



K.K.T.C.
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARINA
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

(GAZİMAĞUSA ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Semra ERCİN

Tez Danışmanı
Yrd.Doç.Dr. Hüseyin UZUNBOYLU

Lefkoşa – 2004

JÜRİ ÜYELERİNİN ONAY SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne ;

Semra ERCİN' e ait "Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Görüşleri" isimli çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Başkan:.....

Prof. Dr. Coşkun DEĞİRMENCİOĞLU

Üye:.....

Doç. Dr. Halil AYTEKİN

Üye:.....

Doç. Dr. Aydın ANKAY

Üye:.....

Yrd. Doç. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU

Üye:.....

Yrd. Doç. Dr. Erdal GÜRYAY

ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

10/03/2004

Ahmet PEHLİVAN
Enstitü Müdür Yardımcısı

ÖNSÖZ

Sınıf ortamının ve bu ortamı etkileyen değişkenlerin amaçlara hizmet edecek şekilde düzenlenip kontrol altında tutulması eğitimin niteliğini arttırmada önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenin sınıfta eğitimi aksatan faktörleri ortadan kaldırmak için harcayacağı zamanın çokluğu eğitim faaliyetlerine ayıracağı zamanı daraltacaktır.

İstenmeyen öğrenci davranışları, sınıf ortamını, öğretmen-öğrenci ilişki ve iletişimini olumsuz yönde etkileyerek eğitimde amaçlara ulaşılmasını engelleyen faktörlerden biridir. İstenmeyen öğrenci davranışları öğrencileri ve öğretmenleri farklı şekillerde etkiler. Ancak her ikisinin ortak noktası dersten, sınıftan ve okuldan kopma ile sonuçlanmasıdır. Bu açıdan sınıfta öğrenme ve öğretme görevlerine yoğunlaşılabilmesi için istenmeyen davranışları ortadan kaldırıp eğitim için uygun ortamı oluşturmak önemli bir konudur.

Bu önemden hareketle araştırma, ilkokullarda sınıf ortamında karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışları ve sınıf öğretmenlerinin söz konusu davranışlarla baş etmede tercih ettikleri yolları saptayarak sınıf yönetimi alanına katkı getirmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın her aşamasında görüş, eleştiri ve önerilerini esirgemeyen değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU' ya, yüksek lisans eğitimim boyunca yakın ilgi ve desteğini aldığım kıymetli hocam Doç. Dr. Halil AYTEKİN' e ve araştırmanın bütün aşamalarında yaptığı yardım ve desteği için sevgili eşim Özcan ERCİN' e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma süresince gösterdiği sabır için, varlığıyla bana güç veren biricik oğlum Berk ERCİN' e sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TABLolar LİSTESİ.....	vi
ÖZET.....	vii
DİE ZUSAMMENFASSUNG.....	ix

I. BÖLÜM.....1

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Tanımlar.....	5
1.5. Sayıtlar.....	5
1.6. Sınırlılıklar.....	6

II.BÖLÜM.....7

2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Kuramsal Temeller.....	7
2.1.1. Sınıf Yönetimi.....	10
2.1.2. Disiplin.....	14
2.1.3. İstenmeyen Öğrenci Davranışları.....	17
2.1.4. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nedenleri	21
2.1.5. Öğrenciye Dayalı Nedenler.....	22
2.1.5.1. Aile.....	22
2.1.5.2. Gereksinimler.....	24
2.1.5.3. Sağlık Sorunları.....	25
2.1.6. Sınıfa Dayalı Nedenler.....	26
2.1.6.1. Akran Grupları.....	26
2.1.6.2. Sınıfın Fiziksel Özellikleri.....	27

2.1.7. Öğretmene Dayalı Nedenler.....	29
2.1.7.1. Otoriter Öğretmen.....	35
2.1.7.2. Aşırı Esnek Öğretmen.....	36
2.1.7.3. Demokratik Öğretmen.....	36
2.1.8. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı	
Kullanılan Yöntemler.....	38
2.1.8.1. Cezalandırıcı Disiplin Yöntemi.....	39
2.1.8.2. Önleyici Disiplin Yöntemi.....	40
2.1.8.3. İyileştirici Disiplin Yöntemi.....	41
2.1.9. İstenmeyen Davranışların Öğretme Ve Öğrenme	
Sürecine Etkisi.....	42
2.2. İlgili Araştırmalar.....	45
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	45
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	45
III.BÖLÜM.....	58
3. YÖNTEM.....	58
3.1. Araştırmanın Modeli.....	58
3.2. Evren ve Örneklem.....	59
3.3. Veri Toplama Aracı, Geliştirilmesi Ve Verilerin Toplanması.....	61
3.3.1. Veri Toplama Aracı.....	61
3.3.2. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	63
3.3.3 Veri Toplama Aracının Uygulanması.....	65
3.3.4. Verilerin Çözümlemesi	65
IV. BÖLÜM.....	67
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	67
4.1. İstenmeyen Davranışların Görülme Sıklığına İlişkin	
Bulgular ve Yorumlar.....	67
4.1.1. Ders Akışını Engelleyici İstenmeyen Davranışlar.....	67
4.1.2. Kişilere ve Çevreye Zarar Verici İstenmeyen Davranışlar.....	72

4.1.3. Toplumsal Beklentilere Uygun Olmayan İstenmeyen Davranışlar..	76
4.1.4. Sorumlulukları Yerine Getirmeme İle İlgili İstenmeyen Davranışlar.....	79
4.1.5. Derse İlgili Eksikliği İle İlgili Davranışlar.....	83
4.1.6. İstenmeyen Öğrenci Davranış Gruplarının Karşılaştırılması.....	87
4.2. Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışları İle Baş Etmede Tercih Ettikleri Yaklaşımlara Ait Bulgular ve Yorumlar.....	89
4.3. Farklı Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Yaklaşımlar Arasındaki İlişki.....	97
4.3.1. Okul Türü Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Yaklaşımlara Ait Bulgular Ve Yorumlar.....	98
4.3.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Yaklaşımlara Ait Bulgular Ve Yorumlar.....	101
4.3.3. Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Yaklaşımlara Ait Bulgular Ve Yorumlar.....	105
V. BÖLÜM	113
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	113
5.1. Sonuçlar.....	113
5.2. Öneriler.....	115
KAYNAKÇA	117
EKLER	126
Ek I : İstenmeyen Öğrenci Davranışları.....	127
Ek II : Anketin Uygulandığı Okullar	129
Ek III : K.K.T.C. M.E.K.B. Anket Formu Uygulama İzni.....	130
Ek IV : Anket Formu	131

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Araştırmanın Çalışma Evreni.....	59
Tablo 2: Çalışma Evrenini Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri.....	60
Tablo 3: Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	64
Tablo 4: Ders Akışını Engelleyici İstenmeyen Davranışların İstatistiksel Değerleri.....	68
Tablo 5: Kişilere ve Çevreye Fiziksel Zarar Verici İstenmeyen Davranışların İstatistiksel Değerleri.....	73
Tablo 6: Toplumsal Beklentilere Uygun Olmayan İstenmeyen Davranışların İstatistiksel Değerleri.....	77
Tablo 7: Sorumlulukları Yerine Getirmeme İle İlgili İstenmeyen Davranışların İstatistiksel Değerleri.....	80
Tablo 8: Derse İlgi Eksikliği İle İlgili İstenmeyen Davranışların İstatistiksel Değerleri.....	84
Tablo 9: İstenmeyen Öğrenci Davranışı Gruplarının İstatistiksel Bilgileri.....	87
Tablo 10: Davranış Grupları Arasındaki Korelasyon Katsayıları.....	88
Tablo 11: Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşın Tercih Ettiği Yaklaşımların Genel Dağılımı.....	90
Tablo 12: Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Tercih Ettiği Yaklaşımların İstatistiksel Değerleri.....	99
Tablo 13: Sınıf Öğretmenlerinin Okul Türüne Göre Kullandıkları Yaklaşımların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri.....	100
Tablo 14: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Tercih Ettiği Yaklaşımların İstatistiksel Değerleri.....	102
Tablo 15: Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Kullandıkları Yaklaşımların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri.....	105
Tablo 16: Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Yaklaşımların İstatistiksel Değerleri.....	106
Tablo 17: Sınıf Öğretmenlerinin Kıdem Değişkenine Göre Kullandıkları Yaklaşımların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri.....	111

ÖZET

Sınıflarda istenmeyen öğrenci davranışları, öğretmeni ve sınıftaki diğer öğrencileri olumsuz olarak etkileyen, öğrenme ve öğretme etkinliklerinin gerçekleşmesine engel olan, öğretmenin zaman ve enerjisini bu davranışlarla ilgilenmek için harcamasına neden olan davranışlardır. Öğretmen ve öğrenciler için sorun yaratan istenmeyen öğrenci davranışlarını engelleyebilmek ve öğrencilerde eğitimin amaçları doğrultusunda davranış değişikliği oluşturabilmek için, istenmeyen öğrenci davranışlarının hangi sıklıkta gözlemlendiği ve bu davranışlarla baş edebilmek için hangi yolların tercih edildiğinin bilinmesi gerekmektedir.

Bu araştırmanın amacı, sınıf içerisinde oluşan istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı ve istenmeyen öğrenci davranışlarına karşın öğretmenlerin tercih ettikleri yaklaşımları belirlemektir.

Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini 2003-2004 öğretim yılında Gazimağusa kaza sınırları içinde yer alan 30 ilkokulda görev yapan 191 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri Öztürk (2001) tarafından geliştirilen anketin örneklem dışındaki 30 öğretmene uygulanan ön deneme sonucu uzman görüşleri de alınarak gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra uygulanmasıyla elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesini kolaylaştırmak için alanyazına dayalı olarak beş grup altında incelenmiştir. Davranış grupları: (1) Ders akışını engelleyici davranışlar. (2) Kişilere ve çevreye fiziksel zarar verici davranışlar. (3) Toplumsal beklentilere uygun olmayan istenmeyen davranışlar. (4) Sorumlulukları yerine getirmeme ile ilgili istenmeyen davranışlar. (5) Derse ilgi eksikliği ile ilgili istenmeyen davranışlar.

Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama ve yüzde, bağımsız gruplar arası 't' testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve LSD çoklu karşılaştırma testi

uygulanmıştır. İstatistiksel çözümlmelerde “SPSS 11.0” paket programı kullanılmıştır.

Araştırma sonunda, sınıf öğretmenlerinin ders akışını engelleyici istenmeyen öğrenci davranışlarından en sık karşılaştıkları sürekli şikayette bulunmak davranışı ile karşılaştığı, sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlar karşısında tercih ettikleri yaklaşımların öncelikle sorunun nedenine yönelik sözel yaklaşımlar olduğu mesleki kıdemi daha az olan sınıf öğretmenleri daha kıdemli olan sınıf öğretmenlerine göre cezalandırıcı yaklaşımları tercih ettikleri, öğrenci üzerinde olumsuz etki yaratacak yada sınıf ortamını olumsuz etkileyecek davranışlar çok az tercih edildiği bulunmuştur.

DIE ZUSAMMANFASSUNG

Die unerwünschten Schüler Verhalten in der Klasse, die den Lehrer und die Klassenkameraden negativ bewirken, die die Lehr und Lernaktivitäten verhindern, sind die Verhalten, die die Zeit und Energie des Lehrers verschwenden. Um die für den Lehrer und die Schüler problematische unerwünschte Schülers Verhalten zu verhindern und um im Sine der Ausbildung die Verhalten verbessern zu können, muss man wissen wie oft diese Verhalten vorkommen und welche Wege man verfolgen sollte um diese beseitigen zu können.

Der Zweck dieser Forschung ist es, festzustellen wie oft diese unerwünschten Verhalten im Unterricht vorkommen und welche Erledigunuswege von den Lehrern gewählt werden, um mit diesen kämpfen zu können.

Diese Forschung ist im exzerpt Model eine bilhafte Bearbeitung. Die Forschung umfasst 191 Lehrer, die im Jahr 2003-2004 in 30 Grundschulen in Gazimağusa, beauftragt sind.

Der von Öztürk (2001) entwickelt wordene Fragebogen wurde auf 30 Lehrer ausser der oben angegebenen Gruppe durchgeführt, nach dem man einen Vorversuch gemacht und Meinungen der Experten genommen und Veränderungen gemacht hatte, so wurden die Daten dieser Forschung erhalten. Um die Analyse der Daten zu vereinfachen wurden 5 Gruppen gebildet. Verhaltensgruppen : (1) Die Verhalten, die den Unterrichtsablauf verhindern. (2) Die Verhalten, die den Personen und Umgebung schaden antun. (3) Unerwünschte Verhalten., die den Gesellschaftlichen Erwartungen nicht entsprechen. (4) Die unerwünschte Verhalten, die die Unverantwortlichkeit betreffen. (5) Das Fehlende Interesse im Unterricht als unerwünschte Verhalten.

Bei der Lösung der Daten wurden der aritmetischer Durchschnitt und das Prozent, der "t" Test zwischen unabhängigen Gruppen, die einseitige Varians Analyse (ANOVA) und der vielseitiger Vergleichungstest LSD durchgeführt. Bei den statistischen Angaben wurde das Peketprogramm "SPSS 11.0" verwendet.

Am Ende der Forschung wurde erfunden, dass die lehrer am meisten als unerwünschte Verhalten dem ständiegen Klagen der Schüler begegnen, die Lehrer versuchen erstens das Problem mündlich zu bekämpfen, man hat bemerkt, dass weniger erfahrene Lehrer die Schüler öfters bestrafen als die erfahrenere Lehrer und es wurde herausgefunden, dass die Lehrer beim Umgehen gegen diese Verhalten aufpassen, die Schüler und die Klassenatmosphäre nicht neäägativ zu beeinflussen.

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırma konusuyla ilgili kuramsal çerçeve çizilmekte, ayrıca, araştırmanın önemi, amacı, alt amaçlar, tanımlar, sınırlamalar ve sayıtlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz çağ hızlı bir değişme ve gelişme göstermektedir. Her alanda hızlı bir hareketlilik yaşanmakta ve gerçekleşen bu değişim kaçınılmaz olarak insan yaşantısını da etkisi altına almaktadır. Bireylerin bu durumdan olumlu ya da olumsuz yönde etkilenmeleri söz konusudur. Olumlu bir etkilenmenin gerçekleşmesi, bireyin bu değişime ayak uydurması oranında mümkündür. Bireyler bakımından, değişimden haberdar olma, bunu yaşantılarına geçirebilme, teknolojiyi bilme ve kullanabilme, yeni öğrenmelere açık olma gibi becerilerin kazanılması ön plana çıkmakta, dolayısıyla da bu becerilerin kazandırılmasında en büyük pay eğitime düşmektedir.

Eğitim ve öğretim etkinliklerindeki başarı, sınıfın iyi bir şekilde yönetilmesi ile sağlanabilir. Sınıf düzenini bozan, öğretmeni ve sınıftaki diğer öğrencileri olumsuz olarak etkileyen, öğrenme ve öğretimin gerçekleşmesine engel olan istenmeyen öğrenci davranışları, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları en büyük sorunların başında gelmektedir.

İstenmeyen öğrenci davranışlarının sıklıkla yaşandığı sınıflarda öğretmenler zamanlarının ve enerjilerinin çoğunu öğretim görevlerinden çok, bu davranışları kontrol etmek için harcamak zorunda kalmaktadırlar. İstenmeyen davranışların çok az yaşandığı sınıflarda, öğretime daha çok zaman ayırabilmekte ve öğrenciler zamanlarını öğrenme görevlerine aktif bir şekilde yoğunlaşarak geçirebilmektedirler (Atıcı, 1999, s.119). Sınıfta uygun ortam sağlanmazsa bu durumdan en çok, öğretimleri engellenen öğrenciler etkilenecektir. Bu nedenle, sınıf içinde yaşanması istenmeyen davranışların engellenmesi gerekmektedir.

Sınıf yönetiminde öğretmenler ve öğrenciler için büyük sorun yaratan istenmeyen öğrenci davranışlarını engellemek için, öncelikle hangi davranışların sınıfta istenmeyen davranışlar olduğunun açıklığa kavuşturularak, bu davranışların ortaya çıkmasında etkili olan nedenlerin belirlenmesi gerekmektedir. Çoğu zaman sorunların çözümü, onların ortaya çıkmasında etkili olan nedenlerde saklıdır (Tertemiz, 2000, s.55). İstenmeyen davranışların hangi nedenlerden kaynaklanarak ortaya çıktığı bilindiğinde öğretmenin göstereceği uygun tepkiler ve uygun yöntemlerle davranış oluşmadan önlemek olanaklı olabilmektedir. Davranışın oluşuktan hemen sonra değiştirilmesi de olanak dahilindedir.

İlkokullar, öğrencilerin disiplin anlayışının oluşması ve istenmeyen davranışlar konusunda eğitimin diğer kademesindeki okullardan daha önemlidir. Önemli olması, öğrencilerin gelecekte sergileyecekleri davranışların temellerinin bu dönemde atılmasında yatmaktadır (Başaran, 1996, s.147).

Öğrencilerin, öğrenci olmanın, aile dışında toplu halde yaşamının gerektirdiği kuralları öğrendikleri, gelecekte sergileyecekleri davranışların temellerinin atıldığı ilkokullarda yaşanan istenmeyen davranışlar onların öğretimlerini de engelleyecektir.

Özetle istenmeyen öğrenci davranışları sınıfın olumlu iklimini öğrenci ve öğretmen açısından bozabilmekte, zamanın amaçlanan hedefleri gerçekleştirmede kullanılması yerine, düzeni sağlamaya çalışmak için kullanılmasına neden

olmaktadır. Bu durumun sonucunda ise, öğrenme çevresi zarar görmekte, sınıf atmosferi zayıflamakta ve sonuçta bu durum daha az öğrenme ile sonuçlanmaktadır.

Buraya kadar yapılan açıklamalar, istenmeyen öğrenci davranışlarının eğitim sürecine etkilerinin, davranışın biçimine göre yadsınamayacak boyutlarda olabileceğini göstermektedir. İstenmeyen öğrenci davranışı çok sayıda etkenle birlikte ele alınıp incelenmeli ve istenene doğru yönlendirilmelidir. Bu çalışma ile, istenmeyen öğrenci davranışlarının sınıflarda ne sıklıkla görüldüğü, öğretmenlerimizin bu davranışlarla nasıl baş etmeye çalıştıklarını saptayıp elde etmek, günümüz eğitimi açısından gereklidir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, sınıf içerisinde oluşan istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı ve istenmeyen öğrenci davranışlarına karşın öğretmenlerin tercih ettikleri yaklaşımları belirlemektir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

Öğretmen görüşlerine göre;

1. Sınıf içinde oluşan istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı nasıldır?
2. İstenmeyen öğrenci davranışları karşısında sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri yaklaşımlar nelerdir?

3. Sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri yaklaşımlarda;

- a) Okul türü
- b) Kıdem
- c) Cinsiyet

değişkenlerine göre farklılıklar gözleniyor mu?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitimin amaçları doğrultusunda bireylerde istendik davranış değişikliği oluşturma sürecinin temelleri ilkokullarda atılır. İlkokullar öğrencilerin birlikte yaşama alışkanlıklarını kazandıkları, olumlu tutum ve davranışlarının geliştiği ve disiplin anlayışlarının oluşturulduğu en önemli eğitim kurumlarıdır.

İstenmeyen davranışlar öğrencilerin eğitimlerinin engellenmesine, öğretmenin zaman ve enerjisini öğretim görevinden çok bu davranışlarla ilgilenmek için harcamasına neden olur. Öğrencilerde istendik davranış değişikliği oluşturabilmek için sınıfta yaşanan istenmeyen davranışların nedenlerinin bilinmesi ve bu davranışların önlenmesinde kullanılacak yöntemlerin neler olduğunun belirlenmesi gerekmektedir.

Bu gün için Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ilkokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının ne düzeyde olduğunu, sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla hangi sıklıklarda karşılaştıklarını, istenmeyen davranışların nedenlerinin neler olduğuna ilişkin görüşlerini ve istenmeyen davranışlara karşı hangi yöntemleri kullandıklarını gösteren bilimsel bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu konuların bilinmesi gerekliliği bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Araştırma ile elde edilen verilerin, özellikle, istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi konusunda sınıf öğretmenlerine hizmet öncesi ve hizmet içinde yardımcı olacağı umulmaktadır.

1.4. Tanımlar

Sosyal olgunlaşmamışlık: Aşağılık duygusu, gerginlik, kronik üzüntü, toplumsal geri çekilme, pasiflik utangaçlık vb.

Sosyal itaatsizlik: Yıkıcılık, devamsızlık, kavga, itaatsizlik, sorumsuzluk, tembellik, olumsuzluk, işbirliği yapmama vb.)

İstenmeyen öğrenci davranışı: Okuldaki eğitsel çabaları engelleyen her türlü davranış.

Sınıf öğretmeni: İlköğretim kurumlarının 5 yıllık birinci kademesinde görevli öğretmen.

Öğretmen yaklaşımı: Öğretmenlerin sınıf içinde oluşan istenmeyen davranışları ele alma biçimleri.

1.5. Sayıtlar

1. Denekler anket sorularını içtenlikle ve varolan durumu yansıtıcı bir şekilde yanıtlamışlardır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

Araştırma 2003-2004 öğretim yılında Gazimağusa kaza sınırları içinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

Bu araştırma, sınıf içinde oluşan istenmeyen öğrenci davranışları, bu davranışların görülme sıklığı ve sınıf öğretmenlerinin bu davranışlar karşısında tercih ettikleri yaklaşımları ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

2. KURAMSAL TEMELLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal temellerine ve ilgili alanyazın taraması sonucu ulaşılan araştırmaların özetlerine yer verilmektedir.

2.1. KURAMSAL TEMELLER

Eğitim genel anlamda insanları belli amaçlar doğrultusunda yetiştirme sürecidir Demirel (1998: 1). Bu süreçten geçen kişinin davranışında bir değişme olması ve bu değişimin istenilen yönde olması gerektiğini belirtmektedir. Ertürk (1998:12), Bireyin davranışındaki bu değişimin bireyin kendi yaşantısı yoluyla meydana geldiğini ifade ederek, eğitimi, “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlamaktadır.

Birey doğuştan itibaren gittikçe genişleyen çevresinde birçok uyaranla karşılaşmaktadır. Önce aile içerisinde sonra akranlarıyla yakın çevresiyle ve daha sonra uzak çevresiyle etkileşimde bulunup, farklı yaşantılar geçirmektedir. Geçirilen bu yaşantılar sonucu bireyin davranışlarında meydana gelen kalıcı değişimler öğrenme olarak tanımlanmaktadır. Ertürk (1998:6), bu etkileşimi şöyle açıklamaktadır;

“Birey çevresiyle etkileşim halinde yaşayan ve gelişen bir organizma olduğu için bireyin değişme yönünü ve oluşma biçimini organizmadaki kültürel unsurlarla şartlanma ve onları değiştirme gücü ile sınırlı kalarak içinde bulunduğu çevre tayin eder.”

Bu etkileşim süreci birey açısından ele alındığında kültürlerine, toplum açısından ele alındığında ise kültürlere diye ifade edilmektedir. Bu sürecin sonunda istenen yönde öğrenmeler olabileceği gibi istenmeyen yönde öğrenmeler de gerçekleşebilmektedir. Kültürlere rastlantılardan ne kadar uzaklaştırılırsa meydana gelen öğrenmelerin istendik olma olasılığı da o derece yükselmektedir. Diğer bir anlatımla, bu süreçte bir kasıtlılık söz konusudur. Yaşam içinde herhangi bir amaç, plan güdülmeden kendiliğinden gerçekleşen öğrenmeler, informal eğitim yoluyla olmaktadır. İnsanlar kişilik özelliklerinin, değerlerinin ve becerilerinin bir kısmını bu yolla kazanmaktadırlar. Ama bu değerlerin ve becerilerin oluşmasında amaçlı bir denetim söz konusu değildir. Bireyde istenilen yönde değişimlerin olması, öğrenmelerin gerçekleştirilmesi formal eğitim yoluyla bir plan ve program kapsamında olmaktadır. Planlı ve programlı eğitimin gerçekleştirildiği yerler ise okullardır.

Varış (1994: 9), okulu bireyin eğitiminden sorumlu olan ve bu amaçla kurulmuş sosyal bir kurum olarak tanımlayarak, planlı ve programlı bir kurum olarak birey üzerinde etkili olması gerektiğini, bu şekilde yetişen bireylerden oluşan toplumların da, planlı ve programlı bir toplum anlamına geldiğini belirtmektedir.

Okullar formal eğitimi gerçekleştirmede, yani eğitimin planlı ve kontrollü bir süreç olmasını sağlamada eğitim programlarından yararlanmaktadır. Varış (1994: 18) eğitim programını, “bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar” diye tanımlarken, Doğan (1997: 3) “öğrencilerin davranışlarında istenilen değişikliği meydana getirebilme amacıyla, kapsamlı ve ayrıntılı olarak yapılan öğretimi planlama ve değerlendirme çalışmaları” olarak tanımlamaktadır. Eğitim programı, verilecek eğitimin sınırlarını çizmektedir. Öncelikle öğrenciye ne

öğretilecek yada öğrenci hangi davranışlarla donatılacak sorusunun cevabını aramaktadır. Bu sorunun cevabı programının hedef boyutunu oluşturmaktadır. Daha sonra bu hedeflerin kazandırılması için hangi konular seçilecek ve bu öğrenciye nasıl kazandırılacak soruları cevaplanmaya çalışılmaktadır. Programın bu kısmı kapsam ve öğrenme yaşantıları olarak adlandırılmaktadır. Son aşamada ise, kazandırılmak istenen davranış öğrencinin ne kadar kazanmış olduğunun saptandığı, programın değerlendirme boyutu gelmektedir.

Hedef, eğitim yoluyla bireyin kazanması istenen özelliklerdir. Uzak, genel ve özel hedefler diye gittikçe özele inen hiyerarşik bir sıra izlemektedir. Uzak ve genel hedefler ışığında oluşturulan özel hedeflere Ertürk (1998:15) “bir öğrencinin yetiştirilmesi için gerekli eğitim durumlarının kararlaştırılmasında ve değerlendirilmesinde yakından işe koşulacak hedefler” görevini yüklemektedir. Özel hedefler daha belirgin olarak davranışa dönüştürülür ve meydana gelebilecek değişim gözlenebilir niteliktedir. Uzak ve genel hedeflerin gerçekleştirilmesi özel hedeflerin bireye kazandırılmasıyla mümkün olmaktadır.

Hedeflerin gerçekleştirilme yerleri ve bu hedefleri gerçekleştirmek için düzenlenen öğrenme yaşantılarının uygulandığı ve değerlendirmelerin yapıldığı yer sınıftır. Sınıfta gerçekleştirilen etkinliklerin niteliği, hedeflerin gerçekleşme derecesi ile koşutluk gösterir. Bu çerçevede, eğitim sistemlerinin başarısının sınıfta yapılan etkinliklerin amaca uygun olarak düzenlenmesi ve uygulanmasına bağlı olduğu söylenebilir. Alanyazında sınıfın bu çerçevede düşünülebilecek özellikleri farklı biçimlerde ele alınmaktadır.

Aydın (1998: 1) sınıfı, eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir yaşam alanı olarak ele alırken, Sarıtaş (2000: 47) sınıfın çok özel bir ortam olduğunu ve ulusal amaçların gerçekleştirilebilmesi için gerekli özgün davranışların sınıfta kazandırıldığını belirtmektedir.

Sınıf öğrencilerle yüz yüze olunan bir yerdir. Eğitimin hedefi olan istendik öğrenci davranışının oluşması burada başlar. Öğrenme-öğretme etkinliklerinin

önceden belirlenen amaçlara ulaşabilmesi her şeyden önce iyi bir sınıf ortamının hazırlanması ve sürdürülmesi ile ilgilidir (Şişman 1999: 177). Bu amaca yönelik birincil kaynaklar olan öğrenci, öğretmen, program ve kaynaklar sınıfın içinde yer almaktadır (Başar 1999: 13). Eğitimin hedeflerine ulaşması bu kaynakların etkili bir şekilde işe koşulması ile olanaklıdır. Bu durum, eğitimin hedefi olan istendik davranışın bireylere kazandırılması için sınıfın öğrenme ortamının amaca uygun biçimde düzenlenmesini gerektirmektedir. Bu düzenlemelerin gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin bazı sınıf yönetimi becerileri ile donanık olmasını zorunlu kılar. Bu bağlamda sınıf yönetimi öğrenme etkinliklerinin amaca uygun biçimde gerçekleştirilmesinin temel değişkenlerinden birisi olarak ele alınmaktadır.

Öğrencilerin, öğrenci olmanın, aile dışında toplu halde yaşamının gerektirdiği kuralları öğrendikleri, gelecekte sergileyecekleri davranışların temellerinin atıldığı ilköğretim okullarında yaşanan istenmeyen davranışlar onların öğretimlerini de engelleyecektir.

Bu nedenle, bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşma sıklıklarını ve istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı hangi yöntemleri kullandıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Sınıfta öğretimi engelleyen istenmeyen öğrenci davranışlarının belirlenebilmesi için sınıf yönetimi kavramına değinmekte yarar görülmektedir.

2.1.1. Sınıf Yönetimi

Eğitimin hedefi olan davranışlar, öğrencilere sınıf ortamında kazandırılır. Sınıf, eğitim sisteminin en küçük ve en son birimi, ancak eğitim yönetiminin ilk ve temel basamağıdır. Eğitim yönetiminin kalitesi büyük ölçüde, sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır (Başar, 1994, s.13). Bu kaliteyi, eğitimde bireylere kazandırılması düşünülen davranışlar belirlemektedir.

Eğitimin iç dinamikleri olarak kabul edilen öğrenci, öğretmen, ders planı, eğitim programı, öğretim süreci, öğrenme-öğretme yöntemleri, eğitim teknolojisi ve zaman gibi birçok öğe sınıf içinde yer alırlar. Öğretmenin görevi; bütün bu öğeler arasında anlamlı ve sürekli bir eşgüdüm sağlayarak sınıfını etkili bir şekilde yönetmektir (Sarıtaş, 2000. s.48).

Sınıf yönetimi, sınıftaki insan ve madde kaynakları ile zamanın yönetimidir. Öğretmen ve öğrencilerin çalışmasına engel olan faktörlerin en aza indirilmesi, öğretim zamanının etkili kullanılması ve sınıf içinde yapılan her türlü çalışmaya öğrencilerin katılımının sağlanması etkili bir sınıf yönetiminin temel amacıdır. Sınıf yönetimi aynı zamanda, öğrencilerle iyi iletişim kurabilme, sınıf içi sorunların çözümünde öğrencilere öz yeterlilik ve içsel kontrol kazandırma, sınıf içi çatışmaları en aza indirerek öğretimin verimliliğini yükseltme becerisidir (Başar, 1994, s.13; Gürkan ve Gökçe, 1999, s.164;).

Sınıf yönetiminde temel hareket noktası, öğrenmeyi ve öğretmeyi kolaylaştıracak sınıf ortamının sağlanmasıdır (Türnüklü, 2000, s.37).

Sınıf yönetimi tanımlarında görüldüğü gibi, sınıf yönetimini etkileyen bazı değişkenler vardır. Bu değişkenler; sınıfın fiziki ortamı, plan-program etkinlikleri, zamanın kullanımı, ilişki düzenlemeleri ve davranış düzenlemeleri olmak üzere beş boyutta ele alınmaktadır (Sarıtaş, 2000, s.48).

Sınıfın fiziki ortamı, sınıf yönetiminin birinci boyutunu oluşturur. Öğretmenlerin önemli görevlerinden biri; dersini etkili ve verimli bir şekilde sürdürebileceği uygun fiziki ortamı sağlamaktır (Robinson, 1980, s.57). Fiziki ortam; öğrenci sayısı, sıra, masa, dolap gibi araçların sınıf içindeki yerleşimi, sınıf içindeki boş alanlar, ısı, ışık ve renk düzeni, temizlik, gürültü düzeyi gibi değişkenlerden oluşur. Öğretmenin fiziki ortam içindeki her bir değişkeni öğrenci özelliklerine ve dersin amaçlarına uygun olarak düzenlemesi, öğrencilerin okula gelme, dersi dinleme ve derse katılma isteklerini arttıracak gibi, istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını da engelleyecek, olumlu davranışların kazanılmasına yardımcı olacaktır

(Başar, 1994, s.13; İlgar, 1996, s.142; Aydın, 1998, s.34). Öğretmen ve öğrenciler sınıfı, sınıf da yapısı nedeniyle öğrencinin ve öğretmenin davranışlarını düzenler.

Uygun düzenlenmiş fiziki ortamın, öğrenme-öğretme sürecini ve öğrenci davranışlarını olumlu yönde etkileyeceği unutulmamalıdır (Türnüklü, 2000, s.37).

Bir çok araştırma sonucuna göre, sınıftaki oturma düzeni ile öğrenmeye yoğunlaşma, öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen arasında olumlu etkileşim ve istenmeyen davranışlarda bulunma sıklığı arasında bir ilişki bulunmaktadır (Türnüklü, 2000, s.37). Fiziki ortamın önemli değişkenlerinden biri olan sınıftaki öğrenci sayısı ile ilgili olarak Kounin (1970), kalabalık olmayan sınıfların öğretmenin moralini, öğrencilere karşı tutum ve davranışlarını, mesleki doyumunu olumlu olarak etkilediğini, öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda istenmeyen davranışların görülme sıklıklarının daha az olduğunu vurgulamaktadır. Aynı konu ile ilgili olarak Finn ve Archilles'in (1990) çalışmalarında, öğrenci sayısının azlığı ile öğretmen morali ve öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu belirlemişlerdir (Aktaran: Başar, 1994, s.30).

Sınıf yönetiminin ikinci boyutu; plan-program etkinlikleri ile ilgilidir. Hedef ve hedef davranışlar doğrultusunda yıllık, ünite ve günlük planların yapılması, öğretim yönteminin seçimi, ders sırasında kullanılacak araç-gerecin belirlenmesi ve sağlanması, değerlendirme etkinliklerinin düzenlenmesi gibi özellikler, sınıf yönetiminin plan-program etkinlikleri boyutunda ele alınmaktadır (Başar, 1994, s.14; Gürkan ve Gökçe, 1999, s.168). Plan yapma, eğitimde başarıyı artıran bir etkidir. Planlar, dersin amaç ve içeriğine bağlı olarak hazırlanmalıdır. Planlar öğrenciler için, bireysel yada birlikte, ezberleme, sunu, küme çalışması, sesli-sessiz okuma, tartışma, gösteri, yazma gibi dersin amaçlarına göre farklı çalışma yöntemlerini içermeli, öğrencilere farklı çalışma alışkanlıkları kazandırmalıdır (Gürkan ve Gökçe, 1999, s.169). Planlar hazırlanırken öğrenciler arasındaki bireysel ayrılıklar ve gelişim durumları da göz önüne alınmalıdır. Öğrenciler için uygun olmayan ders planı, onların derste sıkılmalarına, derse aktif olarak katılamamalarına ve sınıfta istenmeyen davranışların yaşanmasına, sınıf düzeninin bozulmasına neden olacaktır.

Zamanın kullanımı sınıf yönetiminin üçüncü boyutudur. Öğretimin etkili olması, öğrenme için ayrılan zamanın çokluğuna ve bu zamanın amaçlı çalışmalar için kullanılmasına bağlıdır. Sınıf içinde geçirilecek zamanın çeşitli etkinliklere dağılımı, ders dışı ve sınıf disiplini bozacak çalışmalarla zaman harcanmaması, dersteki sıkıcılığın ortadan kaldırılması bu boyut içinde ele alınmaktadır. Zamanı etkili kullanmak, sınıf çalışmalarının dikkatle planlanması ve zamana bağlanması ile mümkün olur(Başar,1994,s.14).

Sınıf yönetiminin dördüncü boyutunu ilişki düzenlemeleri oluşturur. Bu boyut, sınıf içindeki öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen ilişkilerinin düzenlenmesi ile ilgilidir. Sınıfın, değişik sosyo-ekonomik düzeylerden gelen ve genellikle 20 ile 50 arasında değişen öğrenci mevcudundan oluşmuş bir ortam olduğu düşünüldüğünde, böyle bir ortamda ilişkilerin karmaşık olması doğal kabul edilir. Sınıftaki ilişkilerin karmaşıklığı onların kural koyarak düzenlenmesini gerektirir. Sınıf içi kurallar öğrencilerle birlikte belirlenir ya da onların onayı alınarak uygulanabilirse kurallara uyum söz konusu olabilir. Böylesi kural koyma sonucunda öğrenci, kendisinden neleri yapmasının beklendiğini, sınıf içi ilişkilerinde hangi davranışlarının uygun olmayacağını ve istenmeyen davranışları sonunda nelerle karşılaşacağını önceden bilir. Kuralların öğrenciler tarafından anlaşılması ve benimsenmesi sonucu sınıf içi ilişkilerde istenilen düzenin sağlanması olanaklı olabilir. Sınıftaki disiplinli ortam, öğretmenin kuralları uygulamadaki tutarlılığı ile süreklilik göstermektedir (Başar, 1994, s.14; Froyen ve Iverson, 1999, s.5). Kurallar yoluyla öğrenciye kendi davranışını denetleme, değerlendirme yeterliği kazandırmak amaçlanmaktadır. Öğrencinin içinde yaşadığı toplumun özelliğine göre sergilediği davranışların hangilerinin doğru-iyi, hangilerinin yanlış-kötü olduğunu görebilmesine, algılamasına öğretmenin yardımcı olması çok önemlidir (Başaran, 1996, s.145). Sınıf yönetiminde ilişki düzenlemeleri boyutu, davranış düzenlemeleri boyutu üzerinde etkili ve ilişkili olan bir boyuttur.

Davranış düzenlemeleri sınıf yönetiminin beşinci ve son boyutudur. Eğitim ve öğretimi olumsuz yönde etkileyen; öğretmenin beklentilerine ve dersin amaçlarına

ters düşen, öğretmen ve diğer öğrencilerle etkileşimi engelleyen istenmeyen davranışlar, sınıf yönetiminin davranış düzenlemeleri boyutunda ele alınır (Ataman, 2000, s.172). Sınıfta disiplin sağlanmazsa oluşacak karmaşa nedeniyle bu durumdan öğretimleri engellenen öğrenciler etkilenecektir. Davranış düzenlemeleri ile, öğrencilerin sınıf kurallarına uymaları istenmeyen davranışların engellenerek sınıfın eğitsel çalışmalar için hazır hale gelmesi sağlanabilir (Başar,1994, s.14; Ök ve diğerleri, 2000, s.39). Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları en büyük sorun, uygun davranış düzenlemesi yönünde harcadıkları çabadır. Yani, sınıfta istenmeyen davranışlarla baş etme yönündeki etkinlikleridir. Günümüz okullarında sınıfta disiplinin sağlanması öğretmenlerin birincil görevi haline gelmiştir. Sınıfta verimliliği arttırmak istenmeyen davranışların engellenmesi ile olanaklı olabilir. Bu nedenle sınıfta disiplinin sağlanması ve sürdürülmesi son yıllarda eğitim-öğretim sorunları içinde üzerinde çok tartışılan konuların başında gelmektedir.

Sınıf yönetimi ile sınıf disiplini kavramları çoğu kez birbiri yerine kullanılmakta yada bu iki kavram birbiri ile karıştırılmaktadır. Oysa, sınıf yönetimi ile sınıf disiplini aynı anlama gelen kavramlar değildir. Sınıf yönetimi daha geniş, sınıf disiplini ise, öğrencilerin “yaramazlıklarına” yanıt verme anlamında kullanılan ve sınıf içinde yapmaları istenmeyen davranışları içeren daha dar bir kavramdır (Bayrak, 1995, s.3). Bu bakımdan disiplin kavramının açıklanmasında yarar görülmektedir.

2.1.2. Disiplin

Disiplin farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Disiplin sözcüğü, kabul edilmiş bir lider altında çalışma ve onu izleme anlamındaki Latince kök kelimesi “disciple” den gelmektedir. Disiplin geçmiş dönemlerde ceza vermek, istenmeyen davranışları zorla değiştirmek anlamında kullanılırken, daha sonraları “bir kişinin yetişmesine ve

başarılı olmasına yardımcı olmak” olarak kullanılmaya başlanmıştır (Hoover, 1976, s.72; Henson,1998,s.292).

Eğitimde disiplin, önceden belirlenmiş kurallar ile öğrenciye hangi davranışların istenilir olduğunu gösterip öğretmek; öğrencinin bu davranışları yapıp yapmadığını izlemek; davranışı beklenenden iyi yaptığında onu ödüllendirmek, yapmadığında ise ona yaptırım uygulamaktır. Bu anlamıyla disiplin, istenilen davranışı öğretmek ve yerleştirmektir. Böyle bir disiplin anlayışı eğitim ile aynı anlamı taşımaktadır (Başaran, 1996,s.145).

Sınıfta disiplin; sınıfın düzenini bozan, dersin işlenişini ve öğrenmeyi engelleyen öğrenci davranışlarına karşı öğretmen tepkilerini içermektedir. Ders sırasında eğitim-öğretim etkinliğini bozan ses ve davranışlar, gizlice arkadaşına not alıp verme, dikkat dağıtma, hayal kurma, derste sınıf içinde dolaşma, öğretmene karşı saygısızca davranma gibi davranışlar dersin işlenişini engelleyen ve öğretmenin tepki vermesine neden olan istenmeyen davranışlardan bazılarıdır (Gürkan ve Gökçe, 1999, s.166). Eğitim ve öğretimi engelleyen bu davranışların uygun öğretmen tepkileri ile engellenmesi gerekmektedir.

İstenmeyen öğrenci davranışlarının olmadığı ya da bu davranışların yarattığı sorunların kolayca çözüldüğü sınıflarda öğrenciler kendilerini rahat ve güvende hissederek, dikkatlerini yalnızca derse yönltebilirler (Erden ve Akman, 1998, s.251). Sınıf disiplinini sağlamada amaç; öğrenciyi korkutmak, sindirmek, cezalandırmak değil, istenmeyen davranışları en aza indirmek, güven kazanmak, öğrencilere yardımcı olmak ve istenilen davranışlarını desteklemek olmalıdır (Chemlynski, 1996, s.43).

Disiplin, öğretmenin sınıfta sıkıyönetim uygulaması; öğrencilerin uslu ve sessiz, söylenenleri koşulsuz yerine getirmesi; kimseyi rahatsız etmeden dersi dinlemesi demek değildir. Disiplinli sınıf, disiplinli öğretmen denildiğinde de bu anlaşılmalıdır. Disiplinin böyle bir anlayışla sağlanmaya çalışılması, öğrencilerin korku ve kaygıya kapılmalarına, içe dönük bir yapı geliştirmelerine, okuldan

soğumalarına ve devamsızlıklarının artmasına neden olur. Bu durum eğitimin amacına uygun değildir (Başaran, 1996, s.145; İlgar, 1996, s.145).

Disiplin kavramı bazen de istenmeyen bir davranış sonunda ceza verme ile aynı anlamda kullanılmaktadır. Oysa disiplin, öğrencileri sadece cezalandırmak demek değildir. Ceza, disiplinin işlevlerinden sadece birisidir. Disiplinin; istenilen öğrenci davranışlarının ödüllendirme, amaçlı etkinliklerde bulunma, öğrencilere birlikte çalışma alışkanlığı ve sorumluluk kazandırma gibi başka işlevleri de vardır. Sınıf disiplini, öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmak ve dersin işlenişini engelleyen davranışları ortadan kaldırmak amacıyla sınıf kurallarını belirlemek ve uygulamaktır (Chemlynski, 1996, s.43; Sarıtaş, 2000, s.55).

İstenmeyen öğrenci davranışları ile sıklıkla karşılaşılan sınıflarda, sınıf düzeni sık sık bozulur ve öğretmenler, zamanlarının çoğunu öğretme görevinden çok, öğrencilerin bu davranışlarını kontrol etmek için harcamak zorunda kalırlar (Kerr ve Nelson, 1989, s-173). Eğer disiplin yada eğitim için uygun ortam sağlanamazsa bundan en çok öğrenciler etkilenir (Henson, 1988, s.293).

Hilsum ve Strong'un (1978) orta öğretimde görev yapan öğretmenleri kapsayan araştırmalarında, öğretmenlerin bir çalışma gününde istenmeyen öğrenci davranışları için harcadıkları ortalama zamanın bir buçuk saat olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmalarında; mesleki deneyimi beş yılın altında olan öğretmenlerin günlük çalışma saatlerinde istenmeyen davranışlara harcadıkları zamanın, mesleki deneyimi beş yılın üzerinde olan öğretmenlerin harcadıkları zamanın iki katı olduğu da bulunmuştur. Bu karşılaştırmaya paralel olarak Hilsum ve Cane'nin (1981) benzer gözlem ve analiz yöntemleri kullanarak yaptıkları araştırmada, ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışları kontrol etmek için harcadıkları zamanın ilköğretim ikinci kademesinde çalışan öğretmenlerden dört kat daha fazla olduğunu ortaya koymuşlardır (Aktaran: Kounin, 1980, s.27). Brpohy'e (1988) göre ilköğretimin ilk iki kademesi arasında öğretmenlerin istenmeyen davranışları değiştirmek için harcadıkları sürenin farklılığı, öğrencilerin gelişimsel özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin

okula başladıkları zamandan onuncu yaşlarına kadar süren zamana kadar onların nasıl öğrenci olunacağını öğrendikleri zamandır ve öğretmene bu dönemde çok iş düşer. 10-12 yaş arası dönemde ise sınıf yönetimine verilen ağırlık azalır, öğrenciler olgunlaşma yolunda, sınıf kurallarına uymaya ve öğretmenlerini memnun etmeye isteklidirler. 12-15 yaş arasını kapsayan ilköğretimin ikinci kademesinde olduklarında ise, sınıf kurallarının nedenlerini anlarlar (Aktaran: Başar, 1994, s.16).

İstenmeyen davranışlar, öğretmenlere eğitim-öğretim etkinlikleri sırasında büyük zorluklar yaratır ve öğrenmeyi olumsuz etkiler. Bu nedenle, öğretmenin disiplini sağlamadan derse başlamaması gerekmektedir. Sınıf disiplinini sağlamada başarılı olabilmek için öncelikle “istenmeyen davranışlar” diye nitelendirilebilecek davranışların neler olduğunun belirlenmesi gerekmektedir.

2.1.3. İstenmeyen Öğrenci Davranışları

Sınıfta öğrencilerin gösterdikleri istenmeyen davranışlar okul var olduğundan beri öğretmenlerin ve anne babaların kaygılandıkları konular arasında yer almaktadır. Öğretim ve okul üzerine yapılmış yayınlar incelendiğinde, istenmeyen davranış, disiplin ve öğrenci kontrolü kavramları hemen dikkati çekmektedir. İstenmeyen öğrenci davranışının etkileri ve öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına olası tepkileri eğitim psikologları ve sosyologları tarafından bu yüzyılda eğitimsel araştırmalar için başvuru ve yazılan önemli alanlardan birisi olmuştur (Cairns 1998:446).

Genel olarak, okulda eğitsel çabaları engelleyen her türlü davranış (Başar 1999: 95) olarak tanımlanan istenmeyen öğrenci davranışıyla karşılaştığımızda, onu tanımak ya da davranışın istenmeyen olup olmadığını, eğer öyleyse baş edebilmek amacıyla neler yapılması gerektiği konusunda kararlı olabilmek için bu kavramın iyi bilinmesi gerekir. Levin ve Nolan (1996: 19) öğretmenlerin bu konuda bir anlayışa

sahip olmadıklarında, istenmeyen davranışı tanımlamalarının, yönetim stratejilerini etkili bir şekilde işe koşmalarının, öğrencilerle gerçekçi iletişim kurmalarının ve anlamlı sınıf rehberliği yapmalarının imkansız olacağını belirtmektedirler.

İstenmeyen davranışların sağlıklı bir biçimde tanımlanması bu tür davranışların değiştirilmesi açısından belirleyici öneme sahiptir (Aydın 1998: 117). Davranışın ortaya konup belirginleştirilmesi, davranışın adını, oluşma nedenlerini su yüzüne çıkarabilmekte, bu da davranışı değiştirmek amacıyla atılacak adımın yönünü belirlemektedir. Aşağıdaki satırlarda alanyazında yer alan bazı istenmeyen öğrenci davranışı tanımlarına yer verilmiştir.

Feldhusen (1978), istenmeyen öğrenci davranışını, öğretimin düzenli bir şekilde işlemlerini engelleyerek, okul beklentilerini bozuma uğratan davranışlar olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre, öğretimi engelleyen davranış istenmeyen öğrenci davranışı olarak adlandırılmaktadır. Bununla birlikte, öğretim sürecini engellemiyor gözüktüğü için bazı davranışlar, tanımın dışında kalabilmektedir. Feldhusen' in tanımına göre; öğretmen ders anlatırken yüksek sesle konuşan, sessizce sırasının üstünü kazıyan ve yan sıradaki arkadaşına sessizce mesaj gönderen üç farklı öğrenciden sadece ilki disiplin problemi yaratmaktadır, çünkü onun yüksek sesle konuşması, doğrudan öğretmeni öğretme işinden alıkoymaktadır. Bir öğretmen tam gözlemci olmadıkça diğer davranışları fark etmeyebilir. Ama çoğu öğretmen, bu iki davranışı da disiplin problemi oluşturan davranışlar olarak kabul etmektedir (Akt Levin ve Nolan 1996: 20).

Emmer ve diğerleri (1980) yaptıkları tanımda kapsamı genişletmekte ve davranışı, öğretmenin ve öğrencinin etkinliklerini kısa bir zamandan daha uzun süreli ciddi bir şekilde engellediğinde, istenmeyen davranış olarak adlandırmaktadır. Bu tanım istenmeyen öğrenci davranışına, öğretimi engellemesinin yanında öğrenciyi ve öğrenmeyi engelleyen davranış eklemesini yapmaktadır. Bu açıklama dikkate alındığında, yukarıda verilen davranışlardan ilk ve sonuncusunu kapsamına alırken, kendi halinde sıranın üzerini kazıyan öğrenci davranışı tanımın dışında kalmaktadır (Akt. Levin ve Nolan 1996:20-21).

Bütün bu durumlar göz önüne alındığında, Shrigley (1979) tarafından yapılan tanım, istenmeyen öğrenci davranışının en kapsamlı tanımlarından birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretim etkinliğini, bozan, psikolojik ya da fiziksel olarak rahatsızlık verici olan her türlü davranış, istenmeyen öğrenci davranışı olarak adlandırılmaktadır. Bu tanıma göre; davranış sadece öğretimi engellediği için değil, aynı zamanda fiziksel ya da psikolojik huzursuzluk yarattığı için istenmeyen öğrenci davranışı olarak nitelendirilmektedir (Akt Levin ve Nolan 1996: 21).

Levin ve Nolan (1996:21-22) bu tanımların eksik yönlerini de tamamlayacak biçimde, öğretimi ve diğerlerinin öğrenme hakkını engelleyen, fiziksel ve psikolojik olarak rahatsızlık yaratan ve mülke zarar veren davranışları istenmeyen öğrenci davranışı olarak tanımlamaktadırlar. Başka bir anlatımla, öğretmenin öğretimini, diğer öğrencilerin öğrenmesini ya da öğrencinin kendi öğrenmesini ciddi biçimde engelleyici olan ve öğrenme ortamını doğrudan ya da dolaylı olarak rahatsız edici olan her türlü davranış istenmeyen davranış olarak nitelendirilebilir.

Öğretmenler ister deneyimli isterse deneyimsiz olsun sınıflarında çeşitli istenmeyen davranışlarla karşılaşmak durumunda kalırlar.

İstenmeyen bu davranışlarla baş etme konusundaki sınıf yönetimi becerileri yetersiz olan öğretmenler bu durumu önemli bir sorun olarak algılamaktadır. İngiltere'de ilköğretimin birinci kademesi ve ortaöğretim düzeyindeki tüm okulları kapsayan alan araştırmasında, ortaöğretim öğretmenlerinin üçte biri ile ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin beşte birinin sınıflarında başa çıkılması güç, istenmeyen davranışların yarattığı sorunlarla karşılaşmaktadırlar (Türnüklü 2000b: 141-52). Sınıf yönetimi özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenler için oldukça kaygı verici bir konu olmaktadır. Onlar mesleğe başlarken öncelikle sınıfta olumlu sınıf ortamını nasıl oluşturabileceklerini, olumsuz öğrenci davranışlarına nasıl engel olabileceklerini düşünmektedirler (Şişman 1999:178). Görüldüğü üzere, eğitim sürecinin akıcı bir şekilde sürdürülmesinde, istenmeyen öğrenci davranışları engelleyici bir etmen olmaktadır.

Sınıf içinde oluşan istenmeyen öğrenci davranışları, oldukça çeşitlilik gösterebilmektedir. Charles (1996:2) öğretmenlerin üzerinde görüş birliği olduğu beş tip öğrenci davranışından söz etmektedir:

1. Saldırganlık: Öğretmene yada diğer öğrencilere öğrencinin sözel olarak saldırması...
2. Ahlaksızlık: Kopya çekme, yalan söyleme, hırsızlık gibi eylemler...
3. Otoriteye meydan okuma: Reddetme, karşı çıkma, öğretmenin istediklerini yapmaktan kaçınma...
4. Dersi bölme: Yüksek sesle konuşma, bağırma, odanın içinde yürüme, komiklik yapma...
5. Sorumluluk almaktan kaçınma: Etrafta amaçsız dolaşma, verilen görevi yapamama, işi savsaklama, oyalanarak yapma, gündüz rüyası görme (uyuklama)...

Baer, Goodall ve Brown (1983: 139-42) ortaöğretim öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına bakış açılarını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin karşılaştıkları davranışları altı grup altında toplamışlardır;

1. Sosyal standartları ihlal eden davranışlar: Hırsızlık yapmak, kopya çekmek, yalan söylemek, kaba bir dil kullanmak...
2. Yasal olmayan davranışlar: Yıkıcı davranmak, ilaç ve alkol almak, silah taşımak...
3. Fiziksel olarak tehlikeli davranışlar: Vurmak, çarpmak, eşyaları fırlatmak, fiziksel olarak incitici davranışların çeşitli şekilleri...
4. Diğerlerinin haklarına saygısızlık: Sözel olarak saldırmak, rahatsız etmek, belli kişileri sınıf etkinliklerinin dışında tutmaya çalışmak, diğerlerinin sırtından geçinmek...
5. Öğrenmeyi engellemek: Gülmek, aşırı konuşmak, gereksiz yere sınıfın içinde gezinmek, gizlice mesajlaşmak, fısıldaşmak...
6. Öğretmenin otoritesine karşı koymak.

Sınıfta oluşan istenmeyen öğrenci davranışlarını daha da örneklendirmek mümkündür. Önemli olan nelerin istenmeyen davranış olabileceğine karar vermektir.

Aydın (1998: 117), gerçekte istenmeyen davranışların sınırlarının çizilmesinin zor olduğunu, davranışın istenmeyen nitelikte olmasını belirleyen etmenlerin, duruma, koşullara, yere ve bir dizi değişkene bağlı olduğunu belirtmektedir. Charles (1996: 2) davranış istenmeyen davranış olarak adlandırmak için, davranışın kasıtlı yapıp yapılmamış olmasıyla ilişkisini kurmaktadır. Eğer öğrenci kasıtlı olarak bir dersin amaçlarına ulaşmasını engelleme amacı güdüyorsa, davranışları istenmeyen olarak adlandırılmaktadır. Ama kasıtlılık, davranışın ortaya çıkmasında tek etmen olarak kabul edilmemektedir. Kimi zaman öğrenci istenmeyen davranış değişik nedenlere dayalı olarak da gösterebilmektedir. İstenmeyen öğrenci davranışlarına kaynaklık eden nedenler aşağıdaki alt başlık altında ana hatlarıyla ele alınmıştır.

2.1.4. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nedenleri

İstenmeyen davranışlar çok farklı nedenlere dayanmaktadır. Sınıf ortamında meydana gelen istenmeyen davranışların kaynakları, öğretmenin, öğrencinin, sınıfın fiziksel yapısının, sınıfın içinde bulunduğu okulun, çevrenin (uzak ve yakın) sahip olduğu özelliklere göre çeşitlilik göstermektedir.

Öğrencilerin akademik başarısızlıkları, istenmeyen davranışlar sergilemeleri ve onların karşılanmayan gereksinimlerini saptamada okul ve sınıf çevreleri araştırılarak anlaşılabilir ve buna göre istenmeyen davranışın oluşması önenebilir ya da düzeltilebilir (Jones ve Jones 1998: 35).

Öğretmenlerden öğrencilerin istenmeyen davranışlar göstermelerinin nedenlerini tanımlamaları istendiğinde; onların cevapları daha çok yetersiz tutumlar, uygun olmayan ev ortamı, ortalama dan daha düşük IQ, okul için ana-baba desteğinin eksikliği, fiziksel ve duygusal problemler üzerinde yoğunlaşmıştır (Jones ve Jones 1998: 36).

Farklı etmenlerin altında ortaya çıkabilen istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenleri, birbirinden bağımsız olmamasına karşın, bu çalışmada araştırmanın kapsamı da göz önünde bulundurularak yalnızca sınıf içi değişkenler ve bunlara bağlı özellikler açısından üç ana faktöre dayalı olarak ele alınmıştır;

1. Öğrenciye dayalı nedenler
2. Sınıfa dayalı nedenler
3. Öğretmene dayalı nedenler

2.1.5. Öğrenciye Dayalı Nedenler

İstenmeyen öğrenci davranışlarının görülmesindeki etmenler sınıf içi değişkenlerden birisi olan ve davranışı sergileyen öğrenciye dayalı olabilmektedir. Bu etmenler, öğrencinin sahip olduğu aile yapısı, gelişimiyle birlikte ortaya çıkan gereksinimleri ve sağlık koşulları alt başlıkları adı altında açıklanmıştır.

2.1.5.1. Aile

Başar (1999: 107), okula her çevreden, her yaşam biçiminden, çeşitli davranış alışkanlıklarına sahip öğrencilerin geldiğini belirtmektedir. Her öğrenci farklı duygu, düşünce, beklenti ve kişilik özelliklerine sahip olabilmektedir. Her şeyden önce, her öğrenci farklı bir aile ortamından gelmektedir.

Aydın (1998: 25-27) ailenin çocuklar üzerindeki etkisini şöyle vurgulamaktadır:

“Çocuğun fiziksel ve psikolojik gelişiminde ailenin önemli bir yeri vardır. Koruyucu bir aile ortamında büyüyen öğrenci sınıf içinde aşırı bencil davranışlar göstererek arkadaşlarının tepkilerini almaktadır. Öte yandan otokratik bir aile ortamında büyüyen öğrenci ise özgüven eksikliğinden dolayı sosyal etkinliklere katılmaktan kaçınmaktadır.”

Yavuzer (1995: 137), sert bir yönetim altında tutulan ya da eğitim yöntemleri değişken olan ailelerde büyüyen çocukların, karşı çıkma ve saldırganlık gibi davranışlarla kendilerini kabul ettirmek istediklerini ve kendi iç dünyalarını açıklamakta zorluk yaşadıklarını belirtmektedir.

Sears, ailenin çocuk eğitime biçimi ile saldırganlık arasındaki ilişkiyi araştırmış ve çok hoşgörülü ve fiziksel ceza veren ailelerin çocuklarının saldırganlıkları arasında ilişki bulmuştur (Akt. Ülgen 1997: 234). Gray ve Richer (1988) istenmeyen davranışları sıklıkla gösteren öğrencilerin, genellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve ekonomik sorunların yaşandığı ailelerden geldiklerini, aile içinde düzensiz bir disiplin uygulanıp, olumsuz davranışlara maruz kaldıklarını belirtmektedirler (Akt. Tümnüklü 1999a: 30-34).

Atıcı'nın (2000) İngiliz ve Türk öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, aile değişkeni, çoğu istenmeyen öğrenci davranışının ana nedeni olarak gösterilmektedir. Aileye dayalı değişkenleri, İngiltere'deki öğretmenler, evlilik sorunları, okul ve ev arası disiplinde tutarsızlık, Türkiye'deki öğretmenler ise, yetersiz ilgi ve destek, rehberlik, ekonomik yoksunluğa bağlı sorunlar (materyal yoksunluğu, çocukların çalışmak zorunda kalması) ve evlilik sorunları olarak sıralamışlardır. Kısaca ailenin çocuk eğitimindeki yaklaşımı ile çocukların geliştirdikleri özellikler arasında bir ilişki olduğu kabul edilmektedir.

2.1.5.2. Gereksinimler

İnsan doğası gereği doğuştan itibaren bir takım gereksinimlere sahiptir. Bu gereksinimlerin karşılanması, bireyi mutlu ederken, karşılanmaması çeşitli sorunların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Sınıf ortamında öğrenciler, çeşitli beklentiler geliştirip buna dayalı olarak davranışlar sergilemektedirler. Celep (2001: 352-63), bu davranışları istenilen yöne çevirebilmenin, bireylerin öğrenmelerini temel alan ve psikolojik gereksinimlerini karşılayan çevrelerin varlığına bağlı olduğunu belirtmektedir.

Eccles (1991) insanları davranışa iten etkenlerin özünde gereksinimlerin yattığını ve öğrencilerin gereksinimleri ile onlara sağlanan olanakların dengesizliğinin sorun yaratabileceğini belirtmektedir (Akt. Başar 1999:109).

Doyle (1986: 420) ve Cangelosi (1988: 28) tanınma, fark edilme ve değer kazanmanın, öğrenci gereksinimlerinin güçlülerinden olduğunu, bu gereksinimleri karşılamak için öğrenci olumlusunu beceremezse veya olumlusu istediği sonucu vermezse, olumsuz yönde dikkat çekici davranışlara başvurabileceklerini belirtmektedirler. Gereksinimlerini karşılamakta sınırlanan öğrencilerin öç alma, sinirlilik, saldırganlık, güç arama-kullanma yönlü istenmeyen davranışlara yönelebileceklerini dile getirmektedirler. Çocuklar dikkat çekmek için birçok olumsuz davranışlara başvurabilirler. Hiç dikkati çekmemektense, olumsuz yolla bile dikkat çekmeyi deneyebilirler (MEB 1992: 85).

Akman ve Erden (1998:254) dikkat çekme amacıyla yapılan istenmeyen davranışların, genellikle ilkokul çağında görülmekle birlikte, sevgi ve ilgi görme ihtiyacı olan her yaştaki öğrencide gözlenebileceğini belirtmektedir. Bu tip öğrencilerin öğretmenin ya da arkadaşlarının dikkatini çekmek için, istenmeyen davranışlarda bulunabilme olasılıklarının yüksek olduğunu dile getirmektedirler.

Öğrencilerin başarılı olma gereksinimleri de istenmeyen davranışların ortaya çıkmasında etkili olabilmektedir. Diprete, Muller, ve Shaeffer (1981) her ne kadar açık bir şekilde neden ve sonuç ilişkisi olmasa da, düşük notla istenmeyen davranışların tüm çeşitleri arasında doğrudan bir ilişki bulunduğunu ifade etmektedirler.

Başarısızlık öğrenciyi istenmeyen davranışa yöneltebilmektedir. Bununla birlikte, başarılı olma gereksiniminin altında da yine dikkat çekme gereksinimi yatabilmektedir, çünkü öğrenci başarılı olduğunda bu öğretmen tarafından fark edilmiyorsa ya da bu durum onu sınıfta ön plana çıkarmıyorsa, öğrenci aksi yönde davranışlara başvurabilmektedir (sınıf etkinliklerinden kopmak, ödevlerini yapmamak vb...).

Sonuç olarak, öğrenci sınıf ortamına öğrenme ihtiyacını gidermek amacıyla gelirken, aynı zamanda sevgi-saygı görme, fikirlerine değer verilme, bir birey olarak kabul edilme gibi gereksinimlerini de birlikte getirmektedir. Sınıf ortamı bunu sağladığı sürece, bu bağlamda istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşma olasılığı aşağı çekilebilecektir.

2.1.5.3. Sağlık Sorunları

Sağlık sorunları, öğrencinin davranışlarını etkiler (Başar 1999: 109). Öğrencinin sahip olduğu, ancak öğretmenin hatta öğrencinin kendisinin bile fark edemediği sağlık problemleri olabilmektedir. Örneğin kulakları az işittiği yada gözleri iyi görmediği halde arka sıralarda oturuyor olabilmektedir. Sarıtaş (2000: 75) söylenenleri rahatlıkla işitmeyen, anlamayan ve gösterilenleri iyi görmeyen öğrencilerin istenen davranışları sergilemekte zorlanacakları belirtmektedir.

2.1.6. Sınıfa Dayalı Nedenler

Sınıf ortamı pek çok değişkeni içinde bulundurmaktadır. Öğrenciler arası ilişkiler, öğrencilerin oluşturdukları gruplar, sınıfın fiziksel özellikleri ile ilişkili; sınıf büyüklüğü, kalabalık olup olmaması, rengi, ısı ayarlaması vb. özellikler, istenmeyen davranışların oluşmasında zaman zaman etkili olabilmektedir. Buradan yola çıkılarak, sınıfa dayalı nedenler akran gruplarının etkisi ve sınıfın fiziksel özelliklerine dayalı olarak açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1.6.1. Akran Grupları

Çocuğun dünyaya geldiğinde ilk çevresini aile bireyleri oluşturmaktadır. Zamanla bu çevre genişlemekte, çocuk aile dışına çıktığında akran grupları ile karşılaşmaktadır. Büyükkaragöz ve arkadaşları(1998: 148) çocuğun grup içinde yeni davranış kalıpları geliştirip, yeni davranış biçimleri kazanabileceğini belirtmektedir. Aydın (1998: 29) bağlanma ve kabul görme duygusunun çocukluk ve gençlik döneminin en temel gereksinimlerinden birisi olduğundan, akran gruplarının bireylerin davranış biçimleri üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Böyle bir gereksinim içinde olan birey, çevresinde kendisine yakın hissettiği arkadaşlarının özelliklerini çabuk benimsemekte ya da bir gruba ait olabilmek için, grubun kurallarını kabul etme durumuyla karşı karşıya kalabilmektedir. Böyle bir durumda, yakınlık hissettiği arkadaşının yada ait olmak istediği grubun davranış özelliklerine göre istenen yada istenmeyen yönde davranışlar sergileyebilir. Humphreys (1999: 42) akranların, çocukların sorunlu davranışlar yaratmasında etkin bir rol oynayabileceğini ileri sürmektedir.

Lorenz (1999) akademik yeteneği, etkileşim düzeyi, sosyal becerileri düşük, sosyal açıdan yalnız, arkadaşı olmayan, sosyal doyumsuzluk içinde olan, okulu

sevmeyen, davranışları olumsuz öğrencilerle arkadaşlık edenlerin okula uyumda güçlük çektiklerini, istenmeyen davranışlara daha çok yöneldiklerini belirtmektedir (Akt. Başar 1999:108). Erden (1998: 71) ise sınıfta hareketli, ders dışı etkinliklere önem veren, ders çalışmayı küçümseyen grubun üyeleri fazlaysa ve bu grup neşesi ve yaptıkları etkinlikler ile diğer öğrencilere çekici geliyorsa, bu grubun üye sayısının giderek artacağını ve o sınıfın ortamının bozulup öğrencilerin akademik başarılarının düşebileceğini belirtmektedir. Sonuçta bazı istenmeyen davranışlar çocuğun çevresindekilerin sahip olduğu davranış özelliklerinin etkisi altında ortaya çıkabilmektedir.

2.1.6.2. Sınıfın Fiziksel Özellikleri

Sınıfın fiziksel ortamının istenmeyen davranışlara yol açma olasılığını incelediğinde, (Aydın 1998: 35) öğretmen-öğrenci ilişkilerinin, geniş ölçüde fiziksel ortamın öğrenci sayısı, ısı, ışık, renk, temizlik, görünüm, görüntü gibi değişkenleri tarafından etkilendiğini belirtmektedir. Öyle ki zaman zaman öğrencilerin oturma biçimleri bile istenmeyen davranışlara zemin hazırlayabilmektedir. Wheldall ve Lam'ın (1987) İngiliz ilkokullarında klasik oturma biçimi ile küme şeklinde masa etrafında oturma biçimini, öğrencilerin öğrenmeye yönelik istenen davranışları gösterip göstermemeleri bakımından karşılaştırmışlar ve çalışmanın sonucunda öğrencilerin sıra düzeninde oturduklarında, küme şeklinde oturma biçimine göre bireysel ve grup olarak derse yönelik olumlu davranışlarında artma ve sınıfa uygun olmayan davranışlarında azalma olduğunu ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte, öğretmenin olumlu cevapları ve dönütleri artmış olumsuz olanları azalmıştır (Akt. Türnüklü 2000a:36-40).

Rosenfield, Lambert ve Black (1985: 101-8), sıraların düzenlenmesinin, öğrenci davranışına etkisini araştırmıştır. Araştırmacılar klasik sıra oturma düzeni, küme şeklinde masanın etrafında oturma düzeni ve bir bütün olarak çember şeklinde

oturma biçimlerini, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine ve derse ilgi göstermeleri açısından karşılaştırmışlardır. Araştırmada, öğrenciler üç farklı oturma düzeninde oturtularak gözlenmiştir. Araştırma sonucunda farklı oturma düzeninden kaynaklanan dersi dinlemeye, tartışma ve arzu edilmeyen davranışlara yönelik anlamlı bir fark bulunamamıştır. Fakat kısmi farklılıklara rastlanmıştır; Örneğin öğrenciler çember düzeninde oturduklarında, sırada oturdukları zamana göre daha fazla ders dışı etkinliklere yönelmişlerdir. Öğrenciler küme biçiminde oturduklarında, parmak kaldırma sayıları çember düzenine göre daha fazla artmıştır.

Ergun ve arkadaşları (1999: 145) aşırı kalabalık sınıfların öğretmen ve öğrencinin motivasyonunu bozduğunu, çok az öğrencinin bulunduğu sınıflarda ise öğretmenin sürekli aynı öğrencilerle meşgul olacağı için hem öğrencinin hem de öğretmenin sıkılabileceğine dikkat çekmektedirler.

Hooverand ve Kindsvatter (1997: 122) ise büyük bir sınıfta öğrencinin varlığının fark edilmeme olasılığının yüksek olduğu için, bu duruma tahammül edemeyen bazı öğrencilerin bir tür tanınma elde etmek için farklı şekillerde davranabileceklerini ileri sürmektedirler.

Achilles'in (1996: 76-7) küçük sınıfların öğrenme üzerindeki etkisini saptamak amacıyla yaptığı çalışmada varılan sonuçlar şöyledir; öğrencilerin kişisel dikkatleri artmaktadır, küçük sınıflarda ilişkiler daha yakın ve dostane olmaktadır, öğrenciler etkinliklere katılmaya daha istekli olmaktadır ve küçük sınıflarda daha az disiplin sorunları yaşanmaktadır.

Eğitim etkinliklerinin gerçekleştiği ortamlar ne derece özenli ve düzenli bir şekilde oluşturulursa, fiziksel etmenlere dayalı istenmeyen davranışların da görülme olasılığı o derece azalabilmektedir.

2.1.7. Öğretmene Dayalı Nedenler

Sınıf içinde meydana gelen istenmeyen davranışların oluşmasına zemin hazırlayan etmenler arasında öğretmen de yer almaktadır. Öğretmenin kişilik özellikleri, öğrenciye yaklaşım tarzı, sınıfta dersini işleyiş şekli, mesleğini icra ediş biçimi, sınıfın genel anlamda havasını olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Büyükkaragöz ve arkadaşları (1998: 20) öğrencilerin öğretmenlerle kurdukları ilişki biçiminin, öğrenci davranışı üzerinde etkili olabileceğini öğretmenlerin hem kişiliğinin hem de davranışının öğrencilerin davranışını etkilediğini ifade etmektedirler. Montague (1987:264) istenmeyen öğrenci davranışlarının çoğunun, öğretmenlerin sergilediği uygunsuz davranışların sonucu olarak ortaya çıktığını belirtmektedir.

Öğretmenlerden olumlu uyarılar alan, öğretmeni tarafından sevildiğini fark eden, öğretmenin kendisini başarılı bulduğuna inanan öğrenciler olumlu davranışlarını artırmakta ve daha başarılı olmaktadır. Benzer biçimde öğretmenin kendisinden hoşlanmadığını ve başarı beklemediğini düşünen öğrenciler daha çok sınıf ortamını bozucu davranışlarda bulunmaktadır (Erden 1998:71).

Tymko'nun (1983) araştırması öğrenci performansının büyük oranda öğretmenin program planlaması, sınıf yönetimi ve öğretim yaklaşımı tarafından etkilendiği sonucuna varmaktadır (Akt. Duignan 1986: 59-73).

Eğitim programı ve uyguladığı öğretim yöntemleri açısından öğretmeni ele aldığımızda, öğrenciler genellikle, kendi ihtiyaç ve amaçlarına uygun olmayan, öğrenme güçlükleri çektikleri, başarısız oldukları derslerde sıkılmaktadırlar (Akman ve Erden 1998: 254). Montague (1987: 265) öğrencilerin aşırı zor derslerde hayal kırıklığı yaşayabileceklerini, aşırı kolay derslerde ise sıkılarak istenmeyen davranışlara yönelebileceklerini belirtmektedir.

Öğretmenin uyguladığı yöntemlerin, öğrenci merkezli olup olmaması istenmeyen davranışlara yol açabilmektedir. Sınıf kontrolü büyük oranda,

öğretmenlerin dersi ilginç ve öğrenci merkezli etkinliklerle dolu şekilde planlamadaki becerilerine bağlı olmaktadır. “Öğrenciler anlamlı etkinliklerle uğraştıklarında, muhtemelen problemler daha az su yüzüne çıkacaktır (Morris ve Elliott 1985: 409).” Şişman (1999: 179) öğretmenden kaynaklanan sorunların azaltılabilmesi için, öğretmenin sınıfını “öğrenme merkezli” olarak örgütlemesini, işin başında sınıftaki tüm öğrencilerin öğrenebileceğine, başarılı olabileceğine ilişkin yüksek beklentilere ve öğrenciler hakkında önyargılardan uzak olumlu tutumlara sahip olması gerektiğini söylemektedir.

Öğretmenin planlı olmayışı, ders anında neyi ne zaman nerede yapacağını bilememesi yada hazırlıklı gelmemesi, etkinlikler arasında kopuklukların yaşanması, dersin işleniş sırasında boşluklar yaratabilmekte, boşluklar düzensizliğe yol açmakta ve sonuçta öğretmen istenmeyen davranışlarla karşı karşıya kalabilmektedir. Montague (1987: 257), ders süresince bir etkinlikten diğerine geçişte zaman kaybının çok olabileceğini ifade etmektedir. Kounin ise, bu zaman kaybı ile ilgili olarak, öğrencinin dikkatinin dağınık olmaması ve verilen iş üzerinde yoğunlaşmasının öğretmenin bir öğrenme etkinliğinden diğerine akıcı bir şekilde geçiş yapmasına ve geçişlerdeki zamanı etkili bir şekilde kullanmasına bağlı olduğunu belirtmektedir (Cangelosi 1988: 17). Ayrıca öğretmenin ana etkinliği kesip başka bir ayrıntı ile ilgilenmesi, bir konu dilimini sonuçlandırmadan başkasına geçmesi, konuyu gereksiz yere uzatması, üstelemesi, istenmeyen davranış isteğini uyandırmaktadır (Başar 1999: 119).

Jones, öğrencilerin işbirliği içinde çalışmayı öğrenmeleri ve birbirlerini daha iyi tanıyıp yaklaşımları için, öğretmenlerin sınıf etkinliklerini planlamaları gerektiğini belirtmektedir. Böylece öğrenciler birbirleriyle olumlu bağlantılar kurup, birbirlerinin çabalarını destekleyerek istenmeyen davranışı en aza indirmekte ve öğrenme artmaktadır (Strother 1985: 28).

Öğrencilerin temel gereksinimleri sınıftaki eğitim etkinlikleri ile karşılanıyorsa, öğrencilerin eğitim-öğretim etkinliklerinden kaynaklanan sorun davranışa başvurmasını gerektiren bir neden kalmamaktadır. İşlenen konular ilginç

bir şekilde sunulursa, öğrenciler aktif bir şekilde katılırlarsa, başarılı olurlarsa ve sorumluluk anlayışlarına uygun saygı gösterilir ve izin verilirse, etkin ve demokratik öğretimle ilgili bu ve diğer koşullar sınıfta varsa, öğrencilerin sorun davranışa yönelme eğilimleri çoğunlukla ortadan kalkar (Hoover ve Kindsvatter 1997:123).

Bütün bu nedenlerle birlikte, öğretmenin sınıfında, sınıfı etkili bir şekilde yönetebilmenin önkoşulu olarak ileri sürülen sınıf kurallarını, yerleştirmiş olup olmaması da istenmeyen davranışlara yol açabilmektedir. Canter (1989: 58) öğretmenlerin öğretim etkinliklerini planlı bir şekilde uygulamalarının yanında, disiplin uygulamalarında da planlı ve kararlı olmaları gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu kararlılığın sağlanması ise, sınıf kurallarının önceden belirlenip yerleştirilmesine bağlanmaktadır. Sınıfta düzeni oluşturup, yıl boyunca çıkabilecek olası sorunları önlemede yada en aza indirmede, kuralların gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu konuda Gordon (1993:119) öğrencilerin neyin kabul edilemez olduğunu anlamayıp, sınırlarını bilmediklerinde, ortama alışmakta zorluk yaşayacaklarına dikkat çekmektedir. Kurallar olmadığında, çatışmaları önlenemeyip yeniden çözümleri gerekeceğini, böylece öğrenmeye ayrılan zamanın, nasıl davranılacağını ve sorunla nasıl başa çıkılacağını anlamak için harcanacağını belirterek, kuralların yokluğunun yaratacağı sıkıntıyı ortaya koymaktadır.

Moore (1992: 271), öğrenci davranışlarının sınırlandırılmaya ihtiyacı olduğu ve genellikle yaşça daha küçük çocukların, büyüklere oranla daha fazla sınır konulmasına ve rehberliğe gereksinimleri olduğunu belirtmektedir. Wood (1993) ise, kuralların konma gerekliliğini şu nedene dayandırmaktadır: Öğretmenlerin sınıfların etkili bir şekilde yönetmelerinin, kendilerini liderlik rolü içine yerleştirip tanıtımalarına bağlı olduğunu ve bunu gerçekleştirmenin yani sınıfta bir otorite figürü olmanın ise, ezici katı bir tarzda davranmakla değil, sınıf kuralları ve düzenini, oluşturup, bunları öğrencilerine açık bir şekilde iletmekle mümkün olduğunu belirtmektedir (Meadows ve Melloy 1996: 124-31). Bu nedenle, kuralların varlığı, sınıfta güçler dengesinin oluşmasına, öğrencinin bir iç denetim mekanizması geliştirip, davranışlarının sonuçlarını kestirerek hareket etmesine neden olmaktadır. Böylece, istenmeyen davranışlar azaltılabilmektedir.

Emmer, Evertson ve Anderson'un (1980: 219-231) 8 ilkokulda 27 öğretmenle yapmış oldukları çalışmada, etkili öğretmenleri etkisizlerden ayıran en belirleyici faktörün, sınıf kural ve işleyişinin oluşturulması ve bunların okulun ilk gününden itibaren uygulanması olduğunu belirterek, etkili öğretmenlerin ilk günlerini dahi planladıklarını ve öğrenciler üzerinde sınıf yönetiminin yerleştirilmesine yönelik kontrol oluşturdıklarını bulmuşlardır.

Öğretmenlerin, sınıflarında disiplini sağlama konusundaki yaklaşım biçimleri de öğrenci davranışı üzerinde etkili olmaktadır. Öğretmenlerin disiplin anlayışlarının öğrenci ile olan ilişkilerinde temel oluşturduğu ve sınıf etkinliklerinin düzenlenmesinde öğretmenin disiplin rolünün önemli olduğu belirtilmektedir (Demirel 1999:188; Fındıkçı 1991: 91-92).

Gözütok (1992: 703-11) öğrencilerin, öğretmenin verdiği bilgilere kıyasla daha çok gösterdiği tutum ve davranışlarından etkilendiğini, bu açıdan bakılınca öğretmenlerin disiplin sağlama davranışlarının, şimdi olduğu kadar gelecekteki yetişkin davranışının da bir göstergesi olabileceğini belirtmektedir. Sınıf ortamında, her öğretmen disiplin rolünü farklı biçimlerde sergilemektedir. Bilgen (1992), çeşitli şekillerde ortaya çıkan istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşı karşıya kalan öğretmenlerin, öğrencilere karşı farklı yaklaşımlarda bulunduklarını ve geleneksel okulda öğrenciyi kontrol etmek amacıyla genellikle dört tür yaklaşımın gözlemlendiğini ifade etmektedir.

Bu yaklaşımlar:

1. Kaba kuvvet: Dayak, kötü söz ve çeşitli mahrumiyet cezaları...
2. Disiplin cezası: Öğrenci disiplin yönetmeliğinde belirtilen çeşitli cezalar.
3. Başarısız olarak değerlendirme: Sınıfta bırakma, zayıf not verme, okuldan ayırma.
4. Psikolojik cezalar: Öğrenciyi tanımama, fikirlerine değer vermeme, alay etme, onu yok sayarak ders işleme...

Gözütok'un (1993: 7-10) okullardaki fiziksel ceza uygulamaları ve öğretmenlerin fiziksel cezaya ilişkin tutumları konusunda yaptığı bir araştırmanın ön çalışması sırasında elde edilen veriler arasında şunlar yer almaktadır; Öğrenciler, öğretmenlerin kendilerini fiziksel olarak cezalandırmaları sonucu, dayak atan öğretmenin dersine çalışmama, kendisini şikayet edip öğretmene kendisini dövdürten arkadaşını dövme, alt sınıftaki öğrencileri dövme, okulu bırakma, öğretmenin sorularının cevaplarını bilmesine karşın sınıfta hiç konuşmama, içine kapanık olma gibi davranışlar gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Gözütok'un (1992:703-711) ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf içi disiplin sağlama davranışlarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, öğretmenlerin %27'sinin uyarıcı davranışlarla (masaya kalemle vurarak susmalarını bekleme, masaya vurup öğrencilere sert bakarak susmalarını bekleme...) disiplini sağladığını, %30'unun olumsuz olarak değerlendirilen davranışlarla (fiziksel ceza, hakaret etme, notla ve idareye göndermekle tehdit etme...) disiplini sağladığını, %8' inin ise disiplini sağlama konusunda hiç bir davranış göstermediğini bulmuştur.

Fındıkçı (1991:91-6) ise, öğretmenlerin disiplin tutumlarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, öğretmenlerin %68.5'inin demokratik disiplin tutumuna, %22.2'sinin tamamen demokratik ve hoşgörülü bir disiplin tutumuna, %9.2'sinin ise, değişken ve tam yerleşmemiş bir disiplin tutumuna sahip olduğunu belirlemiştir. Öğretmenlerin sergiledikleri bu tutumların etkilerine bakıldığında; Schmuck ve Schmuck (1971) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin otoriter yaklaşımlarının, düşmanca bir atmosferle sonuçlandığını ve öğrencilerde güçsüzlük, rekabet, yüksek bağımlılık ve ana konudan uzaklaşma hislerini yarattığını göstermektedir. Otoriter bir atmosferdeki öğrenciler şanslarını denemekten korkmakta, kişisel beğenide düşme görülüp, bozguncu tutumlar geliştirip, yeni zor bir görevle karşılaştıklarında görevden kaçma davranışı göstermektedirler (Akt. Moore 1992: 253).

Öğretmenler demokratik bir tutum sergilediklerinde, araştırmalar verimlilik ve performansın yükseldiğini göstermektedir (Moore 1992: 254).

Öğretmenler sınıflarında aşırı serbest bir tutum izlediklerinde ise, Burden (1995: 36) bu durumun karmaşaya neden olduğunu, sonuçta düzensizlik ve öğrencide düş kırıklığı yarattığını ve buna ilaveten öğrencilerin stres ve tamamen ezilmiş ve kaybolmuş hislerini yaşadıklarını belirtmektedir.

Lewis ve Lovegrove (1987: 173-86) öğretmenlerin bir disiplin sağlayıcı olarak kullandıkları çeşitli kontrol teknikleriyle ilgili öğrenci algılarını saptamak amacıyla yaptıkları çalışmada, öğretmenler tarafından istenmeyen davranışları yönetmek için kullanılan kontrol tekniklerinin, öğrencilerin istenmeyen davranışlarının oluşması ve sürdürülmesi üzerinde etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Sonuçta öğretmen korkusu, öğretmeni sevmeme ya da saygı yetersizliği, istenmeyen davranış gösterenlere sempati duyma ve okul etkinliklerinden kopma, uzaklaşma gibi davranışlara neden olabilmektedir.

Wasicko ve Ross (1994: 248-52) yayınladıkları bir yazılarında “disiplin problemi nasıl yaratılır” sorusunu sorarak şöyle cevaplamaktadırlar.

1. Öğrencilerinizden en kötüsünü bekleyiniz.
2. Öğrencilerinizden beklentilerinizi hiç bir zaman onlara açıklamayınız.
3. Onları sık sık eleştirip cezalandırınız.
4. Öğrencilerinizden birisi istenmeyen davranış gösterdiğinde, bu durumdan tüm sınıfı sorumlu tutup sınıfın hepsini cezalandırınız.
5. Öğrencilerinize asla hoşgörü göstermeyiniz.
6. İstenmeyen davranışı her gördüğünüzde cezalandırınız.
7. Öğrencilerinizi sık sık uyarıp tehdit ediniz.
8. Her öğrenci için aynı cezayı kullanınız.
9. Ceza olarak okul ödevlerini kullanınız.
10. Öğrencilerinize karşı kişisel olarak mesafeli durunuz.

Kısaca; sınıfta en üst statüye sahip kişi olarak nitelendirdiğimiz öğretmen, etkili bir sınıf yönetim becerisine sahip olmadığında, sınıfta olumlu bir disiplin

ortamı yaratamadığında, istenmeyen davranışların oluşmasında ana rolü oynamaktadır.

Öğrenci davranışı üzerinde etkili olduğu ileri sürülen, öğretmenlerin disiplin tutumları ile ilgili alanyazın incelendiğinde üç öğretmen tipi karşımıza çıkmaktadır. Bunlar;

1. Otoriter öğretmen
2. Aşırı esnek öğretmen
3. Demokratik öğretmen

2.1.7.1. Otoriter Öğretmen

Burden (1995: 49) otoriter yaklaşımın temelinde, öğrencilerin kendi davranışlarını, kendilerinin etkili bir şekilde kontrol etme becerilerine sahip olmadıkları, bu yüzden davranışa dışardan müdahale edilmesi gerektiği düşüncesinin yattığını belirtmektedir. Öğretmen, kuralları ve prosedürü çoğu kez öğrenci katılımı olmaksızın seçmekte, daha sonra arzu edilen davranışı pekiştirmekte ve istenilmeyen uygunsuz davranışı durdurmak için tepkiler vermektedir. İstenmeyen davranışlar meydana geldiğinde, zaman kaybetmeden, durdurmak için adımlar atarak öğrenciyi daha olumlu davranışa yöneltmeye çalışmaktadır.

Demirbolat (2000: 33) otoriter olarak değerlendirilen liderlerin, izleyicileri yönetim dışında tuttuğunu, izleyicilerin amaçların, planların belirlenmesinde hiçbir söz haklarının olmadığını, sadece belirlenmiş kurallara uymakla yükümlü olduklarını belirtmektedir.

Dreikurs, Grunwald ve Pepper (1982), otoriter öğretmenin özelliklerini şöyle sıralamaktadırlar: Yönetendir, keskin bir ses tonu vardır, emredip güç kullanmaktadır, öğrenciye ne yapması gerektiğini söyleyip, eleştirip, öğrenci hata

yaptığında hatanın üstüne giderek cezalandırmaktadır. Sınıf düzeni ile ilgili sınıf kurallarını ve bu kurallara uyulmadığında takip edecek olan sonuçlarını belirlemede, kendisini tek sorumlu olarak görüp, tek başına kararlaştırmaktadır. Sınıf kontrolünün zor kullanılarak sağlandığına inanmaktadır (Akt Charles 1996: 88).

2.1.7.2. Aşırı Esnek Öğretmen

Burden (1995: 36) bu yaklaşımın, öğrencilerin kendi kararlarını alabilecek temel sorumluluğa sahip oldukları inancına dayandığını belirtmektedir. Çocuklar gizli bir potansiyele sahip ve kişisel gelişimleri ile ilgili kararları alma yeterliğine sahip görülmektedirler.

Moore (1992: 253-4) aşırı esnek öğretmenlerin sınıflarında yarattıkları havayı şöyle açıklamaktadır: Öğretmen, sınıf içinde esnek bir tutum izlemektedir, tamamen izin verici konumdadır. Herkes düşündüğünü yapmaktadır. Demirbolat (2000: 33) serbest liderlerin, yönetme yetkisine en az ihtiyaç duyan, izleyicileri kendi hallerine bırakan bir davranış gösterdiklerini, yetkilerine sahip çıkmaktan çok yetkilerini grup üyelerine bırakma eğiliminde olduklarını ifade etmektedir.

2.1.7.3. Demokratik Öğretmen

Demokratik öğretmenin temel özelliği, yetkinin, sorumluluğun paylaşılması amacını gerçekleştirmeye çalışmaktır. Burden'ın (1995: 42) ifadesiyle bu yaklaşım; eğitim, yönetim ve disiplinle ilgilenirken, çocuğun düşüncesini, hislerini, fikirlerini ve tercihlerini göz önünde bulundurmaktadır.

Demirbolat (2000: 33) amaçların, plan ve politikaların belirlenmesinde, iş bölümünün yapılmasında bu tip liderlerin grup üyelerinin düşüncelerine önem verdiğini belirtmektedir.

Moore (1992: 253), demokratik öğretmenin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır. Bu yaklaşımı tercih eden öğretmen, talep etmekten daha çok cesaretlendirmekten yanadır, içten ve kararlı davranmaktadır, düzenin sağlanması için gereken kararların oluşturulma sürecinde mümkün olduğunca öğrenci katılımını sağlamaya çalışmaktadır, öğrencileri hem içten hem dıştan güdülemeyi amaç edinmektedir. Demokratik öğretmen öğrencileri eleştirmekten ve hatalarının üzerine gitmekten kaçınıp, sorumluluğu paylaşmayı geliştirmektedir. Eğer öğrenciler hata yaptığında cesaretlendirilirse, kendileri hakkında olumlu düşünceler geliştireceklerini savunmaktadır.

Burden (1995: 42) bu yaklaşımı kullanan öğretmenlerin düşük kontrol felsefesini yansıtan öğrenci merkezli psikolojiyi kabul ettiklerini belirtip, öğrencilere onların davranışlarını kontrol etmeleri için fırsatlar verildiğini, uygun karar alabilme yeteneklerini geliştirmek için ortamlar hazırlandığını ifade etmektedir. Dolayısıyla böyle bir atmosferi yaratabilmek için kontrolü orta derecede tutan öğretmenin, kurallara uyulması konusunda ve öğrencilerin karar ve eylemlerinin sonuçlarının kavramasına yardım etmekten sorumlu kişi olduğuna dikkat çekmektedir.

Öğretmene yüklenen bu sorumluluk, demokratik yaklaşımı aşırı esnek yaklaşımdan ayıran ve onun özünü oluşturan temel noktadır. Aşırı esnek yaklaşımın temelinde, öğrencinin kendi kendini kontrol edebilme yeterliliğine sahip olduğu düşüncesinin yattığı yukarıda belirtilmişti. Demokratik yaklaşım ise, öğrencinin bu yeterliliğe sahip olmakla birlikte bunun sınırsız bir özgürlük anlamına gelmediğini Moore'un da (1992: 255) belirttiği gibi, öğrencilerin sınırlandırılmaya ve kişisel sorumluluk alabilmek için rehberliğe gereksinimleri olacağı anlamına gelmektedir. Sonuçta öğretmen, grubun akademik gereksinimlerini karşılamada ve davranış üzerinde gücünü kullanmaktadır. Böylece sınıfını aşırı esnek bırakan öğretmenlere göre daha yüksek oranda bir kontrol sağlamaktadırlar.

Willover' da (1977) öğretmenlerin karakteristikleri ve disiplin problemlerine bakış açıları arasındaki ilişkiyi araştırmış ve öğretmenlerin iki tipi olan hümanist ve otoriter öğretmen arasında farklılıklar olduğu sonucuna varmıştır. Buna göre; otoriter öğretmenler okula, sert hiyerarşik bir yapıdan oluşan otokratik bir kurum olarak bakmaya eğilim gösterirlerken, hümanistik öğretmenler ise okulu, öğrencilerin işbirliğine dayalı bir etkileşim sonucu öğrenebildikleri, eğitimsel bir kurum olarak görme eğilimindedirler ve bu öğretmenler için kişisel kontrol, sertlik, katılık ve öğretmen merkezli kontrolün yerini almaktadır (Akt. Romi ve Freund 1999:53-70).

2.1.8. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Kullanılan Yöntemler

Disiplin tanımlarına bakıldığında, üç öge dikkati çekmektedir. Bunlardan birincisi insan ögesidir. Disiplin, insana ilişkin bir konudur, çünkü disiplin sorunları insanın içinde bulunduğu toplumun diğer üyeleri ile etkileşiminden kaynaklanmaktadır. Öğrenciler sınıf ortamında bir topluluğun parçası olarak yaşamayı öğrenirler. İkinci öge ise; davranışların bir düzene sokulması gerektiğidir. insanlar belirli amaçlara birlikte ulaşabilmek için emek ve çaba sarf ederler. Bu çabalar sırasında belirli kurallara uymaları ve belirli davranışlarda bulunmaları beklenir. Öğrenci, kendisinden beklenen davranışlarda bulunmadığında, bu davranışların kurallar yardımıyla düzene koyulması konusu gündeme gelir. Üçüncü öge ise; yaptırımdır. Öğrenci kurallara uymadığında bazı yaptırımlara da katlanmak zorunda kalır. Bu yaptırımlar genellikle cezalandırıcı yaptırımlar olarak düşünülmektedir. Ancak, cezalandırmanın istenmeyen davranışı durdurmakla beraber, istenilen davranışı yaptırma gücü olmadığı bilinmektedir. Bu nedenle yalnız cezalandırıcı değil, olumlu disiplin yaklaşımlarının öğrencilerde istenilen davranışlarda bulunmaları için daha etkili olacağı düşünülmektedir (Yüksel, 1998, s.146).

Öğretmenler sınıflarında karşılaştıkları istenmeyen davranışları önlemek amacıyla çeşitli yöntemlerden yararlanmaktadırlar. Sarıtaş (2000) bu yöntemleri beş başlık altında toplamaktadır. Ancak bu yöntemlerden “intikamcı disiplin yöntemi” nin eğitim kurumları için geçerli bir yöntem olmadığı vurgulanmaktadır. “Korku yoluyla engelleme disiplin yöntemi” ise cezalandırıcı disiplin yöntemi ile büyük ölçüde benzerlikler göstermektedir. Bu nedenle çalışmada istenmeyen davranışları önlemek amacıyla kullanılan yöntemlere ilişkin açıklamalar cezalandırıcı disiplin yöntemi, önleyici disiplin yöntemi ve iyileştirici disiplin yöntemi olarak üç başlık altında ele alınmıştır.

2.1.8.1. Cezalandırıcı disiplin yöntemi

Cezalandırıcı disiplin yönteminde disiplin, cezalandırma üzerine kurulmuştur. Bu yöntemde öğrencilerin uyması gereken yasaklar ve bunlara uyulmaması durumunda verilecek cezalar önceden belirlenmiştir. Aslında geçerli bir disiplin anlayışı olarak görülmemekle birlikte, bu yöntemin bazı değerlerinin dikkate alınabileceği ve diğer yöntemlerle birlikte kullanıldığında istenilen davranış değişikliğini sağlayabileceği düşünülmektedir (Sarıtaş, 2000, s.56). Cezalandırıcı yöntemin en büyük eksikliği; istenmeyen davranışın bu yöntemle durdurulması, fakat istenilen davranışların öğretilmemesidir. Sık kullanılmayan, yerinde, zamanında, kurallara uyularak verilen cezaların olumsuz işlevlerinin azalacağı, yararlarının artacağı düşünülmektedir. Gage ve Berlier (19984) ile, Downing ve diğerleri’ne (1991) göre ceza, istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı en son kullanılacak bir yöntem olmalı; öğretmenler cezadan çok önleyici yöntemlere başvurmalı; fakat ceza vermemeye çalışmak uğruna dersin işlenişinin engellenmesine izin vermemelidir. Ayrıca, Brophy’e (1988) göre cezayı zorunlu olduğu zaman uygulayan öğretmenler etkili bulunmuştur. (Aktaran: Başar, 1994, s.142-143).

2.1.8.2. Önleyici disiplin yöntemi

Modern eğitimle paralellik göstermesi nedeniyle önleyici disiplin anlayışı günümüz okullarında en çok kabul gören anlayıştır. Önleyici disiplinin amacı, sınıfta akılcı düzenlemeler yaparak, öğrenciyi kendisini yönetmeye ve disipline etmeye hazırlamaktır. Önleyici disiplin yöntemi, öğrencilerin sınıf kurallarını ihlal etmesine olanak vermemek amacıyla öğrencinin önceden yönlendirilmesidir. Bu yöntem, öğrencinin davranışlarını olumsuz etkileyen çevresel faktörlerin kontrol altına alınması durumunda uygun davranış alışkanlıklarının kazandırılabilceğini öngörmektedir (Sarıtış, 2000, s.58). Önleyici disiplin bir anlamda koruyucu hekimlik gibidir; hastalık ortaya çıkmadan, hastalık yapıcı etkenlere karşı önlem almaktır. Sorun ortaya çıktıktan sonra tedavi zorlaşacaktır. Bu yöntemde öğrencinin kendini disipline etmesi, kuralların belirlenmesi aşamasında verilecek kararlara katılmaları ile sağlanır.

Öğrenciler, kuralların kendi kararlariyla belirlendiğini gördüklerinde; onlara uymaları ve benimsemeleri daha kolay olacaktır. Kurallar sadece öğretmen tarafından belirlendiğinde ise, öğrenciler bu kurallara karşı gelme eğiliminde bulunacaklardır. Ancak, birlikte belirlenen kuralların öğrencilere duyurulması önemlidir. Çünkü öğrenci kuralların amacını, konulma nedenini, kurallara uymadığında nelerle karşılaşılacağını, davranışları sonucunda alacağı ödül ya da cezalan önceden bilirse, kendi kendini disipline ederek kurallara uymaya çalışacaktır.

Önleyici disiplinin amacı, öğrenciyi korkutmak, sindirmek, cezalandırmak değil, iyileştirmek, güvenini kazanmak, onlara yardım etmek ve desteklemektir. Öğretmenler sınıf kurallarının konulma amacının; öğrenciyi yasaklamaktan çok teşvik etmeye, istenilen davranışa özendirmeye çalışma olduğunu unutmamalıdır (İlgar, 1996, s.145; Queen ve diğerleri, 1997, s.71; Yüksel, 1998, s.147).

2.1.8.3. İyileştirici disiplin yöntemi

Önleyici disiplin yönteminin, disiplin sorunlarının yaşanmasını engelleyemediği durumlarda iyileştirici disiplin yöntemine baş vurulur. Bu yöntemde amaç, bir yaptırım yoluyla sınıfta istenmeyen davranışı ortadan kaldırmaktır (Yüksel, 1998, s.148). İyileştirici disiplin yöntemi öğrencide mevcut düzen ve kurallara direnmek yerine onlara uymayı emreden bir düşüncenin yerleşmesi temeline dayanmaktadır.

Öğrenci çeşitli nedenlerle istenmeyen davranışlarda bulunabilir. Önemli olan istenmeyen davranışın kaynağını doğru tespit edip, onu sergilemesine yol açan temel etkenleri ortadan kaldırarak, öğrenciyi sorundan arındırmaktır. İyileştirici disiplin yöntemi, istenmeyen davranışın yol açabileceği sonuçları öğrenciye anlatarak, bilgilendirerek, ondan caydırmayı amaçlar. Arkadaşları ile kavga eden bir öğrenciye bu davranışının yanlış olduğunu hatırlatmak, onu uyarmak, özür dilemesini sağlamak ve eğer davranışını tekrarlırsa onu cezalandırmak iyileştirici disiplin yönteminin uygulanmasına örnek olarak verilebilir.

İyileştirici disiplin yöntemi aynı zamanda, istenmeyen davranışın yol açabileceği sonuçları öğrenciye anlatarak, davranışından vazgeçirmeyi de amaçlar (İlgar, 1996, s.146; Sarıtaş, 2000, s.57).

Disiplin sağlamada tek bir modelin öne çıkması yada sadece bir tek yöntemin kullanılması beklenmemelidir. Farklı nedenlerden yada ortamlardan kaynaklanan, farklı etkileri olan, farklı disiplin sorunları, onlara karşı farklı yöntemleri kullanmayı gerektirir. İster cezalandırıcı, ister önleyici ya da iyileştirici disiplin yöntemi kullanılsın, önemli olan; öğretmenin istenmeyen davranışa uygun zamanda, uygun bir tepki vermesi gerektiğidir.

2.1.9. İstenmeyen Davranışların Öğretme ve Öğrenme Sürecine Etkisi

Sınıf, öğrenci ile öğretmenin yüz yüze ilişkilerde bulunup, okulla ilgili zamanlarının en büyük kısmını geçirdikleri yerdir. Aytekin (2000: 71) öğrenci niteliklerinin belirlenip, gelişip, amaçlanan düzeye ulaşma sürecini sınıflarda tamamladıklarını ve bu süreçte temel öğeyi insan unsurunun oluşturduğunu belirtmektedir. Bu unsurun alt öğeleri ise öğretmen ve öğrencidir ve sınıf ortamında öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen arasında olumlu yada olumsuz bir etkileşim söz konusu olmaktadır.

Aynı ortamda birbirlerini algılayan kişiler hiç konuşmasalar bile bakışlarıyla, vücutlarının durumlarıyla, aralarında bıraktıkları mesafe vb. ile birbirine mesajlar yollayarak sözsüz bir iletişim kurmaktadır (Erden ve Akman 1998: 245). Bu ilişki ağı içerisinde öğrenme süreci gerçekleşmektedir. Kurulan bu düzen ne kadar sağlıklı yürütülürse, amaçlanan hedeflere ulaşmada o derece mümkün olmakta ve başarı artmaktadır. Ancak zaman zaman sınıf ortamında farklı sorunlar yaşanabilmektedir. Bu durum ister istemez sorunun boyutlarına göre, eğitim sürecini çeşitli derecelerde olumsuz etkileyebilmektedir. Sınıf ortamında düzeni bozucu hareket olarak ele aldığımız istenmeyen öğrenci davranışlarının, öğretmen ve öğrenci açısından etkilerini şöyle açıklayabiliriz:

Sınıf içinde istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etme ya da daha geniş anlamda sınıfın yönetimini sağlamanın, öğretmenler için zorlu bir iş olduğu daha önce belirtilmişti. Yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin eğitimsel zamanlarının % 30'luk kısmını sınıfta disiplini sağlamaya harcadıkları bulunmuştur (Henley 1997: 43-45). Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki başarı düzeyleri ile yeterlilikleri arasında olumlu ilişki kurulduğundan, öğretmenlerin sınıf içinde istenmeyen öğrenci davranışlarıyla uğraşırken elde ettikleri sonuçlar mesleklerine bakış açılarını ve tutumlarını etkilemektedir.

Disiplin konusunda yaşanan sorunlar, öğretmenin etkili bir öğretim yapması ve uzun süre bu meslekte kalma kararı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olmaktadır. Bunun yanında, duygusal açıdan da etkilenmektedirler. Derslerini ilginç, ilgi çekici, güdüleyici ve anlamlı yapmak için çaba gösterip, sonuçta sınıf düzenini sağlayamayıp istenmeyen davranışlarla karşı karşıya kaldıklarında kişisel hislerinin etkisi altında kalıp olumsuz tutumlar geliştirebilmektedirler (Levin ve Nolan 1996: 30).

Brooks (1986) öğretmenlerin alandan ayrılma kararlarında, yoğun bir şekilde etkili olan faktörlerden birisi olarak disiplin problemlerini sıraladıklarını ve %80'inin disiplin problemlerini ana neden olarak ileri sürdüklerini belirtmektedir (Akt. Labonty ve Danielson 1988: 394-8).

İstenmeyen davranış, öğrenme sürecinin öğretmen boyutunda bu etkilere sahip iken, öğrenci açısından ele aldığımızda istenmeyen davranışın, davranışı gösteren kişiden başlayarak gittikçe genişleyen bir çevre üzerinde olumsuz etkileri olabilmektedir. Cunningham ve Sugawara (1988: 35) çocukların kendi öğrenmeleri ya da sosyal ve duygusal gelişmelerinin onların kendi davranışları yüzünden yıpranabileceğini belirtmektedir.

Heston (1991: 177-79) istenmeyen davranışlara sahip öğrencilerin, kendileri üzerinde olduğu kadar çevrelerindeki kişiler üzerinde de olumsuz bir etkiye sahip olabileceklerini ifade etmektedir. Sınıf ortamında saldırgan, uyuşmaz, saygısız, başkalarının eşyalarına zarar verme gibi davranışların, diğer öğrencileri huzursuz edebileceğini, bu öğrencilerin sınıfa, arkadaşlarına, okul ve öğretmene karşı güvensizlik duygularını besleyebileceğini ileri sürmektedir.

Öğrenciler, onların temel kişisel ve psikolojik gereksinimlerinin karşılandığı çevrelerde daha uygun davranışlar göstermekte ve daha etkili bir şekilde öğrenmektedirler. Tüm öğrenciler açısından en iyi öğrenme, rahat ettikleri, güvende hissettikleri ve kabul gördükleri okullarda gerçekleşmektedir (Jones ve Jones 1998: 35).

Wayne ve Rubel (1982: 197-237) öğrencilerin kendi güvenlikleri ya da eşyalarının güvenlikleri konusunda endişeye kapıldıklarında, onların okulda ve sınıfta sorumlu oldukları işlerine olan ilgilerinin büyük oranda düştüğünü, korku oluşturduğunu belirtmektedir. Böyle bir atmosferin ise, düşmanca bir öğrenme çevresi yaratma, okula ve öğretmenin yeterliliğine ilişkin, güvensizlik duygusunu artırma gibi sonuçlar doğuracağını dile getirmektedirler.

İstenmeyen davranışların, ortaya çıkması durumunda öğretmenler, işlerini yapmaları engellendiği için, öğrenciler ise öğrenmeleri engellendiği ya da kendilerini tehdit edici, kontrol edilemeyen durumlar içinde buldukları için kaygıya kapılmaktadırlar (Steed 1985: 3-8).

Erden (1998: 74) sınıftaki olumlu sosyal ve psikolojik havayı bozan en önemli nedenin, sınıfta öğrencilerin istenmedik olumsuz davranışlarla öğretimi engellemesi ve bunun sonucunda öğretmenin bundan olumsuz etkilenerek ortamı gerginleştirmesi olduğunu ileri sürmektedir. Ataman (2000: 174) sınıf ortamının olumlu olmasının, sınıftaki olumsuz davranışların engellenmesiyle mümkün olabileceğini belirterek, konuyla ilgili olarak yurtdışında yapılan araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim çağındaki çocukların yaklaşık %60'ında en az bir davranış sorunu gözleendiğini ve öğretmenlerin %54'ünün, öğrencide gözlenen davranış problemlerinin sınıftaki öğretimi aksattığını belirttiklerini ifade etmektedir.

Heston (1991:177) istenmeyen davranışların öğrenme sürecini engelleme, öğrenci ve öğretmene zarar verme gibi etkilerinin yanında, şiddeti büyüdüğünde okul kurallarının ihlaline, okul güvenliğinin ve düzeninin bozulmasına, sonuçta okul yönetiminin yıpranmasına varan sonuçlarından söz etmektedir.

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında, ilgili alanyazın taraması sonucunda yurt içinden ve yurt dışından ulaşılabilen araştırmaların özet ve sonuçlarına yer verilmiştir.

2.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar:

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Görüşleri konusunda yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır.

2.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar:

Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Görüşleri ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar aşağıda verilmiştir.

Atıcı (2000), "An Exploration of the Relationships Between Classroom Management Strategies and Teacher Efficacy in English and Turkish Primary School Teachers" başlıklı doktora çalışmasında, İngiltere ve Türkiye'deki öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları, bunlarla baş etmek için kullandıkları yöntemler, öğretmenlerin yetkinliklerinin düşük yada yüksek olmasının sınıf disiplinini sağlamada farklılık yaratıp yaratmadığı açılarından karşılaştırmalarının yapıldığı bir araştırma yapmıştır.

Araştırmanın verilerinin toplanması iki aşamadan oluşan araştırma deseni ile yapılmıştır. İlk aşamasında Leicester’de 51, Adana’da 73 ilkokul öğretmeni davranış yönetim anketini cevaplamışlar ve yetkinlik beklentisi ölçeğinden aldıkları puanlara göre her ülke grubundan 3 yüksek beklentili ve 3 düşük beklentili olmak üzere toplam 12 öğretmen araştırmanın ikinci aşamasına katılmaları için seçilmişlerdir.

Birinci aşamasında ankette 26 maddeden oluşan davranış yönetiminde yetkinlik beklentisi ölçeğinin yanı sıra, öğretmenler tarafından davranış yönetiminde kullanılan yöntemler, hizmet içi eğitimin yararlılığı ile ilgili sorular ve sınıf yönetiminde etkili olabilecek faktörlerden, sınıftaki öğrenci sayısı, ailelerle işbirliği, öğretmenin kendi sınıf atmosferini algılayışı ile ilgili maddelere yer verilmiştir.

İkinci aşamada yüksek ve düşük yetkinlik düzeyine sahip olarak tanımlanan öğretmenlerin, sorunlu öğrenci davranışları ile baş etmede ne gibi farklar olduğunu belirlemek amacıyla bu öğretmenler, sınıflarında üç defa ve değişik zamanlarda her biri 1 saat olmak üzere sistematik gözlem formu kullanılarak gözlenmişlerdir. Gözlem çalışmasına bitirdikten sonra aynı öğretmenlerle yarı yapılandırılmış formda öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki uygulama, görüş ve yetkinlik beklentilerinin rolünü anlamayı hedefleyen 14 soru kullanılarak görüşme yapılmıştır.

Araştırmanın sonucunda; İngiltere ve Türkiye’de sıra almadan konuşma %36, %46.4, derse yada ders sırasında yürütülen etkinliklere karşı ilgisizlik %20.1, %19.4, arkadaşlarını rahatsız etme %8.4, %7.9 davranışları her iki grup içinde de en sık görülen istenmeyen öğrenci davranışları olarak belirlenmiştir.

Aile değişkeni hemen hemen tüm istenmeyen öğrenci davranışlarının nedeni olarak gösterilmiştir. Aileye dayalı değişkenleri, İngiltere’deki öğretmenler, evlilik problemleri, okul ve ev arası disiplinde tutarsızlık, Türkiye’deki öğretmenler ise; yetersiz ilgi, destek ve rehberlik, ekonomik yoksunluğa bağlı sorunlar (materyal yoksunluğu, çocukların çalışmak zorunda kalması) ve evlilik problemleri olarak sıralamışlardır.

Sistematiik ve yapılandırılmış bir davranış yönetimi programına yada disiplin yöntemine sahip olmak, İngiltere'deki öğretmenlerin en belirgin özelliği olarak ortaya çıkmıştır. Olumsuz bir davranış için uyarma, olumlu davranışı ödüllendirme, yerlerini değiştirme, soru sorma, dokunma, bakma, olumlu-olumsuz pekiştireç verme, kullandıkları yöntemler arasındadır.

Türkiye'deki öğretmenlerin, istenmeyen öğrenci davranışı ile baş etme yollarını deneme yanılma yoluyla kendi kendilerine öğrendiklerini, belirli bir disiplin yaklaşımını kullanmak üzere herhangi bir eğitimden geçmediklerini araştırmanın sonuçları ortaya koymaktadır. Uyarma, görev verme, kuralları tekrarlama, olumlu ve olumsuz pekiştireç kullanma, mizah, derse ilgisini çekme ve güdüleme görüşmeye katılan öğretmenlerin belirttiği yöntemler arasındadır. Sistematiik gözlem sonuçlarına bakıldığında, sözel olarak ödüllendirme ve cesaretlendirme %6.0, kuralların tekrarlanması %9.2 uyarma %6, soru sorma %6, bakma % 9.4, bağırma %7.4 ne yapacağını açıklama ve yönlendirme %19.9, sessel işaretlerin kullanılması %11.4 olarak saptanmıştır.

Türnüklü (1999b) ilköğretim birinci kademesinde çalışan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkmak için kullandıkları stratejiler ve sınıf düzeni organizasyonun İngiltere ve Türkiye'deki ilkokullara dayalı olarak karşılaştırmasını amaçlayan bir araştırma yapmıştır.

Araştırmanın verileri, nitel ve nicel yöntem kullanılarak elde edilmiştir. Nicel veri toplamak amacıyla yapılandırılmış sınıf gözlem formu, nitel veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre:

İstenmeyen öğrenci davranışları her iki ülkede genelde benzer özellikler göstermektedir.

Her iki ülkenin öğretim biçimleri kısmen farklılık göstermektedir. Türkiye'de geleneksel yöntem, yani öğrencilerin sıralarda oturduğu ve öğretmenin genelde tüm sınıfa dersi tahtaya yazıp, çizerek anlatması şeklinde olmaktadır. Buna karşın,

İngiltere'de öğrenciler hemen hemen her sınıfta gruplar halinde oturmakta ve dersin küçük bir kısmında öğretmen konunun genel hatları çizdikten sonra öğrencilere etkinlikler dağıtarak onların öğrendikleri konu üzerinde uygulama yapmaları şeklinde meydana gelmektedir.

Buna karşın, her iki ülkede de temel problem, gürültü ve öğrencilerin izin almadan konuşmaya kalkması şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bu durum kimi öğretmenler tarafından derse katılım olarak tanımlanırken, bazıları tarafından istenmeyen öğrenci davranışı olarak kabul görmektedir.

Bir diğer olumsuz davranış ise, izin almaksızın sıra aralarında dolaşmaktır. Bu davranışta da herhangi bir kültürel farklılık görülmemektedir. Hemen hemen tüm olumsuz davranışların %70'inden fazlası bu iki istenmeyen davranış şeklinde ortaya çıkmaktadır. Ciddi olumsuz davranışlar yok denecek kadar az bulunmaktadır. Ortaya çıkan davranışlar genellikle hafif hoş görülebilir davranışlardır.

Öğretmen davranışları arasında hem benzerlik hem de ayrılıklar bulunmuştur. Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkma teknikleri arasında yüksek derecede benzerlikler bulunmaktadır. Temel tek farklılık önleme davranışı çerçevesinde bulunmuştur. İkinci farklılık ise, İngiltere'de her okulun zorunlu bir davranış politikası olması ve her öğretmenin de buna uymak zorunda olmasıdır. Bu durumda, Türkiye'de çalışma yapılan okullarda rastlanmamıştır.

Bir diğer temel farklılık ise İngiltere'de tüm öğretmenlerin dönem başında sınıf kural ve prosedürüne yönelik öğrencilerle görüşmeler yapması ve her hafta yapılan tüm okul toplantılarında müdürün o hafta uyulması gereken kuralların içindeki beklentileri çerçevesinde, sınıfta özenle durması iki ülke öğretmenleri arasındaki farklardan biridir.

Öğretmen davranışlarındaki detay farklardan en önemlisi de, öğretmenlerin sözel yada sözel olmayan davranışlara yönelmesidir. Sözel tepkiler tüm sınıfın dikkatini çektiği için diğer öğrencilerin konsantrasyonunu da bozmaktadır. Her iki

ülkede de deneyimli öğretmenler sadece arzu edilmeyen davranışı gösteren öğrenciyle iletişim kurmalarına karşın, deneyimsiz öğretmenler herkesin duyabileceği şekilde tepkiler vermektedir.

Sınıf organizasyonunda ise temelde bir farklılık söz konusudur. İngiltere’de hemen hemen tüm öğrenciler grup şeklinde otururken, Türkiye’de öğrencilerin önemli bir kısmı sıralı biçimde oturmaktadır. Öğrencilerin sıralarda oturduğu sınıf düzeninin temelde sınıfın farklı mekanlarında (pencere kenarı, duvar kenarı, ön, arka ve orta gibi) oturan öğrencilerin kendilerini algılayışlarında ve gösterdikleri istenmeyen davranışların miktarında farklılıkların olduğu görüşme sonucunda bulgulanmıştır.

Tulley ve Chiu (1997:168-176) yaptıkları bir araştırma ile, öğretmenlerin disiplin yaklaşımları konusunda öğrencilerin tercihlerini saptamayı amaçlamışlardır. Araştırmanın amacı iki bölümden oluşmaktadır: (1) 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri disiplin yaklaşımlarını saptamak, (2) Öğrencilerin tercihleri ile cinsiyetleri, akademik başarıları ve sınıfları arasında ilişkiyi saptamak.

Araştırmanın örneklemini Kuzey Indiana’daki kırsal bölge, küçük kasaba ve kenar mahalle okullarından seçilen okullardaki 4.5.6. sınıflardan 368 erkek ve 344 kız öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri 12 maddeden oluşan bir anket uygulamasıyla toplanmıştır. Araştırmanın anketi şu üç yaklaşımı tanımlayan maddeleri içermektedir:

- 1- Kurallar/ödül-ceza yaklaşımı, deneysel davranışçı psikolojiye dayanmaktadır.
- 2- İlişkilendirme-dinleme yaklaşımı, hümanistik ve psikoanalitik düşünceye dayanmaktadır.
- 3- Yüzleştirme-anlaşma yaklaşımı, sosyal ve gelişimsel kurama dayanmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin %20’si ödül ve ceza yaklaşımını, %15’i ilişkilendirme-dinleme yaklaşımını, %62’si ise yüzleşme-anlaşma yaklaşımını tercih etmişlerdir.

Başarısı daha yüksek öğrenciler düşük başarılı öğrencilerle karşılaştırıldıklarında yüzleşme-anlaşma yaklaşımını, düşük başarılı öğrencilerin ise ödül-ceza yaklaşımını tercih ettikleri saptanmıştır. Tercihler bakımından sınıflar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Dördüncü sınıf öğrencileri ödül-ceza yaklaşımını daha çok tercih etmektedirler. Cinsiyet bakımından disiplin yaklaşımları açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Sonuç olarak alt gruplar arasında istatistiksel olarak farklılıklar olsa bile, deneklerin çoğu temelde öğrenci katılımını öngören yüzleşme-anlaşma yaklaşımını tercih etmektedirler.

Geiger (1997) de, anaokulundan 8. sınıfa kadar olan kısımda disiplin konusunu incelediği araştırmasında, artan disiplin problemlerini ve öğretmenlerin problem davranışlarla baş etme yollarını saptamaya çalışmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; (1) En sıklıkla karşılaşılan istenmeyen davranışlar; konuşma, fısıldaşma, dolaşma, yerinde duramayıp hareket etme ve dikkatsizlik. Bu davranışlar, sınıftan sınıfa benzerlik göstermekle birlikte yoğunlukları çeşitlenmektedir. (2) öğretmenlerin tercih ettikleri teknikler ise, ders akışını bozmadan, “ışt, dur” vb. direktifleri tekrarlama ya da davranışı görmezden gelme. En az kullandıkları ise, öğrenciyi müdürün odasına gönderme ve ekstra iş vermektir.

Haroun ve O’Hanlon (1997), 28 öğretmenin ve 40 öğrencinin görüşünü alarak yaptıkları araştırmada, her iki grubun da öğretim ve öğrenme için iyi disiplinin bir ihtiyaç, gereklilik olduğunu kabul ettikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Achilles (1996) küçük sınıfların öğrenme üzerindeki etkisini saptamak amacıyla yaptığı araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Öğrencilerin kişisel dikkatleri artmaktadır.
- Küçük sınıflarda ilişkiler daha yakın ve dostane olmaktadır.
- Öğrenciler etkinliklere katılmaya daha istekli olmaktadır.
- Küçük sınıflarda daha az disiplin sorunları yaşanmaktadır.

Tulley ve Chiu (1995) aday öğretmenlerin sınıflarında hangi tür davranışları disiplin problemi olarak gördüklerini, bu sorunlarla baş etmek için hangi stratejileri

kullandıklarını, hangi stratejilerin hangi davranışlar üzerinde etkili olduğunu saptamak amacıyla yaptıkları araştırmanın verilerini Indiana üniversitesinden 135 aday öğretmenlerden elde etmişlerdir. Öğretmenlerden karşılaştıkları iki disiplin olayını yazılı olarak anlatmaları ve seçecekleri iki olaydan birincisinde kullandıkları stratejinin başarılı olduğu, ikincisinde ise kullandıkları stratejinin başarısız olduğu iki olayı seçmeleri istenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre;

1. Öğretmenlerin karşılaştıkları 5 tür disiplin sorunu ortaya çıkmıştır. Bunlar arasında en sık karşılaşılan istenmeyen davranışlar;
 - (a) Yıkıcı olan davranışlar,
 - (b) Meydan okuyucu davranışlar
 - (c) İlgisizlik ve dikkatsizlik olarak nitelendirilen davranışlardır.
2. Aday öğretmenlerin bu tür istenmeyen davranışları yönetmede 7 strateji kullandıkları saptanmıştır. Bunlardan en etkili olanlar;
 - (a) Olumlu pekiştirme.
 - (b) Açıklama yapma.
 - (c) Öğretim stratejisi değiştirmedir.
3. Aday öğretmenler disiplin sorunlarını benzer biçimde tanımlamakta ve yönetmektedirler.
4. En etkili stratejiler en hümanistik olanlardır.
5. En etkisiz olan stratejiler ise otoriter olanlardır.

Fındıkçı (1991) “ortaöğretim öğretmenlerinin disiplin tutumlarını belirlemek” amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma İstanbul’da 70 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri 19 maddeden oluşan bir tutum ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre;

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği ve disiplin konusundaki bakış açıları hakkında fikir sahibi olabilmek için “öğretmenlik mesleğini ve disiplini” kendilerine göre tanımlamaları istenmiş, öğretmenlerin her iki kavramı da basit şekilde tanımladıkları görülmüştür. Öğretmenliği daha çok işlevleri açısından, disiplini ise okul ve sınıf ortamından çok toplumsal ve ahlaki değerler açısından ele almaktadırlar ve bu durum disiplin konusundaki tutumlarının toplumdaki değerlerden kaynaklandığını ortaya koymaktadır.

Uygulanan tutum ölçeğinin genel sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğunluğunun (%68.5) demokratik disiplin tutumuna sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin bir kısmı (%22.2) tamamen demokratik ve hoşgörülü bir disiplin tutumuna, geriye kalan kısmının ise (%9.2) değişken ve tam yerleşmemiş kararsız bir disiplin tutumuna sahip olduğu saptanmıştır.

Cunningham ve Sugawara (1988) aday öğretmenlerin, sosyal itaatsizlik ve sosyal olgunlaşmamışlıkla ilgili istenmeyen davranışlara yönelik algılarını saptamaya çalışmışlardır.

Araştırmanın verileri, eğitim dersleri alan 152 öğrenciye Öğretmen Hoşgörü Ölçeği uygulanarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; aday öğretmenlerin sosyal olgunlaşmamışlıkla ilgili davranışlara, sosyal itaatsizlik ile ilgili istenmeyen davranışlardan daha çok hoşgörü ile baktıklarını göstermektedir. Her iki davranış türü içsel, kontrol edilebilir ve sabit olmayan nedenlerle ilişkilendirilmiştir. İtaatsizlikle ilgili istenmeyen davranışlar, daha olumsuz etkilere sahip olarak değerlendirilmiştir. Eğitim düzeyleri istenmeyen davranışlara ilişkin algılar üzerinde çok az etkiye sahiptir.

Lewis ve Lovegrove (1987) araştırmalarında öğretmenlerin bir disiplin sağlayıcı olarak kullandıkları çeşitli kontrol teknikleri konusunda öğrenci algılarını saptamayı amaçlamıştır. Araştırmanın verileri 1981 yılında 354 ve 1982 yılında 710 dokuzuncu sınıf öğrencisine anket uygulanması ile elde edilmiştir. Anketin

geliştirilmesi sırasında beş sınıftaki dokuzuncu sınıf öğrencileriyle görüşmeler yapılmış ve öğretmenlerin kontrol tekniklerinin sonucu oluşan olumsuz öğrenci algıları 4 grupta toplanmıştır.

- a) Öğretmen korkusu.
- b) Öğretmeni sevmeme yada saygı yetersizliği.
- c) İstenmeyen davranış gösterenlere sempati duyma.
- d) Okul etkinliklerinden kopma, uzaklaşma.

Ankette üçlü dereceleme ölçeğinde 25 madde yer almıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre;

1. Öğrenciler istenmeyen davranış gösterdiğinde ve öğretmen tarafından disipline edildiğinde, sınıf bir bütün olarak korkmakta ve etkinliklerden uzaklaşmaktadır ($x=1.7$).

2. Öğretmene karşı olumsuz tutum geliştirme ve istenmeyen davranış gösterenlere sempati gösterme davranışı ile ilgili maddelerin ortalaması 2.0'dır. Bu durum öğretmenin sınıf yönetimi davranışına karşı istenmeyen öğrenci davranışlarının varlığını gösterir. Öğrencilerin %20'si istenmeyen öğrenci davranışına ilişkin öğretmenin sınıf yönetimi davranışı konusunda kaygılanmaktadırlar ve öğrencilerin %35'i aynı durum karşısında öğrenme etkinliklerinden kopmaktadırlar. Öğrencilerin %42'si öğretmenlerin istenmeyen davranışa ilişkin sınıf yönetimi davranışını onaylamamakta ve öğretmene karşı olumsuz tutum geliştirmektedir.

3. Öğretmenden korkma davranışının nedeni olarak öğretmenlerin istenmeyen davranışa ilişkin sınıf yönetimi davranışı olarak %80'inin bağırıldığı, sakin davranmadığı belirtilmektedir.

4. Öğretmen istenmeyen davranışı yanlış algıladığında, kurallar belirsiz olduğunda, öğretmen haklı görülmediği durumlarda, istenmeyen davranış gösteren

öğrencinin hatalı bulunulup özür dilemeye zorlanması durumu öğrencilerin istenmeyen davranış gösteren öğrencilere sempati duymalarına yol açmaktadır. Bunun tersine, öğretmenin istenmeyen davranışı öğrencilerce onaylanan bir davranışla ele alması durumunda, istenmeyen davranış daha kolay kontrol edilebilmekte ve öğrenciler istenmeyen davranış gösteren öğrencilere sempati duymamaktadır.

5. İstenmeyen davranıştan dolayı yanlış öğrenciyi suçlama, bireylerin suçu nedeniyle grubu suçlama, kızgınlık gösterme, açık ve gerçekçi kuralların olmaması, keyfi ve mantıksız yaptırım kullanılması öğrencilerin okul etkinliklerine daha az odaklanmasına ve etkinliklerden kopmasına yol açmaktadır.

Araştırmanın temel sonucu, öğretmenler tarafından istenmeyen davranışları yönetmek için kullanılan kontrol tekniklerinin öğrenciler tarafından algılanma biçimi, istenmeyen davranışların oluşması ve sürdürülmesi üzerinde etkili olmaktadır.

Rosenfield, Lambert ve Black (1985) sıraların düzenlemesinin, öğrenci davranışına etkisini araştırmıştır. Araştırmacılar klasik sıra oturuma düzeni, küme şeklinde masanın etrafında oturma düzeni ve bir bütün olarak çember şeklinde oturma biçimlerini, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine ve derse ilgi göstermeleri açısından karşılaştırmışlardır. Araştırmada, öğrenciler üç farklı oturma düzeninde oturtularak gözlenmiştir. Araştırma sonucunda farklı oturma düzeninden kaynaklanan dersi dinlemeye, tartışma ve arzu edilmeyen davranışlara yönelik anlamlı bir fark bulunamamıştır. Fakat kısmi farklılıklara rastlanmıştır: Örneğin öğrenciler çember üzerinde oturduklarında, sırada oturdukları zamana göre daha fazla ders dışı etkinliklere yönelmişlerdir. Öğrenciler küme biçiminde oturduklarında, parmak kaldırma sayıları çember düzenine göre daha fazla artmıştır.

Baer, Goodall ve Brown (1983) öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı bakış açılarını saptamak amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada, öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının neler

olduğu, bu davranışlar içinde hangilerini en ciddi davranışlar olarak gördükleri ve nedenini açıklamaları istenmiştir.

Araştırmanın verileri 232 ortaokul öğretmenin görüşlerinden elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin sıraladıkları istenmeyen öğrenci davranışları altı grup altında listelenmiştir.

Bu gruplar;

Grup 1: Sosyal standartları ihlal eden davranışlar: Hırsızlık yapmak, kopya çekmek, yalan söylemek, kaba bir dil kullanmak...

Grup 2: Yasal olmayan davranışlar: Yıkıcı davranmak, ilaç ve alkol almak, silah taşımak...

Grup 3: Fiziksel olarak tehlikeli davranışlar: Vurmak, çarpmak, eşyaları fırlatmak, fiziksel olarak incitici davranışların çeşitli şekilleri...

Grup 4: Diğerlerinin haklarına saygısızlık: Sözel olarak saldırmak, rahatsız etmek, belli kişileri sınıf etkinliklerinin dışında tutmaya çalışmak, diğerlerinin sırtından geçinmek...

Grup 5: Öğrenmeyi engellemek: Gülmek, aşırı konuşmak, gereksiz yere sınıfın içinde gezinmek, gizlice mesajlaşmak, fısıldaşmak...

Grup 6: Öğretmenin otoritesine karşı koymak.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık olarak %51'i fiziksel açıdan tehlikeli davranışları en ciddi istenmeyen öğrenci davranışı olarak nitelendirmektedirler. %18'i öğrenmeyi engelleyici bozucu davranışları en ciddi istenmeyen öğrenci davranışı olarak adlandırmışlardır. Öğretmenlerin %17'si ise öğretmen otoritesine karşı yapılan davranışları en ciddi istenmeyen öğrenci davranışları olarak nitelendirmektedirler. Bunların dışındaki davranışlarda sosyal

standartları ihlal, diğerlerinin haklarına saldırı ve yasal olmayan davranışlar olarak sıralanmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler (%51), fiziksel açıdan tehlikeli olarak nitelendirdikleri (itme, çarpma, vurma) davranışların, birilerinin yaralanma ihtimalini yükselttiğini, genişlemeye uygun bir düzensizlik yarattığını, gerilim ve anlaşmazlıktan oluşan bir sınıf atmosferi geliştirdiğini ve aynı şekilde fiziksel olarak misilleme yapmaya yol açtığını ileri sürmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %18'i öğrenmeyi engelleyici olarak nitelendirdikleri (konuşma, fısıldaşma, sınıfın içinde gereksiz yere gezinme) davranışların, diğerlerinin öğrenmelerine engel olduğu, öğretmenlerin eğitim için harcayacağı sınıf zamanını azalttığı, öğretmene karşı itaatsizliğe varan etkilerin olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenlerin %17'si ise otoriteye karşı gelme biçiminde yapılan davranışların, diğer öğrencilerin öğretmene karşı tutumlarını etkilediğini, öğretmenin otoritesinin sınıanmasına yol açtığını ve öğrencilerin birbirlerine saygısızca davranmalarına neden olduğunu belirtmektedirler.

Emmer, Evertson ve Anderson (1980) okul yılının başlangıcında sınıf kurallarının oluşturulmasının yada oluşturulmamasının sınıfı etkili şekilde yönetebilmek açısından etkilerini saptamak amacıyla bir araştırma yapmışlardır. 8 ilkokulda 27 öğretmenle yapmış oldukları çalışmanın sonucunda etkili öğretmenleri etkisizlerden ayıran en belirleyici faktörün sınıf kural ve işleyişinin oluşturulması ve bunların okulun ilk gününden itibaren uygulanması olduğunu ve etkili öğretmenlerin ilk günü dahi planladıklarını ve öğrenciler üzerinde sınıf yönetiminin yerleştirilmesine yönelik kontrol oluşturduklarını bulmuşlardır.

Willover (1977) öğretmenlerin karakteristikleri ve disiplin problemlerine bakış açıları arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yaptığı çalışmada, öğretmenlerin iki tipi olan hümanist ve otoriter öğretmenin bakış açıları arasında farklılıklar olduğu sonucuna varmıştır (Romi ve Freund 1999: 53-70). Araştırmanın sonuçlarına göre;

a) Otoriter öğretmenler okula, sert hiyerarşik bir yapıdan oluşan otokratik bir kurum olarak bakmaya eğilim göstermektedirler.

b) Diğer yandan hümanistik öğretmenler ise okulu, öğrencilerin işbirliğine dayalı bir etkileşim sonucu öğrenebildikleri, eğitimsel bir kurum olarak görmeye eğilimliler ve bu öğretmenler için kişisel kontrol, sertlik katılık ve öğretmen merkezli kontrolün yerini almaktadır.

Buraya kadar sunulan araştırma bulgularının iki boyutta toplandığı görülmektedir. Bunlardan birincisi, sınıflarda görülen istenmeyen davranışların neler olduğu, hangi sıklıkta gözlemlendiği ve bu davranışların kaynaklarının neler olabileceği, ikincisi ise, öğretmenlerin hangi yaklaşımları kullanarak ortaya çıkan istenmeyen davranışları ele aldığı, bunların hangilerinin etkili olduğu ve öğretmenlerin sınıf yönetimi algılarıdır. Araştırmalar farklı değişkenlere göre yapılmış olmasına karşın, sonuçları bakımından temelde benzerlikler göstermektedir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı ve uygulanmasına, veri toplama aracının geçerlilik ve güvenirliği, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına yönelik bilgiler verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modeline göre yapılmıştır. Geçmişte yada halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modelleri (Karasar, 1998, s.78), olayların nedenleri üzerinde durmak yerine, onların içinde bulundukları koşulları, özellikleri ve aralarındaki ilişkiyi bulmaya çalışır (Kaptan, 1995, s.59).

Bu model çerçevesinde bu araştırma, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, sınıflarında oluşan istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla baş etmede tercih ettikleri yaklaşımlar hakkındaki görüşlerinin saptanmasını amaçlayan betimsel bir çalışmadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2003-2004 öğretim yılında Gazimağusa kaza sınırları içinde yer alan toplam 30 ilkokulda görev yapan 191 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırma için sınırlandırılan evrenin çok büyük olmaması, evrene ulaşımın kolay olması ve güvenilirliği daha yüksek verilerin elde edilmesi düşüncesiyle, evrenin tümü üzerinde çalışılmış ve örneklem alma yoluna gidilmemiş, “kendini örnekleyen evren” (Çilenti 1984, s.137) araştırmanın çalışma evreni olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın çalışma evreni ile ilgili bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo-1
Araştırmanın Çalışma Evreni
(N=191)

Araştırmaya Katılan Öğretmen Sayısı		Araştırmaya Katılmayan Öğretmen Sayısı		Değerlendirme Dışı Bırakılan Anket Sayısı		Değerlendirmeye Alınan Anket Sayısı	
Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
N	%	N	%	N	%	N	%
178	93.2	13	6.8	0	0	178	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere, araştırma evrenini oluşturan 191 sınıf öğretmeninden 178 (%93.2)’i araştırmaya katılarak, konu hakkındaki görüşlerini araştırma anketine bildirmişlerdir. 13 (%6.8) sınıf öğretmeni ise bu konudaki görüşlerini bildirmek istememişler ve araştırmaya katılmamışlardır.

Araştırmanın çalışma evrenini oluşturan sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerine ilişkin bilgiler Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo-2
Çalışma Evrenini Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri
(N=178)

Özellik	Öğretmen sayısı N	Yüzde %
Cinsiyet		
Bayan	111	62.4
Erkek	63	35.4
Kıdem		
0-5 yıl	57	32.0
6-10 yıl	40	22.5
11-15 yıl	37	20.8
16-20 yıl	27	15.2
21- + yıl	12	6.7
Okul Türü		
Köy okulu	102	57.3
Merkez okul	75	42.1

Tablo 2’de görüldüğü gibi, çalışma evreninin %62.4’ünü bayan sınıf öğretmenleri, %35.4’ünü erkek sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. %2.2’lik bir kesimde cinsiyet tercih bölümünü yanıtlamamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine ilişkin özelliklerine bakıldığında ise; 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanlar %32’lik oranla çoğunluğu oluşturmaktadırlar. İkinci sırada 6-10 yıl arası kıdeme sahip olanlar %22.5’lik dilimi, 11-15 yıl kıdeme sahip olanlar %20.8, 16-20 yıl kıdeme sahip olanlar %15.2

ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan sınıf öğretmenleri de %6.7'lik orana sahiptirler. %2.8'lik dilimde kalanlar ise mesleki kıdemlerine ilişkin bir bilgi vermemişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türlerine göre dağılımları ise; Merkez ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri %42.1, Köy ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri %57.3' ünü oluşturmaktadır. %0.6' sı görev yaptıkları okul türü hakkında bilgi vermemiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı, Geliştirilmesi Ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama aracı, veri toplama aracının geliştirilmesi, veri toplama aracının uygulanması ve çözümlenmesi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Öztürk(2001)'ün geliştirdiği anket formundan esinlenerek araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama aracı kullanılmıştır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin sınıf içinde gözlemledikleri istenmeyen öğrenci davranışları, ikinci bölümde ise öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında tercih ettikleri yaklaşımlar tespit edilmeye çalışılmıştır.

İstenmeyen öğrenci davranışları, verilerin çözümlenmesini kolaylaştırabilmek amacıyla, alanyazına dayalı olarak beş grup altında toplanmıştır (Ek1). Bu grupların

oluşturulmasında, Baer, Goodall ve Brown (1983:139-42) ve Charles (1996)'ın çalışmalarından yararlanılmıştır. Davranış grupları aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:

1. Kişilere ve çevreye fiziksel zarar verici istenmeyen davranışlar.
2. Toplumsal beklentilere uygun olmayan istenmeyen davranışlar.
3. Ders akışını engelleyici istenmeyen davranışlar.
4. Sorumlulukları yerine getirmeme ile ilgili davranışlar.
5. Derse ilgi eksikliği ile ilgili istenmeyen davranışlar.

İstenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığını tespit etmek amacıyla anketin birinci bölümünde beşli Likert tipi bir ölçek oluşturulmuş, öğretmenlerden veri toplama aracında yer alan istenmeyen öğrenci davranışlarını ne sıklıkla gözlediklerini seçmeleri istenmiştir. Likert ölçeğinin ağırlık ve sınırları aşağıda belirtildiği şekilde sayısallaştırılmıştır:

<u>Seçenekler</u>	<u>Ağırlık</u>	<u>Sınırlar</u>
Hiçbirzaman	1	1.00-1.79
Nadiren	2	1.80-2.59
Arasıra	3	2.60-3.39
Sık sık	4	3.40-4.19
Herzaman	5	4.20-5.00

Anketin ikinci bölümünde sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandıkları yaklaşımlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bölümde Öztürk(2001)'ün sıraladığı sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında başvurdukları davranışları ve ilgili alanyazında yer alan

öğretmen yaklaşımları sıralanarak öğretmenlerin bu davranışları ne sıklıkla yaptığı beşli Likert Ölçeği kullanılarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Birinci bölümde toplam 37 istenmeyen öğrenci davranışı, ikinci bölümde toplam 20 tercih edilen öğretmen yaklaşımına yer verilmiştir.

3.3.2. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Yukarıda açıklanan çalışmalardan sonra oluşturulan veri toplama aracı, araştırma gurubu ile benzerlikleri olan, örneklem dışındaki 30 sınıf öğretmeni üzerinde denenmiştir. Yapılan ön-uygulamaya ilişkin yapı geçerliliği ve güvenirlik analizleri Tablo3'te verilmektedir.

Faktör analizi sonucunda açıklanan varyans %50,503 olarak hesaplanmış, maddelerin Faktör Yük Değerlerinin 0,371 ile 0,843 arasında değiştiği görülmüştür. Ön deneme sonucunda "Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Görüşleri" anketinde güvenirlik katsayısı Alpha= 0,917 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda Madde Toplam Korelasyon Değerleri 0,343 ile 0,764 arasında değişmektedir.

Geçerlik ve güvenirlik analizleri sonuçlarının kabul edilebilir oranlarda çıkmasının ardından konu alan uzmanlarının görüşleri sonucunda aynı verilerin esas uygulama analizlerinde kullanılması kararlaştırılmıştır. a1, a2, a4, a21, a26, a27, a31 maddeleri uzman görüşüne göre düzenleme yapıldıktan sonra ankette kalmasına karar verilmiştir.

Tablo-3
Yapı Geçerliliği Ve Güvenirlik Analizi Sonuçları

	Faktör ortak varyansı	Faktör yük değeri	Madde toplam korelasyonu
a1	0,474	0,615	0,283
a2	0,610	0,495	0,002
a3	0,671	0,772	0,343
a4	0,629	0,710	0,023
a5	0,612	0,588	0,640
a6	0,448	0,633	0,532
a7	0,644	0,644	0,374
a8	0,330	0,558	0,462
a9	0,584	0,644	0,702
a10	0,537	0,554	0,629
a11	0,401	0,463	0,560
a12	0,655	0,734	0,732
a13	0,446	0,620	0,505
a14	0,691	0,684	0,764
a15	0,666	0,813	0,610
a16	0,516	0,717	0,510
a17	0,432	0,453	0,372
a18	0,571	0,678	0,684
a19	0,467	0,627	0,600
a20	0,504	0,532	0,478
a21	0,414	0,622	0,293
a22	0,363	0,564	0,363
a23	0,716	0,843	0,619
a24	0,735	0,842	0,441
a25	0,588	0,598	0,667
a26	0,239	0,465	0,183
a27	0,563	0,676	0,154
a28	0,271	0,432	0,405
a29	0,331	0,537	0,479
a30	0,520	0,524	0,526
a31	0,622	0,763	0,248
a32	0,232	0,417	0,348
a33	0,245	0,371	0,366
a34	0,441	0,482	0,514
a35	0,466	0,464	0,612
a36	0,556	0,582	0,613
a37	0,456	0,639	0,380

3.3.3. Veri Toplama Aracının Uygulanması

Veri toplama aracı olarak geliştirilen anket araştırmacı tarafından örneklemde yer alan okullara (2003-2004 öğretim yılı) götürülmüş, okul yöneticilerine anket hakkında bilgi verilmiş, Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı İlköğretim Dairesi Müdürlüğünden alınan izin onay belgesi sunularak öğretmenlere yanıtlamaları için bir hafta süre verilmiştir. Belirtilen süre bitiminde dağıtılmış olan anketler araştırmacı tarafından toplanmıştır. Bu çalışma esnasında 191 anket dağıtılmış, bir kısmı anketlerin toplanması sırasında araştırmacıya ulaşmamış, sonuçta 178 anket toplanarak geri dönüş oranı %93.2 olarak gerçekleşmiştir.

Anketin uygulandığı ilkokulların listesi Ek: II' de verilmiştir.

3.3.4. Verilerin Çözümlemesi

Veri toplama aracının birinci bölümünde; ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, sınıflarında karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla beş alt başlık altında ele alınan istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı ve yüzdeleri her bir davranış için ayrı ayrı hesaplanmış ve bu alt başlıklar altında sunulmuştur. İstenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin öğretmen görüşleri sayı, yüzde ve aritmetik ortalamaları verildikten sonra sözel anlatıma dönüştürebilmek için ortalama aralığı hesaplanmıştır.

Bu hesaplamada; $5-1=4$, $4/5=0.80$ aralık değeri bulunmuştur. Aralık değeri dereceleme ölçeğinde en küçükten başlayarak her bir dereceye eklenerek ortalamalar sözel ifadelere dönüştürülmüştür. Buna göre; 1.00-1.79 Hiçbir zaman,

1.80-2.59 Nadiren, 2.60-3.39 Ara sıra, 3.40-4.19 Sık sık, 4.20-5.00 Her zaman olarak ifade edilmiştir.

İstenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklıklarına ilişkin bulgular her davranışın ortalamaları göz önüne alınarak yorumlanmıştır. Ayrıca davranış gruplarının aritmetik ortalamaları bulunup sık sergilenen davranış grubundan daha az sergilenene doğru sıralanmıştır. Gruplar arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı yöntemi ile incelenmiştir.

Veri toplama aracının ikinci bölümünde ise; öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında izledikleri tutumlar araştırılmıştır. Öğretmenlerin bu bölümde yer alan yirmi öğretmen yaklaşımını hangi sıklıkla kullandıklarını tespit etmek amacıyla beşli Likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Öğretmen yaklaşımları aritmetik ortalamalarına göre ölçekte yer alan aralık değerleri dikkate alınarak gruplandırılarak yorumlanmıştır.

Ayrıca öğretmen tutumlarında cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı t-testi, kıdem değişkenine göre anlamlı bir farkın olup olmadığı ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği kullanılarak tespit edilmiştir. Yapılan varyans analizi sonucunda "F" test istatistiğinin anlamlı bulunması durumunda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla "LSD" çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır.

İstatistiksel çözümlemelerde anlamlılık düzeyi $P < 0,05$ olarak kabul edilmiştir. Araştırma verilerinin istatistiksel çözümlemelerinde "SPSS 11.0" paket programı kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak uygulanan veri toplama aracı ile elde edilen bilgilerin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgulara ve ilgili alanyazına dayalı olarak yorumlara yer verilmiştir.

4.1. İstenmeyen Davranışların Görülme Sıklığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sınıf içinde oluşan istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin bulgular araştırmanın yöntem bölümünde belirtilen gruplamalar gözönüne alınarak her bir grup için ayrı ayrı ortalama ve yüzde dağılımları alınarak elde edilen veriler yorumlanmıştır.

4.1.1. Ders Akışını Engelleyici İstenmeyen Davranışlar

Tablo 4'te ders akışını engelleyici istenmeyen öğrenci davranışlarına ait bulgular verilmiştir. Tabloya baktığımızda ortalama sütununda ders akışını engelleyici istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin öğretmen görüşlerinin görülme aralığı 1.99 (Nadiren) ile 3.82 (Sık Sık) arasında değişmektedir.

Tablo 4.
Ders Akışını Engelleyici İstenmeyen Davranışlar.

İstenmeyen Öğrenci Davranışları	Hiçbir Zaman (1)		Nadiren (2)		Ara Sıra (3)		Sık Sık (4)		Her Zaman (5)		— X	N
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Gereksiz soru sormak	2	1,1	19	10,7	90	50,6	56	31,5	11	6,2	3,1	178
Sürekli şikayette bulunmak	1	0,6	15	8,4	40	22,5	80	44,9	41	23	3,82	177
Sınıfın dikkatini dağıtacak ses ve gürültü yapmak	8	4,5	41	23	85	47,8	32	18	12	6,7	2,99	178
Sürekli konuşmak	10	5,6	32	18	70	39,3	45	25,3	17	9,6	3,16	174
Sınıfın içinde izinsiz dolaşmak	36	20,2	86	48,3	43	24,2	10	5,6	2	1,1	2,19	177
Sürekli tuvalet izni istemek	8	4,5	75	42,1	58	32,6	30	16,9	6	3,4	2,72	177
Komik olmaya çalışmak	27	15,2	93	52,2	48	27	8	4,5	2	1,1	2,24	178
Derse geç gelmek	46	25,8	91	51,1	34	19,1	5	2,8	0	0	1,99	176
Arkadaşları konuşurken alay etmek	42	23,6	84	47,2	43	24,2	7	3,9	0	0	2,09	176

Ortalama aralık değeri 1.00-1.80 (Hiçbir Zaman) ve 4.21-5.00 (Her Zaman)'e karşılık gelen istenmeyen öğrenci davranışı bulunmamaktadır. Bu bulgular çerçevesinde söz konusu olan istenmeyen öğrenci davranışlarının zaman zaman ders akışını engelleyecek boyutlara geldiği biçiminde yorumlanabilir.

Gereksiz soru sorma davranışının aritmetik ortalamasına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin sınıflarında bu davranışla karşılaşma durumlarının ara sıra olduğu ($\bar{x} = 3.1$) görülmektedir. Davranışın yüzde dağılımına bakıldığında, davranışla hemen hemen hiç karşılaşmayan öğretmenlerin sayısı çok düşük olurken (%1.1) öğretmenlerin %10.7' si nadiren gereksiz soru sorma ile karşı karşıya kalıyorlar. Sınıf öğretmenlerinin yarısı (%50.6) bu davranışı ara sıra gözlemlerlerken %31.5' i sık sık karşılaşmaktadır. Öğretmenlerin %6.2' si ise bu davranışı her zaman gözlemlediklerini belirtmiştir.

Öğrencilerin ders etkinliklerinden daha iyi yararlanabilmesi uygun zamanda ve uygun biçimde soru sormalarıyla yakından ilişkilidir. Ancak ders akışını engelleyici ve konuyla ilgisiz biçimde soru sormanın alışkanlık haline getirilmesi ve bunun sürdürülmesi ders akışını engelleyebilmektedir. Gereksiz soru sorma davranışının çeşitli nedenleri olabilir. Bu nedenlerden birisi de öğrencilerin kendilerini göstermek amacıyla soru sorma gereği hissetmeleridir. Eğer soru sorma alışkanlığı böyle bir nedene dayanıyorsa, ders akışını engelleyici olabilir. Yüzdelik dağılımlara bakıldığında böyle bir durumun olduğu söylenebilir. Gereksiz soru sorma davranışının ders akışını bozucu biçimde gerçekleştiği ve sınıf yönetimi bakımından bir sorun oluşturduğu söylenebilir.

Sürekli şikayette bulunma davranışının aritmetik ortalamasına ($\bar{x} = 3.82$) bakıldığında, öğretmenlerin bu davranışla sık sık karşılaştıkları anlaşılmaktadır. Davranışın yüzde dağılımına bakıldığında, sınıf ortamında öğretmenlerin %44.9' sık sık, %23' ü her zaman bu davranışla karşılaştıkları görülmektedir. Davranışla ara sıra karşılaşanların oranı %22.5 iken, %8.4' ü nadiren sürekli şikayette bulunma davranışıyla karşılaşılıyor. Hiçbir zaman bu tür davranışla karşılaşmadıklarını belirten

öğretmen yüzdesi ise %0.6'dır. Öğretmenlerin yarıya yakın bir bölümünün bu davranışla sık sık karşılaşmaları, bu davranışın ders akışını engelleyici boyutta olduğunu gösterebilir. Bu durum öğretmenlerin sınıf kurallarını uygun biçimde belirleyip, uygulayamamalarından kaynaklandığı gibi, şikayetlerine konu olan sorunların çözülmemesinden de kaynaklanabilir. Ayrıca bu davranış öğrencinin dikkati üzerine toplamak istemesinin bir yansıması da olabilir.

Ders sırasında sınıfın dikkatini bozacak ses ve gürültü yapma davranışının aritmetik ortalamasına bakıldığında ($\bar{x}=2.99$), öğretmenlerin davranışla ara sıra karşılaştıkları görülmektedir. Davranışın yüzde dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin %47.8'i ara sıra, %23'ü nadiren karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Davranışla her zaman karşılaşanlar %6.7 iken sınıflarında bu davranışla karşılaşmadıklarını belirten öğretmen yüzdesi ise %4.5'tir.

Bu bulgular sınıflarda, zaman zaman gürültünün ders akışını engelleyecek düzeye ulaştığı biçiminde değerlendirilebilir. Sınıf içi etkinliklerin yürütülmesinde sınıftaki gürültünün belirli bir düzeyin üstünde olmaması gerekir. Bulgular öğretmenlerin ders sırasında zamanlarının bir kısmını bu davranışları aza indirmek için harcadığı biçimde yorumlanabilir. Bu durum öğrenme ve öğretme etkinliklerinin etkililiğini azaltabilir. Baer, Goodall ve Brown'un (1983) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin öğrenmeyi engelleyici olarak nitelendirdikleri (konuşma, fısıldaşma, sınıf içinde gezinme) davranışların, diğerlerinin öğrenmelerine engel olduğu, öğretmenlerin eğitim için harcayacakları zamanı azalttığını belirtmektedirler.

Sürekli konuşma davranışının aritmetik ortalamasına bakıldığında ($\bar{x}=3.16$), öğretmenlerin bu davranışla ara sıra karşılaştıkları anlaşılmaktadır. Davranışın yüzde dağılımına bakıldığında ise öğretmenlerin %39.3'ü bu davranışı ara sıra gözlemlediklerini belirtirken %25.3'ü sık sık ve %18'i nadiren bu davranışla karşı karşıya kaldıklarını belirtmişlerdir. Sürekli konuşma davranışının gözlenme sıklığında her zaman diyen öğretmenler %9.6'lık dilimi oluştururken %5.6'sı bu davranışla hiçbir zaman karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Bulgular bize

öğretmenlerin dörtte birinin öğrencilerin ders akışını engelleyecek biçimde sık sık sınıfta konuştukları izlenimine sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum sınıf kurallarının yerleştirilmesi ve uygulanması ile ilişkilendirilebileceği gibi öğrencilerin derse ilgi göstermek yerine konuşmayı tercih etmelerinin nedeni, dersten sıkılma ya da dersi ilgi çekici bulmamaları ile de ilişkilendirilebilir.

Öğrencilerin ders esnasında sınıfın içinde izinsiz gezinme davranışının aritmetik ortalamasına bakıldığında ($\bar{x}=2.19$), öğretmenlerin bu davranışla nadiren karşılaştıkları anlaşılmaktadır. Davranışın yüzde dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin yarıya yakın (%48.3) bölümü nadiren karşılaştıırken, %24.2'si ara sıra ve %5.6'sı sık sık karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu davranışla hiçbir zaman karşılaşmadıklarını ifade eden öğretmenler %20.2'lik bölümü oluştururken, %1.1 gibi çok az bir kısmı da her zaman karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu dağılımlar davranışın sınırlı ölçülerde de olsa ders akışını engelleyecek boyutta olduğunu göstermektedir.

Sürekli tuvalet izni isteme davranışının aritmetik ortalamasına bakıldığında ($\bar{x}=2.72$), öğretmenlerin bu davranışla ara sıra karşılaştıkları görülmektedir. Davranışın yüzde dağılımına bakıldığında %42.1'i nadiren gözlemlediğini belirtirken %32.6'sı ara sıra ve %16.9'u sık sık bu davranışla karşılaştıklarını ifade etmektedirler. Hiçbir zaman bu davranışla karşılaşmayan öğretmenler %4.5 iken, %3.4'lük bölümü de her zaman karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu davranışın nedeni olarak bunun bir sağlık problemi olarak değerlendirilebileceği gibi, öğrencilerin bu durumu kullanıyor olmaları da mümkün olabilir.

Komik olmaya çalışma davranışının aritmetik ortalamasına bakıldığında ($\bar{x}=2.24$), bu davranışın nadiren gözlemlendiği görülmektedir. Davranışın yüzde dağılımına bakıldığında ise, öğretmenlerin %52.2'si nadiren derken %27'si ara sıra ve %4.5'i sık sık bu davranışla karşılaştıklarını ifade etmektedirler. %15.2'si hiçbir zaman bu tür bir davranışla karşılaşmazken, %1.1'i her zaman karşılaştıklarını ifade

etmişlerdir. Bu bulgular komik olma davranışının ders akışını kısmen engellediğini göstermektedir.

Derse geç gelme davranışının aritmetik ortalamasına bakıldığında ($\bar{x} = 1.99$), öğretmenlerin bu davranışla nadiren karşılaştıkları gözlemlenmektedir. Davranışın yüzde dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin %51.1'i nadiren, %19.1'ara sıra ve %2.8'i sık sık bu davranışla karşılaşırken, %25.8'i hiçbir zaman sınıfa geç gelme davranışıyla karşılaşmadığını belirtmektedir. Derse geç gelme davranışı genel olarak ders akışını engelleyici boyutta olmamasına rağmen sınırlı miktarda da olsa davranışın mevcudiyetini göstermektedir.

Arkadaşları konuşurken alay etme davranışının aritmetik ortalamasına bakıldığında ($\bar{x} = 2.09$), bu davranışla nadiren karşılaştıkları görülmektedir. Davranışın yüzde dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin %47.2'si nadiren, %24.2'si ara sıra bu tür bir davranışla karşılaştıklarını söylerken, %23.6'sı da hiçbir zaman bu davranışla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular öğretmenlerin bu davranışla çok fazla karşılaşmadıkları biçiminde değerlendirilebilir.

Ders akışını engelleyici istenmeyen öğrenci davranışlarına genel olarak bakıldığında, davranışların çoğunun zaman zaman yoğunluk kazandığı görülmektedir. Bu grupta en sık gözlenen "sürekli şikayette bulunmak" davranışının nedeni olarak ilkökul birinci devre öğrencilerinin gelişimsel özelliklerinden dolayı bu şekilde davrandıkları yorumunu yapabiliriz.

4.1.2. Kişilere ve Çevreye Zarar Verici İstenmeyen Davranışlar

Kişilere ve çevreye zarar verici istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.
Kişilere ve Çevreye Fiziksel Zarar Verici İstenmeyen Davranışlar.

İstenmeyen Öğrenci Davranışları	Hiçbir Zaman (1)		Nadiren (2)		Ara Sıra (3)		Sık Sık (4)		Her Zaman (5)		— X	N
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Arkadaşlarının canını acıtacak, vurup kaçma, saçını çekme gibi şakalar yapmak.	23	12,9	66	37,1	56	31,5	29	16,3	4	2,2	2,58	178
Sorunlarını kavga ederek çözmek.	17	9,6	60	33,7	62	34,8	31	17,4	8	4,5	2,74	178
Çöpleri yere atmak.	30	16,9	57	32,0	58	32,6	26	14,6	5	2,8	2,54	176
Şiddet kullanarak arkadaşlarına isteklerini yaptırmaya çalışmak.	52	29,2	75	42,1	38	21,3	8	4,5	5	2,8	2,10	178
Kaba ve küfürlü bir dil kullanmak.	42	23,6	88	49,4	34	19,1	12	6,7	1	0,6	2,11	177
Arkadaşlarına ait eşyalara zarar vermek.	46	25,8	92	51,7	34	19,1	5	2,8	0	0	1,99	177
Duvarları kirletmek.	44	24,7	92	51,7	32	18,0	9	5,1	0	0	2,03	177
Kendi eşyalarına zarar vermek.	65	36,5	89	50,0	23	12,9	1	0,6	0	0	1,78	178
Sıraların üstünde gezinmek.	96	53,9	65	36,5	14	7,9	2	1,1	0	0	1,56	177
Sıraların üstünü kazımak, tebeşirleri yere atmak.	64	36,0	82	46,1	24	13,5	7	3,9	0	0	1,85	177

Tablonun aritmetik ortalama sütununa bakıldığında, kişilere ve çevreye zarar verici davranışların görülme sıklığına ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalama aralık değerinin “Ara sıra” ve “Hiçbir zaman” arasında değiştiği görülmektedir.

Arkadaşlarının canını acıtacak, vurup kaçma, saçının çekme gibi şakalar yapma davranışının aritmetik ortalamasına bakıldığında ($\bar{x} = 2.58$), öğretmenlerin bu davranışla nadiren karşılaştıkları anlaşılmaktadır. Davranışın yüzde dağılımına bakıldığında, %37.1'i nadiren, %31.5'i ara sıra ve %16.3'ü sık sık karşılaştıklarını belirtmişlerdir. %12.9'u böyle bir davranışla hiçbir zaman karşılaşmadığını belirtirken, %2.2'lik kısmı da her zaman karşılaştıklarını gözlemlemişlerdir. Bu bulgular ışığında davranışın genel olarak kişilere ve çevreye fiziksel zarar verici olmadığı düşünülse de arasıra ve sık sık karşılaşma yüzdesinin hayli büyük olması sınıflarda bu tür istenmeyen davranışlarla karşılaşıldığını da gözler önüne sermektedir.

Sorunlarını kavga ederek çözme davranışının aritmetik ortalamasına bakıldığında ($\bar{x} = 2.74$), davranışla ara sıra karşılaşıldığı anlaşılmaktadır. Davranışın yüzde dağılımında ise; öğretmenlerin %34.8'i ara sıra kavgacı öğrencilerle karşılaştıklarını belirtirken, % 33.7'si nadiren ve %17.4'ü sık sık karşılaştıklarını gözlemlemişlerdir. Sınıflarında sorunlarını çözerken kavga eden öğrencilerle karşılaşmadıklarını belirten öğretmenler %9.6 iken her zaman karşılaşanlar da %4.5'tir. Bulgular bize zaman zaman da olsa öğrencilerin sorun çözme yollarından birinin de kavga etmek olduğu sonucunu çıkarabiliriz.

Çöpleri yere atma davranışının aritmetik ortalamasına bakıldığında ($\bar{x} = 2.54$), bu davranışın nadiren gözlemlendiği belirtilmiştir. Davranışın yüzde dağılımında %32.6'sı ara sıra bu davranışla karşılaşırken, %32.0'ı nadiren ve %14.6'sı sık sık karşılaştıklarını gözlemlemişlerdir. %16.9'u davranışla hiçbir zaman karşılaşmazken, %2.8'lik bölümü de her zaman karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Genelin gözlemlerine dayanarak bu davranışın seyrek olarak ta olsa gözlemlendiği tespit edilmiştir.

Şiddet kullanarak arkadaşlarına isteklerini yaptırmaya çalışma davranışının aritmetik ortalamasına bakıldığında ($\bar{x}=2.10$), öğretmenlerin bu davranışla sınıflarında nadiren karşılaştıkları bulunmuştur. Davranışın yüzde dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin %42.1'i nadiren, %29.2'si hiçbir zaman ve %21.3'ü ara sıra karşılaştıklarını söylemişlerdir. Davranışla sık sık karşılaşanlar %4.5 iken her zaman bu davranışı gözlemleyenlerin oranı da %2.8 olarak bulunmuştur. Bu bulgular ışığında, sınıfta şiddet kullanmayan öğrencilerle şiddet kullananları orantıladığımızda her üç öğrenciden birinin şiddete eğilimli olduğunu görmekteyiz bu da bize rehberlik hizmetlerinin gerekliliğini göstermektedir.

Kaba ve küfürlü bir dil kullanma davranışının aritmetik ortalamasına bakıldığında ($\bar{x}=2.11$), davranışla nadiren karşılaşıldığını gözlemlemekteyiz. Davranışın yüzde dağılımları incelendiğinde ise; öğretmenlerin %49.4'ü nadiren, %23.6'sı hiçbir zaman ve %19.1'i ara sıra bu davranışla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Sık sık bu davranışla karşılaşanlar %6.7 iken %0.6'sı her zaman karşılaştığını belirtmiştir. Bu bulgular bize davranışın seyrek olarak gözlemlendiğini belirtmektedir.

Arkadaşlarının eşyalarına zarar vermek ($\bar{x}=1.99$), Duvarları kirletmek ($\bar{x}=2.03$) ve Sıraların üstünü kazımak ($\bar{x}=1.85$) davranışlarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında, bu davranışların nadiren gözlemlendikleri görülmektedir. Davranışların her zaman karşılaşma durumları gözlemlenmezken sık sık görülme oranları da oldukça düşüktür. İstenmeyen davranışları tümüyle yok etmek olanaklı olamayabilir, ancak zararlarının belirli bir düzeyin üstüne çıkmasını önlemek olanaklıdır. Bu bağlamda, bu üç davranışın bu düzeylerde tutulabilmiş olması olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Wragg(1993)'ün yapmış olduğu sınıf gözlemlerinde ilkökul sınıflarında en seyrek görülen davranışlar arasında, araç-gerece zarar verme davranışı yer almaktadır. (Akt.Türnüklü 1999a : 30-34)

Kendi eşyalarına zarar vermek ($\bar{x} = 1.78$) ve Sıraların üstünde gezinmek ($\bar{x} = 1.56$) davranışlarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında bu davranışlarla hiçbir zaman karşılaşmadığı gözlemlenmektedir. Bu bulgular sınıf öğretmenlerinin ilkokullar da çevresindeki eşyaları koruma ve temizlik alışkanlığı kazandırma konusunda sınıflarında bir düzen oluşturduğu biçiminde değerlendirilebilir.

Kişilere ve çevreye zarar verici istenmeyen öğrenci davranışlarına genel olarak bakıldığında, zaman zaman bu davranışlarla karşılaşıldığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak da, bir grubun üyesi olma ve gruba aitlik duygusunun ilkokul öğrencilerince yeterince kavranamaması olarak gösterilebilir. Ayrıca çevre bilincinin oluşturulması da sınıf öğretmenlerinin çabaları sonucu öğrencilere kazandırılacak bir davranışlar zinciridir.

4.1.3. Toplumsal Beklentilere Uygun Olmayan İstenmeyen Davranışlar

Toplumsal Beklentilere Uygun Olmayan İstenmeyen Davranışlara ait bulgular Tablo 6'da verilmiştir. Tablonun aritmetik ortalama sütununa bakıldığında davranışların ara sıra ve hiçbir zaman aralığında değişiklikler gösterdiği görülmektedir.

Söz almadan konuşma davranışının aritmetik ortalamasına bakıldığında ($\bar{x} = 3.25$), ara sıra bu davranışla karşılaşıldığı belirtilmektedir. Davranışların yüzde dağılımları incelendiğinde ise, %41.0'ı sık sık, %29.8'i ara sıra ve %23.6'sı nadiren bu davranışı sınıflarında gözlemlediklerini görüşlerinde belirtmişlerdir. Davranışla her zaman karşılaşanlar %4.5 iken %0.6'sı da bu tür bir davranışla karşılaşmadığını belirtmektedirler. Bulgular, zaman zaman öğrenme ortamını olumsuz etkileyecek bu davranışla karşılaşıldığı yolundadır.

Tablo 6.
Toplumsal Beklentilere Uygun Olmayan İstenmeyen Davranışlar.

İstenmeyen Öğrenci Davranışları	Hiçbir Zaman (1)		Nadiren (2)		Ara Sıra (3)		Sık Sık (4)		Her Zaman (5)		$\bar{X}$	N
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Söz almadan konuşmak.	1	0,6	42	23,6	53	29,8	73	41,0	8	4,5	3,25	177
Yalan söylemek.	10	5,6	89	50,0	72	40,4	3	1,7	0	0	2,39	174
Arkadaşlarının eşyalarını izin almadan kullanmak.	21	11,8	102	57,3	40	22,5	13	7,3	0	0	2,26	176
Sakız çiğnemek.	104	58,4	54	30,3	16	9,0	3	1,7	0	0	1,54	177
Kopya çekmek.	59	33,1	89	47,2	32	18,0	2	1,1	1	0,6	1,89	178
Hırsızlık yapmak.	103	57,9	67	37,6	6	3,4	1	0,6	1	0,6	1,48	178

Yalan söyleme davranışının ortalama aralık değerine baktığımızda, öğretmenlerin bu davranışla nadiren ($\bar{x} = 2.39$) karşılaştıkları görülmektedir. Davranışın yüzde dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin yarısı (%50.0) değişik zamanlarda, değişik konularda yalana başvuran öğrencilerle nadiren karşılaştıklarını belirtmektedirler. Davranışla ara sıra karşılaşanlar %40.4 iken öğretmenlerin %5.6'sı hiçbir zaman bu davranışla karşılaşmadığını gözlemlemişlerdir. Her zaman yalan söyleyen öğrenci davranışı sınıf öğretmenleri tarafından gözlemlenmemiştir.

Arkadaşlarının eşyalarını izin almadan kullanma davranışının aritmetik ortalamasına bakıldığında ($\bar{x} = 2.26$), bu davranışla nadiren karşılaşıldığı belirtilmektedir. Davranışın yüzde dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin %57.3'ü davranışla nadiren karşılaştıklarını belirtirken, %22.5'i arasına da olsa böyle bir davranışla karşılaştıklarını gözlemlemişlerdir. Davranışla hiçbir zaman karşılaşmayan öğretmenler %11.8 iken sık sık karşılaşanlarda %7.3'tür. Bu bulgular toplumsal beklentilere uygun olmayan davranışlarla zaman zaman ilkökul öğretmenlerinin karşılaştıkları göstermektedir.

Sakız çiğneme ($\bar{x} = 1.54$) ve Hırsızlık yapma ($\bar{x} = 1.48$) davranışlarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında, öğretmenlerin bu davranışlarla sınıflarında hiçbir zaman karşılaşmadıkları gözlenmektedir. Davranışların yüzde dağılımları söz konusu olduğunda ise; sakız çiğneme davranışının %58.4'ü hiçbir zaman bu davranışla karşılaşmadığını belirtirken, %30.3'ü nadiren ve %9.0'ı ara sıra karşılaşmaktadır. Sınıflarında sık sık bu davranışı gözlemleyen öğretmenler ise %1.7'lik bir grubu oluşturmaktadır. Hırsızlık yapma davranışının, öğretmenlerin %57.9'u hiçbir zaman sınıflarında karşılaşmadıklarını belirtirken, %37.6'sı nadiren ve %3.4'ü ara sıra bu davranışla karşılaştıklarını gözlemlemişlerdir.

Kopya çekme davranışının aritmetik ortalamasına bakıldığında ($\bar{x} = 1.89$), bu davranışla öğretmenlerin nadiren karşılaştıkları görülmektedir. Davranışın yüzde dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin yarıdan fazlası (%57.9), bu davranışla hemen hemen hiç karşılaşmadıklarını belirtirken, %37.6'sı nadiren de olsa gözlemlediklerini

belirtmektedirler. Davranışla her zaman karşılaşan öğretmenler ise %0.6 gibi çok az bir oranı içermektedir.

Bulgular topluca ele alındığında, hırsızlık yapma, sakız çiğneme ve kopya çekme gibi toplumsal bakımdan onaylanmayan davranışların sınıf ortamında çok alt düzeylerde gözlenmesi olumlu bir durumdur. Bu çerçevede ilkökul öğrencilerinin toplumsal beklentilere uygun davrandıkları söylenebilir. Daha önceki bölümlerdeki davranışlarla karşılaştırıldığında da daha düşük sıklıkla gözlenmeleri öğretmenlerin bu konulara olan duyarlılığı ile de ilişkilendirilebilir. Davranışların sürekliliği sınıf ortamı açısından ve de toplum açısından oldukça tehlikeli durumlar yaratabilir. Ancak “Söz almadan konuşma” davranışı farklılık göstermektedir. Bu davranış, öğretmenlerin bu konuyla ilgili olarak bir kural geliştirmemiş olmalarından kaynaklanabilir. Atıcı (1999)’nın araştırmasında da Türk ve İngiliz okulları arasında en fazla görülen yine bu davranıştır. Türnüklü (1999b)’nün araştırması da bu sonucu desteklemekle birlikte bu davranışı araştırmaya katılan bazı öğretmenler derse katılım olarak nitelendirirken, bazıları da istenmeyen davranış olarak görmektedirler.

4.1.4. Sorumlulukları Yerine Getirmeme ile İlgili Davranışlar

Öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmeme ile ilgili istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin görüşleri Tablo 7’de verilmektedir. Tablonun aritmetik ortalama sütununa bakıldığında, sorumluluklarını yerine getirmeme ile ilgili istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığına ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalama değerlerinin “ara sıra”, “nadiren” ve “hiçbir zaman” seçeneklerinde toplandığı görülmektedir. Bu bulgular öğrencilerin genel olarak sorumluluklarını yerine getirmekle birlikte, zaman zaman da olsa sorumluluklarını yerine getirmekten kaçındıkları ya da yerine getirmediikleri görülmektedir.

Tablo 7.
Sorumlulukları Yerine Getirmeme İle İlgili İstenmeyen Davranışlar.

İstenmeyen Öğrenci Davranışları	Hiçbir Zaman (1)		Nadiren (2)		Ara Sıra (3)		Sık Sık (4)		Her Zaman (5)		$\bar{X}$	N
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Ev ödevlerini yapmamak.	4	2,2	68	38,2	77	43,3	28	15,7	1	0,6	2,74	178
Ders için istenen araç-gereci getirmemek.	5	2,8	69	38,8	76	42,7	27	15,2	1	0,6	2,72	178
Sınıf içi görev dağılımında üzerine düşeni yapmamak	24	13,5	71	39,9	67	37,6	14	7,9	1	0,6	2,42	177
İşlerini anne-babasına yada arkadaşlarına yaptırmak.	21	11,8	94	52,8	55	30,9	7	3,9	1	0,6	2,29	178
Nedensiz devamsızlık yapmak	89	50,0	65	36,5	20	11,2	4	2,2	0	0	1,66	178

Ev ödevlerini yapmama davranışının aritmetik ortalamasına bakıldığında ($\bar{x}=2.74$), öğretmenlerin bu davranışı ara sıra gözlemledikleri görülmektedir. Davranışın yüzde dağılımı incelendiğinde, sınıf içinde öğretmenlerin %43.3'ü ara sıra bu tür davranışla karşılaşırken, %38.2'si nadiren ve %15.7'si sık sık karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Ev ödevlerini her zaman yapan öğrenci oranı %2.2 iken ödevlerini her zaman yapmayanlar da %0.6'lık dilimi oluşturmaktadırlar. Bulgular bize öğrencilerin ödev sorumluluğunu pek taşımadıklarını göstermektedir. Bunu önlemek içinde öğretmenlerin ödevleri daha az verip, işlenen konuları daha ilgi çekici hale getirmelerini bekleyebiliriz.

Ders için gerekli materyalleri getirme davranışının aritmetik ortalamasına bakıldığında ($\bar{x}=2.72$), öğretmenlerin sınıflarında bu davranışla ara sıra karşılaştıkları gözlemlenmiştir. Davranışın yüzde dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin %42.78'si ara sıra bu davranışla karşılaşırken, % 38.8'i nadiren ve %15.2'si sık sık karşılaşmaktadır. Dersin gerektirdiği araç-gerecin sınıf ortamında sağlanamaması durumu öğrenme etkinliğini sınırlayabilir, sıkıcılığı arttırabilir ve daha da önemlisi yaparak yaşayarak öğrenmeyi engelleyebilir. Öğrencilerin doğrudan etkinliklerinde kullanacakları bazı araç-gereci kendileri tarafından getirmeleri beklenebilir. Getirilmesi istenen malzemenin niteliği (fiyatı, büyüklüğü, bulunabilirliği v.b.), o malzemenin sınıfa getirilip getirilmeme nedeni olabilir. Bazı durumlarda öğrencinin ailesinin, istenen araç-gereci satın alamaması ya da bulamaması mümkün olabilir. Başar(1999:96), kalem,silgi,cetvel gibi ders araçları getirmeme gibi davranışları bozucu davranış değil, ona yöneltici davranış olarak nitelendirmekte ve öğretmenlerin bunları önemsiz görüp göz ardı etmemesi gerektiğini, bu davranışların öğrencinin gelişimi açısından amaçlara ulaşmayı engelleyeceği gibi bir iki basamak sonra istenmeyen diğer davranışları kolaylaştırıp, onların nedeni olabileceğine dikkat çekmektedir.

Sınıf içi görev dağılımında üzerine düşeni yapmama davranışının aritmetik ortalamasına bakıldığında ($\bar{x}=2.42$), öğretmenlerin bu davranışla nadiren karşılaştıkları gözlemlenmektedir. Davranışın yüzde dağılımına bakıldığında,

öğretmenlerin % 39.9'u nadiren bu davranışla karşılaşırken, %37.6'sı ara sıra ve %7.9'u sık sık sınıf içi görev dağılımında üzerine düşen görevi yapmayan öğrencilerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Davranışla hiçbir zaman karşılaşmayanların oranı ise %13.5'tir. Bulgular bize, öğretmenlerin sınıf içi kuralları uygulamakta zaman zaman etkisiz olduklarını göstermektedir. Bazı öğrenciler de bunu alışkanlık haline getirmiş olabilir. Öğrencilere kazandırılması gereken alışkanlıklardan biri de sorumluluklarının farkına varmasını sağlamaktır.

İşlerini anne-babasına yada arkadaşlarına yaptırma davranışının aritmetik ortalamasına bakıldığında ($\bar{x} = 2.29$), öğretmenlerin sınıflarında bu davranışla nadiren karşılaştıkları söylenebilir. Davranışın yüzde dağılımına bakıldığında da, öğretmenlerin yarıdan fazlası (%52.8) nadiren bu davranışla karşılaşırken, %30.9'u ara sıra, 57.9'u sık sık karşılaşmaktadır. Bu davranışla hiç karşılaşmayan öğretmenler ise %11.8'lik bölümü oluşturmaktadırlar. Görüldüğü gibi öğrencilerin büyük bir bölümü zaman zaman ödevlerini anne babalarına yada arkadaşlarına yaptırmaktadırlar. Bu sorunun farklı nedenleri olabilir, örneğin ödevler bazı öğrencilerin kendilerinin yapamayacakları kadar zor olabilir. Bu durumda başkalarından yardım istemesi beklenen bir sonuçtur. Ya da ortada sorumluluktan kaçma gibi bir durum söz konusudur.

Nedensiz devamsızlık yapma davranışının aritmetik ortalamasına bakıldığında ($\bar{x} = 1.66$), öğretmenlerin sınıflarında bu davranışla hiçbir zaman karşılaşmadıkları gözlenmektedir. Davranışın yüzde dağılımına bakıldığında, öğrencilerin %50.0'ı devamsızlık yapmazken, %36.5'i nadiren ve %11.2'si ara sıra devamsızlık yaptıklarını öğretmenlerin gözlemlerinden anlaşılmaktadır. Bulgular bize ilkokullarda devamsızlık olayının sorun derecesinde olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, sorumluluklarını yerine getirmeme ile ilgili davranışların, sınıf yönetimi bakımından ciddi boyutlarda sorun oluşturacak nitelikte olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.1.5. Derse İlgi Eksikliği İle İlgili İstenmeyen Davranışlar

Derse ilgi eksikliği ile ilgili istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir. Tablonun aritmetik ortalama sütunu incelendiğinde, derse ilgi eksikliği ile ilgili istenmeyen öğrenci davranışların görülme sıklığına ilişkin öğretmen görüşleri “ara sıra”, “nadiren” ve “hiçbir zaman” aralıklarında değişmektedir.

Derste dalıp gitme yada dinliyor gibi görünme davranışının aritmetik ortalamasına bakıldığında ($\bar{x} = 2.63$), öğretmenlerin sınıf ortamında bu davranışla ara sıra karşılaştıkları gözlemlenmektedir. Davranışın yüzde dağılımına bakıldığında ise; %42.7’si nadiren, %39.9’u ara sıra ve %10.7’si sık sık karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgularla, öğretmenlerin büyük bir oranının öğrencilerin ders sırasında dalıp gitme yada dinliyor gibi görünme davranışıyla karşılaştıkları anlaşılmaktadır. Bu durum öğrenme-öğretme etkinliklerinin uygun biçimde tasarlanıp uygulanamamasından kaynaklanabilir. Örneğin, dersin işlenmesi sırasında sürekli düz bir anlatım kullanılması böyle bir sonucu doğurabilir. Özellikle bu yaş grubunun gelişimsel özellikleri dikkate alınacak olursa dikkat sürelerinin kısa olduğu ve uzun anlatımların ilgiyi dağıttığı düşünülebilir. Öğrencinin derse aktif biçimde katılması, sorumluluk alması, etkin ve demokratik bir sınıf ortamının oluşturulması davranışın ortadan kalkmasına büyük bir ölçüde yardımcı olabilir.

Derste ders dışı şeylerle ilgilenme davranışının aritmetik ortalamasına bakıldığında ($\bar{x} = 2.77$), öğretmenlerin ders dışı konulara yoğunlaşan öğrencilerle ara sıra karşılaştıkları gözlemlenmektedir. Davranışın yüzde dağılımlarına bakıldığında, öğretmenlerin yarıya yakın bölümü (%46.1) davranışla ara sıra karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %36.0’ı nadiren bu davranışı gösterirken, %14.6’sı sık sık derste başka şeylerle ilgilendikleri sınıf öğretmenleri tarafından tespit edilmiştir.

Tablo 8.
Derse İlgili Eksikliği İle İlgili İstenmeyen Davranışlar.

İstenmeyen Öğrenci Davranışları	Hiçbir Zaman (1)		Nadiren (2)		Ara Sıra (3)		Sık Sık (4)		Her Zaman (5)		$\bar{X}$	N
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Derste dalıp gitmek yada dinliyor gibi görünmek.	2	1,1	84	47,2	71	39,9	19	10,7	2	1,1	2,63	178
Derste ders dışı şeylerle ilgilenmek.	3	1,7	64	36,0	82	46,1	26	14,6	2	1,1	2,77	177
Arkadaşlarıyla gizlice mesajlaşmak.	52	29,2	78	43,8	40	22,5	5	2,8	1	0,6	2,01	176
Konuyu yada cevabı bilmesine rağmen derse katılmamak.	25	14,0	87	48,9	54	30,3	10	5,6	2	1,1	2,31	178
Derste oturup hiçbir şey yapmamak.	47	26,4	84	47,2	35	19,7	8	4,5	3	1,7	2,07	177
Sınıf içi etkinlikleri önemsememek.	43	24,2	89	50,0	38	21,3	4	2,2	3	1,7	2,07	177
Uyumak.	155	87,1	17	9,6	5	2,8	0	0	1	0,6	1,17	178

Bulgular bize derste seçilen yöntem ve tekniklerin, ders araç-gerecinin uygun seçiminin önemini göstermektedir.

Arkadaşlarıyla gizlice mesajlaşma davranışının aritmetik ortalamasına bakıldığında ($\bar{x}=2.01$), öğretmenlerin bu davranışla nadiren karşılaştıkları görülmektedir. Davranışın yüzde dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin %43.8'i bu davranışla nadiren karşılaştıkları görülürken, %22.5'i ara sıra bu davranışı gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Davranışla hiçbir zaman karşılaşmadıklarını belirten öğretmenler ise %29.2'lik oranı oluşturmaktadır.

Konuyu yada cevabı bilmesine rağmen derse katılmama davranışını aritmetik ortalamasına bakıldığında ($\bar{x}=2.31$), sınıf öğretmenleri bulundukları sınıflarda bu tür bir davranışla nadiren karşılaştıklarını verilen yanıtlardan anlamaktayız. Davranışın yüzde dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin %48.9'u bu davranışla nadiren karşılaştığı görülürken, %30.3'ü ara sıra ve %5.6'sı sık sık bu davranışı gözlemledikleri anlaşılmaktadır. Konuyu yada cevabı bilmesine rağmen derse katılmayan öğrencilerle karşılaşmadıklarını belirten öğretmenler de %14.0'lık bölümü oluşturmaktadır. Öğrencilerin bu tür, çekingen bir tavır sergilemelerinde ailelerin çocuklar üzerinde uyguladıkları baskıcı tutumlarında etkili olabileceği söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları tutumlardan dolayı da bu davranışın nedeni olarak öğretmene dayandırılması mümkündür. Lewis ve Lovegrove(1987:173-186)'nin yaptığı araştırmada öğretmenin sert bir tutum izlemesi sonucunda öğrencilerin okul etkinliklerinden kopma, uzaklaşma davranışı gösterdikleri saptanmıştır. Moore(1992:253) otoriter bir ortamdaki öğrencilerin şanslarını denemekten korktuklarını belirtmektedir.

Derste oturup hiçbir şey yapmama davranışının aritmetik ortalamasına bakıldığında ($\bar{x}=2.07$), öğretmenlerin bu davranışla nadiren karşılaştıkları gözlemlenmektedir. Davranışın yüzde dağılımına bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları derste oturup hiçbir şey yapmama davranışının %47.2'si

nadiren, %19.7'si ara sıra ve %4.5'i sık sık gözlemlemişlerdir. Bu davranışla hiçbir zaman karşılaşmayan öğretmenler ise %26.4'lük dilimi içermektedir.

Sınıf içi etkinlikleri önemsememe davranışının aritmetik ortalamasına bakıldığında ($\bar{x} = 2.07$), öğretmenlerin sınıflarında bu davranışla nadiren karşılaştıkları gözlemlenmektedir. Davranışın yüzde dağılımlarına göz atıldığında, %50.0'si nadiren bu davranışla karşılaşırken, %21.3'ü ara sıra ve %2.2'si sık sık karşılaşmaktadır. Davranışla karşılaşmayan öğretmenler ise %24.2 'lik bölümü oluşturmaktadır. Bulgular, öğrencilerin derslerini önemsedikleri şeklinde de yorumlanabilir.

Uyuma davranışının aritmetik ortalamasına bakıldığında (1.17), davranışla öğretmenlerin hiçbir zaman karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Davranışın yüzde dağılımına bakıldığında, %87.1' i hiçbir zaman bu davranışla karşılaşmazken, %9.6'sı nadiren ve %2.8'i ara sıra uyuma davranışıyla karşılaştıklarını gözlemlemişlerdir. Bulgular, olumlu öğrenme ortamının oluşturulması bakımında anlamlı bulunmuştur.

Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarına genel olarak bakıldığında, çok aşırı bir yoğunlukta yaşanan davranışlar bulunmamaktadır. Daha çok ara sıra ve nadiren ortaya çıkmaktadır. Bu durum Türnüklü (1999b)'nün yaptığı çalışmada önemli düzeyde olumsuz davranış olmayıp, hoş görülebilir davranışların görüldüğü sonucuyla benzerlik taşımaktadır. Ancak bazı davranışların sınırlı ölçüde de olsa, öğrenme ortamını bozucu boyutlara ulaşabildiğinin ve bu durumun benzer davranışların görülme sıklığının artmasına kaynaklık edebileceğinin göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

4.1.6. İstenmeyen Öğrenci Davranış Gruplarının Karşılaştırılması

Beş grupta incelenen istenmeyen öğrenci davranışlarının gruplara göre istatistiksel bilgileri Tablo- 9 da verilmektedir. Grupların aritmetik ortalamalarına göre sıralaması istenmeyen öğrenci davranışları gruplarının en sık karşılaşılandan daha az karşılaşılanına doğru sırasını vermektedir.

Tablo-9
İstenmeyen Öğrenci Davranış Gruplarının İstatistiksel Bilgileri ve Sıra Değerleri

Gruplar	$\bar{x}$	S	N	D
Ders Akışını Engelleme (A)	2,72	0,52	178	1
Kişilere ve Çevreye Zarar Verme (B)	2,12	0,60	178	5
Toplumsal Beklentilere Uymama (C)	2,13	0,48	178	4
Sorumlulukları Yerine Getirmeme (D)	2,36	0,54	178	2
Derse İlgili Eksikliği (E)	2,14	0,51	178	3
Toplam	2,30	0,42	178	

Tablo- 9'a göre en sık karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışları ders akışını engellemeye ($\bar{x} = 2,72$) yönelik davranışlardır. İkinci sırada ise öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmeme ile ilgili istenmeyen davranışları vardır ($\bar{x} = 2,36$). Bu iki davranış görülme sıklığı açısından ortalamanın ($\bar{x} = 2,30$) üzerinde bir değere sahiptir. Daha sonra sırasıyla derse ilgi eksikliği ($\bar{x} = 2,14$) ve toplumsal beklentilere uymama ($\bar{x} = 2,13$) davranışlarını göstermektedirler. Öğrencilerin en az gösterdikleri istenmeyen davranışlar, kişilere ve çevreye zarar vermeye ($\bar{x} = 2,12$) yönelik olanlarıdır.

Davranış grupları arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayıları ile incelenmiş olup yapılan analiz sonucunda elde edilen bilgiler Tablo- 10 da verilmiştir.

Tablo-10
Davranış Grupları Arasındaki Korelasyon Katsayıları

		A Grubu	B Grubu	C Grubu	D Grubu	E Grubu
B Grubu	r p	0,583** 0,000				
C Grubu	r p	0,462** 0,000	0,646** 0,000			
D Grubu	r p	0,318** 0,000	0,494** 0,000	0,545** 0,000		
E Grubu	r p	0,499** 0,000	0,606** 0,000	0,565** 0,000	0,628** 0,000	
Gruplar Toplamı	r p	0,769** 0,000	0,883** 0,000	0,780** 0,000	0,685** 0,000	0,805** 0,000

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Davranış gruplarının tümü arasında, pozitif yönde, yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir (Tablo-10). Buna göre, gruplardan birindeki istenmeyen öğrenci davranışlarının artması durumunda diğer gruplardaki istenmeyen davranışların da artma eğiliminde olduğu söylenebilir.

Sınıf içerisinde istenmeyen davranışlar gösteren öğrencilerin aynı zamanda sosyal yaşamda da aynı davranışları gösterebilecekleri dikkate alınarak öğrencilerin bu davranışları dikkatle incelenip gerekli tedbirlerin alınması yoluna gidilmelidir.

4.2. Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışları ile Baş Etmede Tercih Ettikleri Yaklaşımlara Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo-11’de sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede tercih ettikleri yaklaşımlar verilmiştir.

“Davranışın benim ve öğrencilerin üzerinde yarattığı olumsuz etkileri açıklamaya çalışırım” yaklaşımı sınıf öğretmenleri tarafından en çok tercih edilen yaklaşımdır. Bu maddenin aritmetik ortalaması bakıldığında ($\bar{x} = 3.99$), sık sık tercih edildiği gözlenmektedir. Yaklaşımın yüzde dağılımına bakıldığında ise %43.8 sık sık, %29.2 her zaman ve %23.6 oranında ara sıra tercih edildiği görülmüştür. Ölçeğin bu maddesinde “hiçbir zaman” seçeneğinin frekansının sıfır olması sınıf öğretmenlerinin tümünün bu davranışı istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandığını gösterir.

En çok tercih edilen ikinci yaklaşım “Sözlü ikazlarda bulunurum” dur. Yaklaşımın aritmetik ortalaması $\bar{x} = 3.95$ olup, “sık sık” ortalama değer aralığına denk gelmektedir. Davranışı sık sık tercih ettiğini ifade eden öğretmenlerin oranı %43.8, her zaman tercih ettiğini ifade edenlerin oranı %29.2, ara sıra tercih ettiğini ifade edenlerin oranı %20.8 ve bu davranışı tercih etmediğini belirten öğretmenlerin oranı ise %1.1’dir.

Sık sık tercih edilen bir başka yaklaşım da “Dersten sıkıldığını düşünerek dersi daha renkli hale getirmeye çalışırım”dır ($\bar{x} = 3.83$). Yaklaşım sık sık %50 oranında, ara sıra %26.4 oranında ve her zaman %18.5 oranında tercih edilmektedir. Yaklaşımı tercih etmediğini ifade eden öğretmen yoktur. Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin dikkat sürelerini de göz önüne alarak motivasyonu arttırıcı teknikleri geliştirdikleri söylenebilir.

Tablo 11. Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşın Tercih Ettiği Yaklaşımların Genel Dağılımı.

Öğretmen Yaklaşımları		Hiçbirzaman		Nadiren		Ara Sıra		Sık Sık		Herzaman		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	$\bar{x}$	N
1.	Davranışıyla ilgilenmeyip görmezden gelirim.	66	37.1	60	33.7	44	24.7	8	4.5	0	0	1.97	178
2.	Göz teması kurma, "yapma" anlamında kafamı sallama, öğrenciye doğru yürüme, birden sesimi yükselterek derse devam etme gibi yaklaşımlardan birini uygularam.	1	0.6	21	11.8	34	19.1	95	53.4	27	15.2	3.71	178
3.	Dersten dışarı çıkarma, okulda bekletme, yalnız bırakma gibi yaklaşımlardan birini uygularam.	134	75.3	37	20.8	4	2.2	1	0.6	1	0.6	1.29	177
4.	Dersten sıkıldığını düşünerek dersi daha renkli hale getirmeye çalışırım.	0	0	8	4.5	47	26.4	89	50.0	33	18.5	3.83	177
5.	Davranışın benim ve öğrencilerin üzerinde yarattığı olumsuz etkileri açıklamaya çalışırım.	0	0	6	3.4	42	23.6	78	43.8	52	29.2	3.99	178
6.	Dikkat çekmeye çalıştığını düşünerek daha yakın davranırım.	6	3.4	32	18.0	80	44.9	47	26.4	13	7.3	3.16	178
7.	Yaptığı davranışın aynısını ona uygular ya da uygulatırım.	67	37.6	63	35.4	33	18.5	12	6.7	3	1.7	1.99	178
8.	Öğrenciyle ders dışında birebir görüşme yaparım.	1	0.6	10	5.6	67	37.6	68	38.2	32	18.0	3.67	178
9.	Sözlü ikazlarda bulunurum. (yapma, otur, sus, konuşma vs...)	2	1.1	9	5.1	37	20.8	78	43.8	52	29.2	3.95	178
10.	Bir daha yaparsan... gibi tehditlerde bulunurum.	49	27.5	80	44.9	41	23.0	6	3.4	2	1.1	2.06	178
11.	İdareye gönderirim.	107	60.1	64	36.0	6	3.4	0	0	0	0	1.43	177
12.	Verdiği zararı ödetirim.	77	43.3	62	34.8	16	9.0	15	8.4	8	4.5	1.96	178
13.	Öğrenciye yönelik sınıfın önünde ağır bir dil kullanırım.	146	82.0	26	14.6	6	3.4	0	0	0	0	1.21	178
14.	Sınıfa dönük ayakta bekletme, kulağını çekme, eline cetvelle vurma gibi fiziksel cezalardan birini uygularam.	86	48.3	71	39.9	20	11.2	1	0.6	0	0	1.64	178
15.	Ek görevler veririm.	13	7.3	37	20.8	77	43.3	41	23.0	9	5.1	2.98	177
16.	İsmi kullanarak konuyla ilgili soru sorarım.	4	2.2	23	12.9	32	18.0	99	55.6	19	10.7	3.60	177
17.	Notla tehdit ederim.	67	37.6	62	34.8	40	22.5	5	2.8	2	1.1	1.94	176
18.	Davranışı göstermediğinde onu ödüllendiririm.	21	11.8	15	8.4	35	19.7	73	41.0	32	18.0	3.45	176
19.	Ailesiyle görüşürüm.	1	0.6	15	8.4	61	34.3	65	36.5	36	20.2	3.67	178
20.	İsteklerini gerçekleştirmem.	18	10.1	50	28.1	69	38.8	31	17.4	9	5.1	2.79	177
TOPLAM													

Sınıf öğretmenlerinin “Göz teması kurma, “yapma” anlamında kafa sallama, öğrenciye doğru yürüme, birden sesi yükselterek derse devam etme gibi yaklaşımları uygulamam” davranışının aritmetik ortalamasına bakıldığında ($\bar{x}=3.71$), davranışın sık sık tercih edildiği belirtilmektedir. Davranışın yüzde dağılımına bakıldığında ise; %53.4’ü sık sık, %19.1’i ara sıra ve %15.2’si her zaman tercih ederlerken, nadiren tercih edenler %11.8’ini oluşturmaktadırlar.

“Öğrenciyle ders dışında birebir görüşme yaparım.” Yaklaşımının aritmetik ortalamasına bakıldığında ($\bar{x}=3.67$), bu yaklaşımın sık sık tercih edildiği gözlemlenmektedir. Yaklaşımın yüzde dağılımı göz önüne alındığında %38.2’ lik kısmı sık sık tercih ederlerken, %37.6’sı ara sıra ve %18.0’ı her zaman tercih etmektedirler. Nadiren yaklaşımı kullananlar ise %5.6’lık dilimi oluşturmaktadırlar.

Sık sık tercih edilen öğretmen yaklaşımlarından biri de “Ailesiyle görüşürüm.” yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın aritmetik ortalaması $\bar{x}=3.67$ ’ dir. Yaklaşımın yüzde dağılımına bakıldığında %36.5’i sık sık , %34.3’ ü ara sıra ve %20.2’si her zaman tercih etmektedirler. Yaklaşımı nadiren kullananlar ise %8.4’ünü oluşturmaktadırlar.

İsmi kullanarak konuyla ilgili soru sorarım davranışının aritmetik ortalamasına bakıldığında ($\bar{x}=3.60$), davranışın sık sık görüldüğü gözlemlenmektedir. Davranışın yüzde dağılımına bakıldığında %55.6’sı sık sık, %18.0’ı ara sıra ve %12.9’u nadiren kullandıklarını belirtmektedirler. Yaklaşımı her zaman tercih edenler %10.7’lik dilimi oluştururken, %2.2’si hiçbir zaman kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bulgular sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin dikkatlerini çekmenin bir yolunun da adıyla hitap etmek olduğunun farkına vardıkları sonucunu çıkartabiliriz.

Davranışı göstermediğinde onu ödüllendiririm yaklaşımının aritmetik ortalamasına bakıldığında ($\bar{x}=3.45$), bu yaklaşımda sık sık tercih edildiği

görülmektedir. Yaklaşımın yüzde dağılımlarına bakıldığında; %41.0'ı sık sık, %19.7'si ara sıra ve %8.4'ü nadiren bu yaklaşımı kullanmaktadırlar. Yaklaşımı her zaman tercih edenler %18.0 iken hiçbir zaman bu yaklaşımı kullanmadıklarını ifade edenler %11.8'ini oluşturmaktadırlar.

Dikkat çekmeye çalıştığını düşünerek daha yakın davranırım yaklaşımının aritmetik ortalamasına dikkat edildiğinde ($\bar{x} = 3.16$), yaklaşımın ara sıra kullanıldığı gözlemlenmektedir. Yaklaşımın yüzde değerlerine bakıldığında ise; %44.9'u ara sıra bu yaklaşımı kullandıklarını belirtirlerken %26.4'ü sık sık ve %18.0'ı nadiren kullandıklarını ifade etmişlerdir. Yaklaşımı her zaman kullananlar %7.3 iken hiçbir zaman bu yaklaşımı tercih etmediklerini belirtenler ise %3.4'tür.

Ek görevler veririm yaklaşımının aritmetik ortalamasına bakıldığında ($\bar{x} = 2.98$), yaklaşımın ara sıra tercih edildiği gözlemlenmektedir. Tercih edilen bu yaklaşımın yüzde değer aralıklarına bakıldığında ise; %43.3'ü ara sıra, %23.0'ı sık sık ve %20.8'i nadiren ek görevler verdiklerini ifade etmişlerdir. Yaklaşımı her zaman tercih edenler %5.1 iken hiçbir zaman tercih etmeyenler %7.3'tür.

Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşın kullandıkları yaklaşımlardan ailesiyle görüşürüm yaklaşımının aritmetik ortalamasına bakıldığında ($\bar{x} = 2.79$), bu yaklaşımın ara sıra tercih edildiği gözlemlenmektedir. Yaklaşımın yüzde dağılımına bakıldığında %38.8' ara sıra, %28.1'i nadiren ve %17.4'ü sık sık bu yaklaşımı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Yaklaşımın tercih edilmediği yüzdelik değeri %10.1 iken her zaman bu yaklaşımı kullandıklarını belirtenler ise %5.1' dir. Bulgular, sınıf öğretmenlerinin okul-aile işbirliği temeline dayana bir sorun çözme yoluna pek gitmediklerini göstermektedir diyebiliriz.

“Bir daha yaparsan... gibi tehditlerde bulunurum.” Yaklaşımının aritmetik ortalaması ($\bar{x} = 2.06$), bu yaklaşımın nadiren kullanıldığını göstermektedir. Yaklaşımın yüzde dağılımına bakıldığında ise %44.9'u nadiren, %23.0'ı ara sıra ve

%27.5'i hiçbir zaman bu yaklaşımı kullandıkları görülmektedir. Yaklaşımı sık sık kullananların oranı ise %3.4' tür.

Yaptığı davranışın aynısını ona uygular yada uygulatırım yaklaşımının aritmetik ortalamasına bakıldığında ($\bar{x}=1.99$), yaklaşımın nadiren kullanıldığı gözlemlenmektedir. Yaklaşımın yüzde dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin %37.6'sı hiçbir zaman bu yaklaşımı kullanmadıklarını belirtirlerken, %35.4'ü nadiren, %18.5'i ara sıra ve %6.7'si sık sık kullandıklarını belirtirken, yaklaşımı her zaman kullanan sınıf öğretmenleri de %1.7'lik küçük bir dilimi kapsamaktadır.

Davranışıyla ilgilenmeyip görmezden gelirim yaklaşımının aritmetik ortalaması göz önüne alındığında ($\bar{x}=1.97$), yaklaşımın nadiren kullanıldığı görülmektedir. Yaklaşımın yüzde dağılımına bakacak olursak, %37.1'lik dilimi hiçbir zaman bu yaklaşımı tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Nadiren tercih edenler %33.7 iken, ara sıra tercih edenler %24.7 ve sık sık tercih edenler %4.5'dir. Bulgular, sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin motivasyonları konusunda duyarlı davrandıkları görüşünü söyleyebilmek mümkün görülebilmektedir.

Verdiği zararı ödetirim yaklaşımının aritmetik ortalamasına bakıldığında ($\bar{x}=1.96$), yaklaşımın nadiren tercih edildiği gözlemlenmektedir. Yaklaşımın yüzde değerlerine bakıldığında, %43.3'ü hiçbir zaman bu yaklaşımı kullanmazken, %34.8'i nadiren, %9.0'ı ara sıra ve %8.4'ü sık sık tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Notla tehdit ederim yaklaşımının aritmetik ortalamasına bakıldığında ($\bar{x}=1.94$), yaklaşımın nadiren tercih edildiği gözlemlenmektedir. Yaklaşımın yüzde dağılımına bakıldığında %37.6'sının hiçbir zaman bu yaklaşımı tercih etmedikleri görülmektedir. %34.8'i nadiren tercih ederlerken, %22.5'i ara sıra ve %2.8'i sık sık tercih etmektedirler. Bulgular, sınıf öğretmenlerinin tehdit etme davranışının eğitimle bağdaşamayacağı kanısında oldukları söylenebilir.

Sınıfa dönük ayakta bekleme, kulağını çekme, eline cetvelle vurma gibi fiziksel cezalardan birini uygulamam yaklaşımının aritmetik ortalamasına bakıldığında ($\bar{x}=1.64$), yaklaşımın hiçbir zaman tercih edilmediği gözlemlenmektedir. Aynı şekilde İdareye gönderirim yaklaşımının da aritmetik ortalamasına bakıldığında ($\bar{x}=1.43$), bu yaklaşımında hiçbir zaman tercih edilmediği belirtilmektedir.

Hiçbir zaman tercih edilmeyen diğer yaklaşımlarda; “Dersten dışarı çıkarma, okulda bekletme, yalnız bırakma gibi yaklaşımlardan birini uygulamam.” Ve “Öğrenciye yönelik sınıfın önünde ağır bir dil kullanırım.” yaklaşımlarıdır.

Bulgular topluca değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin, sınıf içi etkinlikler devam ederken, sınıfın düzenini bozucu, dikkat dağıtıcı davranışlarla karşılaştıklarında ilk olarak davranışın yarattığı olumsuz etkileri açıklaması, sözlü ikazlarda bulunması, dersi daha renkli hale getirmeye çalışması, göz teması kurması ve ders dışında bire bir görüşme yaklaşımları tercih ettikleri gözlemlenmektedir. Celep (2000:154), bu konuda “öğrenciye daha yakın hareket etmek, hem öğrencinin yakınında olmak hem de sözlü olmayan ipucu vermek, bir arada olduğunda öğretime ara vermeye gerek kalmaksızın uygun olmayan davranış durdurulur” diye ifade etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin dersi daha renkli hale getirmeye çalışmaları davranışın oluşma nedenleri arasına kendilerini de yerleştirdikleri anlamına gelebilir. Böyle bir yaklaşım öğretmenden kaynaklanan istenmeyen davranışların istenen hale getirilmesinde etkili olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etmede zaman zaman sözlü uyarıları tercih ettikleri görülmektedir. Aydın (1998:129), sözlü uyarıların yeterince esnek ve alternatif davranış biçimini gösterir nitelikte olmazsa, beklenen sonuca ulaşamayacağını, bu nedenle öğretmenin mümkünse dersin akışını bozmadan aralarında konuşmakta olan öğrencilerin yanına yaklaşarak yumuşak bir ses tonu ile uyarmasını ve uyarıların sadece istenmeyen davranışa yönelik olmasına dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla karşılaştıklarında, tehdit ve fiziksel ceza içeren yaklaşımları, en az tercih etmeleri

eğitsel bakımdan istendik bir durumdur ve araştırma kapsamındaki öğretmenlerin bu beklentiye uygun davrandıkları söylenebilir. Bu tür yaklaşımlar davranışı iyileştirmek yerin, başka istenmeyen davranışların oluşmasına öncülük edebilir.

Gözütok' un (1993:7-10), okullardaki fiziksel ceza uygulamaları ve öğretmenlerin fiziksel cezaya ilişkin tutumları konusunda yaptığı bir araştırmanın ön çalışması sırasında elde edilen veriler arasında öğrencilerin, öğretmenlerin kendilerini fiziksel olarak cezalandırmaları sonucu, dayak atan öğretmenin dersine çalışmama, kendisini şikayet edip öğretmene kendisini dövdürten arkadaşını dövme, alt sınıftaki öğrencileri dövme, okulu bırakma, öğretmenin sorularını yanıtlarını bilmesine karşın, sınıfta hiç konuşmama, içine kapanık olma gibi davranışlar gösterdiklerini belirtmiştir. Bu çerçevede düşünüldüğünde araştırmaya katılan öğretmenlerin daha uygun yaklaşımları tercih ettikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmenleri, istenmeyen davranışlarla karşılaştıkları durumlarda, öncelikle davranışın kendisi ve diğer öğrencileri açısından yarattığı olumsuz etkileri, sınıf önünde açıklamayı uygun bulmaktadırlar. Bu yaklaşım amacına uygun kullanıldığında etkili olabilir. Amaca uygun yapılmasından kastedilen “ben dilinin” kullanılıp kullanılmamasıdır. Gordon (1993:103) bu durumu şöyle açıklamaktadır: İstenmeyen davranış karşısında öğretmen kendisinde oluşan duyguları içinde saklayıp, konuşursa bir kodlama yapacak ve dili “sen”li olacaktır. Örneğin; terbiyesizlik ediyorsun. Eğer duygularını açıklayarak konuşmuş olursa ben dilini kullanmış olacaktır. Örneğin, “çok rahatsız oldum”. Gordon, öğretmenin ben iletisini kullanmakla, öğrencinin davranışının değiştirme olasılığını yükselttiğini, öğrenci ile ilgili çok az olumsuz değerlendirme içerdiğini ve iletişimi zedelediğini belirtmektedir. Öğretmenlerin bu yolu seçmiş oldukları söylenebilir.

Öğrencinin ailesiyle bağlantı kurulması yerinde bir yaklaşım olduğu söylenebilir çünkü öğrencilerin şiddet davranışı göstermelerinin temelinde aile olabilir. Sears, ailenin çocuk eğitime biçimi ile saldırganlık arasındaki ilişkiyi araştırmış, çok hoşgörülü ve fiziksel ceza veren ailelerin çocuklarının saldırganlıkları arasında ilişki bulmuştur (Ülgen 1997:234).

Öğretmenler ayrıca öğrencilerin dikkat çekme amacıyla bu tür davranışlara başvurduğunu düşünerek daha yakın davranma yaklaşımını tercih etmektedirler. Bu seçimlerinin doğruluğu konusunda, Dreikurs, Grubwald ve Pepper (1982) etkin yıkıcı davranışları dikkat-arama davranış örüntüsünün dört farklı yansımasından birisi olarak ifade etmektedirler. Kabadayı, kaba, küstah terbiyesiz olan çocuklar etkin yıkıcı olarak tanımlanmaktadır (Akt. Celep 2000:124-5).

Bu bulguların yanında, öğretmenlerin bu tür davranışlara karşı, sözlü uyarılarda bulunması etkili olmayabilir. Etkililiği biraz da sözlü uyarıların içeriğine bağlı olmakla birlikte bu tür davranışlar daha çok doğrudan müdahale etmek yerine, nedenlerine inmeyi gerektiren türde davranışlar oldukları söylenebilir.

Toplumsal beklentilere uygun olmayan, yalan söylemek, hırsızlık yapmak, kopya çekmek ve söz almadan konuşmak gibi davranışlar karşısında öğretmenler sözel ikazlarda bulunabilirler. Bu tür davranışların sınıf ortamında sınırlı bir şekilde de olsa görülmesi ileriki boyutlarda ciddi sorunların işaretleri olabilir. Bu nedenle bu tür davranışlar karşısında yapılan sözel ikazlar yada bazı davranışlar üzerinde genelde etkisini çabuk gösteren göz teması kurma, öğrenciye doğru yürüme, sesini birden yükseltme gibi yaklaşımlar davranışın istenene dönüşmesi konusunda gerçekten etkili olmayabilir. Davranışın olumsuz etkilerini anlatma yada birebir görüşme yapma yaklaşımları öğretmeni daha sağlıklı bir şekilde çözüme götürebilir. Bu yaklaşımların öğretmenlerin en fazla tercih ettikleri yaklaşımlar arasında olması, olumlu bir sınıf yönetimi davranışı olarak değerlendirilebilir.

Aile ile bağlantı kurma da bu tür davranışların çözümünde bir gereklilik olabileceğinden tercih edilmesi yerinde bir tutum olabilir, çünkü öğrencide bu tür davranışlar yerleşmişse, bunu sınıfın dışında başka ortamlarda da gösteriyor olabilir. Öğretmenin tek başına çabası yeterli olamayacağından, planlı ve tutarlı hareket etmek için aile ile işbirliği gerekli olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin az da olsa, sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrencilere tehdit içeren ifadeler (bir daha yaparsan...la başlayan cümleler)

kullandıkları görülmektedir. Böyle bir yaklaşım öğrencinin sergilediği istenmeyen davranış üzerinde etkili olmadığı gibi başka istenmeyen davranışların oluşmasına zemin hazırlayabilir. Gordon (1993:64), uyarmanın gözdağı vermenin iletişimin engellerinden birisi olduğunu belirtmekte ve tehdit içeren ifadelerin öğretmenin öğrencilerine, onların isteklerine ve gereksinimlerine saygı duymadığı anlamına gelebildiğini, öğrenciyi korkutup sindirdiğini belirtmektedir. Bu tür pasif davranışlar ise, ideal disiplin anlayışının hedeflediği davranışlar arasında yer almamaktadır.

Charles (1996:18), öğretmenlerin, öğrencilerin sınıfta ne yaptıklarını bildiklerini ve bunun uygun davranışlar olmadığını, öğrencilere göstermek için işaretler kullandıklarını ifade etmektedir.

Türnüklü, Zoraloğlu ve Gemici' nin (2001: 376-87), yaptıkları araştırmada, görüştükleri yöneticiler birinci kademedeki sınıf öğretmenliği esas olduğu için büyük sorunlar yaşanmadığını, ikinci kademedeki değişik branş öğretmenlerinin davranış farklılıklarının sorun yarattığını belirtmişlerdir. Sözgelimi Türkçe öğretmeni demokratik bir tutumla sınıfa egemen olması, matematik öğretmenin sert bir tutum takınması gibi farklılıklar öğrenciyi olumsuz etkileyebilir. Sonuçta birinci devre öğrencisinin böyle bir çelişkiyle karşı karşıya kalma olasılığının düşük olduğu söylenebilir.

4.3. Farklı Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Yaklaşımlar Arasındaki İlişki

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin okul türü, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tercih ettikleri yaklaşımlar arasında farklılık olup olmadığı incelenmeye çalışılmıştır.

4.3.1. Okul Türü Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Yaklaşımlara Ait Bulgular Ve Yorumlar

Araştırmanın alt amaçlarından biri sınıf öğretmenlerinin, sınıflarında karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları karşısında tercih ettikleri yaklaşımların, okul türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Sınıf öğretmenlerinin, görev yaptıkları okulun, köy yada merkez okulu olması ile ilgili olarak kullandıkları yaklaşımların aritmetik ortalamaları ve frekansları hesaplanmıştır. Okul türü değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri yaklaşımlar Tablo 12’de verilmiştir.

Bulgulara göre merkez ve köy ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaştıklarında kullandıkları yaklaşımlar sık sık ile hiçbir zaman aralığında bulunmaktadır.

Her iki gruptaki sınıf öğretmenlerinin sık sık tercih ettikleri yaklaşımlar: “Davranışın benim ve öğrencilerin üzerinde yarattığı olumsuz etkileri açıklamaya çalışırım.”, “Sözlü ikazlarda bulunurum.”, “Ailesiyle görüşürüm.”, “Dersten sıkıldığını düşünerek dersi daha renkli hale getirmeye çalışırım.”, “Öğrenciyle ders dışında bire bir görüşme yaparım.”, “Göz teması kurarım.”, “Davranışın göstermediğinde onu ödüllendiririm.”, “İsmini kullanarak konuyla ilgili soru sorarım.” yaklaşımlarıdır.

Merkez ve köy ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin ara sıra tercih ettikleri yaklaşımlar: “Dikkat çekmeye çalıştığını düşünerek daha yakın davranırım.”, “Ek görevler veririm.”, “İsteklerini gerçekleştirmem.” yaklaşımlarıdır.

Öğretmenlerin nadiren tercih ettikleri yaklaşımlar: “Davranışıyla ilgilenmez görmezden gelirim.”, “Yaptığı davranışın aynısını ona uygular yada uygulatırım.”, “Bir daha yaparsan... gibi tehditlerde bulunurum.”, “Verdiği zararı ödetirim.”, “Notla tehdit ederim.” yaklaşımlarıdır.

Tablo-12
Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Tercih Ettiği Yaklaşımlar.

Öğretmen Yaklaşımları		Merkez		Köy		Toplam	
		$\bar{x}$	N	$\bar{x}$	N	$\bar{x}$	N
1.	Davranışıyla ilgilenmeyip görmezden gelirim.	1.87	75	2.05	102	1.97	177
2.	Göz teması kurma, "yapma" anlamında kafamı sallama, öğrenciye doğru yürüme, birden sesimi yükselterek derse devam etme gibi yaklaşımlardan birini uygulayım.	3.59	75	3.81	102	3.72	177
3.	Dersten dışarı çıkarma, okulda bekletme, yalnız bırakma gibi yaklaşımlardan birini uygulayım.	1.14	74	1.41	102	1.30	176
4.	Dersten sıkıldığını düşünerek dersi daha renkli hale getirmeye çalışırım.	3.80	75	3.86	101	3.84	176
5.	Davranışın benim ve öğrencilerin üzerinde yarattığı olumsuz etkileri açıklamaya çalışırım.	4.00	75	3.98	102	3.99	177
6.	Dikkat çekmeye çalıştığımı düşünerek daha yakın davranırım.	3.27	75	3.09	102	3.16	177
7.	Yaptığı davranışın aynısını ona uygular yada uygulatırım.	1.99	75	2.01	102	2.00	177
8.	Öğrenciyle ders dışında birebir görüşme yaparım.	3.63	75	3.71	102	3.67	177
9.	Sözlü ikazlarda bulunurum. (yapma, otur, sus, konuşma vs...)	3.85	75	4.01	102	3.94	177
10.	Bir daha yaparsan... gibi tehditlerde bulunurum.	2.03	75	2.09	102	2.06	177
11.	İdareye gönderirim.	1.55	75	1.35	101	1.43	176
12.	Verdiği zararı ödetirim.	2.05	75	1.89	102	1.96	177
13.	Öğrenciye yönelik sınıfın önünde ağır bir dil	1.19	75	1.24	102	1.21	177
14.	Sınıfa dönük ayakta bekletme, kulağını çekme, eline cetvelle vurma gibi fiziksel cezalardan birini uygulayım.	1.59	75	1.68	102	1.64	177
15.	Ek görevler veririm.	3.07	75	2.91	101	2.98	176
16.	İsmini kullanarak konuyla ilgili soru sorarım.	3.40	75	3.74	101	3.60	176
17.	Notla tehdit ederim.	1.93	73	1.93	102	1.93	175
18.	Davranışı göstermediğinde onu ödüllendiririm.	3.52	73	3.43	102	3.47	175
19.	Ailesiyle görüşürüm.	3.81	75	3.57	102	3.67	177
20.	İsteklerini gerçekleştirmem.	2.77	74	2.78	102	2.78	176

Hiçbir zaman tercih edilmeyen yaklaşımlar da: “Dersten dışarı çıkarma, okulda bekletme, yalnız bırakma gibi yaklaşımlardan birini uyguladım.”, “İdareye gönderirim.”, “Öğrenciye yönelik sınıfın önünde ağır bir dil kullanırım.”, “Sınıfa dönük ayakta bekletme, kulağını çekme, eline cetvelle vurma gibi fiziksel cezalardan birini uyguladım.” yaklaşımlarıdır.

Okul türü değişkenine göre yaklaşımların kullanma sıklıklarına ilişkin aritmetik ortalamaları arasında görülen farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için t testi uygulanmış ve elde edilen değerler Tablo-13’de verilmiştir.

Tablo-13
Sınıf Öğretmenlerinin Okul Türüne Göre Kullandıkları Yaklaşımların
Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Öğretmen Yaklaşımları	Öğretmen Sayısı N	Aritmetik Ortalama ($\bar{x}$)	Standart Sapma (s)	t	Anlamlılık Düzeyi p
Merkez Okulu	75	2.70	0.34	0.57	p>0.05
Köy Okulu	102	2.73	0.34		
Toplam	177	2.71	0.34		

Tablo-13’e göre köy okullarında görev yapan öğretmenler ile merkez okullarında görev yapan öğretmenlerin tercih ettikleri yaklaşımlar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır [$t_{(160)}=0.57$, $p>0,05$].

Köyde ve merkezde görev yapan öğretmenlerin her madde için verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının aynı değer aralığında olması (Tablo 12) öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etmede ister köyde görev

yapsınlar ister merkezde tercih ettikleri yöntemlerin aynı olduğunu gösterir. Gazimağusa kazası şartlarında köylerin merkezden çok uzak olmaması ve ulaşımın kısmen kolay olması köy ve merkez ayrımını bir ölçüde ortadan kaldırırsa da öğrencilerin aynı şartlara sahip olduğu anlamına gelmemektedir. Bu durum öğretmenlerin, öğrencilerin içinde bulundukları sosyal çevreyi dikkate almadan davrandıkları izlenimini uyandırmaktadır.

Ayrıca köy ve merkezde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandıkları yaklaşımların aritmetik ortalamalarının hemen hemen eşit olması (köy $\bar{x} = 2.73$, merkez $\bar{x} = 2.70$) söz konusu yaklaşımların aynı sıklıkla kullanıldığını göstermektedir. Sonuç olarak köydeki öğrenciler ile merkezdeki öğrencilerin benzer istenmeyen davranışları aynı sıklıkla gösterdikleri sonucu çıkartılabilir.

4.3.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Yaklaşımlara Ait Bulgular Ve Yorumlar

Araştırmanın alt amaçlarından biri sınıf öğretmenlerinin, sınıflarında karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları karşısında tercih ettikleri yaklaşımların, cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir.

Sınıf öğretmenlerinin, cinsiyetleri ile ilgili olarak kullandıkları yaklaşımların aritmetik ortalamaları ve frekansları hesaplanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri yaklaşımlar Tablo-14'de verilmiştir.

Tablo-14
Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Tercih Ettiği Yaklaşımlar.

Öğretmen Yaklaşımları		Kadın		Erkek		Toplam	
		$\bar{x}$	N	$\bar{x}$	N	$\bar{x}$	N
1.	Davranışıyla ilgilenmeyip görmezden gelirim.	1.95	111	2.02	63	1.98	174
2.	Göz teması kurma, “yapma” anlamında kafamı sallama, öğrenciye doğru yürüme, birden sesimi yükselterek derse devam etme gibi yaklaşımlardan birini uygulayım.	3.68	111	3.75	63	3.71	174
3.	Dersten dışarı çıkarma, okulda bekletme, yalnız bırakma gibi yaklaşımlardan birini uygulayım.	1.29	110	1.32	63	1.30	173
4.	Dersten sıkıldığını düşünerek dersi daha renkli hale getirmeye çalışırım.	3.84	110	3.86	63	3.84	173
5.	Davranışın benim ve öğrencilerin üzerinde yarattığı olumsuz etkileri açıklamaya çalışırım.	4.07	111	3.84	63	3.99	174
6.	Dikkat çekmeye çalıştığımı düşünerek daha yakın davranırım.	3.22	111	3.05	63	3.16	174
7.	Yaptığı davranışın aynısını ona uygular yada uygulatırım.	1.90	111	2.16	63	1.99	174
8.	Öğrenciyle ders dışında birebir görüşme yaparım.	3.72	111	3.57	63	3.67	174
9.	Sözlü ikazlarda bulunurum. (yapma, otur, sus, konuşma vs...)	3.96	111	3.92	63	3.95	174
10.	Bir daha yaparsan... gibi tehditlerde bulunurum.	2.14	111	1.94	63	2.07	174
11.	İdareye gönderirim.	1.45	110	1.40	63	1.43	173
12.	Verdiği zararı ödetirim.	2.00	111	1.89	63	1.95	174
13.	Öğrenciye yönelik sınıfın önünde ağır bir dil	1.20	111	1.25	63	1.22	174
14.	Sınıfa dönük ayakta bekletme, kulağını çekme, eline cetvelle vurma gibi fiziksel cezalardan birini uygulayım.	1.66	111	1.62	63	1.64	174
15.	Ek görevler veririm.	3.01	110	2.87	63	2.96	173
16.	İsmi kullanarak konuyla ilgili soru sorarım.	3.75	110	3.35	63	3.60	173
17.	Notla tehdit ederim.	2.02	109	1.79	63	1.94	172
18.	Davranışı göstermediğinde onu ödüllendiririm.	3.66	109	3.17	63	3.48	172
19.	Ailesiyle görüşürüm.	3.72	111	3.57	63	3.67	174
20.	İsteklerini gerçekleştirmem.	2.78	111	2.74	62	2.77	173

Bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaştıklarında kullandıkları yaklaşımlar, sık sık ile hiçbir zaman aralığında bulunmaktadır.

Kadın öğretmenlerinin sık sık tercih ettikleri yaklaşımlar: “Göz teması kurma, “yapma” anlamında kafa sallama, öğrenciye doğru yürüme, birden sesimi yükselterek derse devam etme gibi yaklaşımlardan birini uygulayım.”, “Davranışın benim ve öğrencilerin üzerinde yarattığı olumsuz etkileri açıklamaya çalışırım.”, “Dersten sıkıldığını düşünerek dersi daha renkli hale getirmeye çalışırım.”, “Öğrenciyle ders dışında bire bir görüşürüm.”, “Sözlü ikazlarda bulunurum.”, “İsmi kullanarak konuyla ilgili soru sorarım.”, “Davranışı göstermediğinde onu ödüllendiririm.”, “Ailesiyle görüşürüm.” yaklaşımlarıdır.

Kadın öğretmenlerin ara sıra kullandıkları yaklaşımlar: “Dikkat çekmeye çalıştığını düşünerek daha yakın davranırım.”, “Ek görevler veririm.”, “İsteklerini gerçekleştirmem.”

Kadın öğretmenlerin nadiren tercih ettiği yaklaşımlarda şöyle sıralanmıştır: : “Davranışıyla ilgilenmez görmezden gelirim.”, “Yaptığı davranışın aynısını ona uygular yada uygulatırım.”, “Bir daha yaparsan... gibi tehditlerde bulunurum.”, “Verdiği zararı ödetirim.”, “Notla tehdit ederim.” yaklaşımlarıdır.

Kadın öğretmenlerin hiçbir zaman kullanmadığı yaklaşımlar: “Dersten dışarı çıkarma, okulda bekletme, yalnız bırakma gibi yaklaşımlardan birini uygulayım.”, “İdareye gönderirim.”, “Öğrenciye yönelik sınıfın önünde ağır bir dil kullanırım.”, “Sınıfa dönük ayakta bekletme, kulağını çekme, eline cetvelle vurma gibi fiziksel cezalardan birini uygulayım.” yaklaşımlarıdır.

Erkek öğretmenlerin tercih ettikleri yaklaşımlarda aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

Sık sık kullanılan yaklaşımlar: “Göz teması kurma, “yapma” anlamında kafa sallama, öğrenciye doğru yürüme, birden sesimi yükselterek derse devam etme gibi yaklaşımlardan birini uygulayım.”, “Davranışın benim ve öğrencilerin üzerinde yarattığı olumsuz etkileri açıklamaya çalışırım.”, “Dersten sıkıldığını düşünerek dersi daha renkli hale getirmeye çalışırım.”, “Öğrenciyle ders dışında bire bir görüşürüm.”, “Sözlü ikazlarda bulunurum.”, “ Ailesiyle görüşürüm.”

Ara sıra kullanmayı tercih ettikleri yaklaşımlar: “Dikkat çekmeye çalıştığını düşünerek daha yakın davranırım.”, “Ek görevler veririm.”, “İsmi kullanarak konuyla ilgili soru sorarım.”, “Davranışı göstermediğinde onu ödüllendiririm.”, “İsteklerini gerçekleştirmem.”

Nadiren kullanmayı tercih ettikleri yaklaşımlar: “Davranışıyla ilgilenmez görmezden gelirim.”, “Yaptığı davranışın aynısını ona uygulay yada uygulatırım.”, “Bir daha yaparsan... gibi tehditlerde bulunurum.”, “Verdiği zararı ödetirim.”

Hiçbir zaman kullanmayı tercih etmedikleri davranışlar: “Dersten dışarı çıkarma, okulda bekletme, yalnız bırakma gibi yaklaşımlardan birini uygulayım.”, “İdareye gönderirim.”, “Öğrenciye yönelik sınıfın önünde ağır bir dil kullanırım.”, “Sınıfa dönük ayakta bekletme, kulağını çekme, eline cetvelle vurma gibi fiziksel cezalardan birini uygulayım.”, “Notla tehdit ederim.”

Cinsiyet değişkenine göre yaklaşımların kullanma sıklıklarına ilişkin aritmetik ortalamaları arasında görülen farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için t testi uygulanmış ve elde edilen değerler Tablo-15’te verilmiştir. Tablo-15’e göre sınıf öğretmenlerinin, kadın yada erkek olmaları, tercih ettikleri yaklaşımlar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermedikleri söylenebilir [$t_{(119)} = 1,59$, $p > 0,05$]

Öğretmenin kadın yada erkek olması istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı takındıkları tutumu değiştirmemektedir. Her iki gruptaki öğretmenler aynı yöntemleri

kullanmakla birlikte bayan öğretmenlerin söz konusu tutumları erkeklere göre çok küçük bir farkla da olsa, daha fazla kullandıkları ($\bar{x} = 2,74$) söylenebilir.

Tablo-15
Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Kullandıkları Yaklaşımların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve t-Testi Sonuçları

Öğretmen Yaklaşımları	Öğretmen Sayısı N	Aritmetik Ortalama ($\bar{x}$)	Standart Sapma (s)	t	Anlamlılık Düzeyi p
Kadın	111	2.74	0.32	1,59	p>0,05
Erkek	63	2.65	0.36		
Toplam	174	2.70	0.34		

4.3.3. Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Yaklaşımlara Ait Bulgular Ve Yorumlar

Araştırmanın alt amaçlarından bir diğeri sınıf öğretmenlerinin, sınıflarında karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları karşısında tercih ettikleri yaklaşımların, kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Sınıf öğretmenlerinin, kıdem değişkeni ile ilgili olarak kullandıkları yaklaşımların aritmetik ortalamaları ve frekansları hesaplanmıştır. Kıdem değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri yaklaşımlar Tablo-16'da verilmiştir.

Tablo 16. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Tercih Ettiği Yaklaşımlar.

Öğretmen Yaklaşımları		0-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	21+ Yıl	Toplam	
							$\bar{x}$	N
1.	Davranışıyla ilgilenmeyip görmezden gelirim.	2.07	2.12	1.95	1.70	1.67	1.97	173
2.	Göz teması kurma, "yapma" anlamında kafamı sallama, öğrenciye doğru yürüme, birden sesimi yükselterek derse devam etme gibi yaklaşımlardan birini uygulayım.	3.93	3.53	3.68	3.52	3.75	3.71	173
3.	Dersten dışarı çıkarma, okulda bekletme, yalnız bırakma gibi yaklaşımlardan birini uygulayım.	1.42	1.43	1.22	1.11	1.00	1.30	172
4.	Dersten sıkıldığını düşünerek dersi daha renkli hale getirmeye çalışırım.	3.96	3.60	3.84	3.89	4.00	3.84	172
5.	Davranışın benim ve öğrencilerin üzerinde yarattığı olumsuz etkileri açıklamaya çalışırım.	4.14	3.80	3.95	4.11	3.83	3.99	173
6.	Dikkat çekmeye çalıştığımı düşünerek daha yakın davranırım.	2.98	3.25	3.24	3.15	3.42	3.16	173
7.	Yaptığı davranışın aynısını ona uygular ya da uygulatırım.	2.02	2.10	1.73	2.15	2.08	2.00	173
8.	Öğrenciyle ders dışında birebir görüşme yaparım.	3.72	3.53	3.68	3.74	3.75	3.67	173
9.	Sözlü ikazlarda bulunurum. (yapma, otur, sus, konuşma vs...)	4.11	3.70	3.84	4.07	3.92	3.94	173
10.	Bir daha yaparsan... gibi tehditlerde bulunurum.	2.11	2.03	2.05	1.85	2.33	2.05	173
11.	İdareye gönderirim.	1.42	1.43	1.39	1.48	1.50	1.43	172
12.	Verdiği zararı ödetirim.	1.67	2.07	2.08	2.19	2.08	1.96	173
13.	Öğrenciye yönelik sınıfın önünde ağır bir dil kullanırım.	1.19	1.35	1.19	1.11	1.25	1.22	173
14.	Sınıfa dönük ayakta bekletme, kulağını çekme, eline cetvelle vurma gibi fiziksel cezalardan birini uygulayım.	1.65	1.65	1.78	1.56	1.33	1.64	173
15.	Ek görevler veririm.	3.12	2.95	2.73	2.93	2.92	2.95	172
16.	İsmi kullanarak konuyla ilgili soru sorarım.	3.93	3.60	3.41	3.41	3.00	3.59	172
17.	Notla tehdit ederim.	1.98	2.00	1.76	2.04	2.00	1.95	171
18.	Davranışı göstermediğinde onu ödüllendiririm.	3.42	3.21	3.69	3.26	4.33	3.47	171
19.	Ailesiyle görüşürüm.	3.53	3.70	3.70	3.59	4.08	3.65	173
20.	İsteklerini gerçekleştirmem.	3.02	2.58	2.46	2.81	2.92	2.76	173

Bulgular, sınıf öğretmenlerinin kıdem değişkenine göre tercih ettikleri yaklaşımların ortalama aralık değerinin sık sık ve hiçbir zaman aralığında değiştiğini göstermektedir. Buna göre;

0-5 Yıl kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin sık sık tercih ettiği yaklaşımlar: “Göz teması kurma, “yapma” anlamında kafa sallama, öğrenciye doğru yürüme, birden sesimi yükselterek derse devam etme gibi yaklaşımlardan birini uygulayım.”, “Davranışın benim ve öğrencilerin üzerinde yarattığı olumsuz etkileri açıklamaya çalışırım.”, “Dersten sıkıldığını düşünerek dersi daha renkli hale getirmeye çalışırım.”, “Öğrenciyle ders dışında bire bir görüşürüm.”, “Sözlü ikazlarda bulunurum.”, “İsmi kullanarak konuyla ilgili soru sorarım.”, “Davranışı göstermediğinde onu ödüllendiririm.”, “Ailesiyle görüşürüm.”

0-5 Yıl kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin ara sıra tercih ettikleri yaklaşımlar: “Dikkat çekmeye çalıştığını düşünerek daha yakın davranırım.”, “Ek görevler veririm.”, “İsteklerini gerçekleştirmem.”

0-5 Yıl kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin nadiren tercih ettikleri yaklaşımlar: “Davranışıyla ilgilenmez görmezden gelirim.”, “Yaptığı davranışın aynısını ona uygular yada uygulatırım.”, “Bir daha yaparsan... gibi tehditlerde bulunurum.”, “Notla tehdit ederim.”

0-5 Yıl kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin hiçbir zaman tercih etmedikleri yaklaşımlar: “Dersten dışarı çıkarma, okulda bekletme, yalnız bırakma gibi yaklaşımlardan birini uygulayım.”, “İdareye gönderirim.”, “Verdiği zararı ödetirim.”, “Öğrenciye yönelik sınıfın önünde ağır bir dil kullanırım.”, “Sınıfa dönük ayakta bekletme, kulağını çekme, eline cetvelle vurma gibi fiziksel cezalardan birini uygulayım.”

6-10 Yıl kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin sık sık tercih ettiği yaklaşımlar: “Göz teması kurma, “yapma” anlamında kafa sallama, öğrenciye doğru yürüme, birden sesimi yükselterek derse devam etme gibi yaklaşımlardan birini

uygularım.”, “Davranışın benim ve öğrencilerin üzerinde yarattığı olumsuz etkileri açıklamaya çalışırım.”, “Dersten sıkıldığını düşünerek dersi daha renkli hale getirmeye çalışırım.”, “Öğrenciyle ders dışında bire bir görüşürüm.”, “Sözlü ikazlarda bulunurum.”, “İsmi kullanarak konuyla ilgili soru sorarım.”, “Ailesiyle görüşürüm.”

6-10 Yıl kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin ara sıra tercih ettikleri yaklaşımlar: “Dikkat çekmeye çalıştığını düşünerek daha yakın davranırım.”, “Ek görevler veririm.”, “Davranışı göstermediğinde onu ödüllendiririm.”

6-10 Yıl kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin nadiren tercih ettikleri yaklaşımlar: “Davranışıyla ilgilenmez görmezden gelirim.”, “Yaptığı davranışın aynısını ona uygular yada uygulatırım.”, “Bir daha yaparsan... gibi tehditlerde bulunurum.”, “Verdiği zararı ödetirim.”, “Notla tehdit ederim.”, “İsteklerini gerçekleştirmem.”

6-10 Yıl kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin hiçbir zaman tercih etmedikleri yaklaşımlar: “Dersten dışarı çıkarma, okulda bekletme, yalnız bırakma gibi yaklaşımlardan birini uygularım.”, “İdareye gönderirim.”, “Öğrenciye yönelik sınıfın önünde ağır bir dil kullanırım.”, “Sınıfa dönük ayakta bekletme, kulağını çekme, eline cetvelle vurma gibi fiziksel cezalardan birini uygularım.”

11-15 Yıl kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin sık sık tercih ettiği yaklaşımlar: “Göz teması kurma, “yapma” anlamında kafa sallama, öğrenciye doğru yürüme, birden sesimi yükselterek derse devam etme gibi yaklaşımlardan birini uygularım.”, “Davranışın benim ve öğrencilerin üzerinde yarattığı olumsuz etkileri açıklamaya çalışırım.”, “Dersten sıkıldığını düşünerek dersi daha renkli hale getirmeye çalışırım.”, “Öğrenciyle ders dışında bire bir görüşürüm.”, “Sözlü ikazlarda bulunurum.”, “İsmi kullanarak konuyla ilgili soru sorarım.”, “Davranışı göstermediğinde onu ödüllendiririm.”, “Ailesiyle görüşürüm.”

11-15 Yıl kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin ara sıra tercih ettikleri yaklaşımlar: “Dikkat çekmeye çalıştığını düşünerek daha yakın davranırım.”, “Ek görevler veririm.”

11-15 Yıl kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin nadiren tercih ettikleri yaklaşımlar: “Davranışıyla ilgilenmez görmezden gelirim.”, “Bir daha yaparsan... gibi tehditlerde bulunurum.”, “Verdiği zararı ödetirim.”, “İsteklerini gerçekleştirmem.”

11-15 Yıl kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin hiçbir zaman tercih etmedikleri yaklaşımlar: “Dersten dışarı çıkarma, okulda bekletme, yalnız bırakma gibi yaklaşımlardan birini uygulayım.”, “Yaptığı davranışın aynısını ona uygular yada uygulatırım.”, “İdareye gönderirim.”, “Öğrenciye yönelik sınıfın önünde ağır bir dil kullanırım.”, “Sınıfa dönük ayakta bekletme, kulağını çekme, eline cetvelle vurma gibi fiziksel cezalardan birini uygulayım.”, “Notla tehdit ederim.”

16-20 Yıl kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin sık sık tercih ettiği yaklaşımlar: “Göz teması kurma, “yapma” anlamında kafa sallama, öğrenciye doğru yürüme, birden sesimi yükselterek derse devam etme gibi yaklaşımlardan birini uygulayım.”, “Davranışın benim ve öğrencilerin üzerinde yarattığı olumsuz etkileri açıklamaya çalışırım.”, “Dersten sıkıldığını düşünerek dersi daha renkli hale getirmeye çalışırım.”, “Öğrenciyle ders dışında bire bir görüşürüm.”, “Sözlü ikazlarda bulunurum.”, “İsmini kullanarak konuyla ilgili soru sorarım.”, “Ailesiyle görüşürüm.”

16-20 Yıl kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin ara sıra tercih ettikleri yaklaşımlar: “Dikkat çekmeye çalıştığını düşünerek daha yakın davranırım.”, “Ek görevler veririm.”, “Davranışı göstermediğinde onu ödüllendiririm.”, “İsteklerini gerçekleştirmem.”

16-20 Yıl kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin nadiren tercih ettikleri yaklaşımlar: “Yaptığı davranışın aynısını ona uygular yada uygulatırım.”, “Bir daha

yaparsan... gibi tehditlerde bulunurum.”, “Verdiği zararı ödetirim.”, “Notla tehdit ederim.”

16-20 Yıl kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin hiçbir zaman tercih etmedikleri yaklaşımlar: “Davranışıyla ilgilenmez görmezden gelirim.”, “Dersten dışarı çıkarma, okulda bekletme, yalnız bırakma gibi yaklaşımlardan birini uygulayım.”, “İdareye gönderirim.”, “Öğrenciye yönelik sınıfın önünde ağır bir dil kullanırım.”, “Sınıfa dönük ayakta bekletme, kulağını çekme, eline cetvelle vurma gibi fiziksel cezalardan birini uygulayım.”

21+ Yıl kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin sık sık tercih ettiği yaklaşımlar: “Göz teması kurma, “yapma” anlamında kafa sallama, öğrenciye doğru yürüme, birden sesimi yükselterek derse devam etme gibi yaklaşımlardan birini uygulayım.”, “Davranışın benim ve öğrencilerin üzerinde yarattığı olumsuz etkileri açıklamaya çalışırım.”, “Dersten sıkıldığını düşünerek dersi daha renkli hale getirmeye çalışırım.dikkat çekmeye çalıştığını düşünerek daha yakın davranırım.”, “Öğrenciyle ders dışında bire bir görüşürüm.”, “Sözlü ikazlarda bulunurum.”, “Davranışı göstermediğinde onu ödüllendiririm.”, “Ailesiyle görüşürüm.”

21+ Yıl kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin ara sıra tercih ettikleri yaklaşımlar: “Ek görevler veririm.”, “İsmi kullanarak konuyla ilgili soru sorarım.”, “İsteklerini gerçekleştirmem.”

21+ Yıl kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin nadiren tercih ettikleri yaklaşımlar: “Yaptığı davranışın aynısını ona uygular yada uygulatırım.”, “Bir daha yaparsan... gibi tehditlerde bulunurum.”, “Verdiği zararı ödetirim.”, “Notla tehdit ederim.”

21+ Yıl kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin hiçbir zaman tercih etmedikleri yaklaşımlar: “Davranışıyla ilgilenmez görmezden gelirim.”, “Dersten dışarı çıkarma, okulda bekletme, yalnız bırakma gibi yaklaşımlardan birini uygulayım.”, “İdareye gönderirim.”, “Öğrenciye yönelik sınıfın önünde ağır bir dil

kullanırım.”, “Sınıfa dönük ayakta bekletme, kulağını çekme, eline cetvelle vurma gibi fiziksel cezalardan birini uyguladım.” yaklaşımlarıdır.

Bu doğrultuda öncelikle sınıflarında istenmeyen öğrenci davranışları karşısında kullanacakları yaklaşımların aritmetik ortalamaları ve standart sapması hesaplanmıştır. Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için gruplar arası tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo-17’de verilmiştir.

Tablo-17

Sınıf Öğretmenlerinin Kıdem Değişkenine Göre Kullandıkları Yaklaşımların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Öğretmen Yaklaşımları	Öğretmen Sayısı N	Aritmetik Ortalama $\bar{x}$	Standart Sapma (s)	“F” Değeri F	Anlamlılık Düzeyi p
0-5 Yıl	57	2.76	0.29	0,72	p>0,05
6-10 Yıl	40	2.67	0.40		
11-15 Yıl	37	2.65	0.29		
16-20 Yıl	27	2.67	0.40		
21+ Yıl	12	2.75	0.35		
Toplam	173	2.70	0.34		

Tablo-17’ye göre sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin, tercih ettikleri yaklaşımlar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermedikleri söylenebilir [$F_{(4-168)} = 0,72$, $p>0,05$].

Öğretmenlerin kıdemlerine göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandıkları yaklaşımların sıklığı değişmemektedir. Buradan öğretmenlerin her dönemde öğrencilerin istenmeyen davranışlarına aynı hassasiyetle yaklaştıkları sonucu çıkartılabilir. İstatistiksel olarak anlamlı kabul edilecek seviyede olmasa da göreve yeni başlayan öğretmenler ile mesleki hayatlarının sonuna yaklaşan en kıdemli öğretmenler orta derecede kıdeme sahip diğer gruplara göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı ölçekte ifade edilen tutumları daha sık kullanmaktadırlar.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın amacına yönelik soruların çözümlenmesiyle elde edilen bulgular sonucunda ulaşılan sonuçlara ve bulgular ışığında geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşma sıklıkları, istenmeyen öğrenci davranışları karşısında tercih etmiş oldukları yaklaşımlara (cinsiyet, okul türü ve kıdem değişkenleri açısından) ilişkin olarak aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

- Sınıf öğretmenlerinin ders akışını engelleyici istenmeyen öğrenci davranışlarından en sık karşılaştıkları sürekli şikayette bulunmak davranışdır.
- Sınıf öğretmenleri kişilere ve çevreye fiziksel zarar verici istenmeyen davranışlarla çok ciddi boyutlarda karşılaşmamaktadırlar.

- Toplumsal beklentilere uygun olmayan istenmeyen davranışlardan söz almadan konuşma yoğun bir şekilde görülmektedir.
- Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlar karşısında tercih ettikleri yaklaşımlar öncelikle sorunun nedenine yönelik sözel yaklaşımlardır.
- Öğrenci üzerinde olumsuz etki yaratacak yada sınıf ortamını olumsuz etkileyecek davranışlar çok az tercih edilmiştir.
- Mesleki kıdemi daha az olan sınıf öğretmenleri daha kıdemli olan sınıf öğretmenlerine göre cezalandırıcı yaklaşımları tercih etmektedirler.
- Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre tercih ettikleri yaklaşımlarda kadın öğretmenler az farkla da olsa erkek öğretmenlere göre ödül-ceza pekiştirme yöntemlerini daha fazla kullanmaktadırlar. Fakat bu iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.
- Sınıf öğretmenlerinin okul türü değişkenine göre merkez okulda yada köy okulunda çalışıyor olmaları istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklıkları ve istenmeyen öğrenci davranışları karşısında tercih ettikleri yaklaşımlar açısından bir farklılık yaratmadığı görülmüştür.

5.2. Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak, sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışları hakkındaki görüşleri ve bunlarla baş edebilmek için tercih ettikleri yaklaşımlarla ilgili olarak istenmeyen davranışları önleyebilmeleri konusunda yapılması yararlı olacağı düşünülen araştırmalarla ilgili başlıca önerilere yer verilmektedir.

- Sınıf öğretmenlerine yönelik sınıf yönetimi ve sınıf disiplini konularında hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.
- Sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri yaklaşımların genel dağılımına bakıldığında, öğrencinin dikkat çekmeye çalıştığını düşünerek öğretmenin öğrenciye yakın davranması, ilgi göstermesi öğrenciyi olumsuz davranışından vazgeçirebilir. Ancak, davranış sınıf açısından ele alındığında bu yakın ilgiyi elde edebilmek için diğer öğrencilerinde istenmeyen davranışlara yönelebileceği göz ardı edilmemelidir. Bu nedenle sınıf öğretmenleri gösterecekleri yakınlığın derecesini iyi ayarlamalıdır.
- Sözlü uyarılarda bulunmak genelde tercih edilen bir yaklaşımdır. Ancak sözlü uyarılarda bulunduktan kısa bir süre sonra davranışın ortaya çıkma olasılığı yüksektir. Bu nedenle sınıf öğretmenleri mümkün olduğunca sözel uyarılardan çok davranışı önleyici davranışlara yer vermelilerdir.

- İstenmeyen davranışları azaltabilmek için öğretim yılı başında sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte tespit etmek, öğrencilerin daha çok kuralları benimsemelerine yol açacaktır.
- Sınıf öğretmenleri öğrenciler tarafından sınıfa getirilecek olan araç-gerecin, çevrede bulunabilir ve ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerine uygun olmasına dikkat etmelidirler.
- Öğrencilere ilgi, yetenek ve özelliklerine uygun sorumluluklar vermelidirler.
- Bu araştırma Gazimağusa kaza sınırları içinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlı olduğu için ülke geneline genellemek sakıncalı olabilir. Bu sakıncanın giderilebilmesi için diğer kazalarda da benzer araştırmalar yapılmalıdır.
- Sınıf öğretmenleri dışında branş öğretmenlerinin de istenmeyen öğrenci davranışları konusundaki görüşlerini belirleyecek araştırmalar yapılması önerilebilir.
- Bu araştırmanın bulguları çerçevesinde, ilkokullarda gözlemlenen istenmeyen öğrenci davranışlarının en aza indirilebilmesi için Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Talim Terbiye Dairesinin, İlkokullar Disiplin Yönetmeliğini yeniden gözden geçirmeleri önerilebilir.

KAYNAKÇA

ACHILLES, Charles. (1996). *Students Achieve More in Smaller Classes. Educational Leadership*, 53 (5), 76-77.

AKMAN, Y. ve M. ERDEN. (1998). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

ATAMAN, Ayşegül. (2000). *Sınıf İçinde Karşılaşılan Davranış Problemleri ve Bunlara Karşı Geliştirilen Önlemler*. Leyla KÜÇÜKAHMET (Ed.), **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

ATICI, Meral. (2000). **An Exploration of the Relationships Between Classroom Management Strategies and Teacher Efficacy in English and Turkish Primary School Teachers**. England:Leicester University (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

AYDIN, Ayhan. (1998). **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.

AYTEKİN, Halil. (2000). *Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama*. Leyla KÜÇÜKAHMET (Ed.), **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Nobel Yayıncılık.

BAER, G.T.,GOODALL and L.BROWN. (1983). *Discipline in Classroom Perceptions of Middle Grade Teachers. The Clearing House*, (57), 139-142.

BAŞAR, Hüseyin. (1999). **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Pegem Yayınları.

BAŞARAN, İbrahim E. (1996). **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Yargıcı Matbaası.

BAYRAK, Coşkun. (1995). *Okullardaki Disiplin Uygulamalarının Çağdaş Yönetim Anlayışı Açısından Değerlendirilmesi. II. Eğitim Bilimleri Kongresi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

BİLGİN, Nihat. (1994). **Çağdaş ve Demokratik Eğitim: Ders Geçme ve Kredi Uygulaması**. Ankara: MEB Yayınları.

BURDEN, J. Paul. (1995). **Classroom Management Discipline**. New York: Longman.

BÜYÜKKARAGÖZ, S. ve M.MUŞTA.(1998). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Konya: Mikro Yayıncılık.

CAIRNES, L.G. (1988). *Behaiour Problems*. J. DUCKIN (Ed.), **The International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education**. Oxford: Pergamon Pres.

CANGELOSI, S. James. (1988). **Classroom Management Strategies**. New York: Longman.

CANTER, Lee. (1989). *Assertive Discipline More Than Names on the Board and Marbles in a Jar*. **Phi Delta Kappa**, September.

CELEP, Cevat. (2000). **Sınıf Yönetimi ve Disiplin**. Ankara: Anı Yayıncılık.

.....(2001). *Ortaöğretim Okullarında Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi*, VI. 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu. Ankara.

CHARLES, C.M. (1996). **Building Clasroom Discipline**. New York: Longman.

CHEMLYNSKI, Carol. (1996). *Discipline as Teaching*. **The Education Digest**. Ann Arbor: (3), 42-44.

CUNNINGHAM, B. end A. SUGAWARA. (1988). *Preservice Teachers Perceptions of Children's Problem Behaviour*. **Journal of Education Research**. (82)

ÇİLENTİ, Kamuran. (1984). **Eğitim Teknolojisi ve Öğretim**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

DEMİRBOLAT, Ayşe. (2000). *Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi*. Leyla KÜÇÜKAHMET (Ed.), **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Nobel Yayıncılık.

DEMİREL, Özcan. (1998). **Genel Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Usem Yayınları.

.....(1999). **Öğretme Sanatı**. Ankara: Pgem-A Yayıncılık.

DIPRETE, T, A. MULLER and N. SHAEFFER. (1981). **Discipline and Order in American High School**. Washington: National Center for Education Statistics.

DOĞAN, Hıfı. (1996). **Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı**. Ankara: Önder Matbaacılık.

DOYLE, Walter. (1986). *Classroom Organisation and Management*. M.C WITTROCK (Ed.) **Handbook of Research on Teaching**. New York: Macmillan.

DUIGNAN, Patrick. (1986). *Research on Effective Schooling: Some Implications for School Improvement*. **The Journal of Educational Administration**. (1), 59-73.

EMMER, Edmund, C. EVERTSON and L. ANDERSON. (1980). *Effective Classroom Management at the Beginning of the School Year*. **Elementary School Journal**. (80), 219-231.

ERDEN, Münire. (1998). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. İstanbul: Alkım Yayınları.

ERDEN, Münire ve Y. AKMAN. (1998). **Gelişim Öğrenme-Öğretme**. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

ERGUN, Mustafa ve B. ERGEZER. (1999). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara: Ocak Yayınları.

ERTÜRK, Selahattin. (1998). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Meteksan Yayınları.

FINDIKÇI, İlhami. (1991). *Öğretmenlerin Disiplin Konusundaki Tutumları*. **Eğitimde Nitelik Geliştirme: Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri**. İstanbul: Kültür Koleji.

FROYEN, Len and A.IVERSON. (1999). **Schoolwide and Classroom Managemend**. New Jersey: Merrill.

GEIGER, Brenda. (1997). *Discipline in Through 8th Grade Classrooms*. **Meeting of the Northeastern Educational Research Association**. October 22-24.

GORDON, Thomas. (1993). **Etkili Öğretmenlik Eğitimi**. (Çev. E. Aksay ve B. Özkan). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

GÖZÜTOK, Dilek. (1992). *Disiplin Sağlamada Öğretmen Davranışları*. **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi** (25), 2.

.....(1993). *Okullarda Bazı Dayak Uygulamaları*. **Yaşadıkça Eğitim**. (186), 7-10.

GÜRKAN, Tanju ve E. GÖKÇE. (1999). **Türkiyede ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim**. Ankara: Siyasal Kitabevi.

HAROUN, Ramzi and C. O'HANLON. (1997). *Do Teachers and Students Agree in Their Perceptions of What School Discipline Is?* **Educational Review**. (49), 237-250.

HENLEY, Martin. (1997). *Six Surefire Strategies to Improve Classroom Discipline*. Spring House Aug. (26), 43-45.

HENSON, Kenneth. (1988). **Methods and Strategies for Teaching in Secondary and Middle Schools**. New York: Longman.

HESTON, Kuran. (1991). *Shall We Remove Undisciplined Students From the Classroom*. **Contemporary Education**. (62).

HOOVER, Kenneth. (1976). **The Professional Teacher's Handbook: A Guide for Improving Instruction In Today Middle and Secondary Schools**. Boston: Allyn and Bancon.

HOOVER, Randy and R. KINDSVATTER. (1997). **Democratic Discipline: Foundation and Practice**. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

HUMPHREYS, Tony. (1999). **Disiplin Nedir? Ne Değildir?** (Çev. Berat Çelik). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

İLGAR, Lütfü. (1996). **Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi**. İstanbul: Beta Basım Yayım.

KAPTAN, Saim. (1995). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.

KARASAR, Niyazi. (1998). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KEER, Mary and M. NELSON. (1989). **Strategies for Maning Behavior Problems in the Classroom**. New York: Macmillan Pub. Co.

KOUNIN, Joan. (1980). **Discipline and group Management in Classrooms**. New York: Rinehard and Winston.

LABONTY, Jan and K. DANIELSON. (1988). *Effective Teaching: What Do Kids Say*. **Clearing House**. (61), 394-398.

LEVIN, James and J. NOLAN. (1996). **Classroom Management**. New York: Allyn and Bacon.

LEWIS, Ramon and M.N. LOVEGROVE. (1987). *The Teacher as Disciplinarian: How Do Students Feel?* **Australlian Journal of Education**. (31), 173-186.

MEADOWS, N. and K. MELLOY. (1996). *Behaviour Management as a Curriculum for Students with Emotional and Behaviour Disorders*. **Preventing School Failure**. (40), 124-131.

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (1992). **Altı Yaş Grubu Öğretmen Klavuzu**. İstanbul: MEB Yayınları.

MONTAGE, Earl. (1987). **Fundementals of Secondary Classroom Instruction**. London: Merrill Pub. Co.

MOORE, Kenneth. (1992). **Classroom Teaching Skills**. New York: Mc Graw- Hill.

MORRIS, R. and J. ELIOT. (1995). **Understanding Alternatives for Classroom Discipline**. *The Clearing House*. (58), 408- 412.

Ök, Maharrem, O.GÖDE ve V. ALKAN. (2000). *İlköğretimde Öğretmen- Öğrenci Etkileşimine Sınıf Yönetimi Kurallarının Etkisi*. **Milli Eğitim: Eğitim-Sanat-Kültür Dergisi**. (145). Ankara.

ÖZTÜRK, Necla. (2001). **Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Görüşleri**. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

ROMI, Shlomo and M. FREUND. (1999). *Teachers Student and Parents Attitudes Towards Disruptive Behaviour*. **Educational Psychology**. (19), 53-70.

ROSENFELD, P. N. LAMBERT and A. BLACK. (1985) *Desk Arrangement Effects on Pupil Classroom Behaviour*. **Journal of Educational Psychology**. (77), 101-108.

SARITAŞ, Mustafa. (2000). *Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama*. Leyla KÜÇÜKAHMET (Ed.), **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Nobel Yayıncılık.

STEED, David. (1985). *Disruptive Pupils, Disruptive School: Which Is the egg? Which is the Chicken?* **Educational Research**. (27), 3-8.

STROTHER, Burnett. (1985). *Practical Applications of Research*. **Phi Delta Kapa**. (66).

ŞİŞMAN, Mehmet. (1999). **Öğretmenliğe Giriş**. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

ROBINSON, Adjia. (1980). **Principles and Practice of Teaching**. London: George Allen and Unwin LTD.

TERTEMİZ, Neşe. (2000). *Sınıf Yönetimi ve Disiplin*. Leyla KÜÇÜKAHMET (Ed.), **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Nobel Yayıncılık.

TULLEY, Micheal and L.H. CHIU. (1995). *Student Teachers and Classroom Discipline*. **Journal of Educational Research**. (88), 164-172.

.....(1997). *Student Preferences of Teacher Discipline Styles*. **Journal of Instrycional Psychology**. (24), 168-176.

TÜRNÜKLÜ, Abbas. (2000). *İlköğretimde Sınıf Düzeni*. **Yaşadıkça Eğitim**. (65), 36-40.

.....(2000). *Sınıf İçi Davranış Yönetimi*. **Eğitim Yönetimi**. (21), 141-153.

.....(1999). *İlköğretimde Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlar ve Nedenleri*. **Yaşadıkça Eğitim**. (64), 30-34.

TÜRNÜKLÜ, Abbas, Y. ZORALOĞLU VE Y.GEMİCİ. (2001). *İlköğretim Okullarında Yöneticilerin Disiplin Yaklaşımları*. **Eğitimde Yansımalar VI. 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu**. Ankara.

UZUNBOYLU, Hüseyin. (1999). *Sınıf Yönetiminin Boyutları*. **Öğretmenlik Meslek Bilgisi Hizmetiçi Eğitim Kursu Bildirileri**. K.K.T.C. Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Yayınları.

ÜLGEN, Gülten. (1997). **Çocuk Gelişimi**. İstanbul: MEB Yayınları.

VARIŞ, Fatma. (1988). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fak. Yay. (157).

.....(1994). **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara: A.Ü. Basımevi.

WASICKO, Mark. (1994). *How to Create Discipline Problems*. **Clearing House**. (67), 248-252.

WAYNE, I. and R. RUBEL. (1982). *Student Fear in Secondary Schools*. **Urban Rewiew**. 197-237.

YAVUZER, Haluk. (1995). **Çocuk Psikolojisi**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

YÜKSEL, Öznur. (1998). **İnsan Kaynakları Yönetimi**. Ankara: Gazi Kitabevi.

QUEEN, Allen. (1997). **Responsible Classroom Managamant for Teachers and Students**. New Jersey: Merrill. Upper Saddle River.

EKLER

EKLER

Ek 1

İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI

A- Ders Akışını Engelleyici İstenmeyen Davranışlar:

1. Gereksiz soru sormak.
2. Sürekli şikayette bulunmak.
3. Sınıfın dikkatini dağıtacak ses ve gürültü yapmak.
4. Sürekli konuşmak.
5. Sınıfın içinde izinsiz dolaşmak.
6. Sürekli tuvalet izni istemek.
7. Komik olmaya çalışmak.
8. Derse geç gelmek.
9. *Arkadaşları konuşurken alay etmek.*

B- Kişilere ve Çevreye Fiziksel Zarar Verici İstenmeyen Davranışlar:

10. Arkadaşlarının canını acıtacak, vurup kaçma, saçını çekme gibi şakalar yapmak.
11. Sorunlarını kavga ederek çözmek.
12. Çöpleri yere atmak.
13. Şiddet kullanarak arkadaşlarına isteklerini yaptırmaya çalışmak.
14. Kaba ve küfürlü bir dil kullanmak.
15. Arkadaşlarına ait eşyalara zarar vermek.
16. Duvarları kirletmek.
17. Kendi eşyalarına zarar vermek.
18. Sıraların üstünde gezinmek.
19. Sıraların üstünü kazımak, tebeşirleri yere atmak.

C- Toplumsal Beklentilere Uygun Olmayan İstenmeyen Davranışlar:

20. Söz almadan konuşmak.
21. Yalan söylemek.
22. Arkadaşlarının eşyalarını izin almadan kullanmak.
23. Sakız çiğnemek.
24. Kopya çekmek.
25. Hırsızlık yapmak.

D- Sorumlulukları Yerine Getirmeme İle İlgili Davranışlar:

26. Ev ödevlerini yapmamak.
27. Ders için istenen araç-gereci getirmemek.
28. Sınıf içi görev dağılımında üzerine düşeni yapmamak.
29. İşlerini anne-babasına yada arkadaşlarına yaptırmak.
30. Nedensiz devamsızlık yapmak.

E- Derse İlgi Eksikliği İle İlgili İstenmeyen Davranışlar:

31. Derste dalıp gitmek yada dinliyor gibi görünmek.
32. Derste ders dışı şeylerle ilgilenmek.
33. Arkadaşlarıyla gizlice mesajlaşmak.
34. Konuyu yada cevabı bilmesine rağmen derse katılmamak.
35. Derste oturup hiçbirşey yapmamak.
36. Sınıf içi etkinlikleri önemsememek.
37. Uyumak.

Ek 2 Anketin Evrenini Oluşturan Okulların Listesi :

1.	Alasya İlkokulu	9
2.	Canbulat İlkokulu	5
3.	Karakol İlkokulu.....	5
4.	Polatpaşa İlkokulu.....	10
5.	Şht.Hüseyin Akil İlkokulu.....	6
6.	Şht.M.Kurtuluş İlkokulu.....	6
7.	Şht.Osman Ahmet İlkokulu.....	11
8.	Şht. Zeki Salih İlkokulu.....	10
9.	Akdoğan Dr.F.Küçük İlkokulu.....	11
10.	Akova İlkokulu	3
11.	Alaniçi İlkokulu.....	4
12.	Çayönü İlkokulu.....	5
13.	Dört Yol İlkokulu.....	7
14.	Eşref Bitlis İlkokulu.....	15
15.	Geçitkale İlkokulu.....	7
16.	Güvercinlik İlkokulu.....	5
17.	İnönü İlkokulu.....	3
18.	Mormenekşe İlkokulu.....	5
19.	Pile İlkokulu.....	2
20.	Serdarlı İlkokulu.....	5
21.	Sütlüce İlkokulu.....	2
22.	Şht.Salih Terzi İlkokulu.....	5
23.	Tatlısu İlkokulu.....	5
24.	Türkmenköy İlkokulu.....	5
25.	Ulukışla İlkokulu.....	5
26.	Vadili İlkokulu.....	10
27.	Yeniboğaziçi İlkokulu.....	5
28.	Yıldırım İlkokulu.....	3
29.	Gazi İlkokulu.....	10
30.	Beyarmudu İlkokulu.....	7
	Toplam.....	191



Ek 3

**KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı: 35/2003/1-B

Lefkoşa

13.5.2003

**Sn. Semra Erçin
4 Berk Sok. No: 24
Maraş, Gazimağusa.**

Y.D.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ündeki tezinizi tamamlamak üzere okullarımızda uygulamak üzere hazırladığınız **“Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Görüşleri”** konulu anket sorularınız Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiş ve uygulanmasında bir sakınca görülmemiştir.

Anketi uygulamazdan önce ilgili okul müdürlükleri ile temasa geçilmesi ve uygulandıktan sonra da sonuçlarının Talim ve Terbiye Dairesi'ne ulaştırmanız hususunda bilgilerinizi saygı ile rica ederim.

**Sevgi Değgin
Müdür**

ÜE/BD

Tel (90) (392) 228 3136 - 228 6893
Fax (90) (392) 228 7158
E-mail meb@mebnet.net

Lefkoşa-KKTC

Ek 4 ANKET FORMU

Değerli Meslektaşım,
Bu anket, ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının gözlenme sıklığını, öğretmenlerin bu davranışlarla başedebilmek için tercih ettikleri yaklaşımları belirlemek amacıyla yürütülen bir bilimsel çalışmaya veri toplamak amacıyla geliştirilmiştir. Elde edilecek bulgular yalnızca bu amaçla kullanılacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Semra Ercin
Yakın Doğu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

Okulunuzun Adı:..... Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?.....Cinsiyet (E) (K)

A		B				
İstenmeyen Öğrenci Davranışları		İstenmeyen Davranışın Gözlenme Sıklığı				
Aşağıda, sınıfta karşılaşılabileceğiniz bazı istenmeyen öğrenci davranışları verilmiştir. Bu davranışlarla hangi sıklıkla karşılaştığınızı B sütununda uygun seçeneğin altına X işareti koyarak belirtiniz.		Hiçbir zaman	Nadiren	Arasıra	Sık sık	Her zaman
1. Gereksiz soru sormak.						
2. Sürekli şikayette bulunmak.						
3. Sınıfın dikkatini dağıtacak ses ve gürültü yapmak.						
4. Sürekli konuşmak.						
5. Sınıfın içinde izinsiz dolaşmak.						
6. Sürekli tuvalet izni istemek.						
7. Komik olmaya çalışmak.						
8. Derse geç gelmek.						
9. Arkadaşları konuşurken alay etmek.						
10. Arkadaşlarının canını acıtacak, vurup kaçma, saçını çekme gibi şakalar yapmak.						
11. Sorunlarını kavga ederek çözmek.						
12. Çöpleri yere atmak.						
13. Şiddet kullanarak arkadaşlarına isteklerini yaptırmaya çalışmak.						
14. Kaba ve küfürlü bir dil kullanmak.						
15. Arkadaşlarına ait eşyalara zarar vermek.						
16. Duvarları kirletmek.						
17. Kendi eşyalarına zarar vermek.						
18. Sıraların üstünde gezinmek.						

İstenmeyen Öğrenci Davranışları	İstenmeyen Davranışın Gözlenme Sıklığı				
	Hiçbir zaman	Nadiren	Arasıra	Sık sık	Her zaman
Aşağıda, sınıfta karşılaşılabileceğiniz bazı istenmeyen öğrenci davranışları verilmiştir. Bu davranışlarla hangi sıklıkla karşılaştığınızı B sütununda uygun seçeneğin altına X işareti koyarak belirtiniz.					
19. Sıraların üstünü kazımak, tebeşirleri yere atmak.					
20. Söz almadan konuşmak.					
21. Yalan söylemek.					
22. Arkadaşlarının eşyalarını izin almadan kullanmak.					
23. Sakız çiğnemek.					
24. Kopya çekmek.					
25. Hırsızlık yapmak.					
26. Ev ödevlerini yapmamak.					
27. Ders için istenen araç-gereci getirmemek.					
28. Sınıf içi görev dağılımında üzerine düşeni yapmamak.					
29. İşlerini anne-babasına yada arkadaşlarına yaptırmak.					
30. Nedensiz devamsızlık yapmak.					
31. Derste dalıp gitmek yada dinliyor gibi görünmek.					
32. Derste ders dışı şeylerle ilgilenmek.					
33. Arkadaşlarıyla gizlice mesajlaşmak.					
34. Konuyu yada cevabı bilmesine rağmen derse katılmamak.					
35. Derste oturup hiçbirşey yapmamak.					
36. Sınıf içi etkinlikleri önemsememek.					
37. Uyumak.					

İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tercih Edilen Yaklaşımlar

İstenmeyen Öğrenci Davranışları ile karşılaştığınızda bu davranışlarla başa çıkabilmek için sizin tercih ettiğiniz yaklaşımları tercih sıklığına göre uygun seçeneğin altına X işareti koyarak belirtiniz.

	Hiçbirzaman	Nadiren	Arasıra	Sık sık	Herzaman
1. Davranışıyla ilgilenmeyip görmezden gelirim.					
2. Göz teması kurma, "yapma" anlamında kafamı sallama, öğrenciye doğru yürüme, birden sesimi yükselterek derse devam etme gibi yaklaşımlardan birini uygulayım					
3. Dersten dışarı çıkarma, okulda bekletme, yalnız bırakma gibi yaklaşımlardan birini uygulayım					
4. Dersten sıkıldığını düşünerek dersi daha renkli hale getirmeye çalışırım.					
5. Davranışın benim ve öğrencilerim üzerinde yarattığı olumsuz etkileri açıklamaya çalışırım.					
6. Dikkat çekmeye çalıştığımı düşünerek daha yakın davranırım.					
7. Yaptığı davranışın aynısını ona uygular yada uygulatırım.					
8. Öğrenciyle ders dışında bire bir görüşme yaparım.					
9. Sözlü ikazlarda bulunurum(yapma, otur, sus konuşma,...)					
10. Bir daha yaparsan...gibi tehditlerde bulunurum.					
11. İdareye gönderirim.					
12. Verdiği zararı ödetirim.					
13. Öğrenciye yönelik sınıfın önünde ağır bir dil kullanırım					
14. Sınıfa dönük ayakta bekletme, kulağını çekme, eline cetvelle vurma gibi fiziksel cezalardan birini uygulayım.					
15. Ek görevler veririm.					
16. İsmi kullanarak konuyla ilgili soru sorarım.					
17. Notla tehdit ederim.					
18. Davranışı göstermediğinde onu ödüllendiririm.					
19. Ailesiyle görüşürüm.					
20. İsteklerini gerçekleştirmem.					