

T.C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
İNSAN KAYNAKLARI VE ÖRGÜTSEL DEĞİŞİM BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
ÖĞRENCİLERİN SINIF İÇİ İSTENMEYEN
DAVRANIŞLARIYLA BAŞA ÇIKMA BECERİLERİ
VE
ÖZEL BİR İLKÖĞRETİM OKULUNDA YAPILAN
UYGULAMA
(Yüksek Lisans Tezi)**

Tezi Hazırlayan : **Raşan ARMAĞAN**

İstanbul, 2010

T.C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
İNSAN KAYNAKLARI VE ÖRGÜTSEL DEĞİŞİM BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
ÖĞRENCİLERİN SINIF İÇİ İSTENMEYEN
DAVRANIŞLARIYLA BAŞA ÇIKMA BECERİLERİ
VE
ÖZEL BİR İLKÖĞRETİM OKULUNDA YAPILAN
UYGULAMA
(Yüksek Lisans Tezi)**

Tezi Hazırlayan:
Raşan ARMAĞAN
Öğrenci No:
070778022

Danışman:
Yrd. Doç. Dr. Çiğdem Mercanhoğlu

İstanbul, 2010

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Sınıf Öğretmelerinin Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlarıyla Başa Çıkma Becerileri Ve Özel Bir İlköğretimde Yapılan Uygulama” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere uygun bir şekilde tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklar kısmında gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullandıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım./..../2010

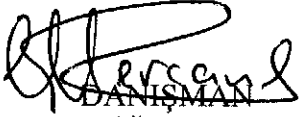
Raşan ARMAĞAN
İmza

T.C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS SINAV TUTANAĞI


19.7.2010

Enstitümüz *İşletme Yönetimi* Anabilim dalı *İnsan Kaynakları ve Örgütsel Değişim* Bilim dalı yüksek lisans öğrencilerinden 070778022 numaralı *Raşan ARMAĞAN*'ın "*Beykent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim - Öğretim ve Sınav Yönetmeliği*"nin ilgili maddesine göre hazırlayarak, Enstitümüze teslim ettiği "*SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİN SINIF İÇİ İSTENMEYEN DAVRANIŞLARIYLA BAŞA ÇIKMA BECERİLERİ VE ÖZEL BİR İLKÖĞRETİM OKULUNDA YAPILAN UYGLAMA*" konulu tezini, Yönetim Kurulumuzun 12.07.2010 tarih ve 2010/18 sayılı toplantısında seçilen ve Taksim Yerleşkesinde toplanan biz jüri üyeleri huzurunda, ilgili yönetmeliğin (c) bendi gereğince (.60 dakika süre ile aday tarafından savunulmuş ve sonuçta adayın tezi hakkında ~~oyçokluğu/oybirliği~~ ile *Kabul/Red veya Düzeltme* kararı verilmiştir.

İşbu tutanak, 4 nüsha olarak hazırlanmış ve Enstitü Müdürlüğü'ne sunulmak üzere tarafımızdan düzenlenmiştir.


DANIŞMAN

YRD. DOÇ.DR. ÇİĞDEM MERCANLIOĞLU


ÜYE

PROF.DR. ALİ EKBER AKGÜN


DOÇ.DR. HALİM KAZAN

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
ÖĞRENCİLERİN SINIF İÇİ İSTENMEYEN DAVRANIŞLARIYLA
BAŞA ÇIKMA BECERİLERİ
VE
ÖZEL BİR İLKÖĞRETİM OKULUNDA YAPILAN UYGULAMA**

Tezi Hazırlayan: **Raşan ARMAĞAN**

Özet

Öğrencilerin sınıf içinde gösterdikleri olumsuz davranışlar sınıf yönetimini yakından ilgilendirmektedir. Bu davranışlar karşısında öğretmenlerin gösterdikleri tepkiler de öğretmen yetiştirme düzeni ile yakından ilgilidir. İlköğretim birinci kademesinde sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan bu araştırmada, öğrencilerin sınıf içinde gösterdikleri olumsuz davranışlar incelenmiş ve yıllar içerisinde nasıl bir seyir gösterdikleri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Aynı inceleme ve değerlendirme öğretmenlerin bu davranışlar karşısında verdikleri tepkiler açısından da yapılmıştır.

Öğrencilerin sınıf içi istenmeyen davranışları alt boyutlarından öğretmenlere karşı olumsuz davranışlar, arkadaşlara karşı olumsuz davranışlar, kendileri ile ilgili olumsuz davranışlar düzeyleri, öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine göre değişmemektedir.

Araştırmaya göre öğrencilerin sınıf içi istenmeyen davranışları öğretmenlerin yaş grubuna, medeni durumuna, çocuk varlığına, mesleki deneyimine, eğitim durumuna, lisansüstü eğitimine, öğretmenlik formasyonu alıp- almamasına- süresine, sınıf yönetimi ile ilgili kurs-seminer alıp - almamasına, sınıf yönetimi ile ilgili kitap okuyup - okumamasına, okuttuğu sınıfa göre anlamlı değişim göstermemektedir. Diğer bir ifade ile öğretmenler sınıf içi istenmeyen davranışlara tutarlı bir seyrinde tepki vermemişlerdir.

Anahtar Kelimeler: İstenmeyen Davranış, Sınıf Öğretmeni, Birinci Kademe Öğrencileri

**FOR THE CLASSROOM TEACHERS
THE SKILL OF BEING
SUCCESSFUL IN THE UNDESİRED
CLASSROOM BEHAVİORS
AND
A PLAN PUT ON A PRACTİCE İN A PRIVATE PRİMARY SCHOOL**

Prepared By: **Raşan ARMAĞAN**

Summary

The negative behavior of the students in the classroom concerns the management of the class. The reaction of the teachers to these behaviors is related with the education level of the teacher. In the first grade of the primary education a research has been done to the teachers. According to this study the behaviour of the students has been investigated and evaluated according to the past years. The same investigation has been applied and evaluated on the way how the teachers reacted to this position.

The undesired behaviors of the students in the classroom changes due to the negative behaviour to the teachers, to their friends, to their characteristic levels and to the demographic features of the teachers.

According to the research the undesired behaviors of the students varies according to the age group of the teachers, according to their marital status, according to having children, according to their experimentation in the profession, according to their education level, according to having a teachers training education or not. In addition to these the level of the class and the teachers education about the classroom management are two other important points. In other words the teachers haven't reacted consistently to the undesired classroom behaviors.

Key Words: Undersired Behavior, Classroom Teacher, First Grade Students Of The Primary Education.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

ÖZET	
ABSTRACT	
ŞEKİLLER VE TABLOLAR LİSTESİ	vi
1.GİRİŞ	1
2. İLKÖĞRETİM OKULLARI BİRİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİ	4
2.1. İlköğretimin Amaçları.....	5
2.2.İlköğretimin İlkeleri.....	6
2.3. Resmi İlköğretim Okulları	8
2.4. Özel İlköğretim Okulları	8
2.5. Birinci Kademe Öğrencilerinin Gelişim Özellikleri	8
2.5.1. Bedensel Gelişim Özellikleri	9
2.5.2. Zihinsel Gelişim Özellikleri	10
2.5.3. Psikososyal Gelişim Özellikleri	12
2.5.4. Ahlaki Gelişim Özellikleri	14
2.5.5. Kişilik Gelişimi Özellikleri	16
3. SINIF İÇİ İSTENMEYEN DAVRANIŞ	
3.1.İstenmeyen Davranışın Tanımı	18
3.2.İstenmeyen Davranışın Nedenleri	19
3.3.İstenmeyen Davranışların Ortaya Çıkmasındaki Faktörler	20
3.3.1.İstenmeyen Davranışın Ortaya Çıkmasında Öğrenci Faktörü	20
3.3.2.Öğrenciler Fiziksel Gelişim Özelliklerinden Kaynaklanan Nedenler.....	20
3.3.3.Öğrencilerin Zihinsel Gelişim Özelliklerinden Kaynaklanan Nedenler.....	20
3.3.4.Öğrencilerin Duygusal Ve Sosyal Gelişim Özelliklerinden Kaynaklanan Nedenler.....	21
3.3.5.İstenmeyen Davranışın Ortaya Çıkmasında Öğretmen Faktörü	21
3.3.6.İstenmeyen Davranışın Ortaya Çıkmasında Aile Faktörü	22
3.3.7.İstenmeyen Davranışın Ortaya Çıkmasında Akran-Arkadaş Faktörü..	22

3.3.8. İstenmeyen Davranışın Ortaya Çıkmasında Kitle İletişim Araçları.....	23
3.4. İstenmeyen Davranışın Amaçları	23
3.4.1. İlgi Çekmek	23
3.4.2. Güçlü Olduğunu Kanıtlamak	23
3.4.3. Öç Alma Peşinde Olmak	24
3.4.4. Umutsuzluk	24
4. SINIF İÇİ İSTENMEYEN DAVRANIŞLARLA SINIF ÖĞRETMENLERİ-	
NİN BAŞA ÇIKMA BECERİSİ	
4.1. İstenmeyen Davranışın Durdurulması	24
4.1.1. İstenmeyen Davranışa Müdahale Etmede İlkeler	24
4.1.1.1. Sınıfta Olup Biteni Anlamak	25
4.1.1.2. Dersin Akışını Bozmamak	25
4.1.1.3. Davranışın Nedenini Anlamak	25
4.1.1.4. Tepkinin Dozunu İyi Ayarlamak	25
4.1.1.5. Düzeni Sağlamada Derse Başlamamak	26
4.1.1.6. Öğrenciyi Aktif Kılmak	26
4.1.1.7. Araç- Gereç Kullanmak	27
4.1.2. İstenmeyen Davranışa Müdahale Etme Yolları	
4.1.2.1. Görmezden Gelmek –Büyütmemek	27
4.1.2.2. Gözle Sınıfı Kontrol Etmek	28
4.1.2.3. Dokunmayı Kullanmak.....	29
4.1.2.4. Yer Değiştirmek	29
4.1.2.5. Ortamı Değiştirmek – Zenginleştirmek-Yoksullaştırmak.....	30
4.1.2.6. Öğrenci İle Konuşmak – Uyarmak	30
4.1.2.7. Ortamdan Uzaklaştırmak	31
4.1.2.8. Sınıf Toplantıları Düzenlemek	31
4.1.2.9. Sorumluluk Vermek	32
4.1.2.10. Anne –Baba İle İşbirliği Yapmak.....	32
4.1.2.11. Sözleşme Yapmak	32
4.1.2.12. Ceza	33
4.1.2.13. Ödül	34
4.2. Davranış Değiştirme	36

4.2.1. Sınıfta Uygun Olmayan Davranışı Belirleme	
4.2.1.1. Davranışın Tanımlanması.....	38
4.2.1.2. Davranışı Dolaylı Olarak Ölçme.....	41
4.2.2. Pekiştireç Kullanarak Davranış Değişirme.....	42
4.2.3. Öğrencilere Uygun Davranışları Kazandırma Stratejileri	
4.2.3.1. Sınıf İçi Etkili İletişim.....	43
4.2.3.2. Sınıf Toplantıları	46
4.2.3.3. Sınıfta Liderlik	47
4.2.3.4. Sınıfı Takım Haline Getirmek.....	49
4.2.3.5. Sınıfta Görev Paylaşımı.....	50
4.2.3.6. Sınıfta Demokrasi Eğitimi ve Cesaretlendirme.....	51
5. ÖZEL BİR İLKÖĞRETİM OKULUNDA YAPILAN UYGULAMA	53
5.1.Uygulamanın Amacı ve Önemi.....	53
5.2. Uygulamanın Yöntemi	
5.2.1.Evren ve Örneklem.....	54
5.2.2. Anket Sorularının Belirlenmesi ve Verilerin Toplanması.....	54
5.2.3. Kullanılan İstatistiksel Yöntemler ve Güvenilirlik Analizi.....	56
5.3.Bulgular.....	60
5.3.1. Örneklem Grubuna İlişkin Demografik Özellikler.....	61
5.3.2. Öğrencilerin Sınıf İçi Olumsuz Davranışları ve Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepki Düzeyleri	63
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	73
KAYNAKLAR.....	77
EKLER	
Ek-1: Araştırmada Kullanılan Anket Formu.....	84
ÖZGEÇMİŞ.....	89

ŞEKİLLER VE TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Şekil.1. Öğrencilerin Sınıf İçi Olumsuz Davranışları.....	63
Tablo.1. Pekiştirme ve Ceza Örnekleri	37
Tablo.2. Gözlem Kaydı.....	39
Tablo.3. Gözlem Kaydı	40
Tablo.4. Öğrencilerin Sınıf İçi Olumsuz Davranışları Ölçeğine İlişkin Güvenilirlik Değeri.....	57
Tablo.5. Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepki Ölçeğine İlişkin Güvenilirlik Değeri.....	57
Tablo.6. Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepki ölçeğini Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri.....	58
Tablo.7. Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepki Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri.....	59
Tablo.8. Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepki Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri.....	60
Tablo.9. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı.....	61
Tablo.10. Öğretmenlerin Mesleki Özelliklerine Göre Dağılımı.....	62
Tablo.11. Öğrencilerin Sınıf İçi Olumsuz Davranışları	63
Tablo.12. Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepki Düzeyleri.....	64
Tablo.13. Öğrencilerin Sınıf İçi Olumsuz Davranışları ile Öğretmenlerin Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepki Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Korelasyon Analizi.....	64
Tablo.14. Öğrencilerin Sınıf İçi Olumsuz Davranışlarının, Öğretmenlerin Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepki Düzeylerine Etkisine İlişkin Regresyon Analizi.....	65

Tablo.15. Öğrencilerin Sınıf İçi Olumsuz Davranışları ve Öğretmenlerin Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepki Düzeylerinin Öğretmenlerin Yaş Grubuna Göre Dağılımı.....	65
Tablo.16. Öğrencilerin Sınıf İçi Olumsuz Davranışları ve Öğretmenlerin Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepki Düzeylerinin Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Dağılımı.....	66
Tablo.17. Öğrencilerin Sınıf İçi Olumsuz Davranışları ve Öğretmenlerin Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepki Düzeylerinin Çocuk Varlığına Göre Dağılımı.....	66
Tablo.18. Öğrencilerin Sınıf İçi Olumsuz Davranışları ve Öğretmenlerin Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepki Düzeylerinin Öğretmenlerin Mesleki Deneyimine Göre Dağılımı.....	67
Tablo.19. Öğrencilerin Sınıf İçi Olumsuz Davranışları ve Öğretmenlerin Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepki Düzeylerinin Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	68
Tablo.20. Öğrencilerin Sınıf İçi Olumsuz Davranışları ve Öğretmenlerin Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepki Düzeylerinin Öğretmenlerin Lisans Üstü Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	69
Tablo.21. Öğrencilerin Sınıf İçi Olumsuz Davranışları ve Öğretmenlerin Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepki Düzeylerinin Öğretmenlerin Öğretmenlik Formasyonu Dersleri Alma Durumuna Göre Dağılımı.....	70
Tablo.22. Öğrencilerin Sınıf İçi Olumsuz Davranışları ve Öğretmenlerin Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepki Düzeylerinin Öğretmenlerin Öğretmenlik Formasyonu Dersleri Alma Süresin	

Göre Dağılımı.....	70
Tablo.23. Öğrencilerin Sınıf İçi Olumsuz Davranışları ve Öğretmenlerin Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepki Düzeylerinin Öğretmenlerin Şimdiye Kadar Sınıf Yönetimi İle İlgili Kurs, Ders ya da Seminer Alma Durumuna Göre Dağılımı.....	71
Tablo.24. Öğrencilerin Sınıf İçi Olumsuz Davranışları ve Öğretmenlerin Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepki Düzeylerinin Öğretmenlerin Şimdiye Kadar Sınıf Yönetimiyle İlgili Kitap Okumasına Göre Dağılımı.....	72
Tablo.25. Öğrencilerin Sınıf İçi Olumsuz Davranışları ve Öğretmenlerin Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepki Düzeylerinin Öğretmenlerin Şuan Okuttuğu Sınıfa Göre Dağılımı.....	73

1. GİRİŞ

Eğitimin amacı bireylerde istendik yönde kalıcı davranış değişikliği meydana getirerek olumlu özelliklerle donanmış bireylerden oluşan bir toplum yaratmaktır. Sınıf bu değişikliğin oluşturulduğu yerlerden biridir. Öğretmen sınıfta öğrenme öğretme süreçlerini en iyi şekilde kullanarak olumsuz davranışları olumluya dönüştürmeye, olumlu davranışın da içselleştirilerek kalıcı olmasını sağlamaya çalışır. Öğretmen ancak iyi bir sınıf yönetimi ile eğitim amaçlarına ulaşmayı engelleyen kesintileri en aza indirebilir, önemli bir kısmı tüketilebilir olan kaynakları en iyi şekilde kullanabilir, olumsuz öğrenci davranışlarını olumluya çevirebilir, yaptığı işten zevk duyabilir ve eğitimin uzak amaçlarında gösterilen “ideal insan” özelliklerini öğrencilerine kazandırabilir. Öğretim açısından sınıfta düzeni sağlayamayan birisinin bu meslekte kalması kolay olmadığı gibi doğru da değildir.

Öğrenciye ve anne-babaya sınıfta öğretmenin varlığını ve özellikle bilgi gücünü hissettirmek öncelikle öğretmenin görevidir. Daha ilk gün, ilk ders ve ilk dakikalarda öğrenciler öğretmenleri ile ilgili çeşitli yargılara varırlar. Öğrenci öğretmeni test etmek ve kendi sınırlarını genişletmek için çeşitli girişimlerde bulunur. Öğrenci psikolojisini bilen, öğrencisini tanıyan ve anlayan ve onların geleceğe hazırlanırken ihtiyaç duydukları konularda onlara rehberlik eden, onlarda özdenetim ve sorumluluk duygusunu geliştirerek her birinin kimlik ve kişiliğinde olumlu katkıları olan öğretmenler iyi bir sınıf yöneticisidir. Buna karşın, henüz daha mesleğinin gereklerinin ve sorumluluklarının farkında olmayan, otokontrolü kazanmamış, öğrencilerine karşı statüsünü ve yasal gücünü kullanarak onları ezen, despot, ilgisiz, kendi egosu için öğrencilerinin egosu ile oynayan, öğrenciler arasında ayırım yapan, aksi, yüzü gülmeyen, alaycı, kendini üstün gören, bilgisi ve görgüsü yerine statüsüyle öğrenci üzerinde otorite kurmaya çalışan, gelişime ve yeniliklere açık olmayan, derslerde sıkıcılığı ve monotonluğu ortadan kaldıramayan, öğrenciyi motive edemeyenlerin ise iyi bir sınıf yöneticisi olmadıkları söylenebilir.

Daha demokratik bir toplum yaratmada diğer kişi ve kurumlar kadar okul ve öğretmen de oldukça önemlidir. Öğrencilerinde özgür düşünmeyi, düşündüğünü ifade edebilmeyi, kendi kararlarını kendisinin alabilmesini, girişimciliği ve paylaşımcılığı, kendi hak ve özgürlükleri ile diğerlerinin hak ve özgürlükleri

arasındaki ince çizgiyi ayırt etmeyi aile (anne-baba ve diğerleri) kazandırmıyor veya kazandıramıyor ise burada görev ve sorumluluk okul ve öğretmenlere düşmektedir. Kendi kendini yönetebilen, kendi kendine yetebilen, üretken bireylerden oluşan bir topluluk yaratmak için insan (öğrenci) merkezli bir sınıf yönetimi anlayışına ihtiyaç vardır.

İyi bir eğitim ve öğretimin olabilmesi için iyi bir sınıf yönetimine ve bunun için de sınıf yönetimi becerileri yönünden yeterli öğretmenlere ihtiyaç vardır. Günümüzde artık geleneksel öğretim ilke ve yöntemleri ve disiplin anlayışı ile sınıfı yönetmek söz konusu değildir. Öğretmenin iyi bir sınıf yöneticisi olabilmesi için gerekli bilgi ve beceri ile donanmış olmalı ve bunları en etkili ve verimli bir şekilde kullanabilmelidir.

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda hemen her alanda baş döndürücü gelişmeler yaşanmakta ve bu gelişmeler önemli değişimleri de beraberinde getirmektedir. Bu değişimlerin bazıları olumlu, bazıları ise olumsuz sonuçlar doğurarak insanları ve eğitimi etkilemektedir. Eğitim ve eğitimciler açısından bu değişimler ve etkileri kısaca şöyle belirtilebilir: Bilim ve teknoloji hızlı bir şekilde gelişmektedir. Bu gelişme insanların bilmesi gereken konuların artmasını sağlamakta ve uzmanlaşmayı gerektirmektedir.

Bilim ve teknolojinin gelişimi ile eğitimde teknolojinin kullanımı yaygınlaşmış, bu da öğretmenin işini bir yandan kolaylaştırırken bir yandan da zorlaştırmıştır. Örneğin, artık hemen herkeste bulunan gelişmiş cep telefonları öğrencilerin farklı amaçlarla kullanımı nedeniyle okul ve eğitim yöneticilerini, öğretmenleri ve eğitim bilimcileri uğraştıran yeni bir eğitim sorunu olarak karşımıza çıkmıştır. Öğelerinden bir kısmı gelenek-görenek ve ahlak olan ve “yaşama biçimi” şeklinde tanımlanan kültürde de değişim yaşanmakta, daha önce uygun olarak görülmeyen davranışlar yaygınlaşmakta ve eğitimle ilgili olan her kurum ve kişiyi etkilemektedir. Değişimlerden bir diğeri de eğitim anlayışında ortaya çıkmaktadır. Önceden öğretmen merkezli olan eğitim, günümüzde yerini öğrenci merkezliye bırakmış, eğitim kurumlarında demokratik eğitim anlayışı ve tutumu yaygınlaşmıştır. Öğrenci merkezli eğitim bilgi, bilginin elde edilişi, bilginin sunuluşu ve kullanımının eğitime öğretilmesinde yeni yöntem, teknik ve stratejileri, farklı kaynak, araç ve

gereçleri kullanmayı zorunlu kılmaktadır. Bütün bu ve diğer gelişme ve değişmeler eğitimcilerin eskiye oranla daha farklı ve daha fazla çaba göstermesini gerektirmesi yanında sınıf yönetiminde farklı becerilerle donanmış olmasını da gerektirmektedir.

İstenmeyen davranışların değiştirilmesi temelde belirli becerilere sahip olmayı gerektiren önemli bir alandır. Öğretmelerin İstenmeyen davranışlarla başa çıkma becerilerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi eğitim ve öğretimde birçok önemli sorunun çözülmesine katkıda bulunacaktır. Öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla başa çıkma becerileri konusunda yapılacak araştırmalardan elde edilen verilerle eğitimde değişim ve dönüşüme katkıda bulunmak mümkün olacaktır. Uygulama İstanbul ilindeki bir özel ilköğretim okulunun beş şubesindeki sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Uygulamanın verileri İstenmeyen davranışlar, istenmeyen davranışlarla başa çıkma becerilerini ölçen ölçek maddeleri ve kişisel bilgi formuna verdikleri cevaplarla sınırlıdır. Öğretmenlerin ölçme aracına verdikleri cevaplar istenmeyen davranışlarla başa çıkma becerileri konusunda kendilerinin değerlendirmeleri ile sınırlıdır.

Çalışmanın birinci bölümünde uygulamanın konusu, genel problem alanı, uygulama alanı, sınırlılıklar ve her bölümde nelerden bahsedildiği üzerinde durulmuştur.

İlköğretim Okulları yapısı ve birinci kademe öğrencilerinin özelliklerini açıklayan ikinci bölümde birinci kademe öğrencilerinin bedensel, zihinsel, duygusal özellikleri üzerinde durulmuştur.

Çalışmanın üçüncü bölümünde sınıf içinde istenmeyen davranışların nedenleri, çocuğun istenmeye davranışı oluşturmadaki amacı konuları açıklanmıştır.

Çalışmanın dördüncü bölümünde sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışla başa çıkma yöntemleri ve davranışların değiştirilmesi konuları ele alınmaktadır.

Çalışmanın beşinci bölümünde özel bir ilköğretimde yapılan uygulamasına ait konular işlenmektedir. Uygulamanın yöntemi, evren ve örnekleme, anket sorularının

nasıl belirlendiği, verilerin nasıl toplandığı, anket sorularına ait analizler ve bulgular üzerinde yorumlar yapılmaktadır.

Uygulamanın bulguları iki alt bölümden oluşmaktadır. Bu alt bölümler örneklem grubuna ilişkin demografik özellikler, öğrencilerin sınıf içi olumsuz davranışları ve olumsuz davranışlara karşı öğretmen tepki düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşma testleri başlıklarını taşımaktadır.

Çalışmanın altıncı bölümünde araştırmada elde edilen sonuç ve önerilerin yorumlanması yapılmaktadır. Birçok adımdan ve geniş bir çerçeveden oluşan çalışmanın değerlendirilmesi bu bölümde ele alınmaktadır. Bu bölüme alt başlıklar anket sorularının her birine verilen cevapların analizi yorumu, öğretmen tepkilerinin demografik değişkenlere göre farklılaşma analizi yorumları yer almaktadır.

2. İLKÖĞRETİM OKULLARI BİRİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİ

Eğitim, genel olarak bireyde davranış değiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Her çocuk, genç ve yetişkin, kendi öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak üzere tasarlanmış eğitim olanaklarından yararlanabilmelidir. Zorunlu eğitim, örgün eğitimin en fazla önem verilen bölümünü ifade eder, bireyin belli bir çağda belli bir sürede eğitim almasını öngörür.

Mecburi ilköğretim çağı, 6 - 14 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlar, 14 yaşını bitirip 15 yaşına girdiği yılın, öğretim yılı sonunda biter. İlköğretim birinci kademe öğrencisi 7-11 yaş dönemindedir. Çocuk 1. sınıftan, 5. sınıfa kadar birinci kademededir. 12-14 yaş döneminde ilköğretim ikinci kademe öğrencisidir.

Zorunlu eğitim; bir yurttaşın belirtilen bir yaşa gelinceye kadar gösterilen eğitim kurumlarında belli bir süre öğrenim görmesini zorunlu kılan yasal bir deyimdir. 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Yasasında " İlköğretim her yurttaşın görmesi gereken temel eğitimidir." biçiminde tanımlanmıştır.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Yasasında kullanılan "temel eğitim" kavramı "ilköğretim" olarak değiştirilmiş ve T.C Anayasasının 42. maddesinde "İlköğretim;

kız, erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır" denilerek herkesin asgari ve temel seviyede eğitim almalarını zorunlu kılmaktadır.

2.1. İlköğretimin Amaçları

Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda hazırlanan ve 1997 yılında yürürlüğe giren "İlköğretim Kurumları Yönetmeliği"ne göre İlköğretim kurumlarının amaçları;

- Öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerini geliştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamak,
- Öğrenciye, Atatürk ilkelerine ve inkılâplarına, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'na ve demokrasinin ilkelerine, insan hakları, çocuk hakları ile uluslararası sözleşmelere uygun olarak haklarını kullanma, görevlerini yapma ve sorumluluk yüklenbilme bilinci kazandırmak,
- Öğrencilerin, millî ve evrensel kültür değerlerini tanımalarını, benimsemelerini ve geliştirmelerini sağlamak,
- Öğrencileri toplum içindeki rollerini yapan, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, işbirliği içinde çalışan, hoşgörü sahibi ve paylaşmayı bilen, çevresine uyum sağlayan, iyi ve mutlu bir vatandaş olarak yetiştirmek,
- Öğrencilerin, gerçekleştirecekleri sosyal, kültürel ve eğitsel etkinliklerle millî kültürün benimsenmesine ve yayılmasına yardımcı olmak,
- Öğrencilere, bireysel ve toplumsal sorunları tanıma ve bu sorunlara çözüm arama alışkanlığı kazandırmak,
- Öğrencilere, kendisi, ailesi ve toplumun sağlığı ile çevreyi koruma bilinci ve alışkanlıkları kazandırmak,
- Öğrencilerin becerilerini ve zihinsel çalışmalarını birleştirerek çok yönlü gelişmelerini sağlamak,
- Öğrencilerin araç - gereç kullanımlarını, sistemli düşünebilmelerini, özgüvenlerini geliştirmelerini, çalışma alışkanlığı kazanmalarını, estetik duygular ve yaratıcılık güçlerinin geliştirilmesini sağlamak,

- Öğrencinin ilgi alanlarını ve kişilik özelliklerinin ortaya çıkmasını sağlamak, meslekleri tanıtmak ve seçeceği mesleğe uygun okul ve kurumlara yönlendirmek,(M.E.B. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği,Resmi Gazete,27.08.2003)

Öğrencilerin zamanlarını faydalı etkinliklerde, kişisel ve toplumsal araç gereçler ile kaynakları verimli kullanmalarını, okuma zevk ve alışkanlığı kazanmalarını sağlamak

2.2. İlköğretimin İlkeleri

İlköğretimde aşağıdaki ilkeler göz önünde bulundurulur;(MEB. İlköğretim Yönetmeliği)

- a) İlköğretimde sekiz yıllık kesintisiz eğitim, ilköğretim çağındaki her Türk vatandaşının hakkıdır ve zorunludur.
- b) İlköğretim kurumlarında karma eğitim-öğretim yapılıır.
- c) İlköğretimde derslerde ve ders dışı etkinliklerde Türkçe'nin doğru, güzel ve etkili kullanılması temel hedeftir.
- ç) İlköğretim kurumlarının kuruluş ve işleyişi ile her türlü eğitim-öğretim programlarının hazırlanması ve uygulanmasında Atatürk ilke ve inkılâplarına uyulur. Evrensel değerler içinde millî kültürün öğrenilmesine ve geliştirilmesine önem verilir.
- d) İlköğretim kurumları; dil, ırk, cinsiyet, felsefî inanç ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, zümreye veya sınıfa ayrıcalık tanınamaz.
- e) Eğitim-öğretim etkinlikleri; öğretim ilkeleri, öğrenci düzeyi, çevre özellikleri ve programda belirtilen esaslar dikkate alınarak bu Yönetmeliğin 5 inci maddesindeki amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenir ve uygulanır.
- f) İlköğretim kurumlarında herkese imkân ve fırsat eşitliği sağlanır. Ekonomik durumu iyi olmayan öğrencilere, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacıyla parasız yatılılık ve bursluluk imkânları sağlanır. Özel eğitim gerektiren ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel önlemler alınır.
- g) Eğitim-öğretim hizmetleri düzenlenirken öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri ile toplumun ihtiyaçları dikkate alınır.

ğ) Demokrasi bilincinin geliştirilmesi amacı ile öğrenci, öğretmen, yönetici, personel ve velilerce; kurumda iş birliği, iş bölümü, seçme, seçilme, katılma ve düşüncelerini açıklayabilme gibi demokratik kuralların uygulandığı, sevgi, saygı ve hoşgörüye dayalı bir çalışma ortamı oluşturulur.

h) İlköğretim kurumlarında uygulanan, programlar, yöntem ve teknikler ile kullanılan eğitim teknolojisi; bilimsel ve teknolojik gelişmelere göre yenilenerek, okul, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli geliştirilir.

ı) İlköğretim kurumlarında açıklık, güvenirlilik ön planda tutulur. Eğitim-öğretim ve yönetim etkinliklerinin kurul ve komisyonlarca yürütülmesi, öğrenci, öğretmen, veli ve çevrenin gözetim ve denetimine açık tutulması sağlanır.

i) Kaynakların etkili ve verimli olarak kullanılması, eğitim-öğretimin kalitesinin artırılması ve kurumun rekabet gücünün geliştirilmesi sağlanır.

j) Okul ile aile ve çevrenin iş birliği sağlanır.

k) İlköğretimde öğrenciler, oldukları gibi kabul edilerek değer verilir.

l) Öğretmen, yeri geldikçe günlük olaylara ve fırsat eğitimine yer verir.

m) Öğrencilere temel bilgi, beceri ve değerleri kazandırmak, öğrencilerin davranış, ilgi ve yeteneklerini belirlemek, programlar doğrultusunda başarılarını bir bütün olarak değerlendirmek, meslek alanlarını tanıtmak ve yönlendirmek için gerekli önlemler alınır.

n) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin akranları ile birlikte kaynaştırma uygulamaları yoluyla eğitimlerini sürdürmeleri esastır. Bu öğrenciler eğitimlerini akranları ile birlikte aynı sınıfta sürdürebilecekleri gibi okulların bünyesinde açılacak özel eğitim sınıflarında da sürdürebilirler. Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarında özel eğitim ile ilgili mevzuat hükümleri uygulanır.(M.E.B. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Resmi Gazete,27.08.2003)

Türk vatandaşı kız ve erkek çocuklar ilköğrenimlerini resmi veya özel Türk ilköğretim okullarında yapmakla mükelleftir.

2.3. Resmi İlköğretim Okulları

İlköğretim sekiz yıl ve zorunludur. İlköğretim hakkı okul öncesi eğitimini tamamlama yaşını geçmiş çocuk yani 7 yaş ile 15 yaş arasını kapsar. Resmi ilköğretim okulları devletin verdiği eğitim hakkını ücretsiz karşıladığımız kurumlardır. Diğer bir deyişle resmi ilköğretim okullarına “devlet ilköğretim okulları” da denir.

2.4. Özel İlköğretim Okulları

İlköğretim sekiz yıl ve zorunludur. İlköğretim hakkı okul öncesi eğitimini tamamlama yaşını geçmiş çocuk yani 7 yaş ile 15 yaş arasını kapsar. Özel ilköğretim okulları eğitim hakkını ücret karşılığında verirler. Ücret karşılığında verilen bu eğitim, resmi ilköğretim okullarındaki eğitime paraleldir.

2.5. Birinci Kademe Öğrencilerinin Gelişim Özellikleri

Birinci kademe öğrencileri 7-11 yaş arası dönem olup, ilköğretimin ilk beş yılına denk gelmektedir. Bu dönemde bireyin sınıflama, sınıflandırma, karşılaştırma, dört işlem yapma ve dönüştürme gibi becerileri gelişir; çocuğun işlemleri muhakeme edişi mantıklı bir hale gelir.

İşlem öncesi (0-6 yaş) dönemde çözülemeyen korunum problemleri bu dönemde çözülür. Somut işlemler(7-11 yaş) döneminde çocukların bilişsel yapıları bazı problemleri zihinsel olarak çözebilecek düzeye gelmiş olmakla birlikte, bu dönemde bir problemin çözülmesi somut nesnelere bağlantılı olmasına bağlıdır. Somut işlemler dönemi, zihinsel işlem yapma yeteneğinin henüz gelişmediği işlem öncesi düşünce ile mantık işletme yoluyla muhakeme yapabilen soyut düşünce arasında bir geçiş dönemi olarak kabul edilebilir. Bu dönemin genel özellikleri: 7-11 yaş dönemi hayallerle gerçeklerin iç içe olduğu ve sorumluluğun daha çok ebeveynle paylaşıldığı bir dönemdir. 7-11 yaş döneminin gelişimsel özellikleri aşağıda bedensel gelişim, zihinsel gelişim, psikososyal gelişim, ahlak gelişimi ve kişilik gelişimi başlıkları altında incelenmiştir.

2.5.1. Bedensel Gelişim Özellikleri

Okulöncesi dönemde başlayan büyüme hızındaki düşme, on-on bir yaşlarına kadar süregelir. Yedi yaşındaki erkek çocukları ortalama olarak 127 santimetre boyundadır, on yaşlarına geldiklerinde ise boyları 138 santimetreyi bulur. Bu çağdaki kızlar erkeklerden ortalama 4-5 santimetre daha kısadır (Erden ve Akman, 1995, s.40).

7-11 yaş dönemindeki ağırlık artışı da boy uzaması gibi yavaştır. Yedi yaşındaki bir çocuğun ağırlığı ortalama olarak 24 kilogramdır. İlkokulun son yıllarına doğru kızların ağırlığı yaşlıları olan erkeklerin ağırlığından fazladır. Çünkü kızlar erkek çocuklardan daha önce erinlik dönemine girmektedirler. Erinliğin başlangıcında olan 11 yaşında bir kız çocuk 35 kilogram, aynı yaştaki erkek çocuk ise yaklaşık olarak 35,5 kilogramdır. On iki, on üç yaşlarında kızların ağırlığı daha fazla artış göstermektedir (Selçuk, 1994, s.33). İlköğretimin ilk yıllarında çocukların büyümesinde gittikçe artan bir yavaşlama olmasına karşılık, on yaşlarına doğru vücut biyokimyasındaki farklılaşmalara bağlı olarak, özellikle kız çocuklarındaki ani bir boy artışı yanında, ikincil cinsiyet özelliklerinin de belirmeye başladığı görülür. Erkek çocukları dokuz on yaşlarına kadar kızlardan biraz daha uzun ve daha iri bir bedene sahip olmalarına karşılık ilköğretim son yıllarında kızlardan daha ufak bir görünüme bürünürler. Ancak, kızlardan daha hareketlidirler ve bedensel güce dayanan etkinlikleri daha fazla tercih ederler. Motor yeteneklerde okul öncesi döneme oranla her iki cinste de gelişme gözlenir. İlköğretim birinci kademe çocukları rahatlıkla koşar tırmanır. Paten kayma ve iki tekerlekli bisiklete binme gibi beceriler bu dönemde kolaylıkla kazanılır.

Özellikle ilköğretimin ilk üç yılında yürüme ve koşma gibi kaba motor kontrolünü gerektiren becerilerin gerçekleştirilmesinde hiçbir sorun olmamasına karşılık, erkek çocukların ince motor kasların koordinasyonunda sorunları vardır. Bu nedenle, çok uzun süreli kalem tutma ve küçük puntolarla yazmayı gerektiren ödev ve okul çalışmaları okula karşı olumsuz bir tutum geliştirilmesine neden olabilir. İlköğretim ikinci yarısına gelindiğinde ise ince motor kasların kontrolü büyük ölçüde

başarılır. Buna bağlı olarak çocuklar ayrıntılarla uğraşmayı gerektiren işlerden hoşlanmaya başlarlar; el sanatlarına, müzik aletleri çalmaya vb. ilgi artar (Erden ve Akman, 1995, s.40-41). İlköğretim birinci kademedeki erkek çocuklarının bu özelliğini bilen öğretmen, erkek öğrencilerine ince motor kaslarını çalıştırmayacakları etkinlikler düzenlemelidir. Örneğin; öğrencilerine şiir yazma görevi veren öğretmen, erkek öğrencilerin çok özenli yazmasını beklememelidir.

İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin hızla gelişen kaslarının egzersize ihtiyacı vardır. Bu bakımdan öğrencilerin açık havada oynamalarına, idman yapmalarına ve seviyelerine uygun çeşitli sportif oyunlar öğrenmelerine imkân verilmelidir. Açık havada egzersizler ve çeşitli sporlar, çocukların hem bedence daha iyi gelişmeleri, hem sosyal yönden arkadaşları ile daha iyi işbirliği kurmaları ve birbirleriyle geçim yollarını öğrenmeleri bakımından yararlı olduğu gibi; bu dönemin sonunda önemi artacak olan cinsel gelişim için de sağlıklı bir zemin hazırlar (Kocaoluk ve Kocaoluk, 1992, s.1065). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri için okullarda sosyal etkinliklerin çok çeşitli olması gerekir. Spor faaliyetlerinde takım oyunlarına yönlendirilmelidir. Sosyal yönden arkadaşlarıyla ilişkileri daha sağlam olup, sosyalleşeceklerdir.

Yukarıda belirtilen gelişme ihtiyaçlarının karşılanmaması, 7-11 yaş dönemi çocuklarının beden gelişimini aksatırken aynı zamanda onların sağlık ve beden gelişimi alanındaki problemlerine kaynaklık etmektedir. 7-11 yaş dönemi çocuklarının beden gelişimi problemleri onların kalıtsal özelliklerinden kaynaklandığı gibi çocuğun sağlık ve beden gelişimi alanında kazandığı tutumlarla da ilgilidir. Anne-babanın ve çocuğun eğitimiyle ilgili olan tüm bireylerin çocukları sağlıklı yaşama konusunda aydınlatmaları ve onların sağlık ve beden gelişimi problemlerini azaltacaktır. Bununla birlikte, çocukların yeterli sağlık hizmetlerinden faydalanma imkânları ve bu konuda okulun ve anne-babanın duyarlı olması da çocuğun problemlerini azaltabilecektir.

2.5.2. Zihinsel Gelişim Özellikleri

Piaget'in bilişsel gelişim dönemlerine ilişkin olarak verdiği yaş dönemleri dikkate alındığında; anaokulu yıllarının (3-6 yaş) işlem öncesi döneme; ilkokul

yıllarının (7-11 yaş) somut işlemler dönemine; ortaokul ve lise yıllarının (12-17 yaş) ise soyut işlemler dönemine denk geldiği görülmektedir (Sprinthall ve Sprinthall, 1990, s.95-116). Görüldüğü gibi, 7-11 yaş dönemi çocuğu somut işlemler evresinde bulunmaktadırlar. 7-11 yaş dönemi çocuğu bilişsel gelişim açısından operasyon öncesi dönemden somut operasyon dönemine geçmektedir. Bilişsel gelişimi çocuğun akademik yaşantısını etkilemekle beraber sosyal ve duygusal yaşantısını da etkilemektedir.

Operasyon öncesi devreden somut operasyonlar devresine geçen çocuğun bilişsel alanda başardığı değişiklikler üç temel grupta toplanabilir:

1. Çocuk nesnelerin ve olayların renk, biçim, yükseklik gibi dış duyuşsal özelliklerinin baskısından kurtulup, onların kitle, hacim, sayı gibi iç özelliklerini kavrayabilecek hale gelir. Bu değişiklikler çocuğun cinsiyet anlayışında, sayı kavramının gelişmesinde, mekân ilişkilerini kavramasında kendini gösterir.
2. Okul çağındaki çocuk bir olayı diğer insanın gözüyle görebilmeyi zamanla daha iyi becermeye başlar. Operasyon öncesi devrede çocuğun düşünce tarzını Piaget, ego-merkezli düşünce olarak tanımlar. Ego merkezli olmaktan kurtulup, diğer kişinin gözüyle dünyayı görebilmek çocuğun sosyal ilişkilerinde yeni bir aşamaya yol açar.
3. Çocuk dış dünyadaki nesnelerin yerine kafasında geliştirdiği semboller ve zihinsel operasyonlar aracılığıyla işlem yapmaya başlar. Gördüğü nesnelere sınıflar, sınıflar arasındaki ilişkileri gözler ve dış dünyada bir değişiklik yapmadan kendi zihin dünyasında o yaşa göre oldukça karmaşık zihinsel buluşlara ulaşır (Cüceloğlu, 1991, s.353).

7-11 yaş dönemi çocuğu somut operasyonlara bağılı bilişsel gelişimle beraber çevresiyle de bir etkileşime girmekte ve kişilik gelişimi ile ilgili problemleri oluşmaktadır. Kişilik gelişiminde bilişsel gelişim farklılıkları, öğrencilerin akademik başarısı, cinsiyet rollerini kazanması, empatik anlayışı geliştirmeye birlikte başkaları ile iyi ilişkiler kurması gibi birçok problemleri oluşturmaktadır. Bu dönemde çocuklar, yalnızca somut olan bazı mantıki işlemleri kavramaya başlar. Çocuk bilgiyi başka şekilde sokarak onu daha ayrıntılı kullanabilmektedir. Bu devrede çocuk sınıflama sistemini kullanarak düzenleme, birleşme ve katılma ve devredebilme gibi karışık mantık fikirlerini yönetebilir (Kazancı, 1989, s.38). Bu dönemde korunum ve tersine dönebilirlik kavramları kazanılır ve sembolik zihinsel faaliyetlerden gerçek

zihinsel işlemlere geçilir. Somut işlemler dönemindeki bir çocuk, somut olmayan nesne ve durumlar üzerinde akıl yürütemez. Mantıksal işlemleri somut problemlere uygular (Selçuk, 1994, s.79). Çocuğun bu özelliklerini bilen sınıf öğretmeni ders anlatımında somut örneklerle dersi işlemelidir. Örneğin: Kesir konusunu anlatan öğretmen, “Bütün ekmeği ortadan ikiye bölünce yarım ekmeğe oluşur.” demek yerine; bir ekmeği alıp, ortadan ikiye bölerek göstermelidir.

Bireysel farklılıklar nedeniyle 7-11 yaş dönemi ilköğretim öğrencilerinin tümünün somut işlemler döneminde olduğu söylenemez. İlkokul dördüncü ve beşinci sınıflara doğru genelde somut işlemler dönemi yoğunluklu olmasına rağmen bazı öğrenciler soyut işlemler dönemine geçmiş hatta bazı öğrenciler de işlem öncesi dönemde bulunabilirler. Garrod ve diğerleri, ilköğretim öğrencilerinin sınıflara göre bilişsel gelişim düzeylerinde bulunmalarını araştırmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin % 67’si işlem öncesi, % 33’ü somut işlemler döneminde bulunmaktadır. Üçüncü sınıf öğrencilerinin % 40’ı işlem öncesi, % 47’si somut işlemler dönemi, % 13’ü soyut işlemler dönemi başlangıcında bulunmaktadır.

Beşinci sınıf öğrencilerinin % 72’si soyut işlem döneminin başlangıcında, % 28’i somut işlemler döneminde bulunmaktadır (Erden ve Akman, 1985, s.59). Buraya kadar tartışılanlardan anlaşılacağı gibi, bireysel değişkenler nedeniyle bilişsel gelişim düzeyi, 7-11 yaş dönemi çocuklarda farklılıklar göstermektedir. Bilişsel gelişim özellikleri farklılaşan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin bilişsel özelliklerine bağlı olarak gereksinimleri farklılaşmakta ve bu durum öğrencilerin problemlerinin oluşmasına neden olabilmektedir.

2.5.3. Psikososyal Gelişim Özellikleri

Erikson’a göre kişilik gelişimi dönemleri, temellerinin biyolojik olarak belirlendiği hiyerarşik bir sıra içinde ortaya çıkmaktadır. Kişiliğin oluşmasında olgunlaşma ile birlikte geçirilen yaşantıların etkisi de büyük olmaktadır. Yaşamı boyunca birey, gelişim dönemlerinin her birinde, o gelişim dönemine has bir karmaşa ile yüz yüze gelir. Birey bu karmaşanın üstesinden gelecek olursa, benliğine yeni bir özellik kazandırarak, bir sonraki döneme daha güçlenmiş olarak geçer. Psikososyal

gelişim dönemleri olarak adlandırılan kişilik gelişim dönemleri içinde yaşanan karmaşalar şöyle sıralanabilir:

- Temel güvene karşı güvensizlik (0-1 yaş),
- Özerkliğe karşı kuşku ve utanç (2-6 yaş),
- Girişimciliğe karşı suçluluk (4-6 yaş),
- Çalışma ve başarılı olmaya karşı aşağılık duygusu (7-11 yaş),
- Kimliğe karşı kimlik bocalaması (12-17 yaş),
- Yakınlığa karşı uzaklık (ilk yetişkinlik dönemi),
- Üreticiliğe karşı durgunluk (yetişkinlik dönemi),
- Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk (olgunluk dönemi) (Erden ve Akman, 1995, s.77).

Yukarıda da görüldüğü gibi, 7-11 yaş dönemi çocuğunun psikososyal gelişim özelliği “çalışma ve başarılı olmaya karşı aşağılık duygusu” karmaşası ile belirlenmektedir. Çalışma, ilköğretim öğrencisinin okulda öğrenmesi gereken becerileri kazanabilmesi gereken çabayı ifade eder; aşağılık duygusu çocuğun başarısız olduğu zaman kendisini nasıl algılayacağını belirtir (Cüceloğlu, 1991, s.358).

Yedi ile on bir yaş arası çocuklar bir şeyi yapıp bitirirken gösterdikleri sebat veya ısrarın sonucunda işi tam olarak yapmanın zevkine varırlar, sebatla bir işin sonucu arasındaki ilişkiyi görmeye başlarlar. Çocuklar etraflarındaki fiziki çevreyi somut eşyalarla anlayıp çözümlenmeye başlarlar. Oyun giderek eskisi gibi zevk vermez; zihnen ve bedenen bir şeyi yapmak, tam olarak yapmak daha çok zevk verir; devamlı bir gayret ve iş yapıcılık davranışları göstermek isterler. Artık bir şeyler yaparak başkalarının takdirini kazanmayı ve kabul edilmeyi öğrenirler (Kazancı, 1989, s.57). Birinci sınıfta verilen ödevleri yaparken oyun oynayarak öğretmeye çalışan sınıf öğretmeni beşinci sınıfta verilen ödevlerde aynı çabayı göstermez, sorumluluğu verir ve yapılmasını ister.

İlköğretim birinci kademe çağlarına tekabül eden bu dönemde, çocuk bir şeyler üretmek ve başarılı olmak için çalışmaktadır; çünkü elde ettiği başarılar

neticesinde takdir ve kabul edilmeyi beklemektedir. Bu dönemdeki çocuk eğer çevresinden destek görürse daha fazla çalışmaya ve başarılı olmaya yönelmektedir. Aksi halde, yaptıklarının değersiz olduğuna inanmakta ve aşağılık duygusuna kapılmaktadır. Yetersizlik ve aşağılık duygusu geliştiren çocuk, çevresiyle sağlıklı ilişkiler kuramamakta ve uyum gücünü çökmektedir (Selçuk, 1994, s.58). 7-11 yaş arası çocuklar başarılı olmak için uğraşırlar. Başarısız olduklarında mutsuz olurlar ve kendilerini kötü hissederler. Arkadaşlarının da bu durumda onunla arkadaşlık etmeyeceklerini düşünüp, aşağılık duygusuna kapılırlar.

2.5.4. Ahlaki Gelişim Özellikleri

Ahlak gelişimi ile ilgili ilk açıklamalar psikoanalitik yaklaşımda superegonun gelişmesiyle ilgili Freud'un açıklamaları ile görülmektedir. Piaget, ahlak gelişimini 11 yaşlarına kadar süren dışa bağımlı ahlaki yargılar dönemi ve 11 yaş sonrası özerk ahlaki yargı dönemi şeklinde açıklamıştır.

Kohlberg, ahlak gelişimini gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası olmak üzere üç düzey içinde ele almıştır. Gelenek öncesi düzeyde temel olan, bireyin kendi gereksinmelerini doyurma yönünde davranmasıdır. Geleneksel düzeyde birey için önemli olan toplumsal beklentilere uygun davranmaktır. Gelenek sonrası düzeyde ise, birey kendi özerk değerler sistemini geliştirerek, insan haklarını gözeten yargılarda bulunmak ve davranmak eğilimindedir (Erden ve Akman, 1995, s.117).

Gelenek öncesi düzey 0-7 yaş kapsamakta ve kendi içinde "bağımlı" ve "bireycilik ve çıkarı dayalı alışveriş" şeklinde adlandırılan iki evreye ayrılmaktadır. Geleneksel düzey 7-11 yaş arasını kapsamakta ve kendi içinde "karşılıklı kişiler arası beklentiler, bağlılık ve kişiler arası uyum" ve "sosyal sistem ve vicdan" şeklinde adlandırılan iki evreye ayrılmaktadır. Gelenek sonrası düzey 11 yaş ve sonrasını kapsamakta ve "sosyal anlaşma" ve "evrensel ahlak ilkeleri" gibi iki evreye ayrılmaktadır (Kazancı, 1989, s.67-70; Selçuk, 1994, s.82-86). Geleneksel ahlak basamağının sosyal sistem ve vicdan evresindeki birey, toplum düzenini korumayı ve toplumun refahını düşünmeyi kendisine hedef edinir. Çok özel durumlar hariç kanunlara riayet eder. Birey toplumdaki insanların davranışlarını düzenleyen geniş bir sosyal sistem olduğunun farkındadır. Sistemin işleyişini korumak, herkes aynı

şeyi yaparsa kaygısı, benlik saygısı ve vicdani sorumluluk bireyi doğru davranmaya yönelten nedenlerdir (Selçuk, 1994, s.84).

Sprinthall ve Sprinthall ve Truiel'in yaptıkları araştırmalara göre ahlak gelişimi belirli bir yaş sınırlanamamakta, ancak yukarıda belirlenen yaş düzeylerindeki bilişsel gelişim düzeyleriyle bireyler, bu ahlak gelişim basamaklarına ulaşabilecek potansiyele sahip olmaktadır; ayrıca yetişkinlerin tümünün gelenek sonrası ahlak gelişimi düzeyine çıkmasının mümkün olmadığı belirtilmektedir (Erden ve Akman 1995, s.114).

7-11 yaş dönemi çocuğu somut işlemler dönemi bilişsel gelişim özelliklerine göre ahlaki değerlendirmelerde bulunmaktadır. 7-11 yaş dönemi çocuğu Piaget'in ahlak gelişimi kuramına göre dışa bağlı dönemde bulunmaktadır ve henüz değerler sistemi oluşturmamışlardır. Öğrencilerin değerler sistemi oluşturması erinlik ve ergenlik dönemi boyunca devam edecektir. 7-11 yaş dönemi çocuğu değerlerle ilgili dışa bağlı dönemde olması ve içinde bulunduğu grubun beklentileri ile toplumun beklentilerini ayırt etmedeki güçlükler sosyal ve duygusal problemlerini oluşturabilecektir.

7-11 yaş dönemi çocuğunun (ilköğretim öğrencilerinin) ahlak gelişimi problemleri şöyle sıralanmaktadır:

1. Değerler sistemini geliştirmeme ile ilgili olarak bazı durumlarda dürüst olabildikleri gibi korkup, bocaladıklarında doğruyu söylemekten kaçınma,
2. Soyut işlemleri henüz gerçekleştirememe nedeniyle değerlerle ilgili ilke ve kavramları anlamakta güçlük çekme (Erden ve Akman, 1995,s.175).

7-11 yaş dönemi çocuğu Kholberg'in ahlak gelişimine göre geleneksel düzey ahlak gelişimi basamağında bulunmaktadır. Bu düzeyde ben- merkezci düşünce yerini empatik düşünceye bırakır. Empatik düşünce, dünyaya, olaylara diğer insanların gözüyle bakmak demektir.

Kholberg'in ahlak gelişimine göre geleneksel dönem iki evreye ayrılmaktadır. Bunlar kişiler arası uyum, kanun ve düzene uyum evreleridir. Kholberg'in ahlak gelişimine göre 6-9 yaş döneminde kişiler arası uyum, 10-12 yaş döneminde ise

kanun ve düzene uyum evresinde bulunmaktadır. Kişiler arası uyum evresinde çocuk grup baskısı nedeniyle uyma davranışı göstermektedir. Ahlaki davranışın altında yatan temel etmen başkalarının gözünde küçük düşmemektir. Kanun ve düzene uyum evresinde kurala kural olduğu için uyuma söz konusudur. Kuralın nedeni düşünülmez. 7-11 yaş dönemi ahlak gelişimi açısından çocuklara kuralın gerekçeleri anlatılmalıdır. Nedenleri bilinerek yapılan bir uyum bireyin ahlak gelişimi düzeyini artıracaktır.

2.5.5. Kişilik Gelişimi Özellikleri

7-11 yaş dönemi çocuğunun kişilik gelişimi Freud'un Psikoseksüel gelişim dönemleri, Erikson'un Psikososyal gelişim dönemleri, Kohlberg'in ahlaki gelişim dönemleri başlıkları altında kısaca incelenmiştir.

7-11 yaş dönemi çocuğunun psikoseksüel gelişimi, Freud'a göre yeni doğmuş bebekler farklı aşamalardan geçerek kişiliklerini geliştirirler. Freud bu aşamaları, "psikoseksüel gelişim dönemleri" olarak adlandırır. Kişilik gelişimi beş dönem içinde kendini gösterir. Ancak Freud, yaşamın ilk altı yılına denk gelen gelişim dönemlerinde geçirilen yaşantıların önemini vurgulayarak, o dönemlerde geçirilen yaşantıların izlerinin hiçbir zaman tümüyle yok olmadığını ve yetişkinlik yıllarında da davranışları etkilemeye devam ettiğini öne sürmektedir (Öztürk 1992,s.61-77). Bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda çocuğun okula başlamadan önce ailede aldığı temel eğitimin önemli olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Çocuk okul yıllarında ve yetişkinliğinde ailede aldığı eğitimin izlerini taşıyacaktır.

Freud, doğumdan altı yıla kadar başlıca gelişim dönemlerini oral evre (doğumdan sekizinci aya kadar), anal evre (bir ve üç buçuk yaş arası), ve fallik evre (üç-yedi yaş arası) şeklinde adlandırmıştır. Oral evre boyunca bebeğin beslenmesi ile duyguları arasında bir ilişki vardır. Bu dönemdeki etkilenmeler, çocuğun ileride bağımlılık ve güven duygularını etkilemektedir. Anal evrede bağımsızlık duygusu tuvalet eğitimi ile şekillenmekte ve çocuğun ilerideki duygularını etkilemektedir. Fallik evrede seksüel kimlik kazanılarak çocuğun ileride oluşturacağı kişiliğini belirlemektedir. Freud oral, anal ve fallik evrenin bütünleştiği ve yeni öğelerle birleştiği 7 ile 11 yaş arasını gizil dönem olarak adlandırmaktadır. Ergenlik

dönemine geçişle genital dönem başlamaktadır. Bu evrede psikoseksüel gelişim evrelerini tümü yaşantılarla bütünleştirilerek kişilik belirlenmektedir (Sprinthall ve Sprinthall, 1990, s.137).

İlköğretim çağı olan 7-11 yaş evresi psikoseksüel gelişime göre gizil evre olarak adlandırılmaktadır. Bu evrede kişiliğin başlıca yapıları olan id, ego ve superego biçimlenmekte ve bu alt sistemler birbirleriyle ilişkilendirilmektedir. Gizil evrede bebeklik seksüel ilgilerinin yerine yeni ilgiler yer almaktadır. Sosyalleşme bu evrede çocuğun genel ilgi alanlarını belirlemektedir. Seksüel dürtüler bastırılarak okul aktiviteleri, hobiler, sporlar ve aynı cinsle arkadaşlıklar temel ilgi alanlarını oluşturur. Bu dönemin başlıca özelliği narsistik yönelim veya benmerkezci ilişkilerle belirlenir. Çocuklar bu dönemde dış dünya ile ilişki kurmakla beraber kendi iç dünyalarıyla da ilgilenirler. Orta çocukluk şeklinde de adlandırılan bu dönem erinliğe bir hazırlık dönemidir (Corey, 1991, s.109).

Kohlberg, ilköğretim çocuklarının kendi cinsiyetlerinin sürekliliğini keşfettiklerini ve eşcinsel grup içinde seks rollerini öğrenmeye başladıklarını ileri sürer. Freud'un kuramını izleyen psikologlar cinsiyet rollerini kazanmayı örtük cinsiyet dürtüsüyle açıklarlar. Psikanalistlere göre cinsel dürtü ilköğretim devresinde örtük bir biçimde gelişir ve davranışta kendini göstermez (Cüceloğlu, 1991, s.358). Bu yaş grubundaki çocukların ana-babalarının cinsiyet rollerini tam ve doğru bir şekilde yerine getirmeleri gerekir. Aile ata erkil bir aile yapısına sahip olmalıdır. Evlilikte anne ve baba eşit rollere sahip olsa bile çocuğa her zaman babanın güçlü olduğu annenin de yapması gereken işleri olduğu rolleri benimsetilerek model olunmalıdır.

Örtülü dönem sağlıklı bir şekilde geçirilmezse, çocuk içsel dürtülerinin denetimini sağlayamamakta ve enerjisini yanlış yöne kanalize etmekte; ya da dürtülerini aşırı denetim altına alarak kişiliğin gelişimini engellemekte ve obsesif karakter yapısına sahip olabilmektedir (Geçtan, 1980, s.36).

Hurlock'a göre ilköğretim birinci kademe çocukları, cinsler, üreme organları, çocuğun ana karnında nasıl büyüdüğü, nasıl doğduğu, cinsel ilişkiler, ananın ve babanın bundaki rolü hakkında daha çok bilgi edinme merakı içindedirler (Başaran,

1982: 121). İlköğretim birinci kademe çocuklarına cinsel eğitim verildiği takdirde çocuk, erinlik devresini, daha sonra ergenlik dönemini kolay ve seksüel sorunları olmadan atlatır (Ataç, 1991, s.270).

İlköğretime başlamadan önce çocuğa verilen eğitim ailede başlar. Ailede ebeveyn cinsel rollerin kavratılması konusunda iyi model olmalıdır. Rollerin güçlü ve zayıf yönlerini çocuğa kavratmak gerekir. İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin gizil dönemde olduğu unutulmamalıdır. Bu dönemde okula başlayan çocuğun davranışlarını öğretmen destekleyecektir.

3. SINIF İÇİ İSTENMEYEN DAVRANIŞ

3.1. İstenmeyen Davranışın Tanımı

Eğitim amaçlarına ulaşmayı zorlaştıran ve engelleyen her türlü davranış istenmeyen davranış olarak adlandırılır. Çocuğun yapmasını istemediğimiz, kendisine ve çevresine zarar verdiği her türlü davranışı istenmeyen davranıştır. Sınıf ortamında da eğitim amaçlarına ulaşmayı zorlaştıran ve engelleyen her türlü davranış istenmeyen davranıştır.

İstenmeyen davranış, sınıfa, derse, zaman ve duruma göre değişebilmektedir. Örneğin, bahçede yüksek sesle konuşmak veya koşmak uygun bir davranışken, sınıfta istenmeyen davranıştır. Korkmaz'a göre öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını, istenmeyen davranış olarak adlandırabilmek için dört temel ölçüt vardır. Bunlar:

1. Davranışın, öğrencinin kendisinin ya da sınıftaki arkadaşlarının öğrenmesini engellemesi.
2. Davranışın, öğrencinin kendisinin 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 (Kaya, 2002, s.175).

Sınıf ortamında istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına öğrencinin davranışları, arkadaşlarına dönük davranışları, öğretmene dönük davranışları sebep olur. Bu davranışları oluşturan alt başlıkları açıklayalım:

Bireysel Davranışlar:

- Derse geç kalma
- Derse dikkatini vermeme
- Söz almadan konuşma / çok konuşma
- Sözle veya sözsüz olarak gürültü yapmak
- Çalışmamak
- Sıralarda oturmamak
- Kişisel temizliğine dikkat etmemek

Arkadaşlarına Dönük İstenmeyen Davranışlar:

- Arkadaşlarını öğretmene şikâyet etmek
- Arkadaşlarına lakap takmak
- Derste diğer arkadaşlarını rahatsız etmek
- Başkalarının eşyalarını izinsiz almak
- Arkadaşlarıyla sağlıklı bir iletişim kuramamak

Öğretmene Dönük İstenmeyen Davranışlar:

- Verilen görevi yapmamak
- Verilen ev ödevini yapmamak
- Öğretmenine karşı gelmek
- Öğretmenini ailesine şikâyet etmek” (İstenmeyen Davranışlarla Baş etme Yolları, Anonim, b.t.)

İnsan davranışlarının büyük bir kısmı öğrenilir ve bunlarda çevresel etkileşiminin bir ürünüdür. Hem istenen hem istenmeyen davranışlar öğrenilir (Mc Whirter ve Acar, 1998, s. 159). Eğer, istenmeyen davranış öğrenilmişse aynı davranış sönebilir. Bu konuda saptanmış sorun ve çözüm yolları iyi belirlenmelidir.

3.2.İstenmeyen Davranışın Nedenleri

Sınıf içerisindeki istenmeyen öğrenci davranışları, bir rastlantı sonucu ortaya çıkmamaktadır. Öğrenciden, aileden, öğretmenden, okulun ve sınıfın yapısından, öğrenme etkinlik ve materyallerinden kaynaklanan çeşitli değişkenler, öğrenci davranışları üzerinde etkili olmaktadır (Saygılı,2005). Birçok öğretmen, sınıf içindeki istenmeyen sorunun kaynağının her seferinde sınıf ortamı ya da öğretmen tutumu olarak düşünür. Oysaki diğer etmenler de gözden geçirilmelidir. Örneğin: Çocuğun yakınında durup, okuduğu yazıyı herkesin duyması için yüksek sesle okumasını istemek çocuğun istenmeyen davranışlardan birini ortaya koymasına sebep olur.

3.3.İstenmeyen Davranışların Ortaya Çıkmasındaki Faktörler

Çocuk yaşı gereği yetişkinler kadar kendini ifade edebilme becerisine sahip değildir. Yaptığı resimlerdeki yaratıcılık onun kendini bu yolla ifade edebildiğine örnektir. Bazı durumlarda da evde, okulda, arkadaşlık ilişkilerinde yolunda gitmeyen çocuk kendini farklı yollarla ifade etmeye çalışır.

3.3.1.İstenmeyen Davranışın Ortaya Çıkmasında Öğrenci Faktörü

İlköğretim birinci kademede sınıf içinde öğrencilerden kaynaklanan olumsuz davranışların nedenlerini; öğrencilerin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönlerdeki gelişim özelliklerinden kaynaklanan nedenler olmak üç farklı boyutta irdeleyebiliriz.

3.3.2.Öğrenciler Fiziksel Gelişim Özelliklerinden Kaynaklanan Nedenler

Öğrencinin geçirdiği hastalıklar ya da kaza sonucunda içinde bulunmak istemediği durumları yaşaması psikolojik çöküntüye yol açar (Tuzcuoğlu, 2005). Bu sorunlar nelerdir: Engelli olması, uzun süreli tedavi gerektirecek hastalıklar, kronik hastalıklardır. Bu sorunlar sınıf içinde öğrencinin diğerlerinden farklılaşmasına ve istenmeyen davranışları göstermesine yol açar.

3.3.3.Öğrencilerin Zihinsel Gelişim Özelliklerinden Kaynaklanan Nedenler

Öğrencinin akranlarına göre yüksek veya düşük zekâ düzeyine sahip olması, yoğunlaşma ya da dikkat zayıflığının olması, öğrenme güçlüğünün olması v.b. nedenlerin, öğrencinin sınıf içinde ve diğer ortamlarda olumsuz davranışlar göstermesinde etkili olacağı açıktır.

Ülkemizde öğrencileri okula kayıt yaptırırken hiçbir zeka veya psikolojik test uygulamadan almaktadırlar. Bu durum daha sonra istenmeyen davranışların oluşmasına sebep olur (Cinoğlu, 2003). Bazı özel eğitim örgütlerinde bu testler uygulanmaktadır. Bu durum eğitimde kaliteyi ararken diğer yandan bazı çocukların eğitim hakkını geride bırakmaktadır. Eğer bir test uygulanmazsa kalitesiz eğitim, uygulanırsa kaliteli eğitim diye bir şey yoktur. Önemli olan her çocuğun kendi akademik, ruhsal, davranışsal takvimini bir üst basamağa taşımasıdır.

3.3.4.Öğrencilerin Duygusal Ve Sosyal Gelişim Özelliklerinden Kaynaklanan Nedenler

Etkileşimde bulunduğu kişilerin çocuğa karşı tutumları ve diğer davranışları onun duygusal gelişimini büyük ölçüde etkilemektedir. Bunun için de çocuğun mutlu ya da mutsuz olmasında çevresindeki kişilerle kurduğu ilişkilerin niteliği önemli bir rol oynar. (Sosyal ve Duygusal Gelişim, Anonim,b.t.) Bunun için etkileşimde olduğu kişilerin çocuğun mutluluğu göz önünde bulundurması gerekir. Öğretmenler aldıkları formasyon eğitimi ile öğrencileri ile daha sağlıklı ilişkiler kurabilirler.

İyi bir anne baba ilişkisi ortamında büyüyen çocuk, temel duygusunu kazandığı için okulun getirdiği sorumlulukları korkmadan karşılar ve başarılı olur. Temel güven duygusunu kazanamamış çocuklar ise tam başarı gösteremezler. İstenmeyen davranışların ortaya çıkmasına sebep olur. Çocuk başkalarını model alma eğilimindedir. Davranışlarını ana-baba ya da kendinden büyüklerin davranışlarına benzetmeye çalışır. Toplumsal ilişkiler ve rollerin büyük bir kısmını bu yolla kazanır. Çevresinde olumlu örnekler yok ise; olumsuz davranışları okulda sergileyince istenmeyen durumlar oluşacaktır.

3.3.5.İstenmeyen Davranışın Ortaya Çıkmasında Öğretmen Faktörü

Ülkemizde birçok öğretmen isteyerek birçoğu da tesadüf eseri öğretmenlik mesleğini seçmiştir. Bu koşullarda öğretmen de çoğu kez öğrencinin istenmeyen davranışı gerçekleştirmesine yol açabiliyor. Öğretmen sabırlı ve hoşgörülü olmalı, ses tonuna dikkat etmeli, fiziksel temas şiddetini ayarlamalı, alan bilgisine sahip olmalı, öz güveni tam olmalı, herkese eşit davranmalı, öğrenciye değer vermelidir.

Öğretmenin bu özellikleri gösterebilmesi için çalıştığı kurum tarafından çeşitli testlere tabi tutulması gerekir. Öğretmenlik diğer meslekler gibi madde ile yapılan bir iş değildir. İnsana verilen değer eğitime yapılan katkılarla sağlanabilir.

3.3.6.İstenmeyen Davranışın Ortaya Çıkmasında Aile Faktörü

Çocuk sosyalleşmeye ailede başlar. Aile okula başlamadan önce çocuğun aynasıdır. Günümüz toplumlarında var olan ekonomik ve toplumsal koşullar ailelerin çocuklarına ayırdıkları ve birlikte geçirdikleri zamanı kısıtlarken, çocuğun aile dışında geçirdiği zamanı giderek artırmaktadır (Dönmez, 2001, s.64). Bu yüzden çocuğun sosyalleşmesi ailenin dışında da devam etmektedir. Aile dışındaki çevre çocuğun davranışlarına etki ettiğinden, aile “Bu davranışı da nereden öğrenmiş?” diyebilir. Çocuğun davranışları taklit yoluyla sürekli gelişir, değişir. Seçici bir çevre oluşturmayı bekleyen anne baba bu beklentilerine çoğu zaman yanıt bulamaz.

Anne - baba dışında çocuğun davranışlarına etki eden kardeşler, gündüz bakıcıları, öğretmenler, büyükanneleri - büyükbabaları ve akranları da vardır. Sağlıklı iletişim kurmakta zorlanan ailenin dikkatini çekemeyen çocuk istenmeyen davranışları sınıfta ve evde göstererek dikkat çekmeye çalışır.

3.3.7.İstenmeyen Davranışın Ortaya Çıkmasında Akran-Arkadaş Faktörü

Çocuklar büyüdükçe ana-babaların tutumlar üzerindeki etkisi azalır. Bir bireyin akranları, ilişki içinde bulunduğu, aşağı yukarı kendisiyle aynı yaş ve eğitim düzeyinde olan kimselerdir. Akranların tutumlarını şekillendiren önemli bir etken olmasının nedeni, insanların sevdikleri ve kolay ilişki kurdukları kişileri “otorite” olarak görme eğiliminde olmalarıdır (Korucu,2005, s.81). Sınıf içinde de otorite kabul ettiği çocuğu taklit eder. Akran ilişkileri istenmeyen davranışların oluşmasına zemin hazırlar. Örneğin: Otorite kabul ettiği çocuk sınıfta komiklikler yapıp herkesi güldürmeye çalışırken görerek öğrenen çocuk onu taklit eder.

3.3.8.İstenmeyen Davranışın Ortaya Çıkmasında Kitle İletişim Araçları

Kitle iletişim araçları her yaştaki bireyi etkileyen araçlardır. Çocuğun bu araçları kullanırken ebeveyni tarafından kontrol edilmesi gerekir. Kontrol edilmediği takdirde seçiciliği olmayan çocuk korkular, rol taklitleri, beğendiği kahramanla özdeşleşme durumlarını yaşar.

3.4. İstenmeyen Davranışın Amaçları

İstenmeyen davranışlar sergileyen çocuk annesinin, babasının, arkadaşlarının ve öğretmenlerinin dikkatini çekmeye, ilgi odağı olmaya, otoriteyi kabul etmemeye, güven duymaya çalışmaya, sınırları çizmeye çalışmaktadır.

3.4.1. İlgi Çekmek

“Her öğretmenin öğrencisi vardır ama her öğrencinin öğretmeni yoktur.”(Apuhan, 2002, s.66) Öğrenci öğretmenin ilgisini çekip kendini fark ettirdiğinde güven duymaya başlar. Örneğin, Ali'nin kitabını kaybetmesi, Ahmet'in sıraya geçmemesi, Ayşe'nin arkadaşına vurması öğretmeni fark etsin, diye yapılır.

Öğretmen, olan durumlar karşısına tepki vermemeli başka olumlu özellikleri süreç içerisinde pekiştirmelidir. Örneğin, “Ahmet sıraya geçer misin?” demesi yerine sorunun cevabını verdiği için pekiştirilmelidir.

3.4.2. Güçlü Olduğunu Kanıtlamak

Güçlü olduğunu kanıtlamak isteyen çocuk otoriteyi reddeder. Güç gösterisiyle karşılaşan öğretmen çatışmaya katılmamalıdır (Ünal ve Ada, 2000, s. 167). Hatta istenmeyen davranışın oluşmasına göz yumar. Bu öğrencilere başka konularda sorumluluk verilip, iş birliği sağlanmalıdır.

3.4.3. Öç Alma Peşinde Olmak

Bazı öğrenciler yenilgi ve umutsuzluk duyguları içindedirler, kendilerine kötü davranıldığına inanırlar. Kendilerine nasıl davranıldıysa o da onlara öyle davranmaya karar vermiştir. Öğretmene açık açık direnmez direndiklerini zannederler. Örneğin, ödevini neden yapmadın dediğinde, kalemleri fırlatıp, dik dik öğretmene bakar. Böyle öğrenciler sorunlu ve umutsuzluk içindedirler (Ünal ve Ada, 2000, s.166). Öğretmenin ona sabırlı davranması onun olumlu yönlerini ortaya çıkarması istenmeyen davranışlarını azaltacaktır. Öğretmen öğrencinin yapabileceğine inandığı görevleri vererek, onun “başarıyorum” duygusunu tatmasını sağlar. Böylelikle çocuk kendini öğretmenine yakın hisseder.

3.4.4. Umutsuzluk

Öğrenci kendine olan güvenini kaybetmiş, öğrenilmiş çaresizlik oluşmuştur. Nasılsa yine yapamayacağım düşüncesi ile olaylara yaklaşır, bu şekilde öğretmenin onu böyle fark edeceğini düşünür. Öğretmen öğrencisini cesaretlendirmeli, her zaman ona destek olmalıdır.

4. SINIF İÇİ İSTENMEYEN DAVRANIŞLARLA SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BAŞA ÇIKMA BECERİSİ

4.1. İstenmeyen Davranışın Durdurulması

İstenmeyen davranışın durdurulması için davranışın tam olarak saptanması gerekir. Saptandıktan sonra uzun vadede mi kısa vadede mi, çözüm bulunacağı belirlenmelidir. Sorunun kaynağı, çözüm bulacak yöntem de belirlenmelidir.

4.1.1. İstenmeyen Davranışa Müdahale Etmede İlkeler

İstenmeyen davranışı ortadan kaldırmak için uyarı gönderdiğinizde biteceğini düşünmek çok yanlıştır. O anda uyarı gönderdiğinizde çocuk sizi yenmiştir, istediği olan dikkat çekmeyi gerçekleştirmiştir. Diğerlerinin hakkına girmiş eşitlik ilkesi bozulmuştur. Önemli olan istenmeyen davranış ortaya çıkmadan engellemektir.

4.1.1.1. Sınıfta Olup Biteni Anlamak

Öğretmen, öğrencileri ders anlatırken ve çalışırken sürekli izlemelidir (Erden ve Akman, 1995, s.254). Öğretmenin öğrencilerini sürekli izlemesi onları sürekli uyaracağı anlamına gelmez. Bazı durumları görmezden gelmelidir. Çocuk sürekli kalemi ağzına sokup, ses çıkarıyorsa; öğretmen farkında olmalı ama uyarılamamalıdır. Sınıfta öğrencilerine çalışma yaptıran bir öğretmenin kürsüsünde oturmak yerine sıralar arasında dolaşması gerekir (Küçükahmet, 2005, s.180). Ancak bu dolaşmanın amacı öğrencilerin çalışmalarını izlemek ve yanlışlarını düzeltmek olmalıdır. Bu sırada davranışları ile ilgili bir uyarıda bulunmamalıdır.

4.1.1.2. Dersin Akışını Bozmamak

Dersin akışını bozmadan sınıfı yönetmek beceri işidir. İstenmeyen davranışın olmadığı bir sınıf ortamı düşünmek hayal gibidir (Türnüklü, 2000, s.28). Dersin akışını bozmadan müdahale edilmesi zor olsa da sabırla yaklaşılmalıdır. Öğretmenlik mesleğinin en başta gelen özelliklerinden bir tanesi de sabırdır. Öğretmenlik bu becerilere sahip olup, uygulandığında öğrencide davranış değişikliği sağlar.

4.1.1.3. Davranışın Nedenini Anlamak

Sadece davranışın kendisiyle meşgul olmak yerine kişinin davranışını motive eden inancı anladığımızda daha fazla etkili oluruz. Uzun vadede etkili olabilmek için algılamayı değiştirme, davranışı değiştirmeden daha önemlidir (Nelsen, Lott ve Glenn, 2002, s.83). Öğretmenin sabırlı olması ona bu konuda en çok yardım eden faktördür. Sabırlı olan öğretmen istenmeyen davranışı uyarmak yerine başka bir konuda öğrenciyi motive ederek davranış değişikliğini zaman içerisinde kazandıracaktır.

4.1.1.4. Tepkinin Dozunu İyi Ayarlamak

Öğrencilerinin disiplini bozacak olumsuz gibi gözükten davranışları karşısında öğretmenler şiddetli tepkilerden daha çok olumlu ilişki kurmaya yönelik davranışlar sergilemelidir. Örneğin, bu şöyle yapılabilir, öğrenciye yaklaşmak veya elini öğrencinin omzuna koymak, dokundurmak, göz ucuyla öğrenciye bakmak ya da o an sınıfta işlenen ders hakkında bir soru sormak, bu soruyu sorarken mutlaka öğrencinin cevap verebileceği bir soru olmasına dikkat etmek gibi olmalıdır (Jones; Lourse, 1981'den akt: Ada ve Çetin, 2002, s.137-138). Oysaki öğretmenler genelde istenmeyen davranışa hemen aynı şiddette tepki ve uyarı vererek sorunların çözümünü geciktirirler. Ya da soru sorularak dikkati çekilmeye çalışılan çocuğa en zor soru sorularak,"Bak yine dinlemiyorsun!" diye söylenen söz ile istenmeyen davranış daha da çok pekiştirilir.

Davranışın güven verici olması için yüz ifadesinin de yollanan mesajla uyuşması gerekir. Öfkesini anlatmak isteyen biri, eğer bunu gülerek anlatıyorsa, burada bir bağdaşmazlık söz konusudur. Oysa güven verici olan kişinin duygularıyla, anlatımının, sözel olan mesajıyla, sözel olmayan mesajının bağdaşım içinde olması gerekir (Mc Whirter ve Voltan-Acar, 1998, s.197). Öğretmen öğreticiliği ile eğer, o sınıfın denetim merkezi ise bu konuya da özen göstermelidir. Öğretmenin bu konuda tutarlı olmaması öğrencilerin de bu konuda özen göstermemelerine sebep olur.

4.1.1.5. Düzeni Sağlamadan Derse Başlamamak

Birçok devlet okulundaki öğretmen öğrencilerin dersle ilgilenmesini engelleyen ve derse geçiş (başlama) süresini etkileyen yönetsel görevlerle zamanını harcamaktadır. Ancak birçok öğretmen var olan zamanda bu yükten çok az bir zaman ayırarak kurtulmayı başarabiliyor (Cangelosi, 2000, s.105). Bu konuda Türkiye'nin eğitim sisteminde yetişen hangi öğretmene sorarsanız sorun derse başlama düzeni önemlidir, diyeceklerdir. Çünkü eğitim fakültelerinde program geliştirme dersi adı altında öğretilen en temel konu şudur: Sınıfın düzenini sağlama... Bu eğitim sisteminde yetişen öğretmenlerin öğrencilere daha farklı davranmasını beklenmemelidir.

4.1.1.6. Öğrenciyi Aktif Kılmak

Öğrencileri aktif kılmamanın yollarından en önemlileri ilgilerine angaje olmalarına yardımcı olmak, derslerde motivasyonlarını arttırmak ve deneyimlerini kullanmalarına zemin hazırlamaktır (Töremen, 2001, s.116). Öğrencinin istenmeyen davranışları sergilemesinin amacı dikkat çekmek ise, öğretmenler çocuğun dikkatini ondan önce çekmelidir. Dikkat çekebilmek için ise onunla iletişimin yolunu aramak, onu yapabileceği işler konusunda yönlendirmek, yetenekleri doğrultusunda geliştirmek gerekir.

4.1.1.7. Araç- Gereç Kullanmak

Öğrenciler görsel sunumun olmadığı konuları daha zor öğrendiklerinden bu tip görsel sunumlar önemsenmeli ve görsel sunumlar çocuğun görüş alanında olmalıdır (Cangelosi, 2000, s.278). Bütün insanların %40'ı görseldir. Çocuk için renklerin önemine de dikkat edersek görsel sunu mutlaka kullanılmalıdır.

Zamanın büyük çoğunluğunu tahtaya yazı yazarak harcayan öğretmen öğrencisine de zamanını boşa harcama ve yaramazlık etme fırsatı vermiş olur. Öğretmen yüzünü tahtaya dönerek konuşmamalıdır. Çünkü hem yazı tahtasının kulağı yoktur, hem de öğrenciler kendilerine direkt olarak söylenmeyen sözleri dinlemekten hoşlanmazlar (Küçükahmet, 2005, s.180). İletişimde göz teması kurmanın önemi büyüktür. Bulunulan ortamda konuşma boyunca 2\3 ünde göz

teması kurulmalıdır. Ders saatlerinin kırk dakika olduğu düşünülürse, dersin yirmi beş dakikasında göz teması kurulmalıdır.

4.1.2. İstenmeyen Davranışa Müdahale Etme Yolları

4.1.2.1. Görmezden Gelmek –Büyütmemek

Öğrencinin olumsuz davranışını düzeltmek için yapılan müdahaleler öğrenme faaliyetinin akışını bozabilir (Cirhinlioğlu, 2001). Öğretmen istenmeyen davranışa verdiği her uyarı ve tepkiyle davranışı olumsuz yönde pekiştirmektedir. Uygunsuz davranışlar gösterdiği zaman (ağlamak, tepinmek v.b.) çocukla ilgilenmemek çoğu kez etkili bir yöntemdir (Cirhinlioğlu, 2001, s.155). Okulda öğretmen çocuğun yaptığı davranışın dikkat çekmek için olduğu bilmeli, göz ardı etmelidir. Eğer etmezse çocuk galip gelecektir. Bunun yerine gidip, Sınıfındaki her küçük yanlışı, istenmeyen davranışı kabul edip büyüten öğretmen, sınıf yönetimini etkisizleştirebileceği gibi, öğrencilerin daha çok olumsuz davranış sergilemelerine de yol açmış olacaktır.

Öğretmenler sınıf içinde olup biten her şeyi gereğinden fazla büyütmemeli, eğer küçük olayları büyütür ayrıntıya da fazla dalarlarsa daha büyük olaylar denetimlerinden çıkar. Bu da disiplinin bozulmasına neden olur (Jones; Lourse, 1981'den akt: Ada ve Çetin, 2002, s.137). Öğretmen tepkisel davranmamalıdır. O zaman çocuktan bir farkı kalmaz. Daha uzun vadede düşünüp, hareket etmelidir.

Doyle (1986) dersini yapmaya devam eden ve olumsuz öğrenci davranışının odak konusu olmasına (ön plana çıkmasına) izin vermeyen öğretmenin etkili öğretmen olduğunu belirtmektedir (Celep, 2002). Böyle bir durumda öğrenci amacına ulaşamamıştır. Öğretmen öğrenciye fırsat tanımayıp, zamanla bu davranışın yok olmasına zemin hazırlamıştır. Olumsuz davranışı düzeltmek için yapılan anında müdahaleler risklidir, çünkü öğrencilerin dikkati olumsuz davranışa çekilir. Eğer öğrenci dikkat çekmek istiyorsa, bunu olumsuz davranışta bulunarak başarmak isteyebilir (Celep, 2002). Verilen tepki önemlidir. Çünkü verilen tepkiye göre davranış pekişir. Olumlu davranışa verilen olumlu tepkiler olumlu davranış ortaya koyar. Olumsuz davranışa verilen tepkiler de olumsuz davranışı pekiştirir.

4.1.2.2.Gözle Sınıfı Kontrol Etmek

Becerikli öğretmenler düzensiz ya da geniş yapıdaki sınıf ortamında bile bir grup ya da bireyle ilgilenirken sınıfın geri kalan kısmını da aynı anda gözetleme (kontrol etme) yetilerini geliştirirler. Bu Kounin'in "başın arkasında gözlerin olması" olarak adlandırıldığı gibi bir şeydir. Bu, iki çeşit göz kontağını kapsar. İlki öğrencilerle göz teması kurmaktır. Diğer bir ifadeyle öğretmenin gözüyle öğrencinin gözüne odaklanmasıdır. İkincisi ise gözlerle sınıfı baştan aşağıya" ne olup bittiğini anlamak için hızlı bir şekilde taramaktır (Ataç, 1993, s.45). Her iletişim yolunda olduğu gibi sınıf yönetiminde de göz teması önemlidir. Öğretmen öğrenci düşünürken birazdan yapacağı şeyi düşünüp, göz teması kurup takip edebilir. Öğrenci aileden sonra öğretmeninden sürekli gözleri ile onay almayı bekleyecektir. Bu yüzden öğretmen gözle kontrole önem vermelidir.

4.1.2.3. Dokunmayı Kullanmak

Öğretmenler sınıfta anne-baba gibi çocuğa hafif bir dokunuş kullanmaya ihtiyaç duyarlar (Baltaş ve Baltaş, 1999). Öğretmenliğin vasıflarından bir tanesi de çocukları sevmektir. Öğretmen çocukları sevmek için onlara dokunmalıdır. Bu da çocuğun kendini güvende hissetmesine sebep olur.

Baltaş ve Baltaş(1999) 'a göre insanlar birbirleriyle ilişkilerini esas olarak mahrem alan (0-25cm), kişisel alan (25-100cm), sosyal alan (100-250 cm) ve genel alan (250 cm'den sonrası) olarak dört bölgede düzenlerler. Bunlardan ilki olan mahrem alan sadece özel duygusal ilişkilerinin olduğu insanların(aile bireyleri, çok az sayıdaki arkadaş vb.) girebildiği alandır. Bu kimselerin dışındaki insanların bu mesafeyi aşması kişide sıkıntı, gerginlik ve huzursuzluk ile saldırganlık eğiliminde artışa neden olur. İşte bu yüzden öğretmen bu dört alanı bildiğinde, öğrencinin istenmeyen davranışı gerçekleştirmesini engelleyecektir. Yani mahremi sayılan 0-25 cm girerse, öğrenci huzursuz olup, davranışından vazgeçecektir. Bu yöntem gerekli olduğu zamanların dışında ve sıklıkla kullanılmamalıdır.

Çok yakın alan, bireyden yaklaşık 45-50 cm uzaklıktaki noktaların birleşmesiyle oluşan alandır. İsteddiği zaman öğrencinin çok yakın alanına giren öğretmenler işgalci zorbalardır. İyi karşılanmazlar (Thompson,1994). Öğretmenin bir profesyonel olması ne zaman, hangi durumda ne kadar yakın olunması gerektiğini belirlemesi ile gerçekleşir.

4.1.2.4. Yer Değiştirmek

İstenmeyen davranışta bulunan öğrenciye bağırarak yerine fısıldamak, yerini değiştirmek, öğrencilerle özel olarak konuşmak, onlara adlarıyla seslenmek, onları dinlemek önerilebilir (Okutan, 2004). Öğrencinin yerini değiştirmek çoğu zaman işe yarayan bir uygulamadır. Öğrenciyle bireysel olarak yapılan görüşmelerde kendini değerli hissedecektir. Her fırsatta öğrenciye onun özel olduğunu hissettirmek istenmeyen davranışın amaçlarını ortadan kaldıracaktır.

4.1.2.5.Ortamı Değiştirmek – Zenginleştirmek-Yoksullaştırmak

Ana-babaların ve öğretmenlerin çoğu, çocuğu değiştirmeye çabalamak yerine çocuğun ortamını değiştirerek kabul edilemeyecek davranışlarının çoğunu durdurabileceklerini sezgileriyle bilirler. Canı sıkkın, mızızlanan bir çocuğun eline ilgisini çeken bir şey- boyama kitabı, bulmaca, kil vb. tutuşturulunca onunla oynar. Yuva öğretmenlerinin her gün uyguladıkları bu yöntem “ortamı zenginleştirmek” tir. Çocukların bunun tam tersini istedikleri günlerde vardır. Örneğin; Çocuklar yatmadan önce ilgilerini çeken şeylerle yakından uğraşmaya dalınca akıllı anne-baba “ortamı yoksullaştırma” nın zamanının geldiğini anlar. Ana-babalar çocuklarının etrafındaki uyarıcıları azaltmayı başarabilirlerse, yatmadan önceki mücadeleyi ortadan kaldırabilirler (Gordon, 2000, s.115). Sınıf ortamında her dersin materyal ihtiyacı farklıdır. Öğretmen her zaman beş duyuya hitap edecek materyallerle çalışmalıdır. Öğrenci yeri geldiğinde materyalsiz (yoksun) da derse adapte olmalıdır. Bunun denetimini sağlayacak tek kişi öğretmendir.

4.1.2.6. Öğrenci İle Konuşmak – Uyarmak

Fısıltılı şeklinde, tek düze bir ses istenileni anlatmaya nasıl yetmezse, bağırarak da diğer kişiyi savunmaya iter. Güvengen olmak istenildiğinde birey ses

tonunu iyi ayarlamalıdır. Konuşurken kendine güvendiğini ileten, ancak üstünlük kurmayan bir ses tonu ile konuşmak gerekir (Mc. Whirter ve Voltan- Acar, 1998, s.197). Unutmayın ne söylediğiniz değil, nasıl söylediğiniz önemlidir. Bunu bilen her öğretmen dersin %50 sine hakim demektir. Öğrenci güven duymak ister. Bunu ses tonunuza dikkat ederek sağlayabilirsiniz.

Öğrenciler eğlenceli bir aktivitede yer almak için davranışlarını kontrol etmelidirler. Öğrenciler öğretmenle işbirliği yapıp çok çalışmazlarsa öğretmen daha çok zaman ve enerji harcamayacağını söyleyebilir. Bu durumda öğrencilerin çoğu kendine çeki düzen verecektir (Küçükahmet, 2005). Öğretmenin yaptığı aktivitelerde rol almak isteyen çocuk, güdülendiği için motivasyonu yüksek bir şekilde dersin sonunu getirecektir.

4.1.2.7. Ortamdan Uzaklaştırmak

Öğrenciler olumsuz davrandığında, özellikle de olumsuz davranışı öğrenimi engellendiğinde ya da başkalarının güvenliğini tehdit ettiğinde, öğretmen düzeni sağlamak, sakin bir ortam yaratmak ve yardım sağlamak için anlık tepkiye gereksinim duyabilir. Burada amaç problem davranışın, bireyin geçmişiyle ve içinde bulunduğu ortamla bağlantısını koparmada ortadan kaldırılmasıdır. Öğrencinin olumsuz davranışına tepki olarak desteklenen öneriler bulunmaktadır. Bunun için ilk olarak, davranışı yeniden yönlendirin. Cezadan kaçının, son olarak eğer öğrenciyi sınıftan uzaklaştırmak gerekiyorsa, bunu, öğrenciyi arkadaşlarının önünde aşağılamadan, kısa bir süreliğine yapın (Gordon, 2006). Öğrenciyi sınıftan uzaklaştırmak isteyen öğretmen onu sınıfın dışına olumlu sözcüklerle ikna ederek götürebilir. Bireysel görüşme yapıp tekrar sınıfa geri dönmesine izin verebilir. Bu durumda öğrenci mola verdiği için o davranıştan uzaklaşmıştır. Sınıfa geldiğinde aynı ortamı oluşturacak zamanı yoktur.

4.1.2.8. Sınıf Toplantıları Düzenlemek

Eğitim sadece akademik anlamda başarıyla ölçülmez. Çocuğun ruhsal, davranışsal başarısını da etkiler. Katılımcı ve demokratik sınıf ortamların oluşturulması, öğrenci merkezli bir öğrenme-öğretme sürecinin uygulanmasını gerektirir. Çünkü öğrencilerin görüşlerine saygının duyulmadığı ve öğrencilerde aidiyet, bağlılık duygusunun geliştirilmediği bir sınıf ortamında, problem çözmeye yönelik sınıf içi toplantıları gerçekleştirmek çok zor ve hatta imkânsızdır.(Saban, 2002, s. 93). Öğrencinin sınıf olduklarını anlamış ve hissetmiş olması gerekir. Sınıf olabilmek için birlikte oyunlar oynamalı, grup çalışmaları ile ders içi aktiviteleri sürdürmelidirler. Sınıf olma kavramı oluştuğunda birbirlerini daha iyi anlayıp, akademik açıdan başarılı olacaklardır.

Eğitim ve öğretim etkinliklerine katılım sağlanmadığı takdirde öğrenci, bunlara karşı umursamaz ve ilgisiz kalır. Okulda ve sınıfta iyi bir etkileşim için sorumlulukların eşit oranda paylaşılması gerekir. Bu bağlamda, vurgulanmasında yarar görülen şu ilke asla göz ardı edilmemelidir. Ancak öğrenciyi merkeze alan ve onun kişiliğine saygı gösteren bir eğitim ortamında görüşme ve tartışmalar sonrasında varılacak sonuçlar ve çözüm yolları öğrenci için somut ve değerli gerçekler olarak kabul görebilir (Ataünal, 2003, s.53). Öğretmen her öğrencinin bir görüşü olduğuna değer vermelidir. Eğer böyle düşünerek eğitim vermeyi başarabilirse, çocukların akademik olarak başarılı olmasının yanında davranışlarında da değişiklik sağlayabilir.

4.1.2.9. Sorumluluk Vermek

Sorumsuz davranmakla suçlanan çocukların, büyük bir olasılıkla yeterince sorumluluk verilmeyen çocuklar olması bir tesadüf değildir. Koruyucu bir anne, eğer çocuğuna yeterince sorumluluk vermekten kaçınırsa ondan sorumlu davranmasını bekleyemez. Aynı durum öğretmenler için de geçerlidir. Çocukların sorumsuz olması, sınıfta, okulda yeterince sorumluluk almamalarından kaynaklanabilir (Selçuk, 2000, s.72). Öğretmen her fırsatta çocuğa güvendiğini belli etmelidir. Öğrencisine güvenen öğretmen ona sorumluluk vererek bunu pekiştirebilir. Sorumluluk alan çocuk sorumluluğunu yerine getirdiğinde kendine güvenir.

Yapabileceğine inanır. İstenmeyen davranışı yapacak fırsatı olmaz. Sebepsiz yere sınıfın huzurunu bozan çocuklarda bu yöntem çok etkili olacaktır.

4.1.2.10. Anne –Baba İle İşbirliği Yapmak

İstenmeyen davranışta bulunan öğrencinin velisi haberdar edilmelidir. Haberdar edilen veli okula davet edilmelidir. Öğretmen veliye durumu anlatıp, çocuğun durumunu kabul ettirmelidir. Çocukla ilgili kararları öğretmen tek başına almamalı, veli ile hareket etmelidir. Öğrenci, evde ebeveyn tarafından alınan kararlar doğrultusunda öğretmen tarafından okulda istendik davranışın oluşması için gözlenmelidir.

4.1.2.11. Sözleşme Yapmak

İstenmeyen davranışta bulunan öğrenciyle öğretmen yazılı sözleşme yaparak bu davranışın tekrar ortaya çıkmamasını sağlayabilir. Bu durumda anne- baba, sınıf rehber öğretmeni, rehber uzman ve okul yöneticileri de haberdar edilebilirler. Sözleşmenin ihlali durumunda istenmeyen davranışa karşılık gelen cezanın verilmesi için öğrenci disipline verilebilir. İlköğretim birinci kademe disiplin yoktur. Öğrenci olumlu davranışa yönlendirilmelidir.

4.1.2.12. Ceza

İtaat, ceza ve ödül yöntemlerinin bir öğretmen tarafından sınıfta sıkça kullanılması o sınıftaki öğrencilerin sağlıklı ahlaki gelişimlerini engeller. Çünkü bu yöntemlerin kullanıldığı sınıflardaki öğrenciler kendilerine “Nasıl bir insan olmak istiyorum?” sorusunu sormazlar (Saban, 2002, s.79). Çocuk baskı hissettiği için bir daha o davranışı yapmayacaktır. Davranışın yanlış olduğunu düşünmeye fırsat verilmemiştir. Çocuklar yaşam deneyimi kazanmak için giriştikleri etkinlikler sırasında bazı istenmeyen davranışlar da yaparlar. Bazı yetişkinler, bu davranışları kısıtlamak için baskı ve ceza uygulamaya çalışırlar. Böyle bir yaklaşımla, ancak dıştan denetimli çocuklar yetişebilir.

Ceza uygulayan anne - babalar ve öğretmenler de çocukların kendi deneyimlerinin olumsuz sonuçlarını anlayıp onlardan ders çıkararak kendi iç denetimlerini geliştirmelerine yardımcı olmak yerine dış denetim yollarını kullanarak onların davranışlarını denetim altında tutmaya çalışırlar (Öner, 2003, s.190). Çocuğun dış denetimi geliştikçe iç tutarlılığı gelişmeyecektir. İç tutarlılık karakterimizin yapı taşıdır. Kendi kendine karar verme, olaylar karşısında insiyatif geliştirme gibi kara mekanizmalarını kullanamayan bir nesil yetişir. Bu da eğitim-öğretim ilkelerinin temelinde olmayan kavramdır.

İlköğretim sınıflarında öğretmenler öğrencilere fiziksel ve sözel şiddet uygulamaktadır. Başlıca fiziksel şiddet türleri, nesneyle vurma, başa elle vurma; yüze, enseye v.b. vurma; saç, kulak v.b. çekme; itme; tahtada bekletme; öğrencilerin başlarını birbirlerine vurmaktır. Sözel şiddet türleri ise hakaret etme, tehdit etme, küçümsemedir. Öğrencilerin gevezelik, ders dinlememe, sınıfta dolaşma, dersle ilgili, yetersizlik gösterme, kavga etme, gülme, malzeme getirmeme ve diğer davranışları karşısında fiziksel ve sözel şiddete başvurulmaktadır (Sarpkaya, 2006, s.255). Toplumdaki yaygın kanının aksine, araştırmalar eğitimde fiziksel cezanın başarılı olmadığı; övgü, ödüllendirme gibi olumlu güdümlerinin daha etkili olduğunu göstermektedir. Fiziksel ceza öğrencinin okuldan korkmasına, özgüvenini yitirmesine neden olurken, davranışlarını daha kötüleştirmekte, saldırgan ve yıkıcı tutumları arttırmakta, sınıf düzenini bozma, eşyalara zarar verme, öğretmenlere karşılık verme, yalan söyleme gibi olumsuz davranışları arttırmaktadır.

Klinik çalışmalar fiziksel cezaların olumsuz sonuçları olduğunu güçlü bir şekilde desteklemektedir. Cezalandırma çocuğun kendine güvenini azaltmakta ve çocukta depresyon kaygısının ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Ayrıca, cezalandırılanın bir kahramana dönüşmesine ve sonuç olarak da istenmeyen davranışı ile akranlarının daha çok dikkatini çekmesine sebep olmaktadır (NCCR, 2001'den akt: Mahiroğlu, 1993). İstenmeyen davranışı değiştirme konusunda fiziksel cezanın etkisi geçicidir. Bir süre sonra yinelenen olumsuz davranışta sonuç alabilmek için giderek cezanın şiddetinin artırılması gerekir.

Öğretmen ve öğrenciler için, ceza yerine çözümlere odaklanmanın faydalarını öğrenmek zaman alır. Güncel bir çalışmada bulguların öngördüğü gibi fiziksel

cezaya karşı velilerin eğitim inisiyatiflerinin değiştirilmesi, çocuğun yaramazlığına karşı verilen tepkinin değiştirilmesi ve öfkenin problem çözme ile yer değiştirmesi fiziksel cezayı önleyebilir. Bir öğretmen öğrenciyi cezalandırılacağı zaman yöneticileri bilgilendirmelidir.

4.1.2.13. Ödül

Ceza yeni bir şey öğretmeden sadece istenmeyen davranışları önlemeye yarar. Araştırmacılar istenmeyen davranışları cezalandırmak yerine, istenilen davranışları ödüllendirmeyi önermektedirler. Örneğin, bazı öğretmenler sınıftaki tüm öğrencilerin isimlerinin bulunduğu bir pano oluştururlar ve her olumlu davranış için öğrencinin isminin önüne işaret koyarlar, tüm kutucuklar dolduğunda öğrenciler ödül alırlar. Ancak bu yararlı gibi gözükken uygulamanın bile bazı olumsuz etkileri olabilir. Aşırı ödüllendirmeler çocuğun ilgisini azaltacaktır. Sınıf yönetimini sağlayan öğretmenin ödülü cezbedici kılması gerekir.

Öğretmenlerin yanlış öğrenci davranışlarına karşı baskıcı yaklaşımları onlarda sorumluluk duygularının gelişmesini önlediği gibi okul çalışmalarını da olumsuz etkilemektedir. Ne yazık ki öğretmenler tartışma, olumlu davranış ödül ve kararlara katılmayı sağlama gibi üretici teknikleri kullanmakta başarısızdırlar (Cüceloğlu, 1991). Öğretmenlerin bu konuda yaratıcılıklarını geliştirici yayınları takip etmeleri gerekir. Öğretmen farklı teknikler geliştirdikçe öğrenci olumlu davranışı yapmaya yönelecektir.

Toplumsal denetim, okul içinde, öğretmenler, yöneticiler ve öğrenci grupları tarafından; olumlu ya da olumsuz yaptırımlar kullanılarak sağlanır. Olumlu olanlara ödüllendirme diyoruz. Öğrencilere kurs verilmesi, isimlerinin şeref listesine yazılması, öğretmen ya da diğer öğrenciler tarafından övücü sözler söylenmesi gibi şeyler ödüllere örnek olarak verilebilir (Tezcan, 2003, s.94-95).

Ödüller de, cezalar gibi, çocuğun iyileşmesine yardım etmelidir. Bunların amacı, çocukta oluşturduğu haz aracılığı ile onu yolda tutmak ve o yolda kalmaya teşvik etmektir. Ödüller ve cezalar, aynı amaca hizmet eden iki zıt araçtır (Hesapçioğlu, 1994, s.336). Ödül ve ceza uygulanırken amaç, davranış değişikliği

sağlamaktır. Davranış değişikliğinin kalıcı olması için ödül tercih edilmelidir. Çocuk mutlu bir şekilde yapacağını kabul eder. Pekiştireç aldıkça da devamını getirir.

Ödül elde etmek için çocuklar genellikle otoriteye boyun eğerler. Ödüller genellikle onlar için elde edilmesi, ulaşılması gereken özellikler taşırlar. Böylece dış ödüllere bağımlılık geliştirerek içlerinden gelen kendi ödülleri bulma yeteneklerini geliştirmeleri engellenir (Öner, 2003, s.190). İçsel motivasyon hem gerekli hem de yeterlidir. Övgü gibi dışsal ödüller hiçbir zaman içsel ödüllerin yerini alamaz. İnsan dışsal olarak değil içsel olarak disipline edilmelidir.

Ödüller, göz kamaştırıcı olmamalı ve göz kamaştırmadan öğrenciyi gayrete getirmelidirler. Ödül vermede yapay araçlara başvurulmamalıdır. Öğretmenin, öğrencinin bir hareketi karşısındaki tatlı bakışı, güzel ve takdir edici bir hareketi, teşvik edici birkaç sözü bir ödüldür. Fakat en kıymetli ödül, öğrenci ruhunun doyurulmasıdır. Bu ruhsal doyum, yeni bilgilerin öğrenilmesi, öğrenilenlerin sosyal yaşam için faydalı ve değerli olduğunu anlaması yoluyla olur.

4.2. Davranış Değiştirme

Davranış değiştirme Skinner'den doğrudan doğruya alınan uygulanan işlemlerin tümüdür (Mc Whirter ve Voltan- Acar, 1998, s.159). Skinner anında ve uygun pekiştirecin uygun davranışın tekrarlanma olasılığını arttırdığını ileri sürmüştür. Skinner'in edimsel koşullanma ve davranış değiştirme üzerinde yaptığı araştırma sınıf yönetiminde son derece etkilidir. Skinner'e göre olumlu pekiştireçler insan davranışlarını şekillendirmektedir. Birçok öğretmen de öğrencilerin ödüllendirilen davranışları tekrarlayıp, ödüllendirilmeyen ve göz ardı edilen davranışları tekrarlamadığına inanmaktadır.

Geçmişte birçok öğretmen çeşitli davranışsal metotlar kullanarak öğrencilerin davranışlarını değiştirmeye karşı olumsuz bir bakış açısına sahiptir. Ancak beceri de bir davranışsa öğretmenin amacı bu beceriyi öğrenciyeye kazandırmaktır. Öğretmenler öğrencilerin çeşitli beceriler kazanmalarını sağlamak için para alırlar. Davranış değiştirme metotları çok mekanik ve uygulanabilirliği zor olduğu için de eleştirildiler ancak beğenin ya da beğenmeyin hepimiz sosyal olarak

koşullandırılmış durumdayız. Benzer olaylara benzer tepkiler veriyoruz.(Gordon, 2006,s. 79) Öğretmenlerin bu konuda mesleki anlamda becerilerini geliştirmeleri gerekir. Becerilerini de katıldıkları kurs ve seminerlerle farklı bakış açısı kazanarak elde ederler.

Davranış değiştirme teknikleri ile uygunsuz ve antisosyal davranışları uygun ve istenilen davranışlarla değiştirebiliyoruz ve bu amaca ulaşmak için de sayısız teknik vardır. Ancak bu tekniklerin hepsi 3 temel öğeyi içermek zorundadır.

Bunlar;

1. Altta yatan prensipler önceden çok iyi anlaşılmalıdır.
2. Öğretmen öğrenciyi çok iyi tanımalıdır.
3. Teknik, davranış değişene kadar tutarlı biçimde uygulanmalıdır
(Erden,2003, s.78).

Bunlardan birinin göz ardı edilmesi durumunda davranış değiştirme başarısızlıkla sonuçlanır. Bu nedenle acemi öğretmenlere çok tavsiye edilen bir teknik değildir. Ancak bilgi ve güven kazanıldıkça başarı olasılığı artar.

Olumsuz davranış gösteren öğrenciyi azarlamak yerine, öğretmenler uygun davranan öğrencileri övebilirler. Skinner'in teorisine göre olumlu davranışta bulunanlar bu şekilde davranmaya devam edecekler, olumsuz davranışta bulunan öğrenciler de olumlu pekiştirme isteğiyle olumlu davranmaya başlayacaklardır. Etkili olmak için pekiştirme uygun zamanda verilmeli ve kişiye uygun olmalıdır (Kaya, 2002, s 67).

Son tahminlere göre erinlik döneminde davranış problemi olan çocukların sayısı değişen oranlarda %2'den %17'ye artış göstermiştir. Bu artış sınıf başına düşen davranış problemlili çocukların her zamankinden fazla olduğunu göstermektedir. Bu da okul öncesi öğretmenlerinin davranış yönetimi tekniklerini edinmelerini zorunlu kılmaktadır. Yapılan araştırmalar ilköğretimdeki yaramaz öğrenciler tarafından yapılan uygunsuz davranışların miktarını azaltmada davranış değiştirme tekniklerinin (davranışın sonucuna katlanma ve olumlu pekiştirme gibi) etkili olduğunu gösteriyor (Yavuzer, 2002, s.102).

Tablo.1. Pekiştirme ve Ceza Örnekleri

DAVRANIŞ	PEKİŞTİRME	CEZA
Sınıfta izinsiz konuşma	Cevap verme ya da uygulamadan tehdit etme	Cevap vermeme veya cezalandırma (mola)
Soruya doğru cevap verme	Hemen doğru, aferin diyerek onaylama	Övgü veya onay vermemek
Kalem, cetvel vb. getirmeyi unutmak	Diğerlerinden ödünç almasına izin verme	İzin vermeme ve öğrenciye boş zamanında defterine geçirmesini söylemek
Çalışanlara karşı saygısız davranış	Öğrenciyle sözlü tartışmaya girmek veya kötü davranışlarla ilgili nutuk atmak	Öğrenciyi göz ardı etmek veya hemen cezalandırmak(sözlü tartışma yok)
Sırada sürekli ayağa kalkıp, oturmak	Öğrenciye oturmasını söylemek	Öğrenciyi dikkate almamak

Kaynak: Cheesman ve Watts,1986,s. 97 akt: Cinoğlu, O. (2003) *İlköğretim Okulu Birinci Kademe Öğrencilerinin Sınıf içi Olumsuz Davranışları ve Öğretmenlerin Olumsuz Davranışlar ile İlgili Görüş ve Tepkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi' nden alındı.

Bazen eğiticinin bütün uğraşlarına rağmen bir öğrencide istenilen davranış değişikliğinin tam aksine bir davranış değişikliği meydana gelebilir. Bu durumda, eğitim başarısız kalmıştır. Bunun iki nedeni olabilir. Ya eğitici (ana-baba, öğretmen vb.) öğrencide istenilen davranış değişikliğini meydana getirecek yaşantılar hazırlamada kusurlu olmuştur, yanlış yol izlemiştir; ya da öğrenciyi istenmeyen davranışlara iten ve eğiticinin hazırlıklarından daha baskın çıkan olumsuz yaşantılar öğrencinin davranışlarını istenmeyen yönde değiştirmiştir (Doğan, 2005, s.23).

4.2.1. Sınıfta Uygun Olmayan Davranışı Belirleme

4.2.1.1. Davranışın Tanımlaması

Uygun olmayan davranışların düzeltilmesine yönelik önlemlerin alınabilmesi için davranışa ilişkin önlemlerin alınabilmesi için davranışa ilişkin veriler toplanması gerekmektedir. Bu amaçla iki tür işlev gerçekleştirilebilir (Özyürek, 1999, s.7). Doğrudan gözlem yapılarak davranış tanımlanmalı ve veriler toplanmalıdır. Davranış tanımlamada ilk kural tanımların gözlenebilir davranışlarla sınırlandırılmasıdır. Davranış analizine yer vermeden, gözlemeden önce davranışın ancak ve doğru bir şekilde tanımlanması gözlemi kolaylaştıracaktır. Tanım nesnel, gözlenebilir ve kaydedilebilir olmalıdır. Ali söz almadan konuşuyor, Şule derse sık sık geç geliyor, Cem derste dolaşüyor. Bu davranışların tanımı, öğretmenin yapacağı gözlemlerin daha objektif olmasını sağlayacaktır. Uygun olmayan davranışın gözlenmesi ve kayıt edilmesi sıkıcı, zor gelebilir. Ancak gerçekçi önlemler alabilmek bakımından uygulanması gerekmektedir. Gözlem ve kayıtlar belli bir zaman aralığı içinde gerçekleştirilirse, istenmeyen davranışın türü, şiddeti, sıklığı vb. Belirlenir ve önlem alma ona göre belirlenir (Özyürek, 1999, s.7).

Öğretmenler için olumsuz bir davranış karşısında müdahale edip etmemeye karar verme önemli bir sorundur. Etkili bir öğretmen sınıfta neler olduğunu gözler ve ne zaman müdahale edeceğini bilir. Ancak özellikle öğretmenliğe yeni başlayanlar bu konuda güçlük çekebilirler (Erden, 2003 s.190).

Örnek: Ayşe dördüncü sınıf öğrencisidir ve derste başka şeylerle ilgilenmektedir. Gözlem kaydı şöyledir.

Tablo 2. Gözlem Kaydı

Zaman	Önceki Davranış	Ayşe 'nin Davranışı	Öğretmenin Davranışı
13.00	Öğretmen ders anlatmaktadır	Ayşe başka şeylerle İlgilenir	Ayşe'yi azarlar
13.30	Öğretmen konu ile ilgili soru Sormaktadır	Ayşe'ye soru Yöneltilir	Ayşe'yi Dikkatsizlikle suçlar
14.30	Öğretmen verdiği Ödevlerle ilgili soru Sorar	Ayşe bağırarak cevap verir	Öğretmen kuralları hatırlatır

Kaynak: Ünal, S. Ve Ada, S.(2000) Sınıf Yönetimi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Bu gözlem kaydı Ayşe'nin uygun davranış göstermekte oldukça zorlandığını göstermektedir. Davranış değiştirmek için kullanılacak süreçler buna göre işlerlik kazanacaktır.

Örnek: Onur sınıfta arkadaşlarıyla fısıldamaktadır.

Tablo.3. Gözlem Kaydı

Zaman	Önceki Davranış	Onur'un davranışı	Öğretmenin Davranışı
10.00	Öğretmen uzun süredir Ders anlatmakta Öğrenciler Dinlemektedir	Onur arkadaşlarıyla Konuşur	Öğretmen Onur'la Göz teması kurar
11.00	Konu ile ilgili soru Sorar	Onur söz almak ister	Öğretmen söz verir
11.30	Konu ile ilgili soru Sorar	Onur dinler	Öğretmen söz verir
12.00	Konuya devam eder	Onur dinler	Öğretmen ona bakarak memnuniyetini belirten yüz ifadesi gösterir. Gülümser, bakarak konuşur vs.

Kaynak: Ünal, S. Ve Ada, S.(2000) Sınıf Yönetimi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Bu durumda Onur'un davranışı önlem almayı gerektirecek türden olmayan, sıklık göstermeyen, sınıfın düzenini bozmayan bir davranıştır. Öğretmen davranış değiştirme ile gerçekleştireceği hedef davranışları belirlemeli ve bu davranışlara ulaşıldıkça olumlu pekiştirmede bulunulmalıdır. Hedef davranışları seçerken aşağıdakiler göz önünde bulundurulmalıdır. Uygun olmayan davranışların öncesi ve sonrasında oluşanlar gözlenmelidir. Böylece davranışın ortaya çıkma nedenleri anlaşılabilir (Özyürek, 1999, s.20). Öğretmen sürekli gözlem yapmalıdır. Örneğin: Arda arkadaşları ile ilişkilerinde olumlu arkadaşlıklar kurmaktadır. Sınıf içinde aktivitelere katılmak istememektedir. Arda' yı her ortamda gözlemleyen öğretmen istenmeyen davranışa uygun çözüm yolunu da bulacaktır.

Davranış sıklığı ve sürekliliğine göre öğretmen gerçekleştireceği hedef davranışı seçmelidir. Süreklilik gösteren dikkatsizlik, ödevleri yarım bırakma, aşırı televizyon seyretme, okula geç kalma gibi davranışlar için davranış değiştirme planları yapılmalıdır. Davranış şiddeti hedef davranışların seçiminde mutlaka dikkate alınmalıdır. Bu tür davranışlar sık olmamasına karşın şiddetlidir ve çoğunlukla sınıfta öğretimi engeller. Örneğin derste uzun süre ağlama, bağırma, arkadaşıyla kavga etme vb. Bu davranışlar öğretimi engellediği gibi, diğer öğrencilerinde davranışlarında etkili olurlar. Mutlaka davranış değiştirme işlem süreçleri kullanılmalıdır (Celep, 2002, s.262). Davranış türünde de hedef davranışı belirlerken dikkate alınmalıdır. Örneğin; Ali ikinci sınıftadır. Öğretmenini sevmediğini, okula gelmek istemediğini söylemektedir. Bu davranışı o yaş grubundaki öğrenciler için sorun olarak nitelendirilmeyebilir. Ancak aynı davranışı lisedeki bir öğrencinin yapması görmezlikten gelinecek bir davranış değildir. Önlem almayı gerektirecek bir davranıştır. Hedef davranış bu duruma göre belirlenmelidir.

Davranışı değiştirme yönü hedef davranış seçiminde etkilidir. Öğrenci davranışının azaltılacağı, arttırılacağı ya da sürdürüleceğine yönelik karar alınmalıdır. Öğretmenler, davranış değiştirmek istediklerinde uygun davranışları sürdürmek, uygun olmayan davranışları azaltmak için davranış değiştirme süreçlerine yer vermelidirler.

4.2.1.2 Davranışı Dolaylı olarak Ölçme

Öğrenci davranışları hakkında bilgi toplamanın bir başka yönü de davranışı dolaylı olarak ölçmektir. Bu amaçla bir ölçek kullanılır. Ölçeği öğretmen kendisi geliştirebileceği gibi bu alanda kullanılan geliştirilmiş ölçeklerden de yararlanılabilir (Özyürek, 1999, s.10). Bu uygulamalar öğrencinin tanınmasına yardımcı olacak ve gelecekte oluşabilecek uygun olmayan davranışlar ortaya çıkmadan önlem almayı sağlayabilecektir. Ancak dolaylı olarak elde edilen bilgiler, doğrudan gözlem yoluyla desteklendiğinde hedef davranışların seçilmesinde ve daha doğru davranış değiştirme süreci kullanılmasını sağlayacaktır.

4.2.2.Pekiştireç Kullanarak Davranış Değiştirme

Pekiştirme, davranışların tekrar edilme sıklığını artıran uyarıcıların verilmesi işlemidir. Ünal ve Ada (2000, s.179)'da belirtildiğine göre öğretmenlerin sınıfta “tamam”, “doğru”, “afetin”, ifadelerini öğrencilerin gösterdiği davranıştan sonra kullanması, öğrencinin davranışını onaylaması gülümsemesi vb. pekiştirme örneklerinden bazılarıdır. Örneğin: Öğretmenin “Ali’ye afetin, sırada düzgün oturduğun için” demesi diğerlerini de doğru davranış sergilemeye itecektir.

Davranış değiştirmek için kullanılan pekiştirme yöntemleri çeşitlilik göstermektedir. Sınıfta uygun davranışın ortaya çıkarılmasında etkili olan pekiştireçler şöyle açıklanabilir.

1. Sosyal pekiştireçler: Ses tonu, afetin, tamam, çok güzel, iyi oldu gibi ödül sözcükleri, gülümseme, dokunma gibi öğretmen davranışları sosyal pekiştirme örnekleridir.
2. Sembol pekiştireçleri: Öğrenci uygun olan davranışı gösterdiğinde, pekiştireç yerine bir sembolün kullanılmasıdır. Öğrenciye uygun davranışı gösterdiğinde yıldız ya da sayı vermek uygun olabilir. Semboller uygun davranış gösterildikten sonra verilmeli ve sosyal pekiştireçle birlikte kullanılmalıdır.
3. Yenebilir pekiştireçler: Okul süresi ve ilköğretim döneminde kullanılabilir. (Erden, 2003, s.208).

Öğrenci uygun davranışı yaptığında şeker gibi yenilecek şeyler verilerek davranışı övülür.

- Etkinlikle pekiştirme: Öğrencinin isteyerek yaptığı bir davranış, daha az isteyerek davranışı pekiştirmek için kullanılır. Örneğin, ödevini yarım bırakan bir öğrenciye ödevini tamamladığında, oyun oynamaya çıkabileceğinin söylenmesi bu tür pekiştireçtir.
- Maddi pekiştireçler: Okul malzemeleri, oyuncak, ufak hediyeler öğrencilerde pekiştirme amacıyla kullanılabilir. Küçük yaşlardaki öğrencilerde kullanımı oldukça etkilidir, öğrenciler büyüdükçe yerini sosyal ve etkinlikli pekiştireçlere bırakmalıdır.

Pekiştireçler öğrenci için anlamlı ve değerli olduğunda etkilidir. Bu bağlamda öğretmen kime, nasıl, ne zaman, hangi tür pekiştireçlerin kullanılacağına doğru karar verebilmelidir.

4.2.3 Öğrencilere Uygun Davranışları Kazandırma Stratejileri

4.2.3.1. Sınıf İçi Etkili İletişim

Öğretmenin sınıf yönetiminde başarılı olması, öğrencilerle sağlıklı iletişim kurma ve olumlu sınıf ortamı yaratma becerilerine bağlıdır (Erden ve Akman, 1995, s.243). Eğitim süreci öğretmen ile öğrenci arasında dinamik bir etkileşimdir. Bu etkileşim tepkisel değil, zaman içinde sabırla ve olumlu pekiştireçlerle ve davranışlarla yönlendirilmelidir.

Aktif dinleme sık sık göz temasında bulunmayı, öğrencilere dönük bir beden duruşunu sergilemeyi, pasif dinlemeden kaçınmayı, başı sallayarak ya da onaylıyorum şeklinde geri bildirim vermeyi, öğrencinin konuşması bittiğinde ne anladığını söylemeyi ve öğrenci konuşurken onun konuşmasını yarıda kesmemeyi içerir.

Uygun jestlerin, anlatılanlara eşlik etmesi, mesajı daha anlamlı kılar. Çok fazla el-kol işaretleriyle konuşmak etkili olmaz. Mesajı alan kişinin dikatının dağılmasına neden olabilir. Ancak, hiç jest kullanmamak, mesajı yavan yapabilir (Mc Whitter ve Voltan-Acar, 1998. s.197). Öğretmenin sadece masasında oturup göz teması kurmadan elindeki materyallerle ilgilenererek” Anlat, ben seni dinliyorum.” demesi karşısındaki kişiyi mutlu etmeyecektir.

Etkili iletişim, öğretmenlerle-öğrenciler arasında karşılıklı saygı gelişiminde esastır. Öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim ne kadar uyumluysa, öğrenciler de o derecede öğrenme sürecinde istekli katılımcılar olurlar ve o derecede öğretmen huzurlu sınıf yönetimi ortamı sağlar. Öğrenci ile öğretmen arasındaki ilişkinin esasını, öğretmenin öğrencinin öğrenmesini sağlayabilmesi oluşturur. Öğretim kalitesi ne kadar yüksek olursa öğrenme kaliteside o kadar artar (Whitter ve Voltan-Acar, 1998, s.235). Öğretmen-öğrenci ilişkisi, okul başarısı yönünden riskli olan çocuklar için koruyucu bir görev üstlenir. Birçok çalışma öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkinin ilkokul yılları boyunca okula uyum sağlama konusunda büyük bir öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen ve arkadaşlarıyla destekleyici okul topluluğunda yakın ilişkiler kuran öğrenciler okulla ilgili daha olumlu duygulara sahip oluyor ve akademik ve davranışsal yetkinlikte daha üst basamaklara çıkmaya çalışıyorlar (Kazancı, 1989).

Son zamanlarda yapılan bir araştırma, öğretmenlerin sık sık olumsuz davranış gösteren öğrencilerle alay etmek, aşağılamak, ad takmak gibi psikolojik yönden hatalı davranışlarda buldukları, bu hatalı davranışların öğrencilerde uyumsuz ve saldırgan davranışların şiddetini attırdığını ortaya koymaktadır. Sonuçta öğretmenlerin olumsuz davranışlara karşı olumlu bir yaklaşımda bulunması gerekirken onlar öğrenci ve veli ile olumsuz iletişimde bulunuyorlar.

Etkili iletişim sadece öğrencilere mesaj göndermekle değil, aynı zamanda onların iletilerini almaktan da geçer. Öğrenciler, öğretmenin kendisiyle yaptığı monologlardan sıkılacaklardır ve pasif olarak dinlemeleri durumunda değil bir diyalog içinde söylendiğinde öğretmeni daha dikkatli dinleyeceklerdir. Öğrencileri dinlemek onları gözlemlemek, yazdıklarını okumak, ne düşündüğünü, neye inandığını, nasıl hissettiğini, neyi bildiğini, neyi doğru neyi yanlış anladığını ve neye değer verdiklerini öğrenmek öğretmene güzel fırsatlar sağlar. Böylece öğretmen öğrencinin neyi yapmakta istekli, neyi yapmakta isteksiz olduklarını da öğrenmiş olur (Cangelosi, 2000, s.132). Öğretmen öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri için fırsat tanımalıdır. Ders sürelerinin tümü boyunca dikkatleri öğretmende değildir. İşte bu dikkatlerinin dağıldığı anları fırsat bilen öğretmen, onların hoşuna gidecek kendilerini anlatabilecekleri ortamlar hazırlamalıdır.

Sınıf içerisinde sağlıklı bir iletişim ortamı ile öğretmen-öğrenci çelişkisinin giderilebilmesi için; çift yönlü iletişimle “öğrencilerin öğretmeni”, “öğretmenin öğrencileri” kavramları yerini “öğrencileşen öğretmenler”, “öğretmenleşen öğrenciler” kavramlarına bırakması gerekir (Fiere, 1990’dan akt:Celep 1999). Öğrenci merkezli olan sınıflarda gerçekleşecek bir durumdur. Böyle sınıflarda öğrenciler kendilerini daha iyi hissedeceklerdir. Öğrenci hiç baskı hissetmeyecek üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmeye çalışacaktır.

Öğretmen öğrencilerini dinleyerek, öğrencilerine kendisini nasıl dinletebileceğini keşfedebilir (Cangelosi, 2000, s.132). Öğretmen öğrencilerin duyuşsal durumlarının farkında olurken, öğrencilerin sözel ve sözel olmayan iletişim biçimlerini anlayabilmeli ve yorumlayabilmelidir. Bu özellik öğretmeni duyarlı yapabilmektedir. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin birçoğunda öğrencinin öğretmenini yönlendirebileceğine kimse inanmayacaktır. Fakat denendiği taktirde öğretmenler bütün sorumlulukları taşımaktan kurtulacaklardır.

Etkili bir öğrenme ortamı yaratmanın ilk adımı öğrencinin ismini öğrenmektir (Apuhan, 2002). Öğrenciye ismiyle hitap etmek öğretmen ve öğrenci için büyük avantaj sağlar. Öğretmenin bakış açısına cevap veren kişinin kimliği ile ilgili ortaya çıkabilecek karışıklığı engeller, öğrenci ile dostça bir ilişki kurulmasını sağlar. İsimle hitap etmek bir insanın dikkatini çekmenin doğal yoludur. Eşli ve grup çalışmaları organizasyonu hızlandırır. Öğrencinin bakış açısından ise daha güvenli bir atmosfer yaratır. Kuşkusuz öğretmenin masasından ya da tahtanın önünden hiç ayrılmadığı bir sınıf ortamında, sağlıklı bir öğretmen-öğrenci iletişiminden söz edilemez (Erden ve Akman, 1995 s.250). Öğretmen her zaman sıraların arasında dolaşmalı, öğrencilerini sürekli kontrol etmelidir. Sınıfta ne olup bittiğinin farkında olmalıdır.

Eğitim sınıf içi öğrenci-öğrenci etkileşimi ihmal edilemeyecek ve şansa bırakılmayacak kadar önemlidir (Yılmaz, 2001). Vygotsky (1978) sınıf içi akran (arkadaş) etkileşimini öğrenmenin en etkili araçlarından birisi olarak görmekte, özellikle kavramların öğrenilmesi ve genel kültür bilgisi kazanımında çok gerekli olduğunu vurgulamaktadır. O’na göre öğrenciler arasındaki sözlü iletişim, kendilerini daha iyi ifade edebilmelerinde düşüncelerini açıklığa kavuşturmalarında,

öğrenilmesi güç fikirlerin içselleştirilmesinde öğrencilere büyük katkılar sağlar (akt:Yılmaz, 2001). Öğrenci- öğrenci iletişiminin gelişebilmesi için ders dışında kalan teneffüs saatlerini verimli kullanabilmelerine bağlıdır. Teneffüs saatlerinde serbest zaman kavramını öğrencilere doğru aktarmak gerekir. Serbest zaman amaçsız koşmak, vakit geçirmek anlamına gelmez. Öğrencilerin kendi aralarında doğru iletişim kurmalarına yardımcı olacak kişi hiç kuşkusuz ki öğretmedir.

Çocukların; toplumsallaşması, antisosyal davranışlardan uzak durması, gelecekteki ruhsal sağlıklı, uygun cinsiyet rolü kimliği kazanmaları, başkalarını daha iyi anlama (Empati) ve ben merkezlilikten uzaklaşmaları, eğitim isteği ve akademik başarılarının yükselmesi üzerinde, diğer bazı etkenlerle birlikte öğrenci-öğrenci etkileşimlerinin anahtar rol oynadığına ilişkin pek çok araştırma bulgusu mevcuttur (Yılmaz, 2001). Öğretmen öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlayıcı koşulları oluşturmalı, iletişim konusunda onları geliştirip desteklemelidir.

4.2.3.2. Sınıf Toplantıları

Eğitimciler, öğrencilerin pozitif ilişkiler kurmasına, çatışmaları çözmesine ve birlikte problem çözme becerilerini geliştirdiği için sınıf toplantılarını savunurlar (Ataunal, 2003). Öğretmen öğrencileriyle ilişkilerinde her zaman pozitif olmaya özen göstermelidir. Öğrenciler öğretmenlerinin hoşgörüsüne dayanarak sınıf toplantılarında fikirlerinden bahsedip, sorunlara kısa zamanda çözüm bulabilirler.

Öğrenciler küçük sınıf tartışmalarının büyük disiplin olaylarını engelleyebileceğini düşünüyorlar. Bu bağlamda öğrenciler öğretmenin hem sorun hem de çözüm aşamasında önemli bir faktör olduğunda hem fikirdirler (Selçuk, ve Güner, 2000). Sürekli tartışan, konuşan sınıf ortamlarında sorunlar kısa sürede çözüme kavuşacaktır. Herkesin bir fikri vardır. Bu durum sorunların kısa zamanda çözümlenmesi için bir fırsattır.

Öğrenciler genellikle öğretmenin baskın olduğu toplantılara karşı çıkarlar ve uyum sağlayamazlar (Nelsen, Lott ve Glenn, 2002, s. 48). Hak ve sorumlulukların dilini kullanmak güvenli okul iklimini sağlamada ilk adımdır. Çok etkili olmak için

bu kavramlar düzenli sınıf toplantılarında yeniden göz önünde bulundurulmalıdır. Akılcı disiplinle en çok bağdaşan yapı şu temel elementleri kapsamaktadır.

1. Kimin sınıf toplantısı isteyebileceğini ve ne zaman yapılması gerektiğini karara bağlayın
2. Öğretmen ve öğrencileri, tüm katılımcıların birbirinin yüzlerini görebilecekleri şekilde yerleştirin
3. Sınıf toplantılarında isimlerin hiçbir zaman kullanılmayacağı (İsim verilmeden konuların gündeme geleceği) beklentisini yerleştirin.
4. Toplantının konu üzerinde kalacağı beklentisini yerleştirin.
5. Öğrenciyi sınıf toplantısında, katılması için hiçbir zaman zorlamayın.
6. Sınıf toplantısı defteri tutun (Nelsen, Lott ve Glenn, 2002, s. 50).

Deneyim kazanmayı sağlayacak yeteneği gelişmiş, araştırmacı ve girişimci bir tiptir. “Düşünme, entelektüel sermaye”dir. Bütün öğrenciler düşüncelerinin kalitesini ve düşünme becerilerini, eğitimcilerin rehberliğinde geliştirilebilirler. Her öğrenci, öğrenebilir ve yaratıcı düşünebilir. Bunun için öğrenciler ve çevreleri arasında sınırsız bir iletişim, güven ve saygının oluşturulması ön koşuldur. Okulda ve sınıfta ortaya çıkan bütün farklılıklar, zıtlıklar ve yenilikler desteklenmeli ve öğrencilerin düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmesi sağlanmalıdır (Ataünal, 2003, s.31). Öğretmen her çocuğun farklı olduğunu, farklı beklentilere sahip olduğunu bilmelidir. Öğrenci bu beklentilerini rahatça ifade ettiğinde kendilerini güvende hissedip, sorunları kısa sürede çözüme kavuşturacaklardır.

4.2.3.3. Sınıfta Liderlik

Hersey ve Blanchhard (1988) ilişkilerdeki liderlik faktörleri üzerinde çalışmışlar ve bu faktörleri tercih edilen liderlik stili, izleyenlerin olgunluğu, izleyenlerin beklentileri ve görev olarak belirlemişlerdir. Onlar çok iyi bilinen durumsal liderlik modelini geliştirmişlerdir. Bu modelde 4 farklı liderlik tipi vardır. Bunlar otokratik (anlatan), demokratik (satan), destekleyen ve sosyal (katılan) ve aşırı ilgisiz (aktaran-delege eden) şeklindedir. Bu liderlik davranışları lider odaklıdan hiçbir şekilde karışmayana doğru değişmektedir. Durumsal liderler çeşitli becerileri,

ihtiyaçları, analiz etmeli ve birçok farklı duruma farklı tepki verebilmelidir. Uygun tepki. Durum ve koşulara bağlıdır.

Yeni yaklaşımda retmen, bir spor takımının antrenörü, renciler de takımın oyuncularını gibidir. Başka bir anlatımla, günümüzün ağdaş retmeni, sınıfını bir orkestra gibi ynetemedike, etkili ve verimli bir üretim etkinliği ortaya koymasını g, hatta imkânsızdır (Okutan, 2004, s.2).

Sınıfını iyi yönetilmesi, eğitimde başarılı olmak için ilk adım olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle üretmenin liderlik rolü ön plana çıkmakta ve grup dinamizmini bilmesi önem kazanmaktadır.

Sınıfta retim etkinliklerinin etkili bir biçimde yürütülmesi için üretmenin lider özelliğine sahip olması beklenir (Erden, 2003, s.78). retmen eğer pedagojik formasyon bakımından yetersiz, rehberlik ve liderlik niteliklerinden yoksun, disiplin ve otoriteye gevşek, ahlak ve karakteri itibariyle zayıf ise, sınıfta olumlu bir kitle psikolojisi yaratmada etkili olamaz (Demirel, 1994, s.110). Profesyonel üretmenin temel bilgi ve becerileri uygulamaya koymada en önemli etken, retmene kazandırılacak liderlik nitelikleridir. Bu, üretmenin liderlik eğitimini kaçınılmaz hale getirir.

Sınıfını nderi retmendir. Tıpkı yaşamda olduğu gibi, renciler kendilerine ve sınıflarına ilişkin sorunları zerken, önderin çevresinde örgütlenerek sınıfta bir toplum ortamını yaratırlar (Başaran, 1996, s.251). retmenin sınıfta yönetici olmanın yanı sıra lider olabilmesi için renciler tarafından lider olarak algılanması ve benimsenmesi gerekir. rencilerin yapmalarını istediğiniz şeyi kendiniz yapmıyorsanız, onlara söylemeniz anlamsızdır. Örneğin, sınıfta zamanında ve çalışmaya başlamaya hazır durumda olmalarını istiyorsanız, öncelikle siz böyle olmalısınız.

Her grup kendi içinde zamanla bir lider çıkartır. Her sınıfını “sınıf başkanı” olarak nitelendirilen retmen tarafından atanan ya da renciler tarafından seçilen bir lideri vardır (Demirel, 2005, s.175). Her sınıfta, sınıftaki diğer rencileri olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen bir ya da daha fazla lider renci vardır. Özellikle üretmenin lider olamadığı sınıflarda renci liderler diğer rencileri daha çok

etkiler (Erden, 2003, s.81). Bazı öğretmenler anlatırlar.”Benden çok başkanı dinliyorlar.” diye. Çocukların akanlarına yakınlığından kaynaklanır. Öğretmenin lider olduğu alanlar ile öğrencilerin liderlik alanları birbirinden ayrılmalıdır. Öğretmen sorumluluk vermeli ama kendi sorumluluk ve inisiyatiflerini öğrencilerine devretmemelidir.

4.2.3.4. Sınıfı Takım Haline Getirmek

En iyi toplumsal kurumlar, insanı en iyi değişime uğratan, bir evrensellik kazandırmak için onun mutlak yapısını elinden alan ve beni toplumsal birliğe entegre eden kurumlardır. Öyle ki, birey artık bir birim değil, bütünün parçası haline gelir ve sadece, bütün içerisinde, kendini duyarlı hisseder (Erdoğan, 2003, s.23). Okul bu kurumların başında gelir. Eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde çocuk kendini geliştirir, sorumluluk bilinci artar.

Grup içerisindeki bireyler, tek başına olduğundan farklı davranırlar. Gruplar bir kimlik ve kendi başlarına bir kişilik olurlar ve grup karakterleri, grup dinamiklerine göre değişime oldukça yatkındır. Sınıf yönetimi ve bir düzen oluşturma düşüncesi sürecinde grup uyumu oluşturma ve sürdürme önemli bir konudur (Ayдын, 1999, s.232). Öğrenciler sınıf içerisinde gruba dahil olduklarından grubun dinamiğinden etkilenirler. Örneğin: Bireysel çalışmalarda pasif olan öğrenci, grup çalışmalarında aktif rol alabilir. Grubun dinamiği kişiler üzerinde etkilidir.

Öğrenciden eğitim dünyasında ilgi ve istek duymadığı, yararına inanmadığı hiçbir konuda etkinlik göstermesi beklenemez. Eğitim ortamında tüm etkinlikler birlikte planlanır ve gerçekleştirilir. Kararlar tüm ilgililerin katılımıyla alınır. Birlikte takım ruhuyla çalışılır (Ataünal, 2003, s.52). Sınıfı demokratik bir topluluk haline dönüştürmek demek, sınıfta “ben” yerine “biz” bilincini öğrencilere kazandırmak demektir.

Öğretmenin çocuklar arasında kıskançlık ve düşmanlık duygularını körüklememesi için bir öğrenciyi sınıf içinde kendi gözdesi haline getirmemesi gerekir. Bu, sınıfta diğer çocukların olduğu kadar, gözde olan çocuğun da psikososyal gelişimini engelleyicidir (Binbaşoğlu, 1983, s.28). Sınıfta özel çocuklar

oluşturmak, öğretmenin yanlı olduğunu gösterir. Öğretmen sınıfın takım olması için çaba harcaması gerekirken gözde çocuklar oluşturmasına gerek yoktur. Diğer öğrencilerin öğretmene olan güvenleri azalır. Kendini özel hisseden çocuk hayata adım attığı ilk yıllarda çaba sarf etmeyi öğrenmeden, her şeyi hazır bekleyecektir.

Avusturya, Fransa, İspanya, İngiltere, Kanada, Danimarka, İsveç, ABD, Hollanda gibi ülkelerin okul yönetimlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, okulda karara katılmanın önemli bir yönetsel süreç olduğu kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Başta öğretmenler ve öğrenciler olmak üzere okul üyelerinin yönetime katılması, okuldaki temel etkinliklerin daha nitelikli biçimde gerçekleştirildiği artık tüm dünyada kabul edilmektedir (Yavuz,2004). Takım becerilerinin geliştirilmesi, bireysel becerilerin geliştirilmesinden daha zorlayıcıdır (Töremen, 2001, s.122).

Grup uyumu, bir kimliğe ve bütünlüğe vurgu yapar. Olumlu bir grup amacı ve uyumu oluşturmak, sürdürmek ve grup uyumunu arttırmak için aşağıdakileri yapabilirsiniz.

1. Bir birliktelik duygusu teşvik edin
2. Sınıf aktivitelerinin amacını belirtin
3. Grup başarısına ışık tutun
4. Genel tanınmayı sağlayın
5. Grubun verdiği memnuniyeti vurgulayın
6. Grup içindeki kişi prestijini arttırın
7. İşbirlikçi, ortak aktivitelerde öğrencinin ilgisini çekin
8. Etkileşim sıklığını arttırın
9. Uyumlu gruplar oluşturmaya yardım edilen aktiviteler sağlayın (Aydın, 1999, s: 230).

İyi öğretmenler, bazı öğrencilerin diğer öğrencilere yardım etmesini sağlayarak, daha geniş bir öğrenci kitlesinin dikkatini çekerek konular seçerek ya da öğrencilerin duygusal (akademik olmayan) düzeyde olan problemlerini gidermeye yardımcı olacak grup çalışmaları yaptırarak öğrencilerle özel olarak ilgilenememe gibi sınıflandırmalarla başa çıkabildiklerini göstermektedirler.

4.2.3.5. Sınıfta Görev Paylaşımı

Öğretmen, derste öğrencilere kazandırmayı düşündüğü davranışlara yönelik olarak öğrencileri öğretmen merkezli, program merkezli ve öğrenci merkezli olarak organize edebilir. Bu organizasyonlardan hangisinin tercih edileceğine, ilgili hedef davranışların yanı sıra öğretmenin otoriterlik anlayışı, sınıftaki öğrencilerin sayısı, sınıfın akademik seviyesi, öğrencilerin bireysel çalışma ve işbirliği içinde çalışma eforu gibi faktörler etki eder. Öğretmen bunları düşünerek, en etkili öğretmeyi sağlayacağını düşündüğü organizasyon biçimini tercih edebilir. Diğer taraftan sınıfın fiziki durumunun da, öğrencilere kazandırılması düşünülen davranışlar ve öğrenci özelliklerine göre organize edilmesi uygun olur (Tekindal ve Sönmez, 1999). Bu kararları verecek olan kişi o sınıfın merkezi olan öğretmendir. Öğretmene öğrencilerini hangi yöntem ve tekniği seçtiyse ona göre yönlendirmelidir. Bu şekilde yapılan planlamalarda öğrenci çalışmaya istekli olacaktır.

Yapı, sınıfın örgütsel temelidir. Öğrencilerin üzerinde yürümesi gereken yolu tamamlayarak işbirliği ve öğrenmeye önayak olur. İyi yapılanmış bir sınıfta birçok çatışma ve davranış sorunu olan öğrenciler kendilerinden beklenenlerin ne olduğunu bildiklerin için istenmeyen davranış önlenmiştir. Öğretmen bir yandan motive edici ve yol gösterici rolünü yerine getirirken, diğer yandan da öğretme sürecinin bir parçası olan birçok etkinliğin aynı anda yapılabilmesi için uyumlaştırma ve organize edebilme yeteneğine de sahip olmalıdır.

4.2.3.6. Sınıfta Demokrasi Eğitimi ve Cesaretlendirme

Bireye demokratik bir davranış, özgür bilimsel düşünme gücü, eleştirici, yaratıcı, üretken, hoşgörülü, çok boyutlu düşünebilme yeterlikleri kazandırabilmenin temel kaynağı örgün eğitim ortamlarıdır. Örgün eğitim içerisinde yer alan bir bireyin, bu davranışları kazanabilmesi için, öncelikle eğitim ortamının bu davranışların gelişmesine olanak verici biçimde olması gerekir. Bunun için sınıf ortamında öğretmenin, öğrencilerde öğrenmeye

güdüleyici ve kendilerini ifade etmelerini sağlayıcı koşullar oluşturması önem taşımaktadır (Celep, 1999).

Katılım, işbirliği, ekip oluşturma, etkinliklerin paylaşımı gibi uygulamalar yalnızca ders başarısı için değil; aynı zamanda demokratikleşme sürecini hızlandırması bakımından da büyük önem taşır (Yeşil, 2002, s.104). Araştırma ortamı yaratacak bir sınıf ve katılımcı davranışları cesaretlendiren bir okul iklimi genç insanlara demokrasiyi tecrübe etme fırsatı verir. Öğrenciler demokrasi teorisini onu tecrübe ederek öğrenirler. Tartışma, yansıtma ve iletişim sürecinde çeşitliliğin değer bulduğu, ortak erdem ve entelektüel özgürlüğe bağlılık geliştirirler. Çocuklar düşüncelerini açıklamak için cesaretlendirildiklerinde onlara emir vermek yerine seçim şansı tanındığında; sınıf ortamı bir işbirliği ve karşılıklı saygı alanına dönüşüp gelişecektir. Öğretmen, hata yapsalar bile öğrencilerinin cesaretlerini kırmak yerine onları cesaretlendirmeli, toleranslı olmalı ve asla utandırmamalıdır.

Öğretmenler bazen öğrencilerinin kararlara katılmasına izin verdiklerini sanabilirler; fakat bu katılım yapay olabilir. Yetki kullanmadan yapılan bir katılım boş, haksız ve çoğunlukla öğrencilerden kabullenmelerini umduğumuz bir beklentidir. Öğrencilere nasıl bir sınıf yaratmak istediklerinde önemli rol oynamaları için yardımcı olmak onların gerçek bir katılım sağlayabilmesi için bir yoldur (Yeşil, 2002).

Öğrencilerin özsaygısını yükseltmek için okul personeliyle başlamalısınız.

Öğrencilerin öğrenmesinde temel yol model alma ve taklit etmeden geçer. Öğretmenler düşük özsaygıya sahip olursa bunu öğrencilerine

aktarabilirler. Hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitim aracılığıyla olumlu, geçerli, onaylayan ve cesaretlendiren öğretmen-öğrenci etkileşimini sağlamalıyız (Celep, 1999, s.36).

Demokratik katılımın göstergeleri ve uygulamalarını oluşturan, grup etkinlikleri, eğitsel kol etkinlikleri, sosyal, kültürel, sportif, sanatsal etkinlikler, yapılması istendiği için, denetmen sorduğunda etkinlik dosyaları olarak gösterilmek için yapılıyorsa bu okulda demokratik etkililik ve gelişme göstergeleri yetersiz olacaktır (Can, 2005). Okullar, öğrencilerin demokrasiyi yaşayarak öğrendikleri yerler olmalıdır. Okullarda demokrasinin kuralları işlemediği sürece orada demokrasi öğretilemez. Bu da ancak öğrencinin kendi eğitimi ile ilgili konularda alınan kararlara katılmasıyla mümkündür.

5. ÖZEL BİR İLKÖĞRETİM OKULUNDA YAPILAN UYGULAMA

Çalışmanın bu bölümünde uygulamaya ait konular işlenmektedir. Uygulama ile ilgili aşağıda uygulamanın amacı ve önemi, uygulamanın yöntemi, evreni ve örnekleme, anket sorularının belirlenmesi ve verilerin toplanması, kullanılan istatistiksel yöntemler ve analizler yer almaktadır.

5.1.Uygulamanın Amacı ve Önemi

Uygulamada olumsuz davranış olarak nitelendirilen öğrenci davranışlarının ne düzeyde ortaya çıktıkları ve bu davranışlara öğretmenlerin görüş ve tepkileri belirlenmeye çalışılmıştır. İlköğretim okulu birinci kademedeki öğrenciler henüz daha okul ve sınıf ortamı ile yeni tanışmış durumdadır. Bu bakımdan bu öğrencilerin bu ortama alışmalarına kadar geçen zaman zarfında birçok olumsuz davranış sergilemeleri olasıdır. Bu öğrencilerin henüz daha gelişmiş bir disiplin ve kendi kendini yönetme anlayışları ve becerileri bulunmamaktadır. Bu bakımdan da öğretmenlere bu evrede büyük işler düşmektedir. Öğretmenler bu öğrencilerle ve meydana gelen olumsuz davranışlarla uğraşırken daha bir özenli ve dikkatli olmalıdır. Ayrıca öğretmenler yine öğrencilere karşı daha sabırlı olmalıdır. Bu öğrenciler kendi kendine çalışma ve kendi kendini disipline etme alışkanlığını henüz daha yeni öğrenmektedir. Bu bakımdan öğretmenin öncelikli amacı çocuğa bu süre zarfı içinde yardım etmek ve yol gösterici olmaktır. Kendi kendini disipline etmek bu öğrencilere henüz daha bu aşamada oldukça zor gelebilir ve bu bakımdan öğretmenin de bu konuda oldukça dikkatli davranması gerekmektedir.

Yukarıda da belirtildiği gibi ilköğretim okulu birinci kademe öğrencileri bu aşamada henüz daha disiplinle yeni tanışmaktadır ve bu bakımdan da henüz daha disiplin ve kendi kendini yönetme konusunda oldukça bilgisiz ve tecrübesizdir. Bu bakımdan oldukça fazla miktarda olumsuz ve disiplin dışı davranış sergileyebilir. Bu çalışmanın amaçlarından birisi de bu öğrencilerin sergiledikleri disiplin dışı davranışlar ve bunlarla baş etmede uygulanan disiplin yöntemlerinin ortaya konulmasıdır. Bu bakımdan çalışma çocuklarda disiplinin ve kendi kendinin yönetiminin öğrenilmesi ile ilgili olduğundan oldukça önemlidir.

Çalışma sonucunda ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerin disiplin problemleri, kendi kendilerini yönetme yeterlilikleri ve öğretmenlerin bu disiplin problemleri ile baş etmede kullandığı yöntemlerin başarıları hakkında detaylı bir bilgi edinilecektir.

5.2. Uygulamanın Yöntemi

5.2.1.Evren ve Örneklem

Araştırmanın uygulama alanı 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ilindeki bir özel ilköğretim okulunun beş şubesinde görev yapan 118 sınıf öğretmenidir. 118 kişiye uygulanan anketin, 113 tanesi geri dönmüştür.

5.2.2. Anket Sorularının Belirlenmesi ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın anketi ilk kez ilk kez Dağdelen yüksek lisans tezinde (1999), sonra danışmanlığını Prof. Dr. Sefer Ada 'nın yaptığı Cinoğlu yüksek lisans tezinde (2003) geliştirilmiş ve kullanılmıştır.

Uygulanan anket iki kısımdan oluşmaktadır.

1.Kişisel Bilgi Formu :Kişisel bilgi formunda kişisel bilgilere dair boş kutuların doldurulmasının yolu ile cevap verilmesinin istendiği temel özlük bilgilerine ait 3 soru (Cinsiyet, Yaş, Medeni durum) ve meslek bilgilerine ait 3 soru (Mesleki deneyim, Eğitim durumu, Okuttuğu sınıf) olmak üzere 6 soru bulunmaktadır.

2.Öğrencilerin olumsuz davranışlarla ilgili öğretmen görüş ve tepkileri ölçeği: Öğrencilerin olumsuz davranışlarıyla ilgili öğretmen görüş ve tepkileri ölçeği başlıca iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm öğrencilerin sınıf içi olumsuz davranışlarını ölçmekte, ikinci bölüm sınıf öğretmenlerinin olumsuz davranışlara tepkilerini ölçmektedir.

Ölçeğin Özellikleri: Ölçek başlıca iki bölümden oluşmaktadır.

1. Öğrencilerin olumsuz davranışlarla ilgili öğretmen görüşleri alt ölçeği
2. Öğrencilerin olumsuz davranışlarla ilgili öğretmen tepkileri alt ölçeği

Ölçeğin birinci bölümünde 61 soru ve ikinci bölümünde de 26 soru bulunmaktadır. Böylece ölçek toplam 87 sorudan oluşmaktadır. Ölçekteki sorulara sınıf öğretmenlerinin 5li-Likert ölçeklendirmesi üzerinden cevap verilmesi istenmiştir. Bu ölçeklendirme Hiç, Az, Orta, Çok, Pek çok (5 madde) şeklindedir.

Öğrencilerin olumsuz davranışlarla ilgili öğretmen görüşleri ölçeği ayrıca kendi içerisinde 3 boyuttan oluşmaktadır:

- a. Öğrencilerin sınıf içinde öğretmenlerine karşı gösterdikleri olumsuz davranışlar
- b. Öğrencilerin sınıf içinde arkadaşlarına karşı gösterdikleri olumsuz davranışlar
- c. Öğrencilerin sınıf içinde doğrudan kendileri ile ilgili gösterdikleri olumsuz davranışlar

Öğrencilerin sınıf içinde öğretmenlerine karşı gösterdikleri olumsuz davranışları boyutunda 20 soru, öğrencilerin sınıf içinde arkadaşlarına karşı gösterdikleri olumsuz davranışları boyutunda 16 soru ve öğrencilerin sınıf içinde doğrudan kendileri ile ilgili gösterdikleri olumsuz davranışları boyutunda 25 soru olmak üzere ölçeğin birinci bölümü 61 sorudan oluşturulmaktadır.

Ölçeğin birinci bölümünde öğrencilerin sınıf içinde gösterdikleri olumsuz davranışların betimlenmesine yönelik sorular bulunmakta iken ölçeğin ikinci bölümünü oluşturan ve 26 soru içeren öğrencilerin olumsuz davranışlarla ilgili öğretmen tepkileri ölçeğinde ise öğrencilerin sınıf içinde gösterdikleri olumsuz davranışlara karşı öğretmen tepkilerinin düzeyinin belirlenmesi hedeflenmektedir.

Araştırmanın uygulandığı özel ilköğretim okulları ile gerekli temaslar kurulduktan sonra anketler uygulamacı tarafından dağıtılmıştır. Anket formunun verilmesi sırasında sınıf öğretmenlerine gerekli bütün detaylı açıklamalar yapılmış olup, öğretmenlerin testlere samimi ve doğru cevaplar vermelerini sağlamak için kimlik bilgileri istenmemiştir.

5.2.3. Kullanılan İstatistiksel Yöntemler ve Güvenilirlik Analizi

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 17.0 programı kullanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotların (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) yanı sıra niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup durumunda, gruplar arası karşılaştırmalarında Bağımsız örnekler (Independent samples) t testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey testi kullanılmıştır. Ölçekler arası ilişkileri saptamak için Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin Sınıf İçi Olumsuz Davranışlarının, Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepkisi üzerine etkisini incelemek için Regresyon Analizi uygulanmıştır. Alt boyutların güvenilirliği için Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır.

Cronbach's Alpha katsayısının düşük değeri (0'a yakın olması) değişkenlerin güvenilir olmadığını göstermektedir. Cronbach's Alpha katsayısının değerlendirmesinde uyulan değerlendirme ölçütü şöyledir.

- $0.00 < \text{Cronbach's Alpha} < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir.
- $0.40 < \text{Cronbach's Alpha} < 0.60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.
- $0.60 < \text{Cronbach's Alpha} < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.
- $0.80 < \text{Cronbach's Alpha} < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir (Özdamar, 2002).

Yapılan uygulamaların ilişkilendirmelerinde anlamlılık ilişkisi p değeri ile belirlenir. Anlamlılık Değeri (Sign (p)) olasılık değeri olan p değeri (0-1 arasında) bulunur. Bir istatistiksel hipotez testinin olasılık değeri (p değeri), gözlenen değerlerden elde edilen bir test istatistiğinin ortaya çıkma olasılığıdır.

- $p \text{ değeri} < 0,05$ ise testin ilişkisi anlamlıdır.
- $p \text{ değeri} > 0,05$ ise testin ilişkisi anlamsızdır. (Kullanılan İstatistiksel Yöntemler ve Analizler, b.t., Anonim)

Sonuçlar % 95 güven aralığında, anlamlılık $p < 0,05$ düzeyinde çift yönlü olarak değerlendirilmiştir.

- **Öğrencilerin Sınıf İçi Olumsuz Davranışları Ölçeğine İlişkin Güvenilirlik Çalışması**

Öğretmenlere Karşı Olumsuz Davranışlar Ölçeğinin güvenilirliği %91,3 olarak bulunmuştur. Arkadaşlara Karşı Olumsuz Davranışlar Ölçeğinin güvenilirliği %92,6 olarak bulunmuştur. Kendileri İle İlgili Olumsuz Davranışlar Ölçeğinin güvenilirliği %93,7 olarak bulunmuştur. Ölçek yüksek derecede güvenilirlerdir.

Tablo.4. Öğrencilerin Sınıf İçi Olumsuz Davranışları Ölçeğine İlişkin Güvenilirlik Değeri

	Cronbach's Alpha	Soru Sayısı
Öğretmenlere Karşı Olumsuz Davranışlar	0,913	20
Arkadaşlara Karşı Olumsuz Davranışlar	0,926	16
Kendileri İle İlgili Olumsuz Davranışlar	0,937	25

- **Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepki Ölçeğine İlişkin Güvenilirlik Çalışması**

26 soruluk Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepki ölçeği için güvenilirlik %82,8 olarak bulunmuştur. 19 soruluk Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepki ölçeği için güvenilirlik %86,6 olarak bulunmuştur. 17 soruluk Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepki ölçeği için güvenilirlik %87,4 olarak bulunmuştur.

Tablo.5. Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepki Ölçeğine İlişkin Güvenilirlik Değeri

	Cronbach's Alpha	Soru Sayısı
Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepkisi	0,828	26
Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepkisi	0,866	19
Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepkisi	0,874	17

Ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirliğe etkileri tablosunun Madde Silindiğinde Cronbach's Alfa değerleri incelendiğinde 1,3,7,17,18,19 ve 25'inci maddelerin ölçeğin iç tutarlılığını olumsuz etkilediği ve ölçekten çıkartılmaları halinde güvenilirliğin artacağı belirlenmiştir. Bu çerçevede söz konusu maddeler ölçekten çıkartılarak analiz tekrarlanmıştır.

Tablo.6. Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepki ölçeğini Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
S1	78,38	111,786	,119	,832
S2	78,05	106,195	,427	,820
S3	80,49	111,820	,099	,834
S4	77,87	104,766	,543	,816
S5	78,24	102,797	,526	,815
S6	78,24	106,149	,327	,824
S7	80,41	115,235	-,042	,836
S8	77,60	107,432	,467	,819
S9	77,96	103,178	,489	,817
S10	78,04	103,322	,569	,814
S11	79,12	105,635	,384	,821
S12	77,88	104,896	,532	,816
S13	77,85	103,193	,593	,813
S14	77,58	105,147	,591	,815
S15	77,76	103,860	,627	,813
S16	78,81	101,415	,517	,815
S17	80,20	113,060	,046	,836
S18	81,05	115,024	,032	,829
S19	80,44	111,329	,164	,829
S20	78,31	104,163	,413	,820
S21	78,75	104,748	,429	,819
S22	79,61	104,709	,373	,822
S23	80,60	108,387	,297	,825
S24	80,92	110,687	,309	,824
S25	80,84	113,505	,116	,829
S26	77,69	106,613	,416	,820

Ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirliğe etkileri tablosunun Madde Silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde 23 ve 24'üncü maddelerin ölçeğin iç tutarlılığını olumsuz etkilediği ve ölçekten çıkartılmaları halinde güvenilirliğin artacağı belirlenmiştir. Bu çerçevede söz konusu maddeler ölçekten çıkartılarak analiz tekrarlanmıştır.

Tablo.7. Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepki Ölçeği Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
S2	65,11	92,205	,486	,859
S4	64,92	91,102	,593	,855
S5	65,29	89,489	,554	,856
S6	65,29	92,480	,359	,865
S8	64,65	93,779	,511	,859
S9	65,01	90,225	,497	,858
S10	65,10	89,783	,613	,854
S11	66,17	92,755	,381	,863
S12	64,94	90,564	,623	,854
S13	64,90	89,873	,626	,854
S14	64,63	91,694	,630	,855
S15	64,81	89,992	,697	,852
S16	65,87	89,144	,497	,859
S20	65,37	91,153	,419	,862
S21	65,80	91,673	,438	,861
S22	66,66	92,244	,352	,865
S23	67,65	97,688	,165	,871
S24	67,97	98,999	,184	,868
S26	64,74	93,004	,452	,860

Ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirliğe etkileri tablosunun Madde Silindiğinde Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde maddelerin ölçeğin iç tutarlılığını olumsuz etkilemediği ve ölçekten çıkartılmalarına gerek olmadığı belirlenmiştir. Bu çerçevede söz konusu maddeler Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepki Ölçeğini oluşturmaktadır.

Tablo.8. Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepki Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğe Etkileri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
S2	62,41	86,424	,484	,868
S4	62,22	84,788	,628	,863
S5	62,60	83,594	,563	,865
S6	62,60	86,170	,381	,873
S8	61,96	87,773	,522	,868
S9	62,31	84,523	,494	,868
S10	62,40	83,900	,621	,863
S11	63,47	87,225	,364	,873
S12	62,24	84,383	,651	,862
S13	62,21	83,840	,644	,862
S14	61,94	85,519	,657	,863
S15	62,12	83,797	,729	,860
S16	63,17	83,962	,470	,869
S20	62,67	85,340	,420	,872
S21	63,11	86,223	,419	,871
S22	63,96	87,260	,312	,877
S26	62,04	86,800	,474	,869

5.3. Bulgular

Bu bölümde, sırasıyla araştırma evrenindeki örneklem grubunun demografik özellikleri ve Öğrencilerin Sınıf İçi Olumsuz Davranışları ve Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepkilerine ilişkin bulgular ile bunların yorumlarına yer verilmiştir.

5.3.1.Örneklem Grubuna İlişkin Demografik Özellikler

Tablo.9. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

		N	%
Cinsiyet	Kadın	113	100,0
Yaş	21-30	53	46,9
	31-40	18	15,9
	41-50	20	17,7
	51-60	22	19,5
Medeni durum	Evli	71	62,8
	Bekar	31	27,4
	Ayrı	11	9,7
Çocuk varlığı	Evet	64	56,6
	Hayır	49	43,4
Eğitim düzeyi	3 yıllık Öğretmen Okulu	5	4,5
	4 yıllık Öğretmen Okulu	8	7,1
	4 yıllık Öğretmen Okulu + 2 yıllık Eğitim Enstitüsü	22	19,6
	Eğitim Fakültelerinin 4 yıllık Sınıf Öğretmenliği Bölümü	68	60,7
	Farklı bir lisans programından sınıf öğretmenliği sertifikası olarak	3	2,7
	Diğer	6	5,4
Lisansüstü eğitim	Yüksek Lisans	21	18,6
	Yok	92	81,4

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %100'ü kadındır. 53'ü (%46,9) 21-30 yaş grubunda; 18'i (%15,9) 31-40 yaş grubunda; 20'si (%17,7) 41-50 yaş grubunda; 22'si (%19,5) 51-60 yaş grubundadır. 71'i (%62,8) Evli; 31'i (%27,4) Bekar; 11'i (%9,7) Ayrıdır. 64'ünün (%56,6) çocuğu vardır; 49'unun (%43,4) çocuğu yoktur. 5'i (%4,5) 3 yıllık Öğretmen Okulu; 8'i (%7,1) 4 yıllık Öğretmen Okulu; 22'si (%19,6) 4 yıllık Öğretmen Okulu + 2 yıllık Eğitim Enstitüsü; 68'i (%60,7) Eğitim Fakültelerinin 4 yıllık Sınıf Öğretmenliği Bölümü; 3'ü (%2,7) Farklı bir lisans programından sınıf öğretmenliği sertifikası olarak; 6'sı (%5,4) diğer eğitim düzeyindedir. 21'i (%18,6) Yüksek Lisans yapmıştır.

Tablo.10. Öğretmenlerin Mesleki Özelliklerine Göre Dağılımı

		N	%
Mesleki deneyim	1-5 yıl	33	29,2
	6-10 yıl	30	26,5
	11-20 yıl	8	7,1
	21-25 yıl	10	8,8
	26 yıl ve üzeri	32	28,3
Öğretmenlik formasyonu derslerini aldınız mı?	Evet	105	94,6
	Hayır	6	5,4
Öğretmenlik formasyonu derslerini alış süreniz?	1 yıldan az	6	5,7
	1 yıl ve daha fazla	100	94,3
Şimdiye kadar sınıf yönetimi ile ilgili kurs, ders ya da seminer aldınız mı?	Hiç almadım	1	1,8
	Ders aldım	13	11,5
	Kursa seminere katıldım	33	29,2
	Hem ders aldım hemde kursa seminere katıldım	63	55,8
	Diğer	1	1,8
Şu ana kadar sınıf yönetimiyle ilgili kitap okudunuz mu?	Evet	108	95,6
	Hayır	5	4,4
Şu an hangi sınıfı okutuyorsunuz?	1	27	23,9
	2	27	23,9
	3	22	19,5
	4	18	15,9
	5	19	16,8

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 33'ü (%29,2) 1-5 yıl; 30'u (%26,5) 6-10 yıl; 8'i (%7,1) 11-20 yıl; 10'u (%8,8) 21-25 yıl; 32'si (%28,3) 26 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. 105'i (%94,6) Öğretmenlik formasyonu derslerini almıştır. Öğretmenlik formasyonu derslerini alanların 6'sı (%5,4) 1 yıldan az; 100'ü (%94,3) 1 yıl ve daha fazla almıştır. 2'si (%1,8) Şimdiye kadar sınıf yönetimi ile ilgili kurs, ders ya da seminer hiç almadığını; 13'ü (%11,5) Şimdiye kadar sınıf yönetimi ile ilgili ders aldığını; 33'ü (%29,2) Şimdiye kadar sınıf yönetimi ile ilgili kurs, seminere katıldığını; 63'ü (%55,8) Şimdiye kadar sınıf yönetimi ile ilgili kurs, ders ya da seminer aldığını söylemiştir. 108'i (%95,6) sınıf yönetimiyle ilgili kitap okuduğunu söylemiştir. 27'si (%23,9) 1. sınıfı; 27'si (%23,9) 2. sınıfı; 22'si (%19,5) 3. sınıfı; 18'i (%15,9) 4. sınıfı; 19'u (%16,8) 5. sınıfı okutmaktadır.

5.3.2.Öğrencilerin Sınıf İçi Olumsuz Davranışları ve Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepki Düzeyleri

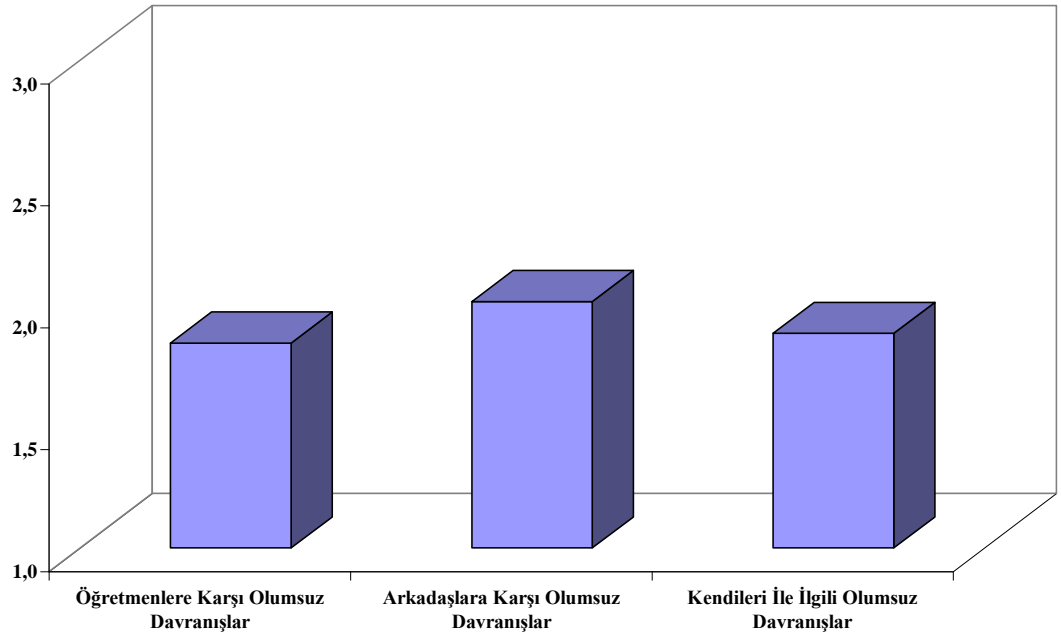
Tablo.11. Öğrencilerin Sınıf İçi Olumsuz Davranışları

	N	Ort	S.s	Min.	Max.
Öğretmenlere Karşı Olumsuz Davranışlar	113	1,84	0,48	1	4
Arkadaşlara Karşı Olumsuz Davranışlar	113	2,01	0,57	1	4
Kendileri İle İlgili Olumsuz Davranışlar	113	1,88	0,49	1	4

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre öğrencilerin Öğretmenlere Karşı Olumsuz Davranışlar boyutu ortalaması 1,84; Arkadaşlara Karşı Olumsuz Davranışlar boyutu ortalaması 2,01; Kendileri İle İlgili Olumsuz Davranışlar boyutu ortalaması 1,88 olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre öğrencilerin en fazla arkadaşlarına karşı olumsuz davranışları vardır.

Şekil.1.

Öğrencilerin Sınıf İçi Olumsuz Davranışları



Tablo.12. Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepki Düzeyleri

	N	Ort	S.s	Min.	Max.
Olumsuz davranışlara karşı öğretmen tepki düzeyi	113	3,91	0,57	2	5

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Olumsuz davranışlara karşı öğretmen tepki düzeyi 3,91 olarak bulunmuştur.

Tablo.13. Öğrencilerin Sınıf İçi Olumsuz Davranışları ile Öğretmenlerin Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepki Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Korelasyon Analizi

Boyut	Boyut	r	P
Olumsuz davranışlara karşı öğretmen tepki düzeyi	Öğretmenlere Karşı Olumsuz Davranışlar	-0,16	0,086
	Arkadaşlara Karşı Olumsuz Davranışlar	-0,08	0,417
	Kendileri İle İlgili Olumsuz Davranışlar	-0,03	0,749

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre öğrencilerin Öğretmenlere Karşı Olumsuz Davranışları ile Olumsuz davranışlara karşı öğretmen tepki düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. ($p>0,05$). Araştırmaya katılan öğretmenlere göre öğrencilerin Arkadaşlara Karşı Olumsuz Davranışları ile Olumsuz davranışlara karşı öğretmen tepki düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. ($p>0,05$). Araştırmaya katılan öğretmenlere göre öğrencilerin Kendileri İle İlgili Olumsuz Davranışları ile Olumsuz davranışlara karşı öğretmen tepki düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. ($p>0,05$).

Tablo.14. Öğrencilerin Sınıf İçi Olumsuz Davranışlarının, Öğretmenlerin Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepki Düzeylerine Etkisine İlişkin Regresyon Analizi

Model	Katsayı	t	p	F	p	R2	
Olumsuz davranışlara karşı öğretmen tepki düzeyi	Model sabiti	4,14	18,57	0,000	1,99	0,118	5,2%
	Öğretmenlere Karşı Olumsuz Davranışlar	-0,42	-2,19	0,031			
	Arkadaşlara Karşı Olumsuz Davranışlar	-0,05	-0,26	0,796			
	Kendileri İle İlgili Olumsuz Davranışlar	0,34	1,51	0,135			

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre Öğrencilerin Sınıf İçi Olumsuz Davranışları sonucunda, Öğretmenlerin Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepki Düzeyleri anlamlı değişim göstermemektedir. (F=1,99; p>0,05).

Tablo.15. Öğrencilerin Sınıf İçi Olumsuz Davranışları ve Öğretmenlerin Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepki Düzeylerinin Öğretmenlerin Yaş Grubuna Göre Dağılımı

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Öğretmenlere Karşı Olumsuz Davranışlar	21-30	53	1,89	0,47	0,39	0,761
	31-40	18	1,83	0,47		
	41-50	20	1,78	0,42		
	51-60	22	1,79	0,58		
Arkadaşlara Karşı Olumsuz Davranışlar	21-30	53	1,06	0,64	0,38	0,767
	31-40	18	1,98	0,41		
	41-50	20	1,02	0,60		
	51-60	22	1,91	0,48		
Kendileri İle İlgili Olumsuz Davranışlar	21-30	53	1,89	0,51	0,23	0,873
	31-40	18	1,84	0,37		
	41-50	20	1,94	0,48		
	51-60	22	1,82	0,54		
Olumsuz davranışlara karşı öğretmen tepki düzeyi	21-30	53	3,93	0,57	0,06	0,980
	31-40	18	3,92	0,64		
	41-50	20	3,92	0,55		
	51-60	22	3,86	0,57		

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre öğrencilerin sınıf içi olumsuz davranışları alt boyutlarından öğretmenlere karşı olumsuz davranışlar, arkadaşlara karşı olumsuz davranışlar, kendileri ile ilgili olumsuz davranışlar düzeyleri, öğretmenlerin yaş grubuna göre anlamlı değişim göstermemektedir. (p>0,05).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin olumsuz davranışlara karşı öğretmen tepki düzeyleri, öğretmenlerin yaş grubuna göre anlamlı değişim göstermemektedir. ($p>0,05$).

Tablo.16. Öğrencilerin Sınıf İçi Olumsuz Davranışları ve Öğretmenlerin Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepki Düzeylerinin Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Dağılımı

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Öğretmenlere Karşı Olumsuz Davranışlar	Evli	71	1,89	0,45	1,41	0,249
	Bekar	31	1,72	0,40		
	Ayrı	11	1,88	0,80		
Arkadaşlara Karşı Olumsuz Davranışlar	Evli	71	2,03	0,56	0,11	0,898
	Bekar	31	1,98	0,59		
	Ayrı	11	1,98	0,61		
Kendileri İle İlgili Olumsuz Davranışlar	Evli	71	1,90	0,47	0,44	0,648
	Bekar	31	1,81	0,48		
	Ayrı	11	1,92	0,66		
Olumsuz davranışlara karşı öğretmen tepki düzeyi	Evli	71	3,91	0,57	0,00	0,996
	Bekar	31	3,91	0,60		
	Ayrı	11	3,90	0,58		

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre öğrencilerin sınıf içi olumsuz davranışları alt boyutlarından öğretmenlere karşı olumsuz davranışlar, arkadaşlara karşı olumsuz davranışlar, kendileri ile ilgili olumsuz davranışlar düzeyleri, öğretmenlerin medeni durumuna göre anlamlı değişim göstermemektedir. ($p>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin olumsuz davranışlara karşı öğretmen tepki düzeyleri, öğretmenlerin medeni durumuna göre anlamlı değişim göstermemektedir. ($p>0,05$).

Tablo.17. Öğrencilerin Sınıf İçi Olumsuz Davranışları ve Öğretmenlerin Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepki Düzeylerinin Çocuk Varlığına Göre Dağılımı

	Grup	N	Ort	S.s	t	P
Öğretmenlere Karşı Olumsuz Davranışlar	Evet	64	1,81	0,49	-0,87	0,387
	Hayır	49	1,89	0,47		
Arkadaşlara Karşı Olumsuz Davranışlar	Evet	64	1,99	0,54	-0,55	0,583
	Hayır	49	1,05	0,62		
Kendileri İle İlgili Olumsuz Davranışlar	Evet	64	1,86	0,47	-0,44	0,662
	Hayır	49	1,90	0,51		
Olumsuz davranışlara karşı öğretmen tepki düzeyi	Evet	64	3,90	0,55	-0,24	0,813
	Hayır	49	3,93	0,60		

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre öğrencilerin sınıf içi olumsuz davranışları alt boyutlarından öğretmenlere karşı olumsuz davranışlar, arkadaşlara karşı olumsuz davranışlar, kendileri ile ilgili olumsuz davranışlar düzeyleri, çocuk varlığına göre anlamlı değişim göstermemektedir. ($p>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin olumsuz davranışlara karşı öğretmen tepki düzeyleri, çocuk varlığına göre anlamlı değişim göstermemektedir. ($p>0,05$).

Tablo.18. Öğrencilerin Sınıf İçi Olumsuz Davranışları ve Öğretmenlerin Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepki Düzeylerinin Öğretmenlerin Mesleki Deneyimine Göre Dağılımı

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Öğretmenlere Karşı Olumsuz Davranışlar	1-5 yıl	33	1,80	0,30	2,38	0,056
	6-10 yıl	30	2,05	0,54		
	11-20 yıl	8	1,64	0,48		
	21-25 yıl	10	1,89	0,56		
	26 yıl ve üzeri	32	1,73	0,50		
Arkadaşlara Karşı Olumsuz Davranışlar	1-5 yıl	33	1,88	0,41	2,69	0,035
	6-10 yıl	30	2,25	0,73		
	11-20 yıl	8	1,96	0,45		
	21-25 yıl	10	2,21	0,78		
	26 yıl ve üzeri	32	1,88	0,41		
Kendileri İle İlgili Olumsuz Davranışlar	1-5 yıl	33	1,75	0,32	1,49	0,210
	6-10 yıl	30	2,02	0,59		
	11-20 yıl	8	1,96	0,44		
	21-25 yıl	10	1,94	0,64		
	26 yıl ve üzeri	32	1,83	0,48		
Olumsuz davranışlara karşı öğretmen tepki düzeyi	1-5 yıl	33	3,88	0,61	0,69	0,600
	6-10 yıl	30	3,90	0,56		
	11-20 yıl	8	4,22	0,52		
	21-25 yıl	10	3,81	0,70		
	26 yıl ve üzeri	32	3,91	0,52		

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre öğrencilerin sınıf içi olumsuz davranışları alt boyutlarından arkadaşlara karşı olumsuz davranışlar düzeyleri, öğretmenlerin meslek deneyimine göre anlamlı değişim göstermektedir. ($p<0,05$). Gruplar arasındaki farkı incelemek için yapılan Tukey testi sonucunda; mesleki deneyimi 6-10 yıl olan öğretmenlere göre öğrencilerin arkadaşlara karşı olumsuz davranışlar düzeyleri, mesleki deneyimi 1-5 yıl ve 26 yıl ve üzeri olan öğretmenlere

göre öğrencilerin arkadaşlara karşı olumsuz davranışlar düzeylerinden daha olumsuz bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre öğrencilerin sınıf içi olumsuz davranışları alt boyutlarından öğretmenlere karşı olumsuz davranışlar, kendileri ile ilgili olumsuz davranışlar düzeyleri, öğretmenlerin meslek deneyimine göre anlamlı değişim göstermemektedir. ($p>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin olumsuz davranışlara karşı öğretmen tepki düzeyleri, öğretmenlerin meslek deneyimine göre anlamlı değişim göstermemektedir. ($p>0,05$).

Tablo.19. Öğrencilerin Sınıf İçi Olumsuz Davranışları ve Öğretmenlerin Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepki Düzeylerinin Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Öğretmenlere Karşı Olumsuz Davranışlar	3 yıllık Öğretmen Okulu	5	1,69	0,22	0,63	0,676
	4 yıllık Öğretmen Okulu	8	2,09	0,55		
	4 yıllık Öğretmen Okulu + 1 yıllık Eğitim Enstitüsü	22	1,88	0,61		
	Eğitim Fakültelerinin 4 yıllık Sınıf Öğretmenliği Bölümü	68	1,81	0,44		
	Farklı bir lisans programından sınıf öğretmenliği sertifikası olarak	3	1,92	0,23		
	Diğer	6	1,90	0,59		
	Arkadaşlara Karşı Olumsuz Davranışlar	3 yıllık Öğretmen Okulu	5	1,91		
4 yıllık Öğretmen Okulu		8	2,47	0,81		
4 yıllık Öğretmen Okulu + 1 yıllık Eğitim Enstitüsü		22	2,01	0,62		
Eğitim Fakültelerinin 4 yıllık Sınıf Öğretmenliği Bölümü		68	1,97	0,54		
Farklı bir lisans programından sınıf öğretmenliği sertifikası olarak		3	1,96	0,44		
Diğer		6	2,03	0,63		
Kendileri İle İlgili Olumsuz Davranışlar		3 yıllık Öğretmen Okulu	5	1,82	0,23	1,31
	4 yıllık Öğretmen Okulu	8	2,23	0,71		
	4 yıllık Öğretmen Okulu + 1 yıllık Eğitim Enstitüsü	22	1,97	0,56		
	Eğitim Fakültelerinin 4 yıllık Sınıf Öğretmenliği Bölümü	68	1,82	0,44		
	Farklı bir lisans programından sınıf öğretmenliği sertifikası olarak	3	1,96	0,45		
	Diğer	6	1,77	0,48		
	Olumsuz davranışlara karşı öğretmen tepki düzeyi	3 yıllık Öğretmen Okulu	5	3,99	0,65	
4 yıllık Öğretmen Okulu		8	4,04	0,64		
4 yıllık Öğretmen Okulu + 1 yıllık Eğitim Enstitüsü		22	3,75	0,60		
Eğitim Fakültelerinin 4 yıllık Sınıf Öğretmenliği Bölümü		68	3,96	0,55		
Farklı bir lisans programından sınıf öğretmenliği sertifikası olarak		3	3,76	0,68		
Diğer		6	3,75	0,72		

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre öğrencilerin sınıf içi olumsuz davranışları alt boyutlarından öğretmenlere karşı olumsuz davranışlar, arkadaşlara karşı olumsuz davranışlar, kendileri ile ilgili olumsuz davranışlar düzeyleri, öğretmenlerin eğitim durumuna göre anlamlı değişim göstermemektedir. ($p>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin olumsuz davranışlara karşı öğretmen tepki düzeyleri, öğretmenlerin eğitim durumuna göre anlamlı değişim göstermemektedir. ($p>0,05$).

Tablo.20. Öğrencilerin Sınıf İçi Olumsuz Davranışları ve Öğretmenlerin Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepki Düzeylerinin Öğretmenlerin Lisans Üstü Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

	Grup	N	Ort	S.s	t	P
Öğretmenlere Karşı Olumsuz Davranışlar	Yok	92	1,88	0,49	1,83	0,070
	Yüksek Lisans	21	1,67	0,41		
Arkadaşlara Karşı Olumsuz Davranışlar	Yok	92	2,03	0,56	0,67	0,502
	Yüksek Lisans	21	1,94	0,63		
Kendileri İle İlgili Olumsuz Davranışlar	Yok	92	1,91	0,49	1,68	0,097
	Yüksek Lisans	21	1,72	0,44		
Olumsuz davranışlara karşı öğretmen tepki düzeyi	Yok	92	3,89	0,56	-0,91	0,364
	Yüksek Lisans	21	4,01	0,62		

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre öğrencilerin sınıf içi olumsuz davranışları alt boyutlarından öğretmenlere karşı olumsuz davranışlar, arkadaşlara karşı olumsuz davranışlar, kendileri ile ilgili olumsuz davranışlar düzeyleri, öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumuna göre anlamlı değişim göstermemektedir. ($p>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin olumsuz davranışlara karşı öğretmen tepki düzeyleri, öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumuna göre anlamlı değişim göstermemektedir. ($p>0,05$).

Tablo.21. Öğrencilerin Sınıf İçi Olumsuz Davranışları ve Öğretmenlerin Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepki Düzeylerinin Öğretmenlerin Öğretmenlik Formasyonu Dersleri Alma Durumuna Göre Dağılımı

	Grup	N	Ort	S.s	t	P
Öğretmenlere Karşı Olumsuz Davranışlar	Evet	105	1,85	0,48	0,28	0,777
	Hayır	6	1,79	0,62		
Arkadaşlara Karşı Olumsuz Davranışlar	Evet	105	2,03	0,57	0,43	0,668
	Hayır	6	1,93	0,65		
Kendileri İle İlgili Olumsuz Davranışlar	Evet	105	1,90	0,49	1,35	0,181
	Hayır	6	1,62	0,50		
Olumsuz davranışlara karşı öğretmen tepki düzeyi	Evet	105	3,91	0,59	-0,01	0,988
	Hayır	6	3,91	0,18		

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre öğrencilerin sınıf içi olumsuz davranışları alt boyutlarından öğretmenlere karşı olumsuz davranışlar, arkadaşlara karşı olumsuz davranışlar, kendileri ile ilgili olumsuz davranışlar düzeyleri, öğretmenlerin öğretmenlik formasyonu dersleri alma durumuna göre anlamlı değişim göstermemektedir. ($p>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin olumsuz davranışlara karşı öğretmen tepki düzeyleri, öğretmenlerin öğretmenlik formasyonu dersleri alma durumuna göre anlamlı değişim göstermemektedir. ($p>0,05$).

Tablo.22. Öğrencilerin Sınıf İçi Olumsuz Davranışları ve Öğretmenlerin Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepki Düzeylerinin Öğretmenlerin Öğretmenlik Formasyonu Dersleri Alma Süresine Göre Dağılımı

	Grup	N	Ort	S.s	t	P
Öğretmenlere Karşı Olumsuz Davranışlar	1 yıldan az	6	1,49	0,30	-1,88	0,063
	1 yıl ve daha fazla	100	1,87	0,48		
Arkadaşlara Karşı Olumsuz Davranışlar	1 yıldan az	6	1,85	0,20	-0,78	0,435
	1 yıl ve daha fazla	100	2,04	0,58		
Kendileri İle İlgili Olumsuz Davranışlar	1 yıldan az	6	1,59	0,17	-1,58	0,117
	1 yıl ve daha fazla	100	1,91	0,50		
Olumsuz davranışlara karşı öğretmen tepki düzeyi	1 yıldan az	6	3,93	0,49	0,10	0,922
	1 yıl ve daha fazla	100	3,91	0,60		

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre öğrencilerin sınıf içi olumsuz davranışları alt boyutlarından öğretmenlere karşı olumsuz davranışlar, arkadaşlara karşı olumsuz davranışlar, kendileri ile ilgili olumsuz davranışlar düzeyleri, öğretmenlerin öğretmenlik formasyonu dersleri alma süresine göre anlamlı değişim göstermemektedir. ($p>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin olumsuz davranışlara karşı öğretmen tepki düzeyleri, öğretmenlerin öğretmenlik formasyonu dersleri alma süresine göre anlamlı değişim göstermemektedir. ($p>0,05$).

Tablo.23. Öğrencilerin Sınıf İçi Olumsuz Davranışları ve Öğretmenlerin Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepki Düzeylerinin Öğretmenlerin Şimdiye kadar sınıf yönetimi ile ilgili kurs, ders ya da seminer Alma Durumuna Göre Dağılımı

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Öğretmenlere Karşı Olumsuz Davranışlar	Hiç almadım	2	1,73	0,25	0,85	0,496
	Ders aldım	13	1,68	0,28		
	Kursa seminere katıldım	33	1,78	0,41		
	Hem dersaldım hemde kursa seminere katıldım	63	1,91	0,55		
	Diğer	2	1,80	0,28		
Arkadaşlara Karşı Olumsuz Davranışlar	Hiç almadım	2	2,06	0,09	1,14	0,343
	Ders aldım	13	1,89	0,51		
	Kursa seminere katıldım	33	1,87	0,42		
	Hem dersaldım hemde kursa seminere katıldım	63	2,11	0,64		
	Diğer	2	1,97	0,57		
Kendileri İle İlgili Olumsuz Davranışlar	Hiç almadım	2	1,98	0,08	1,05	0,383
	Ders aldım	13	1,70	0,37		
	Kursa seminere katıldım	33	1,79	0,42		
	Hem dersaldım hemde kursa seminere katıldım	63	1,95	0,54		
	Diğer	2	1,92	0,45		
Olumsuz davranışlara karşı öğretmen tepki düzeyi	Hiç almadım	2	2,94	0,75	1,87	0,121
	Ders aldım	13	3,97	0,30		
	Kursa seminere katıldım	33	3,83	0,41		
	Hem dersaldım hemde kursa seminere katıldım	63	3,97	0,66		
	Diğer	2	4,00	0,50		

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre öğrencilerin sınıf içi olumsuz davranışları alt boyutlarından öğretmenlere karşı olumsuz davranışlar, arkadaşlara karşı olumsuz davranışlar, kendileri ile ilgili olumsuz davranışlar düzeyleri, öğretmenlerin Şimdiye kadar sınıf yönetimi ile ilgili kurs, ders ya da seminer Alma Durumuna göre anlamlı değişim göstermemektedir. ($p>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin olumsuz davranışlara karşı öğretmen tepki düzeyleri, öğretmenlerin Şimdiye kadar sınıf yönetimi ile ilgili kurs, ders ya da seminer Alma Durumuna göre anlamlı değişim göstermemektedir. ($p>0,05$).

Tablo.24. Öğrencilerin Sınıf İçi Olumsuz Davranışları ve Öğretmenlerin Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepki Düzeylerinin Öğretmenlerin Şimdiye kadar sınıf yönetimiyle ilgili kitap okumasına Göre Dağılımı

	Grup	N	Ort	S.s	t	P
Öğretmenlere Karşı Olumsuz Davranışlar	Evet	108	1,83	0,48	-1,24	0,219
	Hayır	5	2,10	0,48		
Arkadaşlara Karşı Olumsuz Davranışlar	Evet	108	2,00	0,57	-1,15	0,252
	Hayır	5	2,30	0,49		
Kendileri İle İlgili Olumsuz Davranışlar	Evet	108	1,86	0,48	-1,61	0,111
	Hayır	5	2,22	0,63		
Olumsuz davranışlara karşı öğretmen tepki düzeyi	Evet	108	3,92	0,58	0,39	0,696
	Hayır	5	3,81	0,43		

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre öğrencilerin sınıf içi olumsuz davranışları alt boyutlarından öğretmenlere karşı olumsuz davranışlar, arkadaşlara karşı olumsuz davranışlar, kendileri ile ilgili olumsuz davranışlar düzeyleri, öğretmenlerin Şimdiye kadar sınıf yönetimiyle ilgili kitap okumasına göre anlamlı değişim göstermemektedir. ($p>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin olumsuz davranışlara karşı öğretmen tepki düzeyleri, öğretmenlerin Şimdiye kadar sınıf yönetimiyle ilgili kitap okumasına göre anlamlı değişim göstermemektedir. ($p>0,05$).

Tablo.25. Öğrencilerin Sınıf İçi Olumsuz Davranışları ve Öğretmenlerin Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Tepki Düzeylerinin Öğretmenlerin Şuan Okuttuğu Sınıfa Göre Dağılımı

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Öğretmenlere Karşı Olumsuz Davranışlar	1	27	1,83	0,37	1,16	0,332
	¹	27	1,74	0,34		
	3	22	1,75	0,40		
	4	18	1,99	0,52		
	5	19	1,96	0,75		
Arkadaşlara Karşı Olumsuz Davranışlar	1	27	1,98	0,55	1,19	0,320
	¹	27	1,90	0,43		
	3	22	1,92	0,46		
	4	18	2,14	0,57		
	5	19	2,21	0,82		
Kendileri İle İlgili Olumsuz Davranışlar	1	27	1,92	0,41	1,83	0,127
	¹	27	1,74	0,32		
	3	22	1,76	0,38		
	4	18	2,08	0,54		
	5	19	1,95	0,74		
Olumsuz davranışlara karşı öğretmen tepki düzeyi	1	27	3,99	0,45	0,19	0,941
	¹	27	3,92	0,64		
	3	22	3,88	0,46		
	4	18	3,87	0,72		
	5	19	3,87	0,65		

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre öğrencilerin sınıf içi olumsuz davranışları alt boyutlarından öğretmenlere karşı olumsuz davranışlar, arkadaşlara karşı olumsuz davranışlar, kendileri ile ilgili olumsuz davranışlar düzeyleri, öğretmenlerin şuan okuttuğu sınıfa göre anlamlı değişim göstermemektedir. ($p>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin olumsuz davranışlara karşı öğretmen tepki düzeyleri, öğretmenlerin şuan okuttuğu sınıfa göre anlamlı değişim göstermemektedir. ($p>0,05$).

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma kapsamında İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin sınıf içi olumsuz davranışları ve öğretmen tepkilerini ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek uygulanmıştır. Kişisel bilgi formu ve öğrencilerin olumsuz

davranışları ile ilgili öğretmen görüş ve tepkileri ölçeği özel ilköğretim okulunda görev yapan 113 öğretmene uygulanarak bu öğretmenlerin olumsuz davranışlara karşı tepki düzeyleri belirlenmiştir. Sonuçta öğretmenlerin olumsuz davranışlara karşı tepki düzeyleri ile cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, sınıf yönetimiyle ilgili ders, kurs ve seminer alış, sınıf yönetimiyle ilgili kitap okuyuş, formasyon derslerini alış (formasyon belgesine sahip oluş) ile formasyon derslerini alış süresi açısından ilişki bulunamamıştır. Mesleki deneyimi 6-10 yıl olan öğretmenlere göre öğrencilerin arkadaşlarına karşı olumsuz davranışlar düzeyleri 1-5 yıl, 26 yıl ve üzeri öğretmenlere göre öğrencilerin arkadaşlarına karşı olumsuz davranış düzeyleri daha yüksektir.

Öğretmenler katıldıkları uygulama ile “öğrencilerin sınıf içinde olumsuz davranışlara ait ifadeler” karşısında hiç tepki göstermeme durumu ifade etmişlerdir. Bu durum Dağdelen (1999) yüksek lisans tezi çalışmasındaki bulgularda az düzeyde gösterilmiştir. Yapılan uygulamaya göre öğretmenlerin mesleki deneyimi hariç demografik özellikleri tepki düzeylerine etki etmemiştir. Öğretmenlerin amacı eğitim ile olumsuz davranışları olumluya çevirmektir. Yapılan bu uygulama ile öğretmenlerin artık böyle bir çaba içinde olmadıkları ortaya çıkmıştır.

Olumsuz davranışlar farklı nitelik ve yoğunluklarda olmak üzere her sınıfta gözlenebilir. Bu sonuçlara bağlı olarak öneriler aşağıda belirtilmiştir.

- Olumsuz davranışların ortadan kaldırılabilmesi için öncelikle sorunun öğretmen tarafından doğru bir biçimde anlaşılması, yeterli zamanın ayrılması ve özen gösterilmesi gerekmektedir. Öğretmen, sorunu anlamak için öğrenciyi betimleme ve yorum yapmaktan kaçınarak, ilgiyle dinlemeli ve davranışlarını yönlendirmeleri için gerekli dönütleri sağlamalıdır.

- Olumsuz davranışlar daha çok toplumsal, çevre, aile gibi koşullarla bireysel değişkenlerin etkileşimi sonucunda oluşmaktadır. Bu değişkenler gözlemlenerek irdelenmeli; sorun, gelişim sürecinde takip edilmelidir.
- Öğretmen olumsuz davranışın hangi durumlarda ve ne kadar sıklıkta tekrarlandığını gözlemelidir.
- Öğretmen olumsuz davranış üzerinde odaklanmalı, öğrenciyi bütün olarak değerlendirip ise yaramaz şeklinde düşünmemeli, arkadaşlarından ve sınıftan tamamen soyutlamamalıdır.
- Öğretmenlerin sorunlu davranışlar karşısında güvenli, hoşgörülü ve kararlı bir tutum göstermeleri gerekmektedir.
- Öğrencilerin oyun çağı çocukları oldukları, hata yaparak öğrenme haklarının varlığı unutulmamalıdır. Onların hatasız olmaları beklenmemelidir.
- Öğretmen eğitim-öğretim ortamının uzun bir süreç olduğunun farkında olmalı, öğrencileriyle ilgili beklentilerinin kısa bir sürede gerçekleşmesini ummamalı, ancak olumlu yönde gelişecekleri konusunda iyimser beklentilere sahip olduğunu hissettirmeli ve onları motive etmelidir.
- Öğretmen merkezli öğretim yöntemi terk edilmeli ve söz hakkı mümkün olduğunca öğrenciye verilmelidir.
- Öğretmen, öğrencilerini iyi bir şekilde gözlemeli ve onların ilgi düzeylerini keşfetmelidir. Onların olumlu bir benlik algısı ve sağlıklı bir kişilik yapısına kavuşabilmeleri için, yaratıcı ve üretken etkinliklere yönelmelidir.
- Öğretmen, öğrencilerle tanıştığı ilk derste onlardan beklentilerini dile getirmeli ve sınıf-içi uyulması gereken kuralları öğrencileriyle birlikte oluşturmalıdır. Ayrıca bu tür kurallara neden ihtiyaç duyulduğunu da iyice açıklamalıdır.
- Öğretmen öğrencilerinin daha çok olumlu özelliklerini vurgulayarak, hem onların hem de kendinin bardağı dolu kısmından görmelerini sağlamalıdır.
- Öğretmen, okul hayatının sadece akademik başarıya dayalı değil, oyunlarla destekli sosyal etkinlikler, beden, resim, müzik gibi beceri faaliyetlerini içeren bir eğitim-öğretim ve kültür ortamı olduğunun farkında olmalı ve öğrencilerine de fark ettirmelidir. Ancak bu şekilde öğrencisinin akademik başarısızlıkta kendini değersiz hissetmesini ve özgüven duygusunu yitirmesini engelleyebilir.

- Öğretmen, öğrencilerinin farklı gelişim dönemlerine özgü psikolojik sorunların etkisinde kalarak gösterdiği tepkisel davranışları anlayışla karşılamalıdır.
- Grupların birbiriyle olumsuz etkileşimi sorunlu davranışların artmasına neden olur. Bu sebeple öğretmen, grupları, etkileşimlerini gözlemeli, olumsuz normların güçlenmesini engellemelidir.
- Öğretmen sınıftaki duruşunun, sesini kullanmadaki ustalığının, beden dilinin öneminin farkında olmalıdır.
- Öğretmenin sınıf içinde başarılı-başarısız, yaramaz-uslu, kız-erkek ayrımı yapmadan bir oturma planı hazırlaması ve adil davranması gerekmektedir.
- Öğretmenin öğrenciye sözlü uyarılar yerine model olması içselleştirilmiş davranışların oluşmasını sağlar. Unutulmamalıdır ki öğretmen davranışı ile öğrencisinin ki arasında doğru orantılı bir ilişki vardır.
- Öğretmen kendi gücünün farkında olmalı, sorun yaşadığı öğrenciyle güç çatışmasına girmemelidir.
- Ödevler, dersler ya da notlar birer ceza aracı olarak kullanılmamalıdır.
- Öğretmen, okul yönetimi ve rehberlik servisi kolektif işbirliği içinde olmalıdır. Böylece öğrenci, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda daha iyi tanınabilir ve gerekli olan destek sağlanabilir.
- Öğretmen, öğrencilerin tepkilerini bastırmak yerine onları anlamayı seçmelidir. Bastırma öğrenci tepkilerini ancak geçici olarak etkisiz kılabilir. Bu bakımdan bastırma sonucu öğrenci tepkileri daha da büyüyecektir.
- Öğrenciler okulda olduğu kadar serbest etkinliklere ve kendi kendilerini yönetmeye yönlendirilmeli ve öğretim yöntemi olarak da yaparak ve yaşayarak öğrenme tercih edilmelidir.
- Dersler ve diğer her türlü etkinlik, öğrencilerin ilgi, beklenti ve gereksinimlerine dönük olmalıdır.
- Sınıfta tam mümkün demokratik bir ortam olmalı, öğrenci hakları göz ardı edilmeden, saygı ve sevgiyle oluşturulan bir disiplin anlayışı benimsenmelidir.
- Olumsuz davranışların yönetiminde aile ile ilişki kurulmalı ve bu ilişki de karşılıklı güven ve anlayış üzerine olmalıdır.

- Uygulamanın kısıtları seçilen örnekleme erkek öğretmen olmaması ve uygulamanın sadece özel okullarda uygulanmış olmasıdır. Bu uygulamaya benzer uygulamalar yapılırken bu kısıtlar göz önünde bulundurulmalıdır.

KAYNAKLAR

Ada, S. ve Çetin, M. (2002) Eğitim ve Öğretim Ortamında Disiplin Nedir? , Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Apuhan, R. (2002) Etkili Öğretmenin Temel Davranışları, İstanbul: Timaş Yayınları.

Aydın, A. (1999) Sınıf Yönetimi, Arı Yayıncılık, Ankara.

Bacanlı, H. (2002) Sınıf Yönetimi, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ataç, F.(1991) Psikolojik Gelişim. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Ataünal, A. (2003) Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen? , Ankara: MEV.

Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (1999) Bedenin Dili, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Başar, H. (1999) Sınıf Yönetimi, İstanbul: MEB Yayınevi.

Başaran, İ.(1982) E. Eğitim Psikolojisi, Ankara: Emel Matbaası.

Başaran, İ.E.(1996) Eğitim Psikolojisi, Ankara: Gül Yayınevi.

Binbaşıoğlu, C. (1983). Genel Eğitim Bilgisi, Ankara, Binbaşıoğlu Yayınevi.

Can, N. (2005). “Türk Milli Eğitim Sisteminde Demokrasi Eğitim ve Sorunları”,
Çağdaş Eğitim, Sayı 32.

- Cangelosi, J. S. (2000) Classroom Management Strategies: Gaining and Maintaining Students' Cooperation, New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Celep, C. (1999) “ Öğretmen Adayı Öğrencilerin Sınıf İçi Tartışmalara Katılma Tutumları, ” Buca Eğitim fakültesi Dergisi, Sayı :11.
- Celep, C. (2002) Sınıf Yönetimi ve Disiplini, Ankara: Anı Yayıncılık
- Cirhinlioğlu, F. G. (2001) Çocuk Ruh Sağlığı ve Gelişimi: Okul Öncesi Dönem, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cinoğlu, O. (2003) *İlköğretim Okulu Birinci Kademe Öğrencilerinin Sınıf içi Olumsuz Davranışları ve Öğretmenlerin Olumsuz Davranışlar ile İlgili Görüş ve Tepkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.
- Corey, G.(1991) Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy. California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Cüceloğlu, D. (1991) İnsan ve Davranışı, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (1994) Genel Öğretim Yöntemleri, Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2005) Öğretme Sanatı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, M.S. (2005) Öğretmen-Öğrenci İlişkileri, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 9
- Dönmez, B. (2001) Okul Güvenliği Sorunu ve Okul Yöneticisinin Rolü, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*,7 (25), 63-74
- Erden, M. (2003) Sınıf Yönetimi, İstanbul: Alkım Yayınevi.

Erden, M. ve Akman, Y.(1995) Eğitim Psikolojisi, Ankara: Arkadaş Yayınları.

Erdoğan, İ. (2003) Okul Yönetimi Öğretim Liderliği, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Geçtan, E. (1980) Psikanaliz ve Sonrası, İstanbul: Hür Yayım A.Ş.

Gordon, T. (2000) Çocukta Dış Disiplin mi? İç Disiplin mi?, Çeviren: Emel Aksoy, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Gordon, T. (2006) E.Ö.E. Etkili Öğretmenlik Eğitimi, Çeviren: Emel Aksoy, İstanbul: Sistem Yayıncılık

Hesapçioğlu, M. (1994) Eğitim Programları ve Öğretim, İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş.

İstenmeyen Davranışlarla Baş etme Yolları (b.t.)10.10.2009

<http://www.sinifogretmeniyiz.biz/oku.asp?islem=yazdir&id=10887>

Kaya, Z. (2002) Sınıf Yönetimi, Ankara: Pegema Yayıncılık

Kaynak, T. ve diğerleri (2000) İnsan Kaynakları Yönetimi, İstanbul: Dönence Yayınları.

Kazancı, O. (1989) Eğitim Psikolojisi, Ankara: Kazancı Kitap Ticaret A.Ş.

Kocaoluk, F. ve Kocaoluk, M.Ş. (1992) İlkokul Programı ve Beş Sınıfın Yıllık Planı, Ankara: Kocaoluk Yayınları.

Korucu, S. (2005) *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Olumsuz Davranışlara Gösterdikleri Tepkilerin İncelenmesi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.

Kullanılan İstatistiksel Yöntemler ve Analizler, (b.t.) 07.07.2010

<http://www.anadoluarastirma.com/?p=124>

Küçükahmet, L. (2005) Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Mahiroğlu, A. (1993) “ Sınıf Yönetimi”, Eğitim Dergisi, Sayı :4.

Mc Whirter, J. Ve Voltan- Acar, N. (1998) Çocukla İletişim, İstanbul: MEB Yayınları

M.E.B. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, (27.08.2003), Resmi Gazete, Tebliğler Dergisi, 05.07.2010 http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html

Nelsen, J. Lott, L. ve Glenn, S. (2002) Sınıfta Pozitif Disiplin, Çev: Miyase Koyuncu, İstanbul:Hayat Yayıncılık

Okutan, M. (2004) Sınıf Yönetiminde Örnek Olaylar, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Öner, U. (2003) İlköğretimde Rehberlik, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özdamar, K. (2002) Paket Programlar Ve İstatistiksel Veri Analizi, Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Öztürk, O. (1992) Ruh Sağlığı ve Bozuklukları, Ankara: Hekimler Birliği Yayınları.

Özyürek, M. (1999) Sınıfta Davranış Değiştirme, Ankara: Karatepe Yayınları

Saban, A. (2002) Öğrenme ve Öğretme, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sarpkaya, P. (2006) “ İlköğretim Birinci Kademe Okullarında Sınıf İçinde Karşılaşılan Öğretmen Şiddeti”, Eğitimde Çağdaş Yönelimler III, Yapılandırmacılık ve Eğitim Yansımaları Sempozyumu Bildiriler Kitabı, İzmir.

- Saygılı, S. (2005) Çocuklarda Davranış Bozuklukları, İstanbul: Elit Yayınları
- Selçuk, Z. (1994) Eğitim Psikolojisi, Ankara: Atlas Kitabevi.
- Selçuk, Z. (2000) Gelişim ve Öğrenme, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selçuk, Z. ve Güner, N. (2000) Sınıf İçi Rehberlik Uygulamaları, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sprinthall, A.N. ve Sprinthall, R. C.(1990) Educational Psychology, New York: McGraw-Hill Company.
- Sosyal ve Duygusal Değişim, (b.t.)10.10.2009
<http://www.sinifogretmeniyiz.biz/oku.asp?islem=yazdir&id=10887>
- Tekindal, S. ve Sönmez, L. (1999) “ İlköğretim Okulları Sınıflarında Öğrencilerin ve Fiziki Durumun Organizasyonu”, Yaşadıkça Eğitim, Sayı:61.
- Tezcan, M. (2003) “ Eğitim Toplumsal Temelleri” Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Editör: Veysel Sönmez, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Thompson, J. J. (1994) Sınıfta Sözsüz İletişim 1, Çeviren: Akif Ergin, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt 27, sayı 2.
- Tuzcuoğlu,S.(2005) Davranış Bozukluğu Gösteren Çocukları Tanıma ve Anlama, İstanbul:Morpa Yayınları
- Töremen, F. (2001). Öğrenen Okul, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Türnüklü, A.(2000) Sınıf Yönetiminin Öğretimdeki Yeri, Yaşadıkça Eğitim, 68, 27-32
- Ünal, S. Ve Ada, S.(2000) Sınıf Yönetimi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik

Eğitim Fakóltesi Matbaa Birimi

Yavuz, Y. (2004) “ Okulda Yönetime ve Karara Katılma”, Eğitim Bilim Toplum Dergisi, Cilt 2, Sayı 6.

Yavuzer, H. (2002) Okul Çağı Çocuğu, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yeşil, R. (2002). Okul ve Ailede İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yılmaz, A. (2001) “ Sınıf İçi Öğrenci-Öğrenci Etkileşiminin Öğrenme ve Sosyal Gelişim Üzerindeki Etkileri”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Yıl 7, Sayı 25, s.147-158.

EKLER

Ek-1: Araştırmada Kullanılan Anket Formu

Sayın Öğretmen,

Bu anket, “Sınıf Öğretmenlerinin, Öğrencilerinin Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlarıyla Başa Çıkma Becerileri Ve Özel Bir İlköğretimde Yapılan Uygulama” konulu yüksek lisans tezinin bilgi toplama aracı olarak hazırlanmıştır.

Araştırmanın amacı; ilköğretim okulları birinci kademe öğrencilerinin ne düzeyde sınıf içi olumsuz davranışları gösterdiklerini, öğretmenlerinin bu olumsuz davranışlar ile ilgili görüş ve tepkilerini belirlemektedir.

Anket aracılığı ile sizlerin konu ile ilgili görüşleriniz saptanmaya çalışılacaktır. Araştırmadan sağlıklı bulguların elde edilmesi vereceğiniz cevapların doğruluğuna bağlıdır.

Araştırma sonucundan elde edilen bilgiler yalnızca araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılacak, anketi yapanların kimliği açıklanmayacaktır.

Anket üç bölüm halinde düzenlenmiştir. Birinci bölümde “Kişisel Bilgi Formu”, ikinci bölümde “Sınıf İçi Olumsuz Davranışlarla” ilgili sorular, üçüncü bölümde ise öğrencilerin gösterdikleri olumsuz davranışlarla ilgili “ Öğretmen Tepkilerini” sınavıcı sorular yer almaktadır.

Anketten geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilebilmesi için lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız.

Araştırmaya katkılarınız ve ayırdığınız zaman için teşekkürlerimi sunuyorum.

Saygılarımla,

Raşan Armağan

Beykent Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

İşletme Anabilim Dalı

İnsan Kaynakları ve Örgütsel Değişim

Bölüm I.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Lütfen size uygun olan seçeneğe ayrılan parantezin içine (x) işareti koyunuz.

1. Cinsiyetiniz?

a () Kadın b () Erkek

2. Yaşınız?

a () 21 - 30 b () 31 - 40 c () 41 - 50
d () 51 - 60 e () 61 ve üzeri

3. Medeni durumunuz?

a () Evli b () Bekar c () Dul veya Boşanmış

4. Çocuğunuz var mı?

a () Evet b () Hayır

5. Mesleki deneyiminiz?

a () 1 – 5 yıl b () 6 – 10 yıl c () 11 – 20 yıl
d () 21 – 25 yıl e () 26 yıl ve üzeri

6. Eğitim durumunuz?

a () 3 yıllık Öğretmen Okulu
b () 4 yıllık Öğretmen Okulu
c () 4 yıllık Öğretmen Okulu + 2 yıllık Eğitim Enstitüsü
d () Eğitim Fakültelerinin 4 yıllık Sınıf Öğretmenliği Bölümü
e () Farklı bir lisans programından sınıf öğretmenliği sertifikası alarak
f () Diğer.....

7. Lisansüstü eğitiminiz var mı?

a () Yüksek lisans b () Doktora

8. Öğretmenlik formasyonu derslerini aldınız mı?

a () Evet b () Hayır

9. Öğretmenlik formasyonu derslerini alış süreniz?

a () 1 yıldan az b () 1 yıl ve daha fazla

10. Şimdiye kadar sınıf yönetimi ile ilgili kurs, ders ya da seminer aldınız mı?

a () Hiç almadım
b () Ders aldım
c () Kurs – seminere katıldım
d () Hem ders aldım hem de kursa seminere katıldım
e () Diğer (Belirtiniz).....

11. Şu ana kadar sınıf yönetimiyle ilgili kitap okudunuz mu?

a () Evet b () Hayır

12. Şu an hangi sınıfı okutuyorsunuz?

a () 1. Sınıf b () 2. Sınıf c () 3. Sınıf
d () 4. Sınıf e () 5. Sınıf

Bölüm II.

Anket sayfalarının sol tarafında öğrencilerin sınıf içi olumsuz davranışları, sağ tarafında olumsuz davranışları gösterme düzeyleri bulunmaktadır. Bu düzeyler “Hiç”, “Az”, “Orta”, “Çok”, “Pek çok” olarak düzenlenmiştir.

“Hiç” düzeyi: İfade edilen davranışın hiç gösterilmediğini belirtir. “Az” düzeyi: İfade edilen davranışın az gösterildiğini belirtir. “Orta” düzeyi: İfade edilen davranışın orta düzeyde gösterildiğini belirtir. “Çok” düzeyi: İfade edilen davranışın çok gösterildiğini belirtir. “Pek çok” düzeyi: İfade edilen davranışın sürekli gösterildiğini belirtir.

Aşağıda sıralanan cümleleri okuyarak olumsuz davranışlara ilişkin ifadelerin öğrencileriniz tarafından hangi düzeyde gösterildiğini, ifadenin karşısında yer alan düzeylerden uygun olanının içine (X) işareti koyarak belirtiniz.

(A)	ÖĞRENCİLERİN SINIF İÇİNDE ÖĞRETMENLERİNE KARŞI GÖSTERDİKLERİ OLUMSUZ DAVRANIŞLAR	Hiç	Az	Orta	Çok	Pekçok
1	Öğretmeni ile etkileşime girmeme.					
2	Kabul görme ve övgüye zayıf tepki verme.					
3	Öğretmenin uyarılarını dinlememe.					
4	Öğretmeninden yardım istemede çekingenlik.					
5	Kendisine sorulan sorulara ilgisiz yanıtlar vermek.					
6	Kendisine sorulan bir soruyu yanıtlarken aşırı gerginlik.					
7	Öğretmenine yalan söyleme.					
8	Verilen talimat konusunda gereksiz açıklamalar istemek.					
9	Öğretmeni yanına geldiğinde tedirgin olma.					
10	Öğretmeninden izin almadan konuşmak.					
11	Öğretmen ders anlatırken başka işlerle uğraşma.					
12	Sınıfta izin almadan dolaşmak.					
13	Öğretmenini sözlü ya da fiziksel olarak tehdit etmek.					
14	Dikkat dağıtıcı sözlü ya da fiziksel gürültü yapmak.					
15	Öğretmeni görüşmek istediğinde reddetmek.					
16	Öğretmenin sınıfa geldiğini gördüğü halde ayağa kalkmama.					
17	Beklemedeyken zapt edilmemek.					
18	Öğretmenin verdiği görevleri yerine getirmeme.					
19	Öğretmenin söylediklerini ve yaptıklarını alaya almak.					
20	Öğretmenin eşyalarını izinsiz karıştırmak.					

(B) ÖĞRENCİLERİN SINIF İÇİNDE ARKADAŞLARINA KARŞI GÖSTERDİKLERİ OLUMSUZ DAVRANIŞLAR		Hiç	Az	Orta	Çok	Pekçok
21	Arkadaşları ile işbirliğine dayalı etkileşime girmemek.					
22	Sınıf içinde ve dışında grup oyunlarına ve çalışmalarına katılmamak.					
23	Arkadaşlarına karşı çekingenlik, uç noktada utangaçlık.					
24	Grup veya küme çalışmalarında aldığı görevi yerine getirmemek.					
25	Arkadaşlarının başarılarını kıskanmak.					
26	Arkadaşlarının her söylediğini düşünmeden onaylamak ya da reddetmek.					
27	Arkadaşlarının ödevlerinden kopya çekmek.					
28	Arkadaşlarının söylediklerini ve yaptıklarını yersiz şikayet.					
29	Arkadaşlarının sınıf içindeki çalışmalarını engellemek.					
30	Arkadaşının söylediklerini dinlememek, sözünü kesmek.					
31	Arkadaşlarının eşyalarını izinsiz almak, zarar vermek.					
32	Karşı cinsteki arkadaşını etkinliklerden dışlamak.					
33	Arkadaşlarına yersiz ve kırıcı şakalar yapmak.					
34	Arkadaşlarını sözlü veya fiziksel olarak tehdit etmek ya da incitmek					
35	Arkadaşlarının kusurları ile alay etmek.					
36	Fikirlerini arkadaşlarına zorla kabul ettirmeye çalışmak.					

(C) ÖĞRENCİLERİN SINIF İÇİNDE DOĞRUDAN KENDİLERİ İLE İLGİLİ GÖSTERDİKLERİ OLUMSUZ DAVRANIŞLAR		Hiç	Az	Orta	Çok	Pekçok
37	Öğrenmeye karşı isteksizlik.					
38	Hayallere dalmak.					
39	Sınıftaki öğretimle ilgili görevlerini yapmamak.					
40	Yanlışlar ve başarısızlıklar konusunda yersiz, gizli huzursuz olmak.					
41	Bir konuşmayı baştan sonra sürdürememe.					
42	Mükemmel öğrenci olma kaygısını taşıma.					
43	Sosyal etkinliklerde görev almayı reddetmek					
44	Başladığı çalışmayı yarım bırakmak.					
45	Ders ile ilgili aktivitelere kapılmamak.					
46	Nedensiz devamsızlık.					
47	Aşırı sinirli davranmak.					
48	Tırnaklarını yemek.					
49	Yaptığı işlerde kendi insiyatifini kullanamama.					
50	Temizlik kurallarına uymamak.					
51	Beslenme kurallarına uymamak.					
52	Sınıfa ait ders araç ve gereçlerine zarar vermek.					
53	Sınavlarda kopya çekmek.					
54	Sınıfa delici kesici alet getirmek.					
55	Sırasında veya sandalyesinde düzgün oturmamak.					
56	Ders araç-gereçlerini çoğunlukla evde unutmak					

57	Ödevlerini yapmamak ya da gelişigüzel yapmak.					
58	Sınıf düzenini bozan öğrenci davranışlarını onaylamak.					
59	Sınıfa giriş-çıkışta düzene uymamak.					
60	Yeni bir sınıf kuralına uyum göstermemek.					
61	Yersiz komiklik yaparak dikkat çekmeye çalışmak					

Bölüm III.

Aşağıda öğrencilerin gösterdiği olumsuz davranışlarla ilgili öğretmen tepkileri ve gösterilme düzeyleri verilmiştir. Lütfen öğrencilerinizin olumsuz davranışları ile ilgili bu tepkileri ne düzeyde gösterdiğinizi ifadenin karşısında yer alan düzeylerden uygun olanının içine (X) işareti koyarak belirtiniz.

		Hiç	Az	Orta	Çok	Pekçok
1	Görmezden gelirim.					
2	Nazikçe uyarırım.					
3	Farkına varamam.					
4	Öğrencinin yanına yaklaşırım.					
5	Öğrenciye soru sorarım.					
6	Sessizce uyarırım.					
7	Öğrenciyi azarlarım.					
8	Öğrenciyle göz teması kurarım.					
9	Öğrenciye dokunurum.					
10	Öğrenciye bir görev veririm.					
11	Öğrencinin velisini görüşmeye çağırırım.					
12	Yanlış davranışın düzeltilmesi için ipucu veririm.					
13	Yapıcı eleştirilerde bulunurum.					
14	Derse katılmayanları fark edip yüreklendiririm.					
15	Öğrenciyle problemleri ile ilgili özel görüşme yaparım.					
16	Problemlerle ilgili grup görüşmesi yaparım.					
17	Uyarı amacı ile gürültülü davranışlarda bulunurum.					
18	Fiziksel olarak cezalandırırım.					
19	Etkinliklerden alıkoyarak cezalandırırım.					
20	Tepkimi jest ve mimiklerimle gösteririm.					
21	Öğrenci ile ilgili rehber öğretmenden yardım isterim.					
22	Öğrenci ile ilgili okul idaresinden yardım isterim.					
23	Bir veya birkaç öğrencinin olumsuz davranışı ile ilgili sınıfın tamamını eleştiririm.					
24	Notla tehdit ederim.					
25	Öğrenciyi sınıftan çıkarırım.					
26	Olumsuz davranışın nedenlerini araştırırım.					

ÖZGEÇMİŞ

29 Ekim 1984 İzmir doğumluyum. İlkokul, ortaokul ve liseyi İzmir’de tamamladıktan sonra Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümüne kaydoldum. Bu bölümden 2005 yılında mezun oldum.

Mesleğime özel ilköğretim okullarında başladım. Sınıf öğretmeni olarak hala özel okullarda görevimi yapmaktayım. 2007 yılında da Beykent Üniversitesi, İşletme Anabilim Dalında yüksek lisans eğitimime başladım. Yabancı dilim İngilizce olup, evliyim.

Raşan ARMAĞAN