

T.C.
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA SINIF İÇİNDE GÖZLENEN
İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN
TUTUMLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ece ŞENTÜRK

Van – 2010

T.C.
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA SINIF İÇİNDE GÖZLENEN
İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN
TUTUMLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Ece ŞENTÜRK

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Fuat TANHAN

Van – 2010

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Bu çalışma, jürimiz tarafından **EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI, EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Murat KAYRI

Üye (Danışman) : Yrd. Doç. Dr. Fuat TANHAN

Üye : Ydr. Doç. Dr. Mustafa TATAR

.....
.....
.....

ONAY: Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

01/09/2010

Doç. Dr. Alaaddin KARACA Y.

Enstitü Müdürü

.....

ÖNSÖZ

İstenmeyen davranışlar sınıf yönetimini zorlaştıran ve eğitim-öğretimi olumsuz yönde etkileyen önemli faktörlerdir. Bu nedenle bu davranışların önlenmesi eğitim öğretim açısından büyük önem taşımaktadır. Ancak öğretmenlerin bir kısmı gerek geleneksel anlayışların getirdiği alışkanlıkları sürdürmek istemeleri gerekse olumsuz tutumlarının sonuçları hakkındaki bilgisizliklerinden dolayı istenmeyen davranışları önlemek adına öğrencilerin kişilik gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilecek tutumlar içine girebilmektedir. Oysa bir sınıfın eğitim ve öğretimini üstlenen her öğretmen aynı zamanda öğrencilerin sağlıklı kişilik geliştirmelerinde sorumluluk taşıdığıının bilincinde olmalıdır. Bundan ötürü öğrencileri olumsuz etkileyecek tutum ve davranışlardan kaçınmalıdır. Bu anlamda öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik tutumlarının belirlenmesi gerekli tutum değişimi konusunda yönlendirici olabilecektir. Bu nedenle bu çalışmada sınıf içi istenmeyen davranışlara yönelik öğretmen tutumlarını belirlemede kullanılabilecek bir ölçek geliştirilmiş ve sınıf içi istenmeyen davranışlara yönelik öğretmen tutumları incelenmiştir.

Çalışmamın her aşamasındaki rehberliği, bilimsel katkıları ve her konudaki içten destek ve yardımlarından dolayı değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Fuat TANHAN'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisansım süresince yetişmemde emeği geçmiş olan değerli hocam Prof. Dr. Necmettin TOZLU'ya; bana her konuda destek veren değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Murat KAYRI, Yrd. Doç. Dr. İbrahim GÖKDAŞ, Yrd. Doç. Dr. Ahmet YAYLA'ya; yardımlarını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Mustafa TATAR'a ve çalışmama destek vermiş olan tüm hocalarıma çok teşekkür ediyorum.

Tüm varlığı ile beni daima destekleyen, yüreklendiren ve sonsuz sabır gösteren çok sevdiğim aileme sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Ece ŞENTÜRK

Şubat 2010

ÖZET

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA SINIF İÇİNDE GÖZLENEN İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN TUTUMLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Ece ŞENTÜRK

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Fuat TANHAN

Şubat 2010, 139 + xii sayfa

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumlarının belirlenmesine dönük bir ölçeğin geliştirilmesi ve bu ölçek ile belirlenen öğretmen tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaçla araştırma kapsamında “Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği” geliştirilmiştir.

Araştırma tarama modelinde olup tutumların bazı değişkenler ile ilişkisinin incelenmesi yönüyle ilişkisel tarama modelini de kapsamaktadır. Çalışmanın örneklemini Van ili belediye sınırları içindeki ilköğretim okullarında görev yapan 361 öğretmen oluşturmuştur. Örnekleme çeşitli branşlardan 191 erkek ve 170 bayan öğretmen yer almıştır. Örneklem seçiminde önce evren üst, orta ve alt olmak üzere üç sosyo-ekonomik düzeye ayrılarak tabakalanmıştır. Ardından bu tabakalardan seçkisiz olarak seçilen bireyler araştırma örneklemini oluşturmuştur.

Araştırma sonucunda geliştirilen “Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (SİDÖTÖ)” beşli Likert tipindedir ve 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçek **duyuşsal** ve **davranışsal** boyut olmak üzere iki faktörlüdür. Ölçeğe ilişkin açıklanan toplam varyans %42’dir. Bunun %31.144’ün birinci faktör, %11.074’ünü ise ikinci faktör açıklamaktadır. Bu faktörlere ilişkin olarak Cronbach Alpha güvenirlik kat sayıları birinci faktör için .82, ikinci faktör için .78 bulunmuştur. Ölçeğin tümü için Cronbach Alpha Güvenirlik kat sayısı ise .85’tir.

Ölçekte yer alan ifadelerin madde toplam korelasyonları .325 ile .585 arasında değişmektedir.

Araştırmada toplam puanlar normal dağılmıştır. Ölçeğin puanlamasında dağılım ölçülerinden aritmetik ortalama ve standart sapma dikkate alınmıştır. Bunun yanında bireylerin tutum düzeyleri hakkında daha detaylı sonuçlar elde edebilmek için örnekleme sınıflandırma tekniklerinden “İki Aşamalı Kümeleme Analizi” uygulanmıştır. Buna göre örnekleme yer alan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%56,8) istenmeyen davranışlara yönelik tutum bakımından olumsuz ya da olumlu bir eğilime sahip olmadığı, olumsuz tutuma sahip bireylerin (%26) olumlu tutuma sahip olanlardan (%17,2) fazla olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin SİDÖTÖ Ölçeğinden almış oldukları toplam puanlar ve tutum düzeyleri çalışılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi, cinsiyet, kıdem, branş, medeni hal ve mezun olunan fakülte değişkenleri bakımından incelenmiştir. Bu değişkenlerden sadece cinsiyetin öğretmenlerin tutumları arasında anlamlı bir farklılığa yol açtığı bulunmuştur. Buna göre istenmeyen davranışlara yönelik tutum bakımından kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha olumsuz tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İstenmeyen Davranış, Tutum, Öğretmen Tutumları, Tutum Ölçeği, Ölçek Geliştirme, Temel Bileşenler Analizi, İki Aşamalı Kümeleme Analizi.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF TEACHER'S ATTITUDE TOWARDS UNDESIRABLE INTRACLASST BEHAVIOURS OF STUDENTS OBSERVED AT ELEMENTARY SCHOOLS IN TERMS OF CERTAIN VARIABLES

Ece ŞENTÜRK

Basicscience Branch of Educational Science

Branch of Curriculum and Teaching

Thesis of Master

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Fuat TANHAN

February 2010, 139 + xii pages

The purpose of this study is to build a scale that will determine attitudes of teachers against undesirable student behaviours in class and examination of attitudes of teachers that are determined by scale by certain variables. For this purpose, "Teacher Attitude Scale Towards Undesirable Intraclass Behaviours Of Students" (TASTUIBS) is developed.

In this study, survey method is used and descriptive statistical methods are used to analyse and to interpret the data. The sample of the study included 361 elementary school teachers who have been selected from among those schools in municipal boundaries of Van. The sample of the study included 170 female, 191 male teachers of various branches. In selection of sample, sample population is categorized into three socio-economic levels as high, medium, low. Afterwards, individuals, that are chosen randomly from those categories, are included in research sample.

"Teacher Attitude Scale Towards Undesirable Intraclass Behaviours Of Students", that is developed by the research, is Five-Point Likert Type and contains 16 items. Scale is divided into two factors that are **affective dimension** and **behavioural dimension**. Total stated variance regarding the scale is %42. First factor explains 31.144% of the total variance and second factor explains %11.074. According to those factors, Cronbach Alpha internal consistency coefficients are found to be .82 for

first factor, .78 for second factor. For all parts of the scale, Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was found as .85. Total item correlation of term that are mentioned in the scale changed between .325 and .585.

In the research, grades are dispersed in normal way. In grating of scale, arithmetic average and standard deviation are considered. Furthermore, to get more succesful result for scale of individual's attitude levels, Two-Step Clustering Analysis is used. According to anaylsis, it is understood that more than half of teachers (56%) do not have any positive or negative attitude against undesirable student behaviours in class and there are more individuals (26%) that have negative attitudes than individuals (17%) that have positive attitudes against undesirable student behaviours in class.

Grades for teachers that are taken from TASTUIBS and attitude levels are analysed in respect to variables that are socio-economic level of the environment of the school, Socio-Economic levels, gender, seniority, branch, marital status and faculty that is graduated. In this study, it is determined that from that variables only gender variable causes a significant attitude diversity. it is determined that female teachers are more tended to show negative attitudes against undesirable student behaviours in class, than male teachers.

Key Words: Undesirable Student Behaviours, Teacher Attitudes, Attitude Scale, Development of the Attitude Scale, Principal Component Analysis, Two-Step Clustering Analysis.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
EKLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR	xii
GİRİŞ	1
Problem	1
Problem Cümlesi	4
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Önemi	5
Sınırlılıklar	6
Tanımlar	7
KURAMSAL ÇERÇEVE	8
Sınıf İçinde İstenmeyen Davranışlar	8
İstenmeyen Davranışların Nedenleri	13
İstenmeyen Davranışların Yol Açtığı Olumsuzluklar	15
Sınıf içi İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme	17
Tutum	20
Tutumum Öğeleri	24
Tutumlar Nasıl Oluşur	25
Tutumların Ayırıcı Özellikleri	27
Tutumun İşlevleri	29
Tutumların Değişimi	31
Kalıplaşmış tutumlar	33
Önyargılar	36
Tutum ve Davranış Arsındaki İlişki	37
Sosyal Tutumlar ve Grubun Etkisi	41
Tutumların Ölçülmesi	44
Sınıfta Öğretmen Tutumları	46
Yapılandırıcı Yaklaşımın Öğretmen Tutumlarına Etkisi	55
Yapılandırıcı Yaklaşım ile Geleneksel	
Anlayışın Karşılaştırması	58
Yapılandırıcı Yaklaşımın Türkiye’de Uygulanması	63
İlgili Araştırmalar	66
YÖNTEM	76
Araştırma Modeli	76
Evren ve Örneklem	76
Veri Toplama Araçları	77
Ölçeğin Geliştirilmesi	77
Taslak Ölçek Formunun Oluşturulması	77
Nihai Ölçek Formu	80

Ölçekle İlgili Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri	81
Ölçeğin Puanlanması ve Verilerin Analizi	86
BULGULAR	88
SİDÖTÖ Toplam Puanlar ile İlgili Tanımlayıcı İstatistikler ve İki Aşamalı Kümeleme Analizine İlişkin Bulgular	88
Demografik Değişkenlerle İlgili Tanımlayıcı İstatistiklere Ait Bulgular	94
Demografik Değişkenler ile Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışlara Yönelik Tutumları ve Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular	99
TARTIŞMA ve YORUM	112
Ölçeğin Geliştirilmesi	112
İstenmeyen Davranışlara Yönelik Öğretmen Tutumları	114
Görev Yapılan Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğretmen Tutumları	120
Cinsiyete Göre Öğretmen Tutumları	122
Kıdeme Göre Öğretmen Tutumları	123
Branşa Göre Öğretmen Tutumları	124
Medeni Hale Göre Öğretmen Tutumları	125
Mezun Olunan Fakülteyle Göre Öğretmen Tutumları	125
SONUÇLAR	126
ÖNERİLER	129
KAYNAKLAR	130
EKLER	136

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablolar	Sayfa No
Tablo 1: KMO Katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları	81
Tablo 2: Analizler Sonucu Ölçekten Çıkarılan Maddeler	82
Tablo 3: Ölçek Maddeleri ve Madde Toplam Korelasyonları	83
Tablo 4: SİDÖTÖ Ölçeği ile İlgili Geçerlilik ve Güvenirlik Analizleri Sonuçları	84
Tablo 5: Faktörlere Göre Maddelerin Sıralanışı	85
Tablo 6: Normallik Testi ile İlgili Sonuçlar	88
Tablo 7: Ölçekteki Madde Toplam Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	90
Tablo 8: Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaya Göre Tutum Düzeyleri için Eşik Değerler	91
Tablo 9: İki Aşamalı Kümeleme Analizi Sonuçları	92
Tablo 10: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Bulundukları Sosyo-Ekonomik Düzeylere Göre Dağılımları	94
Tablo 11: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları	95
Tablo 12: Kadın ve Erkek Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeylere Göre Dağılımları	95
Tablo 13: Kadın ve Erkek Öğretmenlerin Medeni Hâllerine Göre Dağılımları	97
Tablo 14: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı	97
Tablo 15: Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımları	98
Tablo 16: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakültelere Göre Dağılımları	99
Tablo 17: Öğretmenlerin SİDÖTÖ Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların SED'lere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	100
Tablo 18: Tutum Düzeyleri ile SED Arasındaki İlişki	100
Tablo 19: Üst, Orta ve Alt SED'de Çalışan Öğretmenlerin Tutum Düzeylerine Göre Dağılımları	101
Tablo 20: Öğretmenlerin SİDÖTÖ Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkisiz Örneklemler T Testi Sonuçları	103
Tablo 21: Cinsiyet Değişkeni ile Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişki	103
Tablo 22: Kadın ve Erkek Öğretmenlerin Tutum Düzeylerine Göre Dağılımları	104
Tablo 23: Öğretmenlerin SİDÖTÖ Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Kıdem Değişkenine Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları	105
Tablo 24: Öğretmenlerin Tutum Düzeyleri ile Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişki	106

Tablo 25: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Tutum Düzeylerindeki Dağılımları.....	106
Tablo 26: Öğretmenlerin SİDÖTÖ Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Branş Değişkenine Göre İlişkisiz Örneklemler T Testi Sonuçları.....	108
Tablo 27: Öğretmenlerin Tutum Düzeyleri ile Branş Değişkeni Arasındaki İlişki.....	108
Tablo 28: Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Tutum Düzeylerindeki Dağılımları.....	109
Tablo 29: Öğretmenlerin SİDÖTÖ Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Medeni Hal Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	110
Tablo 30: Öğretmenlerin SİDÖTÖ Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Mezun Olunan Fakülteye Göre Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	110

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekiller	Sayfa No
Şekil 1: Öğretmenlerin SİDÖTÖ Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin Q-Q Grafiği.....	89
Şekil 2: Öğretmenlerin SİDÖTÖ Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin Histogram	89
Şekil 3: Öğretmenlerin Tutum Düzeylerine Göre Dağılımları.....	93
Şekil 4: Kadın ve Erkek Öğretmenlerin Sosyo-ekonomik Düzeylere Göre Dağılımları	96
Şekil 5: Kadın ve Erkek Öğretmenlerin Tutum Düzeylerine Dağılımları.....	105

EKLER LİSTESİ

<u>Ekler</u>	<u>Sayfa No</u>
EK 1: Kişisel Bilgiler Soru Formu	137
EK 2: Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlara Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği	138
EK 3: Ölçeğin Uygulamasına İlişkin Onay	139
EK 4: Ölçeğin Uygulanmasına İlişkin Komisyon Raporu	140

KISALTMALAR ve SEMBOLLER

SİDÖTÖ: Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlara Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TBA: Temel Bileşenler Analizi

SED : Sosyo-Ekonomik Düzey

KMO : Kaiser-Meyer-Olkin

Akt. : Aktaran

Çev. : Çeviren

Bkz. : Bakınız

f : Frekans

N : Örneklemdeki Birey Sayısı

n : Gruptaki Birey Sayısı

p : Manidarlık Düzeyi

Ss : Standart Sapma

Sd : Serbestlik Derecesi

% : Yüzde

$\bar{X}$: Aritmetik Ortalama

χ^2 : Kay-Kare

α : Cronbach Alpha Güvenirlik Kat Sayısı

GİRİŞ

Problem

İnsanın var oluşuyla başlayan eğitimin bir bilim dalı olarak ortaya çıkışı 19. yüzyıla rastlamaktadır. Bu yüzyıl aynı zamanda psikoloji biliminin de ortaya çıktığı dönemdir. Psikoloji ise insanı ve onun davranışlarını kendine konu edinir. İnsan, çeşitli özellikleri ve boyutları olan, bunların birbiri ile etkileşimi sonucu davranış eğilimleri gösteren karmaşık bir varlıktır. Davranışların oluşumunda çeşitli faktörlerin etkisi vardır. Örneğin çevre davranışlar üzerinde oldukça etkilidir. Bu bağlamda eğitim, gerekli çevre düzenlemelerini yaparak bireyin davranışlarını istenen yönde değiştirmeye çabalar. Bu nedenle eğitimin niteliği, bireyden hangi davranışların istendiği ve beklendiği ile ilgilidir. Önceleri avcı-toplayıcı insanın yaşamda kalma becerilerinin kazanılması ile sınırlı olan eğitim ihtiyaçları; günümüze kadar olan uzun yaşam diliminde meydana gelen çeşitli değişimler ile oldukça geniş bir yelpazeye yayılmıştır. Bu nedenle bireyin değişen dünyaya ve bu dünyanın getirdiklerine ayak uydurması ile hayata uyumunu sağlama konusunda eğitime düşen görev son derece genişlemiş ve eğitimin önemi de bir o kadar artmıştır.

Her toplum bireylerini eğiterek onların toplum değerleriyle uyumlu olarak, gelişen çağa ayak uydurabilecek ve bu sayede de topluma katkıda bulunabilecek biçimde yetişmesini ister. Günümüz toplumlarında bu işlevi eğitim kurumları olan okullar üstlenmiştir. Bir okulun eğitiminin kalitesi, hizmet ettiği toplumun istek ve ihtiyaçlarına ne ölçüde cevap verebildiği ile ölçülebilir. Bunun belirleyicisi ise okula eğitim girdisi olarak gelen öğrencilerin okuldan ne ölçüde istenen özelliklerle donanmış olarak ayrıldıklarıdır. Öğrencilerde oluşacak donanımı, eğitim sisteminin temel birimi olan sınıfta verilen eğitim sağlayacaktır. Bu nedenle verilecek eğitimin kalitesi sınıfın eğitim-öğretim ortamının düzenleyicisi ve öğrenciye istenen özellikleri kazandırma işinin yürütücüsü olan öğretmene bağlıdır. Bu bağlamda öğretmenler okul örgütünün ve dolayısıyla da sınıf yönetimin en önemli öğeleri durumundadırlar (Başar, 2008). Bundan dolayı öğrencilerin olumlu ya da olumsuz tutumlar oluşturmalarında öğretmenlerin önemli bir payı olduğu söylenebilir.

Kişiliği oluşturan özellikler arasında tutumlar önemli bir yere sahiptir (İnceoğlu, 2004). Öğretmen de olumlu veya olumsuz tutumlarıyla öğrenciye model olarak onun tutum oluşturmaya etki ederken aynı zamanda onun kişiliğini etkilemektedir. Çünkü bireyin çevresindeki diğer bireylerle olan etkileşimi, kişiliğinin oluşumunda belirleyici bir role sahiptir. Bu açıdan okul yılları boyunca öğrencileriyle sürekli etkileşimde bulunan öğretmenler de öğrencilerin kişilik gelişimleri açısından son derece kritik bir rol üstlenmektedirler (Can, 2003). Bu bağlamda öğretmenin öğrencilerle kuracağı ilişkinin türü, öğrenciye yaklaşma şekli, sınıf içinde ve dışında göstereceği tutumlar ile davranışların öğrencileri doğrudan veya dolaylı olarak etkileyeceği unutulmamalıdır (Külahlıoğlu, 2000; Gözütok, 2008). Bu nedenle de öğretmenlere, öğrencilere toplumsal yaşam becerilerinin kazandırılması ve öğrencide olumlu bir kişilik oluşturulması konusunda büyük görevler düşmektedir.

Öğrencilere olumlu özelliklerin kazandırılması etkili bir okul eğitiminin sağlanması ile mümkündür. Ancak etkili bir sınıf eğitimi olmadan bir okulun etkililiğinden söz edilemez. Etkili bir eğitim-öğretim ortamının yaratılması ise sınıf yönetiminin başarısına bağlıdır. Bu nedenle sınıfın iyi yönetilmesi eğitimde başarılı olmak için ilk adım olarak kabul edilmektedir (Balay, 2003; Başar, 2008). Etkili bir sınıf yönetimi ise sınıftaki öğretmenin etkililiği oranında mümkündür. Etkili bir öğretmen mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olan ve bu özelliklerini istenen eğitim amaçlarına ulaşmada uygun şekilde kullanabilen öğretmendir (Balay, 2003).

Sınıf, okulda eğitim ve öğretimin sürdürüldüğü, öğrenmenin gerçekleştirildiği eğitimin alt sistemidir. Bir sınıfın eğitim ortamının öğrenmeye elverişli olması büyük önem taşır. Sınıfın eğitim ortamını öğrenmeye elverişli yapan asıl etken sınıfın içinde oluşan insanlar arası iletişim, etkileşim ve ilişkiler dokusudur. Çünkü sınıf ortamını yaratan asıl öğeler öğretmen ve öğrencilerdir. Öğretmen ve öğrenci dokusu ise değişkenlik gösterir. Bu nedenle her sınıf toplumsal yapısı ve öğretmenin sınıfı yönetim biçimi açısından farklılık gösterir. Sınıfın toplumsal yapısı, sınıfı oluşturan bireylerin birbirleriyle olan ilişkilerinin örüntüsüdür. Sınıfta yönetim biçimini oluşturan ise sınıfın yönetim erkini elinde bulunduran öğretmendir (Başaran, 1997). Öğretmen tutumları sınıf yönetim tarzı üzerinde etkili olmaktadır. Ancak çağdaş

görüşler öğretmenin bu yönetim gücünü öğrencileri ile paylaştığı, onların da yönetime katıldığı demokratik bir yönetim şeklini desteklemektedir.

Sınıfta etkili bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturulması etkili sınıf yönetimine bağlıdır. Sınıfta oluşabilecek istenmeyen davranışların denetimi ve düzenlenmesi ise sınıf yönetimin önemli bir boyutudur. Çünkü istenmeyen davranışlar önlenmeden etkili bir eğitim-öğretim ortamının oluşturulması zordur. (Başar, 2008). Bu nedenle öğretmen, öğrenci davranışlarını kontrol altına alma ve yönetme becerileri ile sorun davranışları önlemede etkili olabilmelidir (Akçadağ, 2005). Bunu yaparken aynı zamanda öğrencilerin kişilik gelişimlerine olumlu etkiye bulunabilmelidir. Bu açıdan istenmeyen davranışların yönetiminde öğretmen tutumları oldukça önem kazanmaktadır.

Etkili bir sınıf yönetimi çok yönlü ve uzun çabalar isteyen güç bir iştir. Ancak etkili bir sınıf yönetimi, sadece başarılı tekniklerin bir plan dahilinde uygulanmasına bağlı değildir. Aynı zamanda öğrencilerin kendilerine gösterilen olumlu tutumlara duydukları saygının da büyük önemi vardır (Balay, 2003). Bu nedenle öğretmenlerin eğitcilik özellikleri kadar yöneticilik özelliklerinin de geliştirilmesi önemlidir. Sınıf yönetiminin başarısı öğretmenin bu alanlarda iyi yetişmiş olmasına bağlıdır (Başar, 2008). Dolayısıyla öğretmenler sınıftaki tüm tutum ve davranışlarından sorumlu olduğu için tutum ve davranışlarının sonuçları hakkında bilinçli olmalı ve ona göre davranmalıdır. Bu bağlamda her öğretmenin, okul ve sınıfının yapısı ile öğrencilerinin özelliklerine uygun bir yönetim stratejisi olmalıdır.

Öğretmenin oluşturduğu sınıf yönetimi stratejisi onun istenmeyen davranışlara müdahale şeklini etkileyecektir. Bu strateji öğretmenlerin istenmeyen davranışları algılaması ile ilgilidir ve bu algı öğretmenin benimsemiş olduğu felsefi anlayışlardan etkilenmektedir. Bu bağlamda yeni yaklaşımlar öğrenci hatalarına bunların nedenlerini anlamayı içeren olumlu tutumlarla yaklaşılmasını öngörmektedir. Ancak çoğu öğretmen sınıfta kendisini rahatsız eden her türlü öğrenci davranışını istenmeyen davranış olarak nitelendirebilmekte ve bundan dolayı da öğrencinin ihtiyaçlarını, beklentilerini dikkate almadan, istenmeyen davranışları önlemek adına öğrencinin kişilik gelişimini olumsuz etkileyebilecek tutumlar içine

girebilmektedirler. Öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen davranışlara yönelik tutumlarının ortaya konması sınıf içi eğitim öğretimin yapılandırılması açısından oldukça önemlidir.

Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik tutumları onların bu davranışları gidermede yönelecekleri davranışlar hakkında ipucu verebilir. Bu açıdan olumsuz yöntemlere başvurmaya sebep olabilecek öğretmen tutumlarının belirlenmesi bu konuda gerekli tutum değişiminin sağlanabilmesi açısından önemlidir. Ancak alan yazında konu ile ilgili olarak yer almış araştırmalar incelendiğinde bu araştırmalarda öğretmenlerin ne tür istenmeyen davranışlarla karşılaştıkları; cinsiyetlerinin, kıdemlerinin, medeni hallerinin, eğitim durumlarının, çalıştıkları okullardaki öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının, branşlarının istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemlerini değiştirip değiştirmediği, hangi istenmeyen davranışa hangi yöntemlerle müdahale edildiği gibi konulara değinildiği görülmüştür. Bu araştırmalar arasında istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumlarını doğrudan ele alan bir araştırmaya rastlanmadığı gibi bu amaçla hazırlanmış bir ölçek de bulunamamıştır. Bu nedenle yapılan bu araştırmada sınıf içi istenmeyen davranışlara yönelik öğretmen tutumları ölçeği geliştirilerek bu ölçek kapsamında öğretmen tutumları belirlenmiştir. Aynı zamanda sınıf içi istenmeyen davranışlara yönelik öğretmen tutumlarının bazı değişkenler ile ilişkisi incelenmiştir. Bu açıdan araştırmada geliştirilen ölçeğin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

İlköğretim okullarında sınıf içinde gözlenen istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumları nasıldır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf içinde gözlenen istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumlarını ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir Likert tipi bir ölçek aracının geliştirilmesi ve bu ölçek kapsamında öğretmenlerin tutumlarının belirlenmesidir. Ayrıca belirlenen öğretmen tutumları bazı değişkenler açısından incelenerek aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin sınıf içinde gözlenen istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları çalıştıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklı mıdır?
2. Öğretmenlerin sınıf içinde gözlenen istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları cinsiyet durumlarına göre farklı mıdır?
3. Öğretmenlerin sınıf içinde gözlenen istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları kıdem durumlarına göre farklı mıdır?
4. Öğretmenlerin sınıf içinde gözlenen istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları branşlarına göre farklı mıdır?
5. Öğretmenlerin sınıf içinde gözlenen istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları medeni hallerine göre farklı mıdır?
6. Öğretmenlerin sınıf içinde gözlenen istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları mezun oldukları fakültelere göre farklı mıdır?

Araştırmanın Önemi

Okullar, insan yaşamının önemli bir bölümünün geçtiği ve bireyin yaşamında önemli etkilere sahip toplumsal kurumlardır. İlköğretim okulu ise çoğu zaman öğrencinin tanıştığı ilk eğitim kurumu olmaktadır. Bu nedenle de ilköğretim yıllarında yaşanan deneyimler bireyin tüm yaşamını etkilemekte kimi zaman bu etkilerin izleri bir ömür boyu sürebilmektedir. Bu açıdan öğrenciyi uzunca bir süre bünyesinde tutan ve onların eğitim sorumluluğunu üstlenen okulların temel hedefi öğrencilerin gelişimine en üst düzeyde katkı sağlayarak onların bir yandan toplum hayatına uyumunu kolaylaştırmak diğer yandan da onları bir üst eğitim kurumuna hazırlamak olmalıdır. Bunun sağlanması ise okullarda öncelikle öğrencilerin eğitiminden sorumlu öğretmenlere düşmektedir.

Öğrencilerin akademik başarıları, öngörülen hedefleri gerçekleştirmeleri, belirlenen istendik kazanımlara ulaşabilmeleri ölçüsünde mümkündür. İstendik kazanımlara ulaşabilmek ise öğretmenlerin öğrencileri doğru yönlendirebilme, motive edebilme, davranışlarına doğru müdahale edebilmeleriyle yakından ilişkilidir. Davranışlara doğru müdahale öğrencinin okula ilişkin görüş ve algısı üzerinde de etkilidir. Öğrencilerin ortaya koydukları istendik davranışlara doğru müdahalenin

önemi kadar, sergiledikleri istenmeyen davranışlara karşı doğru müdahale de oldukça önemlidir. Doğru müdahale ise öğretmenlerin uygun tutum kazanıp kazanmamalarıyla ilişkilidir. Bu açıdan öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı tutumlarını belirlemek, öğretmenlerin uygun tutum kazanmaları noktasında yönlendirici olabilecektir.

Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı tutumları onların benimsediği felsefi anlayışa göre değişiklik gösterebilmektedir. Günümüzde benimsenen yapılandırmacı (yapısalcı) eğitim felsefesi önceki eğitim felsefelerinden farklı olarak öğrenci merkezli bir eğitim modeli sunmaktadır. Bu felsefeye bağlı olarak daha önce istenmeyen davranış olarak kabul edilen birçok davranış bu anlayış çerçevesinde istendik olarak görülebilmektedir. Ancak buna karşın öğretmenler eski felsefi anlayışların etkisinden kurtulamamaları, eski alışkanlıklarını sürdürmek istemeleri gibi nedenlerden dolayı eğitim açısından uygun olmayan tutumlar geliştirebilmektedirler. Bu gerçeklikten hareketle öğretmenlerin tutumlarını belirlemek oldukça önemli görülmektedir.

Tutumların davranış oluşturma potansiyeli açısından önemli bir güce sahip olmaları, tutumları inceleyen araştırmaları önemli kılmaktadır. Bu nedenle, bu araştırma ile geliştirilecek olan istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumlarını belirleme ölçeğinin alana sağlayacağı kazanım da araştırmanın önemini göstermektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. 2008/2009 eğitim-öğretim döneminde Van ili belediye sınırları içerisinde bulunan MEB'e bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 361 öğretmen ile sınırlıdır.
2. İstenmeyen öğrenci davranışlarından "ilköğretim düzeyinde sınıf içinde ders esnasında gözlenen istenmeyen öğrenci davranışları" ile sınırlıdır.

Tanımlar

İstenmeyen Davranış: Okulda eğitsel çabaları engelleyen her tür davranış (Başar, 2008).

Tutum: Bireyin bir nesne, kişi ya da durumla ilişki kurma anında davranışa geçme öncesinde aldığı tavır, ortaya koyduğu duruş, başka bir deyişle eyleme hazırlanma ya da hazır durma hali (İnceoğlu, 2004).

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, sınıf içi istenmeyen davranışlara yönelik öğretmen tutumlarının bazı sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesini konu edinen bu araştırma ile ilgili olarak alan yazında yer alan bilgiler betimlenmiş ve böylece araştırma problemi ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu amaçla öncelikle sınıf içinde oluşabilecek istenmeyen davranışlar, istenmeyen davranışların nedenleri, istenmeyen davranışların olumsuz etkileri ile istenmeyen davranışlarla baş etme konuları ele alınmıştır. Daha sonra tutum konusu açıklanmış ve tutum konusu ile ilgili bilgilerden faydalanılarak sınıf içindeki öğretmen tutumları betimlenmiştir. Ardından yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü öğretmen tutumları açıklanmış, öğretmen tutumları bakımından yapılandırmacılığın geleneksel yaklaşımla karşılaştırılması yapılmış ve yapılandırmacı yaklaşımın Türkiye’de uygulanmasında karşılaşılan zorluklara değinilmiştir. Son olarak alan yazında yer alan ve araştırma problemi ile ilgisi olduğu düşünülen araştırmalara yer verilerek bu araştırmanın gerekçeleri ortaya konmuştur.

Sınıf İçinde İstenmeyen Davranışlar

Sınıf, sosyal ve psikolojik yapısı etkin olan kendine özgü dinamiklere sahip bir ilişkiler sistemidir. Bu dinamikler öğrenci davranışları üzerinde önemli etkiye sahiptir ve onların davranışlarını yönlendirir. Sınıflar, çok farklı özelliklere ve geçmiş deneyimlere, farklı kişilik yapılarına, farklı ilgi ve yeteneklere sahip öğrencilerin bir araya gelmesiyle oluşurlar ve bu özellikleri nedeniyle heterojen yapıdadırlar. Bu heterojen yapı, sınıfta meydana getirilen öğrenme-öğretme faaliyetleri sırasında farklı davranış örüntülerinin oluşmasına ve farklı görüntülerin ortaya çıkmasına sebep olabilir (Öztürk, 2003). Bu farklılıklar sınıfta istenmeyen durumların oluşmasına yol açabilir. Öğretmen etkin bir biçimde tüm bu değişimleri izleyebilmeli ve bunlarla ilgili gerekli önlemleri alabilmelidir.

Öğrenciler sınıf içerisinde farklı sıklık ve derecelerde öğretmeni dinleme, soru sorma, bir konuyu açıklama, arkadaşlarıyla konuşma, pencereden dışarıya

bakma, sorulan soruya cevap verme, uyuma, yazma, espri yapma, düşünme, vb. gibi çeşitli davranışlarda bulunurlar (Öztürk, 2003; Balay, 2003). Bu davranışlardan eğitsel çabaları engelleyen her türlü davranış istenmeyen davranış olarak adlandırılır ve istenmeyen davranışlar ortaya çıkardıkları sonuçlara göre değerlendirilirler (Başar, 2008). Başka bir deyişle bir davranışın istenen ya da istenmeyen olduğuna davranışın ortaya çıkaracağı düşünülen sonuca bakılarak karar verilir.

İstenmeyen davranışlarla ilgili birbirine benzer çeşitli tanımlar yapılmıştır. Ancak bu tanımlar incelendiğinde şu ortak noktaların öne çıktığı görülmektedir: davranışın diğer öğrencileri rahatsız etmesi, sınıf etkinliklerini bozması, okulun ve öğretmenin kanuni beklenti ve kuralları ile ters düşmesi (okul veya sınıfta oluşturulmuş kuralların aksi yönünde davranma), sınıfta karışıklık yaratması, öğrencinin kendisine veya başkasına zarar vermesi, öğretim ortamını (öğrenme-öğretme ortamını, eğitimsel amaç, plan ve etkinlikleri) olumsuz etkilemesi, öğrencilerin ve öğretmenin ortak haklarını istismar etmesi (Sarıtış, 2000; Tertemiz, 2000; Akçadağ, 2005; Başar, 2008). Kısaca eğitim öğretimi aksatan her türlü davranış istenmeyen olarak nitelendirilebilir. Sonucu ne olursa olsun sınıfta meydana gelen istenmeyen davranışlar büyük bir sorundur ve sınıftaki eğitim- öğretimin kalitesini düşürmektedir. Doğru müdahalelerle bu davranışların giderilmesi mümkündür.

Hemen her eğitim ortamında çeşitli önem derecelerinde sorun yaratan pek çok istenmeyen davranışa rastlanır. Ancak bu davranışların önemi ve biçimi eğitimi etkileyen değişkenlere göre farklılık gösterir. Çünkü bir davranışın olumlu veya olumsuz olarak algılanması, sınıf ortamının o andaki özelliğine göre değişebilir (Öztürk, 2003). İstenmeyen davranışın ne olduğu hususundaki farklılık sınıf düzenine, yürütülen etkinliğin türüne, çocukların yaşlarına bağlı davranışlarına, daha önceki yaşantılarına ve öğretmen beklentilerine dayanmaktadır (Balay, 2003). Ayrıca davranışın algılanma biçimi davranışı kimin yaptığına, davranışın kime yapıldığına, davranışın yapıldığı zamana ve yapılma şekline göre de farklılık gösterebilir (Öztürk, 2003). Hatta bu davranışların bazıları kimi öğretmenlerce istenmeyen olarak tanımlanırken bazıları için istenen davranışlar olabilir. Bu nedenle istenmeyen davranışların bir listesini oluşturmak zordur. Ancak bu farklılıklara rağmen Bully ve

Solity (Akt. Balay, 2003) bir davranışı istenmeyen yapan dört önemli ölçütü şöyle sıralamaktadır:

- Davranışın öğrencinin kendisinin ya da sınıftaki diğer öğrencilerin öğrenmelerini kesmesi, engellemesi veya dersi bölmesi (sınıfta gürültü çıkarma gibi).
- Anti sosyal nitelikte davranış gösterme; bir başka ifade ile öğrencinin, kendisinin diğer öğrencilerle sosyalleşmesini engelleyen davranışlar göstermesi (başkalarına ait eşyaları izinsiz alma gibi).
- Davranışın öğrencinin kendisinin ya da diğerlerinin güvenliğini tehlikeye sokması (okula kesici aletler getirme gibi).
- Davranışın okulun araç ve gereçlerinin ya da kişilerin özel eşyalarının kaybına ve zarar görmesine yol açması (okulun penceresini kırmak, birinin defterini yırtmak gibi).

Akçadağ, (2005) sınıfta sıklıkla gözlenen sorun yaratıcı istenmeyen davranışların şunlar olduğunu belirtmektedir:

- Derse devam etmeme veya geç gelme.
- Derse hazırlıksız gelme.
- Sınıfta uygun olmayan yer ve zamanda konuşma.
- Arkadaşlarına, kendisine ve eşyalarına zarar verme.
- Derste hayal kurma ya da ders dışı bir etkinlikle uğraşma.

Başar da (2008) derste sık rastlanabilen istenmeyen davranışları şöyle sıralamaktadır: temizlik ve görgü kurallarına uymama, kırıncı ve küfürlü konuşma, başkalarını rahatsız etme, işini yaparken dikkatli ve özenli olmama, dersi dinlememe, başkaları konuşurken konuşma, başka işlerle ilgilenme, arkadaşlarının dinlemesini veya çalışmasını engelleme, arkadaşlarına ve öğretmenine kaba ve saygısız davranma.

İstenmeyen davranışları konu edinen araştırmalar incelendiğinde benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Örneğin Şahin'in (2005) yaptığı araştırmaya göre ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin sergilediği istenmeyen davranışlar şunlardır: sınıf içerisinde arkadaşlarına fiziksel saldırganlıkta bulunma, arkadaşına küfretme,

arkadaşlarından yakınma (şikâyet etme), okul araç ve gereçlerine zarar verme, arkadaşını tehdit etme, sınıfı temiz kullanmama, öğretmene yalan söyleme, derste arkadaşlarına bir şeyler fırlatma, sınıf içerisinde başkalarının eşyasına zarar verme, öğretmene ve arkadaşlarına kabaca yanıt verme, arkadaşlarıyla alay etme, sınıf kurallarına uymama, deste gürültü çıkarma, ödevlerini yapmama, arkadaşına bağırma, yanındaki ya da arkasındaki öğrenciyi rahatsız etme, ders araçlarını uygunsuz kullanma, ders araç ve gereçlerini derse getirmeyi unutma, sınıfta başkasının sözünü kesme, ders etkinliklerine katılmama, derste amaçsızca ortaklıkta dolaşma, derste fısıldama ya da gizli konuşma, derste dalıp gitme, sınıfta gizlice bir şeyler yiyip içme, derse geç gelme, derste birbirlerine not yazma ve iletme, derste aşırı gülme.

Bal'ın (2005) araştırması ise, 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta en çok karşılaştıkları istenmeyen davranışların izin istemeden konuşma, sözlü saldırıda bulunma, ödevlerini yapmama, öğretmenlerin derse ilişkin isteklerini yerine getirmeme ve kavga etme olduğunu ortaya koymuştur. Benzer olarak Karakaş'ın araştırmasına göre (2005) ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenleri en çok sürekli ön planda olmayı isteme, arkadaşlarının sözünü kesme, derse hazırlıksız gelme, arkadaşlarını sürekli öğretmene şikâyet etme ve söz almadan konuşma türlerinde istenmeyen öğrenci davranışlarından yakınmaktadırlar. Özbebit'in (2007) İngilizce öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmada yukarıda sözü edilen davranışların yanında dalgınlık ve çekingen davranmanın da öğretmenler tarafından, istenmeyen öğrenci davranışları olarak nitelendirildiği görülmektedir.

Aydın (2001) ise disiplini en çok bozan davranışları öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşleriyle değerlendirmiş ve şu sonuçlara ulaşmıştır: disiplini en çok bozan davranışlar *öğrencilerce* kendi aralarında konuşma, *öğretmenlerce* derse ilgisizlik, *yöneticilerce* ilgisizliktir. Ayrıca Boyraz'ın (2007) araştırmasına göre aday öğretmenlerin sınıf içinde en sık karşılaştıkları disiplin sorunu öğrencilerin izin istemeden konuşmalarıdır.

Son yıllarda yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular özetlendiğinde öğretmenlerin sınıf içinde en sık karşılaştıkları istenmeyen davranışların öğrencilerin

ders dışında bir şeylerle ilgilenmeleri, ödevlerini yapmamaları, izin almadan konuşmaları, aşırı suskunluk göstermeleri, dersle ilgili aktivitelere katılmamaları, arkadaş ve öğretmenlerine kaba davranışlarda bulunmaları, okula devamsızlık yapmaları veya geç gelmeleri olduğu söylenebilir.

Sınıfta oluşan istenmeyen davranışların bir kısmı bilinçsiz, kasıtsız ve irade dışı sergilenirken bir kısmı bilinçli, kasıtlı ve planlı sergilenebilir. Bu nedenle istenmeyen davranışın ardındaki niyetin belirlenmesi ve davranışın ona göre değerlendirilmesi önemlidir (Sarıtaş, 2000). Ayrıca öğretmenler bir davranışı değerlendirirken davranışın şiddetine, sürekliliğine, sıklığına, neden olduğu sonuçlara, öğrencinin gelişim özelliklerine ve davranışın diğer öğrencilere etkisini göz önünde bulundurmalarıdır (Tertemiz, 2000).

Sınıflarda oluşan istenmeyen davranışlar üç biçimde kendini göstermektedir (Ataman, 2000):

1. Öğrencinin uygun olan davranışları düşük oranda göstermesi,
2. Gösterdiği uygun olmayan davranışların oranının fazla olması,
3. Öğrencinin davranış dağarcığında uygun davranışın bulunmaması.

Öğrencilerin sınıfta bu davranışları göstermelerinin çeşitli nedenleri olabilir ve farklı şekillerde sınıflandırılabilir. Ancak bir davranışı değiştirebilmek için öncelikle o davranışa etki eden faktörlerin neler olduğu anlaşılmalıdır. Çünkü problem, kaynağına inilerek düzeltilmediği sürece artan oranda görülmeye devam edecektir. Problemin ne olduğu ve neden kaynaklandığının tespitinden sonra bu problemin çözümü için hangi eylem ve stratejilerin seçileceği ve bunların nasıl uygulanacağı açıklık kazanacaktır (Ataman, 2000; Okutan, 2003; Öztürk, 2003; Başar, 2008). Ayrıca problemin nedenlerini araştırmadan sadece istenmeyen davranışla uğraşmak öğretmenin zamanını ve çabasını boşuna harcamasına da neden olmaktadır (Öztürk, 2003). O halde istenmeyen davranışların nedenlerine inmek, sorunu anlamak ve soruna yönelik çözüm üretmek için gereklidir. İstenmeyen davranışların nedenlerinin sınıflandırılması aynı zamanda olası diğer istenmeyen davranışlara karşı önlem alınmasını da kolaylaştıracaktır.

İstenmeyen Davranışların Nedenleri

Bir öğrenci çok çeşitli nedenlerden ötürü istenmeyen bir davranış sergileyebilir. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarına doğru müdahalelerde bulunabilmek için bu davranışların nedenlerini anlamak gereklidir.

Başar (2008) istenmeyen davranışların çok çeşitli nedenlerden kaynaklanabileceğini belirtirken bu kaynakların sınıf içi ve sınıf dışı etkenler olarak incelenebileceğini belirtmektedir. İstenmeyen davranışlara etki eden sınıf içi faktörler öğrencilerin özellikleri, sınıfın yapısı, eğitim programı, öğretim yöntemleri, öğrenci başarısı, öğretmenin özellikleridir (Başar, 2008). Sınıf dışı faktörler olarak ise aile, oyun ve arkadaş çevresi, yaşantı ve kültür, kitle iletişim araçları, okul yönetimi, okul yerleşimi ve ulaşım, veli-okul-öğretmen ilişkileri, ekonomik yetersizlikler, araç-gereç yetersizliği ve rehberlik hizmetlerinin yetersizliği sayılabilir (Akçadağ, 2005). Başar, aynı zamanda sınıf sorunlarının önemli bir bölümünün sınıf dışındaki faktörlerden kaynaklandığını vurgulamaktadır. Buna göre öğrencinin aile ortamı, yaşantı çevresi ve okul, onun davranışının temel kaynaklarıdır. Bu çevredeki insanların eğitilmişlik düzeyleri, öğrencilerin davranışlarına yansır, sınıf içine taşınır. Öğretmen bu kaynaklara yönelebilirse, hem sorun, hem çözüm sınıf dışında kalır, sınıf içi zaman eğitsel etkinliklere ayrılabilir. Bu nedenle öğretmen, yalnızca sınıf içi değişkenleriyle uğraşırsa başarı düzeyi düşük olur, aynı zamanda da kalıcılığı sağlanmaz. Ancak önceliği sınıf dışı etkenlere vermek koşuluyla öğretmen sınıf içi davranış etkenlerini de bilmeli ve denetlemelidir.

Ayrıca Öztürk (2003) problem kaynaklarını üç ana başlıkta incelemektedir. Bunlar sınıfın yapısı, öğrenci, öğretmendir. Bu kaynakları daha yakından inceleyecek olursak; *sınıfın yapısından kaynaklanan problemler*, sınıfta bulunan canlı öğelerin özellikleri dışındaki tüm özellikleri kapsamaktadır. Bunlar sınıfın fiziksel özellikleri ve sınıf mevcudu olarak kabul edilebilir. *Öğrenciden kaynaklanan problemler*, öğrencinin kişilik özellikleri, öğrencinin başarı durumu, öğrencinin geçmiş yaşantısından edindiği değer ve davranış kalıpları ile gelişim döneminin özellikleridir. Öğrencinin gelişim düzeyinin üstünde görevler, başarısızlığı kabullenme, ya da okuldaki değer yargıları ile öğrencinin aileden kazandığı değer

yargılarının uyuşmaması gibi nedenler öğrencileri sorun davranışlara itebilir. *Öğretmenden kaynaklanan problemler* ise öğrenci rolünü algılama, düşük beklenti geliştirme, öğretmen özellikleri olarak sayılabilir. Öğrenciler öğretmenin kendilerini yanlış anladığını, , onları bir kenara ittiğini, aşağıladığını, küçük düşürdüğünü, eleştirerek değerlendirdiğini ya da kendilerine güvenmediğini hissederse öğrenmeye karşı koyarak istenmeyen davranışlara yönelebilirler.

Bir sınıftaki etkileşim sistemi istenmeyen davranışı etkilemektedir. Sözel olmayan iletişim yoluyla insanların, birbirlerinin durumu ve gelecekteki davranışları, beklentileri konusunda verdikleri ipuçları karşıdaki insanın davranışlarını etkiler. Bu nedenle empatik bir tutumla başkalarını anlamaya çalışma sınıftakilerin beklentilerini, nelerden hoşlanıp hoşlanmadıklarını kestirmeye yarayabilir. Böylece istenmeyen davranışlara daha olumlu bir tutumla yaklaşılması mümkün olur. Sonuçta öğrencilerin birçoğu farkında olmadan istenmeyen davranışlarda bulunmaktadır. Bundan dolayı davranışın nedeni mutlaka dikkate alınmalıdır. Örneğin öğretmen, öğrencinin çaba yokluğu nedeniyle başarısızlığında başka, yetenek yokluğu nedeniyle başarısızlığında başka davranış sergilemelidir. Ayrıca öğretmen öğrencileri hangi davranışlarının hangi durumlarda istenmeyen davranış olarak nitelendirileceği konusunda bilgilendirmelidir (Başar, 2008). Aynı zamanda çocuklar iyi davranış olarak kendilerinden bekleneni de bilmelidirler. Çünkü özellikle okulla yeni tanışan çocuklar tam olarak kendinden bekleneni bilemeyebilirler veya unutabilirler. Bu yüzden de bu davranışların sık sık hatırlatılmasına ihtiyaç duyarlar. Bu hatırlatmalar sabırla tekrarlanarak yapılmalıdır (Rogers, 2003).

Harris (Akt. Başar, 2008) bir öğrencinin yanlış davranmasının altında üç temel neden olduğunu belirtmektedir. Bunlar: 1) öğrenci nasıl davranacağını bilmediği için yanlış yapar, bu nedenle ona nasıl davranması gerektiği öğretilmelidir; 2) öğrenci davranışı bilir ancak zamanını bilemeyebilir, ona uygun olan zaman için işaret verilmelidir; 3) öğrenci davranışı ve zamanını bilir ancak ara sıra unutur, bu nedenle de çoğu zaman yanlışın farkında değildir, ona kendini yönetme teknikleri öğretilmelidir. Bu anlamda öğretmen öğrenci davranışlarını yönlendirebilmek için onların kazanacağı yeni tutumları ve onlarda değiştireceği eski tutumları saptayıp onlara gerekli olan tutum girdilerini sunabilmelidir (Başaran, 1997).

Neden kaynaklanırsa kaynaklansın farklı özelliklere sahip birçok bireyin bir arada bulunduğu sınıf ortamının çeşitli istenmeyen durumlar üretmesi normaldir. Bu durumlar düzeltilmesi gereken olumsuzlukların habercisidir. Bully ve Solity'e göre de (Akt. Balay, 2003) istenmeyen davranışlara ilişkin işaretler bazı şeylerin yolunda gitmediğine dair öğretmene ipuçları vermektedir. Gelecekte görmek istediği davranış biçimi için çeşitli planlar yapan öğretmen, sorunun nereden kaynaklandığını fark ederse, istenmeyen davranış sorunlarını azaltmak için hangi araçları kullanacağına daha kolay karar verebilir. Bu nedenle istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesinde sorunun kaynağını bilmek önemlidir.

Özellikle çağdaş görüşlerin etkisiyle son yıllarda sınıfta yürütülen etkinlikler sırasında öğrenci çabasına önem ve ağırlık verilmektedir. Bu nedenle sınıfta yürütülen etkinliğin türüne göre istenen ve istenmeyen davranışın ne olduğu değişkenlik gösterebilir. Bu anlamda istenen davranış öğrencinin tüm ders boyunca sessizce yerinde oturması değildir. Başkalarını engellemek ve kaynakları olumsuz kullanmamak koşuluyla amaçlar yönündeki her çaba istenen davranışa dönüştürülebilir (Başar, 2008). Öğretmen, öğrenci davranışlarına yaklaşırken bu görüşlerin farkında olmalı, bireysel farklılıklara duyarlılık ve anlayışla yaklaşabilmelidir. Bunun içinse kendini denetleme ve öfkesine hâkim olma hususunda yetkin bir iradeye sahip olmalıdır.

İstenmeyen Davranışların Yol Açtığı Olumsuzluklar

Her sınıfta sınıfın özelliklerine bağlı çeşitli nedenlerden dolayı istenmeyen davranışlar meydana gelebilmektedir. Bu açıdan bir sınıfta istenmeyen davranışların oluşması olağandır. Ancak sınıflarda istenmeyen davranışların meydana gelmesi bazı olumsuzluklara sebep olmaktadır.

İstenmeyen davranışların olumsuz etkileri “yıkıcı olmayan”dan, “çok yıkıcı olan”a kadar çeşitli derecelerde sıralanır (Başar, 2008). Bir sınıfta istenmeyen olumsuz davranışların ortaya çıkması sınıf atmosferini gerginleştirerek dikkatin akademik faaliyetlerden ortamdaki çeldiricilere kaymasına neden olur. Bu durumdan hem öğretmen hem de öğrenciler etkilenir (Öztürk, 2003). Ayrıca böyle bir durumda sınıfın duygusal ortamı bozulur, soruna yol açan da dâhil bütün öğrencilerin

öğrenimi engellenir, sınıfta huzursuzluk yaşanır, öğretmen gerginleşir, kargaşa ve gürültüden diğer sınıflar olumsuz etkilenir, öğretmenin, öğrencinin veya okulun eşyası zarar görebilir (Sarıtaş, 2000). Özetle sınıftaki istenmeyen davranışlar sınıf düzenini ve eylemlerini bozarak amaçlara ulaşmayı engeller, bu durum özellikle zaman kaynağının kötü kullanımına neden olur (Başar, 2008).

İyi yönetilemeyen istenmeyen davranışlar sınıftaki olumlu öğrenme havasını bozucu etki yapmaktadır. Oysa sınıfta olumlu bir öğrenme-öğretme ortamının yaratılması hem öğrenci hem de öğretmen için gerekli bir koşuldur. Çünkü eğer bu süreç zevkli ve heyecanlı bir hale getirilemezse hem öğretmen hem de öğrencilerde sıkıntı ve hayal kırıklığına neden olur. Bu durum da düşük motivasyon, dikkat süresinin azlığı, ilgisizlik, öğrenmeye direnç, hatta öfke ve sistemden kurtulma davranışlarına yol açabilir. Böylece artan sorun davranışlar karşısında öğretmen öfkelenir ve yetkisinden aldığı gücü kullanma eğilimi gösterirse öğrenme de öğretme de bıkkınlık veren sevimsiz bir sürece dönüşür (Akçadağ, 2005). Bir anlamda kısır döngü haline gelen bu süreç sınıfın genel havası haline gelebilir.

Olumsuz davranışların etkisi çoğu zaman ortaya çıkardığı sonuca göre değerlendirilmektedir. Bazı davranışlar gözle görülür bir zarar yaratırken bazıları gözle görülür bir olumsuzluk yaratmadığı için bazı öğretmenlerce önemsenmeyebilir. Bu şekilde görmezden gelinen istenmeyen davranışlar ileride daha büyük sorunlara yol açabilmektedir. Çünkü bu tür davranışlara karşı etkin önlem alınmaz ve olumsuz davranışlar olumluya dönüştürülmezse tüm sınıfın öğrenmesini ve olumlu davranışlar kazanmasını etkileyebileceği gibi diğer bazı öğrencilerin olumsuz davranışlara yönelmesine de sebep olarak daha ağır sonuçlar ortaya çıkarabilirler (Örneğin gereksiz sorularla dersin etkililiğini düşürerek zamanın verimsiz kullanılmasına sebep olma). Bu nedenle istenmeyen davranışlara karşı gerekli önlemler alınarak tutarlılıkla uygulanmalıdır (Öztürk, 2003).

Bazen öğretmen, öğrencinin tahrik edici ve sıkıntı yaratan davranışlarına sabır gösteremeyebilir. Böyle zamanlarda öğretmenin istenmeyen davranışın şiddetini kestirmesi, ardından durumu yönetebileceğinden emin olması gerekmektedir. Çünkü istenmeyen davranışlarla karşılaşma aynı zamanda bu

davranışı gösteren öğrenciyle karşı karşıya gelmeyi de ifade etmektedir. Karşı karşıya gelme süreci bir kez başladığında öğrencinin aykırı ve tahrik edici olmaya devam etmesi söz konusu olabilir. Diğer yandan bu süreç bazen çok çabuk ve beklenmedik şekilde gelişmektedir. Böyle durumlarda olayın üzerine körü körüne gitmek öğretmenin kontrolünü kaybetmesine ve baş edemeyeceği durumlarla karşılaşmasına neden olabilir. Bu gibi durumlarda öğretmen aşırı duygusal tepkilerden kaçınmalıdır (Balay, 2003). Bu açıdan öğretmenin sorun davranışlarla karşılaştığında olayı iyi değerlendirebilmesi ve tepkilerini buna göre ayarlayabilmesi için soğukkanlılığını koruması önemlidir.

Öğrenme-öğretme faaliyetlerinin verimli yürütülebilmesi için sınıfın iyi yönetilmesi önemlidir. Bundan dolayı iyi bir sınıf yönetimi için öğretmenlerin, öğrencilerin bütün davranışlarını olumluya dönüştürme çabası özel bir öneme sahiptir (Öztürk, 2003). Bu nedenle öğretmen istenmeyen davranışlarla baş edebilmek için bilinçli bir şekilde davranmalıdır. Çünkü seçeceği ve uygulayacağı yöntem ve izleyeceği yol sorunun ya çözülmesini sağlayacak ya da devam etmesine, hatta belki de daha da büyümesine sebep olacaktır.

Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme

Sınıf içinde oluşan istenmeyen davranışlarla baş etmede her öğretmen kendi stratejisini oluşturmaktadır. Bu açıdan istenmeyen öğrenci davranışlarına doğru müdahale önemlidir. Doğru müdahale içinse öğrenci davranışlarını doğru değerlendirme ve buna doğru bir tepki ile karşılık verme önemlidir.

Sınıf içinde oluşabilecek istenmeyen davranışları önleyebilmek ya da giderebilmek için öncelikle bu davranışların farkına varmak gereklidir. Bunu yapabilmek için öğrencileri sürekli incelemek ve onlardaki günlük değişimleri görebilmek önemlidir. Öğretmen, sınıfta öğrencileri her an görebilecek bir konum seçerek, onları dikkatli bir şekilde gözleyerek, onlarla yakından ilgilenerek, sıralar arasında gezinerek öğrencilere yakın durarak, onları etkinliklere sık sık katmaya çalışarak onları incelemelidir. Bunu yaparken de sınıfı bir bütün olarak görüp bireysel özellikleri ayırt etmelidir. Aksi takdirde öğrencilerde meydana gelecek günlük değişimleri fark etmesi mümkün olamaz (Başar, 2008).

Çağdaş sınıf yönetiminde en fazla dikkate alınan özellikler problemin ortaya çıkmadan belirlenerek önleyici tedbirlerin alınmasıdır. Çünkü istenmeyen davranışların oluşmasını engelleyici tedbirler almak onlar oluşuktan sonra müdahale etmekten daha etkili olmaktadır. Bu sayede bütün problemlili davranışlar engellenemese de en azından bu davranışların ortaya çıkma miktarı ile etki alanının en aza indirilmesi ve en kısa sürede ortaya çıkan problem davranışları önleme çabasına girilmesi mümkün olabilmektedir (Öztürk, 2003).

Önleyici (engelleyici) yöntemler, öğretmenlerin istenmeyen veya sınıf düzenini bozucu davranışlar meydana gelmeden önce aldıkları önlemlerdir. Öğrencilerin sınıf etkinlikleriyle uğraşlarını sağlamak için öğretmen tarafından yapılan her hareket istenmeyen davranış önleyici tedbir olarak kabul edilebilir. Bu kontrol yöntemlerinden bazıları şunlardır: planlı çalışma, akıcı etkinlik, tutarlılık, öğretmen kontrolü, kurallar belirlemek (Tertemiz, 2000). Bunlar kısaca şöyle açıklanabilir:

Planlı çalışma, yapılacak çalışmaların planlanmasıdır. Bu çalışma planıyla sınıf içinde oluşması muhtemel karmaşıklıklar önlenir, böylece öğretmen zamanı daha verimli kullanabilir. *Akıcı Etkinlik*, sınıf etkinliklerinin kesintiye uğramadan akıcı bir şekilde devam etmesini sağlamaktır. Akıcı etkinlik öğrencilerin istenmeyen davranışlara yönelmesine sebep olacak boşlukların oluşmasını engeller. *Tutarlılık*, sınıf ve okul kurallarının uygulanmasında tutarlı davranmaktır. Tutarlılık, sınıfta disiplinin sağlanmasını kolaylaştırır. *Öğretmen kontrolü*, sınıfta ne olup bittiğinin farkında olmaktır. Böylece yardıma ihtiyacı olanları fark edip onlarla ilgilenmek istenmeyen durumların oluşmasını engeller. *Kurallar belirlemek*, sınıfta nasıl davranılması gerektiği ile ilgili kuralların oluşturulmasıdır. Sınıf içinde istenmeyen davranışları önleyici en önemli tedbir kurallar oluşturmaktır. Çünkü öğrenciler ne zaman ne yapmaları gerektiği konusunda kurallara ihtiyaç duyarlar. Kendilerinden neyin ve neden beklendiğini bilmek isterler. Bu nedenle kurallar önceden oluşturulmalı ve gerektiğinde hatırlatılmalıdır. Ayrıca kuralların daha iyi benimsenmesi için kurallar öğrencilerle birlikte oluşturulmalıdır.

Sarıtaş (2000) sınıfta istenmeyen davranışları önlemeye yönelik çabaların iki yönlü bir girişim gerektirdiğini belirtmektedir. Bunlardan birincisi istenen davranışları çoğaltarak istenmeyenleri önlemek, diğeri ise istenmeyen davranışları yerinde önlemeye yönelik uygun yöntemleri belirlemektir.

İstenen davranışları çoğaltarak istenmeyenleri önleme anlayışında şu yollar denenebilir: istenen davranışı anımsatmak, sık sık tekrarlamak, çağrıştırmak, istenen davranışa inandırmak, istenen davranış güçlendirmek ve kolaylaştırmak (Başar, 2008). Ayrıca istenmeyen davranış önlemek için olumsuz pekiştirmeden çok olumlu pekiştirme kullanmak, beklentileri açık ve anlaşılır ifade etmek, kuralları genel, disiplini özel uygulamak, ne yapılmaması gerektiğinden çok ne yapılması gerektiği üzerinde durmak, belli davranışları odağa almak, sınıf içi kuralların etkililiğini arttırmak, tutarlı olmak, pekiştirmeleri değiştirmek, cezadan çok ödül kullanmak, öğrenci statüsüne değer vermek, gerektiğinde özür dilemeye hazır olmak, olumlu öğretmen – öğrenci ilişkisi kurmak, sen dili yerine ben dili kullanmak, sözsüz iletişimin etkilerinin farkında olmak, öğrenciyle karşı karşıya gelmekten kaçınmak, fiziksel müdahalelerden kaçınmak işlemleri de uygulanabilir. İstenmeyen davranışlarla baş etmede temel amaç istenmeyen davranışların meydana gelme riskini azaltmak, sınıf içi disiplini bozan davranışları çabuk ve etkili biçimde zayıflatmak ve aynı zamanda iyi davranış güçlendirmek olmalıdır (Balay, 2003).

Alınan tüm önlemlere rağmen sınıfta istenmeyen davranışlar oluştuğunda ise bu davranışların değiştirilmesine yönelik etkinliklere başvurulur (Tertemiz, 2000). İstenmeyen davranışları azaltmak amacıyla başvurulabilecek eylemlerden bazıları şöyle sıralanabilir: sorunu anlamak; sorumluluk yüklemek; derste değişiklik yapmak; davranışa yönelik sözel uyarılar kullanmak; görmezden gelmek; öğrenciyle konuşmak; rehberlik biriminden, diğer öğretmenlerden, okul yönetiminden yardım istemek; aileyle iletişim kurmak; yaptırım uygulamak (Sarıtaş, 2000; Tertemiz, 2000; Kaya, 2002; Balay, 2003; Başar, 2008); sözsüz işaretler kullanmak (beden dili); öğrenciyle fiziksel yakınlık sağlamak; probleminden çok kural ve rutinleri hatırlatmak; davranışın sonuçlarını hatırlatmak; akran grubunun etkisini kullanma; başarının doğal sonuçlarını ve sorumluluğunu paylaşmak (Balay, 2003). Bu seçeneklerden yaptırım uygulama suiistimal edilmemeli ve öğrencilerin kişiliğine yönelik

yaptırımlar uygulanmamalıdır. Ayrıca hangi durumlarda yaptırım uygulanacağı açıkça belli olmalıdır (Kaya, 2002; Balay, 2003).

Her sınıf ortamı sınıf özellikleri ile öğrenci özellikleri ile sınıfın yönetiminden sorumlu olan öğretmenin özellikleri ile farklılık gösterir. Bu nedenle her sınıfın disiplin düzeni ve istenmeyen davranışları önleyici yöntemleri farklılık gösterecektir. Bir problemi çözebilmek için ona uygun stratejinin seçilmesi önemlidir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenin alanındaki yeterliliği ve uzmanlık bilgisi önem kazanmaktadır. Çünkü sınıf yönetimi dolayısı ile de istenmeyen davranışların yönetimi uzmanlık gerektiren bir konudur. Ancak sadece alan bilgisine sahip olmak yeterli olamamaktadır. Öğretmenin davranışa geçebilmek için güdülenmesi ve elverişli tutum içinde olması gerekmektedir. Bunun yanında öğrencileri olumlu etkileyebilmek için öğretmenin de olumlu tutumlara sahip olması gereklidir. Öğretmen sınıfta öğrenciler üzerinde etkili olan en önemli değişken olduğuna göre, öğretmenin bu yönüyle öğrencilerin her yönden gelişimleri açısından doğrudan veya dolaylı olarak etkili olacağı unutulmamalıdır. Bu nedenle öğretmen, istenmeyen davranışları önleme ve gidermede takınacağı tutum ve göstereceği davranışlar açısından dikkatli davranmak zorundadır.

Tutum

Tutumla ilgili olarak sosyal psikologlarca çeşitli tanımlar yapılmıştır. Tutumla ilgili bu geleneksel tanımların her biri tutumu biraz farklı kavramlaştırmakta veya tutumun farklı bir yönünü vurgulamaktadır.

Allport (Akt. Freedman, Sears & Carlsmith, 1970/1993,s.319) tutumu “yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün nesne ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkiye sahip ruhsal ve sinirsel bir hazırlık durumudur” biçiminde tanımlayarak tutumu temelde belirli bir yönde davranmaya hazırlık ya da eğilim olarak görmüş, dolayısıyla da tutumun davranışa ilişkin olarak vereceği bilgileri vurgulamıştır.

Katz (Akt. İncoğlu, 2004) ise tutumu toplumslaşma süreci ile ilişkilendirmektedir. Katz’a göre tutum “bireyin çevresindeki bir simgeyi, bir nesneyi

ya da bir olayı olumlu ya da olumsuz bir şekilde değerlendirme eğilimi”dir. Bu tanımda bireyin içinde yaşadığı çevreye karşı aldığı tavır, sergilediği duruş ön plandadır.

Smith (Akt. Kağıtçıbaşı, 1996,s.84) “tutum, bir bireye atfedilen ve onun psikolojik bir objeyle ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli biçimde oluşturan bir eğilimdir” biçiminde bir tanım önermiştir. Burada tutum düşünce, duygu ve davranışları oluşturmaktadır.

Fishbein ve Ajzen (1975) tutumu öğrenme sonucunda, sunulan herhangi bir nesneye tutarlı şekilde, olumlu veya olumsuz tepkide bulunma eğilimi olarak ifade etmektedirler (Akt. Sakallı, 2001). Bu tanımda da tutumun öğrenme sonucu oluştuğu ve bireyde tutarlı davranış oluşturma eğilimi olduğu vurgulanmaktadır.

Baron ve Bryne’e (1977) göre de tutumlar, oldukça organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleridir. Bu eğilimler diğer insanları, grupları, fikirleri, ülkenin diğer yörelerini ya da nesneleri konu edinmektedir (Akt. Cüceloğlu, 2002,s.521). Burada da farklı olarak tutumların uzun süreli eğilimler olduğu ön plana çıkarılmıştır. Tutumun öğelerine değinilmiştir.

Özgüven (1994) de tutumu bireyin belirli bir kişiyi, grubu, kurumu veya düşünceyi kabul veya reddetme şeklinde gözlenen duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimi olarak tanımlamaktadır.

İnceoğlu (2004) ilgili tanımları birleştiren kapsamlı bir tanım önermektedir: “Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve motivasyonuna dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir”. Farklı şekillerde tanımlanmaya çalışılsa da tutumla ilgili tanımlardaki ortak noktalardan yola çıkılarak tutumun şu özelliklere sahip olduğu sonucuna ulaşılabilir (Krech & Crutchfield, 1948/1970; Freedman, Sears & Carlsmith, 1970/1993; Kağıtçıbaşı, 1996; Usal ve Kuşlvan, 1999, Sakallı, 2001, Cüceloğlu, 2002):

1. Tutum bireye aittir. Bu da demektir ki her bireyin aynı tutum objesine yönelik tutumu farklılık göstermektedir. Bunun yanında bir kişinin farklı konularla ilgili tutumları da birbirinden farklı olabilmektedir.

2. Tutuma konu olan psikolojik bir obje söz konusudur. Bu psikolojik obje birey için bir anlam taşıyan ve bireyin farkında olduğu bir objedir. Çünkü kişiler ancak bildikleri ve ilgilendikleri konular ile ilgili tutum oluşturabilmektedirler. Tutuma konu olan obje somut varlıklar olabileceği gibi soyut kavramlar da (barış, savaş, dostluk, vb.) olabilir.

3. Tutum bireye mal edilen bir eğilimdir. Bu eğilim onu bilgisi ve duygusu yönünde davranmaya yöneltmektedir. Ancak sadece davranışa hazır olma halini içerir, davranışın kendisi değildir. Bu nedenle doğrudan gözlenemez, sadece bireyin gözlenebilen davranışlarından ve sözel ifadelerinden çıkarsanır.

4. Tutum olumlu ya olumsuz bir değerlendirme içermektedir. Tutum nesnesine karşı nötr olunamaz, aksine lehinde ya da aleyhinde durma söz konusudur. Olumlu tutumlarda tutum objesine yaklaşma, olumsuzda ise uzaklaşma olmaktadır.

5. Tutum düşünce, duygu ve davranış eğiliminin bütünleşmesidir. Her tutumda bu üç öge de bulunur, ancak bazen bu üç öge aynı oranda etkin olmayabilir.

6. Tutumlar öğrenme sonucu oluşurlar. Bireyin bir nesne, grup ya da kişi ile etkileşimi sonucunda öğrenilirler.

7. Tutumlar uzun süreli ve durağan eğilimlerdir. Kolay kolay değişmeyen yapılarıyla tutumlar, aynı veya benzer durumlarda tutarlı bir şekilde tepki vermeyi sağlayan iç faktörlerdir.

Bunların yanında Kağıtçıbaşı (1996, s.88-94) tutumların özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

1. Her tutumun bir gücü (şiddeti) vardır ve bir tutumun gücü her üç ögesinin toplamı olarak düşünülebilir. Bir bireyin tutumları farklı güç derecelerine sahip olabilir. Yerleşmiş tutumlar diğerlerine göre daha güçlü

tutumlardır. Bir tutumun gücü ne kadar çoksa o tutumun değiştirilmesi de o derece zordur.

2. Tutumların öğeleri karmaşıklık bakımından farklılık gösterirler. Tutumların öğeleri yalın olabilecekleri gibi karmaşık da olabilirler. Bilgi fazlalığı bilişsel karmaşıklık, duygu çeşitliliği duygusal karmaşıklık, davranış fazlalığı ise davranışsal karmaşıklığıdır.

3. Kişinin tutumları aralarındaki ilişki bakımından da farklılık gösterebilir. Bazı tutumlar diğerleriyle sıkı sıkıya bağlı oldukları halde bazıları diğerlerinden kopuk bulunabilirler. Hatta bazı tutumlar merkezileşerek diğer tutumları etkileyebilirler. Merkezi bir tutumun değişmesi ise ona bağlı birçok tutumun da değişmesine sebep olur.

4. Tutumlar üzerinde özellikle 1940 ve 1950'lerde yapılan araştırmalar (Akt. Kağıtçıbaşı, 1996) tutumların öğelerinin genellikle birbiriyle tutarlı olduğunu kanıtlamıştır. Ancak bazı tutumlarda öğeler arası tutarlılık belirgin olmazken bazılarında tutarsızlık söz konusu olabilir. Tutarsızlık durumunda tutumda birtakım değişmeler olabilir. Güçlü tutumlarda öğeler arasındaki tutarlılık daha fazladır.

5. Bireyin tutumları genellikle birbiri ile tutarlı bir örüntü oluşturmaktadır. Ancak tutumlar arası tutarlılık, tutumların var olması için şart değildir.

Ayrıca bunların dışında tutumun yoğunluğundan ve esnekliğinden de söz edilebilir. Yoğunluk tutumun duygusal içeriğini ifade etmekle birlikte duygusal öğenin gücünü de göstermektedir. Bir tutumun aşırı uçta ve duygusal oluşu o tutumun yoğunluğunun da o derece çok olduğunu göstermektedir. Esneklik ise çeşitli baskılara karşı o tutumun değişme kolaylığını ifade etmektedir. Bunun tersi durumda ise tutumun katılığı söz konusudur (Göksu, 2007).

Tutumlar kendileri gözlenemeyen ancak gözlenebilen bazı davranışlara yol açtığı varsayılan bazı eğilimlerdir. Bu nedenle olayları incelemede ara değişken olarak kullanılmaktadırlar. Tutumların bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç öğesi (boyutu) olduğu kabul edilmektedir. Bu öğelerin her biri bazı gözlenebilen ve ölçülebilen tepkilere yol açmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1996). Cüceloğlu da (2002)

tutumun yalnız bir düşünce veya duygu olmadığına; tutum olarak tanımlanan eğilimin içerisinde kendini inanç olarak ifade eden bilişsel, duygu ve heyecanları içeren duygusal ve gözlenebilen faaliyetleri içeren davranışsal öğelerin var olduğuna vurgu yapmaktadır.

Tutumun sahip olduğu kabul edilen bilişsel, davranışsal ve duyuşsal öğelerini yakından incelemek tutumların anlaşılmasını kolaylaştıracaktır.

Tutumun Öğeleri

Tutum bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç öğeden oluşmaktadır. Bu öğeler şöyle özetlenebilir (Kağıtçıbaşı, 1996; Sakallı, 2001):

1. **Bilişsel öğe**, genel tutumla ilgili çeşitli biliş veya düşünceler, bilgi ve görüşlerdir. Diğer bir deyişle tutum objesi ile ilgili sahip olunan fikir ve inançları içeren öğedir. Bir nesne hakkında pozitif ya da negatif düşüncelere sahip olunabilir. Tutumlarla ilgili bu bilgi doğrudan tutum nesnesiyle deneyim geçirmeye ya da dolaylı yollardan bilgi edinme şeklinde sağlanabilir.
2. **Duyuşsal (duygusal) öğe**, tutum objesi ile ilgili sahip olunan olumlu-olumsuz duyguları içerir. Bireyin tutum konusu ile ilgili sevmeye ya da sevmeme durumunu ifade eder.
3. **Davranışsal öğe**, tutum objesine karşı (tutum ile ilgili biliş-duygu sonucu oluşan) davranış eğilimini içerir. Ancak davranışın kendisi değildir.

Bir tutum bireyin düşünce, duygu ve davranışlarını birbiri ile uyumlu kılarak etkilemektedir. Bu sayede bireyin çevresindeki çeşitli objelere karşı beslediği duyguları, o objeler hakkındaki fikirleri ve bilgileri ile onlara karşı davranışları devamlılık ve düzenlilik gösterir. Tutumu oluşturan öğeler yerleşmiş ve güçlü tutumlarda tam olarak bulunur ve aynı yöndedir (olumlu veya olumsuz yönde). Ancak daha zayıf tutumlarda özellikle davranış öğesi olmak üzere bu öğelerden biri diğerlerine oranla daha zayıf olabilir (Kağıtçıbaşı, 1996).

Tutumun çoğunlukla bireyin duygularının doğurgusu olduğu ileri sürülmektedir. Bu anlamda bireyin tutumlarının oluşmasında bilişsel ve devinimsel gelişimin etkisi olsa da tutum çoğunlukla duygusal gelişimin ürünü olarak görülmektedir (Başaran, 1997). Bu nedenle istenmeyen davranışlar karşısında olumsuz tutumlar sergileyen bir öğretmenin bu tutumunun altında karşılaştığı davranışın onda yarattığı duygusal etki aranabilir. Öğretmenin bu yaşadığı olumsuz duyguya yönelik olarak olumsuz davranışlarda bulunması ihtimali yüksektir. Örneğin öfkelenen öğretmen bağırıp, öğrencileri azarlayarak ya da onları cezalandırarak tepkisini ortaya koyabilir.

Tutumlar Nasıl Oluşur?

Fikirler ve düşünceler gibi tutumlar da öğrenme yoluyla oluşurlar (Sherif & Sherif, 1996). Öğrenme söz konusu olduğu için de yaşam boyunca yeni tutumlar öğrenilmekte, var olan tutumlar geliştirilebilmekte veya değiştirilebilmektedir (Sherif & Sherif, 1996; Kağıtçıbaşı, 1996; Sakallı, 2001). Tutumların oluşumunda şu unsurların etkisi olduğundan söz edilmektedir (Krech, Richard & Crutchfield, 1948/1970; Akt. Sakallı, 2001):

Doğrudan kişisel deneyim: Tutum nesnesi ile yaşanan olaylar kişinin o nesneye karşı nasıl bir tutuma sahip olacağını belirlemektedir (Sakallı, 2001).

Aile (ana-baba) etkisi: Çocuklar doğumlarından itibaren ana babalarının her türlü hareketlerinden, disiplin süreçlerinden, ödül ve cezalarından etkilenirler ve böylece belirli bir gruba, kişiye veya nesneye karşı tutumlar geliştirirler. Bu şekilde aile bilinçli veya bilinçsiz olarak bireyi din, siyasi parti, özgürlük, yaşam anlayışı, futbol takımı, yemek yeme tarzına kadar birçok konuda etkisi altına alır (Akt. Sakallı, 2001; Cüceloğlu, 2002).

Arkadaşlar, akrabalar, referans grupları ve öğretmenler: Bireyin çevresindeki insanlar da tutumlarının oluşmasında ve muhafaza edilmesinde önemli rol oynamaktadır. Ana-baba dışındaki diğer bireylerle kurulan iletişim kişilerin düşünce, duygu ve davranışlarını dolayısı ile de tutumlarını etkilemektedir (Sherif & Sherif, 1996; Sakallı, 2001; İnceoğlu, 2004).

Tutumlar oldukça erken yaşlarda oluşmaya başlamaktadır. Clark ve Clark'ın (Akt.Göksu, 2007) araştırması üç yaş gibi küçük yaşlarda bile tutumların bilişsel, duygusal ve davranışsal öğelerinin ortaya çıkmaya başladığını göstermiştir. Lambert ve Klineberg (Akt. Kağıtçıbaşı, 1996) yaptıkları araştırmada 6, 10, 14 yaşlarındaki çocukların başka uluslar hakkındaki tutumlarını incelemişlerdir. Bu araştırmada 6 yaşındaki çocukların bile diğer uluslara karşı olumlu veya olumsuz duygusal tepkiler gösterdikleri ortaya konmuştur. Yaş ilerledikçe de çocukların, ulusları sevmesevmeme boyutu üzerinde sıraladıkları görülmüştür. Kağıtçıbaşı (1996) aynı zamanda erken yaşlarda edinilen tutumların onları değiştirecek önemli tecrübe veya olaylar olmadığı takdirde durağan olduklarını, ancak bazı tutumların erken yaşlarda öğrenilmiş olmasına rağmen yeni tecrübe ve öğrenmelerle değişikliğe uğrayabileceğini vurgulamaktadır.

Araştırmacılar tutum oluşumunu açıklayan çeşitli kuramsal yaklaşımlar önermişlerdir. Tutumların oluşumuna temel olan kuramsal yaklaşımlar: koşullanma ve pekiştirme, erekler (özendiriciler), işlevselcilik ve bilişsel tutarlılık kuramlarıdır (Freedman, Sears & Carlsmith, 1970/1993).

Koşullanma ve pekiştirme yaklaşımına göre tutum oluşumu temelde bir öğrenme sürecidir. Buna göre tutumlar çağrışım, pekiştirme ve taklit yoluyla öğrenilmektedir.

Erekler yaklaşımında kişinin kazançlarının en yüksek düzeye çıkarılması söz konusudur. Kişinin yeni tutumu benimsemesi, yeni tutumun eskisini sürdürmek için sahip olduğu erekten (özendirici) daha fazlasını sağlamasına bağlıdır.

İşlevselci yaklaşımda da erekler kuramına benzer olarak tutumlar, kişi için sağladığı yarar açısından ele alınmaktadır. Buna göre birey kendisi için gördüğü psikolojik işlev ya da sağladığı yararı göz önüne alarak ilk tutumunu seçer ya da yeni bir tutuma geçer. Burada –daha önce belirtildiği gibi–tutumun birey için bazı işlevleri sağlaması söz konusudur.

Bilişsel tutarlılık yaklaşımına göre ise insanlar bilişleri arasında tutarlılık gösterme eğilimdedirler ve bu durum tutumların gelişme ve biçimlenmesinde temel

varsayımdır. Bu varsayıma göre birbiri ile tutarsız birçok inanç ve değere sahip olan bir birey bunları daha tutarlı hale getirmeye çalışmaktadır.

Kısaca tutumların oluşumu ile ilgili yaklaşımlardan koşullanma ve pekiştirme yaklaşımı öğrenme üzerinde durmakta, işlevselci yaklaşım tutumları kişi için sağladığı yarar açısından ele almakta, bilişsel tutarlılık yaklaşımı ise bireyin tutumlarını hem kendi içinde hem de birbirleri ile tutarlı olacak şekilde düzenlediğini vurgulamaktadır (Freedman, Sears & Carlsmith, 1970/1993).

Çeşitli araştırmacılar tutumu oluşturan faktörleri şöyle sıralamaktadırlar (Akt. Göksu, 2007):

1. Genetik faktörler,
2. Fizyolojik faktörler,
3. Tutum konusuyla ilgili doğrudan deneyim,
4. Kişilik,
5. Topluma uyum ve toplumsallaşma süreci,
6. Grup üyeliği,
7. Sosyal sınıf.

Bunlardan ilk dördü kişiyle ilgiliyken diğer üçü de toplumsal içerikli faktörlerdir. Birey açısından içinde bulunduğu ortama ayak uydurmanın birincil öneme sahip olması nedeniyle bunlar arasından en önemli faktörlerin sosyalleşme süreci ve grup üyeliği olduğu söylenebilir. Bu süreçte kişinin içinde yaşadığı toplumun toplumsal değerleri ve içinde bulunduğu grupların (aile, okul, arkadaş, vb.) tutumları birey açısından büyük öneme sahip olmaktadır (Göksu, 2007).

Tutumların Ayırıcı Özellikleri

Tutum ilgili uyaran, kişi ya da olaylarla ilişkili olarak karakteristik ya da tutarlı bir davranış tarzı belirlemesi yönüyle bir iç faktördür. Ancak insanı etkileyen birçok iç faktör vardır ve bunların hepsi tutum değildir. Bu nedenle tutumların diğer iç faktörlerden ayırt edilmesi gerekir. Aksi takdirde “tutum” terimi her türlü yatkinlik, organik hal ya da güdü için kullanılan bir terim haline gelebilir (Sherif &

Sherif; 1996). Sherif (1996) tutumları diğer iç faktörlerden ayıran kriterleri şöyle sıralamaktadır:

Tutumlar doğuştan gelmez. Tutumlar belli nesne, kişi, grup ya da olaylarla ilişkili olarak oluşturulmakta ya da öğrenilmektedir. Bu kriter ile tutum biyolojik kökenli güdülerden ayrılır. Bir tutumun ilk ortaya çıkışı öğrenmeye bağlıdır.

Tutumlar az çok kalıcıdır. Tutumlar öğrenilirler dolayısıyla da değişebilirler. Bir tutuma sahip olduğu sürece bu tutumun işleyişi organizmanın halinin dalgalanmalarına bağlı değildir.

Tutumlar daima bir özne-nesne ilişkisini içerirler. Diğer bir deyişle, tutumlar boşlukta oluşmaz. Tutumlar bir kişi, grup, nesne, kurum, konu ya da olay gibi belirlenebilir göndergelerle ilişkili olarak oluşturulur ya da öğrenilir. Bir kişinin bir grup ya da kurumla olumlu ya da olumsuz ilişkisi, siyasi veya başka bir konuda hangi tarafta yer aldığı bu hususlardaki tutumlarını açığa çıkarır. Tutumların oluşmasında ve işleyişindeki bu özne- nesne ilişkisi tutumları sosyal değerler ya da normlar, kurumlar, gruplar ve çeşitli hususlarla (siyasi, dini, iktisadi, vb. gibi) ilişkilendirir.

Bir tutumun göndergesi az sayıda veya çok sayıda maddeyi kapsayabilir. Gönderge, tek bir maddeden ya da tek bir kategori altındaki çok sayıda maddeden oluşabilir. Ancak genelleşmiş kavramların gelişmesi ile mümkün olan bu yapıda çeşitli madde yelpazelerine uygulanabilen tutumların edinilmesinde kavramsal düzeyde işleyişin önemi büyüktür. Dil neredeyse sonsuz sayıda uyaran içeren genellemeleri mümkün kılar. Bir çetenin üyelerinin rakip bir çeteye karşı olumsuz tutum geliştirip bu çeteyi hain olarak gördüklerinde, çeteyi oluşturan üyeleri de hain olarak görmeleri buna örnek olarak gösterilebilir.

Tutumların güdüsel-duygusal özellikleri vardır. Böylece tutum, kişinin psikolojik yapısındaki diğer maddelerden ayrılır. Tutum olumlu ya da olumsuz bir şekilde amaca yöneliktir. Bir tutumun duygusal değeri uyaranın güdüsel çekimine (yiyecek, anne, biberon, aşk gibi); ya da sosyal olarak uyarana atfedilen değere bağlıdır.

Sherif'e (1996) göre bu beş kriter tutumları diğer iç hallerden ya da faktörlerden ayırmaktadır ve hem sosyal hem de sosyal olmayan tutumlar için geçerlidir. Tüm tutumların oluşumu ve işleyişinin altında aynı genel ilkeler yatmaktadır.

Tutumun İşlevleri

Tutum bireyin kişiliğinin bir parçasıdır ve bireyin psikolojik ihtiyaçları ile ilgili bazı işlevleri gerçekleştirmektedir. Bu işlevler farklı araştırmacılar tarafından farklı adlandırılırlar da temelde benzer işlevler tanımlanmaktadır.

Smith, Bruner ve White (Akt. Kağıtçıbaşı, 1996) yaptıkları derinlemesine klinik incelemeler sonucu kişinin tutumlarının üç temel işleve sahip olduğunu savunmuşlardır. Bunlar:

- Tutum objesi ile ilgili bilgi sağlayıcı işlev,
- Kişinin başkalarıyla olan iyi ilişkilerini koruma işlevi,
- Dışa atma ya da ego savunma işlevidir.

Kartz da (Akt. Sakallı, 2001) benzer olarak tutumların dört farklı işlevi olabileceğini belirtmektedir. Bunlar:

- Anlama veya bilgi işlevi,
- İhtiyaçları giderme işlevi,
- Egoyu savunma işlevi,
- İçsel değerlerin ifade edilmesi işlevidir.

Kartz'ın ortaya koyduğu işlevlere daha yakından bakıldığında tutumların sahip olduğu işlevler netleşebilir. Tutumların *anlama ve bilgi sağlama* işlevi bireyin çevresini ve dünyayı anlamasına, etrafında olanları anlamlandırmasına yarar. Olayların değerlendirilmesi ve açıklanmasında netlik ve tutarlılık sağlar. Bireyin nelere dikkat edeceği ve olayları nasıl algılayacağı tutumlarından etkilenir. Böylece bilgi ya da nesne değerlendirmesi yoluyla, bazı tutumlar bireyin dünyasını anlamasına ve karşılaşılabileceği tutum nesnelerine ilişkin olarak davranışa hazır

duruma gelmesine yardım ederler (Freedman, Sears & Carsmith, 1970/1993; Sakallı, 2001; Cüceloğlu, 2002). Aynı zamanda kişinin tutumu ona tutum objesi hakkında bilgi sağlar. Her tutum kişi tarafından kendi deneyleri, sınama ve yanılma sonucu elde edilmez; bazı durumlarda tutumlar başkalarının tutumlarından öğrenilmektedir (Sherif & Sherif, 1996; Kağıtçıbaşı, 1996). Böylece tutum objesi hakkında kısa yoldan özet bilgi sağlanmış olmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1996).

Tutumların *ihtiyaçları karşılama işlevi*, bireylerin sosyal, ruhsal ve ekonomik ihtiyaçlarını karşılamalarına, arzu ettikleri amaçlara ulaşmalarına yardım eder. Örneğin bağlı bulunduğu gruba benzer belli tutumlara sahip olmakla birey sosyal onay ve kabul görme gibi ihtiyaçlarını sağlamış olur. Benzer şekilde bazı tutumları bireyin yaşama intibakını kolaylaştırır. Örneğin tutum benzerliğine dayalı olarak kurulan arkadaşlık sayesinde sosyal ve ruhsal ihtiyaç olan arkadaşlık sağlanmış olur (Kağıtçıbaşı, 1996; Sakallı, 2001). Yine benzer olarak kişi tutumunun elverdiği ölçüde ona kazanç sağlayacak işlere yönelerek ekonomik ihtiyaçlarını giderir (Usal ve Kuşluvan, 1999).

Tutumların *egoyu savunma işlevi*, bireyin kendisine güvenmesine ve yaşamın iniş çıkışlarına karşı kendisini korumasına hizmet edebilir. Farklı düzeylerde de olsa tüm bireyler savunma mekanizmaları kullanırlar. Bazı tutumlar bu savunma mekanizmalarına yardım ederek benliğin savunulması işlevini görmektedir (Freedman, Sears & Carsmith, 1970/1993; Sakallı, 2001). Ego savunma işlevini üstlenen tutumlar bireyin bilinçaltı bazı sorunlarını çözümü gereksinmesini karşılamaktadır. Örneğin kişi kendi egosunu yükseltmek için kendindeki kabullenilemeyecek özellikleri başkasına atfedebilir (Göksu, 2007).

Tutumlar bireylerin *içsel değerlerini ve inançlarını ifade etmelerine* yarar. Çünkü bireyler tutumlarını belirttiklerinde aynı zamanda kendi kişiliklerini ve kimliklerini de ortaya koymuş olurlar. Dolayısıyla bir bireyin yaşam, din, millet, eğitim, şiddet gibi önemli konularda sahip olduğu tutumlar onun kimliğini ortaya çıkarır (Sakallı, 2001).

Tutumların Değişimi

Bireyler diğerlerinin özellikle de beğendikleri kişilerin davranışlarını örnek alarak belirli tutumlar geliştirebilirler (Sakallı, 2001; İnceoğlu, 2004). Aynı zamanda kişinin ait olduğu aile, arkadaş, okul (dolayısıyla sınıf) gibi gruplar tarafından kabul edilebilmesi için, o grubun değer verdiği tutumları kabullenmesi gerekmektedir (Sherif & Sherif, 1996). Özellikle uyma davranışı ile kişinin tutumları onun çevresi ile sosyal ilişkilerini sağlamlaştırır (Kağıtçıbaşı, 1996). Bu bağlamda ana-babanın yanında öğretmenler veya sevilen sanatçılar gibi birey için önem taşıyan kişiler rol modeli olarak alınarak yeni tutumların benimsenmesini sağlayabilirler.

Newcomb ve Bennigton'un (Akt. Sherif & Sherif, 1996) çalışmaları referans gruplarının bir kişinin tutumunun belli bir yöne doğru değişmesinde oldukça etkili olduklarını ortaya koymuştur. Kağıtçıbaşı da (Akt. Kağıtçıbaşı, 1996) 1975'te yaptığı araştırma ile kültürel temasın sosyalleşme yoluyla tutumları değiştirebildiğini belirlemiştir.

Sherif ve Sherif (1996) tutum oluşumu ve değişiminde hem iç hem de dış faktörlerin etkisinin bulunduğunu belirtmektedir. Bu nedenle bu faktörlerin birbiriyle ilişkili olarak incelenmesi gereklidir. *İç faktörler* arasında kişinin karşılaştığı nesneye, kişiye, konuya ya da iletişime ilişkin güdüler ve var olan tutumları yer almaktadır. Sunulan görüş, görüş sahibi, sunan kişi, sunuş şekli, görüşün sunulduğu ortam, sosyal bağlam da *dış faktörler* arasında yer almaktadır. İç ve dış faktörlerin karşılıklı ilişkisi bireyin dış etkileri algılama, yargılama ya da değerlendirme şekline yansımaktadır. Kişinin dış uyaran durumlarını algılayışı ve değerlendirişi de daima var olan tutumlarından ve o anda işleyen diğer güdülerden etkilenmektedir.

Tutumların öğrenme yoluyla oluşturulduğu varsayımı onların değiştirilebileceğini de ileri sürmeyi olanaklı kılmaktadır. Daha çok küçük yaşlarda kazanılmaya başlanan tutumlar her ne kadar yerleşik ve durağan özelliğe sahip gibi görünseler de tutumla ilgili araştırmalar bazı tutumların değiştirilmesinin mümkün olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda ilköğretim çağının oldukça erken bir yaşta başladığı düşünüldüğünde okul ortamının öğrencilerin tutumlarını oluşturma ya da geliştirmede oldukça önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Aynı zamanda okul

ortamına olumsuz birtakım tutumlarla gelmiş öğrencilerin bu tutumlarının sosyal ortam içinde ve kültürel temas yoluyla (Kağıtçıbaşı, 1996) olumluya dönüştürülmesi mümkün gözükmemektedir. Bu noktada yine öğretmenin sınıf içindeki tutumlarının önemi söz konusu olmaktadır. Benzer olarak olumsuz tutumlara sahip öğretmenlerin bu tutumları da yine kültürel temasın etkisinden faydalanılarak değiştirilebilir.

Tutum değişimi ile ilgili olarak Lewin, Heider, Abelson, Festinger, Osgood ve diğerlerinin geliştirdikleri ve birbirine oldukça benzer bir dizi kuram vardır. Bu kuramlar önemli bazı açılardan farklılık gösterirler ancak hepsinin temelinde yatan görüş benzerdir. Bu kuramlar kişiyi değişik tutumları arasında; belirli bir nesneye ilişkin duyguları ile bilişleri arasında ve tutumları ile davranışları arasında tutarlılığı korumaya çalışan bir varlık olarak ele almaktadırlar (Akt. Freedman, Sears & Carlsmith, 1970/1993). Kısaca insan, duygu, düşünce ve davranışları arasında bir denge aramaktadır. Dolayısıyla bu öğelerden birinde bir değişimin oluşması durumunda tutarlılığın korunabilmesi için diğer öğeler de ona uymaktadır. Böylece üç tutum öğesinden birinde ortaya çıkan bir değişiklik diğer öğelerde de zincirleme bir değişime neden olmaktadır (Akt. Kağıtçıbaşı, 1996). Yani bir bireyin bir tutum konusuna olumlu olumsuz tavrı değiştiğinde ona karşı tutumunun zihinsel ve davranışsal öğesi de yeniden düzenlenmektedir (İnceoğlu, 2004). Belli bir konudaki tutumun değişmesi ise kişinin o konudaki görüşünün değişmesi demektir (Sherif & Sherif, 1996).

Tutum değişmesi birey gönüllü olduğunda en iyi sonucu vermektedir. Zorunlu olarak katılınan faaliyetlerde ise tutum değişmesi gözlenmemektedir. Böyle bir durumda kişi ortamın baskısı nedeniyle davranışında oluşan değişimi çevresel koşullara yükler ve kendini davranıştan sorumlu tutmaz. Kişi kısa süreliğine ortama uygun davranış sergilese de baskı ortadan kalktığında kendi tutumuna geri döner. Gönüllülüğün yanında tutum değiştiğinde ortaya çıkan davranışın günlük yaşamda diğer insanları etkileyici bir yere sahip olması da tutum değişimde önemli bir faktördür (Cüceloğlu, 2002). Örneğin çevresel etkenler yüzünden istenmeyen davranışları yönetmede zorlanan bir öğretmen baskıcı yöntemleri işe koşabilir. Bunu ise çevre şartlarına bağlayarak kendi tutumlarından farklı davranmak zorunda kaldığını savunabilir. Ancak böyle bir durumda alışkanlık haline gelen davranışın

tutumu o yönde etkileyebilmesi söz konusu olmaktadır. Benzer şekilde olumsuz tutuma sahip bir öğretmen çevre şartlarının tutumunu sergilemesine izin vermediği durumlarda davranışını değiştirmek zorunda kalabilir ve yeni davranışın olumlu etkisini gördüğünde de olumsuz tutumunu olumlu yönünde değiştirebilir.

Tutum değiştirmede en sık kullanılan yöntem sözlü iletişimdir. Bu yöntemde duygu, düşünce ve davranışlar sözlü iletişim (ikna etme) yolu ile etkilenmeye çalışılır (Sherif & Sherif, 1996; Cüceloğlu, 2002). Ancak karşıt görüşte bir konuşma dinletilerek kişinin tutumu değiştirilmeye çalışıldığında birey direnç gösterecektir. Bu nedenle tutumlarda etkili bir değişikliğe yol açmak için atılacak en önemli adım kişinin söz konusu hususla ilgilenmesini sağlamaktır (Sherif & Sherif, 1996). Böylece kişi gönüllü olarak tutum değişimine yaklaşacaktır.

Tutum değişimi kuramları birlikte ele alındığında istenmeyen davranışlara karşı olumsuz öğretmen tutumlarının olumluya dönüştürülmesi hususunda fayda sağlayabilir. Örneğin olumsuz tutuma sahip bir öğretmen, ona tutumunun olumsuz sonuçları hakkında bilgi verilerek ve olumlu tutumların ona sağlayacağı yarar anlatılarak olumlu tutum konusunda ikna edilebilir. Ayrıca öğretmenin sergileyeceği olumlu davranışların faydasını bizzat yaşayarak görmesi de tutumunu değiştirmesinde etkili olabilir. Bunların yanında öğretmenin olumsuz tutumlarını davranış olarak sergilemesinin engellenmesi ve olumlu davranışları sergileme durumunda bırakılması (eğer bu davranışlar alışkanlığa dönüşebilirse) zaman içinde öğretmenin tutumunu olumlu yönde etkileyebilir.

Kalıplaşmış tutumlar

Genellikle tutumlar ve özellikle de kalıplaşmış olanlar kişi için her yeni tutum objesi veya karşılaşılan kimse ile ilgili olarak baştan yeni bir öğrenme sürecinden geçme yerine kişiye bazı eğilim ve beklentileri kullanma olanağı sağlamaktadır. Böylece tutumları bireyin davranışlarına düzen ve tutarlılık kazandırarak bir anlamda bireyin işini kolaylaştırmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1996).

Kalıplaşmış tutumlarda her üç öğede de güçlü bir dayanışma ve tek yönlülük söz konusudur. Düşünce, duygu ve davranıştaki bu güçlü tek yönlülük çimento

harcının bir kalıba dökülerek soğumasına benzer biçimde tutumun sertleşmesine yol açmaktadır. Böyle bir durum ise algılayıcının (tutum sahibinin) tutum konusundaki benzeri uyarıcılara bilinçsiz bir alışkanlıktan öte ön yargılı biçimde yaklaşmasına neden olmaktadır (Usal ve Kuşluyan, 1999). Yani kişi benzer uyarıcılara otomatik olarak benzer tepkilerde bulunmaktadır.

Kalıplaşmış tutumlar daha çok belli gruplara karşı davranışlarımızı yönlendirmektedirler. Bir bakıma belli gruplar hakkında sahip olunan bilgilerin bir özeti gibidirler. Bilgimizin az olduğu bir grup hakkında tutum geliştirirken başkalarından duyduğumuz, okuduğumuz bilgileri bir araya getirerek adeta kalıp halinde bir tutum geliştiririz. Bu tutum bize o grup hakkında kestirme yoldan bir fikir verir. Bu da çoğu zaman o grubun bir üyesi ile karşılaştığımızda onun davranışı hakkındaki beklentimizi ve ona karşı davranışımızı önceden ayarlayabilmemizi sağlar (Kağıtçıbaşı, 1996).

Örneğin öğretmenliğe yeni başlamış genç öğretmenler, okulun bulunduğu çevre ve öğrenci özellikleri hakkındaki bilgisizliklerini diğerlerinden duydukları bilgilerle giderebilir ve bu bilgiler nedeniyle sınıf hakkında olumsuz bir tutum geliştirebilirler. Sınıf yönetiminde zorlandıklarında ise çevrelerindeki bazı tecrübeli öğretmenlerin baskıcı ve otoriter tavırların sınıfı yönetmeyi kolaylaştırdığı şeklindeki görüşleri nedeniyle bu yönde bir tutum geliştirebilirler. İlk birkaç denemenin sonucunda baskının sağladığı geçici uyumun aldatmacası bu yönde kalıp bir tutum geliştirmelerine neden olabilir.

Kısaca kalıplaşmış tutumlar sayesinde diğer gruplar hakkında özet bir bilgiye sahip olarak çevremizi kendi gözümüzde bir düzene sokar ve böylece çevremize karşı tepkilerimizi önceden ayarlayabiliriz. Aslında kalıp tutumlar gibi bütün tutumlar bu temel görevi yüklenmektedirler (Kağıtçıbaşı, 1996).

Kalıplaşmış tutumları diğer tutumlardan ayıran önemli bir özellik kalıplaşmış tutumların daha çok duygusal öğeye dayanmasıdır. Çünkü kalıplaşmış tutumların çoğu kez birkaç bilgi kırıntısı, söylenti veya dedikodu niteliğindeki kulaktan dolma bilgiye dayandığı söylenebilir. Bir grup hakkında sahip olunan bilgi ne kadar az ise başkalarının o grup hakkındaki fikirlerinin kabul etme ve bir iki özellikten ibaret bir

tipleştirmeye ya da kalıplaşmaya yönelme o kadar kolay olmaktadır. Nitekim iyi tanınan bir obje ya da grup hakkında kalıplaşmış tutum geliştirmeye gerek duyulmaz (Kağıtçıbaşı, 1996; Usal ve Kuşluvan, 1999).

Kalıplaşmış tutumlara ilişkin olarak şu özelliklerden söz edilebilir (Kağıtçıbaşı, 1996):

1. Kalıplaşmış tutumlar küçük yaşlarda gelişmeye başlar ve çok uzun bir zaman süreci içinde oluşurlar.
2. Bu gelişmede politik, tarihsel, ekonomik, kültürel çeşitli etkenler rol oynar.
3. Çoğunlukla kalıplaşmış tutumlar başkalarından kulaktan dolma olarak elde edilen bilgilerle beslenir ve böylece gerçek bilgi eksikliğini kapatarak kişi için gerçeği tanımlama görevi görür.
4. Dolayısıyla da çoğu zaman akılcı olmaktan çok duygusal nitelik gösterirler.
5. Tüm bu özelliklerin sonucu olarak kalıplaşmış tutumlar kolay değişmezler ve zaman içinde oldukça durağandırlar.

Kalıplaşmış tutumlar sağduyulu ve kolay değişebilen tutumlar değildir. Bilişsel öge bakımından eksikleri olan ve bu nedenle kalıp haline gelmiş olan olumsuz tutumlar çeşitli propaganda ve duygusal etkilere açık tutumlardır. Ancak Bingemer ve diğerlerinin 1972’de (Akt. Kağıtçıbaşı, 1996) yaptıkları araştırma önceleri az bilgiye sahip olma ile oluşturulan kalıp olumsuz tutumların kültürel temas ile değiştiğini göstermiştir. Bu araştırma yerleşik kalıplaşmış tutumların çoğu zaman gerçek bilgi eksikliğini kapatıp basmakalıp bilgi sağladığını gösterirken aynı zamanda onu geçersiz kılacak gerçek bilgi sayesinde (özellikle de kişisel tecrübe ile) değişebileceğinin de kanıtı olmaktadır. Buna göre öğretmenlerin özellikle disiplinle ilgili geleneksel inanç ve normlara dayanarak oluşturdukları disiplin sağlamaya ve istenmeyen davranışlarla baş etmeye yönelik olumsuz kalıp tutumlarının edinecekleri geçerli ve yararlı bilgiler sayesinde olumluya dönüştürülebileceği söylenebilir.

Kısaca kalıplaşmış tutumlar az bilgi sahibi olduğumuz konularda bize gerçek bilginin yerini dolduracak hazır bilgiyi sağlayarak bir tepki tabanı oluşturmaktadır.

Daha çok duygusallığa dayanmaktadırlar. Durağandır ve onları değiştirecek önemli olaylar olmadığı sürece değişmeden varlıklarını sürdürmektedirler. Örneğin bir öğrenci öğretmenin kötü olarak algıladığı bir davranışı farkında olmadan sergileyebilir. Bu durumda öğrencisinin yaptığı davranışı hatalı olarak algılayan öğretmen, öğrenciyi de davranışının nedenini sorgulamadan kötü olarak nitelendirebilir ve böylece ona karşı olumsuz bir tutum takınabilir. Böylece öğretmen, kötü olarak algılan bu öğrenci her hata yaptığında davranışın nedenini sormadan kalıp bir şekilde ona olumsuz bir tutumla yaklaşmaya devam edecektir. Bu durum ise öğrencinin iyi olduğunu düşündürecek bir olay olana kadar sürüp gidecektir.

Önyargılar

Bir kişi ya da gruba karşı takınılan olumlu ya da olumsuz kalıp tutuma önyargı denilmektedir. Önyargılar tartışmaya açık değildir. Bundan dolayı önyargılar olumlu dahi olsalar sorgulama içermedikleri için ön yargılı tepki eğilimi olumsuz bir durum olarak kabul edilebilir. Önyargılarda “biz” ve “onlar” kesin olarak ayrılmıştır ve genellikle “biz”den olanlar iyi, “onlar”dan olanlar kötü anlayışı vardır. Bu nedenle toplumdaki güçsüz ve zayıf kimseler eğer çoğunluğa da benzemiyorlarsa önyargılara maruz kalabilir hatta önyargılar nedeniyle şiddete dahi uğrayabilirler. Önyargıların en tehlikeli yanı ise kişi ya da grupta olmayan bir özelliği bu kişi ya da gruba atfederek onu suçlamaktır. Örneğin aile fertlerinden birinin suçlu olması toplumda tüm ailenin suçlu olarak görülmesi sonucunu doğurabilir (Göksu, 2007). Önyargılar öğretmenin öğrencilere ya da öğrencilerin öğretmene bakışı açısından da etkili olabilmektedir. Özellikle aynı sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklere sahip olmayan bireyler birbirlerine önyargılı yaklaşabilmektedir. Sınıf ortamında önyargının en kötü etkisi bir öğrencinin sınıfın sosyal ortamı dışına itilmesidir. Bunda en çok etkiye sahip kişi ise öğretmendir. Bir öğretmen bir öğrenciyi sosyal ortamın dışına da itebilir, seilmeyen bir öğrencinin sevilmesini de sağlayabilir. Bu açıdan öğretmen tutumları önemlidir.

Önyargılı kalıp tutumlara örnek olarak bir öğretmenin yeni atandığı bir okulda görevlendirildiği sınıf hakkında edindiği bilgilere dayalı olarak ilk tutumlarını

oluşturması verilebilir. Sınıf hakkında olumsuz bilgiler edinen öğretmenin ilk karşılaşmadan önce bazı olumsuz tutumlar geliştirmesi muhtemeldir. Bu durumda öğrencileri yakından tanıyana kadar sınıfta karşılaştığı istenmeyen davranışlara yönelik olarak kalıplaşmış tutumlarına göre tepkide bulunacaktır. Hatta belki de bazı öğrenciler bu kalıplaşmış tutumun sağladığı algılamının dışına hiç çıkamayacaktır. Benzer olarak okulun bulunduğu çevrenin olumsuz algılanmasının yine öğretmenin çevre hakkında sahip olduğu olumsuz tutumunu sınıfa taşımasına neden olabileceği söylenebilir. Bunun tersi olarak da öğretmenin ait olduğu sosyo-kültürel yapı öğrencilerde önyargılı bir tutum oluşturarak öğrencilerce sevilmemesine neden olabilir.

Önyargıların ortadan kaldırılması için bazı koşulların birbiri ile ilişkili olması gerekmektedir. Bunlardan biri ya da birkaçı eksik kaldığında ise önyargılar artmaktadır. Bu koşullar şunlardır (Akt. Cüceloğlu, 2002):

1. İki grubun sosyal statüsünün eşit olması,
2. İki grubun paylaşılan bir genel amaç üzerinde beraberce çalışması,
3. İki grup arasındaki ilişkinin o ortamda otorite olarak bilinen kişilerce desteklenmesi,
4. Gruplar arası ilişkinin, iki grubun üyeleri arasında paylaşılan ilgilerin var olduğu algılamasına götürmesi.

Tutum ve Davranış Arasındaki İlişki

Genellikle bir kişinin davranışlarının tutumlarına bakılarak kestirilebileceği varsayılmaktadır (Freedman, Sears & Carlsmith, 1970/1993; Kağıtçıbaşı, 1996; Başaran, 1997). Tutum ölçümü çalışmalarının temelinde de tutumun davranışa yol açtığı varsayımı vardır. Bazıları tutum ile davranış arasındaki tutarlılığa kuşku ile baksa da yapılan araştırmaların çoğu tutumların davranış etkilediği görüşünü desteklemektedir. Son dönemlerde yapılan araştırmalarda da davranışın yalnızca belli koşullar altında tutum ile tutarlı olacağı ortaya konmuştur (Freedman, Sears & Carlsmith, 1970/1993; Kağıtçıbaşı, 1996). Buna göre tutumlar her zaman onlarla tutarlı davranma yönünde bir baskı yapmakta; ancak bazen dış baskı ve ilişkisiz

nedenler insanların tutumları ile tutarsız bir biçimde davranmalarına yol açabilmektedir (Freedman, Sears & Carlsmith, 1970/1993).

Tutumlar olaylar, kişiler veya nesneler ile karşılaşma anında olası tepkilerimizi ve davranış eğilimlerimizi belirlemektedir (İnceoğlu, 2004). Ancak tüm tutumların davranışa dönüşmesi mümkün olamayabilmektedir. Bir tutumun davranışa dönüşmesinde tutumun gücü ve açıklığı o anda içinde bulunulan ortam, bireyin alışkanlıkları ve davranışın sonucu hakkındaki beklentileri etkili olmaktadır (Freedman, Sears & Carlsmith, 1970/1993; Kağıtçıbaşı, 1996).

Kişiler daha çok güçlü ve açık tutumlarını davranışa dönüştürebilmektedirler. Ancak ortam şartları tutumu davranışa dönüşüp dönüşmemesinde oldukça etkili olmaktadır. Bireylere hiçbir sorumluluğun yüklenmediği ya da baskı yapılmadığı durumlarda tutumlar rahatça davranışa dönüşebilmektedir. Bunun yanında kişiler bazen bulundukları ortamın baskısı nedeniyle gerçek tutumunu gizlemekte ve ortama uygun davranış sergilemekte, bunu yaparken de kimi zaman tutumu ile uymayan hatta tutumu ile aksi yönde dahi davranabilmektedir (Freedman, Sears & Carlsmith, 1970/1993).

Bir tutumun davranışa dönüşmesinde etkili olabilecek ortam şartları şunlardır: o anda içinde bulunulan çevre, sosyal normlar, kültürel yapı ve politik çevre, vb. (Freedman, Sears & Carlsmith, 1970/1993). Ayrıca bireyin davranışını biçimlendiren en önemli etken onun kendini ve çevreyi o andaki anlamlandırış biçimi olmaktadır. Çünkü her birey kendini ve dış dünyayı kendine özgü biçimde algıladığı bir öznel yaşantıya sahiptir. Bireyin tutum nesnesine ilişkin tepkisi de o anda içinde bulunduğu durumu algılayışı ile de ilgilidir (Cüceloğlu, 2002). Bireyin kendini ve çevresini o anda algılayışı bireyin içinde bulunduğu bağlam olarak düşünüldüğünde, bağlam ortam şartlarının bir parçası olmaktadır.

Tutumun davranış oluşturmada ortam şartlarının dışında alışkanlıklar ve davranışın sonucu hakkındaki beklentilerin de etkili olduğu düşünülmektedir (Kağıtçıbaşı, 1996). Bazen belli bir konuda beklediği sonuca ulaşamayacağını düşünen kişi tutumunu gizleyebilmekte ve tutumunu davranış olarak sergilemekten kaçınabilmektedir. Özellikle bireyin ait olduğu gruplar, bireyi kabul edip etmeyeceği

yönünde yaptığı baskı ile ortam şartları içinde düşünülebilir. Gruplar aynı zamanda bireyde kendi davranışlarının sonuçları hakkında beklenti oluşturan önemli faktörlerdir. Birey dahil olduğu grup tarafından iyi olarak algılanan bir davranışı yaparken grup üyelerince sevilme ve onaylanma beklentisi içindedir. Bu bağlamda grubun normları ve bunların davranışı destekleyip desteklememesi davranışın ortaya çıkmasında ya da engellenmesinde etkili olmaktadır (Sherif & Sherif, 1996; Cüceloğlu, 2002). Bunun yanında bir kişi bir davranışı beceremeyeceğini düşündüğünde de davranıştan vazgeçebilmektedir. Çünkü tutumun üçüncü boyutu olan devinimsel (davranışsal) eğilim, biraz da insanın becerikli olmasına dayanmaktadır. Bu bağlamda bir davranışı beceremeyeceğini anlayan birey duygusu ve bilgisi elverişli olsa bile davranışa geçmeyebilir (Başaran, 1997).

Kısaca tutumlar, davranış oluşturmada önemli etkiye sahiptirler. Ancak tutumun davranış oluşturmada bazı şartların uygunluğuna bağlıdır. Bu bağlamda bir tutumun davranışa dönüşmesini ortam şartları, bireyin alışkanlıkları, davranışın sonucu hakkındaki beklentiler etkileyebilmektedir. Bunlar arasından en çok sözü edilen ise ortam yani o an içinde bulunulan durumdur.

Bireyler bir nesne ile ilgili bilgileri ve buna bağlı olarak oluşan duyguları yönünde bir davranış eğilimine sahiptirler. Bu davranış eğilimleri bireyi davranışa iter. Ancak davranış eğilimlerinin oluşmasında duygular bilişlerden daha ağır basmaktadırlar. İnsan çoğu kez hakkında çok fazla bilgi sahibi olmadığı şeylere de bağlanabilmekte veya ondan nefret edebilmektedir. Başka bir deyişle davranışları etkileme açısından tutum nesnesi hakkındaki bilinenlerden çok o anki duygular ön planda olabilmektedir (Freedman, Sears & Carlsmith, 1970/1993). Bu da çoğu kez davranışın yanlış olduğunu bilmemize rağmen duygularımıza yenilerek bu yanlış davranışa yönelmemizi ve tutumumuzdan farklı davranmamızı açıklamaktadır.

Cüceloğlu (2002) şu dört koşul yerine geldiğinde tutumun bilişsel yönü ile davranışsal yönü arasındaki ilişkinin sağlanabileceğini vurgulamaktadır:

- Tutum kuvvetliyse,
- Bireyin kişisel yaşantısına dayalıysa,

- Birey için önemli olan diğer kişilerce destekleniyorsa,
- Sık sık kendini ortaya koyma şansı varsa.

Bu faktörlerden biri ya da bir kaç eksik olduğunda tutumun bilişsel yönü ile davranışsal yönü arasındaki ilişki aksayacağından tutumun davranış olarak gözlenme olasılığı da düşecektir.

Bir davranışın tutuma dayalı olarak önceden tahmini için tutumların birbirleriyle ve ortamla, alışkanlık ve beklentilerle ilişkileri iyi anlaşılmalıdır. Bu etkenler tutum ile davranış arasındaki tutarlılığı etkilemektedir. Ancak tutum ile davranış arasındaki ilişkiyi ortaya koymada unutulmaması gereken diğer bir etken de ölçme işlemidir. Çünkü bazı durumlarda tutum ile davranış arasındaki tutarsızlık tutumun ölçülmesindeki aksaklıklardan da ortaya çıkabilmektedir. Eğer kullanılan ölçme tekniği gerçekten tutumu ölçmüyorsa, elde edilecek olan geçersiz ölçüm önceden davranış tahmini yapılmasına da olanak sağlayamaz. Bu durumda tutumun davranışa yol açmadığı sonucuna değil; ancak tutumun iyi ölçülemediği sonucuna varılabilir (Kağıtçıbaşı, 1996).

Krech ve Crutchfield'a göre (1948) insanlar hareket ve faaliyetlerini-bunlar ister dini merasimler, ister hayatı kazanma yolları, ister siyasi faaliyet veya saldırganlık olsun-bireyin kendi inanç ve tutumlarına göre yönetmektedirler. Bu bağlamda bireyin bir objeye yaptığı tepki onun obje hakkındaki tutum ve inançlarının yanında o andaki durumdan etkilenmektedir. İçinde bulunulan durum değişse de tutumun sabit kaldığı düşünülebilirse de objeye yapılan tepkinin farklı olması mümkündür. Bu nedenle tutum ölçümlerinde tutumun belirlendiği ortamın tanımlanması önemlidir. Buna dayanarak tutumların bu özelliklerinin ölçmeyi zorlaştırmasına rağmen ölçme ile genel bir değerlendirmenin ortaya konabileceği söylenebilir (Çev. Güngör, 1970).

Tutumların ortam şartları, alışkanlıklar ve beklentiler ile karşılıklı etkileşimleri sonucu davranışa yol açtıkları düşünülmektedir. Bu nedenle de bireylerin davranışları hakkında tahmin yapabilmek için tutumların ölçülmesi önem kazanmaktadır. Böylece belirlenen tutumlardan yola çıkılarak gerekli görüldüğü takdirde tutum değişimi ile ilgili çalışmaların yapılması söz konusu olabilecektir.

Sosyal tutumlar ve grubun etkisi

Bireyin sahip olduğu bazı tutumlar sosyal tutumlar olarak adlandırılabilir. Sherif & Sherif'e göre (1996) sosyal bir tutumu diğerk tutumlardan ayıran özellik, sosyal bir tutumun sosyal uyaran durumlarıyla ilişkili olarak oluşturulması ve grubun ya da belli bir toplumun üyeleriyle paylaşılmasıdır. Sosyal uyaran durumları diğerk insanlardan, gruplardan ya da kültürel ürünlerden oluşur. Bu tutumlar kişinin çevresiyle ilişkisini tanımladığından çeşitli derecelerde duygu yüklü olmaktadır.

İnsan, hayatının önemli bir kısmını sosyal topluluklar içerisinde geçirmektedir. Bu anlamda birey bu kalabalık içinde sosyal yalnızlığa itilebileceğı gibi toplulukla bütünleşerek hayatını uyum içinde de sürdürebilir. Sonuçta birey topluma uyum sağlayabildiğı sürece toplumun bir üyesi olacaktır. Sosyal tutumlar bir anlamda bireyin topluma uyumunu sağlamaktadır. Çünkü birey için bir gruba ait olma ve onun üyelerince kabul edilme birincil ihtiyaçlardan olduğu için birey tutum ve davranışlarını gruba uydurmaya çalışır. Hatta birey bazen grup tarafından kabul edilebilmek için var olan tutumlarını dahi değiştirir (Göksu, 2007). Bu etkileşim içinde kişi yaşadığı toplumdan etkilenirken aynı zamanda kendisi toplumu etkiler. Böylece oluşan etkileşimin sonucunda bireyler sosyal tutumlar oluşturarak sosyal davranışlar gösterirler (Sherif & Sherif, 1996; Silah, 2005).

Pek çok sosyal tutum, kişinin ait olduğu grup değerleri ya da normlarıyla ilişkili olarak oluşturulmaktadır. Bir sosyal normdaki değer yargıları ise grubun yaşlı üyeleri tarafından üye olma sürecindekilere kesin bir tavırla sunulmaktadır. Böylece sosyal değerler ya da normlar yeni üyelere genel olarak eğitimlerinin, yetişmelerinin ve sosyalleşmenin diğerk süreçleri ile aktarılır. Bu bağlamda üye olmak büyük ölçüde grubun değer ve normlarını içselleştirmek demektir. Ancak yeni üyeler içselleştirme sürecinde kazandıkları tutumları normun değer yargısının kapsadığı nesne ile geçirdikleri kişisel deneyimlerden ziyade formüller ya da akıl yürütme ile oluşturmaktadırlar (Sherif & Sherif, 1996). Bu da demek oluyor ki çoğu zaman değer yargılarına bağlı tutumların birçoğı kişisel deneyimlerle test edilmeden kabul edilmektedir. Böylece terbiye şekilleri de dahil olmak üzere birey toplumun değer yargılarının sürdürülmesine hizmet etmektedir.

Birey hayatı boyunca değişik zamanlarda çeşitli grupların üyesi durumuna gelerek onlardan etkilenebilir. Bu grup-birey etkileşimleri sürecinde kişide belli bir tutum ya da davranışın oluşumunu sağlayan gruplara referans grupları denilmektedir. Referans gruplarının bireyin tutumlarının oluşmasında ya da değişmesinde etkisi büyüktür. Aile, arkadaşlar, okul, iş, din, ibadet grupları gibi çeşitli gruplar kişiler için referans grubu durumuna gelebilir. Kişi bu gruplara özellikle uyma davranışı ile bağlanır. Birey grup kuralları doğrultusunda bir takım tutum ve davranışlara yönelir. Böylece grup bireyi şekillendirerek bireyin kişilik yapısının oluşumuna etki eder (Sherif & Sherif, 1996; Sakallı, 2001)

Gruplar bireylerin kişisel farklarına rağmen onları benzemeye zorlayan bir güce sahiptirler. Bireyler bu uyuma kimi zaman gönüllü kimi zamansa isteksizce katılmaktadırlar (Silah, 2005; Göksu, 2007). Bu şekilde bireyler topluma uymalarını sağlayacak benzer tutum ve inançlar geliştirerek benzer davranmaktadırlar. Örneğin bir öğrenci hiç beğenmediği bir arkadaşının diğerleri tarafından övüldüğünü gördüğünde fikrini değiştirebilmektedir. Gruplar üyelerinin tutumları üzerinde onu geliştirici ya da engelleyici bir etkiye sahiptir. Bu bağlamda eğer tutum değişimi grubun normuna uygunsa grup değişimi desteklemekte aksi yönde ise de engellemektedir (Silah, 2005).

Gruplar bireyin öz imajını oluşturmada etkili olmaktadır. Diğer üyelerle kurulan ilişki tarzı ve diğerlerinin bireye tepkileri onun benlik kavramını olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Bireyin öz saygısı çevresinden aldığı olumlu ya da uyumlu tepkiler aracılığı ile artmaktadır. Bu durum bireyin gruba kendisini açmasına ya da kapamasına neden olmaktadır (Silah, 2005). Yani kişinin içinde yetiştiği ailenin inançları ve onun yaşamını etkileyen kişilerin tutumları ile tavırları onun dünyayı ve kendini belirli bir biçimde algılamasına yol açmakta böylece belirli durumlarda belirli türde davranışlarda bulunmasına olanak sağlamaktadır (Cüceloğlu, 2002). Buna göre bir öğrencinin sınıfta kendini algılayış biçimi tutumlarını da o yönde oluşturmada neden olacaktır. Sınıf ortamında öğrencinin kendini algılamada ve buna dayalı olumlu ya da olumsuz tutumlar oluşturmada en büyük role öğretmenin sahip olduğu söylenebilir.

Referans gruplarının, tutum oluşumu ve değişimindeki önemli rolü aynı zamanda okul çağı çocuğu için önemli bir referans grubu olan sınıfın ve sınıf içi ilişkilerin önemini de yansıtmaktadır. Bu referans grubunun en önemli etkileyicisi olan öğretmen de bu grubun normlarının oluşmasında büyük role sahiptir. Öğretmen kendi tutumlarıyla sınıfı adeta şekillendirirken aynı zamanda grup üyeleri olan öğrencilerin de yeni tutumlar oluşturmalarında veya var olan tutumlarını değiştirmelerinde etkili olmaktadır. Dolayısıyla olumlu tutumlara sahip öğretmenler grup lideri olarak grup üyelerine olumlu tutumlar kazandırırken, olumsuz tutumlara sahip öğretmenlerin de grup üyelerine olumsuz tutumlar kazandırmaları kaçınılmaz gözükmektedir. Burada gözden kaçırılmaması gereken diğer önemli nokta ise öğretmenin de dahil olduğu diğer referans gruplarından etkilenecek tutumlarını oluşturduğudur. Toplumsal değerler ve tutumlar bir anlamda zincirleme olarak aktarılmaktadırlar.

Buradan hareketle yeni yetişen neslin kendinden öncekileri örnek alarak yetiştiği sonucuna ulaşılabilir. Uzun yıllar boyunca katı sosyal normlara dayanmış olan Türk Eğitim Sistemi içinde de her ne kadar yapılandırmacı eğitim felsefesinin getirdiği yeni düşünceler benimsenmeye çalışılsa da özellikle istenmeyen davranışlara karşı tutumların hala eski eğitim sisteminin içerdiği terbiye şeklinin izlerini taşımakta olduğu görülmektedir. Bazı öğretmenler baş eğme ve itaati öngören baskıcı tutumlarla daha kolay öğretim sağlanabildiği düşüncesiyle bu yöndeki olumsuz tutumları da desteklemektedirler (Gözütok, 2008). Böylece toplum tarafından da desteklenen bu tutumlar sosyal bir tutum haline gelerek varlığını sürdürmektedir. Bu konu ile ilgili olarak Gözütok ve diğerlerinin (2006) sürdürdüğü çalışmalar baskıcı sistemin ürünü olan dayanın bir eğitim aracı olarak halen kullanıldığını destekleyen sonuçlar vermiştir.

Buraya kadar anlatılanlar özetlenecek olursa tutumlar öğrenilir ve doğrudan yaşantı, koşullanma, izleyerek öğrenme ve kendi davranışlarımızdan çıkarsama yapma (benlik algısı) yoluyla oluşturulabilir (Başaran, 1997; Sakallı, 2001; Freedman, Sears & Carlsmith, 1970/1993; İnceoğlu, 2004). Bu bağlamda arkadaşlar, akrabalar, referans grupları ve öğretmenler gibi çevredeki insanlar bireyin tutumlarının oluşmasında ve muhafaza edilmesinde önemli yere sahiptir (Sakallı,

2001; İnceoğlu, 2004). Sınıfta önemli bir referans kaynağı olarak öğretmenler, öğrencilerin olumlu ve olumsuz tutumlar oluşturmalarında veya var olan tutumlarını değiştirmelerinde rol oynamaktadırlar.

Tutum belli bir davranışın potansiyel göstergesi olsa da bu durum davranışın mutlaka sergileneceği anlamına gelmemektedir (Başaran, 1997; İnceoğlu, 2004). Çünkü bir tutumun davranışa dönüşmesinde ortam, alışkanlıklar ve davranışın sonucu hakkındaki beklentiler gibi faktörlerin de etkisi vardır (Kağıtçıbaşı, 1996) Ancak tutumlar yerleşik ve örgütlü eğilimlerdir. Bu nedenle bireyin davranışa dönüşmeyen bir tutumu da kişiliğinde varlığını sürdürmeye devam edebilmektedir (Başaran, 1997). Olumsuz bir davranışa yönelmeye sebep olacak bir tutumun değiştirilmesi için ise öncelikle o tutumun belirlenmesi gereklidir. (Sakallı, 2001). Bu bağlamda öğretmenlerin sınıf içinde gözlenen istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik olumsuz tutumları belirlenerek bu konuda gerekli tutum değişimi sağlanabilir.

Tutumların Ölçülmesi

Tutum davranışın kendisini değil sadece davranış eğilimini ifade etmektedir. Bu yüzden doğrudan ölçülememekte; ancak ilgili tutumun yol açtığı düşünülen davranışlar yoluyla dolaylı olarak ölçülmektedir. Bu amaçla kullanılan teknikler: bireyin tutumu ile ilgili olarak bireyden sözlü ya da yazılı bilgi alma, sosyo metrik yöntem, diğerlerine sorma, gözlem, elektronik aletler, rapor-arşiv-dergi-sürelî yayın gibi kaynaklardan yararlanmadır (Sakallı, 2001). Ancak tutum ölçmede genellikle sorulara cevap verme ya da fikir belirtme şeklindeki sözel davranıştan (tutumun sözel ifadelerinden) yararlanılmaktadır. Bu amaçla çeşitli ölçme teknikleri geliştirilmiştir (Kağıtçıbaşı, 1996).

Duyguların sözel ifadeleri olan kanıların bireyin tutumlarını sembolize ettiği düşünülmektedir (Akt. Özgüven, 1994). Bunun yanında bazı araştırmacılar kanıların her zaman tutumları ifade edemediklerini bazı kişilerin gözlenebilir davranışlarının aynı olmasına rağmen davranışlarının altındaki motivasyon ve tutumun tamamen farklı olabileceğine değinmişlerdir. Ayrıca insanlar bazı durumlarda doğruyu söylemekten de kaçınabilmektedirler. Tüm bu gerekçeler tutum ölçümünü

zorlaştırmaktadır. Fakat bireylerin davranışlarının kendilerine özgü tutumlarından kaynaklandığı kanısı çok yaygındır (Özgüven, 1994). Ayrıca Campbell (Akt. Sakallı, 2001) negatif tutumun davranışa dökülmesinin zor olmasının yanında kolaylıkla söze dökülebileceğini belirtmektedir.

Alport'a göre de (Akt. Krech & Crutchfield, 1948/1970) insanların ne hissettiklerini, neyi yaşadıklarını, neyi hatırladıklarını, heyecan ve motivelerinin neler olduğunu, niçin öyle davrandıklarını sebebini onlara sorarak öğrenebiliriz. Bu nedenle tutum ölçümü çalışmalarında daha çok bireye tutumu ile ilgili sorular sorulmasını içeren teknikler kullanılmaktadır (Sakallı, 2001). Bu tekniklerden en çok kullanılan ve en düzenlisi tutum ölçekleridir (Krech & Crutchfield, 1948/1970). Bunlardan başlıcaları (Kağıtçıbaşı, 1996; Sakallı, 2001):

- Bogardus (1925) “Sosyal Mesafe Ölçeği”
- Thurstone (1929) “Eşit Görünen Aralıklar”
- Likert (1932) “Toplam Derecelendirme Ölçeği (toplamalı sıralama tekniği)”
- Guttman (1950) “Ölçek Çözümlemesi (birikimli ölçekleme tekniği)”
- Osgood (1957) “Duygusal Anlam Ölçeği”

Bu tutum ölçeklerinin temelinde kişilere belli bir tutum objesine yönelik olarak yöneltilen sözel ifadelerle verdikleri değerlerden yola çıkılarak kişinin tutumunun belirlenmesi yatmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1996).

Ölçek türleri arasında Likert türü ölçekler en çok kullanılan ve geliştirilmesi en kolay olan ölçme tekniğidir (Krech & Crutchfield, 1948/1970; Özgüven, 1994; Kağıtçıbaşı, 1996; Sakallı, 2001). Likert metodunda itemler ne kadar işe yaradıklarına göre seçilmektedirler (Krech & Crutchfield, 1948/1970).

Buna göre Likert (Akt. Kağıtçıbaşı, 1996) ölçek kurmak için dört işlem gerektiğini belirtmektedir. Bunlar:

1. Belli bir tutumla ilişkili olduğu tahmin edilen çok sayıda tutum cümlesi (madde = item) bir araya toplanır.
2. Bu maddeler bir denek grubuna verilir (Deneklerin bu cümlelere beş kategori üzerinden tepki göstermeleri istenir).
3. Her denek için toplam puanın hesaplanır.
4. En ayırıcı maddeleri seçebilmek için “madde analizi” yapılır.

Likert ölçekleme tekniğinde en önemli husus olan tek boyutluluk yapılan madde analizi ile sağlanır (Kağıtçıbaşı, 1996).

Tutumların ölçülmesinde tutumların “yönü”, “derecesi” ve “yoğunluğu” tutumları ölçmede önemlidir. Tutumun yönü tutumun hoşlanma-hoşlanmama veya pozitif-negatif oluş gibi duygusal niteliğini ifade etmektedir. Derecesi tutumun kabul ya da reddetme boyutlarının duygusal tonunun seviyesini göstermektedir. Son olarak tutumun yoğunluğu ise dışa yönelik bir davranışa dönüşebilme olasılığı, diğer tutum alanları içindeki güçlü ya da zayıf olma yönünden durumudur (Özgüven, 1994).

Tutumların ölçülmesinin temelinde tutumların davranışa yol açtığı varsayımı bulunmaktadır. Buna göre tutumu bilen bir kişinin olası davranışları kestirilebilir. Bu durum tutum ölçümü çalışmalarının önemini arttırmaktadır. Bu bağlamda istenmeyen davranışlara yönelik öğretmen tutumlarının belirlenmesi onların bu davranışlarla karşılaştıklarında ne tür davranışlar sergileyecekleri hakkında genel bir fikir edinilmesini sağlayabilir.

Sınıfta Öğretmen Tutumları

Çocuğun yetişme ortamı içinde ailenin yanı sıra komşular, akrabalar, okul ve eğitim sistemi, daha genel anlamda toplum ve kültür de yer almaktadır. Bunlar arasında aileden sonra en önemli yetiştirme ortamının mimarları ise öğretmenlerdir (Külahlıoğlu, 2000). İyi bir öğretmen, yeri geldiğinde, öğrencinin gözünde ana-babadan ve tüm başka kişilerden daha üstün bir yerde tutulabilmektedir. Böyle bir öğretmenin öğrenci üzerindeki eğitsel etkisi de daha derin olmaktadır (Başaran, 1997).

Sınıf ortamında öğrenci davranışlarını etkileyen en önemli etken örnek alma olmaktadır. Bu yolla öğrenciler öğretmeni gözleyerek tutum ve davranış biçimleri kazanırlar. Bu nedenle öğretmenler sınıfta neyi öğrettikleri ve aslında neyi öğretmeye çalıştıklarının farkında olmalıdırlar. Çünkü belli bir şeyi öğretmeye çalışırken gösterdiği davranışlarla çok daha farklı bir şeyi öğretiyor olabilirler. Çünkü öğretmenin ne yaptığı ne söylediğinden daha etkili olmaktadır (Kulahlıoğlu, 2000).

Öğretmenin öğrencilere iyi bir örnek olabilmesi için örneklik özelliklerine sahip olması gerekmektedir. Bu özelliklerin en önemlisi öğrencileri ile içtenliğe dayanan bir dostluk yaratabilmesidir. İkincisi ise öğretmenin düzenli ve planlı çalışmasıdır. Sınıftaki doğal toplum ortamında önder durumdaki öğretmen, gerektiğinde kendisinin de eleştirilmesine izin vererek öğrencilerde körü körüne bağlanma alışkanlığının oluşmasını engelleyebilir. Öğretmen önderlik görevini yerine getirirken yetkisini kullanmada özenli olmalıdır (Başaran, 1997). Bu bağlamda öğretmenin öğrencileri ile ilişkilerinde takındığı tutum önemlidir.

Her öğretmenin kendine göre bir öğrenci modeli vardır. Kimi öğretmenin öğrenci modeli çok kesin sınırlarla çizilmiştir ve bu sınırları aşanlar kolay kolay bağışlanmaz. Kimi öğretmen de daha hoşgörülüdür ve geliştirdiği öğrenci modelinin sınırlarını belli ölçüde aşan öğrencileri bağışlayabilir (Başaran, 1997). Öğretmenler öğrencilerin sınıftaki davranışlarını bu model içinde değerlendirerek tepkide bulunmaktadır.

Öğretmenler öğrencilerin davranışlarını kendi değerlerine göre oluşturdukları modelin yanında davranışın kendilerinde yarattığı duygu izlenimine göre de değerlendirmektedirler. Bu duyguların etkisiyle öğrencilerin davranışları kabul edilebilirden hiç kabul edilemeze doğru sıralanmaktadır. Sınıfta öğretmenin öğrencinin yaptığı herhangi bir davranışa nasıl tepki vereceği onun kabul edilebilirlik sınırına bağlıdır. Bu sınır ise davranışı yapan, davranışla karşı karşıya kalan ve ortamın etkisi ile değişkenlik göstermektedir (Kulahlıoğlu, 2000). Sonuçta öğretmen tutumunun belirlediği algı penceresinden bakarak karşılaştığı davranışın istenmeyen olup olmadığına karar vermekte ve tutumu yönünde bir tepkide bulunmaktadır.

Böylece öğretmenler, sınıf içinde öğrenci davranışlarına verdikleri tepkiler ile öğrencilerin üzerinde etkiye bulunmaktadır.

Öğretmenlerin bir bölümü sınıf içinde olan kişilere ve oluşan olaylara çok çabuk duygusal tepkiler verme eğilimindedir. Kolayca kızan, bağırان, bu tür öğretmenler sınıflarında gözledikleri en küçük uygun olmayan davranışı bile ceza kullanarak denetleme yoluna giderler. Öğretmenlerin bu tutumları çocukların davranışlarına yansiyarak uygun olmayan davranışların gözlenmesine neden olabilir (Ataman, 2000). Böylece öğretmen istenmeyen davranışları önlemeye çalışırken kendisi istenmeyen davranışlara kaynaklık edebilmektedir. Bu nedenle sınıfta öğretmenlerin duygusal tepkilerini kontrol edebilmeleri ve aşırı duygusal davranışlardan kaçınmaları önemlidir.

Öğretmenin sınıftaki tutumu eleştirici ya da hoşgörölü olabilir. Öğrenciler tarafından sergilenen davranışların çoğunun kabul edilemez olduğunu söyleyen öğretmenler, eleştirmeye eğilimlidirler ve bu tutumlarının öğrenci davranışlarını dışardan bir etki sayesinde değiştireceğine inanırlar. Çünkü bu öğretmenlere göre öğrenci kendi davranışını düzeltmede yetersizdir. Bunun aksi öğretmen tutumu ise hoşgörölü öğretmen tutumudur. Bu öğretmenler daha esnek ve daha az yargılayıcıdır. Kendi doğru yanlış tanımlarını daha az kabul ettirme ihtiyacını içeren tutumları, sınıfta oluşan sıcak ilişki vasıtasıyla çocukların sorumlu ve kendini denetleyebilir bir kişilik geliştirmelerine yardım eder (Külahlıoğlu, 2000).

Öğrencileri sürekli eleştirme, onları yargılama ve suçlama zehirli terbiye olarak adlandırılmaktadır. Bu terbiye şekli eşitsizlik üzerine kurulmuştur. Bu terbiye öğrencinin kendine saygısını yok ederek iç dünyasını zehirler, kendine güvensiz ve başkalarının memnuniyeti için yaşayan öğrenciler yaratır (Külahlıoğlu, 2000). Aynı zamanda sınıf ortamından sürekli dışlanmayı içeren aşır eleştiri ve baskı öğrencilerin öz benliğini zedeleyen olumsuz duygular yaşamalarına sebep olur (Gordon, 2003).

Zehirli terbiyenin hâkim olduğu sağlıklı yetişme ortamlarında öğrencilerin en belirgin özelliği dış merkezli olmalarıdır. Böyle bir öğrenci kendi algılama, duygu ve düşüncelerine güvenemez; çünkü öğretmenin algılamaları, duygu ve düşünceleri onun gerçeği yerine geçer. Bu durumda “öğretmen ne der?” düşüncesi

davranışlarının temelinde yatan ana neden haline gelir (Külahlıoğlu, 2000). Oysa gerçek disiplin anlayışı bireyin kuralları içselleştirerek iç denetimli davranmayı öğrenmesini ön görmektedir (Sarıtış, 2000; Uzun, 2001; Gordon, 2003). Aynı zamanda çağdaş eğitimin amacı kendi kendine karar verebilen, özgür ve bağımsız düşünebilen bireyler yetiştirmektir (Gözütok, 2008). Baskıcı tutumların bu hedefi gerçekleştirmesi ise mümkün gözükmemektedir.

Hoşgörülü bir öğretmen kusur işleme ve düzeltmeyi bir öğrenme yolu olarak görür. Ancak hoşgörü yanlış davranışa katlanma ya da yanlış davranış görmezden gelmek demek değildir, olmamalıdır. Çünkü öğretmenin istenmeyen davranışları yapmada direnen öğrencileri sürekli bağışlaması bu davranışların pekişmesine neden olacaktır. Hoşgörü bir öğretmen öğrencilerini olduğu gibi kabul eder, öğrencinin hata yapmasını doğal karşılar, onlara yansız olarak yaklaşarak davranışını düzeltme yolunu gösterir. Böyle bir öğretmen sabırlı ve sinirlerine egemendir. Sınıfın yönetim biçimini öğrencilerin, başarılarını ve kişiliklerini geliştirecek; kendilerini yönetmelerini ve denetlemelerini sağlayacak; uyumsuzluğa düşmelerini önleyecek; birbirleriyle ve öğretmenle iyi ilişkiler kurmalarını sağlayacak nitelikte düzenler (Başaran, 1997). Böylece öğretmenin sınıfta öğrencilerin yardım isteyebilecekleri bir tutum içinde oluşu, öğrencilerin kendilerini sınıf ortamında daha rahat ifade edebilmesine olanak tanıyarak olumlu kişilik geliştirmelerini, bu sayede de istenmeyen davranışlara daha az yönelmelerini sağlayabilir.

Hoşgörülü ve mutlu bir tutum ile güler yüz öğrencilerin öğretmeni sevmelerini, öğrencilerin önyargılarının kırılmasını, onların derse katılmalarını ve konuşmalarını sağlar. Ayrıca derse daha kolay ilgi çeker ve iyi bir dostluk ortamı oluşturur. Böylece hem öğretmen hem de öğrenciler rahatlar (Ertuğrul, 2004).

Sınıftaki öğretmen modeli çocuk yetiştirme türüne göre de incelenebilir. Bununla ilgili olarak Baumrind (Akt. Cüceloğlu, 2002) üç çocuk yetiştirme türü tanımlamaktadır: bilinçli otorite, baskıcı otorite, sınırsız hoşgörü. Buna göre *bilinçli otoritede* çocuğun önemli bir insan olduğu kabul edilir ve gerekli sevgi, ilgi ve onun gereksinmelerine duyarlılık gösterilir. Bunun yanında çocuğun neyi yapabileceği ve yapamayacağı açık ve seçik olarak bellidir ve temel ilkelere hiçbir zaman ödün

verilmez. *Baskıcı otoritede* ise çocuğun düşünmeye, konuşmaya ve kendisine özgü bir dünya geliştirmeye hakkı yoktur. Ondan beklenen yalnızca itaat etmesidir. Çocuğa gösterilen sevgi haşın ve sert disiplinle ifade edilir. Son olarak *sınırsız hoşgörüde* çocuğun her istediği yapılır, onun her istediğini yapmasına izin verilir ve çocuğa hiç bir sınır tanımamasının yanında ona hiçbir ceza da verilmez. Gelişim psikologları bu üç yetiştirme türünden ilki olan bilinçli otoritenin en verimli çocuk yetiştirme tarzı olduğunu belirtmektedirler (Cüceloğlu, 2002).

Sınıftaki öğretmen modeli ile ilgili başka bir sınıflama öğretmenin sınıftaki tutumları ve öğrencileri ile ilişkileri bakımından yapılabilir. Buna göre birbirinden önemli ölçüde ayrılan öğretmen tiplerini üç farklı boyutta incelemek mümkündür. Bunlar dost, biçimsel ve uyumsuz öğretmen tipleridir. (Başaran, 1997).

Dost öğretmen, öğrencileriyle olumlu bir duygusal ilişki kuran öğretmendir. Bu öğretmen öğrencilere duygularını özgürce söyleyerek öğrencilerin kendisine söyledikleri duygularını da içtenlikle dinler. Öncelikle öğrencilerinin öğretmeni olduğuna inanır; öğrencilerin sorunlarını çözmeden onların iyi bir öğrenme havasına girmeyeceklerini bilir; onları desteklemek ve güdülemek için yardımcı olur; öğrencilerine sıcak, benimseyici ve hoş görür bir hava hazırlar. Öğrencilerin beğendiği davranışlarını onaylar ve över. Öğrencilerinin yaptıklarını eleştirirken ya da reddederken onlarda kınanma ve aşağı görülme duygusu yaratmaz. Öğrencileriyle gösterişe kapılmadan, yeri geldikçe ve yeter derecede ilgilenir; onları fazla ilgi, sevgi ve üzerine titreme ile sıkıntı altına sokmaz. Bu öğretmenin sınıfında her öğrenci, öğretmenleri kadar, başkalarını düşünen, onlara yardıma koşan, onların iyiliğini isteyen dolayısıyla iyi ilişkiler kurmaya çalışan kişiler olarak yetişir.

Biçimsel öğretmen, öğrencileri ile kendisi arasına bir aralık koyarak öğretmenliği biçimsel (resmi) bir tutumla yapmaya çalışır. Böyle bir öğretmen sadece ders anlatma, ödev verme, sınav yapma ve not verme gibi çalışmalarla ilgilenerek bunların dışında öğrencilerle ilgilenmeyi gereksiz görür. Sınıfta bu şekilde biçimsel bir hava yaratma öğretmeni öğrencilerin sorunlarıyla uğraşmaktan kurtarır. Böyle bir öğretmen öğrencilerinden uzak durur ve onlara karşı ilgisiz kalır. Biçimsel öğretmenlerin kimisi öğrencilerini sevmesine rağmen onlara dostça

davranmayı tehlikeli bulur. Biçimsel öğretmen bir anlamda kendini öğrencilerinin değil dersinin öğretmeni olarak görmektedir.

Uyumsuz öğretmen, karşılaştığı sorunlarını çözemeyen öğretmendir. Öğretmenin yaşadığı bu sorunlar gerek mesleğinden gerekse okul dışındaki yaşantısından kaynaklanmaktadır. Bu öğretmenin sınıfında sevgisini boşaltmak için gözde, hincını almak içinse kurban öğrencileri vardır. Öğretmenlik yetkisi ile bedensel gücünü öğrencilerini korkutmak için kullanır. Bağırarak öğrencileri susturur, onların duygularını anlatmalarına izin vermez, öğrencileri kendisinin karşısında konuşmaya cesaret edemezler. Öğrencilerini olağandan fazla edilgin ve uysal olmaya zorlar, sürekli onlarla alay ederek onları gülünç duruma düşürür.

Uyumsuz öğretmenlerin sınıflarında oluşan korkutucu hava öğrenmeye olumsuz etkide bulunur. Öğretmen korkusu bazı öğrencilerin korku kaynağına düşman olmasına ve saldırmasına yol açar. Korkulan öğretmenlere karşı utangaç öğrenciler kırgındır, sözünü esirgemeyen öğrenciler aynı yolla karşılık verirken saldırgan öğrenciler ise saldırmaktan çekinmezler (Başaran, 1997; Gordon, 2003).

Kısaca öğrenmeye en elverişli olan sınıf öğrencilerine dostça davranan öğretmenin sınıfıdır. Böyle öğretmenler aynı zamanda olumlu tutumlarıyla öğrencilerinin de olumlu tutum ve davranışlar edinmelerini sağlar. Biçimsel öğretmenin sınıfı soğuktur. Öğretmen sınıfta bir robot gibi sadece öğretimle ilgilenmektedir. Uyumsuz öğretmenin sınıfı ise katlanılacak gibi değildir. Bu tür öğretmenler olumsuz tutumlarıyla öğrencilerini de olumsuz tutumlara ve daha fazla istenmeyen davranış göstermeye itmektedir.

Öğretmenin kabul edici, özgürlüklere duyarlı, saygılı ve benlik durumunu bütünleştirici bir tutumda oluşu sınıftaki yetişme ortamının geliştirici olmasını sağlarken; reddedici, denetleyici ve baskın biçimde öğrencinin çocuk benliğini besleyen öğretmen tutumu, öğretmenin kendi kalıplarıyla sınırlayan yetişme ortamları yaratır. Bunun sonucunda da sınıf içinde kendilerini kabul edilmemiş, ezilmiş, yadsınmış, engellenmiş hisseden öğrenciler oluşur. Bu nedenle öğretmenin disiplin sağlama, eğitim ve öğretimin verimini arttırma amacına yönelik olarak

sınıfta göstereceği tutum ve davranışların öğrencinin her açıdan etkilenmesine sebep olacağı unutulmamalıdır (Külahlıoğlu, 2000).

İstenmeyen davranışların yönetiminde öğretmen tutumu büyük öneme sahiptir. Öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısındaki baskı ve zorlama içeren tutumları sınıfta güç mücadelesi yaratarak ilişkilerin düşmanlık temeline oturmasına neden olabilir. Böyle bir ortamda ise öğrencilerin baskıcı yöntemlere verdiği tepkiler öğretmenin sınıf yönetiminde daha da zorlanacağı durumlarla karşılaşmasına yol açabilir. Çünkü baskı ile uygulanan yaptırımlar direnmeyi doğurur ve baskıya karşı direnmeyi seçen öğrenciler kendilerini en az zarara uğratacak şekilde tepki oluştururlar. Bazı öğrenciler öğretmeni nereye kadar kıskırtabileceğini denerken oluşan düşmanca ilişki saldırganlığı destekler. Böylece yaşanan güç savaşı eğitimin bir kenara itilmesine sebep olur. Bazı öğrenciler ise tepki vermek yerine tamamen siner ve öğretime cevap vermezler (Gordon, 2003).

Öğretmenin öğrenci davranışlarını kontrol etmede ve sınıf problemlerini çözmeye izleyeceği yol büyük öneme sahiptir. Çünkü etkili sınıf yönetimi sadece başarılı tekniklerin bir plan dâhilinde uygulanmasından ibaret değildir. Aynı zamanda öğrencilerin kendilerine gösterilen olumlu tutumlara duydukları saygının da büyük önemi bulunmaktadır (Balay, 2003). Bundan dolayı öğretmenin sınıf içinde takınacağı tutum öğrencilerin ne düşündükleri ve neler hissettiklerini anlamayı içeren, onlara saygı ve önem veren bir tutum olmalıdır (Gordon, 2003). Bu tutum aynı zamanda öğrencilerde güven ve saygıyı da ortaya çıkaracaktır. Böylece insan haklarına saygıyı içeren ve düşünceye dayalı güven çevresi öğretmenin sınıfta düzeni sürdürmesini sağlayacaktır (Akt. Başar, 2008). Bu anlamda sağlanacak etkili bir sınıf yönetimi, öğrencilerin sorumluluk almasını, kendilerini kontrol etmesini ve en yüksek düzeyde öğrenmeyi sağlamasının yanında öğretmenin stresini de azalacaktır (Gordon, 2003).

Özetle istenmeyen davranışların zorlama ile bastırılması sadece geçici bir uyum havası yaratmaktadır. Bu tür barış adalet yerine öfke ve tepki getireceğinden bozucu davranışların artarak ve daha güçlü şekilde farklı alanlarda kendini göstermesine yol açmaktadır (Gordon, 2003; Başar, 2008). Oysa daha ılımlı ve

hoşgörülü bir yaklaşım bireyin dışlanmadan hatasını fark etmesini sağlayacağından daha olumlu bir gelişmeye sebep olmaktadır.

Bir sosyal ortamda her bireyin davranışının bireyin gerçeğini yansıttığı (Külahlıoğlu, 2000) düşünüldüğünde tutumların davranış oluşturmadaki itici gücü önem kazanmaktadır. Çünkü bir öğretmen tutumlarının el verdiği ölçüde sınıf içi davranışları algılayacak ve yine bu algılama çerçevesi içinde tutumunun elverdiği davranışlara yönelecektir. Bu açıdan olumlu tutumların olumlu, olumsuz tutumların ise olumsuz davranışlara yönelmeye sebep olacağı söylenebilir.

Tutum kısaca bireyin bir durum, olay ya da olgu karşısında ortaya koyması beklenen olası davranış biçimi olarak tanımlandığına göre istenmeyen davranışlar karşısında öğretmenin takınacağı tutumun, bu davranışları önlemek veya düzeltmek için göstereceği davranışların bir ön habercisi olduğu kabul edilebilir. Tutumlar çeşitli faktörlerin etkisi altında oluşarak şekillenmektedir. Bu bağlamda özellikle sosyal tutumların oluşumunda toplumsal etkilerin önemi büyüktür. Dolayısıyla öğretmenlerin disiplin anlayışları ve sınıf içi istenmeyen davranışları yönetme şekilleri de bu normlardan etkilenmektedir.

Toplumsal yapı ve kültürün etkisiyle Türkiye'deki disiplin anlayışının baskıcı ve yetkeci bir yapıya sahip olduğu söylenebilir (Gözütok, 2008). Bu anlayışın etkisi ile disiplin sağlama amacıyla genel olarak başvuru alan temel yöntemler yetkeci ve dış denetimin merkez rolünü kabul eden tutum ve davranışlar olmaktadır. Bu amaçla izlenen yollar da buyruk, emir verme, öğüt verme, itaat etmeye yönelik davranış değiştirme istemi, azarlama, ses yükseltme, gerektiğinde ceza, dahası da fiziksel (bedensel) ceza verme olmaktadır (Topses, 2000). Toplumsal yapının bir parçası olan okullarda da disiplin oluşturma yaklaşımlarının bu anlayışı yansıttığı görülmektedir.

Kimi zaman öğretmenler ne derece iyi yetişmiş ve eğitilmiş olsalar da içinden geldikleri ortamın ve toplumsal yapının izlerini ve kimi değerlerini kendi kişiliklerinde yaşatmayı sürdürebilmektedirler. Bu öğretmenler öğrencilerini de bu yapıda algılamaya yönelik tutum ve davranışlar geliştirerek, kimi zaman da insan saygısını temel alan yaklaşımları göz ardı ederek, istedik davranış değiştirme yöntemlerini bu temel algılama biçimi içinde değerlendirebilmektedirler. Aynı

zamanda da bazen öğretmenler toplumsal yapının ürünü yetkeci, ilgisiz-sevgisiz ailelerden, geleneksel aile yapılarından gelen öğrencilerle karşılaştıklarında çeşitli uyum sorunları, tutum ve davranış dengesizlikleri, disiplin sağlamada yetersizlikler ve ders verimini azaltıcı sorunlar yaşayabilmektedirler. Bu sorunların etkisiyle denetim-yönetim yeterlilikleri ve yöntemlerinin geçersiz kalması durumunda da geleneksel yetkeci tutum ve davranışları içeren yöntemleri devreye sokmayı tercih edebilmektedirler. Ancak kullanılan baskı içeren yöntemler çocuklarda ve gençlerde bazı tepki biçimlerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Topses, 2000; Gözütok, 2008).

Fiziksel ceza, toplumun her kesiminde olduğu gibi okullarda da görülen ve yukarıda açıklanan olguların da bir sonucu olarak kimi öğretmenlerce tercih edilen bir baskı yöntemidir. Ancak dövülen çocukların cezalandırma sırasında ürkütücü boyutlarda nefret ve öfke duyguları geliştirdikleri ve bedensel cezanın “sosyal davranış bozukluğu”na sebep olduğu düşünüldüğünde bedensel ceza deneyimlerinden iyi davranışlara doğru bir gelişmenin gerçekleşmesi mümkün gözükmemektedir (Akt. Gözütok, 2008). Bu türden tutum ve davranışlar öğrencilerin benlik tasarımlarını, öz değer ve öz saygı duygularını örseleyici, kimlik gelişiminde sorunlar yaratıcı, öğrencilerin girişim çabalarını ketleyici sonuçlar üretmektedir. Oysa çağdaş eğitim anlayışları insan değeri ve saygısına dayalı, benlik değerini yükseltmeye yönelik, iç denetimli, problem çözme yeterlilikleri gelişmiş, istek, sevgi ve güdülemelerini kendi iç dinamizmlerinden kaynaklandıran özerk ve bağımsız bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Topses, 2000). Bu bağlamda bu özelliklere sahip öğrencilerin yetiştirilmesi hoşgörünün hâkim olduğu demokratik ortamlarla sağlanabilir. Geleneksel öğretim anlayışları ve baskıcı öğretmen tutumları bu amacın önünde bir engeldir (Gözütok, 2008).

Sınıf içi istenmeyen davranışlara yönelik öğretmen tutumlarının şekillenmesinde öğretmenin benimsediği felsefi görüşün etkisi oldukça fazladır. Çünkü öğretmen sınıf içi tutum ve davranışlarını eğitimde temele aldığı felsefi görüşün etkisinde düzenlemektedir. Bu anlamda çağdaş görüşleri benimseyen bir öğretmenin öğrenci davranışlarını algılama ve bunlara müdahale şekli de bu görüşlere uygun olacaktır. Geleneksel düşünce yapısına sahip bir öğretmen ise bu

yönde tutum ve davranışlar sergileyecektir. Bu nedenle öğretmen tutumlarına yön vermesi açısından yapılandırmacı yaklaşımın yakından incelenmesi faydalı olacaktır.

Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğretmen Tutumlarına Etkisi

Sınıftaki eğitim ve öğretime yön veren eğitim felsefesi öğretmen tutumlarını belirleyen ve etkileyen önemli bir faktördür. Eğitim felsefesinin sınıf içindeki eğitim-öğretim uygulamalarına yön vermesi iki boyutta düşünülebilir. Bunlardan birincisi hükümetlerce seçilmiş ve benimsenmiş olan eğitim felsefesidir. Bu genel görüş ülkenin eğitim politikalarının ve sistemlerinin oluşmasında ve şekillenmesinde etkili olarak eğitime yön vermektedir. Bu anlamda temele alınan felsefi yaklaşımın getirdiği görüşler eğitim kuram ve uygulamasında etkili olmaktadır (Demirel, 2006; Tozlu ve Yayla, 2006). İkincisi öğretmenin kendi hayat tecrübeleri ve yaşantıları sonucu oluşturduğu öznel felsefi tutumudur (Tozlu ve Yayla, 2006; Kağıtçıbaşı, 1996). Bu öznel felsefi tutum ise öğretmenin davranışlarını yönlendirerek sınıf içi eğitim öğretimle ilgili uygulamalara etkide bulunmaktadır. Bu bağlamda öğretmenin öznel felsefi tutumu, genel felsefi görüşün sınıf içindeki yansımaları şekillendirmektedir. Dolayısıyla sınıf içindeki eğitim uygulamaları bu iki etkinin altında yürütülmektedir. Bu noktada felsefi bakış açısının önemli rol oynadığı açıktır (Demirel, 2006; Tozlu ve Yayla, 2006). İstenmeyen davranışlara yönelik tutumların şekillenmesi boyutunda ise felsefi bakış açısı istenmeyen davranışları algılama çerçevesi sunmakta; böylece bu davranışlara yaklaşımı ve müdahale şekillerini etkilemektedir.

Bir ülkenin benimsemiş olduğu eğitim felsefesinin uygulama sahasına çıkması ve hayata geçirilmesi programlar aracılığıyla olmaktadır. Bu açıdan programın uygulayıcıları olan öğretmenler eğitim felsefesinin hayata nüfuz edebilmesinde en önemli etken olmaktadır (Demirel, 2006). Çünkü bir öğretmen kendi felsefi görüşü ile programın öngördüğü uygulamalar arasında uzlaşma sağladığı ölçüde etkin eğitim felsefesinin görüşlerini sınıfına taşıyabilecektir. Bu bağlamda öğrencileri yetiştirmede ülkenin genel eğitim felsefesinin yanında öğretmenin kişisel felsefi görüşü ve buna bağlı tutumlarının da etkisinin olacağı söylenebilir.

Eğitim sistemleri çeşitli dönemlerde ortaya atılan felsefi görüşlerden etkilenmiştir. Son yıllarda dünyada yaşanan hızlı toplumsal, ekonomik ve teknolojik gelişmeler eğitim anlayışlarını da etkileyerek köklü dönüşümlere sebep olmuştur. Bu anlamda çağdaş anlayış ve kuramların sınıf ortamına taşıdığı yeni görüşler bilgi ve öğrenmenin doğasına ilişkin açıklamaları ile eğitim ortamının yeniden düzenlenmesi gereğini doğurmaktadır. Öznelliğin önem kazandığı günümüzde eğitimde de bireyin kendi yetenek, ilgi ve ihtiyaçlarının temele alındığı yaklaşımlar kabul görmektedir. Bu anlayış aynı zamanda demokrasi ve hoşgörü kültürünü de beraberinde getirmektedir (Tunç, 2009).

Yapılandırımcı yaklaşım çağdaş yönelimler içinde ifade edilen ve günümüzde Türkiye'deki eğitim sisteminin şekillenmesinde etkili olan anlayışlardan biridir. Yapılandırımcı yaklaşım, dünyayı görme ve algılama şekli olarak ifade edilmekte ve bu yönüyle felsefi bakış açısını yansıtmaktadır. Çünkü yapılandırımcılık bilgi ve öğrenmenin doğası ile ilgili bir yaklaşımdır (Gökdaş, 2006). Bu bağlamda yapılandırımcı yaklaşım daha çok okul yaşamını düzenleyen inançlar, normlar ve uygulamalardan oluşmaktadır. Bu kültür ise öğrenenlerin arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle ve konu alanı ile ilgili etkileşimlerini biçimlendirmektedir (Yurdakul, 2005). Bu açıdan yapılandırımcı yaklaşım uygulamalarının aynı zamanda sınıf içindeki bireylerin birbirlerine karşı tutumlarının oluşmasında etkili olduğu söylenebilir.

Yapılandırımcı yaklaşım bilgi ve gerçeklik ile öğrenmenin doğasına ilişkin açıklamaları nedeniyle sınıftaki öğrenci davranışlarını bu çerçevede algılama ve değerlendirmede etkili olacaktır. Böylece öğretmenin tutum geliştirmesine etki edecektir. Bu bağlamda yapılandırımcı yaklaşımın öğrenme ile ilgili varsayımları şöyle özetlenebilir (Yurdakul, 2005; Demirel, 2006; Tunç, 2009):

1. Öğrenme bireyin kendi algı ve değerlendirmeleri yoluyla oluşan içsel bir süreçtir.
2. Öğrenme bireysel olarak ancak sosyal ortamda gerçekleşmektedir.
3. Öğrenme doğrusal ve hiyerarşik bir süreç olmayıp eski bir öğrenme yeni öğrenmelerle değişebilir veya çürüyebilir.

4. Bilgiyi yapılandırma sürecinde ön bilgiler, inançlar, ön yargılar, dünya görüşü gibi bireysel özellikler belirleyici olmaktadır.
5. Öğrenme bireysel boyutta kendi anlamlarını oluşturma yanında sosyal boyut olarak sosyal anlamlar yoluyla diğerleriyle uzlaşmadır.
6. Öğrenme mutlaka bir bağlam içinde oluşmaktadır.
7. Öğrenmede güncellik ve yaşamla ilgili olma önemlidir.
8. Çok boyutlu ve dinamik bir etkileşim olan öğrenme, durumlu bir etkinliktir.
9. Bilgi geçici, gelişimsel, sosyal ve kültürelidir.
10. Öğrenme zihinsel biliş haritasının rafine edilmesi ya da yapılandırılmasıdır.
11. Öğretmen açıcı sorularla öğrenme sürecini yönlendirebilir ancak bu yapıların oluşumunu etkilemez, yönetmez.

Yapılandırmacı yaklaşım geleneksel anlayıştan farklı olarak nesnel bilgi ve gerçekliği reddetmektedir. Bu anlayışa göre öğrenenler kendi algılarını ve zihinsel yapılarını kullandıkları içsel bir süreçten geçerek bilgiyi yapılandırmakta ve kendi anlamlarını oluşturmaktadırlar. Kısaca bilgi bireysel ve içsel olarak zihinde oluşmaktadır (Şimşek, 2004; Gökdaş, 2006). Bu nedenle de her bireyin gerçeği farklı olmaktadır. Bu anlamda yapılandırmacılık bireyselliğe büyük önem vermektedir. Söz gelimi aynı şeyi dinleyen iki öğrencinin bu dinlemeden farklı sonuçlara ulaşması mümkündür. Çünkü öğrencilerin dinlediklerini veya karşılaştıkları olayları anlamlandırmalarında bireyin kendi deneyimleri, içinde bulunulan kültür, öğrenmenin gerçekleştiği etkileşimin doğası ve bireyin bu süreçte üstlendiği rol gibi çok sayıda etken belirleyici olmaktadır (Yurdakul, 2005; Tunç, 2009). Ancak bireyler anlam oluştururken kendileri ile diğerleri arasında sosyal anlam birliği sağlayarak öğrenmekte ve bu yolla kendi doğrularının geçerliğini denetlemektedirler. Bu nedenle öğrenmede sosyal bağlamın büyük önemi vardır (Yurdakul, 2005). İstenmeyen davranışlara karşı öğretmen tutumlarının önemi bir anlamda bu sosyal etkileşimin öneminden doğmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmede bilgiyi üretme esastır. Bu açıdan yapılandırmacı yaklaşım eski anlayışlara göre öğrenme açısından öğrencilere daha

fazla sorumluluk vermektedir. Çünkü öğrenci kendi bilgisini yapılandırırken kendi öğrenmesinden de sorumlu duruma gelmektedir. Yapılandırmacı öğrenme sürecinde öğrenenler bilgiyi bireysel olarak yaratmakta, yorumlamakta ve yeniden organize etmektedirler. Bu bilişsel dönüşüm öğrenenlerin önceden var olan bilgileri ile formal öğretim yaşantılarını birbirine bağdaştırdığında gerçekleşmektedir. Bunun için öğrenenler problem çözmeye dayalı araştırma etkinliklerinde öğretmen ve arkadaşlarıyla tartışmalara katılmaktadırlar. Bu süreçte anlayışlarını farklı biçimlerde gösterebilecekleri ortamlara ihtiyaç duymaktadırlar (Yurdakul, 2005).

Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen bir öğretmenin öğrenciye ve öğrencinin sergileyeceği davranışlara yaklaşımı da bu çerçevede olacaktır. Böylece sınıfta istenmeyen davranışların neler olabileceği, bunlara nasıl yaklaşılacağı ve nasıl tepkiler verileceği netlik kazanacaktır. Aynı zamanda öğretmenin kendi felsefi görüşünü bu felsefe doğrultusunda şekillendirmesi programın gerekli gördüğü uygulamaları da benimsemesini ve uygulayabilmesini sağlayacaktır.

Yapılandırmacı yaklaşımın eğitim ortamına taşıdığı çağdaş görüşler geleneksel anlayışın çok ötesinde bir görünüm çizmektedir. Bu nedenle geleneksel anlayışla birlikte süre gelen birçok tutum ve davranışı da geride bırakmayı gerektirmektedir. Ancak kuramsal olarak ortaya atılan fikirlerin uygulamaya dönüşmesi kabul edilip benimsenmesi kadar kolay olamamaktadır (Demirel, 2006). Bu bağlamda Türkiye’de yapılandırmacı yaklaşım benimsenmesine karşın çeşitli nedenlerden dolayı uygulamaya tam anlamıyla geçilememiştir. Sınıflarda geleneksel yaklaşımın (özellikle de esasiciliğin) yansımaları hala devam etmektedir (Alkan, 1983; Gözütok, 2008). Eğitime yön veren felsefi bakışın öğretmen tutumlarında etkili olması nedeniyle yapılandırmacı yaklaşımın geleneksel yaklaşımla karşılaştırılması öğretmen tutumlarını olumlu veya olumsuz olarak değerlendirme noktasında anlamlı olacaktır.

Yapılandırmacı yaklaşımla geleneksel anlayışın karşılaştırılması

Geleneksel yaklaşım eğitim felsefelerinden daimicilik ve esasicilikten etkilenmiş olan görüştür. Buna karşılık olarak yapılandırmacı yaklaşım çağdaş görüşleri ifade etmektedir. Yapılandırmacılık ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık

akımlarından etkilenmiştir. Geleneksel yaklaşımda öğretmen ve öğretim merkezli bir sistematik izlenirken öğrenci özelliği ve ihtiyaçları göz ardı edilmektedir. Oysa yapılandırmacı yaklaşım öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Bu anlayışta öğrenen özellikleri ön plandadır (Demirel, 2006; Gökdaş, 2006; Demirel, 2008).

Yapılandırmacılığın da içinde olduğu çağdaş felsefi görüşlerin en belirgin özelliği geleneksel eğitimin aşırı şekilciliğine, katı ve baskıcı disiplin anlayışına, öğretmen merkezli edilgen insan yetiştiren pasif öğretimine karşı çıkmasıdır. Yapılandırmacılıkta gelenekselin aksine değişim gerçeğinin özü olarak kabul edilmektedir. Eğitimde ise öğrencinin gelişim düzeyi, ilgi, ihtiyaç ve beklentileri dikkate alınarak onun doğal gelişiminin sağlanması esas alınmaktadır. Bu açıdan okulda demokrasi ve fırsat eşitliğinin sağlanması ile hoşgörü önemlidir. Öğrenciler işbirliği ve paylaşmaya teşvik edilmektedir (Sönmez, 1996; Demirel, 2006; Tunç, 2009).

Sınıf içindeki öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumlarını değerlendirmeye ışık tutması açısından geleneksel yaklaşım ile yapılandırmacı yaklaşımlar karşılaştırılmıştır. Her iki yaklaşım bilgi, gerçeklik ve öğrenme; öğrenci ve öğretmen rolleri; içerik ve yöntem, değerlendirme ile öğrenci davranışlarına bakış yönlerinden ele alınmıştır.

Bilgi, Gerçeklik ve Öğrenme: Geleneksel yaklaşımda bilgi ve gerçeklik bireyin dışında ve bireyden bağımsızdır. Daimicilikte evrensel ilkelerin değişmez olduğu savunulur. Bu nedenle de geleneğe önem verilir. Benzer şekilde esasicilikte de bir insanın eğitilmiş kabul edilmesi her insanın sahip olması gereken esasları bilmesi şartına bağlanır. Bu nedenle geleneksel anlayışta öğrencilerin ne öğreneceği ve nasıl davranacağı bellidir. Öğretmen kültürel mirasın temsilcisi olarak öğrenciler için neyin iyi olduğunu belirleyerek onların neleri öğreneceklerine karar verir. Bu noktada daimicilik insan aklına ve onun gelişimine önem vermesi açısından esasicilikten ayrılrsa da öğrencilerin ne öğreneceklerine karar veremeyeceği düşüncesi bu görüşün öğretmen merkezli anlayıştan sıyrılmasına neden olmuştur. Esasicilikte ise tarihsel süreçte elde edilen bilgi ve tecrübeler öğrencilerin deneye yanıla bulacağı bilgilerden değerli görülmüştür. Bu nedenlerden dolayı geleneksel

yaklaşımlarda önceden belirlenmiş bir içerik öğretmen tarafından öğrencilere aktarılmaktadır (Demirel, 2006; Tozlu ve Yayla, 2006).

Yapılandırmacı yaklaşımda gerçeklik ve doğru bilgi zihinde bireysel (özel) olarak yapılandırılmaktadır. Bu anlamda bilginin duruma özgü, bağlamsal ve bireyin anlamlarının bir görünümü olması nedeniyle bireysel anlamların aktarımı da mümkün değildir. Bu nedenle bilgi dış dünyanın bir kopyası değildir ve bir kişiden diğerine de geçememektedir (Yurdakul, 2005). Bilgi bireysel olarak, içsel süreçlerle üretilmekte ve birey tarafından yapılandırılmaktadır. Öğrenmenin birey açısından anlamlı olması önemlidir. Bu nedenle bireyin kendi merakı ve güdülerini ön planda olduğu için program ve içerik esnek tutulmaktadır. Program öğrenci sorunlarına göre yönlendirilmektedir (Demirel, 2006).

Bilginin bireyden bağımsız olması nedeniyle geleneksel yaklaşımda öğrenme bağlamsızlaşmaktadır. Ancak yapılandırmacılıkta öğrenci sosyal bir bağlama katılarak öğrenmektedir (Gökdaş, 2006).

Öğrenci ve Öğretmen Roller: Geleneksel yaklaşımda sabit ve değişmez ilkelerin, hayatla ilgili önemli bilgilerin öğrencilere öğretilmesi söz konusudur. Bu bağlamda okul öğrenciyi hayata hazırlayıcı bir rol üstlenmektedir. Bu hayata hazırlama işinde öğretmen öğrencinin ne öğreneceğine ve nasıl davranacağına karar vermekte; bilgi ve deneyimlerini öğrenciye aktarmaktadır. Süreçte öğretmen aktiftir. Öğrencinin görevi ise bu bilgileri kavramaktır. Bu nedenle de tekrar ve ezbere önem verilir (Tunç, 2009; Demirel, 2006; Tozlu ve Yayla, 2006) .

Yapılandırmacı yaklaşımda ise öğrenci bilgiyi yapılandırırken bilgiye kendi ulaşır, var olan bilgileri ile yenilerini ilişkilendirir. Böylece kendi deneyimleri ve düşünmesi sonucunda kendi bilgi, beceri ve yeterliliklerini oluşturur. Yani öğrenci planlama da dahil olmak üzere öğretimle ilgili tüm süreçlerde aktif rol alır. Bu anlamda öğrenciden öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almaları böylece bağımsız ve eleştirel düşünme ile problem çözme becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Öğretmenin rolü ise “öğretici” yerine “ortam düzenleyici”, “yönlendirici” ve “kolaylaştırıcı” olarak değişmiştir. Öğretmen bir anlamda öğrenmeyi kolaylaştırıcı, yardımcı, dost ya da herhangi bir gereksinme anında

kendisine başvurulacak bir danışman gibidir. Bu yüzden öğretmenden sınıfta işbirliğini ve etkileşimi sağlayacak tutum ve davranışlar sergilemesi beklenmektedir (Akt. Demirel, 2008).

Geleneksel anlayışta öğrenci düşünebilecek yeterlilikte görülmediği için öğrenciden gelen sorulara yeterince önem verilmemektedir. Sorular öğretmen tarafından öğrencilere yönlendirilmektedir. Öğretmen aynı zamanda öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin geçerliliği için doğru yanıtları aramaktadır. Bu durum ise öğrencilerin sorgulayıcı ve eleştirel düşünmeyi içeren bir anlayış geliştirmelerini engellemektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda ise öğrenci merak etmeli, sormalı, araştırmalı, bulmalı ve yorumlamalıdır. Bu açıdan öğretmen, öğrenci özelliğine ve girişimciliğine izin vermektedir (Demirel, 2006). Bu bağlamda geleneksel yaklaşımda öğretmenin işlevi talimat vermek ve otoriteyi sağlamak iken yapılandırmacı yaklaşımda tartışma ve etkileşimi sağlamaktır (Şimşek, 2004). Öğretmen öğrencilerin düşüncelerine ve kendi bilgilerini yapılandırmalarına yardım ederken onların fikirlerine müdahale etmemektedir. Yalnızca kendilerini sosyal uyuma ulaştıracak cevapları üretmeleri için öğrencileri sorularla düşünmeye teşvik etmektedir (Tunç, 2009).

Yöntem: Geleneksel yaklaşımda öğretmen konuşması ve sunumu hâkimdir. Öğrenciler ise öğretmenin sunduklarını öğrenmek için bireysel olarak çalışırlar. Bunun yanında soru cevap yöntemi kullanılsa da öğrenci öğretmenin sorduğu cevapların doğru yanıtlarını aramaktadır. Bu nedenle etkileşim tek yönlüdür. Bilimsel araştırma yöntemi ise nesnel dünyanın hazır olan bilgilerine ulaşma ile sınırlı kalmaktadır. Yapılandırmacılıkta ise öğrenmenin bireysel anlamlar oluşturma olmasının yanında aynı zamanda sosyal etkileşim içinde anlamlarda ortaklığa varma süreci olduğu görüşü vurgulanmaktadır. Bu nedenle işbirliğine dayalı çalışma, tartışma araştırma, deneme, bulmanın hâkim olduğu grup çalışmalarına önem verilmektedir. Bu bağlamda öğretmen öğrencilerin öğretmenleriyle ve birbirleri ile diyalog içinde olmalarına olanak tanımaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin birbirlerine açık uçlu düşündürücü sorular sormalarını da desteklemektedir (Şimşek, 2004; Yurdakul, 2005; Demirel, 2006). Sosyal etkileşimin hâkim olduğu böyle bir ortamda geleneksel yaklaşımdaki sessiz bir şekilde sınıfta oturma devri de sona

ermektedir. Öğrenciler konuşmalı, sormalı, tartışmalıdır. Bu nedenle sınıfta sergilenmesi istenmeyen birçok davranış da istenen durumuna gelmektedir.

Değerlendirme: Geleneksel yaklaşımda öğrencilerin öğrenecekleri bilgiler ve kazanması gereken davranışlar önceden belli olduğu için öğrencilerin bu bilgi, beceri ve davranışları kazanıp kazanmadıkları ölçüt olarak alınmaktadır. Bu nedenle değerlendirme ürüne yöneliktir. Öğrenciler arasında bir karşılaştırma söz konusudur (Tozlu ve Yayla, 2006; Sönmez, 1996). Yapılandırmacılıkta ise öğrenci kendi bilgisini ve anlamlarını oluşturmaktadır. Bu nedenle öğrencinin geçirdiği tüm süreçler önemli görülmektedir. Bu nedenle ürünün yanında süreç değerlendirmeye önem verilir. Değerlendirmede de bireysellik önemlidir. Bireyler kendi yetenek ve gelişimleri açısından değerlendirilmektedir (Yurdakul, 2005; Demirel, 2006; Demirel, 2008; Tunç, 2009).

Sınıf İçi Kurallar ve Öğrenci Davranışlarına Bakış: Geleneksel anlayışta değişmez evrensel ilkelere göre oluşturulmuş kurallar mevcuttur. Öğrencilerden beklenen davranışların çerçevesi bu kesin kurallarla çizilmiştir ve bundan sapmalara tolerans gösterilmez. Bu anlamda bir sınıftaki istenmeyen davranışlar bellidir ve öğrenci davranışlarına bu çerçeveden bakılarak tepki oluşturulur. Ürün önemli olduğu için davranışa odaklanılmıştır, davranışın nedenleri ile fazla uğraşılmaz. Yanlış olduğu düşünülen davranışların dışsal bir kontrol ve etki ile değiştirilebileceği inancı vardır. Bu nedenle kurallar davranışlara odaklanmıştır. Bu katı görüş öğretmen tutumlarının sert ve baskıcı olmasına neden olmaktadır. Ayrıca esasicilikte öğrenmenin zor ve karmaşık bir iş olarak algılanması sert bir disiplini ve öğretmen otoritesini desteklemektedir. Bu nedenle geleneksel anlayışta ceza ve dayak olağandır.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin bireysel özelliklerine ve süreç içindeki aktifliğine önem verilmektedir (Şimşek, 2004; Yurdakul, 2005; Demirel, 2006; Demirel, 2008; Tunç, 2009). Aynı zamanda öğrenci hataları, öğrenme için başlangıç noktası olarak kabul edildiğinden yapılandırmacı öğrenme süreçlerinin en önemli özelliklerinden biri olmaktadır (Yurdakul, 2005). Bunun yanında istenmeyen davranışların ne olduğu kişiye, zamana ve etkinliğin türüne göre de farklılık

göstermektedir. Bu nedenle öğrenci davranışlarına daha toleranslı bir bakış söz konusudur. Yapılandırmacı yaklaşımda -psikolojik ya da fiziksel- şiddetin hiç bir türüne yer yoktur. Bu bağlamda öğrenme için tehlikesiz bir ortamın yaratılması önemlidir (Tunç, 2009). Çünkü öğrenme süreci cezalandırıcı ise ya da hataları affedici değilse öğrenciler risk almak istemeyeceklerdir. Bunun sonucunda da öğrenim istenen düzeyde sağlanamayacaktır (Yurdakul, 2005). Bu sebeplerden dolayı yapılandırmacılıkta daha esnek, demokratik ve empatik bir tutum hâkimdir. Bu durum öğrenci davranışlarının nedenlerini araştırmaya yönelik hoşgörülü bir anlayışı desteklemektedir.

Geleneksel yaklaşımda öğretmen yönetimle ilgili bütün yetkileri elinde bulundurmakta, öğrencilerin uyması gereken kuralları belirlemektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenci ve davranışlarına bakışı ise sınıf kurallarını ve sınıfın yönetim şeklini oluşturma hususunu da değiştirmektedir. Her sınıftaki öğrenci özellikleri farklı olacağına göre her sınıfın kuralları da sınıfa özgü olacaktır. Bu bağlamda sınıf kurallarının oluşturulmasında öğrenci katılımı esastır. Böylece öğretmen yetkisini öğrencilerle paylaşmaktadır.

Yapılandırmacı Yaklaşımın Türkiye’de Uygulanması

Türkiye’deki eğitim sisteminin şekillenmesine esas olan felsefi akımlar göz önünde bulundurulduğunda Cumhuriyet’in kurulduğu ilk yıllardan bu yana eğitimde çağdaş görüşlerin benimsendiği görülmektedir (Sönmez, 1996). Ancak kuramsal olarak benimsenmesine karşın uygulama olarak düşünüldüğünde son yıllara kadar çağdaş görüşlere geçişin tam anlamıyla sağlanamadığı görülmektedir (Alkan, 1983; Gözütok, 2008). Son yıllarda öğretim programlarının yapılandırmacı yaklaşıma göre yenilenmesi ile yapılandırmacılığın ön gördüğü yönde olumlu gelişmeler sağlanmıştır. Ancak temelleri uzun süre önce atılmış olmasına rağmen istenen gelişimin yakalanamaması ve hala geleneksel anlayışın devam etmesi düşündürücüdür (Gözütok, 2008). Söz gelimi Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren ilerlemecilik akımı eğitimde temele alınmasına rağmen geleneksel kültürün de etkisiyle uygulamada esasicilik daha fazla etkili olmuştur. Esasiciliğin sert ve baskıcı disiplinin tercih edilmesinde özellikle sınıfların kalabalık olmasının öğretimi

zorlaştırdığı düşüncesinin etkili olduğu ileri sürülebilir (Alkan, 1983; Gözütok, 1993; 2008).

Eğitim sistemindeki gelişmenin istenen düzeye ulaşamaması, eğitimin nüfus artışına, siyasal ve ekonomik gelişmelere ayak uyduramamasına bundan dolayı da kuramdan uygulamaya tam anlamıyla geçilememesine bağlanabilir. Bu bağlamda yeni eğilimlerin sınıf ortamlarına taşınamaması ile ilgili olarak olanak yetersizliği ve plansız uygulamalar gibi sebepler öne sürülebilirse de eğitim personelinin değişime gösterdiği dinencin de büyük payı vardır (Alkan, 1983; Alıcıgüzel, 2001). Çoğu öğretmenin gelenek ve alışkanlıklara aşırı bağlılıkları -bazı durumlarda bu bağımlılığın tembellikle de birleşmesi sonucu- bu öğretmenlerin mevcutla yetinmelerine hatta onu savunmalarına neden olmaktadır (Alıcıgüzel, 2001). Okul ve sınıf içi disiplin anlayışları dolayısıyla da istenmeyen davranışlara yönelik öğretmen tutumları bu gelenekseli aşamama durumundan payını almaktadır. Sonuçta öğretimin sorumluluğunu ve yönetme yetkisini elinde bulunduran çoğu öğretmen bu yetkiyi paylaşmayı makul görememektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımın yanında çoklu zekâ kuramı, etkin öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, yaşam boyu öğrenme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, kurmacılık, vb gibi yeni kavramları içeren ve her öğrencinin farklı öğrenme şekli olduğunu savunan yeni eğilimler sınıftaki davranış düzeninin nasıl olması gerektiği konusunda farklı görüşler sunmaktadır (Demirel, 2006). Buna göre bazı öğrencilerin öğrenebilmek için sınıfta sürekli hareket halinde olmaya ya da etrafindakilerle bir şeyler tartışmaya ihtiyacı olması istenmeyen davranışların aslında neler olduğu konusunu da yeniden düşünmeyi gerektirmektedir. Çünkü geleneksel anlayışın istenmeyen davranış olarak gördüğü bazı davranışlar yeni anlayışlarda istenen durumuna gelmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin ders boyunca yerlerinde sessiz ve hareketsiz oturmalarını bekleyen ve bunu sağlamak için baskıcı yöntemlere başvuran geleneksel disiplin anlayışındaki öğretmenlerin bu tutumlarını değiştirmeleri gerekmektedir. Ayrıca yeni yaklaşımların çağdaş disiplin anlayışlarına göre öğretmenin, öğrencilerin küçük hatalarına hoşgörü ile yaklaşması, bunu da bir öğrenme yolu olarak görmesi ve onlara karşı sabır göstererek sinirlerine egemen olması önemlidir. Bunun için öğretmen duygusal yönden dengeli ve olgun bir kişilik

özelliğine sahip olmalı ve istenmeyen davranışlar karşında öfkelenme, sinirlenme veya bunlardan aşırı derecede rahatsız olma gibi olumsuz tutumlar içine girmekten kaçınılmalıdır.

Buraya kadar anlatılanlar özetlenecek olursa istenmeyen davranışlar eğitim ve öğretimi olumsuz yönde etkileyen değişkenler olarak sınıf yönetimini zorlaştırarak istendik davranışların kazandırılmasına engel oluştururlar. Bu nedenle etkili bir eğitim-öğretim ortamı oluşturulması için bu tür davranışların önlenmesi gereklidir. İstenmeyen davranışların önlenmesi amacı ile yapıcı disiplin yöntemleri kullanılarak öğrencide içten kontrollü bir disiplin anlayışı geliştirilebilir ve bu sayede bu tür davranışların ortaya çıkması önlenabilir. Baskıcı ve yetkeci yöntemler ise çocuğun problemlerinin sadece boyut değiştirmesine yol açmaktadır. Böylece problem daha da büyüyerek içinden çıkılmaz bir hale gelebilir. Ayrıca öğretmen bu tutumlarıyla istenmeyen davranışlara kendisi de kaynaklık edebilir. Bu açıdan etkili bir eğitim-öğretim faaliyeti için sınıf içi davranış düzeninin oluşturulmasında, öğretmenin istenmeyen öğrenci davranışlara yönelik tutumları oldukça etkili olmaktadır.

Günümüzde Türkiye'deki durum incelendiğinde gerek öğretim yöntemlerinin uygulanmasında gerekse sınıf içi davranış düzenlerinin oluşturulmasında yeni yaklaşımlara yönelmenin söz konusu olduğu görülmektedir. Özellikle son yıllarda yeni öğretim programlarının yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmesi ve uygulanmasını da içeren eğitim reformuyla olumlu gelişme hızlanmıştır. Ancak Cumhuriyetin ilk yıllarında ön görülmüş ve o zamandan beri sağlanmaya çalışılan gelişmenin bir türlü istenen düzeye ulaşamamasında gelenekselden uzaklaşamamanın da etkisi vardır. Özellikle disiplin anlayışlarında toplumsal yapının bir ürünü olan baskıcı otoriteden çeşitli nedenlerle vazgeçmek istememe bu yeni yaklaşımların sınıfa taşınmasında engel oluşturmaktadır. Sonuçta öğretmenler yeni programı eski disiplin anlayışları ile uygulamaya çalıştıklarında öğretimden de istenen verim sağlanamamaktadır. Bu anlamda öğretmenin benimsediği felsefi anlayış onun disiplin anlayışını etkilemekte, böylece öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik tutumları, bu davranışları algılama ve giderme yolları da bu felsefi görüş çerçevesinde şekillenmektedir.

İstenmeyen davranışları etkili bir şekilde giderebilmek için bu davranışlara doğru müdahale etmek önemlidir. Doğru müdahale ise uygun tutumda olma ile mümkündür. Öğretmenin, sınıf içinde oluşan istenmeyen davranışlara uygun olmayan tutumlar sergilemesi öğrencinin kişilik gelişimi ile akademik gelişimini olumsuz yönde etkileyecektir. Oysa istenmeyen davranışlara olumlu tutumlar ile yaklaşılması hem öğrencinin bu davranışlardan uzaklaşmasını sağlayacak hem de akademik ve duyuşsal yönden olumlu gelişmesini destekleyebilecektir. Bu açıdan sınıf içi istenmeyen davranışlara yönelik öğretmen tutumlarının ortaya konması sınıf içi eğitim öğretimin yapılandırılması açısından oldukça önemlidir.

Tutumlar her zaman davranış oluşmasına neden olmasalar da tutumların davranış oluşturma potansiyelleri göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenin istemeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları ileride sergileyebileceği davranış örnekleri hakkında ipucu vermeleri açısından önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumlarının belirlenmesi, bu konuda önlem alınabilmesi ve gerekli yetiştirmenin yapılabilmesi açısından önem arz etmektedir. Ancak bu konu ile ilgili olduğu düşünülen araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin disiplin sağlama yöntemleri ile istenmeyen davranışlarla baş etme ve istenmeyen davranışları önleme stratejilerinin belirlenmesine yönelik araştırmaların olduğu görülmüş; ancak istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumlarını inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Belirtilen konular kapsamında Türkiye’de yapılmış olan araştırmalardan bazılarına aşağıda kısaca yer verilmiştir.

İlgili Araştırmalar

Gözütok (1993), Ankara’daki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı 97 lisede çalışan öğretmenler üzerinde yaptığı “ Disiplin Sağlamada Öğretmen Davranışları” konulu araştırmasında, öğretmenlerin sınıf içi disiplini sağlamada hangi davranışları sergilediklerini; cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre bu davranışların değişip değişmediğini incelemiştir. Bu araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin % 35’inin olumlu disiplin sağlama davranışı gösterdikleri, % 27’sinin ikaz edici davranışlarla disiplini sağlama eğiliminde oldukları, % 30’unun olumsuz disiplin yöntemlerini kullanarak sınıfta disiplin sağlama eğiliminde oldukları, % 8’nin ise disiplin

yöntemlerinden hiçbirini kullanmadıklarını göstermiştir. Bu çalışmada mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin kıdemi az olan öğretmenlerden, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden olumlu disiplin davranışlarını sergilemek konusunda daha istekli oldukları ortaya çıkmıştır.

Sadık (2000), Adana ilinde 17 tanesi resmi ve 2 tanesi özel olmak üzere toplam 19 ilköğretim okulunu kapsayan “İlköğretim I. Aşama Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemledikleri Problem Davranışlar” başlıklı bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada ilköğretim birinci aşama (1-5) sınıflarında problem davranış olarak tanımlanan öğrenci davranışları, bu davranışların yoğunluğu ve önem dereceleri, sürekli problem davranış gösteren öğrenci sayısı ve cinsiyeti, öğretmenlerin yönetimi zor olarak tanımladıkları problem davranışlar, problem davranışların yönetimine ayrılan süre, öğretmenlerin bu konudaki yeterliliklerini nasıl algıladıkları ve problem davranışların nedenleri öğretmen görüşlerine dayanılarak incelenmiştir. Araştırma sonunda öğretmenlerin, problem davranışların yönetimine gereğinden fazla zaman harcamalarına rağmen ara sıra sınıfta çeşitli problemlerle karşılaştıkları belirlenmiştir.

Civelek (2001) tarafından yapılan “İlköğretimde Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Disiplini Sağlamada Kullandıkları Yöntemler” başlıklı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin disiplini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemlerinin neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada disiplin sağlamada kullanılan ödül ve ceza yöntemlerinin öğretmenlerin köyde veya şehirde çalışma, kadın veya erkek olma, müstakil sınıf veya birleştirilmiş sınıf okutma durumları, mezun oldukları okul türü ve kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Ceza ile öğretmenlerin görev yeri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Cinsiyet değişkeni ile ceza verme arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Şahin (2005), ilköğretim okullarında I. kademe 5. sınıf öğrencilerinin gösterdikleri istenmeyen davranışların görülme derecesini ve bu davranışlara ilişkin olarak öğretmenlerin kullandıkları çözüm yöntemlerini belirlemek için öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurmuştur. Bu amaçla Bolu ili merkez ilköğretim okullarında 5. sınıfı okutmakta olan 52 sınıf öğretmenin tamamı ile bu okullarda öğrenim gören

2150 beşinci sınıf öğrencisinin 514'ü üzerinde çalışmıştır. Araştırmada ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin çeşitli istenmeyen davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir. Bu davranışların çözümünde ise öğretmenlerin sınıf kurallarını hatırlatma, derhal davranışı sonlandırması için öğrenciyi uyarma, öğrenciye adıyla seslenme, dersten sonra öğrenciyle konuşma, öğrencinin ailesiyle konuşma, öğrenciyle yaptığı davranış hakkında konuşma, espriyle karışık cevap verme, öğrenciyi derse katmaya çalışma, öğrenciyi derse teşvik etmeye çalışma, göz kontağı kurmaya çalışma, öğrenciyi görmezlikten gelme, öğrenciye sorumluluk verme, rehber öğretmenle görüşme, öğrenciye hafifçe dokunma, öğrenciye yaklaşma, aniden dersi kesme, el kol hareketleriyle öğrencinin dikkatini çekme, öğrenciyi sevdiği şeylerden alıkoyma, öğrenciyi azarlama, öğrenciye bağırma, öğrencinin yerini değiştirme, öğrenciye fiziksel müdahalede bulunma, öğrenciyi müdüre yollama, öğrenciyi dersten dışarı atma ve öğrenciyi tehdit etme stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Bunların yanında öğretmenlerle öğrencilerin algıları arasında, istenmeyen davranışlara karşı uygulanan stratejiler konusunda anlamlı bir fark bulunmasına rağmen, sınıf içerisinde görülen istenmeyen davranışlar konusunda anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bal (2005) Konya ilinde, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin kullanmış oldukları disiplin anlayışlarını ve disiplin problemlerine karşı kullandıkları yöntemleri belirlemeye yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırmada Konya ili Selçuklu, Karapınar ile Sarayönü ilçelerinden seçilen 26 ilköğretim okulunda görev yapan ve 66'sını (%40,7) kadınların, 96'sını (%59,2) ise erkeklerin oluşturduğu 162 öğretmenin, sınıfta karşılaştıkları disiplin problemleri, disiplin problemlerinin nedenleri ve bu disiplin problemlerine karşı kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırmaya göre, 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta en çok karşılaştıkları disiplin problemleri izin istemeden konuşmak, sözlü saldırıda bulunmak, ödevlerini yapmamak, öğretmenlerin derse ilişkin isteklerini yerine getirmemek ve kavga etmektir. Öğretmenler karşılaştıkları disiplin olaylarının nedeni olarak en çok, ailelerin olumsuz tutum ve davranışları ile ilgisizliklerini, televizyon ile diğer medya araçlarında sergilenen şiddet olaylarının etkisini göstermektedirler. Bunun yanında öğretmenler en çok, öğrenci ile dersten sonra konuşmak, öğrenciyi vücut işaretleri ile ve sözsüz olarak uyarmak, öğrenciye hemen durmasını söylemek,

öğrencinin dikkatini başka yöne çekmek, öğrenci ile sınıf içinde baş başa hemen konuşmak yöntemlerini kullanmaktadırlar.

Karakaş (2005), ilköğretim birinci kademe öğrencilerinde gözlenen istenmeyen öğrenci davranışları ve sınıf öğretmenlerinin bu davranışlarla başa çıkma yöntemlerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada, İzmir ili Konak ilçesinde bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli 315 sınıf öğretmeninden veri elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemi için okul seçiminde okulların sosyo-ekonomik düzeyleri(SED) göz önünde bulundurulmuştur. Buna göre üst SED’de 12 ilköğretim okulundan 102, orta SED’de 13 okuldan 113, alt SED’de 13 okuldan 100 öğretmen araştırma örneklemini oluşturmuştur. Ayrıca araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin sayısı 235 (%74,6), erkek öğretmenlerin sayısı ise 80’dir (%25,4). Araştırmaya göre sınıf öğretmenlerinin en çok sürekli ön planda olmayı isteme, arkadaşlarının sözünü kesme, derse hazırlıksız gelme, arkadaşlarını sürekli öğretmene şikâyet etme ve söz almadan konuşma türlerinde istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaştıkları; bu davranışlarla başa çıkmak için ise en çok birebir konuşma, öğrenciye davranışından dolayı üzüldüğünü söyleme, sınıf kurallarını hatırlatma, aile ile görüşme, sorumluluk verme ve öğrenciyi sözsüz uyarma yöntemlerini kullandıkları tespit edilmiştir.

Kızılkaya (2006), Bursa ilinde 166’sını kadın (%61), 109’unu ise erkeklerin (%39) oluşturduğu toplam 272 öğretmen üzerinde ”İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme İhtiyacı” başlıklı bir araştırma yapmıştır. Araştırma örneklemini merkez ilçe olan Osmangazi’ye bağlı ilköğretim okullarının üç sosyo-ekonomik düzeye ayrılmasından sonra seçilen dokuz okulda görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme konusunda belirttikleri ihtiyaçların fazla olmasına karşılık ölçülen bilgilerinde öğrenmeye daha az ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Sarpkaya (2005), resmi liselerde disiplin sorunları ve ilgili grupların (öğretmen, öğrenci, yönetici, veli) yaklaşımlarını incelemiştir. Araştırma, Aydın ili Merkez ilçedeki 8 okulda görev yapan toplam 343 öğretmen ve 737 öğrenci ile

yürütülmüştür. Örnekleme yer alan öğretmenlerin 126'sı (%36,7) kadın, 217'si (%63,3) erkek; öğrencilerin ise 391'i (%53,1) kız, 346'sı (%46,9) erkektir. Araştırmada tüm gruplar alınan önlemler konusunda içsel denetime yönelik yapıcı önlemlere göre dışsal denetim odaklı önlemleri daha çok vurgulamışlardır. Sorunlarla karşılaşıldığında yapılanlar konusunda ise olumlu-yapıcı baş etme yöntemlerine göre cezalandırıcı ya da uyarma ve öğüt verme gibi dışsal denetimli baş etme yöntemleri ön plana çıkmaktadır. Bunun yanında sözel ve fiziksel şiddet kullanıldığına ilişkin atıflar en çok öğrenciler, en az yöneticiler tarafından vurgulanmıştır.

Mursal (2005) ise araştırmasında diğerlerinden biraz farklı olarak ilköğretim birinci kademe 5. sınıf öğrencilerinin sınıf içerisinde istenmeyen davranışlar göstermesine neden olan öğretmen davranışlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada 200 sınıf öğretmeni ile 603 öğrenciden anket yoluyla veri elde edilmiştir. Ankete katılan öğretmenlerin 102'si kadın, 98'i erkek; öğrencilerin ise 315'i kız, 288'i erkektir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sosyal beceri yetersizliğinden ve öğretimle ilgili beceri yetersizliklerinden kaynaklanan bazı davranışlarının istenmeyen öğrenci davranışlarına kaynaklık ettiğini belirlenmiştir. Ayrıca öğrenci ile öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuşken katılımcıların görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Esen (2006), Edirne ilinde yapmış olduğu “İlk ve Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Türleri” başlıklı çalışmada kamuya ait ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerini incelemiştir. Bu amaçla öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem, mezun olunan eğitim kurumu, haftalık toplam ders saati, kadro (sınıf-branş), çalıştıkları okul türü durumlarına göre sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri arasında bir farklılığın olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışmanın çalışma evrenini 2005–2006 öğretim yılında Edirne ili merkezinde kamuya ait ilk ve orta öğretim kurumlarında görev yapan 710 öğretmenin tamamı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan 175 kadın öğretmen toplam örneklemin %61.61'ini, 109 erkek öğretmen ise toplam örneklemin %38.38'ini oluşturmaktadır.

Çalışmada sınıf öğretmenliğine temel oluşturan çeşitli okul türlerinden mezun olan öğretmenler ve bu öğretmenlerin disiplin türleri konusundaki tercihleri arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuş, diğer değişkenler ile öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Yıldız (2006), Sakarya ilinde yapmış olduğu araştırmada, ilköğretim okullarında sınıf içinde karşılaşılan istenmeyen davranışlar ile sınıf öğretmenlerinin bu davranışlarla baş etmede kullandıkları önleyici yaklaşımların neler olduğuna ve bu yaklaşımların etkililiğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemiştir. Araştırmada 10 öğretmen ve 20 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Bu araştırmanın sonunda, ilköğretim 5. sınıf öğretmen ve öğrencilerinin görüşlerine göre, öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etmede şu önleyici yaklaşımları kullandıkları belirlenmiştir: sorumluluk verme (görevlendirme), öneride bulunma ve uyarma, göz teması kurma ve mimikle ifade etme, öğrencilerle olumlu iletişim kurma, ön sırada oturtma (grup değiştirme), aile ile işbirliği (ev ziyaretleri) yapma, sınıf kurallarını öğrencilerle hazırlama, sınıfta yok sayma (kayıtsız kalma), sınıfın derse katılımını sağlama, öğrenciye değerli olduğunu hissettirme, ben dili ile konuşma, motivasyon sağlama, materyal arttırma, açık uçlu soru sorma, aynı davranışla karşılık verme, örneklerle sonuçları anlatma, korkutma, kızma, tehdit etme, öğretmenin sınıfta dolaşması, ceza verme, etkinlik yaptırma, toplantı düzenleme. Ayrıca araştırmada, öğretmen ve öğrencilerin, istenmeyen davranışları önlemede sınıf kurallarının öğrencilerle beraber hazırlanması, öğrenci beklentilerine öğretmenler tarafından cevap verilmesi, okul yöneticileri ve rehberlik uzmanları ile işbirliği yapılması, öğretmenlerin tutum ve davranışlarına dikkat etmeleri, öğretmenler arası işbirliği yapılması, tahmin mekanizmasının (öğretmenin, öğrencinin yapacağı davranışı önceden kestirebilme becerisi) kullanılması, sınıfın fiziki durumunun düzenlenmesi, sınıf toplantıları düzenlenmesi, okul-veli işbirliği yapılması, derste öğrenciye uygun etkinlikler yaptırılması, ders kazanımlarının günlük hayattan olması, öğrencilerin derse aktif katılımın sağlanması, öğrencilere grup çalışmaları yaptırılması yaklaşımlarını etkili buldukları sonucuna varılmıştır.

Beşdok'un (2007) Kayseri ilinde yapmış olduğu "Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci

Davranışlarını Önleyebilme Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin ve yöneticilerinin konu ile ilgili görüşleri alınmıştır. Bu amaçla 71 yönetici ve 423 öğretmenden anket yoluyla veri toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin sınıflarında karşılaşmış oldukları istenmeyen öğrenci davranışlarını önleyebilme düzeylerine ve kullandıkları yöntemlere ilişkin olarak görüşleri alınmış ve kendi yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşlerinin değişkenlere göre farklılığı saptanmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yeterlilik düzeyine ilişkin okul yöneticilerinin de görüşleri alınarak, öğretmenlerin görüşleriyle karşılaştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda istenmeyen öğrenci davranışlarının eğitim-öğretim etkinliklerini güçleştirici boyutlara ulaşmadığı, öğretmenlerin sınıf içinde istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede kendilerini yeterli düzeyde gördükleri, öğretmenlerin yeterlik düzeyleri açısından, yönetici ve öğretmen görüşleri arasında ciddi bir fark olmadığı görülmüştür.

Yılmaz (2007), İstanbul ilinde sınıf öğretmenlerinin sınıf içi disiplini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemlerinin saptanması amacı ile yapmış olduğu araştırmasında 56’sı (%54,9) kadın, 46’sı (%45,1) erkek olan 102 öğretmene anket uygulamıştır. Araştırma sınıf öğretmenlerinin erkek veya kadın olma durumlarına göre, sınıf içi disiplini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemleri bakımından anlamlı bir farklılık olmadığını; çocuğu olan sınıf öğretmenlerinin sınıf içi disiplini sağlamada sosyal ödüle, çocuğu olmayan öğretmenlerin ise sosyal ceza ve fiziksel cezaya daha fazla yer verdiklerini; devlet okulunda çalışan sınıf öğretmenlerinin, sınıf içi disiplini sağlamada ceza yöntemlerini özel okul öğretmenlerine göre daha fazla kullandıklarını; “15–34” arası öğrenciye sahip olan sınıf öğretmenlerinin psikolojik ödül ve sosyal ödüle “35 ve üstü” öğrenciye sahip öğretmenlere göre daha fazla yer verdiklerini ortaya koymuştur.

Arslan (2007), “İlköğretim Okullarında İstenmeyen Davranışların Düzeltilmesinde Kullanılan Ödül ve Ceza Yöntemlerinin Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkisi” başlıklı araştırmasında istenmeyen davranışların düzeltilmesinde kullanılan ödül ve ceza yöntemlerinin öğrenci davranışları üzerindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemiştir. Bu amaçla İstanbul ilinde bulunan Pendik, Kartal ve Tuzla ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 127 kadın (%49,2),

123 erkek (% 50,8) olmak üzere toplam 250 öğretmenin görüşlerine başvurmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, istenmeyen öğrenci davranışlarının düzeltilmesinde ödül ve ceza kullanmayı etkili buldukları görülmüştür. Bunun yanında öğretmenlerin ödül kullanmayı cezaya göre daha etkili buldukları da belirlenmiştir.

Gündoğdu (2007) benzer olarak “İlköğretim Okullarındaki Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Disiplinini Sağlamada Kullandıkları Yöntemlerin Öğrenciler Üzerindeki Etkisi” başlıklı bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubu 190 kadın ve 190 erkek olmak üzere 380 öğretmenden oluşmuştur. Bu tezde öğretmenlerin sınıf disiplinini sağlamak üzere kullandıkları ödül ve ceza uygulamaları psikolojik, sosyal ve fiziksel/maddi olmak üzere üç boyutta incelenmiştir. Öğretmenlerin sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları yöntemlerin öğrenciler üzerindeki etki durumunun öğretmenlerin cinsiyeti, eğitim düzeyleri, mezun oldukları bölüm, meslekteki kıdemlerine göre değişip değişmediğine dair toplam 24 adet hipotez test edilmiştir. Araştırma sonucunda, bütün öğretmenlerin, sınıf disiplinin sağlanması için uyguladıkları yöntemlerden en fazla psikolojik ödül ve ceza yöntemlerinin öğrenciler üzerinde etkili olduğunu algıladıkları; bayan öğretmenlerin psikolojik, sosyal ve maddi ödül ile psikolojik ceza uygulamalarının öğrenciler üzerinde daha etkili olduğunu düşündükleri; lisans mezunu öğretmenlerin ön lisans mezunu öğretmenlere göre sosyal ceza uygulamalarının öğrencileri daha fazla etkilediğini algıladıkları; meslekteki kıdemi 1–15 yıla kadar olan öğretmenlerin, 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlere göre öğrencilerin sosyal ve fiziksel ceza uygulamalarından daha fazla etkilendiklerini düşündükleri saptanmıştır.

Özbebit (2007), İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları, kullandıkları sınıf yönetim teknikleri ve kullanım sıklıklarını öğretmenlerin görüşlerine başvurarak belirlemiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan Kayseri ilindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 216 öğretmenin 146’sını (%67,6) kadın, 70’ini (%32,4) ise erkekler oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin cinsiyetine, kıdemine ve çalıştıkları okul düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonunda istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşma

sıklığının, İngilizce öğretmenlerinin cinsiyeti, kıdemi ve çalıştığı okul düzeyi açısından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, küçük müdahale stratejilerinin kullanım sıklığı açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmezken, ilköğretim 1. ve 2. kademedeki görev yapan öğretmenler ile ortaöğretimde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Orta vadeli müdahale stratejileri açısından incelendiğinde de ilköğretim 1. ve 2. kademedeki görev yapan öğretmenlerle ortaöğretimde görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Uzun vadeli etkin müdahale stratejileri ise kıdem, cinsiyet ve okul düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Boyras (2007), ilköğretim okullarında görev yapan aday öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarını belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada Kırıkkale ilindeki 127 ilköğretim okulunda görev yapan 186 aday öğretmenin tamamına anket uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre aday öğretmenlerin sınıf içinde en sık karşılaştıkları disiplin sorunu öğrencilerin izin istemeden konuşmalarıdır. Öğretmenlerin sınıf içinde en sık karşılaştıkları disiplin sorunlarının nedenlerinden en önemlisi ise ailelerin çocuklarının eğitime olan ilgisizliğidir.

Alkan (2007), “İlköğretim Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemleri ve Okulda Şiddet” başlıklı araştırmasında ilköğretim öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ile bu davranışlarla baş etme yöntemlerinin neler olduğunu ve bu yöntemleri kullanma sürecinde öğretmenlerin öğrencilere yönelik şiddet içeren davranışları kullanıp kullanmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı merkez ilçe, kasaba ve köy okullarında görev yapan 380 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya göre öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı en çok kullandıkları yöntemler öğrenciyi dersten çıkarma, öğrenciyi teneffüse çıkarmama, sorduğu sorulara cevap vermeme, öğrenciyi tahtada bekletme, fiziksel ceza verme, sınıfta başarılı olan öğrenciyle kıyaslama, söz hakkı vermeme, öğrenciye fazla ödev verme, öğrenci sınıfta yokmuş gibi davranma ve davranışın yanlış olduğunu anlatmadır. Öğretmenlerin en az kullandıkları yöntemler

ise öğrenciyi sevdiği şeylerden ve eğlenceli etkinliklerden mahrum bırakma, görmezden gelme, derste değişiklik yapma, dokunarak uyarma, ceza alınacak davranışları önceden belirleme, rehberlik servisi ile görüşme, okul idaresi ile görüşme, aile ile görüşme, öğrencinin yerini değiştirme ve öğrenci ile ders dışında konuşmadır. Araştırmada istenmeyen davranışlarla baş etme sürecinde; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu ve tutarlı davranışlar sergilediği; Fen Bilimleri öğretmenlerinin daha olumsuz ve tutarsız davranışlar ortaya koyduğu; Sosyal Bilimler öğretmenlerinin diğer branştaki öğretmenlere göre daha olumlu ve tutarlı davranışlar sergilediği; en olumlu davranış sergileyen öğretmenlerin 11–20 yıl arası çalışan öğretmenler, en az olumlu davranış sergileyenlerin ise 1–5 yıl arası çalışan öğretmenler olduğu; en tutarsız davranış gösterenlerin 1–5 yıl arası çalışan öğretmenler, en tutarlı davranış gösterenlerin ise 11–20 yıl arası çalışan öğretmenler olduğu; evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre daha olumlu ve tutarlı davranışlar sergilediği; sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğretmenlerin daha olumlu ve tutarlı davranışlar sergilerken sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe öğretmenlerin davranışlarının daha olumsuz ve tutarsız hale geldiği; eğitim fakültesi ve diğer okullardan mezun olan öğretmenlerin fen edebiyat fakültelerinden mezun olan öğretmenlere göre daha olumlu ve tutarlı oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

İlgili araştırmaların daha çok sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını, öğretmenlerin bunlarla baş etme stratejilerini ve disiplin yöntemlerini konu edindiği görülmektedir. Ancak bu araştırmalar arasında istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumlarını yeterli düzeyde ele alan bir araştırma olmadığı gibi bu amaca dönük bir ölçek de bulunamamıştır. Bu nedenle istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumlarını belirleme amacına dönük bir ölçeğe ihtiyaç duyulmaktadır.

Sayılan tüm gerekçelerden dolayı bu araştırma ile sınıf içinde gözlenen istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumlarının belirlenmesi amacına dönük bir ölçek geliştirilecektir. Aynı zamanda bu ölçek ile belirlenen öğretmen tutumları bazı sosyo-demografik değişkenler açısından incelenecektir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, ölçeğin geliştirilmesinde veri toplanan evren ve örneklem, veri toplama araçları ve bu araçların geliştirilmesinde izlenen yol, ölçekle ilgili geçerlilik ve güvenirlik analizleri, ölçeğin puanlanması ve verilerin analizi betimlenmiştir.

Araştırma Modeli

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumlarını belirleme amacına dönük bir ölçeğin geliştirildiği bu araştırma tarama modelindedir. Araştırma aynı zamanda geliştirilen bu ölçek kapsamında belirlenen öğretmen tutumlarının bazı sosyo demografik değişkenler ile ilişkisinin incelenmesi yönüyle ilişkisel tarama modelini kapsamaktadır (Karasar, 2004).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Van ili belediye sınırları içerisinde bulunan MEB'e bağlı 60 devlet ve 4 özel ilköğretim okulunda görev yapan 2171 öğretmenden oluşmaktadır. Ancak özel ilköğretim okullarından istenen düzeyde veri toplanamadığı için bu okullarda görev yapan öğretmenler evren ve örneklemden çıkartılmıştır. Buna göre 60 devlet ilköğretim okulu ve bunlarda görev yapmakta olan 2017 öğretmen araştırmanın evreni olarak dikkate alınmıştır. Bu evrendeki alt grupların örneklemde temsilliğinin sağlanabilmesi amacı ile araştırma evreni öncelikle olasılığa dayalı örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme (Balcı, 1997) ile üç sosyo-ekonomik düzeye ayrılmıştır. Buna göre okulların bulunduğu çevre şartlarına göre alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzey olmak üzere yapılan tabakalama işleminde Van ilinde halen görev yapmakta olan iki ilköğretim müfettişinin görüşlerine başvurulmuştur. İki ayrı sınıflama uzman görüşü ile birleştirilmiş, okullar bulundukları çevre şartları itibarı ile sosyo-ekonomik durumlarına göre listelenmiştir. Her tabakayı (alt evreni) temsil edecek sayıda olmak

üzere seçkisiz örnekleme yoluyla alt örneklem seçilmiş, ardından bu alt örneklem birleştirilerek araştırmanın örnekleme oluşturulmuştur. Buna göre Van il merkezinde bulunan MEB'e bağlı devlet ilköğretim okullarında görev yapmakta olan toplam 372 öğretmen araştırmanın örnekleme olarak düşünülmüş ancak bunların 361'inden (190'ı erkek, 171'i kadın) veri toplanabildiği için örneklemeindeki öğretmen sayısı 361 olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında iki tür veri aracı kullanılmıştır. Bunlar tutum ölçeği ile kişisel bilgiler soru formudur. Öğretmen tutumları ile ilgili veriler, araştırma kapsamında geliştirilen “Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (SİDÖTÖ)” ile toplanmıştır. Bu ölçek 16 maddeden oluşmaktadır ve iki faktörlüdür. Ölçeğe ilişkin açıklanan toplam varyans %42.22'dir (birinci faktörde %31.144, ikinci faktörde %11.074). Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .85'tir. Ölçeğin faktörlerine ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları ise birinci faktörde .82, ikinci faktörde .78'dir. Öğretmenlerle ilgili sosyo-demografik değişkenlere ilişkin veriler ise ölçeğe eklenen “Kişisel Bilgiler Soru Formu” ile elde edilmiştir. Bu formda öğretmenlerle ilgili kişisel bilgilere yönelik sorular yer almaktadır.

Ölçeğin Geliştirilmesi

Taslak ölçek formunun oluşturulması

Taslak ölçek formu iki aşamada oluşturulmuştur. Birinci aşamada alan yazındaki bilgiler taranmış; ikinci aşama olarak da öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Her iki kaynaktan da toplanan bilgiler iki amaca yönelik olarak kullanılmıştır. Bunlardan birinci amaç sınıf içi istenmeyen davranışların sınırlandırılması ikinci ve nihai amaç ise ölçek maddelerinin oluşturulmasıdır. Bu kapsamda yapılan çalışmalar aşağıda ayrıntılı olarak yer almaktadır.

İlk olarak alan yazın taranarak sınıf içi davranış sorunları ve sınıf içinde en sık gözlenen istenmeyen davranışlar, öğretmenlerin bunlara yönelik olarak

geliştirdikleri davranışlar, istenmeyen davranışlarla baş etme stratejileri, sınıf içi istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesinde yapılması gerekenler ile yapılmaması gerekenler belirlenmiştir. Daha sonra sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ve baş etme yolları ile ilgili olarak daha önce yapılmış tezler ve kullandıkları ölçek ve anketler incelenmiştir. Konuya yönelik bir tutum ölçeğinin olmadığı görülmüş, ancak istenmeyen davranışlarla baş etme ile ilgili ölçeklerdeki maddeler dikkate alınmıştır.

Taslak formun oluşturulmasında ikinci aşama olarak öğretmen görüşleri toplanmıştır. Bu amaçla öncelikle bir soru formu oluşturulmuştur. Soru formu sınıf içinde en sık gözlenen istenmeyen öğrenci davranışlarını ve bunlara yönelik öğretmen tutumlarını belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu soru formunun hazırlanmasında alan yazında yer alan tezlerden faydalanılmıştır. Konu ile ilgili tezlerin sonuçlarından* faydalanılarak sınıf içinde en sık rastlanan istenmeyen öğrenci davranışları ile ilgili bir çetele tablosu oluşturulmuş, böylece sınıf içi istenmeyen davranışların gözlenme sıklığına göre sıralandığı bir liste elde edilmiştir. Listede yer alan her bir istenmeyen davranışın karşısında boş bir alan olacak şekilde bir tablo oluşturulmuştur. Öğretmenlerden listede yer alan istenmeyen davranışları sınıflarında gözlenme sıklığına göre sıra ile numaralandırmaları daha sonra bu davranış sonucunda ne hissettiklerini ve nasıl davrandıklarını karşısında yer alan boşluğa yazmaları istenmiştir. Form uygulanmadan önce uzman görüşü alınmış, buna göre alan yazında önemli görülen ancak listede yer almamış bazı istenmeyen davranışlar da forma eklenmiştir. Soru formu öğretmen görüşlerine başvurmak amacıyla ilköğretim basamağında görev yapan 50 öğretmene yollanmış, geri gelen 43 soru formu değerlendirmeye alınmıştır. Bu formlardan elde edilen bilgiler öğretmenlerin kendi ifadelerini yansıtmasının yanında sınıf içinde gözlenen istenmeyen öğrenci davranışlarının sınırlandırılması amacıyla kullanılmıştır. Bu amaçla formlardaki sıralamalara göre tekrar bir çetele tablosu oluşturulmuş bu sayede istenmeyen öğrenci davranışları sınıfta görülme sıklıklarına göre sıralanmıştır. Ayrıca benzer maddeler bir başlık altında toplanmış ve öğretmenlerin

* **Bkz.:** SADIK, 2000; GÜLEÇ ve ALKIŞ, 2004; BAL, 2005; KARAKAŞ, 2005; ŞAHİN, 2005; YILDIZ, 2006; ALKAN, 2007; YILMAZ, 2007.

bu davranışlara ek olarak belirttikleri “sınıf kurallarına uymama” davranışı da dikkate alınmıştır. Buna göre 11 istenmeyen davranış örneği elde edilmiştir. Seçilen bu davranışlara yönelik olarak daha önce alan yazından toplanmış bilgilerden faydalanılarak tutum ifadeleri oluşturulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin kendi ifadelerinden ölçeğe uygun bulunanlar da tutum ifadesi şeklinde düzenlenerek madde havuzuna eklenmiştir.

Sonuç olarak alan yazından ve öğretmen görüşlerinden faydalanılarak 82 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde havuzunda yer alan maddeler gözden geçirilmiş tekrarlanan ve uygun olmayan maddeler çıkarılmış, benzer maddeler birleştirilmiştir. Madde havuzundan taslak ölçek formunu oluşturmak üzere seçilen 33 madde 5’li Likert dereceleme ile ölçeklendirilmiştir.

Oluşturulan taslak form öğretmenlere uygulanması düşünülen düzende uzman görüşüne sunulmuştur. Bu amaçla Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde görev yapan alanda uzman 10 adet öğretim üyesine taslak form incelemeleri için bırakılmıştır. Görüşüne başvuru alan uzmanlardan 7 kişiden* dönüt alınmıştır. Formlar geri toplanırken uzmanların ölçek hakkında sözel olarak belirttikleri görüşleri de değerlendirme kapsamına alınmıştır. Form ile ilgili görüş ve düzeltmeler dikkate alınarak taslak ölçek formuna son şekli verilmiştir. Son şekli ile taslak ölçek 13 istenmeyen davranış örneği ile ilgili öğretmen tutumlarını yansıtan 32 maddeden oluşmuştur. Bu taslak form “Tutum Ölçeği” olarak başlıklandırılarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Taslak formda yer alan maddeler olumlu ve olumsuz tutumları ifade edecek şekilde düzenlenmiştir. Tutum düzeyleri “Hiç Katılmıyorum”, “Az Katılıyorum”, “Orta Düzeyde Katılıyorum”, “Çok Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum” ifadeleri kullanılarak 5’li Likert düzeninde derecelenmiştir. Buna göre ölçek maddeleri 1’den

*(Yrd.Doç.Dr. Fuat TANHAN, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD.
Yrd.Doç.Dr. Murat KAYRI, Bilgisayar Öğretimi ve Teknoloji Eğitimi ABD.
Yrd.Doç.Dr. Hayati ÇAVUŞ, Bilgisayar Öğretimi ve Teknoloji Eğitimi ABD.
Yrd.Doç.Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi ABD.
Yrd.Doç.Dr. Mustafa ERDEM, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi ABD.
Yrd.Doç.Dr. Cem TOPSAKAL, Okul Öncesi ABD.
Yrd.Doç.Dr. Yusuf ACUNER, Okul Öncesi ABD.)

5'e kadar puanlanmış olup "Hiç Katılmıyorum" derecesine 1 puan karşılık gelirken "Tamamen Katılıyorum" derecesine 5 puan karşılık gelmektedir.

Nihai Ölçek Formu

Nihai ölçek formu, taslak ölçek formunun üzerinde yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının sonucunda hazır hale gelmiştir. Bu amaçla ölçeğin kapsam geçerliği, görünüş geçerliği, yapı geçerliği ile güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliği alan yazına ve öğretmen görüşlerine dayandırılarak yapılandırılması ile sağlanmıştır. Görünüş geçerliği için de ölçek uygun bir başlıkla adlandırılmış, hazırlanan yönerge ile ölçeğin neyi ölçtüğü belirtilmiştir. Sorular cevaplamayı kolaylaştıracak uygun bir düzende sıralanmıştır. Ayrıca kapsam geçerliği ve görünüş geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuş, dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Oluşturulan taslak form, belirlenen örneklem grubuna araştırmacı tarafından gerekli açıklamalar yapılarak uygulanmıştır. Elde edilen verilerden faydalanılarak ölçekle ilgili yapı geçerliği ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi tekniği olan Temel Bileşenler Analizine (TBA) başvurulmuş ve ideal faktör yapısının tespiti için de "Varimax" döndürme işlemi (rotation) yapılmıştır. Güvenirlik çalışması için ise Cronbach Alpha formülü kullanılmıştır. Ayrıca bu kapsamda her bir maddenin ayırt ediciliği için madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Yapılan analizler sonucu ölçekte yer alması uygun görülmeyen maddelerin elenmesinden sonra 16 maddelik ve iki faktörlü nihai ölçek formu elde edilmiştir.

Taslak ölçek formu hem olumlu hem de olumsuz tutum ifadelerini içerecek şekilde hazırlanmasına rağmen nihai ölçek formunda sadece olumsuz tutumu ifade eden maddeler yer almıştır. Buna göre ölçekten alınan toplam puan arttıkça olumsuz tutum da artmaktadır. Nihai ölçek **Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlara Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (SİDÖTÖ)** şeklinde adlandırılmıştır.

Ölçekle ilgili Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlara Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği'nin (SİDÖTÖ) yapı geçerliği faktör analizi ile incelenmiştir. Bu amaçla 361 bireyden toplanan veriler üzerinde bir faktör analizi tekniği olan Temel Bileşenler Analizi uygulanmış; ayrıca ölçeğin ideal faktör yapısını belirlemek amacıyla Varimax Dik Döndürme Yöntemi kullanılmıştır.

Verilerin analize uygunluğunun sınanması

Toplanan verilerin temel bileşenler analize uygunluğu KMO katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi ile belirlenmiştir. KMO katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1: KMO Katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	.829
Bartlett Küresellik Testi	Kay-Kare (χ^2)
	Sd
	p
	.000*

* $p < .01$

KMO değeri .829'dur ($KMO = .829$; $\chi^2 = 3289,692$; $p < .01$). KMO değerinin .60'dan yüksek olması ve Bartlett Küresellik testinin anlamlı çıkması verilerin analize uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2005).

Temel Bileşenler Analizi ve Maddelerin Ayırt ediciliklerinin İncelenmesi

Verilerin analize uygunluğunun sınanmasının ardından veriler temel bileşenler analizine tabi tutulmuştur. İlk önce faktörler serbest bırakılarak faktör yapıları ve maddeler incelenmiş, 5., 14. ve 19. maddeler tek başlarına birer faktör olarak göründüklerinden ölçekten çıkartılmışlardır. Faktörler serbest bırakılarak yapılan "Varimax Dik Döndürme" sonucuna göre 11. ve 13. maddeler birden fazla faktörde göründükleri için bu maddelerin ölçekten çıkartılmaları uygun bulunmuştur.

Temel Bileşenler Analizinin yanında maddelerin ayırt ediciliğinin incelenmesi için madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Buna göre bir maddenin ölçekte yer almasına karar verirken bu maddenin .30'un üstünde korelasyona sahip olması ölçütü esas alınmıştır. Bu nedenle 3., 6., 9., 16., 17., 22., 23., 24., 29., 30. ve 32. maddeler .30'dan düşük korelasyona sahip oldukları için ölçekten çıkartılmışlardır. Temel bileşenler analizi ve madde toplam korelasyon değerlerinin incelenmesi sonucunda ölçekten çıkarılmış olan maddeler tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2: Analizler Sonucu Ölçekten Çıkarılan Maddeler

Maddeler
(3) Öğrencinin ders araç gereçlerini getirmemesi beni ilgilendirmez.
(5) Derste gürültü yapan öğrenciye espri ile yaklaşırım.
(6) Ders sırasında öğrencinin arkadaşını rahatsız etmesine (itme, vurma, eşyasını alma, vb.) üzülürüm.
(9) Öğrencinin konuşmakta olan arkadaşının sözünü kesmesini umursamam.
(11) Öğrencilerin ders sırasında arkadaşlarını şikâyet etmelerini doğal karşılarım.
(13) Öğrencilerin ders esnasında arkadaşlarını şikâyet etmelerine izin veririm.
(14) Öğrencinin ders esnasında izin almadan konuşmasını görmezden gelirim.
(16) Öğrencinin ders esnasında ders dışı bir işle (arkadaşı ile konuşma, bir nesne ile oyalanma, vb.) ilgilenmesini hoşgörü ile karşılarım.
(17) Öğrencinin konuşmakta olan arkadaşının sözünü kesmesini umursamam.
(19) Öğrenciler ders etkinliğine katılmadıklarında kendimi başarısız sayarım.
(22) Öğrencilerin sınıf kurallarına uyup uymadığıyla ilgilenmem.
(23) Öğrenci derse veya okula geç kalırsa bunu hoşgörürüm.
(24) Ders esnasında öğrencinin arkadaşını rahatsız edici davranışlarda bulunmasını (itme, vurma, eşyasını alma, sözünü kesme vb.) görmezden gelirim.
(29) Ders esnasında izin almadan konuşan öğrenciyi hoşgörüyle karşılarım.
(30) Öğrencinin derse/okula geç kalmasının doğal olduğunu düşünürüm.
(32) Öğrencinin ders esnasında ders dışı bir işle (arkadaşı ile konuşma, bir nesne ile oyalanma, vb.) ilgilenmesini umursamam.

Analizler sonucu uygun bulunmayan maddelerin elenmesinden sonra ölçekte kalan maddelerin ayırt edicilikleri (madde toplam korelasyonları) tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3: Ölçek Maddeleri ve Madde Toplam Korelasyonları

Ölçek Maddeleri	Madde Toplam Korelasyonları
(1) Öğrencinin ders esnasında ders dışı bir işle (arkadaşı ile konuşma, bir nesne ile oyalanma, vb.) ilgilenmesi beni öfkelerendirir.	,440
(2) Öğrencinin derse ödev yapmadan gelmesine tahammül edemem.	,508
(4) Öğrenci ders sırasında izin almadan konuştuğunda sinirlenirim.	,469
(7) Ders etkinliklerine katılmayan öğrencileri cezalandırırım.	,349
(8) Öğrencinin derse/okula geç kalması beni sinirlendirir.	,490
(10) Ders araç gereçlerini getirmeyen öğrenciyi cezalandırırım.	,467
(12) Öğrenciler sınıf kurallarına uymadığında strese girerim.	,485
(15) Derste gürültü yapıldığında gerilirim.	,525
(18) Ders sırasında arkadaşını rahatsız eden öğrenciyi (itme, vurma, eşyasını alma, vb.) cezalandırırım.	,500
(20) Öğrencilerin arkadaşlarına saygısız davranmalarından rahatsız olurum.	,348
(21) Sınıftaki ders araç gereçlerine zarar verildiğinde öfkelenirim.	,457
(25) Öğrencinin ders etkinliklerine katılmaması beni üzer.	,325
(26) Öğrencinin derse ders araç gereçleri getirmemesine tahammül edemem.	,539
(27) Sınıf kurallarına uyulmadığında ceza veririm.	,532
(28) Öğrencinin derste gürültü yapması beni öfkelerendirir.	,585
(31) Sınıfta bulunan ders araç ve gereçlerine zarar verme davranışının cezalandırılması gerektiğini düşünürüm.	,487

Tablo 3’te görüldüğü gibi ölçekte yer alan maddelerin toplam korelasyon değerleri .325 ile .585 arasında değişmektedir. Buna göre ölçekte yer alan maddelerin iyi derecede ayırt edici özellikte oldukları söylenebilir. Madde eleme işlemlerinin bitiminden sonra ölçekte kalan maddeler tekrar temel bileşenler analizine tabi tutularak ölçeğe son şekli verilmiştir.

Ölçeğin güvenirlik analizleri için ise Cronbach Alpha Formülünden yararlanılmıştır. Böylece ölçek ve ölçeğin her iki alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı olan alfa (α) değeri (güvenirlik katsayısı) hesaplanmıştır. Buna göre yapılan faktör analizine ilişkin sonuçlar ile güvenirlik kat sayıları (alfa) tablo 4’te özetlenmiştir.

Tablo 4: SİDÖTÖ Ölçeği ile İlgili Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri Sonuçları

Alt Faktör	Madde No	Döndürme Öncesi Yük Değeri*	Döndürme Sonrası Yük Değeri		Özdeğer	Alfa	Açıklanan Varyans (%)
			Faktör 1	Faktör 2			
Duyuşsal Boyut	4	,556	,662	,061	4.98	.82	31.144
	1	,535	,654	,037			
	2	,599	,634	,165			
	21	,535	,617	,084			
	28	,672	,606	,317			
	26	,627	,595	,260			
	15	,609	,560	,274			
	20	,412	,550	-,028			
	8	,580	,481	,327			
	12	,568	,444	,354			
	25	,393	,411	,116			
Davranışsal Boyut	27	,682	,176	,770	1.77	.78	11.074
	18	,584	,160	,736			
	10	,556	,125	,735			
	7	,429	-,009	,700			
	31	,574	,277	,573			
Toplam Varyans (%)			42.22				
Toplam Alfa			.85				

* Döndürme öncesinde tek faktör olarak değerlendirildiğinde.

Tablo 4'te görüldüğü gibi ölçek iki faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci faktörünün özdeğeri 4.98, ikinci faktörünün özdeğeri 1.77'dir. Bu değerlere göre önemli olarak belirlenen faktörlerden birincisi ölçeğe ilişkin toplam varyansın %31.144'ünü, ikinci faktör %11.074'ünü açıklamaktadır. İki faktörün birlikte açıkladıkları toplam varyans ise % 42.22'dir. Buna göre ölçek iki faktörlüdür. Ancak SİDÖTÖ ölçeğinin birinci faktörünün ölçeğe ilişkin açıkladığı varyansın %30'dan fazla olması bu ölçeğin iki faktörlü olarak kullanımının yanı sıra, tek faktörlü olarak kullanılabileceğini de göstermektedir (Büyüköztürk; 2005).

Döndürme öncesinde maddelerin ölçeğin birinci faktörüne ilişkin yük değerleri .393 ile .672 arasında değişmekte ve bütün maddeler en yüksek yük değerini birinci faktörde almaktadır. Bu bulgu ölçeğin genel bir faktöre sahip olduğunu göstermektedir. Faktör döndürme işlemi sonrasında ise birinci faktörün 11 maddeden (1, 2, 4, 8, 12, 15, 20, 21, 25, 26, 28) ikinci faktörün beş madden (7, 10, 18, 27, 31) oluştuğu görülmektedir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri .441 ile .662 arasında, ikinci faktördeki maddelerin ise .573 ile .770 arasında değişmektedir.

Ölçeği oluşturan faktörler, maddelerin içerdiği tutum ifadelerine bakılarak isimlendirilmiştir. Buna göre birinci faktör tutumun **duygusal** (duyuşsal) ögesine yönelik ifadeleri, ikinci faktör ise **davranış** eğilimlerini içeren ifadeleri içermektedir. Bu nedenle birinci faktör **Duyuşsal Boyut**, ikinci faktör ise **Davranışsal Boyut** şeklinde isimlendirilmiştir.

Ölçekle ilgili yapılan güvenirlik analizlerine göre güvenirlik kat sayıları (alfa) birinci faktörde .82, ikinci faktörde .78'dir. SİDÖTÖ ölçeğinin toplam güvenirlik kat sayısı (toplam alfa) ise .85'tir. Bu analizle ilgili bulgular tablo 4'te yer almıştır.

Yapılan analizler sonucunda 16 maddeden oluşan iki faktörlü geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir. İlgili ölçek, maddelerin faktörlere göre sıralanmış şekliyle tablo 5'te görülmektedir. Nihai ölçekte faktörlere ait ifadeler dağıtılmıştır. Nihai ölçeğin 1'den 5'e kadar derecelenmiş formu ekte sunulmuştur.

Tablo 5: Faktörlere Göre Maddelerin Sıralanışı

Faktör 1. Duyuşsal Boyut
(1) Öğrencinin ders esnasında ders dışı bir işle (arkadaşı ile konuşma, bir nesne ile oyalanma, vb.) ilgilenmesi beni öfkeliendirir.
(2) Öğrencinin derse ödev yapmadan gelmesine tahammül edemem.
(4) Öğrenci ders sırasında izin almadan konuştuğunda sinirlenirim.
(8) Öğrencinin derse/okula geç kalması beni sinirlendirir.
(12) Öğrenciler sınıf kurallarına uymadığında strese girerim.
(15) Derste gürültü yapıldığında gerilirim.
(20) Öğrencilerin arkadaşlarına saygısız davranmalarından rahatsız olurum.

-
- (21) Sınıftaki ders araç gereçlerine zarar verildiğinde öfkelenirim.
 (25) Öğrencinin ders etkinliklerine katılmaması beni üzer.
 (26) Öğrencinin derse ders araç gereçleri getirmemesine tahammül edemem.
 (28) Öğrencinin derste gürültü yapması beni öfkelerdir.
-

Faktör 2. Davranışsal Boyut

- (7) Ders etkinliklerine katılmayan öğrencileri cezalandırırım.
 (10) Ders araç gereçlerini getirmeyen öğrenciyi cezalandırırım.
 (18) Ders sırasında arkadaşını rahatsız eden öğrenciyi (itme, vurma, eşyasını alma, vb.) cezalandırırım.
 (27) Sınıf kurallarına uyulmadığında ceza veririm.
 (31) Sınıfta bulunan ders araç ve gereçlerine zarar verme davranışının cezalandırılması gerektiğini düşünürüm.
-

Ölçeğin Puanlanması ve Verilerin Analizi

Bu araştırmada örneklem normal dağılım göstermiştir. Bu nedenle tutum için eşik değer aritmetik ortalama $\pm$ standart sapma şeklinde belirlenmiştir. Tutum düzeyleri ise yüksek ($x + Ss$), orta (x), düşük ($x - Ss$) şeklinde modellenmiştir. Burada yüksek düzey olumsuz tutumu, orta düzey eşik değeri, düşük düzey ise olumlu tutumu ifade etmektedir. Ancak bu çalışmada bireylerin tutumları hakkında daha detaylı sonuçlar elde edebilmek için örnekleme sınıflandırma tekniklerinden “İki Aşamalı Kümeleme Analizi (Two Step Cluster)” tekniği uygulanmıştır. Bu yöntem örneklem içerisinde örtük olarak bulunan uç bireylerin de ortaya çıkmasına olanak tanımıştır. Böylece aritmetik ortalama ve standart sapma çatısı altında gözlenememiş olan çok olumsuz tutuma sahip bireyler, yarı parametrik yöntemlerden olan “İki Aşamalı Kümeleme Analizi” ile belirlenmiş ve uç bireylerin tümü ayrı bir sınıf şeklinde ortaya çıkabilmiştir. Bu kümeleme yöntemi tutumların daha sağlıklı bir şekilde sınıflandırılmasını sağlamıştır.

Bu araştırmada elde edilen eşik değerler ve tutum düzeyleri ile ilgili sınıflamalar ancak üzerinde çalışılan örneklem için yüksek derecede geçerli sayılacaktır. Bu nedenle hem eşik değerlerin hesaplanması hem de norm çalışmaları, üzerinde çalışılan her örneklem için yeniden belirlenmelidir.

Bu çalışmada veri girişı ve istatistiksel analizlerde SPSS 15.0 paket programı kullanılmıştır. Demografik değişkenler ile toplam puanlar arasındaki ilişkinin incelenmesinde iki kategoriden oluşan değişkenler için “İlişkisiz Örneklem T Testi (Independent Samples T Test)”, ikiden fazla kategoriden oluşan değişkenler için de “Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova)” kullanılmıştır. Gözenekler arası farkın fazla olduğu değişkenlerde ise parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Bu amaçla iki kategorili değişkenlerde “İlişkisiz Ölçümler İçin Mann Whitney-U Testi” ikiden fazla kategorili değişkenlerde “Kruskal Wallis-H Testi” uygulanmıştır. Tutum düzeylerinin demografik değişkenler boyutunda incelenmesinde “Çapraz Sorgulama Analizi (Crosstabs)” kullanılmış ve anlamlılık düzeylerinin tespiti için de “Kay Kare Testi’inden (Chi-Square Test)” faydalanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde öncelikle öğretmenlerin kişisel bilgilerine ait bulgular yer almıştır. Ardından SİDÖTÖ ölçeği kapsamında elde edilmiş veriler ile bunların bazı demografik değişkenlerle ilişkilerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

SİDÖTÖ Toplam Puanlar ile İlgili Tanımlayıcı İstatistikler ve İki Aşamalı Kümeleme Analizine İlişkin Bulgular

Örneklemdaki bireylerin nihai ölçek formundaki maddelerin her birinden almış oldukları puanlar toplanarak toplam puan elde edilmiştir. Bu toplam puanlar bireylerin tutumlarını göstermeleri açısından kıstas olarak değerlendirilmiş ve bunlar üzerinde test istatistikleri yapılmıştır. Toplam puana ilişkin normallik dağılımı Kolmogorov-Smirnov testi, grafikler ve merkezi eğilim ölçüleri ile incelenmiştir. Homojenlik ise Levene's İstatistiği ile belirlenmiştir.

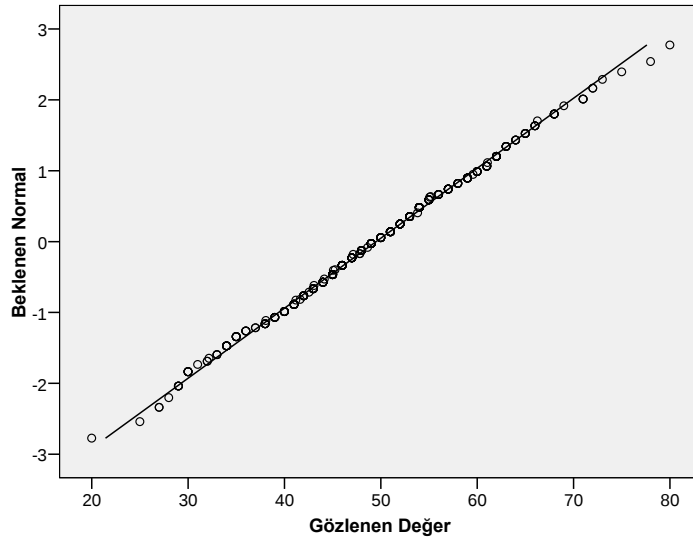
Kolmogorov-Smirnov testine göre toplam puanların normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. [$K-S = .785$, $p \geq .05$]. Kolmogorov Smirnov testi ile ilgili bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Normallik Testi ile İlgili Sonuçlar

Kolmogorov-Smirnov Z	N	p
.785	361	.569*

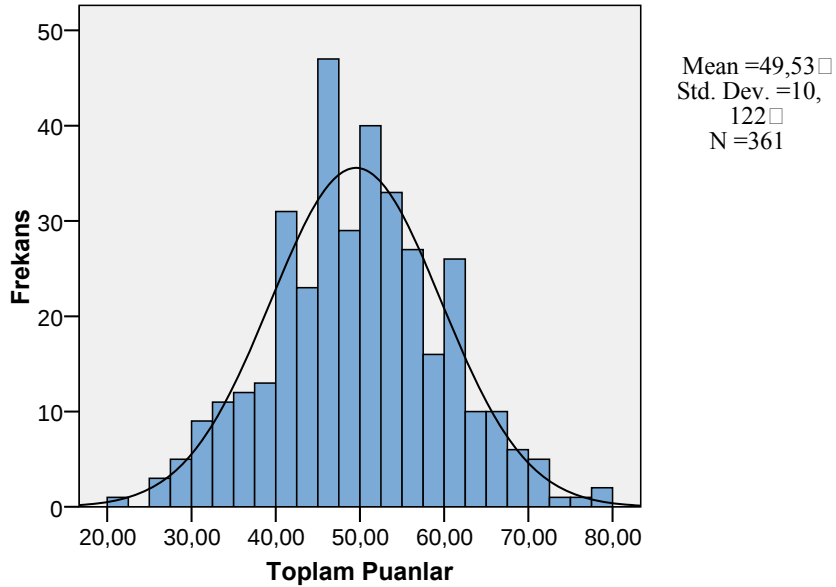
* $p > .05$

Normallik grafiklerle de incelenmiştir. Toplam puanlara ait normal Q-Q grafiği şekil 1'de ve normal dağılım eğrisi de şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 1: Öğretmenlerin SİDÖTÖ Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin Q-Q Grafiği

Dağılım öncelikle Q-Q Normal Grafiği ile incelenmiştir. Grafikte noktalar 45 derecelik bir doğru üzerinde gözükmektedir. Bu görüntü dağılımın normal olduğunu göstermektedir.



Şekil 2: Öğretmenlerin SİDÖTÖ Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin Histogram

Toplam puanların görüntüsü Histogram Grafiği ve dağılım eğrisi ile de incelenmiştir. Buna göre şekil 2'deki toplam puana ilişkin dağılım incelendiğinde dağılım eğrisinin simetrik bir yapıda olduğu görülmektedir. Bu da dağılımın normal olduğunu kanıtlamaktadır. Aynı zamanda dağılım eğrisinin sivri oluşu da grubun homojen olduğunu göstermektedir.

Toplam tutum puanlarının normal dağılması, ölçekle ilgili veriler betimlenirken dağılım ölçülerinden aritmetik ortalama, standart sapma, tepe değer (mod) ve ortancanın (medyan) kullanılabilmesine olanak tanımıştır. Hesaplanan aritmetik ortalama ($\bar{X} = 49,531$), tepe değer (mod = 54,00), ortanca (medyan = 49,000) değerleri ile de normal dağılımdan fazla bir sapma olmadığı görülmüştür. Toplam puan değişkenine ilişkin tanımlayıcı istatistikler tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Ölçekteki Madde Toplam Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Tepe Değer	Ortanca	En Düşük Değer	En Yüksek Değer
361	49,531	10,122	54,00	49,000	20,00	80,00

Tablo 7'de görüldüğü gibi tutum puanlarının aritmetik ortalaması 49,531'dir. Ortanca ise 49,000'dir. Aritmetik ortalama ile ortanca değerinin birbirine yakın olması puanların normal dağılıma yakın olduğunun bir göstergesidir. Ancak tepe noktasının (Mod) 54,00 olması az bir sağa çarpıklığı ifade etse de Kolmogorov Simirnov testinin dağılımın normal olduğunu işaret etmesinden dolayı bu veri ihmal edilebilecek düzeydedir. Bunun yanında Çarpıklık Katsayısı .157 bulunmuştur. Bu değer normallik için kabul sınırları olan ± 1 değerleri içinde kalmaktadır (Büyüköztürk, 2005).

Ölçek puanlanırken 3 puan “orta düzeyde katılıyorum” seçeneğini ifade etmiştir. Bu da tutum konusu ile ilgili olumlu ya da olumsuz bir değerlendirmede emin olunamadığını göstermektedir. Ölçekte 16 madde olması nedeniyle 48 puan (16×3) eşik puanı gösterecektir. Aritmetik ortalamanın ($\bar{X} = 49,531$) bu değere yakın çıkması hem olumlu hem de olumsuz tutumlara sahip bireylerin örnekleme yer

aldığını göstermektedir. Aradaki 1,531 puanlık fark öğretmenlerin toplam puanlarının az da olsa olumsuz tutum yönünde olduğunu gösterse de bu değer eşik değeri içindedir. Bu nedenle örneklemdaki bireylerin toplam tutum puanları ortalamasının orta düzeydeki tutumu yani eşik tutumunu yansıttığı söylenebilir.

Mod değerinin 54,00 olması aynı zamanda ölçekte en fazla tekrar eden toplam puanın 54,00 olduğunu göstermektedir ($n = 19$). Bunun yanında ölçekten alınan en yüksek toplam puan 80, en düşük toplam puan ise 20'dir. Buna göre en olumsuz tutuma sahip birey ölçekten toplam 80 puan almıştır. Maddeler olumsuz olarak ifadelendirildiğine göre bu birey maddelerin tamamına “kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir ki bu da oldukça olumsuz tutumu yansıtmaktadır (Bkz. Tablo 7).

Tutumların olumsuz-eşik-olumlu olarak sınıflandırılması aritmetik ortalama ($\bar{X}$) $\pm$ standart sapma (Ss) şeklinde modellenmiştir. Buna göre “ $\bar{X}$ ” eşik değeri; “ $\bar{X} + Ss$ ” olumsuz tutumu; “ $\bar{X} - Ss$ ” ise olumlu tutumu göstermektedir. Bu veri ile ilgili olarak olumsuz, eşik (orta) ve olumlu tutumlar için eşik değerler tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8 : Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaya Göre Tutum Düzeyleri İçin Eşik Değerler

Olumsuz tutum	Aritmetik Ortalama	Olumlu tutum
59,653	49,531	39,409

Tablo 8’deki verilere göre 59,653 ile 39,409 puan arası eşik değeridir. Bu nedenle bu aralıkta toplam puana sahip bireyler eşik grubu olup olumlu ya da olumsuz bir tutuma sahip olmayan bireyler olarak; toplam puanı 59,653’ten 80 (en yüksek değer) puana kadar olan bireyler olumsuz tutuma sahip bireyler; 39,409’dan 20 (en düşük değer) puana kadar olan bireyler ise olumlu tutuma sahip bireyler olarak kabul edilebilir. Ancak tutum düzeylerinin belirlenmesinde daha detaylı ve

sağlıklı sonuçlar elde edebilmek için “İki Aşamalı Kümeleme Analizi” uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9’da görülmektedir.

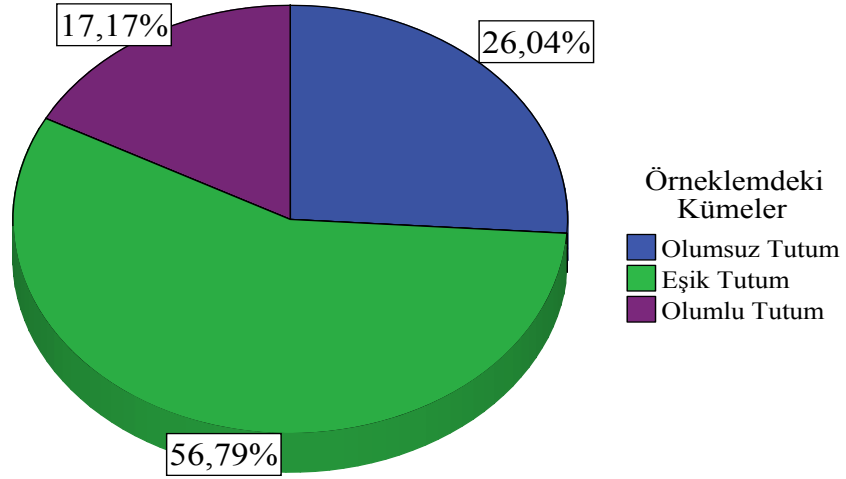
Tablo 9: İki Aşamalı Kümeleme Analizi Sonuçları

Kümeleme (Cluster)	n	Birleşik (%)	Toplam (%)	$\bar{X}$	Ss
1- Olumsuz Tutum	94	26,0	26,0	62,2862	5,06844
2- Eşik Tutum	205	56,8	56,8	48,2264	4,23685
3- Olumlu Tutum	62	17,2	17,2	34,5040	4,41532
Birleşik	361	100,0	100,0	49,5306	10,12188
Toplam	361		100,0		

Tablo 9’da da görüldüğü gibi yapılan kümeleme analizine göre örneklem üç alt kümeye ayrılmıştır. Buna göre birinci kümede olumsuz tutuma sahip grup, ikinci kümede eşik grubu (tutum objesine karşı olumlu ya da olumsuz bir eğilimi olmayan grup), üçüncü kümede ise olumlu tutuma sahip grup yer almaktadır. İkinci kümede yer alan bireylerin madde toplam puan ortalamaları $48,2264 \pm$ standart sapmadır. Bu değer aritmetik ortalama ile eşik değer olarak bulunmuş olan 49,531 değerine yakın bir değerdir. Bu nedenle bu kümede yer alan bireyler eşik grubu olarak kabul edilmiştir. Böylece madde toplam puanı eşik değerinin üzerinde olan bireylerin olumsuz tutuma sahip bireyler oldukları, eşik değerinin altında madde toplam puanına sahip bireylerin ise olumlu tutuma sahip bireyler oldukları söylenebilecektir.

Tablo 9’daki kümeler incelendiğinde olumsuz tutuma sahip bireylerin bulunduğu birinci kümede 94 bireyin (% 26,0) olduğu görülmektedir. Bu kümedeki bireylerin toplam puan ortalamaları $62,2862 \pm$ standart sapmadır. Toplam puan ortalamaları $48,2264 \pm$ standart sapma değerinde olan eşik grubunun oluşturduğu ikinci kümede ise 205 birey vardır. Toplam örneklemin %56,8’ini oluşturan bu bireylerin tutum objesine yönelik olumlu ya da olumsuz bir eğiliminin bulunmadığı kabul edilebilir. Üçüncü kümede ise toplam puan ortalamaları $34,5040 \pm$ standart sapma değerinde olan olumlu tutuma sahip bireylerin oluşturduğu grup vardır. Bu

gruptaki 62 birey örneklemin %17,2'sini oluşturmaktadır. Kümelerin örneklemini oluşturma oranları şekil 3'te özetlenmiştir.



Şekil 3: Öğretmenlerin Tutum Düzeylerine Göre Dağılımları

Şekil 3'te de görüldüğü gibi kümelerin örnekleimde temsil ettiği oranlara bakıldığında en fazla bireyin eşik grubunda (%56,8) yer aldığını görülmektedir. Buna göre örneklemdaki öğretmenlerin yarısından fazlasının istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları belirsizdir. Bu öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlara yönelik tutumlarında olumlu ya da olumsuz bir eğilimin olmadığı söylenebilir. Eşik grubunu olumsuz tutuma sahip öğretmenlerin (%26) oluşturduğu küme izlemektedir. Öğretmenlerin yaklaşık dörtte biri istenmeyen davranışlara yönelik olarak olumsuz tutuma sahiptir. İstenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik olumlu tutuma sahip öğretmenlerin oranı ise %17,2'dir. Kümeler arasında en az oran olumlu tutuma sahip öğretmenlere aittir. Örnekleimde istenmeyen davranışlara yönelik olumsuz tutuma sahip öğretmenler olumlu tutuma sahip öğretmenlerden sayıca fazladır.

Demografik Değişkenlerle İlgili Tanımlayıcı İstatistiklere Ait Bulgular

Araştırmada tutum değişkeni ile bazı demografik değişkenler arasındaki ilişki incelenmek istenmiştir. Bu amaçla örneklemden öğretmenlerle ilgili olarak öğretmenlerin çalıştıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu, cinsiyet, medeni hal, mesleki kıdem, branş, mezun olunan fakülte değişkenlerine ilişkin veriler toplanarak analiz edilmiştir. Bu bölümde bu değişkenlerle ilgili tanımlayıcı istatistik bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 10: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Bulundukları Sosyo-Ekonomik Düzeylere Göre Dağılımları

SED	f	%
Üst	138	38,2
Orta	107	29,6
Alt	116	32,1
Toplam	361	100,0

Araştırmada öğretmen tutumlarının okulun bulunduğu çevrenin ve dolayısıyla bu çevrede yaşayan ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre bir değişkenlik gösterip göstermediği incelenmek istenmiştir. Bu nedenle örneklemede tabakalı örnekleme yöntemi tercih edilmiş ve tabakalar sosyo-ekonomik düzeye göre belirlenmiştir. Tablo 10’da da görüldüğü gibi tabakalarda yer alan bireylerin sayıları birbirine yakın değerlerdedir. İlk başta eşit değerlere ulaşılması amaçlanmış olmasına rağmen ölçme aracını uygulamak üzere gidilen okullarda beklenen öğretmen sayısına ulaşılmamasından dolayı tabakalarda temsil edilen öğretmen sayıları az da olsa farklılık göstermiştir. Örneklemdaki öğretmenlerin %38,2’si üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapmaktadır. Bunu %32,1 oran ile alt sosyo-ekonomik düzey izlerken orta sosyo ekonomik düzeyde yer alan okullarda görev yapan öğretmenlerin oranı ise %29,6’dır. Buna göre grupların birey sayıları arasındaki farkın az olmasıyla birlikte en fazla bireyin yer aldığı SED, Üst SED’dir.

Tablo 11: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

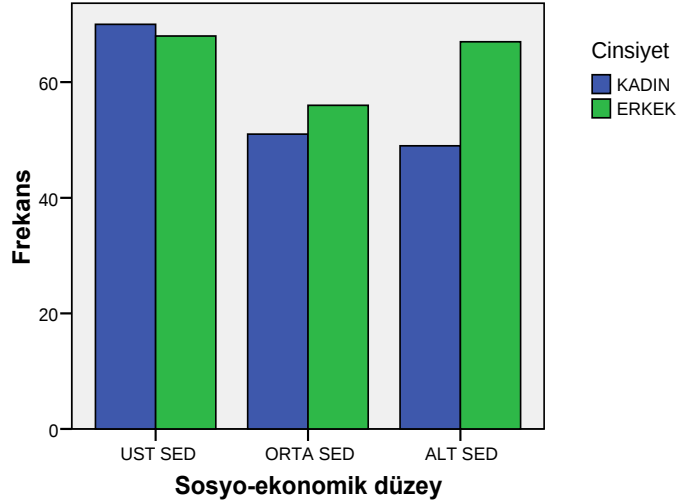
Cinsiyet	f	Yüzde (%)
Kadın	170	47,1
Erkek	191	52,9
Toplam	361	100,0

Araştırmada cinsiyet, tutumu etkilemesi muhtemel bir değişken olarak düşünülmüş ancak sosyo-ekonomik düzeye göre yapılan tabakalandırmadan sonra bireyler seçkisiz olarak belirlenmiştir. Bu anlamda cinsiyet değişkenine ait veriler şansa dayalı olarak elde edilmiştir. Buna rağmen cinsiyet değişkeninin birbirine yakın değerler aldığı görülmektedir. Buna göre toplam örneklem 361 bireyden oluşmuştur. Bu bireylerin 170'i kadındır ve toplam örneklemin %47,1'ini oluşturmaktadır. Erkek bireylerin sayısı ise 191'dir ve toplam örneklemin %52,9'unu oluşturmaktadır. Erkek öğretmenlerin sayıca az bir farkla fazla olmasıyla birlikte örneklemdaki erkek ve kadın öğretmenlerin sayısının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Tablo 12: Kadın ve Erkek Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeylere Göre Dağılımları

SED	Cinsiyet				Toplam	
	Kadın		Erkek			
	f	%	f	%	f	%
Üst	70	41,2	68	35,6	138	38,2
Orta	51	30,0	56	29,3	107	29,6
Alt	49	28,8	67	35,1	116	32,1
Toplam	170	100,0	191	100,0	361	100,0

Kadın ve erkek öğretmenlerin çalıştıkları okulların bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre dağılımları şekil 4'te görülmektedir.



Şekil 4: Kadın ve Erkek Öğretmenlerin Sosyo-ekonomik Düzeylere Göre Dağılımları

Şekil 4'teki kadın ve erkek öğretmenlerin sosyo-ekonomik düzeylere göre dağılımları incelendiğinde dengeli bir dağılımın söz konusu olduğu görülmektedir. Toplam kadın öğretmenlerin %41,1'i üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yaparken, %30'u orta, %28,8'i ise alt sosyo ekonomik düzeylerdeki okullarda görev yapmaktadır. Bu verilere dayanarak örnekleme üst sosyo-ekonomik düzeyden alt sosyo-ekonomik düzeye gidildikçe kadın öğretmen sayısında bir azalmanın olduğu söylenebilir. Toplam erkek öğretmenlerin ise %35,6'sını üst, %29,3'ü orta, %35,1 alt sosyo ekonomik düzeyde görev yapmaktadır. Ayrıca grafiğe bakılarak üst sosyo-ekonomik düzeyde görev yapan kadın öğretmen sayısının aynı sosyo-ekonomik düzeyde görev yapan erkek öğretmen sayısından fazla olduğu söylenebilir. Orta ve alt sosyo-ekonomik düzeylerde ise erkeklerin sayısı fazladır ve bu fark en fazla alt sosyo-ekonomik düzeyde görülmektedir.

Tablo 13: Kadın ve Erkek Öğretmenlerin Medeni Hâllerine Göre Dağılımları

Medeni Hâl	Cinsiyet				Toplam	
	Kadın		Erkek			
	f	%	f	%	f	%
Evli	123	72,4	134	70,2	257	71,2
Bekâr	45	26,5	57	29,8	102	28,3
Toplam	168	98,8	191	100,0	359	99,4
Kayıp Veri	2	1,2	0	,0	2	,6
Toplam	170	100,0	191	100,0	361	100,0

Öğretmenlerin evli veya bekâr olmaları ile ilgili veriler tablo 13'te görülmektedir. Buna göre kadın öğretmenlerin %72,4'ü evli, %26,5'i ise bekârdır. Erkek öğretmenlerin de %70,2'si evli, %29,8'i bekârdır. Öğretmenlerin tamamının ise %71,2'lik dilimini evli öğretmenler oluşturmaktadır. Yani örneklemdaki öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunu evlidir.

Örneklemdaki bireylerin mesleki kıdem yıllarına göre dağılımları tablo 14'te görülmektedir.

Tablo 14: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

Gruplar	f	%	Yığılmalı %
0-3 yıl	79	21,9	22,1
4-6 yıl	93	25,8	48,2
7-11 yıl	94	26,0	74,5
12 ve üstü yıl	91	25,2	100,0
Toplam	357	98,9	
Kayıp veri	4	1,1	
Toplam	361	100,0	

Kıdem grupları arası fark az olmakla birlikte örneklemden en az öğretmenin yer aldığı kıdem grubu 3 yıla kadar kıdeme sahip öğretmenlerdir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ise 12 yıldan daha az kıdeme sahiptir.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin branşları da incelenmiştir. Bu değişken ile ilgili veriler tablo 15’te yer almaktadır.

Tablo 15: Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımları

Branşlar	f	%	Yığılmalı %
Sınıf	191	52,9	53,7
Türkçe	26	7,2	61,0
Matematik	26	7,2	68,3
Sosyal Bilgiler	20	5,5	73,9
Fen ve Teknoloji	20	5,5	79,5
İngilizce	22	6,1	85,7
Bilişim Teknolojileri	6	1,7	87,4
Görsel Sanatlar	7	1,9	89,3
Müzik	9	2,5	91,9
Beden Eğitimi	6	1,7	93,5
Teknoloji Tasarım	11	3,0	96,6
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	11	3,0	99,7
Endüstriyel Teknoloji Eğitimi	1	,3	100,0
Toplam	356	98,6	
Kayıp veri	5	1,4	
Toplam	361	100,0	

Tablo 15’e göre örnekleme çeşitli branşlardan öğretmenlerin temsil edildiği görülmektedir. Bunlar arasında en fazla temsil edilen branş sınıf öğretmenliği (%53,7). Öğretmenlerin beşi ise branşlarını belirtmemişlerdir (%1,4).

Örnekleme öğretmenlerin yarısından fazlasını (%53,7) sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu nedenle sınıf öğretmenliği dışındaki branşlardaki bireyler “Diğer Branşlar” grubu altında birleştirilmiştir.

Tablo 16: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakültelere Göre Dağılımları

Mezun Olunan Fakülte	Branş				Toplam	
	Sınıf Öğretmeni		Diğer Branşlar		f	%
	f	%	f	%		
Eğitim	158	82,7	125	75,8	283	79,5
Fen Edebiyat	19	9,9	30	18,2	49	13,8
Diğer	14	7,3	10	6,1	24	6,7
Toplam	191	100,0	165	100,0	356	100,0

Tablo 16’da da görüldüğü gibi öğretmenlerin %79,5’i Eğitim Fakültesi’nden mezundur. Fen Edebiyat Fakültesi Mezunları ise örneklemin %13,8’ini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin az bir bölümü ise diğer fakültelerden mezun olmuşlardır (%6,7). Buna göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun pedagojik formasyona sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin mezun oldukları bölümler branş boyutunda incelendiğinde de genel değerlendirmeye paralel olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin %82,7’si gibi büyük bir bölümü eğitim fakültesi mezunudur. Bunun yanında diğer branşlardan öğretmenlerin de %75,8’i eğitim fakültesinden mezundur.

Demografik Değişkenler ile Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışlara Yönelik Tutumları ve Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

Bu bölümde sınıf içi istenmeyen davranışlara yönelik öğretmen tutumları ile ilgili olarak ölçekten alınan toplam puanlar ve tutum düzeyleri ile araştırmanın demografik değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Demografik değişkenler ile toplam puanlar arasındaki ilişkinin incelenmesinde iki kategoriden oluşan değişkenler için “İlişkisiz Örneklem T Testi (Independent Samples T Test)”, ikiden fazla kategoriden oluşan değişkenler için de “Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova)” kullanılmıştır. Tutum düzeylerinin demografik değişkenler boyutunda incelenmesinde “Çapraz Sorgulama Analizi (Crosstabs)” kullanılmış ve anlamlılık düzeylerinin tespiti için de “Kay Kare Testi’nden (Chi-Square Test)” faydalanılmıştır. Medeni hal ve mezun olunan bölüm değişkenlerinde gözetimlerdeki birey sayıları arasındaki fark çok fazla olduğu için bu değişkenler ile toplam tutum puanları arasındaki ilişki parametrik olmayan yöntemlerden faydalanılarak

incelenmiştir. Bu amaçla iki kategoriden oluşan medeni hal değişkeni için “Mann Whitney-U Testi”, üç kategoriden oluşan mezun olunan fakülte değişkeni içinse “Kruskal Wallis-H Testi” kullanılmıştır.

Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik tutumları ile çalıştıkları okulun çevresinin bulunduğu SED arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla “Tek Yönlü Varyans Analizi” uygulanmıştır. Bu analiz ile ilgili sonuçlar tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17: Öğretmenlerin SİDÖTÖ Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların SED'lere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	201,317	2	100,659	,982	,375*
Gruplar içi	36681,575	358	102,462		
Toplam	36882,892	360			

* $p > ,05$

Yapılan “Tek Faktörlü Varyans Analizi”ne göre öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik tutumları ile görev yaptıkları okulların bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(2-358)} = .982$, $p > .05$]. Buna göre sosyo-ekonomik düzey, öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığa sebep olmamıştır.

Öğretmenlerin tutum düzeylerinin görev yaptıkları okulların bulunduğu çevrenin SED'ine göre anlamlı olarak değişip değişmediğini belirlemek amacıyla “Kay Kare Testi” yapılmıştır. İlgili sonuçlar tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18: Tutum Düzeyleri ile SED Arasındaki İlişki

	Değer	Sd	p
Pearson Kay-Kare (χ^2)	1,860	4	,762*
Geçerli Birey Sayısı	361		

* $p > ,05$

Tablo 18’de görüldüğü gibi Kay Kare testine göre tutum düzeyleri ile SED arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($\chi^2_{(4)} = 1,860$, $p > .05$). Buna göre çevre koşulları açısından üst, orta ya da alt sosyo-ekonomik düzeyde bir okulda görev yapma ile istenmeyen davranışlara yönelik olumsuz, eşik ya da olumlu tutuma sahip olma durumları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Bireylerin tutum düzeylerinin SED’e göre dağılımlarının tespiti için çapraz sorgulama analizi yapılmıştır. İlgili sonuçlar tablo 19’da görülmektedir.

Tablo 19: Üst, Orta ve Alt SED’de Çalışan Öğretmenlerin Tutum Düzeylerine Göre Dağılımları

SED	Tutum						Toplam	
	Olumsuz		Eşik		Olumlu			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Üst	33	23,9	77	55,8	28	20,3	138	100,0
Orta	28	26,2	62	57,9	17	15,9	107	100,0
Alt	33	28,4	66	56,9	17	14,7	116	100,0
Toplam	94	26,0	205	56,8	62	17,2	361	100,0

Tablo 19 incelendiğinde olumsuz, eşik ve olumlu tutuma sahip öğretmenlerin üst, orta ve alt SED’lerdeki dağılımlarının birbirine yakın oranlara sahip olduğu görülmektedir. İlgili bulgular aşağıda açıklanmıştır.

Üst sosyo-ekonomik düzeye sahip bir çevrede bulunan okullarda görev yapan 138 öğretmenin 33’ü (%23,9) olumsuz tutuma, 28’i (%20,3) ise olumlu tutuma sahipken 77 öğretmen (%55,8) olumlu veya olumsuz bir eğilime sahip değildir. Bu SED’deki öğretmenlerin çoğunun öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik tutumları belirsizlik göstermektedir. Bunun yanında olumsuz tutuma sahip öğretmenler olumlu tutuma sahip öğretmenlerden fazladır.

Orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bir çevrede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerden 28’i (%26,2) olumsuz tutuma sahiptir. Olumlu veya olumsuz bir eğilimi olmayan öğretmenlerin sayısı ise 62’dir (%57,9). Orta SED’de en fazla

sayıda öğretmen bu kümede yer almaktadır. Olumlu tutuma sahip öğretmenlerin sayısı ise 17'dir (%15,9). Buna göre bu SED'de de istenmeyen davranışlara yönelik olumsuz tutuma sahip öğretmenlerin oranı olumlu tutuma sahip öğretmenlerden fazladır.

Alt sosyo-ekonomik düzeye sahip bir çevrede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin tutum düzeylerine dağılımları incelendiğinde 33 öğretmenin (%28,4) olumsuz tutuma sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 66'sı (%56,9) ise olumlu veya olumsuz bir eğilime sahip değildir. 116 öğretmenin 17'si (%14,7) ise olumlu tutuma sahiptir.

Tablo 19 incelendiğinde öğretmenlerin tutum düzeylerinin SED'lerdeki dağılımlarının kümelerin örneklemdaki genel dağılımına paralel olduğu görülmektedir. Buna göre tüm SED'lerde en fazla birey eşik grubunda yer almaktadır. Eşik tutuma sahip öğretmenlerin SED'lere göre dağılımları sırasıyla üst SED'de %55,8; orta SED'de %57,9 ve alt SED'de %56,9'dur. Eşik tutuma sahip öğretmenlerin SED'lerdeki oranları benzerlik göstermektedir. Olumsuz tutuma sahip öğretmenlerin SED'lere göre dağılımı ise üst SED'de %23,9; orta SED'de %26,2; alt SED'de ise %28,4'tür. Buna göre olumsuz tutuma sahip öğretmenlerin oranı üst SED'den alt SED'de doğru artmakta gibi gözükse de bu oran oldukça azdır. Bunların yanında üst SED'deki öğretmenlerin %20,3'ü; orta SED'deki öğretmenlerin %15,9'u; alt SED'deki öğretmenlerin ise %14,7'si olumlu tutuma sahiptir. Üst SED'de olumlu tutuma sahip öğretmen sayısının fazla olduğu düşünülebilirse de bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlılığı önemlidir. Bu nedenle tutum düzeyleri ile SED arasındaki ilişkinin anlamlılığının incelenmesi amacıyla yapılmış olan "Kay Kare Testi"ne göre öğretmelerin tutum düzeyleri arasında SED değişkenine bağlı anlamlı bir değişimin söz konusu olmadığı belirlenmiştir ($\chi^2_{(4)} = 1,860, p > .05$).

Kadın ve erkek öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı "İlişkisiz Örneklem T-Testi" ile incelenmiştir. Analiz ile ilgili sonuçlar Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20: Öğretmenlerin SİDÖTÖ Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkisiz Örneklem T Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	Ortalama	Ss	Sd	t	p
Kadın	170	51,7022	9,25856	359	3,922	,000*
Erkek	191	47,5979	10,48330			

* $p < ,01$

Yapılan “İlişkisiz Örneklem T Testi” analizi ile öğretmenlerin toplam puan ortalamaları karşılaştırılmıştır ve cinsiyet ile tutum arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$t_{(359)} = 3.922$, $p < .01$]. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Tablo 4’te görüldüğü gibi kadın öğretmenlerin toplam tutum puanları ortalamaları 51,70 iken erkek öğretmenlerin toplam tutum puanı ortalamaları 47,60’tır. Kadın ve erkek öğretmenlerin tutum puan ortalamaları arasındaki 3,922 puanlık fark t testine göre anlamlıdır. Buna göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha olumsuz tutumlara sahiptirler. Ayrıca erkek öğretmenlerin toplam tutum puan ortalamaları eşik değer ($\bar{X}$) olarak belirlenmiş olan 49,53’ün altında bir değerdir. Buna nedenle erkeklerin daha olumlu tutumlara sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bunun yanında kadın ve erkek öğretmenlerin olumsuz, eşik ve olumlu tutum düzeylerindeki dağılımları bakımından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla “Kay Kare Testi” yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21: Cinsiyet Değişkeni ile Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişki

	Değer	Sd	p
Pearson Kay-Kare (χ^2)	14,921	2	,001*
Geçerli Birey Sayısı	361		

* $p < ,01$

Yapılan “Kay Kare Testi” tutum düzeyleri ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir ($\chi^2_{(2)} = 14.921$, $p < .01$). Bu bulguya göre kadın ve erkek öğretmenler istenmeyen davranışlara yönelik olumlu, eşik ya da olumsuz tutuma sahip olma bakımından farklılık göstermektedirler. Tutum düzeyleri

açısından öğretmenlerin cinsiyetlerine göre nasıl bir farklılığın olduğu çapraz sorgulama analizi ile incelenmiştir. Buna göre kadın ve erkek öğretmenlerin tutum düzeylerine göre dağılımları tablo 22’de özetlenmiştir.

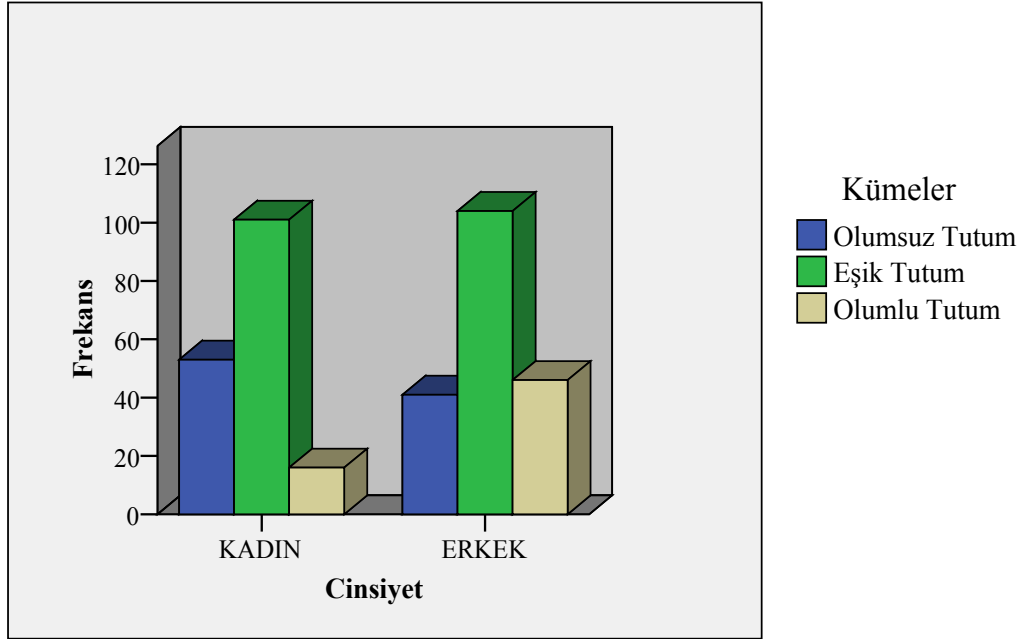
Tablo 22: Kadın ve Erkek Öğretmenlerin Tutum Düzeylerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Tutum						Toplam	
	Olumsuz		Eşik		Olumlu		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Kadın	53	31,2	101	59,4	16	9,4	170	100
Erkek	41	21,5	104	54,5	46	24,1	191	100
Toplam	94	26,0	205	56,8	62	17,2	361	100

Tablo 22 incelendiğinde 170 kadın öğretmenin 53’ünün (%31,2) olumsuz tutuma, 101’nin (%59,4) eşik tutuma, 16’sının (%9,4) ise olumlu tutuma sahip olduğu görülmektedir. Buna göre olumsuz tutuma sahip kadın öğretmenlerin sayısı olumlu tutuma sahip kadın öğretmenlerin sayısından fazladır. Erkek öğretmenlerin tutum düzeylerindeki dağılımı incelendiğinde ise bunun aksi bir durum görülmektedir. Erkek öğretmenlerin 41’i (%21,5) olumsuz tutuma sahipken 46’sı (%24,1) olumlu tutuma sahiptir. Buna göre erkek öğretmenler arasında olumlu tutuma sahip bireyler olumsuz tutuma sahip olanlardan fazladır. Bunun yanında olumsuz ya da olumlu bir eğilime sahip olmayan erkek öğretmenlerin sayısı 104’tür (%54,5). Hem kadın hem de erkek öğretmenlerden en fazla birey eşik grubunda bulunmaktadır.

Tablo 22’deki erkek ve kadın öğretmenlerin tutum düzeylerindeki dağılımları karşılaştırıldığında olumsuz tutuma sahip kadın öğretmen oranının (%31,2), erkek öğretmen oranından (%21,5) fazla olduğu görülmektedir. Eşik grubunda ise kadın (%59,4) ve erkek (%54,5) öğretmenlerin oranları birbirine yakındır. Ayrıca kadın öğretmenlerin %9,4’ü olumlu tutuma sahipken erkek öğretmenlerin %24,1’i olumlu tutuma sahiptir. Olumlu tutuma sahip olma bakımından erkek ve kadın öğretmenler arasındaki birey farkı oldukça belirgindir. Buna göre kadın öğretmenlere oranla olumlu tutuma sahip erkek öğretmen sayısı daha fazladır. Bu bulguların yanında

tabloda göze çarpan diğer önemli bir bulgu da olumsuz tutuma sahip kadın öğretmenler (%31,2) ile olumlu tutuma sahip kadın öğretmenlerin (%9,4) oranı arasındaki farkın, olumsuz tutuma sahip erkek öğretmenler (%21,5) ile olumlu tutuma sahip erkek öğretmenlerin (%24,1) oranı arasındaki farktan fazla oluşudur. Kadın ve erkek öğretmenlerin tutum düzeylerine dağılımları şekil 5’te gösterilmiştir.



Şekil 5: Kadın ve Erkek Öğretmenlerin Tutum Düzeylerine Dağılımları

Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik tutumlarının meslekteki kıdemlerine göre bir anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Tek Faktörlü Varyans Analizi” ile incelenmiştir. Analiz sonuçları tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23: Öğretmenlerin SİDÖTÖ Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Kıdem Değişkenine Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	524,998	3	174,999	1,719	,163*
Gruplar içi	35933,207	353	101,794		
Toplam	36458,205	356			

*p> ,05

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin meslekteki kıdemleri ile toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(3,353)} = 1.719$, $p > .05$]. Bu bulgu meslekte geçirilen süre bakımından öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Meslekteki kıdemin öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik tutum bakımından olumsuz, eşik ya da olumlu tutuma sahip olma durumlarını değiştirip değiştirmediği “Kay Kare Testi” ile incelenmiştir. Analiz sonuçları tablo 24’te görülmektedir.

Tablo 24: Öğretmenlerin Tutum Düzeyleri ile Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişki

	Değer	Sd	p
Pearson Kay-Kare (χ^2)	5,569	6	,473*
Geçerli Birey Sayısı	357		

* $p < .01$

Tablo 24’te de görülen “Kay Kare Testi” sonucuna göre bu örneklem için, meslekte geçirilen süre ile istenmeyen davranışlara yönelik olumsuz, eşik ya da olumlu tutuma sahip olma arasında anlamlı bir ilişki yoktur [$\chi^2_{(6)} = 5,569$, $p > .05$]. Öğretmenlerin kıdemlerine göre tutum düzeylerinde nasıl bir dağılım gösterdiği ile ilgili çapraz sorgulama analizi sonuçları ise tablo 25’tedir.

Tablo 25: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Tutum Düzeylerindeki Dağılımları

Kıdem	Tutum						Toplam	
	Olumsuz		Eşik		Olumlu			
	f	%	f	%	f	%	f	%
0-3 yıl	19	24,1	49	62,0	11	13,9	79	100,0
4-6 yıl	25	26,9	52	55,9	16	17,2	93	100,0
7-11 yıl	27	28,7	55	58,5	12	12,8	94	100,0
12 ve üstü yıl	21	23,1	48	52,7	22	24,2	91	100,0
Toplam	92	25,8	204	57,1	61	17,1	357	100,0

Tablo 25 incelendiğinde kıdem yıllarına göre istenmeyen davranışlara yönelik tutum düzeylerindeki değişiminin oldukça düşük seviyelerde kaldığı görülmektedir. Buna göre olumsuz tutuma sahip olma bakımından 3 yıla kadar kıdeme sahip öğretmenlerin %24,1'nin; 4 ile 6 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin %26,9'unun; 7 ve 11 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ise %28,7'sinin olumsuz tutuma sahip olduğu görülmektedir. Buraya kadar çok düşük seviyede artan olumsuz tutumdaki öğretmen sayısı 12 yıl kıdemden sonra tekrar düşmektedir (%23,1). Bunun yanında istenmeyen davranışlara yönelik olumsuz tutuma sahip olma bakımından en fazla oran 7 ve 11 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerde, en düşük orana ise 12 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerdedir. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik tutumu olumlu veya olumsuz bir eğilime sahip olmayanların oranı ise kıdemi 3 yıla kadar olanlarda %62 iken 4 ile 6 yıl arası olanlarda %55; 7 ve 11 yıl arası olanlarda %58,5; 12 ve daha fazla yıl olanlarda ise %52,7'dir. Buna göre 3 yıla kadar kıdeme sahip öğretmenlerde istenmeyen davranışlara yönelik tutumların belirsizliği en fazla orandadır. Öğretmenler olumlu tutuma sahip olma açısından incelendiğinde ise 3 yıla kadar kıdeme sahip öğretmenlerin %13,9'unun; 4 ile 6 arası kıdeme sahip öğretmenlerin %17,2'sinin; 7 ile 11 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin %12,8'inin; 12 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin ise %24,2'sinin olumlu tutuma sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre en az olumlu tutuma sahip olma oranı 7 ve 11 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında gözlenirken, en fazla olumlu tutuma sahip olma oranı ise 12 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenler arasında gözlendiği yorumu yapılabilir ancak bu değişim oldukça az olduğu için istatistiksel açıdan da anlamlı değildir [$\chi^2_{(6)}=5,569$, $p>.05$].

Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik tutumlarının branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı “İlişkisiz Örneklem T Testi” ile incelenmiştir. Analiz sonuçları tablo 26'da görülmektedir.

Tablo 26: Öğretmenlerin SİDÖTÖ Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Branş Değişkenine Göre İlişkisiz Örneklem T Testi Sonuçları

Branş	n	Ortalama	Ss	Sd	t	p
Sınıf Öğretmeni	191	50,2867	10,82320	354	1,389	,166*
Diğer Branşlar	165	48,7988	9,14309			

*p>,05

Yapılan “İlişkisiz Örneklem T-Testi” ile sınıf öğretmenleri ve diğer branşlardaki öğretmenlerin toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$t_{(354)} = 1.389$, $p > .05$]. Bu bulguya göre öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik tutumları onların sınıf öğretmeni ya da branş öğretmeni olma durumlarına göre değişmemektedir.

Sınıf öğretmeni veya diğer branşlardan bir öğretmen olma ile olumsuz, eşik ya da olumlu tutuma sahip gruplarda yer alma arasında anlamlı bir fark olup olmadığı “Kay Kare” ile test edilmiştir. Bu analiz ile ilgili sonuçlar tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27: Öğretmenlerin Tutum Düzeyleri ile Branş Değişkeni Arasındaki İlişki

	Değer	Sd	p
Pearson Kay Kare (χ^2)	5,006	2	,082*
Geçerli Birey Sayısı	356		

*p>,05

Yapılan “Kay Kare” analizine göre öğretmenlerin sınıf öğretmeni veya diğer branşlardan olmalarıyla istenmeyen davranışlara yönelik olumsuz, eşik veya olumlu tutuma sahip olmaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır [$\chi^2_{(2)} = 5,006$, $p > .05$]. Bu bulguya göre sınıf öğretmenleri ile diğer branşlardan olan öğretmenler tutum düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak anlamlılık değerinin ($p \cong .082$) .05 değerine yakın olması başka bir örneklemde bu değer anlamlı çıkabileceğini düşündürmektedir. Öğretmenlerin branş durumlarına göre tutum düzeylerine dağılımı ise tablo 28’dedir.

Tablo 28: Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Tutum Düzeylerindeki Dağılımları

Branş	Tutum						Toplam	
	Olumsuz		Eşik		Olumlu			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğretmeni	58	30,4	99	51,8	34	17,8	191	100,0
Diğer Branşlar	35	21,2	104	63,0	26	15,8	165	100,0
Toplam	93	26,1	203	57,0	60	16,9	356	100,0

Tablo 28 incelendiğinde hem sınıf öğretmenleri arasında hem de branş öğretmenleri arasında en fazla oranın tutum konusuna yönelik olumlu veya olumsuz bir eğilime sahip olmayan öğretmenlerde olduğu görülmektedir (%51,8; %63). Bunu her iki grupta da (sınıf öğretmenleri için %30,4; branş öğretmenleri için %21,2'lik oranla) olumsuz tutuma sahip öğretmenler izlemektedir. Olumlu tutuma sahip olma bakımından ise sınıf öğretmenlerinin oranı %17,8; branş öğretmenlerinin oranı %15,8'dir. Buna göre her iki grupta da en az oran olumlu tutuma sahip öğretmenlerdedir. Başka bir deyişle hem sınıf hem de diğer branşlardan olan öğretmenler arasında en fazla tutumu belirsiz öğretmenlerin bulunmasının yanında olumsuz tutuma sahip öğretmenler olumlu tutuma sahip öğretmenlerden fazladır.

Demografik değişkenlerden medeni hal ile mezun olunan fakülte değişkenlerinin içerdikleri kategorilerdeki birey sayıları arasında oldukça fazla fark olduğu için yapılan analizlerin sağlıklı sonuç vermeyeceği düşünülmektedir. Ancak yine de öğretmenlerin tutumları ile ilgili bir fikir verebileceği düşüncesi ile bu değişkenlerin toplam tutum puanları üzerindeki etkisi parametrik olmayan testlerle belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik tutumları ile medeni hal değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları tablo 29'da görülmektedir.

Tablo 29: Öğretmenlerin SİDÖTÖ Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Medeni Hal Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Medeni Hal	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evli	257	181,88	46744,00	12623,000	,585*
Bekâr	102	175,25	17876,00		

* $p > .05$

Tablo 29 incelendiğinde öğretmenlerin 257'sinin evli, 102'sinin bekâr olduğu görülmektedir. Yine tablo anlaşıldığı gibi öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik tutumları ile evli veya bekâr olmaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U = 12623.00$, $p > .05$). Bu bulgudan öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik tutumlarının onların evli veya bekâr olmalarına göre değişmediği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik tutumlarının mezun oldukları fakültelere göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. İlgili sonuçlar tablo 30'da görülmektedir.

Tablo 30: Öğretmenlerin SİDÖTÖ Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Mezun Olunan Fakülteye Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Mezun Olunan Fakülte	n	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Eğitim	285	179,01	2	,194	,908*
Fen-Edebiyat	50	181,60			
Diğer	24	188,38			

* $p > .05$

Tablo 30'da görüldüğü gibi öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik tutumları arasında mezun oldukları fakültelere göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. [$\chi^2 (2) = .194$, $p > .05$]. Buna göre farklı fakültelerden mezun olan öğretmenlerin tutumları bir farklılık göstermemektedir.

Özetle örnekleme yer alan öğretmenlerin SİDÖTÖ Ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ve tutum düzeyleri öğretmenlerin çalıştıkları okulların çevresinin bulunduğu SED, cinsiyetleri, kıdemleri, branşları, medeni halleri ve mezun oldukları fakülte bakımlarından incelenmiştir. Sayılan demografik değişkenlerden sadece

cinsiyetin öğretmenlerin toplam tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığa yol açtığı bulunmuştur. Bu farklılık kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre istenmeyen davranışlara yönelik tutum bakımından daha olumsuz tutuma sahip oldukları yönündedir. Ayrıca öğretmenlerin tutum düzeyleri açısından olumsuz, eşik veya olumlu tutuma sahip olma durumunun da sadece cinsiyete göre değiştiği bulunmuştur. Buna göre kadın öğretmenler olumsuz tutum grubunda, erkek öğretmenler ise olumlu tutum grubunda daha fazla orana sahiptir. Bunların yanında tüm demografik değişkenlerde eşik grubundaki bireylerin sayısı diğer gruplara oranla daha fazladır. Analizlerde elde edilen dikkat çekici diğer bir bulgu da branş değişkeni ile toplam tutum puan ortalamaları arasındaki anlamlılığın .05 anlamlılık değerine görece yakınlığıdır. Bu bulgu branş değişkeninin farklı örneklemelerde tutum puanını etkileyebileceğini düşündürmektedir.

TARTIŖMA VE YORUM

Bu bölümde araştırma bulguları ilgili literatür ve diğەر araştırmalardaki bilgilerle karşılaştırılarak tartışılmıştır

lçeğın Geliştirilmesi

Bu çalışmanın sonucunda 16 maddeden oluşan “Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlara Yönelik ğretmen Tutumları lçeğı” geliştirilmiştir. Çalışmanın rneklemini Van ili belediye sınırları içindeki ilköğretim okullarında görev yapan 361 ğretmen oluşturmuştur. Örnekleme de çeşitli branşlardan 191 erkek ve 170 bayan ğretmen bulunmaktadır. Örneklem seçilirken evren üst, orta ve alt olmak üzere  sosyo-ekonomik düzeye ayrılarak tabakalanmıştır.

Örneklem büyüklüğünün uygunluğ KMO ve Bartlett Küresellik Testi ile onaylanmıştır ($KMO = .829$; $\chi^2 = 3289,692$; $p < .01$). Buna göre hesaplanan KMO katsayısının .60’dan yüksek çıkması ve Bartlett Küresellik Testi’nin anlamlı çıkması örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygun olduğnu göstermiştir (Büyüköztürk, 2005).

Yapılan analizler sonucu lçeğın iki faktörlü bir yapı gsterdiğ belirlenmiştir. Bu faktörler içerdikleri maddeler dikkate alınarak **duyuşsal** ve **davranışsal boyut** olarak adlandırılmıştır. lçeğ ilişkin açıklanan toplam varyans %42.22’dir ve buna göre geliştirilen ölçek sınıf içi istenmeyen davranışlara yönelik ğretmen tutumlarını %42.22 oranında ölçmektedir. Bunun %31.144’n birinci faktör, %11.074’n ise ikinci faktör açıklamaktadır. Tek faktörlü ölçeklerde toplam varyansın %30 ve üstü olması yeterli görülürken çok faktrllerde ise daha fazla olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2005). Buna göre lçeğın açıklanan toplam varyansı iyi bir değerdedir. Ayrıca lçeğın birinci faktörünün leğın %31.144’n açıklaması leğın tek faktörlü olarak da kullanılabileceğni göstermektedir.

Ölçeğin faktörlerine ilişkin olarak Cronbach Alpha güvenirlik kat sayıları birinci faktör için .82, ikinci faktör için .78 bulunmuştur. Ölçeğin tümü için Cronbach Alpha Güvenirlik kat sayısı ise .85'tir. Güvenirlik için hesaplanan iç tutarlılık kat sayısının .70 ve üstü olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2005). Buna göre SİDÖTÖ için güvenirlik kat sayısı olarak belirlenmiş olan .85 değeri ölçeğin güvenirliğinin çok iyi derecede olduğunu göstermektedir. Ayrıca ölçekte yer alan ifadelerin madde toplam korelasyonları .325 ile .585 arasında değişmekte olup maddeler iyi derecede ayırt edici özelliktedir.

Ölçekte duygusal öge ağırlıklı olmak üzere tutumun duygusal ve davranışsal öğelerini yansıtan ifadeler yer almaktadır. Tarama araştırmaları çok az bir bilgiye sahip olunan durumlarda bile tutumların oluştuğunu; çoğu zaman çoğu kişinin çok geniş biçimde bilgi sahibi olmadıkları nesneler hakkında bile tutumlara sahip olduklarını ortaya koymuştur. Anderson ve Hubert'ın tutum değişikliğinin içerik unutulduktan sonra bile sürdüğünü gösteren çalışmaları aynı zamanda duygusal öğenin bilişsel öğeden daha durağan ve merkezi olduğunu göstermektedir. Buradan yola çıkılarak bir tutumun bir bütün olarak yapısı karmaşık olmakla birlikte önemli bir parçası olan duygusal öğenin genellikle çok daha yalın olduğunu söylemek mümkündür. Aynı zamanda Osgood da nesnelere, insanlara ve benzerlerine ilişkin kavramlaştırmalarımızdaki değişkenliğin çoğunun yalın bir değerlendirme ögesinde temsil edildiğini göstermiştir. Buna göre üzerinde düşünülen şey ne olursa olsun, bireyin ona ilişkin kavramlaştırması sevmek ya da sevmemekten ibaret olmaktadır. Bundan dolayı davranış eğilimlerinin oluşmasında duyguların bilişlerden daha ağır bastığını söylemek mümkündür. (Akt. Freedman, Sears & Carlsmith, 2003). Bunun yanında davranışsal öğenin bilgi ve duyguya dayanmasından dolayı (Sakallı, 2001) davranışsal boyutta temsil edilen ifadelerin hem bilgi hem de duyguyu kapsadığı öne sürülebilir. Ancak davranışsal boyut sadece bir davranış eğilimini ifade etmektedir ve tutum her zaman davranışa dönüşmeyebilir. Bu açıdan davranışın gerçek tutumu yansıtmadığı durumların olabileceği unutulmamalıdır.

Tutumların ölçülmesinde en çok başvuru alan yöntem tutum ölçeklerinin kullanılmasıdır. Likert türü ölçekler de tutum ölçmede kullanılan güvenirliği yüksek ölçeklerdir (Baysal, 1981; Karasar, 2004). Bu nedenle bu araştırmada sınıf içinde

gözlenen istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumlarının ölçülmesi amacıyla dönük Likert türü bir ölçek geliştirilmiştir. Buna göre ölçek “Hiç Katılmıyorum”, “Az Katılıyorum”, “Orta Düzeyde Katılıyorum”, “Çok Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum” olmak üzere beşli Likert tipindedir. Araçta yer alan maddelere verilen yanıtlar, “Az Katılıyorum”dan “Tamamen Katılıyorum”a doğru 1’den 5’e doğru puanlanmıştır. Ölçekte yer alan ifadeler olumsuz tutumu yansıtmakta olup herhangi bir puan dönüşümüne (tranpose) gerek bulunmamaktadır.

İstenmeyen Davranışlara Yönelik Öğretmen Tutumları

Bu araştırmada geliştirilen ölçek kapsamında öğretmen tutumları belirlenmiş ve iki aşamalı kümeleme analizi ile öğretmen tutumları üç düzeye ayrılmıştır. Bunun yanında bazı demografik değişkenler ile öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen davranışlara yönelik tutumları arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Örnekleme yer alan bireylerin toplam tutum puanları normal dağılmıştır. Öğretmenlerin toplam puan ortalamaları 49,531’dir. Buna göre 16 maddelik SİDÖTÖ’den elde edilen toplam puan ortalaması orta düzeyde katılıyorum seçeneğine karşılık gelen 48 puandan 1,531 puan daha yüksektir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen davranışlara yönelik tutum olarak orta düzeye (eşik) yakın olmakla birlikte olumsuz yönüne kaydıklarını söylemek mümkündür. Bunun yanında yapılan “İki Aşamalı Kümeleme Analizi” ile örneklemedeki bireyler tutum düzeyleri açısından üç gruba ayrılarak daha ayrıntılı olarak incelenebilmiştir. Bu düzeyler olumsuz, eşik ve olumlu tutum olarak tanımlanmıştır.

Örnekleme birinci küme olan olumsuz tutum düzeyinde 94 (%26) birey vardır. Bu öğretmenler sınıf içi istenmeyen davranışlara yönelik olarak olumsuz tutuma sahiptir. Oysa olumsuz tutumlar olumsuz davranışlara yol açabilmektedir. Azarlama, küçük düşürme, fiziksel cezalar verme (dayak da dahil) bu kapsamda düşünülebilecek olumsuz öğretmen davranışlarıdır. Yeni yaklaşımlara göre öğretmenlerce gösterilmesi istenmeyen bu davranışlar halen eğitim sistemi içindeki varlığını sürdürmektedir (Gözütok ve diğerleri, 2006; Alkan, 2007; Başçı, 2007). İstenmeyen davranışlardan aşırı derecede rahatsız olan ve öfkelenen öğretmenlerin (kesin olmamakla birlikte) bu davranışları ceza ile durdurmaya çalışması ise oldukça

muhtemeldir. Bu anlamda olumsuz tutum olumsuz davranışlara yol açabileceğinden (İnceoğlu, 2004) olumsuz tutum yönünde elde edilmiş bu oran oldukça önem taşımaktadır.

İkinci küme olan eşik grubunda bulunan 205 bireyin (%56,8) sınıf içinde gözlenen istenmeyen davranışlara yönelik olarak olumlu ya da olumsuz bir tutuma sahip oldukları söylenememektedir. Bu bireylerin ölçeği cevaplandırırken gerçek tutumunu ortaya koymak istemedikleri düşünülebilir.

Olumlu tutuma sahip bireylerin oluşturduğu üçüncü kümedeki 62 birey toplam örneklemin %17,2'sini ifade etmektedir. Oysa Milli Eğitim Temel Yasası* ve yeni yaklaşımlar eğitimde olumlu tutumları öngörmektedir. (Tunç, 2009). Buna rağmen toplam örneklemin sadece %17,2'si olumlu tutuma sahiptir. Diğer kümelerin oranları göz önünde bulundurulduğunda bu değer oldukça düşündürücüdür. Bu bulgu aynı zamanda örnekleme olumlu tutuma sahip bireylerin olumsuz tutuma sahip bireylerden daha az sayıda olduğunu göstermektedir.

Bireylerin çoğunlukla tutumları yönünde davrandıkları düşünülmektedir (İnceoğlu, 2004). Bu bağlamda istenmeyen davranışlara yönelik olumlu tutumlara sahip öğretmenler daha olumlu ve yapıcı yöntemleri tercih ederken tutumu olumsuz olan bireyler de olumsuz yöntemlere yönelecektir. Alkan (2007) Niğde ilinde yaptığı araştırmada öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etmede en çok olumsuz yöntemleri kullandıklarını, olumlu yöntemlerin ise daha az tercih edildiğini belirlemiştir. Buna göre en çok kullanılan yöntemler öğrenciyi dersten çıkarma, öğrenciyi teneffüse çıkarmama, sorduğu sorulara cevap vermeme, öğrenciye fazla ödev verme, sınıfta yokmuş gibi davranma, davranışın yanlış olduğunu anlatmadır. Bunlar arasında davranışın yanlış olduğunu anlatma dışındakiler olumsuz öğretmen davranışları olarak nitelendirilebilir. Ayrıca kullanılan yöntemlerin davranış oluştuktan sonra davranışı cezalandırma şeklinde olduğu söylenebilir. En az kullanılan yöntemler ise öğrenciyi sevdiği şeylerden mahrum bırakma, görmezden gelme, derste değişiklik yapma, dokunarak uyarma, ceza alınacak davranışları önceden belirleme, rehberlik servisi ile görüşme, öğrencinin yerini değiştirme,

* (<http://mevzuat.meb.gov.tr> Erişim tarihi: 23 Eylül 2009)

öğrenci ile ders dışında konuşmadır. Ceza alacak davranışı önceden belirlemenin en az tercih edilen yöntemler arasında yer alması uygulanan cezaların yaptırım gücünün bulunmadığını da göstermektedir. Ayrıca Alkan araştırmasının sonucunda istenmeyen davranışlarla karşılaşıldığında fiziksel ve psikolojik şiddet uygulandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç yapılan araştırmayı desteklemektedir. Çünkü şiddete eğilim de olumsuz tutumu yansıtmaktadır.

Fiziksel ceza ile ilgili olarak yapılan araştırmalar fiziksel cezalandırmaların günümüzde okullarda devam etmekte olduğunu göstermiştir (Gözütok, 1993; Gözütok ve diğerleri, 2006; Başçı, 2007). Türnüklü de (2000) istenmeyen davranışların şiddeti arttığında, öğretmenlerin sözel ya da sözel olmayan yöntemlerle bu davranışlarla baş edemedikleri durumlarda cezai yöntemlere yöneldiklerini belirtmektedir. Bunların yanında Beşdok'un (2007) Kayseri ilinde yaptığı araştırmada yöneticiler, etik bulmadıkları bazı davranışların öğretmenler tarafından nadiren de olsa sergilendiğini belirtmişlerdir.

Bu araştırmalara karşın bazı araştırmalar öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı daha çok olumlu tutum ve davranışlar sergilediklerini ortaya koymuştur. Örneğin Keskin'in (2002) Ankara'da yaptığı araştırmada öğretmenlerin en çok sözel uyarıcıları içeren baş etme yollarını tercih ettiklerini bunun yanında fiziksel cezayı ise tercih etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Demir (2003) de Adana ilinde benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bunların yanında Sayın'ın (2001) Eskişehir'de, Bal'ın (2005) Konya'da, Karakaş'ın (2005) İzmir'de ve Yıldız'ın (2006) Sakarya'da yürüttükleri benzer araştırmalara göre öğretmenlerin karşılaştıkları disiplin problemlerine karşı olumlu yaklaştıkları belirlenmiştir. Ayrıca Yıldız'ın araştırmasında istenmeyen davranışların önlenmesinde bu davranışlar oluşmadan önce alınacak tedbirler, öğretmenlerce etkili bulunmuştur.

Öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ile ilgili olarak yukarıda bahsedilen araştırmalarda olumlu öğretmen davranışlarının daha çok Batı ve Orta Anadolu illerinde yapılmış olan araştırmalarda belirlendiği göze çarpmaktadır. Bu araştırmalarda öğretmen tutumlarının (araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın aksine) olumlu çıkması öğretmenlerin çalıştıkları okulların

bulunduğu illerdeki ailelerin sosyo-kültürel özelliklerine bağlanabilir. Araştırmaların yapıldığı illerin çoğu hem kültürel hem de sosyo-ekonomik açıdan gelişmiş illerdir. Bu bağlamda bu iller daha çok şehirleşmiştir ve modern kültürü daha fazla yansıtmaktadırlar. Buna dayanarak ailelerde az çocuk bulunduğunu ve ailenin çocuğun eğitiminden kendini daha fazla sorumlu tuttuğunu söylemek mümkündür. Böylece öğrenci birçok davranışı ailede kazanmış olarak okula gelmektedir. Ayrıca şehir kültürü bazı davranışların yönlenmesini sağlamaktadır. Bireyler modern kültüre uyum için çoğunluğun davranışına uymaktadır. Şiddet yadsınırken aile öğretmenin sınıf içi davranışları ile de ilgilenmektedir. Bu durumun aynı zamanda öğretmeni olumlu tutumlar göstermesi yönünde baskı altında tuttuğu söylenebilir. Oysa Doğu illerinde aileler daha fazla çocuğa sahiptir. Bu durum ebeveynlerin tüm çocuklarıyla ilgilenmesini zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda okula ve öğretmene davranış kazandırmada daha fazla rol düşmektedir. Ailenin okulla ilişkisi ise zayıftır ve çoğu ailede şiddet olağan karşılanabilmektedir. Bu açıdan aileler öğretmenin davranışlarını çok fazla sorgulamayabilmektedir. Ayrıca yeni atanan öğretmenlerden bölgeye yabancı olanların kimi zaman kültüre uyumda zorlandığı da düşünülebilir. Tezcan (1992) ve Tan (1990) öğretmen ile öğrenci arasındaki kültürel farkın onlar arasındaki ilişkiyi olumsuzlaştırabildiğini belirtmektedir. Buna dayanarak kültürel açıdan üst katmanlardan gelen bazı öğretmenlerin öğrencilerini hor görmelerinin bu öğretmenlerin davranışlarına da olumsuz şekilde yansıyabileceği söylenebilir.

Mesleki tecrübe, Batı illerinde çalışan öğretmenlerin olumlu davranışlar göstermesinin bir diğer nedeni olarak öne sürülebilir. Çünkü öğretmenlerin büyük bir kısmı ilk görev yeri olarak Doğu illerine atanmaktadır. Tecrübe kazanan öğretmenlerin büyük bir kısmı ise Batı'ya dönmektedir. Bu nedenle Türkiye'nin Doğu bölgelerinde sürekli bir öğretmen değişiminin söz konusu olduğu görülmektedir. Oysa Batı illerindeki öğretmenlerin çoğu tecrübelidir ve öğretmenler daha az okul değiştirmektedir. Bu anlamda okulların kadrolarının ve yönetim yapılarının daha yerleşik olduğunu, bunun yanında öğretmenlerin de kendi sınıf yönetimi stratejileri konusunda daha kararlı oldukları öne sürülebilir. Doğu'da ise öğretmen kadrolarının sürekli değişimi ile öğretmenler çoğu zaman ara sınıflarda görevlendirilmektedirler. Bu anlamda çok öğretmen değiştirmiş sınıflarda davranış düzensizlikleri de fazla olabilmektedir. Buna göre öğretmenlerin

tecrübesizliklerinden dolayı sınıf yönetiminde zorlandıklarında olumsuz tutum ve davranışlara yöneldikleri düşünülebilir.

Tan (1990) dayaa başvuran öğretmenlerin çoğunun buna başvurmalarını, öğrenci davranışları hakkında yeterli değerlendirme ve çözümlemeye ulaşmaya yarayabilecek bilgi birikiminden yoksun olmalarına bağlamaktadır. Buna karşın öğretmenlerin çeşitli sorunlarla dayaksız başa çıkma yollarını tanıyacak ve uygulayabilecek bilgi ve becerilerle donatılmalarının okulda dayaağı azaltıcı önlemlerden olduğunu vurgulamaktadır. Ancak okuldan dayak gibi olumsuz uygulamaların kaldırılabilmesi için şiddete karşı toplum bilinci oluşturulması böylece bu tür davranışların öncelikle toplumdan kaldırılması gerektiği savunulmakta, bunun içinse öğretmenlerin yanında ailelerin de eğitilmesi önemli görülmektedir (Tan, 1990; Gözütok, 2008).

Aydın (2001) Bolu ilinde yaptığı araştırmada disiplin sağlamada başarılı öğretmenlerin sorunların çözümünde daha ılımlı yaklaşımlar kullanırken disiplin sağlamada güçlük çeken öğretmenlerin sorunların çözümünde daha sert yöntemleri kullandıklarını belirlemiştir. Ayrıca bu araştırmada kızma, dövme ve küçük düşürme gibi yöntemlerin disiplin sorunlarını çözemediği hatta bazı durumlarda arttırdığı üzerinde durulmuştur. Aydın bu tür olumsuz davranışlara yönelmenin sebebi olarak disiplin sağlamada yeterli bilgiye sahip olunamamasını göstermiştir. Bunun yanında Aydın'ın Dierenfield'in araştırmasından (1983) aktardığına göre İngiltere'de yöneticiler, öğrencilerin yıkıcı davranışlarına karşı öğretmenlerin göstermesi gereken tepkileri olumlu öğretmen kişiliği (%89,7), etkili öğretim teknikleri (%87,6) ve öğretmenin kararlı disiplin önlemleri (39,9) olarak belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin olumlu bir kişiliğe dolayısıyla da olumlu tutumlara sahip olması oldukça önemli görülmüştür. Bundan dolayı sayılan bu becerilerin öğretmenlere kazandırılması önemlidir.

Yapılan bazı araştırmalar öğretmenlere bazı beceriler kazandırılarak onlarda olumlu yönünde tutum değişimi sağlandığını göstermiştir. Örneğin Şimşek (2000) insancıl yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen bir eğitim programına katılan öğretmenlerin disiplin anlayışları üzerinde olumlu değişimler sağlandığını

saptamıştır. Bu araştırma disiplin sağlamada destek programlarının öğretmenlere yararlı olacağını göstermektedir. Benzer olarak Tosun'un (2001) "Lider Öğretmenin Onurlu Disiplin Anlayışı" programının öğretmenlerin yöneticilik davranışlarına olan etkisini incelediği araştırmasında uygulanan program sonucunda öğretmenlerin "sosyal yönetici" tarzlarında artış görülmüştür. Bu çalışmalar sınıf içi disiplin sağlama ve istenmeyen davranışlarla baş etmede konu uzmanları tarafından hazırlanacak destek programlarının önemini göstermektedir.

Bu araştırmaların yanında Kızılkaya (2006) Bursa ilinde yürüttüğü araştırmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme ihtiyacını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya göre öğretmenlerin olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme konusunda belirttikleri ihtiyaçlarının fazla olmasına karşın ölçülen bilgilerinde öğrenmeye daha az ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin olumlu yöntemleri bildikleri ancak uygulayamadıkları ya da bildikleri yöntemleri etkili göremedikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğretmenlerin "tüm olumlu davranış düzeltme yöntemlerini kullanmalarına rağmen öğrenci hala davranışını düzeltmiyorsa bu durumda nasıl davranmam gerektiğini öğrenmek isterim" konusu ile ilgili ihtiyaçları yüksek çıkmıştır. Buradan yola çıkılarak öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında çaresiz hissettiklerinde ne yapmaları gerektiği konusunda bilgilenecek istedikleri söylenebilir.

Öğretmenlere istenmeyen davranışlar karşısında nasıl bir tutuma sahip olmaları ve nasıl davranmaları gerektiği konusunda destekleyici bir eğitimin sağlanması oldukça önemli görülmektedir. Çünkü öğretmenler birçok yöntemi kullandıktan sonra öğrenci hala hatalı davranışlarda bulunmaya devam ediyorsa olumsuz yöntemlere ve cezaya başvurabilmektedir. Ayrıca öğretmenler kendilerini rahatsız eden her türlü öğrenci davranışını istenmeyen davranış olarak nitelendirebilmekte, bundan dolayı da öğrencinin ihtiyaçlarını ve beklentilerini dikkate almadan istenmeyen davranışları önlemek adına öğrencinin kişilik gelişimini olumsuz etkileyecek tutumlar içine girebilmektedir. Bu nedenle bu boşluğun olumlu yöntemlerin öğretilmesiyle kapatılması ve öğretmenlerde olumlu yönünde tutum değişimi sağlanması önemlidir. Gözütok (2008) bu açıdan öğretmen tutumlarını belirlemeğe yönelik araştırma bulgularının tutumların değiştirilmesine yönelik eğitim

programlarına zemin oluşturması bakımından oldukça önemli olduklarını vurgulamaktadır.

Görev Yapılan Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre ğretmen Tutumları

Örneklem ğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu evre şartları açısından st, orta ve alt SED olmak üzere üç tabakaya ayrılmış olup sınıf içi istenmeyen davranışlara yönelik ğretmen tutumları SED açısından incelenmiştir. Ancak toplam tutum puanları ve olumsuz, eşik ya da olumlu tutumda olma ile görev yapılan okulun bulunduğu SED arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu sonuç st, orta ve alt SED’lerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin benzer tutumlara sahip olduğunu göstermektedir.

Gözütok ve diğerlerinin (2006) 1992 ve 2006 yıllarındaki dayağa ilişkin ğretmen tutumlarını karşılaştırdıkları araştırmada 1992 yılında SED’e göre dayağa ilişkin tutumda anlamlı bir farklılık bulunmuşken 2006 yılında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. 2006 yılı bulguları yapılan araştırma ile benzerlik göstermektedir. Alkan’ın (2007) araştırmasına göre ise istenmeyen davranışlarla baş etme sürecinde sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğretmenlerin daha olumlu ve tutarlı davrandığı bunun yanında öğretmenlerin sosyo-ekonomik düzeyleri yükseldikçe davranışlarının da olumsuzlaştığı ve tutarsızlaştığı belirlenmiştir.

Alt sınıf ğrencilerinin eğitilmekten hoşlanmadıklarını ve bu durumun en çok gece konu bölgesinde görüldüğünü (Becker), bu tür öğrencilerin davranışlarının öğretmenleri çok rahatsız ettiğini (Kaplan), buna karşın orta sınıf bölgelerindeki öğrencilerin davranışlarının daha düzenli olduğunu (Bransis&Bernstein) gösteren araştırmalar da mevcuttur (Akt.Tezcan, 1992). Bunların yanında Lufler de (Akt. Gözütok, 1993), ğrencilerin sosyo-kültürel özelliklerinin disiplin olaylarına etkisini araştırmıştır. Öğretmen ve öğrenciler sosyo-kültürel açıdan farklı öğrencilerin okul disiplin sisteminde farklı muamele görmediklerini belirtmişlerdir. Ancak Lufler bu algılamaları disiplin kayıtlarıyla karşılaştırmış ve sosyo-kültürel açıdan düşük öğrencilerin daha çok ceza aldıklarını saptamıştır. Görüşmeler sonucunda ise öğretmenlerin alt sınıftan gelen çocukları bir suç potansiyeli olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Moore ve Cooper’ın (Akt. Gözütok, 1993) ğretmen ve

öğrencinin bazı özellikleri ve geçmişleri ile öğretmenin disiplin problemleri, disiplin tekniklerini algılaması arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yaptıkları araştırmaya göre de sosyal düzey olarak düşük okullarda ve azınlıkların okullarında disiplin olaylarının daha çok rapor edildiği ve bedensel cezaya daha çok başvurulduğu belirlenmiştir. Bu araştırma bulguları yapılan araştırmanın aksi bir görünüm çizmektedir.

Başar (1993) TED Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi Orta Kısımının sınıf özellikleri bakımından nasıl bir görünüm sergilediğini ortaya koymaya çalıştığı araştırmasında öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen davranışlar karşısında en çok görmezden gelme yöntemini kullandıklarını fiziksel cezaya ise hiç başvurmadıklarını saptamıştır. Bu araştırmaya dayanarak üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerin daha olumlu tutumlara sahip oldukları öne sürülebilir. Bu okuldaki öğrenci velilerinin dayaa ve olumsuz tutumlara duyarlılığının öğretmenlerin bu tür davranışlara yönelmelerini engellediği ileri sürülebilir.

Burada sözü geçen araştırmaların çoğuna göre alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerin diğerlerine göre daha olumsuz yöntemlere yöneldiği görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda daha çok istenmeyen davranışla karşılaşmaları ve sınıf yönetiminde daha çok zorlanmaları nedeniyle daha olumsuz yöntemlere yöneldikleri düşünülebilir. Daha az istenmeyen davranışın görüldüğü orta ve üst SED’lerde ise öğretmen tutumlarının daha olumlu olması beklenmektedir. Ancak yapılan araştırmada SED ile öğretmen tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu durum öğretmenlerin çoğunun tutumu hakkında kararsız kalmasına bağlanabilir. Yine de tüm SED’lerde olumsuz tutuma sahip öğretmenlerin olumlu tutuma sahip olanlardan fazla olduğu da göz ardı edilmemelidir. Ayrıca Van ilinin Türkiye’nin gelişmekte olan bir ili olduğu söylenebilir. Bu ilde çoğunlukla geleneksel aile kültürü devam etmektedir. Bu açıdan ailelerin çoğu çok çocukludur ve bu ailelerin çocuklarının eğitimde geleneksel terbiyeyi kullandıklarını söylemek mümkündür. Öğretmenlerin çoğunun il dışından atanarak geldiği göz önünde bulundurulduğunda öğretmenler ile öğrenciler arasındaki kültür farkının bu tür olumsuz tutumlara yol açtığı düşünülebilir.

Cinsiyete Göre Öğretmen Tutumları

Örneklem 170 kadın 191 erkek öğretmenden oluşmuştur. Toplam tutum puanı ortalamalarına göre örneklemdaki kadın öğretmenler erkek öğretmenlerden daha olumsuz tutuma sahiptir. Ayrıca tutum düzeyleri açısından hem kadın hem de erkek öğretmenlerin büyük çoğunluğu eşik tutuma sahiptir. Öte yandan olumlu ve olumsuz tutuma sahip gruptaki birey sayıları açısından erkek öğretmenlerde olumlu tutum grubunda, kadın öğretmenlerde ise olumsuz tutum grubunda daha fazla öğretmen yer almaktadır. Buna göre sınıf içi istenmeyen davranışlara yönelik olarak kadın öğretmenler erkek öğretmenlerden daha olumsuz tutuma sahiptirler. Bu durum ile ilgili iki varsayım öne sürülebilir. Bunlardan birincisi kadın öğretmenlerin sınıflarında daha fazla istenmeyen davranışla karşılaşılıyor olabilecekleridir. Toplumsal roller açısından “anne” rolü içinde algılanan kadın öğretmenlere karşılık olarak “baba” rolü içinde algılanan erkek öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları istenmeyen davranışların oranları farklı olabilir. Çünkü toplumdaki geleneksel kültürün babayı bir otorite olarak görmesi bunun etkisiyle ondan korkulması, okulda ise bu otoritenin öğretmene devredilmesi ile erkek öğretmenlerin sınıflarında daha az istenmeyen davranışın sergilendiği düşünülebilir.

Kadın öğretmenlerin tutumlarının kendi özel yaşamlarında karşılaştıkları sorunlardan etkilenmesi ikinci varsayım olarak düşünülebilir. Buna göre kadının toplumdaki rolünün algılanışı nedeniyle aile içinde yaşadığı çeşitli sorunları sınıfına taşıması söz konusu olabilir. Çünkü kadının aile içinde ve toplumda daha fazla baskı altında oluşu onun davranışlarına yansıyabilmektedir (Gözütok, 2008). Kadın öğretmenlerin %72,8’inin evli olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu düşünce desteklenmektedir. Olumsuz tutuma sahip kadın öğretmenlerin özel yaşamlarında karşılaştıkları baskıdan dolayı engellenmişlik duygusuna kapılmaları ve buna karşı bir savunma mekanizması olan yer değiştirme ile de (Cüceloğlu, 2002) bu baskıyı öğrencilerine yönlendirmeleri söz konusu olabilir.

Gözütok ve diğerlerinin (2006) öğretmenlerin fiziksel cezaya ilişkin olarak 1992 yılındaki ve 2006 yılındaki tutumlarının karşılaştırıldığı araştırmada 1992 yılında cinsiyete göre anlamlı fark bulunmuşken 2006 yılında bulunamamıştır.

Esen'in (2006) araştırmasında da kadın ve erkek öğretmenlerin disiplin türlerine ilişkin tercihlerinin benzer olduğu saptanmıştır.

Gözütok'un "Disiplin Sağlamada Öğretmen Davranışları" adlı araştırmasında (1993) erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla daha çok olumsuz davranışlar (tokat atma, hayvan, geri zekâlı, manyak diye hitabetme) gösterdikleri, olumsuz disiplin davranışı gösteren bayan öğretmenlerin ise notla tehdit etme, sözlüye kaldırma, müdüre götürme tehdidinde bulunma gibi davranışları tercih ettikleri belirlenmiştir. Buna göre Gözütok'un araştırmasında sergilenen bir davranış söz konusu iken yapılan araştırma sadece tutumları ele almaktadır. Yapılan araştırmada bunun aksi bir sonuç elde edilmesi tutumun söze dökülmesinin davranışa dökülmesinden daha kolay olmasına bağlanabilir. Oysa tutumun davranışa dönüşmesi onun sözel olarak ifade edilmesinden daha zordur. Buna göre kadın öğretmenlerin olumsuz tutuma sahip olsalar da bunu davranış olarak gösteremeyebilecekleri düşünülebilir. Aynı zamanda toplumsal roller açısından kadına daha ılımlı bir rol biçilirken kimi zaman onun öfkesini dışa vurma engelenebilmekte, bu da onun tutumunu davranış olarak göstermesine engel olabilmektedir. Bu durum ise kadınların daha fazla duygusal baskı hissetmelerine neden olabilmektedir. Erkek öğretmenler ise bedensel güçlerinin ve sosyal rollerinin etkisi ile olumsuz tutumlarını daha kolay davranışa dökülebilmektedirler. Oysa kadın öğretmenler özellikle öğrencilerin yaşça büyük ve bedenen gelişmiş oldukları sınıflarda gerçek tutumunun gerektirdiği davranışları gösteremeyebilirler. Ayrıca kadın öğretmenlerin bedenen hissettiği güçsüzlük duygularına da yansıyabilmektedir. Bu anlamda kadınların daha fazla olumsuz tutuma sahip olmaları daha fazla olumsuz duygu yaşadıkları şeklinde de yorumlanabilir. Araştırmada kullanılan ölçeğin daha çok duygusal ifadeleri içeriyor olması bu görüşü desteklemektedir.

Kıdeme Göre Öğretmen Tutumları

Örnekleme 1 yıldan 38 yıla kadar çeşitli kıdemlerde öğretmenler yer almıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise (%79,3) 12 yıl ve daha az kıdeme sahiptir. Bunun yanında örnekleme'deki öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik tutumları meslekteki kıdemlerine göre farklılık göstermemektedir. Tüm

öğretmenlerde olumsuz tutumların olumlu tutumlardan fazla oluşu toplumun genelinde halen sürmekte olan geleneksel kültürün bir yansıması olarak düşünülebilir. Tezcan da (1992) gelişen yaşam şartlarına uyumda modern aile yapısının gelişmesinin yanında geleneksel aile kültürünün otorite kavramının özellikle kırsal aile yapısında sürmekte olduğunu, bunun etkisi ile de ailede aile büyüğünün otoritesinin okulda öğretmene devredildiğini belirtmektedir. Buna göre öğretmenler yetiştirme şekillerini örnek alarak sınıfta da bu tür tutum ve davranışlara yönelebilmektedirler.

Sayın'ın (2001) araştırmasında öğretmenlerin disiplin türü tercihleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamış olması araştırma bulgusunu desteklemektedir. Fakat daha önce yapılmış bazı araştırmalarda öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süre içinde tecrübe kazandıkları ve böylece sınıf yönetiminde kendi stratejilerini oluşturarak daha olumlu ve tutarlı davranışlar sergiledikleri görülmektedir (Gözütok, 1993; Alkan, 2007). Kıdemi az öğretmenler ise daha olumsuz yöntemlere yönelebilmektedirler (Gözütok, 1993; Civelek, 2001; Alkan, 2007).

Branşa Göre Öğretmen Tutumları

Örneklemede çeşitli branşlardan öğretmenler yer almıştır. Ancak bunlar arasında en fazla orana sahip olan grup sınıf öğretmenleridir (%53,7). Bunun yanında öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen davranışlara yönelik tutumları onların sınıf öğretmeni veya diğer branşlardan olmalarına göre farklılaşmamaktadır. Bu araştırma ilköğretim kademesinde yürütülmüştür. Bu bağlamda sınıf ve branş öğretmenlerinin aynı ortamı paylaşmaları onların istenmeyen davranışlara yönelik tutumlarının benzer olmasına yol açmış olabilir. Çünkü tutumların oluşmasında içinde bulunulan grubun etkisi oldukça önemlidir (Sherif & Sherif, 1996).

Esen'in (2006) araştırmasında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre sınıf ve branş öğretmenlerinin disiplin türlerine ilişkin tercihlerinin benzer olduğu görülmüştür. Buna karşın Alkan'ın (2007) araştırmasına göre istenmeyen davranışlarla baş etme sürecinde Fen Bilgisi öğretmenlerinin diğer öğretmenlere

nazaran daha olumsuz ve tutarsız davranışlar sergilediği, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ise daha olumlu ve tutarlı davrandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Medeni Hale Göre Öğretmen Tutumları

Örnekleimde yer alan öğretmenlerin %71,2'si evli %28,3'ü ise bekârdır. Ancak evli ve bekâr olma durumu öğretmenler arasında istenmeyen davranışlara yönelik olarak olumlu ya da olumsuz tutuma sahip olma bakımından bir farklılığa yol açmamıştır. Buna göre evli ve bekâr öğretmenler istenmeyen davranışlara yönelik benzer tutumlara sahiptir.

Alkan'ın (2007) araştırmasında yapılan araştırmadan farklı olarak istenmeyen davranışlarla baş etme sürecinde evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre daha olumlu ve tutarlı davranışlar sergilediği belirlenmiştir.

Mezun Olunan Fakülteyle Göre Öğretmen Tutumları

Örneklemini oluşturan öğretmenlerin %79,5'inin Eğitim Fakültesi, %13,8'inin Fen Edebiyat Fakültesi, %6,7'sinin ise diğer fakültelerden olmuşlardır. Ancak Eğitim Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik tutumları farklı değildir.

Kahraman'ın (2006) araştırmasında öğretmenlerin öğrenim durumu (mezun oldukları fakülteler) ile istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi açısından anlamlı bir fark bulunmaması araştırma bulgusunu desteklemektedir. Bunun yanında Alkan'ın (2007) araştırmasında istenmeyen davranışlarla baş etme sürecinde Eğitim Fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin Fen-Edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlere göre daha olumlu ve tutarlı oldukları belirlenmiştir.

SONUÇLAR

Bu çalışmanın sonucunda 16 maddeden oluşan “Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlara Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği” geliştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini Van ili belediye sınırları içindeki ilköğretim okullarında görev yapan 361 öğretmen oluşturmuştur. Örnekleme çeşitli branşlardan 191 erkek ve 170 bayan öğretmen bulunmaktadır. Örneklem seçilirken evren üst, orta ve alt olmak üzere üç sosyo-ekonomik düzeye ayrılarak tabakalanmıştır.

Geliştirilen ölçek **duyuşsal** ve **davranışsal boyut** olmak üzere iki faktörlüdür. Ölçeğe ilişkin açıklanan toplam varyans %42. Bunun %31.144’ün birinci faktör, %11.074’ünü ise ikinci faktör açıklamaktadır. Bu faktörlere ilişkin olarak Cronbach Alpha güvenirlik kat sayıları birinci faktör için .82, ikinci faktör için .78 bulunmuştur. Ölçeğin tümü için Cronbach Alpha Güvenirlik kat sayısı ise .85’tir. Ölçekte yer alan ifadelerin madde toplam korelasyonları .325 ile .585 arasında değişmekte olup maddeler iyi derecede ayırt edici özelliktedir.

Ölçek “Hiç Katılmıyorum”, “Az Katılıyorum”, “Orta Düzeyde Katılıyorum”, “Çok Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum” olmak üzere beşli Likert tipindedir. Araçta yer alan maddelere verilen yanıtlar, “Az Katılıyorum”dan “Tamamen Katılıyorum”a doğru 1’den 5’e doğru puanlanmıştır. Ölçekte yer alan ifadeler olumsuz tutumu yansıtmakta olup herhangi bir puan dönüşümüne (tranpose) gerek bulunmamaktadır.

Araştırma kapsamında geliştirilmiş olan SİDÖTÖ ölçeği sınıf içi istenmeyen davranışlara yönelik tutumları ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Öğretmen tutumlarını belirlemeğe yönelik araştırmalar olumsuz öğretmen tutumlarını olumluya dönüştürmeyi sağlayacak eğitim programlarının geliştirilmesine veri sağlaması açısından önem taşımaktadır. Bu araştırmada geliştirilen ölçeğin alan yazına yarar sağlaması beklenmektedir.

Bu araştırmada geliştirilen ölçek kapsamında öğretmen tutumları belirlenmiş ve iki aşamalı kümeleme analizi ile öğretmen tutumları üç düzeye ayrılmıştır. Bunun yanında bazı demografik değişkenler ile sınıf içi istenmeyen davranışlara yönelik tutumlar arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Örnekleme yer alan bireylerin toplam tutum puanları normal dağılmıştır. Öğretmenlerin toplam puan ortalamaları 49,531'dir. Buna göre 16 maddelik SİDÖTÖ'den elde edilen ortalama puanların orta düzeyde katılıyorum seçeneğine karşılık gelen 48 puandan 1,531 puan daha yüksektir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen davranışlara yönelik tutum olarak orta düzeye (eşik) yakın olmakla birlikte olumsuz yönüne kaydıklarını söylemek mümkündür. Bunun yanında yapılan "İki Aşamalı Kümeleme Analizi" ile örneklemdaki bireyler tutum düzeyleri açısından üç gruba ayrılarak daha ayrıntılı olarak incelenebilmiştir. Bu düzeyler olumsuz, eşik ve olumlu tutum olarak tanımlanmıştır. Buna göre örnekleme yer alan öğretmenlerin yarısından fazlası (%56,8) istenmeyen davranışlara yönelik olarak olumsuz ya da olumlu bir eğilime sahip değildir başka bir deyişle tutumları konusunda kararsızdırlar. Aynı zamanda olumsuz tutuma sahip bireyler (%26) olumlu tutuma sahip bireylerden (%17,2) sayıca fazladır.

Örnekleme öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu çevre şartları açısından üst, orta ve alt SED olmak üzere üç tabakaya ayrılmış olup sınıf içi istenmeyen davranışlara yönelik tutumlar SED açısından incelenmiştir. Buna göre üst, orta ve alt SED'lerde görev yapan öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen davranışlara yönelik benzer tutumlara sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Örnekleme 170 kadın 191 erkek öğretmenden oluşmuştur. Toplam tutum puanı ortalamalarına göre örneklemdaki kadın öğretmenler erkek öğretmenlerden daha olumsuz tutuma sahiptir. Ayrıca tutum düzeyleri açısından hem kadın hem de erkek öğretmenlerin büyük çoğunluğu sınıf içi istenmeyen davranışlara yönelik olumlu ya da olumsuz bir eğilime sahip değildir. Öte yandan olumlu ve olumsuz tutuma sahip gruplardaki birey sayıları açısından erkek öğretmenlerde olumlu tutum grubunda, kadın öğretmenlerde ise olumsuz tutum grubunda daha fazla öğretmen yer almaktadır.

Örneklemede 1 yıldan 38 yıla kadar çeşitli kıdemlerde öğretmenler bulunmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise (%79,3) 12 yıl ve daha az kıdeme sahiptir. Bunun yanında örneklemdaki öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik tutumları meslekteki kıdemlerine göre farklılık göstermemektedir.

Örneklemede çeşitli branşlardan öğretmenler yer almıştır. Ancak bunlar arasında en fazla orana sahip olan grup sınıf öğretmenleridir (%53,7). Örneklemede yer alan sınıf öğretmenleri ile ve diğer branşlardan öğretmenler sınıf içi istenmeyen davranışlara yönelik benzer tutumlara sahiptir.

Örneklemdaki öğretmenlerin büyük çoğunluğu evlidir (%71,2). Ancak evli ve bekâr öğretmenler arasında istenmeyen davranışlara yönelik tutum bakımından farklılık yoktur.

Örneklemini oluşturan öğretmenlerden mezun olunan fakülte bakımından en fazla oran Eğitim Fakültesi mezunlarına aittir (%79,5). Fen Edebiyat Fakültesi mezunları (13,8) ve diğer fakültelerden mezun (%6,7) öğretmenlerin oranı ise daha azdır. Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik tutumları oldukları mezun fakültelere göre farklılık göstermemektedir.

ÖNERİLER

Bu araştırma öğretmenlerin çoğunun istenmeyen davranışlara yönelik tutum bakımından olumlu ya da olumsuz bir eğilimlerinin olmamasının yanında olumsuz tutuma sahip öğretmenlerin olumlu tutuma sahip olanlardan sayıca fazla olduğunu göstermiştir. Oysa eğitim açısından olumsuz tutumların birçok sakıncalarının bulunmasıyla beraber yapılandırmacı yaklaşım da öğrencilere yönelik olumlu tutumları ön görmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etme konusunda yaşamakta oldukları sorunları gidermeye yönelik olarak uzmanlarca hazırlanacak olan öğretmen destek programlarının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada aynı zamanda erkek öğretmenlere oranla daha fazla kadın öğretmenin olumsuz tutuma sahip oldukları saptanmıştır. Bu sonuç kadınların ailelerinde ve toplumda yaşadığı sorunlara bağlanmıştır. Bu nedenle öncelikle kadın öğretmenler olmak üzere öğretmenlerin sorunlarını çözmelerine destek sağlayacak rehberlik ve psikolojik danışma birimlerinin oluşturulması ve bu yönde çalışmaların yapılması önemli görülmektedir.

Araştırma ilköğretim kademesi ile sınırlı tutulmuştur. Evren ve örneklemin orta öğretim ve yüksek öğretimi de içine alacak şekilde genişletilmesiyle yapılacak benzer bir çalışma, çeşitli kademelerdeki öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik tutumlarının karşılaştırılması bakımından yararlı olabilir.

KAYNAKLAR

- Akçadağ, T. (2005). Sorun Davranışların Yönetimi. H. Kıran (Ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alıcıgüzel, İ. (2001). *Çağdaş Okulda Eğitim ve Öğretim*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Alkan, C. (1983). *Eğitim Felsefesi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Alkan, H. B. (2007) İlköğretim Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemleri ve Okulda Şiddet, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Arslan, H. (2007). İlköğretim Okullarında İstenmeyen Davranışların Düzeltilmesinde Ödül Ve Cezanın Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkisi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ataman, A. (2000). Sınıf İçinde Karşılaşılan Davranış Problemleri ve Bunlara Karşı Geliştirilen Önlemler. L. Küçükahmet (Ed), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aydın, B. (2001). İlköğretim Okullarında Sınıf Disiplininin Sağlanması, Yayınlanmış Yüksek Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Bal, T. (2005). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları ve Kullandıkları Disiplin Yöntemleri, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Balcı, A. (1997). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: 72TDFO Bilgisayar Yayıncılık
- Balay, R. (2003). *2000'li Yıllarda Sınıf Yönetimi*. Ankara: Sandal Yayınları
- Başar, H. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başar, H. (2008). Sınıf Yönetimiyle İlgili Bir Araştırma. *Sınıf Yönetimi*. (s. 183-2006). Ankara: Anı Yayıncılık
- Başaran, İ. E. (1997). *Eğitimin Psikolojik Temelleri/Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başçı, Z. (2007). İlköğretimde Sınıf Öğretmenlerinin Fiziksel Cezaya İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar*. İstanbul: Yalkın Ofset Matbaası.
- Beşdok, D. (2007). Orta Öğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önleyebilme Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Boyraz, A. (2007). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Disiplin Sorunları, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (Gözden Geçirilmiş 5. Baskı) Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Can, G. (2003). Kişilik Gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Celep, C. (2004). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara: Anı Yayınları.
- Civelek, K. (2001). İlköğretimde Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Disiplin Sağlamada Kullandıkları Yöntemler, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan ve Davranışı/Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demir, Y.(2003). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta karşılaşılan İstenmeyen Davranışlara Karşı Baş Etme Stratejileri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Demirel, Ö. (1997). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. (Dokuzuncu Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2008). Yapılandırmacı Eğitim. Eğitim ve Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu. İstanbul: Harp Akademisi Basımevi.
- Esen, H. (2006). İlk ve Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Türleri, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Ertuğrul, H. (2004). *Öğretmenlikte Yeni Teknikler*. İstanbul: Timaş Yayınları.

- Freedman, J. L., Sears, D. O. & Carlsmith, J. M. (1993). *Sosyal Psikoloji*. (Çev. A. Dönmez). Ankara: İmge Yayıncılık. (Orjinal çalışmanın yayın tarihi 1970)
- Gordon, T. (2003). *Etkili Öğretmen Eğitimi*, (Çev. E. Aksay). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Göktaş, İ. (2006). Eğitimde Yöntem. Ş. Erçetin ve N. Tozlu (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş*. (s. 255-274). Ankara: Hegem Yayınları.
- Göksu, T. (2007). *Sosyal Psikoloji*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gözütok, F. D. (1993). Disiplin Sağlamada Öğretmen Davranışları. A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt: 25, Sayı 2.703-711.
- Gözütok, F. D., Er, K.O. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2006). Okulda Dayak (1992 ve 2006 Yılları Karşılaştırması). *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*. 7-75, 29-33.
- Gözütok, F. D. (2008). *Eğitim ve Şiddet*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Güleç, S. ve Alkış, S. (2004). Öğretmenlerin Sınıf Ortamında Kullandıkları Davranış Değiştirme Stratejileri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*. XVII (2), 247-266
(<http://kutuphane.uludağ.edu.tr/univder/uufader.htm>, Erişim Tarihi: 28.10.2008).
- Gündoğdu, H. (2007). İlköğretim Okullarındaki Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Disiplinini Sağlamada Kullandıkları Yöntemlerin Öğrenciler Üzerindeki Etkisi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum, Algı, İletişim*. Ankara: Elips Kitap.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Basım Yayım Dağıtım.
- Kahraman, C. (2006). Sınıf-İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Önlenmesi ve Giderilmesine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Karakaş, B. N. (2005). İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinde Gözlenen İstenmeyen Davranışlar ve Öğretmenlerin Bunlarla Başa Çıkma Yöntemleri, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Z. (2002). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Pegem A Yayıncılık.

- Keskin, M. A. (2002). Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Kullandıkları Baş Etme Yolları, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kızılkaya, E. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme İhtiyacı, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Krech, D., Crutchfield, R. S. (1970). *Sosyal Psikoloji/Nazariye ve Problemler*. (Çev. E. Güngör). İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi. (Orjinal çalışmanın yayınlanma tarihi 1948).
- Külahhoğlu, Ş. Ö. (2000). Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Sosyal ve Psikolojik Etmenler. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Mursal, E. (2005). İlköğretim I. Kademe 5. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf İçerisinde İstenmeyen Davranışlar Göstermesine Neden Olan Öğretmen Davranışlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Okutan, M. (2003). Disiplin Problemlerinin Sürekliliği. E. Karip (Ed.), *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özbebit, G. (2007). İngilizce Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları, Kullandıkları Sınıf Yönetim Teknikleri ve Kullanım Sıklıkları, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: Psikolojik Danışma, Rehberlik ve Eğitim Merkezi, Yeni Doğu Matbaası.
- Öztürk, B. (2003). Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Giderilmesi. E. Karip (Ed.), *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Rogers, B. (2003). *Effective Supply Teaching*. London: Paul Chapman Publishing
- Sadık, F. (2000). İlköğretim I. Aşama Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemledikleri Problem Davranışlar, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sakallı, N. (2001). *Sosyal Etkiler: Kim Kimi Nasıl Etkiler?*. Ankara: İmge Kitapevi.

- Sarıtaş, M. (2000). Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sarpkaya, P. (2005). Resmi Liselerde Disiplin Sorunları ve İlgili Grupların (Öğretmen, Öğrenci, Yönetici, Veli) Yaklaşımları: Aydın Merkez İlçe Örneği, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Sayın, N. (2001). Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşleri ile İstenmeyen Davranışları Önleme Yöntemleri, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Sherif, M. & Sherif, C.W. (1996). *Sosyal Psikolojiye Giriş II*. (Çev. M. Atakay, A. Yavuz). İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Silah, M. (2005). *Sosyal Psikoloji/Davranış Bilimi*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Sönmez, V. (1996). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şahin, O. (2005). İlköğretim I. Kademe 5. Sınıf Öğrencilerinin Gösterdikleri İstenmeyen Davranışların Görülme Derecesi ve Bu Davranışlara ilişkin Öğretmenlerin Kullandıkları Çözüm Stratejileri, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Şimşek, Ö. F., (2000). Bir Grup Rehberliği Programının Öğretmenlerin Disiplin Anlayışına Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım. Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi, 3 (5), 115-139.
- Tan, M. (1990). Eğitimde Bedensel Ceza. (<http://dergiler.ankara.edu.tr>, Erişim Tarihi: 28.10.2008).
- Tertemiz, N. (2000). Sınıf Yönetimi ve Disiplin. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tezcan, M. (1992). *Eğitim Sosyolojisi*. (Genişletilmiş 8. Baskı). Ankara.
- Topses, G. (2000). Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Sosyal ve Psikolojik Faktörler ve Sorunlar. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tosun, Ü. (2001). Onurlu Disiplin. İstanbul: Beyaz Yayınları.

- Tozlu, N. ve Yayla, A. (2006). Eğitimin Felsefi Temelleri. Ş. Erçetin ve N. Tozlu (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş*. (s. 19-44). Ankara: Hegem Yayınları.
- Tunç, B. (2009). Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve 21. Yüzyılda Eğitim Biliminde Yönelimler. H.B. Memduhoğlu ve Kürşat Yılmaz (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş*. (s. 169-192). Ankara: Pegem Akademi.
- Türnüklü, A. (2000). Sınıf İçi Davranış Yönetimi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 21 , 141-152.
- Usal, A. ve Kuşluvan Z. (1999). *Davranış Bilimleri (Sosyal Psikoloji)*. İzmir: Barış Yayınları.
- Uzun, A. (2001) *Özgürleştiren Disiplin*. İstanbul: Bilge Yayınları,
- Yıldız, B. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarda Kullandıkları Önleyici Yaklaşımlar ve Bu Yaklaşımların Etkililiğine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yılmaz, N. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Disiplin Sağlamada Kullandıkları Ödül Ve Ceza Yöntemlerinin Değerlendirilmesi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yurdakul, B (2005). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Milli Eğitim Temel Yasası. (<http://mevzuat.meb.gov.tr>, Erişim Tarihi: 23.09.2009)

EKLER

EK 1: Kişisel Bilgiler Soru Formu

Değerli Öğretmenler,

Bu Form, **İlköğretim Okullarında Sınıf İçinde Gözlenen İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesinin** amaçlandığı tez araştırmasında kullanılacak verilere ulaşmak amacı ile hazırlanmıştır.

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

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

Çalışmaya sağlayacağınız değerli katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Ece ŞENTÜRK
Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz nedir? () Kadın () Erkek
2. Medeni haliniz nedir? () Evli () Bekar
3. Meslekteki hizmet süreniz kaç yıldır?.....
4. Mezun olduğunuz fakülte hangisidir? () Eğitim () Fen-Edebiyat () Diğer
5. Görev yapmakta olduğunuz okul hangisidir? () Devlet Okulu () Özel Okul
6. Branşınız nedir?.....

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

BÖLÜM II

SINIF İÇİ İSTENMEYEN DAVRANIŞLARA KARŞI ÖĞRETMEN TUTUMLARI ÖLÇEĞİ					
Aşağıda yer alan ifadelerle ilgili olarak karşılarında bulunan katılma düzeylerinden size en uygun olanın altına X işareti koyunuz. Lütfen ifadeler üzerinde fazla düşünmeden ilk aklınıza gelen seçeneği tercih ediniz. Maddelerin tamamını cevaplayınız.	Hiç Katılmıyorum	Az Katlıyorum	Orta Düzeyde Katlıyorum	Büyük Ölçüde Katlıyorum	Tamamen Katlıyorum
1. Öğrencinin ders esnasında ders dışı bir işle (arkadaşı ile konuşma, bir nesne ile oyalanma, vb.) ilgilenmesi beni öfkelerdir.					
2. Öğrencinin derse ödev yapmadan gelmesine tahammül edemem.					
3. Öğrenci ders sırasında izin almadan konuştuğunda sinirlenirim.					
4. Ders etkinliklerine katılmayan öğrencileri cezalandırırım.					
5. Öğrencinin derse/okula geç kalması beni sinirlendirir.					
6. Ders araç gereçlerini getirmeyen öğrenciyi cezalandırırım.					
7. Öğrenciler sınıf kurallarına uymadığında strese girerim.					
8. Derste gürültü yapıldığında gerilirim.					
9. Ders sırasında arkadaşını rahatsız eden öğrenciyi (itme, vurma, eşyasını alma, vb.) cezalandırırım.					
10. Öğrencilerin arkadaşlarına saygısız davranmalarından rahatsız olurum.					
11. Sınıftaki ders araç gereçlerine zarar verildiğinde öfkelenirim.					
12. Öğrencinin ders etkinliklerine katılmaması beni üzer.					
13. Öğrencinin derse ders araç gereçleri getirmemesine tahammül edemem.					
14. Sınıf kurallarına uyulmadığında ceza veririm.					
15. Öğrencinin derste gürültü yapması beni öfkelerdir.					
16. Sınıfta bulunan ders araç ve gereçlerine zarar verme davranışının cezalandırılması gerektiğini düşünürüm.					

EK 3: Ölçeğin Uygulanmasına İlişkin Onay

**T.C.
VAN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : B.08.4.MEM.4.65.00. 020/ 4726
Konu : Ece ŞENTÜRK'ün Anket İzni

09 HAZ 2009

İL MAKAMINA

İlgi: 26/05/2009 tarih ve B.30.2.YYÜ.0.00.00.00/440-426 sayılı yazısı

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ece ŞENTÜRK'ün **“İlköğretim Okullarında Sınıf İçinde Gözlenen İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumlarının Bazı Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi ”** konulu tez çalışması için söz konusu anketi Müdürlüğümüze bağlı okullarda uygulama isteği ilgili yazı ile belirtilmektedir.

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ece ŞENTÜRK'ün **“İlköğretim Okullarında Sınıf İçinde Gözlenen İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumlarının Bazı Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi ”** konulu tez çalışması için söz konusu anketi, 28.02.2007 ve 1084 sayılı Bakanlık onayı ile yürürlüğe giren **“Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi”**nin 5. Maddesi kapsamında belirtilen esaslara göre **“Araştırma Değerlendirme Komisyonu”**muzca değerlendirilerek, anket çalışmasının; Eğitimimize katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, Müdürlüğümüzce belirlenen ilköğretim okullarında bu çalışmanın yapılması komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


M. Nesim ALKAN
Müdür a.

Milli Eğitim Şube Müdürü


OLUR
.../04/2009

Ali İHSAN SAYILIR
Vali a.

Milli Eğitim Müdürü V.



VAN İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

Abdurrahman Gazi Mah. İskele Cad.

65040 - VAN

Telefon : 0(432) 222 41 62 -67

Fax : 0(432) 222 41 61

e-posta : vanmem@meb.gov.tr

İnternet : http://van.meb.gov.tr



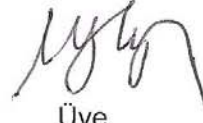
EK 4: Ölçeğin Uygulanmasına İlişkin Komisyon Raporu

KOMİSYON RAPORU

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ece ŞENTÜRK'ün “İlköğretim Okullarında Sınıf İçinde Gözlenen İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumlarının Bazı Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi ” konulu tez çalışması için söz konusu anketi, 28.02.2007 ve 1084 sayılı Bakanlık onayı ile yürürlüğe giren “Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi”nin 5. Maddesi kapsamında belirtilen esaslara göre “Araştırma Değerlendirme Komisyonu”muzca değerlendirilerek, anket çalışmasının; Eğitimimize katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, Müdürlüğümüzce belirlenen ilköğretim okullarında bu çalışmanın yapılması komisyonumuzca uygun görülmektedir.



Üye
Murat MURAT



Üye
M. Tayyar TÜRKOĞLU

Başkan
M. Nesim ALKAN
Milli Eğitim Şube Müdürü