

Göksoy, S., Arıcan, K. & Sağır M. (2016). Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmen davranışları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 830-846.

Geliş Tarihi: 02/02/2016

Kabul Tarihi: 04/08/2016

DOI:

## BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLI OKULLARDA ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI

Süleyman GÖKSOY\*

Kemal ARICAN\*\*

Mahmut SAĞIR\*\*\*

### ÖZ

Sınıf içinde en yoğun iletişim öğretmen ile öğrenci arasında yaşanmaktadır. İletişimlerindeki nitelik hem sınıf yönetimi hem de öğrenme bakımından olumlu sonuçlar doğurur. Öğretmenin sınıfta olumlu bir hava yaratması ve öğrenciler ile iyi bir iletişim sağlaması öğrencilerin derse etkin katılımına katkıda bulunur. Öğretmeni ile olumlu iletişim kurabilen, beklediği iletileri ve dönütleri alabilen öğrenciler olumlu davranışlarını artırırlar. Ayrıca sınıfın yönetimi de iyi bir öğretmen-öğrenci iletişimiyle sağlanabilir. Bu nedenle, araştırmayla sunulmak istenen, öğretmen davranışlarının ne derece önemli olduğunu göstermeye çalışmaktır. Ayrıca öğretmenlerin, sınıf içinde kendi davranışlarının ne derece uygun olduğunu düşünebilmelerine katkı sağlamaktır. Bu araştırmanın amacı, Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin, sınıf içi öğretmen davranışlarına ilişkin algılarını saptayabilmektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır; birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin, sınıf içi öğretmen davranışlarına ilişkin algıları nelerdir? Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf içi öğretmen davranışlarına yönelik algıları arasında: görev, cinsiyet, medeni durum, kıdem, okullardaki öğretmen sayısı değişkenleri bakımından anlamlı fark var mıdır?

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen, birleştirilmiş sınıf, öğretmen davranışları

## TEACHER BEHAVIORS IN MULTIGRADE SCHOOLS

### ABSTRACT

The most intense communication occurs between the teacher and the student in the classroom. The quality of this communication results in improved classroom management and learning. A positive atmosphere and a good communication environment created by the teacher in the classroom contribute student participation. Students that communicate positively with their teachers and receive expected messages and feedback increase positive behaviours. Moreover, the classroom management can be achieved by good teacher-student communication. Therefore, the study intends to demonstrate the importance of teacher behaviours and have the teachers evaluate the appropriateness of their behaviours in the classroom. The aim of the study is to determine the perceptions of the teachers working in multigrade classes about the teacher behaviours in the classroom. In line with this purpose, the following questions were asked; What are the perceptions of the teachers working in multigrade classes about the teacher behaviours in the classroom? Is there a meaningful difference in the perceptions of teachers working in multigrade classes about the teachers behaviours in terms of mission, gender, marital status, seniority, the number of teachers?

**Key Words:** Teacher, multigrade class, teacher behaviours

\* Doç. Dr. Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, goksoys@hotmail.com

\*\* Dr. Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü, kemalldr14@hotmail.com

\*\*\* Yrd. Doç. Dr. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi, msagir\_71@hotmail.com

## 1.GİRİŞ

Değişen zaman ve toplum yapısı artık öğretmenlerin mesleklerini etkin bir şekilde icra edebilmeleri için daha fazla beceriye sahip olmalarını gerektirmektedir. Eğitim faaliyetlerinden istenen sonucun alınabilmesi, eğitim girişiminin etkin yönetilmesi ile olanaklıdır. Etkili bir yönetim ise, eğitim yönetimi, okul yönetimi ve sınıf yönetimi boyutlarının koordineli olarak bir bütünlük içermesine bağlıdır. Eğitim, insanın kalıtsal güçlerinin geliştirilip istenen özelliklerle yoğunlaşmış bir kişiliğe kavuşması için kullanılacak en önemli bir araçtır. İnsanlara bilgi ve beceri kazandırmanın ötesinde eğitim; toplumun yaşamasını ve kalkınmasını devam ettirebilecek ölçüde ve nitelikte değer üretmek, mevcut değerlerin dağılmasını önlemek, yeni ve eski değerleri bağdaştırmak sorumluluğu taşır; bu değerler, öğrencilerin davranışlarını ve dilek düzeylerini yine eğitim yolu ile etkilerler (Varış, 1998)

İnsanlığın doğuşundan itibaren var olan eğitim, canlı ve cansız çevre ile etkileşim yoluyla her ne kadar gerçekleşmekte ise de öğretici konumundaki bir öğretmen gözetiminde gerçekleştirilen eğitim daha kalıcı ve daha verimlidir. Öğretmenler, bilgi taşıyıcı ve aktarıcı değil, bilgi kaynaklarına giden yolları gösterici, kolaylaştırıcı birer eğitim lideri olmalıdır (Schlechty, 1991).

İşte bu yüzden sosyal yaşamın sürdürülmesi için geliştirilen kurumlar arasında eğitimin kurumsallaşmasıyla kurulan okullar öğretmenlerin liderliğine uygun olarak değiştirilmeli, doğruları yapabilen insanlar yetiştirilmelidir (Schlechty, 1991). Okul, eğitim amacıyla kurulmuş özel bir ortamdır. Kontrollü bir ortam olan okulda öğrenciye kazandırılacak bilgi, beceri ve tutumlar önceden belirlenmiştir. Bunlar, bu konuların uzmanı olan öğretmenler tarafından plânlı bir biçimde düzenlenen öğretim faaliyetleri ile kazandırılır (Erden, 1998,s.50). Birçok işlevi olan okulun bunları yerine getirebilmesi; öğrencinin gereksinimlerini karşılayacak ve okulun amaçlarını gerçekleştirecek bir fiziksel yapıya, nitelikli öğretmenlere, nitelikli yöneticilere, okul-veli iletişimine ve bunların birlikteliğinin sonunda oluşacak olumlu atmosfere bağlıdır (Varış, 1998). Kısacası, etkili bir eğitim için, uygun bir sınıf ortamı, verimli öğretmen-öğrenci iletişimi ve karşılıklı belirlenen sınıf kuralları ile oluşturulmuş bir düzen gerekmektedir.

Çağdaş eğitim ve öğretim ilkelerine göre görev yapan bir öğretmen, sadece ders veren, ders anlatan, sınav yapan ve not veren bir kimse değildir. Aynı zamanda bir organizatör, bir yönetici, bir rehber, bir izleyici ve bir değerlendircidir. Öğretmen, öğrencilerinin davranışları üzerinde çalışır. Eğittiği her öğrencisinin önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmasına yardım eder ve onların istenilen davranışlara sahip birer kişi olmasını sağlar. Öğrenim için elverişli bir ortam hazırlanmadıkça öğrenmenin sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilmesi mümkün olmayabilir (Çalık, 2002). Öğretmenler, öğrencilere ilgi ve yakınlıklarını aşağıda belirtilen öğeleri göz önünde bulundurarak gösterebilirler (Jones ve Jones, 1998); yüksek oranda olumlu cümleler kurarak, bireysel tartışma fırsatı vererek, öğrenciler için önemli olan etkinliklere katılarak.

Öğretmenler tarafından yapılan olumsuz eleştiriler ve uyarılar genellikle öğrencilerin kendilerini rahatsız hissetmelerine ve sonuçta da okuldan nefretlerine neden olmaktadır. Bu konuda; öğretmenler, eleştirel ifadelerin öğrenci davranışını geliştirdiği tuzağına düşmekte; fakat bilimsel araştırmalar bunun tam karşıtını ortaya koymaktadır. Sınıf içinde tartışmayı ister öğretmen ister öğrenci başlatsın, sınıfta olumsuzluğa neden olan

gerilimli bir durum var ise öğretmenin de öğrencilerin de üzüleceği kaçınılmaz sonuçlar ortaya çıkar ( Smith ve Laslett, 1996).

Öğretmen, öğrencilerin tümüne olumlu beklentiler iletisinde bulunmanın öneminin farkında olmalıdır. Bunu sağlamak için öğretmen (Jones ve Jones, 1998); sınıflarda, öğrencilerle nasıl iletişime girdiği hakkında bilgi toplamalı, esas olarak destekleyici mi yoksa eleştireli tümceler mi kullanıp kullanmadığını anlamak için bilgiler alarak analiz etmeli, bazı öğrenciler daha eleştirel bir yaklaşım gösterirken, diğerlerine de aynı eleştirileri yöneltip yöneltmediğini saptamalı, bütün öğrencilere yüksek başarı beklenti anlayışını kazandırmak için etkileşim kurma yollarını göstermelidir.

Öğretmen beklentisi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin nedeni çok açık olmamakla birlikte, öğretmenin bir öğrenciden beklentisi yüksek olduğu zaman o öğrenciye daha çok zaman ayırdığı, onu öğrenmeye güdülediği ve ona karşı öğretim sürecinde daha yakın ilgi gösterdiği söylenebilir. Tam tersi durumda ise öğretmen bir öğrencinin başarılı olacağına inanmadığı zaman, o öğrenci ile fazla ilgilenmemekte ve onu başarısız kabul ederek kendi haline bırakmaktadır (Cruickshank ve diğerleri, 1995).

Öğretmen sınıfta öğrencilerle iletişimde etkili iletişim becerilerini kullanmalıdır. Etkili iletişim becerilerini kullanma şu etmenler gerektirir (Jones ve Jones, 1998); sorunları çözmek için sorumluluğu öğrencilerle paylaşma istemi, öğretmenlerin öğrenme ortamının sıradan hale gelmesinin sorumluluğunun büyük oranda öğrenciden kaynaklandığına olan inancı, öğretmenlerin bir sorunu çözmeyi birden çok yolu olduğunu ve kendi geçerli çözüm yollarından başka çözüm yollarının da olabileceğini kabul etmeleri, öğretmenlerin öğretmen-öğrenci tartışmalarını 'kazanmak' güdüsüyle yapmamaları

Etkili iletişim becerilerini kullanma, öğrenci gereksinimlerini karşılamanın yanı sıra, öğretmenlerin kendi gereksinimlerini daha iyi karşılamalarına ve mesleki hedeflerini gerçekleştirmelerine de olanak sağlar. Bu becerileri kullanma öğretmenlere; içten, samimi olmayı ve öğrencilerle ilişkilerde mutluluk duymayı, sınıfta gereksinim ve istemlerini açıkça ifade etmeyi, öğrencileri daha iyi anlamalarını ve onları benimseyerek onlara karşı daha olumlu düşünceler oluşturmalarını, öğrencilerin kendilerini ifade edebildiği ve sorumluluk duyguları geliştirdiği durumlar oluşturarak öğretmenlerine ve akranlarına karşı daha olumlu yanıtlar vermelerini sağlar (Jones ve Jones, 1998).

Öğretmenin etkili iletişim becerilerini kullanması öğretmen-öğrenci ilişkileri şu olumlu katkıları sağlar (Jones ve Jones, 1998). Birincisi, öğrenciler gerçek hislerini saklamamanın yol açtığı kaygı ve gerginlikten kurtularak kendi hislerinin öğretilmeye kabul edilebilir olduğunun farkına varırlar. Bu durum, öğrencilerin öğretmenlerce daha fazla kabul gördükleri düşüncesine kapılmalarını sağlar. İkincisi, öğretmen duygu ve düşüncelerini açıkça ifade eder ve bunlarda iletinin içeriğine uygun şekilde öğrencilerce doğru algılanırsa, öğrenciler kendi duygu ve düşüncelerini olumsuz davranışlarla ifade etmeye çok nadiren başvururlar. Öğrencilerin sınıfta gösterdiği disiplin bozucu davranışlar, açıkça ve doğrudan ifade edemedikleri duygu ve düşüncelerinin dışa vurumudur. Üçüncüsü, öğretmenler yargılayıcı olmayan bir tavırla öğrencileri dinlediklerinde, öğrenciler karmaşık ve korkutucu olan duygu ve düşüncelerini gözden geçirmeye ve net bir tutum sergilemeye çaba gösterirler. Bu karşılıklı anlayış, gençlerin var olan durumu anlamalarını ve durumla birlikte var olabileceği olasılıklarını düşünme fırsatlarını ortaya çıkarır.

Ülkemizde, sınıflarda gerçek otorite olan öğretmenlerin çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinin gerektirdiği davranışları sınıflarda sergiledikleri söylenemez. Bu otoritenin kullanımı, zaman zaman, öğretmeni öğrencilerden uzaklaştıran olumsuz bir yön almaktadır. Bu durumun olası nedenlerinden bazıları şunlar olabilir (Gözütok, 2000, s. 261); öğretmenin öğrencileri küçük görmesi, öğretmenin öğrencilerin tavır ve davranışlarını sürekli eleştirmesi, öğretmenin öğrenci etkinlik ve yaşantılarını nadiren ödüllendirmesi veya onlardan övgüyle söz etmesi.

Otoriter bir sınıf iklimi ile karşı karşıya kalan öğrenci, sınıfta kendi varlığını gizleme yoluna başvurarak, kendi dünyasında yaşamaya çalışmaktadır. Böylece, başarılı eğitim ve öğretimin temel öğelerinden olan karşılıklı sevgi, saygı ve güven bağlarıyla birbirine zıt iki tarafın ortak hedefleri gerçekleştirmesi gibi anormal durum ortaya çıkmaktadır (Gözütok, 2000).

Öte yandan öğretmen, sistemin bir ürünüdür. Onu toplum denilen en büyük örgütten soyutlamak olanaklı değildir. Bu nedenle sınıf yönetiminde zaman zaman öğretmen davranışları sorun olabilmektedir. Öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini değerlendirmeleri ile ilgili algıları arasında çelişkiler ortaya çıkabilmektedir. Bu da sınıf yönetiminde birtakım sorunların ortaya çıkmasına ve iletişimin tıkanmasına neden olabilmektedir. Çünkü çağdaş insanın içinde bulunduğu çelişkiler ve çatışmaların çoğu insanın var oluşunun değil, tarihsel koşulların ve bu koşulların gerektirdiği toplumsal düzenden, yanlış eğitim uygulamalarından kaynaklanmaktadır. İnsanların içinden çıkılmazmış gibi görünen karmaşık sorunları yine insanların kendi eseridir ve bu sorunları da çözmek yine kendi elindedir. Ancak sorunların ortaya çıkışı nasıl uzun zaman aldıysa çözümleri de uzun zaman alacaktır. Burada umutsuzluğa kapılmamak gerekir. Çünkü insanlar, kendi sorunlarına çözüm bulacak yetenektedirler (Çetinkanat,1997).

Sınıfın karmaşıklığını ve çeşitliliğini eşgüdümleyen, öğrenme çevresini daha etkili bir şekilde oluşturan bir yöntem olarak sınıf yönetimi, sınıftaki uygulamaların tümüyle ilişkilidir. Bu uygulamaların hazırlayıcısı ve yönlendiricisi olarak öğretmen davranışları öğrenme hedeflerine ulaşmada önemli bir etkidir. Bu nedenle öğrenci ihtiyaçları çerçevesinde öğretmen gerektiğinde bir lider, gerektiğinde bir arkadaş olabilmelidir. Uygun bir ortam oluşturulduğunda, doğru program ve doğru yöntemlerle her insanın öğrenme isteğinin artacağı ve bütün öğrencilerin öğrenebileceği söylenebilir.

Öğrencilerin okula ve derslere karşı olumlu tutum geliştirmesinde, ders çalışmaya karşı güdülenmesinde ve okul başarısında sınıftaki kişiler arası ilişkiler önemli rol oynar (Erden, 2001). Eğitim ve öğretimin temeli öğretmen-öğrenci ilişkilerine dayanır. Bu ilişkiler normal olmadıkça amaç, konu, çevre ve diğer öğretim öğeleri ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın, sağlıklı bir eğitim ve öğretim olamayabilir. Horace Mann'ın dediği gibi öğrencisini etkilemeden öğretmeye kalkanlar, soğuk demiri boş yere döverler.

Öğrenci, öğretmeni duygusal olarak kendisini anlayan birisi olarak algılsa, öğrenciyle öğretmen arasındaki iletişim kolaylaşır. Bu da öğrencilerin derse katılımlarına olumlu yönde etki edip, öğrenmede kolaylık sağlar. Sınıfta demokratik tutum sergileyen öğretmenler öğrencilere daha yakın olup, her türlü iletişime açık davranırlarken, otokratik tutumlu öğretmenler sınıfta disipline aşırı önem vermeleri ve iletişime pek fazla önem vermemeleleri nedeni ile öğrencilerle olumlu etkileşim sağlamakta zorlanmaktadır (Hoşgörür, 2002).

Öğrencileri sevmeyen, onlar arasında ayrıcalıklar yaratan bir öğretmen, daha işin başında, eğitim ve öğretimin ilk koşullarından birini yerine getiremiyor demektir. Bu durumda iyi bir eğitim ortamı oluşmaz. Emerson'un bu konudaki sözü dikkate değerdir: "Eğitim çocuğa saygıyla başlar." Çocuklara önem ve değer veren öğretmen, kendini onlara sevdirecektir. İşte bu sevgi, eğitim ve öğretim ortamının ilk koşuludur. Öğretmenin sessiz, sakin, ağırbaşlı, soğukkanlı olması, doğruluktan ayrılmaması gibi kişilik özellikleri; öğretim ortamının bu koşulunu tamamlayan bir öge değerindedir (Binbaşıoğlu, 1991).

Öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliği akademik başarıyı ve öğrenci davranışını etkilemektedir. Öğrenciler cana yakın ve arkadaş olan öğretmenleri yeğlemektedir. Öğretmenlerin daha sempatik olmaları ve öğrenciler için daha olumlu roller üstlenmeleri halinde; öğrencilerin okula ve öğretmenlere karşı daha olumlu yargılar taşıyor olmaları da kuşkusuz çok önemlidir (Jones ve Jones, 1998).

Sınıf içinde en yoğun iletişim öğretmen ile öğrenci arasında yaşanmaktadır. İletişimlerdeki nitelik hem sınıf yönetimi hem de öğrenme bakımından olumlu sonuçlar doğurur. Öğretmenin sınıfta olumlu bir hava yaratması ve öğrenciler ile iyi bir iletişim sağlaması öğrencilerin derse etkin katılımına katkıda bulunur. Öğretmeni ile olumlu iletişim kurabilen, beklediği iletileri ve dönütleri alabilen öğrenciler olumlu davranışlarını artırırlar. Ayrıca sınıfın yönetimi de iyi bir öğretmen-öğrenci iletişimiyle sağlanabilir. Bu nedenle, araştırmayla sunulmak istenen, öğretmen davranışlarının ne derece önemli olduğunu göstermeye çalışmaktır. Ayrıca öğretmenlerin, sınıf içinde kendi davranışlarının ne derece uygun olduğunu düşünebilmelerine katkı sağlamaktır.

### **Araştırmanın Problem ve Alt Problemleri**

Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin, sınıf içi öğretmen davranışlarına ilişkin algıları nelerdir?

- 1- Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin, sınıf içi öğretmen davranışlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?
- 2- Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf içi öğretmen davranışlarına yönelik algıları arasında: görev, cinsiyet, medeni durum, kıdem ve okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkenleri bakımından anlamlı fark var mıdır?

## **2. YÖNTEM**

Araştırma betimsel bir araştırmadır. Konu ile ilgili bilgiler, kaynakların taranması ve yararlanılan ölçeğin uygulanmasından elde edilmiştir. Araştırmada, birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin algıları betimlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular yorumlanarak öneriler geliştirilmiştir.

### **2.1. Veri Toplama Aracı**

Veri toplama aracı olarak, "Sınıf İçi Öğretmen Davranışları" adlı ölçek kullanılmıştır. Ölçek Avustralya'da Michael Newby, Tony Rickards ve Darrel Fisher (2001) tarafından geliştirilmiş ve Arıcan (2005) tarihinde Türkçe'ye uyarlanmıştır. Öğretmen algılarını belirlemek üzere kullanılan anket 48 maddeden oluşmuştur. Bu 48 madde, 8 boyut

(öğretmen davranışları) üzerinden değerlendirilmiştir. Ölçek boyutlarında yer alan maddeler şu şekildedir:

Liderlik: 1,5, 9, 13, 17, 21, Anlayışlılık: 2, 6, 10, 14, 18, 22, Kararsızlık: 3, 7, 11, 15, 19, 23, Azarlayıcılık: 4, 8, 12, 16, 20, 24, Cana Yakınlık: 25, 29, 33, 37, 41, 45, Sorumluluk – serbestlik: 26, 30, 34, 38, 42, 46, Tatminsizlik: 27, 31, 35, 39, 43, 47, Kuralcılık: 28, 32, 36, 40, 44, 48'dir. Avustralya'da Michael Newby, Tony Rickards ve Darrel Fisher (2001) tarafından hesaplanan ölçeğin güvenilirlik değerleri tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.**

*Güvenirlik Değerleri*

<b>Alt Boyutlar</b>	<b>C. Alfa</b>
<b>Liderlik</b>	.88
<b>Anlayışlılık</b>	.92
<b>Kararsızlık</b>	.88
<b>Azarlayıcılık</b>	.79
<b>Cana Yakınlık</b>	.78
<b>Sorumluluk/Serbestlik</b>	.84
<b>Tatminsizlik</b>	.79
<b>Kuralcılık</b>	.72

Arıcan (2005) tarafından yapılan araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilirlik değerleri ise tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.**

*Yapılan Araştırmadaki Güvenirlik Değerleri*

<b>Alt Boyutlar</b>	<b>C. Alfa</b>
<b>Liderlik</b>	.77
<b>Anlayışlılık</b>	.83
<b>Kararsızlık</b>	.78
<b>Azarlayıcılık</b>	.70
<b>Cana Yakınlık</b>	.68
<b>Sorumluluk/Serbestlik</b>	.72
<b>Tatminsizlik</b>	.71
<b>Kuralcılık</b>	.67

İki araştırmanın güvenilirlik değerleri karşılaştırıldığında, Arıcan tarafından yapılan araştırmada bulunan değerlerin daha düşük olduğu tablolarda görülmektedir. Bunu kültürel değer ve tutum farklılıklarına bağlamanın olası olduğu düşünülmektedir. Mevcut araştırma için hesaplanan veri toplama aracının güvenilirlik değerleri ise aşağıda Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.***Veri Toplama Aracının Hesaplanan Güvenirlik Değerler*

<b>Alt Boyutlar</b>	<b>C. Alfa</b>
<b>Liderlik</b>	0,652
<b>Anlayışlılık</b>	0,591
<b>Kararsızlık</b>	0,663
<b>Azarlayıcılık</b>	0,588
<b>Cana Yakınlık</b>	0,704
<b>Sorumluluk/Serbestlik</b>	0,534
<b>Tatminsizlik</b>	0,727
<b>Kuralcılık</b>	0,749
<b>TOPLAM</b>	0,704

### 2.2. Veri Çözümleme Yöntemi

Veri setinin normalliğinin araştırılması amacıyla Kolmogorov-Smirnova normallik testi yapılmış ve sonuçların anlamlı seviyede normallikten saptığı görülmüştür. Mevcut sonuçlar doğrultusunda parametrik olmayan testler Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri yapılmıştır. Ölçekte kullanılan beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak elde edilen ortalama puanların yorumlanması ve derecelendirilmesi için 0-0.80 (hiç), 0.81-1.60 (Az), 1.61-2.40 (bazen), 2.41-3.20 (sık sık), 3.21-4.00 (her zaman) puan aralıkları kullanılmıştır.

### 2.3. Araştırma Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında Türkiye'nin 81 ilinde birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görevli ve halen derse giren 7402 öğretmen oluşturmaktadır (MEB, 2013). Araştırmada evrenin tamamına ulaşamayacağı için örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırma örneklemini Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında, Rize, İstanbul (2) Erzurum ve Mersin illerinde düzenlenen "Birleştirilmiş Sınıf Uygulamaları Seminerleri"ne katılan birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görevli 337 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin kişisel bilgilerine ilişkin veriler Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.***Örnekleme İlişkin Veriler*

<b>Değişkenler</b>	<b>Alt değişkenler</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Görev Türü</b>	Müdür Yetkili	269	79,8
	Öğretmen	68	20,2
<b>Cinsiyet</b>	Erkek	260	77,2
	Kadın	77	22,8
<b>Medeni Durum</b>	Evli	219	65
	Bekâr	118	35
<b>Kıdem</b>	1-5 yıl	148	43,9
	6-10 yıl	120	35,6
	11-15 yıl	37	11
	16 yıl ve üzeri	32	9,5
<b>Öğretmen Sayısı</b>	1	164	48,7
	2	134	39,8
	3	39	11,6

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılanların 260'ı (%77.2) erkek, 77'si (%22.8) kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların 219'u (%65) evli, 118'i (%35) ise bekâr öğretmenlerden oluşmaktadır. Diğer taraftan, araştırmaya katılanlardan 269'u (%79.8) müdür yetkili 68'inin (%20.2) ise öğretmen olduğu görülmüştür. Kıdem değişkenine göre ise temsil oranı en yüksek grubun 148 (%43.9) kişi ile 1-5 yıl arasında tecrübeye sahiptirler.

### 3. BULGULAR

#### 3. 1. Sınıf İçi Öğretmen Davranışlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, sınıf içi öğretmen davranışlarına ilişkin algıları Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5.**

*Ölçek Alt Boyut Puanlarına Ait Betimleyici İstatistikler*

Boyutlar	X <sub>Min.</sub>	X <sub>Maks.</sub>	$\bar{X}$	Ss
<b>Liderlik</b>	2,33	4,00	3,84	,023
<b>Anlayışlılık</b>	2,17	4,00	3,37	,022
<b>Kararsızlık</b>	,00	4,00	1,07	,030
<b>Azarlayıcılık</b>	,00	3,33	1,40	,030
<b>Cana Yakınlık</b>	1,83	4,00	3,32	,023
<b>Sorumluluk/Serbestlik</b>	,83	3,83	2,18	,025
<b>Tatminsizlik</b>	,00	3,00	,96	,029
<b>Kuralcılık</b>	,00	3,67	1,33	,034

Tabloda görüldüğü üzere birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan öğretmenler “Liderlik ( $\bar{X}=3,84$ , SS= ,023)”, “Anlayışlılık ( $\bar{X}=3,37$ , SS= ,022)” ve “Cana Yakınlık ( $\bar{X}=3,32$ , SS= ,023)” alt boyutunda her zaman düzeyinde öğretmen davranışı sergilemektedirler. Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan öğretmenler, “Sorumluluk/Serbestlik ( $\bar{X}=2,18$ , SS= ,025)” davranışını bazen düzeyinde gösterirken, “Kararsızlık ( $\bar{X}=1,07$ , SS= ,030)”, “Azarlayıcılık ( $\bar{X}=1,40$ , SS= ,030)”, ve “Kuralcılık ( $\bar{X}=1,33$ , SS= ,034)” davranışlarını az düzeyinde sergilemektedirler. Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan öğretmenler yine az düzeyinde ( $\bar{X}=,96$ , SS= ,029)”, “Tatminsizlik” davranışları sergilemektedirler.

Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri öğrencilerine karşı olumlu davranışlardan; “Liderlik”, “Anlayışlılık” ve “Cana Yakınlık” davranışlarını her zaman düzeyinde; olumsuz davranışlardan; “Kararsızlık”, “Azarlayıcılık”, “Tatminsizlik”, “Kuralcılık” davranışlarını ise az düzeyinde sergilemeleri eğitim kalitesi adına olumlu öğretmen davranışları olarak yorumlanabileceği gibi, birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenler öğrencilerine karşı; “Kararsızlık”, “Azarlayıcılık”, “Tatminsizlik” ve “Kuralcılık” davranışlarını gözden geçirip daha da azaltmaları gerektiği, yine öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerine karşı bazen düzeyinde sergiledikleri “Sorumluluk/Serbestlik”, konusunda da öğretmenleri tarafından; öğrencilerin sınıfta daha serbest hareket etmeleri sağlanmalı, onlara serbest çalışma zamanı verilmeli ve öğrencilere daha da ilımlı davranılması gerektiği söylenebilir.



### 3.2 Görev Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin görüşlerini görev değişkenine göre belirlemek amacıyla *Mann Whitney U* testi yapılmış, sonuçlar Tablo 6'de verilmiştir.

**Tablo 6.**

*Ölçek Alt Boyut Skorlarının Görev Değişkenine Göre İlişkilerinin İncelenmesi*

Boyutlar	Görev	N	Sıra ort.	Sıra Top.	M.W.U.	p
<b>Liderlik</b>	Müdür Y.	269	166,53	44799	8484	,353
	Öğretmen	68	178,74	12154		
<b>Anlayışlılık</b>	Müdür Y.	269	168,48	45321	9006	,844
	Öğretmen	68	171,06	11632		
<b>Kararsızlık</b>	Müdür Y.	269	169,62	45628	8978	,815
	Öğretmen	68	166,54	11324		
<b>Azarlayıcılık</b>	Müdür Y.	269	173,50	46672	7935	,090
	Öğretmen	68	151,19	10281		
<b>Cana Yakınlık</b>	Müdür Y.	269	168,03	45200	8885	,715
	Öğretmen	68	172,83	11752		
<b>Sorumluluk/Serbestlik</b>	Müdür Y.	269	166,59	44813	8498	,363
	Öğretmen	68	178,53	12140		
<b>Tatminsizlik</b>	Müdür Y.	269	170,90	45972	8635	,474
	Öğretmen	68	161,49	10981		
<b>Kuralcılık</b>	Müdür Y.	269	169,24	455251	9081	,928
	Öğretmen	68	168,05	11427		

\*  $p < 0,05$

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin sınıf içi öğretmen davranışları alt boyutu puanlarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda grupların ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p > 0,05$ ). Böylece belirtilen boyutlarda öğretmen görüşlerinin görev değişkeninden etkilenmediği söylenebilir.

### 3.3. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin görüşlerini cinsiyet değişkenine göre belirlemek amacıyla *Mann Whitney U* testi yapılmış, sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.***Ölçek Alt Boyut Skorlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkilerinin İncelenmesi*

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra ort.	Sıra Top.	M.W.U.	p
<b>Liderlik</b>	Erkek	260	167,29	43496	9566	,552
	Kadın	77	174,77	13457		
<b>Anlayışlılık</b>	Erkek	260	165,01	42902	8972	,163
	Kadın	77	182,47	14050		
<b>Kararsızlık</b>	Erkek	260	167,68	43597	9667	,646
	Kadın	77	173,45	13356		
<b>Azarlayıcılık</b>	Erkek	260	172,17	44765	9185	,270
	Kadın	77	158,29	12188		
<b>Cana Yakınlık</b>	Erkek	260	167,41	43525	9595	,578
	Kadın	77	174,38	13427		
<b>Sorumluluk/Serbestlik</b>	Erkek	260	168,91	43915	9985	,974
	Kadın	77	169,32	13037		
<b>Tatminsizlik</b>	Erkek	260	168,88	43909	9979	,967
	Kadın	77	169,40	13043		
<b>Kuralcılık</b>	Erkek	260	166,58	43309	9379	,399
	Kadın	77	177,19	13643		

\* p&lt;0,05

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin sınıf içi öğretmen davranışları alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda grupların ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p>0,05). Belirtilen boyutlarda öğretmen görüşleri cinsiyet değişkeninden etkilenmediği söylenebilir.

### 3.4. Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin görüşlerini medeni durum değişkenine göre belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış, sonuçlar Tablo 8'da verilmiştir.

**Tablo 8.***Ölçek Alt Boyut Skorlarının Medeni Durum Değişkenine Göre İlişkilerinin İncelenmesi*

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra ort.	Sıra Top.	M.W.U.	p
<b>Liderlik</b>	<b>Evli</b>	<b>260</b>	<b>175,44</b>	<b>38421</b>	<b>11510</b>	<b>,096</b>
	Bekar	77	157,05	18531		
<b>Anlayışlılık</b>	Evli	260	169,34	37085	12846	,930
	Bekar	77	168,37	19867		
<b>Kararsızlık</b>	Evli	260	159,19	34863	10773	<b>,011</b>
	Bekar	77	187,20	22089		
<b>Azarlayıcılık</b>	Evli	260	159,11	34845	10755	<b>,011</b>
	Bekar	77	187,35	22107		
<b>Cana Yakınlık</b>	Evli	260	169,08	37028	12903	,984
	Bekar	77	168,85	19924		
<b>Sorumluluk/Serbestlik</b>	Evli	260	168,63	36929	12839	,923
	Bekar	77	169,69	20023		
<b>Tatminsizlik</b>	Evli	260	158,17	34638	10548	<b>,005</b>
	Bekar	77	189,11	22314		
<b>Kuralcılık</b>	Evli	260	168,41	36882	12792	,880
	Bekar	77	170,09	20070		

\* p&lt;0,05

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin sınıf içi öğretmen davranışları alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan *Mann Whitney U* testi sonucunda; “Kararsızlık”, “Azarlayıcılık” ve “Tatminsizlik” alt boyutlarında medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür ( $p < 0.05$ ). Bu farklılığın hangi grubun lehine olduğunu tespiti için ortalamalara bakıldığında, sınıf içi öğretmen davranışlarında bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha fazla “Kararsızlık”, “Azarlayıcılık” ve “Tatminsizlik” davranışları sergiledikleri görülmektedir. Diğer grupların ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p > 0,05$ ).

Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere oranla öğrencilerine karşı daha yoğun bir şekilde “Kararsızlık”, “Azarlayıcılık” ve “Tatminsizlik” davranışları sergiliyor olmaları eğitim kalitesi, demokratik eğitim, öğrenci merkezli eğitim adına oldukça olumsuz ve kaygı verici bir durum olarak değerlendirilebilir. Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan bekar öğretmenlerin öğrencilerine karşı daha fazla “Kararsızlık”, “Azarlayıcılık” ve “Tatminsizlik” davranışlarını göstermeleri; psikolojik, pedagojik, sosyal, kişisel, kültürel ve tecrübe eksikliği gibi bir çok nedenden kaynaklanmış olabilir. Mevcut sonuçlar doğrultusunda birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapacak öğretmenlerin daha tecrübeli ve aile hayatını düzene koymuş öğretmenlerin atanması gerektiği de önerilebilir.

### **3.5. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular**

Kıdem değişkeni alt problemine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis analizi yapılmış, sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.***Ölçek Alt Boyut Skorlarının Kıdem Durumu Değişkenine Göre İlişkilerinin İncelenmesi*

Boyutlar	Kıdem	N	Sıra ort.	$\chi^2$	sd	p
<b>Liderlik</b>	1-5 yıl	148	151,62	10,724	3	<b>,013 (1-2,1-4)</b>
	6-10 yıl	120	178,90			
	11-15 yıl	37	174,81			
	16 ve üye.	32	205,53			
<b>Anlayışlılık</b>	1-5 yıl	148	158,02	3,771	3	,287
	6-10 yıl	120	174,55			
	11-15 yıl	37	184,92			
	16 ve üye.	32	180,56			
<b>Kararsızlık</b>	1-5 yıl	148	183,69	6,312	3	,097
	6-10 yıl	120	156,82			
	11-15 yıl	37	153,39			
	16 ve üye.	32	164,80			
<b>Azarlayıcılık</b>	1-5 yıl	148	183,30	7,787	3	,050
	6-10 yıl	120	164,28			
	11-15 yıl	37	154,81			
	16 ve üye.	32	136,95			
<b>Cana Yakınlık</b>	1-5 yıl	148	164,82	1,527	3	,676
	6-10 yıl	120	167,07			
	11-15 yıl	37	178,16			
	16 ve üye.	32	184,97			
<b>Sorumluluk/Serbestlik</b>	1-5 yıl	148	182,63	8,942	3	<b>,030(1-4,2-4)</b>
	6-10 yıl	120	164,59			
	11-15 yıl	37	163,97			
	16 ve üye.	32	128,31			
<b>Tatminsizlik</b>	1-5 yıl	148	198,96	25,358	3	<b>,00(1-2,1-3,1-4)</b>
	6-10 yıl	120	147,64			
	11-15 yıl	37	142,41			
	16 ve üye.	32	141,28			
<b>Kuralcılık</b>	1-5 yıl	148	181,53	7,616	3	,055
	6-10 yıl	120	168,13			
	11-15 yıl	37	150,73			
	16 ve üye.	32	135,42			

\* p&lt;0,05

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin sınıf içi öğretmen davranışları alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis analizi sonucunda; “Liderlik”, “Sorumluluk/Serbestlik” ve “Tatminsizlik” alt boyutlarında kıdem değişkenine göre anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür ( $p<0.05$ ). Bu farklılığın hangi alt gruplarda olduğunun tespiti için *Mann Whitney U* testi yapılmış ve ortalamalara bakıldığında;

a) “Liderlik” alt boyutunda öğretmen görüşleri; kıdemi 1-5 yıl ile 6-10 yıl olan öğretmenlerden 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin lehine, yine kıdemi 1-5 yıl ile kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin lehine farklılaşmaktadır. Mevcut sonuçlara göre öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça sınıf içinde daha fazla lider öğretmen davranışları sergileyebildikleri söylenebilir.

b) “Sorumluluk/Serbestlik” alt boyutunda öğretmen görüşleri; 1-5 yıl ile 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerin lehine, yine kıdemi 6-10 yıl ile kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden kıdemi 6-10 yıl ve üzeri olan

öğretmenlerin lehine farklılaşmaktadır. Mevcut sonuçlara göre öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça sınıf içinde daha az oranda öğrencilere sorumluluk ve serbestlik tanıdıkları söylenebilir. Mevcut sonucun nedeni, öğretmenlerin kıdemi arttıkça sınıf yönetme bilgi, birikim, tecrübe ve becerilerinin artmış olmasından veya köy okullarında görev yapmış olmalarından dolayı belli bir çalışma süresinden sonra (örneğin on yıl ve üzeri) kendilerini çok fazla yenileyememelerinden, geliştirememelerinden den de kaynaklanmış olabilir.

c) “Tatminsizlik” alt boyutunda öğretmen görüşleri; 1-5 yıl ile 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerden 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerin lehine, 1-5 yıl ile 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerden 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerin lehine ve son olarak, 1-5 yıl ile 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerden 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerin lehine farklılaşmaktadır. Mevcut sonuçlara göre öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça sınıf içinde daha fazla oranda tatminsizlik yaşadıkları söylenebilir. Mevcut sonucun nedeni araştırılmalı ve özellikle belli bir çalışma süresinden sonra (örneğin on yıl gibi) öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflı ilkokullardan merkezlere ataması yapılmalıdır.

### 3.6 Okuldaki Öğretmen Sayısı İlişkin Bulgular

Birleştirilmiş sınıflı ilk okuldaki öğretmen sayısı alt problemine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis analizi yapılmış, sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10.**

*Ölçek Alt Boyut Skorlarının Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre İlişkilerinin İncelenmesi*

Boyutlar	Kıdem	N	Sıra ort.	$\chi^2$	sd	p
<b>Liderlik</b>	1 öğrt.	164	158,85	3,623	2	,163
	2 öğrt.	134	177,31			
	3 öğrt.	39	183,13			
<b>Anlayışlılık</b>	1 öğrt.	164	160,63	4,658	2	,094
	2 öğrt.	134	182,89			
	3 öğrt.	39	156,46			
<b>Kararsızlık</b>	1 öğrt.	164	171,34	,223	2	,894
	2 öğrt.	134	166,02			
	3 öğrt.	39	169,38			
<b>Azarlayıcılık</b>	1 öğrt.	164	170,98	,654	2	,721
	2 öğrt.	134	164,25			
	3 öğrt.	39	177,00			
<b>Cana Yakınlık</b>	1 öğrt.	164	164,62	,246	2	,884
	2 öğrt.	134	172,17			
	3 öğrt.	39	168,13			
<b>Sorumluluk/Serbestlik</b>	1 öğrt.	164	168,64	2,088	2	,352
	2 öğrt.	134	175,07			
	3 öğrt.	39	149,65			
<b>Tatminsizlik</b>	1 öğrt.	164	167,57	,088	2	,957
	2 öğrt.	134	170,89			
	3 öğrt.	39	168,54			
<b>Kuralcılık</b>	1 öğrt.	164	158,45	3,963	2	,138
	2 öğrt.	134	177,27			
	3 öğrt.	39	184,95			

\* p<0,05

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin sınıf içi öğretmen davranışları alt boyutu puanlarının okulda görev yapan öğretmen eğişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis analizi sonucunda grupların ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>0,05$ ). Böylece belirtilen boyutlarda öğretmen görüşlerinin birleştirilmiş sınıflı ilkokuldaki öğretmen sayısı değişkeninden etkilenmediği, dolayısıyla bir, iki veya üç öğretmenli birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin belirtilen boyutlarda benzer görüşlere sahip olduğu söylenebilir

#### 4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin, sınıf içi öğretmen davranışlarına ilişkin görüşlerini saptamak amacıyla yapılan araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri öğrencilerine karşı olumlu davranışlardan; “Liderlik”, “Anlayışlılık” ve “Cana Yakınlık” davranışlarını her zaman düzeyinde; olumsuz davranışlardan; “Kararsızlık”, “Azarlayıcılık” , “Tatminsizlik”, “Kuralcılık” davranışlarını ise az düzeyinde sergilemeleri eğitim kalitesi adına olumlu öğretmen davranışları olarak yorumlanabileceği gibi, birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenler öğrencilerine karşı; “Kararsızlık”, “Azarlayıcılık” , “Tatminsizlik” ve “Kuralcılık” davranışlarını gözden geçirip daha da azaltmaları gerektiği, yine öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerine karşı bazen düzeyinde sergiledikleri “Sorumluluk/Serbestlik”, konusunda da öğretmenleri tarafından; öğrencilerin sınıfta daha serbest hareket etmeleri sağlanmalı, onlara serbest çalışma zamanı verilmeli ve öğrencilere daha da ılımlı davranılması gerektiği söylenebilir.

Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf içi öğretmen davranışları alt boyutu puanları; görev, cinsiyet ve birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan öğretmen sayısı değişkeninden etkilenmediği, dolayısıyla araştırmaya katılan öğretmenlerin belirtilen boyutlarda benzer görüşlere sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin sınıf içi öğretmen davranışları; “Kararsızlık”, “Azarlayıcılık” ve “Tatminsizlik” alt boyutlarında medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Sınıf içi öğretmen davranışlarında bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha fazla “Kararsızlık”, “Azarlayıcılık” ve “Tatminsizlik” davranışları sergiledikleri görülmektedir. Diğer grupların ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere oranla öğrencilerine karşı daha yoğun bir şekilde “Kararsızlık”, “Azarlayıcılık” ve “Tatminsizlik” davranışları sergiliyor olmaları; eğitim kalitesi, demokratik eğitim, öğrenci merkezli eğitim adına oldukça olumsuz ve kaygı verici bir durum olarak değerlendirilebilir. Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan bekar öğretmenlerin öğrencilerine karşı daha fazla “Kararsızlık”, “Azarlayıcılık” ve “Tatminsizlik” davranışlarını göstermeleri; psikolojik, pedagojik, sosyal, kişisel, kültürel ve tecrübe eksikliği gibi bir çok nedenden kaynaklanmış olabilir. Mevcut sonuçlar doğrultusunda birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapacak öğretmenlerin daha tecrübeli ve aile hayatını düzene koymuş öğretmenlerin atanması gerektiği de önerilebilir.

Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça sınıflarında daha fazla lider öğretmen davranışları sergileyebildikleri söylenebilir.

Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça sınıflarında daha az oranda öğrencilere sorumluluk ve serbestlik tanıdıkları söylenebilir. Mevcut sonucun nedeni, öğretmenlerin kıdemi arttıkça sınıfların yönetme bilgi, birikim, tecrübe ve becerilerinin artmış olmasından veya köy okullarında görev yapmış olmalarından dolayı belli bir çalışma süresinden sonra (örneğin on yıl ve üzeri) kendilerini çok fazla yenileyememelerinden, geliştirememelerinden de kaynaklanmış olabilir.

Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça sınıflarında daha fazla tatminsizlik yaşadıkları söylenebilir. Mevcut sonucun nedeni araştırılmalı ve özellikle belli bir çalışma süresinden sonra (örneğin on yıl gibi) öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflı ilkokullardan müstakil okullara atanması yapılmalıdır.

#### KAYNAKÇA

- Arıcan, K. (2005). İlköğretim Okullarında Sınıf İçi İletişimde Rol Oynayan Öğretmen Davranışları. (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Binbaşoğlu, C. (1991). Genel Öğretim Bilgisi. Ankara: Kadioğlu Matbaası
- Cruickshank, R.D., Bainer, D., & Metcalf, K. (1995). The Act Of Teaching. New York: Mc Grawhill Inc.
- Çalık, T. (Ed.) (2002). Sınıf Yönetimi ve Özellikleri. Sınıf Yönetimi. Ankara: Nobel.
- Çetinkanat, A. C. (1997). Gençlik Sorunları ve Rekreasyon. Bilim ve Teknik, 352, Mart.
- Erden, M. (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. İstanbul: Alkım.
- Erden, M. (2001). Sınıf Yönetimi. İstanbul: Alkım.
- Gözütok, F. D. (2000). Öğretmenliğimi Geliştiriyorum. Ankara: Siyasal.
- Hoşgörür, V. (Ed.) (2002). İletişim. Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem.
- Jones, V.F., Jones, L.S. (1998). Comprehensive Classroom Management. Massachusetts: Allyn And Bacon.
- Newby, M., Rickards, T., Fisher, D. (2001). A Model Of Relationship Between Teacher And Student Perceptions Of Classroom Interactions. Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association. Seattle: April.
- Schlechty, P. (1991). Schools For The Twenty-First Century (3. Baskı). San Fransisco: Jossey Bass Inc.
- Smith, Colin J., Laslett, L. (1996). Effective Classroom Management. London: Roudledge.
- Varış, F. (1998). Eğitim Bilimine Giriş. İstanbul: Alkım.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. Introduction

The most intense communication occurs between the teacher and the student in the classroom. The quality of this communication results in improved classroom management and learning. A positive atmosphere and a good communication environment created by the teacher in the classroom contribute student participation. Students that communicate positively with their teachers and receive expected messages and feedback increase positive behaviours. Moreover, the classroom management can be achieved by good teacher-student communication. Therefore, the study intends to demonstrate the importance of teacher behaviours and have the teachers evaluate the appropriateness of their behaviours in the classroom.

### 2. Method

The aim of the study is to determine the perceptions of the teachers working in multigrade classes about the teacher behaviours in the classroom. In line with this purpose, the following questions were asked; What are the perceptions of the teachers working in multigrade classes about the teacher behaviours in the classroom? Is there a meaningful difference in the perceptions of teachers working in multigrade classes about the teachers behaviours in terms of mission, gender, marital status, seniority, the number of teachers? The research is carried out as a quantitative research in descriptive relational survey model. "The Teacher Behaviours Contributory to In-class Communication Scale" was used as the data collection tool. The research sample is consisted of 337 teachers who attended to "Multigrade Classroom Applications Seminars" held in Rize, İstanbul (2), Erzurum and Mersin by Ministry of National Education in 2013-2014 academic year.

### 3. Findings, Discussion and Results

The following results were obtained in the research: the teachers working in multigrade classes always demonstrate "Leadership", "Understanding" and "Graciousness", they sometimes demonstrate "Responsibility/Permissiveness" and they rarely demonstrate "Indetermination", "Reprehension", "Prescriptivism" and "Discontentment" behaviours. The positive behaviours that teachers working in multigrade classes of primary schools always demonstrate are "Leadership", "Understanding" and "Graciousness" and the negative behaviours that they rarely demonstrate are "Indetermination", "Reprehension", "Discontentment" and "Prescriptivism". The fact that they demonstrate the negative behaviours rarely can be interpreted as positive teacher behaviours in terms of educational quality. Futhermore, the "Indetermination", "Reprehension", "Discontentment" and "Prescriptivism" behaviours that the teachers working in multigrade classes demonstrate needs to be demolished. In terms of "Responsibility/Permissiveness" behaviour, the students should be enabled to move freely in the classroom, given more free studying time and treated more temperately.

The in-class teacher behaviours sub-dimension scores of the teachers working in multigrade classes in primary schools were not affected by the variables of mission, gender and the number of teachers. Therefore, it can be concluded that the teachers participated in the study shared the similar opinions on the previously stated dimensions.

It is obtained that there is a meaningful difference in teacher behaviours in terms of "Indetermination", "Reprehension" and "Discontentment" sub-dimensions according to



marital status variable. It is seen that single teachers demonstrated “Indetermination”, “Reprehension” and “Discontentment” behaviours more than married teachers in the classroom. The difference between the averages of the other groups were not found to be meaningful statistically.

The fact that single teachers demonstrates “Indetermination”, “Reprehension” and “Discontentment” behaviours more than married teachers in multigrade classes can be interpreted as a negative and ominous condition for the educational quality, democratic education and student based education. The “Indetermination”, “Reprehension” and “Discontentment” behaviours that single teachers demonstrate may stem from psychological, pedagogical, social, personal, cultural deficiencies and lack of experience. In accordance with the current results, it is suggested that the teachers to work in primary schools with multigrade classes should be assigned from the ones who have more experience and a steady family lives.

It can be inferred that as the seniority of the teachers working in primary schools with multigrade classes increases, they become able to demonstrate leadership behaviours more.

It can be said that as the seniority of the teachers working in primary schools with multigrade classes increases, they provide less responsibility and independence to the students in the classroom. The reason is that they may fail to improve themselves after a particular professional time (e.g ten years and above) depending on the fact that they have enhanced knowledge, experience and skills or that they have worked in rural schools.

It can be inferred that as the seniority of the teachers working in primary schools with multigrade classes increases, they experience “Discontentment” more. The reason for this result should be studied and the teachers should be appointed to separate schools from the primary schools with multigrade classes after a particular seniority (e.g ten years).