



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İSTENMEYEN ÖĞRENCİ
DAVRANIŞLARINA KARŞI KULLANDIKLARI BAŞ ETME
YÖNTEMLERİ İLE ÖZ YETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

Semanur ALPASLAN

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ASLAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Temmuz, 2019

TELİF HAKKI

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu Ek Madde 40 hükümleri çerçevesinde (Ek:22/2/2018-7100/10 md.) *“Lisansüstü tezler yetkili kurum ve kuruluşlar tarafından gizlilik kararı alınmadıkça, bilime katkı sağlamak amacıyla Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından elektronik ortamda erişime açılır.”*

Araştırmacılar tezlerin tamamı veya bir bölümünü yazarın izni olmadan ticari veya mali kazanç amaçlı kullanamaz, yayımlayamaz, dağıtamaz ve kopyalayamaz. Ulusal Tez Merkezi Web Sayfasını kullanan araştırmacılar, tezlerden bilimsel etik ve atıf kuralları çerçevesinde yararlanırlar.

YAZARIN

Adı : Semanur

Soyadı : ALPASLAN

Bölümü : Eğitim Bilimleri

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : "Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Kullandıkları Baş Etme Yöntemleri ile Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişki"

İngilizce Adı : "The Corelation Between Classroom Teachers' Using Methods in Coping with Unwanted Student Behaviors and Self-Efficacy"

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı:

İmza:

KABUL VE ONAY

Semanur ALPASLAN tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Kullandıkları Baş Etme Yöntemleri ile Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişki” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ASLAN

(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Başkan: Doç. Dr. İbrahim GÜL

(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Emre ER

(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yıldız Teknik Üniversitesi)

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Tarihi: __/__/__

Prof. Dr. Ali ERASLAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

(İmza ve Mühür)

TEŞEKKÜRLER

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandıkları baş etme yöntemleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenerek, konu ile ilgili yapılacak çalışmalara bilimsel bir katkı sağlamayı amaçlamıştır.

Bu çalışmanın tamamlanmasında pek çok kişinin emeği ve desteği yer almaktadır. Öncelikle, bu çalışmanın her aşamasında yol gösterici olan, içtenlikle ve sabırla yanımda yer alan, desteğini hep hissettiğim, danışmanım olduğu için kendimi şanslı hissettiğim değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ASLAN'a teşekkür ediyorum.

Öneri ve yapıcı eleştirileri ile çalışmama katkı sağlayan değerli hocalarım Doç. Dr. Cevat ELMA'ya, Doç. Dr. İbrahim GÜL'e ve Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ'e sonsuz teşekkür ediyorum.

Yaşamım boyunca benden destek ve ilgilerini hiç esirgemeyen canım ailem; annem, babam ve kardeşlerime şükranlarımı sunuyorum. Hayatımın her anında olduğu gibi bu yorucu süreçte de beni asla yalnız bırakmayan; sabırla ve inançla bana destek olan sevgili eşim Ercan ALPASLAN'a ve anketler esnasında bana yardımcı olan tüm meslektaşlarıma binlerce kez teşekkür ediyorum.

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İSTENMEYEN ÖĞRENCİ
DAVRANIŞLARINA KARŞI KULLANDIKLARI BAŞ ETME
YÖNTEMLERİ İLE ÖZ YETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ
İLİŐKI**

Yüksek Lisans Tezi

Semanur Alpaslan

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz 2019

ÖZ

Sınıf yönetimi öğrencilerin başarısını etkileyen bir role sahiptir. Sınıf yönetiminin önemli bir kısmı sınıftaki disiplini sağlamakla geçmektedir. Sınıftaki disiplin ise öğrencilerin sınıf içerisinde sergiledikleri istenmeyen davranışlarla yakından ilgilidir. Eğitim öğretimin temel amacı, öğrencilerde istedik davranış değişikliği oluşturmaktır. Sınıf içerisindeki öğrenci etkileşimleri sonucunda istedik davranışların yanında istenmedik davranış türleri de gözlenmektedir. Sınıf içinde gözlenen sorun davranışların bir kısmı öğrencinin direkt kendini etkilerken bir kısmı da öğrenme-öğretme sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Farklı nedenlerle ortaya çıkan ve öğretmenler tarafından doğrudan kontrol edilemeyen bu davranışlar, öğretim hedefine ulaşmayı engellemekle birlikte diğer öğrencileri de olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle istenmeyen öğrenci davranışlarının neler olduğunun ve öğretmenlerin bu davranışlarla başa çıkmak için hangi yöntemleri kullandıklarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu başa çıkma yöntemlerinin kullanılması ve başarılı olunmasında öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve deneyimlerinin bir sonucu olan öz yeterlilik algıları önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlerin öz yeterlilik algısına sahip olmadan istenmeyen davranışlarla başa çıkması zor olacaktır. Bu araştırma,

sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandıkları baş etme yöntemleri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Samsun ili merkez ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama amacıyla Keleş (2015) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği” ve Türkçe için geçerlik ve güvenirlik çalışması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan “Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma 528 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. İstatistiksel çözümlenelerde “SPSS 24.0 for Windows” paket programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler, Mann-Whitney-U testi ve Kruskal Wallis testi ile korelasyon analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etmede genel itibarıyla “kararsızım” düzeyinde oldukları, öz yeterlilik inanç düzeylerinin ise ölçeğin bütünü için “oldukça yeterli” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öz yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etmede en çok gerçeklik terapisi/kontrol modelini kullandıkları, en az ise güvengen disiplin modelini ve sosyal disiplin modelini kullandıkları belirlenmiştir. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etmede kullandıkları yöntemler ile öz yeterlilik inançları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etmede kullandıkları yöntemler; medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem ve kurumdaki hizmet süresine göre anlamlı farklılık gösterirken; cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öz yeterlilik inançları; cinsiyet, mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterirken; medeni durum, eğitim durumu ve kurumdaki hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler :İstenmeyen Öğrenci Davranışları, Sınıf Yönetimi, Öz

Yeterlilik

Sayfa Sayısı :118

Danışman :Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ASLAN

**THE CORELATION BETWEEN CLASSROOM TEACHERS'
USING METHODS IN COPING WITH UNWANTED STUDENT
BEHAVIORS AND SELF-EFFICACY**

MS Thesis

Semanur Alpaslan

ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July 2019

ABSTRACT

Classroom Management has a role in influencing students' success. A significant part of the classroom management is provided by the discipline in the classroom. Undesirable student behaviors in the classroom significantly affect classroom discipline. The main purpose of education is to create a change of behavior in students. As a result of the student interactions in the class, unintentional behaviors are observed besides the willing behaviors. While some of the problem behaviors observed in the class directly affect the learners themselves, some of them affect the learning-teaching process in the negative. These behaviors, which arise for different reasons and can not be directly controlled by the teachers, affect the attainment of the teaching goal and the other students in the negative. For this reason, it is necessary to determine what the unwanted student behaviors are and what methods teachers use to cope with these behaviors. In the use and success of these coping methods, self-efficacy perceptions which is a consequence of teachers' professional knowledge, skills and experiences, has an important place. It will be difficult for teachers to

deal with unwanted behaviors without having a self-efficacy perception. The aim of this study was to determine the relationship between the coping strategies used by the class teachers and the self-efficacy perceptions. The research has been conducted in relational survey method. The universe of the research is composed of class teachers working in the primary schools in the provincial centers of Samsun in the academic year of 2018- 2019. In the study, has been used "the scale of determining strategies used by pre-school teachers against undesired behaviors in classroom management, developed by Keleş (2015) and teacher self-efficacy scale prepared by Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya (2005). The research was carried out with the participation of 528 classroom teachers. The data collection tool consists of three parts. For statistical analysis, "SPSS 24.0 for Windows" was used. Descriptive statistics, mann whitney u test, kruskal wallis h test and correlation analysis has been used to analyze the data. As a result of the study, it is found that classroom teachers are generally "indecisive" in coping with unwanted behaviors, and self-efficacy belief levels were "quite sufficient" for the whole scale. In addition, it was determined that teachers with high self-efficacy mostly used reality therapy / control model in coping with undesirable behaviors, and at least the safest discipline model and social discipline model were used. Therefore, there is a significant relationship between classroom teachers' self-efficacy beliefs and methods used to deal with unwanted behaviors. Methods used by teachers to deal with unwanted behaviors; There were significant differences between marital status, educational status, professional seniority and service duration in the institution. On the other hand, it was concluded that there was no significant difference according to gender variable. While teachers' self-efficacy beliefs differed significantly according to gender, professional seniority; It was concluded that there was no significant difference between marital status, educational status and service duration variables in the institution.

Key Words : Unwanted Student Behaviors, Classroom Management, Self-Efficacy

Number of Pages : 118

Advisor : Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ASLAN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI.....	II
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	III
KABUL VE ONAY	IV
TEŞEKKÜRLER	V
ÖZ.....	VI
ABSTRACT	VIII
İÇİNDEKİLER	X
TABLolar LİSTESİ.....	XIII
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
I. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	3
1.3 Araştırmanın Önemi	3
1.4 Sayıtlar	4
1.5 Sınırlılıklar	4
1.6 Tanımlar.....	4
İKİNCİ BÖLÜM	6
II. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1 İstenmeyen Davranışlar	6
2.2 İstenmeyen Davranışların Sınıflandırılması	8
2.2.1 Akademik Açıdan Problemler	9
2.2.2 Sosyal Açıdan Problemler	9
2.2.3 Fiziksel Donanım ve Ortama Zarar Verme	10
2.3 Sorun Davranışların Yönetiminin Amaçları	10
2.3.1 Kısa Dönemli Amaçlar	10
2.3.2 Uzun Dönemli Amaçlar	11
2.4 Sınıf İçindeki İstenmeyen Davranışların Nedenleri	11
2.4.1 Sınıftaki Fiziksel Düzenlemelerden Kaynaklanan Nedenler	12
2.4.2 Sınıfın Yapısından Kaynaklanan Nedenler	12
2.4.3 Eğitim Programlarından Kaynaklanan Nedenler	13
2.4.4 Öğretim Yöntem ve Tekniklerinden Kaynaklanan Nedenler	13
2.4.5 Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler	14

2.4.6 Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler.....	15
2.4.7 Aileden Kaynaklanan Nedenler.....	17
2.4.8 Sosyo-Kültürel Çevreden Kaynaklanan Nedenler	17
2.4.9 Okuldan Kaynaklanan Nedenler.....	18
2.4.10 Yazılı ve Görsel Medyadan Kaynaklanan Nedenler	18
2.5 İstenmeyen Davranışlara Neden Olan Öğrenci Gereksinimleri	19
2.5.1 Dikkat Çekme.....	19
2.5.2 Güç Gösterme.....	20
2.5.3 Öç Alma	20
2.5.4 Yetersizlik Gösterme	21
2.6 İstenmeyen Davranışların Önlenmesine Yönelik Yaklaşımlar	21
2.6.1 İnsancıl Yaklaşım.....	21
2.6.2 Pazarlık Yaklaşımı.....	21
2.6.3 Davranışların Düzeltilmesi Yaklaşımı	22
2.7 Sorun Davranışın Önlenmesinde Dikkate Alınması Gereken Temel İlkeler	23
2.7.1 Açıklık.....	23
2.7.2 Odaklanma	23
2.7.3 Tutarlılık.....	24
2.7.4 Tehdit	24
2.7.5 Zamanlama.....	24
2.8 Sorun Davranışlarını Yönetme Stratejileri.....	25
2.8.1 Küçük Müdahale Stratejileri.....	25
2.8.2 Orta Vadeli Müdahale Stratejileri	27
2.8.3 Uzun Vadeli Etkin Müdahale Stratejileri.....	28
2.9 Öz Yeterlilik İnancı	30
2.10 Öz Yeterlilik İnançlarının Etkileri	32
2.10.1 Bilişsel Süreçler	32
2.10.2 Güdüsel Süreçler	32
2.10.3 Duyuşsal Süreçler	32
2.10.4 Seçim Süreçleri.....	33
2.11 Öz Yeterlilik İnancının Temel Özellikleri.....	33
2.12 Yüksek ve Düşük Öz yeterliliğe Sahip Bireylerin Özellikleri	33
2.13 Öğretmen Öz Yeterliliği.....	34
2.14 İlgili Araştırmalar	38
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	47
III. YÖNTEM.....	47

3.1 Araştırmanın Modeli.....	47
3.2 Evren ve Örneklem	47
3.3 Veri Toplama Araçları.....	48
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu	49
3.3.2 İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullanılan Stratejileri Belirleme Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri.....	49
3.3.3 Öz Yeterlilik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri.....	50
3.4 Verilerin Toplanması	52
3.5 Verilerin Analizi	52
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	54
IV. BULGULAR.....	54
4.1 Kişisel Bilgilere Ait Bulgular	54
4.2 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandıkları Baş Etme Yöntemlerine İlişkin Bulgular	55
4.3 Araştırmanın Bağımsız Kategorik Değişkenlerine Göre İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullanılan Stratejileri Belirleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Farklılıklarına İlişkin Bulgular	56
4.4 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algı Düzeyleri Nedir?	62
4.5 Araştırmanın Bağımsız Kategorik Değişkenlerine Göre Öz Yeterlilik Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Farklılıklarına İlişkin Bulgular	63
4.6 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları İstenmeyen Davranışları Önleyebilmekte Kullandıkları Baş Etme Yöntemleri İle Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki.....	68
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	72
V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	72
5.1 Sonuç ve Tartışma	72
5.1.1 Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Kullandıkları Baş Etme Yöntemlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	72
5.1.2 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterliliklerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	77
5.1.3 Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Kullandıkları Baş Etme Yöntemleri ile Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar	81
5.2 Öneriler	83
KAYNAKÇA	86
EKLER.....	95
ÖZGEÇMİŞ.....	103

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1: İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullanılan Stratejileri Belirleme Ölçeği Alt Boyutları, Maddeler ve Güvenirlik Değerleri.....	49
Tablo 2: Cronbach's AlphaGüvenilirlik Test İstatistikleri.....	50
Tablo 3: İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullanılan Stratejileri Belirleme Ölçeği ve Öğretmen Öz Yeterlilikleri Ölçeği Puan Aralıkları.....	51
Tablo 4: Öğretmen Öz Yeterlilikleri Ölçeği Alt Boyutları, Maddeler ve Güvenirlik Değerleri	51
Tablo 5: Cronbach's AlphaGüvenilirlik Test İstatistikleri.....	51
Tablo 6: İstenmeyen Davranışlar Ölçeği Normallik Testi Sonuçları.....	53
Tablo 7: Öz Yeterlilik Ölçeği Normallik Testi Sonuçları.....	53
Tablo 8: Araştırmaya Katılan Kişilerin Değişkenlere Göre Dağılımı	54
Tablo 9: İstenmeyen Öğrenci Davranışlarıyla Baş Etme Yöntemlerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	55
Tablo 10: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemlerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	56
Tablo 11: Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemlerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	57
Tablo 12: Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemlerine İlişkin Mann-Whitney-U Testi Sonuçları	58
Tablo 13: Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemlerine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	59
Tablo 14: Kurumdaki Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemlerine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	61
Tablo 15: Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	62
Tablo 16: Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	63
Tablo 17: Medeni Durum Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	64

Tablo 18: Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarına İlişkin Mann-Whitney-U Testi Sonuçları	65
Tablo 19: Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	66
Tablo 20: Kurumdaki Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	67
Tablo 21: Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışları Önleyebilmekte Kullandıkları Baş Etme Yöntemleri İle Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişkinin Spearman Brown Korelasyon Analizi Sonuçları.....	68



SİMGELER VE KISALTMALAR

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

SPSS : Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı



BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar, araştırmanın önemi ve araştırmada kullanılan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkin biçimde sürdürülmesinde, öğretmenin sınıf yönetim becerisi önemli rol oynamaktadır. Sınıf içinde farklı karaktere, kültüre, gelenek ve göreneklere sahip bireyler yer almaktadır. Burada önemli olan bu farklılıkların çatışmasını engellemek ve eğitim faaliyetlerini aktif bir şekilde yürütebilmektir. Ancak öğretmen bu amacını gerçekleştirirken birtakım problemlerle karşılaşabilir. Çünkü çocuklar o yaşa kadar edindikleri değer yargılarını, davranış kalıplarını sınıf ortamına taşırlar ve bunun sonucunda da istenmedik öğrenci davranışları ortaya çıkar. Öğretmen istenmeyen davranışlara karşı ne gibi önlemler alacağını bilirse eğitim öğretimin amacına ulaşmasını sağlamış olur (Gökyer ve Doğan, 2016).

Sınıf yönetimi ve problem davranışlarla baş etmede kullanılan yöntemler, özellikle öğretmenliğin ilk yıllarında önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler mesleğe ilk başladıklarında vakitlerinin büyük bir kısmını sınıfı kontrol etmek amacıyla harcamaktadırlar. Zaman israfının yanında ciddi anlamda bir yorgunluk ve bıkkınlık durumu söz konusu olmaktadır. Öğretmenlerin, üst düzeyde öğretim faaliyetlerinde bulunabilmesi ve öğrencilerin derse katılma oranlarının yükselmesi için sınıf yönetimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarını ortadan kaldırma konularında yeterli bilgiye sahip olması ve bu bilgiyi kullanabilme yeteneğinin olması gerekmektedir (Özer, Gelen ve Duran, 2016).

Bir eylemin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için gerekli bilgi ve yeteneklere sahip olmak tek başına yeterli değildir. Bunların yanı sıra bireyin farklı ve beklenmedik durumlarda bir eylemi başarılı bir şekilde yapabileceğine dair kişisel inancının da olması gerekmektedir (Bandura, 1950; aktaran Özçalı, 2007). Öz yeterlilik algısı olarak adlandırılan bu inanç, eğitimle ilgili araştırmalarda öğretmen yeterliliği (öğretmen öz-yeterlilik algısı) adını almıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğretmenlerin, yeni fikirlere daha açık oldukları, zor öğrencilerle daha rahat iletişim kurup rehberlik servislerine daha az öğrenci gönderdikleri, işbirlikçi çalışma ortamını tercih ettikleri, olumlu bir sınıf ortamı oluşturdukları bilinmektedir. Ayrıca bu kişilerde öğretmenliğe adanmışlık duygusunun daha ön planda olduğu görülmüştür (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998; aktaran Gençtürk, 2008).

Eğitim öğretim hizmetlerinin amacı, bireylerin istedik davranışlarının artırılmasını ya da bireylere istedik davranışlar kazandırılmasını sağlamaktır. Bu durum aynı zamanda öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla başa çıkma ve bu tür davranışları değiştirmelerine yönelik faaliyetler içermesini gerektirmektedir. Özellikle de bireylerin eğitim hayatının ilk kademeleri olan ilkokul çağında, bireylerin davranışları henüz yeni şekillenmeye başlamış iken bu görevin yerine getirilmesi son derece önemlidir. Yine bu dönem çocuklarında görülen istenmeyen davranışlarla baş etme ve onların iyileştirilmesi de aynı ölçüde öneme sahiptir. Bu başa çıkma yöntemlerinin kullanılması ve başarılı olunmasında öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve deneyimlerinin bir sonucu olan öz yeterlilik algılarının da önemli bir yeri vardır. Öğretmenlerin öz yeterlilik algısına sahip olmadan istenmeyen davranışlarla başa çıkması zor olacaktır. Bir öğretmenin kendisini yeterli bulması ve kendine güvenmesi onun işini kolaylaştırmakta ve başarıya ulaşması yönünde önündeki en önemli engel olan ön yargı ve başaramama korkusunu kaldırmaktadır (Şahin Sak, 2015). Araştırma bu bakımdan öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ile istenmeyen davranışlarla başa çıkma yöntemlerini ortaya çıkarması bakımından önem taşımaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerle etkileşimi, sınıf hâkimiyetleri ve kullandıkları öğretimsel stratejiler gibi birçok boyutu içeren bu iki konu eğitim-öğretim açısından önem taşımaktadır. Bundan dolayıdır ki öğretmenlerin sınıf

yönetiminde kullandıkları baş etme yöntemleri ve mesleğe yönelik öz-yeterlilik algıları araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandıkları baş etme yöntemleri ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemleri ve bu yöntemlerin kullanım sıklıkları nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemleri; cinsiyet, medeni durum, mezun oldukları okulun düzeyi, öğretmenlikteki kıdem ve görev yaptığı okuldaki toplam hizmet süreleri değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeyleri nedir?
4. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeyleri; cinsiyet, medeni durum, mezun oldukları okulun düzeyi, öğretmenlikteki kıdem ve görev yaptığı okuldaki toplam hizmet süreleri değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etme yöntemleri ve öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

İstenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla baş edebilme öğretmenlik mesleğindeki önemli sorunlardan arasında yer almaktadır. Öğretmenler, sınıf içindeki vakitlerinin önemli bir kısmını istenmeyen davranışlarla baş etmeye ayırırlar. Öğretmenlerin sorun davranışlara karşı doğru müdahalelerde bulunabilmeleri ve bu davranışlarla başa çıkmada etkili olabilmeleri için mesleki ve kişisel bakımdan yeterli olmaları ve bu yeterliliklerin de farkında olmaları gerekmektedir. Yani kısaca öz yeterlilik algılarının yüksek olması gerekmektedir.

Araştırmamız sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen davranışlarla başa çıkmada kullandıkları yöntemler ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarması açısından önem arz etmektedir. Ayrıca bu araştırmadan elde edilen bulguların, sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarına

karşı kullandıkları önleyici yaklaşımların tespiti ve bu yaklaşımların etkililiğinin ortaya konması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda yapılan bu araştırma öğretmenlere, okul yöneticilerine ve eğitim bilimleri konusunda araştırma yapan kişilere hizmet etmesi, ön bilgiler sağlaması, düşünce, görüş ve yeni fikirler kazandırması açısından da önem taşımaktadır. Araştırma kapsamında incelenen cinsiyet, kıdem, medeni durum, eğitim durumu, görev yapılan kurumdaki hizmet süresi gibi değişkenlerin öğretmenlerin sınıf içinde olumlu disiplin sağlama yöntemleriyle ve öz yeterlilik algılarıyla ilişkisini ortaya çıkarma açısından araştırma verileri önemli katkılar sağlayacaktır. Bu araştırma neticesinde sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde kuramsal olarak öğrendikleri bilgileri uygulamaya aktarıp aktarmadıkları ile ilgili çıkarımlarda bulunulabilir. Öğretmenlerin mesleğe yönelik yeterlilik algılarının tespit edilmesinde de bu verilerin faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca literatür incelendiğinde bu iki konunun birlikte ele alındığı çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Bu özgün boyutuyla da yapılan araştırma önemlidir.

1.4 Sayıtlar

1. Öğretmenlerin ölçek sorularına nesnel ve samimi cevaplar verdikleri,
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla karşılaştıklarında sınıf yönetimi stratejisi kullandıkları varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2018-2019 öğretim yılında Samsun ili merkez ilçelerindeki resmi ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Ölçeklerden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Sınıf: Okul içinde öğrencilerin topluca öğrenme etkinliklerine katıldıkları tüm mekânları ifade eder. Öğrenciler için sosyalleşme alanıdır (Şişman, 2000).

Sınıf Yönetimi: Sınıf kurallarının belirlenmesi, uygun bir sınıf düzeninin sağlanması, öğretimin ve zamanın etkili bir şekilde yönetilmesi ve öğrenci davranışlarının denetlenerek olumlu bir öğrenme ikliminin geliştirilmesi sürecidir (Çelik, 2003).

İstenmeyen Öğrenci Davranışı: Öğretmenlerin beklentileri dışında, öğretimi engelleyen, kesintiye uğratan istenmedik, yanlış ya da disiplinsiz olarak nitelendirilen davranışlara denir (Erden, 2001).

Öğretmen: Kendilerine verilen sınıfın ve şubenin derslerini, programda belirtilen esaslara göre planlamak, okutmak, bunlarla ilgili uygulamalar ve deneyler yapmak, ders dışında okulun eğitim-öğretim ve yönetim işlerine etkin bir şekilde katılmak ve bu konularda kanun, yönetmelik ve emirlerde belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlü kişidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2003). Bu araştırmada alanı sınıf öğretmenliği olan öğretmenler kastedilmiştir.

Öz Yeterlilik: Yeterlik “bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, görevini yerine getirme gücü” olarak Türk Dil Kurumu sözlüğünde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2017). Buna bağlı olarak ise öz-yeterlik kavramı “bireyin belirli bir performansı sergileyebilmek amacıyla kendine yönelik algısı” olarak tanımlanabilmektedir (Yenilmez, 2017).

Öğrenci: Eğitim-öğretim gören birey. Bu araştırmada “öğrenci” kavramı ile ilkokul öğrencileri kastedilmektedir.

İlkokul: Çocukların okul öncesi eğitimden sonra başlayacağı ilköğretimi ifade eder.

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesine, araştırmayla ilgili temel kavram ve terimlerin açıklamalarına yer verilmiştir.

2.1 İstenmeyen Davranışlar

Sınıf içerisindeki öğrenci etkileşimleri sonucunda olumlu ya da olumsuz olmak üzere çeşitli davranış yapıları ortaya çıkar. Derse katılma, soru sorma, sorulan soruya cevap verme, öğretmeni dinleme gibi istenilen davranışların yanında arkadaşıyla konuşma, pencereden dışarı bakma, bir şeyler yeme-içme, espri yapma, uyuma vb. istenmeyen davranış türleri de gözlemlenebilir. Davranışlar yapıldığı zamana, yapılmış şekline, yapan kişiye ve yapılan kişiye göre farklı algılanabilir. Örneğin; akademik başarısı yüksek, sosyal ilişkileri güçlü öğrencilerin sınıf içerisinde yapmış oldukları davranışlar kabul görürken, sınıf içerisinde olumsuz bir algı oluşturmuş olan öğrencinin davranışları ise büyük oranda olumsuz ve yanlış olarak kabul edilecektir. Yapılan davranışlar öğretmenlere göre de farklı algılanıp yorumlanabilir. Örneğin; ders esnasında hiç konuşmayan ve katılım göstermeyen bir öğrenci bir öğretmen tarafından ilgisiz olarak algılanırken, başka bir öğretmen tarafından istenilen bir davranış olarak algılanabilir. Eğitim-öğretim sürecinde yapılan bir espri sınıf ortamında olumlu bir hava yaratıp, öğretmeni güldürebilirken aynı davranışın sınav esnasında tekrarlanması aynı etkiyi doğurmayacaktır. Öğrencinin herhangi bir konudaki fikrini dile getirirken takındığı üslup ve kullandığı beden dili de onun farklı şekilde algılanmasına veya farklı tepkilerle karşılaşmasına neden olabilir (Öztürk, 2007).

İstenmeyen davranışlar, öğrencilerin yaş, cinsiyet ve psikolojik özellikleri açısından da farklılık gösterebilir (Aydın, 2003). Örneğin; bir ilkokul öğrencisi ile lise öğrencisinde görülecek sorun davranış muhakkak ki farklılık gösterecektir. Anlaşıldığı üzere davranışın olumlu ya da olumsuz algılanması sınıfa, derse, zamana

ve duruma göre değişir. Herkesin üzerinde hemfikir olduğu istenmeyen davranışları tespit etmek ve tanımlamak zordur. Öğrencilerin sınıf içi davranışlarını istenmeyen davranış olarak tanımlayabilmek için dört temel ölçüt vardır (Korkmaz, 2003).

1. Davranışın, öğrencinin kendisinin ya da sınıftaki arkadaşlarının öğrenmesini engellemesi
2. Davranışın, öğrencinin kendisini ya da arkadaşlarının güvenliğini tehlikeye sokması
3. Davranışın, okulun araç ve gereçlerine ya da arkadaşlarının eşyalarına zarar vermesi
4. Davranışın, öğrencinin diğer öğrencilerle sosyalleşmesini engellemesi

Akçadağ' a (2012) göre sınıf içinde gözlenen sorun davranışların bir kısmı öğrencinin direkt kendini etkilerken bir kısmı da öğrenme-öğretme sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Sınıfta sıklıkla gözlenen istenmedik öğrenci davranışları aşağıdaki gibi özetlenebilir.

1. Derse devam etmeme ya da derslere geç gelme.
2. Derse hazırlıksız gelme.
3. Sınıfta uygun olmayan yer ve zamanda konuşma.
4. Arkadaşlarına, kendisine ve eşyalarına zarar verme.
5. Derste hayal kurma ya da ders dışı bir etkinlikle uğraşma.

Başar (1994) tarafından ilköğretim okullarında yapılan bir araştırmada ise istenmeyen davranışlar; sınıfta yüksek sesle konuşma, gizli konuşma, sınıf içinde amaçsız dolaşma, ders araç-gereçlerini uygunsuz kullanma, öğretmene karşı koyma, arkadaşlarını rahatsız etme ve izinsiz konuşma şeklinde sıralanmıştır.

Boyacı' ya (2008) göre, sorun davranışın tanımını ve kapsamını belirleme noktasında güçlük çekilse de genel itibariyle sorun davranışlar, farklı nedenlerle ortaya çıkan, öğretim hedefine ulaşmayı engelleyen, öğretmenlerin doğrudan kontrol edemedikleri, öğrencinin kendisine, arkadaşlarına ve yakın çevresine yönelik olan her türlü yıkıcı davranışlardır.

Aydın (2003) istenmeyen davranışların nedenlerinin durum, koşul ve mekan gibi birçok etkene göre değiştiğini ve dolayısıyla istenmeyen davranışların belirli bir kriterinin olmadığını, aksine değişkenlik gösterdiklerini ifade etmiştir.

İstenmeyen davranışların sınıflandırılması için ise öğretmenlerin, bu davranışların neden ve sonuçlarını tespit edebilecek yeterliğe sahip olmaları gerekmektedir. Koşullara göre değişkenlik göstermekle birlikte sorun davranışların çözümünde görmezden gelme, uyarma, dikkat çekme, rehberlik yardımı alma, ödül-ceza verme gibi yöntemler kullanılabilir (Kapucuoğlu Tolunay, 2008; Keleş, 2010; Sarıtaş, 2006; Sipahioğlu, 2008).

Başar (1994) ise sınıftaki öğrencilerin çeşitli çevrelerden geldiğini ve bu nedenle bazen uyum problemleri meydana gelebildiğini ifade etmektedir. Ayrıca sınıf düzeninin de öğrenci davranışları üzerinde belirleyici olabildiğini, buna ek olarak da boş zaman olarak değerlendirilen planlanmamış zamanların öğrencilerdeki istenmeyen davranışlar üzerinde etkili olduğunu ileri sürmektedir. Sınıfa defter, kalem getirmeme ya da hazırlıksız gelme gibi, bazen her davranış istenmeyen davranış olmamakla birlikte, istenmeyen davranışa götüren sebepler olabilmektedir. Bu bakımdan istenmeyen davranışlara karşılık önleyici olarak okulun ilk günlerinden itibaren belirli zamanlarda ve durumlarda istenen davranışlara yönelik bilgilendirmeler yapılabilmektedir. Uygun sınıf ortamının oluşturulması ve öğretmenin bu konudaki tecrübeleri de istenmeyen davranışın önlenmesinde önemlidir.

2.2 İstenmeyen Davranışların Sınıflandırılması

Literatür incelendiğinde, istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Öztürk (2001) istenmeyen öğrenci davranışlarını toplumsal geleneklere uymama, dersin düzenini bozma, çevreye ve arkadaşlarına karşı fiziksel zararlar verme, gerek kişisel gerekse okul içi sorumluluklarını yerine getirmeme olarak açıklamıştır. İstenmeyen öğrenci davranışları sınıflandırılırken farklı bir bakış açısı da Evertson, Emmer, Clements ve Worsham (1997) tarafından geliştirilmiştir. Bu bilim adamları sorun davranışları; sorun olarak algılanmayan davranışlar, en küçük sorunlar, önemli ancak etkileri ve genişliği sınırlandırılmış sorunlar, yükselme ve yayılma sorunları olarak dört gruba ayırmışlardır (Evertson, Emmer, Clements ve Worsham, 1997; aktaran Celep, 2008). Öztürk (2007) ise istenmeyen davranışları aşağıdaki şekilde sınıflandırmıştır:

2.2.1 Akademik Açıdan Problemler

Bireyin eğitim-öğretim süreci içerisinde gerekli akademik olgunluğa ulaşabilmesi için sınıf içi faaliyetlere aktif katılımı gerekmektedir. Ancak birey bu faaliyetlere katılım noktasında gerekli hassasiyeti göstermediği takdirde hem kendisi istendik davranışları kazanamayacak hem de sınıftaki diğer bireyleri olumsuz yönde etkileyecektir.

2.2.1.1 Derse İlgisiz Kalma

Öğrencinin, sınıf faaliyetleri devam ederken, derse karşı ilgisiz kalıp başka şeylerle ilgilenmesidir. Örneğin uyuması, pencereden bakması, hayal kurması, defterini karalaması, elindeki kalemi atıp tutması.

2.2.1.2 Öğrenci Pasifliği

Bazı öğrencilerde özgüvenin düşük olmasından ve yeterlilik algısının zayıf olmasından dolayı derse ilgisiz olmamalarına rağmen derse aktif anlamda katılım görülmez. Bu tip öğrenciler anlamadıkları noktaları öğretmenlerine sormaz, duygudüşüncelerini açıklayamaz ve sorulan sorulara cevap veremez. Dolayısıyla bu tarz öğrencilerde içe kapanmalar ve öğrenme verimliliğinde düşmeler görülür.

2.2.1.3 Verilen Görevleri Yapmama

Bazı öğrenciler çeşitli mazeretler sunarak okul içindeki ve dışındaki sorumluluklarını yerine getirmezler, ödevlerini yapmazlar. Hatta başkasının ödevini kopyalayarak öğretmenini aldatma yoluna giderler. Sonuçta bu onların akademik başarılarının düşmesine ve sorumluluk bilinçlerinin iyice zayıflamasına neden olur.

2.2.2 Sosyal Açıdan Problemler

Öğrencinin bazı istenmedik davranışları sergilemesi onun gerek öğretmeniyle gerekse arkadaşlarıyla olan ilişkisini olumsuz yönde etkileyebilir ve bir takım sosyal problemler doğurabilir. Arkadaşlarına sataşması, onlara fiziksel olarak zarar vermesi, öğretmenle çatışmaya girmesi buna örnek olarak verilebilir.

2.2.2.1 Öğretmenle Çatışmaya Girme

Daha çok ergenlik döneminde karşılaşılan bir problemdir. Öğrenci, öğretmenini zor durumda bıraktığı takdirde popüler olacağını ve üstünlüğünü kabul ettireceğini

düşünür. Böylece çatışmayı başlatır. Gereksiz soru sormalarla başlayan bu çatışma süreci sözlü sataşmalara ve fiziksel anlamda zarar vermeye kadar gidebilir.

2.2.2.2 Öğrencilerin Kendi Aralarındaki Olumsuz İletişimi

Öğrencilerin uygun olmayan bir üslupla birbirlerine hitap etmeleri, tartışmaları, birbirlerine hakaret etmeleri ve yüksek sesle konuşarak sınıfta gürültü yapmaları buna örnek olarak verilebilir.

2.2.2.3 Derse Geç Gelme

Öğrencinin öğretmenden sonra yani ders başladıktan sonra sınıfa girmesi gerek öğretmenin gerekse diğer öğrencilerin dikkatini dağıtır. Tekrardan derse konsantre olma da zaman kaybına neden olacaktır. Bu davranışın tekrarlanma sıklığı da önemlidir. Tekrarlanma sıklığının artması belirtilen gerekçenin masumiyetini azaltır ve bunun bir disiplin sorunu haline gelmesine neden olur. Böylece öğrencide kendince meydan okuduğu, istediği gibi davranabildiği ve kendi üstünlüğünü kabul ettirdiği hissi oluşur.

2.2.3 Fiziksel Donanım ve Ortama Zarar Verme

İstenmedik davranışlar arasında en tehlikeli olanları bu kategoride yer alır. Bu tür davranışlar çocuklarda görülen duygusal problemlerin yansımasıdır. Bu çocuklarda çevresine karşı kızgınlık ve zarar verme duygusu hakimdir. Örneğin, bu çocuklarda masaları çizme, okulun malzemelerini çalma, kasıtlı olarak okul malzemelerine zarar verme, kırma vb. davranışlar gözlemlenir.

2.3 Sorun Davranışların Yönetiminin Amaçları

Boyacı'ya (2008) göre sorun davranışların yönetiminde öncelikle amaçların belirlenmesi gerekmektedir. Amaçların belirlenmesi de uzun dönemli ve kısa dönemli amaçların belirlenmesi şeklinde iki aşamadan oluşmaktadır.

2.3.1 Kısa Dönemli Amaçlar

Sınıf içerisinde meydana gelen bazı istenmedik durumlarda davranışın olası zararını ortadan kaldırmak adına bazen anında müdahale etmek gerebilir. Dolayısıyla kısa dönemli amaçlar, bu davranışların öğrenci ve çevresi için tehlike oluşturmasını önlemeye dayalı olmalıdır. Bu bağlamda güvenli bir sınıf ortamı yaratmak için kısa dönemli amaçlar belirlenmelidir.

2.3.2 Uzun Dönemli Amaçlar

Uzun dönemli amaçlardan maksat öğrencilerin kendi davranışlarının kontrolünü kazanmaları, uygun davranışları kazanabilme adına kendilerini karar verdikleri süreçlerle yönetmeleridir. Öz disiplin, olumlu benlik algısı ve ahlaki otonominin bir davranış olarak kazandırılması uzun dönemli amaçlar olarak sayılabilir (Fields ve Boesser, 2002; Jones ve Jones, 2004; aktaran Boyacı, 2008).

2.3.2.1 Öz Disiplin

Öz disiplin basitçe öğrencilerin karşılaştıkları farklı durumlarda bir dış uyarının etkisinde kalmaksızın yapılması gereken uygun davranışa yönelik kendi kendilerine karar almaları ve bu kararları uygulamalarıdır (Manning ve Bucher, 2003; aktaran Boyacı, 2008).

2.3.2.2 Olumlu Benlik Algısı

Bireyin kendisine ilişkin tüm algılarına benlik algısı denir. Öğretim sürecinde oluşabilecek sorun davranışları yönetmede kullanılacak yöntemlerin, öğrencinin özsaygısına zarar verebilecek nitelikte olmamasına dikkat edilmelidir. Aksi takdirde bireylerde olumsuz benlik algısı oluşturulur. Bu da ileriki dönemlerde başka sorun davranışların doğmasına neden olabilir.

2.3.2.3 Ahlaki Otonomi

Piaget tarafından ortaya konulan bir kavramdır. Boyacı (2008) ahlaki otonomiye bireyin, kendisi ve çevresindeki insanlara karşı ahlak ilkelerini dikkate alarak herhangi bir dışsal uyarı olmaksızın doğru kararları alabilmesi ve bu kararlar doğrultusunda kendini yönetebilmesi olarak tanımlamıştır. Ahlaki otonomiye sahip bireylerin dışarıdan kontrol edilmeye ihtiyacı yoktur. Çünkü kontrolü ellerinde tutarlar. Ancak ahlaki otonomiye sahip olmayan bireyler eğer dışsal bir uyarı yani kontrol yoksa sorumsuz davranabilirler.

2.4 Sınıf İçindeki İstenmeyen Davranışların Nedenleri

Her sınıfta önemli ya da önemsiz istenmeyen bir davranışlar ile karşılaşmak kaçınılmazdır. Bu davranışların önüne geçebilmek adına atılacak ilk adım hiç kuşkusuz problemin kaynağını saptamaktır. Çünkü doğru anlaşılmayan bir problem asla kökten çözülemeyecek ve şiddetini artırmış olarak etkisini sürdürmeye devam edecektir (Aydın, 2003; Öztürk, 2007).

Bazen okul içi etmenler bu sorun davranışlara neden olabilirken bazen de okul dışı etmenler aynı etkiyi yaratabilirler (Başar, 1994; Sadık, 2002). Sınıfta meydana gelen sorun davranışlara neden olarak şunlar gösterilebilir:

2.4.1 Sınıftaki Fiziksel Düzenlemelerden Kaynaklanan Nedenler

Sınıftaki öğrenci sayısının, sınıfın estetik görünümünün, temizliğinin, sınıftaki yerleşim düzeninin, ısı, ışık ve ses gibi faktörlerin öğrenci ihtiyacını karşılayabilir nitelikte olması gerekmektedir. Bu faktörlerin istenilen nitelikte olmaması bu sorun davranışları devam ettirecektir. Yapılacak düzenlemenin öğrencilere hareket serbestliği sağlayacak, onları güdüleyecek, öğretmenin öğrencilere yakınlığını artıracak nitelikte olmasına özen gösterilmelidir. Sıraların düzeni, öğrencinin bulunduğu yerden öğretmeni, tahtayı, öğretim materyallerini, etkin olan diğer arkadaşlarını görmesini sağlayacak nitelikte olmalıdır. Ayrıca sıraların boyutu çocukların gelişim özelliklerine uygun olarak ne çok yüksek ne de çok alçak olmalıdır. Örneğin; çocukların ortalama günde 6 saat geçirdikleri sıraların ergonomik olmaması, ebatlarının çocuklara uygun olmaması öncelikle çocuklarda birtakım fiziksel rahatsızlıklara neden olacaktır. Bu da onların derse olan katılımını azaltıp, motivasyonunu düşürecektir. Dolayısıyla bir noktadan sonra öğrenci dersten sıkılıp sorun davranışlara başvuracaktır. Sınıfların fazla kalabalık olması da istenmeyen davranışların oluşmasına neden olan etkenlerden bir diğeridir. Kalabalık sınıflarda öğretmenin sınıfı kontrolü altına alması zor olacaktır. Dolayısıyla da yeterli kontrol sağlanamadığında dersten kopmalar, öğrenci motivasyonunda ve öğrenme düzeyinde düşmeler görülecektir. Bir süre sonra da sınıfta sorun davranışlar hakim olup ciddi anlamda disiplin problemleri yaşanacaktır (Akçadağ, 2012; Boyacı, 2008; Öztürk, 2007; Yalçınkaya, 2003).

2.4.2 Sınıfın Yapısından Kaynaklanan Nedenler

Akçadağ (2012) sınıfın yapısı denildiğinde, yönetim ve eğitim görevleri, sınıfın kuralları, sınıfın ilişki düzeni ve iletişim gibi değişkenlerin sayılabileceğini belirtmiştir. Buna göre öğretmenin sınıfta kullanacağı yönetim anlayışı istenmedik bir şekilde sorun davranışlara neden olabilir. Sınıf içinde kullanılacak öğretmen merkezli otokratik anlayış problemleri çözmek yerine artırabilir. Burada öğretmene düşen görev sınıfı sevgi ortamına dönüştürmek ve öğrenci merkezli, demokratik bir anlayış benimsemektir. Öğretmenler eğitim görevlerini yerine getirirken de ne

öğreteceklerinden çok nasıl öğreteceklerine yoğunlaşmalıdırlar. Eğitim- öğretim sürecinde kaba kuvvet, tehdit, korku gibi yöntemler yerine öğrencilere sevgiyle yaklaşarak onlara rehberlik yapmayı tercih etmelidirler. Aksi takdirde sorun davranışların önüne geçilemeyecektir. Sınıfta görülen sorun davranışların çoğu sınıf kurallarına uymama sonucunda oluşur. Öncelikle öğrencilerin sınıfta neleri yapabileceği, neleri yapamayacağı, sınıfın yakın ve uzak hedefleri, öğretmenin ve kendilerinin sınıftaki rollerinin açıkça, anlaşılır biçimde ifade edilmesi gerekmektedir. Ayrıca kuralların öğrencilerle birlikte oluşturulması kuralların daha çabuk benimsenmesini sağlayacak ve sorun davranışları azaltacaktır. Sınıf içinde öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle olan ilişkilerinin, etkileşimlerinin zayıf olması da sorun davranışların görülme sıklığını artıracaktır.

2.4.3 Eğitim Programlarından Kaynaklanan Nedenler

Eğitim programları hazırlanırken, eğitim hedefleri belirlenirken, öğrencilerin gelişim özellikleri, ilgi ve istekleri, ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Yapılan araştırmalarda öğretim programının yoğunluğunun sınıf içi sorun davranışlara kaynaklık ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim sürecinde konular gerçek yaşamla ilişkilendirilmeli ve öğrencilere yaparak- yaşayarak öğrenmeleri için fırsat verilmelidir (Boyacı, 2008; Kılbaş Köktaş, 2003; Yalçınkaya, 2003).

2.4.4 Öğretim Yöntem ve Tekniklerinden Kaynaklanan Nedenler

Öğrencinin ve öğretim ortamının özellikleri göz önünde bulundurulardan farklı öğretim yöntem ve tekniklerine başvurulabilir. Böylece öğretim hedeflerine daha kısa sürede ve daha kolay bir şekilde ulaşılabilir. Ancak kullanılacak yöntem ve teknikler öğrenci ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmayıp sadece alışkanlıklar doğrultusunda seçilirse bu eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkililiğini azaltır ve sorun davranışlarının oluşmasına neden olur. Geleneksel eğitim anlayışının hakim olduğu, öğretmenin merkezde, öğrencinin ise pasif olduğu, her şeyin öğretmen tarafından tek düze sunulduğu sınıflardaki mevcut eğitim anlayışı öğrencinin sıkılmasına ve sorun davranışları sergilemesine neden olur. Bundan dolayıdır ki öğrencilerin ilgisini çekecek ve onların derse aktif katılımı sağlayacak yöntem ve tekniklere yer verilmelidir (Akçadağ, 2012; Boyacı, 2008; Yalçınkaya, 2003).

2.4.5 Öğretmenlerden Kaynaklanan Nedenler

Öğretmenlerin sınıf yönetimi sırasında kullandıkları yöntem ve teknikler, sergiledikleri tutumlar bazen istenmedik bir şekilde sorun davranışların doğmasına neden olabilir. Önemli olan öğretim faaliyetlerinin nasıl yapılacağı değil, öğretim işleminin gerçekleştiği esnada meydana gelebilecek çatışmaları azaltmak ve eğitim-öğretim sürecinin etkililiğini artırmaktır (Akçadağ, 2012).

Ök, Göde ve Alkan'ın (2000) öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin becerileri üzerine yaptığı bir araştırmaya göre sınıf yönetiminin öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Başka bir anlatımla sorun davranışların oluşmasına kaynaklık eden faktörlerden biride öğretmen tutumlarıdır.

Yalçınkaya'ya (2003) göre, öğretmenin sınıf yönetiminde başarılı olabilmesi için öğrencilerin psikolojik ve akademik beklentilerini göz önüne alması ve onlarla etkili bir iletişim kurması gerekir. Bu iletişim esnasında, öğretmenin öğrencisini etkin bir şekilde dinlemesi önemlidir. Öğretmenin bu davranışı öğrencinin kendini değerli hissetmesini sağlayacağı gibi sınıf yönetiminde de öğretmene kolaylık sağlayacaktır. Bu sayede öğretmen hem öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını hem kendisiyle alakalı beklentileri öğrenmiş olacak ve bu doğrultuda hareket edecektir.

Öğretme, çoğunlukla sıkıntılı, meşakkatli, yorucu bir süreçtir. Öğrencilerde de bu yönde olumsuz bir algı vardır. Öncelikle öğretmenin bu önyargıları kırması ve eğitim-öğretim sürecini zevkli hale getirmesi gerekmektedir. Aksi taktirde öğrencilerde motivasyon düşüklüğü, dikkat dağınıklığı, derse karşı ilgisizlik görülür. Bir noktadan sonra bu davranışlar daha büyük sorun davranışlara yol açar ve her iki tarafından yıpranmasına neden olur. Sınıf yönetiminde öğretmen ve öğrenci ilişkisinin niteliği önemlidir. Öğretmenin öğrenciye karşı taşıdığı değer yargıları ve tutumları olumlu bir etkileşimin devam etmesi adına büyük önem taşır (Akçadağ, 2012). Aksi taktirde öğrenciler, öğretmenin kendilerini yanlış anladığını, güvenmediğini, aşağıladığını, küçük düşürdüğünü ya da eleştirerek değerlendirdiğini hissederse, en ilginç derslerde bile sıkılır ve inatla öğrenmeye karşı koyarlar (Gordon, 1996; aktaran Akçadağ, 2012).

Öğretmenlerin öğrencilere karşı hoşgörü ile yaklaşması gerekmektedir. Tabi ki yapılan her yanlış davranış hoş görülemeyebilir. Hoşgörünün amaçlı ve düzeyli

olması gerekmektedir. Öğretmenin bu yaklaşımının öğrencileri asla kuralları ihlal etmeye sevk etmemesi gerekir. İnsanların yaptığı hataların bazen anlayışla karşılanabileceği mesajı öğrenciye verilmelidir. Ancak öğretmen sorun davranışı yok etmeye çalışılırken sorun davranışa pekiştirici vermemeye dikkat etmelidir. Korkunun hakim olduğu sınıf ortamlarında sorun davranışlarla karşı karşıya kalmak kaçınılmazdır. Öğretmeninden korkan öğrencinin hata yapmayacağı anlayışı her ne kadar yaygın olsa da aslında durum bunun tam tersini göstermektedir. Aksine korkan öğrenci, bir an önce o ortamdaki kurtulmak ister ve öğretmeni bir engel olarak görür. Engeller ise hiçbir zaman sevilmez ve aşılma istenir (Humphreys, 2003; aktaran Özer, 2009).

Öztürk'e (2007) göre, öğretmenin kişilik özellikleri sorun davranışların meydana gelmesinde etkili rol oynamaktadır. Öğretmenin neşeli ve mutlu olması, özgüveninin yüksek olması, duygusal durumu olumlu bir sınıf ortamı yaratır. Bu öğretmenlerin sınıflarında da istenilen davranışa yönelme eğilimi fazladır. Ancak somurtkan, sert, mutsuz, gergin kişilik yapısına sahip öğretmenlerin sınıflarında ise sorun davranışlarla karşılaşma oranı daha yüksektir.

Küçükahmet (2003) sınıf içi istenmeyen davranışlara ilişkin, öğretmenden kaynaklanan nedenleri şöyle ifade etmektedir:

- Öğretmen çocuğun davranışlarına uygun tepki vermiyorsa,
- Öğretmen doğru davranışı ödüllendirmiyorsa,
- Öğretmenin beklentileri öğrencinin yeteneklerine uygun değilse,
- Öğretmen öğrencilerin bireyselliklerine yeteri kadar hoşgörülü davranmıyorsa,
- Öğretmen öğrencilerine istenilen davranışlar için model olmuyorsa,
- Öğretmen eğer sınıfta uygun olmayan davranışları genellikle ceza ile kontrol ediyorsa istenmeyen davranışların varlığı kaçınılmazdır.

2.4.6 Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler

Sınıf içi sorun davranışların kaynaklarından biri de öğrencidir. Farklı geçmiş yaşantılara, ilgi ve yeteneklere, değer yargılarına, tutumlara, inançlara, kişilik yapısına sahip olan bireylerin bir araya geldiği sınıf ortamında istenmedik davranışlarla karşılaşmamak kaçınılmazdır. Öğrenciden kaynaklanan problemler, öğrencinin kişilik özelliğinden, başarı durumundan ve gelişim döneminin özelliğinden kaynaklanabilir (Öztürk, 2007).

Boyacı'ya (2008) göre, sorun davranışların öğrenciden kaynaklanan nedenlerine ilişkin risk faktörleri, öğrencinin fiziksel-psikolojik durumundan kaynaklanan risk faktörleri ve karşılanamayan öğrenci gereksiniminden kaynaklanan risk faktörleri olarak ikiye ayrılmaktadır. Öğrencinin prematüre olması, düşük doğum ağırlığına sahip olması, doğum esnasında fiziksel ya da beyne ilişkin kalıcı hasara sahip olması, öğrenme güçlüğü ya da zeka geriliğinin bulunması, işitme, görme ya da bedensel engelinin olması, kronik bir hastalığının bulunması, dikkat eksikliği, hiperaktivite, saldırgan davranışlara ilişkin algı ve kabulleri, düşük sosyal beceriler ve düşük benlik algısı fiziksel ve psikolojik açıdan sorun davranışların ortaya çıkma sıklığını artırabilecek risk faktörleridir. Öğrenciler temel bireysel ve psikolojik gereksinimleri karşılandığı sürece kendilerini mutlu ve rahat hisseder. Dolayısıyla da etkili bir öğrenme gerçekleşir. Bu nedenle de öğrenci ihtiyaçlarının karşılanamaması ya da ne derece karşılandığı sorun davranışların ortaya çıkmasında etkilidir.

Akçadağ (2012) öğrenciden kaynaklanan sorun davranışların nedenlerini şöyle sıralamıştır:

- Öğrencinin, öğretmenine aşırı biçimde bağımlı olması, sınıf içi hiçbir çalışmasını öğretmenine göstermeden ve denetletmeden yapamaması, sürekli öğretmenin ilgisini çekmeye çalışması ve arkadaşlarının dikkatini bozması,
- Öğrencinin, dikkatini yöneltmede ve yoğunlaştırmada güçlük çekmesi,
- Öğrencinin, başarılı olamadığı durumlarda kolaylıkla mutsuz olması,
- Diğer arkadaşlarını çalışırken rahatsız etmesi, onların çalışmalarını bölmesi,
- Öğrencinin, okula, arkadaşlarına ve öğretmenlerine karşı olumsuz tutum içinde olması,
- Öğrencinin, kişisel özbakım ve temizlik alışkanlıklarını yeteri kadar geliştirememesi,
- Öğrencinin içine kapalı ve az konuşkan olması,
- Arkadaşlarına, okula ve öğretmenlere karşı saldırgan bir tutum içinde olması,
- Kendi arkadaşlarını öğretmenine şikâyet etmesi,
- Kendisini okul öğretmenlerine karşı güdüleyememesi.

2.4.7 Aileden Kaynaklanan Nedenler

Sorun davranışların bir kısmının nedeni de ailesel kaynaklardır. Ailenin çocuğun gereksinimlerine karşı tutumları, davranışları, yapısı ve ebeveyn özellikleri çocuklarda görülecek sorun davranışların ortaya çıkmasında önemli etkenlerdir. Ebeveynlerin anti sosyal olması, suça eğilimli olması, psikiyatrik bozukluklarının olması, yeterli olgunluğa erişmemiş olup çocuk gibi davranıyor olması ya da anne-babanın olmaması çocuğun davranışları üzerinde olumsuz etki yaratır. Aile içinde şiddetin olması, parçalanmış bir aile yapısının olması, ebeveynler arasında şiddetli geçimsizlik olması, çocuklara yeterince vakit ayrılmıyor olması, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi de çocuğun davranışlarına etki eder. Çocuk aileden edindiği değer yargılarını, davranış kalıplarını sınıf ortamına taşır ve bunun sonucunda da istenmedik öğrenci davranışlarıyla karşı karşıya kalınır (Boyacı, 2008; Erden, 2001).

Ailelerin çocuk yetiştirirken kullandıkları yaklaşımlar farkında olmadan ilerde ciddi anlamda tahribatlara neden olabilir. Çocukların sergiledikleri problem davranışların temelinde aşırı baskıcı ya da aşırı koruyucu bir tutum yatıyor olabilir. Baskıcı bir ailede yetişen birey bir müddet sonra özgürlük isteyecek ve sonrasında ise aile fertleriyle çatışma içine girecektir. Aşırı koruyucu bir ailede yetişen birey ise özgüveni düşük, bağımlı, pasif, sorumluluk almaktan kaçan, sosyal ilişkilerde başarısız ve uyumsuz bir birey olarak hayatına devam edecektir. Her iki durumda da bozuk bir kişilik yapısına sahip bireyler yetişecektir (Yalçınkaya, 2003).

2.4.8 Sosyo-Kültürel Çevreden Kaynaklanan Nedenler

Bireyler kimi zaman sosyal çevrelerinden kazandıkları olumsuz tavırları, davranışları sınıf ortamına taşırlar. Örneğin; alay etmek, şiddet gibi olumsuz hal içeren davranışları içinde buldukları sosyo-kültürel ortamlardan edinirler ve daha sonrasında bunları tepki verme aracı olarak kullanırlar. Okula kesici ve yaralayıcı alet getirme, kabadayılık, tehdit yoluyla korku yaratma, şiddet uygulama sosyal çevreden kazanılan ve sıkça karşılaşılan sorun davranışlardandır (Aymaz, 2018; Boyacı, 2008; Gündoğdu, 2013).

2.4.9 Okuldan Kaynaklanan Nedenler

Çocuğun psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarının okulda giderilmemesi sonucu okul kaynaklı sorun davranışlar ortaya çıkabilir. Sınıf içerisinde sorun davranışların görülme sıklığını artıracak öğretmen ve yönetici davranışları şöyle sıralanır (Edwards, 1997; aktaran Boyacı, 2008):

- Öğrencilerden kendileri için anlamlı olmayan bilgileri öğrenmelerinin istenmesi,
- Öğrencilerde bağımsız düşünme becerisini cesaretlendirmeye ilişkin başarısız olunması,
- Öğrencilerin okul toplumuna kabul edilebilmeleri için (sorunsuz öğrenci olarak) katı koşulların ortaya konulması,
- Öğrencilerin büyük çoğunluğunun başarılı olmasını engelleyecek katı, rekabetçi bir not sisteminin uygulanması,
- Öğrenciler üzerinde aşırı kontrol uygulamaları ve öğrencilerin özerk olabilecekleri bir okul çevresini oluşturmada başarısız olunması,
- Sorun davranışları artıracak cezaya dayalı katı disiplin işlemlerinin uygulanması.

2.4.10 Yazılı ve Görsel Medyadan Kaynaklanan Nedenler

Televizyon, internet gibi kitle iletişim araçlarının günümüzde ne kadar yaygın olduğu ve bunların çocuklar üzerinde yarattığı tesir göz önünde bulundurulacak olursa öğrencilerdeki sorun davranışların artmasına şaşırılmamak gerekir. Kitle iletişim araçları doğru kullanıldığı takdirde öğrenim sürecinde bizlere kaynak olabileceği gibi yanlış kullanılması durumunda da ciddi anlamda hasara yol açabilirler. Bu araçlar mevcut uyarınları sayesinde çocukları kolayca etkilemeyi başarmakta ve olumsuz duyguların, davranışların empoze edilmesinde etkili olmaktadır (Boyacı, 2008; Elban, 2009; Gündoğdu, 2013).

Amerikan Çocuk Hekimleri Akademisi'nin "Medyanın Çocuklar Üzerindeki Etkileri" isimli raporunda medyanın çocukların ruh sağlığını, kişilik gelişimini nasıl etkilediği açıkça ortaya konmuştur. Bu rapora göre medya vasıtasıyla birçok yanlış düşüncenin ve uygulamanın çocuklara aşılandığı gerçeğine ulaşılmış (Akçadağ, 2012). Örneğin; sorunları çözmeye en kolay yolun şiddet olduğu mesajının verildiği, sigara ve alkol kullanımının özendirildiği, reklamlarla çocukların sağlıksız besinleri yemeye özendirildiği bilgilerine ulaşılmıştır (Akçadağ, 2012).

2.5 İstenmeyen Davranışlara Neden Olan Öğrenci Gereksinimleri

Öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmek adına benimsedikleri kişisel amaçları, sınıf içi sorun davranışların ortaya çıkmasında son derece etkilidir. Bu nedenle sorun davranışların temelinde yatan ve bilinmediği için de sorun yaratmaya devam eden bu amaçların tanınması gerekmektedir. Öğrencilerin sorun davranışlara neden olan ve ulaşmayı istedikleri dört amaçları vardır (Ada, 2004; Boyacı, 2008) :

1. Dikkat Çekme
2. Güç Gösterme
3. Öç Alma
4. Yetersizlik Gösterme

2.5.1 Dikkat Çekme

Öğrenciler arasında yaygın olan bir davranış şeklidir. Bu tür amaç güden öğrenciler sürekli ilgiyi kendi üzerlerinde toplamak isterler. Bu doğrultuda sürekli, yaptıklarını ya da eşyalarını başkalarına gösterirler, alakasız sorular sorarlar, ağlarlar, öğretmenin vaktinin büyük bir bölümünü işgal ederler. Öğrencinin talebinin öğretime karşılanması sorun davranışı azaltmayacağı gibi aksine davranışın artarak şiddetlenmesine, farkında olunmadan pekiştirilmesine neden olur.

Dikkat çekme davranışı dört şekilde kendini gösterir:

1. Aktif-Yapıcı
2. Pasif-Yapıcı
3. Aktif-Yıkıcı
4. Pasif-Yıkıcı

2.5.1.1 Aktif-Yapıcı Öğrenci Davranışı

Aktif-yapıcı öğrenciler yetişkinlerle işbirliği yapma ve onların beklentilerini karşılama eğilimi içindedirler. Başarı düzeyleri yüksek, mükemmeliyetçi ve rekabetçidirler. Bu özellikleri onların akranlarıyla olan ilişkilerini zayıflatır. Tek amaçları tanınmak, övülmek, başarıdan kaynaklanan üstünlüklerini devam ettirerek öğretmenin gözde öğrencisi olabilmektir. Bu durum sınıf ortamında olumsuz bir iklimin varlığına işaret eder.

2.5.1.2 Pasif-Yapıcı Öğrenci Davranışı

Pasif-Yapıcı öğrenciler asla yıkıcı davranışlar göstermezler. Yardımsever tavırlarıyla sürekli başkalarına iyi görünmeye çalışır, kendilerini ön plana çıkaracak yapıcı eylemlerde bulunurlar. Ancak asıl amaçları başkalarına çekici görünerek dikkat çekmektir.

2.5.1.3 Aktif-Yıkıcı Öğrenci Davranışı

Aktif-Yıkıcı öğrenciler saygısız biçimde davranarak sorun davranışlara sebebiyet verirler ve bu şekilde dikkat çekmeye çalışırlar. Örneğin; uygun olmayan bir ses tonu ile öğretmene bağırma. Sorun davranış ile ilgilenildiği durumda ise sorun davranış ortadan kalkar.

2.5.1.4 Pasif-Yıkıcı Öğrenci Davranışı

Pasif-yıkıcı öğrenciler bir durumla alakalı yetersizliklerini dikkat çekerek ortaya koymaya çalışırlar. Genellikle ‘tembel’ profili yaratan bu öğrenciler öğretmenlerini ve arkadaşlarını kendilerine yardım etmeleri noktasında zorlar.

2.5.2 Güç Gösterme

Dikkat çekme ile amacına ulaşamayan öğrenci sınıf içinde güç mücadelesine girer. Güç elde etmeye yönelik girilen bu savaş öğretmen ve öğrenciyi karşı karşıya getirebilir. Hatta öğretmenin sinirlenmesi, kontrolünü kaybetmesi öğrenciyi gizliden gizliye memnun eder. Bu tür öğrenciler öğretmenle çatışarak, yalan söyleyerek, söylenenleri bilinçli bir şekilde yapmayarak içinde bulunulan durumu güç yarışına dönüştürmeye çalışırlar. Burada öğretmene düşen görev sakin olmak, kontrolünü kaybetmemektir.

2.5.3 Öç Alma

Güç gösterme davranışı ile amacına ulaşamayan öğrencide görülür. Bu tür öğrenciler kendilerinin haksız bir uygulamaya maruz kaldıklarını, incitildiklerini düşünür ve çevrelerindeki insanlara ya da eşyalara zarar verirler. Sergiledikleri bu saldırgan davranışlar sayesinde öç aldıklarını düşünür ve mutlu olurlar.

2.5.4 Yetersizlik Gösterme

Dikkat çekme, güç gösterme ve öç alma ile amacına ulaşamayan öğrencinin benimsediği yoldur. Diğer üç yolla kendini değerli hissetmeye çalışan ancak başarılı olamayan öğrenci cesaretini kırılmasından ötürü her şeyi bırakır, içine kapanır ve yetersizlik gösterir. Bundan sonraki süreçte sessiz, çekingen bir birey ortaya çıkar.

2.6 İstenmeyen Davranışların Önlenmesine Yönelik Yaklaşımlar

Öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışa karşı yaklaşımları üç grupta incelenmektedir. Bunlar; insancıl yaklaşım, pazarlık yaklaşımı ve davranışların düzeltilmesi yaklaşımıdır (Korkmaz, 2003).

2.6.1 İnsancıl Yaklaşım

Bu yaklaşıma göre, insanın doğruyu yapacağına inanmak ve ona güvenmek temel esastır. Kişiyi doğruya ulaştıracak güç yine kendi içindedir. Bu yaklaşıma göre sınıf içerisinde meydana gelebilecek istenmeyen bir davranış karşısında öğretmenin öğrencileri dikkatli bir şekilde dinlemesi, öğrencilerle kendi duygu ve düşüncelerini paylaşması ve kesin bir ifade ile istenmeyen davranışlar hakkındaki düşüncelerini ortaya koyması gerektiği belirtilmektedir.

Bu yaklaşıma göre, öğretmenin sınıf içindeki rolü yadsınamaz. Öğretmen çocukları istedik davranışlara yönlentmeli ve bu noktada pekiştiricilerle onları desteklemelidir. Öğrencilere güven duygusunu aşılmalı, onların sevgi ve saygı gibi duygusal ihtiyaçlarını karşılamalıdır. Ayrıca onları potansiyel suçlu olarak görme yerine doğruyu yapmaya eğilimli iyi bir insan olarak görmelidir.

2.6.2 Pazarlık Yaklaşımı

“Her şeyin bir bedeli vardır” anlayışına dayanmaktadır. Yani öğrenci sınıfta istenmeyen bir davranışta bulunduğu takdirde bunun sonucuna katlanmak zorundadır. Bu davranışların değiştirilmesinde ve düzeltilmesinde öğretmene büyük görev düşmektedir. İstenmeyen davranışın oluşması durumunda öğretmen “Kural neydi?” şeklinde sözel hatırlatmalar yapabileceği gibi anında ve doğrudan da müdahale edebilir. Hatta ceza bile verebilir. Ya da öğretmen öğrencisiyle birlikte istenmeyen davranıştan öğrencisinin nasıl uzaklaşacağını planlayabilir. Bu noktada sınıftaki diğer öğrencilerden de yardım alınabilir. Sınıftakilerin tümü ile ya da gruplar halinde toplantılar yapılarak sorun sınıfın katkısı ile de çözülebilir.

2.6.3 Davranışların Düzeltilmesi Yaklaşımı

İstenmeyen davranışların değiştirilmesinde Davranışçı Yaklaşımının ilkeleri kullanılmaktadır. İstenmeyen davranışın oluşmasına göre sorun davranışı gözlemlemek, pekiştireç vermek, söndürmek, öğrencilerle anlaşmak, yaklaşık istedik davranışları kabul etmek ve derse dönmek şeklinde farklı stratejiler kullanılmaktadır.

2.6.3.1 Sorun Davranışı Gözlemlemek

Bu stratejiye göre, öğretmenin kesin delillere ulaşması ve yansız davranabilmesi adına istenmeyen davranışa yoğunlaşması ve gördüklerini de sayısal olarak belirtmesi gerekmektedir. Kısaca, öğrenci gözlenmeli ve istenmeyen davranışın günlük hangi sıklıkta tekrarlandığı belirtilmelidir.

2.6.3.2 Pekiştireç Vermek

Pekiştireç, istedik davranışın sınıfta yapıldığı durumda öğretmenin verdiği olumlu tepkidir. Pekiştireçler doğrudan verilebileceği gibi dolaylı da verilebilir. Ayrıca pekiştireçler sözel ifadeler şeklinde olabileceği gibi somut da olabilir. Böylece davranışın kalıcılığı ve devamlılığı sağlanmış olur.

2.6.3.3 Söndürmek

Öğretmen istenmeyen davranışı olumsuz pekiştireç kullanarak tümüyle ortadan kaldıracaktır. Buna söndürme denir. Burada önemli olan öğretmenin sabırlı ve hoşgörülü olmasıdır.

2.6.3.4 Öğrencilerle Anlaşmak

Öğretmenin isteğinin yerine getirilmesi şartıyla öğrencinin de isteğinin gerçekleştiği bir yaklaşımdır. Her iki tarafta durumdan avantajlı çıkmaktadır.

2.6.3.5 Yaklaşık İstendik Davranışları Kabul Etmek

Bir anda istendik davranışları kazandırmak mümkün olmayacaktır. Kademeli olarak istendik davranışa ulaşmak hedeflenmelidir. İstendik davranışı kazandırmak zaman alabilir ve istenilen sonuca birden ulaşılabilir. Burada öğretmen tarafından davranış değişikliği aşamalı olarak uygulanmalıdır.

2.6.3.6 Derse Dönmek

Sınıf içerisinde istenmeyen davranışın ortaya çıkması durumunda öğretmen “Evet gençler derse dönüyoruz” şeklinde uyarılarda bulunarak da bu davranışlardan öğrencileri vazgeçirebilir.

2.7 Sorun Davranışın Önlenmesinde Dikkate Alınması Gereken Temel İlkeler

Celep (2008) sorun davranışın önlenmesinde dikkate alınması gereken temel ilkeleri açıklık, odaklanma, tutarlılık, tehdit ve zamanlama olarak sıralamıştır.

2.7.1 Açıklık

Öğretmen, istenmeyen davranışı sergileyen öğrenciye karşı belirsiz ifadeler kullanmaktan kaçınmalı ve öğrenciden beklentisini net bir şekilde ifade etmelidir. Örneğin; öğretmen sorun davranışı gösteren öğrenciye “Onu yapma” demek yerine, “Ali Ahmet’e vurma” diyerek açıkça ne istediğini ortaya koymalıdır.

Açıklık üç yolla sağlanır (Edwards, 1997; aktaran Celep, 2008):

1. Olumsuz davranış açıkça ifade etmek: “Ali Ahmet’e vurma.”
2. Olumsuz davranışı durdurmaya yönelik yönergeleri önceden belirlemek: “Ayşe sırana otur.”
3. Olumsuz davranışı engellemek için yaptırım uygulamak: “Mehmet arkadaşlarını rahatsız edersen seni sınıftan dışarı çıkartırım”.

2.7.2 Odaklanma

Öğretmen sorun davranışı önlemeye çalışırken sadece bu davranışı sergileyen öğrenciye odaklanmalı ve onu hedef almalıdır. Ancak bu noktada iki tür yanlışlık yapılmaktadır:

Öğretmen iletiyi yanlış öğrenciye veya izleyici durumundaki öğrenciye verebilir: Öğretmenler bazen gerek yoğunluktan gerekse başka nedenlerden ötürü sınıftaki olayları tam olarak takip edemezler ve faturayı yanlış öğrenciye kesebilirler. Sorun davranışı yaratan öğrenci yerine o an onu susturmaya çalışan başka bir öğrenciye – konuşurken gördüğü için-uyaranı gönderebilir.

Öğretmen aynı anda meydana gelen iki olumsuz davranışın daha az olumsuz olanına yönelik ileti verebilir: Öğretmenler bazen karşılaştıkları küçük bir probleme karşı

tepki gösterirken o an sınıfta meydana gelebilecek ve sorun teşkil edebilecek daha büyük bir problemi gözden kaçırabilir.

2.7.3 Tutarlılık

Öğretmenin bir sorun davranışa verdiği tepkinin her durumda aynı olmasıdır. Aynı sorun davranışa verilen tepkinin farklılık göstermesi tutarsızlık yaratır. Bu durum sorun davranışı yok etmeyeceği gibi davranışın devam etmesine neden olur. Ayrıca sorun davranışı gösteren öğrenciye göre de tepkinin değişkenlik göstermesi doğru olmayacaktır.

Sorun davranışların önlenmesinde tutarlılığı artıracak öğretmen davranışları:

- Uyarı daha vurgulayıcı biçimde verme,
- Konuşmayı kesme ve olumsuz davranış gösteren öğrenciye bakma,
- Olumsuz davranış gösteren öğrenciye doğru hareket etme,
- Olumsuz davranış gösteren öğrenciye dokunma ve doğru olanı yapma konusunda rehberlik yapma.

2.7.4 Tehdit

Sorun davranışı durdurmak amacıyla davranışı sergileyen öğrenciye ceza verme ya da tehdit vb. yollarla ona olan öfkeyi dile getirmedir. Ancak bilinmelidir ki bu tarz yaklaşımlar sınıftaki diğer öğrenciler üzerinde de olumsuz bir etki yaratır.

Sorun davranış gösteren öğrenciye ileti gönderirken öğretmenin sahip olması gereken yeterlilikler şunlardır:

- Öğretmen sınıfta ne olup bittiğini bilmeli,
- Temel sorunla uğraşp uğraşmadığının bilincinde olmalı,
- Sorun davranış gösteren öğrenciye iletiyi doğru zamanda göndermeli,
- Bir anda birden çok durumla ilgilenebilmeli.

2.7.5 Zamanlama

Öğretmenin sorun davranışa vereceği tepkinin doğru zamanda verilmesi sorun davranışın önlenmesi adına önemlidir. Yani sorun davranışa gönderilecek ileti ne önce ne de sonra olmalıdır. Davranışın etkisi görülmeye başlayınca ileti muhatabına gönderilmelidir. Öğretmen zamanlamayı belirlerken, olumsuz öğrenci davranışının daha büyük sorunlara neden olup olmayacağını gözden geçirmelidir. Bu doğrultuda

uygun zamanı seçmelidir. Ayrıca ileti vermeden önce olumsuz davranışın artmasına müsaade etmekte bir zamanlama hatasıdır. Yani sorun davranışa yapılacak müdahalenin geç olmamasına dikkat edilmelidir.

2.8 Sorun Davranışlarını Yönetme Stratejileri

Sorun davranışların farklılık göstermesi farklı yönetim stratejilerinin uygulanmasını gerektirir. Önemli olan öğretmenin sorun davranış karşısında hangi stratejiyi kullanacağını bilmesidir. Aksi takdirde dönüşü olmayan daha büyük sorunlara neden olunabilir. Ayrıca bu noktada öğretmenlerin düştüğü en büyük hatalardan biri de hemen sonuca ulaşmayı beklemektir. Bu bağlamda sabırlı olunmalı ve istenmeyen davranış üzerinde fazla durulmamalıdır. Bazen öğretmenler kendi varsayımlarından yola çıkarak kendilerince bir strateji geliştirirler ve bu anlamda da başarıya ulaşmayı beklerler. Ancak sınıfta daha fazla sorun davranışa sebebiyet verebileceklerini bilmezler. Bu nedenle sorun davranışı durdurmak amacıyla kullanılacak stratejinin bilimsel bir dayanağının olması gerekmektedir. Ayrıca strateji belirlenirken sorun davranışın yapısına uygun olmasına dikkat edilmelidir (Çelik, 2003).

İstenmeyen davranışın özelliğine göre farklı yönetme stratejiler kullanılır. Örneğin; küçük sorunlar daha küçük girişimler ile çözülebilirken sorunlar büyüdükçe daha etkin müdahaleler sonucunda amaca ulaşılabilir (Celep, 2008; Çelik, 2003).

İstenmeyen davranışları yönetme stratejileri; küçük müdahale stratejileri, orta vadeli müdahale stratejileri ve uzun vadeli etkin müdahale stratejileri olarak üçe ayrılır (Ewertson, Emmer ve Worsham, 2000; aktaran Celep, 2008):

2.8.1 Küçük Müdahale Stratejileri

Bu stratejiler; sözlü olmayan ipucu kullanma, etkin olarak harekete geçme, yaklaşmayı ve grup etkisini kullanma, öğrenciyi yeniden öğretim etkinliğine yöneltme, konuya kısa bir ara verme, öğrenciye seçme hakkı verme ve iletişimde “ben iletisini” kullanma şeklinde açıklanabilir.

Sözlü olmayan ipucu kullanma: Öğretmenin herhangi bir sözel ileti kullanmadan göz teması kurması, baş sallaması, el hareketleriyle ya da dudak hareketleriyle mesaj göndermesidir.

Etkin olarak harekete geçmek: Sorun davranışlar genelde “ölü zaman” denilen etkinlikler arası geçişlerde ya da dersten derse geçişte görülür. Örneğin; ayağa kalma, konuşma, ıslık çalma, dalga geçme. Bu nedenle iyi bir ders planlaması yapılmalı, geçişlerin kısa sürede ve akıcı bir şekilde yapılmasına dikkat edilmelidir.

Yakınlaşmayı kullanma: Öğretime ara vermeden, sözel olmayan ipuçları kullanarak, öğrenci uygun davranışı gösterinceye kadar öğrenciye fiziksel anlamda yakın olmaktır.

Grup etkisini kullanma: Öğrencilerin ilgilerinin azaldığı ve aktif katılımın yerini pasifliğin aldığı durumlarda öğrencilerin tekrar dikkatini toplama, grubu canlı tutma ve derse ilgiyi artırmak amacıyla kullanılan bir stratejidir. Böyle durumlarda grubun yapısı ya da görevleri değiştirilerek hedefe daha rahat ulaşılabilir.

Öğrenciyi yeniden öğretim etkinliğine yöneltme: Öğrenci ders dışı faaliyetlere yöneldiğinde uygun davranış ona hatırlatılmalıdır. Örneğin; herkes sessizce yerinde otursun ve bölüm sorularını yanıtla. Sorun davranışı çözme adına bu tür davranış sergileyen öğrenciler direk hedef alınmamalıdır. Böyle durumlarda istendik davranış sergileyen öğrenciler örnek gösterilerek ön plana çıkarılmalıdır ve bu şekilde olumsuz davranışların önüne geçilmeye çalışılmalıdır.

Konuya kısa bir ara vermek: Öncelikle öğrencilere istenmeyen davranışı bırakmaları söylenir. İstenen davranış yapıncaya kadar öğretmen kendinden emin bir şekilde, yorum yapmadan, öğrenciler ile doğrudan göz teması kurar. Burada dikkat edilmesi gereken husus verilecek olan aranın dersin doğal akışını bozacak kadar uzun olmamasıdır. Aksi takdirde hem zaman kaybı yaşanacak hem de sonrasında derse yoğunlaşmak zor olacaktır.

Öğrenciye seçme hakkı vermek: Bu stratejide öğrenciye iki seçenek sunulur: Ya uygun şekilde davranacaktır ya da istenmeyen davranışı devam ettirdiği takdirde sonucuna katlanacaktır. Seçme hakkı öğrenciye verilir. Öğrencinin vereceği karar her ne olursa olsun davranışının sorumluluğu kendisine aittir.

Ben iletisi kullanmak: Ben iletisi sorun davranışı ve etkilerini tanımlar. Ben iletisi şu üç temel öğeden oluşur: (1) Sorun davranışı tanımlamak, (2) sorun davranışın

sonuçlarını açıklamak ve (3) yapılması gerek en doğru davranışı açıklamaktır. Ben iletilerinin sadece sorun davranışa yönelik olması, yargılayıcı olmaması gerekir. Sorun davranışın öğretmen üzerindeki etkisi açıkça ifade edilmelidir. Örneğin; izin almadan konuştuğunuzda, dersin bölünmesine neden oluyorsunuz ve dikkatim dağılıyor.

2.8.2 Orta Vadeli Müdahale Stratejileri

Çelik'e (2003) göre, bu stratejiler küçük müdahale stratejilerine göre biraz daha etkili ancak uzun vadede istenmeyen davranışların değiştirilmesinde yetersiz kalan stratejilerdir. Orta vadeli stratejiler; öncelik elde etme veya arzulanan etkinlik, öğrencilerin yerini değiştirme ve onları ayırma, ceza kullanma ve bir işi yapmaktan alıkoymak şeklinde açıklanabilir.

Öncelik elde etme veya arzulanan etkinlik: Öğrencinin sahip olduğu ayrıcalığın elinden alınmasıdır. Ayrıcalığını suiistimal edip kötüye kullanan öğrenci istedik davranışları tekrar gösterene kadar bu hakkından mahrum kalır. Örneğin; belli etkinliklerde öğrencilerin kendi aralarında sessizce konuşmalarına izin veren bir öğretmen istenmeyen davranışların devam ettiğini görürse çocukları bu ayrıcalıktan mahrum bırakabilir.

Öğrencilerin yerini değiştirme ve onları ayırma: Öğretim sürecini engelleyici davranışlar sergileyen öğrenci sınıftaki diğer uyarıcılardan uzak kalacak şekilde sınıfın bir köşesinde oturtulabilir ve yalnız bırakılabilir. Şayet sınıfta bunun için uygun alan yoksa öğrenci sınıfın dışına çıkarılarak dersten uzaklaştırılabilir. Böylece öğrenci etkinliğe katılma ayrıcalığından mahrum kalacak ve bu da onun istenmeyen davranışı bırakmasında etkili olacaktır. Ancak bu yöntem her zaman aynı sonucu vermeyebilir. Çünkü bazı öğrenciler için bu cezadan ziyade ödül anlamına gelebilmekte ve etkinlikten kaçmak için sıkça başvurulan bir yola dönüşmektedir. Dolayısıyla istenmeyen davranış yok olmak yerine pekiştirilerek, şiddeti artmış bir şekilde devam edebilmektedir. Ayrıca bu yöntem bir öğrenciye yönelik sıkça uygulanırsa bu öğrencinin üzülmesine, kırılmasına, öfke duymasına sebep olacağı gibi sınıf tarafından "sorunlu öğrenci" olarak damgalanmasına da neden olabilir.

Ceza kullanma: Diğer stratejilerin kullanıldığı ve bir yanıt alınmadığı durumlarda öğretmenler tarafından kullanılan bir yöntemdir. İki tür ceza vardır. Birincisinde

öğrenci hoşlanmadığı bir durumla karşı karşıya bırakılır. İkincisinde ise öğrenciyi istediği bir şeyden mahrum bırakma söz konusudur. Örneğin; sınıfı kirleten öğrenciye sınıfı temizlettirmek birincil tür ceza iken yapılacak sınıf gezisine götürmemek öğrenci için ikincil tür cezadır. Cezalar istenmeyen davranışların önlenmesine yardımcı olabilecekleri gibi öğrencilerin gelişiminde olumsuz sonuçlar da doğurabilirler.

Bir işi yapmaktan alıkoymak: Öğretmenin istenmeyen davranışın ortaya çıkması sonucu öğrenciyi dersten geç çıkarması, teneffüse çıkarmaması, öğle yemeğine çıkarmaması şeklinde bir iş yapmaktan alıkoymasıdır.

2.8.3 Uzun Vadeli Etkin Müdahale Stratejileri

Kısa vadeli ve orta vadeli müdahale stratejilerinin etkisiz kaldığı durumlarda uzun vadeli müdahale stratejilerine başvurulur. Uzun vadeli etkin müdahale stratejileri; sorun çözmeyi kullanma, akran arabuluculuğunu / çatışma çözümlerini kullanma, ailelerle konferans, öğrencilerle bireysel sözleşme yapma şeklinde açıklanabilir (Celep, 2002).

Sorun çözmeyi kullanma: Sorun çözenin, sorunu önleme işlemlerini uygulama ve gerçek tedavi modelini kullanma şeklinde iki stratejisi bulunmaktadır. Sorunu önleme işlemlerini uygulama, sorun davranışı durdurmak adına beş adımdan oluşan bir müdahale şeklidir. Sorun davranış görüldüğünde öncelikle sözel olmayan ipuçları kullanılır. Davranış devam ederse, öğrenciye sınıf kuralları hatırlatılır ve öğrenciden buna uygun davranması istenir. İstenmeyen davranışın devam etmesi durumunda öğretmen, davranışına son vermesi ve bir davranış planı geliştirmesi için öğrenciye son bir şans verilir. Bir sonraki adım olarak öğrenciden sınıfça saptanmış olan davranış planını yazması için sınıfta belirlenmiş yere gitmesi istenir. Şayet öğrenci bunu kabul etmiyorsa davranış planını tamamlaması için müdür odasına gönderilir. Bu yaklaşımın avantajı olduğu gibi dezavantajı da bulunmaktadır. Öğrencinin sorumluluk üstlenmesi olumlu bir gelişme olarak görülse de öğrencinin sınıf dışına çıkarılması olumsuzluk olarak kaydedilmektedir. Gerçek tedavi modelinde ise Gerçeklik Terapisinin kurucusu W. Glasser'e göre öğrenciler amaca ulaşmaları noktasında istedikleri sonucu doğuracağına inandıkları davranışları yapmayı tercih ederler aksi davranışları yapmaktan kaçınırlar. Glasser'e göre sorun davranışın

önlenmesi için izlenmesi gereken adımlar şunlardır: (1) Sorun davranış gösterme eğilimi olan öğrenciler ile ilgilenmek, (2) davranışa odaklanma, (3) öğrencinin davranışlarının sorumluluğunu kabul etmesi, (4) öğrenci davranışını değerlendirmek, (5) bir plan geliştirmek ve (6) planı uygulamaya koymaktır.

Akran arabuluculuğunu/Çatışma çözümlerini kullanma: Sınıftaki diğer öğrencilerinde aktif katılımları ile var olan çatışmalar çözüme kavuşturulur. Öğrenciler akran arabulucular olarak sınıf içerisinde var olan sorunların nedenlerini, nasıl çözüleceklerini ve nasıl önlenebileceklerini tartışarak sorunların çözümüne ışık tutarlar.

Ailelerle konferans: Sorun davranışların önlenmesi adına ailelerle toplantılar yapıp, gerekli bilgilendirmeler ile onların desteği sağlanabilir.

Öğrencilerle bireysel sözleşme yapmak: Sorun davranışın kronik hale gelmesi durumunda bunun önüne geçebilmek adına öğretmen öğrencilerle bireysel ilişki kurmaya çalışmalıdır. Böyle durumlarda öğrenciyle bireysel bir sözleşme yapılır. Öncelikle öğrencinin konuyla alakalı algısı belirlenir. Ardından soruna yönelik ortak çözümler belirlenir. Öğrencinin değiştirmesi gereken davranışlar açıkça ifade edilir. Sözleşme planına uyulmadığı takdirde nasıl bir yaptırım uygulanacağı belirlenir. Son olarak hazırlanan sözleşme öğrenciye imzalatılır. Öğrencinin bu sözleşmeye uyması için öğretmen tarafından ciddi anlamda bir teşvik söz konusudur.

Sorun davranışları önlemede kullanılacak yöntemlerle alakalı olarak farklı görüşlerde ileri sürülmüştür. Buna göre öğretmenlerin sorun davranışları önlemede kullanacakları yöntemler aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Akçadağ, 2012; Aydın, 2003; Boyacı, 2008; Erbaş, 2010; Öztürk, 2007):

- Sorun davranışı göz ardı etmek (Görmemezlikten Gelme),
- Sözel olmayan uyarma yollarını kullanma (Göz kontağı kurma, dokunma, fiziksel akınlık),
- Sözel olarak uyarma (Soru sorma, ismiyle uyarma, kuralları hatırlatma),
- Çevre koşullarını değiştirmek (Etkinliği değiştirmek, dikkat dağıtıcıları kaldırmak, çocukların durum değiştirmesine izin vermek),
- Öğrenciye davranış öncesinde davranışının olumlu sonuçlarını hatırlatmak,
- Öğrencinin olumlu davranışlarını pekiştirmek,

- Mizah kullanmak,
- Ebeveynlerle işbirliği yapmak,
- Sınıf dışında görüşme,
- Okul disiplin kuruluna başvurma,
- Okul yönetimi ve rehberlik servisi ile ilişki kurmak,
- Ödül ve ceza sistemini kullanmak,
- Mola (Time-Out),
- Olumlu öğrenme ortamı yaratmak,
- Tüm öğrencileri görebilecek bir oturma düzeni sağlamak.

2.9 Öz Yeterlilik İnancı

Yeterlilik, bir işi yapabilme yeteneği, kendinden beklenen rolü gerçekleştirebilmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma derecesi olarak tanımlanmaktadır (Aslan ve Doğan, 2017; Balcı, 2005). Yeterlilik bir şeyi yapabilme, başarabilme gibi anlamlara gelmektedir (TDK, 2018). Yeterlilik, kişinin bilgi, beceri ve deneyimlerinin aynı doğrultuda birleşmesidir (Çimen, 2007). Şahin'e (2004) göre ise yeterlilik, bir görevi gerçekleştirmek için gerekli olan yetenek, bilgi ve becerileri ifade etmekte olup, bir görevi kabul edilebilir seviyede yapabilmek için sahip olunması gereken kapasite olarak tanımlanmaktadır.

Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramıyla ortaya çıkan ve ilk kez 1977 yılında tartışmaya açılan öz yeterlilik kavramı bugüne kadar birçok çalışmada farklı değişkenlerle ilişkilendirilerek derinlemesine incelenmiştir. Öz yeterlilik, kişinin istediği bir performansı elde etmesi için yapması gereken işleri gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceği ile ilgili kendi yeteneğine olan inancıdır. Kısacası, kişinin hayatının ileriki dönemlerinde karşılaşacağı durumlarla alakalı olarak ne derece başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı veya inancıdır (Bandura 1977, 1986).

Öz yeterliğin oluşumunda geçmiş deneyimler, dolaylı gözlem, sözel ikna ve duyuşsal deneyimler önemli rol oynar. Kişinin belli bir iş sonunda elde ettiği başarı kendisine olan inancını olumlu yönde etkilerken, başarısızlık ise bu inancı kırar ve olumsuz yönde etkiler. Modeli gözleyen kişinin modelle kendisi arasında benzerlik kurması da öz yeterlilik inancını etkileyen bir diğer faktördür. Geçmiş deneyimler kadar etkili

olmayan ancak sosyal bilişsel öğrenmenin temelini oluşturan dolaylı gözlemde ise birey model aldığı kişinin kendi kendine başardığını görünce aynı yeterliğe kendisinin de sahip olduğunu düşünür ve bireyde başarabileceği inancı oluşur. Aksi takdirde diğerlerinin başarısızlığını gözlemlemek, gözleyenin gayretlerini olumsuz yönde etkiler. Sözel ikna da ise kişinin başarıya ulaşmak için kendi gücüne inanması ve bu konuda cesaretlendirilmesi durumu söz konusudur. Bu anlamda yapılacak olumsuz yorumlar ve dönütler kişinin öz yeterlilik inancını kaybetmesine neden olabilmektedir. Son olarak da kişinin bir etkinliği gerçekleştirirken içinde bulunduğu psikolojik durum yani duyuşsal deneyim de öz yeterlilik inançlarını etkilemektedir (Bandura, 1997).

Bandura öz yeterlilik kavramını, öz yeterlilik ve sonuç beklentisi olarak iki farklı boyutta incelemiştir. Öz yeterlilik inancı, bireyin verilen bir görevi gerçekleştirme konusundaki düşünceleri iken, sonuç beklentisi görevin yerine getirilmesinden sonra ortaya çıkabilecek sonuçlarla ilgili beklentileridir (Gençtürk, 2008; Türk, 2008; Turcan 2011).

Yapılan araştırmalar ile öz yeterlilik gelişmesinin performansı yükselttiği ve kişinin bir faaliyet için göstereceği çabayı, problemlerle karşılaştığında bu faaliyete devam etmek için göstereceği sebat düzeyini artırdığı ve olumsuz deneyimlerden sonra da kişinin çabuk toparlanmasını sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öz yeterlilik inancının, gelecek performansı geçmiş performanstan ve bilişsel yetenek düzeyinden daha iyi yordaması da günümüzde bu kavramı önemli kılmıştır (Bandura, 1986).

Kişinin öz yeterlilik inancı onun davranışlarını, motivasyonunu, başarısını ve sağlığını doğrudan etkilemektedir. Örneğin; kişi başarılı bir performans gösteremeyeceğine inanırsa, korkar, motivasyonu düşer ve sonuç olarak o eylemi gerçekleştiremez. Ancak durumun üstesinden gelebileceğine dair inancını yüksek tutarsa o eylemi gerçekleştirir. Öz yeterlilik inancı yüksek kişiler, zor görevleri kaçınılması gereken tehditler olarak değil baş edilmesi gereken mücadeleler olarak algırlar. Etkinliklere karşı çok ilgi duyarlar, kendilerine zorlu hedefler belirleyip kendilerini bu hedeflere adanır ve zorluklara rağmen çabalarını sürdürürler. Düşük öz yeterliğe sahip kişiler ise yaşadıkları zorluklar karşısında hemen endişeye kapılıp, strese girerler ve bunun sonucunda da depresyonlar yaşanır (Bandura, 1993; Henson, 2001; aktaran Gençtürk, 2008).

Öz yeterlilik düzeyi yüksek olan insanlar başarısızlığa uğradıklarında, bunun nedenini kendilerinde ararlarken öz yeterlilik düzeyi düşük insanlar nedeni hep dışarıda arar ve başarısızlıklarını başkalarına mal etmeye çalışırlar (Woolfolk Hoy, 2000; aktaran Türk, 2008).

2.10 Öz Yeterlilik İnançlarının Etkileri

Öz yeterlilik inancının performans üzerindeki etkisi dört kategoride ele alınmaktadır. Bunlar; (1) Bilişsel süreçler, (2) güdüsel süreçler, (3) duyuşsal süreçler ve (4) seçim süreçleridir (Bandura, 1995; Türk, 2008).

2.10.1 Bilişsel Süreçler

Öz yeterlilik inancı yüksek olan birey, kendisine başarmak için daha zor hedefler seçer ve bu doğrultuda sorumluluklarını artırmış olur. Böyle bir birey zihninde performansını destekleyecek olumlu başarı senaryoları oluşturur. Öz yeterlilik inancı düşük olan birey ise zihninde daha çok başarısızlık senaryoları oluşturur.

2.10.2 Güdüsel Süreçler

Öz yeterlilik inancı, insanların kendileri için koydukları hedefleri, bu hedeflere ulaşmak için harcayacakları çabayı ve başarısızlığı kabullenme durumlarını etkilemektedir. Yani güçlü bir öz yeterlilik inancı olan birey, herhangi bir sorunla karşılaştığında bu problemi aşabilmek adına daha fazla çaba harcayarak uzun süre bu sorunla karşı karşıya kalabilir. Düşük öz yeterlilik inancına sahip olan birey ise sorunlarla başa çıkmada daha az çaba göstererek kısa sürede amacından vazgeçer.

2.10.3 Duyuşsal Süreçler

Öz yeterlilik inancı, bireylerin güdülenmelerini etkilediği gibi kaygı ve stres durumlarını da etkileyerek sorunlar karşısında nasıl bir yol izleyecekleri konusunda belirleyici bir rol oynar. Bireylerin bir problem karşısında yaşayacakları stres ve kaygı düzeyleri onların öz yeterlilik inançlarına bağlı olarak değişir. Öz yeterlilik inancı yüksek olan birey, zor bir görev karşısında sakinliğini ve soğukkanlılığını korumakta başarılı olurken öz yeterlilik inancı düşük olan birey ise kaygı ve stres düzeyi artmış bir şekilde görevi algılayabilmekte zorlanır ve çözüm yolları bulma noktasında da sıkıntı yaşar.

2.10.4 Seçim Süreçleri

Seçim süreçleri de öz yeterlilik inançlarından etkilenmektedir. İnsanlar kendi yeteneklerini aştığını düşündükleri işlerden kaçınırken tersi durumlarda ise çeşitli görevler üstlenebiliyorlar. Öz yeterliliği yüksek olan bireyler zor bir görev karşısında kaçmak yerine başarmak için gayret gösterirler. Hatta bu tarz insanlar kendilerine zorlayıcı hedefler koyarak bu hedeflere ulaşma noktasında tam bir kararlılıkla ilerlerler.

2.11 Öz Yeterlilik İnancının Temel Özellikleri

Öz yeterlilik inancının birçok temel özellikleri vardır. Bunlar (Zimmerman, 1995; aktaran Coşgun ve Ilgar, 2004; Ekici, 2005):

- Öz yeterlilik, belirli bir işi gerçekleştirme konusundaki yargıları içermektedir. Öz yeterlilik kişinin fiziksel ya da psikolojik özellikleri ve kişisel niteliklerinin değil, bir işi gerçekleştirme yeteneği konusundaki yargılarını içermektedir.
- Yeterlilik inancı, çok boyutlu olup farklı alanlarla bağlantılıdır. Bu nedenle Matematik öz yeterlilik inancı, İngilizce öz yeterlilik inancından farklıdır.
- Öz yeterlilik ölçümleri duruma bağlıdır, sabit değildir. Örneğin bir öğrenci, yarışmacı bir sınıfta, işbirliğinin öne çıkarıldığı sınıfa nazaran öğrenme konusunda daha düşük öz yeterlilik gösterebilir.
- Öz yeterlilik ölçümleri performansı için belirlenen doğru ölçütlere bağlıdır. Kıyaslamada farklı ölçütler ve normlar dikkate alınmaz.

2.12 Yüksek Ve Düşük Öz yeterliliğe Sahip Bireylerin Özellikleri

Öz yeterlilik inancı bireyin; etkinliklerin seçimini, güçlükler karşısındaki sebatını, çabaların düzeyini, düşünce biçimini, duygusal tepkilerini ve performansını etkilediği için öz yeterlilik algısı yüksek ve düşük olan kişiler arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır (Çoban ve Sardan, 2002).

Öz yeterlilik inancı yüksek olan kişilerin özellikleri:

- Engellerle karşılaştıklarında daha hızlı toparlanabilir ve hedeflerine bağlılıklarını sürdürebilirler. Zor işleri kaçınılması gereken bir tehlike olarak değil aksine başarılması gereken zorluklar olarak görürler. Kendilerine uğraştırıcı, zor hedefler koyarlar ve başarıyı elde etme noktasında kararlı olurlar. Başarısızlıklardan sonra hızlı bir şekilde yeterlik hislerine geri dönerler. Yeni karşılaştıkları ve mücadele

etmek durumunda oldukları yaşantılardan kaçmaz ve eylemlerini başarılı bir şekilde tamamlamak için oldukça kararlı davranırlar (Turcan, 2011).

- Sonuca daha kısa zamanda ulaşma becerisi gösterir ve karşılaştıkları problemleri çözmeye daha başarılı olurlar (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005).
- Bir işi başarmak için büyük çaba gösterir ve olumsuzluklarla karşılaştıklarında ise kolayca geri dönmezler. Tam tersine ısrarlı ve sabırlıdırlar (Aşkar ve Umay, 2001).
- Zorluk düzeyi yüksek olan çalışmalarla karşı karşıya kaldıklarında daha rahat ve verimli olurlar (Pajares, 2002; aktaran Üredi ve Üredi, 2005).
- Başarısızlığa uğradıklarında, bunun nedenini eksik bilgi ve beceri ya da yeterince çaba sarf etmemek olarak görürler ve içsel yüklemeler yaparlar (Türk, 2008).

Öz yeterlilik inancı düşük olan kişilerin özellikleri:

- Yapacakları çalışmaların gerçekte olduğundan daha da zor olduğuna inanırlar. Bu tür bir düşünce ise, kaygıyı ve stresi arttırırken kişinin bir sorunu en iyi şekilde çözebilmesi için gereken bakış açısını daraltır (Pajares, 2002; aktaran Üredi ve Üredi, 2005).
- Zor görevlerde ürkek davranır ve bu görevleri kişisel tehdit olarak görürler. Zor bir görevle karşı karşıya kaldıkları zaman konsantre olmak yerine zihinlerinde daha çok olumsuz düşüncelere yer verirler. Yine zorluklarla karşı karşıya kaldıkları zaman çabalarını minimum seviyeye indirir ve çok çabuk vazgeçerler. Düşük düzeyde beklentiye ve zayıf bir kararlılığa sahiptirler (Ritter Bone ve Ruba, 2001; aktaran Yaman, Cansüğü Koray ve Altunçekiç, 2004).
- Başarısızlıklarının nedenini hep dışsal faktörlere bağlarlar. Böyle bir durumla karşı karşıya kaldıklarında yeteri kadar deneyim ve beceri sahibi olmadıklarını ya da şanssızlık gibi faktörlerin etkili olduğunu ileri sürerler (Türk, 2008).

2.13 Öğretmen Öz Yeterliliği

İlgili literatür incelendiğinde, öğretmen öz yeterlilik inancıyla ilgili bir çok tanımın yapıldığı görülmektedir. Öğretmen öz-yeterlik inancı, bir öğretmenin öğrencilerini beklenen sonuçlara ulaştırma konusunda kendi yeteneğine ilişkin inancıdır. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin, öğrencilerine etkili bir eğitim-öğretim verme konusundaki kendilerine güven duymalarına ilişkin inançlarıdır (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001; Guskey ve Passaro, 1994; aktaran Çapri ve Kan, 2006).

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi eğitim almalarına ve bu mesleğin görev ve sorumluluklarını yerine getirebileceklerine olan inançlarına bağlıdır (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004). Bu inancın düşük ya da yüksek olması eğitim-öğretim sürecini olumlu ya da olumsuz anlamda etkilemektedir.

Başta Bandura olmak üzere bir çok isim tarafından yapılan araştırmalar sonucunda bireylerin öz yeterlilik inançlarının davranışları etkilediği bilgisine ulaşılmıştır. Yani bireylerin davranışlarını anlamlandırma noktasında öz yeterlilik inançları etkili olmaktadır. Bir birey olarak öğretmenlerin de öz yeterlilik inançlarına bakarak davranışlarını anlamak ve açıklamak mümkündür (Bandura, 1977; Enochs ve Riggs, 1990; aktaran Korkut ve Babaoğlu, 2012).

Öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarına bağlı olarak öğretime harcadıkları çaba, belirledikleri amaçlar ve istek düzeyleri değişmektedir. Öğretmenin öz yeterlilik inancı, öğretimin niteliğini, kullanılan yöntem ve teknikleri, öğrenci katılımını ve öğrenmesini etkilemekte, bu da öğrenci başarısı, öğrenci motivasyonu ve öğrenci öz yeterlilik inancı gibi öğrenci çıktılarına etkilemektedir (Gençtürk, 2008; Üredi ve Üredi, 2005).

Eğitim sisteminin başarısı, sistemin temel ögesi olan öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin bu zor görevin üstesinden gelebilmeleri için gelenekselin dışına çıkıp, değişim ve gelişimleri takip etmeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda beklentiler problem çözebilen, bilgiye ulaşma yollarını bilen, bilgiyi üretebilen, yaratıcı, esnek, teknolojiden yararlanabilen, takım çalışması yapabilen, girişimcilik yanı güçlü, öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçlerine farklı bir bakış açısı getiren, öğreteceği alana ilişkin bilgi ve beceri sahibi, kültürlü, kendini geliştiren, öğretmenlik meslek bilgisiyle donanımlı öğretmenlerin olması yönündedir. Bu görevlerin yerine getirilmesinde de öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının etkisi yadsınamaz. Sonuç olarak okulların yeniden yapılandırılması için öz yeterlilik inancı yüksek öğretmenlere ihtiyaç vardır (Turcan, 2011).

Öğretmenin öz yeterlilik inancının yüksek olmasının öğrenci başarısını ve tutumunu olumlu anlamda etkilediği saptanmıştır. Bu öğretmenlerin mesleklerine daha çok yönelen ve memnuniyeti yüksek olan öğretmenler oldukları, sınıflarında öğrenci

merkezli öğretim stratejileri kullandıkları ve kullandıkları öğretim yöntemlerini geliştirmek için araştırma yapmaya daha eğilimli oldukları, öğrenci ilgi, ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak bu doğrultuda hareket ettikleri ve sıcak bir sınıf ortamı oluşturdukları gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öz yeterlilik inançları ile öğrencilerin öz yeterlilik inançları arasında da güçlü ve olumlu bir ilişki bulunmuştur. Sonuç olarak, öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının; öğrencilerin başarıları, güdülenmeleri, sınıf yönetimi becerileri, yöntem tercihleri, öğretim için ayrılan zaman ve öğrencilerin başarılı olmaları için gösterilen çabanın düzeyiyle ilişkilerinin olduğu görülmektedir (Henson, 2001; Plourde, 2001; Schmitz, 2000; aktaran Turcan, 2011).

Öğretmen yeterliği ile ilgili çalışmalar sonucunda yüksek yeterliğe sahip öğretmenlerin sınıf yönetiminde insancıl yaklaşımlar sergiledikleri, eğitsel reformlara daha açık oldukları, eğitim programını uygularken esnek davrandıkları, öğretim sürecinde öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerden daha fazla faydalandıkları tespit edilmiştir. Düşük yeterliğe sahip öğretmenlerin ise bu durumun aksine daha geleneksel yöntemler benimsedikleri ve daha sert yönetim stratejileri ile etkili bir öğretim ortamı yaratmaya çalıştıkları gözlenmiştir. Kısacası öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının, öğretim ortamının hazırlanmasında, öğrencinin öğretim sürecinde istenilen düzeye ulaşabilmesinde ve öğrenme-öğretme faaliyetlerinin verimli bir şekilde yürütülebilmesinde bir araç olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğretmen öz yeterlilik inançlarının güçlendirilmesi gerekmektedir (Gençtürk ve Memiş, 2010; Kiremit, 2006).

Öğretmenlerin yeterliklerine daha az güvenmeleri beraberinde birçok problemi getirmektedir. Düşük yeterlik hissi öğretmenlerin daha az çaba sarf etmelerine ve kolayca pes etmelerine neden olur. Böyle bir durumda öğretmen yeteneklerini aştığı düşüncesiyle kendisini hedefe ulaştırarak birçok faaliyeti planlamaktan kaçınır, materyal bulmak için fazladan bir gayret sarf etmez, öğrencilerin daha iyi anlamasını sağlayacak alternatif yollar bulma çabasına girmez ve öğrenmede zorluk çeken öğrencilerle uğraşmak istemez. Dolayısıyla bu durum öğretimin çıktısı olan öğrenciyi olumsuz yönde etkiler (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998; Schunk, 1991; Wheatly, 2002; aktaran Gençtürk ve Memiş, 2010).

Öğretmen öz yeterlilik inancı, öğretmenlerin performanslarının yanı sıra başarılarını da etkileyen faktörlerdendir. Yani bir öğretmen alanında çok fazla bilgi sahibi olsa bile öz yeterlilik inancı düşükse derslerinde verimli olması beklenemez. Çünkü öğretmenin yeterlik inancı sınıf ortamına dolayısıyla da öğrenciye yansımaktadır. Bu inanç, öğrencilerin kişilik gelişimini, öz yeterlilik inancını, akademik başarısını, motivasyonunu yakından etkilemektedir (Çetin, 2004; Kiremit, 2006; Türkmen, 2007). Sonuç olarak öğretmenin öz yeterlilik inancının yüksek olması, öğrencilerin bilişsel açıdan gelişmesine olanak sağlayan öğretim ortamlarının oluşmasını sağlar. Dolayısıyla gerek öğrencinin gerekse öğretmenin hedeflenen başarıya ulaşması kaçınılmaz olur (Bandura, 1997).

Yüksek öz yeterlilik inancına sahip olan öğretmenler düşük başarıya sahip öğrencilerini ‘ulaşılabilir’, onların problemlerini ise ‘çözülünebilir’ olarak değerlendirmektedirler. Bu öğretmenler, başarısı düşük öğrencilerin problemlerinin üstesinden gelebilmelerinde sorumluluk duygusu taşımakta ve onlara bir şeyler öğretebilme yetenekleri ile gurur duymaktadırlar. Zor öğrencilerle diğer öğretmenlere kıyasla daha çok ilgilenip özel eğitime daha az öğrenci göndermektedirler. Düşük yeterliğe sahip öğretmenler ise öğrencilerin akademik başarısızlıkları konusunda sorumluluk almak istememekte ve başarısız öğrencileri sınıfta bırakma eğilimi göstermektedirler (Gençtürk, 2008; Turcan 2011).

Araştırmalar öz yeterlilik inancı yüksek olan öğretmenlerin daha az devamsızlık yaptıklarını, mesleği bırakmaya daha az eğilimli olduklarını göstermektedir. Bu öğretmenler, öğretme için çok heveslidirler, kendilerini mesleklerine çok fazla adanlar. Herhangi bir zorlukla karşılaştıklarında ise çabalamaktan asla vazgeçmezler. Ancak aynı araştırmalar düşük yeterliğe sahip öğretmenlerin ise yüksek oranda devamsızlık yaptığını ve tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu özellikteki öğretmenler, başarısızlığın nedenini her zaman dışarıda ararlar ve öz eleştiri yapmazlar. Dolayısıyla başarısız öğrencileri çok olur. Düşük yeterliğe sahip öğretmenler, bir öğrenciye soru yöneltirken genellikle cevaplarını kendileri verirler ya da öğrencinin doğru cevap vermesine izin vermeden ikinci bir öğrenciye daha sorarlar (Gençtürk, 2008).

2.14 İlgili Araştırmalar

Hacıömeroğlu'nun (2015) sınıf yönetimini olumsuz etkileyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerini araştırdığı çalışmasına Lefkoşa'da bulunan 2 ilkokuldan toplamda 20 sınıf öğretmeni katılmıştır. Verilerin toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin sınıfta ödev yapmalarının, kavga etmelerinin, dersi dinlememelerinin ve derse katılım sağlamamalarının, okula gelirken defter ve kitap gibi ders materyallerini getirmemelerinin ya da unutmalarının, sınıf içerisinde derse ilgisiz olmalarının ve konuşmalarının, sınıfa dergi gazete gibi dersle alakası olmayan materyaller getirmelerinin ve bu materyallerle öğrencilerin meşgul olmalarının, cep telefonu ve anahtarlık gibi araç gereçlerle uğraşarak derse ilgisiz kalmalarının sınıf yönetimini ve sınıf iklimini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir.

Sakallıoğlu (2014) ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlarla başa çıkmada kullandıkları yöntemler konulu çalışmasını Rize ilinde görevli ortaokul branş öğretmenleri ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda istenmeyen davranışlar olarak öğretmenlerin sıklıkla ifade ettikleri davranışlar " uygunsuz madde kullanmak, arkadaşlarına fiziksel zarar vermek, okul ve öğretmenlerine karşı saldırgan bir tutum sergilemek" olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf ortamında istenmeyen davranışlara karşı sıklıkla kullandıkları yöntemlerin kuralları hatırlatmak, öğrencileri teşvik etmek ve öğrencilerle iletişim kurmak olduğu; buna karşılık öğretmenlerin en az kullandıkları yöntemin azarlama olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca kıdem, cinsiyet, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve öğrenci sayısı değişkenleri bakımından öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık meydana gelmediği tespit edilmiştir.

Keyik (2014) ilkokul 1. sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede kullandıkları yöntemler konulu çalışmasını Burdur iline bağlı köy okullarında çalışan 52 birinci sınıf öğretmeni ile yürütmüştür. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular istenmeyen öğrenci davranışları, davranışların ortaya çıkma nedenleri ve davranışları önleme yöntemleri olarak temalara ayrılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerde en sık görülen istenmeyen davranışlar birbirleriyle konuşma,

öğretmenin yanında birikme, sınıftan çıkmak için izin isteme, dikkat dağınıklığı, ayakta dolaşma, öğretmenin söylediğinin aksine yapma, gereksiz parmak kaldırma, arka sıraya dönme, arkadaşlarını şikayet etme, öğretmenin eşyalarını izinsiz alma ve derse ilgisizlik olarak tespit edilmiştir. İstenmeyen davranışların sesli ve sessiz okuma sıralarında, ödev kontrolü esnasında, öğrenciler sıkıldığında ve dersin monotonlaştığı durumlarda meydana geldiği bulgusuna ulaşılmıştır. İstenmeyen davranışları önleme stratejileri ise dersi eğlenceli hale getirme, öğrencileri tanıma, sınıf kurallarını belirleme, farklı öğretim materyalleri kullanma ve doğru davranışları ödüllendirme olarak tespit edilmiştir.

Kayıkçı (2013) sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla başa çıkmada kullandıkları yöntemleri araştırdığı çalışmasında İstanbul ilindeki ilkokullarda görev yapmakta olan 288 sınıf öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyetlerine ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık meydana gelmediği ancak yaş ve kıdemler yükseldikçe öğretmenlerin daha pozitif ve olumlu disiplin yaklaşımlarını tercih ettikleri (öğrencinin dikkatini derse vermesini sağlayacak sorular sorarım, sınıfta uygun davranışı gösteren öğrenciye sınıf içi görevler veririm gibi) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Başar (2011) sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetimi konusunda yaptığı çalışmada Uşak il merkezinde bulunan 5 okulda görev yapmakta olan 30 öğretmen ve 50 öğrenci ile birlikte çalışmıştır. Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme ve kamera kaydı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenciler arasında istenmeyen davranışlar olarak ortaya çıkan en önemli davranışın öğrenciler arası iletişime dayalı davranışlar olduğu, öğrencilerin istenmeyen davranışlar göstermelerinin en önemli nedenlerinden bir tanesinin kaygı olduğu ve bu durumun çoğunlukla öğretmenler tarafından farkına varılmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları yöntemlerin ise görmezden gelme, sınıf yönetimi ile ilgili kararları öğrencilerle birlikte alma, gelişen durumlara göre kararlar alma uygulamaları olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilere göre sınıf içi istenmeyen davranışların en önemli nedeninin can sıkıntısı olduğu belirtilmiş ve bu duruma derslerin monoton hale gelmesi gerekçe olarak gösterilmiştir.

İnce'nin (2011) ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin istenmeyen davranışlar ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin cinsiyet, anne ve baba eğitim durumları, anne ve baba mesleği, okul türü ve okulun bulunduğu ilçe değişkenlerine göre inceleme yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği, anne ve babaların eğitim durumlarının yükselmesi ile öğrencilerin sınıf disiplini hakkında daha pozitif ve çağdaş yöntemleri benimsedikleri, öğrencilerin akademik başarılarının yükselmesine bağlı olarak öğrencilerin çağdaş disiplin yöntemlerini daha çok benimsedikleri, öğrenim gördükleri okul türü bakımından özel okullarda eğitim gören öğrencilerin daha çağdaş disiplin yöntemlerini benimsedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Alkaş (2010) ilköğretim öğrencilerinde gözlenen istenmeyen öğrenci davranışlarını belirlemeye yönelik çalışmasını Samsun ilindeki 3-8 sınıflarda okuyan 573 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırmada 41 maddeden oluşan istenmeyen öğrenci davranışları anketi, araştırmacı tarafından geliştirilerek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda istenmeyen davranışlar anketinden elde edilen en yüksek puanların 7. sınıf öğrencilerine ait olduğu ve bunu 8. sınıf öğrencilerinin takip ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca istenmeyen öğrenci davranışları arasında öğretim kademesi ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar meydana geldiği belirlenmiştir. İstenmeyen davranışların ilköğretim 2. kademe ve erkek öğrencilerde daha yüksek oranda görüldüğü ifade edilmiştir. Yine araştırma bulgularına göre ilköğretim 1. ve 2. kademe aynı okullarda eğitim gören öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların, ayrı ayrı okullarda eğitim gören öğrencilerin puanlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Keleş (2010) ilköğretim okulları 1. kademe sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla baş etme yöntemleri başlıklı araştırmasında, İstanbul ili Maltepe ilçesinde bulunan 197 sınıf öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırmada "sınıfta karşılaştığınız istenmeyen davranışlar ölçeği" ve "istenmeyen davranışlara karşı kullanılan baş etme yöntemleri ve bunların kullanım sıklıkları ölçeği" kullanılarak veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı seçtikleri yöntemlerin öğrencilerin kişiliklerine saygı çerçevesini aşmayacak yöntemler olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı sert tepkiler ve negatif eleştiriler yoluna başvurmaksızın pozitif yaklaşım sergileyerek, öğrencileri okul hayatında destekledikleri ve olaylara profesyonelce yaklaştıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda, öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı ortaya koydukları yöntemlerin cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Genez Erçiktı (2009) ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunların nedenlerini ve bu sorunlara yönelik geliştirdikleri çözüm önerilerini incelediği araştırmasında, İstanbul ilindeki 6 ilköğretim okulundan seçtiği 60 öğretmen ve 180 öğrenci üzerinde çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda okullarda istenmeyen davranışların nedenleri ve bu davranışlara yönelik öğretmenlerin tutumları arasında cinsiyet, yaş, medeni durum, okutmakta oldukları sınıf ve görev yaptıkları okul değişkenlerine göre anlamlı farklılık meydana gelmediği tespit edilmiştir. Mesleki kıdemi 1-5 yıllık olan öğretmenlerin disiplinsiz davranışlar karşısında öğrenciyi azarlama, öğrenciyi üzme, disiplin kuruluna verme, notla korkutma gibi cezaları daha fazla tercih ettikleri ifade edilmiştir. Ayrıca okuldaki disiplinsiz davranışların nedenleri arasında ses tonunun aynı olması, sınıfta yeterince etkinlik yapılmaması, derslerin monoton olması, derse zamanında gidilmemesi, öğrencilerin yeterince tanınmaması gibi durumların yer aldığı belirtilmiştir.

Sipahioğlu (2008) ilköğretim 1. kademedeki sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ve çözüm önerileri başlıklı çalışmasında İzmir ilindeki 10 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri ile çalışmıştır. Araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanan 46 maddelik anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen davranışlara yönelik en çok tercih ettikleri yaklaşımların öğrencilere isimleriyle hitap etme, hangi davranışların istenen ve istenmeyen olduğunu öğrencilere açıklama, öğrenciler arasında adaletli davranma, sınıf başkanını öğrencilere seçtirme, öğrencilerle göz teması kurma, doğru davranışlar üzerinde durma, tüm sınıfa sınıf kurallarını hatırlatma ve ailesi ile görüşme olduğu tespit edilmiştir. Sınıf içi istenmeyen davranışlara karşı öğretmen görüşleri arasında mezun oldukları okul ve görev yaptıkları okul değişkenlerine göre farklılıklar meydana geldiği tespit edilmiştir.

Sarıtaş (2006) sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını değiştirmek ve düzeltmek amacıyla öğretmenlerin kullandıkları stratejileri araştırdığı çalışmasında, öğretmen adaylarının değerlendirmelerinden faydalanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf yönetimi dersini alma durumunun, istenmeyen davranışlara karşı kullanılan yöntemlerde anlamlı farklılık meydana getirdiği tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, sınıf yönetimi dersini almayan öğretmen adaylarının sınıf içerisinde istenmeyen davranışları önlemek amacıyla kullandıkları yöntemlerin, sınıf yönetimi dersini alan öğretmen adaylarının kullandıkları yöntemlere göre daha fazla ceza ve otorite içeren yöntemler oldukları tespit edilmiştir. Sınıf yönetimi dersini alan öğretmen adaylarının istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı önleyici ve caydırıcı yöntemleri daha sıklıkla kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Karakaş (2005) ilköğretim birinci kademe öğrencilerinde gözlenen istenmeyen davranışlar ve bu davranışlarla başa çıkma yöntemleri konusundaki çalışmasını İzmir'in Konak ilçesinde görev yapmakta olan 38 devlet okulundan seçtiği 315 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Araştırma verileri anket ve görüşme formları ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları olarak karşılaştıkları davranışların arkadaşlarının sözünü kesme, şikayet etme, derse hazırlıksız gelme, izin almadan konuşma davranışları olduğu, buna karşılık öğretmenlerin kullandıkları baş etme yöntemlerinin öğrencilerle konuşma, sınıf kurallarını hatırlatma, görev verme, uyarma ve veli ile görüşme yöntemleri olduğu tespit edilmiştir.

Şahin (2005) ilköğretim okullarında 5. Sınıf öğrencilerinin gösterdikleri istenmeyen davranışların görülme derecesi ve bu davranışlara ilişkin öğretmenlerin kullandıkları çözüm önerileri konulu araştırmasında, Bolu il merkezindeki okullarda bulunan 52 öğretmen ve 514 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yalan söyleme, küfür etme, başkalarının eşyalarına zarar verme, arkadaşlarına bağırma, derste ortalıkta dolaşma, başkalarının sözünü kesme, ders sırasında başkalarıyla konuşma, derste dalıp gitme, sınıfta bir şeyler yeme, derse geç gelme, ders sırasında birbirlerine notlar yazma ve gülme gibi olumsuz davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Bu davranışlara yönelik olarak öğretmenlerin sınıf kurallarını hatırlatma, öğrenciye adıyla seslenme, dersten sonra öğrenciyle görüşme, öğrencinin ailesiyle görüşme, öğrencinin yerini değiştirme, öğrenciye bağırma, öğrenciye fiziksel

müdahale etme, öğrenciyi müdüre yollama ve öğrenciyi dersten atma gibi yöntemler kullandıkları belirtilmiştir. Bunların yanında öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejilerde anlamlı farklılıklar meydana gelmediği, istenmeyen davranışların ortaya çıkmasında ve bu davranışlara öğretmenlerin gösterdikleri tepkilerde cinsiyet değişkenine göre farklılık meydana gelmediği tespit edilmiştir.

Atıcı (2004) ilköğretim 1. kademe öğretmenlerinin sınıf içi problem davranışlara yönelik müdahalelerinin incelenmesi başlıklı çalışmasında okulun sosyo-ekonomik düzeyine, öğretmenlerin deneyimine, sınıftaki öğrenci sayısına ve sınıf düzeyine göre istenmeyen davranışlar da anlamlı farklılıklar meydana gelmediğini tespit etmiştir. Öğretmenlerin sınıf içerisinde en sık karşılaştıkları istenmeyen davranışların söz almadan konuşma ve arkadaşlarıyla konuşma olduğu ifade edilmiştir. Sınıf içi istenmeyen davranışlara karşılık öğretmenlerinin gözle iletişim kurma, soru sorma, mizah kullanma, eleştirme, öğrencinin ismini söyleme ve azarlama yöntemlerini kullandıkları tespit edilmiştir.

Atıcı (2002) yaptığı çalışmada Türk ve İngiliz ilkokullarında istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etmede öğretmenlerin kullandıkları yöntemleri araştırmıştır. Araştırmaya 51 İngiliz ve 73 Türk olmak üzere toplamda 124 öğretmen katılmıştır. Türk öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışlara karşı en sık kullandıkları yöntemlerin işaretleri kullanma, yönergeler verme, öğrenci ile göz teması kurma, bağırma, kuralları hatırlatma ve uyarma olduğu, İngiliz öğretmenlerin en sık kullandıkları yöntemlerin ise yönerge verme, kuralları hatırlatma, yer değiştirme ve öğrenci ile göz teması kurma olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada Türk ve İngiliz öğretmenler arasında, sınıfta istenmeyen davranışlara karşı kullanılan yöntemlerde anlamlı farklılık meydana gelmediği tespit edilmiştir.

Türnüklü, Yıldız ve Zoraloğlu (2001) yaptıkları çalışmada ilköğretim 1. kademe rastlanan istenmeyen öğrenci davranışlarını derste yüksek sesle konuşma, yerinde oturmama, arkadaşlarından yakınma, başkalarının sözünü kesme şeklinde sıralamışlardır. Bu davranışlara karşılık öğretmenlerin kullandıkları çözüm stratejileri göz teması kurma, davranışla ilgili öğrenciyle konuşma, öğrenciye adıyla hitap etme ve sınıf kurallarına hatırlatma olarak ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenler

öğrencilerin yerini değiştirme, öğrencilere kuralları hatırlatma ve azarlama gibi yöntemleri de kullanmaktadırlar.

Öztürk (2001) Kayseri ilinde 320 sınıf öğretmeni ile sınıflarda istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sebeplerini ve bu davranışlarla başa çıkmada kullanılan yöntemleri araştırmıştır. Araştırma sonucunda şikayet etme, gereksiz sorular sorma, izinsiz konuşma, sık sık tuvalete gitme, başkalarına vurma, başkalarına zarar verme, söz almadan konuşma, ödevlerini yapmama, ders materyallerini getirmeme, derse ilgisiz olma en sık gözlenen istenmeyen davranışlar olarak ifade edilmiştir. Davranışlarla başa çıkmada yaşça olgun olan öğretmenlerin en sık kullandıkları yöntemlerin öğrenci ile konuşma, davranışın olumsuz etkilerini öğrenciye gösterme, sözlü uyarılarda bulunma ve öğrencinin ailesi ile görüşme olduğu ifade edilmiştir.

Güneş (2016) sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, teknoloji kullanımları ve öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı çalışmasını Ankara il merkezinde bulunan 519 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri, teknoloji kullanımları ve öz yeterlilik inançları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri; yaş ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılıklar gösterirken; cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, sınıf mevcudu ve okutulan sınıf düzeyine göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin teknoloji kullanımlarının; cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem, sınıf mevcudu ve okutulan sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlilik inançları; yaş ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılıklar gösterirken; cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, sınıf mevcudu ve okutulan sınıf düzeylerine göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Uysal (2013) akademisyenlerin öz yeterlilik inançları üzerine yaptığı çalışmasında Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde görev yapmakta olan 80 akademisyenle çalışmıştır. Araştırma sonucunda akademisyenlerin genel öz yeterlilik inançlarının yüksek düzeyde olduğu, öz yeterlilik inançları arasında cinsiyet, unvan ve bölüm değişkenlerine göre anlamlı farklılık meydana gelmediği tespit edilmiştir.

Gömlüksiz ve Serhatlıoğlu (2013) okul öncesi öğretmenlerinin, öz yeterlilik inançlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarını 98 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının cinsiyet, meslekteki hizmet süresi, görev yaptıkları kurum ve kurumun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarını yüksek düzeyde gördükleri ve bu görüşlerin cinsiyetlerine, hizmet sürelerine, görev yaptıkları kuruma ve bu kurumun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Karadeniz (2011) öğretmenlerin coğrafya öz yeterlilik inanç düzeylerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasını 164 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Çalışmada öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının cinsiyet ve mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği; buna karşılık branş, kıdem, yaş, görev yapılan okul türü ve mezun olunan program değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009) ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları üzerine yaptıkları çalışmalarında Malatya il merkezinde görev yapmakta olan 292 öğretmen ile çalışmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık meydana gelmediği, öğretmenlerin okul türü değişkenlerine göre öğrenci katılımı alt boyutunda Anadolu ve Fen liseleri lehine anlamlı farklılık meydana geldiği, öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin genel olarak orta düzeyde olduğu ve yükseltilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir (2008) sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine yönelik öz yeterlilik algıları konusunda yaptığı çalışmasında Hacettepe, Gazi ve Kırıkkale Üniversitelerinde öğrenim görmekte olan 223 sınıf öğretmeni adayı ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre öz yeterlilik algılarının kız öğrenciler lehine farklılaştığını, öğrenciler arasında öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre öz yeterlilik algıları arasında anlamlı farklılık meydana gelmediği, yine öğrencilerin mezun oldukları lise türünün de öz yeterlilik algıları üzerinde etkili olmadığı, öğretmen adaylarının seçmiş oldukları bölümü

kendi istekleriyle yazıp yazmama durumlarına göre ise bölümü isteyerek seçen öğrenciler lehine anlamlı farklılık meydana geldiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özerkan (2007) öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki başlıklı çalışmasını Edirne il merkezindeki ilkokullarda görev yapan 62 sınıf öğretmeni ve 1515 beşinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlikleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu, öz yeterlilik algısı yüksek öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin sosyal bilgiler benlik düzeylerinin daha yüksek olduğu, öğretmen öz yeterlilik düzeylerinin en düşük olduğu alanın ise öğrencilerin tüm zeka düzeylerine hitap edecek etkinlikler yapmak olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yürütülmesinde izlenen model, evren, örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, verilerin çözüm ve yorumlanmasına ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandıkları baş etme yöntemleri ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, bu unsurların öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, kıdem ve mezun oldukları okul gibi bağımsız değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın modeli, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelidir.

Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2015). Tarama modellerinde, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Önemli olan var olanı değiştirmeye kalkmadan gözlemleyebilmektir. İlişkisel tarama modeli ise iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılan araştırma modelidir (Büyüköztürk, Aygün, Kılıç Çakmak ve Karadeniz, 2016; Karasar, 2015).

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Samsun ili merkez ilçelerinde bulunan 98 ilkokulda görev yapmakta olan 1481 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır (MEM, 2019). Evreni oluşturan ilkokullarda görevli öğretmenlerin

tümüne ulaşmak zaman bakımından ve ekonomik bakımdan mümkün olmadığından, araştırmada örneklem seçimine gidilmiştir.

Araştırmanın örneklemini evren içerisinde rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmiş olan 528 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında 600 kişiye ölçekler uygulanmış ancak sağlıklı doldurulmadığı tespit edilen 72 ölçek uygulama dışında bırakılmıştır. Literatür incelendiğinde 2500 kişiye kadar olan evrende örneklem hesaplamalarının %95 güven aralığında ($p=.05$) en az 429 kişi seçilmesi gerektiği belirtilmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Buna göre araştırmanın örneklem seçimi bakımından evreni temsil ettiği söylenebilir.

Araştırmalarda örnekleme yöntemleri için farklı formüller kullanılabilir (‘‘İstatistik Analiz’’, 2018). Bunlar evrenin bilinme durumuna göre değişmektedir. Araştırma evreninin büyüklüğü bilinmiyorsa;

$$n = t^2pq / d^2$$

formülü kullanılmakta iken, araştırma evreninin büyüklüğü bilindiği durumlarda;

$$n = Nt^2pq/d^2(N-1) + t^2pq$$

formülü kullanılmaktadır. Bu formüllerde geçen semboller aşağıdaki şekildedir:

N: Hedef kitledeki birey sayısı (1481)

n: Örnekleme alınacak birey sayısı

p: İncelenen olayın görülüş sıklığı (gerçekleşme olasılığı) (0.50)

q: İncelenen olayın görülmeyiş sıklığı (gerçekleşmeme olasılığı) (0.50)

t: Belirli bir anlamlılık düzeyinde, t tablosuna göre bulunan teorik değer (1.96)

d: Olayın görülüş sıklığına göre kabul edilen örnekleme hatasıdır (0.05)

Formüldeki değerler yerine konulduğunda;

$$n = 1481 \times 3.84 \times 0.5 \times 0.5 / 0.0025 \times 1480 + 3.84 \times 0.5 \times 0.5 = 304 \text{ bulunmuştur.}$$

Araştırmada 528 öğretmene ulaşıldığı göz önünde bulundurulursa örneklemin evreni temsil ettiği, yapılan hesaplama sonucunda elde edilen veri ile doğrulanmaktadır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, istenmeyen davranışlara karşı kullanılan stratejileri belirleme ölçeği ve öğretmen öz yeterlilik ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Üç bölümden oluşan veri toplama aracının birinci bölümünde yer alan kişisel bilgiler, aynı zamanda araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır. Bu bölümde araştırmanın katılımcılarına ilişkin demografik değişkenlere yer verilmiştir.

3.3.2 İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullanılan Stratejileri Belirleme Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandıkları stratejileri belirlemek amacıyla Keleş (2015) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejilerinin belirlenmesi amacıyla ölçekte "tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, tamamen katılmıyorum" şeklinde derecelendirme yapılmıştır.

Keleş (2015) tarafından yapılan çalışmada Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olup KMO değeri .79; Bartlett testi 3430.76; df: 561 ve $p = .000$ olarak tespit edilmiştir. Ölçek 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin 6 alt boyutta açıkladığı toplam varyans %49.89 olarak belirlenmiştir.

Alt boyutlar ve maddeler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1: İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullanılan Stratejileri Belirleme Ölçeği Alt Boyutları, Maddeler ve Güvenirlik Değerleri

Alt Boyutlar	Maddeler	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Gerçeklik terapisi/kontrol m.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	9	.86
Güvengen disiplin m.	10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17	8	.84
Öğretmen etkililiği m.	18, 19, 20	3	.86
Kounin m.	21, 22, 23	3	.89
Sosyal disiplin modeli m.	24, 25, 26	3	.91
Davranış değiştirme m.	27, 28, 29, 30	4	.78

Keleş (2015) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etme yöntemlerini belirlemek için 30 madde ve 6 alt boyuttan oluşan ölçeğın tamamına ilişkin Cronbach's Alphadeğeri $\alpha=0.71$ bulunmuştur. Ölçeğın alt boyutlarının güvenirlik katsayıları; Gerçeklik terapisi/kontrol modeli .86; Güvengen disiplin modeli .78; Öğretmen etkililiği modeli .64; Kounin modeli .73; Sosyal disiplin modeli .71; Davranış değiştirme modeli .61 olarak bulunmuştur.

Güvenirlik İstatistikleri

Tablo 2: Cronbach's AlphaGüvenilirlik Test İstatistikleri

Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
0.83	30

Bu araştırma için yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda istenmeyen davranışlara karşı kullanılan stratejileri belirleme ölçeğının tamamına ilişkin Cronbach's Alpha değeri $\alpha=0.83$ bulunmuştur. Ölçeğın alt boyutlarının güvenirlik katsayıları; Gerçeklik terapisi/kontrol modeli .86; Güvengen disiplin modeli .84; Öğretmen etkililiği modeli .86; Kounin modeli .89; Sosyal disiplin modeli .91; Davranış değiştirme modeli .78 olarak bulunmuştur. Ölçeğın faktör analizi sonucunda ise KMO değeri .84; 6 faktörde açıklanan varyans ise toplamda 56.44 olarak bulunmuştur.

3.3.3 Öz Yeterlilik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

Bu araştırmada öğretmenlerin öz yeterlilik algılarını belirlemek amacı ile Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçe için geçerlik ve güvenirlik çalışması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan 24 maddelik "Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Öğretmenlerin öz yeterliliklerinin belirlenmesi amacıyla ölçekte "yetersiz, çok az yeterli, biraz yeterli, oldukça yeterli, çok yeterli" şeklinde derecelendirme yapılmıştır.

İstenmeyen davranışlara karşı kullanılan stratejileri belirleme ve öğretmen öz yeterlilik ölçeklerine ilişkin puan aralıkları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullanılan Stratejileri Belirleme Ölçeği ve Öğretmen Öz Yeterlilikleri Ölçeği Puan Aralıkları

İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullanılan Stratejileri Belirleme Ölçeği	Öğretmen Öz yeterlilik Ölçeği	Puan Aralıkları
Tamamen Katılmıyorum	Yetersiz	1.00-1.79
Katılmıyorum	Çok az yeterli	1.80-2.59
Kararsızım	Biraz yeterli	2.60-3.39
Katılıyorum	Oldukça yeterli	3.40-4.19
Tamamen Katılıyorum	Çok yeterli	4.20-5.00

Güneş (2016) tarafından yapılan araştırmada Öğretmen Öz Yeterlilikleri Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olup KMO değeri .94; Bartlett testi 2526.137; df: 276 ve $p = .000$ olarak tespit edilmiştir. Ölçeğe ilişkin doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış olup ölçeğin uyum indeksleri incelendiğinde RMSEA= .06, CFI= .91, GFI= .85, AGFI= .81, RMR= .02 ve NFI= .83 olarak bulunmuştur. Ölçeğe ilişkin alt boyutlar ve maddeler aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 4: Öğretmen Öz Yeterlilikleri Ölçeği Alt Boyutları, Maddeler ve Güvenirlik Değerleri

Alt Boyutlar	Maddeler	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Sınıf yönetimi	13, 15, 16, 17, 19, 21, 22	7	.89
Öğretim stratejileri	7, 8, 10, 11, 18, 20	6	.87
Güdüleme	3, 4, 5, 6, 9	5	.87
Öğrenci katılımı	1, 2, 12, 14, 23, 24	6	.87

Güneş (2016) tarafından yapılan araştırmada 24 madde ve 4 alt boyuttan oluşan öğretmen öz yeterlilik ölçeğinin tamamına ilişkin Cronbach's Alpha değeri $\alpha = 0.95$ bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının güvenirlik katsayıları; Sınıf yönetimi .88; Öğretim stratejileri .84; Güdüleme .82; Öğrenci katılımı .82 olarak bulunmuştur.

Tablo 5: Cronbach's AlphaGüvenilirlik Test İstatistikleri

Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
0.94	24

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik analizleri araştırmacı tarafından yeniden yapılmıştır. Bu kapsamda öğretmen öz yeterlilik ölçeği'nin tamamına ilişkin Cronbach's Alpha değeri $\alpha=0.94$ bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları; Sınıf yönetimi .89; Öğretim stratejileri .87; Güdüleme .87; Öğrenci katılımı .87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör analizi sonucunda ise KMO değeri .93; 4 faktörde açıklanan varyans ise toplamda 57.39 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla yukarıdaki sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin 4 alt boyutta geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

3.4 Verilerin Toplanması

Ölçme araçları bizzat araştırmacı tarafından ilkokullardaki sınıf öğretmenlerine ulaştırılmış, gerekli açıklamalar yapılmış ve ölçme araçlarının cevaplandırılması sağlanarak geri alınmıştır. Ölçekleri yanıtlayan öğretmenlerden isim belirtmemeleri istenmiş ve ölçeklerden elde edilecek verilerin yalnız araştırma için kullanılacağı belirtilmiştir. Bu doğrultuda 528 sınıf öğretmenine ölçek formu uygulanmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandıkları baş etme yöntemleri aritmetik ortalama kullanılarak betimlenmiştir.

Verilerin çözümlenmesi için tanımlayıcı istatistiksel tekniklerle birlikte, dağılım ve kullanılacak yöntemlerin belirlenmesi aşamasındaki normallik testi için uygulanan Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarında p değerlerinin 0.05'ten küçük çıkması ve dolayısıyla dağılım normal olmadığı için iki kategorili değişkenlerin analizlerinde Mann Whithney U testi, 3 kategorili değişkenlerin analizlerinde ise Kruskal Wallis H testi ve yine alt kategoriler arasındaki farklılıkların tespiti için Mann Whithney U Testleri kullanılmıştır. Bu testler verilerin dağılımları normal olmadığı durumlarda uygulanan parametrik olmayan testlerdir. Gerçekleştirilen analizlerde $p \leq 0,05$ anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Normallik testi sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 6: İstenmeyen Davranışlar Ölçeği Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			
	n	Test	\bar{x}	p
Gerçeklik terapisi/kontrol modeli	528	.079	4.29	.000
Güvengen disiplin modeli	528	.056	2.37	.000
Öğretmen etkililiği modeli	528	.193	3.84	.000
Kounin modeli	528	.140	3.31	.000
Sosyal disiplin modeli	528	.164	1.78	.000
Davranış değiştirme modeli	528	.103	2.98	.000

Tabloya göre istenmeyen davranışlar ölçeğinin maddelerinden elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği ($p \leq .05$) tespit edilmiştir.

Tablo 7: Öz Yeterlilik Ölçeği Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			
	n	Test	\bar{x}	p
Sınıf yönetimi	528	.106	3.93	.000
Öğretim stratejileri	528	.130	4.11	.000
Güdüleme	528	.156	4.04	.000
Öğrenci katılımı	528	.103	3.83	.000

Tabloya göre öz yeterlilik ölçeğinin maddelerinden elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği ($p \leq .05$) tespit edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada ele alınan ana problem ve hipotezlerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular bulunmaktadır.

4.1 Kişisel Bilgilere Ait Bulgular

Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan kişilerin değişkenlere göre dağılımları yüzde ve frekans değerleri ile verilmiştir.

Tablo 8: Araştırmaya Katılan Kişilerin Değişkenlere Göre Dağılımı

Kişisel Bilgiler	Değişken	n	%
Cinsiyet	Erkek	277	52.5
	Kadın	251	47.5
Medeni Durum	Evli	473	89.6
	Bekâr	55	10.4
Mezun Olduğu Okul	Lisans	487	92.2
	Lisansüstü	41	7.8
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	101	19.1
	10-20 yıl	189	35.8
	21 ve üzeri	238	45.1
Kurumdaki Hizmet Süreniz	1-3 yıl	169	32.0
	4-6 yıl	136	25.8
	7 yıl ve üzeri	223	42.2

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre %52.5'inin (n=277) erkek, %47.5'inin (n=251) ise kadın olduğu; medeni durum değişkenine göre %89.6'sının (n=473) evli, %10.4'ünün (n=55) bekar olduğu; öğretmenlerin %92.2'sinin (n=487) lisans, %7.8'inin (n=41) yüksek lisans mezunu olduğu; mesleki kıdemlerine göre %19.1'inin (n=101) 1-10 yıl, %35.8'inin (n=189) 10-20 yıl, %45.1'inin (n=238) ise 21 yıl ve üzeri olduğu; öğretmenlerin kurumdaki hizmet sürelerine göre %32'sinin (n=169) 1-3 yılını, %25.8'inin (n=136) 4-6 yılını,

%42.2'sinin ise (n=223) ise 7 yıl ve üzerinde aynı kurumda çalıştıkları görülmektedir.

4.2 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandıkları Baş Etme Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede öğretmenlerin kullandıkları yöntemler ve bunların kullanım sıklıkları ile ilgili veri toplama aracıyla elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 9: İstenmeyen Öğrenci Davranışlarıyla Baş Etme Yöntemlerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	n	Madde Sayısı	\bar{x}	ss
1 Gerçeklik terapisi/kontrol modeli	528	9	4.29	4.16
2 Güvengen disiplin modeli	528	8	2.37	5.46
3 Öğretmen etkililiği modeli	528	3	3.84	2.32
4 Kounin modeli	528	3	3.31	2.76
5 Sosyal disiplin modeli	528	3	1.78	2.38
6 Davranış değiştirme modeli	528	4	2.98	2.98
Toplam	528	30	3.09	3.34

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkmada gerçeklik terapisi/ kontrol modeli alt boyutunda “tamamen katılıyorum” düzeyinde, güvengen disiplin modeli alt boyutunda “katılmıyorum” düzeyinde, öğretmen etkililiği alt boyutunda “katılıyorum” düzeyinde, kounin modeli alt boyutunda “kararsızım” düzeyinde, sosyal disiplin modeli alt boyutunda “tamamen katılmıyorum” düzeyinde, davranış değiştirme modeli alt boyutunda ise “kararsızım” düzeyinde oldukları görülmektedir. Genel itibariyle sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etmede “kararsızım” düzeyinde ($\bar{x}=3.09$, $ss=3.34$) oldukları görülmektedir.

4.3 Araştırmanın Bağımsız Kategorik Değişkenlerine Göre İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullanılan Stratejileri Belirleme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Bulgular bölümünün bu aşamasında ölçek ile toplanan bağımsız değişkenlere göre “İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullanılan Stratejileri Belirleme Ölçeği” toplam ve alt boyut puan ortalamaları arasındaki farklılıkları belirlemek üzere gerçekleştirilen hipotez testleri sonuçlarına yer verilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandıkları baş etme yöntemlerine ilişkin puanlarının istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere Mann-Whitney U Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemlerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Değerlerinin Toplamı	U	P
Gerçeklik terapisi m.	Kadın	277	277.55	76880.00	31150.000	.038*
	Erkek	251	250.10	62776.00		
Güvengen disiplin m.	Kadın	277	259.87	71984.50	33481.500	.463
	Erkek	251	269.61	67671.50		
Öğretmen etkililiği m.	Kadın	277	256.47	71041.00	32538.000	.195
	Erkek	251	273.37	68615.00		
Kounin m.	Kadın	277	269.72	74713.00	33317.000	.405
	Erkek	251	258.74	64943.00		
Sosyal disiplin m.	Kadın	277	256.94	71173.00	32670.000	.220
	Erkek	251	272.84	68483.00		
Davranış değiştirme m.	Kadın	277	264.65	73308.00	34722.000	.981
	Erkek	251	264.33	66348.00		

$p \leq .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen davranışları önleyebilmekte kullandıkları baş etme yöntemleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, ölçeğin alt boyutları olan gerçeklik terapisi/kontrol modelinde kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık ($p \leq .05$) meydana gelmekte iken, güvengen disiplin modeli, öğretmen etkililiği, kounin modeli, sosyal disiplin modeli, davranış değiştirme modelinde anlamlı farklılıkların meydana gelmediği ($p > .05$) görülmektedir. Başka bir anlatımla, gerçeklik terapisi/kontrol modeli alt boyutunda, kadın öğretmenler istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkmanın daha etkili

olacağını düşünmektedirler. Elde edilen bulgulara göre, kadın öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı otoriterlikten uzak, daha insancıl ve öğrenci merkezli yöntemleri tercih ettikleri söylenebilir. Bu da daha duygusal, dışa dönük ve iletişim becerilerinin gelişmiş olmasından kaynaklı olabilir.

Medeni durum değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandıkları baş etme yöntemlerine ilişkin puanlarının istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere Mann-Whitney U Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemlerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Medeni Durum	n	Sıra Ortalaması	Sıra Değerlerinin Toplamı	U	P
Gerçeklik terapisi m.	Evli	473	266.54	126074.00	12042.000	.366
	Bekâr	55	246.95	13582.00		
Güvengen disiplin m.	Evli	473	270.11	127762.00	10354.000	.013*
	Bekâr	55	216.25	11894.00		
Öğretmen etkililiği m.	Evli	473	267.33	126446.50	11669.500	.203
	Bekâr	55	240.17	13209.50		
Kounin m.	Evli	473	267.13	126353.00	11763.000	.241
	Bekâr	55	241.87	13303.00		
Sosyal disiplin m.	Evli	473	265.67	125663.50	12452.500	.595
	Bekâr	55	254.41	13992.50		
Davranış değiştirme m.	Evli	473	269.70	127570.00	10546.000	.021*
	Bekâr	55	219.75	12086.00		

p≤.05 düzeyinde anlamlıdır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen davranışları önleyebilmekte kullandıkları baş etme yöntemleri medeni durum değişkenine göre incelendiğinde, ölçeğin alt boyutları olan güvengen disiplin modeli ve davranış değiştirme modelinde anlamlı farklılıklar (p≤.05) meydana gelmekte iken, gerçeklik terapisi/kontrol modeli, öğretmen etkililiği, kounin modeli, sosyal disiplin modeli alt boyutlarında anlamlı farklılık meydana gelmediği (p>.05) görülmektedir. Anlamlı farklılık ortaya çıkan alt boyutların sıra ortalaması puanları incelendiğinde, güvengen disiplin modeli alt boyutunda evli (n=473; SO=270.11) ve bekar (n=55; SO=216.25) öğretmenler arasında (U=10354,0; p≤.05) evli öğretmenler lehine, davranış değiştirme modeli alt boyutunda ise evli (n=473; SO=269.70) ve bekar (n=473; SO=219.75) öğretmenler arasında (U=10546,0; p≤.05) evli öğretmenler lehine

anlamli farklılıkların meydana geldiği görülmektedir. Bu bulgu, evli olan öğretmenlerin, bekâr olan öğretmenlere göre daha çok kural ve sınırlama gerektiren, davranışı değiştirmeye yönelik yöntemler seçtikleri şeklinde yorumlanabilir. Evli olan öğretmenler evdeki sorumluluklarından ötürü kendilerini baskı altında hissediyor ve bunu da eğitimde kullandıkları yöntemler ile dışa vuruyor olabilirler. Bekar öğretmenlerin ise, mesleğe yeni başladıkları kabul edilirse okul sistemini yeteri kadar tanımamaları, onları istenmeyen davranışlara karşı daha ılımlı davranmaya teşvik eder.

Eğitim durumu değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandıkları baş etme yöntemlerine ilişkin puanlarının istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere Mann-Whitney U Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemlerine İlişkin Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Değerlerinin Toplamı	U	P
Gerçeklik terapisi m.	Lisans	487	267.14	130099.50	8695.500	.168
	Lisansüstü	41	233.09	9556.50		
Güvengen disiplin m.	Lisans	487	265.72	129407.00	9388.000	.525
	Lisansüstü	41	249.98	10249.00		
Öğretmen etkililiği m.	Lisans	487	268.37	130696.50	8098.500	.041*
	Lisansüstü	41	218.52	8959.50		
Kounin m.	Lisans	487	268.59	130805.50	7989.500	.032*
	Lisansüstü	41	215.87	8850.50		
Sosyal disiplin m.	Lisans	487	264.64	128882.00	9913.000	.939
	Lisansüstü	41	262.78	10774.00		
Davranış değiştirme m.	Lisans	487	266.41	129739.50	9055.500	.320
	Lisansüstü	41	241.87	9916.50		

$p \leq .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen davranışları önleyebilmekte kullandıkları baş etme yöntemleri eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde, ölçeğin alt boyutları olan öğretmen etkililiği ve kounin modelinde anlamlı farklılıklar ($p \leq .05$) meydana gelmekte iken, gerçeklik terapisi/kontrol modeli, güvengen disiplin modeli, davranış değiştirme modeli, sosyal disiplin modeli alt boyutlarında anlamlı farklılık meydana gelmediği ($p > .05$) görülmektedir. Anlamlı farklılık ortaya çıkan alt boyutların sıra ortalaması puanları incelendiğinde, öğretmen

etkililiği modeli alt boyutunda lisans (n=487; SO=268.37) ve lisansüstü (n=41; SO=218.52) öğretmenler arasında (U=8098.500; p≤.05) lisans mezunu olan öğretmenler lehine, kounin modeli alt boyutunda ise lisans (n=87; SO=268.59) ve lisansüstü (n=41; SO=215.87) öğretmenler arasında (U=7989.500; p≤.05) lisans mezunu olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıkların meydana geldiği görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre, eğitim durumu değişkeni açısından, lisans mezunu olan öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etmede öğretmen etkililiği ve kounin modeli alt boyutlarında lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha etkili oldukları söylenebilir. Bu bulgu lisansüstü mezunu öğretmenlerin, karşılaştıkları istenmeyen davranışları çocuğun gelişim sürecinin bir parçası olarak görüp daha toleranslı davrandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Mesleki kıdem değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandıkları baş etme yöntemlerine ilişkin puanlarının istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere Kruskal-Wallis Testi yapılmıştır ve sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13: Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemlerine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	Sıra Ortalaması	Ki Kare	P	Farkın Kaynağı
Gerçeklik terapisi m.	1-10 yıl	101	242.64	4.034	.133	
	11-20 yıl	189	259.71			
	21 ve üzeri	238	277.58			
Güvengen disiplin m.	1-10 yıl	101	258.39	.217	.897	
	11-20 yıl	189	267.01			
	21 ve üzeri	238	265.10			
Öğretmen etkililiği m.	1-10 yıl	101	211.80	29.368	.000	*1-10 yıl ile 11-20 yıl
	11-20 yıl	189	246.69			*1-10 yıl ile 21 ve üzeri yıl
	21 ve üzeri	238	301.01			*11-20 yıl ile 21 ve üzeri yıl
Kounin m.	1-10 yıl	101	308.22	12.281	.002	*1-10 yıl ile 11-20 yıl
	11-20 yıl	189	265.34			*1-10 yıl ile 21 ve üzeri yıl
	21 ve üzeri	238	245.28			
Sosyal disiplin m.	1-10 yıl	101	281.70	4.084	.130	
	11-20 yıl	189	247.86			
	21 ve üzeri	238	270.41			

Davranış değiştirme m.	1-10 yıl	101	252.96	7.807	.020	*11-20 yıl ile 21 ve üzeri yıl
	11-20 yıl	189	245.32			
	21 ve üzeri	238	284.63			

$p \leq .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen davranışları önleyebilmekte kullandıkları baş etme yöntemleri mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde, ölçeğin alt boyutları olan öğretmen etkililiği, kounin modeli ve davranış değiştirme modelinde anlamlı farklılıklar ($p \leq .05$) meydana gelmekte iken, gerçeklik terapisi/kontrol modeli, güvengen disiplin modeli, sosyal disiplin modeli alt boyutlarında anlamlı farklılık meydana gelmediği ($p > .05$) görülmektedir. Anlamlı farklılık meydana gelen alt gruplar arasında hangi kategoriler arasında farklılığın olduğunu tespit edilmesi amacıyla Mann-Whitney-U testi yapılmıştır. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda öğretmen etkililiği alt boyutunda mesleki kıdemi 1-10 yıl ($n=101$; $SO=211.80$) ile 11-20 yıl ($n=189$; $SO=246.69$) olanlar arasında 11-20 yıl olan öğretmenler lehine; mesleki kıdemi 1-10 yıl ($n=101$; $SO=211.80$) ile 21 ve üzeri yıl ($n=238$; $SO=301.01$) olan öğretmenler arasında 21 ve üzeri yıl olan öğretmenler lehine; mesleki kıdemi 11-20 yıl ($n=189$; $SO=246.69$) ile 21 ve üzeri yıl ($n=238$; $SO=301.01$) olan öğretmenler arasında 21 ve üzeri yıl olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıkların meydana geldiği ($X^2=29.368$; $p \leq .05$) tespit edilmiştir.

Kounin modeli alt boyutunda mesleki kıdemi 1-10 yıl ($n=101$; $SO=308.22$) ile 11-20 yıl ($n=189$; $SO=265.34$) olanlar arasında 1-10 yıl olan öğretmenler lehine; mesleki kıdemi 1-10 yıl ($n=101$; $SO=308.22$) ile 21 ve üzeri yıl ($n=238$; $SO=245.28$) olan öğretmenler arasında 1-10 yıl olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıkların meydana geldiği ($X^2=12.281$; $p \leq .05$) tespit edilmiştir.

Davranış değiştirme modeli alt boyutunda mesleki kıdemi 11-20 yıl ($n=189$; $SO=245.32$) ile 21 ve üzeri yıl ($n=238$; $SO=284.63$) olan öğretmenler arasında 21 ve üzeri yıl olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıkların meydana geldiği ($X^2=7.807$; $p \leq .05$) tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, öğretmen etkililiği ve davranış değiştirme modeli alt boyutlarında öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artması ile sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkmada daha etkili oldukları; buna karşılık kounin modeli alt boyutunda ise öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin azalmasına bağlı olarak

istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkma üzerinde daha etkili oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin meslekteki kıdem süreleri deneyim kazandıkları süreçtir (Keleş, 2010). Mesleğe yeni başlayan bir öğretmen istenmeyen davranışlarla baş etme adına lisans eğitimi sırasında öğrendiği teorik bilgileri kullanırken uzun yıllar bu mesleği yapmış bir öğretmen tecrübelerinin de etkisiyle karşılaştığı problemlere daha farklı çözümler üretebilir. Ortaya çıkan sonucun sebebi olarak bu durum gösterilebilir.

Görev yaptığı kurumdaki toplam hizmet süresi değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandıkları baş etme yöntemlerine ilişkin puanlarının istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere Kruskal-Wallis Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14: Kurumdaki Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemlerine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kurumdaki Hizmet Süresi	n	Sıra Ortalaması	Ki Kare	P	Farkın Kaynağı
Gerçeklik terapisi m.	1-3 yıl	169	266.43	1.427	.490	
	4-6 yıl	136	251.49			
	7 yıl ve üzeri	223	270.97			
Güvengen disiplin m.	1-3 yıl	169	273.51	1.115	.573	
	4-6 yıl	136	265.35			
	7 yıl ve üzeri	223	257.15			
Öğretmen etkililiği m.	1-3 yıl	169	237.22	10.268	.006	*1-3 yıl ile 7 yıl ve üzeri
	4-6 yıl	136	263.00			
	7 yıl ve üzeri	223	286.09			
Kounin m.	1-3 yıl	169	281.62	3.848	.146	
	4-6 yıl	136	264.79			
	7 yıl ve üzeri	223	251.35			
Sosyal disiplin m.	1-3 yıl	169	238.60	7.747	.021	*1-3 yıl ile 7 yıl ve üzeri
	4-6 yıl	136	271.92			
	7 yıl ve üzeri	223	279.60			
Davranış değiştirme m.	1-3 yıl	169	268.13	.220	.896	
	4-6 yıl	136	265.63			
	7 yıl ve üzeri	223	261.06			

$p \leq .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen davranışları önleyebilmekte kullandıkları baş etme yöntemleri kurumdaki hizmet süresi değişkenine göre incelendiğinde, ölçeğin alt boyutları olan öğretmen etkililiği ve

sosyal disiplin modelinde anlamlı farklılıklar ($p \leq .05$) meydana gelmekte iken, gerçeklik terapisi/kontrol modeli, güvengen disiplin modeli, kounin modeli ve davranış değiştirme modeli alt boyutlarında anlamlı farklılık meydana gelmediği ($p > .05$) görülmektedir. Anlamlı farklılık meydana gelen alt gruplar arasında hangi kategoriler arasında farklılığın olduğunu tespit edilmesi amacıyla Mann-Whitney-U testi yapılmıştır.

Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda öğretmen etkililiği alt boyutunda 1-3 yıl ($n=169$; $SO=237.22$) ile 7 yıl ve üzeri ($n=223$; $SO=286.09$) olanlar arasında kurumdaki hizmet süresi 7 yıl ve üzeri olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Sosyal disiplin modeli alt boyutunda ise 1-3 yıl ($n=169$; $SO=238.60$) ile 7 yıl ve üzeri ($n=223$; $SO=279.60$) olanlar arasında kurumdaki hizmet süresi 7 yıl ve üzeri olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, öğretmen etkililiği ve sosyal disiplin modeli alt boyutlarında kurumdaki hizmet süresinin yüksek olmasının istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkmada daha etkili olduğu söylenebilir. Kurumdaki hizmet süresinin artması, öğretmenin okulu ve çevresini daha iyi tanımasını ve daha etkin yöntemler kullanmasını sağlar. Ancak bu durum bazen dezavantaja dönüşebilir. Çünkü kurumdaki hizmet süresinin artması, öğretmenin aidiyet duygusunu artırır ve okul ortamına alışmış olmanın verdiği rahatlıkla, dışlanma duygusundan uzaklaşarak daha sert yöntemlere başvurmasına neden olabilir. Araştırmadan çıkan sonuca bu durum sebep gösterilebilir.

4.4 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algı Düzeyleri Nedir?

Tablo 15: Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	n	Madde Sayısı	\bar{x}	ss
1 Sınıf yönetimi	528	7	3.93	3.45
2 Öğretim stratejileri	528	6	4.11	2.70
3 Güdüleme	528	5	4.04	2.46
4 Öğrenci katılımı	528	6	3.83	2.97
Toplam	528	24	3.97	2.89

Öz yeterlilik ölçeği alt boyutları aritmetik ortalama puanlarına göre incelendiğinde, sınıf yönetimi alt boyutunda 7 madde olup bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puan 35 en düşük puan ise 7'dir. Öğretim stratejileri alt boyutunda 6 madde olup bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puan 30 iken en düşük puan 6'dır. Güdüleme alt boyutunda 5 madde olup bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puan 25 iken en düşük puan ise 5'tir. Öğrenci katılımı alt boyutunda toplamda 6 madde olup bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puan 30 iken en düşük puan 6'dır. Tablo 15'de yer alan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inanç düzeylerine yönelik sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlilik inanç düzeylerinin, ölçeğin bütünü için "oldukça yeterli" düzeyde ($\bar{x}=3.97$, $ss=2.89$) olduğu söylenebilir. Sonuçlar alt boyutlara göre analiz edildiğinde ise sınıf öğretmenlerinin alt boyutlar arasında en yüksek düzeyde Öğretim Stratejileri ($\bar{x}=4.11$, $ss=2.70$) algısına sahip oldukları görülmektedir.

4.5 Araştırmanın Bağımsız Kategorik Değişkenlerine Göre Öz Yeterlilik Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Bulgular bölümünün bu aşamasında ölçek ile toplanan bağımsız değişkenlere göre "Öz Yeterlilik Ölçeği" toplam ve alt boyut puan ortalamaları arasındaki farklılıkları belirlemek üzere gerçekleştirilen hipotez testleri sonuçlarına yer verilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre , sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik puanlarındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere Mann Whitney U Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16: Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Değerlerinin Toplamı	U	P
Sınıf yönetimi	Kadın	277	270.12	74823.00	33207.000	.371
	Erkek	251	258.30	64833.00		
Öğretim stratejileri	Kadın	277	272.99	75617.00	32413.000	.175
	Erkek	251	255.14	64039.00		
Güdüleme	Kadın	277	283.01	78394.50	29635.500	.003*
	Erkek	251	244.07	61261.50		
Öğrenci Katılımı	Kadın	277	273.56	75775.00	32255.000	.149
	Erkek	251	254.51	63881.00		

$p \leq .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları cinsiyet değişkenine göre ölçeğin alt boyutlarında analiz edildiğinde, güdüleme alt boyutunda anlamlı farklılık meydana gelmekte iken; sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve öğrenci katılımı alt boyutlarında anlamlı farklılık meydana gelmediği ($p>.05$) görülmektedir. Sıra ortalama puanları incelendiğinde güdüleme alt boyutunda kadın ($n=277$; $SO=283.01$) ve erkek ($n=251$; $SO=244.07$) öğretmenler arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılığın ($U=29635.500$; $p\leq.05$) meydana geldiği tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları güdüleme alt boyutunda, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kadın öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Kadın öğretmenlerin meslek hayatına atılıncaya kadar ve meslek hayatları boyunca erkek meslektaşlarına nazaran birçok engel ile karşılaşmaları ve dolayısıyla mesleklerine daha sıkı sarılmaları öz yeterlilik algılarının yüksek olmasında etkili olabilir.

Medeni durum değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik puanlarındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere Mann Whitney U Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: Medeni Durum Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Medeni Durum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Değerlerinin Toplamı	U	P
Sınıf yönetimi	Evli	473	265.57	125615.00	12501.000	.634
	Bekâr	55	255.29	14041.00		
Öğretim stratejileri	Evli	473	265.21	125446.50	12669.500	.750
	Bekâr	55	258.35	14209.50		
Güdüleme	Evli	473	264.77	125236.00	12880.000	.904
	Bekâr	55	262.18	14420.00		
Öğrenci Katılımı	Evli	473	263.96	124852.50	12751.500	.810
	Bekâr	55	269.15	14803.50		

$p\leq.05$ düzeyinde anlamlıdır.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları medeni durum değişkenine göre ölçeğin alt boyutlarında analiz edildiğinde evli ve bekar alt kategorileri arasında karşılaştırmalar yapıldığında, ölçeği alt boyutları olan sınıf yönetimi, öğretim stratejileri, güdüleme ve öğrenci katılımı alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılık meydana gelmediği ($p>.05$) tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre,

öğretmenlerin öz yeterlilik algıları üzerinde medeni durum değişkenin belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir.

Eğitim durumu değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik puanlarındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere Mann Whitney U Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18: Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarına İlişkin Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Değerlerinin Toplamı	U	P
Sınıf yönetimi	Lisans	487	266.79	129926.50	8868.500	.232
	Lisansüstü	41	237.30	9729.50		
Öğretim stratejileri	Lisans	487	265.45	129273.00	9522.000	.619
	Lisansüstü	41	253.24	10383.00		
Güdüleme	Lisans	487	266.33	129700.50	9094.500	.336
	Lisansüstü	41	242.82	9955.50		
Öğrenci Katılımı	Lisans	487	263.82	128480.00	9652.000	.722
	Lisansüstü	41	272.59	11176.00		

$p \leq .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları eğitim durumu değişkenine göre Mann-Whitney-U testi ile analiz edildiğinde, ölçeğin alt boyutları olan sınıf yönetimi, öğretim stratejileri, güdüleme ve öğrenci katılımı alt boyutlarında kategoriler arasında anlamlı farklılık meydana gelmediği ($p > .05$) tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öz yeterlilik algıları üzerinde eğitim durumu değişkeninin belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir.

Mesleki kıdem değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik puanlarındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere Kruskal Wallis Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19: Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	Sıra Ortalaması	Ki Kare	P	Farkın Kaynağı
Sınıf yönetimi	1-10 yıl	101	237.15	4.915	.086	
	11-20 yıl	189	263.34			
	21 ve üzeri	238	277.03			
Öğretim stratejileri	1-10 yıl	101	236.78	6.237	.044	*1-10 yıl ile 21ve üzeri yıl
	11-20 yıl	189	259.38			
	21 ve üzeri	238	280.33			
Güdüleme	1-10 yıl	101	236.28	8.997	.011	*1-10 yıl ile 21ve üzeri yıl *11-20 yıl ile 21 ve üzeri yıl
	11-20 yıl	189	253.69			
	21 ve üzeri	238	285.07			
Öğrenci Katılımı	1-10 yıl	101	237.30	7.500	.024	*1-10 yıl ile 21ve üzeri yıl
	11-20 yıl	189	255.61			
	21 ve üzeri	238	283.10			

$p \leq .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları mesleki kıdem değişkenine göre Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen verilere göre kıdem değişkeni bakımından öğretim stratejileri, güdüleme ve öğrenci katılımı alt boyutlarında anlamlı farklılık ($p \leq .05$) meydana gelmekte iken, sınıf yönetimi alt boyutunda anlamlı farklılık meydana gelmediği ($p > .05$) tespit edilmiştir. Meydana gelen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla alt kategoriler arasında Mann-Whitney-U testi yapılmıştır.

Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda öğretim stratejileri alt boyutunda mesleki kıdemi 1-10 yıl ($n=101$; $SO=236.78$) ile 21 ve üzeri yıl ($n=238$; $SO=280.33$) olan öğretmenler arasında 21 ve üzeri yıl olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıkların meydana geldiği ($X^2=6.237$; $p \leq .05$) tespit edilmiştir.

Güdüleme alt boyutunda mesleki kıdemi 1-10 yıl ($n=101$; $SO=236.28$) ile 21 ve üzeri yıl ($n=238$; $SO=28.07$) olan öğretmenler arasında 21 ve üzeri yıl olan öğretmenler lehine; mesleki kıdemi 11-20 yıl ($n=189$; $SO=253.69$) ile 21 ve üzeri yıl ($n=238$; $SO=285.07$) olan öğretmenler arasında 21 ve üzeri yıl olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıkların meydana geldiği ($X^2=8.997$; $p \leq .05$) tespit edilmiştir.

Öğrenci katılımı alt boyutunda mesleki kıdemi 1-10 yıl ($n=101$; $SO=237.30$) ile 21 ve üzeri yıl ($n=238$; $SO=283.10$) olan öğretmenler arasında 21 ve üzeri yıl olan

öğretmenler lehine anlamlı farklılıkların meydana geldiği ($X^2=7.500$; $p \leq .05$) tespit edilmiştir.

Kıdem değişkenine göre sıra ortalama puanları incelendiğinde öğretim stratejileri, güdüleme ve öğrenci katılımı alt boyutlarında mesleki kıdemin artmasına bağlı olarak öğretmen öz yeterlilik algı düzeylerinin de artmakta olduğu görülmektedir. Mesleki kıdemin artmasına bağlı olarak tecrübe ve özgüvenin artması bu sonucu doğrulamış olabilir.

Görev yaptığı kurumdaki toplam hizmet süresi değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik puanlarındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere Kruskal Wallis Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20: Kurumdaki Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kurumdaki Hizmet Süresi	n	Sıra Ortalaması	Ki Kare	P
Sınıf yönetimi	1-3 yıl	169	262.95	.881	.644
	4-6 yıl	136	255.75		
	7 yıl ve üzeri	223	271.01		
Öğretim stratejileri	1-3 yıl	169	256.27	1.845	.397
	4-6 yıl	136	257.64		
	7 yıl ve üzeri	223	274.92		
Güdüleme	1-3 yıl	169	265.35	.902	.637
	4-6 yıl	136	254.50		
	7 yıl ve üzeri	223	269.96		
Öğrenci Katılımı	1-3 yıl	169	260.07	.730	.694
	4-6 yıl	136	259.22		
	7 yıl ve üzeri	223	271.07		

$p \leq .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları kurumdaki hizmet süresi değişkenine göre Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen verilere göre sınıf yönetimi, öğretim stratejileri, güdüleme ve öğrenci katılımı alt boyutlarında anlamlı farklılık meydana gelmediği ($p > .05$) tespit edilmiştir. Dolayısıyla alt gruplar arasında ikili karşılaştırmalar yapılmamıştır.

Elde edilen bulgulara göre kurumdaki hizmet süresi değişkeninin öğretmenlerin öz yeterlilik algıları üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir.

4.6 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları İstenmeyen Davranışları Önleyebilmekte Kullandıkları Baş Etme Yöntemleri İle Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki

Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandıkları baş etme yöntemleri ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere korelasyon analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21: Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışları Önleyebilmekte Kullandıkları Baş Etme Yöntemleri İle Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişkinin Spearman Brown Korelasyon Analizi Sonuçları

		GT	GD	ÖE	KM	SDM	DD	SY	ÖS	G	ÖK
Gerçeklik terapi/kontrol modeli	r	1.000	-.216	.220	.088	-.252	.141	.355	.325	.395	.387
	p	.	.000	.000	.043	.000	.001	.000	.000	.000	.000
	N	528	528	528	528	528	528	528	528	528	528
Güvengen disiplin modeli	r		1.000	.312	.391	.486	.200	-.131	-.139	-.156	-.173
	p		.	.000	.000	.000	.000	.003	.001	.000	.000
	N		528	528	528	528	528	528	528	528	528
Öğretmen etkililiği modeli	r			1.000	.272	.069	.251	.062	.101	.132	.082
	p			.	.000	.114	.000	.153	.020	.002	.060
	N			528	528	528	528	528	528	528	528
Kounin modeli	r				1.000	.194	.219	-.050	-.054	-.052	-.056
	p				.	.000	.000	.249	.219	.230	.198
	N				528	528	528	528	528	528	528
Sosyal disiplin modeli	r					1.000	.190	-.132	-.155	-.196	-.161
	p					.	.000	.002	.000	.000	.000
	N					528	528	528	528	528	528
Davranış değiştirme modeli	r						1.000	.115	.052	.074	.123
	p						.	.008	.235	.088	.005
	N						528	528	528	528	528
Sınıf yönetimi	r							1.000	.702	.640	.718
	p							.	.000	.000	.000
	N							528	528	528	528
Öğretim stratejileri	r								1.000	.620	.669
	p								.	.000	.000
	N								528	528	528
Güdüleme	r									1.000	.652
	p									.	.000
	N									528	528
Öğrenci katılımı	r										1.000
	p										.
	N										528

Not: GT: Gerçeklik terapi/kontrol modeli; GD: Güvengen disiplin modeli; ÖE: Öğretmen etkililiği modeli; KM: Kounin modeli; SDM: Sosyal disiplin modeli; DD: Davranış Değiştirme modeli; SY: Sınıf yönetimi; ÖS: Öğretim stratejileri; G: Güdüleme; ÖK: Öğrenci katılımı

Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışları önlemede kullandıkları stratejiler ile öz yeterlilik algıları ve bazı değişkenler açısından aralarındaki ilişkiler korelasyon analizi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda anlamlı pozitif ve negatif yönlü ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerinden gerçeklik terapisi/kontrol modeli alt boyutu ile güvengen disiplin modeli ($r=-.216$, $p=.00$) ve sosyal disiplin modeli ($r=-.252$, $p=.00$) alt boyutları arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişkilerin ($p\leq.05$) meydana geldiği tespit edilmiştir. Ayrıca gerçeklik terapisi/kontrol modeli alt boyutu ile öğretmen etkililiği modeli ($r=.220$, $p=.00$), kounin modeli ($r=.088$, $p=.04$) ve davranış değiştirme modeli ($r=.141$, $p=.00$) alt boyutları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler ($p\leq.05$) meydana gelmekte iken; öz yeterlilik algıları ölçeğinin alt boyutları olan sınıf yönetimi ($r=.355$, $p=.00$), öğretim stratejileri ($r=.325$, $p=.00$), güdüleme ($r=.395$, $p=.00$) ve öğrenci katılımı ($r=.387$, $p=.00$) alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin ($p\leq.05$) meydana geldiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerinden güvengen disiplin modeli ile öğretmen etkililiği modeli ($r=.312$, $p=.00$), kounin modeli ($r=.391$, $p=.00$), sosyal disiplin modeli ($r=.486$, $p=.00$) ve davranış değiştirme modeli ($r=.200$, $p=.00$) arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin ($p\leq.05$) meydana geldiği tespit edilmiştir. Buna karşılık güvengen disiplin modeli ile öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ölçeği alt boyutları olan sınıf yönetimi ($r=-.131$, $p=.00$), öğretim stratejileri ($r=-.139$, $p=.00$), güdüleme ($r=-.156$, $p=.00$) ve öğrenci katılımı ($r=-.173$, $p=.00$) alt boyutları arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişkilerin ($p\leq.05$) meydana geldiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerinden öğretmen etkililiği modeli ile kounin modeli ($r=.272$, $p=.00$) ve davranış değiştirme modeli ($r=.251$, $p=.00$) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin ($p\leq.05$) meydana geldiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen etkililiği modeli ile öz yeterlilik algıları ölçeği alt boyutlarından olan öğretim stratejileri ($r=.101$, $p=.00$) ve güdüleme ($r=.132$, $p=.00$) alt boyutları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin ($p\leq.05$) meydana geldiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerinden kounin modeli ile sosyal disiplin modeli ($r=.194$, $p=.00$) ve davranış değiştirme modeli ($r=.219$, $p=.00$) alt boyutları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin ($p\leq.05$) meydana geldiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerinden sosyal disiplin modeli ile davranış değiştirme modeli ($r=.190$, $p=.00$) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkinin ($p\leq.05$) meydana geldiği; buna karşılık öz yeterlilik ölçeği alt boyutları olan sınıf yönetimi ($r=-.132$, $p=.00$), öğretim stratejileri ($r=-.155$, $p=.00$), güdüleme ($r=-.196$, $p=.00$) ve öğrenci katılımı ($r=-.161$, $p=.00$) alt boyutları arasında düşük düzeyde negatif yönlü ve anlamlı ilişkilerin ($p\leq.05$) meydana geldiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerinden davranış değiştirme modeli ile öz yeterlilik algıları ölçeği alt boyutları olan sınıf yönetimi ($r=.115$, $p=.00$) ve öğrenci katılımı ($r=.123$, $p=.00$) alt boyutları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin ($p\leq.05$) meydana geldiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ölçeği alt boyutlarından olan sınıf yönetimi ile öğretim stratejileri ($r=.702$, $p=.00$), güdüleme ($r=.640$, $p=.00$) ve öğrenci katılımı ($r=.718$, $p=.00$) alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin ($p\leq.05$) meydana geldiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ölçeği alt boyutlarından olan öğretim stratejileri alt boyutu ile güdüleme ($r=.620$, $p=.00$) ve öğrenci katılımı ($r=.669$, $p=.00$) alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin ($p\leq.05$) meydana geldiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ölçeği alt boyutlarından olan güdüleme ile öğrenci katılımı ($r=.652$, $p=.00$) arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin ($p\leq.05$) meydana geldiği tespit edilmiştir.

Elde edilen bilgiler doğrultusunda istenmeyen davranışlar ölçeği alt boyutları arasında genel itibariyle düşük düzeyde bir ilişki olduğu, öğretmen öz yeterlilik ölçeği alt boyutları arasında ise orta düzey pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu

saptanmıştır. İstenmeyen davranışlara karşı kullanılan gerçeklik terapisi modeli ile öğretmen öz yeterlilik algıları arasında orta düzey pozitif yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğrenci gelişimi üzerinde olumsuz etki bırakabilecek modeller ile öğretmen öz yeterlilik algıları arasında ise düşük düzey negatif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1 Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada; Samsun ili merkez ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandıkları baş etme yöntemleri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Uygulanan ölçeklerden elde edilen verilerin istatistikî analizleri yapılarak aşağıdaki sonuçlara varılmıştır:

5.1.1 Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Kullandıkları Baş Etme Yöntemlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullanılan stratejileri belirleme ölçeğinden elde edilen bulgulara göre;

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkmada gerçeklik terapisi/ kontrol modeli alt boyutunda “tamamen katılıyorum” düzeyinde, güvengen disiplin modeli alt boyutunda “katılmıyorum” düzeyinde, öğretmen etkililiği alt boyutunda “katılıyorum” düzeyinde, kounin modeli alt boyutunda “kararsızım” düzeyinde, sosyal disiplin modeli alt boyutunda “tamamen katılmıyorum” düzeyinde, davranış değiştirme modeli alt boyutunda ise “kararsızım” düzeyinde oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla başa çıkmada gerçeklik terapisi/ kontrol modeli alt boyutunda iyi oldukları söylenebilir. Ancak ölçeğin diğer alt boyutlarında öğretmenlerin puanlarının “orta düzeyde” olduğu görülmektedir. Bu

bağlamda ölçeğin maddeleri dikkate alındığında öğretmenlerin, çocuklar herhangi bir istenmeyen davranış sergilediklerinde davranışı düşünmeye yönlendirdikleri, çocukların istenmeyen davranışı neden gösterdiklerini sorguladıkları, ortaya konulan davranışın yanlış olduğunu öğrenciye fark ettirdikleri, olumsuz davranış gösteren çocuklarla konuştukları, istenmeyen davranış ortaya çıktığında dikkatlerin toplanması için kısa süreli oyunlar oynattıkları, ses seviyesini yükseltip alçaltarak öğrencilerin dikkatlerini çekmeye çalıştıkları, istenmeyen davranışlara karşı veli ile görüşerek sorunlara çözüm aradıkları gibi konularda başarılı oldukları ve istenmeyen davranışlarla baş etmede bu yöntemlere daha sık başvurdukları söylenebilir. Araştırmanın bu boyutuna ilişkin sonuçlar birçok araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Aküzüm ve Nazlı (2017), Aymaz (2018), Danalıoğlu (2009), Elban (2009), Karakaş (2005), Keskin (2009), Kutlu (2006), Nezihoğlu ve Sabancı (2010), Sipahioğlu (2008), Yiğit (2001), Yüksel'in (2005) yapmış oldukları araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı benzer başa çıkma yöntemleri kullandıkları ve en sık kullanılan yöntemlerin öğrenciye görev verme, öğrenciyle birebir konuşma, veli görüşmesi, rehberlik etme, sınıf kurallarını hatırlatma, sözlü olarak uyarma, davranışın nedenini araştırma, doğru davranış üzerinde durma, yaptığı davranışların sonuçlarını hatırlatma, sınıf kurallarını hatırlatma, sorunu anlamaya çalışma, eleştirilerini yapıcı şekilde yöneltme, derse karşı ilgisiz olan öğrencilerin motivasyonunu artırma, öğrencilerle olumlu iletişim kurma olduğu görülmüştür. Buna karşılık Alkan (2007), Sadık ve Aslan (2015) tarafından yapılan araştırmalarda ise, öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı en sık kullandıkları baş etme yöntemleri arasında ceza verme olduğu görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen veriler, öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında uyguladıkları baş etme yöntemlerini seçerken, genel itibariyle öğrencilerin kişiliklerini zedeleyecek, onur ve gururlarını kırarak, onların temel haklarını hiçe sayacak ve toplum içerisinde küçük düşürecek yöntemleri çoğunlukla tercih etmediklerini göstermektedir. Ayrıca bu sonuçlar öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında öğrencileri disiplinden tamamen soğutup uzaklaştıracak negatif yaklaşımlar sergilemediklerini de ifade eder (Keleş, 2010). Bazı öğrenci davranışları belirli yaptırımlar uygulamadan aşılamayacağı için öğretmenler belirli

düzyeyde yaptırımlara ihtiyaç duyabilirler. Bu maddeler, öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında uyguladıkları yöntemlerin, öğrenciye tekrarı için cesaret vermeyecek ve öğrencinin disiplinin gerekliliğini unutmamasını sağlayacak derecede ölçülü bir yaklaşım sergilediklerini göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, ölçeğin alt boyutu olan gerçeklik terapisi/kontrol modelinde kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına nazaran daha duygusal, dışa dönük ve iletişim becerilerinin gelişmiş olduğu, çıkan sonucun da bundan kaynaklı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Buna karşılık güvengen disiplin modeli, öğretmen etkililiği, kounin modeli, sosyal disiplin modeli, davranış değiştirme modelinde anlamlı farklılıkların meydana gelmediği, istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede cinsiyet faktörünün belirleyici bir etken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç birçok araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Genez Erçikti (2009), Hanedar (2018), İnce (2011), Kayıkçı (2013), Keleş (2010), Sakallıoğlu (2014), Sipahioğlu (2008), Şahin (2005) yaptıkları çalışmalarda istenmeyen davranışların ortaya çıkmasında ve bu davranışlara öğretmenlerin gösterdikleri tepkilerde cinsiyet değişkenine göre farklılık meydana gelmediği sonucuna ulaşmışlardır. Teymuroğlu'nun (2011) araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiş olduğu, kadın öğretmenlerin daha fazla öğrencileriyle özel olarak ilgilendikleri erkek öğretmenlerin ise daha fazla fiziksel ceza yanlısı oldukları saptanmıştır. Şenkulak'ın (2010) yaptığı çalışmada kadın öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı daha çok kısa ve orta vadeli stratejileri kullandıkları erkek öğretmenlerin ise daha çok uzun vadeli stratejileri kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Gözütok'un (1992) yaptığı çalışmada sınıf içi disiplini sağlamak amacıyla kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu disiplin davranışı içerisinde oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Sayın'ın (2001) yaptığı çalışmada ise erkek öğretmenlerin cezalandırıcı yöntemleri daha çok kullandıkları belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemleri medeni durum değişkenine göre incelendiğinde, evli olan öğretmenlerin puanlarının bekar olanlara göre tüm alt boyutlarda daha yüksek olduğu, ölçeğin alt boyutları olan güvengen disiplin modeli ve davranış değiştirme modelinde evliler lehine anlamlı farklılıklar meydana gelmekte iken, gerçeklik terapisi/kontrol modeli, öğretmen etkililiği, kounin modeli ve sosyal disiplin modeli alt boyutlarında anlamlı farklılık meydana gelmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, evli olan öğretmenlerin evdeki sorumluluklarından ötürü kendilerini baskı altında hissettikleri ve bunu da eğitimde kullandıkları yöntemler ile dışa vurdukları şeklinde yorumlanabilir. Yapılan araştırmaya göre sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etmede medeni durum değişkenin etkili olduğu söylenebilir.

Teymuroğlu (2011) yaptığı araştırmada istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede bekar öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna karşılık Hanedar (2018) ve Keleş (2010) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı ortaya koydukları yöntemlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemleri eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde, eğitim durumu lisans olan öğretmenlerin puanlarının lisansüstü olanlara göre tüm alt boyutlarda daha yüksek olduğu, ölçeğin alt boyutları olan öğretmen etkililiği ve kounin modelinde lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar meydana gelmekte iken, gerçeklik terapisi/kontrol modeli, güvengen disiplin modeli, davranış değiştirme modeli ve sosyal disiplin modeli alt boyutlarında anlamlı farklılık meydana gelmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen davranışları, çocuğun gelişim sürecinin bir parçası olarak görüp daha toleranslı davrandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Hanedar (2018), Kayıkçı (2013) ve Keleş'in (2010) yaptığı çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları yöntemlerin eğitim

durumu değişkenine göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemleri mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde, ölçeğin alt boyutları olan öğretmen etkililiği, kounin modeli ve davranış değiştirme modelinde anlamlı farklılıklar meydana gelmekte iken, gerçeklik terapisi/kontrol modeli, güvengen disiplin modeli ve sosyal disiplin modeli alt boyutlarında anlamlı farklılık meydana gelmediği tespit edilmiştir. Öğretmen etkililiği ve davranış değiştirme modeli alt boyutlarında öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artmasına bağlı olarak sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkmada daha etkili oldukları; buna karşılık kounin modeli alt boyutunda ise öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin azalmasına bağlı olarak istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkmada daha etkili oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin meslekteki kıdem süreleri deneyim kazandıkları süreçtir. Mesleğe yeni başlayan bir öğretmen istenmeyen davranışlarla baş etme adına lisans eğitimi sırasında öğrendiği teorik bilgileri kullanırken uzun yıllar bu mesleği yapmış bir öğretmen tecrübelerinin de etkisiyle karşılaştığı problemlere daha farklı çözümler üretebilir. Ortaya çıkan sonuca sebep olarak bu durum gösterilebilir.

Kayıkcı'nın (2013) yaptığı çalışmada öğretmenlerin kıdemleri yükseldikçe, öğrencinin dikkatini derse vermesini sağlayacak sorular sordukları, sınıfta uygun davranışı gösteren öğrenciye sınıf içi görevler verdikleri, daha pozitif ve olumlu disiplin yaklaşımlarını tercih ettikleri; Genez Erçıktı'nın (2009) çalışmasında mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin disiplinsiz davranışlar karşısında öğrenciyi azarlama, öğrenciyi üzme, disiplin kuruluna verme, notla korkutma gibi cezaları daha fazla tercih ettikleri; Keleş'in (2010) araştırmasında meslekte kıdemi 10 yılın altında olan öğretmenlerin, meslekte 10 yıldan fazla kıdemi olan öğretmenlere göre daha çok yöntem kullandıkları; Gözütok'un (1992) çalışmasında ise mesleki kıdemleri fazla olan öğretmenlerin kıdemi az olan öğretmenlere göre daha olumlu disiplin davranışı içerisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık Hanedar (2018), Sakallıoğlu (2014) ve Sipahioğlu'nun (2008) yaptığı çalışmalarda kıdem değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık meydana gelmediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemleri kurumdaki hizmet süresi değişkenine göre incelendiğinde, ölçeğin alt boyutları olan öğretmen etkililiği ve sosyal disiplin modelinde kurumdaki hizmet süresi yüksek olanlar lehine anlamlı farklılıklar meydana gelmekte iken; gerçeklik terapisi/kontrol modeli, güvengen disiplin modeli, kounin modeli ve davranış değiştirme modeli alt boyutlarında anlamlı farklılık meydana gelmediği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla kurumdaki hizmet süreleri yüksek olan öğretmenlerin, öğretmen etkililiği ve sosyal disiplin modeli alt boyutlarında istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkmada daha etkili oldukları söylenebilir. Kurumdaki hizmet süresinin artması öğretmenin okulu ve çevresini daha iyi tanımasını ve daha etkin yöntemler kullanmasını sağlar. Ancak bu durum bazen dezavantaja dönüşebilir. Çünkü kurumdaki hizmet süresinin artması öğretmenin aidiyet duygusunu artırır ve okul ortamına alışmış olmanın verdiği rahatlıkla, dışlanma duygusundan uzaklaşarak daha sert yöntemlere başvurmasına neden olabilir. Araştırmadan çıkan sonuca bu durum sebep gösterilebilir.

Keleş (2010) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen davranışları önleyebilmekte kullandıkları baş etme yöntemlerinin görev yaptıkları kurumdaki toplam hizmet sürelerine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya göre okuldaki kıdem süresi az olan bir öğretmenin, kıdem süresi fazla olan bir öğretmenden farklı olarak istenmeyen davranışlara karşı daha çok sayıda baş etme yöntemi kullandığı belirtilmiştir. Buna karşılık Hanedar'ın (2018) yaptığı çalışmada ise kurumdaki hizmet süresi 1-5 yıl ile 16 yıl ve üstü olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu ve öğretmenlerin buldukları kurumdaki görev süreleri arttıkça istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı daha çok yöntem kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2 Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterliliklerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ölçeğinden elde edilen bulgulara göre;

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları incelendiğinde, sınıf yönetimi alt boyutunda kendilerini oldukça yeterli gördükleri; öğretim stratejileri alt boyutunda kendilerini oldukça yeterli gördükleri; güdüleme alt boyutunda kendilerini oldukça

yeterli gördükleri; öğrenci katılımı alt boyutunda ise yine kendilerini oldukça yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algı düzeylerinin “oldukça yeterli” seviyesinde olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları cinsiyet değişkenine göre ölçeğin alt boyutlarında analiz edildiğinde güdüleme alt boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık meydana gelmekte iken; sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve öğrenci katılımı alt boyutlarında anlamlı farklılık meydana gelmediği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla güdüleme alt boyutunda, kadın öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğretmenlerin meslek hayatına atılıncaya kadar ve meslek hayatları boyunca erkek meslektaşlarına nazaran birçok engel ile karşılaşmaları ve dolayısıyla mesleklerine daha sıkı sarılmaları öz yeterlilik algılarının yüksek olmasında etkili olabilir.

Ekici'nin (2006) araştırma sonuçlarına göre, öğretmen öz yeterlilik algısının cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık göstermiş olduğu saptanmıştır. Nazif Toy ve Duru (2016), Sünbül ve Arslan (2006), Zengin Kapıcı (2003) yaptıkları çalışmalarda kadın öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Ortaya çıkan bu sonuçlar araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Korkut ve Babaoğlu (2012), Okursoy (2016) ve Say (2005) da yaptıkları çalışmalarda erkek öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Ay (2005), Ayra ve Kösterelioğlu (2016), Benzer (2011), Bozbaş (2015), Gençtürk (2008), Güneş (2016), Güven (2005), Karadeniz (2011), Kasap (2012), Koçak Usluel (2006), Koparan, Öztürk ve Korkmaz (2011), Kuş (2005), Özerkan (2007), Turcan (2011), Türk (2008), Uysal (2013), Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009), Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu (2008), Yorgancı ve Bozgeyikli'nin (2016) çalışmalarında öğretmen öz yeterlilik algısının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği saptanmıştır. Bu sonuçlar araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları medeni durum değişkenine göre incelendiğinde, ölçeğin alt boyutları olan sınıf yönetimi, öğretim stratejileri, güdüleme ve öğrenci katılımı boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılık meydana gelmediği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin öz yeterlilik

algıları üzerinde medeni durum değişkenin belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir.

Bozbaş (2015), Güneş (2016), Kesgin (2006), Türk (2008), Yorgancı ve Bozgeyikli (2016) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin medeni durumlarıyla öz yeterlilik inançları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu sonuçlar araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Benzer (2011) ve Okursoy (2016) ise yaptıkları çalışmalarda evli öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde, ölçeğin alt boyutları olan sınıf yönetimi, öğretim stratejileri, güdüleme ve öğrenci katılımı boyutlarında kategoriler arasında anlamlı farklılık meydana gelmediği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin öz yeterlilik algıları üzerinde eğitim durumu değişkeninin belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir.

Benzer (2011), Bozbaş (2015), Güneş (2016), Kesgin (2006), Nazıf Toy ve Duru (2016), Say (2005), Türk (2008) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarıyla eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu sonuçlar araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Gençtürk' ün (2008) araştırma sonuçlarına göre lisansüstü eğitim alan ve sadece lisans eğitimi alan öğretmenler arasında genel öz yeterlilik algıları ve alt boyutlarında manidar bir farklılık meydana gelmemiştir ($p>.05$). Buna rağmen aritmetik ortalama puanları incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının lisansüstü eğitimden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kasap (2012), yaptığı çalışmada yüksek lisans mezunu öğretmenlerin en yüksek öz yeterlilik inançlarına sahip oldukları; Tepe (2011) yaptığı çalışmada önlisans mezunu öğretmenlerin en yüksek öz yeterlilik inançlarına sahip oldukları ve Okursoy (2016) da yaptığı çalışmada eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin en yüksek öz yeterlilik inançlarına sahip oldukları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde, öğretim stratejileri, güdüleme ve öğrenci katılımı alt boyutlarında anlamlı farklılık meydana gelmekte iken, sınıf yönetimi alt boyutunda anlamlı

farklılık meydana gelmediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim stratejileri, güdüleme ve öğrenci katılımı alt boyutlarında öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artmasına bağlı olarak öz yeterlilik algı düzeylerinin de artmakta olduğu tespit edilmiştir. Mesleki kıdem artmasına bağlı olarak tecrübe ve özgüvenin artması bu sonucu doğurmuş olabilir.

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde Ay (2005), Benzer (2011), Gençtürk (2008), Güneş (2016), Okursoy (2016), Say (2005), Sünbül ve Arslan (2006), Tepe (2011), Tschannen-Moran ve Hoy (2007), Turcan (2011), Zengin Kapıcı'nın (2003) çalışmalarında kıdem değişkeninin öğretmen öz yeterlilik algıları üzerinde anlamlı farklılıklar gösterdiği ve yüksek kıdeme sahip olan öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar araştırma bulgularıyla benzer özellik göstermektedir. Karadeniz (2011), Sağlam (2007) yaptıkları çalışmada mesleki kıdem arttığında öz yeterlilik inancının azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Ayra ve Kösterelioğlu (2016), Bozbaş (2015), Demir (2015), Ekici (2006), Ercan (2007), Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013), Kesgin (2006), Korkut ve Babaoğlu (2012), Özerkan (2007), Türk (2008), Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu'nun (2008) araştırma sonuçlarına göre kıdem değişkeninin öğretmen öz yeterlilik algısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu sonuç ise araştırma bulguları ile benzerlik göstermemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları öğretmenlerin kurumdaki hizmet süresi değişkenine göre incelendiğinde, sınıf yönetimi, öğretim stratejileri, güdüleme ve öğrenci katılımı alt boyutlarında anlamlı farklılık meydana gelmediği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla kurumdaki hizmet süresi değişkeninin öğretmenlerin öz yeterlilik algıları üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir.

Türk'ün (2008) araştırma sonuçlarına göre öğretmen öz yeterlilik algısının öğretmenin görev yaptığı okuldaki toplam hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiş olduğu saptanmıştır. Farklılığın okulda 6-10 yıl çalışmış grup ile 1-5 yıl çalışmış grup arasında olduğu ve 1-5 yıl çalışmış grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu sonuç araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir.

5.1.3 Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Kullandıkları Baş Etme Yöntemleri ile Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışları önlemede kullandıkları stratejiler ile öz yeterlilik algıları ve bazı değişkenler açısından aralarındaki ilişkiler korelasyon analizi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalar sonucunda; sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemlerinden gerçeklik terapisi/kontrol modelinin uygulanması ile öğretmen etkililiği, kounin modeli ve davranış değiştirme modelinin olumlu yönde etkilendiği, buna karşılık gerçeklik terapisi/kontrol modelinin uygulanması ile güvengen disiplin modelinin daha az uygulandığı, ayrıca öz yeterlilik algı düzeyi yüksek olan öğretmenlerin gerçeklik terapisi/kontrol modelini daha çok kullandıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerinden güvengen disiplin modelinin uygulanmasının öğretmenlerin öz yeterlilik algılarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etmede kullandıkları öğretmen etkililiği modelinin uygulanmasının, kounin modeli ve davranış değiştirme modelinin uygulanmasını olumlu yönde etkilediği, ayrıca öğretmenlerin öğretim stratejileri ve güdüleme alt boyutlarındaki öz yeterliliklerinin atmasına da katkı sağladığı belirlenmiştir.

Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etme yöntemlerinden kounin modelinin uygulamasının sosyal disiplin modelinin ve davranış değiştirme modelinin uygulanmasını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etme stratejilerinden sosyal disiplin modelini uygulamaları davranış değiştirme modeli üzerinde olumlu etki meydana getirmekte iken, öğretmenlerin öz yeterlilikleri üzerinde olumsuz etkiler meydana getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemlerinden davranış değiştirme modelinin uygulanmasının sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı boyutlarında öğretmenlerin öz yeterliliklerini arttırdığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi boyutundaki öz yeterlilik algılarının artmasının öğretim stratejileri, güdüleme ve öğrenci katılımı boyutlarına ilişkin öz yeterlilik algılarının da artmasına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin öğretim stratejilerine ilişkin öz yeterlilik algılarının artmasına bağlı olarak güdüleme ve öğrenci katılımına ilişkin öz yeterlilik algılarının da olumlu yönde etkilendiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin güdüleme alt boyutundaki öz yeterlilik algılarının yükselmesine bağlı olarak öğrenci katılımı alt boyutuna ilişkin öz yeterlilik algılarının da olumlu yönde etkilendiği belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen öz yeterlilik algıları ölçeği alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu, ölçeğin alt boyutlarının birbirini desteklediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tüm bu veriler göz önünde bulundurulduğunda öz yeterlilik inancı yüksek olan öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etmede daha çok öğrenci merkezli modelleri tercih ettikleri sonucuna varılabilir.

5.2 Öneriler

1. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş çıkmada en çok gerçeklik terapisi/ kontrol modeli yöntemlerine başvurdukları görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin sınıfta disiplin sağlama ve istenmeyen öğrenci davranışlarını önleyebilme yeterliklerinin artırılması amacıyla hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenmelidir. Üniversitelerle işbirliği yoluna gidilerek sınıf yönetimi konusunda öğretmenlere yeni teknik ve stratejiler uygulamalı olarak kazandırılmalıdır.

2. Araştırmada erkek öğretmenlerin gerçeklik terapisi/kontrol modelinde istenmeyen davranışlarla baş çıkmada daha başarısız olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle erkek öğretmenlere kendilerini geliştirebilmeleri adına rehberlik çalışmaları ve seminerler düzenlenebilir.

3. İstenmeyen davranışlarla baş etmede güvengen disiplin modelinin daha çok evliler tarafından kullanıldığı gözlenmiştir. Bu sebeple evli öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili hizmet içi eğitimlere katılmalarına öncelik verilmelidir. Ailevi sorumlulukları onları olumsuz etkileyebileceğinden, üzerlerindeki baskı ve stresi azaltabilmek adına okul bünyesinde çeşitli sosyal ve kültürel faaliyetlere yer verilebilir.

4. İstenmeyen davranışlarla baş etmede bekar öğretmenlerin puanlarının evli olanlara göre tüm alt boyutlarda düşük olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda bekar öğretmenlerin genellikle mesleklerinin ilk yıllarında olmaları ve bundan ötürü yeterli öğretmenlik deneyimine ve sınıf yönetimine sahip olmadıkları ileri sürülerek hizmet içi eğitimlere öncelik verilebilir.

5. Araştırmada mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etmede daha farklı yöntemler kullandıkları mesleki kıdemi az olanların ise sadece Kounin modelinde etkili oldukları görülmüştür. Bu da genç öğretmenlerin daha çok lisans eğitimleri sırasında aldıkları teorik bilgileri kullandıklarını göstermektedir. Bu sebeple genç öğretmenler için sistematik hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir. Deneyimli öğretmenlerin bilgi ve tecrübelerinden faydalanabilecekleri çeşitli etkinliklere yer verilebilir. Ayrıca çıkan bu sonuç, öğretmen yetiştiren kurumlarda uygulama eğitimlerine daha fazla önem verilmesinin gerekliliğine dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda lisans eğitimlerinde teorik derslere

oranla uygulama derslerinin sayısı artırılabilir. Ayrıca sınıf öğretmenleri, sınıf yönetimi konusunda kendilerini geliştirmeli, yeniliklere açık olmalıdırlar. Aksi takdirde mezun oldukları bilgilerle yetinen bir sınıf öğretmenin sınıf yönetiminde ya da istenmeyen davranışları kontrol etmede başarılı olması beklenemez.

6. Araştırmada kadın öğretmenlerin güdüleme alt boyutunda öz yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda erkek öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının güdüleme alt boyutunda geliştirilmesi için neler yapılması gerektiği araştırılmalı ve erkek öğretmenler için kişisel gelişim programları hazırlanmalıdır.

7. Öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında, öğrencilerin onurunu kırmadan, kişiliklerini rencide edici yaklaşımlarda bulunmadan yapıcı bir tavır sergilemeleri önemlidir. Nitekim araştırmadan elde edilen bulgularda da görüldüğü üzere öğretmenlerin fiziksel ceza vermek, öğrencinin onurunu kırmak, arkadaşlarının onunla oynamamalarını ve konuşmamalarını istemek gibi stratejileri en az kullanmaları olumlu bir özelliktir. Öğrencinin ilgisini çekerek onu derse katmaya çalışmak ve başka şeylerle uğraşmasını ya da derste huzur bozucu davranışlarda bulunmasını engellemek, öğretmenlerin sergileyebileceği en olumlu tutumlardan biri olmalıdır.

8. Araştırmada öğretim stratejileri, güdüleme ve öğrenci katılımı alt boyutlarında öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artmasına bağlı olarak öz yeterlilik algı düzeylerinin de artmakta olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının geliştirilmesi adına mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin, deneyimlerini mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle paylaşmasını sağlayacak etkinlikler düzenlenebilir. Öğretmenlerin öz yeterliliğini hangi değişkenlerin yükseltebileceği konusunda araştırmalar yapılabilir. Öğretmenlerin öz yeterliliğinin olumlu olarak nelerden etkilendiği üzerine nitel çalışmalar yapılarak sonuçlar incelenip öğretmenlerin öz yeterliliği artırıcı uygulamalar yapılabilir.

9. Araştırma Samsun ili merkez ilçelerinde görevli sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirildiği için araştırma sonuçlarını tüm sınıf öğretmenlerine genellemek sakıncalı olacaktır. Bu nedenle benzer araştırmalar farklı il ve ilçelerde ve daha geniş bir örneklem grubunda da gerçekleştirilebilir.

10. Bu araştırma sadece devlet okullarıyla sınırlandırılmıştır. Yapılacak diğer çalışmalar özel kurumlarda yapılabilir ve özel ile devlet kurumlarının karşılaştırılması şeklinde de analiz edilebilir. Araştırmaya farklı boyutlar katmak amacıyla, benzer araştırmalar farklı branşlardaki öğretmen gruplarıyla ve ortaokul ile liselerde yapılabilir.

11. Bu araştırma nicel bir çalışma olup, daha derinlemesine veriler elde edilmesi için benzer bir araştırma nitel boyut, gözlem ve görüşme teknikleri de eklenerek sonuçların karşılaştırılması şeklinde de yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Açıkgöz Ün, K. (1998). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Ada, Ş. (2004). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akçadağ, T. (2012). Sorun davranışların yönetimi. H. Kıran (Ed.). *Etkili sınıf yönetimi* içinde (s. 269-302). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aküzüm, C. ve Nazlı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları nedenleri ve bu sorunlarla baş etme yöntemlerinin değerlendirilmesi. *International e-Journal of Educational Studies*, 1(2), 88-102.
- Alkan, H. B. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ve okulda şiddet* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Alkaş, B. (2010). *İlköğretim öğrencileri arasındaki istenmeyen öğrenci davranışlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz yeterlilik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Aslan, H. ve Doğan, Ü. (2017). Bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının incelenmesi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 7(1), 172-191.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz yeterlilik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-8.
- Ataman, A. (2003). Sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler. L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf yönetimi* içinde. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Atcı, A. (2004). *İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf içi problem davranışlara yönelik müdahalelerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Atıcı, M. (2002). Öğrenci istenmeyen davranışlarıyla baş etmede Türk ve İngiliz öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerin karşılaştırılması. *Eğitim Yönetimi*, 29, 9-26.
- Ay, M. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimine ilişkin öz yeterlilik algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, A. (2003). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Aymaz, U. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve kullandıkları başa çıkma yöntemleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Ayra, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2016). Öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 7(17), 81-101.
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetim terimleri sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç Basım Yayın Dağıtım.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

- Bandura. A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. NJ: Prentice Hall.
- Bandura. A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura. A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in changing societies* (s. 1-45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura. A. (1997). *Self-efficacy the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Başar, H. (1994). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Pegem A Yayıncılık.
- Başar, M. (2011). *Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetiminde örtük program (Uşak ili örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Beşdok, D. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarını önleyebilme yeterliklerinin değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Boyacı, A. (2007). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temelli sınıf yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Boyacı, A. (2008). Sorun davranışları yönetmek. M. Çelikten (Ed.). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi* içinde (s. 210-253). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bozbaş, Y. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve sınıf yönetimi beceri alguları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Aygün, Ö., Kılıç Çakmak, E. ve Karadeniz, Ş. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2008). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama* (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Sixth edition, Routledge, London and New York.
- Coşgun, S. ve Ilgar, Z.M. (2004). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık deneyimi çalışmalarının adayların öz yeterlilik algılarına etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya, 1-14.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Education and Science*, 30(137), 74-81.
- Çapri, B. ve Kan, A. (2006). Öğretmen kişilerarası öz yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 48-61.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çetin, Ş. (2004). Değişen değerler ve eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 161, 1-10.

- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Çoban, T.A. ve Sardan, V.A. (2002). Fen bilgisi öğretimi dersinde özgür deney tasarım sürecinin öğretmen adaylarının öz yeterlilik algısına etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 1-10.
- Danaloğlu, G. (2009). *Sınıf ve branş öğretmenlerinin ilköğretim 5.sınıflarda karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlarla baş etme stratejileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Demir, T. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının ve sınıf yönetimi stratejilerinin çocuk-öğretmen ilişkileri üzerindeki etkileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ekici, G. (2005). Biyoloji öz yeterlilik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 85-94.
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlilik inançları üzerine bir araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research*, 6(24), 87-96.
- Elban, L. (2009). *İlköğretimdeki öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşma ve çözüm bulma durumlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Erbaş, D. (Ed.). (2010). *Sınıfta etkili öğretim ve yönetim*. Ankara: Data.
- Ercan, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin bilimsel süreç beceri düzeyleri ile fen bilgisi öz yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması (Uşak ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Erden, M. (2001). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2010). An investigation of primary school teachers' teacher efficacy and job satisfaction in terms of demographic factors. *Elementary Education Online*, 9(3), 1037-1054.
- Genez Erçikti, U. (2009). *İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları disiplin sorunları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gökyer, N. ve Doğan, B. (2016). İstenmeyen öğrenci davranışları ve nedenlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 93-105.
- Gömleksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarına ilişkin görüşleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7), 201-221.
- Gözütok, F. D. (1992). Disiplin sağlamada öğretmen davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 83-99.
- Gündoğdu, S. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin görüşleri ve bu davranışlara karşı uyguladıkları stratejiler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Güneş, A. M. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, teknoloji kullanımları ve öz yeterlilik inançları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güven, S. (2005). *Devlet okulları ilköğretim birinci kademe çalışan İngilizce öğretmenlerinin profil ve yeterlik algıları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Hacıömeroğlu, N. (2015). *Sınıf yönetimini olumsuz olarak etkileyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Hanedar, A. N. (2018). *Beden eğitimi öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- İnce, B. (2011). *Sınıfta istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin disiplin uygulamalarıyla ilgili ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İstatistik Analiz. (2018). Örneklem büyüklüğünün saptanması. Erişim adresi: http://www.istatistikanaliz.com/orneklem_buyuklugunu_saptanmasi.asp
- Kahraman, C. (2006). *Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi ve giderilmesine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kapucuoğlu Tolunay, A. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Karadeniz, B. C. (2011). Öğretmenlerin coğrafya öz yeterlilik inançları. *Eğitim Bilim Toplum*, 9(35), 28-47.
- Karahan, Ç. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin öz algılamaları ve mesleki doyumlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Karakaş, N. B. (2005). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinde gözlenen istenmeyen davranışlar ve öğretmenlerin bunlarla başa çıkma yöntemleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi* (28. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasap, D. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile mesleklerine yönelik bilgisayar ve internet kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kayıkçı, M. (2013). *İlkokullarda sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlarla baş etme yolları (Ödül ceza yöntemi)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Keleş, O. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri belirleme ölçeği geçerlik güvenirlik çalışması. *Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi Erken Müdahale* içinde (s. 361-367). Çukurova Üniversitesi İlköğretim Bölümü, Adana.
- Keleş, Z. (2010). *İlköğretim okulları birinci kademe sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla baş etme yöntemleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Keskin, R. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keyik, H. (2014). *İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla baş etmede kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Kılbaş Köktaş, Ş. (2003). *Sınıf yönetimi*. Adana: Nobel Kitap Evi.
- Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Koçak Usluel, Y. (2006). Öğretmen adayları ve öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı yeterliklerinin karşılaştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 22, 233-243.
- Koparan, Ş., Öztürk, F. ve Korkmaz, N. H. (2011). Beden eğitimi öğretmenlerinin özyeterlik ve beden eğitimi öğretmeni yeterliliğinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayısı*, 52-61.
- Korkmaz, İ. (2003). İstenmeyen davranışların önlenmesi. Z. Kaya (Ed.). *Sınıf yönetimi* içinde (s. 171-172). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile sınıf yönetimi becerileri algıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-19.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Kuş, E. (2005). *Öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlilik inançları ve bilgisayar destekli öğretim yönelik tutumları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kutlu, O. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sınıf yönetiminde davranış düzenleme sürecinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Küçükahmet, L. (Ed.). (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2003). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.
- Milli Eğitim Müdürlüğü. (2019). *2015-2019 Stratejik Planı*, Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü.
- Nazıf Toy, S. ve Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 146-173.
- Nezihoğlu, G. Ö. ve Sabancı, A. (2010). İlköğretim okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla başa çıkma yöntemleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 41-53.
- Okursoy, F. T. (2016). *Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile yaşam doyumları arasındaki ilişki* (Tezsiz yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ök, M., Göde, O. ve Alkan, V. (2000). İlköğretimde öğrenci öğretmen etkileşimine sınıf yönetimi kurallarının etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 145, 20-24.
- Özbebit, G. (2007). *İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları kullandıkları sınıf yönetim teknikleri ve kullanım sıklıkları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Özçalı, S. (2007). *Possible effects of in-service education on efl teachers professional development in terms of teacher efficacy and reflective thinking* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz yeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Özer, B., Gelen, İ. ve Duran, V. (2016). Deneyimsiz öğretmen davranışları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(98), 822-836.
- Özer, G. (2009). *Öğretmen adaylarının sınıf içinde gözlemledikleri istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla baş etmede kullanılacak stratejilere ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Öztürk, B. (2005). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. E. Karip (Ed.). *Sınıf yönetimi* içinde (s. 162). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, B. (2007). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. E. Karip (Ed.). *Sınıf yönetimi* içinde (s. 149-191). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, N. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Sadık, F. (2002). Sınıf içindeki problem davranışların nedenleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 106-114.
- Sadık, F. ve Aslan, S. (2015). İlkokul sınıf öğretmenlerinin disiplin problemleri ile ilgili görüşlerin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 115-138.
- Sağlam, F. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin derslerinde bilgi teknolojisi kaynaklarından yararlanma öz yeterlikleri ve etki algılarının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Sakallioğlu, A. (2014). *Ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin sınıf içerisinde karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bunları yönetmede kullandıkları stratejiler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre sınıfta istenmeyen öğrenci davranışının değiştirmek ve düzeltmek amacıyla yararlanılan stratejiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 167-186.
- Say, M. (2005). *Fen öğretmenlerinin öz yeterlilik inanışları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sayın, N. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu istenmeyen davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri ile istenmeyen davranışları önleme yöntemleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sipahioğlu, E. (2008). *İlköğretim 1. kademedeki sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ve çözüm önerileri (Narlıdere ilçesi örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sünbül, A. M. ve Arslan, C. (2006). Öğretmen yeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 217- 231.
- Şahin, A. E. (2004). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 40-45.
- Şahin, O. (2005). *İlköğretim okulları 1. kademe 5. sınıf öğrencilerinin gösterdikleri istenmeyen davranışların görülme derecesi ve bu davranışlara ilişkin öğretmenlerin kullandıkları çözüm stratejileri (Bolu örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Şahin Sak, İ. T. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ile ilgili öz yeterlik inançları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 101-120.
- Şenkulak, S. (2010). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışların yarattığı sorunları çözme becerileri (Kayseri ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Şişman, M. (2000). *Öğretmenliğe giriş* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tepe, D. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirleme ölçeği geliştirme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Teymuroğlu, B. (2011). Sosyal bilgiler derslerinde öğretmenlerin sınıf içerisinde gözlemledikleri istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla baş etmede kullanılacak yöntemlere ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Tschannen-Moran, M., ve Hoy, W. A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., ve Hoy, W. A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.

- Tunç, B., Yıldız, S. ve Doğan, A. (2015). Meslek liselerinde disiplin sorunları, nedenleri ve çözümü: bir durum analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 384-403.
- Turcan, H. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türk Dil Kurumu. (2017). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2018). Erişim adresi: <http://www.tdk.gov.tr>
- Türk, Ö. (2008). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türkmen, L. (2007). The influences of elementary science teaching method courses on a Turkish teachers college elementary education major students' attitudes towards science and science teaching. *Journal of Baltic Science Education*, 6(1), 66-77.
- Türnüklü, A., Yıldız, V. ve Zoraloğlu, R. Y. (2001). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin sorunlu davranışlarıyla başa çıkma stratejileri. *X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Bolu.
- Uysal, İ. (2013). Akademisyenlerin genel öz-yeterlilik inançları: AİBÜ Eğitim Fakültesi örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 144-151.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz yeterlilik inançlarının karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Yalçınkaya, M. (2003). Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ve yönetimine ilişkin stratejiler. Ö. Üre (Ed.). *Sınıf yönetimi* içinde. Ankara: Mikro Yayınevi.
- Yaman, S., Cansüngü Koray, Ö. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-364.
- Yenilmez, K. (2017). Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlilikleri ve matematik öğretimine yönelik öz-yeterliliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 324-332.
- Yılmaz, K. ve Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlilik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Öğretmen öz yeterlilik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 50-54.
- Yılmaz, N. (2008). Dersin akışını bozan istenmeyen davranışları yönetme stratejilerinin incelenmesi, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-38.
- Yiğit, B. (2001). İlköğretim öğrencilerinde görülen istenmeyen davranışlar ve öğretmenlerin önlemek için izlediği yaklaşımlar. *Trakya Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 15-25.
- Yorgancı, A. E. ve Bozgeyikli, H. (2016). Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlilik algılarıyla örgütsel güven algılarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 47-79.

- Yüksel, A. (2005). *İlköğretim I. kademe 1. 2. ve 3. sınıflarda istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen gözlem ve görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Zengin Kapıcı, U. (2003). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ve sınıf içi iletişim örüntüleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.



EKLER

Ek 1. Veri Toplama Araçları

Ek 2. Araştırma İzni

Ek 3. Ölçek İzin Yazışmaları



Ek 1: Veri Toplama Araçları

Değerli Katılımcı,

Bu anket, sınıf öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etme yöntemleri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilen veriler yüksek lisans tezi ve bazı bilimsel çalışmalarda kullanılacak olup bunun dışında kullanılmayacaktır.

Araştırmanın amacına ulaşması, anket sorularını eksiksiz ve içtenlikle doldurmanızla mümkün olacaktır. Araştırmaya ayırdığınız zaman, ilginiz ve değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ASLAN

Semanur ALPASLAN
OMÜ Eğitim Fakültesi
Y.Lisans Öğrencisi
İletişim:
semanur_nas@hotmail.com

BÖLÜM I-KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıda kişisel bazı özelliklerinizin belirlenmesi amacıyla sorular bulunmaktadır. Sizin için uygun olan ifadeleri yazarak veya seçeneklerden birine ilişkin boşluğa (X) işareti koyarak belirtiniz.

1- Cinsiyetiniz:

- a. Kadın ()
- b. Erkek ()

2- Medeni Durumunuz:

- a. Evli ()
- b. Bekar ()

3- Mezun olduğunuz okulun türü:

- a. Lisans ()
- b. Lisansüstü ()

4- Öğretmenlikte toplam hizmet süreniz(Yıl olarak):

- a. 1-10 yıl ()
- b. 11-20 yıl ()
- c. 21 yıl ve üstü ()

5- Görev yaptığınız kurumdaki hizmet süreniz (Yıl olarak):

- a. 1-3 yıl ()
- b. 4-6 yıl ()
- c. 7 yıl ve üstü()

BÖLÜM II-İSTENMEYEN DAVRANIŞLARA KARŞI KULLANILAN STRATEJİLERİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ

	İSTENMEYEN DAVRANIŞLARA KARŞI KULLANILAN STRATEJİLERİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	TAMAMEN KATILMIYORUM
1	Çocuk istenmeyen davranış sergilediğinde yaptığı davranışı düşünmesini sağlayarak olumlu davranışa yöneltirim.	1	2	3	4	5
2	Çocuğun yapmış olduğu istenmeyen davranışının öncesini sorgular öğrenirim.					
3	Çocuk istenmeyen davranış sergilediğinde ona soru sorarak yaptığı davranışın yanlış olduğunu fark etmesini sağlarım.					
4	Çocuk istenmeyen davranış sergilediğinde istenmeyen davranış sonunda bu duruma çözüm bulmasına fırsat veririm.					
5	Çocuğun yapmış olduğu istenmeyen davranışları neden yapmış olduğunu anlarım.					
6	Çocuk olumsuz davranış gösterdiğinde onunla konuşurum.					
7	Çocuk istenmeyen davranış sergilediğinde dikkatini toplamak için kısa süreli oyun oynatırım.					
8	Çocuk istenmeyen davranış sergilediğinde veli ile görüşerek soruna çözüm ararım.					
9	Çocuk istenmeyen davranış sergilediğinde sesimi yükseltip alçaltarak dikkatlerini toplamaya çalışırım.					
10	Çocuk bir arkadaşına zarar verdiğinde diğer çocuğunda ona zarar vermesini sağlarım.					
11	Çocuk istenmeyen davranış sergilediğinde ona gözdağı veririm.					
12	Çocuk istenmeyen davranış sergilediğinde onu azarlarım.					
13	Çocuk istenmeyen davranış sergilediğinde bunu hep yapıyorsun diyerek onu uyarırım.					
14	Çocuk istenmeyen davranışı sergilediğinde ona sorumluluk veririm.					
15	Çocuk istenmeyen bir davranış sergilediğinde gözlerimle onu rahatsız edecek derecede uyarırım.					
16	Çocuk istenmeyen davranış sergilediğinde fiziksel temas kurarak onu uyarırım.					
17	Çocuk istenmeyen davranış sergilediğinde onu bağırarak uyarırım.					
18	Çocuk arkadaşına karşı istenmeyen davranış sergilediğinde “arkadaşının canını yaktın” hemen özür dile diyerek uyarırım.					
19	Çocuk istenmeyen davranış sergilediğinde nasıl davranması gerektiğini açıklayarak öğüt veririm.					
20	Çocuk istenmeyen davranış sergilediğinde sınıfın kuralını hatırlatırım.					
21	Çocuk istenmeyen davranış sergilediğinde sevdiği bir şeyden mahrum bırakırım.					
22	Çocuk istenmeyen davranış sergilediğinde çocuğu istenmedik davranış gösterme olasılığının daha az olacağı bir yere alırım.					
23	Çocuk istenmeyen davranış sergilediğinde çocuğun yerini değiştiririm					
24	Çocuk istenmeyen davranışı sergilediğinde arkadaşlarının onunla oynamalarını isterim					
25	Çocuk istenmeyen davranışı sergilediğinde arkadaşlarının onunla konuşmalarını isterim					
26	Çocuk istenmeyen davranış sergilediğinde müdür odasına gönderirim.					
27	Çocuk istenmeyen davranış sergilediğinde okulun rehberlik servisinden yoksa ilçe Rehberlik Araştırma Merkezinden yardım alırım.					
28	Çocuk istenmeyen davranış sergilediğinde etkinliğin ağır olduğunu düşünerek etkinliği iptal ederim.					
29	Çocuk istenmeyen davranış sergilediğinde tekerleme söyleyerek dikkat toplarım.					
30	Çocuk istenmeyen davranış sergilediğinde okul idaresine durumu bildiririm.					

BÖLÜM III - ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİLİK ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ankette sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile ilgili her biri 5 seçenekten oluşan 24 madde bulunmaktadır. Lütfen bu maddelere katılma derecenizi, ilgili ifadenin karşısında bulunan kutucuğa X işareti koyarak belirtiniz.

ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİLİK ÖLÇEĞİ		Yetersiz	Çok az yeterli	Biraz yeterli	Oldukça yeterli	Çok yeterli
1	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5
2	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?					
3	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?					
4	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?					
5	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?					
6	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?					
7	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?					
8	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?					
9	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?					
10	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?					
11	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?					
12	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?					
13	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?					
14	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?					
15	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?					
16	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?					
17	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?					
18	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?					
19	Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?					
20	Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?					
21	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?					
22	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?					
23	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?					
24	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?					

Ek 2: Araştırma İzni



T.C.
SAMSUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27485554-605.01-E.3468072
Konu : Semanur ALPASLAN'ın Anket
Uygulama Talebi Hk.

18.02.2019

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E. 12607291 - 2017/25 sayılı Genelgesi,
b) Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 28.01.2019 tarihli ve 42301062-302-E.2198 sayılı yazısı.

Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Semanur ALPASLAN'ın İlimiz, merkez ilçelerinde tüm resmi okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine yönelik "Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Kullandıkları Baş Etme Yöntemleri İle Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi" başlıklı tez çalışması yapmak istediğine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri, ilgi (a) genelgeye göre incelenmiş ve komisyon tarafından uygun görülmüştür.

Söz konusu çalışmanın komisyon kararı doğrultusunda, anket çalışması sonuçlarının çalışmayı yapan kişi tarafından raporlanarak, Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimine gönderilmesine dikkat edilerek, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, duyurusu ve denetimi ilçe millî eğitim müdürlüğünüz tarafından gerçekleştirilmek üzere okul müdürlüğü sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmadan gönüllülük esasına bağlı olarak yapılmasının sağlanması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

— Suheyla Hayriye Hanım

Coşkun ESEN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ekler :

- 1- İlgi (b) dilekçe ve ekleri (5 sayfa)
- 2-14.02.2019 tarihli komisyon kararı (1 sayfa)

DAĞITIM:

Gereği:

İlkadım, Atakum, Tekkeköy, Canik
İlçe Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi:

Ondokuzmayıs Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Adres: Atatürk Blv. Yeni Hükümet Konuğu Kat:3 SAMSUN
Elektronik Ađ: samsun.meb.gov.tr
e-POSTA:

Bilgi için: Bircu Sağroğ'u
Tel: 0 (362) 435 80 63
Faks: 0 (362) 432 48 84

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e270-11fd-311a-9486-0f05 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
31.01.2018	1	2018 / 1-26

KARAR NO: 2018 - 7
Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Semanur ALPASLAN'ın Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ASLAN'ın danışmanlığında "Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Kullandıkları Baş Etme Yöntemleri ile Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi" konulu yüksek lisans tezine ilişkin anket çalışması okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Semanur ALPASLAN'ın Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ASLAN'ın danışmanlığında "Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Kullandıkları Baş Etme Yöntemleri ile Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi" konulu yüksek lisans tezine ilişkin anket çalışmasının kabulüne oybirliği ile karar verilmiştir.

ASLI GİBİDİR.

Windows
Windows
ayarlarını

Ek 3: Ölçek İzin Yazışmaları

İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullanılan Stratejileri Belirleme Ölçeği İçin Yapılan İzin Yazışması

Gönderen: Yesim Capa <capa@metu.edu.tr>

Gönderildi: 27 Ocak 2019 Pazar 11:54

Kime: semanur nas

Konu: Re:

Merhaba,

Ölçeği kullanmanızda hiçbir sakınca yoktur. Ölçekle ilgili bilgiye <https://blog.metu.edu.tr/capa/instruments-adapted/> adresinden ulaşabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim.

Yesim Capa Aydın

On 25 Jan 2019, at 15:42, semanur nas <semanur.nas@hotmail.com> wrote:

MERHABA SAYIN ÇAPA

BEN ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM YÖNETİMİ BÖLÜMÜ YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİSİ SEMANUR ALPASLAN. YÜKSEK LİSANS TEZİMDE KULLANMAK ÜZERE ANITA WOOLFOLK HOV' UN GELİŞTİRDİĞİ VE TARAFINIZCA TÜRKÇEYE UYARLANAN ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİLİK ÖLÇEĞİ'Nİ İZİNİZ DOĞRULTUSUNDA KULLANMAK İSTİYORUM. İLGİNİZ İÇİN ŞİMDİDEN TEŞEKKÜR EDERİM.

Windows'u Etkinleştir
Windows'u etkinleştirmek için
ayarlarına gidin.

Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği İçin Yapılan İzin Yazışması



semanur nas
25.01.2019 Cum 15:58
okeles@cu.edu.tr



MERHABA SAYIN KELEŞ
BEN ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM YÖNETİMİ BÖLÜMÜ YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİSİ SEMANUR ALPASLAN. YÜKSEK LİSANS TEZİM İÇİN TARAFINIZCA GELİŞTİRİLEN "OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNDE İSTENMEYEN DAVRANIŞLARA KARŞI KULLANDIĞI STRATEJİLERİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ" Nİ İZİNİNİZ DOĞRULTUSUNDA KULLANMAK İSTİYORUM.İLGİNİZ İÇİN ŞİMDİDEN TEŞEKKÜR EDERİM.

25.01.2019 Cum 22:50 tarihinde yanıtladınız



oğuz keleş <oguzkeles@gmail.com>
25.01.2019 Cum 21:21
Siz



İndir OneDrive'a kaydet

sayin nas olcek ektedir iyi calismalar

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı . Soyadı :Semanur ALPASLAN
Doğum yeri ve yılı :Samsun-1987
İletişim :semanur_nas@hotmail.com
Mesleği :Okul Öncesi Öğretmenliği

EĞİTİM

2001-2004 Mithat Paşa Lisesi
2006-2010 Ondokuzmayıs Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği
2013-2019 Ondokuzmayıs Üniversitesi EYTP Yüksek Lisans Programı

ÇALIŞTIĞI KURUMLAR

MEB Samsun Ondokuzmayıs Ballica 60. Yıl Çok Programlı Anadolu Lisesi (2010-2017)
MEB Samsun Alaçam Etyemez Alpaslan Gül İlkokulu (2017-)

ALDIĞI ÖDÜLLER

Başarı Belgesi – Ondokuzmayıs Kaymakamlığı (30.05.2012)