediyor.

T: “Niye yazmıyorsun.”

2: “Kalemimin çıt çıtı basmıyor.”

T: “Kalem mi vereyim sana?” T yürümeye devam ediyor.

GFO28, s.1; satır: 4-8

T: “Kitabı olmayan gelmesin.”

3: “Ama hocam.”

4: “Nasıl ya!”

GFO34, s.1; satır: 6-8

T: “Nerde kitabın?”

6: “Evde kaldı hocam.”

7: “Kitabı olmayan gelmeyecekti hocam.”

T: “Sen şöyle geç.” 6 işaret edilen yere oturuyor. 6 başını sıranın üstüne koyuyor.

GFO34, s.3; satır: 51-55

Sınıf sessiz, not tutuyor.

T K...’e: “Niye yazmıyorsun?”

K...: “Kalemimin ucu yok!”

T: “E, iste arkadaşlarından.”

T yazdırmaya devam ediyor.

GFO37, s.2; satır: 42-46

Öğrencilerin ders ile ilgili materyalleri getirmemeleri veya kaybetmeleri ile ilgili bir öğrencinin görüşleri şöyledir:

Valla bazıları hiç getirmiyor. Bazıların bir defter getiriyor. Kalem yok, defter yok.

**Sence neden bunları getirme ile ilgili sıkıntı oluyor?**

Okumayı istemiyor ki hiçbiri. İsteyen adam kitap getirir.

Hasan, olumlu sınıf iklimi, orta başarı grubu, 17.01.2012, s.36-37, satır: 669-672

Gerek gözlem, gerek görüşme bulguları değerlendirildiğinde, öğrencilerin ders ile ilgili materyalleri düzenli olarak getirmedikleri ve zaman zaman kaybettikleri söylenebilir.

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğrencilerin akademik yeterliğinden kaynaklanan örtük program ile ilişkili olarak ortaya çıkan olumsuz temalardan bir diğeri, öğrencilerin dersleri anlamakta zorlanmalarına ilişkindir. Bu durum ile ilgili olarak ortaya çıkan bazı örnekler aşağıda belirtilmiştir:

T soru soruyor. M...’i kaldırıyor.

T: “Az önceki ders burada mıydın?”

M...: “Buradaydım.”

T: “Fiziken buradaydın. Ruhun?”

M...: “Ruhun burada değildim hocam.”

GFO2, s.1; satır: 15-19

T: “Anladınız mı?”

H...: “Anladık hocam.”

Ü...: “H...’e sorun hocam, o anlamış.”

A...: “Ben anlamadım hocam.”

GFO16, s.3, satır: 58-61

T sınıfa soru soruyor.

T: “Hatırlayan var mı?”

Parmak kaldıran yok.

GFO24, s.3; satır: 66-68

Yeni bir öğrenci kalkıyor, öğrencilerin katılımı ile soruyu çözüyorlar.  
Sınıfta biraz gürültü var. Öğrenciler tahtadaki öğrenciye müdahale ediyorlar.  
T listeden D...’i kaldırıyor. D... yerine oturmaya devam ediyor.  
M... : “Hocam D... ben yapmam diyor.”  
3: “Hocam D... ben kalkmam diyor.”

GFO28, s.1-2; satır: 14-20

Öğrencilerin dersleri anlamakta zorlanmalarına ilişkin görüşmeler sırasında ortaya çıkan bazı örnekler ise şöyledir:

...Kimya oluyor. Kimya üç ama nasıl üç geldi ben de bilmiyorum. Sözlü notlarım yüksek. İşte ilk sınav... ikinci sınavda elli beş aldım ama, nasıl.... Salladım. Yalan söylemeyeyim şimdi.

Ahmet, olumlu sınıf iklimi, üst başarı grubu, 19.01.2012, s.16; satır: 285-

287

**En çok hangi derslerde zorlanıyorsun?**

Matematik, kimya.

**Neden bu dersler?**

Konuları anlamadığım dersler.

Burak, olumlu sınıf iklimi, orta başarı grubu, 17.01.2012, s.30; satır: 548-

551

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğrencilerin akademik yeterliğine ilişkin olarak ortaya çıkan en belirgin olumlu tema, öğrencilerin ve öğretmenlerin sınavlar ile ilgili olmasıdır. Sınıf içinde, sınavın zamanı, içeriği, sonucu ile ilgili diyaloglara sık rastlanmaktadır. İlgili temaya ilişkin bazı örnekler şöyledir:

3: “Sınavda böyle mi soracaksınız?”

T: “Sınavda nasıl soracağımı söyleyeceğim az sonra.”

GFO1, s. 2; satır: 35-36

T öğrencilere not tutturuyor.  
 H...: “Hocam sınavda karşımıza çıkar mı?”  
 T: “Çıkar!”  
 K...: “Testte karşımıza çıkmaz değil mi?”  
 T: “Her zaman, her yerde karşımıza çıkar.”

GFO23, s.2; satır: 29-33

Ç...: “Hocam sınavları okudunuz mu?”  
 T: “Son saat okuyacağım.”  
 T yazdırmaya devam ediyor.

GFO34, s. 2; satır: 24-26

Öğretmenlerin sınavlar ile ilgili yaptığı açıklamalara bazı örnekler ise şöyledir:

T: “Sınavda bununla ilgili bir soru var.”  
 O... tekrar defterini göstermek istiyor.

GFO7, s.3, satır: 58-59

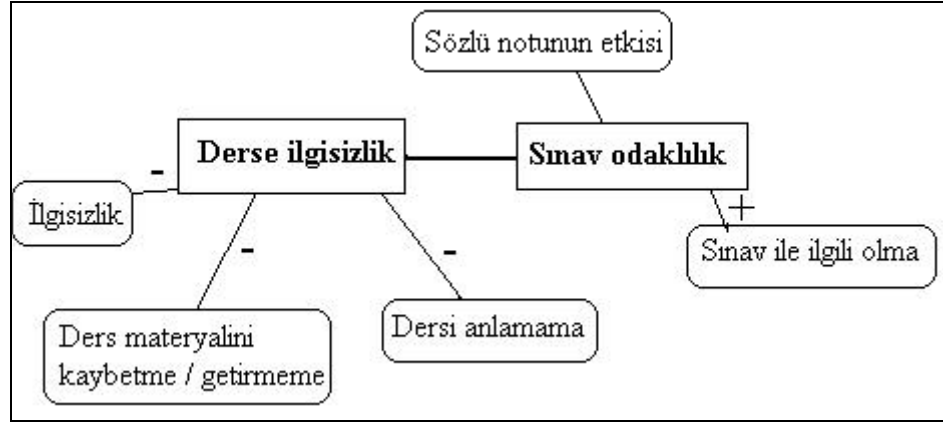
T derse geçiyor. Önümüzdeki hafta sınav yapacağını söylüyor.  
 T: “Soruları söylüyorum şimdi.”

GFO12, s.2; satır: 20-21

Öğrenciler ve öğretmenlerin sınavlar ile ilgili diyaloglarına görüşmeler sırasında değinilmemiştir. Bununla birlikte gözlemler genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin ve öğrencilerin diyaloglarında sınav ile ilgili olma temasına rastlanmaktadır.

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğrencilerin akademik yeterliklerinden kaynaklı örtük program incelendiğinde, Şekil 4.3’te ifade edilen şekle benzer bir örüntü elde edilebilir.

**Şekil 4.3.** Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta öğrencilerin akademik yeterliklerinden kaynaklanan örtük programa ilişkin örüntü



Şekil 4.3 incelendiğinde, öğrencilerin akademik yeterliklerinden kaynaklanan örtük program incelendiğinde derslere yönelik ilgisizlik ve sınav odaklılık temaları karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin genel olarak derslere yönelik sergilemiş oldukları ilgisiz tavırlar, ders materyallerini kaybetmeleri veya düzenli olarak getirmemeleri ve bu süreçler ile ilişkili olarak ele alınabilecek dersi anlamama süreci, derslere yönelik ilgisizlik ile ilişkilendirilebilir.

Bununla birlikte öğrencilerin ders sürecinde sordukları, ders konusunun dışındaki soruların sınavlar ile ilgili olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sınav odaklılığı ile ilgili bir diğer durum, sınıf ortamında verilen sözlü notlarının önemine atfettikleri değere ilişkindir. Genel olarak öğrenciler, öğretmenlerin kanaat notlarının akademik başarıları ile oldukça ilişkili olduğunu düşünmektedir.

#### **4.2.1.4. Olumlu sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıfta öğrencilerin sınıf ortamında yaşadıkları doyumdan kaynaklanan örtük program**

Sınıf ortamında öğrencilerin yaşadıkları doyum gözlemler aracılığı ile belirlemek çok olası olmadığı için, doyum kavramının göstergeleri olabileceği düşünülen bazı noktalara odaklanılmıştır. Ancak odaklanılan durumlar sınıfın genel



özellikleri ile ilişkilendirilebileceği için, bu durumlara ilişkin frekans verilmemiş, ortaya çıkan durumlar derinlemesine örnekler ile açıklanmaya çalışılmıştır.

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta sık gözlenen olumsuz durumlardan bazıları, öğrencilerin kullandıkları devamsızlık süresinin ve sınıf tekrarı oranlarının yüksek olmasına ilişkindir. Doyum ile ilişkilendirilebilecek, olumlu göstergeler ise, öğrencilerin okullarını ve sınıflarını sevdiğine ilişkin ifadeler ve sınıfta kendilerini en mutlu hissettikleri durumlara ilişkin betimlemeler ile sınırlandırılabilir.

Değinen temaların daha iyi anlaşılabilmesi açısından, gözlemlerden ve görüşmelerden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

Olumlu sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıfta, öğrencilerin doyum yaşamadıklarına ilişkin göstergelerden biri derslere devamsızlık süresinin oldukça çok olmasına ilişkindir. Bu durum ile ilgili bazı örnekler şöyle sıralanabilir:

T bir öğrencinin olmadığını fark ediyor.

2: “Hocam o hiç gelmiyor. Gelince de bir saat gelip gidiyor.”

3: “Kaçak zeytin sıyrıyor o.”

GFO23, s.1; satır: 8-10

T yoklama yapmaya başlıyor.

Ç...: “Hocam O... gitmiş.”

Ç...:”Haa! Öndeymiş!”

T yoklamaya devam ediyor.

T: “...” (bir öğrencinin adını söylüyor)

5: “O da yok. O da kaçtı.”

6: “O sabahtan yok!”

5: “Haaa!”

6: “Adama bak ya!”

GFO24, s.2; satır: 24-32

T: “Sınıf tam mı?”

K...: “Tam hocam.”

T: “Emin misin?” T sınıfı sayıyor.

K...: “Oğlum kim kaçtı?”

2-3 kişi: “C...!”  
M...: “Oğlum C... burada!”

GFO25, s.1; satır: 6-11

Görüşmeler incelendiğinde, öğrencilerin derslere devam etmedikleri zaman tercih ettikleri etkinlikler değişmektedir:

Kaçıyorlar arkadaşlar. Başka şeye gidiyorlar. Bazen Kız Teknik Lisesi'ne gidiyorlar. Böyle... Birisi üç gün, birisi iki gün... Atılıyorlar. Bazı kişiler atıldı hatta okuldan. Böyle yani. Sınıf... 40 kişiydik. 29'a düştük.

**Geri kalanların hepsi atıldı mı?**

Atıldı. Devamsızlıktan atıldı. Kendi isteyerek atıldı. Öyle yani.

Ali, olumlu sınıf iklimi, üst başarı grubu, 16.01.2012, s.3; satır: 37-41

Ortaöğretimde resmi olarak “okuldan atılma” kavramı olmamakla birlikte, belirli bir süre devamsızlığı geçen öğrenciler devamsızlıktan kalmakta ve sınıf tekrarı yapmaktadırlar. Ali kodlu öğrenci de görüşme sırasında bu duruma değinmektedir.

**Arkadaşların devamsızlık yapıyorlar mı? Neler yapılır devamsızlık yapıldığında?**

İşte kolpacılık yapılıyor.

**Kolpacılık ne demek?**

Serseri türü işte.

**Ne yaparlar yani?**

Mesela adama çatarlar. Ona buna giderler. Kızlara laf atarlar. Bazıları internete giderler, evde yatarlar. Öyle yani.

Hasan, olumlu sınıf iklimi, orta başarı grubu, 17.01.2012, s.35; satır: 637-644

Sınıf tekrarı yapan ve ilgili eğitim-öğretim yılında da halen devamsızlık sorunu olan bir öğrenci devamsızlık sorununu şöyle açıklamaktadır:

**Devamsızlık sorunu nasıl oluşmaya başladı?**

Geçen sene sınıf arkadaşlarım çok kötüydü. Onlarla kaçırıyordum sürekli. Sonra pişman oldum. Bu sene yeniden başlama kararı aldım. Bu sene de şimdi, geçen arkadaşlarımı görünce moralim bozuldu. Okula

gelmeme isteği başladı. Senenin başında ilk daha, yirmi gün mü ne, yine devamsızlık oluştu. Ondan sonra da, X Hoca ile görüşmeye başladık. Bir ara okulu bıraktım. İki hafta, üç hafta. Tam sınav döneminde okulu bıraktım. Sonra yeniden başlayınca, dersler, sınavlardan geri kalmışım. Günde beş altı tane sınav oldum, bir hafta içinde. Sonra hala gelip gidiyorum okula.

**Arkadaşları görünce moralim bozuldu dedin az önce. Biraz anlatır mısın?**

Sınıfı geçen arkadaşlarımı görünce. Geçen seneden sınıfı geçen arkadaşlarımı görünce. Şimdi hepsi başka bölümlere gitmişler. Çoğu ile konuşuyorum ama, yine de ben kalınca, onlar geçince moralim bozuldu, ondan okula gelmedim.

**Şimdi nasılsın, nasıl gidiyor?**

Şimdi kimse ile dolaşmıyorum artık. Evdeyim sürekli, ders çalışıyorum. Okuldan eve gidiyorum. Ders çalışıyorum. Akşamları falan erken yatmaya başladım. Sabah da geç kalmıyorum. Sürekli okula gidip geliyorum. Sınıfta birkaç kişi ile konuşuyorum şimdi. Onlar da ders çalışıcım sürekli. Onlar da okuldan kaçmayı falan bırakacağım. Birkaç tane daha var okuldan kaçırarak beni. Onların yanına da gitmeyeceğim, okulda devam edeceğim artık .

**Gelmediğin zamanlarda ne yapıyordun peki? Nasıl karar veriyordun gelmemeye?**

Derste, derse girmek istemiyordum hiç. Okula geliyordum, okuldan bir tane arkadaşım var B... diye. Onunla beraber kaçıyorduk, internete gidiyorduk. Sonra gidiyordum, okuldan sevk alıp, hastayım diye, eve gidiyordum. Hastayım diye okuldan sevk aldım diyordum anneme. Evde oturuyordum.

Tahir, olumlu sınıf iklimi, alt başarı grubu, 19.01.2012, s.52-53; satır: 980-1005

Bir diğer öğrenci ise sınıftaki ve kendi devamsızlık durumunu şu şekilde açıklamaktadır:

**Devamsızlık yaparlar mı mesela?**

C...var sınırdadır. On dokuz gün mü ne!

**Başka var mı? Böyle devamsızlık yapan çok mu?**

Ben on yedi günüm.

**Sen de sınırdasın o zaman?**

M...Hoca yüzünden oldu. O kaçalım falan dedi. Ondan.

**Ne yapıyorsunuz kaçınca?**

Çarşıya gidiyoruz dolaşyoruz. İnternete gidiyoruz. Evde internet olduğundan, internet var, ama ben yine de interete kaçıyorum. Sebebini bilmediğim için. Bağımlılık yaptı galiba...

**Anladım. Yani internette ne yapıyorsunuz? İnternet kafeye gidiyorsunuz anladığım kadarıyla?**

Met 2 diye bir oyun var. Onu oynuyorum işte. Sonra Face'e giriyorum. Arkadaşlarla konuşuruz face'de. Sonra süremiz dolunca da eve gidiyoruz. Tabi erken gitmememiz için de bekliyoruz, şöyle bir oturuyoruz.

Eyüp, olumlu sınıf iklimi, alt başarı grubu, 16.01.2012, s.67-67; satır: 1276-1290

Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta devamsızlık olayının oldukça sık görüldüğü, öğrencilerin devamsızlık yaptıklarında, internete gitmeyi, Kız Meslek Lisesi'ne gitmeyi ya da evde zaman geçirmeyi tercih ettikleri söylenebilir.

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta oldukça sık gözlemlenen olumsuz durumlardan bir diğeri de okul bırakma oranının oldukça yüksek olmasına ilişkindir. Bu duruma ilişkin gözlemlenen bazı durumlar şöyledir:

T: "C... yok mu?"

K...: "O kaldı hocam. Bir gün devamsızlığı vardı. Dün yoktu. Ondan önceki gün yoktu. R... de yok hocam. Onun da devamsızlığı arttı. 16 gün oldu."

T: "R... bırakmaya karar vermiş."

GFO21, s. 2; satır: 30-34

T sözlü için M... 'yi çağırıyor.

T: "M... tamamen bıraktı mı?"

H...: "Evet hocam."

T: "Niye? Devamsızlıktan mı?"

T sözlüye devam ediyor.

GFO33, s.2; satır: 31-35

Çok. Çok devamsızlık. Bizim sınıfta, ismini vermeyeyim, çocuk on defa okuldan atıldı, gitti, yine geldi.

**Ne yapılır peki devamsızlık yapılırca, ne yapılır?**

Ne yapıyor, evde ona kadar, on ikiye kadar yatıyorlar. Geziyorlar. Kız arkadaşlarının yanına gidiyorlar. Ha, ders çalışıyorlar mı, çalışmazlar. Şimdi doğru söyleyeyim, çalışmazlar.

Ahmet, olumlu sınıf iklimi, üst başarı grubu, 19.01.2012, s.17; satır: 315-320

Genel olarak değerlendirildiğinde, olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, devamsızlık sürelerinin artması ile de ilişkili olarak okul bırakma olayının sık şekilde gözlemlendiği söylenebilir.

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, bazı öğrencilerin doyum yaşamalarına ilişkin olarak ele alınabilecek göstergelerden biri, öğrencilerin ilgili okula istekli olarak kayıt yaptırmaları sayılabilir:

İlk önce ATL'ye gitmek istedim. ATL'de yüz kişi olduğu için beni almadılar. İıı.

**ATL'nin açılımı ne?**

Anadolu Teknik Lisesi. Oraya gitmek istedim. Onlar da almadığı için buraya geldim.

Ali, olumlu sınıf iklimi, üst başarı grubu, 16.01.2012, s.2; satır: 20-23

Aslında benim puanlar düşüktü. 260'tı benim puanım. Ben buraya gelmeyecektim. Abim tutturdu benim, gel diye. Şimdi bu düz liseye gitsen, ne yapacaksın sen dedi. Bir şey yapmazsın dedi. Düz lisede sen yapmazsın dedi. İşte ondan dolayı abim buraya getirdi beni. E, memnunum okulundan. Puanlar da güzel, Allah'ın izniyle inşallah teşekkür alacağım.

Ahmet, olumlu sınıf iklimi, üst başarı grubu, 19.01.2012, s.12-13; satır: 219-223

Valla burayı hiç sevmedim de.

**Niye sevmiyorsun?**

Hiç, sınıf güzel değil. Hep sınıf sorun çıkartıyor.

Hasan, olumlu sınıf iklimi, orta başarı grubu, 17.01.2012, s.33; satır: 594-596

Ben burayı hiç sevmedim de puanım tutmadı, ondan.

Hasan, olumlu sınıf iklimi, orta başarı grubu, 17.01.2012, s.33; satır: 606

Valla hiç gelmek istemiyorum da geliyorum sabahları.  
Mesela sabahları uyanıyorum, sonra beş dakika geri  
yatıyorum. Geri kalkıp giyiniyorum...

Hasan, olumlu sınıf iklimi, orta başarı grubu, 17.01.2012, s.34; satır: 608-609

Bununla birlikte bir öğrenci okuluna ve sınıfına ilişkin duygularını şöyle ifade etmiştir:

**Seviyor musun peki okulunu?**

Seviyorum.

**Sınıfını seviyor musun?**

Az çok seviyorum.

Ali, olumlu sınıf iklimi, üst başarı grubu, 16.01.2012, s.2; satır: 24-27

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin okula isteyerek kayıt yaptırma, okulu ve sınıfı sevme durumlarının oldukça farklılaştığı görülmektedir. İlgili okula kayıt yaptırmaktan mutlu olan iki öğrenci, bu okulda ilköğretim ikinci aşamaya göre daha başarılı olduklarını ve genel (akademik) lisenin meslek lisesine göre daha kötü bir alternatif olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

Sınıfta oldukça fazla ölçüde zorbalığa uğrayan bir öğrencinin okuluna ve sınıfa karşı duyguları ise şöyledir:

Okulumu seviyorum. Sınıfımı biraz. Geçen senekinden iyi. Geçen yıl çantamı saklıyorlardı. Vuruyorlardı, ondan. Çantamı saklamıyorlar, ama vuruyorlar. Öğretmene söylüyorum. Öğretmen uyarıyor onları, ama onlar vuruyorlar gene. Bir daha söyleyeceğim öğretmene.

Can, olumlu sınıf iklimi, alt başarı grubu, 17.01.2012, s.79; satır: 1514-1517

Bununla birlikte, öğrencilerin okula ilişkin en mutlu oldukları anlar, genellikle çeşitli derslerden yüksek not aldıkları zamanlardır:

Var. Derslerden çok yüksek not aldığım zaman, özellikle matematikten yüksek not aldığım zaman çok sevinmişim. Onlar. Yani sevinmek için çalıştım.

Ali, olumlu sınıf iklimi, üst başarı grubu, 16.01.2012, s.10; satır: 182-183

Kimyada elli beş almıştım. Hiç beklemediğim bir sonuç almıştım. Başka... Matematikçi sözlümü doksan vermiş. Hiç beklemiyordum. Yani genellikle sözlüler ya. Sözlüden hep yüksek almıştım. Onlardan mutlu oldum.

**Peki canını sıkın, çok üzüldüğün bir şey yaşadığın oldu mu?**

Şimdi, hocam, ben... teşekkür alacam mı, almayacam mı, büyük ihtimal alacak gibiyim. Almazsam da çok üzüleceğim. Onu biliyorum. Tabi, kaçırırsam da bir iki puanla kaçıracağım.

Ahmet, olumlu sınıf iklimi, üst başarı grubu, 19.01.2012, s.18; satır: 334-340

Matematik sınavından çıktık. Matematik sınavından 94 olarak çıktım. O gün güzel geçmişti benim için. Çünkü 9. Sınıflar arasında en yüksek puan benimdi.

Mehmet, olumlu sınıf iklimi, üst başarı grubu, 16.0.2012, s.28; satır: 514-515

Okula devam ile ilgili sorun yaşayan bir öğrenci ise, okulu aslında sevdiğini şu sözlerle ifade etmektedir:

**Peki okulla ilgili hiç, seni çok mutlu eden bir şey hatırlıyor musun?**

Sınavlardan oldu. Yetmiş beş aldım bir kez İngilizceden. O oldu. Başka hatırlamıyorum. Yüksek almıştım bir kez, birkaç kere. Ondan sevindim. Böyle.

**Daha çok bunlara seviniyorsun o zaman okulda.**

**Peki, çok üzen, canını sıkın bir şey oldu mu okulda?**

Oluyor.

**Neler oluyor mesela?**

Mesela bizim sınıftan, neydi o, bir kişi vardı, çıkışta ful kavga ediyor falan. Sonra geliyor, sinirini arkadaşlardan buluyor. Arkadaşlar da hocaya şikayet edince de, bu kızıyor tekrar dövmeye başlıyor. Ondan

ful canım sıkılıyor. Ben de bir kez sınıfla konuştum  
ettim.

Eyüp, olumlu sınıf iklimi, alt başarı grubu, 16.01.2012, s.77-78, satır: 1490-1500

Genel olarak öğrencilerin, herhangi bir dersten yüksek sınav ya da sözlü notu aldıkları anların, sınıf ortamında kendilerini en mutlu hissettiği anlar arasında yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin akademik başarıları ile doyumları arasında bir ilişki olduğu söylenebilir.

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğrencilerin yaşadıkları doyuma ilişkin olarak karşımıza Şekil 4.4’de gösterilen şekle benzer bir örüntü çıkabilir:

**Şekil 4.4.** Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta öğrencilerin sınıf ortamında yaşadıkları doyuma ilişkin örüntü



Şekil 4.4. incelendiğinde, öğrencilerin sınıf ortamında yaşadıkları doyumun önemli ölçüde hissettikleri akademik başarı ile ilişkili olduğu söylenebilir. Okulu ve / veya sınıfı seven öğrencilerin gerekçelerinin doğrudan ya da dolaylı olarak akademik başarıları ile ilişkili olduğu görülmektedir. Okulu sevdiğini belirten öğrenciler gerekçe



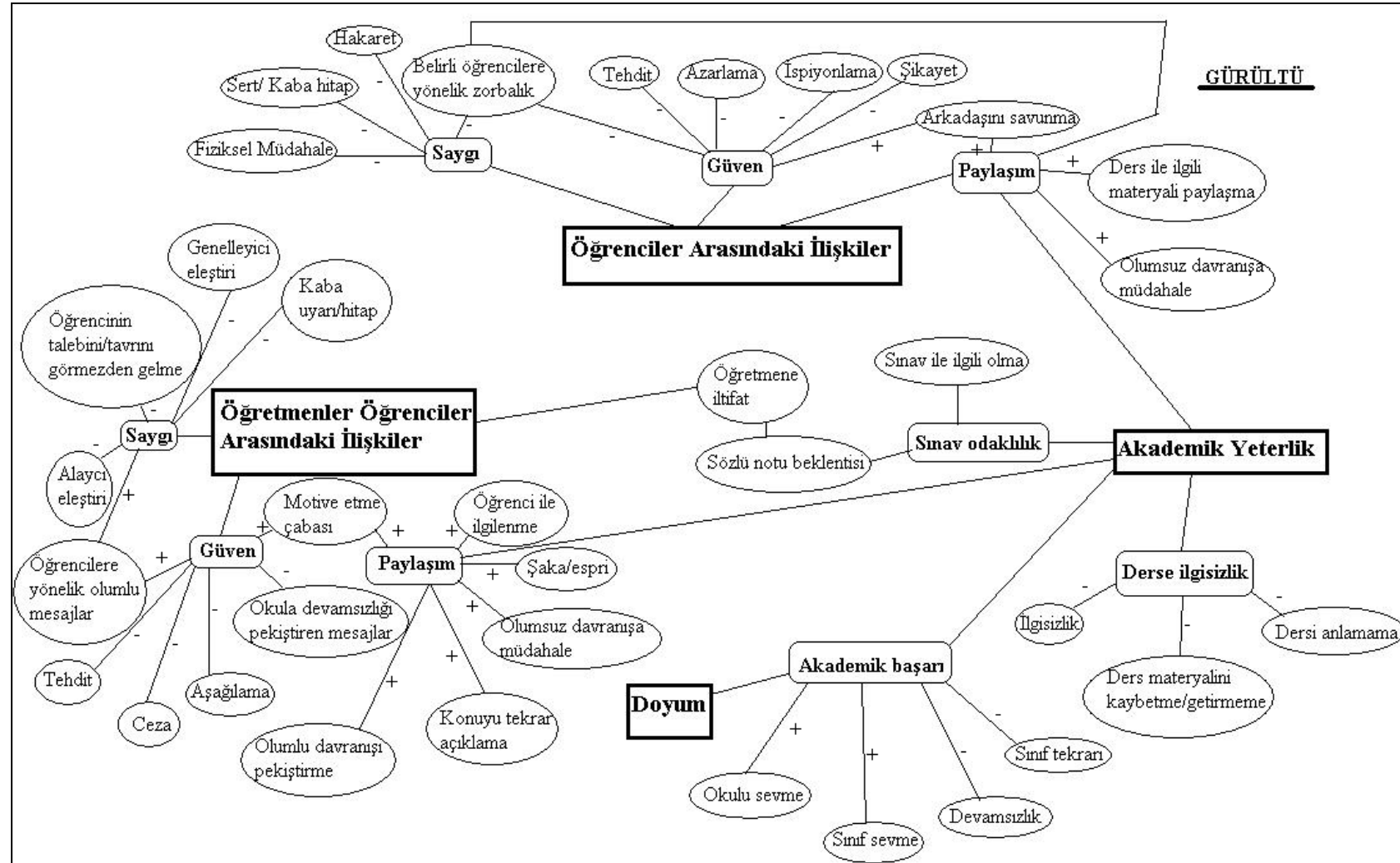
olarak, kendilerine genel liseden daha çok olanak sağlamasını veya bu okulda ilköğretim ikinci kademeye göre çok daha başarılı olmalarını göstermektedirler. Öğrencilere, dönem başından itibaren çok sevindikleri ya da mutlu oldukları bir anı hatırlayıp hatırlamadıkları sorulduğunda ise yanıtlar genel olarak, sözlü ya da yazılı sınavlardan yüksek not aldıkları zamana işaret etmektedir. Bu durum, akademik başarının öğrenciler açısından ne denli önemli olduğunun bir işareti olarak değerlendirilebilir.

Bununla birlikte, olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta da devamsızlık oranlarının ve sınıf tekrarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, devamsızlık yapıldığında öğrencilerin genel olarak, kız meslek lisesinin çevresine gittikleri, internet kafeye gittikleri ya da evde zaman geçirdikleri görülmektedir.

#### **4.2.1.5. Olumlu sınıf iklimine sahip sınıftaki örtük programın genel olarak değerlendirilmesi**

Genel olarak olumlu sınıf iklimine sahip sınıftaki örtük program incelendiğinde, Şekil 4.5.'deki örüntüye benzer bir örüntü karşımıza çıkmaktadır:

Şekil 4.5. Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta sınıf ikliminin öğeleri açısından örtük programa ilişkin örüntü



Olumlu sınıf iklimine sahip sınıf öncelikle içinde bulunduğu bağlam açısından değerlendirildiğinde sınıfta yüksek düzeyde ve sıklıkla “gürültü” durumu ile karşılaşmaktadır. Bu durum öğrencilerin birbirlerini şikâyetleri (f=47) ve ders dışı konularda yüksek sesle birbirleri (f=30) ile konuşmaları şeklinde gözlenmektedir. Bu gürültülü “ortam” öğrencilerin birbirlerini (f=14) ve öğretmenlerin öğrencileri sessizlik için uyarılarını da beraberinde getirmektedir.

Öğrencilerin birbirlerini ders süresince şikâyetleri, sınıf ortamındaki kuralların belirsizliği ve sınıfta gerek ders süresince gerekse farklı derslerde öğrencilerin yer değiştirmeleri; bu durumlar süresince öğretmenlerin öğrencilerin oturma şekillerine, not tutmalarına ya da sergiledikleri davranışların zamanlamasına ilişkin olarak yaptıkları uyarılar sınıf ortamının bağlamını betimleyici diğer nitelikler arasında sayılabilir.

Öğrenciler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, sınıftaki saygı [kaba uyarı/hitap (f=15), hakaret (f=15), fiziksel müdahale (f=11)] ve güven [şikâyet (f=47), ispiyonlama (f=14), tehdit (f=6), azarlama (f=6)] ortamını zedeleyici pek çok davranış gözlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin özellikle ders ile ilgili materyallerini paylaştıkları (f=4) ve zaman zaman birbirlerini öğretmenlere karşı savundukları (f=6) gözlenmiştir. Öğrenciler arasında gözlemlenen diğer bir olumlu durum ise öğrencilerin birbirlerinin olumsuz davranışlarına müdahale etmesine (f=4) ilişkindir. Bununla birlikte, sınıfta “zorbalığa uğrayan öğrenciler” ile ilgili olarak pek çok öğrenci görüşmeler sırasında rahatsızlıklarını dile getirirken, bu durum ile ilgili olarak her hangi bir şey yapmadıkları (öğretmenler ile konuşmak, idareciler ile konuşmak v.b.) gözlenmiştir.

Öğrencilerin akademik konularda birbirlerinden yardım isteyebilmeleri olumlu durumlar arasında sayılabilir. Akademik konularda öğrenciler pek çok öğretmenden de destek alabildiklerini [motive etme çabası (f=30), konuyu tekrar açıklama (f=8)] belirtmişlerdir. Öğrencilerin genel olarak öğretmenlerden olumlu sözlü notu beklentisi bulunmaktadır. Bu durumu sağlamak için zaman zaman öğretmenlere yönelik “iltifatlar” yapılmaktadır.

Özellikle öğrencilerin sınıftaki doyumlarının önemli ölçüde, sınıftaki akademik başarıları ile ilişkili olduğu düşünüldüğünde genel olarak bu temanın önemi daha iyi anlaşılabilir.

Genel olarak öğretmenlerin öğrencilere yönelik olumlu mesajları (f=31), “öğrenciler ile ilgilendikleri”ni ifade eder mesajları (f=18), öğrencilerin olumsuz davranışlarına müdahale etmeleri (f=14), öğrencilerle şakalaşmaları (f=7) ve öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştirmeleri (f=7) sınıftaki olumlu durumlar arasında sayılabilir. Bununla birlikte, öğretmenler ile öğrenciler arasında sınıftaki saygı [kaba uyarı/hitap (f=12), genelleyci eleştiri (f=13), öğrencinin talebini/tavrını görmezden gelme (f=8), alaycı eleştiri (f=20)] ve güven [tehdit (f=17), ceza (f=20), aşağılama (f=9), okula devamsızlığı pekiştiren mesajlar (f=7)] ortamını zedeleyebileceği düşünülen pek çok etkileşim gerçekleşmektedir.

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta öğrencilerin doyumunu genel olarak incelendiğinde, devamsızlık ve sınıf tekrarı oranının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Öğrenciler devamsızlık yaptıklarında internet kafeyi, kız meslek lisesinin çevresine gitmeyi ya da evde zaman geçirmeyi tercih etmektedirler.

Sınıf ortamı genel olarak değerlendirilecek olursa, öğrencilerin derslere ilgisiz oldukları ve dersleri anlamakta zorlandıkları söylenebilir. Buna rağmen, öğrencilerin sınıfta en mutlu olduklarını söyledikleri zamanlar genel olarak herhangi bir dersten yazılı ya da sözlü notu olarak “iyi” bir not aldıkları zamanlardır. Dolayısıyla, öğrencilerin akademik başarıları ile sınıf ortamında yaşadıkları doyum arasında bir ilişki olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte gerek öğrencilerin devamsızlık sürelerinin çok olması, gerekse sınıf tekrarı oranının çokluğu sınıf ortamında yaşanan doyuma ilişkin olumsuz yönde ipuçları vermektedir.

#### **4.2.2. Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfa ilişkin bulgular:**

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Olumsuz sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıflarda;

- öğrenciler arası ilişkilerden
- öğrenci-öğretmen ilişkilerinden
- öğrencilerin kendi akademik yeterliklerine ilişkin görüşlerinden,
- öğrencilerin sınıf ortamından yaşadıkları doyumdan

kaynaklanan örtük programın özellikleri nelerdir?”

biçiminde ifade edilmiştir. Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıftaki örtük programın belirlenmesi sürecinde, hafta içi her gün gerçekleştirilen sınıf içi gözlemler ve öğrenci ve öğretmen görüşmelerinden yararlanılmıştır. Araştırma sürecinde, pilot gözlemlerin dışında, olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, toplam 38 ders saati gözlem gerçekleştirilmiştir.

Gözlemler bittikten sonra, üst başarı grubunda 3, orta başarı grubunda 3 ve alt başarı grubundan 3 olmak üzere toplam 9 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan öğrenciler, ara karne notlarındaki başarı durumlarına göre gönüllük esası temel alınarak seçilmiştir. Bununla birlikte, olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta da iki ders saatinden fazla derse giren bir öğretmen ile yarı yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilmiştir.

##### **4.2.2.1. Olumsuz sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıfta öğrenciler arası ilişkilerden kaynaklanan örtük program:**

Toplam 38 gözlem üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre, olumsuz sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıf öğrenciler arasındaki ilişkilerden kaynaklanan örtük program incelendiğinde, bu sınıfta gözlenen

olumlu ve olumsuz davranış kategorileri, bu davranışların gözlenme sıklığı ve gözlendikleri ders saatlerini Tablo 4.8.'de belirtilmiştir.

**Tablo 4.8.** Olumsuz sınıfa ilişkin gözlemlerden elde edilen öğrenciler arası ilişkiler ile ilgili olumlu ve olumsuz davranışlar, gözlenme sıklıkları ve gözlenme saatleri

OLUMSUZ			OLUMLU		
Davranış	Gözlenme Sıklığı	Gözlemin Yapıldığı Saatler	Davranış	Gözlenme Sıklığı	Gözlemin Yapıldığı Saatler
Şikâyet	51	GMO2, GMO3, GMO9, GMO11 (4 kez), GMO15 (5 kez), GMO20 (6 kez), GMO21 (4 kez), GMO26, GMO29, GMO30, GMO33 (8 kez), GMO34 (4 kez), GMO35 (2 kez), GMO36, GMO37, GMO41 (3 kez), GMO42 (7 kez)	Sessizlik için uyarı	5	GMO1, GMO12, GMO14, GMO20, GMO21
Fiziksel müdahale	27	GMO3, GMO11, GMO12 (2 kez), GMO20, GMO23 (2 kez), GMO26, GMO31, GMO33 (4 kez), GMO34 (4 kez), GMO35 (2 kez), GMO41 (3 kez), GMO42 (2 kez), GMO44 (2 kez)	Olumsuz davranışa müdahale	3	GMO1, GMO11, GMO33
Hakaret	12	GMO1, GMO8, GMO15, GMO20, GMO21 (2 kez), GMO28, GMO30 (2 kez), GMO40, GMO42 (2 kez)			

<b>Tablo 4.8'in Devamı:</b> Olumsuz sınıfa ilişkin gözlemlerden elde edilen öğrenciler arası ilişkiler ile ilgili olumlu ve olumsuz davranışlar, gözlenme sıklıkları ve gözlenme saatleri					
<b>OLUMSUZ</b>			<b>OLUMLU</b>		
Davranış	Gözlenme Sıklığı	Gözlemin Yapıldığı Saatler	Davranış	Gözlenme Sıklığı	Gözlemin Yapıldığı Saatler
Tehdit	10	GMO21 (2 kez), GMO23, GMO28, GMO33 (3 kez), GMO34, GMO40 (2 kez)			
Kaba hitap	8	GMO3, GMO5, GMO17, GMO20 (2 kez) GMO21 (2 kez), GMO33			
Küçümseme	7	GMO1, GMO8, GMO11, GMO15, GMO17, GMO23, GMO28			

Tablo 4.8 incelendiğinde, olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta, öğrenciler arası ilişkiler incelendiğinde; olumsuz davranışlar kategorisi altında, öğrencilerin birbirlerine yönelik şikâyetleri (f=51), fiziksel müdahaleleri (f=27), hakaretleri (f=12), tehditleri (f=10), kaba hitapları (f=8) ve küçümseyici hitapları (f=7) sayılabilir. Olumlu davranış kategorisi altında ise, sessizlik için birbirini uyarma (f=5) ve olumsuz bir davranışa müdahale (f=3) sayılabilir.

Genel olarak incelendiğinde, olumsuz davranış kategorisi altında bulunan temaların gerek sayısı, gerek gözlenme sıklığı açısından, olumlu davranış kategorisi altında yer alan temalardan daha fazla olduğu göze çarpmaktadır. Bununla birlikte olumlu davranış kategorisi altında, oldukça sınırlı sayıda ve az sıklıkta davranış olduğu görülmektedir.

#### 4.2.2.1.1. Olumsuz sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıfta öğrenciler arası ilişkilerle ilgili olarak gözlemlenen olumsuz davranışlar

Farklı davranış türlerine örnek durumlar vermek, ele alınan davranışın daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir. Gözlemler sonucunda elde edilen kategorilere ilişkin bulguların sunumu sırasında, ele alınan kategori ile ilgili olarak görüşmelerden elde edilen bulgulara da yer verilmiştir.

Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta oldukça sık gözlemlenen durumlardan biri öğrencilerin birbirlerine yönelik şikâyetleridir. Bu duruma ilişkin bazı örnekler şöyle sıralanabilir:

T öğrenci yanında iken:

3: “Hocam bana lakap takıyor bu.”

T: “Tamam, boşver. Sen önüne bak!”

GMO2, s.2; satır: 34-36

6: “Hocam bunlar birbirlerini ittiriyorlar.”

7: “Hocam silgimi istiyorum, vermiyor.”

GMO9, s.2; satır: 44-45

8: “Hocam siz bunları görmüyor musunuz?” (Başka iki öğrenciyi 9-10 işaret ediyor.

GMO11, s.3; satır: 54-55

T: “Bunlar yapıyor biliyorum.”

8 ile yanındakini işaret ediyor.

Yanındaki: “Sen yapıyon, bana kalıyor biliyorsun.”

GMO11, s.3; satır: 65-67

Sınıftaki tahta dolap geçen haftaki derste kırılmış.

T: “Bakın söyleyin. Kim kırdıysa söylesin!”

3: “K... kırdı!”

K... : “Hocam ittirdiler beni oraya.”

T: “Kim ittirdi seni.”



T: “Tamam, neyse. Teneffüste A... Hoca ile konuşuyorsun seni kim ittiyse.”

GMO15, s.1; satır: 12-18

T dersi anlatıyor.

5: “Hocam o beş nereden geldi?”

T anlatıyor.

8: “Dinlemiyor ki!”

T dersi anlatıyor.

9: “Hocam noktaları sayıyor muyuz?”

T tekrar açıklıyor.

8: “Dinlemiyor ki!”

GFO20, s.2; satır 30-37

T: “Evet. Tahtadakileri yazıyoruz.”

8: “Hocam alın bunu buradan. Yazmıyor bir şey yapmıyor hocam.”

9: “Kim yazmıyor?”

8: “Hem tükürüyor yemin olsun.”

9: “Ben mi tükürdüm? Bu (10’u işaret ediyor) tükürdü.”

T: “Evet, klor molekülü diyoruz.”

8: “Hocam yemin olsun A... tükürüyor buraya.”

9: “Valla lavabo tıkanıp hocam.”

GMO42, 3; satır:51-58

Bu örnekler ile birlikte bazı öğrenciler görüşmeler sırasında da şikâyet olayına değinmişlerdir:

### **Sınıfta şikâyet durumu nasıl? Birbirlerini şikâyet ederler mi ya da ispiyonlarlar mı?**

Hayır. Bir kere oldu.

#### **Ne oldu?**

Fizik dersinde arkadaş telefon getirmiş. Onu ispiyonladılar. Telefonunu aldılar.

Burak, olumsuz sınıf iklimi, üst başarı grubu, s. 6; satır: 104-108

Birisinin telefonu vardı. Onu söylediler hocaya.

Fatih, olumsuz sınıf iklimi, üst başarı grubu, 17.11.2012, s.13; satır: 243

Oluyor. Ondan biz de rahatsız oluyoruz. Mesela bir arkadaşımızda telefon olduğu zaman hemen kalkıp söylüyorlar. O da kızıyor, şey oluyor. Yani hemen söylüyorlar. Veyahutta hoca ona vuruyor, bir şey yapıyor, o da ona söylüyor, yani şey yapıyor. Mesela benim üzerimde telefon var. Ama şey yapıyorlar, ben iddialaşıyorum onlarla. İddialaşınca hemen kalkar söylerler. Duruyorum, bir şey yapmıyorlar, yanlarında konuşuyorum. Bir şey yapmıyorlar.

Yusuf, olumsuz sınıf iklimi, üst başarı grubu, 17.01.2012, s. 26; satır: 504-509

İspiyonlama var bayağı.

**Neyle ilgili oluyor?**

Telefonla ilgili. Söylesin diyorlar, söylüyorlar. Telefona çok düşkünler.

**Hı-hı.**

İlle birisi zarar görecektir hani.

Tuncay, olumsuz sınıf iklimi, orta başarı grubu, 19.01.2012, s. 35; satır: 676-680

Valla, oluyor. O M... var bir tane, psikopatın teki zaten, o şikâyet ediyor. Çok yaramazlık yapıyor. Öğretmenler mesela genellikle onu sevmiyor. Sevmiyor, çok yaramaz. Yani sıkıntı, şey yapıyor.

Serkan, olumsuz sınıf iklimi, orta başarı grubu, 19.01.2012, s. 47; satır: 920-922

Arkadaş telefon getirdi yine, onu ispiyonladılar hocaya.

Sinan, olumsuz sınıf iklimi, alt başarı grubu, 19.01.2012, s. 64; satır: 1250

Bu örnekler ile birlikte, bir öğrenci sınıf ortamında şikâyet ya da ispiyonlama olayına pek rastlanılmadığını şu şekilde ifade etmiştir:

Biz arkadaşlar birbirimizi satmayız hiçbir zaman.

Onur, olumsuz sınıf iklimi, orta başarı grubu, 19.01.2012, s. 55; satır: 1075

Sınıftaki gürültünün en önemli kaynağını oluşturan şikâyetler ve sınıftaki gürültü ile ilgili olarak görüşmelerden bazı öğrenciler görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Derste konuşuyorlar. Yazı yazmıyorlar, hocanın dediğini yapmıyorlar.

**Uyaran olmuyor mu peki?**

Dinlemiyorlar ki.

Burak, olumsuz sınıf iklimi, üst başarı grubu, 17.01.2012, s. 4; satır: 67-69

... Üç alacağına dört alacak, daha iyi anlayacak. Sınavda başarı elde edecek, ama onlar sayesinde olmuyor. Hoca “dur, sus, yapma” derken geçiyor gidiyor. Bırakmıyorlar çalışalım diye.

Yusuf, olumsuz sınıf iklimi, üst başarı grubu, 17.01.2012, s. 23; satır: 440-442

Genel olarak değerlendirildiğinde, olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta, oldukça sık şekilde (f=51) şikâyet olay rastlandığına ve bir öğrenci dışında öğrencilerin görüşmelerde bu duruma değindikleri söylenebilir.

Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta, oldukça sık şekilde gözlemlenen durumlardan bir diğeri öğrencilerin birbirlerine yönelik fiziksel müdahaleleridir. Bu duruma ilişkin olarak gözlemlenen bazı durumlar şöyledir:

T Hz. Yusuf’un kıssasını anlatmaya başlıyor.

H... ve 6 yan yana oturuyorlar ve birbirlerini ittiriyorlar.

GMO12, s.1; satır: 17-18

T sınıfa girdiğinde öğrenciler kürsünün önünde birbirlerini ittiriyorlar.

T: “Oğlum, kaç kez söyledim “burada tepişmeyin” diye. Tozu dumana katmışsınız yine.”

GMO23, s.1; satır: 1-4

4 5’e silgi atıyor.

5: “Hocam silgi atıyor bana.”

4: “Kim atıyor ya.”

GMO26, s.2; satır: 34-36

H... arkasındaki öğrenci ile itişiyor.  
T yanına gelip alçak sesle H...’e bir şey söylüyor.  
T derse devam ediyor.

GMO31, s.2; satır: 46-48

M... H...’in ensesine vuruyor (2 kez).  
T M...’a bakıyor: “Ne oluyor?”  
M...: “Hocam susmuyor ya!”

GMO33, s.1-2; satır: 18-20

T tahtada dersi işliyor, öğrencilerin yazması için zaman veriyor.  
5 6’ya vuruyor. 6: “Hocam vuruyor bana.”  
T bakıyor, devam ediyor.

GMO34, s.1; satır: 14-16

Sınıfta gürültü artıyor. 2 öğrenci birbirini ittiriyor, biri yere düşüyor.

GMO34, s.3; satır: 53

T: “Evet, konumuz bitti.”  
U... ayağa kalkıyor. İki öğrencinin üzerine doğru vuruyor.  
H...: “Ben sana vurdum mu lan! Kafanı gözünü dağıtırım bak senin.”

GMO37, s.2; satır: 39-42

17-18’in yüzüne eli ile vuruyor.  
18 ayağa kalkıp yumruğunu sıkıp 17’nin üzerine vuruyor.  
T derse devam ediyor.

GMO41, s.3; satır: 71-73

Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta, öğrencilerin birbirlerine yönelik fiziksel müdahalesine ilişkin olarak, görüşmelerde de bazı ifadeler yer almaktadır. Bunlardan bazıları şöyledir:

Şaka yapayım diye vuruyor. Hoca da yanlış anlıyor. Ondan sonra onu teneffüste tartışıyorlar, kavga ediyorlar.

Burak, olumsuz sınıf iklimi, üst başarı grubu, 17.01.2012, s.7; satır: 138-139

Bazı arkadaşlar kendi arasında yapıyor mesela, büyümese de, oluyor kavga.

**Nasıl başlıyor, ne oluyor?**

Şimdi, mesela birisine kızarak veya... hmm. Sınırlanarak... şey oluyor... ufak sebeplerden dahi kavga edebiliyorlar. Ondan... oluyor, büyüyor bazı işler. Oluyor. Dışarıda arkadaşlar mesela kavga yapıyor bazı... ufak sebeplerden, kız meselesinden bazı oluyor.

**Hm-hm. (sessizlik). Dışarıda kavga edince ne oluyor sonra, kavga mı bitiyor, biri mi ayırıyor?**

Polis geliyor bazen. Bazen evlere falan taşıyorlar işi. (sessizlik)

**Evlere taşıyınca ne oluyor, aileler mi?**

Aileler geliyor.

**Aileler gelince ne oluyor?**

İşte iş büyüyor, abisi falan varsa dövüşüyorlar birbirleriyle.

Fatih, olumsuz sınıf iklimi, üst başarı grubu, 17.11.2012, s. 15; satır: 277-289

Rahat bırakmıyorlar derslerde. Yani... Silgi atıyorlar, veyahutta. Silgi atıyorlar. Ne bileyim. Böyle şey konuşurup, dalga... derse anlatmasını şey yapıyorlar. Çeşitli sebepleri var yani.

Yusuf, olumsuz sınıf iklimi, üst başarı grubu, 17.01.2012, s. 22; satır: 406-408

İngilizce, Fizik, Kimya. Kimya dersinde, hiçbir şey, yapıyoruz, yani hocamız gayret ediyor da, sınıfın çoğu yaklaşık, rahat vermiyor, hani izin vermiyor, şey yapıyorlar, ders işletemiyorlar hocaya. Sürekli konuşuyorlar, bağırıyorlar. Muhabbet falan ediyorlar. O birine vuruyor, şey yapıyor, kavga çıkartıyor. Fizik dersinde ise öyle değil. Hocamız biraz çatlak.

Yusuf, olumsuz sınıf iklimi, üst başarı grubu, 17.01.2012, s. 24; satır: 464-468

Çok hani vuruyorlar. Kötü söz. Mesela sen otururken geliyorlar, vuruyorlar, nedensiz yere. Bulaşıyorlar. (duraksıyor). Öyle....

s.33; satır: 636-637

.....

Başıma geldi. Gördüm de. Ben mesela hastaydım, yatıyordum, şeyde kantinde, geliyorlar, bulaşıyorlar. Hastayım diyorum, bulaşmayın diyorum, inadına yapıyorlar. Kendilerini büyük göstermeye çalışıyorlar yani. Öyle.

s.34; satır:647-649

Tuncay, olumsuz sınıf iklimi, orta başarı grubu, 19.01.2012

Mesela kendilerini daha büyük göstermeye çalışıyorlar. Vuruyorlar. Yani küçük gösteriyorlar kendini. Öyle...

**Kabadayılık falan gibi mi?**

Evet.

**Anladım. Zarar veriyorlar mı diğer öğrencilere?**

Çoğunlukla veriyorlar. Ciddi ciddi vuruyorlar yani. Öyle.

Tuncay, olumsuz sınıf iklimi, orta başarı grubu, 19.01.2012, s. 42; satır: 819-824

Mesela, durduk yere çocuğa vuruyor ve çocuğun mesela ufak bir hareketi yanlış yapınca, çocuğun üstüne gidiyor. Nedir yani sen kimsin, yani çocuğa vurmaya çalışıyor. Kavga çıkarmaya çalışıyor. Yani çocuğu korkutuyor.

**Çocuk peki bir şey yapmıyor mu?**

Niç. Çocuk da korkuyor o öyle yapınca, çocuk da korkuyor.

**Diğerleri bir şey yapmıyorlar mı?**

Niç. Ki o sınıfta kimse kimseye yardım etmez. Herkes başının çaresine bakacak. Çoğu mesela sessiz kalıyor, karışmıyorum.

Serkan, olumsuz sınıf iklimi, orta başarı grubu, 19.01.2012, s.48; satır: 931-938

E, bulaşıyorlar bazıları.

**Ne yapıyorlar bulaşıp? (sessizlik) Bulaşıyorlar derken ne yapıyorlar?**

Kaktırıyorlar. Çelme takıyorlar. Ondan...

Sinan, olumsuz sınıf iklimi, alt başarı grubu, 19.01.2012, s. 63; satır: 1224-1226

Mesela bana yardım edecek, küfretmeyecek, yanımda mesela konuşmayacak ders arasında. Dışta mesela, dışta küfretmeyecek... Bunlar mesela bana vuruyor bazıları, ben de vuruyorum bazı... o yüzden öyle.

**Çok oluyor mu öyle öğrenciler arası küfürleşme ya da vurma etme?**

Vurma etme bazen ama küfür çok oluyor mesela, devamlı.

**Ne oluyor? Mesela biri sana küfrettiğinde, vurduğunda, karşılık mı veriyon ya da...**

Önce sözle karşılık veriyom, sonra mesela dinlemediyse, ben de vuruyorum yani.

**Hm-hm. Öğretmenler müdahale etmiyorlar mı hiç?**

Bazıları, müdahale ediyor. Mesela vurup müdahale ettikten sonra tekrar devam ediyor, yani durmuyor yerinde. Mesela ben de bir şey demedim mi o devam ediyor yani. Desem mesela devam etmez. Öyle işte...

Ömer, olumsuz sınıf iklimi, alt başarı grubu, 19.01.2012, s. 71-72; satır: 1379-1390

Bir öğrenci ise arkadaşlarının fiziksel müdahalesine ilişkin olumlu bir anısını şu şekilde paylaşmaktadır:

Mesela arkadaşlarla dövüşüyoruz şakasına. Bazıları masaya yatırıyor. Gıdıklıyorlar. O çok güzel oluyor, bayağı. (gülüyor)

**Sen masaya yatan kişi olmuyorsun o zaman? (gülüyor)**

Yok, bir kere, bir kere oldum.

**Oldun mu, ne oldu o zaman? (gülüyor)**

Ayakkabıları falan söktüler. (gülüyor)

**O kadar diyorsun! O zaman şakalaşmalar falan oluyor kendi aranızda?**

Hı-hı.

**Ne gibi konularda şakalaşmalar oluyor?**

Daha çok iki üç tane daha arkadaşlar var. Onlar vuruyorlar. Çok hoşlaşmıyorlar zaten. Şimdi yeni gelenlere, yatırıyorlar sırayla, ayakkabıları falan çıkarıyorlar. Öyle...

**Öyle oluyor diyorsun. Başka şeyler oluyor mu? Öğrencilerin kendi aralarında fiziksel şakalar çok oluyor ama böyle, vurmadır, şudur budur?**

Oluyor bazı bazı.

**Seni hiç rahatsız ettiği oldu mu? Seni rahatsız edecek düzeyde yaptıkları oluyor mu?**

Evet, oluyor. Mesela koridorda beklerken ittiriyorlar, yatırıyorlar. Öyle.

**Peki sen ne yapıyorsun o zaman?**

Ne yapayım? Bazıları falan kalıplı bayağı, bir şey yapamıyoruz.

Tuncay, olumsuz sınıf iklimi, orta başarı grubu, 19.01.2012, s. 39-40; satır: 755-

774

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin birbirini ittirmekten, bir materyal fırlatmaya kadar farklılaşan niteliklerde fiziksel müdahale hareketlerini sergiledikleri gözlemlenmiştir. Görüşmelerde, bir öğrencinin dışındaki tüm öğrencilerin sınıf ortamındaki fiziksel müdahaleden “rahatsızlık” verici bir nitelik olarak bahsettikleri görülmektedir.

Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta, gözlemlenen bir diğer olumsuz davranış “hakaret” içeren ifadeler kullanmaya (f=12) ilişkindir. Sınıf ortamında kullanılan hakaret ifadelerinden bazılarını şu örnekler verilebilir:

6: “Hocam dışarıdan kapıya vuruyorlar.”

T kapıyı açıyor. Dışarıda öğrenciler var.

7: “Hocam deli o, deli!”

Zil çalıyor.

GMO8, s.3; satır: 65-68

Tebeşir getirmek için giden öğrenci geldi.

U...: “Oğlum, geri zekalı. Getire getire bir tane mi tebeşir getirdin.

GMO1, s.3; satır: 57-58

T 1’e: “Yerine geçer misin? Niye öyle arkada oturuyorsun.”

2: “Öküz müsün oğlum?”

GMO15, s.1; satır: 4-5



14 kalkıp M...’in yanına geliyor. “La! Özürlü!”  
Önde öğrenciler konuşuyorlar.

GMO20; s.3; satır: 64-65

13: “Öndekiler!”

4: “Hee!”

13: “Sus l.n salak! Sen kendini ne zannediyorsun?”

GMO21, s.1; satır: 11-13

K... yerine dönüyor: “Hocam M... yazmıyor.”

K... alçak sesle: “Zaten kırk yılda bir yazar, salak!”

GMO21, s.2; satır: 34-35

4 5’e: “Şişkoooo!”

5: “Oğlum çok kötü yaparım bak!”

4: “Fotoşopla ben seni kötü yaparım.”

Zil çalıyor.

GMO28, s.3; satır: 51-54

M...: “Hocam küfrediyor bana o.”

T: “Küfrediyor da ne diyor? Neyine küfrediyor?”

M...: “Söyleyeyim mi ne diyor?” (H...’i işaret ediyor.)

T: “Söyle.”

M...: “Anama küfrediyor.”

GMO30, s.3; satır: 63-67

T: “Sen de dinle o zaman.”

T: Sana yakışmıyor.” (9’a)

M...: “Hocam insan kırması o.”

GMO40, s.2; satır 77-79

7 8’i işaret ediyor: “Hocam bak beni konuşturuyor.”

7 8’e: “Bak senin o elini bir yerine sokarım. O... ç....”

T: “Oğlum konuşma ya!”

GMO42, s.2; satır: 46-48

Bir öğrenci çanta ile diğerine vuruyor.

6: “Hocam hayvanlaşıyor bu!”

GMO42, s.4; satır: 88-89

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, kullanılan küfür ve hakarete ilişkin olarak öğrenci görüşleri ve değerlendirmelerinden bazıları ise şöyledir:

Mesela, küfür ederseniz derste bir arkadaşınızla, kızıyor. O da normal.....

s. 16; satır: 300

...Mesela bir arkadaşı şey yapıyordum ben, arkadaşlık yapıyordum. Onun ağzı bozukmuş, hep küfür ediyordu.....

s.16; satır: 308-309

.... Birkaç kişi var. Onlar da gitse, sınıf iyi, güzel. Arkadaşlarım iyi. Birkaç kişi.

**Onlar ne yapıyorlar sınıfta?**

Bağırıyorlar. Davranış bozukluğu, küfür yapıyorlar.

**Diğerleri ne yapıyor onlar bunu yaparken?**

Arkadaş işte. Onlar üzerinde, ders çalışıyorlar. Pek öyle, küfür falan yapmıyorlar.

Fatih, olumsuz sınıf iklimi, üst başarı grubu, 17.11.2012, s. 18; satır: 346-350

Mesela laf söylüyorlar. Bazıları işte küfrederler. Ben de onlara karşılık vermemeye çalışıyorum ama kendimi tutamıyorum küfrederlerken. Öyle oluyor işte. Dersi aksatıyor, ben de derse konsantre olamıyorum. O yüzden yani, böyle geçiyor.

Ömer, olumsuz sınıf iklimi, alt başarı grubu, 19.01.2012, s.69; satır: 1339-1342

(sessizlik). İyi yani. Bazıları kötü, küfrediyor bazıları.

Ömer, olumsuz sınıf iklimi, alt başarı grubu, 19.01.2012, s. 71; satır: 1372

Bazıları, müdahale ediyor. Mesela vurup müdahale ettikten sonra tekrar devam ediyor, yani durmuyor yerinde. Mesela ben de bir şey demedim mi o devam ediyor yani. Desem mesela devam etmez. Öyle işte...

Ömer, olumsuz sınıf iklimi, alt başarı grubu, 19.01. 2012, s. 72; satır: 1388-1390

Mesela, diğ er sınıflarda... (sessizlik). Mesela bizde küfrederlerse, yani onu, yani diğ er sınıflarda küfretmeyen var. İşte bir öyle ayırabiliriz. Artı, ııı, dış etkenlerden gelen, mesela, bizde küfür, mesela karşı sınıfa küfrederler, ama onlar bize bir şey yapmaz. Yani bizimkilerden korkarlar. Ondan sonra ders içinde, bir arkadaşlarım var, onlar derste iyiler. Bizim sınıftaki küfredenler, derste şımarıklık yapanların yüzünden, biz de yanıyoruz. Öylee.... İşte.... Servisten arkadaşlarım var, onlarla iyi geçiniyorum. Öyle geçiyor.... Ders etkenleri.... Mesela... ııı...

Ömer, olumsuz sınıf iklimi, alt başarı grubu, 19.01.2012, s. 72-73; satır: 1405-1411

Görüşmeler incelendiğinde, olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta öğrencilerin küfre küfür ile karşılık verdikleri ve bu durumun sınıf iklimini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Genel olarak olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta öğrencilerin birbirlerine yönelik hakaret ve küfür içeren ifadeler kullandıkları ve zaman zaman bu durumun karşılıklı bir söz atışmasına dönüştüğü söylenebilir.

Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta, öğrenciler arası ilişkilerde gözlemlenen bir diğ er olumsuz durum, öğrencilerin birbirlerini tehdit etmelerine (f=10) ilişkindir. Bu duruma ilişkin olarak gözlemlenen bazı durumlar şöyledir:

1 ve 2 birbirlerine vuruyorlar.

13: “Bak birisi konuşsun komaya sokarım.”

GMO21, s.1; satır: 4-5

M... K...’a: “Oğlum o küçük boyunla dövecem şimdi

seni. Her şeye maydanoz olma!”

K... kalkıp M...’in yanına geliyor.

GMO21, s. 2; satır: 30-32

T derse devam ediyor. Sınıfta gürültü var.

3: “Döverim seni bak!”

4: “Adam mı oldun?”

GMO33, s.3; satır: 65-67

Genel olarak, olumsuz sınıf iklimine sahip sınıf incelendiğinde, öğrencilerin birbirlerine yönelik olarak, fiziksel şiddet kullanmaya ilişkin tehdit içeren ifadeler kullandıkları, ancak bu duruma ilişkin herhangi bir rahatsızlığa görüşmeler sırasında değinmedikleri görülmektedir.

Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta, gözlemlenen bir diğer olumsuz davranış öğrencilerin birbirlerine yönelik hitaplarında zaman zaman kaba bir dil kullanmalarına ilişkindir (f=8). Bu duruma ilişkin bazı örnekler şöyle ifade edilebilir:

Sınıfın zilinın çalmasını bekliyoruz. Ayağa kalkan öğrenciler var.  
8: “Ne yapıyon l.n sen?”  
T: “Evet, H...!”

GMO5, s.3; satır: 51-53

T: “Kaç dakika zilin çalmasına.”  
3: “On.” 4: “On.”  
5: “Üç.”  
3: “Üç mü? Ne üçü lan. Herkes başka bir şey söylüyor.”

GMO17, s.2; satır: 32-35

Genel olarak değerlendirildiğinde, olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta, zaman zaman öğrencilerin birbirlerine yönelik kaba bir dil kullandıkları, ancak bu duruma öğrencilerin görüşmeler sırasında değinmedikleri görülmüştür.

Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta, öğrencilerin iletişimlerinde, zaman zaman birbirlerine yönelik olarak küçümser ifadeler kullandıkları gözlemlenmiştir. Bu duruma ilişkin bazı örnekler şöyle ifade edilebilir:

U...: “Hocam, dokuz mu?”  
T: “Evet, dokuz.”  
U... sevinip ellerini şıklatıyor.  
H...: “Şuna bak ya, bu çocuk olmaz valla ya.”

GMO23, s.2; satır: 20-23

1 otururken: “3 verdi.”  
 H...: “Üç verdiiii” diyerek 1’in taklidini yapıyor.  
 H...: “Salak o kadar yapmış, üç almış.”  
 1: “Sen bir alacaksın ya!”

GMO27, s.1; satır: 11-14

Bununla birlikte, görüşmeler sırasında bir öğrenci sınıf arkadaşlarının genel olarak birbirlerini küçümsemediğini düşündüğünü şöyle ifade etmiştir:

Dalga geçme fazla olmuyor. Sadece böyle... İıı...Ne bileyim... Söyleyemedim. Arkadaşlar arasında, fazla tepkili bir şey olmadıkça dalga geçme gibi bir şey olmuyor.

Tuncay, olumsuz sınıf iklimi, orta başarı grubu, 19.01.2012, s. 40; satır: 787-789

Genel olarak bakıldığında öğrenciler arasındaki ilişkileri olumsuz değerlendiren öğrencilerin görüşlerine bazı diğer örnekler şöyle ifade edilebilir:

Çoğuna güvenmem. Ne yapacaklarını biliyorum yani, anladım. Çoğuna güvenmem ama bazılarına güvenirim. Çünkü iyi insanlar var. Kendi arkadaşlarım var diğer okuldan kalan, onlar da buraya geliyor. Onlara da güvenirim. Yani hiçbir şey olmaz. Ama bazılarına güvenirim yani çoğuna güvenmem sınıfımızda.

Yusuf, olumsuz sınıf iklimi, üst başarı grubu, 17.01.2012, s. 26; satır: 493-496

Öğrenciler arasındaki ilişkilerin genel olarak kötü olduğunu düşünen bir diğer öğrenci ise düşüncelerini şöyle ifade etmektedir:

**Nasıl geçiyor burada bir günün, okulda?**

Bence kötü geçiyor ya.

**Niye kötü geçiyor?**

Arkadaşlar, nasıl desem çok kötü davranıyor. Arkadaş ortamları çok iyi değil.

Tuncay, olumsuz sınıf iklimi, orta başarı grubu, 19.01.2012, s. 33; satır: 631-634

#### 4.2.2.1.2. Olumsuz sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıfta, öğrenciler arası ilişkilerde gözlemlenen olumlu davranışlar

Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta, öğrenciler arası ilişkilerde gözlemlenen olumlu davranışlar gerek sayı, gerekse gözlenme sıklığı açısından oldukça sınırlıdır. Bu nedenle ifade edilen olumlu davranışları temsil etmek için ve öğrencilerin sınıflarındaki arkadaşlık ilişkilerine ilişkin bazı olumlu görüşlerini ifade etmek açısından görüşme alıntılarına yer verilmiştir.

Örneğin Fatih sınıf arkadaşlarının ders çalışma konusunda birbirlerini nasıl motive ettiğini şu şekilde ifade etmektedir:

Olumlu oluyor. O kendisi güzel ders çalışıyor. Arkadaşı var yakın, onu da ders çalıştırıyor. O yapamayınca ona soruyor, öyle yapıyor. Yapıyorlar.  
Fatih, olumsuz sınıf iklimi, üst başarı grubu, 17.01.2012, s. 19; satır: 355-356

Onur ise zor zamanında sınıf arkadaşlarının kendisine yardım ettiğini şu şekilde ifade etmiştir:

...Arkadaşımdan bazıları, şey, böyle olumlu bir şey yapmıştı. Yardım etmişti yani. Arkadaşlar şey yapmıştık, konuşmuyorduk, yardım etmişlerdi işte.  
Onur, olumsuz sınıf iklimi, orta başarı grubu, 19.01.2012, s. 57; satır: 1116-1118

Devrim ise sınıf arkadaşları ile paylaşımlarının pek çok farklı alanı kapsadığını şu sözlerle ifade etmektedir:

Okulda, sınıfta.... (sessizlik). Arkadaşlarım iyi hocam. Güzel bir sınıfa denk geldim. Okul da iyi.  
**Sever misin, paylaşırs mısın sınıf arkadaşlarıyla bir çok şeyi?**  
Paylaşırım hocam.  
**Neler paylaşırsın mesela?**

Mesela... sorunum olduğunda falan mesela, onlar para durumu olsun, mesela onlara lazım olduğunda ben falan veriyorum. Onlar bana veriyor, öyle durumlar yani.

Devrim, olumsuz sınıf iklimi, alt başarı grubu, 17.01.2012, s. 78; satır: 1495-1502

Yine Devrim sınıf ortamındaki karşılıklı etkileşimi görüşmenin farklı bir yerinde şöyle ifade etmiştir:

... Yani karşındakine saygı gösterirsen o da gösterir. Öyle...  
Devrim, olumsuz sınıf iklimi, alt başarı grubu, 17.01.2012, s.79; satır: 1515

Zaman zaman sınıfta olan gürültü ve sınıf arkadaşlarının ve öğretmenlerin bu konu ile ilgili tepkisi ile ilgili olarak Serkan ve Devrim şunları söylemektedir:

Var. Bir kişi var. Çok yaramaz olan bir kişi var.  
**Ne yapıyor?**  
Ötekiler de zaten 5-6 kişi var. Onlar da çok konuşuyor.  
Hep derste konuşuyorlar.  
Serkan, olumsuz sınıf iklimi, orta başarı grubu, 19.01.2012, s.47-48; satır: 924-926

Valla öbür sınıfları bilmiyorum hocam ama sınıftaki arkadaşlar falan iyi yani. Biraz konuşma oluyor ama, arkadaşlar iyi.  
Devrim, olumsuz sınıf iklimi, alt başarı grubu, 17.01.2012, s. 79; satır: 1524-1525

Onur ve Ömer ise sınıf arkadaşlarının zaman zaman kendilerine destek olduklarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ya, davranışlarından, cana yakın olmasından, iyi insan olduğundan... Yani bizim sınıfta arkadaşlar çok iyi.

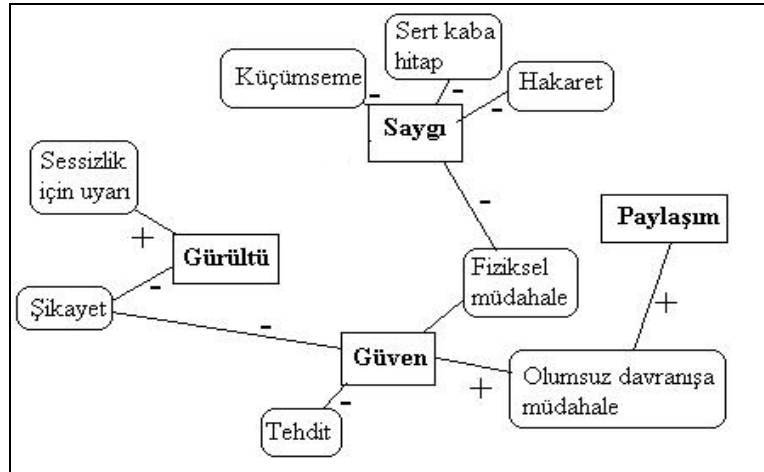
Onur, olumsuz sınıf iklimi, orta başarı grubu, 19.01. 2012, s.55; satır: 1070-1071

Çok mutlu eden... Mesela bazı arkadaşlarım yanımda oluyor. Mesela dedem ölmüştü, bazıları geldiler. Bazıları geldi ama bazıları gelmedi. O yüzden mutlu oldum. Yani arkadaş çevresini seçmem için bir, bana şey kazandırdı. Yani işte, bazıları yanımda durdu. Mesela Köşk'te iken iki arkadaşım vardı, bir gün boyunca yanımda durdular mesela. Bazıları bilmiyordu, ama yine baş sağlığına geldiler yanıma. Öyle işte, arkadaş çevresini öyle seçebilirim.

Ömer, olumsuz sınıf iklimi, alt başarı grubu, 19.01.2012, s. 73; satır: 1424-1429  
Genel olarak, olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta, öğrenciler arası etkileşimden

kaynaklanan örtük program incelendiğinde, Şekil 4.6.'ya benzer bir örüntü karşımıza çıkabilir.

**Şekil 4.6.** Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta öğrenciler arası etkileşimden kaynaklanan örtük programa ilişkin örüntü



Şekil 46. incelendiğinde, olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta, öğrenciler arası ilişkilerden kaynaklanan örtük program, sınıf ortamındaki gürültü ve öğrenciler arasındaki saygı, güven ve paylaşım ortamı başlıkları altında toplanabilir.



Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıf incelendiğinde, sınıf ortamında gürültüyü oluşturan en önemli unsurun, öğrencilerin birbirlerini şikâyetleri (f=51) olduğu görülmektedir. Bu durum aynı zamanda, sınıftaki “güven” ortamını da olumsuz şekilde etkileyen durumlardan biridir. Sınıftaki güven ortamını olumsuz etkileyen durumlardan bir diğerinin öğrencilerin birbirlerini güç kullanma ile “tehdit” (f=10) etmelerine ilişkin olduğu söylenebilir. Sınıftaki güven ortamını olumsuz etkileyen bir diğer durum öğrencilerin birbirlerine yönelik fiziksel müdahalelerine (f=27) ilişkindir. Bu durumun aynı zamanda sınıftaki “saygı” ortamını da zedelediği söylenebilir. Sınıftaki saygı ortamını zedeleyen diğer öğrencilerin birbirlerine hakaret etmeleri (f=12), birbirlerine yönelik sert/kaba hitap (f=8) ifadeleri kullanmaları ve birbirlerini küçümseyici ifadeler kullanmalarına (f=7) ilişkindir.

Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta öğrenciler arası ilişkilerde olumlu olarak değerlendirilebilecek durumlar arasında öğrencilerin birbirlerinin olumsuz davranışlarına müdahaleleri (f=3) ve sessizlik için birbirlerini uyarmaları (f=5) sayılabilir. Ancak bu durumlar da gözlenme sıklığı açısından oldukça sınırlıdır.

#### **4.3.2. Olumsuz sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıfta öğrenci-öğretmen arası ilişkilerden kaynaklanan örtük program:**

Olumsuz sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıfta öğrenciler ve öğretmenler arasındaki ilişkilerden kaynaklanan örtük program incelenirken, gözlenen davranışlar olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategoride toplanmıştır. Gözlenen davranışlar, bu davranışların gözlendikleri saatler ve gözlenme sıklığına ilişkin bilgiler Tablo 4.9.’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.9.** Olumsuz sınıfa ilişkin gözlemlerden elde edilen öğretmenler ve öğrenciler arası ilişkiler ile ilgili olumlu ve olumsuz davranışlar, gözlenme sıklıkları ve gözlenme saatleri

OLUMSUZ			OLUMLU		
Davranış	Gözlenme Sıklığı	Gözlemin Yapıldığı Saatler	Davranış	Gözlenme Sıklığı	Gözlemin Yapıldığı Saatler
Tehdit	23	GMO2, GMO3 (3 kez), GMO5, GMO10, GMO11, GMO15 (2 kez), GMO17, GMO20 (2 kez), GMO23 (2 kez), GMO25 (2 kez), GMO29, GMO30 (2 kez), GMO33, GMO35 (2 kez), GMO40	Motive etme çabası	25	GMO2, GMO4 (3 kez), GMO5 (2 kez), GMO8, GMO9, GMO13, GMO14 (3 kez), GMO15, GMO17, GMO24 (2 kez), GMO27, GMO30, GMO31, GMO32 (2 kez), GMO40, GMO41, GMO44 (2 kez)
Alaycı eleştiri	17	GMO1 (3 kez), GMO9, GMO15, GMO17 (2 kez), GMO23 (2 kez), GMO25, GMO26 (3 kez), GMO27, GMO32 (2 kez), GMO34	Olumlu mesajlar	18	GMO4 (8 kez), GMO9 (2 kez), GMO10 (2 kez), GMO13, GMO17, GMO19 (2 kez), GMO30 (2 kez)
Teşhir	14	GMO11 (6 kez), GMO14, GMO15 (2 kez), GMO17, GMO29, GMO30, GMO35, GMO40	Konuyu tekrar açıklama	11	GMO4 (2 kez), GMO8, GMO13, GMO20 (3 kez), GMO22, GMO31, GMO32, GMO44
Ceza	14	GMO8, GMO9, GMO10, GMO14, GMO15, GMO17, GMO28 (2 kez), GMO30 (3 kez), GMO31, GMO35 (3 kez)	Öğrenciler ile ilgilenme	7	GMO5, GMO19, GMO22 (5 kez), GMO26, GMO41

<b>Tablo 4.9'un Devamı:</b> Olumsuz sınıfa ilişkin gözlemlerden elde edilen öğretmenler ve öğrenciler arası ilişkiler ile ilgili olumlu ve olumsuz davranışlar, gözlenme sıklıkları ve gözlenme saatleri					
<b>OLUMSUZ</b>			<b>OLUMLU</b>		
Davranış	Gözlenme Sıklığı	Gözlemin Yapıldığı Saatler	Davranış	Gözlenme Sıklığı	Gözlemin Yapıldığı Saatler
Kaba hitap	13	GMO5, GMO30 (3 kez), GMO34 (3 kez), GMO35 (2 kez), GMO36, GMO37, GMO40, GMO42			
Genelleyici olumsuz eleştiri	13	GMO8, GMO9, GMO11, GMO17, GMO20 (3 kez), GMO25, GMO26 (2 kez), GMO30 (2 kez), GMO35			
Hakaret	12	GMO8 (2 kez), GMO9 (2 kez), GMO11, GMO17 (2 kez), GMO27, GMO29 (2 kez), GMO33, GMO43			
Aşağılama	9	GMO8, GMO9, GMO10, GMO11, GMO31, GMO33, GMO36, GMO37, GMO40			

Tablo 4.9. incelendiğinde, olumsuz davranışlar kategorisi altında, öğretmenlerin öğrencilere yönelik olarak tehditleri (f=23), alaycı eleştirileri (f=17), teşhirleri (f=14), cezaları (f=14), kaba hitapları (f=13), genelleyici olumsuz eleştirileri (f=13), hakaretleri (f=12) ve aşağılamaları (f=9) sayılabilir. Olumlu davranışlar arasında ise, öğretmenlerin öğrencileri motive etme çabası (f=25), öğrencilere yönelik olumlu mesajlar (f=18), öğretmenlerin öğrencilere konuyu tekrar açıklamaları (f=11) ve öğrenciler ile ilgilenmeye ilişkin mesajlar (f=7) gözlenmiştir.

Farklı davranış türlerine örnek durumlar vermek, ele alınan davranışın daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir. Gözlemler sonucunda elde edilen kategorilere ilişkin bulguların sunumu sırasında, ele alınan kategori ile ilgili olarak görüşmelerden elde edilen bulgulara da yer verilmiştir. Böylece bulguların bütüncül olarak sunulması amaçlanmaktadır.

#### **4.2.2.2.1. Olumsuz sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıfta öğrenci-öğretmen arası ilişkilerle ilgili olarak gözlemlenen olumsuz davranışlar**

Olumsuz davranış kategorisi altında ele alınabilecek durumlardan birisi öğretmenlerin öğrencilere yönelik tehditlerine ilişkindir. Bu durum ile ilgili olarak sınıfta gözlemlenen bazı durumlar şöyledir:

T: “Şimdi defterini kitabını alıp başka bir sıraya geçer misin? Bak bütün iyi niyetimle soruyorum. Bak! İyi şeyler olmayacak!”

GMO2; s.2; satır: 26-27

T: “U.... Arkadaşlarının ve benim dikkatimi dağıtıyor. Yapma çocuk! Son kez uyarıyorum. Bir daha uyarmayacağım ve kağıdını alacağım.”  
Sınıf sessizce kâğıtları ile ilgileniyor.

GMO3, s.1; satır: 10-13

N... V...’nin suratına yavaşça vuruyor. V... gülüyor.  
T: “N..., oğlum! Sen buraya gel. Ya V...’yi atacağım, ya seni atacağım yoksa.”

GMO3, s.2; satır: 47-49

T öğrenciler ile bir şeyler konuşuyor. [Sınıfta biraz gürültü var.

Duyamıyorum.]

T: “İşin şiddet kısmına karışmıyorsunuz değil mi hocam?”

Ben: “Hayır.”

T: “Bazen şiddet uyguluyorum ben bunlara da.”

GMO5, s.2; satır: 21-25

Biraz gürültü oldu.

T: “Arkadaşlar öğlen aralığını burada geçirebiliriz. Dikkat edin!”

GMO10, s.3; satır: 51-52

T: “Oğlum susacak mısınız?”

T: “Farkında değil misiniz? Bugün 25 Kasım, 2 ay sonra karneleri alıyorsunuz.”

S: “Hadi ya.”

T: “Ve çok çabuk geçer iki ay!”

GMO15, s. 2; satır: 21-23

H...: “Hocam dinleyeceğim de, güldürüyorlar.”

T: “Valla siz bilirsiniz. İki sınav olacaksınız daha, iki sözlü notunu da ben vereceğim. Sınıfta sessiz durmanız önemli.”

GMO15, s.3; satır: 53-55

T: “Neden konuşuyoruz.”

T: “Ben bu işi bitirdim. Boşa anlatıyor diye mi konuşuyoruz. Bakın o konuşanları tahtaya kaldırıyorum, mahcup ederim.”

T sorunun çözümüne devam ediyor.

GMO23, s.1; satır: 11-14

T sınıfın sonuna H...’in yanına doğru ilerliyor.

T H...’e: “Oğlum bak, doğru dur. Sınıfta öğretmen varmış,

Başkası varmış, dinlemem, çeviririm kulağımı.”

GMO23, s.2; satır: 46-48

T: “Oğlum! Ne oluyor! Açın defterlerinizi! Konuşacak varsa çıksın gitsin! Hem de kiminle konuşacaksan onunla çıksın gitsin.”

Öğrenciler kitaplarını açıyorlar, sınıf daha sessiz.

1-2 kişi konuşuyor.

T: “O konuşan kimse şimdi atçam dışarı.”

GMO25, s. 1; satır: 5-9

T ilerliyor, M... A... yanındaki sırtına ses çıkararak vuruyor.

T dönüp uzun süre M...A...’ye bakıyor.

M... A...: “Biz hep şakalaşırız hocam böyle.”

T: “Agresif hareketler sergileyenler, 24 Ocak’ta ve 8 Haziran’da Karşılığını alacak.”

GMO35, s.2-3; satır: 49-54

Sınıfta biraz gürültü var.

T: “Oğlum, aranızdaki sorunları halledin artık. Derse geçiyoruz.”

T: “Sizinle bir anlaşma yapmıştık değil mi? Daha önce 20 alan öğrencileri hatırlıyorsunuz değil mi? Hiç acınmam. Konumuz...”

T derse geçiyor.

GMO37, s.1; satır: 5-9

6 kalemını fırlatıyor diğer öğrenciye.

T: “Sen kalk bakalım al kalemını.”

T 6’yı en arka sıraya oturtuyor.

T 6’ya: “İki şey yaparım. Bir aileni çağırırım. İki çocuk polisini çağırırım. Teslim ederim.”

M...: “Mahvedeceğim hocam onu.” (bağırarak)

T: “Sus! Ben ne diyorum? Sen ne diyorsun bak! Çok önemli şeylerden bahsediyorum burada.”

GMO40, s.2; satır: 39-46

Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta, öğretmenler ile öğrenciler arasındaki ilişkiler değerlendirildiğinde öğretmenlerin öğrencileri, “not”, “şiddet kullanma”, “sınıftan atma”, “arkadaşlarının önünde utandırma” gibi farklı konularda tehdit ettikleri gözlenmiştir. Bununla birlikte bir öğrenci öğretmenlerinin zaman zaman kendilerini idareye şikayet etmekle tehdit ettiklerini şu ifadeler ile belirtmiştir.

Sonra gidiyor. Sizi idareye vercem diyor. Ondan sonra bir şey demiyor yani.

Burak, olumsuz sınıf iklimi, üst başarı grubu, 17.01.2012, s.7; satır: 130

Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta öğrenciler ile öğretmenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, ortaya çıkan diğer bir olumsuz davranış öğretmenlerin öğrencilere yönelik olarak kullandıkları alaycı ifadelerle ilişkindir. Bu duruma ilişkin gözlemlenen bazı örnekler şöyle sıralanabilir:

T: “Oğlum senin dayanma süren 20 dakika mı?”

T: “Oğlum 10 dakika daha dayanamıyor musun? Bir 40 dakika

Dayanamıyor musun?”

GMO23, s.2; satır: 43-45

T: “Sen anladın mı? Sağa sola bakacağına, dinledin mi?”

3: “Dinlemedim.”

T: “Şimdi dinle o zaman.”

GMO25, s.2; satır: 35-37

T 4’ün yanına gidiyor.

T: “Oğlum bu yaşta nasıl davranacağınızı bilemiyor musunuz?

Bakın hafta sonunda veli toplantısı vardı. Kaç tane zayıfın var senin? (4’e).

4: “Dört tane.”

T: “Senin kaç tane var? (5’e)”

5: “Beş tane.”

T: “Bakın girer e-okula bakarım şimdi.” Bekliyor.

GMO26, s.2; satır: 37-44

T: “Ben sormanızı beklerdim burası neden 23 diye?”

T: “Sormak için bakmak gerek.”

T: “Oğlum dinle. Bir dinle!”

T açıklıyor konuyu.

T: “Oğlum öyle bir bakıyorsunuz ki, sanki fotoğraf çektiriyorsunuz.”

T tekrar açıklıyor.

GMO26, s.3; satır: 54-60

U...: “Hocam örnek çözecektik hani.”

U... daha yüksek sesle: “Hocam örnek çözecektik hani.”

T: “Çok iyi anladınız sıkıldınız. Program değişikliği yaptım o yüzden.”  
Tahtada konu ile ilgili bilgiler yazıyor.

GMO32, s.2; satır: 32-36

Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkiler değerlendirildiğinde, öğretmenlerin zaman zaman (f=17) öğrencilere yönelik alaycı bir dil kullandıkları görülmektedir.

Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkilerde göze çarpan bir diğer durum, öğretmenlerin öğrencileri çeşitli konular ile ilgili olarak “teşhir” etmelerine ilişkindir. Bu durum ile ilgili gözlemlenen bazı örnekler şöyle ifade edilebilir:

T (en arkada oturan iki öğrenciye): “Arkada oturmuş konuşuyorsunuz siz. Bak! Çok geç olacak, çok geç, 15 Haziran’da karnenizi aldığınızda!”

GMO11, s.2; satır: 27-29

T 9’a: “Defter olayından dolayı itişip duruyorsunuz, görüyorum.”  
T derse devam ediyor, öğrenci kitaptan okuyor.

GMO11, s.3; satır: 56-57

T yeni başlığa geçiyor.  
T iki öğrenciyi işaret ediyor.  
T: “Siz çok konuşuyorsunuz bugün, çok!”

GMO14, s.2; satır: 45-47

T: “M... sen bugün niye böylesin?”  
7: “M...’de kansızlık var hocam. Kansız M... (alaycı!)”  
T: “Neydi senin adın?”  
H...: “H...!”  
T: “Niye dinlemiyorsun?”

GMO15, s.2-3; satır: 47-52

5 kitaptan ilgili bölümü okumaya başlıyor.  
T: “Dur (5’e)! Siz (iki kişiyi işaret ediyor) dinlemiyorsunuz, konuşuyorsunuz bak!”  
T 5’e: “Devam et!”



GMO35, s.2; satır: 42-45

T derse devam ediyor.  
 Bir öğrencinin (8) kafası masanın üzerinde.  
 T bu öğrencinin yanına gelerek: “Otel parası 10 kağıt.  
 Uyuyanlar, uyumak isteyenler 10 kağıdı hazırlasın.”  
 6: “Hocam uyumuyoruz ki biz.”  
 T 8’e yaklaşıyor elini yanağına değdiriyor: “Ya sen  
 evladım. Aldın mı uykunu? Tatlı çocuğum benim.”

GMO40, s.3; satır: 63-69

Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta, öğretmenler ile öğrenciler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencileri özellikle ders ile ilgilenmediklerini düşündükleri zaman teşhir ettikleri görülmektedir.

Öğretmen ve öğrenciler arası ilişkilerde gözlemlenen bir diğer durum öğretmenlerin öğrencilere ceza vermelerine (f=14) ilişkindir. Bu durum ile ilgili olarak gözlemlenen bazı durumlar şöyle sıralanabilir:

T: “Sen gel buraya! Çık tahtaya diyorum! İki yıllık öğrencisin biliyorum.”  
 Bir öğrenci arkadaşını ittiriyor.  
 T: “Gel bakalım buraya! Geel!” (Sınıf sessiz)  
 6 tahtaya çıkıyor.

GMO8, s.3; satır: 53-57

1: “Bir şey söyleyebilir miyim?”  
 T: “Hayır. Söyleyemezsin. Çünkü, ben sordum mu size söyleyeceğiniz bir şey var mı diye? Hayır! Bekleyeceksin!”

GMO9, s.1.; satır: 5-7

Önce konuşan iki öğrenciyi fizik hazırlık odasına yolluyor. Sonra vazgeçip defterlerini istiyor. Defterlerini kontrol edip-yazıp yazmadıklarını kontrol edip- sıralarına geri yolluyor.  
 Zil çalıyor.

GMO9, s.4; satır: 82-85

T: “Oğlum. Döner misin önüne? Canım benim, canım benim, tatlı çocuğum” (bu sırada eliyle sertçe öğrencinin yanağına vuruyor).

GMO10, s.2; satır: 49-50

U... bir şeyler söylüyor.

T U...’un kulağını çekiyor.

T: “U...! Çok konuşuyorsunuz!”

GMO13, s.3; satır: 55-57

T H...’nin yanına geliyor.

T: “Oğlum yazıyon mu sen? Niye yazmıyon?”

Elini yumruk yapıp yavaşça kafasına vuruyor.

T: “Sınavda kağıt değiştirmeye benzemez bu.

Sorunların mı var senin? Niye yazmıyorsun?”

GMO14, s.1; satır: 13-17

T: “Evet. Yazdınız mı?”

T: “Evet, sen söyle adını. Eksi vereceğim sana.”

GMO15, s.3; satır: 59-60

Sınıfta biraz gürültü var.

T: “Oğlum konuş dedim mi ben sana. Bir sus.”

T başka bir öğrenciye tebeşir fırlatıyor. Öğrenci eğiliyor.

Öğrenci susuyor.

GMO17; s.2.; satır: 24-27

T: “Defterini çıkar, kalemını çıkar!” (yüksek sesle, bağırarak) T en ön sıradaki U...’a çok sinirleniyor.

(Neden olduğunu anlayamadım.)

U...: “Çıkardım hocam.”

T: “Defterini çıkar, kalemını çıkar!” (Ayağını öğrencinin sırasına vuruyor.)

U...: “Burada kalemim.”

T: “Defterin nerede?”

U...: “Sıranın altında.”

T: “Kalk tahtaya! Kalk! Temizle tahtayı!”

U... projeksiyon perdesini kaldırıp, tahtayı temizliyor.

T: “Al kitabı eline, kelimeleri yaz tahtaya.”

U... tahtaya “Hasan Boğuldu” parçasındaki ilk dört cümlenin

kelimelerini yazıyor.

T: “Tek hecelileri de mi yazdın? Sil onları. Onlarda kural aranmaz.”

U... tek heceli kelimeleri siliyor.

T sınıf defterini imzalıyor.

U... üç sıra halinde kelimeleri yazıyor.

T: “Oğlum nereye yazacaksın açıklamasını. Sil bakalım ikinci

sırayı. Öteye yaz biraz. Sil!”

U... yazdıklarından ikinci ve üçüncü sıradakileri siliyor.

Daha öteye yazmaya başlıyor tekrar.

GMO28, s.1-2; satır: 8-29

3 öğrenci kalkıyor. T sözlü yapıyor. Bazı sorulara yanıt veriyorlar. Sözlü bitince otuyor 3 kişi. 4 kişi (ilk sözlüye kalkanlar) ayakta bekliyor.

T tahtada dersi işliyor. Bu sırada 4 kişi tahtada ayakta bekliyor.

GMO28, s.2; satır: 43-46

T elini dudaklarına götürüp “Şşşt” diyor.

T derse devam ediyor.

M... ve H... konuşmaya devam ediyor.

T M...’nin yanına gelip tebeşir atıyor.

GMO30, s.3; satır: 59-62

T H’nin yanına gidiyor. Kulağını çekiyor.

T: “Ben seni sürekli konuşma diye uyararak zorunda mıyım? Bak hafta sonunda velin geldi, o da memnun değil senden!”

GMO31, s.3; satır: 52-54

Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkiler genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin zaman zaman öğrencilere yönelik fiziksel cezaları da içerecek şekilde, görmezden gelme, tahtada bekletme gibi cezalar kullandığı görülmektedir. Bu durumun yansımaları öğrencilerle yapılan görüşmeler sırasında şöyle gözlenmektedir:

Arkadaşlarımdan bazılarında (yardım) istiyorum.

Öğretmenleri pek tanımadığım için istemeyebiliyorum.

Kızlar diye. İşte. (sessizlik)

Fatih, olumsuz sınıf iklimi, üst başarı grubu, 17.11.2012, s. 12; satır: 215-216

İki öğrenci de (Tuncay ve Ömer) özellikle belirli öğretmenlerin derslerinde bu durumların yaşandığını şöyle ifade etmiştir:

Oluyor, X Hoca'sı mesela. Adam sanki, delirmiş gibi ya. Çok çirkin hareketleri var.

**Ne gibi?**

Sınıfta bağırıyor. Bilgisayardan anlatıyordu geçenlerde arkadaş, direk eksi veriyor. Not düşüyor.

Tuncay, olumsuz sınıf iklimi, orta başarı grubu, 19.01.2012, s. 37; satır: 720-724

Mesela X dersi mesela. Hoca bir şey yapmadığımızda o bizim yerimize bir şey diyor. Sen konuşuyorsun diyor, eksi veriyor. Mesela bir eksi vereceğine üç eksi veriyor. Yani öyle şeyler. Kırık geliyor. İşte o yüzden, ondan sonra bazı derslere çalışamıyorum mesela arkadaş yüzünden. O yüzden notlarım iyi gelmiyor.

Ömer, olumsuz sınıf iklimi, alt başarı grubu, 19.01.2012, s.70; satır: 1348-1352

Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkiler genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenler pek çok farklı şekilde öğrencilere yönelik ceza kullandıkları görülmektedir.

Öğretmenler ile öğrenciler arasındaki iletişim incelendiğinde ise, zaman zaman (f=13) kaba bir dil kullanıldığı görülmektedir. Bu duruma ilişkin bazı gözlemler şöyle sıralanabilir:

Bir öğrenci öğretmen sandalyesine ayakkabısı ile basmış.

T: "Affedersin, yediğin sofraya kaka yapılmaz." (2'e)

2: "Ohaa!"

GMO30, s.1; satır: 8-10

2: "Hocam siz not verin de!"

T: "Siz adam gibi olursanız ben notu veririm. Not sizin"

5: "İtiniz olsun."

T: "Eniğin olsun." (5 ile aynı anda)

T: “Şşşt.”

GMO30, s.2; satır: 35-39

T M... A.. 'ye: “Siz niye kavga yapıyordunuz orada.”

M...: “Hocam!”

T: “Sana mı sordum? Sen sus!”

GMO34, s.1-2; satır: 19-21

Öğretmenler ile öğrenciler arasındaki iletişimin niteliğın ile ilgili olarak bir öğrenci de görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

X hocası. X hocası fazla sesini çıkarmadığından 3-4 kişi şımarıyor, hoca da bağııyor. Ama dinlemiyorlar onu gene.

**Sonra ne oluyor?**

Sonra gidiyor. Sizi idareye vercem diyor. Ondan sonra bir şey demiyor yani.

Burak, olumsuz sınıf iklimi, üst başarı grubu, 17.01.2012, s.7; satır: 127-130

Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta, öğretmenler ile öğrenciler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, öğretmenlerin zaman zaman genelleyici olumsuz eleştirileri (f=13) içeren bir dil kullandıkları görülmektedir. Bu duruma ilişkin olarak karşımıza çıkan bazı örnekler şöyle ifade edilebilir:

T: “Evladım, alışmışsın herhalde sen her gün dayak yemeğe babandan. Arkadaşın sana vuruyor, sen de ona vuruyorsun. Gel bakalım tahtaya.”

GMO8, s.2-3; satır: 49-51

9: “Hocam sınıfın durumu nasıl sınavda?”

T: “Rezalet.”

9: “Rezalet mi?”

T yoklama yapıyor.

GMO9, s.3; satır: 59-62

T: “Dersi iyi izlemiyorsunuz. Dersi iyi dinlemiyorsunuz. Sonra sınavlarda başarısız oluyorsunuz. Bak, bak şunlara bak! (cetvelle iki öğrenciyi işaret ediyor). Niye konuşuyorsunuz oğlum?”

GMO11, s.2, satır: 22-24

T: “Siz ikiniz niye dinlemiyorsunuz? İtişiyorsunuz!”

8: “Hocam biz mi?”

T: “Bu sınıfın karakteristik iki öğrencisisiniz.”

GMO11, s.3; satır: 51-53

T: “Oğlum yazın deyince konuşma hastalığı var sizde, hadi açın bakalım.”

T not tutturmaya başlıyor.

T: “Niye bakınıyorsun hala! Yaz artık, yaz!”

4: “Tamam hocam.”

GMO25, s.2; satır: 41-45

T: “Benim söylediğimi kim tekrar edebilir?”

1 kişi parmak kaldırıyor.

T: “Söyleyemiyorsunuz çünkü dinlemiyorsunuz. Ben oraya gidince, buradaki konuşuyor. Tahtada arkamı dönünce, bir konuşma oluyor. Dinleyen bir iki kişi var. Ama anlatmış olmak için anlatıyoruz biz de işte.”

GMO26, s.2-3; satır: 19-24

T: “Dikkatini ölçüyorum bakın arkadaşımızın. Geçen ders çıkarken söyledik.”

T: “Bunu kaçtır söylüyoruz. Demek ki siz hiç kitabınızı açıp, burada ne yapıyorlar diye bakmıyorsunuz.”

GMO30, s.1; satır: 15-18

T: “Hem geç kalıyorsun, hem dersi engelliyorsun. Hem de aileme şikâyet etmişsin diye kızılıyorsun. Nasıl şikayet etmiyeyim ben. Dersi bölüyorsun bak. Atarım seni, yok yazarım. Gidip kime şikayet edeceksen, edersin. Tamam, otur yerine.”

GMO35, s.1; satır: 8-11

Bir öğrenci öğretmenleri ile iletişimleri sırasında hissettiklerini ve deneyimlerini şu şekilde ifade etmektedir:

Yani birkaç hocamız çok şeyler yani, hani derste bir soru falan sormaya korkuyoruz. Hani kızacak, bağırarak, çağırarak diye korkuyoruz. Herkes öyle...  
Yusuf, olumsuz sınıf iklimi, üst başarı grubu, 17.01.2012, s.30; satır: 581-582

Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta, öğretmenler ile öğrenciler arasındaki ilişki incelendiğinde öğretmenlerin zaman zaman öğrencilere yönelik genelleyici ve olumsuz eleştirilerde buldukları görülmektedir.

Öğretmen ile öğrenciler arasındaki etkileşim incelendiğinde, zaman zaman (f=12) öğretmenlerin öğrencilere hakaret içeren ifadeler kullandıkları görülmüştür. Bu duruma ilişkin bazı örnekler şöyle ifade edilebilir:

Öğrenciler soruyu yapıp yapamadıklarını konuşuyorlar.  
T: “Oğlum ne biçim konuşuyorsun sen? İki yıllık öğrencisin ama nasıl konuşuyorsun! At ahırında gibi!”  
GMO8, s.2; satır: 21-23

T: “Bakın bir kedi avını yakalamak için beş dakika odaklanır.  
Siz şu soruları yanıtlamak için beş dakika bile odaklanamıyorsunuz anladığım kadarıyla.”  
T: “Hadi oğlum bitireceğiz zaten birazdan.”  
GMO8, s.2; satır: 42-45

T yoklama yaparken gürültü artıyor.  
T: “İlla kötü söz mü söylememiz lazım. Delikanlı sana diyorum. İnsansın değil mi?”  
GMO9, s.3; satır: 63-65

T: “Sen akıllısın. Ama bir de çalışsan zehir gibi olacaksın.”  
3: “Kim hocam, bu mu?”  
T: “Dön sen önüne. Herkes burada embesil değil!”  
GMO17, s.1; satır: 11-13

Sınıfta çok gürültü var.  
 T: “Oğlum, konuşma ya! Ne yüzünüz adamsınız ya!”  
 M... (bağırarak): “Kim o konuşan, kırayım ağzını  
 burnunu teneffüste.”  
 Sınıfta gürültü var.

GMO33, s.1; satır: 8-12

Bir öğrenci öğretmenlerin kullandıkları dil ile ilgili görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

İçerde oturuyor, şey yapıyor (öğretmen), geliyor içeriye. Biz tabi konuşuyoruz mecburen, bir şey yok. Ondan sonra bir şey konuştuğumuz zaman, arkadaşlara laf ediyor kötü. Kötü laflar ediyor. (duraksıyor)

**Küfür falan gibi mi, kötü laf derken?**

Yani, yani küfürlere nasıl... Bir yani insan üstüne alınıyor, bir şey oluyor, inciniyor. Öyle...

Yusuf, olumsuz sınıf iklimi, üst başarı grubu, 17.01.2012, s.25; satır: 475-479

O da derste işte, o da derste işte... Bize biraz kızıyor, bağırıyor. Bir şey yapmadığımız halde... Mesela ben yapmadığım halde, yanımdaki yapıyor, ona bağırıyor, mesela o benim üstüme atıyor, ona laf söylemiyor, bana laf söylüyor. Öyle işte... Hocaların bazıları öyle. Diğer türlü hepsi iyi, yani konuşmasam hepsi iyi.

Ömer, olumsuz sınıf iklimi, alt başarı grubu, 19.01.2012, s. 72; satır: 1398-1402

Bununla birlikte, bir öğrenci benzer hakaretvari ifadelerin zaman zaman öğrenciler tarafından öğretmenlere yönelik olarak da kullanıldığından bahsetmektedir:

Hocaların dediğine göre yani, daha sessiz bizim sınıfımız. Dersler oranında bizimkisi, bizim sınıf en yüksekmiş. Sadece bir tane hoca var X dersinde, o hocayı pek rahatsız ediyorlar. Yani ona karşı hiç iyi bir şey yapmıyorlar. Yani hiç saygı yok.

**Ona karşı niye öyle oluyor?**

Bilmiyorum. Hani hocaya saygı duyacaksın ki... Hocayı hep küçük görüyorlar sanki. Hoca hoca değil başka bir şey.

**Ne yapıyorlar mesela?**

Dalga geçiyorlar hocayla.

**Hoca duyuyor mu bunları?**



Duyuyor.

**O ne yapıyor?**

Bir şey yapamıyor. Biri sussa diğer başlıyor.

Tuncay, olumsuz sınıf iklimi, orta başarı grubu, 19.01.2012, s. 41; satır: 796-808

Genel olarak olumsuz sınıf iklimine sahip sınıftaki, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki etkileşim değerlendirildiğinde, zaman zaman öğretmenler ve öğrenciler tarafından hakaret içeren ifadeler kullanıldığı ve bu durumun sınıf iklimini olumsuz etkileyen durumlardan birinin olduğu söylenebilir.

Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşim sırasında ortaya çıkan olumsuz durumlardan bir diğeri zaman zaman (f=9) öğretmenlerin öğrencilere yönelik olarak aşağılayıcı ifadeler kullanmalarına ilişkindir. Bu duruma ilişkin olarak gözlenen bazı durumlar şöyle ifade edilebilir:

T sınıfın sessizleşmesini bekliyor. Sınıf ayakta.

Öğretmenin “oturun” demesini bekliyor.

T: “Evet! Beş dakika olmuş. Hala sizin toparlanmanızı bekliyorum. Hala toparlayamıyorsunuz kendinizi. Abuk sabuk sesler de çıkarıyorsunuz. Laa, loo, hooop. Ormanda mı yaşıyorsunuz?” Sınıf sessizleşiyor.

GMO8, s.1; satır: 9-14

T: “Yiyiyorsunuz, içiyorsunuz, tuvalete ziyarete gidiyorsunuz.

Nöbetçi olduğum zamanlarda tuvaletleri de kontrol ediyorum. Bu bir alışkanlıktır. Deliğe denk getiremiyorsunuz!”

GMO9, s.1; satır: 11-13

M... ve H... birbirine vurup parmak kaldırıyor aynı anda.

T: “Ne oldu?”

H...: “Bana vuruyor hocam.”

T: “Sizden de başkası beklenmezdi zaten.”

GMO33, s.2; satır: 38-41

T 2'e: “Sen de gel böyle.” (en ön sırayı gösteriyor.)

2: “Ama hocam.”

T: “Zaten yapış yapış bir şey var sende. Bakışında, yüzünde bile.”  
 2: “Ama hocam.”  
 T: “Yapış yapış.”  
 2’yi öne alıyor.

GMO36, s. 1-2; satır: 15-20

Yani... İki defa oldu coğrafya dersinde. Soruyu, yanlış bir laf etmişti. Aslında doğrudu. Parmak kaldırmadı. Yanlışlıkla birden söyledi. Hani, azarlıyor. ...  
 Yusuf, olumsuz sınıf iklimi, üst başarı grubu, 17.01.2012, s. 30; satır: 585-586

Görüşmelerde bu konuya öğrenciler doğrudan değinmemesine rağmen, genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin zaman zaman olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta öğrencilere yönelik aşağılayıcı ifadeler kullandığı söylenebilir.

#### **4.2.2.2.2. Olumsuz sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıfta öğrenci-öğretmen arası ilişkilerle ilgili olarak gözlemlenen olumlu davranışlar**

Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta, öğretmenler ile öğrenciler arasındaki etkileşim genel olarak değerlendirildiğinde, bazı olumlu davranışların da gözlemlendiği görülmektedir. Bu durumun yansımaları, görüşmeler sırasında, öğrencilerin öğretmenlere yönelik olarak ifade ettikleri olumlu duygularda görülmektedir. Örneğin, Yusuf (üst başarı grubu) ve Tuncay (orta başarı grubu) öğretmenlerine yönelik bazı olumlu duygularını şöyle ifade etmektedir:

Öyle yani, çoğu hocamız iyi. İki üç tane hocamız var.  
 Onları çok seviyorum. X Hoca’yı, X öğretmenimiz.  
 Yani öyle....

s. 24; satır: 455-456

...Öğretmenlerinin büyük çoğunluğuna güvenirim.  
 Yani bir iki kişi var. X Hoca’mız var. Y var. Bir de Z öğretmenimiz onlara tam güvenirim.  
 Yusuf, olumsuz sınıf iklimi, üst başarı grubu, 17.01.2012, s. 27; satır: 512-514

Öğretmenlerime güveniyorum. Hani bazı hocaların pek iyi değil de. Mesela şu X hocası, X Hoca o çok iyi. Hani onla sır paylaşacak olsam, kimseye söylemez.

**Nasıl güveniyorsun? Nasıl anlıyorsun?**

Nasıl desem. Derste iyi. Canın sıkıldı mı, başka konulara geçiyor. Güldürüyor. Sırrımı pek söylemiyor. O yüzden ya.

Tuncay, olumsuz sınıf iklimi, orta başarı grubu, 19.01.2012, s. 37; satır: 710-715

Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta, öğretmenler ve öğrenciler arası etkileşimde en sık gözlemlenen (f=25) olumlu durum öğretmenlerin öğrencileri derse motive etmeye çalışmasına ilişkindir. Bu durum ile ilgili olarak gözlemlenen bazı örnekler şöyle sıralanabilir:

T tekrara devam ediyor.

T: “Evet! Yapar mısın tahtadaki soruyu!”

2 duruyor.

2: “Yapamam hocam.”

T: “Peki yapmak için biraz dinler misin?”

GMO2, s.1; satır: 14-18

T: “Madem bu hafta sınav haftanız, ertelemeyin.

Oturun çalışın. Ertelenen anlar hiç yaşanmamaya mecburdur.”

GMO4, s.3; satır: 53-54

T: “Arkadaşlar lise mecburi mi? Eğer lise okuyorsanız, meslek öğreneceksen, fiziği öğreneceksin. Kapı tamircisi de olsan, sıvacı da olsan fiziği öğreneceksin.”

T derse devam ediyor.

GMO9, s.2; satır: 21-24

T soruyu açıklayarak çözmeye devam ediyor.

T: “Evet, yazın bakalım. Şimdi bir soru soracağım. Bilene 100 puan vereceğim.”

1: “100 mü?”

T: “Evet. Ödüllü soru.”

GMO14, s.2; satır: 24-28

T: “Tamam, biraz ara verelim. Ben de yoruldu.”

Sınıfta biraz gürültü var. T ile öğrenciler konuşuyorlar.

T: “Çok normal ama, onluk tabana alışkınsınız. Alışana kadar...”  
Zil çalıyor.

GMO44, s.4, satır: 87-90

Serkan, Onur ve Ömer öğretmenlerin kendilerini motive etme çabasına ilişkin olarak şunları söylemişlerdir:

Valla iyiler. İyi, güzel ders anlatıyorlar. Mesela hani, benim öğrenmemi çok istiyorlar.

**Nasıl anlıyorsun öğrenmeni istediklerini?**

Çok ilgileniyorlar, mesela, önüne, dersine bak E... diyorlar. Bırak diyorlar, dinle diyorlar öyle. Yani gözleri hep bende. Benim üstümde oluyor.

Serkan, olumsuz sınıf iklimi, orta başarı grubu, 19.01.2012, s. 46; satır: 900-904

Yok, daha. Sadece gidip onlarla derslerim şey olduğunda, yani notlarımla ilgili yardım isterim. O dersinde hocasından. O da yardım etmeye çalışır.

Onur, olumsuz sınıf iklimi, orta başarı grubu, 19.01.2012, s. 56; satır: 1087-1088

Mesela öğretmenleri iyi. Ders notlarına... Mesela ben sınıfta konuşmadıkça iyi not verirler...

Ömer, olumsuz sınıf iklimi, alt başarı grubu, 19.01.2012, s.69; satır: 1335-1336

Genel olarak değerlendirildiğinde, olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşimde oldukça sık olarak (f=25) öğretmenlerin öğrencileri derslere ilişkin olarak motive etmeye çalıştıkları ve bu duruma bazı öğrencilerin (Serkan, Onur ve Ömer) görüşmeler sırasında da değindikleri görülmektedir.

Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkilerde gözlemlenen diğer bir olumlu durum, öğretmenlerin öğrencilere farklı konularla ilgili olarak olumlu mesajlar vermelerine (f=18) ilişkindir. Bu durum ile ilgili bazı örnekler şöyle sıralanabilir:

T: “Van’da hala deprem oluyor. Deprem insanlarımızı ciddi şekilde etkiledi. Aydın da birinci deprem kuşağında.”

T: “Benim gençliğimde de Aydın’da çok ciddi bir deprem oldu. Ben hatırlıyorum arabalarda, çadırlarda kaldığımızı. Aydın’da 7,9 şeklinde oldu. Yani çok güçlüydü. Üstelik burada evlerin çoğu kerpiç, yani mühendislik harikası değil. Şu anda dışarıda kaldığımızı düşünün. Devlet elinden geleni fazlasıyla yaptı. Ama vatandaş olarak, aile olarak elinizden gelen bir şey varsa, lütfen esirgemeyin.”

GMO4, s.2; satır: 32-40

T: “Biz ne diyoruz. Aklınızı kullanın. Beyninizi kullanın. Beynini Kullanan insandan zarar gelmez. İyi ahlaklı insandan zarar gelmez. İyi ahlaklı insan hemen yazar. (tahtadaki yazıları defterine hemen geçirmeyi kastediyor)”

GMO9, s.2; satır: 29-32

T: “Birbirinize el ile vurmayın.”  
I: “Ayak ile?”  
T: “Birbirinize vurmayın.”

GMO30, s.1; satır: 5-7

Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta öğretmenler ile öğrenciler arasındaki etkileşimde, doğrudan ders ile ilgili olmayan farklı konularda öğretmenlerin öğrencilere verdikleri olumlu mesajlar, sınıf iklimi açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimde karşılaşılan bir diğer olumlu durum, öğretmenlerin öğrencilerin anlamadığı ya da soru sordukları durumlarda, tekrar tekrar aynı konuyu açıklamalarına (f=11) ilişkindir. Bu durum ile ilgili olarak gözlemlenen bazı durumlar şöyle sıralanabilir:

T: “Gerçek anlamda çalışan kaç kişi var.”  
T: “Oğlum korkma kaldır elini.” T el kaldıranları sayıyor.

T: “Altı. Evet, altı kişi var. Geri kalan ne olacak?”  
 1: “Kalacak.”  
 T: “Şimdi herkes burayı dinliyor. Sınav öncesi genel bir tekrar yapacağız. Sınavda çıkanlara benzer sorular çözeceğim. Tek istediğim, birbirinizle konuşmamanız. Konuştuğunuz an keserim tekrarı”

GMO1, s.1, satır: 5-12

T tahtada dersi açıklayarak dersi işliyor.  
 T: “Anladı mı şimdi herkes.”  
 Sınıf: “Evet.”  
 T: “Anlayan var mı?”  
 2 kişi el kaldırıyor.  
 T: “Tamam. Tekrar anlatıyoruz.”

GMO14, s.2-3; satır: 48-53

T dersi anlatıyor.  
 9: “Hocam noktaları sayıyor muyuz?”  
 T: “Bak oğlum” diyerek tekrar açıklıyor.  
 9: “Tamam hocam anladım.”

GMO20, s.2; satır: 38-41

T soruyu açıklıyor.  
 T: “Var mı başka anlamayan? Orada bir parmak daha vardı sanki.”  
 5: “Ben değil hocam.”  
 6: “Ben anlamadım hocam.”  
 T: “Hah! Nereyi anlamadın?”  
 6 söylüyor, T tekrar açıklıyor.

GMO22, s.2; satır: 40-45

Öğretmenlerin zorlandıkları noktalarda tekrar tekrar öğrencilere yardımcı olduklarını şu ifadelerden de anlaşılmaktadır:

Zorlandığım derslerde... (duraksıyor). Ya, konuyu anlamadıysam o dersin öğretmenine gider sorarım. Anlatır. Ben de anlamaya çalışırım.  
 Onur, olumsuz sınıf iklimi, orta başarı grubu, 19.01.2012, s.54; satır: 1051-1052

Hocam onlar tepki vermiyor da zaten çoğunlukla biraz, yani çoğunluğu biraz yanlış falan söylüyor. Yani hepimiz bir şey yapıyoruz. Yani doğruyu anlamaya.... Zaten yanlışsa hoca “şöyle olur” diye doğruyu da söylüyor ardından. O yüzden yani... Bir de dersi dinleyince hocam, yanlısımızı anlıyoruz.

Devrim, olumsuz sınıf iklimi, alt başarı grubu, 17.01.2012, s. 80-81; satır: 1549-

1552

Genel olarak değerlendirildiğinde, olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta, öğretmenler ile öğrenciler arasındaki etkileşimde olumlu olarak değerlendirilebilecek durumlardan bir diğeri, öğretmenlerin öğrencilere konuyu tekrar tekrar açıklamalarına (f=11) ilişkindir.

İlgili sınıfta olumlu olarak değerlendirilebilecek bir diğeri durum, öğretmenlerin öğrenciler ile ilgilenmelerine ilişkindir. Bu durum ile ilgili olarak gözlemlenen durumlara verilebilecek bazı örnekler şöyledir:

T derse devam ediyor. Sınıf sessiz.

En öndeki öğrencinin (2) başı sıranın üstünde.

T: “Sen bir git yüzünü yıka!” (sakin bir ses tonuyla)

GMO17, s.1-2; satır: 19-21

T: “Birinci derste ne öğrendik!” diyerek derse başlıyor.

1’in kafası sıranın üstünde.

T: “Uyuyor mu bu?”

2-3 öğrenci: “Hocam çalışıyor o geceleri, taksiye çıkıyor.”

T: “Kaçta yattın akşam?” Kaçta yattın?” (alçak bir ses tonuyla)

2: “2’de.”

T: “Oğlum size mi sordum ben? Size mi sordum?”

1: “12’de.”

T: “Tamam” diyerek derse geçiyor.

GMO26, s.1; satır: 4-12

Öğretmenlerin öğrencilerin gelişimleri ile ilgilenmeleri Burak ile yapılan görüşme sırasında şöyle ifade edilmiştir:

Matematik hocası beni seviyor, ben de onu seviyorum yani.

**Nasıl anlıyorsun sevdiğini?**

Her derste ve sonra bizimle yani “aferim” diyor. “derslerimde iyi katılıyorum” diyo, sözlü notunu iyi vermiş.

Burak, olumsuz sınıf iklimi, üst başarı grubu, s.6-7; satır: 119-122

Öğretmenlerin öğrenciler ile ilgilenmelerinin bir diğer göstergesi, öğrencilerin bazı öğretmenlere duydukları güven ile ilişkilendirilebilir. Bu duruma ilişkin Fatih ve Yusuf kodlu öğrencinin görüşmeler şöyledir:

**Kime danışyorsun böyle bir sıkıntın, bir sorunun olduğunda? Kiminle paylaşırsın?**

Arkadaşlarımla paylaşıyorum. Öğretmenlerimden X hocasıyla paylaşıyorum. İşte başka paylaşabileceğim insan yok.

Fatih, olumsuz sınıf iklimi, üst başarı grubu, 17.11.2012, s. 17; satır: 319-322

Öyle yani, çoğu hocamız iyi. İki üç tane hocamız var. Onları çok seviyorum. X Hoca’yı, X öğretmenimiz. Yani öyle.

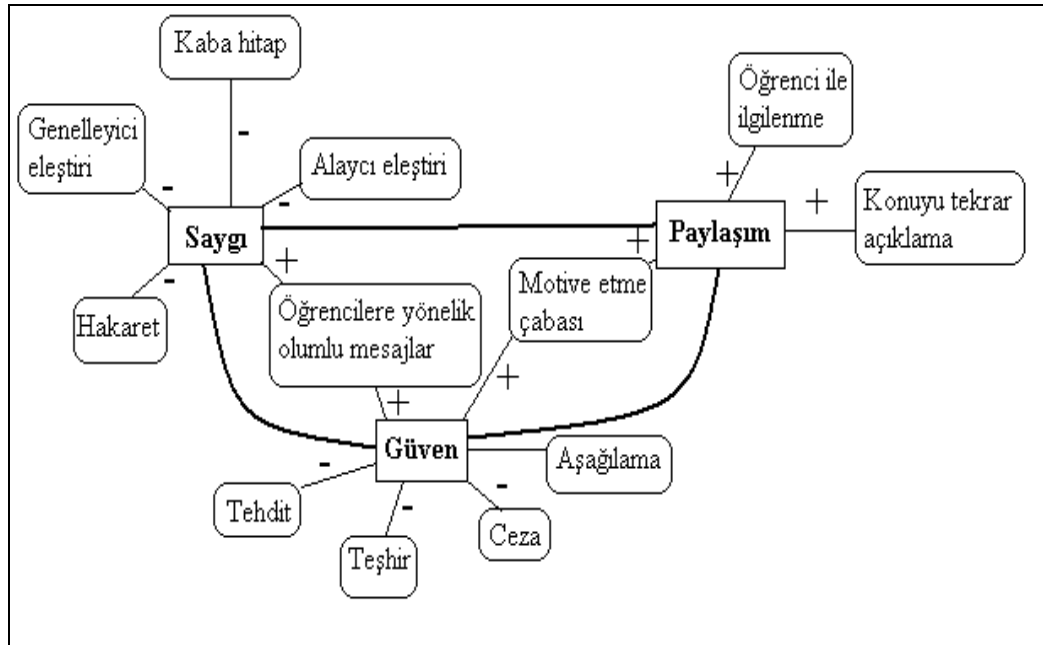
Yusuf, olumsuz sınıf iklimi, üst başarı grubu, 17.01.2012, s. 24; satır: 455-456

Genel olarak değerlendirildiğinde, olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta, öğretmenler ile öğrenciler arasındaki etkileşimde gözlemlenen olumlu durumlardan biri öğretmenlerin öğrenciler ile ilgilendiklerine ilişkin mesajlardır.

Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta, öğretmen ve öğrenci ilişkileri genel olarak değerlendirildiğinde, Şekil 4.7.’de belirtilen örüntüye ulaşılabilir.



**Şekil 4.7.** Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta öğrenciler ve öğretmenler arası etkileşimden kaynaklanan örtük programa ilişkin örüntü



Öğretmenler ile öğrenciler arasındaki ilişkiler öğretmenden öğretmene değiştiği gibi, genel olarak öğretmenler ile öğrenciler arasındaki ilişkinin yapısı incelendiğinde, “saygı”, “güven” ve “paylaşım” temalarının etrafında odaklandığı söylenebilir.

Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta öğretmenler ile öğrenciler arasındaki ilişkilerden kaynaklanan örtük program incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencilere yönelik olarak kullandıkları tehdit (f=23), teşhir (f=14), ceza (f=14) ve aşağılama (f=9) içeren dilin sınıf ortamındaki “güven” ortamını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Öğretmenlerin kullandığı tehdit ifadeleri , “not”, “şiddet kullanma”, “sınıftan atma”, “arkadaşlarının önünde utandırma” gibi farklı konuları kapsamaktadır. Öğretmenlerin genellikle ders ile ilgilenmediğini düşündükleri öğrencileri teşhir ettikleri söylenebilir. Derste kullanılan cezalar ise, doğrudan fiziksel cezaları (kulak çekme, vurma vb.), görmezden gelme, tahtada bekletme gibi cezaları kapsamaktadır.

Genelleyici olumsuz eleştirilerin (f=13), hakaret içeren ifadeleri (f=12), kaba hitabın (f=13) ve alaycı eleştirilerin (f=9) sınıf ortamındaki “saygı” ortamını olumsuz etkileyen değişkenler arasında olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin konuyu tekrar tekrar açıklamaları ve öğrenciler ile ilgilenmeleri sınıf ortamındaki paylaşımı destekleyici öğeler arasında sayılabilir. Öğrencilere yönelik olumlu mesajlar ise sınıftaki saygı ve güven ortamını destekleyici öğeler arasında sayılabilir. Öğretmenlerin öğrencileri motive etme çabalarının sınıftaki paylaşım ve güven ortamını desteklediği söylenebilir.

#### **4.2.2.3. Olumsuz sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıfta öğrencilerin kendi akademik yeterliklerinden kaynaklanan örtük program:**

Toplam 38 gözlem üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre, olumsuz sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıfta öğrencilerin kendi akademik yeterliklerinden kaynaklanan örtük program incelendiğinde, gözlemlerden elde edilen temalar olumlu ve olumsuz olarak iki kategoriye ayrılmıştır.

Bu sınıfta gözlenen olumlu ve olumsuz davranış kategorileri, bu davranışların gözlenme sıklığı ve gözlendikleri ders saatleri Tablo 4.10.’da belirtilmiştir.

**Tablo 4.10.** Olumsuz sınıfa ilişkin gözlemlerden elde edilen öğrencilerin kendi akademik yeterlikleri ile ilgili olumlu ve olumsuz davranışlar, gözlenme sıklıkları ve gözlenme saatleri

OLUMSUZ			OLUMLU		
Davranış	Gözlem Sıklığı	Gözlemin Yapıldığı Saatler	Davranış	Gözlenme Sıklığı	Gözlemin Yapıldığı Saatler
İlgisizlik	11	GMO1 (3 kez), GMO2, GMO11, GMO22, GMO24, GMO26, GMO31, GMO33, GMO44	Sınav ile ilgili olma	3	GMO33, GMO38, GMO41
Ders materyalini kaybetme/ getirmeme	3	GMO30, GMO36, GMO42			
Dersi anlamama	8	GMO1, GMO2, GMO20, GMO26 (2 kez), GMO30, GMO32, GMO39			

Tablo 4.10'a göre, olumsuz sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıfta, öğrencilerin akademik yeterliğinden kaynaklanan örtük program öğeleri incelendiğinde, olumsuz temalar altında, öğrencilerin ilgisizliği (f=11), ders materyalini kaybetme (f=3), dersi anlamama (f=8) gözlenirken, olumlu temalarda altında sınav ile ilgili olma (f=3) ele alınabilir. Ortaya çıkarılan temaların daha iyi anlaşılması açısından, gözlemlerden ve görüşmelerden bazı örnekler aşağıda belirtilmiştir.

#### 4.2.2.3.1. Olumsuz sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıfta öğrencilerin akademik yeterliği ilgili olarak gözlemlenen olumsuz davranışlar

Örneğin olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta, öğrencilerin akademik konulara ilgisizliğine ilişkin olarak aşağıdaki örnekler paylaşılabilir:

T: “Gerçek anlamda çalışan kaç kişi var.”  
 T: “Oğlum korkma kaldır elini.” T el kaldıranları sayıyor.  
 T: “Altı. Evet, altı kişi var. Geri kalan ne olacak?”  
 I: “Kalacak.”

GMO1, s.1; satır: 5-8

T: “E..., oğlum, nasıl yazıyorsunuz 12’yi?”  
 4: “Twelfe”  
 T: “E..., oğlum, çalışmadın mı? Sen iki yıllık değil misin?”  
 E...: “Hocam çalıştım da buna çalışmadım.”  
 T sırayla iki öğrenciyi kaldırmak istiyor. İkisi de kalkmak istemiyor.  
 T: “Ne! Bunu yazabilen yok mu?”

GMO1, s.2; satır: 26-31

T: “Evet. Bu bölümden 15 puanlık soru var. Ama artık sizin için yapabileceğim başka bir şey yok. İlkokul 4’ten beri görüyorsunuz. Daha 100’e kadar sayamıyorsunuz.”  
 T: “Evet! Sayıların olduğu tabloya çalışan kaç kişi var.” (El kaldıran öğrenci yok.)  
 T: “Oğlum defterine baksana. Yazmıştık bunların hepsini.”  
 Öğrencinin defterine bakıyor.

GMO1, s.2, satır: 37-43

Bir öğrenci kitaptan ilgili yeri okuyor.  
 T bir öğrenciyeye soru soruyor.  
 T H...’e: “Kaça ayrılır?”  
 H...: “4’e!”  
 7: “5’e!”  
 T: “Dinlemedin mi? Az önce söyledik!”  
 H...: “Yazıyordum hocam.”  
 T: “Yazman için zaman veriyorum ben sana.”

T 7'e: "Sen de yanlış kopya veriyorsun oradan 5 diye."

T: "Altı olacaktı değil mi?"

GMO11, s.2; satır: 39-48

T: "Peki anladınız mı bunu. Anlamayan var mı?  
Söyleyin bakalım."

T anlatmaya devam ediyor. Öğrenciler de çözüme katılıyorlar.

T: "Birinci örneği yapacak olan var mı, birlikte mi yapalım."

Sınıfta gönüllü yok.

GMO22, s. 2; satır: 26-29

T konuyu açıklıyor.

T: "Benim söylediğimi kim tekrar edebilir?"

1 kişi parmak kaldırıyor.

T: "Söyleyemiyorsunuz çünkü dinlemiyorsunuz. Ben oraya gidince, buradaki konuşuyor. Tahtada arkamı dönünce, bir konuşma oluyor. Dinleyen bir iki kişi var. Ama anlatmış olmak için anlatıyoruz biz de işte."

GMO24, s. 1-2; satır: 18-24

T tahtaya konu ile ilgili üç örnek yazıyor.

T listeden üç öğrenci kaldırıyor tahtaya.

1 (üç öğrenciden biri): "Hocam çalışmadım ben. Bilmiyorum."

T: "İşte öğreneceksin şimdi."

GMO31, s.1; satır: 4-7

T öğrencilerin tahtadakileri yazması için zaman veriyor.

H...: "Yazıyoz mu? Hoca ne dedi?"

8: "Oğlum bir saattir yazıyoruz ya!"

GMO33,s.3; satır: 77-79

T derse devam ediyor.

Bir öğrencinin (8) kafası masanın üzerinde.

T bu öğrencinin yanına gelerek: "Otel parası 10 kağıt.

Uyuyanlar, uyumak isteyenler 10 kağıdı hazırlasın."

GMO44, s. 3; satır: 63-66

Bu konuya ilişkin görüşlerini bir öğrenci şöyle aktarmaktadır:

Gayret göstermiyorlar. Okula geliyorlar. Şey için gelmiyorlar yani. Eğlenceye geliyorlar. Bir şey kazanmak için gelmiyor. Benim de üç tane var ama, benim diğer derslerim yüksek, üç, dört, beş. Bunlar geliyor okula, çaba göstermiyor yani. Okuycam bir şey olcam, çabasını göstermiyor. Hırs olmadığı için. O yüzden boş veriyorlar.

Yusuf, olumsuz sınıf iklimi, üst başarı grubu, 17.01.2012, s. 22; satır: 420-424

Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta, öğrencilerin çok sık olmamakla birlikte zaman zaman (f=3) ders materyalini kaybettikleri ve getirmedikleri gözlemlenmiştir. Bu duruma ilişkin sınırlı sayıdaki gözlem şöyledir:

T: “Senin kitabın nerede?”

3: “Unutmuşum hocam!”

T: “Diğer öğretmen arkadaşlar ile de karar aldık.

Defteri, kitabı,

Kalemi, silgisi olmayan öğrenciyi sınıfa almayacağız.

Böyle adamın

İşi yok burada.”

3: “Hocam sabah unutmuşum.”

T: “Akşamdan hazırlayacaksın.”

GMO30, s. 2; satır: 20-26

T 2’e: “Sen de gel böyle.” (en ön sırayı gösteriyor.)

2: “Ama hocam.”

T: “Zaten yapış yapış bir şey var sende. Bakışında, yüzünde bile.”

2: “Ama hocam.”

T: “Yapış yapış.”

2’yi öne alıyor.

2 ayakta: “Ama benim kağıdım yok.”

T: “Geç oraya.” 2 ilerleyip en ön sıraya geçiyor.

GMO36, s. 1-2; satır: 15-22

T: “H... oğlum. Bak en azından bir kağıt çıkar ya.”

H...: “Unutmuşum defterimi hocam.”

T: “Çıkar bir kağıda yaz. Evde geçirirsin. Çok mu zor?”

GMO42, s. 2; satır: 43-45

Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta, dersi anlamamaya ilişkin (f=8) gözlemlenen örnekler ise şöyledir:

T genel tekrara geçiyor.  
 T: “You and I”ı görünce ne diyeceksiniz?”  
 3: “am”  
 T: “Kaç kişi “am” diyor?”  
 5-6 öğrenci el kaldırıyor.  
 T: “Ben de size beter olun diyorum.”  
 T tahtaya yeni örnekler yazıyor.

GMO1, s. 1-2; satır: 17-23

T tekrara devam ediyor.  
 T: “Evet! Yapar mısın tahtadaki soruyu!”  
 2 duruyor.  
 2: “Yapamam hocam.”

GMO2, s. 1, satır: 14-17

T dersi anlatmaya devam ediyor.  
 12: “Hocam o noktalar ne?”  
 T: “Kim dedi onu?”  
 12: “Ben.”  
 T: “elektronlar nokta ile gösterilir dedim mi demedim mi ben?”  
 2-3 öğrenci: “Dediniz.”  
 T: “Neredesin sen?” (12’e).

GMO20, s. 3-4; satır: 48-54

T parmak kaldıran öğrenciye söz veriyor.  
 T bir kere daha konuyu anlatıyor.  
 T: “Oğlum anlamadığınızda sormanız gerekir. 2’dir, 3’tür anlatıyorum. Soruyorum hala bir kişi yarım söylüyor. Bir kişi parmak kaldırıyor.

GMO26, s. 2; satır: 25-29

T 4’ün yanına gidiyor.  
 T: “Oğlum bu yaşta nasıl davranacağınızı bilemiyor musunuz? Bakın hafta sonunda veli toplantısı vardı. Kaç tane zayıfın var senin? (4’e).  
 4: “Dört tane.”  
 T: “Senin kaç tane var? (5’e)”

5: “Beş tane.”

T: “Bakın girer e-okula bakarım şimdi.” Bekliyor.

GMO26, s. 2; satır: 37-44

T bir önceki ders sorduğu ve cevabını verdiği soruyu tekrar soruyor.

T: “m neydi söyle bakalım?”

2: “Bilmiyorum ki hocam.”

GMO30, s. 1; satır: 12-14

T: “Bakın bu son örnek.”T tahtada yeni bir örnek yazıyor, örneği açıklıyor.

1: “Hocam bir daha anlatır mısınız?”

T: “Anlatalım bir daha.”

T tekrar anlatıyor.

GMO32, s. 1; satır: 3-7

T: “Düşünmeye gerek yok. Hemen aklınıza geleni yazın. Adres verirken mah. Yazıyorsunuz, cad. yazıyorsunuz.”

7: “T.B.M.M.”

T: “Bu yanlıştır. Biz kelime grubu kısaltması. Biz kelime kısaltmasından bahsediyoruz şimdi.”

8: “Parti kısaltması olur mu? C.H.P.”

T: “O da kelime grubu kısaltması.”

T: “Tamam, geçiyoruz. Hadi!”

9: “S.S.K. olur mu?”

T: “Sosyal Sigortalar Kurumu o da!”

T derse devam ediyor.

GMO39, s. 3; satır: 54-64

Dersi anlayıp anlamamanın en önemli göstergelerinden birisi öğrencilerin yazılı ve sözlü notlarıdır. Bir öğrencinin sınıfın genel akademik durumuna ilişkin gözlemi ise şöyledir:

Çoğunun fazla. Yani bir on kişi kadarının ki fazla. Ondan yukarısı falan. Zaten ikinci dönem çoğu gelmez. Beş altı kişi falan. Ailesi bırakmaz. Yani çoğunluğunun da dersleri kötü. Yaklaşık yirmi kişinin dersleri kötü.  
**Kötü derken? Kaç tane zayıfları var? Zayıfları mı var?**



Dokuz tane zayıfı olan var. Altı tane, beş tane böyle yani.  
Yusuf, olumsuz sınıf iklimi, üst başarı grubu, 17.01.2012, s. 22; satır: 414-418

Alt başarı grubundan bir öğrenci kendisinin dersi anlama sürecine ilişkin gözlemini şöyle paylaşmaktadır:

Hocam İngilizce... Ne bileyim böyle bir değişik dersmiş gibi geliyor. Matematiği de (duraksıyor), sayma dersi olduğundan mıdır nedir, anlayamıyorum.  
Devrim, olumsuz sınıf iklimi, alt başarı grubu, 17.01.2012, s. 82; satır: 1578-1579

Akademik yeterlilikler açısından olumlu olarak değerlendirilebilecek durumlardan biri öğrencilerin sınavlar ile ilgili olmasına ilişkindir. Bu duruma ilişkin yapılan sınırlı sayıda (f=3) gözleme ilişkin örnekler şöyledir:

T tahtada derse devam ediyor.  
4: "Hocam kimya sınavı ne zaman?"  
T: "29 Aralık ortak sınav."  
GMO33, s. 3; satır: 54-56

T: "Valla on eksisi olan sıfır alacak."  
Nurhak: "Benim kaç tane var."  
GMO38, s. 3; satır: 63-64

T: "Ödev dilekçelerini öğretmenlerinize verdiniz mi?"  
13: "Hocam iki tane ödev alabilir miyiz?"  
T: "Karşı tarafın öğretmeni kabul ederse olur."  
GMO41, s. 3; satır: 61-63

#### **4.2.2.3.2. Olumsuz sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıfta öğrencilerin akademik yeterliği ilgili olarak gözlemlenen olumlu davranışlar**

Akademik yeterlikler açısından olumlu olarak değerlendirilecek bir diğer durum öğrencilerin derslere katılmasına ilişkindir. Bu koda ilişkin olarak gözlemlerden

doğrudan frekans alınmamakla birlikte, Yusuf (üst başarı grubu) ve Devrim (alt başarı grubu) derse katılma konusundaki motivasyonunu görüşmeler sırasında şöyle açıklamıştır:

Yani, şeye bağlı, bir de hoşuma gittiyse kaldırırım.  
Bildiğim sorular olursa kaldırırım. Bilmiyorsam  
otururum, yani kaldırmam....

s.24; satır: 445-446

....O dersi daha iyi yapabilmeyi, yüksek başarı elde edebilmeyi. Öğretmenimizi seviyoruz mesela, ders anlatması çok hoşuma gidiyor. Yani, daha iyi katılmak istiyorum, daha çok katılmak istiyorum.

Yusuf, olumsuz sınıf iklimi, üst başarı grubu, 17.12.2012, s. 24; satır: 460-462

Hocam matematik falan. Matematik, kimya, fizik.  
Hepsi yani, hepsinde, yani bir de parmak kaldırınca  
insanda bir özgüveni mi desem, öyle bir şeyi de  
gelince, o yüzden seviyorum yani.

Devrim, olumsuz sınıf iklimi, alt başarı grubu, 17.01.2012, s. 80; satır: 1542-

1544

Burak (üst başarı grubu) devam ettiği okulda kendisine yönelik başarı algısının nasıl değiştiğini ise şöyle açıklamaktadır:

Matematik dersinde bildiğimde bu çocuk biliyor dediler  
ilk başta, ilk başlarda yeni açıldığında okul. Ben geçen  
sene derslerim iyi değildi, ben buraya geldim. Daha iyi  
oldum. İşte bildim mi herkes bakıyor, “çalışkan”  
“çalışkan” dedi. Yani öyle... Alay geçtiği fazla olmadı  
yani.

Burak, olumsuz sınıf iklimi, üst başarı grubu, 17.01.2012, s. 3-4; satır: 55-58

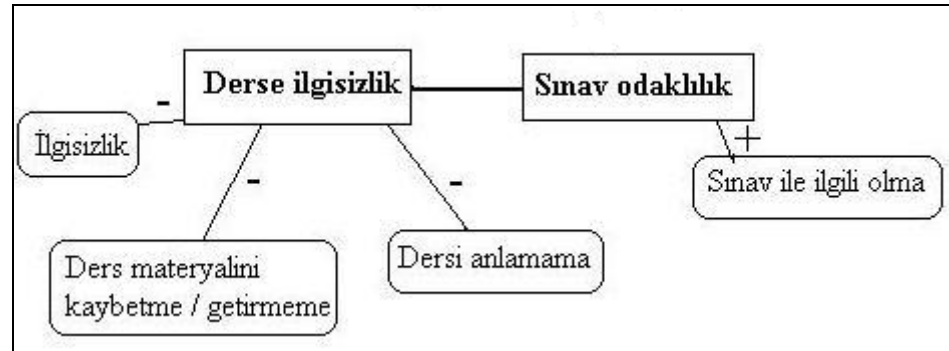
Tuncay (orta başarı grubu) kendisinin bazı derslere yönelik başarı algısının nasıl değiştiğini ise şöyle açıklamaktadır:

Fizikten hiçbir şey anlamıyorum. Eskiden matematikten korkardım. Şimdi matematik geometri onlar çok iyi. Hocamız çok iyi. Fizikten, kimyadan, onlardan bir şey anlamıyorum.

Tuncay, olumsuz sınıf iklimi, orta başarı grubu, 19.01.2012, s. 36; satır: 694-696

Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta, öğrencilerin akademik yeterliklerinden kaynaklı örtük program incelendiğinde, Şekil 4.8’de ifade edilen şekle benzer bir şekil elde edilebilir:

**Şekil 4.8.** Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta öğrencilerin akademik yeterliklerinden kaynaklanan örtük programa ilişkin örüntü



Şekil 4.8’de olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta öğrencilerin akademik yeterliğinden kaynaklanan örtük program birlikte incelendiğinde, bu konu ile ilgili gözlemlenen davranışları “derse ilgisizlik” ve “sınav odaklılık” temaları altında toplanmıştır. Ancak bu temalar altındaki davranışların gözlenme sıklığının göreceli olarak oldukça az olduğunu belirtmek son derece önemlidir. Bununla birlikte görüşmeler sırasında bazı öğrenciler derse katılmaktan keyif aldıklarını ve devam ettikleri okulda, daha önce devam ettikleri okula göre kendilerini daha başarılı algıladıklarını ifade etmişlerdir.

#### **4.2.2.4. Olumsuz sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıfta öğrencilerin sınıf ortamında yaşadıkları doyumdan kaynaklanan örtük program:**

Sınıf ortamında öğrencilerin yaşadıkları doyum gözlemler aracılığı ile belirlemek çok olası olmadığı için, doyum kavramının göstergeleri olabileceği düşünülen bazı noktalara odaklanılmıştır. Ancak odaklanılan durumlar sınıfın genel özellikleri ile ilişkilendirilebileceği için, bu durumlara ilişkin frekans verilmemiş, ortaya çıkan durumlar derinlemesine örnekler ile açıklanmaya çalışılmıştır.

#### **4.2.2.4.1. Olumsuz sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıfta öğrencilerin sınıf ortamında yaşadıkları doyum ile ilgili olumsuz durumlar:**

Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta, öğrencilerin doyum ile ilişkili olabilecek en önemli durumlardan biri, öğrencilerin okula istemeden kayıt yaptırdıklarını ifade etmeleri ile ilişkilidir. Bu durum ile ilgili bazı örnekler şöyledir:

Ben yedinci sınıfta SBS'ye girmediğim için, başka yere puanım da tutmuyor. Onun için buraya geldim.

**Neden girmedin SBS'ye?**

Parayı bir gün geç yatırmışım, onun için.

Burak, olumsuz sınıf iklimi, üst başarı grubu, 17.01.2012, s.2; satır: 22-25

Valla. Aslında bir sene kaldım ben burada. Çalışıyordum. Bir mesleğe başlayayım diye. Babam dedi oku, oku, zorla geldim.

Serkan, olumsuz sınıf iklimi, orta başarı grubu, 19.01.2012, s. 44; satır: 846-847

Seviyorum. Nasıl karar verdim buraya gelmeye? Önce ben Güzel Sanatlara gelecektim. Puanım fazla yetmedi. Beş puan ile kaçırdım. O yüzden başka bir yeri seçemediğim için buraya yazıldım.

Tuncay, olumsuz sınıf iklimi, orta başarı grubu, 19.01.2012, s. 34; satır: 651-653

Mesela SBS puanım iyi gelmedi. Çalışmamıştım o zaman. Arkadaş çevrem biraz kötüydü o zaman. Orta iki üçteyken. İşte o yüzden karneme iyi gelmemişti. O yüzden işte bu okula, arkadaş çevresine girmeden önce güzel okul dediler. Mesela burada bazı arkadaşlar var Köşk'ten gelen. Onlara sordum. Öğretmenleri nasıl, öğrencileri nasıl diye, nasıl severler diye. İşte o yüzden bazı arkadaşlar olumlu söyledi, bazıları işte şu, şu hocalar var diye, bunlara sevdirdersen iyi not verirler dedi. Ben de o yüzden bu okulu beğendim biraz. Yani başka bir şey yok.

Sinan, olumsuz sınıf iklimi, alt başarı grubu, 19.01.2012, s. 69; satır: 1325-1331

Öğrencilerin okula ilişkin olumsuz duygularının bir örneği gözlem 4'te şöyle yansımıştır:

T: “Bakın ben size anlatmış mıydım? Eve ben çilingir çağırdım. Çilingir anahtarın kilidini ters taktı. Ben de konuşurken sohbet ederken sordum, hangi okuldan mezunsun diye. Nereden mezunmuş biliyor musunuz? .....’dan. Bu okuldan mezunmuş. Ama bu okulun suçu mu? Hayır. Burada sizler gibi pırıl pırıl öğrenciler de var.

1: “Ama hiç iyi demiyorlar hocam dışarıda ... (okulun adını söylüyor)ile ilgili.”

GMO4, s.3; satır: 55-61

Çok olmamakla birlikte, öğrenciler zaman zaman devamsızlık yaptıklarını şöyle ifade etmektedirler:

Fazla değil ama bazıları var yine. İki kişi var. Onlar kaçıyor. Diğer türlü yılsonuna bekletiyoruz.

Tuncay, olumsuz sınıf iklimi, orta başarı grubu, 17.01.2012, s. 36; satır: 687-688

Valla. Vardır kesin de, 19,5 gün falan.

Onur, olumsuz sınıf iklimi, orta başarı grubu, 19.01.2012, s. 53; satır: 1028

Gözlem 33'te derste olmanın öğrenci için çok bir şey ifade etmediği şöyle gözlenmektedir:

T derse geçiyor.

M...: “Hocam beni yok mu yazdınız. Yok yazdıysanız

gidiyorum ben.”

GMO33, s.1; satır: 14-16

Benzer durum Yusuf ile yapılan görüşme sırasında şöyle yansımıştır:

Yani genelde sevmediğim bir ders boş olunca  
seviniyorum. Hoşuma gidiyor....

Yusuf, olumsuz sınıf iklimi, üst başarı grubu, 17.01.2012, s. 29-30 satır:  
573-575

Zaman zaman devamsızlık yapan öğrenciler ise, devamsızlık yaptıklarında neler yaptıklarını şöyle açıklamaktadırlar:

İki üç kişi var herhalde.

**Ne yapılır okuldan kaçılınca, devamsızlık yapılıncaya?**

İnternete gidiyorlar işte. Başka yere gitmiyorlar, oyun oynuyorlar.

Burak, olumsuz sınıf iklimi, üst başarı grubu, 17.01.2012, s.3; satır: 41-43

Okuldan kaçıyorlar, internete gidiyorlar. Boş,  
geziyorlar işte. (sessizlik) Ben yapmam şahsen öyle  
devamsızlık. Gerek yok.

Fatih, olumsuz sınıf iklimi, üst başarı grubu, 17.11.2012, s. 10; satır: 176-177

Şöyle söyleyeyim, yani...Genelde, aramızda kalacak  
zaten, genelde kafeye falan gidiyorlar, nargile içmeye,  
sigara içmeye gidiyorlar. Hani ben hiç birini içmedim,  
kullanmadım, sevmiyorum. Hoşuma gitmiyor. Hep  
kaçıyorlar. Eve gidiyor kimisi. Öyle yani. Çeşitli  
yerlere gidiyorlar, kafeye falan.

**Farklılaşıyor diyorsun?**

Hm-hm. Kafeye gidiyorlar, parka falan gidiyorlar. O  
yüzde yani. Sınıfın yani %90'ı kadar sigara içer. Var  
yani her şey var. Geri kalanı zaten kendi aralarında  
içiyorlar. Birkaç tane arkadaşım var. Onlar iyi. Onlarla  
takılıyorum. Öyle yani. Sınıfımız biraz şey. Birkaç kötü  
öğrenci olmasa çok güzel. Çalışıyoruz, yani.  
Derslerimiz de iyi. Hatta ilk başlarda, bizim sınıfımızı  
çok iyi şey yaptılar, sonradan bu birkaç öğrenci  
azıtmaya başlayınca şey oldu. (duraksıyor)

Yusuf, olumsuz sınıf iklimi, üst başarı grubu, 17.01.2012, s. 23; satır: 427-437

Niç. İlk günlerde hani zorla gönderdiler. O zaman kaçıyordum. Şimdi kaçmıyorum.

**Ne yapıyordun kaçınca?**

İnternete gidiyordum, oradan (gülüyor) 12.30 gibi eve gidiyordum....

s. 44-45; satır: 859-862

...Buradan sıkılıyorduk. İlk günler çocuklar sınıfta, sanki tımarhaneden kaçmış. Sıkılıyordum. Çıkıyordum, gidiyordum.

s.45; satır: 868-869

Serkan, olumsuz sınıf iklimi, orta başarı grubu, 19.01.2012

Okuldan kaçtığım... İlk birinci hafta sonu kaçtım hocam. Yalnız annemgillere söyledim (gülüyor).

**(Gülüyor). Dayanamadım yine söyledim onlara diyorsun ha?**

Ha-ha.

**Ne yaptın peki okuldan kaçtığında?**

Hocam ilk geldiğimizde sınıfları, şubeleri zor buluyorduk. Ondan sonra hocam biz ikinci katta tarih dersi mi ne vardı. Aradık, üçüncü katı bayağı bir gezdik. İçer ki binaları gezdik. Dört beş arkadaşlık. Öbürlerine baktık yoktu. Ondan sonra çıktık. Bir bulvarı gezdik. Ondan sonra, (duraksıyor) o zaman otobüsle gidiyordum, servis daha çıkmamıştı. Sonra İncirliova'ya çıktım. İncirliova'ya gittim. Annemler nasıl geçti okul falan dedi, okulun son Cuma günüydü. İlk bir hafta sonra Cuma. Ben anlattım, iyi tamam, bir daha olmasın dediler. Hoş gördüler yani.

Devrim, olumsuz sınıf iklimi, alt başarı grubu, 17.01.2012, s. 81; satır: 1555-1567

#### **4.2.2.4.2. Olumsuz sınıf iklimine sahip meslek lisesi dokuzuncu sınıfta öğrencilerin sınıf ortamında yaşadıkları doyum ile ilgili olumlu durumlar**

Öğrenciler genel olarak okula gelmekten duydukları mutlulukları şöyle ifade etmektedir:

**Peki, hiç böyle canının çok sıkıldığı, çok mutsuz olduğun bir gün oldu mu okuldayken?**

Yok, olmadı. Hasta olursam, şey olmuyor ya, dersi işleyemiyorum. (sessizlik)

**O zaman mı canım sıkıldı?**

Evet.

Fatih, olumsuz sınıf iklimi, üst başarı grubu, 17.01.2012, s.18; satır: 335-339

Yok, devamsızlık. Okula gelmeyi seviyorum. Devamsızlığım iki buçuk gün sadece şey oluyordu, bir iki gün gelmedim. Bir de yarım gün geç kalmıştım, o.

Yusuf, olumsuz sınıf iklimi, üst başarı grubu, 17.01.2012, s. 22; satır: 410-411

Fatih okulun kendisine kazandıracağını umduğunu niteliklerden duyduğu mutluluğu şöyle ifade etmektedir:

İım. Öyle meslek sahipliğini öğrenince çok mutlu oldum. Önce bilmiyordum öyle, düz lise diye geldim. Ondan sonra meslek sahibi ettiğini, mutlu oldum.

**Meslek sahibi etmek derken?**

Yani okuldan mezun olunca meslek sahibi ettiğini duyunca çok mutlu oldum. Diplomanı ona göre alıyorsun. Onları öğrenince çok mutlu oldum.

Fatih, olumsuz sınıf iklimi, üst başarı grubu, 17.01.2012, s.17-18; satır: 330-334

Sınıfını sevdiğini belirten bir öğrenci ise (Burak-üst başarı grubu) bunun gerekçesini şöyle açıklamaktadır:

**Sınıfını seviyor musun?**

Seviyorum.

**Neleri seviyorsun sınıfınla ilgili?**

Uyumu. Yani... İşte tek uyumu.

**Ne konuda uyumlu sınıf?**

Yani bazı hocalar korkutuyor sınıfı, ondan onlar uyumlu duruyorlar yani ses çıkartmıyorlar. Bazı hocalar da sesini çıkarmadığı için uyumsuzlar ama oluyor o kadar da.

Burak, olumsuz sınıf iklimi, üst başarı grubu, 17.01.2012, s.2-3; satır: 30-37

Olumlu olarak değerlendirilebilecek bir diğer durum öğrencilerin başarı açısından kendi sınıflarını diğer sınıflardan “daha başarılı” olarak değerlendirmeleridir:



**Sizin sınıfı diğer sınıflardan ayıran özellikler olduğunu düşünüyor musun?**

Öyle diyorlar, ama bilmiyorum.

**Mesela?**

Çalışkan birkaç öğrenci var. Çok çalışkan.

**Hm-hm.**

Pek... (duraksıyor). Eksildik zaten.

**Neden eksildiniz?**

Kötü olanlar, devamsızlık yapanlar gitti. Birkaç tane kaldı, onlar da, galiba gider yakında. Onun için ayıran bir özellik var sanırım.

Fatih, olumsuz sınıf iklimi, üst başarı grubu, 17.01.2012, s. 14-15; satır: 263-271

Bununla birlikte “başarı” duygusunun kendisi için ne kadar önemli olduğunu Burak şöyle açıklamaktadır:

Matematikten en yüksek ben aldım. İngilizceden de.

Biyoloji. (sessizlik). Onlara sevindim.

Burak, olumsuz sınıf iklimi, üst başarı grubu, 17.01.2012, s. 8; satır: 144-145

35. gözlemde ise öğrenci “ne yaparsa yapsın” başarılı olamayacağını düşünmektedir, ki bu durum da “başarı”nın öğrenci açısından ne kadar önemli olduğunu göstermektedir:

T: “Bak o kadar defterini, kitabını geçirmişsin, yazmışsın defterine. Yazık değil mi? Eksi alacaksın şimdi. Anneden, babadan terbiye Yok. Okulda sövme yok, vurma, kulağını çekme yok, bağırma yok. Bir notla korkutuyoruz. O da bu kadar oluyor işte. Anca notla korkut.”

T 2'nin numarasını soruyor. (-) veriyor. H...’e numarasını soruyor. (-) veriyor.

H...: “Hocam ben ne yaptım? Benim suçum ne? O geliyor bana bulaşıyor.” (bağırarak)

M... arkadan H...’in omuzlarını sıkıyor: “Sakin ol oğlum!”

H... kalkıp T’nin not defterine bakıyor.

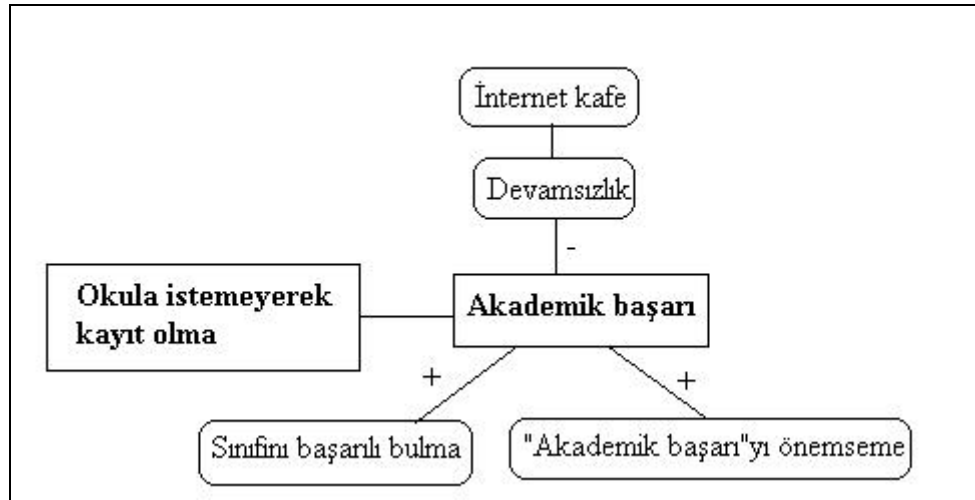
otururken; H...: “Yok 11 tane eksisi, 12 tane eksisi. Düzeltmeye çalışıyoruz. Ama yine eksisi, yine eksisi.” (bağırarak oturduğu yerden konuşmaya devam ediyor.)

H... 2'e dönerek: "Hep senin yüzünden oğlum. Çekil git başımdan. Dersin başından beri sessiz duruyorum. Kitap defter getiriyorum. Not alıyorum. Hepsi boşa."

GMO35, s. 3; satır: 63-80

Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta, öğrencilerin yaşadıkları doyuma ilişkin olarak karşımıza Şekil 4.9.'te benzer bir örüntü çıkabilir:

**Şekil 4.9.** Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta öğrencilerin sınıf ortamında yaşadıkları doyuma ilişkin örüntü

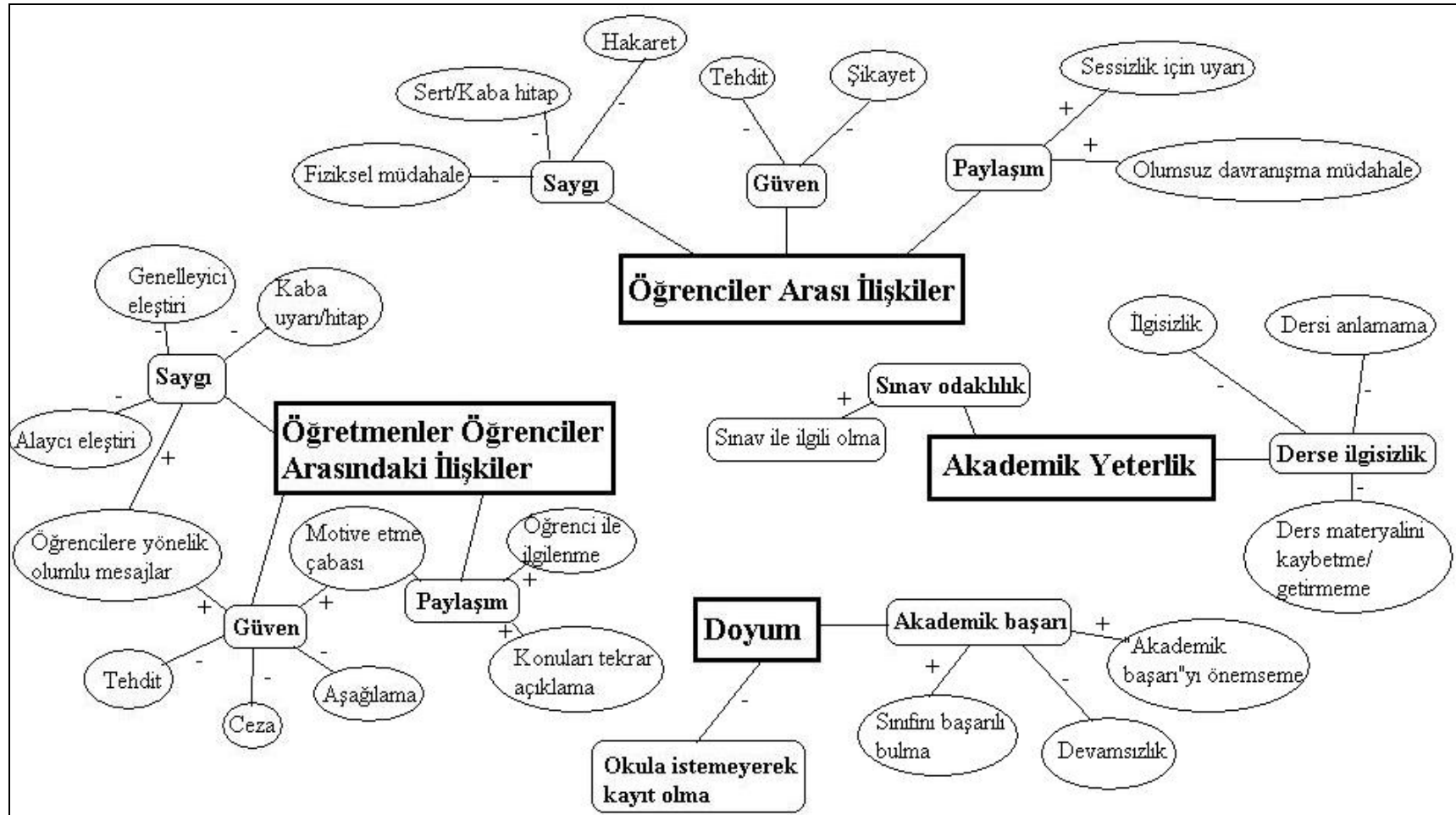


Genel olarak değerlendirildiğinde, olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta öğrencilerin sınıf ortamında yaşadıkları doyumu olumsuz yönde etkileyen en önemli öğenin öğrencilerin ilgili okula istemeden kayıt yaptırmaları ile ilgili olduğu söylenebilir. Öğrencilerden bazıları sınıftaki akademik başarının kendileri için önemli olduğunu belirtmekte ve devam ettikleri sınıfı akademik başarı açısından diğer sınıflardan daha iyi konumda algılamaktadırlar. Sınıftaki sınırlı sayıdaki devamsızlıkta öğrenciler genellikle internet kafeye gitmeyi tercih etmektedirler.

#### **4.2.2.5. Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıftaki örtük programın genel olarak değerlendirilmesi**

Genel olarak olumsuz sınıf iklimine sahip sınıftaki örtük program incelendiğinde, Şekil 4.10'daki örüntüye benzer bir örüntü karşımıza çıkmaktadır:

Şekil 4.10. Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta sınıf ikliminin öğeleri açısından örtük programa ilişkin örüntü



Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta, öğrenciler ve öğretmenler ile öğrenciler arasındaki ilişkiler genel olarak değerlendirildiğinde, gözlemlenen davranış çeşidi ve bu davranışların gözlenme sıklığının nispeten az olduğu göze çarpmaktadır. Bu sınıfta genel olarak öğrencilerin dersler ile görece olarak daha çok ilgilendiği ve devamsızlığın daha az olmasından dolayı öğrencilerin akademik başarıyı önemsediklerinin bir işareti olarak algılanabilir. Ancak öğrenciler ile yapılan görüşmeler genel olarak, öğrencilerin okula “istemeden” kayıt yaptırdıklarını işaret etmektedir. Bu durumun öğrencilerin kendilerini sınıfa ve okula ait hissetmeleri ile ilişkili olabileceği düşünülebilir.

Genel olarak sınıftaki gürültünün az olmasından dolayı öğrenciler arası ilişkilerde “gürültü” teması çıkarılarak, bu temanın altında az sayıda kod “saygı” ve “paylaşım” temalarına kaydırılmıştır.

Öğrenciler arasındaki ilişkiler genel olarak incelendiğinde, örüntü “saygı”, “güven” ve “paylaşım” temaları altında toplanabilir. Sınıftaki saygı ortamını zedeleyici unsurlar arasında, “fiziksel müdahale” (f=27), “hakaret” (f=12) ve “sert/kaba hitap” (f=8) sayılabilir. “Güven” ortamını zedeleyici unsurlar ise “şikâyet (f=51)” ve “tehdit (f=10)” olarak ifade edilebilir. Söz konusu tehditler genellikle “birbirlerine yönelik fiziksel güç kullanmaya” ilişkindir. Bununla birlikte sınıf iklimini destekleyen sınırlı sayıda davranışlar “sessizlik için uyarı” (f=5) ve “olumsuz davranışa müdahale” (f=3) olarak ifade edilebilir.

Öğretmenler ile öğrenciler arasındaki ilişkinler “saygı”, “güven” ve “paylaşım” temaları çerçevesinde incelenmeye çalışılmıştır. “Tehdit” (f=23), “teşhir” (f=14), “ceza” ve “aşağılama” (f=9) sınıftaki “güven” ortamını zedelerken, en sık gözlemlenen “tehdit” davranışının yöneldiği durumlar şunları kapsamaktadır: “Not”, “şiddet kullanma”, “sınıftan atma”, “arkadaşlarının yanında utandırma”. “Teşhir” durumları ise genellikle öğrenciler ders ile ilgilenmediklerinde yaşanmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere uyguladıkları “cezalar” ise doğrudan fiziksel cezaları (kulak çekme, vurma vb.), görmezden gelme, tahtada bekletme gibi cezaları kapsamaktadır.

Öğretmenler ile öğrenciler arasındaki “saygı” ortamını olumsuz etkileyen öğeler arasında, genelleyici olumsuz eleştirilerin (f=13), hakaret içeren ifadelerin (f=12), kaba hitabın (f=13) ve alaycı eleştirilerin (f=9) sınıf ortamındaki “saygı” ortamını olumsuz etkileyen değişkenler arasında oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin konuyu tekrar tekrar açıklamaları (f=11) ve öğrenciler ile ilgilenmeleri (f=7) sınıf ortamındaki paylaşımı destekleyici öğeler arasında sayılabilir. Öğrencilere yönelik olumlu mesajlar (f=18) ise sınıftaki saygı ve güven ortamını destekleyici öğeler arasında sayılabilir. Öğretmenlerin öğrencileri motive etme çabalarının (f=25) sınıftaki paylaşım ve güven ortamını desteklediği söylenebilir.

Öğretmenler ile öğrenciler arasındaki “olumlu” sayılabilecek etkileşimlerin genel olarak “akademik” konularda, öğretmenlerin öğrencilere akademik destek verme çabaları sırasında olduğu söylenebilir. Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıf “akademik yeterlikler” açısından incelendiğinde, öğrencilerin “ilgisizlik” (f=11), “ders materyalini kaybetme/getirmeme” (f=3) ve “dersi anlamama” (f=8) gibi olumsuz davranışların çok sık gözlenmediği (f=3), “olumlu” bir davranış olarak değerlendirilebilecek “sınav ile ilgili olma” (f=3) durumunun da çok sık gözlenmediği görülmektedir. Bazı öğrenciler ise derse katılmaktan keyif aldıklarını ve devam ettikleri okulda, daha önce devam ettikleri okula göre kendilerini daha başarılı algıladıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, öğrencilerle yapılan görüşmeler sırasında öğrencilerin genel olarak okula istemeden kayıt yaptırdıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerden bazıları sınıftaki akademik başarının kendileri için önemli olduğunu belirtmekte ve devam ettikleri sınıfı akademik başarı açısından diğer sınıflardan daha iyi konumda algılamaktadırlar. Sınıftaki sınırlı sayıdaki devamsızlıkta öğrenciler genellikle internet kafeye gitmeyi tercih etmektedirler.

### 4.2.3. Olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip sınıflara ilişkin bulguların genel olarak değerlendirilmesi ve yorum

Olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip sınıflar genel olarak karşılaştırıldığında, öncelikle iki sınıf arasında belirgin farklılıklar dikkat çekmektedir. Örneğin, “olumlu” sınıf iklimine sahip sınıfta sınıf ortamındaki “gürültü” oldukça önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum gerek, öğrenciler arasındaki ilişkiler, gerekse öğretmenler ile öğrenciler arasındaki ilişkinlerde oldukça önemli rol oynamaktadır. Gürültünün nedeni olarak, şikâyet (f=47), ders dışı konuşma ve öğrencilerin birbirlerine yüksek sesle seslenmeleri (f=30); gürültünün sonucu olarak öğrencilerin sessizlik için birbirlerini uymaları (f=14) ve öğretmenlerin öğrencileri sessizlik için uymaları davranışları sıklıkla gözlemlenmektedir. Sınıfta öğrencilerin farklı nedenlerle sık sık yer değiştirmesi durumu ve sınıf kurallarında belirsizlikler söz konusudur. Bu duruma paralel olarak, öğretmenlerin öğrencilere çeşitli davranışları (sergiledikleri davranışlarına zamanlaması, not tutma, oturuş şekli, vb.) ile ilgili müdahaleleri gözlemlenmektedir.

LeCompte’un (1978) çalışmasında, sınıflarda “öğretmenin söylediğini yap”, “öğretmenin beklentilerine uygun davran”, “bir şeylerle uğraş”, “sessiz ol ve çok fazla hareket etme”, “zaman çizelgesine bağlı kal” gibi kuralların öğrenciler tarafından içselleştirilmesine çalışıldığı görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında, sınıftaki gürültüyü azaltmak amacıyla öğretmenlerin gerçekleştirdiği müdahaleler alan yazın ile paralellik göstermektedir.

Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta ise “gürültü” durumu nispeten daha azdır. Bununla birlikte, öğrencilerin birbirleri ile etkileşimleri, gerek olumlu gerekse olumsuz davranışlar açısından, hem çeşitlilik hem de gözlenme sıklığı açısından oldukça sınırlıdır.

Bireyin sınıf arkadaşları tarafından desteklendiği algısı, okuldaki akademik süreçleri olumlu etkilediği gibi (Hinshaw, 2001; Wentzel, 1998), bireyin okula bağlılığını da olumlu etkileyen değişkenler arasındadır (Wentzel, vd., 2010). Akranları ile

ilişkilerinin ilgi ve desteği içermediğini düşünen öğrencilerin ise okuldaki yaşamlarının olumsuz olarak etkilendiğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Goodenow, 1992, 1993a, 1993b; Wentzel, 1994). Özellikle ergenlik dönemindeki bireylerin, “kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası” dönemi içinde oldukları ve akran gruplarından oldukça etkilendikleri düşünüldüğünde (Senemoğlu, 2009), sınıf içindeki yetersiz etkileşimin öğrenciler açısından ne denli önemli sonuçlar doğurduğu anlaşılabilir. Ergenlerle yapılan sosyal destek araştırmaları da bu dönemde, aile ya da öğretmen desteği yerine akran desteğinin öğrenciler için birinci derecede önemli olduğunu göstermektedir (Bokhorst, vd., 2010; Furman ve Buhrmester, 1992). Bu açıdan bakıldığında, öğrenciler tarafından algılanan sınıf ikliminin olumsuz olduğu sınıfta, öğrenciler arasındaki etkileşimin ve desteğin yeterli olmadığı söylenebilir.

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta yine gözlemlenen bir diğer durum derslere yönelik ilgisizliğe ilişkindir. Öğrenciler derslere düzenli devam etmemekte; dersten kaçtıklarında internet kafeye ya da kız meslek lisesinin çevresine gitmekte ya da evde zaman geçirmeyi tercih etmektedirler. Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıf ise genel olarak dersler ile daha ilgili görünmektedir. Devamsızlık “olumlu” sınıf iklimine sahip sınıfa göre daha azdır ve devamsızlık yapıldığında öğrenciler genellikle internet kafeye gitmektedirler. Bu durum, tüm dokuzuncu sınıflarda merkezi bir programın uygulamaya çalışılması ve öğrenci düzeyine uygun hedefler belirlenmemesi (Saracaloğlu ve Kayabaşı, 2007) ile açıklanabilir.

Maynard, Salas-Wright, Vauhn ve Peters’in (2012) 1.646 öğrenci üzerinde gerçekleştirdikleri örtük küme analizine dayalı çalışmada devamsızlık yapan öğrenciler başarılarına göre dört gruba ayrılmıştır. Bunların %28.55’i “başarılı” iken, %24.30’u “orta başarı grubu”nda, %40.89’u “akademik olarak katılmayanlar”, %6.26’sı ise “kronik devamsızlar” olarak sınıflanmıştır. Çalışmada devamsızlık yapanların homojen bir gruptan oluşmadığı belirtilmiştir. Bu çalışmada da hem olumlu hem de olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta devamsızlık durumunun gözlenmesi, bununla birlikte akademik açıdan daha ilgisiz olan sınıfta devamsızlık durumunun daha sık gözlenmesi bu çalışma ile paralellik gösterir niteliktedir. Bununla birlikte, öğrencilerin derslere bilişsel,



duyuşsal ve davranışsal olarak katılmalarının okul başarısını arttırdığı, devamsızlığı azalttığı ile ilgili araştırma bulguları bulunmaktadır. Davranışsal katılım, sınıf kurallarını takip etme, sınıf normlarına uyma, rahatsız edici davranışlarda bulunmama, derslere devam gibi konuları kapsarken; bilişsel katılım akademik işlere katılımı içermektedir (Fredricks, Blumenfeld, Friedel, ve Paris, 2005).

Öğrencilerin akademik olarak dersler ile ilgilenmemelerinin altında yatan nedenlerden biri tüm lise türlerinde dokuzuncu sınıflarda ortak program okutulması olabilir. Seviye Belirleme Sınavları (SBS) sonrasında, başarılarına göre farklı okullara yönlendirilen öğrencilere aynı programın okutulmaya çalışılması, öğrencilerin başarısızlığına ve kendilerini yetersiz hissetmesine neden oluyor olabilir.

Bununla birlikte, öğrencilerin okulda en çok doyum yaşadıkları anların akademik olarak başarılı olduklarını hissettikleri zamanlar oldukları görülmektedir. Olumlu sınıf iklimine sahip sınıftaki öğrenciler, derslerden başarılı olma sürecinde sözlü notunun etkisinin farkındadırlar ve buna yönelik olarak zaman zaman öğretmenlerine “iltifat etme” yolunu tercih etmektedirler.

Bu durum, okulda herhangi bir şekilde başarılı olamayacağını düşünen öğrencilerin notlarını yükseltmek için öğretmenlerin kendilerine ilişkin düşüncelerini yönlendirme çabası olarak yorumlanabilir. Apple (1990) da sözlü notunun ve sözlü sınavların etkili olduğu her ortamda hiyerarşinin yeniden üretildiğini belirtmektedir. Çünkü başarılı olmak için değerlendirme yapan kişilerin değer ve normlarını benimsediğini belirtmek ya da göstermek en kestirme yoldur.

Olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip sınıflarda, öğrenciler arası ilişkiler, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkiler, akademik yeterlik ve doyum boyutlarındaki gözlemlenen davranışlar ve gözlenme sıklıkları karşılaştırılmalı olarak incelendiğinde şöyle tablolar karşımıza çıkmaktadır:

Öncelikle Tablo 4.11’de öğrenciler arası ilişkiler açısından genel olarak olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip sınıflarda öğrenciler arası ilişkiler açısından gözlemlenen davranışlar ve bu davranışların gözlenme sıklığı belirtilmiştir:

**Tablo 4.11.** Olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip sınıflarda öğrenciler arası ilişkilerden açısından gözlemlenen davranışlar ve gözlenme sıklıkları

OLUMSUZ DAVRANIŞLAR			OLUMLU DAVRANIŞLAR		
Davranış	Sınıf Sahip	Sınıf Sahip	Davranış	Sınıf Sahip	Sınıf Sahip
	Olumlu İklimine Sınıf (f)	Olumsuz İklimine Sınıf (f)		Olumlu İklimine Sınıf (f)	Olumsuz İklimine Sınıf (f)
Şikâyet	47	51	Sessizlik için uyarı	14	5
Seslenme/ders dışı konuşma	30	-	Arkadaşını savunma	6	-
Sert/kaba hitap	15	8	Olumsuz bir davranışına müdahale	4	3
Hakaret	15	12	Ders ile ilgili materyal paylaşma	4	-
İspiyonlama	14	-			
Fiziksel müdahale	11	27			
Tehdit	6	10			
Azarlama	6	-			
Küçümseme	-	7			

Tablo 4.11. incelendiğinde, olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta “şikâyet”, “fiziksel müdahale” ve “tehdit” davranışlarının gözlenme sıklığının olumlu sınıf iklimine göre daha çok olduğu, olumlu sınıf ikliminde gözlenmeyen “küçümseme” davranışının ise olumsuz sınıf ikliminde ortaya çıktığı görülmektedir. “İspiyonlama” ve “azarlama” davranışlarının ise olumlu sınıf ikliminde gözlemlenirken, olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta gözlenmediği görülmektedir. Yine olumlu davranışlardan

sayılabilecek “arkadaşını savunma” ve “ders ile ilgili materyalini paylaşma” olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta gözlenmemiştir.

Bu durum Saçar’ın (2007) çalışması ile bazı paralellikler göstermektedir. Saçar’ın (2007) çalışması ise ilköğretim okullarındaki arkadaşlık ilişkilerine odaklanmaktadır. Bu çalışmaya göre öğrencilerin öfkeyi içte tutma ve öfkeyi dışa vurma düzeyleri ile arkadaş bağlılığı arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Gözlemlere dayalı diğer bir bulguya göre ise, öğrencilerin öfke düzeyleri ne olursa olsun kendilerine arkadaş bulabildikleri belirtilmiş ve öğrencilerin arkadaşlarını öfke düzeyleri kendileriyle eş değerde olan öğrencilerin arasından seçtikleri sonucu çıkarılmıştır. Bu araştırmada da olumlu sınıf iklimine sahip sınıftaki öğrencilerin genel olarak öfke içeren tepkiler sergilemelerine rağmen, bu durumun sınıftaki arkadaşlık ilişkilerini olumlu olarak algılamalarına engel olmadığı görülmektedir.

Bununla birlikte olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta belirli öğrencilere yönelik zorbalık durumu söz konusudur. Ancak bu durum ile ilgili diğer öğrenciler hissettikleri rahatsızlığı her hangi bir öğretmen ya da yönetici ile paylaşmadıklarını belirtmektedirler. Sınıf tekrarı yapmış olan ve zorbalığa uğrayan öğrencilerden biri de geçen yıl ile karşılaştırıldığında bu seneki sınıfının daha iyi olmasından dolayı, sınıfından memnun olduğunu belirtmiştir. Genel olarak bakıldığında, zorbalığa maruz kalma ile okulda kendini güvensiz hissetme, okulu sevmeme, okula gidiş gelişlerde yaşanan korku arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmektedir (Brown, Birch, ve Kancheria, 2005; Craig, Pepler, ve Atlas, 2000; Hoover, Oliver, ve Hazler, 1992; Kochenderfer ve Ladd, 1996). Bununla birlikte, zorbalığa lisenin ilk yıllarında maruz kalma riskinin daha yüksek olduğu ve zorbaların kendilerini koruma becerilerinin zayıflığından dolayı yaşça kendilerinden küçük öğrencileri hedef aldığını gösterir çalışmalar bulunmaktadır (Hanish ve Guerra, 2002; Özen, 2012). Zorbalık davranışlarının sergilendiği örneklerdeki öğrencilerin de kendilerini fiziksel olarak “koruyamayan”, “koruyamayacağı düşünülen” öğrenciler olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, zorbalığa maruz kalan öğrencilerden biri ile yapılan görüşmelerde, öğrenci geçen yılki deneyimlerine nazaran bu yılki sınıfını daha “olumlu” bulduğu için

sınıfını sevdiğini belirtmektedir. Zorbalık davranışlarına ilişkin deneyimlerin gerek kurbanlar gerekse şahitler tarafından hiçbir öğretmen ya da okul yöneticisi ile paylaşılmadığı düşünülecek olursa, sınıf ve okul ortamının daha paylaşıma açık yerler olmasına ilişkin çalışmalar yapılması gerektiği görülmektedir.

Öğrenciler olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta “saygı” ve “güven” açısından ele alındığında orta ve üst sosyal sınıfın kültürel değerleri bağlamında “olumsuz” olarak değerlendirilebilecek bir ortam içerisindedirler, bununla birlikte bu durumdan rahatsız görünmemektedirler. Elbette, bu durum oldukça dikkatli bir şekilde yorumlanmalıdır.

Benzer bir durum, McLaren’ın (2011) “Okullarda Yaşam: Eleştirel Pedagojiye Giriş” kitabında ifade edilmektedir. Alt sosyo-ekonomik düzeyde bir ilköğretim okulunda öğretmenlik yaptığı beş yıla ilişkin günlüklerini yayınladıktan uzun bir zaman sonra, kendi kitabına ilişkin yansıtıcı değerlendirmesi şöyledir (McLaren, 2011, s. xix):

“Sonuç olarak, okuyucuların “karatahta ormanında” eğitimin nasıl olduğuna ve ekonomik olarak mağdur öğrencilerin davranışlarının ne olduğuna ilişkin kendi kalıp yargılarını pekiştirmelerine izin verdim. Aynı zamanda, yoksullaştırılmış bu kitleleri insanlık ve onurdan yoksun bir nefret ve şiddet kaynağı olarak gösterme tehlikesi ile de karşı karşıyaydım.”

Bu durumu engellemek için McLaren’ın önerisi gözlemlerin oturduğu ideolojik ve kuramsal çerçeveyi belirlemeye ilişkindir (McLaren, 2011, s. xix):

“Her betimleme ideolojik olarak doludur ve daha geniş yorumlayıcı bağlamlara metin içi göndermelerle bağlıdır. Gözlenebilen ya da adlandırılan hiçbir şey ideolojik olarak masum ya da tarafsız değildir. Hiçbir görüş, düşünce ya da kuram açık, özerk, net değildir. Fikirler her zaman ve mutlak belli çıkarılara bağlıdır.”

Kuramsal açıdan ele alındığında yorumlama sürecinde “Kültürel Yeniden Üretim”, “Direnc” veya “İşlevselci” çerçeveler kullanılabilir. Kültürel yeniden üretim kuramcılarının göre okulun faaliyetleri baskın (egemen) grupların kültürel standartlarına

göre düzenlenmektedir (S. Yüksel, 2004c, s. 28). Bu kültürün sembolik olarak yeniden üretimi sürecinde yer alan okul, kendi içinde özel olarak sınıflandırma, ayırma ve değerlendirme süreçleri aracılığı ile diğer kurumlara göre “göreceli özerklik” kazanmaktadır (van Zanten, 2005). Bu sınıflandırma sürecinin Türk Eğitim Sistemi’nde Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş sisteminde yansımaları bulmaktadır. Bu sistem aracılığı ile öğrenciler akademik başarılarına göre farklı okul türlerine yerleştirilmekte ve böylece eğitimde yöneltme gerçekleştirilmektedir. Ancak kültürel yeniden üretim kuramcılarının açısından durum değerlendirildiğinde, sınavsız geçiş hakkının sağlandığı okullar olan meslek lisesi ve genel liselere devam eden öğrencilerin kültürel kapital açısından dezavantajlı oldukları söylenebilir.

Hem Bernstein hem de Bourdieu belirli dil kodları ve kültürel yeterliklerin farklı eğitim yaşantılarıyla öğrencilere dikte ettirildiğini belirtmekte, böylece okulda egemen sınıf kültürü yeniden üretildiğini öne sürmektedir (S. Yüksel, 2004c, s. 31). Okul sisteminin özerkliği; öğrencilerin eğitime ilişkin beklentileri, kullanılan dil, sözcük seçimi ve davranış biçimleri ile toplumsal yapı arasındaki ilişkileri maskeler (van Zanten, 2005). Bu durum, öğrenciler tarafından “olumlu” olarak algılanan sınıf ikliminde alt sosyo-ekonomik düzeyi yansıtan çok sayıda davranışın neden görüldüğünü açıklayabilir. Diğer bir deyişle, öğrenciler kendilerini bu sınıfa ait hissetmekte, bu sınıfta olmaktan mutluluk duymaktadırlar. Ancak sınıftaki, örneğin arkadaşlık ilişkileri incelendiğinde, birbirlerine karşı “kaba” veya “kabul edilemez” davrandıkları düşünülen pek çok durumun öğrencileri rahatsız etmediği görülmüştür. Bu durum öğrencilerin “alt” sosyo-ekonomik düzeyin kültürünü yansıtmaları ve bu durumdan rahatsız olmamaları ile ilişkilendirilebilir. Bu durumda, öğrencilerin demokratik yaşama ilişkin farkındalıklarının yükseltilmesi önemli olabilir.

Dolayısıyla okulda elde edilen başarı büyük ölçüde bireylerin daha önceki yaşantılarında ve ailelerinde sahip oldukları kültürel kapital ile açıklanabilir. Türk Eğitim Sistemi açısından durum değerlendirildiğinde, orta öğretim kurumlarına devam eden bireylerin kültürel kapital açısından en dezavantajlı grup olduğu söylenebilir.

Örtük program açısından bu durum değerlendirildiğinde, “işlevselcilerin” ve “kültürel yeniden üretim” kuramcılarının yaklaşımları şöyle farklılaşabilir.

Konuya ilişkin işlevselcilerin bakış açısı; toplumda hemen her konuda normal dağılım durumu söz konusu olduğuna ilişkindir. Bu dağılımda belirli aralıklardaki bireyler benzer okullara gittiklerinde, toplumsal gereksinimlere uygun olarak, daha işlevsel eğitim alma şansına sahip olabilirler. Eldeki durumda, kültürel değerler açısından dezavantajlı grubun toplumdaki işlevini yerine getirecek şekilde daha iyi eğitim alma şansı bulunmaktadır. Bu durumda, kurallara uyma, dakiklik, sessiz şekilde çalışma gibi davranışların öğrencilere kazandırılması, bu öğrencilerin topluma uyumunu kolaylaştıracak etkenler arasındadır.

Konu ile ilgili yeniden üretim kuramcılarının eleştirisi ise toplumsal gereksinimlerin üst ve orta sosyal sınıfın ihtiyaçlarına göre belirlenmesi ve bu sosyal sınıfların değerlerinin kazandırılmaya çalışılmasına ilişkindir. Bu durumda okul sistemi üst ve orta sosyal sınıfın çıkarlarına hizmet etmektedir ve bu süreç meşru okul sistemi aracılığı ile yapılmaktadır (van Zanten, 2005).

“Direnç” kuramını benimseyen kuramcılar ise pek çok açıdan yeniden üretim kuramcılarına katılmak ile birlikte, öğrencilerin okulda öğretilen kültürel değerlerin pasif alıcısı olmadıklarına ve bu kültürel aktarım sürecine çeşitli şekillerde direndiklerini ifade etmektedirler. Bu kuramın önemli isimlerinden olan Willis (1981) etnografik çalışmasında, işçi sınıfından gelen erkek öğrencilerin okullardaki hem resmi hem de örtük programa direnç gösterdiğini gözlemlemiştir. Bu öğrencilerin, geleceğe ilişkin çok fazla umutları bulunmamakta, diğer öğrencilerle dalga geçmekte ve kavga etmektedirler (Willis, 1981). Aynı okulun öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasından Everhart (1983; akt:S. Yüksel, 2004c) ise öğrencilerin okulun öğretim faaliyetlerini bir yabancılaşma etkinliği olarak algıladıklarını belirtmektedir.

Ogbu ve Fordham (Fordham, 1996; Fordham ve Ogbu, 1986; Ogbu, 1991, 2003) ise öğrencilerin sınıfta oluşturdukları direnç ortamını “kültürel muhalefet kuramı” ile

açıklamıştır. Ogbu Amerika Birleşik Devletleri'nin çok kültürlü yapısı içinde, kültürel muhalefet kavramını göçmenler üzerinden açıklamıştır. Ona göre, azınlıklar, kendi istekleri ile Amerika Birleşik Devletleri'ne göçenler (Vietnamlılar, İrlandalılar vb. ) ile, zorla -güç kullanarak ve kendi istekleri dışında- Amerika Birleşik Devletlerine getirilenler (örneğin Afrikalı Amerikalılar) olmak üzere iki gruba ayırır. Kendi istekleri ile Amerika Birleşik Devletleri'ne getirilenlerin baskın toplumsal değerler ile ilgili olumlu inançları vardır ve kendi tutumlarını ve davranışlarını baskın gruba uyarlamaya isteklidirler. Zorla Amerika Birleşik Devletleri'ne getirilen grupların ise toplumdaki baskın değerlere ilişkin olumsuz bir tutumu bulunmaktadır. Kendi istekleri ile göç eden toplumlarda okula, öğretmenlere ve eğitim programlarına yönelik daha olumlu bir tutum bulunmaktadır. Örneğin Asya veya Çin'den gelen aileler okul başarısızlığının sorumluluğunu kendileri üstlenme eğilimindedir. Bununla birlikte, zorla Amerika Birleşik Devletleri'ne getirilen gruplarda, okullarda “en az çaba normu” hakimdir ve bu norm pekiştirilir. Siyahi bir öğrencinin dersler için çaba harcaması diğerleri tarafından “beyaz gibi davranmak”, doğru bir İngilizce ile konuşmak ise “beyaz gibi konuşma” olarak nitelendirilir.

Bu çalışmada ele alınan sınıflardaki durum her ne kadar etnik yapı itibariyle Amerika Birleşik Devletleri'ndeki gibi bir durum oluşturmada da, okulun değerlerini benimseme ve okulun benimsetmeye çalıştığı değerlere direnme açısından benzerlikler sergilemektedir. Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta okul kurallarına herhangi bir direnç durumu gözlenmezken, olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta “en az çaba normu” gibi durumların sık sık gözlendiği ve pekiştirildiği görülmektedir. Bununla birlikte Finn'in (1999) çalışmasında orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir okulda bulunan öğretmen ve öğrenci ilişkileri bir fabrikadaki yönetici ve çalışanlar arasındaki ilişkilere benzetilmiştir. Fabrika yöneticisi daha çok üretim için çabalarken; çalışanlar üretimi örtük yollarla yavaşlatma çabasındadırlar. Sınıfta da öğretmenler ders işlemeye çalışırken, öğrenciler ilgili ve ilgisiz sorular sorarak, ya da çeşitli sistemler geliştirerek dersi yavaşlatma ve sorumlu olunacak konuları azaltma çabasındadırlar. Benzer durumlar, olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, sıklıkla gözlenmektedir. Bu durum da olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta sergilenen direncin bir diğer göstergesi olabilir.

Tablo 4.12’de öğretmenler ile öğrenciler arası ilişkiler açısından genel olarak olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip sınıflarda gözlemlenen davranışlar ve bu davranışların gözlenme sıklığı belirtilmiştir:

**Tablo 4.12.** Olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip sınıflarda öğretmenler ve öğrenciler arası ilişkilerden açısından gözlemlenen davranışlar ve gözlenme sıklıkları

Davranış	OLUMSUZ		Davranış	OLUMLU	
	Olumlu Sınıf İklimine Sahip Sınıf (n)	Olumsuz Sınıf İklimine Sahip Sınıf (n)		Olumlu Sınıf İklimine Sahip Sınıf (n)	Olumsuz Sınıf İklimine Sahip Sınıf (n)
Ceza	20	14	Öğrencilere yönelik olumlu mesajlar	31	-
Alaycı eleştiri	20	17	Motive etme çabası	30	25
Tehdit	17	23	Öğrenci ile ilgilenme	18	7
Genelleyici eleştiri	13	13	Olumsuz davranışa müdahale	14	18
Kaba uyarı/hitap	12	13	Konuyu tekrar açıklama	8	11
Aşağılama	9	9	Olumlu davranışı pekiştirme	7	-
Öğrencinin talebini/tavrını görmezden gelme	8	-	Şaka/espri	7	-
Okula devamsızlığı pekiştiren mesajlar	7	-			
Teşhir	-	14			
Hakaret	-	12			



Genel olarak bakıldığında, olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğretmenlerin öğrencilere yönelik olarak kullandıkları cezalar ve alaycı eleştirilerin olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfa göre daha çok olduğu; olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta ise tehdit davranışının olumlu sınıf iklimine sahip sınıfa göre daha sık gözleendiği görülmektedir. Bununla birlikte, kaba uyarı ve hitap davranışı neredeyse aynı sıklıkta, aşağılama davranışı ise aynı sıklıkta gözlenmektedir. Öğrencilerin talebini ya da tavrını görmezden gelme davranışı ve okula devamsızlığı pekiştiren mesajlar olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta gözlenirken, olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta gözlenmemekte; teşhir ve hakaret davranışları da olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta gözlenirken, olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta gözlenmemektedir.

Öğretmenlerin olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta öğrencilere yönelik ceza, alaycı ifade gibi olumsuz davranışları daha sık kullandıkları bulgusu incelenirken; bu sınıfta, gürültünün daha çok olması, öğrencilerin yer değiştirme hareketlerinin daha sık gözlenmesi ve derse yönelik ilgisizliğin daha çok olması aracılığıyla; derslere ve öğretmenlere gösterilen “direnc” göz önünde bulundurulmalıdır. Sınıftaki dinamik yapı, bağlamın etkisi, öğretmenin otoritesi ve bu otoriteye direnc ile ilgili olarak 1960, 1970’lerden itibaren ilk çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Pace ve Hemmings, 2007). Örneğin Metz (1978) okullaşmanın temelinde olan ve yıllardır süregelen otorite ilişkilerine ilişkin paradoksların sınıftaki gerilimi arttırdığına işaret etmektedir. Sınıfta ve okulda otorite olarak “öğretmen” ve sınıfta yaşanan çatışma durumu ile ilgili ideolojik tartışmalar bulunmaktadır. Bununla birlikte, bu tartışmalar kuramsal temelden yoksundur ya da var olan otorite ilişkilerini temel alan empirik çalışmalar olmaktan uzaktır (Metz, 2003). Özellikle ilk ve ortaöğretim öğretmenleri açısından, sınıflarının düzeninin ve kurallara uygunluğunun kendi yeterlilikleri ile ilişkili olduğuyla ilgili yargıları bulunduğu için sınıfın kontrolü birinci sırada önemlidir (Metz, 1990). La Pierre (1998) ise hikayelediği kendisine ilişkin yansıtıcı değerlendirmelerinden oluşan çalışmasında, kural koymak ve bunları takip etmek için öğrencilere yönergeler vermek yerine öğretmen olarak sınıfta öğrencilerine daha fazla konuşma hakkı verdikçe ve onların gereksinimlerine daha duyarlı oldukça öğretmenlik mesleğinden kaynaklı otoritenin öğrencilere devrinin gerçekleştiğini ve süreç ile ilgili öğrencilerin daha çok

sorumluluk aldıklarını ifade etmektedir. Böylelikle öğrencilerin dersin daha çok içinde olabildiğini, sınıf ve öğretmen ile daha sıkı bağlar kurabildiğini ve güvenilir bir toplumun yapı taşı olabilecek kişiler haline gelebildiğini ifade etmektedir.

Langout ve Mitchell (2008) ise öğretmenlerin öğrencileri kurallara uymak konusundaki uyarılarının, özellikle erkek ve zenci/latin öğrenciler ve kız ve beyaz öğrenciler tarafından farklı yorumlandığına işaret etmektedir. Erkek ve zenci/latin öğrenciler öğretmenlerinin yaptıkları uyarıları, örtük olarak kendilerinin okula ait olmadığına ilişkin mesajlar olarak yorumlamaktadırlar. Bu durum beraberinde derslere yönelik ilgisizlik ve okula devamsızlığı getirmektedir. Lagout ve Mitchell (2008) çalışmalarında bir öğrencinin yaşantısını şöyle örnektirler:

“Başka bir zaman, öğrenci kitaptaki komik bir resmi görüp heyecanlanıyor. Tam önümde oturan, Jose, heyecanla dönerek bana bağıyor, “Hey, bu bir fil” gibi şeyler söylüyor. Bu sırada kitaptaki resmi bana gösteriyor. Onu bu kadar dersin içinde görmekten mutlu oluyorum ve paylaşımı için teşekkür ediyorum. Tam bu sırada, Ms. Merlin (öğretmen) yanımıza geliyor Jose’e parmak kaldırmadan cevap vermenin doğru bir davranış olmadığını söylüyor. Oturmasını ve sırasına dönmesini söylüyor.”

Bunun gibi pek çok durumun, olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta sıkça gözlemlendiği düşünülecek olursa, ölçeklerin uygulandığı süreden yaklaşık dört ay sonra devamsızlığın ve derse ilgisizliğin neden arttığına ilişkin olarak bu durum fikir verebilir.

Olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip sınıflarda öğretmenler ve öğrenciler arasındaki olumlu ilişkiler incelendiğinde, olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta daha çeşitli olumlu davranışlar gözlenmekte ve bu davranışların gözlenme sıklığının da çok olduğu görülmektedir. Örneğin, öğrencilere yönelik olumlu mesajlar, olumlu davranış pekiştirme ve şaka ya da espri yapma olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta gözlenirken, olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta buna benzer davranışlar gözlenmemiştir. Öğrencileri motive etme çabası ve öğrenci ile ilgilenme davranışları olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta daha sık gözlemlenirken, olumsuz davranışa müdahale ve konuyu

tekrar açıklama davranışları olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta daha sık gözlemlenmektedir.

Araştırmalar sınıfta öğretmenler ile olumsuz ilişkileri olan öğrencilerin okula bağlılık ve akademik başarı ile ilgili daha çok problem yaşama eğiliminde olduklarını göstermektedir (Baker, 2006; Birch ve Ladd, 1997; Hamre ve Pianta, 2001; Stipek ve Miles, 2008).

Bu durum Hogg ve Vaugmann (2006) tarafından “tersine ayrımcılık” olarak ifade edilen durumun bir yansıması olabilir. Fajardo’nun (1985) yaptığı çalışmada, beyaz öğretmenlerin güya siyah ve beyaz öğrenciler tarafından yazılmış olan yazılı kompozisyonları zayıf, orta ve mükemmel diye kategorize etmeleri istenmiştir. Öğretmenler, eşdeğerdeki kompozisyonları, yazan öğrencinin siyah ya da beyaz oluşuna bakarak değerlendirmiş ve siyah öğrencilerin kompozisyonlarına daha yüksek not vermiştir. Orta düzeydeki kompozisyonlar için tersine ayrımcılık etkisi daha yüksektir. Bu uygulama kısa vadede azınlık öğrencilerinin özgüvenlerini kazanmalarına yardımcı olmuş olabilir, fakat uzun vadede, kendi yetenekleri ve geleceğe yönelik ümitlerine dair gerçekçi olmayan düşüncelere kapılan kimi öğrencilerin özsaygılarında, uzun vadede daha büyük bir düşüş yaşanabilir. Ele alınan sınıflardan olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğretmen ve öğrenciler arasında daha sık gözlemlenen olumlu davranışlar, öğretmenlerin öğrencileri derse motive etme çabası olarak algılanabilir. Ancak zaman içinde derslerde istenilen performansı gösteremeyen öğrencilerin akademik olarak başarısızlığa itildiği düşünülebilir.

Tablo 4.13’te öğrencilerin akademik yeterlikleri açısından genel olarak olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip sınıflarda gözlemlenen davranışlar ve bu davranışların gözlenme sıklığı belirtilmiştir:

**Tablo 4.13.** Olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip sınıflarda öğrencilerin akademik yeterliğinden kaynaklanan örtük program açısından gözlemlenen davranışlar ve gözlenme sıklıkları

Davranış	OLUMSUZ		Davranış	OLUMLU	
	Olumlu iklime Sınıf Sahip Sınıf(n)	Olumsuz iklime Sınıf Sahip Sınıf (n)		Olumlu iklime Sınıf Sahip Sınıf(n)	Olumsuz iklime Sınıf Sahip Sınıf (n)
İlgisizlik	19	11	Sınav ile ilgili olma	18	3
Ders materyalini kaybetme/ getirmeme	12	3			
Dersi anlamama	7	8			

Olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip sınıflarda, öğrencilerin akademik yeterlikleri incelendiğinde, olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta öğrencilerin dersler ile daha az ilgilendikleri ve odaklarını daha çok sınavların oluşturduğu söylenebilir. Blondal ve Adalbjarnardottir'in (2009) çalışmasına göre okul terkinin en önemli yordayıcısı akademik başarıdır.

Olumlu olarak algılanan sınıf iklimine sahip sınıftaki öğrencilerin okula başladıktan yaklaşık bir ay sonra uygulanan ölçeklere yanıt verdikleri sırada, “tersine ayrımcılık” dolayısıyla algılarının yüksek olduğu; ancak geçen süre ile birlikte kendilerine ilişkin bu algının gerçekçi olmaması dolayısıyla, gerekli yardımı almamalarından kaynaklı olarak derslerden koptukları düşünülebilir. Ele alınan gruplarda da, temelde akademik açıdan daha az başarılı olan grubun sınıfının iklimini olumlu algılaması bu durum ile açıklanabilir.

Bununla birlikte olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta da olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta da öğrencilerin en mutlu oldukları zamanlar her hangi bir dersten yüksek not aldıklarını öğrendikleri zamanlardır. Ancak olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta, öğrencilerin daha yüksek bir düzeyde okula istemeden kayıt yaptırdıkları görülmektedir.

Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıftaki öğrenciler genel olarak kendi sınıflarını akademik açıdan diğer sınıflardan “daha iyi bir durumda” görmektedirler. Bununla birlikte olumlu sınıf iklimine sahip sınıfın akademik başarıyı olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfa göre daha çok önemsedikleri görülmektedir. Yine olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta gözlemlenen bir diğer durum, derslere yönelik ilgisizliğe ilişkindir. Öğrenciler derslere düzenli devam etmemekte; dersten kaçtıklarında internet kafeye ya da kız meslek lisesinin çevresine gitmekte ya da evde zaman geçirmeyi tercih etmektedirler. Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıf ise genel olarak dersler ile daha ilgili görünmektedir. Devamsızlık “olumlu” sınıf iklimine sahip sınıfa göre daha azdır ve devamsızlık yapıldığında öğrenciler genellikle internet kafeye gitmektedirler.

Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıf, akademik açısından diğer şubeden daha başarılı olmasına rağmen, bu sınıftaki öğrencilerin kendi sınıf iklimlerini “olumsuz” algılamalarının nedeni sosyal psikoloji açısından incelenmelidir. Bu durum sosyal psikoloji açısından değerlendirildiğinde, “yoksunluk” ile ilgili çalışmaların göreceli olarak duruma uyarlanabileceği söylenebilir. Runciman (1966; akt:Hogg ve Vaugman, 2006) “benmerkezci göreceli yoksunluk” ve “algısal göreceli yoksunluk” olarak yoksunluğu sınıflar ve bunları şöyle tanımlar: Benmerkezci yoksunluk, bireyin kendine benzer diğer bireyleri baz aldığı anda yaşadığı yoksunluk duygusundan türerken; algısal göreceli yoksunluk algısı bireyin kendisine benzemeyen kişilerle ya da başka grupların üyeleriyle yaptıkları karşılaştırmalardan türer. Bu iki yoksunluk türünün birbirinden bağımsız olduğu (Crosby, 1982) ve sosyal huzursuzluk ile bağlantılı olayların benmerkezci değil, algısal göreceli yoksunluk ile ilişkili olduğu gözlenmektedir.

Eldeki çalışmada, olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta benmerkezci göreceli başarısızlık hâkimken, olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta algısal göreceli başarısızlık

durumu hakimdir. Yani olumlu sınıf iklimine sahip sınıftaki öğrencilerin, diğer meslek lisesi sınıfları ile kendilerini karşılaştırarak durumlarının “iyi” olduğunu düşünürlerken, olumsuz sınıf iklimine sahip sınıftaki öğrenciler tüm liseler içindeki yerlerinin “kötü” olduğunu düşünerek sınıflarını “olumsuz” olarak değerlendiriyor olabilirler.

Bununla birlikte, yapılan çalışmalarda bireylerin kendi akademik yeterliklerine ilişkin algılarıyla, algıladıkları sınıf iklimi arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Dorman, 2001).

Aguirre (2002; akt: Sarı, 2007) çeşitli sorunlar nedeniyle, devam ettikleri liseden alınarak başka bir liseye devam etmek zorunda bırakılan öğrencilerin tepkilerini “uyum”, “kaçınma” ve “direnc” olmak üzere üç kategoride sınıflanmış ve bu kategorileri şöyle açıklamıştır:

Uyum, öğrencilerin okulun beklentilerine, ödüllendirme ve ceza sistemine, rutinlere ve otoriteye gönüllü olarak uymalarını ifade etmektedir. Kaçınma ise öğrencilerin okul onlar için tatsız şeyler ifade etmeye başladığında okuldaki etkinliklerden uzak durmalarını ifade etmektedir. Bu durum, ekonomik yetersizlikler, aile desteğinin yetersizliği, aile sorumlulukları, acımasızca eleştirilme ve yerilme, akran baskısı, gebelik, temel becerilerden yoksunluk, sınıf sunularından korkma gibi bir çok nedenden kaynaklanmaktadır. Kaçınmanın en çok gösterilen şekli devamsızlık yapma şeklindedir. Karşı koyma, otoriteye doğrudan meydan okuma davranışlarıdır ve okul idaresince derhal cezalandırılmaktadır. Öğrencilerin en çok meydan okudukları unsurlar, etkinliklerini sınırlayan kurallar, kendi düzeyleri için çok zor buldukları işler ve bir birey olarak hesaba katılmadıkları durumlardır. Direniş, öğrencilerin statükoya ve sosyal yapının kendisine karşı doğrudan direndikleri eylemlerdir. (akt: Sarı, 2007, ss. 104-105)

Bu açıdan ele alındığında, gözlem yapılan sınıflardan olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta daha çok “uyum”, olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta ise daha çok “kaçınma” ve “direnç” durumları ile karşılaşıldığı söylenebilir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, araştırma sorularına paralel olarak sunulmuş, daha sonra ulaşılan bu sonuçlar doğrultusunda hem uygulamaya yönelik hem de benzer konularda yapılacak araştırmalara yönelik öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

#### 5.1. Sonuçlar

Sonuçlar bölümü; nitel ve nicel bulguların kendi içinde tutarlı bir bütün olarak verilebilmesi açısından nicel sonuçlar birinci alt problem altında, nitel sonuçlar ikinci alt problem altında ifade edilerek özetlenmiştir.

##### 5.1.1. Öğrenciler tarafından algılanan sınıf iklimine ilişkin sonuçlar

Araştırmanın ilk alt problemi; “Meslek Lisesi dokuzuncu sınıf öğrencileri içinde buldukları sınıf iklimini öğrenciler arası ilişkiler, öğretmenler ve öğrenciler arası ilişkiler, akademik yeterlik ve doyum boyutları açısından nasıl algılamaktadırlar?” olarak ifade edilmiştir.

Öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin algıları incelendiğinde; sınıf iklimine ilişkin ortalama toplam puan (5 üzerinden) 2.286 iken ortalama toplam puanlar akran desteği için 2.534; öğretmen desteği için 2.068; akademik yeterlik için 2.012; doyum için ise 2.508’dir.

Genel olarak değerlendirildiğinde meslek lisesi dokuzuncu sınıflarda öğrenciler tarafından algılanan sınıf ikliminin ortalamasının altında olduğu görülmektedir.



### **5.1.2. Meslek lisesi dokuzuncu sınıflarda olumlu ve olumsuz sınıf iklimlerine sahip sınıflardaki örtük programa ilişkin sonuçlar**

Olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip sınıflardaki öğrenciler arası ilişkiler değerlendirildiğinde, olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfa göre daha fazla etkileşim olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta olumsuz kategoride değerlendirilebilecek davranışların da daha sık gözlemlendiği görülmektedir.

Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, belirli öğrencilere yönelik zorbalık davranışları gözlemlenirken, sınıfın büyük bir çoğunluğu bu duruma tanıklık etmekte ve görüşmelerde bu durumdan rahatsızlığını belirtmektedir. Ancak bu durumu herhangi bir öğretmen ya da yönetici ile görüşmeyi düşünmemektedirler. Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta şiddet durumları gözlemlenmekle birlikte bu durum belirli öğrencilere yönelik değildir; sınıfın geneline yayıldığı söylenebilir.

Öğretmenler ile ilişkilere genel olarak bakıldığında, olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğretmenlerin öğrencilere yönelik olarak kullandıkları cezaların ve alaycı eleştirilerin olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfa göre daha çok olduğu; olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta ise tehdit davranışının olumlu sınıf iklimine sahip sınıfa göre daha sık gözlemlendiği görülmektedir. Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğrencilerin akademik olarak derslerle daha az ilgilenmesinin sonucu olarak, daha çok gürültü olmakta, sınıf kuralları ile ilgili daha çok belirsizlik yaşanmakta, öğretmenler öğrencilere daha çok müdahale etmekte ve öğretmenlerden öğrencilere olumsuz olarak nitelendirilebilecek davranışlar genel olarak daha sık gözlenmektedir. Bununla birlikte, akademik olarak derslere karşı ilgisiz olmalarına karşın olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, öğrenciler öğretmenlerin verdikleri sözlü notlarının kendileri için ne kadar önemli olduğunun farkındadırlar ve olumlu sözlü notunu sağlamada bir araç olarak “öğretmenlere iltifat etme” yolunu seçmektedirler. Genel olarak değerlendirildiğinde, her iki sınıfta da

(olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip sınıflar) olumsuz kategoride değerlendirilebilecek davranışlar olumlu kategoride değerlendirilebilecek davranışlardan hem çeşitlilik hem de gözlenme sıklığı açısından fazladır.

Olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip sınıflarda öğretmenler ve öğrenciler arasındaki olumlu ilişkiler incelendiğinde, olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta daha çeşitli olumlu davranışlar gözlenmekte ve bu davranışların gözlenme sıklığının da çok olduğu görülmektedir. Örneğin, öğrencilere yönelik olumlu mesajlar, olumlu davranışı pekiştirme ve şaka ya da espri yapma olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta gözlenirken, olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta gözlenmemiştir. Öğrencileri motive etme çabası ve öğrenci ile ilgilenme davranışları olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta daha sık gözlemlenirken, olumsuz davranışa müdahale ve konuyu tekrar açıklama davranışları ise olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta daha sık gözlenmektedir.

Öğrencilerin akademik yeterlikleri incelendiğinde, her iki sınıfta derslere yönelik ilgisizlik ve derse devam ile ilgili sorunlar gözlenirken, bu durum olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta daha azdır. Yapılan görüşmelerde, bu sınıftaki öğrencilerin önemli bir kısmının ilgili okula isteyerek kayıt yaptırmadığı söylenebilir. Bununla birlikte, olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta, devamsızlık daha sık gözlemlenmekte ve öğrenciler devamsızlık yaptıklarında, “internet kafeye gitme”, “Kız Meslek Lisesi’nin çevresine gitme” ya da “evde zaman geçirme” gibi seçenekleri tercih etmektedirler. Devamsızlık “olumlu” sınıf iklimine sahip sınıfa göre daha azdır ve devamsızlık yapıldığında öğrenciler genellikle internet kafeye gitmektedirler. Bununla birlikte, öğrencilerin okulda en çok doyum yaşadıkları anların akademik olarak başarılı olduklarını hissettikleri zamanlar oldukları görülmektedir. Olumlu sınıf iklimine sahip sınıftaki öğrenciler, başlangıçta bu okula ait olduklarını düşünürken zaman içerisinde derslerde istedikleri performansı gösteremeyerek okuldan uzaklaşmaktadır. Olumsuz sınıf iklimine sahip sınıftaki öğrenciler ise kendilerini tüm lise öğrencileri içerisinde değerlendirerek, ele alınan okula gelmekten memnun olmadıklarını ifade etmektedirler. Bununla birlikte, bu sınıftaki öğrencilerde okul ve sınıf kurallarına uyma davranışı daha yoğun gözlenmektedir.

## 5.2. Öneriler

Bu bölümdeki öneriler, uygulamaya yönelik öneriler ve gelecekte yapılabilecek araştırmalara ilişkin öneriler olarak iki başlıkta ele alınmıştır.

### 5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

1. Meslek liselerine devam eden öğrenciler tarafından algılanan sınıf iklimi incelendiğinde, puan ortalamalarının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu okullardaki sınıf ikliminin iyileştirilmesine ilişkin çalışmaların yapılmasına gereksinim vardır.
2. Özellikle dokuzuncu sınıflarda, öğrenciler başarı puanlarına göre ayrı okullara ayrıldıktan sonra, aynı merkezi programın uygulanmaya çalışılması, öğrencileri başarısızlığa iten nedenler arasında olabilir. Bu başarısızlık, hem devlet ekonomisi açısından hem de birey açısından oldukça önemli bir kayıp oluşturmaktadır. Özellikle bu sınıflara yönelik olarak, erişilmek istenen kazanımlardan ödün vermeden, öğrencilerin giriş davranışlarına uygun şekilde programların yeniden gözden geçirilmesi önemli olabilir.
3. Genel olarak ele alınan her iki sınıf değerlendirildiğinde, “olumsuz” olarak değerlendirilebilecek pek çok davranış ile karşılaşıldığı görülmektedir. Öğrencilere yönelik olarak “öfke kontrolü” ile ilgili eğitimler verilmesi düşünülebilir.
4. Hem olumlu hem de olumsuz sınıf iklimine sahip sınıflarda öğretmen öğrenci ilişkilerinde yaşanan olumsuz durumlar değerlendirilerek öğretmenlere yönelik meslek lisesi gruplarında sınıf yönetimi becerilerini arttırmaya yönelik eğitimler verilebilir. Bu eğitimler iletişim, disiplin stratejileri, sınıfa ve okula aidiyet duygusunun kazandırılması ve yüksek akademik beklentinin karşılanması gibi konuları kapsayabilir.

5. Dokuzuncu sınıflarda tüm liselerde gerçekleştirilen ortak sınavlar, bu sınıflarda öğretmenlerin üzerinde bir baskı oluşturmakta ve öğretmenler konuları yetiştirme çabası içindeyken öğrencilerin düzeyine uygun eğitim verememektedirler. Bu duruma ilişkin düzenlemeler yapılması meslek lisesi dokuzuncu sınıflardaki eğitimin kalitesinin artmasına katkı sağlayabilir.

### **5.2.2. Yapılabilecek araştırmalara ilişkin öneriler**

1. Sınıf iklimi kavramı pek çok değişken ile ilişkili karmaşık bir kavramdır. Sınıf ikliminin öğelerinin çeşitli istatistiksel modeller ile ne kadar açıklanabildiğine ilişkin çalışmalar gerçekleştirilebilir.
2. Bu çalışmada yalnızca meslek liselerindeki sınıf iklimi kavramına odaklanılmıştır. Farklı lise türlerindeki sınıf iklimi kavramı derinlemesine araştırılabilir.
3. Bu çalışmada, ağırlıklı olarak öğrenci görüşlerine göre bir sınıf iklimi profili çizilmiştir. Öğretmenler tarafından, okul yöneticileri tarafından ve veliler tarafından algılanan sınıf iklimine yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.
4. Bu çalışma meslek liselerindeki dokuzuncu sınıflar ile sınırlıdır. Meslek liseleri 10., 11. ve 12. Sınıfları temel alan çalışmalar gerçekleştirilebilir.
5. Bu çalışmaya benzer çalışmalar diğer eğitim kademelerinde (okulöncesi, ilköğretim, yükseköğretim vb.) gerçekleştirilebilir.

## KAYNAKÇA

- Abercrombie, N., & Urry, J. (1983). *Capital, Labour and the Middle Classes*. London: Allen and Unwin.
- Açıkgöz, K. Ü. (1989). *Liselerdeki sınıf atmosferi üzerine bir araştırma*. Basılı bildiri. Eğitim Bilimleri Sempozyumu, Malatya.
- Açıkgöz, K. Ü. (1998). *Etkili Öğrenme ve Öğretme* (2.baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü., Özkal, N., ve Güngör-Kılıç, A. (2003). Öğretmen adaylarının sınıf atmosferine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 1-7.
- Adelman, H. S., & Taylor, L. (1997). Addressing barriers to learning: Beyond school-linked servies. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67(3), 408-421.
- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2005). Classroom Climate. S. W. Lee (Ed.), *Encyclopedia of School Psychology* içinde. CA: Sage Publications.
- Akinoğlu, O. (2002). Sınıfta Grup Etkileşimi. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (2 ed.) içinde. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aksöz, Z. (2001). *Yeniden üretim kuramı açısından dersanelerdeki farklılaşmalar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alderman, G. L., & Green, S. K. (2011). Social powers and effective classroom management: Enhancing teacher-student relationships. *Intervention in School and Clinic*, 47(1), 39-44.

- Althusser, L. (1971). *Ideology and Ideological State Apparatuses: Notes Towards and Investigation Lenin and Philosophy of Other Essays*. New York: Monthly Review Press.
- Althusser, L. (2003). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları* (A. Tümertekin, Çeviri.). İstanbul: İthaki.
- Altinkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 129-142.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education*, 162(1), 67-92.
- Anyon, J. (1981). Social class and knowledge. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 3-42.
- Apple, M. (1990). *Ideology and Curriculum*. London: Routledge.
- Arkün, S., ve Aşkar, P. (2010). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 32-43.
- Arnett, J. J. (2003). *Adolescence and emerging adulthood: A cultural approach* (2.ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Aslan, M. (2011). *Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: Öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Asrağ, A. C. (2009). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin ana dil problemleri ve sınıf iklimine etkisi: Türkçe konuşma problemi Şanlıurfa ili örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aysan, F. (2002). Öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarını algılamalarına ilişkin değişkenlerin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 47-67.
- Baba Beni Okula Gönder Kampanyasının Amacı Nedir? (2012). Erişim adresi: <http://www.bababeniokulagonder.org/sss.html>
- Baek, S. G., & Choi, H. J. (2002). The relationship between students' perceptions of classroom environment and their academic achievement in Korea. *Asia Pacific Education Review*, 3(1), 125-135.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy: The existence of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Barile, J. P., Donohue, D. K., Anthony, E. R., Baker, A. M., Weaver, S. R., & Henrich, C. C. (2012). Teacher-student relationship climate and school outcomes: Implications for educational policy initiatives. *Journal of Youth Adolescence*. 41(3): 256-267

- Başal, H. A. (2001). Çocuklar için sınıf içi etkinlik ölçeğinin geliştirilmesi, güvenilirliği ve geçerliği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 49-64.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim Psikolojisi: Eğitimin Psikolojik Temelleri*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Baştürk, R. (2010). *Bütün Yönleriyle SPSS Örnekli Nonparametrik İstatistiksel Yöntemler*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32, 137-151.
- Bennett, J. (2001). *The relationship between classroom climate and student achievement*. Doctor of Education, Yhe University of North Texas, Texas.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control* (2.ed. Vol. III). London: Routledge and Kegan Paul.
- Bilgiç, E. (2009). *İlköğretim I. kademedeki görülen zorba davranışlarının sınıf değişkenleri ve atmosferi algılamalarına göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bills, D. B. (1983). Social reproduction and the Bowles-Gintis thesis of a correspondence between school and worksettings. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 4, 185-210.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.



- Bırtıl, F. S. (2011). *Kız meslek lisesi öğrencilerinin akademik başarısızlık nedenlerini veri madenciliği tekniği ile analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Blondal, K. S., & Adalbjarnardottir, S. (2009). Parenting practices and school dropout: A longitudinal study. *Adolescence*, 44(176), 729-749.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods* (3.ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bokhorst, C. L., Sumter, S. R., & Westenberg, P. M. (2010). Social support from parents, friends, classmates, and teacher in children and adolescents aged 9 to 18 years: who is perceived as most supportive? *Social Development*, 19(2), 417-426.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1977). *Reproduction in Education, Society, and Culture*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.
- Brophy-Herb, H. E., Lee, R. E., Nievar, M. A., & Stollak, G. (2007). Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 134-148.
- Brown, S. L., Birch, D. A., & Kancheria, V. (2005). Bullying perspectives: Experiences, attitudes, and recommendations of 9 to 13 years olds attending health education centers in the United States. *Journal of School Health*, 75(10), 384-392.

- Burchinal, M., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. C., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology, 40*, 415-436.
- Cemiloğlu, M. (2006). Eğitim bilimi açısından rtk program ve halk alıntılarının rtk program bağlamında değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi(2)*, 257-269.
- Charmaz, K. (2008). *Constructing Grounded Theory*. London: Sage.
- Christle, C. A., Jolivette, K., & Nelson, M. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and Special Education, 28*(325-340), 325.
- Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International, 21*(1), 22-36.
- Creemers, B. M. P., & Reezigt, G. J. (1999). The role of school and classroom climate in elementary school learning environments. In H. J. Freiberg (Ed.), *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments* (s. 30-48). London: Taylor&Francis.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (2.ed.). London: Sage Publications.
- Crosby, F. (1982). *Relative Deprivation and Working Women*. New York: Oxford University Press.

- Çamur, E. (2006). *Liselerde öğrenme iklimine ilişkin yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.
- Demaine, J. (1981). *Cotemporary Theories in the Sociology of Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Demirbolat, A. (2000). Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde. Ankara: Nobel Yayınları.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- DeRoche, E. F. (1981). *An Administrator's Guide for Evaluating Programs and Personnel*. Boston: Allyn and Bacon.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2004). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine temel demokratik değerlerin kazandırılma düzeyi ve bu değerlerin kazandırılması sürecinde açık ve örtük programın etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(39), 356-383.
- Doll, B., Spies, R. A., LeClair, C. M., Kurien, S. A., & Foley, B. P. (2010). Student perceptions of classroom learning environments: Development of the ClassMaps Survey. *School Psychology Review*, 39(2), 203-218.
- Dorman, J. P. (2001). Associations between classroom environment and academic efficacy. *Learning Environments Research*, 4, 243-257.

- Dorman, J. P. (2003). Cross-national validation of what is happening in this class? (WIHIC) questionnaire using confirmatory factor analysis. *Learning Environments Research*, 6(231-245).
- Dotterer, A., & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth Adolescence*, 40, 1649.
- Douglas, J. W. B. (1964). *The Home and the School, a Study of Ability and Attainment in the Primary School*. Londra: MacGibbon&Kee.
- Dreeben, R. (1968). *On What is Learned in School*. California: Addison-Wesley Publishing.
- Ekinci, S. (1999). *Öğrencilerin sınıf atmosferine ilişkin beklenti ve algılarıyla akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Elitok-Kesici, A. (2010). *Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf içi iletişimde kullandıkları örtük programın özellikleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Esmer, Y. (1979). Üniversite giriş sınavları ve üniversite öğrencilerinin başarı durumu: Bir yöntem sorunu. *Boğaziçi Üniversitesi Dergisi*, 7, 1-13.
- Fajardo, D. M. (1985). Author race, essay quality, and reverse discrimination. *Journal of Applied Social Psychology*, 15, 255-268.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS* (2. ed.). London: Sage Publications.

- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Finn, P. J. (1999). *Literacy with an Attitude: Educating Working-Class Children in Their Own Self-interest*. Albany: State University of New York Press.
- Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1981). Validity and use of My Class Inventory. *Science Education*, 65, 145-156.
- Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1983). Validity and Use of the Classroom Environment Scale. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 5(3), 261-271.
- Fisher, D. L., Henderson, D., & Fraser, B. J. (1997). Laboratory environments and student outcomes in senior high school biology. *American Biology Teacher*, 59, 214-219.
- Fordham, S. (1996). *Blacked Out: Dilemmas of Race, Identity, and Success at Capital High*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fordham, S., & Ogbu, J. U. (1986). Black students' school success: Coping with the burden of "acting white". *Urban Review*, 18, 176-206.
- Fraser, B. J. (1980). *Criterion Validity of an Individualised Classroom Environment Questionnaire*. Australia: Report to Education Research and Development Committee.
- Fraser, B. J. (1986). *Classroom Environment*. Australia: Croom Helm Ltd.
- Fraser, B. J. (1990). *Individualized Classroom Environment Questionnaire*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: development, validity and applications. [Review article]. *Learning Environments Research, 1*, 7-33.
- Fraser, B. J. (2001). Twenty thousand hours: Editor's introduction. *Learning Environments Research, 4*, 1-5.
- Fraser, B. J. (Ed.). (2005). *Using learning environment assessments to improve classroom and school climates* (2. ed.). London: Falmer Press, Taylor & Francis.
- Fraser, B. J. (Ed.). (2007). *Classroom learning environments*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Fraser, B. J., Anderson, G. J., & Walberg, H. J. (1982). Assessment of learning environments: manual for learning environment inventory (LEI) and my class inventory (MCI) (3. ed.). Perth: Western Australian Institute of Technology.
- Fraser, B. J., Giddings, G. J., & McRobbie, C. J. (1995). Evolution and validation of a personal form of an instrument for assessing science laboratory classroom environments. *Journal of Research in science Teaching, 32*(4), 399-422.
- Fraser, B. J. & McRobbie, C. J. (1995). Science Laboratory Classroom Environments at Schools and Universities: A Cross-National Study. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice, 1*(4), 289-317.
- Fraser, B. J., & O'Brien, P. (1985). Student and teacher perceptions of the environment of elementary-school classrooms. *Elementary School Journal, 85*, 567-580.

- Fraser, B. J., & Treagust, D. F. (1986). Validity and use of an instrument for assessing classroom psychosocial environment in higher education. *Higher Education, 15*, 37-57.
- Fraser, B. J., Treagust, D. F., & Dennis, N. C. (1986a). Development of an instrument for assessing classroom psychosocial environment at universities and colleges. *Studies in Higher Education, 11*(1), 43-54.
- Fraser, B. J., Treagust, D. F., & Dennis, N. C. (1986b). Development of an instrument for assessing classroom psychosocial environment in higher education. *Higher Education, 15*, 37-57.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School Engagement. In K. A. Moore ve L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish?* New York: Springer.
- Freiberg, H. J. (Ed.). (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Furman, W. & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development, 63*, 103-115.
- Gillborn, D. (1992). Citizenship, "Race" and the hidden curriculum. *International studies in sociology of education, 2*(1), 57-73.
- Goh, S. C., Young, D. J. & Fraser, B. J. (1995). Psychosocial cliate and student outcomes in elementary mathematics classrooms: A multilevel analysis. *The Journal of Experimental Education, 64*(1), 29-40.
- Goodenow, C. (1992). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist, 27*(2), 177-196.

- Goodenow, C. (1993a). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence, 13*(1), 21-43.
- Goodenow, C. (1993b). The psychological sense of school membership among adolescents: scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools, 30*(1), 79-90.
- Gündoğdu, K. (2004). *A case study on democracy and human rights education in an elementary school*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hamre, B. & Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*, 625-638.
- Hanish, L. D. & Guerra, N. G. (2002). A longitudinal analysis of patterns of adjustment following peer victimization. *Developmental Psychopathology, 14*, 69-89.
- Haydi Kızlar Okula Kampanyası (2012). Erişim adresi: <http://haydikizlarokula.meb.gov.tr/amac.php>.
- Henry, K. L. & Huizinga, D. H. (2007). School-related risk and protective factors associated with truancy among urban youth placed at risk. *The Journal of Primary Prevention, 28*, 505-519.
- Hewitt, T. (2006). *Understanding and Shaping Curriculum: What We Teach and Why*. New York: Sage Publications.



- Hinshaw, S. P. (2001). Externalizing bahavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, *111*, 127-155.
- Hızal, A. (1982). *Programlı Öğretim Yönteminin Etkenliği*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Hogg, M. A. & Vaugman, G. M. (2006). *Sosyal Psikoloji* (İ. Yıldız ve A. Gelmez, Çeviri.). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Holstein, J. & Gubrium, J. F. (2002). Active Interviewing. In D. Weinberg (Ed.), *Qualitative research methods*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Hoover, J. H., Oliver, R. L. & Hazler, R. J. (1992). Bullying: Perceptions of adolescent victims in the midwestern USA. *School Psychology International*, *13*, 5-16.
- Horn, R. A. (2003). Developing a critical awareness of the hidden curriculum through media literacy. *The Clearing House*, *76*(6), 298.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rhinehart and Winston.
- Jerome, E. M., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2009). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development*, *18*(4), 915-945.
- Johnson, B. & McClure, R. (2004). Validity and reliability of a shortened, revised version of the constructivist learning environment survey (CLES). *Learning Environments Research*, *7*, 65-80.

- Johnson, D. W. (1974). Evaluating affective outcomes of schools. In W. Walberg (Ed.), *Evaluating school performance* (s. 99-112). Berkeley, CA: McCutchan.
- Johnson, D. W. & Johnson, F. P. (1997). *Joining together: Group theory and group skills* (6. ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN.: Interaction book company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. & Anderson, D. (1983). Social interdependence and classroom climate. *Journal of Psychology*, 114, 135-142.
- Kandemir, M., ve Özbay, Y. (2009). Sınıf içinde algılanan empatik atmosfer ile benlik saygısı arasındaki etkileşimin zorbalıkla ilişkisi. *İlköğretim Online*, 8(2), 322-333.
- Karabel, J. & Halsey, A. H. (1977). Education research: A Review and an interpretation. In J. Karabel ve A. H. Halsey (Eds.), *Power and Ideology in Education*. London: Oxford University Press.
- Karasar, N. (1979). "Eğitimde Fırsat Eşitliği" Avrupa Eğitim Araştırmaları Merkez Başkanları Üçüncü Kolokyumundan İzlenimler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 12(1), 203-211.
- Kayır, Ö., Kılıç, H., Erdek, D., Erdek, M., Dev, D., ve Kocataş, B. (2004). *Mesleki ve Teknik Eğitim Alanındaki Problemler-I*. Ankara: Yz Strateji.
- Kentli, F. D. (2008). *Career choice of deutsche-schule-Istanbul's graduates: Influences of "Hidden Curriculum"*. Yayımlanmamış Doktora tezi, Universitat Hamburg, Hamburg.

- Kirk, J. & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Newbury Park, California: Sage.
- Kısakürek, M. A. (1985). *Sınıf atmosferinin öğrenci başarısına etkisi*. Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Kochenderfer, B. J. & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67(4), 1305-1317.
- Kohlberg, L. (1983). The Moral Atmosphere of the School. In H. Giroux ve D. Purpel (Eds.), *The Hidden Curriculum and Moral Education* (pp. 61-81). United States of America: MucCutchan Publishing.
- Korkmaz, İ. (2006). Eğitim Programı: Tasarımı ve Geliştirilmesi. A. Doğanay (Ed.), *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* (ss. 3-30) içinde. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Köse, M. R. (1990). Aile sosyo-ekonomik durumu, lise özellikleri ve üniversite sınavlarına hazırlama kurslarının eğitsel başarı etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 16, 9-17.
- Kuş, D. (2009). *İlköğretim programlarının, örtük programın ve okul dışı etmenlerin değerleri kazandırma etkililiğinin 8. sınıf ilköğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Küçüközer, H., Kırtak-Ad, V. N., Ayverdi, L., ve Eğdir, S. (2012). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması. *İlköğretim Online*, 11(3), 671-688.

- Künkül, T. (2008). *Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferi arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çoukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Langhout, R. D. & Mitchell, C. A. (2008). Engaging context: Drawing the link between student and teacher experiences of the hidden curriculum. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 19, 593-614.
- LaPierre, J. A. G. (1998). *A student in my own classroom: A study of shifting authority in teacher education*. Doctor of Education, University of Alberta, Edmonton, Alberta.
- LeCompte, M. (1978). Learning to work: the hidden curriculum of the classroom. *Anthropology & Education Quarterly*, 9(1), 22-37.
- Lee, S. W. (Ed.). (2005). *Encyclopedia of School Psychology*. London: Sage Publications.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: CA: Sage.
- Lorsbach, A. W. & Jinks, J. L. (1999). Self-efficacy theory and learning environment research. *Learning Environments Research*, 2, 157-167.
- Lynch, K. (1989). *The Hidden Curriculum: Reproduction in Education, an appraisal*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Mainhard, M. T., Brekelmans, M. & Wubbels, T. (2011). Coercive and supportive teacher behaviour: Within- and across-lesson associations with the classroom social climate. *Learning and Instruction*, 21, 345-354.

- Margolis, E., Soldatenko, M., Acker, S. & Gair, M. (2001). Peekaboo: Hiding and Outing the Curriculum. In E. Margolis (Ed.), *The Hidden Curriculum in Higher Education*. New York: Routledge.
- Marsch, C. J. & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues*. United States of America: Pearson/Merril Prentice Hall.
- Maynard, B. R., Salas-Wright, C. P., Vaughn, M. G. & Peters, K. E. (2012). Who are truant youth? Examinin distinctive profiles of truant youth using latent profile analysis. *Journal of Youth Adolescence*, 14(12), 1671-1684.
- McLaren, P. (2011). *Okullarda Yaşam: Eleştirel Pedagojiye Giriş* (M. Y. Eryaman ve H. Arslan, Çeviri.). Ankara.
- Mead, S., Hilton, D. & Curtis, L. (2001). Peer support: A theoretical perspective. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 25(2), 134-141.
- Milli Eğitim Temel Kanunu, 1739 C.F.R. (1973).
- MEB. (2012). *2012 Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sistemi Tercih ve Yerleştirme e-Kılavuzu*. Ankara.
- Meece, J. L., Anderman, E. M. & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, students motivation, and academic achievement. *Annu. Rev. Psychol.* , 57, 487-503.
- Metz, M. H. (1978). *Classrooms and corridors: The crisis of authority in desegregated secondary schools*. Berkeley: University of California Press.
- Metz, M. H. (1990). Real school: A universal drama amid disparate experience. In D. Mitchell ve M. Goertz (Eds.), *Education politics for the new century:*

*The twentieth anniversary yearbook of the politics of education association.*  
Philadelphia: Falmer.

Metz, M. H. (2003). *Different by design: The context and character of three magnet schools.* New York: Teachers College Press.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook.* London: Sage.

Milner, H. R. (2013). Analyzing poverty, learning, and teaching through a critical race theory lens. *Review of Research in Education, 37*, 1-53.

Moos, R. H. (1974). *The social climate scales: An overview.* Palo Alto: California: Consulting Psychologists Press.

Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments.* San Francisco: Jossey-Bass.

Moos, R. H. & Trickett, E. J. (1995). *Classroom environment scale manual* (3. ed.). Palo Alto: Consulting Psychologists.

Morse, J. M. (1991). Approaches to Qualitative-Quantitative Methodological Triangulation. [Article]. *Nursing Research, 40*(2), 120-123.

Murray, C. & Malmgren, K. (2005). Implementing a teacher-student relationship program in high-poverty urban school: Effects on social, emotional, and academic adjustment and lessons learned. *Journal of the American Medical Association, 285*, 2094-2100.

Ogbu, J. U. (1991). Cultural diversity and school experience. In C. E. Walsh (Ed.), *Literacy as praxis: Culture, language, and pedagogy* (s. 25-50). Norwood, NJ.: Ablex.

- Ogbu, J. U. (2003). *Black American students in an affluent suburb: A study of academic disengagement*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ormrod, J. E. (2006). *Educational psychology: Developing learners* (5th.ed.). N. J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (1993). *Curriculum: Foundations, Principles and Issues* (2.ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Ovayolu, Ö. (2010). *Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2006 matematik alt testindeki düşünme süreçlerine ilişkin puan dağılımları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Öner, N. (1997). *Türkiye'de kullanılan psikolojik testler* (3. ed. Vol. 584). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özbay, Y., ve Şahin, M. (2000). Empatik sınıf atmosferi tutum ölçeği (ESATÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 104-113.
- Özden, Y. (2005). Sınıf içinde öğrenme-öğretme ortamının düzenlenmesi. E. Karip (Ed.), *Sınıf Yönetimi İçinde*(s. 39-73). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özen, C. (2012). *Akran zorbalığında ergenlerin nedenlere, duygusal tepkilere ve baş etme yöntemlerine ilişkin açıklamalarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özkan, H. İ. (2008). *Öğretmen ve öğrencideki mizah anlayışının sınıf atmosferine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Pace, J. L. & Hemmings, A. (2007). Understanding authority in classrooms: A review of theory, ideology, and research. *Review of Educational Research*, 77(1), 4-27.
- Pakır, F. (2006). *Aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri ile mezun olunan lise türünün öğrencilerin üniversite giriş sınavındaki başarıları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Patrick, H., Ryan, A. M. & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83.
- Paykoç, F. (1995). *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Çağdaş Eğilimler*, TED. Basılı bildiri. İlköğretim okullarında sosyal bilgiler öğretimi ve sorunları, Ankara.
- Paykoç, F., ve Gündoğdu, K. (2002). *İlköğretimde örtük program ve önemi*. Sözlü bildiri. XI. Eğitim Bilimleri Kongresi, Lefkoşa, KKTC.
- Penick, J. E. & Bonnstetter, R. J. (1993). Classroom climate and instruction: New goals demand new approaches. *Journal of Science Education and Technology*, 2(2), 389-395.
- Perry, N. E. (1998). Young children's self-regulated learning and context that support it. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 715-729.
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L. & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 263-280.
- Pianta, R. C., Paro, K. M. L., Payne, C., Cox, M. J. & Bradley, R. (2002). The relationship of kindergarten classroom environment to teacher, family, and



- school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal*, *102*, 225-240.
- Pianta, R. C. & Stuhman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, *33*, 444-458.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Boston: Belknap.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, *104*(3), 700.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S. & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social emotional development: A summary of research findings. *Elementary School Journal*, *100*, 443-471.
- Rowe, E. W., Kim, S., Baker, J. A., Kamphaus, R. W. & Horne, A. M. (2010). Student personal perception of classroom climate: exploratory and confirmatory factor analyses. *Educational and Psychological Measurement*, *70*(5), 858-879. doi: 10.1177/0013164410378085
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ryan, A. M. & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, *38*(2), 437.
- Ryan, K. (1993). Mining the Values in the Curriculum. *Educational Leadership*, *51*(3), 16-18.

- Saçar, B. (2007). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin öfke tepkisiyle arkadaş bağlılığının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Aydın.
- Sambell, K. & McDowell, L. (1998). The construction of the hidden curriculum: messages and meanings in the assessment of student learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(4), 391-402.
- Saracaloğlu, A. S., ve Kayabaşı, Y. (2007). Öğretimde Planlama. A. S. Saracaloğlu ve H. H. Bahar (Eds.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri İçinde*. İstanbul: Lisan Yayıncılık.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek "Okul Yaşam Kalitesi"ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sarı, M. (2012). Empatik sınıf atmosferi ve arkadaşlara bağlılık düzeyinin lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 18(1), 95-119.
- Sarı, M., Ötünç, E., ve Erceylan, H. (2007). Liselerde okul yaşam kalitesi: Adana İli örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(50), 297-320.
- Saunders, P. (1990). *Social Class and Stratification*. London: Routledge.
- Saylan, N. (1995). *Eğitimde Program Tasarısı: Temeller-Presipler-Kriterler*. Balıkesir: İnce Ofset.
- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57, 149-174.

- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Shindler, J. (2010). *Transformative Classroom Management: Positive Strategies to Engage All Students and Promote a Psychology of Success*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Snyder, B. R. (1971). *The Hidden Curriculum*. New York: Knopf.
- Stipek, D. & Miles, S. (2008). Effects of aggression on achievement: Does conflict with the teacher make it worse? *Child Development*, 79(6), 1721-1735.
- Sung, H.-T., Szu-Chi, H. & Wei-Sheng, H. (2012). *Exploration on the social justice aspect of our technical and vocational education policy in Taiwan*. Basılı bildiri. IEEE ICMIT, Indonesia.
- Şahin, M. (1997). *Üniversite sınıf atmosferinin algılanan empatik iletişim düzeyleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Şahin, M., ve Özbay, Y. (1999). Üniversite öğrencilerinin empatik sınıf atmosferine ilişkin algılamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 74-83.
- Şeker, A. (2000). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf atmosferi arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şemin, R. (1975). *Okulda başarısızlık: Sosyo-kültürel açıdan şanssız çocuklar*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şendur, E. P. (1999). *Sınıf Atmosferi ve Öğrenci Güdüsü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Şişman, M., ve Taşdemir, İ. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yöntemi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (1996). *Using Multivariate Statistics* (3. ed.). New York: HarperCollins College Publishers.
- Taşçı, E., Atan, Ü. Ş., Durmaz, N., Erkuş, H., ve Sevil, Ü. (2005). Kız meslek lisesi öğrencilerinin madde kullanma durumlar. *Bağımlılık Dergisi*, 6, 122-128.
- Taylor, P. C., Dawson, V. & Fraser, B. J. (1995). *A Constructivist Perspective on Monitoring Classroom Learning Environments Under Transformation*. Sözlü bildiri National Association for Research on Science Teaching (NARST), San Francisco.
- Taylor, P. C., Fraser, B. J. & Fisher, D. L. (1997). Monitoring constructivist classroom learning environments. *International Journal of Educational Research*, 27, 293-302.
- TDK. (2013). [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr)
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim Sosyolojisi* (11.ed.). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

- Trickett, E. J. & Moos, R. H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of Educational Psychology*(65), 93-102.
- Trickett, E. J. & Moos, R. H. (1974). Personal correlates of contrasting environments: Student satisfactions in high school classrooms. *Journal of Community Psychology*(2), 1-12.
- Tuncel, İ. (2008). *Duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından örtük program*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Turner, B. (2007). *Eşitlik* (B. S. Şener, Çeviri. 2.baskı.). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Türedi, H. (2008). *Örtük programın eğitimde yeri ve önemi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Türkoğlu, A. (2005). *109 Soruda Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Kare Yayınları.
- Tüter, N. (1989). *A preliminary study towards the development of the Turkish form of the classroom environment scale*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- UNESCO. (2000). The Dakar Framework for Action. In U. P. Barry (Ed.). Paris.
- UNICEF. (2012). 2011-2015 Ülke Programı Eylem Planı, 28.05.2012, from <http://www.unicef.org.tr/tr/content/detail/96/2011-2015-country-programme-action-plan.html>

- Vallace, E. (1983). Hiding the hidden curriculum: An interpretation of language of justification in nineteenth century educational reform. *Curriculum Theory Network, 1*, 5-21.
- van Zanten, A. (2005). Bourdieu as education policy analyst and expert: a rich but ambiguous legacy. *Journal of Educational Policy, 20*(6), 671-686.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler* (4.baskı.). Ankara: A.Ü. Basımevi.
- Veznedaroğlu, L. (2007). *Okulda ve Sınıfta Örtük Program (Bir Özel İlköğretim Okulu Örneği)*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology, 86*, 173-182.
- Wentzel, K. R. (1998). Social support and adjustment in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology, 90*(90), 202-209.
- Wentzel, K. R. (2003). School adjustment. In W. M. Reynolds ve G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology* (Vol. 7, s. 235-258). New York, NY: Wiley.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L. & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology, 35*, 193-202.
- Wexler, P. (1976). *The sociology of education: Beyond equality*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.

- No Child Left Behind Act. (2004). Erişim adresi: <http://www2.ed.gov/teachers/how/tools/initiative/updates/040513.html>.
- Wilczenski, F. L. & Coomey, S. M. (2007). *A Practical Guide to Service Learning: Strategies for Positive Development in Schools*. NY, USA: Springer Science+Media, LLC.
- Willis, P. (1981). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs* (2. ed.). New York: Columbia University Press.
- Wong, A. F. L. & Fraser, B. J. (1995). Cross-validation in Singapore of the science laboratory environment inventory. *Psychological Reports*, 76, 907-911.
- Wright, C. (Producer). (2005). Unicef Education Strategy 2006-2015. Retrieved from <http://www.fmreview.org/FMRpdfs/EducationSupplement/02.pdf>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (7.baskı.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2004). Algılanan sosyal destek ölçeğinin revizyonu. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 17, 221-236.
- Yılmaz, M., Gürçay, D., ve Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Young, M. & Whitty, G. (1977). *Society, state and schooling*. Sussex, England: Falmer Press.

- Yüksel, A., ve Yüksel, S. (2012). Yönelme sürecinde ilköğretim öğrencilerinin cesaretini kırma (İstanbul ili Fatih İlçesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2447-2460.
- Yüksel, S. (2004a). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik direnç davranışları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 341-353.
- Yüksel, S. (2004b). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik direnç davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(1), 173-191.
- Yüksel, S. (2004c). *Örtük Program: Eğitimde Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yüksel, S. (2005). *Örtük programın eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek derslerine yönelik düşüncelerine etkisi- Uludağ Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Örneği*. Sözlü bildiri. 14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli.
- Zandvliet, D. B. & Fraser, B. J. (2004). Learning environments in information and communications technology classrooms. *Technology, Pedagogy and Education*, 13, 97-123.
- Zandvliet, D. B. & Fraser, B. J. (2005). Physical and psychosocial environments associated with networked classrooms. *Learning Environments Research*, 8, 1-17.
- Zoraloğlu, Y. (1998). Eğitimde fırsat eşitliği ve üniversite giriş sınavları. *Eğitim-Sen*, 193(Yaz-Güz), 64-69.



**EKLER:****EK1:** Araştırma için Milli Eğitim Bakanlığı izni

T.C  
AYDIN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

04.04.2011 11151

Sayı : B.08.4.MEM.4.09.00.06

Konu: Araştırma İzni.

ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
AYDIN

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim doktora öğrencisi Meltem ÇENGEL'in "Sınıf Atmosferi ve Demokratik Değerler Bağlamında Örtük Program: Endüstri Meslek Liseleri Üzerine Bir Araştırma" konulu tez çalışması için, Aydın İl Merkezinde bulunan ██████████ Meslek Lisesi, ██████████ Meslek Lisesi, ██████████ Meslek Lisesi, ██████████ Meslek Lisesi'nde anket uygulaması ile Mimar Sinan Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'nde gözlem yapma isteğini uygun gören Valilik Makamının Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve Araştırma bitiminde sonuç raporunun bir örneğinin Aydın Millî Eğitim Müdürlüğüne gönderilmesi hususunda gereğini rica ederim

Mühsin ÇATMADIM  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek :  
-Valilik Onayı (1 Sayfa)  
-Mühürlü Anket (2 Sayfa)

04.04.2011  
605.01  
5243  
Soyut Bil. Enst. Mh

GELEN EVRAK	
TARİH	05.04.2011
SAYI	442
DOSYA NO.	302

Univ. Usennak  
Gözetilim  
05.04.2011  
ah

Meşrutiyet Mah. Kültür Cad. No:20 AYDIN Telefon:0-256-2151028 Faks:0-256-2251268  
e-posta: aydinmem@mcb.gov.tr Elektronik Ağ : www.aydin.meb.gov.tr

**EĞİTİMDE REFORM**  
**Değerli aydınlar gelecektir!**

**EK2- Kişisel Bilgiler Formu**

**ÖĞRENCİ ALGISINA GÖRE SINIF İKLİMİ ANKETİ**

Sevgili Arkadaşlar,

Bu anket, içinde bulunduğunuz sınıfta **kendinizi, sınıf arkadaşlarınızı ve öğretmenlerinizi** nasıl gördüğünüzü belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Anketten toplanacak bilgiler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Burada yapacağın işaretlemeler kesinlikle gizli kalacaktır ve açıklanmayacaktır. Lütfen anketteki tüm soruları içtenlikle yanıtlayınız. Katkılarınız için teşekkür ederim.

**Arş. Gör. Meltem ÇENGEL**

**Adnan Menderes Üniversitesi**

**Eğitim Fakültesi**

**BÖLÜM I. KİŞİSEL BİLGİLER**

1. Okulunuz : .....
2. Şubeniz : .....
3. Cinsiyetiniz : **1. Erkek...**( ) **2. Kız** ( )
4. Yaşınız : .....
5. Bu okula bir köyden geliş-gidiş yapıyor musunuz? **1. Evet...**( ) **2. Hayır...**( )
6. Aileniz ile ilgili olarak aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?
  1. Annem ve babam birlikte yaşamaktadır.....( )
  2. Annem hayatta değildir.....( )

3. Babam hayatta değildir.....( )  
 4. Annem ve babam ayrı, annem ile yaşıyorum.....( )  
 5. Annem ve babam ayrı, babam ile yaşıyorum.....( )  
 6. Annem ve babam ayrı, bir akrabam ile yaşıyorum...( )

7. Anne-babanızın eğitim durumu nedir?

- |                                  | <b>Anne</b> | <b>Baba</b> |
|----------------------------------|-------------|-------------|
| 1. Okur yazar değil.....( )      | ( )         | ( )         |
| 2. Okur yazar.....( )            | ( )         | ( )         |
| 3. İlkokul mezunu.....( )        | ( )         | ( )         |
| 4. Ortaokul mezunu.....( )       | ( )         | ( )         |
| 5. Lise mezunu.....( )           | ( )         | ( )         |
| 6. Meslek lisesi mezunu.....( )  | ( )         | ( )         |
| 7. İmam-hatip lisesi mezunu..( ) | ( )         | ( )         |
| 8. Üniversite mezunu.....( )     | ( )         | ( )         |
| 9. Başka (belirtiniz) .....      | .....       | .....       |

8. Anneniz çalışıyor mu?

1. Evet ( ) ..... 2. Hayır ( ) ..... 3. Emekli( )

9. Babanız çalışıyor mu?

1. Evet ( ) ..... 2. Hayır ( ) ..... 3. Emekli( )

10. Genel olarak anne-babanızın bütün mal varlığı, gelirleri ve yaşam standartlarını dikkate aldığınızda ailenizi oturduğunuz yerleşim biriminde nasıl bir yere yerleştirirdiniz?

1. En üst bir konuma.....( )  
 2. Ortalamanın üstünde bir konuma....( )  
 3. Ortalamaya yakın bir konuma.....( )  
 4. Ortalamanın altında bir konuma.....( )  
 5. En alt bir konuma.....( )

11. Ailenizde birey sayısı (siz dahil)?

1. Sekiz ve yukarı..... ( )  
 2. Altı-yedi kişi ..... ( )  
 3. Dört-beş kişi .....( )  
 4. Üç kişi .....( )  
 5. İki kişi (anne-baba boşanmış ve birinden biriyle yaşıyor olanlar).....( )

**12. Oturduğunuz ev kime ait?**

1. Kira..... ( )
2. Kendimize ait .....( )
3. Lojman .....( )
4. Dedeme veya bir akrabama ait ....( )

**13. Evinizdeki oda sayısı (mutfak, banyo, tuvalet hariç):**

1. Tek oda..... ( )
2. Tek oda ve salon .....( )
3. İki oda ve salon .....( )
4. Üç oda ve salon .....( )
5. Dört ve daha fazla oda ve salon ..( )

**14. Oturduğunuz evin ısıtma düzeni (birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz);**

1. Soba (kömür, odun vb.) .....( )
2. Kalorifer .....( )
3. Kat kaloriferi.....( )
4. Klima .....( )
5. Elektrik sobası .....( )

**15. Ailenizin sahip olduğu eşyalar (birden fazla işaretleyebilirsiniz. Eğer aynı eşyadan birden fazla varsa, eşyanın yanındaki parantez içine sayısını belirtiniz.)**

1. Buzdolabı ( )	2. Çamaşır makinesi ( )	3. Televizyon ( )
4. Sabit telefon ( )	5. Video ( )	6. Bilgisayar ( )
7. Ev (daire) ( )	8. Özel araba ( )	9. Yazlık ( )
10. DVD ( )	11. VCD ( )	12. Ev sineması ( )
13. Bulaşık makinesi ( )	14. Elektrik süpürgesi ( )	15. Klima ( )
16. Müzik seti ( )	17. Mutfak robotu ( )	18. Fırınlı ocak ( )
19. Cep telefonu ( )	20. Şofben/termosifon ( )	21. Mikro dalga fırın ( )

**16. İlköğretimde yıl tekrarı yaptınız mı?.....1. Evet ( ).....2. Hayır ( )**

**17.** Dokuzuncu sınıfta yıl tekrarı yaptınız mı?.....**1. Evet ( )**.....**2. Hayır ( )**

**18.** 2010-2011 akademik yılına ilişkin başarı durumunuzu aşağıdaki ifadelerden hangisi daha iyi tanımlar?

1. En üst bir konuma.....( )
2. Ortalamanın üstünde bir konuma....( )
3. Ortalamaya yakın bir konuma.....( )
4. Ortalamanın altında bir konuma.....( )
5. En alt bir konuma.....( )

**19.** Genel olarak akademik başarı durumunuzu düşündüğünüzde devam etmekte olduğunuz okulu başarı ile tamamlayabileceğinizi düşünüyor musunuz?..... **1. Evet ( )** .....**2. Hayır ( )**

**20.** Kendi isteğinize bağlı olarak herhangi bir okul kulüp/takım/etkinliğinde yer alıyor musunuz?

- 1. Evet ( )**..... **2. Hayır ( )**

**21.** Eğer yeniden başlama şansınız olsaydı, bu okula devam etmek ister miydiniz?

- 1. Evet ( )** .....**2. Hayır ( )**

**22.** Eğitim almayı planladığınız en üst kurumu lütfen belirtiniz.

1. Lise.....( )
2. Meslek yüksek okulu..( )
3. Dört yıllık fakülte.....( )
4. Yüksek lisans/doktora .( )

### **EK 3: Öğrenci Görüşme Formu**

**Araştırma Sorusu:** Olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip iki sınıfta örtük program nasıl işlemektedir?

Olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip iki sınıfta örtük program öğrenci-öğrenci etkileşimini nasıl etkilemektedir?

Olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip iki sınıfta örtük program öğrenci-öğretmen etkileşimini nasıl etkilemektedir?

Olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip iki sınıfta örtük program algılanan akademik yeterliği nasıl etkilemektedir?

Olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip iki sınıfta örtük program öğrencilerin doyumunu nasıl etkilemektedir?

Tarih: \_\_\_ / \_\_\_ / 2012

Saat (başlangıç / bitiş): \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Merhaba,

Adım Meltem ÇENGEL. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda hem doktora öğrencisi hem de araştırma görevlisi olarak görev yapıyorum. Olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip meslek lisesi iki sınıfta örtük programın nasıl işlediğini belirlemektir. Bu çalışma ile ilgili olarak sizin deneyimlerinizin ve gözlemlerinizin son derece önemli olduğunu düşünüyorum.

Görüşmemize geçmeden önce, görüşmenin gizli olduğunu ve görüşmede konuşulanların yalnızca benim ve bazı araştırmacıların bileceğini belirtmek isterim. Ne diğer öğretmenler ve de yöneticiler konuşulanları hiçbir şekilde duymayacak ve okumayacaktır. Bunun yanında araştırma raporunda isimlerinizi kesinlikle yer almayacak, bunun yerine takma isimler kullanılacak ya da isimleriniz şifrelenecektir.

Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğini herhangi bir düşünceniz var mı?

Görüşme sırasında, eğer sizin için bir sakıncası yoksa, veri kaybı olmaması açısından, ses kayıt cihazı kullanmak istiyorum. Sizin için bir sakıncası var mı? Görüşme sırasında rahatsızlık duyduğunuz herhangi bir anda ses kayıt cihazını kapabilirim.

Görüşmemizin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. Görüşme başlamadan sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı? İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

1. Biraz kendinden bahseder misin?

2. Nasıl karar verdin Endüstri Meslek Lisesine gelmeye?

3. Okula geldiğinde sıradan bir gününü anlatır mısın? Neler yaparsın?  
Öğretmenlerinle arkadaşlarınla neler paylaşırsın?

4. Gözlemlerine göre sınıfındaki öğrenciler okula gelmeyi seviyorlar mı?

- Arkadaşların devamsızlık yapar mı? Okuldan kaçtıklarında neler yaparlar? Sınıftaki diğer öğrencilerin tepkileri ne olur biri okuldan kaçtığında? Öğretmenlerin tepkileri ne olur?

- Sen okula gelmeyi seviyor musun? Devamsızlık yapar mısın? Nasıl karar verirsin o gün okula gelmemeye? Devamsızlık yaptığında neler yaparsın? Arkadaşların ne der/ ne yapar bu durumla ilgili? Öğretmenlerin ne der/ ne yaparlar?

5. Sınıfındaki öğrenciler derslere katılmayı seviyor mu? Sen katılır mısın derslere?

6. Biri derse katıldığında diğerlerinin tepkisi ne olur?

Ders ile ilgili doğru bir şey söylediğinde,

Bir konu ile ilgili hatalı bir şey söylediğinde,

7. Sınıf arkadaşların kitaplarını, defterlerini; ders malzemelerini düzenli olarak getirirler mi? Sen nasılsın bu konuda?

Sınıf arkadaşların ödevlerini düzenli olarak yaparlar mı?

8. Okulda derslerde zorlanıyor musun? Kendi başına çalışman yetiyor mu? Yardım eden, ödevlerini takip eden var mı?

- Bu yılı başarı ile bitireceğini düşünüyor musun?
- Bu okulu başarı ile bitireceğini düşünüyor musun?

9. Sınıf arkadaşlarından yardım ister misin? Hangi konularda?

- Sınıf arkadaşlarına güvenir misin?
- Sınıftakiler birbirlerini şikâyet ederler mi? Ya da ispiyonlar mı?
- Sence arkadaşların seviyorlar mı sınıfınızı? Neden?
- Sence sizin sınıfı diğer dokuzlardan ayıran özellikler neler?



**10.** Sınıfta diğerlerini etkilediğini, yönlendirdiğini düşündüğün arkadaşların var mı? Ne konuda yönlendiriyorlar sınıfı?

**11.** Sınıf arkadaşlarının öğretmenler ile ilişkilerini nasıl buluyorsun?

- Aklına takılan bir şey olduğuna rahatlıklar sorabilir misin derste ya da ders dışında?
- Bir sorunun olduğunda öğretmenlerine anlatabilir misin?
- Kendine yakın hissettiğin öğretmenlerin var mı? Neden kendini daha yakın hissediyorsun?
- Korktuğun ya da çekindiğin öğretmenlerin var mı? Neden böyle hissettiğini düşünüyorsun?

**12.** Sınıfında yaşadığın seni çok mutlu eden bir olay anımsıyor musun?

**13.** Sınıfında yaşadığın, aklına gelen, seni çok üzen ya da rahatsız eden bir olay anımsıyor musun?

**14.** Senin başka paylaşmak istediğin bir şey var mı?

#### EK 4: Öğretmen Görüşme Formu

**Araştırma Sorusu:** Olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip iki sınıfta örtük program nasıl işlemektedir?

Olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip iki sınıfta örtük program öğrenci-öğrenci etkileşimini nasıl etkilemektedir?

Olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip iki sınıfta örtük program öğrenci-öğretmen etkileşimini nasıl etkilemektedir?

Olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip iki sınıfta örtük program algılanan akademik yeterliği nasıl etkilemektedir?

Olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip iki sınıfta örtük program öğrencilerin doyumunu nasıl etkilemektedir?

Tarih: \_\_\_ / \_\_\_ / 2012

Saat (başlangıç / bitiş): \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Görüşmenin yapıldığı yer:

Merhaba,

Adım Meltem ÇENGEL. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda hem doktora öğrencisi hem de araştırma görevlisi olarak görev yapıyorum. Olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip meslek lisesinden iki sınıfta örtük programın nasıl işlediğini belirlemektir. Bu çalışma ile ilgili olarak sizin deneyimlerinizin ve gözlemlerinizin son derece önemli olduğunu düşünüyorum.

Görüşmemize geçmeden önce, görüşmenin gizli olduğunu ve görüşmede konuşulanların yalnızca benim ve bazı araştırmacıların bileceğini belirtmek isterim. Ne diğer öğretmenler, yöneticiler ne de öğrenciler konuşulanları hiçbir şekilde duymayacak ve okumayacaktır. Bunun yanında araştırma raporunda isiminiz kesinlikle yer alamayacak, bunun yerine takma isimler kullanılacak ya da isimleriniz şifrelenecektir.

Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğini herhangi bir düşünceniz var mı?

Görüşme sırasında, eğer sizin için bir sakıncası yoksa, veri kaybı olmaması açısından, ses kayıt cihazı kullanmak istiyorum. Sizin için bir sakıncası var mı? Görüşme sırasında rahatsızlık duyduğunuz herhangi bir anda ses kayıt cihazını kapabilirim.

Görüşmemizin yaklaşık yarım saat süreceğini tahmin ediyorum. Görüşme başlamadan sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı? İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

- 9 M ve 9F sınıflarını düşündüğünüzde, aralarında ne gibi benzerlikler ya da farklılıklar olduğunu düşünüyorsunuz?
- 9 M ve 9F öğrencilerinin ders sırasında, birbirleri ile iletişiminde belirgin farklılıklar/benzerlikler var mı?
- 9F ve 9M öğrencilerinin ders sırasında bir öğrenci ders dışı bir konu ile ilgili tepki verdiği/yorum yaptığında diğer öğrencilerin tepkileri nasıldır?
- Öğretmen davranışları da genellikle öğrencilerin davranışlarına bağlı olarak değişir. Örneğin siz iki sınıftaki davranış tarzınız arasında bir farklılık olduğunu düşünüyor musunuz? Örnek verebilir misiniz?
- İki sınıftaki öğrencilerin motivasyonlarını nasıl buluyorsunuz?

- İki sınıfta öğrencilerin eğitime ilişkin beklentileri arasında farklılıklar var mı? Mesela üniversiteye ya da meslek yüksek okuluna gitmek isteyen öğrenciler var mı?
- 9M ve 9F'deki öğrenciler içinde oldukları sınıf seviyorlar mı? 9M'nin ya da 9F'nin bir üyesi olmaktan memnunlar mı?
- Sizin başka eklemek istedikleriniz var mı?
- Sizce 9M'nin ya da 9F'nin ne kadarı başarılı olarak bu yılı bitirebilir?



**EK 6:** Betimsel veri indeksi örneği

<b>Niteliksel Araştırma Sosyal Veri</b>		
<b>Sayfa</b>	<b>Satır</b>	<b>Betimsel Veri İndeksi</b>
	1	
	2	
	3	
	4	
	5	
	6	
	7	
	8	
	9	
	10	
	11	
	12	
	13	
	14	
	15	
	16	
	17	
	18	
	19	
	20	
	21	
	22	
	23	
	24	
	25	
	26	
	27	
	28	
	29	
	30	
	31	
	32	
	33	
	34	
	35	
	36	
	37	
	38	
	39	
	40	

## EK 7: Bilgi Sayfası Örneği

<b>Tarih:</b>	<b>Saat:</b>
<b>Veri toplama yöntemi:</b>	<b>Araştırma olayı:</b>
<b>Katılımcılar:</b>	
<b>Anahtar kelimeler:</b>	
<b>Özet:</b> Sınıf ikliminin bileşenleri sınıfta nasıl işliyor?	
<b>Ne öğrendim? (Araştırma sorun ile ilişkilendir):</b>	
<i>Öğrenci-T:</i>	<i>T-öğrenci:</i> ▪
<i>Öğrenci-Öğrenci:</i>	
<i>Akademik Yeterlik:</i>	<i>Doyum:</i>
<b>Sorular:</b>	

**ÖRNEK VERİ SETİ (GÖZLEM ve GÖRÜŞME ÖRNEKLERİ)**



## EK 8: Kodlanmış Ayrıntılı Gözlem Formu Örneği

AYRINTILI GÖZLEM FORMU				
Tarih: 27/12/2011 Yer: 300 Gün içindeki kaçınıcı gözlem saati: 02 Ele alınan sınıfın gün içindeki kaçınıcı gözlem saati: 01 Gözlem No: 33 33-02-01 Sayfa No: 5 Saat: (Başlangıç-bitiş): IV. ders Verinin Türü: Sosyal			Gözlemin Amacı: Sınıf ikliminin bileşenleri sınıfta nasıl işliyor? Toplam Satır: 131 Gözlenen Sınıf: 9F Gözlemci: Meltem ÇENGEL Gözlenen Öğretmen: [Redacted] Gözlenen Ders: [Redacted]	
Zaman	Betimsel İndeks	No	Betimsel Veri	Gözlemci Yorumu İndeksi
	1	1	T: "İyi dersler."	Sdamlaşma [demokratik] (+)
		2	S: "Sağ ol."	
		3	T: "Buyrun, oturun."	
	2	4	T sınıf defterini alıyor, sınıfta biraz gürültü var	
		5	T cetvelini sıraya vuruyor.	
		6	T: "Evladım, artık konuşmayı bırak."	T-öğrenci: sessizlik için uyarı
		7	T sınıf defterini imzalıyor.	
		8	T: "Başkan bir kişi daha mı gitti?"	
		9	1: "Başkan yok hocam."	
	3	10	Öğrenciler kendi aralarında konuşuyorlar.	
		11	2: "Hocam burada oturuyor, çok karışıyor işime."	öğrenci - T: şikayet (-)
		12	3: "Ne diyeceğ. Söyle bakalım ne diyecen?"	öğrenci-öğrenci: kaba hitaz
		13	T yoklama yapıyor. 2 öğrenci yanında;	
		14	Ç [Redacted] kürsüde: "A! A!"	öğrenci-öğrenci: seslenme
		15	4: "Ali gitti!"	
		16	T: "Evet. Oğlum (Ç [Redacted] a) otur yerine."	T-öğrenci: uyarı: yerine oturması için [Sınıf Kuralları]
	4	17	Ç [Redacted] A [Redacted] ya: "İstesem şimdi bile çıkarırım. Girelim mi	öğrenci-öğrenci: kendi acalelerinde
		18	iddiaya?"	ders dışı konuşma
		19	A [Redacted]: "Yürü git be."	

4	20	Çağlayan: "Valla."	
	21	Çağlayan yerine oturuyor.	
5	22	T: "Oğlum sen gel bakalım böyle." Yerini değiştiriyor.	T öğrenci: yer değiştirme
	23	T derse geçiş yapıyor.	
6	24	T: "Bu hafta notlarınızı verelim. Haftaya da halk müziğine geçelim."	T öğrenci (ler): bir sanatsal etkinlikle ilgili bilgi verme
	25	T bir öğrenciyi solfej için snavaya kaldırıyor. Öğrenci solfej yapıyor.	
	26	T: "Bu notlarımız e-okul kapamana kadar açıktır. Yani çalışmalarınızı şimdi yükseltirim."	T öğrenci (leri): motive etme amaçlı
	27	Yeni bir öğrenci sözlü için parçayı söylüyor.	[Notları yükseltme amaçlı]
	28	T: "Aferin. 95."	
7	29	T sözlü için Mehmet fikri'yi çağırıyor.	T öğrenci: pekiştirme
	30	T: "Mehmet Fikri tamamen bıraktı mı?"	[deyimi (-)] [okulu bırakma öğrenci]
	31	Hüseyin: "Evet hocam."	
	32	T: "Niyeye? Devamsızlıktan mı?"	
8	33	T sözlüye devam ediyor.	
	34	T: "Bu hafta son. Haftaya çalışın yükseltin."	
	35	Umit okuyor parçayı.	
	36	T: "Hiç çalışmadın mı evladım."	T öğrenci: eleştiri
	37	Bir öğrenci ayakta:	
	38	T: "Baylar! Yerinize oturun."	T öğrenci: uyarı, yerini oturma talimatı sınıf kuralları
	39	Öğrenci konuşmasını bitirip yerine oturuyor.	
9	40	Çağlayan doluyor.	
	41	T: "Evet, otur evladım."	
	42	En arkada Apo ile yanında oturan sıranın altında bir şeylere bakıyor.	T öğrenci: uyarı, yerini oturma talimatı sınıf kuralları
	43	T dikkatle onlara bakıyor.	
	44	T dikkatle onlara bakıyor.	
10	45	Vedat parçayı okurken T kürsüden kalkarak sessizleşmeye başlıyor.	T öğrenci: sınıf kontrolü için dikkat
	46	T tekrar kürsüye dönüyor, Vedat solfejini bitirip oturuyor.	
11	47	T'nin yanına Çağlayan ve 5 geliyor.	
	48	T'nin yanına Çağlayan ve 5 geliyor.	
	49	6 sözlü için kalkıyor ve yüksek sesle solfej yapıyor.	
	50		

11	51	T Hüseyin'i kaldırıyor.	
	52	Hüseyin solfeji yapıyor.	
	53	T: "Abdurrahman Güleryüz!"	
	54	Apo: "Solfeji biliyorum hocam."	Çatışma (-) [Erişim noktası]
	55	T: "Parça?"	
	56	Apo: "Geçen hafta okudum."	
	57	T: "Olmamış o da."	
	58	Apo: "Haftaya hepsini bir okuyayım."	
	59	T: "Bu hafta son. Ben notumu veririm."	
	60	Apo (sıkkan): "Tamam hocam, sağolun."	
	61	Bu arada elinde nota kağıdı ile parçayı ya da solfeji söylemeye	
	62	çalışan öğrenciler var.	
	63	T: "Evet, biraz yavaş çalışıyoruz."	
	64	6: "Selim! Selim! Selim!"	Öğrenci-öğrenci seslenme
12	65	T ile Muhammed konuşuyorlar: "Şunları aldın mı?"	
	66	"Onlar CD'de?" "Öyle mi?"	
	67	Muhammed'in gitar var.	
	68	T Muhammed'e: "Şu beş arpeji bitir. Burada notalar var. Diğerini	
	69	CD'den çalışsın."	Öğrenci: bireysel olarak ilgilenme
	70	Muhammed bir şeyler söylüyor. (Duyamıyorum)	
	71	T: "Var! Var, var. İnternette bol miktarda kaynak var! Burada	
	72	arpejler var. Başlıca videolardan bunları çalış." Diyerek	
	73	Muhammed'e nasıl çalışacağını açıklıyor.	
	74	T Muhammed'in gitarının akordunu yapıyor.	
13	75	Çağlayan Apo'nun yanına gidiyor, ayakta.	
	76	6 Çağlar'a: "Hayır ya, bırak ya, bırak!"	Öğrenci-öğrenci seslenişine dokunmaması için
	77	Çağlar 6'a: "Anamı sikertim lan senin. Bir şeyine dokunduk mu,	Öğrenci-öğrenci: konuşmaması için
	78	Hemen laf ediyorsun ibne!"	Öğrenci tepkisi: ayakta [sık kullanan] (-)
	79	Çağlar önüne dönüyor.	Öğrenci-öğrenci: konuşmaması için
	80	6 Çağlayan'a: "Oğlum katamı şişirdin. Sus lan oğlum, sus!"	Öğrenci tepkisi: ayakta [sık kullanan] (-)
14	81	7 en ön sıradaki öğrenci ile konuşuyor ayakta.	

14	82	6 Çağlayan'la Deniz'in yanına geldi. Eli yumruk şeklinde kafalamına vuruyor.	öğrenci - öğrenci fiziksel müdahale
	83	86'nın arkasından vurdu.	→ fiziksel müdahale
15	85	Muhammed arpele parçayı çalıyor. Sınıf sessiz.	
	86	T: "Bu hafta buraya kadar çalışın. Haftaya hepsini tamamla.	
	87	Tamam mı?"	
16	88	T yeni bir öğrenciyi sözlüye kaldırıyor.	
	89	Sınıfı gürtüldü var.	
17	90	T cıvıvı masaya vuruyor.	
	91	T: "Ali Kanat!"	
	92	9: "Gitti, yok!"	
	93	T: "Arka taraf!"	[öğrenci](-) [dersten kaçan öğrenci]
	94	Apo: "Duyamıyorum hocam."	[öğrenci](-) [sessiz olma] [değişiklik] [uyarı]
	95	T: "Arka taraf diyorum, evlat diyorum. Sanki mahalle kalvesindedin. Duyuyorsun yine. Bir toparlansın insan!"	[öğrenci](-) [oturma] [sekin] [yürüme] [sözü]
	96	T: "Arkadaşlar, bu ayağa kalkıp, buraya gelip, burada kalma huyundan vazgeç."	T-öğrenci (-) [sınıf kuralının hatırlanması]
	97	Apo: "Mahmut oğlum! Bir beş Dakka motorun sussun lan!"	[ayakta kalkıp kurside beklemeni](-)
18	99	T yeni bir öğrenciyi sözlüye kaldırıyor.	öğrenci - öğrenci: sessiz olma için uyarı
	100	Cıvıvı sraya vuruyor. Sınıfın arkasına bakıyor.	
19	102	Muhammed Osman'a: "Sen mi aldın lan kalemimi?"	
	103	Osman: "Ne alacağım lan senin kalemimi. Ne olsa benden biliyorsun!"	
20	104	Bu arada T: "Osman!" (sözlüye kaldırmak için sesleniyor.)	
	105	Osman: "Hocam ben okumasam olur mu?"	
	106	T: "Olur."	öğrenci: T. sesini alarak
	107	10: "Sesi ypramasın diye hocam."	
21	108	T sözlüye kaldırmak için yeni bir öğrenci (11) kaldırıyor.	
22	109	Apo: "Oğlum benim çantam yok."	öğrenci-öğrenci: sessiz olma için uyarı
	110	Apo çantasını arıyor.	öğrenci - öğrenci: derste ayakta oturması
23	111	11 otururken: "65 verdi yat" diyor arkadaşına.	öğrenci
	112	Çağlayan solfeji yapıyor.	

		113	Sınıfta biraz gürültü var. T cetvelini masaya vuruyor.	
	24	114	T Çağlayan'a: "Bir dakika. Oğlum sen niye hep dolanma halindesin.	T öğreni: sessizlik için yer.
		115	Bok mu var ya!"	T öğreni: yeri oturması için yer.
		116	Çağlayan bir şeyler söylüyor (duyanıyorum).	kişinin konuşma (-) yer.
	25	117	T 11'e: "Gözün niye kaandı senin?"	T öğreni: fiziksel durumu ile ilgili (+)
		118	11: "Bilmiyorum hocam."	
	26	119	T yeni bir öğrenciyi kaldırıyor solfej için. O solfej yaparken;	
		120	Osman'a: "Oğlum öntüne dön. Düzgün otur. Oğlum ayıp ya."	T öğreni: oturma setine müdahale
		121	Osman öntüne dönüp, kafasını sırtına üstüne koyuyor.	
		122	T Çağlayan'a: "Sen de öntüne dön artık."	T öğreni: oturma setine müdahale
		123	T seslerin özdeşliğini açıklıyor. Sınıf nispeten sessiz.	
	27	124	T cetveli sıraya vuruyor. T: "Biraz sessiz!"	T öğreni: sessizlik için yer.
		125	T frekansları açıklanmaya devam ediyor.	
	28	126	Bir öğrenci sözlüye kalkıyor.	T öğreni: motive etme eabası
		127	T: "Biraz çalış, biraz çalış!"	
	29	128	Zil çalıyor.	
		129	T: "Haftaya halk müziğine geçeceğiz. Bu arada çalışıp gelenlerin	T öğreni: bir sonraki dersle ilgili
		130	Notunu yükseltirim."	bilgi (+)
		131	T sınıfın çıkıyor.	
Sayfa Yorumu				

## EK 9: Kodlanmış betimsel veri indeksi örneği

27/12/2011  
33-02-01

ASIL GF93

Niteliksel Araştırma Sosyal Veri		
Sayfa	Satır	Betimsel Veri İndeksi
	1	Tanın sınıfa girişi
	2	Tanın yoklama olması
	3	Öğrenci-öğrenci: çıkış
	4	Öğrenci-öğrenci: istediği yerde sınıftan çıkabileceğine ilişkin yorum
	5	T-öğrenci: bir öğrencinin yerini değiştiriyor
	6	T-öğrenci(ler): dersle ilgili soruları soruyor
	7	T-öğrenci(ler): devamlılık yapan öğrenci ile ilgili bilgi alıyor
	8	T-öğrenci: devamlı devam ediyor + öğrencilere dönüt veriyor
	9	T-öğrenci(ler): konusunu öğrencilere uyarı
	10	T-öğrenci: sınıfta davranış
	11	T-öğrenci: sınıfta devam ediyor
	12	T-öğrenci: ilgili öğrencilere ek açıklamalar yapıyor
	13	Öğrenci-öğrenci: ders için [esyalanlara dokunup dokunmama ile ilgili]
	14	Öğrenci-öğrenci: sessiz olma ile ilgili uyarı + fiziksel müdahale
	15	T-öğrenci: ilgili öğrencinin parasasına dönüt
	16	T-öğrenci: sınıfta devam ediyor
	17	T-öğrenci(ler): sessiz olma ile ilgili uyarı
	18	T-öğrenci: yeni bir öğrenciyi sınıfta kabul ediyor
	19	Öğrenci-öğrenci: kalemini kimin aldığı
	20	T-öğrenci: sınıfta kaldırıma → sınıfta olmak istememe
	21	T-öğrenci: yeni bir öğrenciyi sınıfta kaldırıyor
	22	Öğrenci-öğrenci: sınıfta neredeki durum
	23	Öğrenci-öğrenci: sınıfta netice ilişkisi yorum
	24	T-öğrenci: uyarı [sınıf kuralları - davranış]
	25	T-öğrenci: fiziksel durumu ile ilgili soru
	26	T-öğrenci: öğrencilerin duruma sınıfta müdahale
	27	T-öğrenci(ler): sessizlik için uyarı
	28	T-öğrenci: sınıfta ile ilgili dönüt
	29	Zilin çalması ve açıklamalar
	30	
	31	
	32	
	33	
	34	
	35	
	36	
	37	
	38	
	39	
	40	
	41	
	42	
	43	
	44	
	45	

## EK 9: Kodlanmış bilgi sayfası örneği

Bilgi Sayfası	
Tarih: 27.12.2012	Saat: IV. Ders saati
Veri toplama yöntemi: Gözlem	Araştırma olayı #: GFO32
Katılımcılar: 9F- [REDACTED]	
Anahtar kelimeler:	
Özet: Sınıf ikliminin bileşenleri sınıfta nasıl işliyor?	
Ne öğrendim? (Araştırma sorun ile ilişkilendir):	
<p><i>Öğrenci-T:</i> Arkadaşını şikayet (-) Öğrenci tepkisi: Ayakta [sınıf kuralları] (-) Espri / şaka Öğrenci tepkisi: derste ayakta çantasını arama</p>	<p><i>T-öğrenci:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Selamlaşma [demokratik] (+)</li> <li>▪ Sessizlik için uyarı</li> <li>▪ Yerlerine oturmaları için uyarı [sınıf kuralları]</li> <li>▪ Yer değiştirme</li> <li>▪ Bir sonraki adım ile ilgili bilgi verme (+)</li> <li>▪ Motive etme çabası [notlarını yükseltme şansı var]</li> <li>▪ Pekiştirme</li> <li>▪ Yerine oturması için uyarı [sınıf kuralları] (2)</li> <li>▪ Sınıf kontrolü için dolaşma</li> <li>▪ Bireysel olarak ilgilenme (+)</li> <li>▪ Sessiz olma ile ilgili uyarı [sınıf kuralları]</li> <li>▪ Oturma şekline sözlü müdahale (-)</li> <li>▪ Sınıf kurallarını hatırlatma [ayağa kalkıp kürsüde beklememeli]</li> <li>▪ Sessiz olma için uyarı</li> <li>▪ Sessizlik için uyarı</li> <li>▪ Yerine oturması için uyarı, küfürlü konuşma (-)</li> <li>▪ Fiziksel durumu ile ilgilenme (+)</li> <li>▪ Oturma şekline müdahale (2)</li> <li>▪ Sessizlik için uyarı</li> <li>▪ Motive etme çabası</li> <li>▪ Bir sonraki dersle ilgili bilgi</li> </ul>
<p><i>Öğrenci-Öğrenci:</i> Kaba itiraz (-) Seslenme (-) (2) Kendi aralarında ders dışı konuşma Eşyasına dokunmaması için sert sözlü uyarı (-) → küfür (-) → sert itiraz (-) Konuşmaması için müdahale Fiziksel müdahale → fiziksel müdahale Sessiz olma için uyarı Eşyasını paylaşmama isteği Sesli ders dışı yorum</p>	
<p><i>Akademik Yeterlik:</i> Derse hazır değil (-)</p>	<p><i>Doyum:</i> Okulu bırakan öğrenci (-) Dersten kaçan öğrenci (-)</p>
Sorular:	

## EK 11: Kodlanmış görüşme örneği

Tarih:16.01.2012 Yer: Boş bir oda		Gözlemin Amacı:Sınıf ikliminin bileşenleri sınıfta nasıl işliyor? Toplam Satır: 187 Gözlenen Sınıf: 9 F Görüşmeci : Meltem ÇENGEL XXXX: üst başarı grubu öğrenci Ali, olumlu sınıf iklimi, üst başarı grubu, 16.01.2012	
Betimsel İndeks	No	Betimsel Veri	Gözlemci Yorumu İndeksi
	1	<b>Burak</b>	
	2	<b>Önce biraz kendinden bahseder misin?</b>	
	3	Biyografimden mi bahsedeyim.	
	4	<b>Nasıl istersen.</b>	
	5	Adım Burak, soyadım Nurun. Babam polis memuru, annem ev hanımı. İki	
	6	kardeşiz. Ablam Adnan Menderes Üniversitesi'nde okuyor. Muhasebe	
	7	bölümünde okuyor.	
	8	<b>Kaç yıldır buradasın? Aydın'lı mısın?</b>	
	9	1-1h. 6 yıldır buradayım. Aydın'ın Köşk ilçesinde oturmuştuk. Ben burada	
	10	okuduğum için, zor olduğu için, buraya taşındık. İı...	
	11	<b>Önce, o zaman gidip geldin mi?</b>	
	12	Evet. Bir iki hafta gidip geldim. Ev bulmakta zorluk çektik. Bulunca da buraya	
	13	taşındık. Buradan gidip geliyorum.	



14	<b>Neler yapıyorsun okulun dışındaki zamanlarında?</b>	
15	İı. Fazla dışarı çıkmıyoruz. Ailemle dışarı çıkıyoruz bazen. Evden dışarı	
16	çıkıyorum. Dersimi çalışıyorum. Bilgisayar oynuyorum, televizyon izliyorum.	
17	Yatıyorum. ...	
18	<b>Zaten zaman geçiyor diyorsun. Peki isteyerek mi geldi bu okula? Nasıl</b>	
19	<b>karar verdin buraya gelmeye?</b>	
20	İlk önce ATL'ye gitmek istedim. ATL'de yüz kişi olduğu için beni almadılar. İıı.	Doyum (-) Okula isteyerek gelmeme
21	<b>ATL'nin açılımı ne?</b>	
22	Anadolu Teknik Lisesi. Oraya gitmek istedim. Onlar da almadığı için buraya	
23	geldim.	
24	<b>Seviyor musun peki okulunu?</b>	
25	Seviyorum.	
26	<b>Sınıfını seviyor musun?</b>	
27	Az çok seviyorum.	Sınıfı sevme (+-) az çok
28	<b>Neleri seviyorsun, neleri sevmiyorsun sınıfınla ilgili?</b>	
29	Şey... Küfürbazlar var. Küfür ediyorlar. Ya, birkaç kişi var. Onlarla arkadaşlık	Öğrenci-öğrenci: (-) küfür
30	ediniyorum. Diğerleri zaten okulla ilgisi olmuyor.	Akademik yeterlik, doyum(-) okulla ilgili
31	<b>Anladım. Peki okula düzenli geliyor musun?</b>	değiller
32	Düzenli geliyorum. Devamsızlığım bir gündü. İki gün fiş kaybolmuştu, onlar da	
33	söylemediği için hoca iki gün ceza yazdığı için üç gün oldu.	
34	<b>Sınıfın çok mu devamsızlığı?</b>	
35	Devamsızlık var, evet.	Doyum (-) okuldan kaçma

	36	<b>Niye devamsızlık oluyor bu kadar çok sence?</b>	
	37	Kaçıyorlar arkadaşlar. Başka şeye gidiyorlar. Bazen Kız Teknik Lisesi'ne	Okuldan kaçma nedeni: Kız Teknik
	38	gidiyorlar. Böyle... Birisi üç gün, birisi iki gün... Atılıyorlar. Bazı kişiler atıldı	Lisesi
	39	hatta okuldan. Böyle yani. Sınıf... 40 kişiydik. 29'a düştük.	
	40	<b>Geri kalanların hepsi atıldı mı?</b>	
	41	Atıldı. Devamsızlıktan atıldı. Kendi isteyerek atıldı. Öyle yani.	
	42	<b>Peki sen derslere katılmayı seviyor musun?</b>	
	43	Katılmayı seviyorum.	Akademik yeterlik (+) derse katılmayı
	44	<b>Parmak kaldırır mısın mesela?</b>	sevme
	45	Kaldırırım.	
	46	<b>Peki. Parmak kaldırdığımızda bazen cevabımız doğru olur, bazen eksik</b>	
	47	<b>olur, bazen yanlış olur. Arkadaşların ne gibi tepkiler verirler?</b>	
	48	Bazıları doğru söyler, bazıları yalan söyler. Bazı kişiler var. Üç kişiyiz biz.	Öğrenci-öğrenci (+) soruları çözme için
	49	Onlarla tartışırız, yarışırız aramızda. Özellikle matematik dersinde yarış ederiz,	rekabet
	50	hangimiz problem çözecek diye. Böyle...	
	51	<b>Peki sınıftaki diğer kişilerin tepkisi ne olur? Diyelim ki sen kalktın tahtaya</b>	
	52	<b>soruyu çözüyorsun ama diyelim bir yerde hata yaptın?</b>	
	53	Hiçbir şey demiyorlar. Yani, bazı kişiler öyle olunca bağırlar ortaya. Onun	Öğrenci-öğrenci: Hata yapınca tepkisizlik
	54	dışında olmuyor.	Hata yapınca bağırma
	55	<b>Onun dışında çok tepki olmuyor diyorsun. Peki düzenli getirir misin okulda</b>	
	56	<b>ilgili materyallerini, kitaplarını, defterlerini?</b>	
	57	Tabi, hepsini getiririm. Hocaların dediklerinin hepsini düzenli getiririm. Eksiksiz.	Okul materyallerini düzenli getirme

58	<b>Sınıftakiler sence getiriyorlar mı?</b>	
59	Bazıları getiriyor. Dediğim gibi beş altı kişiden fazla getirmiyor yani. Hoca bir	Akademik yeterlik (-)
60	gün dosya ödevi vermişti işte. Ya da tarih öğretmeni bir kitap okuyun, burada	
61	anlatacaksınız dedi. On kişiyi geçmedi.	
62	<b>Getirmeyenler ne oluyor peki?</b>	
63	Hoca onlara notlarını veriyor, 20, 30.	Ödev yapmama → zayıf sözlü notu →
64	<b>Sözlü notu veriyor o zaman hoca?</b>	Öğrenci davranışında etki yok
65	Evet. Sözlü notu veriyor.	
66	<b>Peki bu değiştiriyor mu bir şey? Diyelim ki derste sözlü notu düşük aldın.</b>	
67	<b>Daha sonra, getirmeye başlıyor mu, yoksa “amaan” mı diyor?</b>	
68	Hiçbir şey umurunda değil yani, ders falan.	
69	<b>Neden öyle olduğunu düşünüyorsun? Yani neden umurlarında değil?</b>	
70	Okula isteksiz gelmeleri ile ilgili. Onların yüzünden de biz de etkileniyoruz	
71	bazen. Mesela hoca “doğru durun” diyor, yazılı sonuçlarını okumuyor,	
72	cezalandırıyor. Onların yüzünden biz de ceza alıyoruz.	
73	<b>Çok sık oluyor mu böyle durumlar?</b>	
74	Bazen.	
75	<b>Sen ne hissediyorsun o zaman sınıf arkadaşlarına karşı?</b>	
76	Bilmiyorum. ...	
77	<b>Net değilim bu konuda diyorsun? ... Tamam bakalım. Peki, okulda</b>	
78	<b>derslerde zorlanıyor musun?</b>	
79	Bazı derslerde zorlanıyorum, bazı derslerde zorlanmıyorum. Özellikle fizik	

80	dersinde zorlanıyorum. Başka, diğer dersler kolay geliyor. Hocalar da güzel	Öğrenci-T: akademik desteği yeterli
81	anlattığı için zorlanmıyorum.	bulma (+)
82	<b>Fizikte niye zorlanıyorsun sence?</b>	
83	Fizikte atölye büyük olduğu için, sınıf büyük olduğu için, arkadaki öğrenciler,	Derste zorlanma nedeni:
84	şımardığı için, bir de hocanın sesi fazla çıkmadığı için.. Yani ancak	(1) Fiziksel koşullar
85	duyabiliyorum. Bir de ders zor olduğu için, onlardan dolayı.	(2) Öğrencilerin gürültü yapması
86	<b>Peki tek başına çalışmak yetiyor mu? Ya da yardım isteyebileceğin birileri</b>	(3) T'nin sesinin az çıkması
87	<b>var mı?</b>	(4) Dersin zorluğu
88	Yardım istiyorum. Ablamdan istiyorum, babamdan istiyorum. Bir de ikisi de	Ak.yet (+) okul dışından destek alabilme
89	bilemediği zaman arkadaşlarıma soruyorum. Hüseyin'le Vedat diye arkadaşlarım	Öğrenci-öğrenci: yardım isteme (+)
90	var, onlara soruyorum.	
91	<b>Peki arkadaşlarından yardım isteyebiliyorsun o zaman. Güvenir misin peki</b>	
92	<b>sınıf arkadaşlarına?</b>	
93	Bazılarına güvenirim.	Öğrenci-öğrenci: güven (+)
94	<b>Neye göre peki? Kime güvenip kime güvenmeyeceğine neye bakarak karar</b>	1. Dürüstlük
95	<b>veriyorsun?</b>	2. Saygı
96	Dürüstlüğünden, saygısından, bana değer vermesinden.	3. Değer verme
97	<b>Sırrımı verebilir misin sınıf arkadaşlarına?</b>	
98	Veririm, veririm.	
99	<b>Sence sınıftaki öğrenciler de seviyorlar mı, sınıftaki arkadaşlarını? İyi ki bu</b>	
100	<b>sınıfın öğrenciyim diyorlar mıdır?</b>	Doyum (+ -) mutlu olan ve olmayan
101	Bazıları pişman. Müdür Yardımcısı Ali diye, onlan alıyım seni diye demiş o da	Öğrenciler var.

102	hayır demiş. Bu dediğimden, bundan pişmanım diyor sınıftaki arkadaşlarımdan.	
103	Bazıları da memnunum diyor.	
104	<b>Niye pişmanlık duyuyorlar?</b>	
105	Bazen böyle bir oyun oynuyorlar, herkes Ali'yi itekliyor. Herkes Ali'yi itekliyor,	Belirli öğrencilere yönelik zorbalık
106	tekme atıyor, dövüyor, yumruk atıyor.	
107	<b>Hangi Ali?</b>	
108	Ali Kanat diye. O bu şikâyetten dolayı, hiç sevmiyor sınıfı.	
109	<b>Çok fazla şikâyet oluyor mu sınıfta?</b>	
110	Var.	
111	<b>Neler var?</b>	
112	Çalıntı oluyor. Mesela üç tane silgi aldım, üçü de kayboldu. Bu dördüncü silgim.	Hırsızlık (-)
113	Yoklama fişi kayboluyor. Arkadaki arkadaşımın kalemleri kayboluyor. Böyle...	Yoklama fişinin kaybolması (-)
114	Çalıntı yani.	
115	<b>Kimin yaptığı ile ilgili fikri olan var mı?</b>	
116	Hiç kimse söylemiyor.	
117	<b>Peki, sence sizin sınıfı diğer sınıflardan ayıran özellikler var mı?</b>	
118	Hiçbir bilgim yok.	
119	<b>Sen nasıl hissediyorsun? Yani 9F'yi 9A'dan ya da 9B'den ayıran, şunlar var</b>	
120	<b>diye, aklından geçen özellikler var mı?</b>	Kendi sınıfına ilişkin algısı:
121	Şımarmaları herhalde. Bizim sınıfa bakıyorum, herkes birbirine tekme atıyor,	(1) Şımarıklık
122	birbirine küfür ediyor, oradan oraya. Diğer sınıfa bakıyorum, hiç kimse yok	(2) Şiddet
123	sınıfta, biri oturmuş ,biri uyumuş, yani...	(3) Küfür

124	<b>Çok oluyor mu öyle öğrenciler arasında kavga, dövüş ya da küfürleşme gibi</b>	
125	<b>şeyler?</b>	
126	Valla var. Bizim sınıfta var.	
127	<b>Ne gibi zamanlarda çıkıyor mesela ortaya?</b>	
128	Kendisi sataşılıyor. Zil çalıyor. O ona bulaşılıyor. Öbürükü yatarken vuruyor	Öğrenci-öğrenci: fiziksel şiddet
129	kafasına. Öbürü koştururken, öbürü çelme takınca da, o küfrediyor.	
130	<b>Senin hiç karıştığın oldu mu böyle bir kavgaya? Ya da küfürleşme sürecine?</b>	
131	Yok. Ya bana bir gelmişti, ben de müdüre söyledim. Yani bana vurdular, bilerek	
132	çantayla yüzüme attı. Bunu da işte söylemiştim. Ondan başka hiçbir şey yok.	
133	Hiçbir şey olmadı.	
134	<b>Müdür bir şey yaptı mı peki bunu yapan öğrenciye?</b>	
135	Velim geldi. Bir daha yapmamasını ikaz etti. Bir daha hiçbir şey olmadı. Bariştik.	
136	<b>Peki sınıfta diğer öğrencileri yönlendirdiğini, etkilediğini düşündüğün</b>	
137	<b>öğrenciler var mı?</b>	
138	Valla, hiç yok.	
139	<b>Yani baskın olup sınıfı, manipüle eden, yönlendiren öğrenciler var mı sence?</b>	
140	Kemal var bir tek. Öyle. Hoca bir şey demeden “oturun, susun” diye bağıyor.	Öğrenci-öğrenci: sessiz olma için
141	Bir şey demeden. O var işte bir. O da kenardan öyle “sus” demesiyle, onlar da	müdahale
142	susuyor.	
143	<b>Peki sınıfın tepkisi ne oluyor Kemal böyle konuştuğunda?</b>	
144	Hiçbir şey. O oturuyor ama zaten ya. Bazı kişiler susuyor, uyuyor, bazı kişiler	Doyum (-)
145	oturuyor. Sınıfın yarısı baygın.	

146	<b>Neden peki öyle oluyor? Yani dersler mi ilgilerini çekmiyor... ya da...</b>	
147	Dersten sıkılıyorlar gibi geldi bana. Sıkılıyorlar.	
148	<b>Genelde baktığında, öğretmenlerle öğrencilerin ilişkilerini nasıl buluyorsun?</b>	
149	Bazı öğretmenler sevecen davranıyor. Bazı öğretmenler ciddi duruyor. Yani	Öğrenci-T: sevecen (+), dersini anlatıp
150	dersini anlatıyor çıkıyor. Bazı öğretmenler de ilgileniyorlar. Mesela matematikçi	Çıkan (-)
151	çok ilgileniyor öğrencilerle.	
152	<b>Ne yapar mesela ilgilenmek için?</b>	
153	Şeye... Mesela bilemediklerimizi sorar. Hep gülümser. O. ...	İlgilenen öğretmen: soruları yanıtlar
154	<b>Peki aklına takılan bir şey olduğunda sorabiliyor musun öğretmenlerine?</b>	Güler yüzlü olur
155	Soruyorum.	
156	<b>Neler sorarsın mesela?</b>	
157	Konuyu anlamadığım zaman sorarım dersin içinde. “Hocam anlamadım” derim.	
158	Tekrar anlatıyor o zaman.	
159	<b>Peki, senin kendi kişisel bir sorunun olduğu zaman anlatabilir misin?</b>	
160	Evet, anlatabilirim.	
161	<b>Yardımcı olurlar mı? Ne yaparlar?</b>	
162	Olurlar. Her öğretmen yardımcı olur.	
163	<b>Hiç oldu mu böyle bir şey bugüne kadar?</b>	
164	Matematik benim üçtü. Rica ettim öğretmenden, bir de sınırdaydım. Hoca da	Öğrenci-T: destek talebi-nota ilişkin
165	“tamam” dedi, yapmış, e-okulda gördüm. Bir o işte.	
166	<b>Peki derslerin dışında önemli bir sorunun olduğunda anlatabilir misin? Hiç</b>	
167	<b>anlattığın oldu mu?</b>	

	168	Dersler dışında yok. Hiç anlattığım olmadı.	Öğrenci-T: ders dışı sorunu ile ilgili
	169	<b>Bir sorunun olduğunda kiminle paylaşırsın daha çok?</b>	Destek alabileceği inancı-talep yok
	170	Arkadaşlarımla.	Öğrenci-öğrenci: destek (+)
	171	<b>Sınıf arkadaşlarımla mı?</b>	
	172	Sınıf arkadaşlarımla.	
	173	<b>Yardımcı olurlar mı?</b>	
	174	Olurlar.	
	175	<b>Ne yaparlar mesela?</b>	
	176	Teselli verirler.	
	177	<b>Peki, korktuğun, çekindiğin öğretmenler var mı okulda?</b>	
	178	Yok. Hepsi sevecen gibi bir şey yani.	
	179	<b>Peki yılın başından beri artık Eylül ayından beri bir sürü şey yaşadın bu</b>	
	180	<b>sınıfta. Hiç böyle, şu oldu da bak, çok mutlu oldum, diye anımsadığın bir</b>	
	181	<b>gün var mı?</b>	
	182	Var. Derslerden çok yüksek not aldığım zaman, özellikle matematikten yüksek	Doyum-akademik yeterlik (+)
	183	not aldığım zaman çok sevinmişim. Onlar. Yani sevinmek için çalıştım.	
	184	<b>Peki çok canını sıkan, mutsuz olduğun bir şey oldu mu okulda?</b>	
	185	Yok, olmadı genel olarak	
	186	<b>Peki, başka senin söylemek isteğin, eklemek istediğin bir şeyler var mı?</b>	
	187	Yok. Teşekkür ederim. <b>Ben teşekkür ederim, katkılarından dolayı.</b>	



**EK 12: Görüşmeler için gözlemci yorum indeksi örneği**

<b>Gözlenen Boyut</b>	<b>Gözlemci Yorumu İndeksi</b>
Doyum (-) Okula isteyerek gelmeme	Görüşme 1; Sayfa 2; satır: 20
Sınıfı sevmeme (+-) az çok	Görüşme 1; sayfa 2; satır: 27
Doyum (-) okuldan kaçma	Görüşme 1; sayfa 3; satır: 35
Okuldan kaçma nedeni: Kız Teknik Lisesi	Görüşme 1; sayfa 3; satır: 37-38
Doyum (+ -) mutlu olan ve olmayan öğrenciler var.	Görüşme 1; sayfa 6; satır: 100-103
Kendi sınıfına ilişkin algısı: (1) Şımarıklık (2) Şiddet (3) Küfür	Görüşme 1; sayfa 7; satır: 121-123
Doyum (-)	Görüşme 1; sayfa: 8; satır: 144-145
Doyum-akademik yeterlik (+)	Görüşme 1; sayfa 10; satır: 182-183
Doyum, akademik yeterlik (-)	Görüşme 2; sayfa 11; satır: 192-194
Okuldan kaçma-gerekçe: arkadaşlar	Görüşme 2; sayfa 11; satır: 196-197
Devamsızlık gerekçesi: Sınıf tekrarı yapınca moral bozukluğu	Görüşme 2; sayfa 11; satır: 197-200
Okuldan kaçılınca: internet cafe	Görüşme 2; sayfa 12; satır: 217
Okuldan sevk: evde oturma	Görüşme 2; sayfa 12; satır: 218
Motivasyon (-)	Görüşme 2; sayfa 14; satır: 243-244
Doyum (+): çocukluk arkadaşı ile aynı sınıfta olma	Görüşme 2; sayfa: 17-18; satır: 325-326
Doyum (-): okuldan atılma	Görüşme 2; sayfa: 18; satır: 328-331

**EK 13: ÖZGEÇMİŞ****Kişisel Bilgiler**

Adı Soyadı : Meltem ÇENGEL  
Doğum Yeri ve Tarihi : 25.09.1981-Menemen

**Eğitim Durumu**

Lisans Öğrenimi : Ege Üniversitesi-Eğitim Fakültesi- Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği  
Yüksek Lisans Öğrenimi : A.D.Ü. -Eğitim Programları ve Öğretim  
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

**İş Deneyimi**

Çalıştığı Kurumlar : 2003-2004: MEB Torbalı Kazım Paşa İlköğretim Okulu  
2004-....: Adnan Menderes Üniversitesi-Eğitim Fak.-Araştırma Görevlisi

**İletişim**

e-posta Adresi : [mcengel@adu.edu.tr](mailto:mcengel@adu.edu.tr), [m63cengel@yahoo.com](mailto:m63cengel@yahoo.com)

Tarih : 22.05.2013