



T.C  
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM ETİĞİNE  
YÖNELİK ALGILARININ SINIF İÇERİSİNDE  
KARŞILAŞTIKLARI SORUNLU DAVRANIŞLARI  
GİDERMEYE YÖNELİK KULLANDIKLARI  
STRATEJİLERE YANSIMASI  
(Balıkesir İl Örneği)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Sevcan ELDAŞ ÇOKAN**

**DANIŞMAN  
Dr. İsmail ZENCİRCİ**

Balıkesir 2006

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

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM ETİĞİNE  
YÖNELİK ALGILARININ SINIF İÇERİSİNDE  
KARŞILAŞTIKLARI SORUNLU DAVRANIŞLARI  
GİDERMEYE YÖNELİK KULLANDIKLARI  
STRATEJİLERE YANSIMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Sevcan ELDAŞ ÇOKAN  
200112509008**

Balıkesir,2006

## ÖZET

# SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM ETİĞİNE YÖNELİK ALGILARININ SINIF İÇERİSİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLU DAVRANIŞLARI GİDERMEYE YÖNELİK KULLANDIKLARI STRATEJİLERE YANSIMASI

Sevcan Eldaş Çokan

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri A.B.D

Danışman: .Dr:İsmail Zencirci

Eylül,2006

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretim etiğine yönelik algı düzeylerini belirlemek ve sınıf içinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik kullandıkları stratejilerin değerlendirilmesidir.

Çalışmanın evrenini Balıkesir ili merkez ilçede görev yapan 32 okul yöneticisi,457 sınıf öğretmeni ve grup örneleme yöntemi ile seçilen üst, orta ve alt başarı düzeyindeki 9 okulda öğrenim gören 1082 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanması amacıyla “Öğretim etiği eğilimi anketi” öğretmenlere ve yöneticilere ; “istenmeyen davranışların çözüm stratejileri anketi” de öğretmen ve öğrencilere uygulanmıştır. Değişkenlerin özelliklerine uygun olarak t testi ve tek yönlü varyans (One-Way ANOVA) analizi kullanılmış, anlamlı fark çıkan değişkenler için ise Scheffé testi uygulanmıştır.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin genel olarak etik farkındalıklarının yüksek olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte yönetici görüşlerine göre öğretmenler etik bulmadıkları bazı davranışları nadiren de olsa göstermektedirler. Yönetici görüşleri ile öğretmenlerin öz değerlendirmeleri arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Sınıfta karşılaşılan sorunlu davranışların çözümüne ilişkin strateji anketi sonuçları da öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleri arasında farklılıklar çıkarmıştır. Öğrenci görüşlerine göre öğretmenler sınıfta sorunlu davranışların çözümünde, kendi ifadelerine oranla daha sık öğretim etiğine uygun olmayan stratejilere baş vurmaktadırlar. Ayrıca alt başarı düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenler öğretim etiğine uygun olan ve olmayan stratejileri daha çok kullandıkları; bayan öğretmenler ile düşük kıdemli öğretmenlerin uygun olmayan stratejilere daha sık başvurdukları belirlenmiştir.

**Öğretmenlerin çağdaş modele uygun etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirebilmeleri için öğretmenlik meslek etiği ile davranış yönetimi, sorunlu davranışlarla baş etme, rehberlik gibi alanlarda düzenli hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmaları önerilmiştir.**

**Anahtar Kelimeler: etik, mesleki etik, sorunlu davranışlar**

## ABSTRACT

### PERCEPTIONS OF CLASS TEACHERS TOWARDS TEACHING ETHICS AND STRATEGIES THAT THEY USE TO REMOVE PROBLEMATIC BEHAVIOURS THEY FACE IN THE CLASS

Sevcan Eldaş Çokan

Master Thesis, Educational Sciences Main Science Department

Advisor: Dr: İsmail Zencirci

September, 2006

The aim of this work is to determine primary school class teachers levels of perception towards the teaching ethics and to assess the strategies for removing the problematic behaviours in the class.

32 school directors working in central Balıkesir, 457 class teachers and 1082 fifth class students studying in nine different schools that are chosen through group sampling method at the upper-intermediate and lower level of success have formed the universe of the work. In order to collect the research data, "The Questionnaire of Teaching Ethics Tendency" has been applied to teachers and directors "The Questionnaire of Solution Strategies for Undesirable Behaviors" has also been applied to teachers and students. T test and single directed variance analysis (One-Way ANOVA) have been used as suitable for the variance properties, and for the variance resulting meaningful difference Scheffe test has been used.

Research results have shown that teachers' ethical awarenesses are high in general. However, teachers though rarely display some behaviours that they don't find them out ethical according to directors' opinions. meaningful differences have been determined between directors' opinions and teachers' self evaluations. The result of the strategy questionnaire related to solving the problematic behaviours faced in the class has also brought out differences between the opinions of teachers and students. According to the student opinions, teachers apply more often to the strategies which are not appropriate compare to their explanations, while solving the problematic behaviours in the class. And also it has been determined that teachers working in the schools at the lower success level use the strategies appropriate or inappropriate for the teaching ethics more; female

**teachers and the ones in the low priority apply to the strategies inappropriate more often.**

**In order to achieve a class management suitable for the modern model, teachers have been advised to join regular iner educational activities like behaviour control with teaching profession ethics, overcoming the problematic behaviours and guidance.**

**Key Words: ehics, professional ethics, problematic behaviours**

## ÖNSÖZ

Yaşadığımız yüzyılda daha temiz, daha adil, daha özgür, daha yaşanılır bir dünya özlemi gün gün artmaktadır. Çünkü küreselleşme ve her geçen gün kalabalıklaşan şehir yaşamı ile birbirine yabancılaşan bireyler arasındaki çıkar temelli tutum ve davranışlar yaşamın her alanında olduğu gibi eğitim öğretimde de kargaşalara ve çatışmalara yol açmaktadır.

Huzurlu ve mutlu bir toplumsal çerçevenin oluşturulmasında eğitim öğretim alanında çalışan bireylere düşen önemli görev ve sorumluluklar olduğu kanaatindeyim. Bu bağlamda bireyin değerlerinin şekillenmesinde aileden sonra gelen en etkili kurum olan okul ortamında, özellikle öğretmenin sınıf içindeki ve dışındaki davranışları öğrencilerin akademik gelişimlerini, kişisel değer yargılarını ve yaşama bakış açılarını etkiler. Öğretmenin mesleki etiğe uygun olmayan davranışları öğrencide olumsuz yönde değer gelişimine neden olabilir. Bugün etiğin öneminin artması da bir çok alanda değerlerin yıpranması ile doğru orantılı bir görünüm sergilemektedir. Tıp, medya, iş dünyası vb. çeşitli meslek alanlarında etik ile ilgili konular öncelikli olarak ele almakta, oysa eğitim gibi toplumun neredeyse tamamını etkileyen önemli bir alanda etik ile ilgili ciddi tartışmalara rastlanmamaktadır. Bu çalışmanın amacı; ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerin etik algı düzeyleri ile sınıfta karşılaşılan sorunlu davranışlarla baş etme stratejilerinin belirlenmesi ve etik açıdan değerlendirilmesidir.

Çalışma süresince, değerli fikirleri ile yol gösteren, karşılaşılan problemlerin aşılmasında yardımlarını esirgemeyen tez danışmanım Dr. İsmail Zencirci'ye; araştırmanın istatistiksel analiz aşamasındaki yardımlarından dolayı Yrd. Doç Dr. Bünyamin Yurdakul'a; anketlerin hazırlanma, ön deneme ve ana uygulamasında katkıları bulunan yönetici, öğretmen ve öğrenciler ile mesai arkadaşlarıma; çalışmam sırasında ondan esirgediğim zamanlara rağmen beni hep sevgiyle kucaklayan kızım Nisan'a ve yoğun iş yüküne rağmen çalışmam sırasında bana gösterdiği sabır, anlayış ve destekten dolayı eşime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Sevcan ELDAŞ ÇOKAN

Aralık,2006

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
EKLER LİSTESİ.....	xiv
GİRİŞ.....	1
<b>BÖLÜM I.....</b>	<b>10</b>
<b>İLGİLİ ALANYAZIN.....</b>	<b>10</b>
1.1 ETİK KAVRAMI VE MESLEKİ ETİK.....	11
1.1.1 Etik ve Ahlak Kavramları.....	11
1.1.2 Etiğin Felsefedeki Yeri ve Sınırları .....	14
1.1.3 Meslek Ahlakı ve Mesleki Etik.....	17
1.1.4 Eğitim ve Öğretimde Etik.....	19
1.1.5 Öğretmenlik Meslek Etiği.....	22
1.2 ETİK UYGULAMA ALANI OLARAK SINIF.....	24
1.2.1 Öğretim Etkinliğini Yönetmede Öğretmenin Rolü.....	25
1.2.2 Sınıfta Etik İletişim.....	26
1.2.3 Sınıf Kurallarının Belirlenmesinde Öğretmenin Rolü.....	28
1.3 SINIF İÇİ DİSİPLİN, SORUNLU DAVRANIŞLAR VE BUNLARA YÖNELİK STRATEJİLER.....	29
1.3.1 Disiplin Sorunlarında Okulun Rolü.....	31
1.3.2 Sorunlu Davranışlar .....	32
1.3.3 Sorunlu Davranışların Ortaya Çıkmasını Etkileyen Etmenler.....	32
1.3.4 Sorunlu Davranışlarla İlgili Yaklaşımlar ve Davranış Değişirme İlkeleri.....	36
1.3.5 Sınıfta Sorunlu Davranışlara Karşı Uygulanabilecek Stratejiler.....	40
1.4 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	50
1.4.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	50
1.4.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	56
<b>BÖLÜM II.....</b>	<b>59</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>59</b>
2.1 Araştırmanın Modeli.....	59
2.2 Evren.....	60
2.3 Örneklem .....	60
2.4 Veri Toplama Araçları.....	67
2.4.1 Öğretim Eğitimine Yönelik Algı Ölçeği.....	67
2.4.2 Sınıf İçindeki Sorunlu Davranışları Gidermede Kullanılan Öğretim Etiğine Uygun Olan/Olmayan Stratejiler Ölçeği.....	71
2.5 Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	78
<b>BÖLÜM III.....</b>	<b>82</b>
<b>BULGULAR VE YORUMLAR.....</b>	<b>82</b>
<b>SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....</b>	<b>120</b>
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>125</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>131</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>137</b>



## TABLolar LİSTESİ

	<b>Tablo Adı</b>	<b>Sayfa No</b>
<b>Tablo 1</b>	Araştırma Katılımcılarının Okullara Göre Dağılımı	61
<b>Tablo 2</b>	Araştırma Katılımcılarının Okul Başarı Düzeyine Göre Dağılımı	63
<b>Tablo 3</b>	Araştırma Katılımcılarından Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı	63
<b>Tablo 4</b>	Araştırma Katılımcılarından Yönetici ve Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımı	64
<b>Tablo 5</b>	Araştırma Katılımcılarından Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı	64
<b>Tablo 6</b>	Araştırma Katılımcılarından Yönetici ve Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yükseköğretim Programlarına Göre Dağılımı	65
<b>Tablo 7</b>	Araştırma Katılımcılarından Öğretmenlerin Okuttukları Sınıflara Göre Sayısal Dağılımı	66
<b>Tablo 8</b>	Öğretim Eğitine Yönelik Algı Ölçeğinin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları	70
<b>Tablo 9</b>	Nihai Öğretim Eğitine Yönelik Algı Ölçeğinin Betimsel İstatistikleri	70
<b>Tablo 10</b>	Ön Uygulama Katılımcılarının Okullara Göre Dağılımı	73
<b>Tablo 11</b>	Sınıf İçindeki Sorunlu Davranışları Gidermede Kullanılan Öğretim Etiğine Uygun Olan/Olmayan Stratejiler Ölçeğinin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları	76
<b>Tablo 12</b>	Sınıf İçindeki Sorunlu Davranışları Gidermede Kullanılan Öğretim Etiğine Uygun Olan/Olmayan Stratejiler Ölçeğinin Betimsel İstatistikleri	77

<b>Tablo 13</b>	Maddeleri Yorumlarda Kullanılan Puan Alıkları	79
<b>Tablo 14</b>	Katılımcıların Araştırmada Kullanılan Ölçeklerden Elde Ettikleri Ortalama Puanların Yorumlanmasında Dikkate Alınan Puan Aralıkları	80
<b>Tablo 15</b>	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Etiğine Yönelik Algıları (N=457)	83
<b>Tablo 16</b>	Farklı Başarı Düzeyindeki Okullarda Çalışma Durumlarına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Etiğine Yönelik Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	84
<b>Tablo 17</b>	Farklı Başarı Düzeyindeki Okullarda Çalışma Durumlarına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Etiğine Yönelik Algılarının Manidarlık (F) Testi Sonuçları	85
<b>Tablo 18</b>	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Etiğine Yönelik Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	85
<b>Tablo 19</b>	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Etiğine Yönelik Algılarının Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması	86
<b>Tablo 20</b>	Mezun Oldukları Yükseköğretim Programına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Etiğine Yönelik Algılarının Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri	87
<b>Tablo 21</b>	Mezun Oldukları Yükseköğretim Programına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Etiğine Yönelik Algılarının Manidarlık (F) Testi Sonuçları	88
<b>Tablo 22</b>	Yöneticilerin, Öğretmenlerin Okuldaki Davranış Biçimlerini Öğretim Etiği Açısından Değerlendirmeleri (N=32)	89
<b>Tablo 23</b>	Farklı Başarı Düzeyindeki Okullarda Çalışma Durumlarına Göre Yöneticilerin, Öğretmenlerin Okuldaki Davranış Biçimlerini Öğretim Etiği Açısından Değerlendirmelerinin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri	92
<b>Tablo 24</b>	Farklı Başarı Düzeyindeki Okullarda Çalışma Durumlarına Göre Yöneticilerin, Öğretmenlerin Okuldaki Davranış Biçimlerini Öğretim Etiği Açısından Değerlendirmelerinin Manidarlık (F) Testi Sonuçları	93

<b>Tablo 25</b>	Yöneticilerin, Öğretmenlerin Okuldaki Davranış Biçimlerini Öğretim Etiği Açısından Değerlendirmelerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması	94
<b>Tablo 26</b>	Mezun Oldukları Yükseköğretim Programına Göre Yöneticilerin, Öğretmenlerin Okuldaki Davranış Biçimlerini Öğretim Etiği Açısından Değerlendirmelerinin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri	95
<b>Tablo 27</b>	Mezun Oldukları Yükseköğretim Programına Göre Yöneticilerin, Öğretmenlerin Okuldaki Davranış Biçimlerini Öğretim Etiği Açısından Değerlendirmelerinin Manidarlık (F) Testi Sonuçları	96
<b>Tablo 28</b>	Öğretim Etiğine İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Ve Yöneticilerin, Öğretmenlerin Okuldaki Davranış Biçimlerini Öğretim Etiği Açısından Değerlendirmelerinin Karşılaştırılması	97
<b>Tablo 29</b>	Öğretmenlerin Sınıf İçerisinde Karşılaştıkları Sorunlu Davranışları Gidermeye Yönelik Öğretim Etiğine Uygun Olan/Olmayan Stratejileri Kullanma Düzeylerine İlişkin Öz Değerlendirmeleri (N=457)	98
<b>Tablo 30</b>	Farklı Başarı Düzeyindeki Okullarda Çalışma Durumlarına Göre Öğretmenlerin Sınıf İçerisinde Karşılaştıkları Sorunlu Davranışları Gidermeye Yönelik Öğretim Etiğine Uygun Olan/Olmayan Stratejileri Kullanma Düzeylerine İlişkin Öz Değerlendirmelerinin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri	100
<b>Tablo 31</b>	Farklı Başarı Düzeyindeki Okullarda Çalışma Durumlarına Göre Öğretmenlerin Sınıf İçerisinde Karşılaştıkları Sorunlu Davranışları Gidermeye Yönelik Öğretim Etiğine Uygun Olan/Olmayan Stratejileri Kullanma Düzeylerine İlişkin Öz Değerlendirmelerinin Manidarlık (F) Testi Sonuçları	101
<b>Tablo 32</b>	Öğretmenlerin Sınıf İçerisinde Karşılaştıkları Sorunlu Davranışları Gidermeye Yönelik Öğretim Etiğine Uygun Olan/Olmayan Stratejileri Kullanma Düzeylerine İlişkin Öz Değerlendirmelerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	102
<b>Tablo 33</b>	Öğretmenlerin Sınıf İçerisinde Karşılaştıkları Sorunlu Davranışları Gidermeye Yönelik Öğretim Etiğine Uygun Olan/Olmayan Stratejileri Kullanma Düzeylerine İlişkin Öz Değerlendirmelerinin Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılması	104

<b>Tablo 34</b>	Öğretmenlerin Sınıf İçerisinde Karşılaştıkları Sorunlu Davranışları Gidermeye Yönelik Öğretim Etiğine Uygun Olan/Olmayan Stratejileri Kullanma Düzeylerine İlişkin Öz Değerlendirmelerinin Mesleki Kademelerine Göre Karşılaştırılması	105
<b>Tablo 35</b>	Mezun Oldukları Yükseköğretim Programına Göre Öğretmenlerin Sınıf İçerisinde Karşılaştıkları Sorunlu Davranışları Gidermeye Yönelik Öğretim Etiğine Uygun Olan/Olmayan Stratejileri Kullanma Düzeylerine İlişkin Öz Değerlendirmelerinin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri	108
<b>Tablo 36</b>	Mezun Oldukları Yükseköğretim Programına Göre Öğretmenlerin Sınıf İçerisinde Karşılaştıkları Sorunlu Davranışları Gidermeye Yönelik Öğretim Etiğine Uygun Olan/Olmayan Stratejileri Kullanma Düzeylerine İlişkin Öz Değerlendirmelerinin Manidarlık (F) Testi Sonuçları	109
<b>Tablo 37</b>	Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre Öğretmenlerin Sınıf İçerisinde Karşılaştıkları Sorunlu Davranışları Gidermeye Yönelik Öğretim Etiğine Uygun Olan/Olmayan Stratejileri Kullanma Düzeylerine İlişkin Öz Değerlendirmelerinin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri	111
<b>Tablo 38</b>	Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre Öğretmenlerin Sınıf İçerisinde Karşılaştıkları Sorunlu Davranışları Gidermeye Yönelik Öğretim Etiğine Uygun Olan/Olmayan Stratejileri Kullanma Düzeylerine İlişkin Öz Değerlendirmelerinin Manidarlık (F) Testi Sonuçları	112
<b>Tablo 39</b>	Öğrencilerin, Öğretmenleri Sınıf İçinde Öğretim Etiğine Uygun Olan/Olmayan Stratejileri Kullanma Düzeyleri Açısından Değerlendirmeleri (N=1082)	113
<b>Tablo 40</b>	Farklı Başarı Düzeyindeki Okullarda Öğrenim Görme Durumlarına Göre Öğrencilerin, Öğretmenleri Sınıf İçinde Öğretim Etiğine Uygun Olan/Olmayan Stratejileri Kullanma Düzeyleri Açısından Değerlendirmelerinin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri	115
<b>Tablo 41</b>	Farklı Başarı Düzeyindeki Okullarda Öğrenim Görme Durumlarına Göre Öğrencilerin, Öğretmenleri Sınıf İçinde Öğretim Etiğine Uygun Olan/Olmayan Stratejileri Kullanma Düzeyleri Açısından Değerlendirmelerinin Manidarlık (F) Testi Sonuçları	116

<b>Tablo 42</b>	Farklı Başarı Düzeyindeki Okullarda Öğrenim Görme Durumlarına Göre Öğrencilerin, Öğretmenleri Sınıf İçinde Öğretim Etiğine Uygun Olan/Olmayan Stratejileri Kullanma Düzeyleri Açısından Değerlendirmelerinin Scheffé Anlamlılık Testi Sonuçları	117
<b>Tablo 43</b>	Öğretmenlerin Sınıf İçerisinde Karşılaştıkları Sorunlu Davranışları Gidermeye Yönelik Öğretim Etiğine Uygun Olan/Olmayan Stratejileri Kullanma Düzeylerine İlişkin Öz Değerlendirmeleri İle Öğrencilerin Öğretmenleri Değerlendirmelerinin Karşılaştırılması	119

## ŞEKİLLER LİSTESİ

	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1	Öğretim Eğitine Yönelik Algı Ölçeğinin Özdeğerler Grafiği	69
Şekil 2	Sınıf İçindeki Sorunlu Davranışları Gidermede Kullanılan Öğretim Etiğine Uygun Olan/Olmayan Stratejiler Ölçeğinin Özdeğerler Grafiği	75

## EKLER LİSTESİ

	<b>Sayfa No</b>
Ek – 1 Öğretmenlere uygulanan “Öğretim Etiği Eğilimi Anketi”.....	132
Ek - 2 Yöneticilere uygulanan“Öğretim Etiği Eğilimi Anketi”.....	133
Ek – 3 Öğretmenlere uygulanan” İstenmeyen Davranışların Çözüm Stratejileri Anketi”.....	134
Ek – 4 Öğrencilere uygulanan” İstenmeyen Davranışların Çözüm Stratejileri Anketi”.....	135
Ek – 5 Balıkesir Valiliği Araştırma İzni Oluru.....	136

## GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, araştırmanın temel amacı ve alt amaçları, önemi, varsayımları, sınırlıkları ve araştırmada geçen temel kavramlar üzerinde durulmuştur.

### **Problem Durumu**

Etik, etik değerler, etik karar verme, etik ilkeler, meslek etiği gibi konular günden güne daha fazla ilgi görmektedir. Alanyazında özellikle tıp etiği, sosyal etik, medya etiği ve iş etiği alanlarında pek çok çalışmaya rastlanabilmektedir. Ancak etik temelleri güçlü olması gereken eğitim-öğretim alanında etiği konu alan çalışmalara diğer alanlarda olduğu kadar rastlamak olanaklı değildir. Oysa ki öğretmen hem mesleğinin gerektirdiği etik ilkeleri gerçekleştirme hem de yetiştirdiği öğrencilere etik değerler kazandırma görevi ile karşı karşıyadır. Öğretmen öğrencileri için bir model konumundadır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlik mesleği için belirlenmiş etik kuralların olması son derece önemlidir. Ülkemizde eğitim dışındaki pek çok alanda etik konusu sorgulanmakta, etik ilkeler geliştirilmektedir. Oysa ki çocuğun yaşamında ailesinden sonra en önemli etkiye sahip olan öğretmenlere yönelik açık olarak düzenlenmiş kuralların olmadığı dikkat çekmektedir.

Öğretmenlik Türkiye’de profesyonel bir meslek olarak kabul edilir. Milli Eğitim Temel Kanununda öğretmenlere rehberlik edecek genel standartlar ve maddeler mevcuttur; ancak bunlar öğretmenlerin karşılaştıkları etik problemleri çözmede yardımcı olabilecek nitelikte görülmemektedir.

Eğitim sistemi, hedefleri, değerleri ve süreçleri ile bireyde davranış değişikliği yaratmak amacıyla olduğundan etik olarak sorgulanması gereken bir alandır. İnsan davranışlarının hedeflenen yönde değiştirilmesi ve yeni davranış kazandırma çabasında olan eğitim ile “Ne yapmalıyım?”, “Nasıl yapmalıyım?” sorularına yanıt arayan etik, kaçınılmaz bir ilişki içinde görülmektedir. Öğretmenin mesleğinin gerektirdiği sorumlulukları kavramış, meslektaşlarının, öğrencilerinin, velilerin ve toplumun güvenini ve saygısını kazanma çabası içerisinde, yüksek ahlaki değerlere sahip olması



beklenir. Öğretmenlik mesleği yapı itibarıyla ahlaki standartlara sıkı sıkıya bağlı olmayı gerektirmektedir. Bu bağlamda eğitim, bireyin davranışlarını şekillendiren ahlaki bir etkinlik olarak kendini göstermektedir.

Burnside (1996)'a göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu üstün karakterli, fedakar, sorumluluklarını yerine getiren ve öğrencileri için iyi davranış modelleri oluşturan ve hak ettikleri saygıyı gören bireylerdir. Ancak bunun yanında etik kavramını bilmeyen, temel etik değerlere sahip olmayan öğretmenler de vardır. Bu öğretmenler mesleklerine gerekli özeni göstermeyen, sınıfta güçlerini öğrenciler üzerinde kötü kullanan, çalıştıkları kurumun hedeflerini anlamak istemeyen, kendilerinin ve başkalarının nitelikleri ile ilgili yanlış söylemlerde bulunan, sınıf dışındaki sorumluluklarını kabul etmeyen, kendilerini geliştirme ihtiyacı duymayan, iş saatlerine uymayan, gerekli hazırlıkları yapmayan, görevlerini ihmal ederek yanlış ve utanç verici davranışlarda bulunan, savunmasız ve saf öğrencilerini inciten, meslektaşlarını utandıran, kurumları için utanç kaynağı olan kişilerdir. Türk Eğitim Sisteminde bu iki öğretmen tipine de rastlanmaktadır (Burnside, 1996 'dan akt.Gözütok, 1999:83-90).

“Öğrencisini döven öğretmen” haberleri zaman zaman medyaya yansımaktadır. Ayrıca pek çok öğretmen için, mesleğini ikinci bir iş olarak gördüğü ve işini ihmal ettiği yorumları yapılmaktadır. Kendisinden kaynaklanan eksiklikleri öğrencilerde arayan, çocuk sevmeyen hatta çocuk sesine tahammül edemeyen öğretmenlere de rastlanabilmektedir. Bütün bunlara yönelik düzeltici ciddi adımlar atıldığını da söylemek olanaklı değildir.

1990' ların başında pek çok ülkede yapılan, mesleki anlamda öğretmenin özerkliğini ön plana çıkarmaya yönelik reform hareketleri dikkat çekmektedir. Reform çalışmalarında öğretmene neyi öğreteceğini belirleme, yani ulusal programa müdahale etme ile ilgili görev ve sorumluluklar verilmesi önemli bir adım oluşturmaktadır. Reform çalışmaları öğretmene, mesleğinin yapısındaki tüm boyutları belirleyebilme ve neyi nasıl yapacağına ilişkin özgür davranabilme olanağı sağlamaktadır. Buna karşın günümüzde ise öğretmenin daha az özerk olmasına yönelik görüşler ağırlık

kazanmaktadır. Mesleğin amaçlarının iş dünyası başta olmak üzere başkaları tarafından belirlenmesi, öğretmenin ise sadece öğretim metoduna karar vermesi öngörülmektedir. Kısaca öğretmenin sorumluluğu neyi öğreteceğinden çok nasıl öğreteceğine yönelik olarak tanımlanmaktadır. Uzmanlar artık insanların sadece kendi uzmanlık alanları ile ilgilenmelerini uygun görmektedir. Bu bağlamda günümüz öğretmenin kendini “öğrencinin öğrenmesine yardım eden” ya da “öğrencinin gelişimini sağlayan” bir uzman olarak görmesi gerekmektedir

(<http://www.teacherscouncil.govt.nz/consultation/ethics/background/snook.stm>).

Öğretmenin davranışları, sınıf ortamında öğrenmeyi önemli ölçüde etkilemektedir. Burada öğretmenin sadece ders sırasındaki jest ve mimikleri değil aynı zamanda onun kişiliğini yansıtan davranışlar da son derece önem taşımaktadır. Öğrencinin öğretmene saygı duyması derse karşı olan ilgisini de artırabilmektedir. Bu nedenle öğretmenin hem sınıf içerisinde hem de öğrenci ile karşılaşabileceği diğer alanlarda tutarlı davranışlar göstermesi; insani değerlerle donanmış olması ve bunları öğrencilerine aktarmaya çalışması büyük önem taşımaktadır. Burada insani değerler hayatın dürüstlük, iyilik, hoşgörü, merhamet gibi güzel yanlarını çoğaltan; ona değerlilik ve saygı katan; insani yaşama yol açan değerlerdir. Bu değerler insan hayatını taşıyan sütunlar olarak ta tanımlanmaktadır (Dilmaç, 2002:7).

Öğretmenin aktif ve öğrencinin pasif konumda olduğu geleneksel sınıf yönetimi anlayışında sınıf yaşantısını düzenleyen kuralların belirlenmesinde öğrenci katılımına yer verilmemektedir. Öğretmenin tek otorite olarak görüldüğü bu yaklaşım demokratik yapı ile bağdaşmamaktadır. Bunun yanında sınıf içerisinde kişilik yapıları birbirinden çok farklı olan öğrencilerin öğretmene karşı geliştirdikleri tepkiler de farklılık göstermektedir. Aslında bu tip sınıf ortamlarında çok daha fazla sorun yaşanmaktadır. Öğretmen sınıfındaki yaramaz ya da uyumsuz olarak tanımladığı öğrencilerle sürekli olarak açık veya örtülü savaş yaşayabilmektedir. Böyle bir savaş insancıl ve eğitsel bir ortamın sağlanmasına olanak tanımadığı gibi aynı zamanda öğrencinin insanlara , yaşama ve hatta kendisine yabancılaşmasına yol açabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında geleneksel yaklaşım durumu daha da güçleştirir nitelik taşımaktadır (Aydın,1998:3-4). Dolayısıyla geleneksel yaklaşımın sınıfta karşılaşılan sorunlu davranışlar için yeterli

özüm üretebileceği Őüphe götürmektedir.

Sorunlu davranışlar sınıf ortamında öğrencilerin öğrenmesini etkileyen ve öğrenciler tarafından kasıtlı veya kasıtsız olarak gösterilen davranışlardır(Celep,2002:257). Öğretmen bu davranışları kontrol edemezse sınıftaki düzen bozulmakta ve öğrenme öğretme ortamı olumsuz yönde etkilenmektedir. Böyle bir durumda öğretmenin tavrını mümkün olduğu kadar açık, tutarlı ve uygun bir zamanlama ile ortaya koyması gereklilik göstermektedir.Bu noktada kontrolsüz davranışlar kadar (ki pek çok öğretmen ve veli sadece bunları sorun olarak görmektedir) aşırı kontrollü davranışlar da sorun yaratabilmektedir. Çünkü bu tip davranışlar da kişinin gelişimine zarar verebilir ki bu daha sık rastlanan bir durumdur (Celep,2002:169). Unutmamak gerekir ki bir ülkenin eğitim ve öğretim sürecindeki çocuk ve gençleri o ülkenin geleceğinin taşıyıcılarıdır. Toplumun geleceği; ülkenin gelişmişliği ve kalkınması, hem bedensel hemde psikolojik olarak iyi yetişmiş, iyi eğitilmiş çocuk ve gençlerin varlığı ile olanak bulabilmektedir (Topses, 2004:12).

Sorunlu davranışın kaynaklarına bakıldığında bu tür davranışlar öğretmenden, öğrenciden veya bunların dışındaki faktörlerden kaynaklanabilmekte ve her durumda öğrenmeyi olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmen bazen dersin büyük bir bölümünü davranış problemleri ile başa çıkmaya çalışarak geçirmek zorunda kalmaktadır. Böyle durumlarda olan öğretmenlerin sorunlu davranışlarla baş etmede seçtikleri stratejiler önem kazanmaktadır. Öğretmen öğretim etiğine uygun stratejiler kullanarak sorunlu davranışları azaltmaya çalışmalıdır. Aksi halde öğretim etiğine uygun olmayan stratejilere yönelirse, sorunlu davranışı önlese bile, öğrencide olumsuz duygular ve daha sorunlu davranışların gelişmesine neden olabilmektedir.

Öğretmenlik yalnızca bilgi aktarmak demek değil; aynı zamanda yeni nesillere değerler kazandırmasını da hedefleyen bir meslek özelliği gösterir. Bu nedenle öğretmenin kendi değerleri de çok önemlidir. Eğitim sistemi içerisinde kazandırılacak değerleri de meslek etiği kuralları yönlendirmelidir. Öğretmen; insanın değerli bir varlık olduğuna inanan, mükemmelliği arayan, demokratik, ahlaki değerleri benimsemiş bir kişi olmalıdır. Öğrenme ve öğretme özgürlüğünün savunucusu ve her öğrencinin eğitim

olanaklarından eşit şekilde yararlanmasına yardımcı olmalı, bu konudaki her türlü haksızlıkla mücadele etmelidir.

Alanyazın incelemelerinde, öğretmenlerin davranışları ve sınıf yönetimi ile ilgili çok sayıda araştırmanın yapıldığı görülmüştür. Ancak eğitim öğretim etiğine ve sorunlu davranışlara yönelik araştırma sayısının oldukça az olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıf içerisindeki davranışlarının etik açıdan incelenmesi ve özellikle sınıf içine sorunlu davranışlar gösteren öğrencilerle başa çıkabilmeye yönelik stratejilerin etik açıdan irdelenmesi bir gereklilik göstermektedir. Alanyazında oluşan bu konudaki boşluğu doldurması beklenen bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğretim etiğine yönelik algıları ve yöneticilerin öğretmenlerin okuldaki davranış biçimlerini öğretim etiği açısından değerlendirmeleri ile öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik öğretim etiğine uygun olan ve olmayan stratejileri kullanma düzeylerinin değerlendirilmesi temel amaç olarak belirlenmiştir.

### **Problem:**

Sınıf öğretmenlerinin öğretim etiğine yönelik algıları ve yöneticilerin öğretmenlerin okuldaki davranış biçimlerini öğretim etiği açısından değerlendirmeleri ile öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik öğretim etiğine uygun olan/olmayan stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin öz değerlendirmeleri ve öğrencilerin öğretmenleri değerlendirmeleri arasında anlamlı farklar var mıdır?

### **Alt Problemler**

1. Sınıf öğretmenlerinin öğretim etiğine yönelik algıları nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin öğretim etiğine yönelik algıları;
  - a) farklı başarı düzeyindeki okullarda çalışma durumlarına,
  - b)cinsiyete,
  - c)mesleki kıdemlerine,

d) mezun oldukları yükseköğretim kurumuna,  
göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Yöneticilerin, öğretmenlerin okuldaki davranış biçimlerini öğretim etiği açısından değerlendirmeleri nedir?

4. Yöneticilerin, öğretmenlerin okuldaki davranış biçimlerini öğretim etiği açısından değerlendirmeleri;

a) farklı başarı düzeyindeki okullarda çalışma durumlarına,

b) mesleki kıdemlerine,

c) mezun oldukları yükseköğretim kurumuna

göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Öğretim etiğine ilişkin öğretmenlerin algıları ile yöneticilerin, öğretmenlerin okuldaki davranış biçimlerini öğretim etiği açısından değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6. Öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik öğretim etiğine uygun olan/olmayan stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin öz değerlendirmeleri nedir?

7. Öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik öğretim etiğine uygun olan/olmayan stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin öz değerlendirmeleri;

a) farklı başarı düzeyindeki okullarda çalışma durumlarına,

b) cinsiyete,

c) medeni durumlarına,

d) mesleki kıdemlerine,

e) mezun oldukları yükseköğretim kurumuna,

f) okuttukları sınıf düzeylerine

göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

8. Öğrenciler, öğretmenleri sınıf içinde öğretim etiğine uygun olan/olmayan stratejileri kullanma düzeyleri açısından nasıl değerlendirmektedir?

9. Öğrencilerin, öğretmenleri sınıf içinde öğretim etiğine uygun olan/olmayan stratejileri kullanma düzeyleri açısından değerlendirmeleri farklı başarı düzeyindeki okullarda öğrenim görmelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

10. Öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik öğretim etiğine uygun olan/olmayan stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin öz değerlendirmeleri ile öğrencilerin, öğretmenleri söz konusu stratejileri sınıf içinde kullanma düzeyleri açısından değerlendirmeleri arasında fark var mıdır?

### **Araştırmanın Önemi**

Eğitim öğretimin süreci akademik etkinlikler üzerine odaklanmakla beraber kişisel değer gelişimini de büyük ölçüde etkileyen bir süreç özelliği göstermektedir. Bunların sağlanabilmesi için en başta öğretmenin insani değerlerle donanmış olmasını ve tutarlı davranışlar göstermesini gerekli kılmaktadır. Ancak bu durumda öğretmen ve öğrencilerin yüz yüze geldiği sınıf ortamlarında doğru, tutarlı insan değerlerini geliştirmek olanaklı olabilir. Bu bağlamda öğretmenin mesleğinin doğru davranışlarını yansıttığı sınıf ortamını yönetimi ve ortaya çıkan istenmeyen davranışlara etik açıdan uygun çözümler üretmesi oldukça önemlidir. Öğretmenin iyi bir sınıf yönetimi gerçekleştirmesi ancak sınıf yönetimi alanında iyi yetişmiş olması ile olanaklıdır. Öğretmen öğrenci davranışlarını doğru bir şekilde yönlendiremezse ve öncelikle kendisi doğru davranışlar sergileyemezse sınıftaki zamanının büyük çoğunluğunu sorunlu davranışlarla uğraşarak geçirmek zorunda kalabilir. Ancak öğretmen mesleğinin temel gerekliliklerini yerine getirirse hem sorunlu davranışlarla daha kolay baş edecek hem de öğrencilerinin saygısını kazanacağından daha az davranış problemi ile karşılaşacak ve zamanının çoğunu eğitim- öğretime yönelik amaçları gerçekleştirmek için kullanabilecektir. Bu araştırmanın, öğretmenlerin etik algı düzeyleri ile sınıfta karşılaşılan sorunlu davranışlarla baş etme stratejileri değerlendirilerek, sınıf yönetiminde karşılaşılabilecek sorun davranışlarla baş etmeye yönelik stratejilerin etik olup olmama durumu saptanarak konu ile ilgili olası eksiklikleri gidermeye yönelik eğitici çalışmaların yapılması, eğitim ve öğretim etiğine yönelik özellikle yerli çalışmaların azlığı düşünüldüğünde konu ile ilgili alanyazına bir katkı sağlaması, konuyu araştırmacıların ve toplumun dikkatine sunması yönünden yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

## **Sayıtlar**

Bu çalışmada aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir:

1. Öğretmenin etik kurallara uygun davranışları sınıf içindeki sorunlu davranışların çözümüne kalıcı katkılar sağlar.
2. Eğitim ortamı etik değerlerin yer aldığı ve geliştirildiği bir alandır.
3. Seçilen örneklem evreni temsil yeterliğine sahiptir.
4. Uygulanacak anket veri toplamada yeterli olacaktır.
5. Veri toplama aracı olarak kullanılan anket formları bütün öğretmenler, yöneticiler ve araştırmaya katılan öğrenciler tarafından içtenlikle ve dürüst şekilde yanıtlanmıştır..

## **Sınırlılıklar**

1. Araştırma 2005-2006 eğitim- öğretim yılında Balıkesir ili merkez ilçedeki sınıf öğretmenleri, okul müdürleri ve 5.sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma, veri toplama aracı olan anket formlarında yer alan sorular ve bunlardan elde edilen yanıtlarla sınırlıdır.
3. Araştırma, sorun davranışların çözümüne ilişkin stratejiler ile öğretmenlerin öğretim etiğine ilişkin algıları arasındaki ilişkinin saptanması ile sınırlıdır. Sorun davranışların neler olduğu ve bunların nedenleri araştırma sınırları dışında bırakılmıştır.

## **Tanımlar**

**Etik:** "doğruluk" ya da "yanlışlık" la "iyi" ve "kötü ile ilgili ahlaki yargıları ele alan, ahlaksal olanın özünü ve temellerini araştıran, iyi bir yaşamın nasıl olması gerektiğini soruşturan felsefe dalıdır (Cevizci 1997:17, Akarsu 1998:74). Etik kavramı, toplum içerisinde yaşayan insanların nasıl davranması gerektiğine ilişkin yazılı olmayan kuralların nedenlerinin sorgulanmasını gerektiren; doğruluk, dürüstlük, adalet gibi kavramları insan davranışlarının temeline alan davranış normlarını ifade eder.

**Öğretim Etiği:** Öğretim görevi yapanların genelini savunduğu, meslekle ilgili bireylerin nasıl davranacağını belirleyen, meslekle ilgili alanlarda kişisel eğilimleri sınırlayan kurallar sistemidir.

**Sorun (Problem) Davranış:** Saldırganlık, karşı koyma, içine kapanıklılık ve okuldan uzaklaşma gibi sınıfta eğitim öğretime ilişkin amaçları gerçekleştirmeye engel teşkil eden davranışlardır.



## I.BÖLÜM

### İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde alanyazın incelemeleri sonunda ulaşılan araştırma, makale, bilimsel rapor ve yayınların taranması ile oluşturulan kuramsal çerçeve ile Türkiye’de ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

İnsanın kalıtsal güçlerinin geliştirilip istenen özelliklerle yoğunlaşmış bir kişiliğe kavuşması için kullanılacak önemli bir araç olan eğitim, insanlara bilgi ve beceri kazandırmanın ötesinde toplumun yaşamasını ve kalkınmasını devam ettirebilecek ölçüde ve nitelikte değer üretmek, mevcut değerlerin dağılmasını önlemek, yeni ve eski değerleri bağdaştırmak sorumluluğunu da taşımaktadır. Bu değerler, yine eğitim yolu ile öğrencilerin davranışlarını etkilemektedir (Varış,1998:1). Burada asıl olan eğitimin, davranış değiştirme, davranış oluşturma amaçlı etkinlikler bütünü olmasıdır. Eğitim düzeyinin en önemli göstergeleri insanların nasıl yaşadığına bakıldığında belirlenebilir. Günümüzde eğitim düzeyi yüksek olmasına rağmen bir çok kişinin beklenmedik bir biçimde yaşamlarındaki bazı kuralları çiğnedikleri gözlenir. Bu durum eğitimin etkililik düzeyini tartışmaya açmaktadır. Etkili bir eğitim için, uygun bir sınıf ortamı, etik ilkelere dayalı öğretmen-öğrenci iletişimi ve karşılıklı belirlenen sınıf kuralları ile oluşturulmuş bir düzen gerekmektedir.

Eğitimin hedefleri, değerleri ve eğitim-öğretim sürecinde yer alan insan ilişkileri göz önüne alındığında etik konusunun can alıcı bir yere sahip olduğunu söylenebilir. Eğitim ve etik birbirinden ayıramayacak iki kavramdır. Çünkü hem eğitim-öğretim alanında yer alan herkesin buldukları konulardan dolayı sahip olması gereken etik değerler hem de eğitim yolu ile yetiştirilen bireylere kazandırılması gereken etik değerler söz konusudur. Öğretmenlik profesyonel bir meslek olduğu için, mesleğin gerektirdiği benzer durumlara gösterilebilecek tepkilerin farklılıkları en aza indirilmelidir. Bu aynı toplumda yaşayan bireylerin ortak değerlere sahip olması bakımından da oldukça önemlidir. Profesyonellik söz konusu olduğunda öğretmenin kişisel değerleri ikinci planda kalmalıdır.

Aşağıda etik kavramı ve meslek etiği ayrıntılı olarak açıklanmaya çalışılmıştır:

## **1.1 ETİK KAVRAMI VE MESLEKİ ETİK**

Yaşam, yazılı ya da yazılı olmayan kurallar içeren bir süreç olarak düşünülebilir. İnsanların etkileşim içerisinde olduğu her ortamda bu kurallar görülebilir. Toplumlar bir takım değer ve inançları sorgulamadan kabul etme eğilimi gösterebilirler. Bu inançlar bireyin yetişmesi sürecinde edinilerek ve onun yaşama bakış açısını ve diğer düşüncelerini etkileyebilmektedir. Bireylerin yaşama bakış açısını ve düşüncelerini zenginleştirme ve değiştirmede eğitim-öğretim etkinlikleri etik değerleri merkezinde barındıran bir etkileşim süreci olarak açığa çıkmaktadır.

Mesleki etik, eğitim-öğretimde etik ve öğretmenlik meslek etiği ile ilgili konulara geçmeden önce kısaca etik ve ahlak kavramları açıklanmaya çalışılmıştır.

### **1.1.1 Etik Ve Ahlak Kavramları**

Ahlak insan yaşamının bir parçası olarak gelişir ve en ilkel toplumlardan bu yana varlığını sürdürmektedir. Bu bağlamda ahlak, insan topluluğunun benimsediği, geçmişten kaynağını alan belli bir dönemde geçerlilik taşıyan, bireylerin birbirleri ile ilişkilerini düzenleyen davranış kuralları ve ilkeleri olarak değerlendirilebilir.

İyilik, doğruluk, dürüstlük, sorumluluk, erdemlilik, mutluluk, özgürlük, eşitlik, kardeşlik, adalet, barış, iyi niyet, sevgi, hoşgörü, vicdan, akıl, ödev ve yarar gibi temel değerler üzerine kurulan ahlak, toplumdaki bireyler arasında ortak değerler ve bağlar yaratarak toplumdaki insanları bir arada tutan sosyal olguların başında gelir (Kızılcıkelik, 2005). Ahlakı oluşturan temel etmenler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Toplumda, bireyin davranışlarını belirli bir ahlaki niteliğe sahip olup olmadıklarını belirleyen yargı formlarının olması.
2. Bu yargı formlarının belirli nedenlere dayandırılması.

3. Nedenlerin ise toplumdaki kurallara, ilkelere, ideallere ve erdemlere dayandırılarak ortaya çıkması.
4. Bunlara uygun davranmamızı gerektiren ya da sağlayan insani duygularımızın varlığı.
5. Sorumluluk duyma, sorumlu olma, övülme, kınanma, onaylanma, ayıplanma, ödüllendirilme veya cezalandırılmanın varlığı.
6. Belli bir bakış açısından kaynaklanan davranışları yerine getirme gerekliliği (Cevizci, 2003:131) .

Ahlak insanların bir arada uyum içinde yaşamalarını sağlayan kuralları ve değerleri içermektedir. Ahlak kuralları toplumsal yapıyı ayakta tutan ve bireyin bu yapı içerisinde yaşamını güvenle devam ettirebilmesini sağlayan bir nitelik taşımaktadır. Etik ise nasıl yaşamak istenildiğinin anlaşılması ve araştırılması, neyin yapılacağı, neyin yapılamayacağı, neyin isteneceği ya da istenemeyeceğinin, neye sahip olunabileceği ve neye sahip olunamayacağı bilmesi ya da bunların sorgulanmasını ve insanların veya toplumların ahlaka ilişkin sorunlarını ele alan bir felsefi inceleme alanıdır (Aydın,2003:18). Bu bağlamda etik, insan yaşamını daha güzel kılmak için oluşturulmuş sosyal kuralların benimsenmesi ile neyin doğru neyin yanlış olduğunu sorgulama ve bu yolla bireyin davranışlarını iç güdülerinin etkisinden uzaklaştırma olarak ele alınabilir. Etik kavramı davranışlarını sorumluluk bilinci ile biçimlendirmek isteyen; başkaları ile birlikte insanca yaşama çabası içerisinde olan herkesle ilgilidir. Toplumların hayatını biçimlendiren kurallar baskı yaratmak ya da yaşamı kurallarla sınırlamak amaçlı değildir, bunlar daha çok herkesin özgürlüklerini olabildiğince kullanabilmesi amacı ile düzenlenir. Çünkü kuralsız bir toplum yaşamı insanca görünmemektedir (Piepper,1999:19).

Ahlaki eylemlere belli yöntemlerle yaklaşan etiğin ahlakileştirme, ideolojiye dönüştürme ya da bir dünya görüşü yaratma gibi bir amacı bulunmamaktadır. Bu bağlamda etiğin amacını insan davranışlarını temellendirme olarak ele almak yerinde olur. Böylece etiğin yalnızca öznel değil nesnel geçerliliği de olan bir alan olma özelliği belirginleşmektedir. Etikle ilgili betimleyici (deskriptif) ve normatif yöntem olmak üzere iki yöntemden söz edilebilir. Betimleyici yöntem insan davranışlarını üyesi

olduğu toplumun etkin değerleri ya da geçerlilik talepleri çerçevesinde araştırır. Bunlar toplumda geçerli olan ahlak yasalarının bütününe yönelik yargılardan oluşur. Normatif yöntem ise dogmatik bir bakış açısı ile önceden belirlenmiş, neyin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri kapsamaktadır. Bu yöntemle neyin nasıl yapılması gerektiği önceden belirlendiği için ideolojiye dönüşebilme gibi bir sakıncası vardır. Ancak mevcut değer yargılarını bir araya getirip; seçip ayıkladıktan sonra yeniden düzenlenmesi ve yeni değer yargıları ileri sürmesi bakımından önemlidir (Piepper,1999:17-18).

Etik insan davranışlarını araştırmasına karşın bir davranış kuramı özelliği taşımaz, çünkü insanın her türlü eylemi ile ilgilenmemekte, sadece ahlaki değer taşıyan eylemleri ile ilgilenmektedir. Etik, ahlaki açıdan iyi sayılacak eylemlerin niteliklerini sorgularken; ahlak, iyi, ödev, gereklilik gibi kavramlarla, ahlaki olarak neye izin verilebileceği, neye verilemeyeceğini de araştırır (Piepper,1999:16-17). Bu bağlamda pek çok filozof etiği, ahlakın felsefi olarak incelenmesi anlamında kullanmakta ve etiği daha üst düzey bir felsefi düşünce olarak ele almaktadır (Haynes,2002:19).

Etiğin amacı:

1. İnsan davranışlarını ahlaki nitelik bakımından aydınlatma,
2. Ahlaki olarak biçimlendirilmiş bir bilinç geliştirerek, insan davranışlarını eleştirel bir yaklaşımla temellendirme,
3. Ahlaki eylemi bireyler için keyfi olmaktan çıkarıp, insan varlığının vazgeçilmez bir ifadesi olduğunu gösterebilme, yani insanı sevmeyi öğretebilme şeklinde yapılandırılabilir (Piepper 1999:18).

Bu hedefler hem bilgi hem de sadece öğrenme süreçleri ile aktarılamayacak ahlaki sorumluluğun üstlenilmesini gerektirir. Etiğin temel dayanağı “iyi niyet”tir. Burada “iyi niyet” insanın iyi olarak kabul edilen davranışları fiilen kendi eylemlerinin ilkesi haline getirmesidir. Kendi bakış açısını sorgulamaktan kaçınan kişi de daha en baştan iyi niyet eksikliği söz konusudur (Piepper,1999:18). Etiğin asıl amacı bireyin ahlaki kararlarını kendi başına verebilmesini, davranışlarını ahlaka uygun temellere oturtabilmesini, her hangi bir otoriteye ya da ebeveyn, öğretmen, din adamı gibi daha

yetkin sayılan kişilere teslim olmadan neyin doğru neyin yanlış olacağına kendi karar verebilmesini sağlamaktır. Birey ancak bu biçimde toplum içerisinde kendini gerçekleştirme ve olduğu gibi yaşama imkanı bulabilecektir (Piepper,1999:21). Bireyin davranışlarının etik standartlara uygun olduğunu ya da olmadığını toplumun sahip olduğu değerler sistemi, o toplumun kültürü, inançları ve normları belirlemektedir. Bu davranışların belirlenmesinde adalet, insan hakları, faydacılık ve bireysellik ilkeleri kaynaklık etmektedir (Gözütok,1999:83-90).

Etik ile ahlak kavramları birbirine yakın görülseler de farklı kavramlardır. Etik daha çok davranışlarımızı yönlendiren ve sınırlayan sosyal kuralları anlamak ve uygulamak için çaba sarf etmek olarak düşünülebilir. Bu sosyal kurallara uygun davranmak ve özellikle başkalarının hakkına saygılı olmayı öğrenmek insanı erdemli kılarken başkalarının haklarına saygı göstererek hareket eden bireyler ise ahlaklı bireyler olarak adlandırılabilir.

Etik, felsefe kökenli bir kavram olduğundan bu çalışmada etik ve ahlak kavramlarından sonra etiğin felsefedeki yerine ve sınırlarına aşağıda kısaca yer verilmiştir.

### **1.1.2 Etiğin Felsefedeki Yeri ve Sınırları**

Başlangıç olarak ahlak sorunlarını kendine özgü bir eleştirel yöntemle Sokrates'in aydınlatmaya çalıştığı, öğrencisi Platon ile yaptığı dialoglarda görülmektedir. Ahlak üzerinde Sokrates'ten önce Homeros ve Hesiodos'un da düşündüğünü söylenebilir, ancak bunlar; varlıkların kökeni, evrenin oluşumu, insanın evrendeki yeri ve ödevinin ne olduğu türündeki sorulara, dinin etkileri ile yaklaşmışlardır. Demokritos, ahlaksal olanın özerkliğini ilk ortaya atan düşünür olduğundan kendisinden sonraki tüm Yunan ahlak felsefesini ve Sokrates, Platon etiğini etkilemiştir. Etik açısından eylem, iyi, en yüksek iyi, mutluluk, erdemler vb. kavramları ilk kez Aristoteles kullandığı için Aristoteles, bir felsefe dalı olarak etiğin de kurucusu sayılabilir (Arat,1996:12-17).

Ortaçağda etik ve ahlak dini kurallarla özdeşleşmiştir. Etiği ve ahlakı Tanrıya dayandırarak temellendirmeye çalışan Ortaçağ düşünürlerinden sonra Aydınlanma (18.yy ve sonrası) ile birlikte etiğin dinden soyutlanması gerektiğini savunan düşünürler ortaya çıkmıştır. Bunlardan özellikle David Hume ve İmmanuel Kant'ın etik anlayışları önemlidir.

Hume, düşüncelerimiz de dahil olmak üzere her şeyin bir nedeni olması gerektiğini savunan nedensellik ilkesini sorgulayan ilk kişidir. Ona göre nedensellik, mantıksal bir zorunluluk değil, insani bir alışkanlıktır. Bu bağlamda Hume, etiği Newton'un fiziki dünyayı araştırdığı ve açıkladığı gibi nedensel bir hipotez geliştirerek, bilimsel bir biçimde, psikolojik ve sosyolojik terimlerle açıklanması gerektiğini savunur. Akla dayandırılmayan ahlak ya da akıldan türetilmeyen ahlaki ayırımlar insanın psikolojik yapısına veya insan türünün biyolojik oluşumuna dayandırılır. Bu öznelci ve psikolojik etik anlayışında her türlü iyininin temel ve belirleyici özelliği onların hoş gidiyor olmaları ve insanın doğal yapısına bağlı bulunmalarındır. Burada iyi ve kötü ayırımı haz ve acı üzerine temellendirilebilir (Cevizci,2002).

Hume'un etkisinde kalan Kant'ın ödev etiği olarak bilinen ünlü etik teorisi, bir ahlaki değer teorisinden çok bir ahlaki yükümlülük teorisidir. Çünkü Kant'ın etik anlayışında ödev temeldir ve ahlaken neyin doğru, neyin yanlış olduğuna buradan hareketle karar verilir. Kant'ın teorisinde ödev, yükümlülük ya da doğruluk gibi terimler, teolojik teoriler gibi ahlaki eylemlerin sonuçlarına bakılarak tanımlanmaz; tam tersine ödev veya ahlaki yükümlülüğün sonuçla değil, eylemin kendi özellikleri ile ilgili olduğu öne sürülür. Burada ödev hiçbir şey için değil, salt ödev olduğu için yapılır. Ödevin ahlaki eylemin sonuçlarıyla uzaktan yakından ilgisinin bulunmadığı savunulur. Kant, ödev etiğini temellendirirken insanı, bütünsel doğası ile değil sadece akli boyutuyla ele alır. İnsan hayatı ya da varlığı için bir amaç belirleyen ve bu amaca ulaşmak için gerekli erdemleri sıralayan, araç amaç konumundaki bütün etik anlayışlara karşı çıkar. Ne nihai amacın ne de bu amaca götürecek araçların mutlak iyi olarak kabul edilemeyeceğini savunur. Ona göre ahlaki bakımdan değerli sayılabilecek tek şey, tüm diğer iyilerin zorunlu koşulu olan iyi iradenin kendisidir. İyi irade ödevin ne olduğunu

bilen, aklın buyruklarına uygun davranan ve ödevini ödev olduğu için yapan iradedir (Cevizci,2002:255).

Görüldüğü gibi etik kavramı ile ilgili farklı temellendirmeler yapılmıştır. Bununla birlikte hepsinde ortak çaba, iyinin, doğrunun ne olduğu, ona nasıl ulaşılabileceğinin bulunması yönündedir. Bu noktada iyinin, doğrunun, kimin için “iyi” yada kimin için “doğru” olacağı önemlidir. Etik, özgürlük ilkesini insan davranışlarının tek dayanağı olarak algılar. Buradaki özgürlük kavramı, ahlaki özgürlük demek değil, uygulamada kişinin özgürlüğünü başkalarının özgürlüğüne zarar vermeden yaşayabilmesi ile ifade edilir. Piepper’e göre ilgili sınırlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Etiğin hedefi özgürlüklerin gerçekleştirilmesi olduğuna göre, etik kendi içine kapatılabilen,kendi bütünlüğünü kendisi kurabilen, bir kuram değil, amacını pratikte gerçekleştirebilecek bu nedenle de pratiğe açık bir kuramdır.

2. Etik insanları ahlaklı yapmaz. Bir insan yalnızca kendi iradesiyle, kendisine bağlı olarak iyi ya da kötü olmaz. İyiyi de kötüyü de hazırlayan durumlar olabilir. Bu anlamda etik eylemde bulunanı ahlaklı olmaya yöneltmek için daha iyi argümanlara sarılmasını sağlama ve akla çağrı yapmanın dışındaki zorlamalardan kaçınmak durumunda olduğu için, insanların serbest iradelerini geçememe engeli ile karşı karşıyadır.

3. Etik, süper ahlak demek değildir. İnsanlığa yönelik bağlayıcı eylem kuralları içeren normlar sunmaz. Ahlaki normlar, başkalarının özgürlüğüne zarar vermeden kendi özgürlük sınırlarını çizebileceği pratik kurallardır. Bu kurallar insanların birbirlerini kabul etme süreçlerinden doğar. Yani etikten insanların nasıl davranmaları gerektiğine ilişkin kurallar koyması beklenemez. Bu durum zaten irade özgürlüğünü engellediğinden dogmalara ya da ideolojilere dönüşmesi anlamına gelebilir.

4. Etik insanlar için maddi normlar ve değerler geliştirmediği gibi, önceden belirlenen ahlaki normlara bakarak belli bir durum karşısında neyin yapılması gerektiğine karar veren en yüksek ahlaki merci de değildir. Etik sadece eylemde bulunanları ahlaki yetkinlik kazanmalarını sağlayarak uygulamaları yönlendirebilir.

5. Etik iyi davranmak isteyeniyi özel bir durumda yapılması gerekenin ne olduğuna bizzat karar vermeye çağırır. Ancak her kesin kendi düşüncesi, iradesi, ve eylemi içindeki özgürlük somuttur ve bu yüzden etik felsefi bir özgürlük öğretisi olarak yol göstermeye çalışır (Piepper,1999:150-156).

Kuçuradi 'ye göre belli bir ilişkide yapılması gerekenin ne olduğunu, kişinin bilgisel ve etik yetenekleri, hazırlıklı olması ve bunun yanında da rastlantılar belirlemektedir. Herhangi bir eylemde "gerekeni yapma" üç farklı anlama gelebilir. Birincisi kişinin hedefine ulaşacak doğrultuda ki buna halk arasında doğru hareket etmek; ikincisi kişinin kendi istedikleri doğrultusunda hareket etmesi; üçüncüsü de kişinin yapması gerekeni yapmasıdır. Burada birey önce yapması gerekeni belirleyip hedefini buna göre düzenlemek durumundadır. (Kuçuradi,1988:78-79). Öğretmenler de mesleğin gerektirdiği kural ve yasakları kişilikleri ile yeniden şekillendirerek yaşama geçirmektedirler. Burada öğretmenin kişisel değer yargıları oldukça önemlidir. Diğer yandan bütün meslek üyeleri tarafından benimsenmesi gereken mesleki bir etik anlayışı söz konusudur.

### **1.1.3 Meslek Ahlakı Ve Mesleki Etik**

Ahlak insanların kendilerine göre yaşadığı ilkeler ve kurallar topluluğu olarak tanımlanırsa burada bir meslek ahlakından, bir evlilik ahlakından, bir siyasi ahlaktan söz edilebilir. Bu durumda meslek ahlakı bir meslekte çalışan bireylerin davranışlarını düzenleyen, kişisel eğilimleri sınırlayan, yanlış davranışlarda bulunanların meslekten dışlanmasını sağlayan, meslek üyelerine kılavuzluk eden ilke ve kurallar bütünü olarak tanımlanabilir. Örneğin öğretmenlerin öğrencileri, veliler, meslektaşları ve ilişki kurdukları diğer kişilere karşı davranışlarını düzenleyen kurallar meslek ahlakını oluşturur. Ahlak ile eğitim, insan yaşayışının temelinde yer alan ve birbirini etkileyen ve diğer toplumsal olgulardan etkilenen iki önemli olgu olarak göze çarpmaktadır; ancak bu iki temel olgudan ahlak diğerlerinin adeta varlık nedeni olarak değerlendirilerek öncelikli olarak ele alınabilir. Bugün dünyanın yaşadığı sorunlar, başarılı bir ahlak eğitiminin verilmemiş olmasına bağlanabilmektedir (Gündüz, 2005:228).



Meslek ahlakı denilince özellikle doğrudan doğruya insanlarla ilgili olan mesleklerde uyulması gereken ve dünyanın her yerinde aynı mesleği yapan bireyler için evrensel olan davranış kuralları anlaşılmaktadır. Bu açıdan ahlak, insanlar arası ilişkileri düzenleyen ya da düzenlemeye çalışan, insan davranışlarının niteliği konusunda rehberlik eden değer yargıları sistemleri olarak görülebilir. Her ne kadar ahlakın evrenselliğinden bahsedilse ve her ortam ve zaman için aynı olan değer yargılarına rastlansa da, aslında ahlak olgusu insanlar arasındaki, çevre ve zamana göre değişen farklı değer yargılarından dolayı değişkenlik de gösterebilmektedir. Kişilerin sözü edilen iki türde tanımlanan değer yargılarına uygun davranmaları toplum tarafından beklenmektedir (Kuçuradi,1988:21-22).

Mesleki etik ise belli meslek grubunun meslekleri ile ilgili olarak oluşturup kurdukları; meslek üyelerine emreden, onları belirli bir şekilde davranmaya zorlayan; kişisel eğilimleri sınırlayan, yetersiz ve ilkesiz üyeleri meslekten dışlayan, meslek içi rekabeti düzenleyen ve hizmet ideallerini korumayı amaçlayan mesleki ilkeler bütünü olarak tanımlanabilir (Durkheim,1949:13). Meslek etiğine ilişkin ilkelerin evrensel olması arayışı söz konusudur.

Toplumun tamamı için geçerli olabilecek etik kuralların oluşturulması her zaman olanaklı görülmemektedir. Etik kurallar elbette ki kişiden kişiye değişiklik gösterebilmektedir. Yaşamın her alanında etik kuralların bireyin kişisel değer yargılarına göre şekillendiği görülür. Bununla beraber profesyonel etiğin içeriğinde etik kuralların bireyselliğine vurgu yapılmamaktadır. Öğretmenler, birey olarak profesyonel standartları kabul etmekte ya da reddetmekte özgür olsalardı, öğretmenliğin profesyonel bir meslek olması savunulamazdı (Aksoy,1999). Bununla beraber öğretmenler için katı ahlak kurallarına uymak yerine, mesleki etik ilkeleri benimsemek daha uygun görünmektedir. Çünkü öğretmenler bazı durumlarda aynı davranışa farklı tepkiler vermek durumunda kalabilirler. Böyle durumlarda öğretmenlerin meslekleri ile ilgili etik kodları benimsemiş olmaları önem taşımaktadır.

Meslek etiği kodları bir örgütün ya da mesleğin etik felsefesinin ya da inancının somut göstergeleridir. Kişinin mesleğe başlarken kabul etmesi ve içselleştirmesi

gereken etik kodlar ve temel ilkeler, meslekte karşılaşılabilen ikilemlerde nasıl davranılacağıın belirlenmesinde yardımcı olmaktadır (Aydın,2003:28). Meslek etiği kodları, mesleğin gerektirdiği etik davranışlara genel bir çerçeve oluşturarak, o mesleğin elemanına rehberlik ederek, mesleğin ideallerinin toplum ve meslek elemanları arasında paylaşılmasını sağlamakta ve meslekten beklenen standartların altındaki davranışların düzene konması için uygun, kabul edilebilir davranış standartlarının geliştirilmesine olanak yaratmaktadır (NAVTA,2003).

Meslek etiği, o mesleği yapan bireylerin bu kurallara sahip çıkmaları ile ilgili gösterdikleri çaba oranında yaşar ve gelişir. Meslek örgütleri ve mesleğe eleman yetiştiren kurumlar mesleki etiği geliştirmede ve korumada en az mesleği yapan kişiler kadar sorumludurlar. Bu bağlamda öğretmenlik, davranış değiştirme işgörsü ve etik bir meslek olması nedeniyle öğretmen yetiştiren kurumların programlarına da eğitim-öğretim etiğine yönelik farkındalığın artması ve bu yönde etik eğitimini sağlayacak nitelikte düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (Gözütok,1999:83-90).

#### **1.1.4 Eğitim Ve Öğretimde Etik**

Bir kamu hizmeti olan eğitimin, toplumsal bir kurum olan okullarda uzman kişiler tarafından bireylere sunulması gerekmektedir (Aydın,2003:7). Kamu adına hizmet veren okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin hizmetin etkili sunumundan da sorumlu olmaları beklenir. Son yıllarda mesleki davranışların sorunları, mesleki davranışları sorgulamayı zorunlu kılmaktadır. Bu sorgulama eğitimde de dikkatleri etik ve etik davranışlara yöneltmektedir. Böylelikle etik, eğitim kurumlarında yaşamsal bir konu haline gelmiştir. Bu durum sadece okullar değil, diğer devlet kurumları için de geçerlidir. Kamu hizmetinde ön plana çıkan etik davranışlar kamu güveni açısından önemlidir ve devletin sunduğu eğitimin etkisini artırmaktadır. Aynı şekilde etik dışı davranışlar, eğitimin etkililiğini azaltarak devlete olan güveni de sarsabilmektedir (Gözütok,1999:83-97).

Eğitim sistemi içerisinde yer alan kurum ve çalışanların her etkinlikte “amaç”, “kapsam”, “yöntem” ve “değerlendirme” gibi dört temel boyutta yer alan eylem ve

işlemlerinde ciddi etik değerlendirmelerde bulunmaları gerekmektedir. Ayrıca eğitim, önemli bir politika oluşturma ve kaynak ayırma alanı olması sebebiyle de etik bir tartışma alanı olarak dikkat çekmektedir (Aydın,2003:45).

Aşağıda Amerikan Ulusal Eğitim Derneği (National Education Association)'un 1975 yılında kabul edilen Eğitim Uzmanlarının Etik Kodlarına yer verilmiştir. Etik kodlar incelendiğinde eğitimcinin, her insanın varlık ve bütünlüğüne inanması, gerçeklerin peşinden gitmenin önemini kavraması, mükemmelliğe ve demokratik ilkelere önem vermesi, herkesin eğitim fırsatlarından eşit yararlanması ve öğrenme öğretme özgürlüğünün korunması için bu amaçlara bağlılık göstererek yüksek etik standartlara bağlı olma sorumluluğunu kabul etmesi ve öğretim sürecine ait sorumluluklarının önemini kavraması, yüksek etik standartta davranışlar sergileyerek öğrencilerin, velilerin, meslektaşlarının ve toplumun diğer üyelerinin saygı ve güvenini kazanması ile ilgili kodlar dikkat çekmektedir. Tüm eğitimcilerin davranışlarını yargılayabilmeleri için standart olarak belirlenmiş sorumluluklar öğrenciye ve mesleğe yönelik olmak üzere iki boyutta ele alınabilir (Strike ve Soltis,2004:ix):

### ***Öğrenciye karşı sorumluluklar***

Eğitimci, her öğrencinin kendi potansiyelini fark etmesi ve potansiyelini gerçekleştirilmesine yardım eder. Bu bağlamda eğitimci her öğrencinin amaçlarını belirlemesi, bilgiye ulaşması ve değerinin anlaşılması, araştırma merakının uyandırılması için çaba gösterir. Bunun için eğitimcinin aşağıdaki noktaları dikkate alması gerekmektedir:

1. Öğrenciyi öğrenme sürecinden sebepsizce alıkoyamaz.
2. Sebep göstermeden farklı görüşlere sahip öğrencilerin görüşme isteklerini geri çeviremez.
3. Öğrencilerin gelişimi için gerekli materyali kasten gizleyemez yada çarpıtamaz.
4. Öğrencileri, öğrenim, sağlık yada güvenliklerine gelebilecek zararlardan korur.
5. Öğrenciyi küçük düşürecek ya da utandıracak davranışlardan kaçınır.

6. Öğrenciler arasında ırk, renk, cinsiyet, milliyet, medeni durum, politik veya dini inanç, toplumsal ya da kültürel geçmiş ile ilgili ayrımcılık yapamaz. Bu nedenle bir öğrencinin herhangi bir eğitim programına katılmasını engelleyemez; yararlarına engel olamaz ya da öncelik sağlayamaz.
7. Kişisel çıkarları için öğrencilerle olan profesyonel ilişkilerini kullanamaz.
8. Öğrencilerle ilgili gizli bilgileri yasal gereklilikler olmadıkça ya da profesyonel açıdan gerekmedikçe açıklamaz (Strike ve Soltis,2004:iix).

Yukarıda belirtilen noktaların aynı zamanda kişilik haklarının doğal sonuçları oldukları dikkat çekmektedir.

### *Mesleğe karşı sorumluluklar*

Öğretmenlik, halkın güven ve sorumluluğu ile yüksek idealler gerektiren profesyonel bir meslektir. Bu nedenle öğretmenlik mesleğinin kalitesi toplumu ve bireyleri doğrudan etkiler. Eğitimci mesleki kararların yerine getirilmesinde, mesleki standartların yükseltilmesinde, mesleğe gerekli saygının uyandırılması için gayret gösterir. Ayrıca mesleğin yetersiz kişiler tarafından yapılmasını önlemeye çalışır. Bu amaçla eğitimci:

1. Mesleğe başvuru sırasında kasıtlı olarak yanlış bilgi vermez, sahte evraklar kullanmaz.
2. Mesleki nitelikleri ile ilgili yanlış bilgi vermez.
3. Niteliksiz kişilerin mesleğe girmelerine yardım etmez.
4. Belli bir makam için başvuruda bulunan birisinin yeterliliği ile ilgili yanıltıcı bilgiler vermez.
5. Eğitimci olmayanların yetkisizce öğretim yapmalarına yardım etmez.
6. Yasal ya da mesleki zorunluluk olmadıkça meslektaşları ile ilgili bilgileri açıklamaz.
7. Bir meslektaşı hakkında yanlış ya da kötü niyetli açıklamalar yapmaz.
8. Öğrencilerle ilgili gizli bilgileri yasal ya da mesleki zorunluluk olmadıkça başkalarına açıklamaz (Strike ve Soltis 2004:iix-iiix).

Meslek etiğine yönelik bu davranışlar mesleki yaşamın etkililiğini güçlendirecek niteliktedir. Öğretmenlik mesleği öğretme kadar sürekli öğrenmeyi, araştırmayı, önemli değerlere sahip olmayı ve bunlar için mücadele etmeyi de gerektirir. Öğretmenin sınıf içerisindeki davranışları bu çalışmanın asıl araştırma konusunu oluşturduğundan ayrıntılı olarak öğretmenlik meslek etiği üzerinde durulmuştur:

### **1.1.5 Öğretmenlik Meslek Etiği**

Öğretmen, diğer yetişkinlerden farklı olarak, öğrencilerin düşüncelerine saygılı olma gerekliliğinin yanında onların yaşama bakış açılarını değiştirme sorumluluğunu da beraberinde taşımaktadır. Burada öğretmenler öğrenciye ve onun durumuna saygı göstermek ve ona daha fazla bilgi ve entelektüel davranış kazandırmak gibi çatışan iki zorunlulukla karşı karşıyadır. Bu ikileme baş etmek büyük yaş gruplarındaki öğrenciler için genellikle daha zordur. Çünkü küçük yaştaki öğrencilerde davranış değişikliği yaratmak hem daha kolaydır; hem de burada öğretmenin çocuğun inançlarını, değerlerini ve davranışlarını değiştirme konusunda daha çok hakkı olduğu belli oranda kabul edilebilen bir düşünce olarak algılanabilmektedir

(<http://www.teacherscouncil.govt.nz>).

Öğretmen öyle bir aydın bilinci geliştirmiş olmalıdır ki, kendi öznelliğinden sıyrılarak, her hangi bir duruma verilebilecek farklı tepkileri çözümleyebilmelidir (Haynes,2002:15). Dünyada tüm meslekler için üyelerin davranışlarını sınırlayan ilkeler belirlenerek, çalışanların bilgisizlikten ya da kişisel eğilimlerinden kaynaklanan etik dışı davranışlara yönelmeleri engellenmeye çalışılmaktadır. Bu durum tüm eğitimcilerin de hizmet öncesi yetiştirilme sürecinde iyi bir etik eğitimden geçmesini gerekli kılmaktadır. Böylece öğretmen adayları, kararlarında ve eylemlerinde temele alacakları etik değerler ve karşılaştıkları ikilemleri nasıl çözeceklerine dair hem kuramsal bilgi edinebilir hem de bir farkındalık geliştirebilirler (Aydın,2003:58). Bununla ilgili olarak öğretmenlik için oluşturulan anlardan biri aşağıda sunulmuştur:

1. *Hiçbir öğrencime zarar vermeyeceğim.*
2. *İnsanlığın ve insanın yücelmesi için eğitim öğretim yapacağım.*
3. *Benim gözetimime bırakılmış olan öğrencilerimi koruyacağım.*
4. *Eğitim öğretim yaparken öğrencilerimin ihtiyaçlarına öncelik vereceğim.*
5. *Öğrencilerin iyi eğitilmesi için gereken yatırımın azaltılması çabalarına direneceğim.*
6. *Öğrencilerimin eğitimi süresince mümkün olan en iyi öğrenme kaynaklarından yararlanmalarını sağlamaya çalışacağım.*
7. *Öğrencilerimin tümünün güvenli ve sağlıklı bir çevrede bulunması için elimden geleni yapacağım.*
8. *Bütün öğrencilerime saygılı biçimde, nazık ve içimden gelen bir coşku ile öğretim yapacağım.*
9. *Bütün öğrencilerimin gereksinimlerinin karşılanması için elimden geleni yapacağım.*
10. *Çevremdeki iyi insanları öğretmen olmaya teşvik edeceğim.*
11. *Eğer öğretme aşkımı kaybedersem meslekten ayrılacağım*  
(International Teacher Certification, aktaran Aydın,2003:59).

Öğretmen andı incelendiğinde öğrencilere ve mesleğe yönelik temaların bulunduğu görülmektedir. Bunlar öğrenciye yönelik koruma, yüceltme, destekleme gibi davranışları; eğitim politikalarına ilişkin mesleki dayanışma gücünü, mesleki saygınlığı artırmaya ve üretmediğinde meslekten onuruyla ayrılmayı içeren eylemleri kapsamaktadır.

Eğitimciler kendi etik deneyimlerini yansıtmak ve öğrencilerin sınıf ortamı ile bağdaşık olan kendi davranışları ile ilgili etik farkındalık geliştirmelerine yardımcı olmakla yükümlüdürler. Öğretmen- öğrenci ilişkileri ve sınıf yönetimi gibi alanların doğasında etik karar verme yer almaktadır (Cooper, Simonds ve Cheri,2003). Öğretmen adil olmayan bir durumla karşılaştığında, aynı durumu adil olarak nitelendirebileceğimiz bir biçimde nasıl davranılması gerektiğini, olayları bir başka kişinin bakış açısı ile nasıl görebileceğini sorgulamalıdır. Mesleği ile ilgili uygulamalarda adil olmaya çalışmalıdır. Çünkü meslek etiği, hem bilmeyi hem de uygulamayı gerektirmektedir. Öğretmen neyi neden yaptığının farkında olduğunda kendisi için yapılandığı kuralları anlayabilir.

Bunun için etik ilkelerin okul kültürüne yerleştirilmesi ve daha kolay benimsenebilmeleri için okulun örgütsel değer ve normları ile bütünleştirilmesi

gereklidir. Okul yöneticisi etik değerlerin vazgeçilmezliğini öğretmenlere kabul ettirmeyi yönetsel bir zorunluluk olarak görebilmelidir (Çelik,1999:104).

Bununla birlikte bireyin davranışlarının ahlakiliği tamamen dış etkenler ya da toplumsal değerler tarafından belirlenmemektedir. Ahlak, en az toplumsal değerler kadar kişisel değerlerimizle de ilgilidir. Etik kararlar verebilmek de sahip olunan ahlaki değerlerle bağlantılıdır. Çünkü insan belirli bir davranışa karar verirken genellikle birden fazla alternatife sahiptir. Kişi kendisini ve başka insanları da hesaba katarak davranışta bulunur. Nasıl davranacağını özgür iradesi ile belirler. Bu nedenle kişi davranışlarından dolayı sorumlu tutulabilir. Pek çok eğitimci de bazı durumlarda neyi neden yaptığını düşünmeden yapar. Bireyler davranışlarını düşünerek, sorgulayarak biçimlendirirlerse; eylemlerini karşıt görüştekilere yeterince savunabilirlerse ancak özerk olabilirler. Eğer savunamıyorlarsa düşünce tarzlarını, değer yargılarını ve hatta inanç çerçevelerini ve bunun sonucunda davranışlarını da değiştirmeleri gerekebilir (Haynes,2002:12).

## **1.2 ETİK UYGULAMA ALANI OLARAK SINIF**

Etik konular öğretmenlik mesleğinin ve özellikle sınıf ortamının doğasında yer almaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerine karşı sınıfta açık olmalarının gerekliliği; öğrencileri değerlendirme, standartları yükseltme, kurallarla ilgili zorunluluklar ve önyargının ya da öğrenciyi sindirmenin etkileri ile ilgili durumların farkında olmaları gerekir. Bu etik konulardan kaçınılmaması veya göz ardı edilmemesi gereklidir. Öğretmenler sadece kendi etik değerleri ile ilgilenmekle kalmamalı aynı zamanda öğrencilerine etik farkındalığı ve etik davranmayı da aşılamalıdır. Bu bağlamda öğretmenler uygulayacakları ve öğretecekleri etik standartların farkında olmalı ve kendi davranışlarında da bunları gösterebilmelidir.

Eğitim yönetiminin kalitesi büyük ölçüde sınıf yönetiminin kalitesine bağlı görünmektedir. Sınıf ortamı eğitim için gereken birincil kaynaklar olan, öğrenci-öğretmen, program, araç gereçler sınıf içerisinde bir arada bulunmaktadır

(Başar,1994:13). Zaten eğitimin asıl hedefi olan davranış kazandırma süreci de bu ortamda gerçekleşmektedir.

Sosyal bir ortam özelliği gösteren sınıf ortamında öğretmenler öğrencileri üzerinde, kazanacakları bilgiler, geliştirecekleri yetenekler, kendileri, diğerleri ve öğrenme ile ilgili yargılar bakımından etkili olmaktadır.. Burada öğretmenin iletişim kurma yöntemi ve uyguladığı öğretim yöntemleri bu etkiyi yönlendirmesini sağlamaktadır. Öğretmenler öğrencilerinin öğrenmesini kalıcı hale getirmek için akademik gelişimlerine yardımcı olmanın yanında öğrenme için uygun çevre koşullarını da yaratmak durumundadır. Böylelikle öğrenme için gerekli olan olumlu öğretmen ve öğrenci ilişkilerini geliştirebilecek koşullar sağlanabilmektedir (Cooper,Simonds ve Cheri,2003).

### **1.2.1 Öğretim Etkinliğini Yönetmede Öğretmenin Rölü**

Öğretim, davranışı değiştirmeyi kolaylaştırma ve hızlandırma amacıyla yapılan aktif bir süreç olduğuna göre, etkili bir öğretimin de öğrencilerin öğrenmelerini hızlandıracak şekilde düzenlenmesine gereklilik bulunmaktadır. Öğretmenin nitelikli bir öğrenme ortamı yaratabilmesi için beş temel alanda beceri sahibi olması beklenir. Bunlar: zamanı iyi kullanma, öğrenci davranışlarını iyi yönetebilme, dersini etkili bir şekilde sunabilme, öğretimi uygun değerlendirebilme ve öğrencilere yeri geldiğinde uygun dönütler verme biçiminde sıralanabilir (Özyürek,2001:1).

Sınıftaki öğretim etkinliklerini istenilen sonucu verebilmesi için öğretmenin öğretim planını çok iyi yapması gereklidir. Öğretimin etkili bir biçimde gerçekleşmesi önemli ölçüde öğretmenin tutum ve davranışlarına bağlı görünmektedir. Bu noktada öğretmenin öğrenci aktivitesinin öğrenme sürecindeki önemini kavrayarak, çocuğun yapmaktan hoşlandığı etkinlikler ya da içinde bulunmaktan mutlu olduğu ortamlar için daha fazla çaba göstermesi gereklilik göstermektedir. Aksi halde sınıf ortamında etkili bir öğrenme gerçekleşmeyebilir.



Bireyin bağımsızlaşması öğrenme ile yakından ilgilidir, çünkü insanlar öğrendikçe başka insanlara karşı biraz daha bağımsız olmaktadır (Kaya,2003:45). Bütün bunlar dikkate alınarak sınıf yönetiminde izlenmesi gereken model, öğrencinin de katılımına olanak veren, öğrencinin duygusal, düşünsel ve zihinsel gelişimine uygun olan çağdaş yaklaşımdır. Burada öğrenci, eğitim ve öğretimin merkezindedir. Sınıfta uyulacak kurallar, öğretim yöntemleri vb. etkinlikler demokratik bir biçimde tartışılarak grubun belli amaçlar doğrultusunda birleşmesi sağlanır. Sınıf, öğrenci, öğretmen, ders programları, eğitim ortamı gibi iç; okul, çevre ve aile gibi dış etmenlerin etkileştiği bir alandır. Bilindiği gibi davranış değişikliği sadece sınıf içi etkinliklerle sağlanamamaktadır (Aydın,1998:4-5). Öğretmene etkili bir sınıf düzenlenmesinde ve yürütülmesinde öğrencilerin ilgi, beklenti ve gereksinimlerini tanımak gibi çok büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenin cana yakın ve arkadaşça davranması, öğrencilerin ona daha fazla saygı duymalarını , söylediklerini daha fazla dikkate almalarını ve hatta öğrencilerin akademik başarılarının artmasını sağlayabilmektedir.

Sınıf yönetiminin iyi bir şekilde yürütülebilmesinin önemli bir şartı da iletişimdir. Günümüzde artık öğretmenin anlatmasına, öğrencinin dinlemesine dayanan tek yönlü iletişim anlamını yitirmektedir. Bunun yerine öğrencilerin de duygu, düşünce ve fikirlerini ortaya koyabileceği çok yönlü bir iletişimin geliştirilmesi gereklidir. Çünkü iletişimin olmadığı bir ortamda öğrenme ve öğretmenin gerçekleşmesi olanaksızdır. Öğretmen öğrenci etkileşiminde karşılıklı mesaj alış verişi vardır. İletişim sürecinde gönderilen mesajın öğrenciler tarafından doğru çözülebilmesi için iyi kodlanması ve iletilip iletilemediğinin anlaşılabilmesi için geribildirim sağlanması gereklidir. İletişim sırasında sık sık ortaya çıkan karıştırıcılar ve gürültü iletimin doğru yapılmasını engelleyebilir (Altıntaş,2000:129-130). Bunun yanında öğretmenle öğrenci arasındaki ilişki, okuldaki genel değerler sistemi, öğretmenin yaşı, öğretmenin ve öğrencinin cinsiyeti, öğretmenin kişiliği ve genel görünüşü gibi öğretmenin kontrolü dışındaki bazı faktörlerin etkisinde de kalmaktadır (Robertson ,1999:59).

### **1.2.2 Sınıfta Etik İletişim**

Öğrencilerin kendi bireysel özellikleri ile kendine has bir varlık olarak algılanabilmesi ve öğrencinin bireysel varoluşunun gereklerini yaşayabilmesi için,

sınıfta etik ve empatik bir iletişimin kurulması gereklidir. Canlı bir sınıf ortamı oluşturmada sorumluluk alan, paylaşan, tartışan, eğlenen, öğrenen kısaca yaşayan öğrenci tipini yaratmak önemlidir. Tabii bunun için öğrencilerin fark edilmesi gerekir. Fark etmek ise öğrencilerin öğrenme kapasitelerini, ilgilerini, duygularını bilmeyi içermektedir.

Etik iletişim sorumluluklarımızı düşünmemizde, karar vermede ve ilişkilerimizi geliştirmede temel bir yere sahiptir. Üstelik etik iletişim dürüstlüğü, adaleti, sorumluluğu, kişinin güvenilirliğini ve kendine ve başkalarına saygısını besleyerek insanın değerini ve saygınlığını artırmaktadır. Etik olmayan iletişim ise insanın tüm ilişkilerini, bireysel ve toplumsal huzuru tehdit edebilmektedir. Bu nedenlerle National Communication Association (NCA) kendi üyeleri için aşağıdaki prensipleri yapılandırmıştır:

1. İletişimlerimizin güvenliği için doğruluğun, dürüstlüğün ve adaletin gerekliliğini savunmak.
2. Toplum için başarılı ve bilgili kararlar verebilmek için, ifade özgürlüğünü, farklı bakış açılarını, görüş ayrılıklarına karşı toleranslı olmayı desteklemek.
3. İletişime girilen insanları değerlendirmeden ve mesajlarına yanıt vermeden önce onları anlamaya ve saygı duymaya çalışmak.
4. İletişim kaynaklarını ve fırsatlarını, bireylerin insancıl potansiyelini ve ailesi, çevresi ve toplumsal huzurunu en üst düzeye çıkaracak yönde kullanmaya çalışmak.
5. Karşılıklı anlaşabilmeyi ve özel bireysel ihtiyaçlara saygılı olunacak bir iletişim ortamını geliştirmeye çalışmak.
6. Yıkıcı, korkutucu, zorlama ve baskı içeren ya da toleranslı olmayan davranış biçimlerini kınamak.
7. Adalet ve dürüstlüğü savunanları yüreklendirmeye çalışmak.
8. Mahremiyete saygı göstermek.

9. İletişim tarzımızın kısa ve uzun vadedeki sonuçlarından sorumlu olduğumuzu kabul etmek ve başkalarından da aynısını beklemek (Cooper,Simonds ve Cheri, 2003)

Öğretmen öğrenci iletişiminin etik olması önemlidir. İletişim sürecinde sözel, sesli veya fiziksel mesaj kullanılabilir. Bunun yanında çevredeki diğer uyaranlar yolu ile de mesaj gönderilebilir veya alınabilir. Öğrenciler tarafından gönderilen mesajları (geribildirimleri) çözme yeteneği, öğretmenin gözlem ve dinleme yeteneğiyle yakından ilgilidir. İletişimin etkin ve başarılı olabilmesi için öğretmenin sadece okuma ve yazma ile yetinmeyip konuşma, gözlem ve dinleme becerileri ile ilgili de kendini yetiştirmesi gereklidir (Altıntaş,2000:130). Etkili bir iletişimin yanında sınıftaki düzenin de öğrenmeye uygun hale getirilmesi öğretmenin görevleri arasında yer almaktadır. Bu nedenle sınıf yaşantısını düzenleyen ortak belirlenmiş sınıf kuralları oluşturularak ve bu kurallara uyulmaması durumunda uygulanacak yaptırımlar önceden belirlenerek sınıfta uygulanabilmelidir.

### **1.2.3 Sınıf Kurallarının Belirlenmesinde Öğretmenin Rolü**

Sınıf ortamındaki tüm etkinliklerin belli kurallar dizisi içinde gerçekleşmesi beklenir. Kural, sınıfta yer alan eğitim etkinliklerinin amaçlarına yönelik alınan kararlar olarak tanımlanabilir. Kurallar, belli konularda belli durumlar için verilmiş kararları tanımlamaktadır. Sınıfın karmaşık ilişki yapısı kuralların ortaya çıkmasının dayanağını oluşturmaktadır. Neleri yapması neleri yapmaması gerektiğini önceden bilen bir öğrenci, bunların olası sonuçlarını da bileceğinden davranışlarını bunlara göre düzenleyebilir. Kurallar herkese yönelik olduğu ve kişiden kişiye değişmediği için yansızlığı ve kişisel istekler doğrultusunda yapılabilecekleri engelleyebilir. Kurallar aynı zamanda yöneticinin yetkisinin benimsenmesi kolaylaştırabilir, öğrenciler açısından ödül ve cezayı kabul edilebilir hale getirebilir. Sınıfta, kurallar sayesinde öğretmenin karar gereksinimi ve öğrencinin yönlendirme arayışı ve sorunlu davranışlar azalabilir.

Sınıf kuralları sınıftakilerin ve okulun karşılıklı beklentilerinin gerçekleşmesini sağlayacak düzeni oluşturabilir. Bu beklentilerin, sınıfta, uzlaşma ile sınıf kurallarına dönüştürülmesi gerekmektedir. Kurallar, amaçlara ulaşmayı kolaylaştıran, görev dışı davranışı azaltan görevle ilgili olanı çoğaltan, öğrenme ortamı ve çevresinin rahatını, güvenliğini sağlayan, komşu sınıfın ve yakın kişilerin rahatsız edilmesini önleyen nitelikte amaca uygun davranışların gelişmelerini sağlayabilmektedir (Başar,1994:58-61).

Kural koymada önemli olan, öğretmen ve öğrencilerin ortak bir algıya yönelik anlayış birliğine ulaşmalarıdır. Böylece öğrencilerin önceden bilgilendirilmesi ve görüşlerinin alınması yoluyla kuralların geçerlikleri artırılabilir. Sınıf içi sorunlu davranış olarak nitelenen; derse devam etmeme ya da derse geç gelme, derse hazırlıksız gelme, sınıfta uygun olmayan yer ve zamanda konuşma, arkadaşlarına, kendisine ya da eşyalara zarar verme, derste ders dışı etkinliklerle uğraşma gibi davranışların ortadan kaldırılmasında en etkili yollardan biri sınıf kurallarının belirlenmesidir.

Kuralların niteliğinin yanı sıra, anlatılma biçimi de önem taşımaktadır. Etkili bir anlatım yöntemi geliştirmek, kalıcı ve sürekli bir eğitim ortamı oluşturmanın ön koşulu olarak görülmektedir. Kural anlatımında, ceza yerine ödülün vurgulanması ve asla emir cümlelerine dayalı kural anlatımına başvurulmaması gerekmektedir (Aydın,1998:59).

Öğretmen sınıf kurallarını oluşturma ya da öğrencilerin bunları uygulamalarında başarısız olduğunda sorunlu öğrenci davranışları artmakta ve sınıfta davranış problemleri yaşanabilmektedir.

### **1.3 SINIF İÇİ DİSİPLİN, SORUNLU DAVRANIŞLAR VE BUNLARA YÖNELİK STRATEJİLER**

Bir sistemin amaçlarına uygun bir biçimde işleyebilmesi, her durumdan etkilenmemesi, kontrolün sağlanabilmesi dolayısıyla sistemin değerlendirilebilmesi ve geleceğe ilişkin planlamaların sağlıklı yapılabilmesi o sistemin düzenli bir yaşantıya sahip olmasıyla olanaklıdır. Zira bir sistemin amaçlarından sapması, o sistemin gerekliliğini de ortadan kaldırmaktadır. Eğitim sisteminin en uc alt sistemi olan sınıfta

da düzenli bir yaşantı gereklilik gösterir (Başar,1994:92). Öğrencilerin birbirleri ile, sınıfla, öğretmenle iletişimleri, hazırbulunuşluk düzeyleri, sosyo-ekonomik yapıları, derslere karşı tutumları; öğretmenin öğrencilere karşı yaklaşımı, ders anlatma becerileri, sınıfın fiziksel koşulları gibi pek çok etken sınıf içi disiplini doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Sınıfların farklı kişisel özelliklere, farklı sosyo-kültürel düzeylere, farklı değerlere, farklı geçmişlere sahip öğrencilerden oluştuğu düşünülürse düzenli bir sınıf ortamı oluşturmanın bir uzmanlık gerektirdiği söylenebilir. Pek çok araştırma öğretmenlerin sınıfta düzeni sağlamak için dersin büyük bir bölümünü harcadığını göstermektedir. Bu durum sınıfta disiplin sağlamanın önemini vurgulamaktadır.

Disiplin, probleme ve konuya göre değişen çok boyutlu bir kavramdır. Disiplin kavramını insanın kendisi ile ve diğerleri ile ilişkilerini düzenleyen; bireysel ve toplumsal hak ve özgürlüklerini koruyan ilke, değer ve kurallar bütünü olarak tanımlanabilir (Arıcak,2004:242). Disiplin başkalarını kontrol etmeye yönelik oluşturulmuş katı kurallar sistemi olarak görülmemelidir. Bu tip katı kurallar bireyin insani gereksinimlerinin karşılanmasını engelleyerek baskı oluşturabileceğinden baskı altında kalan bireylerde daha fazla disiplinsiz davranışlara neden olabilir. Disiplin, başkalarına ve kendine karşı özenli ve saygılı olmayı gerektirir. Buradan hareketle disiplinsizlik denildiğinde akla sadece bağırma, vurma, huysuzluk, işbirliğine kapalı olma, küstahlık etme gibi kontrol edilemeyen davranışlar değil; aynı zamanda edilgenlik, utangaçlık, suskunluk, iddiasızlık ve sakınma gibi aşırı kontrollü davranışlar da anlaşılmalıdır. Disiplin sistemleri bireyin kendini gerçekleştirme için duygusal ve toplumsal güvenlik yaratma amacına hizmet edeceklerse, kontrolsüz davranışlar kadar aşırı kontrollü davranışları da ortamdan uzaklaştırmaları gerekmektedir (Celep,2002:169).

Disiplinli bir sınıfın genellikle daha sağlıklı olması ve öğrenciler böyle bir sınıfta olmaktan keyif almaları beklenir. Disiplinin olmadığı ortamda ise çocuklar üzerlerinde yeterli denetimi hissetmezlerse, daha fazla sorunlu davranışlara ve hatta taşkınlıklara yönelebilirler ki bu davranışlar okul dışına da yansiyabilir. Sınıfın küçük bir toplum olduğu unutulmamalıdır ve bu küçük toplumun üyeleri üzerlerinde

kendilerini etkileyen bir güç olduğunu ve bu güce uymak zorunda olduklarını bilmeleri önemlidir. Sınıfta yerine getirilmesi gereken bu zorunluluklar, aslında birer erdeme dönüştürülebilir (Gündüz,2005:260-261). Sınıf düzeninin sağlanmasında kuralların belirginliği, benzer durumlarda benzer uygulamaların olması, dengeli, adil bir uygulamanın gerçekleştirilmesini gerektirmektedir. Sınıfta disiplinin sağlanması için, okul yönetimi ve öğretmen tarafından gerekli önlemlerin alınması ve disiplinsiz davranışlara yol açabilecek durumların önlenmesi büyük önem taşımaktadır.

### **1.3.1 Disiplin Sorunlarında Okulun Rolü**

Okulda yaşanan disiplin sorunlarına bazı durumlarda okulda görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin neden oldukları görülebilmektedir. Öğretmen ve yöneticiler aşağıdaki durumlarda okulda disiplin sorunlarının ortaya çıkmasına neden olabilmektedir.

1. Yanlış öğrenme koşulları oluşturma ve anlamlı olmayan bilgileri öğrenmeleri için öğrencileri zorlama,
2. Öğrencilerin bağımsız düşünebilmelerini destekleyici eğitim ortamı sunamama,
3. Öğrenciler üzerinde katı kontrol kurarak, öğrencilerin özerk ve bağımsız davranabilecekleri alanları sağlayamama,
4. Yanlış davranışları vurgulayan ve eksik arayan disiplin anlayışında ısrar etme (Edwards 1997:8 den aktaran Celep,2002:171).

Bu maddelere bakıldığında nedenlerin tümünün öğretmenle ilgili olmadığı programdan ve yönetimden de kaynaklanan nedenlerin de bulunduğu dikkat çekmektedir. Ancak bu konuda öğretmene düşen görev ve sorumluluklar oldukça fazladır. Özellikle ilkokul seviyesindeki öğrenci neredeyse tüm gününü öğretmeni ile birlikte geçirir. Genellikle tek öğretmeni sınıf öğretmenidir ve bu öğretmen öğrenci üzerinde en az ailesi kadar, belki de daha çok etkili olmaktadır.

Çevreden kaynaklanan olumsuz davranışların giderilmesinde okulun işlevi büyüktür. Okul, bulunduğu çevre ile bütünleşmeli, çevreye yönelik eğitsel ve kültürel

etkinliklere zaman ayırmalıdır. Çünkü çevredeki insanların eğitilmişlik düzeyleri öğrenci davranışlarını etkiler ve bu davranışlar mutlaka sınıf ortamına getirilebilir (Başar,1994:103-104). Bunun için çevrenin tanınması, ihtiyaçların belirlenmesi ve bunlara yönelik etkinlikler geliştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda özellikle aile eğitimi ve velilerin bilinçlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Aksi halde sınıftaki sorunlu davranışlar eğitim öğretim etkinliklerini engellemeye devam edebilir.

### **1.3.2 Sorunlu Davranışlar**

Okula düzenli ve zamanında gelme, okul araç-gereçlerini ve materyallerini sınıfa getirme, sınıf ve ev ödevlerini düzenli olarak yapma, sınıftaki etkinliklere katılma, dersi dinleme, okul ve sınıf kurallarına uyma gibi davranışları gösteren öğrenciler sorunsuz öğrenci olarak nitelendirilirler ve genellikle öğretmenler bu tip öğrencilerle ilgilenmekten hoşlanırlar. Bu şekilde davranan öğrenciler genellikle başarılı olurlar ve hedeflerine ulaşırlar. Ancak bunlara uymayan, öğretmenlerin beklentileri dışında davranan kısaca sınıfta istenmedik davranışlar sergileyen öğrencileri de hemen hemen her sınıfta görmek mümkündür (Erden,2003:35). Bu kısımda davranış problemleri, bunların nedenleri ve davranış problemlerine karşı uygulanabilecek stratejiler üzerinde durulacaktır.

Sınıfta eğitim öğretim faaliyetlerini ve öğrenci ile etkileşimi engelleyen ya da başkaları için tehlike oluşturacak durumları yaratan davranışlar sınıfta sorunlu davranış olarak adlandırılabilir. Bu tip davranışlar bazen sadece sınıf ortamında, bazen de ders dışında ve hatta okul dışındaki ortamlarda da gözlenebilir. Davranış problemleri sadece öğrencinin uygun olmayan davranışları değil, bunun yanında öğrencinin göstermesi gereken davranışları yeterli sıklıkta göstermemesi veya öğrencinin nasıl davranması gerektiğini bilememesi gibi durumları da içermektedir .

### **1.3.3 Sorunlu Davranışların Ortaya Çıkmasını Etkileyen Etmenler**

Öğretimi engelleyen, kesintiye uğratan ve öğretim için belirlenen sürenin öğretim dışı etkinliklere ayrılmasına neden olan en önemli etmen olumsuz öğrenci

davranışlarıdır (Erden,2003:35). Genellikle başarı düzeyleri, sosyo-ekonomik standartları düşük, finansal ve ailevi problemleri olan öğrenciler davranış problemleri göstermektedir. Ancak bununla birlikte öğretmenin sınıf yönetimindeki yetersizliği, anlatılanların öğrenci seviyesi ile uyuşmaması, öğretmenin yapılan etkinliğe öğrencilerin tamamını dahil edememesi de sınıf içerisinde davranış problemleri yaratabilir (Ekşi,2004:320). Sorunlu davranışlara neden olan sınıf içi ve sınıf dışı faktörler söz konusudur. Burada öncelikle sınıf içi etmenlere yer verilmiş, devamında sınıf dışı etmenler üzerinde de durulmuştur.

*Öğretmenlerden kaynaklanan nedenler:*

Öğretmen,

1. çocuğun davranışlarına tutarlı tepkiler vermiyorsa,
2. doğru davranışı ödüllendirmiyorsa,
3. öğrencinin yeteneklerine uygun beklenti ve isteklerde bulunmuyorsa,
4. öğrencinin bireyselliklerine yeterince hoşgörülü davranmıyorsa,
5. istenilen davranışlar için model oluşturmuyorsa,
6. sınıftaki uygun olmayan davranışları ceza ile kontrol ediyorsa,

sınıfta uygun olmayan davranışların görülme sıklığı artabilmektedir

<http://www.egitim.com/egitimciler/0753/0753.1/0753.1davranisproblemleriveonlemler.p06.asp>

*Öğrencilerden kaynaklanan nedenler:*

Öğrenci,

1. öğretmenine aşırı bir biçimde bağlıysa, sürekli öğretmenin ilgisini çekmeye çalışıyor ve bu yüzden arkadaşlarının dikkatini dağıtıyorsa,
2. dikkatini toplamakta ve sürdürmekte güçlük çekiyorsa,
3. savruk ve dağınıksa,
4. diğer arkadaşlarının çalışırken rahatsız ediyorsa, çalışmalarını bölüyorsa,
5. okula, arkadaşlarına ve öğretmenlerine karşı olumsuz bir tutum geliştirmiş ise,
6. kişisel öz bakım ve temizlik alışkanlıklarını yeterince geliştirememişse,
7. içine kapanmışsa,



8. okula, arkadaşlarına ve öğretmenlerine karşı saldırgan bir tutum içerisindeyse,

9. kendisini okul ve öğrenmelerine karşı güdüleyemiyorsa,

yine sınıfta uygun olmayan davranışların görülme sıklığı artabilmektedir

(<http://www.egitim.com/egitimciler/0753/0753.1/0753.1davranisproblemleriveonlemler.p06>, Akçadağ,2006:289).

Öğretmen ve öğrenciden kaynaklanan sebeplerin dışında sınıfın fiziksel yapısının ve eğitim programlarının da öğrenme için uygun olarak düzenlenmesi önem taşımaktadır. Eğitim programları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilerek temel disiplinler çerçevesinde uyulması gereken temel ölçütleri belirleme durumundadır. Bununla birlikte ülkemizde bulunan çevresel koşullardaki farklılıklar öğretmenleri programdaki temel ölçütleri dikkate alarak düzenlemeler yapma ihtiyacı ile karşı karşıya bırakabilir (Akçadağ,2006:284). Sınıftaki fiziksel durum açısından bakıldığında aşağıdaki değişkenler göz önüne alınarak düzenleme yapılabilir:

1. Sınıfın görüntüsü rahatsız edici ise,
2. Sıralar rahat ve oturmaya uygun değilse,
3. Isı ve ışık gereğinden az ya da çoksa,
4. Rahatsız edici sesler varsa,
5. Sınıflar çok kalabalıksa,
6. Sınıf büyüklüğü uygun değilse(İmer,2000:157-168),

sınıfta olumsuz bir etkileşim ve buna bağlı olarak davranış problemleri meydana gelebilir.

Bazı durumlarda öğrenciler arasındaki etkileşimin sonucunda bir grup öğrenci birleşerek olumsuz davranışlara neden olabilir. Çalışma ve davranış standartlarına uymama, sınıftaki bir öğrenciye topluca tepkide bulunma, gösterilen olumsuz bir davranışı sınıfça onaylama, çevredeki değişikliklere uyum sağlamama ve sınıf bütünlüğünü bozma gibi davranışlar bireysel olmaktan çıkıp grupça onaylanmış olabilir. Böyle durumlarda olumsuz davranışı gösteren öğrenci sayısının artması, sınıfta daha

ciddi boyutlarda sorun yaratabilir. Bu tür davranışlara engel olarak, olumlu bir sınıf dinamiği yaratılabilir (Erden,2003:41).

Diğer yandan küçük yaştaki çocukların rastlantısal davranış bozukluklarının nedenlerinden biri, bu yaş grubunun en belirgin özelliğinin ne yapabileceklerini ve neleri yapamayacaklarını deneme yanılma yolu ile öğrenmeye çalışmaları olabilir. Çocuklar ancak bu yolla büyüklerin ne zaman olumlu ne zaman olumsuz tepki vereceklerini görebilerek sınırlarını belirleyebilmektedirler (Duman,2004:1849).

Ayrıca öğretmen, öğrencinin kişilik özelliğinden, kalıtsal etmenlerden ya da çevreden kaynaklanabilecek ve normal bir çocuk ya da ergen tarafından gösterilmeyen davranış bozuklukları ile de karşılaşabilmektedir. Bu tür davranışların etkili bir sınıf yönetimi ile çözülmesi olası değildir. Başarısızlık sendromu, mükemmeliyetçilik, düşük beklentili olma, düşük başarı, düşmanca saldırganlık, pasif saldırganlık, meydan okuma, hiperaktivite, dikkat dağınıklığı, olgunlaşmama, arkadaşları tarafından reddedilme, kenara çekilme gibi bazı davranışlar ancak rehberlik birimi, aile ile işbirliği ve hatta psikolog, psikiyatrist gibi uzman kişilerin yardımı ile çözülebilir (Erden,2003:39-40).

Bütün bunların yanında öğrencilerin öğrenme hızlarının farklı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Sınıftaki öğretim etkinlikleri öğrencinin öğrenme hızına uygun, onu belli bir düzeyde zorlayacak seviyede olması gereklidir. Öğrenmeye ilişkin alanyazında da çocukların yetişkinlerin zannettiğinden daha yüksek öğrenme kapasitesine sahip oldukları ortaklaşa kabul edilen bir konudur (Özden,2003:234). Öğrencinin asgari de olsa zekasını kullanmasını gerektirmeyen işler hiçbir ilgi uyandırmamaktadır. Zekadan kaynaklanan yaratıcılık insanın psikolojik bir gereksinimi olduğundan, bu gereksinim giderilmediğinde, zihinsel durgunluktan kaynaklanan doyumsuzluk halleri meydana gelebilir. Aynı şekilde öğrencinin zekasını ve kapasitesini aşacak tarzdaki işler de aşırı zihinsel yorgunluk, başaramama korkusu ve hatta özgüvenle ilgili problemlere neden olabilir. (Toprakçı,2002:290). Bazı durumlarda üstün zekalı öğrencilerin bile başarısız olduğu gözlenebilir. Bunun nedeni genellikle, öğrencinin dersi sevmemesi, ilgilenmemesi, yeteneklerini kullanamaması olabilir. Bu tip öğrenciler dersle ilgili sorumlulukları çabuk bitireceklerinden, sıkılmalarını

önlemek için okulda yeteneklerini geliştirici çalışma ve yarışmalara yönelmek yerinde olur (Ercan,2000:34).

Özetle sorunlu davranışların temelinde insanın karşılanmayan gereksinimleri sonucu oluşan dürtüler yatmaktadır. Sorunlu davranış toplumun yazılı olan olmayan kuralları ve bireysel yargılarla çelişen davranışlar olarak adlandırılabilir. Okul açısından bakıldığında ise sorunlu(istenmeyen) davranışlar eğitsel çalışmalara engel oluşturacak her türlü davranış olarak nitelendirilebilir (Başar,1994:96). İstenmeyen davranışlar sınıf ortamındaki sorunlardan kaynaklanıyor olabileceği gibi, sınıf dışı etkenlerden de kaynaklanıyor olabilir.

*“... Sorunların nedenleri “kök sorun”, belirtileri de “yansımış sorun” olarak algılanmalıdır. Kök sorunlar, asıl, neden, kaynaktırlar, yansımış sorunları üretirler. Kök sorunlara yönelmek yerine yansımış sorunlarla uğraşmak, düşmanla savaşmak yerine gölgesi ile savaşmaya benzer, çoğu kez kaynak ve umut yitimi ile sonuçlanır. Yapılması gereken,sorunun görüntüsü ile uğraşmak yerine, nedenlerini ortadan kaldırmaktır.” (Başar,1994:103)*

Yukarıdaki ifadeden de anlaşılacağı gibi öğrencinin sınıf dışında karşılanmamış olan fiziksel, duygusal, psikolojik vb. ihtiyaçları çocuğun davranış ve kişilik bozuklukları geliştirmesine neden olabilir ki bu sık rastlanılan bir durum olarak kendini göstermektedir. Öyleyse öğretmen öğrencinin sınıf dışındaki sorunları ile ilgilenmezse, öğrenci ile etkileşimi sadece ders süresi ile sınırlı kalırsa; derste ne kadar emek verirse versin öğrencinin yanlış davranışlarını engelleyemeyebilir. Bu durum öğretmen ders süresinin büyük bir bölümünü problem davranışlarla uğraşarak geçirmek zorunda kalabilir. Öğretmen bunlara sebep oluşturmak istemiyorsa öğrencinin bireysel sorunları ile de ilgilenmeli, dersin dışında da öğrencilerine vakit ayırmalı, uzmanlarla işbirliğine gitmeli, öğrencinin “kök sorunlar” ına da çözüm bulmaya çalışmalıdır. Bununla ilgili olarak aşağıda sorunlu davranışlara karşı uygulanabilen yaklaşımlara yer verilmiştir.

#### **1.3.4 Sorunlu Davranışlarla İlgili Yaklaşımlar ve Davranış Değiştirme İlkeleri**

Sorunlu davranışlar gösteren öğrencileri bu davranışlara iten sebeplerin farklılık gösterebileceği vurgulanmıştı. Bu nedenle onlara karşı uygulanması gereken eylemler de farklılık gösterebilir. Bu eylem yaklaşımları üç grupta toplanabilir:

**Karışmacı Olmayan Yaklaşım:**Bu yaklaşıma göre öğrenci sorun ile ilgili bilgilendirilir ve sorununu kendisi çözer. Öğrencinin iyi niyetine güvenilerek kendi kendini kontrol etmesi için öğretmenin sorunu tanımlamaya, sonuçlarını bulmaya ve çözümüne ulaşmaya yardım etmesi önerilir (Jacobsen and others 1985:263 akt. Başar,1994:131).

**Davranışçı Yaklaşım:**Bu yaklaşıma göre kurallar ve kurallara uymamanın sonuçları önceden açıkça belirlenir. Uygun davranışlar ödüllendirilir, uygun olmayan davranışlarda bazı yararlar kaldırılır veya gerektiğinde bazı cezalar verilebilir. Davranışın nedenlerinden çok sonuçları üzerinde durulur (Jacobsen and others 1985:263 akt. Başar,1994:131).

**Etkileşimci Yaklaşım:** Bu yaklaşımda öğretmen sorumluluğu öğrenci ile paylaşır. Öğrenci sorunu çözmeye yeterli fakat uzman desteğine muhtaç kabul edilir. Kurallar ve sorunların çözümleri birlikte saptanır. Öğretmen doğru davranışı anlatır, gösterir ve öğrenci tarafından uygulanmasını ister. Davranış değerlendirilirken öğrencinin ve ortamın özellikleri de göz önünde bulundurulur (Salend ve diğerleri 1993:204 den akt. Başar,1994:132).

Bu yaklaşımlar sorunlu davranışları önlemede öğretmenler tarafından kullanılabilir. Her ne kadar öğretmen sorunlu davranışları tek başına önleyebilecek durumda olmasa da, bu konuda oldukça önemli bir role sahiptir. Ekşi(2004) öğretmenlerin öğrencilerine uygun davranış kazandırabilmeleri ve öğrenmeye uygun etkili bir sınıf ortamı oluşturabilmeleri için aşağıdaki önerilerde bulunmuştur:

1. Öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri açık ve net olmalıdır. Burada kuralların ve prosedürlerin önceden belirlenmesi ve okulun ilk haftasında öğrencilere duyurulması ve kural ihlallerinde uygulanacak disiplin yöntemlerinin öğrencilerle birlikte belirlenmesi öneriliyor.
2. Problemleri durumlara anında tepki gösterilmelidir.
3. Öğretmen öğrencilerine kendi değerlerini fark ettirebilirse, öğretmenlerine güvenmelerini ve onlar için çalıştığını görmelerini

sağlayabilirse başarılı olur. Bu bağlamda öğretmenin öğrencilerine saygı ile yaklaşması çok önemlidir. Disiplin uygulamalarında öğrencinin onurunu kırmamaya özen gösterilmelidir.

4. Planlama, öğrenciye kazandırılacak hedef davranışların belirlenmesi ve dersin başında öğrenciye ne öğreneceğinin bildirilmesi açısından önemlidir. Bu durum hem güdüleme hem de dersin dolu dolu işlenmesi bakımından önemlidir.

5. İstenmeyen davranışlarla baş etmenin en uygun yöntemi, dersi anlamlı etkinliklerle doldurmak ve öğrencilerin boş kalmalarına izin vermemektir.

6. Öğretmen ders boyunca bakışları ile sınıfı taramalıdır. Öğrenciye her hareketinin izlendiği hissettirilmelidir.

7. Problemlerle ilk işaretlerini verdiklerinde ilgilenilmelidir. Öğrencilerinize güven verirsiniz, adaletli ve tutarlı davranırsanız problemlerin size en başında yansımalarını sağlayabilirsiniz.

8. Öğretmen müdahalelerinde dikkatli davranmalıdır. Verilen tepki öğrenciyi daha büyük yanlışlara sürükleyebilir.

9. Öğretmen, öğrenci gibi düşünebilmeli, onların davranışlarını , tercihlerini anlamaya çalışmalıdır. Ancak, öğrenciler için bir yetişkin modeli teşkil ettiğini unutmamalıdır.

10. Öğretmenle öğrenciler arasındaki mesafenin iyi ayarlanmasına dikkat edilmelidir (Ekşi,2004).

Öğretmen, sınıf ortamında sadece uygun olmayan davranışlarla ilgileniyor, uygun olan davranışlara dikkat etmiyorsa farkında olmadan olumsuz bir sınıf ortamı oluşturabilmektedir. Sınıf ortamında böylesi olumsuzlukların oluşmaması için çocukların olumlu davranışlarını yakalamak ve olumlu davranışların pekişmesini sağlayacak tepkiler vermek gerekmektedir

(Özyürek,1998:20,[http://www.egitim.com/egitimciler/0753/0753.1/0753.1](http://www.egitim.com/egitimciler/0753/0753.1/0753.1davranisproblemleriveonlemler.p06.asp)

[1davranisproblemleriveonlemler.p06.asp](http://www.egitim.com/egitimciler/0753/0753.1/0753.1davranisproblemleriveonlemler.p06.asp)).

Bu bağlamda öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocuklarını ödüllendirmesi, onlara güzel şeyler söylemesi, kendilerini mutlu hissetmelerini sağlayabilmesi önem

kazanmaktadır. Bir öğretmenin üç hafta süreyle yaptığı hiç inandırıcı olmayan yapmacık övgüler bile öğrenci davranışlarında ciddi ilerlemeler göstermelerini ve öğrencilerin dersten zevk almalarını sağlayabilmiştir (Özyürek,1998:33). Bütün bu nedenlerle öğrencilerin gösterdiği sorunlu davranışların değiştirilmesi için öğretmenin gerekli çabayı göstermesi büyük önem taşımaktadır.

Eğitim öğretim faaliyetlerinin amacına ulaşabilmesi için istenmeyen davranışların değiştirilmesine gereklilik bulunmaktadır. Aksi halde bu davranışlar eğitim öğretime ayrılan zamanı kısalttığı gibi, birey için yaşam boyu sorun oluşturacak boyuta da gelebilir. Bu amaçla çevre, aile, okul, öğretmen, eğitim ortamı, eğitsel hazırlıklar, ilişki biçimi, istenen davranışı pekiştirici ve istenmeyeni önleyici çabalarla istenmeyen davranışların azaltılması sağlanabilir (Başar,1994:131). Okul ortamında davranış yönetimi, kişinin kendi kontrolünü sağlaması, bazılarının yaratacağı olumsuzluklardan diğerlerinin etkilenmemesini sağlama, grup içindeki iletişimi oluşturma, açısından okul ortamında önemli görülmektedir (Erdoğan,2003:92).

Öğretmen sorun yaratan davranışları değiştirmek istiyorsa amaçlarını belirlemesi, dikkate alacağı davranışları alt basamaklara ayırması, sistematik bir süreç uygulayarak çocuğun gelişimi ile ilgili düzenli veriler toplaması gerekmektedir. Bunun için sınıf kontrolünün ve çalışma becerilerinin de denetlenmesi bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğretmen, sorunlu davranışın kaynağı olarak öğrenciyi görme eğilimi içerisindeyse etkili bir sınıf yönetim sağlaması beklenemez. Çünkü böyle bir durumda her hangi bir sorun durumundan öğrenci sorumlu tutulduğunda öğretmenden öğrencinin kendiliğinden davranışını değişmesini beklemesi dışında bir davranış görmek olanaklı olmayabilir. Bu durumda öğretmen sınıfı yönetmek için yeni yollar arama gereği duymayacağından azarlama, öğrenciyi sınıftan kovma, hatta sınıfı terk etme yoluna gidebilir. Bu şartlarda öğretmenin işinden doyum sağlamasından da söz edilmesi olanaklı değildir. Buna karşılık davranış ilke ve tekniklerinden yararlanması her zaman karşılaşılan sorunların üstesinden gelmede öğretmenin işini kolaylaştırabilir. Öğretmenler bu tekniklerin bir kısmını ya da tümünü zaman zaman zaten

kullanmaktalar, ancak sistemli ve kararlı bir biçimde kullanmadıklarından etkisini yeterince görememektedirler. Davranış ilkelerini ve bu ilkelere kaynaklanan işlem süreçlerini kullanan öğretmenler, gerçekçi ve ulaşılabilir amaçlar için çaba göstererek başarılı olabilirler (Özyürek,2001:26-28).

Aşağıda öğrencilerinde gözledikleri sorunlu davranışlarla baş etmede kullanabilecekleri stratejiler verilmiş, bunların hangi durumlarda kullanılabileceği, olumlu ve olumsuz yanlarıyla açıklanmıştır:

### **1.3.5 Sınıfta Sorunlu Davranışlara Karşı Uygulanabilecek Stratejiler**

Her öğrencinin sorunlu davranışları farklı nedenlere bağlı olarak gösterebileceği ve bu nedenle her öğrenciye farklı bir yaklaşım gösterilmesi gerektiği daha önce vurgulanmıştı. Bundan dolayı sorunlu davranışa karşı hangi stratejinin seçileceğine karar vermeden önce davranışı anlamak ve nedenini araştırmak önem taşımaktadır. Sorunu anlamak için ilk adım olarak davranışın değerlendirilmesi gerekmektedir. İstenmeyen davranışlar dikkatsizlikten kaynaklanan, fazla önemsenmemesi gereken nitelikte olabilecekleri gibi; sık tekrarlanan, öğrencinin kendisine, arkadaşlarına, sınıfa, öğretmenine, sınıf ve okul araç gereçlerine ciddi zararlar verebilecek nitelikte de olabilir. Bunun için davranışı gösteren öğrencilerin hangi durumlarda böyle davrandıklarını ve ortam şartları iyi tespit edilmelidir. Bundan sonra aşağıdaki stratejiler kullanılarak davranış söndürülmeye çalışılabilir. Elbette ki genel anlamda problem yaratmayan, kurallara uyan, sınıf etkinliklerine katılan bir öğrenci ile sık sık davranış problemleri gösteren bir öğrencinin davranışı aynı şekilde değerlendirilmemelidir.

#### **Görmezden Gelmek:**

Öğretmenin sınıftaki tüm olumsuz davranışlara müdahale etmesi gerekmeyebilir. Hatta bazı durumlarda müdahale etmesi davranışın kendisinden daha olumsuz sonuçlar getirebilir. Eğer uygun olmayan davranış öğrenci ve sınıf için fazla sorun oluşturmuyorsa görmezden gelinmesi davranışa gereğinden fazla önem verilip

büyütülmesini önleyeceğinden davranışı söndürebilir. Ancak öğrencinin öğretmenin davranışı görmezden gelişini fark edip etmemesine dikkat edilmelidir. Çünkü öğrenci fark edildiği halde tepki almamayı, davranışın onaylanması olarak algılayabilir. Böyle durumlarda öğretmenin, fark ettiğini ve onaylamadığını bir göz, yüz, baş işaretiyle belirtmesi yerinde olur (Başar,1994:135; Erdoğan,2003:103).

Görmezden gelmenin bireyin sınıf önünde zor duruma düşmesini engellemesi, dikkatin bu davranışa çekilmesi yolu ile sınıf etkinliklerinin kesilmesi ve davranışa gereğinden fazla önem verilmesini engellemek gibi üstünlükleri bulunmaktadır.

### **Uyarmak:**

Dikkatsizlik veya kasıtlı meydana gelen, ancak sınıfta çok rahatsızlık yaratmayan bazı davranışlar dikkati dağıtıyor ve tekrar ediliyorsa ya da diğer öğrenciler tarafından da bu davranışın yapılma olasılığı artıyorsa, bu tip davranışların görmezden gelinmesi doğru olmayacaktır. Öğretmenin bunlara dersin akışını bozmadan hemen müdahale etmesi daha doğru bir davranış olabilir. Bunun için göz kontağı kurma, fiziksel yakınlık, dokunma veya sessiz kalma gibi sözel olmayan uyarı yöntemlerinden biri ya da bir kaçını kullanılabilir. Yapılan araştırmalar bu yöntemlerin istenmeyen davranışları önlemede en etkili yöntemler olduklarını göstermektedir (Öztürk,2002:148).

Sözel olmayan uyarı yöntemleri etkili olmuyorsa, öğrenci bunları fark etmiyor ya da dikkate almıyorsa istenmeyen davranışı önlemek için sözel uyarı yöntemi kullanılabilir. Sözel uyarı öğrenciye soru sormak, bireye yönelik bir uyarıda bulunmak ya da sınıf kuralı hatırlatmak şeklinde yapılabilir. Kurallar hatırlatılırken sınıftaki etkinlikler tümüyle durdurularak, öğrencilerin dikkati tümüyle öğretmende toplanmalı ve kurallar vurgulanarak tekrar edilmek suretiyle hatırlatılmalıdır. Öğretmenin kurallarla ilgili kararlılığını ortaya koyması büyük önem taşımaktadır. Aksi halde öğretmen kurallara uyulması ile ilgili istenilen verimi alması olası görülmemektedir (Öztürk,2002:150-151).



### **Derste Değişiklik Yapmak:**

Eğer öğrencilerin derse ilgilerinin azaldığı hissedilirse öğretmeninin ders ortamında, araçlarla ilgili, yönteminde veya kendi davranışlarında değişiklik yapması gerekebilir. Çünkü derse katılmayan öğrenciler sınıfta uygun olmayan davranış göstermeye yönelebilmektedirler. Bunun için öğretmen yapılan aktiviteyi değiştirerek, yardıma ihtiyacı olduğunu hissettiği öğrencilerle ilgilenerek, düzenlemeleri değiştirerek, dikkat dağıtıcıları kaldırarak, çocukların durum değiştirmelerine izin vererek veya komiklik yaparak ders ortamında değişiklik yapma yoluna gidebilir (Akçadağ,2006:299-300).

### **Sorumluluk Vermek:**

Olumsuz davranış gösteren öğrenciye her hangi bir konuda sorumluluk vermek de sorun davranışları önleyici bir yöntem olarak görülebilir (Erdoğan,2003:105). Sınıf içindeki etkinliklere katılmayan ya da bunlardan zevk almayan öğrenciler kolaylıkla istenmeyen davranışlara yönelebilir. Bunu önlemek amacıyla öğrenciye hoşlanacağı bir görev verilebilir.

### **Ortamdan Uzaklaştırma:**

Sınıftaki olaylar ya da etkinlikler öğrenciyi çok fazla duygulandırmış ya da gülme krizine sokmuşsa; öğrencinin dışarıya gönderilip rahatlaması sağlanabilir. Burada öğrencinin bunu bir ceza olarak değil, kendisini toparlaması için bir fırsat olarak görmesinin sağlanması gerekmektedir (Erdoğan,2003:108).

### **Öğrenci ile Konuşmak:**

Eğer işaretler ve dolaylı yoldan çözüme girişimleri istenilen sonucu veremiyorsa ya da sorunun geçiştirilmemesi gerekiyorsa konuşarak çözüme yoluna gidilebilir. Konuşmanın amacı davranışının yanlış olduğunu anlamayan öğrenciye davranışının sakıncalarını anlatmak veya öğretmenin kararlılığını fark ettirmesi ile davranışı

düzeltilmeye çalışmasıdır. Konuşma sırasında öğrenciye uygunsuz davranışın kendisi, öğretmeni ve diğerleri için sakıncaları anlatılarak, istendik davranış tanımlanmalı ve öğrenciye nasıl davranacağı konusunda yardımcı olunmalıdır (Başar,1994:139).

Konuşma derste, ders dışında, problemlili davranışı gösteren öğrenci ya da tüm sınıfla yapılabilir. Öğrenci ile ders dışında konuşmak sınıftaki diğer öğrencilerin duymalarından kaynaklanan sakıncaları önleyerek öğretmenin de öğrencinin de daha rahat davranmalarını sağlayabilir. Ayrıca bu yaklaşım konuşma sırasında oluşabilecek olumsuz tepkilerin sakıncalarını da ortadan kaldıracaktır (Başar,1994:140). Öğretmen öğrenci ile ders dışında konuşarak, suçlamadan yardım etmeye çalıştığı mesajını verebilir ve öğrencinin problemlili davranışına neden olan asıl soruna da ulaşarak elinden gelen desteği verebilir. Öğretmen bu konuyla ilgili olarak okul yönetimi, rehberlik seviyesi ve aileden yardım alarak öğrencinin sorunlarını aşmasını sağlayabilir. Bu durum öğretmenle öğrenci arasındaki iletişimi güçlendirerek, öğrencinin öğretmenine güvenini artırabilir.

### **Okul Yönetimi ile İlişki Kurmak:**

Bazı durumlarda öğretmen sınıf içindeki istenmeyen davranışlarla tek başına baş edemeyebilir. Sorun okuldan kaynaklandığında ya da çözüm için okul yönetiminin desteği gerektiğinde öğretmen sorunu müdüre veya müdür yardımcısına taşıyabilir.

Önemli derecede rahatsızlık yaratan durumlarda, eğer tüm yöntemlerin sonuç vermediği görülürse son çare olarak durumdan okul yönetimi haberdar edilebilir ve okulun disiplin kurallarının işletilmesi sağlanabilir. Başka alternatif kalmamışsa ceza vermekten de kaçınılmamalıdır. Çünkü okul disiplin kurallarının caydırıcı olması, gerekli zamanlarda kararlılıkla uygulanmasına bağlıdır. Öğrencilerin her zaman böyle bir ihtimalin olduğunu göz önünde bulundurmaları gerekmektedir (Öztürk,2002:152).

### **Aile ile İşbirliği:**

Okul bireyde istendik davranış yaratmada tek başına yeterli olamamaktadır. Ailelerin çocuklarını toplumsallaştırma biçimi, çocukların akademik başarılarını

etkilemektedir (Celep,2002:93). Bunun yanında çocukların davranışlarının büyük bir bölümünün ailede biçimlendiği düşünülürse, istenmeyen davranış gösteren öğrencilerin davranışlarının değiştirilmesinin yalnızca okulun başarabileceği bir iş olmadığı ortaya çıkmaktadır. Ailenin desteği bu noktada önem taşımaktadır. Celep, okul aile işbirliğini gerektiren nedenleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Ailelerin çocuklarının öğretmenleri ve okul ile ilgili olumlu düşünceleri, öğrencilerin davranışlarında ve başarılarında olumlu etki yaratmaktadır.
2. Aileler, kendilerini çocuklarına karşı sorumlu hissettiklerinden, çocuklarının başarıları ile ilgili bilgilendirilmeleri önemlidir.
3. Aileler öğretmenleri için önemli kaynaklar olabilirler. Öğrencinin ihtiyaçları ile ilgili olarak öğretmene yardımcı olabilirler, ders materyali geliştirebilirler, çocuklarına danışmanlık yapabilirler.
4. İstenmeyen davranışların önlenmesinde öğretmen ve okul idaresine yardımcı olabilirler (Celep,2002:94).

Bütün bunlar göz önünde bulundurularak aile desteğinin sağlanması okul ve özellikle de sınıf için büyük önem taşıdığı görülmektedir. Burada okul aile iletişimini ilk başlatan tarafın okul olması önem taşımaktadır. Bunun yanında aile ile kurulacak olan iletişimin sadece okulun ihtiyaçları gözetilerek yapılmaması önemli bir ilk adım özelliği taşımaktadır. İletişim sürecinin ailenin beklentilerini de içermesi ve bunun onlara sağlayabileceği yararların açıklanması büyük önem taşımaktadır.

Ancak öğretmenin aileden yardım alma çabaları bazı durumlarda öğrencinin aile içinde kötü davranışlarla karşılaşmasına neden oluşturabilir. Nitekim, Türkiye’de çocuğa yönelik aile içi şiddetin yaygın olduğu bilinmektedir. Burada öğretmenin öncelikle aileyi iyi tanınması önem taşımaktadır (Başar,1994:141). Öğretmen böylece bilgilendirilmeye ihtiyaç duyan aileleri de belirlemiş olur ve onlarla iletişime girip öğrenci için daha uygun ortamların oluşturulmasına yardımcı olabilir.

### **Ceza Vermek:**

Daha önce yer verilen yöntemler bazı istenmeyen davranışların giderilmesinde yetersiz kalabilir. Böyle durumlarda ceza vermek de gerekebilir. Ancak ceza verirken öğretmenin dikkatli ve bilinçli davranması gerekmektedir.

Ceza,

1. Davranışla orantılı olmalıdır,
2. Davranışın yinelenmesini önleyecek nitelikte olmalıdır, ve
3. Öğrenci hangi durumlarda nasıl bir ceza alacağını bilmelidir (Başar,1994:142).

Cezalar, olumsuz bir durumu ortama sokmaya dayanan birinci tür cezalar ile istenenden yoksun bırakmaya dayanan ikinci tür cezalar olmak üzere iki grupta toplanabilir.

*Birinci Türden Cezalar:* Davranışı istenmeyen bir uyarının izlemesi ile davranışın zayıflatılmasına dayanan cezalardır. Azarlama, hoş olmayan sözler söyleme, beden üzerinde aşırı güç kullanma gibi cezalar birinci türden cezalara örnektir.

Birinci tür ceza uygulamaları ile uygun olmayan davranış söndürülebilir. Ancak bu tür uygulamalar bireye ileride onarımı mümkün olmayan fiziksel ve ruhsal zararlar verebilir. Bu nedenle uzmanlar ana-baba ve öğretmenlerin sorunlu davranışlar sonrasında fiziksel güç kullanma ve aşağılama şeklindeki cezalardan kaçınmalarını önermektedir. Birinci türden cezalar davranışı söndürürken beraberinde uzaklaşma, yalan söyleme, inkar etme, hile yapma, hırsızlık, çekingenlik veya saldırganlık gibi davranışların oluşmasına da neden oluşturabilir. Cezanın nerede ve nasıl kullanılacağına karar vermeden önce bunlar da göz önünde bulundurulmalıdır (Özyürek,1998).

Okullar da dahil olmak üzere bürokratik sistemlerde bu tür cezalar sonuççu gerekçelerle haklı gösterilebilmektedir. Burada öğretmenlerin amacın aracı ne ölçüde haklı çıkardığını iyi düşünmeleri gerekmektedir. Genellikle okullar da dahil olmak üzere her hangi bir adalet sisteminde; suçlunun daha fazla suç işlemesine engel olmak,

suç işleme potansiyelinde olan diğer kişileri caydırmak gibi amaçlarla ceza verilmektedir (Haynes,2002:80). Oysa güç kullanmanın öğrenci grupları üzerinde aşağıdaki gibi olumsuz etkileri olduğunu söylenebilir:

1. Öğretmenin gücü ile baş edebilmek için öğrencilerin işbirliği yapmaları veya örgütlenmeleri,
2. Otoriteye ve güce karşı isyan etmeleri, direnmeleri ve meydan okumaları,
3. Karşı koymaları,
4. Otoriteye karşı koyma zorlaştıkça fiziksel ve psikolojik yönden bir kaçış yolu aramaları ve geri çekilmeleri (Akınoğlu,2003:124-125).

Bundan dolayı mümkün olduğunca birinci tür cezalardan kaçınarak ikinci türden cezalara yönelmek gerekmektedir. Ve asıl önemlisi ortamda cezayı gerektirecek davranışları azaltacak önlemleri gecikmeden almaya çalışmak olarak gözükmektedir. Örneğin okulun dağıtılması sırasında nöbetçi öğretmenler koridorlarda hazır bulunduğu ve öğrenciler sınıf sınıf dışarıya çıkarıldığında birbirlerini itme gibi istenmeyen durumların ortaya çıkması belli ölçülerde azaltılabilecektir. Oysa tüm okul aynı anda dışarıya salındığında büyük öğrenciler küçükleri ezebilir, bazı öğrenciler düşebilir ve buna sebep olanlara ceza verilmesi gerekebilir.

*İkinci Türden Cezalar:* Davranışı söndürmek amacıyla istenen olaylara (pekiştireçlere) son verilmesine dayanan cezalardır (Özyürek,1998:98). İstenen olayların ortamdaki çekilmesi dışlama veya erteleme şeklinde olabilir (Başar,1994:143). Sınıfın ortak bir etkinliğine katmama, televizyon izletmeye ya da oyun oynamaya izin vermeme gibi zevk aldığı bir etkinlikten yoksun bırakma ikinci tür cezalara örnek teşkil edebilir. Davranışı izleyen olayların davranışın sürdürülmesinde veya söndürülmesinde etkili olduğu bilinmektedir. Davranışı acı veren ya da ödüllendirmelerin çekilmesi gibi olaylar izlerse davranış sönme eğilimi gösterebilir. Buna karşılık davranış ödüllendirmeler ya da olumlu olaylar izlerse davranış güçlenerek ve görülme sıklığı artabilir.

Öğretmenin olumsuz davranışlarından en önemlisi öğrenciye fiziksel ceza vermektir. Dünyanın pek çok ülkesinde bedensel ceza yasaklanmıştır. Ülkemizde de Osmanlı eğitim sisteminin en önemli eğitim aracı olan falaka 1923 yılında Cumhuriyet ilkeleri ile bağdaşmadığı gerekçesiyle yasaklanmıştır. Ancak demokratikleşme çabaları ile eğitim politikamız değişiyor, kanunen öğrenciyi döven öğretmene maaş kesiminden, meslekten çıkarmaya kadar cezalar öngörülüyor olsa da Türkiye’de bedensel ceza uygulamaları hala değişik örneklerle gözlenmektedir (Gözütok,1993:10-11). ”Dayak cennetten çıkmıştır.”, “Eti senin, kemiği benim” gibi ifadeler hala eğitim kurumlarında geçerliliğini sürdürebilmektedir. İlginç olan ailelerin de kendi çocuklarına okulda şiddet uygulanmasını uygun görmeleridir.

Bedensel ceza denildiğinde akla sadece dayak gelmemelidir. Bunun yanında çocuğun uzun süre ayakta bekletilmesi, hapsedilmesi, aşırı tedirgin edici her hangi bir etkene maruz bırakılması da bedensel ceza örnekleridir (Gözütok,1993:10). Profesyonel etik açısından bakıldığında şiddetin hiçbir koşulda kabul edilmemesi gereken bir durum olarak reddedilmesi gerekmektedir.

Aşağıda bedensel cezanın neden olabileceği olumsuz sonuçlara yer verilmiştir.

1. Zihinsel faaliyetlere yoğunlaşma zorluğu,
2. Okulda başarı oranının düşmesi ve sığınma yolu olarak zararlı alışkanlıklara yönelmesi,
3. Evden kaçma, okula devam etmeme,okulu bırakma,
4. Dürüstlükten sapma, yalan söyleme, suça yönelme,
5. Düşük düzeyde benlik tasarımı, özsaygı yetersizliği, cesaretsizlik, korkaklık, silik kişilik oluşumu, sapmalara yatkınlık,
6. Öfke, nefret, kin duygularının artması ile saldırganlığa yönelme,
7. Erken yaşta bedensel uyarımların, seksüel bozuklukların ve sapmaların görülmesi,
8. Bedensel yaralanmalara, sakat kalma, bunun sonucunda sinir sistemi bozuklukları ve hatta intihara yönelme (Gözütok,1993:9).

Ceza, cezayı veren kişinin denetimi devam ettiği süre içinde etkili olabilir, ancak uzun vadede cezayı veren kişinin ortamdaki uzaklaşması ile çocukta daha önce gözlenen davranışların belki daha da artarak gözlenmesine neden olabilir. Bunun yanında öğretmenler genellikle sınıfta aynı çocukları ve genellikle benzer davranışlarından dolayı cezalandırmaktadır. Eğer ceza başarılı bir disiplin yöntemi olsaydı öğretmenlerin hep aynı davranışlardan dolayı aynı öğrencileri cezalandırmamaları gerekmez miydi?. Bir öğretmen bir öğrenciyi ne kadar çok cezalandırırsa, öğrencinin öğretmenine kızgınlığı artarak ikisi arasındaki ilişki zedelenebilir. Bu durum öğrenci davranışlarını iyileştirmek için uygun olmayan bir ortam yaratabilir. Dolayısıyla, her türlü cezalandırma yönteminin hem çocuğa saygısızlık olduğundan; hem de ortaya çıkan disiplin problemlerini çözmediğinden terk edilmesi doğru görülmektedir (Saban,2002:76-77). Öğretmen bütün bunların farkında olarak, öğrenciyi her türlü şiddet ve baskı ortamından uzaklaştırabilmelidir. Çok gerekli görüldüğünde, problemler ikinci türden ceza yöntemleri ile çözülmeye çalışılabilir.

### **Ödül vermek:**

Ödül, bir öğretmenin istediği veya uygun bulduğu davranışların hemen ardından öğrenciye verdiği olumlu pekiştiricilerdir. Ödül yönteminin başarılı olmasında öğretmenin değiştirmek ya da yerleştirmek istediği davranışlarla ilgili olarak hangi pekiştiricilerin uygun olacağına karar vermesi önemli bir yer tutmaktadır (Saban,2002:77). Pekiştiricilerin öğrencinin yaş seviyesine, cinsiyetine, ilgilerine ve davranışın özelliğine uygun olması, öğrenci için anlamlı olmayan pekiştiricilerden kaçınılması gerekmektedir.

Övgü ve ödül bireylerin yapabileceklerinin en iyisini yapmaları için motive ederek bireylerin kendilerinden emin olmalarını sağlayabilmektedir. Bununla birlikte övgü ve ödüller doğru kullanılmadıkları zaman ise aşağıdaki sakıncalı durumlara neden olabilmektedir (Harmin 1994 den akt. Saban,2002:78-79):

1. Bağımlılık Yapma: insanlar zamanla övgü ve ödüle bağımlı hale gelebilirler. Övgü ve ödül kolay ve yüzeysel hoşnutluk sağladığından bireylerin içsel motivasyonlarını köreltebilir veya bireylerde her defasında daha fazlası için istek uyanmasına neden olabilir.
2. Haksızlık Duygusu:sınıf içerisinde bazı öğrencilerin diğerlerine göre daha sık övülmesi ve ödüllendirilmesi diğer öğrencilerin kendilerini değersiz hissetmelerine neden olabilir.
3. Kontrol Hissi: öğrenciler, bazen öğretmenin sınıfın kontrolünü sağlamak için övgü ve ödülü kullandığı hissi yaratabilir.
4. Küçümseyici Tavır: Abartılı, gereğinden fazla şişirmeli yapılan övgüler, öğretmenin sınıftaki bazı öğrencilerle ilişkilerini zedeleyebilir. Öğrencinin öğretmene güvenini sarsabilir yada öğrencinin kendisini küçümsemiş hissetmesine neden olabilir.

Çocuk eğitimi açısından takdir ve teşvik ödülünden daha önemlidir. Çünkü zamanla ödülün etkisi kaybolabilir. Ödül başlangıçta ve ölçülü olarak verilmeli, davranışın devamında yerini takdir, olumlu duygular ve teşviğe bırakması sağlanmalıdır (Navaro,1987:35). Övgü ve ödül her öğretmenin mutlaka kullanması gereken olumlu pekiştiriciler olarak görülmektedir. Ancak diğer tüm yöntemler gibi bunların da yerinde ve dozunda kullanılması ile etkinlik kazanacakları unutmamak gerekir.

Dolayısıyla öğretmenin hangi durumda hangi stratejinin işe yarayacağını iyi belirleyerek uygun yöntem ve stratejiler yardımıyla öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirebilir. Yaratıcı öğrenciler bir konuda değişik görüşler belirten; karşılaştıkları güçlükler, sorunlar üzerinde düşünen, onları çözmeye çalışan; tek bir fikre takılıp kalmayan, başarıya coşkusu taşıyan bireyler olarak değerlendirilebilir (Ercan,1999:70).

Sınıf yönetimi açısından olumlu sayılan öğretmen davranışları aslında kendi davranışlarının etik sorgulamasını yapan her öğretmenin göstermesi gereken davranışlar olarak kendini göstermektedir. Öğretmenlerin bunları görevlerinin bir gereği olarak görebilmeleri gerekmektedir. Mesleğin gerektirdiği etik kurallara uyan bir öğretmenden



sınıf yönetimi alanında daha başarılı olması ve öğrencilerinin kazanmalarını yapılandırmalarına yardımcı olması beklenmektedir. Çünkü etik kurallara bağlı, kendisini mesleki açıdan sorgulan bir öğretmenin sınıf içerisinde öğrenciyi ön planda tutarak, kendi çıkarları ve zaafı uğruna onları feda etmemesi beklenmektedir.

## **1.4.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

### **1.4.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

*Karahan ve diğerleri (2004)* tarafından yapılan “İnsan İlişkileri Ve İletişim Dersinin Öğretmen Adaylarının Çatışma Çözme Ve Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi” isimli araştırmada insan ilişkileri ve iletişim dersinin öğretmen adaylarının çatışma çözme ve empatik başarı düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2003-2004 öğretim yılı yaz döneminde Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 64 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma deseni olarak kontrol gruplu ön-test son-test modeli kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise t testi tekniği kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular 12 haftalık İnsan İlişkileri Ve İletişim Dersi alan öğretmen adaylarının, çatışma çözme ve empatik beceri düzeylerinin; bu desine almayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda eğitim fakültelerinde İnsan İlişkileri Ve İletişim Dersi'nin zorunlu olarak okutulması önerilmiştir.

*Özdayı(2003)* “Öğrenci ve Öğretmen Gözüyle Sınıf Yönetimi Sorunlarına Genel Bir Bakış” adlı çalışmasında öğrenci ve öğretmenlerin, sınıf yönetimi ile ilgili sorunları ve bu sorunlara yaklaşım biçimlerini ele almıştır.

Araştırma verileri, İstanbul ili sınırları içerisindeki 17 genel lisede öğrenim gören 345 öğrenci ve 103 öğretmen görüşleri alınarak, tarama modeli ile rastlantısal örnekleme gidilerek toplanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin sınıf disiplinini bozan davranışlarının başında derste sıkılma, konuşma, gürültü, derste ilgisizlik, kılık kıyafet ve disiplin kurallarına uymama gibi bazı davranışları gösterme eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Öğrencilere göre öğretmenleri, sınıfta disiplini sağlamada yetersiz görmektedir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf düzenini sağlarken kullandıkları yöntemlerin başında bağırma, notla tehdit etme ve idareye bildirme gelmektedir.

Öğretmenler ise öğrencileri tanımaya, onlarla iyi iletişim kurmaya çalıştıklarını belirterek, öğrencilerin görüşlerinin aksine olumlu bir yaklaşım içerisinde olduklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın sonucunda sınıfta istenmeyen davranışların sürdürülmesinin öğrenme öğretme ortamını olumsuz etkilediği vurgulanmıştır. İstenmeyen davranışların en aza indirilmesi için öğretmen, yönetici ve ailenin ortak çaba içerisinde olmaları, olaylara anlayışla yaklaşmaları, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik programlarla motive edilmesi önerilmiştir.

*Demir (2003)*'in ilköğretimde görev yapan 1.kademe (sınıf) öğretmenlerinin, sınıf içinde karşılaştıkları problem davranışlarla baş etme stratejilerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada konuya ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet, mesleki kıdem, sosyo ekonomik düzey ve mezun oldukları bölüm değişkenleri açısından yorumlanmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada öğretmenlerin problem davranışlarla baş etme stratejileri çerçevesinde kullandıkları yöntemlerin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada yöntem olarak tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma anket ve ilgili literatürden elde edilen bilgilere dayandırılmıştır.

Arştırma anketi 2002-2003 öğretim yılında Adana Seyhan ve Yüreğir ilçe merkezlerine bağlı tüm ilköğretim okulları (270 devlet okulu ve 11 özel okul) ve bu okullardaki 1.kademe öğretmenlerine (7579 öğretmene) uygulanmıştır.

Araştırmanın sonucunda sınıfta karşılaşılan problem davranışlara karşı öğretmenlerin baş etme stratejilerinin cinsiyete, kıdem durumuna, sosyo-ekonomik düzeye ya da mezun oldukları bölüme göre farklılaşmadığı görölmektedir. Öğretmenlerin en çok kullandıkları stratejilerin ise sözel uyarı, bakışlarla uyarma, sınıf kuralı hatırlatma, öğüt verme, olumsuz davranışı açıkça tanımlama ve olumlu davranışlara dikkat çekme olduğu görölmüştür. Buna karşılık etkin dinleme, ben mesajı iletme, alternatif davranış sunma gibi öğrenciler üzerinde olumlu etki yaratacak stratejilerin çok az kullanıldığına dikkat çekilmiştir.

*Akın(2002)* “Orta Öğretim Kurumlarında Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Disiplin Sorunları ve Baş Etme Yolları” adlı çalışmasında orta öğretim kurumlarındaki öğretmenlerin karşılaştıkları disiplin sorunları ve bunlarla baş etme biçimlerini araştırmıştır. Bu amaçla öğrencilerin disiplinsiz davranışlarına karşı öğretmenlerin gösterdikleri tutum ve davranışların öğrencilerin, cinsiyet, sınıf, öğrenim gördüğu okul türü, disiplin cezası alma gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediklerine bakılmıştır.

Araştırmanın yürütölmesinde tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırma evrenini İstanbul’un Kadıköy ilçesindeki resmi ve özel orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler ve bu okullarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu evrende tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 165 öğretmen ve 306 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın sonucunda genel olarak tüm öğretmenlerin disiplin problemlerine ilişkin sorunlar yaşadığı görölmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin disiplin yöntemlerini doğru uygulamalarının ise derse ayrılan zamanı artırdığı ve öğrencinin

kişilik gelişimini desteklediği belirtilmiştir. Sınıfta uyumun sağlanabilmesi için öğretmenlerin dersi planlı işlemlerinin, derslerine zamanında girmelerinin, ders anlatımı sırasında düz anlatımdan kaçınarak araç gereç ve malzeme kullanmalarının, dersi ilgi çekici hale getirmelerinin ve işleneceklerin öğrenciye sağlayacağı yararları anlatmalarının önemi vurgulanmıştır.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin öğrencileri disiplin kuruluna göndermek yerine, disiplinsiz davranan öğrencileri kendilerinin cezalandırması yoluna gittiklerini göstermiştir. En sık kullanılan cezalandırma yöntemlerinin ise, öğrenciyi notla tenkit ve tehdit etme, sınıf ortamından uzaklaştırma ve öğrenciyi önemsememe gibi öğrencileri daha çok disiplinsiz davranışlara iten yöntemler olduğu görülmüştür. Öğrencilerin disipline karşı olmadığı, ancak uygun yöntemlerin kullanılmasının önemi üzerinde durulmuştur. Ayrıca araştırma sonuçları, rehberlik servisleri ve yapılan disiplin kurullarının öğrencilerin sorunlarına çözüm bulmak amacıyla yeterli faaliyette bulunmadıklarını göstermiştir. Disiplinsiz davranışların düzeltilmesinde cezadan çok davranışa neden olan problemin çözülmeye çalışılması önerilmiştir.

*Cetin(2002)*, “İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Problemleri ile İlgili Görüşleri” başlıklı çalışmada ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştıkları disiplin problemleri, disiplin problemlerinin nedenleri ve öğretmenlerin bu disiplin problemlerine karşı kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşleri alınmıştır.

Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada Aksoy(1999) tarafından hazırlanan 56 maddelik anket uygulanmıştır.

Araştırmanın çalışma evrenini 2001-2002 öğretim yılında Adana ili Yüreğir ve Seyhan merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 4 ve 5. sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Evrenden yansız ve oransız eleman örnekleme yolu ile seçilen 34 ilköğretim okulunda görev yapan 230 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Araştırma sonucunda ilköğretim 4. ve 5. sınıfta karşılaşılan disiplin problemlerinin çok ciddi ve şiddetli olmadığı ancak dersin akışını bozacak nitelikte oldukları görülmüştür. En sık karşılaşılan disiplin problemleri “izinsiz konuşmak”, “kavga etmek”, “ sözlü saldırıda bulunmak”, “ödev yapmamak”, “öğretmenin derse ilişkin beklentilerini yerine getirmemek” ve “aşırı ve rahatsız edici şekilde konuşmak” şeklindedir. Öğretmenler disiplin problemlerinin başlıca sebeplerini aileden kaynaklanan olumsuzluklar, medya araçlarının etkisi, ve kalabalık sınıflar olarak görmektedirler. Bu problemlerle baş etmede ise en sık kullandıkları yöntemlerin sözlü ve sözsüz uyarı olduğunu belirtmektedirler.

Bayındır(2001), “Sınıf Yönetiminde Öğretmen Davranışlarının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi” isimli çalışmasında kalıcı öğrenmelerin sağlanması ve bireyin öğrenme istekliliği ile olumlu bir kişiliğe sahip olması amacıyla öğretmenin sınıf içi davranışlarının öğrencileri etkileme düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede deneklerin görüşleri cinsiyet, yaş, mesleki yıl, mezun oldukları okul, medeni durum, içinde bulunulan sınıf mevcudu, oturulan evin kira olup olmaması değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır.

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Bunun için öğretmen anketi ile birebir öğrenci yaş düzeyine uyarlanmış anketlerle öğrencilerin öğrenmeleri hakkındaki görüşleri alınmış ve algılama farklılıkları ile cevapların güvenilirliği karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın çalışma evrenini İstanbul ilindeki 14 ilköğretim okulunun öğretmenleri ve 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu evrenden tesadüfi örneklem yolu ile seçilen 149 öğretmen ve 399 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Araştırma sonucunda;

1. Öğretmenlerin öğrencileri etkileyecek öğrenme yollarını bilmelerinin önemi
2. Etkili bir sınıf yönetimi stratejisi belirlenmesinin gerekliliği
3. Sınıf kurallarını birlikte koymanın ve kararlılıkla uygulanmalarının önemi

4. Ödül ve ceza verilirken dikkatli ve bilinçli olmanın gerekliliği
5. Sınıfta demokrasinin önemi
6. Öğrencilere yakın ve ilgili olunması gerektiği
7. Öğrenci katılımının gerekliliği
8. Öğrencinin içinde bulunduğu çevrenin incelenmesinin ve öğrencilerin sosyalleşmelerine yardımcı olmasının önemi
9. Öğretmenin davranışları ile iyi bir model oluşturmasının gerekliliği
10. Öğrenme zorluğu çeken öğrencilerle birebir ilgilenilmesinin, kolay öğrenen ve çalışkan öğrencilere bireysel yardımların yapılmasının gerektiği
11. Öğretmenlerin kendi aralarında meslekleri ile ilgili sıkı bir bilgi alış verişinin ve meslekle ilgili yeniliklerin takip edilmesinin gerekliliği gibi maddeler vurgulanmıştır.

Gözütok(1999 ),”Öğretmenlerin Etik Davranışları” isimli araştırmasında öğretmenlerle ilgili etik davranışları saptamayı ve Türkiye’deki öğretmenler arasında bu davranışları gösterme oranını belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın örneklemini, öğretmen adayları, ilk ve orta öğretim öğretmenleri, emekli öğretmenler, MEB üst kademe personeli, TTKB üyeleri, sosyoloji, psikoloji, felsefe, iletişim, ve eğitim bilimleri gibi çeşitli disiplinlerden akademisyenler ve Eğitim-Sen üyeleri oluşturmuştur.

Veri toplamak amacıyla kullanılan iki anket sözü edilen gruplardan oluşan 545 deneğe uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda hiç etik bulunmayan davranışlar “okula ait parayı kişisel amaçla kullanma”, “öğrenciyle cinsel yakınlık kurma”, “öğrencilerle ilişkilerinde ayırım yapma”, “öğrenci değerlendirmede yanlı davranma”, “veli olanaklarını kişisel amaçla kullanma”, “küfürlü konuşma” şeklinde belirlenmiştir. Temelde etik değil denilen davranışlar ise “okula içkili gitme”, “öğrencilerin önünde meslektaşlarını küçük düşürme”, “öğrenciye sevgisiz, saygısız davranma”, “öğrencilerin sırlarını başkalarına anlatma”, “meslektaşları ile ilgili dedikodu yapma”, “yalan söyleme”, “öğrencilerin

haklarının çiğnenmesine duyarsız kalma”, “öğrencilere fiziksel ceza verme”, “kavga etme”, “güvenilmez davranışlar sergileme”, “ders süresini özel işinde kullanma”, “öğrenciye baskıcı davranma”, “özel malzemeleri kişisel amaçla kullanma”, “öğrencilerle laubali ilişkiler kurma”, “ kararlarında tutarsız davranma”, “derste ideolojik görüşünü yansıtmama”, “ hasta olmadığı halde rapor alma”, “öğretime ilişkin sorunları başkalarına yıkma”, “işinde özensiz olma”, “mesleğini sevmediğini gösteren davranışlar sergileme”, “kendisini sadece dersten sorumlu tutma”, “öğrenci ya da veliden hediye kabul etme”, “öğrencilere, velilere bir şeyler satma”, “öğrencilerin göreceği yerde sigara içme”, “yönetmeliklere aykırı davranma”, “kahvehaneye gitme”, “öğrencilere fiziksel olmayan ceza verme”, “öğrencisine özel ders verme” şeklinde sıralanmıştır.

Öğretmenler bütün bu davranışları “hiç etik değil” ya da “temelde etik değil” bulmalarına rağmen bu davranışlar “asla gösterilmez” dememişlerdir. Bu davranışları “nadiren gösterilen” ve “bazen gösterilen” davranışlar olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

#### **1.4.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Aksoy(1999) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, sınıfta disiplini bozan öğrenci davranışlarını, bunların nedenlerini ve öğretmenlerin bunlara karşı kullandıkları yöntemlerle bedensel cezaya ilişkin görüş ve düşüncelerini değerlendirmek amacıyla “İlköğretim Okullarında Öğrenci Disiplinine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adı altında bir araştırma yapılmıştır .

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma evrenini Ankara İli Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde bulunan resmi ilköğretim okullarında 1998-1999 akademik yılında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Örneklem olarak ise Ankara İli Büyükşehir Belediyesine bağlı her belediyeden, belediyedeki öğretmenleri temsil edecek şekilde tesadüfi yöntemle öğretmenler seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin sınıf içerisinde gösterdikleri disiplin davranışları, disiplin davranışlarına yol açan nedenler ve fiziksel cezaya ilişkin yargılar değerlendirilmiştir.

M. Tulley ve L.H.Chiu (1998) tarafından öğrencilerin öğretmenlerin kullandıkları disiplin stratejilerini algılama düzeylerini belirlemek için İndiana'da yapılan araştırma da; 72 erkek, 62 kız olmak üzere 134 altıncı sınıf öğrencisine öğretmenlerin kendilerini cezalandırmasını gerektirecek bir disiplin problemini yazmaları istenmiştir. Elde edilen yazılar üzerinde yapılan analizde de öğrenciler tarafından tanımlanan disiplin problemlerinin, derse engel olma, karşı koyma, saldırganlık, yetersiz çalışma ile kopya çekmek, yalan söylemek gibi çeşitli davranışlar olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin bu davranışlarına tepki olarak öğretmenlerin uyguladıkları disiplin stratejileri ise sıra cezası, ayırma cezası(alıkoyma, ayrıcalıkları kaldırma), açıklama, bağırma veya fiziksel ceza, tehditler ve uyarılar ile davranışı görmezden gelme şeklinde olduğu belirlenmiştir.

Melby(1995) tarafından yapılan araştırmada ilkökul öğretmenlerinin:

1. Öğrencilerin yanlış davranışlarına verdikleri duygusal tepkileri,
2. Öğrenci davranışları ile ilgili beklentileri,
3. Yanlış davranışlara karşı geliştirdikleri yöntemler,
4. Öğrenciyi kontrol stratejileri,
5. Sınıf yönetiminde müdahale stratejileri incelenmiştir.

Bunun için çeşitli anketler geliştirilmiştir.

İstatistiksel analizler sonucunda öğretmenlerin etkililiğinin; öğrenci davranışı, umudu, öfkesi, utancı, suçluluk duygusu, öğrenciye sevgisi, güvenilirliği, öğrenciyi kontrol stratejisi, kavrama kabiliyeti ve olumsuz müdahale stratejilerinin kullanımına belirgin bir biçimde bağlı olduğu bulunmuştur.

Etki düzeyi yüksek olan öğretmenlerin devamlı davranış problemleri gösteren öğrencileri daha az yargıladıkları, öğrenci davranışlarını geliştirebileceklerine



inandıkları, öğrencilerin yanlış davranışları ile ilgili öfke, utanç, suçluluk duygusu pek taşımadıkları, problemlı öğrencileri sevdiklerini ve sorunlu davranışları idare etme konusunda kendilerine güvendikleri ve daha az katı cezalar kullandıkları belirlenmiştir.

Araştırmaya göre öğretmen etkililiği ve stresi, tutumu, sabrı ve iş doyumunu ile öğrenci başarısı arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

## II. BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin analizi ve yorumlanması başlıklarına yer verilmektedir.

#### 2.1 Araştırmanın Modeli

Araştırma, betimsel nitelikli olduğundan araştırmanın modeli genel tarama modeli olarak saptanmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri olarak tanımlanmaktadır (Karasar,1994: 79). Sınıf öğretmenlerinin öğretim etiğine yönelik algıları ve yöneticilerin öğretmenlerin okuldaki davranış biçimlerini öğretim etiği açısından değerlendirmeleri ile öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik öğretim etiğine uygun olan/olmayan stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin öz değerlendirmeleri ve öğrencilerin öğretmenleri değerlendirmelerini belirleyebilmek için öncelikle ilgili alanyazın taranarak araştırmanın amacına ulaşmayı ve var olan durumu betimlemeyi sağlayacak bir ölçme aracı tasarlanmıştır. Ölçme aracı, var olan durumu katılımcıların görüşlerine göre ansal olarak belirlemeyi sağladığından araştırmanın betimsel bir nitelik taşıdığı düşünülmüştür. Balcı (2001), betimsel araştırmaları, ilk ve temel araştırma eylemleri olarak değerlendirmekte; bilginin anlaşılması ve araştırılmasında önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırma ile ilgili öncelikle alanyazın incelenmesi yapılmıştır. Alanyazın taramasına bağlı kalınarak katılımcılardan öğretmenlerin etik algı düzeylerinin ve sınıfta karşılaştıkları sorunlu davranışlarla baş etmede kullandıkları stratejilerin belirleneceği düşünülen ölçme araçları geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçme araçları ile ilgili durum saptaması yapılmıştır. Böylelikle durum saptamasından elde edilen katılımcı görüşlerinden de hareketle, ilgili alanyazın da dikkate alınarak sınıf öğretmenlerinin

öğretim etiğine yönelik algı düzeyleri ile sınıfta karşılaştıkları sorunlu davranışlarla baş etmede kullandıkları stratejiler incelenmeye çalışılmıştır.

## **2.2 Evren**

Araştırmanın evrenini, Türkiye'deki ilköğretim okullarında görev yapan yöneticiler, sınıf öğretmenleri ve 5.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma evreni ise 2005-2006 eğitim öğretim yılında Balıkesir il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve sınıf öğretmenleri ile öğrenim gören 5. sınıf öğrencileridir.

Türkiye'de yapılan akademik düzeydeki çalışmalarda genellikle büyük kentler tercih edildiğinden, bu kentlerin dışındaki yerler yeterince incelenmemiştir. Bu nedenle büyük yerleşim birimlerinin dışındaki yerleşim alanlarında araştırmaların yayılması amacıyla çalışma evreni olarak Balıkesir il merkezindeki ilköğretim okulları seçilmiştir (Zencirci,2003:75).

## **2.3 Örneklem**

Çalışma evreninde yer alan yönetici ve öğretmenlere sayıca ulaşılabildiğinden örneklem alınma yoluna gidilmemiştir. Ancak öğrenci sayısının fazlalığından dolayı büyük ölçekli araştırmalarda evrenin tamamına ulaşılması zaman ve maliyet açısından uygun olmadığından grup örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Balcı,1995:101). Bu amaçla 2005 yılı OKS sonuçlarına göre Balıkesir il merkezindeki okullar üst, orta ve alt başarı düzeylerine göre gruplanmış, her başarı düzeyi yine üst, orta ve alt düzeye ayrılmış ve oluşan bu gruplar içinde yer alan okullar arasından seçkisiz yolla birer okul seçilmiştir. Böylece üst, orta ve alt düzeyde okul başarısına sahip toplam 9 okul araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Örneklem giren okulların beşinci sınıflarının tüm öğrencilerine ulaşılacağı düşüncesi ile yeniden örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırmaya katılan öğretmen, yönetici ve öğrenci sayıları, okullar düzeyinde Tablo:1 de verilmiştir:

Tablo:1

Araştırma Katılımcılarının *Okullara* Göre Dağılımı

<i>Kurum_Adı</i>	<i>Toplam Öğret. Sayısı</i>	<i>Katılan Öğret. Sayısı</i>	<i>Yönetici</i>	<i>Toplam Öğrenci Sayısı</i>	<i>Katılan Öğrenci Sayısı</i>
Mehmetçik İlköğretim Okulu	27	15	1	157	93
Altıeylül İlköğretim Okulu	18	13	1		-
Atatürk İlköğretim Okulu	26	19	1		-
Karahallılar İlköğretim Okulu	16	13	1		-
Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu	23	14	1		-
23 Nisan İlköğretim Okulu	29	22	1		-
Hatice Fahriye Eğinlioğlu İlköğretim Okulu	26	18	1	193	122
Alısuuri İlköğretim Okulu				Soru havuzu oluşturma sürecinde görüşlerine başvurulduğu için ana uygulama kapsamı dışında tutulmuştur.	
Cigdem Batubey İlköğretim Okulu	16	14	1		-
M.Şeref Eğinlioğlu İlköğretim Okulu	23	16	1		-
<b>Üst Grup Toplam</b>	<b>226</b>	<b>162</b>	<b>10</b>	<b>475</b>	<b>297</b>
Alı Hıkmət Paşa İlköğretim Okulu	41	33	1	330	299
Gazi İlköğretim Okulu	11	9	1		-
Fatih İlköğretim Okulu	21	17	1		-
Zağnospaşa İlköğretim Okulu	32	22	1		-
Albay Tayyar-Nuran Oğuz İlköğretim Okulu	12	9	1	61	58
Namıkkemal İlköğretim Okulu	10	9	1		-
M.Akif Ersoy İlköğretim Okulu	17	13	1		-
Sevinç Kurşun	38	29	1		-
Plevne İlköğretim Okulu	20	11	1	95	91
Burhan Erdayı İlköğretim Okulu	14	10	1		-
<b>Orta Grup Toplam</b>	<b>216</b>	<b>162</b>	<b>10</b>	<b>486</b>	<b>448</b>
Kayabey İlköğretim Okulu	17	11	1	110	110
Gaziosmanpaşa İlköğretim Okulu	14	10	1		-
Edip Gürcün İlköğretim Okulu	6	6	1		-
Yıldız Mahallesi 75.Yıl İlköğretim Okulu	13	11	1		-
Yunus Emre İlköğretim Okulu	10	10	1		-
Sakarya İlköğretim Okulu	16	13	1		-
Cumhuriyet İlköğretim Okulu	21	17	1	135	133
General Kemal Balıkesir İlköğr.Ok.	17	13	1		-
Merkez Ece Amca İlköğretim Okulu	6	6	1		-
Kuvayı Milliye İlköğretim Okulu	16	15	1		-
M.Vehbi Bolak İlköğretim Okulu	17	16	1	95	94
Zafer İlköğretim Okulu	7	7	1		-
<b>Alt Grup toplam</b>	<b>160</b>	<b>133</b>	<b>12</b>	<b>340</b>	<b>337</b>

Çalışma evreninde toplam 32 resmi ilköğretim okulunda 32 yönetici, 602 öğretmen ve 1301 öğrenci bulunmaktadır. Öğretmen ve yöneticilerin ve tabakalı örneklem yolu ile seçilen okulların 5. sınıf öğrencilerinin tamamına ulaşılmaya çalışılmış, ancak bu kişilerin isteksizliği ve araştırmacıya veri toplama araçlarının belirlenen zaman diliminde ulaştırılmaması engelleri yaşanmıştır. Uygulanan anketlerin dönüş sayıları ve geri dönüş oranı aşağıda belirtilmiştir:

Yöneticilere 32 anket uygulanmış ve tamamı geri dönmüştür.

Sınıf öğretmenlerine 602 anket uygulanmış, 457 anket araştırma kurallarına uygun olarak geri dönüş yapmıştır.

Örnekleme giren 5.sınıf öğrencilerinden 1087 sine anket uygulanmış ve 1082'si araştırma kurallarına uygun olarak geri dönüş yapmıştır.

Araştırmada geri dönüş ortalaması %81 olarak gerçekleşmiştir. Benzer araştırmalarda ölçeklerin %40 ile %50 arasında bir dönüş oranına ulaşması yeterli olmakla birlikte beklenen dönüş oran %50 ile %60 arasındadır (Kerlinger,1973:414). Bu durum araştırmada beklenen orana ulaşıldığını göstermiş ve temel amacı gerçekleştirmek üzere elde edilen veriler üzerinde çalışılabileceğine karar verilmiştir.

Tablo:2 de araştırmaya katılan öğrenci, öğretmen ve yönetici sayılarının üst, orta ve alt başarı düzeyindeki dağılımları sunulmuştur:

Tablo:2

Araştırma Katılımcılarının *Okul Başarı Düzeyine* Göre Dağılımı

<i>Okul Başarı Düzeyi</i>		<i>Öğrenci</i>	<i>Öğretmen</i>	<i>Yönetici</i>	<i>Toplam</i>
<i>Üst Başarı Düzeyi</i>	<i>f</i>	297	162	10	469
	<i>%</i>	27,4	35,4	31,3	29,9
<i>Orta Başarı Düzeyi</i>	<i>f</i>	448	162	10	620
	<i>%</i>	41,4	35,4	31,3	39,5
<i>Alt Başarı Düzeyi</i>	<i>f</i>	337	133	12	482
	<i>%</i>	31,1	29,1	37,5	30,7
Toplam	<i>f</i>	1.082	457	32	1.571
	<i>%</i>	100,0	100,0	100,0	100,0

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımları Tablo:3'te gösterilmiştir:

Tablo: 3

Araştırma Katılımcılarından Yönetici ve Öğretmenlerin *Cinsiyet* Değişkenine Göre Dağılımı

<i>Cinsiyet</i>		<i>Öğretmen</i>	<i>Yönetici</i>	<i>Toplam</i>
<i>Kadın</i>	<i>f</i>	191	-	191
	<i>%</i>	41,8	-	39,1
<i>Erkek</i>	<i>f</i>	266	32	298
	<i>%</i>	58,2	100,0	60,9
Toplam	<i>f</i>	457	32	489
	<i>%</i>	100,0	100,0	100,0

Tablo:3 incelendiğinde, çalışma evrenindeki tüm okullarda görev yapan yöneticilerin erkek olduğu, bayan yöneticilerin bulunmadığı görülmektedir. Bunun yanında öğretmenlik mesleği her ne kadar bayan mesleği olarak görülüyor olsa da araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin oranının kadın öğretmenlerden daha fazla olduğu gözlenmiştir.

Tablo:4'te araştırma katılımcılarından yönetici ve öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre dağılımı verilmiştir:

Tablo: 4  
Araştırma Katılımcılarından Yönetici ve Öğretmenlerin *Medeni Durum* Değişkenine Göre Dağılımı

<i>Medeni Durum</i>		<i>Öğretmen</i>	<i>Yönetici</i>	<i>Toplam</i>
<i>Bekar</i>	<i>f</i>	42	-	42
	<i>%</i>	9,2	-	8,6
<i>Evli</i>	<i>f</i>	415	32	447
	<i>%</i>	90,8	100,0	91,4
Toplam	<i>f</i>	457	32	489
	<i>%</i>	100,0	100,0	100,0

Tablo:4'e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun, yöneticilerin ise tamamının evli olduğu görülmüştür.

Araştırma katılımcılarından yönetici ve öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımı Tablo:5'te gösterilmiştir:

Tablo: 5  
Araştırma Katılımcılarından Yönetici ve Öğretmenlerin *Mesleki Kıdem* Değişkenine Göre Dağılımı

<i>Mesleki Kıdem</i>		<i>Öğretmen</i>	<i>Yönetici</i>	<i>Toplam</i>
<i>1-20 Yıl</i>	<i>f</i>	225	8	233
	<i>%</i>	49,2	25,0	47,6
<i>21 Yıl ve Üstü</i>	<i>f</i>	232	24	256
	<i>%</i>	50,8	75,0	52,4
Toplam	<i>f</i>	457	32	489
	<i>%</i>	100,0	100,0	100,0

Tablodaki verilere göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası, yöneticilerin ise büyük bir çoğunluğu 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

Araştırma ölçeğinde öğretmenlerin mesleki kıdeme göre *1-5 Yıl, 6-10 Yıl, 11-15 Yıl, 16-20 Yıl, 21-25 Yıl ile 21 Yıl ve üzeri* kategorileri ile gruplanmaları ve her bir grup için bağımsız analiz yapılması amaçlanmıştır. Anket sonuçları 1-15 yıl kıdeme sahip öğretmen ve yönetici sayısının çok az olduğunu göstermiştir. Bu nedenle mesleki kıdem değişkeni iki yeni kategoride açıklanmaya çalışılmış ve araştırmaya katılan öğretmenler kıdem değişkenine göre Tablo:5'teki gibi iki grupta toplanmıştır. Bunun gibi kendi kendine yorumlanamayan kategorilerin diğer kategorilerle birleştirilmesi durumu *dummy coding* olarak adlandırılmaktadır. Cinsiyet, coğrafi konum, ırk gibi değişkenleri tahmin etmede kullanılan bu yöntem sayesinde araştırmacı, belirlenen alt kategori sayısını, değişkenlerin yorumlanabilir olması için yeniden düzenleyerek yeni kategoriler oluşturabilmektedir (Stockburger, 1996).

Tablo:6'da araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğretim programlarına göre dağılımı sunulmuştur:

Tablo: 6  
Araştırma Katılımcılarından Yönetici ve Öğretmenlerin *Mezun Oldukları Yükseköğretim Programlarına* Göre Dağılımı

<i>Mezun Olunan Yükseköğretim Programı</i>		<i>Öğretmen</i>	<i>Yönetici</i>	<i>Toplam</i>
<i>Eğitim Fakültesi</i>	<i>f</i>	195	13	208
	<i>%</i>	42,7	40,6	42,5
<i>Lisans Tamamlama</i>	<i>f</i>	127	12	139
	<i>%</i>	27,8	37,5	28,4
<i>Diğer</i>	<i>f</i>	135	7	142
	<i>%</i>	29,5	21,9	29,0
<i>Toplam</i>	<i>f</i>	457	32	489
	<i>%</i>	100,0	100,0	100,0



Tablo:6'daki verilere göre çalışma evrenindeki öğretmenlerin yarısından daha azı eğitim fakültesi mezunudur. Bu durum kıdemli öğretmen sayısının fazla olması ile açıklanabilir. Kıdemli öğretmenlerin genellikle lisans tamamlayan eğitim enstitüsü veya eğitim yüksekokulu mezunları oldukları görülmüştür. Diğer kapsamında ise mühendislik fakültesi, İİBF, İlahiyat fakültesi gibi alanlardan mezun olmuş öğretmen ve yöneticiler yer almaktadır.

Tablo:7'de araştırmaya katılan öğretmenlerin okuttukları sınıflara göre sayısal dağılımlarına yer verilmiştir:

Tablo: 7  
Araştırma Katılımcılarından Öğretmenlerin *Okuttukları Sınıflara* Göre Sayısal Dağılımı

<i>Okutulan Sınıf</i>	<i>Öğretmen</i>	
<i>Birinci Sınıf</i>	<i>f</i>	95
	<i>%</i>	20,8
<i>İkinci Sınıf</i>	<i>f</i>	84
	<i>%</i>	18,4
<i>Üçüncü Sınıf</i>	<i>f</i>	105
	<i>%</i>	23,0
<i>Dördüncü Sınıf</i>	<i>f</i>	83
	<i>%</i>	18,2
<i>Beşinci Sınıf</i>	<i>f</i>	90
	<i>%</i>	19,7
Toplam	<i>f</i>	457
	<i>%</i>	100,0

Tablodaki istatistiksel veriler ışığında araştırmaya katılan öğretmenlerin oranları sınıflar bazında önemli farklılıklar göstermemiştir.

## **2.4 Veri Toplama Araçları**

Araştırmada belirlenen alt problemleri yanıtlamak üzere geliştirilen veri toplama araçları ve bu araçların nasıl geliştirildiği aşağıda sunulmuştur:

### **2.4.1 Öğretim Etiğine Yönelik Algı Ölçeği**

Sınıf öğretmenlerinin öğretim etiğine yönelik algılarını ve yöneticilerin öğretmenlerin okuldaki davranış biçimlerini öğretim etiği açısından değerlendirmelerini belirlemek için geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilebilmesi için öncelikle ilgili alanyazın taranmış, öğretim etiğinin kapsam geçerliliği oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda öncelikle etik kavramının tanımı yapılarak öğretim etiğinin davranış göstergeleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Daha sonra, ölçekte yer alabilecek maddeler yazılmıştır. İlk aşamada toplam 160-180 taslak madde yazılmıştır. Daha sonra yazılan taslak maddeler alan uzmanları ile birlikte sınıflanarak aynı özelliği ölçmeye dönük maddelerden ifade, dil ve anlatım açısından yetersiz olanlar elenmiştir. Bu çalışma sonrasında uzman görüşüne sunulabilecek durumda, toplam 95 madde belirlenmiştir.

Taslak maddeler, asıl uygulamada kullanılacak biçimiyle bir deneme formu haline getirilerek eğitim bilimcilerin, ölçme ve değerlendirme uzmanlarının, yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerine sunulmuştur. Deneme formuna getirilen görüş ve önerilerden sonra deneme uygulamasına alınması uygun görülen 48 madde belirlenmiştir. Bu 48 madde ile ilgili olarak uzman grubun uygun gördüğü değişiklikler de yapıldıktan sonra, araştırmacı tarafından söz konusu maddeler araştırmanın amacı doğrultusunda tekrar gözden geçirilmiş ve 10 maddenin deneme formunda yer almaması gerektiğine karar verilmiştir. Böylelikle, deneme formunda toplam 38 madde yer almıştır. Deneme formunun bir uzman grubunun öneri ve eleştirileri doğrultusunda şekillenmesi; ölçeğin hem görünüş hem de kapsam geçerliliğini sağlamaya dönük bir çalışma olarak değerlendirilebilir.

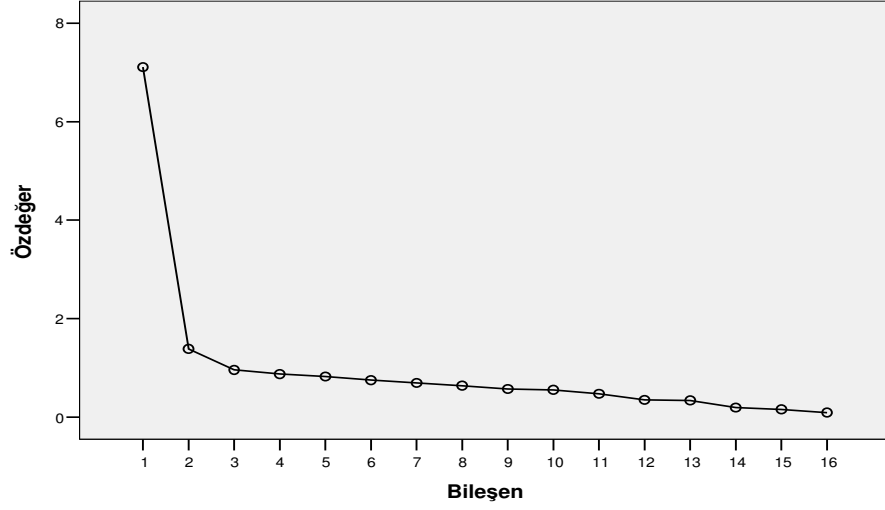
Deneme uygulamasına alınan maddeler, katılımcıların öğretim etiğine ilişkin algılarını ortaya koyabilecekleri şekilde derecelendirilmiştir. Taslak ölçeğe öncelikle bir

tanıtım girişi konulmuş, bazı kişisel bilgiler de eklenerek her maddeye verilebilecek tepkiler, “Tamamen Etik”, “Oldukça Etik”, “Kısmen Etik”, “Çok Az Etik” ve “Hiç Etik Değil ” biçiminde 5’li Likert tipi ölçek formu halinde düzenlenmiştir. Bu dereceleme yöneticilerin, öğretmenlerin okuldaki davranış biçimlerini öğretim etiği açısından değerlendirmelerini sağlamak için “Daima Gözlüyorum”, “Çok Sık Gözlüyorum”, “Ara Sıra Gözlüyorum”, “Nadiren Gözlüyorum” ve “Hiç Gözlelemedim” biçiminde 5’li Likert tipi ölçek formu halinde hedef gruba göre dönüştürülerek düzenlenmiştir. Deneme uygulamasına hazır hale getirilen öğretmen ve yöneticilere uygulanacak deneme formları, Balıkesir ili Bandırma ve Edremit ilçelerinde ulaşılan toplam 227 yönetici ve öğretmen üzerinde denenmiştir.

Deneme uygulamasının yapıldığı grubun doldurduğu ölçekler incelendikten sonra 7 ölçeğin hatalı ya da eksik doldurulduğu görülmüştür. Bu türdeki formlar analize alınmayarak toplam 220 katılımcıdan elde edilen verilerle ölçek geliştirme çalışmasına başlanmıştır. Katılımcıların ölçekte yer alan her bir maddeye vermiş oldukları tepkiler; 1-5 puan arasında sayısallaştırılarak bilgisayar ortamına aktarılmış ve analize alınmıştır.

Yapılan ilk analizler sonunda, ölçeğin deneme uygulamasından elde edilen puan dağılımının ortalaması 48,43, ortanca değeri 47,00, standart sapması 10,16, varyans değeri 103.12, ranjı 133,00, en düşük puan 17,00 en yüksek puanı ise 150.00 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin geliştirilmesine faktör analizi yapılarak başlanmıştır. İlk faktör analizi sonunda ölçekte yer alan maddeler, özdeğeri 1.00’den büyük toplam 12 bileşende toplanmıştır. Ancak yapılan inceleme sonunda toplam 16 maddenin faktör yüklerinin başka bileşenlerde daha yüksek ve/veya eşit oranda paylaşıldığı görülmüştür. Daha sonra bu özellikteki maddeler analiz dışı bırakılarak toplam 22 maddeye ikinci faktör analizi uygulanmıştır. Analiz sonunda maddelerin faktör yüklerinin daha yüksek değerlerde tek boyutta toplandığı görülmüştür. Tek boyut için hesaplanan özdeğer 7,11 ve açıklanan varyans oranı da %44,42 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin özdeğerler grafiği Şekil-1’de sunulmuştur.



Şekil-1  
Öğretim Eğitime Yönelik Algı Ölçeğinin Özdeğerler Grafiği

Şekil-1’de, birinci bileşen için hesaplanan özdeğerden (7,11) sonra, ikinci bileşene doğru hızlı bir düşüş görülmektedir. Bu durum, ölçeğin tek boyutlu olduğunun bir ölçüsü olarak kabul edilmiştir. Analizin sonraki aşamasında madde geçerlikleri, faktör yükleri dikkate alınarak ve madde-ölçek korelasyonları hesaplanarak değerlendirilmiştir. Ulaşılan sonuçlar, Tablo: 8’de verilmiştir:

Tablo: 8

## Öğretim Eğitime Yönelik Algı Ölçeğinin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Faktör Yük Değerleri	Madde-Toplam Ölçek Puanı Korelasyonu**
<b>e57</b>	<b>,90</b>	.66
e20	,85	.59
e46	,83	.70
e49	,81	.65
e60	,79	.56
e37	,71	.60
e45	,64	.53
e27	,62	.53
e17	,61	.63
e66	,58	.49
e56	,58	.50
e2	,56	.57
e59	,53	.44
e41	,52	.42
e61	,46	.34
<b>e62</b>	<b>,42</b>	.34

\*\*p&lt;.01

Tablo: 8’de, *Öğretim Eğitime Yönelik Algı Ölçeğinin* faktör yük değerlerinin .90 ile .42 arasında değiştiği, madde geçerliği açısından da tüm maddelerin .01 manidarlık düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Elde edilen değerlerin istatistiksel olarak anlamlı olması ve faktör yük değerlerinin yüksek olması nedeniyle ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğu söylenebilir. *Öğretim Eğitime Yönelik Algı Ölçeğinin* betimsel istatistikleri ise Tablo: 9’da sunulmuştur:

Tablo:9

Nihai *Öğretim Eğitime Yönelik Algı Ölçeğinin* Betimsel İstatistikleri

Madde Sayısı	$\bar{X}$	S	Ortanca	Ranj	En Düşük Puan	En Yüksek Puan
16	17,07	3,90	16,00	50	16.00	66.00

Betimsel istatistikler incelendiğinde, nihai ölçeğin ortalamasının 17,07 olduğu görülmektedir. Testten alınan en düşük puan 16.00 en yüksek puan da 66,00 olarak

gerçekleşmiş; ölçeğin ranjı 50, ortancası 16,00 ve standart sapması da 3,90 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin iç tutarlık anlamındaki güvenilirliğinin göstergesi Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) katsayısı, .89 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin güvenilir sonuçlar verebileceği biçiminde değerlendirilmiştir. Test ve madde istatistiklerine ilişkin yapılan tüm analizler, *Öğretim Etiğine Yönelik Algı Ölçeği*'nin asıl uygulamada kullanılabileceğini göstermektedir (EK-1).

#### **2.4.2 Sınıf İçindeki Sorunlu Davranışları Gidermede Kullanılan Öğretim Etiğine Uygun Olan/Olmayan Stratejiler Ölçeği**

Öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik öğretim etiğine uygun olan/olmayan stratejileri kullanma düzeylerini ve öğrencilerin, öğretmenleri sınıf içinde öğretim etiğine uygun olan/olmayan stratejileri kullanma düzeyleri açısından nasıl değerlendirdiklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilebilmesi için öncelikle ilgili alanyazın taranmış ve öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik kullandıkları öğretim etiğine uygun olan ya da olmayan stratejilerin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu ön çalışma sonrasında geliştirilecek ölçekte yer alabilecek maddeler yazılmıştır. Madde havuzu oluşturma aşamasında öncelikle toplam 67 taslak madde yazılmıştır. Daha sonra yazılan taslak maddeler, hem araştırmanın alt problemleri hem de ifade, dil ve anlatım açısından irdelenmiştir. Bu bağlamda hem ifade, dil ve anlatım hem de araştırmanın amaçlarını gerçekleştirmede açısından uygun olmayan maddeler elenmiştir. Bu çalışma sonrasında uzman görüşüne sunulabilecek durumda toplam 41 madde belirlenmiştir.

Taslak maddeler, asıl uygulamada kullanılacak biçimiyle bir deneme formu haline getirilerek eğitim bilimcilerin, ölçme ve değerlendirme uzmanlarının ve bir grup yönetici ve öğretmenin görüşlerine sunulmuştur. Deneme formuna getirilen görüş ve önerilerden sonra ölçeğin ön uygulamasına toplam 32 maddenin alınabileceğine karar verilmiştir. Deneme formunda yer alacak maddelere bir uzman grubunun öneri ve eleştirileri doğrultusunda karar verilmesi; ölçeğin hem görünüş hem de kapsam geçerliliğini sağlamaya dönük bir çalışma olarak değerlendirilebilir.

Deneme uygulamasına alınan maddeler, katılımcıların tepkilerini ortaya koyabilecekleri şekilde derecelendirilmiştir. Taslak ölçek, *Öğretim Eğitime Yönelik Algı Ölçeği* nin devamına bir sayfa olarak eklenmiştir. Her maddeye verilebilecek tepkiler ise “Her Zaman”, “Çoğu Zaman”, “Bazen”, “Nadiren” ve “Hiçbir Zaman” biçiminde 5’li Likert tipi ölçek formu halinde düzenlenmiştir. Bu dereceleme aynı kalmak kaydıyla maddeler; öğrencilerin, öğretmenleri sınıf içinde öğretim etiğine uygun olan/olmayan stratejileri kullanma düzeyleri açısından nasıl değerlendirdiklerini belirlemek için dönüştürülmüştür. Bu dönüştürme işleminde maddeler hedef gruba göre düzenlenmiş ancak, maddelerin öğretmenlere sunulan maddelerin anlamıyla aynı olmasına çalışılmıştır. Bunun için bir dil uzmanından yararlanılmış ve ifade, dil ve anlatımın olabildiğince yalın, kısa ve net olmasına, bunun yanında ölçeğin uygulanacağı öğrenci grubunun sözcük dağarcına uygun olmasına çalışılmıştır. Deneme uygulamasına hazır hale getirilen öğretmen ve öğrencilere uygulanacak deneme formları, Balıkesir ili Bandırma ve Edremit ilçelerinde ulaşılan toplam 415 öğrenci, öğretmen ve yönetici üzerinde denenmiştir.

Tablo:10’da ön uygulama katılımcılarının okullara ve ilçelere göre dağılımları gösterilmiştir:

Tablo:10

## Ön Uygulama Katılımcılarının Okullara Göre Dağılımı

<i>Kurum_Adi</i>	<i>Toplam Öğretmen Sayısı</i>	<i>Katılan Öğretmen Ve Yönetici Sayısı</i>	<i>Öğrenci Sayısı</i>
EDREMİT			
Yılmaz Akpınar İ.Ö.O	13	11	
Nihat Tansoy İ.Ö.O	21	19	
Karagözoğlu İ.Ö.O	21	18	
Altinkum N.Süleymenoğlu İ.Ö.O	11	8	
Alemizade İ.Ö.O	11	9	
Dokuzeylül İ.Ö.O	7	5	
Gazi İ.Ö.O	9	7	91
İstiklal İ.Ö.O	10	8	
Cumhuriyet İ.Ö.O	10	8	
Kadıköy Leman Akpınar İ.Ö.O	9	7	
Mehmet Akif Ersoy İ.Ö.O	21	17	
Göbelezoglu İ.Ö.O	10	8	
Şehit Hamdi Bey İ.Ö.O	10	8	
75.Yıl İ.Ö.O	12	10	
<b>Toplam</b>	<b>175</b>	<b>144</b>	
BANDIRMA			
Zübeyde Hanım İ.Ö.O	11	7	
Atatürk İ.Ö.O	13	8	
100.Yıl İ.Ö.O	15	6	
Şehit Bedir Karabıyık İ.Ö.O	11	7	
17 Eylül İ.Ö.O	19	10	
Bandırma İ.Ö.O	17	9	
M.Ahmet Obalı İ.Ö.O	6	4	
Ticaret Odası İ.Ö.O	5	4	
Vecihbey İ.Ö.O	17	9	54
Yamanegeli İ.Ö.O	19	11	
Fatih İ.Ö.O	17	8	
Hürriyet İ.Ö.O	10	8	
Eti Holding İ.Ö.O	12	7	
Esnaf Sanatkarlar Kredi Kefalet Koop.İ.Ö.O	11	7	
<b>Toplam</b>	<b>194</b>	<b>110</b>	

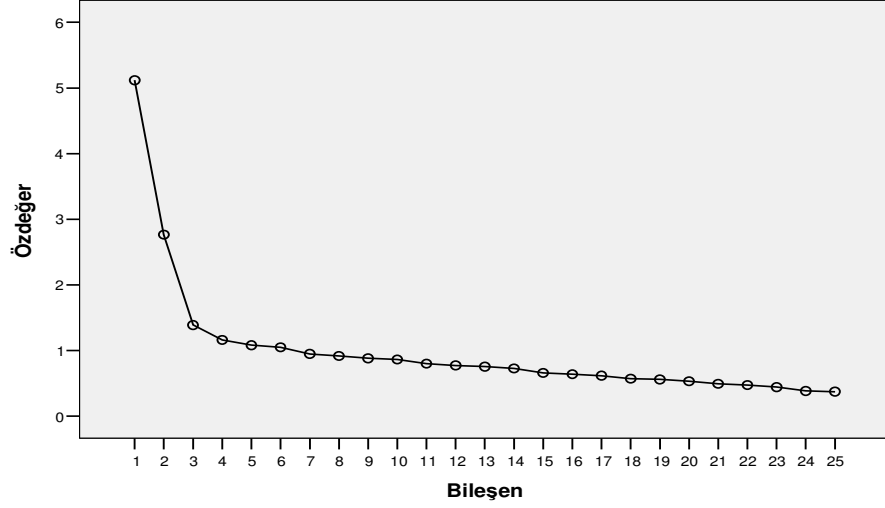
Deneme uygulamasının yapıldığı grubun doldurduğu ölçekler incelendikten sonra toplam 16 ölçeğin hatalı ya da eksik doldurulduğu görülmüştür. Bu türdeki formlar analize alınmayarak toplam 399 katılımcıdan elde edilen verilerle ölçek



geliştirme çalışmasına başlanmıştır. Katılımcıların ölçekte yer alan her bir maddeye vermiş oldukları tepkiler; 1-5 puan arasında sayısallaştırılarak bilgisayar ortamına aktarılmış ve analize alınmıştır.

32 maddenin 399 katılımcı üzerinde denenmesiyle elde edilen verilerin ilk analizi sonunda, ölçeğin puan dağılımının ortalaması 97.91, ortanca değeri 99.00, standart sapması 11.24, varyans değeri 126.25, ranjı 77.00, en düşük puan 58.00 en yüksek puanı ise 135.00 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin geliştirilmesine faktör analizi yapılarak başlanmıştır. İlk faktör analizi sonunda ölçekte yer alan maddeler, özdeğeri 1.00'dan büyük toplam 8 bileşende toplanmıştır. Ancak yapılan inceleme sonunda toplam 7 maddenin faktör yüklerinin başka bileşenlerde daha yüksek ve/veya eşit oranda paylaşıldığı görülmüştür. Daha sonra bu özellikteki maddeler analiz dışı bırakılarak toplam 25 maddeye ikinci faktör analizi uygulanmıştır. Bu analiz sırasında döndürme (Varimax) işlemi de işe koşulmuştur. Analiz sonunda maddelerin faktör yüklerinin daha yüksek değerlerde iki boyutta toplandığı görülmüştür. Birinci boyut için hesaplanan özdeğer 5.12 ve açıklanan varyans oranı %20.48; ikinci boyut için hesaplanan özdeğer ise 2.77 ve açıklanan varyans oranı da %11.06 olarak gerçekleşmiştir. Her iki boyut için açıklanan toplam varyans oranı ise %31.54 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin özdeğerler grafiği Şekil-2'de sunulmuştur.



Şekil-2

Sınıf İçindeki Sorunlu Davranışları Gidermede Kullanılan Öğretim Etiğine Uygun Olan/Olmayan Stratejiler Ölçeğinin Özdeğerler Grafiği

Şekil-1’de, birinci (5.12) ve ikinci (2.77) bileşenden sonra hızlı bir düşüşün olduğu görülmektedir. Bu durum, ölçeğin iki boyutlu olduğunun bir ölçüsü olarak kabul edilmiştir. Boyutlara dağılan maddeler incelenerek boyutlar adlandırılmaya çalışılmıştır. Birinci boyutta yer alan maddelerin *sınıf içindeki sorunlu davranışları gidermede kullanılan öğretim etiğine uygun stratejiler* olduğu görülmüş ve bu şekilde adlandırılmıştır. İkinci boyutta yer alan maddelerin ise *sınıf içindeki sorunlu davranışları gidermede kullanılan öğretim etiğine uygun olmayan stratejiler* olduğu görülmüş ve bu boyut da söz konusu adla etiketlenmiştir. Analizin sonraki aşamasında madde geçerlikleri, faktör yükleri dikkate alınarak ve madde-ölçek korelasyonları hesaplanarak değerlendirilmiştir. Ulaşılan sonuçlar, Tablo: 11’de verilmiştir:

Tablo: 11

Sınıf İçindeki Sorunlu Davranışları Gidermede Kullanılan Öğretim Etiğine Uygun Olan/Olmayan Stratejiler Ölçeğinin Faktör ve Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Faktör Yük Değerleri*		Madde-Toplam Ölçek Puanı Korelasyonu**
	1. Boyut	2. Boyut	
ST-9	0,66		.65
ST-28	0,65	-0,22	.65
ST-27	0,60		.61
ST-2	0,59		.58
ST-26	0,57	-0,23	.57
ST-18	0,57		.55
ST-7	0,56		.55
ST-22	0,56	-0,26	.57
ST-16	0,55		.57
ST-10	0,55		.55
ST-13	0,54		.56
ST-4	0,53	-0,32	.55
ST-19	0,52		.53
ST-31	0,48		.50
ST-3	0,40		.41
ST-12	0,40	0,29	.40
ST-30		<b>0,66</b>	<b>.63</b>
ST-25		<b>0,65</b>	<b>.61</b>
ST-29		<b>0,58</b>	<b>.62</b>
ST-24		<b>0,56</b>	<b>.54</b>
ST-6		<b>0,53</b>	<b>.50</b>
ST-5		<b>0,46</b>	<b>.47</b>
ST-14		<b>0,45</b>	<b>.45</b>
ST-17		<b>0,39</b>	<b>.46</b>
ST-23		<b>0,37</b>	<b>.49</b>

\* +-.20'nin altındaki değerler tabloda gösterilmemiştir.

\*\*p<.01

Tablo: 11'de, sınıf içindeki sorunlu davranışları gidermede kullanılan öğretim etiğine uygun stratejiler boyutunun faktör yük değerlerinin .66 ile .40; sınıf içindeki sorunlu davranışları gidermede kullanılan öğretim etiğine uygun olmayan stratejiler boyutunun faktör yük değerlerinin ise .66 ile .37 arasında değiştiği, madde geçerliği açısından da tüm maddelerin .01 manidarlık düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Elde edilen değerlerin istatistiksel olarak anlamlı olması ve faktör yük değerlerinin

yüksek olması nedeniyle ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğu söylenebilir. *Öğretim Etiğine Yönelik Algı Ölçeğinin* betimsel istatistikleri ise Tablo: 12’de sunulmuştur:

Tablo: 12  
Sınıf İçindeki Sorunlu Davranışları Gidermede Kullanılan Öğretim Etiğine Uygun Olan/Olmayan Stratejiler Ölçeğinin Betimsel İstatistikleri

Madde Sayısı	$\bar{X}$	S	Ortanca	Ranj	En Düşük Puan	En Yüksek Puan
I. Boyut: 16	64,32	8,73	66,00	48,00	32,00	80,00
II. Boyut: 9	14,96	4,34	14,00	30,00	9,00	39,00

\*p<.05

Betimsel istatistikler incelendiğinde, nihai olarak birinci boyutun ortalaması 64,32 olarak gerçekleşmiştir. Birinci boyuttan alınan en düşük puan 32,00 en yüksek puan da 80,00 olarak gerçekleşmiş; boyutun ranjı 48, ortancası 66,00 ve standart sapması da 8,73 olarak hesaplanmıştır. Tablo: 12 incelendiğinde nihai olarak ikinci boyutun ortalamasının ise 14,96 olduğu görülmektedir. İkinci boyuttan alınan en düşük puan 9,00 en yüksek puan da 39,00 olarak gerçekleşmiş; boyutun ranjı 30, ortancası 14,00 ve standart sapması da 4,34 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğinin iç tutarlık anlamındaki güvenilirliğinin göstergesi Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) katsayısı, birinci boyut için .84; ikinci boyut için ise .67 olarak hesaplanmıştır. Genel olarak ölçeğin  $\alpha$  katsayısı da .76 olarak gerçekleşmiştir. Elde edilen değerler, ölçeğin hem boyutlar hem de tüm ölçek bazında iç tutarlığa sahip olduğu biçiminde değerlendirilmiştir. Test ve madde istatistiklerine ilişkin yapılan tüm analizler ışığında, *Sınıf İçindeki Sorunlu Davranışları Gidermede Kullanılan Öğretim Etiğine Uygun Olan/Olmayan Stratejiler Ölçeğinin* asıl uygulamada kullanılabileceğine karar verilmiştir (EK-2).

## 2.5 Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmanın alt problemlerini yanıtlayabilmek üzere çalışma evreninde yer alan toplam 32 yönetici, 457 öğretmen ve 1082 öğrenciden oluşan toplam 1571 katılımcıdan sağlanan veriler SPSS for Windows (Statistical Package for the Social Science) paket programının EDIT ekranına girilmiştir.

Araştırmanın 1., 3., 6. ve 8. alt problemlerinin yanıtlanmasında betimsel istatistiklerden ortalama ( $\bar{X}$ ) ve Standart Sapma ( $s$ ); 2., 4. ve 7. alt problemlerinin yanıtlanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA), Bağımsız Gruplar İçin “t” Testi (Independent- Samples t Test); 5. ve 10. alt problemlerinin yanıtlanmasında Bağımsız Gruplar İçin “t” Testi (Independent- Samples t Test) ve son olarak 9. alt problemin yanıtlanmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) ve Scheffé Anlamlılık Testi kullanılmıştır. Özellikle bu alt problemin yanıtlanmasında yapılan analiz sonucunda aralarında fark çıkan grupların anlamlılık testi Scheffé testi kullanılarak yapılmıştır. Karşılaştırmalarda güven düzeyi olarak “.05” alınmıştır. Hem analiz hem de anlamlılık testi sonuçları uygun tablolar hazırlanarak görselleştirilmiş ve hangi gruplar arasında anlamlı farkların bulunduğu yorumlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın 1., 3., 6 ve 8. alt problemlerine dönük yorumlar, test maddelerinin puan aralıkları dikkate alınarak yapılmıştır. Tüm ölçeklerde yer alan test maddeleri, sayısal aralık olarak 1.00 ile 5.00 arasında değiştiğinden 0.80 ( $5-1=4/5=0,80$ ) birimlik kesitler dikkate alınarak yapılan yorumlarda, aşağıda sunulan puan aralıkları göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo: 13  
Maddeleri Yorumlarda Kullanılan Puan Aralıkları

Puan Aralıkları	<i>Öğretim Eğitime Yönelik Algı Ölçeği</i>		<i>Strateji Ölçeği</i>
	Öğretmen	Yönetici	
1.00-1.79	Hiç Etik Değil	Hiç Gözlemlemedim	Hiçbir Zaman
1.80-2.59	Çok Az Etik	Nadiren Gözlüyorum	Nadiren
2.60-3.39	Kısmen Etik	Ara Sıra Gözlüyorum	Bazen
3.40-4.19	Oldukça Etik	Daima Gözlüyorum	Çoğu Zaman
4.20-5.00	Tamamen Etik	Çok Sık Gözlüyorum	Her Zaman

Söz konusu alt problemlerde ölçeklerde yer alan her bir madde için hesaplanan ortalamalar, yukarıda sıralanan puan aralıkları dikkate alınarak yorumlanmıştır.

Araştırmada yapılan ilk analizlerde özellikle karşılaştırmalarda kullanılmak üzere belirlenen bağımlı değişkenlerden mesleki kıdem, mezun olunan yüksek öğretim programları değişkenlerinin belirlenen alt kategorilerine yeterli sayıda eleman düşmediğinden anlamlı bir biçimde kategoriler yeniden tanımlanmıştır. Kategorilerin yeniden nasıl tanımlandığı ilgili tablolarda gösterilmiştir.

Araştırmada, her bir alt probleme ilişkin bulgular, sırasıyla uygun tablolarda görselleştirildikten sonra, ilgili tabloya giriş ifadesi yazılmış, daha sonra istatistiksel ve mantıksal yoruma gidilmiştir. Yorumlar, zaman zaman ilgili alanyazından elde edilen bilgilerle desteklenmiştir. Bunun yanında, katılımcıların ilgili alt problemleri yanıtlamada hem *Öğretim Eğitime Yönelik Algı Ölçeği*nden hem de *Sınıf İçindeki Sorunlu Davranışları Gidermede Kullanılan Öğretim Etiğine Uygun Olan/Olmayan Stratejiler Ölçeği*nden elde ettikleri ortalama puanları yorumlamada ölçek puanlarından yararlanılmıştır. Bunun için ölçeklerden elde edilebilecek en düşük, en yüksek puanlar dikkate alınarak, yorumları kolaylaştırabilecek değerlendirme aralıkları belirlenmiştir. Böylelikle her bir ölçek için belirlenen puan aralıkları dikkate alınarak yorumlara kolaylık sağlanmıştır. Tablo: 14'te araştırmada kullanılan her bir ölçek için puan aralıklarının nasıl belirlendiği görselleştirilmiştir.

Tablo: 14

Katılımcıların Araştırmada Kullanılan Ölçeklerden Elde Ettikleri Ortalama Puanların Yorumlanmasında Dikkate Alınan Puan Aralıkları

Puan Aralıkları	<i>Öğretim Etiğine Yönelik Algı Ölçeği</i>		<i>Strateji Ölçeği</i>			
	Öğretmen	Yönetici	Öğretim Uygun Stratejiler	Etiğine Değerlendirme	Öğretim Uygun Stratejiler	Etiğine Olmayan Stratejiler
16,00-28,79	Hiç Etik Değil	Hiç Gözlemlem edim	16,00-28,79	Hiçbir Zaman	09,00-16,19	Hiçbir Zaman
28,80-41,59	Çok Az Etik	Nadiren Gözlüyorum	28,80-41,59	Nadiren	16,20-23,39	Nadiren
41,60-54,39	Kısmen Etik	Ara Sıra Gözlüyorum	41,60-54,39	Bazen	23,40-30,59	Bazen
54,40-67,19	Oldukça Etik	Daima Gözlüyorum	54,40-67,19	Çoğu Zaman	30,60-37,79	Çoğu Zaman
67,20-80,00	Tamam en Etik	Çok Sık Gözlüyorum	67,20-80,00	Her Zaman	37,80-45,00	Her Zaman

Tablo: 14'te görüldüğü gibi, *Öğretim Etiğine Yönelik Algı Ölçeği*nden alınabilecek en düşük puan 16, en yüksek puan ise 80 (16 madde x 5'li Likert =80)'dir. Toplam test puanı açısından her dereceleme arasında 12,80'lik birimler (80-16=64/5=12,80) hesaplanmıştır. Elde edilen toplam puanlar yukarıda sunulan tablodaki aralıklarla karşılaştırılarak hem sınıf öğretmenlerinin öğretim etiğine yönelik algı hem de yöneticilerin öğretmenlerin okuldaki davranış biçimlerini öğretim etiği açısından değerlendirme düzeyleri kestirilmeye çalışılmıştır. *Sınıf İçindeki Sorunlu Davranışları Gidermede Kullanılan Öğretim Etiğine Uygun Olan/Olmayan Stratejiler Ölçeği* ise iki alt boyuttan oluşmaktadır. *Sınıf İçindeki Sorunlu Davranışları Gidermede Kullanılan Öğretim Etiğine Uygun Stratejiler Alt Ölçeği*nden alınabilecek en düşük puan 16, en yüksek puan ise 80 (16 madde x 5'li Likert =80)'dir. Toplam test puanı açısından her dereceleme arasında 12,80'lik birimler (80-16=64/5=12,80) hesaplanmıştır. *Sınıf İçindeki Sorunlu Davranışları Gidermede Kullanılan Öğretim Etiğine Uygun Olmayan*

*Stratejiler Alt Ölçeğinden* alınabilecek en düşük puan ise 9, en yüksek puan ise 45 (9 madde x 5'li Likert =45)'dir. Toplam test puanı açısından her dereceleme arasında 7,20'lik birimler ( $45-9=36/5=7,20$ ) hesaplanmıştır. Elde edilen toplam puanlar yukarıda sunulan tablodaki aralıklarla karşılaştırılarak öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik öğretim etiğine uygun olan/olmayan stratejileri kullanma düzeyleri ve öğrencilerin de öğretmenleri sınıf içinde öğretim etiğine uygun olan/olmayan stratejileri kullanma düzeyleri açısından nasıl değerlendirdikleri belirlenmeye çalışılmıştır.



### **III.BÖLÜM**

#### **BULGULAR VE YORUMLAR**

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin alt problemlerle ilgili toplanan verilerin istatistiksel analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bunlara yönelik yorumlar sunulmuştur. Bulgular ve yorumlar ilgili alt problem ifade eden başlıklar altında verilmiştir. Tabloların daha iyi anlaşılması için veriler sonucunda elde edilen bulgular, tabloların altında açıklanmıştır.

#### ***Sınıf öğretmenlerinin öğretim etiğine yönelik algıları nedir?***

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin öğretim etiğine yönelik algı düzeyleri incelenecek, bununla ilgili tablolara ve değerlendirmeler yer almıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretim etiğine yönelik algılarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo: 15'te verilmektedir:

Tablo: 15

## Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Etiğine Yönelik Algıları (N=457)

<i>Önermeler</i>	$\bar{x}$	<i>S</i>
Geç gelerek ya da erken çıkarak dersi kısaltma.	1,14	0,49
Bir öğrencinin arkasından alay ve hakaret etme.	1,04	0,34
Sınıfta cinsel içerikli espriler yapma.	1,05	0,37
Arkadaşlarının önünde bir öğrenciye hakaret etme veya öğrenci ile alay etme.	1,06	0,37
Öğrenciler arasında sosyal, ekonomik ve kültürel durumlarına göre ayırım yapma.	1,05	0,36
Sınıfta bedensel engelli veya öğrenme güçlüğü olan öğrencileri göz ardı etme.	1,08	0,47
Kişisel çıkar sağlamak için öğrencilere kitap, dergi vb. satma.	1,04	0,35
Öğrencilerden pahalı hediyeler kabul etme.	1,06	0,37
Okulun kaynaklarını kendine çıkar sağlamak için kullanma.	1,03	0,31
Velilerden dükkanlarından indirim talep etmek, araçlarıyla eve bırakılmak şeklinde yardımlar isteme.	1,06	0,37
Öğrencilerle duygusal yakınlık kurma.	1,02	0,25
Öğrencilere onlar için eğitim değeri bulunmayan özel işlerini yaptırma.	1,06	0,38
Sınıfta diğer öğretmenlerle ilgili olumsuz konuşma.	1,04	0,34
Bir öğrenci ile ilgili özel bilgileri ve problemleri sınıfta söyleme.	1,09	0,44
Diğer öğretmenlerin özel sırlarını öğrencilere söyleme.	1,05	0,38
Öğrencilere belirli din ve ırkların aşağı olduğunu söyleme.	1,04	0,38

Tablo 15'te sınıf öğretmenlerinin öğretim etiğine yönelik algılarının ölçekteki her bir madde için ortalamaları verilmiştir. Tablo incelendiğinde "Geç gelerek ya da erken çıkarak dersi kısaltma"( 1.14 ), "Bir öğrenci ile ilgili özel bilgileri ve problemleri sınıfta söyleme"(1.09) ile "Sınıfta bedensel engelli veya öğrenme güçlüğü olan öğrencileri göz ardı etme"(1.08) önermelerine öğretmenlerin en çok katılım gösterdiği; "Öğrencilerle duygusal yakınlık kurma"(1.02) ile "Okulun kaynaklarını kendine çıkar sağlamak için kullanma"(1.03) önermelerinin ise en düşük ortalama puanla değerlendirildikleri ve bütün ifadelerin öğretmenler tarafından "Hiç etik değil" biçiminde değerlendirildikleri görülmektedir. Diğer bir ifadeyle araştırmaya katılan

öğretmenlerimiz öğretim etiğine yönelik algı anketindeki tüm önermelerin hiç etik olmadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin öğretim etiğine yönelik olarak yüksek bir algı düzeyine sahip oldukları biçiminde yorumlanabilir.

***Sınıf öğretmenlerinin öğretim etiğine yönelik algıları farklı başarı düzeyindeki okullarda çalışma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?***

Farklı başarı düzeyindeki okullarda çalışma durumlarına göre sınıf öğretmenlerinin öğretim etiğine yönelik algılarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo: 16’da verilmiştir:

Tablo: 16  
Farklı Başarı Düzeyindeki Okullarda Çalışma Durumlarına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Etiğine Yönelik Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

<i>Okul Başarı Düzeyi</i>	Sınıf Öğretmenleri		
	N	$\bar{X}$	S
Üst	162	16,86	5,28
Orta	162	16,69	4,30
Alt	133	17,17	5,38

Tablo: 16’da görüldüğü gibi, üst başarı düzeyindeki okullarda çalışan öğretmenlerin öğretim etiğine yönelik algıları ortalama 16,86; orta başarı düzeyindeki okullarda çalışan öğretmenlerin algıları 16,69 ve alt başarı düzeyindeki okullarda çalışan öğretmenlerin algıları ise ortalama 17,17 puan arasında değişmiştir. Elde edilen toplam puanlar, başarı düzeyi önemli olmaksızın çalışma evreninde yer alan okullarda görev alan tüm sınıf öğretmenlerin kendilerine sunulan önermeleri 16,00 ile 28,79 puan aralığında kabul ederek “Hiç Etik Değil” olarak değerlendirmişlerdir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin etik değerlerle ilgili farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu biçimde değerlendirilebilir.

Farklı başarı düzeyindeki okullarda çalışma durumlarına göre sınıf öğretmenlerinin öğretim etiğine yönelik algılarının varyans analizi sonuçları Tablo: 17’de sunulmuştur:

Tablo: 17  
Farklı Başarı Düzeyindeki Okullarda Çalışma Durumlarına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Etiğine Yönelik Algılarının Manidarlık (F) Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar Arası	17,607	2	8,803	,354	.702>.05
Grup-İçi	11281,702	454	24,850		
Toplam	11299,309	456			

Tablodaki veriler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğretim etiğine yönelik algılarının farklı başarı düzeyindeki okullarda çalışma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [F(2; 454)= .354, p>.05]. Ulaşılan bulgulara dayalı olarak, farklı başarı düzeyindeki okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin öğretim etiğine yönelik algılarının benzer olduğu, bir diğer anlatımla, etik algılarının birbirinden farklı olmadığı söylenebilir.

***Sınıf öğretmenlerinin öğretim etiğine yönelik algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?***

Aşağıda Tablo 18 ‘de sınıf öğretmenlerinin öğretim etiğine yönelik algılarının cinsiyete bağlı olarak karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo: 18  
Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Etiğine Yönelik Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	191	16,80	4,85	455	,32	.75>.05
	Erkek	266	16,95	5,08			

Tablodaki bulgular incelendiğinde kadın öğretmenlerin 16.80 ortalama ile, erkek öğretmenlerin de 16.95 oranında “Hiç etik değil” yönünde görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır. Gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [t(455)=.32, p>.05]. Elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerinin öğretim etiğine yönelik algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

***Sınıf öğretmenlerinin öğretim etiğine yönelik alguları mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?***

Sınıf öğretmenlerinin öğretim etiğine yönelik algılarının mesleki kıdemlerine göre karşılaştırılması ile ilgili veriler ise Tablo:19’da gösterilmiştir.

Tabloda, 20 yıl ve daha az kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin öğretim etiğine yönelik algı düzeyleri ortalama 17.06 puan, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin ise ortalama 16.72 puan düzeyindedir.

Tablo: 19

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Etiğine Yönelik Algılarının Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Mesleki Kıdem	1-20 Yıl	225	17,06	5,66	455	,72	.47>.05
	21 Yıl ve Üstü	232	16,72	4,22			

Tabloya göre, bu iki bağımsız grup için uygulanan “t” testi sonuçları gruplar arası ortalama puanlar açısından .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark belirlenememiştir [t(455)=0.72, p>.05]. Başka bir anlatımla tablodaki verilere dayanarak sınıf öğretmenlerinin öğretim etiğine yönelik algılarının mesleki kıdeme bağlı olarak değişmediği söylenebilir. Ancak anlamlı bir farklılık göstermemekle birlikte (p>.05) 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin etik algı düzeylerinin daha

yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna bağlı olarak deneyimle öğretmenlerin etik algı düzeyleri yükselmektedir denilebilir.

***Sınıf öğretmenlerinin öğretim etiğine yönelik algıları mezun oldukları yükseköğretim kurumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?***

Tablo:20’de mezun oldukları yükseköğretim programına göre sınıf öğretmenlerinin öğretim etiğine yönelik algılarının ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo: 20

***Mezun Oldukları Yükseköğretim Programına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Etiğine Yönelik Algılarının Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri***

<i>Mezun Oldukları Yükseköğretim Kurumu</i>	<i>Sınıf Öğretmenleri</i>		
	<i>N</i>	<i><math>\bar{X}</math></i>	<i>S</i>
Eğitim Fakülteleri	195	16,95	4,67
Lisans Tamamlama	127	17,20	7,31
Diğer	135	16,50	1,49

Tablo:20 incelendiğinde, eğitim fakültesi mezunu sınıf öğretmenlerinin öğretim etiğine yönelik algılarının ortalama 16.95 puan, enstitü mezunu olup lisans tamamlayan sınıf öğretmenlerinin öğretim etiğine yönelik algılarının ortalama 17.20 puan ; diğerlerinin ise 16.50 ortama puan değerinde oldukları görülmektedir.

Mezun oldukları yüksek öğretim programı açısından öğretmenlerin öğretim etiğine yönelik algı düzeylerinin farklılık gösterip göstermediği varyans analizi ile test edilmiş, elde edilen istatistiksel sonuçlar Tablo:21’de sunulmuştur:

Tablo: 21  
Mezun Oldukları Yükseköğretim Programına Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Etiğine Yönelik Algılarının Manidarlık (F) Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar Arası	34,299	2	17,149	,691	,502>,05
Grup-içi	11265,010	454	24,813		
Toplam	11299,309	456			

Tablodaki istatistiksel sonuçlar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğretim etiğine yönelik algı düzeylerinin mezun olunan yükseköğretim programına göre farklılık göstermediği belirlenmiştir [F(2,454)=0.691, p>.05]. Eğitim fakültelerinden mezun olan sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretime yönelik bir yetişme sürecinden geçmelerine rağmen, diğer kapsamında yer alanların sınıf öğretmenlerinden etik farkındalıklarının öz değerlendirme noktasında farklılık göstermemesi eğitim fakültelerinde eğitim öğretim etiğine yönelik kazanımların yapılamamasına bağlanabilir.

***Yöneticilerin, öğretmenlerin okuldaki davranış biçimlerini öğretim etiği açısından değerlendirmeleri nedir?***

Bu alt bölümde yöneticilerin, öğretmenlerin okuldaki davranış biçimlerini öğretim etiği açısından değerlendirmeleri incelenmiştir.

Tablo:22’de yöneticilerin öğretmenlerin davranış biçimlerini öğretim etiği açısından değerlendirmeye yönelik görüşlerine ait ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir:

Tablo: 22

Yöneticilerin, Öğretmenlerin Okuldaki Davranış Biçimlerini Öğretim Etiği Açısından Değerlendirmeleri (N=32)

<i>Önermeler</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>
Geç gelerek ya da erken çıkarak dersi kısaltma.	2,44	1,08
Bir öğrencinin arkasından alay ve hakaret etme.	1,66	1,07
Sınıfta cinsel içerikli espriler yapma.	1,41	0,95
Arkadaşlarının önünde bir öğrenciye hakaret etme veya öğrenci ile alay etme.	1,91	1,28
Öğrenciler arasında sosyal, ekonomik ve kültürel durumlarına göre ayırım yapma.	1,84	1,25
Sınıfta bedensel engelli veya öğrenme güçlüğü olan öğrencileri göz ardı etme.	1,97	1,38
Kişisel çıkar sağlamak için öğrencilere kitap, dergi vb. satma.	1,72	1,33
Öğrencilerden pahalı hediyeler kabul etme.	1,59	1,27
Okulun kaynaklarını kendine çıkar sağlamak için kullanma.	1,69	1,31
Velilerden dükkanlarından indirim talep etmek, araçlarıyla eve bırakılmak şeklinde yardımlar isteme.	1,59	1,10
Öğrencilerle duygusal yakınlık kurma.	1,63	1,31
Öğrencilere onlar için eğitim değeri bulunmayan özel işlerini yaptırma.	1,66	1,23
Sınıfta diğer öğretmenlerle ilgili olumsuz konuşma.	1,78	1,07
Bir öğrenci ile ilgili özel bilgileri ve problemleri sınıfta söyleme.	1,53	0,92
Diğer öğretmenlerin özel sırlarını öğrencilere söyleme.	1,56	1,22
Öğrencilere belirli din ve ırkların aşağı olduğunu söyleme.	1,59	1,27

Önermelerin ortalama puanları incelendiğinde, “Geç gelerek ya da erken çıkarak dersi kısaltma”(2.44), “Sınıfta bedensel engelli veya öğrenme güçlüğü olan öğrencileri göz ardı etme”(1.97), “Arkadaşlarının önünde bir öğrenciye hakaret etme veya öğrenciyle alay etme”(1.91),”Öğrenciler arasında sosyal,ekonomik, ve kültürel durumlarına göre ayırım yapma”(1.84) önermelerinin en yüksek ortalama puana sahip olduğu ve okullarda “Nadiren” de olsa gözlemlendiği belirlenmiştir. Bunun yanında “Sınıfta cinsel içerikli espriler yapma”(1.41), “Bir öğrenci ile ilgili özel bilgileri ve problemleri sınıfta söyleme”(1.53) ile ”Diğer öğretmenlerin özel sırlarını öğrencilere



söyleme “ (1.56) önermelerinin en az ortalama puana sahip olduğu ve “Hiç gözlemedim” şeklinde yorumlandığı belirlenmiştir. Diğer bütün ifadelerin ortalama puan değerlerinin 1.91 ile 1.56 arasında kabul görmüştür. Özellikle araştırma sırasında öğretmenlerin en fazla tepki gösterdikleri “Öğrencilerle duygusal yakınlık kurma “(1.63) önermesinin “Hiç gözlemedim” aralığında olsa bile en az puana sahip üç önerme arasında yer almadığına dikkat çekilebilir.

Burada üzerinde durulabilecek bir diğer önemli bulgu da öğretmenlerin Tablo:15’te gösterilen öğretim etiğine yönelik öğretmenlerin algı düzeyleri ile yöneticilerin görüşleri arasındaki farklılıktır. Öğretmenlerin öz değerlendirmelerine göre ortalama puanlar 1.02 -1.14 aralığında iken, yöneticilerin ifadelerine göre ortalama puanlar 1.41- 2.44 aralığındadır. Bu durum öğretmenlerin etik olduğunun farkında oldukları davranışları nadiren de olsa sergiledikleri ya da öz değerlendirme yaparken yanlış davrandıkları biçiminde yorumlanabilir.

Bu konuyla ilgili olarak Gözütok (1999 ) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Etik Davranışları” başlıklı araştırma sonuçlarına göre, araştırmaya katılan denekler aşağıda belirtilen davranışların tamamına “Hiç etik değil” ya da “Temelde etik değil” dedikleri halde öğretmenler bu davranışları göstermez dememişlerdir. Bu davranışlardan “Öğrenciyle cinsel yakınlık kurma”, “Okula ait parayı kişisel amaçla kullanma”, “Öğrencilerin sırlarını başkalarına anlatma”, “Öğrencilerin önünde meslektaşlarını küçük düşürme”, “Öğrencilere velilere bir şeyler satma”, “Veli olanaklarını kişisel amaçla kullanma” gibi davranışların öğretmenler arasında nadiren gözlemlendiğini; “Öğrencilerle laubali ilişkile kurma”, “Derste ideolojik görüşünü yansıtmama”, “Öğrencilerle ilişkilerinde ayırım yapma”, “Ders süresini özel işlere kullanma”, “Güvenilmez davranışlar sergileme”, Öğrenci değerlendirmede yanlış davranma”, “Öğrencilere fiziksel ceza verme”, “Öğrenci ya da veliden hediye kabul etme”, “Öğrencilerin haklarının çiğnenmesine duyarsız kalma”, “Öğrenciye baskıcı davranma” ve “Kendisini sadece dersten sorumlu tutma” gibi davranışlarında bazen gözlenmekte olduğu belirlenmiştir (Gözütok,1999:83-97).

Bu araştırma kapsamında yöneticilere uygulanan anketten sonra açık uçlu bir soru yöneltilerek etik dışı buldukları, ancak öğretmenlerde sık gözledikleri davranışları yazmaları istenmiştir. Bunun sonucunda yöneticilerin aşağıdaki davranışlara dikkat çektikleri gözlenmiştir:

1. Paralı görevler için gösterilen çabanın okulun doğal işlerine gösterilmemesi
2. Özel ders verme ve özendirme
3. Kendileriyle ilgili yasal düzenlemeleri izlememeleri
4. Nöbet görevlerinin savsaklanması
5. Giyimde aşırılığa kaçılması
6. İletişimde saygı sınırlarını zorlama
7. Öğretim zamanından çalma
8. Mesleki kıdemi yüksek olanların bilgilerini yenilememeleri ve teknoloji kullanmaktan kaçınmaları.
9. Gereksiz izin-rapor alarak öğretimden çalma
10. Mesleki bilgi ve deneyimleri paylaşmama
11. Kişisel çıkarları ön planda tutma arkadaşlarının ve kurumun yararlarını gözardı etme ve okulu sahiplenmeme
12. Ekonomik nedenlerle derslere gereken özeni göstermeme
13. Öğretim sürecini önemsememe plansız derse girme
14. Bilgi vermeden göreve gelmeme
15. Öğrenci sorunlarına ilişkin kayıtsız kalma
16. Öğrenciye ya da okula yönelik sorumluluk almaktan kaçınma
17. Öğrenciyi başarıya güdüleyememe
18. Özellikle sınavlar konusunda öğrenciye dönüt vermeme
19. Öğrenci haklarının farkında olmamaları
20. Öğretmenin piyasada serbest iş yapmasının öğrenciler tarafından bilinmesi.

Bu davranışlara bakıldığında tamamının eğitim öğretim etiğine aykırı davranışlar oldukları görülmektedir. Bunların eğitim kurumlarında gözlenmesi bu davranışları gösteren öğretmenlerin eğitim öğretim etiğine yönelik, mesleklerinin gerektirdiği etik standartların yeterince farkında olmadıkları biçiminde yorumlanabilir.

***Yöneticilerin, öğretmenlerin okuldaki davranış biçimlerini öğretim etiği açısından değerlendirmeleri; farklı başarı düzeyindeki okullarda çalışma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?***

Tablo:23'te farklı başarı düzeyindeki okullarda çalışma durumlarına göre yöneticilerin, öğretmenlerin okuldaki davranış biçimlerini öğretim etiği açısından değerlendirmelerinin ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo: 23

Farklı Başarı Düzeyindeki Okullarda Çalışma Durumlarına Göre Yöneticilerin, Öğretmenlerin Okuldaki Davranış Biçimlerini Öğretim Etiği Açısından Değerlendirmelerinin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

<i>Okul Başarı Düzeyi</i>	N	Yönetici	
		$\bar{X}$	S
Üst	10	29,10	16,66
Orta	10	27,40	16,68
Alt	12	26,42	18,69

Tablodaki veriler incelendiğinde, üst başarı düzeyinde olan okulların yöneticileri öğretmenlerin okuldaki davranış biçimlerini öğretim etiği açısından 29.10 ortalama puanla öğretim etiğine uygun olmaya bu davranışları “Nadiren gözlüyorum” biçiminde yorumlamışlardır, orta başarı düzeyindeki okullarda çalışan yöneticiler öğretmenlerini 27.40 ortalama puan ve alt başarı düzeyindeki okullarda çalışan yöneticiler de öğretmenlerini 26.42 ortalama puan düzeyinde değerlendirmişlerdir. Orta ve alt başarı düzeyindeki okulların yöneticilerinin görüşleri 16.00 ile 28.79 aralığına olduğundan bu düzeylerdeki okullarda öğretim etiğine aykırı davranışların “Hiç gözlemedim “ yönünde değerlendirildikleri görülmektedir.

Farklı başarı düzeyindeki okullarda çalışma durumlarına göre yöneticilerin, öğretmenlerin okuldaki davranış biçimlerini öğretim etiği açısından değerlendirmelerinin arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizi yapılmış ve elde edilen istatistiksel bulgular Tablo:24'te sunulmuştur:

Tablo: 24

Farklı Başarı Düzeyindeki Okullarda Çalışma Durumlarına Göre Yöneticilerin, Öğretmenlerin Okuldaki Davranış Biçimlerini Öğretim Etiği Açısından Değerlendirmelerinin Manidarlık (F) Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar Arası	39,658	2	19,829	,065	,937>,05
Grup-içi	8844,217	29	34,973		
Toplam	8883,875	31			

Varyans analizi ile ilgili Tablo:24' teki istatistiksel sonuçlar incelendiğinde, farklı başarı düzeyindeki okullarda çalışma durumlarına göre yöneticilerin, öğretmenlerin okuldaki davranış biçimlerini öğretim etiği açısından değerlendirmelerinin arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir [F(2,29)=0.065, p>.05]. bu durum yöneticilerin öğretim etiğine yönelik olarak öğretmenleri değerlendirmelerinin, okulların benzer nitelikte algılanmalarından kaynaklanabilir.

***Yöneticilerin, öğretmenlerin okuldaki davranış biçimlerini öğretim etiği açısından değerlendirmeleri; mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?***

Yöneticilerin, öğretmenlerin okuldaki davranış biçimlerini öğretim etiği açısından değerlendirmelerinin mesleki kıdemlerine göre karşılaştırılması ile ilgili özet bilgiler Tablo:25'te sunulmuştur:

Tablo: 25

Yöneticilerin, Öğretmenlerin Okuldaki Davranış Biçimlerini Öğretim Etiği Açısından Değerlendirmelerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Mesleki Kıdem	1-20 Yıl	8	20,75	3,24			
	21 Yıl ve Üstü	24	29,83	19,01	26,52	2,25	.03<.05

Tablo:25'te görüldüğü gibi, 1-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticilerin, öğretmenlerin okuldaki davranış biçimlerini öğretim etiği açısından değerlendirmeleri ortalama 20,75 puan iken, 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip yöneticilerin değerlendirmeleri ise ortalama 29,83 puandır. Grupların elde ettikleri ortalama puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için bağımsız gruplar için uygulanan “t” testi sonuçlarına göre .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır [t(26,52)=2,25, p<.05]. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip yöneticiler, okullarında öğretim etiğine aykırı öğretmen davranışlarını “Nadiren” de (Puan Aralığı=28,80-41,59) olsa gözlerken; 1-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticiler öğretim etiğine aykırı öğretmen davranışlarını okullarında “Hiç” (Puan Aralığı=16,00-28,79) gözlemlemediklerini belirtmişlerdir. Araştırmada veri toplarken, kıdem değişkeni daha fazla kategori olarak belirlenmiş olmasına rağmen, analiz sırasında her bir kategoriye sayısal yığılmalar incelenip birleştirme yoluna gidilmiştir. Yapılan yeni kategorileştirme, geniş bir zaman dilimine sahip iki yeni kategorinin (1-20 yıl ve 21 yıl ve üstü) elde edilmesini sağlamıştır. Bu bağlamda elde edilen bulgu, özellikle oldukça kıdemli yöneticilerin, öğretmenlik mesleğindeki etik değerlere sahip çıkma eğiliminde oldukları; 21 yılın altında mesleki kıdeme sahip yöneticilerin ise öğretmenlik mesleğinde zamana bağlı olarak yaşanan etik değerleri daha esnek olarak algıladıkları biçimde yorumlanabilir.

*Yöneticilerin, öğretmenlerin okuldaki davranış biçimlerini öğretim etiği açısından değerlendirmeleri; mezun oldukları yükseköğretim programına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*

Tablo:26’da mezun oldukları yükseköğretim programına göre yöneticilerin, öğretmenlerin okuldaki davranış biçimlerini öğretim etiği açısından değerlendirmelerinin ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir:

Tablo: 26

Mezun Oldukları Yükseköğretim Programına Göre Yöneticilerin, Öğretmenlerin Okuldaki Davranış Biçimlerini Öğretim Etiği Açısından Değerlendirmelerinin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu	N	Yönetici	
		$\bar{X}$	S
Eğitim Fakülteleri	13	28,77	18,21
Lisans Tamamlama	12	30,00	19,75
Diğer	7	21,14	6,26

Tablodaki istatistiksel veriler incelendiğinde, eğitim fakültesi mezunu olan yöneticilerin, okullarında görev yapan öğretmenlerin okuldaki davranış biçimlerini öğretim etiği açısından değerlendirmelerinin ortalama 28.77 puan düzeyinde, sonradan lisans tamamlayan yöneticilerin değerlendirmelerinin ortalama 30.00 puan düzeyinde ve bunların dışındaki alanlardan mezun olan yöneticilerin değerlendirmelerinin ise 21.14 puan düzeyinde olduğu görülmektedir. Buradaki sonuçlar eğitim fakülteleri ve diğer alanlardan mezun olan yöneticilerin görüşlerinin 16.00-28.79 aralığında kaldıkları ve öğretim etiğine uygun olmayan davranışları hiç gözlemediklerini bildirmişlerdir. Oysa lisans tamamlayan yöneticiler “Nadiren gözlüyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu durum enstitü mezunu olup lisans tamamlayan yöneticilerin öğretmen davranışlarına karşı daha duyarlı oldukları biçiminde yorumlanabilir.

Mezun oldukları yükseköğretim programına göre yöneticilerin, öğretmenlerin okuldaki davranış biçimlerini öğretim etiği açısından değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını saptamak amacıyla aşağıda Tablo:27’de varyans analizi sonuçları verilmiştir:

Tablo: 27

Mezun Oldukları Yükseköğretim Programına Göre Yöneticilerin, Öğretmenlerin Okuldaki Davranış Biçimlerini Öğretim Etiği Açısından Değerlendirmelerinin Manidarlık (F) Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar Arası	378,710	2	189,355	,646	,532>,05
Grup-İçi	8505,165	29	293,282		
Toplam	8883,875	31			

Tablo:27’deki bulgular, mezun oldukları yükseköğretim programına göre yöneticilerin, öğretmenlerin okuldaki davranış biçimlerini öğretim etiği açısından değerlendirmelerinin arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığını göstermektedir [F(2,29)=.646, p>.05] . Elde edilen bulgular yöneticilerin okuldaki öğretmen davranışları öğretim etiği açısından değerlendirme biçimlerinin mezun oldukları okul türüne göre farklılaşmadığını göstermektedir.

***Öğretim etiğine ilişkin öğretmenlerin alguları ile yöneticilerin, öğretmenlerin okuldaki davranış biçimlerini öğretim etiği açısından değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?***

Öğretim etiğine ilişkin öğretmenlerin algularının ve yöneticilerin, öğretmenlerin okuldaki davranış biçimlerini öğretim etiği açısından değerlendirmelerinin karşılaştırılmasına yönelik bilgiler Tablo:28’ de sunulmuştur:

Tablo: 28  
Öğretim Etiğine İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Ve Yöneticilerin, Öğretmenlerin Okuldaki Davranış Biçimlerini Öğretim Etiği Açısından Değerlendirmelerinin Karşılaştırılması

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Görev	Öğretmen	457	16,89	4,98	31,38	3,56	.00<.05
	Yönetici	32	27,56	16,93			

Tablo:28 incelendiğinde, öğretim etiğine yönelik öğretmenlerin algılarına yönelik ortalamanın 16.89 puan düzeyinde olduğu; yöneticilerin öğretmenlerin okuldaki davranış biçimlerini öğretim etiği açısından değerlendirmelerinin ortalamasının ise 27.56 puan düzeyinde olduğu görülmektedir. Grupların elde ettikleri ortalama puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için bağımsız gruplar için uygulanan “t” testi sonuçlarına göre .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır [t(31.38)=3.56, p<.05]. Elde edilen ortalama puanlar incelendiğinde öğretmenlerin kendilerine yönelik değerlendirmeleri ile yöneticilerin öğretmenlere yönelik değerlendirmelerinin birbiri ile uyuşmadığını söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin kendilerini değerlendirirken yeterince objektif davranmadığı şeklinde yorumlanabilir.

***Öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik öğretim etiğine uygun olan/olmayan stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin öz değerlendirmeleri nedir?***

Bu alt bölümde öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik öğretim etiğine uygun olan/olmayan stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin öz değerlendirmeleri incelenmiştir.

Tablo:29’da öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik öğretim etiğine uygun olan/olmayan stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin öz değerlendirmeleri ile ilgili ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir:



Tablo: 29  
Öğretmenlerin Sınıf İçerisinde Karşılaştıkları Sorunlu Davranışları Gidermeye Yönelik  
Öğretim Etiğine Uygun Olan/Olmayan Stratejileri Kullanma Düzeylerine İlişkin Öz  
Değerlendirmeleri (N=457)

<b>Önergeler</b>	$\bar{X}$	<b>S</b>
<b>Öğretim Etiğine Uygun Stratejiler</b>		
Davranışın nedenini sorgulama	4,47	0,75
Olumsuz davranışı açıkça tanımlama	4,20	1,00
Konuya ilişkin sorular sorarak dikkati derse çekme	4,62	0,61
Davranışın sakıncalarını anlatma	4,54	0,72
Görev ve sorumluluk verme	4,42	0,74
Örnek olaylar yolu ile davranışın yanlışlığını gösterme	4,46	0,70
Yerini değiştirme	3,12	1,01
Öğrencinin güçlü yanlarını vurgulama	4,31	0,83
Davranışın sizde yarattığı etkiyi dile getirme (ben mesajı iletme)	3,89	1,00
Sınıf kurallarını hatırlatma	4,19	0,89
Sınıf ortamında olumlu davranışları ön plana çıkarma	4,56	0,67
Öğrencinin kişisel sorunlarına duyarlılık gösterme	4,53	0,74
Öğrenciye istenmeyen davranışın yerine koyabileceği doğru davranışı gösterme	4,44	0,77
İstenmeyen davranışlarından dolayı öğretmende ve diğer arkadaşlarında yarattığı olumsuz duyguları anlamasını sağlama	4,30	0,79
Derste dikkati toplamaya yönelik ilgi uyandırıcı, kısa süreli etkinlikler yapma	4,34	0,74
Ders dışında öğrenci ile yüz yüze görüşme	3,95	0,94
<b>Öğretim Etiğine Uygun Olmayan Stratejiler</b>		
Fiziksel şiddet uygulama (tokat atmak,kulak çekmek,itmek vb.)	1,40	0,73
Sınıf dışına çıkarma	1,52	0,83
Teneffüse çıkarmama	1,66	0,98
Öğrenciyi müdüre veya müdür yardımcısına gönderme	1,58	0,82
Yoksunlaştırma (resim yapmak,sınıf içi oyunlar gibi hoşlandığı etkinliklere katmama)	1,76	1,13
Tehdit etme (gözdağı verme)	1,45	0,75
Davranışlarından dolayı öğrenciyi dışlama	1,18	0,57
Ödevini artırma	1,78	0,97
Öğrenciye kızma veya bağırma	2,23	0,85

Tabloda sunulan bulgular incelendiğinde, öğretim etiğine uygun stratejilerden “Konuya ilişkin sorular sorarak dikkati derse çekme”(4.62),”Sınıf ortamında olumlu davranışları ön plana çıkarma”(4.56) ve ”Davranışın sakıncalarını anlatma”(4.54) önermelerinin en yüksek ortalama puanla değerlendirildikleri ve “Her zaman” kullanıldıkları görülmektedir. Bunun yanında “Yerini değiştirme”(3.12),”Davranışın sizde yarattığı etkiyi dile getirme (ben mesajı iletme)”(3.89) ile “Ders dışında öğrenci ile yüz yüze görüşme”(3.95) önermelerinin en az ortalama puanla kabul gördükleri belirlenmiştir. Bunlardan ilki sınıfta “Bazen”, diğer ikisi ise “Çoğu zaman” kullanılan stratejiler arasındadır.

Öğretim etiğine uygun olmayan stratejilerin tablodaki değerlerine bakıldığında ise “Öğrenciye kızma veya bağırma”(2.23), “Ödevini artırma”(1.78) ile “Yoksunlaştırma (resim yapmak, sınıf içi oyunlar gibi hoşlandığı etkinliklere katmama)”(1.76) stratejilerinin en fazla ortalama puan aldığı belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerine bakarak, bunlardan “Öğrenciye kızma ve bağırma” stratejisine “Nadiren” de olsa başvurulduğu; “Ödevini artırma” ve “Yoksunlaştırma”nın ise “Hiçbir zaman” kullanılmadığı belirlenmiştir.

En düşük ortalama puanla değerlendirilen stratejilerin ise “Davranışlarından dolayı öğrenciyi dışlama”(1.18), “Fiziksel şiddet uygulama(tokat atmak, kulak çekmek,itmek vb.)” (1.40) ile “Tehdit etme (gözdağı verme)”(1.45) şeklinde sıralandığı görülmüş ve öğretmenler bunları “Hiçbir zaman” kullanmadıklarını ifade etmişlerdir . Diğer stratejiler de bu puan değerleri arasında kabul görmüş ve öğretmenlerin öz değerlendirmeleri sonucunda “Hiçbir zaman” kullanılmayanlar arasında yer almıştır.

***Öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik öğretim etiğine uygun olan/olmayan stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin öz değerlendirmeleri; farklı başarı düzeyindeki okullarda çalışma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?***

Farklı başarı düzeyindeki okullarda çalışma durumlarına göre öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik öğretim etiğine

uygun olan/olmayan stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin öz değerlendirmelerinin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo:30' da sunulmuştur:

Tablo: 30  
Farklı Başarı Düzeyindeki Okullarda Çalışma Durumlarına Göre Öğretmenlerin Sınıf İçerisinde Karşılaştıkları Sorunlu Davranışları Gidermeye Yönelik Öğretim Etiğine Uygun Olan/Olmayan Stratejileri Kullanma Düzeylerine İlişkin Öz Değerlendirmelerinin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

	<i>Okul Başarı Düzeyi</i>	Sınıf Öğretmenleri		
		n	$\bar{X}$	S
<i>Öğretim Etiğine Uygun Stratejiler</i>	Üst	162	68,55	7,35
	Orta	162	67,84	6,84
	Alt	133	68,72	6,12
<i>Öğretim Etiğine Uygun Olmayan Stratejiler</i>	Üst	162	14,28	4,16
	Orta	162	14,60	4,30
	Alt	133	14,83	4,37

Tablodaki istatistiksel değerlere bakıldığında, öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik öğretim etiğine uygun stratejiler açısından üst başarı düzeyindeki okullarda çalışan öğretmenler kendilerini 68.55 ortalama puanla; orta başarı düzeyindeki okullarda çalışan öğretmenler 67.84 ve alt başarı düzeyindeki okullarda çalışan öğretmenler 68.72 ortalama puanla değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin öz değerlendirmeleri ile ilgili bu bulgular, öğretim etiğine uygun stratejilerin her üç başarı düzeyindeki okullarda da “Her zaman” uygulandığını göstermektedir.

Öğretim etiğine uygun olmayan stratejiler açısından bakıldığında ise üst başarı düzeyinde çalışan öğretmenlerin kendilerini 14.28, orta başarı düzeyindeki okullarda çalışan öğretmenler 14.60 ve alt başarı düzeyindeki okullarda çalışan öğretmenler 14.83 ortalama puanla değerlendirdikleri belirlenmiştir. Yine öğretmenlerin değerlendirmelerine göre öğretim etiğine aykırı olan bu stratejiler her üç başarı

düzeyindeki okullarda da 9.00 -16.19 aralığında kaldığından “Hiçbir zaman” kullanılmamaktadır.

Farklı başarı düzeyindeki okullarda çalışma durumlarına göre öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik öğretim etiğine uygun olan/olmayan stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin öz değerlendirmelerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla varyans analizine gidilmiş, elde edilen istatistiksel sonuçlar Tablo:31’de gösterilmiştir:

Tablo: 31  
Farklı Başarı Düzeyindeki Okullarda Çalışma Durumlarına Göre Öğretmenlerin Sınıf İçerisinde Karşılaştıkları Sorunlu Davranışları Gidermeye Yönelik Öğretim Etiğine Uygun Olan/Olmayan Stratejileri Kullanma Düzeylerine İlişkin Öz Değerlendirmelerinin Manidarlık (F) Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi
<i>Öğretim Etiğine Uygun Stratejiler</i>	Gruplar Arası	67,042	2	33,521	,719	.488>.05
	Grup-içi	21176,639	454	46,645		
	Toplam	21243,681	456			
<i>Öğretim Etiğine Uygun Olmayan Stratejiler</i>	Gruplar Arası	22,698	2	11,349	,622	.537>.05
	Grup-içi	8280,239	454	18,238		
	Toplam	8302,937	456			

Tablo:31’deki istatistiksel sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik öğretim etiğine uygun olan [F(2,454)=.719, p>.05] ve olmayan [F(2,454)=.622, p>.05] stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin öz değerlendirmelerinin farklı başarı düzeyindeki okullarda çalışma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

***Öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik öğretim etiğine uygun olan/olmayan stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin öz değerlendirmeleri; cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?***

Öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik öğretim etiğine uygun olan/olmayan stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin öz değerlendirmeleri; cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin veriler Tablo:32' de ayrıntılı olarak sunulmuştur:

Tablo: 32  
Öğretmenlerin Sınıf İçerisinde Karşılaştıkları Sorunlu Davranışları Gidermeye Yönelik Öğretim Etiğine Uygun Olan/Olmayan Stratejileri Kullanma Düzeylerine İlişkin Öz Değerlendirmelerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
<i>Öğretim Etiğine Uygun Stratejiler</i>	Kadın	191	68,63	7,60	455	,76	.45>.05
	Erkek	266	68,14	6,22			
<i>Öğretim Etiğine Uygun Olmayan Stratejiler</i>	Kadın	191	15,28	4,57	455	3,10	.00<.05
	Erkek	266	14,03	3,96			

Tablo:32' deki istatistiksel değerler, öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik öğretim etiğine uygun olan stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin öz değerlendirmelerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermektedir [ $t(455)=.76$ ,  $p>.05$ ].

Ancak öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik öğretim etiğine uygun olmayan stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin öz değerlendirmelere bakıldığında, bağımsız gruplar için uygulanan “t” testi sonuçlarına göre .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır [ $t(455)=3.10$ ,  $p<.05$ ]. Elde edilen ortalama puanlar incelendiğinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranlara öğretim etiğine uygun olmayan stratejilere daha sık baş

vurdukları görülmektedir. Bu durum erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere nazaran sınıfta daha kolay otorite kurmalarından ya da kadın öğretmenlerin öğrenciyle aralarındaki mesafeyi dengeli yapılandıramamalarından kaynaklanıyor olabilir.

Bununla ilgili olarak, Akın(2002) tarafından yapılan “Ortaöğretim Kurumlarında çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Disiplin Sorunları ve Baş Etme Yolları” başlıklı çalışmasının cinsiyet değişkeni ile ilgili sonuçlarına baktığımızda; erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre, ders öğrencinin ilgisini çekmediğinde, sınıfta yeterince etkinlik yapılmadığında, öğrencinin öğretmeninden korkmadığı, çekinmediği zamanlarda, öğrencilere konuya ilişkin bilgilerin nerelerde kullanılacağı ne yarar sağlayacağı açıklanmadığında ve öğrenciye taraflı davranıldığında sınıfta öğrencilerin disiplinsiz davranışlar sergilediklerine daha fazla katıldıkları görülmüştür. Sınıfta öğrenciler disiplinsiz davranışlar gösterdiklerinde ise bir grup öğrenciyle dersi sürdürmeyi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir (Akın,2002).

Bayan öğretmenlerin ise erkek öğretmenlere göre; öğretmen sınıfta öğrencilerle göz temasında bulunmadığında ve öğrencilerin derse katılmasına izin verilmediğinde sınıfta öğrencilerin disiplinsiz davranışlar sergilediğine daha fazla katılmışlar ve disiplinsiz öğrencilerle dersten sonra özel olarak konuşmayı denediklerini veya dersi bir süreliğine kesip susmayı tercih ettikleri görülmüştür (Akın,2002:191) .

Bununla birlikte Dirik(2002) tarafından yapılan “İzmir İli İlköğretim Okullarında Ödül ve Ceza” isimli araştırma sonuçları ise bayan öğretmenlerin daha fazla ödül kullandıklarını göstermiştir. Erkek öğretmenlerin benimsedikleri otoriter tutumun cinsiyetlerinin bir gereği olarak gördükleri belirtilerek bayanların bu konuda daha duyarlı oldukları vurgulanmıştır. Ancak öğretmenlerin ceza konusundaki davranışlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı belirtilmiştir (Dirik,2002:96) .

***Öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik öğretim etiğine uygun olan/olmayan stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin öz değerlendirmeleri; medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?***

Tablo:33'te araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik öğretim etiğine uygun olan ve olmayan stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin öz değerlendirmelerinin medeni durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin veriler ayrıntılı olarak sunulmuştur:

Tablo: 33  
Öğretmenlerin Sınıf İçerisinde Karşılaştıkları Sorunlu Davranışları Gidermeye Yönelik Öğretim Etiğine Uygun Olan/Olmayan Stratejileri Kullanma Düzeylerine İlişkin Öz Değerlendirmelerinin Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
<i>Öğretim Etiğine Uygun Stratejiler</i>	Bekar	42	67,55	7,12	455	,80	.43>.05
	Evli	415	68,43	6,80			
<i>Öğretim Etiğine Uygun Olmayan Stratejiler</i>	Bekar	42	15,40	5,44			
	Evli	415	14,47	4,13	455	1,36	.18>.05

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik öğretim etiğine uygun olan [t(455)=.80, p>.05] ile öğretim etiğine uygun olmayan [t(455)=1.36, p>.05] stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin öz değerlendirmelerinin medeni durumlarına göre farklılık göstermedikleri belirlenmiştir.

Akın (2002)'in "Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Disiplin Sorunları ve Baş Etme Yolları" başlıklı çalışmasının medeni durum değişkenine ilişkin sonuçları ise evli öğretmenlerin sınıfta disiplinsiz davranışlar sergileyen öğrencilerin açıklamalarını dinlemeyip önemsememeyi tercih ettikleri; bekar öğretmenlerin ise sınıfta öğrenciler disiplinsiz

davranışlar sergilediğinde öğrenciyi üzecek dilde eleştirilerde bulunmayı tercih ettikleri ve öğrenci davranışları ile ilgilenmeyip derse devam ettikleri görülmüştür (Akın,2002:162).

***Öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik öğretim etiğine uygun olan/olmayan stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin öz değerlendirmeleri; mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?***

Öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik öğretim etiğine uygun olan/olmayan stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin öz değerlendirmelerinin mesleki kıdemlerine göre karşılaştırılmasından elde edilen bulgular Tablo: 34’te özetlenmiştir.

Tablo: 34

Öğretmenlerin Sınıf İçerisinde Karşılaştıkları Sorunlu Davranışları Gidermeye Yönelik Öğretim Etiğine Uygun Olan/Olmayan Stratejileri Kullanma Düzeylerine İlişkin Öz Değerlendirmelerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Öğretim Etiğine Uygun Stratejiler	1-20 Yıl	225	68,24	7,26	455	,32	.75>.05
	21 Yıl ve Üstü	232	68,45	6,39			
Öğretim Etiğine Uygun Olmayan Stratejiler	1-20 Yıl	225	15,08	4,49			
	21 Yıl ve Üstü	232	14,04	3,98	455	2,64	.00<.05

Tablo:34’te görüldüğü gibi, 1-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin sorunlu davranışlara yönelik sınıf içinde öğretim etiğine uygun stratejileri kullanma düzeyine ilişkin öz değerlendirme puanları 68.24 puan iken, 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öz değerlendirme ortalama puanları ise 68.45’dir. Grupların elde ettikleri ortalama puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için bağımsız gruplar için uygulanan “t” testi sonuçlarına göre .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir



fark belirlenmemiştir [ $t(455)=32, p>.05$ ]. Elde edilen bulguya dayalı olarak, öğretmenlerin sorunlu davranışlara yönelik öğretim etiğine uygun olan stratejileri kullanma düzeyine ilişkin öz değerlendirme puanları kıdem değişkeni açısından benzer olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin ortalama puanları 67.21-80,00 puan aralığında yer almıştır. Bu durum, öğretmenlerin sorunlu davranışlara yönelik öğretim etiğine uygun olan stratejileri “Her Zaman” kullandıklarını ortaya koymaktadır.

Sorunlu davranışlara yönelik öğretmenlerin sınıf içinde öğretim etiğine uygun olmayan stratejileri kullanma düzeyine ilişkin öz değerlendirme puanları ise 1-20 yıl kıdem için 15,08; 21 ve üstü kıdem için 14,04 olarak hesaplanmıştır. Grupların elde ettikleri ortalama puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için bağımsız gruplar için uygulanan “t” testi sonuçlarına göre .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır [ $t(455)=2,64, p<.05$ ]. Öğretmenlerin, sınıf içinde oluşan sorunlu davranışlara yönelik öğretim etiğine uygun olmayan stratejileri kullanma düzeyine ilişkin öz değerlendirme puanları 16,00-28,79 puan aralığında, “Hiçbir Zaman” aralığında gerçekleşmesine rağmen; ortalama öz değerlendirme puanları kıdem değişkeni açısından incelendiğinde 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin 1-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre sorunlu davranışları önlemede öğretim etiğine aykırı stratejileri daha az kullandıkları düşünülebilir. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin öğretim etiğine aykırı stratejileri sorunlu davranışların giderilmesinde 1-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre daha az kullanmaları, öğrenme-öğretme sürecindeki oluşumlara yönelik bakış açılarını ve deneyimlerini yansıtabilir. Bu bağlamda, deneyimli öğretmenlerin sorunlu davranışların giderilmesine dönük uyguladığı stratejilerin, ölçekte yer alan maddeler de dikkate alındığında öğrenme kuramlarının doğurgularını daha çok yansıttığı düşünülebilir.

Nitekim, Çetin(2002) tarafından yapılan “İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Problemleri ile İlgili Görüşleri” adlı araştırmanın sonucunda da mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlere göre daha fazla disiplin problemleri ile karşılaştıkları görülmüştür. Mesleki deneyimi yüksek olan öğretmenlerin, düşük olanlara göre öğrencilerin gelişimine uygun olmayan öğretim uygulamalarının ve öğrenciler

arasındaki kültürel, ekonomik ve sosyal farklılıkların disiplin problemlerine neden olduğunu daha çok düşündükleri ile mesleki deneyimi az olan öğretmenlere göre daha ılımlı ve şiddet içermeyen teknikler kullandıkları belirlenmiştir (Çetin,2002:93-94).

Diğer yandan Demir(2003) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları Problem Davranışlara Karşı baş etme Stratejileri” isimli çalışmanın sonucunda ise sınıfta karşılaşılan problem davranışlara karşı öğretmenlerin baş etme stratejilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, en çok kullanılan stratejilerin ise sözel uyarı,bakışlarla uyarma,sınıf kuralı hatırlatma,öğüt verme,olumsuz davranışı açıkça tanımlama ve olumlu davranışlara dikkat çekme biçiminde olduğu görülmüştür (Demir,2003:192).

***Öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik öğretim etiğine uygun olan/olmayan stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin öz değerlendirmeleri; mezun oldukları yükseköğretim programına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?***

Tablo:35’te öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik öğretim etiğine uygun olan ve olmayan stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin öz değerlendirmeleri; mezun oldukları yükseköğretim programına göre karşılaştırılmasından elde edilen bulgulara ait ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir:

Tablo: 35  
Mezun Oldukları Yükseköğretim Programına Göre Öğretmenlerin Sınıf İçerisinde Karşılaştıkları Sorunlu Davranışları Gidermeye Yönelik Öğretim Etiğine Uygun Olan/Olmayan Stratejileri Kullanma Düzeylerine İlişkin Öz Değerlendirmelerinin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

		Sınıf Öğretmenleri		
<i>Mezuniyet</i>		n	$\bar{X}$	S
<i>Öğretim Etiğine Uygun Stratejiler</i>	Eğitim Fakültesi	195	68,92	6,46
	Lisans Tamamlama	127	67,93	7,28
	Diğer	135	67,92	6,88
<i>Öğretim Etiğine Uygun Olmayan Stratejiler</i>	Eğitim Fakültesi	195	14,84	4,14
	Lisans Tamamlama	127	14,38	4,32
	Diğer	135	14,30	4,40

Tablo:35'Teki istatistiksel verilere bakıldığında, öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik öğretim etiğine uygun olan stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin öz değerlendirmeleri; eğitim fakültesi mezunu öğretmenler için 68.92, lisans tamamlayan öğretmenler için 67.93 ve diğer yükseköğretim programlarından mezun öğretmenler için de 67.92 ortalama puanla, ve hepsinin “Her zaman” kullandıkları yönünde değerlendirme yaptıkları görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim etiğine uygun olmayan stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin öz değerlendirmelerinin ise eğitim fakültesi mezunu öğretmenler için 14.84, lisans tamamlayan öğretmenler için 14.38 ve diğer alanlardan mezun öğretmenler için de 14.30 ortalama puan gösterdikleri belirlenmiştir. Bu puan değerleri 9.00-16.19 puan aralığında olduğundan öğretmenlerin kendileri ile ilgili değerlendirmeleri bu stratejilerin “Hiçbir zaman” kullanılmadığını göstermiştir.

Akın (2002)'in “Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Disiplin Sorunları ve Baş Etme Yolları” isimli yüksek lisans tezinin sonuçlarına göre de eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin sınıfta

disiplinsiz davranışlar sergilendiğinde , disiplinsiz öğrenciyi bağırarak azarlayarak cezalandırmayı, öğrenciyi sınıf dışına göndermeyi, öğrenciyi düşük not alabileceğini söylemeyi, bütün sınıfı cezalandırmayı veya disiplinsiz öğrenciyi disiplin kuruluna rapor etmeyi tercih ettikleri görülmektedir (Akın,2002:164).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik öğretim etiğine uygun olan ve olmayan stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin öz değerlendirmelerinin; mezun oldukları yükseköğretim programına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediklerini belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonuçlarına Tablo:36’da yer verilmiştir:

Tablo: 36

Mezun Oldukları Yükseköğretim Programına Göre Öğretmenlerin Sınıf İçerisinde Karşılaştıkları Sorunlu Davranışları Gidermeye Yönelik Öğretim Etiğine Uygun Olan/Olmayan Stratejileri Kullanma Düzeylerine İlişkin Öz Değerlendirmelerinin Manidarlık (F) Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi
<i>Öğretim Etiğine Uygun Stratejiler</i>	Gruplar Arası	110,527	2	52,264	1,187	.306>.05
	Grup-içi	21133,153	454	46,549		
	Toplam	21243,681	456			
<i>Öğretim Etiğine Uygun Olmayan Stratejiler</i>	Gruplar Arası	28,458	2	14,229	,781	.459>.05
	Grup-içi	8274,478	454	18,226		
	Toplam	8302,937	456			

Tablodaki veriler incelendiğinde, mezun oldukları yükseköğretim programına göre öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik hem öğretim etiğine uygun olan stratejileri [ $F(2,454)=1.187, p>.05$ ] hem de

uygun olmayan stratejileri [ $F(2,454)=.781, p>.05$ ] kullanma düzeylerine ilişkin öz değerlendirmelerinin farklılaşmadığı saptanmıştır.

Buna paralel olarak Demir(2003) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları Problem Davranışlara Karşı baş etme Stratejileri” isimli çalışma da sınıfta karşılaşılan problem davranışlara karşı öğretmenlerin baş etme stratejilerinin mezun olunan bölüme göre farklılaşmadığı sonucunu vermiştir (Demir,2003).

***Öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik öğretim etiğine uygun olan/olmayan stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin öz değerlendirmeleri; okuttukları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?***

Tablo:37’de öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik öğretim etiğine uygun olan ve olmayan stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin öz değerlendirmelerinin, okuttukları sınıf düzeylerine göre karşılaştırılmasına yönelik ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur:

Tablo: 37  
Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre Öğretmenlerin Sınıf İçerisinde Karşılaştıkları Sorunlu Davranışları Gidermeye Yönelik Öğretim Etiğine Uygun Olan/Olmayan Stratejileri Kullanma Düzeylerine İlişkin Öz Değerlendirmelerinin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

		Sınıf Öğretmenleri			
		<i>Sınıf</i>	n	$\bar{X}$	S
<i>Öğretim Etiğine Uygun Stratejiler</i>	Birinci		95	69,08	5,96
	İkinci		84	67,82	6,80
	Üçüncü		105	68,91	7,02
	Dördüncü		83	67,47	6,37
	Beşinci		90	68,21	7,82
<i>Öğretim Etiğine Uygun Olmayan Stratejiler</i>	Birinci		95	14,27	3,87
	İkinci		84	14,44	3,88
	Üçüncü		105	14,18	4,23
	Dördüncü		83	14,23	3,42
	Beşinci		90	15,69	5,49

Tablo:37’de görüldüğü gibi sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik öğretim etiğine uygun olan stratejileri kullanma açısından birinci sınıf öğretmenleri 69.08, ikinci sınıf öğretmenleri 67.82, üçüncü sınıf öğretmenleri 68.91, dördüncü sınıf öğretmenleri 67.47 ve beşinci sınıf öğretmenler de 68.21 oranında, ”Her zaman” uyguladıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretim etiğine uygun olmayan stratejileri kullanma açısından ise birinci sınıf öğretmenleri 14.27, ikinci sınıf öğretmenleri 14.44, üçüncü sınıf öğretmenleri 14.18, dördüncü sınıf öğretmenleri 14.23 ve beşinci sınıf öğretmenler de 15.69 oranında görüş bildirmişlerdir. Tüm değerler 9.00- 16.19 aralığında kaldığından her sınıf düzeyindeki öğretmenler bu stratejilerin “Hiçbir zaman” kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik öğretim etiğine uygun olan ve olmayan stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin öz

değerlendirmelerinin, okuttukları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği varyans analizi ile test edilmiş, elde edilen bulgular Tablo:38’de sunulmuştur:

Tablo: 38  
Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre Öğretmenlerin Sınıf İçerisinde Karşılaştıkları Sorunlu Davranışları Gidermeye Yönelik Öğretim Etiğine Uygun Olan/Olmayan Stratejileri Kullanma Düzeylerine İlişkin Öz Değerlendirmelerinin Manidarlık (F) Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi
<i>Öğretim Etiğine Uygun Stratejiler</i>	Gruplar Arası	174,141	4	43,535	,934	.44>.05
	Grup-İçi	21069,540	452	46,614		
	Toplam	21243,681	456			
<i>Öğretim Etiğine Uygun Olmayan Stratejiler</i>	Gruplar Arası	147,849	4	36,962	2,049	.09>.05
	Grup-İçi	8155,088	452	18,042		
	Toplam	8302,937	456			

Tablo:38’deki veriler, araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik öğretim etiğine uygun olan [F(4,452)=.934, p>.05] ve olmayan stratejileri [F(4,452)=2.049, p>.05] kullanma düzeylerine ilişkin öz değerlendirmelerinin, okuttukları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmektedir.

***Öğrenciler, öğretmenleri sınıf içinde öğretim etiğine uygun olan/olmayan stratejileri kullanma düzeyleri açısından nasıl değerlendirmektedir?***

Bu bölümde öğrencilerin öğretmenlerle ilgili değerlendirmelerine yer verilecektir. Aşağıda Tablo:39’da öğrencilerin öğretmenlerinin sınıf içinde öğretim etiğine uygun olan ve olmayan stratejileri kullanma düzeyleri açısından değerlendirmeleri ile ilgili ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir:

Tablo: 39  
Öğrencilerin, Öğretmenleri Sınıf İçinde Öğretim Etiğine Uygun Olan/Olmayan  
Stratejileri Kullanma Düzeyleri Açısından Değerlendirmeleri (N=1082)

<b>Önermeler</b>	$\bar{X}$	<i>S</i>
<b><i>Öğretim Etiğine Uygun Stratejiler</i></b>	4,02	1,09
Olumsuz davranışımızın nedenlerini sorgular	4,27	1,00
Olumsuz davranışlarımızın neler olduğunu açıkça söyler	4,52	0,89
Olumsuz davranışlarda bulunduğumuzda konuya ilişkin sorular sorarak dikkatimizi derse çeker	4,30	1,02
Olumsuz davranışlarımızın sakıncalarını anlatır	4,21	0,99
Olumsuz davranışlarda bulunduğumuzda görev ve sorumluluk verir.	4,40	0,96
Olumlu davranış örnekleri vererek olumsuz davranışımızın yanlışlığını gösterir	2,94	1,03
Olumsuz davranışlarda bulunduğumuzda yerimizi değiştirerek doğru davranışlara yönlendirir.	3,89	1,19
Olumsuz davranışlar gösterdiğimizde bile bizim güçlü yanlarımızı öne çıkarır	3,55	1,29
Öğretmenimiz olumsuz davranışlarımız karşısında neler hissettiğini söyler	4,28	0,94
Olumsuz davranışlarımız olduğunda bize sınıf kurallarını hatırlatır	3,92	1,17
Sınıfta olumlu davranışlarımızı över	4,21	1,11
Kişisel sorunlarımıza duyarlılık gösterir	4,39	0,99
Olumsuz davranışlarımızın yerine koyabileceğimiz doğru davranışları gösterir	3,84	1,26
Olumsuz davranışlarımızın sınıf arkadaşlarımızda yarattığı olumsuz duyguları anlatır.	4,01	1,13
Olumsuz davranışlar ortaya çıktığında derste dikkati toplamaya yönelik ilgi çekici kısa süreli etkinlikler yapar	3,49	1,34
Olumsuz davranışlar gösterdiğimizde sınıf önünde değil bizimle yüz yüze görüşür	4,02	1,09
<b><i>Öğretim Etiğine Uygun Olmayan Stratejiler</i></b>	$\bar{X}$	<i>S</i>
Olumsuz davranışlarda bulunduğumuzda tokat atma, kulak çekme ve itme gibi davranışlar gösterir	1,72	0,98
Sınıf dışına çıkarır	1,99	1,12
Teneffüse çıkarmaz	1,57	0,97
Sınıfta olumsuz davranış gösterenleri hemen müdür veya müdür yardımcısına gönderir	1,72	1,06
Resim yapmak, sınıf içi eğitsel oyunlar oynamak gibi hoşlandığımız etkinlikleri yaptırılmaz.	2,16	1,23
Olumsuz davranışımızı gördüğünde gözdağı vererek tehdit eder	1,34	0,93
Olumsuz davranışlarda bulunan arkadaşlarımızı dışlar	1,65	1,09
Olumsuz davranışlar gösterdiğimizde ödevimizi arttırır.	2,24	1,14
Olumsuz davranışlarımıza dayanamayarak bize kızar ve bağırır	2,29	1,15



Tablodaki istatistiksel verilere göre, öğretmenler öğretim etiğine uygun stratejilerden “Olumsuz davranışlarımızın neler olduğunu açıkça söyler”(4.52), ”Olumsuz davranışlarda bulunduğumuzda görev ve sorumluluklar verir”(4.40) ile “Kişisel sorunlarımıza duyarlılık gösterir”(4.39) önermelerinin en fazla ortalama puan aldıkları ve sınıf ortamında öğretmenler tarafından “Her zaman” kullanıldıkları; “Olumlu davranış örnekleri vererek olumsuz davranışlarımızın yanlışlığını gösterir”(2.94), “Olumsuz davranışlar ortaya çıktığında derste dikkati toplamaya yönelik ilgi çekici kısa süreli etkinlikler yapar”(3.49) ve “Olumsuz davranışlar gösterdiğimizde bile bizim güçlü yanlarımızı öne çıkarır”(3.55) ifadelerinin ise en az ortalama puanla değerlendirildikleri görülmektedir. Bunlardan ilkinin “Bazen” kullanılırken, diğer iki stratejinin “Çoğu zaman” kullanılan stratejilerden olduğu belirlenmiştir. Diğer ifadeler bu değerler arasındaki puanlarla değerlendirilmişlerdir.

Öğretim etiğine uygun bulmadığımız stratejiler boyutundan baktığımızda ise “Olumsuz davranışlarımıza dayanamayarak bize kızar ve bağırır”(2.29), “Olumsuz davranış gösterdiğimizde ödevimizi artırır”(2.24) ile “Resim yapmak, sınıf içi eğitsel oyunlar oynamak gibi hoşlandığımız etkinlikleri yaptırmaz”(2.16) ifadelerinin en yüksek ortalama puanla “Çok az” oranında uygulandığı saptanmıştır. “Olumsuz davranışımızı gördüğünde gözdağı vererek tehdit eder”(1.34), “Teneffüse çıkarmaz”(1.57) ve “Olumsuz davranışlarda bulunan arkadaşlarımızı dışlar” (1.65) ifadelerinin ise en az ortalama puan aldıkları ve “Hiçbir zaman” uygulanmadıkları görülmektedir. Burada dikkat çekilecek önemli bir nokta şiddet uygulama ile ilgili stratejinin “Hiçbir zaman” aralığında olmasına rağmen, en az puan alan stratejiler arasında olmaması ve 1.00-1.79 aralığında olup, üst sınıra çok yakın olmasıdır.

***Öğrencilerin, öğretmenleri sınıf içinde öğretim etiğine uygun olan/olmayan stratejileri kullanma düzeyleri açısından değerlendirmeleri farklı başarı düzeyindeki okullarda öğrenim görmelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?***

Tablo:40'ta farklı başarı düzeyindeki okullarda öğrenim görme durumlarına göre öğrencilerin, öğretmenleri sınıf içinde öğretim etiğine uygun olan ve uygun olmayan

stratejileri kullanma düzeyleri açısından değerlendirmelerinin ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur:

Tablo: 40

Farklı Başarı Düzeyindeki Okullarda Öğrenim Görme Durumlarına Göre Öğrencilerin, Öğretmenleri Sınıf İçinde Öğretim Etiğine Uygun Olan/Olmayan Stratejileri Kullanma Düzeyleri Açısından Değerlendirmelerinin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

	<i>Okul Başarı Düzeyi</i>	Öğrenciler		
		n	$\bar{X}$	S
<i>Öğretim Etiğine Uygun Stratejiler</i>	Üst	297	61,91	10,59
	Orta	448	64,90	8,91
	Alt	337	65,43	8,92
<i>Öğretim Etiğine Uygun Olmayan Stratejiler</i>	Üst	297	16,72	5,22
	Orta	448	16,06	4,60
	Alt	337	17,50	5,79

Tablo incelendiğinde, öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmelerine göre; öğretim etiğine uygun olan stratejilerin üst başarı düzeyindeki okullarda 61.91 ortalama puan, orta başarı düzeyindeki okullarda 64.90 ortalama puan ve alt başarı düzeyindeki okullarda da 65.43 ortalama puanla “Çoğu zaman” aralığında (54.40-67.19) uygulandıkları belirlenmiştir. Öğretim etiğine aykırı stratejilerin ise üst başarı düzeyindeki okullarda 16.72 ortalama puan, orta başarı düzeyindeki okullarda 16.06 ortalama puan ve alt başarı düzeyindeki okullarda da 17.50 ortalama puanla değerlendirildikleri görülmektedir. Buradaki istatistiksel sonuçlar bu stratejilerin öğrenci değerlendirmelerine göre üst ve alt başarı düzeyindeki okullarda 16.20-23.39 aralığında olup “Çok az” düzeyinde gözlendiği; orta başarı düzeyindeki okullarda ise 9.00-16.19 aralığında olup “Hiçbir zaman” gözlenmedikleri sonucuna varılmıştır.

Buradaki sonuçlarla öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik öğretim etiğine uygun olan ve olmayan stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin öz değerlendirmelerini yansıtan Tablo:29 daki sonuçlar karşılaştırıldığında birbirleri ile uyuşmadığını söyleyebiliriz. Öğretmenler olumlu

stratejileri “Her zaman” kullandıkları, olumsuz stratejileri ise “Hiçbir zaman” kullanmadıklarını ifade etmişlerdi. Öğrenci görüşleri ise öğretim etiğine uygun stratejilerin öğretmenlerin ifade ettiklerinden daha az; uygun olmayan stratejilerin ise daha fazla sıklıkla kullanıldığı yönündedir.

Tablo:40’taki verilere göre; öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf içinde öğretim etiğine uygun olan ve uygun olmayan stratejileri kullanma düzeyleri açısından değerlendirmelerinin farklı başarı düzeyindeki okullarda öğrenim görme durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla varyans analizi yapılmış, elde edilen bulgular Tablo:41’ de sunulmuştur:

Tablo:41

Farklı Başarı Düzeyindeki Okullarda Öğrenim Görme Durumlarına Göre Öğrencilerin, Öğretmenleri Sınıf İçinde Öğretim Etiğine Uygun Olan/Olmayan Stratejileri Kullanma Düzeyleri Açısından Değerlendirmelerinin Manidarlık (F) Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Anlamlılık Düzeyi
<i>Öğretim Etiğine Uygun Stratejiler (1)</i>	Gruplar Arası	2281,541	2	1140,770	12,903	.000<.05
	Grup-İçi	95399,066	1079	88,414		
	Toplam	97680,606	1081			
<i>Öğretim Etiğine Uygun Olmayan Stratejiler (2)</i>	Gruplar Arası	400,163	2	200,081	7,512	.001<.05
	Grup-İçi	28740,736	1079	26,636		
	Toplam	29140,898	1081			

Tablo:41 incelendiğinde, öğrencilerin, öğretmenleri sınıf içinde öğretim etiğine uygun olan /olmayan stratejileri kullanma düzeyleri açısından değerlendirmelerinin, farklı başarı düzeyindeki okullarda öğrenim görme durumlarına göre değiştiği, diğer bir anlatımla; üst, orta ve alt başarı düzeyindeki okullarda yer alan öğrencilerin öğretmen değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farkın ortaya çıktığı saptanmıştır. [ $F_1(2; 1079)=12,903$ ; ( $p<.05$ )]; [ $F_2(2; 1079)=7,512$ ; ( $p<.05$ )]. Öğrencilerin, öğretmenleri sınıf içinde

öğretim etiğine uygun olan /olmayan stratejileri kullanma düzeyleri açısından değerlendirmelerinin hangi başarı düzeyinde yer alan okullardaki öğrenciler arasında anlamlı bir fark yarattığını belirlemeye yönelik uygulanan Scheffé anlamlılık testi sonuçları ise Tablo: 42’de özetlenmiştir:

Tablo: 42

Farklı Başarı Düzeyindeki Okullarda Öğrenim Görme Durumlarına Göre Öğrencilerin, Öğretmenleri Sınıf İçinde Öğretim Etiğine Uygun Olan/Olmayan Stratejileri Kullanma Düzeyleri Açısından Değerlendirmelerinin Scheffé Anlamlılık Testi Sonuçları

Okul Başarı Düzeyi				<i>Öğretim Etiğine Uygun Stratejiler</i>			<i>Öğretim Etiğine Uygun Olmayan Stratejiler</i>		
				Üst	Orta	Alt	Üst	Orta	Alt
				$\bar{x}$			$\bar{x}$		
				61,9 1	64,9 0	65,4 3	16,7 2	16,0 6	17,5 0
<i>Öğretim Etiğine Uygun Stratejiler</i>	Üst	$\bar{x}$	61,9 1						
	Orta		64,9 0	2,99 *					
	Alt		65,4 3	3,52 *	,53				
<i>Öğretim Etiğine Uygun Olmayan Stratejiler</i>	Üst	$\bar{x}$	16,7 2						
	Orta		16,0 6			,66			
	Alt		17,5 0			,78	1,44 *		

Tablo:42 incelendiğinde, farklı başarı düzeyindeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin, sınıf içinde öğretim etiğine uygun olan/olmayan stratejileri kullanma düzeyleri açısından öğretmenleri değerlendirmeleri arasında anlamlı farklar ortaya çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin ortalama değerlendirme puanlarına göre öğretmenler “Çoğu Zaman” sınıf içinde öğretim etiğine uygun olan stratejileri kullanmaktadırlar. Hangi başarı düzeyindeki okulda yer alırsa alsın tüm öğrencilerin ortalama puanlarının 54,40-67,19 aralığında değiştiği belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin uygun olan

stratejileri çoğu zaman uyguladıkları biçiminde değerlendirilebilir. Ancak, öğrencilerin görüşlerinden elde edilen puanların ortalama farklarına göre üst grup ile orta grup; üst grup ile alt grup başarı düzeyindeki öğretmenlerin sınıf içinde öğretim etiğine uygun olan stratejileri kullanma düzeyleri öğrenci görüşlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ortalama puanlar, alt gruptan üst gruba doğru azalmaktadır. Elde edilen bulgu, alt başarı düzeyinde yer alan okullardaki öğretmenlerin öğrenci görüşlerine göre sorunlu davranışları gidermede diğer başarı düzeylerine göre daha olumlu stratejiler kullandıkları biçiminde değerlendirilebilir.

Öğrencilerin ortalama değerlendirme puanlarına göre öğretmenler, “Nadiren” de olsa sınıf içinde öğretim etiğine uygun olmayan stratejileri kullanmaktadırlar. Öğrencilerin ortalama değerlendirme puanları 16,20-23-39 aralığında değişmektedir. Ancak, öğrencilerin görüşlerinden elde edilen puanların ortalama farklarına göre orta grup ile alt grup başarı düzeyinde yer alan okullardaki öğretmenlerin sınıf içinde öğretim etiğine uygun olmayan stratejileri kullanma düzeyleri, öğrenci görüşlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Elde edilen bulguya dayalı olarak başarı düzeyi açısından alt grupta yer alan öğrencilerin görüşlerine göre, öğretmenlerin sorunlu davranışları önlemede diğer başarı düzeyindeki okullara göre nadiren de olsa öğretim etiğine uygun olmayan stratejileri daha çok sergiledikleri biçiminde yorumlanabilir.

***Öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik öğretim etiğine uygun olan/olmayan stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin öz değerlendirmeleri ile öğrencilerin, öğretmenleri söz konusu stratejileri sınıf içinde kullanma düzeyleri açısından değerlendirmeleri arasında fark var mıdır?***

Öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik öğretim etiğine uygun olan/olmayan stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin öz değerlendirmeleri ile öğrencilerin, öğretmenleri söz konusu stratejileri sınıf içinde kullanma düzeyleri açısından değerlendirmeleri arasında farka yönelik istatistiksel bulgular Tablo:43'te verilmiştir:

Tablo: 43

Öğretmenlerin Sınıf İçerisinde Karşılaştıkları Sorunlu Davranışları Gidermeye Yönelik Öğretim Etiğine Uygun Olan/Olmayan Stratejileri Kullanma Düzeylerine İlişkin Öz Değerlendirmeleri İle Öğrencilerin Öğretmenleri Değerlendirmelerinin Karşılaştırılması

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
<i>Öğretim Etiğine Uygun Stratejiler</i>	Öğrenci	1082	64,25	9,51	1537	8,36	.00<.05
	Öğretmen	457	68,35	6,83			
<i>Öğretim Etiğine Uygun Olmayan Stratejiler</i>	Öğrenci	1082	16,69	5,19	1537	7,76	.00<.05
	Öğretmen	457	14,55	4,27			

Tablodaki istatistiksel verilere bakıldığında, öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik öğretim etiğine uygun olan stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin öz değerlendirmeleri ile öğrencilerin, öğretmenlerini söz konusu stratejileri sınıf içinde kullanma düzeyleri açısından değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır [ $t(1537)=8.36$ ,  $p<.05$ ].

Benzer şekilde öğretim etiğine uygun bulmadığımız stratejiler açısından bakıldığında öğretmenlerin kendilerine yönelik değerlendirmeleri ile öğrencilerin öğretmenleri değerlendirmeleri arasında anlamlı [ $t(1537)=7.76$ ,  $p<.05$ ] bir farklılığın olduğu belirlenmiştir.

## SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma deseni çerçevesinde ulaşılan bulgulara dayalı sonuçlar ve sonuçlara dayalı geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

### **Sonuçlar**

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, araştırmanın temel amacı çerçevesinde ele alınmıştır. Ulaşılan sonuçlara anlamlı bir bütünlük sağlamak için, öncelikle kişisel bilgilere yönelik sonuçlara değinilmiştir. Sonra sınıf öğretmenlerinin öğretim etiğine yönelik algıları ile ilgili sonuçlar öğretmenler ve yöneticilerin görüşlerine göre sunulmuştur. Daha sonra ise öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik öğretim etiğine uygun olan ve olmayan stratejileri kullanma düzeyleri ile ilgili öğretmenler ve öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir . Görüşler arasında karşılaştırmalara gidilmiştir.

### ***Kişisel Bilgilere İlişkin Sonuçlar:***

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yarıdan fazlası erkek ve deneklerin tamamına yakını evlidir. İl merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yarıdan fazlasının 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu, yeni mezun öğretmenlerin il merkezinde görevlendirilmediği belirlenmiştir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlasının eğitim fakültesi ya da lisans tamamlayan enstitü veya yüksek okul mezunu oldukları saptanmıştır.

Araştırma bulguları Balıkesir il merkezindeki ilköğretim okullarında görevli olan okul müdürlerinin tamamının erkek olduğunu ve büyük bir çoğunluğunun 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğunu göstermiştir. Yöneticilerin yine büyük bir çoğunluğunun eğitim fakültesi ya da lisans tamamlayan enstitü veya yüksek okul mezunları oldukları belirlenmiştir.

### ***Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Etiğine Yönelik Algularına İlişkin Sonuçlar***

Sınıf öğretmenlerinin öğretim etiğine yönelik algıları farklı başarı düzeyindeki okullarda çalışma durumlarına, cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine ve mezun oldukları yükseköğretim kurumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir

Yöneticilerin, öğretmenlerin okuldaki davranış biçimlerini öğretim etiği açısından değerlendirmeleri; mezun oldukları yükseköğretim programına göre anlamlı bir farklılık göstermemekte, ancak mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip yöneticiler, okullarında öğretim etiğine aykırı öğretmen davranışlarını nadiren de olsa gözlerken; 1-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticiler öğretim etiğine aykırı öğretmen davranışlarını okullarında gözlemlemediklerini belirtmişlerdir.

Öğretim etiğine ilişkin öğretmenlerin algıları ile yöneticilerin, öğretmenlerin okuldaki davranış biçimlerini öğretim etiği açısından değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin öz değerlendirme sonuçlarına göre etik farkındalıklarının yüksek olduğu belirlenmiş, ancak yöneticilerin görüşlerine göre öğretmenler anket formunda yer alan etik dışı davranışları öz değerlendirmelerine oranla daha sık sergiledikleri ortaya çıkmıştır.

### ***Öğretmenlerin Sınıf İçerisinde Karşılaştıkları Sorunlu Davranışları Gidermeye Yönelik Öğretim Etiğine Uygun Olan/Olmayan Stratejileri Kullanma Düzeylerine İlişkin Değerlendirmelerine Yönelik Sonuçlar***

Öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik öğretim etiğine uygun olan/olmayan stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin öz değerlendirmeleri; farklı başarı düzeyindeki okullarda çalışma durumlarına ve mezun oldukları yükseköğretim programına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir .

Öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin öz değerlendirmeleri; cinsiyete göre



öğretim etiğine uygun olan stratejiler açısından anlamlı bir farklılık göstermemekte, öğretim etiğine uygun olmayan stratejiler açısından ise anlamlı bir fark göstermektedir. Buna göre bayan öğretmenler erkeklere oranla daha sıklıkla uygun olmayan stratejilere baş vurmaktadır.

Öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik öğretim etiğine uygun olan stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin öz değerlendirmeleri; mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemekte iken; öğretim etiğine uygun olmayan stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin öz değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Buna göre 21 yıl ve üstü kıdeme sahip deneyimli öğretmenler uygun olmayan stratejilere daha az kıdemliler kadar başvurmamaktadır.

Öğrencilerin, öğretmenleri sınıf içinde öğretim etiğine uygun olan/olmayan stratejileri kullanma düzeyleri açısından değerlendirmeleri arasında farklı başarı düzeyindeki okullarda öğrenim görmelerine göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Elde edilen bulgular alt başarı düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin sorunlu davranışları gidermede diğer başarı düzeylerine göre hem olumlu hem de olumsuz stratejileri daha çok sergilediklerini göstermiştir.

Öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu davranışları gidermeye yönelik öğretim etiğine uygun olan ve olmayan stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin öz değerlendirmeleri ile öğrencilerin, öğretmenleri söz konusu stratejileri sınıf içinde kullanma düzeyleri açısından değerlendirmeleri arasında fark vardır. Öğrenciler, öğretmenlerin öz değerlendirmelerine oranla uygun olan stratejileri daha az, uygun olmayan stratejileri da daha sıklıkla kullandıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

## Öneriler

Bu araştırma ile ulaşılan sonuçların ortaya koyduğu sorunların çözümünde konu ile ilgili taraflara katkı sağlamak amacıyla aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

### *Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler:*

1. Eğitim öğretim etiğine yönelik etik ilkelerin benimsenip yaşama geçirilmesi için, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin , mesleki açıdan birbirleri ile tutarlı davranışlar göstermeleri için personel geliştirme amaçlı hizmet içi eğitim seminerlerine katılmaları yerinde olacaktır. Bu tür kısa süreli seminerler iş başında, mümkünse okul müdürü yönetiminde ve ilköğretim müfettişlerinin de katılımı ile yapılabilir.
2. Öğretmenlik, profesyonel bir meslek olarak belli ilkeler, kurallar dahilinde yürütülmelidir. Bu kurallar bütün öğretmenler tarafından daha mesleğe başlarken kabul edilmeli ve mesleki faaliyetlerde uygulanmalıdır. Bu bağlamda göreve yeni başlayan öğretmenlerin çalıştıkları okulun etik kültürünü özümsemeleri önemlidir. Mesleğin ilk yıllarından başlayarak okul içinde düzenlenebilecek eğitim seminerleri ile okulun etik kültürü öğretmenlere kazandırılabilir.
3. Okullarda etik kültürü yerleştirme sürecinin bir parçası olarak, etik değerle uyup uyulmadığına bağlı olarak ödül ve ceza mekanizması işletilmelidir. Bunun yanında okulda görev yapan öğretmen, yönetici, uzman ve diğer çalışanların performans değerlendirmelerine etik değerlere bağlı olup olmama durumları yansıtılmalıdır.
4. Öğrenciye kazandırılması gereken etik değerler, ulusal düzeyde belirlenerek ve bütün öğretmenlerin bu açıdan eşgüdümlü davranış sergilemeleri sağlanmalıdır.
5. Öğretmenlerin toplumu şekillendirmedeki rolü göz önüne alınarak, öğretmenlerin etik algı geliştirilebilmeleri sağlanmalı, bu amaçla öğretmenlik mesleğinin etik temellere oturtulmasına yönelik çalışmalar artırılmalıdır.

6. Öğretmenlerin çağdaş modele uygun etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirebilmeleri için davranış yönetimi, sorunlu davranışlarla baş etme, rehberlik gibi alanlarda düzenli ve sık hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmaları yerinde olacaktır.

7. Doğru davranışların temellendirilmesinde ailenin yeri bilinmektedir. Ailelerin kültürel düzeylerinin ve çocuklarının yaşamlarına ilişkin beklentilerinin farklılık göstermesi çocukların davranışlarını da farklılaştırabilmektedir. Çocuk yetiştirme sürecindeki farkındalık düzeylerinin aileden aileye değişebiliyor olması öğretmenin önemini artırmaktadır. Böyle durumlarda öğretmenin aile eğitiminde etkin rol alarak etkileşime girmesi yararlı olabilir. Öğretmen bu konuda aileler yardımıyla doğru davranışların okul dışı çevrede sergilenip sergilenmediğini izleyebilir.

8. Öğrenci uygun davranışı en iyi gözlemleyerek öğrenebilir. Bu yüzden öğretmenlerin kendileri ve mümkünse üst sınıflardaki öğrencilerin uygun davranışları sık sık dikkat çekecek şekilde göstermelerinin özendirilmesi ile okulun etik kültürünü geliştirmeye katkı sağlamalıdır.

### ***Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler:***

1. Sınıf öğretmenlerinin etik algı düzeylerinin yanında ilköğretim okulu yöneticilerinin etik algı düzeyleri ve ilköğretimdeki branş öğretmenlerinin de etik algı düzeyleri ve sorunlu davranışlarla baş etmede kullandıkları stratejiler ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

2. Eğitim-öğretim etiğinin gün gün artan öneminden kaynağını alan nicel ve nitel araştırmalar okul öncesi, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde de yapılabilir. Araştırmalar nicel boyutun ortaya koyduğu durum saptamanın ötesine geçerek çoklu bakış geliştirebilecek geniş ve derinlemesine sorgulamaları sağlayacak biçimde nitel analizlere dayalı olarak gerçekleştirilebilir.

3. Öğretmenlerin etik eğitiminin özellikle öğretmen yetiştiren yükseköğretim programları çerçevesinde ne derece gerçekleştirildiğine ilişkin program değerlendirme temelli araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Akarsu,Bedia(1998).**Felsefe Terimleri Sözlüğü**-İnkılap Kitabevi,İstanbul,
- Akçadağ,Tuncay(2006).Sorun Davranışların Yönetimi-**Etkili Sınıf Yönetimi**-  
(Editör:Hüseyin Kıran). Anı Yay.Ankara
- Akın,Gülşah.(2002) Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde **Karşılaştıkları Disiplin Sorunları Ve Baş Etme Yolları** . Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Ens. Yüksek Lisans Tezi
- Akınoğlu,Orhan(2003).Sınıfta Grup Etkileşimi- **Sınıf Yönetimi**-(Editör:Zeki Kaya)  
PegemA Yay. Ankara,
- Aksoy,Naciye(1999)-Educators' Beliefs About Ethical Dilemmas in Teaching:A  
Research Study Among Elementary School Teachers in Turkey  
(<http://aabss.org/journal1999/f18Aksoy.html>-17.02.2005)
- Altıntaş, Ersin (2000). İletişim [Editör: KÜÇÜKAHMET, Leyla(2000). Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar-Nobel Yay. Ankara, ]
- Arat,Necla(1996).**Etik ve Estetik Değerler**.Telos Yay.İstanbul,
- Arıca,Tolga(2004)-Sınıf İçi Disiplin.**Sınıf Yönetimi** (Editörler:Musa Gürsel, Hakan Sarı, Bülent Dilmaç) Eğitim Kitabevi,Konya,
- Aydın, Ayhan(1998). **Sınıf Yönetimi**. Anı Yay. Ankara,
- Aydın, İnyet Pehlivan(2003).**Eğitim ve Öğretimde Etik**-PegemA Yay.Ankara,
- Balcı,Ali (1995).**Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler**,A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi,Ankara

Balcı, Ali (2001). **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler**, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara

Başar, Hüseyin (1994). **Sınıf Yönetimi**. -4. Basım. PegemA Yay. Ankara

Bayındır, Nida (2001). **Sınıf Yönetiminde Öğretmen Davranışlarının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi**. Marmara Üniversitesi Eğitim Bil. Ens. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul,

Burnside, L.C. (1996). **Emphasis On Ethics In Education** TCCTA Conference Faculty Leaders Austin. September 28. [akt. GÖZÜTOK, Dilek (1999). **Öğretmenlerin Etik Davranışları**. Ankara]

Celep, Cevat (2002). **Sınıf Yönetimi ve Disiplini**. Anı Yay. Ankara,

Cevizci, Ahmet (2002). **Aydınlanma Felsefesi** (Felsefe Tarihi Cilt:4)- Ezgi Kitabevi, Bursa,

Cevizci, Ahmet (2003). Ahlaki Eylem. **Felsefe Ansiklopedisi**. (Editör Ahmet Cevizci). Etik Yay. İstanbul,

Cevizci, Ahmet (1997). **Felsefe Sözlüğü** Ekin Yay, Ankara,

Cooper, Pamela J, Simonds, Cheri J (2003). **Communication For The Classroom Teacher**. Allyn and Bacon : Boston, MA

Çelik Vehbi (1999)-**Eğitimsel Liderlik**-Pegem yay, Ankara,

Çetin, Yılmaz (2002). **İlköğretim 4 Ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Problemleri İle İlgili Görüşleri**. Çukurova Üniversitesi Sos.Bil.Ens. Yüksek Lisans Tezi

Demir,Yılmaz (2003) **Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaşılan Problem Davranışlara Karşı Baş Etme Stratejileri** .Çukurova Üniversitesi Sos.Bil.Ens. Yüksek Lisans Tezi

Dilmaç, Bülent(2002),**İnsanca Değerler Eğitimi**-Nobel Yay.Ankara,

Dirik, Kudret (2002),**İzmir İli İlköğretim Okullarında Ödül Ve Ceza**. Ege Üniversitesi Sos. Bil. Ens. Yüksek Lisans Tezi

Duman,Gökhan(2004)- **Çocuklarda Etkili Yönlendirme ve Disiplin**-XII. Eğitim Bilimleri Kongresi,(cilt III),

Durkheim,Emile(1949).**Meslek Ahlakı (La Marale Professionnelle)**, Çev:Mehmet Karasan- Milli Eğitim Basımevi, Ankara,

Edwards,C.H(1997) **Clasroom Discipline And Management**. Printice Hall,Inc. New Jersey[akt: CELEP, Cevat(2002). **Sınıf Yönetimi ve Disiplini**. Anı Yay. Ankara]

Ekşi,Halil(2004). Sınıfta Karşılaşılan Davranış Problemleri ve Bunlara Karşı Geliştirilecek Önlemler. **Sınıf Yönetimi** (Editörler:Musa Gürsel, Hakan Sarı, Bülent Dilmaç) Eğitim Kitabevi,Konya,

Ercan,Ahmet Rahmi(2000)-**Eğitimde Başarı İçin Öğrenci Tanıma Teknikleri**-Eğitimde Temel Kitaplar Dizisi-Galeri Kültür/Eğitim,Ankara,

Ercan,Ahmet Rahmi(1999 )-**Öğrenmeyi Etkinleştiren Başarıyı Yükselten Öğretmen Davranışları**- Eğitimde Temel Kitaplar Dizisi-Galeri Kültür/Eğitim,Ankara,

Erden,Münire(2003), **Sınıf Yönetimi**,Alkım Yay.İstanbul,

Erdoğan,İrfan(2003). **Sınıf Yönetimi**.Sistem Yay. İstanbul,

Gözütok,Dilek(1999). **Öğretmenlerin Etik Davranışları**. Ankara,

- Gözütok,Dilek(1993).**Okulda Dayak.** 72 Ofset. Ankara,
- Gündüz, Mustafa(2005).**Ahlak Sosyolojisi.** Anı Yay.Ankara,
- Harmin,M(1994) **Inspiring Active Learning:** A Handbook for Teachers. Alexandria, VA:Association for Supervision and Curriculum Development.[akt: SABAN, Ahmet(2002).**Öğrenme Öğretme Süreci.**Nobel Yay.Ankara]
- Haynes,Felicity(2002)-**Eğitimde Etik-**Ayrıntı Yayıncılık-Çeviren Semra Kunt Akbaş, İstanbul,
- İmer,Gülriiz(2000)-Öğretim Ortamlarının Düzenlenmesi- **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**(Editör: Leyla Küçükahmet)-Nobel Yay. Ankara,
- Jacobsen,David and Others(1985). **Methods for Teaching.**A Skills Approach. Second Ed. Charles and Merril Pub. Comp. Columbus, [aktaran BAŞAR, Hüseyin. **Sınıf Yönetimi.**-4. Basım. PegemA Yay. Ankara]
- Karahan,T. Fikret, Sardoğan,Mehmet.E,Güven M. Çağatay, Özkamalı,Eyüp,Dicle, Abdullah N(2006).- **İnsan İlişkileri Ve İletişim Dersinin Öğretmen Adaylarının Çatışma Çözme Ve Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi-** Eurasian Journal of Educational Research sayı:23,
- Karasar,Niyazi(1994) **Araştırmalarda Rapor Hazırlama.** Nobel Yay.Ankara,
- Kaya,Zeki(2003).Olumlu Öğrenme Ortamı Oluşturma- **Sınıf Yönetimi-**(Editör:Zeki Kaya) PegemA Yay. Ankara,
- Kerlinger,F.N(1973). **Foundations of Behavioral Reseach** (2nd.Ed.) New York:Rinehard. Holt and Winston Inc
- Kızılçelik,Sezgin(2005).Önsöz Yerine. **Ahlak Sosyolojisi.** Mustafa Gündüz. Anı Yay.Ankara,

Küçükahmet, Leyla(2000). **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**-Nobel Yay. Ankara,

Kuçuradi, İonna(1988)-**Etik**-Ankara,

Melby, Lynn Claudia(1993)-“**Teacher Efficacy And Classroom Mangement**”.  
Dissertation Abstracts International, September,

Navaro, Leyla(1987).**Beni Duyuyor musun?**-YA-PA Yay.İstanbul,

NAVTA 2003-<http://www.navta.net/code.htm>-cide of ethics

Özçelik, Durmuş Ali(1998), **Eğitim Programları ve Öğretim**-ÖSYM Yay, Ankara,

Özdayı, Nurhayat(2004).Öğrenci ve Öğretmen Gözüyle Sınıf Yönetimi Sorunlarına  
Genel Bir Bakış-**XII.Eğitim Bilimleri Kongresi-(Cilt-I)**,

**Özden, Yüksel(2003)**. Öğrenme ve Öğretme- **PegemA Yay.-Ankara,**

Öztürk, Bülent(2002). İstenmeyen Öğrenci Davranışları- **Sınıf Yönetimi**-(Editör Emin  
Karip) PegemA Yay. Ankara,

Özyürek, Mehmet(1998). **Sınıfta Davranış Değişirme**-Karatepe Yay.Ankara,

**Özyürek, Mehmet(2001)**. Sınıf Yönetimi- **Karatepe Yay. Ankara,**

Pehlivan, İnayet(1998).**Yönetmel Mesleki ve Örgütsel Etik**. PegemA Yay.-Ankara

Pieper, Annemarie(1999)-**Etığe Giriş**-Ayrıntı Yayıncılık-Çevirenler-Veyssel Atayman-  
Gönül Sezer, İstanbul,

Robertson, John(1999)-**Effective Classroom Control**-Hodder&Stoughton ,London,

Saban, Ahmet(2002).**Öğrenme Öğretme Süreci**.Nobel Yay.Ankara,



Salend, Spencer J; C. Whittaker; E.Reeder.”Group Evaluation:A Colloborative Peer-Mediated Behavior Management System.”**Exceptional Children.** Vol.59,Nr.3,s203- 209,December/January,1993 [aktaran Başar, Hüseyin. **Sınıf Yönetimi.**-4. Basım. PegemA Yay. Ankara]

Stockburger, David W (1996). **Multivariate Statistics: Concepts, Models, and Applications.**(<http://www.psychstat.missouristate.edu/multibook/mlt08m.html-20.10.2006>).

Strike,Kenneth ve Soltis,Jonas F(2004). **The Ethics Of Teaching**-Teachers College Pres. New York

Toprakçı,Erdal(2002),**Sınıf Örgütünün Yönetimi**-Ütopya Eğitim Dizisi,Ankara,

Topses,Gürsen(2004) -**Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Toplumsal Ve Psikolojik Etmenler Ve Sorunlar**-Sınıf Yönetimi (Editör Leyla Küçükahmet) Nobel Yay. Ankara,

Tulley, M Ve Chiu, L(1998).”**Childrens Perceptions Of The Effectiveness Of Classroom Discipline Tecniques**”.Journal Of Instructional Psychology,S.189

Varış,Fatma(1998). **Eğitim Bilimine Giriş**, Alkımyay,İstanbul,

Zencirci,İsmail(2003). **İlköğretim Okullarında Yönetimin Demokratiklik Düzeyinin Katılım Özgürlük Ve Özerklik Boyutları Açısından Değerlendirilmesi** Doktora tezi, Ankara

(<http://www.teacherscouncil.govt.nz/consultation/ethics/background/snook.stm>)-  
[08.03.2005](http://www.teacherscouncil.govt.nz/consultation/ethics/background/snook.stm)

(<http://www.egitim.com/egitimciler/0753/0753.1/0753.1davranisproblemleriveonlemler.p06.asp>):08.08.06

# **EKLER**

**Ek-1****Değerli Öğretmenim,**

Bu anket İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Etiği Eğilimleri ile Sınıftaki İstenmeyen Davranışların Çözümünde Kullandıkları Stratejilerin Karşılaştırılması amacıyla hazırlanmıştır.

Görüşlerinizi size en uygun gelen seçenek kutucuğunun içine (X) çarpı işareti koyarak belirtiniz. Her tümce için tek işaretleme yapınız. Ankette isminiz yer almayacağından kişisel bir değerlendirme olasılığı bulunmamaktadır. Ayrıca yanıtlarınız araştırma amaçları dışında kullanılmayacak, üçüncü kişi ya da kurumlara verilmeyecektir.

**Sevcan ELDAŞ ÇOKAN**  
Yüksek Lisans Öğrencisi

**I. BÖLÜM: Kişisel Bilgiler**

1) Cinsiyetiniz:

- 1.? Kadın  
2.? Erkek

2) Medeni durumunuz.

1. Bekar 2. Evli

3) Mesleki Kıdeminiz:

- 1.? 1-5 Yıl  
2.? 6-10 Yıl  
3.? 11-15 Yıl  
4.? 16-20 Yıl  
5.? 21-25 Yıl  
6.? 26 Yıl ve Üzeri

4) Mezun olduğunuz okul türü:

- 1.? Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği  
2.? Eğitim Fakültesi branş öğretmenliği  
3.? Eğitim Fakültesi branş öğretmenliği+sınıf öğretmenliği sertifikası  
4.? Fen Edebiyat Fakültesi  
5.? Fen Edebiyat Fakültesi+ sınıf öğretmenliği sertifikası  
6.? Lisans Tamamlama  
7.? Diğer:.....

5) Okuttuğunuz sınıf :

- 1 ? 2. ? 3. ? 4. ? 5. ?

**BÖLÜM II: ÖĞRETİM ETİĞİ EĞİLİMİ ANKETİ**

Madde Numarası	Aşağıda sıralanan tümceleri ne derece öğretim etiğine uygun bulduğunuzu işaretleyiniz	Tamamen etik	Orduka etik	Kısmen etik	Çok az etik	Hiç etik değil
1	Geç gelerek ya da erken çıkarak dersi kısaltma					
2	Bir öğrencinin arkasından alay ve hakaret etme					
3	Sınıfta cinsel içerikli şakalar yapma					
4	Arkadaşlarının önünde bir öğrenciyi hakaret etme veya öğrenci ile alay etme					
5	Öğrenciler arasında sosyal,ekonomik ve kültürel durumlarına göre ayırım yapma					
6	Sınıfta bedensel engeli veya öğrenme güçlüğü olan öğrencileri göz ardı etme					
7	Kişisel çıkar sağlamak için öğrencilere kitap,dergi vb. satma					
8	Öğrencilerden pahalı hediyeler kabul etme					
9	Okulun kaynaklarını kendisine çıkar sağlamak için kullanma					
10	Velilerden küçük yardımlar isteme (araçlarıyla eve bırakılmayı istemek,velilerin dükkanlarından indirim talep etmek vb.)					
11	Öğrencilerle duygusal yakınlık kurma					
12	Öğrencilere onlar için eğitim değeri bulunmayan özel işlerini yaptırma					
13	Sınıfta diğer öğretmenlerle ilgili olumsuz konuşma					
14	Bir öğrenci ile ilgili özel bilgileri ve problemleri sınıfta söyleme					
15	Diğer öğretmenlerin özel sırlarını öğrencilere söyleme					
16	Öğrencilere belirli din ve ırkların aşağı olduğunu savunma					

Lütfen arka sayfaya geçiniz

Ek-2

**Değerli Okul Müdürüm,**  
**Öğretim etiği(meslek ahlakı) ülkemizde yeni bir çalışma alanıdır. Bu konuyla ilgili çalışma sayısı çok azdır. Oysa öğretim sürecinin doğru davranışlarla sürdürülmesi oldukça önemlidir. Bu çalışmada öğretim etiğinden kasıt öğretim sürecinde öğretmenlerin meslek ahlakına uygun davranışlarıdır.**  
 Bu anket İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Etiği Eğilimleri ile Sınıftaki İstenmeyen Davranışların Çözümünde Kullandıkları Stratejilerin Karşılaştırılması amacıyla hazırlanmıştır.  
 Görüşlerinizi size en uygun gelen seçenek kutucuğunun içine (X) çarpı işareti koyarak belirtiniz. Her tümce için tek işaretleme yapınız. Ankette isminiz yer almayacağından kişisel bir değerlendirme olasılığı bulunmamaktadır. Ayrıca yanıtlarınız araştırma amaçları dışında kullanılmayacak, üçüncü kişi ya da kurumlara verilmeyecektir.

Sevcan ELDAŞ ÇOKAN  
Sınıf Öğretmeni Yüksek Lisans Öğrencisi

<p><b>I. BÖLÜM: Kişisel Bilgiler</b></p> <p>1) Cinsiyetiniz:</p> <p>1.? Kadın      2.? Erkek</p> <p>2) Mesleki Kıdeminiz:</p> <p>1.? 1-5 Yıl                  2.? 6-10 Yıl                  3.? 11-15 Yıl                  4.? 16-20 Yıl                  5.? 21-25 Yıl                  6.? 26 Yıl ve Üzeri</p>	<p>3) Mezun olduğunuz okul türü:</p> <p>1.? Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği                  2.? Eğitim Fakültesi branş öğretmenliği                  3.? Eğitim Fakültesi branş öğretmenliği+sınıf öğretmenliği sertifikası                  4.? Fen Edebiyat Fakültesi öğretmenliği sertifikası                  5.? Fen Edebiyat Fakültesi+sınıf öğretmenliği sertifikası                  6.? Lisans Tamamlama                  7.? Diğer:.....</p>
--	---

**BÖLÜM II: ÖĞRETİM ETİĞİ EĞİLİMİ ANKETİ**

Madde Numarası	Aşağıda sıralanan öğretim etiği(meslek ahlakı) ile ilgili durumların müdürlük yaptığınız okullardaki öğretmenlerde gözleme sıklığınızı işaretleyiniz.	Daima gözlüyorum	Çok sık gözlüyorum	Ara sıra gözlüyorum	Nadiren gözlüyorum	Hiç gözlemedim
1	Geç gelerek ya da erken çıkarak dersi kısaltma					
2	Bir öğrencinin arkasından alay ve hakaret etme					
3	Sınıfta cinsel içerikli şakalar yapma					
4	Arkadaşlarının önünde bir öğrenciye hakaret etme veya öğrenci ile alay etme					
5	Öğrenciler arasında sosyal,ekonomik ve kültürel durumlarına göre ayırım yapma					
6	Sınıfta bedensel engeli veya öğrenme güçlüğü olan öğrencileri göz ardı etme					
7	Kişisel çıkar sağlamak için öğrencilere kitap,dergi vb. satma					
8	Öğrencilerden pahalı hediyeler kabul etme					
9	Okulun kaynaklarını kendisine çıkar sağlamak için kullanma					
10	Velilerden küçük yardımlar isteme (araçlarıyla eve bırakılmayı istemek,velilerin dükkanlarından indirim talep etmek vb.)					
11	Öğrencilerle duygusal yakınlık kurma					
12	Öğrencilere onlar için eğitim değeri bulunmayan özel işlerini yaptırma					
13	Sınıfta diğer öğretmenlerle ilgili olumsuz konuşma					
14	Bir öğrenci ile ilgili özel bilgileri ve problemleri sınıfta söyleme					
15	Diğer öğretmenlerin özel sırlarını öğrencilere söyleme					
16	Öğrencilere belirli din ve ırkların aşağı olduğunu savunma					

Mesleki deneyimlerinizi dikkate alarak öğretmenlere ilişkin ankette belirtilenler dışında meslek ahlakına aykırı hangi durumları gözlediniz arka sayfaya maddeleyiniz

## III. İSTENMEYEN DAVRANIŞLARIN ÇÖZÜM STRATEJİLERİ ANKETİ

Madde Numaraları	Sınıftaki istenmeyen davranışların çözümünde kullandığınız stratejilerden her birini hangi sıklıkta kullandığınızı, uygulamalarınızı dikkate alarak işaretleyiniz.					
		Her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1	Davranışın nedenini sorgulama					
2	Olumsuz davranışı açıkça tanımlama					
3	Konuya ilişkin sorular sorarak dikkati derse çekme					
4	Fiziksel şiddet uygulama (tokat atmak,kulak çekmek,itmek vb.)					
5	Sınıf dışına çıkarma					
6	Davranışın sakıncalarını anlatma					
7	Görev ve sorumluluk verme					
8	Örnek olaylar yolu ile davranışın yanlışlığını gösterme					
9	Yerini değiştirme					
10	Öğrencinin güçlü yanlarını vurgulama					
11	Teneffüse çıkarmama					
12	Davranışın sizde yarattığı etkiyi dile getirme (ben mesajı iletme)					
13	Öğrenciyi müdüre veya müdür yardımcısına gönderme					
14	Sınıf kurallarını hatırlatma					
15	Sınıf ortamında olumlu davranışları ön plana çıkarma					
16	Öğrencinin kişisel sorunlarına duyarlılık gösterme					
17	Yoksunlaştırma (resim yapmak,sınıf içi oyunlar gibi hoşlandığı etkinliklere katmama)					
18	Tehdit etme (gözdağı verme)					
19	Davranışlarından dolayı öğrenciyi dışlama					
20	Öğrenciyi istenmeyen davranışın yerine koyabileceği doğru davranışı gösterme					
21	İstenmeyen davranışlarından dolayı öğretmende ve diğer arkadaşlarında yarattığı olumsuz duyguları anlamasını sağlama					
22	Derste dikkati toplamaya yönelik ilgi uyandırıcı, kısa süreli etkinlikler yapma					
23	Ödevini artırma					
24	Öğrenciyi kızma veya bağırma					
25	Ders dışında öğrenci ile yüz yüze görüşme					

Lütfen işaretlenmemiş soru bırakmayınız.

**Ek-4****Sevgili öğrenci,**

Bilimsel bir araştırma için, sizin görüşlerinize ihtiyacım var. Aşağıdaki cümlelerin her birini okuyarak size uygun seçeneği işaretlemeniz benim için önemlidir. Lütfen boş soru bırakmayın ve her bir soru için tek seçeneği işaretleyiniz.

Madde Numaraları		Her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1	Olumsuz davranışımızın nedenlerini sorgular					
2	Olumsuz davranışımızın ne olduğunu açıkça söyler					
3	Olumsuz davranışlarda bulunduğumuzda konuya ilişkin sorular sorarak dikkatimizi derse çeker					
4	Olumsuz davranışlarda bulunduğumuzda tokat atma, kulak çekme ve itme gibi davranışlar gösterir					
5	Sınıf dışına çıkarır					
6	Olumsuz davranışlarımızın sakıncalarını anlatır					
7	Olumsuz davranışlarda bulunduğumuzda görev ve sorumluluk verir					
8	Olumlu davranış örnekleri vererek olumsuz davranışımızın yanlışlığını gösterir					
9	Olumsuz davranışlarda bulunduğumuzda yerimizi değiştirerek doğru davranışlara yönlendirir					
10	Olumsuz davranış gösterdiğimizde bile bizim güçlü yanlarımızı öne çıkarır					
11	Teneffüse çıkarmaz					
12	Olumsuz davranışlarımızın sınıf arkadaşlarımızda yarattığı olumsuz duyguları anlatır					
13	Sınıfta olumsuz davranış gösterenleri hemen müdür veya müdür yardımcısına gönderir					
14	Olumsuz davranışlarımız olduğunda bize sınıf kurallarını hatırlatır					
15	Sınıfta olumlu davranışlarımızı över					
16	Kişisel sorunlarımıza duyarlılık gösterir					
17	Resim yapmak,sınıf içi oyunlar gibi hoşlandığımız etkinlikleri yaptırmaz					
18	Olumsuz davranışımızı gördüğünde gözdağı vererek tehdit eder					
19	Olumsuz davranışlarda bulunan arkadaşlarımızı dışlar					
20	Olumsuz davranışlarımızın yerine koyabileceğimiz doğru davranışları gösterir					
21	Öğretmenimiz olumsuz davranışlarımız karşısında neler hissettiğini söyler					
22	Olumsuz davranışlar ortaya çıktığında derste dikkati toplamaya yönelik ilgi çekici kısa süreli etkinlikler yapar					
23	Olumsuz davranışlar gösterdiğimizde ödevimizi artırır					
24	Olumsuz davranışlarımıza dayanamayarak bize kızar ve bağırır					
25	Olumsuz davranışlar gösterdiğimizde sınıf önünde değil bizimle yüz yüze görüşür.					

Lütfen işaretlenmemiş soru bırakmayınız

**Sevcan ELDAŞ ÇOKAN**  
Yüksek Lisans Öğrencisi

Ek-5

T.C.  
**BALIKESİR VALİLİĞİ**  
**İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı :B.03.4.MEM.4.10.00.04.311/  
Konu: Anket Uygulaması.

19.12.05\* 31550

**VALİLİK MAKAMINA**  
**BALIKESİR**

Balıkesir Üniversitesine bağlı Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Sevcan (ELDAŞ) ÇOKAN'ın ekteki "İlköğretim Okullarında Görev yapan Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Etiği Eğilimlerinin Sınıftaki Sorun Davranışların Çözümünde Kullanılan Stratejilere yansması" konulu anketi İlimiz merkezindeki ve ilçelerindeki Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı İlköğretim Okullarında görevli sınıf öğretmenlerine uygulaması ile ilgili Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 13.12.2005 tarih ve 1674 sayılı yazıları ilişikte sunulmuştur.

Makamlarınızca uygun görüldüğü takdirde; Balıkesir Üniversitesine bağlı Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Sevcan (ELDAŞ) ÇOKAN'ın ekteki " İlköğretim Okullarında Görev yapan Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Etiği Eğilimlerinin Sınıftaki Sorun Davranışların Çözümünde Kullanılan Stratejilere yansması" konulu anketi İlimiz merkezindeki ve ilçelerindeki Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı İlköğretim Okullarında görevli sınıf öğretmenlerine uygulamasını OLUR'larımıza arz ederim.

  
İbrahim BİNAY  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
13/12/2005

Sebahattin KAPUCU  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

## ÖZ GEÇMİŞ

Sevcan ELDAŞ ÇOKAN 11.06.1977'de Bulgaristan'da doğmuştur. İlk öğreniminin bir bölümünü Bulgaristan'da, diğer bölümünü ve orta öğrenimini Balıkesir'de tamamlamıştır. 1998'de Balıkesir Üniversitesi Fizik Öğretmenliği Bölümünden mezun olmuştur. 2000 yılında İstanbul'un Sarıyer ilçesine sınıf öğretmeni olarak atanmıştır. 2001'de Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümünde tezli yüksek lisansa başlamıştır. Halen Balıkesir Merkez Naipli Köyü'nde sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Evli ve bir çocuk annesidir.