

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN
İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNDE
KARŞILAŞTIKLARI İSTENMEYEN ÖĞRENCİ
DAVRANIŞLARI VE BU DAVRANIŞLARIN YARATTIĞI
SORUNLARI ÇÖZME BECERİLERİ
(KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ)**

**Tezi Hazırlayan
Sevgi ŞENKULAK**

**Tezi Yöneten
Doç. Dr. Niyazi CAN**

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

**Eylül 2010
KAYSERİ**

Doç. Dr. Niyazi CAN danışmanlığında, Sevgi ŞENKULAK tarafından hazırlanan “Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışların Yarattığı Sorunları Çözme Becerileri (Kayseri İli Örneği)” adlı bu çalışma Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

13..09..2010

JÜRİ

Danışman: Doç. Dr. Niyazi CAN

Üye: Doç. Dr. İsmail AYDOĞAN

Üye: Yrd. Doç. Dr. İsmail ÇAKIR

İMZA**ONAY:**

Bu tezin kabulü Enstitü Kurulu'nun 24./09./2010 tarih ve 03. sayılı kararı ile onaylanmıştır.

24./09./2010

Doç. Dr. Niyazi CAN
Enstitü Müdürü
Mühür ve İmza



ÖNSÖZ

Ülkemizdeki okullarda İngilizce öğrenme fırsatının sunulduğu tek uygulama alanı sınıflar yâda dil laboratuvarlarıdır. Bu nedenle, derslerin aktif ve etkili geçmesi, yabancı dil öğreniminde çok önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla, öğretmenin sınıf yönetimi becerisi, önemli bir boyut kazanır. Derste yapılan etkinlikler boyunca öğretmen ve öğrenci arasında çeşitli iletişim yolları kullanılır. Bu yönüyle istenmeyen öğrenci davranışları ve çözüm önerileri öğretmenler için çok önemlidir. Bu çalışmada da İngilizce derslerinde görülen istenmeyen öğrenci davranışlarının günümüzdeki durumu ortaya konmaya çalışılacaktır. Elde edilen bulgular yoluyla öğretmenlerin ve özellikle orta öğretim okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarının doğurduğu sorunları ne düzeyde çözdükleri noktasına ışık tutulması amaçlanmıştır.

Çalışmanın yapılması süresince gösterdiğim bütün istenmeyen öğrenci davranışlarına rağmen bana yardımcı olan, takıldığım her noktada olumlu görüş ve eleştirileriyle bana ışık tutan ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli danışmanım Doç. Dr. Niyazi CAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamı gerçekleştirebilmem için bana güler yüz gösteren okul yöneticilerine, araştırmama gönüllü olarak katılan ve araştırmamı destekleyen tüm İngilizce öğretmenlerine teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma boyunca zamanlarımdan çaldığım, en sıkıntılı zamanlarımda varlığı ile bana destek olan sevgili eşim Murat ŞENKULAK'a ve kızım Asya ŞENKULAK'a yürekten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, bugünlere gelmemde karşılığı ödenemeyecek emekleri olan sevgili aileme anneme, babama ve kardeşlerime, beni çalışmaya motive eden tüm arkadaşlarıma bana karşı duydukları inanç ve sabırdan dolayı sonsuz sevgilerimi sunarım.

Sevgi ŞENKULAK

**ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN İNGİLİZCE
ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI
İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI VE BU DAVRANIŞLARIN
YARATTIĞI SORUNLARI ÇÖZME BECERİLERİ
(KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ)**

Sevgi ŞENKULAK

**Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Eylül 2010
Danışman: Doç. Dr. Niyazi CAN**

ÖZET

Bu araştırmada ortaöğretim kurumlarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin sınıf içerisinde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışların yarattığı sorunlara karşı geliştirilen çözüme becerilerinin öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak öğretmenlerin en çok ve en az karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlar karşısında kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının ve kullandıkları stratejilerin cinsiyet, yaş ve kıdeme göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmada seçilen konu, eğitim sistemi açısından ve ilgili literatüre katkı sağlaması yönüyle önemlidir.

Çalışma kapsamında 2009-2010 eğitim öğretim yılında Kayseri İli merkez ilçeler olan Kocasinan, Talas ve Melikgazi ilçelerinde genel öğretim vermekte olan ortaöğretim kurumlarında görev yapan İngilizce öğretmenleri ile bir alan araştırması gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tarama yöntemi kullanılarak verilerin çözümü ve yorumlanmasında betimsel istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Uygulanan ankette; kişisel bilgiler, genel öğretmenlik özellikleri, istenmeyen davranışlarla karşılaşma sıklıkları ve sınıf yönetimi stratejileri bölümleri bulunmaktadır. Sonuç olarak öğretmenlerin en az ve en çok karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ile bu davranışlar karşısında en az ve en çok uygulanan stratejiler belirlenmiştir. Bayan öğretmenlerin, erkek öğretmenlere kıyasla istenmeyen öğrenci davranışları ile daha sık karşılaştıkları, genç ve daha az kıdemli öğretmenlerin bu davranışlar ile daha sık karşılaştıkları hususlar araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır. Ayrıca öğretmenlerin, istenmeyen öğrenci davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler arasında kısa vadeli stratejileri, orta vadelilere kıyasla; orta vadeli stratejileri, uzun

vadeli stratejilere kıyasla daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Kısa ve orta vadeli stratejileri bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha çok, uzun vadeli stratejileri ise erkek öğretmenlerin daha çok kullandıkları görülmüştür. Genel olarak öğretmenlerin uyguladıkları tüm sınıf yönetimi stratejilerinin, en çok 22-25 yaş arasındaki öğretmenler tarafından, en az ise 55-60 yaş arasındaki öğretmenler tarafından kullanıldığı belirlenmiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda, istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşma sıklığının kıdem ve yaşla ters orantılı olduğu söylenebilir. Ayrıca bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha çok istenmeyen öğrenci davranışı ile karşılaşmaları sonucu için, sınıf yönetimi becerisi konusunda erkek öğretmenlerin sınıfa daha çok hakim olabildikleri belirtilebilir. Bayan öğretmenlerin kısa ve orta vadeli stratejilere daha çok ağırlık vermeleri, erkek öğretmenlerin ise daha çok uzun vadeli stratejileri kullanmaları hususunda, bayan öğretmenlerin sınıftaki bütün (önemli-önemsiz) istenmeyen öğrenci davranışlarına müdahale etmek istemelerinden ve erkek öğretmenlerin de sınıftaki istenmeyen davranışlardan çoğunu dikkate almadıklarından yâda sadece çok önemli istenmeyen öğrenci davranışlarına müdahale etmek istediklerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf yönetimi, İngilizce öğretmeni, İstenmeyen öğrenci davranışları.

**STUDENT MISBEHAVIOURS THAT ENGLISH TEACHERS
ENCOUNTER IN CLASSROOM MANAGEMENT AT SECONDARY
SCHOOLS AND TEACHERS' SOLVING ABILITIES OF THE STUDENT
MISBEHAVIOUR PROBLEMS
(KAYSERİ SAMPLE)**

Sevgi ŞENKULAK

**Erciyes University, Institute of Education Sciences
M. Sc. Thesis, September 2010
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Niyazi CAN**

ABSTRACT

In this study, according to teacher's opinions, examining the student misbehaviours faced by English teachers who are working at high schools and the solution abilities that developed by these teachers against the student misbehaviours, generated the main purpose. Related to this purpose, the student misbehaviours that encountered merely and chiefly by teachers, and the strategies which are used against these misbehaviours are determined. Besides, it has investigated that if the student misbehaviours faced by English teachers and the strategies that are used against these behaviours vary with gender, age or seniority level of the teachers. The subject that is chosen in the study is important in terms of education system and contributing the related literature.

In the scope of this study, a field investigation has been made with the teachers from high schools which are giving general education in Kocasinan, Talas and Melikgazi central districts of Kayseri. In this study scanning method and descriptive statistics have been used for data analysis. In the survey that is applied to teachers, there are parts as personal information, general teacher properties, the frequencies of facing student misbehaviours and classroom management strategies. As a conclusion, the student misbehaviours that faced merely and chiefly by teachers are determined. Some of the findings in this study are: female teachers are facing more misbehaviours than male teachers, and young-junior teachers are facing more misbehaviours than old and experienced teachers. On the other side, among the strategies that are used by teachers against student misbehaviours, it has been determined that short termed strategies are used more frequently than middle termed strategies and that middle termed strategies are used more frequently than long termed strategies. It has been seen that female

teachers use short and medium term strategies more frequently than male teachers and long term strategies are used more frequently by male teachers. It has been determined that the whole classroom management strategies are used mostly by teachers who are between age 22-25 and least by teachers who are between age 55-60.

According to these results, it can be said that facing frequency of student misbehaviours has inverse proportion with the age and seniority level of teachers. Also, it can be claimed that male teachers are better at classroom management than female teachers according to the results that female teachers face with student misbehaviours more frequently than male teachers.

By the fact that female teachers mostly use short and middle termed classroom management strategies while male teachers mostly use long termed strategies, it can be reported that female teachers try to interfere with all kinds of student misbehaviours (both important and unimportant) in the class, however, male teachers do not care most of the unimportant misbehaviours or they only interfere with the most important misbehaviours in the class.

Key Words: Classroom management, English teachers, Student misbehaviours.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLOLAR LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Sayıtlılar	10
1.5.Sınırlılıklar	10
1.6.Tanımlar	10
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	12
2.1. Sınıf Yönetimi Kavramı	12
2.1.1. Sınıf Yönetiminin Tanımı	12
2.1.2. Sınıf Yönetimi İçin Yapılması Gereken Etkinlikler	14
2.1.2.1. Etkin Sınıf Yönetimi Özellikleri	14
2.1.3. Sınıfta Zaman Yönetimi	15
2.1.4. Sınıf Yönetimi Modelleri	16
2.1.4.1.Tepkisel Model	16
2.1.4.2. Önlemsel Model	17
2.1.4.3. Gelişimsel Model	18
2.1.4.4. Bütünsel Model	19
2.1.5. Sınıf Yönetiminin Boyutları	19
2.1.6. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları	21
2.1.6.1. Geleneksel Yaklaşım	21
2.1.6.2. Çağdaş Yaklaşım	22
2.1.7. Sınıf Yönetimine Etki Eden Değişkenler	23
2.1.7.1. Çevre	23
2.1.7.2. Aile	25
2.1.7.3. Okul	28

2.2. İstenmeyen Öğrenci Davranışları.....	29
2.2.1. İstenmeyen Öğrenci Davranışları Kavramı.....	29
2.2.1.1. İngilizce Öğretmenlerinin Karşılaştığı İstenmeyen Öğrenci Davranışları.....	34
2.2.2. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Oluşmasını Engelleyici Yöntemler.....	35
2.2.3. İstenmeyen Öğrenci Davranışlara İlişkin Ölçütler.....	37
2.2.3.1. Sınıf Ortamında İstenmeyen Öğrenci Davranışları.....	37
2.2.4. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nedenleri.....	39
2.2.4.1. Sınıfın Fiziksel Yapısı ve Donanımından Kaynaklanan Nedenler.....	39
2.2.4.2. Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler.....	40
2.2.4.3. Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler.....	42
2.2.4.4. Eğitim Programı ve Öğretim Yöntemlerinden Kaynaklanan Nedenler.....	43
2.2.5. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarıyla Başa Çıkma Yöntemleri.....	44
2.2.5.1. Görmezden Gelme.....	44
2.2.5.2. Sözlü Uyarı.....	45
2.2.5.3. Konuşmak.....	46
2.2.5.4. Okul Yönetimi, Aile ve Rehber Uzman İle Görüşme.....	46
2.2.5.5. Ceza Vermek.....	48
2.2.6. İngilizce Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarıyla Başa Çıkma Yöntemleri.....	48
3. YÖNTEM.....	50
3.1. Araştırmanın Modeli.....	50
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	52
3.3. Araştırma Verilerinin Toplanması.....	53
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	55
4.1. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri.....	55
4.2. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklıkları.....	58
4.3. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklıklarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi.....	63
4.4. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklıklarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre İncelenmesi.....	68
4.5. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklıklarının Öğretmenlerin Kıdem Düzeylerine Göre İncelenmesi.....	70

4.6. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları Karşısında Öğretmenlerin Uyguladıkları Sınıf Yönetimi Stratejileri.....	73
4.7. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları Karşısında Öğretmenlerin Uyguladıkları Sınıf Yönetimi Stratejilerinin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi.....	81
4.8. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları Karşısında Öğretmenlerin Uyguladıkları Sınıf Yönetimi Stratejilerinin Öğretmenlerin Yaşlarına Göre İncelenmesi.....	83
4.9. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları Karşısında Öğretmenlerin Uyguladıkları Sınıf Yönetimi Stratejilerinin Öğretmenlerin Kıdem Düzeylerine Göre İncelenmesi....	86
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	90
5.1. Sonuçlar	90
5.2. Öneriler	94
KAYNAKLAR	96
EKLER.....	103
ÖZGEÇMİŞ	108

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	54
Tablo 2. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	55
Tablo 3. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklıkları	59
Tablo 4. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları İle Ortalama Karşılaşılma Sıklıkları	61
Tablo 5. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları İle Ortalama Karşılaşılma Sıklıklarının Davranışların Önem Düzeyine Göre İncelenmesi.....	62
Tablo 6. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları İle Ortalama Karşılaşılma Sıklıklarının Davranışların Önem Düzeyine ve Cinsiyete Göre İncelenmesi..	63
Tablo 7. Bayan Öğretmenlerin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları İle Ortalama Karşılaşılma Sıklıklarının Davranışların Önem Düzeyine Göre İncelenmesi....	65
Tablo 8. Erkek Öğretmenlerin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları İle Ortalama Karşılaşılma Sıklıklarının Davranışların Önem DüzeyineGöre İncelenmesi.....	66
Tablo 9. Öğretmenlerin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Yaşa Göre İncelenmesi	68
Tablo 10. Öğretmenlerin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Kıdeme Göre İncelenmesi	71
Tablo 11. Öğretmenlerin Kullandıkları Müdahale Stratejilerine İlişkin İstatistiki Bilgiler	74
Tablo 12. Öğretmenlerin Kullandıkları Müdahale Stratejilerinin Strateji Gruplarına Göre İstatistiki Bilgileri.....	78
Tablo 13. Müdahale Stratejilerinin Ortalama Kullanılma Sıklıklarının Strateji Gruplarına Göre Karşılaştırılması	79
Tablo 14. Öğretmenlerin Uyguladıkları Stratejilerin Cinsiyete Göre İncelenmesi.....	82
Tablo 15. Öğretmenlerin Uyguladıkları Stratejilerin Yaşa Göre İncelenmesi.....	84
Tablo 16. Öğretmenlerin Uyguladıkları Stratejilerin Kıdem Düzeyine Göre İncelenmesi	87

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Yüzde Dağılımları Grafiği	56
Şekil 2.Öğretmenlerin Yaşlarına İlişkin Yüzde Dağılımları Grafiği	56
Şekil 3.Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına İlişkin Yüzde Dağılımları Grafiği.....	57
Şekil 4.Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Sürelerine İlişkin Yüzde DağılımlarıGrafiği. .	57
Şekil 5.Öğretmenlerin Şuanda Çalıştıkları Okuldaki Hizmet Sürelerine İlişkin Yüzde Dağılımları Grafiği.....	58
Şekil 6.Öğretmenlerin Branşlarına İlişkin Yüzde Dağılımları Grafiği.....	58

1. GİRİŞ

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

1.1. Problem Durumu

Eğitim sözcüğünün farklı tanımlamalarının ortak noktalarından en önemlileri “davranış değiştirme ve istendik davranış oluşturma” etkinlikleridir (Başar, 2007, 3). Buna ek olarak eğitim bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla, kasıtlı olarak istendik davranış değiştirme sürecidir (Ertürk, 1994, 12). Bu süreç bireyin doğumundan ölümüne kadar sürer ve bireye çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırır (Erden, 2005, 23). Eğitimle bireyin davranışları toplumsal normlara uygun hale getirilmeye çalışılır. Toplumsal kural ve normlara uymayan davranışlar değiştirilerek, yerine doğru davranışlar kazandırılması ve bunların sürdürülmesi için gerekli düzenlemeler yapılır (Toprakçı, 2002, 231).

Cerit (2001)'e göre günümüzde eğitim, bilgi toplumunun en önemli unsuru olan insanı yetiştirmekle yükümlüdür. Bilgi toplumu; “bilgi üretimi ve iletişimin yaygınlaştığı, bilginin temel sermaye ve bilgi işi ile uğraşmaların çoğunlukta olduğu, öğrenmenin hayatın bir parçası haline geldiği bir toplum yaşam biçimi olarak tanımlanabilir” (Cerit, 2001, 15).

Bunun yanında eğitim kurumlarının tek amacının insan yetiştirmek olmadığını düşünen pek çok eğitimci bulunmaktadır. Fındıkçı (2004), günümüzde eğitim kurumlarının amacının insanların yetiştirilmesi ve bilgilendirilmesine ek olarak, gerekli bilgi ve becerinin aktarılması ve bilginin üretilmesi olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, çağımızda bilginin aktarılması durumu artık bir amaç değil, daha ötesinde bir yöntem sorunudur. Bunun nedeni ise günümüzde çocuklara bilgi verme amacını taşıyan öğretim, yerini

çocukların kendi ilgileri doğrultusunda bilgi almalarına bırakmıştır. Bunun sonucunda da öğrencilerin kendi bireysel hedeflerini birinci sıraya koyan eğitim öğretim hâkim olmaya başlamıştır (Cerit, 2001, 138). Okutan (2004)'ın da belirttiği gibi “Geleneksel okulda öğretmenlerin rolü bilgiyi yayıcılıkken, çağdaş okulda öğretmenlerin rolü “öğrenmeyi öğretme” biçimine dönüşmüştür. Bu da öğretmenin geleneksel öğretmen rolünde otoriter bir anlayışla sınıfı yönetmesini mümkün kılarken, çağdaş anlayışta öğretmenin demokratik liderlik anlayışını sergilemesini gerektirmektedir.” (Okutan, 2004, 10). Eskiden disipline dayalı bir anlayış bulunmaktaydı. Öğretmen ve öğrenci ilişkileri çok fazla formal ve aşırı derecede kuralcıydı. Öğrenci katılımı pek söz konusu değildi; öğretmen aktif iken öğrenci pasif durumdaydı. Günümüze gelindiğinde ise öğrencinin duygusal, zihinsel ve bedensel gelişimi ön plandadır. Eğitim öğretimin merkezinde eskisi gibi öğretmen değil, öğrenci vardır.

Sosyal bir sistem olarak okul, öğrenciyi toplumdaki alırdan alır ve yetiştirip tekrar topluma sunar (Çelik, 2002, 30). Okullar ve sınıflar, kuşkusuz nitelikli insan gücünün yetiştirildiği, sistemin en işlevsel parçası olan yerlerdir. Okul, bireyi geleceğe hazırlarken, aynı zamanda demokratik değerlere dayalı uygulamalara yer vermelidir. Eğitimin kazandırmayı amaçladığı öğrenci davranışlarının okullarda kazandırılmaya çalışıldığı yerler sınıf ortamlarıdır (Arabacı, 2005, 21). Bir toplumun toplumsal ilişkiler örüntüsü ile amaçları, normları ve değerleri sınıf ortamına yansımaktadır. Bu durumda sınıf için toplumun maketi denilebilir (Celep, 2002, 2). Sınıf, değişik özelliklere sahip kişiler ve bunların bir araya geldiği farklı gruplardan oluşan farklı bir yapıdır (Erdoğan, 2000, 7). Aynı zamanda sınıflar, eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir yaşama alanıdır (Aydın, 2000, 1). Yıl içerisindeki öğrenim süresinin büyük bir bölümü sınıfta geçer. Sınıf, öğrencilerle yüz yüze olunan bir yerdir ve eğitimin asıl hedefi olan davranış yaratılması burada gerçekleşir. Sınıfın içinde öğretmen, öğrenci, program ve kaynaklar yer almaktadır. Bu yüzden eğitim yönetiminin kalitesi sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır demek çok doğrudur (Ök, Göde, Alkan, 2000).

Öğrenme ve öğretme süreçlerinin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için sınıfta düzeni kurmak gerekir. Bu da ancak iyi kurulmuş bir sınıf yönetimi ile mümkündür. Dolayısıyla etkili bir okul ve sınıf yönetiminin var olması kaçınılmazdır (Terzi, 2002, 1). Çalık (2004), sınıf yönetimini eğitim yönetiminin ilk ve temel basamağı olarak açıklamıştır. Eğitim ve okul yönetiminin başarısı ve kalitesi büyük ölçüde sınıf

yönetiminin başarı ve kalitesine bağlıdır (Küçükahmet, 2003, 3). Sınıfın iyi yönetilmesi, eğitimde başarıyı yakalamak için ilk adım olarak kabul edilmektedir (Kıran, 2005, 9).

Sınıf yönetimi, sınıf kurallarının belirlenmesi, uygun sınıf düzeninin sağlanması, öğretimin ve zamanın etkili bir şekilde yönetilmesi ve öğrenci davranışlarını denetleyerek olumlu bir öğrenme ikliminin geliştirilmesi sürecidir. Sınıf etkinliklerinin yönetimi konusunda bilimsel araştırmalar yaparak öğretmenin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bilim dalı olarak da tanımlanabilir (Çelik, 2002, 2).

Sınıf yönetimi, öğrenme için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesidir. Öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin ortadan kaldırılması, öğretim zamanının uygun kullanılması, öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlanması, sınıfta bulunan kaynakların, insanların ve zamanın yönetilmesi işidir (Erdoğan, 2000, 11). Lemlech (1983)'e göre sınıf yönetimi, sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesi, yani eğitim programlarının hazırlanması, kaynak ve işlemlerin organizasyonu, çevrenin en üst seviyede verimi için düzenlenmesi, öğrenci gelişimlerinin izlenmesi ve olası sorunların önlenmesi işlerinin aynı anda ve bir ahenk içinde yürütülmesidir (akt. Erden, 2001, 17). Mary Mac Caslin ve Thomas L. Guid (1992)'e göre de sınıf yönetiminde, öğrenciler kendilerini anlayabilmeli, değerlendirmeli ve kendi kendilerini kontrol edebilmeli, içselleştirebilmeli, zenginleştirebilmenin bir aracı olabilmelidir (akt. Celep, 2002, 1). Doyle (1986)'e göre ise sınıf yönetimi, öğrencilerin kötü davranışlarıyla baş etmenin ön plana çıktığı, disiplin kavramının yanı sıra öğrenci gelişimini etkileyebilecek her türlü önlemi içermektedir (Açıkgöz, 2003, 131). Sınıf yönetimi, sınıfta hedefler doğrultusunda öğretim ve öğrenimin meydana gelmesi için, öğretmenin öğrenme çevresi ve öğrenci davranışlarını düzenlemesi, kontrol etmesi ve değiştirmesiyle ilgili teknik ve etkinliklerin bütünüdür (Erden, 2001, 18).

Sınıf yönetiminin temelinde öğretmen becerisi yatar (Demirtaş, 2005, 13). Eğitimde daha iyi bir yere varmak için öğretmenlerin eğitimcilik yetenekleri yanında yöneticilik özelliklerinin de geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin dersteki tutumları, davranışları ve kullandıkları öğretim yöntemleri doğru ve yerinde kullanıldığında öğrenci davranışlarını olumlu yönde etkilemektedir. Derste yaptırdığı etkinlikleri öğrencinin ihtiyaçlarına uygun olarak düzenleyen, düşük yetenekli öğrencileri derse katmaya teşvik edici yöntemler uygulayan, sınıfta karşılaştığı problemleri çözmede

demokratik yaklaşım sergileyen ve öğretimi araç ve uygun materyalle zenginleştiren öğretmenler, öğrencilerin daha olumlu davranışlar sergilemelerini başarmaktadır (Erden, 2001, 51).

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları öğrencilerin istenmeyen davranışları, eğitimin temelinde yatan sorunlardan biridir. Bu nedenle sınıf yönetiminin temel amacı, sınıfta olumsuz öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasını engellemek ve ortaya çıkan davranışları durdurup olumlu yönde değiştirmektir (Erden, 2001, 17). Öğrenme ve öğretmen faaliyetlerinin verimli bir şekilde yürütülebilmesi için, her öğretmenin öğretim becerilerinin yanı sıra, bir sınıf yönetimi stratejisine ve istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını önleme becerisine sahip olması gerekir. Ayrıca bu tür davranışların ortaya çıkması durumunda da bunları giderme becerisine sahip olmalı ve uygulayabilmelidir. Aksi takdirde öğretmen, öğretme ve öğrenme işinde başarısız olur (Karip, 2002, 118).

Okulda eğitsel çabayı engelleyen her türlü davranış, istenmeyen davranış olarak tanımlanır (Başar, 2001, 149). Eğitimcilerin istenmeyen öğrenci tanımlarına genel bir bakış açısıyla bakacak olursak şöyle bir genelleme yapabiliriz: Bir davranışın istenmeyen davranış olabilmesi için ilk olarak bu davranış dersin akışını bozar nitelikte olmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin dikkatlerini dağıtmalı veya öğrencileri tehlikeye atan bir özelliğe sahip olmalı ya da öğrenmeyi engellemelidir.

Kreidler (1984)'e göre istenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasına neden olan etkenler şunlardır:

- a) “Öğrencilerin birlikte öğrenmek yerine birbirlerine karşı öğrenmeye çalıştıkları rekabetçi sınıf atmosferi,
- b) Güvensiz ve arkadaşça olmayan sınıf atmosferi,
- c) Çatışmalara temel oluşturan düşük iletişim, yanlış anlama ve yanlış algılama,
- d) Zayıf çatışma çözüm becerileri ile çatışmaya yaratıcı tepki verememe,
- e) Gücün yanlış kullanımı, esnek olmayan kurallar, sürekli olarak yetkici bir şekilde kullanımı” olarak sıralanabilir (akt. Tümöklü ve diğerleri, 2001).

Yukarıdaki paragrafta da belirtildiği gibi, istenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasında birçok etken rol oynamaktadır. Bu etkenler ayrı ayrı istenmeyen davranışlara sebep olabildiği gibi, birkaçının birleşmesiyle oluşan etkiler de istenmeyen davranışlar ortaya çıkarabilmektedir. İşte bu nedenle “istenmeyen davranış nedir?” sorusunun cevabının çok iyi verilmesi ve sınıflandırılması gerekmektedir. Ayrıca bu istenmeyen davranışların ne olduğu, nasıl ortaya çıktığı, nedenlerinin neler olduğu gibi konular, öğretmenler tarafından farklı şekillerde algılanmakta, algılama şekli ve algı şiddetine göre de bu davranışlara karşı farklı baş etme yolları geliştirilmektedir.

İstenmeyen davranışlar, sınıf ortamında öğrencilerin öğrenmesini etkileyen ve öğrencilerin bilerek veya bilmeyerek gösterdikleri davranışlar olarak da bilinir (Celep, 2003, 256). Ergün’e göre ise okulda ve sınıfta eğitsel çabalara engel olan, dersin akışını bozan, hedef davranışlara ulaşmayı zorlaştıran veya engelleyen her davranış istenmeyen davranıştır. Levin ve Nolan (1991, 23) istenmeyen davranışların tanımını, öğretmeyi ya da diğer öğrencilerin öğrenmesini engelleyen, psikolojik ya da fizyolojik olarak diğerlerini tehlikeye atan davranışlar olarak açıklamışlardır. Burden (1995, 15) ise, öğretmen tarafından öğrencinin belirli bir zamanda akademik eylemleri tehdit eden ve sınıf etkinliklerinin akışını olumsuz etkileyen her türlü öğrenci davranışını istenmeyen öğrenci davranışı olarak kabul eder.

Günümüz okullarında, sınıf içerisinde rehber konumunda bulunan öğretmen, öğrencilerin ilgilerini toplamak ve sınıf içinde aktif olmalarını sağlamak için verimli ve etkili bir sınıf yönetimi becerisi göstermek zorundadır. Çünkü sınıfın yönetiminden ve düzenlenmesinden öğretmen sorumludur. Sanford ve Emer (1988) ile Anderson (1991)’ın belirttiği gibi, öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkmaları, iki kavram içinde incelenmektedir: Birincisi, “temelde önleyici strateji”; ikincisi ise “doğrudan müdahale stratejisi”dir.

Kounin (1970)’e göre önleyici stratejiler, istenmeyen öğrenci davranışını ortaya çıkmadan fark etme ve önlemeye yönelik çeşitli çalışmaları içerir. Bu yazarlara göre, bazen istenmeyen davranışa müdahale etmek, istenmeyen davranışın vereceği zarardan daha fazla olarak öğrenme öğretme sürecine zarar verebilmektedir. Yine öğretmenlerin derse başlarken tüm öğrencileri gözden geçirerek sorun yaratabilecek öğrencileri anlamaya çalışması, derse başlamadan kuralları hatırlatması ve sınıftan davranış

anlamında beklentilerini açıklaması da önleyici strateji yöntemlerine örnek teşkil etmektedir (akt. Tümüklü, 2001, 23).

Weinstein ve Minago (1997)'ya göre istenmeyen öğrenci davranışı oluştuğunda öğretmenin müdahalesi şarttır. Bu tür durumlarda öğretmenin tepkileri; istenmeyen davranışı görmezden gelme, sözel olmayan tepkiler (yüz işareti, göz kontağı, el işareti, aniden durma, mimikler, hafifçe dokunma ve yaklaşma), sözel müdahale (doğrudan emir, öğrenciye adıyla seslenme, kuralları hatırlatma, öğrenciyi derse katma, öğrenciyi yanına çağırma, öğrenciyi teşvik etme), cezalandırma (öğrencinin yerini değiştirme, fiziksel şiddet, aşağılama, vb.) olarak incelenmektedir (akt. Tümüklü, 2001, 23).

Şişman (2000, 142)'a göre ise, sınıf yönetimi, her şeyden önce, öğrenciye ceza vermek yerine, olası olumsuz olaylar gerçekleşmeden önce önlem alma; sorunlar ortaya çıktığında da sorun çözme konuları üzerinde yoğunlaşır. Öğretmen, bir öğrenci hata yaptığında ceza vermek ya da ceza vermek için hata yapmasını beklemek yerine; hatanın yapılmaması için gerekli önlemleri en baştan almalıdır. Bütün önlemlere rağmen yine de bazı hatalar oluyorsa, bu durumlarda da uygun problem çözme yöntem ve teknikleri kullanılarak bunları ortadan kaldırmalıdır. Bu durumda Şişman için, kullanılan iki baş etme stratejisini uygun bir şekilde birleştirmiş denilebilir.

Yukarıda bahsedilen istenmeyen öğrenci davranışları ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yanında; davranışların istenir ya da istenmez olup olmamasının ölçütü her zaman aynı değildir: Kişinin davranışının, kişinin kendisinin, karşısındaki kişinin durumunun ve özellikle davranışın oluştuğu ortamın özelliklerine göre davranış istenir yada istenmeyen olarak etiketlenebilir. Ayrıca bireysel yargılar da bu ayrımı yapmada son derece önemlidir. Anlaşıldığı üzere, istenmeyen davranış, değişik toplumsal ve kişisel özelliklere ve yargılara bağlı olarak farklı şekillerde algılanabilmektedir. Bu durum okul ortamına taşındığında, bir ders için istenmeyen bir davranış olarak algılanan bir durum, diğer bir ders için istenen bir davranış olabilir. İngilizce dersi için olumlu algılanan bir davranış bir diğer derste olumsuz kabul edilebilir. Örneğin, öğrencilerin ders sırasında konuşması bazı derslerde istenmeyen davranışken, İngilizce dersinde olmayabilir.

Daha önce de belirtildiği gibi, ülkemizdeki okullarda yabancı dil öğrenmek için tek uygulama alanı sınıflardır. Bu nedenle derslerin etkili geçmesi gerekir. Yabancı dil dersleri öğrencilerin sürekli oturduğu, öğretmenin sürekli konuşarak ders anlattığı, öğrencinin ise az konuştuğu sadece soru için söz hakkı aldığı dersler değildir. Ders süresi boyunca, sınıfta öğretmen ve öğrenciler arasında çok çeşitli iletişim yolları kullanılır. Diğer derslerden farklı olarak, öğrencilerin birbirleri ile etkileşimlerinin de en aktif olduğu derstir. Dil sınıfları için genellikle öğrencilerin konuşmaları değil, tam tersine susmaları istenmeyen davranış niteliğindedir, çünkü dil sınıfları öğrencilerin aktif olarak derse katılmaları gereken sınıflardır. Aynı zamanda öğrenciler arası iletişimi artırmak için dil sınıflarında özel bir çaba harcanır. Yabancı dil derslerinde ders araç-gereçlerinin yanında vücut dili de çok büyük önem taşır(Özbebit, 2007, 5).

Yabancı dil derslerindeki çalışma çeşitlerinin farklı olması ve yapılan etkinlik ve çalışma yöntemlerinin fazla olması, yabancı dil öğretmenlerinin de farklı bazı becerilere sahip olmasını gerektirir. Örneğin, ikili ya da grup çalışması yaptıracak bir öğretmenin bu konuda pratik ve becerikli olmasının öğretim süresini arttırdığı bilinmektedir (Turanlı, 2004, 32). Yine aynı şekilde, öğrencileri yeni bir etkinlik için hazırlarken öğretmenin çabuk ve pratik olması, hem dersin verimini artırır hem de zamandan tasarruf edilir. Yani yabancı dil öğretmenlerinin etkin yönetim ve öğretim becerilerine sahip olması, sınıfta oluşabilecek disiplin sorunlarının büyük bir bölümünü önleyebilmektedir. Çünkü birçok disiplin problemi, sınıf ortamı ve zamanın etkin kullanımı ile önlenmektedir. Sınıf içindeki yönetim zayıflığı öğretim zamanını kaybettirdiği gibi öğrencilerde de davranış bozukluğuna sebep olmaktadır (Edwards, 2000, 361).

Sonuç olarak, öğrenme öğretme faaliyetlerinin verimli yürütülebilmesi için, her öğretmenin öğretim becerilerinin yanında genel anlamda bir sınıf yönetim stratejisinin ve özel anlamda istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını önleme ve eğer bu tür davranışlar olmuşsa bunları giderme stratejilerinin bulunması gerekir. Aksi takdirde, öğretmenin kendisi bazen istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına sebep olabilir veya disiplin problemleri sınıfın temel özelliklerinden birisi haline gelebilir. Bundan dolayı etkili bir sınıf yönetimi için öğretmenlerin, öğrencilerin bütün davranışlarını olumluya dönüştürme çabası önemli bir değere sahiptir (Öztürk, 2002, 156). Özellikle de sınıf

içinde çok çeşitli ve farklı etkinlik kullandığından dolayı yabancı dil öğretmenlerinin konuya tam anlamıyla hakim olmaları gerekmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, ortaöğretim kurumlarındaki İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışları çözme becerilerini belirlemektir.

Problem Cümlesi: Kayseri il merkezi ortaöğretim kurumlarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları nelerdir? Karşılaşılan davranışların yarattığı sorunları öğretmenlerin çözme becerileri hangi düzeydedir?

Araştırmanın amacı İngilizce öğretmenlerinin, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları karşısında uyguladıkları stratejilerin belirlenmesidir. Bu araştırmanın problem cümlesi: “İngilizce öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları nelerdir ve öğretmenler bu davranışlar karşısında hangi stratejileri uygulamaktadırlar?” olarak belirlenmiştir. Burada belirlenen hipotezlerin testleri ve anketten elde edilen bulguların değerlendirilmesi yardımıyla soru cevaplanmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmada seçilen probleme konu olan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları karşısındaki tutumları, eğitim sistemi, öğretmenler ve öğrenciler açısından önemli bir konudur. Çalışmada alan araştırması yöntemi kullanılmış yani anket uygulaması yapılmıştır. Belirlenen modelle yerleşik etik kurallara uygun bir araştırma yapılmış ve ilgili literatüre katkı sağlanması hedeflenmiştir. Araştırmamızı yaparken verilerin toplanması için gerekli izinler alınmış, zaman ve diğer olanakların maksimum kullanılmasına gayret edilmiştir.

Alt Problemler:

Öğretmen görüşlerine göre;

1. Sınıf Yönetiminde İngilizce öğretiminde istenmeyen öğrenci davranışları nelerdir?

2. İstenmeyen davranışların yarattığı sorunları öğretmenlerin çözme becerileri neye göre değişmektedir?
- 2.1. İstenmeyen davranışların yarattığı sorunları öğretmenlerin çözme beceri düzeyleri, öğretmenlerin cinsiyetine göre değişmekte midir?
- 2.2. İstenmeyen davranışların yarattığı sorunları öğretmenlerin çözme beceri düzeyleri, öğretmenlerin mesleki kıdemine göre değişmekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Alanda yapılan çalışmalarda, ana hatlarıyla ilköğretim kurumlarında sınıf yönetimine yönelik konulara ve istenmeyen öğrenci davranışlarına değinilmiştir. Yabancı dil dersleri ile ilgili olarak öğrenme ve öğretme süreçleri ise genel öğretim anlamında ya da sadece ilköğretim yönünden incelenmiştir. Ortaöğretimde çalışan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve öğretmenlerin bu tür davranışlarla ilgili ortaya koydukları çözüm önerileri ve davranışların üstesinden gelme becerileri ve beceri düzeyleri doğrultusunda detaylı ve özel bir araştırmaya rastlanmamaktadır.

Eğitim öğretim sistemimizin ve uygulamalarının bir sonucu olarak, istenmeyen öğrenci davranışlarıyla doğrudan öğretmenler karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu durumun en doğal sonucu olarak da istenmeyen davranışları tespit etmek ve onlarla başa çıkmak öğretmenlerin asıl görevlerinden biridir. İstenmeyen davranışların ortadan kaldırılmasında öğretmenlerin önemini vurgularken, bunu nasıl yapacaklarının da tartışılması, doğru ve yanlışların belirlenmesi ve bu birikimlerinin gelecek nesil öğretmenlere rehberlik etmesinin sağlanması eğitim öğretim sistemimize olumlu katkılar getirecektir.

Kayseri'nin Kendine özgü şartları içerisinde, ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ile ilgili yapılan doğrudan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma, genel öğretim yapan liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları ve karşılaşılabilecekleri istenmeyen davranışları görmelerine olanak sağlayacaktır. İstenmeyen öğrenci davranışlarının önceden bilinmesi, İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerindeki etkililiklerine katkılar sağlayacaktır. Ayrıca öğretmenlerin ortaya koydukları çözüm

önerileri ve geliştirilebilecek yeni çözüm önerileri hakkında da görüşler ortaya konulmaktadır. Araştırma sonuçlarının İngilizce öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarını önceden kestirerek, etkili sınıf yönetimi bilgi ve becerilerinin artırılmasına katkılar getireceği düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlılar

1. Araştırmaya katılan öğretmenler kendileriyle yapılan görüşmelerde ve uygulanan anketlerdeki sorulara içtenlikle yanıt vermişlerdir.
2. Araştırmaya katılan öğretmenler doğal ortamlarında, doğal davranışlarını göstermişlerdir.
3. Seçilen örneklem evreni temsil etmektedir.
4. Uygulanacak anket veri toplamada yeterlidir.

1.5.Sınırlılıklar

Araştırma, ankete katılan 104 kişilik örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin verdiği cevaplar ile sınırlandırılmıştır. Örneklemdeki sınırlılık, araştırma evreninin tamamının incelenmesinin olanaksızlığı ve gereksizliğidir. Katılımcıların doğru, samimi yanıtlar verdiği varsayımı ve kullanılan analiz ve tekniklerin uygun olduğu varsayımları araştırmamızın diğer sınırlılıklarıdır.

1. Bu araştırma 2009-2010 öğretim yılında Kayseri İl merkezindeki genel ortaöğretim okulları ve bu okullarda okuyan öğrenciler ve eğitim veren öğretmenler ile sınırlıdır.
2. Araştırma bulguları öğretmenlere uygulanacak anket formlarının, öğretmenlerle yapılacak görüşmelerin ve araştırmacı tarafından yapılacak gözlemlerin sonuçları ile sınırlı olmuştur.

1.6.Tanımlar

Sınıf yönetimi: Sınıfta hedefler doğrultusunda öğretim ve öğrenmenin meydana gelmesi için, öğretmenin öğrenme çevresi ve öğrenci davranışlarını düzenlemesi, kontrol etmesi ve değiştirmesiyle ilgili teknik ve etkinlikler bütünüdür (Erden, 2000, 18).

İstenmeyen öğrenci davranışı: Öğretmenlere büyük ölçüde güçlük yaratan, sıklıkla görülen ya da uzun süreyi kapsayan biçimde gözlenen, öğrenmeyi olumsuz etkileyen davranışlardır (Özdemir, 2004, 296).

Ortaöğretim kurumu: Araştırmada ortaöğretim kurumları, ilköğretim kurumlarından sonraki eğitim kademeleri olan genel liseleri, Anadolu liselerini, meslek liselerini ve imamhatip liselerini kapsamaktadır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Sınıf Yönetimi Kavramı

2.1.1. Sınıf Yönetiminin Tanımı

Sınıf insanın yaşam içinde önemli bir zamanını geçirdiği okulun en küçük ancak en temel bölümüdür. Sınıf, insanın öğrenimi süresince çok çeşitli değişkenlerle etkilendiği, belli bir yaş grubunda ve bireysel farklılıkları bulunan öğrencilerin ve öğretmenlerin belirlenmiş amaçlarını gerçekleştirmek üzere içinde bulunduğu özel bir çevredir(Ünal, 2000, 24).

Sınıf yönetimi; eğitim ve öğretimin verimli yapılabilmesi için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesidir. Öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin ortadan kaldırılması, öğretim zamanının uygun kullanılması, öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlanması, sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın yönetilmesidir. Sınıf yönetimi, öğrencilerin kendilerini anlamalarını, değerlendirmelerini ve kendilerini kontrol etmelerini sağlar(Celep, 2000, 1).

Martin ve Baldwin (1996, 4)'e göre sınıf yönetimi, öğretmenin sınıfta öğrenme, sosyal ilişki ve öğrenci davranışlarını içeren çeşitli aktiviteleri idare etmesi olarak tanımlanmaktadır. Lemlech (1999, 4) ise, öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeyinin, ortamının ve kurallarının sağlanmasını sınıf yönetimi olarak tanımlamaktadır. Yine başka bir bakış açısına göre, sınıf yönetimi; öğretmenin inançları ve değerlerinin bir parçasını oluşturmaktadır (Dinsmore, 2003). Bu görüşle ilişkili olarak, Mitchem ve Young (2003)'ün yaptıkları bir çalışmada, sınıfta kişisel değerlerini göz önünde tutarak sınıf yönetimi uygulayan bir öğretmen için, bu durumun sınıf iklimi oluşturmada ve davranış geliştirmede kabul edilebilir ve etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Sınıf yönetimi; öğrenim için uygun ortamı sağlamak, öğretim işini gerçekleştirmek, iletişimi sağlamak, öğrenciler arasındaki iletişim güçlüklerini en düşük seviyeye çekmek, sınıftaki günlük işleri düzenlemek ve yürütmek, program ve zamanını yönetmek, kişisel ve grup çalışmalarını organize etmek, motivasyonu sağlamak, liderlik yapmak öğrencilerin liderlik özelliklerini geliştirmek, değerlendirme ve düzeltme yapmak ve disiplini sağlamak için bilgi ve becerilerin edinilmesini gerektirmektedir.

Eğitim-öğretim etkinlikleri öğretmen ve öğrenciler tarafından sınıf ortamında gerçekleştirilir. Eğitimin hedefi öğrenci davranışlarının oluşması burada başlar. Eğitim için gerekli birincil kaynaklar; öğrenci, öğretmen ve program, kaynaklar, sınıfın içindedir. Eğitimde yönetim kalitesi, büyük ölçüde, sınıf yönetiminin kalitesiyle ilgilidir (Başar, 1999, 13).

Eğitim sisteminin başarısı, bir sınıf ortamında genel hedefler doğrultusunda eğitimin ve okulun hedeflerine etkili bir şekilde ulaşmasıyla ilgilidir. Etkililik, eğitim sisteminin varlığını başarı ile sürdürmesi ve türlerine göre okulların hedeflerine ulaşmasıdır. Buradan hareketle eğitim sisteminin en küçük ancak en önemli ögesi olan sınıf ortamında, eğitimin hedeflerine etkili bir şekilde ulaşmasının bir yolunun da sınıf düzeni olduğu söylenebilir. Sınıf düzeni eğitim ve okul sistemi içerisinde öğrenme-öğretme ile ilgili etkinlikleri planlama, uygulama ve geliştirmede çok önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle etkili bir sınıf ortamı oluşturma ve eğitimin amaçlarına ulaşmada öğretmenler, temel sınıf içi yönetim becerilerine ve sorumluluklarına sahip olmalıdır (Tutkun, 2003, 133).

Öğrenci, ders planı, eğitim programı, öğretim süreci, öğrenme-öğretme yöntemleri, eğitim teknolojisi ve zaman gibi birçok öge, eğitimin iç dinamikleri olarak sınıf içinde yer almaktadır. Öğretmenin asli görevi; bütün bu öğeler arasında anlamlı ve sürekli bir koordinasyonu sağlamak ve sınıfını etkin olarak yönetmektir.

Sınıf yönetimi, başlangıçta öğretmen otoritesinin sınıfta hâkim kılınması anlamında kullanılmaktaydı. Günümüzde ise sınıf yönetimi daha çok, öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamının sağlanmasıyla açıklanmaktadır (Demirel, 1999, 196).

Sınıf yönetimi, öğretimin etkili ve verimli olması için gerekli koşulların oluşturulmasını sağlayan tüm etkinlik ve düzenlemelerle ilgilidir. Öğretimin niteliğini sınıf yönetimi

etkiler. Eğitim programı ve günlük öğretimle ilgili işler öğrencileri güdüler, öğrencileri düşünmeye sevk eder, öğrenme ile ilgilenmelerini sağlar. Böylece öğrenciler olumsuz davranışlar gösterecek zaman bulamazlar. Etkili bir eğitimin değişkenleri arasında en çok yer kaplayanlar, sınıf yönetimine ilişkin özelliklerdir (Başar, 2001, 49).

2.1.2. Sınıf Yönetimi İçin Yapılması Gereken Etkinlikler

Sınıf yönetiminin etkili olabilmesi için birçok etkinliğin yapılması gerekir. Bu etkinliklerden en temel olanları aşağıdaki şekilde sıralayabiliriz (Baloğlu, 2002, 21):

- *Sınıfta belirli amaçlara en kısa ve etkili yoldan ulaşabilmek için yapılacak çalışmalar.*
- *Sınıfın amaç birliği içinde, dayanışmacı bir ruha sahip olacak şekilde takım haline gelmesi için yapılacak etkinlikler.*
- *İstenen bilgilerin ve davranışların kazandırılması amacıyla, etkili bir iletişimin gerçekleştirilmesi için yapılan etkinlikler.*
- *Davranışların yönetilmesi için yapılan etkinlikler. Yoğun bir etkileşimin yaşandığı yer olmasından dolayı sınıf, istenen veya istenmeyen çok farklı davranışların sergilendiği bir mekândır. Bu yüzden davranışların yönetilmesi üzerinde durmak da önemli bir etkinliktir.*
- *Sınıfta yaşanan sorunların çözülebilmesi için yapılan etkinlikler.*
- *Zamanın iyi kullanılması ve yönetilmesi için yapılan etkinlikler. Sınıfta birçok etkinlik sınırlı bir zaman çerçevesinde yapılır. Bu durumda sınıf yönetimi için zamanın iyi kullanılması ve yönetilmesi gerekir.*
- *Çalışmanın değerlendirilmesi için yapılan etkinlikler. Sınıfta gerçekleştirilen çalışmaların amaçlara ulaşma açısından değerlendirilmeleri de önemli bir etkinlik olarak karşımıza çıkmaktadır.*

2.1.2.1. Etkin Sınıf Yönetimi Özellikleri

Etkili bir sınıf yönetiminin olabilmesi için aşağıdaki sıralanan özelliklerin oluşması gerekir. Bunlar (Gürsel, 2004, 74-75):

1. *Okullarda yeni bir döneme başlangıcın düzenli ve sistemli olması gerekir.*

2. Öğrenci davranışlarını ve bu davranışları etkileyen etmenleri belirleyip üzerinde durulmalı,
3. Sınıf ortamı ve grup etkileşimi çok iyi düzeyde düzenlenmeli,
4. Sınıfta öğretmen-öğrenci iletişimi iyi düzeyde sağlanmış olmalı,
5. Öğrencilerde yüksek düzeyde motivasyonun olması sağlanmalı,
6. Sınıfta öğrenciler için fiziksel ortam iyi düzeyde düzenlenmeli,
7. Sınıf yönetimi ile ilgili disiplin kuralları herkesçe kabul edilen kurallar olmalı ve bu kurallar uygulanmalı,
8. Sınıfta öğretim yöntem ve tekniklerini etkili kullanmak için yapılması gerekenler iyi belirlenmeli,
9. Sınıfta karşılaşılabilecek davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilecek önlemler çok açık bir şekilde belirlenmeli,
10. Sınıf etkinlikleri için etkili zaman yönetimi belirlenmeli,
11. Özel eğitime muhtaç çocuklara etkili bir sınıf yönetimi sağlanması için onların ihtiyaçlarının tam karşılanması amacıyla gerekli önlemler alınmalı,
12. Sınıftaki etkili yönetime yönelik sistemli destek sadece öğretmene bırakılmamalı, öğrencilerin de aktif olarak bunlara katılması sağlanmalı,
13. Sınıfta kaynaklar etkili bir şekilde kullanılmalı,
14. Öğretmen ve öğrenciler sınıf yönetimi ile ilgili görev ve sorumluluğunu çok iyi bilmeli.

2.1.3. Sınıfta Zaman Yönetimi

Zamanın etkili bir şekilde yönetimi, sınıf yönetimi açısından önemli unsurdur. Zaman, arka arkaya dizilmiş olayların ve olguların algılanmasıdır. Zaman yönetimi ise olayları ve olguları önceliklerine göre sıraya koyabilmektir. Bir sınıf ortamında zamanın verimli ve etkili bir şekilde yönetilebilmesi için aşağıdaki evrelere göre hareket edilmelidir (Açıkgöz, 1994, 6-7).

- **Amacın belirlenmesi:** Zamanın etkili bir şekilde yönetilmesi için öncelikle amaçların belirlenmesi gerekir. Bu çerçevede öğretmen bir dersi işlerken kendisinin, dersin ve konunun amaçlarını ve hedeflerini belirlemeli ve ortaya koymalıdır.

- **Zamanın Düzenlemesi ve Programlanması:** Ders için yapılması istenen etkinlikler yazılır. Her faaliyetin önem derecesi belirlenir. A= çok önemli, B= önemli, C= önemsiz.

Programa, önce A önem derecesine sahip olan maddeler ve ne kadar zaman alacağı yazılır. Daha sonra B önem derecesine sahip maddeler yerleştirilir. Eğer programda zaman kalırsa C önem derecesine sahip olan maddeler de programa konur. Bütün A'ların programa sığmaması durumunda amaçlara göre A'lar arasında seçim yapılır

- **Zaman Kaybına Yol Açan Nedenlerin Saptanması:** Zamanın iyi ve etkili kullanılması bir süreç işidir. Zamanı daha iyi kullanabilmek için öncelikle zamanın geçmişte nasıl ve hangi durumlarda boşa harcandığının bilinmesi gerekir. Bu amaçla sınıfta geçmişte yaşanan ve zaman kaybına yol açan olayları; Zaman kaybına yol açan olay, saati, nerede, ne yaparken, neden kaybedilen zamanın miktarı. Bu çalışmanın birkaç kez yapılması durumunda öğretmen zamanını nasıl kullandığı konusunda bir fikir edinebilir ve daha etkin kullanabilmek için neler yapılması gerektiğini kestirebilir.

2.1.4. Sınıf Yönetimi Modelleri

2.1.4.1. Tepkisel Model

Tepkisel model, istenmeyen sonuca karşı tepki şeklinde işlendiğinden sınıf yönetiminde öğretmenlerce sıkça kullanılan klasik model olarak nitelenebilir. İstenmeyen bir düzenlemeye veya bir davranışa tepki gösterilme biçiminde görülür. Amacı istenmeyen durum veya davranışın değiştirilmesidir. Bu model düzen sağlayıcı ödül-ceza gibi etkinlikleri içermektedir (Gündüz, 2004, 22).

Bu modelde tepkisel davranış, uyarıcı uyarının neden olduğu davranış olarak tanımlanır. Diğer bir deyişle, tepkinin oluşmasını sağlayan uyarana “uyarıcı uyarın” denir. Örneğin, ani yüksek ses (uyarıcı uyarın) - irkilme reaksiyonu (tepkisel davranış) olarak adlandırılmaktadır. Tepkisel koşullanma ise, yeni uyarının, tepkisel davranış çıkartma yeteneğini kazanması sürecine denir (Gürsel, 2004, 78).

Bu modele sık başvurmak zorunda kalan öğretmenin, sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olmadığı, diğer üç modeli gereğince kullanmadığı söylenebilir (Başar, 1999, 9). Bu modelin en zayıf yönü, her tepkinin bir karşı tepki doğurması ve bu tepkinin öğrenciyi istenen davranışa güdeleyeceğinden emin olunamamasıdır. Fakat sınıfta istenmeyen bir davranış ve sonuç oluşmuşsa, bu modelin kullanılmasına da gereksinim duyulabilir (Gündüz, 2004, 22).

2.1.4.2. Önlemsel Model

Davranış bozuklukları henüz meydana gelmeden, bozucu davranışları önleyici şekilde tedbirler alma, planlama düşüncesine bağlı olarak geleceği kestirme, istenmeyen davranış ve sonuçlarını daha gerçekleşmeden önleme modelidir. Amacı, sınıf sorunlarının ortaya çıkmasına olanak vermeyici bir düzenleniş ve işleyiş oluşturarak, tepkisel modele gereksinimi azaltmaktır. Bu model sınıf etkinliklerini bir "kültürel sosyalleşme süreci" olarak ele alır, sınıfta, yanlış davranışa olanak vermeyen bir sosyal sistem oluşturmaya çalışır. Eğitim öncesi düzenlemeleri, istenen davranışın kolayca gösterilebileceği bir ortamı, istenmeyen davranıştan uzaklaştırıcı kuralları, plan ve programları, hazırlıkları içerir. Etkinlikler bireyden çok gruba yöneliktir.

Hata yapmamak ya da hata yaptırmamak için önceden önlem alma yaklaşımına dayalıdır (Akçadağ, 2005, 18). Önlemsel modelde planlamaya bağlı olarak, geleceği kestirme, istenmeyen davranış ve sonuç olmadan önleme durumları ağırlıktadır (Sarı ve Dilmaç, 2004, 78). Önlemsel modelde sorunun tespit edilmesi önemli değildir. Önemli olan sorunun ortaya çıkmadan önlenmesidir (Özdemir, 2004, 7).

Bir diğer açıklama ise şöyledir: İstenmeyen bir davranış olmadan önlemeye yönelik bir modeldir. Bu model, sınıf etkinliklerini bir "kültürel sosyalleşme süreci" olarak ele alır ve sınıf ortamında istenmeyen davranışın oluşmasını önleyen bir sosyal sistem oluşturulmuştur. Etkinlikler daha çok gruba yöneliktir (Çelik, 2002, 9).

Good ve Brophy (1991, 197), Önlemsel modelin üç ana özelliğinden bahsetmektedir: İlk olarak bu model sorunlu davranışları baştan önleyecek şekilde hazırlanan bir öğretim programına dayalıdır. Ayrıca, eğitim davranışlarını pekiştiren yönetsel yöntemlerle

öğrenciyi destekleyen eğitim öğretim yöntemlerini birleştirir. Son olarak ise, öğrencileri tek bireyler olarak değil, bir grup olarak yönetmeye çalışır.

2.1.4.3. Gelişimsel Model

Bu model; sınıf yönetiminde öğrencilerin, fiziksel, psikolojik, ahlâki, duygusal vb. açılardan gelişimlerinin esas alınması ve sınıf yönetimi uygulamalarının öğrencilerin gelişim özelliklerine göre belirlenmesi gerektiği anlayışına dayanır (Kıran, 2005, 18).

Bu modelde sınıf yönetiminde öğrencilerin, fiziksel, duygusal, deneyimsel gelişim düzeylerinin gerektirdiği uygulamaların geliştirilmesi temel alınır. Uygulamaya geçilmeden önce öğrencilerin bu açıdan hazırlanmasını öngörür (Gürsel, 2004, 79).

Gelişimsel model insan davranışlarının, bireyin bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına göre olduğu düşüncesine dayanır. Öğrencinin yaşına göre verilecek tepkilerin, uygulanacak ceza ve ödüllerin farklılık göstermesi gerektiğini belirtir. Bu yaklaşım sınıfta yapılan grup çalışmalarında başarıyı artırır, öğrencilerde güven duygularının gelişmesine yardım eder. Demokrasi ilkelerine de uygun düşmektedir. Böylece öğrencilerle daha kolay diyalog ve iletişim kurabilir, ilksiler şeffaflaşır, anlaşmazlık ve çatımsalar derinleşmeden çözülebilir (Yaka, 2006, 42).

Jacobsen (1985, 244), bu modelin dört maddeden oluştuğunu belirtmektedir:

1. 7-10 yaşları arası dönem. Bu dönemde nasıl öğrenci olacağı öğretildiği için öğretmene çok iş düşer.
2. 10-12 yaşları arası dönem. Sınıf yönetimine verilen ağırlık azalır ve öğrenciler olgunlaşmaya başlarlar. Ayrıca öğrenciler, öğretmenlerini memnun etmeye ve sınıfı temiz tutmaya eğilimlidirler.
3. 12-15 yaşları arası dönem. Öğrenciler birbirlerinden destek beklerler. Arkadaşlarının beğenisini kazanmak uğruna öğretmeni sıkıntıya sokabilirler. Sınıf yönetimi kurallarının sebeplerini araştırırlar.

2.1.4.4. Bütünsel Model

Tepkisel, önlemsel ve gelişimsel modelin uygun yer ve zamanda birbirleriyle ilişkili biçimde kullanılmasıdır. Başka bir deyişle, bu sınıf yönetimi modeli, tepkisel model, önlemsel model ve gelişimsel modelin sentezi olarak görülebilir. Model, önlemsel sınıf yönetimine öncelik vermeyi, guruba olduğu kadar bireye de yönelmeyi, istenen davranışa ulaşmak için istenmeyen davranışın nedenlerini ortadan kaldırmayı içerir. İstenen davranışın uygun ortamlarda gerçekleşeceği bilincine dayanarak ortam düzenlemeye, bütün önlemsel yönetim çabalarına karşın oluşabilecek istenmeyen davranışları düzeltmek amacıyla tepkisel yönetim araçlarından yararlanmaya çalışılır. Bu etkinlikler sürecinde seçilecek davranış örgüleri, öğrencinin gelişim basamakları ile uyumlu olanlardan seçilir. Bu model için sınıf yönetiminin sistem modeli denebilir. Model, sınıf iç ve dış çevresini bir bütün olarak görür (Çelik, 2002, 9). Modelin çevre boyutunda; okul, aile, boş zaman etkinliklerinin yer aldığı arkadaş çevresi vardır(Sarı ve Dilmaç, 2004, 79).

2.1.5. Sınıf Yönetiminin Boyutları

Sınıf yönetimi, sınıf yaşamının öğrenme amaçları doğrultusunda bir orkestra uyumu içinde yönetilmesidir. Diğer bir deyişle, öğrenme için uygun bir çevrenin oluşturulabilmesinin gerektirdiği olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamın kurallarının sağlanması ve sürdürülmesidir (Başar, 1999, 13-14):

- **Sınıfın ortamının fiziksel düzenine ilişkin boyutu:** Eğitim ortamının fiziksel özellikleri, sınıf yönetiminin etkili bir şekilde yapılmasında önemli bir rol oynar. Sınıfın fiziki ortamının düzenlenmesi, sınıfın temizliği ve öğrencilerin oturma düzeni gibi şeyler, sınıf yönetiminin fiziksel yönünü meydana getirmektedir. Fiziksel düzenlemeler; öğrencinin rahat etmesini sağlamak, okul ve sınıfın çekiciliğini artırarak öğrencinin okula isteyerek gelmesini gerçekleştirmek öğrenmeyi kolaylaştırmak amaçları için yapılır. Fiziksel ve psikolojik yönlerden öğrencilerin kendilerini rahat hissetmedikleri ortamlarda etkili eğitim ve öğretim gerçekleştirilemez (Çelik, 2002, 8).
- **Plan- program etkinliklerine ilişkin boyutu:** Yıllık, ünite ve günlük planların yapılması, eğitim ve öğretim araç gereçlerinin sağlanması, yöntem seçme,

öğrencinin dağılan dikkatini ders üzerine yoğunlaştırma ve derse katılımını sağlama gibi etkinlikler bu boyutta ele alınabilir(Çelik, 2002, 9). Öğretmenin dönem başında yapması gereken en önemli görevlerinden birisi, bir öğretim dönemi içerisinde yapacaklarını önceden planlamasıdır(Duman, 2004, 233). Öğretim etkinliklerinin planlanmasının temel amacı, ders için ayrılan sınırlı zaman içinde sınıftaki öğretim etkinliklerinin daha verimli ve etkili hale getirmektir. Öğretim etkinliklerinin planlanması sınıf ortamında ortaya çıkabilecek istenmeyen öğrenci davranışlarının azalmasını sağlayacaktır (Ekici, 2005, 88).

- **Zaman yönetimine yönelik etkinlikler boyutu:** Sınıf içinde geçirilen zamanın çeşitli etkinliklere dağılımı, zamanın ders dışı ve bozucu etkinliklerle harcanmaması, sıkıcılığın önlenmesi, öğrencinin zamanının çoğunu okulda-sınıfta geçirmesinin sağlanması, devamsızlığın ve okuldan ayrılmaların önlenmesi, bu boyut içinde görülebilir. Etkili sınıf yönetimi, zamanın etkili yönetimine bağlıdır (Çelik, 2002, 8).
- **Sınıfta ilişki düzeni boyutu:** Sınıf kurallarının öğrencilerle birlikte benimsenerek uygulanması, sınıfta öğrenci- öğrenci, öğrenci-öğretmen iletişim ve ilişkilerinin yönetimi bu boyutta yer alır (Gündüz, 2004, 7-15). Sınıf kuralları, verimli ve etkili bir sınıf içi öğretim sürecinin akışına yardım eder. Kuralları olmayan bir sınıf ortamı, sınıf içi etkileşime ve öğrenmeye daha az yardım edecektir. Araştırmalar, olumlu sınıf kurallarının, istenmeyen davranışları, olumsuz sınıf kurallarından daha çok azalttığını ortaya koymuştur (Demirtaş, 2005).
- **Öğrenci davranışını düzenleme boyutu:** Bu boyut, davranış düzenlemelerinden oluşur. Sınıf ortamının istenen davranışı sağlayabilir hale getirilmesi, sınıf iklimin olumlulaştırılması, sorunların ortaya çıkmadan önce tahmin edilmesi yoluyla istenmeyen davranışların önlenmesi, sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması, yapılmış olan istenmeyen davranışların değiştirilmesi bu boyuta ilişkin olarak söylenebilir(Başar, 1999, 14).

2.1.6. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Sınıf yönetimi, başlangıçta öğretmen otoritesinin sınıfta hâkim kılınması anlamında kullanılmaktaydı ve disipline dayanan bir görüş egemendi; günümüzde ise sınıf yönetimi daha çok, öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamının sağlanmasıyla açıklanmaktadır(Demirel, 2000, 196).

Sınıf ortamında gerçekleşen öğrenme-öğretme etkinliklerinin merkezinde öğrenci ve öğretmen bulunmaktadır. Ancak bu merkezde öğretmenin konumu öğrencinin de konumunu belirleyici nitelik taşımaktadır. Öğretmen etkinliklerin gerçekleştirilmesinde ya kendisini merkeze alır, aktif halde bulunarak öğrenciyi pasif konuma sokar ya da öğrenciyi merkeze alır, etkinlikleri öğrencilerin yapmasını sağlar. Öğrenciler etkinlikleri gerçekleştirirken öğretmen de rehber konumunda olur. Bu iki yaklaşımdan biri geleneksel, ikincisi ise çağdaş anlayış yansıtmaktadır. Sınıf yönetiminin etkin ve verimli olması, öğretmenin izlediği yaklaşıma bağlıdır.

2.1.6.1. Geleneksel Yaklaşım

Geleneksel yaklaşımın merkezinde öğretmen vardır. Etkinliklerin gerçekleştirilmesinde öğretmen aktif öğrenci pasif konumundadır. Öğretmenin daha önce kendisine göre hazırladığı sunumu öğrenciler yalnızca dinler. Öğretmenin odaklandığı nokta, isteklerinin öğrenciler tarafından nasıl gerçekleştirileceğidir. İletişim genellikle öğretmenden öğrenciyedir.

Öğretmen-öğrenci arasındaki ilişki aşırı kuralla bağlanmıştır. Sınıf içi kurallar da oldukça katıdır. Bu kuralların oluşturulmasında öğrenci fikirleri alınmamıştır. Öğretmen kendince hazırladığı bu kuralları sınıfa asar, öğrenciye de bu kurallara sorgusuz sualsiz uyması kalır. Böyle bir ortamda kendini ifade etmekten yoksun kalan öğrenciler davranış bozuklukları göstereceklerdir. Bu defa öğretmen davranış bozukluğu gösteren öğrenciler ile uğraşmak durumunda kalacaktır. Çünkü öğrenciler, kişilik yapıları ve benlik tasarımlarının farklı olması nedeniyle, otorite simgesi olarak algıladıkları öğretmenlerine, farklı tepkiler geliştirirler. Ancak öğretmen kendince uysal ya da yaramaz olarak tanımladığı bu öğrencilerin, gerçekte uyum sorunları yaşamakta olduklarını göremez. Bu durumda genellikle, öğretmen yaramaz olarak tanımladığı

öğrencilere karşı, açık yâda örtülü bir mücadele başlatır. Bu mücadelede daha çok suçlama, yargılama ve cezalandırma davranışı egemendir. “Yönetim” kelimesinin eski anlamı, bir kurumdaki en kıdemli insanları temsil ederdi. Sıradan çalışanlar günlük işleri yaparken, yüksek maaşlı kıdemli çalışanlar ise onları yönetirlerdi (Wragg, 2001, 5). Geleneksel yaklaşımda da öğretmenin kendini en kıdemli olarak yönetime adanması bu anlamın uygulanmasına benzemiştir.

Sınıf içinde bir anlamda karşıt gruplar oluşturmak şeklinde sürdürülen bu yaklaşımla, insancıl ve eğitsel bir ortamın sağlanması mümkün olmaz. Bu durum, eğitimde en önemli sorunlardan biri olan yabancılaşmayı doğurur. Yabancılaşma, öğrencinin kendine, eğitimine, diğer insanlara ve yaşama yönelik duyarsızlaşmasını tanımlamaktadır(Aydın, 2000, 4).

2.1.6.2. Çağdaş Yaklaşım

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

Çağdaş yaklaşım, katılımcı ve esnek yapılandırılmış bir yaklaşımdır. Öğrencinin duygusal, düşünsel ve zihinsel gelişimine uygun olarak hizmet eden bir yaklaşımdır. Eğitim-öğretim etkinliklerinin merkezinde öğrenci yer alır. Öğrenci sınıf yaşamının nesnesi değil, öznesidir. Sınıfta uyulması gereken kurallar, öğretim yöntemleri, dersin amacı vb. etkinlikler demokratik bir biçimde tartışılır.

Karar alma sürecinde ise, öğretmen sadece lider, rehberlik ve yardım edendir. Demokratik yönetim anlayışına sahip bir öğretmen, öğrencilere ayrıntılı amaçları ve farklı seçenekleri tanımlamakla yetinir ve ancak öğrencilerin kendi kararlarını almaları için onlara yardım eder(Sarı ve Dilmaç, 2004, 82). Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı, sınıfı bir sistem olarak algılamayı gerektirir. Bu anlamda sınıf; öğrenci, öğretmen, ders programları, eğitim ortamı gibi okul, çevre ve aile gibi dış etmenlerin etkileştiği bir

alandır. Dolayısıyla sınıf içi yaşam, gerçek yaşamdan yalıtılmış bir ortam değil, canlı ve dinamik süreçler toplamıdır(Aydın, 2000, 4).

Çağdaş sınıf yönetiminde bütün araç-gereç, yöntem, program vb. öğrenciye hitap etmelidir. Öğrencinin dışındaki unsurlar, öğretmen aracı olarak ele alınmalıdır. Amaç, öğrenci ve onun öğrenmesidir. Öğrencinin öğrenme ihtiyacını karşılamak ve her birine yetenekleri doğrultusunda kendini geliştirme fırsatı vermek için, standart programlar, nitelik açısından farklılaştırılarak daha geniş ve daha derin öğrenme olanakları olarak sunulmalıdır. Bu tür programlarda amaç, öğrenciye kendisi için anlam taşıyan bir şeyler yapma fırsatı vermektedir. Nerede olursa olsun, başarılı okullarda mevcut programın ihtiyaçlar doğrultusunda farklılaştırıldığı ve öğrenciler için anlamlı hale getirildiği görülmektedir(Özden, 2005, 20-22).

2.1.7. Sınıf Yönetimine Etki Eden Değişkenler

Eğitimde son hedef, bireyde bir davranış değişikliğinin yaratılmasıdır. Diğer ifade ile sınıf yönetimi, öğrencide bir davranış değişmesini meydana getirmek için vardır. Gerçekleştirilmesi istenen davranışın kazandırılmasında tek başına sınıf ve onun yönetimi yeterli olamayabilir. Jones and Jones (1998, 22)'a göre sınıf yönetimini etkileyen etmenler arasında, öğrencilerin özellikleri ve gereksinimleri, okulun yönetim yapısı, öğretmenlerin sahip olduğu kişisel geçmiş ve öğretmenlerin öğrencilere kazandırmak istedikleri davranışlar doğrultusundaki inançları sayılmaktadır. Davranışın oluşumunda, bireyin özellikleri ve dış etkenler de etkilidir. Bu dış etkenler; çevre, aile ve okul olarak ele alınacaktır.

2.1.7.1. Çevre

Her okul belli bir toplumsal çevrede yer alır. Toplumsal çevre; fiziksel, sosyal, kültürel, siyasal, demografik vb. bir dizi değişkenin etkilerini yansıtan değerler dizgesi olarak tanımlanabilir. Okul, içinde yer aldığı toplumun gerçekliğini tanımalıdır. Çünkü en genel anlamda toplumun eğitimi ile yükümlü bir kurum olan okul, kendine yönelik sosyal beklenti ve gereksinimlerin bilincinden yoksun ise, işlevlerini yerine getiremez (Aydın, 2000, 25). Çevrede var olan değerlerin, beklentilerin ve teknolojik gelişme ve değişmelerin okulu, dolayısıyla da sınıf etkinliklerini etkilemesi kaçınılmazdır.

Öğretmenin görevi, çevrenin olumsuz etkilerini en az düzeyde sınıf ortamına taşımaktır. Örneğin, teknolojik değişimi çevre, okuldan önce yaşamaktaysa; öğretmen, bu değişimi sınıfına taşımak için çevreyle en üst düzeyde iş birliği yapmalıdır (Taş, 2005, 40).

Çevre değişkenleri bir davranışın güdüleyicisi olabileceği gibi, engelleyicisi de olabilir. Bu iki yönlü etki hem yakın hem uzak çevreden gelir. Bunlar kendi toplumun yaşama biçimlerinden, çeşitli araçlarla edindiği, diğer ülkelerin insanların yaşama biçimlerine kadar uzanır (Başar, 2001, 19). Burada yakın çevre öğrencinin her gün içinde bulunduğu ortam olarak, uzak çevre ise onu bazen etkilemekte olan diğer unsurlar olarak değerlendirilmiştir. Okulda değişik davranışlarda bulunan öğrenciler, değişik toplumsal kesimlere ait ve beklentilerin aynasını olmaktadır.

Televizyonun yaygınlaşmasından önceki dönemde bireyi bilgilendirici ve eğlendirici en önemli kitle iletişim aracı radyo ve basılı yayındı. Radyo, bireyin sadece işitme duyusuna hitap ettiği için bu araç çocuklara ve gençlere dinleme becerisinin gelişmesine katkıda bulunuyordu. Kuşkusuz bu beceri okullarda yaygın bir biçimde uygulanan anlatım yöntemine dayalı öğrenmeye çocukları hazırlamaktaydı. Ayrıca, bu dönemlerde günümüzdeki kadar çok basılı yayın bulunmamasıyla birlikte çocukların ve gençlerin yapabilecekleri çok fazla etkinlik olmadığı için özellikle eğitim düzeyi yüksek ailelerde çocuklar okuma alışkanlığı kazanabiliyordu (Erden, 2001, 59). Bu olumsuz etkilerine rağmen, eğer medya olumlu yönde kullanılabilirse çok etkili bir eğitim- öğretim aracı olarak hizmet edebilir. Özellikle televizyon birden fazla duyu organına hitap etmesi, gidip görme imkânı olmayan mekânları sınıf ortamına getirmesiyle hem eğitim- öğretime hem de sınıfta istenmeyen davranışların önüne geçmeye katkıda bulunur. Ancak öğrencilerin medyadan olumlu etkilenmesinin yolu, öğretmen ve ailelerin işbirliği içerisinde bilinçli davranmalarına bağlıdır (Taş, 2005, 40).

Yakın çevre sınıf yönetimini uzak çevreye göre daha fazla etkiler. Sokağın etkileri, öğrenciler aracılığıyla sınıf içine yansır. Öğrenci ve okul çevresinin kültür yapısı sınıfı etkiler. Çevre kültürü öğrenci aracılığı ile sınıf ortamına kadar taşınır. Öğretmenin görevi, öğrencilere sınıf ortamına taşınan bu öğelerin olumlu olanlarından yararlanıp, olumsuzluklarını önlemeye çalışmaktır. Öğretmen toplumu bir sınıf gibi kullanabilmelidir. Bu öğrencinin yaşam alanını genişletir, yaşamını zenginleştirir. Çevrenin bir sınıf gibi kullanılabilmesi için de, önce öğretmenin çevreyi çok iyi

tanınması, kültürel geçmişini, bugününü, kaynaklarını, güçlü ve zayıf yönlerini, değişim ve değişime direnir güçlerini bilmesi gerekir. Çevrede rastlanan olumsuz davranışların değiştirilmesi, sınıf etkinliklerinin çevreye taşınması ile gerçekleştirilebileceği gibi, çevrenin okula taşınmasıyla da sağlanabilir. Okulun eğitsel kol etkinlikleri veya sınıf-çevre işbirliği ile sınıf veya okulun düzenlediği çeşitli etkinliklere veliler ve çevre insanları davet edilir böylece öğrenciler sınıfta öğrendikleri olumlu davranış örneklerini çevre halkına sunmuş olurlar (Başar, 1999, 20).

Çocukluk ve gençlik dönemlerinde, bireyin davranışları üzerinde önemli rol oynayan bir diğer etken de 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. Örneğin yeterince üretken ve etkin bir şekilde yaşama katılma olanağı bulamayan gençlerin, madde bağımlılığı, şiddetin kutsanması, ideolojik kampaşma gibi kaçış mekanizmalarına sıklıkla başvurdukları görülmektedir (Aydın, 2000, 26).

Öğrenciler gösterdikleri davranışların çoğunu arkadaş grupları içinde edinmişlerdir. Öğrencinin sınıf dışında ilişki kurduğu arkadaş gruplarının etkinlikleri bilinmelidir. Davranışı değiştirilmek istenen öğrencinin, değiştirmek istediğimiz davranışı gösteren arkadaş gruplarına yönlendirilmesi için okul, aile ve öğretmen işbirliği yapmalıdır. Amacı öğrencileri eğitmek olan okul, çevresini de eğitmelidir. Bunu yaparsa, o çevreden okula gelecek öğrencilerin bazı davranışları daha okula gelmeden düzeltilmiş olur. Aksi halde, çevredeki istenmeyen davranış örnekleri sınıfa kadar girer, sınıf ortamını bozar, eğitsel amaçların ve sınıf yönetiminin engellerini oluşturur (Başar, 1999, 21).

2.1.7.2. Aile

Yakın çevre içinde olmasına rağmen öğrenci davranışlarının önemli bir unsuru olan aile, farklı bir başlık altında ele alınmıştır. Çocuğun her yönden gelişiminde ailenin görevi çok büyüktür. Çocuğun sağlıklı bir benlik algısı geliştirmesi ailenin tutumuna bağlı bir

konudur. Çocuk kendine yetmeyi, yaşama etkin biçimde katılmayı barışçı ve uyumlu bir tutum göstermeyi ilk olarak ailesi tarafından alacağı eğitimle öğrenir (Başar, 1999, 20).

Çocuğun sevgi ve güven ortamı içinde, sağlıklı olarak yetişmesi aileye bağlıdır. Çocuğun davranışlarına yön vermek, kurallara uyumunu sağlamak, rehberlik etmek ailenin görevleri arasındadır. Ayrıca ailenin zor durumlarda çocuğun yanında yer alması ve onu desteklemesi gerekir. Çocuğun kişilik gelişimi de daha çok aile ortamında sağlanır. İnsan ilişkilerini düzenleyen anlaşma, uzlaşma, işbirliği gibi olumlu nitelikleri, çocuk, ailede kazanır. Anlaşmazlık, çekişme ve çatışma gibi olumsuz durumlarda takınacağı tutum ve davranışları da evde öğrenir (Akar, 2005, 64).

Ailelerin geniş ve çekirdek olması çocuk eğitimi bakımından önem taşımaktadır. Ailedeki birey sayısı çocuğa sunulan eğitim imkânlarının daralmasına neden olmaktadır. Ailenin çocuklarına sağladığı eğitim imkânları çocuk sayısı ile ters orantılıdır. Ailedeki birey sayısı az ise çocuklara daha fazla eğitim imkânı sağlanmaktadır (Gelişli, 2004, 204). Kalabalık aileler çocuklarıyla ilgilenmeye daha az zaman ayırabilirler. Bu durum, ailenin etkisini azaltır. Az çocuklu ailelerin çocukları bencil ve şımartılmış olabilir. Çocuk sayısının çokluğu, ailenin artan görevlerini yerine getirmesini güçleştireceği için, sınıfı da olumsuz etkileyecektir (Başar, 1999, 21).

Ailenin geçim durumları çocuğun kişiliğine etki yapan önemli bir etmendir. Babanın işi annenin dışarıda çalışması, çocukların okul çağında iken çalışmak zorunda kalması, ailenin gelir seviyesi, ana- babanın çocukları ile bir arada bulunmasının süresi, ailenin sık sık yer değiştirmesi gibi durumlar çocuğun kişiliğini olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir (Başaran, 1972, 187)

Ailelerin eğitim düzeyi de çocuğun davranışları üzerinde önemli bir etkide bulunmaktadır. Eğitim düzeyi yüksek olan ana babalar, çocukların eğitimine karşı daha duyarlı olmaktadır. Eğitim düzeyi yüksek olan aileler, çocukların öğrenme yaşamını daha iyi izleyebilmektedirler (Çelik, 2002, 27).

Aile içi ilişkiler ve etkileşim biçimleri, anne-baba arasındaki uyum, ebeveynlik rol algısı, anne ve babadan ayrı yaşama, anne veya babadan birini veya ikisini kaybetme, eşlerin boşanması, ailenin geliri, çocuğun zaruri eğitim giderlerinin karşılanma durumu ve bedensel bozukluklar çocuğun okuldaki davranışlarını etkiler. Ailenin çocuğa ilişkin

algısı, yaklaşımı, tutum ve davranışları onda bedensel, ruhsal ve sosyal sorunlara neden olabilmektedir (Sarıtaş, 2000, 62).

Demokratik bir aile ortamında çocukların haklarına saygı duyma, görüşlerine değer verme, kendileriyle ilgili kararlarda onları destekleme, onlara karşı açık ve dürüst davranma söz konusudur. Böyle bir tutum çocuğun kendine olan güvenini arttıracak, düşüncelerini ifade etmesini kolaylaştıracak ve onda kendisine değer verildiği duygusu yaratacaktır. Bu da çocuğun okuldaki ilişkilerine ve başarısına olumlu katkıda bulunacaktır (Güven, 2005, 247).

İlgisiz ve kayıtsız aile tutumu, ana-babanın çocuğu yalnız bırakma, görmezlikten gelme şeklinde dışlaması anlamına gelir. Anne babanın ilgisizliği ile çocuğun öğretmenine, arkadaşlarına ve yakın çevresindeki eşyalara verdiği zarar ve suçluluk davranışı arasında yakın bir ilişki bulunmuştur. Bu konuda yapılan araştırma bulgularına göre, ilgisiz ve kayıtsız ana baba tutumu çocuğun saldırganlık eğilimini güçlendirmektedir.

Otoriter anne babalar çocuklarını kontrol ederler ama onları dinlemezler, çocukları ile daha az ilgilenirler, bazen soğuk ve katı olurlar. Ceza emirleri oldukça sıktır. Bu tür ana-babaların çocukları genellikle çekingen, mutsuz ve huzursuzdurlar. Başkalarına pek güvenmezler, sınıfta genellikle düşük başarı gösterirler (Bacanlı, 2003, 116).

Yukarıda sayılan nedenlerden ötürü entelektüel çevrelerde, çocuklara otoriteye uyma davranışının öğretilmesinin sakıncaları tartışılmaya başlanmış ve baskıcı, otoriteye boyun eğen çocuk yetiştirme biçimi, yerini yavaş yavaş çocuğun kişiliğinin gelişmesine olanak sağlayacak daha serbest ve demokratik bir eğitim anlayışına bırakmıştır. Bu akımla birlikte özellikle eğitim düzeyi yüksek aileler çocuklarına, özgür düşünme ve davranma alışkanlığı kazandıracak, kendi kararlarını kendisinin alabileceği, kendini rahatlıkla ifade edebileceği bir eğitim ortamı sunmaya çalışmaktadır (Erden, 2000, 56).

Anne baba beklentileri, öğrenci çabası üzerinde önemli bir güç olmaktadır. Beklentinin çok yüksek veya çok düşük olması olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Anneler ve babalar çoğu zaman çocuklarının güçlerini bilemezler, bilseler de çocuklarından yüksek beklenti içinde olabilirler. Kapasitesinin üzerinde başarı beklenen öğrenci, eğer bu başarıyı gösteremez ise, çevresi ve anne babasının yanında aşağılanacağı korkusu taşıyabilir (Başar, 1999, 22).

Anne ve babanın dengesiz ve kararsız tutumu da çocuğun kişilik gelişimini olumsuz yönde etkileyen diğer bir unsurdur. Anne ve babanın çocuğun yanında, çocuk konusunda birbirlerini eleştirmeleri, birinin olumlu yaklaşımını diğerinin olumsuz tutumu, çocuğun çelişkili, kararsız ve tutarsız bir kişilik geliştirmesine neden olabilmektedir (Erden, 2000, 49).

2.1.7.3. Okul

İnsan gelişip, gençlik çağına gelinceye kadar hatta yaşamı boyunca birçok eğitim ortamında eğitim alır ve pek çok şeyi öğrenir. Öğrenme sürecinde insan bir yandan, doğumdan ölüme kadar değişik kurumlara devam ederek öğrenirken, diğer yandan da yaşadığı çevrede öğrenir. İnsanın kurumlarda öğrendikleri kadar yaşadığı çevrede öğrendiği de önemlidir. Ancak insan, yaşamının en büyük kesimini okulda geçirmektedir (Kaya, 2005, 92).

Okul, toplumun eğitilmesi görevini üstlenen kurumların ortak adıdır. Okullarda bir grup öğrenciye toplumun ve bireyin gereksinimlerine göre önceden hazırlanmış olan programların yönlendirmesi doğrultusunda, öğretim faaliyetleri sunulur, öğrencilerin davranışları istenilen şekilde sokulmaya çalışılmaktadır.

Okul sosyal bir sistemdir. Örgütlemeye sistem yaklaşımı, örgütü bir canlıya benzetir. Bir canlı nasıl ki, üretmek, yaşamak, çevreye uymak, beslenmek ve kendini yönetmek için alt sistemlerle donatılmış ise, bir örgüt de, bu alt sistemlerle donatılmak zorundadır. Sistem, birbirlerini düzenli biçimde etkileyen, birbirlerine dayanan öğelerden (alt sistemlerden) oluşan bir bütündür. Sistem yaklaşımına göre, bir okulun, amaçlarını gerçekleştirebilecek bir yapıya ulaşabilmesi için, alt sistemleri ile birlikte bir sistem bütünlüğüne kavuşması gerekir. Tıpkı insan bedeninde olduğu gibi, okulu oluşturan alt sistemlerin de, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için, birbiriyle eş güdümlenerek bir bütünlük içinde çalışmasını sağlayacak bir örgütlemeye gereksinim vardır. Okulun alt sistemleri ise, üretim, alışveriş, uyarılma, yaşatma ve yönetim alt sistemleridir (Başaran, 1993, 17-18).

Okul dediğimiz örgütün en önemli ve açık özelliği, üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan oluşudur. Böylece, okulun birey boyutu kurum boyutundan daha duyarlı, informal yanı formal yanından daha ağır, etki alanı yetki alanından daha geniştir. Gerçekten sosyal bir sistem olarak kurulması ve çalışması gereken okul ortamında, davranış bilimleri ve insan ilişkilerinin yeri bu bakımdan çok önem taşır (Bursalıoğlu, 1998, 33).

Eğitim sistemi içinde okulların temel işlevi öğrencilerine istenilen davranışları kazandırmak ve bunun için çevreyi gerekli bir biçimde düzenlemektir. Toplumda meydana gelen değişimler okuldaki yönetici ve öğretmenlerin de düşünüş ve davranışlarında değişimleri zorunlu kılar. Okul yöneticisi ve öğretmenler bu gelişmelerin öncüsü ve gerekli yeniliklerin uygulayıcısı olma durumundadırlar (Çalık, 2004).

Sınıfın en yakın dış çevresi üst sistemi olan okulun, her özelliği ve durumu sınıfın içini etkiler. Okulun fiziksel yapısı, görünüş, kullanış, sağlık koşullarına uygun oluşlarından uygun ve çekici olmalıdır. Temiz, bakımlı, iyi donanımlı okullar, yalnız morali değil, davranışı da etkiler. Okulun kalitesi ile öğrenci başarısı arasında ilişki bulunmuştur (Öner, 2001, 7).

2.2. İstenmeyen Öğrenci Davranışları

2.2.1. İstenmeyen Öğrenci Davranışları Kavramı

İstenmeyen davranışların tanımı hakkında kesin bir yargıya varmak güçtür. Çünkü istenmeyen davranış diye nitelediğimiz davranışlar zamana, ortama, yaşa, öğretmen beklentilerine vb. göre değişmektedir. Bu farklılığa rağmen, bir davranışı istenmeyen yapan dört önemli ölçütten bahsedilebilir.

- Çocuğun kendi öğrenmesiyle, sınıftaki diğer öğrencilerin öğrenmelerini kesen ve dersi bölen davranış istenmeyen davranıştır.
- Antisosyal nitelikte davranış, bir başka ifadeyle çocuğun öğretmeni ve arkadaşıyla etkileşimine zarar veren davranış istenmeyen davranıştır.

- Çocuk veya diğerlerinin güvenliği için risk oluşturan ve zararlara yol açacak nitelikte olan davranış istenmeyen davranıştır.
- Okul eşyalarını veya kişilerin özel eşyalarının kaybı veya zarar görmesine yol açan davranış istenmeyen davranıştır (Küçükahmet, 2001, 111-112).

İstenmeyen öğrenci davranışlarını anlamada sınıf ortamında öğrencilerin ne yaptığının anahtar nokta olduğu vurgulanmaktadır. Yani istenmeyen davranış belli bir bağlamdaki eylemler olarak görülmeli ve yer aldığı ortamdan soyutlanmamalıdır. Bu nedenle istenmeyen davranışın doğası yer aldığı bağlam, nedenleri, türleri, şiddeti ve kullanılabilir müdahale yöntemleri istenmeyen davranış hakkında yerinde kararlar vermede dikkate alınması gereken noktalardır.

Sınıf içindeki istenmeyen öğrenci davranışları çeşitlidir. Bu davranışlardan bazıları öğrencilerin ilgisizliklerinden kaynaklanır ve sergiledikleri istenmeyen davranışların etkileri de kısa süreli olur. Derse isteksiz olan öğrenci, dışarıyı izleyebilir, sınıfta ıslık çalabilir veya hayal kurabilir. Öğretmen bu noktada istenmeyen davranışlara çok ileri düzeyde tepkiler vermekten kaçınmalıdır (Kerr and Nelson, 1989, 174).

İstenmeyen öğrenci davranışı olarak adlandırılan davranışlar, genel olarak sınıf içinde diğer öğrencileri ve öğretmeni rahatsız eden, sınıf içi eğitim-öğretim etkinliklerini bozan, eğitim sisteminin genel ve özel hedeflerine ulaşma beklenti ve kurallarına ters düşen ya da sınıf düzenini bozan türdeki davranışlar olarak ele alınabilir. Hangi davranışın istenen ya da istenmeyen davranış olduğunun kıstasını belirlemek tutarlılık ve devamlılık açısından son derece önemlidir (Aydın, 2000, 150).

Başka bir görüşe göre, istenmeyen davranış, açığa çıktığı durum veya ortam için uygun olmayan davranış olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımda istenmeyen davranışların beş farklı grubundan bahsedilir; saldırı, ahlaka aykırılık, otoriteye karşı gelme, sınıf saygısızlıkları ve zamanı boşa geçirme olarak belirtilmiştir. Bu davranışların bir kısmı bilmeden ortaya çıkarken, bir kısmı ise kasıtlı olarak yapılmaktadır. Örneğin, öksürmek kazara ortaya çıkarken; zilin çalma vaktine yakın ayağa kalkma ya da sesli bir şekilde esnemek ise bilinçli olarak yapılan istenmeyen davranış özellikleridir (Seidman, 2005, 41).

Davranışın istenen ya da istenmeyen oluşu davranışın olduğu ortamın özelliklerine, davranışı gerçekleştirenin, etkilenenin durumuna, belirlenen hedeflerle doğrultusunun paralelliğine bağlı olarak değişmektedir. İstenen davranışların en belirgin özelliği birtakım kurallara bağlanmış olmasıdır. Bu kurallar, istenen davranışların tutarlı ve istikrarlı takibini sağlar. İstenmeyen davranışın yanlışlığı ise yerine, zamanına, sonuçlarına, etkileşimde bulunan kişilere göre değişir. Amaç ve hedeflere ulaşmaya zarar vermeyen davranışlar, yanlış davranış olarak değerlendirilmemelidir. Davranışlar, dersin gelişimine katkıda bulunuyorsa, tam yerinde ve zamanında yapılan, sırasını beklemeden konuşma eylemi, yanlış davranış sayılmamalıdır. Dersin son dilimi içindeki dikkatsizlikler de yanlış davranış olarak görülmemelidir (Başar, 1999, 15-18).

İlköğretim okullarında öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları, bir anlamda önemli bir disiplin sorunudur ve eğitim öğretim etkinliğinin yürütülmesinde büyük bir problem oluşturur. Okulda ve sınıfta, eğitsel çabalara engel olan davranışların tümü istenmeyen davranış olarak nitelendirilir. Dersin akışını bozan, hedef davranışlara ulaşmayı zorlaştıran veya engelleyen her davranış, istenmeyen davranıştır (İlgar, 2000, 167). Sorun olarak görülen davranışlar sınıf içinde diğer öğrencileri rahatsız eden, sınıf etkinliklerini bozan, okulun ve öğretmenin kanuni beklenti ve kuralları ile ters düşen ya da sınıfta karışıklık yaratan türdeki davranışlardır (Tertemiz, 2001, 56).

İstenmeyen davranış, duruma veya ortama uygun olmayan, bilinçli olarak yapılan davranışlardır. İnsan davranışlarının temelinde gereksinimleri yatar. Gereksinimler, onları gidermeye iten dürtü yaratırlar. Dürtü sonunda belli yönde etkinlik eğilimi olan güdüler oluşur ve insan uygun durumlarda güdülerini yönünde davranışa geçebilir. Davranışların istenir olup olmamasının ölçütü, davranışın davrananın, karşısındakinin, davranışın olduğu ortamın özelliklerine göre değişen şekilde, toplumun yazılı olan-olmayan kuralları ile bireysel yargılardır. İstenen davranışı “bana göre” olmaktan çıkararak kurallardır. Okulda, eğitsel çabaları engelleyen her tür davranış, istenmeyen davranış olarak adlandırılır. Bunların olumsuz etkileri derece derece olur. Bu açıdan istenmeyen davranışlar, yıkıcı olmayandan, çok yıkıcı olana uzanan bir yelpazede sıralanırlar (Başar, 1999, 95).

İstenmeyen davranışların sağlıklı bir biçimde tanımlanması bu tür davranışların değiştirilmesi açısından belirleyici öneme sahiptir. Gerçekte istenmeyen davranışların

sınırlarının çizilmesi zordur. Çünkü davranışın istenmeyen nitelikte olmasını belirleyen etmenler duruma, koşullara, mekâna vb. bir dizi değişkene bağlıdır. Dolayısıyla istenmeyen davranışların her durum ve her koşul için genel geçerliliği olan katı sınırlamalarla belirlenmesi, yaşamın gerçekliği ile örtüşmez. Aksine sorunların, durumsal değişkenlerin etkisiyle de oluşabileceği bilincinden yoksun olmak, öğretmeni davranış yönetiminde buyurgan ve tek düze bir anlayışa götürebilir (Aydın, 2000, 149-150).

Sınıfta bulunan öğrenciler farklı geçmiş yaşantılara, farklı kişilik yapılarına, farklı ilgi ve yeteneklere sahip olarak heterojen bir yapı oluştururlar. Bu heterojen yapı sınıfta meydana getirilen öğrenme-öğretme faaliyetleri sırasında farklı davranışların meydana gelmesine ve farklı görüntülerin ortaya çıkmasına yol açabilir. Bazı öğrenciler öğretmeni dinlerken, bazıları defterine not tutabilir, bazıları açık bir şekilde derse katılırken, bazıları istenmeyen davranışlarda bulunabilir. Bazı öğrenciler derste öğretilenleri ilginç ve önemli bulurken bazıları önemsiz ve sıkıcı bulabilir ve davranışlarıyla bunları belli edebilirler. Öğrencilerin farklı özelliklere sahip olması bunlara benzer birçok davranışta bulunmalarına neden olabilir (Öztürk, 2005, 156).

Bu nedenle öğretmen, sorunları kategorize etme yanılığına düşmemelidir. Çünkü kategorize etmek, istenmeyen davranışların çözümünde de, aşırı yapılandırılmış bir yönetsel anlayışın egemen olmasının anlatımıdır. Oysa kapsam açısından hiçbir sorun diğeri ile aynı özellikleri taşımaz ayrıca kalıplaşmış davranış yönetimi tekniklerinin, belli bir zamandan sonra eğitsel amaçlara hizmet ettiği de tartışmalıdır. Bu durum öncelikle öğretmenin, davranış sorunlarının gerçek nedenlerini anlamasını gerektirmektedir. Çünkü doğru anlaşılmayan hiçbir sorun çözülemez (Aydın, 2000, 150).

Bir davranışın ortaya çıkmasında üç temel bileşenin varlığından söz edilmektedir: Davranışı yapan kişi, davranışın yöneldiği kişi ve davranışın yapıldığı ortam. Sınıf ortamında öğretmenin kişiliği ve tutumu, sınıf havasını belirleyen başlıca etken olsa da öğrencilerin aileden getirdikleri kişilik yapılarını yansıtan karşılıklı iletişimleri ve öğretmenlere karşı tutumları da çok önemlidir. Buna göre, sınıfta öğrenci davranışını etkileyen psiko-sosyal etkinlikleri üç grupta ele alabiliriz (Köktaş, 2003,85):

1. Öğrencinin kişilik özellikleri; aileden getirdiği davranış biçimleri (psikolojik).
2. Öğretmen ve sınıf arkadaşlarının beklentileri; diğerlerinin davranışa bakış açısı, öğretmen tutumu (toplumsal).
3. Sınıf içi ilişkiler; öğrencinin o an için istekleri.

Sergilenen davranışın belirli bir sebebi olduğuna inanılmaktadır. Yani her davranışın bir sebebi vardır. Biyolojik, psikolojik ve çevresel koşulların bir bakıma insan davranışlarının sebebini açıklarken en önemli nedenlerin psikolojik ve çevresel faktörlere bağlı olduğu düşünülebilir.

Bir çocuğun istenmeyen davranışları, tümüyle veya kısmen kendisinden veya ailesine ilişkin faktörlerden kaynaklanabilir. Çocuğun okul dışındaki öğrenme deneyimleri, davranışın niteliği ile çok ilişkilidir. Öte yandan belli türde ilaçlı tedaviler de davranışı etkileyebilir. Bütün bu faktörler, çocuğun davranışlarını uygun biçimde anlaması ve yorumlaması için öğretmenin ulaşması gereken bilgilerdir (Balay, 2003, 113).

Günümüzde en sık görülen istenmeyen davranış türleri; izin almadan konuşma, verilen görevi yerine getirmeme, kavga, aşırı şekilde bozucu konuşma ve öğretmenin isteklerine uymayı reddetme şeklinde belirtilmiştir. Aynı araştırmaya göre öğretmenler, istenmeyen davranışın en önemli beş nedenini; ailevi sorunlar, çocukların eğitimlerine anne ve babaların ilgisiz kalmaları, anne ve babaların çocuklarına yönelik olumsuz tutum ve davranışları, olumsuz televizyon yayınları ve diğer medyada gösterilen şiddet ile aşırı kalabalık sınıflar şeklinde sıralamışlardır (Balay, 2003, 113).

Öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına bakış açılarını ve öğretmenlerin karşılaştıkları davranışları aşağıdaki gibi gruplandırmak mümkündür (Öztürk, 2005, 14);

- Sosyal standartları ihlal eden davranışlar: Hırsızlık yapmak, kopya çekmek, yalan söylemek, kaba bir dil kullanmak.
- Yasal olmayan davranışlar: Yıkıcı davranmak, ilaç ve alkol almak, silah taşımak.
- Fiziksel olarak tehlikeli davranışlar: Vurmak, çarpmak, eşyaları fırlatmak, fiziksel olarak incitici davranışlar.

- Diğerlerinin haklarına saygısızlık: Sözle saldırmak, rahatsız etmek, belli kişileri sınıf etkinliklerinin dışında tutmaya çalışmak, diğerlerinin sırtından geçinmek.
- Öğrenmeyi engellemek: Gülmek, aşırı konuşmak, gereksiz yere sınıfın içinde gezinmek, gizlice mesajlaşmak, fısıldaşmak.
- Öğretmenin otoritesine karşı koymak

2.2.1.1. İngilizce Öğretmenlerinin Karşılaştığı İstenmeyen Öğrenci Davranışları

Sınıf yönetiminin başarısı ya da başarısızlığının en önemli göstergesi öğrencilerin sınıfta sergiledikleri davranışlardır. Sınıfta öğrenciler rollerine göre davranıyorlarsa o sınıfta yönetim sorunu yok demektir. Ancak, olumsuz öğrenci davranışlarının sıkça gözlemlendiği sınıflarda ise önemli sınıf yönetimi sorunu yaşandığı söylenebilir (Erden, 2003, 34).

Öğrencilerin ilköğretimin birinci ve ikinci evresinde ve ortaöğretim döneminde gelişim özellikleri farklılık göstereceğinden öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamaları da farklılık göstermelidir (Kıran, 2007, 18).

Farklı yaş gruplarındaki öğrenciler sınıflarda farklı davranış sorunları yaratırlar. 12–15 yaş grubundaki öğrencilerin yönetimiyle ilgili dersler alan İngilizce öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla nasıl baş ettikleri merak konusudur. İngilizce öğretmenlerinin özellikle ikili ve grup çalışmalarında sınıf yönetimini sağlayabilmesi becerilerinin bir göstergesi sayılır ve sınıfta öğretime ayrılan zamanın da artmasını sağlar. Aksi taktirde seri ve çabuk davranamayan bir İngilizce öğretmenin sınıfta disiplin sorunları yaşaması kaçınılmazdır (Turanlı, 2004, 32).

İngilizce öğretmenlerinin en çok karşılaştıkları istenmeyen davranışlar; öğrencilerin birbirleriyle konuşması, dersin akışını isteyerek bozmak, birbirlerini şikâyet etmek, arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar sergilemek, küfür etmek, yalan söylemek, derste ders dışı şeylerle uğraşmaktır. Bu istenmeyen davranışları ‘dersin akışını engelleyen davranışlar’, ‘kişilere zarar verici davranışlar’, ‘derse ilgi eksikliği’, ve ‘sınıf düzenini bozucu’ davranışlar olarak tanımlayıp gruplayabiliriz.

İstenmeyen davranışlar; parmak kaldırmadan, söz hakkı almadan konuşma, bir şeyler yiyip içmek, yanındaki arkadaşıyla konuşmak, dersin akışını isteyerek bozmak,

birbirlerini şikâyet etmek, arkadaşlarına saldırgan davranışlar sergilemek, ödev yapmamak, küfür etmek, yalan söylemek ve derste ders dışı şeylerle uğraşmak, yanındaki arkadaşıyla itişmek, sırayı çekiştirmek, kâğıt fırlatmak, konuyla alakasız soru sorulması (çünkü bir anda bütün sınıfın dikkati dağılır), izin almadan ayağa kalkıp yürümek, sınıfa karşı bakıp boş boş gülmek olarak örneklendirilebilir (Özbebit, 2007).

Sorun olan diğer davranışlar ise, “öğretmenin dersi anlatmasını ve öğrencilerin çalışmasını engelleyen” davranışlardır.(Tertemiz, 2000, 54) Öğretmene karşı saygısızca davranma, öğretmenin verdiği sınıf içi görevlerden kaçma, öğretmene arkadaşlarını şikayet etme, öğretmene sürekli itiraz etme, sınıfa geç girme, derse çalışmadan ya da ödevini yapmadan gelme, kitap-defter gibi ders araçlarını getirmeme, sınıf kurallarına karşı gelme, arkadaşlarına vurma-itme, izin istemeden konuşma, küfür etme, yalan söyleme, sınıfta amaçsızca dolaşma, okula oyuncak getirme, sınıfın ya da arkadaşlarının eşyalarına zarar verme gibi davranışlar öğretmenin dersi anlatmasını ve öğrencilerin çalışmasını engelleyen davranışlara örnek olarak verilebilir (Sayın, 2001, 9).

2.2.2. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Oluşmasını Engelleyici Yöntemler

İstenmeyen Davranışların Oluşmasını Engelleyen Öğretmen;

- Yüksek düzeyde kontrol işaretleri yaparak öğrencinin risk içinde öğretmeni izlemesi,
- Bakış yönündeki değişme, ani bakış ve yön değiştirmeleri,
- Sınıf çalışmalarına düşük bağlılık,
- Artan ses düzeyi,
- Sınıfın diğer üyelerinden bağımsız, sadece bir öğrenciye yönelen bakış,
- Yalnızca diğer öğrenciyi kapsayan konuşma,
- Sıra ve masaya yaslanma,
- Az ve hiç yapılmayan sık bakışlar.
- Hızlı baş ve kol hareketleri
- Artan gülme

Öğretmen, sınıfta ciddiyet ve hoşgörü ortamını birlikte sağlamalıdır. Ciddi olmak derste hiç gülmemek anlamına gelmemelidir (Başaran, 1994, 206).

Öğretmende bulunması gereken başlıca temel özellikler, hoşgörülü ve sabırlı olma; açık fikirli, esnek ve uyarlayıcı olma; sevecen, anlayışlı ve esprili olma; öğrenciden yüksek başarı isteği içinde olma, planlı, düzenli olma, doğru ve yansız olma, enerjik ve yansız olma, başkalarıyla kaynaşabilme, kendine güvenen, korku ve kaygılarından sıyrılmış, öğrenme ve öğretmeden haz duyan biçimde sıralanabilir (Başaran, 1994, 207).

Öğretmenler durumu kontrol etmek için kendilerine güven eksikliğinden dolayı uygun olmayan davranışları kullanarak istenmeyen davranışların kaynağı olabilirler (Özdemir, 2001, 72);

- Sınıfa sırtlarını dönerler,
- Sınıfla zayıf göz iletişimi kurarlar.
- Problemlerin ortadan kalkacağını umarak problemleri önemsemezler.
- Öğrencileri tehdit ederler
- Beden ve söz ifadeleri zayıftır.
- Yaptıkları şeyleri bilmediklerinden blöf yaparlar
- Diktatör gibi davranırlar
- Öğrenci eleştirilerini reddederler.
- Belli öğrencilerle etkileşimi sınırlarlar
- Öğretmen masasının arkasına saklanır veya dolaşmazlar.
- Söz, yüz ve bedenlerine yapmacık tavırlar benimserler.
- İğneleyici söz kullanırlar.
- Sunulan örnekleri etkisiz kullanırlar.
- Öğrenci motivasyonuna önem vermezler
- Öğrenci isimlerini kullanmazlar
- Bazı öğrencilere diğerlerinden fazla ödül veya ceza verirler
- Çeşitli etkinlikleri sağlamada başarısızlardır.
- Sınıf yönetiminde yetersizdirler.
- Kuralları zorla yaptırırlar.

Öğrencilerin birçok davranışı öğretmenlerin yaptığı veya yapmadığı davranışlar sonunda oluşur. Her davranışın bir nedeni vardır. Hiçbir davranış sebepsiz olamaz. Hangi davranışın hangi öğrenci tarafından ne şekilde algılandığını bilmek olası değildir.

Öğretmenler, sergiledikleri davranışların nelere yol açabileceğini iyi planlamalıdır (Özdemir, 2001, 72-74).

2.2.3. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Ölçütler

İstenmeyen davranış, sınıfa, derse, zamana ve duruma göre değişebilmektedir. O halde, herkesin üzerinde anlaştığı istenmeyen davranışları listelemek ve tanımlamak oldukça zordur. Ancak, öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını, istenmeyen davranış olarak adlandırmak için dört temel ölçütümüz vardır. Bunlar;

- Davranışın, öğrencinin kendisinin ya da sınıftaki arkadaşlarının öğrenmesini engellemesi.
- Davranışın, öğrencinin ya da arkadaşlarının güvenliğini tehlikeye sokması.
- Davranışın, okulun araç ve gereçlerine ya da arkadaşlarının eşyalarına zarar vermesi.
- Davranışın, öğrencinin diğer öğrencilerle toplumsallaşmasını engellemesi olarak düşünülmektedir (Korkmaz, 205, 217).

2.2.3.1. Sınıf Ortamında İstenmeyen Öğrenci Davranışları

Uygulanan anketteki maddelere göre öğrencinin:

- Derse çalışmaması ve derse hazırlıksız gelmesi,
- Gürültü yapması, garip sesler çıkarması,
- Dikkat dağıtmak için şımarıklık yapması,
- Argo sözler kullanması ya da küfür etmesi,
- Sınavlarda kopya çekmesi,
- Derse geç gelmesi,
- Dersten kaçması ya da erken çıkması,
- Sigara içmesi,
- Silah gibi korkutucu aletler getirmesi,
- Hırsızlık yapması,
- Yalan söylemesi,
- Dersleri umursamaması,

- Devamlı tartışma yaratması,
- Öğrencilerin kâğıt, kalem ve silgi gibi malzemeleri arkadaşlarına atması,
- Kızların saçını çekmesi,
- Ders yapılırken uyuması,
- Ders yapılırken sıradan kalkıp sınıf ortamında gezmesi,
- İzinsiz sınıfa girme ya da sınıftan çıkması,
- Yüksek sesle konuşması,
- Diğer arkadaşları ile kavga etmesi (fiziksel saldırı),
- Dersi dinlememesi,
- Cep telefonu ile konuşması,
- Korkulan hayvanları getirme,
- Okulun araç gereç gibi eşyalarına zarar vermesi,
- Öğretmene saygısızlıkta bulunması,
- Yiyip içmesi ve sakız çiğnemesi,
- Siyasi içerikli kitaplar getirmesi,
- Grup çalışmalarında üstlenilen görevi yerine getirmemesi,
- Bazılarının, arkadaşlarını örgütleyerek olumsuz gruplar oluşturması,
- Cinsiyet farklılığına ilişkin gruplaşmalara katılması,
- Arkadaşlarını rahatsız etmesi,
- Bir ders işlenirken başka bir dersin konusuna çalışması,
- Başkasının ders anlatmasına izin vermemesi,
- Sınıf ortamını kirletmesi,
- Sıraya yazı yazması ya da yazıyı bıçakla sıraya kazıması,
- Birbirlerinin eşyalarını izinsiz kullanmaları,
- Birbirlerini aşırı derecede eleştirmeleri,
- Birbirlerini aşırı derecede şikâyet etmeleri ya da ispiyonlamaları,
- Birbirlerine lakap takmaları,
- Öğretmenlerini küçük düşürmek için her şeye bahane bulmaları,
- Öğretmenin arkasından garip hareketler yapması,
- Arkadaşlarına el şakası yapması,
- Arkadaşlarını kıskanması,
- Tuvalet alışkanlığı kazanmamış olması,

- Temizlik anlayışını kazanmamış olması,
- Problemlili aileden gelmesi nedeniyle uyum problemi yaşaması.

Yukarıda verilen maddeler incelendiğinde, sınıf ortamında istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenleri şunlar olabilir. Öğrencilerin öğrenci kimliği ve öğrenci niteliği konusundaki bilgisizliği, istenilen ve istenilmeyen tutum ve davranışların neler olduğunu bilmeyişi, öğretilenleri anlamsız bulmaları, olumlu niteliğe sahip olanlarının davranışlarının kabul; olumsuz olarak görülenlerin ise istenmeyen davranışlar olarak kabul görmesi, çevresine ve arkadaşlarına zarar vermenin farkında olmayışları ya da önemsemeyişleri, dikkat çekmek için bazı olumsuz davranışları sergilemeleri, otoriteye karşı çıkmaları, aile çevresinin yetersizlikleri, psiko-sosyal sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik olumsuzlukların etkisi altında kaldıkları, eğitim ve öğretimin hedeflerinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişmeye paralel olmadığı söylenebilir (Başaran, 2004, 271-272).

2.2.4. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nedenleri

İstenmeyen davranışların çok sayıda nedeni olabilir. Sorunların nedenleri, “kök sorun”, belirtileri de “yansımış sorun” olarak algılanmalıdır. Kök sorunlar, asıl neden yani istenmeyen davranışların kaynağıdır ve yansımış sorunları üretirler. Kök sorunlara yönelmek yerine yansımış sorunlarla uğraşmak, düşmanla savaşmak yerine gölgesiyle savaşmaya benzer ve çoğu zaman kaynak ve umut yitimiyle sonuçlanır. Yapılması gereken, sorunun görüntüsüyle uğraşmak yerine, nedenlerini ortadan kaldırmak, kök sorunla uğraşmaktır (Bilge, 2003, 245).

2.2.4.1. Sınıfın Fiziksel Yapısı ve Donanımından Kaynaklanan Nedenler

Sınıf, ustaca düzenlenmiş bir çevre olmalıdır, çünkü davranışı değiştirmenin en etkili bir yolu, çevreyi değiştirmektir. Eğitimde yeni teknolojiler, öğrenme çevresine yenilikler getirir. Geleceğin yüksek teknolojili, öğrenmelerin çoğunda bireysel, sosyal ve zihinsel gelişim için toplu öğrenme olanakları sağlayan öğrenme ortamları, şimdiden gerçekleştirilmeye çalışılmalıdır (Başar, 1999, 32).

Öğretmenlerin görevlerinden biri de öğrencilerin öğrenmelerini en yüksek düzeye çıkaran ortamlar yaratmaktır. Sadece harekete geçirici (güdüleyici) bir öğrenme ortamı yaratma, öğrencilerden çoğu için, davranışta hızlı ve kalıcı değişiklikler meydana getirmek için yeterli olmaz, fiziksel ortamın da düzenlenmesi gereklidir (Özyürek, 2001, 97).

Fiziksel ortam, eğitim etkinlikleri için ayrılan mekânın özelliklerini belirtir. Sıra, masa, dolap, v.b. araçlarla, boş alanlar, mekânın ısı ışık ve renk düzeni gibi bir dizi etken, ortamın fiziksel değişkenlerini oluşturur. Öğretmen- öğrenci ilişkileri, geniş ölçüde bu fiziksel değişkenler tarafından etkilenir. Fiziksel ortamın uygunluğu, etkili öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır (Aydın, 2000, 29).

İyi düzenlenmiş sınıf ortamları öğrenciyi okula gelmeye, sınıfa girmeye, ders dinlemeye ve katılıma güdüler. Eğitim amacıyla yapılandırılmış, düzenlenmiş, çeşitlendirilmiş, uyarıcı ortamlarda öğretim ve öğrenme daha etkili gerçekleşir. Eğitime uygun olarak yapılanmış sınıflar hem öğrenmeyi kolaylaştırmakta, hem de öğrenilenlerin hatırlanmasına yardımcı olmaktadır. Sınıf ortamlarının iyi düzenlenmesi bile kendi başına sınıfta istenmeyen davranışları kısmen azaltabilir. Her davranış kendine uygun bir ortamda meydana gelir. Kabul edilemez davranışları değiştirmenin en etkili yollarından birisi çevreyi değiştirmektir. Fiziksel koşullara bağlı kabul edilemez davranışlar, ortam ve koşulların değiştirilmesiyle düzeltilebilir. Bu düzenlemeleri yapmak, öğrencilerle uğraşmaktan daha kolaydı (Sarıtış, 2000, 48-49).

2.2.4.2. Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler

Okula her çevreden, her yaşam biçiminden, çeşitli davranış alışkanlıklarına sahip öğrencilerin geldiğini ve bu farkların onların davranışlarına yansıdığını söylemek mümkündür. Öğretmen, bu farklılıkların bilincinde olmalı, tanınmalı, öğrencilerin geldikleri çevrede kabul edilebilen ama okulda istenmeyen davranışları tahmin edebilmelidir. Öğrencilerin bu tür davranışlarını yanlış anlamamak için, onları tanımak gerekir. Onları ödül mü, eleştiri mi daha çok etkiliyor, maddi ödüller mi, manevi ödüller mi etkili, ilişkileri yakından mı, uzaktan mı, yetişkinlerin yargılarına boyun mu eğiyorlar, haklarını arıyorlar mı Bunları bilmeyen öğretmen öğrencileri yanlış anlayıp, sorunların çözümünü yanlış yerde arayabilir (Başar, 1999, 107).

Ortak gelişim özelliklerinin yanı sıra fiziksel, zihinsel, toplumsal özellikler, ilgi, yetenek ve zeka farklılıkları sınıf ortamında istenmeyen davranışlara neden olabilir (Köktaş, 2003, 30-31). Öğrencilerin istenmeyen davranışlarından birçoğu gelişimsel özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Bu gelişimsel özellikleri bilmek öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla başa çıkma becerilerini arttırabilir.

Ergenlik dönemi çok önemli değişmelerin ve gelişmelerin yaşandığı fırtınalı bir dönemdir. Ergenin, yetişkinlik ve yaşlılıkta sahip olacağı biyolojik, zihinsel ve psiko-sosyal özellikler bu dönemde kazanılmaya başlar. Ben kimim, kim olacağım, bende ne olup ne bitiyor gibi pek çok soruya ergenlik döneminde cevap aranır (Arı 2003, 88). Ergenlik dönemindeki hızlı gelişimle birlikte beden oranlarının hızla değişmesinin yarattığı şaşkınlık; yavaşlık, uyumsuzluk, beceriksizlik, düşürme, dökme davranışlarını arttırır. Bu dönemde ayrıca cinsel gelişimin baskısı altındaki öğrenciler; alınganlık, kavga çıkarma, çabuk öfkelenme gibi istenmeyen davranışlarda bulunabilirler. Ayrıca ergenler akran gruplarının onay ve kabulüne yoğun bir ilgi duyarlar, bu arada yerleşik kurallara karşı tepkisel tutumlar gösterirler. Bütün bu değişim sarsıntıları gerçekte ergenin yaşadığı biyo-fizyolojik ve psiko-sosyal gelişimin bir yansımasıdır. Ergen bu dönemde, yetişkinlerin hoşgörüsü ve anlayışına gereksinim duyar ancak bunu genellikle seslendirmez. Bu nedenle yetişkinle, gençlerle yakın bir ilişki içinde bulunmalı ve onların sorunlarını empati yoluyla çözmeye çalışmalıdır (Aydın, 2000, 27).

Bir başka gelişimsel sorun, çocuk ve gençlerin benlik ve kişilik gelişim süreçlerinde ortaya çıkar. Benliğin gelişimi, aile içi, ana baba tutumlarıyla yakından ilişkilidir. Örneğin, yetkeci (otoriter), koruyucu ve mükemmeliyetçi, ilgisiz, sevgisiz ve parçalanmış aile yapıları, çocuk ve gençlerin benlik ve kimlik gelişimlerini çeşitli biçimlerde etkileyebilir. Yetkeci bir aile ve ana baba tutumu, çocuk ve gencin özgüven özsaygı ve özdeğer duygularını önemli ölçüde örseleyebilir, girişim duygularını köreltebilir, onların duygu ve düşüncelerini özgür iletişim kanallarıyla ortaya çıkarmalarına, bireyin bir bütün olarak kendini ortaya koyuş biçimine ket vurabilir. Tüm bu süreçler, çocuk ve gencin okul başarılarına olumsuz yönde etki eder (Topses, 2004, 16).

Öğrenciler, buldukları çevre kişisel ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamaya uygun olduğu durumlarda daha etkili öğrenebilirler. Bu nedenle öğretmenler, sınıf içi

etkinlikleri düzenlerken öğrenci ihtiyaçlarını mümkün olduğunca göz önünde bulundurmalı ve ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri sınıf ortamı yaratmalıdır. Öğretmen, öğrencilerin ihtiyaçlarını gözetmeksizin sınıf ortamı yaratırsa onların olumsuz davranışlar göstermesine neden olur. Aksine olumlu sınıf ortamı düzenlenir, öğrenci ihtiyaçları göz önünde bulundurulursa, olumsuz öğrenci davranışları azalır, davranışlar okulun amacına uygun olur (Erden, 2003, 51).

2.2.4.3. Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler

İstenmeyen öğrenci davranışlarının önemli bir kısmını da öğretmene dayalı nedenler oluşturmaktadır. Öğretmenin kişiliği, öğrencilerle arasındaki iletişimi, benimsediği yönetim şekli, dersi işleme biçimi, öğrencilerden beklentisi, mesleki yeteneği, alan bilgisi gibi özellikleri sınıfın atmosferini olumlu ya da olumsuz etkileyecektir (Öztürk, 2002, 78).

Öğretmen davranışları sınıf yönetimi uygulamalarının hazırlayıcısı ve yönlendiricisidir ve öğrenmenin amacına ulaşması için önemli bir etkidir. Bu nedenle öğretmen, gerektiğinde öğrenciyle arkadaş, gerektiğinde ise sınıfta bir lider yâda rehber olabilmelidir. Sınıf yönetimi açısından liderlik özellikleri gösteren, duygusal yönden öğrencilere yakın duran ve onların sınıf içi ve sınıf dışı sorunlarına eğilen bir öğretmenin sınıf yönetimi uygulamalarında daha başarılı olması muhtemeldir (Can, 2005, 156).

Ataman'a (2004, 297) göre;

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

Öğretmenin sınıfta tekdüze konuşması, çelişkili yönergeler vermesi, mantıksız beklentiler geliştirmesi, güdüleme yollarını bilmemesi, uygun öğretim yöntem ve

araçlarını kullanmaması, öğrenci başarısını yansız bir biçimde değerlendirememesi, vb. konular “öğretme yetersizliği” ile ilişkilendirilmektedir. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarına etkisi açısından bakıldığında, öğretmenlerin niteliği önemli görülmektedir. Eğer öğretmen öğretim-öğrenme etkinliklerini etkili biçimde tasarlayıp uygulayabiliyorsa, öğrencinin yaptığı etkinliklere ve başarısına ilişkin dönüt sağlıyorsa istenmeyen davranışlara daha az rastlanmaktadır, çünkü iyi güdülenmediği için sınıfta sıkılan öğrenciler daha fazla istenmeyen davranış göstermektedir (Weishew ve Peng 1993, 5).

Öğretmenin öğrencileri küçük düşürücü, aşağılayıcı bir dil kullanması, arkadaşlarının içinde utandırması ya da hakaret etmesi, olumlu bir dil kullanmaması gibi öğrencilere yönelik sözel taciz içeren davranışlar “öğretmen saldırganlığı” olarak ifade edilmektedir. Öğretmenin sözel saldırganlığı öğrencinin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesini ve öğrenmeye güdülenmesini azaltarak öğrencinin öğrenmesini engellemekte, öğrencide düşmanca duygular gelişmesine neden olmakta ve öğrencinin davranışlarını olumsuzlaştırmaktadır (Bekiari vd. 2005, 73-78).

2.2.4.4. Eğitim Programı ve Öğretim Yöntemlerinden Kaynaklanan Nedenler

Öğrencilerin çoğu, bazı konuları öğrenmeyi gereksiz bulmaktadırlar. Ancak bazen, öğrenciler yaşları gereği, ya gerekliliğini kavrayamadıkları; ya da öğretmenlerince yeteri derecede güdülenmedikleri için, gerçekten gerekli olan bazı konuları da gereksiz bulabilmektedirler. Eğitim programı öğrencilerin gereksinimlerine uydurulmadığında ve öğrenciler konuların gerekliliğine inanıp konuları öğrenmek için yeterli derecede güdülenmediklerinde, programla ilgili disiplin olayları görülmektedir. Öğrenciler, bu konudaki olumsuz tutumlarını, ya doğrudan ya da dolaylı olarak ortaya koymaktadırlar (Başaran, 1996, 44).

Sınıfta hep aynı yöntemlerin kullanılması tekdüzelik yarattığından sıkıntıya yol açar. Bu da öğrencileri ders dışı davranışlara yöneltebilir. Anlatım yönteminde öğrenciler sürekli izleyici ve dinleyici konumunda olduklarından sıkılmalarına ve istenmeyen davranışlara yönelmelerine yol açabilir. Araştırmalar, öğretmeni dinlerken ve okurken zamanla öğrenci sıkıntısının arttığını ortaya koymaktadır (Başar, 2007, 114).

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

2.2.5. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarıyla Başa Çıkma Yöntemleri

İstenmeyen öğrenci davranışlarının nedenleri farklıdır. Bu nedenle farklı yöntemler kullanılarak müdahale edilmelidir. Basa çıkma yöntemleri, istenmeyen davranışı ortadan kaldırmakla kalmamalı istenen davranışa da yönlendirmelidir. İstenen davranışların artması istenmeyen davranışların azalmasına çoğu zaman hiç ortaya çıkmamasına neden olur (Başar, 1999, 33). Bae (2002, 213) ise istenmeyen davranışa müdahale etmeyi, istenmeyen davranışın işlevini dikkate alarak kontrol altında tutma olarak nitelendirmiştir. Ayrıca istenmeyen davranışa karşı öğretmenlerin pozitif müdahaleler planlamalarını ve davranışa sebep olan etkenleri yeteri kadar değerlendirmelerini önermektedir. Öğretmenlerin kullandıkları basa çıkma yöntemleri, kısa süreli olandan uzun süreli yayılanlara doğru uzanan geniş bir yelpazede yer alır. Kısa süreli olanlar genellikle sözsüzdür. Uzun süre isteyenler ise planlı ve zaman alan çalışmaları gerektirirler (Tertemiz, 2004, 70).

2.2.5.1. Görmezden Gelme

Bazı istenmeyen davranışlar az zararlı olduğundan görmezden gelinebilir. Öğrenciye herhangi bir tepki gösterilmez. Öğretmen, dikkati, istenmeyen davranışa ve davranışı yapan öğrenciye değil, geri kalan öğrencilere çeker. Bu yöntem, özellikle adaptasyon problemlerinin arttığı eğitim öğretim yılının ilk günlerinde olumlu sonuçlar verebilir. Görmezden gelmek, hatalı davranışın farkında olduğunun karşı tarafa esnek bir iletişim diliyle yansıtılma ustalığının anlatımıdır. Ancak dikkatli kullanılmadığında

ciddi sorunlara neden olması mümkündür. Örneğin, önemli davranış bozukluklarını görmezden gelmenin yeterli ve etkili olunmayacağı açıktır. Aksine böyle bir tutum, sorunun ağırlaşmasına yol açacaktır (Aydın, 2000, 159).

Öğretmen öğrenciye hiçbir tepki göstermez. Dikkati öğrencinin hareketine çekmek için hiçbir şey yapmaz. Görmezden gelme daha çok şiddetli olmayan durumlar için kullanılır (Küçükahmet, 2003, 81). Öğretmen bütün olumsuz davranışlara müdahale etmemelidir. Çünkü bu tip müdahaleler, problemin kendisinden daha fazla rahatsız edici ve zarar vericidir. Planlı olarak yapılmayan, o anda meydana gelen ve geçici davranışlara müdahale etmek yerine görmezden gelmek daha faydalı olabilir (Karip, 2002, 147).

2.2.5.2. Sözlü Uyarı

İstenmeyen davranış ortaya çıkmış ve şiddeti giderek artıyorsa, diğer öğrencilerce de farkına varılmışsa, öğretmen, doğrudan istenmeyen davranışı yapan öğrenciyi hedef alan sözel uyarılar kullanılmalıdır. Sözel olmayan uyarıların yeterli olmadığı zamanlarda, sözel uyarılara başvurulmalıdır. Ancak sözel uyarı olabildiğince ilgili öğrencinin duyacağı şiddette olmalıdır ki dikkatini konuya veren öğrencilerin de dikkatleri dağılmasın. Sözel uyarılar farklı anlam veya duygu taşımayan bir sesle yapılmalı, yumuşak olmalıdır. Öğrenciyi kötüleyerek yapılan sözel uyarılar, öğrencide ruhsal problemler yaratabileceği gibi, kötünün kötü davranışı algısını yaratır ve davranışın düzeltilmemesini haklı kılar. Artık bütün eğitim anlayışlarında yumuşak uygun dille öğrencisini uyanan öğretmen, sert ve yaralayıcı uyanan öğretmene göre daha çok tercih edilmektedir. Sözel uyarılar iletişime zarar vermemeli, öğretmen-öğrenci işbirliğini bozucu boyuta ulaşmamalıdır. Sözel uyarının kırıcı, üzücü olma olasılığına karşı, sözel uyarıdan hemen sonra ilgili öğrenciyle diyalog kurulmalı, soru sorulmalıdır. Bu ilişkinin soğumasını engeller, öğretmenin öğrencinin kişiliğinin değil davranışıyla ilgili uyarıldığını pekiştirir (Başar, 2001, 137).

Sözel uyarılar, farklı anlam veya duygu taşımayan bir sesle yapılmalı, yumuşak olmalıdır. Sözel uyarı ile kabul edilmeyenin öğrenci değil; onun davranışı olduğu belirtilmeli, öğrencinin değerli ve saygıya lâyık olduğu, söyleniş biçimi ve vücut diliyle hissettirilmelidir. Araştırmalar, hafif bir şekilde uyarı yapan öğretmenin, sertçe uyarılardan daha etkili sonuçlar elde ettiğini göstermiştir

2.2.5.3. Konuşmak

Öğrenciyle birebir görüşme yöntemi, diğer yöntemler işe yaramazsa ya da yaramayacağı açıksa kullanılabilir. Öğrenciyle konuşmanın amacı; öğrencinin istenmeyen davranışlarının farkına varmasını sağlamak, öğretmenin kararlılığını bilmesini sağlamak, davranışın nedenlerini saptamak ve sorunun çözümüne yardımcı olmaktır. İstenmeyen davranışın bireysel ya da grupsal olup olmamasına göre konuşmanın içeriği ve niteliği değişecektir. Öğrenciye sorunun ne olduğunu, davranışın neden istenmediğini doğrudan söylemek yerine karşılıklı fikir alışverişiyle öğrencinin kendisinin farkına varmasını sağlamak en kalıcı ve en geçerli görüşme seklidir. Genellikle konuşmaya öğrencinin başlaması iletişimin sağlam olması açısından önemlidir ve fazla uğraşmaya gerek kalmadan öğrenci teşhisi kendi koyabilir. Bu çözümü hızlandırır. Görüşme bazı durumlarda öğretmenin içinden çıkamayacağı boyutlara ulaşabilir. Bu gibi durumlarda uzman yardımı almak, rehberlik hizmetlerinden destek almak gereklidir. Öğrenciyle konuşmanın amacı, diğer yöntemler uygulandığı halde yanlış davranışını devam ettiren öğrencinin, bu davranışın yanlış olduğunu anlamasını, öğretmenin kararlılığını öğrenmesini ve davranışını düzeltmesini sağlamak amacıyla yapılır (Başar, 2001, 139).

Öğretmen göz temasıyla yâda dolaylı yollardan öğrencinin istenmeyen davranışını düzeltmezse sorunu konuşarak çözmeye çalışmalıdır. Bu konuşma diğer öğrencilerin de bilgilendirilip davranışlarını değiştirmelerine yardımcı olacaksa ders içinde kişisel olmadan yapılabilir. Ancak yapılacak bu konuşma dersi aksatacaksa sınıf dışında konuşulmalıdır. Diğer öğrencilerin farkında olmadığı bir zamanda öğrenciyi görüşmeye çağırılabilir (Tolunay, 2008, 35).

2.2.5.4. Okul Yönetimi, Aile ve Rehber Uzman İle Görüşme

Bazı durumlarda öğretmen ne yaparsa yapsın istenmeyen davranışların nedenlerine inemez, düzeltmez. Bu noktada öğretmen, okul yönetimi ve ailenin yardımına başvurmalıdır. Bazı istenmeyen davranışlar vardır ki (devamsızlık, okula hiç gelmeme, sürekli geç gelme vs.); bunları okul yönetimine bildirmek ve ortak hareket etmek şarttır. Hukuki sonuçlar doğuracak istenmeyen davranışlarda ve maddi yetersizlikleri (materyal eksikliği vs.) aşmada okul idaresine başvurmak gerekir. Benzer konularda aileyle de

görüşmek gerekecektir; çünkü birçok istenmeyen davranışın nedeni ailede bulunabilir. Okul ve ailenin kültürel farklılıkları, öğrencilerin ikilem içinde kalmalarına neden olacaktır. Böyle durumlarda öğretmen aileyi iyi tanımalı, sorunu ailede çözmeye çalışmalıdır. Bu, aile eğitimi de gerektirebilir. Çocuk okulda öğrendiklerini evde, evde öğrendiklerini okulda uygulamaya başlayınca okulda arkadaşlarıyla, evde aile fertleriyle ters düşebilir. Öğretmen bu durumu görünce aileyle görüşmeli, okul idaresiyle kararlar alıp uygulamalıdır. Öğretmen aynı zamanda öğrencinin davranış kaydını tutmalı, gelişmeyi takip etmelidir. Veli görüşmelerinde, bu kayıtların da yardımıyla gündem belirlenip, plan yapılmalıdır.

Okul aile işbirliğini gerektiren sebeplerden bazıları şunlardır:

- Aileler çocuklarından sorumlu olduklarından, çocuklarının okuldaki davranışlarından ve akademik başarılarından haberdar olmalıdırlar.
- Okulda verilen cezalandırma veya ödüllendirme, öğrencileri istenilen davranışları sergilemeleri için yeterli değildir. Davranışların olumlu yönde olmasını sağlamak için ailelerin okula destekleri olmalıdır (Celep, 2000, 38-39).

Öğretmen, rehberlik servisi uzmanları ile sorunu tartışarak, çözüm sürecinde izlenmesi gereken yaklaşımı belirlemelidir. Rehberlik servisi ve ailenin davranış yönetiminde dayanışma içinde hareket etmesi, sorunun çözümünü kolaylaştırır (Aydın, 2000, 161).

Öğretmenin, öğrencinin istenmeyen davranışlarına her zaman tek başına çözüm bulması mümkün değildir. Davranışın olumsuzluk derecesine göre, öğretmen veli ile işbirliği kurmaya çalışmalıdır (Çelik, 2002, 189). Okulla ailenin kültür farklılığı, evde hoş görülebilen davranışların okulda hoş görülememesi gibi konularda, öğrencide çatışmaya neden olmaması için aileyle görüşmek gerekir. Öğrencinin istenmeyen davranışlarının çoğunun nedeni ailede bulunabilir. Öğretmen-aile yardımlaşması, öğrencinin aile içinde kötü davranışlarla karşılaşmasına neden olmamalıdır. Bunun için öğretmen aileyi tanımalıdır (Başar, 2001, 175).

Bazı davranış sorunları, öğretmenin okul yönetimi ve rehberlik servisiyle işbirliği içinde çalışmasını gerektirir. İlke olarak öğretmenlerin, her konuda okul yönetimi ve rehberlik servisi ile ilişki kurması beklenir. Ancak sınıf içinde oluşan bazı sorunları öğretmenler çözüme kavuşturabilir. Okul içinde ve çevrede oluşan, şiddet gruplarının neden olduğu

yıkıcılık, madde bağımlılığı gibi ağır davranış problemlerinin çözümünden özellikle okul yönetimi sorumludur. Ayrıca, devamsızlık, yalancılık, okuldan kaçma, yıkıcılık, sosyal uyum güçlükleri, saldırganlık gibi istenmeyen davranışların yönetiminde, öğretmenin kurumsal destek alması gerekebilir. Bu amaçla öğretmen gözlemlediği davranış problemlerini raporlaştırarak, okul yönetimine iletmeli ve bu kanalla rehberlik servisi bilgilendirilmelidir (Aydın, 2000, 163).

2.2.5.5. Ceza Vermek

Sınıf disiplinini bozan, eğitim-öğretimi aksatan bir istenmeyen davranış, bütün başa çıkma yolları denendiği halde düzeltilemiyorsa, eğitimin aksamaması için ceza verme yoluna gidilebilir. Ceza, öğrenciyi istemeyeceği, hoşlanmayacağı bir durumla karşı karşıya getirmektir. Ceza istenmeyen davranışları önleme, sınıf disiplinini sağlama aracı olarak da kullanılabilir. Ceza ancak bütün yollar denenip sonuç alınamamışsa başvurulması gereken bir yoldur. Cezadan önce engelleyici önlemler alınmalı; ancak ceza vermemek uğruna dersin engellenmesine izin verilmemelidir. Ceza; öğretmenin, öğrencinin istenmeyen davranışına karşılık öğrenciyi hoşuna giden şeylerden alıkoymasına ya da öğrenciyi hoşuna gitmeyen işler yaptırmasıdır. Dolayısıyla ceza, öğrencilerin istenmeyen davranışından üzüntü ve pişmanlık duymasını sağlayan yaptırımların anlatımıdır (Korkmaz, 2005, 186).

2.2.6. İngilizce Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarıyla Başa Çıkma Yöntemleri

İstenmeyen davranışları ortadan kaldırmak bilgi, deneyim, sabır ve rasyonel karar vermeyi gerektirir. Gözlemler ve araştırma sonuçları öğretmenlerin durumu derhal kontrol altına almak düşüncesiyle aceleci davranışlarını göstermektedir. Ortaya çıkan en önemli sorunlardan birisi hangi istenmeyen davranış için hangi stratejinin kullanılacağına iyi tayin edilememesidir. Uygun olmayan stratejilerle müdahale istenmeyen davranış ortadan kaldırmak yerine başka istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Çelik, 2002, 166).

İstenmeyen davranışların kabul edilemez olduğu sınıfa hissettirmelidir. Örneğin geç gelen öğrencinin öğretmenden bir işaret alana kadar bekletilmesi, sıra arkadaşlarını

rahatsız eden öğrencinin bu davranışı tekrarlamayacağına söz vermesinin sağlanması, sırayı karalayan öğrenciye sıranın temizletilmesi vb. (Celep, 2000, 128).

Yabancı dil dersleri öğrencilerin devamlı oturup öğretmenin klasik yöntemlerle ders anlattığı bir ders türü değildir. Dolayısıyla, öğretmenin sınıf yönetimi becerisi, önemli bir boyut kazanır. Öğrencinin de öğretmen kadar hatta çoğu durumda öğretmenden daha faal olmalarını gerektiren bir derstir. Derste yapılan etkinlikler boyunca öğretmen ve öğrenci arasında çeşitli iletişim yolları kullanılır. Dil sınıfları sessiz ortamlar değil, öğrencilerin aktif olarak derse katılması gereken yerlerdir (Brownell, 2001, 32).

Yabancı dil sınıflarında yapılan çalışmaların çeşitli olması yabancı dil öğretmenlerinin bazı becerilere sahip olmasını gerektirir. Grup ya da ikili bir çalışma yaptıracak bir öğretmenin bu konuda becerili olması, öğretime ayıracağı zamanın artmasında çok önemlidir. Yine, öğrencileri yeni bir etkinliğe hazırlarken çabuk davranılması da çalışmadan elde edilecek verimi arttırmaktadır. Wright (2005,11)'in Çin, Malezya ve Mozambik'te yaptığı bir araştırmaya göre, en çok Çin'de öğretmenlerin daha çok konuştuğu ve diğer okullarda öğrencilerin sözlü iletişim için daha çok fırsatlarının olduğu sonucu çıkmıştır. Yine bu araştırmada öğrencilerle sözlü iletişim kurulurken jest ve mimiklerin de kullanılmasının sınıf yönetimi açısından olumlu olduğundan bahsedilmiştir. Yani, öğretmen etkin yönetim ve öğretim becerileri ile donanımlı ise, disiplin sorunlarının doğması en aza indirgenebilir (Turanlı 2004, s. 32). İngilizce öğretmenlerinin istenmeyen davranışlar karşısında sözlü uyarı stratejilerini sıklıkla kullandıkları ve ceza içerikli stratejileri de zaman zaman kullandıkları daha önceki yapılan çalışmalardan biliniyor (Danaoğlu, 2009).

Görmezden gelme gibi bir önleyici disiplin modelinin kullanılması; rehberlik servisine gönderme, sözel uyarı, beden diliyle uyarma, açıklama yapma gibi iyileştirici disiplin modellerinin kullanılması; sınıf kurallarını hatırlatma, rehberlik servisine gönderme, sözel uyarı, beden diliyle uyarma, açıklama yapma gibi alternatifler İngilizce öğretmenleri tarafından uygulanabilir. Bunların dışında eksi not verme ve fazladan ödev verme stratejilerinin kullanımına ağırlık vermek diğer başa çıkma yöntemleri arasında sayılabilir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu bölümde araştırmanın modeli, alt problemleri, amacı, yöntemi, evren-örnekleme, verilerin toplanması, değişkenleri ve sınırlılıkları şeklinde sıralanan bilgileri tanımlanarak araştırmanın deseni belirlenmiştir.

Toplanan verilerin değerlendirilmesi ve analizinde SPSS 18.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Hipotez testleri bölümünde yerine göre gerekli görülen ikiden fazla bağımsız grup ANOVA parametrik testleri ya da ikiden fazla bağımsız grup Kruskal-Wallis H parametrik olmayan testleri ile iki bağımsız grup parametrik t testi ya da iki bağımsız grup parametrik olmayan Mann-Whitney U testlerine yer verilmiştir.

Parametrik hipotez testlerinin kullanılabilmesi için bazı koşulların sağlanması gereklidir. Bu koşullar, incelenecek veri setlerinin normal dağılıma uyması ve verilerin varyanslarının homojen olmasıdır (Kalaycı, 2009, 73).

Verilerin normal dağılıma uyma ve varyanslarının homojen olma şartlarının sağlanmadığı durumlarda;

İlgili değişkenin grup sayısı iki ise parametrik olmayan *Mann-Whitney U testi* (Tablolarda test istatistiği sütununda (Z) ile belirtilmiştir)

İlgili değişkenin grup sayısı ikiden fazla ise parametrik olmayan *Kruskal-Wallis H testi* (Tablolarda test istatistiği sütununda (χ^2) ile belirtilmiştir) kullanılmıştır.

Ortalamaların karşılaştırılmasına ilişkin hipotez testlerinin tamamında hipotezler şu şekilde kurulmaktadır (Kalaycı, 2009, 82,131):

H₀: Ortalamalar incelenen değişkenin grupları arasında farklı değildir.

H₁: Ortalamalar incelenen değişkenin grupları arasında farklıdır.

Testin karar aşamasında p değeri 0,05 anlamlılık değerinden küçük ise H₀ hipotezi reddedilir ve ortalamaların incelenen değişkenin grupları arasında farklı olduğu şeklinde yorum yapılır, aksi takdirde yani p değeri 0,05 anlamlılık değerinden büyük ise H₀ hipotezi reddedilemez ve ortalamaların incelenen değişkenin grupları arasında farklı olmadığı şeklinde yorum yapılır.

Bu araştırma tarama modelindedir. Araştırmamıza katılan öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşma sıklıkları ve bu davranışlar karşısında uyguladıkları stratejilere ilişkin görüşlerine başvurulacağı için, araştırmanın tarama modeline dayalı olarak yapılması tercih edilmiştir.

Tarama modeline dayalı betimsel araştırmalar, mevcut olan durumun belirlenmesi üzerine yapılmaktadır. Betimsel araştırmalar belli bir zaman kesiti içinde çok sayıda denek veya objeden elde edilen verilerin analizi ile araştırma problemine veya problemlerine cevap arandığında uygulanacak araştırma yöntemleridir (Kalaycı, 2009, 90).

Belirlenen bu modele göre gerçekleştirilen araştırmamızda genel probleme karşı alt problemler geliştirilmiştir. Bu alt problemler şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Öğretmenlerin en sık karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları nelerdir?
2. Öğretmenlerin en seyrek karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları nelerdir?
3. Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında en çok kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri nelerdir?
4. Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında en az kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri nelerdir?
5. Öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları, öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

7. Öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları, öğretmenlerin kıdem düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
8. Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
9. Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri, öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
10. Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri, öğretmenlerin kıdem düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
11. Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin kısa, orta ya da uzun vadeli müdahaleler olması, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
12. Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin kısa, orta ya da uzun vadeli müdahaleler olması, öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
13. Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin kısa, orta ya da uzun vadeli müdahaleler olması, öğretmenlerin kıdem düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
14. Öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının önem düzeyi, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
15. Öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının önem düzeyi, öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
16. Öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının önem düzeyi, öğretmenlerin kıdem düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini 2009-2010 eğitim öğretim döneminde Kayseri İli merkez ilçeler olan Talas, Kocasinan ve Melikgazi ilçelerinde genel öğretim vermekte olan ortaöğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenleri ile İngilizce dersi veren alan dışı öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu öğretmenler arasından kolayda örnekleme

yöntemi ile seçilmiş 104 öğretmen ise araştırmamızın örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın amacı ve deseni çerçevesinde araştırma evreninden örneklem alma yoluna gidilmiştir.

3.3. Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırma kapsamında hazırlanan ankette yer alan sorular ve ifadeler öğretmenlere yöneltilmiştir. Bu sorular (çalışmamızdaki değişkenler);

1) ***Kişisel Bilgiler*** (Cinsiyet, yaş, mezuniyet durumu, meslekteki kıdem süresi, şuanda çalışılan okuldaki hizmet süresi ve branş)

2) ***Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklıklarının belirlenmesine yönelik ifadeler*** (Bu bölümde 5 şıklı (Hiç, Çok Az, Bazen, Çoğunlukla, Her Zaman) Likert Ölçeğinde 36 madde bulunmaktadır.)

3) ***Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarının çözümünde öğretmenlerin en çok kullandıkları stratejilerin belirlenmesine yönelik sorular*** şeklinde anketteki sorular sınıflandırılmıştır.

Anket süreci: Öncelikle anketin uygulanacağı katılımcıların listesi, ilçe milli eğitim müdürlüklerinden de yardımlar alınarak hazırlanmıştır. Okullara gitmeden önce telefonla İngilizce derslerine giren öğretmenlerin ders programları öğrenilerek, okulda oldukları günlerde anket uygulamaya gidilmiştir. Uygun olan öğretmenlerle görüşme anında anket doldurulurken; müsait olmayanlara daha sonra dönüp almak koşuluyla anket bırakılmıştır. Anket bırakılan öğretmenlerin % 90'ından sağlıklı olarak geri dönüt alınmıştır. Daha sonra, alınan sonuçlar kullanılabilir veri setlerine dönüştürülerek yorumlanması işlemlerine geçilmiştir. Anket katılımcısına, isim açıklama zorunluluğu getirilmemiş, böylece alınan cevapların doğruluk derecesinin artırılması hedeflenmiştir. Ankette sistemleştirilmiş soru tiplerinden “kapalı uçlu sorular (çok seçenekli ve dereceli, seçmeli, cevabı belirlenmiş, karar bildiren)” kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklıklarının belirlenmesinde kullanılan ölçeğin güvenilirliği ve iç tutarlılığı araştırmanın veriler ile analiz edilmiştir. Ölçeğin verilen cevaplar doğrultusunda güvenilir sonuçlar verip vermeyeceği

bilinmelidir. Bunun için de güvenilirlik analizi yapılarak Cronbach's Alfa değeri hesaplanmıştır.

Güvenilirlik analizinin amacı verilerin rastlantısallığını ölçmektir. Ankete verilen cevaplar rastgele dağılım gösteriyorsa anket sonuçlarının güvenilir olduğuna karar verilir. Güvenilirlik analizi seçilen örneğin güvenilirliğini, tesadüflüğünü ve tutarlılığını test etmekte kullanılır. Sonucun güvenilir olup olmadığına Cronbach's Alpha (α) değerine göre karar verilir.

α değeri,	$0,00 \leq \alpha < 0,40$	ise	Güvenilir değil
	$0,40 \leq \alpha < 0,60$	ise	Düşük güvenilirlikte
	$0,60 \leq \alpha < 0,80$	ise	Oldukça güvenilir
	$0,80 \leq \alpha \leq 1,00$	ise	Yüksek güvenilirdir.

Tablo 1. Güvenirlik Analizi Sonuçları

Ölçek	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
İstenmeyen Davranışlarla Karşılaşma Sıklığı Ölçeği	0,953	36

Ölçeğe ait Cronbach's alpha değerinin 0,953 olması ölçeğin yüksek güvenilir ve ölçekteki ifadelerin iç tutarlılığının oldukça yeterli olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu veriler ile ölçeğin araştırmada kullanılabileceğine karar verilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde anketteki sorulara verilen cevapların frekans ve yüzde dağılımları tablo ve grafiklerle gösterilmiştir. Ayrıca hipotez testleri ve bu testlerin sonuçlarına da yer verilmiştir. Bu testler ve analizler sonucunda araştırmanın amacına yönelik bulgular elde edilmiş olmuştur.

4.1. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

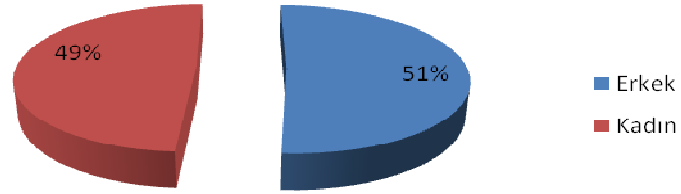
Bu bölümde örneklem grubundaki öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mezuniyet durumu, meslekteki kıdem süreleri, şunda çalıştıkları okuldaki hizmet süreleri ve branşları şeklinde sıralanan kişisel özellikleri incelenmiştir. Bu incelemelere ait sonuçlar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	53	51,0
	Kadın	51	49,0
	Toplam	104	100,0
Yaş Ortalama=36,76 (ss=7,76)	22-25	5	4,9
	26-34	38	37,3
	35-44	40	39,2
	45-54	14	13,7
	55-60	5	4,9
	Toplam	102	100,0
Öğrenim Durumu	Önlisans	0	0,0
	Yüksekokul	7	6,7
	Lisans	95	91,3
	Yüksek Lisans	2	1,9
	Doktora	0	0,0
	Toplam	104	100,0
Meslekteki Kıdem Süresi	1 Yılden Az	0	0,0
	1-5 Yıl	19	18,3
	6-10 Yıl	20	19,2

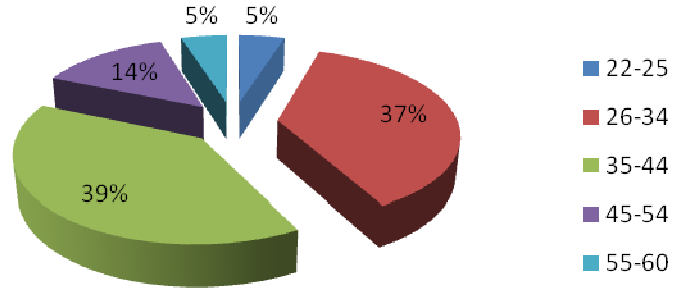
	11-15 Yıl	39	37,5
	16-20 Yıl	10	9,6
	21 Yıdan Fazla	16	15,4
	Toplam	104	100,0
Şuanda Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi	1 Yıdan Az	12	11,5
	1-5 Yıl	33	31,7
	6-10 Yıl	35	33,7
	11-15 Yıl	17	16,3
	16-20 Yıl	4	3,8
	21 Yıdan Fazla	3	2,9
	Toplam	104	100,0
	Branş	Branş (İngilizce) Öğretmeni	101
Diğer		3	2,9
Toplam		104	100,0

Yukarıdaki tabloda gösterilen örneklem grubundaki öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları aşağıdaki yüzdelerle dağılımı grafikleri ile görselleştirilmiştir.



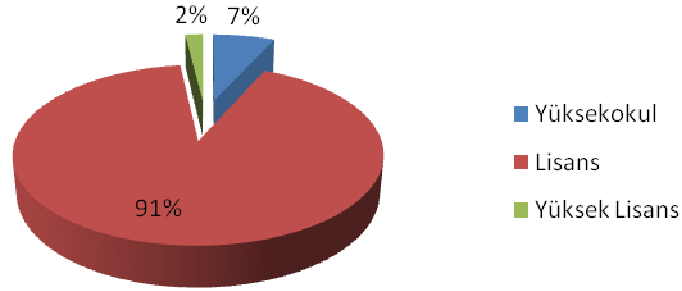
Şekil 1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Yüzdelerle Dağılımları Grafiği

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yüzdelerle dağılımları yapıldığında % 51'i erkek, % 49'u ise kadın olan katılımcılardan oluştuğu görülmektedir.



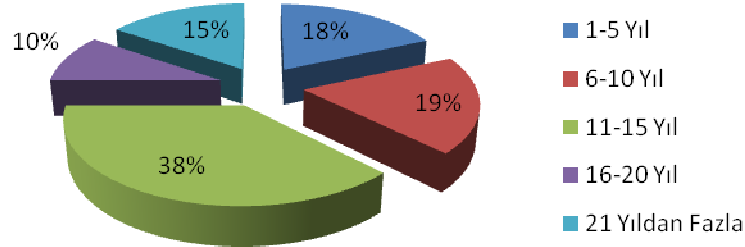
Şekil 2. Öğretmenlerin Yaşlarına İlişkin Yüzdelerle Dağılımları Grafiği

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş ortalaması 36,76 (ss=7,76)'dır. Yaş gruplarına göre yüzde dağılımı yapıldığında % 39'u 35-44 yaş grubunda, % 37'si 26 – 34 yaş grubunda, % 14'ü 45 - 54 yaş grubunda, % 5'i 55-56 yaş grubunda ve kalan % 5'i ise 22-25 yaş grubunda olan öğretmenlerden oluşmaktadır.



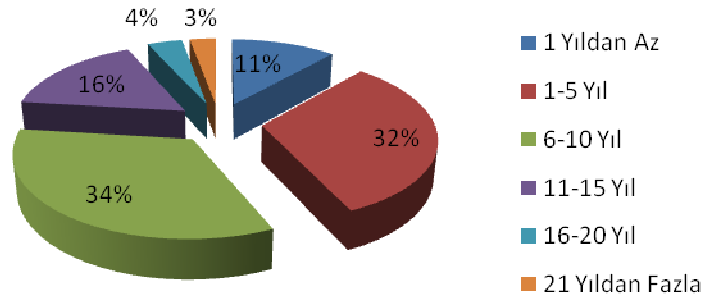
Şekil 3. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına İlişkin Yüzelik Dağılımları Grafiği

Araştırmaya katılan öğretmenler eğitim durumlarına göre yüzelik dağılımları yapıldığında % 91'i lisans, % 7'si yüksek okul ve kalan % 2'si ise yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.



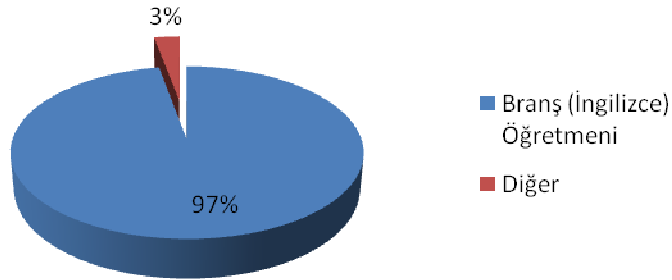
Şekil 4. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Sürelerine İlişkin Yüzelik Dağılımları Grafiği

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yüzelik dağılımları yapıldığında % 38'i 11-15 yıl arasında, % 19'u 6-10 yıl arasında, % 18'i 1-5 yıl arasında, % 15'i 21 yıldan fazla ve % 10'u ise 16-20 yıl arasında mesleki kıdemi olan öğretmenlerden oluşmaktadır.



Şekil 5. Öğretmenlerin Şuanda Çalıştıkları Okuldaki Hizmet Sürelerine İlişkin Yüzdeler Dağılımları Grafiği

Araştırmaya katılan öğretmenlerin şuanda çalıştıkları okulda hizmet sürelerine göre yüzdeler dağılımları yapıldığında % 34'ü 6-10 yıl, % 32'si 1-5 yıl, % 16'sı 11-15 yıl, % 4'ü 16-20 yıl, % 3'ü 21 yıldan fazla aynı okulda hizmet veren öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.



Şekil 6. Öğretmenlerin Branşlarına İlişkin Yüzdeler Dağılımları Grafiği

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre yüzdeler dağılımları yapıldığında % 97'sinin İngilizce öğretmeni ve kalan %3'ünün ise diğer branşlardan öğretmenler oldukları görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerinin incelenmesinin ardından öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşma sıklıklarının incelenmesine geçilmiştir.

4.2. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklıkları

Bu bölümde araştırmanın “Öğretmenlerin en sık karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları nelerdir?” ve “Öğretmenlerin en seyrek karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları nelerdir?” şeklinde sıralanan alt problemlere cevap üretilmeye çalışılmıştır.

Tablo 2’de öğretmenlerin, her bir istenmeyen öğrenci davranışı ile karşılaşma sıklıklarına ilişkin frekans, yüzde, ortalama, mod (en çok tekrar eden değer) ve medyan(veriler küçükten büyüğe sıralandığında tam ortada yer alan değer-ortanca) gibi istatistikî bilgiler gösterilmiştir.

Tablo 3. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklıkları

İstenmeyen Davranışlar	5		4		3		2		1		Ortalama	Medyan	Mod
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Sınıfı temiz kullanmama*	5	4,8	45	43,3	38	36,5	12	11,5	4	3,8	3,34	3	4
Ödevlerini yapmama*	3	2,9	32	30,8	55	52,9	13	12,5	1	1,0	3,22	3	3
Sınıf içerisinde başkasının sözünü kesme*	1	1,0	31	29,8	44	42,3	28	26,9	0	0,0	3,05	3	3
Sınıf içerisinde arkadaşlarından yakınma (şikayet etme)*	4	3,8	30	28,8	41	39,4	24	23,1	5	4,8	3,04	3	3
Derste çekingen davranma*	4	3,8	27	26,0	42	40,4	26	25,0	5	4,8	2,99	3	3
Derste fısıldama ya da ilgisizce ortalıkta dolaşma**	4	3,8	26	25,0	38	36,5	35	33,7	1	1,0	2,97	3	3
Ders araç ve gereçlerini derse getirmeyi unutmama***	2	1,9	16	15,4	61	58,7	24	23,1	1	1,0	2,94	3	3
Derste gürültü çıkartma**	1	1,0	30	28,8	39	37,5	29	27,9	5	4,8	2,93	3	3
Derste söz almadan konuşma*	2	1,9	31	29,8	33	31,7	30	28,8	6	5,8	2,93	3	3
Ders etkinliklerine katılmama*	1	1,0	22	21,2	52	50,0	26	25,0	3	2,9	2,92	3	3
Dersi dinliyor gözükme / Dersi dinlememe**	2	1,9	15	14,4	59	56,7	27	26,0	1	1,0	2,90	3	3
Grup çalışmalarında gereğinden fazla ve ders dışı konuşma, sohbet*	2	1,9	23	22,1	40	38,5	32	30,8	6	5,8	2,83	3	3
Devamsızlık yapma***	1	1,0	19	18,3	41	39,4	41	39,4	1	1,0	2,79	3	2
Derste dalıp gitme*	3	2,9	12	11,5	50	48,1	36	34,6	3	2,9	2,77	3	3
Sınıf içerisinde öğretmene yalan söyleme**	0	0,0	11	10,6	59	56,7	29	27,9	4	3,8	2,75	3	3
Sınıf kurallarına uymama***	0	0,0	18	17,3	43	41,3	38	36,5	5	4,8	2,71	3	3
Yanındaki ya da arkasındaki öğrenciyi rahatsız etme*	1	1,0	15	14,4	43	41,3	41	39,4	4	3,8	2,69	3	3
Derste komiklik yaparak arkadaşlarının dikkatini dağıtma**	0	0,0	13	12,5	50	48,1	30	28,8	10	9,6	2,64	3	3
Sınıf içerisinde arkadaşları ile alay etme**	1	1,0	11	10,6	49	47,1	35	33,7	8	7,7	2,63	3	3
Derse geç gelme*	0	0,0	12	11,5	41	39,4	47	45,2	4	3,8	2,59	3	2
Dışarı bakarak vb. sınıf dışına ilgi duyma**	1	1,0	12	11,5	42	40,4	35	33,7	12	11,5	2,56	3	3
Sınıf içerisinde arkadaşlarına bağırma, argo konuşma**	2	1,9	13	12,5	32	30,8	48	46,2	8	7,7	2,54	2	2
Sınavda kopya çekme***	2	1,9	9	8,7	33	31,7	55	52,9	5	4,8	2,50	2	2
Sınıf içerisinde okul araç ve gereçlerine zarar verme***	1	1,0	9	8,7	38	36,5	42	40,4	13	12,5	2,45	2	2

Derste aşırı gülme**	0	0,0	10	9,6	39	37,5	39	37,5	16	15,4	2,41	2	2
Sınıf içerisinde öğretmene ve arkadaşına kabaca yanıt verme*	1	1,0	9	8,7	25	24,0	58	55,8	11	10,6	2,34	2	2
Sınıf içerisinde ders araçlarını uygunsuz kullanma**	1	1,0	4	3,8	33	31,7	53	51,0	13	12,5	2,30	2	2
Derste arkadaşlarına bir şey fırlatma*	0	0,0	6	5,8	35	33,7	43	41,3	20	19,2	2,26	2	2
Derste birbirine not yazma ve iletme**	0	0,0	6	5,8	31	29,8	43	41,3	23	22,1	2,19	2	2
Cep telefonuyla meşgul olma***	1	1,0	7	6,7	23	22,1	45	43,3	27	26,0	2,13	2	2
Sınıf içerisinde arkadaşını tehdit etme***	0	0,0	9	8,7	27	26,0	36	34,6	32	30,8	2,13	2	2
Sınıf içerisinde arkadaşlarına küfür etme***	2	1,9	10	9,6	18	17,3	39	37,5	35	33,7	2,09	2	2
Sınıf içerisinde gizlice bir şey yiyip içme*	1	1,0	3	2,9	13	12,5	65	62,5	21	20,2	2,01	2	2
Sınıf içerisinde başkalarının eşyalarına zarar verme***	1	1,0	4	3,8	13	12,5	58	55,8	27	26,0	1,97	2	2
Derste amaçsızca ortalıkla dolaşma**	1	1,0	3	2,9	17	16,3	38	36,5	45	43,3	1,82	2	1
Sınıf içerisinde hırsızlık yapma***	0	0,0	0	0,0	11	10,6	44	42,3	49	47,1	1,63	2	1
Ortalama	1	1,4	15	14,8	37	36,0	37	35,9	12	11,6	2,58	2,58	2,50

5:Her Zaman, 4: Çoğunlukla, 3:Bazen, 2:Çok Az, 1:Hiç şeklinde kodlanmıştır.

* İstenmeyen davranış az önemlidir.

** İstenmeyen davranış biraz önemlidir.

*** İstenmeyen davranış çok önemlidir.

Kodlamanın 5: Her Zaman, 4: Çoğunlukla, 3: Bazen, 2: Çok Az, 1: Hiç şeklinde yapılmış olması dolayısıyla ortalama değerinin yüksek olması, o istenmeyen davranış ile daha sık karşılaşıldığını göstermektedir. Tablo 5.2, ortalama değerlerinin azalan sıralamasında verilmiştir. Yani tabloda alt satırlara doğru inildikçe davranış ile karşılaşılma sıklığı azalmaktadır. Tüm davranışlar göz önüne alınarak yapılan değerlendirmelerde bu sıklıkların çok az ve bazen şikârlarında toplandığı görülmüştür.(Ortalama, mod ve medyan değerlerinin 2,5'e yakın değerlerde olması da buna işaret etmektedir.)

Öğretmenlerin en sık karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları; sınıfı temiz kullanmama, ödevlerin yapılmaması, sınıf içerisinde başkasının sözünü kesme, sınıf içerisinde arkadaşlarından yakınma (şikâyet etme), derste çekingen davranma, derste fısıldama ya da ilgisizce ortalıkta dolaşma, ders araç ve gereçlerini derse getirmeyi unutmama şeklinde sıralanan davranışlardır.

Öğretmenlerin en az (seyrek) karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ise sınıf içerisinde hırsızlık yapma, derste amaçsızca ortalıkla dolaşma, sınıf içerisinde başkalarının eşyalarına zarar verme, sınıf içerisinde gizlice bir şey yiyip içme ve sınıf içerisinde arkadaşlarına küfür etme şeklinde sıralanan davranışlardır.

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları önem derecelerine göre az önemli, biraz önemli ve çok önemli olarak üç gruba ayrılmıştır. Bu üç davranış grubuna göre davranışlarla karşılaşılma sıklıklarına ilişkin istatistikî bilgiler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları İle Ortalama Karşılaşılma Sıklıkları

	Ortalama	Medyan	Mod	Std. Sapma	Minimum	Maksimum
Az Önemli Davranışlar İçin Karşılaşılma Sıklığı Ortalaması	2,78	2,86	3,00	0,50	1,50	3,86
Biraz Önemli Davranışlar İçin Karşılaşılma Sıklığı Ortalaması	2,56	2,58	2,08	0,57	1,42	3,75
Çok Önemli Davranışlar İçin Karşılaşılma Sıklığı Ortalaması	2,33	2,30	2,40	0,56	1,20	3,50
Genel Olarak İstenmeyen Davranışlar İçin Karşılaşılma Sıklığı Ortalaması	2,58	2,61	2,58	0,51	1,47	3,64

5:Her Zaman, 4: Çoğunlukla, 3:Bazen, 2:Çok Az, 1:Hiç şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 3'e göre; öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşılma sıklıkları önem düzeyi gruplarına göre en sık karşılaşılandan en seyrek karşılaşılan doğru sırasıyla; az önemli istenmeyen öğrenci davranışları (ort=2,78±0,50), biraz önemli istenmeyen öğrenci davranışları (ort=2,56±0,57) ve çok önemli istenmeyen öğrenci davranışları (ort=2,33±0,56) şeklinde sıralanmaktadır. Buna göre öğrencilerde görülen istenmeyen davranışlarının önem düzeyi arttıkça öğretmenlerin bu davranışlar ile karşılaşılma sıklıkları azalmaktadır.

Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşılma sıklıklarının, bu davranışların önem derecesine göre grupları arasında farklılaşp farklılaşmadığının

belirlenmesi amacıyla gruplar arasında ikili karşılaştırma sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları İle Ortalama Karşılaşılma Sıklıklarının Davranışların Önem Düzeyine Göre İncelenmesi

Karşılaştırma No.	Karşılaştırılan Gruplar	Ortalama	Test İstatistiği (t)	p olasılık değeri
1	Az Önemli Davranışlar	2,78	8,773	0,000 ***
	Biraz Önemli Davranışlar	2,56		
2	Az Önemli Davranışlar	2,78	12,675	0,000 ***
	Çok Önemli Davranışlar	2,33		
3	Az Önemli Davranışlar	2,78	13,564	0,000 ***
	Genel Olarak İstenmeyen Davranışlar	2,58		
4	Biraz Önemli Davranışlar	2,56	5,846	0,000 ***
	Çok Önemli Davranışlar	2,33		
5	Biraz Önemli Davranışlar	2,56	-1,571	0,119
	Genel Olarak İstenmeyen Davranışlar	2,58		
6	Çok Önemli Davranışlar	2,33	-10,051	0,000 ***
	Genel Olarak İstenmeyen Davranışlar	2,58		

*** p<0,01

Tablo 4'e göre öğretmenlerin biraz önemli istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşma sıklığı ortalaması ile tüm istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşma sıklığı ortalaması arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı değil ($0,119 > 0,10$) iken diğer önem düzeyine göre davranış grupları arasındaki öğretmenlerin karşılaşma sıklığı ortalamaları %99 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,01$) biçimde farklılaşmaktadır.

Bu farklılıklara sebep olan faktörler şu şekilde sıralanmaktadır:

- Biraz önemli ve çok önemli davranışlara kıyasla, az önemli davranışlarla daha sık karşılaşılması,
- Çok önemli davranışlara kıyasla, biraz önemli davranışlarla daha sık karşılaşılması,
- Genel olarak tüm istenmeyen davranışlara kıyasla, az önemli davranışlarla daha sık karşılaşılması,
- Genel olarak tüm istenmeyen davranışlara kıyasla, çok önemli davranışlarla daha seyrek karşılaşılması.

4.3. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklıklarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi

Bu bölümde araştırmamızın “Öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?” ve “Öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının önem düzeyi, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde sıralanan alt problemlere cevap üretilmeye çalışılmıştır. Tablo 5’de önem düzeylerine göre ve genel olarak tüm istenmeyen davranışlar ile öğretmenlerin karşılaşma sıklıkları ortalamalarının cinsiyete göre incelenmesi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 6. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları İle Ortalama Karşılaşılma Sıklıklarının Davranışların Önem Düzeyine ve Cinsiyete Göre İncelenmesi

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	Minimum	Maksimum	Test İstatistiği (t)	p olasılık değeri
Az Önemli Davranışlar İçin Karşılaşılma Sıklığı Ortalaması	Kadın	51	2,96	0,45	1,50	3,71	3,693	0,000 ***
	Erkek	53	2,61	0,50	1,71	3,86		
Biraz Önemli Davranışlar İçin Karşılaşılma Sıklığı Ortalaması	Kadın	51	2,72	0,55	1,50	3,75	3,019	0,003 ***
	Erkek	53	2,40	0,55	1,42	3,42		
Çok Önemli Davranışlar İçin Karşılaşılma Sıklığı Ortalaması	Kadın	51	2,44	0,58	1,40	3,50	1,982	0,050 *
	Erkek	53	2,23	0,52	1,20	3,40		
Genel Olarak İstenmeyen Davranışlar İçin Karşılaşılma Sıklığı Ortalaması	Kadın	51	2,74	0,48	1,47	3,64	3,167	0,002 ***
	Erkek	53	2,43	0,49	1,47	3,56		

* p<0,10

*** p<0,01

Öğretmenlerin genel olarak sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşma sıklıkları, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre %99 güven aralığında istatistiksel olarak

anlamli ($p=0,002<0,01$) biçimde farklıdır. Bayan öğretmenler ($ort=2,74\pm0,48$) sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları ile erkek öğretmenlere ($ort=2,43\pm0,49$) kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir farkla daha sık karşılaşmaktadırlar.

Öğretmenlerin önem düzeyi az olan, istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşma sıklıkları, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre %99 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,000<0,01$) biçimde farklıdır. Bayan öğretmenler ($ort=2,96\pm0,45$) az önemli istenmeyen öğrenci davranışları ile erkek öğretmenlere ($ort=2,61\pm0,50$) kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir farkla daha sık karşılaşmaktadırlar.

Öğretmenlerin önem düzeyi biraz olan, istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşma sıklıkları, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre %99 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,003<0,01$) biçimde farklıdır. Bayan öğretmenler ($ort=2,72\pm0,55$) biraz önemli istenmeyen öğrenci davranışları ile erkek öğretmenlere ($ort=2,40\pm0,55$) kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir farkla daha sık karşılaşmaktadırlar.

Öğretmenlerin önem düzeyi çok olan, istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşma sıklıkları, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre %90 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,050<0,10$) biçimde farklıdır. Bayan öğretmenler ($ort=2,44\pm0,58$) çok önemli istenmeyen öğrenci davranışları ile erkek öğretmenlere ($ort=2,23\pm0,52$) kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir farkla daha sık karşılaşmaktadırlar.

Tablo 4.6'da bayan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşma sıklığı ortalamalarının, bu davranışların önem düzeyi grupları arasında farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen ikili karşılaştırma testlerinin sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 7. Bayan Öğretmenlerin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları İle Ortalama Karşılaşma Sıklıklarının Davranışların Önem Düzeyine Göre İncelenmesi

Karşılaştırma No.	Karşılaştırılan Gruplar	Ortalama	Test İstatistiği (t)	P olasılık değeri
1	Az Önemli Davranışlar	2,96	5,973	0,000***
	Biraz Önemli Davranışlar	2,72		
2	Az Önemli Davranışlar	2,96	9,063	0,000***
	Çok Önemli Davranışlar	2,44		
3	Az Önemli Davranışlar	2,96	9,641	0,000***
	Genel Olarak İstenmeyen Davranışlar	2,74		
4	Biraz Önemli Davranışlar	2,72	4,605	0,000***
	Çok Önemli Davranışlar	2,44		
5	Biraz Önemli Davranışlar	2,72	-0,565	0,575
	Genel Olarak İstenmeyen Davranışlar	2,74		
6	Çok Önemli Davranışlar	2,44	-7,357	0,000***
	Genel Olarak İstenmeyen Davranışlar	2,74		

*** p<0,01

Bayan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşma sıklıkları ortalamaları, davranışın önem düzeyine göre %99 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklıdır. (Biraz önemli davranışlarla ve genel olarak tüm istenmeyen davranışlarla karşılaşma sıklığı ortalamaları benzerdir ($p=0,575>0,10$)).

Bayan öğretmenler biraz önemli, çok önemli ve genel olarak tüm istenmeyen davranışlarla, az önemli istenmeyen davranışlara kıyasla istatistiksel olarak anlamlı farklarla ($p<0,01$) daha seyrek karşılaşmaktadırlar.

Benzer şekilde bayan öğretmenler, çok önemli istenmeyen davranışlarla, biraz önemli istenmeyen davranışlara kıyasla istatistiksel olarak anlamlı farklarla ($p<0,01$) daha seyrek karşılaşmaktadırlar. Ayrıca bayan öğretmenler, çok önemli istenmeyen davranışlarla, genel olarak tüm istenmeyen öğrenci davranışlarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı farklarla ($p<0,01$) daha seyrek karşılaşmaktadırlar.

Tablo 7'de erkek öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşma sıklığı ortalamalarının, bu davranışların önem düzeyi grupları arasında farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen ikili karşılaştırma testlerinin sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 8. Erkek Öğretmenlerin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları İle Ortalama Karşılaşma Sıklıklarının Davranışların Önem Düzeyine Göre İncelenmesi

Karşılaştırma No.	Karşılaştırılan Gruplar	Ortalama	Test İstatistiği (t)	p olasılık değeri
1	Az Önemli Davranışlar	2,61	6,422	0,000 ***
	Biraz Önemli Davranışlar	2,40		
2	Az Önemli Davranışlar	2,61	9,257	0,000 ***
	Çok Önemli Davranışlar	2,23		
3	Az Önemli Davranışlar	2,61	9,699	0,000 ***
	Genel Olarak İstenmeyen Davranışlar	2,43		
4	Biraz Önemli Davranışlar	2,40	3,657	0,001 ***
	Çok Önemli Davranışlar	2,23		
5	Biraz Önemli Davranışlar	2,40	-1,748	0,086 *
	Genel Olarak İstenmeyen Davranışlar	2,43		
6	Çok Önemli Davranışlar	2,23	-7,125	0,000 ***
	Genel Olarak İstenmeyen Davranışlar	2,43		

* p<0,10

*** p<0,01

Erkek öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşma sıklıkları ortalamaları, davranışın önem düzeyine göre %99 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklıdır. (Biraz önemli davranışlarla ve genel olarak tüm istenmeyen davranışlarla karşılaşma sıklığı ortalamaları %90 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,086<0,10$) biçimde farklıdır).

Erkek öğretmenler biraz önemli, çok önemli ve genel olarak tüm istenmeyen davranışlarla, az önemli istenmeyen davranışlara kıyasla istatistiksel olarak anlamlı farklarla ($p<0,01$) daha seyrek karşılaşmaktadırlar. Ayrıca erkek öğretmenler, biraz önemli istenmeyen davranışlarla, genel olarak tüm istenmeyen öğrenci davranışlarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı farklarla ($p<0,10$) daha seyrek karşılaşmaktadırlar.

Yine erkek öğretmenler, çok önemli istenmeyen davranışlarla, biraz önemli istenmeyen davranışlarla kıyasla istatistiksel olarak anlamlı farklarla ($p<0,01$) daha seyrek karşılaşmaktadırlar. Ayrıca erkek öğretmenler, çok önemli istenmeyen davranışlarla, genel olarak tüm istenmeyen öğrenci davranışlarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı farklarla ($p<0,01$) daha seyrek karşılaşmaktadırlar.

Bayan ve erkek öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşma sıklıkları sonuçlarına bakıldığında, bayan öğretmenlerin genel olarak erkek öğretmenlere kıyasla sınıf yönetimi becerisi bakımından daha az başarılı oldukları yorumlanabilir. Bunun yanında, hem erkek hem de bayan öğretmenler, az önemli istenmeyen öğrenci davranışlarıyla genel olarak istenmeyen davranışlara kıyasla daha çok karşılaşmışlardır. Bu duruma bakılarak, az önemli olarak gruplandırılan istenmeyen davranışların her iki cinsiyette de çok karşılaşılmaması, bu davranışların öğretmenlerin cinsiyetleri ile az ilgili olduğunu göstermektedir. Yine de az önemli istenmeyen davranışlarla bayan öğretmenlerin karşılaşma sıklıkları erkek öğretmenlere kıyasla daha fazladır, dolayısıyla bu durumun cinsiyet farkıyla ilgisi yoktur denilemez.

Bayan öğretmenlerin daha çok müdahale stratejilerini kullanmalarının bir diğer yorumu; erkek öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının hepsine müdahale etme gereği duymamaları ve bayan öğretmenlerin sınıftaki bütün istenmeyen davranışlara müdahale etmek istemeleri olabilir. Bayan öğretmenlerin sınıftaki otoritelerini kaybetme ve dersin gidişatını kontrol edememe endişesiyle önceden müdahale yöntemlerini daha çok kullanıyor olmaları da söz konusu olabilir. Ayrıca bayan ve erkek öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında farklı sınıf yönetimi uygulamaları kullandıkları da muhtemeldir.

2007 yılında Kayseri’de ilköğretim okullarında Gülay ÖZBEBİT tarafından yapılan “İngilizce Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları, Kullandıkları Sınıf Yönetim Teknikleri ve Kullanım Sıklıkları” adlı Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı yüksek lisans tezinin anket sonuçlarına bakıldığında, cinsiyete göre istenmeyen davranışlarla karşılaşma sıklığı erkek öğretmenlerde bayan öğretmenlere kıyasla daha fazla görülmüştür. Burada yapılan çalışmanın sonuçlarıyla tam bir zıtlık içinde olmasının sebebi, ilköğretim ile ortaöğretim okulları arasındaki yaş ve duygusal gelişim farkı olabilir.

Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşma sıklıklarının, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre incelenmesinin ardından, aynı sıklıkların öğretmenlerin yaşlarına göre incelenmesine geçilmiştir.

4.4. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklıklarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre İncelenmesi

Bu bölümde araştırmanın “Öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları, öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?” ve “Öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının önem düzeyi, öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde sıralanan alt problemlere cevap üretilmeye çalışılmıştır. Tablo 8’de önem düzeylerine göre ve genel olarak tüm istenmeyen davranışlar ile öğretmenlerin karşılaşma sıklıkları ortalamalarının, öğretmenlerin yaşlarına göre incelenmesi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Yaşa Göre İncelenmesi

		N	Ortalama	Std. Sapma	Minimum	Maksimum	Test İstatistiği	P olasılık değeri
Az Önemli Davranışlar İçin Karşılaşılma Sıklığı Ortalaması	22-25 Yaş Arası	5	3,13	0,47	2,50	3,71	6,635 (F)	0,000 ***
	26-34 Yaş Arası	38	2,97	0,49	1,79	3,86		
	35-44 Yaş Arası	40	2,73	0,46	1,50	3,57		
	45-54 Yaş Arası	14	2,28	0,38	1,71	2,93		
	55-60 Yaş Arası	5	2,79	0,43	2,08	3,14		
Biraz Önemli Davranışlar İçin Karşılaşılma Sıklığı Ortalaması	22-25 Yaş Arası	5	2,91	0,72	2,08	3,58	5,542 (F)	0,000 ***
	26-34 Yaş Arası	38	2,78	0,53	1,50	3,75		
	35-44 Yaş Arası	40	2,46	0,55	1,50	3,42		
	45-54 Yaş Arası	14	2,07	0,45	1,42	2,92		
	55-60 Yaş Arası	5	2,53	0,36	1,92	2,82		
Çok Önemli Davranışlar İçin Karşılaşılma Sıklığı Ortalaması	22-25 Yaş Arası	5	2,80	0,48	2,30	3,40	11,542 (χ^2)	0,021 **
	26-34 Yaş Arası	38	2,44	0,63	1,40	3,50		
	35-44 Yaş Arası	40	2,26	0,45	1,40	3,10		
	45-54 Yaş Arası	14	1,94	0,49	1,20	3,00		
	55-60 Yaş Arası	5	2,52	0,55	1,89	3,40		
Genel Olarak İstenmeyen Davranışlar İçin Karşılaşılma Sıklığı Ortalaması	22-25 Yaş Arası	5	2,97	0,54	2,33	3,53	5,979 (F)	0,000 ***
	26-34 Yaş Arası	38	2,76	0,51	1,58	3,64		
	35-44 Yaş Arası	40	2,51	0,44	1,47	3,31		
	45-54 Yaş Arası	14	2,11	0,41	1,47	2,94		
	55-60 Yaş Arası	5	2,63	0,41	1,97	3,11		

**p<0,05

**p<0,01

Öğretmenlerin genel olarak sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşma sıklıkları, öğretmenlerin yaşlarına göre %99 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,000<0,01$) biçimde farklıdır. 22-25 yaş arası öğretmenlerin bu davranışlar ile karşılaşma sıklığı ortalaması 2,97 (ss=0,54), 26-34 yaş arası öğretmenlerin bu davranışlar ile karşılaşma sıklığı ortalaması 2,76 (ss=0,51), 35-44 yaş arası öğretmenlerin bu davranışlar ile karşılaşma sıklığı ortalaması 2,51(ss=0,44), 45-54 yaş arası öğretmenlerin bu davranışlar ile karşılaşma sıklığı ortalaması 2,11(ss=0,41) ve 55-60 yaş arası öğretmenlerin bu davranışlar ile karşılaşma sıklığı ortalaması 2,63(ss=0,41)'dir.

Öğretmenlerin önem düzeyi az olan, istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşma sıklıkları, öğretmenlerin yaşlarına göre %99 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,000<0,01$) biçimde farklıdır. 22-25 yaş arası öğretmenlerin az önemli davranışlar ile karşılaşma sıklığı ortalaması 3,13(ss=0,47), 26-34 yaş arası öğretmenlerin bu davranışlar ile karşılaşma sıklığı ortalaması 2,97(ss=0,49), 35-44 yaş arası öğretmenlerin bu davranışlar ile karşılaşma sıklığı ortalaması 2,73(ss=0,46), 45-54 yaş arası öğretmenlerin bu davranışlar ile karşılaşma sıklığı ortalaması 2,28(ss=0,38) ve 55-60 yaş arası öğretmenlerin bu davranışlar ile karşılaşma sıklığı ortalaması 2,79(ss=0,43)'dur.

Öğretmenlerin önem düzeyi biraz olan, istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşma sıklıkları, öğretmenlerin yaşlarına göre %99 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,000<0,01$) biçimde farklıdır. 22-25 yaş arası öğretmenlerin biraz önemli davranışlar ile karşılaşma sıklığı ortalaması 2,91(ss=0,72), 26-34 yaş arası öğretmenlerin bu davranışlar ile karşılaşma sıklığı ortalaması 2,78(ss=0,53), 35-44 yaş arası öğretmenlerin bu davranışlar ile karşılaşma sıklığı ortalaması 2,46(ss=0,55), 45-54 yaş arası öğretmenlerin bu davranışlar ile karşılaşma sıklığı ortalaması 2,07(ss=0,45) ve 55-60 yaş arası öğretmenlerin bu davranışlar ile karşılaşma sıklığı ortalaması 2,53(ss=0,36)'tür.

Öğretmenlerin önem düzeyi çok olan, istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşma sıklıkları, öğretmenlerin yaşlarına göre %95 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,021<0,05$) biçimde farklıdır. 22-25 yaş arası öğretmenlerin biraz önemli davranışlar ile karşılaşma sıklığı ortalaması 2,80(ss=0,48), 26-34 yaş arası

öğretmenlerin bu davranışlar ile karşılaşma sıklığı ortalaması 2,44(ss=0,63), 35-44 yaş arası öğretmenlerin bu davranışlar ile karşılaşma sıklığı ortalaması 2,26(ss=0,45), 45-54 yaş arası öğretmenlerin bu davranışlar ile karşılaşma sıklığı ortalaması 1,94(ss=0,49) ve 55-60 yaş arası öğretmenlerin bu davranışlar ile karşılaşma sıklığı ortalaması 2,52(ss=0,55)'dir.

Yukarıda verilen ortalamalardan da anlaşıldığı üzere genel olarak tüm istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ve önem düzeylerine göre gruplanan istenmeyen öğrenci davranışlarıyla öğretmenlerin karşılaşma sıklığı 22-25 yaş grubundan 45-54 yaş grubuna doğru gidildikçe (yani yaş arttıkça) azalmaktadır. Ancak 55-60 yaş arası öğretmenler bu kuralı bozmaktadır. Bu yaş grubundaki öğretmenlere bakıldığında istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşma sıklığının yeniden arttığı görülmüştür. Tüm istenmeyen davranışlar ve önem düzeyine gruplandırılmış istenmeyen davranışlar için bu tip davranışlarla en sık karşılaşan öğretmen grubu 22-25 yaş arasındaki genç öğretmen grubudur. Bu tip istenmeyen öğrenci davranışları ile en seyrek karşılaşan öğretmen grubu ise 45-54 yaş arasındaki deneyimli öğretmen grubudur.

Genç öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşma sıklıklarının daha fazla olması, bu grupta bulunan mesleğinin ilk yıllarındaki öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarındaki tecrübesizliklerinin bir göstergesi olabilir. Deneyim ve tecrübe arttıkça istenmeyen davranışların görülme sıklığı da azalmaktadır. Fakat 55-60 yaş arası öğretmenlerin en fazla sınıf yönetimi deneyimine sahip grup olmalarına rağmen, istenmeyen davranışlarla karşılaşma sıklıkları 35-44 ve 45-54 yaş gruplarından daha fazladır. Bu durum ise sınıf yönetimi deneyimi ile istenmeyen davranışlarla karşılaşma sıklığı arasında ters orantı olduğu fikrini çürütmektedir. Bu durum için ise öğretmenlerin çok ileri yaşlarda sınıfa hakim olmada ve sınıf yönetimi uygulamalarında zayıfladıkları ve istenilen düzeyde müdahale stratejilerini kullanamadıkları söylenebilir.

4.5. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Görülme Sıklıklarının Öğretmenlerin Kıdem Düzeylerine Göre İncelenmesi

Bu bölümde araştırmamızın “Öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları, öğretmenlerin kıdem düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?” ve “Öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının önem düzeyi, öğretmenlerin kıdem düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde sıralanan alt

problemlerine cevap üretilmeye çalışılmıştır. Tablo 9’da önem düzeylerine göre ve genel olarak tüm istenmeyen davranışlar ile öğretmenlerin karşılaşma sıklıkları ortalamalarının, öğretmenlerin kıdem düzeylerine göre incelenmesi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Kıdeme Göre İncelenmesi

		N	Ortalama	Std. Sapma	Minimum	Maksimum	Test İstatistiği (F)	p olasılık değeri
Az Önemli Davranışlar İçin Karşılaşılma Sıklığı Ortalaması	1-5 Yıl Arası	19	3,09	0,43	2,29	3,86	5,735	0,000 ***
	6-10 Yıl Arası	20	2,94	0,55	1,79	3,64		
	11-15 Yıl Arası	39	2,76	0,39	1,79	3,57		
	16-20 Yıl Arası	10	2,53	0,60	1,50	3,50		
	21 Yıl ve Üzeri	16	2,44	0,45	1,71	3,14		
Biraz Önemli Davranışlar İçin Karşılaşılma Sıklığı Ortalaması	1-5 Yıl Arası	19	2,95	0,47	2,08	3,58	5,695	0,000 ***
	6-10 Yıl Arası	20	2,72	0,64	1,50	3,75		
	11-15 Yıl Arası	39	2,50	0,49	1,50	3,33		
	16-20 Yıl Arası	10	2,26	0,57	1,50	3,42		
	21 Yıl ve Üzeri	16	2,21	0,49	1,42	2,92		
Çok Önemli Davranışlar İçin Karşılaşılma Sıklığı Ortalaması	1-5 Yıl Arası	19	2,53	0,58	1,60	3,40	2,182	0,076 *
	6-10 Yıl Arası	20	2,51	0,65	1,40	3,50		
	11-15 Yıl Arası	39	2,30	0,49	1,40	3,10		
	16-20 Yıl Arası	10	2,12	0,40	1,40	2,50		
	21 Yıl ve Üzeri	16	2,11	0,58	1,20	3,40		
Genel Olarak İstenmeyen Davranışlar İçin Karşılaşılma Sıklığı Ortalaması	1-5 Yıl Arası	19	2,89	0,45	2,17	3,56	5,158	0,001 ***
	6-10 Yıl Arası	20	2,74	0,58	1,58	3,64		
	11-15 Yıl Arası	39	2,55	0,41	1,67	3,31		
	16-20 Yıl Arası	10	2,32	0,50	1,47	3,19		
	21 Yıl ve Üzeri	16	2,27	0,48	1,47	3,11		

*p<0,10

***p<0,01

Öğretmenlerin genel olarak sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşma sıklıkları, öğretmenlerin kıdem düzeylerine göre %99 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,001<0,01$) biçimde farklıdır. 1-5 yıl arası kıdem düzeyine sahip öğretmenlerin bu davranışlar ile karşılaşma sıklığı ortalaması 2,89(ss=0,45), 6-10 yıl arası kıdem düzeyine sahip öğretmenlerin bu davranışlar ile karşılaşma sıklığı ortalaması 2,74(ss=0,58), 11-15 yıl arası kıdem düzeyine sahip öğretmenlerin bu

davranışlar ile karşılaşma sıklığı ortalaması 2,55(ss=0,41), 16-20 yıl arası kıdem düzeyine sahip öğretmenlerin bu davranışlar ile karşılaşma sıklığı ortalaması 2,32(ss=0,50), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise bu davranışlar ile karşılaşma sıklığı ortalaması 2,27(ss=0,48)'dir.

Öğretmenlerin önem düzeyi az olan, istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşma sıklıkları, öğretmenlerin kıdem düzeylerine göre %99 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,000<0,01$) biçimde farklıdır. 1-5 yıl arası kıdem düzeyine sahip öğretmenlerin bu davranışlar ile karşılaşma sıklığı ortalaması 3,09(ss=0,43), 6-10 yıl arası kıdem düzeyine sahip öğretmenlerin bu davranışlar ile karşılaşma sıklığı ortalaması 2,94(ss=0,55), 11-15 yıl arası kıdem düzeyine sahip öğretmenlerin bu davranışlar ile karşılaşma sıklığı ortalaması 2,76(ss=0,39), 16-20 yıl arası kıdem düzeyine sahip öğretmenlerin bu davranışlar ile karşılaşma sıklığı ortalaması 2,53(ss=0,60), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise bu davranışlar ile karşılaşma sıklığı ortalaması 2,44(ss=0,45)'dir.

Öğretmenlerin önem düzeyi biraz olan, istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşma sıklıkları, öğretmenlerin kıdem düzeyine göre %99 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,000<0,01$) biçimde farklıdır. 1-5 yıl arası kıdem düzeyine sahip öğretmenlerin bu davranışlar ile karşılaşma sıklığı ortalaması 2,95(ss=0,47), 6-10 yıl arası kıdem düzeyine sahip öğretmenlerin bu davranışlar ile karşılaşma sıklığı ortalaması 2,72(ss=0,64), 11-15 yıl arası kıdem düzeyine sahip öğretmenlerin bu davranışlar ile karşılaşma sıklığı ortalaması 2,50(ss=0,49), 16-20 yıl arası kıdem düzeyine sahip öğretmenlerin bu davranışlar ile karşılaşma sıklığı ortalaması 2,26(ss=0,57), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise bu davranışlar ile karşılaşma sıklığı ortalaması 2,21(ss=0,49)'dir.

Öğretmenlerin önem düzeyi çok olan, istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşma sıklıkları, öğretmenlerin kıdem düzeylerine göre %90 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,076<0,10$) biçimde farklıdır. 1-5 yıl arası kıdem düzeyine sahip öğretmenlerin bu davranışlar ile karşılaşma sıklığı ortalaması 2,53(ss=0,58), 6-10 yıl arası kıdem düzeyine sahip öğretmenlerin bu davranışlar ile karşılaşma sıklığı ortalaması 2,51(ss=0,65), 11-15 yıl arası kıdem düzeyine sahip öğretmenlerin bu davranışlar ile karşılaşma sıklığı ortalaması 2,30(ss=0,49), 16-20 yıl arası kıdem

düzeyine sahip öğretmenlerin bu davranışlar ile karşılaşma sıklığı ortalaması 2,12(ss=0,40), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise bu davranışlar ile karşılaşma sıklığı ortalaması 2,11(ss=0,58)'dir.

Yukarıda verilen ortalamalardan da anlaşıldığı üzere genel olarak tüm istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ve önem düzeylerine göre gruplanan istenmeyen öğrenci davranışlarıyla öğretmenlerin karşılaşma sıklığı 1-5 yıl arası kıdem düzeyi grubundan 21 yıl ve üzeri kıdem düzeyi grubuna doğru gidildikçe azalmaktadır. Yani kıdem düzeyi ile istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşma sıklığı arasında bir ters orantı bulunduğu saptanmıştır. Tüm istenmeyen davranışlar ve önem düzeyine gruplandırılmış istenmeyen davranışlar göz önüne alındığında bu tip davranışlarla en sık karşılaşan öğretmen grubunun 1-5 yıl arası kıdem düzeyine sahip olan öğretmen grubu olduğu görülmüştür. Bu tip istenmeyen öğrenci davranışları ile en seyrek karşılaşan öğretmen grubu ise 21 yıl ve üzeri kıdem düzeyine sahip olanların oluşturduğu öğretmen grubudur.

Kıdem düzeyi arttıkça istenmeyen davranışlarla karşılaşma sıklığının azalması durumu için, öğretmenlerin deneyim kazandıkça sınıf yönetimi uygulamalarında daha etkili olabildikleri ve istenilen düzeyde kontrolü sağlayabildikleri sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca kıdem düzeyi ile yaş değişkenlerinin doğru orantılı olduğu kabul edilirse, iki değişkenin aynı zamanlarda değişmesi (kıdem arttıkça yaşın da artması) de sınıf yönetimi uygulamalarında daha başarılı olunmasına yardımcı olabilmektedir.

Öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının incelenmesinin ardından bu davranışlar karşısında öğretmenlerin uyguladıkları stratejilerin incelenmesine geçilmiştir.

4.6. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları Karşısında Öğretmenlerin Uyguladıkları Sınıf Yönetimi Stratejileri

Bu bölümde araştırmamızın “Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında en çok kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri nelerdir?” ve “Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında en az kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri nelerdir?” şeklinde sıralanan alt problemlerine cevap üretilmeye çalışılmıştır.

Tablo 10’da öğretmenlerin, istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşmaları durumunda uyguladıkları müdahale (sınıf yönetimi) stratejilerine ilişkin ortalama, bir öğretmen için minimum ve maksimum uygulanma sayısı, toplam ve o stratejinin kaç farklı istenmeyen öğrenci davranışı karşısında uygulandığı gibi istatistikî bilgiler gösterilmiştir. (Her bir sınıf yönetimi stratejisinin ayrı ayrı hangi istenmeyen öğrenci davranışı ile karşılaştığında uygulandığına ilişkin bilgiler EK-2’de verilmiştir.)

Tablo 11. Öğretmenlerin Kullandıkları Müdahale Stratejilerine İlişkin İstatistikî Bilgiler

Stratejiler	Ortalama	Minimum	Maksimum	Toplam	Kaç İstenmeyen Davranış Karşısında Uygulandığı
1. Öğrenciyi görmezlikten gelirim.*	0,548	0	5	57	22
2. Öğrenciyi derse katmaya çalışırım.*	2,510	0	15	261	27
3. Öğrenciye konuyla ilgili sorular sorarım.*	2,885	0	26	300	35
4. Göz teması kurarım*	5,106	0	28	531	36
5. Öğrenciye yaklaşırım.*	2,250	0	32	234	34
6. Öğrenciye hafifçe dokunurum*	0,942	0	15	98	30
7. Öğrenciye adıyla seslenirim.*	3,558	0	24	370	35
8. Ödev veririm**	0,510	0	6	53	15
9. Öğrenciye söz hakkı vermem**	0,510	0	5	53	17
10. Fiziksel ceza veririm***	0,048	0	1	5	3
11. Tüm sınıfı cezalandırırım***	0,106	0	3	11	6
12. Öğrenciyi azarlarım.**	1,337	0	14	139	29
13. Öğrencinin onurunu kırarım**	0,125	0	2	13	6
14. Öğrenciye sınıfın kurallarını hatırlatırım.**	5,510	0	22	573	34
15. Tüm sınıfı uyararak, sınıf kurallarını vurgularım.**	3,212	0	24	334	34
16. El kol hareketleriyle öğrencinin dikkatini çekerim.*	0,481	0	6	50	21
17. Öğretim yöntemini değiştirerek öğretim disiplinini sağlarım*	0,471	0	5	49	18
18. Aniden dersi keserim.**	1,385	0	18	144	27
19. Öğrencinin yerini değiştiririm.**	1,144	0	8	119	28
20. Derhal davranışını sonlandırmasını isterim.**	4,279	0	22	445	34
21. Öğrenciyi dersten dışarı atarım.**	0,106	0	3	11	9

Stratejiler	Ortalama	Minimum	Maksimum	Toplam	Kaç İstenmeyen Davranış Karşısında Uygulandığı
22. Öğrenciyi teneffüse çıkarmam**	0,087	0	3	9	8
23. Öğrenciyi sınıf içi eğitsel aktivitelere katmam**	0,365	0	9	38	14
24. Dersten sonra öğrenciyle konuşurum.***	6,087	0	31	633	36
25. Öğrenciyle yaptığı davranış hakkında konuşurum.***	6,058	0	27	630	36
26. Öğrenciye sorumluluk veririm.***	2,317	0	12	241	32
27. Öğrenciyi sevdiği şeylerden alı koyarım.**	0,404	0	5	42	18
28. Rehber öğretmenle görüşürüm***	2,923	0	16	304	34
29. Öğrencinin ailesiyle konuşurum.***	2,673	0	27	278	33
30. Öğrenciyi müdüre yollarım.***	0,394	0	4	41	8
31. Öğrenciyi disipline gönderirim.***	0,856	0	8	89	14
Toplam	55,625	0	153	5785	

*Kısa Vadeli Müdahale Stratejisi, ** Orta Vadeli Müdahale Stratejisi, *** Uzun Vadeli Müdahale Stratejisi

Öğretmenlerin, istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşmaları durumunda bir öğretmenin ortalama kullanma sayısına göre en çok kullandıkları müdahale stratejileri şu şekilde sıralanmaktadır:

Dersten sonra öğrenciyle konuşmak *** (6,087)

Öğrenciyle yaptığı davranış hakkında konuşmak *** (6,058)

Öğrenciye sınıfın kurallarını hatırlatmak** (5,510)

Göz teması kurmak* (5,106)

Öğrenciden derhal davranışını sonlandırmasını istemek ** (4,279)

Öğrenciye adıyla seslenmek * (3,558)

Tüm sınıfı uyararak, sınıf kurallarını vurgulamak ** (3,212)

Rehber öğretmenle görüşmek*** (2,923)

Öğrenciye konuyla ilgili sorular sormak * (2,885)

Öğrencinin ailesiyle konuşmak *** (2,673)

Öğrenciyi derse katmaya çalışmak * (2,510)

Öğretmenlerin, istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşmaları durumunda bir öğretmenin ortalama kullanma sayısına göre en az kullandıkları müdahale stratejileri şu şekilde sıralanmaktadır:

Fiziksel ceza vermek *** (0,048)

Öğrenciyi teneffüse çıkarmamak** (0,087)

Öğrenciyi dersten dışarı atmak ** (0,106)

Tüm sınıfı cezalandırmak** (0,106)

Öğrencinin onurunu kırmak** (0,125)

Öğrenciyi sınıf içi eğitsel aktivitelere katmamak** (0,365)

Öğrenciyi müdüre yollamak *** (0,394)

Öğrenciyi sevdiği şeylerden alı koymak ** (0,404)

Öğretim yöntemini değiştirerek öğretim disiplinini sağlamak* (0,471)

El kol hareketleriyle öğrencinin dikkatini çekmek* (0,481)

Öğretmenlerin, istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşmaları durumunda bir öğretmenin maksimum uygulama sayısına göre en çok kullandıkları müdahale stratejileri şu şekilde sıralanmaktadır:

Öğrenciye yaklaşmak * (32)

Dersten sonra öğrenciyle konuşmak *** (31)

Göz teması kurmak* (28)

Öğrenciyle yaptığı davranış hakkında konuşmak *** (27)

Öğrencinin ailesiyle konuşmak *** (27)

Öğrenciye konuyla ilgili sorular sorarım* (26)

Öğretmenlerin, istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşmaları durumunda bir öğretmenin maksimum uygulama sayısına göre en az kullandıkları müdahale stratejileri şu şekilde sıralanmaktadır:

Fiziksel ceza vermek *** (1)

Öğrencinin onurunu kırmak ** (2)

Öğrenciyi teneffüse çıkarmamak ** (3)

Öğrenciyi dersten dışarı atmak ** (3)

Tüm sınıfı cezalandırmak *** (3)

Öğrenciyi müdüre yollamak *** (4)

Öğrenciyi sevdiği şeylerden alı koymak ** (5)

Öğretim yöntemini değiştirerek öğretim disiplinini sağlamak * (5)

Öğrenciye söz hakkı vermemek ** (5)

Öğrenciyi görmezlikten gelmek * (5)

Öğretmenlerin, istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşmaları durumunda kaç istenmeyen öğrenci davranışı karşısında kullanıldığına göre en çok kullandıkları müdahale stratejileri şu şekilde sıralanmaktadır:

Dersten sonra öğrenciyle konuşmak *** (36)

Göz teması kurmak* (36)

Öğrenciyle yaptığı davranış hakkında konuşmak *** (36)

Öğrenciye konuyla ilgili sorular sormak * (35)

Öğrenciye adıyla seslenmek * (35)

Öğrenciye yaklaşmak* (34)

Tüm sınıfı uyarak, sınıf kurallarını vurgulamak ** (34)

Öğrenciye sınıfın kurallarını hatırlatmak ** (34)

Öğrenciden derhal davranışını sonlandırmasını istemek ** (34)

Rehber öğretmenle görüşmek *** (34)

Öğrencinin ailesiyle konuşmak *** (33)

Öğrenciye sorumluluk vermek *** (32)

Öğrenciye hafifçe dokunmak * (30)

Öğretmenlerin, istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşmaları durumunda kaç istenmeyen öğrenci davranışı karşısında kullanıldığına göre en az kullandıkları müdahale stratejileri şu şekilde sıralanmaktadır:

Fiziksel ceza veririm***(3)

Öğrencinin onurunu kırarım**(6)

Tüm sınıfı cezalandırırım***(6)

Öğrenciyi teneffüse çıkarmam**(8)

Öğrenciyi müdüre yollarım***(8)

Öğrenciyi dersten dışarı atarım**(9)

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları karşısında öğretmenlerin uyguladıkları sınıf yönetimi stratejileri kısa vadeli, orta vadeli ve uzun vadeli müdahale stratejileri olarak üç gruba ayrılmıştır. Bu üç strateji grubuna göre uygulanan strateji sıklıklarına ilişkin istatistikî bilgiler Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Kullandıkları Müdahale Stratejilerinin Strateji Gruplarına Göre İstatistikî Bilgileri

	Ortalama	Medyan	Mod	Std. Sapma	Minimum	Maksimum
Kısa Vadeli Stratejilerin Ortalaması	2,083	1,50	1,00	1,963	0	10,11
Orta Vadeli Stratejilerin Ortalaması	1,459	1,27	1,00	0,928	0	4,31
Uzun Vadeli Stratejilerin Ortalaması	2,385	1,78	1,78	1,661	0	8,78
Tüm Stratejilerin Ortalaması	1,909	1,44	1,16	0,993	0	5,35

Tablo 11’e göre; öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında uyguladıkları tüm müdahale stratejilerinin ortalaması 1,909 (ss=0,993)’dur ve bir öğretmenin ortalama olarak en fazla uyguladığı strateji sayısı ise 5,35’tir. Öğretmenlerin en az uyguladıkları stratejiler orta vadeli stratejilerdir (ort=1,459, ss=0,928). Bunu takip eden artan sırayla kısa vadeli stratejiler (2,083, ss=1,963) ve uzun vadeli stratejiler (2,385, ss=1,661)’dir. Ortalamalardan görüldüğü üzere öğretmenlerin en çok kullandıkları sınıf

yönetimi (müdahale) stratejileri; dersten sonra öğrenciyle konuşmak, öğrenciyle yaptığı davranış hakkında konuşmak ve rehber öğretmenle görüşmek gibi uzun vadeli stratejilerdir.

Müdahale stratejilerinin grupları arasında öğretmenlerin uygulama sıklıklarının farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan ikili karşılaştırma sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 13. Müdahale Stratejilerinin Ortalama Kullanılma Sıklıklarının Strateji Gruplarına Göre Karşılaştırılması

Karşılaştırma No.	Karşılaştırılan Gruplar	Ortalama	Test İstatistiği (t)	p olasılık değeri
1	Kısa Vadeli Stratejiler	2,083	3,462	0,001
	Orta Vadeli Stratejiler	1,459		
2	Kısa Vadeli Stratejiler	2,083	-1,222	0,224
	Uzun Vadeli Stratejiler	2,385		
3	Kısa Vadeli Stratejiler	2,083	1,270	0,207
	Tüm Stratejiler	1,909		
4	Orta Vadeli Stratejiler	1,459	-5,557	0,000
	Uzun Vadeli Stratejiler	2,385		
5	Orta Vadeli Stratejiler	1,459	-6,342	0,000
	Tüm Stratejiler	1,909		
6	Uzun Vadeli Stratejiler	2,385	3,667	0,000
	Tüm Stratejiler	1,909		

*** p<0,01

Tablo 12’ye göre; kısa vadeli stratejilerin uygulanma sıklığı ortalaması ile orta vadeli stratejilerin uygulanma sıklığı ortalaması %99 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,001<0,01$) biçimde farklıdır ve kısa vadeli stratejiler daha çok kullanılmaktadır.

Kısa vadeli stratejilerin uygulanma sıklığı ortalaması ile uzun vadeli stratejilerin uygulanma sıklığı ortalamaları birbirine yakındır ve aralarındaki fark istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,224>0,10$) değildir.

Kısa vadeli stratejilerin uygulanma sıklığı ortalaması ile genel olarak tüm stratejilerin uygulanma sıklığı ortalamaları birbirine yakındır ve aralarındaki fark istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,207>0,10$) değildir.

Orta vadeli stratejilerin uygulanma sıklığı ortalaması ile uzun vadeli stratejilerin uygulanma sıklığı ortalaması %99 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,000<0,01$) biçimde farklıdır ve uzun vadeli stratejiler daha çok kullanılmaktadır.

Orta vadeli stratejilerin uygulanma sıklığı ortalaması ile genel olarak tüm stratejilerin uygulanma sıklığı ortalaması %99 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,000<0,01$) biçimde farklıdır ve orta vadeli stratejiler daha az kullanılmaktadır.

Uzun vadeli stratejilerin uygulanma sıklığı ortalaması ile genel olarak tüm stratejilerin uygulanma sıklığı ortalaması %99 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,000<0,01$) biçimde farklıdır ve uzun vadeli stratejiler daha çok kullanılmaktadır.

Yukarıdaki istatistiksel sonuçlara bakıldığında orta vadeli müdahale stratejilerinin en az tercih edilen grup olduğu görülmektedir. Bu gruba dahil olan “öğrenciye sınıfın kurallarını hatırlatmak”, “öğrenciden derhal davranışını sonlandırmasını istemek”, “tüm sınıfı uyararak, sınıf kurallarını vurgulamak” müdahaleleri en çok kullanılanlar arasında yer almışken; “Öğrenciyi teneffüse çıkarmamak”, “öğrenciyi sevdiği şeylerden alıkoymak”, “öğrencinin onurunu kırmak”, “öğrenciye söz hakkı vermemek”, “öğrenciyi sınıftaki aktivitelere katmamak” müdahaleleri ise genellikle en az kullanılan gruplarda yer almıştır. Bu bilgi doğrultusunda, öğretmenlerin öğrenciyi kırmaya ve üzmeye yönelik olan müdahale stratejilerinden uzak durmaya çalıştıkları söylenebilir. Öğretmenler, orta vadeli stratejiler grubunu kendi içinde iki ayrı grup olarak değerlendirmiş ve öğrenciyi kazanmaya yönelik olan ilk orta vadeli müdahale grubunu daha çok kullandıkları görülmüştür. Bir diğer dikkat çeken nokta ise, uzun ve kısa vadeli stratejilerin orta vadeli stratejilerden daha çok kullanılmış olmasıdır. Öğretmenlerin uzun vadeli stratejiler grubundaki “öğrenciyi müdüre yollama”, “öğrenciyi dersten dışarı çıkarma”, “öğrencinin velisi ile görüşme”, öğrenciyi disipline yollama”, “öğrenciyi rehberlik servisine yönlendirme” gibi uyguladıkları sınıf yönetimi stratejileri aslında, kısa ve orta vadeli stratejilerden sonra gelmesi beklenen stratejilerdir. Bu beklentinin sebebi ise uzun vadeli stratejilerin çok önemli istenmeyen öğrenci davranışları için veya çok ciddi istenmeyen davranışlar için öngörülmesidir.

Öğretmen sınıfta istenilen kontrolü sağlayamadığı yada istenilmeyen durumu düzeltemediği zamanlarda genellikle en son çare olarak öğrenciyi sınıftan çıkarabilir,

müdüre yollayabilir yâda disiplin cezası öngörebilir. Fakat istenmeyen davranışa ilk müdahale genellikle kısa ve orta vadeli müdahale gruplarından beklenir. İşte bu genel geçer bilgilere rağmen, ortaöğretim kurumlarında çalışan İngilizce öğretmenleri ilk müdahale olarak uzun vadeli olan grubu orta vadeli müdahale grubuna tercih etmişlerdir. Bunun sebebi ise öğretmenlerin ergenlik döneminde olan ve hızlı fiziksel gelişim içinde bulunan ortaöğretim öğrencileriyle çok fazla muhatap olmadan idarenin desteğini beklemeleri olabilir. Başka bir açıdan bakıldığında, lise öğrencileri için orta vadeli müdahalelerin geçerliliğini yitirmiş olması ve sınıf yönetiminde işe yaramaması, öğretmenlerin bu gruba dâhil olan sınıf yönetimi stratejilerine fazla ağırlık vermemelerine neden olabilir.

4.7. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları Karşısında Öğretmenlerin Uyguladıkları Sınıf Yönetimi Stratejilerinin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi

Bu bölümde araştırmamızın “Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?” ve “Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin kısa, orta ya da uzun vadeli müdahaleler olması, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde sıralanan alt problemlerine cevap üretilmeye çalışılmıştır.

Tablo 13’te öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında uyguladıkları kısa, orta ya da uzun vadeli müdahale stratejilerinin ve genel olarak tüm stratejilerin uygulanma sıklıkları ortalamalarının cinsiyete göre incelenmesi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Uyguladıkları Stratejilerin Cinsiyete Göre İncelenmesi

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	Minimum	Maksimum	Test İstatistiği	P olasılık değeri
Kısa Vadeli Stratejiler	Kadın	51	2,438	1,932	0,000	8,667	1,828 (t)	0,071*
	Erkek	53	1,742	1,949	0,000	10,111		
Orta Vadeli Stratejiler	Kadın	51	1,665	0,885	0,308	3,923	2,263 (t)	0,026**
	Erkek	53	1,261	0,933	0,000	4,308		
Uzun Vadeli Stratejiler	Kadın	51	2,050	1,436	0,000	8,778	-1,881 (Z)	0,060*
	Erkek	53	2,706	1,807	0,000	8,111		
Tüm Stratejiler	Kadın	51	2,001	1,003	0,806	5,355	0,928 (t)	0,356
	Erkek	53	1,820	0,984	0,000	4,452		

* p<0,10

** p<0,05

Öğretmenlerin uyguladıkları genel olarak tüm müdahale stratejilerinin sıklıkları, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,356>0,10$) biçimde farklılık göstermemektedir. Bayan öğretmenlerin ($ort=2,001\pm 1,003$) ve erkek öğretmenlerin ($ort=1,820\pm 0,984$) genel olarak sınıf içi müdahale stratejileri uygulama sıklıkları benzerdir. Ancak bu stratejilerin kısa, orta ya da uzun vadeli olması durumunda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılıklar olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında uyguladıkları kısa vadeli stratejilerin sıklıkları, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre %90 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,071<0,10$) biçimde farklıdır. Bayan öğretmenler ($ort=2,438\pm 1,932$) kısa vadeli müdahale stratejilerini, erkek öğretmenlere ($ort=1,742\pm 1,949$) kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir farkla daha çok kullanmaktadırlar.

Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında uyguladıkları orta vadeli stratejilerin sıklıkları, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre %95 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,026<0,05$) biçimde farklıdır. Bayan öğretmenler ($ort=1,665\pm 0,885$) orta vadeli müdahale stratejilerini, erkek öğretmenlere ($ort=1,261\pm 0,933$) kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir farkla daha çok kullanmaktadırlar.

Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında uyguladıkları uzun vadeli stratejilerin sıklıkları, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre %90 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,060<0,10$) biçimde farklıdır. Erkek öğretmenler

($ort=2,706\pm 1,807$) uzun vadeli müdahale stratejilerini, bayan öğretmenlere ($ort=2,050\pm 1,436$) kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir farkla daha çok kullanmaktadırlar.

Uygulanan stratejilerin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde erkek öğretmenlerin uzun vadeli stratejileri bayan öğretmenlere kıyasla daha çok kullanmaları dikkat çekmektedir. Bayan öğretmenlerin ise daha çok kısa ve orta vadeli sınıf yönetimi stratejilerini seçtikleri görülmüştür. Bu sonuç ışığında, bayan öğretmenlerin sınıf içi kontrol becerilerinin erkek öğretmenlere kıyasla daha baskın olduğu söylenebilir. Yukarıda da bahsedildiği üzere, en son adım olarak kabul edilen uzun vadeli müdahalelere erkek öğretmenler daha çok başvurmuşlardır. Bayan öğretmenler ise kısa ve orta vadeli müdahaleleri genellikle yeterli bulmuş ve uzun vadeli stratejilere çok sık başvurmamışlardır. Bu sonucun, erkek öğretmenlerin uzun vadeli stratejilerin kullanılmasının daha kesin ve uzun süreli çözümler getirdiğini düşünmelerinden kaynaklandığı da söylenebilir.

Öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi (müdahale) stratejilerinin, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre incelenmesinin ardından bu stratejilerin öğretmenlerin yaşlarına göre incelenmesine geçilmiştir.

4.8. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları Karşısında Öğretmenlerin Uyguladıkları Sınıf Yönetimi Stratejilerinin Öğretmenlerin Yaşlarına Göre İncelenmesi

Bu bölümde araştırmamızın “Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri, öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?” ve “Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin kısa, orta yâda uzun vadeli müdahaleler olması, öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde sıralanan alt problemlerine cevap üretilmeye çalışılmıştır.

Tablo 14’te öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında uyguladıkları kısa, orta yâda uzun vadeli müdahale stratejilerinin ve genel olarak tüm stratejilerin uygulanma sıklıkları ortalamalarının öğretmenlerin yaşlarına göre incelenmesi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Uyguladıkları Stratejilerin Yaşa Göre İncelenmesi

		N	Ortalama	Std. Sapma	Minimum	Maksimum	Test İstatistiği	P olasılık değeri
Kısa Vadeli Stratejiler	22-25 Yaş Arası	5	4,156	2,234	1,000	6,444	20,132 (χ^2)	0,000 ***
	26-34 Yaş Arası	38	2,687	2,290	0,111	10,111		
	35-44 Yaş Arası	40	1,872	1,678	0,000	8,667		
	45-54 Yaş Arası	14	0,857	0,640	0,000	2,000		
	55-60 Yaş Arası	5	1,089	0,396	0,778	1,778		
Orta Vadeli Stratejiler	22-25 Yaş Arası	5	2,569	1,558	0,769	3,923	12,052 (χ^2)	0,017 **
	26-34 Yaş Arası	38	1,569	0,792	0,538	3,385		
	35-44 Yaş Arası	40	1,517	0,992	0,077	4,308		
	45-54 Yaş Arası	14	0,846	0,471	0,000	1,462		
	55-60 Yaş Arası	5	0,892	0,334	0,308	1,077		
Uzun Vadeli Stratejiler	22-25 Yaş Arası	5	2,044	0,863	1,111	3,111	2,270 (F)	0,067 *
	26-34 Yaş Arası	38	1,953	1,355	0,444	7,556		
	35-44 Yaş Arası	40	2,908	1,999	0,000	8,778		
	45-54 Yaş Arası	14	2,730	1,405	0,000	4,778		
	55-60 Yaş Arası	5	1,533	0,669	0,889	2,667		
Tüm Stratejiler	22-25 Yaş Arası	5	2,877	1,208	1,226	4,065	17,994 (χ^2)	0,001 ***
	26-34 Yaş Arası	38	2,005	0,953	1,097	4,452		
	35-44 Yaş Arası	40	2,024	1,050	0,806	5,355		
	45-54 Yaş Arası	14	1,396	0,595	0,000	2,226		
	55-60 Yaş Arası	5	1,135	0,014	1,129	1,161		

Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında uyguladıkları *kısa vadeli* müdahale stratejilerinin sıklıkları, öğretmenlerin yaşlarına göre %99 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,000<0,01$) biçimde farklıdır. 22-25 yaş arası öğretmenlerin bu stratejileri kullanma ortalaması $4,156\pm 2,234$; 26-34 yaş arası öğretmenlerin kullanma ortalaması $2,687\pm 2,290$; 35-44 yaş arası öğretmenlerin

ortalaması $1,872 \pm 1,678$; 45-54 yaş arası öğretmenlerin ortalaması $0,857 \pm 0,640$; ve 55-60 yaş arası öğretmenlerin ise $1,089 \pm 0,396$ 'dır.

Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında uyguladıkları *orta vadeli* müdahale stratejilerinin sıklıkları, öğretmenlerin yaşlarına göre %95 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,017 < 0,05$) biçimde farklıdır. 22-25 yaş arası öğretmenlerin bu stratejileri kullanma ortalaması $2,569 \pm 1,558$; 26-34 yaş arası öğretmenlerin kullanma ortalaması $1,569 \pm 0,792$; 35-44 yaş arası öğretmenlerin ortalaması $1,517 \pm 0,992$; 45-54 yaş arası öğretmenlerin ortalaması $0,846 \pm 0,471$ ve 55-60 yaş arası öğretmenlerin ortalaması ise $0,892 \pm 0,334$ 'dır.

Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında uyguladıkları *uzun vadeli* müdahale stratejilerinin sıklıkları, öğretmenlerin yaşlarına göre %90 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,067 < 0,10$) biçimde farklıdır. 22-25 yaş arası öğretmenlerin bu stratejileri kullanma ortalaması $2,044 \pm 0,863$; 26-34 yaş arası öğretmenlerin kullanma ortalaması $1,953 \pm 1,355$; 35-44 yaş arası öğretmenlerin ortalaması $2,908 \pm 1,999$; 45-54 yaş arası öğretmenlerin ortalaması $2,730 \pm 1,405$ ve 55-60 yaş arası öğretmenlerin ortalaması ise $1,533 \pm 0,669$ 'dır.

Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında uyguladıkları genel olarak tüm müdahale stratejilerinin sıklıkları, öğretmenlerin yaşlarına göre %99 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,001 < 0,01$) biçimde farklıdır. 22-25 yaş arası öğretmenlerin bu stratejileri kullanma ortalaması $2,877 \pm 1,208$; 26-34 yaş arası öğretmenlerin kullanma ortalaması $2,005 \pm 0,953$; 35-44 yaş arası öğretmenlerin ortalaması $2,024 \pm 1,050$; 45-54 yaş arası öğretmenlerin ortalaması $1,396 \pm 0,595$ ve 55-60 yaş arası öğretmenlerin ortalaması ise $1,135 \pm 0,014$ 'dır.

Kısa vadeli ve orta vadeli stratejiler, 22-25 yaş arasındaki öğretmenler tarafından en çok kullanılmaktadır ve 45-54 yaş grubuna kadar bu stratejilerin kullanımı azalmakta ancak 55-60 yaş grubu öğretmenlerde tekrar artmaktadır ve 45-54 yaş grubuna göre daha çok kullanılmaktadırlar. Uzun vadeli stratejiler, 35-44 yaş arasındaki öğretmenler tarafından en çok ve 55-60 yaş arasındaki öğretmenler tarafından en az kullanılmaktadır. Genel olarak öğretmenlerin uyguladıkları tüm müdahale stratejileri, en çok 22-25 yaş arasındaki öğretmenler tarafından, en az ise 55-60 yaş arasındaki öğretmenler tarafından kullanılmaktadır.

Bu sonuçlara bakıldığında, genç öğretmenlerin daha çok kısa ve orta vadeli stratejileri tercih ettiği görülmektedir. Öyleyse genç öğretmenlerin uzun vadeli stratejileri çok fazla tercih etmedikleri ve sınıf yönetimi uygulamalarını sınıf içiyle sınırlandırdıkları ve müdahaleleri sınıf dışına çıkarmak istemedikleri söylenebilir. Ayrıca İngilizce derslerinde sınıf içi aktivitelerin çok uygulandığı, ikili ve grup çalışmalarının yoğunlaştığı göz önünde bulundurulursa, genç öğretmenlerin bu tür aktivitelere daha çok ağırlık verdiği sonucuna da ulaşılabilir. Çünkü sınıf içinde öğretmenin hâkim olduğu bir derste öğrenciler fazla söz hakkı almadıkları için, öğretmenler kısa ve orta vadeli müdahalelere de fazla ihtiyaç duymayacaklardır. Fakat öğretmenin rehberlik ettiği bir sınıf ortamında öğrenciler, daha aktif ve konuşan gruplar içinde olduklarından, sınıf içinde öğretmenler, kısa ve orta vadeli stratejilere daha çok ihtiyaç duyabilirler. Dolayısıyla, öğretmenlerin yaşları ilerledikçe, sınıfta daha fazla aktifleştikleri ve öğrencilerin de daha fazla pasifleştikleri düşüncesi doğabilir.

Uzun vadeli stratejileri en çok tercih eden yaş grubu ise 35-44 yaş arasındakiler çıkmıştır. Sınıf yönetimi konusunda diğer analiz değerlendirme sonuçları da göz önüne alınırsa bu yaş grubundaki öğretmenler için, deneyimlerini sınıfta gayet iyi kullandıkları ve çok önemli olan istenmeyen öğrenci davranışlarını öngörüldüğü üzere uzun vadeli stratejilerle çözmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Bu gruptaki öğretmenlerin en çok müdahale ettikleri davranış gruplarının önemli istenmeyen davranışlar olarak çıkması da bu fikri desteklemektedir.

Öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi (müdahale) stratejilerinin, öğretmenlerin yaşlarına göre incelenmesinin ardından bu stratejilerin öğretmenlerin kıdem düzeylerine göre incelenmesine geçilmiştir.

4.9. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları Karşısında Öğretmenlerin Uyguladıkları Sınıf Yönetimi Stratejilerinin Öğretmenlerin Kıdem Düzeylerine Göre İncelenmesi

Bu bölümde araştırmamızın “Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri, öğretmenlerin kıdem düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?” ve “Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin kısa, orta ya da uzun vadeli müdahaleler

olması, öğretmenlerin kıdem düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde sıralanan alt problemlerine cevap üretilmeye çalışılmıştır.

Tablo 15’te öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında uyguladıkları kısa, orta ya da uzun vadeli müdahale stratejilerinin ve genel olarak tüm stratejilerin uygulanma sıklıkları ortalamalarının öğretmenlerin kıdem düzeylerine göre incelenmesi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Uyguladıkları Stratejilerin Kıdem Düzeyine Göre İncelenmesi

		N	Ortalama	Std. Sapma	Minimum	Maksimum	Test İstatistiği	p olasılık değeri
Kısa Vadeli Stratejiler	1-5 Yıl Arası	19	2,789	2,528	0,111	10,111	17,233 (χ^2)	0,002***
	6-10 Yıl Arası	20	2,894	2,311	0,889	9,333		
	11-15 Yıl Arası	39	1,840	1,402	0,000	5,889		
	16-20 Yıl Arası	10	1,867	2,503	0,000	8,667		
	21 Yıl ve Üzeri	16	0,958	0,480	0,000	1,778		
Orta Vadeli Stratejiler	1-5 Yıl Arası	19	1,753	1,188	0,077	3,923	8,681 (χ^2)	0,070*
	6-10 Yıl Arası	20	1,465	0,871	0,538	3,385		
	11-15 Yıl Arası	39	1,515	0,889	0,308	4,308		
	16-20 Yıl Arası	10	1,623	0,975	0,154	3,154		
	21 Yıl ve Üzeri	16	0,865	0,418	0,000	1,462		
Uzun Vadeli Stratejiler	1-5 Yıl Arası	19	1,877	1,057	0,444	4,111	4,059 (χ^2)	0,398
	6-10 Yıl Arası	20	2,083	1,552	0,556	7,556		
	11-15 Yıl Arası	39	2,746	2,028	0,000	8,778		
	16-20 Yıl Arası	10	2,733	1,516	0,444	5,222		
	21 Yıl ve Üzeri	16	2,264	1,369	0,000	4,778		
Tüm Stratejiler	1-5 Yıl Arası	19	2,090	1,066	1,129	4,452	1,915 (F)	0,114
	6-10 Yıl Arası	20	2,060	1,067	1,129	4,419		
	11-15 Yıl Arası	39	1,967	0,918	0,806	4,323		
	16-20 Yıl Arası	10	2,016	1,336	0,613	5,355		
	21 Yıl ve Üzeri	16	1,298	0,522	0,000	2,226		

* p<0,10

*** p<0,01

Öğretmenlerin genel olarak sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandıkları müdahale stratejilerinin sıklıkları, öğretmenlerin kıdem düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,114>0,10$) biçimde farklılık göstermemektedir. 1-5 yıl arası kıdem düzeyine sahip öğretmenlerin bu stratejileri kullanma sıklığı ortalaması 2,090 ($ss=1,066$), 6-10 yıl arası kıdem düzeyine sahip öğretmenlerin bu stratejileri kullanma

sıklığı ortalaması 2,060 (ss=1,067), 11-15 yıl arası kıdem düzeyine sahip öğretmenlerin bu stratejileri kullanma sıklığı ortalaması 1,967 (ss=0,918), 16-20 yıl arası kıdem düzeyine sahip öğretmenlerin bu stratejileri kullanma sıklığı ortalaması 2,016 (ss=1,336), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise bu stratejileri kullanma sıklığı ortalaması 1,298 (ss=0,522)'dir.

Öğretmenlerin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandıkları kısa vadeli müdahale stratejilerinin sıklıkları, öğretmenlerin kıdem düzeylerine göre %99 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,002<0,01$) biçimde farklıdır. 1-5 yıl arası kıdem düzeyine sahip öğretmenlerin bu stratejileri kullanma sıklığı ortalaması 2,789 (ss=2,528), 6-10 yıl arası kıdem düzeyine sahip öğretmenlerin bu stratejileri kullanma sıklığı ortalaması 2,894 (ss=2,311), 11-15 yıl arası kıdem düzeyine sahip öğretmenlerin bu stratejileri kullanma sıklığı ortalaması 1,840 (ss=1,402), 16-20 yıl arası kıdem düzeyine sahip öğretmenlerin bu stratejileri kullanma sıklığı ortalaması 1,867 (ss=2,503), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise bu stratejileri kullanma sıklığı ortalaması 0,958 (ss=0,480)'dir.

Öğretmenlerin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandıkları orta vadeli müdahale stratejilerinin sıklıkları, öğretmenlerin kıdem düzeylerine göre %90 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,070<0,10$) biçimde farklıdır. 1-5 yıl arası kıdem düzeyine sahip öğretmenlerin bu stratejileri kullanma sıklığı ortalaması 1,753 (ss=1,188), 6-10 yıl arası kıdem düzeyine sahip öğretmenlerin bu stratejileri kullanma sıklığı ortalaması 1,465 (ss=0,871), 11-15 yıl arası kıdem düzeyine sahip öğretmenlerin bu stratejileri kullanma sıklığı ortalaması 1,515 (ss=0,889), 16-20 yıl arası kıdem düzeyine sahip öğretmenlerin bu stratejileri kullanma sıklığı ortalaması 1,623 (ss=0,975), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise bu stratejileri kullanma sıklığı ortalaması 0,865 (ss=0,418)'dir.

Öğretmenlerin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandıkları uzun vadeli müdahale stratejilerinin sıklıkları, öğretmenlerin kıdem düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,398>0,10$) biçimde farklılık göstermemektedir. 1-5 yıl arası kıdem düzeyine sahip öğretmenlerin bu stratejileri kullanma sıklığı ortalaması 1,877 (ss=1,057), 6-10 yıl arası kıdem düzeyine sahip öğretmenlerin bu stratejileri kullanma sıklığı ortalaması 2,083 (ss=1,552), 11-15 yıl arası kıdem düzeyine sahip öğretmenlerin

bu stratejileri kullanma sıklığı ortalaması 2,746 (ss=2,028), 16-20 yıl arası kıdem düzeyine sahip öğretmenlerin bu stratejileri kullanma sıklığı ortalaması 2,733 (ss=1,516), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise bu stratejileri kullanma sıklığı ortalaması 2,264 (ss=1,369)'dir.

Yukarıda verilen ortalamalardan da anlaşıldığı üzere genel olarak tüm müdahale stratejilerinin ve kısa, orta yâda uzun vadeli olmasına göre gruplanan müdahale stratejilerinin kullanım sıklıkları ile kıdem düzeyi arasında herhangi bir doğru ya da ters orantı bulunmamaktadır. Ancak kısa ve orta vadeli müdahale stratejilerinin öğretmenler tarafından kullanımı, öğretmenlerin kıdem düzeyine göre farklılık göstermektedir. Kısa vadeli müdahale stratejileri en çok 6-10 yıl arası kıdem düzeyine sahip öğretmenler tarafından, en az ise 21 yıl ve üzeri kıdem düzeyine sahip öğretmenler tarafından kullanılmaktadır. Orta vadeli müdahale stratejileri en çok 1-5 yıl arası kıdem düzeyine sahip öğretmenler tarafından, en az ise 21 yıl ve üzeri kıdem düzeyine sahip öğretmenler tarafından kullanılmaktadır.

Yukarıdaki sonuçlara bakıldığında, kıdem düzeyi düşük olan öğretmenlerin daha çok kısa ve orta vadeli müdahale stratejilerini tercih ettikleri; kıdem düzeyi yüksek öğretmenlerin ise uzun vadeli müdahaleleri tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin kullandıkları stratejilerin yaşa göre incelenme sonuçları da göz önüne alındığında, yine paralel bir sonuca ulaşılabilir; öğretmenler kıdemleri arttıkça kısa vadeli stratejilerden uzun vadeli stratejilere doğru bir geçiş yapmaktadırlar. Bunun nedeni, gittikçe artan deneyim ve tecrübe olabilir. Ayrıca, öğretmenlerin kıdem düzeyleri arttıkça az önemli ve önemli istenmeyen davranışlara daha az; çok önemli davranışlara ise daha fazla müdahale ettikleri söylenebilir.

Araştırmanın “öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri, öğretmenlerin kıdem düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?” ve “öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin kısa, orta yâda uzun vadeli müdahaleler olması, öğretmenlerin kıdem düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde sıralanan alt problemlere yukarıdaki bulgular üzerinden cevaplar üretilmiştir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

İngilizce Öğretmenlerinin, sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşma sıklıkları ve bu davranışlara karşı uyguladıkları sınıf yönetimi (müdahale) becerilerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen bulguların yorumlanması ile ulaşılan sonuçlar bu bölümde verilmiştir.

Araştırmada kullanılan verilerin toplanması için alan araştırması kapsamında bir anket hazırlanmış ve katılımcılara uygulanmıştır. Bu katılımcılar Kayseri İli'nde görev yapmakta olan 104 öğretmendir. Anketle katılımcıların öncelikle demografik bilgileri ile ilgili soruları cevaplamaları sağlanmıştır. Sonraki bölümlerde ise sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşma sıklıklarını ve bu davranışlar karşısında hangi sınıf yönetimi stratejilerini uyguladıklarını belirtecek cevaplar vermeleri sağlanmıştır. Verilerin analizi ise belirlenmiş olan onaltı alt probleme cevap üretebilmek için gerçekleştirilmiştir. Toplanan verilerin analizi ve yapılan değerlendirmelerle bulgular elde edilmiş, bu bulgular yorumlanarak sonuca ulaşılmıştır.

Araştırma grubundaki öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşma sıklıklarına göre tüm davranışlar göz önüne alınarak yapılan değerlendirmelerde bu sıklıkların genel olarak, “çok az” ve “bazen” şeklinde olduğu görülmüştür. Karşılaşılma sıklığı ortalaması en yüksek olduğu belirlenen, yani öğretmenlerin en sık karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının; sınıfı temiz kullanmama, ödevlerin yapılmaması, sınıf içerisinde başkasının sözünü kesme, sınıf içerisinde arkadaşlarından yakınma, derste çekingen davranma, derste fısıldama ya da ilgisizce ortalıkta dolaşma, ders araç ve gereçlerini derse getirmeyi unutma şeklinde sıralanan davranışlar olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin en az karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının ise sınıf içerisinde hırsızlık yapmak, derste amaçsızca ortalıkta dolaşmak, sınıf içerisinde

gizlice bir şey yiyip içmek ve başkalarının eşyalarına zarar vermek şeklinde sıralanan davranışlar olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının hepsi aynı önem düzeyinde değildir. Sınıf içerisinde başkalarının ya da okulun eşyalarına zarar verme, hırsızlık yapma, arkadaşını tehdit etme ya da arkadaşlarına küfür etme gibi davranışlar çok önemli iken; derste çekingen davranma, söz almadan konuşma ve derste dalıp gitme gibi davranışlar ise nispeten daha az önemli davranışlardır. Buna göre öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları az önemli, biraz önemli ve çok önemli olarak üç grupta ele alınmıştır.

Az önemli davranışlarla, biraz önemli ve çok önemli davranışlara kıyasla ve genel olarak tüm istenmeyen davranışlara kıyasla daha sık karşılaşıldığı, biraz önemli davranışlarla, çok önemli davranışlara kıyasla daha sık karşılaşıldığı, genel olarak tüm istenmeyen davranışlarla, çok önemli davranışlara kıyasla daha sık karşılaşıldığı belirlenmiştir. Biraz önemli istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşma sıklığı ortalaması ve genel olarak tüm istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşma sıklığı ortalaması birbirine yakın sıklıklardadır. İstenmeyen davranışların önem düzeyi arttıkça öğretmenlerin bu davranışlar ile karşılaşma sıklıklarının azaldığı sonucu çıkarılmıştır.

Öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre incelendiğinde, hem tüm davranışlar bazında hem de önem derecelerine göre gruplu davranışlar bazında bayan öğretmenlerin, erkek öğretmenlere kıyasla bu tip davranışlarla daha sık karşılaştıkları görülmüştür. Bu duruma sebep olarak bazı bayan öğretmenlerin sınıf yönetimi ve disiplini sağlama konusunda erkek öğretmenlere göre göreceli olarak daha etkisiz kalmaları gösterilebilir.

Genel olarak tüm istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ve önem düzeylerine göre gruplanan istenmeyen öğrenci davranışlarıyla öğretmenlerin karşılaşma sıklığı 22-25 yaş grubundan 45-54 yaş grubuna doğru gidildikçe (yaş arttıkça) azalmaktadır. Ancak 55-60 yaş arası öğretmenler için durum farklıdır. Bu yaş grubundaki öğretmenlerde istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşma sıklığı yeniden artmaktadır. İstenmeyen öğrenci davranışları ile en sık karşılaşan öğretmen grubu 22-25 yaş arasındaki genç öğretmen grubudur. Bu istenmeyen öğrenci davranışları ile en seyrek karşılaşan

öğretmen grubunun ise 45-54 yaş arasındaki deneyimli öğretmenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İstenmeyen öğrenci davranışlarıyla öğretmenlerin karşılaşma sıklığı, öğretmenlerde 1-5 yıl arası kıdem düzeyi grubundan 21 yıl ve üzeri kıdem düzeyi grubuna doğru gidildikçe azalmaktadır; kıdem düzeyi ile istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşma sıklığı arasında ters orantı bulunmaktadır. Öğretmenlik mesleğinde kıdem arttıkça, çok farklı tipte öğrenci tanıyan kıdemli öğretmenlerin, sınıf yönetimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarına müdahale konusunda, kendilerinden daha tecrübesiz olan öğretmenlere kıyasla daha etkili olmaları beklenen bir sonuçtur.

Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında en çok uyguladıkları stratejilerin dersten sonra öğrenciyle konuşmak, öğrenciyle yaptığı davranış hakkında konuşmak, öğrenciye sınıfın kurallarını hatırlatmak, göz teması kurmak, öğrenciden derhal davranışını sonlandırmasını istemek, öğrenciye adıyla seslenmek, tüm sınıfı uyarıp sınıf kurallarını vurgulamak, rehber öğretmenle görüşmek, öğrenciye konuyla ilgili sorular sormak, öğrencinin ailesiyle konuşmak ve öğrenciyi derse katmaya çalışmak şeklinde sıralanan stratejilerdir. Öğretmenlerin en az kullandıkları stratejiler ise fiziksel ceza vermek, öğrenciyi teneffüse çıkarmamak, öğrenciyi dersten dışarı atma, tüm sınıfı cezalandırmak, öğrencinin onurunu kırmak, öğrenciyi sınıf içi eğitsel aktivitelere katmamak, öğrenciyi müdüre yollamak, öğrenciyi sevdiği şeylerden alı koymak, öğretim yöntemini değiştirerek öğretim disiplini sağlamak ve el kol hareketleriyle öğrencinin dikkatini çekmek şeklinde sıralanan stratejilerdir.

Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında kullandıkları stratejiler, sonuca ve çözüme ulaşma süresine göre kısa vadeli, orta vadeli ve uzun vadeli olarak üç grupta ele alınmıştır. Öğrencinin ailesiyle konuşmak, öğrenciyi müdüre ya da disipline yollamak gibi stratejiler uzun vadeli; öğrenciyi sevdiği şeylerden alı koymak, öğrenciye söz hakkı vermemek ve öğrenciyi azarlamak gibi stratejiler orta vadeli; öğrenciye konuyla ilgili sorular sormak, göz teması kurmak ve öğrenciye adıyla seslenmek gibi stratejiler de kısa vadeli stratejiler olarak değerlendirilmiştir. Buna göre öğretmenlerin kısa vadeli stratejileri, orta vadeliyle kıyasla; orta vadeli stratejileri, uzun vadeli stratejilere kıyasla daha çok kullandıkları görülmüştür. Ayrıca orta vadeli stratejilerin,

genel olarak tüm stratejilere kıyasla daha az; uzun vadeli stratejilerin ise genel olarak tüm stratejilere kıyasla daha çok kullanıldıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin bu stratejileri kullanma sıklıklarının, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre incelenmesi sonucunda; kısa ve orta vadeli stratejileri bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha çok; uzun vadeli stratejileri ise erkek öğretmenlerin daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Genel olarak tüm stratejilere bakıldığında ise erkek ve bayan öğretmenlerin bu müdahale stratejilerini kullanma sıklıklarının benzer olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerini kullanma sıklıklarının, öğretmenlerin yaşlarına göre incelenmesi sonucunda ise kısa ve orta vadeli stratejilerin 22-25 yaş arasındaki öğretmenler tarafından en çok kullanıldığı ve 45-54 yaş grubuna kadar bu stratejilerin kullanımının azaldığı ancak 55-60 yaş grubu öğretmenlerde tekrar arttığı görülmüştür. Uzun vadeli stratejiler, 35-44 yaş arasındaki öğretmenler tarafından en çok ve 55-60 yaş arasındaki öğretmenler tarafından en az kullanılmaktadır. Genel olarak öğretmenlerin uyguladıkları tüm müdahale stratejileri, en çok 22-25 yaş arasındaki öğretmenler tarafından, en az ise 55-60 yaş arasındaki öğretmenler tarafından kullanılmaktadır.

Kıdem düzeyine göre ise genel olarak tüm müdahale stratejilerinin ve kısa, orta ya da uzun vadeli olmasına göre gruplanan müdahale stratejilerinin kullanım sıklıkları arasında herhangi bir doğru ya da ters orantıdan bahsedilememektedir. Bununla birlikte kısa vadeli müdahale stratejileri en çok 6-10 yıl arası kıdem düzeyine sahip öğretmenler tarafından, en az ise 21 yıl ve üzeri kıdem düzeyine sahip öğretmenler tarafından kullanılmaktadır. Orta vadeli müdahale stratejileri ise en çok 1-5 yıl arası kıdem düzeyine sahip öğretmenler tarafından, en az ise 21 yıl ve üzeri kıdem düzeyine sahip öğretmenler tarafından kullanılmaktadır. Uzun vadeli stratejilerin ve genel olarak tüm stratejilerin kullanım sıklıkları ise öğretmenlerin kıdem düzeylerine göre farklılık göstermemektedir.

5.2. Öneriler

Öğretmenlerin yukarıda belirtilen istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşmamak ya da bu davranışların sıklığını en aza indirmek adına sergileyebilecekleri davranışlar ve izleyecekleri yöntemlere ilişkin öneriler şunlar olabilir:

1. Anket sonuçlarına göre, kıdemi az ve yaşı küçük olan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede daha az becerikli oldukları görülmüştür. Bu durumun düzeltilmesi adına öğretmen adaylarının hazırlık aşamasında uygulamaya yönelik çalışmalara daha fazla ağırlık verilmelidir. Bu doğrultuda lisans eğitimlerinde teorik derslere oranla uygulama derslerinin sayısı artırılabilir.
2. Sınıfta başkasının sözünü kesmenin engellenebilmesi için öğretmenler yine küçük cezalar ve çeşitli yaptırımlar ile öğrencileri bu alışkanlıklarından vazgeçirmeyi denemelidirler. Derste fısıldamayı ve ilgisizce ortada dolaşmayı engellemek ve derste çekingen davranmanın önüne geçebilmek adına öğretmenler, dersi daha ilginç hale getirerek öğrencilerin ilgi ve dikkatini toplama yolunu seçebilmelidirler. İngilizce dersleri öğretmenlerin aktif olduğu ve öğrencilerin konuşmadan dinledikleri dersler olmamalıdır. Aksine dil sınıfları birçok materyalin kullanılabilirdiği eğlenceli, renkli ve öğrencilerin aktif olabilecekleri sınıflar olmaya çok uygundur. Bu nedenle İngilizce öğretmenlerinin dersi yönetme becerilerinin ileri seviyede olması gerekir. Bir dil öğretmeni, sınıfta pratik, seri ve planlı olarak hareket etmeli ve öğretim süresini en verimli şekilde kullanmalıdır.
3. Öğretmenlerin, sınıfta disiplinin korunması ve dersin düzenli bir şekilde işlenebilmesinin önünde bir engel olarak karşılaştıkları faktörlerin başında istenmeyen öğrenci davranışları gelmektedir. Öğretmenlerin bu davranışlar karşısında, öğrencilerin onurunu kırmadan, onları okula ve derse küstürmeden yapıcı çözümler üretecek stratejiler kullanmaları önemlidir. Nitekim araştırmadan elde edilen bulgularda da öğretmenlerin fiziksel ceza vermek, öğrencinin onurunu kırmak, öğrenciyi sevdiği şeylerden alı koymak gibi stratejileri en az kullanıyor oluşları olumlu bir özelliktir. Öğrencinin ilgisini

çekerek onu derse katmaya çalışmak ve başka şeylerle uğraşmasını ya da derste huzur bozucu davranışlarda bulunmasını engellemek, öğretmenlerin sergileyebileceği en olumlu tutumlardan biri olmalıdır.

4. Öğretmenler, istenmeyen öğrenci davranışları karşısında kayıtsız kalmamalı ve sınıf yönetimi bakımından gerekli stratejileri uygulamalıdır. Öğretmenlerin, kullanacakları bu stratejilerin türü tabiki karşılaşılan istenmeyen davranışlar karşısında farklılıklar göstermelidir. Bu noktada önem verilmesi gereken konu, kullanılacak stratejilerin öğrencilere yapıcı biçimde yaklaşmaya, onları derse ve sınıf atmosferine kazandırmaya yönelik olarak seçilmesi ve uygulanmasıdır. Fiziksel şiddet uygulamak, öğrenciye hakaret etmek gibi stratejiler en uç noktalardaki ve tasvip edilmeyen stratejilerdir. Öğrenciyi okul yöneticisine ya da disipline göndermek gibi stratejiler, başka çözümün kalmadığı durumlarda en son başvurulması gereken stratejiler olmalıdır. Öğrencileri derse kazandırmak, onların dersi ve sınıflarını sevmelerini sağlamak ve istenmeyen davranışlardan uzak tutmak konusunda öğretmenlere büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Bu sorumluluk altında öğretmen, stratejilerini iyi belirlemelidir.
5. Öğretmenler, arasıra ufak tefek disiplin olaylarını şakaya dönüştürmelidir. Eğlenceli durumlarda sınıfla birlikte gülünürse sınıfı kontrol edemez hale gelmekten korkmaya gerek kalmayacaktır. Öğrencinin hiç bir soru sormaksızın itaatkâr davranmasının arzu edilir olmadığı bilinmelidir. Bir öğrenciyi uyarmak gerekiyorsa bu herkesin önünde yapılmamalıdır.
6. Disiplin sağlamanın birçok öğretmenin iddia ettiği kadar önemli bir sorun olmadığı, amaçlara ulaşmak için araç olduğu unutulmamalıdır. Bazen öğretmenlerin tutumu yüzünden de öğrencilerin disiplin kurallarına uymadıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilerde kendi kendini disipline edebilme alışkanlığı geliştirmeye çalışılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. (1994). *Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları*. İzmir: Karyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, Ü. K. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları, 4. Basım.
- Akar, İ. (2005). Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Etmenler. *Sınıf Yönetimi*,(Ed. Zeki Kaya). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akçadağ, T. (2005). Sorun Davranışların Yönetimi. *Etkili Sınıf Yönetimi*, (Ed. Hüseyin Kıran). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arabacı, İ. B. (2005). Öğretme-Öğrenme Sürecine Öğrencilerin Katılımı ve Sınıfta Demokrasi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Sayı: 316.
- Arseven, A. (1994). *Alan Araştırma Yöntemi*. Ankara: Tekışık Matbaası, 2.Basım.
- Ataman, A. (2004). Sınıf içinde Karşılaşılan Davranış Problemleri ve Bunlara Karşı Geliştirilen Önlemler. *Sınıf Yönetimi* (Ed. Leyla Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayınları.
- Aydın, A. (2000). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Bacanlı, H. (2003). *Gelişim Ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bae, S. (2002). Functional Evaluations For Effective Strategies of Misbehaviours. *Reclaiming Children and Youth*. Vol. 10, Number 4, pp. 213-215.
- Balay, R. (2003). *2000'li Yıllarda Sınıf Yönetimi*. Ankara: Sandal Yayınları.
- Baloğlu, N. (2002). Türkiye İlköğretim Birinci Kademedeki Görevli Öğretmenlerin Davranış Yönetimi Yeterlikleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:1. s.21.
- Başar, H. (2007). *Sınıf Yönetimi Öğretmen Kitabı*. İstanbul: Meb Yayınları.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Meb. Yayınları.
- Başar, H. (2001). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Başaran, İ.E. (1980). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Meb Yayınları.
- Başaran, İ.E. (1972). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Başaran, İ.E. (1993). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

- Başaran, İ.E. (2004). Sınıf Ortamında İstenmeyen Davranışlar. *Sınıf Yönetimi* (Ed. Şule Erçetin, Çağatay Özdemir). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Başaran, İ.E. (1994). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bekiari, A., Heropoulou, H. and Sakellariou, K. (2005) Perceived Aggressive Physical Education Teacher Communication. *Student State Satisfaction and Reasons for Discipline*, Italian Journal of Sport Sciences, 12(1), 73-78.
- Bilge, Y. (2003). *Etkili Öğretmen*. İstanbul.
- Brownell, M. T. and Thomas, C. W. (2001). Davranış Problemlerini Önleyerek Pozitif Sınıf Atmosferi Oluşturma Stratejileri. *Intervention In School and Clinic*. Vol. 37, No. 1, pp. 31-35.
- Burden, P. R. (1995). *Classroom Management and Discipline*. New York: Longman.
- Bursalıoğlu, Z. (1998). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, N. (2005). Sınıfta Bir Lider Olarak Öğretmen. *Sınıf Yönetimi* (Ed. Mehmet Şişman; Selahattin Turan). Ankara: Öğreti Yayınları.
- Celep, C. (2002). *Sınıf Yönetimi ve Disiplin*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2. Basım.
- Celep, C. (2000). *Sınıf Yönetimi Ve Disiplini*. Ankara: Anı Yayınları.
- Cerit, Y. (2001). *Bilgi Toplumunda İlköğretim Okul Müdürlerinin Rollerini*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çalık, T. (2004). Sınıf Yönetimi Ve Özellikleri. *Sınıf Yönetimi*, (Editör: Leyla Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayınları.
- Çelik, V. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2000). *Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Demirtaş, H. (2005). Sınıf Yönetiminin Temelleri. *Etkili Sınıf Yönetimi*, (Ed. Hüseyin Kıran). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Dinsmore, T. S. (2003). Classroom Management. *Educational Research Information Center*. ED 478 771.
- Doyle, W. (1986). Classroom Organisation and Management, In M.C. Witrock (Ed.) *Handbook Of Research On Teaching*. New York: McMillan.
- Duman, T. (2004). *Yeni Bir Döneme Başlangıç*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Edwards, C. H. (2000). *Classroom Discipline and Management*, John Wiley & Sons, Inc. USA.
- Ekici, G. (2005). Öğretim Yönetimi. *Sınıf Yönetimi*, (Ed. Emin Karip). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Erden, M. (2001). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erden, M. (2000). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2000). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 6. Basım.
- Ergün, M. *Kritik Durumlarda Öğretmen Davranışları-II*, <http://www.egitim.aku.edu.tr/ertayip2.htm> (Erişim T: 10.05.2009).
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınevi.
- Gelişli, Y. (2004). Sınıf Yönetiminde Aile İle İşbirliği. *Sınıf Yönetimi* (Ed. Şule Erçetin, Çağatay Özdemir). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Good, T. L. and Brophy, J. E. (1991). *Looking In Classrooms*. Harpercollins Publishers. New York.
- Gündüz, H.B. (2002). *Eğitim Okul Ve Sınıf Yönetimi*. Ankara: Asil Yayınları.
- Gürsel M., vd. (2004). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Eğitim Yayınevi.
- Güven, M. (2005). Ana-Baba İle İlişkiler. *Sınıf Yönetimi* (Ed. Emin Karip). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- İlgar, L. (2000). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Jacobsen, D. (1985). *Methods for Teaching. A Skills Approach*. Second Ed. Charles and Merrill Pub. Columbus.

- Jones, V. F. and Jones, L. S. (1998). *Comprehensive Classroom Management. Creating Communities of Solving Support and Solving Problems*. Allyn and Bacon.
- Kalaycı, Ş. (2003). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikler*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım, 4. Baskı.
- Karip, E. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaya, Z. (2005). Olumlu Öğrenme Ortamı Oluşturma. *Sınıf Yönetimi*, (Ed. Zeki Kaya). İstanbul: Pegem A Yayıncılık.
- Kerr, M. M. and Nelson, C. M. (1989). *Strategies for Managing Behaviour Problems In the Classroom*. Macmillan Pub. New York.
- Kıran, H. (2005). *Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Korkmaz, İ. (2005). İstenmeyen Davranışların Önlenmesi. *Sınıf Yönetimi*, (Ed. Zeki Kaya). Ankara.
- Köktaş, K. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Küçükahmet, L. (2001). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lemlech, J. K. (1999). *Classroom Management: Methods And Techniques For Elementary and Secondary Teacher*. Newyork. Longman Publication.
- Levin, J., J.F. Nolan. (1991). *Principals Of Classroom Management. Ahierarchical Approach*. Englewood Cliffs. Prentice Hall.
- Martin, N. K., and Baldwin, B. (1996). *Perspectives Regarding Classroom Management Style: Differences Between Elementary and Secondary Teachers. Paper Presented At The Annual Meeting Of The Southwest Educational Research Assosiation*. New Orleans.
- Mitchem, K. J. and Young, K. R. (2001). *Remedial And Special Education*. Vol. 22, Number 2, pp. 75-88.
- Montegue, E. J. (1987). *Fundamentals Of Secondary Classroom Instruction*. Merrill Publishing Company. USA.
- Okutan, M. (2004). *Sınıf Yönetiminde Örnek Olaylar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Ök, M., Göde, O. ve Alkan, V. (2000). *İlköğretimde Öğretmen Öğrenci Etkileşimine Sınıf Yönetimi Kurallarının Etkisi* <yayim.meb.gov.tr/dergiler/145/ok-gode-alkan.htm> (Erişim T: 09.02.2009).
- Öner, D. (2001). *Sınıf Yönetimi*. Celal Bayar Üniversitesi Öğretim Vakfı. Manisa.
- Özbebit, G. (2007). *İngilizce öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları, Kullandıkları Sınıf Yönetim Teknikleri ve Kullanım Sıklakları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Özdemir, İ.E. (2004). Sınıf Ortamında İstenmeyen Davranışlar. *Sınıf Yönetimi*, (Ed. Çağatay Özdemir Ve Şule Erçetin). Ankara: Asil Yayıncılık, 1. Baskı.
- Özdemir, T. (2001). *Çağdaş Ve Demokratik Eğitimde Teftiş*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özden, Y. (2005). Sınıf İçinde Öğrenme Öğretme Ortamının Düzenlenmesi. *Sınıf Yönetimi*, (Ed. Emin Karip). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, B. (2002). Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Giderilmesi (Ed: Emin Karip). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özyürek, M. (2001). *Sınıfta Davranış Yönetimi*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Sarı, H. ve Dilmaç B. (2004). Sınıf Yönetiminin Temelleri. *Sınıf Yönetimi*, (Ed. Gürsel, Musa, Hakan Sarı ve Bülent Dilmaç). Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları.
- Sarıtaş, M. (2000). Sınıf Yönetimi Ve Disiplinle İlgili Kurallar Gelistirme Ve Uygulama. *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, (Ed. Leyla Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayınları.
- Seidman, A. (2005). Student misbehaviours In Classroom. *Reading Improvement*. Vol. 42, pp. 41-46.
- Şişman, M. (2000). *Öğretmenliğe Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2. Baskı.
- Taş, A. (2005). Sınıf Yönetimini Etkileyen Etenler. *Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayınları.

- Tertemiz, N. (2004). Sınıf Yönetimi Ve Disiplin. *Sınıf Yönetimi*, (Ed. L.Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tertemiz, N. (2001). Sınıf Yönetimi Ve Disiplin. *Sınıf Yönetimi*, (Edit.: Leyla Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları. 02. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 156-15, Yaz-Güz 20, Ankara.
- Tolunay A. K. (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları Ve Bu Davranışlara Karşı Kullandıkları Başatme Yöntemler*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Uludag Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Toprakçı, E. (2002). *Sınıf Örgütünün Yönetimi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Topses, G. (2004). Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Toplumsal Ve Psikolojik Etmenler ve Sorunlar. *Sınıf Yönetimi*, (Ed. L.Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Turanlı, A. S. (2004). Yabancı Dil Öğretiminde İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Önleyici Yönetim Yaklaşımları. *Eurasian Journal Of Educational Research*. 30-42.
- Tutkun, Ö. F. Sınıfta Yerleşim Düzeni. *Sınıf Yönetimi*, (Edit: Zeki Kaya). Ankara: Pegem A Yayıncılık,
- Türnüklü, A. ve Diğerleri. (2001). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Öğrencilerin Sorunlu Davranışlarıyla Başa Çıkma Stratejileri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (3. Cilt). Bolu: Abant İzzet Baysal Yayınları.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2000). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Weishew, N.L. and Peng, S. (1993). *Variables Predicting Students' Problem Behaviors*, *Journal of Educational Research*. 87(1), 179-215.
- Wragg, E. C. (2001). *Class Management In The Secondary School*. London and New York.

Wright, T. (2005). Classroom Management In Language Education. *Palgrave Macmillan*. Great Britain.

Yaka, A. (2006). Sınıf Yönetimi Yaklaşımları. *Sınıf Yönetimi*, (Ed. M. Yılmaz). Ankara.

EKLER**Ek 1 Anket Örneği****DEĞERLİ ÖĞRETMEN ARKADAŐLARIM;**

Bu anket İngilizce öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarını ve bunlara karşı uyguladıkları stratejilerin öğretmen görüşleri ile belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Anketten elde edilen veriler toplu olarak değerlendirilecek ve sadece çalışmanın amacına uygun olarak kullanılacaktır. Bu nedenle ankete isminizi yazmanıza gerek yoktur. Ankete içtenlikle vereceğiniz cevaplar araştırmanın amacına ulaşmasına katkı sağlayacaktır.

İlgi ve katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Sevgi ŞENKULAK
Erciyes Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

1.Cinsiyetiniz :

Kadın Erkek

2. Yaşınız:.....

3. Mezuniyet durumunuz:

Önlisans Yüksek Lisans Doktora

Lisans Yüksekokul

4. Meslekteki kıdem süreniz:

1 Yıldan Az 11-15 Yıl

1-5 Yıl 16-20 Yıl

6-10 Yıl 21 Yıldan fazla

5. Bulduğunuz okuldaki hizmet süreniz:

1 Yıldan Az 11-15 Yıl

1-5 Yıl 16-20 Yıl

6-10 Yıl 21 Yıldan fazla

6. Branşınız:

Sınıf öğretmeni Branş (yabancı dil) Öğretmeni Diğer branşlar

Sınıfta görülen istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklıklarını belirtiniz.

	Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları	Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Çok az	Hiç
1	Sınıf içerisinde arkadaşına küfür etme					
2	Sınıf içerisinde arkadaşlarından yakınma (şikayet etme)					
3	Sınıf içerisinde hırsızlık yapma					
4	Sınıf içerisinde okul araç ve gereğine zarar verme					
5	Sınıf içerisinde arkadaşını tehdit etme					
6	Sınıfı temiz kullanmama					
7	Sınıf içerisinde öğretmene yalan söyleme					
8	Derste arkadaşlarına bir şeyler fırlatma					
9	Sınıf içerisinde başkalarının eşyasına zarar verme					
10	Sınıf içerisinde öğretmene ve arkadaşlarına kabaca yanıt verme					
11	Sınıf içerisinde arkadaşlarıyla alay etme					
12	Sınıf kurallarına uymama					
13	Derste gürültü çıkarma					
14	Ödevlerini yapmama					
15	Sınavda kopya çekme					
16	Sınıf içerisinde arkadaşına bağırma, argo konuşma					
17	Yanıdaki ya da arkasındaki öğrenciyi rahatsız etme					
18	Sınıf içerisinde ders araçlarını uygunsuz kullanma					
19	Ders araç ve gereçlerini derse getirmeyi unutma					
20	Sınıf içerisinde başkasının sözünü kesme					
21	Ders etkinliklerine katılmama					
22	Derste çekingen davranma					
23	Derste amaçsızca ortalıkta dolaşma					
24	Derste fisıldanma ya da gizli konuşma					
25	Derste dalıp gitme					
26	Sınıf içerisinde gizlice bir şeyler yiyip içme					
27	Derse geç gelme					
28	Derste birbirlerine not yazma ve iletme					
29	Derste aşırı gülme					
30	Derste komiklik yaparak arkadaşlarının dikkatini dağıtma					
31	Cep telefonuyla meşgul olma					
32	Devamsızlık yapma					
33	Dersi dinliyor gözükme/ dersi dinlememe					
34	Dışarı bakarak vb. sınıf dışına ilgi duyma					
35	Grup çalışmalarında gereğinden fazla ve ders dışı konuşma, sohbet					
36	Derste söz almadan konuşma					

Sınıflarda görülen istenmeyen öğrenci davranışlarının çözümünde en çok kullandığınız stratejileri belirtiniz. İstenmeyen öğrenci davranışının karşısına o davranışı çözmek için en çok kullandığınız stratejilerin numarasını yazınız.

	Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları	Kullanılan Stratejiler	İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARININ ÇÖZÜMÜNDE KULLANILAN STRATEJİLER
1	Sınıf içerisinde arkadaşına küfür etme		1. Öğrenciyi görmezlikten gelirim
2	Sınıf içerisinde arkadaşlarından yakınma (şikayet etme)		2. Öğrenciyi derse katmaya çalışırım.
3	Sınıf içerisinde hırsızlık yapma		3. Öğrenciye konuyla ilgili sorular sorarım.
4	Sınıf içerisinde okul araç ve gereğine zarar verme		4. Göz teması kurarım
5	Sınıf içerisinde arkadaşını tehdit etme		5. Öğrenciye yaklaşırım.
6	Sınıfı temiz kullanmama		6. Öğrenciye hafifçe dokunurum
7	Sınıf içerisinde öğretmene yalan söyleme		7. Öğrenciye adıyla seslenirim.
8	Derste arkadaşlarına bir şeyler fırlatma		8. Ödev veririm
9	Sınıf içerisinde başkalarının eşyasına zarar verme		9. Öğrenciye söz hakkı vermem
10	Sınıf içerisinde öğretmene ve arkadaşlarına kabaca yanıt verme		10. Fiziksel ceza veririm
11	Sınıf içerisinde arkadaşlarıyla alay etme		11. Tüm sınıfı cezalandırırım
12	Sınıf kurallarına uymama		12. Öğrenciyi azarlarım.
13	Derste gürültü çıkarma		13. Öğrencinin onurunu kırarım
14	Ödevlerini yapmama		14. Öğrenciye sınıfın kurallarını hatırlatırım.
15	Sınavda kopya çekme		15. Tüm sınıfı uyararak, sınıf kurallarını vurgularım.
16	Sınıf içerisinde arkadaşına bağırma, argo konuşma		16. El kol hareketleriyle öğrencinin dikkatini çekerim.
17	Yanındaki ya da arkasındaki öğrenciyi rahatsız etme		17. Öğretim yöntemini değiştirerek öğretim disiplinini sağlarım
18	Sınıf içerisinde ders araçlarını uygunsuz kullanma		18. Aniden dersi keserim.
19	Ders araç ve gereçlerini derse getirmeyi unutma		19. Öğrencinin yerini değiştiririm.
20	Sınıf içerisinde başkasının sözünü kesme		20. Derhal davranışını sonlandırmasını isterim.
21	Ders etkinliklerine katılmama		21. Öğrenciyi dersten dışarı atarım.
22	Derste çekingen davranma		22. Öğrenciyi teneffüse çıkarmam
23	Derste amaçsızca ortalıkta dolaşma		23. Öğrenciyi sınıf içi eğitsel aktivitelere katmam
24	Derste fısıldanma ya da gizli konuşma		24. Dersten sonra öğrenciyle konuşurum.
25	Derste dalıp gitme		25. Öğrenciyle yaptığı davranış hakkında konuşurum.
26	Sınıf içerisinde gizlice bir şeyler		26. Öğrenciye sorumluluk veririm.
			27. Öğrenciyi sevdiği şeylerden alı koyarım.
			28. Rehber öğretmenle görüşürüm
			29. Öğrencinin ailesiyle konuşurum.
			30. Öğrenciyi müdüre yollarım.
			31. Öğrenciyi disipline gönderirim.

	iyi içme		<p style="text-align: center;">İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARININ ÇÖZÜMÜNDE KULLANILAN STRATEJİLER</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Öğrenciyi görmezlikten gelirim 2 Öğrenciyi derse katmaya çalışırım. 3 Öğrenciye konuyla ilgili sorular sorarım. 4 Göz teması kurarım 5 Öğrenciye yaklaşırım. 6 Öğrenciye hafifçe dokunurum 7 Öğrenciye adıyla seslenirim. 8 Ödev veririm 9 Öğrenciye söz hakkı vermem 10 Fiziksel ceza veririm 11 Tüm sınıfı cezalandırırım 12 Öğrenciyi azarlarım. 13 Öğrencinin onurunu kırarım 14 Öğrenciye sınıfın kurallarını hatırlatırım. 15 Tüm sınıfı uyararak, sınıf kurallarını vurgularım. 16 El kol hareketleriyle öğrencinin dikkatini çekerim. 17 Öğretim yöntemini değiştirerek öğretim disiplinini sağlarım 18 Aniden dersi keserim. 19 Öğrencinin yerini değiştiririm. 20 Derhal davranışını sonlandırmasını isterim. 21 Öğrenciyi dersten dışarı atarım. 22 Öğrenciyi teneffüse çıkarmam 23 Öğrenciyi sınıf içi eğitsel aktivitelere katmam 24 Dersten sonra öğrenciyle konuşurum. 25 Öğrenciyle yaptığı davranış hakkında konuşurum. 26 Öğrenciye sorumluluk veririm. 27 Öğrenciyi sevdiği şeylerden alı koyarım. 28 Rehber öğretmenle görüşürüm 29 Öğrencinin ailesiyle konuşurum. 30 Öğrenciyi müdüre yollarım. 31 Öğrenciyi disipline gönderirim.
27	Derse geç gelme		
28	Derste birbirlerine not yazma ve iletme		
29	Derste aşırı gülme		
30	Derste komiklik yaparak arkadaşlarının dikkatini dağıtma		
31	Cep telefonu ile meşgul olma		
32	Devamsızlık yapma		
33	Dersi dinliyor gözükme/ dersi dinlememe		
34	Dışarı bakarak vb. sınıf dışına ilgi duyma		
35	Grup çalışmalarında gereğinden fazla ve ders dışı konuşma, sohbet		
36	Derste söz almadan konuşma		

Ek 2 İzin Belgesi Örneği

T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.38.00.03-311/
Konu : Anket Uygulama İzni.

05.02.2010+003634

VALİLİK MAKAMINA


İlgi : Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı'nın 05/03/2007 tarih ve 1143 sayılı (Yönerge) emirleri.

Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencilerinden Sevgi ŞENKULAK "Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışların Yarattığı Sorunları Çözme Becerileri (Kayseri İli Örneği)" konulu yüksek lisans tez çalışması ile ilgili olarak Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ekli listede isimleri yer alan orta öğretim kurumlarında çalışan İngilizce öğretmenlerine anket uygulaması yapmak isteği ile ilgili Erciyes Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 21/01/2010 tarih ve 500-0147-0069 sayılı yazıları ilişikte sunulmuştur.

Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencilerinden Sevgi ŞENKULAK "Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışların Yarattığı Sorunları Çözme Becerileri (Kayseri İli Örneği)" konulu yüksek lisans tez çalışması ile ilgili olarak Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ekli listede isimleri yer alan orta öğretim kurumlarında çalışan İngilizce öğretmenlerine Anket Uygulaması yapmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edilmiş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan Okul Müdürlerinin gözetiminde ve sorumluluğunda yapılması, Anket Uygulaması sonucundan Müdürlüğümüze bilgi vermek kaydıyla Müdürlüğümüze de uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Erdoğan AYATA
İl Milli Eğitim Müdürü


OLUR
04.../02/2010

K.Fikret DAYIOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER :
1-Yazı (1 Adet)

ÖZGEÇMİŞ

1983 Kayseri doğumluyum.İlk ve orta öğrenimimi Kayseri’de tamamladım. 2001 yılında Talas Süper Lisesi’nden, 2005 yılında Erciyes Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun oldum. Halen Habibe Taş İlköğretim Okulu’nda İngilizce öğretmenliği yapmaktayım.

Sevgi ŞENKULAK

İletişim Bilgileri

Adres: Habibe Taş İlköğretim Okulu

Melikgazi/ KAYSERİ

E-mail: sevgikilic2001@yahoo.com

Tel: 0 352 437 80 73