

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRENCİLERİN
İSTENMEYEN DAVRANIŞLARINA DAİR ÖĞRETMEN
TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Betül Cebeci

İstanbul
Nisan – 2016

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRENCİLERİN
İSTENMEYEN DAVRANIŞLARINA DAİR ÖĞRETMEN
TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman: Yard. Doç. Dr. Turgay ŞİRİN

Betül Cebeci

İstanbul
Nisan - 2016

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ ÇALIŞMA RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan: YRD.DOÇ. DR. TURGAY ŞİRİN

Üye: YRD. DOÇ. DR. BİLAL YILDIRIM

Üye: YRD. DOÇ. DR. MEHMET ZEKİ ILGAR

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.



Prof. Dr. İbrahim GÜNEY

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Eğitim kurumu olan okullar, toplumların gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Bu kurumun birer üyesi olan öğretmen ve öğrenciler de sergiledikleri davranışlar ve bu davranışlar karşısında takındıkları tutumlar ile bu eğitim sisteminin bir parçasını oluşturmaktadırlar. Sınıflar, bilginin ve tecrübenin öğrenciye aktarıldığı yerlerin başında gelmektedir. Bu ortamlarda meydana gelen istenmeyen davranışlar eğitim-öğretimi zorlaştırmakta ve kaliteyi düşürmektedir. Bu nedenle eğitimden verim alabilmek için istenmeyen bu davranışların öğretmenler tarafından önlenmesi gerekmektedir. Ancak istenmeyen bu davranışlar karşısında öğretmenler, gerek geleneksel eğitim anlayışının bir sonucu olan alışkanlıkları ile gerekse olumsuz tutumlarının sonuçları hakkındaki bilgisizliklerinden dolayı istenmeyen davranışları önleyebilmek için zaman zaman öğrencilerin kişilik gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilecek tutumlar içine girebilmektedirler. Ancak sağlıklı bir eğitim-öğretim gerçekleştirmek isteyen öğretmenler aynı zamanda öğrencilerinin kişilik gelişimlerine de katkıda bulunmak zorundadırlar. Bu yüzden öğrencileri olumsuz yönde etkileyecek tutum ve davranışlardan kaçınmalıdırlar. Bu anlamda öğretmenlerin tutumlarının değişimi konusunda yönlendirici olabilmek için öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik tutumlarının belirlenmesi gereklidir. Bu sebeple bu çalışmada sınıf içi istenmeyen davranışlara yönelik öğretmen tutumlarını belirlemede kullanılabilir bir ölçek kullanılmış ve sınıf içi istenmeyen davranışlara yönelik öğretmen tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Çalışmamda rehberliği ve bilimsel katkıları ile bana yol gösteren değerli tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Turgay ŞİRİN' e, her konuda fikir ve bilgi paylaşımında bulunduğumuz, yardımlarını benden esirgemeyen sevgili öğretmen arkadaşım, abim Hayrettin AKINCI' ya, ölçeklerin doldurulmasında emeği geçen öğretmen arkadaşlarıma, her zaman ve her koşulda beni daima destekleyen ve cesaretlendiren, sonsuz sabır ile yanımda olan çok sevdiğim annem, babam ve kardeşime teşekkürlerimi sunarım.

BETÜL CEBECİ

ÖZET

İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRENCİLERİN İSTENMEYEN DAVRANIŞLARINA DAİR ÖĞRETMEN TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

CEBECİ, Betül

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Turgay ŞİRİN

Nisan 2016, 109 + xii sayfa

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim kurumlarında öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmada tarama modelindedir. Ayrıca tutumların bazı değişkenler ile ilişkisinin incelenmesinde ise ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 2014/2015 öğretim yılında İstanbul ili, Esenyurt ilçesindeki okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evreni temsil edecek nitelikte 258 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler seçkisiz bir şekilde rastlantısal (tesadüfi) olarak seçilmiştir.

Çalışmada öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı tutumlarını ölçmek için “Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (SİDÖTÖ)” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi aşamasında, SPSS 22 istatistik paket programı kullanılmıştır. Veriler değerlendirilirken Mann Witney ve Kruskal Wallis gibi istatistiksel metotlar kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerden evli ve çocuk sahibi olanların, hizmet süresi fazla, Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu, devlet okulunda ve sabahçı-öğlenci sistemde görev yapanların istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı daha olumsuz tutuma sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tutum, Öğretmen Tutumları, İstenmeyen Davranış.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF TEACHER ATTITUDES TO UNWANTED BEHAVIOUR IN STUDENTS OF PRIMARY SCHOOLS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

CEBECİ, Betül

Thesis of Master,

Supervisor: Assist Yrd. Doç. Dr. Turgay ŞİRİN

April 2016, 109 + xii pages

The purpose of this research is investigating changing of the teachers' attitudes to undesirable students' behaviours at secondary schools type. Also relational scanning type is used to investigate the some changing of attitudes and its relation. The field of research includes the teachers who work in İstanbul, Esenyurt 2014/2015 academic year. The sample of the research includes 258 teachers who are qualified that represent the field of study. These teachers are chosen coincidental without identifying. To evaluate the teachers attitudes to undesirable behaviours, "The Scale of Teachers' Behaviours to Undesirable Behaviours in Class (SIDOTO)" is used. To analyze reached datas SPSS 22 statistic program is used. To evaluate datas, statistic methods such as Mann Witney and Kruskal Wallis are used.

According to these datas, it is reached that teachers who are married and have children, have more working years, graduated from faculty of science and letters, work in local schools in morning and afternoons, have more unfavourable attitudes to undesirable students' behaviours.

Key Words: Attitude, Teachers' attitudes, undesirable students' behaviours

En değerli hazinem olan aileme...



İÇİNDEKİLER

JURİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	I
ÖNSÖZ	II
ÖZET	III
ABSTRACT	IV
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ	IX
KISALTMALAR	XII
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.2.1. Alt problemler.....	3
1.3. Araştırmanın Amacı.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	4
1.5. Varsayımlar.....	5
1.6. Sınırlılıklar.....	6
1.7. Tanımlar.....	6
BÖLÜM II: KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. İstenmeyen Öğrenci Davranışı Kavramı.....	8
2.1.1. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Tanımı ve Sınıflandırılması.....	8
2.1.2. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nedenleri.....	11
2.1.3. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Önlenmesi.....	25
2.2. Tutum.....	31
2.2.1. Tutumun Öğeleri.....	33
2.2.2. Tutumların Değişimi.....	34
2.2.3. Tutum ve Davranış Arasındaki İlişki.....	36
2.3. Sınıf Yönetimi.....	39
2.4. Disiplin.....	40
2.4.1. Disiplin Modelleri.....	41
2.4.1.1. Güvengen Disiplin/Canter Modeli.....	41
2.4.1.2. Gerçeklik Terapisi/ Glasser Modeli.....	42

2.4.1.3.Kounin Modeli	44
2.4.1.4. Öğretmen Etkililiği Eğitimi Modeli (TET Modeli) (Thomas Gordon)	45
2.4.1.5. Davranış Değiştirme Modeli (B.F. Skinner).....	46
2.4.1.6.Sosyal Disiplin /Mantıksal Sonuçlar Modeli (R. Dreikurs).....	47
2.4.1.7.Ginott Modeli (H.Ginott)	49
2.4.1.8. İnsanlar arası İlişkileri Çözümleme Yaklaşımı (Eric Berne, Thomas Harris).....	49
2.5. İlgili Çalışmalar	51
2.5.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	51
2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	60
BÖLÜM III: YÖNTEM	64
3.1. Araştırmanın Modeli	64
3.2. Evren ve Örneklem.....	64
3.3. Veri Toplama Teknikleri	65
3.4. Veri Toplama Araçları.....	65
3.4.1. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (SİDÖTÖ)	66
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	67
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR	68
4.1. Grubun Demografik Yapısına İlişkin Değerler	68
4.2. Verilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi	75
4.2.1 Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumlarının Düzeyleri.....	76
4.2.2. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumu Küme Analizlerinin Düzeyi.....	77
4.2.3. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumlarının Cinsiyetlerine Göre Düzeyleri	77
4.2.4. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumlarının Medeni Hallerine Göre Düzeyleri.....	78
4.2.5. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumlarının Çocuk Sahibi Olma Durumlarına Göre Düzeyleri.....	79
4.2.6 Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumlarının Yaşadığı Evi Paylaşma Durumlarına Göre Düzeyleri	79

4.2.7. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumlarının Mesleki Hizmet Sürelerine Göre Düzeyleri.....	80
4.2.8. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumlarının Haftalık Ders Saatlerine Göre Düzeyleri	82
4.2.9 Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumlarının Mezun Oldukları Fakültelelere Göre Düzeyleri	82
4.2.10. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumlarının Mezun Oldukları Üniversite Türüne Göre Düzeyleri	84
4.2.11. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumlarının Mesleğe Başlama Süresine Göre Düzeyleri.....	84
4.2.12. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumlarının Görev Yapmakta Oldukları Okul Türüne Göre Düzeyleri	85
4.2.13. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumlarının Görev Yapmakta Oldukları Okulun Öğretim Durumuna Göre Düzeyleri	86
4.2.14. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumlarının Branşa Göre Düzeyleri.....	86
4.2.15. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumlarının Aylık Gelire Göre Düzeyleri.....	88
4.2.16. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumlarının İkinci İş Durumuna Göre Düzeyleri	88
4.2.17 Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumlarının Madde Kullanımına Göre Düzeyleri.....	89
BÖLÜM V: SONUÇ VE ÖNERİLER	91
5.1. Sonuç.....	91
5.2. Öneriler	93
KAYNAKÇA	95
EKLER.....	105

TABLolar LİSTESİ

Tablolar	Sayfa No
Tablo 2.1 Toplumsal Değişim Ve Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkisi.....	20
Tablo 2. 2 Canter Modeli'nin Zayıf ve Üstün Yönleri.....	42
Tablo 2. 3 Glasser Modeli'nin Üstün ve Zayıf Yönleri.....	44
Tablo 2. 4 Gordon Modeli'nin Üstün ve Zayıf Yönleri	46
Tablo 2. 5 Davranış Değiştirme Modeli'nin Üstün ve Zayıf Yönleri	47
Tablo 2. 6 Mantıksal Sonuçsal Modeli'nin Üstün ve Zayıf Yönleri	48
Tablo 2. 7 Ginott Modeli'nin Üstün ve Zayıf Yönleri	49
Tablo 2. 8 İnsanlararası İlişkileri Çözümleme Yaklaşımı'nın Üstün ve Zayıf Yönleri	51
Tablo 4.1.1. Örneklem Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	68
Tablo 4.1.2. Örneklem Grubunun Medeni Hallerine Göre Dağılımı	69
Tablo 4.1.3. Örneklem Grubunun Çocuk Sahibi Olup Olmamalarına Göre Dağılımı	69
Tablo 4.1.4. Örneklem Grubunun Yaşadıkları Evi Paylaşma Durumlarına Göre Dağılımı	69
Tablo 4.1.5. Örneklem Grubunun Meslekteki Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı	70
Tablo 4.1.6. Örneklem Grubunun Haftalık Ders Saatlerine Göre Dağılımı.....	70
Tablo 4.1.7. Örneklem Grubunun Mezun Oldukları Fakültelere Göre Dağılımı.....	71
Tablo 4.1.8. Örneklem Grubunun Mezun Oldukları Üniversite Türüne Göre Dağılımı	71
Tablo 4.1.9. Örneklem Grubunun Mezun Olduktan Kaç Sene Sonra Mesleğe Başladıklarına Göre Dağılımı	72

Tablo 4.1.10. Örneklem Grubunun Görev Yapmakta Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı	72
Tablo 4.1.11. Örneklem Grubunun Görev Yaptıkları Okulların Öğretim Durumu ..	73
Tablo 4.1.12. Örneklem Grubunun Branşlarına Göre Dağılımı	73
Tablo 4.1.13. Örneklem Grubunun Aylık Gelirlerine Göre Dağılımı	74
Tablo 4.1.14. Örneklem Grubunun İkinci İş Durumlarına Göre Dağılımı	74
Tablo 4.1.15. Örneklem Grubunun Madde Kullanımına Göre Dağılımı	75
Tablo 4.2.1. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumu İlişkileri	76
Tablo 4.2.2. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumu Küme Analizi Sonuçları	77
Tablo 4.2.3. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumu ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki	78
Tablo 4.2.4. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumu ile Medeni Hal Değişkeni Arasındaki İlişki	78
Tablo 4.2.5. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumu ile Çocuk Sahibi Olma Değişkeni Arasındaki İlişki	79
Tablo 4.2.6. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumu ile Yaşadığı Evi Paylaşma Durumu Değişkeni Arasındaki İlişki	80
Tablo 4.2.7. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumu ile Mesleki Hizmet Süresi Değişkeni Arasındaki İlişki	80
Tablo 4.2.8. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumu ile Haftalık Ders Saati Değişkeni Arasındaki İlişki	82
Tablo 4.2.9. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumu ile Mezun Olunan Fakülte Değişkeni Arasındaki İlişki	83
Tablo 4.2.10. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumu ile Mezun Oldukları Üniversite Türü Değişkeni Arasındaki İlişki	84

Tablo 4.2.11. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumu ile Mesleğe Başlama Süresi Değişkeni Arasındaki İlişki	85
Tablo 4.2.12. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumu ile Görev Yapılan Okul Türü Değişkeni Arasındaki İlişki	85
Tablo 4.2.13. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumu ile Görev Yapılan Okulun Öğretim Durumu Değişkeni Arasındaki İlişki	86
Tablo 4.2.14. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumu ile Branş Değişkeni Arasındaki İlişki	87
Tablo 4.2.15. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumu ile Aylık Gelir Değişkeni Arasındaki İlişki	88
Tablo 4.2.16. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumu ile İkinci İş Değişkeni Arasındaki İlişki	89
Tablo 4.2.17. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumu ile Madde Kullanımı Değişkeni Arasındaki İlişki	89

KISALTMALAR

SİDÖTÖ	: Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlara Karşı Öğretmen Tutumları Ölçeği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
Akt.	: Aktaran
EARGED	: Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı
S-W	: Shapiro-Wilk Testi
N	: Kişi Sayısı
Ss	: Standart Sapma
X	: Aritmetik Ortalama
Edt.	: Editör
Çev.	: Çeviren

BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar açıklanacaktır.

1.1. Problem Durumu

Her toplum bireylerini eğitmek ve toplum değerleri ile uyumunu sağlayıp arttırmak aynı zamanda bireylerinin içinde buldukları çağa ayak uydurabilmelerini sağlamak ister. Günümüzde bu sorumluluğu bireylerin eğitiminde önemli role sahip olan okullar almıştır. Bir okulun eğitiminin kaliteli olup olmaması, hizmet ettiği toplumun istek ve ihtiyaçlarına ne kadar cevap verebilirliği ile ortaya konur. Bu kalitenin belirleyicisi ise okulun girdileri olarak kabul edilen öğrencilerin okuldan ne ölçüde istedik özelliklere sahip olarak ayrıldıklarıdır (Şentürk, 2010:14).

Öğrencilerde meydana gelecek donanım, sınıfta verilecek eğitim ile sağlanacaktır. Bu sebeple verilecek eğitimin kalitesi öğrencilere istedik özellikleri kazandıracak olan öğretmenlere bağlıdır. Bu bağlamda öğretmenler sınıf yönetiminin ve okul örgütünün en önemli öğeleridir (Başar, 2008:46-47). Bu sebeple öğrencilerin olumlu ya da olumsuz tutumlar oluşturmalarında öğretmenlerin önemli bir rolü bulunmaktadır.

Kişiliği oluşturan özellikler arasında tutumların önemli bir yeri vardır (İnceoğlu, 2004:22). Öğretmenler de sergiledikleri tutumlarıyla olumlu veya olumsuz olarak öğrencilerin davranışlarına rol model oluşturmakta aynı zamanda onların kişiliğini etkilemektedir. Çünkü bir bireyin çevresindeki bireylerle olan etkileşimi, kişiliğinin oluşumunda belirleyici bir unsurdur. Bu sebeple okul dönemlerinde öğrencileri ile sürekli etkileşim ve iletişim halinde olan öğretmenler öğrencilerin kişilik gelişimlerinde kritik bir role sahiptirler (Can, 2003:31).

Bu bağlamdan hareketle öğretmenlerin öğrencilerle kuracağı ilişkinin türü, sınıf içi veya dışında takındıkları tutumlar, öğrencilerine yaklaşma şekilleri öğrencilerini dolaylı olarak ya da doğrudan etkileyeceği unutulmamalıdır (Kulahlıoğlu, 2000; Gözütok, 2008:51). Bu sebeplerden dolayı da öğretmenlere, öğrencilere toplumsal yaşam becerilerinin kazandırılması ve öğrencide olumlu bir kişilik oluşturulması gibi pek çok konuda önemli görevler düşmektedir.

Öğrenciye olumlu davranışların kazandırılması etkili bir okul eğitimi ile sağlanabilir. Fakat etkili bir okuldan söz edebilmek için önce sınıf yönetiminin etkililiğinden bahsetmek gerekir. Etkili bir sınıf yönetiminin başarısı ne derece iyi olursa olumlu bir eğitim-öğretim ortamı da o derece iyi olmaktadır. Bu sebeple eğitimde başarının ilk adımı sınıf yönetiminin iyi olması ile başlamaktadır (Balay, 2003; Başar, 2008:47-48). Etkili bir sınıf yönetimini oluşturmak ise sınıftaki öğretmenin etkililiği oranında mümkün olmaktadır. Etkili bir öğretmen ise mesleki bilgi, tutum ve becerilere sahip olan öğretmendir. Bir öğretmen ise bu özelliklerini istenen eğitim amaçlarına ulaşmada uygun şekilde kullanabilmesini bilmelidir (Balay, 2003:48).

Sınıf, okullarda eğitim ve öğretimin devamlılığının sağlandığı, öğrenmenin gerçekleştirildiği yerdir. Bu nedenle okulda sınıfların öğrenmeye elverişli olması, öğrenme için uygun bir ortam halinde olması büyük önem taşımaktadır. Öğrenmeye elverişli olmasındaki temel etkenleri sınıf içerisindeki insanlar arası iletişim ve etkileşim bağıdır. Çünkü öğretmen ve öğrenciler bir sınıfın asıl öğeleridir. Bu öğelerde ise zaman içerisinde değişkenlikler meydana gelebilmektedir. Bu nedenle her sınıf, ortamı ve öğretmenin sınıfı yönetim biçimi açısından farklılık bulunmaktadır. Sınıfta yönetim biçimini oluşturan ise öğretmendir (Başaran, 1997:56). Öğretmen tutumları sınıf yönetiminde etkilidir. Fakat çağdaş görüşler ise öğretmenin bu gücünü öğrencileri ile paylaştığı, öğrencilerin de yönetime katıldığı demokratik ve çağdaş bir yönetim şeklini desteklemektedir.

Sınıfta oluşabilecek istenmeyen davranışların denetimi ve de düzenlenmesi sınıf yönetiminin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Çünkü istenmeyen davranışlar önlenmeden etkili bir eğitim öğretim ortamının oluşturulması mümkün değildir (Başar, 2008:29). Bu sebeple öğretmen, öğrenci davranışlarını kontrol altına alma ve yönetme becerilerinde etkili olmalıdır (Akçadağ, 2005:63). Bunu yaparken de aynı zamanda öğrencilerin kişilik gelişimlerine olumlu katkılar sağlamayı da gözden

kaçırmamalıdır. Bu açıdan bakıldığında istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetilmesinde öğretmen tutumlarının önemi oldukça fazladır.

Öğretmenin oluşturduğu sınıf yönetimi stratejisi onun istenmeyen davranışlara karşı müdahale şekline etki edecektir. Sahip oldukları bu strateji öğretmenlerin istenmeyen davranışları algılamasına bağlıdır. Bu algı öğretmenin benimsemiş olduğu felsefi anlayışlardan etkilenmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde yeni yaklaşımlar öğrenci hatalarını ve bunların nedenlerini anlamaya yönelik yaklaşımları öngörmektedir. Ancak birçok öğretmen sınıf içerisinde kendini rahatsız eden, işleyişi bozan her türlü davranış istenmeyen öğrenci davranışı olarak görmektedir. Bundan dolayı da öğrencilerin beklentilerini, ihtiyaçlarını, bireysel farklılıklarını göz ardı ederek sınıftaki istenmeyen davranışları önlemek için öğrencilerin kişilik gelişimlerini olumsuz etkileyebilecek tutumlar sergilemektedirler.

Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı sergiledikleri bu tutumlar öğrencilerin bu davranışlarını gidermede yardımcı olacak davranışları hakkında ipucu verebilir. Bu açıdan olumsuz yöntemlere başvurmaya neden olabilecek öğretmen tutumlarının tespit edilmesi son derece önemlidir. Fakat konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin ne tarz istenmeyen davranışlarla karşı karşıya kaldıkları; cinsiyetlerinin, eğitim durumlarının, medeni hallerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemlerini değiştirip değiştirmediği, hangi istenmeyen davranışlara ne tür yöntemlerle müdahale edildiği gibi konulara değinildiği görülmüştür.

1.2. Problem Cümlesi

Yapılan bu araştırmanın problemi cümlesi; “İlköğretim kurumlarında öğrencilerin sınıf içindeki istenmeyen davranışları karşısında öğretmenlerin tutumları nasıldır?” şeklindedir.

1.2.1. Alt problemler

Araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır:

Alt Problem 1: Öğretmenlerin sınıf içinde gözlenen istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları ile cinsiyet durumları, medeni halleri, çocuk sahibi

olup olmamaları, yaşadıkları evi paylaştıkları kişiler ve madde kullanım durumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Alt Problem 2: Öğretmenlerin sınıf içinde gözlenen istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları ile mezun oldukları üniversite, mezun oldukları fakülte, mesleğe üniversiteyi bitirdikten kaç sene sonra başladıkları, meslekteki hizmet süreleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Alt Problem 3: Öğretmenlerin sınıf içinde gözlenen istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları ile görev yapmakta oldukları okul türü, görev yapmakta oldukları okulun öğretim durumu, branşları, aylık gelirleri, haftalık ders saatleri, öğretmenlikten arta kalan zamanlarında ikinci bir işle uğraşıp uğraşmama durumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, İstanbul ili Esenyurt ilçelerinde bulunan farklı sosyoekonomik düzeye mensup okullarda okuyan öğrenciler arasındaki istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı öğretmenlerin tutumlarını bazı değişkenler açısından incelemektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Okullar, insan yaşamının büyük bir kısmının geçtiği kurumların başında gelir. Bu yüzden okullar bireyin yaşamında önemli bir yer tutmaktadır. İlköğretim okulu ise bireyin eğitim-öğretim yaşamı boyunca tanıştığı ilk eğitim kurumudur. Bu sebeple de bireyin ilköğretim yıllarındaki bu deneyimler bireyin tüm yaşamını etkilemektedir. Kimi zaman da yaşadığı bu deneyimlerin izleri bir ömür boyu sürebilmektedir. Bu açıdan bireylerin uzunca bir zaman vakitlerinin geçtiği ve eğitim aldıkları okulların temel hedefi, öğrencilerin gelişimine en üst düzeyde katkı sağlayarak onların toplum yaşamına uyumunu kolaylaştırmak ve onları bir üst eğitim kurumuna hazırlamak olmalıdır. Bunun sağlanması ise her ne kadar veli-öğretmen-idare paydaşlarına düşse de en büyük sorumluluk öğretmenlerde bulunmaktadır.

Bir öğrencinin akademik başarısı, istedik kazanımlara sahip olabilmeleri öngörülen hedefleri gerçekleştirmeleri ölçüsünde mümkündür. İstedik kazanımlara

ulaşabilmek ise öğrenci ile birebir iletişim ve etkileşim içinde olan öğretmenlerin öğrencileri motive edebilme, onları doğru yönlendirebilme, davranışlarına doğru zamanda ve doğru şekilde müdahale edebilmeleriyle yakından ilişkilidir. Öğrencinin sergilemiş olduğu davranışlarına doğru ve zamanında müdahale onun okula ilişkin görüşleri ve algıları üzerinde de son derece etkilidir. Her ne kadar öğrencilerin istedik davranışlarına doğru müdahale önemli olsa da sergiledikleri istenmeyen davranışlara karşı doğru müdahale de büyük öneme sahiptir. Gösterilen doğru müdahaleler ise öğretmenlerin uygun tutuma sahip olup olmamalarıyla da ilişkilidir. Bu sebeple öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı tutumlarını saptamak, onların uygun tutum kazanmaları noktasında yönlendirici olabilecektir.

Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı göstermiş oldukları tutumları, sahip oldukları felsefi anlayışlarına göre değişebilmektedir. Günümüzde benimsenen yapılandırmacı eğitim felsefesi diğer eğitim felsefelerinden farklı olarak öğrenci ilgi, istek ve ihtiyaçlarını dikkate almakta ve merkeze öğrenciyi alan öğrenci merkezli bir eğitim modeli sunmaktadır. Bu felsefe doğrultusunda daha önceden istenmeyen davranış olarak kabul edilen birçok davranış bu anlayışla birlikte istedik olarak görülebilmektedir. Ancak buna rağmen hala günümüzde birçok öğretmen eski felsefi anlayışların etkisindedir ve bu alışkanlıklarını sürdürmek istemektedirler. Bundan dolayı da eğitim açısından uygun olmayan tutumlar benimsemektedirler. Bu gerçekliklerden yola çıkarak öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısındaki tutumlarını belirlemek oldukça önemlidir.

Tutumların davranış oluşturma ve bu davranışları sergileme potansiyeli açısından önemli olmaları, tutumları ele alıp inceleyen araştırmaları önemli kılmaktadır. Bu sebeple, bu araştırma, istenmeyen öğrenci davranışları karşısında öğretmenlerin belirlenen bazı kriterler açısından tutumlarını ele alması bakımından önemini ortaya koymaktadır.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmada;

1. Kullanılan veri toplama araçlarının istenilen bilgiyi elde etmede geçerli ve güvenilir olduğu,
2. Örneklem grubunun evreni temsil ettiği,

3. Araştırmaya katılan İlköğretim Okulu öğretmenlerinin “Kişisel Bilgi Formu”, “Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlara Karşı Öğretmen Tutumları Ölçeği (SİDÖTÖ)” gerçek durumlarını yansıtacak şekilde içten cevapladıkları kabul edilmiştir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. 2014-2015 eğitim-öğretim döneminde İstanbul ili Esenyurt ilçe sınırları içerisinde bulunan MEB’e bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 258 öğretmen ile sınırlıdır.
2. İstenmeyen öğrenci davranışlarından ilköğretim düzeyinde ders esnasında gözlenen istenmeyen öğrenci davranışları ile sınırlıdır.
3. Esenyurt’ ta bulunan farklı sosyoekonomik ve kültürel düzeye sahip okullardaki ilköğretim 1. ve 2. kademe öğretmenleri ile sınırlıdır.
4. Uygulanacak olan “Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlara Karşı Öğretmen Tutumları Ölçeği (SİDÖTÖ)” ölçeğindeki sorularla sınırlıdır
5. Araştırmanın literatür tarama bölümü, elde edilen kaynaklarla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

İstenmeyen Davranış: Okulda veya sınıfta benimsenmiş yazılı veya yazısız kuralların tam tersi şekildeki davranıp eğitim-öğretim faaliyetlerinin veriminin azalmasına neden olan davranışlar bütünü olarak nitelendirilmiştir (Öztürk, 2005:21).

Disiplin: Öğrenmeyi kolaylaştırmak ve verimli bir sınıf ortamı oluşturmak amacıyla, kuralların konulduğu ve istenmeyen davranışların önlenmeye çalışıldığı düzenin tamamıdır (Çelik, 2002:24).

Sınıf Yönetimi: Öğretmen ve öğrencilerin çalışmalarını engelleyen durumların ortadan kaldırılması, öğrenme için uygun bir ortamın sağlanması, öğretim süresinin yeterli ve uygun kullanılması, öğrencilerin ders içi etkinliklere katılımının sağlanması, sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın doğru ve uygun şekilde yönetilmesidir (Erdoğan, 2000:32).

Tutum: Tutum, doğrudan gözlenemeyen ancak bir kimsenin herhangi bir olay, eşya veya insana karşı olumlu ya da olumsuz davranış göstererek bireyin bir başka davranışı ile doğrudan ortaya çıkan eğilimdir (Turgut, 1995:86).



BÖLÜM II: KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. İstenmeyen Öğrenci Davranışı Kavramı

2.1.1. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Tanımı ve Sınıflandırılması

İstenmeyen öğrenci davranışlarının tanımlanması konusunda literatürde birçok tanıma rastlamak mümkündür.

Dersin normal seyrini bozan, hedef davranışlara ulaşmayı zorlaştıran veya engelleyen her davranışı istenmeyen öğrenci davranışı olarak nitelendirir (İlgar, 2000:81-82).

Genel olarak sınıf içerisinde diğer öğrencileri ve öğretmeni rahatsız eden, sınıf içi eğitim-öğretim çalışmalarının aksamasına neden olan, eğitim sisteminin genel ve özel hedeflerine ulaşmadaki kurallarına ters düşen ya da sınıf düzenini bozan türdeki davranışları istenmeyen öğrenci davranışları olarak kabul eder (Tertemiz, 2003:124-125).

Sınıfta bulunan öğrenciler farklı geçmiş yaşantılara, farklı kişilik ve karakter yapılarına, farklı ilgi, yetenek ve ihtiyaçlara, sosyal, ekonomik ve kültürel düzeylere sahip oldukları için sınıfta heterojen bir yapı oluştururlar. Oluşan bu heterojen yapı neticesinde sınıfta meydana gelen öğrenme-öğretme faaliyetleri esnasında birbirinden çok farklı davranışlar meydana gelir ve farklı manzaralar oluşmaya başlar. Bazı öğrenciler öğretmeni dinlerken, bazı öğrenciler defterine not alabilirler. Bunun yanı sıra bazıları derse dâhil olurken, bazıları dersi dinliyormuş gibi görünerek aklından başka şeyler geçirebilirler. Bazı öğrenciler derse ilgi duyup anlatılanları ilginç ve önemli bulurken, bunun tam tersi olarak ise bazı öğrenciler dersi son derece sıkıcı bulabilir. Sınıf ortamının bu şekilde heterojen bir yapıya sahip olması bu ve buna benzer birçok istenmeyen davranışları beraberinde getirmektedir.

Etkili öğretmenler bu davranışların nedenlerini bilgi ve tecrübelerine dayanarak veya empatik bir bakış açısıyla tahmin edebilirler. Bu davranışları sınıfın sosyal ve

duygusal ortamı içerisinde olumluya dönüştürmek için çaba gösterir ve öğrenme-öğretme faaliyetlerinde ve sınıfın ilişki sisteminde birçok değişiklik yapabilirler. Bazı öğretmenler ise ya istenmeyen davranışların farkına varmaz ya da çözüm getirmeyen gereksiz müdahalelerle problemin büyümesine sebep olabilirler (Okutan ve diğerleri, 2002:76-79).

Okutan ve diğerleri (2002:76-79)'ne göre sınıfta istenmeyen davranışların görülmesinde dört ana sebebin olduğu söylemiştir. Bunlar; (1) sınıfta otoriter düşünce ve kuralların hâkimiyetinin meydana getirdiği kısıtlamalara öğrenciler karşı çıkmaktadır, (2) sınıfta otoriter fikir ve kuralların hakimiyetinin yarattığı sınırlamalara öğrenciler karşı çıkmaktadır, (3) öğretmenlerin akademik ve psikolojik olarak kendilerini yetersiz düşünerek güven eksikliği hissettikleri için sınıfta kontrolü sağlamakta başarısız olmaktadır ve (4) öğrenciler yaşatlarının dikkatini çekmek için ihtiyaç duyduğu bazı davranışları (istenmeyen davranışlar) gösterme isteği içindedirler (Dolye, 1986:97).

İstenmeyen öğrenci davranışlarını iki başlık halinde incelemiştir. İstenmeyen öğrenci davranışlarını öğretim ve yönetim boyutu olarak ele almıştır. Öğretim boyutu ile ilgili istenmeyen öğrenci davranışları öğrencinin akademik alandaki gelişimi ve akademik performansıdır. Bu alanlardaki yapılması gerekenleri olumsuz etkileyen çalışma becerileri ile ilgili davranışlardır. Bu davranışlar arasında öğrencinin ödevlerini zamanında ve kendisinden istenilen şekilde yapmama, dikkatini derse karşı toplayamama, derslere karşı ilgisizlik, öğretmenin çalışmalarını takip etmeme, okula ders çalışmadan gelme, ders araç-gereçlerini getirmeme gibi davranışlar söylenebilir. Yönetimle ilgili istenmeyen öğrenci davranışlarında ise sınıf yönetimi ve sınıf yönetiminin amaçları dikkate alınır. Bu konudaki istenmeyen davranışlar ise sınıf ortamında öğretimin işleyişini engelleyen, öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkiyi bozucu veya diğer öğrenciler için tehlikeli olabilecek durumları oluşturan davranışlardır. Örneğin; arkadaşlarının eşyalarına ve sınıfın araç gereçlerine zarar vermek, öğretmenlerine ve arkadaşlarına karşı kaba ve saygısız davranmak, küfürlü ve argo konuşmak, derse zamanında girmemek, hırsızlık yapmak istenmeyen davranışlar arasında sayılabilir (Ataman, 2000:97-111). Bu davranışlar engellenmediği zaman diğer öğrenciler bunları örnek alır ve olumsuz davranışlar artabilir (Türnüklü ve Yıldız, 2002:22-27).

Bu gibi olumsuz davranışlar sonucunda ise; sınıf düzeni bozulur, öğretmen anlatmak istediği konuyu yeterli düzeyde anlatamadığı gibi zamanında da anlatamaz, sınıfta gergin bir hava yaşanır. Kısacası disiplin sorunlarıyla dolu bir sınıf ve okul oluşur (Sarıtaş, 2000:35-37). Böyle bir sınıf ortamında ise etkili bir öğretimin yapılması mümkün olmayacaktır. Bu sebeplerden dolayı davranışların altında yatan nedenlerin anlaşılması son derece önemlidir (Türnüklü ve Yıldız, 2002:22-27). Öğretmenin doğru ve yerinde tespitlerle davranışın altında yatan sebepleri görmesi, istenmeyen davranışın daha kolay değişmesini veya ortadan kalkmasını sağlayabilir (Aydın, 2000:54-56).

Sınıf ortamında istenmedik davranışlar farklı kaynaklarda farklı kategorilere ayrılmaktadır. Örneğin, Cameron (1998:42-54) sınıftaki istenmedik davranışları 5 başlık altında ele almıştır: Saldırgan davranışlar (küfür etmek, vurmak, tekmelemek, itmek, saç çekmek vb.); sosyal olarak istenmedik davranışlar (bağırıp çağırmak, koşuşturmak, tepinmek ve öfkeli davranmak vb.); fiziksel olarak istenmedik davranışlar (parçalamak, karalamak, fırlatmak, zarar vermek vb.); meydan okuyucu davranışlar (kurallara uymamak, istekleri yerine getirmeyi reddetmek, sözel ve sözel olmayan meydan okuyucu davranışlar sergilemek vb.) ve kendine yönelik istenmedik davranışlar (etkinliklere katılmamak vb.).

Martin, Linfoot ve Stephenson (1999:347-358) İstenmeyen davranışları 4 başlıkta incelemektedir: (1) İsteklerinin hemen yerine getirilmesini istemek, arkadaşlarının etkinliğini engellemek, dikkatini yoğunlaştırma süresinin kısa olması; (2) Sınıf kurallarına uymama, öğretmenin yönergelerine uymama, sözel düzeltmelere itiraz etme, direnme; (3) Saldırganlık, arkadaşlarının eşyalarına zarar vermek, öfkeli uygunsuz anlatımlar, zorbalık; (4) Suça yönelik davranışlar.

Öğretmenlerin üzerinde hemfikir olduğu beş tip istenmeyen öğrenci davranışından söz eden Charles (2002:3) ise konuyu şu başlıklarla ele almıştır:

a) Saldırgan davranışlar: Öğretmene ya da diğer öğrencilere karşı fiziksel ya da sözel saldırı.

b) Ahlaka aykırı davranışlar: Kopya çekme, yalan söyleme, hırsızlık.

- ✓ Otoriteye meydan okuma: Reddetme, karşı çıkma, öğretmenin istediklerini yapmaktan kaçınma.
- ✓ Dersi bölme: Yüksek sesle konuşma, bağırma, sınıf içinde dolaşma, komiklik yapma.

- ✓ Sorumluluk almaktan kaçınma: Amaçsızca etrafta dolaşma, yerinden kalkma, verilen görevleri yapmama, işi savsaklama, işi oyalanarak yapma, uyuklama (Akt: Sadık, 2006:34).

Öğrencilerin istenmeyen davranışları çok boyutlu bireysel açıdan kaynaklandığı gibi, yaşitlarıyla ve öğretmenleri ile kurduğu iletişimlerinden de kaynaklanmaktadır. Yiğit (2004:160-165)'e göre öğrencide gözlemlenen istenmeyen davranışlar, bireysel davranışlar, öğrencinin arkadaşlarıyla ilişkisi ve öğrencinin öğretmeniyle ilişkisi şeklinde üç kategoride incelenebilir. Bireysel davranışlar; derse geç gelme, derste söz almadan konuşma, ders esnasında başka derslere çalışma, ders ile ilgilenmeme, başarısızlıkları için sürekli olarak bahaneler bulma, nezaket kurallarına uymama, sıraların üzerini çizme, karalama, argo konuşma, kişisel ve sınıf temizliğine dikkat etmeme, okul dışındaki istenmeyen arkadaşlıklarını sınıf ortamına yansıtma, kılık-kıyafetine özen göstermeme. Arkadaşlarıyla ilişkiler; arkadaşlarının başarısını kıskanma, el şakası yapma, arkadaşlarına lakap takma, arkadaşlarıyla sağlıklı iletişim kuramama, derste diğer arkadaşlarını rahatsız etme, arkadaşlarını küçük görme, arkadaşlarını öğretmenine şikâyet etme, başkalarının eşyasını izinsiz alma. Öğretmenle ilişkiler; verilen görevi yapmama, sınıfta oturma biçimine dikkat etmeme, verilen ev ödevini yapmama, öğretmeni ailesine şikâyet etme, öğretmenle sağlıklı iletişim kuramama, öğretmene karşı gelme.

Bu sınıflamaların ortak özelliği şudur: sınıf içindeki belli yaş seviyelerindeki heterojen öğrencilerin istenmeyen davranışlarını tespit etmektir. Öğrencilerin bu davranışlar karşısındaki öğretmen davranış ve tutumlarına yön vermektir.

2.1.2. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nedenleri

Eğitim ve öğretimde temel amaç, belirlenmiş hedeflere ulaşırken büyük bir engel teşkil eden istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetmektir. Bu davranışları yönetirken de öğrencilerde bir gruba kendini ait hissetmeyi, toplum kurallarına uyum sağlamayı kolaylaştıran davranış değişiklikleri meydana getirmek ve uygun olmayan bu ve buna benzer davranışları en aza indirmeyi amaçlamak esastır. İdeal davranış yönetim süreci sadece istenen davranışların oluşmasını ve bu davranışların kalıcılığını sağlamakla elde edilmez, aynı zamanda bu davranışların meydana gelmesini önleyen eğitim öğretim ortamlarını sağlamakla mümkündür.

Bunu gerçekleştirmek ise ancak öğrencilerin istenmeyen davranışlarının nedenlerini anlamak ve bu nedenlere uygun yöntem ve teknikler belirlemek aynı zamanda da bunları uygulamakla gerçekleştirilebilir (Özyürek, 2001:96).

İnsan davranışları oldukça karmaşık bir yapıdadır. Bu karmaşık yapı Nörobiyolojik, Davranışsal, Bilişsel, Psikoanalitik ve Fenomenolojik gibi insan davranışlarına anlam kazandırmaya çalışan farklı bakış açılarıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Ortaya atılan bu yaklaşımların bireyin davranışlarına ilişkin görüşleri birbirinden farklıdır. Buna göre davranışın temelinde karmaşık sinirsel unsurlar varsa Nörobiyolojik, gözlenebilen davranışlar varsa Davranışçı, bilişsel süreçler varsa Bilişsel, cinsellik ve saldırganlık varsa Psikodinamik ve fenomenler, öznel yaşamı anlamlandıran Fenomenolojik yaklaşımlar gibi farklı yaklaşım türleri vardır (Cüceloğlu, 1996:115-117).

Belirtilen bu yaklaşımların bireylerin problem davranışlarının nedenlerine yönelik açıklamaları birbirinden farklılık göstermektedir. Bu yaklaşımlardan yola çıkarak problem davranışın nedenlerinde aslında birçok farklılık yer almaktadır.

Problem davranışın altında yatan nedenler sınıf dışı etkenlerden (aile ve çevre) ve sınıf içi etkenlerden (sınıfın fiziki yapısı, eğitim programı, öğretim yöntemleri, öğretmen ve öğrenci özellikleri) kaynaklanmaktadır (Başar, 1997:95-96).

İstenmeyen davranışların belli başlı nedenleri; toplumun rolü, ailenin rolü, okulun rolü ve okullarda öğrencilere düşünme yetisinin verilmesindeki başarısızlığı olarak incelemiştir Edward (1903). Ayrıca problem davranışların altında yatan nedenler ile ilgili bir başka sınıflama yapan Burden (1995) ise bu nedenleri şu şekilde ele almıştır; fizyolojik çevre (sağlıkla ilgili faktörler), fiziksel çevre (okuldaki ve evdeki olanaklar, sınıf düzenlemeleri, eğitimci ve yönetici kadronun yetersizliği, yöntem ve materyaller) ve psikososyal çevre (ilgiler, değerler, beklentiler, motivasyon) olarak belirtmiştir (Akt:Çelikkaleli, 2009:625-636).

Bir diğer farklı bakış açısı ise problem davranışın altında yatan nedenlerin, öğrencinin ailesinden ve sosyal hayattaki yakın çevresinden kaynaklanan nedenler ile öğretmeninden kaynaklanan nedenlerdir (Dağdelen, 1999:63-69).

Genişletilmiş okul kavramı ve uygulamaları okulu, geleneksel öğretimin ve öğretmen rolünün daha ilerisine götürmüştür. Genişletilmiş okul uygulamaları okulları, özellikle çalışan anne babaların çocuklarının çeşitli etkinliklerle daha uzun süre

okullarda tutulduğu, yaşam boyu öğrenme ilkesiyle ailelere gerekli olan destek eğitimlerinin sağlandığı yerlerdir (Elmacı, 2009:69-84).

Bu okullarda velilere yönelik çeşitli etkinlikler düzenlenir, sağlık ve sosyal bakım imkânları sağlanır, çocuklara eğitim öğretim sonrasında iş yaşamı ile ilgili gerekli destek sağlanır. Ayrıca spor ve sanat aktivitelerinin yapıldığı, teknolojiye ulaşmayı kolaylaştıran, çocuklara ve velilere yönelik kapsamlı sosyal merkezlerdir (Elmacı, 2009: 69-84).

Bu şekilde yapılmış bir okul tanımı toplumdaki davranışların olumsuz etkilerinden öğrencileri korumak için önemli bir noktaya dikkat çekmektedir. Günümüzdeki okullar bütün imkân ve özelliklerini çocuğun ders dışı zamanlarında da kullanabileceği şekilde planlamalıdır. Bu çalışmaları öğretmenlerin kontrolleri ve yardımları ile sağlamalı, okul kütüphanesi, teknoloji sınıfı, spor salonu, fen laboratuvarları gibi alanları öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekle getirmelidir. Bunun yanı sıra bu okullar öğrencilerin dışarıdaki olumsuz ve bozucu davranışlarla karşılaşma riskini en aza indirmelidir.

Okullar farklı sosyal çevreden gelen öğrencilerin bir arada bulunduğu ortamlardır. Çocukların bu farklılıkları onların karşılaştıkları olayları farklı algılayıp farklı tepkiler vermelerine neden olmaktadır. Okullarda ise şu anda uygulanan benzer eğitim politikaları ve eğitim modelleri öğrencilerin bu bireysel farklılıklarını en aza indirmeye çalışmaktadır. Okulların çocuğun davranışlarını şekillendirmede önemli bir yere sahip olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Ailenin ise çocuğun davranışlarını belirlemede en temel etken olduğu göz ardı edilmemelidir.

Çocuğun ailede kazandırılması gereken belli başlı özellikler vardır. Hayatı boyunca sahip olması gereken disiplin, davranışlarının sorumluluğunu üstlenebilme becerisi, göstermiş olduğu davranışların sosyal ve doğal sonuçlarını kabullenmesi, özdenetim becerisi gibi temel bazı özellikler bunlardan sadece birkaçıdır (Şentürk, 2010:104-107)

Bu konu hakkında önemli bir görüş belirten Yavuzer (1992:120-124) aileyi, çocuğa güven duygusunu aşılaman, çocuğun sosyal hayatta kabul görmesi için gerekli ortamı oluşturan bir kurum olarak tanımlamıştır.

Ayrıca aile, sosyalleşmeyi öğrenebilmesi için çocuğa toplum tarafından benimsenen uygun davranış biçimleri ile model olduğu gibi bu davranışların gelişmesi için çocuğa rehberlik eder Yavuzer (1992:120-124). Çocuğun sosyal hayata uyum sağlarken karşılaştığı problemlere aileler tarafından çözümler bulunur.

Yapılan bu tanımlar ailenin bireylerin gelişimindeki en temel etken olma özelliği açısından önemlidir. Çocuklarda gözlemlenen istenmeyen davranışlar ile ailenin arasındaki ilişkiyi karşılaştıran araştırmalar ise konuyu daha farklı şekillerde ele almıştır.

Genelde istenmeyen davranış gösteren ve akademik başarısı düşük öğrencilerin alt sosyoekonomik gruba dâhil olan ve düzenli bir aile yapısı olmayan çocuklardır. Ayrıca anne babaların okul başarısı beklentileri ile çocukların akademik başarıları arasında olumlu bir ilişkinin olduğu, dengeli ve düzenli aile ilişkilerinin çocuğun başarısını olumlu yönde etkilediği ve ailenin okulla olan işbirliğinin öğrencinin okula düzenli devam etmesini sağladığı söylenebilir (Erden, 2005:68-69).

Can (1983: 67-69) 'a göre ise, anne-baba arasındaki fikir ayrılıkları, aşırı şefkat, aşırı baskı, beslenme konusunda çocuğa ısrarcı olma, ekonomik sorunları çocuğa yansıtma, istenmediğini çocuğa hissettirme ve korkutma da istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Aileler çocuklarının sadece iyi gelir getiren bir mesleğe sahip olmalarını isterler. Fakat sergilemiş oldukları bu mükemmeliyetçi ve baskıcı tutum onların istenmeyen davranışlar sergilemelerine neden olmaktadır (Şentürk, 2010:114-116).

Aile bireylerinin sahip olduğu kişisel ve sosyal özellikler, çocukların anne-babayı rol model olarak alması istenmeyen davranışların oluşmasında etkindir. Genetik özelliklerin transferi, ailedeki boşanma, anne-babadan birinin kaybı ve bunun sonucunda çocuğun duygusal ihtiyaçlarının karşılanmaması bireyin üzerinde olumsuz etkiler meydana getirmektedir.

Bunun yanı sıra aile içi şiddet, ebeveynler tarafından görülen kötü muamele, kardeş sayısının fazla olması, çocuğun duygusal ihtiyaçlarına cevap verilmemesi, yaşanan ekonomik sıkıntıların çocuğa yansıtılması, aşırı koruyucu anne baba tutumları, cezaya dayalı katı disiplin anlayışı, tutarsız davranan anne baba tutumları ve uzlaşmacı aile yapısı gibi etkenler çocukta istenmeyen davranışların oluşmasına neden olmaktadır (Şentürk, 2010:114-116).

Erken çocukluk dönemi bireyin yaşamının ilerleyen dönemlerinde nasıl yaşantılar geçireceklerini, bu yaşantıları karşısında nasıl tepkilerde bulunacaklarını ve bunları yorumlama şekilleri önem arz etmektedir. Dolayısıyla her öğrenci yaşam biçimlerindeki farklılıkları ve çeşitli alışkanlıklarını okul ortamında yansıtır. Sahip oldukları bu farklılıklar da onların davranışlarına yansır.

Buna göre akademik olarak yetersiz, sosyal becerileri düşük, sosyal hayatta yalnız, okulu sevmeyen ve olumsuz davranışlara sahip öğrencilerle arkadaşlık eden çocukların istenmeyen davranışlara daha çok yöneldiğini göstermektedir (Başar, 1997: 117-119).

Bunun yanında öğrenci yaşadığı ya da içinde bulunacağı gelişim dönemine göre de farklı davranışlar sergileyebilmektedirler. Ergenlik dönemine girmiş bir kişinin sergilediği istenmeyen davranışla ilköğretim birinci kademedeki bir öğrencinin sergilemiş olduğu istenmeyen davranış arasında fark vardır.

Bu konuda, ilköğretim döneminde hızlı fiziksel gelişimin görüldüğü öğrencilerde bir şeye karşı inat etme, çalışmaya karşı isteksizlik gibi davranışların görülebileceği belirtilmiştir. Ayrıca etrafındaki olaylara veya kişilere ters davranma, kötümserlik gibi davranışların görülebileceği de vurgulanmıştır. Ergenlik döneminin beraberinde getirmiş olduğu hızlı değişime ayak uydurmakta zorlanan öğrencilerde ise, alınganlık, kavga etmeye meyilli olma, çabuk sinirlenme gibi istenmeyen davranışlar ortaya çıkmaktadır (Bacanlı, 1997: 56-57).

Öğrencilerin başarı seviyeleri istenmeyen davranışlar arasındaki bir başka nedendir. Öğrenme güçlükleri istenmeyen davranışlara yol açabilir. Bunun yanında bu istenmeyen davranışların tekrarlanmasına neden olabilir. (Baker ve diğerleri, 2008:24) (Akt:Alkaş 2010:135).

İnsan davranışının doğal bir sonucu olarak her öğrenci, arkadaşları arasında kendini göstermek ve başarılı olmak ister. Sınıf ortamında öğretmeni tarafından takdir edilmek ister. Fakat başarılı olamayacağını düşünen, yeterli ilgi ve takdiri göremeyen öğrenci ise başka yollara başvurur. Çabalayıp başarısız olmaksızın istenmedik farklı bir davranış sergileyerek dikkat çekmeye başlar (Şentürk, 2010:125-128).

Eğitimde belki de en önemli etkenlerden biri de iletişim dilidir. İyi bir iletişim dili, insanlar arasındaki ilişkileri düzenleyeceği gibi olumsuz durumlar da yaratabilir. Eğitimde kullandığımız baskıcı, serbest vb. iletişim dillerimiz istenmeyen davranışların oluşmasına neden olabilir.

Bu konuda (Kayaalp, 2004:50-51) Şu görüşü savunmaktadır; birçok insan tecrübelerini ortaya koymaya çalışmaktadır. Birçok eēitimci ve ērenciler görevini en iyi Şekilde yapma gayreti içindedirler. Öyleyse sıkıntılar neden kaynaklanmakta ve istenilen başarı elde edilememektedir? Hayata daha adım atmadan gençlerin bezgin olmaları, çalışma temposu yüksek bir ēretmenin zamanla hevesini kaybetmesi gibi birçok neden istenmeyen davranışların sonuçları olarak deēerlendirilmediir.

Eēitimde istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına neden olan bir diēer faktör ise hiç Őüphesiz, ērencilerin güdülenme seviyeleridir. Gdlenmenin literatürde birçok tanımı vardır.

Güdülenme okuldaki ērenci davranışlarının yönünü, bu davranışların Őiddetini, kararlı olma seviyesini belirleyici en önemli g kaynaklarından biri olarak belirtilmiştir (Fidan, 1986:128).

Çok basit bir Şekilde tanımlamak gerekirse, güdüleme bir davranışın meydana gelmesine neden olan bir etkidir. Gdlemeyi insanları belirlenen talimatlara yneltilmede kullandıēımız bir Őey olarak grdēmzde, zor bir görev ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan baktıēımızda, yetki kullanarak çalışanları bir davranışı yapmaya yönlendirebilir ya da bazı ödüller ile onları kazanmaya çalıŐabiliriz (Tannehill, 1970: 36-37)(Akt: Saēlam, 2007:13).

Allan (1998, s:11)' ın güdüleme konusundaki görüşleri Şu Őekildedir:

- ✓ alıŐanları cesaretlendirmek, onlara ilham vermek ve yönlendirmek, ayrıca onları etkilemek.
- ✓ çalışanlara daha iyi çalışmaları için mantıklı sebepler göstermek.
- ✓ çalışanlara çalışmak istedikleri hissini verebilmek.
- ✓ çalışanları yaptıkları iÇten dolayı kendilerini iyi hissetmelerini saēlamak.

ērencilerin güdülenme türleri onların davranışlarını olumlu yönde etkilediēi gibi olumsuz yönde de deēiŐtirebilmektedir. Güdülenme içsel ve dışsal güdülenme olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Şentürk, 2010:126-129). Bunlar aŐaēıda kısaca açıklanmaya çalıŐılmaktadır.

Bireyin ihtiyaçları ve istekleri, onu iten güdülemeye yöneltilmektedir. Bunlar bireyin davranışlarına yön verir ve düŐüncelerini belirleyerek onu etkiler. Her bireyin istek

ve gereksinimi kendine özgüdür. Bunlar kendi kişiliğini oluşturan biyolojik ve psikolojik özellikleri ile öğrenme tecrübelerini etkileyen faktörler tarafından belirlenir (Aydın, 1993:80).

İçten güdülenme, insanı harekete geçiren, istediğini elde edinceye kadar onu aktif kılan ve gereksinimleri karşılandığında duruma geçen doğal itici bir güçtür (Başaran, 2000a:119). Kısaca belirtmek gerekirse içsel güdülenme, bireyin dışarıdan herhangi bir zorlayıcı etken olmaksızın bir işi kendiliğinden yapmayı istemesidir. Kişisel olarak övünç duyma, yaptığı işi sevme, güçlü iş isteği ya da önem verdiği bir değer sistemi gibi unsurlar içsel güdülemeye örnek olarak verilebilir.

Dışsal güdüleme, bir görevin ya da bir etkinliğin tamamlanabilmesi için bir diğer kişi tarafından sağlanan ödüllerle oluşturulan motivasyondur. Dışsal güdüleme, dışsal uyaranlara ve uyarıcılara bağlıdır. Dışsal uyarıcılar baskı, rica, ödül, ceza, takdir edilme, sevmek, başkaları tarafından kabul görmek vb. davranışlar olabilir. Dışsal güdülemeyi olumlu yönde etkileyen faktörler ise sertifika, kupa, not, mükâfat, ödül, madalya, öğrenci gençlik teşkilatına üyelik, rekabet, takdir edilme arzusu, öğretmen baskısı, aile baskısı, arkadaş baskı vb. davranışlar olarak belirtilebilir. Dışsal güdülenmeyi etkileyen olumsuz faktörler ise azarlama, saldırma, alay, aşağılama, karşındakini sözlü olarak incitme, verilen haklarını geri almadır (Erdem, slayt:25).

Dışsal güdülenmede, dışsal faktörlerin etkisi ile birey bir işi yapmak için harekete geçer. Tatil imkânı, yüksek not, maaşın artması, insanlar arasında itibarının artması, maddi yararlar sağlanması, çeşitli ödüller verilmesi gibi faktörler dışsal güdülenme olarak gösterilebilir.

Bu konuda yapılan bazı araştırmalar ise şu sonuçları ortaya koymaktadır: Bilişsel ve bilişsel olmayan faktörler ile akademik içsel güdülenme arasında ilişki bulunmaktadır. İçsel güdülenmesi yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre, içsel güdülenme hem öğrencinin başarısını artırmakta hem de kendini yeterli algılamasına neden olmaktadır (Gottfried 1985: 631-645).

Ames ve Archer (1988:260-267), güdüsel süreçler derslerdeki performans hedeflere yönelme ve uzmanlık amaçlarına yönelme arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Öğrencinin mevcut durumu ve yeteneği değerlendirilmektedir. Bu hedeflerle yapılan değerlendirmelerde, öğrencinin başarılı olması, diğer öğrencilerden daha fazla performans göstermesi gibi verilere bakılarak onun hakkında bir sonuca varılır.

Yapılan işte uzman olma amacı ise, yeni bir becerinin kazanılması üzerinde durur. Burada, öğrenme sürecinin kendisi değerlendirilir ve uzmanlığın kazanılmasının yetenekten çok çabaya bağlı olduğu görülür. Araştırmacılar, öğrencilerin bu amaçlardan birine yönelmelerine göre, onların etkili strateji kullanmaları, konu tercihi, tutumları ve nedensel yüklemeleri arasındaki farka bakmışlardır. Araştırmanın sonunda, uzmanlık amaçlarına yönelen öğrencilerin daha etkili ve verimli strateji kullandıkları, daha zor konulara yöneldikleri, sınıfa karşı olumlu tutumlara sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca bu başarılarını çabalarına bağladıkları da söylenebilir. Performans hedeflere yönelen öğrencilerin ise, etkili strateji kullanmadıkları, sınıfa karşı olumsuz tutumlara sahip oldukları, yetenek algılarının düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca bu başarısızlıklarını yetenek eksikliğine bağladıklarını da söylemek mümkündür. Bu araştırmanın sonuca göre, güdülenmeyi ve başarıyı etkileyen faktörlerden biri de öğrencinin yöneldiği amaçtır. Öğrencilerin uzmanlık amaçlarına yöneltilerek çabalarının değerlendirilmesi, onların güdülenmelerine neden olmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin daha etkili öğrenme stratejileri kullanmaya yönelmelerini sağlamaktadır.

Öğrenci davranışlarının belirlenmesindeki önemli etkenlerden bir tanesi de arkadaş gruplarıdır. Toplumda her bireyin başkası tarafından fark edilme, tanınma, içinde bulunduğu çevre tarafından kabul edilme ve onay görme gereksinimi vardır. Bu gereksinimlerini olumsuz davranışlar sergileyen arkadaş grubunda gidermeye çalışan öğrenciler, o gruba kendini ait hissetmek ve arkadaşları tarafından dışlanmamak için istenmeyen davranışlar sergileyebilmektedirler. Öğrencilerin bu tarz olumsuz davranışlar göstermelerinin bir diğer nedeni de ihtiyaçlarını olumsuz yönde, dikkat çekici davranışlar ile karşılamaya çalışmaları olabilir. Göstermiş oldukları bu olumsuz davranışlar, öğrencinin çevresi, arkadaşları tarafından onaylanıp, kabul edilmesi, diğerlerine karşı güç ve üstünlük sağlamasına katışı sağlıyorsa, bu durum istenmeyen davranışın sürdürülme ve diğer öğrenciler arasında da giderek yaygınlaşmasına neden olabilmektedir.

Televizyon ve internet, okuldan arta kalan zamanının çoğunu evde geçiren çocuklar için vazgeçemeyecekleri bir eğlence kaynağıdır. Televizyonun ve internetin çocuklar üzerindeki etkisi incelenirken şiddet ve cinsel öğeler içeren programların ve yayınların etkisi üzerinde önemle durulması gerekmektedir. Muhakeme becerisi henüz tam anlamıyla gelişmeyen, televizyon ve internet programlarının doğru ve

yanlış yönlerinin farkına varamayan çocuklar için dövüş, öldürme, yaralama, vurma vb. sahneler şiddete karşı eğilimi arttırabilir. Aynı zamanda geç saatlere kadar televizyon ve internet başında zaman geçiren bir çocuk için, ertesi gün erken saatte okula gitmek kolay ve zevkli değildir. Sınıftaki etkinlikler, çalışmalar televizyondaki ve internetteki ilgilendiği aktiviteler kadar ilgi çekici değildir. Bu nedenle çocuk sınıftaki etkinliklerden keyif alamamakta, etkinlikleri takip edememekte ve derslerinden geri kalmaktadır. Derslerine ilgisini kaybeden bir öğrenci için, konuşmak, sınıfta gezinmek, başka şeylerle ilgilenmek gibi istenmeyen davranışlar kaçınılmaz hale gelecektir.

İnternetin bilinçsiz kullanımı çocuklar üzerinde olumsuz davranışlara neden olmaktadır. Yapılan araştırmalar sonucunda çocuklar okul dışındaki zamanlarının büyük çoğunluğunu internet kafelerde geçirmektedirler (MEB EARGED, 2008:23-85).

İnternet kafelere daha çok 15 yaş ve altı çocuklar gitmektedir. Bu ortamlarda internet eğitsel amacın dışında daha çok sosyal ortamlarda sohbet etmek ve arkadaşlarını takip etmek, oyun oynamak, internet aracılığı ile arkadaş bulmak, flört etmek, pornografik sitelere girmek vb. amaçlarla kullanılmaktadır (MEB EARGED, 2008:23-85).

Çocuklar internet kafelerde küfür öğrenmekte, argo konuşmakta, sigara, alkol ve diğer bağımlılık maddeleri ile karşılaşmaktadırlar. Zamanından önce cinsellik ile tanışmakta, oynanan oyunlarda ve izlenen programlardaki şiddete karşı duyarsızlaşmaktadırlar.

Bu durum ise çocuğun tüm yaşamı boyunca etkisini göstermekte dolayısıyla çevresi ile olan ilişkilerini etkilemektedir. Bilgisayar başında çok zaman geçiren çocuk, gerçek dünyadan hızla uzaklaşmakta ve hatta kopmaktadır. Arkadaşları ile olan ilişkileri ve sosyal becerileri zayıflamakta her geçen gün gerçek yaşamdan uzaklaşmakta ve bundan rahatsızlık duymamaktadır. Çocuğa göre bu kadar eğlenceli hayatın karşısında okul, dersler, ödevler, sınavlar vb. eğitim-öğretim etkinlikleri önemini kaybetmekte bu da beraberinde başarısızlığı getirmektedir (MEB EARGED, 2008:23-85).

Tablo 2.1. Toplumsal Değişim ve Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkisi

Değişimin Kaynağı	Çocuk Üzerindeki Etkisi	Okul Yaşamına Etkisi
Ailede demokratik davranışların geliştirilmesi	Kendine güven duyan Kendini ifade eden İstekleri ve kuralları sorgulayan	Bazı kurallara uymama Öğretmene cevap verme Öğretmeni eleştirme vb.
Televizyon ve bilgisayar oyunlarının yaygınlaştırılması	Hızlı değişen eğlenceli uyarıcılara tepki gösterme	Derste sıkılma ve bu nedenle konuşma. Sınıfta dolaşma. Dikkati toplamada güçlük çekme.
Yoksullaşma	Ailenin gelirine katkıda bulunma zorluğu. Engellenmekten kaynaklanan saldırganlık.	Okula devamsızlık. Okulu terk. Şiddet olaylarına katılma.
Zenginlik	Ailenin ilgisinden yoksun kalma.	Uyuşturucu alkol gibi kötü alışkanlıklar edinme. Şiddete yönelme.

Kaynak: ERDEN, M., (2005:56). *Sınıf Yönetimi*. Epsilon Yayıncılık, İstanbul.

Sınıfta karşılaşılan istenmeyen davranışlar öğretmenler için önemli bir stres kaynağıdır. Öğretmenler derste istenmeyen davranışları ortadan kaldırmak için müfredatı işlemek için ayırdıkları zamandan daha fazla zaman harcamaktadırlar. Bu durumlarla karşılaştıklarında başvurabilecekleri pratik yöntem ve tekniklere ihtiyaç duymakta ve bu konuda hizmet içi eğitimler verilmesini uygun görmektedirler (Terzi, 2001:87-88).

Öğretmenler, arkadaşlarına hakaret etme, küfürlü ve argo konuşma, lakap takma, kavga etme, kıskançlık, şikâyet etme vb. öğrencinin istenmeyen davranışlarının altında yatan nedenler arasında arkadaş çevresi, öğrencinin okula ve derslere karşı tutumu, aile, çevre, kişisel özellikler, okul ve sınıf gibi kendileri dışındaki faktörlere atıfta bulduklarını belirtmiştir. Oysa istenmeyen öğrenci davranışların oluşmasında öğretmenlerin etkisinde de söz etmek gerekir (Türnüklü ve Şahin, 2002:283-301).

İstenmeyen öğrenci davranışları öğretmen açısından incelenerek konuya farklı bir yorum katılmıştır. Sorunlarını sınıfa taşıyan, bunun sonucunda öğrencilerine nedensiz yere bağırıp çağıran öğretmenler olumsuz davranışların oluşmasına neden olabilmektedir. Bunun dışında öğrencilerini notla tehdit eden, dersine hazırlık yapmadan gelen, karşısındaki öğrenciye söz hakkı vermeyen, alan bilgisi yetersiz, öğrenciler arasında ayırım yapan vb. davranışları sergileyen öğretmenlerin de öğrencilerde istenmeyen davranışlara yol açmaktadır (Memişoğlu, 2005:32-39).

Tümkiye (2005:549-568), yapmış olduğu “Öğretmenlerin sınıf İçi Disiplin Anlayışları ve Tükenmişlikle İlişkisi” konulu çalışmasında öğretmenlerin sosyodemografik özelliklerinden; sahip oldukları çocuk sayısı, sınıflarındaki öğrenci sayısı, sosyoekonomik düzeyi, bunun yanında öğretmenlerin yaptıkları işi isteyerek seçip seçmedikleri ve meslekteki çalışma yılı gibi değişkenlerle sınıf içi disiplin anlayışları arasındaki ilişkiyi saptamıştır.

Araştırmalar doğrultusunda hizmet yılı az olan yeni öğretmenlerin disiplin tarzlarının uzun yıllar öğretmenlik yapanlara göre çok daha katı olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda çocuk sahibi olan öğretmenler, henüz evlenmemiş ya da çocuk sahibi olmayan öğretmenlere oranla daha insancıl ve yumuşaktırlar. Ayrıca öğretmenlerin mesleklerini isteyerek seçmiş olmaları da sınıf yönetiminde demokratik bir anlayışı benimsemelerine etki etmiştir. Bunun dışında sınıf mevcudunun artması öğretmenlerin daha katı bir tutum ile davranmalarına neden olmaktadır (Tümkiye, 2005:93).

Gözütok (1993:549-568) ise yaptığı çalışmada öğretmenlerin benimsediği katı disiplin anlayışına değinmiştir. Öğretmenlerin % 9,2'sinin her gün, % 25,7'sinin haftada bir öğrencilere fiziksel cezalar uyguladıklarını ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler öğrencileri disiplin altına almak veya başka nedenlerle dayak, tokat gibi fiziksel cezaya başvurmaktadırlar.

Fakat buna karşın Pala (2005:171-178) “Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemeye Dönük Disiplin Modelleri” konulu yaptığı araştırmada öğretmenlerin öğrenciler ile empati kurduklarını ve öğrencilerden ne beklediklerini onlarla paylaştıkları zaman sınıf ortamında öğrencilerin istenmeyen davranışlarında bir azalma meydana geldiğini belirtmektedir.

Büyükkaragöz ve Kesici (1999:68-73), ortak yaptıkları bir çalışmada öğretmenin öğrencisi ile etkili bir iletişim kurabilmesinin bir şartı olarak, öğretmenin öğrencisinin davranışlarını doğru bir şekilde saptayıp analiz ettikten sonra buna uygun tutum sergilemesi olduğunu belirtmişlerdir. Bunun da beraberinde öğrencinin davranışlarında değişim sağlayabilmesinin mümkün olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin bu tarz tutum ve davranışlarının öğrenciler üzerindeki etkisinden bahsedilen “Kritik Durumlarda Öğretmen Davranışları” isimli çalışmada öğretmenlerin sınıf içerisindeki kritik durumlarda sergilemiş oldukları davranışlarından etkilenen öğrencilerin benzer durumlarda karşılaştıklarında öğretmenlerinin bu davranışlarını örnek alarak ona yatkın davranışlar sergilediklerini ortaya çıkarmıştır (Ergün ve Duman, 1998: 40-59).

Öğretmenin derste etkili bir sınıf yönetimi sağlayabilmesi için her öğrencisini mümkün olduğu kadar iyi tanınması gerekir. Öğrencisinin sosyal, kültürel, fiziksel, zihinsel gelişim özelliklerini çok iyi bilmesi gerekmektedir. Öğretmen öğretimin yanı sıra eğitime de yeterince zaman ayırmalıdır. Öğrenciye hangi davranışı nerede ve ne zaman yapması gerektiği bilincini vermekte yetersiz olan öğretmen sınıf içerisindeki istenmeyen davranışları da engelleyemeyecektir. Öğrencinin derse ilgisini çekmenin yolları aranmalıdır. Bunun için dikkat çekici öğretim yöntem ve teknikler benimsenmeli, farklı araç-gereç ve materyaller kullanılmalıdır.

Öğrenci davranışlarının bir diğer nedeni olarak tekdüzelik göstermiştir. Öğretim sürecinde sadece tekdüze anlatım yönteminin kullanıldığı, öğretmenin aktif öğrencinin ise pasif olduğu sınıf ortamlarında istenmeyen davranışlar da engellenemeyecektir. Derste öğrenciyi aktif kılan, öğretim sürecini iyi planlayıp uygulayan, öğrenci ile göz teması kuran, dersini ilgi çekici araç- gereç ve materyal ile zenginleştiren öğretmenler istenmeyen davranışlarının da önüne geçmiş olacaktır Alkaş (2010:142).

Eğitim-öğretim tek başına öğretmen-öğrenci-veli unsurlarından oluşan bir yapı değildir. Kaliteli ve verimli bir eğitim-öğretim yapılabilmesi için fiziki şartların da buna uygun olması gerekmektedir. Sınıftaki öğrenci sayısı, ısı, ışık, ses, gürültü temizlik, sınıf yerleşim düzeni, araç-gereç ve materyallerin rengi vb. unsurlar da öğrenci davranışları üzerinde etkiye sahiptir. Sınıf mevcudunun fazla olduğu sınıflarda öğretmenin öğrenci davranışlarını kontrolü zorlaşır. Öğretmenin her öğrenciye ayıracağı zaman ve öğrencilerin etkinliklere tek başına katılım süresi azalır. Buna nedeni ise sınıf mevcudunun fazlalığından kaynaklanan gürültülü ortamdır.

Gürültü, beraberinde derse karşı ilgisizliği ve dikkat dağınıklılığını getirir. Öğretmenin her öğrenciye ayıracağı zaman azalacağı için öğretmenin öğrenci ile olan etkileşimi de zarar görür. Bu nedenler de hiç şüphesiz istenmeyen öğrenci davranışlarını beraberinde getirecektir.

Sınıfta öğrencinin oturma düzeni de önemli etkenler arasında gösterilebilir. Öğrenci öğretmeni rahat bir şekilde görmek, derste söz alan arkadaşlarıyla göz teması kurmak ister. Arkadaşlarının sırtını gördüğu, tahtadan ve öğretmeninden uzak arka arkaya düzenlenmiş bir oturma düzeninde bu mümkün değildir. Sınıf düzeninin yanı sıra sınıfın ısı ve ışığı da öğrenci davranışlarını etkilemektedir. Karanlık ve loş sınıflarda öğrenci öğretmenin kendisini görmediği düşüncesine kapılmaktadır. Davranışlarına istediği gibi yön verebilmektedir. Aynı şekilde aşırı sıcak veya aşırı soğuk sınıflarda ise öğrenciler derse ve etkinliklere katılmakta isteksiz davranmaktadırlar. Bu ve bunun gibi nedenleri istenmeyen öğrenci davranışı nedenleri arasında söylemek mümkündür.

Okulun sahip olduğu fiziksel ve eğitsel özellikler de sınıfın sahip olduğu özellikler kadar önem arz etmektedir. Eğer bu özellikler eğitim hedeflerini gerçekleştirecek nitelikte değilse istenmeyen davranışlar meydana gelmesi kaçınılmaz hale gelecektir.

Yapılan araştırmalara göre okulun büyüklüğünün öğrenci davranışları üzerindeki etkisi araştırılmış büyük ve öğrenci mevcudu çok olan okullarda öğrencilerin daha az derse ve etkinliğe katıldığı görüşü ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra kalabalık okullarda öğrencilerin birbirleri ile daha az arkadaşlık ilişkisi kurduğu da belirtilmiştir. Oysa küçük okullarda durum bunun tam tersini göstermektedir. Öğrenciler derse katılmak için kendilerinde daha fazla baskı hissetmektedirler. Derse

katılan ve başarısından dolayı kendini değerli hissedenden öğrencide de derse karşı daha fazla doyum hisseder hale gelecektir. Devamsızlıkla okul büyüklüğü arasında olumsuz bir korelasyon olduğu da yapılan çalışmalar sonucunda saptanmıştır. Elde edilen bulgular arasında ise okul büyüklüğünün öğrenci başarısını arttırmada daha az etkili olduğuna yer verilir (Öğülmüş, 1995:261-271).

Öğrencilerin istenmeyen davranışlarının zaman zaman öğretmene, okula ve hatta okuldaki yöneticilere tepki olduğunu söylemektedir. Öğretmen ve yöneticiler aşağıda belirtilen şu durumlarda öğrencilerde istenmeyen davranışa neden olmaktadır:

- ✓ Öğrenciler için anlamlı olmayan bilgileri öğrenmeleri için öğrencileri zorlamak.
- ✓ Öğrencilerde bağımsız düşünme becerilerini geliştirmede ve desteklemede yetersiz kalmak.
- ✓ Öğrencilerin kabul edildiklerini hissetmeleri için katı koşullar tespit etmek.
- ✓ Öğrencilerin başarısını kısıtlayan rekabete dayalı bir not sistemini desteklemek.
- ✓ Öğrenciler üzerinde aşırı kontrol uygulamak ve öğrencilerin bağımsız olabilecekleri bir çevre sağlamada yetersiz kalmak.
- ✓ Uygun olmayan davranışları destekleyen disiplin modellerini uygulamak (Sadık, 2006:38).

Sonuç olarak öğrencilerin istenmeyen davranışlarının birçok nedeni vardır. Bu davranışları tek bir değişkene bağlamak mümkün değildir.

Okullar öğrencilerin sosyalleşebileceği en önemli yerlerin başında gelir. Çok sayıda etkinliğin gerçekleştiği yerlerdir okullar. Her öğrenci nasıl fiziksel, sosyal, kültürel olarak çok boyutlu bir yapıya sahipse okullarda da bu çok boyutlu yapıdan bahsetmek mümkündür. Bu yapı içerisinde koridorlarda, bahçede, sınıflarda yani ortak alanlarda öğrencilerle ve velilerle yapılan etkileşim eş zamanlı olarak gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla okul idaresi ve öğretmenler aynı ayna birçok faaliyeti yürütmek zorunda kalmaktadırlar.

Okul yönetiminin ve öğretmenin, öğretim görevini yerine getirirken yaşanan olayları kontrol altında tutması gerekmektedir. Bu olaylara neden olan koşullar planlanarak önlem alınmalıdır. Okul öğrencinin yaşam alanıdır. Nasıl ki evde yaşanan her türlü olay çocuğun gözü önünde gerçekleşiyorsa, okulda meydana gelen türlü olaya da öğrenci tanık olmaktadır. Bu yüzden olaylar karşısında verilen tepkiler, alınan

önlemler ya da sergilenen istenmeyen davranışlar diğer öğrencilerin davranışlarına yön vermesinde bir kılavuz görevindedir. Bu sebeptendir ki her okul sistemli, tutarlı ve düzenli bir davranış yönetimi anlayışına sahip olmak zorundadır.

2.1.3. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Önlenmesi

Toplumda her sosyal ortamın kendine ait bir ilişki kurma ve sürdürme sistemi vardır. Bireyler içinde buldukları her yeni ortamda bu sistemin ne olduğunu öğrenme ve nasıl işlediğinden haberdar olma ihtiyacı duyarlar. Öğrendikleri bu sistem sayesinde ne zaman ve nasıl davranacaklarını bilirler. Karşılaştıkları sorunlarla daha kolay baş edebilirler (Özel Tevfik Fikret okulları, 2-3) www.tevfikfikret-ank.k12.tr

Okullarda eğitim-öğretim faaliyetleri bir bütünlük içinde sürdürülmektedir. Bireylerin akademik, sosyal, duygusal, bilişsel davranış gelişimleri bir bütün olarak ele alınır. Bireylerin gelişimine bütünsel yönden destek verme amacıyla geliştirilen “İlişki Yönetim ve Davranış Düzenleme Politikası”nın amaçları şunlardır:

- ✓ Bireyin öğretim programlarından daha verimli faydalanmasını sağlama,
- ✓ Bireyin kendi potansiyelinin farkına varıp bu potansiyelini kullanmasına ve geliştirmesine katkıda bulunma.
- ✓ Bireyi gelecekteki yaşamına hazırlama.
- ✓ Bireyin sosyal yeteneklerini geliştirmesine yardım etme.
- ✓ Bireyin kendine duyduğu güvenini, saygısını ve yönetim becerilerini geliştirerek, onu güçlendirme.
- ✓ Bireyin ilişkilerini olumlu yönde sürdürmesine katkı sağlama.
- ✓ Bireyin fiziksel, psikolojik ve ruhsal yönden güvenlik içinde olmasını sağlama,
- ✓ Bireyin yaşamındaki diğer kişiler ile ilişkilerini başlatma, var olan ilişkilerini sürdürme ve düzenleme becerisini kazandırma (Özel Tevfik Fikret okulları, 2-3) www.tevfikfikret-ank.k12.tr

“İlişki Yönetim ve Davranış Düzenleme Politikası”nın esas aldığı temel ilkelerin başında, her bir bireyin farklı olduğu ve bunun bir zenginlik sayılabileceği gelmektedir. Dolayısıyla her bireyin bireysel özellikleri dikkate alınmalıdır. Bireylerin var olan potansiyellerini, akademik, sosyal, duygusal yaşamlarını en üst seviyeye çıkarabilmeleri için sağlıklı bir okul ortamı oluşturulmalıdır. Bu okul

yaşamının devamlılığının sağlanması temel hedeftir (Özel Tevfik Fikret okulları, 2-3) www.tevfikfikret-ank.k12.tr

Okul davranış yönetimi politikası; istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını engellemek, istenmeyen davranışlarla baş etmek ve okulda öğrencilere istendik davranışlar kazandırmak için okuldaki tüm bireyler ile birlikte tutum ve davranış birlikteliği sağlamak için oluşturulmuş bir kılavuzdur. Okulların düzenli ve sistematik bir şekilde davranış yönetim politikasını geliştirmelerindeki amaç öğrencilere kendi davranışlarını istendik davranışlarla karşılaştırarak öz denetleme, öz değerlendirme alışkanlığı kazandırmaktır. Ayrıca öğrencilere doğru düşünme çerçevesinde hareket etmeyi öğretmektir. Bunun yanı sıra öğrencilerin sosyalleşmesini sağlamak ve geliştirmek de ilave edilebilir (Aydın, 2000:57-58).

Disiplin hakkında birçok yanlış bilgi vardır. İyi bir davranış politikası bunlardan arınmış olmalıdır. Disiplin denilen kavram korku ve baskı yolu ile karşıdaki bireye hükmetmek demek değildir. Fiziksel olarak cezaya maruz kalan öğrenci akranlarının yanında küçük düşmekte, mahcup olmakta ve onuru kırılmaktadır. Bu duyguları yaşayan öğrenci isyankâr olmakta ve çaba harcamaktan vazgeçerek intikam alma duygusuna kapılmaktadır (Gözütok, 1993:7-10).

Yapılan araştırmalar fiziksel cezanın öğrencinin davranışını düzeltmede, okula ve derslere karşı olumlu tutum sergilemede uygun bir araç olmadığını söylemektedir. Fiziksel ceza öğrencilerin olumsuz ve yanlış davranışlarını arttırmaktadır (Mahiroğlu ve Buluç, 2003:81-93).

Fiziksel cezaya maruz kalan öğrencilerde; okuldan kaçma davranışı ve devamsızlık artmakta, akademik ve zihinsel olarak yoğunlaşma yeteneği azalmaktadır. Cezalandırılma korkusuyla yalan söyleme ve suça yönelme eğilimi artmakla birlikte, öfke, nefret ve kin duyguları oluşmakta aynı zamanda okuldaki başarısı düşmekte, kendine olan saygısı azalmaktadır. Bunun sonucunda cesaretsizlik, korkaklık, silik kişilik yapıları ortaya çıkmaktadır (Gözütok, 1993:13-15).

Okullarda uygulanan disiplin, öğrencinin sadece kontrolsüz davranışına yönelik olmamalıdır. Bunun yanında aşırı kontrollü davranışlara karşı da disiplin uygulanmalıdır. Örneğin; aşırı utangaçlık, zayıf öğrenme dürtüsü, boş yere kaygılanma ve endişelenme, çekingenlik, derste sık sık hayal kurma, gibi davranışlara karşı da disiplin birliğine gidilmelidir (Şentürk, 2010:130-131).

Disiplin sadece çocuklar için değildir. İyi bir disiplinin amacı, topluma kendini kontrol edebilen yetişkinler hazırlamaktır. Yapacağı davranışların sınırlarını belirleyen sıkı ve baskıcı, öğrencilerde öfkeye sebep olan disiplin anlayışı olumsuz etkilere yol açacaktır. Unutulmamalıdır ki her öğrenci, sorunlu bir aile ortamından gelmiş olsa bile disipline edilebilir. Ancak bu süreçte okul yönetimi, öğretmen, rehberlik servisi ve aile işbirliği içerisinde olmalıdır (Şentürk, 2010: 131-133).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde disiplin yaklaşımlarında farklılık olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu yaklaşımlardan ilki “ Cezalandırıcı Disiplin Yaklaşımı”dır. Bu yaklaşıma göre her şeyin bir bedeli vardır. Cezalandırıcı Disiplin Yaklaşımı, geleneksel ve davranışçı yaklaşımlar temeline dayanmaktadır. Bu yaklaşıma göre her öğrencinin uyması gereken kurallar vardır. Bireyler bu kurallara uymadığı takdirde ceza ile karşılaşır (Sayın, 2001:18)

Günümüzde bu yaklaşım geçerli bir disiplin anlayışı olarak benimsenmemektedir. Fakat bazı özellikleri dikkate alınarak diğer yöntemlerle birlikte kullanılabilir. Cezalandırıcı disiplin anlayışının en büyük eksikliği, öğrenciye neyin yanlış olduğunu öğretmesi fakat istenilen doğru davranışın ne olduğu hakkında bilgi vermemesidir (Sayın, 2001:18).

Bir diğer disiplin anlayışı ise korkuya dayalı disiplin anlayışıdır. Bu yaklaşımın temelinde kötümserlik vardır. İnsanın doğuştan asi, tembel, isyankâr ve saldırgan olduğunu söyler. Bu sebeple bireylerin engellemeler ve yasaklamalar ile kontrol edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu yaklaşıma göre öğretmenler öğrencilerin davranışlarını kontrol edebilmek amacıyla tehdit, azarlama, zorlama, üzerine yürüme, iteleme, bağırma, dayak ve baskı kurma gibi sert ve baskıcı cezalandırma yöntemlerine başvurmalıdır. Hatta sadece istenmeyen davranışları sergileyen öğrencilere karşı değil, diğer öğrencilere karşı da önlem amaçlı ceza kullanılmalıdır. Böylece istenilen davranışlar ortaya çıkacağı gibi, istenmeyen davranışların meydana gelmesini engelleyen caydırıcı bir ortam da oluşturulur (Sarıtaş, 2000:144-146).

Bu yaklaşımın sorunları kısa süreli olarak ortadan kaldırdığı, uzun vadede işe yaramayacağı söylenebilir. Sorunlara geçici olarak çözüm yolları bulmaktadır. Diğer yandan ise öğretmenle öğrenci arasındaki iletişimin kopmasına neden olduğu vurgulanmaktadır (Sarıtaş, 2000:144-146).

İyileştirici disiplin yaklaşımında ise bireye karşı güven vardır. Bireyin davranışlarını doğru yapacağı bilinir ve inanılır. Tüm istenmeyen davranışların bir nedeni vardır. Bu neden doğru tespit edilir ve neden ortadan kaldırılır. İstenmeyen davranışa neden olan etkenler öğrenciye anlatılırsa istenmeyen davranış ortadan kalkabilir (Sadık, 2006:44).

Önleyici disiplin anlayışında ise amaç; öğrencileri kuralların belirlenme sürecine aktif olarak katmaktır. Sürece aktif olarak katılan öğrenci kuralları benimser ve uygular. Eğer öğrencilere kuralların neden konulduğu, öğrenciden nelerin beklendiği, istenmeyen davranışlar meydana geldiğinde uygulanacak yaptırımlar açık ve net bir şekilde anlatılmalıdır. Bunun sonucunda öğrencide istendik davranışlar görülmeye başlayacaktır. Fakat öğretmenlerin kuralları belirleyip öğrencilerin ise bu kurallara uymakta zorlandığı durumlarda ise öğrencilerde yalan söyleme, başkalarını suçlama, zorbalık, kuralları sahiplenmeme, okuldan kaçma gibi olumsuz davranışlar gözlemlenebilmektedir (Sadık, 2006:45-46).

Son olarak ise koruyucu (etkileşimsel) disiplin yaklaşımından bahsedilebilir. Hem insancıl hem de davranışçı felsefelerin ilkelerini benimseyen koruyucu (etkileşimsel) disiplin yaklaşımında, öğrencinin öğrenmesine bireysel özelliklerin, duygu ve düşüncelerinin etki edebileceği gibi çevresel özelliklerin de etki ettiğini söylemektedir (Sadık, 2006:45-46).

Buna göre öğrenmede her ne kadar bireysel süreç etki etse de bireyin içinde bulunduğu toplumun yapısı da bireyin davranışları üzerinde bir etkiye sahiptir. Bu nedenle öğrencilerin davranışlarının kontrol edilmesinde öğretmenin kadar diğer öğrencilerin de üstüne düşen sorumluluklar vardır. Bu yaklaşıma göre öğretmenin görevi sınıfta rehber olmaktır (Sadık, 2006:45-46).

Bir okulda benimsenen disiplin anlayışı o okuldaki öğrenci davranışlarının nasıl yönetildiği hakkında bilgi vermektedir. Sprague ve diğerleri (2001:497) ve Welsh'e (2000:94) göre bir okulda:

- ✓ Öğretimin etkisiz olması ve öğrenci başarısızlığı,
- ✓ Tutarsız ve cezalandırma anlayışına bağlı yönetimsel uygulamalar,
- ✓ Öğretim imkânlarının yetersizliği ve öğrencinin davranışlarını kontrol etme imkânlarının olmayışı,
- ✓ İstendik davranışlara yönelik beklentilerin açık olmayışı,

- ✓ Kuralların uygulanmasında gereken hassasiyetin gösterilememesi,
- ✓ Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önüne alınarak öğretimin bireyselleştirilememesi,
- ✓ Kuralların tutarlı, açık ve adil olmaması,
- ✓ Öğretmen ve idarecilerin kurallara hâkim olmaması,
- ✓ Yanlış davranışların görmezden gelinmesi,
- ✓ Öğrencilerin koyulan kuralların meşruluğuna inanmamaları,
- ✓ Okulun büyüklüğü,
- ✓ Öğretim için sağlanan kaynakların yetersiz olması,
- ✓ Öğretmen ve yönetici işbirliğinin yetersiz olması,
- ✓ Yöneticilerin pasif olması,
- ✓ Cezalandırmaya dayalı öğretmen davranışlarının çokluğu,

Gibi durumlar söz konusu olan okullarda disiplin etkili bir şekilde sağlanamamakta ve okul güvenli olmaktan çıkmaktadır (Akt. Işık, 2004:164).

Bir okulun güvenli olması öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer personelin kendilerini fiziksel, psikolojik ve duygusal olarak özgür hissetmeleri ile doğru orantılıdır. Davranış yönetimi politikası iyi planlanmış bir okul, öğrencilerin eğitim ve öğretim programlarından daha etkin faydalanabilmesini amaçlamaktadır. Özdenetimleri, sosyal becerileri ve kendilerini geliştirmeleri, kendilerini fiziksel ve psikolojik olarak güvende hissetmeleri önemlidir (Işık, 2004:164).

Okullarda davranışın iyi yönetilmesi öğrenci, öğretmen ve okul yönetimi, okul çalışanları ve veliler arasındaki tutarlılığa bağlıdır. Bu kişiler arasında işbirliği sağlanmalı ve rehberlik servisiyle koordinasyonlu olarak çalışılmalıdır (Mahiroğlu ve Buluç, 2003:90-93).

Kuzgun (2000:5)' e göre rehberlik bireyin kendini ve çevresini tanımasıdır. Doğru kararlar verebilmesine yardımcı olmak amacıyla yapılan sistematik ve profesyonel bir yardım sürecidir.

Bireye yapılan bu yardım sürecinde bireye, oryantasyon, yöneltme ve yerleştirme, psikolojik danışma, bireyi tanıma, bilgi toplama ve yayma, izleme ve değerlendirme ve müşavirlik hizmetleri sunulmaktadır. Günümüzdeki modern rehberlik hizmetlerinde kriz yönelimli, iyileştirici-çare bulucu ve önleyici rehberlik

hizmetlerinin yerini gelişimsel yaklaşım almaktadır (Erdem ve diğerleri 2012:106-108).

Geleneksel yaklaşımdaki anlayışın tam tersine bu yaklaşım, uzman odaklı değil öğretmen odaklıdır. Öğrencinin ihtiyaçları ve sorunları dikkate alınarak yürütülen çalışma sürecinde öğretmen, yönetici, veli ve uzman işbirliği içinde çalışmaktadır. Gelişimsel rehberlik anlayışına göre birey bir sonraki gelişim döneminde başarılı olabilmek için sürekli olarak gelişim halindedir, içinde bulunduğu gelişim döneminin görevlerini başarı ile tamamlamalıdır. Bu nedenle rehberlik hizmetleri planlanıp yürütülürken bireyin içinde bulunduğu rehberlik döneminin özellikleri, ihtiyaçları, beklentileri ve sorunlarını iyi tanımlanmalıdır. Bireyin fiziksel, ruhsal, sosyolojik ve zihinsel gelişimin, desteklemek gerekir (Erdem ve diğerleri 2012:106-108).

Alkaş (2010:23) 'e göre öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma servislerinden yardım beledikleri en önemli konu istenmeyen öğrenci davranışlarıdır. Bu sorunla baş etme yolları en çok yardıma ihtiyaç duyulan konudur. Bu sorunlar geleneksel yaklaşımlarda olduğu gibi kriz odaklı ve uzmana bağlı değildir. Öğrenci, öğretmen, okul çalışanları, aile, okul yönetimi işbirliği ile çözülebilir.

Bu çözüm sürecinde sistemli davranış yönetimi stratejilerinin planlanması, tutum ve davranış birliği sağlanması önemlidir. Yürütülecek olan çalışmaların planlanmasında ilk iş okulun ihtiyaç ve sorunlarının doğru olarak saptanmasıdır. Bu ise rehberlik servisleri tarafından kullanılabilir, okuldaki istenmeyen öğrenci davranışlarını belirlemeye yardımcı ölçme araçlarına ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır (Alkaş, 2010:23).

Konuya Şentürk (2010:20) ise şöyle bir yorum getirmiştir. Her sınıf ortamı gerek öğrenci, gerek öğretmen, gerekse sınıfın özellikleri açısından farklılık gösterir. Bundan dolayı her sınıfın disiplin anlayışı ve istenmeyen davranışlara karşı önleyici yöntemleri farklıdır.

Bir problemin çözülmesinde probleme uygun strateji belirlenirken öğretmenin alan bilgisi ve uzmanlık bilgisinin yeterliliği önemlidir. Çünkü sınıf yönetimi ve öğrencilerin istenmeyen davranışlarının yönetimi uzmanlık gerektiren bir konudur. Ancak sadece bu özelliklerin yeterliliğinden söz etmek doğru değildir. Öğretmenler yeterince güdülenmeli ve öğrencileri harekete geçirebilmelidirler. Öğretmen sınıfta

öğrenciler üzerinde etkili bir tutuma sahip olduğundan istenmeyen davranışları önleme ve çözüme takınacağı tutum ve sergilediği davranışlar açısından dikkatli davranmak zorundadır (Alkaş, 2010:25).

2.2. Tutum

Tutuma yönelik sosyal psikologlar tarafından çeşitli tanımlar yapılmıştır. Tutumla ilgili yapılan bu geleneksel tanımların her biri tutumun farklı bir yönünü vurgulamaktadır.

Katz, tutumu bireyin toplumsallaşma süreci ile ilişkilendirmektedir. Katz'a göre tutum “ Bireyin çevresindeki bir simgeyi, bir varlığı ya da bir olayı olumlu ya da olumsuz bir şekilde değerlendirme eğilimi” dir. Bu tanıma göre bireyin içinde yaşadığı ortama karşı sergilediği duruş ön plana çıkmıştır (Akt:İnceoğlu, 2004:114).

Özgüven (1994:54) ise tutumu bireyin grubu, kişiyi, düşünceyi veya olayı kabul etme ya da reddetmesi sonucu gözlenen duygusal bir hazırbulunuşluk şekli olarak tanımlamaktadır.

Smith'e göre “Tutum, bireyin psikolojik bir objeye karşı düşünce, davranış ve duygularını düzenli bir şekilde oluşturan eğilim” şeklinde tanımlamıştır. Bu tanıma göre tutumun düşünce, davranış ve duyguları oluşturduğu ortaya çıkmaktadır (Akt:Kağıtçıbaşı, 1996:84).

Bir diğer tanım ise Baron ve Bryne'nin (1977) yaptığı tanımdır. Onlara göre tutumlar, organize olmuş uzun vadeli duygu, davranış ve inanç eğilimleridir. Bu eğilimlerin konusu diğer gruplar, insanlar, ülkenin diğer yöreleri ve fikirleridir (Akt:Cüceloğlu, 2002:521). Bu tanımda da tutumların uzun vadeli eğilimler olduğu belirtilmiştir.

Fishbein ve Ajzen (1995) ise tutumu, bireyde meydana gelen öğrenme sonucu, karşılaştığı herhangi bir nesneye karşı tutarlı olarak, olumlu veya olumsuz şekilde tepki verme şeklinde tanımlamıştır (Akt:Sakallı, 2001:38-45). Bu tanıma göre de tutumun öğrenme sonucu oluştuğu görülmektedir.

Doob (1947) tutumu, bireyin yaşadığı çevrede önemli olarak görülen örtülü ve güdüleyici bir tepki olarak adlandırmaktadır (Akt: Tavşancıl, 2002:66).

Her ne kadar farklı şekillerle tanımlanmaya çalışılsa da tutumla ilgili tanımlardaki ortak noktalardan yola çıkarak tutumun, şu özellikleri taşıdığı söylenebilir (Krech & crutchfield, 1948/1970; Kağıtçıbaşı, 1996; Usal ve Kuşluvan, 1999; Sakallı, 2001:66; Cüceloğlu, 2002:521):

- ✓ Her bireyin aynı objeye karşı tutumu aynı değildir. Bunun yanı sıra bir kişinin farklı konulara karşı tutumu da birbirinden farklılık göstermektedir.
- ✓ Tutuma bir psikolojik obje söz konusu olmaktadır. Bu obje birey için bir anlam ifade eder ve birey bunun farkındadır. Bu farkındalık, bir kişinin ancak bildiği, ilgilendiği konulara karşı tutum oluşturmasından kaynaklanmaktadır. Tutuma konu olan objeler somut varlıklar olabildiği gibi barış, savaş, dostluk gibi soyut varlıklar da olabilir.
- ✓ Tutum bireyi bilgisi ve duygusu yönünde davranmaya yöneltmektedir. Tutum bireyin sadece davranışa hazır olma durumunu içerir çünkü davranışın kendisi değildir. Bu sebeple doğrudan gözlemlenemez ancak bireyin gözlenebilen davranışlarından veya sözel ifadelerinden çıkarım yapılır.
- ✓ Bir nesneye karşı nötr bir tutum olmaz aksineo nesneye karşı olumlu ya da olumsuz bir durum söz konusudur. Olumlu tutumlarda nesneye karşı yaklaşma varken olumsuz tutumlarda nesneden uzaklaşma vardır.
- ✓ Tutum duygu, düşünce ve davranış öğelerinden oluşur. Ancak bazen bu üç öğe aynı oranda etkisini göstermeyebilir.
- ✓ Tutumlar öğrenme sonucunda oluşur bu yüzden bireyin bir nesne, grup ya da kişi ile etkileşimi sonucunda öğrenilir.
- ✓ Tutumlar durağan ve uzun süreli eğilimler olduğu için aynı veya benzer durumlarda tutarlı bir şekilde tepki vermeyi sağlayan iç faktörlerdir. Kolay kolay değişmeyen bir yapıya sahiptirler.

Bunlardan başka Kağıtçıbaşı (1996,:88-94) tutumların özelliklerini şu şekilde belirtmektedir:

- ✓ Her tutumun bir gücü vardır ve bir bireyin tutumları farklı derecelere sahip olabilir. Yerleşmiş tutumlar diğer tutumlara oranla daha güçlüdür ve bir tutumun gücü ne kadar çok olursa o tutumun değiştirilmesi de o ölçüde zor olmaktadır.

- ✓ Tutumlar yalın olabileceği gibi karmaşık da olabilir. Bilgi fazlalığı bilişsel karmaşıklığa, duygu çeşitliliği duygusal karmaşıklığa, davranış fazlalığı ise davranışsal karmaşıklığa neden olmaktadır.
- ✓ Kişilerin sahip oldukları tutumlar arasında da ilişkisel yönden farklılıklar olabilir. Bazı tutumlar diğerleriyle sıkı sıkıya bağlı olmalarına karşın bazıları da kopuk olabilir.
- ✓ Bireyin tutumları genelde birbiri ile tutarlı bir örüntü oluşturmasına rağmen bu tutarlılık tutumun varlığı için yeterli değildir.

Bahsedilen bu özelliklerin dışında tutumların yoğunluğundan ve esnekliğinden de söz etmek mümkündür. Yoğunluk, tutumların duygusal yönünü ifade ederken esneklik, çevreden gelen çeşitli baskılara karşı o tutumun değişimindeki kolaylığı ifade eder. Bunun tam tersi durumlarda ise tutumun sertliğinden bahsetmek mümkündür (Göksu, 2007:97-98).

Tutumlar doğrudan gözlenemeyen ancak gözlenebilen bazı davranışlara yol açtığı kabul edilen eğilimlerdir. Bundan dolayı olayları incelerken ara değişken olarak kullanılmaktadır. Tutumlar bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç boyuttan oluşurken her boyut gözlenebilen ve ölçülebilen davranışlara yol açmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1996:85).

Cüceloğlu (2002:522) tutumların tek başına bir düşünce olmadığını söylemiştir. Tutum olarak tanımlanan eğilimlerin içinde kendini inanç olarak ifade eden bilişsel öğelerin varlığına vurgu yapmaktadır.

Tutumların sahip olduğu varsayılan bilişsel, davranışsal ve duygusal öğelerini yakından incelemek tutumları daha kolay anlamayı sağlayacaktır.

2.2.1. Tutumun Öğeleri

Tutum bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç öğeden oluşmaktadır;

Bilişsel öğe, genel tutumla alakalı çeşitli bilgi, görüş veya düşüncelerdir. Bir nesne ile ilgili pozitif ya da negatif düşüncelere sahip olunabilmesine rağmen tutumlarla ilgili bu bilgi doğrudan doğruya tutum nesnesiyle yaşantı ve deneyim geçirmeyle ya da dolaylı yollardan bilgi edinmeyle sağlanabilir (Kağıtçıbaşı, 1996:86).

Duyuşsal (duygusal) öge, tutum nesnesi hakkında sahip olunan olumlu ya da olumsuz duyguları içerir. Bireyin konusu ile ilgili olan nesneyi sevmeye veya sevmeme durumunu ifade etmektedir (Sakallı, 2001:38-45).

Davranışsal öge, tutum ile ilgili bilişsel duygu sonucu oluşan tutum nesnesine karşı davranış eğilimini içermekle beraber davranışın kendisi değildir (Kağıtçıbaşı, 1996:86).

Bir tutum bireyin düşünce, duygu ve davranışlarının birbiri ile uyumunu etkilemektedir. Bu sayede bireyin çevresindeki objelere karşı beslediği duyguları, fikirleri, bilgileri ve onlara karşı davranışları devamlılık ve düzenlilik gösterir. Tutumu oluşturan öğeler yerleşmiş güçlü tutumlarda tam olarak bulunmakla birlikte olumlu veya olumsuz olarak aynı yöndedir. Fakat daha zayıf tutumlarda ise bu öğelerden biri diğerlerine göre daha zayıf kalabilir (Kağıtçıbaşı, 1996:87).

Tutumun çoğunlukla bireyin duygularının sonucu olduğu ileri sürülmektedir. Bireyin tutumlarının oluşmasında her ne kadar bilişsel ve devinimsel gelişimin etkisi olduğu söylene de daha çok duygusal gelişimin etkisinden söz etmek mümkündür (Başaran, 1997).

Bu nedenle istenmeyen davranışlar karşısında olumsuz tutumlar sergileyen bir öğretmenin, sergilediği bu tutumunun altında karşılaştığı davranışın onda bıraktığı duygusal etkiyi aramak mümkündür. Öğretmenin yaşamış olduğu duyguya yönelik olumsuz davranışlarda bulunma ihtimali yüksektir. Örneğin sinirlenen öğretmen öğrencilere bağırarak, öğrencileri azarlayarak ya da cezalandırarak tepkisini gösterebilir (Başaran, 1997:119).

2.2.2. Tutumların Değişimi

Bireyler özellikle beğendikleri ve model aldıkları kişilerin davranışlarını örnek alarak belli tutumlar geliştirebilirler (Sakallı, 2000:38-45; İnceoğlu, 2004:114). Aynı zamanda bireyin sahip olduğu aile, okul ve arkadaş gruplarınca kabul edilip onay görmesi için, bu grupların tutumlarını kabullenmesi gerekir. Bu bağlamda ailenin yanında, öğretmenler, sevilen sanatçılar, akrabalar vb. birey için değer taşıyan kişiler rol model alınır ve yeni tutumların oluşmasını sağlayabilir (Sherif & Sherif, 1996, Akt: Şentürk, 2010:139-140). Kağıtçıbaşı (1996:88) 'da yaptığı çalışmada kültürel temasın sosyalleşme ile tutumları değiştirebildiğini belirtmiştir.

Tutumların oluşumunda ve değişiminde hem iç hem de dış faktörlerin değişiminden söz edilir. İç faktörler, kişinin karşılaştığı nesneye, kişiye, konuya ya da iletişime ilişkin güdüleridir. Dış faktörler ise sunulan görüş, sunan kişi, sunuş şekli, görüş sahibi ve görüşün sunulduğu ortamdandır. İç ve dış faktörlerin birbiri ile olan ilişkisi bireyin dış etkileri algılama, yargılama ve değerlendirme şekline yansımaktadır. Kişinin dış uyaranları algılaması ve değerlendirmesi var olan tutumlarından ve diğer güdülerinden etkilenmektedir (Aydın, 2000:84-85).

Tutumların öğrenme ile oluşturulduğu varsayımı tutumların değiştirilebileceği görüşünü mümkün kılmaktadır. Çok küçük yaşlarda edinilen tutumlar her ne kadar durağan ve değişmesi zor gibi görünür (Aydın, 2000:84-85). Fakat tutumla ilgili yapılan araştırmalar bazı tutumların değiştirilmesinin mümkün olabileceğini ortaya koymaktadır.

Buna göre ilköğretim çağının çok küçük yaşlarda başlamasından dolayı okulun öğrencinin tutumunu oluşturmaya başlamada ya da geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra okul ortamına olumsuz birtakım tutumlarla gelen öğrencilerin sahip oldukları bu tutumlarının sosyal ortam içinde olumluya dönüştürülebileceğinin mümkün olduğu görülmektedir (Kağıtçıbaşı, 1996:89). Bu noktada yine öğretmenlerin sınıf içindeki tutumlarının öneminden bahsetmek mümkündür..

İnsan duygu, düşünce ve davranışları arasında bir uyum ve denge aramaktadır. Bundan dolayı bu öğelerden birinde meydana gelen değişim durumunda tutarlılığın sağlanabilmesi için diğer öğeler de ona uyum sağlamaktadır. Böylece öğelerden birinde meydana gelen değişim zincirleme bir değişime sebep olmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1996:89). Yani bir bireyin tutum konusundaki olumlu veya olumsuz tavrı değiştiğinde ona karşı tutumun zihinsel ve davranışsal ögesi de değişmektedir (İnceoğlu, 2004:114).

Tutumların değişmesinde olumlu sonuç alabilmek için bireylerin gönüllü olması gerekmektedir. Zorunlu olan etkinliklerde tutumdaki değişimden söz etmek mümkün değildir. Böyle bir durumla karşı karşıya kalındığında birey çevresel baskıdan dolayı kendi davranışında oluşan değişimden dolayı kendini sorumlu tutmaz ve davranışının nedenini çevreye yükler. Kişi bu durumdan kurtulmak için kısa süreliğine ortama uyum sağlamış olsa da üstündeki baskı ortadan kalktığında yine kendi tutumunu

sergilemeye devam edecektir. Gönüllü olmanın yanı sıra tutum değiştiğinde ortaya çıkan davranışın günlük hayatta insanları etkileyen bir yere sahip olması da tutumun değişiminde önemli bir faktördür (Cüceloğlu, 2002:120-121).

Tutumları değiştirmekte en çok kullanılan yol sözsüz iletişimdir. Sözsüz iletişimde duygu, düşünce ve davranışlar sözlü iletişim (ikna etme) yolu ile etkilenmeye çalışılır. Ancak kendi görüşüne zıt görüşte bir konuşma ile karşı karşıya getirildiğinde ve bireyin tutumu değiştirilmeye çalışıldığında birey direnç gösterecektir. Bu sebepten dolayı bireylerin tutumlarında etkili bir değişikliğe yol açmak için en önemli adım bireyin gönüllü olmasına fırsat yaratmaktır (Cüceloğlu, 2002:120-121). Bu şekilde birey gönüllü olarak tutumunu değiştirmeye sıcak bakacaktır.

Tutum değişimleri kuramları birlikte düşünüldüğünde öğretmenlerin istenmeyen olumsuz tutumlarının olumluya dönüştürülmesinde yarar sağlayabilir. Örneğin olumlu tutumların öğretmene sağlayacağı yarar anlatılarak ve olumsuz tutumlarının sonuçları hakkında bilgiler verilerek öğretmenlerin sahip oldukları olumsuz tutumları olumluya çevrilebilir. Bunun yanında öğretmenlerin olumlu davranışlarının sağlayacağı yararı bizzat yaşayarak görmesi de tutumlarını değiştirmede etkili olabilir (Şentürk, 2010:158-159).

2.2.3. Tutum ve Davranış Arasındaki İlişki

Bir kişinin sahip olduğu tutumlarını o kişinin sergilediği davranışlarından anlamak mümkündür. Tutum ölçümü çalışmalarının temelinde tutumların davranışa yol açtığı varsayımı yatmaktadır. Bazı araştırmalarda tutum ile davranış arasındaki tutarlılığa kuşku ile bakılsa da tutumların davranışları etkilediği çoğu araştırmada görülmektedir (Cüceloğlu, 2002:526).

Tutumlar da birçok psikolojik değişken gibi direkt olarak gözlemlenemeyen, gizli veya kuramsal değişkenlerdir. Tutumlar ancak sergilenen davranışlar veya sözlü ifadelerle dayanılarak anlaşılabilir. Bu sebeple tutumlar ile davranışlar arasında, kuramsal olarak aynı yönde bir etkileşim olduğu söylenebilir (İnceoğlu, 2000:118).

Yapılan araştırmalara göre davranışın sadece belli koşullar altında tutum ile tutarlılık gösterebileceği ortaya konmuştur (Freedman, Sears & Carlsmith, 1970/1993, Akt: Kağıtçıbaşı, 1996:91). Buna göre tutumlar her zaman onlarla tutarlı davranma

yönünde bir zorlama yapmaktadır. Fakat bazen dış etkiler ve ilişkisiz sebepler insanların tutumları ile tutarsız bir biçimde davranış sergilemelerine yol açmaktadır (Freedman, Sears & Carlsmith, 1970/1993, , Akt: Kağıtçıbaşı, 1996:91).

Tutumlar, kişiler, nesnelere ve olaylar ile karşı karşıya kaldığımız anda olması muhtemel tepkilerimizi ve davranışlarımızı belirlemektedir (İnceoğlu, 2004:116). Fakat bütün tutumların davranışa dönüşmesi mümkün olmayabilir. Bir tutumun davranışa dönüşebilmesinde farklı etkenlerden söz etmek mümkündür. Tutumun açıklığı ve gücü, o anda içinde bulunulan ortam, davranışın sonucundaki beklentiler ve bireyin alışkanlıkları tutumların davranışa dönüşmesinde etkili olabilmektedir (Freedman, Sears & Carlsmith, 1970/1993, Akt: Kağıtçıbaşı, 1996:92).

Bir tutumun davranışa dönüşebilmesinde etkili olan ortamlar şunlardır: o anda içinde bulunulan çevre, kültürel yapı ve politik çevre, sosyal normlar vb. (Freedman, Sears & Carlsmith, 1970/1993, Akt: Kağıtçıbaşı, 1996:92).

Ayrıca bireylerin davranışlarını şekillendiren en önemli etkenlerden biri bireyin kendisini ve çevresini o andaki anlamlandırış şeklidir. Çünkü bireyler kendilerini ve dış dünyayı kendilerine özgü biçimde algırlarlar. Bireylerin bir nesneye karşı verdiği tepkiler de o anda içinde bulunduğu durumu algılayışı ile alakalıdır (Cüceloğlu, 2002:526)

Tutumların davranış oluşturmada içinde bulunulan ortam şartlarının dışında alışkanlıklar ve davranışın sonucu hakkındaki beklentiler de etkilidir (Kağıtçıbaşı, 1996:92). Bazen bir konuda istediği sonuca ulaşamayacağını düşünen bir birey tutumunu gizleyebilmektedir ve sergilemekten kaçabilmektedir. Bireyin ait olduğu gruplar bireyde davranışının oluşmasında önemli etkindir. Birey ait olduğu grup tarafından olumlu olarak algılanan bir davranış sergilerken grup üyeleri tarafından sevilme ve beğenilme beklentisi içine girer. Bu bağlamda grubun davranış destekleyip desteklememesi davranışın ortaya çıkmasında ya da engellenmesinde etkili olmaktadır (Sherif & Sherif, 1996, Akt: Cüceloğlu, 2002:526).

Bunun yanı sıra birey bir davranış beceremeyeceğini düşündüğü zaman da bu davranışından vazgeçmektedir. Çünkü tutumun bir boyutu olan davranışsal (devinimsel) eğilim, bireyin becerikli olmasına bağlıdır. Bu nedenle bir bireyin duygusu ve bilgisi tam olsa bile bir davranış beceremeyeceğini anlayınca davranışa geçmekten vazgeçebilir (Başaran, 1997:124).

Tartışılan bu konuları Şentürk (2010:113) şu şekilde özetlemiştir: tutumlar, davranış oluşturmada önemli etkiye sahiptir. Ancak tutumun davranışı oluşturmada bazı şartların uygun olmasına bağlıdır. Bu bağlamda bir tutumun davranışa dönüşebilmesi için ortam şartları, bireyin alışkanlıkları ve davranışın sonucu hakkındaki beklentiler etkilidir. Bunlardan en önemlileri ise o an içinde bulunulan durum yani ortamdır.

Cüceloğlu (2002:527)'ye göre aşağıdaki dört koşul yerine getirildiğinde tutumun bilişsel yönü ile davranışsal (devinimsel) yönü arasındaki ilişkinin sağlanabileceğini söylemiştir:

- ✓ Tutum kuvvetliyse,
- ✓ Bireyin kişisel yaşamına bağlıysa,
- ✓ Birey için önemli olan diğer kişiler tarafından destekleniyorsa,
- ✓ Sık sık kendini ispatlama şansı varsa.

Bu etkenlerden biri veya birkaçı eksik olduğunda tutumun bilişsel yönü ile davranışsal yönü arasındaki ilişki bozulmaktadır. Dolayısı ile davranış olarak gözlenme olasılığı da azalmaktadır (Cüceloğlu, 2002:527).

Bir davranışın tutuma bağlı olarak tahmin edilebilmesi için tutumların birbirleri ve ortamla ilişkileri iyi incelenmelidir. Bu tutum ile davranış arasındaki tutarlılığı etkilemektedir. Fakat tutum ile davranış arasındaki ilişkiyi ortaya koyarken unutulmaması gereken bir diğer etken ise ölçmedir. Eğer kullanılan ölçme tekniği gerçekten tutumun ölçülmesinde yeterli değil ise elde edilen geçersiz ölçüm davranışların önceden tahmin edilmesini engeller. Bu durum tutumun iyi ölçülmediğini gösterir (Kağıtçıbaşı, 1996:96).

İnsanlar faaliyetlerini kendi inançlarına ve tutumlarına göre yönetmektedir. Bu bağlamda bireyin bir nesneye karşı verdiği tepki onun nesne karşısındaki tutum ve inançlarının yanı sıra bireyin o andaki durumundan etkilenmektedir. Bu sebepten dolayı tutum ölçümlerinde tutumun belirlendiği ortamın çok iyi tanımlanması önem ifade etmektedir (Krech ve Crutchfield, 1948, Akt: Güngör, 1970:164).

Tutumlar, alışkanlıklar, içinde bulunulan ortamın şartları ve beklentiler ile etkileşime geçerek davranışa yol açarlar. Bu sebepten dolayı kişilerin davranışlarını tahmin edebilmek ve tutumlarının ölçülmesi önemlidir. Böylece belirlenen tutumlardan yola çıkarak gerekli görüldüğü zaman tutumların değişimi ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesi söz konusu olabilir (Güngör, 1970:164).

2.3. Sınıf Yönetimi

Sınıfı iyi yönetmek, başarılı bir öğretmen olmakta ilk adımdır. Sınıfı yönetmede başarılı olan öğretmenler genel olarak iyi öğretmen özelliklerine sahip olarak nitelendirilirler (Demirtaş, 2000:1-32). Öğretmenin temel görevi ve amacı, önceden belirlenen hedefler doğrultusunda, öğrencilerde istenilen yönde davranış değişikliği oluşturmaktır. Öğretmen, bu görevini yerine getirmek için etkili bir şekilde sınıf yönetimi becerileri ile donanmış olmalıdır. Öğretmenlere bu becerilerin kazandırılması iyi bir eğitimle mümkün olmaktadır (Şahin, 2003, http://egitirim.inonu.edu.tr/PSahin_kitleilet.htm). Oysa öğretmenler yetiştirilirken, öğretmenlerinin mesleki eğitimlerinin yanı sıra sınıf yönetimi becerilerinin de geliştirilmesi çok büyük ölçüde göz ardı edilmektedir (Gündüz, 2004:31-32).

Günümüzde ise öğrencilerin istenmeyen davranışları üzerinde durmak yerine, büyük ölçüde öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirilmeleri üzerinde önemle durulmaktadır (Sarpkaya, 2000:111-124). Sınıf yönetimi becerileri öğretimin başarısını belirlemede birinci derecede önem taşımakta ve sınıf yönetimi açısından yetersiz öğretmenler sınıfta öğretim etkinliklerinde yeterince başarılı olamamaktadırlar (Celep, 2002). Kalıcı öğrenmenin sağlanabildiği nitelikli bir öğretim sürecinin oluşturulup sürdürülebilmesi, öğretmenlerde sınıf yönetimi becerilerinin gelişmiş olmasına bağlıdır (Başar, 1999:118-123). Ayrıca, öğretmenlere kazandırılması gereken en öncelikli yeterliklerden biri olan sınıf yönetimi becerilerinin, öğrencilerin akademik başarıları ile anlamlı bir ilişki içinde olduğu da bilinmektedir (Fidler, 2002:96).

Sınıf yönetimi becerilerini genel olarak dört ana başlıkta toplayabiliriz. Bunlar; sınıf prosedürü ve rutin işleri, öğretimin yönetilmesi, sınıfın fiziksel düzeninin örgütlenmesi ve öğrenci davranışlarının yönetilmesidir (Sanford ve Emer, 1998). Başar (1999) ve Gündüz (2004) ise sınıf yönetiminin beş boyutundan söz etmektedir. Bunlar; sınıf ortamının fiziksel düzeni, plan-program, sınıfta ilişkilerin düzenlenmesi, davranış düzenlemeleri ve süre kullanımına ilişkin etkinliklerdir. Lemlech'e göre (1991) sınıf yönetimi; sınıf yaşamının düzenlenmesi, öğretimin programlanması, prosedürlerin ve kaynakların organize edilmesi, etkililiği en üst düzeye çıkarabilmek için sınıf çevresinin düzenlenmesi, öğrenci gelişimine ve ilerlemesine rehberlik edilmesi ve sınıfta oluşabilecek olası problemlerin önceden

tahmin edilerek önlemler alınması süreçlerinden oluşmaktadır (Akt,Başar, 1999:118-123)

2.4. Disiplin

Disiplin bir anlamı öğretmek demektir ve Latince “disciplina” kelimesinden türemiştir. Disiplin kavramı daha çok eğitim-öğretim için uygun bir ortam oluşturmayı ifade etmektedir (Alderman,2001; Akt.Çelik, 2005:243).

Öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamının kolay bir şekilde oluşturulması amacıyla, kural koyma ve bunun yanında istenmeyen davranışların önlenmesini de içeren genel bir kavramdır. Bu doğrultuda disiplinin temel amacı, öğrenmeyi kolaylaştırmaktır (Çelik, 2005:243)

Disiplin kavramı ile ceza kavramı birbirinden çok farklıdır. Oysa çoğu zaman bu iki kavram eş tutulmaktadır. Ceza yıkıcı davranışa tepki iken disiplin ise yıkıcı davranış ve bu davranıştan doğan tepkiyi önlemenin yanı sıra, problem ortaya çıktığında ne yaptığımızdır (Tertemiz, 2002:61).

Cotton’a (1990) göre, disiplin ‘belirlenmiş bir özellik’ , ‘davranış örnekleri oluşturulması beklenen eğitim’ ya da ‘ bu tür eğitimden sonuçlanan denetim altına alınmış davranış’ ya da ‘düzelme ya da eğitmek amaçlı ceza da olabilir’. Jones’a (1979) göre, en basit hali ile eğitimde disiplin, en basit hali ile öğrenmeye yardım eden ve karışıklığı en aza indiren sınıf kurallarını uygulamadır (Akt:Kılbaş Köktaş,2003:73).

Kılbaş Köktaş’a (2003:74) göre disiplin, basit bir konu değildir. Geniş ölçüde çaba, zaman, yaratıcılık ve kaynak gerektirir. Disiplin sadece çocuklar için değil yetişkinler için de bir sorumluluk gerektirir. Çünkü çocuklar pek çok davranışlarında yetişkinleri model alırlar. Bu yüzden iyi bir disiplinin temelini kendini denetleyebilen ve disipline edebilen yetişkinler oluşturur. Okullarda, evlerde hayatın her aşamasında hem çocuk hem de yetişkin için etkili disiplin sisteminin temelinde kendini denetleyebilmek yatar.

Sınıf yönetiminin temel yapı taşları arasında sınıf disiplininin sağlanması ve sürekliliği vardır. Sınıfta disiplinin oluşturulmasında, öğretmenin duruşu, öğretmenin kendini ifade edişi, kullandığı yöntem ve teknikler, öğrencilerin çalışmalarını

kontrolü, öğrencilerin sınıf içindeki oturma düzeni sınıf içi disiplin sorunlarını önlemede öncelikle planlanması gereken etkenler arasındadır (Kılbaş Köktaş, 2003: 75).

Sorun davranışlar dikkate alınırken ise sorun olan davranışın sıklığı ve şiddeti, meydana geldiği koşullar, öğrencinin gelişim özellikleri, toplumsal davranış ve başarısına olan etkisine bakılmalıdır (Humpherys, 1998 ; Akt: Kılbaş Köktaş, 2003:76).

2.4.1. Disiplin Modelleri

Disiplin, sınıf yönetiminin en temel öğelerindedir. Farklı birçok disiplin modelleri vardır ve bu modellerin hepsinde amaç; etkili eğitim ve öğretimi gerçekleştirebilmektir. Aralarındaki farklılık ise istenmeyen davranışlarda olaya ve öğrenciye yaklaşım tarzıdır (Kayabaşı, 2007:123).

Disiplin anlayışları her öğretmen farklıdır. Bir öğretmene göre disiplinsiz olarak kabul edilen bir davranış, başka bir öğretmene göre disiplinsiz olarak sayılmamaktadır. Her öğretmenin sahip olduğu bir disiplin tarzı varken her sınıfın da kendine özgü bir yapısı bulunmaktadır. Birçok değişkenin etkili olduğu sınıf yönetiminde öğretmenin disiplin sağlama konusunda disiplin modelleriyle ilgili bilgi sahibi olması, kendine özgü tarz benimsemesinde katkı sağlayabilir.

2.4.1.1. Güvengen Disiplin/Canter Modeli

‘Etkili disiplin’ olarak da bilinen model Canter ve Canter (1976) tarafından geliştirilmiştir. Canter’ler, insanların karmaşa durumunda, edilgen, düşmanca ve güvengen davranış gösterdiğini belirtmektedir. Bu sebeple bu modele ‘Güvengen Davranış Modeli’ ya da ‘Güvengen Disiplin’ de denir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha etkin olması gerektiğini ve öğretmenin öğrenciler üzerinde sağlam bir otorite kurmasının gerekli olduğunu savunmaktadır. Bu modelin amacı, öğretmenlere sınıf içinde etkin olmayı ve öğrencilere karşı sakin ancak güçlü olmayı öğretmektir. Bütün öğrencilere benzer biçimde davranma, bütün öğrencilerden aynı başarıları bekleme fikrine dayanmaktadır (Celep,2002:175).

Modele göre etkin bir öğretmenin uygunsuz bir davranış gördüğünde davranışın kaynağı öğretmen için önemli değildir. Bu gibi durumlarda davranışı uygun hale

getirmek ve kuralları kabul ettirmek önemlidir. Öğrencinin kalıtsal sorunları, bedensel özürleri, duygusal problemleri, olumsuz koşullarda yetişme gibi özel durumlardan kaynaklanan istenmeyen davranışları bile hoş görülmez. Kurallara uymayan öğrencilere cezalar verilir. Öğretmenlerin klasik yöntemlerle öğütler vermesi, öğrencinin istendik davranışı yapması ve öğretmene itaat etmesi beklenir (Burden, 1995:53-55; Akt.Kayabaşı,2007: 149).

Tablo 2. 2 Canter Modelinin zayıf ve üstün yönleri

Üstün yönleri	Zayıf yönleri
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Kullanımı çok kolaydır. ✓ Öğretmenin kişisel istekleri ve görüşleri yerine getirebilir. ✓ Disiplin sağlama sürecine yöneticilerin ve ailenin katılımını içerir. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ İstenmeyen davranış gösteren öğrencilerin isimlerini tahtaya yazarak onları ikaz etme biçimindeki uygulama, istendik davranış gösteren diğer öğrencilerden bazılarını yanlış davranmaya itebilir. ✓ İstenmeyen davranış gösteren öğrencilerin isimlerinin tahtaya yazılması onları utandırabilir. ✓ Disiplin sorununun altında yatan kişisel faktörleri (duygu, hastalık, ırk vb.) ele almada yetersizdir. ✓ Ceza yöntemi, ortadan kaldırılması düşünülen birçok davranışı özendirir ve uyandırır.

Kaynak: (Edwards,1997:91; Akt: Celep,2004:193)

2.4.1.2. Gerçeklik Terapisi/ Glasser Modeli

Glasser modeli (1965) ‘gerçek terapi’yi iyi bir disiplin modeli olarak önermektedir. Bu modelde gerçek terapi kişisel bir yol gösterici olarak kabul edilmektedir. Öğrencilere yaşamlarındaki ihtiyaçlarını karşılamaları ve sorumluluk kazanmaları için rehberlik edilmelidir. Öğretmenlerin rehberliği, öğrencilerin iyi seçim yapabilmelerini sağlar (Tertemiz, 2006: 70).

Bu yaklaşımın temel amacı, istenmeyen davranış gösteren bir öğrencinin bunun sorumluluğunu kendisinin üstlenmesidir. Glasser'e göre kurallar açık ve nettir, öğrenci kurallara uymaya zorlanmalıdır. Hatalı davranış için hiçbir özür kabul edilmemeli ve her öğrenci davranışına uygun bir karşılık izlemelidir. Fakat bu davranış, istenmeyen davranışı gösteren öğrencilerin cezalandırılması ya da övülmesi anlamına gelmez. Ceza öğrencide kin duygularına yol açar. Övgü ise öğrencide bütün davranışlarında övgü beklentisine girmesine sebep olur (Burden, 1995:46-47; Tertemiz, 2006: 70).

Glasser'in yaklaşımın temelinde; çocukların gereksinimleri aile ya da okul tarafından mutlaka karşılanmalıdır. Çocuklar istenmeyen bir davranış sergilediğinde, bunun mutlaka karşılanmayan bir gereksinime dayandığı kabul edilmektedir. Aile öğrencinin bu gereksinimlerini karşılamıyorsa okul karşılamalıdır. Okul ve öğretmenler, çocukların kendilerine değer vermeyi başarmalarına ve öğrenme çabalarına yardımcı olmalıdır. (Glasser,1990; Akt: Celep,2004:240).

Glasser'e göre oluşan problemlerin ortaya çıkarılmasında sınıf toplantılarının kullanılması gerekmektedir. Bu toplantılarda öğrenciler, küçük bir daire oluşturarak birbirine yakın otururlar ve problemleri tartışırlar. Bu aşamada öğretmenin rolü arka planda kalır (Kayabaşı,2007:160).

Tablo 2. 3 Glasser modelinin üstün ve zayıf yönleri

Güçlü yönleri	Zayıf yönleri
✓ Öğrenci bağımsızlığını ve sorumluluğunu artırır.	✓ Öğretmenleri, sınırsız bir biçimde hoşgörülü ve iyimser davranmaya itmektedir.
✓ Öğrenciye kendi davranışlarının sonuçlarını görme olanağı sağlar.	✓ Sınıf toplantıları çok fazla uzayabilir.
✓ Öğrencilerin kendilerinin sebep olduğu disiplin sorunlarını çözmelerine yardımcı olur.	✓ Kontrol kuramı uygulandığında, öğrencilerin, gerçek özerklik duygusunu yaşamalarını sağlamak zordur.
✓ Öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamalarına yardım eder.	✓ Okulda bulunmak istemeyen öğrencinin, davranışlarını geliştirme konusunda plan yapmasını sağlamak zordur.
✓ Öğretmenin, şiddetten uzak durmasını sağlar.	✓ Öğrenciler davranışlarını geliştirme planını yapabilecek kadar becerilere sahip olmayabilir.
✓ Sorun davranışlar, öğrencilerin yaptığı toplantılarda ele alınır ve tüm öğrencilerin disiplin sorunlarını anlamaları sağlanır.	✓ Uygun olmayan davranışlar hakkında öğrenciler ile iletişim sağlandığında, öğretmen öğrenciye tepki göstermede zorlanır.

Kaynak: (Edwards,1997:218; Akt. Celep 2005, 246)

2.4.1.3.Kounin Modeli

1970 yılında Kounin tarafından ortaya konan bu modele göre öğretmen, aracı yöntemler kullanılmalıdır. Buna göre iyi bir disiplin oluşturmak için, öğrenciler aktif olarak derse katılmalıdır ve yanlış davranışı yapan öğrenci anında uyarılmalıdır.

Yapılan bu uyarı diğer öğrencileri de etkileyeceği için bu modele “Dalgali model” ya da “Dalga etkisi” de denebilir (Baron, 1992:115 ; Akt.Ataman, 2000:171).

Öğretmenin asıl görevi öğrencinin ilgisini çekecek ve düzenli bir şekilde dersi akıcı kılacak aktiviteler düzenlemektir. Kouinin’e göre zaman ve mekan paylaşımıyla ilgili akıllıca kararlar veren, uygun sınıf aktivitelerini ve konularını planlayan, ve öğretme stratejileriyle ilgili yeterli birikimi olan öğretmen, disiplin problemlerini en aza indirecektir. Öğretmen istenmeyen davranış sonlanana kadar kararlılığını korumalıdır. Sınıfta olup bitenden her an haberdar olduğunu hissettirmelidir (Tümnüklü, 2000:143).

Kouinin, öğretmenlerin sert ve aşırı tepkiler vermesinden kaçınması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin bir problem karşısında gereksiz uğraşlardan çok, öğrencilerin dersleriyle ilgilenmeleri ve derse dikkatlerinin sağlanması için gerekirse etkinliklerini değiştirmeleri, bunun yanında dersin içeriğine ağırlık vermelerini söyler. Ayrıca öğrencilerin derse etkin katılmalarını sağlamaları önerilir (Tertemiz, 2006: 71).

2.4.1.4. Öğretmen Etkililiği Eğitimi Modeli (TET Modeli) (Thomas Gordon)

Bu model A.Maslow ve Carl Rogers’in kuramlarına dayanmaktadır. 1974 yılında bu modelin amacı öğretmenler ile öğrenciler arasında iyi ilişkiler kurulmasını sağlamaktır. Gordon istenmeyen davranışların ancak öğretmenlerin sabırlı olduklarında azalabileceğini savunmuştur (Edwards, 1997: 145; Akt: Celep,2004:235).

İnsancıl kurama göre her birey kendine özgü özellikleri vardır. Bu özelliklerini dikkate alarak her bireyi yönetmek olanaksızdır. En önemli nokta çocukları sorun çözme ve kendi başlarına karar verme yetenekleri konusunda özgüvenlerini sağlamaktır. Bu amaçla, öğrenci-öğretmen ilişkisi dikkate alınmalıdır (Edwards, 1997: 145; Akt: Celep,2004:235).

Bu modelde sınıftaki sorunların çözümü için ilk adım problemin kaynağının tespit edilmesidir. Model sınıfta ortaya çıkan problemleri tespit etmeye ‘problem kime aittir?’ sorusuyla başlar. Problem öğrenciye aitse, model öğretmene bir danışman olarak yardım etmeyi önerir ve öğrencinin kendi problemine kendisinin çözüm

bulmasına yardım eder. Fakat problem öğretmene aitse, öğretmen ve öğrenciler ortak çözüm bulmalıdır (Çelik,2005: 245).

Tablo 2. 4 Gordon modelinin üstün ve zayıf yönleri

Üstün yönleri	Zayıf yönleri
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Öğretmen öğrenci ilişkisini ve iletişimini güçlendirir. ✓ Öğrencilerin kişisel sorunları ve duyguları önemsenmektedir. ✓ Öğretmenlere öğrencilerin kendi davranışlarının değerlendirmesi için yardım etmektedir. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Öğretmenler etkin dinleme rolünden öğrenciyi yönetme ve kontrol etme rolüne geçmektedir. ✓ Öğretmen kendisi ve öğrenciler arasındaki farklı değerleri kabul etmede zorlanabilir.

Kaynak: (Edwards,1997:218;Akt.Celep,2004:255)

2.4.1.5. Davranış Değiştirme Modeli (B.F. Skinner)

Davranışlarda ödül ve cezayı savunan Skinner'in düşüncesi temel alınarak ortaya çıkan bir modeldir. Davranışçı modelin temel varsayımı, davranışların sonuçlarını ve getirilerini değiştirerek davranışın kontrol altına alınabileceği ve bu doğrultuda değiştirilebileceğidir. Kurallara uyan ve istenen davranışı sergileyen öğrencilere pekiştirici ve ödül verilir (Burden, 1995: 51-52; Akt. Çelik, 2005: 247).

Öğretmenler öğrenci davranışlarına ödül verebilirler. Pekiştirici durumların uygulanmasından sonra, öğretmenler davranıştaki değişimi ölçer ve ödülün ne ölçüde etkili olduğunun kontrolü için yöntemi tersine çevirirler (Celep,2004:179). Tablo 7. Davranış değiştirme modelinin üstün ve zayıf yönleri (Edwards,1997:49; Akt: Celep,2004:183)

Tablo 2. 5 Davranış değiştirme modelinin üstün ve zayıf yönleri

Üstün yönleri	Zayıf yönleri
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Kullanımı kolaydır. ✓ Sonuçları anında hızlı bir şekilde alınır. ✓ Sınıfta öğrencinin davranışlarının kontrol altında tutulması, çoğu öğretmen için önemlidir. ✓ Öğrenciler ödüllendirildiklerinde kendilerini iyi hisseder. ✓ Her yaş grubu öğrenci için uygulanır. ✓ İşlemler sürekli çalışmak için, çok iyi araştırılmış ve bulunmuştur. ✓ Davranışlar her öğrenci için aynıdır. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Edinilen sonuçlar genellikle uzun süre kalıcı değildir. ✓ Ödüllere sınırlandırma getirildiğinde ya da ödül verilmediğinde, öğrenciler istenilen başarıyı göstermeyebilir. ✓ Öğrenciler kendi davranışlarını nasıl yöneteceğinin farkında olmayabilirler. ✓ Bu yaklaşım bazı öğretmenleri “rüşvetçi” konumuna düşürebilir. ✓ Çevreden kaynaklanan sorunları anlamaya çalışmaz. ✓ Ödüller, içsel güdülenmeyi etkisiz kılabilir. ✓ Ödüller çocuğun yaptığı işin kalitesini azaltabilir.

Kaynak: (Edwards,1997:49; Akt: Celep,2004:183).

2.4.1.6.Sosyal Disiplin /Mantıksal Sonuçlar Modeli (R. Dreikurs)

Bu modele göre öğrencinin her hareketinin bir amacı vardır. En önemli amacı da grup içinde yerini almaktır. Uyumlu bir öğrenci, uyumunu sosyal grubun gerektirdiklerini kabul ederek ve onlara katkıda bulunarak sağlar. İstenmeyen davranış gösteren öğrenci ise, önemli olduğunu hissettirmek ister ve temel ihtiyaçlarını karşılamak için yanlış bir yolda çaba gösterir. Dreikurs tarafından geliştirilen bu modele göre istenmeyen davranışlar; güç aramak, intikam almak, tanınmak, dikkat çekmek ve yetersizlik göstermek gibi hedeflere ulaşmak için yapılan girişimlerdir (Charles, 1992; Akt. Yalçınkaya, 2006: 105).

Dreikurs (1982) tarafından geliştirilen modelin amacı, öğrencide öz disiplini oluşturmak ve geliştirmektir. Bu yaklaşıma göre öğrenci kendi davranışlarından kendisi sorumludur. Dünyanın gerçekleri öğretmenler tarafından gösterilmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Model öğrenciye, davranışlarını değerlendirirken, yaparak yaşayarak öğrenme ve uygun tercihleri yapabilmeyi öğretir. Örneğin öğrenci derste kendisine verilen çalışmayı zamanında bitiremediyse, bu eksiğini ders aralarında ya da okul çıkışı gidermelidir (Burden,1995:46-47 ; Akt. Çelik,2005: 248).

Tablo 2. 6 Mantıksal sonuçsal modelin üstün ve zayıf yönleri

Üstün yönleri	Zayıf yönleri
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Öğrencinin bağımsızlığını artırır. ✓ Önleyici bir disiplin yaklaşımı değildir. ✓ Öğrencilerin yaptıkları davranışların nedenini anlamalarına yardımcı olur. ✓ Öğrencilerin doğru davranışı öğrenmelerine yardım eder. ✓ Keyfi cezalandırma ve sistematik pekiştirme yerine mantıksal sonuçlardan yararlanır. ✓ Öğretmen öğrencilerin davranışları konusunda harekete geçmeden önce davranışın nedeni konusunda araştırma yapar. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Öğretmenler öğrencilerin günlük hareketlerini tespit etmede zorlanır. ✓ Davranışların altında yatan nedenleri saptamak zordur. ✓ Yapılan etkinliğin karmaşıklığı ve yoğunluğu öğrenci düzeylerine göre anlaşılması güç ise bu etkinlik süresince çıkan istenmeyen davranışa ceza uygulanabilir. ✓ Verilen cezalar küçük cezadan büyük cezaya doğrudur.

Kaynak: (Burden,1995:46-47; Akt. Çelik,2005: 248)

2.4.1.7. Ginott Modeli (H.Ginott)

Ginott modelinde temel amaç, öğretmenlere güvenli, insancıl ve verimli bir sınıf iklimini oluşturmaktır. Kuram Kuinin modeline dayanmaktadır (Ginott,1971; Akt: Çelik,2005: 249). Ginott, çalışmalarındaki yetişkin ve gençler arasındaki iletişime yönelik görüşlerini sınıf içine uyarlamıştır. Sınıf içerisindeki disiplini sağlamada en önemli etken öğretmendir. Bu yüzden öncelikle kendisi iyi bir model olmalıdır (Yalçınkaya,2006:110).

Sınıfta istenmeyen davranışlarla baş edebilmede önemli unsurlardan biri de sınıfta öğrencilerle etkili bir iletişim kurmaktır. Öğretmenler ve öğrenciler etkili iletişim kurabilmek için öğrencinin kaygısını azaltan, derse katılımını sağlayan bir iletişim tarzı benimsemelidir (Gürşimşek,1999; Gordon,1997; Myers,1980; Cüceloğlu,2002; Akt. Yalçınkaya,2006:111).

Tablo 2. 7 Ginott Modelinin üstün ve zayıf yönleri

Üstün yönleri	Zayıf yönleri
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Öğretmen, öğrenci arasındaki olumlu ilişkileri teşvik etmektedir. ✓ Öğrencinin bağımsızlığını ön plana çıkarmaktadır. ✓ Disiplin sorunlarının ortaya çıkmasında önemli bir etken olan benlik algısının geliştirilmesine odaklanmaktadır. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Disiplin sorunlarını çözmeye kendine özgü bir yaklaşımı yoktur. ✓ Yapılacakların ve yapılmayacakların geniş bir listesini içermekte uygulanacak olanların üzerinde durulmamaktadır.

Kaynak: (Edwards,1997;Akt: Celep,2004:234)

2.4.1.8. İnsanlar arası İlişkileri Çözümleme Yaklaşımı (Eric Berne, Thomas Harris)

İnsanlar arası ilişkileri çözümleme ilkesine göre, bütün insanlar davranışlarının temelini biçimlendiren üç egoya sahiptir (anne-baba, çocuk ve yetişkin ego durumları). Bu modele göre birey işe önce kendisini tanımakla başlamalıdır. Modelin

amacı, ego durumlarının nasıl geliştiğini, davranışları nasıl etkilediğini anlamaktır. (Wolfgang, 1995; Edwards, 1993; Jongeward ve James, 1971;Akt: Eleser, 2007).

Üç ego tipi şunlardır:

- 1. Anne-baba ego durumu:** Küçük yaşlardayken bireyin anne-babasıyla geçirdiği yaşantılardan bireyin aklında kalanları içermektedir. Bunlar, çocukluktan itibaren ailemizden duyduğumuz gerçekler, kurallar, ilkelerdir. Bu ego durumu bireyi denetleyici ve yönlendiricidir.
- 2. Çocuk ego durumu:** Çocukların gördükleri ve yaptıklarına ilişkin verdikleri tepkileri içerir. Merak ve yaratıcılık bu ego durumunun içinde yer alır.
- 3. Yetişkin ego durumu:** Bilinçli düşünce ve yargı içerir. Anne-baba ego durumunun kurallarını kontrol ederek gerekiyorsa onları düzenler. Çocuğun duyguları ifade edildiğinde en belirleyici ego, yetişkin ego durumudur (Wolfgang, 1995; Edwards, 1993; Jongeward ve James, 1971;Akt: Eleser, 2007:98).

Bir öğretmen yetişkin ego durumunda olmalıdır. Öğrencilere yetişkin ego durumlarını geliştirme fırsatı verilmelidir. Birey kullandığı ego durumunun bilincinde olmalıdır. Eğer, yetişkin-çocuk gibi ayrı ego durumlarından etkileşimler olursa, o zaman etkili iletişim engellenir. Birbirine uymayan etkileşim çatışmaya sebep olur ve öğrenci-öğretmen ilişkisine zarar verir. Sınıfta bu modeli kullanmadan önce öğretmenlerin öğrencilere ego durumlarını çözümlmeyi öğretmesi gerekir.

Tablo 2. 8 İnsanlararası ilişkileri çözümleme yaklaşımının üstün ve zayıf yönleri

Üstün yönleri	Zayıf yönleri
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Öğrencinin bilincinde hangi bilgilerin olduğu çıkarılabilir. ✓ Öğrencinin kendi kendini analiz etme yeteneğini geliştirir. ✓ Öğrencilere, kendilerinin ve diğerlerinin mesajlarını anlama imkânı verir. ✓ Bir iletişim ve anlayış çerçevesi sunar. ✓ Sınıf dışında öğrencinin kendi yaşamında da uygulanabilir. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ego durumları bazen yetersiz kalır. ✓ Öğrenci bilişsel becerilere, dile ve bu teknikleri kullanmayı gerektiren yeteneğe sahip olmayabilir. ✓ Aile, çocuk, yetişkin ego durumları arasındaki ayrımı yapmak çok zor olabilir.

Kaynak: (Edwards,1997: 141; Akt. Celep,2004:229)

2.5. İlgili Çalışmalar

2.5.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

İstenmeyen öğrenci davranışları ile ilgili ülkemizde yapılan ilk kapsamlı çalışma Oktay’ın (1976) yaptığı çalışmadır. Araştırmasını İstanbul ve Konya illerindeki 26 ortaöğretim kurumunda yapmıştır. Öğretmene saygısızlık, kopya çekme, okuldan kaçma, okul ya da sınıf disiplinini bozma davranışlarının en çok gözlenen disiplin davranışları olduğunu tespit etmiştir. Bu davranışların cezalandırılan ve disiplin kurallarına aykırı davranışlar olduğunu ortaya koymuştur (Akt: Eripek, 1980, s:128).

Gözütok, (1993) tarafından yapılan “Disiplin Sağlamadaki Öğretmen Davranışları” konulu araştırma Ankara’daki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı 97 lisede çalışan öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Öğretmenlerin sınıf içinde disiplini sağlamada nasıl davranış sergilediklerini; kıdem ve cinsiyet değişkenlerine göre bu

sergiledikleri bu davranışın değişip değişmediği incelenmiştir. Yapılan bu araştırmaya göre öğretmenlerin %35'inin olumlu yönde disiplin sağlama eğiliminde oldukları, %27'sinin ikaz edici davranışlarla disiplin sağlamaya meyilli oldukları görülmüştür. Ayrıca %30'unun olumsuz disiplin yöntemlerini kullandıkları ve %8'inin ise hiçbir disiplin yöntemi kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden, kıdemi fazla olan öğretmenlerin kıdem yılı az olan öğretmenlere göre olumlu yönde disiplin davranışı sergilemede daha istekli oldukları ortaya çıkmıştır.

Eripek (1980) "Ankara İl Merkezinde Bulunan Ortaöğretim Kurumlarında Disiplin Uygulamaları ve Bu Uygulamaların Öğrenci Uyum Sorunları Yönünden Değerlendirilmesi" konulu bir çalışma yapmıştır. Yaptığı çalışmada araştırmaya dâhil olan öğrencilerin %5,7' sinin en az bir kez disiplin dışı davranışta bulunduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca üst sınıftaki öğrencilerin alt sınıftakilere, erkek öğrencilerin ise kız öğrencilere göre daha fazla disipline aykırı davranışlar sergilediğini saptamıştır. Bunun yanı sıra öğrencinin yaşı ile doğru orantılı olarak disipline aykırı davranış gösterme oranı artmakta, bu oran en fazla 18-19 yaş grubu aralığında yoğunlaşmaktadır. Okul çevrelerine göre incelendiğinde en fazla problemlili davranışlara sosyoekonomik düzeyi düşük olan okullarda rastlanılmaktadır. Okul idarecisine saygısızca davranmak, okuldan ya da dersten kaçmak, kavga etmek ya da kavgaya karışmak en sık gözlemlenen disiplin sorunlarıdır.

Dağdelen (1999) yapmış olduğu "İlköğretim Öğrencilerinin Sınıf İçi Olumsuz Davranışlarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Karşılaştırılması" başlıklı çalışmada ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin olumsuz davranışları ne seviyede sergilediklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu davranışlarla ilgili öğrenci ve öğretmen görüşlerini karşılaştırmıştır. Araştırmaya göre hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin sınıf içinde olumsuz davranışları çok düşük seviyede gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Fakat öğrencilerin görüşlerine göre öğretmenler olumsuz davranışları daha yüksek düzeyde sergilemektedirler. Öğretmenler, öğrencilerin arkadaşlarıyla kavga etme, öğretmenine küsme ve argo konuşma davranışlarıyla az karşılaştıklarını söylerken, öğrenciler tarafından bu davranışlar en fazla sergilenen davranışlar olarak nitelendirilmiştir. Buna karşın arkadaşlarının eşyalarına zarar

verme, hırsızlık yapma, öğretmenine fiziksel olarak saldırma gibi davranışlar ise en az gösterilen davranışlar olarak saptanmıştır.

Civelek (2001) tarafından yapılan “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Disiplini Sağlamada Kullandıkları Yöntemler” konulu araştırmasında sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde disiplini sağlamada başvurdukları ödül ve ceza yöntemlerinin neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada, kullanılan ödül ve ceza yöntemlerinin öğretmenlerin, kadın veya erkek olma, köy veya şehir ortamında çalışma, mezun oldukları okul türü ve kıdemleri, birleştirilmiş sınıf mı yoksa müstakil sınıf mı okuttuklarına göre farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Ceza yöntemi ile öğretmenlerin görev yaptıkları yer arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca cinsiyet değişkeni ile ceza verme arasında da anlamlı bir fark olmadığı belirtilmiştir.

Şahin (2005)'in yaptığı “İlköğretim 1. Kademe 5. Sınıf Öğrencilerinin Gösterdikleri İstenmeyen Davranışların Görülme Derecesi ve Bu Davranışlara İlişkin Öğretmenlerin Kullandıkları Çözüm Stratejileri” başlıklı araştırmada Bolu ili merkez ilköğretim okullarında 5. sınıfları okutmakta olan 52 sınıf öğretmeni ile 514 5. Sınıf öğrenci üzerinde çalışılmıştır. Çalışmada 5. sınıf öğrencilerinin istenmeyen davranışları karşısında öğretmenlerin sorunun çözümü için şu stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. Bunlar; sınıf kurallarını hatırlatma, öğrenciye adıyla seslenme, öğrenciyle yapmış olduğu davranış hakkında konuşma, göz kontağı kurma, esriyle karşılık verme, öğrencinin ailesiyle konuşma, dersten sonra öğrenci ile konuşma, görmezlikten gelme, öğrenciye sorumluluk verme, hafifçe dokunma, öğrenciye yaklaşma, rehberlik servisiyle görüşme vb. stratejilerdir. Bunun yanı sıra genel olarak öğretmenler ile öğrenciler arasında istenmeyen davranışlara karşı uygulanan stratejiler konusunda anlamlı bir fark bulunmasına karşın, sınıf içindeki istenmeyen davranışlar konusunda anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır

Bal (2005) yılında ilköğretim 4. ve 5. Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları disiplin anlayışlarını ve disiplin sorunlarına karşı yöntemlerini belirlemeye yönelik Konya ilinde bir araştırma yapmıştır. Konya ili Selçuklu, Karapınar ile Sarayönü ilçelerinden seçilen 26 ilköğretim okulunda görev yapan 66'sını kadınların ve 96'sını erkeklerin oluşturduğu 162 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunları, disiplin sorunlarının nedenleri ve bu sorunlara karşı

kullandıkları yöntemler incelenmiştir. Yapılan araştırmaya göre, 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları en çok disiplin sorunlarının; izin almadan konuşmak, ödevlerini yapmamak, kavga etmek, öğretmenlerin derse ilişkin isteklerini yerine getirmemek ve sözlü saldırıda bulunmak olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler bu sorunların nedenleri olarak en çok ailenin olumsuz tutum ve davranışlarını ve ilgisizliklerinin olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca televizyon ve diğer yayın organlarında gösterilen şiddet olaylarının etkisinden de söz edilmektedir. İstenmeyen davranışlara karşı öğretmenler ise en çok öğrenci ile dersten sonra konuşmak, öğrenciye hemen durmasını söylemek, beden dili ile öğrenciyi uyarmak, öğrenci ile baş başa konuşmak ve öğrencinin dikkatini başka yöne çekmek gibi yöntemlere başvurumaktadırlar.

Öztürk (2001)'ün yaptığı "Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Görüşleri" başlıklı araştırmada, öğrenme ve öğretme sürecini olumsuz yönde etkileyen istenmeyen öğrenci davranışları incelenmiştir. Engelleyici, fiziksel zarar verici, toplumsal beklentilere uymayan, derse karşı ilgi eksikliği oluşturan davranışlar ve sorumluluklarını yerine getirmeme davranışları şeklinde belirtmiştir. Bu davranışlar şu şekilde belirtmiştir; sık sık tuvalet için izin isteme, sürekli şikâyet etme, gereksiz soru sorma, dersin akışını engelleyecek şekilde konuşma, arkadaşlarının canını acıtma, şiddet içeren şakalar yapma, vurup kaçma, söz almadan konuşma, vb. şeklindedir. Öğretmenler bu davranışlara karşı, öğrencinin dikkat çekmeye çalıştığını düşünerek daha yakın davranma, sözlü uyarılarda bulunma, öğrenci ile birebir görüşme yapma ve ailesi ile iletişime geçme yöntemlerine başvurumaktadırlar.

Demiroğlu (2001), yaptığı araştırmasında sınıf kurallarının öğrenciler ile birlikte belirlenmesinin öğrencilerin kurallara uymasını daha da arttırdığını saptamıştır. Bunun yanı sıra öğretmenin öğrencilerinin problemlerini sabırla ve anlayışla dinlemesi ve çözüm yolları bulması, dersi planlı ve programlı işlemesi, öğrencileri ders içi etkinliklere teşvik etmesi, yaşanan sorunlara karşı beden dilini kullanarak duygularını ifade etmesi, öğrencilerin inanç ve değerlerine karşı hoşgörülü olması, aileyi öğrenci hakkında bilgilendirmesi de sınıftaki problemlerin azalmasına yardımcı olmaktadır. Bunun yanında dikkat çeken bir diğer nokta ise, öğretmenin sınıfta demokratik bir tutum sergilediğinde otoritesinin kaybolduğuna buna karşın

cezalandırmak amacıyla öğrencilere şiddet uygulamanın sınıfta disiplini sağladığına değinilmiştir.

Karakaş (2005)'in yaptığı araştırmasında amaç; ilköğretim birinci kademe öğrencilerinde gözlenen istenmeyen öğrenci davranışları ve sınıf öğretmenlerinin bu davranışlarla başa çıkma yöntemlerini saptamaktır. İzmir ili Konak ilçesinde bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarındaki 315 sınıf öğretmeni araştırmada görev almıştır. Örneklem için okulların sosyoekonomik seviyeleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu okullardan sosyoekonomik düzeyi yüksek 12 ilköğretim okulundan 102, orta olan 13 okuldan 113 ve düşük olan 13 okuldan 100 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin sayısı 80 (%25,4), kadın öğretmenlerin sayısı ise 235 (%74,6)'dır. Araştırmaya katılan öğretmenler en çok arkadaşlarının sözünü kesme, söz almadan konuşma, sürekli ön planda olmayı isteme, derse hazırlıksız gelme, öğretmene şikâyet etme türünde istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu davranışlar karşısından öğretmenlerin, sınıf kurallarını hatırlatma, öğrenci ile birebir konuşma, öğrenciye yaptığı davranışından dolayı üzülüğünü söyleme, sorumluluk verme, sözsüz uyarıda bulunma ve aile ile görüşme gibi başa çıkma yöntemlerini kullandıkları tespit edilmiştir.

Kızılkaya (2006)'nın "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme İhtiyacı" başlıklı araştırmasında Bursa ilinde 166'sı kadın (%61), 109'u ise erkeklerden (%39) oluşan toplamda 272 öğretmen üzerinde yapmıştır. Araştırmanın örneklemini Osmangazi'ye bağlı ilköğretim okullarının üç sosyoekonomik düzeye ayrılarak oluşturulan 9 okulda görevli sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme konusunda belirtmiş oldukları ihtiyaçların fazla olmasına rağmen ölçülen bilgilerinde öğrenmeye daha az ihtiyaç hissettikleri ortaya konulmuştur.

Çetin (2002)'nin yapmış olduğu "İlköğretim Birinci Aşama Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemledikleri Disiplin Problemleri" konulu araştırmada 4. ve 5. Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşı karşıya kaldıkları disiplin sorunlarının çoğunun dersin akışını engelleyici nitelikte olduğu saptanmıştır. Sık karşılaşılan sorunların başında, sözlü olarak saldırıda bulunma, verilen ödevi yapmama, izinsiz konuşma, öğretmenin

derse ilişkin beklentilerini yerine getirmeme, kavga etme ve rahatsız edici bir biçimde konuşma gelmektedir. Bu davranışlara yönelik öğretmenler, sözlü uyarı ve vücut diliyle sözsüz uyarılarda bulunma yöntemlerini geliştirmişlerdir. İstenmeyen bu olumsuz davranışların nedenleri arasında ise aileden kaynaklanan olumsuzluklar, medya araçları ve kalabalık sınıf ortamları gösterilmektedir.

Esen (2006)'nin yaptığı “İlk ve Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Türleri” konulu araştırmada Edirne ilinde bulunan devlete ait ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin yaklaşımları incelenmiştir. Öğretmenlerin yaş, cinsiyet, mezun oldukları eğitim kurumu, kıdem, haftalık toplam ders saatleri, kadro türleri (sınıf-branş), çalıştıkları okul türleri ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri arasında bir ilişkinin olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın evreni 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Edirne iline bağlı devlete ait ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 710 öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin 175 (%61,61)'i kadın, 109 (%38,38)'u erkek öğretmendir. Çalışma sonucunda sınıf öğretmenliğine uygun çeşitli okul türlerinden mezun olan öğretmenler ve bu öğretmenlerin benimsedikleri disiplin türleri arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Fakat diğer değişkenler ile öğretmenlerin benimsedikleri disiplin türleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı belirtilmiştir.

Özbebit (2007) araştırmasında Kayseri ilinde İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları, kullandıkları sınıf yönetim teknikleri ve kullanım sıklıklarını saptamaya çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini Kayseri ilindeki ilk ve ortaöğretim kurumlarındaki 146 (%64,6)'sı kadın 70 (%34,4)'i erkek öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin cinsiyetine, çalıştıkları okul düzeyine ve kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Araştırma sonucunda istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşma sıklığının, İngilizce öğretmenlerinin kıdemi, çalıştığı okul düzeyi ve cinsiyeti açısından önemli bir fark göstermediği saptanmıştır. Küçük müdahale stratejilerinin kullanım sıklığı bakımından kadın ile erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmazken, ilköğretim 1. ve 2. Kademedeki görev yapan öğretmenler ile ortaöğretimde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Orta vadeli müdahale stratejilerine göre incelendiğinde de ilköğretim 1. ve 2. Kademedeki görev yapan öğretmenler ile ortaöğretimde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir

fark görülmüştür. Uzun vadeli etkin müdahale stratejilerinde ise okul düzeyi, kıdem ve cinsiyet değişkenleri bakımından anlamlı bir fark görülmemiştir.

Boyraz (2007), İlköğretim okullarında görev yapan aday öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında, Kırıkkale ilindeki 127 ilköğretim okulunda görev yapan 186 aday öğretmenin görüşlerine başvurmuştur. Araştırmanın bulgularına göre aday öğretmenlerin sık karşılaştıkları sorunu, öğrencilerin sınıfta izin almadan konuşmaları olarak saptamıştır. Bu davranışların en önemli nedenlerinden biri ise çocukların eğitiminde ailelerin ilgisiz olmalarından kaynaklanmaktadır.

Alkan (2007)'nin yaptığı "İlköğretim Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemleri ve Okulda Şiddet" konulu araştırmada amaç; ilköğretim öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ile bu davranışlarla başa çıkma yöntemlerinin neler olduğunu saptamaktır. Ayrıca bu yöntemleri kullanma sürecinde öğretmenlerin öğrencilere şiddet uygulayıp uygulamadıklarını ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın örneklemini, Niğde ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı merkez ilçe, kasaba ve köy okullarında görev yapan 380 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan araştırmaya göre öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısından en sık kullandıkları yöntemler şunlardır; öğrenciyi dersten çıkarma, teneffüse çıkarmama, öğrenciyi tahtada bekletme, sorduğu sorulara cevap vermeme, sınıftaki başarılı öğrenciler ile kıyaslama, fiziksel ceza verme, öğrenciyi sınıfta yok sayma, fazla ödev verme, söz hakkı vermeme ve davranışın yanlış olduğunu anlatmadır. Öğretmenlerin en az başvurdukları yöntemler ise şunlardır; görmezden gelme, dokunarak uyarma, ceza verilecek davranışları önceden belirleme, öğrenciyi eğlenceli etkinliklerden mahrum bırakma, rehberlik servisi ile görüşme, okul idaresi ile görüşme, öğrenci ile ders dışında konuşma ve öğrencinin yerini değiştirmedir. Araştırmada istenmeyen davranışlarla başa çıkma sürecinde; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha tutarlı davrandığı, Fen Bilimleri dersine giren öğretmenlerin daha olumsuz davranışlar sergilediği, Sosyal Bilimler öğretmenlerinin ise daha olumlu davranışlar sergilediği görülmüştür. En fazla olumlu davranışta bulunan öğretmenlerin 11-20 yıl arası çalışan, en tutarsız davranış sergileyenlerin 1-5 yıl arası çalışanlar ve en tutarlı davranış sergileyenlerin ise 11-20 yıl arası çalışan öğretmenler olduğu görülmüştür.

Atıcı (2002)'nin yaptığı “Öğrenci İstenmeyen Davranışlarıyla Baş Etmede Türk ve İngiliz Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntemlerin Karşılaştırılması” konulu araştırmada İngiliz öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışları ile başa çıkmada en çok, öğrencinin yerini değiştirme yöntemini kullandıkları saptanmıştır. Fakat Türk öğretmenlerin ise öğrenciye bakma, bağırma ve işaret dilini kullandıkları saptanmıştır. İngiliz öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla başa çıkarken daha sistematik ve tutarlı olmasında okulda tüm öğretmenlerin aktif olarak kullandığı bir davranış yönetimi stratejisinin etkisi varken Türk öğretmenlerin daha çok deneyimleri ile kendi başlarına buldukları yöntemleri kullanmaları iki ülke arasındaki davranışlarla başa çıkma yöntemlerindeki farkı ortaya koymaktadır.

Kazu (2002)'nin “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Kurallarına İlişkin Görüşleri ve Uygulamaları” adlı araştırmasında öğretmenlerin bazı görüşlere katıldıkları belirlenmiştir. Bunlar; “Disiplin kurallar bütünüdür ve taviz verilmemelidir”, “Sınıf kuralları konusunda esneklik gösterilmemelidir”, “Disiplin sağlamada ceza ödülünden daha fazla etkili olmaktadır” görüşleridir. Öğretmenlerin katıldıkları bu görüşler onların sınıf kuralları ve disiplini sağlamada bilgilerinin yetersiz olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin sınıf kurallarının öğrenciler ile birlikte belirlenmesi, bu kurallara neden uyulmasının gerekçeleri ile açıklanması, belirlenen kuralların duvara asılması gibi uygulamalara çok az seviyede başvurdukları saptanmıştır.

Ocak (2004)'in “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okula Ait Olma Duyguları ve Bazı Sosyodemografik Özelliklerinin Gösterdikleri İstenmeyen Davranışlarla İlişkisi” konulu incelendiği çalışmada okulda aidiyet ihtiyaçları karşılanmayan öğrencilerin istenmeyen davranışları yüksek oranda gösterdikleri saptanmıştır. Ayrıca anaokuluna gitmemiş öğrenciler, erkek öğrenciler, anne ve babasının öğrenim düzeyi düşük öğrenciler ve sosyoekonomik seviyesi düşük öğrenciler de yüksek düzeyde istenmeyen davranış sergilemektedirler.

Mursal (2005)'in “İlköğretim 1. Kademe 5. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf İçerisinde İstenmeyen Davranışlar Göstermesine Neden Olan Öğretmen Davranışlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri” başlıklı araştırmasında öğretmenin öğretimle ilgili beceri yetersizliğinden kaynaklanan bazı nedenler saptanmıştır. Anlaşılmayan ödevler verilmesi, öğretmenin verdiği ev ödevlerini kontrol etmemesi, ders için harcaması gereken zamanını iyi kullanamaması, dersini hep aynı yöntem ve

teknikleri kullanarak işlemesi, dersin amaçlarını öğrenciye anlatmada başarısız olması, sınıfın fiziksel düzenini öğretime uygun ayarlayamaması, derste sorduğu sorulara her öğrenciden cevap beklememesi vb. birçok neden öğrencide istenmeyen davranışlara neden olmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin sosyal beceri yetersizliğinden kaynaklanan ve öğrencide istenmeyen davranışlara neden olabilecek davranışlardan da söz edilmektedir. İletişim becerilerinde yetersiz olma, öğrenciler arasında ayırım yapma ve iltimas gösterme, disiplini bozan davranışlar karşısında ceza uygulama, öğrencilere karşı kaba davranma, öğrencilere karşı verdiği sözde durmama vb. nedenler de istenmeyen davranışlara yol açmaktadır.

Atıcı (2006)'nın araştırmasına göre öğretmenlerin psikolojik danışmanlardan sadece ihtiyaç duydukları zamanlarda ve durumlarda yardım aldıklarını belirtmiştir. Fakat bu yardımın daha sistematik bir hale getirilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Örneğin danışmanların, göreve yeni başlayan öğretmenlere ve hatta deneyimli öğretmenlere de seminerler düzenleyebilecekleri belirtilmiştir. Düzenlenen bu seminerlerde sınıfta hangi tür davranışların sorun yaratabileceği, bu davranışların nedenleri ve bu davranışlar karşısında ne gibi önlemler alınabileceği üzerinde durulmuştur. Bu şekilde sadece problem çıktığı zaman danışmanlardan yardım almak yerine bu sorunları kendi kendilerine danışman işbirliği içerisinde çözebilecekleri görüşün ortaya konmuştur.

Arıkan (2006)'nın "Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre; Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Okulda Dayak Uygulamaları Arasındaki İlişki" başlıklı araştırmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile bedensel ceza verme arasındaki korelasyon incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arttıkça bedensel ceza verme eğilimlerinin azaldığı, sınıf yönetimi becerileri azaldıkça ise bedensel ceza verme durumlarının da arttığını tespit etmiştir.

Karakelle ve Canpolat (2008)'in yaptığı "Tükenmişlik Düzeyi Yüksek İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrencilere Yaklaşım Biçimlerinin İncelenmesi" konulu çalışmada tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim branş öğretmenlerinin öğrencilere yaklaşım biçimleri araştırılmıştır. Araştırmaya göre tükenmişlik düzeyi yüksek öğretmenlerin öğrencileri ile kurdukları ilişkilere bakıldığı zaman öğretmenlerin çoğunun ders dışı zamanlarda öğrencileri ile vakit geçirmediği görülmüştür. Öğrencilerini yeterince tanımadıkları, sınıfa hâkim olamama düşüncesi ile ders esnasında sınıfta güncel ve

farklı örneklere yer vermedikleri, birçok öğretmenin öğrencileri ile arkadaşça ilişki kuramadıkları saptanmıştır. Tükenmişlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin olumlu öğrenci davranışları karşısındaki yaklaşımları incelendiğinde ise öğretmenlerin olumlu davranış karşısında öğrenciyi ödüllendirmenin gerekli olduğunu ve ödül olarak da not vermeyi tercih ettiklerini belirttikleri görüşü ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra tükenmişlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin büyük bir kısmının olumsuz öğrenci davranışları karşısında genellikle kızmak, bağırarak veya küçük düşürmek gibi sert ifadelerle başvurdukları belirtilmektedir.

2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Morton, Crump, Haynie, Saylor (1999) “Okula Bağlanma ve Ergenlikte Görülen Problem Davranışlar” başlıklı araştırmasında, problem davranışların azalmasında, öğrencilerin okula alışması ve okul ortamı ile uyum sağlamalarının okul ile olan bağlarını olumlu etkilemeleri sonucunda olabileceğini saptamıştır. Yani öğrencilerin okulla olan bağları güçlendikçe problem davranışlar da azalmaktadır. Öğrencilerin okul ile olan bağlarını arttırmak için bazı çalışmalar yapılmalıdır. Bunlar; okul çevresinde düzenlemeler yapmak, sınıf ortamda sosyal etkinlikleri arttırmak, ailenin yapılan bu etkinliklere ve alınan kararlara aktif bir şekilde katılımını sağlamaktır. Araştırma sonuçlarına göre, problem davranışlar erkeklerde kızlara oranla ve büyük sınıflarda da küçük sınıflara oranla daha fazla görülmektedir. Bir diğer bulgu ise kızların erkeklere göre okula alışma, okul ortamını kavrama ve okulla olan bağının daha kuvvetli ve iyi oluşudur (Akt: Alkaş, 2010:140).

Lewis, Romi, Qui, Katz (2005) “Avustralya, Çin ve İsrail’de Öğretmenlerin Sınıf İçindeki Disiplin Uygulamaları ve Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları” araştırmasında öğrencilerin sınıf ortamında sergilemiş olduğu ve öğretmenlere göre ciddi problem davranışlarını ele almıştır. Bu davranışların öğretmenleri daha fazla öfkelenirip daha saldırgan tutumlar sergilemelerine sebep olduğunu saptamıştır. Yapılan bu araştırmanın sonuçlarına göre, bu tarz öğrenciler istenen doğru davranışlar sergiledikleri zaman da öğretmenler önceki algılarından kaynaklanan sebeplerle onları kabullenme sorunu yaşamaktadır. Öğretmenler öğrencilerin gösterdiği bu davranışların yanlışlığını onlara anlatmayı gereksiz olarak görmektedirler. Bu ise zaman zaman öğrenciler ile öğretmenleri karşı karşıya getirmektedir. Bir öğretmen, eğer öğrencisini kendisine veya sosyal kimliğine tehdit

oluşturduğunu düşündüğü koşullardan ve durumlardan koruyamazsa bu durum bazı sorunlara yol açabilmektedir. Ergen bireylerde öğrenmeye karşı ilgisizliğe, akademik ve sosyal alanlarda problem yaşamaya ve mutsuz olmaya neden olmaktadır (Akt: Alkaş, 2010:141).

Halonen, Aunola, Ahonan, Nurmi (2006) “Okumayı Öğrenmenin Problem Davranış Geliştirmedeki Rolü” başlıklı çalışmalarında öğrencilerin okumayı öğrenmede yaşadıkları zorluğun okul öncesi ve 1. sınıf yaş grubundaki öğrenciler üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmaya göre problem davranışın benimsenmesi ve davranışa dönüştürülmesi ile okumayı öğrenmede karşılaşılan güçlük arasında kademeli bir şekilde artış gösteren bir ilişki vardır. Okul öncesi ve 1. sınıfta okumayı öğrenme çalışmalarında karşılaşılan zorluk problem davranışların oluşmasında artışa sebep olmaktadır. Bu artışa bağlı olarak 2. sınıfta da bu davranışların dışa vurumunda bir artış görülmektedir (Akt: Alkaş, 2010:141).

Best, Manning, Gossop, Gross, Strang (2006) “14-16 Yaş Dönemindeki Okul Çocuklarında Aşırı Alkol Kullanımı ve Diğer Problem Davranışlar” konulu araştırmalarını İngiltere’de 41 okulda 14-16 yaş grubundaki öğrencilerle yapmışlardır. Araştırmalarında ergenlerin içki kullanmaları ile etraflarındaki yetişkinlerin içki kullanmaları arasında kuvvetli bir bağ olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmaya göre sarhoş olacak kadar içki içme davranışının kızlara oranla erkeklerde daha fazla olduğu görülmektedir. Aynı şekilde sigara ve uyuşturucu kullanımında da durum aynıdır. Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise içki kullanımı ile okul başarısı ve suç teşkil eden davranışlar arasında güçlü bir ilişki olduğudur. İçki kullanan çocukların üçte ikisinin sık sık okulda devamsızlık yaptığı ve küçük çapta da olsa hırsızlık gibi olaylara karıştıkları ve yarısına yakınının da polis tarafından uyarı aldıkları saptanmıştır. Sarhoş olacak kadar içki tüketen ergenlerin psikososyal uyumlarının zayıf olduğu, ayrıca bu çocuklarda anksiyete ve kişilik bozukluklarının sık görüldüğü saptanmıştır (Akt: Alkaş, 2010:142).

Hayes (2007) yapmış olduğu “Okulöncesi Öğrencilerde Görülen Problem Davranışlar” araştırmasında erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla yalan söyleme, itaatsizlik, kavga etme, saygısızlık, öfke nöbeti ve hırsızlık gibi davranışları daha fazla sergiledikleri görülmüştür. Bu davranışların erkek öğrencilerde daha fazla problem davranış geliştirmelerine sebep olduğu saptanmıştır. Yapılan bu araştırmada

ayrıca dikkatini toplayamama, yerinde duramama, dikkat eksikliği ve düşünmeden davranma gibi davranışları gösteren öğrencilerin kurallara uymada daha fazla sorun yaşadıkları saptanmıştır (Akt: Alkaş, 2010:142).

Magar, Phillips, Hosie (2008) tarafından yapılan “Üniversite Öğrencilerinde Öz Denetim ve Risk Alma” başlıklı çalışmalarında özdenetimi düşük öğrencilerin aşırı alkol alımı ve sigara içme gibi davranışları sergileme oranlarının yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca bu kişilerin riskli davranışlarının sonuçları hakkında kapsamlı olarak düşünme sorunu yaşadıkları saptanmıştır (Akt: Alkaş, 2010:142).

Baker, Clark, Maier, Viger (2008) yaptıkları araştırmada farklı öğretim tekniklerinin problem davranış sergileyen çocukların akademik başarıları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada problem davranış sergilediği tespit edilen okul öncesi yaş grubundan 5. sınıf yaş grubuna kadar 98 öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışmada, “Öğrenciler problem davranış gösterdiği için mi akademik olarak başarısız yoksa akademik başarısı düşük olduğu için mi problem davranış gösteriyor?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmanın bulgularına göre problem davranışlar özellikle öğrencilerin düzenli olarak ödev yapmama, yeni durumlara uyum sağlamada güçlük yaşama, aklına geldiği gibi davranma şeklinde kişisel kontrol sorunu yaşadıklarında meydana gelmeye başlamaktadır. Öğrencilerdeki bu kişisel kontrol sorunu onların sınıf içi davranışlarını kalıcı olarak etkilemekte ve akademik çalışmalarla ilgilenmek yerine onları ders dışı etkinliklere yönlentmektedir. Öğretmenlerin küçük gruplarla çalışma yöntemini kullandığı ve öğrencilerin öğrendiklerini uygulama imkânının bulunduğu sınıf ortamlarında düz anlatım tekniğinin kullanıldığı sınıf ortamlarına göre öğrencilerin akademik başarıya daha fazla dikkatini verdikleri saptanmıştır. Dikkat edilmesi gereken bir diğer husus ise problem davranış sergileyen öğrencilerin akademik olarak başarılı olabilmeleri için öğrencinin yeterlilikleri ile öğretmenin öğrenciden beklentisinin birbirleri ile benzemesi gerekmektedir. Önemli olan bir diğer nokta ise öğrencilerin akademik çalışmalardan uzaklaşmaması için problem davranışların erken dönemde fark edilip müdahale edilmesidir (Akt: Alkaş, 2010:143).

Algozzine, Christian, Marr, McClanahan, White (2008) “İlköğretim Okullarında Problem Davranışların Demografik Özelliklerinin İncelenmesi” başlıklı araştırmalarında son on yılda okullardaki öğrenci profilinin değişimine bağlı olarak

davranışların da değişiminden bahsetmektedirler. Disiplin konusunda insanlar okulda ve okul dışında kaygı ve endişe yaşamaktadırlar. Yapılan araştırmada birçok öğrencinin olumsuz davranışlarının sıradan sınıf ortamlarında meydana geldiği görülmüştür. Bu davranışlar sonucu ise öğrencilerin akranları tarafından dışlandığı görülmüştür. Öğrencilerin olumsuz davranışları karşısında öğretmenler zaman zaman zorluklar yaşamaktadırlar. Bu da öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yeterince bilgi ve deneyim sahibi olmamalarına bağlanmıştır. Öğretmenlerin bu yetersizliklerine okulların personel yetersizliği de eklenince problem davranışların meydana gelmesi ve akademik başarının azalması kaçınılmaz olmaktadır. Okul hayatında öğrencinin davranışlarının problemleri bir hal alıp almamasında okul öncesi ve 1. sınıf yılları oldukça önemlidir. Bu sebeple de sınıf öğretmenleri ve anasınıfı öğretmenlerinin yeterli seviyede bilgi ve beceriyle donatılması gerekir (Akt: Alkaş, 2010:143).

Charles (1992) davranışı, bireylerin sergilemiş oldukları faydalı, faydasız, üretici, gereksiz, iyi kötü, doğru yanlış, fiziksel, zihinsel hareketler bütünü olarak tanımlamaktadır. İstenmeyen davranışı ise, durumlara veya ortama uygun düşmeyen, bilinçli olarak yapılan davranış olarak tanımlamıştır (Akt.Pala, 2005:171).

Scwartz (1981)' a göre ise, öğretmenin en önemli görevi sınıfta istenmeyen davranışın meydana gelmesini önlemektir. Öğretmenler istenmeyen davranışlar meydana geldiğinde duruma uygun tepkiler vererek davranışın söndürmelidir (Akt., Pala, 2005:171).

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma ölçeğinin uygulanmasında veri toplanan evren ve örnekleme, veri toplama teknikleri, araştırma verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması betimlenmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik olan öğretmen tutumlarını belirleme amacıyla geliştirilmiş bir ölçeğin kullanıldığı bu araştırma, tarama modelindedir. Aynı zamanda bu araştırma kullanılan bu ölçek kapsamında belirlenen öğretmen tutumlarının bazı değişkenler ile ilişkisinin incelenmesi yönü ile ilişkisel tarama modeli ile hazırlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2014-2015 eğitim öğretim yılı içerisinde İstanbul ili Esenyurt ilçe sınırlarında yer alan MEB'e bağlı 9 devlet ve 3 özel ilköğretim okullarında görev yapan 258 (107'si erkek, 151'i kadın) öğretmenden oluşmaktadır.

Örneklem belirlenirken basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) tarafından hazırlanmış olan örneklem büyüklüğü hesaplama tablosundan yararlanılmıştır. Buna göre 0.05 örnekleme hatası ($p=0.08$ ve $q=0.2$) ile 258 öğretmen örneklem için yeterli değerlendirilmiştir.

Anket çalışmalarına katılan okul isimleri aşağıda verilmiştir:

- ✓ Esenyurt Halil Fahri Orman İlkokulu/Ortaokulu
- ✓ Esenyurt İlkokulu/Ortaokulu
- ✓ Esenyurt İmam Hatip Ortaokulu

- ✓ Esenyurt Merkez Ortaokulu
- ✓ Esenyurt Şehitler İlkokulu
- ✓ Esenyurt Merkez Ortaokulu
- ✓ Esenyurt Alparslan İlkokulu
- ✓ Esenyurt Alparslan Ortaokulu
- ✓ Esenyurt İbrahim Özaydın İlkokulu/Ortaokulu
- ✓ Özel Okyanus İlkokulu/Ortaokulu
- ✓ Özel Gökkuşığı Ortaokulu
- ✓ Özel Doğa İlkokulu/Ortaokulu

3.3. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada ilköğretim kurumlarında çalışan (9 Devlet, 3 Özel) öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumlarını ölçmek amacıyla Yrd. Doç. Dr. Fuat TANHAN ve Ece ŞENTÜRK tarafından geliştirilen “Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (SİDÖTÖ)” ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerle ilgili sosyo-demografik değişkenlere ilişkin veriler ise ölçeğe eklenen “Kişisel Bilgiler Formu” ile elde edilmiştir. Kullanılan ölçeğin izni alınmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma için evreni temsil edeceği düşünülen ve örnekleme oluşturan ilköğretim 1. ve 2. kademe öğretmenleri random (rastgele) yöntemiyle seçilerek ölçekler uygulanmıştır. Ölçekler 300 öğretmene dağıtılmış ancak bunlardan 258’ i tam ve eksiksiz şekilde geri gelmiş ve analizleri yapılmıştır. Bu ölçekler öğretmenlere uygulanırken gönüllülük esası dikkate alınmış ve ölçeklerin içtenlikle cevaplanması özellikle istenmiştir. Bu doğrultuda ölçekleri cevaplamak istemeyen öğretmenler araştırma kapsamına alınmamıştır. Ayrıca ölçek sonuçlarının araştırma için kullanıldığını, gizlilik ilkesi doğrultusunda öğretmenlerin ölçeklere kimlik bilgilerini yazmamaları gerektiği ve sonuçların kimse ile paylaşılmayacağı açıklanarak

öğretmenlerin güvenleri sağlanmıştır. Sorulara verilecek cevapların samimiyet ve içtenliğini etkilememesi düşünülerek cevaplama süresi yaklaşık olarak 15 dakika olarak belirlenmiştir.

3.4.1. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (SİDÖTÖ)

Bu ölçek 16 maddeden oluşmaktadır ve duyuşsal ve davranışsal boyut olmak üzere iki faktörlüdür. Ölçeğe ilişkin toplam varyans %42.22'dir (Birinci faktörde %31.144, ikinci faktörde %11.074). Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise .85'tir. Ölçeğin faktörlerine ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları ise birinci faktörde .82, ikinci faktörde .78'dir. Ölçekte yer alan ifadelerin madde toplam korelasyonları .325 ile .585 arasında değişmektedir. Maddeler iyi derecede ayırt edici özelliكتedir. Ölçekte yer alan maddeler olumsuz tutumları ifade edecek şekilde düzenlenmiştir. Tutum düzeyleri “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Kesinlikle Katılıyorum” ifadeleri kullanılarak 5'li Likert tipinde derecelenmiştir. Buna göre ölçek maddeleri 1'den 5'e kadar puanlanmış olup “Kesinlikle Katılmıyorum” derecesine 1 puan karşılık gelirken “Kesinlikle Katılıyorum” derecesine 5 puan karşılık gelmektedir. Ölçekten alınan puanların yüksekliği olumsuz tutumu ifade etmektedir. Ölçekte yer alan tüm maddeler olumsuz madde formundadır. Böylece, ölçek formunda “sinirlenirim”, “beni öfkelenendirir”, “tahammül edemem” biçiminde biten olumsuz tutumu gösterir maddeler yer almıştır. Ölçekte ters madde bulunmamakla birlikte; ölçekten alınacak puan 16 ile 80 arasında değişmektedir.

Ölçek formundan alınan puanların homojen olma durumlarına göre iki aşamalı kümeleme analizine tabi tutulmuş olup, her seviyedeki eşik değerler (cut-off) daha detaylı bir biçimde ortaya konabilmiştir. Böylece ölçekten elde edilecek puanların olumlu ve olumsuz tutum düzeylerine işaret etme oranları belirlenmiştir.

Kümeleme analizi sonucunda, ölçekten alınacak toplam puanın 59.653'ü ve üstü olumsuz tutumu, 39.409'u ve altı olumlu tutumu gösterir. Ölçekten alınacak toplam puanın aritmetik ortalaması 59.653 ve 39.409 arasında yer alan 49.531 puanı ise olumlu ve olumsuz tutum arasındaki eşik bir değere işaret eder.

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Bu çalışmada veri girişi ve istatistiksel analizler yapılırken SPSS 22 paket programdan yararlanılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri değerlendirilirken frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılmıştır.

Örneklemdaki bireylerin ölçek formundaki maddelerin her birinden almış oldukları puanlar toplanarak toplam puan elde edilmiştir ve sonrasında ortalamaları hesaplanmıştır. Toplam puanların ortalamalarına ilişkin normallik dağılımı Shapiro-Wilk testi ile sınanmıştır. Shapiro-Wilk testine göre toplam puanların normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. [S-W= .982, $p < .05$].

Veriler normal dağılım göstermediği için demografik değişkenler ile toplam puanlar arasındaki ilişkinin incelenmesinde iki kategoriden oluşan değişkenler için nonparametrik testlerden Mann Whitney testi, ikiden fazla kategoriden oluşan değişkenler için de Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu kısmında, katılımcıların demografik özelliklerinin betimleyici frekans ve yüzde dağılımları incelenmiş, sonrasında farklılaşma analizleri sunulmuştur.

4.1. Grubun Demografik Yapısına İlişkin Değerler

Araştırmaya katılanların demografik özellikleri aşağıda tablolar ve açıklamaları ile sunulmuştur.

Tablo 4.1.1. Örneklem Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Gruplar	<i>f</i>	%
Kadın	151	58,5
Erkek	107	41,5
Toplam	258	100,0

Araştırmaya katılan 258 kişinin 151'i (% 58,5) kadın, 107'si (% 41,5) erkeklerden oluşmaktadır. Bu verilere göre kadın öğretmenler araştırmaya erkek öğretmenlerden daha fazla katılım göstermiştir.

Tablo 4.1.2. Örneklem Grubunun Medeni Hallerine Göre Dağılımı

Gruplar	<i>f</i>	%
Evli	148	57,4
Bekâr	102	39,5
Dul	2	0,8
Boşanmış	6	2,3
Toplam	258	100,0

Araştırmaya katılan 258 kişinin 148'i (% 57,4) evli, 102'si (% 39,5) bekâr, 2'si dul (%0,8), 6'sı ise (%6) boşanmış kişilerden oluşmaktadır. Buna göre yapılan bu çalışma evli ve bekâr öğretmenler üzerinde yığılma göstermiştir.

Tablo 4.1.3. Örneklem Grubunun Çocuk Sahibi Olup Olmamlarına Göre Dağılımı

Gruplar	<i>f</i>	%
Evet	119	46,1
Hayır	139	53,9
Toplam	258	100,0

Araştırmaya katılan 258 kişinin 119'u (%46,1) çocuk sahibi olan, 139'u (% 53,9) çocuk sahibi olmayan kişilerden oluşmaktadır. Buna göre deneklerin çoğunun anne-baba algısından uzak bir psikolojiyle soruları cevaplandığı söylenebilir.

Tablo 4.1.4. Örneklem Grubunun Yaşadıkları Evi Paylaşma Durumlarına Göre Dağılımı

Gruplar	<i>f</i>	%
Tek Başıma	36	14,0
Anne-Babamla	151	58,5
Eşim ve Çocuklarımla	46	17,8
Arkadaşlarımla	25	9,7
Toplam	258	100,0

Araştırmaya katılan 258 kişinin 36'sı (%14) evde tek başına, 151'i (%58,5) anne-babasıyla, 46'sı (%17,8) eşi ve çocuklarıyla, 25'i ise (%9,7) arkadaşlarıyla yaşamaktadır. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %58,5'lik büyük bir çoğunluğu sosyal yaşamlarını aile ortamında geçirmektedirler.

Tablo 4.1.5. Örneklem Grubunun Meslekteki Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı

Gruplar	<i>f</i>	%
1-5 yıl	107	41,5
5-10 yıl	30	11,6
10-15 yıl	41	15,9
15-25 yıl	80	31,0
Toplam	258	100,0

Araştırmaya katılan 258 kişinin 107'si (%41,5) 1-5 yıl, 30'u (%11,6) 5-10 yıl, 41'i (15,9) 10-15 yıl, 80'i ise (%31,0) 15-25 yıllık mesleki hizmet süresine sahiptir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %41,5'lik bir bölümü meslekte ilk yıllarını çalışmaktadırlar.

Tablo 4.1.6. Örneklem Grubunun Haftalık Ders Saatlerine Göre Dağılımı

Gruplar	<i>f</i>	%
15-20 saat	21	8,1
20-30 saat	160	62,0
30 ve üstü	77	29,8
Toplam	258	100,0

Araştırmaya katılan 258 kişinin 21'i (%8,1) 15-20 saat, 160'ı (%62) 20-30 saat, 77'si ise (%29,8) 30 ve üstü saat haftalık olarak ders vermektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %62,0'lık bir kısmı okulda haftalık 20-30 saat arası uzun bir zaman geçirmektedir.

Tablo 4.1.7. Örneklem Grubunun Mezun Oldukları Fakültelere Göre Dağılımı

Gruplar	<i>f</i>	%
Eğitim Fakültesi	193	74,8
Fen-Edebiyat Fakültesi	33	12,8
Diğer	32	12,4
Toplam	258	100,0

Araştırmaya katılanların 193'ü (%74,8) Eğitim Fakültesi, 33'ü (%12,8) Fen-Edebiyat Fakültesi, 32'si ise (%12,4) diğer fakültelerden mezundur. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %74,8'lik bir kısmı formasyon bilgilerine sahip öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 4.1.8. Örneklem Grubunun Mezun Oldukları Üniversite Türüne Göre Dağılımı

Gruplar	<i>f</i>	%
Devlet Üniversitesi	250	96,9
Özel üniversite	8	3,1
Toplam	258	100,0

Araştırmaya katılanların 250'si (%96,9) devlet üniversitesi, 8'i ise (%3,1) özel üniversite mezundur. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %96,9'luk çok büyük bir kısmı devlet üniversitelerindeki eğitim ile donanmıştır.

Tablo 4.1.9. Örneklem Grubunun Mezun Olduktan Kaç Sene Sonra Mesleğe Başladıklarına Göre Dağılımı

Gruplar	<i>f</i>	%
İlk yıl	165	64,0
1-3 yıl	19	7,4
3-5 yıl	59	22,9
5 ve üstü	15	5,8
Toplam	258	100,0

Araştırmaya katılanların 165'i (%64) ilk yıl, 19'u (%7,4) 1-3 yıl içinde, 59'u (%22,9) 3-5 yıl içinde, 15'i ise (%5,8) 5 yıl ve üstü süre içinde mesleğe başlamışlardır. Buna göre araştırmaya katılan %64,0'lık büyük çoğunluğu fakülteden mezun olur olmaz, zaman kaybetmeden mesleğe başladığı görülmektedir.

Tablo 4.1.10. Örneklem Grubunun Görev Yapmakta Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı

Gruplar	<i>f</i>	%
Devlet Okulu	223	86,4
Özel Okul	35	13,6
Toplam	258	100,0

Araştırmaya katılanların görev yapmakta oldukları okullar incelendiğinde 223'ünün (%86,4) devlet okulunda, 35'inin ise (%13,6) özel okulda çalıştığı görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %86,4'lük kısmı devlet okullarındaki imkânlar ve öğrenciler ile eğitim-öğretimi sürdürdüğü görülmektedir.

Tablo 4.1.11. Örneklem Grubunun Görev Yaptıkları Okulların Öğretim Durumu

Gruplar	<i>f</i>	%
Sabahçı-Öğlenci	189	73,3
Tam gün	69	26,7
Toplam	258	100,0

Araştırmaya katılanların 189'u (%73,3) sabahçı-öğlenci sistemiyle çalışan, 69'u ise (%26,7) tam gün sistemiyle çalışan okullarda görev yapmaktadır. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin % 73,3'lük kısmının yarım gün okulda bulunduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.12. Örneklem Grubunun Branşlarına Göre Dağılımı

Gruplar	<i>f</i>	%
Sınıf Öğretmeni	112	43,4
Türkçe/Edebiyat	36	14,0
Matematik	19	7,4
Sosyal Bilgiler	16	6,2
Fen ve Teknoloji	16	6,2
İngilizce	20	7,8
Müzik	3	1,2
Rehberlik	7	2,7
Okul Öncesi	4	1,6
Görsel Sanatlar	5	1,9
Bilişim Teknolojileri	2	0,8
Din Kült. Ahlak Bilgisi	10	3,9
Coğrafya	1	0,4
Tasarım Teknoloji	2	0,8
Beden Eğitimi	5	1,9
Toplam	258	100,0

Araştırmaya katılan 258 kişinin branşlarına göre dağılımı incelendiğinde, 112'sinin (%43,4) sınıf öğretmeni, 36'sının (%14) Türkçe/edebiyat, 19'unun (%7,4) matematik, 16'sının (%6,2) sosyal bilgiler, 16'sının (%6,2) fen ve teknoloji, 20'sinin (%7,8) İngilizce, 3'ünün (%1,2) müzik, 7'sinin (%2,7) rehberlik, 4'ünün (%1,6) okul öncesi, 5'inin (%1,9) görsel sanatlar, 2'sinin (%0,8) bilişim teknolojileri, 10'unun (%3,9) din kültürü ve ahlak bilgisi, 1'i (%0,4) coğrafya, 2'si (%0,8) teknoloji tasarımı, 5'inin ise (%1,9) beden eğitimi öğretmeni oldukları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %43,4 kısmı sınıf öğretmenlerinden oluşmakta ve ilköğretim çağındaki küçük yaş grubundaki öğrenciler ile eğitim yapmaktadırlar.

Tablo 4.1.13. Örneklem Grubunun Aylık Gelirlerine Göre Dağılımı

Gruplar	<i>f</i>	%
1500-2000 TL	34	13,2
2000-3000 TL	35	13,6
3000-4000 TL	184	71,3
4000 ve üstü	5	1,9
Toplam	258	100,0

Araştırmaya katılanların 34'ünün (%13,2) aylık geliri 1500-2000 TL, 35'inin (%13,6) 2000-3000 TL, 184'ünün (%71,3) 3000-4000 TL arası, 5'inin ise (%1,9) 4000 TL ve üstü olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.14. Örneklem Grubunun İkinci İş Durumlarına Göre Dağılımı

Gruplar	<i>f</i>	%
Evet	35	13,6
Hayır	223	86,4
Toplam	258	100,0

Araştırmaya katılan 258 kişiden 35'inin (%13,6) ikinci bir işte çalıştığı, çoğunluğu oluşturan 223'ünün ise (%86,4) ikinci bir işte çalışmadığı görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %86,4'ünün sadece öğretmenlik mesleği ile ilgilendiği, öğretmenlik haricinde herhangi bir ek iş ile uğraşmadığı görülmektedir.

Tablo 4.1.15. Örneklem Grubunun Madde Kullanımına Göre Dağılımı

Gruplar	<i>f</i>	%
Sigara	62	24,0
Alkol	15	5,8
Diğer maddeler	1	0,4
Hepsi	1	0,4
Hiçbiri	179	69,4
Toplam	258	100,0

Araştırmaya katılanların madde kullanım durumu incelendiğinde, 62'sinin (%24) sigara, 15'inin (%5,8) alkol, 1'inin (%0,4) diğer maddeleri kullandığı; 1'inin (%0,4) hepsinin birden, çoğunluk olan 179 kişinin ise (%69,4) hiçbirini kullanmadığı görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %69,4'ünün bağımlılık oluşturacak hiçbir zararlı madde kullanmadığı görülmüştür.

4.2. Verilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair tutum düzeyleri ile cinsiyet, medeni hal, çocuk sahibi olma, yaşadığı evi paylaşma durumu, mesleki hizmet süresi, haftalık ders saati, mezun olduğu fakülte ve üniversitenin türü, mesleğe başlama süresi, görev yapmakta olduğu okulun türü ve öğretim durumu, branş, aylık gelir, ikinci iş durumu, ve madde kullanımına göre farklılaşma analizleri aşağıda verilmiştir.

4.2.1 Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumlarının Düzeyleri

Araştırmaya katılan deneklerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumu ölçeğinden aldıkları puanların frekans dağılımları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.2.1. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumu İlişkileri

Boyut	n	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	\bar{x}	Ss	Ortanca
Tüm ölçek	258	16,00	77,00	53,74	9,76	55,00

Tablo 4.2.1’de görüldüğü üzere, öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumu ölçeği toplam puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 53,74$ standart sapması $ss=9,76$ alınan en düşük değer 16, en yüksek değer 77, ortanca ise 55’tir. Buna göre, ölçeğin değerlendirilmesi konusunda ölçek geliştirenlerin yapmış oldukları kümeleme analizi sonucunda, kişinin ölçekten alacağı toplam puanın 59.653’ü ve üstü olumsuz tutumu, 39.409’u ve altı olumlu tutumu gösterdiğinden, bizim uygulamamızdan elde edilen $\bar{x} = 53,74$ eşik bir değere işaret etmektedir. Ölçek puanlanırken 3 puan “orta düzeyde katılıyorum” seçeneğini ifade etmektedir. Bu da tutum konusu ile ilgili olumlu ya da olumsuz bir değerlendirmede kararsız olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin geliştirenler tarafından yapılan kümeleme analizi sonucunda ölçekten alınacak toplam puanın aritmetik ortalaması 59.653 ve 39.409 arasında yer alan 49.531 puanı ise olumlu ve olumsuz tutum arasındaki eşik bir değere işaret ettiği belirtilmektedir. Buna göre bizim elde ettiğimiz $\bar{x} = 53,74$ ölçek ortalaması 49.531 eşik puan değerinden yukarıda görünmektedir. Bu durum bize, araştırmamıza katılan deneklerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı tutumlarının, ölçek olumsuz tutum puanlarına yakın değerde olduğuna işaret etmektedir diyebiliriz.

4.2.2. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumu Küme Analizlerinin Düzeyi

Ölçek geliştirenlerin ölçeği geliştirme aşamasında uyguladıkları kümeleme analizine ek olarak, bizim araştırmamızda da öğretmenlerin tutum düzeylerinin daha detaylı belirlenmesi için “İki aşamalı küme analizi” uygulanmıştır. Analiz sonuçları tablo 4.2.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2.2. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumu Küme Analizi Sonuçları

Boyut	N	%	\bar{X}	ss
Olumsuz Tutum	47	18,2	66,85	4,10
Eşik Tutum	131	50,8	56,04	3,14
Olumlu Tutum	80	31,0	42,25	6,27
Toplam	258	100	53,74	9,76

Tablo 4.2.2’de görüldüğü üzere kümeleme analizi sonucunda örneklem olumlu tutum, eşik tutum, olumsuz tutum şeklinde 3 alt kümeye ayrılmıştır. Olumsuz tutuma sahip öğretmenlerin bulunduğu grup 47 kişiden (18,2) oluşmaktadır, puan ortalamaları 66,85’tir. Olumlu ya da olumsuz bir eğilim göstermeyen eşik tutum grubunda 131 kişi (%50,8) bulunmaktadır ve puan ortalamaları 56,04’tür. Olumlu tutum grubunda ise 80 kişi (%31) bulunmaktadır ve puan ortalamaları 42,25’tir.

4.2.3. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumlarının Cinsiyetlerine Göre Düzeyleri

Araştırmaya katılan deneklerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumlarının cinsiyet değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney testi uygulanmıştır. İlgili test sonucu Tablo 4.2.3’te verilmiştir.

Tablo 4.2.3. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumu ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	Sıralar Toplamı	U	z	p
Kadın	151	136,06	20545,00	7088,000	-	,093
Erkek	107	120,24	12866,00		1,679	
Toplam	258					

Tablo 4.2.3'ye göre öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği, yani benzeştiği anlaşılmaktadır ($P=,093 > 0,05$).

4.2.4. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumlarının Medeni Hallerine Göre Düzeyleri

Araştırmaya katılan deneklerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumlarının medeni hal değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. İlgili test sonucu Tablo 4.2.4'te verilmiştir.

Tablo 4.2.4. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumu ile Medeni Hal Değişkeni Arasındaki İlişki

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	P
Evli	148	118,79	7,946	,047
Bekâr	102	145,01		
Dul/Boşanmış	8	129,88		
Toplam	258	119,33		

Tablo 4.2.4'e göre öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumlarının medeni hal değişkenine göre aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. ($P=,047 < 0,05$). Farkın kaynağını tespit etmek için ikili karşılaştırma sonuçlarına baktığımızda evli ve bekâr grupları arasında

istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğunu görüyoruz. Buna göre bekâr olan öğretmenlerin evli olanlara göre öğrencinin istenmeyen davranışlarına karşı tutumunun daha olumsuz olduğu görülmektedir.

4.2.5. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumlarının Çocuk Sahibi Olma Durumlarına Göre Düzeyleri

Araştırmaya katılan deneklerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumlarının çocuk sahibi olma değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney testi uygulanmıştır. İlgili test sonucu Tablo 4.2.5’te verilmiştir.

Tablo 4.2.5. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumu ile Çocuk Sahibi Olma Değişkeni Arasındaki İlişki

Gruplar	N	$\overline{x}_{sıra}$	Sıralar Toplamı	U	z	p
Çocuğu var	119	109,56	13038,00	5898,000	-	,000
Çocuğu yok	139	146,57	20373,00		3,974	
Toplam	258					

Tablo 4.2.5’e göre, çocuğu olmayan öğretmenlerin çocuğu olan öğretmenlere kıyasla, öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı tutumlarının daha olumsuz olduğu saptanmıştır ($p= ,000<0,5$).

4.2.6 Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumlarının Yaşadığı Evi Paylaşma Durumlarına Göre Düzeyleri

Araştırmaya katılan deneklerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumlarının yaşadığı evi paylaşma değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. İlgili test sonucu Tablo 4.2.6’da verilmiştir.

Tablo 4.2.6. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumu ile Yaşadığı Evi Paylaşma Durumu Değişkeni Arasındaki İlişki

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p
Tek başıma	36	139,38	5,625	,131
Eşim ve çocuklarımla	151	120,37		
Anne-babamla	46	145,70		
Arkadaşım	25	140,64		
Toplam	258			

Tablo 4.2.6'ya göre grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($P=,131 > 0,05$). Buna göre tek başına yaşayanlar, evli ve çocukları ile yaşayanlar, anne-babası ile yaşayanlar ve arkadaşları ile yaşayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($P=,131 > 0,05$).

4.2.7. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumlarının Mesleki Hizmet Sürelerine Göre Düzeyleri

Araştırmaya katılan deneklerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumlarının mesleki hizmet süresi değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. İlgili test sonucu Tablo 4.2.7'de verilmiştir.

Tablo 4.2.7. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumu ile Mesleki Hizmet Süresi Değişkeni Arasındaki İlişki

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p
1-5 yıl	107	157,35	32,130	,000
10-15 yıl	30	106,62		
5-10 yıl	41	134,79		
15-25 yıl	80	98,12		
Toplam	258			

Tablo 4.2.7'ye göre, grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($P=,000<0,05$). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla ikili değişkenler arasında Mann Whitney testi uygulanmıştır. İlgili test sonucu Tablo 4.2.7.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.2.7. 1 Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumu ile Hizmet Yılı Değişkeni Arasındaki İlişki

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	Sıralar Toplamı	U	z	p
1-5 yıl	107	78,29	8376,50	1788,500	-	,082
5-10 yıl	41	64,62	2649,50		1,737	
Toplam	148					
1-5 yıl	107	74,76	7999,00	989,000	-	,0001
10-15 yıl	30	48,47	1454,00		3,209	
Toplam	137					
1-5 yıl	107	112,31	12017,00	2321,000	-	,000
15-25 yıl	80	69,51	5561,00		5,354	
Toplam	187					
10-15 yıl	30	31,60	948,00	483,000	-	,007
5-10 yıl	41	39,22	1608,00		1,539	
Toplam	71					
5-10 yıl	41	72,95	2991,00	1150,000	-	,679
15-25 yıl	80	54,88	4390,00		2,687	
Toplam	121					
10-15 yıl	30	57,55	1726,50	1138,500	-	
15-25 yıl	80	54,73	4378,50		-4,13	
Toplam	110					

Tablo 4.2.7.1'e göre, 1-5 yıl ile 10-15 yıl çalışmış kişiler ile 1-5 yıl ve 15-25 yıl çalışmış kişiler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğunu görüyoruz. Buna göre 1-5 yıl çalışmış öğretmenlerin, öğrencinin istenmeyen davranışlarına karşı tutumunun 10-15 yıl ile 15-25 yıl çalışmış olanlardan daha olumsuz olduğu görülmektedir ($P=,001<0,05$).

4.2.8. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumlarının Haftalık Ders Saatlerine Göre Düzeyleri

Araştırmaya katılan deneklerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumlarının haftalık ders saati değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. İlgili test sonucu Tablo 4.2.8’de verilmiştir.

Tablo 4.2.8. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumu ile Haftalık Ders Saati Değişkeni Arasındaki İlişki

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p
15-20 saat	21	102,88	2,932	,231
20-30 saat	160	132,31		
30 ve üstü	77	130,92		
Toplam	258			

Tablo 4.2.8’e göre, grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($P=,231>0,05$). Buna göre 15-20 saat, 20-30 saat veya 30 ve üstü saat derse giren öğretmenler arasında öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı tutumlarının değişmediği söylenebilir ($P=,231>0,05$).

4.2.9 Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumlarının Mezun Oldukları Fakülteleere Göre Düzeyleri

Araştırmaya katılan deneklerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumlarının mezun oldukları fakülte değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. İlgili test sonucu Tablo 4.2.9’da verilmiştir.

Tablo 4.2.9. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumu ile Mezun Olunan Fakülte Değişkeni Arasındaki İlişki

Grup	N	$\overline{x}_{sıra}$	X^2	p
Eğitim Fakültesi	193	136,33	6,469	,039
Fen-Edebiyat Fakültesi	33	107,53		
Diğer	32	110,94		
Toplam	258			

Tablo 4.2.9'a göre, grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir ($P=,039 < 0,05$). Farkın kaynağını bulmak için Mann Whitney testi uygulanmıştır. İlgili test sonucu Tablo 4.2.9.1'de verilmiştir.

4.2.9.1 Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumu ile Mezun Olunan Fakülte Değişkeni Arasındaki İlişki

Gruplar	N	$\overline{x}_{sıra}$	Sıralar Toplamı	U	z	p
Eğitim	193	117,20	22619,50	2470,500	-	,040
Fen-Edebiyat	33	91,86	3031,50		2,059	
Toplam	226		22414,00	2483,000		0,76
Eğitim	193	116,13	3011,00		-	
Diğer	32	94,09			1,775	
Toplam	225		1078,00	517,000		,885
Fen-Edebiyat	33	32,67	1067,00			
Diğer	32	33,34			-,145	
Toplam	65					

Tablo 4.2.9.1'e göre, Eğitim Fakültesi mezunlarının istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumlarının Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarına göre daha olumsuz olduğu görülmektedir ($P=,040<0,5$).

4.2.10. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumlarının Mezun Oldukları Üniversite Türüne Göre Düzeyleri

Araştırmaya katılan deneklerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumlarının mezun olunan üniversite türü değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney testi uygulanmıştır. İlgili test sonucu Tablo 4.2.10'da verilmiştir.

Tablo 4.2.10. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumu ile Mezun Olunan Üniversite Türü Değişkeni Arasındaki İlişki

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	Sıralar Toplamı	U	z	p
Devlet	250	130,23	32558,50	816,500	-,884	,377
Özel	8	106,56	852,50			
Toplam	258					

Tablo 4.2.10'a göre grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($P=,377>0,05$). Buna göre devlet üniversitesi mezunları ile özel üniversite mezunları arasında öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı gösterdikleri tutumları arasında farklılaşmanın bulunmadığını söylemek mümkündür ($P=,377>0,05$).

4.2.11. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumlarının Mesleğe Başlama Süresine Göre Düzeyleri

Araştırmaya katılan deneklerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumlarının mezun olunan üniversite türü değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney testi uygulanmıştır. İlgili test sonucu Tablo 4.2.11'de verilmiştir.

Tablo 4.2.11. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumu ile Mesleğe Başlama Süresi Değişkeni Arasındaki İlişki

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p
İlk yıl	165	130,76	12,579	,006
1-3 yıl	59	146,91		
3-5 yıl	9	105,87		
5 ve üstü	15	77,10		
Toplam	258			

Tablo 4.2.11'e göre, grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($P=,006>0,05$). Buna göre mesleğe ilk yılında (hemen) başlayan öğretmenler ile 1-3, 3-5 veya 5 ve üstü yıl sonra başlayan öğretmenler arasında öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı gösterdikleri tutumları arasında bir farklılaşma olmadığı analizler sonucunda görülmüştür ($P=,006>0,05$).

4.2.12. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumlarının Görev Yapmakta Oldukları Okul Türüne Göre Düzeyleri

Araştırmaya katılan deneklerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumlarının görev yapmakta oldukları okul türü değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney testi uygulanmıştır. İlgili test sonucu Tablo 4.2.12'de verilmiştir.

Tablo 4.2.12. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumu ile Görev Yapılan Okul Türü Değişkeni Arasındaki İlişki

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	Sıralar Toplamı	U	z	p
Devlet	223	133,14	29690,50	3090,500	-1,980	,048
Özel	35	106,30	3720,50			
Toplam	258					

Tablo 4.2.12’de göre grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($P=,048<0,05$). Buna göre devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özel okullarda görev yapanlara göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumlarının daha olumsuz olduğu görülmektedir ($P=,048<0,05$).

4.2.13. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumlarının Görev Yapmakta Oldukları Okulun Öğretim Durumuna Göre Düzeyleri

Araştırmaya katılan deneklerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumlarının görev yapmakta oldukları okul türü değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney testi uygulanmıştır. İlgili test sonucu Tablo 4.2.13’te verilmiştir.

Tablo 4.2.13. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumu ile Görev Yapılan Okulun Öğretim Durumu Değişkeni Arasındaki İlişki

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	Sıralar Toplamı	U	z	p
Sabahçı-Öğlenci	189	139,71	26404,50	4591,500	-	,000
Tam gün	69	101,54	7006,50		3,639	
Toplam	258					

Tablo 4.2.13’te göre grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($P=,000<0,05$). Buna göre sabahçı-öğlenci sisteminde çalışan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumlarının tam gün çalışanlara göre daha olumsuz olduğu görülmektedir ($P=,000<0,05$).

4.2.14. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumlarının Branşa Göre Düzeyleri

Araştırmaya katılan deneklerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumlarının branş değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini

belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. İlgili test sonucu Tablo 4.2.14’te verilmiştir.

Tablo 4.2.14 Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumu ile Branş Değişkeni Arasındaki İlişki

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	P
Sınıf Öğretmeni	112	115,91	19,064	,163
Türkçe/Edebiyat	36	162,76		
Matematik	19	133,03		
Sosyal Bilgiler	16	154,97		
Fen ve Teknoloji	16	134,31		
İngilizce	20	122,05		
Müzik	3	91,33		
Rehberlik	7	93,21		
Okul Öncesi	4	177,88		
Görsel Sanatlar	5	130,90		
Bilişim Teknolojileri	2	139,00		
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	10	135,60		
Coğrafya	1	185,50		
Teknoloji Tasarım	2	75,00		
Beden Eğitimi	5	142,10		
Toplam	258			

Tablo 4.2.14’ e göre, grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($P=,163>0,05$). Buna göre sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumları arasında farklılık olmadığı söylenebilir ($P=,163>0,05$).

4.2.15. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumlarının Aylık Gelire Göre Düzeyleri

Araştırmaya katılan deneklerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumlarının aylık gelir değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. İlgili test sonucu Tablo 4.2.15’te verilmiştir.

Tablo 4.2.15 Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumu ile Aylık Gelir Değişkeni Arasındaki İlişki

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	P
1500-2000	34	129,49	3,631	,304
2000-3000	184	131,06		
3000-4000	35	130,29		
4000 ve üstü	5	66,70		
Toplam	258			

Tablo 4.2.15’e göre grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($P=,304>0,05$). Buna göre fazla kazanan öğretmenler ile az kazanan öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı gösterdikleri tutumlar arasında bir farklılık olmadığı söylenebilir ($P=,304>0,05$).

4.2.16. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumlarının İkinci İş Durumuna Göre Düzeyleri

Araştırmaya katılan deneklerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumlarının ikinci iş değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney testi uygulanmıştır. İlgili test sonucu Tablo 4.2.16’da verilmiştir.

Tablo 4.2.16 Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumu ile İkinci İş Değişkeni Arasındaki İlişki

Gruplar	N		Sıralar Toplamı	U	z	p
Çalışıyor	35	117,21	4102,50	3472,500	-1,048	,294
Çalışmıyor	223	131,43	29308,50			
Toplam	258					

Tablo 4.2.16'ya göre grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($P=,294>0,05$). Buna göre öğretmenlerin okul dışında ikinci bir işte ek olarak çalışmaları, öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı gösterdikleri tutumları etkilemediği söylenebilir ($P=,294>0,05$).

4.2.17 Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumlarının Madde Kullanımına Göre Düzeyleri

Araştırmaya katılan deneklerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumlarının madde kullanımı değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. İlgili test sonucu Tablo 4.2.17'de verilmiştir.

Tablo 4.2.17 Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumu ile Madde Kullanımı Değişkeni Arasındaki İlişki

Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p
Sigara	62	114,02	6,918	,140
Alkol	15	118,30		
Diğer maddeler	1	256,50		
Hepsi	1	141,50		
Hiçbiri	179	135,02		
Toplam	258			

Tablo 4.2.17'ye göre grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($P=,140>0,05$). Buna göre bağımlılık yaratan

sigara, alkol vb. maddelerin öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı sergiledikleri tutumları etkilemediği söylenebilir ($P=,140>0,05$).



BÖLÜM V: SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu araştırmada ilköğretim kurumlarında (ilkokul-ortaokul) görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumlarının hangi değişkenler açısından farklılık gösterdiğinin araştırılması amaçlanmıştır. Öğretmenlerin hangi istenmeyen davranışa karşı hangi tutumu takındıklarına dair verilere ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri; cinsiyet, medeni hal, çocuk sahibi olma, yaşadığı evi paylaşma durumu, mesleki hizmet süresi, haftalık ders saati, mezun olduğu fakülte ve üniversitenin türü, mesleğe başlama süresi, görev yapmakta olduğu okulun türü ve öğretim durumu, branş, aylık gelir, ikinci iş durumu, ve madde kullanımı olarak belirlenmiştir.

Alt problemler 1’de ifade edilen araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair tutumlarının cinsiyet, medeni hal, çocuk sahibi olup olmamaları, yaşadığı evi başkasıyla paylaşma durumu ve madde kullanım durumları arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna dair, elde edilen veriler neticesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Buna göre öğretmenlerin cinsiyet, yaşadığı evi paylaşma durumu ve madde kullanım değişkenlerine bakıldığında analiz sonuçlarında öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı tutumlarında gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Buradan hareketle bayan veya erkek öğretmen olmanın, tek başına ya da aile ile yaşıyor olmanın veya herhangi bir bağımlılık yaratan madde kullanmanın öğretmenlerin tutumlarını etkilemeyeceğini söylemek mümkün olabilir. Fakat aynı alt durumdan hareketle medeni hal ve çocuk sahibi olma değişkenlerine ait analizlere bakıldığında gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Buna göre bekâr öğretmenlerin evli olan öğretmenlere göre öğrencilerin istenmeyen davranışlarına

karşı tutumların daha olumsuz olduğu söylenebilir. Ayrıca bu değişkenle ilişkili olarak çocuğu olmayan öğretmenlerin çocuk sahibi öğretmenlere kıyasla olumsuz tutumlara sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bu analizlerden hareketle bekâr ve çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin evli ve çocuk sahibi olan öğretmenlere göre daha fazla olumsuz tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Alt problemler 2’de ifade edilen araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair tutumlarının meslekteki hizmet süreleri, mezun olunan fakülte, mezun olunan üniversite ve mesleğe başlama süreleri değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna dair, elde edilen veriler neticesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Buna göre öğretmenlerin mesleğe üniversiteyi bitirdikten sonra başlama süreleri ile hangi üniversiteden mezun oldukları değişkenleri arasında öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı takındıkları olumlu veya olumsuz tutumları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Buradan hareketle öğretmenler mezun olduktan sonra ister hemen mesleğe başlasın isterlerse geç ya da ister devlet üniversitesinden mezun olsunlar isterlerse de özel bir üniversiteden, bu durumların onların öğrencilere karşı tutumlarını değiştirmedeği söylenebilir. Fakat öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü ve meslekteki hizmet süreleri arasındaki durum incelendiğinde farklılıklardan söz etmek mümkündür. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumlarının mesleki hizmet süresi değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğine bakıldığında grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Çünkü ikili karşılaştırma sonuçlarına bakıldığında 1-5 yıl ile 10-15 yıl çalışmış kişiler ile 1-5 yıl ve 15-25 yıl çalışmış kişiler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Buna göre 1-5 yıl çalışmış öğretmenlerin, öğrencinin istenmeyen davranışlarına karşı tutumunun 10-15 yıl ile 15-25 yıl çalışmış olan öğretmenlerden daha olumsuz olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumlarının mezun olunan fakülte değişkenine göre incelendiğinde öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu farkın nedenine bakıldığında Eğitim Fakültesi mezunlarının istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumlarının Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarına göre daha olumsuz olduğu görülmektedir. Bunun da öğretmenlerin üniversite yıllarında aldıkları formasyon eğitiminin etkili olduğunu söylenebilir.

Alt problemler 3'te ifade edilen araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair tutumlarının görev yaptıkları okul türü, okulun öğretim durumu (sabahçı-öğlenci), branşları, haftalık ders saatleri, aylık gelirleri ve meslektan arta kalan zamanlarda ikinci bir işte çalışma değişkenleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna dair, elde edilen veriler neticesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Buna göre öğretmenlerin branşları, haftalık ders saatleri, aylık gelirleri ve meslektan arta kalan zamanlarda ikinci bir işte çalışma değişkenleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Denilebilir ki öğretmenler fazla veya az maaş alsalar da, branşları farklı olsa da ek işte çalışsalar da öğrencilerin davranışlarına karşı tutumlarında bir değişim olduğunu söylemek mümkün olmayabilir. Fakat bunun tam tersi olarak öğretmenlerin okul çalıştıkları okul türü ve okulun öğretim durumları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buna göre devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özel okullarda görev yapanlara göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumlarının daha olumsuz olduğunu söylemek mümkün olabilir. Ayrıca; sabahçı-öğlenci sistemde çalışan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumlarının tam gün çalışanlara göre daha olumsuz olduğu görülmektedir.

5.2. Öneriler

Bu çalışmada öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Farklı bir çalışmada velilerin istenmeyen davranışlara karşı görüşlerinden yararlanabilir.

Yapılan çalışma ilköğretim kurumlarında (ilkokul/ortaokul) çalışan öğretmenlere uygulanmıştır. Aynı çalışma ortaöğretim (lise) kurumlarında çalışan öğretmenlere de uygulanabilir.

Araştırma büyükşehir statüsünde olan İstanbul'da yapılmıştır. Benzer bir çalışma küçük bir yerleşim yerlerinde yapıp, büyükşehirde yapılan çalışmalarla kıyaslanabilir.

Yapılan çalışma sadece ilkokul ve ortaokullardaki sınıf ortamında öğrenci ile bire bir iletişimde olan öğretmenlere uygulanmıştır. Benzer bir çalışma okul genelini

kapsayacak şekilde sınıf ortamında öğrenci ile bire bir iletişim halinde olmayan müdür, müdür yardımcıları ve okul personeline uygulanabilir.

Bu çalışma öğretmenlik mesleğine aktif olarak başlayan öğretmenlere uygulanmıştır. Farklı bir çalışma henüz öğretmenliğe başlamamış, Eğitim Fakültelerinin son sınıfında okullara gözlem için giden üniversite öğrencilerine uygulanabilir.

Araştırmada öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Buna benzer farklı bir çalışmada ise öğrencilerin istenmeyen bu davranışlarına karşı yine öğrencilerin görüşlerine başvurup öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri istenebilir.

Yapılan araştırma sadece öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı tutumlarını tespit etmek için yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlere seminerler, hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

Yapılan araştırma sonuçlarından çıkan bulgular ve veriler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okulları ve öğretmenleri geliştirmek amacıyla kullanılabilir ve bu doğrultuda yeni politikalar geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akçadağ, T., (2005). *Sorun Davranışların Yönetimi*. H. Kıran (Ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Algozzine, K.; Christian, C.; Marr, M.; McClanahan, T.; White, R. (2008), *Demography of Problem Behavior in Elementary Schools*. *Exceptionality*, 16, 93-104
- Alkan, H. B., (2007), İlköğretim Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemleri ve Okulda Şiddet, Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Alkaş, B., (2010), İlköğretim Öğrencileri Arasındaki İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının İncelenmesi, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Allan, J. (1998). Daha iyi nasıl... motive etme (Çev. A. Çimen). İstanbul Timaş Yayınları 11
- Ames, C.ve J. Archer. (1988). Achievement Goals in the Classroom; Student's Learning Strategies and Motivation Processes, *Journal of Educational Psychology* (3), 260-267.
- Arıkan, T. E., (2006), Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre; Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Okulda Dayak Uygulamaları Arasındaki İlişki, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ataman, A. (2000). *Sınıf İçinde Karşılaşılan Davranış Problemleri ve Bunlara Karşı Geliştirilen Önlemler*. *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*.(Edt: Küçükahmet, L.). Nobel Yayınları, Ankara, 171-191.
- Ataman, A., (2000). Sınıf İçinde Karşılaşılan Davranış Problemleri ve Bunlara Karşı Geliştirilen Önlemler. Küçükahmet, L. (Ed.), *Sınıf Yönetimi*, Ankara Nobel Yayıncılık, 97 - 111.

- Atıcı, M., (2002), Öğrenci İstenmeyen Davranışlarıyla Baş Etmede Türk ve İngiliz Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntemlerin Karşılaştırılması, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 29, 9-26
- Atıcı, M., (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Davranış Problemleriyle Başetme Konusunda Öğretmen-Psikolojik Danışman İşbirliğine İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması, *PDR Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, cilt.3, 55-65.
- Ayçan, S. Ç., (2007), *Eğitim Örgütlerinde Kuramdan Uygulamaya Güdüleme*, Nobel yayıncılık, Ankara, 13-14.
- Aydın, A. (2000). *Sınıf Yönetimi*. Bursa. Alfa Yayınevi.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara. Pegem Yayınları. 80-81.
- Bacanlı, H. (1997). *Sınıf Yönetimi*. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baker, J. ; Clark, T. ; Maier, K. ; Viger, S. (2008). The Differential Influence of Instructional Context on the Academic Engagement of Students with Behavior Problems. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1876-1883.
- Bal, T., (2005), İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları ve Kullandıkları Disiplin Yöntemleri, Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Balay, R. (2003). *2000'li Yıllarda Sınıf Yönetimi*. Ankara. Sandal Yayınları.
- Başar, H. (1997). *Sınıf Yönetimi*. Ankara. Önder Matbaacılık, 95-96; 117-119.
- Başar, H. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Başar, H. (2008). *Sınıf Yönetimiyle İlgili Bir Araştırma. Sınıf Yönetimi*. Ankara. Anı yayıncılık. 183-206.
- Başaran, İ. E. (2000a). *Eğitim Yönetimi (Nitelikli Okul)*. Ankara. Feryal Matbaası. 119.
- Başaran, İ. E. , (1997). *Eğitimin Psikolojik Temelleri/Eğitim Psikolojisi*. Ankara, Yargı yayıncılık.
- Best, D.; Manning, V.; Gossop, M.; Gross, M.; Strang, J., (2006). *Excessive Drinking and Other Problem Behaviours Among 14-16 Year Old Schoolchildren*. National Addiction Centre/Institute of Psychiatry.

- Boyraz, A., (2007), İlköğretim Okullarında Görev Yapan Aday Öğretmenlerin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Sorunları, Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Büyükkaragöz, S., Şahin K., (1998). Eğitimde Öğretmenin Rolü ve Öğretmen Tutumlarının Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkisi, *Milli Eğitim Dergisi*, 137, 68-73.
- Cameron, R. J. (1998). School Discipline in the United Kingdom: Promoting Classroom Behaviour Which Encourages Effective Teaching and Learning. *Educational and Child Psychology*. 15(1).
- Can, G. (2003). Kişilik Gelişimi. Yeşilyaprak, B. (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Can, Ş. (1983). Çocukların Davranışlarını Düzeltmede İşlenen Hatalar. *Milli Eğitim Dergisi*. 60. 67-69.
- Celep, C. (2004). *Sınıf Yönetimi ve Disiplin*. Ankara. Anı Yayınları.
- Civelek, K., (2001), İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Disiplini Sağlamada Kullandıkları Yöntemler, Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Cüceloğlu, D. (1996). *İnsan Davranışı*. İstanbul. Remzi Kitapevi.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan ve Davranışı/Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul. Remzi Kitabevi.521.
- Çelik, K. (2005). 'Disiplin Oluşturma ve Kural Geliştirme', *Etkili Sınıf Yönetimi*. (Edt: Kıran, H.) Ankara, Anı Yayınları 241-277.
- Çelik, V., (2002), *Sınıf Yönetimi*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Çelikkaleli, Ö., Çapri, B., Balcı A., Büte, M., (2009). İlköğretim Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nedenleri Üzerine Görüşleri, *İlköğretim Online*, 8(3), 625-636. Web: <http://ilkogretim-online.org.tr/> adresinden 22 Ocak 2015'te alınmıştır.
- Çetin, Y., (2002), İlköğretim Birinci Aşama Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemledikleri Disiplin Problemleri, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Dağdelen, Ö., (1999), İlköğretim Öğrencilerinin Sınıf İçi Olumsuz Davranışlarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Karşılaştırılması, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Demiroğlu, A., (2001), İlköğretim 1. Kademe Sınıf Düzeninin Sağlanmasında Öğretmen Özelliklerinin Etkisi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Demirtaş, H. (2005). *Sınıf Yönetiminin Temelleri*. H. Kıran (Editör). *Etkili Sınıf Yönetimi* (s. 1-32). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eleser, G.(2007), İlköğretim Birinci Kademedeki Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Disiplin Problemleri ve Bunlarla Baş Etme Yolları, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Elmacı, F. (2009). Çocukların Korunması ve Refahlarının Arttırılmasında Okulun Rolü: İngiltere Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7(1), 69-84.
- Erdem, A., Yücel, C., Arslan, H., Bayrakçı, M., Gürkan, U., Kayıkçı, K., Özokçu, O., Ünal, A., Yıldırım, N., Akbaşı, S., Yılmaz, S., (2012). *Sınıf Yönetimi*. Anı Yayıncılık. 106-108. Sarpkaya, R. (Ed).
- Erden, M., (2005). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul. Epsilon Yayıncılık.
- Erdoğan, İ., (2000), *Sınıf Yönetimi*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Ergün M., Duman T. (1998). Kritik Durumlarda Öğretmen Davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*. 137. 40-59.
- Eripek, S., (1980), Ankara İl Merkezinde Bulunan Ortaöğretim Kurumlarında Disiplin Uygulamaları ve Bu Uygulamaların Öğrenci Uyum Sorunları Yönünden Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Esen, H., (2006), İlk ve Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Türleri, Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Fidan, N., (1986). *Okullarda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara. Yelkentepe Yayınları.128.

- Gottfried, A. E., (1985). Academic Intrinsic Motivation in Elementary and Junior High School Students. *Journal of Educational Psychology* Vol. 77, No. 6. 631-645.
- Göksu, T. (2007). *Sosyal Psikoloji*. Ankara. Seçkin Yayıncılık.
- Gözütok, D. (1993). Okullarda Bazı Dayak Uygulamaları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 186, 7-10.
- Gözütok, F. D. (1993). Disiplin Sağlamada Öğretmen Davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi dergisi*, cilt:25 sayı2. 703-711.
- Gözütok, F. D. (2008). *Eğitim ve Şiddet*. Ankara. Gazi Kitabevi.
- Gündüz, H. B. (2004). *Eğitim Okul ve Sınıf Yönetimi*. Ş. Erçetin, Ç. Özdemir (Editörler). *Sınıf Yönetimi* (s. 3-32). Ankara, Asil Yayın Dağıtım.
- Halonen, A., Aunola, K., Ahonon, T., Nurmi, E. (2006). The Role of Learning to Read in the Development of Problem Behaviour: A Cross-Lagged Longitudinal Study. *British Journal of Educational Psychology*. 76,3 517-534.
- Hayes, L. (2007). *Problem Behaviours in Early Primary School Children: Australian Normative Data Using the Strengths and Difficulties Questionnaire*. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*. 41, 3, 517-534.
- İlgar, L. (2000). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*. İstanbul. Beta yayıncılık. 81-82.
- Işık, H. (2004). Okul güvenliği: kavramsal bir çözümleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 164.
- İnceoğlu, M. (2000). *Tutum-Algı-İletişim*. Ankara. İmaj yayıncılık. 114.
- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum, Algı, İletişim*. Ankara. Elips yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul. Evrim yayıncılık. 84.
- Karakaş, B. N., (2005), İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinde Gözlenen İstenmeyen Davranışlar ve Öğretmenlerin Bunlarla Başa Çıkma Yöntemleri, Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

- Karakelle, S., Canpolat, S., (2008). "Tükenmişlik Düzeyi Yüksek İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrencilere Yaklaşım Biçimlerinin İncelenmesi" *İstanbul üniversitesi, eğitim ve bilim dergisi*, cilt 33, sayı 147, 117-118.
- Kayaalp, İ. (2004). *Eğitimde İletişim Dili*. Nesil Yayınları. 50-51.
- Kayabaşı, Y. & Cemaloğlu, N. (2007). *Öğretmenlerin Sınıflarında Kullandıkları Disiplin Modellerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi,8 (2), 149-170
- Kazu, H. (2002). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Kurallarına İlişkin Görüşleri ve Uygulamaları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 79-85.
- Kılbaş Köktaş,Ş. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Adana, Nobel Kitapevi.
- Kızılkaya, E., (2006), İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme İhtiyacı, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Krech, D., Crutchfield, R. S. (1970), *Sosyal Psikoloji/Nazariye ve Problemler*. (Çev: E. Güngör). İstanbul, Edebiyat Fakültesi Basımevi.(orijinal çalışmanın yayınlanma tarihi 1948).
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek Danışmanlığı. UygulamalarKuramlar*. Nobel yayıncılık, Ankara.
- Külahlıoğlu, Ş. Ö. (2000). Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Sosyal ve Psikolojik Etmenler. L. Küçükahmet (Edt.), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara. Nobel yayıncılık.
- Lewis, R., ROMÍ, S., QUI X., KATZ, Y. (2005), *Teachers Classroom Discipline and Teacher Education*, 21. 729-741.
- Magar, E., Phillips, L., Hosie, J. (2008), *Self-Regulation and Risk-Taking. Personality and Individual Differences*, 45. 153-159.
- Mahiroğlu, A., Buluç, B. (2003). Ortaöğretim Kurumlarında Fiziksel Ceza Uygulamaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1. 81-93.

- Martin, A., Linfoot, K., Stephenson J. (1999). How Teachers Respond to Concerns about Misbehavior in Their Classroom. *Psychology in the Schools*. 36(4). 347–358.
- Memişoğlu, S. P. (2005). Sınıf Ortamında İstenmeyen Davranışlara Yol Açan Öğretmen Davranışları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 323, 32-39.
- Morton, B., Crump, A., Haynie, D., Saylor, K. (1999). Student-School Bonding and Adolescent Problem Behavior. *Health Education Research*. 14, 1, 99-107.
- Mursal, E., (2005). İlköğretim 1. Kademe 5. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf İçerisinde İstenmeyen Davranışlar Göstermesine Neden Olan Öğretmen Davranışlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Ocak, B. (2004), İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okula Ait Olma Duyguları ve Bazı Sosyodemografik Özelliklerinin Gösterdikleri İstenmeyen Davranışlarla İlişkisi, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Öğülmüş, S., Özdemir, S. (1995), Sınıf ve Okul Büyüklüğünün Öğrenciler Üzerindeki Etkisi, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2, 261-271.
- Özbebit, G., (2007), İngilizce Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları, Kullandıkları Sınıf Yönetim Teknikleri ve Kullanım Sıklıkları, Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Özgüven, İ. E. (1994), *Psikolojik Testler: Psikolojik Danışma, Rehberlik ve Eğitim Merkezi*, Ankara, Yeni Doğu Matbaası.
- Öztürk, B., (2005), *Sınıf Yönetimi; Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Giderilmesi*; E, Karip (Edt.), Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, N. (2001), Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Görüşleri, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özyürek, M., (2001), *Sınıf Yönetimi*, Karatepe Yayınları, Ankara.

- Pala, A. (2005). *Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Önlenmesi İçin Disiplin Modelleri*. Sosyal Bilimler Dergisi,14 (2), 1-9.
- Sadık, F. (2006), Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları ve Bu Davranışlarla Baş Edilme Stratejilerinin Öğretmen Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi ve Güvengen Disiplin Modeli Temele Alınarak Uygulanan Eğitim Programının Öğretmenlerin Baş Etme Stratejilerine Etkisi, Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sakallı, N., (2001), *Sosyal Etkiler: Kim Kimi Nasıl Etkiler?*, İmge kitabevi, Ankara, 38-45.
- Sarıtaş, M, (2000), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*; L. Küçükahmet (Edt.) (*Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama Bölümü*), Nobel Yayıncılık, Ankara, 35-37.
- Sarıtaş, M., (2000), *Sınıf Yönetimi ve Disiplin İle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama*; L. Küçükahmet (Edt.), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, Nobel yayıncılık, Ankara.
- Sarpkaya, R. (2000). *Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu. Amme İdaresi Dergisi*. 33(3), 111-124.
- Sayın, N., (2001), Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşleri İle İstenmeyen Davranışları Önleme Yöntemleri, yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Şahin, O., (2005), İlköğretim 1. Kademe 5. Sınıf Öğrencilerinin Gösterdikleri İstenmeyen Davranışların Görülme Derecesi ve Bu Davranışlara İlişkin Öğretmenlerin Kullandıkları Çözüm Stratejileri, yayımlanmış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Şahin, P. (2003), Kitle İletişim Araçlarının Sınıf Yönetimi Üzerindeki Etkisi. 19Haziran 2006. (http://egitirim.inonu.edu.tr/PSahin_kitleilet.htm).
- Şentürk, E., (2010), İlköğretim Okullarında Sınıf İçinde Gözlenen İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen

- Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Tavşancıl, E., (2002), *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Nobel yayıncılık, Ankara.
- Tertemiz, N. (2006). “*Sınıf Yönetimi ve Disiplin*”. *Sınıf Yönetimi*. (Edt. Küçükahmet, L.) Ankara, Nobel Yayıncılık 67-91.
- Tertemiz, N. (2006). “*Sınıf Yönetimi ve Disiplin*”. *Sınıf Yönetimi*. (Edt. Küçükahmet, L.) Ankara, Nobel Yayıncılık, 67-91.
- Tertemiz, N., (2003), *Sınıf Yönetimi ve Disiplin*, L. Küçükahmet (Edt.), *Sınıf Yönetimi*, Nobel yayıncılık, Ankara, 124-125.
- Terzi, Ç., (2001), Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi, yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Turgut, M.F., (1995), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*, Yargıcı yayınları, Ankara.
- Tümekaya, S., (2005), Öğretmenlerin Sınıf İçi Disiplin Anlayışları ve Tükenmişlik İlişkisi, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 44, 549-568.
- Türnüklü, A. (2000). *Sınıf içi Davranış Yönetimi*. 21, 141-152
- Türnüklü, A. ve Şahin, İ., (2002), İlköğretim Okullarında Öğrenci Çatışmaları ve Öğretmenlerin Bu Çatışmalarla Başa Çıkma Stratejileri, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 30, 283-301.
- Türnüklü, A. ve Yıldız V., (2002), Öğretmenlerin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarıyla Başa Çıkma Stratejileri, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Şubat 284, 22-27.
- Usal, A. ve Kuşluvan, Z., (1999), *Davranış Bilimleri (Sosyal Psikoloji)*, Barış yayınları, İzmir.
- Yalçinkaya, M. & Küçükkaragöz, H. (2006). *Sınıfta Disiplin Kuralları ve Uygulaması*. *Sınıf Yönetimi*. (Edt. Yılman, M.), Nobel Yayınları, Ankara 101-133.
- Yavuzer, H., (1992), *Çocuk Psikolojisi*, Remzi kitabevi, İstanbul.

Yiğit, B., (2006), *Sınıfta Disiplin ve Öğrenci Davranışlarının Yönetimi*; M. Şişman ve S. Turan (Edt.), *Sınıf Yönetimi*, Öğretim Yayıncılık, Ankara, 160-165.



EKLER

EK 1: Kişisel Bilgiler Soru Formu

Değerli Öğretmenler,

Bu form, **İlköğretim Kurumlarında Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesinin** araştırılacağı tez aşamasında kullanılacak verilere ulaşmak amacı ile hazırlanmıştır.

Form, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler ile ilgili sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise **“Beşli Likert”** türünde cevaplamayı gerektiren 16 ifadeden oluşan ölçek yer almaktadır. Yaklaşık cevaplama süresi 15 dakikadır.

Doğru ve güvenilir sonuçlar elde edilmesi, **verdiğiniz cevapların doğruluğuna ve içtenliğine** bağlıdır. Vereceğiniz cevaplar herhangi bir kişi veya kuruluşla paylaşılmayacak; sadece bilimsel amaçlı ve toplu olarak değerlendirilecektir. Forma adınızı yazmanıza gerek yoktur.

Çalışmaya sağlayacağımız değerli katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Betül CEBEÇİ

Sebahattin Zaim Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz nedir? () Kadın () Erkek

2. Medeni haliniz nedir?

() Evli () Bekâr () Dul () Boşanmış

3. Çocuğunuz var mı? () Evet () Hayır

4. Yaşadığınız evi kiminle paylaşıyorsunuz?

() tek başıma () Anne-babamla

() eşim ve çocuklarımla () arkadaşım

5. Meslekteki hizmet süreniz kaç yıldır?

() 1-5 yıl () 5-10 yıl

() 10-15 yıl () 15- 25 yıl

6. Haftalık ders saatiniz kaç saattir?

() 15-20 saat () 20-30 saat () 30 ve üstü saat

7. Mezun olduğunuz fakülte hangisidir?

() Eğitim Fakültesi () Fen-Edebiyat Fakültesi

() Diğer

8. Mezun olduğunuz üniversitenin türü nedir?

() Devlet Üniversitesi () Özel Üniversite

9. Mesleğe üniversiteyi bitirdikten kaç sene sonra başladınız?

() İlk yıl () 1-3 yıl

() 3-5 yıl () 5- ... yıl

10. Görev yapmakta olduğunuz okul hangisidir?

() Devlet Okulu () Özel Okul

11. Görev yapmakta olduğunuz okulun öğretim durumu hangisidir?

() sabahçı-öğlenci () tam gün

12. Branşınız nedir?.....

13. Aylık geliriniz ne kadardır?

() 1500-2000 TL () 2000-3000 TL

() 3000-4000 TL () 4000- üstü TL

14. Öğretmenlikten arta kalan zamanlarınızda 2. bir işle uğraşır mısınız?

() Evet () Hayır

15. Kullandığınız herhangi bir madde var mıdır?

() sigara () alkol () diğer maddeler () hepsi () hiçbir

EK 2: Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği

Soru No	Aşağıda yer alan ifadelerle ilgili olarak karşılarında bulunan katılma düzeylerinden size en uygun olanın altına X işareti koyunuz. Lütfen ifadeler üzerinde fazla düşünmeden ilk aklınıza gelen seçeneği tercih ediniz. Maddelerin tamamını cevaplayınız.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.	Öğrencinin ders esnasında ders dışı bir işle (arkadaşı ile konuşma, bir nesne ile oyalanma, vb.) ilgilenmesi beni öfkelenendir.					
2.	Öğrencinin derse ödev yapmadan gelmesine tahammül edemem.					
3.	Ders etkinliklerine katılmayan öğrencileri cezalandırırım.					
4.	Öğrenci ders sırasında izin almadan konuştuğunda sinirlenirim.					
5.	Öğrencinin derse/okula geç kalması beni sinirlendirir.					
6.	Ders araç gereçlerini getirmeyen öğrenciyi cezalandırırım.					
7.	Öğrenciler sınıf kurallarına uymadığında strese girerim.					
8.	Derste gürültü yapıldığında gerilirim					
9.	Ders sırasında arkadaşımı rahatsız eden öğrenciyi (itme, vurma, eşyasını alma, vb.) cezalandırırım.					
10.	Öğrencilerin arkadaşlarına saygısız davranmalarından rahatsız olurum.					
11.	Sınıftaki ders araç gereçlerine zarar verildiğinde öfkelenirim.					
12.	Öğrencinin ders etkinliklerine katılmaması beni üzer.					
13.	Öğrencinin derse ders araç gereçleri getirmemesine tahammül edemem.					
14.	Sınıf kurallarına uyulmadığında ceza veririm.					
15.	Öğrencinin derste gürültü yapması beni öfkelenendir.					
16.	Sınıfta bulunan ders araç ve gereçlerine zarar verme davranışının cezalandırılması gerektiğini düşünürüm.					



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.5154297
Konu: Betül CEBECİ

18.05.2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi:a) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin 20.03.2015 tarih ve 75 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 14.05.2015 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Betül CEBECİ'nin "*İlköğretim Kurumlarında Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*" konulu tezine dair araştırma çalışması kapsamında, İlimiz Esenyurt ve Beylikdüzü ilçelerinde bulunan resmi/özel ilkokullarda çalışan öğretmenlere; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
18.05.2015

Yusuf Ziya KARACAĞEV
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-1 Ali Cad. No:13 Çağaloğlu
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.5193436
Konu: Betül CEBECİ

20.05.2015

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsüne)

İlgi: a) 20.03.2015 tarih ve 75 sayılı yazınız.

b) Valilik Makamının 18.05.2015 tarih ve 5154297 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Betül CEBECİ'nin "*İlköğretim Kurumlarında Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*" konulu tezine dair araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, *uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması*, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim - öğretileri aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Muzaffer BAŞ
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-1 Ali Cad.No:13 Çağaloğlu
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı Soyadı: Betül CEBECİ
Doğum Tarihi: 05.01.1989
Doğum Yeri: Kastamonu
Medeni Durumu: Bekâr

Eğitim Bilgileri:

İlkokul: Kastamonu Gazipaşa İlköğretim Okulu (1997-2001)
Ortaokul: Kastamonu Gazipaşa İlköğretim Okulu (2001-2003)
Lise: Kastamonu Göl Anadolu Öğretmen Lisesi (2003-2007)
Lisans: Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü (2007-2011)

Çalıştığı Kurumlar:

2012- : İstanbul Halil Fahri Orman Ortaokulu (Öğretmen)