

Educational Administration: Theory and Practice
2010, Vol. 16, Issue 3, pp: 433-456
Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi
2010, Cilt 16, Sayı 3, ss: 433-456

İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi: Van İli Örneği

Cemalettin İpek
Rize Üniversitesi

Ali Rıza Terzi
Balıkesir Üniversitesi

Bu araştırmanın amacı öğretmen-öğrenci ilişkilerinin ilk ve ortaöğretim kademelerinde sınıf içi, okul içi ve okul dışı boyutlarda nasıl gerçekleştiğini öğretmen görüşlerine göre belirlemektir. Van ili merkezinde 10 ilköğretim okulu ile 5 lisede gerçekleştirilen araştırmaya 420 öğretmen katılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme aracı araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, bağımsız t-testi, ANOVA ve Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin görüşlerinin sınıf içi ve okul içi ilişki düzeyinde çoğu zaman, okul dışı ilişkilerde ise bazen seçeneğinde toplandığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyete göre fark bulunmazken, kıdem, sınıf ve branş ile öğretim kademesine göre fark bulunmuştur. Araştırma sonuçları alanyazında yapılmış olan diğer araştırmaları destekler niteliktedir.

Anahtar sözcükler: Öğretmen-öğrenci ilişkileri, sınıf içi ilişkiler, okul içi öğrenci ilişkileri, okul dışı öğrenci ilişkileri.

Atıf için/Please cite as:

İpek, C., & Terzi, A. R. (2010). İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi: Van İli Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 16(3), 433-456.

Investigating Teacher-Student Relationships in the Primary and Secondary Schools Based on Teachers' Views: The Case of Van City

Background. Teacher-student relationships, collaboration and democracy are the concepts closely interrelated with student achievements in education. Teachers chose one of those three types of teacher-student relationships as described by Jones and Jones (2001): (a) Teachers merely perform their instructional duties and they do not share their personal feelings with their students. (b) Teachers share their feelings about school environment and limit their out of school life. (c) Teachers share a wide range of personal concerns and values with their students (complete openness). Teachers select one of these relationships types based on their own personal characteristics, the age and gender of their students, and whether they share similar feelings, thoughts and values with their students. An open teacher-student relationships make students happy and comfortable in their relationships with their teachers. However, closed teacher-student relationships lead students to express negative attitudes and behaviors against their teachers (Jones and Jones, 2001).

This study is based theoretically on three types of teacher-student relationships as described by Jones and Jones (2001). Performing merely instructional duties and restricting personal feelings and values is treated as classroom level relationships, and sharing personal feelings and values with the students is entitled as school level relationships. On the other hand, sharing a wide range of personal concerns and values with the students is accepted as out of school relationships.

Purpose. This study aims to describe teacher-student relationships in the primary and secondary schools at three levels namely classroom level, school level and out of school level. Moreover the teacher-student relationships are compared according to the genders, experiences and teaching levels (working in primary or secondary schools) of the teachers.

Method. Data were collected voluntarily from 420 teachers working 10 primary schools and 5 secondary schools which were located in the city center of Van.

Data gathering instrument, teacher-student relationships assessment scale was developed by the researchers. Factor structure of the scale was determined by exploratory factor analysis and also confirmatory factor analysis was applied in order to examine the item-factor fitness and the relationships between factors. Teacher-student relationships were described by using arithmetic means and standard deviations which were calculated

for each relationships levels (classroom level, school level and out of school level). Moreover, teacher-student relationships were compared by t-test according to teachers' gender; in terms of teachers' experiences and teaching levels these comparisons were done by ANOVA. Based on ANOVA results, Secheffe test was also applied in order to determine the sources of significant differences.

Results and discussion. The results of the study revealed that the teacher-student relationships at classroom level ($\bar{X} = 3.98$) and school level ($\bar{X} = 4.01$) corresponded to "often" degree, but teacher-student relationships measured for out of school ($\bar{X} = 3.17$) occurred at "sometimes" degree. It was found that gender has not differentiating effects on teacher-student relationships, but teachers' experiences and teaching levels have significant effects on teacher-student relationships. At each level class (first level primary) teachers' scores on teacher-student relationships were significantly higher than branch (second level primary) and secondary teachers' scores. On the other hand, teachers with 10 years and more experiences have expressed higher teacher-student relationship scores at classroom and school levels than those teachers having 1-5 years experiences. Moreover, 10 years and more experienced teachers stated significantly higher teacher-student relationship scores than 1-5 and 5-10 years experienced teachers out of the school level.

The first distinctive aspect of this study is its contribution to teacher-student relationships literature in terms of three levels relationships. Teacher-student relationships were examined at classroom level, school level and out of school level. The second distinctive aspect of the study is its scope comprising teachers from three educational levels namely first primary level (class teachers), second primary level (branch teachers), and secondary level (secondary school teachers). The results of the study generally support the results of previous studies. For example, our study result in terms of teaching level comparison supports previous studies revealing that teacher-student relationships decrease as educational level rises (Decker and others, 2007; Lynch and Cicchetti, 1997; Çelik, 2005). Similarly, the study result we got in terms of teacher experiences comparison also supports previous study results indicating that more experienced teachers are more effective than less experienced teachers in classroom communication (Wubbels and Brekelmans, 2005; Ceylan, 2007; Öztaş, 2001). However, the study result we attained by gender comparison differs from the results of previous studies revealing that gender has significant effects on teacher-student relationships (Ceylan, 2007; Erdoğan, 2001).

Keywords: *Teacher-student relationships, classroom level relationships, school level relationships, out of school relationships.*

Öğrenme çevresinin önemli boyutlarından biri insan ilişkileri boyutudur. Bu boyutun öğrenme üzerindeki etkisi, bu çevreyi paylaşan insanlar arasındaki etkileşim, yardımlaşma ve dayanışmanın niteliğine bağlıdır. Öğretmen-öğrenci ilişkileri üzerine yapılan araştırmalar (Wubbels, Brekelmans ve Hooymayers, 1991; Brekelmans, Wubbels ve Levy, 1993; Dorman ve diğ., 1995; Kagan ve Tippins, 1991; Kısakürek, 1985) söz konusu ilişkilerin öğrenme üzerindeki belirleyici rolünü ortaya koymaktadır. Bu araştırmalarda, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğu ve bu ilişkilerin öğretmenlerin uygulayacakları öğretim stratejilerini de belirlediği ifade edilmektedir. Ayrıca, bu araştırmalarda olumlu bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin, sınıf içi istenmeyen davranışları önlediği, öğretmenlere daha az stres ve tükenmişlik duyguları yaşattığı ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkilediği de ifade edilmektedir (Editorial, 2005).

Araştırmalar, gerek öğrencilerin, gerekse öğretmenlerin, olumlu bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin etkili öğretimin en önde gelen koşulu olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmalarda, aynı zamanda öğrencilerin, sınıflarında bu önkoşulun yeterince gerçekleşmediğini düşündükleri görülmektedir (Jones ve Jones, 2001; İpek,1999).

Sınıfın sosyal iklimi de denilebilecek sınıf ortamı, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinden oluşur. Öğretmenler sınıfta öğrencilerle sıcak ve arkadaşça bir ilişki kurduğunda, öğrencilerde öğretmene, okula ve öğrenmeye karşı olumlu tutum gelişir (Cheng, 1994). Öte yandan, öğretmen ve öğrenciler birbirlerini iyi tanıyamadıklarında, her ikisinde de birbirlerini yanlış anlama ve birbirlerine karşı endişe duyma eğilimleri artar (Jones ve Jones, 2001). Öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliği, akademik başarının yanında öğrenci davranışlarını da etkilemektedir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki kişisel ilişki, öğrencinin derse ilgisi üzerinde, dolayısıyla akademik başarısında anahtar rol oynamaktadır. Ayrıca, öğretmen-öğrenci ilişkileri arttıkça, öğrencilerin okuldaki sosyal ve katılımcı davranışlarının da geliştiği gözlenmektedir (Bradley ve diğ., 2006; Decker, Dona ve Christenson, 2007).

Bu araştırmada, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin ilk ve ortaöğretim kademelerinde sınıf içi, okul içi ve okul dışı boyutlarda nasıl gerçekleştiği, bu kademelerde görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde incelenmiştir. Araştırma bu yönüyle özgün bir çalışmadır ve bu araştırmanın öğretmen-öğrenci ilişkisi konusunda yurt içi alanyazına önemli bir katkı yapması beklenmektedir.

Öğretmen-öğrenci ilişkisi, bir yandan öğretmen-öğrenci işbirliğinin yapı taşlarını oluşturmakta, diğer yandan da öğrenmeyi etkilemektedir. Bunun için öğretmenlerin, öğrencilerini iyi tanıması ve öğrenme sürecine öncelikle sosyal ilişkiler penceresinden bakması, ayrıca öğrencilerin okulda demokratik davranış ve deneyimler yaşamalarına fırsatlar oluşturması gerekmektedir (Slater, 2004). Hammond (1997), öğretmenlerin öğrencilerle olumlu ilişkiler geliştirmesinin etkili öğretimin en önemli boyutlarından biri olduğunu; bir başka ifadeyle, öğrenmenin etkililiği için öğretmen-öğrenci ilişkisinin önemini vurgulamıştır. Kısakürek (1985) ise yapmış olduğu araştırmada, öğrenci başarısına etki eden değişkenler arasında öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin önemli rol oynadığı sonucuna varmıştır. Öte yandan, öğrencilerin öğretmen davranışlarına (açıklık/anlaşılabilirlik, öğretim faaliyetleri, kendini ayarlama, öğrenmeye vurgu, öğrenci merkezilik, arabuluculuk gibi) yönelik algıları ile öğretim ortamının kültürel unsurlarına yönelik algıları arasında ilişki olduğu bilinmektedir (Fisher, Waldrup ve Brok, 2005).

Olumlu bir öğretmen-öğrenci ilişkisi öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirmelerine yol açmaktadır. Dorman ve diğerleri (1995) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin destekleyici okul çevresine ilişkin algıları ile sınıf ortamındaki öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik algıları arasında pozitif bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Öte yandan, karşılıklı kabul ve saygıya dayalı bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin bulunmadığı sınıflarda daha çok disiplin sorunu yaşandığı görülmektedir. Ancak, öğrencilere gösterilecek sıcaklık ve yakın ilgi, ciddiyetle bir arada tutulabilmelidir. Etkili öğrenme ancak bu üç unsurun harmanlanmasıyla sağlanabilir (Celep, 2002; Howes, 2000; Jones ve Jones, 2001). Kısaca, öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişki kalitesinin öğrencilerin akademik ve sosyal performansını belirlediği konusunda araştırmacılar arasında fikir birliği bulunmaktadır (Hamre ve Pianta, 2001; Lerner, Lerner ve Zabski, 1985).

Başaran'a (1992) göre öğretmen-öğrenci ilişkileri dostça ve formal ilişkiler olmak üzere iki boyutta düşünülebilir. Brok ve diğerleri (2002) ise bu ilişkinin boyutlarını sıcaklık, güç ve yakınlık olarak adlandırmaktadır. Doğan, Aydın ve Çalış (2000), bu ilişki sınıflamasını esas alarak, sınıf öğretmenleri ile öğrencileri arasındaki pozitif, negatif, nötr, formal ve informal ilişkilerde gözlenen model öğretmen davranışlarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada, en fazla gösterilen pozitif model davranışların "sevgiyle yaklaşma", "içten davranma", "ilgi gösterme", "iletişime açık olma", "öğrencilere anne ve baba gibi davranma" davranışları olduğu tespit edilmiştir. En fazla görülen negatif davranışlar ise "dayak atma", "şiddet

uygulama”, “vurdumduymaz tavır takınma”, “korkutma ve bağırıp çağırma”, “azarlama”, “hakaret etme”, “kötü söz söyleme” ve “sert davranma” davranışları olmuştur.

Yurt dışı alanyazınında öğretmen-öğrenci ilişkisi konusundaki araştırmalarda uyum/bağlılık kuramının (attachment theory) etkisini görmek mümkündür. Bu kuram, çocukların kendilerini ve yaşadıkları dünyayı önemli gördükleri kişilerle ilişkileri çerçevesinde algıladıklarını varsaymaktadır. Bu kurama göre, çocukların kendileri ile ilgilenen büyükleri vasıtasıyla sosyal ilişkilerindeki girişkenlikleri de artmaktadır (Baker, 2006).

Baker ve diğerleri (2008) tarafından yapılan araştırmada sıcak, dürüst ve çatışmacı olmayan öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencilerin okula uyum sağlamalarına ve olumlu okul etkinliklerine katılmalarına katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bu konuda yapılan bir başka araştırma (Birch ve Ladd, 1997), öğretmenleri ile olumlu ilişkiler içerisinde olan öğrencilerin okula ve sınıf disiplinine, öğretmenleri ile ilişkilerinde sorun yaşayan öğrencilerden daha iyi uyum sağladıklarını göstermektedir. Yine bu konuda yapılan diğer araştırma sonuçlarında, öğretmenlerinden destek gördüğünü düşünen öğrencilerin okullarını daha çok sevdiğini, öğretmenlerinden yeterince destek görmediğini düşünen öğrencilerin ise okula gitmek istemedikleri ortaya konmuştur. Ayrıca, öğretmen-öğrenci arasındaki olumlu ilişkilerin öğrencilerin okula uyum sağlamalarını kolaylaştırdığı ve öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı bilinmektedir (Baker, 2006; Murray, Murray, ve Waas, 2008). Bütün bu araştırmalar, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğrencileri eğitim-öğretim faaliyetlerine katılmaya isteklendirdiğini ve onların okula uyum için gerekli olan sosyal, davranışsal ve özenetim yeteneklerinin temellerini oluşturduğunu göstermektedir. Öte yandan bu araştırmalarda, öğretmenleri ile olumsuz ilişki içerisinde olan öğrencilerin okul içi davranışlarının da olumsuz olduğu görülmektedir (Baker, 2006).

Lee (2007) öğretmen ve öğrenci arasındaki güvene dayalı ilişkinin öğrencinin okul düzenine uyumu, akademik başarısı, öğrenme motivasyonu ve akademik performansı üzerinde belirleyici etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen-öğrenci ilişkisi öğrencilerin sosyal gelişimleri üzerinde de etkilidir. Olumlu öğrenci-öğretmen ilişkisi agresif çocuklar arasında gelecekte ortaya çıkabilecek davranış problemlerini azaltıcı etkiye sahiptir. Örneğin araştırmalar, okul öncesinde yaşadıkları davranışsal problemlerde öğretmenlerinden destek görmüş olan öğrencilerin, ortaokulda daha az davranışsal uyum sorunu yaşadıklarını göstermektedir (Hughes, Cavell ve Jackson, 1999; Hamre ve Pianta, 2001).

Cinsiyet gibi bireysel değişkenler öğretmen-öğrenci ilişkisi üzerinde etkili olabilmektedir. Bazı araştırmalar kız öğrencilerin öğretmenlerle daha yakın ve daha sorunsuz ilişkiler kurabildiklerini, öte yandan olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin kız öğrencilerin okul içi uyum ve akademik davranışlarını erkek öğrencilerden daha fazla etkilediğini göstermektedir (Baker, 2006; Birch ve Ladd, 1997; Hughes, Gleason ve Zhang, 2005; Pianta ve Steinberg, 1992). Öğretmen-öğrenci ilişkilerinde, öğretmen cinsiyetinin de belirleyici bir rol oynadığı görülmektedir. Örneğin, UNESCO tarafından Bangladeş, Nepal, Hindistan ve Pakistan'da yürütülen araştırmalar, öğrencilerin bayan öğretmenlerle daha rahat iletişim kurduklarını göstermektedir (UNESCO, 2000; Chudgar ve Sankar, 2008). Benzer şekilde, bazı araştırmalar erkek öğretmenlerin erkek öğrencilerin, bayan öğretmenlerin ise kız öğrencilerin başarısını artıran bir faktör olduğunu göstermektedir (Dee, 2006; Michaelowa, 2001) Ayrıca, öğrencilerin cinsiyetlerinden bağımsız olarak, bayan öğretmenlerin öğrenci başarısında erkek öğretmenlerden daha başarılı olduğunu gösteren araştırmalar (Krieg, 2005) da vardır. Yine araştırmalar bayan öğretmenlerle kız öğrencilerin, okullardaki sosyal faaliyetlere karşı cinslerine göre daha fazla katıldıklarını göstermektedir (Tsouroufli, 2002). Bununla birlikte, ortaöğretim ve yükseköğretimde kadın öğretmenler, öğrencilerce manidar şekilde daha samimi algılanırken, ilköğretimde öğretmenin cinsiyetine bağlı olarak anlamlı bir algı farkının olmadığını (Geçer, 2002) ya da öğretmenlerin cinsiyetlerinin öğrencilerin başarıları üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını gösteren araştırmalar (Driessen, 2007) da bulunmaktadır.

Özetle, iyi bir öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğrencilerin diğer sosyal ilişkilerinde de öğretmeni örnek almalarını sağlar. Örneğin, öğretmenleri ile sıcak ilişki kurabilen öğrencilerin, diğer öğrencilerle aralarındaki ilişkileri de uyumlu olmaktadır. Öğretmenleriyle ilişkilerinde sorun yaşayan öğrenciler, akranları ile ilişkilerinde problem yaşayabilecekleri gibi, daha sonraki yıllarda da gerek öğretmenlerle, gerekse akranlarıyla ilişkilerinde de problem yaşayabilmektedirler (Howes, 2000). Konuya bu yönüyle yaklaşan Garbarino (1999), uzun dönemli bir öğretmen-öğrenci ilişkisi yaratmanın, bu öğrencilerin yaşayabilecekleri depresyon ve kızgınlık düzeyini azaltacak önemli bir etken olduğunu vurgulamaktadır. Çakmak (1995) ise araştırmasında, öğrencilerin öğretim elemanlarından kendilerine eşit davranmalarını bekledikleri ve onlarla her konuda iletişim kurabilmek istedikleri sonucuna varmıştır.

Jones ve Jones (2001) öğretmenlerin öğrencilerine karşı açık ya da kapalı oluşuna göre üç farklı öğretmen-öğrenci ilişkisini;

1. Öğretmenin öğrencilerle sadece eğitim ve öğretimle ilgili şeyleri paylaşması, kişisel duygu ve düşüncelerini öğrencilere hiç yansıtmaması,
2. Öğretmenin öğrencilerle sadece okulla ve okul çevresiyle ilgili hususları paylaşması, okul dışı konuları öğrencilerle paylaşmaktan kaçınması,
3. Öğretmenin, okul içi ve okul dışı tüm kişisel ilgi ve değerleri paylaşarak öğrencilere her yönüyle açık olması

şeklinde tanımlamaktadır. Öğretmenlerin bu ilişki kalıplarından hangisini seçeceği, kendi kişisel özelliklerine, öğrencilerin yaş ve cinsiyet gibi özelliklerine ve öğretmenlerin öğrencilerle benzer duygu, düşünce ve değerleri paylaşıyor olup olmadıklarına bağlıdır. Öğretmenler öğrencilere açık oldukları derecede, öğrencilerde, onlarla olmaktan memnun oldukları, onları sorun olarak görmedikleri hissi doğururlar. Aksi takdirde, öğrenciler kendilerine kapalı olduğunu düşündükleri öğretmenlere karşı olumsuz tutum ve davranış sergilerler (Jones ve Jones, 2001).

Bu araştırmada esas alınan öğretmen-öğrenci ilişkisi boyutları (ilişki boyutları) yukarıda sözü edilen öğretmen-öğrenci ilişkisi sınıflandırmasından uyarlanmıştır. Bu sınıflamada, öğretmenlerin öğrencilerle sadece eğitim-öğretimle ilgili şeyleri paylaşması *sınıf içi ilişki boyutu*; öğretmenlerin öğrencilerle sadece okul ve çevresiyle ilgili hususları paylaşması *okul düzeyi ilişki boyutu*; öğretmenlerin öğrencileriyle okul içi ve okul dışı tüm kişisel ilgi ve değerleri paylaşması ise *okul dışı ilişki boyutu* olarak adlandırılmıştır.

Alanyazında öğrenme çevresinin önemli boyutlarından biri olarak değerlendirilen öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin ilk ve ortaöğretim öğretmenleri açısından sınıf içi, okul içi ve okul dışı boyutta ne şekilde gerçekleştiğinin belirlenmesi bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Araştırma bu haliyle, ilgili yurt içi alanyazında ilk olma özelliği taşıması açısından önemli görülmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin öğrencileri ile ilişkilerini sınıf içi, okul içi ve okul dışı boyutlarda nasıl değerlendirdiklerini betimlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenler öğrencileriyle ilişkilerini sınıf içi düzeyde nasıl değerlendirmektedirler?

2. Öğretmenler öğrencileriyle ilişkilerini okul düzeyinde nasıl değerlendirmektedirler?
3. Öğretmenler öğrencileriyle ilişkilerini okul dışı düzeyde nasıl değerlendirmektedirler?
4. Öğretmenlerin öğrencileriyle ilişkilerini sınıf içi, okul içi ve okul dışı düzeylerde değerlendirmeleri, öğretmenlerin görev yaptıkları kademeye (ilköğretim sınıf, ilköğretim branş, ortaöğretim) bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin öğrencileriyle ilişkilerini sınıf içi, okul içi ve okul dışı düzeylerde değerlendirmeleri öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?
6. Öğretmenlerin öğrencileriyle ilişkilerini sınıf içi, okul içi ve okul dışı düzeylerde değerlendirmeleri öğretmenlerin kıdemlerine (hizmet sürelerine) bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni Van il merkezinde bulunan devlete ait 48 ilköğretim okulu ile 10 genel lisede görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışma evreninde 2140'ı ilköğretim okullarında, 460'ı ise liselerde olmak üzere toplam 2600 öğretmen yer almaktadır. Çalışma evreninde yer alan 48 ilköğretim okulundan 10'u; 10 liseden ise 5'i basit rastlantısal örnekleme yolu ile seçilmiş ve bu okullarda görev yapmakta olan toplam 672 öğretmen çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Buna göre örneklemin çalışma evreni temsil oranı %26'dır. Bilimsel araştırmalarla ilgili alanyazına bakıldığında, seçilen örneklemin çalışma evrenini temsil için yeterli olduğu görülmektedir (Balcı, 2001; Altunışık ve diğ., 2005; Çepni, 2007).

Araştırma örneklemine uygulanan veri toplama araçlarının geri dönüş miktarı 420'dir. Buna göre veri toplama araçlarının geri dönüş oranı (420/672) %63 olmaktadır. Çalışma evreninde bulunan öğretmenlerin %46'sı bayan, %54'ü erkek öğretmenlerden oluşurken, çalışmanın örnekleminde yer alan öğretmenlerin %45'i bayan, %55'i ise erkek öğretmenlerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen “Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Değerlendirme Ölçeği” ile toplanmıştır. Veri toplama aracı, öğretmenlerin öğrencileri ile ilişkilerini sınıf içi, okul içi ve okul dışı düzeylerde betimlemek amacıyla, birbirinden bağımsız üç ayrı alt ölçek şeklinde tasarlanmıştır. Araç hazırlanırken, öğretmen-öğrenci ilişkileri konusuyla ilgili alanyazın göz önünde bulundurulmuştur (Jones ve Jones, 2001). Başlangıçta her bir alt ölçekte 13'er madde yer almak üzere toplam 39 maddeden oluşan ölçek taslağı eğitim yönetimi ve PDR uzmanlarıyla birlikte incelenmiştir. Uzmanlarca binişik olduğu ve amaca hizmet etmediği ifade edilen maddeler ölçekten çıkartıldıktan sonra, taslakta yer alan madde sayısı, her bir alt ölçekte 10'ar madde olmak üzere 30'a düşürülmüştür. Ayrıca taslak ölçek, araştırma evreni dışından farklı kademelerde görev yapmakta olan 30 öğretmene uygulanarak ölçekte anlaşılmayan madde olup olmadığı belirlenmeye çalışılmış; öğretmen görüşleri doğrultusunda iki madde daha taslak ölçekten çıkartılmış 28 maddelik taslak veri toplama aracı elde edilmiştir. Taslak, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapabilmek için araştırma evreninden örnekleme girmeyen okullarda 152 kişiye ayrıca uygulanmıştır.

28 maddeden oluşan taslak veri toplama aracı ile elde edilen verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser Mayer Olkin (KMO) ve Bartlett testiyle tespit edilmiştir. Test sonucunda KMO değeri .867; Bartlett kay kare sonucu ise 2206,391 ($p = .000$) olarak hesaplanmıştır. Verilerin faktör analizi için uygunluğu test edildikten sonra, alt ölçeklerde yer alan maddelerin tek faktör altında toplanıp toplanamayacağını belirlemek amacıyla, her bir alt ölçek üzerinde, faktör sayısı 1 girilerek, ayrı ayrı açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör yük değerleri .30'un, faktör ortak varyansları ise .20'nin altında kalan maddeler alt ölçeklerden çıkarılmıştır. Sınıf içi ilişki, okul içi ilişki ve okul dışı ilişki olarak isimlendirilen faktörlerde (alt ölçekler) yer alan maddelerin açıkladıkları boyut toplam varyansları sırasıyla .35, .42 ve .34 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak her bir alt ölçeğin tek faktör altında toplanabileceği ön görülmüştür. Birinci alt ölçek olan sınıf içi ilişkiyi yansıtan altı maddenin faktör yük değerlerinin .47 ile .66, faktör ortak varyanslarının .22 ile .44 arasında; okul içi ilişkiyi yansıtan yedi maddenin faktör yük değerlerinin .52 ile .68, faktör ortak varyanslarının .32 ile .49 arasında; okul dışı ilişkiyi yansıtan dokuz maddenin ise faktör yük değerlerinin .53 ile .67, ortak varyanslarının .24 ile .45 arasında değiştiği görülmüştür. Açımlayıcı faktör analizinden sonra ölçekte kalan 22 madde üzerinde yapılan güvenilirlik analizi sonucunda, alt ölçeklere ilişkin güvenilirlik (Cronbach Alpha)

katsayıları sınıf içi ilişki boyutunda .63; okul düzeyi ilişki boyutunda .76; okul dışı ilişki boyutunda ise .75 çıkmıştır. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı ise .85 olarak hesaplanmıştır. Üç alt ölçekten oluşan ve *Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Değerlendirme Ölçeği* şeklinde adlandırılan veri toplama aracı, öğretmenlerin, öğrencilerle sınıf içinde, okulda ve okul dışında olası ilişkilerini yansıtan ifadeleri “hiçbir zaman” (1) ile “her zaman” (5) arasında değerlendirecekleri şekilde 5’li Likert tipinde ölçeklendirilmiştir.

İlgili alanyazın dikkate alınarak, birbirinden bağımsız üç ayrı alt ölçek (faktör) şeklinde tasarlanmış olan Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Değerlendirme Ölçeği üzerinde, ölçeğin üç alt ölçekten oluşan modelinin toplanan verilerle ne derece uyum gösterdiğini ve boyutların işlevselliğini incelemek amacıyla, doğrulayıcı faktör analizi de yapılmıştır. Bu analizde SPSS Inc. AMOS-18 programı kullanılmıştır. Bilindiği gibi model-veri uyumunu inceleyen doğrulayıcı faktör analizi, kuramsal olarak kurgulanmış ya da daha önce açılıyıcı faktör analizi yapılmış olan ölçeklerin faktör yapılarının uyumluluğunu test etmek amacıyla yapılmaktadır (Kline, 2005; Harrington, 2009; Şimşek, 2007). Doğrulayıcı faktör analizinde, modelin gerçek verilerle uyumlu olduğunu söyleyebilmek için hesaplanan Ki kare/serbestlik derecesi oranının (χ^2/sd) 5’ten küçük olması; karşılaştırmalı uygunluk indeksinin (CFI) .90’ın üzerinde çıkması; tahmini hataların ortalama karelerinin karekökleri (RMSEA) ile standardize edilmiş hataların ortalama karelerinin kareköklerinin (SRMR) ise .50’nin altında çıkması yeterli görülmektedir (Kline, 2005; Harrington, 2009). Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Değerlendirme Ölçeği üzerinde yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda χ^2/sd oranı 1,816 olarak hesaplanırken, CFI değeri .921, RMSEA değeri .044 (LO 90: .037; HI 90: .051), SRMR değeri ise .051 çıkmıştır. Bu sonuçlar, Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Değerlendirme Ölçeği içerisinde yer alan alt ölçeklerin toplanan verilerle uyumlu olduğunu göstermektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Değerlendirme Ölçeğinde yer alan 22 maddenin ayırt edici özelliklere sahip olduğu ve ölçeğin öğretmen-öğrenci arasında sınıf içi, okul içi ve okul dışı ilişkileri belirlemeye yönelik olarak üç faktörden oluştuğu belirlenmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

“Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Değerlendirme Ölçeği” ile toplanan veriler SPSS programında çözümlenmiştir. Çözümlemede aritmetik ortalama, bağımsız t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. ANOVA sonucunda gruplar arasında gözlenen anlamlı farklılıkların kaynağı Scheffe testi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler 1- 5 yıl arası, 6-

10 yıl arası ve 11 yıl üstü olmak üzere üç kıdem grubuna ayrılmışlardır. Bu ayırmada öğretmenlerin kıdem gruplarında normal dağılım göstermeleri esas alınmıştır.

Çözümleme sonuçlarının değerlendirilmesinde, aritmetik ortalamaların dereceli ölçekteki karşılıkları 4/5 formülüyle belirlenmiştir. Buna göre aritmetik ortalamalar 1,00-1,79 arası için *hiçbir zaman*, 1,80-2,59 arası için *nadiren*, 2,60-3,39 arası için *bazen*, 3,40-4,19 arası için *çoğu zaman*, 4,20-5,00 arası için ise *her zaman* şeklinde değerlendirmeye alınmıştır.

Bulgular

İlk ve ortaöğretimde görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf içi, okul içi ve okul dışı düzeylerde, öğretmen-öğrenci ilişkilerini değerlendirmelerine yönelik olarak elde edilen veriler, araştırmada cevap aranan sorulara göre analiz edilmiş ve analiz sonuçları tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemini oluşturan “*sınıf içi düzeyde öğretmen-öğrenci ilişkileri*” ile ilgili bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Sınıf İçi İlişki Boyutunda Öğretmen Görüşleri (N = 420)

Maddeler	\bar{X}	S
1. Öğrencilerimin sınıfta karşılaştığı her türlü sorunla ilgilenirim.	4.24	.61
2. Sınıfta öğrencilerime dost gibi davranırım.	4.06	.79
3. Sınıfta öğrencilerimle şakalaşırım.	3.57	.87
4. Öğrencilerimin sınıf içi etkinliklerine katılırım.	3.85	.87
5. Öğrencilerime eğitimleriyle ilgili her konuda rehberlik ederim.	4.31	.72
6. Öğrencilerimin ilgi alanlarına hitap ederim	3.83	.77
Boyut toplamı	3.98	.45

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin, sınıf içi düzeyde öğretmen-öğrenci ilişkisine ait maddelerden “öğrencilerime eğitimleriyle ilgili her

konuda rehberlik ederim” maddesine *her zaman* düzeyinde ($\bar{X} = 4.31$; $S = .72$) katıldıkları görülmektedir. Bu ifadeyi yine *her zaman* düzeyinde katılım gösterdikleri “öğrencilerimin sınıfta karşılaştıkları her türlü sorunla ilgilenirim” ($\bar{X} = 4.24$; $S = .61$) ifadesi izlemektedir. Öğretmenler, “sınıfta öğrencilerime bir dost gibi davranırım” ifadesine 4.06 aritmetik ortalama ($S = .79$) ile *çoğu zaman* düzeyinde katılım gösterirlerken, bu boyutta yer alan diğer ifadelere daha düşük aritmetik ortalamalarla, ancak yine *çoğu zaman* düzeyinde katılım göstermişlerdir. Öğretmen-öğrenci ilişkilerini sınıf içi düzeyde betimleyen boyut toplamında ise öğretmenlerin cevaplarına ilişkin aritmetik ortalama ($\bar{X} = 3.98$; $S = .45$) *çoğu zaman* düzeyinde gerçekleşmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemini oluşturan “okul içi düzeyde öğretmen-öğrenci ilişkileri”nin değerlendirilmesine ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Okul İçi İlişki Boyutunda Öğretmen Görüşleri (N = 420)

Maddeler	\bar{X}	S
1. Öğrencilerimin okulla ilgili her türlü sorunuyla ilgilenirim.	4.23	.72
2. Öğrencilerimin okuldaki etkinliklerine katılıyorum.	3.81	.87
3. Öğrencilerimi okuldaki sosyal faaliyetlere yönlendiririm.	3.96	.84
4. Yarışmalara katılmaları için öğrencilerimi teşvik ederim.	4.48	.71
5. Öğrencilerimin okul yönetimiyle olan sorunlarıyla ilgilenirim.	3.86	.88
6. Öğrencilerimi okulun imkânlarından yararlandırıyorum.	4.12	.72
7. Gerektiğinde öğrencilerimi okul yönetimine karşı savunurum	3.64	.97
Boyut toplamı	4.01	.52

Tablo 2’de öğretmenlerin, okul içi ilişki boyutunda en yüksek katılım gösterdikleri maddenin 4.48 aritmetik ortalama (*her zaman*) ile

“yarışmalara katılmaları için öğrencilerimi teşvik ederim” maddesi olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, en düşük aritmetik ortalamayla katıldıkları madde ise 3.64 aritmetik ortalama ($S = .97$) ile “gerektiğinde öğrencilerimi okul yönetimine karşı savunurum” maddesi olmuştur. Öğretmen-öğrenci ilişkisinin okul içi boyutu toplamında öğretmenlerin katılımlarını gösteren aritmetik ortalama ($\bar{X} = 4.01$; $S = .52$) çoğu zaman düzeyinde gerçekleşmiştir.

Toplam dokuz maddenin yer aldığı, öğretmen-öğrenci ilişkilerini okul dışı düzeyde betimleyen ve araştırmanın üçüncü alt problemini oluşturan boyuta ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Okul Dışı İlişki Boyutunda Öğretmen Görüşleri (N = 420)

Maddeler	\bar{X}	S
1. Öğrencilerimin aileleri hakkında bilgi edinirim.	4.09	.80
2. Öğrencilerimin aileleriyle olan sorunlarıyla ilgilenirim.	3.55	1.00
3. Öğrencilerimin okul dışı etkinlikleriyle ilgilenirim.	3.17	1.00
4. Öğrencilerimin doğum günlerini bilir ve kutlarım.	1.90	.98
5. Öğrencilerim beni telefonla arayabilirler.	3.26	1.30
6. Öğrencilerim bana okul dışında da rahatlıkla ulaşabilirler	3.07	1.30
7. Öğrencilerimin aileleri ile okul dışında da görüşürüm.	2.79	1.00
8. Öğrencilerim hastalandığında onları ziyaret ederim.	2.89	1.00
9. Mezun olan öğrencilerimle iletişimimi sürdürürüm	3.77	1.00
Boyut toplamı	3.17	.62

Tablo 3’te öğretmenlerin, öğretmen-öğrenci ilişkilerini okul dışı düzeyde betimleyen boyutta yer alan “öğrencilerimin aileleri hakkında bilgi edinirim” ($\bar{X} = 4,09$; $S = .80$) ifadesine en yüksek aritmetik ortalama çoğu zaman düzeyinde katıldıkları görülmektedir. Bu boyutta, öğretmenlerin en düşük aritmetik ortalamayla ($\bar{X} = 1,90$; $S = .98$) nadiren düzeyinde katılım gösterdikleri ifade “öğrencilerimin doğum günlerini bilir ve kutlarım” maddesi olmuştur. Tablo 3’te görüldüğü gibi öğretmen-öğrenci ilişkisinin

okul dışı boyutu toplamına ilişkin aritmetik ortalamanın ($\bar{X} = 3,17$; $S = .62$) bazen düzeyinde gerçekleştiği gözlenmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemini oluşturan, *öğretmenlerin öğrencileriyle, sınıf içi, okul içi ve okul dışı boyutlardaki ilişki düzeylerinin, öğretmenlerin görev yaptıkları kademelere (ilköğretim birinci kademe, ilköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim) göre istatistiksel olarak değişip değişmediği* sorusu tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile sınanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Sınıf içi ilişki boyutu toplamında sınıf öğretmenlerinin katılımlarını gösteren aritmetik ortalama 4,14 ($S = .41$); ilköğretim branş (ikinci kademe) öğretmenlerinin katılımlarını gösteren aritmetik ortalama 3,89 ($S = .43$); ortaöğretim (lise) öğretmenlerinin katılımlarını gösteren aritmetik ortalama ise 3,77 ($S = .45$) olarak gerçekleşmiştir. Her üç aritmetik ortalama beşli ölçekte *çoğu zaman* düzeyine karşılık gelmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademelerine göre ilişki boyutlarını gösteren varyans analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Kademelere Göre Farklılığı için Varyans Analizi Sonuçları

	Kademe	N	\bar{X}	S	F	Sd	p	Fark (Scheffé)
Sınıf içi	(1) Ortaöğretim	115	3.77	.45	29.422	417	.000	1-3; 2-3
	(2) İlköğretim branş	106	3.89	.43				
	(3) İlköğretim Sınıf	199	4.14	.41				
	Toplam	420	3.98	.45				
Okul içi	(1) Ortaöğretim	115	3.82	.55	15.747	417	.000	1-3; 2-3
	(2) İlköğretim branş	106	3.96	.53				
	(3) İlköğretim sınıf	199	4.15	.46				
	Toplam	420	4.01	.52				
Okul dışı	(1) Ortaöğretim	115	3.05	.59	7.305	417	.001	1-3; 2-3
	(2) İlköğretim branş	106	3.07	.62				
	(3) İlköğretim sınıf	199	3.29	.62				
	Toplam	420	3.17	.62				

Öğretmenlerin görev yaptıkları kademelere göre yapılan varyans analizi sonuçlarında, her üç ilişki boyutunda da aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde çıkmıştır ($p < .01$). Bu farkın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini bulmak için, tek yönlü varyans analizi sonuçlarına bağlı olarak yapılan Scheffe testi sonucunda, ilişki boyutlarının üçünde de ilköğretim sınıf öğretmenlerinin ilişki düzeylerinin ilköğretim branş öğretmenleri ile lise öğretmenlerinin ilişki düzeylerinden anlamlı şekilde daha yüksek çıktığı görülmüştür. Ancak, branş öğretmenleri ile lise öğretmenlerinin cevapları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark gözlenmemiştir.

Araştırmanın beşinci alt problemini oluşturan, *öğretmenlerin öğrencileriyle, sınıf içi, okul içi ve okul dışı boyutlardaki ilişki düzeylerinin, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak değişip değişmediği* sorusu bağımsız t-testi ile sınanmış ve elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığı için t-testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	p
Sınıf içi	Kadın	119	3.91	.45	-1.949	.052
	Erkek	301	4.00	.45		
Okul içi	Kadın	119	3.99	.54	-.637	.525
	Erkek	301	4.02	.52		
Okul dışı	Kadın	119	3.21	.61	.972	.332
	Erkek	301	3.15	.62		

Tablo 5'te öğretmenlerin, sınıf içi, okul içi ve okul dışı boyutlarda öğrencileriyle olan ilişki düzeylerinin cinsiyetlerine bağlı olarak istatistiksel açıdan farklılaşmadığı görülmektedir. Hem bayan hem de erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamaları, sınıf içi ve okul içi ilişki boyutlarında *çoğu zaman* düzeyinde gerçekleşirken, okul dışı ilişki boyutunda *bazen* düzeyinde gerçekleşmiştir.

Araştırmanın altıncı ve son alt problemi olan, *öğretmenlerin öğrencileriyle, sınıf içi, okul içi ve okul dışı boyutlardaki ilişki düzeylerinin, öğretmenlerin kademelerine göre değişip değişmediği* sorusu tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Farklılığı için Varyans Analizi Sonuçları

	Kıdem	N	\bar{X}	S	F	Sd	p	Fark (Scheffé)
Sınıf içi	(1) 1-5 yıl	122	3,88	,43	5,546	417	,004	1-3
	(2) 6-10 yıl	152	3,96	,46				
	(3) 11+	146	4,06	,46				
	Toplam	420	3,97	,45				
Okul içi	(1) 1-5 yıl	122	3,87	,50	7,503	417	,001	1-2; 1-3
	(2) 6-10 yıl	152	4,02	,54				
	(3) 11+	146	4,12	,50				
	Toplam	420	4,01	,52				
Okul dışı	(1) 1-5 yıl	122	3,09	,55	3,288	417	,038	1-3
	(2) 6-10 yıl	152	3,12	,62				
	(3) 11+	146	3,27	,67				
	Toplam	420	3,16	,62				

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğretmen-öğrenci ilişkileri sınıf içi, okul içi ve okul dışı boyutlarda öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($p < .01$; $p < .05$). Scheffe testi sonuçlarına bakıldığında, kıdeme bağlı olarak ortaya çıkan anlamlı farklılığın sınıf içi ($F=5,546$; $p=,004$) ve okul dışı ($F=3,288$; $p=,038$) düzeylerde 11 yıl üzeri kıdeme sahip olan öğretmen grubuyla 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmen grubu arasında gerçekleştiği görülmektedir. Okul içi düzeyde ise bu farkın ($F=7,503$; $p=,001$), 11 yıl üzeri kıdeme sahip olan öğretmen grubuyla hem 1-5 yıl, hem de 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmen grupları arasında gerçekleştiği görülmektedir. Her üç ilişki boyutunda da 11 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olan öğretmenlerin ilişki düzeyleri diğer kıdem gruplarında yer alan öğretmenlerin ilişki düzeylerinden daha yüksek çıkmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Öğrenci-öğretmen ilişkilerinin sınıf içi, okul içi ve okul dışı boyutlarda, öğretmen görüşlerine bağlı olarak incelendiği bu araştırmada,

öğretmenlerin ilişki düzeyleri sınıf içi ve okul içi ilişki boyutlarında çoğu zaman, okul dışı ilişki boyutunda ise bazen aralığında gerçekleşmiştir. Alanyazında bu sonucu destekleyen araştırma bulgularına rastlanmaktadır. Örneğin, Günay'ın (2003) sınıf öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin algıları üzerine yaptığı araştırmada, öğretmenlerin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının çok olumlu olduğu gözlenmiştir. Öztas (2001) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise sınıf öğretmenlerinin sınıf içi öğrenme-öğretme sürecindeki iletişim yeterlilikleri öğretmenlerin, öğrencilerin ve gözlemcilerin görüşleri ile tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf içi iletişim davranışlarında kendilerini yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada sınıf içi ilişki boyutunda elde edilen sonuçlar yukarıda sözü edilen araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Araştırmalar öğretmen-öğrenci ilişkilerini, öğretmenlerin öğrencilerden daha olumlu değerlendirdiklerini göstermektedir. Bu tür araştırmalarda öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumlu değerlendiren öğrencilerle öğretmen algıları arasındaki farkın düşük, olumsuz değerlendiren öğrencilerle öğretmen algıları arasındaki farkın ise yüksek olduğu gözlenmektedir (Wubbels ve Brekelmans, 2005). Nitekim Açıkgöz (1993), üniversite düzeyinde öğretim elemanı-öğrenci ilişkilerini incelediği araştırmada öğrencilerin, öğretim elemanlarını genel olarak “orta” düzeyde değerlendirdikleri, öğretim elemanlarının “çok iyi” olarak değerlendirilen davranışlarının olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öztas'ın (2001) yukarıda da değinilen araştırmasında da öğrenciler öğretmenlerini kısmen yeterli bulmuşlardır. Konuyla ilgili olarak İpek'in (1999) yapmış olduğu araştırmada, özel ve devlet okullarındaki öğrencilerin, öğretmen-öğrenci ilişkilerini otoriter olarak değerlendirdikleri gözlenirken, yönetici ve öğretmenlerin ise daha demokratik ilişki biçimine sahip olduklarını belirttikleri tespit edilmiştir. Şen ve Erişen (2007) tarafından yapılan araştırmada öğretim elemanlarının, öğrencilerle saygılı, nazik, dürüstlük gibi değerlere dayalı iletişim kurma ve onlara dostça davranma ve işbirliği içinde çalışma gibi davranışları daima ve genellikle düzeylerinde sergilediklerini düşündükleri gözlenmiştir. Ancak, aynı araştırmada öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının bu davranışları çok az veya kısmen sergilediklerini düşündükleri görülmüştür. Öğretmen-öğrenci ilişkileri konusunda öğretim elemanı ve öğrencilerin algılarının farklı olduğunu gösteren başka araştırma sonuçlarına da rastlanmaktadır (Aslantaş, 1998; Keçeci ve Taşocak 2009). Bu algı farklılıklarının, bilişsel psikolojide karşılığını bulan “Kendini Kayırma Eğilimi” (Self-Serving Bias)'nden kaynaklanmakta olduğu ileri sürülebilir (Birinci ve Dirik, 2009).

Bu araştırmada ulaştığımız sonuçlar öğretmenlerin kendilerini sınıf içi ve okul içi ilişki boyutlarında çoğunlukla yeterli bulduklarını göstermektedir. Bu sonuçlar, yukarıda sözü edilen araştırmalarda öğretmen ve öğretim elemanlarının kendi iletişim becerilerine ilişkin düşüncelerini yansıtan sonuçları desteklemektedir. Bununla birlikte, bu araştırmada öğretmenlerin okul dışı ilişki boyutunda kendilerini bazen düzeyinde yeterli buldukları görülmektedir. Bu sonuç, farklı kademelerde görev yapmakta olan öğretmenlerin öğrencilerle sınıf içi ve okul içi ilişki düzeylerde yeterince ilişki kurabildikleri halde, okul dışı düzeyde yeterince ilişki kuramadıklarını göstermektedir.

Araştırmalar deneyimli öğretmenlerin sınıf içi iletişimde deneyimi az olan öğretmenlerden daha etkili olduklarını göstermektedir (Wubbels ve Brekelmans, 2005; Ceylan, 2007). Öte yandan genç öğretmenlerin öğrencilerle, olması gereken şekilde, samimi ve sıcak ilişki kurmakta zorlandıkları bilinmektedir. Ancak, bu zorluğun üstesinden yanlış bir uygulamayla gelinmeye çalışılmakta; yeni öğretmenlere öğrencilerle fazla samimi olmamaları ve onlara mesafeli davranmaları öğütlenmektedir (Jones ve Jones, 2001, 83). Benzer şekilde, araştırmalar, göreve yeni başlayan öğretmenlerin, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğrencilere liderlik yapma boyutunda, deneyimli öğretmenlere göre kendilerini daha yetersiz gördüklerini göstermektedir (Editorial, 2005; Öztaş, 2001). Bütün bu sonuçlar bu araştırmada ulaşılan sonuçlarla paralellik göstermektedir. Çünkü bu araştırmada, öğretmen öğrenci ilişkilerini gösteren aritmetik ortalamaların öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak arttığı; 11 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin ilişki puanlarının 1-5 yıl öğretmenlik kıdemi olan öğretmenlerin ilişki puanlarından daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Araştırmalar eğitim kademesi ilerledikçe öğretmen-öğrenci ilişkilerinde gerileme başladığını göstermektedir. Benzer şekilde öğrencilerin, eğitim kademeleri yükseldikçe öğretmenin kendilerine gösterdikleri ilginin azaldığını düşündükleri görülmektedir (Decker ve diğerleri, 2007) Bu araştırmada da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Araştırmada ulaştığımız sonuçlar, öğretmenlerin, görev yaptıkları kademeler yükseldikçe öğrencileriyle ilişki düzeylerinin azaldığını göstermektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin, ilköğretim branş öğretmenleri ve lise öğretmenleriyle karşılaştırıldıklarında, öğrencileriyle sınıf içi, okul içi ve okul dışı düzeylerde daha etkili iletişim kurdukları görülmektedir. Öte yandan sınıf içi, okul içi ve okul dışı ilişki düzeylerinde, ilköğretimden ortaöğretime geçişte düşüş gözlenmektedir. İlköğretimde 4.14 olan sınıf içi ilişki ortalaması ortaöğretimde 3.77'ye; okul içi ilişki ortalaması 4.15'ten 3.82'ye; okul dışı ilişki ortalaması ise 3.29'dan 3.09'a düşmektedir. Öğretim kademesi

ilerledikçe öğrenci-öğretmen ilişkilerindeki gerilemeyi Lynch ve Cicchetti (1997) ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin birbirlerinden farklı ilişki örüntülerine sahip olabileceklerine bağlamıştır.

Bu araştırmada, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin sınıf içi okul içi ve okul dışı düzeylerde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu ile örtüşmeyen bazı araştırma sonuçları vardır. Örneğin Ceylan (2007), öğretmenlerin iletişim becerilerinin cinsiyete göre farklılaştığını gözlemlediği araştırmasında, bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha üst düzeyde iletişim becerisine sahip olduklarını tespit etmiştir. Öte yandan bayan öğretmenlerin, sınıf içi ilişkileri erkek öğretmenlere göre daha olumlu algıladıklarını gösteren araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Erdoğan, 2001).

Türkiye’de okul aile ilişkileri konusunda Çelik (2005) tarafından yapılan araştırmada bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, genç öğretmenlerin daha deneyimli öğretmenlere göre, branş öğretmenlerinin ise sınıf öğretmenlerine göre daha çok sorun yaşadıkları gözlenmiştir. Öğretmen-öğrenci ilişkisi ile ilgili olarak bu araştırmada ulaşılan sonuçlar, öğretmenlerin kıdemi ve görev yaptıkları kademeler açısından Çelik (2005) tarafından ulaşılan sonuçlarla paralellik göstermektedir. Çünkü bu araştırmada, öğretmen-öğrenci ilişkisi puanları sınıf öğretmenlerinde ilköğretim ikinci kademe (branş) ve lise öğretmenlerinden, deneyimli öğretmenlerde ise deneyimi az olan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır.

Bu araştırmanın, öğretmen-öğrenci ilişkilerini sınıf içi, okul içi ve okul dışı düzeylerde ele alması açısından alanyazına yeni bir katkı yapacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen öğrenci ilişkilerinin eğitimin farklı kademelerine göre (ilköğretim birinci ve ikinci kademe ile ortaöğretim kademesi) de karşılaştırılıyor olması bu araştırmanın bir başka özgün yanını oluşturmaktadır. Öte yandan, bu araştırmada elde edilen bulgular gerek yurt içi gerek yurt dışında yapılan araştırmaların bulgularını desteklemektedir. Öğretmen öğrenci ilişkisine dönük araştırmaların öğrencilerin bakış açısıyla nicel ve nitel olarak ilk, ortaöğretim ve yükseköğretimde yapılması karşılaştırmalı ve derinliğine sonuçlar vereceğinden önerilebilir. Diğer kültürlerde yapılan araştırmaların her ne kadar kültürlerarası özellikleri olsa da öğretmen ve öğrenci ilişkilerinde değişmeyen tek şey “insan ilişkilerinin kendisidir” düşüncesinden hareketle kültürlerarası araştırmaların yapılması da düşünülmelidir.

Kaynakça/References

- Açıkgöz, K.Ü. (1993). Sınıf yönetimi ve kişilik özellikleri boyutlarında değerlendirmeleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 125-153
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*, 4. Baskı, Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Arslantaş, Y. (1998). *Sınıf yönetiminde öğretmen iletişim becerilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Başaran, İ. E. (1992). *Eğitim psikolojisi*, Ankara: Kadioğlu Matbaası
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229.
- J A. Grant S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems, *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3-15.
- 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.
- Bradley, D.F., Pauley, J.A., & Pauley, J.F. (2006). *Effective classroom management*. Lanham, MD: Rowman ve Littlefield.
- Brekemans, M., Wubbels, Th., & Levy, J. (1993). Student performance, attitudes, instructional strategies and teacher-communication style; In Th. Wubbels, ve J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like?*, London: The Falmer Press. 56-63.
- Brok, P., Bergen T., Stahl, R. J., & Brekemans, M. (2004). Students' perceptions of teacher control behaviors, *Learning and Instruction*, 14, 425-443.
- Driessen, G. (2007). The feminization of primary education: Effects of teachers' sex on pupil achievement, attitudes and behavior, *International Review of Education*, 53(2), 183-203.
- Celep, C. (2002). Ortaöğretim öğrencilerinin psikolojik ve akademik gereksinimlerini karşılama ile sınıf içi öğrenci dönütleri, *Eğitim Araştırmaları*, 9, 24-40.
- Ceylan, G. (2007). *Öğretmen-öğrenci etkileşiminin sınıf atmosferine etkisi: Aksaray ili örneği*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Cheng, Y. C. (1994). Teacher leadership style: a classroom level study, *Journal of Educational Administration*, 32(3), 54-71.
- Chudgar, A., & Sankar, V. (2008). The relationship between teacher gender and student achievement: evidence from five Indian states, *A Journal of Comparative and International Education*, 38(5), 627-642.

- Çakmak, M. (1995). *Yükseköğretimde öğretim elemanı-öğrenci ilişkilerinde öğrencilerin beklentileri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, N. (2005). *Okul aile ilişkilerinde yaşanan sorunlar*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*, 3. Baskı, Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Doğan, A. R., A. Aydın ve H. Çalış (2000). "Öğretmen Öğrenci İlişkilerinde Model Davranışlar." *XI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Eğitim Programları ve Öğretim, Bildiriler-I*, Erzurum, 326-335.
- Dee, T. S. (2006). The way chromosome: How teacher's gender affects boys and girls. *Education Next*, 4, 69-75
- Decker, D. M., Dona, D. P., & Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: the importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45, 83-109.
- Erdoğan, S. (2001). *Sınıf yönetiminde öğrenci kontrolü açısından olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Editorial, (2005). Student perceptions of teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 1-5.
- Fisher, D., Waldrip, B., & den Brok, P. (2005). Students' perceptions of primary teachers' interpersonal behavior and of cultural dimensions in the classroom environment. *International Journal of Educational Research*, 43, 25-38.
- Garbarino, J. (1999). *Lost boys: Why our sons turn violent and how we can save them*, NY: The Free Press.
- Geçer, K. A. (2002). *Öğretmen yakınlığının öğrencilerin başarıları, tutumları ve güdülenme düzeyleri üzerindeki etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Günay, K. (2003). *Sınıf yönetiminde öğretmenlerin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Hammond D. L. (1997). *The right to learn: A blueprint for creating schools that work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory Factor Analysis*, Oxford: Oxford University Pres.

- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations, *Social Development*, 9(2), 191-204.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Jackson, T. (1999). Influence of teacher-student relationship on childhood aggression: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 173-184.
- Hughes, J., Gleason, K. A., & Zhang, D. (2005). Relationship influences on teachers' perceptions of academic competence in academically at-risk minority and majority first grade classrooms. *Journal of School Psychology*, 43, 303-320.
- İpek, C. (1999). *Resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Kagan, D. M., & Tippins, D. J. (1991). How student teachers describe their pupils. *Teaching and Teacher Education*, 7(5/6), 455-466
- Jones, V. F., & Jones, L. S. (2001). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*, Allyn and Bacon, USA.
- Keçeci, A. ve Taşocak, G. (2009) Öğretim elemanlarının iletişim becerileri: Bir sağlık yüksekokulu örneği, *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi (Deuhyo Ed)*, 2(4), 131-136.
- Kısakürek, M. A. (1985). *Sınıf atmosferinin öğrenci başarısına etkisi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd Edition), New York: The Guilford Press.
- Krieg, J. M. (2005). Student gender and teacher gender: What is the impact on high stakes test scores? *Current Issues in Education [Online]*, 8(9).
- Lee, S. J. (2007). The relations between the student-teacher trust relationship and school success in the Korean middle schools. *Educational Studies*, 33(2), 209-216
- Lerner, J. V., Lerner, R. M., & Zabski, S. (1985). Temperament and elementary school children's academic performance: A test of 'goodness-of-fit' model, *Journal of Child Psychology*, 26, 125-136.
- Michealowa, K. (2001). Primary education quality in Francophona sub-Saharan Africa: Determinants of learning achievement and efficiency considerations. *World Development*, 29(10), 1699-1716.
- Öztaş, R. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim yeterlilikleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school, *New Directions in Child Development*, 57, 61-80.

- Slater, L. (2004). Relationship-driven teaching cultivates collaboration and inclusion. *Kapa Delta Pi Record*, Winter, 58-59.
- Şen, H.Ş. ve Erişen, Y (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 99-116.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*, Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Tsouroufli, M. (2002). Gender and teachers' classroom practice in a secondary school in Greece, *Gender and Education*, 14(2), 135-147.
- UNESCO (2000). *Increasing the number of women teachers in rural schools: A synthesis of country case studies: South Asia*. Bangkok.
- Wubbels, Th., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6-24.

İletişim/Communication:

Yrd. Doç. Dr. Cemalettin İpek
Rize Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
e-mail: cemalettinipek@yahoo.com
Rize/Türkiye

Yrd. Doç. Dr. Ali Rıza Terzi
Balıkesir Üniversitesi
Necatibey Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Balıkesir/Türkiye
e-mail: terzioglu53@hotmail.com

Received: 10/04/2010
Revision received: 12/06/2010
Accepted: 25/07/2010