

T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI
İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI,
KULLANDIKLARI SINIF YÖNETİM TEKNİKLERİ VE
KULLANIM SIKLIKLARI
(KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ)

TEZİ HAZIRLAYAN
Gülay ÖZBEBİT

TEZİ YÖNETEN
Yrd. Doç. Dr. Adem S. TURANLI

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Eylül 2007
KAYSERİ

T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI
İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI,
KULLANDIKLARI SINIF YÖNETİM TEKNİKLERİ VE
KULLANIM SIKLIKLARI
(KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ)

TEZİ HAZIRLAYAN

Gülay ÖZBEBİT

TEZİ YÖNETEN

Yrd. Doç. Dr. Adem S. TURANLI

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Eylül 2007

KAYSERİ

Yrd. Doç. Dr. Adem S. TURANLI Danışmanlığında, **Gülay ÖZBEBİT** Tarafından Hazırlanan **“İngilizce Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları, Kullandıkları Sınıf Yönetim Teknikleri Ve Kullanım Sıklıkları (Kayseri İli Örneği)”** Adlı Bu Çalışma Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda **Yüksek Lisans** Tezi Olarak Kabul Edilmiştir.

15.11.2007

JÜRİ:

ÜYE : Yrd. Doç. Dr. Adem S. TURANLI

ÜYE: Doç. Dr. Mahmut ÖZDEVECİOĞLU

ÜYE: Doç. Dr. Niyazi CAN

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 07.12.2007 tarih ve 31 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

07.12.2007

Enstitü Müdürü
Mühür ve İmza



ÖNSÖZ

Eğitimin amacı, öğrencilere istendik davranış kazandırmak olduğu için sınıfta öğrencilere nasıl bir eğitim verilirse öğrenciler de o şekilde yetişecektir. Günümüzde yabancı dilin önem kazanması ile birlikte okullardaki yabancı dil eğitimi de önemli bir yere sahip olmuştur.

Yaşayarak öğrenme çok daha kolay olmasına rağmen ülkemizde böyle bir imkanın olmaması, okulda verilecek eğitimin önemini daha da artırmaktadır. Sınıf ortamındaki eğitimin kalitesi sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır. İngilizce öğretiminin kaliteli olabilmesi için de, sınıfta istenmeyen davranışlar oluşmadan engellenebilmeli, oluşmuşsa da ortadan kaldırılmaya çalışılmalıdır. Bu çalışmanın İngilizce öğretmenlerini sınıf yönetimi açısından bilgilendirip onlara yol göstermesi düşünülmektedir.

Araştırmanın her aşamasında görüş ve önerilerinden yararlandığım benden yardımını ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen yüksek lisans öğrenimimde emeği bulunan değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Adem S. Turanlı'ya en derin teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayatım boyunca desteklerini hissettiğim, her zaman yanımda olan ailem ve eşim Muammer ÖZBEBİT'e bana karşı duydukları sarsılmaz güven, inanç ve tahammüllerinden dolayı sonsuz şükranlarımı ve sevgilerimi sunarım. Ayrıca, yüksek lisans öğrenimim boyunca destek veren dönem arkadaşlarıma da teşekkürlerimi sunuyorum.

Gülay ÖZBEBİT

**İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI İSTENMEYEN
ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI, KULLANDIKLARI SINIF YÖNETİM
TEKNİKLERİ VE KULLANIM SIKLIKLARI
(KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ)**

Gülay ÖZBEBİT

ÖZET

Bu araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları, sınıf yönetim teknikleri ve bunların kullanım sıklıkları öğretmen görüşlerine göre incelenmiştir. Öğretmen görüşlerinin cinsiyete, kıdeme ve çalıştıkları okul düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği saptanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın örneklemini, Kayseri ilindeki ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan 216 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen anket yolu ile elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t-test ve varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırma sonunda istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşma sıklığının İngilizce öğretmenin cinsiyeti, kıdemi ve çalıştığı okul düzeyi açısından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, küçük müdahale stratejilerinin kullanım sıklığı açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilemezken, ilköğretim 1. ve 2. kademedeki görev yapan öğretmenler ile ortaöğretimde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Orta vadeli müdahale stratejileri açısından incelendiğinde de ilköğretim 1. ve 2. kademedeki görev yapan öğretmenlerle ortaöğretimde görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Uzun vadeli etkin müdahale stratejileri kıdem, cinsiyet ve okul düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce öğretmeni, sınıf yönetim stratejileri, istenmeyen öğrenci davranışları.

**STUDENT MISBEHAVIOURS THAT ENGLISH TEACHERS ENCOUNTER,
TEACHERS' CLASSROOM MANAGEMENT STRATEGIES AND THE
FREQUENCY OF THE USAGE OF THESE STRATEGIES
(KAYSERİ SAMPLE)**

Gülay ÖZBEBİT

ABSTRACT

In this research, the student misbehaviours that English teachers encounter in the class, English teachers' classroom management strategies and the frequencies of the usage of these strategies are studied from the view of the teachers. It is tried to identify whether the teacher views differ according to the gender, seniority, and school level.

216 English teachers working at primary and secondary schools in Kayseri constituted the sample of the research. The data were gathered through a questionnaire developed by the researcher. Means, frequencies, t-test and ANOVA were utilized for the analysis of the data.

It is found that encountering student misbehaviors does not differ according to the gender, seniority and school level. While minor interventions do not differ according to the gender, there is a meaningful difference between the teachers working at both the first and second level of primary school and the teachers working at secondary school. Also, there is a meaningful difference between the teachers working at both the first and second level of primary school and the teachers working at secondary school according to the dimensions of moderate interventions. The research indicated that more extensive interventions do not change according to the gender, seniority and school level.

Key Words: English teacher, classroom management strategies, student misbehaviours.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT	V
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ	X
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	6
1.3 Araştırmanın Önemi	6
1.4 Sayıtlar	7
1.5 Sınırlılıkları	7
1.6 Tanımlar	8
2. GENEL BİLGİLER	9
2.1. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler	10
2.2. Sınıf Yönetiminin Boyutları	12
2.3. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları	14
2.3.1. Geleneksel Yaklaşım	14
2.3.2. Çağdaş Yaklaşım	15
2.4. Sınıf Yönetimi Modelleri	16
2.5. Sınıf Yönetiminin İlkeleri	17
2.6. İstenmeyen davranışlar	18
2.6.1. İstenmeyen Davranışların Nedenleri	21
a) Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler	21
b) Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler	24

VII

c) Aileden Kaynaklanan Nedenler	27
d) Program ve Öğretim Yöntemlerinden Kaynaklanan Nedenler.....	28
e) Sınıf Düzeninden Kaynaklanan Nedenler	29
2.7. Yabancı Dil Öğretiminde Sınıf Yönetiminin Önemi	32
2.8. Sınıf Yönetiminde Kullanılan Teknikler	36
2.9. Alanda Yapılan Araştırmalar	43
3. YÖNTEM	58
3.1. Araştırma Modeli	58
3.2. Araştırmanın Evreni Ve Örneklemi	58
3.3. Veri Toplama Aracı	59
3.4. Anketin Güvenirligi	60
3.5. Veri Aracının Uygulanması Ve Verilerin Toplanması	61
3.6. Verilerin Çözümlemesi	61
4. BULGULAR VE YORUMLAR	63
4.1. Sınıf Yönetiminde Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Yüzde Bilgileri	63
4.2. Kullanılan Sınıf Yönetim Teknikleri Ve Bunların Kullanım Sıklıkları	69
4.3. Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışları İle Cinsiyet Arasındaki İlişki	76
4.4. Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışları İle Kıdem Arasındaki İlişki	77
4.5. Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışları İle Okul Düzeyi Arasındaki İlişki	79
4.6. Kullanılan Sınıf Yönetim Teknikleri Ve Bunların Kullanım Sıklıkları İle Cinsiyet Arasındaki İlişki	81
4.7. Kullanılan Sınıf Yönetim Teknikleri Ve Bunların Kullanım Sıklıkları İle Kıdem Arasındaki İlişki	83
4.8. Kullanılan Sınıf Yönetim Teknikleri Ve Bunların Kullanım Sıklıkları İle Okul Düzeyleri Arasındaki İlişki	84

VIII

5. SONUÇ VE ÖNERİLER	88
5.1. Sonuçlar	88
5.2. Öneriler	90
KAYNAKÇA	93
EKLER	104
EK 1. İngilizce Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Davranışlar, Kullandıkları Sınıf Yönetim Teknikleri Ve Bunların Kullanım Sıklığı Anketi	
EK 2. İzin Belgesi	
ÖZGEÇMİŞ	110

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Ankete katılan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler	59
Tablo 4.1. Sorun olarak algılanmayan davranışlar (yüzde)	64
Tablo 4.2. Küçük sorunlar (yüzde)	66
Tablo 4.3. Önemli sorunlar (yüzde)	68
Tablo 4.4. Küçük müdahale stratejileri (yüzde)	70
Tablo 4.5. Orta vadeli müdahale stratejileri (yüzde)	72
Tablo 4.6. Uzun vadeli etkin müdahale stratejileri (yüzde)	74
Tablo 4.7. Sorun olarak algılanmayan davranışlar ile cinsiyet arasındaki ilişki	76
Tablo 4.8. Küçük sorunlar ile cinsiyet arasındaki ilişki	76
Tablo 4.9. Önemli sorunlar ile cinsiyet arasındaki ilişki	77
Tablo 4.10. Sorun olarak algılanmayan davranışlar ile kıdem arasındaki ilişki	77
Tablo 4.11. Küçük Sorunlar ile kıdem arasındaki ilişki	78
Tablo 4.12. Önemli sorunlar ile kıdem arasındaki ilişki	79
Tablo 4.13. Sorun olarak algılanmayan davranışlar ile okul düzeyi arasındaki ilişki ...	79
Tablo 4.14. Küçük sorunlar ile okul düzeyi arasındaki ilişki	80
Tablo 4.15. Önemli sorunlar ile okul düzeyi arasındaki ilişki	80
Tablo 4.16. Küçük müdahale stratejileri ile cinsiyet arasındaki ilişki	81
Tablo 4.17. Orta vadeli müdahale stratejileri ile cinsiyet arasındaki ilişki	82
Tablo 4.18. Uzun vadeli etkin müdahale stratejileri ile cinsiyet arasındaki ilişki	82
Tablo 4.19. Küçük müdahale stratejileri ile kıdem arasındaki ilişki	83
Tablo 4.20. Orta vadeli müdahale stratejileri ile kıdem arasındaki ilişki	83
Tablo 4.21. Uzun vadeli etkin müdahale stratejileri ile kıdem arasındaki ilişki	84
Tablo 4.22. Kısa vadeli müdahale stratejileri ile okul düzeyi arasında ilişki	85
Tablo 4.23. Orta vadeli müdahale stratejileri ile okul düzeyi arasındaki ilişki	85
Tablo 4.24. Uzun vadeli etkin müdahale stratejileri ile okul düzeyi arasındaki ilişki ..	86

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, araştırma ile ilgili sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim sürecinden geçmemiş bir kişi tam olarak kendini geliştiremez. Eğitim kurumlarının tek amacı insan yetiştirmek olmamalıdır. Fındıkçı'ya göre (2004, 138), günümüzde eğitim kurumlarının amacı insanların yetiştirilmesi ve bilgilendirilmesinin yanında, gerekli bilginin aktarılması ve bilginin üretilmesi olmalıdır. Ayrıca, günümüzde bilginin aktarılması sadece bir amaç değil daha çok bir yöntem sorunudur. Çünkü öğretimde çocuklara bilgi verme; yerini, çocukların ilgi duydukları konularda bilgi almasına bırakmıştır. Böylece eğitim öğretimde öğrencilerin kendi hedeflerini içeren bireysel öğretim, egemen olacaktır.

Eğitimin gün geçtikçe öneminin artmasıyla eğitimin önemli sorunlarından birisi olan sınıf yönetimi de gündemdeki yerini almıştır. Sınıf yönetimine yönelik yapılan çalışmalar öğretmenlerin sıkıntı yaşadıkları bu alandaki yüklerini azaltmayı amaç edinmiştir. Wragg'in (2001, 5) de dediği gibi eskiden yönetim kelimesi bir kurumdaki en kıdemli insanlarla eşleştirilirdi. Sıradan insanlar günlük işleri yaparken, daha yüksek maaş alan kıdemli arkadaşları onları yönetirdi. Öğretmenlik ise bundan farklıdır. Yeni öğretmenler bile yönetimle ilgili bilgiye sahiptir. Kariyerlerinin başından sonuna kadar öğretmenler yönetimden sorumludur.

Sınıf yönetimi araştırılması gereken geniş bir alandır. Öğrenme ve öğretme sürecinin önemli boyutlarından birisi olan sınıf yönetimi, birçok öğretmen için sorundur. Öğrenme ve öğretmeye zaman ayırması gereken öğretmenler, bu zamanlarının bir kısmını sınıf içindeki istenmeyen davranışlarla başa çıkmaya ayırmaktadır. Başar (1999, 13), sınıf yönetiminin, eğitim yönetiminin temel basamağı olduğunu belirtmiştir. Eğitimin hedefi olan öğrenci davranışının oluşması, sınıfta başlar. Eğitim yönetiminin kalitesi, sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır.

Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı 1996 yılı başında Türkiye'nin gereksinim duyduğu nitelikli öğretmeni yetiştirmek üzere Eğitim Fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi çalışmalarını başlatmış ve bu doğrultuda fakültelerdeki lisans ve lisans-üstü düzeylerde yürütülen programlarda birtakım değişiklikler yapılmıştır. Bu bağlamda sınıf yönetimi ve disiplini ele alan yeni bir ders formasyon programına alınmıştır (Kara, 2000, 226).

Sınıf yönetiminin, öğretmen yetiştirme programlarında yer almasıyla birlikte, bu alandaki kuramsal ve uygulamalı çalışmalarda artış görülmüştür. Türkiye'de de 1997-1998 öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının eğitim programlarına zorunlu ders olarak konmuştur (Çelik, 2003, 2).

Sınıf yönetimi hem Türkiye'deki okullarda hem de diğer ülkelerdeki okullardaki öğretmenlerin sorunudur. Özyürek (2001, 2) öğrencilerin davranışlarını sınıfta yönetmeyle ilgili çalışmaların altmışlı yıllarda A.B.D. de hız kazandığını belirtmiştir. Öğrencilerin buldukları sınıfta davranışlarını yönetmenin yolları aranmıştır. Çünkü tüm öğrencilerin eğitim fırsatından eşit yararlanmasını sağlamanın, okulların öğrenciler için olduğunun ve hangi nedenle olursa olsun öğrencileri, okullardan uzaklaştırmamanın gerekliliğinin farkına varılmıştır. Sınıf yönetimi alanı, özellikle davranış problemleri gösteren öğrencilerin, sınıfın normlarına uygun davranmalarını sağlamak amacıyla, davranış değiştirme adı altında başlamıştır. Sınıf yönetimi alanının temelini bu çalışmalar oluşturur. Türkiye'de ise sınıf yönetimi "sınıf kontrolü" adı altında, engellilere öğretmen yetiştirme programında 80li yılların ortalarından beri ayrı bir ders olarak yer almıştır. YÖK tarafından, öğretmen yetiştirme programında yapılan

değişiklikle, sınıf yönetimi öğretmenlik mesleğinin gereği olarak görülmesinin sonucu, iki binli yıllarda Türkiye’de de ayrı bir disiplin alanı olarak gelişmesi beklenmektedir.

Sınıf yönetimi ile ilgili sayısız tanımlamalar yapılmıştır. Sınıf yönetimi; başlangıçta öğretmenin otoritesinin sınıfta hakim kılınması anlamında kullanılırken günümüzde ise öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamı sağlama olarak tanımlanmaktadır (Çalık, 2004, 3). Doyle’ye (1986, 394) göre ise sınıf yönetimi; öğrenmenin gerçekleştirildiği bir çevre oluşturmak için gerekli imkan ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kuralların sağlanması, sürdürülmesidir. Martin ve Baldwin (1996, 4) sınıf yönetimini; öğretmenin sınıfta öğrenme, sosyal ilişki ve öğrenci davranışlarını içeren çeşitli aktiviteleri idare etmesi olarak tanımlamaktadır.

Geçmişte disipline dayalı bir anlayış hakimdi. Öğretmen öğrenci ilişkileri aşırı kuralcıydı. Öğrencinin katılımı ön planda değildi. Öğretmen aktif, öğrenci pasif konumdaydı. Günümüzde ise öğrencinin duygusal, zihinsel ve bedensel gelişimi ön plandadır. Eğitim ve öğretim etkinliklerinin merkezinde öğretmen değil, öğrenci yer almaktadır. İyi yönetilen sınıf, başarılı bir eğitim için en önemli basamaktır. Bunun için öğretmen lider olmalı ve grup dinamizmini bilmelidir. Bu nedenle yönetim ile öğretim birbirleriyle bağlantılıdır. Bu nedenle, öğretmenlerin hem eğiticilik özelliklerini hem de yöneticilik özelliklerini geliştirmeleri önemlidir.

Özyürek’e (2001, 2) göre sınıf yönetimi; etkili öğretimin ana öğelerinden birisidir. Öğrenci davranışlarının sınıfta yönetilmesi, öğretmenlerin amaçlar doğrultusunda öğretim etkinliklerine yer vermelerine rağmen, öğrencilerin amaçlarda belirtilen kavram ve becerileri edinmediklerinin farkına varılmasıyla önem kazanmıştır. Öğrencilerin dersin amaçlarını gerçekleştirmesini sağlayacak şekilde, onların davranışlarını, sınıf içinde yönetme, günümüzde öğretmenlerin en önemli sorunlarından birisidir. Bu sorun sadece yeni öğretmenlerin değil aynı zamanda deneyimli öğretmenlerin de sorunudur.

Buluç (2006, 31) etkili öğrenme için, sınıfın huzurlu bir ortam olması gerektiğini belirtmiştir. Çünkü rahatsız edici bir sınıf hem öğretmen hem de diğer öğrenciler için stres yaratacaktır. Sınıf öğrenme etkinliklerini destekleyici olmalıdır. Tüm öğretmenlerin rahat, düzenli ve çekici bir sınıf ortamının öğrenmeyi gerçekleştireceğini

dile getirmiştir. Olumlu sınıf ortamı sadece öğrenme etkinliklerine odaklanmaz, aynı zamanda öğrencinin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurur.

Sınıf ortamında gerçekleşen her davranış olumlu olmayabilir; çünkü her sınıfta farklı kişilik yapılarına, farklı yaşantılara, farklı ilgi ve yeteneklere sahip öğrenciler bulunmaktadır. Durum böyle olunca bu karmaşık yapıdaki sınıflarda her öğrenci farklı davranacaktır. Bazı öğrenciler dersin gidişini olumlu etkilerken, bazıları da olumsuz davranışlarda bulunabilir. Öğretim faaliyetlerini engelleyen davranışlar istenmeyen davranışlardır. Feldhouse (1978; akt. Levin ve Nolan, 2000, 21) öğrenmeyi engelleyen tüm öğrenci davranışlarını “istenmeyen davranış” olarak tanımlamaktadır. Böyle bir tanımla Feldhouse öğretmenlerin öğrenci davranışlarını gözlemlemelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Öğretmenin, öğretmesini engelleyen her davranışı disiplin problemi olarak görürken, öğretim sürecini engellemeyen davranışları disiplin problemi olarak görmemektedir.

Bireyin yaşantısı yoluyla davranışlarında istendik yönde değişiklik meydana getirmek eğitimin amacıdır; ancak eğitim örgütlerinde oluşturulan her davranışın istendik olduğu söylenemez. Ergün ve Yüksel’in (2005, 11) de dediği gibi, okulda ve sınıfta, eğitsel çabalara engel olan davranışların tümü istenmeyen davranış olarak nitelendirilir. Dersin akışını bozan, hedef davranışlara ulaşmayı zorlaştıran veya engelleyen her davranış istenmeyen davranıştır. Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları hem eğitim - öğretimi engeller, hem de bazı fiziksel ve psikolojik huzursuzluklara sebep olur. İstenmeyen davranışlardan bazıları, en büyük etkisini davranışı yapan üzerinde gösterirken bir kısmı da bunun ötesinde öğretmeni, sınıfın tümünü ve dersi olumsuz yönde etkiler.

Levin ve Nolan (2000, 23) ise istenmeyen davranışı; öğretmeyi ya da diğer öğrencilerin öğrenmesini engelleyen ve psikolojik ya da fizyolojik olarak diğerlerini tehlikeye atan davranışlar olarak tanımlarken Burden (1995, 15) ise: Öğretmen tarafından öğrencinin belirli bir zamanda akademik eylemleri tehdit eden ve sınıf etkinliklerinin akışını olumsuz etkileyen her türlü öğrenci davranışını istenmeyen davranış olarak kabul etmektedir.

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere bir davranışın istenmeyen davranış olarak nitelendirilebilmesi için dersin akışını bozması, öğrencilerin dikkatlerini dağıtması,

öğrencileri tehlikeye atması ya da öğrenmeyi engelleyen bir özelliğe sahip olması gerekmektedir. Bu tarz davranışlar her derste meydana gelebilir. Yabancı dil derslerinde de öğrenciler bu davranışları sergilemektedirler. Bazı derslerde istenmeyen davranış olarak algılanan davranışlar İngilizce derslerinde istenen davranış olarak algılanabilir. Örneğin, öğrencilerin ders sırasında konuşması bazı derslerde istenmeyen davranışken, İngilizce dersinde olmayabilir.

Türkiye’de yabancı dil öğrenebilmek için tek uygulama alanı sınıftır. Bu nedenle derslerin etkili geçmesi önemlidir. Başka bir deyişle sınıf yönetimi, öğretmenlik becerilerinin çok önemli bir boyutunu oluşturur. Yabancı dil dersleri öğrencilerin sürekli oturduğu, öğretmenin ders anlattığı öğrencinin ise sadece gerektiği zamanlarda konuştuğu dersler değildir. Derste yapılan etkinlikler boyunca öğretmen - öğrenci ve öğrenciler arasında çeşitli iletişim yolları kullanılır. Dil sınıfları sessiz yerler değil, öğrencilerin aktif olarak derse katılması gereken yerlerdir. Farklı katılımcılar tarafından farklı konuşma türleri vardır. Örneğin, Wright (2005, 11) Çin, Malezya ve Mozambik’teki okullarda İngilizce dersinde yaptığı bir araştırmada sadece Çin’deki okulda çoğu zaman öğretmenin konuştuğunu, diğer okullarda öğrencilerin sözlü iletişim için daha çok fırsatlarının olduğunu tespit etmiştir. Aynı zamanda öğrenciler arasında etkileşimi artırmak için öğretim materyallerinden, jest ve mimik gibi işaret dilinin de kullanılması gerektiği vurgulanmıştır.

Yabancı dil sınıflarında yapılan çalışmaların çeşitli olması yabancı dil öğretmenlerinin bazı becerilere sahip olmasını gerektirir. Turanlı (2004, 32) grup ya da ikili çalışma yaptıracak bir öğretmenin bu konuda becerili olmasının, öğretime ayıracağı zamanı artıracaklarını belirtmiştir. Benzer şekilde, öğrencileri yeni bir etkinliğe hazırlarken sergilenecek çabukluk ve yetkinlik, çalışmadan elde edilecek verimi artırır. Başka bir deyişle, öğretmen, etkin yönetim ve öğretim becerileriyle donanımlı değilse, disiplin sorunlarının doğması kaçınılmazdır. Edwards (2000, 361) birçok disiplin probleminin sınıf ortamı ve zamanın yönetimiyle önlenebileceğini savunmaktadır. Sınıf içi etkinliklerin yönetimindeki zayıflığın sadece öğretim zamanını çalmadığını aynı zamanda çocuklarda da davranış bozukluğuna sebep olduğunu belirtmektedir.

Sonuç olarak, eğitim yönetiminin en alt basamağı olan sınıf yönetiminde başarılı olabilmek için sınıfta yönetici konumundaki öğretmenlerin yönetim stratejilerinde

uzman olmaları gerekmektedir. Özellikle, sınıf içi çalışmalarının hızlı ve akıcı olması nedeniyle yabancı dil öğretmenlerinin konuya hâkim olmaları gerekmektedir. Hedeflere ulaşabilmek için gerekli sınıf yönetim şartları gerçekleştirilmelidir ki öğretim yapılabilir.

İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda yaşadıkları problemleri ve bunları yönetim tekniklerinin tespit edilmesi için hazırlanmış bu tezin amacı bir sonraki alt başlıkta açıklanacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu tezin temel amacı, İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları, sınıf yönetiminde kullandıkları teknikler ve bu tekniklerin kullanım sıklığını belirlemektir.

Problem Cümlesi: Kayseri il merkezinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları, kullandıkları sınıf yönetim teknikleri nelerdir ve bu tekniklerin kullanım sıklığı nedir?

Alt Problemler:

Öğretmen görüşlerine göre;

1. İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları nelerdir?
2. İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetim teknikleri nelerdir?
3. İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetim tekniklerini kullanım sıklıkları nelerdir?
4. İngilizce öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarını önleyebilmekte kullandıkları teknikler cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. İngilizce öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarını önleyebilmekte kullandıkları teknikler meslekteki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?
6. İngilizce öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarını önleyebilmekte kullandıkları teknikler çalıştıkları okul düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Sınıf yönetimi alanında birçok araştırma yapılmıştır. Yapılan diğer araştırmalardan farklı olarak bu çalışma sadece ilköğretim düzeyinde ya da sadece orta öğretim

düzeyinde değil bu iki düzeyi de bir arada incelemeye yönelik bir araştırmadır. Böylece, araştırma sadece belirli bir düzeyle sınırlı kalmamış, etki alanını genişletmiştir.

Ayrıca incelenen araştırmaların çoğunluğunun sınıf öğretmenlerine yönelik olması, branş öğretmenlerinin özellikle de Kayseri ili örneğinde İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetim teknikleri konusunda araştırma yapılmamış olması bu araştırmayı diğerlerinden farklı kılmaktadır. İngilizce öğretmenleri ile ilgili yapılan araştırmalar, ya sadece istenmeyen davranışları tespit etmeye ya da kullanılan sınıf yönetim tekniklerini belirlemeye yönelik çalışmalardır. Başka bir deyişle, bu çalışma sınıf yönetimini tek bir boyutuyla değil sınıf yönetiminde karşılaşılan problemler, bu problemlerle başa çıkmakta kullanılan teknikler ve bunların kullanım sıklıklarını ve bunların cinsiyete, kıdeme ve okul düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yöneliktir.

Eğitim yönetiminin ilk basamağı olan sınıf yönetiminde yabancı dil öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının tespit edilerek, bunları önlemede kullandıkları sınıf yönetim tekniklerinin belirlenmesinin öğretmenlere katkı sağlaması beklenmektedir. Yapılmış ve yapılacak olan araştırmalar ışığında gerek meslekteki öğretmenlerin gerekse aday öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda yeterli düzeye getirilmesi için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlere kaynak sağlanabilecektir.

1.4. Sayıtlılar

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlılardan hareket edilmiştir.

- 1- Seçilen örneklem evreni temsil etmektedir.
- 2- Uygulanacak anket veri toplamada yeterlidir.
- 3- Öğretmenler veri toplama aracı olarak kullanılan anket formunu içtenlikle yanıtlamışlardır.

1.5. Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- 1- 2006 – 2007 eğitim – öğretim yılı Kayseri ilinde bulunan ilk ve orta öğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenleri ile sınırlıdır.
- 2- Bu araştırmada elde edilen veriler anket yoluyla sağlanan verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sınıf yönetimi: Öğrenmenin gerçekleştirildiği bir çevre oluşturmak için gerekli imkan ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kuralların sağlanması, sürdürülmesidir (Doyle, 1986, 394).

İstenmeyen davranış: Öğretmen tarafından öğrencinin belirli bir zamanda akademik eylemleri tehdit eden ve sınıf etkinliklerinin akışını olumsuz etkileyen her türlü öğrenci davranışa istenmeyen davranış denir (Burden, 1995, 15).

2. GENEL BİLGİLER

Sarıtaş'a (2000, 47) göre, eğitim sisteminin en alt birimi olan sınıf, sistemin üretim merkezi, eğitimsel amaçların davranışa dönüştürüldüğü yerdir. Toplumun 21. yüzyıla taşıyacak ulusal hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için gerekli özgün davranışlar sınıfta kazandırılacaktır. Sınıf, ulusal düzeyde, her sektörde gereksinim duyulan nitelikli insan kaynağı yetiştirilen bir yerdir. Öğrenciler çok küçük yaşlardan itibaren sistemli kurullarla ilk kez sınıfta tanışır. Bir başka ifade ile, bilgi-beceri yanında toplumsal ve örgütsel yaşamın gerekli kıldığı her türlü ilke, kural, davranış ve tutumlar en sağlıklı biçimde sınıfta kazandırılabilir. Sınıf, eğitim sisteminin en küçük ve en son birimi, ancak eğitim yönetiminin ilk ve temel basamağıdır. Örgün eğitimin vazgeçilmez temel öğeleri olarak kabul edilen öğrenci, öğretmen, ders planı, eğitim programı, öğretim süreci, öğretme-öğrenme yöntem ve teknikler, eğitim teknolojisi ve zaman gibi birçok öğe sınıfta birlikte yer alır. Sarıtaş (2000, 47), öğretmenin bütün bu öğeler arasında anlamlı ve sürekli bir eşgüdüm sağlamak durumunda olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle öğretmen, sınıf yönetimi konusunda yeterli olmak zorundadır. Okulda öğretmenin görevi sadece öğretim yapmakla sınırlı değildir. Okulun başarısı, etkin sınıf yönetiminden geçmektedir. Öğretmen, etkili bir öğretici olmanın yanında sınıfta etkili bir yönetici olmak zorundadır. Öğrencilerin başarılı olması bakımından öğretmenin alan bilgisi yanında, sınıf yönetiminde sergilediği performans da önemlidir. Eğitim öğretim etkinliklerinde beklenen başarıyı elde etmenin birincil koşulu, etkili bir sınıf yönetimidir.

Sınıf yönetimi konusunda alanyazında farklı tanımlar bulunmaktadır. Erden (2000, 18) sınıf yönetimini; sınıfta hedefler doğrultusunda öğretim ve öğrenmenin meydana

gelmesi için, öğretmenin öğrenme çevresi ve öğrenci davranışlarını düzenlemesi, kontrol etmesi ve değiştirmesiyle ilgili teknik ve etkinlikler bütünü olarak tanımlamaktadır. Türnüklü (2000, 37) ise: Sınıf yönetiminde temel hareket noktasının, öğrenmeyi ve öğretmeyi kolaylaştıracak sınıf ortamının sağlanması olduğunu savunmaktadır.

2.1. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler

Sınıf yönetimi tanımlarında görüldüğü gibi, sınıf yönetimini etkileyen bazı faktörler vardır. Ada (2000, 1), sınıf yönetimini etkileyen faktörleri şöyle gruplamıştır:

1. Eğitim programları
2. Fiziksel ortam
3. Öğretmen davranışları
4. İletişim
5. Öğretmenin disiplin anlayışı
6. Zaman kullanımı

Taş (2005, 38–53) bu faktörleri sosyal, psikolojik ve eğitsel etkenler olarak sınıflandırmıştır. Ona göre aile: Toplumsal norm ve değerler, öğrencilerin geldikleri çevre, beklentiler ve kitle iletişim araçları sosyal etkenler içinde düşünülebilir. Öğrenci özellikleri ve ihtiyaçları ile öğretmenin kişilik özellikleri psikolojik etkenler olarak düşünülürken, okulun yönetim yapısı, öğretmen niteliği ve eğitimi, öğretmenlerin okul amaç ve değerlerine bağlılığı, kontrolü kaybetme korkusu, dersin işlenişi, sınıfın fiziksel durumu ve sınıf kurallarının belirsizliği gibi etkenler eğitsel etkenler başlığı altında incelenebilir. Jones ve Jones (1998, 22) sınıf yönetimini etkileyen etmenleri öğrencilerin özellikleri ve gereksinimleri, okulun yönetim yapısı, öğretmenlerin sahip olduğu kişisel geçmiş, okulun amaçlarına göre, öğretmenlerin, öğrencilere öncelikle kazandırması gereken davranışlara ilişkin inançları olarak belirtmişlerdir.

İlgar (2000, 163), sınıf yönetimini etkileyen faktörleri öğretmen, öğrenci, derslik, araç-gereç ve sistematik işler yönünden incelemiştir. Öğretmenin öğrencilere karşı davranışı, dersteki canlılığı ve hareketliliği, fiziksel özellikleri, sesini kullanması, bilgisi, giyimi, öğretim yöntemi, öğrenci velisiyle işbirliği, sınıf içinde uyulacak kuralların önceden tespit edilmesi sınıf yönetimini etkileyen faktörler arasında sayılabilir. Öğrencinin derse

katılımı, sorduğu soruların, verdiği cevapların konuya uygunluğu, kullandığı kelimeler öğrenci ile ilgili faktörlerdir. Ders yapılan yerin fiziki durumu, ısı ve ışık durumu, temizliği, sıraların yerleşimi, dışardan gelen sesleri alıp almadığı, ders araç gereçlerinin hazırlanması, kullanılması, yerine uygun olarak yerleştirilmesi, sağlam olarak teslim edilmesi, titiz olarak kullanılması, öğrencilerin isimlerinin bilinmesi, isimleriyle hitap edilmesi, yoklamaların yapılması, ödevlerin kontrolü yanlış varsa düzeltilmesi, notların vaktinde açıklanması, sözlü-yazılı yoklamalarda adaletli oluş gibi faktörler de sınıf yönetimini etkileyen öğeler arasında sayılabilir.

Özetleyecek olursak, sınıf yönetimine etki eden birçok faktör vardır. Bunlar birbirlerine bağlıdır. Birinde meydana gelen olumsuzluk diğerlerini de etkileyecektir. Etkili bir sınıf yönetimini gerçekleştirebilmek için etkili öğretmenlere ihtiyaç vardır. İra (2004, 35) etkili öğretmeni: Eğitim öğretim sürecinde kullandığı öğretim yöntemleri, güdüleme teknikleri ve davranış yönetim stratejileri gibi etkenlerle öğrencileri hedeflenen davranışları kazandıracak şekilde etkileyerek, öğretim etkinliklerine aktif olarak katılım sağlayan öğretmen olarak tanımlamıştır.

Sınıfta bulunan öğrenciler farklı özelliklere sahiptirler. Bu nedenle öğrenme – öğretme etkinlikleri sırasında farklı davranışlar meydana gelebilir. Bazı öğrenciler aktif olarak derse katılırken bazıları ders dışı faaliyetlerde bulunabilirler. Etkili öğretmenler bu istenmeyen davranışların farkına varıp, bu davranışları olumluya dönüştürmek için çaba gösterir. Bazı öğretmenler ise ya istenmeyen davranışın farkına varmaz ya da çözüm getirmeyen gereksiz müdahalelerle problemin büyümesine yol açabilir (Öztürk, 2005, 156).

Ada'ya (2000, 3) göre etkili öğretmen; sınıf içinde ve dışında nasıl davranacakları konusunda öğrencilerine rehber olacak bir bilgi birikimine, en iyi uygulamaları içeren bir öğretim repertuarına, problem çözmek için gerekli olacak bilgi ve becerilere sahip olmalıdır.

Banks ve Thompson (1995; akt. Karakelle, 2005, 2) etkili öğretmenler sağlıklı, enerjik, coşkulu, iyi iletişim kurabilen, dinlemeyi bilen, zeki, bilgili ve konusuna hakim, eski sorunlara yeni çözümler bulabilen yaratıcı, diğer insanlara iyimser yaklaşan, özgüvene

sahip ve çalışırken yardımlaşmayı tercih eden, sabırlı, hoşgörülü ve etkili liderlerdir. Woolfolk'a (1995; akt. Karakelle, 2005, 2) göre ise etkili öğretmen; bilgili, coşkulu, açık ve net olandır. Etkili öğretmenler gerek alanlarındaki kavram, olgu, ilke, işlem basamakları ve gerekse bu bilgiyi öğretim programları içerisinde tanımlar, örnekler, anlatımlar, sorular, uygulamalar vb. biçiminde aktarabilme becerisine sahiptirler. Woolfolk, aynı zamanda öğretmenin öğrenilecek materyali yaş düzeyine, gelişim özelliklerine, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve sınıf özelliklerine uygun hale dönüştürebileceklerini de vurgulamıştır. Etkili öğretmenin, dersi işlem basamaklarına uygun yürütüyor olması, yönerge ve anlatımlarında yoruma açık, belirsizlik içeren ifadelerden kaçınması gerektiğini de dile getirmiştir. Öğretmenler arasında coşkulu olmak açısından belirgin farklılıklar bulunduğunu da belirtmiştir.

2.2. Sınıf Yönetiminin Boyutları

Başar (1999, 13–14) sınıf yönetimi etkinliklerini beş boyutta incelemiştir. Başar'a göre sınıf yönetimi etkinliklerinin ilk boyutu, *sınıf fiziksel ortamının yönetimidir*. Bir başka deyişle, sınıfın genişliği, ısı, ışık, temizlik gibi özelliklerin yönetilmesidir. Yapılan fiziksel düzenlemeler öğrencilerin rahat etmesini, okul ve sınıfın çekiciliğini artırarak öğrencilerin okula isteyerek gelmesini sağlar. İkinci boyut *plan-program etkinliklerinin yönetimidir*. Yıllık ve günlük planların yapılması, öğretim materyallerinin sağlanması, yöntem seçme, öğrenci katılımının düzenlenmesi gibi etkinlikler bu grupta yer alır. Üçüncü boyut *zaman yönetimidir*. Öğretim zamanı iyi planlanmalı ve yönetilmelidir. Bu etkili öğretim için gereklidir. Sınıf içinde geçirilen zamanın çeşitli etkinliklere dağılımı, zamanın ders dışı ve dersi bozucu etkinliklerle harcanmaması, sıkıcılığın önlenmesi, devamsızlığın ve okuldan ayrılmaların önlenmesi bu boyutta sayılabilir. Sınıf yönetiminin dördüncü boyutu *sınıfta ilişki yönetimidir*. Sınıf kurallarının öğrencilerle birlikte belirlenmesi ve uygulanması, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen iletişimlerinin yönetilmesi bu boyut altında incelenebilir. Sınıf yönetiminin son boyutu ise *davranış yönetimidir*. Sınıfta olumlu öğrenme ortamının oluşturulması, istenmeyen davranışlar ortaya çıkmadan önlenmesi ya da çıkmışsa olumlu hale dönüştürülmesi bu boyut içinde düşünülebilir.

Öner (2001, 2) sınıf yönetimini dört boyutta incelemiştir.

a) Plan-program boyutu: Öner, amaçlara uygun şekilde yıllık, ünite ve günlük planlama yapılması, kaynakların belirlenip dağılımının sağlanması, iş ve işlem süreçlerinin belirlenmesi, araç sağlanması, yöntem seçilmesi, öğrenci özelliklerinin belirlenmesi, gelişimlerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi, öğrenci katılımının düzenlenmesi etkinliklerini bu grupta ele almıştır. Çalık'a (2004, 4) göre ise, plan-program etkinlikleri geçmiş ve var olan durumu ele alarak geleceği görme şekillendirme amaçlı çabalardır.

b) Zaman boyutu: Öner, sınıf içinde geçirilen zamanın çeşitli etkinliklere dağılımı, zamanın ders dışı ve dersi bozucu etkinliklerle harcanmaması, sıkıcılığın önlenmesi, öğrencinin zamanının çoğunu okulda-sınıfta geçirmesinin sağlanması, devamsızlığın ve okuldan ayrılmaların önlenmesini bu boyutun içinde değerlendirmektedir. Murdick ve Hogan (1996, 172; akt. Demirtaş, 2005, 15) zaman yönetiminin olayları ve olguları önceliklerine göre sıraya koyabilme becerisi anlamına geldiğini ve bu nedenle de öğretmenin, etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için zamanı öğretim etkinliklerine uygun biçimde dağıtması gerektiğini belirtmiştir.

c) İlişki boyutu: Öner, sınıf kurallarının belirlenip öğrencilere benimsetilmesi, sınıf yaşamının kolaylaştırılmasına yönelik öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ilişki düzenlemelerini ilişki boyutu içinde değerlendirmiştir. Çalık (2004, 4), öğretmenin öğrencilerinin sağlıklı ve dengeli bir kişilik geliştirmelerinden sorumlu olduğunu belirterek öğrencilerinin bireysel ve grup ihtiyaçlarına duyarlı olması gerektiğini vurgulamaktadır.

d) Davranış boyutu: Öner, sınıf ortamının istenen davranışın sağlanması için uygun hale getirilmesi, sınıf ikliminin oluşturulması, sorunların ortaya çıkmadan önce tahmin edilmesi yoluyla istenmeyen davranışların önlenmesi, sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması, yapılmış olan istenmeyen davranışların değiştirilmesini bu boyut içinde düşünmektedir. Sınıf liderliğinin bu boyutta ortaya çıktığını belirten Gündüz'e göre (2004, 21) sınıf lideri, ders başlangıçlarını, ders sırasında ya da geçişlerindeki zamanı, problemleri ve sonuçlarını iyi yönetmelidir.

2.3. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Sınıf yönetimi, başlangıçta öğretmen otoritesinin sınıfta hakim kılınması anlamında kullanılmaktaydı ve disipline dayanan bir görüş egemendi. Günümüzde ise sınıf yönetimi daha çok, öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamının oluşturulmasıyla açıklanmaktadır. Bu nedenle sınıf yönetimini üstlenen öğretmenlerin yönetim kuramları, grup dinamikleri, iletişim ve psikoloji alanında çok iyi yetişmiş olmaları gerekmektedir (Demirel, 1999, 196).

Sınıfta öğretmen, öğrenme-öğretme etkinliklerini gerçekleştirirken ya kendini merkeze alır ya da öğrenciyi merkeze alır. Başka bir deyişle ya kendisi aktif olur ve dersi kendisi işler, ya da etkinlikleri öğrencilerin yapmasını sağlar. Aydın (2000, 3-5) sınıf yönetimine ilişkin izlenen yaklaşımları ikiye ayırmaktadır. Bu yaklaşımların biri geleneksel diğeri ise çağdaş anlayışı yansıtır. Sınıf yönetiminin etkin ve verimli olması izlenen yaklaşıma bağlıdır.

2.3.1. Geleneksel Yaklaşım

Geleneksel yaklaşım, sınıf içi yaşantılarda ve bu yaşantıların aktarıldığı eğitim etkinliklerinde öğretmenin etkin, öğrenci edilgen bir konumda olduğu yaklaşımdır. Öğretmen - öğrenci ilişkileri, aşırı ölçüde yapılandırılmıştır. Sınıf içi kurallar oldukça katı ve tek yönlüdür. Eğitimin amaçlarının ve sınıf içi kuralların belirlenmesinde, öğrenci katılımına yer verilmez. Bu kurallar öğretmen tarafından belirlenir ve tartışılmaz. Sınıfta otorite öğretmendir. Öğrenciler kişilik yapıları ve benlik tasarımlarının farklı olması nedeniyle, otorite simgesi olarak algıladıkları öğretmenlerine farklı tepkiler geliştireceklerinden öğretmen, davranış bozukluğu gösteren öğrencilerle uğraşmak durumunda kalırlar. Sınıfta disiplin sağlanması için otokratik yöntemler esas alınır. Sınıfta ortaya çıkabilecek her türlü sorunun çözümüne ilişkin öğretmenin önceden bildiği yollar vardır. Sınıfın kuralları nesnel ve mutlaka uyulmalıdır. Bu yaklaşımda öğretmenler için esas olan öğrencileri kontrol etmektir. Yöneticiler, öğretmenlerin sınıfta uyguladıkları kontrolün derecesini, onları değerlendirmede ve öğretmenin kalitesini belirlemede ölçüt olarak alırlar. Öğretmenler sınıfta öğrencilerin aktif olmasını, kontrolü kaybetmek olarak yorumlarlar (Aydın, 2000, 4).

2.3.2. Çağdaş Yaklaşım

Çağdaş yaklaşım, örgütteki insan ögesine yönelik bir süreçtir. Sınıf yönetiminin merkezinde öğrenci bulunur. Geleneksel sınıf yönetiminde geçerli olan otorite, çağdaş yaklaşımda yerini etkileşmeye bırakmıştır. Etkileşmenin önemi ortaya çıktıktan sonra, öğrenciyi etkilemek için çeşitli teknik ve yöntemler geliştirilmiştir. Güdüleme, liderlik, terapi ve duyarlılık eğitimi etkilemede en çok kullanılan yöntem ve teknikler arasındadır (Aytekin, 2004, 94–95).

Atıcı (2003, 28), çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımının, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurma, olumlu öğretmen-öğrenci ve akran ilişkileri geliştirme, öğrenmeyi kolaylaştıran öğretim yöntemleri kullanma ve sınıf kurallarını öğrenciyle birlikte oluşturma gibi boyutları içerdiğini belirtmektedir. Aydın'a (2000, 5) göre ise bu yaklaşımda, katılımcı ve esnek bir yapılandırma esastır. Bu model, öğrencinin duygusal, zihinsel ve düşünsel gelişimine uygun insancıl bir modeldir. Eğitim-öğretim etkinliklerinin merkezinde öğrenci yer alır. Öğrenci sınıf yaşamının nesnesi değil, öznesidir. Sınıfta uyulması gereken kurallar, öğretim yöntemleri, dersin amaçları gibi etkinlikler birlikte tartışılarak belirlenir. Tartışmalarda öğretmenin rolü rehberliktir. Bu yaklaşımda sınıf, öğrenci, öğretmen, ders programları, eğitim ortamı gibi iç; okul, çevre aile gibi dış etmenlerin etkileştiği bir sistem olarak algılanır. Sınıf içi yaşam, dış dünyadan yalıtılmış bir ortam değil, canlı ve dinamik süreçler toplamıdır. Öğretmen bu dinamiklerin farkında olan ve bu dinamikleri sınıfın eğitsel amaçları doğrultusunda yönlendiren kişidir.

Çağdaş sınıf yönetimi, çağdaş düşünebilen ve düşündüğünü ifade edebilen, araştıran, karşılaştığı sorunları bildikleri ile ve mantığı ile çözebilen insanın yetişmesine yardımcı olmaktadır. Geleneksel yaklaşımdan çağdaş yaklaşıma doğru evrim geçiren sınıf yönetimine değişik modeller söz konusudur. Toplumsal gelişmelere bağlı olarak eğitim alanında gözlenen gelişmeler doğrultusunda, sınıf yönetimi alanında da değişik modellerin ortaya çıktığı gözlenmektedir. Bu modeller aşağıda açıklanmıştır.

2.4. Sınıf yönetimi modelleri

Sınıf yönetiminde, farklı özellikteki öğretmenlere göre, farklı sınıf yönetim modelleri olabilir. Öğretmenler bu modellerin birinden veya birkaçından yararlanabilirler. Başar (1999, 15) sınıf yönetim modellerini tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel model olarak sınıflamaktadır.

2.4.1. Tepkisel model: Bu model, istenmeyen davranışa uygun tepkiyi öngörür. Bu modelde amaç, kabul edilemez davranışın değiştirilmesidir. İstenmeyen davranışın kontrol altına alınmasında ödül-ceza caydırıcı rol oynar. İstenmeyen sonuç mutlaka bir tepki görür. Bu model “etki tepkiyi doğurur” endişesi ile çok dikkatli kullanılmalıdır (Sarıtaş, 2000, 52–53). Başar (1999, 15), bu modele sık başvurmak zorunda kalan öğretmenin sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olmadığı söylemektedir. Ama sınıfta istenmeyen davranış olmuşsa bu modelin kullanılmasına da gereksinim duyulabilir.

2.4.2. Önlemsel model: Bu model, planlama düşüncesine bağlı, geleceği kestirme, istenmeyen davranış ve bu davranışın sonucunu olmadan önleme yönelimlidir. Bu modelin amacı, sınıf sorunlarının ortaya çıkmasına olanak vermeyici bir düzenleniş ve işleyiş oluşturarak, tepkisel modele gereksinimi azaltmaktır (Başar, 1999, 16). Hata yapmama ya da hatayı yaptırmamak için önceden önlem alma yaklaşımına dayalıdır. Önlemsel modelin üç ana özelliğini Good ve Brophy (1991, 197) şöyle sıralamıştır.

1. Tepkisel olmayan bu model sorunlu davranışları baştan önleyecek şekilde tasarlanmış öğretim programına ve planlamasına dayalıdır.
2. Olumlu davranışları pekiştiren yönetsel yöntemlerle, öğrenci başarısını destekleyen eğitim-öğretim yöntemlerini birleştirir.
3. Öğrencileri tek tek bireyler olarak yönetmeye değil, tüm sınıfı bir grup olarak yönetmeye odaklanmıştır.

2.4.3. Gelişimsel model: Sınıf yönetiminde öğrencilerin, fiziksel, duygusal, deneyimsel gelişim düzeylerinin gerektirdiği uygulamaların gerçekleştirilmesini esas alır; bir uygulamaya geçilmeden önce öğrencilerin ona bu açılardan hazırlanmasını öngörür (Başar, 1999, 16). Jacobsen (1985, 244), bu modeli dört basamaktan oluşturur (Başar, 1999, 16):

1. Onuncu yaşa kadar olan dönem: Bu dönemde nasıl öğrenci olunacağı öğrenilir. Bu dönemde öğretmene çok iş düşer.
2. On-oniki yaş arası dönem: Sınıf yönetimine verilen ağırlık azalır, öğrenciler olgunlaşma yolunda, sınıf düzenine uymaya, öğretmenlerini hoşnut etmeye isteklidir.
3. Oniki-onbeş yaş arası dönem: Öğrenciler zevk ve destek almak için birbirlerine bakarlar, yetke görüntüsü verirler. Öğretmeni sıkıntıya sokmayı seçebilir, bunun sonunda arkadaşlarının beğenisini de kazanabilirler. Sınıf yönetimi kurallarının nedenlerini ararlar.
4. Lise yılları: Öğrenciler kim olduklarını, nasıl davranmaları gerektiğini anlamaya başlarlar, sosyalleşir, akıllanırlar ve böylece yönetim sorunları azalır.

2.4.4. Bütünsel model: Bu üç modelin sentezi olarak düşünülebilir. Bu son modelde, önlemsel sınıf yönetimine ağırlık verme, gruba olduğu kadar bireye de yönelme, istenmeyen davranışların ortaya çıkmaması için gerekli düzenlemeleri yapma, öğrencilerin gelişimsel özelliklerini dikkate alma ve gerektiğinde tepkisel modeli kullanma esasına dayalıdır. Bu modele sınıf yönetiminin sistem modeli denir (Başar, 1999, 16).

Öğretmenin sınıf yönetimi modelini doğru olarak seçmesinde ve uygulamasında okulun da büyük etkisi vardır. Türnüklü'nün (2005) belirttiğine göre, İngiltere'de neredeyse tüm okulların bir davranış yönetme politikası vardır. Öğrenciler okul öncesi eğitimlerine başladıklarından itibaren bu politikaya uygun eğitim alırlar. Bundan dolayı öğretmenlerin sınıf yönetme yeterlikleri oldukça yüksek düzeydedir. Ülkemizde ise öğretmenler kendi deneyimlerinden çıkardıkları derslerle kendilerine has bir sınıf yönetimi tarzı oluşturmaktadırlar. Okulların ortak bir davranış yönetme politikası oluşturması, öğretmenin sınıf yönetimi modelini doğru seçebilmesi adına önemlidir.

2.5. Sınıf Yönetiminin İlkeleri

Good ve Brophy (1991, 199), etkili bir sınıf yönetiminin ilkelerini şu şekilde açıklamaktadır:

1. Öğrenci büyük ölçüde anladığı ve kabul ettiği kurallara uymaya özen gösterir.

2. Öğrenci ilgi ve yeteneğine yönelik anlamlı etkinliklere düzenli olarak yönlendirildiğinde, disiplin sorunları en alt düzeye indirgenebilir.
3. Yönetim, istenmeyen davranışları olumsuz bir biçimde denetim altına almaktan çok, öğrencinin zamanını üretici etkinliklere yöneltmesini en üst düzeye çıkaracak bir yol izlemelidir.
4. Öğretmenin amacı, öğrencinin üzerinde bütünüyle kontrol kurmak değil, öğrencilerin kendini kontrol etme becerilerini geliştirmesini sağlamak olmalıdır.

2.6. İstenmeyen Davranışlar

İstenmeyen davranışlar, öğretmenlere eğitim-öğretim etkinlikleri sırasında büyük zorluklar yaratır ve öğrenmeyi olumsuz etkiler. Bu nedenle, öğretmenin disiplini sağlamadan derse başlamaması gerekmektedir. Sınıf disiplinini sağlamada başarılı olabilmek için öncelikle “istenmeyen davranışlar” diye nitelendirilebilecek davranışların neler olduğunun belirlenmesi gerekmektedir (Sayın, 2001, 8).

Özdemir (2004, 269) istenmeyen davranışları: Öğretmenlere büyük ölçüde güçlük yaratan, sıklıkla görülen ya da uzun süreyi kaplayan biçimde gözlenen, öğrenmeyi olumsuz etkileyen davranışlar olarak tanımlamaktadır. Başar (1999, 95) okulda, eğitsel çabaları engelleyen her tür davranışı istenmeyen davranış olarak adlandırırken bu davranışların sınıf düzenini ve eylemlerini bozduğunu, amaçlara ulaşmayı engellediğini ve özellikle de zaman kaynağının kötü kullanımına neden olduğunu belirtmiştir.

Levin ve Nolan (2000, 23) istenmeyen davranışı: Öğrenmeyi engelleyen diğerlerinin öğrenme hakkını elinden alan ve diğerlerine psikolojik ya da fiziksel olarak zarar veren her türlü davranış olarak tanımlamaktadır.

Öğretmenin görevi sınıf düzenini sağlamak ve böylece sınıfı eğitsel işler için hazır, uyanık tutmaktır. Daloğlu (2002, 122) Bursa ilinde yabancı dil öğretmenleri ile ilgili yaptığı araştırmada, yabancı dil öğretmenlerinin mesleklerinin ilk yıllarında ders içindeki zamanlarının çoğunu sınıf düzenine ayırdıklarını belirtmiştir.

İstenmeyen davranışların farkına varmak için öğrencileri iyi tanımak, onlardaki günlük değişimleri görebilmek gerekir. Öğretmenler sınıfı bir bütün olarak görür ve bireysel özellikleri ayırt edemezse, öğrencilerdeki günlük değişimleri de fark edemezler.

Öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla başa çıkmak öğretmenin önemli sorumluluklarından. Öğrencilerin öğrenme etkinliklerine ayırmış oldukları zamanla akademik başarı arasında doğrusal bir ilişki olacağı düşünülüyor. söyleyen Türnüklü (2000, 450) bu nedenle, öğretmenin her hangi bir istenmeyen davranışın ortaya çıkacağını öngördüğünde veya istenmeyen davranışlarla karşılaştığında, bu davranışa müdahale etmek zorunda olduğunu savunuyor.

Her öğretmenin öğrenme-öğretme etkinliklerini verimli bir şekilde yürütebilmesi için genel anlamda bir sınıf yönetim stratejisinin ve özel anlamda istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını önleme ve eğer ortaya çıkmışsa bunları giderme stratejisinin bulunması gerekir.

Sınıfta “istenmeyen” olarak nitelendirilen davranışlar çeşitlidir. Bu davranışların bir kısmı, öğrencilerin geçici ilgisizliklerinden kaynaklanır. Öğrencilerin geçici ilgisizlikleri sonucu sergiledikleri bu davranışların etkisi kısa sürer ve genellikle sadece o davranışta bulunan öğrenciyi etkiler. Derste dışarıyı seyretme, hayal kurma, ıslık çalma, bir işi oyalanarak yapma, sırayı dizleriyle kaldırma gibi davranışlar kısa süren, öğrencilerin geçici isteksizlikleri sonucu ortaya çıkan istenmeyen davranışlardır (Kerr ve Nelson, 1989, 174).

İstenmeyen davranışların diğer bir kısmı ise ders sırasında ders dışı bir davranışta bulunmaktır. Bu gruptaki davranışlar, daha uzun sürer ve sınıf çalışmalarını daha fazla engeller. Geçici isteksizliklerden kaynaklanan davranışlara benzerler. Yüksek sesle konuşma, sınıfa gürültüyle girme, sıra veya masaya vurma, izin almadan oturduğu yeri değiştirme, arkadaşının eşyasını zorla alma, sınıfta şarkı söyleme, kopya çekme, arkadaşına not gönderme, dersin konusu dışında konuşma, bir şeyler yiyip içme, gülme ve arkadaşlarını güldürme, derste sınıf dışına çıkmak isteme gibi davranışlar öğrencilerin ders dışı davranışlarına örnek verilebilir (Sarıtış, 2000, 72; Tertemiz, 2004, 73).

Emmer ve arkadaşları (1997, 150–151) ise öğrencilerin kısa süreli dalgın olması, ilgilerinin kısa süreli olması, etkinlikler arasında kısa süreli konuşmalar gerçekleştirmelerini “*sorun olmayan davranışlar*” olarak tanımlarken bunların kontrol etmek için çaba harcamanın enerji kaybettireceğini, dersi böleceğini ve olumlu sınıf

ortamını bozacağını belirtmişlerdir. Çünkü bu davranışların, eğitim ya da öğretimi engellemediklerini ve kısa süreli olduklarını savunmaktadırlar. Yüksek sesle konuşma, sırasını izinsiz terk etmesi, ders sırasında ders dışı şeylerle ilgilenme, bir şeyler yiyip içme gibi davranışları ise “*küçük sorunlar*” olarak adlandırmışlardır. Bu davranışlar kısa süreli ve sadece birkaç öğrenciyle sınırlı olursa küçük sorun olurlar. Ancak bu davranışlar sürekli hale gelebilir ve diğer öğrenciler arasında da yayılabilir. Emmer ve arkadaşlarının ayırdığı diğer bir kategori ise “*önemli sorunlar*” kategorisidir. Bu gruptaki davranışlar etkinliği bozabilir ya da öğrenmeyi engelleyebilir. Örneğin bir öğrencinin sürekli ders dışı konularla ilgilenmesi, verilen görevleri yerine getirmemesi gibi davranışlar bu grupta sayılabilir. Son grup ise “*artan ve yayılan sorunlar*” başlığı altında toplanmaktadır. Küçük ya da önemli sorunlar kategorilerinde yer alan ve sıkça gerçekleşmeye başlayan davranışlardan oluşmaktadır. Birçok öğrencinin sınıfta dolaşması, sürekli ilgisiz yorumlar yapması, öğretmenin tüm uyarılara rağmen istenmeyen davranışa son vermeme gibi davranışlar da bu gruba örnek teşkil edebilir.

Walsh (1983; akt. Levin ve Nolan, 2000, 31) bazı öğretmenlerin zamanlarının %30-%80'nini disiplin problemlerini çözümlenmeye çalışarak geçirdiklerini söylemektedir. Bu, başarılı bir öğretmen olmak için öğrenme zamanını artırmak gerektiğini, bunun için de öğrenci davranışlarının iyi yönetilmek zorunda olduğunu göstermektedir.

Bir davranışın istenmeyen davranış olup olmadığına karar vermekteki zorluk Levin ve Nolan'ın (2000, 23) şu tanımı kullanarak giderilebilir:

- (1) Öğretmen eylemini engelleyen, (2) diğerlerinin öğrenme hakkını engelleyen, (3) fiziksel ya da psikolojik olarak tehlikeli, ya da (4) yıkıcı olan her davranış (problem) istenmeyen davranıştır.

Bu tanım sadece bozulan bir durumu ya da diğer öğrencileri rahatsız etmeyi değil aynı zamanda öğretmenlerin her gün karşılaştıkları tüm davranışları içeriyor. Tanım, davranış sadece öğrenci davranışı olarak sınırlandırmamaktadır. Öğretmenin, öğrencinin davranışları kadar kendi davranışlarını da göz önünde bulundurması anlamına geldiği için önemlidir.

2.6.1. İstenmeyen Davranışların Nedenleri

İstenmeyen davranışların yaşanmasını önleyerek, sınıfta eğitim öğretim için uygun ortamı hazırlamak öğretmenin önemli görevlerinden biridir. İstenmeyen davranışları engellemenin ya da değiştirmenin yolu, o davranışın nedenini tanımaktan geçer. Çünkü çoğu zaman sorunların çözümü, onların ortaya çıkmasında etkili olan nedenlerde saklıdır (Tertemiz, 2004, 74).

Erdoğan (2003, 93–97), derse olumsuz bir başlangıç yapma, kural ve ilkelere uymama, öğretmenin olumsuz bir davranışı, uygulanan öğretim yönteminin yetersizliği, okulun çevresi, öğrencinin ailesi, kişilik yapısı, sık yapılan uyarılar, ödül eksikliği, ihtiyaçların karşılanmaması, zamanın etkili kullanılmaması ve yetersiz ve etkisiz iletişim gibi nedenlerin sınıf içinde olumsuz davranışlara yol açabileceğini belirtmiştir.

Uygun olmayan davranışların oluşmasını etkileyen etmenleri Ataman (2004, 297–298) öğretmenden kaynaklananlar ve öğrenciden kaynaklananlar olarak iki şekilde incelemiştir. Özdemir (2004, 275), öğretmen ve öğrenciden kaynaklanan nedenlere ek olarak istenmeyen davranışların sınıf yapısı ve donanımından da kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Sınıfın görüntüsü, sıraların düzeni ve oturmaya uygun olmayışı, ısı ve ışık durumunun yetersizliği ve sınıfların kalabalıklığı gibi durumların sınıf etkileşimini olumsuz yönde etkileyerek ciddi problemlere yol açabileceğini savunmaktadır.

a) Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler

Davranış problemleri olan öğrenciler genellikle kendilerinin okulda başarılı olamayacağına inanan öğrencilerdir. Bu inanca sahip öğrenciler çoğunlukla daha denemeye girişmeden vazgeçerler, okul başarısı ile kendilerini kabul ettirebileceklerine ve ilgi göreceklarine inanmazlar. Kendilerini “kaybeden” olarak gördükleri için kendilerini kabul ettirebilecekleri konusunda umutsuzdurlar. Deneyip başarısız olmaksızın hiçbir şey yapmamanın, aptal olarak görünmektense sorun çıkarıcı biri olarak görünmenin daha iyi olacağını düşünürler. Verdikleri bu benlik mesajları, benlik kavramı sorunu, bir diğer ifade ile öğrenci onuru ile ilgilidir. Öğrenci, onuruna saldırıldığında kendini korumak için her yola başvurabilir (Curvin ve Mendler, 1988; akt. Sadık, 2002, 110).

Ataman'a (2004, 298) göre öğrenci, öğretmene aşırı bağımlı ise, okulda öğretmenlerine, arkadaşlarına karşı olumsuz tavırlar sergiliyorsa, başarılı olamadığı durumlarda, kolaylıkla mutsuz oluyorsa, içe kapanık ve az konuşan biriyse, istenmeyen davranışlar ortaya çıkabilir.

Öğrencilerin gelişim özelliklerinden kaynaklanan dikkati çekme isteği ile ortaya çıkan istenmeyen davranışlar genellikle ilköğretim çağında gözlenmekle birlikte, sevgi ve ilgi görme ihtiyacı olan her yaştaki öğrencide gözlenebilir. Bu öğrencilerin istenmeyen davranışları, öğretmenlerin ya da arkadaşlarının dikkatini çekme amacıyla çıkar (Erden ve Akman, 1998, 253).

Öztürk (2005, 167), başarı veya başarısızlığın da öğrencinin sınıf içi davranışlarını etkilediğine dikkat çekerek başarılı öğrencilerin zamanlarının çoğunu öğrenme etkinliklerine ayırabildiklerini, ancak bu çocukların daha fazla bilgi ve beceri edinme ve kendilerini geliştirme eğilimi içinde olduklarını belirtmiştir. Bu nedenle, eğer faaliyetler öğrencinin ilgi ve beklentilerine cevap veremiyorsa, öğrenciler kazandırılan davranışın önemine inanmıyorlarsa ve uygun ödüllendirme sağlanamıyorsa, öğrencilerde olumsuz davranışlara yönelme, okula ve öğretmenlere karşı olumsuz bir tutum geliştirme başlayabilir.

Temel (2006, 2) öğrenciden kaynaklanan nedenleri şu şekilde sıralamıştır:

- Kendilerini sevgisiz ya da yetersiz görmeleri
- Dikkat çekme ve karşı gelme isteği
- Başkalarının onları eleştirmeleri, küçük düşürmeleri, kaba davranmaları, alay etmeleri
- Bir grubun üyesi olma ihtiyaçları
- Öğretmenlerden, sınavlardan veya sınıfta konuşmaktan korkma
- Kendilerini tutsakmış gibi hissetmeleri
- Okuldaki çalışmalarını sıkıcı bulmaları

Sarıtaş'a (2000, 77) göre öğrencinin okuldaki davranışlarına yön veren faktörlerin başında, okul tarafından karşılanacak sosyal gereksinimler gelmektedir. Gereksinimlerinin karşılanmaması, öğrencilerde saldırganlık, öfke, sinirlilik, zarar verme, hiperaktivite, vurdumduymazlık gibi sonuçlar yaratabilir.

Ayrıca, ailenin eğitim ve gelir düzeyi gibi sosyal, kültürel ve ekonomik özellikleri de öğrencinin sosyal davranışlarını etkilemektedir. Yiğit (2005, 188), akademik başarısı düşük olan, aile içersinde bazı sorunlar yaşayan, genellikle alt sosyo-ekonomik düzeydeki düzensiz aile yapısından gelen çocukların daha çok istenmeyen davranışta bulduklarını belirtmiştir.

Bazı öğrenciler başarmaya yetenekleri olmadığı konusunda olumsuz bir beklentiye ya da belirli öğretmenlerin ayrımcılık ve haksızlık yaptığı düşüncesine sahiptirler. Bu tür düşüncelerin etkisiyle de, bu beklentiye gerçekleştirecek şekilde davranabilirler ya da başarılı olma çabalarından kolayca vazgeçirebilir (Atıcı, 2001, 10).

Fontana'ya (1985, 29) göre, istenmeyen davranışlar ya öğrencilerin sınıfta sıkılmalarından ya da öğrencilerin kendilerini yanlış algılamalarından kaynaklanmaktadır. Öğrenciler, eğer sınıfta yapılan etkinliği anlamıyorlarsa sıkılacaklar; öğretmeni ya da sınıf arkadaşlarını rahatsız etmek gibi başka işlere dikkatlerini vereceklerdir. Aynı şekilde kendisini "gereksiz" algılayan öğrenciler de gereksiz davranışlarda bulunacaklardır. Kendileriyle ilgili olumsuz algıları olan öğrenciler yetersiz ve yeteneksiz olduklarını düşünecek ve verilen görevleri yerine getirmekten kaçınacaklardır.

Montague (1987, 265), öğrencilerin başarısızlık gerçeğinden kaçmak, arkadaşlarının ya da öğretmenin dikkatini çekmek, arkadaşlarının daha önceki tepkisinin intikamını almak, kendi dışlarında gelişen bir olaydan dolayı heyecanlandıkları, kolay olan görevlerden sıkıldıkları, zor olan görevlerden bunaldıkları, verilen görev ve yönergelerini anlamadıkları, duygusal olarak rahatsız oldukları ve yapılan etkinlikleri ilgi çekici bulmadıkları için istenmeyen davranışlarda bulduklarını savunmaktadır.

Sağlığındaki farklılıklar da, öğrencinin davranışlarını değiştirir; işitme, görme, algılama yetersizlikleri, öğrencileri istenmeyen davranışlara iter. Bu yetersizlikler nedeniyle söyleneni anlamakta zorlanan öğrenciler, isteneni yapmakta da zorlanırlar. Bu öğrencilerin sınıfın ön sıralarına oturtulması yanında, sorunlarının çözümü için aile ile işbirliği yapılması ve doktor tedavisinin sağlanması, öğretmenin rolü içindedir. Aile, bu sorunların farkına varmamış olabilir, okulda yapılacak yıllık sağlık taramaları ve öğretmenin dikkatli gözlemi, sorunu ortaya çıkarır. Sağlık sorunu, öğrencide başarı

sorunu da yaratarak, başarısızlıktan kaynaklanan olumsuz davranışların nedeni de olur (Başar, 1999, 109).

Kısacası, öğrencilerin farklılıkları, algıların farklılıklarına, farklı algılar farklı düşüncelere ve farklı düşünceler de farklı davranışlara neden olur. Öğrencilerin farklı geçmiş yaşantıları, farklı ilgi ve yetenekleri, değerleri, tutumları, inançları ve farklı kişilik yapıları öğretmen tarafından kabul edilmeli ve farklılıkların değeri sınıf içinde hissettirilmelidir.

b) Öğretmenlerden Kaynaklanan Nedenler

Öğretmenler sınıf etkinliklerini, sosyal ve kültürel geçmişleri ifade eden dış etkileri, müfredatı ve öğretim materyallerini düzenli olarak yönetmelidirler. Öğretmenin yaptığı pedagojik ya da sosyal herhangi bir hareket öğrencilerden farklı tepkiler getirebilir. Bu nedenle öğretmenin bu tepkilerle başa çıkmak için geniş bir repertuarı olmalıdır (Wright, 2005, 119).

Ataman'a (2004, 297) göre;

1. Öğretmen, çocuğun davranışına uygun tepki vermiyorsa,
2. Öğretmen doğru davranışı ödüllendirmiyorsa,
3. Öğretmenin, istedikleri ya da beklentileri, öğrencilerin yeteneklerine uygun değilse,
4. Öğretmen, öğrencilerin bireyselliklerine yeteri kadar hoşgörülü davranmıyorsa,
5. Öğretmen, öğrencilerine istenilen davranış için model olamıyorsa,
6. Öğretmen, sınıftaki uygun olmayan davranışları genellikle ceza ile kontrol ediyorsa istenmeyen davranış ortaya çıkıyor.

Sınıf yönetimi, ders sırasında öğrencinin davranışı, hareketi ve etkileşiminin öğretimin en etkili şekilde gerçekleşmesini sağlamak için öğretmen tarafından organize ve kontrol edilmesidir. Öğretmenin iyi yönetim yetenekleri iyi bir öğretim için gereklidir. İyi yönetilen bir sınıfta disiplin problemleri daha azdır ve öğrenciler öğrenme etkinlikleriyle daha ilgilidir. Bu da, yüksek isteklendirme ve başarı beklentisini ortaya çıkarır (Richards, 2001, 170).

Fontana (1985, 57) öğretmenin fiziksel görünümü, ders anlatışı ve kişisel özellikleri, derse hazırlıklı gelip gelmemesi, öğrenciyle iletişim kurması ve kullandığı disiplin

yöntemlerinin, sınıfta davranış problemlerine yol açabileceğini belirtmiştir. Temel (2006, 3), derse zamanında başlamayan, öğrencilerine farklı davranan, derse hazırlıklı gelmeyen, uzun konuşmalar yapan, sürekli öğüt veren, dersi erken bitiren, özgüveni olmayan, tükenmiş ve çocuklardan hoşlanmayan öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışlara neden olacağını savunmaktadır.

Sınıfta disiplin sağlamanın koşullarından birisi de öğretmenin etkili konuşmasıdır. Öğretmen sesini ne zaman yükseltip ne zaman alçaltacağını, ne zaman hızlı ne zaman yavaş konuşacağını iyi ayarlaması gerekir. Özellikle, yabancı dil öğretiminde de önemli olan kelimelerdeki vurguları doğru kullanmalıdır. Öğretmenin kullandığı kelimelerin öğrencinin kelime dağarcığına uygun olarak seçmesi gerekir, eğer bilinmeyen kelimeler kullanacaksa da bunları önceden tahtaya yazıp açıklamalıdır (Altındağ, 2006, 15).

Aksi, huysuz, alaycı, saldırgan, kızgın, adaletsiz, kibirli, insafsız olan öğretmenin öğrencilerinin istenmeyen davranışlarının oranı yüksektir. Sınıfta olumlu iklim yaratan mutlu, neşeli, iyi huylu öğretmenlerin öğrencileri ise olumludur (Özdemir, 2004, 277).

Montague (1987, 264) istenmeyen davranışların birçoğunun öğretmenlerin yaptıkları değil de yapmadıkları şeylerden kaynaklandığını belirtmiştir. Sınıfa arkasını dönen, öğrencilerle zayıf göz temasında bulunan, problemlerin ortadan kalkacağını umarak problemleri görmezden gelen, öğrencileri tehdit eden, ne yapacağını bilemediğinde blöf yapan, jest ve mimik kullanmayan, diktatör gibi davranan, öğrencilerin beklenmeyen yorumlarını reddeden, belirli öğrencilerle ders işleyen, ders sırasında yerinden hiç kalkmayan, ya da alaycı davranan öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla karşılaştıklarını söylemektedir.

Wragg (2001, 38) tutarlı öğretmenlerin istenmeyen davranışlara bazen toleranslı davranırken bazen tolere edemeyen tutarsız öğretmenlere göre daha az problemle karşılaştıklarını belirtmiştir.

“*Teşekkür ederim, lütfen, özür dilerim*” gibi günlük ifadelerin kullanılması çok önemlidir. Edwards (2000, 321), öğretmenlerin öğrencilerine kibar davranmasının önemini vurgulayarak, kibar öğretmenlerin sadece öğrencileriyle ilişkilerini ilerletmediklerini aynı zamanda model de teşkil ettiklerini belirtmektedir. Çocukların çoğu arkadaşlarına ve büyüklerine karşı çok kaba ve hatta aşağılayıcı şekilde

davranmaktadır. Bu gibi kötü davranışların kurmaya çalıştıkları ilişkiyi bozacağını belirten Edwards aynı zamanda öğretmenlere öğrencilerinin okul dışında yaptıklarıyla da ilgilenmelerini önermektedir. Ortak hobiler ve etkinlikler öğrencilerle daha yakın ilişkiler kurmalarını sağlayabilir. Ancak bu etkili iletişimin engelleri bulunmaktadır. Öğrencilerle etkili bir iletişim kurulması bu engellerin ortadan kalkmasına bağlıdır. Bu engelleri şöyle sıralanabilir:

1. Herkesin ihtiyaç, istek ve amaçları aynı olmayabilir.
2. Bir dildeki ifade bir başka dile çevrildiğinde aynı anlamı vermeyebilir.
3. Yanlış yorumlanan sözsüz ifadeler yanlış ya da karmaşık mesajlar içerebilir.
4. Önyargılar objektif olmamızı engelleyebilir.
5. Diğerlerinin davranışları ya da konuşmaları ile ilgili önyargılar iletişimi başlamadan bitirebilir.

Timmereck (1978), yaptığı çalışmada istenmeyen davranışların ortaya çıkma nedenlerini araştırmış ve sorunların temel nedenlerinin öğretmenlerden kaynaklandığı sonucuna varmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenin, derse yeterince hazırlanmaması, öğretme becerilerinin eksik olması, esnek, objektif ve adil olmaması, davranışlarında tutarlı olmaması, öğrencilerine ilgi göstermemesi, zamanı iyi kullanamaması, öğretim araçlarını kullanmada yetersiz olması, sabırsız olması, öğrencilerine karşı saldırgan tutumlar sergilemesi, anlayış ve sempati göstermemesi, olumlu pekiştirici kullanmaması, öğrenme merkezli değil not merkezli olması, kurallar ve sınırlar koymaması, öğrencileri birbirleriyle kıyaslaması, öğrenciler arasında ayırım yapması gibi davranışları öğrencilerin istenmeyen davranışta bulunmalarına etki eden davranışlardır (Akt. Aksoy, 2000, 6).

Harmer (1991, 249–250), öğretmenin sınıf yönetiminde belki de tek ve en önemli faktör olduğunu ve bu nedenle de disiplin konusunda en büyük etkiye sahip olduğunu söylemektedir. Harmer, disiplin problemlerini engellemek isteyen öğretmenlere sınıfa hazırlıklı girmelerini, tutarlı olmalarını, öğrencileri tehdit etmemelerini, seslerini yükseltmemelerini, dersi sıkıcı anlatmamalarını, adaletli olmalarını, öğrencilerin öğrenmesine karşı olumsuz tutum sergilememelerini ve koydukları kurallara uymalarını önermektedir.

Başarılı öğretmenler öğrencileriyle iyi ilişkiler içersindedirler. İyi ilişki sadece öğrencinin öğrenmesi için değil aynı zamanda iyi bir yönetim için de temeldir. Birçok disiplin problemi öğretmenlerin öğrencileriyle iyi ilişkiler kurmasıyla, ilgi çekici ders işlemeyle önlenabilir (Edwards, 2000, 319).

c) Aileden Kaynaklanan Nedenler

Çocukların yaşadıkları aile ortamının onların davranışları üzerinde doğrudan etkileri vardır. Uygun olmayan aile ortamı, öğrencilerin kişilik gelişimi için gerekli duygusal desteği çok az sağlamakta ya da hiç sağlamamaktadır. Bu durum çocukların okuldaki başarısını ve davranışlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Edwards, 2000, 5).

Aksoy'un (1999) Ankara ili ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin öğrenci disiplini hakkındaki görüşlerine dayalı olarak yaptığı araştırmada; aile içi sorunların, ailelerin çocuğun eğitimine karşı ilgisizliğinin, ailenin çocuğa karşı olumsuz tutum ve davranışlarının, televizyon ve kitle iletişim araçlarında sergilenen şiddet olaylarının olumsuz etkilerinin, öğrencilerin istenmeyen davranışlarının ortaya çıkmasında en önemli nedenler olduğunu belirlemiştir (Aksoy, 2000, 5).

Maddi gereksinimi karşılanmayan öğrencilerin davranışlarının düzeltilmesi, ailenin gelirine bağlı olduğundan bu durumda okul ve sınıf yönetimi çözümsüz kalabilmektedir. Ancak, maddi yardımlarla bir takım katkıda bulunmaya çalışılır. Aile içi çatışmalar ve ailenin çocuk üzerindeki baskıları çocuk davranışlarını olumsuz etkilemektedir (Gündüz, 2001, 24).

Aile, çocuğun ilk temel sosyal davranışları öğrendiği kurumdur. Ailenin ait olduğu kültürün özellikleri, anne babanın eğitim durumu, ailenin sosyo-ekonomik durumu, aile üyelerinin çocuğa verdiği değer, çocukla ilgilenme düzeyleri, ailedeki çocuk sayısı, eğitime verdiği önem gibi birçok etmen çocuğun okuldaki davranışlarını etkiler. Bunların yanı sıra anne ve babanın çocuğa karşı davranış ve tutumlarının çocuğun davranışları üzerinde çok önemli etkisi vardır. Yapılan araştırmalar aşırı baskı ve otoriter tutumla büyüyen çocukların anne ve babalarından intikam almak, dolayısıyla onları cezalandırmak düşüncesiyle suç olgusuna daha eğilimli oldukları belirlenmiştir (Johnson, 1987; akt. Erden, 2001, 49).

Anne baba arasındaki zayıf ilişkiler, anne baba ve çocuklar arasındaki zayıf ilişkiler, aile bireylerinden birinin ölümü, ayrılık, terk etme, boşanma nedeniyle aile bireylerinden birinin kaybı, anne babanın istenmeyen davranışları, kardeşler arasındaki rekabet ve düşmanlık da aileden kaynaklanan nedenler arasında sayılabilir (Tertemiz, 2004, 75).

d) Program ve Öğretim Yöntemlerinden Kaynaklanan Nedenler

Fontana (1985, 52–53) müfredat programının öğrencilerin hayatlarında işe yarar bilgiler içerdiği, kendilerini ve diğerlerini anlamaları için gerekli bilgi ve becerileri öğrettiği ve onları mesleki açıdan geliştirdiği zaman ilgilerini çekeceğini bildirmiştir. Ortaöğretim müfredatı, konular ve bu konuların sunulduğu materyaller açısından öğrencilerin gelecekteki kariyerlerine yönelik hazırlanmıştır. Çocuklara pratik yeteneklerden çok onları gelecekteki hayata hazırlayan bilgiler sunulmaktadır. Bunun nedeni çocukları üniversiteye ya da meslek edinmeye hazırlamaktır. Ancak şartlar değişmekte ve bazı öğrenciler akademik eğitime önem verirken bazıları vermemektedir. Bu nedenle okullar, bu farklılıkları göz önünde bulunduran, kabul eden ve bu farklılıkları içeren bir eğitim programı izlemelidirler.

Okulda, öğrencilere istedik eğitsel davranışları kazandırmaya yönelik tüm etkinlikler eğitim programları dikkate alınarak düzenlenir. Amaç, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri arasında iyi bir eşgüdüm sağlanmayan, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine yanıt vermeyen, işlevsel olmayan, esneklik özelliği taşımayan, uygulayıcılara yol göstermeyen, uygulanması güç ve bilimsellikten uzak eğitim programlarıyla öğrencilere istedik davranış kazandırılmaz. Ortalama öğrenme kapasitesindeki öğrencilere göre hazırlanan programlar, uçlarda yer alanları dikkate almadığı için, bu öğrenciler hüsrana uğrarlar. Programın ders dışına ittiği bu öğrencilerden bir kısmı tembelliğe alışır. Özel ilgilenilmesi gereken öğrenciler boş kaldıkları zaman istenmeyen davranışlara başvururlar (Sarıtaş, 2000, 76).

Her öğretmen sınıftaki öğrenmeyi en üst seviyede gerçekleştirmekten ve bu amaca ulaşmak için gerekli disiplini sağlamaktan sorumludur. Sınıf disiplini sorumluluğunu kabul etmek, önemli ve temel öğretmen davranışlarıdır. Her öğretmen, öğrenci beklentilerine ve kendi eğitim felsefesine uygun disiplin yöntemini belirlemek ve

istenmeyen davranışları engellemek zorundadır (Henson, 1988, 293). Sınıf disiplini hemen oluşmaz. Öncelikle öğretmenin olumlu davranışta bulunması gereklidir. Öğretmen, öğrencilerin istenmeyen davranışlarının amacını, süresini ve diğer öğrenciler üzerindeki etkisini de göz önünde bulundurarak ve farklı yöntemler kullanarak istenilen bir sınıf ortamı oluşturmalıdır.

Sınıfta hep aynı yöntemlerin kullanılması tekdüzelik yarattığından sıkıntıya yol açar. Bu da öğrencileri ders dışı davranışlara yöneltebilir. Anlatım yönteminde öğrenciler sürekli izleyici ve dinleyici konumunda olduklarından sıkılmalarına ve istenmeyen davranışlara yönelmelerine yol açabilir. Araştırmalar, öğretmeni dinlerken ve okurken zamanla öğrenci sıkıntısının arttığını ortaya koymaktadır (Başar, 1999, 114). Öğretmenin anlatım yöntemini daha fazla kullandığı derslerde soyut kavramlar öğrencilerin zihninde oturmamakta, bu yüzden öğrencilerin dikkati konuya odaklanmamaktadır. Sonuçta öğrenciler dalmaya, fısıldaşmaya ya da yanındaki arkadaşlarını rahatsız etmeye yönelmektedir (Türnüklü, 1999, 33).

e) Sınıf Düzeninden Kaynaklanan Nedenler

Sınıf düzeni sınıf yönetimini doğrudan etkilemektedir. Sınıfın fiziki özellikleri sınıf yönetimi açısından büyük önem taşımaktadır. Davranış değiştirmenin en etkili yollarından biri çevreyi değiştirmektir. Sınıftaki öğrenci sayısı, ışıklandırma, ısı, ışık, renkler, akustik, sıraların dizilisi ve yapısı, temizlik, araç-gereç gibi etmenler sınıfın fiziki ortamını oluşturmaktadır. Eğitim öğretim etkinliklerinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi açısından fiziksel ortam en iyi şekilde oluşturulmalıdır. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde olduğu gibi öncelikle yapılması gereken fiziksel ihtiyaçları karşılamaktır. Örneğin: Sınıfın iyi ısıtılmamasından dolayı öğrencilerin derse ilgi göstermemeleri durumunda öğretmen öncelikle bu sorunu ortadan kaldırmalı ve ardından dersine devam edip öğrencilerinden dersle ilgilenmeleri konusunda talepte bulunmalıdır. Yoksa ortadaki bir sorunu görmezden gelerek ya da algılayamayarak dersin başarısızlığının faturasını öğrenciye kesmek, en kolay yol olmakla birlikte kimseye bir yarar sağlamayacaktır (Flechsigt, 1989, 69; akt. Başar, 1999, 32)

Sınıfta sıraların ve masaların yerleri, öğrencilerin oturma biçimi, etkinlikler, derslerin özellikleri, öğrenci sayısı, sınıfın öğretim düzeyi, öğrenci özellikleri gibi değişkenlere

göre belirlenmelidir. Sınıftaki araç-gereç eğitim-öğretim etkinliklerinin gerektirdiği şekilde sınıfın düzenlenebilmesi için hareket edebilir nitelikte olmalıdır (Tabançalı, 2005, 70). Öğretmenin tasarladığı öğretim etkinliğinin niteliğine göre sınıfın fiziksel durumunu düzenlemesinin etkili bir sınıf yönetimine yardımcı olacağı ifade edilmektedir (Celep, 2002, 27). Fiziksel açıdan iyi düzenlenmiş bir sınıf ortamının öğrencileri güdüleyeceği, öğrencilerin derse katılımını sağlayacağı ve öğretmenin sınıf yönetimini kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Sınıfın öğretim için fiziksel olarak düzenlenmesi için, sınıftaki fiziksel ortamın çok boyutluluk, eşzamanlılık, anıdalık-çabukluk, açıklık, uzun sürelilik gibi özellikleri ile fiziksel ortamın, öğrenci sayısı, ışık, ısı, renk, temizlik, görünüm gibi değişkenlerin göz önünde bulundurulması gerekir. Öğretmenin, sınıfını fiziksel olarak öğretime hazırlarken aşağıdaki bilgilere sahip olması işini kolaylaştırır:

- Sınıftaki hareket alanları
- Öğrencilerin tümünün öğretmeni kolayca görebilmesi,
- Öğretim araç-gereçlerinin kolaylıkla ulaşılabilirliği,
- Öğrencilerin birbirlerini ve derse katılımlarını izleyebilmeleri (Evertson ve ark., 1997, 4).

Sınıf yerleşim düzeni; sıralı yerleşim düzeni, bireysel yerleşim düzeni, çok gruplu yerleşim düzeni ve tek grup düzeni olmak üzere dörde ayrılmaktadır (Tabançalı, 2005, 73–75). Ayrıntılı bir sınıflamaya göre ise sınıflarda: Geleneksel yerleşim düzeni, yuvarlak veya kare masalı küme yerleşim düzeni, konferans düzeni, kare veya yuvarlak masa toplantı yerleşim düzeni, U düzeni, bireysel yerleşim düzeni, L veya V düzeni, düzeni gibi birçok yerleşim düzeni uygulanabilmekte, etkinlik durumuna göre bir yerleşim düzeni seçilebilmektedir (Erdoğan, 2003, 41–46). Bu yerleşim düzenlerinden birini seçerken amaç, öğretim etkinliklerinde kolaylık sağlanması olmalıdır. Öğrencilerin oturma düzeninin belirlenmesinde de öğrencilerin öğretim etkinliklerine katılımını sağlamak amaç olmalı ve buna göre bir oturma düzeni oluşturulmalıdır. Bu oturma düzeni oluşturulurken öğrencilerin cinsiyet, boy, görme-ışitme, ilgi süresi, temizlik, ekonomik ve toplumsal faktörler göz önünde bulundurulmalıdır (Celep, 2002, 31–32).

Zaman yönetimi sınıf yönetimi konusunda etkili olan bir diğer faktördür. Wragg'a (2001, 53) göre, zaman aslında tek başına düşünüldüğünde boş bir kavramdır. Zaman, geçirdiğimiz şeyle anamlanır. Etkili öğretimin gerçekleşmesi için gerekli iki önemli özellik vardır. Birincisi, üstünde zaman harcanan şey değerli olmalıdır. İkincisi de, öğrencinin geçirdiği zaman diliminde bir başarı sağlaması gerekmektedir. Eğer öğrenci matematik problemlerinin yanlış cevaplarını yazmak için çok zaman harcıyorsa sadece hataları öğreniyor olur ve bir kere yanlış öğrenilen şeyi düzeltmek çok zordur. Kısacası, sadece etkinlik için ayrılan zaman değil, aynı zamanda etkinliğin içeriği konusunda da dikkatli olmalıdır.

Öğretmenin sınıf içinde bulunduğu yer de öğrenci açısından önemlidir. Öğretmenin bulunduğu yere göre etkileyebileceği alan değişmektedir. Bu durumda geleneksel olarak sınıfın ön tarafında oturmak ya da ayakta durmak arka taraftaki öğrencilerin daha rahat tavırlar sergilemelerine sebep olacaktır. Buna karşılık öğretmen ders esnasında periyodik olarak yer değiştirmesi ise sınıf yönetimini kolaylaştıracaktır (Celep, 2002, 157).

Sınıfların kalabalık oluşu da bir takım sorunları beraberinde getirir. Böyle sınıflarda, geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımına kayıldığı görülür. Genellikle, anlatım yöntemi kullanılır. Öğretmen genelde bireysel ayrılıkları dikkate almadan dersi işlemektedir. Öğrencileriyle birebir ilişki kurmada zorlanmaktadır. Çeşitli disiplin sorunları sınıf kalabalığına bağlı olarak azalmakta veya artmaktadır. Kalabalık olmayan sınıflarda öğretmen, az kaynakla yetinebilmekte, her öğrenciye daha fazla zaman ayırabilmekte, öğrenci gelişimlerini daha rahat izleyebilmekte, sınıfını daha rahat gözleyebilmekte ve sınıfını daha rahat yönetebilmektedir. Öğretmenlerin morallerinin ve veriminin kalabalık olmayan sınıflarda daha yüksek olduğu görülmüştür (Gündüz, 2001, 47).

Başarılı bir eğitim için, ortamın fiziksel açıdan uygun olması gerekir. Örneğin, sınıfın aşırı sıcak veya soğuk olması, öğrencilerin derse yönelik konsantrasyonlarını olumsuz yönde etkiler (Aydın, 2000, 37). Öğrencilerin dikkatinin dağılmasına ve derse ilgisinin azalmasına neden olur. Tutkun (2005, 193) ısı gibi ışığın da insan psikolojisini etkilediğini belirtmiştir. Sınıfta gereğinden fazla ya da az ışığın bulunması, ilginin dağılmasına neden olur.

Renkler öğrencinin fiziksel ve davranışsal durumunu etkilemektedir. Aydın (2000, 37), sınıfta iyi bir renk uyumunun sağlanmasının, göz estetiği ve zihinsel etkinlik açısından uyarıcı etkiler yaratabileceğinden öğretmenin mekanların ve amaçların özelliklerine göre uygun renkler seçmesinin gerekliliğini vurgulamıştır.

Fiziksel ortama ilişkin bir diğer nokta da sınıf temizliğidir. Korkmaz'a (2005, 216) göre sınıfta zeminin, tavanın, duvarların, masa ve sıraların temiz olması gerekir. Temiz sınıf, öğrencileri olumlu yönde etkiler. Temiz bir ortamda dersin işlenmesi öğrenme isteğini artıracaktır. Öğrencide temiz bir ortamı kirletme eğilimi psikolojik olarak daha az, kirli ortamda ise daha çok olacaktır.

Gürültü, rahatsız edici, işitmeyi engelleyici, dikkati dağıtıcı, fiziksel ve ruhsal sağlığı bozucu bir değişkendir. Sınıf içinden kaynaklanan gürültüyü azaltmanın temel yolu, sınıf kurallarının, gürültüyü de içermesi ve bu kurallara özenle uyulmasıdır. Gürültülü bir sınıfta, söyleneni işitemeyen öğrenci, öğretmene söylemekten de çekiniyorsa, eksik veya yanlış anlayabilir. Gürültü nedeniyle öğretmenin söylenenleri yinelemek durumunda kalması, zamanın iyi kullanılmasını engeller. Gürültüden dolayı öğretmen sesini yükseltmemelidir. Bu gürültüyü daha da artırır. Kısa bir süre sessiz kalmak, varlığını hissettirici bir davranışta bulunmak veya söz söylemek, ara sıra rastlanan gürültülü durumlarda yararlı olabilir (Başar, 1999, 32).

2.7. Yabancı Dil Öğretiminde Sınıf Yönetiminin Önemi

Yabancı dil öğrenme süreci, insana çevresini ve içinde bulunduğu yeri irdeleme, eleştirel algılama becerisini geliştirme, farklılıkların bilincinde olma, bunları hoşgörülle karşılama, kendi yeteneklerini keşfetme ve özgüvenini artırma gibi bilgi, beceri ve tutumlar kazandırır. Ayrıca yabancı dil öğrenme sürecinde kişi kendi rolünü, kendi dilini, kültürünü, benliğini ve değerini daha iyi anlayarak, üretici düşünce oluşturmayı öğrenir.

Widdowson'a (1990, akt. Güvenç, 2005, 17) göre, geleneksel öğretim yaklaşımları ve geleneksel öğretmen rolleri İngilizce öğretimi için uygun değildir. İngilizce öğretmekle bir başka dersi öğretmek arasında büyük bir fark vardır. Fizik, tarih gibi diğer dersleri öğretmek, miras kalan bilginin aktarılmasıdır. Öğretmen sınıfta otorite, öğrenciler ise alıcılardır. Başka bir dersi öğretmek, var olan bilgiyi öğretmektir. İngilizce öğretmekse,

var olan, sabit bilgileri öğretmek değildir. Dil öğretmek sadece gramer kitabındaki ya da sözlükteki bilgileri öğretmek değildir. Öğretmek, sadece yöntemlerden ibaret olmayıp öğretmenin sahip olduğu değerlerden ve öğretmenlerin öğrencileriyle ilişkilerinden kaynaklanır. Sınıfta ne yapıldığı, nasıl öğretildiği kitaplardaki bilimsel bilgi ile belirlenmez. Öğretmenin sınıftaki hareketleri, öğrettiği içerikle, öğrencileriyle olan ilişkisiyle şekillenir. Her öğrenci farklıdır ve bunun için de öğretmenin her bir öğrencisiyle olan ilişkisi de farklıdır. Böyle olduğu için de öğretmenin davranışları bilimsel, objektif ilkelerden kaynaklanır. İngilizce öğretimi gelecekte dili kullanacak olan öğrencilerin ihtiyaçlarını temel alır. Konu alanı olarak İngilizce formüle edilemez; yeni sosyal durumların gereklerini karşılamak için bir çeşit hazırlıktır. Dil öğretimi bir takım gerçeklerin aktarımı değildir. Öğrencileri, kendi çabalarıyla öğrenmeye yetenekli kılmaktır. İletişim aktarım yoluyla öğretilemez. Öğrencilere öncelik verilmelidir.

Allwright ve Bailey (1991, 174) de Widdowson'a benzer düşüncededir. Onlara göre de yabancı dil sınıfında ders anlatmak diğer derslere göre daha streslidir. Örneğin matematik dersinde cevap yanlış olabilir ama sayıları doğru söylüyorsunuzdur. Dil dersinde ise cevap doğru olsa bile birçok yanlış şey söyleyebilirsiniz. Örneğin boşluk doldurma alıştırmalarında fiilin uygun halini bulabilirsiniz fakat telaffuzda, kelime vurgusunda ya da cümle vurgusunda yanlışlık yapabilirsiniz. Kısacası kendinizi aptal yerine düşürme riski yabancı dil derslerinde diğer derslere göre daha yüksektir. Böyle bir durumla karşılaştığınızdaki gerginliğinizi yansıtmamak için güçlü bir karakterinizin olması gerekmektedir.

İnsanlar arasında iletişim kurulmasını sağlayan en önemli unsur dildir. Dil sözlü iletişim için konuşma, dinleme ve dinlediklerini anlama becerilerinin, yazılı iletişim için de yazma ve okuma becerilerinin kazandırılmasını gerekli kılmaktadır. Bu beceriler anadil öğreniminde ne kadar gerekli ise yabancı dil öğreniminde de o denli önemlidir.

Sadece sınıftaki etkileşimi yönetmeyi düşünürsek, daha önemli olan öğretim yönetimini göz ardı etmiş oluruz. Dil sınıfında etkileşimi, herkesin dil öğrenebilmesi için gerekli imkanı vermek için yönetiriz. Etkileşim yönetimi ve öğretim yönetimi birlikte düşünülmelidir (Allwright ve Bailey, 1991, 21).

Doyle'ye (1986, 423) göre, sınıf yönetimi, sınıftaki istenmeyen davranış problemlerinden çok sınıftaki düzen problemlerini çözme sürecidir. Sınıfta istenmeyen davranış konusu önemsiz değildir ancak öğretmenin tüm enerjisini harcaması gereken öncelikli hedef değildir. Aslında, öğretmenin birincil yönetim görevi, istenmeyen davranışları cezalandırmak, davranış bozukluklarını düzeltmek ya da öğrencilerin derse katılımlarını sağlamaktan çok sınıf içindeki gruplar için çalışma sistemleri kurmak ve sağlamaktır.

Etkili bir dil öğretmeni olmak için, öğrettiği dilin bilgisine, kültürüne ve etkili öğretim pedagojisine sahip olmalıdır (Grenfell, 2002). İyi bir yabancı dil öğretmeni Aydelott'a (1989, 1) göre, öğrencileriyle olumlu ilişkilere sahiptir. Öğrencilerinin duygularıyla ilgilenir ve disiplini sağlar. Ayrıca öğrenim için iyi bir ortam yaratır ve bunu yaparken de öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları göz önünde bulundurur. İyi bir yabancı dil öğretmeni öğrencileriyle çalışmaktan hoşlanır ve öğrenimde öğrencilerin katılımını sağlar. Yaratıcı, yenilikçi, esnek, uyumlu ve adaletli öğretmenlerin iyi birer yabancı dil öğretmeni olabileceklerini belirten Aydelott okuma becerisinin öğretilmesine önem vermenin, konusuna hakim olmanın ve mesleki gelişim etkinliklerine katılmanın da gerekliliğini savunmaktadır.

Balato (1996, 31), İngilizce öğrenmekte olan öğrencileri güdülemek için öğretmenlere öğrencilerin çevresinden yararlanmalarını, dili doğal parçalar halinde sunmalarını, uygun görsel araçlar kullanmalarını, dili kültürüyle birlikte öğretmelerini, yeterli bir yönetici olmalarını ve ders malzemelerini yöresel gerçeklere uydurmalarını önermektedir.

Kullanılan yöntem ve araç-gereç, öğrencilere göre seçilmelidir. Dil öğretim yöntemine göre öğretmen uygun öğretim tekniğini türetebilir. Elbette öğretim tekniğine karar verirken derste kullanılan araç-gereç de göz önünde bulundurulmalıdır. Dil dersinin yönetilmesi öğretmen için önemlidir. Çünkü dersin başarılı olup olmadığına dersin yönetimine bakarak karar verilir. Dikkatli bir yönetim, dersin etkililiğini etkiler (Srijono, 2006, 123)

Yabancı dil sınıflarında karşılaşılan problemlerden birisi ana dil kullanımınıdır. Nation'a (2001, 6) göre, yabancı dil sınıflarında mümkün olduğunca hedef dil kullanımını teşvik edilmelidir. Araştırmalar ana dilin, anlam ve içeriğin anlaşılmasında küçük ama önemli

bir rol oynadığını göstermektedir. Aynı anadili kullanan öğrencilerin bulunduğu gruplarda öğretmen mümkün olduğunca hedef dilin kullanılmasını teşvik etmelidir. Öğrencilerin ana dil kullanma nedenleri arasında hedef dilde düşük seviyede olmaları, bazı işleri yaparken ana dil kullanmanın daha doğal olması ya da hedef dili öğrenmek için yeterli ilginin olmaması sayılabilir. Nation (2001) öğrencilerin hedef dili kullanmaları için öğretmenlerin yapması gereken şeyleri şöyle sıralamıştır:

1. Öğrencilerin düzeyine uygun görevler seçmelidirler.
2. Öğrencilere gerekli yetenek ve materyali önceden öğretmelidirler.
3. Öğrencileri gerekli seviyeye ulaştırmak için aşamalı görevler kullanmalıdırlar.
4. Öğrencilerin İngilizce konuşmayı istemelerini sağlamalıdırlar.
5. İngilizceyi görevin vazgeçilmez parçası haline getirmelidirler.
6. Görevleri kolaylaştırmak için tekrar etmelidirler.
7. Her bir görevin öğrenim amacını öğrencilere bildirmeliler ki öğrenciler kısa vadeli öğrenme amaçlarını nasıl başardıklarını görsünler.
8. Öğrencilerle hedef dil kullanmanın önemini tartışmalıdırlar.
9. Öğrencilerin hedef dili kullanmama sebeplerini tartışmalarına olanak sağlanmalı ve hedef dil kullanımı için çözümler üretmeleri sağlanmalıdır.
10. Öğrencilerin hedef dil kullanmalarını hatırlatıcı bitsem oluşturulmalıdır. Örneğin grup çalışmalarında bir öğrenciye hatırlatma görevi verilebilir.
11. Öğrencileri güvende hissettirecek görevler seçmelidirler. Öğrenciler kendi gruplarını seçebilirler, öğretmenler ise bu grupların dışında kalarak öğrencilerin kendilerini görev için hazırlamalarına izin verebilirler. Öğrencileri utanç duruma düşürecek, güvende hissettirmeyecek görevler vermemelidirler.

Bazı ülkelerde, İngilizce ve ana dil birbirleriyle yarışır ve İngilizcenin kullanımı artar. Öğretmen öğrencilerin ana dillerine saygı göstermelidir ve anadillerinin İngilizceden aşağı bir konumda görünmesini engelleyecek şekilde davranmalıdır. Aynı zamanda, öğrencilerin İngilizce yeterliliklerini artırmak da İngilizce öğretmenlerinin görevidir. Bunun için de ana dilin rolünü ve hedef dil kullanmanın önemini artıracak bir denge yaklaşımına ihtiyaç vardır.

Yabancı dil sınıflarında karşılaşılan bir diğer sorun ise kalabalık sınıflarda öğretim yapmanın zorluğudur. McCarthy (2004, 38–39) oluşabilecek gerginliği ve belirsizlikten doğan tatminsizliği ortadan kaldırmak için müfredatın tanımı, değerlendirme süreci, kaynaklar ve sınıf etkinlikleri açık bir şekilde belirtilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Sınıfta hiçbir şey şansa bırakılmamalıdır. Her ders için detaylı bir plan yapılmalı ve

buna uyulmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin isimlerinin mümkün olduğunca çabuk öğrenilmesine önem verilmelidir. Bu, öğretmen öğrenci arasında hedef dilde kişisel etkileşimi başlatır ve öğrencinin öğretmen beni tanımıyor düşüncesini azaltır. Sınıf etkinlikleri, özellikle de konuşma etkinlikleri, dikkatlice yapılandırılmalıdır. Her ders yoklama alınmalıdır. McCarthy (2004), gürültünün disiplinsizlikle ya da iletişim kargaşasıyla karıştırılmaması gerektiğini belirtirken, öğretmenlerin dersin olmadık zamanlarında oluşan gürültüyle başa çıkmak için teknikler geliştirmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Öğretmenler, öğrenciler arasındaki her konuşmayı takip etmek zorunda değillerdir. Öğrencilerin soru sorması ve birbirine yardım etmesi sağlanmalıdır. Her dersten sonra konuya uygun ev ödevi verilmeli ve öğrencilerin gelişimleri için çok önemli bir atılım gerçekleştirdikleri konusunda öğrenciler motive edilmelidir.

2.8. Sınıf Yönetiminde Kullanılan Teknikler

Turanlı (2004, 32), sınıf içindeki çalışmalar çeşitli olduğu ve hızlı akışı nedeniyle, yabancı dil öğretmenlerinin sahip olması gereken becerilerin önemli olduğunu belirtmiştir. Örneğin, grup veya ikili çalışma yaptıracak bir öğretmenin bu konuda becerili olması, öğretime ayıracağı zamanı artırır. Benzer şekilde, öğrencileri yeni bir etkinliğe hazırlarken sergilenecek çabukluk ve yetkinlik, çalışmadan elde edilecek verimi artırır. Özetle, öğretmen, etkin yönetim ve öğretim becerileriyle donanımlı değilse, disiplin sorunlarının doğması kaçınılmazdır.

Emmer ve arkadaşları (1997, 153–165) istenmeyen davranışlarla başa çıkma yollarını üç başlıkta toplamışlardır. Bunlar;

1. Küçük müdahaleler: Sözsüz uyarıcılar kullanma, aktiviteye devam etme, öğrenciye doğru yaklaşma, doğru hareketi yapması için gerekli bilgiyi verme, ben dili kullanma vb.
2. Hafif müdahaleler: Öğrenciyi arkadaşlarından uzaklaştırma, ödül ya da ceza kullanma, tenfüse çıkarmama, vb.
3. Daha yoğun müdahaleler: Öğrenciyle birebir konuşma, ailesiyle görüşme, uyarı cezası verme, problem çözme vb.

Jones ve Jones (1998, 282) istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkmak için beş aşamalı bir süreç önermektedir. İstenmeyen davranışla karşılaşan öğretmen öncelikle sözsüz uyarı vermelidir. Eğer öğrenci istenmeyen davranışı yapmaya devam ederse, öğretmen öğrenciye uyması gereken kuralı hatırlatmalıdır. Hatırlatmaya rağmen istenmeyen davranış devam ederse, öğrenciden davranışa son vermesi ya da bir plan geliştirme seçeneklerinden birisini seçmesi istenmelidir. Öğrenci hala aynı davranışta bulunuyorsa öğretmen, öğrenciyi sınıfta plan için ayrılmış alana göndermeli ve planını yazmasını istemelidir. Öğrenci eğer planı yazmayı reddederse öğretmen öğrenciyi okulda herhangi bir yere göndermeli ve planı burada yazmasını sağlamalıdır.

Lewis ve Hill (1985, 40–53), sınıf yönetimi için öncelikle oturma düzeninin sağlanmasının gerektiğini belirtmektedir. Konuşma dili insanların birbirleriyle konuşması ile ilgilidir. Eğer öğrenciler birbirlerinin ensesini görürse konuşmaları zor olacaktır. O nedenle, oturma şekli öğrencileri birbirleriyle konuşmaya teşvik edecek şekilde düzenlenmelidir. Dil sınıflarındaki birçok etkinlik için öğrencilerin öğretmenleri, öğretmenlerin de öğrencileri görebilmesi önemlidir. Bunun için öğretmenin etkinliği yönettiği sürece ayakta olması gereklidir. Öğretmenin ayakta durmasının yanı sıra öğrencilerle göz teması kurması da önemlidir. Çünkü bu, öğrencilerin yoğunlaşmasına yardımcı olur. Ayrıca anlatılanların anlaşılıp anlaşılmadığı da bu yolla gözlenebilir. Öğretmenin dikkat etmesi gereken bir diğer nokta ise, konuşmasında noktalama işaretlerini kullanması ve ses tonunu değiştirmesidir. Bu şekilde öğrenciler, öğretmenin söylediklerini daha kolay takip edebilirler. Öğretmenler, öğrencileri bir şeyler yaparken konuşmalarını minimumda tutmalıdırlar. Sınıfın etkinlik süresince sessiz olması korkutucu bir durum değildir. Çünkü öğrencilerin düşünmek için zamana ihtiyaçları vardır. Sınıfın sessiz olması hiçbir şeyin yapılmadığı anlamına gelmez. Etkili bir dil öğretiminde sessizliğe olduğu kadar gürültüye de ihtiyaç vardır. Etkili dil öğretimi öğrencilere konuşma şansı vermek demektir. Dikkatli bir şekilde organize edilmiş gürültü, düzensizlik ya da zamanın boşa gitmesi anlamına gelmez. Dil öğretiminde öğrencilere mümkün olduğunca konuşma fırsatı verilmelidir. Dil öğretmenleri öğrencilerin konuşma zamanlarını en üst düzeye çıkarmak için stratejiler geliştirmelidirler. Bunun en iyi yollarında biri de, iyi organize edilmiş ikili ya da grup çalışmalarınıdır. Bu çalışmalarda öğretmen gözlem yapmalı, gerekli olduğu zamanlarda da öğrencilere rehberlik yapmalı ve hataları düzeltmelidir. Sınıfta kargaşaya yol

açmamak için öğretmenin açıklamaları anlaşılır olmalıdır. Ayrıca gerçek olayların kullanımını da, dil öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Teknolojiden de yardım alınması dil öğretimini daha kolaylaştıracaktır.

Glasser (1969; akt. Wragg, 2001, 42) öğrenciler kuralların neden koyulduğunu anlarsa sınıf yönetiminin daha kolay olacağını belirtmiştir. Öğretmenler kuralları açıklamak için zaman ayırmalıdır. Aynı zamanda, öğrencilerin düşüncelerini almalı ve onların da kurallarını öğrenmelidirler.

Harmer (1991, 252) öğrencilerin istenmeyen davranışları ile başa çıkmada kullanılacak birçok yöntemin olduğunu ancak belirtilmesi gereken iki nokta olduğunu dile getirmiştir. Öğrenciyi fiziksel ya da duygusal olarak inciten ceza, önlenmeye çalışılan davranışa teşvik edebilir. İkinci nokta ise işler yolunda gitmediğinde öğrencileri kontrol etmek büyük ölçüde öğretmenin kişiliğine bağlı olmasıdır. Harmer, istenmeyen davranışla başa çıkabilmek için anında müdahale edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Kurallar önemlidir ve ihlal edildiklerinde öğretmen hemen müdahale etmelidir. Çünkü disiplin problemine müdahale etmekte ne kadar geç kalınırsa, onu kontrol etmek o kadar güçleşir. İstenmeyen davranışla başa çıkmada kullanılacak bir diğer yöntem ise derse ara vermektir. Rahatsız edici bir davranışta bulunulduğunda, öğretmen dersi hemen kesmeli ve durumu açıklamalıdır. Kötü davranan öğrenciyi kontrol etmek için kullanılacak en etkili yollardan biri de öğrencinin yerini değiştirmektir. Sorunlu öğrenciler bir arada oturuyorsa ayrılmalıdırlar. Sınıfın büyük çoğunluğu kontrolden çıkıyorsa yapılmakta olan etkinliğin değiştirilmesinde fayda vardır. Genellikle, anti-sosyal davranış öğrencilerin de dahil olduğu yeni bir görev verildiğinde değişecektir. Eğer bir öğrenci sürekli olarak problem yaratıyorsa öğretmen öğrenciyle dersten sonra dışarıda görüşmelidir. Öğrenciye neden o şekilde davrandığını açıklama fırsatı verilmelidir. Eğer problem gittikçe artıyorsa, durum okula bildirilmelidir. Ciddi problemlerde öğretmenler kendi başlarına hareket etmek yerine idarecilerden yardım istemelidirler.

Ur (1996, 267), öğretmenlerin problem başlamadan önce derslerini dikkatle planlamasını ve organize etmesini, anlattıklarının açık, aydınlatıcı ve kısa olmasını, sınıfta olup biteni takip etmelerini, problemle sessizce ilgilenerek, büyümesini önlemelerini önermektedir. Problem başladığında, sakin olup, olayları

kişiselleştirmemelerini, yapamayacakları şeyler söyleyerek tehdit etmemelerini, sesli ve açıklayıcı ifadeler kullanmalarını tavsiye etmektedir. Problem önlenemez hal aldığında ise öğretmenlerin pes edip öğrencilerin reddedemeyeceği bir teklifte bulunmaları gerektiğini belirtmektedir.

İstenmeyen öğrenci davranışları ortaya çıktıktan sonra onları kontrol altına alma yöntemleri; hiçbir tepki göstermemekten, çok fazla zaman ve çaba gerektiren büyük tepkilere kadar değişim gösterir. Tepki türleri istenmeyen davranışların nedenine, süresine ve diğer öğrenciler üzerindeki etkisine göre farklılık gösterecektir (Tertemiz, 2004, 80). Sınıfta yaşanan istenmeyen davranışları yönetmek için kullanılan tepkiler şunlardır:

Görmezden gelmek: Görmezden gelme öğretmenin öğrenciye davranışından dolayı hiçbir tepki göstermemesi durumudur. Ancak görmezden gelme, istenmeyen davranışın şiddeti ve diğer öğrenciler üzerindeki etkisi çok az olduğu durumlarda kullanılmalıdır. Sınıf düzenini ve dersin akışını uzun süre engelleyen bir davranışı görmezden gelmek iyi bir çözüm değildir (Tertemiz, 2004, 81). Dikkat edilmesi gereken nokta sorun davranışın göz ardı edilerek sönmesini sağlamaktır (Akçadağ, 2005, 298). Öğretmenin görmezden gelişini öğrencinin fark edip etmemesi önemlidir. Öğrenci, davranışını öğretmenin fark ettiğini görür, öğretmen de görmezden gelirse çocuk bunu onay ve ödül olarak algılayabilir. Öğretmenin dersle ilgilenmeye fazla önem vermediğini düşünebilir (Başar, 1999, 134).

Göz teması kurma: Öğrenciler genellikle olumsuz davranışı öğretmen görmeden yapmaya çalışırlar. Öğretmenin kendisini gördüğünü anlayan öğrenci olumsuz davranıştan vazgeçme eğilimi gösterir (Erden, 2003, 194). Göz teması iletişimi güçlendirir. Göz teması sağlandıktan sonra baş, göz, el, yüz işaretleriyle öğrencilere geri bildirim vermek gerekir (Özdemir, 2004, 280).

Hareket etme: Olumsuz davranışı gösteren öğrenci ile göz teması kurulamadığı durumlarda, öğretmenin yaptığı etkinliği değiştirmeden, doğal bir biçimde öğrenciye doğru yürümesi ve yakınında durarak devam etmesi de uyarıcı görevi görür (Erden, 2000, 195). Öğretmenini yakınında hisseden öğrenci, rahatsızlık hissedecek ve bu davranışı yapmaya devam etmeyecektir (Öztürk, 2001, 149). Fiziksel yakınlık, sözel

olmayan mesajlarla birlikte kullanıldığı zaman, öğretimi kesintiye uğratmadan istenmeyen davranışı durdurur (Çelik, 2003, 174).

İşaret verme: Öğretmenlerin ders sürecini bölmeden mimik veya işaretleri ile sorun davranışı önlemesidir. Öğretmenler tarafından sıkça ve etkili olarak kullanılır. Öğretmen dersi anlatırken diğer arkadaşı ile konuşan öğrenciye konuşmaması gerektiğini baş, göz veya el işaretiyle belirtmesi bu yöntemle örnek verilebilir (Akçadağ, 2005, 300). İşaretlerin kullanımı dersin bozulmasını, diğer öğrencilerin olayın farkına vararak dersten kopmalarını önler. Bu nedenle öğretmen, işaretleri kullanırken dersin normal akışını bozmamalı, konuşuyorsa konuşmasını sürdürmeli, işaretlerden diğer öğrencilerin haberli olmamasına dikkat etmelidir (Başar, 1999, 136).

Sözel mesajlar kullanmak: Öğrenci yaptığı davranışın olumsuzluğunu anlamayabilir. Böyle olunca, öğretmen her davranışı bilinçli ve kasıtlı olarak algılamamalı, ön yargılı davranışta bulunmamalıdır. İstenmeyen davranışa karşı öğretmen, beklemeden uyarıda bulunmamalı, aksi halde hatalı davranış sürebilir (Özdemir, 2004, 280). Etkili bir mesaj, yapılan davranışı eleştirmek yerine, yapılması beklenen davranış hakkında bilgi iletir.

Soru sorma: Ders süresince öğrencinin dikkatini çekmedeki en kolay yöntem öğrenciye soru sorma veya sorulan bir soruya cevap istemedir. Bu yöntem istenmeyen davranışı vurgulamaksızın öğrenciyi otomatik olarak derse dönmeye zorlamaktadır (Öztürk, 2001, 150). Korkmaz'ın (2005, 226) belirttiği bir başka yöntem ise, öğretmenin öğrencinin yaptığı eylemle ilgili soru sorarak istenmeyen davranıştan sınıfı haberdar etmesidir. Bu şekilde, bütün sınıf yapılan yanlış davranışın farkına varır ve bu davranışın tekrar edilmesi önlenmiş olur.

Kuralları ve görevleri hatırlatma: Yapılması gereken bir işin hatırlatılması veya olması gerekene davet, öğrencide veya bir grupta meydana gelen sorun davranışı yok edici sözlü müdahaledir. Sözlü müdahaleler, kısa, öz ve konuyla ilişkili olmaları bakımından avantaj sağlar. Sözlü müdahaleler, hatırlatma ve soru biçiminde olabilir.

Öğretmenin bunları kullanmada dikkat edeceği noktalardan birisi görmek istediği davranışı ön plana çıkarmasıdır (Akçadağ, 2005, 301).

Öğrencinin yerini değiştirmek: Bir etkinliği engelleyen öğrenciler, diğer öğrencilerden uzakta, sınıfın başka bir bölümünde oturabilir. Eğer uygun bir yer yok ise, öğrenciyi

sınıf dışında bir yerde bekleterek de öğrencinin etkinliğe katılmasını sağlayabilirsiniz. Dışarı gönderilen öğrenci, ders dışında tutulma süresince uygun davranırsa kısa bir sürede derse dönmeye izin verilmesi yararlıdır (Emmer ve ark., 1997, 156). Ancak, Korkmaz (2005, 228) bu şekilde öğrenciyi ödüllendirmiş olunabileceğini belirtiyor.

Öğrenci ile konuşmak: Diğer yöntemlerle yanlılığını anlamayan öğrencinin bunu anlaması, öğretmenin kararlılığını bilmesini sağlamak ve davranışın düzeltilmesine yardım etmek için öğrenciyle konuşma da bir diğer yöntemdir. Konuşma, ders-İçi, ders-dışı, birey ya da grupla olabilir. Bu yöntem, henüz istenmeyen davranışı göstermeyen fakat eğilimi olanlar üzerinde de etkili olur. Sınıf ortamında öğrencinin arkadaşları önünde rencide edilmemesine dikkat edilmelidir (Özdemir, 2004, 281).

Sınıf dışında konuşmak, öğretmene, düşünmek ve plan yapmak için zaman verir. Öğretmen veya öğrenci öfkeli, heyecanlı ise, aradan geçecek zaman, soğukkanlılık kazanmalarına yardım eder. Böyle durumlarda konuşmayı hemen yapmak yerine, bir süre beklemek daha uygundur. Ancak bu süre davranışın unutulmasına yol açmayacak şekilde ayarlanmalıdır (Başar, 1999,141).

Derste değişiklik yapmak: İstenmeyen davranış, derse karşı ilginin azlığını gösterir. Ders öğrenci için ilginç olmaktan çıkmıştır. Öğretmenin dersi ilginç hale getirmesi gerekir. Duygu mantığın yerine geçmişse derse bir süre ara verilebilir (Özdemir, 2004, 281). Ara vermek, sürdürülen etkinliğe ara verip başka bir uğraşa geçmek olabilir (Başar, 1999, 138). Ortamı değiştirmek bazı olumsuz davranışları ortadan kaldırdığı gibi bazı olumsuzlukları da henüz gerçekleşmeden engeller. Öğrencilere olumsuz tepkiler vermek yerine yapıcı ve olumlu yollar düşünülmelidir.

Sorumluluk vermek: Yapacak bir işi olmadığını düşünen veya işi ona ilginç gelmeyen öğrencinin istenmeyen davranışlara yönelmesi doğaldır. Bu durumda ona bir iş vermek veya işini ilginç olanla değiştirmek yararlı olur. Bunun için öğrenci iyi tanınmalıdır. Özet çıkarma, rapor yazma, kayıt tutma, dersteki sunu sırasını yazıp sırası geleni duyurma, araç getirip götürme ve kullanma konularında yardım etme, karartma-aydınlatma görevi, kura çekirme gibi sınıf içinde yaptırılacak işler; sınıf dışında, eğitsel kol etkinliklerinde daha geniş seçeneklerle, öğrencinin işe yöneltilerek istenmeyen davranışını değiştirmede kullanılabilir (Başar, 1999, 138). Öğrenci ile

empati kurularak onun dünyası anlaşılmalı, öğrenciler buldukları duruma göre yönlendirilmelidir. Öğrencilere verilecek sorumluluklar kişisel özelliklerine uygun olmalı, zorlanacakları veya üstesinden gelemeyecekleri görevler verilmemelidir.

Okul yönetimi ya da aile ile iletişim kurmak: Öğretmen sınıf ortamında problem yaratan durumlar için gerektiğinde okul yönetimi ve aileden yardım almalıdır (Özdemir, 2004, 281). Sınıf içinde sıkıntı yaratan durumlarda yalnız başına uğraşmak yerine, gerektiğinde okul yönetimi ve aile ile işbirliği yapılmalıdır. Öğretmen zor durumda kaldığında, onların desteğine gereksinim duyduğunda, sorun okul veya ailede kaynaklandığında veya çözüm onların katkısını gerektirdiğinde bu yolu kullanmalıdır (Başar, 1999, 141).

Ceza kullanmak: Ödül, istenilen davranışları pekiştirmeye, ceza istenmeyen davranışları ortadan kaldırmaya yöneliktir. Ödül ve ceza sisteminin temel amacı, öğrenciye kendi davranışlarını yönetmek için gerekli olan duygusal ve düşünsel yeterliği kazandırmaktır. Gerçekte öğrenci, öğretmeni tarafından olumlu veya olumsuz olarak değerlendirilen davranışlara verilen pekiştireçlere göre, kendini denetleme yeterliği geliştirmektedir. Bu nedenle ödül ve ceza sistemi, öğrencinin davranışlarına yön veren bir referans kaynağı olarak yapılandırılmalı ve tutarlı bir bütünlük içinde uygulanmalıdır (Aydın, 2000, 165).

Ceza: Öğretmenin öğrencinin istenmeyen davranışına karşılık öğrenciyi, hoşuna giden şeylerden alıkoyması ya da öğrenciye hoşuna gitmeyen görevler vermesidir. Öğretmenlerin birçoğu göreve ilk başladıklarında cezaya tümüyle karşıyken zamanla ceza verenlerin tarafına geçmektedirler. Hatta çoğu öğretmen cezaya karşı olmasına rağmen sınıfta uyguladıklarını fakat bu nedenle, içlerinin rahat olmadığını ifade etmektedirler (Korkmaz, 2005, 229). Sarıtaş (2000, 67), cezanın istenmeyen davranışlara karşı bir kontrol aracı olarak kullanılması durumunda şu noktalara dikkat edilmesi gerektiğini bildirmiştir:

1. Ceza keyfi olmamalı, suça uygun olarak verilmelidir.
2. Cezanın neden verildiği öğrenci tarafından anlaşılmalı, cezanın hak edildiği düşüncesi oluşturulmalıdır. Hak etmediği halde verilen cezalar, öğrencide intikam ve öç alma gibi olumsuz duyguları artırır.
3. Ceza çok az ve geçici olarak kullanılmalıdır. Ne kadar çok kullanılırsa, o kadar az etkili hale gelir.
4. Ders konuları ceza olarak kullanılmamalıdır. Öğrencilerden fazladan matematik ödevi ya da fazladan kitap özeti yazmalarını istemek, onların bu alanlarda çalışma isteklerinin azalmasına neden olacaktır.

5. Toplu cezadan kaçınılmalıdır. Öğretmenler hiçbir zaman birkaç kişi için bütün sınıfı cezalandırmamalıdır.
6. Bedensel cezadan kaçınılmalıdır. Bedensel ceza, disiplini bozan davranışı değiştirmek için kullanılacak son yöntem olmalıdır.

Öztürk (2004, 283) de, Sarıtaş'ın belirttiklerine ek olarak cezanın sınırlı olduğunda verilmemesi, istenmeyen davranışı istenen davranış haline getirmesi gerektiğini dile getirmiştir. Ayrıca alternatif sunularak onun pekiştireç kazanması sağlanmasını vurgulamıştır.

2.9. Alanda Yapılan Araştırmalar

Daloğlu'nun (2002) "Teacher Perceptions on Classroom Management in Teaching English as a Foreign Language" isimli yüksek lisans tezinde, öğretmenlikteki kıdemlerine göre gruplanmış 142 öğretmen üzerinde yapılan araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetiminin farklı yönlerine karşı olan tutumlarının ölçülmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, sınıf yönetimi için önemli olan ders planının hazırlanmasında öğretmenlerin farklı stratejiler uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Stajyer ve yeni öğretmenler yazılı ve detaylı planları tercih ederken, daha tecrübeli öğretmenler zihinsel planları tercih etmektedir. Fakat stajyer ve yeni öğretmenler nasıl plan yapılacağını biliyorlar denilemez. Stajyer ve yeni öğretmenlerin, öğrencileri isteklendirmekte ve öğrencilerin katılımlarını sağlamakta da daha sık problem yaşadıkları da bu araştırmanın sonucunda ortaya çıkan bir diğer noktadır. Bu araştırmada, öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla başa çıkmada zorluk yaşama ve deneyim arasında bir ilişki olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Karhan'ın (2001) "İlköğretim Okullarının Dördüncü ve Beşinci Sınıflarında Görev Yapan Alan ve Alan Dışı İngilizce Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine ve Sınıf Yönetimine İlişkin Yeterlilikleri" isimli yüksek lisans tezi İlköğretim 4. ve 5. sınıflarında İngilizce dersi veren öğretmenlerin, genel öğretmenlik becerileri, İngilizce öğretimi ve sınıf yönetimi açısından yeterliliklerini saptamak ve İngilizce öğretmenliği eğitimi almış öğretmenlerle farklı alanlarda yetişmiş öğretmenler arasında bu açılardan bir fark olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılmıştır. İstanbul ili içinde yer alan resmi ilköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında görev yapan İngilizce öğretmenleri araştırmanın evrenini oluştururken, araştırmanın örneklemini, İstanbul ili sınırları içindeki beş ilçede yer alan resmi ilköğretim okullarından rastlantısal küme örnekleme yapılarak

seçilen öğretmenlerden oluşmuştur. Araştırma verileri, 32 adet okulda görüşülen 49 öğretmenden toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, öğretme-öğrenme süreci ve sınıf yönetimi açısından kendilerini yeterli görmektedirler. Öğretme- öğrenme süreci ve sınıf yönetimi açısından bakıldığında alan öğretmenleri ve alan dışı öğretmenler arasında belirgin bir fark gözlenmemektedir. Buna karşın, hem alan öğretmenleri hem de alan dışı öğretmenler İngilizce öğretmelerini geliştirmeleri gerektiği ve çocuklara İngilizce öğretmenliği konusunda eğitime ihtiyaç duydukları yönündeki düşüncelerini dile getirmişlerdir.

Turanlı'nın (1995) "Students' Expectations and Perceptions of Teachers' Classroom Management Behaviors" isimli yüksek lisans tezinde sınıf yönetimine yönelik öğretmen davranışlarına dair, öğrencilerin beklentileri ve algıları arasındaki ilişkileri benzerlikler ve farklılıklar açısından ele alınmıştır. Araştırmanın evrenini Erciyes Üniversitesi Hazırlık sınıfında İngilizce öğrenen öğrenciler, örnekleme ise bir okutmanın öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmaya göre öğrenciler öğretmenden hedeflerini ve ders akışına yönelik öğretmen beklentilerini açıkça belirtmesini beklemektedirler. Ayrıca öğretmenlerin çeşitli materyal ve öğretim metotlarını da kullanmaları beklenmektedir. Öğrenciler öğretmenin ders anlatırken kullandığı dilin açık ve anlaşılır olması gerektiğini düşünmektedirler. Aynı zamanda öğretmenin sınıf düzenini sağlaması, öğrencilere soru sormak için vakit ayırması, derse vaktinde girip, ders bitmeden de öğrencileri bırakmaması da öğrenci beklentileri arasında yer almaktadır. Araştırma bulguları tekrar öğrencilerinin öğretmenin sınıf yönetiminden daha az tatmin olduklarını göstermektedir. Bunun sebebi tekrar yapan öğrencilerin bir önceki yıl başarısız oldukları için öğretmene karşı ön yargılı olmaları ve bu nedenle de sınıf yönetimlerini eleştirmeleri olabilir. Dil öğrenmeye karşı olumlu tutum sergileyen öğrencilerin, öğretmenlerinin yönetim davranışından memnun oldukları gözlenmiştir. Derste yüksek performans sergileyenlerin düşük performans sergileyenlere karşı algılarında çok belirgin fark gözlenmemiştir. Bu, yüksek performans sergileyen öğrencilerin öğretmenin yönetim davranışından memnun oldukları anlamına gelebilir. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu da öğretmenin sınıf yönetimi konusunda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha az memnun olduklarıdır. Turanlı, bunu, kız öğrencilerin sınıf ortamının düzenli ve daha sıcak olmasını beklemeleriyle açıklamaktadır.

Civelek'in (2001) hazırladığı "İlköğretimde Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Disiplin Sağlamada Kullandıkları Yöntemler" isimli yüksek lisans tezi ilköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemleri tespit etmeye yönelik bir araştırmadır. Benzer şekilde sınıf öğretmenlerinin sınıf disiplini sağlama yöntemlerini tespit etmeye çalışan bir diğer çalışma da Özdem'e (2003) aittir. Özdem (2003) "İlköğretim I. Kademesindeki Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşleri ve Uygulamaları" isimli yüksek lisans tezini Elazığ ili örneğinde birinci kademe öğretmenlerinin sınıf yönetiminin sağlanmasına yönelik görüş ve uygulamalarının belirlenmesi amacıyla hazırlamıştır.

Eğitimin hedefine ulaşmasında en önemli engellerden birini teşkil eden sınıf yönetimi konusunda öğretmenlere yardımcı olmak için Bıçkı (2003) "A Suggested Classroom Material for Classroom Management Courses" isimli yüksek lisans tezini hazırlamıştır. Bu tez sınıf yönetimi dersi için hazırlanmış bir materyal geliştirme önerisidir.

Türnüklü'nün (1999) "Classroom Management in Turkish and English Primary Classroom" adlı doktora tezinde ilköğretim birinci kademesinde çalışan öğretmenlerin sınıf disiplinini sağlamak için kullandıkları stratejiler incelenmiş ve kültürler arası karşılaştırmaları yapılmıştır.

Aydın'ın (2004) "Disiplin Sorunları ve Çözüm Yöntemleri Konusunda Öğretmenlerin Görüşleri" isimli araştırması, öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunları ve bu sorunlara karşı uyguladıkları etkili\ etkisiz çözüm yöntemlerini saptama amacını taşımaktadır. Araştırmada 69 ilköğretim ikinci kademe öğretmenine açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Bu sorulara verilen cevaplardan anlaşıldığı üzere öğretmenler karşılaştıkları sorunlara karşı genellikle ikaz yöntemini kullanmaktadırlar. Ayrıca, öğretmenler kullandıkları yöntemi etkili olarak düşünmektedirler.

Buluç'un (2006) "An Analysis of Classroom Rules in Secondary Schools in Turkey" isimli çalışması ortaöğretim okullarındaki sınıf kurallarının planlama, hazırlık, uygulama ve değerlendirme süreçlerini analiz etmeyi ve bulgular ışığında işlevsel sınıf kuralları oluşturmayı amaçlamıştır. Araştırma, öğrencilerin çoğunun sınıfta düzen ve disiplini sağlamak ve demokratik sınıf ortamı yaratmak için sınıf kurallarının önemli olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Buluç, kuralların öğrencilerin, ailelerin, okul

yönetiminin ve diğer öğretmenlerin katılımıyla oluşturulmasını, oluşturulan bu kuralların dönemin başında duyurulmasını, anlaşılabilir ifadelerin kuralların yazılımında yer almasını öneriyor.

Altındağ (2006), “Anadolu Liseleri (AL) ve Anadolu Teknik Liseleri (ATL) İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine göre Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezinde, Bursa ilinde bulunan 4 Anadolu Lisesi ve 4 Anadolu Teknik Lisede çalışan öğretmenlere ve bu okulların öğrencilerine sınıf yönetimi anketi uygulayarak öğretmenlerin sınıf yönetim davranışları değerlendirilmiştir. AL ve ATL okullarında öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre sınıf yönetiminin; planlama, isteklendirme, eğitim-öğretim, dönüt ve düzeltme, istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi boyutlarında değerlendirilmiştir. Test sonuçlarında okul türüne göre farklı okul öğretmenleri ve farklı okul öğrencilerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sınıf yönetiminin planlama boyutunda AL ve ATL İngilizce öğretmenlerinin ve öğrencilerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Fakat aynı tür okullardaki öğretmen ve öğrencilerin görüşleri arasındaki fark anlamlıdır. İsteklendirme boyutundaki davranışlarla ilgili olarak da AL ve ATL İngilizce öğretmenleri arasında da anlamlı bir farklılık bulunmazken AL öğrencileri, AL öğretmenlerinin isteklendirme davranışlarını ATL öğretmenlerine göre daha sık sergilediklerini belirtmişlerdir. Aynı okul türündeki öğretmenler ile öğrenciler arasında bu boyutta da anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İstenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi ile ilgili sınıf yönetim davranışlarının karşılaştırılmasında AL ve ATL öğretmenlerinin ve öğrencilerinin görüşleri arasında da anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak aynı okul türündeki öğretmenler ve öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğretmenler, bu boyuttaki davranışları da öğrencilerin düşündüğünden daha sık sergilediklerini belirtmişlerdir. Her iki okul türüne göre sınıf yönetimi davranışlarının genel olarak karşılaştırılmasından elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin, öğretmenlerin bu davranışı genel olarak daha az sergiledikleri konusunda görüş bildirdikleri anlaşılmıştır. Öğretmenler ise, birbirleriyle paralel olarak bu davranışları daha sık sergilediklerini belirtmektedirler. Bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde okul türüne göre ankette yer alan sınıf yönetimi davranışlarının sergilenmesinde farklılık olmadığı, sadece öğretmenler ile öğrencilerin görüşleri arasında farklılık olduğu anlaşılmıştır. Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin,

eğitim faaliyetlerini dzenlerken oğrenci goruslerini değerlendirmeleri, onların sınıf yonetimi konusunda eksikliklerini tanimaları ve kendilerini geliştirmeleri konusunda bir ipucu olarak gorulebilir. AL oğrencileri ile ATL oğrencilerinin gorusleri karşılaştırıldığında, ATL oğrencilerinin duscuncelerinin cok geniş bir dağılım gosterdiği ortaya cikmaktadır. Bu farklılıklar ışığında bu okullarda sınıf dzenini sağlamannın AL sınıflarında dzen sağlamaktan cok daha zor olacağı duscunulebilir. Araştırma sonunda, oğretmenlerin sınıf yonetimi davranışları ve boyutları ile ilgili oğrencileriyle gerekli paylaşımları artırmaları ve onları olumlu sınıf yonetimi davranışları konusunda daha fazla bilgilendirmeleri oneriliyor. Ayrıca oğretmenler oğrenciler arasındaki farklılıkları hesaba katarak sınıf yonetimi davranışlarını belirlemelidirler.

Burç (2006) "İlköğretim okulu oğretmenlerinin sınıf yonetimi yeterlilikleri" isimli araştırmasında Hatay ili Antakya ilçe merkezindeki ilköğretim okullarında görevli sınıf oğretmenlerinin sınıf yonetimi yeterliliklerine ilişkin müfettiş, yonetici, oğretmen ve oğrenci goruslerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre, oğretmenlerin sınıf yonetimi yeterlilik düzeylerine ilişkin müfettiş goruslerinin; yonetici, oğretmen ve oğrenci goruslerine göre daha farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yonetimi yeterliliklerine ilişkin müfettiş, yonetici ve oğretmen goruslerinin; cinsiyete, yaşa ve oğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık gostermediği, oğrenci goruslerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gostermediği buna karşılık okudukları sınıfa göre anlamlı bir farklılık gosterdiği saptanmıştır. Buna göre, 4. sınıfta okuyan oğrencilerin, oğretmenlerin sınıf yonetimi konusundaki yeterliliklerini 5. sınıfta okuyan oğrencilere göre daha olumlu değerlendirdikleri gorulmuştur. Araştırma bulgularının; sınıf oğretmenlerine, etkili ve verimli bir oğretme – oğrenme süreci sağlamaları ve sınıf yonetimini oluşturan boyutlara ilişkin yeterliliklerini arttırmaları yolunda yardımcı olacağı umulmaktadır. Araştırma sonucuna göre şu öneriler geliştirilmiştir:

- Sınıf içi kurallar oğrencilerle belirlenmelidir. Böylece oğrencilerin sorumluluk bilinci gelişir ve kuralları benimseme düzeyleri artar.
- Öğrencilere, sınıf içerisinde rahat ve özgür şekilde duscuncelerini ifade etmelerine fırsat verilmelidir; çünkü bu durum oğrencilerin sosyal yönlerinin gelişmesini sağlar. Öğretmenler oğrencilerine, kendisinden değil davranışından hoşlanmadığını hissettirmeli ve oğrencisinin davranışlarını olumlu davranışa dönüştürmeye çalışmalıdır.

- Öğretmenler, jest ve mimiklerini doğru ve yerinde kullanarak etkili bir iletişim sağlamalıdır.
- Öğretmenin bir model olarak derse zamanında girip zamanında çıkması, öğrencinin de böyle bir olumlu davranışı kazanmasını sağlamalıdır.
- Müfredatın ağır olup, zamanında yetiştirme kaygısı, Beden Eğitimi, Resim ve Müzik derslerine ait gerekli araç-gereç donanımına çoğu okulun sahip olamaması, sınıfların kalabalık oluşundan kaynaklı ders için önerilen sürede kazanımların gerçekleştirilememesi, bu derslerin özellikle ilköğretim çağındaki çocuklar için gerekliliğinin ve öneminin öğretmen tarafından bilinmiyor olması gibi nedenler, öğretmenlerin Beden Eğitimi, Resim ve Müzik derslerinde bazen başka dersler yapmalarının gerekçeleri olarak sıralanabilir; ancak bu derslerin öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri göz ardı edilmemelidir.

Karakoç (1998) tarafından yapılan ve “Çanakkale ili ilköğretim Kurumları Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri” başlığını taşıyan araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmak, bu sorunların sınıf yönetimini ne derece etkilediği hakkında bilgi edinmek amaçlanmıştır. Araştırma verileri anket yoluyla elde edilmiştir. Anket öğretmen ve yöneticilere uygulanmıştır. Öğretmen ve yöneticilerin verdikleri yanıtların yeterlikleri, aritmetik ortalama, aritmetik ortalamaların ortalaması ile test edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yönetici görüşleri arasındaki anlamlılık farkı “t” testi ile test edilmiştir.

Araştırmada önemli olarak nitelendirilebilecek şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

1. Sınıflarda ders sürelerinin amaçlar doğrultusunda kullanıldığı, öğretmenlerin öğrencilerini tanıyabilmek için çaba gösterdikleri, öğretmen-öğrenci iletişimi ve etkileşiminin yeterli olduğu görülmüştür.
2. Okullarda sınıfların fiziksel düzenlemelerinin sağlandığı, sıra ve masaların uygun olarak yerleştirildiği görülmüştür.
3. Sınıfların ısı, ışık durumunun yeterli olduğu, bazı okullarımızın konumu yönünden gürültülerin sınıfları rahatsız ettiği görülmüştür.
4. Öğretmenlerin derslerde araç kullanma yönünde yetersizlikleri gözlenmiştir.
5. Öğretmenlerin sınıftaki öğrencilerini bireysel ayrılıkları ile tanımaya önem verdikleri görülmüştür.

6. Öğretmenlerin derslere planlı girdikleri ve planlamaya önem verdikleri görülmüştür.

Araştırmacıya göre, okullarda mevcut fiziki ortam ve buna bağlı şartlar, planlama, araç, kaynak temini ve uygulamalar yönünden belirli bir yetersizlik ve problem bulunamamıştır.

İngilizce derslerinde karşılaşılan sorunları ortaya koymaya yönelik Gökdemir (1998) tarafından 'Muğla Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde Ortak Zorunlu Olarak Okutulan İngilizce Derslerinde Karşılaşılan Sorunlar ve Alternatif Çözüm Önerileri' isimli bir çalışma yapılmıştır. Araştırmacı, çalışmasında, İngilizce öğretimi ve öğrenimine ilişkin sorunları öğrenci, öğretmen ve sistemden kaynaklanan sorunlar olmak üzere toplam 3 temel başlık altında toplamıştır. 1996–1997 öğretim yılında Muğla Üniversitesi'nde okuyan 100 öğrenciye uyguladığı ölçek neticesinde elde edilen bulgular öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin şu hususları ortaya çıkarmıştır:

1. Öğrenciler İngilizce öğrenimi ve öğretimiyle ilgili süreçlere katkıda bulunmuyorlar.
2. Öğrencilerin yetenekleri sınıf içi aktivitelerde göz ardı edilmektedir.
3. Öğrenciler arasında büyük oranda bireysel farklılıklar olmasına rağmen dersler işlenirken bu etken göz ardı edilmektedir.
4. Öğrenciler İngilizce derslerinde işlenen konuların bölümleriyle ilgili terminolojiler içermesini istemektedirler fakat izlenince bu doğrultuda değildir.
5. Sınıflar çok kalabalık.
6. Haftada üç saat ile İngilizce öğrenilemeyeceğini düşünen öğrenciler, bu derse gerekli önemi vermemektedirler ve isteklendirme azlığı da önemli bir sorun oluşturmaktadır.
7. Öğrenciler derste öğrendikleri İngilizce'nin pratiğini okul dışında yapamamaktadırlar.

Gökdemir bu çalışmasında öğretmenden kaynaklanan sorunları şöyle sıralamıştır:

1. Bazı İngilizce öğretmenlerinin, dersi öğrencilerin ihtiyaçları, ilgileri ve öğrenme türlerini göz ardı ederek işledikleri,
2. Bazı İngilizce öğretmenlerinin, kendilerini geliştirmeleri için hiç bir çaba sarf etmedikleri,
3. Öğretmenlerin, derste tek söz sahibi güç oldukları ve öğrencileri araştırmacılığa yönlerecek yöntemler uygulamadıkları.

Gökdemir (1998, 13) sistemden kaynaklanan sorunları ise şöyle sıralamıştır:

1. İngilizce dersleri kredili değil.
2. İngilizce derslerinde kullanılan ders kitabı bu bölümdeki öğrencilere uygun değil.
3. Sınıflar çok kalabalık.
4. Öğrenciler İngilizce düzeylerine göre sınıflandırılmamışlar.
5. İki dönem verilen İngilizce dersleri, öğrencilerin istenilen düzeye gelmesine yetmemektedir.

‘Üniversitelerde İngilizce Hazırlık Programına Devam Eden Öğrencilerin İngilizce Derslerinde Karşılaştıkları Sorunlar’ isimli bir diğer çalışmada Gökdemir (2003) yabancı dil öğreniminde karşılaşılan sorunlara yönelik benzer ve daha kapsamlı bir araştırmayı çeşitli üniversitelerde okuyan toplam 460 öğrenci üzerinde yapmıştır. Bu araştırmanın evrenini Dokuz Eylül, Ege, İstanbul, Haliç Üniversiteleri ile İzmir İleri teknoloji Enstitüsü’nün İktisadi Bilimler, Mühendislik, Eğitim, Fen Edebiyat ve Mimarlık Fakülteleri örgün eğitim programına 2000–2001 öğretim yılında devam eden öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmadaki veriler ‘ İngilizce Dersleri’nde Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği’ ile toplanmıştır. Türkiye’deki üniversitelerin hazırlık bölümleri İngilizce derslerine devam eden ve hazırlığı bitiren öğrencilerin bu dili öğrenirken ve sonrasında karşılaştıkları sorunları saptamak üzere yapılan bu araştırmadan elde edilen istatistiksel veriler incelendiğinde Gökdemir (2003) bu sorunları çalışmasında şu şekilde sıralamıştır:

1. İngilizce derslerinde ağırlıklı olarak teoriye yer verilmekte, pratik ya ikinci plana atılmakta ya da hiç yer verilmemekte;
2. İngilizce derslerinde öğrenci katılımına yer verilmemekte; ders sürekli öğretmen merkezli işlenmekte, öğrenciye dersin işlenişiyle ilgili görevler verilmemekte;
3. Yabancı dil öğrenmede üniversitelerin en uygun yer olduğuna inanılmamakta;
4. İngilizce hazırlık bölümüne devam eden öğrenciler bu dili öğrenmek için yeterince zaman ve çaba harcamamakta;
5. Bir yıl olarak uygulanan İngilizce hazırlık derslerinde İngilizce ile birlikte ikinci bir yabancı dilin verilmemesi;
6. Okul idaresi yabancı dil öğrenme konusuna önem vermemekte;

7. İngilizce hazırlık veren üniversiteler bu dersler için uygun ortam ve sınıf şartları sağlayamamakta;
8. İngilizce hazırlık veren üniversiteler bu dili öğretmek için gerekli araç gereçleri yeterince sunamamakta;
9. İngilizce hazırlık veren üniversiteler izlenceyi yetiştirmek için uyguladıkları programı hızlı sürdürmekte;
10. İngilizce hazırlık veren üniversiteler bu derslerde öğrenciyi aktif hale getirecek bir yöntem kullanmamaktadırlar.

‘Amerikan İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi Kontrolüne İlişkin Yeterlik Anlayışı, Öğretim Felsefesi ve İnanışlarının Ulusal Bir Çalışması’ başlıklı bir araştırmayı, Indiana Üniversitesi’nde yapan Kaçmaz (2003), araştırmasının amacını, öğretmenlerin sınıf yönetimi inanışlarını ve yöntemlerini etkileyen faktörleri incelemek olarak belirtmiştir. Kaçmaz örneklemini, Amerika’nın batı, güney, orta-batı ve kuzey-doğu eyaletlerinden yaklaşık 360 katılımcının oluşturduğu çalışmasında, veri analizlerinden elde etmiş olduğu başlıca bulguları şöyle sıralamıştır:

1. İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetim biçimleri ile onların kişisel, mesleki ve kapsamsal geçmiş özellikleri arasındaki ilişki, istatistiksel açıdan önemli değildi.
2. Öğretmenlerin sınıf yönetim biçimleri ile öğretim inanışları ve yeterlik seviyeleri arasında, istatistiksel açıdan, önemli korelasyonlar mevcuttu.
3. Daha az öğrenciye sahip öğretmenler (muhtemelen daha düşük sosyoekonomik seviyedeki ailelerin çocukları), daha yüksek, gelişimsel açıdan uygun, etkinlik inanışları geliştirmiştir.
4. Daha büyük okullarda çalışan öğretmenler, daha yüksek yeterlik seviyelerine sahiptirler.
5. Daha tecrübeli öğretmenler, az tecrübelilere göre, daha yüksek, gelişimsel açıdan uygun, etkinlik inanışları geliştirmiştir.
6. Kırsal bölgelerde konuşlanmış okullarda çalışan öğretmenler, şehir etrafındaki okullarda çalışan öğretmenlerden, daha düşük gelişimsel açıdan uygun etkinlik inanışları geliştirmiştir.
7. Bir şekilde erken yaşta çocuk gelişimi ve/veya ilkökul eğitimi alan öğretmenler, daha genel bir eğitim alanların aksine, daha düşük yeterlik seviyelerine sahiptirler.

8. Öğretmenlerin öğretim inanışları ve yeterlik seviyeleri, sınıf yönetim biçimlerinde belirleyici idi. Bunlardan, öğretim inanışları daha önemliydi.

9. Öğretmenlerin, ‘öğretmen inanış ölçeği’ ve ‘öğretmen yönetimli maddeler’ üzerindeki puanları, sınıf yönetim biçimlerinin en kuvvetli belirleyicileri idi.

Ergüder (2005) “Anadolu Lisesi ve Süper Lise Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar” başlıklı bu çalışmasında söz konusu liselere devam etmekte olan öğrencilerin yabancı dil öğrenimleri esnasında yüz yüze geldikleri sorunların ortaya çıkarılması ve bu sorunlara mantıklı ve uygulanabilir çözüm önerileri getirilmesi amaçlanmıştır. Hazırlanan bu ölçekte, öğrencilerin yabancı dil öğrenimleri esnasında karşılaştıkları sorunlar, öğrencinin kendisinden, çevresinden, öğretmenden ve eğitim sisteminden olmak üzere başlıca dört grupta ele alınarak incelenmiştir.

Süper Lise öğrencileri, çevre ve kendilerinden, Anadolu Lisesi öğrencileri ise öğretmen ve eğitim sisteminden kaynaklı sorunlar yaşamaktadır. Cinsiyete gelince, kız öğrenciler çevreleri, erkek öğrenciler ise kendileri, öğretmen ve eğitim sistemi ile ilgili sorunlarla karşılaşmaktadır. Öğrencilerin yaşları arttıkça, doğum bölgesi doğuya doğru yaklaştıkça, doğum yeri itibariyle büyük şehirlerden köylere doğru gidildikçe, ailedeki çocuk sayısı ve çocuk sırası arttıkça, annesinin öğrenim seviyesi düşük veya çok yüksekse, babasının öğrenim seviyesi düşükse, ailenin aylık toplam geliri azaldıkça, yabancı bir ülkede mektup veya e-posta arkadaşı yoksa, önceki dil eğitimini devlet ilköğretim okulunda görmüşse, önceki dil eğitimi Fransızca olarak almışsa, önceki dil eğitimini alış süreleri azaldıkça, bulunduğu evde ailesiyle birlikte yaşamıyorsa, İngilizce öğrenmenin en temel amacını “turistlerle konuşmak” olarak düşünüyorsa, bu öğrencilerin yabancı dil öğrenimleri esnasında yaşadıkları sorunlar, önemli bir artış göstermektedir:

Gülhisar (2006), “4. ve 5. Sınıf İngilizce Derslerinde Kullanılabilecek Etkili Öğretim Yöntemleri Üzerine Deneysel Bir Çalışma” adlı tez çalışmasının amacı, 4. ve 5. sınıf İngilizce derslerinin etkili öğretim yöntemleri ile işlenmesi ile geleneksel yöntemle işlenmesi arasında anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini ortaya çıkarmaktır. Bunun için 4. ve 5. sınıf öğrencileri haftada 2 saat zorunlu İngilizce derslerinde bir ders yılı boyunca gözlenmiştir. Niceliksel bir araştırma olan bu çalışmada deneysel yöntem kullanılmıştır.

Çalışmanın evrenini Zübeyde Hanım ilköğretim Okulu 4. ve 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evrenden random yoluyla seçilen 80 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Kontrol gruplarının İngilizce dersleri geleneksel öğretim yöntemi ile işlenmiştir.

Deney gruplarının İngilizce dersleri ise çocuklara yabancı dil öğretimiyle ilgili son gelişmelerden ve bulgulardan yararlanılarak, etkili öğretim metotları kullanılarak işlenmiştir. Çalışmanın problemine ilişkin veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testleri ile elde edilmiştir. Çalışma verileri SPSS 11.5 bilgisayar paket programında çözümlenmiş yüzde, standart sapma, t testi, teknikleri kullanılmıştır. Gözlem yöntemine başvurulmuştur.

Bu çalışma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çalışmanın amacı, önemi, sayıtlıları, sınırlılıkları, tanımlar, kısaltmalar ve çalışmanın problemi hakkında bilgi verilmektedir. İkinci bölümde, çocukların genel özellikleri, yetişkinlerden farklılıkları, etkili öğretim metotları kapsamlı olarak incelenmektedir. Üçüncü bölümde ise veri toplama ve analizlerin sunulduğu bölümdür. Dördüncü bölümde bulgular ve yorum yer almaktadır. Beşinci bölümde ise sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Bu çalışmanın sonucu deney gruplarının lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Keskin (2002), “Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Kullandıkları Baş etme Yolları” isimli yüksek lisans tezinde sınıfta karşılaşılan istenmeyen davranışların sadece eğitim ortamını değil aynı zamanda eğitim etkinliklerini de olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı öncelikle sözel olan uyarıcıları içeren baş etme yollarını tercih etmektedirler. Öğretmenlerin en çok kullandıkları yaklaşımlar sözle uyarma, öğrenciyle ders dışında konuşma, ailesi ile görüşme ve öğrenciyle ders içinde konuşmadır. Öğretmenlerin en az kullandıkları yaklaşımlar ise, fiziksel ceza verme, istemediği görevleri verme, okul yönetimi ile görüşme, istediği şeylerden mahrum bırakmadır. Öğretmenlerin fiziksel cezaları tercih etmedikleri belirlenmiştir.

Öztürk (2001), “Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Görüşleri” isimli yüksek lisans tezinde ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, sınıf ortamında istenmeyen öğrenci davranışlarını hangi sıklıkta

gözlemlediklerini ve bu davranışlarla baş edebilmek için hangi yolları tercih ettikleri saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenme ve öğretme sürecini olumsuz yönde etkileyebilecek sıklıkta gözlenen bazı istenmeyen davranışlar saptanmıştır. Araştırmada kullanılan gruplamaya göre:

1. Ders akışını engelleyici davranışlar: Gereksiz soru sormak, sürekli şikayette bulunmak, sürekli tuvalet izni istemek, sürekli konuşmak.
2. Kişilere ve çevreye zarar verici davranışlar: Arkadaşlarının canını acıtma, vurup kaçma, saçını çekme gibi şiddet içeren şakalar yapmak, sorunlarını kavga ederek çözmek.
3. Toplumsal beklentilere uygun olmayan davranışlar: Söz almadan konuşmak.
4. Sorumluluklarını yerine getirmeme davranışları: Ev ödevlerini yapmamak, sınıf içi görevleri yerine getirmemek, ders için gerekli materyalleri getirmemek.
5. Derse ilgi eksikliği davranışları: Derste dalıp gitmek, dinliyor gibi görünmek, konu ya da cevabı bilmesine karşın derse katılmamak, derste ders dışı şeylerle ilgilenmek.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin, sınıflarında istenmeyen öğrenci davranışlarıyla çok ciddi boyutlarda karşılaşmadıkları, bazı davranışların görülme düzeyleri zaman zaman diğerlerine oranla daha yüksek ve sınıfın öğrenme ortamını bozacak düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları, sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla istenmeyen davranış istenen hale getirmede etkili olabilecek, davranış gösteren öğrenciyi yargılamak yerine, davranışın nedenini aramaya yönelik yaklaşımları daha çok tercih ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca öğretmenler, sözel olmayan uyarıcıları içeren yaklaşımları tercih etmektedirler. Öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etmede daha çok tercih ettikleri yaklaşımlar ise şunlardır: Davranışın olumsuz etkilerini sınıfta açıklama, öğrencinin dikkat çekmeye çalıştığını düşünerek daha yakın davranma, öğrenciyle birebir görüşme yapma, sözlü uyarılarda bulunma, ailesiyle bağlantı kurma. Sonuç olarak, sınıf öğretmenleri istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede demokratik öğretmen modeline uygun yaklaşımları tercih etmektedirler.

Gündüz (2001), “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri” isimli yüksek lisans tezinde öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yeterliklerinin, müfettiş görüşlerine göre ne düzeyde bulunduğunu belirlemeye çalışmıştır. İlköğretim Müfettişleri, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda bazen yeterli oldukları görüşündedirler. Bu durum, öğretmenlerin araştırma konusu olan, sınıflarındaki fiziki ortamın düzenlenmesi ve yönetilmesi, program-plan hazırlanması ve uygulanması, zamanın etkili kullanılması, alandaki yeterliliklerin orta düzey ve altında olduğu biçiminde de yorumlanabilir.

Sayın (2001), “Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları Ve Bu Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşleri İle İstenmeyen Davranışları Önleme Yöntemleri” isimli yüksek lisans tezi, sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşma sıklıkları ve istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerine ilişkin görüşleri ile bu davranışları engellemek için kullanılan yöntemleri saptamak ve değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın sonunda, sınıf öğretmenlerinin en sık karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının; öğretmene arkadaşlarını şikayet etme, arkadaşlarına bağırma, gereksiz gürültü yapma ve derste izin istemeden konuşma olduğu; istenmeyen öğrenci davranışlarının öğretmenin bazı olumsuz tutum ve davranışlarından, öğrencinin ailesinden, sınıfın fiziki ortamından ve öğrencinin kendi kişisel özelliklerinden kaynaklanan nedenlerle ortaya çıktığı ve sınıf öğretmenlerinin bu davranışlara karşı önleyici disiplin yöntemini çoğu zaman, cezalandırıcı ve iyileştirici disiplin yöntemlerini ise nadiren kullandıkları saptanmıştır.

Kutlu (2006), “Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Sınıf Yönetiminde Davranış Düzenleme Sürecinin Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezinde sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaşmış oldukları istenmeyen öğrenci davranışları, istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları yöntemler, sınıf ortamının düzenlenmesi ve iklimin olumlulaştırılması, istenmeyen davranışların önceden tespit edilerek önlenmesi, sınıf kurallarına uyum sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşleri alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre en sık karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışları; arkadaşlarını sürekli şikayet etme, izin almadan konuşma, başarılı öğrencide ilgi isteği, tv dizilerindeki karakterlere özenme, ödevlerini yapmama ve tahtayı karalamadır. Sınıfta en az karşılaşılan istenmeyen davranış ise hırsızlık yapmaktır. Öğretmenler istenmeyen davranışlara karşı öncelikle sözel yöntemler ve beden dili kullanmakta, ileri davranış problemlerinde ise durumu değiştirme yöntemine başvurumaktadırlar. Öğretmenler

fiziksel ceza yöntemini tercih etmemektedir. Ancak bu yöntemi kullanan öğretmenlerin sayısı da az değildir. Öğretmenlerin en çok kullandığı yöntemler, öğrenciyi dinleyip açık iletişimde bulunma, sorunu kendi çözmeye çalışma, bakışlarla ikaz etme, nasihat verme yöntemleridir. Bayan öğretmenlerin sınıflarında istenmeyen davranış daha fazla yer tutarken, en çok kullandıkları yöntem de ödül ve ceza yöntemidir. Kıdemli öğretmenlerin sınıflarında istenmeyen davranışların daha az olduğu tespit edilmiştir.

Karaoğlu (2002), “ Okulöncesi Eğitim Kurumlarında İstenmeyen Davranışlar ve Yönetimi” isimli yüksek lisans tezinde anasınıfı öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları istenmeyen davranışlar, önlem ve müdahalelerin neler olduğunu tespit etmeye çalışmıştır. Uygulanan anket sonucunda “Okuldan erken ayrılma”, “Okula isteksiz gelme”, “Öğretmeni ile arasında sorun çıktığında ona küsme” davranışlarının hiç görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Anasınıfı branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenliği branşından olan öğretmenler arasında tüm istenmeyen davranışlar incelendiğinde anlamlı bir farklılık tespit edilemezken her bir istenmeyen davranış tek tek incelendiğinde “Öğretmeni ile arasında sorun çıktığında ona küsme” maddesinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. İstenmeyen davranışları önleme konusunda da bu iki grup arasında anlamlı bir farklılık tespit edilemezken her bir önlem maddesine verilen cevaplar incelendiğinde “İstenmeyen davranışlar görülmeye başladığında grup çalışması oluştururum” maddesinde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Tüm anasınıfı branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenliği branşından olan anasınıfı öğretmenlerinin yanıtlarından elde edilen bulgulara göre sınıflarında uyguladıkları müdahaleler arasında “El hareketleri, parmak şıklatma, öksürme gibi uyarıcı hareketlerde bulunurum.”, “Sevdiği etkinliği yapmasına izin vermem.”, “Sınıf içinde bana yardımcı olmasını isterim.” müdahalelerinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Kazu'nun (2007) öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve değiştirilmesine yönelik stratejileri uygulama durumlarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada survey yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Elazığ ilinde 2003-2004 öğretim yılında ilköğretim okullarında görev yapan 748 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada öğretmenlerin küçük bir disiplin problemi olduğunda görmezlikten gelme; gerektiğinde dersin büyük bölümünü öğretmeye ayırma; öğrenciyle konuşup sorunu çözmeye çalışma; beden diliyle öğrenciyi uyarma;

öğrencinin yerini değiştirme; ciddi disiplin sorunlarında okul yönetimi ile görüşme stratejilerine “orta” derecede başvurdukları belirlenmiştir. Bazen bir öğrencinin yaptığı olumsuz bir davranıştan dolayı tüm sınıfı cezalandırma stratejisinin “çok az”, öğrencilerle göz teması kurma stratejisinin “fazla”, ciddi disiplin sorunlarında velisi ile görüşme stratejisinin “fazla” derecede uygulanmaları bu araştırma sonucunda elde edilen en olumlu bulgular olarak değerlendirilebilir.

Doğanay ve Sadık’ın (2007) “Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlarla İlgili Öğretmen, Öğrenci Ve Veli Görüşlerinin Karşılaştırılması” isimli çalışmasında öğretmenlerin sınıf içinde istenmeyen davranış olarak ifade ettikleri davranışlar sıklık sırasına göre gürültü yapma, söz almadan konuşma, derse zamanında girip-çıkma, öğretmeni sınıfta hazır beklememe, ilgisizlik, ders dışı şeylerle ilgilenme, şikâyet etme, öğretmene karşı gelme, dikkat çekmeye çalışma, öğretmeni oyalama, yönergeleri takip etmeme, derse hazırlıksız gelme, arkadaşlarını çalışırken rahatsız etme, yetersizlik sergileme, kaba ve küfürlü konuşma, sınıfta oturma biçimine dikkat etmeme, arkadaşlarını rahatsız etme, birbirlerinin eşyalarını izinsiz alma, arkadaşlarına karşı fiziksel ve sözel şiddet uygulama davranışları olmuştur.

3. YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla, araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, örneklemin özellikleri, veri toplama aracı, veri toplama aracının güvenilirliği, veri toplama aracının uygulanması ve verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları, kullandıkları sınıf yönetim teknikleri ve bunların kullanım sıklıklarının cinsiyete, kıdeme ve çalıştıkları okul düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi hedeflemektedir. Bu nedenle araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Anket yoluyla toplanan veriler betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak değerlendirilmiştir.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Bu araştırmanın evreni, 2006 – 2007 öğretim yılında Kayseri ili sınırları içindeki resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan 440 İngilizce öğretmenidir. Araştırmanın örnekleme Kayseri il merkezinde ulaşılabilirlik ve okullarda çalışan İngilizce öğretmenlerinin sayısı göz önünde bulundurularak tabakalama yöntemiyle seçilmiştir. Veri toplama aşamasında toplam 216 İngilizce öğretmenine ulaşılmıştır.

Anketten elde edilen veriler incelendiğinde, örnekleme oluşturan 216 İngilizce öğretmenin büyük çoğunluğunun (%67.6) kadın olduğu tespit edilmiştir. Erkek İngilizce öğretmenleri ise örneklemin % 32.4'ünü oluşturmaktadır (Tablo 3.1).

Öğretmenler önce 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11- 15 yıl, 16- 20 yıl, 21-25 yıl ve 26 yıl ve üzeri olmak üzere 6 grupta toplanmış, daha sonra 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin azlığı sebebiyle bu gruplar 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11 yıl ve üzeri olmak üzere 3 gruba ayrılmıştır. Araştırmanın örnekleminin neredeyse yarısı (% 47.9) 1 – 5 yıllık görevde yeni öğretmenlerden oluşmaktadır. Kıdem (çalışma yılı) açısından incelendiğinde yeni öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin üçte biri (%32.6) 6 – 10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerken beşte biri ise (%19.5) 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerdir (Tablo 3.1).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu orta öğretimde görev yapmaktadır (%54.2). İlköğretim ikinci kademedeki görev yapan öğretmenler (%28.7) örneklemin dörtte birini oluştururken hem birinci hem de ikinci kademedeki görev yapan öğretmenler (%12.5) tüm öğretmenlerin onda biri kadardır. Araştırmaya en az katılım (%4.6) ilköğretim birinci kademe öğretmenlerince sağlanmıştır (Tablo 3.1).

Tablo 3.1. Ankete katılan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler

Cinsiyet	f	%
Kadın	146	67.6
Erkek	70	32.4
Kıdem		
1 - 5 yıl	103	47.9
6 - 10 yıl	70	32.6
11 yıl ve üzeri	42	19.5
<i>11- 15 yıl</i>	<i>16</i>	<i>7.4</i>
<i>16 - 20 yıl</i>	<i>13</i>	<i>6.0</i>
<i>21 - 25 yıl</i>	<i>6</i>	<i>2.8</i>
<i>26 yıl ve üzeri</i>	<i>7</i>	<i>3.3</i>
Okul düzeyi		
İlköğretim 1. kademe	10	4.6
İlköğretim 2. kademe	62	28.7
Orta öğretim	117	54.2
İlköğretim 1. ve 2. kademe	27	12.5

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır (EK 1). Anket formu alanyazın taraması yapılarak ve öğretmen görüşleri alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen anket formu uzman görüşlerine sunulmuştur. Gelen cevaplar

doğrultusunda anket yeniden düzenlenmiş ve ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin bir kısmına uygulanmıştır. Gelen cevaplara göre düzenleme yapıldıktan sonra uzman görüşüne tekrar başvurulmuş ve ankete son şekli verilmiştir. Araştırmanın amacına yönelik hazırlanan anket formu üç bölümden oluşmaktadır. “Kişisel Bilgiler” başlığını taşıyan ilk bölüm öğretmenlerin cinsiyetlerine, kıdemlerine ve çalıştıkları okul düzeyine ilişkin bilgiler içermektedir.

Beşli Likert ölçeği biçiminde tasarlanmış 22 ifadeden oluşan ikinci bölüm İngilizce öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen davranışların tespitine yöneliktir. Bu bölümde yer alan ilk 5 ifade (1-5. maddeler) *sorun olarak algılanmayan davranışlar* başlığı altında toplanmıştır. Sonraki 10 ifade (6-15. maddeler) öğretmenlerin karşılaştıkları *küçük sorunlar*, son 7 ifade (16-22. maddeler) ise *önemli sorunlar* olarak gruplanmıştır.

Son bölümde ise İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetim teknikleri ve bunların kullanım sıklıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bölümün alt boyutları ise *küçük müdahale stratejileri* (1-10. maddeler), *orta vadeli müdahale stratejileri* (11-19. maddeler) ve *uzun vadeli etkin müdahale stratejileri* (20-26. maddeler) olarak belirlenmiştir. Bu bölüm de beşli Likert ölçeği biçiminde tasarlanmıştır. Öğretmenlerden anketin maddelerine “1=Hiçbir zaman”, “2=Nadiren”, “3=Ara sıra”, “4=Sık sık” ve “5=Her zaman” seçeneklerinden kendilerine en uygun olanı işaretlemeleri istenmiştir.

3.4. Anketin Güvenirliği

Veri toplama aracı geliştirildikten sonra pilot uygulama için 25 İngilizce öğretmenine uygulanmıştır. Öğretmenlerden anketi doldurmaları ve ifadeler hakkında yorum yapmaları istenmiştir. Öğretmenlerden gelen yorumlar doğrultusunda anlaşılmayan, net olmayan ya da yanlış anlaşılan maddeler ankette çıkarılmış ya da yeniden düzenlenmiştir.

İstenmeyen davranışların genel olarak güvenirlilik katsayısı 0.90 olarak tespit edilmiştir.

0–5. ifadeler: 0.63

6–15. ifadeler: 0.83

16–22. ifadeler: 0.82

Sınıf yönetim tekniklerinin güvenilirlik katsayısı 0.69 olarak tespit edilmiştir.

1–10. ifadeler: 0.42

11–19. ifadeler: 0.56

20–26. ifadeler:0.55

3.5. Veri Aracının Uygulanması ve Verilerin Toplanması

Hazırlanan anketi, araştırmanın örnekleminde yer alan ilk ve orta öğretim okullarında uygulayabilmek için Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Bazı okullarda, öğretmenlerle birebir görüşülerek bazı okullarda ise ilgili idarecilerle görüşülerek İngilizce öğretmenlerinin ankete katılımı sağlanmıştır. Dağıtılan 228 anketin 216 tanesi araştırmacı tarafından geri alınmıştır. Geri dönüşü olmayan anketler için öğretmenler tekrar ziyaret edilmiş ancak istenen sonuç elde edilememiştir.

3.6. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma, var olan durumun saptanmasına yönelik olduğu için verilerin çözümü ve yorumlanması betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Tüm veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılarak araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmış ve istatistiksel işlemler bu program kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Anketin “Kişisel Bilgiler” bölümündeki öğretmenlerin cinsiyetleri, kıdemleri ve çalıştıkları okul düzeyleri ile ilgili bilgiler SPSS programı ile yüzdeleri (%) belirlenerek tablolandırılmıştır. Ankette yer alan diğer bölümlerin her bir alt boyutu için ağırlıklı ortalama ve yüzde hesaplamaları yapılmış ve tablolandırılmıştır.

İstenmeyen öğrenci davranışları ve öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetim teknikleri ve bunların kullanım sıklıkları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılan t-test kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi, 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Anketin alt boyutları ile a) kıdem ve b) okul düzeyi arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla ikiden çok bağımsız grup arasında fark olup olmadığını test etmek için kullanılan Anova testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi, 0.05 olarak alınmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular bir sonraki bölümde sunulacaktır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular ile bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almıştır.

Birinci alt bölümde, İngilizce öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları *istenmeyen öğrenci davranışlarına* ilişkin yüzde hesaplamaları ve açıklamalarına yer verilmiştir. İkinci bölümde, öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları stratejiler ve bunların kullanım sıklıklarına ait yüzde hesaplamaları ve açıklamaları yer almaktadır. Üçüncü bölümde, karşılaşılan istenmeyen davranışlarla cinsiyet arasındaki farklılığa ait t-test sonuçları ve açıklamaları verilmiştir. Dördüncü bölümde, karşılaşılan istenmeyen davranışlar ve kıdem arasındaki farklılığa ait anova testi sonuçları ve yorumlar bulunmaktadır. Beşinci bölümde, karşılaşılan *istenmeyen öğrenci davranışları* ve okul düzeyi arasındaki farklılığa ait anova testi sonuçları ve yorumlarına yer verilmiştir. Altıncı bölümde, kullanılan stratejiler ile cinsiyet arasındaki farklılıkların incelendiği t-test sonuçları ve yorumları yer alırken yedinci bölümde kullanılan stratejiler ve kıdem arasındaki farklılığın incelendiği anova testi sonuçları ve yorumları bulunmaktadır. Son bölümde ise, kullanılan stratejilerle okul düzeyi arasındaki farklılığın incelendiği anova testi sonuçları ve yorumları bulunmaktadır.

4.1. Sınıf yönetiminde karşılaşılan *istenmeyen öğrenci davranışlarının* yüzde bilgileri

Bu bölümde, İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları *istenmeyen öğrenci davranışlarının* yüzdeleri *sorun olarak algılanmayan davranışlar*, *küçük sorunlar* ve *önemli sorunlar* başlıkları altında üç ayrı tabloda verilmiştir

Tablo 4.1. Sorun olarak algılanmayan davranışlar (yüzde)

Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her Zaman	\bar{X}	N
Öğrenci ders sırasında arkadaşlarıyla konuşur.						
2.3	19.6	49.5	23.4	5.1	3.09	214
Öğrenci kısa süreli dalgındır.						
1.4	27.6	49.1	19.2	2.8	2.94	214
Öğrenci grup çalışması sırasında gereğinden fazla sosyal konuşma gerçekleştirir.						
5.2	20.2	28.2	39.9	6.6	3.22	213
Öğrencinin derse olan ilgisi kısa sürelidir.						
7.5	33.5	28.8	23.1	7.1	2.88	212
Derse bazen geç gelir.						
9.3	64.7	21.4	3.3	1.4	2.22	215

Tablo 4.1’de öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları *istenmeyen öğrenci davranışlarının* alt boyutu olan *sorun olarak algılanmayan davranışlarla* karşılaşma sıklıkları verilmiştir. Buna göre, öğretmenlerin ancak beşte biri (% 21.9) öğrencilerin ders sırasında arkadaşlarıyla hiç konuşmadıklarını ya da nadiren konuştuklarını dile getirirken, öğretmenlerin yarısı (% 49.5) öğrencilerin ara sıra arkadaşlarıyla konuştuklarını belirtmiştir. Öğrencilerin sık sık ya da her zaman ders sırasında arkadaşlarıyla konuştuğunu söyleyen öğretmenler ise tüm öğretmenlerin ancak üçte biridir (% 28.5).

Öğretmenlerin çok az bir kısmı (% 1.4) öğrencilerin hiçbir zaman dalgın olmadıklarını söylerken, öğretmenlerin dörtte birlik kısmı (% 27.6) öğrencilerin nadiren kısa süreli dalgın olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yarısı (% 49.1) öğrencilerin ara sıra kısa süreli dalgın olduklarını vurgulamışlardır. Öğrencilerin sık sık ya da her zaman dalgın olduğunu söyleyen öğretmenlerin sayısı ise tüm öğretmenlerin dörtte biri kadardır (% 22).

Öğrencilerin grup çalışması sırasında hiçbir zaman gereğinden fazla sosyal konuşma gerçekleştirmediğini ya da nadiren gereğinden fazla sosyal konuşma gerçekleştirdiğini düşünen öğretmenler dörtte birini oluştururken (% 25.4) öğretmenlerin bir kısmı (% 28.2) öğrencilerin ara sıra grup çalışması sırasında gereğinden fazla konuştuklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yarısına yakını (% 46.5) öğrencilerin sık sık veya her zaman grup çalışması sırasında gereğinden fazla konuştuklarını söylemişlerdir.

Öğrencinin derse olan ilgisinin hiçbir zaman kısa süreli olmadığını ya da nadiren kısa süreli olduğunu savunan öğretmenler neredeyse yarısını (% 41) oluştururken, öğretmenlerin bir kısmı (% 28.8) öğrencilerin ara sıra derse olan ilgilerinin kısa süreli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin neredeyse üçte biri öğrencilerin sık sık ya da her zaman derse olan ilgilerinin kısa süreli olduğunu söylemişlerdir.

Öğretmenlerin büyük bir kısmı (% 64.7) öğrencilerin nadiren derse geç geldiklerini belirtmişlerdir. Hiçbir zaman geç gelmediklerini söyleyenler ancak onda birlik kısmı (% 9.3) oluştururken ara sıra geç geldiklerini söyleyenler ise beşte birini (% 21.4) oluşturmaktadır. Bu sorun için öğretmenlerin çok az bir kısmı (% 4.7) sık sık ya da her zaman geç geldiklerini söylemiştir.

Tablo 4.2’de öğretmenlerin *küçük sorunlar*la karşılaşma sıklıkları verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin neredeyse yarısı (% 49.3) öğrencilerin arkadaşlarıyla hiçbir zaman argo konuşmadıklarını ya da nadiren argo konuştuklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin üçte birine yakını (% 31) öğrencilerin ara sıra arkadaşlarıyla argo konuştuklarını söylerken öğretmenlerin beşte biri (% 19.7) sık sık ya da her zaman arkadaşlarıyla argo konuştuklarını savunmuşlardır.

Öğretmenlerin bir kısmı (% 7.9) öğrencilerin hiçbir zaman söz almadan konuşmadıklarını savunurken dörtte biri (% 25.1) nadiren de olsa söz almadan konuştuklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı (% 35.8) öğrencilerin ara sıra söz almadan konuştuklarını vurgulamışlardır. Öğrencilerin sık sık veya her zaman söz almadan konuştuklarını söyleyen öğretmenler ise örneklemin üçte birini (% 31.2) oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin neredeyse yarısı (% 43) öğrencilerin verilen ödevleri yerine hiç getirmediklerini ya da nadiren ödev yaptıklarını söylemişlerdir. Öğretmenlerin beşte ikisi (% 38.8) verilen ödevleri ara sıra yerine getirmediklerini dile getirirken beşte biri (% 18.2) sık sık ya da her zaman bu sorunla karşılaştıklarını vurgulamışlardır.

Tablo 4.2. Küçük sorunlar (yüzde)

Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her Zaman	\bar{X}	N
Arkadaşlarıyla argo konuşur.						
13.1	36.2	31	15.5	4.2	2.62	213
Söz almadan konuşur.						
7.9	25.1	35.8	26.5	4.7	2.95	215
Verilen ödevleri yerine getirmez.						
7.5	35.5	38.8	17.3	0.9	2.69	214
Öğrenci yerinden izinsiz kalkar.						
20	40	26	10.7	3.3	2.37	215
Ders sırasında konuyla ilgisiz bir şeyler okur ya da yapar.						
22.9	49.5	21.5	4.7	1.4	2.12	214
Ders sırasında arkadaşlarına not yazıp gönderir.						
27.7	50.2	16.4	3.8	1.9	2.02	213
Arkadaşlarının dikkatini dağıtacak şekilde komiklik yapar.						
9.8	39.3	36.9	9.8	4.2	2.59	214
Çekingen davranır.						
9.3	31.3	43.5	15	0.9	2.67	214
Yere çöp atar.						
40.7	33.6	16.4	7.5	1.9	1.96	214
Ders sırasında bir şeyler yiyip içer.						
57.2	32.1	6	3.7	0.9	1.59	215

Öğrencinin yerinden izinsiz kalkması problemi ile öğretmenlerin beşte biri (% 20) hiçbir zaman karşılaşmadıklarını belirtirken bu problemle nadiren karşılaşanların sayısı tüm öğretmenlerin beşte ikisini (% 40) oluşturmaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı (% 26) öğrencilerin ara sıra yerlerinden izinsiz kalktıklarını dile getirmişlerdir. Çok az öğretmen (% 14) bu problemle sık sık ya da her zaman karşılaştığını söylemiştir.

Sınıfta karşılaşılan bir diğer istenmeyen davranış olan ders sırasında konuyla ilgisiz bir şeyler okuma ya da yapma problemiyle öğretmenlerin çok az bir kısmı (% 1.4) her zaman karşılaşmaktadır. Buna karşın öğretmenlerin dörtte üçü (% 72.4) bu sorunla hiç karşılaşmadıklarını ya da nadiren karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin dörtte biri (% 26.2) ise ara sıra yada sık sık bu sorunla karşı karşıya olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin beşte dördü (% 77.9) öğrencilerin hiçbir zaman arkadaşlarına not yazıp göndermediğini ya da nadiren bu problemle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin az bir kısmı (% 16.4) öğrencilerin ara sıra arkadaşlarına not yazıp

gönderdiğini söylerken öğretmenlerin küçük bir bölümü (% 5.7) bu sorunla sık sık ya da her zaman karşılaştıklarını dile getirmiştir.

Elde edilen verilere göre öğretmenlerin yarısı (% 49.1) öğrencilerin hiçbir zaman arkadaşlarının dikkatini dağıtacak şekilde komiklik yapmadığını ya da nadiren bu istenmeyen davranışta bulunduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yaklaşık beşte ikisi (% 36.9) ara sıra öğrencilerin arkadaşlarının dikkatini dağıtacak şekilde komiklik yaptığını değinirken bir kısmı (% 14) da her zaman bu davranışla karşılaştığını söylemiştir.

Öğretmenlerin neredeyse yarısı (% 43.5) öğrencilerin ara sıra çekingen davrandıklarını belirtmiştir. Aksine birçok öğretmen (% 40.6) de çekingen öğrencilerle hiç karşılaşmadıklarını ya da nadiren karşılaştıklarını değinmişlerdir. Öğrencilerin sık sık ya da her zaman çekingen olduklarını söyleyen öğretmenler ise örneklemin küçük bir bölümünü (% 15.9) oluşturmaktadır.

Küçük sorunlar içinde incelenen bir başka davranış da öğrencilerin yere çöp atmasıdır. Bu sorunla öğretmenlerin büyük çoğunluğu (% 74.3) hiçbir zaman karşılaşmadıklarını ya da nadiren karşılaştıklarını söylemişlerdir. Bir kısım öğretmen (% 16.4) bu sorunla ara sıra karşılaştığını dile getirirken her zaman ya da sık sık bu sorunla karşılaştıklarını belirten öğretmenler azınlıktadır (% 9.4).

Öğrencinin ders sırasında bir şeyler yiyip içmesi öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 57.2) hiçbir zaman karşılaşmadığı sorunlardandır. Öğretmenlerin üçte biri (% 32.1) bu sorunla nadiren karşılaşırken ara sıra ders sırasında bir şeyler yiyip içen öğrencilerin olduğunu belirten çok az öğretmen (% 6) vardır. Sık sık ya da her zaman derste bir şeyler yiyip içen öğrencileri olduğunu söyleyen öğretmenler ise yok denecek kadar azdır (% 4.6).

Tablo 4.3'te *önemli sorunlara* ait veriler yer almaktadır. Bu verilere göre öğretmenlerin yarısında fazlası (% 59.6) öğrencilerin hiçbir zaman derse araç gereçsiz gelmediklerini ya da nadiren araç gereçsiz geldiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin üçte biri (% 30.6) ara sıra derse araç gereçsiz geldiğini söylerken öğretmenlerin onda biri (% 9.7) sık sık ya da her zaman derse araç gereçsiz geldiğini dile getirmiştir.

Tablo 4.3. Önemli sorunlar (yüzde)

Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her Zaman	\bar{X}	N
Derse araçsız gereçsiz gelir.						
16.3	43.3	30.6	8.8	0.9	2.34	215
Sınıf kurallarını sıklıkla ihlal eder.						
17.7	50.2	24.2	5.6	2.3	2.24	215
Devamsızlık yapar.						
6.1	57	34.1	2.8	0	2.33	214
Sınavlarda kopya çeker.						
22.8	48.4	19.5	7	2.3	2.17	215
Öğretmene karşı saygısız davranır.						
38.6	41.9	15.3	3.7	0.5	1.85	215
Saldırgan davranır.						
45.1	36.7	14.4	2.8	0.9	1.77	215
Sınıf içindeki eşyalara zarar verir.						
30.7	50.2	13.5	4.2	1.4	1.95	215

Sınıf kurallarını sıklıkla ihmal etme konusunda öğretmenlerin yarısından fazlası (% 67.9) hiçbir zaman ya da nadiren cevabı verirken öğretmenlerin dörtte biri (% 24.2) öğrencilerin ara sıra sınıf kurallarını ihlal ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin az bir kısmı (% 7.9) öğrencilerin sık sık ya da her zaman sınıf kurallarını ihlal ettiklerini dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin yarısından fazlası (% 63.1) öğrencilerin hiçbir zaman devamsızlık yapmadıklarını ya da nadiren devamsızlık yaptıklarını vurgularken öğretmenlerin üçte biri (% 34.1) ara sıra devamsızlık sorunu olduğunu belirtmişlerdir. Çok az öğretmen (% 2.8) devamsızlık yapmadıklarını söylemişlerdir. Hiçbir öğretmen öğrencilerin her zaman devamsızlık yaptığını söylememiştir.

Hiçbir zaman sınavda kopya çekme sorunuyla karşılaşmadıklarını belirten öğretmenler örneklemin beşte birini (% 22.8) oluştururken öğretmenlerin neredeyse yarısı (% 48.4) öğrencilerin nadiren sınavda kopya çektiğini söylemektedir. Öğretmenlerin yine beşte biri (% 19.5) öğrencilerin ara sıra kopya çektiğine değinmiştir. Öğrencilerin sık sık ya da her zaman kopya çektiğini söyleyen öğretmenler onda birini (% 9.3) oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin beşte dördü (% 80.5) öğrencilerin öğretmenlerine karşı hiçbir zaman saygısız davranmadıklarını ya da nadiren saygısızlık yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı (% 15.3) öğrencilerin ara sıra saygısızlık yaptıklarını söylerken

sık sık ya da her zaman saygısız davrandıklarını söyleyen öğretmenlerin sayısı yok denecek kadar azdır (% 5.2).

Öğretmenlerin yarısına yakını (% 45.1) öğrencilerin hiçbir zaman saldırgan davranmadıklarını vurgularken çoğu öğretmen (% 51.1) nadiren ya da ara sıra bu sorunla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çok azı (% 3.7) saygısızlık problemi ile sık sık ya da her zaman karşılaştıklarını dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin çoğu (% 80.9) öğrencilerin hiçbir zaman sınıf içindeki eşyalara zarar vermediğini ya da nadiren zarar verdiklerini belirtmişlerdir. Az sayıda öğretmen (% 13.5) ara sıra zarar verdiklerini vurgularken çok az sayıda öğretmen (% 5.6) sık sık ya da her zaman bu sorunla karşılaştıklarını dile getirmişlerdir.

Sonuçlar genel olarak incelendiğinde, Daloğlu'nun (2002) araştırmasında olduğu gibi öğretmenlerin en sık karşılaştıkları problemler derse karşı ilgisizlik ve arkadaşlarıyla konuşma problemleridir. En sık karşılaşılan problem davranışlar ise derse geç gelme, devamsızlık yapma ve saldırgan davranmadır. Sonuçlar Sayın'ın (2001) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

4.2. Kullanılan sınıf yönetim teknikleri ve bunların kullanım sıklıkları

Bu bölümde, İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetiminde kullandıkları sınıf yönetim teknikleri ve bu tekniklerin kullanım sıklıklarına ilişkin bilgiler verilmiştir. Bu veriler *küçük müdahale stratejileri*, *orta vadeli müdahale stratejileri* ve *uzun vadeli etkin müdahale stratejileri* başlıkları altında incelenmiştir.

Tablo 4.4.de öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları *küçük müdahale stratejilerine* ait değerler verilmiştir. Bu değerlere göre istenmeyen davranıştan çok istenen davranış üzerinde hiçbir zaman durmadığını ya da nadiren durduğunu söyleyen öğretmenlerin sayısı oldukça azdır (% 5.3). Bu stratejiyi ara sıra kullandığını söyleyen öğretmenler, tüm öğretmenlerin küçük bir bölümünü (% 14.3) oluşturmaktadır. Öğretmenlerin çoğu (% 80.5) bu stratejiyi sık sık ya da her zaman kullandıklarını belirtmişlerdir.

Neredeyse hiçbir öğretmen (% 0.5) olumlu davranış gösteren öğrenciyi hiçbir zaman ödüllendirmediğini ya da nadiren ödüllendirdiğini söylemiştir. Ödülü ara sıra kullandığını belirten öğretmenler tüm öğretmenlerin beşte birine yakinken (% 17.3) öğretmenlerin çoğu (% 82.2) olumlu davranış gösteren öğrenciyi sık sık ya da her zaman ödüllendirdiklerini dile getirmişlerdir

Tablo 4.4. Küçük müdahale stratejileri (yüzde)

Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her Zaman	\bar{X}	N
İstenmeyen davranıştan çok istenen davranışın üstünde dururum.						
1	4.3	14.3	51.9	28.6	4.02	210
Öğrenci olumlu davranış gösterdiğinde öğrenciyi ödüllendiririm.						
0	0.5	17.3	50.9	31.3	4.13	214
Olumsuz davranışı gösteren öğrenciyi ilgi göstermem.						
25.7	28	32.7	11.7	1.9	2.35	215
İstenmeyen bir davranışla karşılaştığımda ders işleme yöntemimde değişiklik yaparım.						
5.1	13.5	40	31.2	10.2	3.27	215
Öğrencinin derse dikkatini vermesini sağlayacak sorular sorarım.						
0.5	0.5	5.1	60	34	4.26	215
Öğrenciyi jest ve mimiklerle uyarırım.						
0.5	0.5	12.6	42.5	43.9	4.28	214
Öğrencinin yanına giderek sessizce uyarırım.						
2.8	14	35.8	31.2	16.3	3.44	215
Sınıf huzurunda uyarırım.						
9.3	34.3	32.9	16.7	6.9	2.77	216
Öğrenciyi azarlarım.						
20.6	51.4	25.2	2.3	0.5	2.10	214
Öğrencinin onurunu kırarım.						
80.8	17.3	1.9	0	0	1.21	214

Öğretmenlerin yarısı (% 53.7) olumsuz davranış gösteren öğrenciyi hiçbir zaman ilgi göstermediğini ya da nadiren ilgi gösterdiğini söylemiştir. Olumsuz davranış gösteren öğrenciyi ara sıra ilgi gösterdiğini vurgulayan öğretmenler tüm öğretmenlerin üçte biri (% 32.7) kadarken bu stratejiyi sık sık kullandığını belirten öğretmenler tüm

öğretmenlerin onda birini (% 11.7) oluşturmaktadır. Öğretmenlerin çok azı (% 1.9) bu stratejiyi her zaman kullandığını söylemiştir.

Öğretmenlerin beşte biri (% 18.6) istenmeyen davranışla karşılaştığında ders işleme yönteminde hiçbir zaman değişiklik yapmadığını ya da nadiren değişiklik yaptığını dile getirirken beşte ikisi (% 40) ara sıra ders işleme yönteminde değişiklik yaptığını söylemiştir. Öğretmenlerin üçte biri (% 31.2) istenmeyen davranışla karşılaştığında ders işleme yönteminde sık sık değişiklik yaptığını, onda biri (% 10.2) ise her zaman bu stratejiye başvurduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin dikkatini derse vermesini sağlayacak soruları hiçbir zaman sormadığını ya da nadiren sorduğunu söyleyen öğretmenlerin sayısı yok denecek kadar azdır (% 1). Çok az öğretmen (% 5.1) bu stratejiyi ara sıra kullandığını belirtirken öğretmenlerin tamamına yakını (% 94) sık sık ya da her zaman öğrencinin derse dikkatini vermesini sağlayacak sorular sorduğunu dile getirmiştir.

İstenmeyen davranış karşısında öğrenciyi hiçbir zaman jest ve mimiklerle uyarmadığını ya da nadiren uyardığını söyleyen öğretmenlerin sayısı çok azken (% 1) öğretmenlerin çoğu (% 86.4) bu stratejiyi sık sık ya da her zaman kullandığını belirtmiştir. Öğrenciyi jest ve mimiklerle ara sıra uyardığını söyleyenler ise tüm öğretmenlerin ancak onda biridir (% 12.6).

Öğretmenlerin onda ikisine yakını (% 16.8) hiçbir zaman öğrencinin yanına giderek sessizce uyarmadığını ya da nadiren bu stratejiyi kullandığını belirtirken beşte ikisi (% 35.8) bu stratejiye ara sıra başvurduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerin yarısına yakını (% 47.5) istenmeyen davranışla karşılaştıklarında sık sık ya da her zaman öğrencinin yanına giderek sessizce uyardığını dile getirmiştir.

Öğretmenlerin neredeyse yarısı (% 43.6) öğrencileri hiçbir zaman sınıf huzurunda uyarmadıklarını ya da nadiren uyardıklarını söylerken üçte biri (% 32.9) ara sıra uyardığını vurgulamıştır. Sınıf huzurunda öğrenciyi sık sık ya da her zaman uyardığını söyleyen öğretmenler ise tüm öğretmenlerin dörtte birini (% 23.6) oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin neredeyse dörtte üçü (% 72) öğrenciyi hiçbir zaman azarlamadığını ya da nadiren azarladığını söylerken dörtte biri (% 25.2) ara sıra azarladığını belirtmiştir. Bu stratejiyi sık sık ya da her zaman kullandığını dile getiren öğretmen yok denecek kadar azdır (% 2.8).

İstenmeyen davranışta bulunan öğrencinin onurunu hiçbir zaman kırmadığını söyleyen öğretmenler tüm öğretmenlerin beşte dördünü (% 80.8) oluşturmaktadır. Öğretmenlerin beşte biri ise nadiren ya da ara sıra onurunu kırdıklarını belirtirken hiçbir öğretmen bu stratejiyi sık sık ya da her zaman kullandığını dile getirmemiştir.

Tablo 4.5. Orta vadeli müdahale stratejileri (yüzde)

Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her Zaman	\bar{X}	N
Öğrenciyi yalnız oturturum.						
32.2	34.6	24.5	6.5	1.9	2.11	214
Öğrenciyi istemediği arkadaşları ile oturturum.						
48.6	28.7	15.9	4.7	1.9	1.82	214
Ödev veririm.						
8.9	14.6	22.5	34.3	19.7	3.41	213
Okul ve sınıf kurallarını hatırlatırım.						
1.4	8.8	27.3	41.4	20.9	3.71	215
Sınıftan atarım.						
66.2	25.8	6.1	1.4	0.5	1.44	213
Tenefüse çıkarmam.						
74.8	16.8	7.9	0.5	0	1.34	214
Sınıf içi eğitsel çalışmalardan men ederim.						
80.4	16.4	2.3	0.5	0.5	1.24	214
Söz hakkı vermem.						
61.9	20.9	14	1.9	1.4	1.60	215
Velisini okula çağırırım.						
2.3	25.8	46	20.2	5.6	3.00	213

Tablo 4.5.de İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetiminde kullandıkları *orta vadeli müdahale stratejilerine* ilişkin değerler verilmiştir. Tabloya göre, öğretmenlerin üçte ikisi (% 66.8) istenmeyen davranışta bulunan öğrenciyi hiçbir zaman yalnız oturtmadığını ya da nadiren yalnız oturttuğunu dile getirmiştir. Öğretmenlerin dörtte biri (% 24.5) ara sıra bu stratejiyi kullandığını söylerken sık sık ya da her zaman bu stratejiyi kullandıklarını söyleyenlerin sayısı çok azdır (% 8.4).

Öğretmenlerin dörtte üçü (% 77.3) öğrenciyi hiçbir zaman istemediği arkadaşlarıyla oturtmadığını söylemektedir. Öğretmenlerin bir kısmı (% 15.9) ara sıra istemediği arkadaşlarıyla oturttuğunu belirtirken az bir bölümü (% 6.6) sık sık ya da her zaman bu stratejiye başvurduğunu dile getirmektedir.

Sınıf yönetim stratejisi olarak sık sık ya da her zaman ödevi kullandığını söyleyen öğretmenler çoğunluktadır (% 54). Ara sıra ödev verdiğini söyleyen öğretmenler tüm öğretmenlerin dörtte birini (% 22.5) oluştururken bu stratejiyi hiçbir zaman kullanmayan ya da nadiren ödev veren öğretmenler de tüm öğretmenlerin dörtte birini (% 23.5) oluşturmaktadırlar.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (% 62.3) okul ve sınıf kurallarını sık sık ya da her zaman hatırlattığını dile getirmiştir. Öğretmenlerin dörtte biri (% 27.3) ara sıra bu stratejiyi kullanırken bunu hiç kullanmayanlar ya da nadiren kullananlar ise tüm öğretmenlerin onda birini (% 10.2) oluşturmaktadır.

İstenmeyen davranışların yönetiminde sınıftan atma stratejisini hiçbir zaman kullanmadığını ya da nadiren kullandığını belirten öğretmenler çoğunluktadır (% 92). Öğrenciyi ara sıra sınıftan atan öğretmenlerin oranı (% 6.1) ise sık sık ya da her zaman atıklarını söyleyen öğretmenlere (% 1.9) göre daha fazladır.

Öğrenciyi tenfüse çıkarmama yöntemini her zaman kullandığını belirten hiçbir öğretmen yoktur (% 0). Bu stratejiyi sık sık ya da ara sıra kullandığını dile getiren öğretmenler tüm öğretmenlerin onda birine yakınken (% 8.4) öğretmenlerin tamamına yakını (% 91.6) bu stratejiyi hiçbir zaman kullanmamakta ya da nadiren kullanmaktadırlar.

Yine öğretmenlerin tamamına yakını (% 96.8) öğrenciyi sınıf içi eğitsel çalışmalardan hiçbir zaman men etmediklerini ya da nadiren men ettiklerini savunmaktadırlar. Sık sık ya da her zaman men ettiklerini söyleyen öğretmenler yok denecek kadar azken (% 1) ara sıra bu stratejiyi kullandığını belirten öğretmenler (% 2.3) vardır.

Öğretmenlerin beşte üçü (% 61.9) hiçbir zaman istenmeyen davranışta bulunan öğrenciyi söz hakkı vermeme yöntemini kullanmadığını belirtirken, beşte biri (% 20.9) nadiren söz hakkı vermediklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin küçük bir bölümü

(% 14) bu yöntemi ara sıra kullandıklarını söylerken sık sık ya da her zaman kullandıklarını söyleyenler yok denecek kadar azdır (% 3.3).

Öğretmenlerin çok azı (% 2.3) öğrencinin velisini okula hiçbir zaman çağırılmamaktadır. Nadiren de olsa velisini okula çağırılan öğretmenler tüm öğretmenlerin dörtte birini (% 25.8) oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yarısına yakını (% 46) ara sıra velisini okula çağırdığını söylerken kalanı (% 25.8) sık sık ya da her zaman velisini okula çağırdığını dile getirmektedir.

Tablo 4.6. Uzun vadeli etkin müdahale stratejileri (yüzde)

Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her Zaman	\bar{X}	N
Rehberlik servisine gönderirim.						
6.1	25.4	45.1	18.3	5.2	2.91	213
İdareye gönderirim.						
27	47	17.2	5.6	2.8	2.19	215
Disipline veririm.						
54	37.1	5.6	1.9	1.4	1.60	213
Sınıf önünde özür diletirim.						
35.5	31.8	16.4	7.5	8.9	2.22	214
Fiziksel ceza veririm.						
86.9	9.3	2.8	0.5	0.5	1.18	214
Tüm sınıfı cezalandırırım.						
72.2	20.8	6.1	0.9	0	1.36	212
Sınıftan çıkınca konuşurum.						
2.8	6.1	32.7	38.8	19.6	3.66	214

Tablo 4.6.da *uzun vadeli etkin müdahale stratejilerine* ilişkin değerler verilmiştir. Bu bilgilere göre, öğretmenlerin yarısına yakını (% 45.1) öğrenciyi ara sıra rehberlik servisine gönderdiklerini bildirmişlerdir. Öğretmenlerin dörtte biri (% 25.4) nadiren bu stratejiyi kullanırken dörtte birine yakını (% 23.5) sık sık ya da her zaman öğrenciyi rehberlik servisine gönderdiklerini dile getirmişlerdir. Bu stratejiyi hiçbir zaman kullanmayan öğretmenlerin sayısı ise oldukça azdır (% 6.1).

Sorun yaşadıkları öğrenciyi idareye hiç göndermeyen ya da nadiren gönderdiğini söyleyen öğretmenler tüm öğretmenlerin dörtte üçünü (% 74) oluşturmaktadır. Öğretmenlerin beşte biri (% 17.2) ara sıra idareye gönderirken onda biri (% 8.4) sık sık ya da her zaman bu yöntemle başvurmuşlardır.

Öğretmenlerin yarısı (% 54) sorun yaşadıkları öğrenciyi hiçbir zaman disipline vermezken beşte ikisi (% 37.1) nadiren de olsa disipline verdiklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı (% 5.6) ara sıra disiplin yöntemini kullanırken çok az bir kısmı (% 3.3) sık sık ya da her zaman bu stratejiyi kullandıklarını dile getirmişlerdir.

Sınıf önünde hiçbir zaman özür diletmeyen ya da nadiren özür diletten öğretmenlerin oranı tüm öğretmenlerin neredeyse dörtte üçüdür (% 67.3). Sınıf önünde ara sıra özür dilediğini söyleyen öğretmenlerle (% 16.4) sınıf önünde sık sık ya da her zaman özür dilediğini söyleyen öğretmenlerin(% 16.4) oranları birbirine eşittir.

Öğretmenlerin neredeyse tamamı (% 96.2) fiziksel cezayı sınıf yönetim tekniği olarak hiç kullanmadığını ya da nadiren kullandığını belirtirken ara sıra bu tekniği kullanan öğretmenler (% 2.8) de bulunmaktadır. Fiziksel cezaya sık sık ya da nadiren başvuran öğretmenlerin oranı ise oldukça azdır (% 1).

İstenmeyen davranıştan dolayı her zaman tüm sınıfı cezalandıran hiçbir öğretmen yoktur (% 0). Bu yöntemi sık sık kullandığını söyleyen öğretmen ise yok denecek kadar azdır (% 0.9). Öğretmenlerin tamamına yakını (% 93) hiçbir zaman tüm sınıfı cezalandırmadıklarını ya da nadiren cezalandırdıklarını belirtmişlerdir. Tüm sınıf ara sıra cezalandırdığını dile getiren öğretmenlerin sayısı ise onda birden daha azdır (% 6.1).

İstenmeyen bir davranış sergileyen öğrenci ile hiçbir zaman sınıftan çıkınca konuşmadığını ya da nadiren sınıftan çıkınca konuştuğunu belirten öğretmenler tüm öğretmenlerin ancak onda birini (% 8.9) oluştururken öğretmenlerin üçte biri (% 32.7) ara sıra sınıftan çıkınca konuştuğunu söylemiştir. Öğretmenlerin yarısından fazlası (% 58.4) sık sık ya da her zaman bu stratejiyi kullanmaktadır.

Sonuçlara genel olarak bakıldığında öğretmenlerin öğrencileri jest ve mimikleriyle uyardıkları, derse dikkatini yöneltecek sorular sordukları ve olumlu davranışı ödüllendirdikleri görülmektedir. Sayın'ın (2001) araştırmasında da buna benzer sonuçlar elde edilirken en az kullanılan stratejinin de bedensel ceza olduğu tespit edilmiştir.

4.3. Karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışları ile cinsiyet arasındaki farklılık

Bu bölümde cinsiyet durumu ile İngilizce öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştıkları *istenmeyen öğrenci davranışları* arasındaki farklılık *sorun olarak algılanmayan davranışlar*, *küçük sorunlar* ve *önemli sorunlara* verilen cevaplarla ayrı ayrı incelenmiştir.

Tablo 4.7. Cinsiyet durumu ile Sorun olarak algılanmayan davranışlara verilen cevaplar arasındaki farklılık

Cinsiyet	N	\bar{X}	SD
Kadın	145	2.85	0.56
Erkek	70	2.93	0.60

$t(213) = 0.98; p=0.327$

Tablo 4.7.de kadın ve erkek öğretmenlerin, öğrencinin ders sırasında arkadaşıyla konuşması, kısa süreli dalgın olması gibi *sorun olarak algılanmayan davranışlara* yaklaşımlarına ilişkin elde edilen değerler verilmiştir. Tablodaki verilere göre kadın öğretmenlerin *sorun olarak algılanmayan davranışlarla* karşılaşma sıklığının ortalaması 2.85 iken erkek öğretmenlerin bu davranışlarla karşılaşma sıklığı 2.93'tür. Grupların ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.8. Cinsiyet durumu ile Küçük sorunlara verilen cevaplar arasındaki farklılık

Cinsiyet	N	\bar{X}	SD
Kadın	145	2.34	0.61
Erkek	70	2.39	0.56

$t(213) = 0.54; p=0.592$

Tablo 4.8.de kadın ve erkek öğretmenlerin, öğrencilerin argo konuşması, ödevlerini yapmaması, yere çöp atması gibi *küçük sorunlara* yaklaşımlarına ilişkin elde edilen değerler verilmiştir. Tablodaki verilere göre kadınların *küçük sorunlarla* karşılaşma sıklığının ortalaması 2.34 iken erkek öğretmenlerin bu davranışlarla karşılaşma sıklığı 2.39'dur. Grupların ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.9. Cinsiyet durumu ile *Önemli sorunlara* verilen cevaplar arasındaki farklılık

Cinsiyet	N	\bar{X}	SD
Kadın	145	2.06	0.57
Erkek	70	2.12	0.60

$t(213) = 0.73; p = 0.468$

Tablo 4.9.da kadın ve erkek öğretmenlerin, derse araç-gereçsiz gelmek, devamsızlık yapmak, kopya çekmek gibi *önemli sorunlara* yaklaşımlarına ilişkin elde edilen veriler gösterilmiştir. Bu verilere göre kadın öğretmenlerin *önemli sorunlarla* karşılaşma sıklığının ortalaması 2.06'dır. Erkek öğretmenlerin bu sorunlarla karşılaşma sıklığı 2.12'dir. Grupların ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Cinsiyet değişkeni ile istenmeyen öğrenci davranışları arasındaki farklılıklar incelendiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilemezken genellikle erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla daha çok karşılaştıkları tespit edilmiştir. Bunun sebebi kadın öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarına daha anlayışlı yaklaştıkları olabilir.

4.4. Kıdem durumu ile karşılaşılan *istenmeyen öğrenci davranışlarına* verilen cevaplar arasındaki farklılık

Bu bölümde İngilizce öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaşılan istenmeyen davranışlarla kıdem durumu arasındaki farklılıklar *sorun olarak algılanmayan davranışlar, küçük sorunlar ve önemli sorunlar* başlıkları altında incelenmiştir.

Tablo 4.10. Kıdem durumu ile *Sorun olarak algılanmayan davranışlara* verilen cevaplar arasındaki farklılık

Kıdem	N	\bar{X}	SD
1 – 5 yıl	103	2.92	0.54
6- 10 yıl	69	2.83	0.58
11 yıl ve üzeri	42	2.80	0.63

$F(2, 211) = 0.88; p = 0.42$

Tablo 4.10.da 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin *sorun olarak algılanmayan davranışlara* yaklaşımlarına ilişkin elde edilen değerler verilmiştir. Tablodaki verilere göre 1-5 yıllık öğretmenlerin derse geç gelmek, derse karşı kısa süreli ilgili olmak gibi *sorun olarak algılanmayan davranışlarla* karşılaşma sıklığının ortalaması 2.92 iken 6 – 10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin bu davranışlarla karşılaşma sıklığı 2.83'tür. 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin *sorun olarak algılanmayan davranışlarla* karşılaşma sıklığının ortalaması ise 2.80'dir. Grupların ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.11. Kıdem durumu ile *Küçük Sorunlara* verilen cevaplar arasındaki farklılık

Kıdem	N	\bar{X}	SD
1 – 5 yıl	103	2.40	0.59
6- 10 yıl	69	2.30	0.59
11 yıl ve üzeri	42	2.35	0.61

F(2, 211)= 0.52 ; p= 0.60

Tablo 4.11.de 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin *küçük sorunlara* yaklaşımlarına ilişkin elde edilen değerler verilmiştir. Tablodaki verilere göre 1–5 yıllık öğretmenlerin izinsiz yerinden kalkma, ders sırasında komiklik yapma, yere çöp atmak gibi davranışlarla karşılaşma sıklığının ortalaması 2.40 olarak tespit edilmiştir. 6–10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin bu davranışlarla karşılaşma sıklığı 2.30'dur. 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin *küçük sorunlarla* karşılaşma sıklığının ortalaması ise 2.35'tir. Grupların ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.12.de 1–5 yıl, 6–10 yıl ve 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin *önemli sorunlara* yaklaşımlarına ilişkin elde edilen değerler verilmiştir. Tablodaki verilere göre 1–5 yıllık öğretmenlerin *önemli sorunlarla* karşılaşma sıklığının ortalaması 2.12 iken 6–10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sınavda kopya çekmek, saygısız davranmak gibi davranışlarla karşılaşma sıklığı 2.05'tir. 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin *önemli sorunlarla* karşılaşma sıklığının ortalaması ise 1.98'dir. Grupların ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.12. Kıdem durumu ile *Önemli sorunlara* verilen cevaplar arasındaki farklılık

Kıdem	N	\bar{X}	SD
1 – 5 yıl	103	2.12	0.59
6- 10 yıl	69	2.05	0.55
11 yıl ve üzeri	42	1.98	0.61

$$F(2, 211) = 0.91 ; p = 0.40$$

Kıdem durumu ile istenmeyen öğrenci davranışları arasında istatistiksel açıdan farklılık tespit edilemezken 1 – 5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin diğer gruplara göre daha sık problem yaşadıkları tespit edilmiştir. Buna, bu gruptaki öğretmenlerin tecrübesizliği neden olabilir.

4.5. Okul düzeyi ile Karşılaşılan *İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına* verilen cevaplar arasındaki farklılık

Bu bölümde *sorun olarak algılanmayan davranışlar, küçük sorunlar ve önemli sorunlar* başlıkları altında toplanan *istenmeyen öğrenci davranışlarının* okul düzeyi arasındaki farklılık incelenmiştir.

Tablo 4.13. Okul düzeyi ile *Sorun olarak algılanmayan davranışlara* verilen cevaplar arasındaki farklılık

Okul Düzeyi	N	\bar{X}	SD
İlköğretim 1.kademe	10	2.84	0.86
İlköğretim 2.kademe	61	2.90	0.52
Ortaöğretim	117	2.87	0.58
1. ve 2. kademe	27	2.84	0.58

$$F(3, 211) = 0.09; p = 0.97$$

Tablo 4.13.de ilköğretim 1. kademe, ilköğretim 2. kademe, orta öğretim ve ilköğretim 1. ve 2. kademede görev yapan İngilizce öğretmenlerinin *sorun olarak algılanmayan davranışlara* yaklaşımlarına ilişkin elde edilen değerler verilmiştir. Tablodaki verilere göre 1. kademede görev yapan İngilizce öğretmenlerinin grup çalışması sırasında gereğinden fazla sosyal konuşma gerçekleştirme, derse geç gelme gibi *sorun olarak*

algılanmayan davranışlarla karşılaşma sıklığının ortalaması 2.84 iken 2. kademedeki görev yapan öğretmenlerin bu davranışlarla karşılaşma sıklığı 2.90'dır. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin bu gruptaki davranışlarla karşılaşma sıklığı 2.87 olarak belirlenmiştir. Hem ilköğretim 1. kademedeki hem de ilköğretim 2. kademedeki görev yapan öğretmenlerin bu gruptaki davranışlarla karşılaşma sıklığı ise 2.84 olarak bulunmuştur. Grupların ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.14. Okul düzeyi ile *Küçük sorunlara* verilen cevaplar arasındaki farklılık

Okul Düzeyi	N	\bar{X}	SD
İlköğretim 1.kademe	10	2.11	0.56
İlköğretim 2.kademe	61	2.43	0.59
Ortaöğretim	117	2.33	0.57
1. ve 2. kademe	27	2.43	0.70

$$F(3, 211) = 1.13; p = 0.34$$

Tablo 4.14.de ilköğretim 1. kademe, ilköğretim 2. kademe, orta öğretim ve ilköğretim 1. ve 2. kademedeki görev yapan İngilizce öğretmenlerinin derse arkadaşlarına not yazıp gönderme, derste bir şeyler yiyip içme gibi *küçük sorunlara* yaklaşımlarına ilişkin elde edilen değerler verilmiştir. Tablodaki verilere göre 1. kademedeki görev yapan İngilizce öğretmenlerinin *küçük sorunlarla* karşılaşma sıklığının ortalaması 2.11'dir. 2. kademedeki görev yapan öğretmenlerle hem 1. hem de 2. kademedeki görev yapan öğretmenlerin bu davranışlarla karşılaşma sıklığı 2.43 olarak tespit edilmiştir. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin bu gruptaki davranışlarla karşılaşma sıklığı 2.33 olarak belirlenmiştir. Grupların ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.15. Okul düzeyi ile *Önemli sorunlara* verilen cevaplar arasındaki farklılık

Okul Düzeyi	N	\bar{X}	SD
İlköğretim 1.kademe	10	1.87	0.62
İlköğretim 2.kademe	61	2.10	0.54
Ortaöğretim	117	2.06	0.58
1. ve 2. kademe	27	2.17	0.68

$$F(3, 211) = 0.78; p = 0.51$$

Tablo 4.15.te ilköğretim 1. kademe, ilköğretim 2. kademe, orta öğretim ve ilköğretim 1. ve 2. kademe görev yapan İngilizce öğretmenlerinin *önemli sorunlara* yaklaşımlarına ilişkin elde edilen değerler verilmiştir. Tablodaki verilere göre 1. kademe görev yapan İngilizce öğretmenlerinin saldırgan davranmak, devamsızlık yapmak gibi *önemli sorunlar*la karşılaşma sıklığının ortalaması 1.87 iken 2. kademe görev yapan öğretmenlerin bu sorunlarla karşılaşma sıklığı 2.10'dur. Ortaöğretimde görev yapmakta olan öğretmenlerin bu sorunlarla karşılaşma sıklığı 2.06'dır. Hem 1. hem de 2. kademe görev yapan öğretmenlerin *önemli sorunlar*la karşılaşma sıklığı 2.17 olarak tespit edilmiştir. Grupların ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Okul düzeyi ve istenmeyen öğrenci davranışları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Ancak 2. kademe görev yapan öğretmenler diğer öğretmenlere göre daha sık istenmeyen davranışla karşılaşmaktadır. Öğrencilerin 1. kademeden 2. kademeye geçişlerinde içinde buldukları psikolojik durum bunun nedeni olabilir.

4.6. Kullanılan sınıf yönetim teknikleri ve bunların kullanım sıklıkları ile cinsiyet durumu arasındaki farklılık

Bu bölümde *küçük müdahale stratejileri*, *orta vadeli müdahale stratejileri* ve *uzun vadeli etkin müdahale stratejileri* ve bunların kullanım sıklıkları ile cinsiyet değişkeni arasındaki farklılık değerlendirilmiştir.

Tablo 4.16. Cinsiyet durumu ile *Küçük müdahale stratejilerine* verilen cevaplar arasındaki farklılık

Cinsiyet	N	\bar{X}	SD
Kadın	146	3.21	0.34
Erkek	70	3.14	0.33

$t(214) = 1.41; p = 0.160$

Tablo 4.16.da kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları istenen davranış üstünde durma, jest ve mimikle uyarma gibi *küçük müdahale stratejilerine* yaklaşımlarına ilişkin değerler verilmiştir. Bu verilere göre gruplar arasında istatistiksel

açından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Kadın öğretmenlerin küçük müdahale stratejilerini kullanma sıklığının ortalaması 3.21 iken erkek öğretmenlerin bu stratejileri kullanma sıklığı ortalamaları 3.14 olarak belirlenmiştir.

Tablo 4.17. Cinsiyet durumu ile Orta vadeli müdahale stratejilerine verilen cevaplar arasındaki farklılık

Cinsiyet	N	\bar{X}	SD
Kadın	145	2.22	0.41
Erkek	70	2.13	0.43

$t(213) = 1.59; p = 0.114$

Tablo 4.17.de kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları *orta vadeli müdahale stratejilerine* yaklaşımları ile ilgili değerler verilmiştir. Bu verilere göre kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları öğrenciyi yalnız oturtma, ödev verme gibi *orta vadeli müdahale stratejileri* arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kadın öğretmenlerin bu yöntemleri kullanma sıklığının ortalaması 2.22 iken erkek öğretmenlerin bu stratejileri kullanma sıklığının ortalaması 2.13 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.18.de kadın ve erkek öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen davranışları yönetmekte kullandıkları *uzun vadeli etkin müdahale stratejilerine* yaklaşımlarına ilişkin bulgular verilmiştir. Bu değerlere göre rehberlik servisine ya da idareye gönderme gibi *uzun vadeli etkin müdahale stratejilerinin* kullanım sıklığının ortalaması kadın öğretmenlerde 2.13 iken erkek öğretmenlerde 2.25'tir. Gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Tablo 4.18. Cinsiyet durumu ile Uzun vadeli etkin müdahale stratejilerine verilen cevaplar arasındaki farklılık

Cinsiyet	N	\bar{X}	SD
Kadın	145	2.13	0.46
Erkek	70	2.25	0.68

$t(213) = 1.60; p = 0.112$

Kadın öğretmenler daha basit yöntemlerle problemleri çözmeye çalışırken erkek öğretmenlerin problem büyüene kadar bekleyip daha ciddi yöntemlerle problemleri çözmeye çalıştıkları tespit edilmiştir.

4.7. Kullanılan sınıf yönetim teknikleri ve bunların kullanım sıklıkları ile kıdem arasındaki farklılık

Bu bölümde İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetim teknikleri ve bunların kullanım sıklıklarının kıdeme göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 4.19. Kıdem durumu ile *Küçük müdahale stratejilerine* verilen cevaplar arasındaki farklılık

Kıdem	N	\bar{X}	SD
1 – 5 yıl	103	3.25	0.35
6- 10 yıl	70	3.15	0.36
11 yıl ve üzeri	42	3.11	0.26

$F(2, 212) = 3.12; p = 0.05$

Tablo 4.19.da 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin *küçük müdahale stratejilerine* yaklaşımlarına ilişkin elde edilen değerler verilmiştir. Tablodaki verilere göre 1 -5 yıllık öğretmenlerin sınıf huzurunda uyarma, azarlama, öğrencinin yanına giderek sessizce uyarma gibi *küçük müdahale stratejilerini* kullanma sıklığının ortalaması 3.25 iken 6 – 10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin bu stratejileri kullanma sıklığı 3.15'tir. 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin bu stratejiyi kullanma sıklığının ortalaması ise 3.11'dir. Grupların ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.20. Kıdem durumu ile *Orta vadeli müdahale stratejilerine* verilen cevaplar arasındaki farklılık

Kıdem	N	\bar{X}	SD
1 – 5 yıl	103	2.27	0.41
6- 10 yıl	69	2.12	0.40
11 yıl ve üzeri	42	2.11	0.45

$F(2, 211) = 3.72; p = 0.03$

Tablo 4.20.de 1–5 yıl, 6–10 yıl ve 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin *orta vadeli müdahale stratejilerine* yaklaşımlarına ilişkin elde edilen değerler verilmiştir.

Tablodaki verilere göre 1–5 yıllık öğretmenlerin öğrenciyi istemediği arkadaşıyla oturma, sınıftan atma gibi *orta vadeli müdahale stratejilerini* kullanma sıklığının ortalaması 2.27 iken 6–10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin bu stratejileri kullanma sıklığı 2.12'dir. 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin bu stratejiyi kullanma sıklığının ortalaması ise 2.11'dir. Grupların ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < .05$). Bu farklılığın nedeni, meslekte yeni olan öğretmenlerin diğerlerine göre daha yeni stratejileri bilmeleri ve kullanmaları olabilir.

Tablo 4.21. Kıdem durumu ile *Uzun vadeli etkin müdahale stratejilerine* verilen cevaplar arasındaki farklılık

Kıdem	N	\bar{X}	SD
1 – 5 yıl	103	2.20	0.55
6- 10 yıl	69	2.20	0.59
11 yıl ve üzeri	42	2.02	0.41

$F(2, 211) = 1.91; p=0.15$

Tablo 4.21.de 1–5 yıl, 6–10 yıl ve 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin *uzun vadeli etkin müdahale stratejilerine* yaklaşımlarına ilişkin elde edilen değerler verilmiştir. Tablodaki verilere göre, 1–5 yıllık öğretmenlerin ve 6–10 yıllık öğretmenlerin fiziksel ceza verme, tüm sınıfı cezalandırma, disipline verme gibi *uzun vadeli etkin müdahale stratejilerini* kullanma sıklığının ortalaması 2.20 iken 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin bu stratejiyi kullanma sıklığının ortalaması 2.02'dir. Grupların ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

4.8. Kullanılan sınıf yönetim teknikleri ve bunların kullanım sıklıkları ile okul düzeyleri arasındaki farklılık

Bu bölümde İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetim teknikleri ve bunların kullanım sıklıkları arasında farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 4.22. Kısa vadeli müdahale stratejilerine verilen cevaplar ile okul düzeyi arasında farklılık

Okul Düzeyi	N	\bar{X}	SD
İlköğretim 1.kademe	10	3.06	0.27
İlköğretim 2.kademe	62	3.18	0.29
Ortaöğretim	117	3.16	0.34
1. ve 2. kademe	27	3.38	0.39

$F(3, 212) = 3.88; p = 0.01$

Tablo 4.22.de ilköğretim 1. kademe, ilköğretim 2. kademe, orta öğretim ve ilköğretim 1. ve 2. kademe görev yapan İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetiminde kullandıkları *kısa vadeli müdahale stratejilerine* ilişkin elde edilen değerler verilmiştir. Tablodaki verilere göre 1. kademe görev yapan İngilizce öğretmenlerinin bu stratejileri kullanım sıklığının ortalaması 3.06'dır. İlköğretim 2. kademe görev yapan öğretmenlerin olumsuz davranışa ilgisiz kalma, derse öğrencinin dikkatini çekecek sorular sorma gibi *kısa vadeli müdahale stratejilerini* kullanım sıklıkları 3.18 iken hem ilköğretim 1. kademe hem de ilköğretim 2. kademe görev yapan öğretmenlerin bu stratejileri kullanma sıklığı 3.38 olarak tespit edilmiştir. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin *kısa vadeli müdahale stratejilerini* kullanma sıklığı 3.16 olarak belirlenmiştir. Grupların ortalamaları incelendiğinde ilköğretim 1. ve 2. kademe görev yapan öğretmenlerle ortaöğretimde görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < .05$). İlköğretimin hem 1. hem de 2. kademesinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin *kısa vadeli müdahale stratejilerini* kullanma sıklıklarının ortalaması diğerlerinden daha yüksekken bu yöntemi en az kullananlar ise ilköğretim 1. kademe görev yapan öğretmenlerdir. İlköğretim 2. kademe görev yapan öğretmenler ile ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin bu stratejileri kullanım sıklıkları ortalaması birbirine çok yakındır.

Tablo 4.23. Orta vadeli müdahale stratejilerine verilen cevaplar ile okul düzeyi arasındaki farklılık

Okul Düzeyi	N	\bar{X}	SD
İlköğretim 1.kademe	10	2.40	0.31
İlköğretim 2.kademe	61	2.25	0.46
Ortaöğretim	117	2.09	0.38
1. ve 2. kademe	27	2.42	0.42

$F(3, 211) = 6.42; p = 0.00$

Tablo 4.23.de ilköğretim 1. kademe, ilköğretim 2. kademe, orta öğretim ve ilköğretim 1. ve 2. kademe görev yapan İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetiminde kullandıkları *orta vadeli müdahale stratejilerine* ilişkin elde edilen değerler verilmiştir. Tablodaki verilere göre 1. kademe görev yapan İngilizce öğretmenlerinin bu stratejileri kullanım sıklığının ortalaması 2.40'tır. İlköğretim 2. kademe görev yapan öğretmenlerin sınıf içi eğitsel çalışmalardan men etme, velisini okula çağırma gibi *orta vadeli müdahale stratejilerini* kullanım sıklıkları 2.25 iken ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin *orta vadeli müdahale stratejilerini* kullanma sıklığı 2.09 olarak belirlenmiştir. Hem ilköğretim 1. kademe hem de ilköğretim 2. kademe görev yapan öğretmenlerin bu stratejileri kullanma sıklığı 2.42 olarak tespit edilmiştir. Grupların ortalamaları incelendiğinde ilköğretim 1. ve 2. kademe görev yapan öğretmenlerle ortaöğretimde görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < .05$). İlköğretim 1. ve 2. kademe görev yapan öğretmenler bu stratejiyi en çok kullanan öğretmenlerken ortaöğretim öğretmenleri bu stratejilere en az başvuran öğretmenlerdir.

Tablo 4.24. Uzun vadeli etkin müdahale stratejilerine verilen cevaplar ile okul düzeyi arasındaki farklılık

Okul Düzeyi	N	\bar{X}	SD
İlköğretim 1.kademe	10	2.40	0.68
İlköğretim 2.kademe	61	2.15	0.47
Ortaöğretim	117	2.19	0.60
1. ve 2. kademe	27	2.02	0.31

$$F(3, 211) = 1.36; p = 0.26$$

Tablo 4.24.te ilköğretim 1. kademe, ilköğretim 2. kademe, orta öğretim ve ilköğretim 1. ve 2. kademe görev yapan İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetiminde kullandıkları *uzun vadeli etkin müdahale stratejilerine* ilişkin elde edilen değerler verilmiştir. Tablodaki verilere göre 1. kademe görev yapan İngilizce öğretmenlerinin bu stratejileri kullanım sıklığının ortalaması 2.40'tır. İlköğretim 2. kademe görev yapan öğretmenlerin sınıf önünde özür diletme, sınıftan çıkınca konuşma gibi *uzun vadeli etkin müdahale stratejilerini* kullanım sıklıkları 2.15 iken hem ilköğretim 1. kademe hem de

ilköğretim 2. kademedeki görev yapan öğretmenlerin bu stratejileri kullanma sıklığı 2.02 olarak tespit edilmiştir. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin *uzun vadeli etkin müdahale stratejilerini* kullanma sıklığı 2.19 olarak belirlenmiştir. Grupların ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada; ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen davranışlar, kullandıkları sınıf yönetim teknikleri ve bu tekniklerin kullanım sıklıkları belirlenmiştir. Uygulanan anket sonucunda elde edilen verilerin istatistiksel analizleri yapılarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Sorun olarak algılanmayan davranışlar, küçük sorunlar ve önemli sorunlar olarak gruplanan *istenmeyen öğrenci davranışları* konusunun *sorun olarak algılanmayan davranışlar* boyutunda öğretmenler arasında cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu boyuttaki davranışlarla en çok karşılaşan grup 1-5 yıl kıdeme sahip İngilizce öğretmenleridir. Araştırmada ayrıca, sorun olarak algılanmayan davranışlarla en çok ilköğretim 2. kademedeki karşılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim 1. kademe ve ilköğretim hem 1. hem de 2. kademedeki çalışan öğretmenler bu kategorideki davranışlarla aynı düzeyde karşılaşmaktadırlar.

Küçük sorunlar boyutunda da kadın öğretmenler ve erkek öğretmenler arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Bu kategorideki davranışlarla, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla daha sık karşılaştıkları tespit edilmiştir. Kıdem açısından bakıldığında, *küçük sorunlarla* en çok karşılaşan öğretmenler 1-5 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlerken, 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenleri 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler izlemektedir. *Küçük sorunlarla* karşılaşma oranı ilköğretim 2. kademe ve hem ilköğretim 1. kademe hem de 2. kademedeki görev yapan öğretmenlerde

aynı düzeydedir. En sık karşılaştılan öğretmenler bu iki okul düzeyinde çalışan öğretmenlerken en az karşılaştılanlar ise ilköğretim birinci kademedeki çalışan öğretmenlerdir.

Önemli sorunlar boyutu açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu boyuttaki davranışlarla erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha sık karşılaştıkları sonucuna varılmıştır. Önemli sorunlarla en çok karşılaştılan öğretmenler 1–5 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlerken, en az karşılaştılanlar ise 11 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip İngilizce öğretmenleridir. Okul düzeyi açısından değerlendirildiğinde, bu boyuttaki davranışlarla en çok karşılaştılan öğretmenler hem ilköğretim 1. kademedeki hem de ilköğretim 2. kademedeki görev yapan öğretmenlerken, bu boyuttaki sorunlarla en az ilköğretim 1. kademedeki çalışan öğretmenler karşılaşmaktadır.

Sınıf yönetim teknikleri *küçük müdahale stratejileri*, *orta vadeli müdahale stratejileri* ve *uzun vadeli etkin müdahale stratejileri* olarak gruplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, *küçük vadeli müdahale stratejilerinin* kullanım sıklığı açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu boyuttaki stratejileri kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha sık kullandıkları gözlenmiştir. 1–5 yıl çalışma süresine sahip öğretmenler bu stratejileri daha sık kullanırken 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin bu stratejileri daha az kullandıkları tespit edilmiştir. Grupların ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Küçük müdahale stratejilerinin kullanımı ilköğretim 1. ve 2. kademedeki görev yapan öğretmenler ile ortaöğretimde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir. İlköğretimin hem birinci hem de ikinci kademesinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin *kısa vadeli müdahale stratejilerini* kullanma sıklıklarının ortalaması diğerlerinininkinden daha yüksekken bu yöntemi en az kullananlar ise ilköğretim 1. kademedeki görev yapan öğretmenlerdir. İlköğretim 2. kademe görev yapan öğretmenler ile ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin bu stratejileri kullanım sıklıkları ortalaması birbirine çok yakındır.

Orta vadeli müdahale stratejilerinin kullanım sıklıkları açısından da erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu boyuttaki stratejileri de kadın öğretmenler erkek öğretmenlere oranla daha sık kullanmaktadırlar. *Orta vadeli müdahale stratejileri* ile kıdem arasındaki ilişki incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. *Orta vadeli müdahale stratejilerini* en çok kullanan öğretmenler 1–5 yıllık kıdeme sahipken en az kullananlar ise 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerdir. İlköğretim 1. ve 2. kademedeki görev yapan öğretmenler bu stratejiyi en çok kullanan öğretmenlerken ortaöğretim öğretmenleri bu stratejilere en az başvuran öğretmenlerdir. Grupların ortalamaları incelendiğinde ilköğretim 1. ve 2. kademedeki görev yapan öğretmenlerle ortaöğretimde görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Uzun vadeli etkin müdahale stratejilerini erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla daha sık kullandıkları sonucuna ulaşılmış olmasına rağmen iki grup arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu alt boyutta kıdem grupları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu stratejileri en çok kullananlar 1–5 yıl ve 6–10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle ilköğretim 1. kademedeki çalışan öğretmenlerdir. İlköğretimin hem 1. hem de 2. kademesinde çalışan öğretmenler ise bu stratejileri en az kullanan öğretmenlerdir. Grupların ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgu ve sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilen şunlardır:

1. 1–5 yıllık öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre çağdaş sınıf yönetim tekniklerini daha fazla kullandıkları gözlenmiştir. Daha kıdemli öğretmenler geleneksel yöntemlerle istenmeyen davranışla baş etmeye çalışırken görevde yeni olan öğretmenler daha çağdaş yöntemlere başvurmaktadırlar. Tüm öğretmenler için hizmet içi eğitimler düzenlenmeli ve yeniliklerden haberdar edilmelidirler.
2. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere göre istenmeyen davranışlarla daha sık karşılaştıkları gözlenmiştir. Bu nedenle, öğretmen yetiştiren kurumlarda, öğretmen adaylarının uygulama eğitimlerine daha fazla önem verilmelidir.

Yüksek öğretim kurumlarında verilen yöntem dersleri teoriden ibaret olup öğretmen adayları pratiğe geçtiklerinde sıkıntıyla karşılaşmaktadırlar.

3. İlköğretim 2. kademedeki görev yapan öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla karşılaşmaları daha sık gözlenmiştir. Bunun nedeni, öğretmenlerin öğrencilerin gelişimsel özelliklerini bilmemeleri olabilir. Bu öğretmenler sınıf yönetimini daha etkili kullanabilmek için öğrenci tanıma teknikleri ve öğrenci kişilik özellikleri konusunda eğitilmeli ve gelişen, değişen yöntemler hakkında bilgilendirilmelidir.

4. Derslerin işlenişinde mümkün olduğunca resim, tepegöz, projeksiyon gibi görsel materyallerin kullanımına yer verilmelidir. Öğrenci tekdüze ders anlatımından sıkıldığı için istenmeyen davranışta bulunacaktır. Bunun en aza indirilmesi için öğrencinin ilgisini çekecek şekilde ders işlenmelidir. İngilizce dersleri, gerekli malzemelerin bulunduğu dil laboratuvarlarında yapılmalıdır. Bu laboratuvarlar, öğrencilere hedef dili tanıttıkları, onları hedef dilde iletişime teşvik edecek şekilde düzenlenmelidir.

5. Öğrencilerin hatalarına karşı öğretmenler daha anlayışlı, onları cesaretlendirici şekilde davranabilmelidirler. Çünkü yeni karşılaştıkları durumlarda hata yapmaktan korkan öğrenciler derse katılmak istemeyerek istenmeyen davranışlarda bulunabilirler.

6. Çağdaş sınıf yönetimi, çağdaş düşünebilen ve düşündüğünü ifade edebilen, araştıran, karşılaştığı sorunları bildikleri ile ve mantığı ile çözebilen insanın yetişmesine yardımcı olmaktadır. Bunun için, İngilizce dersinde, etkin öğrenci katılımına dönük, öğrenci merkezli eğitim programları düzenlenmelidir.

7. Öğrencilerin farklılıkları, algıların farklılıklarına, farklı algılar farklı düşüncelere bu da farklı davranışlara neden olur. Öğrencilerin farklı geçmiş yaşantıları, farklı ilgi ve yetenekleri, değerleri, tutumları, inançları ve farklı kişilik yapıları öğretmen tarafından kabul edilmeli ve farklılıkların değeri sınıf içinde hissettirilmelidir. Hazırlanacak yabancı dil eğitim-öğretim izlencelerinde, cinsiyet ve bireysel farklılıklar mutlaka göz önünde bulundurulmalı ve öğrenci gereksinimleri buna göre belirlenmelidir.

8. Sınıfın görüntüsü, sıraların düzeni ve oturmaya uygun olmayışı, ısı ve ışık durumunun yetersizliği ve sınıfların kalabalıklığı gibi durumların sınıf etkileşimini

olumsuz yönde etkileyerek ciddi problemlere yol açabileceğinden, İngilizce sınıflarında sınıf düzenine önem verilmeli, sınıf ortamı öğrencinin kendini rahat hissedip ifade etmesine imkan verecek şekilde oluşturulmalıdır. Ayrıca, yabancı dil öğretmenleri konuşmalarına dikkat etmeli, öğrencilerin anlayacağı şekilde, açık ve anlaşılır bir dil kullanmalıdırlar.

KAYNAKÇA

- Ada, S. ; “Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler”, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı 12, Yıl 2000, s. 1-8.
- Akçadağ, T. ; “Sorun Davranışların Yönetimi”, Etkili Sınıf Yönetimi (Edt. Hüseyin Kıran), Anı Yayıncılık, Ankara 2005.
- Aksoy, N. ; “Sınıf İçi Disiplin Sorunlarını Azaltmada İzlenebilecek Temel Yaklaşımlar”, Eğitim Araştırmaları Dergisi, Ekim 2000, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Allwright, D.; K. M. Bailey; Focus On The Language Classroom, Cambridge University Press, Cambridge 1991.
- Altındağ, M. ; Anadolu Liseleri ve Anadolu Teknik Liseleri İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, 2006.
- Ataman, A. ; “Sınıf içinde Karşılaşılan Davranış Problemleri ve Bunlara Karşı Geliştirilen Önlemler”, Sınıf Yönetimi (Edt. Leyla Küçükahmet), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2004.
- Atıcı, M. ; “İstenmeyen Davranışlarla Başa Çıkmada Glasser’in Problem Çözme Yaklaşımının Uygulanması”, Education and Science, Vol.28, No.128, 2003, s. 27- 34.
- Aydın, A.; Sınıf yönetimi, Alfa yayınları, İstanbul 2000.

- Aydın, B.; “Disiplin Sorunları Ve Çözüm Yöntemleri Konusunda Öğretmenlerin Görüşleri”, Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Sayı 39, Yaz 2004, Ss. 326-337.
- Aytekin, H.; “Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımında İdeal Öğretmen Modeli”, Sınıf Yönetimi (Edt. Leyla Küçükahmet), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2004.
- Balato,F.; “How To Motivate Learners Of English”, English Teaching Forum, Volume 34, Number 1, 1996.
- Banks, R. S.; C. L. Thompson; Educational Psychology: For Teachers in Training, West Publishing Company, USA, 1995.
- Başar, H.; Sınıf Yönetimi, Pegem Yayıncılık, 1999.
- Bıçk1, A.; A Suggested Classroom Material For Classroom Management Courses, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2003.
- Bolat, F.; Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Davranışsal Yeterliliklerinin Öğrencilerce Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002.
- Buluç, B.; “ An Analysis Of Classroom Rules In Secondary Schools In Turkey”, Educational Research Quarterly, Vol.29, Num.3, March 2006, p. 30-51.
- Burç, E. D.; İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri (Hatay İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, , Bolu, 2006.
- Burden, P.R.; Classroom Management And Discipline, Longman, New York, 1995.
- Celep, C. ; Sınıf Yönetimi Ve Disiplin, Anı Yayıncılık, Ankara, 2002.

- Civelek, K.; İlköğretimde Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Disiplin Sağlamada Kullandıkları Yöntemler, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2001.
- Curwin, R.L.; Mendler, A.A.; *Disciplin With Dignity*, E. Broyhers. Inc. (Ed.), Usa: Association For Supervision And Curriculum Developmentç 1988. ; Akt. Sadık, F.; “Sınıf İçindeki Problem Davranışların Nedenleri”, Eğitim Araştırmaları Dergisi, Sayı 9, Ekim, 2002,ss. 106–114.
- Çalık, T. ; “Sınıf Yönetimi Ve Özellikleri”, Sınıf Yönetimi (Edt. Leyla Küçükahmet),Ankara, 2004.
- Çelik, V.; Sınıf Yönetimi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2003.
- Daloğlu, M. ; *Teacher Perceptions On Classroom Management In Teaching English As A Foreign Language*, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, 2002.
- Demirel, Ö. ; *Öğretme Sanatı: Plandan Değerlendirmeye*, Pegem Yayıncılık, Ankara, 1999.
- Demirtaş, H. ; “Sınıf Yönetiminin Temelleri”, Etkili Sınıf Yönetimi(Edt. Hüseyin Kıran), Anı Yayıncılık, Ankara, 2005.
- Doğanay, A.; F. Sadık; “Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlarla İlgili Öğretmen, Öğrenci Ve Veli Görüşlerinin Karşılaştırılması”, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 16, Sayı 1, 2007, s.539-560
- Doyle, W.; “Classroom Organisation And Management”, In M.C. Wittrock (Edt) *Handbook Of Research On Teaching*, Mcmillan, New York, 1986.
- Edwards, C. H.; *Classroom Discipline And Management*, John Wiley & Sons Inc, USA, 2000.

- Emmer, E. T., Evertson, Carolyn M. ,Clements, Barbara S., Worsham, Murray E. ;
Classroom Management For Secondary Teachers, Allyn And Bacon, 1997.
- Erden, M. ; Yasemin Akman; Gelişim Öğrenme-Öğretme, Arkadaş Yayınevi,
Ankara, 1998.
- Erden, M.; Sınıf Yönetimi, Alkım Yayınları, İstanbul, 2001.
- Erdoğan, İ.; Sınıf Yönetimi, Sistem Yayıncılık, 2003.
- Ergüder, I.; Anadolu Lisesi Ve Süper Lise Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce
Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı İngilizce
Öğretmenliği Programı, İzmir, 2005.
- Feldhouse, J. F. ; "Behaviour Problems in Secondary Schools", Journal of Research
and Development in Education, 11, 4, 17 – 28.
- Fındıkçı, İ. ; Yaşadıkça Eğitim, Hayat Yayıncılık, İstanbul, 2004.
- Fontana, D.; Classroom Control Understanding And Guiding Classroom Behaviour,
British Psychological Society, London, 1985.
- Fleschsig, K. H. ; "Instructional Design: A New Fashion or A New Development
Stage in Teaching Method?", Education, Vol. 39, s. 67-82, 1989.
- Good, T. L. ve Jere E. Brophy; Looking in Classrooms, Harpercollins Publishers,
New York, 1991.
- Gökdemir, C. V. ; Muğla Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde Ortak
Zorunlu Olarak Okutulan İngilizce Derslerinde Karşılaşılan Sorunlar ve
Alternatif Çözüm Önerileri, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi,
İzmir, 1998.

- Gökdemir, C. V. ;Üniversitelerde İngilizce Hazırlık Programına Devam Eden Öğrencilerin İngilizce Derslerinde Karşılaştıkları Sorunlar, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 2003.
- Grenfell, M.; “The Training Of Foreign Language Teachers: Developments In Europe University Of Southampton”, Presented At The Conference Of The European Educational Research Association, Lisbon, Portugal, September 2002.
- Gündüz, Y.; Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2001.
- Güvenç, Z. ; Öğrencilerin Yabancı Dil (İngilizce) Öğretmen Modeline İlişkin Beklentileri, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2005.
- Harmer, J.; The Practice Of English Language Teaching, Longman, Essex, 1991.
- Henson, K. T.; Methods And Strategies in Secondary And Middle Schools, Longman, New York, 1988.
- Hisar, Ş. G. ; 4. Ve 5. Sınıf İngilizce Derslerinde Kullanılabilecek Etkili Öğretim Yöntemleri Üzerine Deneysel Bir Çalışma, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta, 2006.
- Ilgar, L.; Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi, Beta Yayıncılık, İstanbul, 2000.
- İra, N.; “Etkili Sınıf Yönetimi Ve Aktif Öğrenme”, Çağdaş Eğitim Dergisi, Haziran 2004, S.310, ss. 34-39.
- Jacobsen, D. Ve diğerleri; Methods for Teaching: A Skills Approach, Second Ed. Charles and Merril Pub. Comp., Columbus, 1985.

- Johnson, R. ; “Mother’s Versus Father’s Role in Causing Delinquence Adolescence”, 1987, Vol. XXII, No.86 (Akt. Erden, Münire; Sınıf Yönetimi, Alkım Yayınları, İstanbul, 2001.).
- Jones, V.F.; L. S. Jones; Comprehensive Classroom Management: Creating Communities of Support and Solving Problems, Allyn And Bacon, 1998.
- Kaçmaz, T.; A Nationwide Study of U.S. Primary Teachers’ Sense of Efficacy, Teaching Philosophy and Beliefs about Control in the Classroom, Ph.D. Thesis, Indiana University, Department of Curriculum Studies, Indiana, USA, 2003.
- Kara, Z.; “ Öğretmenleri Sınıf Yönetimi Konusunda Yetiştirirken İçerik ve Yöntemlerimiz Neler Olmalıdır?”, Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 2, Sayı 18, ss. 226-239, 2000.
- Karakelle, S.; “Öğretmenlerin Etkili Öğretmen Tanımlarının Etkili Öğretmenlik Boyutlarına Göre İncelenmesi”, Education And Science, Vol.30 No 135 (1-10), 2005.
- Karakoç, H. S.; Çanakkale İli İlköğretim Kurumları Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1998.
- Karaoğlu, M. ; Okulöncesi Eğitim Kurumlarında İstenmeyen Davranışlar Ve Yönetimi, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli, 2002.
- Karhan, İ. ; İlköğretim Okullarının Dördüncü Ve Beşinci Sınıflarında Görev Yapan Alan Ve Alan Dışı İngilizce Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine ve Sınıf Yönetimine İlişkin Yeterlilikleri, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2001.

Kazu, H. ; “Öğretmenlerin Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi Ve Değiştirilmesine Yönelik Stratejileri Uygulama Durumları”, Millî Eğitim Dergisi, Sayı 175, Yaz/2007, s. 57-65.

Kerr, M. M. ; C.Michael Nelson; Strategies For Managing Behaviour Problems in The Classroom,: Macmillan Pub. Co., New York, 1989.

Keskin, M. A. ; Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları Ve Kullandıkları Baş Etme Yolları, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002.

Korkmaz, İ. ; “İstenmeyen Davranışların Önlenmesi”, Sınıf Yönetimi, (Edt. Zeki Kaya), Pegema Yayıncılık, Ankara, 2005, 215-236.

Kutlu, E. ; Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Sınıf Yönetiminde Davranış Düzenleme Sürecinin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri, 2006.

Levin, J.; J.F. Nolan; Principles Of Classroom Management: A Hierarchical Approach, Englewood Cliffs:Prentice Hall, 1991.

Lewis, M.; J. Hill; Practical Techniques For Language Teaching, London: Ltp, 1985.

Martin, N.K.; B. Baldwin; “Perspectives Regarding Classroom Management Style: Differences Between Elementary And Secondary Teachers”, Paper Presented At The Annual Meeting Of The Southwest Educational Research Assosiation, New Orleans. 1996.

Mccarthy, B. ; “Managing Large Foreign Classes at University”, Journal Of University Teaching And Learning Practice , Vol 1/1, 35-48, 2004.

- Montague, E. J.; *Fundamentals Of Secondary Classroom Instruction*, Merrill Publishing Company, The United States Of America, 1987.
- Murdick, N. L.; B. P. Hogan; “Inclusive Classroom Management: Using Preintervention Strategies”, *Intervention in School and Clinic*, 1996, Vol. 31, Issue 3, p. 172.
- Nation, P.; “The Role Of The First Language İn Foreign Language Learning” *Asian EFL Journal*, 2001.
- Öner, D. ; *Sınıf Yönetimi*, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Yüksek Öğrenim Vakfı İktisadi İşletmesi, Manisa, 2001.
- Özdemir, İ. E. ; “ Sınıf Ortamında İstenmeyen Davranışlar”, *Sınıf Yönetimi*, (Editör Şule Erçetin-Çağatay Özdemir), Asil Yayın Dağıtım, Ankara, 2004.
- Öztürk, B. ; “Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi Ve Giderilmesi”, *Sınıf Yönetimi* (Edt. Emin Karip), Ankara, 2005.
- Öztürk, N. ; *Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2001.
- Özyürek, M. ; *Sınıf Yönetimi*, Karatepe Yayınları, Ankara, 2001.
- Richards, J. C.; *Beyond Methods, English Language Teaching In Its Social Context*, (Edt. Candlin, C. N ve N. Mercer), London: Routhledge. 2001.
- Sadık, F. ; “Sınıf İçindeki Problem Davranışların Nedenleri”, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı 9, Ekim, 2002,s. 106–114.

Sarıtaş, M. ; “Sınıf Yönetimi Ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme Ve Uygulama”, Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar. (Edt. Leyla Küçükahmet), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2000.

Sayın, N. ; Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları Ve Bu Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşleri İle İstenmeyen Davranışları Önleme Yöntemleri, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2001.

Srijono, D. ; “Language Course Management”, Kajian Linguistik Dan Sastra, Vol. 18, No. 35, 2006, pp. 121-126.

Stensmo, C.; “Classroom Management Styles: Two Case Studies”, Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Assosiation, San Francisco, 1995, p. 18-22.

Tabancalı, E. “Sınıf Ortamının Fiziksel Özellikleri”, Etkili Sınıf Yönetimi (Edt. Hüseyin Kıran), Anı Yayıncılık, Ankara, 2005.

Taş, A. ; “Sınıf Yönetiminin Etkileyen Etkenler”, Etkili Sınıf Yönetimi (Edt. Hüseyin Kıran), Anı Yayıncılık, Ankara, 2005.

Temel, A. “Okulda Ve Sınıfta Disiplin”, 4 Mayıs 2006

(<http://www.maltepe.edu.tr/05Ihaber/RehIsempozyum/AliITemel.Doc>)

Tertemiz, N. ; “Sınıf Yönetimi Ve Disiplin”, Sınıf Yönetimi (Edt. Leyla Küçükahmet), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2004.

Turanlı, A. S.; Öğrencilerin Sınıf Yönetimine Yönelik Öğretmen Davranışlarına Dair Beklenti Ve Algıları, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, 1995.

Turanlı, A. ; “Yabancı Dil Öğretiminde İstenmeyen Öğrenci Davranışları Ve Önleyici Yönetim Yaklaşımları”, Eurasian Journal Of Educational Research, 2004, pp, 31-44.

Tutkun, Ö. F.; “Sınıfta Yerleşim Düzeni”, Sınıf Yönetimi (Edt. Zeki Kaya), Pegema Yayıncılık, Ankara, 2005.

Türnüklü, A.; “İlkokullarda Sınıf Yönetimi”, 27 Ekim 2005.

([Http://Www.Yok.Gov.Tr/Egitim/Ogretmen/TezliOzetleri/Aturmuklu.Html](http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/tezliOzetleri/Aturmuklu.html))

Türnüklü, A.; “İlköğretimde Sınıf Düzeni”, Yaşadıkça Eğitim, Sayı:65, Ocak-Şubat-Mart 2000.

Türnüklü, A.; “İlköğretimde Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlar Ve Nedenleri”, Yaşadıkça Eğitim, 2004, s. 30-34.

Türnüklü, A.; “Türk Ve İngiliz İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf İçi Davranış Yönetim Stratejilerinin Karşılaştırılması” , Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Yaz 2000, S.23,ss. 449–466.

Ur, P. ; A Course In Language Teaching, Cambridge University Press, Cambridge, 1996.

Walsh, D.; “Our Schools Come To Order”. American Teacher, 1983, (Akt. Levin, J.; J.F. Nolan; Principles Of Classroom Management: A Hierarchical Approach, Englewood Cliffs:Prentice Hall, 1991.)

Widdowson, H. G.; Aspects Of Language Teaching. Oxford: Oxford University Pres, 1990. (Akt. Güvenç, Zeynep; Öğrencilerin Yabancı Dil (İngilizce) Öğretmen Modeline İlişkin Beklentileri Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı İngilizce Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul, 2005.)

Woolfolk, A. ; Educational Psychology, Allyn and Bacon, 1995.

Wragg, E.C. ; Class Management In The Secondary School, London And New York, 2001.

Wright, T. ; Classroom Management In Language Education, Palgrave Macmillan, Great Britain, 2005.

Yiğit, B. ; “Sınıfta Disiplin Ve Öğrenci Davranışlarının Yönetimi”, Sınıf Yönetimi (Edt. Mehmet Şişman, Selahattin Turan), Pegema Yayıncılık, Ankara, 2005

Sayın Meslektaşım,

Bu anket, İngilizce öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştıkları istenmeyen davranışlar, sınıf yönetim teknikleri ve bunların kullanım sıklığını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Anket verileri topluca değerlendirilecektir. Bu nedenle cevaplariken çekinmenizi gerektirecek bir durum söz konusu değildir.

Çalışmaya olan katkınızdan dolayı teşekkür ederim

Gülay ÖZBEBİT
Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

A) Kişisel bilgiler

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
2. Meslekteki kıdeminiz: (..... yıl)
3. Görev yapmakta olduğunuz okul düzeyi:
() İlköğretim 1. Kademe () İlköğretim 2. kademe
() Orta öğretim

B) Sınıfta karşılaştığımız istenmeyen davranışlar nelerdir? Uygun sütuna X koyarak belirtiniz.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her zaman
1.Öğrenci ders sırasında arkadaşıyla konuşur.					
2. Öğrenci kısa süreli dalgındır.					
3. Öğrenci grup çalışması sırasında gereğinden fazla sosyal konuşma gerçekleştirir.					
4. Öğrencinin derse olan ilgisi kısa sürelidir.					
5. Derse bazen geç gelir.					
6. Arkadaşlarıyla argo konuşur.					
7. Söz almadan konuşur.					
8. Verilen ödevleri yerine getirmez.					
9. Öğrenci yerinden izinsiz kalkar.					
10. Ders sırasında konuyla ilgisiz bir şeyler okur ya da yapar.					
11. Ders sırasında arkadaşlarına not yazıp gönderir.					
12. Arkadaşlarının dikkatini dağıtacak şekilde komiklik yapar.					
13. Çekingen davranır.					
14. Yere çöp atar.					
15. Ders sırasında bir şeyler yiyip içer.					
16. Derse araçsız gereçsiz gelir.					
17. Sınıf kurallarını sıklıkla ihlal eder.					
18. Devamsızlık yapar.					
19. Sınavlarda kopya çeker.					
20. Öğretmene karşı saygısız davranır.					
21. Saldırgan davranır.					
22. Sınıf içindeki eşyalara zarar verir.					

C) Kullandığınız sınıf yönetim teknikleri ve bunların kullanım sıklıkları nelerdir?

	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her zaman
1. İstenmeyen davranıştan çok istenen davranış üstünde dururum.					
2. Öğrenci olumlu davranış gösterdiğinde öğrenciyi ödüllendiririm.					
3. Olumsuz davranışı gösteren öğrenciyi ilgi göstermem.					
4. İstenmeyen bir davranışla karşılaştığımda ders işleme yöntemimde değişiklik yaparım.					
5. Öğrencinin derse dikkatini vermesini sağlayacak sorular sorarım.					
6. Öğrenciyi jest ve mimiklerle uyarırım.					
7. Öğrencinin yanına giderek sessizce uyarırım.					
8. Sınıf huzurunda uyarırım.					
9. Öğrenciyi azarlarım.					
10. Öğrencinin onurunu kırarım.					
11. Öğrenciyi yalnız oturturum.					
12. Öğrenciyi istemediği arkadaşları ile oturturum.					
13. Ödev veririm.					
14. Okul ve sınıf kurallarını hatırlatırım.					
15. Sınıftan atarım.					
16. Tenefüse çıkarmam.					
17. Sınıf içi eğitsel çalışmalardan men ederim.					
18. Söz hakkı vermem.					
19. Velisini okula çağırırım.					
20. Rehberlik servisine gönderirim.					
21. İdareye gönderirim.					
22. Disipline veririm.					
23. Sınıf önünde özür dilerim.					
24. Fiziksel ceza veririm.					
25. Tüm sınıfı cezalandırırım.					
26. Sınıftan çıkınca konuşurum.					

T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MİEM.4.38.00.03-3117

27.02.2007-005879

Konu : Anket Çalışması.

ERCİYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRÜ ÜÇÜ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 21/02/2007 tarih ve 500-0350-0121 sayılı yazınız.

İlimiz Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans Programı öğrencilerinden **Gülay ÖZBEBİT**, “ Kayseri İli Örneklerinde İngilizce Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları, Sınıf Yönetim Teknikleri ve Bunların Kullanım Sıklıkları” konulu yüksek lisans tez çalışması yapması. adı geçen öğrencinin belirtilen tez çalışması ile ilgili olarak Kayseri ili ve ilçelerindeki İlköğretim ve Ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerine yönelik **Anket Uygulamasını** eğitim-öğretimi aksatmadan Okul Müdürlerinin gözetiminde ve sorumluluğunda yapmaları ile ilgili Valilik Makamından 26/02/2007 tarih ve 5844 sayılı onay örneği ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Erdoğan AYATA
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER :

1-Onay Örneği (1 Adet 7 Sayfa)

Amirhan
20.02.07
MA



02/03/2007

Sayı :B.30.2.ERC.0.70.72.00/500-0429
Konu: Anket Çalışması

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: Kayseri Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 27/02/2007 tarih ve 311-005879 sayılı yazısı.

Enstitüsünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencilerinden **Gülay ÖZBEBİT**'in "**Kayseri İli Örneklerinde İngilizce Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları, Sınıf Yönetim Teknikleri ve Bunların Kullanım Sıklıkları**" konulu yüksek lisans tez çalışması ile ilgili olarak Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında görev yapmakta olan İngilizce Öğretmenlerine yönelik anket uygulaması yapmasına ilişkin olarak Kayseri Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan ilgi yazı ve Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Şenol KARTAL
Rektör Yardımcısı

EKLER:

1- İlgi yazı ve eki (2 sayfa)

ERCİYES ÜNİVERSİTESİ	
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ	
GİZLİ BELGE	
Nomrosu :	584
Tarihi :	06.03.2007
Deava Noğu :	500
Kayıt Eden :	f.m.

K.T.
7.3.2007

T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.38.00.03-311/

26.02.2007*005844

Konu : Anket Uygulaması.

VALİLİK MAKAMINA

İlimiz Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans Programı öğrencilerinden **Gülay ÖZBEBİT**, “ Kayseri İli Örneklerinde İngilizce Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları, Sınıf Yönetim Teknikleri ve Bunların Kullanım Sıklıkları” konulu yüksek lisans tez çalışması yapması, adı geçen öğrencinin belirtilen tez çalışması ile ilgili olarak Kayseri Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı İlköğretim ve Ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerine yönelik **Anket Uygulaması** istekleri ile ilgili Erciyes Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 21/02/2007 tarih ve 500-0350-0121 sayılı yazıları örneği ilişikte sunulmuştur.

Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans Programı öğrencilerinden **Gülay ÖZBEBİT**, “ Kayseri İli Örneklerinde İngilizce Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları, Sınıf Yönetim Teknikleri ve Bunların Kullanım Sıklıkları” konulu yüksek lisans tez çalışması yapması, adı geçen öğrencinin belirtilen tez çalışması ile ilgili olarak Kayseri İli ve ilçelerindeki İlköğretim ve Ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerine yönelik **Anket Uygulamasını** eğitim-öğretimi aksatmadan Okul Müdürlerinin gözetiminde ve sorumluluğunda yapmaları Müdürlüğümüzce Uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Erdoğan AYATA
İl Millî Eğitim Müdürü

ÖLÜR

...../02/2007

Ali MANTI
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER :

1-Erciyes Ünivr.Yazısı (1 Adet 6 Sayfa)

ÖZGEÇMİŞ

1978 Kayseri doğumluyum. İlk ve orta öğrenimimi Kayseri’de tamamladım. 1996 yılında Nuh Mehmet Baldöktü Anadolu lisesinden, 2001 yılında Marmara Üniversitesi İngiliz Dili ve Öğretimi bölümünden mezun oldum. Halen Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesinde İngilizce öğretmenliği yapmaktayım.

Gülay ÖZBEBİT

İletişim Bilgileri

Adres: Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi

Melikgazi/ KAYSERİ

E-mail: g34vf1804@hotmail.com

Cep: 0505 779 7118

Tel: 0352 320 03 66