



YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İSTENMEYEN
ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARININ EĞİTİM YÖNETİMİ AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SELMAN ÇETİN

Lefkoşa

Şubat, 2024

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İSTENMEYEN
ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARININ EĞİTİM YÖNETİMİ AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SELMAN ÇETİN

Tez DanıŐmanı

Prof. Dr. Behçet ÖZNACAR

Lefkoşa

Şubat, 2024

Onay

Yakın Doğu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Selman ÇETİN'in "İlkokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Eğitim Yönetimi Açısından Değerlendirilmesi" başlıklı tezi .../.../2024 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması Ve Ekonomisi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan : Prof. Dr. Gökmen DAĞLI

Üye : Yrd. Doç. Dr. Meryem BAŞTAŞ

Üye (Danışman) : Prof. Dr. Behçet ÖZNACAR

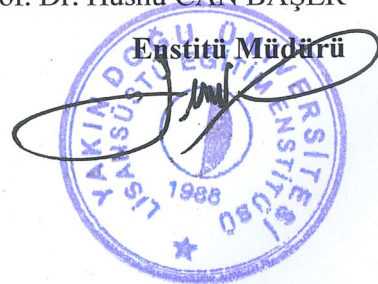
Anabilim Dalı Başkanı Onayı

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

...../...../2024
Prof. Dr. Gökmen DAĞLI

..... / / 2024
Prof. Dr. Hüsnü CAN BAŞER

Enstitü Müdürü



Etik İlkelere Uygunluk Beyanı

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kurallar gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

SELMAN ÇETİN

.../.../2024

Teşekkür

Başta kendilerini eğitimimize adanmış babam Abdülislam, annem Şükriye, bana ilgisini, bilgisini, sevgisini ve sabrını hiç eksik etmediği için Prof. Dr. Behçet ÖZNACAR'a, eğitimim için çok fedakarlık eden sevgili eşim Gamze ALKAN ÇETİNE, bana maddi manevi desteğini esirgemeyen gizli kahramanımız Havva ALKAN hanıma teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Ayrıca, Prof. Dr. Gökmen DAĞLI ve Doç. Dr. Mert BAŞTAŞ ile oluşan jüri üyelerine de katkılarından dolayı çok teşekkür ederim.

SELMAN ÇETİN

Özet

İlkokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Eğitim Yönetimi Açısından Değerlendirilmesi

Çetin, Selman

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Şubat 2024, 94 sayfa

Bu çalışmada Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki MEB'e bağlı devlet okullarında mevcut ilkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşma durumları ve istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etme yöntemlerini eğitim yönetimi açısından ele alıp değerlendirilmek amaçlanmıştır. Bu çalışma keşifsel özellikte olduğundan, nitel bir sorgulama yöntemini desteklemektedir. İlkokul öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlandırılan bu çalışmada diğer bir sınırlılık ise Lefkoşa'da MEB'e bağlı bulunan ilkokulların çalışma kapsamına dahil edilmiş olmasıdır. Çalışmada belirlenen bir diğer sınırlılık çalışma kapsamına sadece ilkokul 1., 2. Ve 3. Sınıfta görev yapan öğretmenler dahil edilmiştir. Çalışma grubu oluştururken amaçlı örnekleme çeşitlerinden olan benzeşik örnekleme metodu kullanılmıştır. Çalışma grubu, 15 ilkokul öğretmeninden oluşmaktadır. Bu çalışmada, yarı yapılandırılmış olarak hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmenler için oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilerin olduğu demografik bilgiler sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun ikinci bölümü ise on iki sorudan oluşmaktadır. Verilerin analizinde içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizi için Maxqda 2020 programı kullanılmıştır. Sonuçlara göre, öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışlar olarak tanımladığı davranışlar arasında dikkat dağınıklığı, şiddete eğilim, çevreyi kötü kullanma, akran zorbalığı gibi davranışlar bulunmuştur. Negatif davranışlarla başa çıkmak için uyarma, empati, iletişim kanallarını kullanma ve dersi ilginç hale getirme gibi yöntemleri kullandıkları belirlenmiştir. İstenmeyen davranışlarla karşılaşan öğretmenlerin çoğunlukla davranışı önlemek için uyarı, dikkati derse çekme, iletişim kurma ve aile ile konuşma gibi yöntemleri kullandığı ifade edilmiştir. Tüm seviye gruplarının dikkatini çekecek bir şekilde öğretim yapmak

ve bireysel farklılıkları hesaba katmak istenmeyen davranışları azaltabilir. Öğrenci ile işbirliği yaparak, öğretmen, rehberlik servisi, okul yönetimi ve aile ile işbirliği yaparak öğrenciye profesyonel destek sağlamak faydalı olabilir. Sınıfta dikkati artırıcı oyunlar ve etkinlikler düzenlemek öğrencilere yardımcı olabilir. Öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştiren hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmaları ve sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkma konusunda uzmanlardan destek veya eğitim almaları faydalı olabilir. Öğrencilerin beslenme düzenleri ile ilgili ara öğün uygulamalarına yer verilebilir.

Anahtar kelimeler: İstenmeyen Öğrenci Davranışları, Öğretmen, Sınıf Yönetimi, İlkokul

Abstract**Evaluation of Undesirable Student Behaviors in Terms of Educational Management According to the Opinions of Primary School Teachers****Çetin, Selman****MA, Department of Educational Administration Supervision****February, 2024, 94 pages**

This study aims to examine and evaluate the situations in which primary school teachers in the Turkish Republic of Northern Cyprus encounter undesirable student behaviors in state schools affiliated with the Ministry of National Education (MEB) and the coping methods employed from an educational management perspective. As the study is exploratory, it supports a qualitative inquiry method. The limitations of this study include its focus on the opinions of primary school teachers and the inclusion of only the schools affiliated with MEB in Lefkoşa in the study scope. Another limitation is that the study is restricted to teachers working in the 1st, 2nd, and 3rd grades. The study group was formed using the purposive sampling method known as similarity sampling. The study group consists of 15 primary school teachers. In this research, a semi-structured interview form was used. The semi-structured interview form prepared for teachers consists of two parts. The first part includes demographic information such as personal details. The second part of the semi-structured interview form consists of twelve questions. Content analysis technique was used for data analysis, and the Maxqda 2020 program was employed for data analysis. According to the results, the behaviors identified by teachers as undesirable in the classroom include distractions, tendency towards violence, misuse of the environment, and peer bullying. It was determined that teachers employ methods such as warning, empathy, communication channels, and making lessons interesting to cope with negative behaviors. Teachers facing undesirable behaviors mostly use methods such as warning, drawing attention to the lesson, communicating, and talking to parents to prevent the behavior. Conducting instruction in a way that captures the attention of all level groups and considering individual differences can reduce undesirable behaviors. Providing professional support to students by collaborating with the student, teacher, guidance service, school administration, and parents can be beneficial. Organizing

attention-enhancing games and activities in the classroom can help students. Teachers participating in in-service training activities that enhance their communication skills and seeking support or training from experts in coping with undesirable student behaviors in the classroom can be helpful. Implementing snack practices related to students' dietary routines can also be considered.

Keywords: Undesirable Student Behaviors, Teacher, Classroom Management, Primary School

İçindekiler

Onay	i
Etik İkelere Uygunluk Beyanı	ii
Teşekkür	iii
Özet	iv
Abstract	vi
İçindekiler	viii
Şekiller Listesi	x
Tablolar Listesi	xii
BÖLÜM I	1
Giriş	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Önemi	5
Sınırlılıklar	7
Tanımlar	7
BÖLÜM II	8
Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	8
Yönetim Kavramı	8
Eğitim Yönetimi Kavramı	8
Sınıf Yönetimi	9
Etkili Sınıf Yönetiminin Önemi	10
Mesleki Gelişimde İyileştirmeleri Hedefleyerek Sınıf Yönetimi	12
Sınıf Yönetimi Sorunları	13
Davranış	15
Sınıf Yönetiminde İyileştirmeler İçin Araştırma ve Öneriler	17
BÖLÜM III	25
Yöntem	25
Araştırmanın Modeli	25
Çalışma Grubu	25
Verilerin Toplanması	27
Veri Toplama Araçları	27
Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	28

Verilerin Çözümlemesi	28
BÖLÜM IV	30
Bulgular ve Yorumlar	30
Öğretmenlerin Görüşlerine Göre İstenmeyen Öğrenci Davranışları	30
İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	31
İstenmeyen Davranışlarla Karşılaşma Sıklıklarına Yönelik Öğretmen Görüşleri	33
Hangi Zamanlarda İstenmeyen Davranışlarla Karşılaşmalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri	34
Teneffüs Saatlerinde Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri	36
Ders Saatlerinde Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri	39
İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntemler	41
İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Kuralları Hatırlatma, İsim İle Hitap Etme Yönteminin Etkileri İle İlgili Öğretmen Görüşleri	44
İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Sorumluluk Verme Yönteminin Etkileri İle İlgili Öğretmen Görüşleri.....	46
İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Sözel Olmayan Yöntemlerin Etkileri İle İlgili Öğretmen Görüşleri.....	47
İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Aile İle İlişki Kurma Yöntemi Etkileri İle İlgili Öğretmen Görüşleri.....	49
İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Birebir Görüşme Yönteminin Etkileri İle İlgili Öğretmen Görüşleri.....	51
İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Ceza İçerikli Yöntemlerin Etkileri İle İlgili Öğretmen Görüşleri.....	53
BÖLÜM V	60
Sonuç, Tartışma ve Öneriler	60
Sonuç ve Tartışma.....	60
Öneriler	65
Kaynakça.....	66
Ekler	77
Ek 1: KKTC MEB İzin Belgesi	77
Ek 2: Görüşme Soruları	78
Ek 3: Etik Kurul İzni.....	79
Ek 4: İntihal Raporu (Turnitin)	80

Şekiller Listesi

Şekil 1: Nitel Veri Analizi Aşamaları (Creswell, 2005).....	29
Şekil 2 Öğretmen Görüşlerine Göre Tema ve Kod Dağılım Haritası (MaxMaps) Maxqda Verisi.....	30
Şekil 3 İstenmeyen Öğrenci Davranışları Hiyerarşik Tema- Kod Modeli MAXQDA Verisi.....	31
Şekil 4 İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri MAXQDA Verisi.....	31
Şekil 5 İstenmeyen Öğrenci Davranışları Tema – Kod Modeli MAXQDA Verisi... 31	31
Şekil 6 : İstenmeyen Davranışlarla Karşılaşma Sıklıklarına Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	33
Şekil 7 : Hangi Zamanlarda İstenmeyen Davranışlarla Karşılaşmalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	34
Şekil 8 Hangi Zamanlarda İstenmeyen Davranışlarla Karşılaşmalarına Hiyerarşik Tema- Kod Modeli MAXQDA Verisi	34
Şekil 9 Hangi Zamanlarda İstenmeyen Davranışlarla Karşılaşmalarına Yönelik Kod Modeli MAXQDA Verisi	35
Şekil 10 Teneffüs Saatlerinde Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışları.....	36
Şekil 11 Teneffüs Saatlerinde Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışları Hiyerarşik Tema- Kod Modeli MAXQDA Verisi	37
Şekil 12 Teneffüs Saatlerinde Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışları Kod Modeli MAXQDA Verisi	37
Şekil 13 Ders Saatlerinde Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışları.....	39
Şekil 14 Ders Saatlerinde Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışları Hiyerarşik Tema- Kod Modeli MAXQDA Verisi	39
Şekil 15 Ders Saatlerinde Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışları Kod Modeli MAXQDA Verisi.....	40
Şekil 16 Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Kullandıkları Yöntemler.....	41
Şekil 17 Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Kullandıkları Yöntemler Hiyerarşik Tema- Kod Modeli MAXQDA Verisi	42
Şekil 18 Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Kullandıkları Yöntemler Tema- Kod Modeli MAXQDA Verisi.....	42
Şekil 19 Kuralları Hatırlatma, İsmi İle Hitap Etme Yönteminin Etkileri.....	44
Şekil 20 Kuralları Hatırlatma, İsmi İle Hitap Etme Yönteminin Etkilerine Yönelik Hiyerarşik Tema- Kod Modeli MAXQDA Verisi	44
Şekil 21 Kuralları Hatırlatma, İsmi İle Hitap Etme Yönteminin Etkilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri Tema-Kod Modeli MAXQDA Verisi.....	45
Şekil 22 Sorumluluk Verme Yönteminin Etkileri	46
Şekil 23 Sözel Olmayan Yöntemlerin Etkileri.....	47
Şekil 24 Sözel Olmayan Yöntemlerin Etkilerine Yönelik Hiyerarşik Tema- Kod Modeli MAXQDA Verisi	48
Şekil 25 Sözel Olmayan Yöntemlerin Etkilerine Yönelik Tema- Kod Modeli MAXQDA Verisi.....	48

Şekil 26 Aile İle İlişki Kurma Yönteminin Etkileri.....	49
Şekil 27 Aile İle İlişki Kurma Yönteminin Hiyerarşik Tema- Kod Modeli MAXQDA Verisi.....	50
Şekil 28 Aile İle İlişki Kurma Yönteminin Tema- Kod Modeli MAXQDA Verisi ..	50
Şekil 29 Birebir Görüşme Yönteminin Etkileri	51
Şekil 30 Birebir Görüşme Yönteminin Hiyerarşik Tema- Kod Modeli MAXQDA Verisi.....	52
Şekil 31 Birebir Görüşme Yönteminin Tema- Kod Modeli MAXQDA Verisi.....	52
Şekil 32 Ceza İçerikli Yöntemlerin Etkileri.....	53
Şekil 33 Ceza İçerikli Yöntemlerin Hiyerarşik Tema- Kod Modeli MAXQDA Verisi	54
Şekil 34 Ceza İçerikli Yöntemlerin Tema- Kod Modeli MAXQDA Verisi.....	54
Şekil 35 Kelime Sıklığına Yönelik Kelime Bulutu Analizi MAXQDA Verisi	55
Şekil 36 Olumlu Kelimesine Yönelik Kelime Sıklıkları Analizi.....	57
Şekil 37 Ders Kelimesine Yönelik Kelime Sıklığı Analizi	58
Şekil 38 Kısa Kelimesine Yönelik Kelime Sıklığı Analizi.....	58
Şekil 39 Konuşma Kelimesine Yönelik Kelime Sıklığı Analizi.....	59

Tablolar Listesi

Tablo 1. İlkokul Öğretmenlerine Ait Tanımlayıcı Bilgiler	26
Tablo 2. İlkokul Öğretmenlerine Ait Tanımlayıcı Bilgilerin İstatiksel Dağılımı.....	26
Tablo 3. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	32
Tablo 4 İstenmeyen Davranışlarla Karşılaşma Sıklıklarına Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	33
Tablo 5. Hangi zamanlarda istenmeyen davranışlarla karşılaşmalarına Yönelik öğretmen görüşleri	35
Tablo 6 Teneffüs Saatlerinde Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	38
Tablo 7. Ders Saatlerinde Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	40
Tablo 8. Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Kullandıkları Yöntemler Öğretmen Görüşleri.....	43
Tablo 9. Kuralları Hatırlatma, İsmi İle Hitap Etme Yönteminin Etkilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	45
Tablo 10. Sorumluluk Verme Yönteminin Etkilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri	46
Tablo 11. Sözel Olmayan Yöntemlerin Etkilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri	48
Tablo 12. Aile İle İlişki Kurma Yöntemine Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	50
Tablo 13. Birebir Görüşme Yöntemine Yönelik Öğretmen Görüşleri	52
Tablo 14. Ceza İçerikli Yöntemlere Yönelik Öğretmen Görüşleri	54
Tablo 15. Kelime Sıklığı Analiz Verileri	56

BÖLÜM I

Giriş

Problem Durumu

Her toplum kendini yenilemeye, geliştirmeye, çağdaş bir toplum olmaya çabalar. Sosyal, siyasal, ekonomik ve sosyal yapılarda yaşanan köklü değişimlerin etkisiyle eğitim kurumları giderek daha fazla kendilerini güncelleme ve geliştirme çabasına girmektedir. Çünkü toplumun devamlılığı ve güvenliği, değişen bu koşullara uyum sağlayabilecek bireylerin yetiştirilmesine bağlıdır. Günümüzde okullar sadece eğitim yerleri değil, aynı zamanda her kesimden öğrencinin psikolojik, duygusal ve sosyal açıdan gelişmesine olanak sağlayan bir eğitim ortamıdır.

Okulun amacı, öğrencilerin toplumsal yapıya uyum sağlamalarına yardımcı olmak, onları ilgi ve yeteneklerine ve sunduğu olanaklara göre çağdaş bireyler olarak yetiştirmektir. Hedefe ulaşılması okulun spor ve eğitim gereçlerinin bu amaca yönelik düzenlenmesine bağlıdır. Bu durumda öğretmenler, öğretim ve yönetim faaliyetlerinin moderatörü olarak, öğretim sürecinin en önemli değişkenlerinden biridir. Doyle (1986) ve Joan (1992) bu iki temel etkinliğin iç içe geçtiğine dikkat çekerek, öğretim hedeflerine öğretmenlerin öğretme ve yönetim etkinlikleri yoluyla ulaşıldığını vurgulamışlardır.

Etkinlikleri planlamak, etkinlikler arasında yumuşak geçişler yapmak, sınıfın fiziki koşullarını düzenlemek, öğrenme materyalleri hazırlamak ve zamanı verimli kullanmak öğretmenlerin öğretim faaliyetlerinden bazılarıdır. Kural ve prosedürler oluşturmak, akademik olmayan faaliyetleri en aza indirmek ve genel düzeni olumsuz yönde etkileyen davranışlarla baş etmek gibi yönetim becerileri de sınıfta düzeni sağlamak ve sürdürmek için tasarlanmıştır. Öğretim ve yönetimin birbirinden bağımsız ama birbirini tamamlayan iki görev olduğu görülmektedir (Weber, 1986; Brophy, 1988). Bu iki görev eş zamanlı olarak gerçekleştiği için öğretmenler sıklıkla öğrenmeyi artırma ve düzeni sürdürme konusunda baskı hissederler (Lewis, 1999; Rickman ve Hollowel, 1981). Öğretmenin görevi öğrencilerin kişisel algı ve beklentileri ile çevresel değişkenler arasında ilişkiler kurmaktır. Bu aynı zamanda başarılı davranış yönetiminin de ön koşuludur (Aydın, 1998; Türnüklü, 2003).

Davranış yönetimi, davranış değişiklikleri sağlamak, çocukların gruplara katılmasını, topluma uyum sağlamasını kolaylaştırmak ve uygunsuz davranışları

azaltmakla ilgilidir. Etkili davranış yönetimi, uygun davranışın oluşmasını ve kalıcılığını sağlayacak, uygunsuz davranışların gelişmesine izin vermeyecek şekilde öğretim ortamının hazırlanmasını gerektirir. Ancak bireyin hangi koşullar altında hangi davranışı sergileyeceğini tam olarak belirlemek zor olduğundan, istenen ve istenmeyen davranışın niteliğini belirlemek zorlaşmaktadır. Her disiplin sorunu ortaya çıktığında uygulanacak hazır bir reçete yoktur. Ayrıca her durumun öğrencinin yaşına ve durumuna göre değerlendirilmesi gerekir.

Sonuç olarak, suiistimali yönetmek daha karmaşık hale gelir. Olumsuz davranışları değiştirmek ve başarılı sosyalleşmeyi sağlamak için davranış yönetimi stratejilerini seçerken ilk görev, öğrencilerin sınıf ortamında nasıl davrandıklarını ve buna neden olan faktörleri belirlemektir. Çünkü istenmeyen davranışın ortadan kaldırılması ve tekrarının önlenmesi, bu davranışa yol açan olası faktörler ortadan kaldırılmadıkça mümkün değildir (Özyürek, 1996; Aydın, 1998; Başar, 1997; Özyürek, 2001; Weber, 1986; Brophy, 1988). Wagner (1983), öğrencilerin sağlıklı bir öğretim ortamında sosyal olarak kabul edilebilir davranışlarda bulunmayı öğreneceklerini savunmuş ve sosyalleşmenin başarılı olması için istenmeyen davranışların sosyal olarak uygun bir şekilde yönetilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Ogletree, 1993).

Sınıf yönetiminin önemli boyutlarından biri olan öğrencilerin kötü davranışlarının yönetimi, giderek insanların günlük ilgi odağı haline gelmiştir. Kara (2000), öğrencilerin sınıftaki davranışlarına olan ilginin, öğrencilerin öğretim amacıyla bir araya geldiği, eğitimin kurumsallaştığı ve okul adı verilen özel bir ortamda gerçekleşmeye başladığı günden itibaren başladığını belirtmektedir. Greenlee ve Ogletree (1993), Curwin ve Mendler (1998) ve Burden (1995), bu artan ilginin nedenini problem davranışların ortaya çıktığı süreklilik olarak çerçevediler. Bu süreklilik, özellikle 20 yılı aşkın bir süredir eğitimciler ve toplum için önemli bir endişe kaynağı olmuş ve araştırmacıları okul disiplini konularını birçok farklı perspektiften incelemeye sevk etmiştir.

Öğretmen davranış yönetimi stratejilerini okul türü ve konum değişkenleri açısından inceleyen araştırmalardan elde edilen bulgular, bu değişkenlerin öğretmen seçim yöntemlerinde etkili olduğunu göstermektedir. Özel okul öğretmenleri uygulamada daha etkili olduklarını ve daha az sorunla karşılaştıklarını söylerken, kırsal kesimdeki öğretmenler ve banliyölerde çalışanlar disiplin olaylarının

kötüleştğini ve sorunlu davranışları yönetmeye daha fazla zaman ayırdıklarını ifade etti (Boldurmaz; 2000; Gottfredson ve Gottfredson, 2001; Brown ve Payne, 1992). Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla sorunlu davranış sergileyen öğrenci tespit ettikleri, kadın öğretmenlerin ise erkek öğrencileri daha sorunlu olarak algıladıkları görülmüştür (Stuart, 1994; Merret ve Wheldall, 1984).

Erkek öğretmenlerin genellikle kontrol stratejilerini (Lewis, 1999) ve şiddet stratejilerini (Lewis, 2001) kullandıkları görülmektedir. Kadın öğretmenlerin bedensel cezaya yönelik tutumlarının erkek öğretmenlere göre daha düşük olduğu (Gözütok, 1993) ve geleneksel öğretmenlerin ise disiplin konularına daha sert bakma eğiliminde oldukları söylenmektedir (Terzi, 2001; Jackues ve Horvitz, 1985, aktaran Romi ve Freund, 1999). Bunlar tutumsal değişkenlere ilişkin bulgulardan bazılarıdır.

Bazı eğitim araştırmalarında öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerinin konumlandırılmasında etkili olan deneyim, eğitim süreci, okul türü, lokasyon ve cinsiyet gibi faktörlere odaklanıldığı görülmüştür. Merret ve Wheldall (1984) daha az deneyime sahip öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarını genellikle daha ciddiye aldıklarını, Sokal, Smith ve Mowat (2003) ise eğitim deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin daha müdahaleci tutumlara sahip olduklarını bulmuşlardır. Borg ve Falzon (1989) ile Boldurmaz (2000), üst sınıftaki öğretmenlerin daha hoşgörülü oldukları ve öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı hazırlıklı oldukları sonucuna varmışlardır. Öğretmen davranış yönetimi stratejilerini okul türü ve konum değişkenleri açısından inceleyen çalışmalardan elde edilen bulgular, bu değişkenlerin öğretmen seçim yöntemlerinde etkili olduğunu göstermektedir. Özel okul öğretmenleri uygulamada daha etkili olduklarını ve daha az sorunla karşılaştıklarını söylerken, kırsal kesimdeki öğretmenler ve banliyölerde çalışanlar disiplin olaylarının kötüleştiğini ve sorunlu davranışları yönetmeye daha fazla zaman ayırdıklarını ifade etti (Boldurmaz; 2000; Gottfredson ve Gottfredson, 2001; Brown ve Payne, 1992). Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla sorunlu davranış sergileyen öğrenci tespit ettiği, kadın öğretmenlerin ise erkek öğrencileri daha sorunlu olarak tanımladığı görülmüştür (Stuart, 1994; Merret ve Wheldall, 1984). Erkek öğretmenlerin yaygın olarak kontrol odaklı stratejiler (Lewis, 1999) ve zorlayıcı stratejiler (Lewis, 2001) kullandıkları gözlemlenmiştir. Kadın öğretmenlerin bedensel cezaya yönelik tutumlarının erkek öğretmenlere göre daha düşük olduğu (Gözütok, 1993), geleneksel öğretmenlerin ise disiplin konularına daha sert bakma eğiliminde

oldukları (Terzi, 2001; Jackues ve Horvitz, 1985) tespit edilmiştir (aktaran: Romi ve Freund, 1999).). Bunlar tutum değişkenleri üzerine yapılan araştırmaların sonuçlarından bazılarıdır.

Sonuç olarak giderek ciddileşen disiplin sorunları tüm öğretmenler, yöneticiler ve aileler için ciddi bir sorun haline gelmiştir (Safran ve Oswald, 2003; Cummings, 2000; Olweus, 2001; Kinch, Palmer, Burke ve Sugai, 2001). Bu nedenle günümüzün en önemli eğitim konularından biri doğru ve etkili disiplin için uygun stratejilerin bulunmasıdır (Mitchem ve Young, 2001, aktaran Christensen, Young ve Marchant, 2004).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki MEB'e bağlı devlet okullarında mevcut ilkökul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşma durumları ve istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etme yöntemlerini eğitim yönetimi açısından ele alıp değerlendirilmek amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre ilkökul öğrencilerinin sıklıkla sergiledikleri istenmeyen davranışlar nelerdir?
2. İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre istenmeyen davranışlarla karşılaşma sıklıkları nelerdir?
3. İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre ders saatlerinde karşılaşılan istenmeyen davranışlar nelerdir?
4. İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre teneffüs saatlerinde karşılaşılan istenmeyen davranışlar nelerdir?
5. İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı öğretmenlerin kullandıkları yöntemler nelerdir?
6. İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı sözel olmayan yöntemlerin etkileri nelerdir?

7. İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı ceza içerikli yöntemlerin etkileri nelerdir?

8. İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı birebir görüşme yönteminin etkileri nelerdir?

9. İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı aile ile görüşme yönteminin etkileri nelerdir?

10. İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı sorumluluk verme yönteminin etkileri nelerdir?

11. İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı kuralları hatırlatma, ismi ile hitap etme yönteminin etkileri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, öğrenciler tarafından sergilenen istenmeyen davranışlara yönelik öğretmen algılarını, öğretmenlerin bu davranışları yönetmek için kullandıkları stratejileri incelemektedir.

İstenmeyen davranışlar terimi, okul bağlamında eğitimcilerin kabul edilemez davranışlar sergileyen öğrencilere etiket eklemesine olanak tanıyan bir dizi tanım üretmiştir (Emerson, 2001). İstenmeyen davranışlar, çocukların öğrenmesine veya normal gelişimine müdahale eden her türlü davranıştır. Çocuğa, çevresindeki diğer çocuklara veya yetişkinlere zarar veren; çocuğu daha sonraki sosyal sorunlar veya akademik başarısızlık açısından yüksek risk kategorisine sokar (MacFarlane, 2007).

Sınıf ortamında istenmeyen davranışları yönetmek birçok öğretmenin karşılaştığı bir sorundur (Emerson, 2001). Öğrencilerine, onların öğrendiklerine ve yaptıklarına gerçek bir ilgi gösteren öğretmenlerin öğrencileriyle güçlü, olumlu ilişkiler kurma olasılıkları daha yüksektir ve bunun sonucunda sınıflarındaki istenmeyen davranışları daha iyi yönetebilirler. Şu ana kadar yapılan araştırmalar, öğrencileriyle güçlü olumlu ilişkiler kuran öğretmenlerin istenmeyen davranışları daha

iyi yönetebildiklerini gösteriyor. Walker ve Whitaker (2004) öğretmenlerin istenmeyen davranışlara ilişkin bireysel algılarını tanımlamaları ve zorlayıcı davranışların anlaşılmasına ilişkin kendi kişisel inançları ve başkalarının inançları üzerinde düşünmeleri gerektiğini belirtmektedir. İstenmeyen davranış oldukça tartışmalı bir terimdir (Hill ve Hawk, 2000). Bazı davranışların neden 'istenmeyen' olarak sınıflandırıldığını anlamaya çalışırken öğretmenlerin davranışları nasıl algıladıklarına dair bir anlayışa sahip olmak da önemlidir. Örneğin, bazı öğretmenler derslerindeki kesinti düzeylerini yönetebilir veya tolere edebilirken diğerleri bunu başaramaz. Bazı davranışlar bazı bağlamlarda 'iyi', bazı bağlamlarda ise 'kötü' olarak kabul edilir. Örneğin, spor gününde koşu parkurunda nefes almak için hiç durmadan coşkuyla koşan bir çocuk, bu bağlamda başarılı sayılacak ve muhtemelen ödüllendirilecektir. Eğer aynı çocuk aynı davranışı okulun koridorunda da sergiliyorsa, muhtemelen cezalandırılacaktır. Zorlayıcı olan mutlaka davranış değildir; daha ziyade, onu zorlayıcı kılan davranışın gerçekleştiği koşullardır ve bu yine davranışın o bağlamda veya bu bağlamdaki bireyler tarafından nasıl algılandığına bağlıdır. Bir öğretmen, koşu parkurunda olduğu kadar koridorda da hızlı koşan bir sporcudan hoşlanabilir ve aynı davranış karşısında dehşete düşebilecek başka bir öğretmene göre onlarla daha az cezalandırıcı bir şekilde ilgilenebilir (Richardson, 2003). Eğer durum böyleyse sorunlu olan, bir çocuğun zorlayıcı davranışlar sergilediği sonucuna varmadan önce tedbir almayan birçok öğretmenin olmasıdır (Emerson, 2001; Rogers, 2000). Bir öğretmen sıklıkla kendi çocukluk deneyimlerinin ve kültürel etkilerinin imajında bir sınıf ortamı yaratabilir (Kroeger ve Bauer, 2004). Bu imaj, onlara okulda nasıl öğretildiğini taklit edebilir ve bunun doğru yol olduğuna ve böyle olacağına inanarak evlerin ve yaşamların nasıl organize edildiğine dair kendi inançlarını aşılabilir (Thorsborne ve Vinegrad, 2006).

Dolayısıyla araştırmalar, öğretmenlerin neyin davranış sorunu oluşturduğuna ilişkin görüşlerinin, neyin kabul edilebilir olduğuna ilişkin algılarına bağlı olarak ve kendi tolerans eşikleri dahilinde değiştiğini göstermektedir.

Öğretmenler hem sınıf ortamındaki davranışları tanımlamalı, Hem de bu davranışların oluşmasını önleyerek olumlu bir sınıf atmosferi yaratmalıdır. Aksi halde öğretmen sadece bu istenmeyen davranışları ortadan kaldırmaya çalışacak, böylece hem kendi performansını hem de

dersin etkili bir şekilde işlenmesini azaltacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin hangi davranışları zorlayıcı olarak algıladıklarını ve nedenlerini araştırmak önemlidir.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları, ulaşılan çalışma grubu sayısıdır. İlkokul öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlandırılan bu çalışmada diğer bir sınırlılık ise Lefkoşa'da MEB'e bağlı bulunan ilkokulların çalışma kapsamına dahil edilmiş olmasıdır. Çalışmada belirlenen bir diğer sınırlılık çalışma kapsamına sadece ilkokul 1., 2. Ve 3. Sınıfta görev yapan öğretmenler dahil edilmiştir.

Tanımlar

Sınıf Yönetimi: “iletken öğrenme ortamı yaratmak amacıyla öğrencilerin akademik katılımını ve sınıf etkinliklerinde işbirliğini teşvik etmek için öğretmenlerin sınıfta yapması gereken her şeyi” içerir (George vd., 2017).

İstenmeyen Davranış: Okul ve sınıfta oluşturulmuş yazılı veya yazısız olmayan kurallara aykırı davranma ve öğrenme- öğretme faaliyetlerinin etkililiğini azaltmaya yol açan tüm davranışlar olarak nitelendirilmiştir (Öztürk 2005).

Disiplin: Öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamının yaratılması amacıyla, kural koyma ve istenmeyen davranışların önlenmesini de içeren genel bir kavramdır. Disiplinin temel amacı, öğrenmeyi kolaylaştırmaktır (Çelik 2012:39).

BÖLÜM II

Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Yönetim Kavramı

Basit bir ifadeyle yönetim, bir faaliyetin yönetilmesi anlamına gelir. Bir aktiviteyi yönetmekten bahsettiğimizde aslında aktiviteyi başarıya ulaştırmayı kastediyoruz. "Yönetim, gruplar halinde birlikte çalışan bireylerin seçilen amaçlara verimli bir şekilde ulaşabilecekleri bir ortamı tasarlama veya sürdürme sürecidir" (Koontz ve Weihrich, 1993, s. 6). "Yönetim, organizasyon üyelerinin çalışmalarını planlama, organize etme, yönlendirme ve kontrol etme ve organizasyonel hedeflere ulaşmak için mevcut tüm organizasyonel kaynakları kullanma sürecidir" (Stoner, 1995). Yukarıdaki tanımlar, yönetimin, beklenen hedeflere ulaşmak için işlerin verimli, etkili bir şekilde ve diğer insanlar aracılığıyla yapılmasını sağlama süreci olduğunu göstermektedir. İşler, insani, fiziksel ve finansal bilgi kaynaklarının koordine edilmesiyle gerçekleştirilir. İnsanların iş görevlerini ve hedeflerini geliştirmesi, kullanması, sürdürmesi ve gerçekleştirilmesi gerekir. Verimliliği artırmak için ekstra çaba sarf etmeleri ve kolaylaştırıcı ortamın yaratılması için yönetim desteklerinin sağlanması gerekmektedir. Yönetim, organizasyonun amaç ve hedeflerini başarıyla gerçekleştirmek için kaynakları, çalışanları ve diğer engelleri yönetme sürecidir.

Eğitim Yönetimi Kavramı

Eğitim yönetimi, eğitim örgütlerinin işleyişiyle ilgili bir çalışma ve uygulama alanıdır. "Eğitim yönetimi, daha iyi bir öğretim öğrenme durumunun geliştirilmesine yardımcı olmaktır" (Willes). "Eğitim sistemindeki yönetim süreci, değişen çevre koşullarında işlerin insanlarla birlikte ve insanlar aracılığıyla yapılmasını sağlayarak hedeflere ulaşmayı içerir" (Agrawal, 2002).

İnsan kaynaklarının planlanması ve organizasyonu yoluyla işlerin etkin ve verimli bir şekilde yapılması gerekir. Verimlilik, kaynakların maliyet etkinliğini ve akıllıca kullanılmasını ifade eder. Eğitim sisteminin girdisi, süreci ve çıktısı arasındaki ilişkidir. Eğitim kurumunda öğretme ve öğrenme için öğretmenler, profesörler, okul müfettişleri, müdürler vb. yönetilir. Eğitimciler, müfredat planlayıcıları ve yazarlar da katılıyor.

Verimlilik etkililiğe yol açarken, insan kaynaklarının daha iyi yönetimi olmadan hiçbir şey beklenemez.

Sınıf Yönetimi

Sınıf, öğrencilerin öğrenmek için toplandıkları yerdir. Sınıfta güvenli ve düzenli bir ortam yaratmak, öğretmen için bir hayatta kalma becerisidir ve öğrenciler için öğrenme ortamını optimize eder. Öğretmenlerin böyle bir sınıf ortamı oluşturmak için kullandıkları stratejiler uzun yıllardan beri "sınıf yönetimi" alanı olarak incelenmekte ve geliştirilmektedir.

Sınıf yönetimi, sınıf ortamı düzenlemesinden disiplin yönetimine, dinamiklere kadar birçok konuyu içerir. İyi yönetilen bir sınıf kesinlikle normalden daha verimli olacaktır. 1970'li ve 80'li yıllarda araştırmacılar ve uygulayıcılar odanın nasıl organize edileceği, güvenli hale getirileceği ve o sınıftaki öğrenciler için davranış kurallarının nasıl oluşturulacağı gibi yönetim konularını incelediler. Yönetim, Randolph (1985) tarafından "organizasyonun hedeflerini gerçekleştirmek için başkalarıyla birlikte ve başkaları aracılığıyla çalışmak" olarak tanımlanmaktadır.

Daha sonra temel reform gündemi örgütsel düzeyde etkili okullar oluşturmaktı. Benzer şekilde Wragg (1981) sınıf yönetimini "öğretmenlerin, ne olursa olsun, çocukların elindeki göreve katılmalarını sağlamak için yaptıkları" olarak tanımlamaktadır. Burada öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik faaliyetlerine odaklanıyor. Öğretmenlerin sınıflarını nasıl yönettikleri, sınıfta hangi etkinlikleri uyguladıklarına bağlıdır. Başarılı ve hedefe yönelik öğrenme her zaman sınıfta uygulanan etkinliklerle yönlendirilir. Öğretmenlerin derslerde uyguladığı etkinlikler sadece öğrenme hedeflerine ulaşmaya yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda sınıfın yönetilmesine de yardımcı olur. Wragg'ın sınıf yönetimi tanımına göre, öğrenme etkinlikleri ile sınıfın iyi yönetilmesinin birbiriyle ilişkili faktörler olduğunu söyleyebiliriz. Bir faktöre daha az vurgu yapılması diğerini de engeller. Dolayısıyla sınıf yönetimi, öğrenme ortamı yaratmak için hem fiziksel hem de psikolojik yönetimin yönetimidir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin rahatsız edici davranışlarına rağmen sınıf derslerinin sorunsuz ilerlemesini sağlama sürecini tanımlamak için kullandıkları bir terimdir.

Öğretmenlerin sınıflarını yönetme konusunda bilmeleri gereken ve burada kısaca tartışılan dört önemli araç vardır.

a) Talimat vermek

Öğrencilerin ne yapmaları gerektiğini bilmelerini sağlamak önemli ve iyidir. Açık talimatlar bunu yapmanın yoludur.

b) Tahtayı kullanmak

Tahtanın sınıfta en kullanışlı olduğunu ve nasıl etkili bir şekilde kullanılacağını öğrenin. Örneğin, öğrencilerden tahtaya cevap yazmalarını istemek, öğrencilerin heceleme alıştırmaları yapmalarını sağlamanın harika bir yoludur, ancak öğretmen, hatalı olmaları durumunda utanacaklarını unutmamalıdır, bu nedenle sınıfın bunu birlikte hecelemesini sağlayın.

c) Öğrenciler arasındaki etkileşimi teşvik etmek

Sınıfı nasıl konuşturacağınızı öğrenin. Örneğin oyun oynarken sınıfı takımlara ayırmak konuşma pratiğini artıracaktır.

d) Oturma düzeni

Bu, sınıfta önemli bir araçtır ve öğretmenin farklı durumlarda sınıfın ihtiyaçlarını daha iyi karşılamasına olanak tanır. Örneğin, öğrencilerin sunumlar için yarım daire şeklinde oturması, ancak grup çalışması için sınıfın ayrı alanlarında oturması (Jones and Jones 2004).

Sınıf yönetimine ilişkin tartışmaların çoğu, sınıf yönetiminin asıl amacının oturma ve katılım, öğretim materyallerinin ve ekipmanlarının kullanımı ve ders süresi boyunca etkinliklerin kontrolüne ilişkin düzenlemeler olduğunu varsayar. İyi yönetilen bir sınıf, öğrencilere zihinsel büyüme ve gelişme için daha fazla fırsat verecektir; iyi yönetilen sınıf, öğrenmeye yönelik uygun çalışma koşulları yaratır ve okul çalışmalarını eğlenceli ve ilgi çekici hale getirir. Uygun öğretim yönetimi, canlandırıcı bir öğretme-öğrenme atmosferinin sürdürülmesinde çok önemlidir. Yetiştirilen öğrencilerin, öğretmenin çabalarına, öğretmenlerin performansına ve davranışlarına profesyonel bir tavırla olumlu yanıt vermelerini içerir. İyi yönetilen bir sınıfı izlemek keyif verir ve doğaldır.

Etkili Sınıf Yönetiminin Önemi

Öğretmenlerin sınıflarını düzenleme ve öğrenci davranışlarını yönetme becerisi, olumlu eğitim sonuçları elde etmek için kritiktir. Sağlam bir davranış

yönetimi, etkili öğretimi garanti etmese de, iyi bir öğretimin mümkün kıldığı çevresel bağlamı oluşturur. Karşılıklı olarak, yüksek etkili öğretim sınıf içi davranış problemlerini azaltır, ancak ortadan kaldırmaz (Emmer , Stough, 2001).

Ayrıca, sınıf düzeni ve davranış yönetimi becerilerinin, yeni öğretmenlerin öğretim kariyerlerinde ne kadar süre devam edeceklerini önemli ölçüde etkilediğini gösteren önemli bir araştırma bulunmaktadır (Ingersoll , Smith, 2003). Yeni öğretmenler genellikle öğrencilerin önemli düzensiz davranışlarıyla başa çıkma konusunda etkili araçlara sahip olmamanın endişesini dile getirirler (Browsers , Tomic, 2000). Davranış yönetimi ve sınıf disiplini konusunda sorun yaşayan öğretmenler genellikle sınıfta etkisiz olurlar ve sıkça stres ve tükenmişlik belirtileri bildirirler (Berliner, 1986; Browsers , Tomic, 2000; Espin , Yell, 1994). Sınıf içi düzensiz davranışlar, öğretmenlerin mesleklerini terk etmelerinin önemli bir nedenidir (Ingersoll , Smith, 2003). "Disruptif davranışlar" terimi, genellikle sınıf veya grup içinde düzensiz, düzen bozucu, dikkat dağıtan, diğer öğrencilerin ya da öğretmenin işleyişini engelleyen davranışları ifade eder. Bu tür davranışlar, sınıf içi öğrenme ortamını olumsuz etkileyebilir ve eğitim sürecinin düzenli ilerlemesini engelleyebilir. Öğrenciler arasında anlaşmazlık, sürekli konuşma, dikkatin dağılması, öğretmenin talimatlarını takip etmeme veya sınıf düzenini bozma gibi durumlar, disruptif davranışlara örnek olarak verilebilir. Disruptif davranışlar, genellikle öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini kullanarak önlenmeye veya ele alınmaya çalışılır.

Disruptif davranışlar, özellikle ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öne çıkan bir sorundur (Kellam, Ling, Merisca, Brown, , Ialongo, 1998). Bu nedenle, öğretmenlerin disruptif davranışları önleme veya ele alma yetenekleri, 2001 No Child Left Behind (NCLB) Yasası ve 2004 Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEA) bağlamında özellikle önemlidir. Bu federal yasalar, tarih boyunca düşük başarı elde etmiş öğrenciler, örneğin ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler ve öğrenme güçlükleri yaşayan öğrenciler için sonuçları iyileştirmeye yüksek öncelik verir. Ayrıca, bu yasalar öğretmen kalitesini öğrenci başarısını etkileyen kritik bir faktör olarak kabul eder; öğrenme ve davranış bozukluklarının iyileştirilmesini ve öğrenciler için geniş eğitim sonuçlarını, yüksek okul tamamlama ve yükseköğretime katılım gibi, içerir.

Öğretmenlerin sınıf içi davranışları etkili bir şekilde yönetme becerisinin eksikliği, genellikle risk altındaki öğrencilerin düşük başarısına ve özel eğitim için aşırı başvurularına katkıda bulunur (Donovan , Cross, 2002; Harrell, Leavell, van Tassel, , McKee, 2004). Bu etkiler, mevcut öğretmen dağılım modeli tarafından kötüleştirilmektedir; bu model, ekonomik açıdan dezavantajlı çocukların bulunduğu sınıflara daha az nitelikli ve deneyimli öğretmenlerin orantısız bir şekilde atanmasını göstermektedir (Clotfelter, Ladd, , Vigdor, 2005; Clotfelter, Ladd, Vigdor, , Wheeler, 2007; Peske , Haycock, 2006). Bu nedenle, birçok yeteneksiz öğretmen kariyerine en zorlu öğrencilere ders vererek başlar, beklenen sonuç ise düşük öğrenci başarısı olur.

Yetersiz görevlendirme, yetersiz hazırlık ve yetersiz profesyonel gelişim, yeni öğretmenlerin karşılaştığı sınıf yönetimi sorunlarına diğer önemli katkıda bulunan faktörlerdir. Eğitimcilerin etkili sınıf düzeni ve davranış yönetiminin önemini geniş bir şekilde kabul etmelerine rağmen, birçok yeni öğretmen yetersiz eğitim ve meslektaşlarından, yöneticilerinden az yardım aldıklarını bildirir (Baker, 2005; Siebert, 2005). Öğretmen eğitimcileri, hazırlık programlarının sınıf düzeni ve davranış yönetimi becerilerini öğrettiğini iddia eder, ancak böyle becerilerin gerçek sınıf bağlamında yeterince veya uygun denetimle öğretilmediğine dair işaretler bulunmaktadır (Siebert, 2005). Denetimli deneyim ve sınıf düzeni ile davranış yönetimi konusundaki kritik yetkinliklerde profesyonel gelişim eksikliği, birçok öğretmenin, özellikle yeni öğretmenlerin etkinliğini önemli ölçüde azaltır (Berliner, 1986; Espin , Yell, 1994).

Mesleki Gelişimde İyileştirmeleri Hedefleyerek Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimini etkili bir şekilde ele alabilmek için öğretmenlerin sistematik bir öğretmen hazırlığı ve sürekli profesyonel gelişim sürecine ihtiyaçları vardır. Yeni öğretmenlerin zamanla sınıf yönetimi becerilerini "kendiliğinden" öğrenecekleri varsayımını destekleyen herhangi bir kanıt bulunmamaktadır. Araştırmalar, deneyimli öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda daha az endişe duyduklarını gösterse de, bu tür anketler, öğretmenlerin zaman içinde nasıl etkili bir şekilde sınıfları yönetmeyi öğrendiklerinin bir göstergesi olmaktan ziyade, sınıf yönetimi becerilerini öğrenmeyen birçok öğretmenin basitçe mesleklerini bıraktığının bir sonucu olabilir (Baker, 2005). Bu nedenle, sınıf yönetimi konusundaki öğretmen hazırlığı ve profesyonel gelişimin iyileştirilmesi, çözümün kritik bir parçasıdır.

Sınıf yönetimi konusundaki sürekli profesyonel gelişim, tüm öğretmenler için önemlidir, ancak özellikle yeni öğretmenler için daha da önemlidir. Sınıfı etkili bir şekilde yönetmek, yeterli eğitim almayan ve genellikle risk altındaki öğrencilerin yoğun olduğu sınıflara atanabilen yeni öğretmenler için çok daha zorlayıcıdır. Öğrencilerinin ihtiyaçları ve sıklıkla beklenmedik şekilde bozucu davranışları tarafından karşı karşıya kalan bu yeni öğretmenler, genellikle daha reaktif hale gelir ve öğrencinin uygunsuz davranışına öğretimden çıkarma ile yanıt verme eğilimindedir. Bu nedenle, zaten akademik ve davranışsal sonuçları kötü olma eğiliminde olan öğrencilere daha az öğretim verilir ve bu öğrenciler daha da geri kalır; sonuç olarak, küçük davranış sorunları daha da artar ve bu öğrenciler özel eğitim hizmetlerine gereksiz yere yönlendirilme olasılıkları artar. Ayrıca, engelli öğrencilerin engelli olmayan öğrencilere göre daha fazla uzaklaştırılma olasılıkları önemli ölçüde daha yüksektir; ek olarak, duygusal ve davranışsal bozukluklara sahip öğrencilerin diğer engel kategorilerindeki öğrencilere göre daha fazla uzaklaştırılma olasılığı dört katından fazladır (Wagner, Kutash, Duchnowski, Epstein, , Sumi, 2005). Bu endişelerle başa çıkabilmek için okul liderleri, sınıf düzeni ve davranış yönetimi konusunda sürekli profesyonel gelişimi sağlamalıdır.

Öğretmen hazırlık programlarında, genel ve özel eğitimcilerin bugünkü çeşitli öğrenci profiline uygun şekilde sınıfları etkili bir şekilde yönetmelerine odaklanacak daha fazla vurgu yapılmalıdır. Bu yaklaşım, preservice öğretmenlere konuyla ilgili zihinsel anlayışı kazandırmakla kalmayıp, aynı zamanda önleyici ve düzeltici davranış yönetimi stratejilerini uygulamada yönlendirilmiş pratik ve geri bildirim için bolca fırsata sahip olmalarını sağlamayı içermelidir.

Sınıf Yönetimi Sorunları

Sorun, bir engel, engelleyici zorluk veya meydan okuma ya da çözümü davet eden herhangi bir durumdur; Çözümü bilinen bir amaç veya hedefe yönelik bir çözüm veya katkı olarak kabul edilen. Sorun, arzu edilen bir sonucun yanı sıra, sonucun oluşmasını engelleyen bariz bir eksiklik şüphesi veya tutarsızlık anlamına gelir. Sorun şu ki, öğretmenler mesleğe harika fikirlerle girerken, sınıf yönetimi sorunları nedeniyle bu fikirleri hayata geçirmekte son derece zorlanıyorlar. Bu bağlamda Bull (1996) şunu belirtmektedir:

Sınıfın nasıl yönetileceği muhtemelen eğitimdeki tüm öğretmenlerin ana endişesidir ve mesleğe yeni başlayan genç öğretmenlerin davranış yönetimine ilişkin endişeleri önemlidir, ancak materyallerin seçimi ve sunumuyla ilgili endişeler de önemlidir. Eğitim ve psikoloji genç öğretmenlere yardımcı olabilecek pek çok şey sunar, ancak eğitim psikolojisi hakkındaki kitaplar çoğunlukla teoriye yoğunlaşır ve bundan iyi sınıf uygulamalarının nasıl çıkması gerektiğini göstermez.

Moskowitz ve Helpman'a (1976) göre, öğretmenler sınıflarının kontrolünü bir kez kaybettiklerinde, bu kontrolü yeniden kazanmaları giderek daha farklı hale gelir. Ayrıca Berliner (1988) ve Brophy , Good (1986) tarafından yapılan araştırmalar, öğretmenlerin zayıf sınıf yönetimi becerilerinden kaynaklanan kötü davranışları düzeltmek için ayırmaları gereken zamanın, sınıfta daha düşük akademik katılım oranına yol açtığını göstermektedir. Öğrencilerin bakış açısından etkili sınıf yönetimi, davranışsal ve akademik beklentilerin açık bir şekilde iletilmesini ve işbirlikçi bir öğrenme ortamını içerir.

Sınıfı yönetmek, her sınıfın hem fiziksel hem de psikolojik olarak yönetilmesi gereken zorlu bir iştir. Soniam (2009) öğretmenlerin sınıfını gözlemlediğinde sınıf yönetiminde şu sorunları tespit etmiştir;

- Talimatlar öğrenciler için açık değildir.
- Sınıf yönetimi istenilen düzeyde değildir.
- Görev öğrencinin bilgisine uygun değildir.
- Konu öğrencilerin ilgisini çekmemiştir.
- Öğretmenlerde düşük motivasyon ve az kontrol mevcuttur.
- Etkinlik öğrencilerin öğrenme stillerini kapsamamaktadır.

Soniam (2009) sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunların üstesinden gelmek için çözüm önerilerinde bulunmuştur. Bunlar aşağıdaki gibidir;

- Açık ve kısa talimatlar vermek.
- Beden dilini, jestleri, göz temasını ve yüz ifadesini kullanmak.
- Gruplar halinde çalışmak.
- Ön anlatımı ve görevlendirmeyi sınıfla birlikte aktif olarak yapmak.
- Öğrencilerin önceki bilgilerine göre göreve hazır olup olmadıklarını kontrol etmek.

- Bol miktarda görsel destek ve flash kart kullanmak.
- Öğrencileri teşvik eden aferin, harika vb. kelimeler kullanarak motive etmek.

Davranış

Sınıfta veya okulda hangi davranışın zorlayıcı olarak tanımlandığı, kim tarafından tanımlandığı ve kim tarafından sergilendiği konusunda açıkça bir tartışma vardır. Davranış sosyal, çevresel, kültürel veya tarihsel bir bağlama (Emerson, 2001) ve bağlamlardaki farklılıklara ve açıklamalardaki farklılıklara (Watkins ve Wagner, 2000) bağlıdır; bu da öğrenme ve davranışın hem sosyal hem de kültürel olarak edinildiğini öne sürer. Davranış bir ortamda kabul edilemez olarak algılanabilirken, başka bir ortamda oldukça kabul edilebilir olabilir (Watkins ve Wagner, 2000). Bir çevredeki sosyal ortam, başka bir ortamda kabul edilemeyen kabul edilebilir davranışlara izin verebilir; Yüksek sesle bağırarak (ragbi maçında) veya fiziksel saldırganlık (boks ringinde) bir kilise ayininde veya okul sınıfında hoş görülmez. Farklı ortamlardaki davranışlara ilişkin farklı beklentiler vardır (Arthur, Gordon ve Butterfield, 2003) ve bazıları örtüşebilir. Ancak insanlar genellikle bağlamsal sosyal beklentilere uygun davranırlar.

Kurallara ve beklentilere uyulmaması, kuralları ve beklentileri belirleyen toplum tarafından kabul edilemez hale gelir. Kabul edilemez davranışın faili bu nedenle topluluğa “uyum sağlama” veya “ait olma” konusunda zorluklar yaşayacaktır. "Uyum sağlamamak" veya "ait olmamak", zorlayıcı davranışı sergileyen kişi için geniş kapsamlı ciddi sonuçlara yol açabilir. Toplum içinde zorlayıcı davranışlar, sosyal ilişkilerin gelişimini sınırlamaya, toplum temelli faaliyetlere katılma fırsatlarını azaltmaya ve sağlık ve sosyal hizmetlere erişimi engellemeye hizmet edebilir. Ancak zorlayıcı davranışları olan birçok öğrenci bazı sınıflara ve okul ortamlarına katılmayı seçmemiş olabilir. Belki insanların topluluğa dahil olma ve ait olma haklarını korumalarını sağlamak toplulukların sorumluluğundadır. Aynı şey zorlayıcı davranışlara sahip bireyler için de söylenebilir.

Emerson (2001), bireyin zorlayıcı davranışa ilişkin kendi anlayışının büyük olasılıkla bu davranışın ne zaman ve nasıl deneyimlendiğine bağlı olacağını açıklamaktadır. Başkalarına karşı saldırganlık veya şiddet, öğretim oturumlarında görev veya etkinlikleri tamamlamama, sürekli konuşma, başkalarını rahatsız etme gibi davranışlar haklı olarak eğitim ortamlarında zorlayıcı davranışlara örnek olarak

görülmektedir. Bununla birlikte, davranışın ciddiyeti, öğretmenin, yanlış davranış veya zorlayıcı davranış olarak inandığı veya algıladığı şeye ilişkin kendi anlayışına veya hoşgörüsüne bağlı olacaktır. Ayrıca, öğretmenler tarafından verilen zorlayıcı davranışlara ilişkin birçok tanım ve sonraki müdahalelere ilişkin kararlar, her zaman öğrencilerin davranışa ilişkin kendi nedenlerine ilişkin anlayışı yansıtmamaktadır. Bir öğretmen tarafından zorlu olarak tanımlanan bir öğrencinin, diğer bir öğretmen tarafından tipik bir genç olarak algılanabileceği okullarda iyi bilinmektedir (Emerson, 2001; Kauffman ve diğerleri, 2002; (Wheldall ve Glynn, 1998). Tüm ebeveynler ve diğer yetişkinler gibi, davranış farklılıklarına karşı farklı tolerans eşiklerine sahiptirler; bu da davranışın zorlayıcı olup olmadığını tanımlarken başka bir sınırlama sunar.

Antisozyal davranış, zorlayıcı veya rahatsız edici davranışlar, genellikle öğrencinin evinin ve topluluk ortamının parçası olmayan diğer kişiler tarafından uygulanan etiketlerdir ve davranışın kendisi hakkında çok fazla şey söylemek yerine öğrenci davranışının kendileri üzerindeki etkisini yansıtabilir. Bu özellikle öğrenci ve etiketi kullanan kişinin farklı kültürlerden gelmesi durumunda ortaya çıkan bir sorundur. Azınlık kültürlerden gelen öğrenciler için ev ve okul bağlamsal farklılıklarını müzakere etmek, özellikle de öğretmen çoğunluk kültüründen olduğunda daha zordur. Öğretmen, sınıftaki en güçlü kültürün genellikle kendi kültürü olacağı ve bunun sınıf kültürünü, azınlık kültürlerden bazı öğrencilerin anlayamayacakları ve bunun sonucunda da öğretmen beklentilerine olumlu yanıt veremeyecek kadar etkileyeceğini bilmelidir. .

Bu nedenle öğretmenlerin, bir çocuğun zorlayıcı davranışlar sergilediği sonucuna varmadan önce dikkatli davranmayı düşünmeleri gerekir (Emerson, 2001; Rogers, 2000). Bir öğretmen sıklıkla kendi çocukluk deneyimlerinin ve kültürel etkilerinin imajında bir sınıf ortamı yaratabilir (Kroeger ve Bauer, 2004). Bu imaj, onlara okulda nasıl öğretildiğini taklit edebilir ve evlerin ve hayatların nasıl organize edildiğine dair kendi inançlarını aşılabilir, bunun doğru yol olduğuna ve işlerin böyle olacağına inanabilir (Thorsborne ve Vinegrad, 2006).

Literatürün bu bölümünü özetlemek gerekirse, zorlayıcı davranışların tanımının karmaşık olduğu ve aynı zamanda kafa karıştırıcı olabileceği açıktır. Verilen etiket ne olursa olsun, zorlayıcı davranışın yalnızca zorlayıcı davranışlar sergileyen öğrenciyi değil aynı zamanda yakındaki diğer kişilerin davranışlarını da etkileyen

davranış olduğunu söylemek mantıklıdır. Sınıf içinde bu, öğrenme ortamını ve içindekileri içerecektir. Öğretmenlerin problem davranışı neyin oluşturduğuna ilişkin görüşleri, neyin kabul edilebilir olduğuna ilişkin algılarına bağlı olarak, kendi hoşgörü eşikleri ve kendi kültürel inanç ve anlayışları dahilinde farklılık göstermektedir (Rogers, 2000).

Sınıf Yönetiminde İyileştirmeler İçin Araştırma ve Öneriler

Öğretmenler, öğrenci başarısını artırmak ve özellikle daha sosyo- ekonomik düzeyi yüksek akranlarına göre geride kalan yoksul ve azınlık öğrencileri arasında, akademik ve davranış zorluklarını önlemek için etkili öğretim stratejilerine odaklanmalıdır. Etkili öğretmenlerin öğrencilerine yönelik öğretime daha pozitif yanıt oranlarına sahip olduğu görülmüştür (Espin , Yell, 1994). Öğrenciler, akademik görevlere dikkat ederken aynı anda düzensiz, konudan sapmış davranışlara giremezler (Carnine, 1976; Sutherland, Alder , Gunter, 2003). Etkili öğretim, yüksek akademik katılım oranları aracılığıyla düzensiz davranışı en aza indirir.

Yüksek akademik katılım ve konu üzerinde davranışı artırma konusunda etkili olan öğretim, birkaç temel özelliklerle karakterizedir (Carnine, 1976):

- Öğrencilerin eğitimle ilgili bulduğu öğretim materyali.
- Mantıklı bir sıralama düzeni, öğrencilerin öğretim düzeyine mantıklı bir şekilde bağlı olan.
- Öğrencilere akademik görevlere yanıt verme fırsatlarının sık olduğu. Örneğin, yanıt kartları, koro yanıtlama ve akran rehberliği gibi yöntemler, böyle fırsatları artırmak için kullanılabilir (Christle , Schuster, 2003; Greenwood, Delquadri , Hall, 1989; Lambert, Cartledge, Heward , Lo, 2006).
- Rehberli pratik.
- Anında geri bildirim ve hata düzeltme.

Öğrenci uygun seviyelerde öğretim sağlamak özellikle önemlidir. Öğrencilere şu anki beceri düzeylerinin ötesinde bilgi ve malzeme sunulduğunda, bu durum onların sinirlenmesine ve dersle ilgilenmemeleri durumunda davranışlarını kaçınma eğilimine girmelerine neden olur (Wehby, Symons, Canale , Go, 1995). Bu nedenle, öğretmen, öğrencinin katılım talebini kaldırabilir veya öğrenciyi öğretim ortamından çıkarabilir. Aynı şekilde, materyallerin öğrenciler için çok kolay olması durumunda, öğrenciler

sıkılmışlık ve meydan okuma eksikliği nedeniyle uygun olmayan davranışlara yönelebilirler. Öğrenci materyallerinin öğretim zorluğuna uygun düzeylerde olması, uygun seviyelerde olduğunda daha fazla olası davranış sorunlarına ve öğrenci davranışlarında gelişmiş akademik becerilere pozitif bir şekilde bağlanmıştır (Gickling , Armstrong, 1978). Aktif olarak katılımları sağlanan ve sık fırsatlar sunulan öğrenciler, daha az düzensiz davranış sergiler ve gelişmiş akademik becerilere sahip olabilirler (Sutherland , Wehby, 2001).

Risk altındaki öğrenciler için etkili öğretim, bu popülasyon için daha da kritik hale gelir. Risk altındaki öğrenciler, sınıfa daha az akademik beceri ile girerler ve öğrenmeyi hızlandırmak için artan öğretim gerektirirler (Donovan , Cross, 2002), ancak genellikle daha az öğretim ve övgü alırlar (Wehby vd., 1998). Preservice öğretmenler, öğretim ortamının risk altındaki öğrenciler tarafından nasıl deneyimlenebileceğini - risk altındaki olmayan öğrencilere göre - düşünmelidir ve öğrencilerin başarılı öğrenme fırsatlarını artırmak için öğretimlerini uygun bir şekilde ayarlamalıdır. Örneğin, bazı öğrenciler daha fazla pratik ve tekrar, daha düşük okuma seviyeli metinler, sesli kitaplar veya küçük gruplu öğretim için daha fazla fırsat gerektirebilir.

Sonuç olarak, yüksek derecede etkili öğretim sınıf içi davranış sorunlarını azaltır, ancak tamamen ortadan kaldırmaz (Emmer , Stough, 2001). Etkili sınıf yönetimi, aşağıdakileri içeren kapsamlı bir yaklaşım gerektirir:

- Okul ve sınıf ortamının yapılandırılması.
- Öğrenci katılımının aktif olarak denetlenmesi.
- Sınıf kurallarının ve rutinlerinin uygulanması.
- Uygun davranışı teşvik eden prosedürlerin uygulanması.
- Davranış azaltma stratejilerinin kullanılması.
- Öğrenci davranışını izlemek ve gerektiğinde sınıf yönetimi prosedürlerini değiştirmek için veri toplama ve kullanma.

Özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda ortak bir yeterlilik setine ihtiyaç duyduğu belirtilmiştir (Gilbert , Lignugaris-Kraft, 1997). Doğru içeriğin yanı sıra, öğretmen hazırlık programları uygun saha deneyimi de

sağlamalıdır. Çoğu öğretmen, daha önceden belirlenmiş sınıf yönetimi planları ve temel düzeyde sınıf kontrolü ile öğretmenlik uygulamaktadır - ki bu durum sınıf genelinde veya hedeflenen grup stratejilerini kurma ve uygulama konusunda hiç pratiğe sahip olmayan bir durumu içerir. Bu sorunu ele alan bir yaklaşım, öğretmenlik eğitimi müfredatı ile güçlü bir şekilde koordine edilen profesyonel gelişim okulu modelidir. Bu modelde, öğretmenler, sınıf yönetimi konusundaki derslere katılır ve deneyimli öğretmenlerle saha deneyimine katılır. Ayrıca, sınıf yönetimini gerçek bir sınıfta pratiğe koyma ve geribildirim ve destekleme fırsatına sahiptirler. Bu tür programlar, yeni öğretmenlerin sınıf ve davranış yönetimi becerilerini artırmada potansiyellerini zaten göstermişlerdir (Emmer , Stough, 2001; Siebert, 2005). Günlük yazım, yansıtıcı etkinlikler ve portföyler gibi öğretmen adaylarının saha tabanlı sınıf yönetimi yeterliliklerini geliştirmelerine olanak tanıyan öğretim bileşenleri (Emmer , Stough, 2001) de içerir. Profesyonel gelişim okullarının sağlayabileceği avantajlar göz önüne alındığında, okul bölgeleri, preservice ve inservice öğretmenlere yönelik eğitim fırsatlarını güçlendirmek için üniversitelerle güçlü ortaklıklar kurmalıdır.

Etkin bir sınıf ortamı oluşturmak, planlama ve önceden düşünce gerektiren bir süreçtir (Paine, Radicci, Rosellini, Deutchman , Darch, 1983). Nitelikli öğretmenler, sınıf ortamını öğrenci davranışları üzerinde olumsuz etkiyi azaltan, olumlu öğrenci etkileşimini artıran ve öğrencilere başarı fırsatları sunan bir yapıya dönüştürür.

Etkin sınıf düzenlemesi, şu unsurlara dikkat gerektirir:

- Akışı kolaylaştıran, dikkat dağıtan etkenleri en aza indiren ve öğretmenlere öğrencilere hızlı bir şekilde yanıt verme ve davranışları kontrol etme olanağı sağlayan fiziksel bir düzen oluşturmak.
- Sınıf zamanını verimli kullanmak, farklı sınıf etkinlikleri arasındaki geçişleri düzenlemek.
- Öğrenci etkileşiminin niteliğini ve doğasını olumlu kılmak.
- Belirli sınıf etkinlikleri için uygun davranışları açıkça iletmek. Örneğin, öğrencilerin bağımsız çalışma sırasında koltuklarında otururken birbirleriyle etkileşimde bulunmamaları beklenirken, işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerinde birbirleriyle etkileşimde olmaları gerekebilir (Paine vd., 1983).

Sınıf Kuralları ve Rutinleri. Kuralların sistemli bir şekilde öğretilmesi, sınıf düzeni ve yönetim planlarının güçlü, önleyici bir bileşenidir. Kurallar, öğrencilerden beklenen davranışları, hangi davranışların ödüllendirileceğini ve uygunsuz davranışlar için sonuçları belirleyerek sınıfın davranışsal çerçevesini oluşturur. Kurallar, beklenen davranış olumlu bir dilde ifade edildiğinde, problem davranışını engellemek daha kolay hale gelir (Colvin, Kame'enui , Sugai, 1993; Kerr , Nelson, 2002).

Eğitimciler, sınıf kurallarının oluşturulması için önemli yönergeleri şu şekilde belirlemiştir:

- Kuralların, öğrencilerin hatırlayabilmesi için en aza indirilmesi.
- Kuralların, öğrencilerin ve sınıfın gelişimsel düzeyine uygun ve basit bir dil içermesi.
- Kuralların olumlu bir dilde ifade edilmesi.
- Kuralların, ihtiyaç duyulan durumlar veya bağlamlar için (örneğin, beden eğitimi dersi, geziler) geliştirilmesi.
- Kuralların, okul genelindeki davranış planı ile uyumlu olması (Martella, Nelson , Marchand-Martella, 2003).

Kuralların belirlenmesinin yanı sıra, etkili öğretmenler sınıf düzenlemelerine rutinleri de dahil eder. Örneğin, ödevleri teslim etme veya küçük grup etkinliklerine katılma rutinleri, sınıfın daha az öğrenci kesintisiyle daha verimli çalışmasına izin verir ve öğretmenin öğretimin diğer yönlerine odaklanmasına yardımcı olur.

Yüksek etkili öğretmenler, bu kuralları ve rutinleri sadece okul yılı başında değil, aynı zamanda yıl boyunca sistemli bir şekilde öğretirler. Bu kuralları ve rutinleri, artan ihlallerin muhtemel olduğu durumlar için (örneğin, okul tatillerinden önce) veya uygun olmayan davranışlar tarafından gerektiğinde vurgularlar. Bu tür bir öğretim yaklaşımı, reaktif veya aşırı yöntemlere karşı bir denge sağlar ve bu tür yaklaşımların etkisiz olmasını önler (Colvin vd., 1993).

Kuralların ve Rutinlerin Öğrenci Tarafından Kullanımını Teşvik Etme

Sınıf kuralları ve rutinleri belirlendikten sonra, öğrencilerin bu kuralları ve rutinleri uygun bir şekilde kullanmalarını tanımak ve teşvik etmek için sınıf yönetim planına stratejiler eklenmelidir. İstenen davranış artırmak için sonuçları düzenlemek, etkili sınıf düzeni ve yönetiminin önemli bir bileşenidir. Birçok davranış stratejisi etkili

olabilir (Brophy, 2006; Stage , Quiroz, 1997), bunlar arasında belirli, bağlantılı övgü (Becker, Madsen , Arnold, 1967); öğrencilerin davranışları için ödüller kazandığı bir jeton ekonomi sistemi (Higgins, Williams , McLaughlin, 2001); ve davranış sözleşmeleri (Kelly , Stokes, 1984; White-Blackburn, Semb , Semb, 1977) bulunmaktadır. Ancak, tüm davranışsal pekiştirmeler gibi, bu stratejiler yalnızca istenen davranışın meydana geldiği olaylara yakın zamanda başlangıç pekiştirmesi sağlarsa etkili olabilir; aynı zamanda sınıf kuralları ve beklentileriyle ilişkilendirildiklerinde daha etkili olurlar.

Son derece etkili öğretmenler, bu tür stratejileri geniş kapsamlı bir sınıf yönetim planının bir parçası olarak sınıf genelindeki davranışları, hedeflenen öğrenci gruplarının davranışlarını ve bireysel öğrenci davranışlarını uygun bir şekilde uygulayabilirler. Ayrıca, her öğrenci için her zaman ve her bağlamda tek bir stratejinin etkili olmayacağını anlarlar. Etkili sınıf yönetimi, öğretmenlerin çoklu stratejileri kullanma konusunda yetenekli olmalarını ve mevcut stratejilerin etkisiz olduğunu tanıma ve değişiklik yapma konusunda becerikli olmalarını gerektirir. Bir süpervizör veya mentor tarafından geri bildirimle pratik yapmak, bu becerilerin geliştirilmesinde faydalıdır.

Uygunsuz Davranışları Azaltma Teknikleri. Uygun, prososyal davranışları teşvik etme stratejileri bazen yetersiz kalabilir, bu nedenle güçlü sınıf yönetimi becerilerine sahip öğretmenler, tahmin edilebilir ortamlar oluşturarak uygunsuz davranışları azaltmak için etkili teknikler de kullanırlar. Tahmin edilebilir ve olumlu öğrenme deneyimleri sunan ortamlar, özellikle risk altındaki veya özürlü öğrenciler için önemlidir. Ortamlar tahmin edilemez olduğunda, öğrenciler kendilerine daha fazla olumsuz sonuç yarattıkları görünse bile, tahmin edilebilir bir şekilde davranış sergilerler. Sınıf gözlemleri, risk altındaki öğrenciler için öğretmenden uygun davranış veya doğru akademik yanıtlar için övgü almanın tipik olmadığını ve bu nedenle tahmin edilemez olduğunu göstermektedir (Van Acker, Grant , Henry, 1995). Diğer taraftan, uygun olmayan davranışların ardından azarlamalar güvenilir bir şekilde gelir, ve uygun olmayan davranışın sonucu genellikle akademik taleplerin kaldırılması veya öğrencinin ortamdaki uzaklaştırılmasıdır. Sonuç olarak, öğrenciler, sınıf ortamındaki tahmin edilebilirliği artırmak ve zor olan akademik görevlerden kaçmak için uygun olmayan davranışlara başvurabilirler.

Bir öğrenciyi sınıftan çıkarmak, hem öğretmen hem de öğrenci için olumlu etkiler gösteriyor gibi görünmektedir. Öğretmen, uygun olmayan davranıştan kurtulur ve öğrenci, hoş olmayan görevden kurtulur. Ne yazık ki, hem uygun olmayan öğrenci davranışının hem de öğretmenin öğrenciyi çıkarmasının gelecekte tekrarlanması muhtemeldir. Bu, öğrenme ve başarı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olan olaylar dizisi nedeniyle her iki tarafın da fayda sağladığı bir negatif pekiştirme tuzağı oluşturur. Bunun yerine, öğrenmeyi engelleyen sınıf davranışının sonuçlarını değiştirmek ve negatif pekiştirme tuzağını durdurmak, öğretmenlerin çoklu sınıf yönetimi stratejilerini kullanma konusunda bilgi ve beceri sahibi olmalarını gerektirir.

Etkili sınıf yönetimi konusundaki eğitim, öğretmen adaylarına ve yeni öğretmenlere kritik içeriğin ayrı beceriler olarak değil, yönetim konusundaki bütünsel bir yaklaşım olarak yeterli kavramsal anlayış kazandırmalıdır. Örneğin, sınıf durumlarının video kayıtları, sınıf yönetimi uygulamalarının tartışılması ve analizi için bir ortam sağlayabilir (Emmer , Stough, 2001).

Sınıf yönetimi uygulamalarının bir başka örneği de öğretmenin problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmek için bir strateji olan öğretim yöntemi (Emmer , Stough, 2001; Snyder , McWilliam, 2003). Öğretim yöntemi, öğretmenlerin sınıf düzeni ve davranış yönetimi bilgilerini gerçek bir duruma uygulamalarına olanak tanır. Bu bilgi ayrıca, uygun yetkinlikleri geliştirmek için çoklu sınıf bağlamında pragmatik deneyimlerle bütünleştirilmelidir (Emmer , Stough, 2001). Öğretmen adaylarının ve yeni öğretmenlerin pragmatik deneyim kazanmaları için profesyonel gelişim okulları ve denetimli saha deneyimi iki önemli yöntemdir.

Okul genelinde davranış desteği, önleme için çerçeve ve etkili sınıf düzeni ve yönetimin temelini sağlar. Etkili sınıf düzeni ve davranış yönetimi önemlidir çünkü sınıf ortamı, önlemenin gerçekleştiği temel bir bağlamdır.

Öğrenci davranış problemlerinin önlenmesi ve düzeltilmesi erken başlamalıdır. Aksi takdirde, kesici davranışlar daha ciddi hale gelir ve zayıf sosyal ve akademik sonuçlara yol açar (Kellam vd., 1998). NCLB ve IDEA yasalarının gereksinimlerinin gerçekleştirilmesi için okul sistemleri artık reaktif bir okul disiplini paradigmasıyla çalışamaz. Önleme, okulları öğrencilerin daha yoğun müdahale ve destek türlerine ihtiyaç duymadan önce erken davranışsal ihtiyaçlarını karşılamak üzere aktif olarak plan yapmaya ve askı gibi olumsuz sonuçlardan kaçınmaya zorlar. Risk altındaki

öğrencilerin veya özürlü öğrencilerin duygusal-davranışsal ihtiyaçlarına yanıt vermek için proaktif bir planlama, tüm öğrencilerin davranışsal yeterliliğini sistemli bir şekilde ele alan okul genelinde bir çaba ile başlamalıdır. Öğrenci disiplinine yönelik okul genelinde bir öğretim yaklaşımı, akademik becerilerin öğretildiği gibi prososyal davranışların da öğretildiği bir etkiye sahip olabilir. Okul genelinde davranış desteği uygulayan okullar, yönlendirme ofis başvurularında azalmalar ve askıya almalarında %60'a kadar azalmalar görmüşlerdir (Turnbull vd., 2002). Bu yaklaşım, öğrencilere belirli davranış becerilerini öğretir, becerileri doğal okul ortamında uygulama fırsatları sunar ve sınıf ve sosyal etkileşimlerinde bu becerileri gösteren öğrencilere olumlu pekiştirmeler sağlar.

Bu tür bir davranış desteğinin hedefi, güvenli, tahmin edilebilir, tutarlı ve olumlu ortamlar oluşturmaktır (Lewis , Sugai, 1999). Okul bağlamı pozitif ve tahmin edilebilir olduğunda, sınıf düzeyindeki davranış desteğini uygulamak daha kolay hale gelir (Sugai , Horner, 2006). Bu hedefe ulaşmak için okullar, şu gibi belirli teknikleri veya uygulamaları benimsemelidir:

- Tüm öğrencilere ve personele uygulanan birkaç pozitif ifade edilmiş davranış beklentisi belirleme (örneğin, "Saygılı olmak").
- Her beklenti için uygun olmayan davranışları değiştiren davranış örneklerini belirleme (örneğin, "Koridoru temiz tut" ve "Kibar dil kullan").
- Davranış beklentilerini okul yılı başında ve yıl boyunca periyodik olarak öğretme ve uygulama (örneğin, okul tatillerinden önce veya sonra).
- Pro-sosyal davranışları teşvik eden etkili etkinlikleri kullanma (örneğin, belirli, bağlantılı övgü veya bir ödüllendirme sistemi).
- Uygunsuz davranışı engellemek ve azaltmak için kanıta dayalı uygulamaları kullanma (örneğin, önceden düzeltme)
- Okul genelinde planın etkililiğini veri kullanarak izleme (Lewis , Sugai, 1999).

Okullar, bireysel olarak önleyici bir yaklaşım benimsemeli ve sınıf düzeni ve öğrenci davranışı konusunda sorun yaşayan öğretmenlere işbirliği içinde danışmanlık sağlayacak güçlü uzmanlığa sahip personeli kullanmalıdır. Güçlü idari destek, bu çabaların başarılı bir şekilde geliştirilmesi ve uygulanmasında kritik bir faktördür.

Yeni veya zorlanan öğretmenlere sınıf düzeni ve davranış yönetimi konusunda sürekli profesyonel gelişim sağlanmalıdır. Mevcut uygulamaların değerlendirilmesine dayanarak hedefe yönelik profesyonel gelişim, bu yenilik yapılandırmasını kullanarak oluşturulabilir. Profesyonel gelişim okullarla, eğitim kaynak merkezleriyle veya yükseköğretim kurumlarıyla işbirliği yaparak kaynaklara ve desteklere erişim sağlayabilir.

BÖLÜM III

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma yöntemlerini veri toplama ve analizde kullanma, son yirmi yıl içinde önemli ölçüde popülerlik kazanmıştır (Strauss , Corbin, 2006). Sayısal olarak sembolize edilen dünyanın temsil edildiği nicel araştırmanın aksine, nitel araştırma, dünyanın temsilini esasen dilbilimsel olan sunar (Heppner, Kivlighan, , Wampold, 1999). Bu nitel araştırma yöntemi içinde bir yapısalcı yaklaşım uygulamak, katılımcıların belirli durumlarda anlamlar ve eylemler oluşturmasını incelemek için olanak tanır (Charmaz, 2006). Bu tür bir araştırma, insan deneyiminin inceliklerinin yüzeye çıkmasına izin verir (Strauss , Corbin, 2006).

Bu çalışmanın amacı, ilkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre istenmeyen öğrenci davranışları ve buna yönelik kullandıkları yöntemlerin değerlendirilmesidir. Nicel bir metodolojinin sunabileceğinden daha güçlü bir duyarlılıkla, amaçla uyumlu nitel bir sorgulama ve analiz kullanılmıştır. Bu çalışma keşifsel özellikte olduğundan, nitel bir sorgulama yöntemini desteklemektedir. Nitel metodolojinin bağlam, bireysel deneyim ve öznel yorumu kullandığı göz önüne alındığında, genelleme mümkün değildir ve bir hedef de değildir (Heppner, Kivlighan, , Wampold, 1999).

Çalışma Grubu

Araştırma grubu oluşturulurken, amaçlı bir örnekleme yöntemi olan benzeşik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde, örneklem, araştırmanın sorunuyla ilgili olarak evrende bulunan benzer alt grupları veya özelleşmiş durumları içerebilir. Kuzey Kıbrıs'ta MEB'e bağlı ilköğretim okullarının 1.,2. Ve 3. Sınıflarında görev yapmakta olan öğretmenler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Hill ve diğerleri (1997; Hill vd., 2005) 8-15 mülakat katılımcısının kullanılmasını önerir. Çalışma grubu, 15 ilkokul öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcıların kodlamaları "K" şeklinde yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda çalışma grubuna ait tanımlayıcı bilgiler verilmiştir.

Tablo 1. İlkokul Öğretmenlerine Ait Tanımlayıcı Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Kıdem Yılı	Görev Yapılan Sınıf Düzeyi	Sınıf Mevcudu
K1	Kadın	49	27	1	29
K2	Kadın	45	25	2	19
K3	Kadın	42	12	3	24
K4	Erkek	32	11	2	19
K5	Kadın	32	9	3	25
K6	Kadın	41	19	2	30
K7	Erkek	36	13	3	20
K8	Erkek	49	27	1	29
9K9	Kadın	45	25	2	19
K10	Kadın	42	12	3	24
K11	Kadın	41	19	2	30
K12	Erkek	36	12	3	20
K13	Kadın	36	12	2	24
K14	Kadın	32	10	2	19
K15	Kadın	42	12	3	25

Tablo 2. İlkokul Öğretmenlerine Ait Tanımlayıcı Bilgilerin İstatiksel Dağılımı

Değişkenler		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	11	73,33
	Erkek	4	26,67
	Toplam	15	100,00
Yaş	42	3	20,00
	32	3	20,00
	36	3	20,00
	45	2	13,33
	41	2	13,33
	49	2	13,33
	Toplam	15	100,00
Kıdem Yılı	12	5	33,33
	25	2	13,33
	27	2	13,33
	19	2	13,33
	9	1	6,67
	11	1	6,67
	13	1	6,67
	10	1	6,67
	Toplam	15	100,00
Sınıf Düzeyi	2	7	46,67
	3	6	40,00
	1	2	13,33

	Toplam	15	100,00
Sınıf Mevcudu	19	4	26,67
	24	3	20,00
	29	2	13,33
	25	2	13,33
	30	2	13,33
	20	2	13,33
	Toplam	15	100,00

Araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerine ilişkin tanımlayıcı bilgiler yukarıdaki tabloda verilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin %73,3'ü kadın, %28,6'sı ise erkektir. Yaş dağılımlarına bakıldığında, %20'si 32, %20'si 36, %20'si 42, %13,3'ü 45, %13,3'ü 41, %13,3'ü 49 yaşındadır. Mesleki kıdemlerine ait oranlara bakıldığında, %33'u 12 yıl mesleki kıdeme sahipken, %13,3'ü 25 yıl mesleki kıdeme sahiptir.

İlkokul öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıf düzeyine bakıldığında 46,67'si 2. Sınıflarda, %40,00'ı 3. Sınıflarda ve %13,33'ü 1. Sınıflarda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıfların sınıf mevcutları incelendiğinde %26,67'sinin 19 öğrencisi, %20,00'sinin 24 öğrencisi, %13,33 oranlarında ise 29, 25, 30, 20 öğrencisi bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan uygulama formu görüşmeler yapılarak veri elde edilmiştir. Üniversite Etik Kurulu'ndan izin alındıktan sonra KKTC MEB Talim Terbiye Kurulu'na izin için başvuru yapılmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra Lefkoşa'da bulunan ilkökullara gidilerek okul müdürleri ile temasa geçilmiştir. Araştırmanın amacı ve uygulama formu gösterilerek okul müdürlerinden de onay alınmıştır. Veri toplayabilmek için ilkökul 1., 2. Ve 3. Sınıflarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri ile görüşülerek araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmenlerle görüşülmüştür. Öğretmenlere uyan gün ve saat diliminde görüşmeler yapılmış olup kişisel bilgilere yer verilmemiştir. Veriler toplanırken izin veren katılımcılardan ses kaydı alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri elde edebilmek amacıyla yarı yapılandırılmış 12 sorudan oluşan form kullanılmıştır. Öğretmenlere ait değişkenleri oluşturabilmek adına cinsiyet, yaş, kıdem yılı, sınıf düzeyi, sınıf mevcudu soruları formda yer almıştır. Konuya ilişkin sorular

için form hazırlanmadan önce kaynak taraması yapılmıştır. Ardından alan uzmanları, alanda çalışan öğretmenlerden görüşler alınarak forma son şekli verilmiştir.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Geçerlilik, veri toplama ve doğrulama da dahil olmak üzere herhangi bir araştırma değerinin, araç ve tekniğin ve sürecin uygunluğuyla ilgilidir (Mohamad vd., 2015). Geçerlilik ayrıca metodolojinin, örnekleme sürecinin, veri analiz sürecinin ve çalışmanın sonucunun sağlamlığını da belirler (Golafshani, 2003). Nitel verilerin geçerliliğini belirlemek için kullanılacak başlıca tekniklerden biri, yetenekli bir moderatörün seçilmesini içerir. Bir moderatörün görevlendirilmesi kişisel önyargının üstesinden gelinmesine yardımcı olacaktır. Böylece araştırmacı veya kuruluş, verilerin gerçek olduğundan ve "araştırmacının görmek veya duymak istediğinden" etkilenmediğinden emin olmak için moderatörler kullanabilir. Bu çalışmada veriler toplanırken araştırmacı yanında başka bir uzmanda yer almış, onunda görüşmelerden notlar tutması sağlanmıştır. Elde edilen veriler değiştirilmeden olduğu şekli ile Word programına aktarılmıştır. Daha sonra teyit edebilmek amacı ile de ham veriler korunmuştur. Veriler analiz edilirken yine uzman yardımı alınmıştır. Veri toplamak için uygulama formu hazırlanmasından analiz sürecinin sonuna kadar uzman yardımı alınmıştır. Araştırmanın güvenirliliği içinde Miles ve Huberman'ın (1994) görüş birliğine dayanan formülü kullanılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Veriler, nitel içerik analizi kullanılarak analiz edildi ve veri odaklı kategoriler kullanıldı (Bengtsson, 2016; Graneheim vd., 2017). Nitel içerik analizi sırasında araştırmacılar desenleri arar ve varyasyona vurgu yapar, metin içindeki benzerlikleri ve farklılıkları belirlerler (Graneheim vd., 2017). Çalışmanın amacına dayanarak, veri somut düzeyde, orijinal metne yakın bir şekilde analiz edildi. Nitel içerik analizinde hangi başlığın kullanılacağı konusunda bir uzlaşma yoktur. Çünkü açık içerik analiz edilir ve temalar kullanılır. Temalar, genellikle latent yorumlayıcı içeriği tanımlamak için kullanılır (Bengtsson, 2016; Graneheim ve Lundman, 2004).

Görüşme transkriptleri, genel bir izlenim elde etmek için ilk önce sistemli bir şekilde okundu. Anlamli kategoriler belirlendi ve özdeş anlam birimlerine uyarlandı. Özdeş anlam birimlerine bir kod verildi. Kodlar, açık kategorilere ve alt kategorilere

yerleştirildi. Analiz, araştırmacı ve uzman arasında iteratif bir süreçte detaylı bir şekilde tartışıldı. Kategoriler, transkript ve kodlar arasında gidip gelerek düzeltilmiştir.

Verilerin analizi için Maxqda 2020 programı kullanılmıştır. Tema ve kodlamalar tamamlandıktan sonra güvenilirlik formülü hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı formülü kullanılmıştır. Tema ve kodlamalar araştırmacı ve uzman tarafından atamaları yapıldıktan sonra benzerlik oranı % 92 görüş birliği elde edilmiştir. Literatürde öngörülen %70 benzerlik oranının üzerinde olmasından dolayı güvenilirliği sağladığı ifade edilebilir.

Araştırmadan elde edilen veriler MAXQDA 2020 programın aktarılarak tema ve kodlamaları atanmıştır. Bu aşamadan sonra elde edilen veriler sayısallaştırılmış belirtilme sıklığı (n) ve yüzdeler (%) şeklinde (Yıldırım ve şimşek, 2011) bulgular bölümünde sunulmuştur.



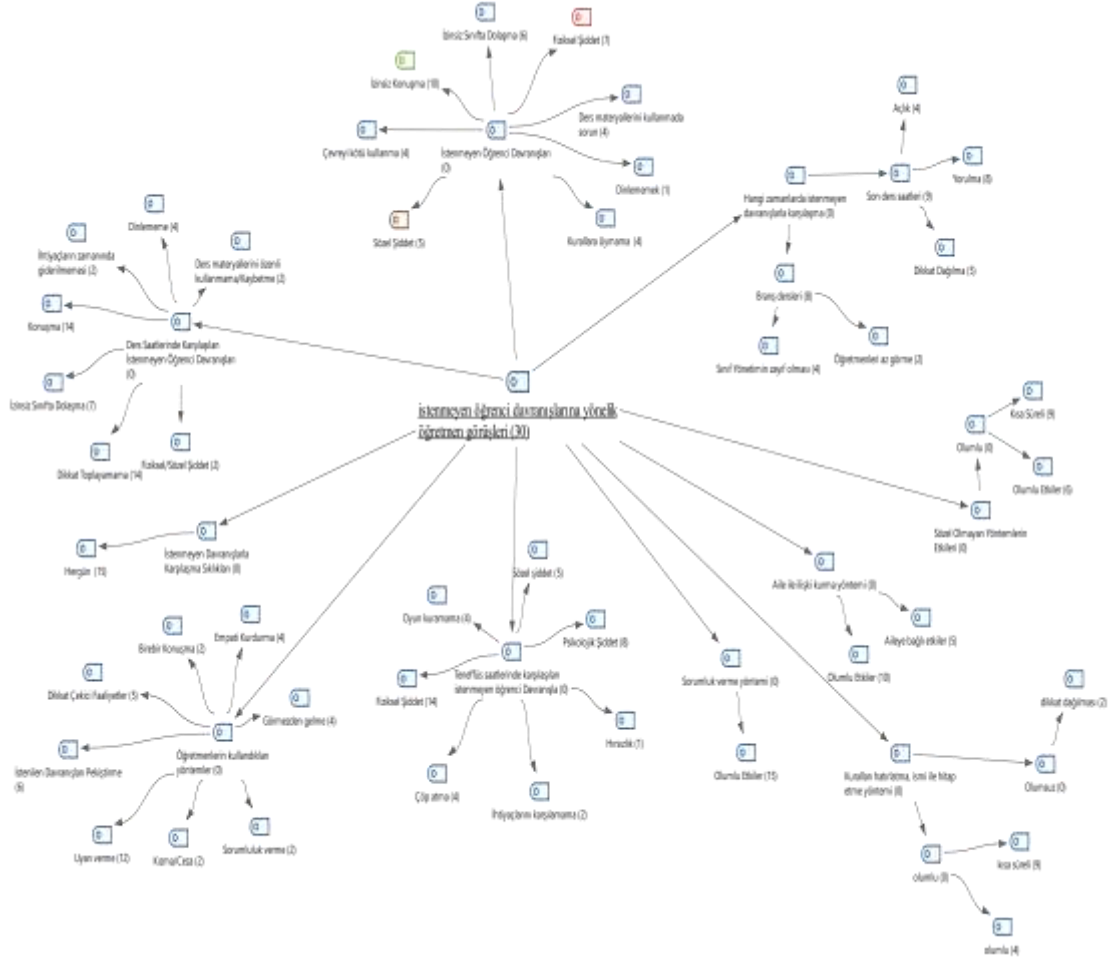
şekil 1: Nitel Veri Analizi Aşamaları (Creswell, 2005)

Elde edilen veriler ışığında kodlar ve onları tanımlayan genel kategoriler belirlenmiş olup yazılı kayıtlar, kodlar ve kategoriler dikkate alınarak çözümlenmiştir. Ardından sonuçların değerlendirildiği araştırma raporu yazılarak ilgili literatür ışığında yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

Bulgular ve Yorumlar

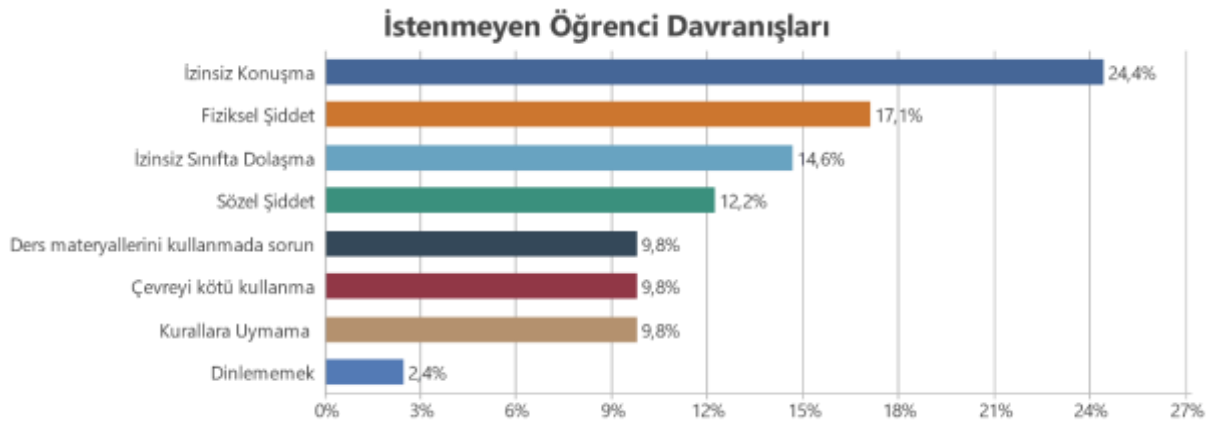
Öğretmenlerin Görüşlerine Göre İstenmeyen Öğrenci Davranışları



Şekil 2 Öğretmen Görüşlerine Göre Tema ve Kod Dağılım Haritası (MaxMaps) Maxqda Verisi

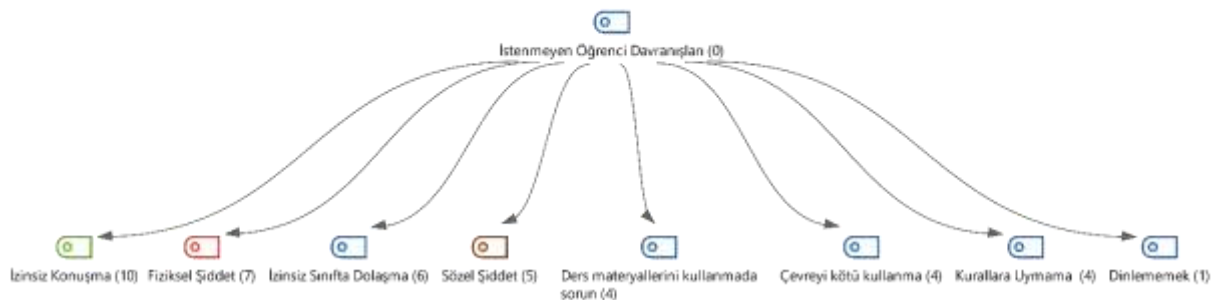
Nitel Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışları ve öğretmenlerin kullandıkları yöntemlere yönelik verilerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Tema ve Kodlar Şekil 2’de dağılım haritası şeklinde verilmiştir. Harita incelendiğinde katılımcıların beyan ettiği görüşlere göre istenmeyen öğrenci davranışları ve bunlara yönelik öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerle ilgili görüşler her bir boyutun temaları ve kodları olacak şekilde verilmiştir. Öğretmen görüşlerinden elde edilen temalar ve kodlar yukarıdaki çizelgede belirtilmiştir. Görüşlerden 12 farklı tema, 45 kod ve kodlar toplam 306 belirtilme sıklığı tespit edilmiştir. Bu temalar ışığında ayrıntılı bulgular müteakip çizelgelere sunulmuştur.

İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri



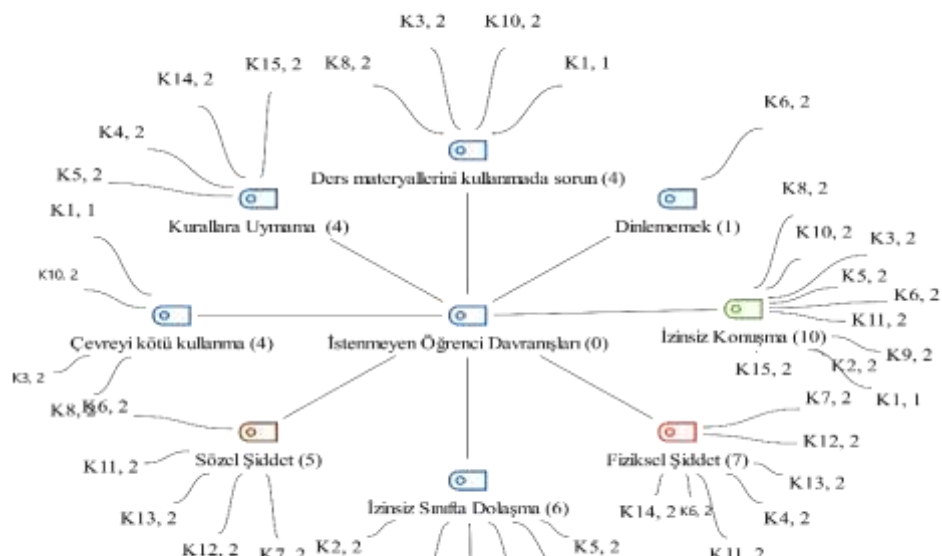
Şekil 4 İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri MAXQDA Verisi

Hiyerarşik Tema-Kod Modeli



Şekil 3 İstenmeyen Öğrenci Davranışları Hiyerarşik Tema- Kod Modeli MAXQDA Verisi

Tema-Kod-Bölmüler Modeli



Şekil 5 İstenmeyen Öğrenci Davranışları Tema – Kod Modeli MAXQDA Verisi

Tablo 3. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	Belirtilme Sıklığı (N)	Yüzde (%)
İstenmeyen Öğrenci Davranışları	İzinsiz Konuşma	10	24,39
	Fiziksel Şiddet	7	17,07
	İzinsiz Sınıfta Dolaşma	6	14,63
	Sözel Şiddet	5	12,20
	Ders materyallerini kullanmada sorun	4	9,76
	Çevreyi kötü kullanma	4	9,76
	Kurallara Uymama	4	9,76
	Dinlememek	1	2,44
	TOPLAM	41	100,00

Şekil 2, şekil 3 ve Tablo 2’de ilkökul öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik görüşlerinden 8 kod belirlenmiştir. Bunlar; İzinsiz Konuşma, Fiziksel Şiddet, İzinsiz Sınıfta Dolaşma, Sözel Şiddet, Ders materyallerini kullanmada sorun, Çevreyi kötü kullanma, Kurallara Uymama ve Dinlememektir.

Belirtilme sıklıkları (N) dikkate alındığında karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının izinsiz konuşma, fiziksel şiddet ve sınıfta izinsiz dolaşma olduğu söylenebilir.

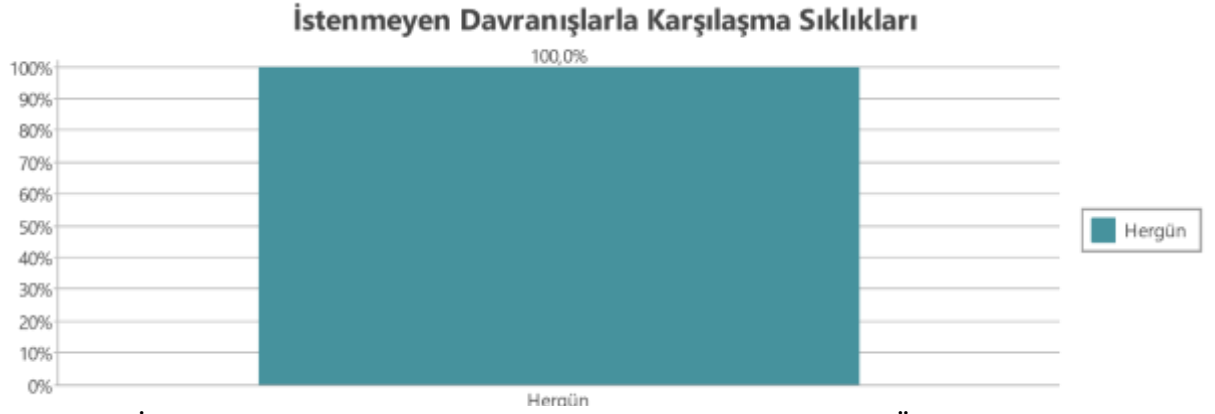
Katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

(K5): “İzinsiz ayağa kalkıp sınıf içinde dolaşma, izinsiz konuşma isteği, kurallara uymama”

(K11): “Yerinde oturamamak, dinlememek, konuşmak, zorbalık, sövme, kavga”

(K7): “Durmadan konuşmak istiyorlar. Her saat konuşma var. Yerlerinde oturmuyorlar. Sınıfın içinde dolaşmaya başlıyorlar. Sürekli kural hatırlat dur.”

İstenmeyen Davranışlarla Karşılaşma Sıklıklarına Yönelik Öğretmen Görüşleri



Şekil 6 : İstenmeyen Davranışlarla Karşılaşma Sıklıklarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tablo 4 İstenmeyen Davranışlarla Karşılaşma Sıklıklarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	Belirtilme Sıklığı (N)	Yüzde (%)
İstenmeyen Davranışlarla Karşılaşma Sıklıkları	Hergün TOPLAM	15 15	100,00 100,00

Şekil 4 ve Tablo 3 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşma sıklıklarının “hergün” olduğu görülmektedir. Tek tema ortaya çıkmış olup öğretmenler öğrencilerin hergün istenmeyen davranış sergilediklerini belirtmişlerdir.

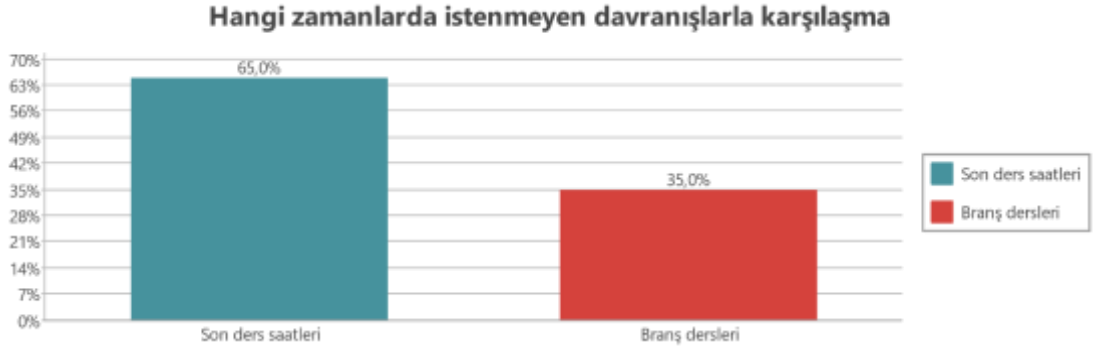
Katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

(K1): “*Hergün karşılaşıyoruz.*”

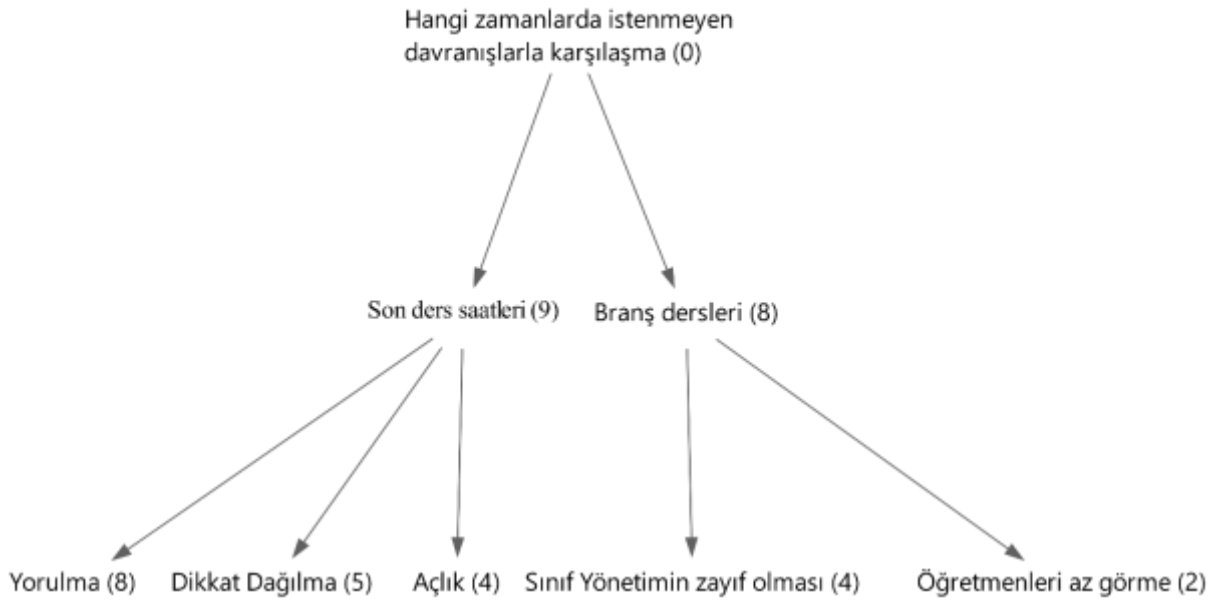
(K3): “*Hergün sıklıkla bu davranışları görüyoruz. Tabi mücadele ediyoruz ama ne yazık ki devam ediyor.*”

(K11): “*Hergün bu tarz öğrenci davranışlarını gözlemliyorum.*”

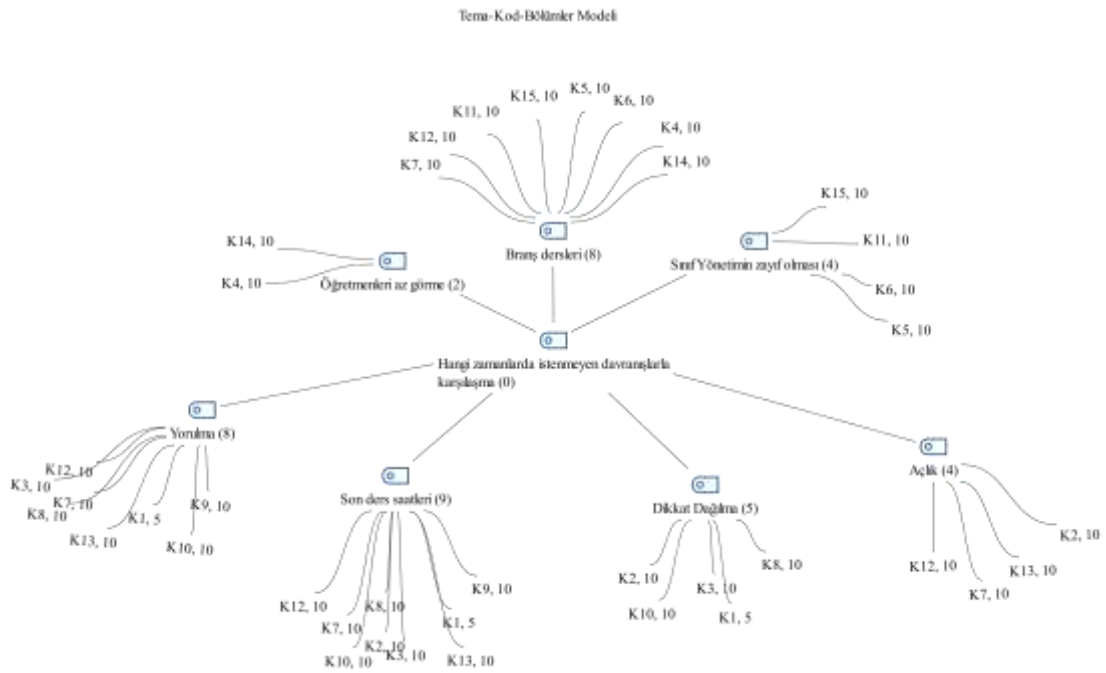
Hangi Zamanlarda İstenmeyen Davranışlarla Karşılaşmalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri



Şekil 7 : Hangi Zamanlarda İstenmeyen Davranışlarla Karşılaşmalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri



Şekil 8 Hangi Zamanlarda İstenmeyen Davranışlarla Karşılaşmalarına Hiyerarşik Tema- Kod Modeli MAXQDA Verisi



Şekil 9 Hangi Zamanlarda İstenmeyen Davranışlarla Karşılaşmalarına Yönelik Kod Modeli MAXQDA Verisi

Tablo 5. Hangi zamanlarda istenmeyen davranışlarla karşılaşmalarına Yönelik öğretmen görüşleri

Tema	Kodlar	Alt Kodlar	Belirtilme Sıklığı	Yüzde (%)
Hangi zamanlarda İstenmeyen Öğrenci Davranışlarıyla Karşılaşma	Son ders saatleri	Yorulma	8	47,06
		Dikkat Dağılımı	5	29,41
		Açlık	4	23,53
	Branş dersleri	Sınıf Yönetiminin zayıf olması	4	66,67
		Öğretmenleri az görme	2	33,33
TOPLAM			40	100

Şekil 7,8, 9 ve Tablo 4 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre son ders saatleri ve branş derslerde istenmeyen öğrenci davranışları ile daha sık karşılandığına dair iki kod belirlenmiştir. Son ders saatleri koduna yönelik 3 alt kod belirlenmiştir. Bunlar: yorulma, dikkat dağılması ve açlıktır. Branş dersleri koduna yönelik iki alt kod belirlenmiştir. Bunlar: sınıf yönetiminin zayıf olması ve öğretmenleri az görmedir. Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen verilerden belirtilme sıklığı en yüksek olan

kod son ders saatleri kodudur. Bu kodun içinde belirtilme sıklığı en yüksek olan kod ise yorulmadır. Son ders saatleri öğrencilerin istenmeyen davranışları daha çok sergiledikleri, bunun nedeni olarak da yorulma, dikkat dağılması ve açlık olduğu söylenebilir.

Katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

(K4): “Branş derslerde. Çünkü o öğretmenleri daha az görüyorlar. Öğretmenlerde çocukları daha az görüyor.”

(K5): “Branş derslerinde istenmeyen davranışlar daha çok ortaya çıkıyor. Sınıf yönetiminden kaynaklandığını düşünüyorum.”

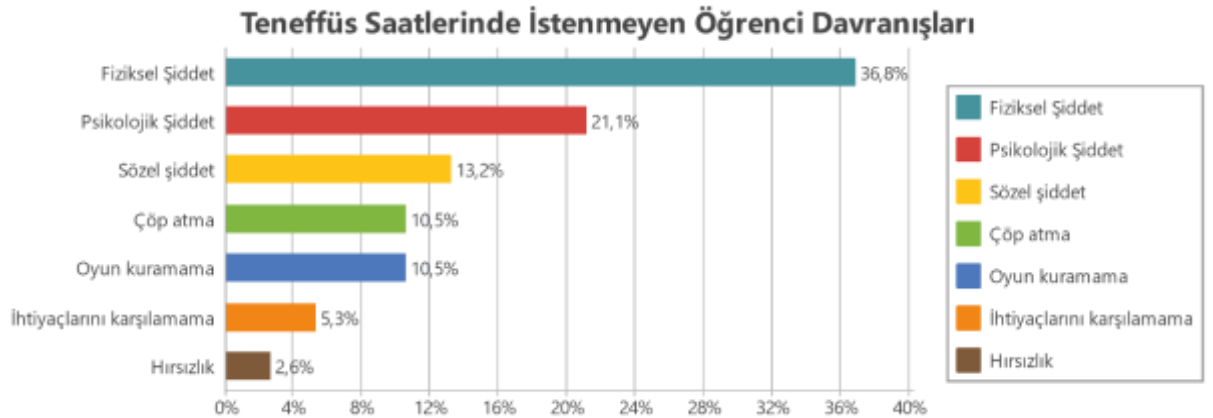
(K11): “Genellikle branş öğretmenleri daha şikayetçi. Sınıf öğretmenin otoritesi olmuyor. Sınıf yönetimleri zayıf kalıyor.”

(K1): “Son ders saatlerinde bu tür sorunların daha da arttığını söyleyebilirim. Sanırım yoruluyor yada dikkatleri iyice dağılmaya başlıyor.”

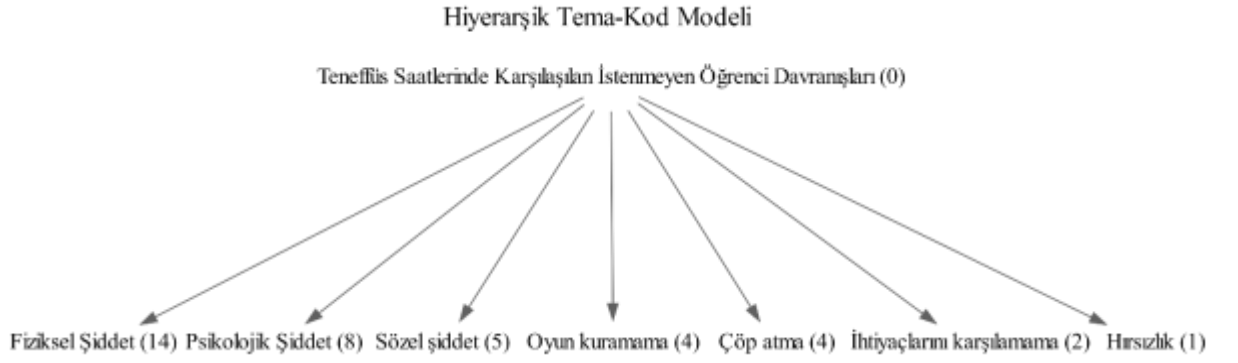
(K1): “5. ve 6. Ders saatleri bu davranışlar yoğunlaşıyor. Son saatle öğleye yaklaştığı için acıkıyorlar. dikkatlerde dağılmaya başlıyor.”

(K12): “Özellikle son 2 derste istenmeyen davranışlarda artış oluyor. Branş derslerde de artıyor. Yorgunlarının açlıklarının arttığını düşünüyorum.”

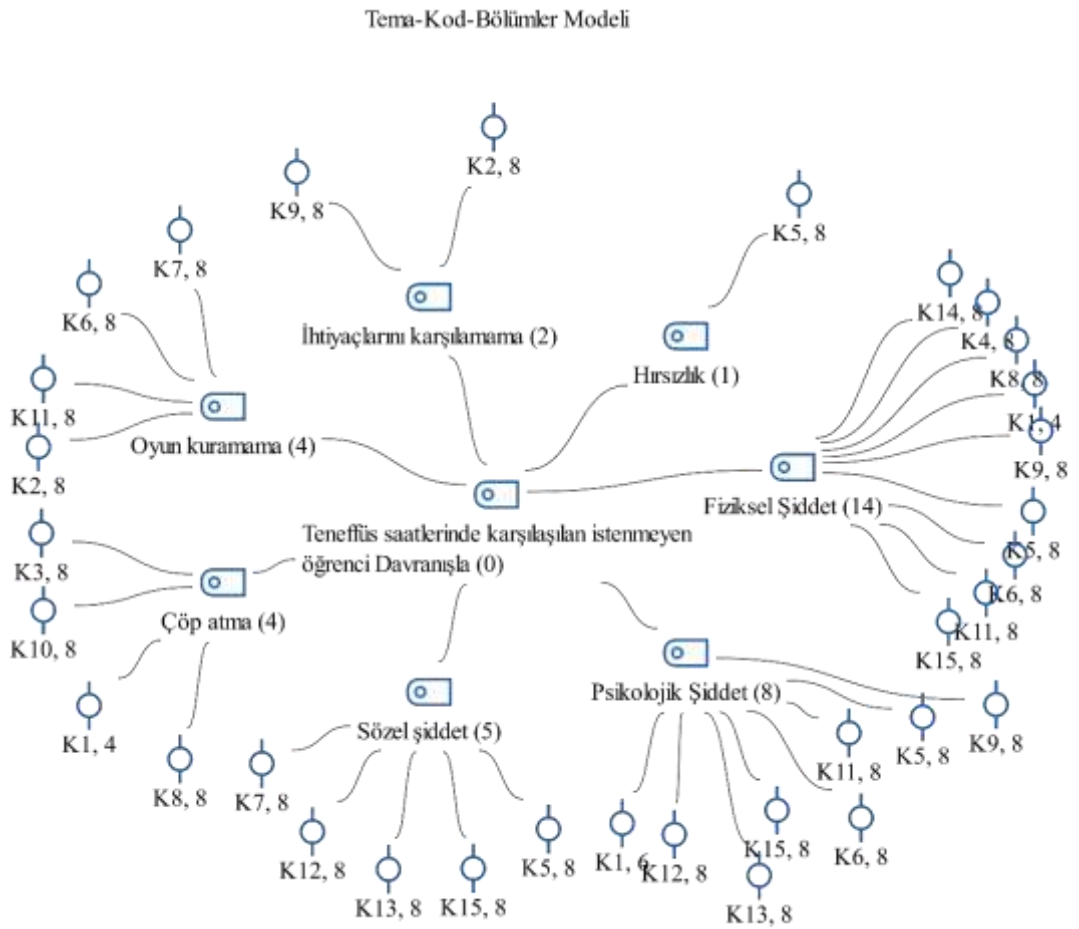
Teneffüs Saatlerinde Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri



Şekil 10 Teneffüs Saatlerinde Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışları



Şekil 11 Teneffüs Saatlerinde Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışları Hiyerarşik Tema- Kod Modeli MAXQDA Verisi



Şekil 12 Teneffüs Saatlerinde Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışları Kod Modeli MAXQDA Verisi

Tablo 6. Teneffüs Saatlerinde Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	Belirtilme Sıklığı	Yüzde (%)
Teneffüs Saatlerinde Karşılaşılan Öğrenci Davranışları	Fiziksel Şiddet	14	36,84
	Psikolojik Şiddet	8	21,05
	Sözel şiddet	5	13,16
	Çöp atma	4	10,53
	Oyun kuramama	4	10,53
	İhtiyaçlarını karşılamama	2	5,26
	Hırsızlık	1	2,63
	TOPLAM	38	100,00

Şekil 10, 11, 12 ve Tablo 5'te görüldüğü üzere, teneffüs saatlerinde karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerinden 7 kod belirlemiştir. Bunlar; Fiziksel Şiddet, Psikolojik Şiddet, Sözel şiddet, Çöp atma, Oyun kuramama, İhtiyaçlarını karşılamama ve Hırsızlıktır. Belirtilme sıklıkları dikkate alındığında teneffüs saatlerinde öğrenciler arasında fiziksel şiddetin (n=14) sıklıkla yaşandığı söylenebilir. Psikolojik şiddet (n=8) ve sözel şiddetin de(n=5) yaşandığı görülmektedir. Öğretmen görüşlerinden elde edilen verilere göre okullarda teneffüs saatlerinde sıklıkla akran zorbalığının yaşandığı söylenebilir.

Katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

(K4): “Şiddet göstermeleri. Hareketli, daha serbest oldukları için birbirlerine vuruyorlar, kavga ediyorlar.”

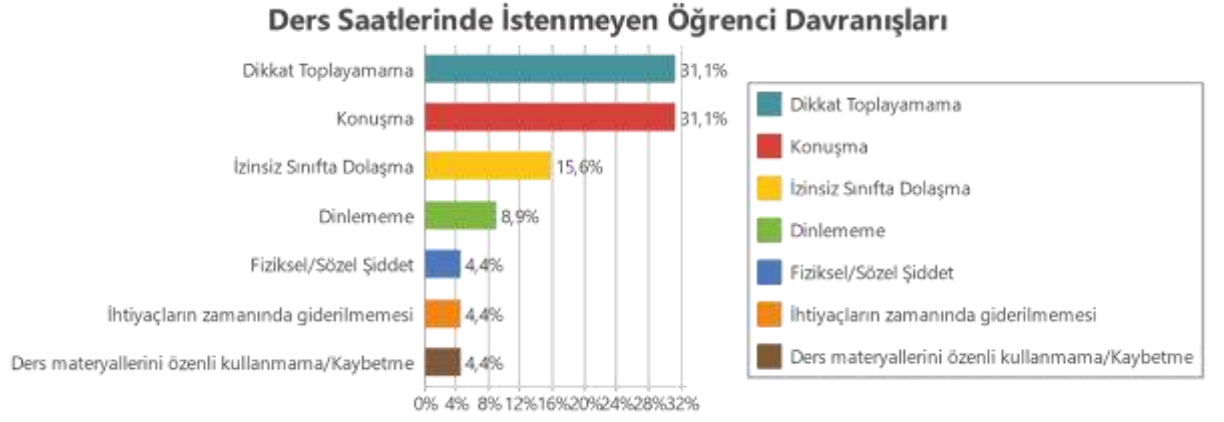
(K6): “Devamlı bir kavga içerisindedir. Oyun kuramıyorlar, dışlama yapıyorlar.”

(K2): “Oyuna almama, teneffüste tuvalete gitmeyip derste gitmek isteme, kavga etmeleri”

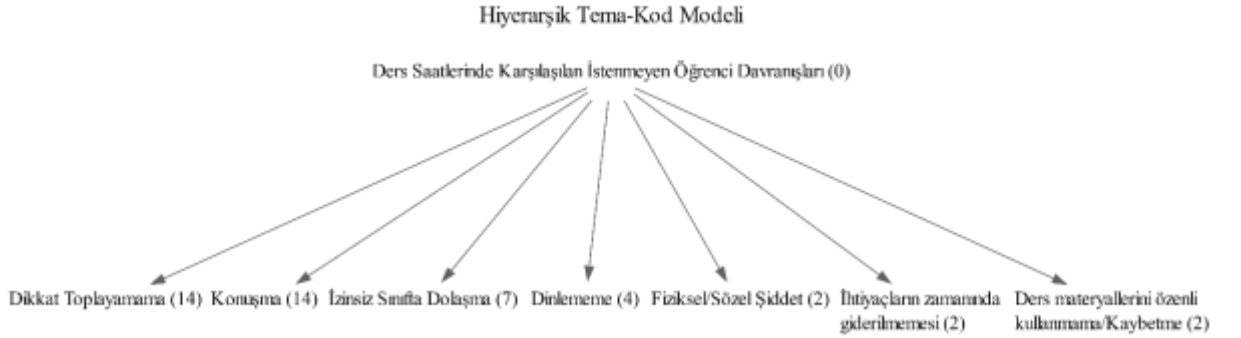
(K5): “Para çalma, birbirine vurma, kötü kelimeler kullanma, birbirlerini dışlama”

(K12): “Kavga etme, oyun oynarken dışlama, sövme”

Ders Saatlerinde Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

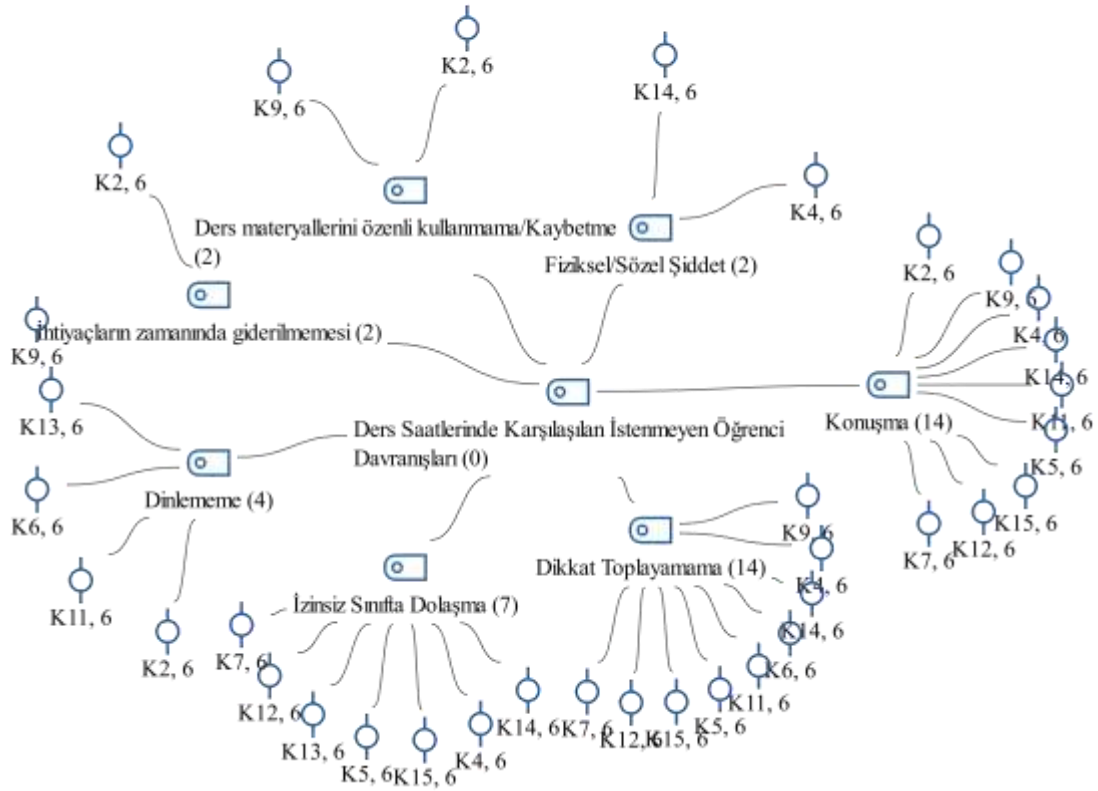


Şekil 13 Ders Saatlerinde Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışları



Şekil 14 Ders Saatlerinde Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışları Hiyerarşik Tema- Kod Modeli MAXQDA Verisi

Tema-Kod-Bölmüler Modeli



Şekil 15 Ders Saatlerinde Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışları Kod Modeli
MAXQDA Verisi

Tablo 7. Ders Saatlerinde Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik
Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	Belirtilme Sıklığı	Yüzde (%)
Ders Saatlerinde Karşılaşılan Öğrenci Davranışları	Dikkat Toplayamama	14	31,11
	Konuşma	14	31,11
	İzinsiz Sınıfta Dolaşma	7	15,56
	Dinlememe	4	8,89
	Fiziksel/Sözel Şiddet	2	4,44
	İhtiyaçların zamanında giderilmemesi	2	4,44
	Ders materyallerini özenli kullanmama/Kaybetme	2	4,44
	TOPLAM	45	100,00

Şekil 13, 13, 15 ve Tablo 6'da görüldüğü üzere, ders saatlerinde karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerinden 7 kod belirlemiştir. Bunlar; Dikkat Toplayamama, Konuşma, İzinsiz Sınıfta Dolaşma, Dinlememe, Fiziksel/Sözel Şiddet, İhtiyaçların zamanında giderilmemesi, Ders materyallerini

özenli kullanmama/Kaybetmedir. Belirtilme sıklıkları dikkate alındığında ders saatlerinde öğrenciler arasında dikkat toplayamama ve konuşmanın (n=14) sıklıkla yaşandığı söylenebilir.

Katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

(K4): “Dikkatleri dağılıyor. İzinsiz sınıfta geziniyor ve konuşuyorlar. Bazen de şiddete meyil oluyor. Kütü sözler kullanıyorlar.”

(K11): “Dikkatlerini toplayamıyorlar. Karşılığında ki arkadaşlarını yada öğretmenlerini dinlemiyorlar. Dinleme alışkanlığı yok.”

(K15): “İzinsiz ayağa kalkıp sınıf içinde dolaşma, izinsiz konuşma isteği, kurallara uymama, dikkat eksikliği”

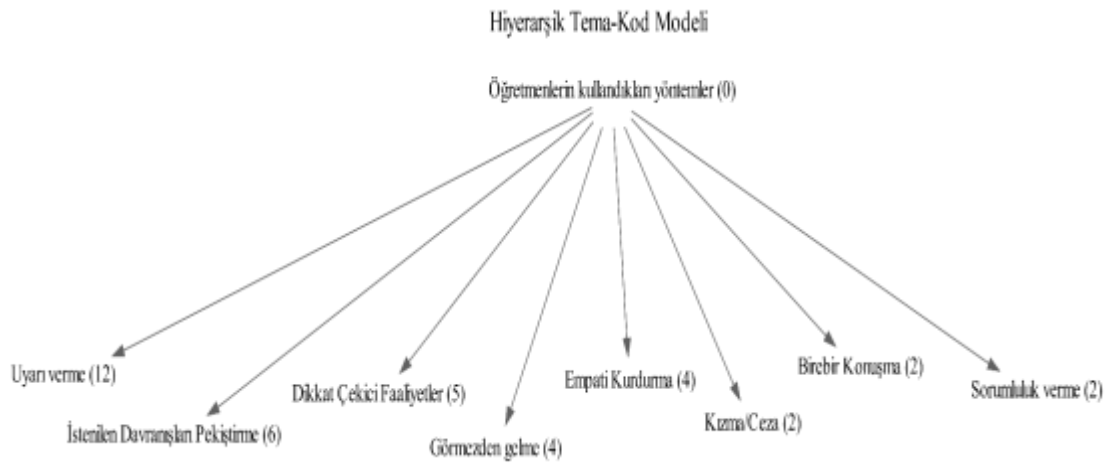
(K9): “Arkadaşıyla konuşması, dikkatli dinlememe, defterini vb. eşyalarını bulamama, teneffüste tuvalete gitmeyip derste gitmek isteme”

(K7): “Dikkatlerini toparlayamıyorlar. İzin almadan konuşma, dolaşma, dinlememe uyarılara kulak asmama.”

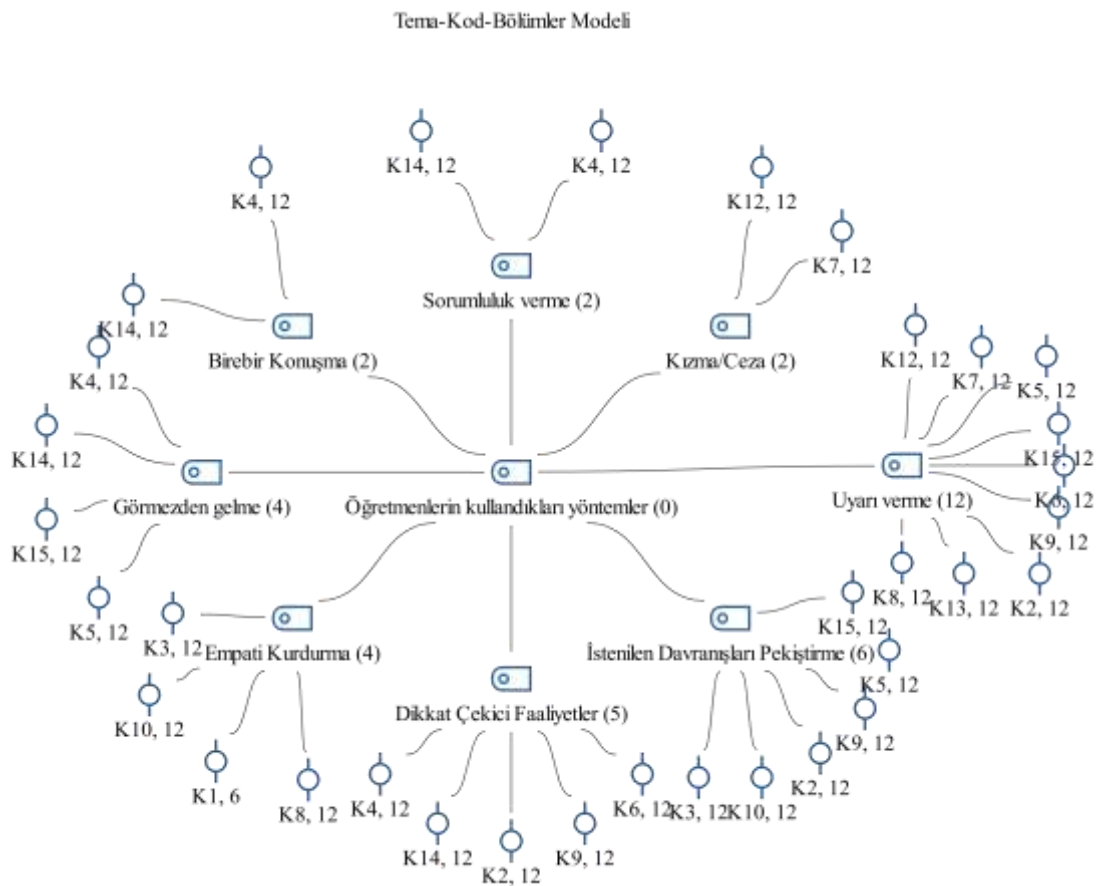
İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntemler



Şekil 16 Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Kullandıkları Yöntemler



Şekil 17 Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Kullandıkları Yöntemler Hiyerarşik Tema- Kod Modeli MAXQDA Verisi



Şekil 18 Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Kullandıkları Yöntemler Tema- Kod Modeli MAXQDA Verisi

Tablo 8. Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Kullandıkları Yöntemler Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	Belirtilme Sıklığı	Yüzde (%)
Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Kullandıkları Yöntemler	Uyarı verme	12	32,43
	İstenilen Davranışları Pekiştirme	6	16,22
	Dikkat Çekici Faaliyetler	5	13,51
	Görmezden gelme	4	10,81
	Empati Kurdurma	4	10,81
	Birebir Konuşma	2	5,41
	Sorumluluk verme	2	5,41
	Kızma/Ceza	2	5,41
TOPLAM		37	100,00

Şekil 16, 17, 18 ve Tablo 'de görüldüğü üzere, istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmenlerin görüşlerinden 8 kod belirlemiştir. Bunlar; Uyarı verme, İstenilen Davranışları Pekiştirme, Dikkat Çekici Faaliyetler, Görmezden gelme, Empati Kurdurma, Birebir Konuşma, Sorumluluk verme, Kızma/Cezadır. Belirtilme sıklıkları dikkate alındığında uyarı vermenin (n=14) sıklıkla kullanılan yöntem olduğu söylenebilir. Bunu takiben istenilen davranışı pekiştirme (n=6) ve dikkat çekici faaliyetler (n=5) kullanılan yöntemler arasındadır.

Katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

(K2): *“Uyarma, istenilen şekilde davrananların adını söyleyip aferin gibi sözcükler kullanmak, dikkatlerini çekecek oyunlar oynama.”*

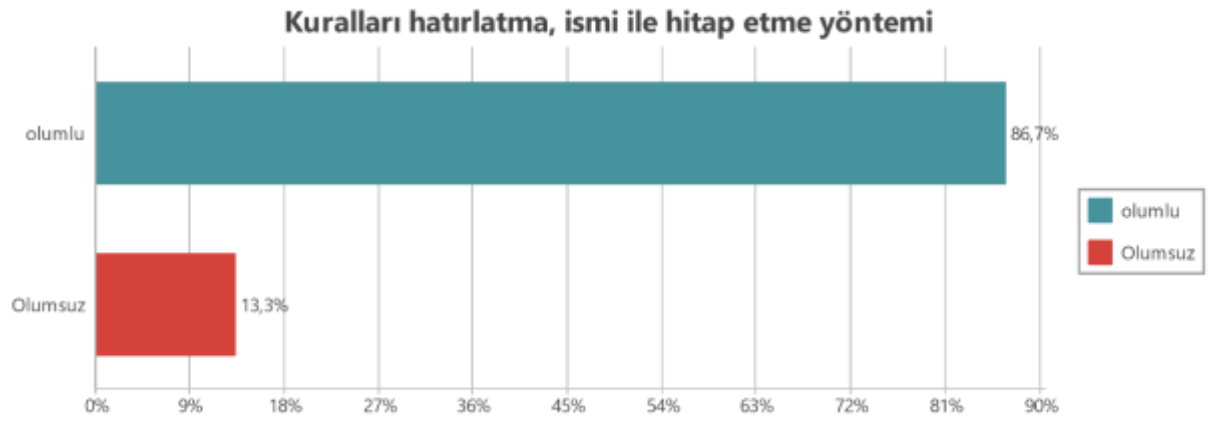
(K12): *“Öncelikle 2 kez uyarıyorum ve açıklıyorum. Öğrenci devam ediyorsa yanına çağırıyorum. Yine devam ederse kızıyorum. Yine yaparsa çocuk haklarını ihlal etmeyecek şekilde ceza veriyorum. Sevdiği bir şeyden mahrum bırakma gibi. Mesela futbol kartları ile oynuyorlar. Onları alıp dolaba kaldırdım.”*

(K15): *“İstenen davranışlar sergilendiği zaman davranış panosunda 1 adım ilerleme ödülü veriyorum. İstenmeyen davranışları sergileyen öğrencileri bazen görmezden geliyorum, bazen sessizce yanına gidip uyarıyorum, bazen de sözlü olarak uyarıyorum.”*

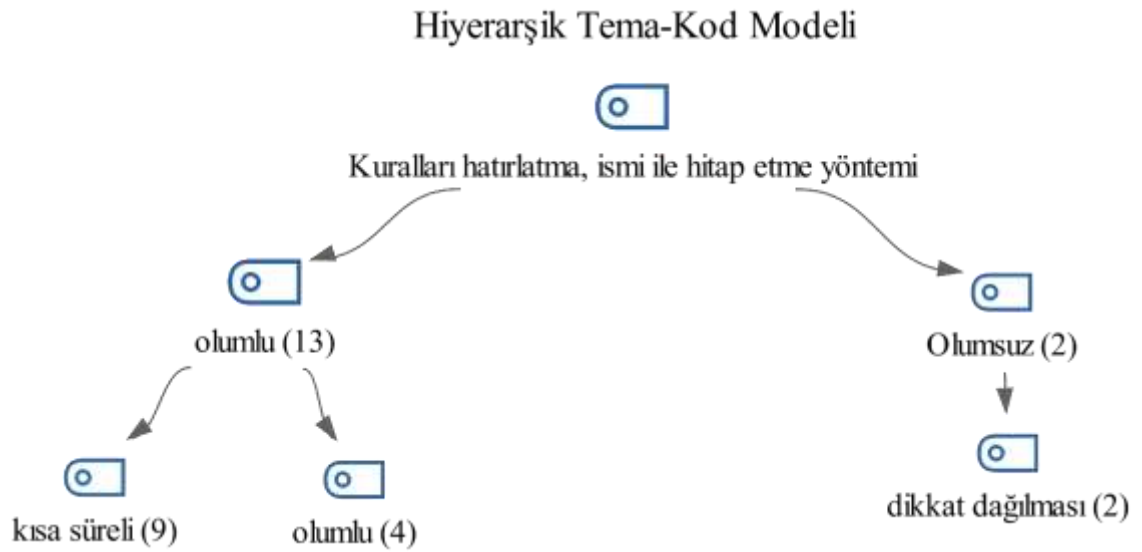
(K10): *“Uyarı, empati, ödül verme.”*

(K4): *“Dikkati başka yöne çekme, görmezden gelme, birebir konuşma, sorumluluk verme.”*

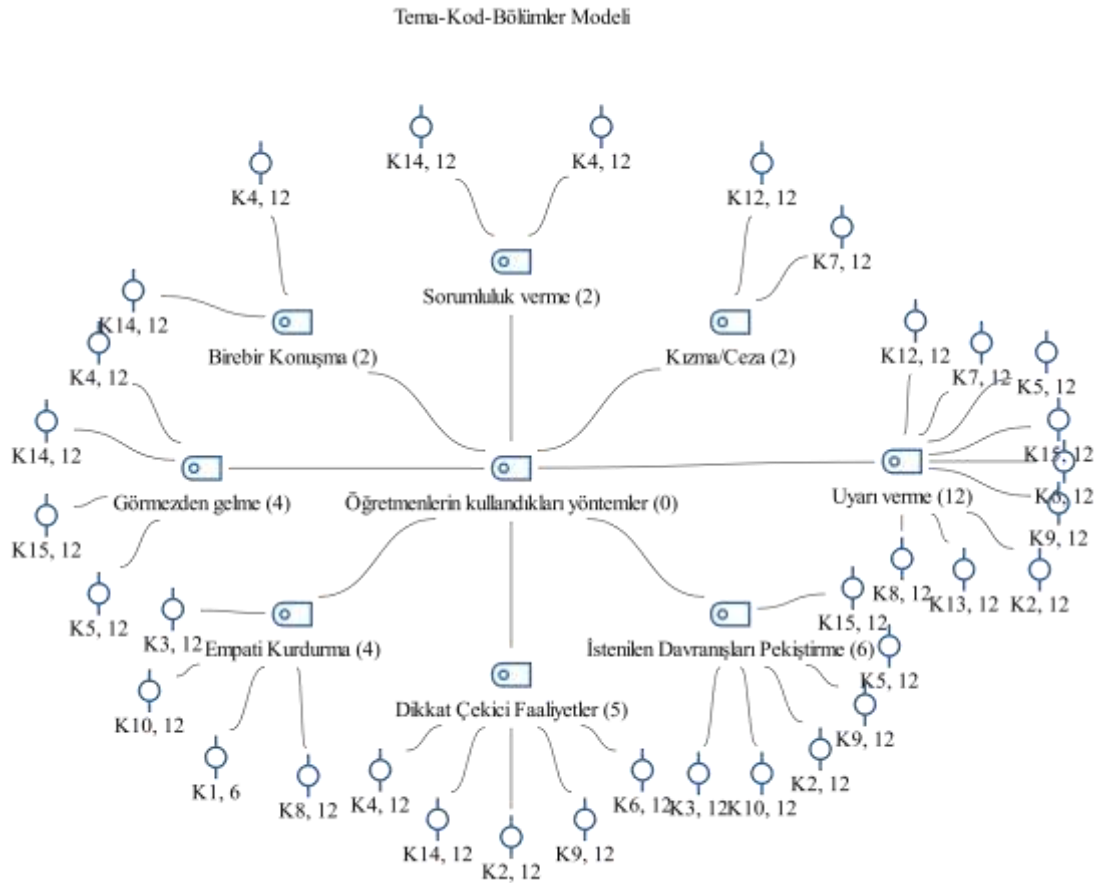
İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Kuralları Hatırlatma, İsim İle Hitap Etme Yönteminin Etkileri İle İlgili Öğretmen Görüşleri



Şekil 19 Kuralları Hatırlatma, İsmi İle Hitap Etme Yönteminin Etkileri



Şekil 20 Kuralları Hatırlatma, İsmi İle Hitap Etme Yönteminin Etkilerine Yönelik Hiyerarşik Tema- Kod Modeli MAXQDA Verisi



Şekil 21 Kuralları Hatırlatma, İsmi İle Hitap Etme Yönteminin Etkilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri Tema-Kod Modeli MAXQDA Verisi

Tablo 9. Kuralları Hatırlatma, İsmi İle Hitap Etme Yönteminin Etkilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	Alt Kodlar	Belirtilme Sıklığı	Yüzde (%)
Kuralları Hatırlatma, İsmi İle Hitap Etme Yönteminin Etkileri	Olumlu	Kısa süreli	9	69,23
		Olumlu	4	30,77
	Olumsuz	Dikkat dağılması	2	100,00
	TOPLAM			15

Şekil 19, 20, 21 ve Tablo 8’de görüldüğü üzere, kuralları hatırlatma, ismi ile hitap etme yönteminin etkilerine yönelik öğretmenlerin görüşlerinden 2 kod belirlemiştir. Bunlar; Olumlu ve olumsuzdur. Olumlu koduna yönelik 2 alt kod belirlenmiştir. Bunlar: Kısa süreli ve olumludur. Olumsuz koduna yönelik dikkat dağılması alt kod olarak belirlenmiştir. Belirtilme sıklıkları dikkate alındığında olumlu etkilerinin daha sıklıkla

belirtildiği söylenebilir. Kuralları hatırlatma, ismi ile hitap etme yöntemi öğretmen görüşlerine yönelik olumlu bulunmakla birlikte kısa süreli etkilerin (n=9) olduğu belirtilmiştir. Kuralları hatırlatma, ismi ile hitap etme yöntemi öğretmen görüşlerine yönelik olumsuz etkilerinden dikkat dağılması (n=2) olarak belirtilmiştir.

Katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

(K3): *“Kısa süreliğine etki ediyor.”*

(K5): *“Öğrenciler üzerinde etkisi yüksek ancak kısa sürebiliyor.”*

(K14): *“Olumlu etkileri oluyor. Toparlanıyorlar.”*

(K1): *“Bir süre için işe yarıyor ancak etkisi kısa sürüyor.”*

(K6): *“Tüm dikkatler ona çekildiği için çocuğun dikkati dağılıyor. Bunun yerine hafifçe dokunup yaptığının farkındayım demeyi tercih ederim.”*

İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Sorumluluk Verme Yönteminin Etkileri İle İlgili Öğretmen Görüşleri



Şekil 22 Sorumluluk Verme Yönteminin Etkileri

Tablo 10. Sorumluluk Verme Yönteminin Etkilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	Belirtilme Sıklığı	Yüzde (%)
Sorumluluk Verme Yönteminin Etkileri	Olumlu Etkiler	15	100,00
	TOPLAM	15	100,00

Şekil 22 ve Tablo 9’da görüldüğü üzere, sorumluluk verme yönteminin etkilerine yönelik öğretmenlerin görüşlerinden 1 kod belirlemiştir. Bu; Olumludur. Öğretmen görüşlerine göre istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik sorumluluk verme yöntemi (n=15) olumlu etkileri olduğu söylenebilir.

Katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

(K5): “Sorumluluk verme en yüksek etkisi olanlardan. Ait hissettiği zaman öğrenci odaklanıyor dikkatini veriyor.”

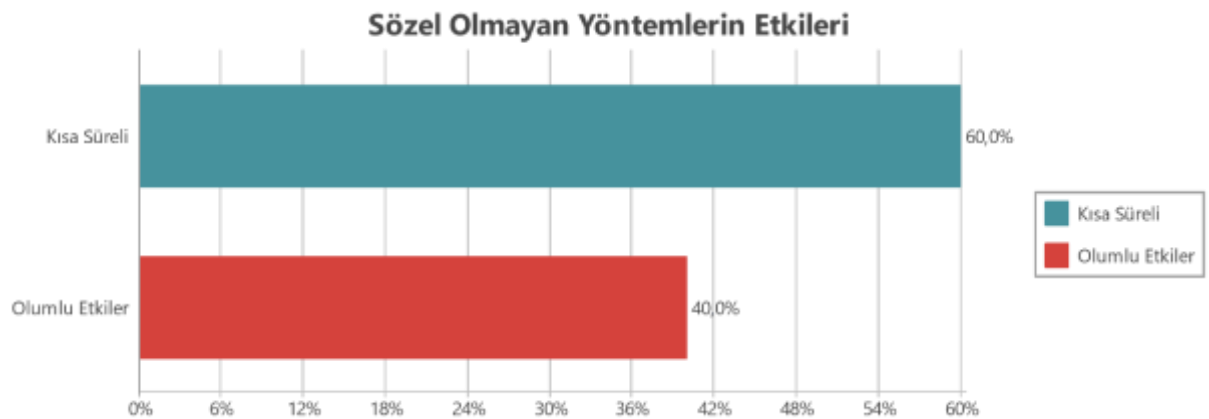
(K9): “Bu yöntemi kullanıyoruz. Etkili olduğunu düşünüyorum.”

(K10): “Sorumluluk verme olumlu etkileri oluyor. Öğrenci dikkatini daha çok vermeye başlıyor.”

(K11): “Sorumluluk duyguları gelişir. İşe yarar etkilidir.”

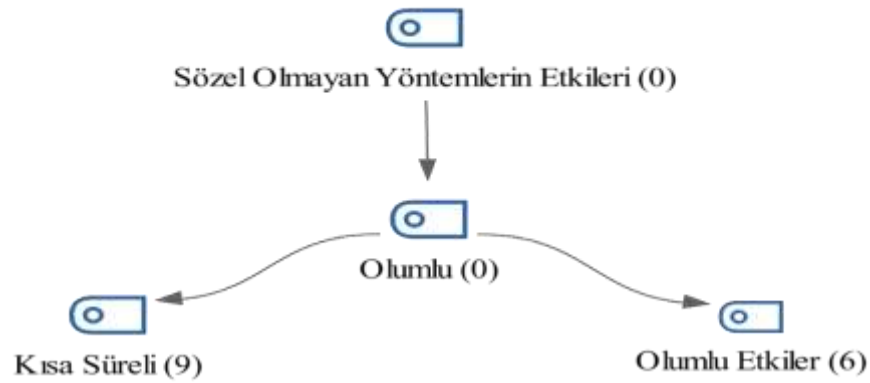
(K1): “Olumlu etkilerini gözlemliyorum.”

İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Sözel Olmayan Yöntemlerin Etkileri İle İlgili Öğretmen Görüşleri



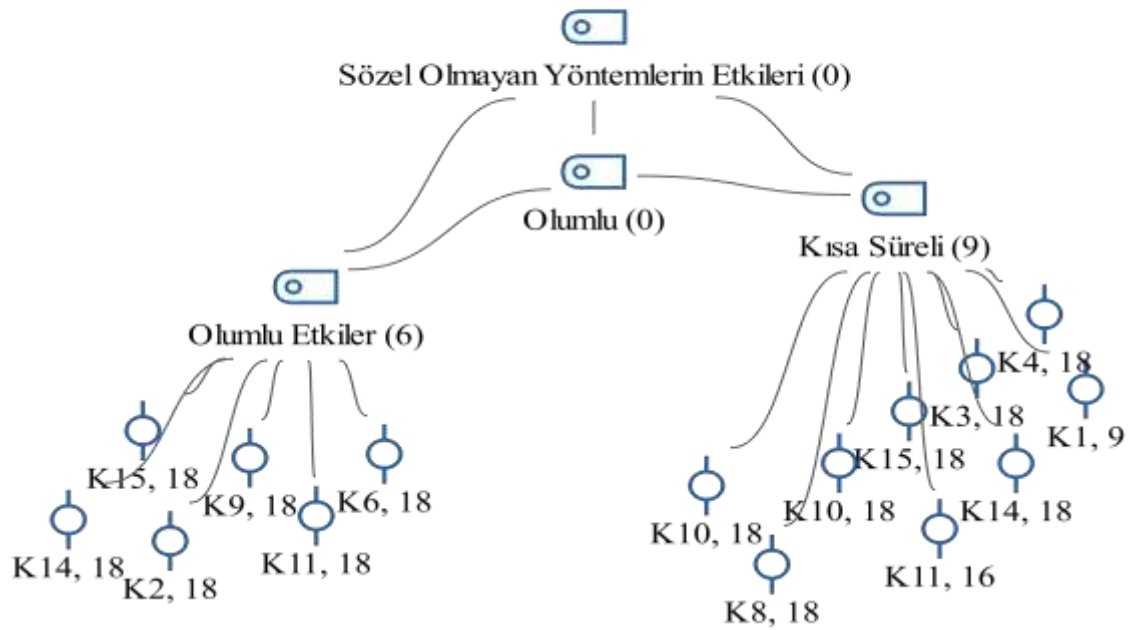
Şekil 23 Sözel Olmayan Yöntemlerin Etkileri

Hiyerarşik Tema-Kod Modeli



Şekil 24 Sözel Olmayan Yöntemlerin Etkilerine Yönelik Hiyerarşik Tema- Kod Modeli MAXQDA Verisi

Tema-Kod-Bölümler Modeli



Şekil 25 Sözel Olmayan Yöntemlerin Etkilerine Yönelik Tema- Kod Modeli MAXQDA Verisi

Tablo 11. Sözel Olmayan Yöntemlerin Etkilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	Alt Kod	Belirtilme Sıklığı	Yüzde
Sözel Olmayan Yöntemlerin Etkileri	Olumlu	Kısa Süreli	9	60,00
		Olumlu Etkiler	6	40,00
		TOPLAM	15	100,00

Şekil 23, 24, 25 ve Tablo 10’da görüldüğü üzere, sözel olmayan yöntemlerin etkilerine yönelik öğretmenlerin görüşlerinden 1 kod belirlemiştir. Bu; Olumludur. Olumlu kodunun 2 tane alt kodu belirlenmiştir. Bunlar; Kısa süreli ve olumlu etkilerdir. Öğrencilerde istenmeyen davranışlara yönelik sözel olmayan yöntemlerin öğretmenlere göre olumlu etkileri olduğu ifade edilebilir. Belirtilme sıklığı dikkate alındığında kısa süreli (n=9) etkilerin öğretmenlerce belirtildiği görülmektedir.

Katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

(K4): “Kısa süreli olarak çözüm sunar. Olumludur..”

(K1): “Kısa süreli de olsa çocuk üzerinde etkisi olur..”

(K9): “Göz teması ve ses tonlaması ile de öğrencinin dikkatini çekebiliyoruz. O an davranışı engelleyebiliyoruz.”

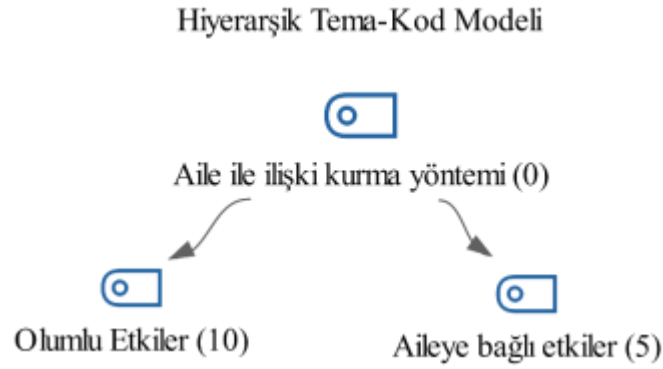
(K15): “Birebir etkileşim olduğu için oldukça olumlu.”

(K11): “Bu yöntemler en sık kullandığım yöntemler. Sınıfta dolaşırım. Dolaşırken de jest ve mimiklerle uyarı yaparım.”

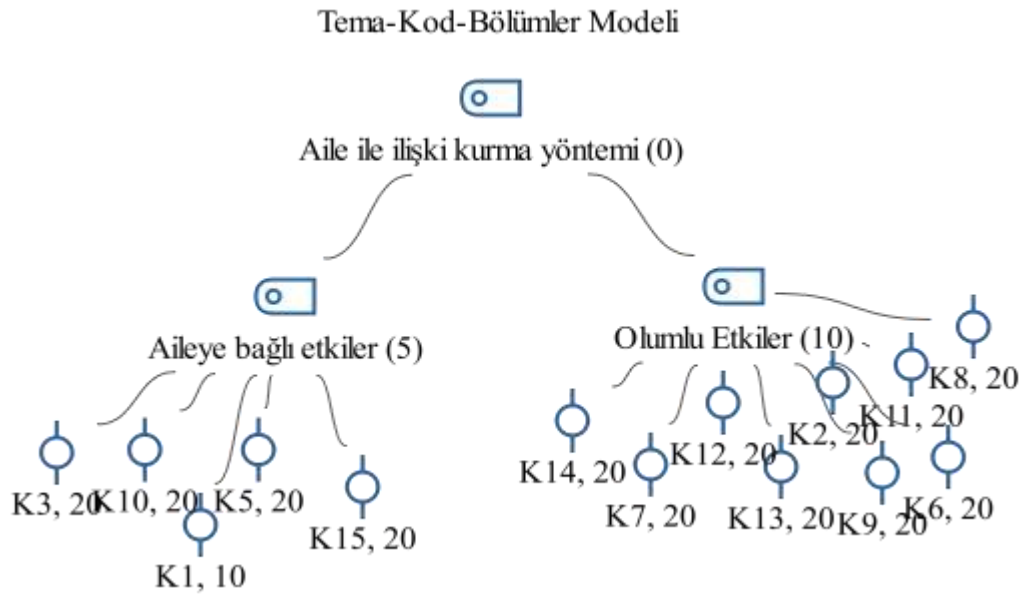
İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Aile İle İlişki Kurma Yöntemi Etkileri İle İlgili Öğretmen Görüşleri



Şekil 26 Aile İle İlişki Kurma Yönteminin Etkileri



Şekil 27 Aile İle İlişki Kurma Yönteminin Hiyerarşik Tema- Kod Modeli MAXQDA Verisi



Şekil 28 Aile İle İlişki Kurma Yönteminin Tema- Kod Modeli MAXQDA Verisi

Tablo 12. Aile İle İlişki Kurma Yöntemine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	Belirtilme Sıklığı	Yüzde (%)
Aile İle İlişki Kurma Yöntemi	Olumlu Etkiler	10	66,67
	Aileye bağlı etkiler	5	33,33
	TOPLAM	15	100,00

Şekil 26, 27, 28 ve Tablo 11’de görüldüğü üzere, aile ile ilişki kurma yönteminin etkilerine yönelik öğretmenlerin görüşlerinden 2 kod belirlemiştir. Bunlar; Olumlu

etkiler ve aile bağı etkilerdir. Belirtme sıklığı dikkate alındığında olumlu etkilerin (n=10) olduğu söylenebilir. araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre aile ile ilişki kurma yönteminin bazı ailelerde olumlu bazı ailelerde ise değişiklik yaratmadığı belirtilmiştir.

Katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

(K2): “Ailesi ile konuşmak durumu paylaşmak işe yarıyor. Onlarda çocukla konuşuyor uyarıyor.”

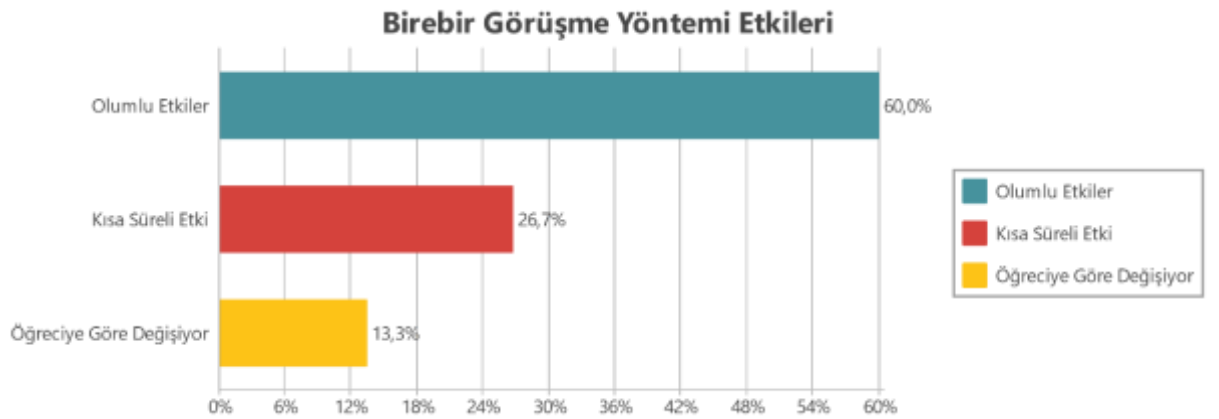
(K6): “Aile işbirliği çok önemlidir. Çocukla çözemezsem aile ile görüşürüm ve olumlu yansıdığını söyleyebilirim.”

(K8): “Aileye bağlı olarak bazen olumlu etkileri olabiliyor. Bazen de hiçbir şey fark etmiyor. Burada aile önemli.”

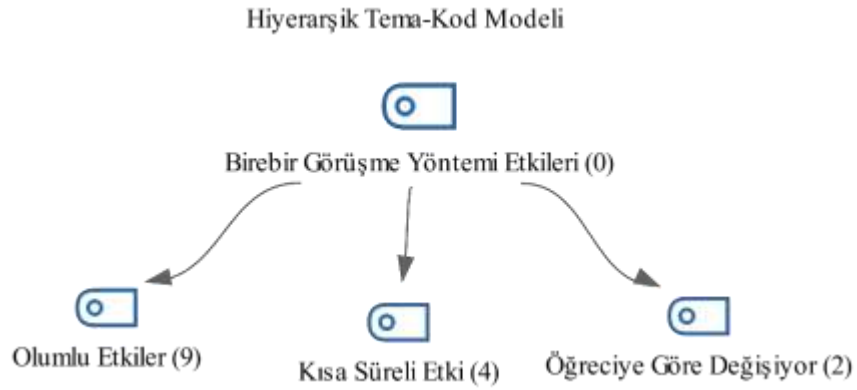
(K5): “Aile iletişime açık ise öğrencilerin birçok problemi çözülebilir. Ailelerin tutumlarına göre değişiklik göstermektedir.”

(K3): “Bazen. Çünkü bazı aileler çocukları ile ilgilenir bazı aileler tamam hocam der ve gider.”

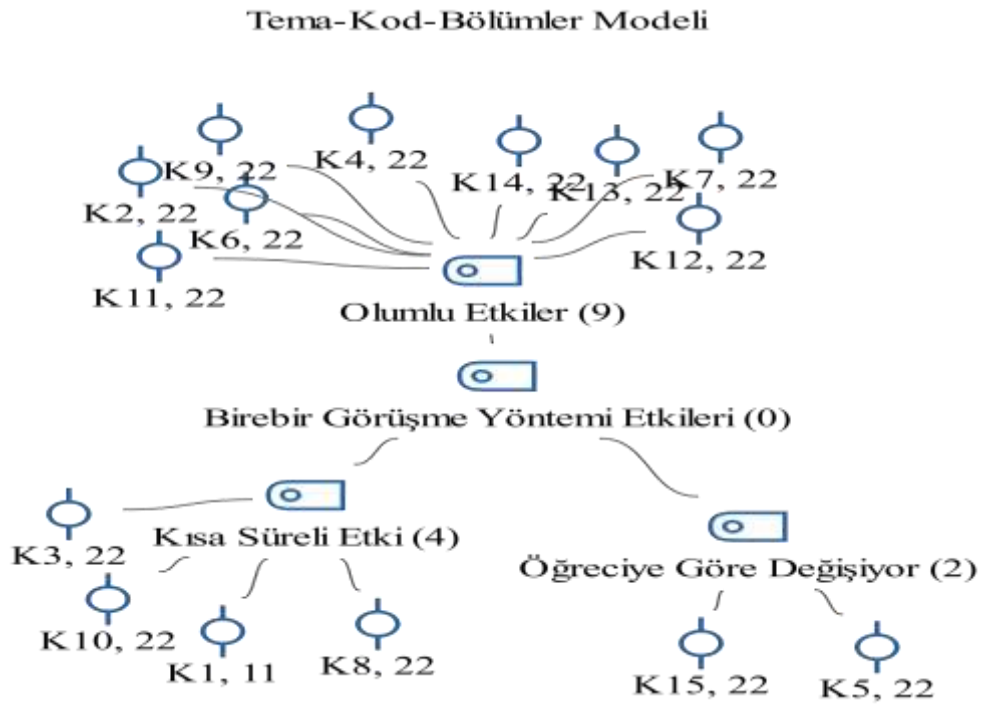
İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Birebir Görüşme Yönteminin Etkileri İle İlgili Öğretmen Görüşleri



Şekil 29 Birebir Görüşme Yönteminin Etkileri



Şekil 30 Birebir Görüşme Yönteminin Hiyerarşik Tema- Kod Modeli
MAXQDA Verisi



Şekil 31 Birebir Görüşme Yönteminin Tema- Kod Modeli MAXQDA Verisi

Tablo 13. Birebir Görüşme Yöntemine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	Belirtilme Sıklığı	Yüzde (%)
Birebir Görüşme Yöntemi	Olumlu Etkiler	9	60,00
	Kısa Süreli Etki	4	26,67
	Öğrenciye Göre Değişiyor	2	13,33
	TOPLAM	15	100,00

Şekil 29, 30, 31 ve Tablo 12’de görüldüğü üzere, öğrenci ile birebir görüşme yönteminin etkilerine yönelik öğretmenlerin görüşlerinden 3 kod belirlemiştir. Bunlar; Olumlu etkiler, kısa süreli etkiler ve öğrenci göre değişen etkilerdir. Belirtilme sıklığı dikkate alındığında olumlu etkilerin (n=9) olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre kısa süreli etki (n=4) ve öğrenciye göre değişme (n=2) belirtilmiştir.

Katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

(K2): “Birebir konuşmada öğrenci hatasını daha iyi anlıyor. Etkilidir.”

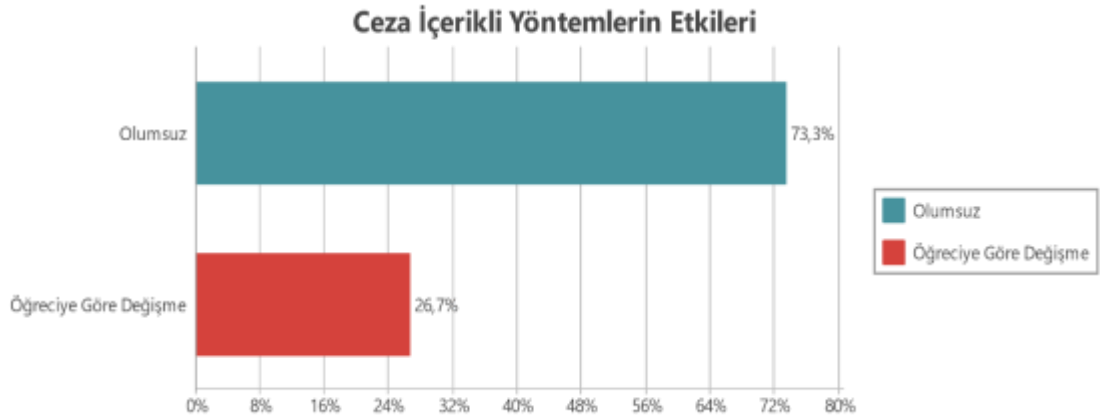
(K6): “Öğrenci dikkate alındığı hissi uyandırdığı için olumludur. Öğrenciyi anlamak ve dinlemek önemlidir.”

(K8): “Kısa süreli etkileri oluyor.”

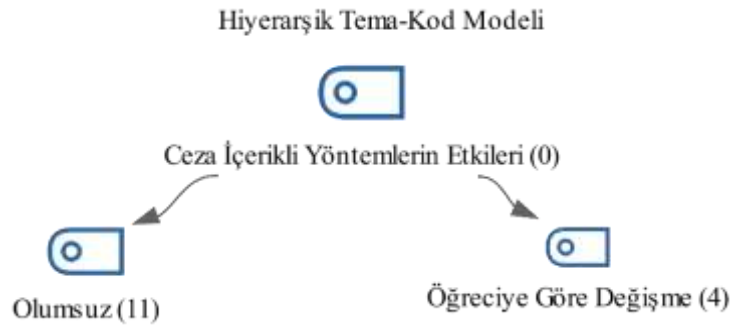
(K5): “Öğrenciden öğrenciye değişiyor. Bazı öğrenci yine de dinlemez.”

(K1): “Olumlu etkileri olan bir yöntemdir. Ancak kısa süreli olduğunu düşünüyorum.”

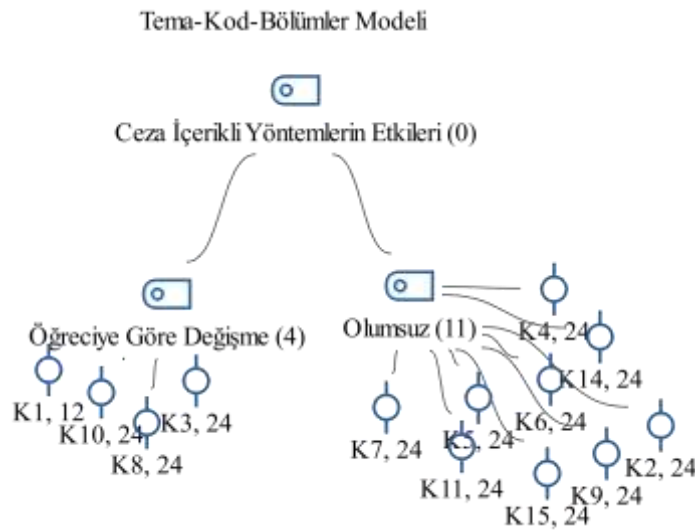
İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Ceza İçerikli Yöntemlerin Etkileri İle İlgili Öğretmen Görüşleri



Şekil 32 Ceza İçerikli Yöntemlerin Etkileri



Şekil 33 Ceza İçerikli Yöntemlerin Hiyerarşik Tema- Kod Modeli MAXQDA Verisi



Şekil 34 Ceza İçerikli Yöntemlerin Tema- Kod Modeli MAXQDA Verisi

Tablo 14. Ceza İçerikli Yöntemlere Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	Belirtilme Sıklığı	Yüzde (%)
Ceza İçerikli Yöntemler	Olumsuz	11	73,33
	Öğrenciye Göre Değişme	4	26,67
	TOPLAM	15	100,00

Şekil 32, 33, 34 ve Tablo 13’de görüldüğü üzere, ceza içerikli yöntemlerin etkilerine yönelik öğretmenlerin görüşlerinden 2 kod belirlemiştir. Bunlar; Olumsuz etkiler ve öğrenci göre değişen etkilerdir. Belirtilme sıklığı dikkate alındığında olumsuz etkilerin (n=11) olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre öğrenciye göre değişme (n=2) belirtilmiştir.

Katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

(K10): “Bu da öğrenciden öğrenciye göre değişir. Bazen düzelme olur ama bazı öğrencilere hiç fark etmiyor.”

(K1): “Öğrenciye bağlı olarak değişiklik gösteriyor. Bazen olumlu etkileri oluyor.”

(K9): “İlkokul seviyesi için bu yöntem çok etkili değildir. Bu yöntemi kullanmayı tercih etmiyorum.”

(K15): “Olumsuz etkileri olur. Tehdit ederek kurallara uymasını sağlama, o kuralı içselleştirmemesine sebep olur.”

(K4): “Daha önce denemediğim bir yöntem ancak olumsuz olacağını düşünüyorum. Çocuk korkabilir.”



Şekil 35 Kelime Sıklığına Yönelik Kelime Bulutu Analizi MAXQDA Verisi

Tablo 15. Kelime Sıklığı Analiz Verileri

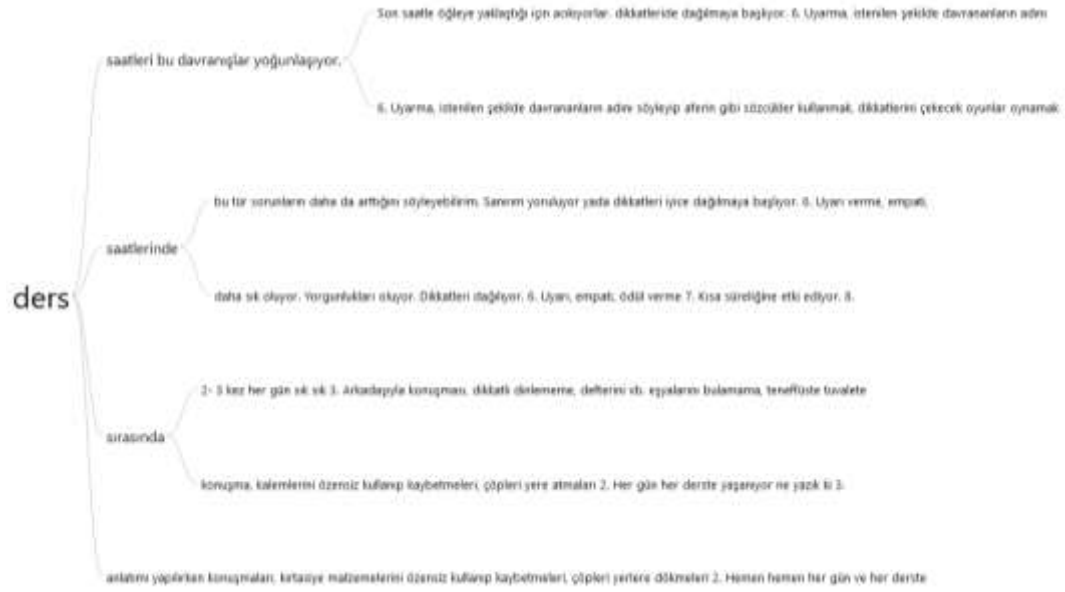
Sözcük	Frekans	%
olumlu	26	1,83
kısa	19	1,34
konuşma	15	1,06
gün	13	0,92
verme	13	0,92
ders	12	0,85
derste	11	0,78
kavga	11	0,78
öğrenci	11	0,78
sorumluluk	11	0,78
davranışlar	10	0,70
etkili	10	0,70
hemen	10	0,70
sınıf	10	0,70
sürelî	10	0,70
branş	9	0,63
dikkatlerini	9	0,63
düşünüyorum	9	0,63
aile	8	0,56
çöpleri	8	0,56
etkisi	8	0,56
kurallara	8	0,56
olumludur	8	0,56
olur	8	0,56
son	8	0,56
uyarı	8	0,56

MAXQDA 2020 programının kelime bulutu analiz sonuçlarına göre en sık kullanılan kelimeler (*Toplam 1419 kelimedenden 26 kelime ile tüm genel yüzdelerden % 0.50'ye kadar olan kelimeler tabloda gösterilmiştir*) yukarıdaki Şekilde görülmektedir. En sık kullanılan kelimelerin başında “olumlu, kısa, konuşma, gün, verme, ders, kavga öğrenci, sorumluluk” gelmektedir.



Şekil 36 Olumlu Kelimesine Yönelik Kelime Sıklıkları Analizi

Olumlu kelimesine yönelik kelime sıklıkları analizi sonucunda; istenmeyen öğrenci davranışlarının olduğu buna yönelik kullanılan yöntemlerde sorumluluk verme, aile ile iletişime geçme, sözel olmayan yöntemlerin etkilerinin yer aldığı görülmektedir.



Şekil 37 Ders Kelimesine Yönelik Kelime Sıklığı Analizi

Ders kelimesine yönelik kelime sıklıkları analizi sonucunda; istenmeyen öğrenci davranışlarının son ders saatleri yoğunlaştığı, öğretmenlerin bu davranışlarla her gün karşılaştıkları görülmektedir. Son ders saatleri öğrencilerin yorulduklarını, dikkatlerinin dağıldıklarını ve açlık hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu davranışlara yönelik kullandıkları yöntemlerin uyarı ve ödül verme, empati olduğu söylenebilir.



Şekil 38 Kısa Kelimesine Yönelik Kelime Sıklığı Analizi

Kısa kelimesine yönelik kelime sıklıkları analizi sonucunda; istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik kullanılan yöntemlerden aile ile görüşme yönteminin olumlu olduğu ancak bazı görüşlerde aileden aileye göre değiştiği bulgusu görülmektedir. Sorumluluk verme yönteminin olumlu olduğu, sözel olmayan yöntemler ile kuralları hatırlatma, ismi ile hitap etme yönteminin olumlu etkileri olmakla birlikte kısa süreli olması bulguları görülmektedir.



Şekil 39 Konuşma Kelimesine Yönelik Kelime Sıklığı Analizi

Konuşma kelimesine yönelik kelime sıklıkları analizi sonucunda; istenmeyen öğrenci davranışlarından ders ve teneffüs saatlerinde karşılaşılan kavga etme, sövme, oyun kuramam ve dışlama gibi zorbalığa yönelik davranışların bulguları görülmektedir.

BÖLÜM V

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki MEB'e bağlı devlet okullarında mevcut ilkokul öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşma durumları ve istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etme yöntemlerini eğitim yönetimi açısından ele alıp değerlendirilmek amaçlanmıştır. İlkokul öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarının neler olduğuna yönelik görüşlerinden elde edilen veriler; izinsiz konuşma, fiziksel şiddet, izinsiz sınıfta dolaşma, sözel şiddet, ders materyallerini kullanmada sorun, çevreyi kötü kullanma, kurallara uymama ve dinlememektir. Öğretmen görüşlerine göre istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşma sıklıklarının "hergün" olduğu görülmektedir. Tek tema ortaya çıkmış olup öğretmenler öğrencilerin hergün istenmeyen davranış sergilediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen görüşlerine göre son ders saatleri ve branş derslerde istenmeyen öğrenci davranışları ile daha sık karşılandığına bulgu elde edilmiştir. Branş derslerine yönelik olarak ilkokul sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerinin sınıf yönetimini zayıf bulmakta yada öğrencilerin onları daha az gördüğü için bu davranışların branş derslerde arttığını düşünmektedirler. Son ders saatleri öğrencilerin istenmeyen davranışları daha çok sergiledikleri, bunun nedeni olarak da yorulma, dikkat dağılması ve açlık olduğu söylenebilir. teneffüs saatlerinde karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerinden 7 kod belirlemiştir. Bunlar; fiziksel şiddet, psikolojik şiddet, sözel şiddet, çöp atma, oyun kuramama, ihtiyaçlarını karşılamama ve hırsızlıktır. ders saatlerinde karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerinden 7 kod belirlemiştir. Bunlar; dikkat toplayamama, konuşma, izinsiz sınıfta dolaşma, dinlememe, fiziksel/sözel şiddet, ihtiyaçların zamanında giderilmemesi, Ders materyallerini özenli kullanmama/Kaybetmedir. Belirtildiği sıklıkları dikkate alındığında ders saatlerinde öğrenciler arasında dikkat toplayamama ve konuşmanın (n=14) sıklıkla yaşandığı söylenebilir.

Literatür incelendiğinde öğrencilerde görülen problemleri davranışların kaba ve saygısız davranışlar (Elban, 2009), diğer öğrencilerin dikkatini dağıtıp çalışmalarını

engelleme, ders materyallerini özensiz kullanma, dikkat eksikliği (Çetin, 2013; Yüksel, 2006) olduğu görülmektedir. Fiziksel, sözel ve psikolojik şiddet olarak değerlendirilebilecek akran zorbalığı da okullarda görülen bir diğer istenmeyen öğrenci davranışları arasında yer alır. Arkadaşlarıyla dalga geçmek (Özer, 2009), karşı cinsten arkadaşlarına karşı olumsuz tavırlar sergilemek, arkadaşlarına lakap takmak, arkadaşlarına ve çevresine zarar verici şekilde davranışlar (Tolunay,2008) sergilenmesi literatürdeki araştırmalarda da görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre öğrenciler toplumsal beklentilere uymayan davranışlara sahiptir. Bu davranışlar; çevre temizliği konusunda duyarsız olmak, büyüklere karşı saygısız ve kibirli davranmak, yalan söylemek ve hırsızlığa meyilli olmaktır. Öney'in 2006 yılında Karadağ'da gerçekleştirdiği çalışmada bu bulgular elde edilmiştir.

Yukarıdaki sonuçlara benzer şekilde Elban, (2009), Özer vd., (2014), Yumuşak ve Balcı (2018), Balay ve Sağlam (2008) ve Uğurlu vd., (2014) öğrencilerin istenmeyen davranışlarının “Derste farklı şeylerle uğraşmak”, “Dersi dinlememek”, “Ödev yapmamak”, “Derste farklı bir şey yapmak”, “Derse hazırlanmamak” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin sorumluluk almadıkları da görüldü. Aydın (2004), Çetin (2013), Medikoğlu ve Dalaman (2018) ve Siyez (2009) yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Puspitaloka ve Syafitri (2019) istenmeyen öğrenci davranışlarını ders sırasında dikkat çekmeye çalışmak, hayal kurmak, pencereden dışarı bakmak, arkadaşlarla konuşmak, uygunsuz bir şekilde gülmek ve bağırarak, kışkırtmak, alay etmek ve başkalarını rahatsız etmek olarak tanımlamıştır. Makuria (2012) okula devamsızlık, geç kalma ve derse izinsiz girme, izinsiz konuşma, cep telefonu kullanma, kavga etme, gasp/zorlama, sınavlarda kopya çekme, ödev kopyalama gibi istenmeyen öğrenci davranışları olarak tespit etmiştir.

İstenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmenlerin görüşlerinden 8 kod belirlemiştir. Bunlar; Uyarı verme, İstenilen Davranışları Pekiştirme, Dikkat Çekici Faaliyetler, Görmezden gelme, Empati Kurdurma, Birebir Konuşma, Sorumluluk verme, Kızma/Cezadır. Belirtilme sıklıkları dikkate alındığında uyarı vermenin (n=14) sıklıkla kullanılan yöntem olduğu söylenebilir. Bunu takiben istenilen davranışı pekiştirme (n=6) ve dikkat çekici faaliyetler (n=5) kullanılan yöntemler arasındadır.

Kuralları hatırlatma, ismi ile hitap etme yönteminin etkilerine yönelik öğretmenlerin görüşlerinden 2 kod belirlemiştir. Bunlar; Olumlu ve olumsuzdur. Olumlu koduna yönelik 2 alt kod belirlenmiştir. Bunlar: Kısa süreli ve olumludur. Olumsuz koduna yönelik dikkat dağılması alt kod olarak belirlenmiştir. Belirtilme sıklıkları dikkate alındığında olumlu etkilerinin daha sıklıkla belirtildiği söylenebilir. Kuralları hatırlatma, ismi ile hitap etme yöntemi öğretmen görüşlerine yönelik olumlu bulunmakla birlikte kısa süreli etkilerin (n=9) olduğu belirtilmiştir. Kuralları hatırlatma, ismi ile hitap etme yöntemi öğretmen görüşlerine yönelik olumsuz etkilerinden dikkat dağılması (n=2) olarak belirtilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik sorumluluk verme yöntemi (n=15) olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Öğrencilerde istenmeyen davranışlara yönelik sözel olmayan yöntemlerin öğretmenlere göre olumlu etkileri olduğu ifade edilebilir.

Aile ile ilişki kurma yönteminin etkilerine yönelik öğretmenlerin görüşlerinden 2 kod belirlemiştir. Bunlar; Olumlu etkiler ve aile bağlı etkilerdir. Belirtilme sıklığı dikkate alındığında olumlu etkilerin (n=10) olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre aile ile ilişki kurma yönteminin bazı ailelerde olumlu bazı ailelerde ise değişiklik yaratmadığı belirtilmiştir. Öğrenci ile birebir görüşme yönteminin etkilerine yönelik öğretmenlerin görüşlerinden 3 kod belirlemiştir. Bunlar; Olumlu etkiler, kısa süreli etkiler ve öğrenci göre değişen etkilerdir. Belirtilme sıklığı dikkate alındığında olumlu etkilerin (n=9) olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre kısa süreli etki (n=4) ve öğrenciye göre değişme (n=2) belirtilmiştir. Ceza içerikli yöntemlerin etkilerine yönelik öğretmenlerin görüşlerinden 2 kod belirlemiştir. Bunlar; Olumsuz etkiler ve öğrenci göre değişen etkilerdir. Belirtilme sıklığı dikkate alındığında olumsuz etkilerin (n=11) olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre öğrenciye göre değişme (n=2) belirtilmiştir.

Davranış değiştirme stratejilerinin uygulanması, öğretmene karşılaşılabileceği sorunlara yönelik yönlendirici ve yol gösterici çözümler sunar. Bu bağlamda uygun davranışın öğretilmesine yönelik pek çok yönetim stratejisi bulunmaktadır (Algozzine ve Kay, 2002; Johns ve Carr, 1995; Walker ve diğerleri, 1995). Aşağıda uygulanan stratejiler önem sırasına göre azalan şekilde sıralanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf kurallarını hatırlatıcı (Tolunay, 2008; KılıçÖzmen, 2009), öğrenciye ismiyle seslenme (Supaporn, 2000), danışmanlık (Kazu, 2007), özür

dilemeyi teşvik etme ve göz temasıyla uyarma (Özer, 2009) sözlü ve beden diliyle uyarı stratejileri olarak ele alınmıştır.

Bazı araştırmalar öğretmenlerin problemlili öğrenci davranışlarıyla baş etmek için yüz yüze konuşma ve sözlü uyarı yöntemlerini kullandıklarını göstermektedir (Özmen, 2009; Mardiyah, 2019). İlgili literatürdeki bulgular, öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkmak için çoğunlukla uyarı stratejisini kullandıklarını göstermektedir (Sipahioğlu, 2008; Tolunay, 2008; Türnüklü, 2000). Ayrıca sınıf kuralları oluşturmak, istenmeyen davranışlarla baş etmede önemli bir strateji olarak ortaya çıkmıştır. Daha önce yapılan çalışmalarda (örn. Başar, 1996; Sadık ve Aslan, 2015; Şahin ve Arslan, 2014; Tertemiz, 2000) sınıf kuralları oluşturmanın en çok önerilen yaklaşım olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin problemlili davranışlarıyla baş etmede benimsedikleri stratejiler; “sorumluluk verme”, “azarlama”, “uyarı”, “korkutma”, “görmezden gelme”, “model alma”, “önleyici yaklaşım” ve “davranışları düzenleme”dir (Çankaya). ve Çanakçı, 2011; Uğurlu ve diğerleri, 2014). Her öğrencinin karakteri farklı olduğundan öğretmenlerin her çocuğa farklı bir yaklaşım sergilemesi gerekir. Bu sorunu çözecek bir stereotip yok. Sınıfta istenmeyen davranışlarla başa çıkmak için verilen uygunsuz tepki, sorunu daha da kötü hale getirebilir (Shamnadh ve Anzari, 2019).

Öğretmenler, öğrenci davranışlarını ele alırken dersleri ilgi çekici hale getirme yöntemlerini kullanarak başarılı sonuçlar elde edebilirler. Bu amaç doğrultusunda, çeşitli ilgi çekici öğretim metotları uygulanabilir, öğrencilerin ilgisini çekecek materyaller kullanılabilir, oyunlar ve yarışmalar düzenlenebilir ve başarılı öğrenciler ödüllendirilebilir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin istenmeyen davranışları en aza indirmek için derslerini öğrencilerin öğrenme, ilgi ve motivasyon ihtiyaçlarına göre uyarlamaları gerektiğini gösteren araştırma bulgularıyla uyumludur (Knowlton, 2014). Ayrıca, bazı çalışmalar, sık sık yaramazlık yapan ve yönetilmesi zor olan çocukların, ara sıra yaramazlık yapan çocuklara göre eğitime daha az katılım gösterdiklerini ortaya koymuştur (Castle, 2005).

Öğretmenler, istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkmak için iletişimi etkili bir şekilde kullanabilirler. Bu bağlamda, öğretmenler genellikle önce ailelerle görüşme yaparlar, ardından öğrencilere empati gösterirler ve öğrencilerin kendilerini

değerli hissetmelerine yardımcı olurlar. Sevgi göstererek, öğrenciyi tanıyarak ve ilgi göstererek istenmeyen davranışlarla başa çıkmaya çalışırlar.

Bazı öğretmenler, okul içi kaynakları kullanarak istenmeyen davranışlarla başa çıkabilmektedirler. Bu bağlamda, sınıf öğretmenine durumu açıklama, rehberlik servisini yönlendirme ve idareyi bilgilendirme gibi stratejilerin okul içi kanallar aracılığıyla uygulandığı belirlenmiştir.

Öğrenci davranışlarıyla başa çıkma konusundaki literatürde benzer bulgulara ulaşmak mümkündür. Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkma stratejileri arasında en sık kullanılanlar; "dersi öğrencinin ilgisini çekici bir şekilde öğretme", "öğrenciyi olumlu davranışları için ödüllendirme", "bireysel iletişim kurma", "sosyal etkinlikler", "okul-aile ve öğretmen işbirliği", "rehberlik", "psikolojik destek sağlama", "aile desteği sağlama", "pozitif iletişim", "rehber öğretmenin ilgisi" ve "ebeveyn çabaları"dır (Çankaya , Çanakçı, 2011; Elban, 2009; Özer vd., 2014; Türnüklü, 2000; Uğurlu vd., 2014). Aydın (2004), Çetin (2013), Medikoğlu ve Dalaman (2018) ile Siyez (2009) tarafından yapılan araştırmalar benzer sonuçlara işaret etmektedir. Halimah ve ark. (2019) tarafından yürütülen bir çalışmada ise öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla başa çıkma yöntemleri arasında görmezden gelme, nazik hatırlatma, öğrenciyi çağırma, kuralları hatırlatma, göz teması kurma, yüz ifadesi, samimiyet ve uyarı gibi yaklaşımları kullandıkları belirlenmiştir. Farklı sınıflar arasında öğrenci davranışlarının tipi ve sıklığı önemli ölçüde farklı olduğundan, öğretmenler genellikle anlık çözümlerle istenmeyen davranışlarla başa çıkmaya çalışmaktadırlar (Oliveira , Graça, 2013). Ayrıca, ilkökul öğrencilerinin genellikle çok aktif olduklarından dolayı olumsuz davranışlar sergileyebilecekleri göz önüne alındığında, farklı olumsuz davranış türleri için çeşitli stratejilerin kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır (Mardliyah, 2019). Literatür incelendiğinde, her öğretmenin genellikle anlık çözümler ürettiği ve sınıf yönetimi için belirli bir strateji geliştirmek yerine davranışsal bir yaklaşımla sorunlara çözüm bulmaya çalıştığı görülmektedir (Çankaya , Çanakçı, 2011; Elban, 2009; Özmen, 2009; Öztürk , Gangal, 2016). İstenmeyen davranışlar, öğrenme-öğretme sürecinde rahatsızlık yaratarak öğretmeni eğitim hedeflerinden uzaklaştırabilir. Bu nedenle, etkileşimli öğretim yöntemleri benimsemeli ve öğrenci katılımını gerektiren sınıf etkinliklerini uygulamalıdır. Sınıfta öğrencilerin dikkatini çekmek için eğitim etkinliklerinin kullanılması, istenmeyen davranışları önlemede etkili olabilir. Ayrıca, öğrencilerin

sınıf içinde uygun olmayan davranışlara karşı farkındalığını artırmak ve davranışa uygun disiplin yaklaşımlarını uygulamak, eğitimde istenmeyen davranışları azaltmak veya ortadan kaldırmak için önerilen yaklaşımlar arasındadır (Ghasemi vd., 2019).

Öneriler

Özetle, sonuçlara göre, öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışlar olarak tanımladığı davranışlar arasında dikkat dağınıklığı, şiddete eğilim, çevreyi kötü kullanma, akran zorbalığı gibi davranışlar bulunmuştur. Negatif davranışlarla başa çıkmak için uyarma, empati, iletişim kanallarını kullanma ve dersi ilginç hale getirme gibi yöntemleri kullandıkları belirlenmiştir. İstenmeyen davranışlarla karşılaşan öğretmenlerin çoğunlukla davranışı önlemek için uyarı, dikkati derse çekme, iletişim kurma ve aile ile konuşma gibi yöntemleri kullandığı ifade edilmiştir.

Araştırma sonuçları ve literatür, sınıflardaki öğrenci istenmeyen davranışlarının benzer özelliklere sahip olduğunu ve öğretmenlerin benzer başa çıkma yöntemlerini kullandığını göstermektedir. Başka bir deyişle, istenmeyen davranışlar ve başa çıkma yöntemleri geçmişten bugüne büyük ölçüde farklılık göstermemiştir. Bu bağlamda, istenmeyen davranışların nedenlerini bilmek ve bu nedenlerin etkilerini en aza indirmeye çalışmak daha etkili bir çözüm gibi görünmektedir. Bu etkileri en aza indirgeme sorumluluğu politika yapıcıların sorumluluğundadır. Ancak, birçok uyarana açık olan çocuklara ve gençlere olumlu davranışlar kazandırmaya yardımcı olan araçlar kontrol dışı değişkenlerdir. Bu nedenle, aile ve okul arasındaki işbirliği önemlidir.

Tüm seviye gruplarının dikkatini çekecek bir şekilde öğretim yapmak ve bireysel farklılıkları hesaba katmak istenmeyen davranışları azaltabilir. Öğrenci ile işbirliği yaparak, öğretmen, rehberlik servisi, okul yönetimi ve aile ile işbirliği yaparak öğrenciye profesyonel destek sağlamak faydalı olabilir. Sınıfta dikkati artırıcı oyunlar ve etkinlikler düzenlemek öğrencilere yardımcı olabilir. Öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştiren hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmaları ve sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkma konusunda uzmanlardan destek veya eğitim almaları faydalı olabilir. Öğrencilerin beslenme düzenleri ile ilgili ara öğün uygulamalarına yer verilebilir. Bu konuda daha fazla araştırma nicel yöntemlerle gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Agrawal, A. (2002). Common Resources and Institutional Sustainability. In the drama of the Commons, eds. E. Ostrom, T. Dietz, N. Dolsak, P.C. Stern, S. Stonich, and E.U. Weber, 41-86. Washington DC: National Academy Press.
- Algozzine B, Kay P (2002). Preventing problem behaviors: A handbook of successful prevention strategies. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Arthur-Kelly, M., Gordon, C., & Butterfield, N. (2003). Classroom Management: Creating Positive Learning Environments. Thomson.
- Aydın, A. (1998), Sınıf Yönetimi, Anı Yayıncılık.
- Aydın, A. (2004). Sınıf Yönetimi, Eylül Yayıncılık.
- Aydın, B. (2004). Disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri konusunda öğretmenlerin görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 39, 326-337. <https://pegem.net/dosyalar/dokuman/688-201106241487-aydin.pdf>
- Baker, D. P., Salas, E., King, H., Battles, J., & Barach, P. (2005). The role of teamwork in the professional education of physicians: current status and assessment recommendations. *Joint Commission journal on quality and patient safety*, 31(4), 185–202. [https://doi.org/10.1016/s1553-7250\(05\)31025-7](https://doi.org/10.1016/s1553-7250(05)31025-7)
- Balay, R. & Sağlam, M. (2008). Sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin öğretmen görüşler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 1-24. from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/146330>
- Başar H (2003). Sınıf yönetimi, Anı Yayıncılık
- Başar H (2005). Sınıf yönetimi, Anı Yayıncılık
- Başar, H. (1997). Sınıf Yönetimi, Önder Matbaacılık
- Becker, W. C., Madsen, C. H., & Arnold, C. R. (1967). The contingent use of teacher attention and praise in reducing classroom behavior problems. *The Journal of Special Education*, 1(3), 287–307. <https://doi.org/10.1177/002246696700100307>
- Bolduramaz, A (2000). İlköğretim okullarındaki sınıf yönetimi süreçlerinin değerlendirilmesi. Yayın- lanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Borg, M. G., & Falzon, J. M. (1989). Primary school teachers' perception of pupils' undesirable behaviours. *Educational Studies*, 15(3), 251–260. <https://doi.org/10.1080/0305569890150304>

- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 1–18. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90020-0](https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90020-0)
- Brophy, J. (2006). History of Research on Classroom Management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 17–43). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Browsers A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Büyüköztürk, Şener & Kilic, Ebru & Akgün, Özcan & Karadeniz, Şirin & Demirel, Funda. (2018). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. 10.14527/9789944919289.
- Carnine, D. W. (1976). Effects of two teacher-presentation rates on off-task behavior, answering correctly, and participation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9(2), 199–206. <https://doi.org/10.1901/jaba.1976.9-199>
- Celik, S. (2012). Turkey's ministry of national education study-abroad program: Is the MoNE making the most of its investment? The Qualitative Report, 17(Art. 40), 1-30.. Qualitative Report. 17. 1-30.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: Sage Publications.
- Christle, C. A., & Schuster, J. W. (2003). The Effects of Using Response Cards on Student Participation, Academic Achievement, and On-Task Behavior During Whole-Class, Math Instruction. *Journal of Behavioral Education*, 12(3), 147–165. <https://doi.org/10.1023/A:1025577410113>
- Clotfelter, Charles & Ladd, Helen & Vigdor, Jacob. (2007). Teacher Credentials and Student Achievement in High School: A Cross-Subject Analysis with Student Fixed Effects. *Journal of Human Resources*. 45. 10.1353/jhr.2010.0023.
- Clotfelter, Charles, Ladd, Helen and Vigdor, Jacob, (2005), Who teaches whom? Race and the distribution of novice teachers, *Economics of Education Review*, 24, issue 4, p. 377-392.
- Colvin, C. R. (1993). "Judgable" people: Personality, behavior, and competing explanations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(5), 861–873. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.5.861>
- Colvin, G., Kameenui, E. J., & Sugai, G. (1993). Reconceptualizing Behavior Management and School-Wide Discipline in General Education. *Education and Treatment of Children*, 16, 361-381.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Cummings, E. M., Davies, P. T., & Campbell, S. B. (2000). *Developmental psychopathology and family process: Theory, research, and clinical implications*. Guilford Press.
- Curwin, R.L & Mendler, A. A. (1998) *Discipline with Dignity*, E. Broyhers. Inc. (ED), USA: Association for Supervision and Curriculum Development..
- Çankaya, İ. & Çanakçı, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla başa çıkma yolları. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 2(6), 307-316.
- Çetin B (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri, *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 14(1):255-269
- Donovan, M. S., & Cross, C. T. (Eds.) (2002). *Minority students in special and gifted education*. Washington, D.C.: National Academy Press, *National Research in Special Education*.
- Doyle, D. (1986). *Classroom organisation and management*. *Handbook of Research on Teaching*, New York. Ed. Merlin C. Wittrock, Third Edition, MacmillanPub.
- Doyle, W. (1986). *Classroom Organization and Management*. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd Edition, pp. 392-431). New York: Macmillan.
- Doyle, D. (1990). *Classroom management techniques*. In Oliver. C. Moles, Ed. *Student Discipline Strategies: Research and Practice*. State University of New York Press.
- Elban I (2009). İlköğretimdeki öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşma ve çözüm bulma durumlarının incelenmesi, (Yayımlanmamı Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Emerson, Eric. (2001). *Challenging behaviour: Analysis and intervention in people with severe intellectual disabilities* (second edition). *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 16. 89-90. 10.1017/CBO9780511543739.

- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103–112. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5
- Espin, C. A., & Yell, M. L. (1994). Critical Indicators of Effective Teaching for Preservice Teachers: Relationship Between Teaching Behaviors and Ratings of Effectiveness. *Teacher Education and Special Education*, 17(3), 154-169. <https://doi.org/10.1177/088840649401700303>
- Galloway, David. (2001). *Improving School Behaviour*. B. Watkins & P. Wagner London: Sage Publications, 2000. pp.146. *Child Psychology and Psychiatry Review*. 6. 10.1017/S1360641701342582.
- Gickling, E. E., & Armstrong, D. L. (1978). Levels of instructional difficulty as related to on-task behavior, task completion, and comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 11(9), 559–566. <https://doi.org/10.1177/002221947801100905>
- Gottfredson, D. C. (2001). *Schools and delinquency*. Cambridge University Press.
- Gözütok, F. D. (2019). EĞİTİM BİLİMLERİ MEZUNLARININ KADROLARINDA KİMLER İSTİHDAM EDİLİYOR?. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 26(1), 97-100. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000505
- Greenlee, A.R., & Ogletree, E.J. (1993). Teachers' Attitudes toward Student Discipline Problems and Classroom Management Strategies.
- Greenwood, C. R., Delquadri, J. C., & Hall, R. V. (1989). Longitudinal effects of classwide peer tutoring. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 371–383. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.371>
- Harrell, Pamela & Leavell, Alexandra & Tassel, Frances & Mckee, Kerry. (2004). No Teacher Left Behind: Results of a Five-Year Study of Teacher Attrition. *Action in Teacher Education*. 26. 47-59. 10.1080/01626620.2004.10463323.
- Hepner, Puncky & Wampold, Bruce & Kivlighan, Dennis. (2008). *Research Design in Counselling*.
- Higgins, J. W., Williams, R. L., & McLaughlin, T. F. (2001). The effects of a token economy employing instructional consequences for a third-grade student with learning disabilities: A data-based case study. *Education and Treatment of Children*, 24(1), 99–106.
- Hill J., Hawk K. (2001). Making a difference in the classroom: Effective teaching practice in low decile, multicultural schools, AIMHI report to the Ministry of Education.
- Hill, Clara & Knox, Sarah & Thompson, Barbara & Williams, Elizabeth & Hess, Shirley & Ladany, Nicholas. (2005). *Consensual Qualitative Research: An*

- Update. Education Faculty Research and Publications. 52. 10.1037/0022-0167.52.2.196.
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M., (2003). The Wrong Solution to the Teacher Shortage. *Educational Leadership*, 60, 30-33.
- Johns BH, Carr VG (1995). Techniques for managing verbally and physically aggressive students. Denver, CO Love.
- Kara, Ö. T. (2011). "Dramayla Öykü Oluşturma Yönteminin Türkçe Dersi İkinci Kademe Öğrencilerinin Tutumlarına Etkisi." *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 239-253.
- Kauffman, R. P., Baker, V. M., Dimarino, P., Gimpel, T., & Castracane, V. D. (2002). Polycystic ovarian syndrome and insulin resistance in white and Mexican American women: a comparison of two distinct populations. *American journal of obstetrics and gynecology*, 187(5), 1362–1369. <https://doi.org/10.1067/mob.2002.126650>
- Kazu H (2007). Öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışlarının önlenmesi ve değiştirilmesine yönelik stratejileri uygulama durumları, *Milli Eğitim* 175:57-66.
- Kellam, S. G., Ling, X., Merisca, R., Brown, C. H., & Ialongo, N. (1998). The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school. *Development and Psychopathology*, 10(2), 165–185. <https://doi.org/10.1017/S0954579498001564>
- Kerr, M. M., & Nelson, C. M. (2002). Strategies for addressing behavior problems in the classroom (5th ed.). Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.
- Kılıç-Özmen Z (2009). İlköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleriyle öğrencilerin istenmeyen davranışlarını algılamaları ve başa çıkma yöntemleri arasındaki ilişki, (Yayınlanmamı Doktora Tezi) Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kinch, C., Lewis-Palmer, T., Hagan-Burke, S., & Sugai, G. (2001). A comparison of teacher and student functional behavior assessment interview information from low-risk and high-risk classrooms. *Education and Treatment of Children*, 24(4), 480–494.
- Kroeger, S., Burton, C., Comarata, A., Combs, C., Hamm, C., Hopkins, R., & Kouche, B. (2004). Student Voice and Critical Reflection: Helping Students at Risk. *TEACHING Exceptional Children*, 36(3), 50-57. <https://doi.org/10.1177/004005990403600307>

- Kroeger, S., Troup, T., Bauer, A., Harrelson, M., & Idoine, T. "You Sound Like a Teacher": Practicing Strategies for Teacher Talk. *Ohio Journal of Teacher Education*,
- Lambert, M. C., Cartledge, G., Heward, W. L., Lo, Y.-y., & Koegel, R. L. (Ed.). (2006). Effects of response cards on disruptive behavior and academic responding during math lessons by fourth-grade urban students. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(2), 88–99. <https://doi.org/10.1177/10983007060080020701>
- Lewis, M. (1999). On the development of personality. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 327–346). Guilford Press.
- Lewis, R. (1999). Teachers Coping with the Stress of Classroom Discipline. *Social Psychology of Education*, 3, 155-171. <https://doi.org/10.1023/A:1009627827937>
- Lewis, Timothy & Sugai, George. (2017). Effective Behavior Support: A Systems Approach to Proactive Schoolwide Management. Focus on Exceptional Children. 31. 10.17161/foec.v31i6.6767.
- Macfarlane, J. (2007), The Logic of Confusion. *Philosophy and Phenomenological Research*, 74: 700-708. <https://doi.org/10.1111/j.1933-1592.2007.00047.x>
- Mardiyah, I. (2019). Teacher's strategies in handling students' misbehavior in English class of junior high school 22 Surabaya (Unpublished thesis). Sunan Ampel State Islamic University.
- Martella, R., Nelson, R. and Marchand-Martella, N. (2003). *Managing Disruptive Behavior in the Schools*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Medikoğlu, O. & Dalaman, O. (2018). Öğretmenlerinin derste karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara yönelik çözüm stratejileriyle ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 20-32. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/602313>
- Mekuria, A. T. (2012). Assessment of students misbehavior and coping strategies (In the case of Shashemene Secondary School) (Unpublished master's thesis), Addis Ababa University. <http://etd.aau.edu.et/bitstream/handle/123456789/3859/>
- Merrett, F., & Wheldall, K. (1984). Classroom behavior problems which Junior school teachers find most troublesome. *Educational Studies*, 10(2), 87–92. <https://doi.org/10.1080/0305569840100201>

- Merrett, F., & Wheldall, K. (1984). Classroom behavior problems which Junior school teachers find most troublesome. *Educational Studies*, 10(2), 87–92. <https://doi.org/10.1080/0305569840100201>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mitchem, K. J., Young, K. R., West, R. P., & Benyo, J. (2001). CWPASM: A classwide peer-assisted self-management program for general education classrooms. *Education and Treatment of Children*, 24(2), 111–140.
- Olweus, Dan & Limber, S.P.. (2010). The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and evaluation over two decades. *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*. 377-401.
- Özer G (2009). Öğretmen adaylarının sınıf içinde gözlemledikleri istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla baş etmede kullanılabilir stratejilere ilişkin görüşler,(Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi), Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Özer G (2009). Öğretmen adaylarının sınıf içinde gözlemledikleri istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla baş etmede kullanılabilir stratejilere ilişkin görüşler,(Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi), Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Özsoy O (2003). *Etkin öğretmen etkin öğrenci etkin eğitim*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Öztürk B (2002). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi (Editör, Emin Karip), *Sınıf Yönetimi*. Pegema Yayıncılık
- Öztürk, N. (2005). İktisadi Kalkınmada Eğitimin Rolü. *Sosyoekonomi*, 1(1). <https://doi.org/10.17233/se.86714>
- Özyürek, M. (2008). NİTELİKLİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEDE SORUNLAR VE ÇÖZÜMLER: ÖZEL EĞİTİM ÖRNEĞİ. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.
- Özyürek, Y. D. D. R. (2002). Liseli Öğrenciler için Matematik Yetkinlik Beklentisi Bilgilendirici Kaynaklar Ölçeğinin Geliştirilmesi: Ön Çalışma. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 502-531.
- Peske, H. G., & Haycock, K. (2006). *Teaching Inequality: How Poor and Minority Students Are Shortchanged on Teacher Quality: A Report and Recommendations by the Education Trust*. Education Trust.


- Puspitaloka, N., & Syafitri, I. K. (2019). The analysis of student's misbehavior in learning English lesson. 3rd English Language and Literature International Conference (ELLiC) Proceedings– (ELLiC Proceedings Vol. 3, 2019).271-276.
- Randolph, Sarah & Green, R.M. & Hoodless, Andrew & Peacey, M.F.. (2002). An empirical quantitative framework for the seasonal population dynamics of the tick *Ixodes ricinus*. *International journal for parasitology*. 32. 979-89. 10.1016/S0020-7519(02)00030-9.
- Reschly, Daniel & Susan, Ph & Smartt, M & Regina, Ph & Oliver, Regina & Holdheide, Lynn. (2008). Reading, Behavior, and Inclusive Practice Innovation Configurations to Improve Teacher Preparation.
- Richardson, V. (2003). Constructivist pedagogy. *Teachers College Record*, 105(9), 1623–1640. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9620.2003.00303.x>
- Rickman, L. & Hollowell, J. (1981). Some causes of student teacher failure. *Improving College and University Teaching*, 29(4), 176-179.
- Rogers, P.J. (2000), Causal models in program theory evaluation. *New Directions for Evaluation*, 2000: 47-55. <https://doi.org/10.1002/ev.1181>
- Rogers, P.J. (2000), Causal models in program theory evaluation. *New Directions for Evaluation*, 2000: 47-55. <https://doi.org/10.1002/ev.1181>
- Sadık, F. ve Aslan, S. (2015). İlkokul sınıf öğretmenlerinin disiplin problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 115-138. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8601/107106>
- Safran, S. P., & Oswald, K. (2003). Positive behavior supports: Can schools reshape disciplinary practices? *Exceptional Children*, 69(3), 361–373. <https://doi.org/10.1177/001440290306900307>
- Sarıtaş, M. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama bölümü. In L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Nobel Yayınları.
- Shamnadh, M., & Anzari, A. (2019). Misbehavior of school students in classrooms - main causes and effective strategies to manage it. *International Journal of Scientific Development and Research (IJS DR)*, 4(3), 318-321.
- Siebert, D. C., & Siebert, C. F. (2005). The Caregiver Role Identity Scale: A validation study. *Research on Social Work Practice*, 15(3), 204–212. <https://doi.org/10.1177/1049731504272779>

- Sipahioğlu E (2008). İlköğretim 1. Kademede sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ve çözüm önerileri, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Siyez, D. M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(25), 67-80. http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/334748244_Di%C4%9Fdem%20M%C3%BCge%20Siyez1.pdf
- Snyder, Patricia & McWilliam, P. (2003). Using Case Method of Instruction Effectively in Early Intervention Personnel Preparation. *Infants & Young Children*, 16, 284-295. 10.1097/00001163-200310000-00003.
- Sokal, L., Smith, D. G. & Mowat, H. (2003). Alternative certification teachers' attitudes toward classroom management. *The High School Journal*, 83(3), 8-16.
- Stage, S. A., & Quiroz, D. R. (1997). A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education settings. *School Psychology Review*, 26(3), 333–368.
- Stuart, A. and Ord, K. (1994) Kendall's Advanced Theory of Statistics, Volume 1: Distribution Theory. 6th Edition, Edward Arnold, London.
- Sugai, G., & Horner, R. R. (2006). A Promising Approach for Expanding and Sustaining School-Wide Positive Behavior Support. *School Psychology Review*, 35(2), 245–259.
- Supaporn S (2000). High school students' perspectives about misbehavior, *Phys. Educator*, 57(3):124.
- Sutherland, K. S., & Wehby, J. H. (2001). The effect of self-evaluation of teaching behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorders. *The Journal of Special Education*, 35(3), 161–171. <https://doi.org/10.1177/002246690103500306>
- Sutherland, K. S., Alder, N., & Gunter, P. L. (2003). The effect of varying rates of opportunities to respond to academic requests on the classroom behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(4), 239–248. <https://doi.org/10.1177/10634266030110040501>
- Tertemiz, N. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplin modelleri. In L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* (13th ed, pp. 49-70). Pegem Akademi.
- Terzi, . (2001). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Unpublished master's thesis, Anadolu Üniversitesi, Eskisehir*.

- Thorsborne, M., & Vinegrad, D. (2006). Restorative practice and the management of bullying: Rethinking behaviour management. Queenscliff, Vic: Inyahead Press.
- Tolunay A (2008). Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemleri, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Bursa
- Turnbull, S. (2002). Social Construction Research and Theory Building. *Advances in Developing Human Resources*, 4(3), 317-334. <https://doi.org/10.1177/1523422302043006>
- Türnüklü, A. (2000). Türk ve İngiliz ilköğretim öğretmenlerinin sınıf içi davranış yönetim stratejilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 449-466. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108531>
- Türnüklü, E. B. (2003). Türkiye ve İngiltere'deki Matematik Öğretmenlerinin Değerlendirme Biçimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 108-118.
- Uğurlu, C. T., Doğan, S., Şöförtakımcı, G., Ay, D. & Zorlu, H. (2014). Öğretmenlerin sınıf ortamında karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlarla baş etme stratejileri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 577-602. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6175>
- Uğurlu, C. T., Doğan, S., Şöförtakımcı, G., Ay, D. & Zorlu, H. (2014). Öğretmenlerin sınıf ortamında karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlarla baş etme stratejileri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 577-602.
- Van Acker, R., & Talbott, E. (1999). The school context and risk for aggression: Implications for school-based prevention and intervention efforts. *Preventing School Failure*, 44, 12–20.
- Van Acker, R., Grant, S.H., & Henry, D. (1996). Teacher and student behavior as a function of risk for aggression. *Education and Treatment of Children*, 19, 316–334.
- Wagner, M., Kutash, K., Duchnowski, A. J., Epstein, M. H., & Sumi, W. C. (2005). The Children and Youth We Serve: A National Picture of the Characteristics of Students With Emotional Disturbances Receiving Special Education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 13(2), 79–96. <https://doi.org/10.1177/10634266050130020201>

- Walker HM, Colvin G, Ramsey E (1995). *Antisocial behavior in schools: Strategies and best practices*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Walker, Ramsey, E., & Gresham, F. (2004). *Antisocial behaviour in school: Evidenced-based practices (2nd ed.)*. Belmont, CA: Wadsworth/Thompson.
- Weber, K.J. (1986) How Heterogeneity Affects Oil Recovery. In: Lake, L.W. and Carroll, H.B., Eds., *Reservoir Characterization*, Academic Press, Orlando, 487-544.
- Wehby, J. H., Symons, F. J., Canale, J. A., & Go, F. J. (1998). Teaching Practices in Classrooms for Students with Emotional and Behavioral Disorders: Discrepancies between Recommendations and Observations. *Behavioral Disorders*, 24(1), 51-56. <https://doi.org/10.1177/019874299802400109>
- White-Blackburn, G., Semb, S., & Semb, G. (1977). The effects of a good-behavior contract on the classroom behaviors of sixth-grade students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10(2), 312. <https://doi.org/10.1901/jaba.1977.10-312>
- Wragg E.C. (2002). Training skilful teachers. *Teaching and Teacher Education*, (1, 3).[https://doi.org/10.1016/0742-051X\(85\)90003-4](https://doi.org/10.1016/0742-051X(85)90003-4)
- Yıldırım A, Şimşek H (2005) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayınevi
- Yildirim, Ali & Simsek, Hasan. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Qualitative Research Methods in Social Sciences*. 221-250.
- Yumuşak, G. & Balcı, Ö. (2018). Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkma yöntemleri ve bu yöntemlerin etkililiğine ilişkin görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(40), 223-254., 2020 from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/583553>
- Yüksel A (2006). İlköğretim 1.kademede 1., 2. ve 3. sınıflarda istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen gözlem ve görüşleri(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Ekler**Ek 1: KKTC MEB İzin Belgesi**


KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
GENEL ORTAÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : GOÖ.0.00-174/06-23/E.22875 28 Aralık 2023
Konu : Selman Çetin'in Anket Başvurusu Hk.

Sayın Selman ÇETİN


İlgi : 28 Aralık 2023 tarihli ve TTD.0.00-174/06-23/E.4311 sayılı yazınız.

Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'nün ilgi yazısı uyarınca "**İlkokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Eğitim Yönetimi Açısından Değerlendirilmesi**" konulu ölçek sorularının gizlilik ve gönüllülük ilkelerine riayet edilerek uygulanması uygun görülmüştür.

Ancak soruları uygulamadan önce çalışmaya katılacak olanların bağlı bulunduğu okul müdürlüğüyle istişarede bulunulup, soruların hangi okulda ne zaman uygulanacağı birlikte saptanmalıdır.

Soruları uyguladıktan sonra sonuçlarının Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne ulaştırılması yasa gereğidir.

Bilgilerinize saygı ile rica ederim.

 e-İmzalıdır
Cengiz Topel UZUN
Daire Müdürü

Not: 93/2007 sayılı Elektronik İmza Yasası'nın 6.maddesi gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

SHT. MEHMET HASAN TUNA SOK. NO.5 YENİŞEHİR 99010 Lefkoşa Bilgi için: Sonay YAMAN
4.Derece Kalıp Yaratıcısı

2288745

Ek 2: Görüşme Soruları**UYGULAMA FORMU**

Cinsiyetiniz:

Yaşınız:

Kıdem Yılı:

Görev Yapmakta olduğunuz sınıf düzeyi:

Mezun Olunan Bölüm:

Sınıf Mevcudu:

SORULAR

- 1 Öğrencilerin sıklıkla sergiledikleri istenmeyen davranışlar nelerdir?
- 2 İstenmeyen davranışlarla ne sıklıkla karşılaşıyorsunuz?
- 3 Ders saatlerinde karşılaşılan istenmeyen davranışlar nelerdir?
- 4 Teneffüs saatlerinde karşılaşılan istenmeyen davranışlar nelerdir?
- 5 Hangi ders ya da derslerde daha sıklıkla istenmeyen davranışlarla karşılaşıyorsunuz?Neden?
- 6 Öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı kullandığınız yöntemler nelerdir?
- 7 Oturduğu sırayı değiştirmesini isteme, sınıf kurallarını hatırlatma, ismiyle hitap ederek uyarma yöntemlerinin öğrenciler üzerindeki etkileri nelerdir?
- 8 Sorumluluk verme yönteminin öğrenciler üzerindeki etkileri nelerdir?
- 9 Sözel olmayan yöntemlerle uyarma yönteminin öğrenciler üzerindeki etkileri nelerdir?
- 10 Ailesiyle ilişki kurma yönteminin öğrenciler üzerindeki etkileri nelerdir?
- 11 Öğrenci ile birebir görüşme yönteminin öğrenciler üzerindeki etkileri nelerdir?
- 12 Ceza içerikli yöntemlerin öğrenciler üzerindeki etkileri nelerdir?

Ek 3: Etik Kurul İzni



BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU

06.11.2023

Sayın Selman Çetin

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na yapmış olduğunuz YDÜ/EB/2023/1047 proje numaralı ve **"İlkokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Eğitim Yönetimi Açısından Değerlendirilmesi"** başlıklı proje önerisi kurulumuzca değerlendirilmiş olup, etik olarak uygun bulunmuştur. Bu yazı ile birlikte, başvuru formunuzda belirttiğiniz bilgilerin dışına çıkmamak suretiyle araştırmaya başlayabilirsiniz.

Prof. Dr. Aşkın KIRAZ

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Koordinatörü

Ek 4: İntihal Raporu (Turnitin)

ORJİNALLIK RAPORU			
% 8	% 8	% 1	% 2
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ
BİRİNCİL KAYNAKLAR			
1	library.cu.edu.tr İnternet Kaynağı		% 3
2	docs.neu.edu.tr İnternet Kaynağı		% 1
3	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı		% 1
4	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı		% 1
5	docplayer.net İnternet Kaynağı		<% 1
6	wiki-tr.tojsiab.com İnternet Kaynağı		<% 1
7	libratez.cu.edu.tr İnternet Kaynağı		<% 1
8	egitimvebilim.ted.org.tr İnternet Kaynağı		<% 1
9	ŞAHİN, Mehmet and ADIGÜZELLİ, Yaşar. "SINIF YÖNETİMİ SÜRECİNDE İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARINA YÖNELİK		<% 1