

T.C.  
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM I. AŞAMA SINIF ÖĞRETMENLERİNİN  
SINIFTA GÖZLEMLEDİKLERİ PROBLEM DAVRANIŞLAR

99622

Fatma SADIK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA  
2000

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU  
DOKÜMANASYON MERKEZİ

**T.C.  
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM I. AŞAMA SINIF ÖĞRETMENLERİNİN  
SINIFTA GÖZLEMLEDİKLERİ PROBLEM DAVRANIŞLAR**

**Fatma SADIK**

**TEZ DANIŞMANI  
Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ADANA  
2000**

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
MÜDÜRLÜĞÜ' NE

ADANA

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı' nda  
YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU.....  
( Tez Danışmanı)

Üye: Yrd. Doç. Dr. Meral Atıcı.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Turan PAKER.....

**ONAY**

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim elemanlarına ait olduğunu onaylarım.

07.10.2000

Prof. Dr. Mahir FISUNOĞLU  
Enstitü Müdürü



## ÖZET

### İLKÖĞRETİM I. AŞAMA SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIFTA GÖZLEMLedikLERİ PROBLEM DAVRANIŞLAR

Fatma SADIK

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU

Temmuz-2000, 238 sayfa

Bu araştırma, İlköğretim I. Aşama (1-5. sınıf) sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışları belirlemek amacıyla yapılmış, genel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Bu bağlamda; ilkokul sınıflarında problem davranış olarak tanımlanan öğrenci davranışları, bu davranışların sınıflarda hangi sıklıkta gözlemlendiği (yoğunluk), problem davranışların önem dereceleri (ciddilik), sürekli problem davranış gösteren öğrenci sayısı ve cinsiyeti, öğretmenlerin yönetimini zor olarak nitelendirdiği problem davranışlar, problem davranışların yönetimine ayrılan süre, öğretmenlerin bu konuda kendi yeterliliklerini nasıl algıladıkları ve problem davranışların nedenleri konusunda öğretmenlerin görüşleri alınmıştır.

Araştırmanın çalışma evreni, 1999-2000 eğitim-öğretim yılında Adana ili Yüreğir ve Seyhan merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleridir. Tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile seçilen 19 ilköğretim okulunda görev yapan 321 sınıf öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Bu araştırma için gerekli veriler araştırmacı tarafından ilgili literatürden yararlanılarak ve uzman görüşüne başvurularak geliştirilen anket formunun uygulanması ile elde edilmiştir. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm

kişisel bilgiler, ikinci bölüm ise problem davranışlarla ilgili sorulardan oluşmaktadır. Ankette toplam 21 soru bulunmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir.

Öğretmenlerin problem davranış olarak tanımladıkları öğrenci davranışları genellikle kişiye ve eşyalara karşı saldırganlık içeren bireysel davranışlardır. Çocuğun ders çalışma beceri ve alışkanlıklarından, gelişim özelliklerinden kaynaklanan davranışlar (sağa-sola bakınmak, ders dışında başka bir işle uğraşmak, yanındaki arkadaşı ile konuşmak vb.) genellikle “kısmen” problem davranış olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlerin sınıf içinde “en sık” gözlediği problem davranışlar; verilen görevleri yapmamak, sınıfta bir şeyler yemek, ders dışında bir işle uğraşmak, herhangi bir nesne ile meşgul olmak davranışlarıdır. Hırsızlık, arkadaşlarıyla kaba ve küfürlü konuşmak, yalan söylemek, arkadaşlarından izin almadan çantalarını karıştırmak davranışları ise öğretmenlerin “en ciddi” algıladıkları problem davranışlardır. Yönetimi “en zor” olarak nitelendirilen öğrenci davranışları ise; hırsızlık, öğretmenin ve arkadaşlarını sözünü keserek konuşmak, saldırganlık, yalan söylemek, birbirlerini şikayet etmek ve diğer öğrencileri konuşarak rahatsız etmek davranışlarıdır.

Genel olarak her sınıfta ortalama 5 öğrenci öğretmenler tarafından sorunlu öğrenci olarak tanımlanmış ve bu öğrencilerin erkek öğrenciler olduğu belirtilmiştir. Öğretmenler, problem davranışların yönetimine gereğinden fazla zaman harcamalarına rağmen bu konuda “ara sıra” sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Aile, çocuğun okul dışındaki arkadaş çevresi, kalabalık sınıflar ve toplum problem davranışların temel nedenleri olarak gösterilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf Yönetimi, Öğretim Yönetimi, Davranış Yönetimi, Problem Davranışlar, İlköğretim

## **ABSTRACT**

### **DISRUPTIVE BEHAVIOURS IN THE CLASSROOM OBSERVED BY THE PRIMARY SCHOOL TEACHERS**

**Fatma SADIK**

**M.A. Thesis, Department of Education Sciences**

**Supervisor: Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU**

**July-2000, 238 pages**

The purpose of this study is to identify the disruptive behaviours observed by the primary school teachers in their classrooms. This research is a descriptive study done within the technique of general survey model. Teachers' views on students' behaviours described as "disruptive"; the most common disruptive behaviours in the classrooms; the seriousness of these problems; students' most common discipline problems which were difficult to handle; the time spent on managing these misbehaviours; how teachers perceive their self-competence on these issues; and the reasons for these disruptive behaviours are reported.

The population of the study included primary school teachers (N: 321) from 19 primary schools located in two parts of Adana, Yüreğir and Seyhan, 1999-2000 academic year. Random proportional sampling was used for the selection of the subjects for data collection.

The questionnaire was developed by the researcher in the light of the related literature and the specialists' views was used in order to obtain the required data. The questionnaire included two main parts. The first part aims to collect personal information about the teachers. The second part consists of the questions

about the disruptive behaviours. There were 21 questions in the questionnaire. The result of the study can be described as follows:

The students' misbehaviours described as discipline problems by the teachers were mainly the physical aggression towards people and school property or the property of the others such as disturbing others, fighting, stealing, using abusive language, destroying others' property, making disruptive sounds,...etc. The behaviours related to the students' abilities, attitudes and their study skills (e.g. not following the directions, not attending the tasks, talking without permission,...etc.) were generally described as "mild misbehaviours" by the teachers. The most common problems encountered by the teachers were failing to complete the tasks, eating in the classroom, engaging in the inappropriate work, ...etc.). Behaviours such as stealing, using swearing words, lying, destroying the others' property were the most serious problems for the teachers. However, the most serious problems which were difficult to handle for the teachers were talking without permission or interrupting the others, being assultive,...etc.

In general, the teachers described at least five students as "disruptive" in their classrooms and they reported that these were male students. Although the teachers claimed that they spent too much time handling these problems and they still experienced such kind of issues in their classrooms. The family background, friends, crowded classrooms, and the society were shown as the causes of these problem behaviours.

**Key Words: Classroom Management, Instructional Management, Behaviour Management, Misbehaviour, Primary School**

## ÖNSÖZ

Eğitimcilerin sınıf yönetimine ve öğrencilerin sınıf ortamındaki davranışlarına olan ilgisi öğrencilerin öğrenme-öğretme amacıyla grup olarak bir araya getirildikleri günden itibaren başlamaktadır. Çünkü eğitimin kurumsallaştırılmasının ve “okul” denilen özel çevrenin kurulmasındaki temel amaç, bireyin davranışlarında istenilen değişiklikleri meydana getirmek ve yeni davranışlar kazandırmaktır. Özellikle 21. Yüzyıla girdiğimiz şu günlerde gerek dünyada gerekse ülkemizde sadece öğretmenlerin değil yönetici, aileler ve toplumun da bu konuda yoğunlaşmasının nedeni, eğitim sisteminin öğrencileri eğitime mücadelesinde sorunlar yaşaması ve davranış problemlerinin meydana gelmesindeki sürekliliktir.

Davranış değiştirme sadece problemlili davranışların değiştirilmesi değil aynı zamanda uygun olan davranışların sürekliliğini sağlayan, problem davranışların oluşmasına fırsat tanımayan ortamların hazırlanmasıdır. Bu bağlamda öğrencilerin sınıf ortamında nasıl davrandıklarının belirlenmesi, olumsuz davranışların değiştirilmesi ve başarılı toplumsallaşmanın gerçekleşmesi için gerekmektedir. Çünkü sınıf, öğrencilerin evin dışındaki zamanlarının büyük çoğunluğunu harcadıkları yerdir. Öğretmenlerin sınıf ortamında uygun olmayan davranışları tanımlaması, sistematik bir yönetim stratejisi düzenlemesi, problem davranışı ortadan kaldırması ve yeniden ortaya çıkmasını engelleyerek uygun davranışların sürekliliğini sağlaması açısından son derece önemlidir.

Bu konu ile ilgili yapılan çalışmaların dünya genelinde olduğu gibi ülkemizde de genel olarak ortaöğretimde yoğunlaşması, ilköğretim sınıflarında karşılaşılan problem davranışların hangi boyutlarda olduğunun kesin olarak bilinmemesi noktasından hareket edilerek böyle bir araştırmaya gerek duyulmuştur. Araştırma, Adana ili merkez ilçelerinde (Seyhan-Yüreğir) farklı sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan ilköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınarak yapılmıştır. Bununla birlikte elde edilen sonuçların ülkemizde ilköğretim I. Aşama sınıflarında gözlenen problem davranışların niteliği ve niceliği hakkında ilgililere ve bu konuda yapılacak çalışmalara katkıda bulunacağı düşünülmektedir.



Bu çalışmanın planlanıp, uygulanması ve değerlendirilmesinde bir çok kişinin katkısı olmuştur. Öncelikle çalışmanın her aşamasında değerli yardımlarından ve katkılarından dolayı danışmanım Sayın Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU' na, tezimi okuyarak eleştiri ve önerilerde bulunan Sayın Yrd. Doç. Dr. Zuhâl KARA ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Meral ATICI' ya, veri toplama aracının geliştirilmesi sırasında değerli yardımlarından dolayı Sayın Doç. Dr. Müfit GÖMLEKSİZ, Sayın Yrd. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Sabahattin ÇAM' a, her zaman destekleriyle yanımda olan arkadaşlarım Öğr. Gör. Birsâl AYBEK ve G. Fatma YENEN' e, güven verici sözleriyle ve desteğiyle her zaman benimle olduğunu hissettiren sevgili N. Sezgin ARICAN' a, araştırmanın değişik aşamalarında yardımlarını esirgemeyen Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyeleri, öğretim görevlileri ve asistan arkadaşlarıma, araştırmanın uygulama aşamasında anketleri içtenlikle yanıtlayan değerli öğretmen arkadaşlarıma ve uygulanmasında yardımcı olan tüm okul idarecilerine ve adını yazamadığım herkese teşekkür ederim.

Bu çalışmayı zamanlarından çalarak yürüttüğüm, sevgileriyle, sabırlarıyla, sağladıkları çalışma ortamıyla her zaman destek olan çok sevdiğim aileme, özellikle maddi ve manevi desteğiyle her zaman yanımda olan ve beni yüreklendiren sevgili kız kardeşim Semra SADIK' a sonsuz teşekkürler... İyi ki varsınız.

Öğr. Gör. Fatma SADIK

Temmuz 2000

Not: Bu araştırma Ç. Ü. Araştırma Fonu Saymanlığı' nca desteklenmiştir.  
(SOSBE. YL. 99. 11) .

# İÇİNDEKİLER

## Sayfa No

ÖZET.....	I
ABSTRACT.....	III
ÖNSÖZ.....	V
İÇİNDEKİLER.....	VII
TABLolar LİSTESİ.....	X
EKLER LİSTESİ.....	XIV

<b>BÖLÜM I: GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. Sınıf Yönetimi.....	4
1.2. Sınıf Yönetiminin Değişkenleri.....	7
1.3. Sınıf Yönetiminin Boyutları.....	17
1.3.1. Öğretimin Yönetimi.....	17
1.3.2. Sınıf Kuralları ve Prosedürlerin Yönetimi.....	20
1.3.3. Öğrencilerin İlgi ve İhtiyaçlarının Yönetimi.....	22
1.3.4. Sınıf Atmosferinin Yönetimi.....	23
1.3.5. Öğrenci Davranışlarının Yönetimi.....	25
1.3.6. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarının Yönetimi.....	28
1.4. Problem Davranışların Nedenleri.....	31
1.4.1. Okul Dışı Faktörler.....	32
1.4.2. Okul İçi Faktörler.....	37
1.5. Problem Davranışların Türleri.....	50
1.5.1. Öğretimsel Problemler.....	50
1.5.2. Yönetimsel Problemler.....	50
1.5.2.1. Bireysel Problemler.....	51
1.5.2.2. Grup Problemleri.....	56
1.6. Problem Davranışların Önem Dereceleri (Ciddilik).....	59
1.7. Problem.....	60
1.8. Araştırmanın Amacı.....	63
1.9. Araştırmanın Önemi.....	64

1.10. Sayılılar.....	66
1.11. Sınırlılıklar.....	66
1.12. Tanımlar.....	66
<b>BÖLÜM II: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>68</b>
2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	68
2.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	76
<b>BÖLÜM III: YÖNTEM.....</b>	<b>90</b>
3.1. Araştırmanın Modeli.....	90
3.2. Evren ve Örneklem.....	90
3.3. Veri Toplama Aracı.....	94
3.4. Verilerin Toplanması.....	95
3.5. Verilerin Analizi.....	96
<b>BÖLÜM IV: BULGULAR.....</b>	<b>97</b>
4.1. Kişisel Bilgilerle İlgili Bulgular.....	97
4.2. Problem Davranışlarla İlgili Bulgular.....	106
4.3. Problem Davranışların Gözlenme Sıklığı (Yoğunluk) İle İlgili Bulgular.....	110
4.4. Problem Davranışların Önem Derecesi (Ciddilik) İle İlgili Bulgular.....	122
4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Yönetimini “Zor” Olarak Nitelendirdikleri Problem Davranışlar İle İlgili Bulgular.....	129
4.6. Sınıf İçinde Sürekli Problem Davranış Gösteren Öğrenci Sayısı İle İlgili Bulgular.....	134
4.7. Sınıf İçinde Sürekli Problem Davranış Gösteren Öğrencilerin Cinsiyeti İle İlgili Bulgular.....	136
4.8. Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışın Yönetimine Ayırdıkları Süre İle İlgili Bulgular.....	136
4.9. Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışın Yönetiminde Kendi Yeterliliklerini Algılamaları İle İlgili Bulgular.....	138
4.10. Problem Davranışların Nedenleri İle İlgili Bulgular.....	139

<b>BÖLÜM V: TARTIŞMA VE YORUM.....</b>	<b>142</b>
<b>BÖLÜM VI: SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>163</b>
6.1. Sonuçlar.....	163
6.2. Öneriler.....	170
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>178</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>189</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>238</b>



## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo No: Tablo Adı:</b>	<b>Sayfa</b>
<b>Tablo-3.2.1. : Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Çalışma Evreni ve Örnekleme Alınan Okul, Okullarda Görev Yapan Öğretmen, Uygulanan ve Geçerli Anket Sayılarının Dağılımı.....</b>	<b>92</b>
<b>Tablo-3.2.2. : Araştırma Örneklemindeki İlköğretim Okulları ve Bu Okullarda Görev Yapan Öğretmenler, Uygulanan ve Geçerli Olan Anket Sayılarının Dağılımı.....</b>	<b>93</b>
<b>Tablo-4.1.1. : Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı.....</b>	<b>97</b>
<b>Tablo-4.1.2. : Sınıf Öğretmenlerinin Yaşa Göre Dağılımı.....</b>	<b>98</b>
<b>Tablo-4.1.3. : Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı.....</b>	<b>99</b>
<b>Tablo-4.1.4. : Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Türlerine Göre Dağılımı.....</b>	<b>100</b>
<b>Tablo-4.1.5. : Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı.....</b>	<b>101</b>
<b>Tablo-4.1.6. : Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Sahibi Olup Olmamalarına Göre Dağılımı.....</b>	<b>102</b>
<b>Tablo-4.1.7. : Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Dağılımı.....</b>	<b>103</b>
<b>Tablo-4.1.8. : Sınıf Öğretmenlerinin Okuttıkları Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı.....</b>	<b>104</b>

<b>Tablo-4.1.9. : Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıflardaki Öğrenci Sayılarının Dağılımı.....</b>	<b>105</b>
<b>Tablo-4.2.1. : Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Davranışları İle ilgili Görüşleri.....</b>	<b>106</b>
<b>Tablo-4.2.2. : Problem Davranış Olarak Tanımlanan Öğrenci Davranışlarının Dağılımı.....</b>	<b>108</b>
<b>Tablo-4.3.1. : Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışları Sınıf İçinde Gözleme Sıklığı.....</b>	<b>111</b>
<b>Tablo-4.3.2. : Sınıf İçinde “En Sık” Gözlemlenen Problem Davranışların Dağılımı.....</b>	<b>113</b>
<b>Tablo-4.3.3. : Alt-SED İlköğretim Okulları I. Aşama’ da Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçinde En Sık Gözlemlediği Problem Davranışların Dağılımı.....</b>	<b>114</b>
<b>Tablo-4.3.4. : Orta-SED İlköğretim Okulları I. Aşama’ da Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçinde En Sık Gözlemlediği Problem Davranışların Dağılımı.....</b>	<b>115</b>
<b>Tablo-4.3.5. : Üst-SED İlköğretim Okulları I. Aşama’ da Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçinde En Sık Gözlemlediği Problem Davranışların Dağılımı.....</b>	<b>117</b>
<b>Tablo-4.3.6. : Özel Okulların İlköğretim I. Aşama’ sında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçinde En Sık Gözlemlediği Problem Davranışların Dağılımı.....</b>	<b>119</b>
<b>Tablo-4.3.7. : Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışların Sıklığının (Yoğunluk) Farklı Derslere Göre Değişip Değişmediği İle İlgili Görüşleri.....</b>	<b>120</b>

<b>Tablo-4.3.8. : Farklı Derslere Göre Problem Davranışların Gözlenme Sıklıkları.....</b>	<b>121</b>
<b>Tablo-4.4.1. : Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışların Önem Derecesi (Ciddiliği) İle İlgili Görüşleri.....</b>	<b>122</b>
<b>Tablo-4.4.2. : Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçinde En Ciddi (Çok Önemli) Olarak Nitelendirdikleri Problem Davranışların Dağılımı.....</b>	<b>124</b>
<b>Tablo-4.4.3. : Alt-SED İlköğretim Okulları I. Aşama' da Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçinde En Ciddi (Çok Önemli) Olarak Nitelendirdikleri Problem Davranışların Dağılımı.....</b>	<b>125</b>
<b>Tablo-4.4.4. : Orta-SED İlköğretim Okulları I. Aşama' da Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçinde En Ciddi (Çok Önemli) Olarak Nitelendirdikleri Problem Davranışların Dağılımı.....</b>	<b>126</b>
<b>Tablo-4.4.5. : Üst-SED İlköğretim Okulları I. Aşama' da Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçinde En Ciddi (Çok Önemli) Olarak Nitelendirdikleri Problem Davranışların Dağılımı.....</b>	<b>127</b>
<b>Tablo-4.4.6. : Özel Okulların İlköğretim I. Aşama' sında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçinde En Ciddi (Çok Önemli) Olarak Nitelendirdikleri Problem Davranışların Dağılımı.....</b>	<b>128</b>
<b>Tablo-4.5.1. : Sınıf Öğretmenleri "Tarafından Yönetimi "I. Derece Zor" Olarak Nitelendirilen Problem Davranışların Dağılımı.....</b>	<b>129</b>
<b>Tablo-4.5.2. : Sınıf Öğretmenleri Tarafından Yönetimi "II. Derece Zor" Olarak Nitelendirilen Problem Davranışların Dağılımı.....</b>	<b>131</b>
<b>Tablo-4.5.3. : Sınıf Öğretmenleri Tarafından Yönetimi "III. Derece Zor" Olarak Nitelendirilen Problem Davranışların Dağılımı.....</b>	<b>133</b>

<b>Tablo-4.6. : Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçinde Sürekli Problem Davranış Gösteren Öğrenci Sayısı İle İlgili Görüşleri.....</b>	<b>135</b>
<b>Tablo-4.7. : Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçinde Sürekli Problem Davranış Gösteren Öğrencilerin Cinsiyeti İle İlgili Görüşleri.....</b>	<b>136</b>
<b>Tablo-4.8. : Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışın Yönetimine Ayırdıkları Süre İle İlgili Görüşleri .....</b>	<b>137</b>
<b>Tablo-4.9. : Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışın Yönetiminde Kendi Yeterlilikleri İle İlgili Görüşleri.....</b>	<b>138</b>
<b>Tablo-4.10.: Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışların Nedenleri İle İlgili Görüşleri.....</b>	<b>140</b>





## EKLER LİSTESİ

<b>Ek -No: Ek-Adı:</b>	<b>Sayfa</b>
<b>Ek-1 : Veri Toplama Aracı.....</b>	<b>192</b>
<b>Ek-2/A : Farklı SED' lerdeki (Alt-SED ve Orta-SED ) İlköğretim Okullarının I. Aşama' sında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Davranışları İle İlgili Görüşleri.....</b>	<b>207</b>
<b>Ek-2/B : Farklı SED' lerdeki (Üst-SED ve Özel ) İlköğretim Okullarının I. Aşama' sında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Davranışları İle İlgili Görüşleri.....</b>	<b>209</b>
<b>Ek-3/A : Alt-SED İlköğretim Okulları I. Aşama' da Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışları Sınıf İçinde Gözleme Sıklıkları.....</b>	<b>211</b>
<b>Ek-3/B : Orta-SED İlköğretim Okulları I. Aşama' da Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışları Sınıf İçinde Gözleme Sıklıkları.....</b>	<b>213</b>
<b>Ek-3/C : Üst-SED İlköğretim Okulları I. Aşama' da Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışları Sınıf İçinde Gözleme Sıklıkları.....</b>	<b>215</b>
<b>Ek-3/D : Özel Okulların İlköğretim I. Aşama' sında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışları Sınıf İçinde Gözleme Sıklıkları.....</b>	<b>217</b>
<b>Ek-4/A : Alt-SED İlköğretim Okulları I. Aşama' da Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışlarının Önem Derecesi İle İlgili Görüşleri .....</b>	<b>219</b>

<b>Ek-4/B : Orta-SED İlköğretim Okulları I. Aşama' da Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışların Önem Derecesi İle İlgili Görüşleri .....</b>	<b>221</b>
<b>Ek-4/C : Orta-SED İlköğretim Okulları I. Aşama' da Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışların Önem Derecesi İle İlgili Görüşleri .....</b>	<b>223</b>
<b>Ek-4/D : Özel Okulların İlköğretim I. Aşama' sında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışların Önem Derecesi İle İlgili Görüşleri .....</b>	<b>225</b>
<b>Ek-5/A : Alt-SED İlköğretim Okulları I. Aşama' da Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışları Gözleme Sıklığının (Yoğunluk) Farklı Derslere Göre Değişip Değişmediği İle İlgili Görüşleri.....</b>	<b>227</b>
<b>Ek-5/B : Orta-SED İlköğretim Okulları I. Aşama' da Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışları Gözleme Sıklığının (Yoğunluk) Farklı Derslere Göre Değişip Değişmediği İle İlgili Görüşleri.....</b>	<b>228</b>
<b>Ek-5/C : Üst -SED İlköğretim Okulları I. Aşama' da Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışları Gözleme Sıklığının (Yoğunluk) Farklı Derslere Göre Değişip Değişmediği İle İlgili Görüşleri.....</b>	<b>229</b>
<b>Ek-5/D : Özel Okulların I. Aşama' sında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışları Gözleme Sıklığının (Yoğunluk) Farklı Derslere Göre Değişip Değişmediği İle İlgili Görüşleri.....</b>	<b>230</b>

<b>Ek-6/A :</b> Farklı SED' lerdeki İlköğretim Okullarının I. Aşama' sında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Tarafından Yönetimi "I. Derece Zor" Olarak Nitelendirilen Problem Davranışların Dağılımı.....	231
<b>Ek-6/B :</b> Farklı SED' lerdeki İlköğretim Okullarının I. Aşama' sında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Tarafından Yönetimi "II. Derece Zor" Olarak Nitelendirilen Problem Davranışların Dağılımı.....	232
<b>Ek-6/C :</b> Farklı SED' lerdeki İlköğretim Okullarının I. Aşama' sında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Tarafından Yönetimi "III. Derece Zor" Olarak Nitelendirilen Problem Davranışların Dağılımı.....	233
<b>Ek-7/A :</b> Farklı SED' lerdeki (Alt-SED ve Orta-SED ) İlköğretim Okullarının I. Aşama' sında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışların Nedenleri İle İlgili Görüşleri.....	234
<b>Ek-7/B :</b> Farklı SED' lerdeki (Orta-SED ve Özel ) İlköğretim Okullarının I. Aşama' sında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışların Nedenleri İle İlgili Görüşleri.....	235
<b>Ek-8 :</b> İzin Yazısı.....	236

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Eğitim olgusunun insanlık tarihi ile başlaması ve çok geniş bir alan olması farklı şekillerde tanımlanmasına, farklı yönlerden görülmesine neden olmakla birlikte vurgulanan temel yönü, bireyin yaşadığı topluma dengeli ve sağlıklı bir şekilde uyum sağlamasındaki anahtar konumudur. Özellikle bilimde hızlı gelişmelerin olduğu, teknolojinin günlük hayatımızın en önemli parçalarından biri haline geldiği günümüzde, çağdaş insanın içinde yaşadığı değerler ve yaşam biçimi de hızlı bir değişime uğramaktadır. Kültürler arası geçişin çok hızlı olması, toplumsal uyumu güçleştirmiş, bireyin içinde yaşadığı topluma dengeli ve sağlıklı uyum sağlaması, yararlı olabilmesi için uyması gereken kurallar ve ilkelerde buna bağlı olarak artmıştır.

En genel tanımıyla eğitim, davranış değiştirme sürecidir (Sönmez, 1993; Ertürk, 1972; Ünal, 1991). Bireyin davranışlarında istenilen değişiklikleri meydana getirme, yeni davranışları kazandırma, bireysel ve toplumsal yeteneklerin geliştirilmesi için yapılan tüm etkinlikleri içine alan sosyal bir süreç olarak (Bildir, 1997) eğitimin önemi gittikçe artmaktadır. Eğitimden beklenen, bireye bilgi ve beceri kazandırmaktan öte (Varış, 1998) toplumun yaşamasını ve kalkınmasını devam ettirebilecek, hızla değişen dünyaya uyum sağlayabilecek, çevresinde istenilen değişiklikleri yapabilecek yeterliğe sahip bireyler yetiştirmesidir (Ünal, 1991; Doğan, 1997; Oğuzkan, 1982).

Toplumların eğitimi kurumsallaştırmak amacıyla geliştirdiği “okul” denilen özel çevrenin kuruluş amacı da bu gereklilikten kaynaklanmaktadır (Balcı, 1993). Yeni kuşakları akademik bilgi ve beceriler çerçevesinde eğitmenin yanısıra onların tutum, inanç, alışkanlık ve davranışlarını değiştirerek sosyalleştirmek okulların temel amacıdır (Brophy, 1988). Şüphesiz bu olgu eğitim kavramını okullar ile sınırlandırmak anlamına gelmemektedir (Varış, 1988). Çünkü birey doğduğu andan itibaren bir öğrenme-öğretme sürecine girer, doğduğu kültürel uyarıcılarla etkileşime dahil olarak insanı insan yapan, onu diğer canlılardan ayıran, insan yaşamının

belirleyicisi durumundaki davranışları kazanarak sosyalleşir ( Çilenti, 1988). Çevreden gelen olumlu oluşumları güçlendirerek olumsuz oluşumları engellemek ya da en aza indirmek ve öğrenmeleri gelişigüzelikten kurtararak bir sisteme bağlamak amacıyla kurulan okullarda öğrenmeler normal yaşamdaki öğrenmelerden farklıdır. Başar (1997) bu farklılığı okulların üç önemli görevi ile açıklamaktadır. Bunlar; öğrencileri dış çevrenin güçlüklerinden koruyarak onlara yaşamı kolaylaştırmak, okul dışındaki çevrede çok daha kolay rastlanabilecek olumsuz davranış modellerini okuldan içeri sokmayarak öğrenci davranışlarının olumlu yönde gelişmesini sağlamak ve geleceğin toplumunun barış içinde yaşaması için bireyin kişisel özellikleri ile açıklanamayacak düzeydeki okul dışı çevresel faktörleri ve yaşam farklılıklarını kendi sınırları içinde ortadan kaldırarak dengelemeyi sağlamaktır.

Okulların, hangi davranışların öğrenileceği, bu davranışların kazandırılmasında nasıl bir sıra ve zamanlamaya uyulacağı ve bu davranışların nasıl öğretileceğini gösteren bir programa göre işlemesi, okul ortamındaki öğrenmeleri diğer öğrenmelerden farklı kılan bir diğer noktadır (Bursalıoğlu, 1987; Özçelik, 1989, 1992; Doğan, 1997). Eğitimin hedefi olan öğrenci davranışının değişmesi ve öğrenmeyi sağlamaya yönelik etkinliklerin planlanması ve kontrol edilmesi öğretim olarak tanımlanır (Fidan ve Erden, 1996, 179). Fakat okullardaki öğrenmelerin amaçlı olması ve bu öğrenmelerin işe yararlığı kanıtlanmış bir öğrenme-öğretme yaklaşımı doğrultusunda yürütülmekte olması okuldaki her öğrencinin öğrenmeyle ilgili bütün sorunlarını çözmez. Çünkü okullarda öğretim; sınıf denilen, eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği, eğitsel amaçların gerçekleşmesi için yapılandırılmış bir yaşam alanında, benzer yaş grubundaki ve benzer bilgi ve becerilere sahip öğrencilerle birlikte yürütülmektedir (Aydın, 1988).

Özçelik (1992)'in vurguladığı gibi öğrenciler her ne kadar benzer bilgi ve becerilere sahip olsalar da birbirlerinin özdeşi değildir ve toplumun okullardan beklediği, tüm öğrenmeleri yüksek nitelikte bir öğretim hizmeti eşliğinde gerçekleştirmesidir. Bu önemli görevin verimli bir şekilde yerine getirilmesi uygun öğrenme-öğretme ortamının yaratılmasına bağlıdır. Uygun olmayan öğrenme-öğretme ortamı ise okulun amaçlarına ulaşmasına ket vuracak hatta bu amaçları olumsuz yönde etkileyebilecektir.

Sınıftaki öğrencilerin kişilik özellikleri, okul ve derslere yönelik tutumları, ders çalışma ve dinleme alışkanlıkları, ailelerinden getirdikleri kültürel birikim, öğrenciler arasındaki ilişkiler, sınıfın fiziksel koşulları ve öğrenci-öğretmen etkileşimi bir bütün olarak sınıf ortamını oluşturmaktadır (Erden, 1998). Sınıftaki öğrenme ortamı, hem öğretmenin sınıf içi davranışlarını hem de öğrencilerin eğitsel amaçlarına ulaşmalarını etkilemenin yanısıra öğrencilerin okulla ilgili duyuşsal özelliklerini etkilemesi bakımından çok önemlidir.

Öğretmenler 50-60 kişilik sınıflarda eğitimi yürütmek ve öğrencileri sosyalleştirmekle görevlendirilmişlerdir. Öğrencilerin görevi de okula devam etmek, öğretmenlerle işbirliği içinde olmak, derslerini ve kendilerinin daha iyi öğrenmelerini sağlamak amacıyla düzenlenmiş ödevleri yapmaya çalışmaktır. Her ne kadar öğretmenler sorumluluklarını belirlemede kayda değer bir özerkliğe sahip olsalar da, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin okul içerisinde geçirdikleri zaman süresince okulların kuruluş amaçlarını devam ettirerek ilişkileri düzenleyen sürekli rol sınırlamaları ve sorumlulukları vardır (Schwille, 1983; Akt: Brophy, 1988).

Temel öğretmenlik işlevleri öğretimi, öğrencilerin sosyalleştirilmesini, sınıf yönetimini ve disiplinle ilgili olan müdahaleleri içermektedir. Öğretmenlerden beklenen sınıf içinde özellikle resmi müfredatın öğrenilmesinde, öğrencilerin eğitsel amaçlara ulaşmasına yardımcı olmak amacıyla her türlü etkinliği gerçekleştirmenin yanısıra öğrencilerin sosyalleşmesine yardım etmektir. Bilgiyi sunma, öğrenmeyi ve tartışmaları yönetme, ödev verme, değerlendirme yapma vb. bu amaca yönelik öğretimsel etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Weber, 1986; Brophy, 1988). Öğrencileri sosyalleştirme, onların tutum, inanç, beklenti veya kişisel ve sosyal sorunlarıyla ilgili davranışlarını değiştirme amacıyla yapılan etkinlikler sürecidir. Bu süreç; zayıf kişisel ve sosyal gelişme gösteren öğrencilere yardım etme, davranış belirleme, ideallerin dile getirilmesi, beklentilerin iletilmesi, arzu edilen kişisel davranış ve tutumlara model olma, destekleme vb. etkinlikleri içermektedir (Brophy, 1988).

Sınıf yönetimi ise, öğretimin amaçlarına ulaşmasına yardımcı olan, öğrenme-öğretme ortamının oluşturulması ve yürütülmesi için yapılan etkinlikler (sınıfın fiziksel ortamını düzenleme, kuralları oluşturma, derslerde dikkati çekebilme

ve eğitsel etkinliklerde yer almayı sağlama vb.) olarak tanımlanır (Weber, 1986; Brophy, 1988).

Okullar ve okul içinde öğretmenlerin rolleri ile ilgili bazı genel tanımlar, sadece konuyu tanıtmada mantıklı bir yol olduğu için değil, son yıllarda yapılan çalışmaların, öğretmenlerin sınıf yönetimini ve yönetim metotlarını kavrayışlarının sınıflarındaki başarı düzeylerini belirlemede önemli bir etken olduğu gerçeğini desteklemesinden dolayı verilmektedir (Brophy, 1988; Weber, 1986; Evertson ve Harris, 1992).

Öğrenme için en uygun atmosfer iyi yönetilen bir sınıf ortamıdır. Okulların etkililiği eğitimsel gelişmelerinde başarılı olma şansı olanlara izin vermede, yeterli bireysel davranışları kazandırmada önemli bir faktördür (Baker, 1985; Akt:Greenlee ve Ogletree, 1993). Nitekim etkili okulların iyi bir sınıf yönetimi gerektirdiğini belirten Akkök, Askar ve Sucuoğlu (1995), öğrencilere uygun bir özerlik düzeyi sağlayan ve öğrencilerin dikkatini sınıfta toplayan bir yönetimin önemini vurgulamaktadırlar. Sınıf yönetimine etkili bir öğrenme ortamı oluşturma ve bunu koruma süreci olarak yaklaşan öğretmenler diğer öğretmenlere göre çok daha başarılı olma eğilimindedirler. Horner (1983), sınıf yönetiminde başarılı olan öğretmenlerin öğretimde de başarılı olacağını belirtirken (Akt: Turanlı, 1995), bu görüşü destekleyen, öğretmenin başarısı ile yönetsel davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan pek çok çalışma vardır (Weber, 1986).

### 1.1. Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi genel olarak, öğretmenin öğrencileri eğitsel amaçlarına yeterli bir biçimde ulaştıracak ve onların öğrenmelerini sağlayacak sınıf koşullarını oluşturması, adım adım düzenlemesi tanımlanır (Weber, 1986, 272).

Öğretmenlerin uygun öğrenme-öğretme ortamı hazırlayabilmeleri, sınıfta meydana gelen yönetim problemleriyle etkili bir şekilde baş edebilmeleri sınıf yönetimi ile ilgili anlayışlarına bağlıdır. Weber (1986), sınıf yönetiminin ne olduğu konusunda literatürde rastlanan değişik felsefi ve operasyonel yaklaşımları temsil eden görüşleri inceleyerek bu yaklaşımların yönetim anlayışlarına göre sınıf yönetimi kavramını aşağıda tanımlamaktadır.

**Otoriter Yaklaşım:** Sınıf yönetimini, öğrenci davranışının kontrol süreci olarak görmektedir. Öğretmen sınıfta düzeni kurup, sürdürmekle sorumludur. Sınıf yönetimi ve sınıf disiplinini aynı anlamda ele alan bu yaklaşım, sınıfta düzenin disiplin sağlanarak gerçekleştiğini vurgulamaktadır.

**Sindirici Yaklaşım:** Bir dereceye kadar otoriter yaklaşımla bağlantılıdır. Sınıf yönetimi, öğrenci davranışının kontrol edilme süreci olarak görülmektedir. Otoriter yaklaşımdan farklı olarak; azarlama, alay etme, tehdit, gözdağı verme, korkutma, zorlama gibi sindirici öğretmen davranışlarıyla öğrenci davranışlarının en iyi şekilde yönetilebileceği varsayımı ile yorumlanabilen bir yaklaşım olarak görülebilir.

**Serbest ya da İzin Verici Yaklaşım:** Neyi, ne zaman, nerede yapacakları konusunda öğrencilerin kendilerini özgür hissetmelerine yardımcı olma sürecini sınıf yönetimi olarak tanımlamaktadır. Bir diğer ifadeyle bu yaklaşımda öğrencilerin doğal gelişimlerinin engellenmemesi istenmektedir.

**Tarifeli ya da Çareler Paketi Yaklaşımı:** Öğretmenlere sınıfta çeşitli problem durumlarla karşılaştıklarında, neleri yapıp neleri yapmamaları konusunda tepki örnekleri sunan bu yaklaşım, sınıf yönetimini; öğretmenlerin, adım adım reçeteleri andıran bu yönetsel davranış listelerini izlemesi olarak görmektedir.

**Eğitsel Yaklaşım:** Sınıf yönetimi konusundaki beşinci yaklaşım, öğrencilerin davranış problemlerinin dikkatli planlanmış öğretim uygulamalarıyla önlenebileceğini ya da çözümlenebileceğini savunur. Sınıf yönetimi; öğrencilerin ilgi, yetenek ve gereksinimlere uygun, onları motive eden dersleri planlamak ve uygulamak, problem davranışların önlenmesi ve durdurulması için eğitici davranışlar kullanmaktır.

**Davranış Değiştirme Yaklaşımı:** Sınıf yönetimini öğrenci davranışını değiştirme süreci olarak tanımlar. Öğretmen istedik öğrenci davranışlarını geliştirmek için pekiştireçler kullanmalıdır.

**Sosyo-Duygusal İklim Yaklaşımı:** Sınıf yönetimini, sınıfta olumlu sosyo-duygusal iklim yaratma süreci olarak görür. Olumlu sınıf ikliminin öğretmen-öğrenci



ve öğrenciler arasındaki karşılıklı ilişkilerle sağlanacağını ve öğrenmelerinde böyle bir iklimde en üst seviyeye ulaşacağı görüşünü savunmaktadır. Öğretmenin görevi, kişiler arasında sağlıklı ilişkiler aracılığı ile olumlu sosyo-duygusal sınıf iklimi geliştirmektir.

**Grup Süreci Yaklaşımı:** Sınıfı; grup sürecinin temel olduğu bir sosyal sistem olarak tanımlamaktadır. Öğretim bir grup içinde gerçekleşir. Öğrenme bireysel bir süreç olarak kabul edilse bile grubun davranış ve yapısı öğrenmeler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Sınıf yönetimi, grup sürecinin temel olduğu sosyal bir sistem olarak sınıftaki grubun gelişimini sağlamaktır.

Yukarıda sunulan farklı sınıf yönetimi yaklaşımlarından hiç biri diğerinden daha üstün kabul edilmemekte, bu yaklaşımlardan birine güvenmek yerine sınıf yönetimine çoğulcu yaklaşımının daha doğru olacağı savunulmaktadır.

**Çoğulcu Yaklaşım:** Sınıf yönetimine, öğretimin etkili ve yeterli olmasını kolaylaştıran koşulları yaratma ve sürdürme potansiyeline sahip yönetsel stratejilerin seçimi olarak yaklaşmaktadır. Çoğulcu yaklaşıma göre sınıf yönetimi, etkili ve yeterli öğretimi kolaylaştıran sınıf koşullarının kurulması ve sürdürülmesini sağlamaya yönelik faaliyetlerdir. Çoğulcu yaklaşım sınıf yönetiminde öğretim ve yönetim faaliyetlerinin bir bütün olduğunu vurgulamaktadır. Öğretimsel faaliyetler, öğrencinin belirli amaçlara ulaşmasını kolaylaştırmak için tasarlanmakta, öğrencilerin gereksinimlerinin teşhisini, derslerin planlanmasını, bilginin sunulmasını ve öğrencinin gelişiminin değerlendirilmesini kapsamaktadır. Yönetsel aktiviteler ise, öğretimin etkili ve yeterli bir biçimde gerçekleşmesini sağlayacak koşulları yaratmak ve sürdürmek üzere koordine edilmektedir (Weber, 1986).

Sınıfta meydana gelen olaylar göz önüne alındığında, bu iki faaliyetin iç içe girdiği sınıf yönetiminin sınıftaki yaşamın her yönüyle aynı zamanda ilgili, her durumda insan ve çevresel faktörlerin koordine ve organize edilme davranışları olduğu ve bir bütün olan öğretimden ayırmanın zor olacağı sonucuna varılabilir. Okulun amacı, öğrenci gelişimini sağlamak ise bu amacın gerçekleşmesinde etkili sınıf yönetimi gerekli ve önemlidir. Hem öğrencinin hem de öğretmenin eğitimsel amaçlarına ulaşmalarına yardımcı olduğu dikkate alındığında sınıf yönetiminin

yaşamsal bir öneme sahip olduğu görülecektir (Rothstein, 1990; Akt:Turanlı, 1995; Weber, 1986).

Sınıf yönetimi ile ilgili bu açıklamalardan sonra, sınıf yönetimi ve öğretim ya da öğretimsel aktiviteler ile yönetsel faaliyetler arasındaki bu yakın ilişkinin, sınıf yönetiminin çok yönlü, uzun süreli çabalar gerektiren bir süreç olduğunu gösterdiği söylenebilir. Sınıf yönetimi amaçlı bir faaliyettir. Öğretimi kolaylaştırmanın yanı sıra, öğretim zamanını artırma, sıcak ve destekleyici bir sınıf atmosferi yaratma ve koruma, öğrencilerin zarar verici davranışlarını önleme, istedik davranışların artması için uygun ortamı sağlama gibi amaçları gerçekleştirilmeye yöneliktir. Bu nedenle sınıf yönetimi bir çok değişken ve durum hakkında karar vermeyi gerektirmektedir.

## 1.2. Sınıf Yönetiminin Değişkenleri

Sınıf yönetimiyle bağlantılı olan değişkenler neredeyse sınırsız gibi görünmektedir. Genel olarak öğrenci, öğretmen, okul, eğitim ortamı, eğitim yönetimi, aile ve çevre sınıf yönetimi ile ilgili olan önemli değişkenler olarak sıralanabilir (Başar, 1997; Aydın, 1998).

**Öğrenci:** Öğrenci; “eğitim ihtiyacı olan ve bu ihtiyacını karşılamak üzere okula devam eden bireydir (Erden, 1998, 54). Toplum içinde yaşayan bireylerin kendi fiziksel ve toplumsal ihtiyaçlarını, içinde yaşadıkları toplumun ihtiyaç ve beklentilerine uygun biçimde karşılayabilmeleri için gerekli bilgi ve becerileri, yetenek ve değerleri kazandırma amacıyla olan okul eğitiminde öğrencinin ayrı bir yeri ve önemi vardır (Erden, 1998). Çünkü okul binaları, yöneticiler, öğretmenler, memurlar, hizmetliler ve tüm öğrenme materyalleri öğrenciler içindir (Kutlu, 2000, 116).

Öğrenme-öğretme ortamı denilen sınıfın, etkili öğrenmeler olabilmesi için uygun hale getirilmesinde öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişim düzeyleri, hazır bulunuşlukları, ilgi ve ihtiyaçlarının bilinmesi büyük önem taşımaktadır. Her gelişim döneminde öğrencinin gelişim özelliklerinin ve bunun doğal bir sonucu olarak davranışlarının farklılığı sınıf yönetimine yansır ve uygulamaları değiştirir. Örneğin ilk yıllarda çocuklar sınıf kurallarına daha çok ihtiyaç duyarlar. Üst sınıflara

doğru ergenlik çağının başlamasıyla düzene uyum sorunları da artar ve yetişkinlere karşı tavır alma, kızgınlık ve sabırsızlık gibi davranışlar daha sık görülür. Öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça ve özellikleri değiştikçe öğretmenlerin sınıf yönetim davranışlarının etkisi azalmaz, farklılaşır. Düşük yetenekli öğrencilerin çoğunlukta olduğu sınıflarda daha çok zamana ihtiyaç duyulması, benzeşik sınıflarda daha az sorun yaşanması gibi. (Başar, 1997). Etkili sınıf yönetim davranışlarının seçiminde öğrenci özellikleri önemli bir kriterdir (Brophy, 1988; Başar, 1987).

**Okul:** Sınıf içinde bulunduğu okulun bir parçasıdır. Bu nedenle sınıfın en yakın dış çevresini oluşturan okulun fiziksel yapısı, sahip olduğu olanaklar, öğrenci sayısı, yönetim anlayışı ve yöneticilerin özellikleri sınıf yönetimini etkilemektedir.

Okulun eğitim işlevlerini yerine getirebilmesi, öğrencinin gereksinimlerini karşılayabilecek ve okulun amaçlarını gerçekleştirecek fiziksel bir yapıya, nitelikli öğretmenlere ve yöneticilere, okul-veli iletişimine ve bunların etkileşimi sonucu oluşacak olumlu okul iklimine bağlıdır. Okul binasının ve donanımının kullanışlı olması, sağlık koşullarına ve öğrenci gelişim düzeyine uygunluğu, gereksinimleri karşılaması, temiz ve bakımlı olmasının yanısıra okulun yer aldığı çevrenin özellikleri de önemlidir. Araştırmalar, düzensiz, organize olmamış bir okul çevresinde etkili sınıf öğretimi yapmanın mümkün olmadığını vurgulamaktadır (Balci, 1993).

Evans, Evans ve Mercer (1986), okul binalarının fiziksel koşullarının, soğuk, sıcak, çok güneşli, loş ya da rutubetli olmasının öğretimin niteliğini ve öğrenci davranışlarını etkilediğini belirtmişlerdir (Akt: Gürkan, Gözütok, Pektaş, Babadoğan ve Gürbüzürk, 1998, 168). Okul binasının ve sahip olduğu eğitsel olanakların yeterli ve istenilen nitelikte olması, yalnız öğrenmeyi kolaylaştırma ve eğitimsel amaçlarla ilişkili olmasıyla değil aynı zamanda öğrencilerin okula ve derse karşı tutum ve davranışlarını etkileme açısından sınıf yönetiminde önemli bir değiştir. Çünkü yasal düzenlemelere rağmen bazen okul binaları ve eğitsel olanaklar öğrencilerin istenmeyen davranışlar göstermelerine neden olabilir.

Okul yönetiminin yapısı da sınıf yönetim anlayışını ve eğitimin niteliğini etkilemesi bakımından sınıf yönetiminde önemli bir etkiye sahiptir. Bir okulda yönetim anlayışı; yöneticilerin ve öğretmenlerin, öğrencilerin ve okul personelinin

tutumları, okulun içinde bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik yapısı ve fiziksel ortam gibi birçok faktörün etkileşimi ile oluşur. Sınıf yönetimi okulun yönetsel desteğine bağlıdır. Bu nedenle sınıf yönetiminin bir üst sistemi olan okul yönetiminin demokratik olması, öğretmen ve öğrencilerin okulla ilgili kararlara katılımının sağlanması hem öğretmenin moralini hem de öğrencinin başarısını etkilemektedir. Yönetimde karar sürecine etkin bir biçimde katılma olanağı bulan öğretmenlerin mesleki tutumları gelişip, başarı için güdülenmeleri artarken, öğrencilerinde demokratik yaşamın gereklerine uygun, sağlıklı birer kişilik geliştirme ve bireyselleşme süreci olumlu yönde etkilenmektedir (Aydın, 1998).

Nicholson (1985), pozitif, düzenli, güvenli ve etkili okulların, olumlu okul atmosferiyle nitelendirildiğini belirterek, okulda olumlu atmosferin kurulmasında ve devam ettirilmesinde liderlik ve katılımın önemini vurgulamıştır (Akt: Greenlee ve Ogletree, 1993, 5). Okulda demokratik yönetim anlayışı ile oluşturulan okul atmosferini öğretmenler sınıflarına ve daha sonra da öğrenciler tüm yaşamlarına yansıtabileceklerdir. Okul etkinlikleri ile edinilen demokratik davranışlar bireyin yaşam biçimi haline dönüşebilir. Bunun tam tersi olan bir yönetim, öğretmen ve öğrencilerde otokratik ve istenmeyen davranışların oluşmasına, kurumu benimsememeye ve çeşitli disiplin problemlerine yol açacaktır (Gürkan ve diğerleri, 1998).

Yönetimin okul genelinde ve sınıfta demokratik olup olmamasında, yöneticinin liderlik özelliklerinin güçleşmesinde, öğretmen merkezli bir öğretim ve disiplin anlayışının benimsenmesinde okulların öğrenci sayısının fazlalığı önemli bir faktördür. Okulun öğrenci sayısının artışı, doğal olarak sınıf mevcutlarına yansıtacağından öğretmenin sınıf düzenini sağlamak üzere daha çok çaba göstermesi gerekecek (Brophy, 1988), ayrıca yüz yüze ilişkilerin azalması problem davranışların artmasına, yöneticilerin özellikle eğitsel liderlik davranışının güçleşmesine neden olacaktır (Aydın, 1988).

Etkili okul araştırmaları, uygun öğrenme çevresinin, olumlu okul ikliminin ve öğretimi kolaylaştırmaya ve verimli kılmaya yönelik eğitsel olanakların sağlanmasında okul yöneticisinin önemine dikkat çekmektedir. Öğretim lideri olan,

personeler dönük, tutarlı ve adil yöneticiler, okulların kalitesinde önemli bir yer tutmaktadır (Balci, 1993).

**Öğretmen:** Sınıf yönetimini etkileyen söz konusu değişkenler içerisinde en belirleyici değişken, eğitim süreçlerinin düzenlenmesinden ve yürütülmesinden sorumlu olan öğretmendir (Başar, 1997; Aydın, 1998; Erden, 1998; Edwards, 1993; Burden, 1995). Öğretmen etkili bir eğitim gerçekleştirmek amacıyla eğitim sisteminin değişkenlerini bütünleştirmek ve uyumlaştırmakla yükümlüdür (Hacıoğlu ve Alkan, 1997; Aydın, 1998). İyi bir sınıf yönetiminin öğretime ayrılan zamanı arttırdığı, boşa harcanan zamanları en aza indirdiği, sınıfta düzenin ve tutarlı beklentilerin gelişmesine yardımcı olduğu göz önüne alındığında sınıf yönetimi öğretmenin en önemli görevlerindedir (Bacanlı, 1998). Diğer öğelerin bütünleştiricisi ve bir dereceye kadar belirleyicisi olan öğretmenin yetenekleri artırılıp, bunların kullanımının temel değişkeni olan mesleğe karşı tutumu olumlu hale getirilmedikçe iyi bir sınıf yönetimi beklenemez (Başar, 1997).

Öğretmen davranışlarının öğrenciler üzerindeki etkisi ile ilgili yapılan çeşitli araştırmalar sonucunda elde edilen bilgiler; bireysel özellikleri ve kişilik yapısı, davranışları, hayat görüşü ve yaşam biçimi ile öğretmenin bir çocuğu ailesinden sonra etkileyen en önemli kişi olduğunu göstermektedir. Özellikle 6-7 yaşlarında okula başlayan çocuk için öğretmeni, anne-babasından sonra yeni bir özdeşim modelini oluşturur. Çocuk, öğretmenin çeşitli alışkanlık ve davranışlarını olduğu gibi benimser ve kendisi de onun gibi yapmaya çalışır. Çocuğa göre öğretmeni en iyisini bilir ve yapar. Bu nokta eğitim sistemi içinde öğretmenin kelimelerle anlatılamayacak kadar önemli olduğunu göstermektedir. Çünkü öğretmen, çocukların davranışlarının düzenlenmesi, alışkanlıklarının yerleşmesi ve en önemlisi kişiliklerinin yerleşmesinde etkili olmaktadır (Fındıkçı, 1991).

Öğretmen, karşısında birden çok öğrencinin aynı anda toplu olarak bulunduğu bir öğrenci grubu ile karşı karşıya kalır ve öğretim hizmetini aynı anda sunar (International Encyclopedia of the Social Sciences, 1968, 561; Brophy, 1988). Çocukluk ya da ergenlik döneminde olan bu öğrencilerin her birinin kendine özgü kişilik özellikleri, sorunları, değerleri ve yaşantıları yoluyla kazandıkları önbilgileri bulunmaktadır. Bu bireysel ayrılıkların yanısıra öğrenciler içinde buldukları yaşın

gelişim özelliklerinden kaynaklanan bazı sorunları da okula getirmektedirler. Böyle bir gurubu yönetmek ve eğitmek çok karmaşık ve zor bir görevdir. Öğretmenlerin bu zor görevin üstesinden gelebilmeleri için bazı kişilik özelliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Etkili bir sınıf yöneticisi olarak öğretmenin, sınıfı eğitim için hazırlaması, sınıf kural ve süreçlerini belirleyip öğretmesi, öğretimi düzenleyip sürdürmesi, öğrencilerin uygun davranmasını sağlaması beklenir (Harris, 1991; Akt: Başar, 1997; Brophy, 1988).

Öğretmende bulunması gereken kişilik özellikleri hakkında bir çok araştırma yapılmış ve sonuçta farklı kişilik özelliklerinin üzerinde durulmuştur. Görev heyecanı duyan, sıcaklık ve espri anlayışına sahip, güvenilir, başarı için yüksek beklentiye sahip, motive edici ve destekleyici, farklı durumlara ayak uydurabilen, esnek ve bilgili öğretmenler, birçok eğitim araştırmacısının etkili öğretmenin tanımını yaparken üzerinde hemfikir oldukları kişilik özellikleridir. Etkili öğretmenlik için öğretmenlerin; şefkatli, destekleyici, öğrencileri için en iyisini düşünen, konularında uzman, veliler, yönetici ve meslektaşları ile iyi ilişkiler kurabilen, yaptığı işten heyecan duyan ve en önemlisi öğrencilerine herhangi bir şey öğretebilme yeteneğine sahip olması gerekmektedir (Cruickshank, Bainer, Metcalf ve 1995).

İlkokul çağındaki çocuklar doğruyu ve yanlış seçmede zorluk çektiklerinden, hareket etme ve oyun ihtiyacı duyduklarından, ergenlik çağındaki gençler ise kişiliklerini kanıtlamaya çalıştıkları için sınıfta bir çok istenmeyen davranışta bulunabilirler. Öğretmen çoğu zaman sınıfta kendi beklentilerine uygun olmayan öğrenci davranışları ile karşılaşabilir. Bu durumda öğretmenlerin hoşgörülü, sabırlı olması, öğrencileri anlamaya çalışması gereklidir ki bu da öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkili olabilmesi için öğrencilerin ilgi, beklenti ve gereksinimlerini tanımalarının önemini vurgulamaktadır (Erden, 1998; Cafağlı, 1998).

Eğitim ve öğretimdeki başarı, öğretmenlerin öğrencilerle kişi olarak ilgilenip, her öğrenciye olabileceğinin en iyisi olma yolunda rehberlik etmesine bağlıdır. Sınıfta farklı yeteneklerde öğrenciler bulunduğundan öğrencilerin gizil güçlerini olabildiğince tanımak ve geliştirmek, bu amaca yönelik uygun yöntem ve teknikleri kullanmak öğretmenin en önemli görevlerindedir. (Özden, 1997, 12).

Açık fikirli, esnek ve uyarlayıcı öğretmenler, eğitim ortamını ve öğretim etkinliklerini düzenlerken öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarını dikkate alıp programda onlara uygun değişiklikler yaparak çeşitlilik sağlayabilirler. Öğrencilerini seven, anlayışlı davranan öğretmenler çocukların derse ve okula karşı olumlu tutum geliştirmelerinde ve başarılı olmalarında etkilidirler. Cesaretlendirici ve destekleyici öğretmenler, öğrencilerin olumsuz davranışlarından çok olumlu davranışlarının ön plana çıkarılması yönünde çaba gösterir, her çocuğun kendi içinde sağladığı gelişime önem verir. Destekleyici öğretmen, öğrencinin kendine güvenmesini, kendi kendine öğrenmesini ve olumlu yönde akademik benlik geliştirmesini sağlar (Aydın, 1998; Erden, 1998; Başar, 1997).

Başaran (1975, 15), öğretmenlerin, öğrencilerine milli eğitimin amaçlarına uygun planlanmış yaşantılar hazırlayarak, onların yaşantıları yoluyla davranışlarında değiştirmeler oluşturmaya çalıştığını, bu görevini yerine getirirken öğrencilerini bütün yönleriyle tanıma, öğrencilerini ulaştıracağı eğitim hedeflerini belirleme, öğrenme yaşantılarını düzenleme, öğrencilerin öğrenmeleri için elverişli ortamlar hazırlama ve öğrenme yaşantılarını gerçekleştirme davranışlarını göstermesi sorumluluğu olduğu üzerinde durmaktadır. Öğretmenler bu becerileri, öncelikle öğretmen yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi ve uygulamaları ile kazanırlar. Öğretmen eğitiminin amacı, bir öğretim ortamını etkili bir şekilde düzenlemek ve yönetmek için gerekli olan uzmanlığı her öğretmenin ayrı ayrı geliştirmesi için yardım etmektir. Sonuç olarak her bir öğretmenin bireysel özellikleri, değerleri, çok yönlülüğü, becerikliliği sınıfın kültürü ve atmosferinde çok etkilidir.

Buna rağmen sınıf yönetimi, hizmet-öncesi öğretmen adaylarının, stajyerlerin ve deneyimli öğretmenlerin en son düzeyde hazır oldukları alan olarak tanımlanmaktadır (Purcell ve Seifert, 1982; Akt: Tulley ve Chiu, 1995; Merrett ve Wheldall, 1993).

**Eğitim Ortamı:** Eğitim ortamı sınıfın fiziksel, davranışsal ve eğitim ortamlarının bileşimiyle oluşur. Eğitim ortamının fiziksel özellikleri, etkili öğrenme-öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası, sınıf yönetiminin sağlanmasında da önemli bir unsurdur. Sınıf etkinliklerinin yer aldığı ortam, öğrencinin ve öğretmenin en

yakın çevresi olarak sınıf yönetiminin sürekli ve etkileyici bir değişkenidir. Bu ortam öğrencilerin motivasyonunu, öğretmen ve öğrenci ilişkisinin kalitesini etkilemektedir (Grubaugh ve Houston, 1990; Akt: Başar, 1997). Sınıftaki fiziksel değişkenlerin; öğrenci sayısı, ısı, ışık, renk, temizlik, görünüm, yerleşim düzeni vb. düzenlenmesi öğretmenin sorumluluğundadır. Etkili bir sınıf yönetimi için, eldeki olanaklar ölçüsünde fiziksel değişkenlerin güdüleyici, öğretici ve ilgi çekici bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Öğrenci tutum ve davranışlarının önemli bir etkeninin sınıf düzenlemeleri olduğu, bunun başarı ve sözel etkileşimi etkilediği belirlenmiştir. Bu etki, eğitimi etkileyen diğer değişkenler üzerindeki katkılarıyla daha da artmaktadır (Doyle, 1986; Akt: Başar). Sınıftaki eğitim araç ve gereçleri, öğrenciye eğitim programlarında yer alan davranışların kazandırılmasında öğretmenin en büyük yardımcılarından. Sınıftaki masa, dolap, sıra, uzaklık gibi fiziksel engeller, öğretmen ve öğrenci arasında psikolojik engel oluşturmaktadır. Bunların nasıl düzenlendiği iletişim ve etkileşimi değiştirmesi bakımından önemlidir (Baker, 1982; Akt: Başar, 1997).

Eğitim ortamı, öğretmenin sınıf yönetim kararları üzerinde etkili olan bazı özelliklere sahiptir. Eğitim ortamının başlıca özellikleri; anındalık, kestirilemezlik, süreklilik, eş zamanlılık, karmaşıklık ve açıklık olarak sıralanabilir. Bütün bir dönem boyunca her gün sınıf ortamında bulunulması, eğitim ortamının süreklilik özelliğidir. Bu özellik, davranışları yönlendirici kurallar oluşturmak için öğretmene fırsat sağlar. Sınıfta açık ve yüz yüze bir ilişki vardır. Bu nedenle iletişim, doğrudan ve anında sınıfta gerçekleşir. Kısa sürede çok sayıda olayla karşılaşmak eğitim ortamının anındalık ve çabukluk özelliğidir. Sınıftaki olaylar beklemez, anında yanıt ister. Bu olayların en beklenmedik zamanlarda ortaya çıkması ise eğitim ortamının kestirilemezlik özelliğidir. Ayrıca sınıfta aynı anda birden çok şey olur. Örneğin öğretmen ders anlatırken bir yandan öğrencilerin tepkilerini ölçer, yeni sorular düşünür, zamanı kontrol eder, kural dışı davranışları uyarır. Bütün bu eylemler doğal bir akış içerisinde gerçekleşmelidir. Eğitim ortamının bu özelliğine eş zamanlılık denir. Sınıfta her şey öğrencilerin gözü önünde yaşanır. Sınıf olaylarına bazen öğrencilerin çoğu bazen de hepsi tanık olur. Gizli ve saklının olmaması sınıfın açıklık özelliğini oluşturur. Yanlışlar, beceriksizlikler, istenmeyen davranışlar, ortamda oluşan her şey sınıftakiler tarafından görülür. Açıklık, sadece olayların gözle



görülmesi ve hissedilmesini değil, ortak bir algı dayanağına bağlı olarak paylaşılmasını da gerektirir (Aydın, 1997; Başar, 1998; Bacanlı, 1998).

Öğretmenin etkili bir öğretim ortamı hazırlaması, sürdürülebilmesi ve yönetmesi, bu canlı eğitim ortamını etkileyen fiziksel ve psikolojik dinamikleri bilmesini ve kendini bunlara göre ayarlamasını gerektirmektedir.

**Çevre:** Çevre değişkenleri bir davranışın güdüleyicisi olabileceği gibi engelleyicisi de olabilir. Bu iki yönlü etki, hem yakın hem de uzak çevreden gelir. Yakın çevre öğrencinin her gün içinde bulunduğu çevredir. Öğrenci ve okul çevresinin kültürel yapısı, öğrencinin aile ve arkadaş çevresi okulun amaçlarına ulaşmasında önemli bir rol oynamaktadır. Aile öğrenci davranışının en önemli değişkenidir. Ailedeki birey sayısı, ailenin gelir durumu, eğitim durumu, aile içi ilişkiler ve anne-babanın kişilik özellikleri öğrenci davranışının belirleyicilerinden bazılarıdır. Gelir durumu, eğitim durumu, çalışma ve yaşam koşulları gibi bir dizi sosyo-ekonomik farklılıklar gösteren ailelerin okula yönelik beklentilerinde de farklılıklar olması doğaldır. Dolayısıyla okul ve ailenin eğitim anlayışlarının örtüşmediği noktalar çıkabilmektedir (Başar, 1997).

Bozkurt (1998), anne-babanın kişilik özellikleri ve aile biriminin yapısının, çocuk geliştirme yapısını belirlediği üzerinde durarak, aile içinde ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkilerin, çocuğun sınıf ortamındaki davranışlarında ve kişiliğinin oluşmasındaki etkilerini vurgulamaktadır. Anne-babanın kabul edici, sıcak, onaylayıcı olması ya da düşmanca reddedici olması çocukların, sorumlu, kendini denetleyebilen ya da sorumsuz kendini denetleyemeyen kişilik özellikleri geliştirmelerinde oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Kabul edici sıcak bir ailenin sorumluluk duygusunu almış, içten kontrollü bireylerin yetişmesindeki rolü çok büyüktür. Yapılan araştırmalar sıkı denetimci, baskıcı ailede yetişen çocukların genellikle iyi davranışlı ama oldukça bağımlı kişiler olduklarını, izin verici ana-babaların çocuklarının ise sokulgan ve atılgan bunun yanında oldukça da saldırgan olduklarını göstermektedir. Anne-babaların çocuklarına karşı tutarlı ve dengeli davranışlar sergilemeleri, onların toplumda kendilerini kontrol edebilen, sorumluluk alan, kurallara bilinçli yaklaşarak uyan bireyler olmalarında çok önemlidir.

Öğretmenin bu tür davranış farklılıklarının nedenleri konusunda bilgili ve duyarlı olması sınıf içinde uyumu sağlama görevini yerine getirebilmesinde önemli bir koşuldur. Aileyi tanıma öğretmene davranış esnekliği tanır. Ailenin çeşitli özellikleri, öğrencilerin sorunlarının çözümünde öğretmene doğrudan bilgi sağlar. Öğrenciden beklenen davranışların aileye iletilmesi, sınıf sorunlarının azalmasına, öğrenmelerin artmasına yardım eder. Okulda kazandırılan bilgi ve becerilerin aile ortamında izlenmesi ve aile eğitimi ile okul eğitiminin birbiriyle tutarlı olması, hem okulun hem de öğrencilerin başarısını artırır. Özellikle öğrenme ve uyum gücüne olan, sınıfta istenmeyen davranışlar gösteren çocukların sorunlarına çözüm getirmede okul ve aile arasındaki sıkı bir işbirliğine gerek vardır. Ancak velilerle ilişkiler sadece herhangi bir sorunla ilgili bilgi alış-verişi olarak kalmamalıdır. Velilerin öğrenci gelişimi ve başarısından haberdar edilmesi, öğrenciler tarafından gerçekleştirilen sosyal, kültürel ya da sportif etkinliklere katılımlarının sağlanması, öğrenci gelişiminde okul- aile işbirliği açısından önemlidir (Erden, 1998; Aydın, 1998; Başar, 1997).

Çocuğun bulunduğu çevrenin kültürel yapısı sınıfı etkileyen bir diğer faktördür. Çevrede gözlenen olumsuz davranış örnekleri, sokak kültürünün baskıları öğrenciler aracılığı ile sınıf ortamına yansımaktadır. Öğretmenin sınıf yöneticisi olarak rolü, bu etkilerin olumlularından yararlanıp, olumsuzlarını önleyebilmektir (Farrel ve diğerleri, 1988; Akt: Başar, 1997). Bu nedenle öğretmen çevreyi tanımalı, kültürel geçmişini, bugünü, kaynaklarını, güçlü ve zayıf yönlerini, değişim ve değişime direnir güçlerini bilmelidir.

Öğrenci davranışlarının kazanılmasında en etkili ortamlardan biri de arkadaş gruplarıdır (Edwards, 1993; Başar, 1997; Aydın, 1998). Öğrencinin yakın çevresi içindeki bu gruplara girişi, grupların etkinlik türleri, davranış biçimleri çocuğun davranışlarını etkiler. Ailenin yardımı ile çocuğun yakın çevresi içindeki grupların davranışları etkilenmeye çalışılarak, öğrencinin istenen davranışlar kazanmasına yardımcı olunabilir. Eğitsel kol çalışmalarının yanısıra sanat, kültür ve sportif etkinliklerden bu amaçla yararlanmak mümkündür (Başar, 1997).

Hamilton ve arkadaşları (1989, 556), çocuğun kendi toplumunun yaşama biçimlerinden, çeşitli araçlarla edindiği diğer insanların yaşam biçimlerine kadar

uzanan ve onun davranışlarını etkileyen çevreyi, uzak çevre olarak tanımlayarak, ülkelerin yaşama biçimindeki farkların, sınıfta öğrencilerin davranışlarının nedenlerinde de farklılıklar oluşturduğunu belirtmektedirler. Bu durum, sınıftaki her öğrencinin davranışı ile ilgilenen öğretmenin gözetmesi gereken faktörlerin ne kadar geniş bir çevreden kaynaklandığını göstermektedir (Akt: Başar, 1997, 19). Olumsuz davranış örneklerinin sergilendiği medya, fiziksel güç kullananların kahraman olarak gösterildiği filmler, öğrencilerin davranışlarını olumsuz yönde etkileyerek, öğretmenin çabalarına fazla şans tanımamaktadır (Sawicki, 1983, Akt: Greenlee ve Ogletree, 1993; Başar, 1997; Curwin ve Mendler, 1988). Öğrencilerin, toplumsal yaşamda karşılaşılan bu tür olumsuz örneklerden etkilenmemesi için, toplumsal yapı ve işleyiş, bu örneklere rastlanılmayan, rastlanıldığında da başarılı olmayacakları şekilde kurulmalıdır. Bu durum, eğitim ve sınıf yönetimi konusunda ülke yöneticilerinin sorumluluk biçimlerinin de göstergesi olur (Başar, 1997).

Yukarıda açıklanmaya çalışılan değişkenler etkili bir eğitim için gerekli olan birincil kaynaklardır. Bu değişkenlerin yönetim kalitesi öğretmenin en büyük amacı olan eğitsel amaçlara ulaşmak için sınıftaki düzeni sağlamada ve korumada etkili bir faktördür. Düzen, öğrencilerin kabul edilebilir limitler içinde başarılı olmalarında, belli sınıf durumları ve olayları için gerekli olan hareketleri izlemeleri anlamına gelmektedir (Burden, 1995, 3).

Katı uyum, kurallara uyma ya da sınıfta pasif öğrenci davranışı sağlama, düzen değildir. Sınıf yönetiminin, öğretmenin bu düzeni kurmak ve korumak için kullandığı stratejileri açıklamakta kullanılması bir bakıma; içinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, eğitim ortamının, kuralların sağlanmasını ve sürdürülmesini ifade etmektedir. Öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması, öğrenci katılımının sağlanması, sınıftaki kaynakların etkin kullanılması gibi etkinliklerde bu kapsamın içinde yer almaktadır (Brophy, 1988).

Burden (1995), sınıf yönetiminin daha önce açıklanan bir çok faktörden etkilendiğini ve öğretmenin belirli bir durum hakkında karar verirken bu noktaları

göz önünde bulundurması gerektirdiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle sınıf içindeki düzenin çeşitli açılardan sağlanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir.

Düzeni kurma ve korumaya yönelik bir çok yol ve yöntem vardır. Bunlar bir bakıma sınıf yönetiminin boyutlarını ifade etmektedir. İlgili literatürde sınıf yönetimi genellikle 6 değişik açıdan fakat bazı boyutlara bağlı olmadan değerlendirilmektedir (Evertson, 1985; Akt: Turanlı). Bunlar, öğretimin yönetimi, sınıf kuralları ve prosedürlerinin yönetimi, öğrenci ihtiyaç ve ilgilerinin yönetimi, sınıf atmosferinin yönetimi, öğrenci davranışlarının yönetimi ve öğrencilerin istenmeyen davranışlarının (problem davranışlar) yönetimidir.

Başar (1997) tarafından yapılan sınıflamada ise sınıf yönetimi; sınıf ortamının fiziksel organizasyonuna yönelik etkinlikler, zaman düzenine yönelik etkinlikler, plan-program etkinlikleri, ilişki düzenlemeleri ve davranış düzenlemeleri şeklinde boyutlara ayrılmıştır.

### 1.3. Sınıf Yönetiminin Boyutları

#### 1.3.1. Öğretimin yönetimi

Sınıfta düzeni kurmanın ve korumanın bir yolu öğretimi yönetmektir. Sınıfta öğretimin yönetimi, eğitim ortamı ve öğrenim yaşantılarının amaçlar doğrultusunda bütünleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bir anlamda öğretim yönetimi birbirine bağlı süreçlerin toplamıdır. Hedef davranışların ve öğretim araçlarının belirlenmesi, öğretimin uygulanması, dönüt alma, düzeltme, özetleme-değerlendirme ve pekiştirme bu süreç içerisinde yer alan etkinliklerdir (Burden, 1995; Aydın, 1998; Başar, 1997).

Sınıf içerisinde öğretmenlerin aktiviteleri organize ederek etkili bir şekilde öğretmeleri gerekmektedir. Öğretim sürecinin niteliğini belirleyen en önemli etken ise, koşullara uygun, etkin bir öğretim stratejisi kullanmaktır. Başarılı bir öğretim sürecinde öğrencinin etkin olması gerekir. Amaçların belirlenmesi, bilgilerin sınıflanması, kaynakların hazırlanması, yöntem ve tekniklerin seçimi, değerlendirme ölçütlerinin geliştirilmesi gibi öğretim etkinliklerinde öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım, düzenin sağlanmasında önemli bir etkidir. Öğretim stratejisinin

niteliğinde temel ölçüt, öğretim sürecinde kimin daha etkin olduğudur. Öğretim sürecinde geleneksel ve modern olarak sınıflandırılacak yaklaşımlar temelde dayandıkları öğretim stilleri açısından farklılık göstermektedirler. Geleneksel yaklaşım daha çok yarışmacı, modern yaklaşım ise işbirlikçi öğrenme anlayışını benimsemektedir. Yarışmacı öğrenme öğrenciler arasında çatışma ve gerginliklere, bölünmelere neden olurken, işbirlikçi öğrenme, grup içi ilişkileri ve sınıf iklimini olumlu yönde etkilemektedir (Aydın, 1998).

Burden (1995), öğretimsel düzeni sağlamada öğrenciyi katılımcı kılmanın ve meşgul etmenin önemine değinerek, iyi bir plan ve organizasyon ile öğrencilerin her zaman ders üzerinde odaklanmalarının, kişisel kontrol ve düzeni korumaya istekli olmalarının sağlanabileceğini vurgulamaktadır. İyi planlanmış bir öğretim sınıf içinde düzeni korumaya yardımcıdır. Verilen aktiviteleri erken bitiren öğrenciler için planlanmış yeni ve hoşlanabilecekleri aktivitelerin olması onların öğrenmeye olan motivasyonlarını ve isteklerini de etkileyecektir. Benzer şekilde, öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alınma dereceleri, onların derse odaklanma ve kişisel kontrolü korumadaki istekliliklerini de etkileyecektir.

Bu nedenle öğretim ve yönetimin aynı anda düşünülmesi gerektiğini belirten Brophy (1988), öğrenciyi aktif kılarak, problem davranışlara neden olabilecek zamanın en aza indirilebileceğine dikkati çekmektedir. İyi organize olmuş sınıf aktiviteleri, çalışan ve meşgul olan öğrenci modellerini geliştirmeye yardım ederek sınıftaki sistemli tutumlara önderlik etmekte, sınıfları etkili bir şekilde yönetmede yer alan karmaşıklıkları önemli derecede azaltmaktadır (Cangelosi, 1988; Akt: Turanlı, 1995).

Eğitsel etkinliklerinin, öğrencilerin ilgileri, yetenekleri, gereksinimleri ve koşullar gözetilerek öncelik sırasına göre belirlenmesi, öğretim süresine dağılımının yapılması, kullanılacak araç-gerecin öğrencinin dikkatini çekecek ve derse güdüleyecek şekilde planlanması birbiriyle ilişkili bir sınıf ortamı oluşturmada önemli koşullardır. Ne yapacağını, nelerin olacağını bilememek, gelecekteki davranışları belirsizleştirir, eylemleri engeller. Öğretmenin öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım izlemesi, öğrencileri amaçlardan haberdar ederek bilinçli eylemlere yönlendirmesi dersi anlamlı ve yararlı kılacağından güdüleme sağlar. Neden orada

bulduklarını, ne olup biteceğini bilmeyen bir sınıfta, istenmeyen davranışların daha fazla görülme olasılığı yüksektir ve böyle bir sınıfı yönetmek güçtür (Aydın, 1998).

Cesaretlendirme, başarısızlıktan korkmamayı vurgulama öğrencilerin özsaygısını geliştirmeye yardım ederek, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri kurmada, grup uyumluluğu meydana getirmede, işbirliği içinde ve birbiriyle ilişkili bir sınıf oluşturmada etkilidir. Bu faktörlerin hepsi öğrencilerin kişisel kontrole istekli olmalarını sağlar (Burden, 1995).

Konu sunumunun açıklığı, öğretim yönetiminin etkililiği üzerinde rol oynayan önemli bir diğer faktördür. Öğrencilerin davranışları öğretmenin kullandığı dilin açık ve anlaşılır olmasından etkilenir. Öğrenciler, öğretmenlerini anladıkları ölçüde öğrenirler. Eğer öğrenciler başarmaları gereken şeyin ne olduğunu anlamazlarsa ya da kafaları verilen talimatlarla karışır, sınıftaki diğer arkadaşlarından bilgi almaya çalışarak onları da rahatsız edeceklerdir. Öğretmenlerin kesin olmayan bir dil kullanması sınıfta kargaşayı kaçınılmaz kılar. Etkili bir öğretim yönetimi, sınıfta öğretim aktivitelerinin başlamasından itibaren açık ve anlaşılır komutlar verilmesini, aktiviteler arası geçişlerde harcanan zamanın iyi bir planlama ile en aza indirgenmesini, dersin özetlenmesine ve değerlendirilmesine zaman bırakılmasını gerektirir. Öğrencilerin bir aktiviteden diğerine geçiş için harcadıkları zaman sınıf yönetimi açısından çok önemlidir. Çünkü geçişler arası zaman uzadığında öğrencilerin ilgisi dağılabilir, eğitsel etkinlikler dışında davranışlara yönelmelerine zemin oluşur (Lemlech, 1988, Cangelosi, 1988; Akt: Turanlı, 1995; Burden, 1995; Başar, 1997; Aydın, 1998; Küçükahmet, 1997).

Başar (1997), etkin ve kalıcı öğrenmelerin oluşması için öğrenciden dönüt alma, dönütün amaca yönelik düzeltilmesi için pekiştireç verme etkinliklerinin önemine dikkat çekmektedir. Bu davranışların uygulanması sırasında dersin amaçlarına, davranışın nitelik ve düzeyine, öğrencinin yaşına, cinsiyetine ve kültürel özelliklerine dikkat edilmesi, öğrencilerin ortak bir anlayış oluşturmalarına, belirsizlikten kurtulmalarına, davranışlarını kontrol etme bilinci geliştirmelerine katkıda bulunurken aynı zamanda adil, tutarlı ve demokratik sınıf ikliminin oluşmasına yardım eder. Öğrencinin okulu benimsemesinde, zorluklara karşı direnç

göstermesinde, başarılı bir kişilik örüntüsü geliştirmesinde, güdüleme ve derse katılma girişimlerinin desteklenmesi de önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle ders sonunda, öğrencilerin de bu sürece katılmasını sağlayan kısa özetleme ve değerlendirme çalışmaları yapmak, onları ilerideki öğretim yaşantılarına güdüleme ve etkili bir öğretim yönetimi gerçekleştirme açısından gereklidir.

### 1.3.2. Sınıf Kuralları ve Prosedürlerin Yönetimi

Öğretmen sınıfta ahlaki otoritenin merkezidir. Bu otorite her şeyden önce okulun öğretmene iyi bir ahlaki çevre yaratma sorumluluğu; çevreyi, öğrencilerin öğrenme ve güvenliğini gözetme sorumluluğunu verme gerçeğine dayanır. Bu sorumluluk öğretmene öğrencilere kurallara uyma, işlerini yapma, birey ve grup çıkarlarına ters düşen herhangi bir davranışı yapmamayı anlatma hakkı verir (Lickona, 1971).

Öğretmen sınıf içinde otoriter bir figür olmasına ve öğrencilerin belirli kurallara uymalarını sağlamaya ihtiyacı olan bir kişi olmasına rağmen (Burden, 1995; Brophy, 1988), kurallar, verimli öğrenme ve öğretmeyi destekleme, sınıf ortamını organize etme anlamındadır. Deneyimlere dayanarak, gelecekteki belirli durumlarda nelerin yapılmasının daha iyi olacağını, nelerin beklendiğini, kurallara uyulmadığında onları nelerin beklediğini öğrencilere açıklamak sınıf yönetimini kolaylaştırır (Raviv ve diğerleri, 1990; Akt: Başar, 1997). Kurallar sınıfta öğretmenin karar verme gereksinimini, öğrencilerin yönlendirme aramasını azaltarak sınıftaki karmaşık ilişkileri düzenler (Başar, 1997, 59).

Etkili sınıf yönetimi için öğrencilere, amaçlara uygun beklentilerin sınıfta uzlaşma ile sınıf kuralları haline dönüştürülmesi gerekliliği öğretilmelidir. Öğrenciler, istek ve beklentileri ile eğitsel amaçlarının gerçekleşmesinin, bu amaçlar doğrultusunda belirlenen kurallara uymalarına bağlı olduğunu bilmelidir (Turanlı, 1995; Burden, 1995, Başar, 1997; Aytekin, 2000).

Kuralları işbirliği ile düzenlemek öğrencilere sorumluluğu paylaştırmada ilke olmalıdır. Mantıklı, uygulanabilir, dikkatlice düşünülmüş ve öğrencilerin katılımı ile belirlenmiş kurallar, sınıfta işbirliğinin ve ahlakın paylaşımına karşılıklı saygının ilk uygulaması olur. Okulun ilk günlerinde çocuklarla birlikte sınıf

kurallarını belirleme paylaşımı artırıp, kuralların ne olacağı konusunda sınıfın her üyesini konuşmaya ve düşünmeye sevk eder. Yetişkinlerin topluma karşı sorumlulukları varsa öğrencilerinde sınıflarına ve okullarına karşı sorumlulukları vardır çünkü onlar bu toplumun üyesidirler. Çocuk bunu hissetmelidir (Lickona, 1971).

Çocuklara söz kesmenin, birinin eşyalarını izinsiz almanın saygısızca olduğunu hareketi vurgulayarak açıklayan, danışmanlık yapan öğretmenin; kuralları ihlal etmenin sonuçlarını, nasıl bir sonucun adil olacağını yine öğrencilerle tartışarak bulmaya çalışması, öğrencilerde muhakemenin gelişmesine, dürüstlük, iyi niyet, yaşamın değeri gibi değerlerin kazandırılmasında yardımcı olacaktır (Lickona, 1971). Çünkü bir kuralı sadece ifade etmek yeterli değildir.

Sınıfta düzeni sağlamak için öğretmenin öğrencilerde sınıftaki olaylara karşı bir anlayış ve karmaşık durumlarla baş edebilmek için bir isteklilik uyandırması gereklidir (Burden, 1995). Bu noktada kuralların öğrencilerle birlikte belirlenmesinin, onlara sınıf kurallarına sahip çıkma ve düzeni koruma duygusunu kazandırma açısından önemi ortaya çıkmaktadır. Çocuklarda bu değeri geliştirmek isteyen öğretmen aynı zamanda bu davranışlara model olmalıdır. Sosyalleşmenin, sosyal davranışları öğrenmenin bir başka yolu da davranışları gözleyerek model alma ile kişinin o davranışı kendi davranış dağarcığına aktarması ile gerçekleştiğinden, öğretmen düzeni korumayı ne kadar umursadığını davranışlarıyla model olarak öğretmeli, kurallar ihlal edildiğinde de harekete geçmek için istekli olmalıdır. Ancak bu şekilde sınıf ortamında istenmeyen davranışlara hoşgörü gösterilmeyeceği belirgin hale gelecektir (Burden, 1995; Lickona, 1971).

Öğrencileri zorlamak onları daha çok isyan etmeye, meydan okumaya, yalan söylemeye, sinsice davranmaya, dedikodu yapmaya, başkalarını suçlamaya, zorbalık yapmaya, kayıtsız kalmaya, okuldan kaçmasına yol açabilir ve en kötüsü öğrettiği değer şu olacaktır; *“Güçlü olan kişi kendinin uymak zorunda hissetmediği değerleri, kuralları başkasına zorla kabul ettirebilir”*. Öğrencileriyle ilişkilerinde, yaşamında dürüst, açık, adil olan öğretmenin çocuklara demokrasinin yararları konusunda söylev vermesine gerek kalmaz (Lickona, 1971).



### 1.3.3. Öğrencilerin İlgisi ve İhtiyaçlarının Yönetimi

Öğrencilerin zamanlarının çoğunu harcadıkları sınıf ortamında tatmin etmeye çalıştıkları ihtiyaç ve beklentileri vardır. Sınıftaki diğer öğrenciler, öğretmenler ve öğrenme deneyimleri gibi çevresindeki dünyayı oluşturan öğelerle karşılıklı ilişki içinde olma, öğrencilerin kendi ihtiyaç ve ilgileri hakkında daha fazla bilgi sahibi olmalarına ve bu alanlar içinde ilgilerini geliştirmelerine fırsat sağlar. Bu ihtiyaç ve ilgilerin bazıları eğitimle ilgilidir ve sınıf ortamında karşılanması gereklidir (Turanlı, 1995).

Öğrencilerin bireysel öğrenme becerileri, yetenekleri ve başarı düzeyleri sınıf yönetim prosedürlerini etkiler (Emmer, 1998; Akt: Turanlı, 1995). Sınıf ortamında çıkan bazı problemler öğrencilerin bireysel farklılıklarından, kişisel problemlerinden, tutum ve motivasyonlarından, bilişsel kapasitelerinden kaynaklanır. Etkili sınıf yönetimi, öğrencilerin bazı özelliklerini tanımayı gerektirir. Bunların başlıcaları; öğrencilerin fiziksel, zihinsel, sosyal gelişim düzeyleri ile önceki yaşantılarından elde ettikleri bilgi, beceri, tutum, duygu, alışkanlık, ilgi ve yetenekleridir (Aydın, 1998; Erden, 1998).

Cangelosi (1988), öğretmenlerin sınıfta öğrencileri dinleyerek, hareketlerini gözleyerek, ne yazdıklarını okuyarak vb. onların ne düşündüklerini, neye inandıklarını, ne bildiklerini, ne anladıklarını, neye değer verdiklerini ve ne yapmak istediklerini anlayabileceklerini belirtmektedir. Öğrencilerin bu özellikleri, bir yandan öğretmenlerin öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını belirlemesine ve onların öğrenme hedeflerine karar vermesine yardım ederken diğer yandan bu hedeflere uygun öğrenme aktivitelerini düzenlemesine ve onların eğitim yoluyla hangi davranışları öğrenip hangilerini öğrenemediklerine yönelik değerlendirme yapmalarına yardım eder. Öğrencilerin kendilerini motive edebilmelerine rehberlik edecek bir plan hazırlamaya ve öğrenme aktivitelerini organize etmeye yol gösteren öğrenci özellikleri, öğretmen öğrenci arasındaki iletişimde de çok önemlidir. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları ile bağlantılı amaçlarına ulaşmalarında onlara yardımcı olacak şekilde düzenlenmiş aktiviteler, öğrencileri öğrenme etkinlikleri ile meşgul olmaya motive etmektedir (Akt: Turanlı, 1995).

#### 1.3.4. Sınıf Atmosferinin Yönetimi

Eğitimde istenen verimin elde edilmesi, etkili bir sınıf yönetimi ile sağlanacak olan olumlu sınıf atmosferine bağlıdır. Genellikle sınıf yönetimi öğretmenin ilk dersteki tavrının bir uzantısıdır. Bu nedenle öğretmenin okul yılının başında, ilk dersteki tutum ve davranışları ile oluşturacağı hava büyük ölçüde ders yılı sonuna kadar devam eder. Sosyal psikologlar ilk izlenimlerin ilişkilerdeki önemini vurgulayarak, öğretmenlerin öğrencilerde bırakacağı ilk izlenimlerin olumlu olması gerekliliğine dikkat çekerler (Bacanlı, 1998). Çünkü öğrenciler genellikle sınıf içindeki her şeyin onları sıkacağı şeklinde bir sınıf hayatı düşüncesine koşullanmışlardır ve ne yazık ki tahminleri çoğu zaman gerçekleşir. Bu nedenle sık sık disiplin problemi yaratırlar (Turanlı, 1995; Erden, 1998).

Olumlu bir sınıf ortamı yaratmada öncelikle fiziksel ortamın yeterli olması gerekmektedir. Ancak fiziksel ortam çocuğun kendisini rahat ve güvende hissetmesi ve kendisini derse vermesini sağlamada yetersiz kalmaktadır. Çok güzel düzenlenmiş bir sınıf ortamındaki psikolojik ve sosyal ortam gergin olursa bu durum çocuğu rahatsız eder. Fiziksel koşulların olumsuz olduğu bazı durumlarda da psiko-sosyal ortamın rahatsız olması öğrencilerin olumsuz koşulları önemsememelerine neden olabilir. Çocuğun sınıf ortamında kendini rahat hissetmesi için, kendisinden ne beklenildiğini çok iyi bilmesi, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşiminin güven içinde gerçekleşmesi gerekmektedir (Erden, 1998; Demirbolat, 2000).

Etkili bir sınıf atmosferi için en gerekli olan nitelik karşılıklı saygıdır. Karşılıklı saygı, öğretmenin öğrencilerine, öğrencilerin öğretmenine saygısını içerir. Öğrencileriyle iletişimde yargılayıcı, suçlayıcı, aşağılayıcı, kırıncı bir dil kullanan öğretmen sınıf atmosferinin olumsuz etkilenmesine, gerilmesine neden olur. Sınıf ikliminin yönetimi, öğrencilerin alay edilmeden, utanıp sıkılmadan, zarara uğramadan sınıf etkinliklerine gönülden katılımını sağlamalıdır. Öğrenciye verilen değer ve önem söylenenlere de yansımalıdır. Öğretmen düşünce ve eylemlerinde açık olmazsa öğrenciler onun davranışlarını, sözlerini yanlış anlayabilir, farklı anlamlar verebilir. Özellikle ergenlik çağındaki gençler, öğretmenden giyimlerine, saçlarına, davranışlarına ilişkin olumsuz tepki almak istemezler. Böyle bir tepkinin arkadaşlarının yanında gelmesi, onları ve bazen de öğretmeni güç durumda

bırakarak sınıf atmosferini gerginleştirebilir. İlkokul çağındaki daha küçük öğrencilerde ise öğretmenin tutum ve davranışlarından kaynaklanan kaygı ve korku başarısız olmalarına, okuldan uzaklaşmalarına neden olabilmektedir (Başar, 1997; Turanlı, 1995).

Olumlu sınıf atmosferi yaratmada ve bunu sürdürmede öğretmene büyük sorumluluklar düşmektedir. Etkili bir sınıf atmosferinin sağlanması ve korunması için öğretmenin öğrenci davranışlarına müdahalede tutarlı ve adil olması, açık talimatlar vermesi, öğrencilerine saygı duyması, cesaret verici olması, yerinde ve zamanında övgü vermesi, standartları korumada mantıklı ve tutarlı olması, öğrenci ihtiyaçlarına göre eğitim durumlarını ve planını ayarlayabilmesi gereklidir. Bu davranışlar olumlu sınıf atmosferi sağlamanın yanısıra öğretmen öğrenci ilişkilerini de geliştirir (Lemlech, 1988; Akt: Turanlı, 1995; Burden, 1986).

Sınıf atmosferinin etkili yönetiminin önkoşulu, sınıf davranışlarına duyarlı olmaktır. Öğretmen ve öğrenciler, öğrenci ve diğer öğrenciler arasındaki kaba ilişkiler, sınıf içerisinde olumlu sınıf atmosferi oluşturmada etkili olan işbirliği olasılığını ve saygıyı azaltan kötü duyguların oluşmasına yol açar. Arkadaş desteği, onayı ve kabulü okul başarısında önemli bir etkidir. Bu desteğin ve kabulün azalması, kalkması korkutucu olur. Sınıf atmosferinin arkadaşlıkları çoğaltıcı, farklı etkinlikler için farklı guruplarda yer almayı teşvik edici olması gerekir (Cangelosi, 1988; Akt: Turanlı, 1995; Demirbolat, 2000).

Sınıftaki olumlu atmosferi, sosyal ve psikolojik havayı bozan en önemli etkenlerden biri de sınıftaki öğrencilerin istenmeyen davranışlar göstererek öğretimi engellemeleri ve bunun doğal sonucu olarak da öğretmenin ortamı gerginleştirmesidir. Bu açıdan öğrenci davranışlarının yönetimi ile sınıf atmosferinin etkili yönetimi yakından ilişkilidir. Öğretmenin en ufak olumsuz davranışlar karşısında öğrencileri azarlaması, bağırması, fiziksel ceza uygulaması, kişiliğine ya da değerlerine saldırması sınıf atmosferinin bozulmasına, öğrencilerde korku ve kaygının gelişmesine neden olur (Erden, 1998).

### 1.3.5. Öğrenci Davranışlarının Yönetimi

Davranış, belli bir uyarana verilen duygusal, düşünsel ve devinimsel tepkilerden oluşan bir bütünlük olarak tanımlanabilir. Başka bir ifade ile davranış, iç ve dış uyaranlara karşı uyum sağlamak amacıyla, organizma tarafından geliştirilen her türlü tepkidir. Ancak davranışın aynı zamanda bireyin içsel varoluş biçimlerine göre farklılaşan psikolojik dinamiklerin bir sonucu olması dışarıdan gözlenemediği için tanımlamasını zorlaştırmaktadır (Aydın, 1998, 86). Olumlu (istendik) davranış nedir? sorusuna geniş açıdan bakıldığında değişen toplumsal ve kültürel koşullar içerisinde olumlu davranışı belirleyen ölçütlerinde değişmekte olduğu görülmektedir.

Örgün eğitim açısından bu sorunun yanıtı Milli Eğitimin amaçlarında bulunabilir. Nitekim günümüzde genç kuşaklardan beklenen davranışlar, 50 yıl öncesinin beklentilerine uymamaktadır. Eskiden ilkokula giren çocuk; “sus”, “otur”, “ellerini sıra üzerinde kenetle”, “etrafına bakma” uyarıları ile daha sık karşılaşırken, günümüzde okullarda; çocuklarla günlük haberlerin paylaşılması, ünitelerin planlanmasında, işlenmesinde ve değerlendirilmesinde öğrenci katılımının sağlanması, grupla çalışma teknikleri ön plana çıkmaktadır. Okul dışında toplumun çocukların davranışlarını yargılamaları ise kendi sosyal ve kültürel değerleri ile sıkı sıkıya bağlantılı olmaktadır. Derslerine günü gününe çalışan, büyüklerine ve arkadaşlarına saygılı öğrencilerin davranışları dahi çoğu kez farklı öğretmenler tarafından farklı değerlendirildiğinden olumlu davranışlar konusunda da fikir birliğine varmak güçtür (Yiğit, 1997).

Bu açıdan bakıldığında istendik davranışın belli bir eğitim etkinliği ile öğrenciye kazandırılmak istenilen duygusal, düşünsel, sosyal, teknik ve akademik yeterliliklerin tümünü içeren kompleks bir kavram olduğu söylenebilir (Aydın, 1998). “Davranış yönetimi, diğer kişi ya da gruplarla bağlantılı olarak değişik ortamlarda bir kişinin davranışları üzerinde denetim sağlama sürecidir” (Özyürek, 1996, 10). Amaç, kişinin kendi kendisini kontrol eder hale gelmesine yardımcı olmaktır. Zamanla oluşan ve kişinin çabasını gerektiren kendi kendine kontrolün gelişmesi, değişen çevreye göre çocuğun ilerlemeler veya geri dönüşler göstermesiyle doğal olarak gerçekleşir (Özyürek, 1996).

Sınıf ortamında öğretmenin yapması gereken, öğrencilerin kişisel algı ve beklentileri ile çevresel değişkenler arasındaki ilişkiyi düzenlemektir. İçinde bulunulan koşulların analiz edilerek ulaşılmaması gereken istendik davranışların belirlenmesi, bağlamsal ve bireysel değişkenlerin bütünleştirilmesi başarılı bir davranış yönetiminin önkoşuludur (Aydın, 1998).

Davranışın ortama, duruma, koşullara göre değişmesi ve öğrenciye göre farklı uygulama gerektirip bireysellik göstermesi nedeniyle davranış yönetiminin karmaşık özelliğe sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenin öğretim amaçlarını gerçekleştirmesinin önkoşulu davranışları ve öğrenmeyi yeterince yönetebilmesidir. Bu konu ile ilgili yapılan çalışmalar, davranışların ve öğrenmelerin iyi yönetildiği sınıflarda öğrencilerin öğretim amaçlarını gerçekleştirdiğini ve bu amaçların gerçekleşmesini engelleyen davranışların gözlenmediğini ortaya koymaktadır. (Özyürek, 1996; Edwards, 1993; Evertson ve Emmer, 1982; Veenman, 1984; Evertson ve Harris, 1992; Evertson, Emmer ve Anderson, 1980; Tulley ve Chiu, 1995; Veenman ve Raemakers, 1995; Merreet ve Wheldall, 1988).

Öğretmenin üzerinde durması gereken iki değişken; eğitim ortam ve süreçlerini amaca uygun olarak yapılandırması diğeri ise öğrencilerin zihinsel ve psikolojik gerçeklerine dönük tutarlı ve sürekli bir eğitim anlayışı geliştirmesidir. Ancak davranış yönetiminde değişmez mutlak doğrular olmadığı için öğretmenler herhangi bir durumda geçerli olan yaklaşımın bir başka durumda geçerli olmayabileceğini bilmelidir (Aydın, 1998).

Özyürek (1996), kestirim, dikkati başka bir yere çekme (yön değiştirme), yerine başka bir davranış koyma (yedekleme) ve sınırlandırma olarak 4 davranış yönetme yöntemi açıklamaktadır.

**Kestirim:** Bireyin davranışlarına yön veren temel etken onun beklenti ve gereksinimleridir. Çocukların ilgi ve gereksinimlerine uygun davranarak problem davranışların meydana gelmesi engellenebilir, çocukla öğretmeni arasındaki çatışmaların oluşma olasılığı azaltılabilir. Ancak bu sonucu elde etmek, öğretmenin çocuğun gereksinim ve ilgilerini önceden görmesini, çocuğun büyüme ve gelişmesini yeterince bilmesini ve anlamasını gerektirmektedir (Özyürek, 1996, 10).

Kounin (1970), etkili bir davranış yönetimi için öğretmenin sınıf olaylarını dikkatli bir şekilde gözlemesini vurgulamaktadır. Konuyu tüm sınıfa sunduktan sonra öğrencilerin her biriyle kurulacak göz teması, hangilerinin yaptığı aktivite ile meşgul olduğunu, ilgilenip ilgilenmediğini, hangilerinin yardıma ihtiyaç duyduğunu belirlemeye, ilgi ve gereksinimlerini tanımaya yardım eder (Akt: Turanlı, 1995).

Büyüme ve gelişmenin pek çok evresinde 2 çocuğun ilerlemesinin aynı şekilde ve hızda olmaması nedeniyle öğretmenler çocuğun gereksinim ve ilgilerini kestiremeyebilir. Bu durumlarda diğer davranış yönetme tekniklerine ihtiyaç duyulmaktadır.

**Dikkatini Başka Bir Yere Çekme (Yön Değiştirme):** Davranış yönetme tekniği olarak dikkati başka bir yere yönlendirme, uygun olmayan davranışta bulunmadan önce çocuğun dikkatini başka bir nesne ya da etkinliğe çekme sürecidir. Uygun ve anlamlı etkinliklerde bulunan çocukların istenmeyen davranışlarda bulunmaya çok az zamanları olur (Özyürek, 1996, 11).

Good (1982), etkili davranış yönetiminin ayırıcı bir özelliğinin, genel anlamda öğrenci işbirliğini temel alarak, verilen bir işte yer almalarını sağlamak olduğuna dikkati çekmektedir. Böylece istenmeyen davranışlar göstermeleri engellenmiş olur (Akt: Turanlı, 1995).

**Yerine Başka Bir Davranış Koyma (Yedekleme):** Çocuk uygun olmayan ya da kabul görmeyen bir etkinliği sürdürdüğünde, çocuğun dikkatini kabul edilebilir etkinliğe yeniden yönlendirme sürecidir. Yedeklemede, öğretmen çocuğa bir başka etkinlikte bulunmayı önerir. Öğretmenle öğrenci arasında çatışma oluştuğunda, ancak sınırlandırmanın gerekli olduğu düzeye ulaşmadan önce yedekleme işe koşulmalıdır. Yerine başka bir davranış koyma (yedekleme) ve dikkatini bir başka yöne çekme (yön değiştirme) yöntemlerinin dikkatli kullanılması gerekmektedir. Uygun olmayan şekilde kullanıldığında, öğretmenin dikkatini kendi üzerinde toplama yolu olarak işlev göstererek çocuğun uygun olmayan davranışlarda bulunmayı öğrenmesine neden olabilir (Özyürek, 1996).

**Sınırlandırma:** Çocuğun davranışlarına sınırlar koyma sürecidir. Sınırlar, sınıf içinde davranışların düzenlenmesini, benzer ve istenilen yönde davranışlar

gösterilmesini sağlar. Davranış, anlamlı ve geçerli amaçlara dönük olarak yönetilebilir. Bu nedenle herhangi bir davranışın öğrenciye kazandırılması için, öncelikle geçerli nedenlerin bulunması gerekir. Öğretmen, öğrencilerin zihinsel ve duyuşsal gelişme düzeylerine uygun olarak belirlediği istendik davranışların, neden gösterilmesi gerektiğini açık ve anlaşılır bir ifade ile öğrencilere anlatmalıdır (Özyürek, 1996; Aydın, 1998).

Öğretmenin, öğrencinin bütünlüğüne ve özgünlüğüne saygı duyması, kendisini özgürce yaşaması için desteklemesi gereklidir. Öğrencilerin, sorumluluklarını duymaları ve kendilerini geliştirebilmeleri için çaba göstermek, kendisini özgürce yaşaması için desteklemek, duygu ve düşüncelerini ifade etmesi için yüreklendirmek, sınıf içi etkinliklerde sorumluluk almalarını sağlayarak, kusursuz olmaları için zorlamamak, sınıfta demokratik bir ortam oluşturmak ve kendilerini tanımları için uygun fırsatlar sağlamak davranış yönetiminin temel ilkeleridir.

Sağlıklı bir davranış yönetimi öğrencinin algı ve değerlendirmelerine yön veren zihinsel ve duygusal kurgusunu tanımayı gerektirdiği için etkin ve amaca dönük bir eğitim ortamının gerçekleştirilmesi gerekir. Bu bağlamda sınıf ortamının kaygı ve geriliminin ortadan kaldırılması, davranış yönetiminin bir diğer dinamiğini oluşturur. Eğitim ortamında kaygının azaltılması, öğrencilerin duygusal ve düşünsel tepkilerinin olumlu hedeflere yöneltilmesi ile olanaklıdır.

Davranış yönetiminde öğretmenin duyarlılık göstermesi gereken bir başka etken, okul- aile ilişkileridir. Bu konuda yapılması gereken, öğrenciler hakkında ailelerden doğru bilgiler toplamak ve aileleri çocukları hakkında zamanında ve doğru şekilde bilgilendirmektir. Öğretmen ve ailelerin farklı eğitim anlayışlarına sahip olması davranış yönetiminde önemli sorun kaynaklarından biridir. Öğretmen ve aile arasındaki güvene dayalı bir ilişki bu tür sorunların olma olasılığını azaltacaktır (Aydın, 1998, 109-111).

### **1.3.6. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarının Yönetimi**

Sınıf ortamında eğitsel çabaları engelleyen, sınıf aktivitelerinin akışında aksamalara yol açan, düzeni bozan davranışlar istenmeyen (problem) davranış olarak

tanımlanır (Burden, 1995, 16; Başar, 1997, 95). Hemen her sınıfta önemli ya da önemsiz bir çok istenmeyen öğrenci davranışı gözlemek mümkündür. Davranışın istenilir olup olmamasının ölçütü davranışı yapana, karşısındaki kişiye, davranışın olduğu ortamın özelliklerine, toplumun kültürüne göre değişmektedir (Başar, 1997). Yapılan çalışmalar özellikle öğretmenliğin ilk yıllarında öğretmenlerin zaman zaman sınıflarındaki davranış problemlerinden dolayı amaçlarına ulaşmada sıkıntılar yaşadıklarını, bu durumun hoşnutsuzluğa yol açarak öğretmenlerin mesleklerinden haz almalarını engellediğini vurgulamaktadır (Zeidner, 1988; Akt: Merreet ve Wheldall, 1993).

Rickman ve Hollowel (1981), sınıftaki davranış problemlerini yönetmenin hizmet-öncesi öğretmenlerinin de en büyük kaygı kaynağı ve tereddüt ettiği nokta olduğunu belirterek, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları sırasında yaşadıkları başarısızlıklarının da büyük ölçüde sınıfta meydana gelen istenmeyen davranışlara bağlı olduğunu vurgulamışlardır (Akt: Tulley ve Chiu, 1995).

Sınıf yönetiminin amacı, öğretmenin öğrencileri ile yeterli ve etkili öğretimi kolaylaştıracağını hissettiği belirli sınıf koşullarını oluşturması ve sürdürmesidir. Etkili bir yönetim; öğretmenin, öğrencilerini etkili olarak eğitebileceğine inandığı sınıf koşullarını açık ve dikkatli bir biçimde belirlemesine bağlıdır (Weber, 1986). Öğretmenin belirlediği bu sınıf koşulları bir anlamda sınıfta meydana gelen problem davranışları tanımlamasıdır. Etkili bir yönetim stratejisi belirlemek için öğretmenlerin sınıfta meydana gelen problem davranışları tanımlaması gerekliliğini vurgulayan Burden (1995), verimli eğitim-öğretim için ideal sınıf koşullarını belirleyen öğretmenlerin yönetsel davranışlarını daha iyi değerlendirebileceklerini, bu amaçlara sahip olmayan öğretmenlerden daha etkili olacaklarını ileri sürmektedir.

Sınıf yönetimi ve amaçları göz önüne alındığında problem davranış; herhangi bir durumda yönetsel amaçlara ulaşılmasını engelleyen, arzu edilen (ideal) sınıf koşulları ile var olan sınıf koşulları arasındaki farklılığın bir göstergesi anlamına gelmektedir. Öğretmenin, sınıfta istenmeyen (problem), düzeni bozan davranış meydana geldiğinde önleyici tedbir almadığı ya da almada başarısız olduğu durumlar da yönetsel problemler olarak nitelendirilmektedir (Weber, 1986, 291-293).



Aşağıda Weber (1986, 281-282)'in yönetsel amaçlar olarak nitelendirdiği, etkili öğretim yapmayı kolaylaştıran, gerçekleştirilemediğinde ise problem davranışların varlığı olarak nitelendirilen ideal (arzu edilen) sınıf koşulları verilmiştir. Buna göre öğrenciler;

- Öğrenciler, yönetim faaliyetlerine yönelik davranışlar sergilerler.
- Öğrenciler, öğretmenin beklentilerini anlar ve ona göre davranır.
- Öğrenciler, üretken iş ve çalışma davranışı sergilerler.
- Öğrenciler, okul ve sınıf kurallarını anlar ve onları benimser.
- Öğrenciler, kendilerini değerli hissettiklerini gösterirler.
- Öğrenciler, kendilerini öğretmene ve diğerlerine ifade etmede özgür hissederler.
- Öğrenciler, açıkça sağlanan rutinleri, alışkanlıkları sergiler.
- Öğrenciler, kişilere ve eşyaya saygı gösterirler.
- Öğrenciler, açıkça ve dürüstçe iletişime girer.
- Öğrenciler, kişiler arası olumlu ilişkiler sergiler.
- Öğrenciler, kendi davranışları konusunda sorumluluk sahibidirler.
- Öğrenciler, gruba bağlılık gösterirler.
- Öğrenciler, davranışlarının sonuçlarını anlar ve kabul eder.
- Öğrenciler, kendilerine nazik ve gerektiği gibi davranıldığını hisseder.
- Öğrenciler, işbirliği ve tutumları paylaşma davranışı sergiler.
- Öğrenciler, üretici grup normları sergiler.
- Öğrenciler, ders aralarından sonra hemen çalışmaya döner.
- Öğrenciler, yönergeleri izler ve uyar.
- Öğrenciler, verilen göreve hazırdırlar.
- Öğrenciler, yapılan faaliyete uygun ses düzeyinde ve düzende çalışır.
- Öğrenciler, öğrenme faaliyetine aktif olarak katılır.
- Öğrenciler, sınıftaki eğitim süreci hakkında olumlu duygulara sahiptir.
- Öğrenciler, değişen durumlara uyum yeteneği gösterirler.
- Öğrenciler, öz disiplin ve kendini kontrol davranışı sergiler.
- Öğrenciler, kendilerini rahat ve güven içinde hisseder.
- Öğrenciler, teşebbüs ve yaratıcılık gösterirler.
- Öğrenciler, diğerlerine yardımcı olurlar.
- Öğrenciler, bir aktiviteden diğerine düzenli bir tarzda geçerler.
- Öğrenciler, otoriteyi kabul eder ve saygı gösterirler.
- Öğrenciler, diğerlerini destekler ve cesaretlendirirler.
- Öğrenciler, bireysel araç ve gereçlerinin sorumluluğunu alırlar.
- Öğrenciler, öğretmen ve arkadaşlarına saygı gösterirler.
- Öğrenciler, grubun bir üyesi olmaktan hoşlanırlar.
- Öğrenciler, öğretmenin kendilerini anladığını hissederler.
- Öğrenciler, başarılı olma şansına sahip olduklarına inanırlar.

Herhangi bir davranışın sorun olarak nitelendirilmesi, bağlamsal değişkenlerin yanısıra öğretmenin meslek anlayışına da bağlıdır. Örneğin aşırı otoriter tutumlara sahip bir öğretmenin masum öğrenci hatalarına bile bağışlanamaz ölçüde sert tepkiler göstermesi, sorunların anlaşılmasını güçleştirir. Benzer şekilde aşırı serbest tutumlar benimseyen öğretmenin, istenmeyen davranışlara karşı duyarsız ve kayıtsız tepkiler vermesi de aynı sonucu doğurur. Her iki durumda da ortak olan nokta, davranışların gerçek nedenlerini anlama yeterliliğinden yoksunluktur.

Cangelosi (1988) ve Evertson (1988), sınıfta problem davranışlar meydana geldiğinde öğretmenlerin genellikle yönetim becerileri ile ilgili deneyimleri doğrultusunda bunları ele aldığını, bu repertuarın bazen istenilen bir yönetim davranışı olarak görülmeyen “istenmeyen davranışı görmezlikten gelme” gibi davranışları da içerebileceğini belirtmektedirler (Akt: Turanlı, 1995). Problem davranışı başarılı bir şekilde yönetmek için öğretmenlerin öncelikle problem (istenmeyen) davranışın altında yatan nedenleri anlamaya çalışması, öğrenciler üzerindeki etkisini değerlendirerek kendisinin bu davranışa yardımcı olup olmadığını saptaması gerekir (Başar, 1997; Turanlı, 1995).

Sorunu anlama; sınıf içi değişkenleri kontrol etmek ve yönlendirmek amacıyla öğrencilerle paylaşılan bir etkileşim sürecidir (Aydın, 1998, 118-120). Sınıfta düzeni bozan, istenmeyen davranışın anlaşılması ve tanımlanması doğru bir yaklaşımla çözülmesinin önkoşuludur (Karlın ve Berger, 1972).

Davranışı anlamak, mevcut sorunların nedenlerini tanımanın yanısıra gelecekte ortaya çıkabilecek olan istenmeyen davranışların kestirilmesi açısından da gereklidir. Ancak bundan sonra hangi eylem ya da strateji türünün seçileceği, nasıl uygulanacağı açıklık kazanacaktır (Başar, 1997). Söz konusu nedenler, öğrencilerin özelliklerinden kaynaklanacağı gibi eğitim ortamının değişkenlerinden de kaynaklanabilir (Burden, 1995).

#### **1.4. Problem Davranışlarının Nedenleri**

Sınıfta gözlenen istenmeyen öğrenci davranışlarının ve okul disiplin problemlerinin kaynakları çok geniş bir yelpaze oluşturmaktadır. Atılacak ilk adım, sorunların nedenlerinin görüntülerinden ayrılmasıdır. Öğrencilerin sınıfta istenmeyen davranışlara yönelmesi bir görüntü, ders etkinliklerinin sıkıcı olması ise bunun nedeni olabilir. Başarısız olma bir görüntü, başarı önündeki fiziksel, zihinsel engeller ise birer nedendir. Yapılması gereken sorunun nedenlerini ortadan kaldırmaktır (Başar, 1997).

Sınıf yönetimini anlamanın bir yolu, öğrencilerin neden istenmeyen davranışlarda bulduklarını belirlemektir. Bazen problem davranışa neden olan

faktörler çok karmaşık, kişisel ya da kontrol dışı iken genel sebeplerden dolayı da disipline aykırı davranışlar ortaya çıkabilir. Eğitimciler, sınıfta istenmeyen davranışlarının büyük ölçüde çocukların evdeki deneyimlerinden ve toplumdan kaynaklandığını ileri sürmektedir. Bazı ev ve çevre problemlerinin okula taşınması bir çok problem davranışın ortaya çıkmasına neden olurken zorlukların birçoğu da çeşitli okul deneyimlerinden ve şartlarından kaynaklanmaktadır (Edwards, 1993; Başar, 1997; Greenlee ve Ogletree, 1993).

Okullar kendilerini çevreleyen sosyal olgu ve olaylardan tamamen izole olmuş kurumlar değildir ve böyle olamaz. Çünkü kısaca davranış değiştirme süreci olarak tanımlanan eğitim (Türkoğlu, 1997, 1), aynı zamanda toplumsal çevreye dönük olan bir etkinliktir. Okullar öğrencilere toplumun değer, inanç ve tutumlarını aktaran ve onları biçimlendiren bir güç olarak bir bakıma toplumun aynasıdır.

Okulda değişik davranış örüntülerine sahip olan öğrenciler farklı toplumsal kesimlere ait değer ve beklentileri yansıtmaktadır. Davranış, içinde yer aldığı çevrenin sosyal ve kültürel değişkenleri tarafından kontrol edildiği için, hem toplumun bir aynası hem de dinamik bir gücü olan okullarda ve öğrenme-öğretme ortamı olan sınıflarda meydana gelen davranış problemlerini anlayabilmek, onları yaratan okul içi ve okul dışı faktörlerin tanınmasını gerektirmektedir. Bu faktörlerin ortaya konması, öğretmenlere hangilerinin kendi kontrolleri altında olup olmadığı konusunda yardım edecektir (Curwin ve Mendler, 1988). Bu bağlamda okul dışı ve okul içi faktörleri gözden geçirmekte yarar vardır.

#### 1.4.1. Okul Dışı Faktörler

Genel olarak öğrencinin fizyolojik çevresi, aile içi çeşitli ev deneyimleri, toplum, arkadaş çevresi ve medya istenmeyen davranışlara neden olan okul dışı faktörler olarak gösterilmektedir.

**Fizyolojik çevre:** Fizyolojik çevre; hastalık, beslenme, sinirsel fonksiyon, mizaç, genetik anormallikler, fiziksel sakatlıklar, ilaçla tedavi ya da ilaçlar gibi davranışı etkileyen bio-fiziksel değişkenleri içermektedir. Alerjik rahatsızlık, uykusuzluk, hastalık, yetersiz beslenme gibi sağlık problemleriyle ilgili bir çok

faktör, öğrencinin ödevlerini tamamlama yeteneğini, sınıfta arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle etkileşimini büyük ölçüde etkilemektedir. Bazı çocuklarda aşırı şeker hiperaktifliğe neden olmaktadır. Görme ya da duyma yetersizliği, felç ya da ciddi fizyolojik özürler de davranış problemlerinin nedenleri arasındadır. Uykusuzluk, dikkatsizlik ve psikolojik durumda değişiklikler yaratma gibi yan etkileri olan yasal ya da yasal olmayan ilaçları kullanma, ilaçlı tedavi altında olma, motor aktiviteleri kontrol eden beyin bölgesinin gerektiği gibi çalışmamasından kaynaklanan mental yetersizlikler, “dikkatsizlik”, “dikkatin kolayca dağılması”, “ödevleri yarım bırakma”, “dersi dinlememe”, “çok konuşma”, “yerinde duramama”, “düşünmeden cevap verme”, “sırasını beklememe” gibi istenmeyen davranışlara neden olabilmektedir (Burden, 1995).

Fizyolojik çevrenin, sınıf ortamında gözlenen problem davranışların altında yatan önemli bir neden olduğuna katılan Karlin ve Berger (1972), görme ve işitme bozukluğu, ortopedik özür ve zihinsel rahatsızlığı olan çocukların sınıf ortamında, “kızgın”, “saldırgan” olabileceğine, “kitap, defter ya da sıraları çizme”, “sınıf ortamında kavga çıkarma” gibi antisosyal davranışlar gösterebileceklerine dikkat çekmektedirler. Bazı ülkelerde antisosyal davranışlar gösteren çocukların periyodik olarak psikolojik incelemeye gönderildiğini ancak böyle bir tedaviye ihtiyaç duyan çocukların bu şansı ender olarak elde ettiğini vurgulayan Karlin ve Berger (1972), öğretmenlerin iyi bir gözlem yaparak çocukların davranış kalıplarından istenmeyen davranışın altında yatan gerçek nedenleri bulabileceklerini, onlarla iletişim kurarak yıkıcı duygularını faydalı yönlere kanalize edebileceklerini belirtmektedirler.

Son zamanlarda bazı çalışmalar çocukların yaradılışının, huyunun daha önce inanılanlardan daha az esnek bir yapıda olduğunu ortaya koymuştur. Bazı çocuklar, fiziksel olarak sağlıklı ve uygun bir aile ortamına sahip olsalar bile kolay kolay istenmeyen davranışları sergilemekten vazgeçmemek de ve davranışlarını değiştirmeleri kolay olmamaktadır. Bu nedenle zor yaradılış ya da mizaç problem davranışların altında yatan sınıf dışı etkenlerden biri olarak gösterilmektedir (Curwin ve Mendler, 1988; Burden, 1995).

**Aile:** Aile, öğrenci davranışının şekillenmeye başladığı, örnek alınan temel çevre olduğundan; ebeveynlerin evde geçirdiği zaman, çocukla beraber harcanan

zamanın niteliği, çocukların davranışlarına karşı anne babanın tutumu ve tavırları, hoş olmayan çeşitli ev deneyimleri çocuğun davranışında önemli bir etkiye sahiptir (Edwards, 1993; Karlin ve Berger, 1992; Akkök ve diğerleri, 1995; Büyükkaragöz ve Çivi, 1997).

Edwards (1993), çocukların, ebeveynlerinin kendilerine az zaman ayırmaları durumunda aile dışında, bazen çok yıkıcı sonuçlar doğurabilen uygunsuz sosyal deneyimler yaşadıklarına, anne-babanın evde olduğu zamanlarda bile aile-çocuk ilişkilerinde anlaşmazlık, ebeveynlerin boşanması, yoksulluk gibi faktörlerin çocukta fiziksel ve psikolojik rahatsızlıklar yanında yeteneğin gelişmemesi gibi olumsuz bir etki yarattığına dikkat çekmektedir. Evden yeterli ilgiyi göremeyen çocuklar, genellikle öğretmenlerinde bu ilgiyi arayarak karşılamaya çalışırlar ve birçok çocuk yalnızca kötü davranışta bulunduğu anda ailesinin ilgisini görür. Bu şartlar disipline aykırı davranışların yapılmasını cesaretlendirir. Bu tür ailelerden gelen çocuklar istenmeyen davranışların çok istedikleri ilgiyi görmenin kesin bir yolu olduğuna inanırlar. Çocuklar bu davranış şekillerini evde öğrendiklerinden okulda tekrarlama eğilimindedirler.

Çocuk ile ebeveyn arasındaki sevgiye dayalı ilişki çocuğun dış dünyaya ve kendisine olan güveni olarak ifade edilen özgüvenin gelişmesinde önemlidir. Ailenin çocukla ilişkisinin sağlıklı olup olmaması, özgüven duygusunun da sağlıklı olup olmamasına yol açar. Ailesinde sevgi içinde büyüme olanağı bulamayan ya da ilişkilerinde süreklilik göremeyen çocuklarda özgüven duygusu gelişmez. Sevgiden ve ilgiden yoksun çocuklar, “sosyal etkinliklerde bulunamama”, “kendileri ve çevreleriyle uyumsuzluk”, “dikkati yoğunlaştıramama” gibi sınıf ortamında sık sık istenmeyen davranışlar gösterirler ve daha kötüsü ilerde şizoid ya da depressif türde içine kapanma davranışları görülebilir (Dönmezer, 1991, 333).

Karlin ve Berger (1972), boşanmış, birbirleriyle ya da çocuklarıyla sürekli kavga eden ebeveynlerin, kabadayı kardeşlerin olduğu, yetersiz ilgi ve sevgi gösterme gibi olumsuz aile ortamlarının çocukların, sınıf ortamında istenmeyen davranışlar göstererek ihtiyaç duydukları ilgiyi aramasına neden olduğuna değinerek, ev deneyimlerinin problem davranışların ortaya çıkmasında önemli bir etken olduğuna katılmaktadırlar. Sevgi ve ilgi görme ihtiyacı olan her çocukta

gözlenebilecek, öğretmenin dikkatini çekme amacıyla yapılan istenmeyen davranışlara genellikle ilkökul çağındaki çocuklarda rastlanmaktadır (Seifert, 1991; Akt: Erden ve Akman, 1995).

Curwin ve Mendler (1988), güvenli aile çevresinin eksikliğini, toplumun gelenek ve değerlerinde meydana gelen değişmelere bağlamaktadır. Tek ebeveynli aileler, çalışan aileler, tek çocuklu aileler gibi değişimlerin tek başına iyi ya da kötü olarak nitelendirilemeyeceğini ancak bu değişimlerin çocukların yetiştirilmesini gittikçe zorlaştırdığını belirterek, değişen yaşam stilleri ile bağlantılı başarılı aile sistemlerinin geliştirilememesine, güvenli bir aile ortamı yaratma konusunda yeni seçenekler yaratılmamasına değinmektedirler. Curwin ve Mendler (1988)' e göre, değerlerin bozulmasıyla ortaya çıkan duygusal destekten yoksun olma durumu Christopher Lasch'ın "*Me Generation*" olarak adlandırdığı, "önce ben" tutumunun geliştirilmesine neden olmaktadır. Ailelerin çocukların temel güven duygusunu kazanmalarında yetersiz kalmasının sonucu olarak bir çok öğrenci okula daha çok temel güvenlik gereksinimini karşılamak üzere gelmekte ve "önce benim gereksinimlerim karşılanmalı, bu konuda beklemeye niyetim yok" biçiminde ifadesini bulan "*Me Generation*" tutumunu sergileyerek sınıf ortamında disiplin problemlerine neden olabilmektedir.

Evdeki aşırı kontrol, disiplin problemlerine neden olan öğrenci davranışlarının altında yatan bir diğer ailevi faktördür. Özellikle kontrolün seviyesi aşırıya kaçtığında problemler de artmaktadır. İnsanın özgürlüğe ihtiyacı vardır ve insanlar hayatlarını kendileri kontrol etmek ister. Bu durum çocukların öğretiminde ve yetiştirilmesinde büyük sorunlara neden olur. Çocukların özgürlük için olan istekleriyle ailelerin buna izin vermedeki isteksizliği arasındaki çatışma çocukları isyan etmeye sürükler. Evdeki isyan okula, sınıfa ve diğer sosyal çevrelere yansır. Aşırı baskıcı ve otoriter bir tutumla yetişen çocuklar ve gençler içe kapanık, çekingen, korkak, sosyal ilişkilerde başarısız ya da saldırgan ve son derece uyumsuz davranışlar gösterirler (Edwards, 1993; Dönmezer, 1991).

Yavuzer (1986) ve Yörükoğlu (1986), evdeki aşırı kontrolün yanısıra aşırı koruyucu tutumun da çocukların özgüven duygularının gelişmesinde olumsuz bir etki yaratarak onların bağımlı, pasif, sorumluluk almak istemeyen, sosyal ilişkilerde

başarısız ve uyumsuz davranışlar göstermelerine neden olabileceğine dikkat çekmişler, çocuğun evdeki deneyimlerinin, anne -babanın tutum ve davranışlarının, çocuğun davranışlarında ve kişilik oluşumundaki önemini vurgulamışlardır.

**Toplum:** İstenmeyen davranışların ortaya çıkmasında bir diğer temel faktör olan toplumun etkileri ile çocuğun davranışlarını şekillendiren aile ortamı arasında çok yakın bir ilişki vardır. Toplumsal çevre; fiziksel, sosyal, kültürel, sosyal, demografik vb. birçok değişkenin etkilerini yansıtan değerler dünyası olarak tanımlanır (Aydın, 1998, 28).

Davranışın toplumsal çevreden bağımsız olarak incelenmesi beklenemez. Çünkü davranış, toplumsal çevrede egemen olan ilişki örüntüleri tarafından kontrol edilir. Farklı toplumsal kesimlerin okuldan ve eğitimden beklentileri değişebilir. Ayrıca çevredekilerce sergilenen olumsuz davranış örnekleri, medyada ve gazetelerde sık sık gündeme gelen şiddet olayları da çocukların davranışları üzerinde etkili olmaktadır. Günümüz dünyasında karşılaşılan problemleri daha çok yumruklaşma, gözdağı ve zor kullanarak çözen bir toplum anlayışının gelişmesi, şiddetin günlük yaşamın bir parçası olarak kabul edilmesine yol açmış, öğrencilerin daha sinirli ve saldırgan olmalarına neden olmuştur (Curwin ve Mendler, 1988).

**Arkadaş Çevresi:** Çocukluk ve gençlik döneminde, bireyin davranışları üzerinde önemli rol oynayan bir diğer etkende arkadaş çevresidir. Bu dönemin en temel gereksinimleri olan; bağlanma, ait olma, takdir edilme ve kabul görme ihtiyaçlarının karşılanmaması, özellikle olumsuz aile yaşantıları ve evde kabul edilmeme çocuğu başka yerlerde kabul görme davranışına iter. Arkadaş grupları toplumsallaşma ve bireyselleşme sürecini olumsuz etkileyebilmektedir. Aileden daha fazla bağlılık isteyen ve alan arkadaş grupları ya da çeteler, çoğu zaman sadakati sağlamlaştırmak, belirli bir üyeyi kabul etmek için istenmeyen davranışlar gösterme ve tekrar etme talebinde bulunmalarına rağmen çocukları cezbeder. Çünkü çocuğun kimlik ihtiyacını gidermektedir. (Edwards, 1993).

**Medya:** Çocuklar arasındaki şiddetin artmasından çoğu kez medya sorumlu tutulmuştur. Son zamanlarda yarım saatlik bir çizgi film yayınında bile en az 50 tane şiddet hareketi yayınlandığı saptanmıştır. Çocuk programlarının çoğunda otoriteye

karşı olarak sunulan kahramanlar oldukça büyüleyici, cazip ve yüceltici olarak sunulmaktadır. Televizyon ve gençlik ile ilgili yapılan 10 yıllık araştırmaları gözden geçiren bir çalışma, çocukların ergenlik çağına gelene dek yaklaşık olarak 18.000 şiddet içerikli program izlediğini saptamıştır. Programların etki alanı ile ilgili kesin bilgiler olmamasına rağmen televizyon ve diğer medyanın çocuklar üzerinde potansiyel olarak zararlı etkilere sahip olduğuna inanılmaktadır (Burden, 1995; Curwin ve Mendler, 1988, Edwards, 1993).

Sprafkin, Kelly ve Gadon (1987), duygusal ve öğrenme problemleri olan çocukların, televizyon ve radyo programlarındaki gerçek ve hayali ayırt edemediklerini bulmuşlardır (Akt: Curwin ve Mendler, 1988).

#### 1.4.2. Okul İçi Faktörler

Sınıf içindeki davranış problemlerinin nedenleri öğretmenler tarafından genellikle sınıf dışında ve öğrencide aranmasına rağmen, okulla ilgili olan faktörlerin de öğrencilerde istenmeyen davranışları destekleyebileceği söylenmektedir (Edwards, 1993; Burden, 1995; Curwin ve Mendler, 1988; Aydın, 1998).

İlgili literatürde; öğrencilerin özellikleri, eğitim programı, öğretim yöntemleri ve öğretim materyalleri, öğretmenin tutum ve davranışları, sınıftaki diğer öğrenciler, sınıf kurallarının belirsizliği, sınıfın fiziksel özellikleri ve düzenlemeleri istenmeyen davranışa neden olan okul içi faktörler olarak sıralanmaktadır.

**Öğrenci Özellikleri:** Okullarda genellikle aynı yaş gurubundaki öğrencilerin aynı sınıfta toplanmaları ve okul hayatının ilk yılından itibaren ortak bir eğitim programına göre yetiştirilmeleri, öğretimin öğrencilerin ortak özelliklerine göre düzenlenmesini gerektirir. Çünkü öğretimin etkili olabilmesinde öğrencilerin bazı özelliklerinin bilinmesi önemli bir faktördür. Farklı çevre ve yaşam biçimlerine, çeşitli davranış alışkanlıklarına sahip öğrenciler sınıf ortamında farklı davranışlar gösterirler. Ortak gelişim özelliklerinin yanısıra fiziksel, zihinsel, sosyal özellikler, ilgi, yetenek ve zeka farklılıkları sınıf ortamında istenmeyen davranışlara neden olabilir. Öğretmenler, bu farklılıkların bilincinde olmalı, tanımalı ve öğrencilerin



geldikleri çevrede kabul edilebilen ama okulda istenmeyen davranışları tahmin edebilmelidir (Erden, 1998; Başar, 1997).

Baymur (1990), öğrencilerin gelişim dönemlerindeki özelliklerinin yetenek ve davranışlarına yansıdığını belirterek, hızlı fiziksel gelişimin görüldüğü ilk ve ortaöğretim döneminde; “inat etme”, “ters davranma”, “çalışmada isteksizlik”, “kötümserlik” gibi davranışların görülebileceğine işaret etmektedir.

Benzer şekilde ergenlik dönemindeki hızlı gelişimle birlikte vücut oranlarının hızla değişmesinin yarattığı şaşkınlık; “yavaşlık”, “uyumsuzluk”, “beceriksizlik”, “düşürme”, “dökme” davranışlarını artırır. Aynı zamanda bu dönemde cinsel gelişimin baskısı altında olan öğrencilerde; “alınganlık”, “kavga çıkarma”, “çabuk öfkelenme” gibi istenmeyen davranışlarda görülebilir (Tierno, 1991; Akt: Başar, 1997).

Tanınma, fark edilme, değer kazanma, kabul görme, başarılı olma, takdir edilme öğrenci gereksinimlerinin en güçlülerinden. Özellikle ilkökul çocuklarında; derslerinde başarılı olma, öğretmeni tarafından takdir edilme, fark edilme önemli bir ihtiyaçtır. Öğretmenlerin, öğrencilerine uygun çalışma olanakları sağlayarak başarıyı tattırması, onların ilgi ve yeteneklerini keşfetmek için iyi bir gözlemci olması gerekir. Öğrenci bu gereksinimleri karşılanmadığında ilgi görmek için olumsuz yönde dikkat çekici davranışlara yönelecektir (Doyle, 1986; Akt: Başar, 1997; Edwards, 1993, Erden ve Akman, 1995). Özellikle öğretmenler öğrencilerin kabul edildiklerini hissetmeleri için katı koşullar belirlemişlerse öğrenciyi olumsuz yollar denemek için teşvik etmiş olurlar (Edwards, 1993). Gereksinimlerini karşılamakta zorlanan öğrenciler; “oç alma”, “sinirlilik”, “güç arama” , “güç kullanma” gibi davranışlara yönelebilirler.

Öğrencinin başarı düzeyi sınıf içinde problem davranışlara neden olabilen bir diğer etkidir. Öğrenme güçlükleri davranış problemlerine yol açabileceği gibi problem davranışlarda öğrenmeyi ve başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir. Her öğrenciden aynı başarıyı beklemek, bireysel başarının imkansız, standartların ulaşılamaz olarak algılanmasına yol açarak; “öğrencileri derse karşı ilgisizliğe”, “derse katılmamaya”, “derse gelmemeye” yöneltebilir. Araştırmalar başarısı düşük

olan öğrencilerin, olumsuz davranışlara daha kolay kayabildiğini göstermektedir. Ancak öğrencinin başarı düzeyinin sınıf etkinliklerinin üzerinde olması durumunda da benzer sorunlar yaşanabilir. Öğretmenin bu öğrenciler için ek aktiviteler yaratamaması, istenmeyen davranışların ortaya çıkması için ortam hazırlar (Hull, 1990; Akt: Başar, 1997).

Davranış problemleri olan öğrenciler genellikle kendilerinin okulda başarılı olamayacağına inanan öğrencilerdir. Bu inanca sahip öğrenciler çoğunlukla daha denemeye girişmeden vazgeçerler, okul başarıları ile kendilerini kabul ettirebileceklerine ve ilgi görebileceklerine inanmazlar. Kendilerini kaybeden olarak gördükleri için kendilerini kabul ettirebilecekleri konusunda umutsuzdurlar. Deneyip başarısız olmaktansa hiçbir şey yapmanın, aptal olarak görünmektense sorun çıkaran 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 (Curwin ve Mendler, 1988).

Karlin ve Berger (1972), öğretmenlerin belki de ellerinde olmadan çocukları istenmeyen davranışlara yönelttiğini belirterek, özellikle öğrencilerin kendilerini yetersiz hissetmelerinde öğretmen davranışlarının etkisine değinmişlerdir. Bir çocuğa kendisini aptal hissetsin diye aptal demek, ne yapacağını söylemek yerine ne yapamadığını tekrarlamak çocuğun, okulun ona göre bir yer olmadığını düşünmesine, istenmeyen davranışlara yönelmesine yol açar. Genellikle de karşımıza; “okul kaçağı”, “ilgisiz”, “sınıfta sadece zaman dolduran”, “derste başka işlerle meşgul olan”, “arkadaşlarının dikkatini dağıtan” biri olarak karşımıza çıkar.

**Eğitim Programı:** Öğrenciler genellikle kendi ihtiyaç ve beklentilerine uygun olmayan, eğitsel amaçlarına ulaşmalarında önemli olduğuna inanmadıkları, öğrenme güçlükleri çektikleri derslerde başarısız olurlar ve sıkılırlar (Seifert, 1991; Akt: Erden ve Akman, 1995). Çünkü, öğrencilerin gelişim özelliklerine, ilgi ve gereksinimlerine uygun olmayan bir eğitim programı, pratik yararlılığı az olan bir içerik, öğrencilerde onlar için bir anlam ifade etmeyen bilgileri öğrenme düşüncesini doğurur. (Edwards, 1993; Burden, 1995; Başar, 1997; Özyürek, 1983; Büyükkaragöz

ve Çivi, 1997). Okul dışında öğrenciler bilgileri gerçek hayatta yaşayarak öğrenirler ve bu bilgileri yeni bir duruma uygulayabilirler. Fakat genellikle okulda öğrencilerden sembolik bir bilgiyi kullanmaları ve onu gerçek hayatta uygulamaları beklenmektedir. Böyle şartlar altında çocuklar uygun ilişkilendirmeyi kurmada başarısız olurlar ve her gün karşılaştıkları problemlere öğrendiklerini uygulayamazlar. Okulda öğretilenlerin yararlarını kavrayamadıklarında okulun gerçek hayatla ilgisiz olduğunu, öğretmenlerin onlardan yapmalarını bekledikleri şeyleri ise öğrenmek zorunda olmadıklarını düşünerek sınıf arkadaşlarının öğrenmelerini de sabote edecek davranışlar gösterip istenmeyen davranışa neden olurlar (Edwards, 1993).

Eğitim programının, öğrencilerin kişiliklerine yansıtılarak, bilgi, beceri, davranış ve tutum olarak, onların gelecekteki görevlerini yerine getirebilmelerinde kullanılabilmesinin gerçekleşmesi, programın öğrenme sürecindeki işlevlerini yerine getirebilmesine, öğretmenler tarafından iyi planlanmasına bağlıdır (Meral, 1991).

Hull (1990), ders sürecinin her anının titizlikle belirlendiği ders planlarının, plan dışında meydana gelebilecek oluşumları plana uyarlayabilecek hazırlıkta olan öğretmenler tarafından başarıyla uygulanması durumunda, öğrencilerin istenmeyen davranışta bulunmasına fırsat bırakmayacağına dikkat çekerken (Akt: Başar, 1997, 113), Erden (1998), öğretmenin sınıf ortamında gerektiğinde öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak planı değiştirmesi, öğrencilere alternatif eğitim etkinlikleri sunabilmesi üzerinde durmaktadır.

**Öğretim Yöntemleri ve Öğretim Materyalleri:** Öğretim sürecini sıkıcı hale getiren ve sınıf ortamında istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına neden olan en önemli faktörlerden biri de tekdüzeliktir. Öğretmenin, yılların getirdiği alışkanlıkla her gün aynı biçimde ders anlatması, benzer sorular sorması öğrencilerin sıkılmasına yol açarak istenmeyen davranışlar göstermelerine neden olabilmektedir (Curwin ve Mendler, 1988; Erden, 1998; Başar, 1997).

Öğretme çabasına daha çok yer veren, öğretmen merkezli ortamlar öğrencileri sürekli izleyici durumunda, edilgen kıldığı için sıkılmalarına, hayal kurmalarına neden olur (Özyürek, 1983, 81). Sunulan öğretim materyallerinin

öğrenciyi motive edememesi, dikkatlerini çekmemesi, onun can sıkıntısını giderecek yollar aramasına yol açar.

Yavuzer (1999, 92)' ye göre çocuklar sıkıldıkları zaman hiçbir şey yaşayamamaktansa zaman zaman kötü şeyler yapmayı yeğler. Başka bir deyişle ona göre herhangi bir uyarım veya heyecan, canını acıtacak türde bile olsa hiç yoktan iyidir. Bu durum genellikle; “arkadaşları ile konuşma”, “yanındakileri rahatsız etme”, “dışarıyı seyretme” (Seifert, 1991; Akt: Erden ve Akman, 1995), “ilgisizlik”, “ders dışı kitap okuma”, gibi sınıf ortamında istenmeyen davranışlar olarak ortaya çıkar. Bazı öğrenciler sıkılmış olsalar bile bunu pek açığa vurmadan düzenli bir şekilde oturup göz kontağı kurmaya, dikkat göstermeye, başıyla anlatılanları onaylamaya çaba gösterip derste katılımcı olarak görünebilir ama bir çok öğrenci kendi gereksinimlerine odaklanarak faaliyet dışı kalır. Hiçbir öğretmen sınıfında derse katılmayan, ödevlerine yapmayan öğrenci istemez (Curwin ve Mendler, 1982).

Öğrenme, bireyin kendi yaşantıları sonucu ve kendi çabası ile gerçekleşir (Morgan, 1977; Çev: Dinç, 1989, 77). Öğretmenlerin öğrenci çabasına ağırlık veren, öğrenci katılımını sağlayan öğretim yöntemleri kullanması, motive edici ve dikkati çekici öğretim materyalleri ile öğretimi desteklemesi, ilgi çekmesi ve çeşitlilik sağlaması gereklidir (Küçükahmet, 1997). Ancak, Meral' in belirttiği gibi (1991), bunu gerçekleştirmek, öğretmenin uygun programı hazırlamasına ve öğretim sürecini iyi planlamasına bağlıdır. Özellikle araç-gereçlerin nasıl, ne zaman, nerede kullanılacağına iyi planlanmaması, materyallerin öğrenciler tarafından kullanılması sürecinde problem davranışları arttırabilir. İzleyen durumunda olan öğrencilerin boş kalması, istenmeyen davranışlara yönelmelerini kolaylaştırmaktadır (Başar, 1997).

**Öğretmenlerin Tutum ve Davranışları:** Öğretmenlerin bazen sınıflarını yönetme ve idare etme şekilleriyle de gereksiz yere istenmeyen davranışları yaratabilecekleri ortak bir yargıdır (Emmer, Evertson ve Anderson, 1980; Burden, 1995). Sınıfta, öğretmenlerin davranışları ile ilgili çeşitli davranış listeleri yapılmıştır; “örnek olma”, “esneklik”, “kararlılık”, “kendini işine adanma”, “tutarlı olma”, “dilini iyi kullanma” vb. (Lemlech, 1988; Akt: Başar, 1997). Sorun, bu ve benzeri özelliklerin nasıl sergileneceği, öğrencileri nasıl etkileyeceğidir? Öğretmenin görünüşü ve davranışlarının yanında kişisel nitelikleri çocuğun okul ve derse yönelik

tutumlarını etkiler. Olumsuz kişilik özelliklerine sahip bir öğretmen çocuğun dersten veya okuldan tümüyle uzaklaşmasına ya da akademik yönden başarısız olmasına neden olabilir (Erden, 1988).

Burden (1995), sınıfta istenmeyen davranışlara neden olan uygunsuz öğretmen davranışlarını; “devamlı negatif olma”, “otoriter bir ortam sürdürme”, “olaylara aşırı tepki gösterme”, “toplu (küme) cezalandırmaları kullanma”, “öğrencileri suçlama”, “açık bir eğitim hedefine sahip olmama”, “öğrenilmiş konuları tekrarlama”, “öğretim esnasında çok uzun duraklama”, “uzun uzadıya bir öğrenci ile ilgilenme”, “öğrencilerin yetenek seviyelerinin farkında olmama” olarak sıralamıştır. “Öğrenciler üzerinde aşırı kontrol sağlama”, “öğrencilerin özerk ve bağımsız olabilecekleri bir çevre sağlamama”, “çoğunluğun başarısını kısıtlayan ve öz fikirlerini zedeleyen rekabete dayalı bir not sistemi kullanma”, sınıfta istenmeyen davranışa neden olabilen öğretmen davranışları listesine eklenebilecek diğer uygun olmayan davranışlardır (Edwards, 1993).

Öğretmenin davranışları öğrencilerin davranışlarını belirler. Bu nedenle öğretmenin öğrencileri ile olan kişisel etkileşimlerinin niteliği ve niceliği öğrenci davranışları üzerinde etkilidir (Gordon, 1995; Shores, Gunter, Denny ve Jack; 1993). “Müsama göstermeyen”, “sert”, “çok az övgü veren”, “sınıfta sıkıcı bir hava yaratan öğretmen”, öğrencinin uygun davranışını motive etmede yetersizdir. Öğretmenler, “sık sık bağırarak”, “öğrenciye fiziksel olarak dokunarak”, “keyfi ya da otoriter kuralları zorla kabul ettirerek” istenmeyen davranışa neden olurlar (Burden, 1995).

Öğretmenin tek otorite olarak sergilediği bu tür tutum ve davranışlar, daha çok ergenlik dönemindeki öğrencilerde otoriteye karşı gelme isteğini arttıran ve problem davranışa neden olan bir faktördür (Seinfert, 1991; Akt: Erden ve Akman, 1995).

Büyükkaragöz ve Çivi (1997, 270), öğretmenlerin problem davranışa neden olan tutum ve davranışlarını; toplumsal ve öğretimsel beceri yetersizlikleri olarak şu şekilde sınıflandırmışlardır.

**A- Toplumsal Beceri Yetersizliği**

- Alay etmek,
- Yerinde olan sorulara cevap vermekten kaçınmak,
- Öğrencilerin özel problemlerine karşı aşırı duyarlılık göstermek (kekemelik, pepelik gibi özel durumlar),
- Kararsız olmak (derse geç gelen öğrenciye, yanında oturan öğrenciden yardım alması için izin vermek, daha sonra konuştuğumu ileri sürerek hakaret etmek gibi),
- Kaba olmak,
- Öğrencilere; giysileri, görüşleri ve konuşma biçimleri hakkında kurallarla ilgili olmadığı halde, kişisel ifadelerde bulunmak,
- Adil olmamak; öğrenci seçmek,
- Herkesin yanında öğrenciler hakkında dedikodu yapmak.

**B- Öğretimle İlgili Beceri Yetersizliği**

- Dersi sıkıcı monoton biçimde yürütmek,
- Kırıcı şekilde konuşmak,
- Çok zor ödevler vermek,
- Sınıfta veya dışarıda gürültü varken derse devam etmek,
- Sınıfın ışık düzenine dikkat etmemek,
- Umulmadık zamanda öğrenciye baskıda bulunmak,
- Öğrenmede takip edilecek bütün aşamaları açıklamada başarısız olmak,
- Sınıfta öğretilmeyen konulardan sınav yapmak,
- Yalnız bir çeşit yeteneği ödüllendirmek.

**Sınıftaki Diğer Öğrenciler:** Sınıfta her çevreden, her yaşam biçiminden çeşitli davranış özelliklerine sahip öğrenciler bulunmakta ve bu farklar akranlar arasındaki kişisel etkileşimlerin nitelik ve niceliğine yansımaktadır (Burden, 1995; Aydın, 1998). Sınıftaki davranışların çoğu diğer öğrencilerin reaksiyonu tarafından belirlenir fakat bütün reaksiyonlar aynı şekilde değerlendirilemez. Çünkü farklı yaşantı çevrelerinden gelen öğrencilerin olayları algılamaları ve bunlara tepkileri de farklı olur. Bir arkadaşından ya da beğenilen birinden gelen bir övgü, öğrencinin fikirlerine çok değer vermediği başka birinden gelen övgüden daha destekleyicidir (Burden, 1995).

Sınıfta öğrencilerin davranışlarında benzerlik yaratan en önemli unsur, uyma davranışdır. Bireyler içinde buldukları grubun yargı standartlarına uyma eğilimindedirler. Grup içinde belli bir norm oluşunca, bireyler bu normları kendi geliştirdikleri doğrularının yerine koyarlar (Kağıtçıbaşı, 1988). Okuldaki hayatın, sınıfın bir parçası olan (*peer pressure*) benzer baskı ya da benzer davranma, öğrencilerin davranışlarının şekillenmesini önemli ölçüde etkilemektedir. Eğer çocuğun akran grubu okulu bir eğlence olarak düşünüyorsa, öğrencilerin arkadaşlarına uyararak çalışmalarına daha az zaman ayırmalarına neden olabilir. Çalışkan, dersini dinleyen bir öğrenci, ders çalışmayı öğrenci ifadesi ile “ineklik”

olarak algılayan, ders çalışanlarla dalga geçen bir gruba girerse, belli bir süre sonra diğer öğrencilere uyararak ders çalışmayı bırakabilir. Bu durumun tam tersi de olabilir. Hemen hemen her sınıfta genelde fark edilen fakat nadiren kabul edilen bu tür gruplar vardır (Edwards, 1993; Erden, 1998).

Doyle (1986), öğrencilerin istenmeyen davranışa yönelmelerindeki bu durumun bir görünümünün de taklit olabileceğini belirtir. Öğrenciler, bilgi eksikliği veya yeterince düşünmeme nedenleriyle arkadaşlarından gördüklerini yapmak, duyduklarını söylemek isterler. Arkadaşlarının, bu davranışları sonunda “beğenilme”, “güç gösterme”, “üstün olma” şeklinde ödüllendirildiğini gören öğrenci taklit etmeye daha kolay yönelir (Akt. Başar, 1997, 110).

İnsanların genellikle birbirlerine benzeyen kişilerle etkileşim kurma eğiliminde olması, sınıfta benzer özellikte olan öğrencilerin bir araya gelerek gruplar oluşturmalarına neden olur. Sürekli arka sıralarda oturan, derslerle ilgili olmayan, akademik başarıları düşük, sınıfta ders dışı etkinliklerde bulunma eğiliminde olan gruplar oluşabilir ki genellikle bu öğrenciler için ders, geçirilmesi gereken bir zamandır. Bunun tam tersi olan gruplar için ise; dersi dinlemek ve öğretmen ve okulun kurallarına uymak çok önemlidir. Bu nedenle bazı durumlarda bu iki grup arasında çıkan çatışmalar da istenmeyen davranışa neden olabilir. Öğretmenler genellikle bu iki uç grubu özellikle olumsuz davranışlar gösteren grubun üyelerini tanırlar (Erden, 1998).

Öğretmenler bir yandan öğrencileri etkilerken diğer yandan onlar tarafından etkilenir. Öğrencilerin sahip oldukları özellikler ve tutumlar, öğretmenlerin davranışlarını etkileyerek, kendileri hakkında beklentiler geliştirmelerine neden olur. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik beklentileri, öğrenci-öğretmen ilişkilerini etkileyerek düşmanca tavırlar doğurabilmektedir. İstenmeyen davranış meydana gelmeden, özellikle daha önce sınıfta bu tür davranış gösteren öğrencilerden olumsuz davranacağı beklentisi içinde olma, genellikle olumsuz davranışın farkında olmaya yol açtığı için doğru davranışı fark etmeyi engeller. Bu durum bazı öğrencilerin başarılı olamayacakları ya da öğretmenin adaletsiz olduğu gibi bir sonuca varmalarına yol açarak isyan etmeye, öğretmenin beklentilerini doğrularcasına davranmaya (istenmeyen davranışlar göstermelerine) ya da tamamen vazgeçmelerine

“derse ilgisiz kalma”, “derse devam etmeme”, “derse katılmama” vb. davranışlar göstermelerine neden olabilir (Burden, 1995).

**Sınıf Kurallarının Belirsizliği:** Sınıfta istenmeyen davranışa neden olan bir diğer önemli faktör de, sınıf kurallarının belirsizliğidir. Kurallar ve sonuçları belirsiz olduğunda öğrencilerde sistemi keşfetme çabası artacaktır (Curwin ve Mendler, 1988).

Sınıftaki tüm etkinliklerin belli bir kurallar dizisi içinde gerçekleşmesi beklenir. Bu nedenle kural koyma, sınıf yönetiminin en stratejik ögesidir. Sınıfta yer alan eğitim yaşantılarının amaçlarına dönük olan kararlar olarak tanımlanan kurallar, öğrencilerin okul ve sınıf içindeki davranışlarını düzenler, benzer ve istedik davranışlarda bulunmalarını sağlar. Öğretmenler ve yöneticiler, ihlal edilmeden önce kabul edilebilir davranış standartlarını açık ve belirli bir şekilde bildirmek ve bu standartlara uyulmadığı takdirde neler olacağı konusunda öğrencilere bilgi vermek durumundadırlar (Curwin ve Mendler, 1988; Aydın, 1998; Başar, 1997). Çocuğun sınıf ortamında kendini rahat hissetmesi için, kendisinden ne beklendiğini çok iyi bilmesi, yaptığı davranışların sonucunu tahmin edebilmesi gerekir (Erden, 1998). Sınıf kurallarını bilme, öğrencinin kendine güveni, morali ve başarısı üzerinde etkili olmaktadır (Wondl, 1990; Akt: Başar, 1997, 60).

Okulda ve sınıfta uyulması gereken kurallar ve uyulmadığı takdirde karşılaşılabilecek sonuçlar hakkında bilgi verilmediğinde, öğrenciler istemeden ya da farkında olmadan kuralları ihlale ya da kuralları test etmeye itilmiş olur (Curwin ve Mendler, 1988). Kurallar herkes için aynı olmayıp yansızlık sağlanamadığında, öğretmenin bireysel üstünlüğünü ve otoritesini benimsetmeye hizmet ettiğinde, aşırı katılıkla izlendiğinde; tekdüzelik, can sıkıntısı, haksızlık ve gerilim yarattığından öğrencilerde kayıtsızlık ve çaba düşüklüğünü artırarak istenmeyen davranışlara neden olabilmektedir (Curwin ve Mendler, 1988; Gordon, 1974).

Sınıfın temel ögesi olan öğrencilerin dışlandığı ortamlarda kuralların etkili olması beklenemez. Bu nedenle kural koymada öğretmen ve öğrencilerin ortak bir algı dayanağından hareket ederek anlayış birliği sağlanmalıdır. Etkin kural koyma süreci olan katılımçılık esasına dayanmayan, karardan etkilenenlerin beklenti ve



gereksinimlerine hitap etmeyen kuralların geçerlik gücü azalır ve istenmeyen davranışları arttırıcı yönde olumsuz etki yaratır. Tutarlı, yansız, sürekli ve akılcı amaçlara dayalı, işe vuruk olmayan kurallar gereksiz olabileceğini düşündürerek karşı çıkılmasına, öğrencinin problem davranışlarda bulunmasına neden olabilir. Kuralların niteliğinin yanısıra anlatılış biçimi de önemlidir. Uygulama sırasında engelleme ve zorlama; hırçnlık, direnme gibi olumsuz davranışlara ortam hazırlar. Asla değişmez, mutlak doğrular şeklinde dikte ettirilmeye çalışılıp, egemen olmaya yönelik bir çaba gösterildiğinde tepkisiz kalmaz. Sonuç olarak katı kuralcılık anlayışı istenmeyen davranışları arttırmanın yanında öğrencilerin kişilik gelişimlerini de olumsuz etkiler (Aydın, 1988; Başar, 1997).

**Sınıfın Fiziksel Özellikleri ve Düzenlemeleri:** İnsanları davranışa iten etkenlerin temelinde gereksinimler yatmaktadır. Öğrencilere sağlanan olanaklar ile gereksinimlerin dengesizliği istenmeyen davranışlara neden olabilmektedir. Sınıf etkinliklerinin yer aldığı fiziksel ortamın öncelikle öğrencilerin fizyolojik ihtiyaçlarına ve öğretim etkinliklerine uygun olması gerekir. Sınıftaki öğrencilerin sayısı, sınıfın estetik görünümü, yerleşim düzeni, temizliği, gürültü düzeyi, ısı ve ışık miktarı sınıftaki fiziksel ortamın öğeleri olarak sayılabilir (Burden, 1995; Erden, 1998; Aydın, 1998; Başar, 1997). Gereksinimlere dönük bir eğitim, sınıfın bu gereksinimlere yanıt verebilmesiyle mümkündür.

Kalabalık sınıflar, öğretmenin daha çok öğretme ve öğretmen merkezli yöntemler seçmesine yol açtığından öğrencilerin sıkılmasına, dikkatlerinin kolayca dağılmasına, istenmeyen davranışlar göstermelerine neden olabileceğinden öğretmenin daha çok sınıfın fiziksel organizasyonları ile ilgili çalışmalar yapması gerekecektir (Brophy, 1982). Ayrıca kalabalık sınıflar öğretmene her öğrenciye yeterince zaman ayırma, öğrenci gelişimini kolaylıkla izleme, uygulama, güdüleme, motive etme ve öğrencileri tanıma gibi davranışlara fırsat tanımadığından bireysel dikkatin azalmasına, istenmeyen davranışların artmasına neden olmaktadır. Kalabalık sınıflarda düzeni korumak zordur ve sınıf yönetimini olumsuz yönde etkilenmektedir. Özellikle okulun ilk yıllarında öğrenciler öğretmenin yardımına ve ilgisine daha çok ihtiyaç duyduğundan sınıfın kalabalık olması, öğrencinin bu ihtiyacını karşılayamamasına ve istenmeyen davranışa yönelmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Başar, 1997).

Kalabalık sınıflar eğitimin niteliğini de etkileyen önemli faktörlerden biridir (Temel, 1991). Finn ve Achilles (1990), sınıftaki öğrenci sayısının azlığı ile öğrenci ve öğretmen başarısı arasında bir ilişki olduğunu belirtmektedir (Akt: Başar, 1997). Sınıfın görünümü, öğrenciyi psikolojik açıdan etkilemesi bakımından önemlidir. Sınıfa etkili bir görünüm kazandırmak; uygun bir mekan kullanma duyarlılığını, renk seçimini ve amaç-araç dengesinin kurulmasını gerektirir. Etkili bir sınıf ortamı, görünüm açısından öğrenciyi olumlu etkilemelidir (Aydın, 1998). İnsanoğlu yaradılışı gereği meraklı olmasına rağmen, birçok eğitimci çocukların meraklarını ve öğrenmeye olan motivasyonlarını okul binasında kaybettiklerini gözlemiştir (Palardy, 1996; Çev: Toprak, 1996, 30). Öğrencinin dersin biran önce bitmesini beklememesi, sınıfta rahat bir ev ortamı bulabilmesi ve okula isteyerek gelmesi gereklidir. Sınıfın görünümü öğrencinin moral ve enerjisini, motivasyonunu arttırmada önemli bir etkiye sahiptir (Barker, 1982; Grubaugh ve Houston, 1990; Akt: Başar, 1997).

Sınıftaki oturma düzeni, sınıf yönetimini ve eğitsel çabaları destekleyen ya da engelleyen bir faktördür. Harris (1991), öğrencilerin sınıf içindeki yerini belirlemede en önemli sorunun, herkesin görme ve işitme kolaylığına sahip olmasını bu açıdan kimsenin birbirini engellememesini sağlamak olduğunu belirtmektedir. Ders araç-gereçleri bütün öğrenciler tarafından rahatlıkla görülebilmeli, öğretmenin ve diğer araç-gereçlerin sesleri işitilebilmelidir (Akt: Başar, 1997). Hangi yaş grubunda olursa olsun öğrenciler bir ders boyu arkadaşının ensesini seyretmek istemez. Konuşan, soru soran ya da cevap veren arkadaşını görmek ister (Küçükahmet, 1997, 143-144). Oturma düzeninin uygun olmaması, görme ya da duyma sıkıntısı çeken çocuklarda; “dikkatsizlik”, “ödevleri yarım bırakma”, “dersi dinlememe”, “yerinde duramama”, “diğer çocukları rahatsız etme” gibi istenmeyen davranışların görülmesine neden olabilir (Burden, 1995; Karlin ve Berger, 1972). Arkadaş gruplarının yan yana oturması, farklı yaşam biçimine sahip olan öğrencilerin grup halinde oturmaları da problem davranışlara neden olabilmektedir (Grubaugh ve Houston, 1990; Akt: Başar, 1997).

Uygar bir sınıf ortamı sağlık kurallarına uygun olmalıdır. Öğrencileri motive etmesi açısından sınıfın temizliği önemli bir faktördür. Temiz bir çevrede

yaşama bilinci kazanan öğrenciler, sınıfın temiz tutulması yönünde ortak bir çaba gösterirler (Aydın, 1998). Öğrenciler sınıfı temiz bulmalı, temiz bırakmalıdır. Havasız, kirli ortamlar öğrencileri; “dikkatsiz” ve “uykulu” bir hale getirmektedir (Hull, 1990; Akt: Başar, 1997, 32).

Gürültü, öğretmen ve öğrenci etkileşimini olumsuz yönde etkilediğinden sınıf yönetiminde ve istenmeyen davranışlara ortam yaratmada önemli bir faktördür. Sınıfta gürültü genellikle derse yönelik ilgisizlik ve dikkat kaybına bağlı nedenlerle ortaya çıkar. Öğrencilerin pasif ve izole olmaları, temel gereksinimlerini bir çaba göstermeden gerçekleştirmeleri beklenemez. Sıkıldıkları an kendi gereksinimlerine yoğunlaşarak, oturdukları yerde enerjilerini harcamaları doğaldır (Kagan, 1992). Ancak gürültü işitmeyi engelleyen, zihni yoran ve eylemi azaltan bir etkidir. Bu nedenle öğretmenin gürültü yapan öğrencilerin dikkatini çekmesi, derse katılmasını sağlaması gereklidir (Aydın, 1998). Gürültü devam ettiği takdirde diğer öğrencilerinde istenmeyen davranışlara yönelmeleri kolaylaşacaktır.

Sınıfın aşırı sıcak ya da soğuk olması da öğrencilerin derse karşı dikkatlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Gereğinden çok aydınlatma veya yetersiz aydınlatma ilginin dağılmasına, gözlerin yorulmasına, zihnin gevşemesine neden olur. Benzer şekilde ısının aşırı yükselmesi fiziksel rahatsızlıklara, ilginin dağılmasına, zihnin gevşemesine ve bunların neden olduğu diğer sorunlara yol açmaktadır. Bunun yanında düşük ısının, çabaları ısınmaya yöneltip, zihnin odaklaşmasını güçleştirdiği belirtilmektedir (Başar, 1997; Aydın, 1998).

Edwards (1993), okullarda düşünme becerilerinin öğretilmesindeki başarısızlığı da problem davranışlara neden olan bir faktör olarak göstermektedir. Öğrenciler kendi problemlerini çözemediklerinde, çoğunlukla bu problemlerden kaçmak için heyecan verici çeşitli aktiviteler arama yoluna gittikleri gibi alkol, sigara ya da uyuşturucuya da yönelebilmektedirler. Bazı çocuklar problemlerine çözüm yolu bulamazlar. Çünkü problemler hakkında düşünmekte, hayatlarını düzenlemekte güçlük çekerler. Okullarda öğrencilere daha yüksek düşünme becerilerinin kazandırılmaması, davranışsal problemler yanında başarısızlıktan da kaçınmalarını da engellemektedir (Edwards, 1993). Bu becerilerin öğretilmesi

çocuklara evdeki, okuldaki ve başka yerlerdeki çatışmaların üstesinden gelmede yardımcı olacaktır (Gordon, 1974).

Edwards (1993) 'a göre, öğrenmeyi pasif bir çaba haline getiren, geleneksel öğretim metodlarıdır. Son zamanlarda bilişsel psikologlar öğrencilere, kendi kavramsal yapılarını üretmeleri için izin verilmesini tavsiye etmektedirler. Öğrenciyi pasif kılan öğretim yöntemlerini sürekli kullanmak, öğrenciyi okulda verilen dersleri ezberleyerek almaya itmektedir. Buradaki başarısızlık, çocukların okuldan aldıkları dersleri modern dünyanın kompleks problemlerine uygulamak için çaba göstermelerini engellemesidir. Çocuklara nasıl doğru karar verileceği ve düşünüleceği öğretilmelidir. Düşünme becerilerini öğretme, öğrencilerin motivasyonlarını geliştirmelerini sağlayabilir ve sürekli olan başarısızlık problemlerini, hayal kırıklıklarını ve öğrencide karşılanmamış potansiyelleri bulup çözmeye yardımcı olabilir. Ayrıca süreç içinde bir çok disiplin problemi de önlenebilir.

Buraya kadar yapılan açıklamalardan hareket ederek, okuldaki ve sınıf içindeki disiplin problemlerinin kökenini, büyük ölçüde aileden ya da toplumdan aldığını, ancak bir çok problemin şiddetlenmesine bazen öğretmenler ve bazen okul personeli olduğu kadar okulun yönetim politikası ve prosedürlerinin neden olduğu söylenebilir.

Sınıf yönetiminin amacı, öğrencilerin sadece etkili davranış örüntülerini kazanmalarına değil onların davranışlarını anlama ve yönlendirme becerilerine de yardımcı olmaktır. Davranışlarının başkaları üzerindeki etkisini kestirebilme, bireyin topluluğun üyesi olmaktan çıkıp bir toplumun üyesi olmaya başladığını, toplumsallaştığını göstermektedir.

Bu bağlamda davranış değiştirme sadece problemlili davranışların değiştirilmesi anlamına gelmemektedir. Uygun olan davranışların sürekliliğini sağlayan, problemlili davranışın oluşmasına fırsat tanımayan ortamların hazırlanması bu geniş kapsamın içinde yer almaktadır. Uygun olmayan davranışın gözlenmesi, sistematik bir yönetim stratejisi düzenleme, problem davranışı ortadan kaldırma, yeniden ortaya çıkmasını engelleme ve uygun davranışın sürekliliğini sağlama

açısından son derece önemlidir. Bu sistem, temelde problem davranışı gösteren öğrencinin bireyselleştirilmiş bir yaklaşımla davranışı düzeltmeyi içine almanın yanısıra grubun davranışlarını gözleme ve denetlemeyi de sağlar (Ataman, 2000)

Denetim öğrencileri kontrolden çok eğitimin kalitesini ve sürekliliğini sağlamayı, sınıf kontrolü ve çalışma becerilerini denetlemeyi kapsar (Burden, 1995; Weber, 1986). Öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları öğrenci davranışlarını yerinde bir yönetim stratejisi seçerek yönetmesi, bu davranışları nedenlerine bağlı olarak anlamayı ve tanımlamayı gerektirir. Sınıf içinde uygun olmayan davranışlar genel olarak yönetimsel ve öğretimsel olarak sınıflandırılmaktadır (Weber, 1986). Benzer bir sınıflandırma, öğretimsel problemleri “öğrencilerin çalışma becerileri” olarak belirten Ataman (2000, 214) tarafından yapılmıştır.

### **1.5. Problem Davranışların Türleri**

İlgili literatürde problem davranışların genel olarak öğretimsel ve yönetimsel problemler olarak sınıflandırıldığı görülmektedir.

#### **1.5.1. Öğretimsel problemler**

Öğrencinin akademik performansını ve öğretmenin öğrencinin akademik alandaki gelişmesiyle ilgili yapması gerekenleri etkileyen çalışma becerileri öğretimsel problemler olarak tanımlanmaktadır. Örneğin; ödevlerini zamanında ve istenildiği biçimde yapmama, dikkatini toplayamama, ilgisizlik, öğretmenin sınıfta verdiği yönergeleri takip edememe ya da uymama vb. (Ataman, 2000; Weber, 1986).

#### **1.5.2. Yönetimsel problemler**

Sınıf yönetimi ve amaçları göz önüne alındığında herhangi bir durumda yönetsel amaçlara ulaşamamasıdır (Weber, 1986, 291). Sınıftaki öğretimin işleyişine etki yapan, öğretmen ve diğer öğrencilerle etkileşimi engelleyen ya da diğerleri için tehlike oluşturabilecek durumları yaratan uygun olmayan sınıf içi davranışlardır (Ataman, 2000, 214). Örneğin; yerinden izin almadan kalkma, dolaşma, saldırgan davranışlar sergileme, arkadaşlarının ya da öğretmenin sözünü kesme, yaşına uygun olmayan bebeksi davranışlar sergileme vb.

Burden (1995)' nin belirttiği gibi sınıf ortamında bazen tek bir öğrencinin bazen de bir grup öğrenci ya da sınıfın tamamının istenmeyen davranışlar gösterebileceği dikkate alındığında, öğretmenin uygun olmayan davranışı değiştirmek için belirli amaçlar koyması ve dikkate alacağı davranışı alt basamaklara ayırarak çocuğun gelişimiyle ilgili sistemli bir şekilde veri toplamasını ve sınıf olaylarına gözlemlemesini gerektirmektedir. Yönetimsel problemler kendi içinde bireysel ve grup problemleri olarak sınıflandırılmaktadır. Bu konuda sayısız tanımlama olmasına rağmen, Dreikurs ve Cassel' in bireysel problemler konusundaki çalışmaları, varolanlar arasında en kolay anlaşılanaıdır. (Weber, 1986).

#### 1.5.2.1. Bireysel Problemler

Dreikurs ve Cassel (1972)' in bireysel sınıf yönetim problemleri sınıflamaları insan davranışının amaçlı ve amaç arayışlı olduğu sayılıısına dayanır. Her bireyin karşılamaya ve bunu karşılayabilmek için gayret etmeye değer temel gereksinimleri vardır. İnsan davranışlarının ana nedeni, ait olmak ve diğerleri tarafından kabul görmektir. Adler' e göre bütün davranışlar (yanlış davranışlar, alışkanlıklar, kasıtlı davranışlar) doğrudan sosyal tanımlanmayı başarmaya yöneliktir (Akt: Dreikurs, Albert ve Dinkmeyer, 1995, 66). Bireyler ait olma gereksinimlerinin gelişimleri ve sosyal olarak kabul edilebilir tarzda öz değerleri engellendiğinde uygun olmayan tarzda davranırlar. Genelde sınıf içinde meydana gelen bireysel davranış problemleri 4 sınıfta toplanmaktadır.

**Dikkat Çekme:** Sosyal açıdan kabul edilebilir tarzda statü kazanamayan çocuk bunu aktif ya da pasif ilgi çekme davranışları ile sağlamaya çalışır (Weber, 1986). Sevgi ve ilgi görme ihtiyacı olan, boşanmış, birbirleriyle sürekli kavga eden ebeveynlerin, kabadayı kardeşlerin olduğu, olumsuz ev yaşantılarına sahip, sosyal olarak kabul edilebilir tarzda statü kazanamayan çocuklar dikkat çekme davranışına yönelebilirler (Karlin ve Berger, 1972).

Öğrenci sınıfta sürekli fark edilmek ister. Dikkate değer, üretken bir iş yapmaktansa farklı biçimlerde (sürekli eleştiri ya da övgülerle) dikkat çekmeye çalışır. Sürekli övgü ve eleştiri istenen bir durum değildir (Dreikurs ve diğerleri, 1980, 68). “Sırası gelmeden konuşmak”, (“bağırarak”, “fikir beyan etmek”,

“konuşarak başkalarını rahatsız etmek”, “sözünü kesmek”; Wheldall ve Merrett, 1988), “şov yapmak”, “komiklik yapmak”, “soytarlık”, “kabalık”, “arabozuculuk”, “şeytanlık”, “aralıksız soru sorma” ilgi toplamanın aktif biçimleridir. Çocuklar; “tembellik”, “yavaşlık” (“çalışmaya başlarken ve bitirirken yavaş davranma”) ya da “sessizlik” davranışları sergileyerek pasif dikkat çekme arayışına da gidebilirler (Weber, 1986; Dönmezer, 1991).

**Güç Arama:** Dikkat çekme davranışına benzer ancak bu gruptaki davranışlarda yıkıcı bir ilgi arama davranışı daha yoğun yaşanır (Weber, 1986). Kendini aşağı hisseden öğrenci için güç kullanımı, güç arama bir amaçtır. Kendisinin ve başkalarının beklentilerini değerlendirmek konusunda yetersizlik hisseden, olumsuzluk içerisinde olan öğrenci, bu yetersizlik algılamasını ortadan kaldırmak için kendi yöntemlerini kullanacak, patron kimliğine soyunarak başkalarına zor kullanacak, övünecek ya da soytarlık yapacaktır (Dreikurs ve diğerleri, 1980, 68).

Özellikle evde aşırı kontrol altında olan çocuklar, özgürlük istekleri ve ailelerinin izin vermedeki isteksizliği yüzünden yaşadığı çatışmalardan dolayı; “sosyal ilişkilerde başarısız”, “saldırgan” (“dürtme”, “kavga etme”, “kötü şeyler söyleme”, “itme”, “vurma”, “bir şeyler atma”; Tulley ve Chiu, 1995) ve son derece “uyumsuz” davranışlar gösterebilirler (Edwards, 1993; Dönmezer, 1991).

“Yalan söyleme”, “tartışma”, “konuşma”, “karşı çıkma”, “kafa tutma”, “ters düşme”, “itaatsizlik” (“yapılması istenen şeyleri reddetme davranışları”, “talimatlara uymama”, “sınıf içi kurallara uymama”) aktif güç arama davranışları olarak sıralanırken, “unutkanlık”, “inatçılık”, “tembellik”, “dikkafalık”, “tertipsizlik” (“ödevleri yarım bırakma”, “kıyafette ve sınıfta tertipsizlik”; Merrett ve Wheldall, 1988) pasif güç arama davranışları olarak belirtilmektedir (Weber, 1986).

**Öç Alma:** Bu davranış kendinde güç ve ilgi eksikliği hisseden öğrenciler için bir amaçtır. Öğrenci, diğerlerinin kendisine yaptığı şeylerden dolayı kendisini eşit olmayan bir konumda görür, başkaları tarafından incitildiğini hisseder. Felsefesi kısasa kısastır (Dreikurs ve diğerleri, 1980, 69). Bu davranışı gösteren çocuklar aşırı hüsrana uğramış, engellenen, utanmış, mahcup, şaşırılmış çocuklardır ve diğerlerini incitmek için ellerinden geleni yaparlar (Weber, 1986).

Özellikle ilkökul çocuklarında fark edilme, değer kazanma, kabul görme, başarılı olma, takdir edilme gibi en güçlü gereksinimlerin öğretmen tarafından karşılanmaması, gereksinimlerini karşılamakta zorlanan öğrencileri öç arama, güç kullanma davranışına itebilmektedir (Doyle, 1986; Akt: Başar, 1997; Edwards, 1993; Erden ve Akman, 1995). “Eğer benim canım yanıyorsa başkalarının canını acıtmaya hakkım var” diye düşünen çocuk dikkat çekmek ve güç kullanmak için daha da ileriye gider, amacı kazanmak, kazanmanın da ötesinde diğerlerini incitmek, canını yakmak ve rezil etmektir (Dreikurs ve diğerleri, 1980, 69).

“Kin duyma”, “hırçınlık”, “meydan okuma” (“saygısız ya da itaatsiz asi davranışlar”; Tulley ve Chiu, 1995) davranışları en yaygın öç arama davranışlarıdır. Aktif öç alma davranışları olan; “arkadaşlarını tırmalama, ısırma”, “tekme atma” gibi fiziksel saldırılar fazla yaygın değildir. “Küsme” ve “somurtma” davranışları ise, pasif öç alma davranışları olarak belirtilmektedir (Weber, 1986).

**Yetersizlik:** Bu davranışı sergileyen öğrenciler, ait olma duygusunu yaşamada, ona ulaşmada cesareti kırılan, başarmaktan ümidini kesen, sürekli yanlış yapmayı bekleyen öğrencilerdir. Umutsuzluk duygusu böyle öğrencilerin geri çekilme davranışı göstermelerine neden olabilir (Weber, 1986). Öğrenci bir grubun üyesi olma ve bir grup içerisinde statü elde etme ihtimalinden vazgeçmiştir. Bu öğrenciler yalnız kaygı hissetmezler “eşit olmamalarından dolayı” bir çok yanlış davranış da gösterirler. Hiç kimse olmadıkları duygusunu kabullenip olan biteni dikkate almamaktadırlar (Dreikurs ve diğerleri, 1980, 69). Yetersizlik davranışları genellikle pasif biçimde sergilenir. “Derse karşı ilgisizlik”, “derse katılmama”, “geç gelme” (“okula/derse geç gelme”, “teneffüsten sonra sınıfa geç gelme”), “derse gelmeme” vb. davranışlar yetersizlik sergileyen öğrenci davranışlarına örnek verilebilir.

Bireysel problem davranışların (istenmeyen davranışlar) bir başka sınıflaması Burden (1995) tarafından şu şekilde yapılmaktadır:

**Hiperaktif Davranışlar:** Genellikle nörolojik işlevsizlikten kaynaklanan, yüksek aktivite düzeyli fakat saldırgan olmayan; “sürekli oturamama”, “yerinde



duramama”, “izin almadan kalkma”, “dolaşma”, “çok fazla konuşma”, “mırıldanma ya da başka sesler çıkarma”, “çabuk telaşlanma”, “sakarlık”, “sabırsızlık”, “zayıf genel koordinasyon” vb. davranışları kapsamaktadır.

**Dikkatsizlik:** Yüksek derecede dağınıklığı, çalışmayı ve etkinlikleri tamamlamada yetersizlik davranışlarını içermektedir. “Etkinliklere devam edememe”, “ödevlerini tamamlamama”, “dikkatin çabuk dağılması”, “talimatları takip edememe”, “boş şeylerle vakit geçirme”, “sürekli kıpırdanma”, “yerinde duramama” vb. davranışlar, sınıf içinde meydana gelen dikkatsizlik davranışlarından bazılarıdır.

**Davranış Bozukluğu:** Öğretmenin düzeltmelerini kabul etmede yetersizlik, arkadaşları ile alay etme, yüksek derecede karşı koyma vb. davranışlarını içermektedir. “Arkadaşlarıyla dalga geçme”, “meydan okuma”, “karşılık verme”, “kavga etme”, “talimatlara uymama”, “sırası gelmeden konuşma”, “konuşarak başkalarını rahatsız etme”, “diğer çocukları engelleme” (“çalışmalarında rahatsız etme”, “onların eşyalarını, malzemelerini karıştırma”; Merrett ve Wheldall, 1988), “birden bire başka bir ruh haline geçme”, bu grupta yer alan davranış örneklerindedir.

**Düşüncesizce Davranma:** “Pervasızlık”, “dikkatsiz davranma”, “birden çok kaza yapma” vb. davranışlar, düşüncesizce yapılan davranış örnekleri olarak gösterilmektedir.

Öğrenci davranışlarını izlemenin bir diğer yolunun uygun olan ve olmayan davranışların dağılımının hazırlanması olduğunu vurgulayan Burden (1995, 22), Reinertt (1980), Veldman ve Worsham (1983) gibi yazarlar tarafından belirlenen istenmeyen davranışlar listesini inceleyerek, Evans, Evans ve Schmid (1989) tarafından önerilen davranış listesini sunmuştur. Sınıfta istenmeyen davranışları yönetmenin; istenmeyen davranışları azaltma yanında ayrıca uygun davranışları geliştirme çabası olduğu fikrini destekleyen bu davranış listesi, davranışların süreç içerisinde değerlendirilmesine yardım eden uygun davranışları da sunmaktadır. Aşağıda bu davranış listesi yer alan, sınıf içinde uygun ve uygun olmayan davranışların listesi verilmiştir.

### Uygun Olmayan Davranışlar (İstenmeyen Davranışlar)

- Ödevlere yalnız hatırlatıldıktan sonra başlama
- Ödevleri yapmama
- Ödevleri tamamlamada başarısızlık
- Yönergeleri takip etmeme
- Dikkatsiz ve yarım yamalak iş yapma
- Sırasında oturmama
- Diğerlerinin sözünü kesme
- Sırası gelmeden konuşma
- Yalan söyleme
- Kötü (küfürlü) konuşma
- Protesto eden yorumlar yapma
- Uygunsuz zamanlarda bağırma (ağlama)
- Yaşına uygun olmayan oyunlarla ilgilenme
- Diğerleriyle ilişki kurmada başarısızlık
- Aktivitelere katılmada başarısızlık
- Gruba kabul edilmeme
- Kolay vazgeçme
- Diğerleriyle paylaşımı reddetme
- Görünürde fiziksel bir neden olmaksızın hastalık iddia etme
- İşbirliğine karşı çıkma
- Sınıfta ve okulda düzensizlik
- Saldırganlık
- Eşyalara zarar verme
- Hırsızlık
- Kopya çekme

### Uygun Davranışlar (İstenen Davranışlar)

- Ödevlere hemen başlama
- Ödevlerini yapma
- Ödevlerini tamamlama
- Yönergeleri takip etme
- İşlerini düzenli yapma
- Yerinde oturma
- Uygun zamanlarda konuşma
- İzin alarak konuşma
- Yalan söylememe
- Uygun (saygılı) bir şekilde konuşma
- Diğerleriyle etkileşim içinde olma
- Kendisi hakkında gerçekçi yorumlar yapma
- Sesini uygun zamanlarda yükseltme
- Yaşına uygun olan oyunlarla ilgilenme
- Arkadaşlarıyla iletişim kurma
- Grup etkinliğine katılma
- Gruba kabul edilme
- Kolay vazgeçmeme
- Başkalarıyla paylaşma.
- Davranışının sonuçlarını kabul etme
- Diğerleriyle işbirliği içinde olma.
- Sınıfın ve okulun kurallarını takip etme, uyma
- Problemlerini şiddet olmaksızın çözme
- Mala, eşyalarına saygılı olma
- Problemlerini uygun bir şekilde çözme
- Bir şeyi izin isteyerek alma
- Kendi işini tamamlama

Yukarıda verilen problem davranışların tamamı üst sınıflara ya da ilkökul sınıflarına ait olan davranışlar değildir. Bunlardan bazıları ilkökul sınıflarında, bazıları ise ortaöğretim sınıflarında daha yaygın olarak gözlenebilir.

### 1.5.2.2. Grup Problemleri

Sınıf yönetimi bir grup öğrenci ile birlikte düzeni sağlamayı ve sürdürmeyi gerektirmektedir. Bireysel yaramazlığın ötesinde bazen bir grup bütün olarak istenmeyen davranışlar sergiler. Sınıfta meydana gelen grup problemleri Froyen (1995; Akt: Burden, 1995) ve Weber (1986) tarafından şu şekilde sınıflandırılmıştır.

**Uyum (Birlik) Eksikliği:** Sınıfta, bireyler ve gruplar arasındaki çatışma olarak nitelendirilmektedir. Farklı cinsiyetler, farklı ırklar vb. arasında görülebilir. Böyle durumlarda sınıf ikliminde çatışma, düşmanlık ve gerilim yaşanır. Öğrenciler birbirlerini desteklemez.

**Davranışsal Standartlara ve Çalışma Prosedürlerine Bağlı Olmama:** Kuralların açıkça belirlendiği durumlarda, sınıftaki grubun uygun olmayan davranışlar göstermesi, sınıftaki davranış normlarına uyulmadığını göstermektedir. Sınıfta öğrencilerden sessiz olmaları beklendiği halde gürültü yapan öğrencilerin düzensiz davranışlar sergilemeye devam etmeleri, bu kategoride yer alan grup problem davranışına örnek verilebilir.

**Bireysel Üyelere Olumsuz Tepkiler Gösterme:** Grup tarafından kabul edilmeyen kişilere düşmanlık duyguları içeren, olumsuz tepkiler gösterme davranışdır. Farklı düşünen öğrencilere kusur bulma davranışı en tipik olanıdır. Grup, farklı düşünen öğrencilerin kendilerine uymalarını sağlamaya çalışır.

**İstenmeyen Davranışın (Problem Davranış) Sınıfça Onaylanması:** Sınıf sosyal açıdan kabul görmeyen davranışlar gösteren bireyleri cesaretlendirip, destekliorsa yanlış davranışın sınıfça onaylanması söz konusudur. Genellikle sınıfta en kaba ve soytarılık yapan öğrencilerin davranışları desteklenir. Eğer bu tür

davranışlar sınıf içinde kabul görmeye devam ediyorsa, hem bireysel hem de grup problemi yaşanır ancak grup problemi daha ciddi boyuttadır.

**Oyalama, Dalgınlık, Dikkatsizlik, Çalışmayı Engelleme, Taklitçi Davranış:** Grubun dikkati dağıtmaya, çalışmayı durdurmaya ve istenmeyen davranışı taklit etmeye eğilimli olmasıdır. Çalışmadan uzaklaşma, çalışmanın durma noktasına gelmesi ya da grubun küçük oyalamalara başlaması durumudur. Özellikle ufak tefek oyalayıcılara karşı öğretmen aşırı sert tepkiler gösterdiğinde sınıfın bütün olarak çalışmayı reddetmesi en tipik grup problemidir. Öğretmenin “adaletsiz” olarak algılandığı durumlarda sınıfın çalışmayı reddetmesi belirsiz ya da kaygılı davranışlarla ortaya çıkar. Ancak grup açık veya kapalı protesto eylemleriyle çalışmayı yavaşlatıyor ya da durduruyorsa o zaman olay daha ciddi grup problemine dönüşebilmektedir. Genellikle çok kurnazca ve ustaca yapılan protesto ya da reddetme davranışlarından en sık karşılaşılanları; “kalem kaybetme”, “ödev unutmama”, “ödev konusunda ısrarla tekrar açıklama isteme”, “şikayet etme” dir.

**Çevresel Değişikliklere Uyum Gösterememe:** Yenilikler belirsizlik, belirsizlik de stres yarattığından grup, değişiklikleri grup birliğini tehdit eden tehlike işareti olarak algılar ve uygun olmayan yollarla tepki gösterir, karşı çıkar. Genellikle yeni bir kural konduğunda, olağanüstü bir durum meydana geldiğinde, grup üyeliğinde ve programda değişiklik olduğunda, yeni bir öğretmen ya da vekil öğretmen geldiğinde sınıfın normal dışı davranışlar göstermeye başlaması çevresel değişikliklere uyum göstermede yetersizlik örneği olarak verilebilir.

Sınıfta problem davranışların niteliği konusunda ortak bir bakış açısı geliştirilmesi öğretmenin sorumluluğundadır. İstendik davranışların doğru algılanması aynı zamanda istenmeyen davranışların doğru bir öncelik sırasına konmasına bağlıdır. Problem davranışların yönetimini daha yapıcı bir şekilde ele almak için öğretmenlerin en ciddi buldukları, en sık karşılaştıkları, yönetiminde en fazla zorlandıkları problem davranışları tanımlaması gereklidir ( Burden, 1995; Alley, 1990; Akt: Johnson ve diğerleri, 1993, 290). Tulley ve Chiu (1995), davranış problemlerinin meydana gelmesindeki sürekliliği, eğitimcilerin çoğunun istenmeyen davranışları anlamının önemini kavrama konusundaki başarısız adımlarına bağlamaktadır.

Problem davranışların öncelik sınıflaması genel olarak davranışın sıklığı, yoğunluğu, ortama ve öğrencinin gelişim düzeyine uygunluğu gibi değişkenlere göre yapılmaktadır. Davranışın sıklığı; ortaya çıkma oranı ile ilgilidir. Düzenli olarak ödevini yapmakta olan bir öğrencinin yılda birkaç kez ödevini yapmamış olmasını problem davranış olarak tanımlamak doğru değildir. Sıklık; istenmeyen davranışın sınıfta ne ölçüde yaygın olduğu konusu ile ilgili olan bir kavramdır. Davranışın yoğunluğu ise problemin şiddeti ve derinliği ile ilgilidir. Arkadaşına istemeden zarar veren bir öğrenci ile herhangi bir neden yok iken kasıtlı olarak saldırgan tepkiler gösteren öğrencinin davranışları farklı değerlendirilmelidir. Erken yaşlarda, çocukların davranışlarının sonuçlarını nesnel ölçülerde denetleyecek bir oto-kontrol sisteminin gelişmemiş olması nedeniyle yaş ve psikolojik tekenler davranış üzerinde etkili birer değişkendir. Ortama uygunluk ise dersin ve içinde bulunulan fiziksel mekanın özelliklerine uygun davranmayı ifade etmektedir. Matematik dersinde öğrencinin dersle ilgilenmek yerine defterine resim yapmakla meşgul olması ya da başka bir dersin etkinliği ile ilgilenmesi ortama uygun olmayan davranışlardır (Aydın, 1998, 118-120).

Düzeni bozan, istenmeyen davranışlar (problem davranış), ılımlı bir tarzdan şiddet içeren davranışlara kadar uzanabilir. Okullarda ki sert olan bölücü davranışlar genellikle “suç ve şiddeti”, “zorlamayı”, “hırsızlığı” içermektedir. Bu davranışlar daha çok sınıfın dışında , bahçede, kantinde, koridorda ya da okulun dışında meydana gelir. İlimli problem davranışlar olarak nitelenen davranışlar ise; “okula geç gelme”, “dersi bölme”, “konuşma”, “yüksek sesle konuşma”, “sözel saldırganlık”, “dikkatsizlik”, “malzeme ya da kitap defter getirmeme” gibi davranışları kapsamaktadır. Problem davranışların çoğu nisbeten dikkat, grup kontrolü ve sınıfta tamamlanan işlerle ilgilidir (Burden, 1995).

Anlaşılmış normlar ve beklentilerin daha önce ortaya konulması (Doyle, 1990; Akt: Emmer ve Harris, 1992) ve uygun bir strateji seçerken problem davranışın sertlik derecesinin hesaba katılması gereklidir (Burden, 1995). Öğretmenin göstereceği tepki, problem davranışın derecesine uygun olmalıdır. Öğretmenler genellikle küçük yaramazlıklara aldırılmazlar çünkü bu davranışlar yoğunluk, süreklilik ve yaygınlık göstermeyen sadece o anın durumsal koşullarına

bağlı olarak ortaya çıkan masum öğrenci hatalarıdır. Davranış, sınıf düzenini fazla bozucu değilse, hemen olup bitiyorsa öğretmenin müdahalesi davranıştan daha bölücü olabilir (Burden, 1995; Aydın, 1998; Başar, 1998).

Burden (1995), öğretmenlerin sınıfta meydana gelen düzen bozucu (istenmeyen) davranışlarla ilgilenirken, öncelikle istenmeyen davranışların çeşitleri ve dereceleri ile ilgili kendilerine bir liste hazırlamaları ve yönetim stratejilerini seçerken bu sınıflamayı göz önünde bulundurmaları gerekliliğine dikkat çekmektedir. Özellikle daha sık rastlanan küçük yaramazlıkların belirlenmesi vurgulanmaktadır. Aşağıda Burden (1995, 24) tarafından yapılan problem davranışların dereceleri ile ilgili örnekleri içeren sınıflandırma yer almaktadır.

### 1.6. Problem Davranışların Önem Dereceleri (Ciddiliği)

#### Küçük Yaramazlıklar:

- Ayakları sürüme
- Elini kaldırmadan konuşma (izin almadan konuşma)
- Oyun oynama ya da arkadaşlarına şaka yapma
- Okulun ya da arkadaşlarının eşyalarına küçük zararlar verme
- Karşılık verme
- Sınıfta uyuma
- Geç kalma
- Sınıfta bir şeyler yeme
- Rahatsız edici sesler çıkarma
- Diğer çocukların çalışmalarını aksatma
- Yersiz samimiyet sergileme (öpme, kucaklama)

#### İhlalı Problem Davranışlar

- Dersi bölme
- Sınıftan izinsiz çıkma
- Sınıftaki diğer öğrencilere karşı kaba ve küfürlü konuşmalar
- Uysal olmama
- Kopya çekme
- Yalan söyleme
- Ödev hırsızlığı
- Kavga etme
- Müstehcen konuşma ya da davranma

#### Ciddi Problem Davranışlar

- Okulun eşyalarını kırma, bozma, zarar verme
- Diğerlerinin eşyalarına zarar verme
- Hırsızlık
- Diğerlerinin eşyalarını sahiplenme, satma
- Okuldan kaçma
- Öğretmene karşı küfürlü söz kullanma
- Arkadaşlarına fiziksel saldırı
- İtaatsizlik
- Diğerlerini zorlama

### 1.7. Problem

Eğitimin temel amacı kuşkusuz yetişmekte olan çocukların ve gençlerin topluma sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum sağlamalarına yardım etmek, yeteneklerini keşfedip eğitim yoluyla geliştirerek etkili vatandaş olarak yetiştirmektir (Oğuzkan, 1982; Varış, 1988). Özellikle örgün eğitimin başlangıcı olan ilköğretimde bu amaçların gerçekleşmesi çok önemlidir. Çünkü ilköğretim çocuğu yetişkin yaşamında alacağı görevler için hazırlar. Bu öğretim basamağında kazanılan bilgi, beceri, alışkanlık ve değerler çocuğun sadece öğrenim yaşantılarını değil kendine, topluma, kendi dışındaki dünyaya karşı iletişim becerilerini ve yaşam biçimini de büyük ölçüde etkilemektedir (Senemoğlu, 1992; Brophy, 1988; Varış, 1988).

Herkesçe bilinen bir gerçek vardır ki o da, nitelikli eğitim ve öğretimin bu amaç doğrultusunda yapılandırılmış en uygun öğrenme ortamında gerçekleştiğidir. Özel bir ortamda bir öğrenciye bireysel olarak özel ders vermek, alan bilgisi, öğretim yöntemleri ve öğrencilerin gelişim özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olan öğretmen için oldukça kolay bir iş olabilir. Fakat aynı öğretmen 40-50 kişilik bir sınıfta, aynı anda öğretim yapmakla görevlendirildiğinde daha da aşılması zor bir işle karşı karşıya kalmaktadır (Brophy, 1988).

Sınıfta yer alan öğrencilerin sayısı, hazır bulunuşlukları, okula karşı tutumları göz önüne alındığında sınıf ortamında kısa sürede çok sayıda olayla karşılaşılması doğaldır. Bu nedenle öğretmenler sadece grubun merkezi eğilimine göre değişen aktiviteleri planlamak ve uygulamak değil aynı zamanda çocukların değişen ihtiyaçlarını karşılamak için atik olmak, sadece biraz tahmin edilebilen olayların oluşumuna karşı cevap vermek zorundadır. Öğrenci başarısı, zamanın etkili kullanımı, grup yönetim stratejileri, öğretim yöntemleri, iletişim ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalardan elde edilen ortak sonuç; öğretmenliğin oldukça kompleks bir çalışma ortamında yürütülen karmaşık bir meslek olduğudur. Öğretmenler, orkestrayı yöneten bir şef gibi etkili bir yönetim sistemini oluşturmanın yanında olayları sürekli izleyerek, davranışlar düzeni tehdit edici hale geldiğinde mümkün olduğu kadar çabuk tepki vererek düzeni korumak zorundadır. (Evertson ve Harris, 1992; Weber, 1986).

Bu sonuçlar, öğretim işinin belli bir düzen içinde meydana gelmesinde, öğretim aktivitelerinin sınıf yönetim davranışları ile gerçekleştirilmesinin gereklilik ve önemini ortaya koymaktadır. Etkili bir yönetim, öğrencilerin eğitim etkinlikleri içinde veya dışında planlı davranmalarını sağlayıp katılımlarının en yüksek düzeyde tutarak öğrenmeleri kalıcı kılma, öğretim zamanını en iyi şekilde kullanma aynı zamanda düzeni bozan istenmeyen (problem) davranışları en aza indirme açısından gereklidir. Sınıf yönetiminin sınıftaki yaşamın her bir yönüyle ilgili olması nedeniyle onu bir bütün olarak öğretim aktivitelerinden ayırmak zordur. Öğretmenlerin sınıftaki öğretim etkinliklerinde ne kadar iyi performans gösterdiklerinin geniş oranda onların insani sorunları yönetmede ne kadar iyi olduklarına bağlı olması, sınıf yönetiminin daha çok önem verilmesi gereken bir konu alanı olduğunu göstermektedir (Turanlı, 1995). Eğer öğretmenler etkili yöneticiler değilse, sahip oldukları diğer önemli beceriler öğrenciler üzerinde bir etki yaratmayacaktır (Brophy, 1988).

Nitekim sınıf yönetimi ile ilgili son zamanlarda yapılan çalışmaların büyük ölçüde sınıflardaki davranış problemleri, öğretmenlerin bu problem davranışları ne kadar ciddi bulduğu, sınıflarda en fazla hangi problem davranışlarla karşılaşıldığı üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Çünkü 21. Yüzyıla girdiğimiz şu günlerde gerek dünyada gerekse ülkemizde öğretmen, yönetici, aileler ve toplum okulların karşı karşıya kaldığı temel sorunun istenmeyen davranışların yönetimi olduğu konusunda hemfikirdirler.

Davranış problemlerinin meydana gelmesindeki süreklilik, eğitim sisteminin öğrencileri eğitme mücadelesinde önemli sorunlar yaşadığının bir göstergesi olmakta ve toplumu; “Eğitsel koşullar mı değişiyor yoksa öğrenciler yıllar öncesinden olduklarından daha mı kötüler?” şeklinde yapılan iki boyutlu bir sorgulamaya götürmektedir. Sonuç olarak eğitimcilerin ve ailelerin ifade ettikleri ortak duygu, başarısızlıktır (Sawicki, 1983; Akt: Greenlee ve Ogletree, 1993). Öğretmenler genellikle bu davranışların nedenlerini aile ve çocuğun okul dışındaki arkadaş çevresine bağlayıp medyada şiddet içeren yayınlara atıfta bulunurken (Curwin ve Mendler, 1998; Burden, 1995; NEA, 1987; Akt: Greenlee ve Ogletree, 1993), aileler; okulların çocuklar için yeterli olmadığını ya da okulların çocuklardan çok fazla şey beklediğini iddia etmektedir. Yöneticilerin açıklamaları ise genellikle öğrencilerin



öğrenmeyle fazla ilgilenmediği, öğretmenlerin umursamadıkları ailelerin de şikayet etmeyi sevindikleri şeklindedir (Johnson, Oswald ve Adey, 1993). Bu durum okullardaki problem davranışlar hakkında yapılan tartışmaların çoğu zaman davranışın türüne göre geçerli fikir ve söylentilerden oluştuğu şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf ortamının, çocukların evin dışındaki zamanlarının büyük çoğunluğunu harcadıkları yer olduğu göz önüne alındığında etkili öğrenmelerin oluşması, olumsuz davranışların değiştirilmesi, başarılı toplumsallaşmanın gerçekleşmesi için pozitif değişkenleri belirleyici bir çaba içerisinde çocukların bu ortamda nasıl davrandıklarının dikkatli bir biçimde gözlenmesi ve belirlenmesi gerekliliği açıktır (Akkök ve diğerleri, 1995).

Öğretmenlerin problem davranışları tanımlaması ve yönetiminde kullandıkları stratejileri belirlemeye yönelik araştırma bulgularından elde edilen ortak sonuç, öğretmenlerin karşılaştıkları problem davranışların ülkeden ülkeye, bölgeden bölgeye, okuldan okula, kişiden kişiye değişkenlik gösterdiğidir. Öğrencinin sınıf düzeyi, öğretmenin cinsiyeti ve deneyimi gibi değişkenlerin problem davranışa verilen önemi etkilediği, öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla genellikle göze batmayan tekniklerle başettiği, daha ciddi problemlere karşı direkt müdahalelerin yapıldığı, en sık tekrarlanan problem davranışlara karşı ise planlanmış bir tepki olarak cezanın kullanıldığı elde edilen önemli bulgulardır. Genel olarak öğretmenler sınıf yönetim davranışlarını kazanmada aldıkları eğitimi yetersiz, kendilerini bu mücadelede etkisiz olarak görmektedir.

İlgili literatür sınıfta meydana gelen istenmeyen (problem) davranışların nedenlerini ve yönetimini daha yapıcı bir şekilde ele almak için, öğretmenlerin en sık karşılaştıkları, yönetimini “en zor” olarak nitelendirdikleri problem davranışları tanımlaması gerekliliğine işaret etmektedir. Bu konuda yapılan çalışmaların genellikle özellikle ortaöğretimde yoğunlaşıp ilköğretimde yetersiz kaldığı ilgili literatürün vurguladığı bir diğer noktadır.

Ülkemizde, öğrencilerin problem davranışları ve yönetiminin yıllardır toplumu ilgilendiren bir eğitim sorunu iken özellikle 1970’lerden sonra daha sık gündeme geldiği, disiplin ve yönetiminin farklı boyutlarının bilimsel çalışmalara

konu olmuştur. İlgili literatür taraması sonucunda Türkiye’de sınıf yönetimi ve disiplin araştırmalarının genel olarak; ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen ve yöneticiler tarafından gözlenen problem davranışlar, bu davranış problemlerine karşı disiplin kurullarında verilen cezalar, öğretmenlerin problem davranışa karşı sınıf içinde sergilediği tutum ve davranışlar boyutlarında yoğunlaştığı görülmektedir.

İlköğretim okullarında problem davranışlar ve yönetimi ile ilgili ulaşılabilen çalışmalar ise özellikle problem davranışların gözlenme sıklığı, önem derecesi, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda kendi yeterliliklerine dair düşünceleri ve yönetiminde zorlandıkları problem davranışlar ile ilgili konunun önemli bazı yönlerine açıklık getirmede yetersiz kalmaktadır.

Ülkemizde sınıf yönetiminin yeni bir alan oluşu ve bu alandaki çalışmaların ortaöğretim okullarında yoğunlaşması gerekçesi ile bu araştırmada temel olarak ilköğretim okullarında karşılaşılan problem davranışlar ile ilgili durum saptaması yapılmaya gereksinim duyulmuştur.

Bu sonuçlardan hareket edilerek araştırmada çözümü aranan problem cümlesi şu şekilde ifade edilebilir.

“İlköğretim I. Aşama sınıf öğretmenlerinin, sınıf içinde gözlemledikleri problem davranışlarla ilgili görüşleri nelerdir?”

### 1.8. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, İlköğretim I. Aşama sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde gözlemledikleri problem davranışlarla ilgili görüşlerini alarak, problem davranışlar ile ilgili durum saptaması yapmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranacaktır.

- 1- Öğretmenlerin, sınıf içinde “**problem davranış**” olarak tanımladıkları öğrenci davranışları nelerdir?
- 2- Öğretmenlerin, sınıf içinde gözlemledikleri **problem davranışların sıklığı** ile ilgili görüşleri nelerdir?

- 3- Öğretmenlerin, sınıf içinde gözlemledikleri **problem davranışların önem derecesi (ciddiliği)** ile ilgili görüşleri nelerdir?
- 4- Öğretmenlerin, sınıf içinde **yönetimini en zor olarak nitelendirdikleri problem davranışlar** nelerdir?
- 5- Öğretmenlerin, sınıf içinde **en fazla problem davranış gösteren öğrencilerin cinsiyeti** ile ilgili görüşleri nelerdir?
- 6- Öğretmenlerin, sınıf içinde **sürekli problem davranış gösteren öğrencilerin sayısı** ile ilgili görüşleri nelerdir?
- 7- Öğretmenlerin, sınıftaki **problem davranışları yönetmeye ayırdıkları süre** ile ilgili görüşleri nelerdir?
- 8- Öğretmenlerin, sınıftaki **problem davranışları yönetmede kendi yeterlilikleri** ile ilgili görüşleri nelerdir?
- 9- Öğretmenlerin, sınıftaki **problem davranışların nedenleri** ile ilgili görüşleri nelerdir?

### 1.9. Araştırmanın Önemi

Eğitsel bir çevre, öğrenme-öğretme için elverişli ortam ve düzen gerektirir. Sınıf yönetiminin her durumda insan ve çevresel faktörlerin koordine edilmesi anlamına geldiği göz önünde bulundurulduğunda (Johnson ve Bony, 1970); öğretimi kolaylaştırma, öğretim zamanını arttırma, elverişli sınıf atmosferini koruma, öğrencilerin zarar verici davranışlarını önleme ve problem davranışların yönetimi gibi bir çok tekniği kapsadığı görülecektir (Rothstein, 1990; Akt: Turanlı, 1995). İlgili araştırmalar özellikle sınıftaki problem davranışlar ve yönetiminin eğitim-öğretim için ayrılan zaman ve enerjinin boşa gitmesine neden olması yanında (Evertson ve Harris, 1992) mesleğe yeni başlayacak öğretmen adayları hatta deneyimli öğretmenler için kaygı yaratmaya devam ettiğini (Edwards, 1993; Evertson ve Emmer, 1982; Evertson ve Harris, 1992; Veenman, 1984) bu nedenle önceliğin sınıfta karşılaşılan problem davranışlara verilmesi gerekliliğine işaret etmektedirler.

Burden (1995), Alley (1990), Tulley ve Chiu (1995) ve daha bir çok araştırmacı, problem davranışların meydana gelmesindeki sürekliliği eğitimcilerin çoğunun bu davranışları tanıma, anlama ve önemini kavrama konusundaki başarısız adımlarına bağlayarak, bu davranışların yönetimini daha yapıcı bir Şekilde ele almak için öğretmenlerin en ciddi buldukları, en sık karşılaştıkları ve yönetiminde en fazla zorlandıkları problem davranışları tanımlamalarının önemini vurgulamaktadır.

Sınıf yönetimi ülkemizde son yıllarda önem kazanmaya başlayan yeni bir alandır. Alanla ilgili yapılan çalışmaların genellikle ortaöğretimde yoğunlaşması, özellikle ilköğretim okullarında karşılaşılan problem davranışlarla ilgili bu güne kadar yeterli sayıda araştırmaya ulaşılamamış olması bu araştırmanın hareket noktasını oluşturmuştur. İlköğretimde karşılaşılan problem davranışların hangi boyutlarda olduğu bu gün kesin olarak bilinmemektedir. Bu araştırma, Adana ili merkezinde bulunan ilköğretim kurumları ile sınırlı olmakla birlikte, ülkemizdeki ilköğretim okullarında karşılaşılan problem davranışların niteliği ve niceliği hakkında ğretmen, yönetici ve velilere bilgi vermesi, ortak bir bakış açısı geliştirmeye yardımcı olması ve ilgili literatüre bu konuda akademik katkı sağlaması bakımından önemlidir.

Rothstein (1990), sınıf yönetimi ile ilgili çalışmaların öğretmenlere sınıf dinamikleri ve bu dinamikleri kendilerine faydalı olacak Şekilde nasıl kullanacaklarını öğrettiğini, buna bağlı olarak destekleyici bir ortamı koruma, başarı için fırsatlar yaratma ve davranışlara uygun pekiştireçler verme konusunda bilgi sağladığını belirtmektedir (Akt: Turanlı, 1995). Bu araştırma, ilgili literatürün taranması ile oluşturulan kuramsal çerçevesinin, eğitimcilere sınıf yönetiminin dinamikleri, boyutları ve özellikle problem davranışların ortaya çıkış nedenleri ve biçimleri hakkında bilgi vermesi bakımından önemlidir.

Bu araştırmada değinilen bir diğer nokta, ilköğretim okullarının I. Aşama' sında görev yapan sınıf ğretmenlerinin problem davranışları yönetme ile ilgili kendi yeterliliklerini değerlendirmeleridir. Bu konuda elde edilecek bulguların, İlköğretim okullarına ğretmen yetiştiren fakülte ve bölümlerin programlarının hazırlanmasında program geliştirme uzmanlarına fikir vereceği düşünülmektedir.

Mevcut problemlerin saptanmasının, öğretmen adaylarının eğitimi sırasında verilen örneklerin somutlaştırılmasına, yönetim stratejilerini belirlemede ve problemlerin çağdaş disiplin anlayışı ile değerlendirilmesine yardımcı olacağı, bu alandaki çalışmalara katkıda bulunacağı umulmaktadır.

### 1.7. Sayılılar

Bu araştırmada aşağıdaki sayılılardan hareket edilmiştir.

- 1- Seçilen örneklem evreni temsil etmektedir.
- 2- Uygulanacak olan anket veri toplamada yeterlidir.
- 3- Veri toplama aracı olarak kullanılacak anket formunu bütün öğretmenler içten ve dürüst bir şekilde yanıtlamışlardır.

### 1.8. Sınırlılıklar

Araştırma evren, örneklem ve deneklerin özellikleri açısından sınırlılıklar içermektedir.

- 1- Araştırma 1998-1999 öğretim yılında Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçelerinden oluşturulacak örneklem ile sınırlıdır.
- 2- Araştırma veri toplama aracı olan anket formunda yer alan sorular ve bunlardan elde edilen yanıtlarla sınırlıdır.

### 1.9. Tanımlar

**Sınıf Yönetimi:** Öğretmenin, öğrencilerini eğitsel amaçlarına yeterli bir biçimde ulaştırmak ve onların öğrenmelerini sağlamak amacı ile sınıfta düzeni kurmak ve korumak için kullandığı hareket ve stratejilerdir (Weber, 1986, 272; Doyle, 1986; Akt: Burden, 1995).

**Problem Davranış (İstenmeyen Davranış):** Eğitsel çabaları engelleyen, sınıf aktivitelerinin akışında aksamalara yol açan, düzen bozucu davranışlar problem

davranış (istenmeyen davranış) olarak tanımlanmaktadır (Burden, 1995, 16; Başar, 1997, 95).

Araştırmanın yazımı sırasında tekrarlardan kaçınmak, literatürde rastlanan ve yakın anlamlarda kullanılan ifadelere de yer vermek amacı ile; istenmeyen davranış, düzen bozucu davranış, disipline aykırı davranış ifadeleri “problem davranış” ifadesi yerine kullanılmıştır.

**Öğretmen:** Bu araştırmada öğretmen, ilköğretim okullarının I. Aşama’ında (1., 2., 3., 4., 5. sınıf) görev yapan ve branşı sınıf öğretmenliği olan öğretmenler olarak tanımlanacaktır.

## BÖLÜM II

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sınıf yönetimi konusunu inceleyen, özellikle problem davranışlar üzerinde duran araştırmalardan elde edilen bulgular tarihsel sıra izlenerek özetlenecek, bazı batı ülkelerindeki görünüme ve ülkemizdeki son çalışmalara değinilecektir. Ülkemizde yapılan çalışmalar, doğrudan araştırmaların kapsamıyla ilgili olmamakla birlikte araştırma konusu ile ilgili ve bu alanda ulaşılabilen çalışmalar olmaları nedeniyle önemlidir.

#### 2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

İlgili literatür gözden geçirildiğinde, toplum ve öğretmenlerin, okulların karşı karşıya olduğu en önemli sorunun disiplin olduğu konusunda hemfikir oldukları görülmektedir. Ancak ciddi disiplin problemlerinin neler olduğu konusunda bir uyumsuzluk yaşanmaktadır. Çünkü öğretmenlerin problem davranış olarak nitelendirdikleri öğrenci davranışları bölgeden bölgeye, okuldan okula ve kişiden kişiye değişkenlik gösterebilmektedir.

Wickman (1928), Amerika'da yaptığı; çocukların problem davranışlarının ciddiliği ile ilgili karşılaştırmalı çalışmasında, 511 ilkokul öğretmeni ve 30 psikologun görüşlerini değerlendirmiştir. Öğretmenler doğal olarak yanlış davranış sınıfta ana problem olarak değerlendirirken, psikologlar kişilik ve duygusal problemleri daha ciddi bulmuşlardır. Öğretmenler, "itaatsizlik" ve "okul eşyalarına zarar vermek" gibi davranışları "utangaçlık" ve "antisosyal" davranışlardan daha önemli görmüşlerdir. Çalışmada, öğretmenin problem davranışın ciddiyetini değerlendirmesinde bu davranışın erkek ya da kız öğrenci tarafından yapılmış olmasının bir fark yaratıp yaratmadığı tespit edilmiştir. İsrail'de Ziv (1970), 82 ilkokul öğretmenini ve 45 psikologu kapsayan benzer bir çalışmada, katılımcılardan önem sırasına göre 30 problem davranış sınıflandırmalarını istemiştir. Sonuçlar hem öğretmenlerin hem de psikologların "acımasızlık", "dürüst olmamak", "sinirlilik" ve "hırsızlık" davranışlarını en önemli problem davranış olarak belirtmede hemfikir olduklarını göstermiştir (Akt: Borg ve Falzon, 1990, 220).

Merrett ve Wheldall (1984), öğretmenlerin, ortaokul sınıflarında meydana gelen rahatsız edici davranışlardan hangilerinin en sık meydana geldiğini ve hangi davranışların en ciddi olduğunu düşündüklerini öğrenmeye çalışmışlardır. 29 okulun öğretmenleri ile yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak “Anket” kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin %73.0’ü gereğinden fazla sınıf içi düzen ve idareyle ilgilendiklerini belirtmişlerdir. “Başkalarını rahatsız etme” (%30.0), “konuşmak” (%28.0), “ders ve söz dinlememek” (%14.0) davranışları önem sırasına göre ilk üçe giren problem davranışlardır. En sık meydana gelen problem davranışlar ise “konuşmak” (%43) ve “ders dinlememek, söz dinlememek” (%18) tir. Ayrıca erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla problem davranış yaratıcı olarak algılanması bu araştırmanın bir diğer önemli sonucudur.

Merrett ve Wheldall 1984 yılında yaptıkları bu çalışmanın genel durumu gösterme, ortaöğretim kurumlarındaki problem davranışların türü ve derecesi ile ilgili deneme niteliğinde kanıt elde etmeye yardımcı olduğunu, ancak örnekleme giren öğretmenlerin sayıca yeterli olmadığı düşüncesi ve elde ettikleri sonuçlardan emin olmadıkları gerekçesi ile 1988 yılında aynı amaçla çalışmayı tekrarlamışlardır. Birincisinden farklı olarak ikinci çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan anketteki talimatlar basitleştirilmiş, kategorilerde değişiklik yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen başlıca sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Erkek öğretmenler bayan öğretmenlere oranla problem davranış gösteren daha fazla öğrenci tanımlarken, bayan öğretmenler erkek öğrencilerin daha problemleri olduğunu belirtmişlerdir. Genel olarak erkek öğrencilerin %76.0 oranında en sorunlu öğrenciler olarak belirtilmesi ilk araştırmanın (1984) sonuçlarını doğrulamıştır. Problem davranış olarak birinci sırada gösterilen davranış “sırası gelmeden konuşmak” davranışdır (%47.0). En sık meydana gelen problem davranış, öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından “sırası gelmeden konuşmak” ve “diğer çocukları engellemek” olarak gösterilmiştir. Her sınıfta ortalama olarak 4 çocuk sorunlu olarak tanımlanmış, bu çocukların genellikle erkek olduğu belirtilmiştir. Sınıftaki en sorunlu çocukların davranışlarının tanımlanmasında ise yukarıda verilen problem davranışlar en çok seçilen sorunlu davranışlar olarak bulunmuştur.



Araştırmanın sonuçları, ilköğretim sınıflarında rastlanan rahatsız edici davranışların aslında pek ciddi olmadığını yinede çok sık meydana gelen davranışlar oldukları için öğretmenler tarafından fazla önem verildiğini göstermektedir. Bu sonuçlar Fields'ın 1986 yılında Avustralya'da 30 öğretmenle yaptığı araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Borg ve Falzon 1989 yılında yaptıkları "İlkokul Öğretmenlerinin Çocukların Problem Davranışlarına Karşı Tutumları" adlı çalışmalarında, öğretmenlerin problem davranışlara verdiği önemin öğrencilerin yaşından, cinsiyetinden etkilenip etkilenmediğini belirlemeye çalışmışlar ayrıca öğretim süresinin, öğretmenin problem davranışa karşı tutumunda farklılık yaratıp yaratmadığı boyutu üzerinde durmuşlardır. Malta Adaları'ndaki görev yapan tüm öğretmenlere (1.074 öğretmen), aşına oldukları problem davranışları içeren. 4'lü derecelendirme ölçeği şeklinde düzenlenmiş bir "Anket" gönderilerek cevaplamaları istenmiştir. Araştırmadan elde edilen başlıca bulgular şunlardır:

Öğretmenler, en önemli gördükleri iki problem davranışı " hırsızlık" ve "zorbalık" olarak belirtmişlerdir. Ayrıca ilköğretimin 4., 5. ve 6. sınıfında görev yapan öğretmenlerin tüm problem davranışlara daha ciddi baktığı bulunmuştur." "Dış görünüşü dağınık olmak", "yalan söylemek", "itaatsizlik", "gevezelik", "zorbalık", "hırsızlık", "dikkatsizlik, "çalışmada dağınıklık", "asilik" ve "küstahlık" davranışları ilkokul 1,2 ve 3. sınıflarında görev yapan öğretmenlerden ziyade 4,5 ve 6. sınıfların öğretmenleri tarafından daha ciddiye alınmıştır. Bu davranışlar kız ve erkek öğrencilerden biri tarafından gösterildiğinde öğretmenlerin tutumlarının farklılaştığı bulunmuştur. Hem erkek hem de kız öğrencilerde en önemli görülen problem davranışlar; "hırsızlık", "zorbalık", "asilik", "küstahlık", "yalan söyleme" ve "itaatsizliktir". Dış görünüşte dağınıklık" davranışı ise kız öğrencilerde daha önemli görülen bir problem davranış olarak belirtilmiştir.

Her iki blokta görev yapan öğretmenler tarafından " hırsızlık", "zorbalık" davranışları en ciddi problem davranışlar olarak gösterilmiştir. Üst sınıflara doğru problem davranışların çoğunluğunun önem derecesi azalmaktadır. Öğretmenlerin deneyimlerine göre problem davranışa verdikleri önem karşılaştırıldığında deneyimi 11 yılın altında olan öğretmenlerin genel olarak listede verilen bütün davranışları,

deneyimi 11-20 yıl arasında olan öğretmenlere göre daha ciddiye aldığı bulunmuştur. Sadece “utangaçlık” ve “alınganlık” davranışını, deneyimli öğretmenler daha ciddiye aldıklarını belirtmişlerdir.

“Dikkatsizlik”, “çalışmada düzensizlik”, “hırsızlık” davranışları dışında diğer problem davranışlar ilköğretimin ilk yıllarında erkek çocuklarda kız çocuklarına göre daha ciddi bulunmuştur. “Dış görünüşte dağınıklık”, “yalan söyleme”, “dikkatsizlik”, “düzensizlik” davranışları üst sınıflarda kız öğrencilerde görüldüğünde daha ciddiye alınmaktadır. Genel olarak listede yer alan davranışlardan “mutsuz olma” davranışı hariç diğer davranışların üst sınıflarda (4,5 ve 6) daha ciddiye alındığı belirlenmiştir. Araştırma, cinsiyetin, öğretmenlerin problem davranışlara verdiği önemi etkilediğini açıkça ortaya koymuştur. “Dış görünüşte dağınıklık” ve “yalancılık”, kızlarda görüldüğünde daha ciddiye alınırken, erkeklerde ise “alınganlık”, “gevezelik” ve “ korkaklık” gibi davranışlar daha ciddiye alınan problemlerdir. Üst sınıflarda öğretmenlerin istenmeyen 16 davranışa karşı daha hoşgörülü oldukları görülmüştür. Fields’ ın (1986) vurguladığı gibi, tecrübe, öğretmenlere ilkokullarda problem davranışa karşı daha ılımlı yaklaşılması gerektiğini öğretmektedir.

O’Leary ve Sanderson ile Rosen ve Taylor (1990) tarafından yapılan iki çalışma ise okulöncesi ve ilkokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemleri belirlemeyi amaçlamıştır. O’Leary ve Sanderson’ nun çalışması, Long Island ve Newyork’ ta ki kenar mahalle bölge okullarından seçilen iki okulda görev yapan bütün öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. 386 öğretmenden 137’sini katılımı ile elde edilen veriler, sınıf yönetim teknikleri ile ilgili bir “anket” aracılığı ile toplanmıştır. Öğretmenlerin uygun akademik ve sosyal davranışlar ile uygun olmayan akademik ve sosyal davranışları yönetmede kullandıkları teknikleri belirlemeyi amaçlayan araştırmanın, uygun olmayan akademik ve sosyal davranışların yönetimi ile ilgili bulguları aşağıda verilmiştir.

Uygun olmayan davranışlarla ilgili olarak ankette verilen yönetim teknikleri genellikle uygun olmayan akademik ve sosyal davranışlara eşit olarak dağılmasına rağmen “ayrıcalığı kaldırma” (%83.0), “sınıf içinde yüksek sesle azarlama” (%77.0), “öğretmen tarafından köşedeki ya da arkadaki sıraya oturtulma”

(%72.0), “ceza tehdidi yapma” (%63.0), “idareye gönderme” (%45.0), “sarsma ya da fiziksel temas” (%16.0) ve “gözardı etme” (%43.0) davranışları uygun olmayan sosyal davranışlara daha çok uygulanmaktadır. Öğretmenler, akademik davranış problemlerine karşı sık kullandıkları teknikleri; “çalışmanın üzerine olumsuz yorumlar yazma” (%61.0), “puanları geri alma” (%28.0)” olarak bildirmiştir.

Uygun olmayan sosyal davranışları yönetmede okulöncesi ve ilkökul öğretmenlerinin kullandığı yöntemler farklılaşmıştır. Okulöncesi öğretmenlerinin %61.0’i “çocuktan başını öne eğip sessizce oturmasını isterken”, ilkökul öğretmenlerinin %35.0’i bu yöntemi seçtiğini belirtmiştir. “Okuldan sonra çocuğu sınıfta bekletme” davranışını, ilkökul öğretmenlerinin her iki problem davranış kategorisi için daha fazla kullandığı bulunmuştur. Yönetim teknikleri sözel ve somut olarak sınıflandırıldığında, okulöncesi ve ilkökul öğretmenlerinin her iki davranış kategorisi için sözel yönetim tekniklerini daha fazla kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Rosen ve Taylor tarafından yapılan çalışma, O’Leary ve Sanderson’ nun, öğretmenlerin anketleri cevaplayarak verdikleri kişisel bilgilerle ulaştıkları araştırma sonuçlarını desteklemek amacıyla yapılan bir gözlem çalışmasıdır. Araştırmada, O’Leary, Romanczyk, Kass, Dietz ve Santogrossi (1979) tarafından geliştirilen gözlem formunun güncelleştirilmiş formu kullanılmıştır.

Uygun olmayan akademik davranışların yönetiminde sözel tekniklerin kullanılma yüzdesi (93.0), uygun olmayan sosyal davranışların yönetiminde kullanılma yüzdesi ise (81.0) dir. Altıncı sınıf öğretmenlerinin sözel ve somut teknikleri uygun olmayan sosyal ve akademik davranışların yönetiminde eşit oranda kullandığı, diğer öğretmenlerin ise sözel teknikleri her iki davranış kategorisinde daha fazla kullandığı gözlenmiştir. Genel olarak somut tekniklere göre sözel tekniklerin kullanım sıklığı O’Leary ve Sanderson’ nun yaptığı çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Johnson ve diğerleri (1991), Güney Avustralya’daki devlet okullarında görev yapan okulöncesi ve ilkökul öğretmenlerinin disiplin problemlerini algılamaları üzerine bir araştırma yaparak okulda ve sınıfta görülen disiplin

problemlerini ve bu problem davranışları yönetmede kullanılan strateji ve yaptırımları belirlemeyi amaçlamışlardır. Anket yolu ile veri toplanan araştırmadan elde edilen sonuçlara göre en fazla karşılaşılan problem davranış “diğer öğrencileri rahatsız etme” ve “sırası gelmeden konuşma”dır. İlkokul ve okulöncesi öğretmenlerinin problem davranış olarak belirttiği davranışlar arasında küçük farklılıklar olmasına rağmen, problem davranışla karşılaşıldığında yaşanan zorlukların derecesi farklılık göstermiştir. Okulöncesi öğretmenler “sırası gelmeden konuşma” davranışını yönetmede daha fazla zorluk yaşadıklarını belirtirlerken, ilkokul öğretmenlerinin “tembellik” ve “işten kaçma” davranışlarını yönetmede daha fazla güçlük yaşadığı bulunmuştur.

Sınıf içerisinde karşılaşılan problem davranışların yanısıra okul bahçesinde meydana gelen problem davranışların algılanması ve kullanılan stratejileri de belirleme amacıyla olan araştırma, ilkokul ve okulöncesi öğretmenlerinin neredeyse tamamının okul bahçesinde “öğrencilerin birbirlerine karşı ilgisiz olmasını” problem davranış olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Ayrıca bir çok öğretmen, öğrenciler arasında “sözlü küfür kullanma” ve “fiziksel agresiflik” davranışını yaygın problem davranış olarak bildirmiştir. Öğretmenlerin yaklaşık %80.0’i okullarındaki ve sınıflarındaki disiplin problemlerini “fazla ciddi olmayan” ya da “önemsiz” olarak nitelendirmişlerdir. Öğretmenlerin, sınıflarındaki problem davranışları yönetmede en fazla “soruşturma” ve “tartışma” stratejilerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, okullarındaki disiplin problemlerinde onlara en fazla ; “öğrenci sayısının azaltılması”, “destek hizmetlerinin artırılması” gibi stratejilerin yardım edeceğini belirtmişlerdir.

En sık görülen disiplin problemleriyle ilgili olarak öğretmenlerin tutumları, disiplin problemlerinin sebepleri ve sınıf yönetim stratejilerini belirleme amacıyla yapılan benzer bir çalışma da 1993 yılında Greenlee ve Ogletree tarafından Chiago devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle yapılmıştır. 50 öğretmen üzerinde yapılan çalışmanın verileri, “disiplin problemlerinin temel sebepleri, sınıf yönetim stratejileri ve okullarda uygulanan disiplin problemlerini iyileştirici yollar vb. olarak belirlenen beş bölümden oluşan anket kullanılarak toplanmıştır.

Öğretmenler en fazla görülen disiplin problemlerini “arkadaşlarına saygısızlık”, “okulla alakalı olmama”, “dikkatsizlik”, “gereksiz konuşma” olarak belirtmişlerdir. Disiplin problemlerinin temel nedeni olarak öğretmenler “medyadaki şiddet” ve “parçalanmış aileler” i göstermişlerdir. Problem davranışları düzeltmede ileri sürülen 4 gözde yol ise öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre; “danışman-olarak yol gösterme”, “yönetimle ilgili prosedürleri kullanma”, “daha sert ve tutarlı disiplin uygulama” ve “okul-kamu iletişiminin iyileştirilmesi” olarak bulunmuştur.

İlk ve ortaöğretim kurumlarında karşılaşılan disiplin problemlerinin algılanması ve bu problemlerle mücadele etmede kullanılan sınıf yönetim stratejileri konusuna stajyer öğretmenlerin algılamaları açısından yaklaşan Tulley ve Chiu (1991), üniversite son sınıfta okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları sırasında karşılaştıkları disiplin problemlerini ve bu problemlerle karşılaştıklarında kullandıkları yöntemleri ve adayların etkili ya da etkisiz olarak değerlendirdiği stratejileri incelemişlerdir. Stajyer öğretmenleri ve disiplini dikkatle inceleyen bu çalışma stajyer öğretmenlerin sınıf yönetim kararları hakkında bilgi toplamanın yanı sıra, onların neye inandıkları hakkında da bilgi toplamıştır.

Çalışma, ilk ve orta düzey okullara öğretmen olarak yetiştirilen toplam 135 son sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Öğretmen adaylarından sınıf ortamında karşılaştıkları spesifik disiplin olaylarını ve kullandıkları teknikleri tanımlamaları istenmiştir. Disiplin problemleri özellikle tanımlanarak verilmemiş, öğretmenlerden, son iki ay içinde öğrencilerin ne yaptığı, kendilerinin ne yaptığı ve özellikle hangi davranışlarının disiplin problemini çözmede etkili ve etkisiz olduğunu yazmaları istenmiştir. Gönderilen 254 hikayenin (151’ i ilkokul, 103’ü orta düzeyde) analiz edilmesi ile elde edilen araştırma bulguları aşağıda verilmiştir.

Etkili ve etkisiz yönetim olaylarının her ikisiyle ilgili olan hikayeler 5 kategori (karışıklığa neden olma, meydan okuma, dikkatsizlik, saldırganlık ve çok yönlü olaylar) halinde düzenlenmiştir. 254 hikayenin %63.0’ ünde “ konuşarak ya da kasten öğretimi engelleme”, “karışıklığa yol açma” problem davranışlar olarak belirtilmiş, 80 öğretmen adayı bu davranışlarla mücadelede etkisiz olduğunu tanımlamıştır. İkinci olarak en fazla meydana gelen problem davranış, “meydan okumadır”. “Pozitif pekiştireç kullanma” ve “açıklama yapma” en iyi stratejiler

olarak bulunmuştur. “Tepkisiz kalma”, “cevap vermeme” stratejileri ise öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından etkili olmayan stratejiler olarak belirtilmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bir diğer önemli sonuç ise, öğretmen adaylarının yaşlarının farklılık göstermesine rağmen problem davranışların tiplerinin ve bu davranışlarla mücadele stratejilerinin benzerlik göstermesidir.

Merrett ve Wheldall (1993) tarafından yapılan bir çalışmada , ortaokulda görev yapan öğretmenlerin, sınıf içinde karşılaştıkları problem davranışları yönetmede aldıkları eğitimin ne derece hazırlayıcı olduğuna inandıkları saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma verileri, ön-görüşmeler ve 50 öğretmenle yapılan bir pilot çalışma sonrasında geliştirilip, düzenlenmiş “Görüşme Listesi” kullanılarak toplanmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin, genel olarak görüşme listesinde kendilerine verilen alanlarda (müfredat, eğitim sistemi, sınıf yönetimi, özel eğitim, çocuk gelişimi) aldıkları eğitimin yetersiz olduğuna inandıkları bulunmuştur. Öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissettikleri alanlardan sınıf yönetimi, %72.0’lik bir yüzde ile ikinci sırada yer almıştır. Sınıf yönetimi, öğretmenlerin %93.0’ü tarafından “çok önemli” olarak belirtilmiş, bu sonuç sınıftaki problem davranışların yönetiminin bir sorun olarak görüldüğü konusunda ki görüşleri desteklemiştir. Sınıf yönetim davranışlarının eğitim sırasında öğrenilmesinden ziyade mesleğe başladıktan sonra ders verirken öğrenildiğine inanan öğretmenlerin yüzdesi 82.0’ dir. Bu yetenekleri okulda eğitimi sırasında öğrendiğini belirten öğretmenlerin (23 öğretmen) %39.0’u, aldığı eğitimin yetersiz olduğuna inandığını bildirmiştir. Öğretmenlerin deneyimlerine göre bir karşılaştırma yapıldığında, sınıf yönetim davranışlarını okulda aldığı eğitim sırasında kazandığına inanan öğretmenlerin daha az öğretmenlik tecrübesine sahip olduğu görülmüştür. Sınıf yönetimine ne kadar zaman ayırdıkları ile ilgili soru, öğretmenlerin yaş ve cinsiyetlerine göre değerlendirildiğinde, kadınlara göre erkeklerin; iş arkadaşlarının sınıf yönetimine kendilerinden daha çok zaman ayırdığını düşündüklerini göstermiştir. Öğretmenler, kendilerinin problem yaşamadığını ama arkadaşlarının sınıf yönetimi konusunda problemleri olduğuna inandıklarını bildirmişlerdir.

Öğretmenlere, sınıflarında hangi problem davranışların onları çok kızdırdığı sorulduğunda “sıra dışı konuşma”, “görgüsüzlük”, “dikkatsizlik”, “asilik”, “diğer çocukları engelleme”, “gürültü yapma” davranışları ilk sıralarda yer almıştır.

## 2.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

1974-1975 öğretim yılında Koç ve diğerleri tarafından gerçekleştirilen “Konya Liselerinde Disiplin Problemlerinin Nedenleri ve Çözüm Önerileri” adlı araştırma, Konya ilindeki 7 ortaöğretim kurumunda karşılaşılan disiplin olaylarını ele almış, disipline aykırı öğrenci davranışları ve disiplin kurullarının bu konudaki kararlarını okullara göre vermiştir. Araştırmanın verileri disiplin kurulu karar defterleri, disiplin dosyaları, öğrenci kütük defterleri incelenerek, ayrıca yönetici ve öğretmenler ile öğrenciler için olmak üzere iki tip anket uygulanması ile elde edilmiştir (Koç ve diğerleri, 1977).

Görülme sıklıklarına göre disipline aykırı öğrenci davranışları; “okulun görgü kurallarına uymamak”, “arkadaşlarına sataşmak”, “sigara içmek”, “öğretmene saygısızlık”, “tehdit”, “saldırı”, “okulun giyim kurallarına uymamak”... biçiminde sıralanmıştır. Disiplin olaylarının yatılı ve karma olmayan okullarda daha sık görüldüğü ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin öğrenciler üzerinde daha büyük baskı yaptığı araştırma bulguları arasındadır. Disiplin olaylarının nedenleri, sosyo-ekonomik koşullara ve okullardaki öğretmen-yönetici ve öğrenciler arasındaki iletişimin sağlıklı olmasına bağlanmıştır. Disipline aykırı davranışlarda bulunan öğrencilerin %66.8’i erkek, %33.1’i kızdır. Okul disiplin kurulları tarafından öğrencilere verilen en yaygın ceza çeşidi, “bir günden bir yıla kadar değişen sürelerle okuldan uzaklaştırılma” cezasıdır. “Okuldan süreli uzaklaştırma” yanında “tasdikname ile okuldan uzaklaştırma” cezasının (%6.0) oranında verildiği görülmektedir.

Oktay (1976) tarafından yapılan çalışma, ülkemizde disiplin uygulamaları konusunda yapılan kapsamlı ilk çalışmadır. 1966-67 ve 1967-68 öğretim yıllarında Konya ve İstanbul illerindeki 26 ortaöğretim kurumunda, disipline aykırı bulunan öğrenci davranışlarına verilen cezaların karşılaştırmalı olarak incelendiği araştırmada, okullarda disiplin kurullarına aykırı bulunan davranışların bütünü değil,

yalnızca cezalandırılan davranışlar ele alınmıştır. Bu davranışlar görülme sıklıklarına göre; “öğretmene saygısızlık”, “okuldan kaçma”, “okul ya da sınıf disiplini bozma”, “kopya çekme”... olarak sıralanmaktadır. Verilen disiplin cezaları, farklı çevrelerdeki okullarda, hatta aynı okulda bile değişiklikler göstermektedir. Araştırmada disiplin cezası alan öğrencilerin yaş, cinsiyet ve başarı durumlarına ilişkin bilgilere de yer verilmektedir. Her iki ilde disiplin cezası alan öğrencilerin %73.2’ si erkek, %26.7’si kızdır (Akt: Eripek, 1980).

İletişim koşullarının niteliği ve bu koşullar içinde ahlak eğitiminin görünümünü inceleyen çalışmasında Onur (1976), okulda disiplin olaylarının nedenleri ve öğrencilerin disiplin kavramına ilişkin görüşlerini vermiştir. Ankara ilinde alt-orta-üst sosyo-ekonomik düzeydeki 3 lisenin son sınıf öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada, öğrencilerin %51.0’i disiplin olaylarının nedenlerini; öğrenciyle ilgili nedenlere bağlamış, öğretmen, okul ve öğretimle ilgili nedenler daha sonra gelmiştir. Sosyo-ekonomik düzeylerdeki farklılıklar, öğrencilerin disiplin olaylarının nedenleri konusundaki görüşlerinde farklılık yaratmamıştır (Akt: Türkeç, 1986).

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin disiplin kavramı hakkındaki görüşleri, “Emir ve yasaklara itaat”, “kendini yönetme ve denetleme”, “okulda herkesin görev ve yerini belirleme” ... şeklinde sıralanmıştır. Derste uygulanan yasaklar ve cezalara ilişkin bulgularda öğretmenler tarafından en çok yasaklanan davranışların “ kopya çekmek”, “çevresiyle konuşmak” ve “öğretmenin emirlerine itaat etmemek” olarak bulunmuştur. Öğrenciler, öğretmen tarafından öğrencilere ders sırasında verilen cezaların genellikle; “onur kırıcı” (%24.7), “susturucu ve itaat etmesini önleyici” (%23.0) ve “sınıftan çıkarma” (%65.0) şeklinde belirtmişlerdir. “Notla tehdit etme”, “disiplin kuruluna vermekle tehdit etme”, “sınavla cezalandırma”, “tüm sınıfı cezalandırma” ise öğretmenlerin uyguladığı diğer ceza tipleridir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin öğrencilere daha fazla güvenmesi, öğrencilerin kendilerini yönetmelerine ve denetlemelerine olanak sağlanması ve yönetimin adaletli olması, öğrencilerin okuldan en önemli istekleri olarak bulunmuştur.

Eripek (1980),” Ankara İl Merkezinde Bulunan Ortaöğretim Kurumlarında Disiplin Uygulamaları ve Bu Uygulamaların Öğrencilerin Uyum Sorunları



Yönünden Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında, disipline aykırı davranışta bulunan öğrenci davranışlarının ve bu öğrencilere yönelik disiplin uygulamalarının öğrencilerin “uyum sorunları” yönünden değerlendirmesini yapmıştır. Ankara il merkezinde, 14 ortaöğretim kurumu araştırma kapsamına alınmış, araştırmanın verileri okullardaki disiplin kurulu defterleri, disiplin dosyaları, sınıf geçme defterleri ve öğrenci kişisel dosyalarından, “öğrenci bilgi fişi” ve “okul bilgi fişi” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın başlıca bulguları aşağıda verilmiştir.

Okullardaki öğrenciler cinsiyet, sınıf seviyesi, yaş ve sınıf geçme özelliklerine göre farklılık göstermektedir. Erkek öğrenci oranı (%63.8) kız öğrencilerden (36.2) fazladır. Öğrencilerin %36.2’ si birinci sınıf seviyesindedir. Sınıf seviyesi yükseldikçe öğrenci sayısı azalmaktadır. Öğrencilerin büyük bir bölümü (%82.9) normal lise yaşı olan 15-18 yaş kümesindedir. Okulların bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi, öğrencilerin sayısı, türü ve eğitim durumu ile öğrencilerin disipline aykırı davranışta bulunma durumları, benimsenen anlamlılık düzeyinde, birbirlerine bağımlı bulunmuştur. Bulduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi “düşük” olan okullardaki öğrencilerde disipline aykırı davranışta bulunma durumu daha yüksek oranda görülmektedir.

Araştırma kapsamına giren okullara devam eden toplam 16.332 öğrencinin 937’si (%5.7), en az bir kez disipline aykırı davranış ya da davranışlarda bulunmuştur. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre disipline aykırı davranışta bulunma durumu, kızlarda %1.1 (70), erkeklerde ise %8.4 (867) dir. Sınıf seviyesine göre disipline aykırı davranışta bulunma durumları incelendiğinde, öğrencilerin sınıfı yükseldikçe problem davranışlarda da bir artış olduğu ve en fazla lise-3. sınıflarda görüldüğü bulunmuştur. Öğrencilerin yaşlarına göre dağılımlarında benzer bir sonuç elde edildiği, yaş büyüdükçe disipline aykırı davranışların arttığı ve en fazla 18-19 yaşlarında yoğunlaştığı belirtilmektedir. Okulların bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre en fazla problem davranış alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görülmektedir. Okullardaki öğrenci sayısı ile disipline aykırı davranışta bulunma durumu karşılaştırıldığında, öğrenci sayısının 1000-2000 arasında olduğu okullarda problem davranışların daha fazla meydana geldiği bulunmuştur.

Okul türlerine göre öğrencilerin disipline aykırı davranışta bulunma oranı genel liselerde daha düşük (% 3.3), meslek liselerinde ise daha yüksektir (% 13.2). Karma eğitim yapan okullarda problem davranışların, yalnız kız ya da yalnız erkek öğrencilerin bulunduğu okullara göre daha sık görüldüğü, araştırmadan elde edilen bir diğer önemli sonuçtur. En sık yinelenen problem davranış, “kavga etmek ya da kavga olayına karışmak” tır. Bunu sırayla “dersten ya da okuldan kaçma”, “öğretmen ya da yöneticiye saygısızlık” davranışları izlemektedir. Araştırma bulgularına göre, 177, “ okul yöneticisi tarafından uyarılma”, 52, “ sınıf öğretmeni tarafından uyarılma”, 5 “mahrumiyet”, 237 “kınama”, 79 “bir gün uzaklaştırma”, 60 “ iki gün uzaklaştırma”, 84 “beş gün uzaklaştırma”, 29 “ tasdikname ile uzaklaştırma (şehir içi)”, 10 “tasdikname ile uzaklaştırma (şehir dışı)”, 8 “okuldan uzun süreli ve tasdikname ile uzaklaştırma” cezası verilmiştir.

Kısakürek (1985), “Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı çalışmasında, sınıf yönetiminin önemli boyutlarından biri olan sınıf atmosferinin yükseköğretim öğrencilerinin başarılarına etkisini incelemiştir. Veri toplama aracı olarak CES (Sınıf Atmosferi Ölçeği)’de ortaya konulan kategoriler dikkate alınarak -katılma, ilişkiler, öğretim üyesinin desteği, derse yöneltme, rekabet, ders düzeni, kuralların belirginliği, yenilik-oluşturulan 34 maddelik bir araç kullanılmıştır. Veriler Ankara, Gazi ve Selçuk Eğitim Fakülteleri öğrencilerine uygulanmış %75.0 gibi bir katılım elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular şöyledir.

Öğrenciler derse devamın ve derse aktif olarak katılımın başarılarındaki büyük payının bilincindedirler. Sınıf ortamında öğretmen-öğrenci ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin öğrenci başarısına olan etkisi boyutunda, öğrenciler gerek arkadaşlarına gerekse öğretim üyelerine sempati duymanın başarılarında olumlu etki yaptığı konusunda hemfikirlerdir. İşbirliği içinde çalışmanın öğrenci başarısında “kısmen”etkili olduğu, öğretim üyesinin dersin iyi anlaşılması için gösterdiği çabanın ise başarıyı olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Öğrencilerin başarılarını etkileyen önemli hususlardan biri olarak öğretim üyesinin dersle ilgili konularda öğrencilerin görüşlerini alması, ilgilenmesi ve önem vermesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Sınıfta bir rekabet ortamının olmasının öğrenci başarısını pek etkilemediği elde edilen bir diğer sonuçtur. Öğrencilerin derste uyulması gereken kuralları önceden bilmesi, öğretim üyelerinin bunlara önem vermesi ve bu konularda hoşgörülü olması bir

dereceye kadar başarıyı etkileyen faktörler olarak ortaya çıkmıştır. Araştırma öğrencilerin derslerde yer alan faaliyet ve ödevlerin çokluğundan şikayetçi olmadıklarını tersine bunun kendi başarılarını olumlu etkilediğine inandıklarını göstermiştir.

“Orta Dereceli Okullardaki Öğrencilerde Görülen Disiplinsiz Davranışlar ve Bunlara Karşı Uygulanan Yaptırımlar” adlı benzer bir çalışmada, ortaöğretimdeki disiplin sorunu, öğrencilerin disipline aykırı davranışları, okulların problem davranışlara karşı tepkileri, öğretmenlerin bu konudaki tutumları saptanmıştır (Türkeç, 1986). Ankara ilindeki alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyleri kapsayan 6 okulda 3597 kız, 3611 erkek toplam 7208 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmanın bilgileri öğretmen ve yöneticilerin cevapladığı anket formu ve gözlem kayıt fişi kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın başlıca bulguları aşağıda verilmiştir.

Başta gelen problem davranışların; “öğretmene karşı gelmek”, “kopya çekmek”, “dersin huzurunu bozmak”, “sigara içmek”, “dersten kaçmak”, “okuldan kaçmak”, “kahvehanede oyun oynamak”, “olduğu görülmektedir. Disipline aykırı davranışların cinsiyete göre dağılımına göre, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla problem davranış gösterdiği görülmüştür. Öğrencilerin yaşlarına göre disipline aykırı davranışların dağılımı çeşitlilik göstermekle birlikte, öğrencilerin yaşları büyüdükçe problem davranışlarda bir artış olduğu ve en fazla 18 yaşta kümelenildiği (lise-3) görülmektedir. Disipline aykırı davranışların sosyo-ekonomik düzeylere göre dağılımlarında, sayısal olarak ve çeşitlilik bakımından en çok alt sosyo-ekonomik düzeyde, daha sonra üst ve en fazla orta sosyo-ekonomik düzeyde olduğu bulunmuştur. Araştırma kapsamına alınan okullarda en çok “okuldan kısa süreli uzaklaştırma”, daha sonra “uyarma”, ve 3. olarak da “kınama” cezaları verilmektedir. “Tasdikname” ile uzaklaştırma” cezası ise sadece bir kez görülmüştür.

Erkek öğrencilerin, disipline aykırı davranışlarına uygulanan yaptırımlardan; “uyarma”, “kınama” ve “okuldan kısa süreli uzaklaştırma” cezalarını kız öğrencilerden daha fazla aldığı bulunmuştur. Öğrencilerin yaşlarına göre disipline aykırı davranışlarına uygulanan yaptırımların dağılımı incelendiğinde, cezaların 18, 15 ve 14 yaşlarda kümelenildiği ve yaş yükseldikçe verilen cezalarda bir artış olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre disipline aykırı davranışlara

uygulanan yaptırımlar, lise -1, lise -2 ve orta -3. sınıflarda toplanmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerinde en önemli gördükleri problem davranışlar; “öğretmene karşı gelmek”, “kaba ve saygısız davranmak” olarak belirtilmiştir. Disiplin Yönetmeliği’ne göre en fazla ceza verilen “kopya çekmek”, “dersin akışını ve düzenini bozmak”, “öğretmene karşı gelmek” davranışları, öğretmenler tarafından da disipline aykırı olan önemli problem davranışlar olarak belirtilmiştir. “Okul kılık ve kıyafetine uymamak” ve “derse karşı ilgisizlik” de öğretmenler tarafından önemli bulunan diğer disipline aykırı davranışlardır.

Uysal (1991) yaptığı çalışmada, ortaöğretim kurumlarının ikinci kademesinde yer alan genel liselerde disiplin yönetmeliği hükümlerine göre disiplin uygulamalarını değerlendirmiştir. Araştırma kapsamına 9 lise müdürü, müdür yardımcıları başkanlığında iki öğretmenden oluşan disiplin kurullarının 27 üyesi, disiplin cezası alan 21 kız, 78 erkek toplam 99 öğrenci alınmıştır. Araştırma verileri, öğrencilere, lise müdürü ve disiplin kurulu üyesine anket uygulanarak ve gözlem kayıt fişlerinden elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen başlıca bulgular aşağıda verilmiştir.

Disipline aykırı öğrenci davranışları meydana geliş sıklığına göre sırasıyla, “dersin akışını bozmak”, “arkadaşları ile kavga etmek”, “sınıfı ders yapılamaz hale getirmek” olarak bulunmuştur. “Öğrencilerin okuldan uzaklaştırılmaları” verilen disiplin cezalarının % 86.8’ ini oluşturmaktadır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ceza alma durumlarına bakıldığında, ceza alan erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla olduğu (%67.3) görülmüştür. Ceza alan öğrencilerin 16-17 yaşlarında kümelendiği, büyük bir çoğunluğunun (%90.3) lise 2. sınıf öğrencisi olduğu belirtilmektedir. Disipline aykırı davranan öğrencilerin %90.3’ ü en az bir kez disiplin cezası almıştır.

Okullarda disiplin olaylarının nedenleri ile ilgili olarak disiplin kurulu üyeleri ve öğrenciler kötü arkadaş çevresi, okulların fiziki koşullarının yeterli olmaması, öğrencilerin sağlık ve ergenlik sorunları, öğrencilerin kendi davranışlarının sonuçlarını kestirememeleri, ahlak kurallarına yeterli önem vermeme, müfredat programlarındaki konuların öğrencilerin ilgisini çekmemesi, sınıfta öğrenciyi pasif kılan öğretim yöntemleri, öğrencilerin ailelerinin ekonomik koşullarının bozuk

olması, öğrencilerin ailelerinin eğitim düzeylerinin yetersizliği, öğretmenlerin sınıfta aşırı itaat istemesi, öğretmenlerin öğrencilere adaletsiz davranması, öğretmenlerin hoşgörülü olmaması, okulun baskıcı yönetim anlayışı, kalabalık sınıflar, okuldaki kültürel, sportif etkinliklerin yetersizliği vb. noktalarında benzer bulunmuştur. Buna rağmen disiplin olaylarının nedenleriyle ilgili öğrencilerin ve disiplin kurulu üyelerinin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar da bulunmuştur. Öğrencilerin okullardaki disiplin olaylarının nedenleri konusunda görüşleri, öğretmen ve yöneticilerin tutumları boyutlarında kümelenirken, disiplin kurulu üyelerine göre disiplin problemlerinin temel nedenleri, aile ve çocuğun arkadaş çevresi boyutlarında kümelenmektedir. Öğrenciler problem karşısında yönetici ve öğretmenlerin tepkilerinin çok sert olduğunu düşünürken, öğretmenlerin disipline aykırı davranışları disiplin kurullarına yansıttığı konusunda öğrenci ve disiplin kurulu üyelerinin hemfikir olduğu bulunmuştur.

Fındıkçı (1991), ortaöğretim öğretmenlerinin disiplin konusundaki tutumlarını belirlemeye yönelik çalışmasında, öğretmenlerin disipline ilişkin tutumlarının; “aşırı otoriter”, “otoriter”, “değişken”, “demokratik” ve “tamamen demokratik” disiplin anlayışlarından hangisinde yoğunlaştığını ve bu konuda genelde öğretmenler arasında bir fikir birliği olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Veri toplamada, öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacı ile bir anket ve disiplin konusundaki tutumlarının belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ve pilot çalışması yapılan 19 ifadelik likert türü bir tutum ölçeği kullanılmıştır.

Öğretmenlerin disiplini basitçe; uyulması gereken kurallar, biçiminde tanımlaması, 1/3' ünün, bu mesleği istemeyerek seçtiğini belirtmesi, yaklaşık 2/5' sinin fırsat bulduğu takdirde bu işi bırakacağını ifade etmesi ayrıca öğretmenlerin bazı bireysel özellikleri ile disiplin konusundaki tutumları arasında bir paralellik olması dikkat çekici sonuçlar arasındadır. Uygulanan tutum ölçeği sonuçlarına genel olarak bakıldığında öğretmenlerin çoğunluğunun (%68.5) “demokratik, %22.0' sinin “demokratik ve hoşgörülü”, %9.2' sinin “kararsız disiplin tutumuna sahip olduğu belirlenmiştir. Ancak “tamamen otoriter tutum” a sahip olan öğretmene rastlanmamış olması ilgi çekicidir. Bu durum araştırmacı tarafından, ulaşılan sonuçların öğretmenlerin kendi değerlendirmeleri olduğunun göz önünde bulundurulması

gerektiği şeklinde değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin bazı bireysel özelliklerinin değerlendirildiği çalışmada, öğretmen okulu ya da eğitim fakóltesi mezunu öğretmenlerinin diğerlerine göre daha “demokratik” bir disiplin anlayışına sahip olduğu bulunmuştur. Dikkati çeken bir diğer farklılık, çocuğu olmayan öğretmenlerin (%16.0), 1-4 arasında çocuğu olup “tamamen demokratik” tutuma sahip olanlardan (%27.0) daha az olmasındır.

Gözütok (1993), “Öğretmenlerin Dayağa Karşı Tutumları ve Okullarda Uygulamaları” adlı çalışmasında, okullarda disiplin sağlama yöntemlerinden biri olarak kullanılan fiziksel cezaya (dayak) ilişkin öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının tutumlarını ve okullarda bedensel ceza uygulamalarını belirlemeye çalışmıştır. Bu alışma doğrudan araştırma konusu ile ilgili olmamasına rağmen, öğretmenin disiplin sağlama yaklaşımlarının, geleceğin toplumunu oluşturacak bireylerin demokratik davranışlar geliştirmesinde çok önemli bir fonksiyona sahip olduğunu vurgulaması, bireyin davranışını geliştirmede öğretmen tutum ve davranışlarının öneminin bilimsel bir çalışma ile belirlenmesi gereğini ortaya çıkarması açısından önemlidir. 100 öğretmen adayı ve ilkokul birinci sınıflar hariç diğer sınıflardan aynı örnekleme alma yöntemi ile belirlenen toplam 596 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretmen Kişisel Bilgi Formu”, “Tutum Ölçeği” ve “Anket” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen önemli

öğrencilerin öğretmenlerinin sınıf yönetim davranışlarını nasıl algıladığını bulmak ve beklentileri ile karşılaştırmaktır. Çalışmada ayrıca statü (yeni ya da tekrar öğrencisi olma), üniversite programı, öğrencilerin mezun olduğu lisenin tipi, İngilizce öğrenimini algılama, İngilizce öğrenme ihtiyacını algılama, İngilizce'deki performansı algılama gibi değişkenlerin öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf yönetim davranışlarını algılamalarında ve beklentilerinde ki etkisi incelenmiştir.

1994-95 öğretim yılında Erciyes Üniversitesi hazırlık sınıfında İngilizce öğrenen öğrenciler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Bir önceki yılda sınıfta kalan ve sınıfı tekrar eden öğrencilerde araştırma kapsamında yer almıştır. Örneklem ise bir okutmanın öğrencilerinden oluşmaktadır. Veriler, öğrencilerin sınıf yönetimine yönelik öğretmen davranışlarına dair beklenti ve algılamalarını ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket kullanılarak elde edilmiştir. Öğrencilerden ankette yer alan yönetsel davranışları ne kadar sıklıkla görmeyi istediklerini ve sınıfta öğretmenlerinin bu davranışları ne kadar sıklıkla gösterdiklerini belirtmeleri istenmiştir. Bu nedenle ankette yer alan yönetsel davranış ifadeleri "5'li Likert Ölçeği" ile cevaplanmıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetim davranışları; öğretimin yönetimi, kuralların ve prosedürlerin yönetimi, öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerinin yönetimi, sınıf atmosferinin yönetimi, öğrenci davranışlarının yönetimi, öğrencilerin istenmeyen davranışlarının yönetimi olmak üzere 6 boyut halinde gruplandırılmıştır. Araştırmadan elde edilen önemli bulgular şöyledir.

Öğretimin yönetimi alt boyutunda elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%76.0); dersin amaç ve beklentilerinin öğretmen tarafından açıklanmasını, değişik yöntem ve araç-gereçlerin kullanılmasını (%87.0), ders anlatılırken açık ve anlaşılır bir dil kullanılmasını (%98.7), derse katılım için yeterli zaman tanımasını (%89.6) ve dönüt almayı (%80.0) beklemektedir. Ancak elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin genel olarak öğrencilerin bu beklentilerine cevap vermediği, daha sık gözlenmek istenen bu davranışların öğretmenler tarafından beklentiler düzeyinde gösterilmediği ortaya çıkmıştır.

Sınıf kurallarının ve prosedürlerin yönetimi boyutunda, öğrencilerin sık sık gözlemek istedikleri öğretmen davranışları; “ sınıf kurallarının öğrencilere açıkça ifade edilmesi”, “derse zamanında gelme”, “ders süresi bitmeden sınıftan ayrılmama”, “zamanı etkili kullanma”, ve “sınıfta gürültü olmasını engelleme” davranışlarıdır. Elde edilen bulgular öğrencilerin bu boyutta yer alan öğretmen davranışlarıyla ilgili beklenti ve algıları arasında benzerlik olduğunu göstermektedir. Tek farklılık “öğretmenlerin ders süresi bitmeden sınıftan ayrılmaması” ile ilgili davranışın algılanmasında ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin % 84.9’u bu yönetsel davranışı daima görme yönünde beklentileri olduğunu belirtmiş, %52.1’i öğretmenlerin ders saati bitmeden sınıftan ayrıldığını ileri sürmüştür. Bu alt ölçekte arzu edilmeyen bir davranış “sözlü yoklama esnasında boşa harcanan zaman” la ilgilidir ve öğrencilerin %82.0’si öğretmenlerden bu davranışı göstermemesi ya da nadiren görme yönünde beklentiye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ancak öğrencilerin çoğunluğu (%80.8), öğretmenlerin yoklama esnasında “sık sık” ya da “her zaman” boşa zaman harcadığını işaretlemişlerdir.

Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının yönetimi konusunda ki alt ölçek, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının öğretmenler tarafından dikkate alınıp alınmadığı konusundaki ifadeleri kapsamaktadır. Genel olarak öğrencilerin büyük bir çoğunluğu öğretmenlerinden; “kendilerini güvende hissetmelerine yardımcı olmaları”, bu amaçla “sınıf içerisinde hareket etmeleri”, “öğrencilerin fikirlerini ifade etmeleri için fırsat vermeleri”, “öğretmenlerin öğrencilerin kapasitelerine uygun olarak gelişmelerini sağlamak için destek olmaları” yönünde beklentiye sahiptir. Sonuçlar, öğrencilerin beklentilerinden daha yetersiz ölçüde öğretmenlerinden bu davranışı algıladıklarını göstermektedir.

Sınıf atmosferi boyutunda elde edilen bulgular öğrencilerin, “görev yönünden düzenli”, “dikkatleri dağıldığında yeni yöntemleri deneyen” öğretmenin olduğu ilginç bir sınıfa sahip olmak istediklerini göstermektedir. Öğretmenin, “bir otoriteden daha çok arkadaş gibi davranması”, “öğrencilerin ders hakkındaki yorumlarını dikkate alması” öğrencilerin beklentileri arasında yer alan diğer öğretmen davranışlarıdır. Öğrencilerin davranışlarının yönetimiyle ilgili olarak öğrencilerin öğretmenlerden davranış beklentileri genel olarak; “yıkıcı davranışları dikkatli bir ön-planlama ile önleme”, “öğrencilere isimleriyle hitap



etme”, “öğrencilerle göz teması kurma” ve “öğrenci davranışlarını yönetmede tutarlı olma” davranışları etrafında toplanmaktadır. Ayrıca öğrenciler derse motive olmadıkları zaman öğretmenlerden; “onları derse motive edebilecek bir yol bulmasını”, “sınıfı kontrol etmek için çok sert tutum sergilememesini”, “önemsiz konular üzerinde boşa zaman harcamamasını”, “öğrencilerin bireysel problemlerinin dersin akışını engellemesini önleme” sini beklemektedirler.

Öğrencilerin istenmeyen davranışlarının yönetimiyle ilgili olarak öğretmenlerden “problem davranışları göz ardı etmemeleri”, “izinsiz konuşan öğrenci gruplarını durdurmaları” ancak bunu yaparken “öğrencileri sınıf önünde azarlamamaları” beklenmektedir. İnceleme sonuçları, bireysel farklılıklar olmasına rağmen öğrencilerin bir bütün olarak genel anlamda öğretmenlerden hangi davranışları beklediklerine karar vermiş olduklarını göstermektedir. Ancak öğrencilerin algılamaları beklentilerinden çok farklıdır. Olumlu davranışlarla ilgili öğrenci beklentileri algılamalarından çok yüksek, arzu edilmeyen davranışlarla ilgili algılamaları ise beklentilerinden çok düşük olarak bulunmuştur.

Çalışmada, öğrencilerin statüsüne ( tekrar ya da yeni öğrenci olma ) göre öğretmenin sınıf yönetimi konusunda beklenti ve algılamalarının alt ölçeklerin çoğunda değişmediği belirtilmektedir. Ancak öğrenci davranışlarının yönetimi ve sınıf kurallarının-prosedürlerin yönetimi alt ölçeğinde tekrar öğrencilerinin öğretmenlerin yönetim davranışlarından daha az memnun oldukları bulunmuştur. İngilizce öğrenmeye karşı tutumlarına göre öğrencilerin öğretmenlerin yönetsel davranışları hakkındaki beklenti ve algıları arasında bütün alt ölçeklerde anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen daha fazla olumlu tutuma sahip öğrencilerin daha az olumlu tutuma sahip öğrencilere göre öğretmenlerin yönetsel davranışlarından daha fazla hoşnut oldukları görülmüştür.

İngilizce’de sahip olunan performansa göre öğretmenlerin sınıf yönetim davranışları konusunda öğrencilerin beklenti ve algılamalarında alt ölçeklerin hepsinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu sonuç yüksek performansa sahip öğrencilerin, öğretmenlerin yönetsel davranışlarından daha hoşnut oldukları, algılamalarının beklentilerine uygun olduğu anlamına gelmektedir. Kız öğrencilerin, öğretmenlerin sınıf yönetim davranışlarından daha az hoşnut oldukları, erkek

öğrencilerin beklenti ve algılamaları arasında fazla fark olmadığı araştırmadan elde edilen bir diğer önemli sonuçtur. Dil öğrenmeye karşı duyulan ihtiyaç değişkenine göre öğrencilerin öğretmenlerin sınıf yönetim davranışları ile ilgili beklenti ve algılamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin yönetsel davranışlarından memnun olmayan öğrenciler, derse daha az ihtiyaç duyan öğrencilerdir.

Güven (1997), Malatya il genelinde görev yapan sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı “Temel Eğitim I. Kademe (İlkokul) Öğretmenlerinin Öğretmenlik Bilgi ve Becerilerine İlişkin Yeterliliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı çalışmasında, öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerine ilişkin yeterlilik düzeylerini 8 alt boyutta incelemiştir. Araştırmada incelenen boyutlardan biri, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve disiplini ile ilgili yeterlik düzeyleridir. Adı geçen araştırmanın sınıf yönetimi ve disiplin boyutunda elde edilen bulguları şöyledir.

Sınıf yönetimi ve disiplin ile ilgili öğretmenlerin yeterlilik düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanan 13 davranıştan; “sınıf içinde veya sınıf dışında karşılaşılan öğrenci sorunlarını çözümlenerek öğrenme ortamına zemin hazırlama”, “öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlatabilmeleri için zemin hazırlama” ve “her öğrencinin yeteneğine uygun veya potansiyellerini yeteneğe dönüştürebilecek işleri aralarında pay etme” şeklinde ifade edilen davranışların, sınıf öğretmenleri tarafından en çok yerine getirilen davranışlar olduğu görülmektedir. “Pekiştirme kullanma” davranışının ise çok az öğretmen tarafından yerine getirildiği bulunmuştur. “Öğretmenler odasında konuşulan konuları ve yaşanan olayları sınıftaki öğrencilere açıklama”, “kötü bir davranışın sonunda ceza olarak fazla ödev verme” ve “karşılaşılan her disiplin sorununu okul idaresine havale etme” şeklinde belirtilen sınıf yönetimi ile ilgili olumsuz öğretmen davranışlarına öğretmenlerin başvurmadığı bulunmuştur. “Öğrencilerden sınıfta tam bir sessizlik içinde çalışmalarını ve çok düzenli olmalarını isteme” davranışını gösteren öğretmenlerin sayısı oldukça fazladır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve disiplin konusunda hazırlanmış olan maddelere verdikleri cevaplarda; cinsiyete, kıdeme, mezun olunan okul türüne,

öğretmenlerin görev yaptığı okulun fiziksel ve sosyal olanaklarına ve mesleğe devam etme nedenlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sonuç olarak araştırmada, adı geçen bu değişkenlerin öğretmenlerin sınıf yönetimi ve disiplini ile ilgili mesleki yeterlilik düzeyleri üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı belirtilmiştir (Güven, 1998, 26-28).

Ergün ve Duman (1998), “Kritik Durumlarda Öğretmen Davranışları” adlı çalışmalarında, problem davranışlar karşısında öğretmenlerin nasıl davranacağı konusunda lise ve üniversite öğrencilerinin görüşlerini incelemiştir. Ankara, Afyon ve Uşak’ da ki toplam 513 lise (%76.4) ve üniversite öğrencileri (%23.6) üzerinde yapılan araştırmada; öğretmenin sınıfta en sık karşılaştığı kritik durumlar dersin başlangıcında geç kalma, dersin işlenişi sırasında sınıfta çeşitli gürültü meydana gelmesi, ilgisizlik, sataşma, dışarı çıkma, dersi dinlememe, sınav ortamı, kılık-kıyafet ve ödev yapmama olarak belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen önemli sonuçlar şöyledir:

Öğretmen sınıfa girdiğinde “öğrencilerin ayakta ve gürültü yaptığı” durumlarda öğretmenin aktif müdahalesi öğrencilerin %80’i tarafından uygun görülmüştür. Alışkanlık haline gelmeyen “geç gelme durumlarında” öğrencinin cinsiyetine, çalışkanlığına, dersin niteliğine bakılmaksızın öğretmenin yumuşak davranması öğrencilerin genel arzusu olarak bulunmuştur.

Dersin işlenişi sırasında kendi aralarında konuşan, diğer öğrencilerin dikkatini dağıtan, dersle ilgilenmeyen uyuyan ya da başka işlerle meşgul olan öğrencilere önce uyarı yapılması devam edildiği takdirde dışarı çıkarılması görüşünde öğrenciler hemfikir bulunmuşlardır.

Ders işlenirken dışarı çıkmak isteyen öğrencilere neden sorularak ya da sessiz bir işaretle dışarı çıkma izni verilmesi, kılık-kıyafet yönünden kurallara uymayan öğrencilere ise sadece sözlü uyarıda bulunulması öğrencilerin çoğunluğunun tercihi olarak tespit edilmiştir. Sınavda kopya çekenlere karşı öğretmen davranışının ne olması gerektiği konusunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun birleştiği bir görüş çıkmamış ancak bu konuda öğrencinin disiplin kuruluna verilmesi fikri ortaya çıkmıştır.

Ödevlerini yapmama ya da eksik yapma durumlarında ise genel olarak öğrencilerin tercih ettiği davranış, “ileride dikkate alınmak üzere (-) not verme davranışdır.

Öğrencilerin lisede ya da üniversitede okuyor olması sınıf içi disiplin olayları konusunda farklı düşüncelerine neden olmuş, bir çok maddede üniversite öğrencilerinin öğretmenin kritik durumlar karşısında daha hoşgörülü olmasından yana oldukları bulunmuştur. Kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla öğretmenin daha hoşgörülü ve anlayışlı olmasını istemişler, fen ve matematik öğrencileri sosyal alanda okuyan öğrencilere oranla öğretmeden daha katı davranışlar beklediklerini ifade etmişlerdir.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılacak veri toplama aracı ve verilerin analiz edilmesinde kullanılacak istatistiksel teknikler ile ilgili bilgiler açıklanacaktır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, “genel tarama modeli” ni de yapmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1991, 79). Bu yöntemeye dayanan araştırmalarda, durum nedir, neredeyiz, ne yapmak istiyoruz, nereye, hangi yöne gitmeliyiz, oraya nasıl gideriz gibi sorulara mevcut zaman kesiti içinde olduğu düşünülen verilere dayanılarak cevap bulunmak istenir (Kaptan, 1991,59).

“İlköğretim I. Aşama Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemledikleri Problem Davranışlar” ı belirlemek amacı ile gerçekleştirilen bu araştırma, temelde uygulanan anket ve ilgili literatürden elde edilen bilgilere dayanmaktadır.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini, Adana ili merkez ilçelerinde (Seyhan-Yüreğir) 1999-2000 öğretim yılında eğitim-öğretim yapan ilköğretim okullarında görev yapan I. Aşama sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Son kanun uygulaması çerçevesinde Adana sınırları içinde toplam 854 ilköğretim okulu, merkez ilçe konumunda olan Seyhan ve Yüreğir ilçe merkezlerinde ise toplam 139 ilköğretim okulu bulunmaktadır (Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistikleri).

Çalışma evreninin büyük olmasından dolayı örneklem alma yöntemine gidilmiştir. Evreni temsil edecek sınıf öğretmenlerinin seçimi, örneklem seçiminde temel kural olan “yansızlık ilkesi” ne uyularak “tesadüfi küme örnekleme” yöntemi ile yapılmıştır. Elemanların ya da ünitelerin dağınık, birbirlerinden uzak gruplar

şeklinde olduğu durumlarda örneklemin “küme yöntemi” ile seçilmesi tercih edilir. Burada, bireylerin değil grupların örneklemini yapılmaktadır. Yani örneklem olarak seçilen ünite, birey değil gruptur (Kaptan, 1991,121). Küme örneklemede, evrende ya da alt evrende eşit seçilme şansı, elemanlar yerine içindeki tüm elemanları ile birlikte kümelerindir (Karasar, 1991, 115).

Araştırmanın örneklemini toplam 17 ilköğretim okulunda I. Aşamada (1-5. sınıf) görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu sayının saptanmasında her ne kadar Karasar (1991, 112-127)’ in da belirttiği gibi evrenin belirli bir yüzdesini örneklem alma işleminin bilimsel bir temeli yoksa” da, 139 ilköğretim okulunun yaklaşık %12.2’ sini oluşturan 17 okulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin örneklem olarak alınması uygun görülmüştür.

Okulların sosyo-ekonomik düzeylerinin belirlenmesinde Adana İli Milli Eğitim Müdürlüğü’nde görevli ilköğretim müfettişleri bilirkişi olarak belirlenmiş ve okulların sosyo-ekonomik düzeyleri bilirkişilerin yardımı ile alt-orta-üst olmak üzere sınıflandırılmıştır. Toplam 139 okulun %48.0’inin (68 okul) alt sosyo-ekonomik düzey, %37.0’sinin (51 okul) orta sosyo-ekonomik düzey, %15.0’inin (20 okul) üst sosyo-ekonomik düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı ve Sınıf Öğretmenliği Bölümü’nde görev yapan öğretim elemanlarının önerileri doğrultusunda Adana ili merkez ilçelerinde (Seyhan-Yüreğir) bulunan özel okullarda (toplam 11 okul) araştırma kapsamına alınmıştır. Örneklem alımında aynı yöntem izlenerek özel okullardan 2 okulun örnekleme alınması ile toplam 19 ilköğretim okulunda görev yapan I. Aşama sınıf öğretmenleri araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Çalışma evreni ve örneklemdaki okul sayıları, örnekleme alınan okullar, sosyo-ekonomik düzeyleri, buldukları merkez ilçeler, görev yapan öğretmen sayıları, uygulama yapılan öğretmen sayıları, cevaplanan anket sayıları, geçerli anket sayıları ve uygulama oranları Tablo-3.2.1 ve Tablo-3.2.2.’de görülmektedir.

Tablo-3.2.1.

**Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Çalışma Evreni ve Örneklem  
Alınan Okul, Okullarda Görev Yapan Öğretmen, Uygulanan ve Geçerli Anket  
Sayılarının Dağılımı**

Okulların SED Düzeyleri	Çalışma Evreninde Okul Sayısı	Örneklem Alınan Okul sayısı	Örneklem Alınan Okullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmeni Sayısı	Uygulama Yapılan Öğretmen Sayısı	Yanıt Verilen Anket Sayısı	Geçerli Anket Sayısı	Yanıtlanma Oranı %
Alt-SED	68	8	190	184	156	149	78.0
Orta-SED	51	5	116	114	82	80	69.0
Üst-SED	20	4	118	118	60	54	46.0
ÖZEL	11	2	53	53	41	38	72.0
<b>TOPLAM</b>	<b>150</b>	<b>19</b>	<b>477</b>	<b>469</b>	<b>339</b>	<b>321</b>	<b>67.0</b>

Tablo-3.2.1.' de görüldüğü gibi özel okullarda dahil olmak üzere çalışma evrenindeki toplam okul sayısının %12.6'sında görev yapan sınıf öğretmenleri örneklem olarak alınmıştır. Örneklemdeki ilköğretim okullarında görev yapan I. Aşama sınıf öğretmenlerinin sayıları araştırmacı tarafından okul yöneticileri ile iletişim kurularak uygulamadan önce öğrenildiği için her okula görev yapan öğretmen sayısı kadar anket götürülmüştür. Böylece okullara götürülen toplam anket sayısı 477 olmuştur.

Uygulamaya katılmak istemeyen öğretmen anketleri, boş ve eksik yanıtlanan anketlerin belirlenmesi sonucunda geçerli anket sayısı ise 321 olarak bulunmuştur. Bu sayı gönderilen anket sayısının %67.2'sini oluşturmaktadır.

Tablo-3.2.2.

**Araştırma Örneklemindeki İlköğretim Okulları ve Bu Okullarda Görev Yapan Öğretmenler, Uygulanan ve Geçerli Olan Anket Sayılarının Dağılımı**

İlçe	SED	Okul Adı	Gör. Yap. Öğrtm. Sayısı	Uyg.Ktl. Öğretm. Sayısı	Ynt. Anket Sayısı	Geçerli Anket Sayısı	Ynt. Oranı %
Yüreğir	Alt-SED	Mutlu İlköğretim Okulu	14	14	14	14	100.0
Yüreğir	Alt-SED	Sarıçam İlköğretim Okulu	25	25	20	18	72.0
Yüreğir	Alt-SED	Efendi Halil İlköğrt. Ok.	23	23	23	23	100.0
Yüreğir	Alt-SED	Mimar Sinan İlköğrt. Ok.	26	25	24	24	92.0
Yüreğir	Alt-SED	Şehit İlbey Gülbey İlköğrt.Ok.	30	30	24	22	73.0
Yüreğir	Alt-SED	Sadıka Sabancı İlköğretim Okulu	20	18	15	13	65.0
Yüreğir	Alt-SED	Kenan Evren İlköğretim Okulu	41	38	25	24	58.0
Yüreğir	Alt-SED	Solaklı İlköğretim Okulu	11	11	11	11	100.0
Seyhan	Orta-SED	Emine Sapmaz İlköğretim Okulu	24	24	12	12	50.0
Seyhan	Orta-SED	S.Y. Akdeğirmen İlköğrt. Okulu	20	20	17	17	85.0
Seyhan	Orta-SED	Manas İlköğretim Okulu	20	20	12	11	55.0
Seyhan	Orta-SED	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	20	20	16	16	80.0
Seyhan	Orta-SED	Yavuzlar İlköğretim Okulu	32	30	25	24	75.0
Seyhan	Üst-SED	C. Seyhan İlköğretim Okulu	40	40	8	6	15.0
Seyhan	Üst-SED	Cebesoy İlköğretim Okulu	30	30	18	18	60.0
Seyhan	Üst-SED	DSİ. İlköğretim Okulu	20	20	20	17	89.0
Seyhan	Üst-SED	M. A. Gizer İlköğrt. Okulu	28	28	14	13	46.0
Seyhan	Özel	Gönen Okulları	28	28	16	13	46.0
Seyhan	Özel	Gündoğdu Okulları	25	25	25	25	100.0

Tablo-3.2.2. incelendiğinde, en yüksek uygulama oranının %100.0 ile Mutlu İlköğretim Okulu, Efendi Halil İlköğretim Okulu, Solaklı İlköğretim Okulu ve Özel Gündoğdu Okulları'nda olduğu görülmektedir. En az uygulanabilirlik, %15.0 oran ile Celalettin Sayhan İlköğretim Okulu'nda olmuştur.



### 3.3. Veri Toplama Aracı

İlköğretim sınıflarındaki problem davranışlar üzerine yapılmış ilgili araştırmalar incelendiğinde veri toplama aracı olarak anket kullanıldığı ve anketlerdeki genel içeriğin ortak olduğu, öğretmenlere genellikle “en sık” rastlandığı ve çözümünü “en zor” olarak nitelendirdiği problem davranışlar hakkında sorular sorulduğu görülmüştür (Ziv, 1970, Wickman, 1928; Akt: Borg ve Falzon, 1990, 20; Borg ve Falzon, 1989; O’Leary ve Sanderson, Rosen ve Taylor, 1990; Merrett ve Wheldall, 1984, 1988; Greenlee ve Ogletree, 1993 vb. )

Öğrenci davranışlarının öğretmenlere veri toplama aracında bir liste halinde verildiği anketlere rastlandığı gibi problem davranışların öğretmenler tarafından tanımlandığı araştırmalara da rastlanmıştır. Ülkemizde sınıf yönetimi alanının son yıllarda gündeme gelmesi, özellikle ilköğretim okullarındaki problem davranışların nitelik ve niceliği ile ilgili yapılmış araştırmalara araştırmacı tarafından yeterli sayıda ulaşılamamış olması ileri sürülen bu düşüncelere rağmen araştırmacıyı veri toplama aracı olarak anketi kullanmaya yöneltmiştir.

Bunun iki nedeni vardır. Birinci neden, ilköğretim okullarında öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları problem davranışların belirlenmesine yönelik olan alanla ilgili çalışmaların veri toplama aracı olarak anket üzerinde yoğunlaşmasıdır. İkinci neden ise daha geniş bir örneklem grubuna ulaşarak bu alanda ülkemizde yapılan ilk çalışmalardan biri olması nedeniyle elde edilen sonuçların evrendeki genellenebilirliğini arttırmak, ve ilköğretim okullarındaki sınıf içindeki gözlenen problem davranışların genel durumunu gösterebilmektir. Bu kararın alınmasında Merrett ve Wheldall (1988)’ in, Fields (1986)’in aynı amaçla yaptığı araştırmayı küçük bir örneklem grubu üzerinde yapması nedeniyle eleştirmesi ve 1984 yılında kendi yaptıkları araştırmayı daha büyük bir örneklem üzerinde 1988 yılında tekrarlamaları da etkili olmuştur.

Öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları problem davranışların nitelik, nicelik ve nedenlerini ortaya çıkarmaya istekli oldukları varsayımına dayanarak bu araştırma için gerekli veriler ilgili literatürün taranması ve “İlköğretim I. Aşama Sınıf

Öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemedikleri Problem Davranışları” belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen anket olmak üzere iki kaynaktan toplanmıştır.

Başlangıçta araştırmayı temellendirme, bulguların yorumunda karşılaştırmalar yapabilme, araştırmanın giriş bölümünü ve kuramsal çerçevesini oluşturabilme amacıyla; sınıf yönetimi, sınıf yönetiminin değişkenleri, sınıf yönetiminin boyutları, problem davranış, problem davranışların nedenleri, problem davranışların türleri ve önem dereceleri konularında literatür taraması yapılmıştır. Anket geliştirilmeden önce bu araştırma ile ilgili benzer araştırmaların anketleri incelenmiş, 1998-1999 öğretim yılı içinde farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilköğretim okullarında değişik sınıf düzeylerinde öğretmenlik yapan I. Aşama sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılarak, sınıf ortamında gözlemedikleri ve onlara göre problem olan öğrenci davranışları ile ilgili görüşleri alınmıştır.

Bu görüşler doğrultusunda öğretimsel, yönetsel, bireysel ve grup davranış örneklerinden oluşan 112 maddelik öğrenci davranışları listesi uzman görüşünü almak amacı ile Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı ve Sınıf Öğretmenliği Bölümü’nde görev yapan öğretim elemanlarına sunulmuştur. Gelen eleştiriler ve öneriler doğrultusunda ankette yer alan problem davranış örneklerinin sayısı 61 madde olarak yeniden düzenlenmiştir.

Anket sorularının ve problem davranış örneklerinin sınıf öğretmenleri tarafından anlaşılabilirliğini kontrol etmek amacı ile farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilköğretim okullarında I. Aşama’ da değişik sınıf düzeylerinde öğretmenlik yapan 30 sınıf öğretmeni ile pilot uygulama yapılmıştır. Düzeltme ve geliştirme işlemleri tamamlanarak son biçimi verilen anket, iki bölüme ayrılmıştır. Birinci bölüm kişisel bilgilere yönelik, ikinci bölüm ise araştırma probleminin incelenmesine yönelik sorulardan meydana gelmektedir. Veri toplama aracı olarak geliştirilen anket toplam 21 sorudan oluşmaktadır.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplamak amacı ile geliştirilen anketin uygulanabilmesi için Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dekanlığı’ndan Valilik Makamı’na gerekli izinler için başvuruda

bulunulmuştur. İl Milli Eğitim Müdürlüğü kanalıyla alınan Valilik onay belgeleriyle ilköğretim okullarına gidilerek okul yöneticileri ile araştırmaya yönelik anketlerin uygulanması konusunda izlenecek yöntem görüşülmüştür.

Buna göre, anket formlarının ilgili öğretmenlere dağıtılması ve toplanması işlemlerinin araştırmacı ve rehber öğretmenin bulunduğu okullarda rehber öğretmenin birlikte gerçekleştirilmesi ve belirlenen günlerde araştırmacı tarafından topluca alınmasının uygun olacağı kararlaştırılmıştır. Rehber öğretmenin olmadığı ve araştırmacının çeşitli sebeplerden dolayı öğretmenlerle yüz yüze iletişim kuramadığı okullarda anketlerin dağıtılması ve toplanması işlemleri okul yöneticileri tarafından gerçekleştirilmiştir.

Kasım 1999- Ocak 2000 tarihleri arasında, 1999-2000 eğitim-öğretim yılının I. Dönemi sona ermeden anketler öğretmenlere uygulanmış ve belirlenen günlerde okullara gidilip yöneticilerden teslim alınmıştır. Dağıtılan anket formlarının bir bölümü öğretmenlerden kaynaklanan bazı nedenlerle toplanamamış, belirlenen günlerde yeniden okullara gidilerek bir bölümünün daha toplanması gerçekleştirilmiştir. 1999-2000 eğitim-öğretim yılının I. Dönemi'nin son günü olan 28 Ocak 2000 tarihine kadar toplanamayan anketlerin izlenme çalışmalarına devam edilmiştir.

İstatistiksel değerlendirmeler yapılmadan önce anketlerin öğretmenler tarafından tam olarak cevaplandırılıp cevaplandırılmadığını belirlemek amacı ile anketler incelenmiştir. Bu inceleme neticesinde bazı anketlerin hiç doldurulmadığı bazılarının da çok eksik cevaplandırıldığı görülmüştür. Böylece boş ve eksik olarak cevaplandırılan anketler çıkarıldıktan sonra toplam geçerli anket sayısının 321 olduğu ortaya çıkmıştır. Bu oran uygulanan toplam anket sayısının %67.0'si kadardır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Anket yoluyla elde edilen veriler sınıflandırılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde SPSS paket programı kullanılmış, verilerin frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde, İlköğretim I. Aşama' da (1-5. sınıf) görev yapan ve örnekleme alınarak uygulama yapılan sınıf öğretmenlerine ait kişisel bilgilerle sınıflarında gözlemledikleri problem davranışlara ilişkin görüşlerini yansıtan verilerden elde edilen bulgular yer almaktadır.

Elde edilen bulgulara ilişkin açıklamalar şu başlıklar altında toplanmıştır:

4. 1. Kişisel bilgiler
4. 2. Problem davranışlar
4. 3. Problem davranışların gözlenme sıklığı (Yoğunluk)
4. 4. Problem davranışların önem derecesi (Ciddilik)
4. 5. Öğretmenlerin yönetimini “zor” olarak nitelendirdiği problem davranışlar
4. 6. Sınıf içinde sürekli problem davranış gösteren öğrenci sayısı
4. 7. Sınıf içinde sürekli problem davranış gösteren öğrencilerin cinsiyeti
4. 8. Problem davranışların yönetimine ayrılan süre
4. 9. Problem davranışların yönetiminde yeterlilik
- 4.10. Problem davranışların nedenleri

#### 4.1. Kişisel Bilgilerle İlgili Bulgular

##### 4.1.1. Cinsiyet

Aşağıda uygulamaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

**Tablo-4.1.1.**

#### Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

CİNSİYET	f	%
Kadın	203	63.2
Erkek	118	36.8
<b>TOPLAM</b>	<b>321</b>	<b>100.0</b>

Tablo-4.1.1. (Bkz., s. 97) incelendiğinde, uygulamaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 63.2'sini kadın, % 36.8'ini erkek öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlik mesleğinin dünya genelinde olduğu gibi ülkemizde de bayanlar tarafından tercih edilen bir meslek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Özellikle “ilkokul öğretmenliği kadın mesleğidir” şeklinde kalıp bir yargı yerleşmiş gibidir. Birçok gözlemci, kadınların yaşam biçiminin ve iş yönelimlerinin bu mesleğe uygun olması nedeniyle ilkökul öğretmenliğinde kadın üyelerin sayısının fazla olduğunu ileri sürmektedir (Tezcan, 1995, 283).

#### 4.1.2. Yaş

Aşağıda uygulamaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaşlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

**Tablo-4.1.2.**  
**Sınıf Öğretmenlerinin Yaşa Göre Dağılımı**

YAŞ	f	%
20-24	7	2.2
25-29	48	15.0
30-34	60	18.7
35-39	46	14.3
40 yaş ve üzeri	160	49.8
<b>TOPLAM</b>	<b>321</b>	<b>100.0</b>

Tablo-4.1.2. incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin %2.2'sinin 20-24 yaş, %15.0'inin 25-29 yaş, %18.7'sinin 30-34 yaş, %14.3'ünün 35-39 yaş ve %49.8'inin 40 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Bu sonuç araştırmaya katılan öğretmenlerin genellikle orta yaşa sahip olduklarını göstermektedir.

Araştırma merkez ilçelerdeki ilköğretim okullarında yapıldığı için bu durum genellikle mecburi hizmetlerini tamamlamış ve tercih ettikleri okullara atanmış öğretmenlerin bu okullarda görev yapmaya devam ettiği şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle yaş ortalaması 40 ve üzeri olarak göze çarpmaktadır. Özellikle özel okulların ilköğretim kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin %98.4'ü bu yaş grubunda yer almaktadır. Bu durum özel okulların öğretmen seçiminde aradıkları özelliklerden birinin, belki de en önemlisinin yaş buna bağlantılı olarak mesleki kıdem olduğu şeklinde yorumlanabilir.

#### 4.1.3. Medeni Durum

Aşağıda uygulamaya katılan sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo-4.1.3.

#### Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı

MEDENİ DURUM	f	%
Bekar	25	7.8
Evli	278	86.6
Dul	18	5.6
<b>TOPLAM</b>	<b>321</b>	<b>100.0</b>

Tablo-4.1.3. incelendiğinde, öğretmenlerin %86.6'sının evli, %7.8'inin bekar, %5.6'sının dul olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%86.6) orta yaş ve üzerinde bulunduğu için çoğunluğun evli olması da beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmıştır.

#### 4.1.4. Mezun Olunan Okul Türleri

Uygulamaya katılan sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul türlerine ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo-4.1.4.

## Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Türlerine Göre Dağılımı

OKUL TÜRLERİ	f	%
İlköğretmen Okulu	32	10.0
Eğitim Enstitüsü	84	26.2
Eğitim Yüksekokulu	61	19.0
Eğitim Fakültesi	36	11.2
Fen-Edebiyat Fakültesi	14	4.4
Lisans Tamamlama	43	13.4
Başka	51	15.8
<b>TOPLAM</b>	<b>321</b>	<b>100.0</b>

Tablo-4.1.4.' de görüldüğü gibi öğretmenlerin %10.0'u İlköğretmen Okulu, %26.2'si Eğitim Enstitüsü, %19.0'u Eğitim Yüksekokulu, %11.2'si Eğitim Fakültesi, %4.4'ü Fen-Edebiyat, %13.4'ü Lisans Tamamlama ve toplam %15.8'i başka fakültelerden mezun olduklarını belirtmişlerdir. Başka cevabı verenlerin %8.8'ini (28 öğretmen) İdari Bilimler ve Ziraat Fakültesi mezunları oluşturmaktadır. Lisans tamamlama seçeneğini işaretleyen öğretmenler, sınıf öğretmeni yetiştiren okullardan mezun olup, Yüksek Öğretim Kurumunun 23 Mayıs 1989 tarih ve 89/22/876 sayılı kararı doğrultusunda yapılan düzenleme sonucunda öğretmen yetiştiren yüksekokulların 4 yıla çıkarılarak lisans eğitimi vermeye başlaması ile (Ataunal, 1994) lisans eğitimini tamamladığını belirten öğretmenlerdir.

Bu sonuç, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%79.8) kendi dönemlerine göre sınıf öğretmeni yetiştiren okullardan mezun olduklarını göstermektedir. Araştırma probleminin incelenmesine yönelik olarak bu durum olumlu sayılabilir. Çünkü sınıfta oluşan öğretim etkinliklerinin verimli-verimsiz, sınıf atmosferinin güven verici-tedirgin edici, öğrenmelerin nitelikli-niteliksiz, öğrenci davranışlarının olumlu-olumsuz olmasında öğretmenin sahip olduğu nitelikler, mesleğine karşı tutumu, mesleğin temel ilke ve kavramlarını bilmesi önemli faktörlerdir.

Öğretmen yetiştirme programları diğer yükseköğretim programlarından çok farklıdır. Alan bilgisinin kime, nerede, nasıl öğretilceği, öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri, mesleğe karşı olumlu tutum ve davranışlar öğretmen yetiştirme programları ile kazandırılan niteliklerdir. Özellikle mesleğe atılmadan önce yapılan öğretmenlik uygulamaları, mesleği özümseme, sınıfta öğrenci davranışlarını gözleme ve sınıf yönetimi açısından deneyim kazandırma bakımından son derece önemlidir (Varış, 1994; Akgündüz, 1995; Çilenti, 1983).

#### 4.1.5. Mesleki Kıdem

Aşağıda uygulamaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine yönelik bulgular yer almaktadır.

**Tablo-4.1.5.**

**Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı**

MESLEKİ KIDEM	f	%
0-4 yıl	73	22.7
5-9 yıl	34	10.6
10-14 yıl	40	12.5
15-19 yıl	23	7.2
20 yıl ve üzeri	151	47.0
<b>TOPLAM</b>	<b>321</b>	<b>100.0</b>

Tablo-4.1.5'de görüldüğü gibi öğretmenlerin %22.7'si 0-4 yıl, %10.6'sı 5-9 yıl, %12.5'i 10-14 yıl, %7.2'si 15-19 yıl ve %47.0'si 20 yıl ve üzeri öğretmenlik kıdemine sahiptir. Bu sonuç araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin genellikle deneyimli öğretmenler olduğunu göstermektedir. Mesleki kıdemle yaşla doğru orantılı olması nedeniyle özellikle özel okulların ilköğretim kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin %98.4'ünün 20 ve üzerinde mesleki kıdeme sahip olduğu söylenebilir.

Uygulamaya katılan öğretmenlerin deneyimli öğretmenler olması, ilköğretim okullarında gözlemlenen problem davranışların ciddiliği konusunda genel



bir durum saptaması amaçlayan bu araştırma için olumlu bir sonuç olarak yorumlanabilir. Çünkü deneyimin öğretmenlere özellikle İlköğretim I. Aşama' da ki öğretmenlere problem davranışlara karşı daha hoşgörülü yaklaşılması gerektiğini öğrettiği belirtilmektedir (Fields, 1986; Akt: Merrett ve Wheldall, 1988).

#### 4.1.6. Çocuk Sahibi Olup Olmama

Uygulamaya katılan sınıf öğretmenlerinin çocuk sahibi olup olmamalarına ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

**Tablo-4.1.6.**

#### **Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Sahibi Olup Olmamalarına Göre Dağılımı**

<b>ÇOCUK SAHİBİ OLMA</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Evet	263	81.9
Hayır	58	18.1
<b>TOPLAM</b>	<b>321</b>	<b>100.0</b>

Tablo-4.1.6. incelendiğinde uygulamaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun (%81.9) çocuk sahibi oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin medeni durumları ve yaş ortalamaları dikkate alındığında bu durum beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

#### 4.1.7. Sahip Olunan Çocuk Sayısı

Aşağıda uygulamaya katılan sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları çocuk sayısı ile ilgili bulgular yer almaktadır.

**Tablo-4.1.7.****Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Dağılımı**

<b>ÇOCUK SAYISI</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
1 çocuk	64	19.9
2 çocuk	147	45.8
3 çocuk	45	14.0
4 çocuk	7	2.2
Hayır	58	18.1
<b>TOPLAM</b>	<b>321</b>	<b>100.0</b>

Tablo-4.1.7.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin %19.9'u 1, %45.8'i 2, %14.0'ü 3 ve % 2.2'si 4 çocuk sahibi olduğunu belirtmiştir. Genel olarak uygulamaya katılan öğretmenlerin % 65.7'si 1 ya da 2 çocuk sahibidir.

Bu durum araştırma probleminin incelenmesine yönelik olarak olumlu sayılabilir. Öğretmenler eğitimleri sırasında çocuk gelişimi ve öğrenme psikolojisi konusunda kuramsal açıdan bilgilendirilmektedir. Bunun yanısıra çocuk sahibi olma, bireylere, çocukların gelişim özelliklerini, yaş dönemlerinin beklenti ve ihtiyaçlarını yaşarak öğrenme fırsatı tanınması açısından önemlidir. Çocuğun büyümesini izleme ve çocuk yetiştirmedeki bu deneyimin öğretmenlere sınıf ortamında öğrencilerin davranışlarını gözleme, beklenti ve ihtiyaçlarını fark etme, davranışlarının nedenlerini analiz etme de duyarlılık ve uygun yönetim stratejisini belirlemede çabuk karar verme becerisi kazandıracığı düşünülmektedir.

#### **4.1.8. Okutulan Sınıf Düzeyi**

Uygulamaya katılan sınıf öğretmenlerinin araştırma verilerinin toplandığı 1999-2000 eğitim-öğretim yılı I. Dönem' inde okuttukları sınıf düzeyi ile ilgili bulgular aşağıda yer almaktadır.

**Tablo-4.1.8.****Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı**

<b>OKUTULAN SINIF DÜZEYİ</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
1. Sınıf	71	22.1
2. Sınıf	61	19.0
3. Sınıf	70	21.8
4. Sınıf	58	18.1
5. Sınıf	61	19.0
<b>TOPLAM</b>	<b>321</b>	<b>100.0</b>

Tablo-4.1.8.'de görüldüğü gibi uygulamaya katılan sınıf öğretmenlerinin %22.1'i 1. sınıf, % 19.0'u 2. sınıf, %21.8'i 3. sınıf, %18.1'i 4. sınıf ve %19.0'u 5. sınıf öğrencilerine öğretmenlik yapmaktadır. Araştırma genel bir durum saptaması yapmayı amaçladığından uygulamaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıf düzeylerine göre dağılımının birbirine yakın olması verilerin yorumlanması açısından olumlu bir sonuç olarak karşımıza çıkmıştır.

**4.1.9. Sınıflardaki Öğrenci Sayısı**

Aşağıda uygulamaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sayıları ile ilgili bulgular yer almaktadır.

Tablo-4.1.9. (Bkz: s. 105)'da görüldüğü gibi uygulamaya katılan sınıf öğretmenlerinin %7.2'si sınıflarındaki öğrenci sayısını 24'den az, %19.0'u 25-34, %43.6'sı 35-44, %17.8'i 45-54, %8.4'ü 55-64 ve %4.0'ü 65-74 olarak belirtmişlerdir. Öğrenci sayısının 15-24 arasında olduğu sınıflar özel okullarda, kalabalık sınıflar (55-74) ise alt-SED ve üst-SED' de ki okullarda yoğunlaşmaktadır.

**Tablo-4.1.9.****Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıflardaki Öğrenci Sayılarının Dağılımı**

<b>ÖĞRENCİ SAYISI</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
24 ve altı	23	7.2
25-34	61	19.0
35-44	140	43.6
45-54	57	17.8
55-64	27	8.4
65-74	13	4.0
<b>TOPLAM</b>	<b>321</b>	<b>100.0</b>

Üst-SED' de ki ilköğretim okullarında sınıf mevcutlarının fazla olmasının nedeni bu okulların genellikle şehir merkezinde olması ve görev yapan öğretmenlerin en az 15 yıllık mesleki kıdeme sahip olması nedeniyle velilerinin o çevrede ikamet etmemelerine rağmen çocuklarının bu okullarda eğitim-öğretim görmelerini istemeleri şeklinde açıklanabilir. Ayrıca bu okullarda verilen eğitimin daha nitelikli olduğu konusundaki izlenimler de velilerin bu kararı almasında etkili olabilmektedir. Alt-SED' deki okulların sınıf mevcutlarının kalabalık olması ise okulun yer aldığı çevrenin sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerinin doğal bir sonucudur. Genellikle çevre illerden olan göçlerin özellikle bu bölgelerde yoğunlaşması yerleşim yerindeki nüfusun artmasına, doğurganlığın çok fazla olmasının etkisiyle de okulların kapasitelerinin üstünde öğrenciye eğitim-öğretim hizmeti vermek zorunda kalmasına neden olmuştur.

Zorunlu eğitimin 8 yıl olması ile var olan sınıfların bir kısmının ilköğretim 2. Aşama için ayrılması sınıfların kalabalık olmasındaki bir diğer faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Kalabalık sınıflar, öğretmenin öğrencilerini tanıma, bireysel farklılıklarını tespit etme, ilgi ve beklentilerini karşılama çabalarını olumsuz etkilemektedir. Bu durum, öğretmenleri genellikle öğretmen merkezli yönetim davranışları seçmeye yönelterek bir anlamda problem davranışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Brophy, 1982).

## 4.2. Problem Davranışlarla İlgili Bulgular

Aşağıda uygulamaya katılan İlköğretim I. Aşama sınıf öğretmenlerinin, sınıf içinde problem davranış olarak tanımladıkları öğrenci davranışlarını belirlemek amacıyla, kendilerine verilen örnek öğrenci davranışları ile ilgili görüşlerini yansıtan bulgular yer almaktadır.

Tablo-4.2.1. sınıf öğretmenlerinin öğrenci davranışları ile ilgili görüşlerini yansıtmaktadır.

Tablo-4.2.1

### Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Davranışları İle İlgili Görüşleri

DAVRANIŞ	EVET		KISMEN		HAYIR		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1	71	22.1	178	55.5	72	22.4	321	100.0
2	159	49.5	106	33.0	56	17.4	321	100.0
3	122	38.0	150	46.7	49	15.3	321	100.0
4	153	47.7	141	43.9	27	8.4	321	100.0
5	129	40.2	159	49.5	33	10.3	321	100.0
6	50	15.6	159	49.5	112	34.9	321	100.0
7	125	38.9	140	43.6	56	17.4	321	100.0
8	86	26.8	134	41.7	101	31.5	321	100.0
9	171	53.3	109	34.0	41	12.8	321	100.0
10	163	50.8	86	26.8	72	22.4	321	100.0
11	133	41.4	97	30.2	91	28.3	321	100.0
12	177	55.1	40	12.5	104	32.4	321	100.0
13	178	55.5	91	28.3	52	16.2	321	100.0
14	157	48.9	114	35.5	50	15.6	321	100.0
15	151	47.0	89	27.7	81	25.2	321	100.0
16	39	12.1	136	42.4	146	45.5	321	100.0
17	69	21.5	181	56.4	71	22.1	321	100.0
18	71	22.1	190	59.2	60	18.7	321	100.0
19	64	19.9	188	58.6	69	21.5	321	100.0
20	74	23.1	122	38.0	125	38.9	321	100.0
21	61	19.0	104	32.4	156	48.6	321	100.0
22	64	19.9	163	50.8	94	29.3	321	100.0
23	79	24.6	170	53.0	72	22.4	321	100.0
24	73	22.7	160	49.8	88	27.4	321	100.0
25	111	34.6	166	51.7	44	13.7	321	100.0
26	148	46.1	123	38.3	50	15.6	321	100.0
27	157	48.9	63	19.6	101	31.5	321	100.0
28	195	60.7	85	26.5	41	12.8	321	100.0
29	37	11.5	138	43.0	146	45.5	321	100.0
30	45	14.0	175	54.5	101	31.5	321	100.0
31	49	15.3	147	45.8	125	38.9	321	100.0

DAVRANIŞ	EVET		KISMEN		HAYIR		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
32	122	38.0	109	34.0	90	28.0	321	100.0
33	118	36.8	105	32.7	98	30.5	321	100.0
34	98	30.5	96	29.9	127	39.6	321	100.0
35	174	54.2	74	23.1	73	22.7	321	100.0
36	46	14.3	169	52.6	106	33.0	321	100.0
37	174	54.2	94	29.3	53	16.5	321	100.0
38	152	47.4	55	17.1	114	35.5	321	100.0
39	80	24.9	175	54.5	66	20.6	321	100.0
40	85	26.5	152	47.4	84	26.2	321	100.0
41	77	24.0	153	47.7	91	28.3	321	100.0
42	98	30.5	159	49.5	64	19.9	321	100.0
43	89	27.7	185	57.6	47	14.6	321	100.0
44	189	58.9	29	9.0	103	32.1	321	100.0
45	82	25.5	126	39.3	113	35.2	321	100.0
46	71	22.1	153	47.7	97	30.2	321	100.0
47	71	22.1	153	47.7	97	30.2	321	100.0
48	104	32.4	97	30.2	120	37.4	321	100.0
49	43	13.4	142	44.2	136	42.4	321	100.0
50	134	41.7	109	34.0	78	24.3	321	100.0
51	75	23.4	139	43.3	107	33.3	321	100.0
52	132	41.1	82	25.5	107	33.3	321	100.0
53	141	43.9	78	24.3	102	31.8	321	100.0
54	110	34.3	137	42.7	74	23.1	321	100.0
55	142	44.2	138	43.0	41	12.8	321	100.0
56	63	19.6	136	42.4	122	38.0	321	100.0
57	62	19.3	149	46.4	110	34.3	321	100.0
58	67	20.9	151	47.0	103	32.1	321	100.0
59	57	17.8	153	47.7	111	34.6	321	100.0
60	78	24.3	114	35.5	129	40.2	321	100.0
61	79	24.6	134	41.7	108	33.6	321	100.0

Öğretmenler, genel olarak veri toplama aracında kendilerine verilen 61 öğrenci davranışının %55.0'ine (35 davranış) "kısmen", %36.0'sına ise (20 davranış) "evet" cevabı vererek (*koyu renklendirme ile belirtilmiştir*) bu davranışları sınıf içinde öğretimi aksatan, düzeni bozan davranışlar olarak tanımlamışlardır. "el, yüz ve kıyafetlerinde temiz olmamak", "kıyafet yönetmeliğine uygun giyinmemek", "öğretmenlerin söz ve davranışlarından alınmak", "sınıf dolabını izinsiz kullanmak ve karıştırmak", ve "sınıfa yeni ya da stajyer öğretmen geldiğinde normal dışı davranışlar göstermek" davranışları genel olarak problem davranış olarak nitelendirilmemiştir.

Öğretmenlerin “evet” cevabı vererek problem davranış olarak tanımladığı öğrenci davranışları yüzdelik sıralamalarına göre Tablo-4.2.2.’de verilmiştir.

**Tablo-4.2.2.**

**Problem Davranış Olarak Tanımlanan Öğrenci Davranışlarının Dağılımı**

ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI	f	%
1. (28) Arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar sergilemek (dürtmek, itmek vb.)	195	60.7
2. (44) Hırsızlık	189	58.9
3. (13) Arkadaşlarıyla kaba ve küfürlü konuşmak	178	55.1
4. (12) Arkadaşlarından izin almadan onların çantalarını karıştırmak	177	55.1
5. (35) Arkadaşlarının okul eşyalarını çizmek, yırtmak, kırmak ya da bozmak		
5. (37) Yalan söylemek	174	54.2
6. (9) Sürekli konuşarak diğer öğrencileri çalışmalarında rahatsız etmek	171	53.3
7. (10) Arkadaşlarının malzemelerine/eşyalarına karışarak rahatsız etmek	163	50.8
8. (2) Elindeki bir nesne ile kapı, sıra ya da duvarlara vurarak gürültü yapmak	159	49.5
9. (14) Arkadaşlarına kafa tutmak, saygısız konuşmak		
9. (27) Dersi aksatmaya yönelik kasti konuşmak	157	48.9
10. (4) Belirlenen sınıf içi kurallara uymamak	153	47.7
11 (38) Öğretmene kafa tutmak ve saygısız konuşmak	152	47.4
12. (15) Arkadaşlarıyla alay etmek (hata ya da fiziksel özürleriyle)	151	47.0
13. (26) Dersle ilgisi olmayan konularda sürekli ve gereksiz konuşmak (gevezelik)	148	46.1
14. (55) Birbirlerini şikayet etmek	142	44.2
15. (53) Sınıf düzenini bozan problem davranışı onaylamak ya da taklit etmek	141	43.9
16. (50) Karşı cinsten arkadaşlarına/öğrencilere karşı olumsuz tutum ve davranışlar sergilemek(düşmanlık, gerilim, birbirini desteklememe vb.)	134	41.7
17. (11) Arkadaşlarından izin almadan onların okul araç-gereçlerini kullanmak	133	41.4
18. (52) Farklı düşünen öğrencileri kendi gibi davranmaya zorlamak	132	41.1
19. (32) Sırayı karalamak, çizmek	122	38
20. (33) Sıra ya da sandalyenin üzerine çıkmak	118	36.8

Tablo-4.2.2. incelendiğinde genel olarak, arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar sergilemek (dürtmek, itmek, ısırarak, tekme atmak vb.) %67.0, hırsızlık %58.9, arkadaşlarıyla kaba ve küfürlü konuşmak %55.1, arkadaşlarından izin

almadan onların çantalarını karıştırmak %55.1, arkadaşlarının okul eşyalarını çizmek, yırtmak, kırmak, bozmak %54.2, sürekli konuşarak diğer öğrencileri rahatsız etmek %50.8, elindeki bir nesne ile sıra, kapı ya da duvarlara vurarak gürültü yapmak %49.5, arkadaşlarına kafa tutmak, saygısız konuşmak %48.9, dersi aksatmaya yönelik kasti konuşmak %48.9, belirlenen sınıf içi kurallara uymamak %47.7, öğretmene kafa tutmak, saygısız konuşmak %47.4, arkadaşlarıyla alay etmek (hata ya da fiziksel özürleriyle) %47.0, dersle ilgisi olmayan konularda sürekli konuşmak (gevezelik) %46.1, birbirlerini şikayet etmek %44.2, sınıf düzenini bozan problem davranışı onaylamak ya da taklit etmek %43.9, karşı cinsten arkadaşlarına karşı olumsuz tutum ve davranışlar sergilemek %41.7, arkadaşlarından izin almadan onların okul araç-gereçlerini kullanmak %41.4, farklı düşünen öğrencileri kendi gibi davranmaya zorlamak %41.1, sırayı karalamak, çizmek %38 ve sıra ve sandalyenin üstüne çıkmak %36.8 davranışlarının uygun olmayan davranışlar olarak tanımlandığı görülmektedir.

Sosyo-ekonomik düzeylerine göre en fazla problem davranış tanımlama alt-SED' deki okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri tarafından yapılmıştır. Ankette verilen 61 öğrenci davranışının %50.8'ine "kısmen", %45.9'una "evet" cevabı verilerek toplam 59 davranış uygun olmayan davranış olarak nitelendirilmiştir (Bkz: Ek-2/A, s. 207). "Evet" cevabı ile belirtilen problem davranışlarla birlikte; "kısmen" problem olarak görülen; sırayı ileri geri oynatmak, arkadaşlarının ve öğretmenini sözünü keserek konuşmak, verilen görevleri yapmamak, sınıf dolabını izinsiz kullanmak, kalem kaybetme, baş ağrısı gibi bahanelerle öğretmeni oyalamak davranışları da alt-SED' deki öğretmenler tarafından uygun olmayan davranışlar olarak belirtilmiştir. (Bkz.: Tablo-4.2.2. , s. 108). Veri toplama aracında verilmeyen ancak alt-SED' deki sınıf öğretmenlerin ifade ettiği diğer problem davranışlar ise; kendine acındırarak öğretmeni daha hoşgörülü ve anlayışlı olmaya zorlama, öğretmeni hakkında sürekli övgü dolu sözler kullanarak gözüne girmeye çalışma davranışlarıdır.

Orta-SED' deki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ise ankette verilen davranışların %55.7'sine "kısmen", %28.0'ine "evet" cevabı vererek davranışları daha çok "kısmen problem davranış" olarak nitelendirmişlerdir. Alt-SED' deki okullardan farklı olarak komiklik yapmak, sınıf dolabını izinsiz



kullanmak, sınıfa yeni bir öğrenci geldiğinde normal dışı davranışlar göstermek davranışları orta-SED’ deki okullarda ki sınıf öğretmenleri tarafından problem davranış olarak tanımlanmamıştır (Bkz: Ek-2/A, s. 207).

Üst-SED’ deki ilköğretim okullarında öğrenci davranışlarının %42.6’sı “kısmen uygun olmayan davranış” olarak tanımlanırken, alt-SED ve orta-SED’ deki okullarda “kısmen” ya da “tamamen problem” olarak nitelendirilen ; arkadaşlarının hata ya da fiziksel özürleriyle alay etmek, sıra ve sandalyenin üzerine çıkmak, ağlamak, utangaçlık, öğretmene kafa tutmak, saygısız konuşmak, derse geç gelmek, ders araç-gereçlerinin eksik olması, dersi aksatmaya yönelik kasti konuşmak, verilen görevleri yapmamak, sınıf düzenini bozan davranışı onaylamak ya da taklit etmek, farklı düşünen öğrencileri kendi gibi davranmaya zorlamak, çalışmaya başlarken ve bitirirken yavaş davranmak davranışlarının problem davranış olarak nitelendirilmediği görülmektedir.

Özel okullarda da benzer bir durumla karşılaşmıştır. Problem davranış olarak tanımlanan öğrenci davranışları genel olarak aynıdır ancak alt-SED ve orta-SED’ de “kısmen” ya da “tamamen problem davranış” olarak nitelendirilen; sırayı ileri geri oynatmak, arkadaşlarına kafa tutmak, saygısız konuşmak, dersle ilgisi olmayan konularda sürekli konuşmak (gevezelik), farklı düşünen öğrencileri kendi gibi davranmaya zorlamak davranışları ile ilgili olarak öğretmenler daha çok “hayır” cevabı vererek, problem davranış olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir (Bkz: Ek-2/B, s. 209 ). Öğrenci davranışları listesinde verilmeyen ancak orta-SED, üst-SED ve özel okullardaki sınıf öğretmenleri tarafından problem davranış olarak tanımlanan diğer öğrenci davranışları; sürekli ilgi beklemek, arkadaşlarını yüzüne ve kulaklarına dokunmaya çalışmak, tenefüste bahçeye çıkmak istememek, öğretmene karşı aşırı ilgi ve sevgi göstermek olarak belirtilmiştir.

### **4.3. Problem Davranışların Gözlenme Sıklığı (Yoğunluk) İle İlgili Bulgular**

Uygulamaya katılan ilköğretim I. Aşama sınıf öğretmenlerinin problem davranışları sınıf içinde gözleme sıklıkları ile ilgili görüşleri Tablo-4.3.1.’de yer almaktadır.

Tablo-4.3.1

## Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışları Sınıf İçinde Gözleme Sıklığı

Davranış	HİÇ		ARA SIRA		GENELLİKLE		HER ZAMAN		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	42	13.1	229	71.3	27	8.4	23	7.2	321	100.0
2	64	19.9	221	68.8	23	7.2	13	4.0	321	100.0
3	35	10.9	204	63.6	55	17.1	27	8.4	321	100.0
4	23	7.2	225	70.1	60	17.7	13	4.0	321	100.0
5	16	5.0	145	45.2	114	35.5	46	14.3	321	100.0
6	38	11.8	210	65.4	61	19.0	12	3.7	321	100.0
7	42	13.1	236	73.5	35	10.9	12	3.7	321	100.0
8	105	32.7	178	55.5	19	5.9	19	5.9	321	100.0
9	48	15.0	176	54.8	65	20.2	32	10.0	321	100.0
10	87	27.1	180	56.1	40	12.5	14	4.4	321	100.0
11	105	32.7	173	53.9	36	11.2	7	2.2	321	100.0
12	165	51.4	119	37.1	29	9.0	8	2.5	321	100.0
13	65	20.2	197	61.4	35	10.9	24	7.5	321	100.0
14	56	17.4	208	64.8	39	12.1	18	5.6	321	100.0
15	119	37.1	159	49.5	26	8.1	17	5.3	321	100.0
16	102	31.8	175	54.5	35	10.9	9	2.8	321	100.0
17	48	15.0	221	68.8	35	10.9	17	5.3	321	100.0
18	13	4.0	156	48.6	118	36.8	34	10.6	321	100.0
19	14	4.4	228	71.0	63	19.6	16	5.0	321	100.0
20	85	26.5	167	52.0	47	14.6	22	6.9	321	100.0
21	157	48.9	130	40.5	22	6.9	12	3.7	321	100.0
22	39	12.1	197	61.4	65	20.2	20	6.2	321	100.0
23	47	14.6	196	61.1	60	18.7	18	5.6	321	100.0
24	29	9.0	197	61.4	77	24.0	18	5.6	321	100.0
25	27	8.4	213	66.4	65	20.2	16	5.0	321	100.0
26	47	14.6	193	60.1	56	17.4	25	7.8	321	100.0
27	169	52.6	122	38.0	17	5.3	13	4.0	321	100.0
28	60	18.7	182	56.7	47	14.6	32	10.0	321	100.0
29	132	41.1	162	50.5	19	5.9	8	2.5	321	100.0
30	55	17.1	229	71.3	31	9.7	6	1.9	321	100.0
31	85	26.5	199	62.0	28	8.7	9	2.8	321	100.0
32	116	36.1	159	49.5	33	10.3	13	4.0	321	100.0
33	131	40.8	145	45.2	33	10.3	12	3.7	321	100.0
34	223	69.5	80	24.9	13	4.0	5	1.6	321	100.0
35	92	28.7	187	58.3	26	8.1	16	5.0	321	100.0
36	68	21.2	215	67.0	27	8.4	11	3.4	321	100.0
37	65	20.2	209	65.1	30	9.3	17	5.3	321	100.0
38	230	71.7	71	22.1	11	3.4	9	2.8	321	100.0
39	68	21.2	216	67.3	23	7.2	14	4.4	321	100.0
40	88	27.4	201	62.6	24	7.5	8	2.5	321	100.0
41	52	16.2	192	59.8	59	18.4	18	5.6	321	100.0
42	63	19.6	165	51.4	71	22.1	22	6.9	321	100.0
43	25	7.8	187	58.3	87	27.1	22	6.9	321	100.0
44	206	64.2	91	28.3	11	3.4	13	4.0	321	100.0
45	106	33.0	184	57.3	23	7.2	8	2.5	321	100.0
46	72	22.4	203	63.2	41	12.8	5	1.6	321	100.0
47	83	25.9	204	63.6	28	8.7	6	1.9	321	100.0

Davranış	HİÇ		ARA SIRA		GENELLİKLE		HER ZAMAN		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
48	138	43.0	149	46.4	24	7.5	10	3.1	321	100.0
49	70	21.8	214	66.7	30	9.3	7	2.2	321	100.0
50	124	38.7	159	49.5	29	9.0	9	2.8	321	100.0
51	98	30.5	188	58.6	30	9.3	5	1.6	321	100.0
52	162	50.5	130	40.5	24	7.5	5	1.6	321	100.0
53	147	45.8	145	45.2	21	6.5	8	2.5	321	100.0
54	84	26.2	176	54.8	40	12.5	21	6.5	321	100.0
55	10	3.1	101	31.5	115	35.8	95	29.6	321	100.0
56	87	27.1	168	52.3	42	13.1	24	7.5	321	100.0
57	93	29.0	188	58.6	30	9.3	10	3.1	321	100.0
58	90	28.0	194	60.4	28	8.7	9	2.8	321	100.0
59	109	34.0	180	56.1	26	8.1	6	1.9	321	100.0
60	165	51.4	120	37.4	30	9.3	6	1.9	321	100.0
61	37.4	142	44.2	40	12.5	19	19	5.9	321	100.0

Tablo-4.3.1. incelendiğinde, uygulamaya katılan sınıf öğretmenlerinin daha çok “ara sıra “seçeneği üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Elde edilen verilere göre, veri toplama aracına verilen 61 öğrenci davranışının %88.5’i (54 davranış) sınıflarda “ara sıra “gözlenmektedir.

Öğretmenlerin özellikle “evet” cevabı vererek problem davranış olarak tanımladığı davranışlardan; öğretmene kafa tutmak ve saygısız konuşmak (%71.7), sınıf dolabını izinsiz kullanmak ve karıştırmak (%69.5), hızsızlık (%64.2), dersi aksatmaya yönelik kasti konuşmak (%52.6), sınıfa yeni bir öğrenci geldiğinde normal dışı davranışlar göstermek (%51.4), farklı düşünen öğrencileri kendi gibi davranmaya zorlamak (50.5), sınıf düzenini bozan davranışı onaylamak ya da taklit etmek (%45.8) davranışları hakkında öğretmenlerin büyük çoğunluğu sınıflarında “hiç” gözlemedikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin sınıf ortamında “en sık” gözlemediği problem davranışlar (Tablo- 4.3.1. 'de koyu renk ile belirtilmiştir) yüzdelerine göre Tablo-4.3.2. (Bkz: s. 113)' de verilmiştir.

Tablo-4.3.2.

## Sınıf İçinde En Sık Gözlemlenen Problem Davranışların Dağılımı

PROBLEM DAVRANIŞLAR	f	%
1. (7) Verilen görevleri yapmamak	233	73.5
2. (1) Sınıf içinde bir şeyler yemek (sakız, şeker, kağıt vb. objeleri çiğnemek)		
3. (30) Arkadaşlarının söz ve davranışlarından alınmak	229	71.3
4. (19) Herhangi bir nesne ile meşgul olmak	228	71.0
5. (4) Belirlenen sınıf içi kurallara uymamak	225	70.1
6. (17) Ders dışında bir işle uğraşmak		
7. (2) Elindeki bir nesne ile kapı, sıra ya da duvarlara vurarak gürültü yapmak	221	68.8
8. (39) Dersle ilgili aktivitelere katılmamak	216	67.3
9. (36) Çekingenlik	215	67.0
10. (49) Komiklik yapmak (soytarlık, şaklabanlık vb.)	214	66.7
11. (25) Ödevlerini eksik ya da gelişigüzel yapmak	213	66.4
12. (6) Çalışmaya başlarken ve bitirirken yavaş davranmak	210	65.4
13. (37) Yalan söylemek	209	65.1
14. (14) Arkadaşlarına kafa tutmak, saygısız konuşmak	208	64.8
15. (3) Sırayı ileri geri oynatmak		
16. (47) Arkadaşlarının ödevlerinden kopya çekmek	204	63.6
17. (46) Kıskançlık	203	63.2
18. (40) Sorumluluk almayı istememek	201	62.6
19. (31) Utangaçlık	199	62.0
20. (24) Ders araç-gereçlerinin eksik olması		
21. (22) Sırasında düzgün oturmamak	197	61.4
22. (13) Arkadaşlarıyla kaba ve küfürlü konuşmak		
23. (23) Ders araç-gereçlerini temiz kullanmamak	196	61.1
24. (58) Grup ve küme üyeliğindeki değişikliklere uyum göstermemek	194	60.4
25. (26) Dersle ilgisi olmayan konularda sürekli ve gereksiz konuşmak (gevezelik)	193	60.1

Tablo-4.3.2.'de görüldüğü gibi ilköğretim I Aşama sınıflarında en sık gözlemlenen problem davranışlar; verilen görevleri yapmamak %73.5, sınıf içinde bir şeyler yemek %71.3, arkadaşlarının söz ve davranışlarından alınmak %71.3, herhangi bir nesne ile meşgul olmak %71.0, belirlenen sınıf içi kurallara uymamak %70.1, ders dışında bir işle uğraşmak ve elindeki bir nesne ile kapı, sıra ya da duvarlara vurarak gürültü çıkarmak %68.8, dersle ilgili aktivitelere katılmamak

%67.3, çekingenlik %67.0, komiklik yapmak %66.7, ödevlerini gelişiğüznel yapmak %66.4, çalışmaya başlarken ve bitirirken yavaş davranmak %65.4 davranışlarıdır.

Farklı SED' lerdeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıflarında "en sık" gözlemledikleri problem davranışlarla ilgili görüşleri Tablo-4.3.3-4.3.6'da verilmiştir.

**Tablo-4.3.3.**

**Alt-SED İlköğretim Okulları I. Aşama' da Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçinde En Sık Gözlemlendiği Problem Davranışların Dağılımı**

PROBLEM DAVRANIŞLAR	f	%
1. (7) Verilen görevleri yapmamak	115	77.2
2. (17) Ders dışında bir işle uğraşmak	113	75.8
3. (30) Arkadaşlarının söz ve davranışlarından alınmak	111	74.5
4. (1) Sınıf içinde bir şeyler yemek (sakız, şeker, kağıt vb. objeleri çiğnemek)	110	73.8
5. (36) Çekingenlik	109	73.2
6. (2) Elindeki bir nesne ile kapı, sıra ya da duvarlara vurarak gürültü yapmak	107	71.8
7. (31) Utangaçlık		
8. (49) Komiklik yapmak (soytarılık, şaklabanlık vb.)	105	70.5
9. (37) Yalan söylemek	104	69.8
10. (4) Belirlenen sınıf içi kurallara uymamak		
11. (47) Arkadaşlarının ödevlerinden kopya çekmek	102	68.5
12. (19) Herhangi bir nesne ile meşgul olmak	100	67.1
13. (6) Çalışmaya başlarken ve bitirirken yavaş davranmak	99	66.4
14. (14) Arkadaşlarına kafa tutmak, saygısız konuşmak	97	65.1
15. (25) Ödevlerini eksik ya da gelişiğüznel yapmak		
16. (3) Sırayı ileri geri oynatmak	96	66.4
17. (57) Yeni bir sınıf kuralına uyum göstermemek		
18. (8) Derse geç gelmek		
19. (40) Sorumluluk almayı istememek	95	63.8
20. (28) Arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar sergilemek (dürtmek, itmek vb.)		
21. (13) Arkadaşlarıyla kaba ve küfürlü konuşmak	93	62.4
22. (41) Yerinde sessizce oturmak	92	61.7
23. (58) Grup ve küme üyeliğindeki değişikliklere uyum göstermemek	91	61.1
24. (22) Sırasında düzgün oturmamak		

25. (23) Ders araç-gereçlerini temiz kullanmamak		
26. (35) Arkadaşlarının okul eşyalarını çizmek, yırtmak, kırmak ya da bozmak	90	60.4
27. (59) Programda yapılan herhangi bir değişikliğe uyum göstermemek		
28. (11) Arkadaşlarından izin almadan onların okul araç-gereçlerini kullanmak		
29. (16) Pencereden dışarıyı seyretmek	89	59.7
30. (26) Dersle ilgisi olmayan konularda sürekli ve gereksiz konuşmak (gevezelik)		

Tablo-4.3.3’de görüldüğü gibi alt-SED’deki okullardaki sınıf öğretmenleri sınıflarında en fazla; verilen görevleri yapmamak (%77.2) davranışını gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Ders dışında bir işle uğraşmak (%75.8), arkadaşlarının söz ve davranışlarından alınmak (%74.5), sınıf içinde bir şeyler yemek (73.8), çekingenlik (%73.2) ve elindeki bir nesne ile sıra, kapı ya da duvarlara vurarak gürültü yapmak davranışları ise alt-SED okullarda sık gözlenen diğer problem davranışlardır. Tablo-4.3.3. incelendiğinde, arkadaşlarına kafa tutmak ve saygısız konuşmak, arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar sergilemek, arkadaşlarıyla kaba ve küfürlü konuşmak, arkadaşlarından izin almadan onların okul araç-gereçlerini kullanmak davranışlarının alt-SED ilköğretim okullarında oldukça sık karşılaşılan problem davranışlar olduğu görülmektedir.

Tablo-4.3.4. orta-SED’ ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıflarında “en sık” gözlemlediği problem davranışlarla ilgili görüşlerini yansıtmaktadır.

**Tablo-4.3.4.**

**Orta-SED İlköğretim Okulları I. Aşama’ da Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf içinde En Sık Gözlemlediği Problem Davranışların Dağılımı**

PROBLEM DAVRANIŞLAR	f	%
1. (19) Herhangi bir nesne ile meşgul olmak		
2. (1) Sınıf içinde bir şeyler yemek (sakız, şeker, kağıt vb. objeleri çiğnemek)	59	73.8
3. (7) Verilen görevleri yapmamak		
4. (4) Belirlenen sınıf içi kurallara uymamak	56	70.0
5. (39) Dersle ilgili aktivitelere katılmamak		

6. (2) Elindeki bir nesne ile kapı, sıra ya da duvarlara vurarak gürültü yapmak		
7. (37) Yalan söylemek	54	67.5
8. (30) Arkadaşlarının söz ve davranışlarından alınmak	52	65.0
9. (3) Sırayı ileri geri oynatmak		
10. (36) Çekingenlik	51	63.8
11. (14) Arkadaşlarına kafa tutmak, saygısız konuşmak		
12. (25) Ödevlerini eksik ya da gelişigüzel yapmak	50	62.5
13. (40) Sorumluluk almayı istememek		
14. (31) Utangaçlık	48	60.0
15. (20) El, yüz ve kıyafetlerinde temiz olmamak	47	58.5
16. (22) Sırasında düzgün oturmamak		
17. (23) Ders araç-gereçlerini temiz kullanmamak	46	57.5
18. (46) Kıskançlık		
19. (58) Grup ve küme üyeliğindeki değişikliklere uyum göstermemek		
20. (35) Arkadaşlarının okul eşyalarını çizmek, yırtmak, kırmak ya da bozmak	45	56.3
21. (26) Dersle ilgisi olmayan konularda sürekli ve gereksiz konuşmak (gevezelik)	44	55.0
22. (6) Çalışmaya başlarken ve bitirirken yavaş davranmak		
23. (8) Derse geç gelmek		
24. (51) Farklı düşünen öğrencileri eleştirmek, kusur bulmak	43	53.8
25. (59) Programda yapılan herhangi bir değişikliğe uyum göstermemek		
26. (10) Arkadaşlarının malzemelerine/eşyalarına karışarak rahatsız etmek		
27. (11) Arkadaşlarından izin almadan onların okul araç-gereçlerini kullanmak	42	52.5
28. (43) Yerinde sürekli kıpırdanmak ve sağa sola bakınmak		
29. (28) Arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar sergilemek (dürtmek, itmek vb.)		
30. (54) Kalem kaybetme, karın ağrısı vb. bahaneler ile öğretmeni oyalamak	41	51.3

Tablo-4.3.4. de görüldüğü gibi orta-SED ilköğretim okullarında “en sık” gözlemlenen problem davranışlar “herhangi bir nesne ile meşgul olmak” (%73.8) ve sınıf içinde bir şeyler yemek (%73.8) davranışlarıdır. Verilen görevleri yapmamak (%70.0), dersle ilgili aktivitelere katılmamak (%70.0), elindeki bir nesne ile gürültü çıkarmak (%67.5), yalan söylemek (%67.5), sırayı ileri-geri oynatmak (%63.0), arkadaşlarına kafa tutmak, saygısız konuşmak (%62.5), sırasında düzgün oturmamak (%58.5) davranışları ise sınıf içinde en fazla karşılaşılan diğer problem davranışlar olarak belirtilmiştir.

Tablo-4.3.4. incelendiğinde alt-SED’ deki okullarda görev yapan öğretmenlerden farklı olarak orta-SED’ deki öğretmenlerin; yeni bir sınıf kuralına

uyum göstermemek (%66.4), yerinde sessizce oturmak (%61.7), pencereden dışarıyı seyretmek (%59.7) davranışlarını sınıflarında oldukça sık gözlemledikleri görülmektedir.

Aşağıda üst-SED okullardaki sınıf öğretmenlerinin problem davranışları gözleme sıklıkları ile ilgili görüşleri yer almaktadır.

**Tablo-4.3.5.**

**Üst-SED İlköğretim Okulları I. Aşama' da Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf içinde En Sık Gözlemlendiği Problem Davranışların Dağılımı**

PROBLEM DAVRANIŞLAR	f	%
1. (6) Çalışmaya başlarken ve bitirirken yavaş davranmak		
2. (19) Herhangi bir nesne ile meşgul olmak	39	72.2
3. (4) Belirlenen sınıf içi kurallara uymamak	38	70.4
4. (30) Arkadaşlarının söz ve davranışlarından alınmak	37	68.5
5. (25) Ödevlerini eksik ya da gelişi güzel yapmak	35	64.8
6. (1) Sınıf içinde bir şeyler yemek (sakız, şeker, kağıt vb. objeleri çiğnemek)		
7. (2) Elindeki bir nesne ile kapı, sıra ya da duvarlara vurarak gürültü yapmak		
8. (14) Arkadaşlarına kafa tutmak, saygısız konuşmak		
10. (26) Dersle ilgisi olmayan konularda sürekli ve gereksiz konuşmak (gevezelik)	33	61.1
11. (43) Yerinde sürekli kıpırdanmak, sağa sola bakınmak		
12. (54) Kalem kaybetme, karın ağrısı vb. bahaneler ile öğretmeni oyalamak		
13. (7) Verilen görevleri yapmamak		
14. (51) Farklı düşünen öğrencileri eleştirmek, kusur bulmak	32	59.3
15. (58) Grup ve küme üyeliğindeki değişikliklere uyum göstermemek		
16. (5) Arkadaşlarının ve öğretmenin sözünü keserek sırası gelmeden konuşmak		
17. (24) Ders araç ve gereçlerinin eksik olması		
18. (36) Çekingenlik	31	57.4
19. (41) Yerinde sessizce oturmak		
20. (17) Ders dışında bir işle uğraşmak		
21. (18) Yanındaki arkadaşı ile konuşmak	30	55.6
22. (42) İzin almadan yerinden kalkmak, dolaşmak		
23. (3) Sırayı ileri geri oynatmak		
24. (23) Ders araç-gereçlerini temiz kullanmamak	29	53.7
25. (35) Arkadaşlarının okul eşyalarını çizmek, yırtmak, kırmak ya da bozmak		



26. (40) Sorumluluk almayı istememek		
27. (46) Kıskançlık	29	53.7
28. (57) Yeni bir sınıf kuralına uyum göstermemek		
29. (16) Pencereden dışarıyı seyretmek		
30. (39) Dersle ilgili aktivitelere katılmamak	28	51.9

Tablo-4.3.5’de görüldüğü gibi üst-SED’ deki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri “çalışmaya başlarken ve bitirirken yavaş davranmak” ve “herhangi bir nesne ile meşgul olmak” (%72.2) davranışlarını sınıflarında “en sık” gözlemlediklerine dair görüş bildirmişleridir.

Arkadaşlarının söz ve davranışlarından alınmak (%68.5), ödevlerini gelişi güzel yapmak (%64.8), sınıf içinde bir şeyler yemek (%61.1), elindeki bir nesne ile kapı, sıra ya da duvarlara vurarak gürültü yapmak (%61.1), farklı düşünen öğrencileri eleştirmek, kusur bulmak (%59.3), izin almadan yerinden kalkmak, dolaşmak (%55.6), sorumluluk almayı istememek (%53.7) ve pencereden dışarıyı seyretmek (%51.9) davranışları orta-SED ilköğretim okullarında “sık” gözlenen diğer problem davranışlardan bazılarıdır.

Tablo-4.3.6.(Bkz: s.119)’da ise özel okulların ilköğretim I. Aşama’ sında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıflarında “en sık” gözlemlendiği problem davranışlarla ilgili görüşleri görülmektedir.

Tablo-4.3.6. incelendiğinde “ en sık” gözlemlenen problem davranışın “verilen görevleri yapmamak” (%86.8) davranışı olduğu görülmektedir. Ders araç-gereçlerinin eksik olması (84.2), ödevlerini gelişi güzel yapma (84.2),sırasında düzgün oturmama (%78.9), dersle ilgisi olmayan konularda sürekli ve gereksiz konuşma (%76.3), sırayı ileri-geri oynatma (%73.7), arkadaşlarını malzemelerine ve eşyalarına karışarak rahatsız etme (%73.7), kıskançlık (%7.1) ve yalan söylemek (%65.8) davranışları sık gözlenen problem davranışların bazılarıdır.

Tablo-4.3.6.

**Özel Okulların İlköğretim I. Aşama'sında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçinde En Sık Gözlemlendiği Problem Davranışların Dağılımı**

PROBLEM DAVRANIŞLAR	f	%
1. (7) Verilen görevleri yapmamak	33	86.8
2. (24) Ders araç ve gereçlerinin eksik olması		
3. (25) Ödevlerini eksik ya da gelişigüzel yapmak	32	84.2
4. (23) Ders araç-gereçlerini temiz kullanmamak	31	81.6
5. (19) Herhangi bir nesne ile meşgul olmak		
6. (22) Sırasında düzgün oturmamak	30	78.9
7. (4) Belirlenen sınıf içi kurallara uymamak		
8. (6) Çalışmaya başlarken ve bitirirken yavaş davranmak		
9. (26) Dersle ilgisi olmayan konularda sürekli ve gereksiz konuşmak (gevezelik)	29	76.3
10. (30) Arkadaşlarının söz ve davranışlarından alınmak		
11. (3) Sırayı ileri geri oynatmak		
12. (10) Arkadaşlarının malzemelerine/eşyalarına karşarak rahatsız etmek		
13. (13) Arkadaşlarıyla kaba ve küfürlü konuşmak	28	73.7
14. (14) Arkadaşlarına kafa tutmak, saygısız konuşmak		
15. (49) Komiklik yapmak (soytarılık, şaklabanlılık vb.)		
16. (1) Sınıf içinde bir şeyler yemek (sakız, şeker, kağıt vb. objeleri çiğnemek)		
17. (2) Elindeki bir nesne ile kapı, sıra ya da duvarlara vurarak gürültü yapmak		
18. (39) Dersle ilgili aktivitelere katılmamak		
19. (40) Sorumluluk almayı istememek	27	71.1
20. (46) Kıskançlık		
21. (51) Farklı düşünen öğrencileri eleştirmek, kusur bulmak		
22. (18) Yanındaki arkadaşı ile konuşmak		
23. (43) Yerinde sürekli kıpırdanmak, sağa sola bakınmak		
24. (56) Verilen talimat konusunda gereksiz açıklamalar istemek	26	68.4
25. (58) Grup ve küme üyeliğindeki değişikliklere uyum göstermemek		
26. (37) Yalan söylemek		
27. (42) İzin almadan yerinden kalkmak dolaşmak	25	65.8
28. (57) Yeni bir sınıf kuralına uyum göstermemek		
29. (9) Sürekli konuşarak diğer öğrencileri çalışmalarında rahatsız etmek		
30. (36) Çekingenlik	24	63.2

Sonuç olarak “en sık” gözlenen problem davranışlar konusunda öğretmenler arasında önemli derecede bir fikir birliği olduğu görülmektedir.

Problem davranışların gözlenme sıklığı (yoğunluğu) boyutuyla ilgili olarak, sınıf öğretmenlerine ayrıca problem davranışları gözleme sıklıklarının farklı derslere göre değişip değişmediği sorulmuştur. Uygulamaya katılan öğretmenler genel olarak “evet” (%55.5) cevabı vererek değiştiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Aşağıda farklı SED’ lerdeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin bu soru ile ilgili görüşleri yer almaktadır.

**Tablo-4.3.7.**

**Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışların Sıklığının (Yoğunluk)  
Farklı Derslere Göre Değişip Değişmediği İle İlgili Görüşleri**

SED	EVET		HAYIR		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
<b>Alt-SED</b>	88	59.1	61	40.9	149	100.0
<b>Orta-SED</b>	42	52.5	38	47.5	80	100.0
<b>Üst- SED</b>	35	64.8	19	35.2	54	100.0
<b>Özel</b>	13	34.2	25	65.8	38	100.0
<b>TOPLAM</b>	178	55.5	143	44.5	321	100.0

Tablo-4.3.7.’ de görüldüğü gibi özel okulların ilköğretim kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (%65.8) dışında öğretmenler problem davranışların yoğunluğunun farklı derslere göre değiştiği konusunda hemfikirdirler.

Problem davranışların yoğunluğunun hangi derslerde arttığını belirlemek amacı ile öğretmenlere veri toplama aracında 8 farklı ders verilmiş ve problem davranışları gözleme sıklıklarının bu derslere göre belirtmeleri istenmiştir.

Aşağıda öğretmenlerin farklı derslere göre problem davranışları gözleme sıklıkları ile ilgili görüşlerini yansıtan dağılım yer almaktadır.

**Tablo-4.3.8.**

**Farklı Derslere Göre Problem Davranışların Gözlenme Sıklıkları**

Dersler	HIÇ		ARA SIRA		GENELLİKLE		HER ZAMAN		CEVAPSIZ		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Türkçe	29	9.0	116	36.1	22	6.9	10	3.1	144	44.9	321	100.0
H.Bilg.	29	9.0	86	26.8	18	5.6	3	0.9	185	57.6	321	100.0
Sos. Bil.	15	47.0	54	16.8	21	6.5	1	0.3	230	71.4	321	100.0
Mat.	50	15.6	82	25.5	33	10.3	4	1.2	152	47.4	321	100.0
Fen Bil.	15	4.7	62	19.3	17	5.3	3	0.9	224	69.8	321	100.0
Müzik	62	19.3	58	18.1	31	9.7	16	5.0	154	48.0	321	100.0
Bd. Egt.	47	14.6	54	16.8	41	12.8	19	5.9	160	49.8	321	100.0
Resim	57	17.5	65	20.2	31	9.7	13	4.0	155	48.3	321	100.0

Tablo-4.3.8.'de görüldüğü gibi genel olarak öğretmenler, problem davranışların gözlenme sıklığının farklı derslere göre değiştiği yönünde görüş bildirmelerine rağmen bu görüşlerini derslere göre değerlendirmede yetersiz kalmışlardır.

Öğretmenlerin daha çok "ara sıra" seçeneğini işaretledikleri, aynı doğrultuda cevap veren öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun ise derslere göre dağılımla ilgili seçenekleri cevaplamadıkları görülmektedir.

Elde edilen bulgular yüzdeler sıralamalarına göre incelendiğinde, problem davranışların gözlenme sıklığının Türkçe (% 36.1), Hayat Bilgisi (%26.8) ve Matematik (%25.5) derslerinde arttığı görülmektedir.

#### 4.4. Problem Davranışların Önem Derecesi (Ciddilik) İle İlgili Bulgular

Uygulamaya katılan ilköğretim I. Aşama sınıf öğretmenlerinin problem davranışların önem derecesi (ciddiliği) ile ilgili görüşlerini yansıtan bulgular Tablo-4.4.1.'de yer almaktadır.

**Tablo-4.4.1**

#### Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışların Önem Derecesi (Ciddilik) İle İlgili Görüşleri

Davranış	HİÇ ÖNEMLİ DEĞİL		ÖNEMLİ DEĞİL		ÖNEMLİ		ÇOK ÖNEMLİ		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	12	3.7	65	20.2	196	61.1	48	15.0	321	100.0
2	6	1.9	14	4.4	166	51.7	135	42.1	321	100.0
3	5	1.6	53	16.5	197	61.4	66	20.6	321	100.0
4	3	0.9	17	5.3	156	48.6	145	45.2	321	100.0
5	6	1.9	14	4.4	152	47.4	149	46.4	321	100.0
6	9	2.8	80	24.9	191	59.5	41	12.8	321	100.0
7	4	1.2	10	3.1	149	46.4	158	49.2	321	100.0
8	10	3.1	22	6.9	199	62.2	90	28.0	321	100.0
9	1	0.3	11	3.4	123	38.3	186	57.9	321	100.0
10	3	0.9	11	3.4	162	50.5	145	45.2	321	100.0
11	3	0.9	11	3.4	137	42.7	170	53.0	321	100.0
12	4	1.2	5	1.6	74	23.1	238	74.1	321	100.0
13	5	1.6	1	0.3	69	21.5	246	76.6	321	100.0
14	6	1.9	3	0.9	109	34.0	203	63.2	321	100.0
15	6	1.9	4	1.2	84	26.2	227	70.7	321	100.0
16	11	3.4	73	22.7	200	62.3	37	11.5	321	100.0
17	5	1.6	38	11.5	204	63.6	74	23.1	321	100.0
18	6	1.9	60	18.7	200	62.3	55	17.1	321	100.0
19	3	0.9	51	15.9	209	65.1	58	18.1	321	100.0
20	4	1.2	17	5.3	178	55.5	122	38.0	321	100.0
21	14	4.4	54	16.8	191	59.5	62	19.3	321	100.0
22	3	0.9	51	15.9	219	68.2	48	15.0	321	100.0
23	1	0.3	17	5.3	206	64.2	97	30.2	321	100.0
24	5	1.6	38	11.8	181	56.4	97	30.2	321	100.0
25	2	0.6	14	4.4	182	56.7	123	38.3	321	100.0
26	2	0.6	25	7.8	163	50.8	131	40.8	321	100.0
27	5	1.6	8	2.5	139	43.3	169	52.6	321	100.0
28	4	1.2	5	1.6	90	28.0	222	69.2	321	100.0
29	5	1.6	47	14.6	221	68.8	48	15.0	321	100.0
30	3	0.9	50	15.6	233	72.6	35	10.9	321	100.0
31	11	3.4	66	20.6	195	60.7	49	15.3	321	100.0
32	2	0.6	16	5.0	194	60.4	109	34.0	321	100.0
33	1	0.3	28	8.7	189	58.9	103	32.1	321	100.0
34	5	1.6	28	8.7	144	44.9	144	44.9	321	100.0
35	5	1.6	3	0.9	105	32.7	208	64.8	321	100.0

Davranış	HİÇ ÖNEMLİ DEĞİL		ÖNEMLİ DEĞİL		ÖNEMLİ		ÇOK ÖNEMLİ		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
36	10	3.1	52	16.2	196	61.1	63	19.6	321	100.0
37	6	1.9	6	1.9	66	20.6	243	75.7	321	100.0
38	3	0.9	10	3.1	106	33.0	202	62.9	321	100.0
39	4	1.2	13	4.0	196	61.1	108	33.6	321	100.0
40	4	1.2	18	5.6	195	60.7	104	32.4	321	100.0
41	7	2.2	52	16.2	193	60.1	69	21.5	321	100.0
42	5	1.6	52	16.2	186	57.9	78	24.3	321	100.0
43	9	2.8	65	20.2	206	64.2	41	12.8	321	100.0
44	5	1.6	9	2.8	45	14.0	262	81.6	321	100.0
45	9	2.8	47	14.6	206	64.2	59	18.4	321	100.0
46	6	1.9	48	15.0	180	56.1	87	27.1	321	100.0
47	3	0.9	36	11.2	187	58.3	95	29.6	321	100.0
48	2	0.6	37	11.5	160	49.8	122	38.0	321	100.0
49	15	4.7	119	37.1	146	45.5	41	12.8	321	100.0
50	4	1.2	11	3.4	175	54.5	131	40.8	321	100.0
51	6	1.9	50	15.6	189	58.9	76	23.7	321	100.0
52	3	0.9	27	8.4	164	51.1	127	39.6	321	100.0
53	1	0.3	22	6.9	173	53.9	125	38.9	321	100.0
54	5	1.6	49	15.3	184	57.3	83	25.9	321	100.0
55	8	2.5	57	17.8	166	51.7	90	28.0	321	100.0
56	7	2.2	110	34.3	165	51.4	39	12.1	321	100.0
57	3	0.9	43	13.4	231	72.0	44	13.7	321	100.0
58	2	0.6	46	14.3	229	71.3	44	13.7	321	100.0
59	2	0.6	54	16.8	231	72.0	34	10.6	321	100.0
60	3	0.9	51	15.9	211	65.7	56	17.4	321	100.0
61	3	0.9	55	17.1	192	59.8	71	22.1	321	100.0

Tablo-4.4.1. incelendiğinde, uygulamaya katılan sınıf öğretmenlerinin veri toplama aracıyla verilen 61 öğrenci davranışının %77.0 (47 davranış)'sini "ciddi", %23.0 (14 davranış)'ünü "çok ciddi" problem davranışlar olarak nitelendirdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin sınıfta düzeni ciddi boyutlarda bozan, öğretimi aksatan problem davranışlar olarak nitelendirdikleri öğrenci davranışları (Tablo-4.4.1.'de koyu renk ile belirtilmiştir) yüzdeleri sıralamalarına göre Tablo-4.4.2.' de verilmiştir (Bkz: s. 124).

Tablo-4.4.2.

**Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçinde En Ciddi (Çok Önemli) Olarak  
Nitelendirdikleri Problem Davranışların Dağılımı**

PROBLEM DAVRANIŞLAR	f	%
1. (44) Hırsızlık	262	81.6
2. (13) Arkadaşlarıyla kaba ve küfürlü konuşmak	246	76.6
3. (37) Yalan söylemek	243	75.7
4. (12) Arkadaşlarından izin almadan onların çantalarını karıştırmak	238	74.1
5. (15) Arkadaşlarıyla alay etmek (hata ya da fiziksel özürleriyle)	227	70.7
6. (28) Arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar sergilemek (itmek, vurmak, vb.)	222	69.2
7. (35) Arkadaşlarının okul eşyalarını çizmek, yırtmak, kırmak ya da bozmak	208	64.8
8. (14) Arkadaşlarına kafa tutmak, saygısız konuşmak	203	63.2
9. (38) Öğretmene kafa tutmak, saygısız konuşmak	202	62.9
10. (9) Sürekli konuşarak diğer öğrencileri çalışmalarında rahatsız etmek	186	57.9
11. (11) Arkadaşlarından izin almadan onların okul araç-gereçlerini kullanmak	170	53.0
12. (27) Dersi aksatmaya yönelik kasti konuşmak	169	52.6
13. (7) Verilen görevleri yapmamak	158	49.2
14. (34) Sınıf dolabını izinsiz kullanmak, karıştırmak	144	44.9

Tablo-4.4.2.'de de görüldüğü gibi ilköğretim I. Aşama sınıflarında “en ciddi” problem davranışlar olarak nitelendirilen öğrenci davranışları; hırsızlık (%81.6), arkadaşlarıyla kaba ve küfürlü konuşmak (%76.6), yalan söylemek (%75.7), arkadaşlarından izin almadan onların çantalarını karıştırmak (%74.1), arkadaşlarının hata ya da fiziksel özürleriyle alay etmek (%70.7), arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar sergilemek (%69.2), arkadaşlarının okul eşyalarını çizmek, yırtmak, bozmak (%64.8), arkadaşlarına kafa tutmak, saygısız konuşmak (%63.2), öğretmene kafa tutmak, saygısız konuşmak (%62.9), sürekli konuşarak diğer çocukları çalışmalarında rahatsız etmek (%57.9), arkadaşlarından izin almadan onların okul araç-gereçlerini kullanmak (%58.0), dersi aksatmaya yönelik kasti konuşmak (%52.6), verilen görevleri yapmamak (%49.2) ve sınıf dolabını izinsiz kullanmak, karıştırmak (%44.9) davranışlarıdır.

Farklı SED’ lerdeki okullarda “en ciddi” problem davranışlar olarak nitelendirilen öğrenci davranışları Tablo-4.4.3.-4.4.6.’da verilmiştir.

**Tablo-4.4.3.**

**Alt-SED İlköğretim Okulları I. Aşama’ da Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçinde En Ciddi (Çok Önemli) Olarak Nitelendirdikleri Problem Davranışların Dağılımı**

PROBLEM DAVRANIŞLAR	f	%
1. (44) Hırsızlık	115	77.7
2. (13) Arkadaşlarıyla kaba ve küfürlü konuşmak	110	73.8
3. (37) Yalan söylemek	108	72.5
4. (12) Arkadaşlarından izin almadan onların çantalarını karıştırmak	107	71.8
5. (28) Arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar sergilemek (itmek, vurmak, vb.)	104	69.8
6. (15) Arkadaşlarıyla alay etmek (hata ya da fiziksel özürleriyle)	100	67.1
7. (14) Arkadaşlarına kafa tutmak, saygısız konuşmak	94	63.1
8. (35) Arkadaşlarının okul eşyalarını çizmek, yırtmak, kırmak ya da bozmak	91	61.1
9. (38) Öğretmene kafa tutmak, saygısız konuşmak	90	60.4
10. (9) Sürekli konuşarak diğer öğrencileri çalışmalarında rahatsız etmek	79	53.0
11. (11) Arkadaşlarından izin almadan onların okul araç-gereçlerini kullanmak	75	50.3
12. (27) Dersi aksatmaya yönelik kasti konuşmak	72	48.3

Tablo-4.4.3. ‘de görüldüğü gibi alt-SED ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin “en ciddi” olarak nitelendirdiği problem davranış “hırsızlık” tır (%77.7). Arkadaşlarıyla kaba ve küfürlü konuşmak, yalan söylemek, arkadaşlarından izin almadan onların çantalarını karıştırmak, arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar sergilemek, arkadaşlarıyla alay etmek ve arkadaşlarına kafa tutmak davranışları ise önem derecelerine göre öğretmenlerin “ciddi” algıladığı diğer problem davranışlardan bazılarıdır.

Tablo-4.4.4 orta-SED’ deki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin problem davranışların “ciddiliği” ile ilgili görüşlerini yansıtmaktadır.



Tablo-4.4.4.

**Orta-SED İlköğretim Okulları I. Aşama' da Görev Yapan Sınıf  
Öğretmenlerinin Sınıf İçinde En Ciddi (Çok Önemli) Olarak Nitelendirdikleri  
Problem Davranışların Dağılımı**

PROBLEM DAVRANIŞLAR	f	%
1. (44) Hırsızlık	69	86.3
2. (37) Yalan söylemek	62	77.5
3. (12) Arkadaşlarından izin almadan onların çantalarını karıştırmak	61	76.3
4. (13) Arkadaşlarıyla kaba ve küfürlü konuşmak	59	73.8
5. (15) Arkadaşlarıyla alay etmek (hata ya da fiziksel özürleriyle)	54	67.5
6. (28) Arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar sergilemek (itmek, vurmak, vb.)	53	66.3
7. (14) Arkadaşlarına kafa tutmak, saygısız konuşmak	50	62.5
8. (38) Öğretmene kafa tutmak, saygısız konuşmak		
9. (35) Arkadaşlarının okul eşyalarını çizmek, yırtmak, kırmak vb.	49	61.3
10. (9) Sürekli konuşarak diğer öğrencileri çalışmalarında rahatsız etmek	48	60.0
11. (10) Arkadaşlarının malzemelerine, eşyalarına karışarak rahatsız etmek		
12. (11) Arkadaşlarından izin almadan onların okul araç-gereçlerini kullanmak	41	51.3
13. (27) Dersi aksatmaya yönelik kasti konuşmak	39	48.8
14. (34) Sınıf dolabını izinsiz kullanmak, karıştırmak	38	47.5

Tablo-4.4.4. incelendiğinde orta-SED' deki okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin de "hırsızlık" davranışını "en ciddi" problem davranış olarak nitelendirdiği görülmektedir. Alt-SED' deki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinden farklı olarak arkadaşlarını malzemelerine, eşyalarına karışarak rahatsız etmek (%51.3) ve sınıf dolabını izinsiz kullanmak ve karıştırmak davranışları da orta-SED ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri tarafından "en ciddi" problem davranışlar olarak nitelendirildiği görülmektedir.

Aşağıda üst-SED okullardaki sınıf öğretmenlerinin "en ciddi" problem davranışlar ile ilgili görüşleri yer almaktadır.

Tablo-4.4.5.

**Üst-SED İlköğretim Okulları I. Aşama' da Görev Yapan Sınıf  
Öğretmenlerinin Sınıf İçinde En Ciddi (Çok Önemli) Olarak Nitelendirdikleri  
Problem Davranışların Dağılımı**

PROBLEM DAVRANIŞLAR	f	%
1. (13) Arkadaşlarıyla kaba ve küfürlü konuşmak	44	81.5
2. (44) Hırsızlık	41	75.9
3. (15) Arkadaşlarıyla alay etmek (hata ya da fiziksel özürleriyle)		
4. (35) Arkadaşlarının okul eşyalarını çizmek, yırtmak, kırmak vb.	40	74.1
5. (12) Arkadaşlarından izin almadan onların çantalarını karıştırmak		
6. (37) Yalan söylemek	39	72.2
7. (38) Öğretmene kafa tutmak, saygısız konuşmak	38	70.4
8. (9) Sürekli konuşarak diğer öğrencileri çalışmalarında rahatsız etmek	34	63.0
9. (11) Arkadaşlarından izin almadan onların okul araç-gereçlerini kullanmak		
10. (28) Arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar sergilemek (itmek, vurmak, vb.)	32	59.3
11. (14) Arkadaşlarına kafa tutmak, saygısız konuşmak	31	57.4
12. (27) Dersi aksatmaya yönelik kasti konuşmak	30	55.6
13. (10) Arkadaşlarının malzemelerine, eşyalarına karışarak rahatsız etmek	28	51.9

Tablo-4.4.5' de incelendiğinde üst-SED' deki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin "arkadaşlarıyla kaba ve küfürlü konuşmak" (%81.5) davranışını "en ciddi" problem davranış olarak nitelendirdiği görülmektedir.

Diğer SED' lerdeki okullarda olduğu gibi hırsızlık, arkadaşlarıyla alay etmek, arkadaşlarının okul eşyalarını çizmek, yırtmak vb. , arkadaşlarından izin almadan onların çantalarını karıştırmak ve yalan söylemek davranışları öğretmenler tarafından "en ciddi" olarak nitelendirilen problem davranışlar olmuştur.

Özel okulların ilköğretim I. aşama' sında görev yapan sınıf öğretmenlerinin "en ciddi" problem davranışlar olarak nitelendirdikleri problem davranışlar Tablo-4.4.6. 'da verilmiştir.

Tablo-4.4.6.

**Özel Okulların İlköğretim I. Aşama' sında Görev Yapan Sınıf  
Öğretmenlerinin Sınıf İçinde En Ciddi (Çok Önemli) Olarak Nitelendirdikleri  
Problem Davranışların Dağılımı**

PROBLEM DAVRANIŞLAR	f	%
1. (44) Hırsızlık	37	97.4
2. (37) Yalan söylemek	34	89.5
3. (28) Arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar sergilemek (itmek, vurmak, vb.)		
4. (15) Arkadaşlarıyla alay etmek (hata ya da fiziksel özürleriyle)	33	86.8
5. (13) Arkadaşlarıyla kaba ve küfürlü konuşmak		
6. (12) Arkadaşlarından izin almadan onların çantalarını karıştırmak	31	81.6
7. (35) Arkadaşlarının okul eşyalarını çizmek, yırtmak, kırmak vb.		
8. (14) Arkadaşlarına kafa tutmak, saygısız konuşmak	28	73.7
9. (27) Dersi aksatmaya yönelik kasti konuşmak		
10. (9) Sürekli konuşarak diğer öğrencileri çalışmalarında rahatsız etmek		
11. (38) Öğretmene kafa tutmak, saygısız konuşmak	25	65.8
12. (11) Arkadaşlarından izin almadan onların okul araç-gereçlerini kullanmak	22	57.9
13.(26) Dersle ilgisi olmayan konularda sürekli ve gereksiz konuşmak (gevezelik)	21	55.3
14. (5) Arkadaşlarının ve öğretmenin sözünü keserek sırası gelmeden konuşmak		
15. (24) Ders araç ve gereçlerinin eksik olması	20	52.6
16. (2) Elindeki bir nesne ile kapı, sıra ya da duvarlara vurarak gürültü yapmak	19	50.0
17. (53) Sınıf düzenini bozan problem davranışı onaylamak ya da taklit etmek	18	47.4

Tablo-4.4.6. incelendiğinde “en ciddi” olarak nitelendirilen problem davranışlarla ilgili olarak öğretmenlerin görüşlerinin değişmediği görülmektedir. Hırsızlık, arkadaşlarıyla kaba ve küfürlü konuşmak, yalan söylemek, arkadaşlarından izin almadan onların çantalarını karıştırmak, arkadaşlarıyla alay etmek, arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar sergilemek, arkadaşlarının okul eşyalarını çizmek, yırtmak, bozmak, vb. davranışları önem derecesi bakımından ilk sıralarda yer alan problem davranışlardır.

#### 4.5. Sınıf Öğretmenlerin Yönetimini “Zor” Olarak Nitelendirdikleri Problem Davranışlar İle İlgili Bulgular

Aşağıda uygulamaya katılan ilköğretim I. Aşama sınıf öğretmenlerinin yönetimini “zor” olarak nitelendirdikleri problem davranışlarla ilgili görüşlerini yansıtan bulgular yer almaktadır.

Tablo-4.5.1. sınıf öğretmenleri tarafından yönetimi “I. derecede zor” olarak nitelendirilen problem davranışları içermektedir.

Tablo-4.5.1.

#### Sınıf Öğretmenleri Tarafından Yönetimi I. Derecede Zor Olarak Nitelendirilen Problem Davranışların Dağılımı

PROBLEM DAVRANIŞLAR	f	%
1. Sınıf içinde bir şeyler yemek (sakız, şeker, kağıt vb. objeleri çiğnemek ya da yemek)	2	0.6
2. Elindeki bir nesne ile kapı, sıra ya da duvarlara vurarak gürültü yapmak	4	1.2
3. Sırayı ileri geri oynatmak	1	0.3
4. Belirlenen sınıf içi kurallara uymamak	15	4.7
5. Arkadaşlarının ve öğretmenin sözünü keserek sırası gelmeden konuşmak	23	7.2
6. Çalışmaya başlarken ve bitirirken yavaş davranmak	1	0.3
7. Verilen görevleri yapmamak	5	1.6
8. Derse geç gelmek	2	0.6
9. Sürekli konuşarak diğer çocukları çalışmalarında rahatsız etmek	13	4.0
11. Arkadaşlarından izin almadan onların okul araç-gereçlerini kullanmak	2	0.6
12. Arkadaşlarından izin almadan onların çantalarını katıştırmak	3	0.9
13. Arkadaşlarıyla kaba ve küfürlü konuşmak	6	1.9
14. Arkadaşlarına kafa tutmak, saygısız konuşmak	2	0.6
17. Ders dışında bir işle uğraşmak	2	0.6
18. Yanındaki arkadaşı ile konuşmak	6	1.9
19. Herhangi bir nesne ile uğraşmak	2	0.6
20. El, yüz ve kıyafetlerinde temiz olmamak	2	0.6
24. Ders araç-gereçlerinin eksik olması	7	2.2
25. Ödevlerini eksik ya da gelişigüzel yapmak	3	0.9

26. Dersle ilgisi olmayan konularda sürekli ve gereksiz konuşmak (gevezelik)	2	0.6
27. Dersi aksatmaya yönelik kasti konuşmak	2	0.6
28. Arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar sergilemek (dürtmek, itmek, vurmak )	17	5.3
31. Utangaçlık	2	0.6
32. Sırayı karalamak, çizmek	1	0.3
36. Çekingenlik	1	0.3
37. Yalan söylemek	16	5.0
38. Öğretmene kafa tutmak, saygısız konuşmak	1	0.3
40. Sorumluluk almayı istememek	1	0.3
41. Yerinde sessizce oturmak	2	0.6
42. İzin almadan yerinden kalkmak, dolaşmak	3	0.9
43. Yerinde sürekli kıpırdanmak, sağa sola bakınmak	3	0.9
44. Hırsızlık	33	10.3
45. Ağlamak	1	0.3
46. Kıskançlık	1	0.3
48. Sınav sırasında kopya çekmek	1	0.3
51. Farklı düşünen öğrencileri eleştirmek, kusur bulmak	1	0.3
52. Farklı düşünen öğrencileri kendi gibi davranmaya zorlamak	1	0.3
53. Sınıf düzenini bozan problem davranışı onaylamak ya da taklit etmek	1	0.3
55. Birbirlerini şikayet etmek	11	3.4
56. verilen talimat konusunda gereksiz açıklamalar istemek	1	0.3
Cevap vermeyen öğretmen sayısı	118	36.8
<b>TOPLAM</b>	<b>321</b>	<b>100.0</b>

Tablo-4.5.1. (Bkz: 129-130)'de görüldüğü gibi ilköğretim I. Aşama sınıf öğretmenlerinin yönetimini "I. derecede zor" olarak nitelendirdiği problem davranışlar yüzdelerle sıralamalarına göre; hırsızlık, arkadaşlarının ve öğretmenin sözünü keserek sırası gelmeden konuşmak, arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar sergilemek, yalan söylemek, belirlenen sınıf içi kurallara uymamak, birbirlerini şikayet etmek, sürekli konuşarak diğer çocukları çalışmalarında rahatsız etmek davranışlarıdır.

Öğretmenlerin yönetimini "II. derece zor" olarak nitelendirdiği problem davranışlarla ilgili görüşleri Tablo-4.5.2.'de yer almaktadır.

Tablo-4.5.2.

**Sınıf Öğretmenleri Tarafından Yönetimi II. Derecede Zor Olarak  
Nitelenen Problem Davranışların Dağılımı**

PROBLEM DAVRANIŞLAR	f	%
2. Elindeki bir nesne ile kapı, sıra ya da duvarlara vurarak gürültü yapmak	1	0.3
3. Sırayı ileri geri oynatmak	4	1.2
4. Belirlenen sınıf içi kurallara uymamak	1	0.3
5. Arkadaşlarının ve öğretmenin sözünü keserek sırası gelmeden konuşmak	11	3.4
6. Çalışmaya başlarken ve bitirirken yavaş davranmak	1	0.3
7. Verilen görevleri yapmamak	3	0.9
9. Sürekli konuşarak diğer çocukları çalışmalarında rahatsız etmek	9	2.8
10. Arkadaşlarının malzemelerine/ eşyalarına karışarak rahatsız etmek	1	0.3
11. Arkadaşlarından izin almadan onların okul araç-gereçlerini kullanmak	1	0.3
12. Arkadaşlarından izin almadan onların çantalarını katıştırmak	1	0.3
13. Arkadaşlarıyla kaba ve küfürlü konuşmak	11	3.4
14. Arkadaşlarına kafa tutmak, saygısız konuşmak	3	0.9
15. Arkadaşlarıyla alay etmek (hata ya da fiziksel özürleriyle)	1	0.3
17. Ders dışında bir işle uğraşmak	5	1.6
18. Yanındaki arkadaşı ile konuşmak	9	2.8
19. Herhangi bir nesne ile uğraşmak	1	0.3
20. El, yüz ve kıyafetlerinde temiz olmamak	2	0.6
22. Sırasında düzgün oturmamak	1	0.3
23. Ders araç-gereçlerini temiz kullanmamak	2	0.6
24. Ders araç-gereçlerinin eksik olması	4	1.2
25. Ödevlerini eksik ya da gelişigüzel yapmak	9	2.8
26. Dersle ilgisi olmayan konularda sürekli ve gereksiz konuşmak (gevezelik)	4	1.2
27. Dersi aksatmaya yönelik kasti konuşmak	1	0.3
28. Arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar sergilemek (dürtmek, itmek, vurmak )	12	3.7
31. Utangaçlık	4	1.2
32. Sırayı karalamak, çizmek	1	0.3
33. Sıra ya da sandalyelerin üzerine çıkmak	1	0.3
34. Sınıf dolabını izinsiz kullanmak, karıştırmak	1	0.3
35. Arkadaşlarının okul eşyalarını çizmek, yırtmak, kırmak ya da bozmak	6	1.9
37. Yalan söylemek	24	7.5
38. Öğretmene kafa tutmak, saygısız konuşmak	4	1.2

39. Dersle ilgili aktivitelere katılmamak	4	1.2
40. Sorumluluk almayı istememek	2	0.6
42. İzin almadan yerinden kalkmak, dolaşmak	3	0.9
43. Yerinde sürekli kıpırdanmak, sağa sola bakınmak	5	1.6
44. Hırsızlık	21	6.5
45. Ağlamak	1	0.3
46. Kıskançlık	4	1.2
48. Sınav sırasında kopya çekmek	1	0.3
50. Karşı cinsten arkadaşlarına/öğrencilere karşı olumsuz tutum ve davranışlar sergilemek	2	0.6
51. Farklı düşünen öğrencileri eleştirmek, kusur bulmak	1	0.3
53. Sınıf düzenini bozan problem davranışı onaylamak ya da taklit etmek	2	0.6
54. Kalem kaybetme, karın ağrısı, baş ağrısı vb. bahaneler ile öğretmeni oyalamak	2	0.6
55. Birbirlerini şikayet etmek	12	3.7
61. Sınıfa yeni ya da stajyer öğretmen geldiğinde normal dışı davranışlar göstermek	1	0.3
Cevap vermeyen öğretmen sayısı	121	37.7
<b>TOPLAM</b>	<b>321</b>	<b>100.0</b>

Tablo-4.5.2. incelendiğinde (Bkz: s. 131-132) davranışların farklı olmadığı, cevapların yukarıda belirtilen problem davranışlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Tablo-4.5.1.'deki davranışlardan farklı olarak belirtilen; yanındaki arkadaşı ile konuşmak, ödevlerini gelişi güzel yapmak davranışlarının öğretmenler tarafından yönetimi "II. derecede zor" olarak nitelendirilen davranışlar olduğu söylenebilir.

Uygulamaya katılan sınıf öğretmenlerin yönetimini "III. derece zor" olarak nitelendirdiği problem davranışlarla ilgili görüşleri Tablo-4.5.3.'de yer almaktadır (Bkz: s.133).

Tablo-4.5.3. incelendiğinde ders araç-gereçlerinin eksik olması, öğretmene kafa tutmak, saygısız konuşmak, sorumluluk almayı istememek, yerinde sürekli kıpırdanmak, sağa-sola bakınmak, kalem kaybetme, karın ağrısı, baş ağrısı gibi bahaneler ileri sürerek öğretmeni oyalamak davranışlarının öğretmenler tarafından yönetimi "III. derecede zor" olarak nitelendirildiği görülmektedir.

Tablo-4.5.3.

**Sınıf Öğretmenleri Tarafından Yönetimi III. Derecede Zor Olarak  
Nitelenirilen Problem Davranışların Dağılımı**

<b>PROBLEM DAVRANIŞLAR</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
1. Sınıf içinde bir şeyler yemek (sakız, şeker, kağıt vb. objeleri çiğnemek ya da yemek)	1	0.3
4. Belirlenen sınıf içi kurallara uymamak	6	1.9
5. Arkadaşlarının ve öğretmenin sözünü keserek sırası gelmeden konuşmak	7	2.2
7. Verilen görevleri yapmamak	3	0.9
9. Sürekli konuşarak diğer çocukları çalışmalarında rahatsız etmek	6	1.9
10. Arkadaşlarının malzemelerine/ eşyalarına karışarak rahatsız etmek	1	0.3
11. Arkadaşlarından izin almadan onların okul araç-gereçlerini kullanmak	1	0.3
12. Arkadaşlarından izin almadan onların çantalarını katıştırmak	2	0.6
13. Arkadaşlarıyla kaba ve küfürlü konuşmak	8	2.5
15. Arkadaşlarıyla alay etmek (hata ya da fiziksel özürleriyle)	3	0.9
17. Ders dışında bir işle uğraşmak	3	0.9
18. Yanındaki arkadaşı ile konuşmak	10	3.1
19. Herhangi bir nesne ile uğraşmak	3	0.9
20. El, yüz ve kıyafetlerinde temiz olmamak	2	0.6
24. Ders araç-gereçlerinin eksik olması	7	2.2
25. Ödevlerini eksik ya da gelişigüzel yapmak	6	1.9
26. Dersle ilgisi olmayan konularda sürekli ve gereksiz konuşmak (gevezelik)	2	0.6
28. Arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar sergilemek (dürtmek, itmek, vurmak )	7	2.2
31. Utangaçlık	2	0.6
35. Arkadaşlarının okul eşyalarını çizmek, yırtmak, kırmak ya da bozmak	3	0.9
36. Çekingenlik	1	0.3
37. Yalan söylemek	20	6.2
38. Öğretmene kafa tutmak, saygısız konuşmak	6	1.9
39. Dersle ilgili aktivitelere katılmamak	3	0.9
40. Sorumluluk almayı istememek	6	1.9
41. Yerinde sessizce oturmak	3	0.9
42. İzin almadan yerinden kalkmak, dolaşmak	4	1.2
43. Yerinde sürekli kıpırdanmak, sağa sola bakınmak	5	1.6
44. Hırsızlık	14	4.4
45. Ağlamak	3	0.9
46. Kıskançlık	2	0.6
49. Komiklik yapmak (soytarlık, şaklabanlık)	1	0.3



50. Karşı cinsten arkadaşlarına/öğrencilere karşı olumsuz tutum ve davranışlar sergilemek	4	1.2
51. Farklı düşünen öğrencileri eleştirmek, kusur bulmak	2	0.6
52. Farklı düşünen öğrencileri kendi gibi davranmaya zorlamak	5	1.6
53. Sınıf düzenini bozan problem davranışı onaylamak ya da taklit etmek	3	0.9
54. Kalem kaybetme, karın ağrısı, baş ağrısı vb. bahaneler ile öğretmeni oyalamak	6	1.9
55. Birbirlerini şikayet etmek	22	6.9
56. verilen talimat konusunda gereksiz açıklamalar istemek	1	0.3
61. Sınıfa yeni ya da stajyer öğretmen geldiğinde normal dışı davranışlar göstermek	1	0.3
Cevap vermeyen öğretmen sayısı	126	39.3
<b>TOPLAM</b>	<b>321</b>	<b>100.0</b>

Farklı SED' lerdeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yönetimini zor olarak nitelendirdiği problem davranışlarla ilgili görüşlerini yansıtan tablolar incelendiğinde de (Bkz: Ek-6/A, Ek-6/B, Ek-6/C. s. 231-233) bu sonucun değişmediği görülmektedir.

Veri toplama aracında verilmeyen ancak öğretmenlerin yönetimini zor olarak nitelendirdiği diğer problem davranışlar ise; su içme ya da tuvalete gitme bahanesi ile dışarı çıkmayı istemek, ilgisizlik, dikkati toplayamama, okul hayatına uyumsuzluk, duygu sömürsü yapma, seviyesine uygun cümle kuramama, güvensizlik ve sosyal aktivitelere katılmayı istememe davranışlarıdır. İlgisizlik, dikkati toplayamama ve okul hayatına uyumsuzluk davranışlarını yönetimini zor olarak nitelendiren öğretmenlerin genellikle alt-SED' deki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler olduğu yönünde bir sonuç elde edilmiştir.

#### **4.6. Sınıf İçinde Sürekli Problem Davranış Gösteren Öğrenci Sayısı İle İlgili Bulgular**

Aşağıda uygulamaya katılan ilköğretim I. Aşama sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde sürekli problem davranış gösteren öğrenci sayısı ile ilgili görüşlerini yansıtan bulgular yer almaktadır.

Tablo-4.6. sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde sürekli problem davranış gösteren öğrenci sayısı ile ilgili görüşlerini yansıtmaktadır.

**Tablo-4.6.**

**Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçinde Sürekli Problem Davranış Gösteren Öğrenci Sayısı İle İlgili Görüşleri**

Öğrenci Sayısı	Alt-SED		Orta-SED		Üst-SED		Özel Okullar		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1-5	94	63.1	49	61.3	41	75.9	35	92.1	219	68.2
5-9	49	32.9	27	33.8	13	24.1	3	7.9	92	28.7
10-14	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
15-19	2	1.3	4	5.0	-	-	-	-	6	1.9
20 ve +	4	2.7	-	-	-	-	-	-	4	1.2
Hepsi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Toplam</b>	149	100.0	80	100.0	54	100.0	38	100.0	321	100.0

Tablo-4.6. incelendiğinde, farklı SED' lerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerinin sınıfta sürekli problem davranış gösteren öğrenci sayısı ile ilgili görüşlerinde hemfikir oldukları görülmektedir. Alt-SED okullardaki öğretmenlerin %63.1'i, orta-SED okullardaki öğretmenlerin %61.3'ü, üst-SED okullarda görev yapan öğretmenlerin %75.9'u ve özel okulların ilköğretim I. Aşama' sında görev yapan öğretmenlerin %92.1'i sınıflarında sürekli problem davranış gösteren öğrenci sayısını 1-5 olarak belirtmiştir.

Büyük oranda farklılıklar olmamakla birlikte sınıf düzenini bozucu davranışta bulunan öğrenci sayısı 1-5 olarak en yüksek oranda alt-SED' de görev yapan sınıf öğretmenler tarafından belirtildiği görülmektedir.

#### 4.7. Sınıf İçinde Sürekli Problem Davranış Gösteren Öğrencilerin Cinsiyeti İle İlgili Bulgular

Uygulamaya katılan ilköğretim I. Aşama sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde sürekli problem davranış gösteren öğrencilerin cinsiyeti ile ilgili görüşlerini yansıtan bulgular Tablo-4.7.' de yer almaktadır.

Tablo-4.7.

#### Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçinde Sürekli Problem Davranış Gösteren Öğrencilerin Cinsiyeti İle İlgili Görüşleri

Cinsiyet	Alt-SED		Orta-SED		Üst-SED		Özel Okullar		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kız	15	10.1	4	5.0	4	7.4	3	7.9	26	8.1
Erkek	132	88.6	75	93.8	47	87.0	34	89.5	288	89.7
Eşit	2	1.3	1	1.3	3	5.6	1	2.6	7	2.2
<b>Toplam</b>	149	100.0	80	100.0	54	100.0	38	100.0	321	100.0

Tablo-4.7.'de görüldüğü gibi alt-SED' deki okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin %88.6'sı, orta-SED' deki öğretmenlerin %93.8'i, üst-SED' deki okullarda görev yapan öğretmenlerin %87'si ve özel okulların ilköğretim I. Aşama' sında görev yapan öğretmenlerin %89.5'i sınıflarında en sorunlu olan, sürekli problem davranış gösteren öğrencilerin erkek öğrenciler olduğunu bildirmişlerdir. Toplam 7 öğretmen (%2.2) bu konuda cinsiyetin bir farklılık yaratmadığını, sınıflarında sürekli problem davranış gösteren sorunlu öğrencilerin hem kızlardan hem de erkeklerden eşit sayıda olduğu şeklinde görüş bildirmişlerdir.

#### 4.8. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçinde Problem Davranışların Yönetimine Ayırdıkları Süre İle İlgili Bulgular

Sınıf öğretmenlerine sınıfta düzeni sağlama ve sınıf düzenini bozan davranışların yönetimi ile ilgili sorunlara gereğinden fazla zaman ayırdıklarını

düşünüp düşünmedikleri sorulmuştur. uygulamaya katılan ilköğretim I. Aşama sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde problem davranışların yönetimine ayırdıkları süre ile görüşlerini yansıtan bulgular Tablo-4.8.'de yer almaktadır.

**Tablo-4.8.**

**Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışın Yönetimine Ayırdıkları Süre İle İlgili Görüşleri**

SÜRE	Alt-SED		Orta-SED		Üst-SED		Özel Okullar		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hiç	6	4.0	1	1.3	1	1.9	2	5.3	10	3.1
Ara sıra	46	30.9	17	21.3	17	31.5	8	21.1	88	27.4
Genellikle	55	36.9	34	42.5	16	29.6	10	26.3	115	35.8
Her zaman	42	28.2	28	35.0	20	37.0	18	47.4	108	33.6
Toplam	149	100.0	80	100.0	54	100.0	38	100.0	321	100.0

Tablo-4.8. incelendiğinde uygulamaya katılan sınıf öğretmenlerinin genel olarak %33.6'sının "her zaman", %35.8'inin "genellikle", %27.4'ünün "ara sıra" sınıfta düzeni sağlamaya ve problem davranışların yönetimi ile ilgili sorunlara gereğinden fazla zaman ayırdığını düşündüğü görülmektedir. Sınıf düzenine ve problem davranışların yönetimine gerektiği kadar zaman ayırdığını düşünen öğretmenlerin yüzdesi ise 3.1'dir.

Farklı SED' lerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin bu soru ile ilgili görüşleri ayrı ayrı incelendiğinde sonucun değişmediği; alt-SED' deki öğretmenlerin %36.9'unun, orta-SED' deki öğretmenlerin %42.5'inin "genellikle", üst-SED' deki öğretmenlerin %37'sinin ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin %47.4'ünün "her zaman" sınıfta düzeni sağlama ve problem davranışların yönetimi için gereğinden fazla zaman ayırdıklarını düşündükleri görülmektedir.

Bu durum, sınıfta düzen sağlama ve problem davranışların yönetiminin ilköğretim okullarında öğretim için ayrılan zamanın büyük bir kısmını aldığını göstermektedir.

#### 4.9. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçindeki Problem Davranışların Yönetiminde Kendi Yeterlilikleri İle İlgili Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

İlköğretim okullarında görev yapan I. Aşama sınıf öğretmenlerine sınıfta düzeni bozan davranışların yönetimi ile ilgili sorunların çözümüne ayırdıkları süre ile ilgili düşünceleri sorulduktan sonra bu sorunları çözmede kendi yeterlilikleri ile ilgili düşünceleri sorulmuştur.

Uygulamaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıfta düzeni sağlama ve sınıf içinde düzeni bozan davranışların yönetimi ile ilgili sorunları çözmede kendilerini ne derecede yeterli buldukları ile ilgili bulgular Tablo-4.9.'da yer almaktadır.

Tablo-4.9.

#### Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışların Yönetiminde Kendi Yeterlilikleri İle İlgili Görüşleri

Yeterlilik Düzeyi	Alt-SED		Orta-SED		Üst-SED		Özel Okullar		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hiç	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ara sıra	30	20.1	12	15.0	3	5.6	-	-	45	14.0
Genellikle	88	59.1	48	60.0	20	37.0	19	50.0	175	54.5
Her zaman	31	20.8	20	25.0	31	57.4	19	50.0	101	31.5
Toplam	149	100.0	80	100.0	54	100.0	38	100.0	321	100.0

Tablo-4.9.'da görüldüğü gibi uygulamaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%54.5) genel olarak sınıfta düzeni sağlamada ve sınıf düzenini bozan davranışların yönetimi ile ilgili sorunlarla başetmede yeterli olduğunu

düşünmektedir. Uygulamaya katılan öğretmenlerin %31.5'i sınıfta düzeni kurmada ve problem davranışları yönetmede sorun yaşamadığını, bu konuda “her zaman yeterli” olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Öğretmenlerin %14.0'ü “ara sıra yeterli” olduğunu ifade ederken bu konuda “yetersiz” olduğunu belirten öğretmen olmamıştır.

Farklı SED' lerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin bu soru ile ilgili görüşleri ayrı ayrı incelendiğinde sınıfta düzeni sağlama ve problem davranışların yönetimi ile ilgili sorunları çözmede “her zaman yeterli” olduğunu düşünen öğretmenlerin üst-SED ilköğretim okullarında ve özel okulların ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenler olduğu görülmektedir.

Genellikle “yeterli” olduğunu düşünen öğretmenler daha çok alt-SED ve orta-SED' deki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerdir. Bu konuda sorunlar yaşadığını “ara sıra yeterli” olduğunu ifade eden öğretmenler yine alt-SED' deki ilköğretim okullarında yoğunlaşmaktadır.

#### 4.9. Problem Davranışların Nedenleri İle İlgili Bulgular

Bu araştırmada ilgili literatür taraması sonucunda öğrencilerin sınıf içindeki problem davranışlarını nedenleri olarak işaret edilen bazı faktörler öğretmenlere veri toplama aracında sunulmuş ve öğretmenlerden bu faktörleri ne derecede problem davranışların nedenleri olarak nitelendirdiklerini belirtmeleri istenmiştir.

İlköğretim I. Aşama sınıf öğretmenlerinin problem davranışların nedenleri ile ilgili görüşlerini yansıtan bulgular Tablo-4.10.'de verilmiştir.

Tablo-4.10. (Bkz: s. 140) incelendiğinde öğretmenlerin aile, toplum, çocuğun okul dışındaki arkadaş çevresi, çocuğun gelişim özellikleri ve kalabalık sınıflar faktörleri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin “evet” cevabı vererek problem davranışların nedenleri olarak tanımladıkları faktörler yüzdelik sıralamasına göre; aile (%82.6), çocuğun okul dışındaki arkadaş çevresi (%67.0), kalabalık sınıflar (%55.1), toplum (%53.3), çocuğun gelişim özellikleri (%43.3) ve sınıf tekrarı (%38.0) dir.

Tablo-4.10.

## Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışların Nedenleri İle İlgili Görüşleri

PROBLEM DAVRANIŞLARIN NEDENLERİ	EVET		KISMEN		HAYIR		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Çocuğun sağlık durumu	49	15.3	141	43.9	131	40.8	321	100.0
Aile	265	82.6	52	16.2	4	1.2	321	100.0
Toplum	171	53.3	126	39.3	24	7.5	321	100.0
Çocuğun okul dışındaki arkadaş çevresi	215	67.0	88	27.4	18	5.6	321	100.0
Medya	101	31.5	131	40.8	89	27.7	321	100.0
Çocuğun gelişim özellikleri (bireysel farklılıklar)	139	43.3	138	43.0	44	13.7	321	100.0
Eğitim programı	81	25.2	132	41.1	108	33.6	321	100.0
Öğretim yöntemleri	57	17.8	127	39.6	137	42.7	321	100.0
Öğretmenin tutum ve davranışları	72	22.4	124	38.6	125	38.9	321	100.0
Çocuğun sınıftaki arkadaş çevresi	99	30.8	155	48.3	67	20.9	321	100.0
Sınıf kurallarının belirsizliği	46	14.3	71	22.1	204	63.6	321	100.0
Sınıfın fiziksel özellikleri	54	16.8	103	32.1	164	51.1	321	100.0
Kalabalık sınıflar	177	55.1	74	23.1	70	21.8	321	100.0
Sınıf tekrarı	122	38.0	93	29.0	106	33.0	321	100.0

Uygulamaya katılan sınıf öğretmenleri, eğitim programları (%41.1) ve medya (%40.8) faktörlerini “kısmen” problem davranışa neden olan faktörler olarak nitelendirmiştir. Öğretmenin tutum ve davranışları, öğretim yöntemleri, sınıfın fiziksel özellikleri ve sınıf kurallarının belirsizliği faktörleri ise uygulamaya katılan öğretmenler tarafından genel olarak problem davranışların nedeni olarak gösterilmemiştir.

Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevap görev yaptıkları ilköğretim okulunun bulunduğu SED’ lere göre incelendiğinde sonucun pek değişmediği, öğretmenlerin “aile” faktörünü üzerinde hemfikir olduğu görülmektedir. Alt-SED’ deki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler aile, medya, toplum ve kalabalık sınıfları ilk sırada problem davranışa neden olan faktörler olarak tanımlarken, orta-SED’ deki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler aile, toplum ve kalabalık sınıfları problem davranışların nedenleri olarak göstermiştir

(Bkz; Ek-7/A, s. 234). Üst-SED' deki okullarda çalışan sınıf öğretmenlerin aile, medya, kalabalık sınıflar faktörlerinin yanısıra alt-SED ve orta-SED' deki öğretmenlerden farklı olarak çocuğun gelişim özelliklerini de sınıf içinde düzeni bozan davranışlara neden olacağı şeklinde görüş bildirmişlerdir. Özel okulların ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin okulun sahip olduğu donanım özelliklerinin ve öğrenci sayılarının ideal olması nedeniyle aile üzerine yoğunlaştığı bunun yanısıra çocuğun gelişim özelliklerinin problem davranışlara neden olacağı şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir (Bkz; Ek-7/B, s. 235).





## BÖLÜM V

### TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır. Tartışma ve yorumlar bulgular bölümündeki sıraya uygun olarak yapılmıştır.

Araştırmada ilköğretim I. Aşama' da görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde gözlemlediği problem davranışlar araştırılmıştır. Bu bağlamda öncelikle öğretmenlerin sınıf içinde problem davranış (düzen bozucu) olarak tanımladığı öğrenci davranışları incelenmiştir. Öğretmenler ankette verilen öğrenci davranışlarının %30.0'unu "evet", %55.0'ini ise "kısmen" cevabı vererek problem davranış olarak tanımlamıştır. El, yüz ve kıyafetlerinde temiz olmamak, kıyafet yönetmeliğine uygun giyinmemek, öğretmenin söz ve davranışlarından alınmak, sınıf dolabını izinsiz kullanmak, sınıfa stajyer öğretmen geldiğinde normal dışı davranışlar sergilemek davranışları genel olarak problem davranış olarak nitelendirilmemiştir.

Öğretmenlerin sınıf içinde problem davranış olarak ilk sıralarda tanımladığı öğrenci davranışları; arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar sergilemek (itmek, vurmak, ısırarak, tekme atmak vb.), hırsızlık, arkadaşlarıyla kaba ve küfürlü konuşmak, arkadaşlarının çantalarını izin almadan karıştırmak, arkadaşlarının okul eşyalarını çizmek, yırtmak, bozmak ya da kırmak, sürekli konuşarak diğer öğrencileri rahatsız etmek, elindeki bir nesne ile sıra, kapı ya da duvarlara vurarak ses çıkarmak, arkadaşlarına kafa tutmak ve saygısız konuşmaktır.

Uygulama yapılan ilköğretim okullarında sınıf içinde problem davranış olarak tanımlanan öğrenci davranışları genel olarak incelendiğinde (Bkz: Ek-2/A ve Ek-2/B, s. 207-209) özellikle ilk sıralarda tanımlanan problem davranışların aynı olduğu ancak "evet" cevabı verilerek problem olarak tanımlanan öğrenci davranışlarının sayısının değiştiği görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin görev yaptığı okulların bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri ile açıklanabilir.

Çünkü davranış, içinde yer aldığı çevrenin sosyal ve kültürel değişkenleri tarafından kontrol edilir. Öğrencilerin farklı davranış örüntüleri toplumsal kesimlere ait değer ve beklentileri yansıtır (Curwin ve Mendler, 1988). Bu nedenle farklı SED'lerdeki ilköğretim okullarında farklı davranışların problem olarak tanımlanması beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmıştır. Bu sonuç ilgili literatürde bir çok araştırmacı tarafından elde edilen "problem davranışların bölgeden bölgeye hatta okuldan okula değiştiği" sonucu ile benzerdir (Merrett ve Wheldall, 1884; Merrett ve Wheldall, 1988; Borg ve Falzon, 1989)

Alt-SED' deki okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri tarafından daha fazla problem davranış tanımlanması bölgenin sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri nedeniyle beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, kalabalık sınıfların özellikle bu okullarda yoğunlaşması ve okulun maddi yetersizliklerin etkisiyle donanım özelliklerinin yetersiz ya da kullanıma elverişsiz olması ile açıklanabilir. İki öğrencinin zor oturacağı sıralara 3-4 öğrencinin oturması, sıraların ileri geri oynamasına ya da öğrenciler tarafından hareket ettirilmesine, sınıf dolabının sadece öğretmen tarafından kullanılmasına neden olmaktadır. Çocukların pek çoğunun ekonomik yetersizliklerden dolayı çalışmak zorunda kalması, ders çalışmama, sınavda kopya çekme, verilen görevleri yapmama, ders araç-gereçlerinin eksik olmasından dolayı öğretmeni oyalama çabasına ve sahip olduğu olumsuz koşulları kullanmaya çalışma davranışlarına yöneltebilmektedir.

Alt-SED ve orta-SED' deki ilköğretim okullarında "kısmen" ya da kesin olarak problem davranış olarak nitelendirilen öğrenci davranışlarının (sırayı ileri-geri oynatmak, arkadaşlarına kafa tutmak, saygısız konuşmak, dersle ilgisi olmayan konularda sürekli konuşmak vb.) üst-SED' deki okullarda görev yapan öğretmenler tarafından problem davranış olarak nitelendirilmemesi ve davranışların öğretmenler tarafından sınıf ortamında gözlenmemesinden kaynaklanabilir. Bir diğer açıklama ise üst-SED' deki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin veri toplama aracında kendilerine verilen öğrenci davranışları listesini okuma ve cevaplama sırasında yeterli dikkati göstermediği şeklinde olabilir.

Elde edilen bulgulara göre uygulamaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusundaki amaçlarının genel olarak sınıf içinde öğrencilerin birbirlerine

saygılı olduğu, dürüst ve açık iletişim kurdukları, okul ve sınıf kurallarını benimsedikleri, öz disiplin ve kendilerini kontrol davranışlarını geliştirdikleri, birbirlerini destekleyip cesaretlendirdikleri bir sınıf ortamı oluşturma çerçevesinde yoğunlaştığı görülmektedir. Çünkü, özellikle bu amaçlara ters düşen, çoğu kez kişiye ve eşyalara karşı saldırganlık niteliği taşıyan bireysel davranışlar problem davranış olarak tanımlanmıştır.

Problem davranış olarak bu davranışların ilk sıralarda tanımlanması; sosyalleştirme, toplum değerlerine uyum sağlama ve toplum içinde yaşama kurallarını uygulamada yeterlilik kazandırma, iletişim ve birlikte yaşama becerilerini geliştirme açısından örgün eğitimin özellikle ilk basamağı olan İlköğretim I. Aşama' nın önemi ile açıklanabilir.

Öğretimsel problemler olarak nitelendirilen çalışmaya başlarken ve bitirirken yavaş davranmak, ders dışında bir işle uğraşmak, ödevlerini gelişigüzel yapmak, dersle ilgili etkinliklere katılmamak vb. gibi öğrenci davranışları daha çok çocuğun çalışma beceri ve alışkanlıklarından, bireysel farklılıklardan ve öğretmenin öğretimi sırasında izlediği yöntem ve tekniklerden kaynaklanmaktadır. (Weber, 1986; Büyükkaragöz ve Çivi, 1977; Özyürek, 1983). Bu problemler öğretimsel düzenlemeler ile çözülebilir ve öğretmenin bu davranışlarla mücadelede yönetimsel stratejiler kullanması sorunları ortadan kaldırmaz, tersine kronik hale getirebilir (Weber, 1986). Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin öğretimsel problemleri "kısmen" problem olarak tanımlanmasına, uygulamaya katılan sınıf öğretmenlerinin bu davranışların nedenlerinin farkında olduğu bu nedenle bu davranışları daha ılımlı problemler olarak kabul ettiği şeklinde bir yorum getirilebilir. Bir diğer açıklama ise öğretmenlerin sınıf ortamında öncelikle iyi bir ahlaki değerler ortamı yaratmaya çalıştığı, çevrenin ve öğrencilerin güvenliğini gözeterek, saldırgan nitelikler taşıyan, sınıftaki diğer öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz etkileyen davranışları problem davranış olarak tanımladıkları şeklinde yapılabilir. Çünkü olumlu sınıf atmosferi etkili öğrenme için ve öğretmeler açısından anahtardır.

Sınıf öğretmenlerinin hangi problem davranışları sınıflarında daha sık gözlemlendiği bu çalışmada araştırılan bir diğer boyuttur. Yapılan analizler sonucunda; herhangi bir nesne ile meşgul olmak, ders dışında bir işle uğraşmak,

verilen görevleri yapmamak, ödevlerini gelişi güzel ya da eksik yapmak, ders araç-gereçlerini temiz kullanmamak, belirlenen sınıf içi kurallara uymamak gibi davranışların hep ön planda olduğu görülmüştür. Genellikle bireysel ve daha çok derslere yetersiz ilgi, sınıf kurallarına ve uygulamalarına karşı çıkma, sınıf içi faaliyetlere katılmada düzensizlikle ilgili olan bu davranışları öğretmenler sınıflarında daha sık gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Burden (1995)' in sınıflamasına göre bu davranışların, hafif düzeyde ve büyük oranda çocuğun çalışma becerilerinden kaynaklanan öğretimsel problemler olduğu söylenebilir.

Nitekim öğretmenlerin “evet” cevabı vererek problem davranış olarak tanımladığı dersi aksatmaya yönelik kasti konuşma, sıra ya da sandalyenin üzerine çıkma, sınıf dolabını izinsiz kullanma ya da karıştırma, hırsızlık, sınıf düzenini bozan davranış onaylama ya da taklit etme davranışlarının ilköğretim okullarında “hiç” ya da çok nadir olarak gözlemediği sonucunun elde edilmesi bu açıklamayı destekler niteliktedir. Özellikle son yıllarda öğrencilerin genel olarak öğretmenlerine karşı saygısız oldukları ve bunu yansıtıcı şekilde davrandıklarına dair bilinen abartılı iddialar olmasına rağmen uygulamaya katılan öğretmenler bu tür bir saygısızlığa uğradıklarına dair (kafa tutma, saygısız konuşma) bir görüş bildirmemişlerdir.

İlgili literatüre bakıldığında benzer bulgulara rastlanmaktadır. Merrett ve Wheldall (1984)'in çalışmalarında sınıf öğretmenleri sınıf içinde en sık gözlemledikleri problem davranışları; ders dinlememek, söz dinlememek, Greenlee ve Ogletree (1993)' in çalışmalarında; arkadaşlarına karşı saygısızlık, gereksiz konuşma, dersle alakalı olmama, Johnson ve diğerleri (1991) 'in araştırmasında ise; sırası gelmeden konuşmak ve diğer çocukları rahatsız etmek olarak belirtmişlerdir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre en sık gözlenen problem davranışlar diğerlerine göre sınıf düzeninin önemsiz ihlalleri gibi görünmektedir. Ancak farklı SED' lerde ki okullarda en sık gözlenen öğrenci davranışlarının dağılımını gösteren tablolar incelendiğinde (Bkz: s. 116-119) öğrencilerin birbirlerine karşı sözlü küfürlerinin, kaba konuşmalarının, birbirlerinin okul araç-gereçlerini karıştırmalarının ve fiziksel saldırganlığın ilköğretim sınıflarında oldukça yüksek bir sıklıkta olmasa da görülmesinden söz etmek mümkündür. Bu davranışların gözlenme oranlarına bakıldığında saldırgan davranışların alt-SED ve

orta-SED' lerdeki okullarda daha fazla gözleendiği, öğrencilerin birbirlerine karşı kaba, saygısız ve küfürlü konuşma davranışlarının gözlenme sıklığının ise farklı SED 'deki okullarda birbirine çok yakın olduğu görülmüştür. Bu sonuç, öğrencilerin sınıflarında diğer öğrencilerden kabalık görmesinin yaygın bir durum olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Saldırgan davranışların genel olarak alt-SED' deki ilköğretim okullarında daha sık gözlenmesi beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmıştır. Bu duruma şu şekilde bir açıklama getirilebilir. Toplumumuzun hemen her kesiminde çocuk yetiştirmedeki ortak ve temel tutumun, çocuğun özerklik ve girişim eğilimlerinin engellendiği ve bu engellenmenin doğurduğu saldırganlık dürtülerinin bastırılmak zorunda bırakıldığı bağımlı kılıcı bir tutum olduğu söylenebilir (Tezcan, 1995, 168). Uysallık, boyun eğiş, saygılı duruş, çok konuşmama sürekli ve yaygın olarak pekiştirilen, hareketlilik, canlılık, fazla konuşma ve girişim eğilimleri ise çeşitli biçimlerde cezalandırılan ve kısıtlanan davranışlardır.

Le Comte (1979)'un ülkemizde çocuk yetiştirme ile tutumları ile ilgili yaptığı çalışma sonucunda bu genel tutumun özellikle alt-sosyo ekonomik düzeydeki aileler tarafından benimsendiğini gösteren bulgular elde etmiştir (Akt: Tezcan, 1995, 169). Aile içinde sürekli bastırılan, engellenen davranışların çocukta yarattığı hayal kırıklığı, sözel ya da çoğu zaman fiziksel şiddete dönüşen sert bir denetim altında tutulma çocukların sınıf içerisinde saldırgan davranışlar göstermelerinde önemli bir etkidir (Stein, 1983; Çev; Polat, 1997, 164-168).

Bu sonuç, sosyo-ekonomik düzey basamaklarından aşağıya doğru inildikçe ailelerin genişlemesi ve gelirin azalışının anne-baba tarafında çocuğa gösterilen ilginin azalmasına neden olması gerçeği ile de yorumlanabilir. Yavuzer (1992), duygusal etkileşim azlığının çocuğun öğretimsel anlamda problemler yaşamasında, diğer insanlarla başarılı ilişkiler kuramamasında etkili olacağını ve bunun sonucunda sosyal gelişmede gecikme ve saldırganlık gibi olumsuz davranışların ortaya çıkabileceğini vurgulamaktadır.

Küçük yaşlardan itibaren aile bütçesinde etken rol alması beklenen gecekondü ve sefalet mahallelerinde yaşayan çocukların çoğunlukla sokaklarda

çalışmak, kendisi gibi çalışan diğer çocuklarla rekabet etmek ve genellikle saldırgan davranışlara karşı kendini korumak için kavga etmek yani saldırganlaşmak zorunda kalması bu duruma getirilebilecek bir diğer açıklamadır. Yaşatlarının sahip olduğu pek çok olanağa sahip olamama, yaş döneminin önemli ihtiyacı olan oyun, beslenme, dinlenme ve uyku ihtiyaçlarını doyumaktan ziyade çoğu zaman bastırmak durumunda kalmanın yaratabileceği gerginlik ve ezilmişlik duygusu, karşılaştığı problemleri fiziksel güç kullanarak çözebileceğine olan inancın yerleşmesi de çocukların sınıf ortamında da saldırgan davranışlar göstermesine neden olabilmektedir.

Jersild (1979), sosyo-ekonomik düzeyi “düşük” çevrelerden gelen çocuk ya da gençlerle, “yüksek” çevreden gelen çocuk ya da gençler arasında yaptığı karşılaştırmalarda birinci kümeye girenlerin ortalama olarak daha saldırgan oldukları ve suç işlemeye karşı daha büyük bir eğilim gösterdiklerini saptamıştır (Akt: Eripek, 1980, 29). Yoksulluk, kişide doğrudan ya da dolaylı olarak uyum sorunları yarattığı gibi bu çevreden gelen çocuk ve gençlerin kendilerini daha avantajlı çevrelerde yaşayanlarla karşılaştırmaları sonucunda kendi benlik ve sosyal çevreleriyle ilişkilerinde çeşitli uyum sorunlarına neden olabilmektedir (Yörükoğlu, 1997). Bu olumsuz koşullara tepki olarak çocuk ya da gencin okulda problem davranışta bulunma olasılığı artmaktadır. Elde edilen sonuçlar bu gerçeğin bir sonucu olarak da yorumlanabilir.

Lemlech (1988) ve Cangelosi (1988)'nin gereksinimlerini karşılamakta sınırlanan öğrencilerin öğ alma, sinirlilik, saldırganlık ve güç kullanma davranışlarına yöneleceği yönünde ki açıklamaları (Akt: Başar, 1997, 110), alt-SED' deki ilköğretim sınıflarında saldırganlık içeren davranışların gözlenme yüzdesinin fazlalığını yorumlamada ki gerekçeleri desteklemektedir. Nitekim alt-SED 'deki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri, problem davranışların nedenleri ile ilgili olarak veri toplama aracında verilen durumlara ek olarak o bölgede yaşayan çocukların büyük çoğunluğunun çalışmak zorunda kaldığını belirterek, bu durumun yarattığı olumsuz etkilerle ilgili görüşlerini belirtmişlerdir.

Ancak, sırasında düzgün oturmamak, sırayı ileri geri oynatmak, arkadaşlarının malzemelerine karışarak rahatsız etmek, arkadaşları ile kaba ve

küfürlü konuşmak, ders araç-gereçlerini temiz kullanmamak, ödevlerini gelişiğüznel ve eksik yapmak, verilen görevleri yapmamak davranışlarını sınıflarında gözlediğini belirten öğretmenlerin yüzdesinin genel olarak özel ve üst-SED 'deki ilköğretim okullarında daha fazla olması şaşırtıcı bir sonuç olarak karşımıza çıkmıştır. Çünkü sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi daha yüksek olan ailelerden gelen çocukların, sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi daha aşağıda olan ailelerden gelen çocuklara oranla daha başarılı bir sosyal gelişim gösterdikleri savunulmaktadır.

Sosyal uyum üzerinde yapılan çalışmalar, ailenin çocuk üzerindeki etkilerinin son derece önemli olduğunu kanıtlamaktadır. Evlerinde yakın bir ilgi ve demokrasinin birleştiğini gören çocukların daha etkin, özgür ve arkadaşları ile ilişkilerinde daha başarılı çocuklar olması, bu çocuklarda kendini denetleme arzusuna daha erken yaşlarda rastlanması ilgili sonuçlar elde edilmesi (Yavuzer, 1992) böyle bir beklentinin gelişmesinde önemli bir rol oynamıştır. Fakat bu araştırmadan elde edilen sonuçlar farklı doğrultuda bulunmuştur.

Özel ve üst-SED' deki ilköğretim okullarının fiziksel ve donanım özellikleri, sınıfların yerleşim düzeni, öğrenci mevcutları, sınıfların ısı, ışık, renk ve materyal vb. özellikleri öğrenme-öğretme için son derece idealdir. Bunu yanı sıra bu bölgelerde yaşayan ailelerin çocuklarına sağladığı eğitsel, sosyal olanakların diğer sosyo-ekonomik düzeylerde ki ailelere göre artı tarafları göz önüne alındığında; yetersiz sosyal gelişim (arkadaşlarının malzemelerine karışarak rahatsız etme, kaba ve küfürlü konuşma vb.) ve öğretimsel problemleri (ödevlerini gelişiğüznel ya da eksik yapma, verilen görevleri yapmama vb.) sınıflarında gözlediğini ifade eden öğretmenlerin yüzdesinin bu okullarda daha fazla olması sonucuna, ailelerin çocuk yetiştirme tutumlarından biri olan "çocuğu merkeze alan yetiştirme tutumu" ile yaklaşılabılır.

Hızla değişen toplumsal yaşam ve hayat koşullarının etkisiyle son yıllarda ülkemizde de aile yapısının değiştüğünü, çocuk sayısının azaldığını ve çekirdek aile tipine dönüştüğünü görmekteyiz. Çocuğu merkeze alan yetiştirme tutumunun özellikle üst-SED' lerdeki aileler tarafından benimsenmesi, 1 ya da 2 çocuk sahibi olmanın genellikle bu ailelerde görülmesi ile açıklanabilir. Aşırı koruma, aşırı hoşgörü ve düşkünlük, çocuğa boyun eğen ebeveyn davranışları olarak ortaya çıkan

bu tutum, Yavuzer (1992) ve Yörükoğlu (1986)'un vurguladığı gibi olumsuz belirtiler doğuran bir diğer etkidir. Aşırı koruma, kendine güveni olmayan, sorumluluk almak istemeyen, sosyal ilişkilerde başarısız, aşırı hoşgörü ise her istediğini elde etmeye çalışan bir kişiliğin gelişmesine neden olabilmektedir. Egemenliğini aile içinde kabul ettiren çocuklar zamanla anne ve babalarıyla yetinmeyip ev dışındaki bireylere de egemen olma yollarını arayan kişiler haline gelebilirler ki çocuğun çevresinde ev içinden olmayan, ona en yakın bireyler sınıf arkadaşlarıdır.

Sosyal açıdan kabul edilebilir tarzda statü kazanamayan, olumsuz ev yaşantılarına sahip aşırı kontrol altında olan çocukların yanısıra aile içinde ilgi odağı olan ve isteklerini kolayca elde etmenin yollarını öğrenmiş çocuklar da sınıf ortamında aynı ilgiyi öğretmen ya da arkadaşlarından göremediklerinde ya da yetersiz olarak değerlendirdiklerinde dikkat çekme, güç arama, öç arama davranışlarına yönelebilirler (Weber, 1986; Dreikurs ve diğerleri, 1980). Nitekim, kabalık, saygısız ve itaatsiz davranışlar, yapılması istenen şeyi reddetme aktif, ödevleri yarım bırakma ya da gelişigüzel yapma, küsme davranışları pasif dikkat çekme davranışları olarak sınıflandırılmaktadır (Weber, 1986; Dreikurs ve diğerleri, 1980; Doyle, 1986; Tulley ve Chiu, 1995).

Alt-SED ve orta-SED düzeylerdeki ailelerle karşılaştırıldığında maddi anlamda çok daha iyi olanaklara sahip üst-SED ailelerin çocuklarına en iyi ortamı sağlamak amacıyla ilgi, yetenek ve zihinsel kapasitelerini değerlendirmeksizin onları bir yarışma ortamına sokmaları da çocukların bazı yanlış alışkanlıklar ve davranışlar kazanmalarında önemli bir etkidir. Özellikle kendi çocuklukları ile ilgili olumsuz deneyim sahibi olma, ailelerin maddi olarak bu olanaklara sahip olduğunda çocukları hakkında projeler geliştirmelerinde daha etkili olmaktadır (Yavuzer, 1992). Özel dersler, kolej sınavlarına hazırlık ve eğitim takviyelerinin yanısıra müzik, spor, bale, folklor, vb. faaliyetlere katılmaya ısrarlı teşvik oyun çağındaki çocukları ağır bir çalışma temposu altında ezmekte, ruh sağlıklarını bozabilmektedir.

Yavuzer (1992, 86) bu konu ile ilgili yaptığı çalışmasında, okul dersleri dışında yoğun bir ders çalışma temposu yaşayan çocuklarda sinirlilik, huzursuzluk, unutkanlık, tırnak yeme vb. belirtilere daha fazla rastlandığı yönünde bulgular elde



etmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda üst-SED okullarda görev yapan öğretmenlerin asabi davranışları daha sık gözlemlenmenin, çocukların aşırı yoğunluğa verdiği bir tepki olabileceği yorumu da getirilebilir.

Öğrenci velilerindeki çocuğu merkezde tutan yetiştirme tutumu özel okullarda öğrenciyi merkeze alan eğitim anlayışının benimsenmesinde etkili olmaktadır. Bu durum göz önüne alındığında, bu okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin bazı öğrenci davranışlarına karşı daha toleranslı davrandığı şeklinde bir yaklaşım yanlış olmayacaktır. Çocuğuna en iyi eğitim ortamını sunmak amacıyla bu okullara maddi olarak büyük meblağlar ödeyen velilerin ve bu durumun bilincinde olan çocukların öğretmen ve okuldan beklentilerinin farklılaşması, öğrencilerin sınıf içinde daha rahat hareket etmelerine ya da sınıf kurallarına uyum sağlamalarında yeterli dikkati göstermemelerine neden olabilir.

Araştırmada, öğrencilerin sınıf içindeki problem davranışlarının gözlenme sıklığının farklı derslerde değişip değişmediği boyutu da incelenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri genel olarak değiştiği yönünde olmuştur. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler Türkçe, Hayat Bilgisi ve Matematik derslerinde sınıf içinde problem davranışlarla daha sık karşılaşmaktadırlar.

Bu durum, bilişsel alanla ilgili davranışların ağırlıkta olduğu, olgu, kavram, ilke, genelleme ve sınıflandırmalar yönünden zengin bir içeriğe sahip olan bu derslerde öğrencilerin sıkıldığı, özellikle kalabalık sınıflarda ve öğretmen merkezli öğretim yöntemlerinin kullanıldığı durumlarda öğrencilerin can sıkıntılarını gidermek amacıyla çoğu zaman istenmeyen davranışlara yöneldiği şeklinde açıklanabilir.

Genel yargının tersine öğrencilerin daha serbest olduğu, çalışmalarında çoğu zaman özgür bırakıldıkları Müzik (%18.1) ve Beden Eğitimi (%16.8) derslerinde problem davranışların yoğunluğunun daha az olduğu, farklı SED' lerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerinin bu soru ile ilgili görüşlerini yansıtan tablolar incelendiğinde (Bkz: Ek-5/A, Ek-5/B, Ek-5/C, Ek-5/D, s. 227-230) bu sonucun değişmediği görülmüştür.

Problem davranışların bu derslerde azalması, öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmesi, ilgilerine göre hareket edebilmeleri, özellikle Beden Eğitimi dersinde gelişimlerinde çok önemli bir yere sahip olan oyun ve hareket ihtiyaçlarını karşılamaları ile açıklanabilir.

Oyun kuramlarına göre oyun, çocukta fazla enerjinin harcanmasını sağladığı için gerginliği azaltmakta, çocuk bu esnada aynı zamanda dinlenmekte ve yorgunluğunu atmaktadır (Yavuzer, 1992). Beden Eğitimi, Müzik ve çocuğu aktif kılan, hareket etmesini sağlayan, kapasite ve yeteneklerine göre onu iş başında tutan derslerde problem davranışların azalması, çocuğun oyun ve aktiviteler aracılığı ile ilkel saldırganlık eğilimlerini kanalize etmesi (Yörükoğlu, 1997), anti-sosyal eğilimlerden arınarak rahatlaması, bir şeyler yapabildiğini görerek kendine güvenmesi, sürekli bir şeylerle meşgul olduğu ve ilgilendiği için sıkılmaması şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada öğretmenlerin öğrencilerin sınıf içindeki problem davranışlarını ne kadar ciddi algıladıkları araştırılmıştır. Hırsızlık, arkadaşlarıyla kaba ve küfürlü konuşmak, yalan söylemek, arkadaşlarından izin almadan onların çantalarını karıştırmak, arkadaşlarıyla alay etmek, arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar sergilemek öğretmenlerin “en önemli” gördüğü problem davranışlar olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar Wickman (1928; Akt: Borg ve Falzon, 1990, 220), Merrett ve Wheldall (1984), Borg ve Falzon (1989)’ un çalışmalarında elde ettikleri bulgularla benzerdir. Bu sonuç öğretmenleri en fazla saldırgan davranışların rahatsız ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin sınıflarında “en sık” gözlemledikleri problem davranışlar olarak belirttikleri; verilen görevleri yapmamak, sınıf içinde bir şeyler yemek, arkadaşlarının söz ve davranışlarından alınmak, herhangi bir nesne ile meşgul olmak, ders dışında bir işle uğraşmak, elindeki bir nesne ile kapı, sıra ya da duvarlara vurarak gürültü yapmak, dersle ilgili aktivitelere katılmamak, çalışmaya başlarken veya bitirirken yavaş davranmak, sırayı ileri geri oynatmak, sırasında düzgün oturmamak vb. davranışlarının öğretmenler tarafından saldırganlık içeren davranışlar kadar ciddi nitelendirilmediği görülmüştür.

Burden (1995)'ın sınıflamasına göre çocukların daha çok derse karşı yetersiz ilgilerinden ve derste sıkılmalarından kaynaklanan ve aslında pek ciddi olmayan bu davranışların, uygulamaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından "önemli" problemler olarak nitelendirilmesine; sınıf içinde "en sık" rastlanılan davranışlar olması şeklinde bir yorum getirilebilir. Çünkü öğretmenler için zaman alıcı, stres verici ve sonuçta yorucu olan bu davranışlar, sınıflarda sıkça duyulan talimatların, eğitimle ilgili yönergelerin kesilmesine ve azarlamaların tekrarına neden olmaktadır.

Uygulamaya katılan öğretmenlerin öğrenci davranışları listesinde verilen davranışların %77.0'sini "ciddi", %23.0'ünü "çok ciddi" problem olarak nitelendirmeleri ise beklenen bir sonuç olmamıştır. Beklenti özellikle ilkökul çağındaki çocukların gelişim özelliklerinden, derste sıkılmalarından ve yetersiz ilgilerinden kaynaklanan davranışların ılımlı problemler ya da küçük yaramazlıklar olarak nitelendirilmesi yönündeydi. Nitekim benzer araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yaklaşık %80.0'i okullarındaki ve sınıflarındaki problemleri "önemsiz" ya da "fazla ciddi olmayan" davranışlar olarak nitelendirmişlerdir (Johnson ve diğerleri, 1991).

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin beklentinin tersi yönünde görüş bildirmesi ve ankette verilen öğrenci davranışlarından "önemsiz" olarak nitelendirilen davranışların olmaması toplumumuzun kültürel özellikleri ile açıklanabilir. Ülkemizde sınıf içinde öğretmen-öğrenci ilişkilerini sistematik olarak ele alan çalışmalar yetersizdir. Ancak geleneksel davranışların sınıf ortamında etkisini sürdürdüğü vurgulanmaktadır. Toplumumuzda otoriter tutumlar aile yapımızda egemen olduğu için öğretmenler toplumun bir ferdi olarak okulda ve sınıfta otoriter olmaktadır. Geleneksel ve kültürel olarak bu davranışın benimsenmesi ve sınıfta düzeni sağlamanın en iyi yolunun sert davranma olduğu inancı bu gün geçerli olmayan bir görüş olmasına rağmen yaygındır (Tezcan, 1995). Bu tutum, öğrencilerin en küçük hareketinin bile problem (düzen bozucu) davranış olarak algılanmasında, sınıftaki otoriteyi sarsacağına olan inancın etkisiyle "ciddi" bir problemler olarak nitelendirilmesinde etkili olmuş olabilir.

Cunningham ve Sugawara (1989)' a göre sınıf içinde meydana gelen problem davranışların zararları doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki türdür. Doğrudan zararlar, problem davranışın diğer çocukları olumsuz etkilemesi, öğrenmelerden alıkoyması ve onlar tarafından örnek alınarak taklit edilmesidir. Problem davranışın dolaylı zararları ise, ebeveynlerin öğretmeni öğretme yeteneği bakımından sorgulaması, diğer öğretmenlerin öğretmene daha az saygı duymaya başlaması ya da okul yöneticisinin öğretmeni zayıf değerlendirmesi gibi durumları içermektedir. Problem davranışın sınıf ortamında yaratacağı bu zararlar, öğretmenin problem davranışın önem derecesini belirlemede etkili olmaktadır. Eğer doğrudan zarar verici nitelikte olan davranışlar sınıfta gözleniyor ve yoğunluğu (sıklığı) artıyorsa dolaylı zararların ortaya çıkma olasılığı da artacaktır.

Nitekim araştırmaya katılan öğretmenler, diğer öğrenci davranışlarına göre gözlenme sıklığı çok yüksek olmayan hırsızlık ve saldırganlık içeren (alay etme, saygısız konuşma, diğer çocukların eşyaları karıştırma, okul araç-gereçlerini bozma, kırma, yırtma ya da izinsiz kullanma) davranışlarını, diğer çocuklara vereceği doğrudan zararlar ve ilerde neden olabileceği dolaylı zararlardan dolayı "daha ciddi" problemler olarak nitelendirmiş olabilirler.

Tablo-4.21. ve Tablo-4.2.2. incelendiğinde (Bkz: s. 106,108), öğretmenlerin "kısmen" problem olarak tanımladıkları öğrenci davranışlarından rahatsız oldukları ve bu davranışları önemli problem olarak gördükleri, ancak "evet" cevabı vererek tanımladıkları problem davranışları "en ciddi" problem davranışlar olarak nitelendirdikleri görülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin sınıf içindeki problem davranışlardan yönetimini "zor" olarak nitelendirdiği problem davranışların neler olduğu da incelenmiştir. Öğretmenlerden, onlara göre sınıf içinde yönetimi "en zor" olan üç problem davranışı zorluk derecesine göre belirtmeleri istenmiştir. Ancak öğretmenlerin %38'i yönetiminde zorlandıkları problem davranışlarla ilgili bu soruyu cevaplamamışlardır. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde başarısız olduklarının düşünüleceğine dair kaygı duymaları ya da bu sorunun veri toplama aracındaki son sorulardan biri olması nedeniyle bir an önce anketi cevaplama işlemini tamamlama isteğinin verdiği dikkatsizlikle böyle bir sonuç elde edilmiş olabilir.

Hırsızlık, söz almadan konuşma, arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar sergileme, birbirlerini şikayet etme, sürekli konuşarak diğer çocukları engelleme ve ödevlerini gelişigüzel yapma davranışları öğretmenlerin yönetiminde zorluklar yaşadığı problem davranışlar olarak ilk sıralarda yer almıştır. İlgili literatürde benzer sonuçları elde eden araştırmalara rastlanmıştır. Johnson ve diğerleri (1991), öğretmenlerin “tembellik” ve “işten kaçma” davranışlarını yönetmede sorunlar yaşadığını, Greenlee ve Ogletree (1993), öğretmen adaylarının “sürekli konuşma”, “kargaşaya yol açma” davranışlarını yönetmede kendilerini yetersiz hissettikleri ile ilgili sonuçlar elde etmişlerdir.

Bu araştırmada uygulamaya katılan sınıf öğretmenleri, sınıf içerisinde “en ciddi” problem davranış olarak tanımladıkları davranışları genel olarak yönetimi zor olan problem davranışlar olarak nitelendirmişlerdir.

İlköğretim okullarında, söz almadan konuşma, yanındaki arkadaşı ile konuşma, diğer çocukları çalışmalarında rahatsız etme ve bu davranışlar kadar yaygın olmamasına rağmen hırsızlık, arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar sergilemek, kaba ve küfürlü konuşmak davranışlarının baş edilmesi güç (yönetimi zor) davranışlar olarak nitelendirilmesi beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmıştır. Çünkü bu yaş grubundaki çocukların (6-12) özellikle okula başladıkları ilk yıllarda sosyal kuralları özellikle sınıf içinde sessizliği ve başkaları ile birlikte çalışmayı öğrenmelerini sağlamaya yönelik olan sınıf kurallarını tamamen kazanması beklenemez (Yavuzer, 1992). Nitekim ilköğretim düzeyindeki eğitimin bir amacı da, organize grup yaşamına katılabilmek için bireye gerekli olan bilgi, beceri ve tavırları kazandırmaktır. Bu bağlamda sınıf yönetiminin bir boyutu da sosyal toylukla mücadeledir.

Okul, çocuklar için aileden sonra yeni bir sosyal çevredir. Çocuk bu çevrede tanımadığı diğer çocuklarla ve öğretmenlerle karşılaşır. Bunun yanısıra başarmak zorunda olduğu öğrenim görevleri vardır. Bu durum çocuğun bu yeni çevreye uyum sağlamada güçlükler yaşamasına, farklı birtakım tavırlar oluşturmaya neden olabilir.

Yavuzer (1992, 159)' e göre okulöncesi dönemde aile çevresinin dışına çıkamamış, sosyal ilişkilerden yoksun kalmış çocuklarda ve diğer gelişme tiplerinde olduğu gibi farklı zihinsel düzeydeki çocuklarda sosyal gelişmede ve sosyal kalıplara uymada yetersizlikler daha fazla olabilir. Bu çalışmada da bu görüşü destekleyen sonuçlar elde edilmiştir. Arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar sergilemek, sürekli konuşarak diğer çocukları çalışmalarında engellemek, arkadaşlarının ve öğretmenin sözünü keserek sırası gelmeden konuşmak davranışlarını "I. derecede" yönetimi zor olarak nitelendiren öğretmenlerin yüzdesi alt-SED' deki ilköğretim okullarında daha yüksek bulunmuştur (Bkz: Ek-6/A, s. 231).

Çocukların akran ve oyun gruplarına katılmada, başkalarının fikir ve tutumlarının farkına varmada, duygularını ve davranışlarını sosyal grubun beklentileri yönünde değiştirmede sorunlar yaşamalarına yine bu yaş döneminin gelişim özellikleri ile açıklama getirilebilir.

Bu yaş döneminde (6-12 yaş), çocukların bazıları özel bir ilgiye gereksinim duyarken bazıları bu ilgiye gereksinim duymayabilir. Genellikle grup içinde yollarını özgürce seçmek isterler. Ancak çocuklar meydan okurken büyükler gibi kendilerini dizginleyemezler, duygularını ve heyecanlarını kontrol edemezler. Sabırsızdırlar, beklemek istemezler ve sık sık düşünmeden cevap verirler (Johnson ve diğerleri, 1993).

Lasley (1987)' e göre, küçük yaşlardaki öğrenciler gelişimsel açıdan yeterince olgunlaşmadıklarından doğru davranışı yanlış yaparak öğrenirler (Akt: Kara, 2000, 235). Bu özellikler dikkate alındığında çocukların sosyal toyluk davranışları göstermeleri (grup içinde çatışmalar, tartışmalar, arkadaşlarını ve öğretmenin sözünü kesme vb.) doğaldır.

İlköğretim I. Aşama sınıflarında görev yapan öğretmenlerin sınıflarında sürekli problem davranış gösteren kaç sorunlu öğrenci tanımlayacağı araştırmada incelenen bir diğer boyuttur. Yapılan analizler sonucunda her sınıfta ortalama olarak 5 öğrenci (%68.7) sorunlu öğrenci olarak tanımlanmış ve bu oranın alt-SED' deki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Okullarda disiplin uygulamalarına ilişkin olarak yapılan araştırmalar konunun bu

boyutunu ele almamaktadır. Ancak kalabalık sınıfların, öğretmenin daha çok öğretmen merkezli öğretim ve yönetim teknikleri seçmesinde birincil faktör olması bu nedenle öğrencilerin sıkılmalarına, dikkatlerinin kolayca dağılmasına ve problem davranışlar göstermelerine neden olabileceği sık sık vurgulanmaktadır (Brophy, 1982; Başar, 1997).

Bu gerçekler dikkate alındığında genellikle kalabalık sınıflarda daha fazla öğrencinin problem davranış göstereceği beklentisi gelişmiştir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bu durum bu beklenti ile çelişir görülmektedir. Özellikle alt-SED ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden sonra sürekli problem davranış gösteren öğrenci sayısını 1-5 olarak ikinci sırada tanımlayan öğretmenlerin özel okullarda görev yapan öğretmenler olması bu çelişkiyi destekleyen şaşırtıcı bir sonuç olmuştur. Çünkü özel okullardaki sınıf mevcutları 24 öğrenciden daha azdır.

Bu duruma öğrenci sayısının (55-74) kalabalık olduğu sınıfların öğretmene her öğrenciyi kolaylıkla izleme fırsatı tanımaması ve öğretmenin bireysel dikkatini azaltması şeklinde bir yorum getirilebilir. Kalabalık sınıflarda sınıf düzenin bozan daha çok öğrenci olmasına karşın bunların bir bölümünü öğretmen fark etmektedir. Oysa sınıf mevcutlarının 24'den az olduğu özel okul sınıflarında öğretmenin problem davranışı ve davranışı gösteren öğrenciyi fark etmesi daha kolay olmaktadır. Farklı SED' lerdeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıflarında sürekli problem davranış gösteren öğrenci sayısında büyük oranda hemfikir olmalarına bir diğer açıklama ise, öğretmenlerin sürekli problem davranış gösteren öğrenci sayısını daha fazla belirttikleri takdirde sınıf yönetimi ve problem öğrencilerle mücadele etmede yetersiz oldukları gibi bir kanıya ulaşılabileceği gibi bir kaygı taşıyor olabilecekleri şeklinde yapılabilir.

Araştırma, sürekli problem davranış gösteren ve sorunlu öğrenci olarak tanımlanan öğrencilerin cinsiyeti ile ilgili olarak da öğretmenlerin görüşleri incelemiştir. İlköğretim okullarında bu konu ile ilgili fazla araştırmaya rastlanmamıştır. Bunun nedeni problem çıkarmada ya da sorunlu öğrenci olarak erkek öğrencilerin çok açık şekilde düşünülmesi olabilir. Fields (1986)'ın çalışmasında 30 öğretmene aynı soruyu sorduğu ve 30 öğretmeninde "erkek" cevabını verdiği görülmüştür (Akt: Merrett ve Wheldall, 1988). Nitekim

araştırmadan elde edilen sonuç da bu doğrultuda olmuştur. Uygulamaya katılan öğretmenlerin %89.7'si sorunlu öğrencilerin erkek öğrenciler olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. İlgili literatüre bakıldığında Merrett, Wheldall (1988)'ın çalışmalarında da öğretmenlerin %75'inin sorunlu öğrenciler olarak erkek öğrencileri belirttiği görülmüştür.

Bu araştırmada öğretmenler tarafından problem davranış olarak nitelendirilen öğrenci davranışları incelendiğinde (Bkz: Tablo-4.2.2., s. 108) bu davranışların gerek öğretimsel gerekse yönetsel problemler olsun çoğunlukla aktif ya da pasif saldırgan nitelikler taşıyan davranışlar olduğu görülmektedir.

Genellikle bu nitelikteki davranışların erkek öğrencilerde kızlara oranla daha yaygın olarak görüldüğü kabul edilmektedir. Bunun nedenlerinden biri erkek çocukların kız çocuklarından daha farklı bir fiziksel yapıya sahip olmalarıdır. Diğer nedeni ise ülkemizde açıkça kendini belli eden çocuk yetiştirme toplumsal yönüdür. Aile içinde çocuklara farklı davranılmakta, anne-babalar erkek çocuklarından genellikle daha aktif, daha iddiacı, dediğini yaptırır, öfkeli hatta çoğu zaman saldırgan davranışlar görmeyi tercih etmektedirler. Erkek çocuklarda saldırganlık daha büyük bir hoşgörü ile karşılanmakta sonuçta çocuklar bu deneyimleri, öğrendikleri rollerini içselleştirmekte ve bunları kişiliğinin bir parçası saymaktadır (Yavuzer, 1997; Tezcan, 1995).

Sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde problem davranışların yönetimine ayırdıkları süre araştırmanın incelediği boyutlardan bir diğeridir. Genel olarak ilköğretim öğretmenlerinin sınıfta düzeni kurmak için fazla zaman ayırdıklarını ifade etmeleri beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmıştır. Her gelişim döneminde öğrencinin gelişim özelliklerinin ve bunun doğal sonucu olarak davranışlarının farklılığının sınıf yönetimine yansması ve uygulamaları değiştirmesi beklenmektedir.

İlköğretim yıllarında öğrencilerin sınıfa ve okula karşı sorumluluklarını öğrenmeleri, sınıf kurallarının temelinde yatan mantığı kavramaları, birlikte yaşamayı ve ortak bir amaç doğrultusunda hareket etme becerilerinin gelişmesi zaman alır. İlkokul çocuklarının sınıfta düzeni kurma ve bu düzeni korumadaki



rollerini anlamada öğretmenlerin rehberliğine daha çok ihtiyaçları vardır. Bu davranışlarda öğretmenler için zaman alıcı olan yönetim davranışlarıdır (Lickona, 1971; Burden, 1995).

Özellikle alt ve orta-SED' deki ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin sınıfta düzeni sağlamaya gereğinden fazla zaman ayırdıklarını ifade etmeleri bu bölgelerin sosyo-kültürel özellikleri, okul binalarının nitelik ve niceliği, sınıf mevcutlarının fazlalığı dikkate alındığında şaşırtıcı olmamıştır. Çocukların buldukları yaş dönemindeki gelişim özellikleri, sosyal gelişim düzeyleri ile önceki yaşantılarından elde ettikleri bilgi, beceri, tutum, duygu ve alışkanlıklar boyutuna okuldan kaynaklanan bu tür olumsuzluklarda eklendiğinde elde edilen sonuç beklentiler doğrultusunda olmuştur. Üst-SED' deki ilköğretim okulları ve özel okullar diğer SED' deki okullarla kıyaslandığında bina, ara-gereç, donanım özellikleri ( kütüphane, spor salonu, sosyal aktivite imkanları vb.), sınıf mevcutları bakımından şüphesiz ideal eğitim ortamına sahip olarak nitelendirilebilir. Okul-aile, yönetici-öğretmenler arasındaki ilişkiler bakımından da çok iyi özelliklere sahip bu okullarda görev yapan öğretmenlerin de sınıfta düzeni sağlamada sorunlar yaşadıklarını ve bu konuya gereğinden fazla zaman ayırdıklarını belirtmeleri, hangi sosyo-ekonomik düzeyde olursa olsun sonuçta eğitim-öğretim yapılan öğrenci grubunun yaş özelliklerinin etkisini göstermektedir.

İlköğretim öğrencileri doğruyu ve yanlış seçmede zorlanırlar. Hareket etme ve oyun ihtiyaçları, gelişim özelliklerinin getirdiği zorlukların yanısıra diğer çocuklardan kolay etkilenme, yetişkinlerle karşıt görüşte olma ve gerek grup içinde gerekse rakip gruplarla rekabet içinde olma gibi bu yaş döneminin belirgin sosyal gelişim özellikleri de dikkate alındığında (Erden, 1998; Yavuzer, 1992) ilköğretim sınıflarında öğretmenlerin kendi beklentilerine uygun olmayan bir çok öğrenci davranışı ile karşılaşması ve düzeni sağlamak için fazla zaman ayırması doğal bir sonuç olarak karşımıza çıkmıştır.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf içindeki problem davranışların yönetiminde kendi yeterlilikleri hakkındaki düşünceleri de incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda öğretmenlerin %54.5' inin genel olarak sınıfta düzeni

sağlamada ve sınıf düzenini bozan davranışların yönetimi ile ilgili sorunları çözmeye kendini “yeterli” bulduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin sınıfta düzeni sağlamada ve problem davranışları yönetme ile ilgili sorunları çözmeye kendi yeterlilikleri ile ilgili düşüncelerini almak amacı ile hazırlanan bu soruda “hiç bir zaman yeterli bulmuyorum” seçeneğinin uygulamaya katılan öğretmenler tarafından boş bırakılması beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmıştır. Sınıfta düzeni sağlama araştırmanın kuramsal bölümünde açıklandığı gibi bir çok değişken hakkında karar vermeyi gerektirir ki bu değişkenler bir anlamda sınıfta düzeni sağlamanın ve korumanın boyutlarını oluşturmaktadır. Öğretimin yönetimi, sınıf kurallar ve prosedürlerin yönetimi, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının yönetimi, sınıf atmosferinin yönetimi, öğrenci davranışlarının yönetimi ve öğrencilerin sınıf içindeki problem davranışlarını yönetiminden oluşan bu boyutların tümünde bir öğretmenin başarısız olduğunu ifade etmesini beklemek yanlış olacaktır. Çünkü sonuçta araştırmaya katılan öğretmenlerin %80.0’i (Bkz: Tablo-4.1.4., s. 100) öğretmen yetiştiren fakülte ve yüksekokullardan mezun olmuş, alan bilgisinin yanısıra öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri, mesleğe karşı olumlu tutum ve davranışların kazandırılmasına yönelik programlarda eğitim almış, öğretmenlik uygulamaları yaparak sınıf ve okul ortamını tanıma deneyimine sahip olarak göreve başlamış öğretmenlerdir.

Uygulamaya katılan öğretmenlerin %77.3’ünün 5-25 yıl mesleki kıdeme sahip oldukları gerçeği de dikkate alındığında (Bkz: Tablo-4.1.5., s. 101) öğretmenlerin kendilerini bütünüyle yetersiz olarak nitelendirmeleri yönünde bir beklenti gelişmemiştir.

Sınıfta düzeni sağlama ve sınıfta düzeni bozan davranışların yönetimi ile ilgili sorunları çözmeye yeterliliklerini öğretmenlerin kendi görüşlerine başvurarak almak, temelde öğretmenlerin bu konuda ne tür problemler yaşadıklarını açığa çıkarmaya istekli oldukları varsayımına dayanmaktadır. Öğretmenlerin sınıfı yönetmede yaşadıkları problemleri kötü öğretmen damgası yemek endişesi ile açığa çıkarmaya çok da istekli olmadıkları görüşü yaygın olmasına rağmen, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%68.5) “ara sıra” ve “genellikle yeterli buluyorum” seçeneklerinde yoğunlaşmaları bir anlamda öğretmenlerin sınıfta düzeni sağlamada

sorunlar yaşadıklarını ve kendilerini yetersiz buldukları zamanlar olduğu anlamına gelebilir.

Nitekim sınıfta düzeni sağlama ve düzeni bozan davranışlarla ilgili sorunlara genel olarak gereğinden fazla zaman ayırdıklarını belirten öğretmenlerin bu sorunun devamı niteliğinde olan yeterliliği ile ilgili soruya “ara sıra” ve “genellikle yeterli buluyorum” cevabını vermesi bu konuda sorunlar yaşadıklarının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Kendini sınıfta düzeni sağlama ve düzeni bozan davranışlarla ilgili sorunları çözmeye derecelendirme ölçeğine göre “genellikle” ve “ara sıra yeterli” bulan öğretmenlerin alt-SED’deki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, “her zaman yeterli” olduğunu düşünen öğretmenlerin ise üst-SED ve özel okullarda görev yapan öğretmenler olması beklenen bir durum olarak karşımıza çıkmıştır.

Araştırmanın ilgili kuramsal çerçevesinde açıklandığı gibi problem davranışların nedenleri çok geniş bir alana yayılmaktadır. Okul içi faktörlerin yanısıra öğretmenin kontrolü dışında olan; çocuğun aile içi yaşantıları, ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi, çocuğun fiziksel özellikleri, çocuğun sokak çevresi, okulun bulunduğu toplumsal çevre ve bu çevrenin eğitimden beklentileri vb. pek çok faktör çocuğun sınıf içindeki davranışlarını etkilemektedir (Burden, 1995; Karlin ve Berger, 1972; Curwin ve Mendler, 1988; Edwards, 1993; Yavuzer, 1986; Yörükoğlu, 1986; Aydın, 1998). Bu durum öğretmenin sınıf içinde karşılaşacağı farklı öğrenci davranışları ile karşılaşabileceğine işaret etmektedir. Sınıftaki eğitim ve öğretimi aksatan, diğer çocukların çalışmasını engelleyen, öğrencinin kendinden beklenen davranışı göstermede kabul edilebilir limitler içinde davranamaması gibi farklı şekillerde ifade edilebilen düzen bozucu davranışların niteliği farklı yönetim stratejileri ile yönetilmesini gerektirmektedir.

Sınıf yönetiminin amacı, öğrencilerin sadece uygun olan davranışı göstermesini sağlamak değil aynı zamanda bunun sürekliliğini sağlayarak öğrencilerin bir topluluğun üyesi olmaktan çıkıp bir toplumun üyesi olmaya hazırlamak, toplumsallaştırmaktır. Bu bağlamda problem davranışın oluşmasına fırsat tanımayan ortamların hazırlanması, davranışın gözlenmesi, sistemli bir şekilde

yönetim stratejisini belirleme, davranışı ortadan kaldırma ve uygun olan davranışın sürekliliğini sağlama yönetsel davranışlardır. Problem davranışın niteliğine göre bazen bu süreç çok geniş bir zamana yayılabilmekte, öğretmenin okul yöneticileri , meslektaşları, çocuğun ailesi ve yakın çevresi ile işbirliğini ve desteklerini almasını gerektirmektedir (Başar, 1997).

Özellikle alt-SED ve orta-SED' deki okulların mevcutlarının kalabalık olması nedeniyle öğrenci-öğretmen-yönetici-veli ilişkileri yeterince sağlanamamaktadır (Başaran, 1978; Baymur, 1971; Akt: Eripek; 1980, 30). Eğitim sistemimizde okul-aile işbirliğinin yetersiz, genellikle her dönem bir kez yapılan ve not okuma toplantılarına dönen veliler toplantısı şeklinde olması da bu okullarda görev yapan öğretmenlerin öğrencilerin sınıf içindeki düzen bozucu davranışlarını çözmede gerekli desteği görmediğini ve bu sorumlulukta tek başına kaldığı düşüncesine yönelterek kendilerini yetersiz algılamalarına neden olmuş olabilir.

Araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin sınıf içindeki problem davranışlarının nedenleri hakkında görüşleri de incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler, öğrencilerin sınıf içindeki problem davranışlarından büyük ölçüde aileyi sorumlu tutmaktadır. Özellikle sınıf yönetimin boyutları ile ilgili olan ve veri toplama aracında öğretmenlere sunulan diğer faktörler en az derecede işaretlenmiştir.

Bu durum olumsuz bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Çünkü sınıf içinde düzeni bozan, istenmeyen davranışın anlaşılması ve tanımlanması doğru bir yaklaşımla çözülmesinin ön koşuludur. Davranışı anlamak, sorunun nedenlerini tanımanın yanısıra gelecekte tekrarlanmasını önlemek amacıyla nedenleri ortadan kaldırmak ve ortaya çıkabilecek problem davranışların tahmin edilmesini açısından önemlidir. Problem davranışların temel nedenleri olarak aileyi ve toplumu göstermek, problem davranışlarla mücadelede sorumluluğun büyük bir oranda aileye ve toplumun üzerinde görülmesine neden olabilir.

Nitekim 1987 yılında Amerika'da Ulusal Eğitim Birliği (NEA) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin %81.0'inin bu sorumluluğun aileye ait olduğu şeklinde bir görüşe sahip olduğu görülmüştür. %7.0 gibi küçük bir öğretmen

grubu problem davranışlarla mücadelede temel sorumluluğun eğitim kurumlarında ve öğretmenlerde olduğunu ifade etmiştir (Akt.:Grenlee ve Ogletree, 1993).

Öğretmenlerin problem davranışların temel nedeni olarak aile ve toplumu göstermesinin nedeni aile ve çocuk arasındaki kaçınılmaz etki ve sorumluluk ilişkisi olabilir. Toplumsallaşma birincil ve en önemli grup olan ailede başlar ve çocuk ilk davranış örneklerini model alarak, taklit ederek aile ve yakın çevresi içinde kazanır. Okula başladığında (örgün eğitim) bir çok davranış örüntüsüne sahiptir (Tezcan, 1995; Başar, 1997). Bu davranışlar her zaman istendik yönde değildir. Çocuğun gelişim özellikleri ve yaşadığı çevrenin etkisiyle eksiklikler ve yanlış öğrenmeler olmaktadır.

Uygulamaya katılan sınıf öğretmenlerinin gereğinden fazla sınıfta düzeni sağlama ve problem davranışlarla ilgili sorunlara zaman ayırdıklarını ifade etmeleri bir anlamda kendilerini bu konuya her zaman önem verdiklerini ve bu şekilde sorumluluklarını yerine getirdiklerini belirtmeleri olabilir. Buna rağmen problem davranışların meydana gelmesindeki süreklilik öğretmenleri aileyi suçlamaya, ailelerin üzerlerine düşen görevleri yapmada yetersiz kalmalarını öğrencilerin sınıf içindeki istenmeyen davranışlarının temel nedeni olarak göstermeye itmiş olabilir.

Çünkü öğretmenlerin problem davranışlarla ilgili sorunları çözmede başarılı olmalarında okul ve sınıf ortamındaki davranışlarla aile ortamındaki davranışların tutarlı olması çok önemlidir. Wolfgang ve Kelsay (1991, 153)'in vurguladığı gibi öğrencilerin evde uymadığı kurallara sınıfta uyması zor olacaktır (Akt; Başar, 1997, 100).

## BÖLÜM VI

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, ilköğretim I. Aşama sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışları belirlemek amacı ile yapılan bu araştırmayla elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar üzerinde durulmuştur. Ayrıca araştırma bulguları çerçevesinde hem uygulamaya hem de ileride bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

#### 6.1. Sonuçlar

##### 6.1.1. Kişisel Bilgiler İle İlgili Sonuçlar

Uygulamaya katılan ilköğretim I. Aşama sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (%63.2) kadın, % 36.8' i ise erkek öğretmenlerdir. Ankete cevap veren öğretmenlerin %79.8'i 40 ve yukarısı yaşa sahip olup çoğunluğu branş durumu itibariyle sınıf öğretmeni yetiştiren fakülte ve yüksekokullardan mezundur. Diğerleri çeşitli branşlara dağılmaktadır. Öğretmenlerin yaklaşık %30.3'ü 5-20 yıl, %47.0'si 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. %86.6'sı evlidir ve %65.7'si en az bir ya da 2 çocuk sahibidir.

1999-2000 eğitim-öğretim yılı itibari ile uygulamaya katılan sınıf öğretmenlerinin %22.0'si 1. sınıf, %19.0'u 2. sınıf, %21.8'i 3. sınıf, %18.1'i 4. sınıf ve %19.0'u 5. sınıf düzeylerinde öğretmenlik yapmaktadır.

Uygulama yapılan ilköğretim okullarında kalabalık sınıf mevcutları (55-74) alt-SED ve üst-SED' deki okullarda yoğunlaşmaktadır. Özel okulların ilköğretim kademesindeki sınıf mevcutları 15-24 olarak bulunmuştur.

## 6.1.2. Uygulama İle İlgili Sonuçlar

### 6.1.2.1. Problem Davranışlarla İlgili Sonuçlar

Sınıf öğretmenleri veri toplama aracında verilen 61 öğrenci davranışının %55.0'ini "kısmen", %36.0'sını "evet" cevabı vererek sınıf içinde düzeni bozan istenmeyen davranışlar olarak tanımlamışlardır.

Öğretmenlerin "evet" cevabı vererek problem davranış olarak tanımladıkları öğrenci davranışları çoğu kez kişiye ve eşyalara karşı saldırganlık taşıyan, bireysel davranışlardır. İlk sıralarda problem davranış olarak tanımlanan öğrenci davranışlarından bazıları; arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar sergilemek (dürtmek, ısırarak, tekme atmak, vb.) %67.0, hırsızlık %58.9, arkadaşlarıyla kaba ve küfürlü konuşmak %55.1, arkadaşlarından izin almadan onların çantalarını karıştırmak %55.1, arkadaşlarının okul eşyalarını çizmek, yırtmak, bozmak %54.2, sürekli konuşarak diğer öğrencileri rahatsız etmek %50.8, elindeki bir nesne ile sıra, kapı ya da duvarlara vurarak gürültü yapmak %49.5 davranışlarıdır.

Sınıf öğretmenleri yanındaki arkadaşı ile konuşmak, herhangi bir nesne ile meşgul olmak, yerinde sürekli kıpırdanmak, sağa-sola bakınmak, ders dışında bir işle meşgul olmak, arkadaşlarının söz ve davranışlarından alınmak, ders araç-gereçlerini temiz kullanmamak, arkadaşlarının ve öğretmenin sözünü keserek konuşmak, izin almadan yerinden kalkmak ve dolaşmak davranışlarını "kısmen" problem davranış olarak nitelendirmişlerdir. Bu davranışlar genellikle çocuğun ders çalışma beceri ve alışkanlıklarından, gelişim özelliklerinden kaynaklanan davranışlardır. Burden (1995)'in problem davranış sınıflamasına göre bu davranışlar öğretimsel ve ılımlı problem davranışlar olarak nitelendirilebilir.

Farklı SED' lerdeki ilköğretim okullarında problem davranış olarak nitelendirilen öğrenci davranışları değişmiştir. En fazla problem davranış tanımlama alt-SED' deki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri tarafından yapılmıştır. Ankette verilen 61 öğrenci davranışının %59.0'u sınıf içinde uygun olmayan davranış olarak nitelendirilmiştir.

Veri toplama aracında verilmeyen ancak alt-SED ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenleri tarafından problem davranış olarak nitelendirilen öğrenci davranışları ise; kendine acındırarak öğretmeni daha hoşgörülü ve anlayışlı olmaya zorlama, öğretmen hakkında sürekli övgü dolu sözler kullanarak yaranmaya çalışma davranışlarıdır.

Orta-SED’deki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, öğrenci davranışları listesinde verilen davranışların %46.6’sını “kısmen” problem davranış olarak tanımlamış, alt-SED’deki okullardaki öğretmenlerin problem davranış olarak tanımladığı komiklik yapmak, sınıf dolabını izinsiz kullanmak ya da karıştırmak, sınıfa yeni stajyer öğretmen geldiğinde normal dışı davranışlar sergilemek davranışlarını problem davranış olarak nitelendirmemişlerdir.

Alt-SED ve orta-SED’deki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri tarafından “kısmen” ya da “evet” cevabı verilerek problem davranış olarak tanımlanan sırayı ileri-geri oynatmak, dersle ilgisi olmayan konularda konuşmak davranışları üst-SED ve özel okulların ilköğretim kademesinde problem davranış olarak nitelendirilmemiştir.

El, yüz ve kıyafetlerinde temiz olmamak, kıyafet yönetmeliğine uygun giyinmemek, öğretmenin söz ve davranışlarından alınmak davranışlarının problem davranış olmadığı konusunda sınıf öğretmenleri hemfikirdirler.

#### **6.1.2.2. Problem Davranışların Sınıf İçinde Gözlenme Sıklığı (Yoğunluk) İle İlgili Sonuçlar**

Sınıf içinde “en sık” gözlemlenen istenmeyen öğrenci davranışları konusunda öğretmenler önemli derecede hemfikirdirler.

İlköğretim sınıflarında “en sık” gözlenen problem davranışlar genellikle sınıf düzenin önemsiz ihlalleri gibi görünmektedir. Çünkü öğretmenler “evet” cevabı vererek tanımladıkları problem davranışları “ara sıra” ya da “hiç” gözlemedikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.



Verilen görevleri yapmamak, sınıf içinde bir şeyler yemek, arkadaşlarının söz ve davranışlarından alınmak, herhangi bir nesne ile meşgul olmak, ders dışında bir işle meşgul olmak, elindeki bir nesne ile sıra, kapı ya da duvarlara vurarak gürültü çıkarmak, dersle ilgili faaliyetlere katılmamak, komiklik yapmak, ödevleri gelişigüzel ya da eksik yapmak, çalışmaya başlarken ya da bitirirken yavaş davranmak davranışları ilköğretim sınıflarında “en sık” gözlenen problem davranışlar olarak bulunmuştur.

Dersi aksatmaya yönelik kasti konuşmak, sınıf dolabını izinsiz kullanmak ya da karıştırmak, hırsızlık, sınıf düzenini bozan davranış onaylamak ya da taklit etmek, öğretmene kafa tutmak ya da saygısız konuşmak sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde “hiç” ya da “çok nadir” gözlemledikleri davranışlar olarak bulunmuştur.

Son yıllarda genel olarak öğrencilerin öğretmenlerine karşı saygısız oldukları şeklindeki gözlemlere rağmen uygulamaya katılan öğretmenler bu tür davranışlarla karşılaştıklarına dair görüş bildirmemişlerdir.

Çok yaygın olmasa da öğrencilerin birbirlerine karşı saldırgan davranışlarının ilköğretim sınıflarında görüldüğü, bu davranışları alt-SED ve orta-SED’deki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin diğer sosyo-ekonomik düzeydeki okullardaki öğretmenlere göre daha sık gözlemlendiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Sırasında düzgün oturmamak, sırayı ileri-geri oynatmak, arkadaşlarının malzemelerine karışarak rahatsız etmek, arkadaşları ile kaba ve küfürlü konuşmak, ders araç-gereçlerini temiz kullanmamak, ödevlerini gelişigüzel ve eksik yapmak, verilen görevleri yapmamak davranışlarını sınıflarında gözlemlendiğini belirten öğretmenlerin yüzdesi üst-SED ilköğretim okulları ve özel okulların ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerde daha fazladır.

Sınıf öğretmenleri problem davranışların sınıf içinde gözlenme sıklığının derslere göre değiştiği yönde görüş bildirmişler ancak problem davranışların derslere göre gözlenme sıklığını belirtmede yetersiz kalmışlardır. Elde edilen bulgulara göre

genel yargının tersine öğrencilerin daha rahat olduğu Müzik ve Beden Eğitimi derslerinde problem davranışların yoğunluğu azalmaktadır.

### 6.1.2.3. Problem Davranışların Önem Derecesi (Ciddilik) İle İlgili Sonuçlar

Öğretmenler veri toplama aracında verilen öğrenci davranışlarının %77.0'sini "ciddi", %23.0'ünü "çok ciddi" problem davranışlar olarak nitelendirmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri "en ciddi" problem davranışlar konusunda hemfikirdirler. Hırsızlık (%81.6), arkadaşlarıyla kaba ve küfürlü konuşmak (%76.6), yalan söylemek (%75.7), arkadaşlarından izin almadan onların çantalarını karıştırmak (%74.1), arkadaşlarının hata ya da fiziksel özürleriyle alay etmek (%70.7), arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar sergilemek (%69.2), arkadaşlarının okul eşyalarını çizmek, yırtmak, bozmak vb. (%64.8), arkadaşlarına kafa tutmak, saygısız konuşmak (%63.2), öğretmene kafa tutmak ya da saygısız konuşmak (%62.9) önem sırasına göre ilk sıralarda yer alan davranışlardır.

Öğretmenler en fazla saldırgan davranışlardan rahatsız olmaktadır. Sınıflarda "en sık" gözlemlenen problem davranışlar (verilen görevleri yapmamak, sınıf içinde bir şeyler yemek, herhangi bir nesne ile meşgul olmak, ders dışında bir işle uğraşmak, elindeki bir nesne ile sıra, kapı ya da duvarlara vurarak ses çıkarmak vb.) saldırganlık içeren davranışlar kadar ciddi nitelendirilmemiştir.

Çocukların daha çok yetersiz ilgi ve ders çalışma becerilerinden kaynaklanan öğretimsel problemler, aslında öğretmenler tarafından ılımlı karşılanan ancak sınıf içinde "en sık" gözlemlenen problem davranışlar oldukları için önemli problemler olarak nitelendirilen öğrenci davranışlarıdır.

Öğretmenler genel olarak "kısmen problem davranış" olarak tanımladıkları öğrenci davranışlarından rahatsız olduklarını ifade etmişler, "evet" cevabı vererek problem davranış olarak tanımladıkları öğrenci davranışlarının ise "çok ciddi" problem davranışlar olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

#### 6.1.2.4. Yönetimi “Zor” Olarak Nitelendirilen Problem Davranışlarla İlgili Sonuçlar

Yönetimi “zor” olarak nitelendirilen problem davranışlar konusunda öğretmenler görüş birliğine sahiptirler. Genel olarak sınıf içinde “en ciddi” problem davranış olarak tanımlanan öğrenci davranışları yönetimi zor olarak nitelendirilmiştir.

İlköğretim I. Aşama sınıf öğretmenlerinin yönetimini “I. derecede zor” olarak nitelendirdiği problem davranışlar; hırsızlık, arkadaşlarının ve öğretmenin sözünü keserek konuşmak, arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar sergilemek, yalan söylemek, birbirlerini şikayet etmek, sürekli konuşarak diğer öğrencileri rahatsız etmek davranışlarıdır.

Sınıf öğretmenleri tarafından yönetimi “II. derecede zor” olarak nitelendirilen problem davranışlar ise; yanındaki arkadaşı ile konuşmak, ödevlerini gelişiğüzle ya da eksik yapmak davranışlarıdır.

Ders araç-gereçlerinin eksik olması, arkadaşlarıyla saygısız konuşmak, sorumluluk almayı istememek, yerinde sürekli kıpırdanmak, sağa-sola bakınmak, kalem kaybetme, karın ağrısı, baş ağrısı gibi bahaneler ileri sürerek öğretmeni oyalamak davranışları uygulamaya katılan öğretmenler tarafından yönetimi “III. derecede zor” olarak nitelendirilen problem davranışlardır.

Veri toplama aracında verilmeyen ancak öğretmenlerin yönetimini “zor” olarak nitelendirdiği öğrenci davranışları ise; su içme ya da tuvalete gitme bahanesi ile dışarıya çıkmayı istemek, ilgisizlik, dikkati toplayamama, okul hayatına uyumsuzluk, duygu sömürsü yapma, seviyesine uygun cümle kuramama, güvensizlik ve sosyal aktivitelere katılmayı istememe davranışlarıdır.

İlgisizlik, dikkati toplayamama ve okul hayatına uyumsuzluk davranışlarının yönetimini “zor” olarak nitelendiren öğretmenler genellikle alt-SED’deki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerdir.

#### **6.1.2.5. Sınıf İçinde Sürekli Problem Davranış Gösteren Öğrenci Sayısı İle İlgili Sonuçlar**

Farklı SED' lerdeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri sınıfta sürekli problem davranış gösteren öğrenci sayısında hemfikirdirler.

Öğretmenler genel olarak sınıflarında ortalama 5 öğrenciyi sorunlu öğrenci olarak tanımlamışlardır.

#### **6.1.2.6. Sınıf İçinde Sürekli Problem Davranış Gösteren Öğrencilerin Cinsiyeti İle İlgili Sonuçlar**

Uygulamaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (%89.7) sınıflarındaki sorunlu öğrencilerin erkek öğrenciler olduğu şeklinde görüş bildirmişlerdir. Kız öğrencilerin sorunlu öğrenciler olarak belirtilme oranı ise %8.1'dir.

#### **6.1.2.7. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçinde Problem Davranışların Yönetimine Ayırdıkları Süre İle İlgili Sonuçlar**

Sınıf öğretmenleri genel olarak sınıf içinde problem davranışların yönetimine gereğinden fazla zaman ayırdıklarını ifade etmişlerdir.

Problem davranışların yönetimine "her zaman" gereğinden fazla zaman ayırdığını düşünen öğretmenler genellikle üst-SED ve özel okulların ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerdir.

#### **6.1.2.8. Sınıf İçindeki Problem Davranışların Yönetiminde Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Yeterlilikleri İle İlgili Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar**

Uygulamaya katılan sınıf öğretmenleri genel olarak (%54.5) sınıfta düzeni sağlamada ve problem davranışları yönetmede "yeterli" olduğunu ifade etmiştir. Bu konuda hiçbir sorun yaşamadığını "her zaman" yeterli olduğunu düşündüğünü ifade

eden öğretmenler genellikle (%31.5) üst\_SED' deki ilköğretim okullarında ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerdir.

Sınıftaki problem davranışları yönetmede sorunlar yaşadığını "ara sıra" yetersiz olduğunu düşünen öğretmenler (%14.0) daha çok alt-SED ve orta-SED' deki okullarda görev yapan öğretmenlerdir.

#### **6.1.2.9. Problem Davranışların Nedenleri İle İlgili Sonuçlar**

Öğrencilerin sınıf içindeki problem davranışlarının birinci nedeninin aile olduğu konusunda öğretmenler önemli ölçüde (%82.6) hemfikirdirler. Çocuğun okul dışındaki arkadaş çevresi, kalabalık sınıflar, çocuğun gelişim özellikleri ve sınıf tekrarı gibi faktörler problem davranışlara neden olan diğer faktörler olarak belirtilmiştir.

Eğitim programları ve medya faktörleri ile ilgili olarak öğretmenler "kısmen" problem davranışa neden olabileceği şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenin tutum ve davranışları, öğretim yöntemleri, sınıfın fiziksel özellikleri ve sınıf kurallarının belirsizliği gibi faktörler genel olarak öğretmenler tarafından sınıf içindeki problem davranışlara neden olan faktörler olarak nitelendirilmemiştir.

## **6.2. Öneriler**

Araştırma sürecinde elde edilen bulgular çerçevesinde geliştirilen öneriler; "Uygulamada Kullanıcılara Yönelik Öneriler" ve "Gelecekte Bu Konuda Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler" alt başlıkları halinde aşağıda yer almaktadır.

### **6.2.1. Uygulamada Kullanıcılara Yönelik Öneriler**

Okullar, geleceğin toplumunu oluşturacak olan yeni kuşağa akademik bilgi ve becerilerin kazandırılması yanında onları toplumun beklentileri yönünde belli inanç, tutum ve değerler kazandırarak sosyalleştirmek amacıyla kurulmuşlardır.

Okulların belirtilen bu amaca ulaşması, büyük ölçüde öğretmenlerin yerine getirmek durumunda oldukları rol ve sorumluluklarında başarılı olmalarına bağlıdır. Temel öğretmenlik işlevleri öğretimi, öğrencilerin sosyalleştirilmesini, sınıf yönetimini ve disiplinle ilgili müdahaleleri içermekle birlikte öğrencilerin davranışlarının niteliğinin daha çok öğretmenin sınıf içindeki tutum ve davranışlarıyla ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Nitekim öğrencilerin öğretmenin verdiği bilgilerden daha çok onun davranışlarından etkilendiği yapılan araştırmalar ile belirlenmiştir.

Sınıftaki öğrenme-öğretme ortamının hem öğrencinin hem de öğretmenin eğitsel amaçlara ulaşmasını etkilediği gerçeği dikkate alındığında öğretmenin sınıfta düzeni sağlamaya yönelik tutum ve davranışlarının geleceğin yetişkinleri olan çocukların davranışlarının bir göstergesi olacağı söylenebilir.

Sınıf yönetimi, sınıfı disipline etmekten çok öğrenmeye uygun ortamlar hazırlamak amacıyla işe koşulan stratejiler ve alınması gereken önlemler olarak ele alındığında çok geniş kapsamlıdır ve sınıf öğretiminin en zor boyutlarından birini oluşturmaktadır. Bu öneminden dolayıdır ki gerek göreve yeni başlayan gerekse uzun mesleki deneyimlere sahip öğretmenlerin mesleki kaygı alanlarının başında yer almaya devam etmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalardan elde edilen ortak sonuçlarda da belirtildiği gibi sınıfta düzeni sağlama, özellikle öğrencilerin sınıfta düzeni bozan, rahatsız edici davranışlarıyla mücadele etme öğretmenin zaman ve enerjisinin büyük bir kısmını almakta ve öğretmenlerin mesleki açıdan çoğu zaman kendilerini yetersiz hissetmelerine ve hayal kırıklığına uğramalarına neden olabilmektedir.

Sınıf yönetiminin öğretmenin mesleki yaşamında ve öğrencilerin davranışlarının şekillenmesindeki yeri, öğretmenlerin etkili bir sınıf yöneticisi olarak yetiştirilmelerinin gerekliliğini ve önemini ortaya koymaktadır. Bu açıdan bakıldığında uygulamada kullanıcılar açısından şu önerilerde bulunulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

1- Eğitim bilimlerinde son zamanlarda yapılan araştırmalar ve ortaya konan bilgiler, öğrenenlerin geçmiş bilgilerinin başarılı bir öğretim için engel teşkil edebileceği gerçeği etrafında toplanmaktadır (Brophy, 1988). Geçmiş bilgiler

özellikle herkesçe bilinen ve geçerli kabul edilen ama aslında doğru olmayan birtakım yanlış kanılara olan inancı içerdiğinde öğretime engel olabilmektedir. Bu tip yanlış öğrenmeler, kişinin gösterdiği çabayı yok eden bir potansiyel etkiye sahiptir. Bu etkiyi önlemek için bireye gerekli olan bilgileri doğrudan yüklemek yerine bir kısmı yanlış olabilen mevcut öğrenmeleri açığa çıkartıp bunları da değiştirmek gereklidir. Çünkü birçok öğretmen adayı (öğrenci), sınıf yönetimini disiplin ile eş anlamlı görmekte, otoriteyi koruma, itaat ve otoriteye saygı ile sınıfta düzeni sağlayacağına ve koruyacağına inanmaktadır. Öğretmen adaylarını sınıf yönetimi alanında yetiştirirken öncelikle bu ve buna benzer yanlış anlamaların düzeltilmesi gerekmektedir.

2- Öğretmen adaylarına sınıfı etkili bir şekilde yönetmede gerekli olan bilgi ve becerileri kazandırmada sınıflarda olması muhtemel bir takım durumları açıklayan ve adayların bu gibi durumlar karşısında nasıl davranabileceklerini anlatmalarına olanak sağlayan “benzerlik egzersizleri” nin kullanılması önerilmektedir (Brophy, 1988). Çünkü sınıf yaşamında yaygın olan problemler konusunda bilgilendirilmek, bu problemleri nasıl ele alacakları konusunda fikir yürütmek adaylarda önceki öğrenmeleri ve geçmiş yaşantıların etkisiyle oluşmuş yanlış kanıları açığa çıkarmaya yardım edecektir. Aynı zamanda öneri niteliğindeki temel bilgilere sahip olmalarını da sağlayacaktır. Bu durum öğretmen adaylarının gerçek sınıf koşullarına girdiklerinde “şok” yaşamalarını engellemede ya da etkisini asgari düzeye indirmede önemlidir. Bu araştırma sonucunda ilköğretim sınıflarında gözlemlenen problem davranışların nitelik ve niceliği ile ilgili elde edilen bilgiler öğretmen adaylarını yetiştirilmesi sırasında yapılması önerilen “benzerlik egzersizleri” nde kullanılabilir.

3- İlköğretim sınıflarında “en sık” gözlemlenen problem davranışların (herhangi bir nesne ile meşgul olmak, ders dışında başka bir işle uğraşmak, verilen görevleri yapmamak, ödevlerini gelişiğüzel ya da eksik yapmak, ders araç-gereçlerini temiz kullanmamak vb.) daha çok bireysel olarak yapılan problemler olduğu görülmektedir. Bu tür problemler genellikle çocukların bireysel farklılıklarından, çalışma becerilerinden ve derslere karşı yetersiz ilgilerinden kaynaklanan öğretimsel problemlerdir. Bu durum sınıflarda öğretim etkinliklerinde bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulmasını ve sınıfın öğrenciler için ilgi çekici duruma getirilmesini

gerektirmektedir. Okulun ve derslerin daha motive edici duruma getirilebilmesi için sınıfta her öğrencinin katılabileceği eğitici, eğlendirici ve dinlendirici etkinliklere yer verilmelidir.

4- Öğretimsel problemler kadar sınıflarda sık gözlemlenmemesine rağmen ilkokul sınıflarında kabalık, sözel ya da fiziksel saldırganlık davranışlarının ilkokul sınıflarında yaygın olduğu araştırma sonucunda ortaya çıkan bir diğer sonuçtur. Daha çok alt-SED' deki ilköğretim okullarında gözlemlenmesine rağmen diğer sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin de benzer yönde görüş bildirmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin çocuğun saldırgan davranışlar göstermesine yol açan nedenleri çok iyi tespit etmelerini ve aile ile işbirliği yapmalarını gerektirmektedir. Çünkü davranış değiştirmede, problem davranışlarla ilgili sorunları çözmeye başarı, bu davranışı doğuran nedenleri ortadan kaldırmaya, sınıf ve aile ortamlarındaki davranışların tutarlılığını sağlamaya bağlıdır. Bu nedenle okul-aile, öğretmen-veli ilişkilerine önem verilmeli, aile sadece çocuğun başarısız ya da problemlili olduğu durumlarda değil gelişim özellikleri, eğitimi ve başarı durumu hakkında da bilgilendirilerek bu bağ kuvvetlendirilmelidir.

5- Sınıfta düzen bozucu (problem davranış) olarak nitelendirilen öğrenci davranışlarının bir çoğu çocuğun gelişim özelliklerinden , okula ve sınıf ortamına uyum sorunlarından ve derse dikkatini verememelerinden kaynaklanmaktadır. Bu durum ilköğretim okullarındaki rehberlik hizmetlerinin önemini artırmaktadır. Okullardaki psikolojik danışman ya da rehber öğretmenler bireysel ya da grup problemleri için öğretmenlere davranış yönetim müdahalelerini önerip, öğretebilecek kişilerdir. Öğretmenlerin çocuğu disipline etme, derse motive etme görevleri ile bağdaşan, öğretmenin zaman ve kaynakları en iyi şekilde kullanmasına yardımcı olabilen öneriler çok önemlidir. Davranış değiştirme sürecindeki başarıda öğretmen-psikolojik danışman işbirliği kalitesinin önemi büyüktür. Bu nedenle ilköğretim okullarında rehberlik servislerine yeterli işlevsellik kazandırılmalı, rehberlik servisi bulunmayan okullarda bu servisler kurulmalıdır.

6- Sınıf yönetimi, sınıf dinamikleri ve bu dinamiklerin öğretmenlere faydalı olacak şekilde nasıl kullanılacağı konularında yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular yalnızca eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına değil hizmet veren



öğretmen ve yöneticilere de Hizmet-içi Eğitim kursları, seminer ve konferanslar ile ulaştırılmalıdır. Sınıf, içinde bulunduğu okulun bir parçasıdır ve sınıf yönetimi okul yönetiminden bağımsız olarak düşünülemez. Okul yöneticileri ve diğer personel, okulun ve sınıf yönetiminin önemli yapıtaşlarını oluşturdukları, davranışlarının çocukların gerek okul, gerek sınıf ve gerekse okul dışındaki davranışlarında yapabileceği olumlu ve olumsuz etkiler konularında bilgilendirilmelidir.

7- Çağdaş sınıf yönetimi anlayışı, problem davranış meydana geldikten sonra onlarla baş etmek yerine problem davranışların meydana gelmesini önleyici yaklaşımı gerektirmektedir. Birincil odak noktası, problem davranışın oluşmasına yol açabilecek koşulları ortadan kaldırarak her öğrencinin öğrenme sürecine katılmasını sağlamaktır. Bu araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç, uygulamaya katılan sınıf öğretmenlerinin genel olarak sınıftaki problem davranışlardan birinci derecede “aile” yi sorumlu tutmalarıdır. Öğretmenin ve öğretmenin sınıf içindeki davranışlarının sınıf ortamında problem davranışlara neden olabileceği şeklinde ifade edilen faktörler göz ardı edilmiştir. Gerek öğretmen adaylarının gerekse deneyimli öğretmenlerin, öğrencilerin sınıf içinde problem davranışlar göstermelerinde etkili olabilecek öğretmenden kaynaklanan faktörler konularında bilgilendirilmeleri gerekmektedir.

8- İlgili literatürde de vurgulanan ve uygulama sonucunda öğretmenlerin problem davranışların diğer nedenleri olarak belirttikleri kalabalık sınıflar, sınıfların oturma düzeni, sıra ve masaların kullanışsızlığı gibi faktörleri ortadan kaldırmak boyutlarında okul yöneticilerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Okula kayıt sırasında yöneticiler sınıf mevcutlarını dikkate almalıdırlar. Okulun donanım yetersizlikleri ile ilgili olarak ise okulun bulunduğu çevrenin SED’ ine göre okulun yetersizlikleri ve bu yetersizliklerin çocukların gerek eğitimsel başarı gerekse davranışları üzerindeki etkileri konusunda veliler ve çevredeki kurum ve kuruluşlar toplantı ve seminerler ile bilgilendirilmelidir. Bu tür çalışmalar, çevrenin okulu maddi açıdan desteklemesi yolunda küçük de olsa adım olabilir.

9- Öğretmenler, sınıf içindeki davranışlarında ve problem davranışlara karşı tutumlarında öğrencileri etkileyebilecek okul dışı faktörleri dikkate almalı, çocukların geldiği sosyo-ekonomik ve kültürel çevreyi, aile özelliklerini tanımaya

çalışmalı, mümkün olduğu ölçüde öğrencilerine bireysel farklılıklarını dikkate alarak yaklaşabilmeli ve gerektiği durumlarda bu çocuklara ek yardım ve katkıyı esirgememelidir.

### 6.2.2. Gelecekte Bu Konuda Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1- Bu çalışmada temel olarak ilköğretim I. Aşama sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde gözlemlediği problem davranışlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda öncelikle öğretmenlerin sınıf içinde problem (düzen bozucu) davranış olarak nitelendirdiği öğrenci davranışlarının neler olduğu, bu davranışları öğretmenlerin sınıflarında hangi sıklıkta gözledikleri ve problem davranışların ciddiliği ile ilgili görüşleri araştırılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin (cinsiyet, yaş, medeni durum, mezun olunan okul türü, mesleki kıdem, çocuk sahibi olup olmama vb.) kişisel özelliklerinin, davranış problem olarak tanımlama, bu davranışların sınıflarda gözlenme sıklığı ve problem davranışa verilen önem derecesi arasındaki ilişkiye bakılmamıştır. Bu değişkenler tek tek veya birkaç değişken birlikte ele alınarak ilköğretim okullarındaki problem davranışlar, gözlenme sıklığı ve önem dereceleri ile aralarında ilişki olup olmadığı araştırılabilir.

2- Sınıf öğretmenlerinin yukarıda belirtilen kişisel özellikleri ile problem davranışlarla mücadelede yaşanan zorluk, problem davranış gösteren öğrenci sayısı, sürekli problem davranış gösteren öğrencilerin cinsiyeti, problem davranışların yönetimine ayrılan süre, yönetimde yeterlilik ve problem davranışların nedenleri olarak gösterilen faktörler arasında ilişki olup olmadığı araştırılabilir.

3- Öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyinin, öğrenci davranışlarının problem olarak nitelendirilmesinde, sınıf içinde gözlenme sıklığında ve düzen bozucu davranışların ciddiliğinin algılanmasında anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığı araştırılabilir.

4- Bu araştırmada, farklı SED' lerdeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını problem olarak tanımlamada genel olarak hemfikir oldukları sonucu elde edilmiştir. Ancak davranışı "evet" ya da "kısmen" cevabı vererek problem davranış olarak nitelendirmede farklılıklar ortaya

çıkmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptığı ilköğretim okulunun bulunduğu sosyo-ekonomik ve kültürel çevrenin öğretmenlerin öğrenci davranışlarını problem olarak görmeye, ciddiliğini algılamasında ve sınıf içinde gözleme sıklığında yarattığı bu farklılıkların anlamlı olup olmadığı araştırılabilir.

5- Araştırma ilköğretim okullarındaki problem davranışların belirlenmesi amacıyla, öğretmenlerin sınıf içinde yaşadıkları problemlerin nitelik, nicelik ve nedenlerini açıkça ortaya çıkarmaya istekli oldukları varsayımından hareketle “anket” uygulaması ile sınırlı kalmıştır. Yapılacak yeni araştırmalarda “gözlem” ve “görüşme” yöntemlerinin de kullanılması daha güvenilir bilgiler sağlayabilecektir.

6- Araştırma Adana ili merkez ilçelerinde (Yüreğir ve Seyhan) bulunan farklı SED’ lerdeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Anket üzerinde daha önce önerilen geliştirme işlemleri yapılarak “posta anketi” yolu ile bölge genelinde ilköğretim okullarında gözlenen problem davranışlar araştırılabilir.

7- Bu konuda yapılan araştırma bulgularından elde edilen ortak sonuç, öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları problem davranışların ülkeden ülkeye, bölgeden bölgeye, okuldan okula hatta kişiden kişiye göre değiştiğidir. Bir okul birimi içinde değişik sınıf düzeylerini okutan sınıf öğretmenleri sınıf ortamında gözlenerek öğretmenin kişilik özellikleri ile öğrenci davranışlarının problem olarak tanımlanması, davranışların sınıf içinde gözlenme sıklığı ve problem davranışın önem derecesinin algılanması arasındaki olması muhtemel farklılıklar araştırılabilir.

8- İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştıkları problem davranışların yönetiminde kullandıkları yöntemlerin belirlenmesi ve bu yöntemlerin öğrenci davranışı üzerindeki etkileri bir başka araştırmanın konusu olabilir.

9- Bu araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf içerisinde gözlemediği problem davranışlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun yanısıra okul bahçesinde meydana gelen problem davranışların algılanması ve yönetiminde kullanılan stratejiler de araştırılmalıdır.

10- Öğretmen ve öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimler, eğitici ve öğretici materyaller, verilen ödevler ve uygun olmayan pekiştireç dağılımları sınıf ortamında problem davranışlara neden olabilecek hoş gitmeyen uyarıcı kaynakları olarak nitelendirilmektedir. Bu uyarıcıların öğrenci davranışları üzerindeki etkisi yeni bir araştırma konusu olabilir.

11- Bu çalışmada öğretmenlerin erkek öğrencileri sorunlu öğrenciler olarak nitelendirdikleri sonucu elde edilmiştir. Davranışın problem olarak algılanması ve verilen önem derecesi ile öğrencinin cinsiyeti arasındaki ilişki yeni bir araştırma konusu yapılabilir.

12- Araştırma sonucunda elde edilen önemli sonuçlardan birisi de, öğretmenlerin öğrencilerin sınıf içindeki problem (düzen bozucu) davranışlarının temel nedeninin "aile" olduğu konusunda hemfikir olmalarıdır. Bu konu üzerine eğilerek çocukların ailevi özellikleri (ebeveynlerin sağlık durumları, eğitim durumları, meslekleri, SED düzeyleri, çocuk sayısı vb.) ile sınıf içindeki davranışları arasındaki ilişkiler araştırılabilir.

13- Problem davranışların yönetimi okul-aile işbirliğini gerektirmektedir. Çünkü problem davranışları çözümedeki başarıda aile ve sınıf ortamındaki davranışların tutarlılığı önemli bir faktördür. Farklı SED' lerdeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıftaki problem davranışları yönetme konusunda aile ile işbirliğinin günümüzde hangi boyutlarda olduğu araştırılabilir.

14- İlgili literatür sınıf yönetiminin özellikle öğrencilerin problem davranışlarının, gerek aday ve göreve yeni başlayacak öğretmenlerin gerekse deneyimli öğretmenlerin uğraşmayı zor buldukları, çözümünde tedirgin oldukları evrensel problemlerden biri olduğunu vurgulamaktadır. İlköğretim kurumlarında karşılaşılan problem davranışların algılanmasına ve bu problemlerle mücadele etmede kullanılan tekniklere stajyer öğretmenlerin algılamaları açısından yaklaşılabılır.

## KAYNAKÇA

Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistikleri. (1998).

Akgündüz, I. (1995), "Çağdaş toplum, öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirme sorunu", 24 Kasım Öğretmenler Günü", *Türk Eğitim Sistemi ve Öğretmen* (Panel), Kahramanmaraş: Kahramanmaraş: Sütçü İmam Üniversitesi Yayınları, No: 28.

Akkök, F.; Askar, P.; Sucuoğlu, B. (1995), "Safe schools require the contributions of everybody: The picture in Turkey", *Thresholds in Education*, c.21, S. 2. ss. 29-28.

Ataman, A. (2000), "Sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler", L.Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti. , ss.213-230.

Ataünal, A. (1994), *Türkiye'de İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Sorunu (1923-1994) ve ABD, İngiltere, Fransa ve Almanya'daki Çağdaş Uygulama ve Eğitimler*, Ankara: Ders Aletleri Yapım Merkezi Matbaası.

Aydın, A. (1998), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık Reklam San. Tic. Ltd. Şti.

Aytekin, H. (2000), "Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama", L.Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti. , ss.71-80.

Bacanlı, H. (1998), *Eğitim Psikolojisi*, İstanbul: Alkım Yayınevi.

Balcı, A. (1993), *Etkili Okul "Kuram-Uygulama ve Araştırma"*, Ankara: Yavuz Dağıtım.

- Başar, H. (1997), *Sınıf Yönetimi (3. Baskı)*, Ankara: Önder Matbaacılık Ltd. Şti.
- Başaran, İ. E. (1991), *Eğitime Giriş (8. Baskı)*, Ankara: Kadıoğlu Matbaası.
- Başaran, İ. E. (1975), *Eğitim Psikolojisi (6. Baskı)*, Ankara: Emel Matbaacılık.
- Baymur, F. (1990), *Genel Psikoloji (9. Baskı)*, İstanbul: Anka Ofset AŞ.
- Bıldır, C. (1997), "İlköğretimde çağdaş sorunlar ve çözüm önerileri", *Çağdaş Eğitim Dergisi*, S.22, ss. 235.
- Borg, M. G.; Falzon, J. M. (1990), "Teachers' perception of primary school children's undesirable behaviours: The effects of teaching experience, pupils' age, sex and ability stream", *British Journal of Educational Psychology*, c. 20, ss. 220-226.
- Borg, M. G.; Falzon, J. M. (1989), "Primary school teachers' perception of pupils' undesirable behaviours", *Educational Studies*, c. 15, ss. 251-260.
- Bozkurt, N. (1988). "Ailede ve okulda çocuk eğitiminde ödül ve cezanın yeri", *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, S. 57, ss. 17-22.
- Brophy, J. E. (1988), "Educating teachers about managing classrooms and students", *Teaching and Teacher Education*, c. 4, S. 1, ss. 1-18.
- Burden, P. E. (1995), *Classroom Management and Discipline, Methods to facilitate Cooperation and Instraction*, USA: Longman Publishers.
- Bursalıoğlu, Z. (1987), *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış (7. Baskı)*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, S. 154.
- Büyükkaragöz, S. ; Çivi, C. (1996), *Genel Öğretim Metotları (7. Baskı)* Konya: Öz Eğitim Yayınları, S. 7.

- Cafoğlu, Z. (1998), "Öğretmen algısında kaliteli okul", *Milli Eğitim Dergisi*, S.137, ss.121-123.
- Connell, R. W. (1993), *Schools and Social Justice*, Philadelphia: Temple Universty Press.
- Cruickshank, D. R. ; Bainer, D. L. ; Metcalf, K. K. (1995), *The Act of Teaching*, USA: McGraw-Hill, Inc.
- Cunningham, B. ; Sugawara A. (1989), "Factors contributing to preservice teachers' management of children's problem behaviors", *Psychology in the Schools*, c. 26, Oct., ss. 370-379.
- Curwin, R. L. ; Mendler, A. A. (1988), *Discipline with Dignity*, E. Broyhers. Inc. (Ed.), USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Çilenti, K. (1988), *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim (3. Baskı)*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çilenti, K. (1983), "Eğitim fakülteleri için bir eğitim teknolojisi modeli", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, S.16, ss.207-210.
- Demirbolat, A. (2000), "Sınıf ortamı ve grup etkileşimi", L.Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti. , ss.27-47.
- Demirtaş, A. (1988), "İlkokula öğretmen yetiştirme; Biçim ve yaklaşımlar", *Çağdaş Eğitim Dergisi*, S.130, ss.14-21.
- Doğan, H. (1997), *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*, Ankara: Önder Matbaacılık.

- Dreikurs, R. ; Albert, L. ; Dinkmeyer, D. (1995), "The social discipline model of Rudolf Dreikurs (Adlerian Theory)", C. H. Wolfrang (Ed.), *Solving Discipline Problems Methods and Models for Today's Teacher (Third Edition)*, USA: Allyn and Bacon, ss. 65-97.
- Dönmezer, İ. (1991), "Ailelerin, çocukların gelişimi ve eğitimindeki rolü ve önemi", *Eğitimde Nitelik Geliştirme I. Sempozyumu Bildiri Metinleri*, İstanbul: Kültür Koleji Yayınları, S. 1, ss. 332-337.
- Edwards, C. H. (1993), *Classroom Discipline and Management*, Newyork: Macmillan Publishing Company.
- Ergün, M. ; Duman, T. (1998), "Kritik durumlarda öğretmen davranışları", *Milli Eğitim Dergisi*, S.137, ss.45-58.
- Erden, M. (1998), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erden. M. ; Akman, Y. (1995), *Eğitim Psikolojisi, Gelişim-Öğrenme-Öğretme*, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eripek, S. (1980), "Ankara il merkezinde bulunan ortaöğretim kurumlarında disiplin uygulamaları ve bu uygulamaların öğrencilerin uyum sorunları yönünden değerlendirilmesi", *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Ertürk, S. (1972), *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Evertson, C. M. ; Emmer, E. T. (1982), "Effective management at the begining of the school year in junior high classes", *Journal of Educational Psychology*, c. 24, S. 4, ss. 485-498.



Evertson, C. M. ; Emmer, E. T. ; Anderson, L. (1980), "Effective classroom management at the begining of the school year", *The Elementary School Journal*, c. 80, S. 7, ss. 219-231.

Evertson, C. M. ; Harris, A. H. (1992), "What we know about managing classrooms", *Educational Leadership*, c. 19, S. 7, ss. 71-78.

Fındıkçı, İ. (1991), "Öğretmenlerin disiplin konusundaki tutumları", *Eğitimde Nitelik Geliştirme I. Sempozyumu Bildiri Metinleri*, İstanbul: Kültür Koleji Yayınları, S. 1, ss. 91-96.

Fidan, N. ; Erden, M. (1996), *Eğitime Giriş*, Ankara: Alkım Yayıncılık.

Gordon, T. (1995), "The Rogerian (Emotional Supportive) model", C. H. Wolfrang (Ed.), *Solving Discipline Problems Methods and Models for Today's Teacher (Third Edition)*, USA: Allyn and Bacon, ss. 13-42.

Gordon, T. (1974), *Teacher Effectiveness Training (T. E. T.)* (Çev: E. Aksay), Newyork: David McKay.

Gözütok, D. (1998), *Öğretmenlerin Dayağa Karşı Tutumları ve Okullarda Dayak Uygulamaları*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Greenlee, A. R. ; Ogletree, E. J. (1993), "Teachers' attitudes toward student discipline problems and classroom management strategies", USA. Illinois, ss. 18, *ED36430*.

Gürkan, T. ; Gözütok, D. ; Pektaş, S. ; Babadoğan, C. ; Gürbüzürk, O. (1998), *Eğitim Bilimine Giriş*, F. Varış (Ed.), Ankara: Alkım Yayınları.

Güven, S. (1998), "Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve disiplini konusundaki yeterlilikleri ve eğitim ihtiyaçları", *Öğretmen Dünyası*, S. 226, ss. 26-28.

Hacıoğlu, F. ; Alkan, C. (1997), *Öğretmenlik Uygulamaları, Öğretim Teknolojisi (2. Baskı)*, İstanbul: Alkım Yayınevi.

*International Encyclopedia of the Social Sciences*, (1968), (Ed. D. L. Sills), Newyork: MacMillan and Free Press, c. 15.

Johnson, B. ; Oswald, M. ; Adey, K. (1993), "Discipline in South Avustralian primary schools", *Educational Studies*, c. 19, S. 3, ss. 289-305.

Kagan, S. (1992), *Cooperative Learning, Resources for Teacher*, Paseo Espada, (7.1-7.10).

Kağıtçıbaşı, Ç. (1988), *İnsan ve İnsanlar (7. Baskı)*, İstanbul: Evrim Basım Yayım Dağıtım.

Kaptan, S. (1991), *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, Ankara: Tekışık Matbaası.

Kara, Z. (2000), "Öğretmenleri sınıf yönetimi konusunda yetiştirirken içerik ve yöntemlerimiz neler olmalıdır?", *Ç. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.18, ss. 226-238, adana: Ç. Ü. Basımevi.

Karasar, N. (1991), *Bilimsel Araştırma Yöntemi (4. Baskı)*, Ankara: Sanem Matbaacılık.

Karlin, M. S. ; Berger, R. (1972), *Discipline and the Distruptive Child, A Practical Guide for Elementary Teachers*, USA: Parker Publishing Company. Inc.

Kısakürek, M. A. (1985), "*Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi (Eğitim Fakülteleri Üzerine Bir Araştırma)*", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:144, Ankara: A.Ü. Basımevi.

Koç, M. ; Dutar, M. ; Ayhan, E. (1977), "Konya liselerinde disiplin nedenleri ve çözüm önerileri", *Konya Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yayınları*, S. 19.

Kutlu, O. (2000), *Öğretimde 300 Etkili Yol*, Adana: Baki Kitapevi.

Küçükahmet, L. (1997), *Eğitim Programları ve Öğretim İlke ve Yöntemleri (Genişletilmiş 8. Baskı)*, Ankara: Gazi Kitabevi.

Larson, K. G. ; Karpas, M. R. (1963), *Effective Secondary School Discipline*, USA: Prentice- Hall, Inc.

Lickona, T. (1971); *Educating for Charecter, "How our Schools can teach respects and responsibility"*, Newyork: Bantam Books.

Meral, M. (1991), "Öğretim planlarının hazırlanış ve uygulamasında eğitim teknolojisinin öğretmen ve öğrenci başarısına etkisi", *Eğitimde Nitelik Geliştirme I. Sempozyumu Bildiri Metinleri*, İstanbul: Kültür Koleji Yayınları, S. 1, ss. 357-359.

Merrett, F. ; Wheldall, K. (1993), "How do teachers learn to manage classroom behaviour? A study of teachers' opinions about their initial training with special reference to classroom behaviour management", *Educational Studies*, c. 19, S. 1, ss. 91-106.

Merrett, F. ; Wheldall, K. (1988), "Which classroom behaviours do primary school teachers say they find most troublesome?", *Educational Review*, c. 40, S. 1, ss. 13-27.

Merrett, F. ; Wheldall, K. (1984), "Classroom behaviour problems which junior primary school teachers find most troublesome?", *Educational Studies*, c. 10, S. 2, ss. 87-92.

Morgan, C. T. (1977), *A Brief Introduction to Psychology*, (Çev: Dinç), Newyork: McGraw-Hill Book Company.

Oğuzkan, A., F. (1989), *Ortadereceli Okullarda Amaç, İlke, Yöntem ve Teknikler (2.Baskı)*, Ankara: Emel Matbaacılık.

O'Leary, S. G. ; Sanderson, W. ; Rosen, L. A. ; Taylor, S. A. (1990), "A survey of classroom management practices", *Journal of School Psychology*, c. 28, S. 3, ss. 257-269.

Özçelik, D. A. (1992), *Ölçme ve Değerlendirme (Genişletilmiş 2. Baskı)*, Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.

Özçelik, D. A. (1989), *Eğitim Programları ve Öğretim (2. Baskı)*, Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları, S. 8.

Özden, Y. (1997), *Öğrenme ve Öğretme, (Yaratıcılığı Geliştirme, Düşünmeyi Öğrenme, Öğrenme Biçimleri)*, Ankara: Pegem Özel Eğitim Hizmetleri Ltd. Şti.

Özyürek, L. (1983), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, S. 14.

Özyürek, M. (1996), *Sınıfta Davranış Yönetimi, Uygulamalı Davranış Analizi*, Ankara: Karatepe Yayınları.

Palardy, J. M. (1996), "Etkili sınıf yönetiminde 12 öğrenim ilkesi", (Çev: S. Toprak; Dzn: N. Eser), *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, S. 48, ss. 28-32.

Senemoğlu, N. (1992), "İngiltere'de ilköğretime öğretmen yetiştirme ve Türkiye ile karşılaştırılması", *Türkiye'de İlköğretim Sempozyumu*, 21-22 Mayıs 1992, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, s.8.

Shores, R. E. ; Gunter, P. L. ; Denny, R. K. ; Jack, S. L. (1993), "Classroom influences on aggressive and disruptive behaviors of students with emotional and behavioral disorders" *Focus on Exceptional Children*, c.26, S. 2 , ss. 1-10.

Stein, A. (1983), *Saldırgan Çocuk*, (Çev: N. Polat; Ed: Ü. Arar Guimbretiere), Papirüs yayınları: 88, Aile ve Çocuk Dizisi: 13, İstanbul: Güncel Yayıncılık Ltd.

Sönmez, V. (1993), *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı (4. Baskı)*, Ankara: Adım Yayınları Ltd. Şti.

Tekin, H. (1994), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (8. Baskı)*, Ankara: Yargı Kitap ve Yayınevi.

Temel, A. (1991), "Öğretmenin niteliğindeki değişimler ve öğretmen yetiştirme", *Eğitimde Nitelik Geliştirme I. Sempozyumu Bildiri Metinleri*, İstanbul: Kültür Koleji Yayınları, S. 1, ss. 97-99.

Tezcan, M. (1995), *Eğitim sosyolojisi (10. Baskı)*, Ankara: Feryal Matbaa.

Tulley, M. ; Chiu, L. H. (1995), "Student teachers and classroom discipline", *The Journal of Educational Research*, c. 88, S. 3, ss. 164-171.

Turanlı, A. S. (1995), "Students' expectations and perceptions of teachers' classroom management behaviours", *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türkeç, A. (1986), "Orta dereceli okullardaki öğrencilerde görülen disiplinsiz davranışlar ve bunlara uygulanan yaptırımlar", *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türkoğlu, A. (1997), *Eğitime Giriş*, İzmir: Memleket Gazetecilik ve Matbaacılık.

Uysal, G. (1991), "Ortaöğretim kurumlarında disiplin yönetmeliği hükümlerine göre disiplin uygulamalarının değerlendirilmesi", *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Varış, F. (1994), *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler (5.Baskı)*, Ankara: Alkım Kitapçılık ve Yayıncılık.

Varış, F. (1988), *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı (4. Baskı)*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, S. 59.

Veenman, S. ; Raemaekers, J. (1995), "Long-term effects of a staff development programme on effective instruction and classroom management for teachers in multigrade classes", *Educational Studies*, c. 21, S. 2, ss.167-184.

Veenman, S. (1984), "Perceived problems of beginning teachers", *Review of Educational Research*, c. 54, S. 2, ss. 143-178.

Weber, W. A. (1986), "Classroom management", J. M. Cooper (Ed.), *Classroom Teaching Skills*, ss. 272-357, Toronto: DC. Heath and Company, Lexington Massachusetts.

Yavuzer, H. (1999), *Çocuk Eğitimi El Kitabı, (9. Baskı)*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (1986), *Ana Baba Çocuk (Ailede Çocuk Eğitimi)*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yılman, M. (1991), "Eğitim-öğretim niteliğinin geliştirilmesinde öğretmenin rolü", *Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu Bildiri Metinleri*, İstanbul: Kültür Koleji Yayınları, No: 1, ss.231-234.

Yiğit, B. (1997), *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Kariyer Matbaacılık.

Yörükoğlu, A. (1997), *Çocuk Ruh sağlığı (21. Baskı)*, Ankara: Özgür Yayınları,  
No: 48

Yörükoğlu, A. (1986), *Gençlik Çağı Ruh Sağlığı Eğitimi ve Ruhsal Sorunları*,  
Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.



**EKLER**

**Ek-1** : Veri Toplama Aracı

**Ek-2/A** : Farklı SED' lerdeki (Alt-SED ve Orta-SED ) İlköğretim Okullarının I. Aşama' sında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Davranışları İle İlgili Görüşleri

**Ek-2/B** : Farklı SED' lerdeki (Üst-SED ve Özel ) İlköğretim Okullarının I. Aşama' sında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Davranışları İle İlgili Görüşleri

**Ek-3/A** : Alt-SED İlköğretim Okulları I. Aşama' da Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışları Sınıf İçinde Gözleme Sıklıkları

**Ek-3/B** :Orta-SED İlköğretim Okulları I. Aşama' da Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışları Sınıf İçinde Gözleme Sıklıkları

**Ek-3/C** : Üst-SED İlköğretim Okulları I. Aşama' da Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışları Sınıf İçinde Gözleme Sıklıkları

**Ek-3/D** : Özel Okulların İlköğretim I. Aşama' sında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışları Sınıf İçinde Gözleme Sıklıkları

**Ek-4/A** : Alt-SED İlköğretim Okulları I. Aşama' da Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışların Önem Derecesi İle İlgili Görüşleri



**Ek-4/B** : Orta-SED İlköğretim Okulları I. Aşama' da Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışların Önem Derecesi İle İlgili Görüşleri

**Ek-4/C** : Üst-SED İlköğretim Okulları I. Aşama' da Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışların Önem Derecesi İle İlgili Görüşleri

**Ek-4/D** : Özel Okulların İlköğretim I. Aşama' sında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışların Önem Derecesi İle İlgili Görüşleri

**Ek-5/A** : Alt-SED İlköğretim Okulları I. Aşama' da Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışları Gözleme Sıklığının (Yoğunluk) Farklı Derslere Göre Değişip Değişmediği İle İlgili Görüşleri

**Ek-5/B** : Orta-SED İlköğretim Okulları I. Aşama' da Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışları Gözleme Sıklığının (Yoğunluk) Farklı Derslere Göre Değişip Değişmediği İle İlgili Görüşleri

**Ek-5/C** : Üst -SED İlköğretim Okulları I. Aşama' da Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışları Gözleme Sıklığının (Yoğunluk) Farklı Derslere Göre Değişip Değişmediği İle İlgili Görüşleri

**Ek-5/D** : Özel Okulların I. Aşama' sında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışları Gözleme Sıklığının (Yoğunluk) Farklı Derslere Göre Değişip Değişmediği İle İlgili Görüşleri

**Ek-6/A** : Farklı SED' lerdeki İlköğretim Okullarının I. Aşama' sında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Tarafından Yönetimi "I. Derece Zor" Olarak Nitelendirilen Problem Davranışların Dağılımı

**Ek-6/B :** Farklı SED' lerdeki İlköğretim Okullarının I. Aşama' sında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Tarafından Yönetimi "II. Derece Zor" Olarak Nitelendirilen Problem Davranışların Dağılımı

**Ek-6/C :** Farklı SED' lerdeki İlköğretim Okullarının I. Aşama' sında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Tarafından Yönetimi "III. Derece Zor" Olarak Nitelendirilen Problem Davranışların Dağılımı

**Ek-7/A :** Farklı SED' lerdeki (Alt-SED ve Orta-SED ) İlköğretim Okullarının I. Aşama' sında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışların Nedenleri İle İlgili Görüşleri

**Ek-7/B :** Farklı SED' lerdeki (Orta-SED ve Özel ) İlköğretim Okullarının I. Aşama' sında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışların Nedenleri İle İlgili Görüşleri

**Ek-8 :** İzin Yazısı

**EK - 1**  
**VERİ TOPLAMA ARACI**

**YÖNERGE**

**Değerli Öğretmenler,**

Günümüzde öğretmen, yönetici ve velileri meşgul eden önemli eğitim sorunlarından birisi de, öğrencilerin okulda ve sınıfta düzeni bozan problem davranışlarıdır. Ülkemizde ilköğretim okullarında gözlenen problem davranışlarla ilgili çalışmaların yetersizliği araştırmanın hareket noktasını oluşturmuştur.

Bu anket, İlköğretim I. Aşama'da görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde gözlemledikleri problem davranışlar ile ilgili görüşlerini almak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmadan sağlıklı bulguların elde edilebilmesi sizin vereceğiniz cevapların doğruluğuna bağlıdır. Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçla kullanılacak, hiçbir kişi ya da makama verilmeyecektir. Bu nedenle anket üzerine kimliğinizi açıklayıcı bilgiler yazmanız istenmemektedir.

Anket iki bölüm halinde düzenlenmiştir. Birinci bölümde "Kişisel Bilgiler", ikinci bölümde ise "problem davranışlarla" ilgili sorular bulunmaktadır. Lütfen cevabı size en uygun seçeneğe ayrılan parantez içine (X) işareti koyarak belirtiniz. Seçenekler size uymuyorsa veya belirtmek istediğiniz başka konular varsa "BAŞKA" seçeneğini de belirtebilirsiniz.

Ankette toplam 21 soru bulunmaktadır. Anketten geçerli ve güvenilir sonuçların elde edilebilmesi için lütfen hiçbir soruyu boş bırakmamaya çalışınız. İlgi ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür eder öğretmenlik yaşamınızda başarılar dilerim. Saygılarımla.

**Öğrt. Gör: Fatma Sadık**  
**Çukurova Üniversitesi**  
**Eğitim Fakültesi**  
**Eğitim Bilimleri Bölümü**

**ANKET FORMU****I. BÖLÜM****KİŞİSEL BİLGİLER**

Bu bölümde kişisel bilgilerinize ilişkin sorular bulunmaktadır. Maddeleri dikkatlice okuyarak size en uygun olan seçeneğe ayrılan parantez içine çarpı (X) işareti koyunuz.

Okulun Adı.....

**1. Cinsiyetiniz?**

- ( ) 1. Kadın  
( ) 2. Erkek

**2. Yaşınız?**

- ( ) 1. 20-24  
( ) 2. 25-29  
( ) 3. 30-34  
( ) 4. 35-39  
( ) 5. 40 ve üzeri

**3. Medeni durumunuz?**

- ( ) 1. Bekar  
( ) 2. Evli  
( ) 3. Dul

**4. Mezun olduğunuz okulun türü?**

- ( ) 1. İlköğretmen Okulu  
( ) 2. Eğitim enstitüsü  
( ) 3. Eğitim yüksekokulu  
( ) 4. Eğitim fakültesi  
( ) 5. Fen-Edebiyat fakültesi  
( ) 6. Lisans Tamamlama  
( ) 7. BAŞKA (Lütfen belirtiniz).....

**5. Mezun olduğunuz bölüm?.....**

**6. Mesleki kıdeminiz?**

1. 0-4 yıl  
 2. 5-9 yıl  
 3. 10-14 yıl  
 4. 15-19 yıl  
 5. 20 yıl ve üzeri

**7. Çocuğunuz var mı?**

1. Evet  
 2. Hayır

**8. Cevabınız “Evet” ise çocuk sayısı?.....****9. Şu anda kaçınıcı sınıfı okutuyorsunuz?**

1. I. Sınıf  
 2. II. Sınıf  
 3. III. Sınıf  
 4. IV. Sınıf  
 5. V. sınıf

**10. Sınıfınızdaki öğrenci sayısı?**

1. 24 ve altı  
 2. 25-34  
 3. 35-44  
 4. 45-54  
 5. 55-64  
 6. 65-74

## II. BÖLÜM

### SINIF İÇİNDE GÖZLEMLLEDİĞİNİZ PROBLEM DAVRANIŞLARA İLİŞKİN

#### SORULAR

11. Aşağıda öğrencilerin sınıf içerisinde gösterdikleri ve öğretmenlerin en çok şikayet ettikleri öğrenci davranışları verilmiştir. Size göre bu davranışlar “problem davranış” mıdır? Görüşlerinizi; “Evet”, “Kısmen” ya da “Hayır” seçeneklerinden size en uygun olan seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz.

ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI	Evet	Kısmen	Hayır
1. Sınıf içinde bir şeyler yemek (sakız, şeker, kağıt vb. objeleri çiğnemek ya da yemek)	( )	( )	( )
2. Elindeki bir nesne ile kapı, sıra ya da duvarlara vurarak gürültü yapmak	( )	( )	( )
3. Sırayı ileri geri oynatmak	( )	( )	( )
4. Belirlenen sınıf içi kurallara uymamak	( )	( )	( )
5. Arkadaşlarının ve öğretmenin sözünü keserek sırası gelmeden konuşmak	( )	( )	( )
6. Çalışmaya başlarken veya bitirirken yavaş davranmak	( )	( )	( )
7. Verilen görevleri yapmamak	( )	( )	( )
8. Derse geç gelmek	( )	( )	( )
9. Sürekli konuşarak diğer öğrencileri çalışmalarında rahatsız etmek	( )	( )	( )
10. Arkadaşlarının malzemelerine/eşyalarına karışarak rahatsız etmek	( )	( )	( )
11. Arkadaşlarından izin almadan onların okul araç-gereçlerini kullanmak	( )	( )	( )
12. Arkadaşlarından izin almadan onların çantalarını karıştırmak	( )	( )	( )
13. Arkadaşlarıyla kaba ve küfürlü konuşmak	( )	( )	( )
14. Arkadaşlarına kafa tutmak ve saygısız konuşmak	( )	( )	( )

	<b>Evet</b>	<b>Kismen</b>	<b>Hayır</b>
15. Arkadaşlarıyla alay etmek (hata ya da fiziksel özürleriyle)	( )	( )	( )
16. Pencereden dışarıyı seyretmek	( )	( )	( )
17. Ders dışında bir işle uğraşmak	( )	( )	( )
18. Yanındaki arkadaşı ile konuşmak	( )	( )	( )
19. Herhangi bir nesne ile meşgul olmak	( )	( )	( )
20. El, yüz ve kıyafetlerinde temiz olmamak	( )	( )	( )
21. Kıyafet yönetmeliğine uygun giyinmemek	( )	( )	( )
22. Sırasında düzgün oturmamak	( )	( )	( )
23. Ders araç ve gereçlerini temiz kullanmamak	( )	( )	( )
24. Ders araç ve gereçlerinin eksik olması	( )	( )	( )
25. Ödevlerini eksik ya da gelişigüzel yapmak	( )	( )	( )
26. Dersle ilgisi olmayan konularda sürekli ve gereksiz konuşmak (gevezelik)	( )	( )	( )
27. Dersi aksatmaya yönelik kasti konuşmak	( )	( )	( )
28. Arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar sergilemek (dürtmek, itmek, vurmak, tırmalamak, ısırarak, tekme atmak vb.)	( )	( )	( )
29. Öğretmenin söz ve davranışlarından alınmak	( )	( )	( )
30. Arkadaşlarının söz ve davranışlarından alınmak	( )	( )	( )
31. Utangaçlık	( )	( )	( )
32. Sırayı karalamak, çizmek	( )	( )	( )
33. Sıra ya da sandalyelerin üzerine çıkmak	( )	( )	( )
34. Sınıf dolabını izinsiz kullanmak, karıştırmak	( )	( )	( )
35. Arkadaşlarının okul eşyalarını çizmek, yırtmak, kırmak ya da bozmak	( )	( )	( )
36. Çekingenlik	( )	( )	( )
37. Yalan söylemek	( )	( )	( )
38. Öğretmene kafa tutmak ve saygısız konuşmak	( )	( )	( )
39. Dersle ilgili aktivitelere katılmamak	( )	( )	( )
40. Sorumluluk almayı istememek	( )	( )	( )
41. Yerinde sessizce oturmak	( )	( )	( )

	Evet	Kismen	Hayır
42. İzin almadan yerinden kalmak, dolaşmak	( )	( )	( )
43. Yerinde sürekli kıpırdanmak ve sağa sola bakınmak	( )	( )	( )
44. Hırsızlık	( )	( )	( )
45. Ağlamak	( )	( )	( )
46. Kıskançlık	( )	( )	( )
47. Arkadaşlarının ödevlerinden kopya çekmek	( )	( )	( )
48. Sınav sırasında kopya çekmek	( )	( )	( )
49. Komiklik yapmak( soytarılık, şaklabanlık vb.)	( )	( )	( )
50. Karşı cinsten arkadaşlarına/öğrencilere karşı olumsuz tutum ve davranışlar göstermek (düşmanlık, gerilim, birbirini desteklememek, vb.)	( )	( )	( )
51. Farklı düşünen öğrencileri eleştirmek, kusur bulmak	( )	( )	( )
52. Farklı düşünen öğrencileri kendileri gibi davranmaya zorlamak	( )	( )	( )
53. Sınıf düzenini bozan problem davranışı onaylamak ya da taklit etmek	( )	( )	( )
54. Kalem kaybetme, karın ağrısı, baş ağrısı vb. bahaneler ileri sürerek öğretmeni oyalamak	( )	( )	( )
55. Birbirlerini şikayet etmek	( )	( )	( )
56. Verilen talimat konusunda gereksiz açıklamalar istemek	( )	( )	( )
57. Yeni bir sınıf kuralına uyum göstermemek	( )	( )	( )
58. Grup ve küme üyeliğindeki değişikliklere uyum göstermemek	( )	( )	( )
59. Programda yapılan herhangi bir değişikliğe uyum göstermemek	( )	( )	( )
60. Sınıfa yeni bir öğrenci geldiğinde normal dışı davranışlar göstermek	( )	( )	( )
61. Sınıfa yeni ya da stajyer öğretmen geldiğinde normal dışı davranışlar göstermek	( )	( )	( )

**BAŞKA (Lütfen belirtiniz).....**

.....

.....

.....



12. Aşağıda öğrencilerin sınıf içerisinde gösterdikleri ve öğretmenlerin en çok şikayet ettikleri öğrenci davranışları verilmiştir. Siz bu öğrenci davranışlarını sınıf içerisinde “hangi sıklıkta” gözlemlemekte siziz? Cevabınızı “Hiç”, “Ara sıra”, “Genellikle”, “Her zaman” seçeneklerinden size en uygun olan seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz.

### ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI

	Hiç	Ara sıra	Genellikle	Her zaman
1. Sınıf içinde bir şeyler yemek (sakız, şeker, kağıt vb. objeleri çiğnemek ya da yemek)	( )	( )	( )	( )
2. Elindeki bir nesne ile kapı, sıra ya da duvarlara vurarak gürültü yapmak	( )	( )	( )	( )
3. Sırayı ileri geri oynatmak	( )	( )	( )	( )
4. Belirlenen sınıf içi kurallara uymamak	( )	( )	( )	( )
5. Arkadaşlarının ve öğretmenin sözünü keserek sırası gelmeden konuşmak	( )	( )	( )	( )
6. Çalışmaya başlarken veya bitirirken yavaş davranmak	( )	( )	( )	( )
7. Verilen görevleri yapmamak	( )	( )	( )	( )
8. Derse geç gelmek	( )	( )	( )	( )
9. Sürekli konuşarak diğer öğrencileri çalışmalarında rahatsız etmek	( )	( )	( )	( )
10. Arkadaşlarının malzemelerine/eşyalarına karışarak rahatsız etmek	( )	( )	( )	( )
11. Arkadaşlarından izin almadan onların okul araç-gereçlerini kullanmak	( )	( )	( )	( )
12. Arkadaşlarından izin almadan onların çantalarını karıştırmak	( )	( )	( )	( )
13. Arkadaşlarıyla kaba ve küfürlü konuşmak	( )	( )	( )	( )
14. Arkadaşlarına kafa tutmak ve saygısız konuşmak	( )	( )	( )	( )
15. Arkadaşlarıyla alay etmek (hata ya da fiziksel özürleriyle)	( )	( )	( )	( )
16. Pencereden dışarıyı seyretmek	( )	( )	( )	( )
17. Ders dışında bir işle uğraşmak	( )	( )	( )	( )
18. Yanındaki arkadaşı ile konuşmak	( )	( )	( )	( )

	Hiç	Ara sıra	Genellikle	Her zaman
19. Herhangi bir nesne ile meşgul olmak	( )	( )	( )	( )
20. El, yüz ve kıyafetlerinde temiz olmamak	( )	( )	( )	( )
21. Kıyafet yönetmeliğine uygun giyinmemek	( )	( )	( )	( )
22. Sırasında düzgün oturmamak	( )	( )	( )	( )
23. Ders araç ve gereçlerini temiz kullanmamak	( )	( )	( )	( )
24. Ders araç ve gereçlerinin eksik olması	( )	( )	( )	( )
25. Ödevlerini eksik ya da gelişigüzel yapmak	( )	( )	( )	( )
26. Dersle ilgisi olmayan konularda sürekli ve gereksiz konuşmak (gevezelik)	( )	( )	( )	( )
27. Dersi aksatmaya yönelik kasti konuşmak	( )	( )	( )	( )
28. Arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar sergilemek (dürtmek, itmek, vurmak, tırmalamak, ısırarak, tekme atmak vb.)	( )	( )	( )	( )
29. Öğretmenin söz ve davranışlarından alınmak	( )	( )	( )	( )
30. Arkadaşlarının söz ve davranışlarından alınmak	( )	( )	( )	( )
31. Utangaçlık	( )	( )	( )	( )
32. Sırayı karalamak, çizmek	( )	( )	( )	( )
33. Sıra ya da sandalyelerin üzerine çıkmak	( )	( )	( )	( )
34. Sınıf dolabını izinsiz kullanmak, karıştırmak	( )	( )	( )	( )
35. Arkadaşlarının okul eşyalarını çizmek, yırtmak, kırmak ya da bozmak	( )	( )	( )	( )
36. Çekingenlik	( )	( )	( )	( )
37. Yalan söylemek	( )	( )	( )	( )
38. Öğretmene kafa tutmak ve saygısız konuşmak	( )	( )	( )	( )
39. Dersle ilgili aktivitelere katılmamak	( )	( )	( )	( )
40. Sorumluluk almayı istememek	( )	( )	( )	( )
41. Yerinde sessizce oturmak	( )	( )	( )	( )
42. İzin almadan yerinden kalmak, dolaşmak	( )	( )	( )	( )
43. Yerinde sürekli kıpırdanmak ve sağa sola bakınmak	( )	( )	( )	( )
44. Hırsızlık	( )	( )	( )	( )

	Hiç	Ara sıra	Genellikle	Her zaman
45. Ağlamak	( )	( )	( )	( )
46. Kıskançlık	( )	( )	( )	( )
47. Arkadaşlarının ödevlerinden kopya çekmek	( )	( )	( )	( )
48. Sınav sırasında kopya çekmek	( )	( )	( )	( )
49. Komiklik yapmak( soytarılık, şaklabanlık vb.)	( )	( )	( )	( )
50. Karşı cinsten arkadaşlarına/öğrencilere karşı olumsuz tutum ve davranışlar göstermek (düşmanlık, gerilim ve birbirini desteklememek, vb.)	( )	( )	( )	( )
51. Farklı düşünen öğrencilerde eleştirmek, kusur bulmak	( )	( )	( )	( )
52.Farklı düşünen öğrencileri kendileri gibi davranmaya zorlamak	( )	( )	( )	( )
53.Sınıf düzenini bozan problem davranışı onaylamak ya da taklit etmek	( )	( )	( )	( )
54. Kalem kaybetme, karın ağrısı, baş ağrısı vb. bahaneler ileri sürerek öğretmeni oyalamak	( )	( )	( )	( )
55. Birbirlerini şikayet etmek	( )	( )	( )	( )
56.Verilen talimat konusunda gereksiz açıklamalar istemek	( )	( )	( )	( )
57. Yeni bir sınıf kuralına uyum göstermemek	( )	( )	( )	( )
58.Grup ve küme üyeliğindeki değişikliklere uyum göstermemek	( )	( )	( )	( )
59.Programda yapılan herhangi bir değişikliğe uyum göstermemek	( )	( )	( )	( )
60.Sınıfa yeni bir öğrenci geldiğinde normal dışı davranışlar göstermek	( )	( )	( )	( )
61.Sınıfa yeni ya da stajyer öğretmen geldiğinde normal dışı davranışlar göstermek	( )	( )	( )	( )

**BAŞKA (Lütfen belirtiniz).....**

.....

.....

.....

.....

13. Aşağıda öğrencilerin sınıf içerisinde gösterdikleri ve öğretmenlerin en çok şikayet ettikleri öğrenci davranışları verilmiştir. Size göre bu davranışların önem derecesi (ciddiliği) nedir? Cevabınızı “Hiç önemli değil”(1), “Önemli değil” (2), “Önemli” (3) ya da “Çok önemli” (4) seçeneklerinden size en uygun olan seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz.

### ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI

Hiç önemli değil (1)	Önemli değil (2)	Önemli (3)	Çok önemli (4)
-------------------------	---------------------	---------------	-------------------

1. Sınıf içinde bir şeyler yemek (sakız, şeker, kağıt vb. objeleri çiğnemek ya da yemek)	( )	( )	( )	( )
2. Elindeki bir nesne ile kapı, sıra ya da duvarlara vurarak gürültü yapmak	( )	( )	( )	( )
3. Sırayı ileri geri oynatmak	( )	( )	( )	( )
4. Belirlenen sınıf içi kurallara uymamak	( )	( )	( )	( )
5. Arkadaşlarının ve öğretmenin sözünü keserek sırası gelmeden konuşmak	( )	( )	( )	( )
6. Çalışmaya başlarken veya bitirirken yavaş davranmak	( )	( )	( )	( )
7. Verilen görevleri yapmamak	( )	( )	( )	( )
8. Derse geç gelmek	( )	( )	( )	( )
9. Sürekli konuşarak diğer öğrencileri çalışmalarında rahatsız etmek	( )	( )	( )	( )
10. Arkadaşlarının malzemelerine/eşyalarına karışarak rahatsız etmek	( )	( )	( )	( )
11. Arkadaşlarından izin almadan onların okul araç-gereçlerini kullanmak	( )	( )	( )	( )
12. Arkadaşlarından izin almadan onların çantalarını karıştırmak	( )	( )	( )	( )
13. Arkadaşlarıyla kaba ve küfürlü konuşmak	( )	( )	( )	( )
14. Arkadaşlarına kafa tutmak ve saygısız konuşmak	( )	( )	( )	( )
15. Arkadaşlarıyla alay etmek (hata ya da fiziksel özürleriyle)	( )	( )	( )	( )
16. Pencereden dışarıyı seyretmek	( )	( )	( )	( )
17. Ders dışında bir işle uğraşmak	( )	( )	( )	( )

	Hiç önemli değil (1)	Önemli değil (2)	Önemli (3)	Çok önemli (4)
18. Yanındaki arkadaşı ile konuşmak	( )	( )	( )	( )
19. Herhangi bir nesne ile meşgul olmak	( )	( )	( )	( )
20. El, yüz ve kıyafetlerinde temiz olmamak	( )	( )	( )	( )
21. Kıyafet yönetmeliğine uygun giyinmemek	( )	( )	( )	( )
22. Sırasında düzgün oturmamak	( )	( )	( )	( )
23. Ders araç ve gereçlerini temiz kullanmamak	( )	( )	( )	( )
24. Ders araç ve gereçlerinin eksik olması	( )	( )	( )	( )
25. Ödevlerini eksik ya da gelişigüzel yapmak	( )	( )	( )	( )
26. Dersle ilgisi olmayan konularda sürekli ve gereksiz konuşmak (gevezelik)	( )	( )	( )	( )
27. Dersi aksatmaya yönelik kasti konuşmak	( )	( )	( )	( )
28. Arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar sergilemek (dürtmek, itmek, vurmak, tırmalamak, ısırarak, tekme atmak vb.)	( )	( )	( )	( )
29. Öğretmenin söz ve davranışlarından alınmak	( )	( )	( )	( )
30. Arkadaşlarının söz ve davranışlarından alınmak	( )	( )	( )	( )
31. Utangaçlık	( )	( )	( )	( )
32. Sırayı karalamak, çizmek	( )	( )	( )	( )
33. Sıra ya da sandalyelerin üzerine çıkmak	( )	( )	( )	( )
34. Sınıf dolabını izinsiz kullanmak, karıştırmak	( )	( )	( )	( )
35. Arkadaşlarının okul eşyalarını çizmek, yırtmak, kırmak ya da bozmak	( )	( )	( )	( )
36. Çekingenlik	( )	( )	( )	( )
37. Yalan söylemek	( )	( )	( )	( )
38. Öğretmene kafa tutmak ve saygısız konuşmak	( )	( )	( )	( )
39. Dersle ilgili aktivitelere katılmamak	( )	( )	( )	( )
40. Sorumluluk almayı istememek	( )	( )	( )	( )
41. Yerinde sessizce oturmak	( )	( )	( )	( )
42. İzin almadan yerinden kalkmak ve dolaşmak	( )	( )	( )	( )

	HİÇ ÖNEMLİ DEĞİL (1)	ÖNEMLİ DEĞİL (2)	ÖNEMLİ (3)	ÇOK ÖNEMLİ (4)
43. Yerinde sürekli kıpırdanmak ve sağa sola bakınmak	( )	( )	( )	( )
44. Hırsızlık	( )	( )	( )	( )
45. Ağlamak	( )	( )	( )	( )
46. Kıskançlık	( )	( )	( )	( )
47. Arkadaşlarının ödevlerinden kopya çekmek	( )	( )	( )	( )
48. Sınav sırasında kopya çekmek	( )	( )	( )	( )
49. Komiklik yapmak( soytarıklık, şaklabanlılık vb.)	( )	( )	( )	( )
50. Karşı cinsten arkadaşlarına/öğrencilere karşı olumsuz tutum ve davranışlar göstermek (düşmanlık, gerilim, birbirini desteklememek, vb.)	( )	( )	( )	( )
51. Farklı düşünen öğrencileri eleştirmek, kusur bulmak	( )	( )	( )	( )
52.Farklı düşünen öğrencileri kendileri gibi davranmaya zorlamak	( )	( )	( )	( )
53. Sınıf düzenini bozan problem davranışı onaylamak ya da taklit etmek	( )	( )	( )	( )
54. Kalem kaybetme, karın ağrısı, baş ağrısı vb. bahaneler ileri sürerek öğretmeni oyalamak	( )	( )	( )	( )
55. Birbirlerini şikayet etmek	( )	( )	( )	( )
56.Verilen talimat konusunda gereksiz açıklamalar istemek	( )	( )	( )	( )
57. Yeni bir sınıf kuralına uyum göstermemek	( )	( )	( )	( )
58.Grup ve küme üyeliğindeki değişikliklere uyum göstermemek	( )	( )	( )	( )
59.Programda yapılan herhangi bir değişikliğe uyum göstermemek	( )	( )	( )	( )
60.Sınıfa yeni bir öğrenci geldiğinde normal dışı davranışlar göstermek	( )	( )	( )	( )
61.Sınıfa yeni ya da stajyer öğretmen geldiğinde normal dışı davranışlar göstermek	( )	( )	( )	( )

**BAŞKA (Lütfen belirtiniz)**.....  
 .....  
 .....

14. Yönetimini “En Zor” olarak nitelendirdiğiniz üç problem davranışı zorluk derecesine göre belirtiniz? Lütfen cevaplamanız için boş bırakılan yere işaretleme yaparken davranışlara verilen numaraları (1-61) kullanınız. Anket içerisinde yer almayan öğrenci davranışları var ise “BAŞKA” seçeneğinde belirtebilirsiniz.

- ( ) 1. Derecede zor  
 ( ) 2. Derecede zor  
 ( ) 3. Derecede zor  
 ( ) 4. BAŞKA (Lütfen belirtiniz).....  
 .....  
 .....

15. Sınıfınızdaki problem davranışların yoğunluğu (sıklığı) farklı derslere göre değişiyor mu?

- ( ) 1. Evet  
 ( ) 2. Hayır

16. Cevabınız “Evet” ise; farklı derslere göre problem davranışların sıklık derecesini “Hiç”, “Ara sıra”, “Genellikle”, “Her zaman seçeneklerinden size en uygun olan seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz?

	Hiç	Ara sıra	Genellikle	Her zaman
Türkçe	( )	( )	( )	( )
Hayat Bilgisi	( )	( )	( )	( )
Sosyal Bilgiler	( )	( )	( )	( )
Matematik	( )	( )	( )	( )
Fen Bilgisi	( )	( )	( )	( )
Müzik	( )	( )	( )	( )
Beden Eğitimi	( )	( )	( )	( )
Resim	( )	( )	( )	( )

**BAŞKA (Lütfen belirtiniz)**.....  
 .....  
 .....

17. Genel olarak sınıfınızda ortalama kaç öğrencinin sürekli sınıf düzenini bozan davranışlar (problem davranış) gösterdiğini düşünüyorsunuz?

- ( ) 1. 1-4  
 ( ) 2. 5-9  
 ( ) 3. 10-14  
 ( ) 4. 15-19  
 ( ) 5. 20 ve üzeri  
 ( ) 6. Hepsi

18. Sınıfınızda sürekli problem davranış gösteren öğrencilerin cinsiyeti nedir?

- ( ) 1. Kız  
 ( ) 2. Erkek  
 ( ) 3. Fark yok (Eşit)

19. Sınıfta düzeni sağlama ve sınıf düzenini bozan davranışların yönetimi ile ilgili sorunlara gereğinden fazla zaman ayırdığınızı düşünüyor musunuz?

- ( ) 1. Hiç  
 ( ) 2. Ara sıra  
 ( ) 3. Genellikle  
 ( ) 4. Her zaman

20. Sınıfta düzeni sağlama ve sınıf düzenini bozan davranışların yönetimi ile ilgili sorunları çözmede kendinizi ne derece yeterli buluyorsunuz?

- ( ) 1. Hiç  
 ( ) 2. Ara sıra  
 ( ) 3. Genellikle  
 ( ) 4. Her zaman

21. Size göre sınıf içerisindeki problem davranışların nedeni nedir? Görüşlerinizi; “Evet”, “Kısmen” ya da “Hayır” seçeneklerinden size en uygun olan seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz. Seçenekler size uymuyorsa veya belirtmek istediğiniz başka bir neden varsa “BAŞKA” seçeneğinde belirtebilirsiniz.

	Evet	Kısmen	Hayır
1. Çocuğun sağlık durumu	( )	( )	( )
2. Aile	( )	( )	( )



	<b>Evet</b>	<b>Kısmen</b>	<b>Hayır</b>
<b>3. Toplum</b>	( )	( )	( )
<b>4. Çocuğun okul dışındaki arkadaş çevresi</b>	( )	( )	( )
<b>5. Medya</b>	( )	( )	( )
<b>6. Çocuğun gelişim özellikleri (bireysel farklılıklar)</b>	( )	( )	( )
<b>7. Eğitim programı</b>	( )	( )	( )
<b>8. Öğretim yöntemleri</b>	( )	( )	( )
<b>9. Öğretmenin tutum ve davranışları</b>	( )	( )	( )
<b>10. Çocuğun sınıftaki arkadaş çevresi</b>	( )	( )	( )
<b>11. Sınıf kurallarının belirsizliği</b>	( )	( )	( )
<b>12. Sınıfın fiziksel özellikleri</b>	( )	( )	( )
<b>13. Kalabalık sınıflar</b>	( )	( )	( )
<b>14. Sınıf tekrarı</b>	( )	( )	( )

## EK- 2/A

Farklı SED' lerdeki İlköğretim Okullarının I. Aşama' sında Görev Yapan Sınıf  
Öğretmenlerinin Öğrenci Davranışları İle İlgili Görüşleri

Davranış	ALT-SED' DEKİ OKULLAR								ORTA-SED' DEKİ OKULLAR							
	EVET		KISMEN		HAYIR		TOPLAM		EVET		KISMEN		HAYIR		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	36	24.2	85	57.0	28	18.8	149	100.0	20	25.0	44	55.0	16	20.0	80	100.0
2	80	53.7	48	32.2	21	14.1	149	100.0	39	48.8	27	33.8	14	17.5	80	100.0
3	71	47.7	61	40.9	17	11.4	149	100.0	25	31.3	42	52.5	13	16.3	80	100.0
4	84	56.4	55	36.9	10	6.7	149	100.0	36	45.0	37	46.3	7	8.8	80	100.0
5	71	47.7	64	43.0	14	9.4	149	100.0	28	35.0	45	56.0	7	8.8	80	100.0
6	25	16.8	75	50.3	49	32.9	149	100.0	13	16.3	38	47.5	29	36.3	80	100.0
7	67	45.0	65	43.6	17	11.4	149	100.0	33	41.3	36	45.0	11	13.8	80	100.0
8	48	32.2	69	46.3	32	21.5	149	100.0	21	26.3	26	32.5	33	41.3	80	100.0
9	92	61.7	46	30.9	11	7.4	149	100.0	38	47.5	35	43.8	7	8.8	80	100.0
10	86	57.7	37	24.8	26	17.4	149	100.0	38	47.5	21	26.3	21	26.3	80	100.0
11	71	47.7	46	30.9	32	21.5	149	100.0	27	33.8	29	36.3	24	30.0	80	100.0
12	86	57.7	24	16.1	39	26.2	149	100.0	46	57.5	8	10.0	26	32.5	80	100.0
13	93	62.4	41	27.5	15	10.1	149	100.0	42	52.5	28	35.0	10	12.5	80	100.0
14	83	55.7	52	34.9	14	9.4	149	100.0	40	50.0	27	33.8	13	16.3	80	100.0
15	81	54.4	43	28.9	25	16.8	149	100.0	33	41.3	26	32.5	21	26.3	80	100.0
16	22	14.8	63	42.3	64	43.0	149	100.0	10	12.5	36	45.0	34	42.5	80	100.0
17	37	24.8	83	55.7	29	19.5	149	100.0	14	17.5	48	60.0	18	22.5	80	100.0
18	43	28.9	81	54.4	25	16.8	149	100.0	15	18.8	48	60.0	17	21.3	80	100.0
19	33	22.1	93	62.4	23	15.4	149	100.0	16	20.0	44	55.5	20	25.0	80	100.0
20	42	28.2	73	49.0	34	22.8	149	100.0	15	18.8	26	32.5	39	48.8	80	100.0
21	33	22.1	56	37.6	60	40.3	149	100.0	14	17.5	19	23.3	47	58.8	80	100.0
22	38	22.5	75	50.3	36	24.2	149	100.0	15	18.8	40	50.0	25	31.3	80	100.0
23	43	28.9	82	55.0	24	16.1	149	100.0	16	20.0	44	55.0	20	25.0	80	100.0
24	42	28.2	73	49.0	34	22.8	149	100.0	13	16.3	42	52.5	25	31.3	80	100.0
25	62	41.6	75	50.3	12	8.1	149	100.0	27	33.8	39	48.8	14	17.5	80	100.0
26	76	51.0	56	37.6	17	11.4	149	100.0	37	46.3	33	41.3	10	12.5	80	100.0
27	82	55.0	25	16.8	42	28.2	149	100.0	37	46.3	18	22.5	25	31.3	80	100.0
28	98	65.8	42	28.2	9	6.0	149	100.0	47	58.8	21	26.3	12	15.0	80	100.0
29	17	11.4	73	49.0	59	39.6	149	100.0	12	15.0	33	41.3	35	43.8	80	100.0
30	25	16.8	88	59.1	36	24.2	149	100.0	12	15.0	42	52.5	26	32.5	80	100.0
31	27	18.1	73	49.0	49	32.9	149	100.0	14	17.5	35	43.8	31	38.8	80	100.0
32	62	41.6	52	34.9	35	23.5	149	100.0	27	33.8	28	35.0	25	31.3	80	100.0
33	64	43.0	46	30.9	39	26.2	149	100.0	24	30.0	31	38.8	25	31.3	80	100.0
34	57	38.8	40	26.8	52	34.9	149	100.0	22	27.5	23	28.8	35	43.8	80	100.0
35	86	57.7	37	24.8	26	17.4	149	100.0	40	50.0	21	26.3	19	23.8	80	100.0
36	25	16.8	82	55.0	42	28.2	149	100.0	13	16.3	42	52.5	25	31.3	80	100.0
37	89	59.7	46	30.9	14	9.4	149	100.0	41	51.3	26	32.5	13	16.3	80	100.0
38	75	50.3	30	20.1	44	29.5	149	100.0	37	46.3	11	13.8	32	40.0	80	100.0
39	37	24.8	91	61.1	21	14.1	149	100.0	21	26.3	40	50.0	19	23.8	80	100.0
40	47	31.5	68	45.6	34	22.8	149	100.0	18	22.5	40	50.0	22	27.5	80	100.0
41	42	28.2	73	49.0	34	22.8	149	100.0	16	20.0	40	50.0	24	30.0	80	100.0
42	51	34.2	78	52.3	20	13.4	149	100.0	24	30.0	41	51.3	15	18.8	80	100.0
43	52	34.9	79	53.0	18	12.1	149	100.0	22	27.5	45	56.3	13	16.3	80	100.0
44	95	63.8	17	11.4	37	24.8	149	100.0	43	53.8	9	11.3	28	35.0	80	100.0

Davranış	ALT-SED' DEKİ OKULLAR								ORTA-SED' DEKİ OKULLAR							
	EVET		KISMEN		HAYIR		TOPLAM		EVET		KISMEN		HAYIR		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
45	40	26.8	62	41.6	47	31.5	149	100.0	19	23.8	32	40.0	29	36.3	80	100.0
46	37	24.8	83	55.7	29	19.5	149	100.0	22	27.5	35	43.8	23	28.3	80	100.0
47	37	24.8	73	49.0	39	26.2	149	100.0	15	18.8	41	51.3	24	30.0	80	100.0
48	53	35.6	48	32.2	48	32.2	149	100.0	25	31.3	24	30.0	31	38.8	80	100.0
49	15	10.1	79	53.0	55	36.9	149	100.0	11	13.8	33	41.3	36	45.0	80	100.0
50	70	47.0	52	34.9	27	18.1	149	100.0	29	36.3	29	36.3	22	27.5	80	100.0
51	38	25.5	68	45.6	43	28.9	149	100.0	22	27.5	29	36.3	29	36.3	80	100.0
52	70	47.0	39	26.2	40	26.8	149	100.0	31	38.8	21	26.3	28	35.5	80	100.0
53	75	50.3	37	24.8	37	24.8	149	100.0	31	38.8	21	26.3	28	35.5	80	100.0
54	66	44.3	55	36.9	28	18.8	149	100.0	25	31.3	36	45.0	19	23.8	80	100.0
55	74	49.7	61	40.9	14	9.4	149	100.0	41	51.3	29	36.3	10	12.5	80	100.0
56	33	22.1	63	42.3	53	35.6	149	100.0	15	18.8	34	42.5	31	38.8	80	100.0
57	34	22.8	68	45.6	47	31.5	149	100.0	15	18.8	36	45.0	29	36.3	80	100.0
58	34	22.8	72	48.3	43	28.9	149	100.0	20	25.0	33	41.3	27	33.8	80	100.0
59	26	17.4	81	54.4	42	28.2	149	100.0	18	22.5	29	36.3	33	41.3	80	100.0
60	44	29.5	54	36.2	51	34.2	149	100.0	18	22.5	25	31.3	37	46.3	80	100.0
61	41	27.5	64	43.0	44	29.5	149	100.0	23	28.8	28	35.0	29	36.3	80	100.0

## EK- 2/B

Farklı SED' lerdeki İlköğretim Okullarının I. Aşama' sında Görev Yapan Sınıf  
Öğretmenlerinin Öğrenci Davranışları İle İlgili Görüşleri

Davranış	ÜST-SED' DEKİ OKULLAR								ÖZEL OKULLAR							
	EVET		KISMEN		HAYIR		TOPLAM		EVET		KISMEN		HAYIR		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	10	18.5	28	51.9	16	29.6	54	100.0	5	13.2	21	55.3	12	31.6	38	100.0
2	22	40.7	17	31.5	15	27.8	54	100.0	18	47.4	14	36.8	6	15.8	38	100.0
3	15	27.8	27	50.0	12	22.2	54	100.0	11	28.9	20	52.6	7	18.4	38	100.0
4	22	40.7	25	46.3	7	13.0	54	100.0	11	28.9	24	63.2	3	7.9	38	100.0
5	17	31.5	29	53.7	8	14.8	54	100.0	13	34.2	21	55.3	4	10.5	38	100.0
6	6	11.7	23	42.6	25	46.3	54	100.0	6	15.8	23	60.5	9	23.7	38	100.0
7	15	27.8	19	35.2	20	37.0	54	100.0	10	26.3	20	52.6	8	21.1	38	100.0
8	11	20.4	21	38.9	22	40.7	54	100.0	6	15.8	18	47.4	14	36.8	38	100.0
9	23	42.6	17	31.5	14	25.9	54	100.0	18	47.4	11	28.9	9	23.7	38	100.0
10	22	40.7	16	29.6	16	29.6	54	100.0	17	44.7	12	31.6	9	23.7	38	100.0
11	21	38.9	12	22.2	21	38.9	54	100.0	14	36.8	10	26.3	14	36.8	38	100.0
12	25	46.3	6	11.1	23	42.6	54	100.0	20	52.6	2	5.3	16	42.1	38	100.0
13	24	44.4	12	22.2	18	33.3	54	100.0	19	50.0	10	26.3	9	23.7	38	100.0
14	22	40.7	16	29.6	16	29.6	54	100.0	12	31.6	19	50.0	7	18.4	38	100.0
15	21	38.9	11	20.4	22	40.7	54	100.0	16	42.1	9	23.7	13	34.2	38	100.0
16	5	9.3	23	42.6	26	48.1	54	100.0	2	5.3	14	36.8	22	57.9	38	100.0
17	11	20.4	27	50.0	16	29.6	54	100.0	7	18.4	23	60.5	8	21.1	38	100.0
18	7	13.0	35	64.8	12	22.2	54	100.0	6	15.8	26	68.4	6	15.8	38	100.0
19	6	11.1	27	50.0	21	38.9	54	100.0	9	23.7	24	63.2	5	13.2	38	100.0
20	11	20.4	12	22.2	31	57.4	54	100.0	6	15.8	11	28.9	21	55.3	38	100.0
21	9	16.7	14	25.9	31	57.4	54	100.0	5	13.2	15	39.5	18	47.4	38	100.0
22	7	13.0	24	44.4	23	42.6	54	100.0	4	10.5	24	63.2	10	26.3	38	100.0
23	12	22.2	22	40.7	20	37.0	54	100.0	8	21.1	22	57.9	8	21.1	38	100.0
24	9	16.7	20	37.0	25	46.3	54	100.0	9	23.7	25	65.8	4	10.5	38	100.0
25	10	18.5	29	53.7	15	27.8	54	100.0	12	31.6	23	60.5	3	7.9	38	100.0
26	20	37.0	17	31.5	17	31.5	54	100.0	15	39.5	17	44.7	6	15.8	38	100.0
27	21	38.9	11	20.4	22	40.7	54	100.0	17	44.7	9	23.7	12	31.6	38	100.0
28	27	50.0	13	24.1	14	25.9	54	100.0	23	60.5	9	23.7	6	15.8	38	100.0
29	3	5.6	19	35.2	32	59.3	54	100.0	5	13.2	13	34.2	20	52.6	38	100.0
30	4	7.4	25	46.3	25	46.3	54	100.0	4	10.5	20	52.6	14	36.8	38	100.0
31	5	9.3	23	42.6	26	48.1	54	100.0	3	7.9	16	42.1	19	50.6	38	100.0
32	21	38.9	15	27.8	18	33.3	54	100.0	12	31.6	14	36.8	12	31.6	38	100.0
33	17	31.5	16	29.6	21	38.9	54	100.0	13	34.2	12	31.6	13	34.2	38	100.0
34	14	25.9	13	24.1	27	50.0	54	100.0	5	13.2	20	52.6	13	34.2	38	100.0
35	27	50.0	10	18.5	17	31.5	54	100.0	21	55.3	6	15.8	11	28.9	38	100.0
36	5	9.3	25	46.3	24	44.4	54	100.0	3	7.9	20	52.6	15	39.5	38	100.0
37	28	51.9	8	14.8	18	33.3	54	100.0	16	42.1	14	36.8	8	21.1	38	100.0
38	24	44.4	5	9.3	25	46.3	54	100.0	16	42.1	9	23.7	13	34.2	38	100.0
39	9	16.7	27	50.0	18	33.3	54	100.0	13	34.2	17	44.7	8	21.1	38	100.0
40	10	18.5	22	40.7	22	40.7	54	100.0	10	26.3	22	57.9	6	15.8	38	100.0
41	14	25.9	22	40.7	18	33.3	54	100.0	5	13.2	18	47.4	15	39.5	38	100.0
42	14	25.9	20	37.0	20	37.0	54	100.0	9	23.7	20	52.6	9	23.7	38	100.0
43	4	7.4	36	66.7	14	25.9	54	100.0	11	28.9	25	65.8	2	5.3	38	100.0
44	30	55.6	1	1.9	23	42.6	54	100.0	21	55.3	2	5.3	15	39.5	38	100.0

Davranış	ÜST-SED' DEKİ OKULLAR								ÖZEL OKULLAR							
	EVET		KISMEN		HAYIR		TOPLAM		EVET		KISMEN		HAYIR		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
45	13	24.1	17	31.5	24	44.4	54	100.0	10	26.3	15	39.5	13	34.2	38	100.0
46	16	29.6	19	35.2	19	35.2	54	100.0	10	26.3	22	57.9	6	15.8	38	100.0
47	13	24.1	22	40.7	19	35.2	54	100.0	6	15.8	17	44.7	15	39.5	38	100.0
48	17	31.5	10	18.5	27	50.0	54	100.0	9	23.7	15	39.5	14	36.8	38	100.0
49	11	20.4	16	29.6	27	50.0	54	100.0	6	15.8	14	36.8	18	47.4	38	100.0
50	20	37.0	16	29.6	18	33.3	54	100.0	15	39.5	12	31.6	11	28.9	38	100.0
51	8	14.8	24	44.4	22	40.7	54	100.0	7	18.4	18	47.4	13	34.2	38	100.0
52	19	35.2	11	20.4	24	44.4	54	100.0	12	31.6	11	28.9	15	39.5	38	100.0
53	21	38.9	10	18.5	23	42.6	54	100.0	14	36.8	10	26.3	14	36.8	38	100.0
54	10	18.5	27	50.0	17	31.5	54	100.0	9	23.7	19	50.0	10	26.3	38	100.0
55	16	29.6	27	50.0	11	20.4	54	100.0	11	28.9	21	55.3	6	15.8	38	100.0
56	9	16.7	21	38.9	24	44.4	54	100.0	6	15.8	18	47.4	14	36.8	38	100.0
57	9	16.7	21	38.9	24	44.4	54	100.0	4	10.5	24	63.2	10	26.3	38	100.0
58	9	16.7	24	44.4	21	38.9	54	100.0	4	10.5	22	57.9	12	31.6	38	100.0
59	8	14.8	23	42.6	23	42.6	54	100.0	5	13.2	20	52.6	13	34.2	38	100.0
60	9	16.7	21	38.9	24	44.4	54	100.0	7	18.4	14	36.8	17	44.7	38	100.0
61	7	13.0	25	46.3	22	40.7	54	100.0	8	21.1	17	44.7	13	34.2	38	100.0



## EK-3/A

**Alt-SED İlköğretim Okulları I. Aşama' da Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin  
Problem Davranışları Sınıf İçinde Gözleme Sıklıkları**

Davranış	PROBLEM DAVRANIŞLARIN GÖZLENME SIKLIĞI									
	HİÇ		ARA SIRA		GENELLİKLE		HER ZAMAN		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	13	8.7	110	73.8	16	10.7	10	6.7	149	100.0
2	24	16.1	107	71.8	12	8.1	6	4.0	149	100.0
3	12	8.1	96	64.4	25	16.8	16	10.7	149	100.0
4	10	6.7	102	68.5	30	20.1	7	4.7	149	100.0
5	5	3.4	54	36.2	65	43.6	25	16.8	149	100.0
6	13	8.7	99	66.4	33	22.1	4	2.7	149	100.0
7	13	8.7	115	77.2	19	12.8	2	1.3	149	100.0
8	32	21.5	95	63.8	12	8.1	10	6.7	149	100.0
9	14	9.4	88	59.1	30	20.1	17	11.4	149	100.0
10	30	20.1	87	58.4	28	18.8	4	2.7	149	100.0
11	38	25.5	89	59.7	19	12.8	3	2.0	149	100.0
12	70	47.0	64	43.0	13	8.7	2	1.3	149	100.0
13	22	14.8	93	62.4	24	16.1	10	6.7	149	100.0
14	20	13.4	97	65.1	25	16.8	7	4.7	149	100.0
15	47	31.5	81	54.4	15	10.1	6	4.0	149	100.0
16	37	24.8	89	59.7	18	12.1	5	3.4	149	100.0
17	12	8.1	113	75.8	17	11.4	7	4.7	149	100.0
18	3	2.0	63	42.3	63	42.3	20	13.4	149	100.0
19	4	2.7	100	67.1	36	24.2	9	6.0	149	100.0
20	22	14.8	83	55.7	31	20.8	13	8.7	149	100.0
21	59	39.6	73	49.0	14	9.4	3	2.0	149	100.0
22	10	6.7	90	60.4	40	26.8	9	6.0	149	100.0
23	12	8.1	90	60.4	37	24.8	10	6.7	149	100.0
24	6	4.0	80	53.7	48	3.2	15	10.1	149	100.0
25	6	4.0	96	64.4	39	26.2	8	5.4	149	100.0
26	20	13.4	89	59.7	29	19.5	11	7.4	149	100.0
27	73	49.0	64	43.0	8	5.4	4	2.7	149	100.0
28	19	12.8	93	62.4	20	13.4	17	11.4	149	100.0
29	57	38.3	81	54.4	6	4.0	5	3.4	149	100.0
30	17	11.4	111	74.5	17	11.4	4	2.7	149	100.0
31	27	18.1	105	70.5	10	6.7	7	4.7	149	100.0
32	47	31.5	80	53.7	16	10.7	6	4.0	149	100.0
33	44	29.5	78	52.3	21	14.1	6	4.0	149	100.0
34	108	72.5	35	23.5	5	3.4	1	0.7	149	100.0
35	34	22.8	90	60.4	17	11.4	8	5.4	149	100.0
36	22	14.8	109	73.2	12	8.1	6	4.0	149	100.0
37	18	12.1	104	69.8	20	13.4	7	4.7	149	100.0
38	107	71.8	34	22.8	4	2.7	4	2.7	149	100.0
39	26	17.4	105	70.5	12	8.1	6	4.0	149	100.0
40	35	23.5	95	63.8	16	10.7	3	2.0	149	100.0
41	21	14.1	92	61.7	27	18.1	9	6.0	149	100.0
42	24	16.1	70	47.0	41	27.5	14	9.4	149	100.0
43	6	4.0	86	57.7	42	28.2	15	10.1	149	100.0
44	87	58.4	52	34.9	6	4.0	4	2.7	149	100.0

Davranış	PROBLEM DAVRANIŞLARIN GÖZLENME SIKLIĞI									
	HİÇ		ARA SIRA		GENELLİKLE		HER ZAMAN		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
45	45	30.2	88	59.1	11	7.4	5	3.4	149	100.0
46	25	16.8	101	67.8	22	14.8	1	0.7	149	100.0
47	27	18.1	102	68.5	17	11.4	3	2.0	149	100.0
48	55	36.9	74	49.7	17	11.4	3	2.0	149	100.0
49	25	16.8	105	70.5	17	11.4	2	1.3	149	100.0
50	47	31.5	87	58.4	9	6.0	5	3.4	149	100.0
51	49	32.9	86	57.7	12	8.1	2	1.3	149	100.0
52	80	53.7	59	39.6	8	5.4	2	1.3	149	100.0
53	64	43.0	70	47.0	13	8.7	2	1.3	149	100.0
54	35	23.5	79	53.0	23	15.4	12	8.1	149	100.0
55	3	2.0	33	22.1	59	36.6	54	36.2	149	100.0
56	37	24.8	76	51.0	21	14.1	15	10.1	149	100.0
57	35	23.5	96	64.6	14	9.4	4	2.7	149	100.0
58	39	26.2	91	61.1	14	9.4	5	3.4	149	100.0
59	44	29.5	90	60.4	13	8.7	2	1.3	149	100.0
60	78	52.3	54	36.2	15	10.1	2	1.3	149	100.0
61	61	40.9	66	44.3	17	11.4	5	3.4	149	100.0

## EK-3/B

**Orta-SED İlköğretim Okulları I. Aşama' da Görev Yapan Sınıf  
Öğretmenlerinin Problem Davranışları Sınıf İçinde Gözleme Sıklıkları**

Davranış	PROBLEM DAVRANIŞLARIN GÖZLENME SIKLIĞI									
	HİÇ		ARA SIRA		GENELLİKLE		HER ZAMAN		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	9	11.3	59	73.8	6	7.5	6	7.5	80	100.0
2	16	20.0	54	67.5	7	8.8	3	3.8	80	100.0
3	6	7.5	51	63.8	17	21.3	6	7.5	80	100.0
4	4	5.0	56	70.0	16	20.0	4	5.0	80	100.0
5	3	3.8	37	46.3	25	31.3	15	18.8	80	100.0
6	14	17.5	43	53.8	17	21.3	6	7.5	80	100.0
7	8	10.0	56	70.0	11	13.8	5	6.3	80	100.0
8	28	35.0	43	53.8	3	3.8	6	7.5	80	100.0
9	12	15.0	40	50.0	21	26.3	7	8.8	80	100.0
10	24	30.0	42	52.5	8	10.0	6	7.5	80	100.0
11	25	31.3	42	52.5	10	12.5	3	3.8	80	100.0
12	41	51.3	26	32.5	8	10.0	5	6.3	80	100.0
13	16	20.0	48	60.0	7	8.8	9	11.3	80	100.0
14	11	13.8	50	62.5	12	15.0	7	8.8	80	100.0
15	29	36.3	36	45.0	9	11.3	6	7.5	80	100.0
16	27	33.8	39	48.8	11	13.8	3	3.8	80	100.0
17	13	16.3	50	62.5	11	13.8	6	7.5	80	100.0
18	4	5.0	37	46.3	31	38.8	8	10.0	80	100.0
19	4	5.0	59	73.8	13	16.3	4	5.0	80	100.0
20	18	22.5	47	58.8	9	11.3	6	7.5	80	100.0
21	41	51.3	31	38.8	4	5.0	4	5.0	80	100.0
22	12	15.0	46	57.5	16	20.0	6	7.5	80	100.0
23	16	20.0	46	57.5	14	17.5	4	5.0	80	100.0
24	6	7.5	54	67.5	19	23.8	1	1.3	80	100.0
25	7	8.8	50	62.5	17	21.3	6	7.5	80	100.0
26	12	15.0	42	52.5	18	22.5	8	10.0	80	100.0
27	42	52.5	28	35.0	6	7.5	4	5.0	80	100.0
28	14	17.5	41	51.3	15	18.8	10	12.5	80	100.0
29	34	42.5	38	47.5	7	8.8	1	1.3	80	100.0
30	18	22.5	52	65.0	9	11.3	1	1.3	80	100.0
31	22	27.5	48	60.0	10	12.5	-	-	80	100.0
32	31	38.8	36	45.0	11	13.8	2	2.5	80	100.0
33	41	51.3	30	37.5	8	10.0	1	1.3	80	100.0
34	52	65.0	23	28.8	4	5.0	1	1.3	80	100.0
35	25	31.3	45	56.3	7	8.8	3	3.8	80	100.0
36	19	23.8	51	63.8	8	10.0	2	2.5	80	100.0
37	16	20.0	54	67.5	6	7.5	4	5.0	80	100.0
38	55	68.8	18	22.5	4	5.0	3	3.8	80	100.0
39	15	18.8	56	70.0	6	7.5	3	3.8	80	100.0
40	25	31.3	50	62.5	4	5.0	1	1.3	80	100.0
41	17	21.3	46	57.5	16	20.0	1	1.3	80	100.0
42	17	21.3	40	50.0	18	22.5	5	6.3	80	100.0
43	8	10.0	42	52.5	25	31.3	5	6.3	80	100.0
44	44	55.0	28	35.0	4	5.0	4	5.0	80	100.0



Davranış	PROBLEM DAVRANIŞLARIN GÖZLENME SIKLIĞI									
	HİÇ		ARA SIRA		GENELLİKLE		HER ZAMAN		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
45	28	35.0	44	55.0	7	8.8	1	1.3	80	100.0
46	22	27.5	46	57.5	9	11.3	3	3.8	80	100.0
47	24	30.0	49	61.3	6	7.5	1	1.3	80	100.0
48	38	47.5	36	45.0	4	5.0	2	2.5	80	100.0
49	18	22.5	52	65.0	8	10.0	2	2.5	80	100.0
50	38	47.5	29	36.3	12	15.0	1	1.3	80	100.0
51	24	30.0	43	53.8	12	15.0	1	1.3	80	100.0
52	38	47.5	30	37.5	11	13.8	1	1.3	80	100.0
53	36	45.0	36	45.0	7	8.8	1	1.3	80	100.0
54	23	28.8	41	51.3	10	12.5	6	7.5	80	100.0
55	2	2.5	21	26.3	35	43.8	22	27.5	80	100.0
56	22	27.5	40	50.0	13	16.3	5	6.3	80	100.0
57	31	38.8	38	47.5	9	11.3	2	2.5	80	100.0
58	26	32.5	45	56.3	8	10.0	1	1.3	80	100.0
59	30	37.5	43	53.8	5	6.3	2	2.5	80	100.0
60	36	45.0	35	43.8	7	8.8	2	2.5	80	100.0
61	23	28.8	31	38.8	17	21.3	9	11.3	80	100.0

## EK-3/C

**Üst-SED İlköğretim Okulları I. Aşama' da Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin  
Problem Davranışları Sınıf İçinde Gözleme Sıklıkları**

Davranış	PROBLEM DAVRANIŞLARIN GÖZLENME SIKLIĞI									
	HİÇ		ARA SIRA		GENELLİKLE		HER ZAMAN		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	10	18.5	33	61.1	5	9.3	6	11.1	54	100.0
2	15	27.8	33	61.1	2	3.7	4	7.4	54	100.0
3	9	16.7	29	53.7	12	22.2	4	7.4	54	100.0
4	6	11.1	38	70.4	9	16.7	1	1.9	54	100.0
5	6	11.1	31	57.4	13	24.1	4	7.4	54	100.0
6	7	13.0	39	72.2	7	13.0	1	1.9	54	100.0
7	18	33.3	32	59.3	3	5.6	1	1.9	54	100.0
8	27	50.0	22	40.7	2	3.7	3	5.6	54	100.0
9	14	25.9	24	44.4	10	18.5	6	11.1	54	100.0
10	24	44.4	23	42.6	3	5.6	4	7.4	54	100.0
11	29	53.7	20	37.0	4	7.4	1	1.9	54	100.0
12	35	64.8	13	24.1	5	9.3	1	1.9	54	100.0
13	20	37.0	27	50.0	2	3.7	5	9.3	54	100.0
14	16	29.6	33	61.1	1	1.9	4	7.4	54	100.0
15	26	48.1	23	42.6	5	9.3	-	-	54	100.0
16	22	40.7	28	51.9	3	5.6	1	1.9	54	100.0
17	17	31.5	30	55.6	4	7.4	3	5.6	54	100.0
18	5	9.3	30	55.6	13	24.1	6	11.1	54	100.0
19	4	7.4	39	72.2	8	14.8	3	5.6	54	100.0
20	31	57.4	15	27.8	5	9.3	3	5.6	54	100.0
21	35	64.8	11	20.4	3	5.6	5	9.3	54	100.0
22	11	20.4	31	57.4	8	14.8	4	7.4	54	100.0
23	17	31.5	29	53.7	5	9.3	3	5.6	54	100.0
24	15	27.8	31	57.4	6	11.1	2	3.7	54	100.0
25	9	16.7	35	64.8	8	14.8	2	3.7	54	100.0
26	10	8.5	33	61.1	5	9.3	6	11.1	54	100.0
27	32	59.3	15	27.8	2	3.7	5	9.3	54	100.0
28	17	31.5	26	48.1	6	11.1	5	9.3	54	100.0
29	23	42.6	23	42.6	6	11.1	2	3.7	54	100.0
30	13	24.1	37	68.5	3	5.6	1	1.9	54	100.0
31	23	42.6	23	42.6	6	11.1	2	3.7	54	100.0
32	23	42.6	22	40.7	4	7.4	5	9.3	54	100.0
33	25	46.3	20	37.0	4	7.4	5	9.3	54	100.0
34	40	74.1	9	16.7	2	3.7	3	5.6	54	100.0
35	19	35.2	29	53.7	1	1.9	5	9.3	54	100.0
36	16	29.6	31	57.4	4	7.4	3	5.6	54	100.0
37	19	35.2	26	48.1	3	5.6	6	11.1	54	100.0
38	40	74.1	10	18.5	2	3.7	2	3.7	54	100.0
39	18	33.3	28	51.9	5	9.3	3	5.6	54	100.0
40	18	33.3	29	51.9	5	9.3	3	5.6	54	100.0
41	7	13.0	31	57.4	9	16.7	7	13.0	54	100.0
42	14	25.9	30	55.6	7	13.0	3	5.6	54	100.0
43	6	11.1	33	61.1	13	24.1	2	3.7	54	100.0
44	44	81.5	4	7.4	1	1.9	5	9.3	54	100.0

Davranış	PROBLEM DAVRANIŞLARIN GÖZLENME SIKLIĞI									
	HİÇ		ARA SIRA		GENELLİKLE		HER ZAMAN		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
45	22	40.7	26	48.1	4	7.4	2	3.7	54	100.0
46	17	31.5	29	53.7	7	13.0	1	1.9	54	100.0
47	21	38.9	27	50.0	4	7.4	2	3.7	54	100.0
48	28	51.9	19	35.2	2	3.7	5	9.3	54	100.0
49	18	33.3	29	53.7	5	9.3	2	3.7	54	100.0
50	25	46.3	20	37.0	6	11.1	3	5.6	54	100.0
51	14	25.9	32	59.3	6	11.1	2	3.7	54	100.0
52	29	53.7	19	35.2	4	7.4	2	3.7	54	100.0
53	27	50.0	21	38.9	1	1.9	5	9.3	54	100.0
54	12	22.2	33	61.1	6	11.1	3	5.6	54	100.0
55	3	5.6	26	48.1	12	22.2	13	24.1	54	100.0
56	21	38.9	26	48.1	5	9.3	2	3.7	54	100.0
57	19	35.2	29	53.7	2	3.7	4	7.4	54	100.0
58	15	27.8	32	59.3	4	7.4	3	5.6	54	100.0
59	21	38.9	25	46.3	6	11.1	2	3.7	54	100.0
60	29	53.7	17	31.5	6	11.1	2	3.7	54	100.0
61	19	35.2	26	48.1	4	7.4	5	9.3	54	100.0

## EK-3/D

**Özel Okulların İlköğretim I. Aşama' sında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin  
Problem Davranışları Sınıf İçinde Gözleme Sıklıkları**

Davranış	PROBLEM DAVRANIŞLARIN GÖZLENME SIKLIĞI									
	HİÇ		ARA SIRA		GENELLİKLE		HER ZAMAN		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	10	26.3	27	71.1	1	2.6	-	-	38	100.0
2	9	23.7	28	71.1	2	5.3	-	-	38	100.0
3	8	21.1	28	73.7	1	2.6	1	2.6	38	100.0
4	3	7.9	29	76.3	5	13.2	1	2.6	38	100.0
5	2	5.3	23	60.5	11	28.9	2	5.3	38	100.0
6	4	10.5	29	76.3	4	10.5	1	2.6	38	100.0
7	3	7.9	33	86.8	2	5.3	-	-	38	100.0
8	18	47.4	18	47.4	2	5.3	-	-	38	100.0
9	8	21.1	24	63.2	4	10.5	2	5.3	38	100.0
10	9	23.7	28	73.7	1	2.6	-	-	38	100.0
11	13	34.2	22	57.9	3	7.9	-	-	38	100.0
12	19	50.0	16	42.1	3	7.9	-	-	38	100.0
13	7	18.4	28	73.7	1	2.6	-	-	38	100.0
14	9	23.7	28	73.7	1	2.6	-	-	38	100.0
15	17	44.7	19	50.0	2	5.3	-	-	38	100.0
16	16	42.1	19	50.0	3	7.9	-	-	38	100.0
17	6	15.8	28	73.7	3	7.9	1	2.6	38	100.0
18	1	2.6	26	68.4	11	28.9	-	-	38	100.0
19	2	5.3	30	78.9	6	15.8	-	-	38	100.0
20	14	36.8	22	57.9	2	5.3	-	-	38	100.0
21	22	57.9	15	39.5	1	2.6	-	-	38	100.0
22	6	15.8	30	78.9	30	78.9	1	2.6	38	100.0
23	2	5.3	31	81.6	4	10.5	1	2.6	38	100.0
24	2	5.3	32	84.2	4	10.5	-	-	38	100.0
25	5	13.2	32	84.2	1	2.6	-	-	38	100.0
26	5	13.2	29	76.3	4	10.5	-	-	38	100.0
27	22	57.9	15	39.5	1	2.6	-	-	38	100.0
28	10	26.3	22	57.9	6	15.8	-	-	38	100.0
29	18	47.4	20	52.6	-	-	-	-	38	100.0
30	7	18.4	29	76.3	2	5.3	-	-	38	100.0
31	13	34.2	23	60.5	2	5.3	-	-	38	100.0
32	15	39.5	21	55.3	2	5.3	-	-	38	100.0
33	21	55.3	17	44.7	-	-	-	-	38	100.0
34	23	60.5	13	34.2	2	5.3	-	-	38	100.0
35	14	36.8	23	60.5	1	2.6	-	-	38	100.0
36	11	28.9	24	63.2	3	7.9	-	-	38	100.0
37	12	31.6	25	65.8	1	2.6	-	-	38	100.0
38	28	73.7	9	23.7	1	2.6	-	-	38	100.0
39	9	23.7	27	71.1	2	5.3	-	-	38	100.0
40	10	26.3	27	71.1	1	2.6	-	-	38	100.0
41	7	18.4	23	60.5	7	18.4	1	2.6	38	100.0
42	8	21.1	25	65.8	5	13.2	-	-	38	100.0
43	5	13.2	26	68.4	7	18.4	-	-	38	100.0
44	31	81.6	7	18.4	-	-	-	-	38	100.0

Davranış	PROBLEM DAVRANIŞLARIN GÖZLENME SIKLIĞI									
	HİÇ		ARA SIRA		GENELLİKLE		HER ZAMAN		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
45	11	28.9	26	68.4	1	2.6	-	-	38	100.0
46	8	21.1	27	71.1	3	7.9	-	-	38	100.0
47	11	28.9	26	68.4	1	2.6	-	-	38	100.0
48	17	44.7	20	52.6	1	2.6	-	-	38	100.0
49	9	23.7	28	73.7	1	2.6	-	-	38	100.0
50	13	34.2	23	60.5	2	5.3	-	-	38	100.0
51	11	28.9	27	71.1	-	-	-	-	38	100.0
52	15	39.5	22	57.9	1	2.6	-	-	38	100.0
53	20	52.6	18	47.4	-	-	-	-	38	100.0
54	14	36.8	23	60.5	1	2.6	-	-	38	100.0
55	2	5.3	21	55.3	9	23.7	6	15.8	38	100.0
56	7	18.4	26	68.4	3	7.9	2	5.3	38	100.0
57	8	21.1	25	65.8	5	13.2	-	-	38	100.0
58	10	26.3	26	68.4	5	13.2	-	-	38	100.0
59	14	36.8	22	57.9	2	5.3	-	-	38	100.0
60	22	57.9	14	36.8	2	5.3	-	-	38	100.0
61	17	44.7	19	50.0	2	5.3	-	-	38	100.0

## EK-4/A

**Alt-SED İlköğretim Okulları I. Aşama' da Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin  
Problem Davranışların Önem Derecesi (Ciddilik) İle İlgili Görüşleri**

Davranış	PROBLEM DAVRANIŞLARIN ÖNEM DERECELERİ									
	HİÇ ÖNEMLİ DEĞİL		ÖNEMLİ DEĞİL		ÖNEMLİ		ÇOK ÖNEMLİ		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	6	4.0	35	23.5	96	64.4	12	8.1	149	100.0
2	4	2.7	7	4.7	77	51.7	61	40.9	149	100.0
3	2	1.3	26	17.4	96	64.4	25	16.8	149	100.0
4	2	1.3	9	6.0	77	51.7	61	40.9	149	100.0
5	5	3.4	8	5.4	71	47.7	65	43.6	149	100.0
6	2	1.3	47	31.5	84	56.4	16	10.7	149	100.0
7	4	2.7	7	4.7	73	49.0	65	43.6	149	100.0
8	3	2.0	15	10.1	96	64.4	35	23.5	149	100.0
9	1	0.7	8	5.4	61	40.9	79	53.0	149	100.0
10	2	1.3	8	5.4	81	54.4	58	38.9	149	100.0
11	3	2.0	6	4.0	65	43.6	75	50.3	149	100.0
12	4	2.7	3	2.0	35	23.5	107	71.8	149	100.0
13	5	3.4	-	-	34	22.8	110	73.8	149	100.0
14	6	4.0	2	1.3	47	31.5	94	63.1	149	100.0
15	6	4.0	2	1.3	41	27.5	100	67.1	149	100.0
16	6	4.0	43	28.9	92	61.7	8	5.4	149	100.0
17	4	2.7	18	12.1	99	66.4	28	18.8	149	100.0
18	4	2.7	36	24.2	87	58.4	22	14.8	149	100.0
19	3	2.0	33	22.1	89	59.7	24	16.1	149	100.0
20	3	2.0	8	5.4	84	56.4	54	36.2	149	100.0
21	10	6.7	25	16.8	89	59.7	25	16.8	149	100.0
22	1	0.7	26	17.4	104	69.8	18	12.1	149	100.0
23	1	0.7	10	6.7	95	63.8	43	28.9	149	100.0
24	3	2.0	19	12.8	84	56.4	43	28.9	149	100.0
25	2	1.3	11	7.4	80	53.7	56	37.6	149	100.0
26	2	1.3	15	10.1	77	51.7	55	36.9	149	100.0
27	5	3.4	5	3.4	67	45.0	72	48.3	149	100.0
28	4	2.7	3	2.0	38	25.5	104	69.8	149	100.0
29	3	2.0	25	16.8	96	64.4	25	16.8	149	100.0
30	1	0.7	28	18.8	100	67.1	20	13.4	149	100.0
31	6	4.0	39	26.2	81	54.4	23	15.4	149	100.0
32	1	0.7	10	6.7	91	61.1	47	31.5	149	100.0
33	1	0.7	16	10.7	90	60.4	42	28.2	149	100.0
34	4	2.7	15	10.1	58	38.9	72	48.3	149	100.0
35	5	3.4	1	0.7	52	34.9	91	61.1	149	100.0
36	8	5.4	27	18.1	87	58.4	27	18.1	149	100.0
37	6	4.0	4	2.7	31	20.8	108	72.5	149	100.0
38	3	2.0	4	2.7	52	34.9	90	60.4	149	100.0
39	4	2.7	10	6.7	88	59.1	47	31.5	149	100.0
40	4	2.7	9	6.0	96	64.4	40	26.8	149	100.0
41	6	4.0	26	17.4	83	55.7	34	22.8	149	100.0
42	5	3.4	23	15.4	85	57.0	36	24.2	149	100.0
43	6	4.0	34	22.8	95	63.8	14	9.4	149	100.0
44	5	3.4	6	4.0	23	15.4	115	77.2	149	100.0

Davranış	PROBLEM DAVRANIŞLARIN ÖNEM DERECELERİ									
	HİÇ ÖNEMLİ DEĞİL		ÖNEMLİ DEĞİL		ÖNEMLİ		ÇOK ÖNEMLİ		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
45	8	5.4	28	18.8	93	62.4	20	13.4	149	100.0
46	6	4.0	28	18.8	84	56.4	31	20.8	149	100.0
47	2	1.3	25	16.8	85	57.0	37	24.8	149	100.0
48	1	0.7	23	15.4	78	52.3	47	31.5	149	100.0
49	7	4.7	63	42.3	64	43.0	15	10.1	149	100.0
50	4	2.7	6	4.0	78	52.3	61	40.9	149	100.0
51	4	2.7	29	19.5	80	53.7	36	24.2	149	100.0
52	2	1.3	17	11.4	66	44.3	64	43.0	149	100.0
53	1	0.7	12	8.1	74	49.7	62	41.6	149	100.0
54	4	2.7	29	19.5	82	55.0	34	22.8	149	100.0
55	7	4.7	33	22.1	67	45.0	42	28.2	149	100.0
56	5	3.4	54	36.2	77	51.7	13	8.7	149	100.0
57	2	1.3	23	15.4	107	71.8	17	11.4	149	100.0
58	2	1.3	23	15.4	107	71.8	17	11.4	149	100.0
59	2	1.3	27	18.1	107	71.8	17	11.4	149	100.0
60	3	2.0	27	18.1	99	66.4	20	13.4	149	100.0
61	2	1.3	25	16.8	91	61.1	31	20.8	149	100.0

## EK-4/B

**Orta-SED İlköğretim Okulları I. Aşama' da Görev Yapan Sınıf  
Öğretmenlerinin Problem Davranışlarının Önem Derecesi (Ciddilik) İle İlgili  
Görüşleri**

Davranış	PROBLEM DAVRANIŞLARIN ÖNEM DERECELERİ									
	HIÇ ÖNEMLİ DEĞİL		ÖNEMLİ DEĞİL		ÖNEMLİ		ÇOK ÖNEMLİ		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	3	3.8	17	21.3	48	60.0	12	15.0	80	100.0
2	2	2.5	4	5.0	41	51.3	33	41.3	80	100.0
3	3	3.8	12	15.0	45	56.3	20	25.0	80	100.0
4	1	1.3	4	5.0	39	48.8	36	45.0	80	100.0
5	1	1.3	4	5.0	39	48.8	36	45.0	80	100.0
6	6	7.5	15	18.8	51	63.8	8	10.0	80	100.0
7	-	-	2	2.5	31	38.8	47	58.8	80	100.0
8	6	7.5	3	3.8	50	62.5	21	26.3	80	100.0
9	-	-	3	3.8	29	36.3	48	60.0	80	100.0
10	1	1.3	1	1.3	37	46.3	41	51.3	80	100.0
11	-	-	4	5.0	35	43.8	41	51.3	80	100.0
12	-	-	1	1.3	18	22.5	61	76.3	80	100.0
13	-	-	1	1.3	20	25.0	59	73.8	80	100.0
14	-	-	1	1.3	29	36.3	50	62.5	80	100.0
15	-	-	1	1.3	25	31.3	54	67.5	80	100.0
16	4	5.0	11	13.8	55	68.8	10	12.5	80	100.0
17	1	1.3	9	11.3	53	66.3	17	21.3	80	100.0
18	1	1.3	16	20.0	47	58.8	16	20.0	80	100.0
19	-	-	9	11.3	57	71.3	14	17.5	80	100.0
20	1	1.3	6	7.5	38	47.5	35	43.8	80	100.0
21	2	2.5	19	23.8	41	51.3	18	22.5	80	100.0
22	2	2.5	14	17.5	53	66.3	11	13.8	80	100.0
23	-	-	5	6.3	53	66.3	22	27.5	80	100.0
24	1	1.3	12	15.0	48	60.0	19	23.8	80	100.0
25	-	-	2	2.5	48	60.0	30	37.5	80	100.0
26	-	-	3	3.8	45	56.3	32	40.0	80	100.0
27	-	-	2	2.5	39	48.8	39	48.8	80	100.0
28	-	-	2	2.5	25	31.3	53	66.3	80	100.0
29	2	2.5	9	11.3	61	76.3	8	10.0	80	100.0
30	2	2.5	9	11.3	63	78.8	6	7.5	80	100.0
31	4	5.0	13	16.3	51	63.8	12	15.0	80	100.0
32	1	1.3	3	3.8	50	62.5	26	32.5	80	100.0
33	-	-	6	7.5	52	65.0	22	27.5	80	100.0
34	1	1.3	9	11.3	32	40.0	38	47.5	80	100.0
35	-	-	2	2.5	29	36.3	49	61.3	80	100.0
36	1	1.3	12	15.0	49	61.3	18	22.5	80	100.0
37	-	-	2	2.5	16	20.0	62	77.5	80	100.0
38	-	-	1	1.3	30	37.5	49	61.3	80	100.0
39	-	-	3	3.8	49	61.3	28	35.0	80	100.0
40	-	-	6	7.5	42	52.5	32	40.0	80	100.0
41	-	-	13	16.3	54	67.5	13	16.3	80	100.0
42	-	-	16	20.0	46	57.5	18	22.5	80	100.0
43	2	2.5	14	17.5	54	67.5	10	12.5	80	100.0



Davranış	PROBLEM DAVRANIŞLARIN ÖNEM DERECELERİ									
	HİÇ ÖNEMLİ DEĞİL		ÖNEMLİ DEĞİL		ÖNEMLİ		ÇOK ÖNEMLİ		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
44	-	-	2	2.5	9	11.3	69	86.3	80	100.0
45	-	-	10	12.5	55	68.8	15	18.8	80	100.0
46	-	-	13	16.3	44	55.0	23	28.8	80	100.0
47	-	-	4	5.0	51	63.8	25	31.3	80	100.0
48	-	-	5	6.3	40	50.0	35	43.8	80	100.0
49	3	3.8	24	30.0	43	53.8	10	12.5	80	100.0
50	-	-	3	3.8	43	53.8	34	42.5	80	100.0
51	1	1.3	10	12.5	52	65.0	17	21.3	80	100.0
52	-	-	7	8.8	42	52.5	31	38.8	80	100.0
53	-	-	4	5.0	48	60.0	28	35.0	80	100.0
54	1	1.3	7	8.8	53	66.3	19	23.8	80	100.0
55	-	-	13	16.3	46	57.5	21	26.3	80	100.0
56	-	-	27	33.8	43	53.8	10	12.5	80	100.0
57	-	-	12	15.0	56	70.0	12	15.0	80	100.0
58	-	-	10	12.5	58	72.5	12	15.0	80	100.0
59	-	-	13	16.3	61	76.3	6	7.5	80	100.0
60	-	-	15	18.8	50	62.5	15	18.8	80	100.0
61	1	1.3	17	21.3	48	60.0	14	17.5	80	100.0

## EK-4/C

Üst-SED İlköğretim Okulları I. Aşama' da Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin  
Problem Davranışların Önem Derecesi (Ciddilik) İle İlgili Görüşleri

Davranış	PROBLEM DAVRANIŞLARIN ÖNEM DERECELERİ									
	HİÇ ÖNEMLİ DEĞİL		ÖNEMLİ DEĞİL		ÖNEMLİ		ÇOK ÖNEMLİ		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	2	3.7	7	13.0	31	57.4	14	25.9	54	100.0
2	-	-	1	1.9	31	57.4	22	40.7	54	100.0
3	-	-	6	11.1	35	64.8	13	24.1	54	100.0
4	-	-	3	5.6	21	38.9	30	55.6	54	100.0
5	-	-	2	3.7	24	44.4	28	51.9	54	100.0
6	1	1.9	11	20.4	32	59.3	10	18.5	54	100.0
7	-	-	1	1.9	24	44.4	29	53.7	54	100.0
8	-	-	4	7.4	27	50.0	23	42.6	54	100.0
9	-	-	-	-	20	37.0	34	63.0	54	100.0
10	-	-	1	1.9	25	46.3	28	51.9	54	100.0
11	-	-	1	1.9	21	38.9	32	59.3	54	100.0
12	-	-	1	1.9	14	25.9	39	72.2	54	100.0
13	-	-	-	-	10	18.5	44	81.5	54	100.0
14	-	-	-	-	23	42.6	31	57.4	54	100.0
15	-	-	1	1.9	13	24.1	40	74.1	54	100.0
16	1	1.9	11	20.4	31	57.4	11	20.4	54	100.0
17	-	-	9	16.7	31	57.4	14	25.9	54	100.0
18	1	1.9	3	5.6	39	72.2	11	20.4	54	100.0
19	-	-	7	13.0	36	66.7	11	20.4	54	100.0
20	-	-	1	1.9	32	59.3	21	38.9	54	100.0
21	-	-	5	9.3	36	66.7	13	24.1	54	100.0
22	-	-	8	14.8	35	64.8	11	20.4	54	100.0
23	-	-	1	1.9	34	63.0	19	35.2	54	100.0
24	1	1.9	4	7.4	34	63.0	15	27.8	54	100.0
25	-	-	1	1.9	34	63.0	19	35.2	54	100.0
26	-	-	4	7.4	27	50.0	23	42.6	54	100.0
27	-	-	1	1.9	23	42.6	30	55.6	54	100.0
28	-	-	-	-	22	40.7	32	59.5	54	100.0
29	-	-	6	11.1	39	72.2	9	16.7	54	100.0
30	-	-	5	9.3	43	79.6	6	11.1	54	100.0
31	-	-	5	9.3	38	70.4	10	18.5	54	100.0
32	-	-	3	5.6	27	50.0	24	44.4	54	100.0
33	-	-	3	5.6	28	51.9	23	42.6	54	100.0
34	-	-	3	5.6	33	61.1	18	33.3	54	100.0
35	-	-	-	-	14	25.9	40	74.1	54	100.0
36	1	1.9	4	7.4	36	66.7	13	24.1	54	100.0
37	-	-	-	-	15	27.8	39	72.2	54	100.0
38	-	-	4	7.4	12	22.2	38	70.4	54	100.0
39	-	-	-	-	35	64.8	19	35.2	54	100.0
40	-	-	2	3.7	38	70.4	14	25.9	54	100.0
41	1	1.9	7	13.0	34	63.0	12	22.2	54	100.0
42	-	-	6	11.1	33	61.1	15	27.8	54	100.0
43	1	1.9	7	13.0	36	66.7	10	18.5	54	100.0
44	-	-	1	1.9	12	22.2	41	75.9	54	100.0

Davranış	PROBLEM DAVRANIŞLARIN ÖNEM DERECELERİ									
	HİÇ ÖNEMLİ DEĞİL		ÖNEMLİ DEĞİL		ÖNEMLİ		ÇOK ÖNEMLİ		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
45	1	1.9	5	9.3	33	61.1	15	27.8	54	100.0
46	-	-	5	9.3	29	53.7	20	37.0	54	100.0
47	1	1.9	1	1.9	31	57.4	21	38.9	54	100.0
48	1	1.9	4	7.4	27	50.0	22	40.7	54	100.0
49	3	5.6	18	33.3	23	42.6	10	18.5	54	100.0
50	-	-	1	1.9	32	59.3	21	38.9	54	100.0
51	1	1.9	7	13.0	32	59.3	14	25.9	54	100.0
52	-	-	3	5.6	31	57.4	20	37.0	54	100.0
53	-	-	4	7.4	33	61.1	17	31.5	54	100.0
54	-	-	7	13.0	30	55.6	17	31.5	54	100.0
55	1	1.9	6	11.1	33	61.1	14	25.9	54	100.0
56	1	1.9	18	33.3	29	53.7	6	11.1	54	100.0
57	1	1.9	6	11.1	38	70.4	9	16.7	54	100.0
58	-	-	7	13.0	38	70.4	9	16.7	54	100.0
59	-	-	7	13.0	37	68.5	10	18.5	54	100.0
60	-	-	5	9.3	37	68.5	12	22.2	54	100.0
61	-	-	7	13.0	31	57.4	16	29.6	54	100.0

## EK-4/D

Özel Okulların İlköğretim I. Aşama' sında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin  
Problem Davranışların Önem Derecesi (Ciddilik) İle İlgili Görüşleri

Davranış	PROBLEM DAVRANIŞLARIN ÖNEM DERECELERİ									
	HIÇ ÖNEMLİ DEĞİL		ÖNEMLİ DEĞİL		ÖNEMLİ		ÇOK ÖNEMLİ		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	1	2.6	6	15.8	21	55.3	10	26.3	38	100.0
2	-	-	2	5.3	17	44.7	19	50.0	38	100.0
3	-	-	9	23.7	21	55.3	8	21.1	38	100.0
4	-	-	1	2.6	19	50.0	18	47.4	38	100.0
5	-	-	-	-	18	47.4	20	52.6	38	100.0
6	-	-	7	18.4	24	63.2	7	18.4	38	100.0
7	-	-	-	-	21	55.3	17	44.7	38	100.0
8	-	-	1	2.6	26	68.4	11	28.9	38	100.0
9	-	-	-	-	13	34.2	25	65.8	38	100.0
10	-	-	1	2.6	19	50.0	18	47.4	38	100.0
11	-	-	-	-	16	42.1	22	57.9	38	100.0
12	-	-	-	-	7	18.4	31	81.6	38	100.0
13	-	-	-	-	5	13.2	33	86.8	38	100.0
14	-	-	-	-	10	26.3	28	73.7	38	100.0
15	-	-	-	-	5	13.2	33	86.8	38	100.0
16	-	-	8	21.1	22	57.9	8	21.1	38	100.0
17	-	-	2	5.3	21	55.3	15	39.5	38	100.0
18	-	-	5	13.2	27	71.1	6	15.8	38	100.0
19	-	-	2	5.3	27	71.1	9	23.7	38	100.0
20	-	-	2	5.3	24	63.2	12	31.6	38	100.0
21	2	5.3	5	13.2	25	65.8	6	15.8	38	100.0
22	-	-	3	7.9	27	71.1	8	21.1	38	100.0
23	-	-	1	2.6	24	63.2	13	34.2	38	100.0
24	-	-	3	7.9	15	39.5	20	52.6	38	100.0
25	-	-	-	-	20	52.6	18	47.4	38	100.0
26	-	-	3	7.9	14	36.8	21	55.3	38	100.0
27	-	-	-	-	10	26.3	28	73.7	38	100.0
28	-	-	-	-	5	13.2	33	86.8	38	100.0
29	-	-	7	18.4	25	65.8	6	15.8	38	100.0
30	-	-	8	21.1	27	71.1	3	7.9	38	100.0
31	-	-	9	23.7	25	65.8	4	10.5	38	100.0
32	-	-	-	-	26	68.4	12	31.6	38	100.0
33	-	-	3	7.9	19	50.0	16	42.1	38	100.0
34	-	-	1	2.6	21	55.3	16	42.1	38	100.0
35	-	-	-	-	10	26.3	28	73.7	38	100.0
36	-	-	9	23.7	24	63.2	5	13.2	38	100.0
37	-	-	-	-	4	10.5	34	89.5	38	100.0
38	-	-	1	2.6	12	31.6	25	65.8	38	100.0
39	-	-	-	-	24	63.2	14	36.8	38	100.0
40	-	-	1	2.6	19	50.0	18	47.4	38	100.0
41	-	-	6	15.8	22	57.9	10	26.3	38	100.0
42	-	-	7	18.4	22	57.9	9	23.7	38	100.0
43	-	-	-	-	1	2.6	37	97.4	38	100.0
44	-	-	10	26.3	21	55.3	7	18.4	38	100.0

Davranış	PROBLEM DAVRANIŞLARIN ÖNEM DERECELERİ									
	HIÇ ÖNEMLİ DEĞİL		ÖNEMLİ DEĞİL		ÖNEMLİ		ÇOK ÖNEMLİ		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
45	-	-	4	10.5	25	65.8	9	23.7	38	100.0
46	-	-	2	5.3	23	60.5	13	34.2	38	100.0
47	-	-	6	15.8	20	52.6	12	31.6	38	100.0
48	-	-	5	13.2	15	39.5	18	47.4	38	100.0
49	2	5.3	14	36.8	16	42.1	6	15.8	38	100.0
50	-	-	1	2.6	22	57.9	15	39.5	38	100.0
51	-	-	4	10.5	25	65.8	9	23.7	38	100.0
52	-	-	1	2.6	25	65.8	12	31.6	38	100.0
53	-	-	2	5.3	18	47.4	18	47.4	38	100.0
54	-	-	6	15.8	19	50.0	13	34.2	38	100.0
55	-	-	5	13.2	20	52.6	13	34.2	38	100.0
56	1	2.6	11	28.9	16	42.1	10	26.3	38	100.0
57	-	-	2	5.3	30	78.9	6	15.8	38	100.0
58	-	-	6	15.8	26	68.4	6	15.8	38	100.0
59	-	-	7	18.4	26	68.4	5	13.2	38	100.0
60	-	-	4	10.5	25	65.8	9	23.7	38	100.0
61	-	-	6	15.8	22	57.9	10	26.3	38	100.0

Alt-SED İlköğretim Okulları I. Aşama' da Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışları Gözleme Sıklığının (Yoğunluk) Farklı Derslere Göre Değişip Değişmediği ile İlgili Görüşleri

DERSLER	HIÇ		ARA SIRA		GENELLİKLE		HER ZAMAN		CEVAPSIZ		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Türkçe	10	6.7	61	40.9	11	7.4	6	4.0	61	40.9	149	100.0
Hayat Bilgisi	14	9.4	44	29.5	9	6.0	1	0.7	81	54.4	149	100.0
Sosyal Bilgiler	7	4.7	24	16.1	11	7.4	-	-	107	71.8	149	100.0
Matematik	18	12.1	50	33.6	14	9.4	2	1.3	65	43.6	149	100.0
Fen Bilgisi	6	4.0	26	17.4	11	7.4	2	1.3	104	69.8	149	100.0
Müzik	37	24.8	25	16.8	14	9.4	10	6.7	63	42.3	149	100.0
Beden Eğitimi	28	18.5	25	16.8	19	12.8	11	7.4	66	44.3	149	100.0
Resim	32	21.5	30	20.1	17	11.4	5	3.4	65	43.6	149	100.0

**Orta-SED İlköğretim Okulları I. Aşama' da Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışları Gözleme Sıklığının  
(Yoğunluk) Farklı Derslere Göre Değişip Değişmediği İle İlgili Görüşleri**

DERSLER	HIÇ		ARA SIRA		GENELLİKLE		HER ZAMAN		CEVAPSIZ		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Türkçe	3	3.8	28	35.0	8	10.0	3	3.8	38	47.5	80	100.0
Hayat Bilgisi	8	10.0	20	25.0	4	5.0	1	1.3	47	58.8	80	100.0
Sosyal Bilgiler	1	1.3	13	16.3	5	6.3	1	1.3	60	75.0	80	100.0
Matematik	13	16.3	16	20.0	10	12.5	2	2.5	39	48.8	80	100.0
Fen Bilgisi	3	3.8	14	17.5	1	1.3	1	1.3	61	76.3	80	100.0
Müzik	13	16.3	15	18.8	8	10.0	3	3.8	41	51.3	80	100.0
Beden Eğitimi	9	11.3	15	18.8	11	13.8	3	3.8	42	52.5	80	100.0
Resim	10	12.5	19	23.8	5	6.3	5	6.3	41	51.3	80	100.0

**Üst-SED İköğretim Okulları I. Aşama' da Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışları Gözleme Sıklığının (Yoğunluk) Farklı Derslere Göre Değişip Değişmediği İle İlgili Görüşleri**

DERSLER	HIÇ		ARA SIRA		GENELLİKLE		HER ZAMAN		CEVAPSIZ		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Türkçe	9	16.7	23	42.6	1	1.9	1	1.9	20	37.0	54	100.0
Hayat Bilgisi	5	9.3	17	31.5	2	3.7	1	1.9	29	53.7	54	100.0
Sosyal Bilgiler	4	7.4	13	24.1	4	7.4	-	-	33	61.1	54	100.0
Matematik	15	27.8	10	18.5	8	14.8	-	-	21	38.9	54	100.0
Fen Bilgisi	5	9.3	15	27.8	5	9.3	-	-	29	53.7	54	100.0
Müzik	10	18.5	13	24.1	7	13.0	3	5.6	21	38.9	54	100.0
Beden Eğitimi	7	13.0	10	18.5	9	16.7	4	7.4	24	44.4	54	100.0
Resim	13	24.1	11	20.4	6	11.1	3	5.6	21	38.9	54	100.0



## EK-5/D

Özel Okulların İlköğretim I. Aşama' sında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışları Gözleme Sıklığının  
(Yoğunluk) Farklı Derslere Göre Değişip Değişmediği İle İlgili Görüşleri

DERSLER	HIÇ		ARA SIRA		GENELLİKLE		HER ZAMAN		CEVAPSIZ		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Türkçe	7	18.4	4	10.5	2	5.3	-	-	25	65.8	38	100.0
Hayat Bilgisi	2	5.3	5	13.2	3	7.9	-	-	28	73.7	38	100.0
Sosyal Bilgiler	3	7.9	4	10.5	1	2.6	-	-	30	78.9	38	100.0
Matematik	4	10.5	6	15.8	1	2.6	-	-	27	71.1	38	100.0
Fen Bilgisi	1	2.6	7	18.4	-	-	-	-	30	78.9	38	100.0
Müzik	2	5.3	5	13.2	2	5.3	-	-	29	76.3	38	100.0
Beden Eğitimi	3	7.9	4	10.5	2	5.3	1	2.6	28	73.7	38	100.0
Resim	1	5.3	5	13.2	3	7.9	-	-	28	73.7	38	100.0







## EK-7/A

Farklı SED' lerdeki İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışların Nedenleri  
İle İlgili Görüşleri

PROBLEM DAVRANIŞLARIN NEDENLERİ	ALT-SED' DEKİ İLKÖĞRETİM OKULLARI						ORTA-SED' DEKİ İLKÖĞRETİM OKULLARI									
	EVET		KISMEN		HAYIR		TOPLAM		EVET		KISMEN		HAYIR		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Çocuğun sağlık durumu	20	13.4	79	53.0	50	33.6	149	100.0	13	16.3	31	38.8	36	45.0	80	100.0
Aile	129	86.6	18	12.1	2	1.3	149	100.0	65	81.3	15	18.8	-	-	80	100.0
Toplum	97	65.1	42	28.2	10	6.7	149	100.0	40	50.0	34	42.5	6	7.5	80	100.0
Çocuğun okul dışındaki arkadaş çevresi	111	74.5	32	21.5	6	4.0	149	100.0	50	62.5	24	30.0	6	7.5	80	100.0
Medya	43	28.9	60	40.3	46	30.9	149	100.0	25	31.3	30	37.5	25	31.3	80	100.0
Çocuğun gelişim özellikleri	61	40.9	71	47.7	17	11.4	149	100.0	34	42.5	35	43.8	11	13.8	80	100.0
Eğitim programı	38	25.5	65	43.6	46	30.9	149	100.0	24	30.0	30	37.5	26	32.5	80	100.0
Öğretim yöntemleri	21	14.1	68	45.6	60	40.3	149	100.0	20	25.0	31	38.8	29	36.3	80	100.0
Öğretmenin tutum ve davranışları	36	24.2	63	42.3	50	33.6	149	100.0	16	20.0	35	43.8	29	36.3	80	100.0
Çocuğun sınıfı arkadaş çevresi	54	36.2	66	44.3	29	19.5	149	100.0	20	25.0	44	55.0	16	20.0	80	100.0
Sınıf kurallarının belirsizliği	23	15.4	33	22.1	93	62.4	149	100.0	6	7.5	21	26.3	53	66.3	80	100.0
Sınıfın fiziksel özellikleri	32	21.5	51	34.2	66	44.3	149	100.0	12	15.0	28	35.0	40	50.0	80	100.0
Kalabalık sınıflar	85	57.0	36	24.2	28	18.8	149	100.0	42	52.5	21	26.3	17	21.3	80	100.0
Sınıf tekrarı	53	35.6	53	35.6	43	28.9	149	100.0	35	43.8	20	25.0	25	31.3	80	100.0

Farklı SED' lerdeki İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Problem Davranışların Nedenleri ile İlgili Görüşleri

PROBLEM DAVRANIŞLARIN NEDENLERİ	ÜST-SED' DEKİ İLKÖĞRETİM OKULLARI												ÖZEL OKULLAR					
	EVET		KISMEN		HAYIR		TOPLAM		EVET		KISMEN		HAYIR		TOPLAM			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Çocuğun sağlık durumu	12	22.2	16	29.6	26	48.1	54	100.0	4	10.5	15	39.5	19	50.0	38	100.0		
Aile	40	74.1	14	25.9	-	-	54	100.0	31	81.6	5	13.2	2	5.3	38	100.0		
Toplum	20	37.0	28	51.9	6	11.1	54	100.0	14	36.8	22	57.9	2	5.3	38	100.0		
Çocuğun okul dışındaki arkadaş çevresi	37	68.5	13	24.1	4	7.4	54	100.0	17	44.7	19	50.0	2	5.3	38	100.0		
Medya	18	33.3	23	42.6	13	24.1	54	100.0	15	39.5	18	47.4	5	13.2	38	100.0		
Çocuğun gelişim özellikleri	26	48.1	17	31.5	11	20.8	54	100.0	18	47.4	15	39.5	5	13.2	38	100.0		
Eğitim programı	10	18.5	18	33.3	26	48.1	54	100.0	9	23.7	19	50.0	10	26.3	38	100.0		
Öğretim yöntemleri	10	18.5	12	22.2	32	59.3	54	100.0	6	15.8	16	42.1	16	42.1	38	100.0		
Öğretmenin tutum ve davranışları	11	20.4	15	27.8	28	51.9	54	100.0	9	23.7	11	28.9	18	47.4	38	100.0		
Çocuğun sınıfı arkadaş çevresi	15	27.8	24	44.4	15	27.8	54	100.0	10	26.3	21	55.3	7	18.4	38	100.0		
Sınıf kurallarının belirsizliği	10	18.5	8	14.8	36	66.7	54	100.0	7	18.4	9	23.7	22	57.9	38	100.0		
Sınıfın fiziksel özellikleri	8	14.8	13	24.1	33	61.1	54	100.0	2	5.3	11	28.9	25	64.8	38	100.0		
Kalabalık sınıflar	37	68.5	8	14.8	9	16.7	54	100.0	13	34.2	9	23.7	16	42.1	38	100.0		
Sınıf tekrarı	19	35.2	12	22.2	23	42.6	54	100.0	15	39.5	8	21.1	15	39.5	38	100.0		

T.C. -  
ADANA VALİLİĞİ  
MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI : B.08.4.MEM.401000504

KONU : Tez hazırlanması  
(Fatma SADIK)


23.03.1999 41040

VALİLİK MAKAMINA  
ADANA

Makamınıza Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığından alınan 20.03.1999 tarihli B.08.4.007 sayılı yazılarında Fakültemiz Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim görevlisi Fatma SADIK'ın "İlköğretim Asama Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfa Gözlemledikleri Problem Davranışlar" konulu tez çalışmasını ekli listede isimleri yazılı okullarımızda yapması istendiği belirtilmektedir.

Açık geçen Öğretim görevlisinin söz konusu anketi İlimiz Seyhan ve Yüreğir İlçesine bağlı ekli listede isimleri yazılı okullarımızda Eğitim-Öğretimi aksatmadan uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun gördüğünü takdirde olurlarınıza arz ederim.

  
Veil CUMA  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
23.03.1999

Bülent EĞRİBOZ  
Vali  
Vali Yardımcısı

UR

T.C.  
ADANA VALİLİĞİ  
MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI :B.08.4.MEM.4.01.00.05.040:371  
KONU:Tez hazırlanması  
(Fatma SADIK)

13.11.1999 42673

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

ADANA

İLGİ:20.10.1999 tarih ve 36/00.01.73-05/1267/99 sayılı yazınız

Fakülteniz Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Görevlisi Fatma SADIK'ın "İlköğretim 1.aşama sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözettikleri problem davranışlar" konulu tez çalışması ile ilgili 28.10.1999 tarih ve 41940 sayılı Valilik Makamından alınan onay örneği ekte gönderilmiştir

Bilgilerinizi rica ederim.

Bülent EĞRİBOZ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Eki:1 adet onay örneği

1227  
9-11-99



**ÖZGEÇMİŞ**

**Adı, Soyadı:** Fatma SADIK

**Doğum Yeri- Yılı:** Adana, 1970

**Medeni Durumu:** Bekar

**Öğrenim Durumu:**

1996-2000: *Yüksek Lisans-* Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

1992- 1996: *Lisans-* Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

1984- 1987: *Lise-* Adana Karşıyaka Lisesi

1981- 1984: *Ortaokul-* Adana Yavuzlar Ortaokulu

1976- 1981: *İlkokul-* Adana Sarıçam İlkokulu

**İş Durumu:**

1997-1988: Adana Modern Yöntem Dershanesi' inde rehber öğretmen

1998, : Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı' nda öğretim görevlisi olarak çalışmaktayım.

TC. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU  
DOKÜMANTASYON MERKEZİ