

**T.C.
NİŞANTAŞI ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÖĞRETMENLERİN ÇOCUKLUK DÖNEMİ
DENEYİMLERİNİN SINIF İÇİ İSTENMEYEN ÖĞRENCİ
DAVRANIŞLARINA YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şenay KALENDER

Enstitü Anabilim Dalı : Psikoloji

Enstitü Bilim Dalı : Psikoloji

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Barış BAŞARAN

EYLÜL-2015


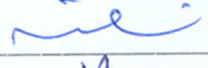

T.C.
NİŞANTAŞI ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ÖĞRETMENLERİN ÇOCUKLUK DÖNEMİ
DENEYİMLERİNİN SINIF İÇİ İSTENMEYEN ÖĞRENCİ
DAVRANIŞLARINA YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Şenay KALENDER

Enstitü Anabilim Dalı : Psikoloji
Enstitü Bilim Dalı : Psikoloji

“Bu tez 08/09/2015 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Oybirliği / Oyçokluğu ile kabul edilmiştir.”

JÜRİ ÜYESİ	KANAATI	İMZA
Yrd. Doç. Dr. Barış BAŞARAN	Barış	
Yrd. Doç. Dr. Nil MUTLUER	Barış	
Yrd. Doç. Dr. Muhammet ÖZTABAK	Barış	

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Şenay KALENDER

08.09.2015

ÖNSÖZ

Satırlarını ilmek ilmek dokuduğum bu çalışmanın, her bir cümlesine, çocuklara bakıp, ev işlerine yardım ederek, çalışırken uyuya kalmayayım diye kahve hazırlayarak destek olan gönül eşime; ‘Eyvah! şimdi ne yapacağım’ diyerek panik olduğum her an, bana yol gösteren, rehberlik eden, danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Barış Başaran’a tüm kalbimle teşekkür ediyorum.

Şenay KALENDER

08.09.2015

Tezin Başlığı: Öğretmenlerin Çocukluk Dönemi Deneyimlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutumlarına Etkisi

Tezin Yazarı: Şenay KALENDER **Danışman** : Yrd.Doç.Dr. Barış BAŞARAN

Kabul Tarihi: 08.09.2015 **Sayfa Sayısı** : viii + 51 (tez) + 4 (ek)

Anabilimdalı: Psikoloji **Bilimdalı** : Psikoloji

ÖZET

Bu çalışma ile öğretmenlerin, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum ve davranışlarında, kendi çocukluk dönemi deneyimlerinin, olumlu ya da olumsuz etkisinin olup olmadığı araştırılmak istenmiştir. Uygulamanın amacı bu konuda hem eğitimciler hem de literatüre katkı sağlamaktır. Araştırma sonucunun, öğretmenler için bir fikir sunması, öğrenci davranışlarını değerlendirirken bir bakış açısı ve farkındalık oluşturması beklenmektedir. Bu amaçla, İstanbul ili, Pendik ilçesinde görev yapmakta olan 268 sınıf ya da branş öğretmeni ile seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile ölçek uygulaması yapılmıştır. Araştırmada cinsiyet, mesleki tecrübe, travmatik öykü, yetişme şekli, sınıf ya da branş olma durumu gibi demografik özellikler ve çocukluk deneyimleri ile sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumlar arasında ilişki gözlenmeye çalışılmıştır. Alt problemlerde belirtilen sorular ile de araştırmanın alanı genişletilmiştir. Veri analizinde SPSS 15.0 programı kullanılmıştır. Sonuç olarak da olumsuz çocukluk deneyimlerine sahip öğretmenlerin davranışsal boyutta tepkilerinin daha yüksek düzeyde olduğu izlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Kişilik, Tutum ve Davranış, Disiplin, İstenmeyen Davranış, Öğretmen ve Sınıf, Çocukluk Deneyimleri

Title of the Thesis: The effects of teachers' childhood experiences to the attitudes of teachers towards unwanted classroom behaviors of students.

Author: Şenay KALENDER **Supervisor :** Assist. Prof. Barış BAŞARAN

Date: 08.09.2015

Nu. of pages: viii(pre text)+ 51(main body)+ 4(app)

Department: Psychology

Subfield : Psychology

ABSTRACT

The purpose of this study is to search thoroughly if the childhood experiences of the teachers make a negative or positive effects on their attitudes and behaviours towards undesirable behaviours in the classroom. The aim of the application is to contribute to both educators and the literature. It is expected from this research to offer an idea for the teachers and create an outlook and awareness while evaluating students behaviours. For this reason, the scale was applicated with the simple random sampling method. In Pendik-İstanbul with 268 primary ar secondary teachers. In this research, demographic characteristics like sex, professional experience, travmatic story, childhood background, being primary or secondary teacher and the relationship between the attitudes towards undesireble behaviours of students in the classroom, was tried to be observed. The outline of the research was enlarged with questions specified in sub-problems. SPSS 15.0 programme was used in data analyzing. In conclusion, it was observed that the teachers having negative or positive childhood experiencess give behavioral reactions at higher level.

Key words: Characteristics, Attitudes and Behaviours, Undesirable Behaviours, Teacher and Classroom, Childhood Backgrou

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı.....	32
Tablo 2: Çocukluk Deneyimleri Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	33
Tablo 3: Çocukluk Deneyimi Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları.....	33
Tablo 4: Çocukluk Deneyimi Puanlarının Mesleki Tecrübeye Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	34
Tablo 5: Çocukluk Deneyimi Puanlarının Yetişme Şekline Göre t Testi Sonuçları.....	35
Tablo 6: Çocukluk Deneyimi Puanlarının Çocuklukta Travmaya Göre t Testi Sonuçları.....	35
Tablo 7: Çocukluk Deneyimi Puanlarının Öğretmenlik Alanına Göre t Testi Sonuçları.....	36
Tablo 8: Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	37
Tablo 9: Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları.....	37
Tablo 10: Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları Puanlarının Mesleki Tecrübeye Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	37
Tablo 11: Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları Puanlarının Yetişme Şekline Göre t Testi Sonuçları.....	38
Tablo 12: Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları Puanlarının Çocuklukta Travmaya Göre t Testi Sonuçları.....	38
Tablo 13: Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları Puanlarının Öğretmenlik Alanına Göre t Testi Sonuçları.....	39
Tablo 14: Çocukluk Deneyimi Ölçeği ile Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumu Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılmasına Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	39

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TABLO LİSTESİ	v
GİRİŞ	1
Araştırmanın Konusu.....	2
Araştırmanın Amacı.....	3
Araştırmanın Önemi.....	4
Sayıtlar.....	4
Sınırlılıklar.....	5
Kavramlar.....	5
Çocukluk Deneyimleri.....	5
Değersizlik İçeren Anılar.....	5
Boyun Eğdirici Anılar.....	6
Tehdit İçeren Anılar.....	6
Tutum, Duyusal Tutum ve Davranışsal Tutum.....	6
Öğretmen Tutumları.....	7
İstenmeyen Davranış.....	7
1.BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
1.1. Tutum ve Davranış.....	8
1.2. Sınıf Yönetimi ve Disiplin.....	12
1.3. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları.....	13
1.4. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları Hakkında Araştırmalar.....	17
1.5. Çocukluk Deneyimlerinin Tutum ve Davranış Oluşumuna Etkisi.....	19
1.6. Evre Kuramları: Çocukluk Dönemi Deneyim İfadeleri ve Gelişimsel Etkisi.....	24
1.6.1.Psikanalitik Yaklaşım: Sigmund Freud.....	24
1.6.2.Bireysel Psikoloji: Alfred Adler.....	25
1.6.3.Nevrozlar ve İnsan Gelişimi: Karen Horney.....	25
1.6.4.Kişiler Arası İlişki Kuramı: Harry Stack Sullivan.....	26

1.6.5.İnsanın Sekiz Çağı: Erik Homburger Erikson.....	26
1.6.6.Bağlanma Kuramı: John Bowlby.....	26
1.6.7.Bilişsel Gelişim Kuramı: Jean Piaget.....	27
2.BÖLÜM: YÖNTEM.....	28
2.1. Araştırmanın Modeli.....	28
2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	28
2.3. Veri Toplama Aracı.....	28
2.3.1. Demografik Bilgi Formu.....	29
2.3.2. Çocukluk Deneyimleri Ölçeği.....	29
2.3.3. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği.....	30
2.4. Verilerin Analizi.....	30
3. BÖLÜM: BULGULAR.....	32
3.1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı.....	32
3.2.Öğretmenlerin Çocukluk Deneyimlerine İlişkin Betimsel Bulgular.....	33
3.3. Öğretmenlerin Çocukluk Dönemi Deneyimleri ile Bazı Değişkenler Arasındaki ilişkiye Dair Bulgular.....	33
3.4. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumlarına Dair Betimsel Bulgular.....	37
3.5. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumları İle Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular.....	37
3.6. Öğretmenlerin Çocukluk önemi Deneyimleri İle Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Hissedilenler Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular.....	39
TARTIŞMA VE YORUM.....	41
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	45
KAYNAKÇA.....	47
EKLER.....	52

Ek-1 Demografik Bilgiler Listesi.....	52
Ek-2 Çocukluk Deneyimleri Ölçeği.....	53
Ek-3 Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği.....	54
ÖZGEÇMİŞ	55

GİRİŞ

Eğitim, doğada her canlı türünün kendine özgü şekillerde gerçekleştirdiği, yaşamın devamlılığı için hayati bir değer taşıyan en önemli olgulardan biridir. Hayatta kalma içgüdüğü üzerine bina edilen ilk öğrenmeler ve eğitim, her canlı türü için farklı zamanlarda tamamlanan bazen de tamamlanamayıp yarım kalan bir süreç olarak yaşanabilmektedir. Bu canlı türleri içerisinde birçok öğrenmesi en geç tamamlanan canlı türü ise insandır.

Yeni doğan bir buzağı ilk birkaç saat içinde yürümeye başlarken, insan için bu aylarca sürmektedir. Yaşamını bağımsız bir şekilde sürdürebilecek duruma gelmesi ise uzun yıllar almaktadır.

Eğitim feda edilemeyecek bir konu, gelecek nesillere aktarılacak en önemli değerdir. Gelecek nesillere bilgiyi, kültürü ya da insani olan her şeyi, ulaştırmada vazgeçilemeyecek bir yöntemdir.

Günümüzde bilim ve teknoloji ile eskiyen birçok nesnenin yerini yenisi almıştır. Eskiyen çamaşır makinesinin yerini yenisi, bilgisayarların çok daha hızlısı, telefonların kablosuzu, vb. Ancak değişmeyen en belirgin unsur, yine sınıf, yine öğrenci ve yine öğretmen faktörüdür. Bu üçlünün yeri başka bir şekilde doldurulamamakta ve etkinliği hala devam ettirmektedir.

Öğrenci, öğrenirken gözlerinin içine bakarak anlatan, anlamadığı yerde söz alarak soru sorduğunda cevap verebilen, dikkati dağıldığında, 'yavrum buraya bak' diye tatlı uyarılarda bulunan, sıcaklığını hissettiği, sesini duyabildiği bir öğretmen istemektedir. Öğretmen de bir kamera karşısında, kameraya konuşarak değil, başını sallayıp anladığını ya da anlamadığını gözleriyle gördüğü, ya da olmadı burayı tekrar ediyoruz diyerek işini tamamladığı, bazen kızıp bazen şakalaştığı bir sınıf ortamını tercih etmektedir.

Elbette bu durum beraberinde bazı disiplin sorunlarını da getirmektedir. Sorumlulukların paylaşılması, eğitim ve öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesi, etkin

katılımı sağlayacak ortamın hazırlanması gibi birçok faktör, insan unsurundan direkt olarak etkilenmekte ve işleyiş olumlu ya da olumsuz yönde seyretmektedir. Öğrencilerin; ders anlatımını, konunun dinlenmesini önleyici davranışları, öğretmenleri o sınırlı zaman içerisinde sıkıntıya sokmakta ve istenmeyen diyalogların yaşanmasına neden olabilmektedir. Daha önce birçok araştırmaya konu olan bu davranışlar disiplin sorunlarının yaşanmasına neden olmuşlardır. Bu disiplin sorunları ile baş etmek de öğretmenin en çok zorlandığı durumlar olmuştur.

Sınıfta istenmeyen davranışların belirlenmesi, etkili çözüm yollarının uygulanması öğretmenin görevi olan eğitimin amaçlarını gerçekleştirme açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın Konusu

Sınıf yönetimi ve disiplini sağlama, öğrenci için önemli ancak öğretmen için çok önemli bir konudur. Hedef kazanımların sağlanması ve ölçme ve değerlendirmeye yansması ile kendini başarılı ya da başarısız görecekt olanlar yalnızca öğrenciler değildir. Öğretmenler de kendilerini ne kadar faydalı oldukları, ne kadar öğrencinin dersi anlamasını sağladıkları gibi dönütler ile değerlendirmektedirler. Bazı olumsuz sonuçların da nedenlerine baktıklarında disiplin sorununu neden olarak görmektedirler.

Yapılan birçok araştırmada öğretmenlerin hangi davranışları istenmeyen davranış olarak gördükleri ve çözüm olarak da neyi kullandıkları ile ilgili sonuçlara varılmıştır. Bu konu hala yurt içi ve yurt dışı araştırmalara konu olmaya devam etmektedir. Sürekli olarak bir değişim halinde olan insan ve etkilendiği koşullar, bu çalışmaların sürekli güncellenmesi gereğini ortaya çıkarmaktadır.

Bu çalışma ile konuya bir bakış açısı daha katılmaya çalışılmıştır. Yani acaba öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışa yönelik tutumunda, olumsuz çocukluk yaşantılarının etkisi var mıdır?

Ayrıca demografik değişkenler ile de alt problemlerin sorularına cevap bulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Eğitim kalitesi, sahip olduğu donanımları, teknolojisi, öğretmenleri, öğrencileri, duvarın rengi, uyanların yoğunluğu ya da azlığı gibi birçok faktörün ürünüdür. Öğrencinin dersi dinlemeye ve katılmaya hazır olması, öğretmenin anlattığı konuyu aktarmadaki becerisi ile birleştiğinde şüphesiz verimli bir ders işlenmiş olacaktır. Ancak; birçok bireysel farklılığı olan insanın aynı ortamı etkin bir şekilde paylaşması ve uyum sağlaması bazı durumlarda zorlaşabilmektedir. Süreci etkileyen fiziksel imkânlar kadar belki de daha çok önemli etken psikolojik ortamdır.

Öğrencilerin çeşitli nedenlerle dersin işleyişini bozması, öğretmenlerin anlık çözümler üretmek zorunda kalmasına neden olmaktadır. Bu çözümler, öğrenci üzerinde bazen yapıcı bazen de yıkıcı bir etki bırakmaktadır. Öğretmenlerin davranışı algılama biçimleri, ortaya koydukları disiplin anlayışını belirlemektedir. Aynı olay bir öğretmen için sorun iken diğeri için küçük bir sorun olarak kalmakta; bir öğretmen ceza verirken diğeri konuşarak ya da başka yöntemler ile çözmeye çalışmaktadır.

Her yiğidin yoğurt yiyişi farklıdır misali, her öğretmenin de sorun algılama biçimi, tepki verme yöntemi, sorun çözme becerisi kendine özgü olabilmektedir. Bu durum, öğretmenler arası bu farklılığın neden kaynaklanabileceği merakını uyarmış ve bu araştırmanın çıkış noktasını belirlemiştir.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin Çocukluk Dönemi Deneyimleri ile ilgili betimsel bulgular nedir?
2. Öğretmenlerin Çocukluk Dönemi Deneyimleri ile bazı değişkenler (cinsiyet, mesleki tecrübe, yetişme şekli, öğretmenlik alanı ve travmatik yaşantı)arasındaki ilişki nedir?
3. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumu Ölçeğine İlişkin Betimsel Bulgular Nelerdir?

4.Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumları İle Bazı Değişkenler (cinsiyet, mesleki tecrübe, yetiştirme şekli, öğretmenlik alanı ve travmatik yaşantı)Arasındaki İlişki Ne

Araştırmanın Önemi

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları, çözüm için kullanılan stratejileri araştıran birçok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalarda, öğretmenlerin hangi davranışları istenmeyen davranış olarak algıladıkları ya da hangi düzeyde problem olarak gördükleri, çözümü için hangi yolları kullandıkları gibi sorulara cevaplar aranmıştır. Literatüre büyük katkı sağlayan bu araştırmalara, bu çalışma ile de destek verilmesi istenmiştir. Literatürde öğretmenlerin aynı olayı farklı algılama ve farklı tepki verme nedenleri ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Öğretmenler için bir farkındalık oluşturması beklenen bu çalışma ile farklı sorular ortaya çıkmış ve bundan sonra yapılabilecek araştırmalar için fikir oluşturmuş bulunmaktadır.

Ayrıca bazı demografik değişkenler ile de konu biraz daha detaylandırılmış ve çalışmaya farklı bakış açıları kazandırılmıştır. Bu değişkenler, cinsiyet, mesleki tecrübe, yetiştirme koşulları, travmatik öykü, mesleki alan olarak belirlenmiştir.

Çocukluk döneminin, sağlıklı tutum ve davranış geliştirmede önemini vurgulayan diğer bilim insanlarının görüşlerine uygun sonuçlar vermesi de ayrıca göz önünde bulundurulması gereken bir önemdir.

Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uygulanan veri toplama araçlarına samimiyetle ve doğru cevap verdikleri varsayılmıştır.

Araştırma ölçeklerinin, araştırmanın amacına uygun olarak seçildiği varsayılmıştır.

Araştırmaya uygun görülen örneklem gurubunun evreni iyi temsil ettiği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın örneklem gurubu 2014/2015 eğitim öğretim yılında İstanbul ili, Pendik ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları ile çocukluk deneyimlerinin buna etkisinin belirlenmesi, ölçeklerde yer alan maddeler ile sınırlıdır.

Demografik etkenlerin çocukluk deneyimleri ile sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumlarına etkisi kişisel bilgi formundaki maddeler ile sınırlıdır.

Kavramlar

Araştırmanın bu aşamasında, çalışmada ölçülen kavramlar ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

Çocukluk Deneyimleri: Olumlu etkileşimin en önemli boyutlarından biri çocuğu kabul etmektir. Çocuğuna kabul edici tepkiler gösteren aileler sevgilerini; öpme, kucaklama, koruma, okşama, şakalaşma gibi sözel ve bedensel biçimlerde gösterebilmektedirler. Reddedici davranışlar arasında ise şunlar gösterilebilir: 1. Ebeveynin çocuğuna karşı saldırgan tavırlar sergilemesi. 2. Ebeveynin çocuğunu ihmal etmesi. Bu ihmal fiziksel açıdan çocuktan uzak durma, çocuğun ihtiyaçlarıyla ilgilenmeme şeklinde gerçekleşebilir. Reddedici tutumla yetiştirilen çocuklar yaşamlarının ilerleyen yıllarında şu davranış örüntülerini sergileyebilirler: Saldırganlık, kişilere bağımlılık, düşük özgüven, düşük öz yeterlilik, karamsar bakış açısı, duygusal anlamda katı olmak, duygusal tepkisizlik, duygusal belirsizlik (aktaran, Akın, 2013).

Değersizlik İçeren Anılar: Çocukluk dönemi anılarına baktığında kendini değersiz ve önemsiz hissetmeye neden olan hatıraları anımsamaya yönlendiren, cümlelerden

oluşmaktadır. Kendini savunabilme ile ilgili, kendini ailesinin yanında rahat ve huzurlu hissetme ile ilgili ve kendini ailenin diğer bireyleri ile eşit hissetme ile ilgili duygu ve düşüncelerini değerlendiren bir içeriğe sahiptir.

Boyun Eğdirici Anılar: Bu kavram, çocukluk anılarına dair hatıralarını değerlendiren öğretmenin çocukken sürekli olarak evdeki diğer kişilere boyun eğmek zorunda olma durumu, sürekli endişeli bir ruh haline sahip olması, düşüncelerinin diğer aile bireyleri tarafından önemli olup olmadığı ile ilgili kanaati, itaat etmezse dışlanacağı düşüncesi, önemsiz olduğu inancı ve başkalarına yaranma zorunda hissetme gibi duygu ve düşünceleri ifade etmektedir.

Tehdit İçeren Anılar: Tehdit içeren anılar çocukluk döneminde şiddet ile ilgili hissedilenler, ceza alma ve tehdit duyma, aile bireylerinden kaçınma ve uzak durma, aile bireylerinin baskıcı olduğunu düşünme gibi hisleri ve düşünceleri ifade eden cümlelerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin çocukluk dönemi deneyimlerinde bu duygu ve düşünceleri ne düzeyde yaşadıkları ile ilgili derecelendirme tipli cevap vermelerinden oluşmaktadır.

Tutum, Duyusal Tutum, Davranışsal Tutum: Tutum, gerek psikolojide gerekse de eğitim araştırmalarında çok yönlü bir kavram olarak incelenmektedir. Phillips'e (2003) göre tutum bireyin duygu, inanç ve değerleri üzerine dayanan ve değişkenlik gösteren bir psikolojik durumdur. Thurstone tutumu psikolojik bir objeye yönelen olumluya da olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecelemesi olarak tanımlamaktadır (akt. Özmenteş, 2006).

Tutumun oluşumunda bazı değişkenlerin rol oynadığı bilim insanları tarafından kabul edilmekte, bilim insanları bu değişkenleri farklı şekillerde incelemekte ve ifade etmektedirler. Rosenberg ve Houland, tutumun oluşumunu 4 aşamada incelemişlerdir. Bunlar aşağıdaki gibi ifade edilmektedir (akt. Tay, ve Tay, 2004):

1. Bilişsel Boyut: Kavramın ya da durumun algılanmasıdır.
2. Duyuşsal Boyut: Algılanan kavram ya da durum ile ilgili duyguların ortaya çıkmasıdır.

3. Değerlendirme Boyutu: Duygulara iyi ya da kötü bir değer biçilmesidir.

4. Davranışsal Boyut: Yapılan değerlendirmenin davranışa dönüştürülmesidir.

Öğretmen Tutumları: Öğrenciler istenmeyen davranışlar yaptığında öğretmenin planladığı öğretim etkinliklerini gerçekleştirmediği ve öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmesi engellenmektedir. Sınıfta istenmeyen davranış yapan öğrenciler öğretmenlerin daha çok dikkatini çekmekte ve öğretmenler uygun olmayan sosyal davranışın yönetiminde uygun olmayan akademik davranışın yönetimine göre daha çok zaman harcamaktadırlar. Özellikle istenmeyen davranışlarla nasıl başa çıkacağını bilemeyen ya da bu konuda belirli bir yaklaşımı olmayan öğretmenler için bu gerçek bir sorun haline gelmektedir. Nitekim öğretmenlerin çoğu öğrenci davranış problemleriyle başa çıkmadaki başarısızlığı öğretimde en engelleyici ve zaman alıcı sorunlardan birisi olarak görmektedirler. Konu alanında çok iyi bir eğitim alsalar bile öğretmenler, sınıf yönetimi ve davranış problemlerini çözmede kendilerini rahat hissetmemektedirler (Atıcı, 2003).

Öğretmenler istenmeyen davranışlarla, o anda baş ederek, beklentilerini doğrudan ifade ederek, kibar bir şekilde konuşarak, göz iletişimi kurarak, sözel olmayan mesajların farkında olarak ve iletişimde ‘ben dilini’ kullanmayı günlük iletişimin bir parçası haline getirerek etkili bir iletişim kurabilirler (Atıcı, 2003).

İstenmeyen Davranış: Genel olarak davranış, insanların sergilediği iyi-kötü, doğru-yanlış, faydalı-faydasız, gerekli-gereksiz, fiziksel veya zihinsel hareketler olarak tanımlanabilir. Olumsuz veya istenmeyen davranış ise, duruma veya ortama uygun olmayan, fakat bilinçli olarak yapılan davranışlardır. Buna göre okulda ve sınıfta eğitsel çabalara engel olan davranışların tümü istenmeyen/olumsuz davranış olarak nitelendirilebilir (akt. Balay ve Sağlam, 2008).

1.BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma konusu ile ilgili olarak, tutum ve davranış, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışı, istenmeyen davranışlar ile ilgili yapılan araştırmalar, sınıf yönetimi ve disiplin, çocukluk deneyimlerinin tutum ve davranış oluşumuna etkisi, evre kurumları açısından çocukluk deneyimlerinin gelişime etkisi ile ilgili literatür taramasına yer verilmiştir.

1.1. Tutum ve Davranış

Tutum, somut bir objeye veya soyut bir kavrama ilişkin, ona karşı ya da ondan yana olma şeklinde beliren, bireyin düşünce ve duygularına yön veren, öğrenilmiş öz eğilimler olarak ifade edilmektedir. Petty ve Cacciopo'ya (1986) göre tutum; kişilerin kendisi, başkaları veya başka nesnelere, olaylar veya sorunlar hakkındaki genel değerlendirmelerdir. Bu genel değerlendirmeler birçok davranışa, duygusal ve bilişsel temellere dayanır ve bunlardaki gelişim, değişim ve oluşumları etkiler (akt. Tay ve Tay, 2004).

Symonds, tutum teriminin yedi ortak anlamından bahsetmiştir: (1) Güçlü bir organik güdü, (2)Kas sisteminin ayarlanması, (3)Genelleştirilmiş davranışlar,(4) Dengelenmeye yönelik nörolojik eğilim ya da isteklilik, (5) Duygusal tepkiler, (6) Duygular, (7) Sözel olarak gösterilen kabul ya da reddedilmiş tepkiler (akt. Özmenteş, 2006).

Tutum, “bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir” Bir tutum, bireyin düşünce, duygu ve davranışlarını birbirleriyle uyumlu kılarak etkiler. Tutumlarda genellikle birbirleriyle uyum halinde bulunan bu üç faktöre tutumların öğeleri ya da ABC modeli denir. Bilişsel, duygusal ve davranışsal öğeler, yerleşmiş, güçlü tutumlarda tam olarak bulunur. Bazı daha zayıf tutumlarda ise özellikle davranışsal öğe çok zayıf olabilir. Bireyin ulaşmak istediği amacına, bu amaca ulaşmak için yapacağı eylemlere, eylemler sonucunda elde edeceği sonuca, kısaca tüm öğrenme durumuna ve buna ek olarak kendi kişilik özelliklerine ilişkin olumlu tutum takınması gerekir. Duruma karşı

takınılan olumsuz tutum, bireyin durumu reddetmesi yüzünden durumu irdelemede, bilgi ve becerilerini eylemleri için kullanmada öğrenmeye karşı hazır bulunuşluk ve güdülenmede aşılması güç bir engeldir (akt. Pehlivan, 2008).

Tutumlar, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal üç ögeye sahiptir. Tutumların duyuşsal ögesi bilişsel ögeyle yakından ilişkilidir. Bu yönüyle duyuşsal tutumların ortaya çıkması ve yönü bilişsel ögenin ortaya koyduğu verilere bağlıdır. Davranışsal boyut ise bilişsel ve duyuşsal boyuta bağlı olarak açığa çıkar. Çoğu tutumda davranışsal öge oluşmasa da duyuşsal ögeler davranışsal eğilimler olarak karşımıza çıkabilmektedir. Bu yönüyle tutumlarının oluşmasında bilişsel ve devinimsel gelişimin etkisi olsa da tutum çoğunlukla duygusal gelişimin bir ürünü olarak oluşlar. Buna karşın tutumlar, bilişsel ve duyuşsal ögeleri barındıran davranışsal bir eğilim olarak karşımıza çıkarlar. Bundan dolayı tutumlar, dolaylı olarak ölçülebilmektedir (akt. Tanhan ve Şentürk, 2011).

Tutumlarla ilişkili olarak yapılan tanımlar ayrıntılı olarak değerlendirildiğinde, bazı noktaların ön plana çıktığı görülür (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1993; Hogg ve Vaughan, 2005; Kağıtçıbaşı, 1996; Sakallı, 2001, Tavşancıl, 2002; Usal ve Kuşluyan, 1999):

- 1- Tutum bireye aittir: Her bireyin aynı tutum objesine yönelik tutumu farklılıklar gösterir. Bunun yanında bir kişinin farklı konularla ilgili tutumları da birbirinden farklı olabilmektedir.
- 2- Tutuma konu olan psikolojik bir objedir: Psikolojik obje birey için bir anlam taşıyan ve bireyin farkında olduğu şeydir. Tutuma konu olan obje somut varlıklar olabileceği gibi soyut kavramlar da (barış, savaş, dostluk, davranış vb.) olabilir.
- 3- Tutum bireye mal edilen bir eğilimdir: Bu eğilim, bireyi bilgisi ve duygusu yönünde davranmaya yöneltmektedir ve davranışa hazır olma halini içerir, davranışın kendisi değildir. Bundan dolayı doğrudan gözlenemez, sadece bireyin gözlenebilen davranışlarından ve sözel ifadelerinden çıkarılabilir.
- 4- Tutum düşünce, duygu ve davranış eğiliminin bütünleşmesidir: Her tutumda bu üç öge birlikte bulunur, ancak bazen bu üç öge aynı oranda etkin olmayabilir.
- 5- Tutumlar öğrenme sonucu oluşurlar: Bireyin bir nesne, grup ya da kişi ile etkileşimi sonucunda öğrenilirler.
- 6- Tutumlar uzun süreli ve durağan eğilimlerdir: Kolay kolay değişmeyen yapılarıyla tutumlar, aynı veya benzer durumlarda tutarlı bir şekilde tepki vermeyi sağlayan iç faktörlerdir (akt. Tanhan ve Şentürk, 2011).

Öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum, öğretmen adaylarının mesleğe atıldıklarında gösterdikleri davranış ile tutarlılık göstermesi, öğretmen ile ilişkili tüm unsurları da olumlu yönde etkileyecektir. Carter ve Norwood (1997) ve Mc Diarmid'e (1990) göre, öğretmenlik mesleğini yapanların ve öğretmen adaylarının meslekleri konusundaki inançlarının bilinmesi, öğretmen yetiştiren kurumların yöneticilerine derin bir bakış açısı kazandırabileceği gibi, eğitimin kalitesini artırma yönünde atılacak ilk adım, bu süreçlerin yürütülmesinde rol alanların değerlerini ve inançlarını anlamaktır. Nitekim bu çalışmayla, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenimine devam eden öğretmen adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve tutumların sosyo-kültürel özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır (akt. Pehlivan, 2008).

Tutum da birçok psikolojik değişken gibi doğrudan gözlenip ölçülemeyen ancak varlığı sözel ve davranışsal belirtilerden anlaşılabilen bir değişkendir. Bu yönüyle davranışların tutumları içerdiği, bir başka deyişle tutumların davranışlara yön veren bir değişken olduğu sayılı tutumların ölçülmesinin önemini arttırmaktadır. Tutumları ölçmenin olası davranışlar hakkında bir fikir vereceği varsayımı, davranışta istenilen yönde bir değişiklik yaratılmak istenildiğinde öncelikle tutumları değiştirme fikrine önem katmaktadır. Günümüze dek yapılmış tutum araştırmaları tutum ve davranış arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koyma açısından önem taşımaktadır. Tutumlarla davranışlar arasında bir ilişkinin olması, ölçülmesi güç olan bir davranışın ölçülmesini kolaylaştırmaktadır. Aynı şekilde belirli düzeyde bir tutum aynı yönde bir davranışın kestirilmesinde bir araç olabilmektedir. Bir tutum objesine yönelik tutumun o objeye ilişkin sadece bir davranışın değil birden çok davranışın göstergesi olabilmesi de sosyal bilimciler ve eğitim bilimciler açısından önemlidir. Bu noktada tutum ve davranış ilişkisi açısından bilim adamları farklı görüşlere sahiptir (akt. Özmenteş, 2006).

Tutum ile ilgili ortaya konulan farklı boyutlar incelendiğinde bunların, genel anlamda birbirinden çok farklı yaklaşımlar olmadığı; bir davranışın oluşması ve ortaya çıkmasında genel kabul gören bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psikomotor) kriterler çerçevesinde olduğu görülmektedir. Nihayetinde tutumun da bir davranış şekli olması bunu doğrular niteliktedir. Öğrenme, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda

davranışlarında meydana gelen kalıcı izli değişiklik olarak ifade edilmektedir. Eğitimin amacı bireyde istendik yönde davranış değişikliği sağlamaktır. Davranış değişikliğinin oluşması ya bireyin çevresiyle etkileşimi ile ya da öğrenme-öğretme etkinlikleriyle olabilecektir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin istendik davranışları kazanabilmeleri için öğrenme ürününe karşı olumlu tepkide bulunmaları gerekmektedir (akt. Tay ve Tay, 2004).

Bloom (1995), öğrencilerin bir derse yönelik tutumlarını; “olumlu düşüncelere sahip olma, dersi sevme ya da onunla ilgili olarak olumlu duyuşsal giriş özellikleri gösterme halinden, bir derse karşı olumsuz düşüncelere sahip olma, dersi sevmeme ya da onunla ilgili olarak olumsuz duyuşsal giriş özellikleri gösterme haline kadar uzanan iki kutuplu tek bir nitelik” olarak ifade etmektedir (akt. Tay ve Tay, 2004).

Kişiliğin gelişiminde, aile dışındaki çevre de etkili olmaktadır. Kişiliğin oluşmasında bireyi çevreleyen toplum yapısı, değerler, inanç ve ahlak yapısı, okul ve öğretmen önemli rol oynamaktadır (Çelikten, 2005; Gürkan, 2005). Sözü edilen bu faktörlerin etkisi ile öğretmen adayı belli bir kişilik yapısı oluşturmuş olarak öğretmenlik mesleği için gereken eğitimi almaya başlamaktadır. Bu eğitimin etkisi ile de kişiliğinde olumlu değişikliklerin olması beklenmektedir (akt. Deniz ve Kesicioğlu, 2012).

Literatürde, öğretmenlerin psiko-sosyal yaşantılarının, psikolojik belirtilerinin araştırılması gerekliliğine değinilmektedir (Yazıcı, 2009). Bununla birlikte, okul öncesi dönemin insan yaşamındaki en kritik yıllar olması ve öğretmenin kişilik özelliklerinin sınıfta öğrenci gelişimi üzerinde etkili bir faktör olması nedenleriyle, bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin sınıf düzeyine, cinsiyete ve anne-baba öğrenim düzeyine göre değişip değişmediğinin araştırılması planlanmıştır (akt. Deniz ve Kesicioğlu, 2012).

1.2. Sınıf Yönetimi ve Disiplin

Sınıf, eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir yaşama alanıdır. Etkili öğretim üzerine yapılan araştırmalar, direkt olarak öğretmenlerin sınıflarını organize etme ve yönetme becerilerine dayanan sınıf şartlarının önemini göstermiştir (akt. Güleç, ve Alkış, 2003).

Sınıf en basit anlamda ya da tanımla öğretimin gerçekleştiği en çekirdek merkezdir. Okul çatısı altında yer alan sınıflar, öğrenci ve öğretmenin karşı karşıya kaldığı, öğretme ve öğrenme durumlarının gerçekleştiği ortamlar olarak tanımlanabilir. Bu kısa tanım sınıfın kendi içinde incelenecek pek çok nitelik taşıdığını da göstermektedir (akt. Güleç ve Alkış, 2003).

Okul, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimlerini gerçekleştirmek üzere tasarlanmış özel bir çevredir. Bu nedenle okul ortamında davranış yönetimi zamansal, mekânsal, araçsal ve eylemsel boyutları ile süreklilik gösterir. İstenmeyen davranışlar küçük rahatsız edici davranışlardan ölümcül sonuçlar yaratan davranışlara kadar çeşitlilik gösterebilir (akt. Nezihoğlu ve Sabancı, 2008).

Sınıf yönetiminin amaçlarından biri de etkili öğretim ortamının oluşumunu hazırlamaktır. Etkili öğretim de akademik yeteneği olan çocukların ve gençlerin akademik başarıları da sosyalleşmeyi öğrenmeleri konusunda dikkatli çözümler üreten bireyleri gerektirir. Öğretimin ön şartı olarak kabul edilen bu özellikler bir dizi davranışı gerektirir:

1. Etkili öğretmenler, öğretmen olarak gerek sınıfta gerekse sınıf dışında nasıl davranacakları konusunda kendilerine rehber olacak bir bilgi birikimine sahiptirler.

2. Etkili öğretmenler, en iyi uygulamaları içeren bir öğretim repertuarına sahiptirler.

3. Etkili öğretmenler, davranışlarıyla örnek kişilerdir. Problem çözmek için gerekli olacak bilgi ve becerilere sahiptirler.

4. Etkili öğretmenler, "öğretmeyi öğrenmeyi" yaşam boyu bir süreç olarak düşünürler.

5. Etkili öğretmenler öğrenme sürecindeki öğrencileri dersin başından sonuna kadar sınıfta aktif bir konuma getirirler. Bunun için hayati derecede önem taşıyan: öğrencilerin izlenmesi, gözlenmesi, geçişlerin yapılması, ödevlerin teslim edilmesi, dersin bitirilmesi, dönütlerin alınması vs. faaliyetlerine önem verilmesinde yarar vardır (akt. Ada, 2000).

Etkili sınıf yönetiminin temel gereklerinden biri de olumsuz davranışları zayıflatmak ve en aza indirmek, olumlu olanları ise güçlendirmektir. Çocuklar birbirlerinden çok farklı davranışlar gösterirler. Bu davranışlardan bazıları özellikle öğretmenlerin dikkatini çekerken; bazıları da duruma göre istenmeyen türde davranış olarak görünebilir (Bull ve Solity, 1996). Bu durum öğretmenlerin farklı disiplin anlayışlarına da bağlanabilir (akt. Balay ve Sağlam, 2008).

1.3. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları

İstendik ve istenmedik sınıf içi öğrenci davranışlarının, zaman içinde baskın olan felsefi anlayışa göre değişmesi, duruma ve kişiye göre farklılaşması bir davranışın istendik olup olmadığını belirlemeyi oldukça zorlaştırmaktadır. Bu durum sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını tanımlamayı sağlayacak genel kriterleri belirleme noktasında kendini açıkça göstermektedir. Hemen her eğitim ortamında çeşitli önem derecelerinde sorun yaratan pek çok istenmeyen öğrenci davranışına rastlanır.

Ancak bu davranışların önemi ve biçimi eğitimi etkileyen değişkenlere göre farklılık gösterir. Çünkü bir davranışın olumlu veya olumsuz algılanma biçimi, sınıf ortamının o andaki özelliğine göre değişebilir. İstenmeyen davranışın ne olduğu hususundaki farklılık, sınıf düzenine, yürütülen etkinliğin türüne, çocukların yaşlarına bağlı davranışlarına, daha önceki yaşantılarına ve öğretmen beklentilerine dayanmaktadır. Ayrıca davranışın algılanma biçimi davranışı kimin yaptığına, davranışın kime yapıldığına, davranışın yapıldığı zamana ve yapıma şekline göre de farklılık gösterebilir. Hatta bu davranışların bazıları kimi öğretmenlerce istenmeyen olarak tanımlanırken; bazıları için istenen davranışlar olabilir. Bundan dolayı üstünde uzlaşma sağlanmış bir istenmeyen davranış tanımı bulunmamaktadır (akt. Tanhan ve Şentürk, 2011).

İstenmeyen davranış, disiplinle ilgili önemli kavramlardan biridir. Evertson ve diğerleri (1997), istenmeyen davranış kavramının genel bir kavram olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle istenmeyen davranışları önemsiz sorun, az önemli sorun, büyük fakat sınırlı etkisi olan sorun, artan veya yayılım gösteren sorun olmak üzere dört sınıfa ayırmışlardır (akt. Aydın, 2004).

Sınıf içi olumsuz davranışlar farklı yer, zaman ve sıklıkta olsa da öğrenme sürecini olumsuz etkilemeleri yönünden benzer özellikler içerirler. Örneğin, tahrik edici hakaretler nedeniyle sürekli kavga, nadiren bir kaç çocuk arasında meydana gelirken, yüksek sesle konuşma veya dersin akışını kesme öğrencilerin sıklıkla yaptığı istenmeyen davranışlar arasında yer almaktadır (akt. Balay ve Sağlam, 2008).

Bir Davranışı Olumsuz Yapan Özellikler; olumsuz davranış ile ilgili öğretmen görüşleri arasında büyük oranda benzerlik bulunduğu halde bir takım değişik görüşlere de rastlanmaktadır. Bu değişiklikler sınıf ortamına, yapılan faaliyetin çeşidine, öğrencilerin bulunduğu gelişim döneminin davranış özelliklerine, önceki deneyimlerine ve öğretmen beklentilerine göre biçimlenmektedir. Bir davranışa olumsuz diyebilmek için dört kriterden bahsedilebilir (akt. Balay ve Sağlam, 2008).

Antisosyal özellikte bir davranış, bir diğer tabirle, öğrencinin öğretmeni ve akranlarıyla iletişimine zarar veren davranışlara olumsuz davranış diyebiliriz. (arkadaşlarına istemedikleri lakaplar takma gibi). Sınıf ve okul için tehlike oluşturabilecek özellikte olan davranış da olumsuz davranıştır. (Sınıfa yanıcı madde getirmek gibi)Sınıf, okul ya da akranlarına ait eşyaları izinsiz kullanmak veya bunlara zarar vermek .(Sınıfın kapısını kırmak gibi) Diğer yandan bazı durumlarda bir davranış çocuğun ilişkilerine zarar vermediği halde, sadece sıklığı nedeniyle olumsuz davranış olarak nitelendirilebilir. Örneğin, ellerini kaldırmakla yetinmeyip, sürekli biçimde “öğretmenim, öğretmenim” diyerek söz hakkı isteyen bir öğrenci hem öğretmeni bunaltır, hem de arkadaşlarının rahatsız olmalarına yol açabilir (akt. Balay ve Sağlam, 2008).

Demokratik olarak adil ve öğrenen bir toplum meydana getirebilmek için dünyanın ve ülkemizin elinde olan tek ve en önemli varlık öğretmenlerdir. Yapılan araştırmalar yüksek orandaki stresin öğretmenlerin eğitim ve öğretim yaşamlarını

olumsuz etkilediğini göstermektedir. Öğrenmenin yalnızca zihinsel değil, aynı zamanda duygusal bir etkinlik olduğu bilinmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin kendi duygularını ve öğrencinin duygularını yönetmesi becerisi geliştirmeleri de önem kazanmaktadır (Bakioğlu, 2014). Davranışçı psikologlara göre istenmeyen davranışlar çoğu zaman belirli bir kişiye, belirli bir duruma ve belirli bir çevreye özgüdür (akt. Nezihoğlu ve Sabancı, 2010). Ayrıca, istenmeyen davranışlar, öğrencilerin yaş, cinsiyet ve bir dizi psikolojik özellikleri açısından farklılık gösterir (akt. Nezihoğlu ve Sabancı, 2010). Sarıtaş (2000) ve İpşir (2002)'e göre istenmeyen davranışların kaynakları çeşitlilik gösterir. Bunların en önemlileri; aile, çocuğun kendisi, akran grupları, öğretmenler, okul yönetimi, okul çevresi ve okul dışı etkenlerdir. Sınıf yönetiminin amacı; sınıf içinde öğrenmenin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesidir (Bakioğlu, 2014).

Bellon ve diğ. (1992)'ne göre, öğrencilerin istenmeyen davranışları, öğretmenler tarafından, belirli süredeki akademik ilerlemeleri tehdit eden veya onunla rekabet eden, sınıf düzenini bozduğu düşünülen herhangi bir eylem olarak ifade edilmektedir. Bir öğrencinin davranışı, bir öğretmen tarafından istenmeyen davranış olarak düşünülebilirken, diğer bir öğretmen tarafından tamamen kabul edilebilir bir davranış olarak görülebilir. Bu nedenle, istenmeyen davranışlar yalnızca öğrencilerin yaptığı davranışlar değil, aynı zamanda öğretmenler tarafından algılanan ve yorumlanan davranışlar olarak da düşünülebilmektedir (akt. Arslan, 2011).

Wolfgang, Kelsay (1995)'e göre de, istenmeyen davranışın ciddilik derecesi, farklılık gösterebilir. Öğretmen ve müdür, bir öğrencinin istenmeyen davranışına tepki gösterirken, uygun davranışın ne olabileceği konusunda, o davranışın şiddetini göz önünde bulundurmalıdır (akt. Aydın, 2004).

Öğretmenin, öğretmenlik bilgi ve becerisi yanında çevre ile ilişkileri ve kişisel özellikleri konusunda da yeterli olması istenmektedir (Çelikten ve Can, 2003). Başarılı ve herkes tarafından benimsenen öğretmenin, sabırlı, sevecen, hoşgörülü, kendine güvenen, tutarlı ve adil olma, dürüst, objektif olma, insanı, doğayı ve yaşamı sevme gibi birçok olumlu davranışlara sahip olduğu bilinmektedir (Aydın, 2004). Öğretmenin tüm bu özelliklerinin yanı sıra en etkili olan yanının kişilik özellikleri olduğu savunulmaktadır (Gürkan, 2005 ve Otacıoğlu, 2008). Öğretmenin kişiliği sınıftaki en önemli değişkendir ve düşünsel tutumu, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıklarının

öğrenciler üzerinde etkili olabileceği ileri sürülmektedir (Gürkan, 2005 ve Otacıoğlu, 2008). Neşeli, mutlu, doyumlu, kendine güvenli öğretmen, öğrencileri motive ederek olumlu yönde etki bırakmaktadır (Başar, 2004). Kişilik bakımından zayıf bir öğretmen ise çocukları okuldan ve öğrenmeden soğutabilmekte, olumsuz bir model olabilmektedir (Gürkan, 2005). Ayrıca, stresli ve kaygılı öğretmenin dikkati, öğrencilerine karşı toleransı ve öğrencilerinin gelişimlerini destekleme düzeyi düşük olabilmektedir (Blase, 1986). Öğretmenin stresi arttıkça öğrencilerin de stres ve kaygı yaşama olasılıkları artmaktadır (akt. Deniz ve Kesicioğlu, 2012).

Toplumun sosyal yapısı, her geçen gün daha fazla parçalandıkça okulların eğitici rolü daha da karmaşıklaşmaktadır. Kaliteli eğitim almak için artan beklentiler ışığında öğretmenlerin yüksek motivasyona sahip, duygusal zekâsı yüksek, nitelikli, bilgili ve düşünceli bireyler olması gerekmektedir. Bu özelliklere sahip olmak yalnızca bir başlangıç noktası niteliğinde olup, meslek yaşamları boyunca öğretmenlerin bunları yitirmemeleri gerekmektedir. Öğrenmenin yalnızca zihinsel değil, aynı zamanda duygusal bir etkinlik olduğu bilinmektedir. Geleceğin öğretmenlerine ve halen öğretmenlik yapanlara, mükemmel ve kaliteli eğitime ulaşmak için kendi duygularını yönetmeyi öğretmek gerekebilir (Bakioğlu A. 2014).

Disiplin sınıflarda, öğretmen öğrenci yaşantılarında basitçe öğrencinin eğitim öğretim yaşantılarına yaptırım gücü katan bir kavram olarak tanımlanabilir. Ancak disiplin sadece sınıf birliktelikleri için değil, birden fazla insanın bulunduğu bütün gruplarda beraberce ortak amaca hizmet için seçilerek konulmuş kuralları kapsayan bir bütündür. Ya da disiplin olumsuz davranışların meydana gelmesini önlemek için tutarlı ve kararlı davranışlarda bulunmaktır (akt. Çifçili, V. 2009).

Disiplin problemleriyle ve sınıf ortamında istenmeyen davranışlarla baş etme, mesleğinin ilk yıllarındaki öğretmenlerde olduğu kadar tecrübeli öğretmenler için de ciddi bir stres sebebidir. Öğretmenler istenmeyen davranışlarla başa çıkabilmek için bazı beceriler ortaya koyamıyorsa, eğitim için ayrılan zamanın büyük bir kısmını, bu olumsuz davranışlara müdahale etmek ya da oluşmalarını önlemeye çalışmakla geçirmek durumunda kalmaktadırlar (Sezgin ve Duran, 2010).

Öğretmenin sınıf içinde öğrencileri kontrol altında tutması, kendi öğretim planına riayet etmesi ve öğrencileri ile kurduğu akademik iletişim, göstereceği davranışlarla bir bütünlük sağlamalıdır. Çünkü öğretmenin sınıfta öğrenci davranışlarına bakış açısı, bireysel farklılıkları anlayışla karşılaması, esnek davranması, istenmeyen davranışlara doğru tepkilerde bulunması, davranışın eğitsel amaçlara ulaştırıcı yönde değişmesine öncülük eder (akt. Özel, Bayındır ve Özel, 2013).

1.4. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları Hakkında Araştırmalar

Yapılan bir araştırmada istenmeyen sınıf içi istenmeyen davranışlar şu şekilde belirtilmiştir. Dersi engellemeye çalışma. Görevleri ya da ödevleri yapmak istememe. Sürekli konuşarak gürültü yapma. Kılık-kıyafetine ve görünüşüne dikkat etmeme. Öğretmene ya da arkadaşlarına karşı kaba söz kullanma. Sınıfta ders dışında başka şeylerle meşgul olma. Arkadaşlarıyla alay etme ya da onları küçük düşürme. Öğretmenin iyi niyetini suiistimal etme. Yalan söyleme Okul ve sınıf eşyalarına zarar verme. Okuldaki ortak kullanım alanlarını özensiz kullanma. Derse geç gelme. Ders zili çaldığında derse hazır olmama. Sorulan sorulara ve işlenen konuya kayıtsız kalma. Sınavlarda kopya çekme ya da çekmeye kalkışma (Sezgin, ve Duran, 2010).

Aynı çalışmanın istenmeyen davranışları önlemede öğretmen stratejileri de şu şekilde belirtilmiştir: Öğrencilerden beklentileri ve sorumlulukları açıklığa kavuşturma. Fiziksel düzenlemeleri ve ders araçlarını ders öncesinde hazırlama. Kavramlar ya da konular arası geçişleri özenle yapma. Derse zamanında girip çıkma. Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlama. Farklı öğretim yöntemlerinden ve görsel araç-gereçlerden yararlanma. Derste enerjik ve güler yüzlü olma. Öğrencilerin dikkati azaldığında, derste çeşitlilik oluşturma. Öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerini sağlama. Konunun ya da öğrenilenlerin önemini vurgulama (Sezgin ve Duran, 2010).

Araştırmanın istenmeyen davranışlara müdahale yöntemleri ile ilgili varmış olduğu sonuçlar ise şu şekilde. Davranışla ilgili önceden belirlenen kuralı hatırlatma. Sözel olarak uyarma. Azarlama, bağırma. Disiplin kurallarını uygulama. Soru sorarak öğrenciyi derse katma. Adını söyleyerek öğrencinin dikkatini çekme. Kısa bir süreliğine göz teması kurma. Öğrencinin bulunduğu yere ya da sıraya doğru yönelme. Sorumluluk ya da görev verme. Empati kurarak sorunu çözmeye çalışma (Sezgin ve Duran, 2010).

Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin en fazla karşılaştıkları istenmeyen davranışların ders zili çaldığında derse hazır olmama, sorulan sorulara ve işlenen konuya kayıtsız kalma ve derse geç gelme olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin ders zili çaldığında derse hazır olmamaları, dersin başlangıcında zaman kaybına yol açabilir. Özellikle dersin girişinde böyle bir zaman kaybının oluşması, öğretmenin ders içeriğini yetiştirme konusunda zaman sınırlılığıyla karşılaşmasına neden olabilir. Öğrencilerin ders zili çaldığında hazır olmamaları, dersle ilgili olabileceği gibi verilen teneffüs aralarının yetersizliği nedeniyle öğrencilerin ihtiyaçlarını tam olarak giderememeleri de olabilir (Sezgin ve Duran, 2010).

Aydın (2001)'in 157 sekizinci sınıf öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada, toplam 292 disiplin sorunu belirlenmiştir. Bu sorunlar beş boyutta gruplandırılmıştır: 1.Gürültü/konuşma, 2.Derse yönelik disiplin sorunları (dersi dinlememe, ders; kaynatmak isteme, kopya çekme, ilgisizlik.) 3.Öğretmene yönelik disiplin sorunları (öğretmenin sözünü kesme, karşı gelme, rahatsız etme.) 4.Arkadaşlarına yönelik disiplin sorunları (arkadaşını küçük düşürme, kötü saka yapma, tartışma, küfürlü konuşma.) 5.Diğer (ders araçlarına zarar verme, ders sırasında dışarıdan birinin girmesi.) (Aydın, 2004).

Öney ve Karadağ'ın ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin sınıf içi olumsuz davranışlarını incelediği araştırmasına göre öğrencilerin sınıf içi gösterdiği olumsuz davranışlar şunlardır;1. Hatırladıktan sonra çalışmaya başlanması. 2. Çalışmayla ilgilenmeme. 3. Çalışmaların bitirilmemesi. 4. Yönlendirmeleri izlememe. 5. Dikkatsizce çalışma yapılması. 6. Sırada oturmama. 7. Diğer öğrencilerin çalışmalarının bölünmesi 8. Uygunsuz zamanda konuşma. 9. Gerçeği söylememe. 10. Argo kullanma. 11. Etkileşime girmeme. 12. Öğretmeninden sürekli onay isteme. 13. Bağırma. 14. Yaş düzeyine uygun olmayan oyunlar oynama. 15. Grup faaliyetlerinde yer almama. 16. Kolayca vazgeçme. 17. Paylaşmak istememe. 18. Belli bir fiziksel nedeni olmadan hasta olduğunu iddia etme. 19. Sorumluluktan kaçma. 20. İşbirliği yapmama. 21. Sınıfta ve okulda düzensiz olma. 22. Sınıftaki araç gereçleri tahrip etme. 23. Sinirlenme. 24. Çalma. 25. Çalışmasını bitirmeme. En masumundan en yıkıcısına kadar bu davranışlara, öğretmenler büyük oranda müdahale edebilir ve bu müdahalesinden sonuç alabilir. Bu konuda öğretmenin müdahale zamanı ve müdahale niyeti önemlidir. Zamansız ya da geç kalınmış müdahaleler uyumsuz davranışı değil kişiyi muhatap almaktadır. Aynı

şekilde niyet, uyumsuz davranışı ortadan kaldırmak değil, kişiye ceza vermek amacı taşıyorsa müdahale intikamcı otokratik bir tutma sahiptir (Çifçili, 2009).

Sınıf öğretmenlerinin sınıfta otoriteyi sağlamak için izlediği tepkisel yolları saptamak için yapılan araştırma sonuçlarına göre sınıfta otorite problemi yaşamadığını düşünen öğretmenlerin herhangi bir sorun karşısında daha ciddi durdukları, sorunu ilk aşamada sınıfın geneline yaymayıp ilgili öğrenciyi gizlice uymaları, sorunun kaynağını anlamaya çalışmaları, dersi sorun çıkartan çocuğun yanında sürdürerek hâkimiyetini hissettirmeleri, sınıf kurallarını hatırlatmaları, yapılan olumsuz davranışın farkında olduğunu hissettirme ve yeri geldiğinde ders içeriği ile yöntemini değiştirdikleri saptanmıştır. Otoriteyi sağlama için öğretmenlerin öğrenciyi dersten atmamaları, öğrenci ile alay etmemeleri ve öğrencilere bir şeyler atmamaları olarak tespit edilmiştir (akt. Özel, Bayındır ve Özel, 2013).

Öğretmen adayları üzerinde yapılan bir araştırmada, dersi engelleme, güç mücadelesi ve dikkatsizlik-ilgisizlik sorunlarının en önemli disiplin sorunları olduğu bulunmuştur. İlgili araştırmaya göre, istenmeyen davranışlarla başa çıkmada daha çok olumlu pekiştirme, açıklama ve öğretim stratejisinde değişiklik gibi araçlar kullanılmaktadır. Ayrıca, disiplin sorunlarının çözümünde hümanistik stratejiler otoriter stratejilere göre daha etkili olmaktadır (Sezgin, ve Duran, 2010).

Yapılan çalışmalar boderline kişilik bozukluğu(BKB) olan hastaların %71-81 oranlarda çocukluk yaşantıları örseleyici yaşantısının yer aldığını göstermektedir. Bu çalışmanın sonuçları BKB olan hastalarda çocuklukta örseleyici yaşantı öykülerinin oldukça sık olduğunu göstermektedir. Nörotik belirtilere bakıldığında, örseleyici çocukluk yaşantısı öyküsü olanlarda disosiyatif belirtilerin daha sık olduğu görülmektedir (Arslan, Halime ve arkadaşları, 1997).

1.5. Çocukluk Deneyimleri ve Tutum- Davranış Oluşumuna Etkisi

Çocukluk döneminde yaşanan olayların daha sonraki dönemde meydana gelebilecek rahatsızlıklarla ilişkisi günümüzde fazlasıyla üzerinde durulan bir konu olmuştur. Yapılan çalışmalar çocukluk döneminde edinilen olumsuz ve itici deneyimlerin hatırlanmasının başta duygu durum bozuklukları olmak üzere bir çok psikolojik sorunla ilişkili olduğunu göstermektedir. Çocuklar bakımlarından sorumlu

olan kişilerle –özellikle anne-baba olumlu ilişkiler kurmaya ihtiyaç duymaktadırlar. Çocuklar bakımlarından sorumlu olan ve kendilerine yakın bakım gösteren kişilerle olumlu ilişkiler geliştiremediği takdirde saldırgan, bağımlı davranışlar sergileyebilmekte ve daha düşük düzeyde özgüvene sahip olabilmektedir. Çocukluk çağındaki bu tür örselenmeler ileriki yaşlarda olumsuz etkilerini ilaç, alkol bağımlılığı ve benzer problemlerle gösterebilmektedir (akt. Akın, 2013).

Doğduğu günden başlayarak çocuğun kişiliği önce ailesi, sonra okul ve yaşadığı çevredeki insanlar tarafından şekillendirilmektedir. Kişiliğin temelleri ilk 5-6 yılda aile ocağında atılmaktadır. Bu nedenle, çocuğun kişiliğinin gelişmesinde birinci derecedeki sorumluluğu anne babaya yüklenmektedir. Çocuğun kişiliğinin gelişmesinde sosyal çevre içinde en etkili olanı aile çevresidir (Kaya, 2008).

Ailenin çocuğa karşı kabul ve ret tutumlarının sebeplerini, sonuçlarını ve ilişkili olduğu kavramları tahmin etme ve açıklamayı amaçlayan bir sosyalleşme teorisi olan “Ailenin Çocuğu Kabullenme ve Reddetme Teorisi”, ebeveyn çocuk etkileşimine çok yönlü bir bakış açısı kazandırmıştır. Olumlu etkileşimin boyutlarından biri çocuğu kabul etmektir. Kabul edici aileler sevgilerini ve/veya tepkilerini; öpme, kucaklama, koruma, okşama, şakalaşma gibi sözel ve bedensel biçimlerde gösterebilmektedirler: Reddedici davranışlar arasında da şunlar sayılmaktadır. 1. Ebeveynin çocuğuna karşı saldırgan tavırlar sergilemesi. 2. Ebeveynin çocuğunu ihmal etmesidir. Bu ihmal fiziksel açıdan çocuktan uzak durma, çocuğun ihtiyaçlarıyla ilgilenmeme şeklinde gerçekleşebilir. Reddedici tutumla yetiştirilen çocuklarda ileriki yıllarda şu özellikler görülebilmektedir: Saldırganlık, kişilere bağımlılık, düşük özgüven, düşük öz yeterlilik, karamsar bakış açısı, duygusal anlamda katı olmak, duygusal tepkisizlik, duygusal belirsizlik. Ebeveyn- çocuk ilişkisinin kalitesi çocuğun gelecek yıllardaki psikolojik sağlığının belirleyicilerindendir (akt. Önder, ve Gülay, 2007).

Eğitmciler, çocukların gelecekte uyumlu ve başarılı olabilmeleri için en sağlıklı eğitim yollarının geliştirilmesi çabası içerisindeyler. Her ne kadar kişilik gelişiminin insanın hayatı boyunca süregeldiğini kabul etsek de kişilik gelişmesi ve yapılanmasında temelin çocukluk döneminde atıldığı gerçeği geçerliliğini korumaktadır (Aydın, 2001).

Çocuklar bakımlarından sorumlu olan kişilerle (anne-baba gibi) olumlu ilişkiler yaşamaya ihtiyaç duymaktadırlar. Yakın bakım sağlayan kişilerle olumlu ilişkiler geliştirilmediği durumlarda çocuklar saldırgan, bağımlı davranışlar sergileyebilmekte ve özgüvenleri düşük düzeyde olabilmektedir. Çocukluk çağındaki bu tür örselenmeler ileriki yaşlarda olumsuz etkilerini ilaç, alkol bağımlılığı ve benzer problemlerle gösterebilmektedir (Önder ve Gülay, 2007).

Kişilik, bir insanın bütün ilgilerinin, tutumlarının, yeteneklerinin, konuşma tarzının, dış görünüşünün ve çevresine uyum biçiminin özelliklerini içeren, süreklilik gösteren kendine has ahenkli bir bütündür (akt. Kaya, 2008).

Çocukta kişiliğin gelişmesinde, objelere oranla, kişilerin daha çok etkisi vardır. Özellikle, çocuğun, aile üyeleriyle, anne babası veya kardeşleriyle sıkı ve sürekli teması, değerlerinin oluşumunda önemli bir rol oynamaktadır. Etkisi en derin ve en kalıcı izlenimler, hayatın ilk beş yılında aile hayatında yaşanan ilk izlenimlerdir. Bu nedenle, kültür edinme süreci evde başlamalı ve ailenin hâkim işlevi, eğitim olmalıdır. Aile yaşayan bir organizmadır, tüm organizmalarda olduğu gibi aile içindeki bireylerden birinin sorunu tüm aileyi olumsuz etkiler. Anne babanın kişilik yapıları, çocuk yetiştirme tutumları, çocuğa yaklaşım tarzları çocuğu birinci plânda etkiler. Ayrıca anne babanın yaşı, sağlık durumları, birbirine sevgi, saygı ve güvenleri, çocuğun cinsiyeti, doğuş sırası vb. etkenler de aile içi iletişimi ve dolayısıyla çocuğu etkileyen etmenlerdendir. Çocuklar ebeveynler arasındaki iletişim şeklini ve davranışlarını gözlemleyerek taklit eder ve içselleştirir (Aydın, 2001).

Anne ve babanın güven verici, destekleyici ve hoş görülü bir biçimde çocuğuna yaklaşması, çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi için en ideal etkileşim biçimidir. Anne babanın, hem çocuğun ilgi ve gereksinimlerine duyarlı davranarak, hem de çocuklarını denetleyerek bir denge yakalaması gerekmektedir. Çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimini olumlu yönde destekleyen ebeveynlerin öncelikle çocukların gelişim dönemlerini bilmeleri ve çocuklarını kendilerine özgü bireyler olarak kabul etmeleri önemlidir. Anne ve babanın çocuklarına sunduğu koşulsuz sevgileri, empati ve hoş görüye dayanan etkileşimleri çocuklarının bağımsız ve içten denetimli bir kişilik yapısı geliştirmelerini sağlar. Anne babanın çocukla iletişimde güven ve saygının etkisi büyüktür. Bu bağlamda, aile içinde uyulması gereken sınırlılıklar ve standartların

önceden belirlenmesi, çocuğa anlayacağı biçimde açıklanması ve rehberlik edilmesi büyük önem taşımaktadır (Mussen ve diğ, 1990; Sonuvar, 1999) (akt. Kandır ve Alpan, 2008).

Çocuk kendini anne-baba, öğretmen ve arkadaş gibi kişilerin kendisine olan etkilerine göre kendisini değerlendirir. Sosyal çevredeki bu kişilerin kendisine ait yakıştırmalarını kişiliğine katar, giderek kendisini onların gördüğü gibi görmeye, algılamaya başlar (Kaya, 2008).

Çocuk, anne-babasıyla olumlu ilişkiler kurabilmişse yeteneklerini tanır, geliştirir ve kendi hakkında olumlu kanaatlara ulaşabilir. Bu ilişki olumsuz olursa, çocuk sürekli engelleneceği için yeterli bir benlik gelişimine sahip olamayacağı düşünülebilir (Kaya, 2008).

Bazen anne babalar, açık ya da kapalı biçimde çocuklarına reddedici davranabilmektedirler. Anne babalar hırçın davranma, ilgisizlik, çocuğu terk etme ya da başka bir yere gönderme gibi tehditlerde bulunarak, çocuklarına yetersiz ve değersiz oldukları mesajını iletirler. Bu da çocukların düşük benlik saygısı ve özgüven duygusu geliştirmelerine neden olabilmektedir (Dirim, 2003) (akt. Kandır ve Alpan, 2008).

Çocukluk döneminde edinilen olumsuz deneyimlerin (anne baba ilgisizliği, sürekli utanç duygusu yaşama, ayıplanma ve taciz) çeşitli stres tepkileriyle ilişkilidir ve psiko-biyolojik gelişimi etkiler. Tacize uğramış bireyler depresyona daha yatkındır, stresi aşmakta daha fazla zorlanırlar, anormallik gösterirler ve beyinlerinin orbital frontal korteks, hipokampus gibi bölgelerinde daha fazla daralma olur. Dolayısıyla araştırmacılar ebeveyn davranışlarının çocukluk çağı sorunları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu belirtmektedir (akt. Akın,2013).

Ebeveynlerle iletişimin niteliğinin bireyin psikolojik açıdan tüm yaşantısını etkileyebilecek öneme sahip oluşuna ait pek çok araştırma bulgusu mevcuttur. Rohner ve Khaleque (2005) 88 Amerikalı kadın üzerinde yaptıkları araştırmada, çocukluk döneminde ebeveyn tarafından sergilenen kabul-ret tavrının algılanması ile kişilerin psikolojik değerlendirmeleri arasında ilişki bulmuşlardır. Buna göre kadınlar, çocuklukta ebeveynlerinden gördükleri davranışlara bağlı olarak yetişkinlikte de yakın çevrelerindeki kişilere karşı beklenti geliştirmekte ve ilişkilerini bu beklentilere göre

şekillendirmektedirler. Yapılan pek çok kültürel ve kültürler arası çalışmalarda ebeveyn kabul reddinin çocuklarda daha ileriki yıllarda depresyona, davranış problemlerine, madde bağımlılığına, kişilik problemlerine, iletişim sorunlarına yol açabildiğini ortaya koymaktadır (akt. Önder ve Gülay, 2007).

Psikopatoloji araştırmalarının önemli sonuçlarından biri de çocukluk döneminde yaşanan kötü ve itici deneyimlerin anımsanmasının yetişkinlikte başta duygu durum bozuklukları olmak üzere birçok soruna neden olduğudur (Gilbert, Cheung, Grandfield, Campey ve Irons, 2003). Beck, depresyon yaşayan bireylerin bu rahatsızlığı yaşamalarında çocukluk ya da gençlik döneminde yaşadıkları anne baba kaybı, birbirini izleyen çeşitli trajediler, akran reddi gibi olumsuz deneyimlere bağlı olarak oluşan şemaların öğrenildiği duruma yakından ya da uzaktan benzeyen yeni durumları harekete geçirmesi ve hatırlatmasının önemli bir etken olduğunu vurgulamaktadır (akt. Akın, 2013).

Denham (2003) okul öncesi çocuklarının duygusal yeterliliğinin, sosyal gelişime katkılarıyla ilgili yaptığı araştırmada, üç-dört yaşlarındaki çocukların duygusal yeterliliğinin, uzun dönemde sosyal yeterliliğe katkı sağladığı sonucuna varmıştır. Buna göre sosyal ve duygusal gelişim birbiriyle yakından ilişkilidir. Raver (1997) yaptığı araştırmada duygusal ve sosyal becerilerin çocukların akademik başarılarıyla da bağlantılı olduğunu, duygusal sorunları olan çocukların, okul yaşantılarında da sorunlar yaşadığını ortaya koymuştur. Rubin ve diğerleri (1995) yaptıkları çalışmada okul öncesi çocuklarda duygu düzensizliğinin, sosyal uyumsuzlukla sonuçlandığını bulmuşlardır (akt. Kandır ve Alpan, 2008).

Sosyal ve duygusal gelişimde anne babalar, çocuğun duygusal ifadelerini ve sosyal becerilerini güçlü biçimde etkileyen en önemli modelleri oluştururlar. Sosyal etkileşim kuramları içinde yer alan sosyal öğrenme teorisine göre; insan davranışları sadece pekiştirme yoluyla değil, davranışsal ve çevresel faktörlerin karşılıklı etkileşimi ile açıklanabilir. Çocukta sosyal ilişkilerin gelişmesinde anne çocuk diyalogunun önemli etkisi vardır. Anne ile çocuk arasında kurulan sağlıklı iletişim, çocuğun sağlıklı bir kişilik geliştirmesini sağlar. Başkaları ile olumlu ilişkiler kurması için temel oluşturur (akt. Kandır ve Alpan, 2008).

Çok katı bir disiplin ve otorite uygulayarak çocuklarını aşırı baskı içinde, ancak esnek ve anlayışa dayalı bir etkileşimden uzak yetiştiren anne babaların çocukları pasif, kendi duygu ve düşüncelerini ifade edemeyen, etki altında kalan bir kişilik yapısı ya da saldırgan davranışlar gösterebilmektedirler (akt. Kandır, ve Alpan, 2008).

1.6. Evre Kuramları: Çocukluk Dönemi Deneyim İfadeleri ve Gelişimsel Etkisi

Kişilik kuramları içerisinde yer alan evre kuramcıları, insan gelişimini, davranışını ve kişiliği daha iyi tanımlayabilmek için yaşamı bazı bölümlere ayırmışlardır (Taymur ve Türkçapar, 2012).

Kişilik, bireylerin düşünce, duygu ve davranış gibi psikolojik tepkilerindeki ve farklılıkları belirleyen sadece yaşanan an, içinde bulunulan biyolojik durum veya sosyal ortam ile açıklanamayan biçimde süreklilik gösteren özellikler ve eğilimler olarak tanımlanabilir (akt. Taymur ve Türkçapar,2012).

Karakter oluşumunda çevre, kişiliğin meydana gelmesinde çok önemli bir yordayıcıdır. Bununla beraber yine özellikle karakter gelişiminde, gelişiminin çok önemli bir kısmının şekillendiği ilk çocukluk döneminde ebeveynlerin çocuklarına karşı tutum ve davranışları belirleyici olmaktadır (akt. Özdemir ve arkadaşları,2012).

İnsan gelişiminin yaşam boyu sürdüğü gözleminde bulunan Erikson ise kişilik sisteminin içine bireyin geçmişini, sosyolojik, antropolojik ve biyolojik bilgileri dahil etmiş ve kişinin psikolojik gelişimini sekiz evreye ayırmıştır (Taymur, Türkçapar, 2012). Bu dönem ile ilgili bulgularını paylaşan bilim insanları, çocukluk döneminin, yetişkinlik dönemine yönelik bir altyapı dönemini oluşturduğunu ifade etmişlerdir.

1.6.1. Psikanalitik Yaklaşım: Sigmund Freud

Freud'a göre, kişilik gelişiminin evreleri, yaşamın ilk 5-6 yılında gerçekleşen ve her biri cinsel uyarılmaya duyarlı bir bölge ile temsil edilir. Dönem içinde bu bölgeler ile ilgili haz yaşantılarının aşırı ya da yetersiz olması o döneme takılma(fiksasyon) ile sonuçlanır. Takılmaya neden olan aşırı ya da yetersiz haz yaşantılarının temel

nedenlerinden biri de anne baba tutumlarıdır. Aşırı ilgi ya da engelleme, birbirinin zıttı olan ancak aynı kaçınılmaz sonucu doğuran anne-baba tutumlarıdır. Freud'a göre bu tutumlar ve sonuçları kişiliğin sağlıklı gelişimini engelleyici niteliktedirler (İnanç, Yazgan ve Yerlikaya,2014).

1.6.2. Bireysel Psikoloji: Alfred Adler

Adler de yaşamımızın ilk birkaç yılının, yetişkin kişiliğinin oluşumunda son derece önemli olduğuna inanmıştır. Çocuğun ileriki yıllarında kişilik sorunu yaşamasına neden olacak iki tür anne-baba tutumu belirlemiştir. Birincisi, çocuklarına çok özen gösteren ve aşırı koruma sağlayan, dolayısıyla da çocuğunu şımartma tehlikesi meydana getiren anne-baba davranışıdır. İkinci hata da çocukları ihmal etmektir. Büyüme sürecinde anne ve babasından çok az ilgi gören çocuklar, soğuk ve şüpheli olur. Yetişkin olduklarında sıcak insani ilişkiler kurmakta zorlanırlar. Samimiyet onları rahatsız eder, birinin kendilerine yakın olmasından ve dokunmasından hoşlanmazlar (Burger, 2006).

Adler de, kişiliğin yaşamın ilk beş senesinde biçimlendiğini iddia eder. Çocukluk dönemindeki yetersizlik duygularının, aşağılık ya da üstünlük kompleksine yol açmasının nasıl engelleneceği ve sağlıklı üstünlük çabalarına nasıl dönüştürülebileceği üzerinde durmuştur. Adler'e göre, doğum sırası da yine kişiliğin oluşumunda önemli bir etkiye sahiptir (İnanç Yazgan ve B. Yerlikaya, E.E. 2014).

1.6.3. Nevrozlar ve İnsan Gelişimi: Karen Horney

Horney (1950) her insanın yaşama sağlıklı bir potansiyel ile başladığını ancak sağlıklı gelişimlerini sürdürebilmek için diğer tüm canlılar gibi olumlu koşullara ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Bu koşullar sıcak ve sevgi dolu ancak aşırı derecede müsaade edici olmayan bir sosyal çevreyi içermektedir. Çocukların içten sevgiye ve sağlıklı disipline ihtiyaçları vardır. Böylesi koşullar onların güvenlik ve doyum duyguları yaşamalarını ve kendi gerçekleri ile tutarlı bir şekilde gelişmelerini sağlar. Ancak bu olumlu koşulların oluşmasını engelleyecek birçok olası olumsuz etki söz konusudur. Bunlar içerisinde en önemlisi ebeveynlerin çocuklarını sevme konusundaki beceriksizlikleri ya da isteksizlikleridir. Ebeveynler kendi nevrotik gereksinimleri nedeniyle çocuklarına karşı ihmalkâr, aşırı korumacı, reddedici ya da şımartıcı bir tutum

sergileyebilirler. Sonucunda meydana gelen duygular, daha sonra çocuğun daha fazla kaygı yaşamasına neden olabilir (İnanç, Yazgan ve Yerlikaya, 2014).

1.6.4. Kişiler arası İlişki Kuramı: Harry Stack Sullivan

Sullivan da, insan kişiliğinin gelişiminde ilk çocukluk yaşantılarının değerini ifade etmiştir. Sullivan özellikle anne-çocuk ilişkisiyle ilgilenmiştir. Gelişim everelerini açıklayan Sullivan, çocukların bir gelişim dönemini ne şekilde atlatacağı, hem o dönemin biyolojik etkilerine hem de o dönemki şartlara bağlıdır. Bundan dolayı, değişik kültürlerde büyüyen çocuklar farklı gelişim dönemlerinden geçerler (Burger, 2006).

1.6.5. İnsanın Sekiz Çağı: Erik Homburger Erikson

Erikson, kişilik gelişiminde doğuştan getirilen kapasitelerin önemini kabul etmekle birlikte sosyal ve tarihsel faktörlerin kişiliğin biçimlenmesinde oldukça önemli etkilerinin olduğunu belirtmektedir. Herhangi bir gelişim döneminde karmaşanın başarılı bir biçimde çözülmesinin kendisinden sonraki dönem için sağlıklı temeller oluşturduğunu belirtmiştir (İnanç, Yazgan ve Yerlikaya, 2014).

Dollard ve Miller'ın kuramında ise kişilik özelliklerinin temelini, çocukluk yıllarında bir uyarıcı ile eşleşmiş ve daha sonra da bu uyarıcı karşısında sürekli ortaya çıkmış, adı konulmamış korku tepkilerine bağlamaktadırlar (İnanç, Yazgan ve Yerlikaya, 2014).

1.6.6. Bağlanma Kuramı: John Bowlby

Bağlanma, bebek ile annesi babası veya başka bakıcısı arasında oluşan olumlu, sağlıklı ve güçlü duygusal bağ kurulması anlamını taşımaktadır. Bağlanma ile ilgili ilk araştırmaları John Bowlby ve arkadaşları yapmışlardır. Bowlby'e göre anne ve çocuk arasında kurulan güvenli bir bağlanma ilişkisi çocuğa sağlıklı psikolojik gelişim olanağı sağlar (akt. Özdemir ve arkadaşları, 2012).

1.6.7. Bilişsel Gelişim Kuramı: Jean Piaget

Piaget'e göre çocuk bir dönemde kazanması gereken tüm gerekli biliş yapılarını oluşturduğunda o dönemdeki gelişimini tamamlamaktadır. Piaget tüm çocukların bu gelişim aşamalarının sırasıyla geçirmesi gerektiğine inanmaktadır. Bir gelişim dönemini atlayarak diğerine geçemez (akt. Özdemir ve arkadaşları 2012).

Doğuştan gelen genetik özellikler ve çevresel faktörlerin etkileşimi uzun bir büyüme-gelişme sürecinde kendine özgü bir kişilik ortaya çıkarmaktadır. Birçok gelişim kuramcısı kişiliğin temel özelliklerinin hayatın ilk yıllarında belirlendiğini belirtmişlerdir (Özdemir ve arkadaşları, 2012).

2.BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde evren ve örneklem, araştırma modeli, veri analizi ve veri toplama araçları ile ilgili bilgiler bulunmaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma çocukluk deneyimleri ile sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumları arasındaki ilişkiyi bazı değişkenler açısından incelemek amacıyla gerçekleştirilen nicel bir araştırmadır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli, genellikle birden çok değişken arasındaki etkileşimin varlığını ve miktarını belirlemede kullanılır.

2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini İstanbul ili, Pendik İlçesinde bulunan 178 eğitim kurumunda görev yapmakta olan 3421 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmaktadır

Her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı vererek (seçilen birim yerine konarak) seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntem basit seçkisiz örnekleme yöntemidir.

Araştırmanın örneklem gurubu İstanbul İli Pendik İlçesinde M.E.B. bağlı örgün eğitim kurumlarında öğretmenlik yapan, 90 erkek (%34), 178 kadın(% 66) olmak üzere basit seçkisiz yöntem ile belirlenmiş olan 268 öğretmen bu çalışmanın örneklem gurubunu oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak 3 bölümden oluşan anket formu kullanılmıştır.

2.3.1. Demografik Bilgi Formu

Anketin birinci bölümünde öğretmenlerin cinsiyet, mesleki tecrübe, yetişme şartları, çocukluğunda bir travma yaşama durumu ve öğretmenlik alana bilgilerinden oluşan kişisel bilgi formu yer almıştır.

2.3.2. Çocukluk Deneyimleri Ölçeği

Anketin ikinci bölümünde Yrd. Doç. Dr. Ahmet Akın tarafından geliştirilen ve 15 sorudan oluşan “Çocukluk Deneyimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Çocukluktaki anıların 3 boyutunu ölçmek için tasarlanmıştır. 6,7,9. maddeler “Değersizlik İçeren Anılar”; 1,2,3,5,10,12. maddeler “Boyun Eğdirici Anılar”, 4,8,11,13,14 ve 15. maddeler “Tehdit Edici Anılar” boyutunu oluşturmaktadır. Ölçekte yer alan ifadeler “1-Bana hiç uygun değil” ile “5-Bana Tamamen Uygun” arasındadır. 6,7 ve 9. maddeler olumsuz ifadeler olduğundan ters kodlanmıştır. Her alt boyutta puan yüksekliği ilgili madde veya alt boyuta ilişkin olumsuz deneyimin yaşanma düzeyini ifade etmektedir. Geçerlik, yapı Geçerliği: Açıklayıcı faktör analizinde KMO örneklem uygunluk katsayısının .92 olduğu, maddelerin üç faktörde toplandığı ve toplam varyansın %63’ünün açıkladığı görülmüştür. Alt ölçeklere ait maddelerin faktör yükleri, değersizlik içeren anılar alt ölçeği için .65 ile .84, tehdit içeren anılar alt ölçeği için .53 ile .90, boyun eğdirici anılar alt ölçeği için .37 ile .87 arasında değişmektedir. Uyum Geçerliği: Çocukluk deneyimleri ölçeği toplam puanı ile reddedilme ($r=.78$), aşırı korunma ($r=.45$) ve depresyon ($r=.39$) arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Güvenirlik, iç Tutarlık: Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlilik katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin bu çalışmadaki faktör analizinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) 0,92 ve Barlett’s Küresellik Testi 0,01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçekteki maddelerin açıkladığı toplam varyans %61,1; alt boyutların varyansa katkıları sırasıyla %24,8 - %23,9 - %12,4 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha katsayısı 0,90; alt boyutların Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla 0,88 – 0,87 ve 0,82 olarak bulunmuştur. Madde toplam korelasyonlarının 0,33 ile 0,70 aralığında olduğu tespit edilmiştir.

2.3.3. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumu Ölçeği

Anketin üçüncü bölümünde Yrd. Doç. Dr. Fuat Tanhan tarafından geliştirilen ve 16 sorudan oluşan “Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği” kullanılmıştır. Sınıf içinde öğrenci davranışlarında öğretmenin kendini nasıl hissettiğini ölçmek için tasarlanmıştır. 1,2,4,5,6,8,9,11,12,14,15. maddeler “Duyuşsal”; 3,7,10,13,16. maddeler “Davranışsal” boyutunu oluşturmaktadır. Ölçekte yer alan ifadeler “1-Hiç” ile “5-Tamamen” arasındadır. Her alt boyutta puan yüksekliği ilgili madde veya alt boyuta ilişkin olumsuz hissin yüksekliğini ifade etmektedir. Geçerlik, Yapı geçerliği: Uygulanan açımlayıcı faktör analizinde KMO örneklem uygunluk katsayısı .83, Barlett Sphericity testi değeri 3289,692 olarak bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda toplam varyansın %42.22’sini açıklayan, 16 madde ve 2 alt ölçekten oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçeğin duyuşsal alt boyut ölçeği toplam varyansın %31.144’ünü açıklamakta ve faktör yükleri .44 ile .66 arasında değişmektedir. Davranışsal boyut alt ölçeğinin faktör yükleri .57 ile .77 arasında sıralanmakta ve toplam varyansın %11.07’sini açıklamaktadır. İki boyutlu model için uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerleri: $\chi^2=366.54$, $sd=103$, $RMSEA=.084$, $CFI=.93$, $GFI=.89$, $RMR=.081$, $AGFI=.85$ olarak bulunmuştur. Güvenirlik, iç Tutarlık: Cronbach alfa için iç tutarlılık güvenirlilik katsayıları duyuşsal boyut alt ölçeği için .82, davranışsal alt boyut ölçeği için .78, ölçeğin bütünü için .85 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin bu çalışmadaki faktör analizinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) 0,87 ve Barlett’s Küresellik Testi 0,01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçekteki maddelerin açıkladığı toplam varyans %50,5; alt boyutların varyansa katkıları sırasıyla %28,3 ve %22,2 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha katsayısı 0,88; alt boyutların Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla 0,86 ve 0,88 olarak bulunmuştur. Madde toplam korelasyonlarının 0,35 ile 0,63 aralığında olduğu tespit edilmiştir.

2.4.Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 15.0 programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin demografik bilgileri frekans ve yüzde tabloları şeklinde sunulmuştur. Ölçek ve alt

boyutları puanlarının ortalama, standart sapma betimsel istatistik tablosu şeklinde sunulmuştur.

Ölçek puanlarının normallik sınavında Çarpıklık (Skewness) katsayısı kullanılmıştır. Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliğinde kullanılan çarpıklık katsayısının (Skewness) ± 1 sınırları içinde kalması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2011:40). Yapılan normallik sınavında ölçek puanlarının normal dağılım gösterdiği tespit edildiğinden (Tablo 2) cinsiyet, yetişme şartları, çocukluğunda bir travma yaşama durumu ve alan değişkenlerine göre karşılaştırılmasında Bağımsız İki Örneklem t Testi; mesleki tecrübe değişkenine göre karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA testinde gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edildiğinde farkın hangi iki grup arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD Post Hoc testinden yararlanılmıştır. Çocukluk deneyimleri ile sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına tepkiler arasındaki ilişkinin incelenmesinde Pearson korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Analizlerde güven aralığı %95 (anlamlılık düzeyi $0,05 < p < 0,05$) olarak belirlenmiştir.

3.BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılım tabloları, çocukluk deneyimlerine ilişkin betimsel istatistikler, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ölçeğine ilişkin betimsel İstatistikler, çocukluk deneyimi ölçeği ile sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ölçeği puanlarının karşılaştırılmasına ait Pearson korelasyon analizi sonuçları ve yorumları bulunmaktadır.

3.1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Tablo 1: Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Demografik Özellik	Gruplar	Toplam	
		n	%
Cinsiyet	Erkek	90	33,6
	Kadın	178	66,4
Mesleki tecrübe	1-5 yıl	69	25,7
	6-10 yıl	71	26,5
	11-15 yıl	92	34,3
	15 yıldan fazla	36	13,4
Yetişme şekli	Anne-baba ile birlikte	256	95,5
	Anne-baba ayrı	12	4,5
Çocukluğunda travma yaşama durumu	Evet	26	9,7
	Hayır	242	90,3
Öğretmenlik alanı	Branş öğretmeni	183	68,3
	Sınıf öğretmeni	85	31,7

Araştırmaya katılan 268 öğretmenin %33,6'sı erkek, %66,4'ü kadındır. Öğretmenlerin %25,7'sinin meslekteki tecrübesi 1-5 yıl, %26,5'inin 6-10 yıl, %34,3'ünün 11-15 yıl, %13,4'ünün 15 yıldan fazladır. Öğretmenlerin %95,5'i

çocukluğunu anne-babası ile birlikte, %4,5'i anne babasından birinin yokluğunda geçirmiştir. Öğretmenlerin %9,7'si çocukluğunda travma yaşadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %68,3'ü branş öğretmeni, %31,7'si sınıf öğretmenidir.

Basit seçkisiz örneklem modeline göre ulaşılan öğretmenlere form herhangi bir ölçü gözetilmeksizin verilmiştir. Buna göre çalışmanın yarıdan fazla bölümünü kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yarıdan fazlası branş öğretmeni olarak katılımda bulunmuşlardır. Öğretmenlerin yine büyük bir kısmı anne-baba birlikte büyümüş ve travmatik bir öykü ifade etmemişlerdir.

3.2. Çocukluk Deneyimleri Ölçeğine İlişkin Bulgular

Tablo 2: Çocukluk Deneyimleri Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	Madde			\bar{X}	SS	Düzyey	Çarpıklık (Skewness)
	Sayısı	Min.	Maks.				
Değersizlik Anıları	3	1	5	2,23	0,91	Çok az uygun	0,642
Boyun Eğdirici Anılar	6	1	5	2,04	0,90	Çok az uygun	0,923
Tehdit Edici Anılar	6	1	5	1,88	0,81	Çok az uygun	0,975

Öğretmenlerin Çocukluk Deneyimler Ölçeğinden elde edilen puanlara göre en fazla yaşadıkları deneyim “değersizlik anıları” ($2,23\pm 0,91$); ardından sırasıyla “boyun eğdirici anılar” ($2,04\pm 0,90$) ve “tehdit edici anılar” ($1,88\pm 0,81$) olduğu tespit edilmiştir. Çocukluk deneyimlerinin düzeylerine bakıldığında tüm deneyimlerin “çok az uygun” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

3.3. Çocukluk Dönemi Deneyimleri İle Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Tablo 3: Çocukluk Deneyimi Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Deneyimler	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Değersizlik Anıları	Erkek	90	2,39	0,92	2,022	0,044
	Kadın	178	2,15	0,89		
Boyun Eğdirici Anılar	Erkek	90	2,25	1,02	2,830	0,005
	Kadın	178	1,92	0,82		
Tehdit Edici Anılar	Erkek	90	2,09	0,85	3,162	0,002
	Kadın	178	1,76	0,77		

Değersizlik Anıları alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($t=2,022$; $p<0,05$). Erkek öğretmenlerin değersizlik anılarına ilişkin puanları ($2,39\pm0,92$), kadın öğretmenlerin puanlarından ($2,15\pm0,89$) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$).

Boyun Eğdirici Anıları alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($t=2,830$; $p<0,05$). Erkek öğretmenlerin Boyun Eğdirici anılarına ilişkin puanları ($2,25\pm1,02$), kadın öğretmenlerin puanlarından ($1,92\pm0,82$) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$).

Tehdit Edici Anıları alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($t=3,162$; $p<0,05$). Erkek öğretmenlerin Tehdit Edici anılarına ilişkin puanları ($2,09\pm0,85$), kadın öğretmenlerin puanlarından ($1,76\pm0,77$) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$).

Tablo 4: Çocukluk Deneyimi Puanlarının Mesleki Tecrübeye Göre ANOVA Testi Sonuçları

Deneyimler	Mesleki Tecrübe				F	p	Anlamlı Fark
	N	\bar{X}	SS				
Değersizlik Anıları	A- 1-5 yıl	69	2,05	0,81	2,098	0,101	
	B- 6-10 yıl	71	2,38	0,99			
	C- 11-15 yıl	92	2,32	0,95			
	D- 15 yıldan fazla	36	2,10	0,77			
Boyun Eğdirici Anılar	A- 1-5 yıl	69	1,97	0,92	0,325	0,807	
	B- 6-10 yıl	71	2,02	0,77			
	C- 11-15 yıl	92	2,06	0,99			
	D- 15 yıldan fazla	36	2,15	0,94			
Tehdit Edici Anılar	A- 1-5 yıl	69	1,82	0,65	0,743	0,527	
	B- 6-10 yıl	71	1,80	0,71			
	C- 11-15 yıl	92	1,97	0,97			
	D- 15 yıldan fazla	36	1,92	0,87			

Değersizlik Anıları (F=2,098), Boyun Eğdirici Anılar (F=0,325), Tehdit Edici Anılar (F=0,743) puanlarının mesleki tecrübe değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p>0,05).

Tablo 5: Çocukluk Deneyimi Puanlarının Yetiştirme Şekline Göre t Testi Sonuçları

Deneyimler	Yetiştirme Şekli	N	\bar{X}	SS	t	p
Değersizlik Anıları	Anne-baba birlikte	256	2,21	0,91	-2,020	0,044
	Anne-baba ayrı	12	2,75	0,78		
Boyun Eğdirici Anılar	Anne-baba birlikte	256	2,01	0,88	-1,876	0,062
	Anne-baba ayrı	12	2,51	1,18		
Tehdit Edici Anılar	Anne-baba birlikte	256	1,87	0,82	-1,011	0,313
	Anne-baba ayrı	12	2,11	0,64		

Değersizlik Anıları alt boyut puanlarının yetiştirme şekli değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir (t=-2,020; p<0,05). Anne-baba ayrı ortamda yetişen öğretmenlerin değersizlik anılarına ilişkin puanları (2,75±0,78), anne-baba birlikte ortamında yetişen öğretmenlerin puanlarından (2,21±0,91) anlamlı düzeyde daha yüksektir (p<0,05).

Boyun Eğdirici Anılar (t=-1,876) ve Tehdit Edici Anılar (t=-1,011) puanlarının yetiştirme şekli değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p>0,05).

Tablo 6: Çocukluk Deneyimi Puanlarının Çocuklukta Travmaya Göre t Testi Sonuçları

Deneyimler	Çocuklukta					
	Travma	N	\bar{X}	SS	t	p
Değersizlik Anıları	Evet	26	2,75	0,85	3,089	0,002
	Hayır	242	2,18	0,90		
Boyun Eğdirici Anılar	Evet	26	2,81	1,11	4,747	0,000
	Hayır	242	1,95	0,84		
Tehdit Edici Anılar	Evet	26	2,51	0,92	4,313	0,000
	Hayır	242	1,81	0,77		

Değersizlik Anıları alt boyut puanlarının çocuklukta travma değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir (t=3,089; p<0,05). Çocuklukta travma geçiren öğretmenlerin değersizlik anılarına ilişkin puanları (2,75±0,85), travma

geçirmeyen öğretmenlerin puanlarından ($2,18 \pm 0,90$) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p < 0,05$).

Boyun Eğdirici Anıları alt boyut puanlarının çocuklukta travma değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($t=4,747$; $p < 0,05$). Çocuklukta travma geçiren öğretmenlerin Boyun Eğdirici anılarına ilişkin puanları ($2,81 \pm 1,11$), travma geçirmeyen öğretmenlerin puanlarından ($1,95 \pm 0,84$) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p < 0,05$).

Tehdit Edici Anıları alt boyut puanlarının çocuklukta travma değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($t=4,313$; $p < 0,05$). Çocuklukta travma geçiren öğretmenlerin Tehdit Edici anılarına ilişkin puanları ($2,51 \pm 0,92$), travma geçirmeyen öğretmenlerin puanlarından ($1,81 \pm 0,77$) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p < 0,05$).

Tablo 7: Çocukluk Deneyimi Puanlarının Öğretmenlik Alanına Göre t Testi Sonuçları

Deneyimler	Alan	N	\bar{X}	SS	t	p
Değersizlik Anıları	Branş öğretmeni	183	2,24	0,91	0,094	0,925
	Sınıf öğretmeni	85	2,3	0,91		
Boyun Eğdirici Anılar	Branş öğretmeni	183	2,02	0,90	-0,279	0,780
	Sınıf öğretmeni	85	2,05	0,91		
Tehdit Edici Anılar	Branş öğretmeni	183	1,85	0,76	-0,801	0,424
	Sınıf öğretmeni	85	1,93	0,90		

Değersizlik Anıları ($t=0,094$), Boyun Eğdirici Anılar ($t=-0,279$), Tehdit Edici Anılar ($t=-0,801$) puanlarının öğretmenlik alanı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > 0,05$).

3.4. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları Ölçeğine İlişkin Bulgular

Tablo 8: Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	Madde					Düzye	Çarpıklık (Skewness)
	Sayı	Min.	Maks.	\bar{X}	SS		
Duyuşsal Boyut	11	1,70	5,00	3,25	0,63	Orta	0,090
Davranışsal Boyut	5	1,00	5,00	2,58	0,87	Az	0,262

Öğretmenlerin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları Ölçeğinden elde edilen puanlara göre “duyuşsal” ($3,25 \pm 0,63$) boyutta hissedilen duygular “orta” düzeyde; “davranışsal” boyutta ($2,58 \pm 0,87$) hissedilen duygular “az” düzeyinde bulunmuştur.

3.5. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumlarının Bazı Değişkenler İle İlişisine Dair Bulgular

Tablo 9: Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Duyuşsal Boyut	Erkek	90	3,28	0,62	0,623	0,534
	Kadın	178	3,23	0,64		
Davranışsal Boyut	Erkek	90	2,72	0,95	1,847	0,066
	Kadın	178	2,50	0,82		

Duyuşsal ($t=0,623$) ve Davranışsal ($t=1,847$) alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 10: Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları Puanlarının Mesleki Tecrübeye Göre ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Tecrübe					Anlamlı Fark
	N	\bar{X}	SS	F	P	
Duyuşsal Boyut	A- 1-5 yıl	69	3,32	0,60	0,585	0,626
	B- 6-10 yıl	71	3,25	0,71		
	C- 11-15 yıl	92	3,19	0,61		
	D- 15 yıldan fazla	36	3,26	0,60		

	A- 1-5 yıl	69	2,84	0,80	4,542	0,004	A>C
Davranışsal	B- 6-10 yıl	71	2,67	0,91			A>D
Boyut	C- 11-15 yıl	92	2,40	0,86			
	D- 15 yıldan fazla	36	2,34	0,82			

Duyuşsal Boyut (F=0,585) puanlarının mesleki tecrübe değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p>0,05).

Davranışsal Boyut puanlarının mesleki tecrübe değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir (F=4,542; p<0,05). Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc testi sonuçlarına göre mesleki tecrübesi 1-5 yıl olan öğretmenlerin davranışsal puanları (2,84±0,80), mesleki tecrübesi 11-15 yıl (2,40±0,86) ve 15 yıldan fazla olan (2,34±0,82) öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir (p<0,05).

Tablo 11: Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları Puanlarının Yetiştirme Şekline Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yetiştirme Şekli	N	\bar{X}	SS	T	p
Duyuşsal Boyut	Anne-baba birlikte	256	3,25	0,63	-0,131	0,896
	Anne-baba ayrı	12	3,27	0,61		
Davranışsal Boyut	Anne-baba birlikte	256	2,58	0,88	0,520	0,603
	Anne-baba ayrı	12	2,45	0,77		

Duyuşsal (t=-0,131) ve Davranışsal (t=0,520) alt boyut puanlarının yetiştirme şekli değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p>0,05).

Tablo 12: Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları Puanlarının Çocuklukta Travmaya Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Çocuklukta					
	Travma	N	\bar{X}	SS	t	p
Duyuşsal Boyut	Evet	26	3,38	0,65	1,132	0,259
	Hayır	242	3,23	0,63		
Davranışsal Boyut	Evet	26	2,70	0,86	0,785	0,433
	Hayır	242	2,56	0,87		

Duyuşsal ($t=1,132$) ve Davranışsal ($t=0,785$) alt boyut puanlarının çocuklukta travma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 13: Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları Puanlarının Öğretmenlik Alanına Göre t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Alan	N	\bar{X}	SS	T	P
Duyuşsal Boyut	Branş öğretmeni	183	3,32	0,63	2,613	0,009
	Sınıf öğretmeni	85	3,10	0,61		
Davranışsal Boyut	Branş öğretmeni	183	2,73	0,89	4,492	0,000
	Sınıf öğretmeni	85	2,23	0,74		

Duyuşsal Boyut puanlarının öğretmenlik alanı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($t=2,613$; $p<0,05$). Branş öğretmenlerinin duyuşsal puanları ($3,32\pm0,63$), sınıf öğretmenlerin puanlarından ($3,10\pm0,61$) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$).

Davranışsal Boyut puanlarının öğretmenlik alanı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($t=4,492$; $p<0,05$). Branş öğretmenlerinin davranışsal puanları ($2,73\pm0,89$), sınıf öğretmenlerin puanlarından ($2,23\pm0,74$) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$).

3.6. Çocukluk Deneyimleri ile Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Hissedilenler Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Tablo 14: Çocukluk Deneyimi Ölçeği ile Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılmasına Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Duyuşsal	Davranışsal
Değersizlik İçeren Anılar	R	0,031	0,184
	P	0,609	0,002
	N	268	268
Boyun Eğdirici Anılar	R	-0,044	0,210
	P	0,473	0,001
	N	268	268
Tehdit Edici	R	0,025	0,189

Anılar	P	0,678	0,002
	N	268	268

Değersizlik İçeren Anılar ($r=0,031$), Boyun Eğdirici Anılar ($r=-0,044$), Tehdit Edici Anılar ($r=0,025$) alt boyut puanları ile Duyuşsal alt boyut puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Değersizlik İçeren Anılar alt boyut puanları ile Davranışsal alt boyut puanları arasında düşük düzeyde ($0 < |r|=0,18 < 0,30$), pozitif yönlü ($r>0$) ve anlamlı ($p<0,05$) bir ilişki vardır. Değersizlik anılarına ilişkin hisleri yüksek olan öğretmenlerin, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tepkileri de yüksek düzeyde; değersizlik anılarına ilişkin hisleri düşük olan öğretmenlerin, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tepkileri de düşük düzeyde görülmektedir.

Boyun Eğdirici Anılar alt boyut puanları ile Davranışsal alt boyut puanları arasında düşük düzeyde ($0 < |r|=0,21 < 0,30$), pozitif yönlü ($r>0$) ve anlamlı ($p<0,05$) bir ilişki vardır. Boyun eğdirici anılarına ilişkin hisleri yüksek olan öğretmenlerin, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tepkileri de yüksek düzeyde; boyun eğdirici anılarına ilişkin hisleri düşük olan öğretmenlerin, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tepkileri de düşük düzeyde görülmektedir.

Tehdit Edici Anılar alt boyut puanları ile Davranışsal alt boyut puanları arasında düşük düzeyde ($0 < |r|=0,19 < 0,30$), pozitif yönlü ($r>0$) ve anlamlı ($p<0,05$) bir ilişki vardır. Tedit edici anılarına ilişkin hisleri yüksek olan öğretmenlerin, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tepkileri de yüksek düzeyde; tehdit edici anılarına ilişkin hisleri düşük olan öğretmenlerin, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tepkileri de düşük düzeyde görülmektedir.

TARTIŞMA VE YORUM

Sınıf ortamları hangi yaş ve eğitim içeriğinde olursa olsun, sahip olduğu kuralları ve devam etmesi beklenen düzeni itibarıyla, sınırlı ve dikkatli davranılması gereken alanlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Belirtilen kazanım hedeflerinin gerçekleştirilmesi, müfredat programlarının gereğinin yerine getirilmesi, öğrencilerin mezun olabilecek yeterliliğe kavuşturulması gibi etmenler, öğretmenin, zamanı etkili kullanma ve sınıfı yeterince yönetebilme kaygısı duymalarına neden olabilmektedir.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin karşılıklı olarak yerine getirmeleri gereken sorumluluklar, eğitim ortamlarının aktif ve verimli olarak kullanılabilmesi süreci, ölçme ve değerlendirme çalışmaları ve ortaya çıkan sonuç, eğitim olgusunun önemli unsurlarıdır.

Hedefe ulaşma ve amacını gerçekleştirme arzusundaki öğretmenin, etkili sınıf yönetimi kaygısı taşıdığı gözlenmektedir. Sınıfta kontrolü kaybetme endişesi duyan, kazanımların gerçekleşmediğini düşünen öğretmen, bu durumu telafi adına bazen duygusal bazen de davranışsal tepkiler ortaya koyarak, denge oluşturmaya, çözüm bulmaya çalışmaktadır.

Sınıf ortamlarında, eğitim ve öğretimi aksatan, problem olabilen, istenmeyen bazı davranışlar karşımıza çıkmaktadır. Sınıf içerisinde bu istenmeyen davranışlar, birçok araştırmaya konusu olmuş ve literatüre farkındalık katarak katkı sağlamıştır.

Sınıf içerisinde istenmeyen olarak ifade edilen davranışlar bazen öğretmene göre farklılık gösterebilmektedir. Genel olarak birçok konuda aynı fikirde olsalar da insanların aynı olaya verdikleri tepkiler değişkenlik gösterebilmektedir. A öğretmeni için çok büyük bir problem olan durum B öğretmeni için o kadar da dert edilecek bir sorun olmayabilmektedir. A öğretmenin hem kızıp hem de sert tepki gösterdiği aynı olay, B öğretmenini sadece kızdırıp çözüm için daha farklı arayışlar içine girmesine neden olabilmektedir.

Öğretmenler arasındaki bu tutum ve davranış farklılığının altında yatan nedenlerden biri de bu araştırmaya konu olan ve istatistiksel olarak verilerin de ifade ettiği gibi çocukluk dönemi deneyimleri olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma ile öğretmenlerin çocukluk dönemi deneyimlerinin, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumlarına etkisi ve bazı değişkenler ile ilişkisi araştırılmıştır. Bu değişkenler, öğretmenlerin cinsiyetleri, mesleki tecrübeleri, çocukluk yaşantıları öyküleri, sınıf ya da branş olma durumları ve yetişme biçimleri olarak sunulmuştur.

Buna göre; erkek öğretmenlerin tehdit edici anılara ilişkin puanları, kadın öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Bu durumun kültürel etkenlerden kaynaklandığı düşünülebilir. Jenerasyon olarak bakıldığında, otoriter baba figürüne karşılık, sınırlı ilgi ve sevgi gören, hataları olduğunda da daha ağır şekilde cezalandırılan çocuk, bu durumu değersizlik, boyun eğdirici ve tehdit edici olarak algılamaktadır. Özellikle erkek çocukları bu konuda kız çocuklarına göre bazı ayrımcı yaklaşımlara maruz kalmış olabilir.

Buna karşılık, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumu ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Çocukluk deneyimlerinde değersizlik, boyun eğdirici ve tehdit edici anıları yaşayan erkek öğretmen, sınıf içi istenmeyen davranışlara kadın öğretmenler ile aynı düzeyde tepkiye sahiptir. Geçmiş yaşantılarını ve olumsuz etkilerini tölere edebildiğini gördüğümüz bu sonuç, insanın irade sahibi olduğunun ve geçmiş anıları üzücü olsa da bugüne yansıtılabildiği anlamına gelebilmektedir.

Anne baba ayrı büyüyen öğretmenlerin değersizlik içeren puanları, anne baba birlikte büyüyen öğretmenlerin puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Bu durum çok sürpriz bir sonuç görünmemektedir. Anne ve baba çatısı altında, aynı anda her iki seviyi de tadamadan büyümek, bir yanınızın hep eksik kaldığını hissetmek, değersizlik duygusuna neden olabilmektedir. Anne ve baba şefkati, yeri başka bir unsur ile doldurulamayacak ihtiyaçlardandır. Eksiklik yaşanan bu ve daha birçok duygu boşluğu, değersizlik anılarındaki yerini almış görünmektedir. Ancak bu değişkene rağmen öğretmenin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışına yönelik puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Yaşanan sevgi yoksunluğu, yetişkinlik döneminde, diğer çocuklar ile olan ilişkiye olumsuz yansımış görünmemektedir.

Öğretmenin sınıf ya da branş olması durumuna göre yapılan karşılaştırmaya göre, branş öğretmenin duyuşsal ve davranışsal puanları sınıf öğretmenlerinin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Bu sonuç sınıf öğretmenin, sınıfı benimseme, kabullenme, öğrenci hatalarını tölere etme, duyuşsal ve davranışsal tepki verme konusunda daha sabırlı ve sakin olabildiği anlamına gelmektedir. Hemen hemen her derste beraber olduğu, ailesini yakından tanıdığı, yaşam şartlarını daha iyi bildiği ve çok özel bir neden olmazsa dört yıl aynı mekânda zaman geçirdiği düşünülecek olursa, sınıf öğretmenin öğrencisini benimseme konusunda anlamlı bir fark ortaya koymasının şaşırtmayan bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Branş öğretmeni, yaş düzeyi olarak da biraz daha büyük öğrencilere hitap etmektedir. Ayrıca alanında daha uzman. Bu nedenle beklentisi biraz daha fazla olabilir. Öğrenci ile geçirdiği zaman daha sınırlı. Öğrenciyi yakından tanıma ve özel durumları hakkında fikir sahibi olma ihtimalleri sınıf öğretmenlerine göre daha düşük. Bu nedenlerden ötürü duyuşsal ve davranışsal tepkileri daha yoğun kullanabilirler.

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışına yönelik öğretmen tutumu ile mesleki tecrübe arasındaki ilişkiye göre duyuşsal boyutta anlamlı bir fark görülmemesine karşılık davranışsal boyutta mesleki tecrübesi 1-5 yıl olan öğretmenlerin, tecrübesi 11-15 yıl ve 15 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Mesleki tecrübesi daha fazla olan öğretmenler de mesleki tecrübesi daha az olan öğretmenler gibi sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına duyuşsal tepki vermekte, bu durum ile ilgili kızgınlık ve öfke yaşamaktadırlar. Ancak mesleki tecrübesi daha fazla olan öğretmenler bu durumu davranışsal daha az taşıyarak tepki göstermektedirler. Bunda yıllar içerisinde birçok öğrenci profili ile karşılaşmış olmalarının etkisi olduğu düşünülmektedir. Öğrenciye zaman verme, bazı öğrencileri olduğu gibi kabul etme, bazen bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma gibi tecrübelerin bu yaklaşımı beslemiş olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın sonucuna göre sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumları ile aynı öğretmenlerin çocukluk deneyimleri arasında duyuşsal boyut arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Ancak davranışsal boyutta anlamlı bir ilişki söz konusudur. Yani değersizlik içeren, boyun eğdirici ve tehdit edici anılara sahip olan öğretmenlerin davranışsal boyuttaki puanları anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.

Buna göre, araştırmaya konu olan problem cümleleri cevabını bulmaktadır. Araştırma probleminde sormuş olduğumuz: Öğretmenlerin çocukluk deneyimlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumlarına etkisi var mıdır? ve diğer sorumuz öğretmenlerin çocukluk deneyimlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumlarına etkisi yok mudur? Sorusuna şu cevabı verebiliriz. Öğretmenlerin olumsuz çocukluk deneyimlerinin, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumlarına, davranışsal boyutta etkisi vardır. Yani, duyuşsal boyutta her öğretmen tepki vermekte ve istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik bir duygu belirtmektedir. Arada anlamlı bir fark bulunamamaktadır. Ancak, gerek değersizlik, gerek boyun eğdirici, gerekse tehdit içeren anılar ile ilgili yaşantısı olan öğretmenler davranışsal boyutta daha yüksek düzeyde tepki göstermektedirler. Yani duygu yaşamakla ve ifade etmekle kalmayıp, davranışsal tepki vermektedirler. Literatür taramasında da ifade edildiği gibi, çocukluk dönemi yaşantıları, yetişkinlik dönemi tutum ve davranışlarını etkileyebilmektedir. Çocukluk döneminin etkilerinin, tamamlanmamış ya da sağlıklı bir şekilde atlatılmamış evrelerin, yaşamın ilerleyen dönemlerine olumsuz etki edebileceğini savunan kuramlar ile bu çalışmanın sonucu arasında bazı ilişkiler kurulabileceği düşünülmektedir.

Demografik bilgilerde ifade edilen travmatik yaşantılardan bir ya da daha fazlasını yaşadığını ifade eden öğretmenlerin, çocukluk dönemi deneyimlerinde kendilerini, değersiz, boyun eğen ve tehdit olarak algılanan yaşantılara sahip olması anlamlı bulunmaktadır. Belirtilen şiddet, taciz, boşanma ve ölüm gibi en olumsuz hatıraların, kötü bir etki bırakmış olması doğal karşılanmaktadır. Şiddet görmüş, tacize maruz kalmış, boşanma ya da ölüm nedenleriyle derin üzüntü yaşamış bir öğretmenin, ilerleyen yaşında bunların izlerini taşıması muhtemeldir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

İnsan davranışını anlama çalışmaları, insanlık tarihi kadar eski bir çabadır. Şu ana kadar yapılan ve halen devam etmekte tüm araştırmalar, bilime ve literatüre katkı sağlamış ve ilerlemeye yardımcı olmuştur. Öğrenme ve öğretme süreçleri insan tarafından gerçekleştirilen ve yönetilen bir etkinlikler bütünüdür. Duyuşsal ve davranışsal boyutlarda gerçekleşen bu süreçte, öğretmen faktörünü etkileyen bilinç ve bilinçaltı etkenlerin farkında olmak iletişimin kalitesini ve eğitimin verimliliğini artıracaktır.

Bu çalışmada önerleri şu şekilde sıralayabiliriz.

1. Çocukluk dönemi deneyimlerine bakıldığında cinsiyet faktörü belirgin bir farklılık ortaya koymaktadır. Erkek öğretmenlerin daha fazla olumsuz yaşantı ifade cümlesini kendine uygun görmesi merak uyandırıcı bulunmuştur. Cinsiyet algısı ve kültürel etmenlerin bu konu ile ilgisi olduğu düşünülürse, anne-baba eğitimleri de bu paralelde verilebilir. Hangi nedenden ötürü erkek öğretmenlerin bu durumu yaşadıklarına dair araştırmalar faydalı olabilir. Bununla birlikte bu durumunun etkisini azaltmak adına, kendini tanıma ve anlama adına eğitim süresince ve hizmet içi çalışmalarda farkındalık çalışmaları yapılabilir.
2. Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumlarının, genç öğretmenlerde davranışsal boyutta daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Genç öğretmenlerin davranışsal düzeyde tepki verme nedenleri ile ilgili olarak tecrübeli öğretmenler ile buluştukları süpervizyon içerikli grup çalışmaları planlanabilir. Genç öğretmenlerin düşünce ve duygu süreci ile tecrübeli öğretmenlerin aynı olayı değerlendirme biçimlerinin değerlendirildiği buluşmalar düzenlenebilir. Eğitim fakülteleri ile işbirliği yapılarak kıyaslamalar yapılabilir.
3. Sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin davranışsal boyuttaki farklılıkları hakkında nedenler incelenebilir. Branş öğretmenleri ile öğrencilerin yakınlığının desteklendiği, ikili ilişkilerin daha yağun yaşandığı sınıf etkinlikleri düzenlenebilir. Branş öğretmenlerinin öğrencileri ve ailelerini daha yakından tanıma fırsatı sunulabilir. Ayrıca yoğun ders programı nedeniyle vakit sorunu

yaşayan öğretmenlerin ders yükü azaltılarak zaman ayırmalarına yardımcı olunabilir.

4. Bu çalışma idareciler ile de paylaşılarak, yönetimlerindeki öğretmenleri etkileyen faktörler hakkında fikir sahibi olmalarına yardımcı olunabilir. Kurum müdürlerinin öğretmenlerini tanıma adına bir çaba içerisinde olmaları, liderliklerine kalite katmaları sağlanabilir.
5. Ortaya çıkan yeni sorular için yeni araştırma soruları sorulabilir. Örneğin, mesleki tecrübesi daha fazla öğretmenlerin, istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı davranışsal tepki düzeylerinin daha düşük olmasının nedenleri ne olabilir? Daha az tecrübeli öğretmenlerin yaşamdan da olsa bu tecrübelerden istifade etmesi sağlanabilir mi?
6. Bir diğer soru da sınıf öğretmenlerinin, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik hem duyuşsal hem de davranışsal tepkilerinin branş öğretmenlerden daha düşük düzeyde olmasının nedenleri neler olabilir? Branş öğretmenleri adına bu durum telafi edilmeli midir? Edilebilir mi?

Çocukluk deneyimlerinin, öğretmenin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına, belirtilen faktörler açısından etkisini araştırmış olan benzer bir çalışma bulunmamaktadır. Öğretmenlerin sınıf içerisinde davranışlarının nedenlerinin farkında olması kontrolü kaybetmemesi ve süreci daha sağlıklı yönetebilmesi adına kendini iyi tanıması içerikli çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- ADA, S. ÖLÇÜM, M. (2000). 'Öğretmen Adaylarının Pozitif Disiplin Anlayışına Göre İstenilmeyen Davranışları Önleme Becerileri', *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 15 s.1-10
- ADA, S. (2010). 'Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler', *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:12 s.1-8
- AKIN, A. (2012). *Psikoloji ve Eğitimde Kullanılan Güncel Ölçme Araçları*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- AKIN, A. (2013). Çocukluk Deneyimleri Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması, *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt: 21 sayı:4 s. 1541- 1550
- ARSLAN, Y. SAÇLI F, DEMİRHAN, G. (2011). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Derste Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışlara Karşı Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Öğrenci Görüşleri' *Hacettepe Üniversitesi, Spor Bilimleri Dergisi*, Sayı: 22 s.164-174
- ATICI, M. (2003). İstenmeyen Davranışlarla Başa Çıkmada Glasser'in Problem Çözme Yaklaşımının Uygulanması, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim ve Bilim Dergisi* Cilt 28. Sayı 128 (27-34)
- AYDIN, B. (2004). 'Disiplin Sorunları ve Çözüm Yöntemleri Konusunda Öğretmenlerin Görüşleri' *Abant izzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı:39, s.326-337
- BAKİOĞLU, A. TOKMAK, N., (2009). 'Öğretmenlerin Değer Yargılarının Eğitim Süreçlerine Etkisinin İncelenmesi' *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 30 s.65-83
- BAKİOĞLU, A. (2014). *Çağdaş Sınıf Yönetimi*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık
- BALAY, R., SAĞLAM, M., (2008). 'Sınıf İçi Olumsuz Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşleri', *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:5 Sayı:2 s.1-

- BASIM, N., ÇETİN F., TABAK A. (2009). ‘Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Kişiler Arası Çatışma Çözme Yaklaşımlarıyla İlişkisi’, *Türk Psikoloji Dergisi*, Cilt: 24 Sayı: 63 s.20-34
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (16.Baskı) Ankara: Pegem Akademi
- ÇANKAYA, Z., (2009). ‘Öğretmen Adaylarında Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu İyi Olma’, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt:7 Sayı:3 s:691-711
- ÇINAR, O., HATUNOĞLU, A., HATUNOĞLU, Y., (2009). ‘Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri’, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 11 Sayı:2
- ÇİFÇİLİ, V., (2009). ‘Sınıf İçi Disiplinde Otorite’, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* Sayı: 11 s.91-103
- ÇİÇEK, Ş., İNCE L., (2005). ‘Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulama Sürecine İlişkin Görüşleri’, *Orta Doğu Teknik Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, Cilt:3 Sayı:16 s.146-155
- DENİZ, Ü., KESİCİOĞLU, O.S., (2012). ‘Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerinin Bazı Değişkenlerle İlişkisinin İncelenmesi’, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 13 Sayı:2 s.1-13
- DOĞAN, T., ÇOBAN, A.E. (2009). ‘Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’ *Başkent Üniversitesi, Eğitim Ve Bilim Dergisi*, Cilt: 34, Sayı:153
- EREN, B., ÇELİK, M., OĞUZ, A. (2014). ‘Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum İle İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi’, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 42
- EROL, O., ÖZAYDIN, B., KOÇ, M., (2010). ‘Sınıf Yönetiminde Karşılaşılan Olaylar, Öğretmen Tepkileri ve Öğrenciler Üzerindeki Etkileri: Unutulmayan Sınıf Anılarının Analizi’, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt:16 Sayı:1 S.25-47

- GENÇ, S.Z., KALAFAT, T., (2007). ‘Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları İle Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi’, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Bahar Dönemi, Sayı: 22
- GÜLEÇ, S., ALKIŞ, S., (2003). ‘Öğretmenlerin Sınıf Ortamında Kullandıkları Davranış Değiştirme Stratejileri, XII. Eğitim Bilimleri Kongresi 12-15 Ekim 2003 Bildirisi
- KANDIR, A., ALPAN, Y. (2008). ‘Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişime Anne-Baba Davranışlarının Etkisi’, *Aile ve Toplum Dergisi*, Cilt:4, Sayı:14
- KARAKELLE, S., CANPOLAT, S., (2008). ‘Tükenmişlik düzeyi Yüksek İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrencilere Yaklaşım Biçimlerinin İncelenmesi’, *İstanbul Üniversitesi, Eğitim ve Bilim Dergisi*, cilt:33 Sayı:147
- NEZİHOĞLU, G.Ö., SABANCI, A., (2010). ‘İlköğretim Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları ve Bu Davranışlarla Başa Çıkma Yöntemleri’, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 28 s.41-53
- ÖNDER, A., GÜLAY, H. (2007). ‘Annelerin Kabul Red Düzeyi İle Çocuklarının Empati Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:22
- ÖREN, N., TÜRKÖĞLU, H. (2006). ‘Öğretmen Adaylarında Tükenmişlik’, *Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Bahar Dönemi, Sayı:16
- ÖZABACI, N., ACAT, B., (2005). ‘Öğretmen Adaylarının Kendi Özellikleri İle İdeal Öğretmen Özelliklerine Dönük Algularının Karşılaştırılması’, *Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 42 s:211-236
- ÖZDEMİR, O., ÖZDEMİR, P.G., KADAK, M.T., NASIROĞLU, S. (2012). ‘Kişilik Gelişimi’, *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar Dergisi*, Cilt:4 Sayı:4 s.566-589
- ÖZYÜREK, A., ŞAHİN, F.A. (2005). ‘5-6 Yaş Grubunda Çocuğu Olan Ebeveynlerin Tutumlarının İncelenmesi’, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 25 Sayı:2 S:19

- PALUT, P. (2008). 'Düşünme Stilleri ve Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişki', *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 24 s:01-11
- SABAN, A., (2009). 'Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler', *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Bahar Dönemi, Cilt:2 Sayı:7 s: 281-326
- SARIOĞLU, İ.D.E. (2006). *Kişilik*. İstanbul. Kaknüs Yayınları
- SARITAŞ, M., (2006). 'Öğretmen Adaylarının Değerlendirmelerine Göre Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Değiştirmek ve Düzeltmek Amacıyla Yararlanılan Stratejileri', *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:9 s.167-187
- SEZGİN, F., DURAN, E., (2010). 'İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Yönelik Önleme ve Müdahale Yöntemleri', *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 30 Sayı:1 s: 147-168
- TANHAN, F. ŞENTÜRK E.(2011). Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeğinin Geliştirilmesi, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, cilt 4 sayı.35 s. 44-53
- TAYMUR, İ., TÜRKÇAPAR M.H., (2012). 'Kişilik: Tanımı, Sınıflaması ve Değerlendirilmesi', *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, Cilt:4 Sayı:2 s.154-177
- TUZCUOĞLU, S., KORKMAZ, B., (2001). 'Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Boyun Eğici Davranışı ve Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi', *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı: 14 S. 135-152
- TÜMKAYA, S., (2005). 'Öğretmenlerin Sınıf İçi Disiplin Anlayışları ve Tükenmişlikle İlişkisi', *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Güz Dönemi, Sayı:44 s.546
- YAZGAN, B.Y. (2014). *Kişilik Kuramları*. (8.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık

- YILDIZ, S., BOZ, İ., YILDIRIM, F., (2012). ‘Kişilik Tipi İle Olumlu Sosyal Davranış Arasındaki İlişki: Marmara Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma, *Atatürk Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt: 26 Sayı: 1
- YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9.Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık
- YURTAL, F. ve YONTAR, A., (2006). ‘Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerinden Bekledikleri Sorumluluklar ve Sorumluluk Kazandırmada Kullandıkları Yöntemler’, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:15 Sayı:2 S.411-424
- YÜKSEL, G. (2015) *Eğitim Psikolojisi: Kuram ve Uygulama* (10.Basım) Ankara: Nobel Yayıncılık

EKLER

EK-1 Demografik Bilgiler Formu

1. Cinsiyetiniz: Erkek () Kadın ()

2. Mesleki Tecrübeniz: 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16 ve üstü ()

3. Yetiştirme Şartlarınız: Anne-Baba Beraber () Anne Baba Ayrı () Aile Büyüğü Bakımı () Bakıcı ()

4. Çocukluğunuzda Bir Travma Yaşadınız mı? (Boşanma, Ölüm, Taciz, Şiddet vb.)
Evet () Hayır ()

5. Alanınız: Branş () Sınıf ()

EK-2 Çocukluk Deneyimleri Ölçeği

Aşağıdaki durumlar bir insanın kendini ve hissettiklerini tanımlaması için kullanılan durumlardır. Lütfen tüm durumları dikkatlice okuyun ve aşağıdaki durumlarla ilgili ne hissettiğinizi ve sizi en iyi tanımlayan durumu işaretleyin. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız. Her sorunun karşısında bulunan; **1 Bana Hiç Uygun Değil, 2 Bana Çok Az Uygun, 3 Bana Biraz Uygun 4 Bana Genellikle Uygun ve 5 Bana Tamamen Uygun** anlamına gelmektedir.

1	Çocukken sık sık evdeki diğer kişilere boyun eğmek zorunda kalırdım.	1	2	3	4	5
2	Çocukken anne-babamın bana ne zaman kızacağını bilemediğim için sürekli endişeli olurum.	1	2	3	4	5
3	Çocukken nadiren düşüncelerimin önemli olduğunu hissettim.	1	2	3	4	5
4	Çocukken anne-babam sinirlenmesini önlemek için yapabilecek pek bir şeyim yoktu,	1	2	3	4	5
5	Çocukken başkalarının isteklerini yapmazsam dışlanacağımı hissederdim/düşünürdüm.	1	2	3	4	5
6	Çocukken ailede kendimi savunabileceğimi düşünürdüm/hissederdim.	1	2	3	4	5
7	Çocukken anne babamın yanında kendimi rahat ve huzurlu hissederdim.	1	2	3	4	5
8	Çocukken eğer onların istediği gibi davranmasam anne-babam beni incitebilirdi.	1	2	3	4	5
9	Çocukken kendimi ailenin diğer bireyleriyle eşit hissederdim.	1	2	3	4	5
10	Çocukken ailede kendimi önemsiz hissederdim.	1	2	3	4	5
11	Çocukken anne-babam beni ceza ve tehdit yoluyla kontrol ederlerdi.	1	2	3	4	5
12	Çocukken istemesem de diğerleriyle aynı fikirde olmak onları desteklemek zorunda kalırdım.	1	2	3	4	5
13	Çocukken incinmekten kaçınmak için anne-babamdan kaçınmam/uzak durmam gerekirdi.	1	2	3	4	5
14	Çocukken ortada görünen hiç bir sebep yokken evdeki ortam birden korkutucu olurdu.	1	2	3	4	5
15	Çocukken anne babamın güçlü ve baskıcı olduklarını düşünürdüm.	1	2	3	4	5

EK-3 Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumu Ölçeği

Sıra	Cümleler	Hiç	Az	Orta	Çok	Tamamen
1.	Öğrencilerin ders esnasında ders dışı bir işle ilgilenmesi beni öfkelenendirir.					
2.	Öğrencinin derse ödev yapmadan gelmesine tahammül edemem.					
3.	Ders esnasında arkadaşını rahatsız eden (itme, vurma, eşyasını alma vb.) öğrenciyi cezalandırırım.					
4.	Öğrenciler ders sırasında izin almadan konuştuğunda sinirlenirim.					
5.	Öğrencinin arkadaşlarına saygısız davranmalarından rahatsız olurum.					
6.	Sınıftaki ders araç ve gereçlerine zarar verildiğinde öfkelenirim.					
7.	Ders etkinliklerine katılmayan öğrencileri cezalandırırım.					
8.	Öğrencinin derse/okula geç kalması beni sinirlendirir.					
9.	Öğrencilerin ders etkinliklerine katılmaması beni üzer.					
10.	Ders araç gereçlerini getirmeyen öğrenciyi cezalandırırım.					
11.	Öğrencinin ders araç gereçlerini getirmemesine tahammül edemem.					
12.	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymadığında strese girerim.					
13.	Sınıf kurallarına uyulmadığında ceza veririm.					
14.	Öğrencinin derste gürültü yapması beni öfkelenendirir.					
15.	Derste gürültü yapıldığında gerilirim.					
16.	Sınıfta bulunan ders araç ve gereçlerine zarar verme davranışlarının cezalandırılması gerektiğini düşünürüm.					

ÖZGEÇMİŞ

Araştırmacı ilk, orta ve lise eğitimini İstanbul'da tamamlamıştır. Daha sonra Uludağ Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünden 2003 yılında mezun olmuştur. Çeşitli okullarda rehber öğretmen olarak görev yapmıştır ve halen bu görevine devam etmektedir. Evli ve iki çocuk annesidir.