

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

SINIF-İÇİ İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARININ
ÖNLENMESİ VE GİDERİLMESİNE İLİŞKİN
ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ
-EDİRNE İLİ MERKEZ, UZUNKÖPRÜ VE HAVSA İLÇELERİ
ÖRNEĞİ-

Cemile KAHRAMAN

Temmuz-2006

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SINIF-İÇİ İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARININ ÖNLENMESİ
VE GİDERİLMESİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Cemile KAHRAMAN

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Aysel ÖRÜKLÜ

BOLU-2006

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Cemile KAHRAMAN'a ait Sınıf-İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Önlenmesi ve Giderilmesine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri adlı çalışma, jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS YETERLİLİK TEZİ olarak kabul edilmiştir. 22/09/2006

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. Aysel ÖRÜKLÜ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Kaya YILDIZ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Safiye TURGAY

Prof. Dr. Uğur ESER
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET

SINIF-İÇİ İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARININ ÖNLENMESİ VE GİDERİLMESİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Cemile Kahraman

Yüksek Lisans, Eğitim Fakültesi

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Aysel ÖRÜKLÜ

Temmuz, 2006; xv+152sayfa

Bu araştırmanın amacı; İlköğretim Okullarında sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi ve giderilmesine ilişkin “Sınıf Öğretmeni” ve “Öğrenci” görüşlerinin analizini yaparak yorumlamak ve gerekli durumlarda önerilerde bulunmaktır.

Araştırmanın evrenini, 2005-2006 öğretim yılında Edirne ili Merkez, Havsa ve Uzunköprü ilçelerinde bulunan İlköğretim Okulları oluşturmaktadır. Örneklem, Edirne iline bağlı Merkez, Havsa ve Uzunköprü ilçelerinde bulunan 15 ilköğretim okuludur.

Verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından anket hazırlanmıştır. Anket, sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesine ilişkin 32 madde, sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarının giderilmesine ilişkin 13 madde; toplam 45 maddeden oluşmaktadır. Sınıf Öğretmenlerine verilen ankette, bağımsız

değişkenlere (cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, öğrenci sayısı) ilişkin 4 madde yer almaktadır. Anketin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Anketin geçerliği için uzman görüşleri alınmıştır. Güvenirliği ölçmek için “Cronbach Alpha” uygulanmış ve anketin güvenirlik katsayısı $\alpha = .84$ bulunmuştur. Anket, 136 sınıf öğretmeni ve 273 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulanan anketle elde edilen verilerin analizinde frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) hesaplaması yapılmış, gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi ve t Testi’nden yararlanılmıştır.

Sınıf-içi istenmeyen davranışların önlenmesine ilişkin olarak öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Sınıf-içi istenmeyen davranışların giderilmesine ilişkin olarak öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Sınıf-içi istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesine ilişkin öğretmen görüşleri arasında bağımsız değişkenler (cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve sınıftaki öğrenci sayısı) açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Yönetimi, İstenmeyen Davranışlar, İstenmeyen Davranışların Önlenmesi, İstenmeyen Davranışların Giderilmesi.

ABSTRACT

THE TEACHERS AND THE STUDENTS' VIEWS ABOUT PREVENTING AND REMOVING DISAPPROVED STUDENT BEHAVIOURS IN CLASSROOM ENVIRONMENT

Cemile Kahraman

Master degree, Faculty of education

Thesis consultant: Assist. Prof. Dr. Aysel ÖRÜKLÜ

Jully, 2006; xv+152Page

The aim of this study is to ascertain “the classroom teachers” and “the students” views about preventing and removing disapproved student behaviours being faced in classrooms at of primary schools.

The universe of the study consists of the whole primary schools in Edirne in 2005-2006 Academic Year. The sample is 15 primary schools in the city Centre and Havsa and Uzunköprü towns bounded to Edirne centre.

With the purpose of gathering the data, an inquiry was prepared by the researcher. The inquiry includes with a total of 45 subjects about preventing and removing disapproved student behaviours in classroom and 4 subjects about the private information of the teachers. The reliability and validity analysis of the inquiry was done for the validity of the inquiry. The expert veiws were taken. In order to measure the reliability of the inquiry, “Cronbach Alpha” was used and the multiple number of the inquiry was found $\alpha = .84$. The inquiry was applied to 136 classroom

teachers and 273 fifth grade students. In data analysis, frequency (f), percentage (%), arithmetic average ($\bar{x}$), if there is a difference among independent groups, One Way Variance Analyse and t test were used.

It is found that to remove disapproved student behaviours in classroom, the teachers make eye-contact with the students; warn them orally; ask questions about the lesson; talk to them one by one; sometimes pretend not to see their behaviours; meet with their parents; change their seats and give them new responsibilities.

A meaningful difference was found between the views of the teachers and the students related to preventing disapproved student behaviours in classroom.

A meaningful difference was found between the views of the teachers and the students related to removing disapproved student behaviours in classroom.

No meaningful difference was found related to the independent variables (sex, graduation state, vocational priority and the number of students in classroom) among the teachers' views about preventing and removing disapproved student behaviours in classroom.

Key Words: Classroom Management, Preventing Disapproved Behaviour, Removing Disapproved Behaviour.

Eşime ve Aileme,

TEŞEKKÜR

Uzun süren araştırmam boyunca sabırla beni destekleyip yönlendiren, araştırmanın her aşamasında bana yardım eden, sadece araştırma ile ilgili değil tüm yaşamımda beni yüreklendiren saygıdeğer Tez Danışmanım Yrd. Doç. Dr. Aysel ÖRÜKLÜ' ye en içten teşekkürlerimi sunarım.

Değerli görüşleri ve yardımlarıyla yol gösteren saygıdeğer Yrd. Doç. Dr. Safiye Turgay'a şükranlarımı sunarım.

Araştırmanın istatistiksel hesaplamalarında yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Bayram BIÇAK ve araştırma süresince değerli görüşleri ile yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Kaya YILDIZ, Yrd. Doç. Dr. Tuncay ÖZDEMİR, Yrd. Doç. Dr. Hikmet BAYRAM, Yrd. Doç. Dr. Nuri AKGÜN, Prof. Dr. Ali GÜLER, Yrd. Doç. Dr. Şaduman KAPUSUZUOĞLU ve Yrd. Doç. Dr. Bahri AYDIN' a teşekkür ederim.

Bütün eğitim hayatım boyunca bana güvenen, destek olan canım aileme, sabırla beni destekleyen eşime sonsuz teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunarım! Ayrıca hayatımın her anında yanımda olan sevgili dostlarım Gülcan Dincer Çengeloğlu ve Hadiye Ateş'e, çeviride yardımcı olan Bahar Tezen'e ve Özlem Karakaş'a şükranlarımı sunarım. 20/07/2006

Cemile KAHRAMAN

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İTHAF	vii
TEŞEKKÜR	viii
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	ix
TABLolar LİSTESİ	xii

BÖLÜM I

I- GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem	6
1.3. Araştırmanın Amacı	6
1.4. Araştırmanın Önemi	7
1.5. Sayıtlılar	9
1.6. Sınırlılıklar	10
1.7. Tanımlar	10

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR	12
2.1. Kuramsal Temeller	12
2.1.1. Yönetim	12
2.1.2. Eğitim Yönetimi	13
2.1.3. Okul Yönetimi	13
2.1.4. Sınıf Yönetimi	15
2.1.4.1. Öğretmen	19
2.1.4.2. Öğrenci	24
2.1.4.3. Disiplin ve Sınıf Yönetimi	31
2.1.4.4. Sınıf-İç İstenmeyen Öğrenci Davranışları	31

2.1.4.4.1. İstenmeyen Öğrenci Davranışların Önlenmesine İlişkin Sınıf Yönetimi ve Disiplin Modelleri.....	38
2.1.4.4.2. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Giderilmesinde Kullanılan Baş Etme Yolları.....	65
2.2. İlgili Literatür.....	73
 BÖLÜM III	
YÖNTEM.....	79
3.1. Araştırmanın Modeli.....	79
3.2. Evren.....	79
3.3. Örneklem.....	80
3.4. Verilerin Toplanması ve Ölçme Aracının Hazırlanması.....	81
3.5. Verilerin Analizi.....	82
 BÖLÜM IV	
BULGULAR VE YORUMLAR.....	84
4.1. Öğretmenin Kişisel Niteliklerine İlişkin Bulgular.....	86
4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	88
4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	114
4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	124
4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	125
4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	126
 BÖLÜM V	
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	132
5.1. Sonuçlar.....	132
5.2. Öneriler.....	137
KAYNAKLAR.....	138
ÖZGEÇMİŞ.....	145

EKLER.....	146
EK 1: Öğretmen Anketi.....	147
EK 2: Öğrenci Anketi.....	150
EK 3: Araştırma İzni.....	152

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Örneklemi Oluşturan İlköğretim Okulları, Sınıf Öğretmeni ve 5. Sınıf Öğrenci Sayıları.....	80
Tablo 2: Dağıtılan Anket Sayıları ve Geri Dönüş Oranları.....	82
Tablo 3: Araştırma Bulgularının Özeti.....	85
Tablo 4: Öğretmenlerin, Cinsiyetlerine İlişkin Dağılımları.....	86
Tablo 5: Öğretmenlerin, Öğrenim Durumlarına İlişkin Dağılımları.....	86
Tablo 6: Öğretmenlerin, Mesleki Kıdemlerine İlişkin Dağılımları.....	87
Tablo 7: Öğretmenlerin, Okuttukları Sınıflardaki Öğrenci Sayılarına İlişkin Dağılımları.....	87
Tablo 8: Öğretmenin, Sınıfta Uyulacak Kuralları Öğrencilerle Birlikte Belirlemesi.....	88
Tablo 9: Öğretmenin, Sınıf Kurallarına Herkesin Uymasını İstemesi.....	89
Tablo 10: Öğretmenin, Dersin Planlanmasını Öğrencilerle Birlikte Yapması.....	90
Tablo 11: Öğretmenin, Ders Etkinliklerini Öğrencilerle Birlikte Belirlemesi.....	91
Tablo 12: Öğretmenin, Sınıfta Oturma Düzenini Öğrencilerle Birlikte Belirlemesi.....	92
Tablo 13: Öğretmenin, Ünite köşesi, Atatürk Köşesi, Pano v.b. Öğrencilerle Birlikte Düzenlemesi.....	93
Tablo 14: Sınıf Başkanını Öğrencilerin Seçmesi.....	93
Tablo 15: Öğretmenin, Öğrencilerin Hepsine Eşit Derecede Saygı Duyması.....	94
Tablo 16: Öğretmenin, Öğrencilerin Eksik ve Yanlış Öğrenmelerinin Farkına Varmasına Yardımcı Olması.....	95
Tablo 17: Öğretmenin, Tüm Davranışlarının İnsan Hakları ve Demokrasi İlkelerine Uygun Olmasına Özen Göstermesi.....	96
Tablo 18: Öğretmenin, Öğrencilerin Çok Yönlü İletişim Becerilerinin Gelişmesine Önem Vermesi.....	96
Tablo 19: Öğretmenin, Öğrencilerin İhtiyaçlarına Önem Vermesi.....	97
Tablo 20: Öğretmenin, Öğrencilerinin Hepsini Aynı Derece Sevmesi.....	98
Tablo 21: Öğretmenin, Öğrencilerini Motive Etmesi.....	99

Tablo 22: Öğretmenin, Öğrencilerin Düşüncelerini Söylemelerine İzin Verme.....	100
Tablo 23: Öğretmenin, Sınıf-içi Görevlendirmelerde Öğrencilerin Bireysel Farklılıklarına Dikkat Etmesi.....	101
Tablo 24: Öğretmenin, Belirli Gün ve Haftalara İlişkin Etkinliklerde, Öğrencilere İstedikleri Görevi Vermesi.....	102
Tablo 25: Öğrenci Kulüpleri Görev Dağılımını Öğrencilerin Yapması.....	102
Tablo 26: Öğretmenin, Öğrencilerin Öğrendikleri Konulara Eleştirel Bakabilme Güçlerinin Geliştirilmesini Sağlaması.....	103
Tablo 27: Öğretmenin, Öğrencilerin Öğrendikleri Konulara İlişkin Yorum Yapabilme Güçlerinin Geliştirilmesini Sağlaması.....	104
Tablo 28: Öğretmenin, Öğrencileri Sınıf-içi, Sınıf-dışı Tüm Başarıları ile Değerlendirmesi.....	105
Tablo 29: Öğretmenin, Öğrencileri Başarı Değerlendirmesine Katması.....	106
Tablo 30: Öğretmenin, Öğrencilerinin Duygu ve Düşünlerini Onunla Paylaşmalarını Sağlayacak Atmosferi Oluşturması.....	106
Tablo 31: Öğretmenin, Sınıf Ortamında Karşılıklı Güven Duygusuna Önem Vermesi.....	107
Tablo 32: Öğretmenin, Öğrencilerin Sorunlarıyla İlgilenmesi.....	108
Tablo 33: Öğretmenin, Güler Yüzlü Olmaya Özen Göstermesi.....	109
Tablo 34: Öğretmenin, Hoşgörülü Olmaya Çalışması.....	110
Tablo 35: Öğretmenin, Gerekli Durumlarda Espiri Yapmayı Sevmesi.....	110
Tablo 36: Öğretmenin, Öğrencilerin Derse Aktif Olarak Katılmalarını Sağlaması.....	111
Tablo 37: Öğretmenin, Derste Öğrencilerin Grup Çalışmasına Katılmasını Sağlaması.....	112
Tablo 38: Öğretmenin, Gerekli Durumlarda Öğrencileri Ödüllendirmede Adil Davranması.....	113
Tablo 39: Öğretmenin, Gerekli Durumlarda Öğrencileri Cezalandırmada Adil Davranması.....	113
Tablo 40: Öğretmenin, Görmezden Gelmesi.....	115
Tablo 41: Öğretmenin, Göz Teması Kurması.....	115

Tablo 42: Öğretmenin, Öğrenciyi Beden Dili ile Uyarması.....	116
Tablo 43: Öğretmenin, Öğrencinin Yerini Değiştirmesi.....	117
Tablo 44: Öğretmenin, Öğrencinin İsmi Söylemeden Tüm Sınıfa Kuralları Hatırlatması.....	118
Tablo 45: Öğretmenin, Öğrenciyi İsmi Söyleyerek Uyarması.....	118
Tablo 46: Öğretmenin, Yanına Yaklaşarak Dersi Anlatmaya Devam Etmesi.....	119
Tablo 47: Öğretmenin, Ders ile ilgili Soru Sorması.....	120
Tablo 48: Öğretmenin, Yeni Görevler Vermesi.....	121
Tablo 49: Öğretmenin, Özel Olarak Konuşması.....	121
Tablo 50: Öğretmenin, Öğrencinin Ailesiyle Konuşması.....	122
Tablo 51: Öğretmenin, Öğrenciyi Rehberlik Servisine Yönlendirmesi.....	123
Tablo 52: Öğretmenin, Öğrenciyi İdareye Göndermesi.....	124
Tablo 53: İstenmeyen Davranışların Önlenmesinde Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Arasındaki Fark.....	125
Tablo 54: İstenmeyen Davranışların Giderilmesinde Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Arasındaki Fark.....	126
Tablo 55: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Önlenmesiyle İlgili Görüşleri.....	127
Tablo 56: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Giderilmesiyle İlgili Görüşleri.....	127
Tablo 57: Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Önlenmesiyle İlgili Görüşleri.....	128
Tablo 58: Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Giderilmesiyle İlgili Görüşleri.....	128
Tablo 59: Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Önlenmesiyle İlgili Görüşleri.....	129
Tablo 60: Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Giderilmesiyle İlgili Görüşleri.....	129
Tablo 61: Öğretmenlerin Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine İlişkin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Önlenmesiyle İlgili Görüşleri.....	130

Tablo 62: Öğretmenlerin Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine İlişkin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Giderilmesiyle İlgili Görüşleri.....	131
Tablo 63: İstenmeyen Davranışların Önlenmesine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Sonuçları.....	133
Tablo 64: İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Giderilmesine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Sonuçları.....	136

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, problem, araştırmanın amacı, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1. 1. Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyıl Bilim Çağı'dır. Bilim toplumuna geçebilmenin temel unsuru eğitimidir. Bu nedenle Bilgen (1994)'nin de belirttiği gibi eğitim sistemimizin, Türk milletinin çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı haline gelmesini sağlayacak yapı ve davranışlara kavuşturulması ve ulusumuzun 21. yüzyılda üretimde “Sanayi Toplumu”, kültürde milli temellere dayalı “Bilgi Toplumu”, davranışta “Bilim Toplumu” olmasını gerçekleştirecek düzeye getirilmesi büyük önem taşımaktadır (Bilgen, 1994:1). Nitekim ulu önder Atatürk de “Eğitimidir ki; bir milleti hür, bağımsız, şanlı, yüksek bir toplum halinde yaşatır veya bir milleti kölelik veya yoksulluğa terk eder” demiştir (Kocatürk, 1999:120).

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1966:11). Bireyin doğumundan ölümüne kadar devam eder. Bu süreçte bireye çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırılır (Erden, 1998:20). Eğitimle bireyin davranışları toplum normlarına uygun hale getirilmeye çalışılır. Toplumsal kural ve normlara uymayan davranışlar değiştirilerek yerine doğru davranışlar kazandırılması ve bunların sürdürülmesi için gerekli düzenlemeler yapılır (Toprakçı, 2002:231).

Eğitim yönetimi ve onun alt yanı olan okul yönetimi, devletin eğitim politikaları ve yetkili organların bu politikalar doğrultusunda saptadığı genel ve özel eğitim amaçlarını gerçekleştirmekle yükümlüdür (Kaya, 1996:43). Eğitim yöneticileri de örgütlerini Türk Milli Eğitimi'nin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri ile örgütün özel amaçları çerçevesinde yönetmekten sorumludurlar (Taymaz, 2003:20).

Sosyal bir sistem olarak okul, öğrenciyi toplumdan alır ve yetiştirerek tekrar topluma sunar (V.Çelik, 2002:30). Kuşkusuz nitelikli insan gücünün yetiştirildiği yer, sistemin en işlevsel parçası olan okul ve sınıftır. Okul, bireyi geleceğe hazırlarken, demokratik değerlere dayalı uygulamalara yer vermelidir. Eğitimin kazandırmayı amaçladığı öğrenci davranışlarının okullarda kazandırılmaya çalışıldığı yerler sınıflardır (Arabacı, 2005:21). Bir toplumdaki toplumsal ilişkiler örüntüsü ve buna yön veren amaç, norm ve değerler büyük ölçüde sınıf ortamına yansımaktadır. Sınıf toplumsal yapının maketidir (Celep, 2004:2). Sınıf, değişik özelliklere sahip kişiler ve bunların bir araya geldiği farklı gruplardan oluşan bir yapıdır (Erdoğan, 2000:7). Eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir yaşama alanıdır (Aydın, 2000:1). Öğrenme-öğretme sürecinin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için sınıf düzenini kurmak gerekir. Bu da iyi bir sınıf yönetimi ile mümkündür. Bu nedenle etkili bir okul ve sınıf yönetiminin var olması gerekliliği kaçınılmazdır (Terzi, 2002:1). Çalık (2004)'a göre sınıf yönetimi, eğitim yönetiminin ilk ve temel basamağıdır. Eğitim ve okul yönetiminin başarısı ve kalitesi büyük ölçüde sınıf yönetiminin başarı ve kalitesine bağlıdır (Küçükahmet, 2004:3). Demirel (2000)'e göre sınıfın iyi yönetilmesi, eğitimde başarılı olmak için ilk adım olarak kabul edilmektedir (Kıran, 2005:9).

Sınıf yönetimi, sınıf kurallarının belirlenmesi, uygun sınıf düzeninin sağlanması, öğretimin ve zamanın etkili bir şekilde yönetilmesi ve öğrenci davranışlarını denetleyerek olumlu bir öğrenme ikliminin geliştirilmesi sürecidir. Sınıf yönetimi konusunda bilimsel araştırmalar yaparak öğretmenin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bilim dalı olarak da tanımlanabilir (V.Çelik, 2002:2).

Sınıf yönetimi, öğrenme için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesidir. Öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin ortadan kaldırılması, öğretim

zamanının uygun kullanılması, öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlanması, sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın yönetilmesidir (Erdoğan, 2000:11). Sınıf yönetimi, sınıfın amacını gerçekleştirmek için sınıfta bulunan öğretim kaynakları ile öğrencileri eşgüdümleyerek eyleme geçirme sürecidir (Celep, 2004:1). Lemlech (1983)'in belirttiği gibi sınıf yönetimi, sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir; eğitim programlarının hazırlanması, kaynak ve işlemlerin organizasyonu, çevrenin maksimum verim için düzenlenmesi, öğrencilerdeki gelişimin izlenmesi, olası sorunların önlenmesidir (Erden, 2001:17). Mary Mac Caslin ve Thomas L.Guid (1992)'ye göre de sınıf yönetimi, öğrencilerin kendilerini anlamaları, değerlendirmeleri ve kendi kendilerini kontrol etmeyi, içselleştirmeyi, zenginleştirmenin bir aracı olabilmeli ve olmalıdır (Celep, 2004:1). Sarı ve Dilmaç (2004)'ın belirttiği gibi Galtür ve diğerlerine (1980) göre de sınıf yönetiminin çok yönlü ve uzun çabalar isteyen, güç bir iş olduğu belirtilmektedir (Gürsel; Sarı; Dilmaç, 2004:84). Doyle (1983)'a göre sınıf yönetimi; öğrencilerin kötü davranışlarıyla baş etmenin ön plana çıktığı, disiplin kavramının yanı sıra öğrenci gelişimini etkileyebilecek her türlü önlemi de içermektedir (Açıkgöz, 2003:131). Sınıf yönetimi, sınıfta hedefler doğrultusunda öğretim ve öğrenmenin meydana gelmesi için, öğretmenin öğrenme çevresi ve öğrenci davranışlarının düzenlenmesi, kontrol etmesi ve değiştirilmesiyle ilgili teknik ve etkinliklerin bütünüdür (Erden, 2001:18).

Okuldaki öğretmenlerin derslerdeki tutumları, davranışları ve kullandıkları öğretim yöntemleri öğrenci davranışlarını etkileyen önemli etkenlerin başında gelmektedir. Ders içi etkinlikleri öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak düzenleyen, düşük yetenekteki öğrenciler için katılımcı yöntemler uygulayan, sınıf içinde karşılaşılan problemlerin çözümünde demokratik yaklaşım benimseyen, öğretim ortamını araç ve materyallerle zenginleştiren öğretmenler, öğrencilerinin daha olumlu davranışlar sergilemelerini sağlamaktadır (Erden, 2001:51). Demirtaş (2005)'a göre sınıf yönetiminin temelinde öğretmen becerisi yatar. Daha iyi bir eğitim için öğretmenlerin eğiticilik özelliği kadar yöneticilik özelliklerinin de geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Cooper (2003)'a göre de etkili öğretmen, amaçlanmış öğrenme ürünlerini meydana getirebilen öğretmendir. Etkili öğretimdeki kritik boyut “amaç” ve “başarı”dır. Amaç olmaksızın öğrenci başarısı rastlantılara

birakılır. Yine de amaç kendi başına yeterli değildir. Eğer öğrenciler amaçlanan öğrenme ürünlerini geliştirmemezse öğretmen etkili olamaz (Kıran, 2005:9-84).

Okulda, eğitsel çabaları engelleyen her tür davranış, istenmeyen davranış olarak adlandırılır (Başar, 2001:149). Öğretimi engelleyen, kesintiye uğratan ve öğretim süresinin öğretim dışı etkinliklere ayrılmasına neden olan en önemli etmen olumsuz öğrenci davranışlarıdır. Bu nedenle sınıf yönetiminin temel amacı, sınıfta olumsuz öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasını engellemek ve ortaya çıkan davranışları anında durdurup olumlu yönde değiştirmektir (Erden, 2001:35). Günümüzde öğretim ortamındaki uyarıcıların zenginleşmesi, öğrenci özelliklerinin ve ihtiyaçlarının toplumsal değişmeye paralel olarak farklılaşması, okullardaki olumsuz davranışların artmasına neden olmuştur (Erden, 2001:17). Ekşi (2004)'nin belirttiği gibi Türnüklü ve Galton (2001)'un, Türk ve İngiliz öğretmenleri üzerinde yaptıkları çalışmada, öğrencilerin olumsuz davranışlarını; ders akışını (öğretim ve öğrenme sürecini) kesintiye uğratan tüm etkinlikler olarak tanımlamışlardır (Gürsel; Sarı; Dilmaç, 2004:318).

Korkmaz (2003)'a göre; eğitim sistemimizde, sınıfın yönetiminden ve düzenlenmesinden öğretmen sorumludur. Sınıf yönetiminde öğretmen; olabilecek sorunlara karşı hazırlıklı olmalı ya da soruna neden olan durumları ortadan kaldıracıdır (Kaya, 2003:174). Sınıf yönetimi, herşeyden önce, öğrenciye ceza vermekten öte, beklenebilecek olumsuz olaylar gerçekleşmeden önce önlem alma; sorunlar ortaya çıktığında da sorun çözme konuları üzerinde yoğunlaşır. Öğretmen, bir öğrenci hata yaptığında ceza vermek ya da ceza vermek için hata yapmasını beklemek yerine, hataların yapılmaması için gerekli önlemleri almak durumundadır. Herşeye rağmen bazı hatalar olduğunda uygun sorun çözme yöntem ve teknikleri kullanarak bunları ortadan kaldırmalıdır (Şişman, 2002:142).

Sanford ve Emer (1988) ile Anderson (1991)'ın belirttiği gibi öğretmenlerin, istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkmaları, çeşitli yazarlarca temelde önleyici ve doğrudan müdahale stratejileri olmak üzere iki kavram içerisinde incelenmektedir. Kounin (1970)'e göre önleyici stratejiler, istenmeyen öğrenci davranışlarını ortaya çıkmadan öngörme ve önlemeye yönelik çeşitli atılımları içermektedir. Bazen öğrencinin istenmeyen davranışına müdahale, istenmeyen davranıştan daha da fazla öğrenme ve öğretme sürecini engelleyebilmektedir. Gray ve Richer (1988)'a göre, bu

nedenle önleyici yaklaşım etkin davranış yönetim stratejilerindendir. Öğretmenlerin derse başlarken tüm öğrencileri gözle tarayarak sorunlu öğrencileri anlamaya çalışması, derse yönelik amaçlarını öğrencilerle paylaşması, kuralları anımsatması, davranış anlamında beklentilerini ve arzularını belirtmesi; Emer ve Diğerleri (1980) de okul ve sınıf kurallarının dönem başında oluşturarak dönemin ilk günüyle uygulanması önleyici davranış yönetim stratejilerinin başında gelmektedir (Türnüklü; Yıldız, 2002:23).

Weinstein ve Mignano (1997)'a göre istenmeyen öğrenci davranışları önlenemediğinde, kuşkusuz, öğretmen müdahalesi gerekmektedir. Bu tür durumlarda öğretmenin gösterdiği tepkiler; istenmeyen davranışları görmezden gelme, Wragg ve Diğerleri; Weinstein ve Mignano (1997)'a göre sözel olmayan stratejiler (yüz işareti, göz kontağı, el işareti, aniden durma, mimik hareketleri, hafifçe dokunma ve yaklaşma); sözel müdahale (doğrudan emir, öğrenciye adıyla seslenme, kuralları anımsatma, öğrenciyi derse katma, öğrenciyi yanına çağırma, öğrenciyi teşvik etme); ile Wragg ve Diğerleri (1997)'ne göre cezalandırma (öğrencinin yerini değiştirme, fiziksel şiddet, aşağılama vb.) olmak üzere incelenmektedir (Türnüklü; Yıldız, 2002:23).

Öğrenme-öğretme faaliyetlerinin verimli bir şekilde yürütülebilmesi için her öğretmenin öğretim becerilerinin yanı sıra genel anlamda bir sınıf yönetimi stratejisine; özel anlamda da istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını önleme ve eğer bu tür davranışlar ortaya çıkarsa bunları giderme stratejisine en az uygulama düzeyinde sahip olması gerekir. Aksi takdirde, öğretmenin bizzat kendisi bazen istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına sebep olabilir veya disiplin problemleri sınıfın temel özelliklerinden birisi haline gelebilir. Buna göre, etkin bir sınıf yönetimi için öğretmenlerin, öğrencilerin bütün davranışlarını olumluya dönüştürme çabası özel bir öneme sahiptir ve bu çabalar bilimsel bakış açısıyla esas alınmalıdır (Karip, 2002:118). Eğitimde yeniden yapılanmanın gerçek yorumlayıcısı öğretmenlerin, bu rollerini başarı ile yerine getirebilmeleri için mesleğe ilişkin yeni düzenlemeler yapmaları bir zorunluluktur (Özyurt, 1999:2).

1. 2. Problem

Sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarının **önlenmesi** ve **giderilmesine** ilişkin “Sınıf Öğretmenleri”nin ve “Öğrencilerin” görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; İlköğretim Okullarında sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi ve giderilmesine ilişkin “Sınıf Öğretmeni” ve “Öğrenci” görüşlerinin analizini yaparak yorumlamak ve gerekli durumlarda önerilerde bulunmaktır.

Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarının **önlenmesine** ilişkin;
 - a) Sınıf öğretmenlerinin,
 - b) Öğrencilerin, görüşleri nelerdir?
2. Sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarının **giderilmesine** ilişkin;
 - a) Sınıf öğretmenlerinin,
 - b) Öğrencilerin, görüşleri nelerdir?
3. Sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarının **önlenmesine** ilişkin;
 - a) Sınıf öğretmenlerinin,
 - b) Öğrencilerin, görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarının **giderilmesine** ilişkin;
 - a) Sınıf öğretmenlerinin,
 - b) Öğrencilerin, görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Bağımsız değişkenler (cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve sınıftaki öğrenci sayısı) açısından; Sınıf öğretmenlerinin sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarının;

a)Önlenmesi ve

b)Giderilmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1. 4. Araştırmanın Önemi

Bilim ve teknoloji alanlarında büyük değişimlerin yaşandığı günümüzde, çağdaşlaşma ve ekonomik kalkınmanın temel dayanağı olan, eğitimin, önemi ve gerekliliği hızla artmaktadır. Eğitim, bireysel ve toplumsal mükemmelliğin aracıdır. İnsan yaşamında bireysel, çevresel ve sosyal yönlerden geliştirilmesi gereken temel bir olgudur (Aklan, 2001:15).

Okul, toplumdaki bireylerin eğitilmesi işlevini üstlenen toplumsal bir kurumdur. Okullarda, bir grup öğrenciye toplumun ve bireyin ihtiyaçlarına göre önceden hazırlanan programlar doğrultusunda öğretim etkinlikleri sunularak öğrencilerde istendik davranış değişikliği meydana getirilmeye çalışılır (Erden, 2001:43). Livatyalı (2004)'nın belirttiği gibi okul çevresindeki gelişmeleri takip etmek ve gelişen şartlara ve ilerleyen teknolojiye uyum sağlayacak insan yetiştirmek zorundadır (Gürsel; Sarı; Dilmaç, 2004:295).

Sınıf yönetimi; öğretmenin sınıf ortamını oluşturan öğeler olarak, öğrenci, fiziksel ortam, zaman, sosyal-psikolojik ortam (iklim) ve diğer materyalleri etkili bir öğrenme-öğretmenin gerçekleştirebilmesi öğrencilerin sınıf içi süreçlere en üst düzeyde katılmalarının sağlanması ve onlara istendik davranışın kazandırılarak istenmedik davranışların önlenmesini ifade etmektedir (Şişman, 2000:142).

İstenmeyen davranışlar öğrencilerin eğitimlerinin engellenmesine, öğrenme-öğretme faaliyetlerinin aksamasına sebep olmaktadır. Erden (2001:35)'e göre de öğretimi etkileyen, kesintiye uğratan ve öğretim sürecinin öğretim dışı etkinliklere ayrılmasına sebep olan en önemli unsur olumsuz öğrenci davranışlarıdır. Bu nedenle sınıf yönetiminin temel amacı, sınıfta ortaya çıkan olumsuz öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasını engellemek ve ortaya çıkan davranışları anında durdurup olumlu yönde değiştirmektir.

Eğitim-öğretim sürecinde sınıf içinde (öğrencilerin, birbirlerini dersi dinlemesini etkileyecek şekilde rahatsız etmesi, sürekli şikayet etmeleri, yalan söylemeleri, kavga etmeleri v.b. gibi) pek çok istenmeyen davranış sürekli meydana gelmektedir. Bu nedenle öğretmenler, derslerde zamanlarının çoğunu belirledikleri hedeflere ulaşma çabalarından çok, istenmeyen davranışlarla uğraşmak zorunda kalmaktadırlar. Öğrenme ve öğretme ortamını son derece olumsuz etkileyen bu davranışların önlenmesi ve giderilmesi büyük ölçüde eğitimdeki başarıyı artıracaktır. Açıkgöz (2003)'ün belirttiği gibi sınıf yönetimi öğretme süreci ile iç içedir. Öğretme, öğrenmenin gerçekleşmesi, sınıf yönetimi de bunun için gerekli düzenin sağlanmasıyla ilgilidir. Doyle (1983); sınıf yönetimi, öğretme sürecinin merkezidir, demiştir. Good (1983)'un da belirttiği gibi yapılan tüm çalışmalar, sınıf yönetimi ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır (Açıkgöz, 2003:130).

Sınıfta istenmeyen davranışların belirlenmesi, etkili çözüm yollarının uygulanması öğretmenin görevi olan eğitimin amaçlarını gerçekleştirme açısından önem taşımaktadır (Aydın, 2004:20). Mudick ve Petch (1996)'e göre öğretmenler, istenmeyen davranışlara neden olabilecek etkenleri önceden saptarlarsa önlem de alabilirler. Böylece sınıf ortamında daha çok ders etkinliklerine zaman ayırır ve gereksiz gerilimlerin önüne geçebilirler (Toprakçı, 2002:240).

Sınıf yönetiminin çok başarılı şekilde yürütüldüğü sınıflarda bile zaman zaman istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşılabilir. İstenmeyen davranış gösteren öğrenci, başarısız veya yaptığı davranışlardan dolayı “baş edilemez”, “yaramaz”, “bela” v.b. şeklinde adlandırılmamalı, eğitim sürecinden dışlanmamalıdır. Toprakçı (2002)'nın da belirttiği gibi davranışlarından dolayı sorunlu veya istenmeyen kişi ilan edilen insanların eğitiminden yine okulların ve öğretmenlerin sorumlu olduğu unutulmamalıdır. Dil, kültür, zihin, beden ve uyumsal farklılıklardan dolayı kimse eğitim sürecinden çıkarılamaz (Toprakçı, 2002:231-232).

Öğretmenler, öğrenciler için bir modeldir. Öğrenciler; giyiminden, yürüyüşüne, konuşmasına, davranışlarına kadar herşeyde öğretmeni örnek alırlar. Bu nedenle öğretmenin her davranışına dikkat etmesi, istenmeyen davranış ile karşılaştığında, kötü örnek olunabilecek çözüm yollarını tercih etmemesi önemlidir.

Günümüzde sınıfta sergilenen olumsuz öğrenci davranışlarının tek sorumlusunun öğrenci olmadığı gerçeği eğitimcilerin büyük çoğunluğu tarafından kabul

edilmektedir. Modern eğitim anlayışında, öğrencilerin olumsuz davranışlarında nedenlerinin araştırılmasına önem verilmekte, bu davranışların öğretimin niteliği, öğretmen davranışları, öğrencilerin aile yapıları, bulundukları çevrenin özellikleri gibi etmenler incelenmektedir (Erden, 2001:16). Burada eğitim sürecinde, sınıf yönetiminin önemi ortaya çıkmaktadır. Öğrencileri tüm bu olumsuzluklardan kurtarıp, olumlu sınıf düzeni oluşturma, öğrenme-öğretme etkinliklerini planlı şekilde yürüterek eğitim amaçlarının optimum düzeyde gerçekleştirilmesi etkili bir sınıf yönetimi ile mümkün olabilir.

Günümüz öğretmenin, öğrencinin ilerisinde olması, yol gösterebilmesi, danışmanlık ve kolaylaştırıcılık rolünü oynayabilmesi için öncelikle kendisini eğitme ve geliştirebilme sorumluluğunu yüklenmesi gereklidir. Öğretmen, kendi yeterlilik düzeyinin farkında olmalı, bilginin güç olduğunu, yeterliliğin sürekli öğrenmeyle mümkün olduğunu, yetersizliğin bedelinin çok ağır olduğunu bilmelidir (Çetin, 2004: 161). Öğretmen, sınıfın yöneticisidir. Sınıf yönetme becerisi, her öğretmenin sınama ve deneme yoluyla elde edeceği bir beceri değildir. Her öğretmenin kendi kişisel deneyimleriyle sınıfı yönetmeye çalışması büyük bir karmaşaya sebep olabilir. Öğretmenin sınıfı yönetme davranışı, bilimsel bir temele dayanmak zorundadır (V.Çelik, 2002:1). Bu nedenle, bu araştırma önemlidir.

1. 5. Sayıtlar

Bu araştırmada:

1. İlköğretim 1. Kademedeki görev yapan sınıf öğretmenleri, anket sorularına samimi cevaplar vermişlerdir.
2. İlköğretim I. Kademe 5. sınıf öğrencileri anket sorularına samimi cevaplar vermişlerdir.
3. Örneklem, çalışma evrenini temsil etmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2005-2006 eğitim-öğretim yılı,
2. Edirne ili Merkez, Havsa ve Uzunköprü ilçelerinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi İlköğretim Okulları,
3. Edirne ili, Merkez, Havsa ve Uzunköprü ilçelerinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi İlköğretim Okullarında görev yapan Sınıf Öğretmenleri ve
5. Sınıf Öğrencileri,
- 4.Uygulanan ankete verilen cevaplar ile sınırlıdır.

1. 7. Tanımlar

Sınıf: Okul içinde öğrencilerin topluca öğrenme etkinliklerine katıldıkları tüm mekanları ifade eder. Öğrenciler için sosyalleşme alanıdır (Şişman, 2000:139).

Sınıf Yönetimi: Sınıf kurallarının belirlenmesi, uygun bir sınıf düzeninin sağlanması, öğretimin ve zamanın etkili bir şekilde yönetilmesi ve öğrenci davranışlarının denetlenerek olumlu bir öğrenme ikliminin geliştirilmesi sürecidir (V.Çelik, 2002:2).

İstenmeyen Öğrenci Davranışı: Öğretmenlerin beklentileri dışında, öğretimi engelleyen, kesintiye uğratan istenmedik, yanlış ya da disiplinsiz olarak nitelendirilen davranışlara denir (Erden, 2001:35).

Öğretmen: Kendilerine verilen sınıfın ve şubenin derslerini, programda belirtilen esaslara göre planlamak, okutmak, bunlarla ilgili uygulamalar ve deneyler yapmak, ders dışında okulun eğitim-öğretim ve yönetim işlerine etkin bir şekilde katılmak ve bu konularda kanun, yönetmelik ve emirlerde belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlü kişidir (MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 1993). Bu

araştırmada ğretmen kavramı İlköğretim Okullarında görev yapan I. Kademe Sınıf ğretmeni kastedilmektedir.

Öğrenci: İlköğretim okullarında eğitim-ğretim gören birey. Bu araştırmada “ğrenci” kavramı ile İlköğretim Okulu beşinci sınıf ğrencisi kastedilmektedir.

İlköğretim Okulu: 6-14 yaş grubundaki öğrencilere temel beceri kazandırarak onları hayata ve bir sonraki eğitim kurumlarına hazırlayan bir eğitim kurumu (Erden, 1998:174-175).

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde, araştırma ile ilgili kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Kuramsal Temeller

Bu başlık altında; yönetim, eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi, öğretmen, öğrenci, disiplin kavramları ile disiplin ve sınıf yönetimi, sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışları, sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesine ilişkin disiplin ve sınıf yönetimi modelleri ile istenmeyen öğrenci davranışlarının giderilmesine ilişkin kullanılan baş etme yolları açıklanmıştır.

2.1.1. Yönetim

Yönetim; White, Wolde, Gulick, Pfifner ve Prethus tarafından, örgüt amacı vurgulanarak; örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmesi için, insan ve madde kaynaklarının etkili bir biçimde eşgüdümленerek işlerin yapılmasını sağlamak olarak tanımlanmıştır (Kaya, 1996:41).

Yönetim, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için, örgütteki madde ve insan kaynaklarına yön verir, bunları kullanır ve kontrol eder. Böylece, amaçların gerçekleşmesi için gerekli araçları sağlamış olur. Bunu yaparken yönetim, örgüt içindeki ve dışındaki farklı becerileri ve yararları uzlaştırmak zorundadır. Bu ise, bilimsel koordinasyon gücü ister. Ayrıca ortak amaçları gerçekleştirebilmek için bu koordinasyonu içten gelen bir işbirliği izlemelidir. Böyle bir işbirliğinin doğuşu, bir

kararı uygulayacak veya uygulanmasından etkilenecek kişilere, o karar eylemine katılma fırsatı verilmesiyle olanaklıdır (Bursalıoğlu, 2002:15-16).

Simon ve diğerlerinin (1975) belirttiği gibi, belirli amaçlara ulaşmak için oluşturulan her toplumsal yapıda bir grup insan; kararları vermek, etkinlikleri planlamak, diğerleriyle iletişim kurmak suretiyle işlerin yapılmasını sağlamak görevini üstlenmişlerdir. İşte, bir toplumsal yapıda böyle bir grubun üstlendiği görev yönetimdir. Öyleyse yönetim, en geniş anlamıyla “ortak amaçları gerçekleştirmek için işbirliği eden insan kümelerinin eylemleri” olarak tanımlanabilir (Alıç, 1995: 22).

2.1.2. Eğitim Yönetimi

Bursalıoğlu’na göre eğitim yönetimi, eğitim alanına ilişkin politika, karar ve amaçların gerçekleştirilmesiyle ilgilenir. Bunu yaparken eğitim yöneticileri de insan ve madde kaynaklarını eşgüdümlemek, karar vermek, grup çabalarını yönlendirmek için genel yönetimin kuram, ilke, teknik ve yönetimlerinden yararlanırlar (Kaya, 1996:43-44). Eğitim yöneticileri, örgütlerini Türk Milli Eğitim’in Genel Amaçları ve Temel İlkeleri ile örgütün özel amaçları çerçevesinde yönetmekten sorumludurlar (Taymaz, 2003:20).

Eğitim yönetimi bir toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla oluşturulan eğitim sisteminin ve eğitim sisteminde yer alan bütün örgütlerin yönetimini kapsamaktadır. Eğitim kurumlarında yer alan eğitim programlarının etkili bir şekilde uygulanması öğretim hizmetleri, personel yönetimi, bütçe, bina, araç ve gereçlerin verimli bir şekilde kullanılması için yöntemler geliştirilir ve yönetim süreçlerinin etkili bir şekilde işletilmesi yolları aranır (İlgar, 1996:10).

2.1.3. Okul Yönetimi

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin daha sınırlı bir alanda uygulanmasıdır (Bursalıoğlu, 2002:5). Eğitim sisteminin temelinde eğitim kurumları olan okullar yer almaktadır. Okul yöneticiliği, okul ve okulların eğitimsel amaçlara göre en etkili ve

verimli bir şekilde çalıştırılabilmesi ile ilgili ilke, yöntem ve teknikleri inceler (İlgar, 1996:10).

Okul yönetimi, okulu saptanan amaçlarına ulaştırmak üzere öğrenci, öğretmen, diğer personel gibi insan kaynakları ile okul binası, araç ve gereçler gibi maddi kaynakları bir araya getirip etkili bir biçimde kullanarak, önceden belirlenmiş politikaları ve kararları uygulamaktır (Toprakçı, 2002:19).

Sosyal bir sistem olarak okul, öğrenciyi toplumdan alır ve yetiştirerek tekrar topluma sunar. Okulun öğrenci üzerindeki etkisi, sadece sınıfla sınırlı olarak değerlendirilmemelidir. Okul, birçok yönden öğrenciyi etkilemektedir. Bu etkiler dört grupta incelenmektedir. Bunlar; okulun yönetim biçimi, okul kuralları, okul kültürü ve iklimi ile okulun fiziki olanaklarıdır. Okul yöneticisi tarafından belirlenen okulun yönetim anlayışı, doğrudan öğrenci davranışlarını ve sınıf yönetimini etkiler. Okul yönetiminde demokrasi varsa, sınıfta demokratik yönetim biçiminin uygulanması daha da kolay olacaktır (V.Çelik, 2002:30). Bademci (2000)'nin belirttiği gibi okulun görevlerini sağlıklı bir şekilde yerine getirebilmesi; insana yaraşır demokratik değerlerle bireyin psikolojik, fiziksel gereksinimlerini gözetmesi, katılımcı bir yönetim anlayışı sergilemesi ile mümkündür. Demokrasiyi öğretmek için uygulamak gerekir. Okulun en önemli görevlerinden biri öğrencilere demokratik değerleri kavratmaktır (Arabacı, 2005:20). Öğrencilerin ihtiyaçlarına ve gelişim özelliklerine uygun hazırlanan okul kuralları, öğrencilerin genel olarak uymak zorunda oldukları kurallardır. Kuralların az ve öğrencinin mantığına uygun olması, uygulanma şansını arttırır. Aşırı baskıcı kuralları ve bunların tutarlı uygulanmayışı öğrenci davranışları üzerinde olumsuz etkiler doğurur. Okul kültürü, okuldaki yönetici, öğretmen ve öğrencilerin birlikte paylaştığı temel değerler, beklentiler, tutumlar ve geleneklerin bütünüdür. Okulda öğretmen ve öğrenciler tarafından paylaşılan güçlü bir kültür varsa, öğrencilerin okul kurallarını benimsemesi ve sınıfta olumlu davranışlar sergilemesi daha kolay olur. Okul iklimi, yönetici, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğer bir okuldan ayırt eden iç özellikler bütünüdür. Okul iklimi, sınıf iklimini etkiler. Sekiz yıl aynı okula giden öğrenci, okulun fiziki ortamından büyük ölçüde etkilenir. Okulun fiziki olanakları, öğrencinin estetik ve diğer ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde olmalıdır (V.Çelik, 2002:29-33).

2.1.4. Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi, eğitim yönetimi sıra dizisinin ilk ve temel basamağıdır. Eğitim yönetiminin kalitesi, büyük ölçüde, sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır. Eğitimin hedefi olan öğrenci davranışlarının oluşması burada başlar. Eğitim için gerekli olan öğrenci, öğretmen, program ve kaynaklar sınıfın içindedir (Başar, 2001:4).

Demirel (2000)'e göre iyi bir sınıf yönetimi, eğitimde başarılı olmak için ilk adımdır (Kıran, 2005:9). Sınıfın amacını gerçekleştirmek için sınıfta bulunan öğretim kaynakları ile öğrencileri eşgüdümleyerek eyleme geçirme sürecidir (Celep, 2004:1). Antina Woolfolk (1995)'a göre olumlu ve verimli öğrenme ortamı sağlamak amacıyla kullanılan teknikleri içermektedir (Erden, 2001:17). Öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin ortadan kaldırılması, öğretim zamanının uygun kullanılması, öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlanması, sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın yönetilmesidir (Erdoğan, 2000:11). Sarı ve Dilmaç (2004)'ın belirttiği gibi Galtor ve Diğerlerine (1980) göre sınıf yönetimi, çok yönlü ve uzun çabalar isteyen, güç bir iştir (Gürsel; Sarı; Dilmaç, 2004:84).

Lemlech (1983)'e göre sınıf yönetimi, sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesi; eğitim programlarının hazırlanması, kaynak ve işlemlerin organizasyonu, çevrenin maksimum verim için düzenlenmesi, öğrencilerdeki gelişimin izlenmesi, olası sorunların önlenmesidir. Duke (1987)'un da belirttiği gibi, öğretme ve öğrenmenin meydana geldiği bir çevre yaratma ve bu çevreyi korumak için gerekli işlemler ve önermelerdir (Erden, 2001:17-18). Çalık (2004)'a göre sınıf yönetimi, başlangıçta öğretmen otoritesinin sınıfta hakim kılınması anlamında kullanılmaktaydı ve disipline dayanan bir anlayış hakimdi. Bu anlayışa göre öğretmenin öğrencilerle ilişkilerinde aşırı kuralcılık vardı. Öğrencinin katılımına pek yer verilmezdi. Günümüzde ise, sınıf yönetimi, öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamının oluşturulmasıyla açıklanmaktadır. Sınıfta öğrenme için olumlu bir havanın sağlanması, öğretmenin alan bilgisine hakim olması ve genel kültür ile öğretmenlik formasyonu kazanması ile sağlayabileceği belirtilmektedir. Bu yaklaşım, öğrencinin duygusal, zihinsel ve bedensel gelişimine uygun bir modeldir. Burada eğitim ve

öğretim etkiliklerinin merkezinde öğrenci yer almaktadır (Küçükahmet, 2004:3). Sarı ve Dilmaç (2004)'a göre demokratik sınıf yönetiminde, sınıf içi kararlar grup tartışmalarından sonra grupça alınır. Karar alma sürecinde, öğretmen sadece lider, rehber ve yardım edendir (Gürsel; Sarı; Dilmaç, 2004:82).

Sınıf yönetimi, sınıfta hedefler doğrultusunda öğretim ve öğrenmenin meydana gelmesi için, öğretmenin öğrenme çevresi ve öğrenci davranışlarının düzenlenmesi, kontrol etmesi ve değiştirilmesiyle ilgili teknik ve etkinliklerin bütünüdür (Erden, 2001:18). Brophy (1988), Montero-Sieburth (1989), Doyle (1986)'a göre içinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamın, kuralların sağlanması, sürdürülmesidir (Başar, 2001:4). Seifert (1991), Kearney ve diğerleri (1985)'e göre sınıf yönetimi, öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması, etkinliklere öğrencilere katılımının sağlanmasıdır (Erden, 2001:17-18). Arı ve Saban (1999)'a göre etkili sınıf yönetimi, sınıfta kurallarının belirlenmesi, geliştirilmesi, öğretmenin liderlik özellikleri, sınıfta iletişim, motivasyon yönetimi, sınıf içinde zamanın kullanımı, sınıfın örgütlenmesi ve öğrenme ortamını oluşturma gibi çok geniş bilgi ve beceri alanını kapsamaktadır. Bütün bu alanlar birbiriyle binişik ve birbirini etkiler durumdadır (Kıran, 2005:13).

Doyle (1983) 'nin tanımında görüleceği gibi sınıf yönetimi öğrencilerin kötü davranışlarıyla baş etmenin ön plana çıktığı disiplin kavramının yanı sıra öğrenci gelişimini etkileyebilecek her türlü önlemi de içermektedir (Açıkgöz, 2003:131). Sınıf yönetimi, öğretimin etkili ve verimli olması için gerekli koşulların oluşturulmasını sağlayan tüm etkinlik ve düzenlemelerle ilgilenir. Öğretimin niteliğini sınıf yönetimi etkiler. Eğitim programı ve günlük öğretimle ilgili işler öğrencileri güdüler, öğrencileri düşünmeye sevk eder, öğrenme ile ilgilenmelerini sağlar. Böylece öğrenciler olumsuz davranışlar gösterecek zaman bulamazlar (Erden, 2003:18). Brophy (1988), Harris (1991), Chiang (2001)'a göre etkili bir eğitimin değişkenleri arasında en çok yer kaplayanlar, sınıf yönetimine ilişkin özelliklerdir: sınıf iklimi, etkileşim düzeni, iyi ilişkiler, öğrenci katılımı, örgütlenme, davranış düzeni...vb. (Başar, 2001:49).

Sınıf yönetimi etkinliklerinin birinci boyutunu, sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin olanlar oluşturur. Sınıfın genişliği, sınıf alanının çeşitli etkinliklerin

yapımı için bölümlenmesi, ısı, ışık, renkler, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni başlıcalarıdır (Başar, 2001:4-5). Tertemiz (2004)'e göre sınıf çevresi öğrenci davranışları üzerinde doğrudan etkilidir. İyi organize edilmiş bir sınıfta öğretmen, öğrencileri kontrol edebilir, olası olumsuz öğrenci davranışlarını önceden tahmin edebilir ve önleyebilir (Küçükahmet, 2004:69).

Sınıf yönetiminin ikinci boyutunu plan-program etkinlikleri oluşturur. Amaçlar esas alınarak, ünitelendirilmiş yıllık, günlük planların yapılması, kaynakların belirlenip dağılımının sağlanması, iş ve işlem süreçlerinin belirlenmesi, araç sağlama, yöntem seçme, öğrenci özelliklerini belirleme, gelişimlerini izleme ve değerlendirme, öğrenci katılımını sağlama ile ilgili düzenlemelerdir (Başar, 2001:5). Demirtaş (2005)'in aktardığı gibi, Murdick ve Hogan (1996) göre sınıf etkinliklerinin planlanması ve örgütlenmesi, sınıfta istenmeyen davranışların azalmasını sağlar (Kıran, 2005:14).

Sınıf yönetiminin üçüncü boyutu, zaman düzenine yönelik etkinliklerdir. Etkili öğretim, öğrenmeye ayrılan zamanın çokluğuna ve etkili kullanımına bağlıdır. Sınıf içinde geçirilen zamanın çeşitli etkinliklere harcanması, sıkıcılığın önlenmesi, öğrencinin zamanın çoğunu okulda-sınıfta geçirmesinin sağlanması, devamsızlığın ve okuldan ayrılmaların önlenmesi (Başar, 2001:5); Karslı (2004)'ya göre öğrenme sürecine öğrencilerin aktif katılımının sağlanması, öğrenci ihtiyaçlarına göre esnek zaman kullanılması, geç öğrenen öğrencilere ekstra zaman ve tekrar olanağı sunulması bu süreç içerisinde yer alır (Şişman; Turan, 2004:153). Demirtaş (2005)'in belirttiği gibi, Özkılıç (2000)'a göre öğretmenin zamanını dikkatli kullanması hem öğrenci başarısını artırma hem de disiplin problemlerini ortadan kaldırmak için önemlidir (Kıran, 2005:15). Sınıf yönetiminin dördüncü boyutunu ilişki düzenlemeleri oluşturur. Sınıf kurallarının belirlenip öğrencilere benimsetilmesi, sınıf yaşamının kolaylaştırılmasına yönelik öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ilişki düzenlemeleri, özellikle, bir sonraki boyut olan davranış da şekillendirici etkinliklerdir (Başar, 2001:5).

Beşinci boyut, davranış düzenlemelerinden oluşur. Sınıf ortamının istenen davranış sağlayabilir hale getirilmesi, sınıf ikliminin oluşturulması, sorunların, ortaya çıkmadan önce tahmin edilmesi yoluyla istenmeyen davranışların önlenmesi, sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması, yapılmış olan istenmeyen davranışların

değiştirilmesi bu boyuta ilişkindir (Başar, 2001:5-6). Bu boyut ileride “Sınıf-İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları” başlığı altında ayrıntılı olarak açıklanacaktır.

Palardry (1996)’e Göre Etkili Sınıf Öğretiminin 12 Temel İlkesi:

1. Öğrencilerin kapasiteleri çok önemlidir.
2. Öğrenciler temel ihtiyaçları karşılandığında daha iyi öğrenirler.
3. Ödüllendirilen davranış muhtemelen daha çok tekrar edilebilmektedir.
4. Değerlendirmenin başlıca amacı öğrencinin öğrenimini kolaylaştırmaktır.
5. Motivasyonlu öğrenciler diğerlerinden daha kolay öğrenirler.
6. Yaratılıştan gelen motivasyon, dış etkilerle sağlanan motivasyondan daha çok tercih edilmektedir.
7. Sık hatırlatmalar okunanların hatırlanması için önemlidir.
8. Öğretmenlerin pozitif beklentileri olduğunda öğrenciler iyi öğrenirler.
9. Öğrencilere daha fazla zaman verildiğinde daha iyi öğrenirler.
10. Öğrencilerin öğrenim modelleri birbirine uygun hale gelince daha iyi öğrenirler.
11. Öğrencilerin bir konu hakkında açıklama yapmaları istendiğinde daha iyi öğrenirler.
12. Öğrenciler kendileri için genelleştirmeleri ortaya çıkınca daha iyi öğrenirler (Bacanlı, 2001:237).

Sınıf yönetiminde güdülenme önemli bir unsurdur. Güdü, öğrenci davranışlarına yön veren önemli bir etmendir. Güdüyü etkileyen pek çok etken vardır. Öğrencinin ödül, sosyal baskı, ceza gibi dış koşulların etkisiyle güdülenmesine dıştan; ihtiyaçların giderilmesi, hoşlanma gibi kişisel etmenlerle güdülenmesine içsel güdülenme denir. İçsel güdülenen, kendisini geliştirmek amacıyla öğrenen, başarılı olma ihtiyacı yüksek olan öğrenciler öğrenmeye karşı daha kolay güdülenirler. Öğrenmeye güdülenmiş öğrenciler, sınıfta derse istekli katılırlar, ödevlerini zamanında ve isteyerek yaparlar, okula seyerek gelirler, zorlukla karşılaştıkları zaman çaba gösterirler, öğretmeni dikkatle dinlerler, etkinliklere katılırlar. Kuşkusuz bu özelliklere sahip öğrencilerden oluşan bir sınıfta sorun çıkması zordur. Böyle bir sınıfa yönetmek çok kolaydır (Erden, 2001:133).

Sınıf yönetimi, sınıfta ya da sınıfın dışında bulunan nesne ve olayların tümünden etkilenir. Ancak sınıf yönetimini en çok etkileyen etmenler sınıfta bulunan insanlar yani “öğretmen” ve “öğrenciler” dir (Açıkgöz, 2003:131).

2.1.4.1. Öğretmen

Etkili bir sınıf yönetiminin temel ögesi öğretmenlerdir. Sarı (2004)’nın belirttiği gibi MEB (1987 ve 1988)’e göre öğretmenler, kendilerine verilen görevleri Türk Milli Eğitimi’nin Amaçlarına ve Temel İlkelerine uygun olarak kanun, yönetmelik ve emirlerle saptanan esaslara göre yapmakla yükümlüdürler. Ergen ve Kauchak (2001)’a göre öğretmenler okulun yönetim, eğitim, öğretim ve bu amaçla yapılan üretim çalışmalarında görevli ve bunların yerine getirilmesinden sorumludurlar. Başar (2000) ve Bolayır (1986-1987)’a göre öğretmenler, sorumluluklarını okul idaresinin düzenleyeceği esaslar ve eğitim programları çerçevesinde, öğrencilerin ilgi, beceri ve yetenekleri doğrultusunda ve toplumun insan gücü gereksinimine duyulan alanlarda bilgi, beceri ve davranışlar kazandıracak şekilde, bir bütünlük ve uyum içinde yerine getirmekle yükümlüdürler (Gürsel; Sarı; Dilmaç, 2004:395).

Glasser (1999)’e göre öğretmenler, alt düzey, okul yöneticileri ise orta ve üst düzey yöneticileridir. Sanayide olduğu gibi bir okulun üretkenliği de işçilerin yani öğretmenlerin üretkenliğine bağlıdır (Toprakçı, 2002:22). Demirtaş (2005), sınıf yönetiminin temelinde öğretmenin becerisi vardır. Daha iyi bir eğitim için öğretmenlerin eğiticilik özelliği kadar yöneticilik özelliklerinin de geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Sınıf yönetiminin başarılı bir biçimde gerçekleştirilmesi, öğretmenin sınıf yönetimi alanında yetişmiş olmasına bağlıdır. Etkili bir sınıf yöneticisi olarak öğretmenden beklenen; sınıfın eğitim için hazırlanması, kuralların öğrencilerle belirlenip benimsenmesi, öğretimin düzenlenip sürdürülmesi ve öğrencilerin uygun davranmasını sağlamadır (Kıran, 2005:12).

Demirtaş (2005)’a göre geleneksel öğretmen her şeyi bilen ve temel rolü bildiklerini öğrencilerine öğretmek olan kişidir. Günümüzde ise öğretmen, her şeyi bilen kişi değildir ve bir insanın bilginin inanılmaz bir hızla çoğaldığı dünyamızda her şeyi bilmesi de mümkün değildir. Bugünün öğretmeni öğrenmeyi öğreten,

öğrenmeyi yönlendiren kişidir. Çalık (2004)'a göre çağdaş eğitim ve öğretim ilkelerine göre görev yapan bir öğretmen, sadece ders veren, anlatan, sınav yapan ve not veren değil; aynı zamanda organizatör, yönetici, rehber, izleyici ve değerlendircidir (Küçükahmet, 2004:2). Tok (2005)'un belirttiği gibi Cooper (2003)'e göre de etkili öğrenme ürünlerini meydana getirebilen öğretmendir. Etkili öğretimdeki kritik boyut “amaç” ve “başarı”dır. Amaç olmaksızın öğrenci başarısı rastlantılara bırakılır. Yine de amaç kendi başına yeterli değildir. Eğer öğrenciler amaçlanan öğrenme ürünlerini gerçekleştirmezse öğretmen etkili olamaz (Kıran, 2005:84). Demirtaş (2005), öğretmenin bu rolünü yerine getirebilmesi, sınıf örgütünü iyi anlamasına, öğrencilerini tanımasına ve sınıfı yönetebilmesine bağlıdır. Etkili bir öğrenme-öğretme süreci gerçekleştirmek isteyen öğretmenlerin sahip olmaları gereken en önemli beceri, sınıflardaki öğrencileri ve madde kaynaklarını sınıfın amaçları doğrultusunda harekete geçirme-yönlendirme yani yönetme becerisidir (Kıran, 2005:12-13).

Şişman (2000)'a Göre Etkili Öğretmen Davranışları Şunlardır:

1. Derse zamanında ve hazırlıklı olarak gelir,
2. Sakin, yumuşak, dostça bir ses tonuyla konuşur,
3. Sözlü ve sözsüz olmayan iletişim biçimlerini yerinde ve etkili bir biçimde kullanır,
4. Öğrencilere açık mesajlar verir, kendilerinden ne beklediğini onlara iletir,
5. Espirili ve hoşgörülü davranır,
6. Her çocuğun sevgiye layık olduğunu bilir,
7. Her çocuğun yetenekli olduğuna inanır,
8. Öğrencilerin uygun tercihler yapmalarına, kararlar vermelerine yardımcı olur,
9. İyi bir dinleyici olup, öğrencilere kulak verir, duygularını anlamaya çalışır,
10. Öğrencilere değer verdiğini ve onların söylediklerinin önemli olduğunu hissettirir,
11. Öğrencilerin benlik algısını geliştirmelerine yardımcı olur,
12. Yerine göre kızgınlığını açıkça ifade eder,
13. Öğrencilerin kişiliğini hedef almaz, davranış ve durumu algılar,

14. Öğrencinin hatasını uygun bir biçimde düzeltir,
15. Övgüde ve yergide aşırılıktan uzak olur,
16. İnsan davranışları konusunda iyi bir model olur,
17. Öğrencilerin sınıf içi çalışmalarına iyi bir örnek olur,
18. Sınıfta herkese karşı eşit saygı gösterilmesi konusunda ısrarlı olur,
19. Sınıfta geçen zamanı etkili bir şekilde örgütler ve yönetir,
20. Sınıfta olumlu bir öğrenme ikliminin oluşmasını sağlar,
21. Öğrencilere, kendilerinin ne beklediğinin bilincinde olmasını sağlar,
22. Öğrencilere ödül veya ceza verirken kendisini onların yerine koyar,
23. Sınıfta değişik etkinliklere yer verir,
24. Sınıfta olup biten her şeyin hemen farkına varabilir,
25. Dersin temposunu bir etkinlikten diğer etkinliğe geçişi iyi düzenler,
26. Dersi etkileyecek müdahalelerden kaçınır, küçük hataları görmezden gelir,
27. Dikkati dağıtan, başkalarını kötü yönde etkileyen, ısrarla sürdürülmek istenen olumsuz davranışlara anında müdahale eder (Şişman, 2000:150-153).

Tertemiz (2004)'e göre öğretmenin, etkili bir lider olması, onun olumlu sosyal, fiziksel ve entellektüel çevre sağlama becerileriyle ilgilenmesini gerektirir. Bu da etkili iletişim kurma ve öğrenciyi motive etme becerisine sahip olmakla mümkündür. Öğretmenlerin liderlik tarzları, onların kişisel özelliklerinin bir yansımasıdır (Küçükahmet, 2004:69). Aydın (1987) ve Wolfgang (1996)'a göre öğretmenlerin disiplin, otorite, sorumluluk ve özgürlük konularında kullandıkları yöntemler öğretmenlerin kişiliklerine göre farklılık gösterir (Karip, 2002:14).

Tezcan (1995)'a Göre Öğretmen Kişilikleri Açısından Öğretmen Tipleri Ve Bunların Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkisi:

a) Demokratik Öğretmen: Öğrencilerinin düşünce ve duygularına önem veren, öğrencilerine güven duyan, eleştirilere önem vererek bu davranışı teşvik eden, değerlendirmede nesnel kalan, dersleri hazırlama ve yürütmede öğrenciye öncelik tanıyan, yardımcı, grup çalışmalarına önem veren öğretmendir. Demokratik davranışın öğrenciye etkisi şu şekilde sıralanmıştır:

1. Öğrenci kendi başına araştırma ve karar verme alışkanlığı edinir,
2. Anlayarak öğrenir. Öğrenilenler öğrencide kalıcı bilgi niteliği taşır,
3. Öğrencide gerçek bir disiplin duygusu doğar,
4. Öğrenciler arası ilişkilerde yardımlaşma duygusu gelişir,
5. Öğrencide sorumluluk duygusu gelişir,
6. Öğretmene güven duygusu gelişir,
7. Öğrencide düşünme ile eylem arasında bir uyum gelişir (Tezcan, 1995:232).

b) Otokratik Öğretmen: Öğrencilerin düşünce ve görüşlerine önem vermeyen, sınıfta serbest tartışma ortamı yaratmayan, baskıcı, eleştiriye izin vermeyen, değerlendirmede taraflı, sert, dersin tek yöneticisi, kayıtsız şartsız itaat isteyen, ceza ve düşük not verme gibi gözdağı ifadelerine sık sık yer veren öğretmendir. Otokratik davranışın öğrenciye etkisi şu şekilde yansımaktadır:

1. Öğrenci, gerçek disipline yöneltilemez, derste ki zorlama kalkınca disiplinsizlik devam eder,
2. Öğrenci düşündüğü gibi davranamaz,
3. Öğrencide sorumluluk duygusu gelişemez,
4. Öğretmenin derste övme ve yermeleri bireysel olduğu için, öğrenciler arası ilişkilerde sorunlara neden olur,
5. Öğrencide bağımsız düşünme, araştırma, karar verme özellikleri gelişemez,
6. “Biz” duygusundan çok, “ben” duygusu gelişir,
7. Derste anlamadan çok, ezbercilik egemen olur,
8. Öğrencide derse karşı soğukluk gelişir, dersin bir an önce bitmesi istenir (Tezcan, 1995:233).

c) İlgisiz Öğretmen: Öğrenciyle ilgilenmeyen, rehberlik yapmayan, kararsız, hareketsiz, çalışmalarında amaçsız ve plansız, değerlendirmede tutarsız, öğrencilerde huzursuzluk ve kararsızlık ortamı yaratan öğretmendir. İlgisiz öğretmen davranışlarının öğrenci üzerindeki etkisi:

1. Öğrenci derste serbest kalır,
2. Derste belli bir amaca yöneltilmediğinden yaşamda da belli bir amaca yönelmez,
3. Derste öğrenci disiplinli davranmaz ve bu yaşamı boyunca sürer,
4. Sınıfta öğrenme ve çalışma atmosferi zayıftır,

5. Öğrenciler, sınıfta istediklerini yaptıklarından, isteklerinin birbirinden farklı olması durumunda öğrenciler arası sık sık çatışmalar ortaya çıkar (Tezcan, 1995:334).

Demirtaş (2005), Zeiger (2000)'e göre bir öğretmen için, sınıfta öğrenci davranışlarının nasıl sınırlanacağı önemli bir sorundur. Sınıfta düzen için öğrencilerin, öğretmenlerden saygı görmesi, öğretmenlerin, öğrencilerine bireyler olarak davranmaları zorunludur. Nimmo'ya göre otokratik bir sınıf yapısında, öğretmenlerle öğrenciler arasında çatışmaların çoğu, sınıfta güç mücadelesi etrafında döner. Öğretmenin sınıfta baskıcı olmaması gerektiğini savunur. Eğer, öğretmen baskıcı olmaya çalışırsa, öğrenciler bunu hissedecek ve ona karşı asi bir tutum takınacaklardır. Bu nedenle öğretmenin tutumu, öğrencilerin ne düşündüklerini ve neler hissettiklerini içeren, onlara saygı ve önem veren bir tutum olmalıdır. Öğretmen, bu tutumun öğrencilerinde güven ve saygıyı ortaya çıkaracağına inanmalıdır. İnsan haklarına dayalı, demokratik “sağduyulu disiplin” modeli, öğrenciyi, ülkenin diğer yurttaşlarıyla aynı koşullarda yaşayan ve aynı haklara sahip ve onlar gibi sorumlulukları olan yurttaşlar olarak görürler. Bu düşünceye dayalı olarak oluşan güven çevresi, sınıfta öğretmenin düzenini sürdürmesini sağlar. Öğretmen, gücü paylaştığında kontrolü kaybedeceğini düşünmemelidir. Paylaşılan güç ve sorumluluk, bunlar arasındaki eşitlik bir çok genel disiplin problemlerini ortadan kaldıracaktır (Kıran, 2005:17).

Okuldaki öğretmenlerin derslerdeki tutumları, davranışları ve kullandıkları öğretim yöntemleri öğrenci davranışlarını etkileyen önemli etmenlerin başında gelmektedir. Ders içi etkinlikleri öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak düzenleyen, düşük yetenekteki öğrenciler için katılımcı yöntemler uygulayan, sınıf içinde karşılaşılan problemlerin çözümünde demokratik yaklaşım benimseyen, öğretim ortamını araç ve materyallerle zenginleştiren öğretmenler, öğrencilerin daha olumlu davranışlar sergilemelerini sağlamaktadır (Erden, 2001:51). Otrar (2004)'ın belirttiği gibi Rubin (1987)'e göre öğretmenlerin, sınıf ortamında öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkileyen bir çok görevleri vardır. Öğretmenin, öğrenci davranışları özellikle öğrenme süreçleri üzerinde etkili olan rolleriyle ilgili olarak, bilginin düzenlenmesi ve saklanması için alternatif stratejiler sunma ve öğrencilerin kendileri

için en iyi stratejiyi bulabilmeleri için teşvik etme şeklinde bazı sorumlulukları bulunmaktadır (Gürsel; Sarı; Dilmaç, 2004:346).

Dönmez (2004)'in belirttiği gibi Gerzan (1997)'a göre sınıf, öğrencilerin demokrasiyi ve demokrasi kültürünü yaşayarak öğrendikleri bir ortam olmalıdır. Öğretmenlerin demokratik tutum ve davranışlara sahip olması, sınıftaki demokratik ortamın ve olumlu bir sınıf ikliminin ön koşuludur. Öğrencilerin söz hakkına sahip olduğu, sınıf kurallarının öğrencilerin katılımı ile belirlendiği, öğrencilerin özgürce soru sorabildikleri ve tartışabildikleri, onların kişiliklerine ve düşüncelerine saygı duyulan bir ortam, demokratik bir sınıf ortamıdır. Böyle bir ortamda;

- Öğrenci merkezli bir eğitim vardır,
- Öğrenciler paylaşmayı öğrenirler,
- Birbirlerine öğrenme konusunda yardımcı olurlar,
- Birlikte öğrenirler, sınıftaki etkinliklere katılırlar,
- Sınıfın çoğunlukla aldığı kararlara saygı duyarlar,
- Kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenirler,
- Sınıfta olmaktan memnun ve mutlu olurlar,
- Arkadaşlarını daha çok severler (Şişman; Turan, 2004:57).

Demokratik bir ortamda yetişen öğrenciler sorumluluğu paylaşırlar. Öğrenciler her zaman kendilerinin dışında konan kurallara uyum sağlamakta zorlanırlar. Kendilerine, girişim gücünü kullanma özgürlüğü tanınan öğrenciler, geleceğin sorumluluğunu kendileri üstlenebilirler. Özdisipline sahip öğrenci, kurallardan çok kendine karşı sorumlu olur (V.Çelik, 2002:23).

2.1.4.2. Öğrenci

Topses (2004)'e göre öğrenci, eğitim süreci içinde, eğitim öğretim süreçlerini bir bütün olarak yaşayan ve bu yaşantı sonucunda, bilişsel, duyuşsal, devinışsel davranışlar yanında, törel davranışlarının da amaçlı ve olumlu yönde değiştirilmek istenen kişidir (Küçükahmet, 2004:13). Öğrenci, öğretim sisteminin vazgeçilmez öğelerinden biridir. Öğretim sürecine giren her öğrenci bir bireydir ve ona bir birey gibi davranılmalıdır (Açıkgöz, 2003:33-34). Dönmez (2004)'e göre öğrenci, okulun

ve eğitim sisteminin varlık nedenidir. Öğrenci olmazsa okul da olmaz. Okul yönetiminin ve öğretmenlerin amacı, öğrencilere daha nitelikli eğitim hizmeti üretebilmektir (Şişman; Turan, 2004:52).

Farklı biyolojik yapıları olan ve farklı çevrelerden gelen bireylerin olaylara bakış açısı ve onları yorumlayışı birbirinden farklı olacaktır. Bu farklılıklar bireylerin geçmişteki yaşantıları, ilgileri, yetenekleri, öğrenme biçimleri vb. birçok özelliğinden kaynaklanmaktadır. Bu durum sınıf ortamına da yansır. Öğrencilerin girişteki özellikleri farklı olduğu için öğrenme-öğretme süreci içindeki konumları ve bu sürecin sonundaki başarı durumları da farklılık göstermektedir. Nitekim, her sınıfta bazı öğrenciler başarılı olurken başarısız olanlara tembel, yeteneksiz vb. damgalar vurulmaktadır. Birçok durumda böyle nitelenmenin olumsuz yönleri ömür boyu sürmektedir (Açıkgöz, 2003:33-34). Dönmez (2004)'in belirttiği gibi öğretmenler, öğrenciler arasındaki farklılıkları istenmeyen gerçekler, olumsuzluklar olarak görmek yerine zenginlik olarak görmeli ve bu zenginlikten yararlanarak, eğitimin amaçları doğrultusunda ortak değerler ve davranışlar kazandırmaya çalışmalıdır. Owens (1981)'in aktardığı gibi Drucker, “Bir kurum bir ezgi gibidir, o bireysel seslerden değil, bireysel sesler arasındaki uyumlu ilişkiden oluşur” demiştir (Şişman; Turan, 2004:53).

Fidan ve Erden (1996)'e göre her kurumun işlevini yerine getirebilmesi için kurum içindeki bireylerin belli statüleri, rolleri ve bu rollerin gerektirdiği davranışlar vardır. Okulda öğrenci statüsünde olan bireylerden bu rolün gerektirdiği davranışları göstermesi beklenir. Ancak, uygulamada bazı öğrencilerin kendi rollerine uygun davrandıkları halde, bazı öğrencilerin farklı davrandıkları görülmektedir. Öğrencilerin sınıfta, okulda ve okul dışında gösterdikleri eğitim ve öğretimle ilgili tüm davranışlar öğrenci davranışı olarak kabul edilir. Öğrencilerin okuldaki rolleri gereği göstermesi beklenen davranışlar:

- Okula düzenli ve zamanında gelme,
- Okul araç-gereç ve materyallerini sınıfa getirme,
- Sınıf ve ev ödevlerini düzenli olarak yapma,
- Sınıftaki etkinliklere katılma,
- Dersi dinleme,
- Okul ve sınıf kurallarına uyma (Erden, 2001:34-35).

Sınıf yönetiminin başarı ya da başarısızlığını gösteren en önemli gösterge, öğrencilerin sınıfta sergiledikleri davranışlardır. Sınıfta öğrenciler rollerine uygun davranıyorlarsa o sınıfın yönetim sorunu yok demektir. Ancak, olumsuz sınıf yönetiminin sıkça gözlemlendiği sınıflarda ise önemli sınıf yönetimi sorununun yaşandığı söylenebilir (Erden, 2001:34). Dönmez (2004)'e göre de öğrenciler, eğitim sürecinde çeşitli sorunlar yaşarlar. Bu sorunların çoğu sınıfın iklimine ve öğrencinin akademik başarısına yansır. Eğitilmek, bir yönüyle çözme yeterliliğidir. Ancak öğrenciler, konumlarından dolayı karşılaştıkları bazı sorunları çözebilecek güçte değildirler. Öğrencilerin kişilikleri ile ilgili bazı sorunlar şunlardır:

- Özgüven eksikliği,
- Yoğun kaygı,
- Dikkat eksikliği,
- Hiperaktivite,
- Uyum sorunları,
- Fiziksel gelişimle ilgili sorunlar,
- İletişim becerisinin yetersizliği,
- Derse yeterince çalışmamak,
- Derse devamsızlık ya da okuldan kaçma,
- Ders çalışma yöntemlerini bilmemek,
- Güdüleme eksikliği,
- Derse ilgi duymamak,
- Çeşitli hormonal değişikliklerin neden olduğu sorunlar,
- Bazı derslerde başarılı olamayacağına ilişkin önyargılardır (Şişman; Turan, 2004:52-53).

Bunların dışında, aileden, okuldan, öğretmenden ve çevreden kaynaklanan sorun çeşitleri ise şunlardır:

- Ailenin ekonomik sorunları,
- Ailenin düzenli bir yaşantısının olmaması,
- Anne ya da babanın olmaması,
- Ailenin ilgisizliği,
- Ailenin öğrenciye sevgisini yeterince yansıtmaması,
- Okulun uzak olması, ulaşım sorunları,

- Okul yönetiminin katı tutumu,
- Okulun araç gereç eksikliği,
- Sınıfların kalabalık olması,
- Öğretmen yetersizliği,
- Öğretmen ilgisizliği,
- Okul çevresinin destek sağlamaması,
- Okul çevresinin ilgisizliği,
- Okul çevresinde yaşayan insanların eğitim düzeyinin düşük olmasıdır (Şişman; Turan, 2004:52-54).

A-Öğrencilerin Davranışlarını Etkileyen Sosyal Etkenler:

Her öğrenci, herhangi bir öğretim kurumuna kalıtımla gelen özellikleri ile etkileşimde bulunduğu sosyal çevreden kazandığı öğrenme ürünü davranışlarla başlar. Kalıtım, çevre ve öğrenme etkileşimi sonucunda bireyler birbirinden farklılaşırlar (Erden, 2001:48).

Yiğit (2004)'e göre topluma yeni katılan bir bireyin yetiştirilmesinde üç temel faktör rol oynamaktadır. Bunlar aile, okul ve çevredir (Şişman; Turan, 2004:159).

1. Aile : Aile çocuğun ilk temel sosyal davranışları öğrendiği kurumdur. Ailenin ait olduğu kültürün özellikleri, anne babanın eğitim durumu, ailenin sosyo-ekonomik durumu, aile üyelerinin çocuğa verdiği değer, çocukla ilgilenme düzeyleri, ailedeki çocuk sayısı, ailenin eğitime verdiği önem gibi birçok etmen, çocuğun okuldaki davranışlarını etkiler (Erden, 2001:49). Otrar (2004)'ın belirttiği gibi anne-baba, çocuk için model etkiye sahiptirler. Bu nedenle, çocuklar için önemli ve belirleyicidirler. Anne-baba davranışları ne kadar tutarlı, duyarlı ve nitelikli olursa, çocuk da o kadar olumlu davranışlar sergiler (Gürsel; Sarı; Dilmaç, 2004:353).

Anne ve babanın çocuğa karşı davranış ve tutumlarının çocuğun davranışları üzerinde çok önemli etkisi vardır. Johnson (1987)'a göre aşırı baskı ve otoriter tutum ile büyüyen çocukların anne ve babalarından intikam almak, onları cezalandırmak düşüncesiyle suç olgusuna daha eğilimli oldukları belirlenmiştir. Mangır ve Başar (1992)'a göre bu tip ailede yetişen çocuklar bazen de küskün, silik, çekingen, başkalarının etkisiyle kolay kanabilen hassas bir yapıya sahip olabilirler. Aral

(1991)'a göre, bazı ailelerde disiplin yok denecek kadar azdır. Çocuğa her şeyi yapma izni verilerek olumsuz davranışlar bile hoşgörü ile karşılanmakta ve çocuk anne babasına hükmederek çok az saygı göstermektedir. Aşırı hoşgörüyle yetiştirilen çocuk bencil, idare edilmez, sabırsız, anlayışsız olabilir. Anne babanın dengesiz ve kararsız tutumu da çocuğun kişilik gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Anne babanın, çocuğun yanında, çocuk konusunda birbirlerini eleştirmeleri, birinin olumlu yaklaşımına diğerinin olumsuz tutumu, çocuğun çelişkili, kararsız ve tutarsız bir kişilik geliştirmesine neden olabilmektedir (Erden, 2001:49).

Ailenin çocuğa yönelik davranış ve tutumları, çocuğun kişiliğinin yanı sıra okul başarısını da etkiler. Bunlar:

-Seginer (1986)'e göre anne babaların çocuktan okul başarısı beklentileri ile çocukların akademik performansları arasında olumlu bir ilişki vardır.

-Yavuzer (1986)'e göre aile içi ilişkilerin dengeli ve düzenli olması, çocuğun başarısını etkiler. Aile içi geçimsizlik ve çocuğun yeterli ilgi ve sevgi görmediği durumlar çocuğun akademik başarısını olumsuz yönde etkiler.

-Wang ve arkadaşları (1993)'na göre ev çevresi ve desteği, ailenin eğitime katılımı öğrencinin okula düzenli devam etmesini sağlar (Erden, 2001:49-50).

2. Okul: Yiğit (2004)'e göre okul ve sınıf iklimi öğrenci davranışlarını önemli ölçüde etkiler. Katılımın olmadığı, ilgi ve gereksinimlerin dikkate alınmadığı otoriter bir yönetin anlayışı ile yönetilen okul ve sınıfta, olumlu bir iklimin oluşması imkansızdır. Olumsuz iklime sahip okullarda öğretmen ve öğrenciler, mutsuz, tedirgin, şüpheli ve çekingen davranışlar içerisine girerler. Fiziksel olarak her türlü imkanın sunulduğu okullarda bile insan ilişkilerinin iyi olmaması halinde, insanların mutlu ve verimli çalışması çok güçtür. İnsanların birbirine sevgi ve saygı gösterdiği, ortak amaçlar çerçevesinde görev ve sorumluluk duygusuna sahip, işbirliğinin güçlü olduğu okullarda davranışlarla ilgili sorunlar daha da azdır (Şişman; Turan, 2004:157-158). Öğrenciler günlük yaşamlarının yarısını okulda geçirmektedirler. Bu nedenle, öğrenci davranışlarının geliştirilmesi ve değiştirilmesinde okul ve öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Mortimore ve Sammons (1987) öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin çok sayıda araştırmanın verilerini inceleyerek öğretmen ve okul yönetiminin, öğrencinin sosyal çevresinden çok daha etkili olduğunu bulmuşlardır (Erden, 2001:50).

Ülkemizde okullar arasında öğrenci başarısı ve olumsuz öğrenci davranışları açısından büyük farklılıklar olduğu bilinen bir gerçektir. Bu farkın en önemli kaynağı okulun ve öğretmenlerin özellikleridir. Aleem ve Maes (1993)’e göre yapılan araştırmalar ile aşağıda sıralanan üç özellik okul iklimini etkilemektedir:

- Okulun akademik görevlerinin kuvvetle vurgulanması,
- Okulun açık ve tutarlı kurallarının olması ve bu kurallara uyulmasının sağlanması,
- Okuldaki kişiler arası ilişkinin güçlü ve olumlu olması (Erden, 2001:50-51).

3. Çevre: Yiğit (2004)’e göre topluma yeni katılan bireyler, toplumsal kimlik kazanmada ilk davranışları önce ailede, sonra okulda öğrenir. Çevre ise, bu iki değişkeni etkileyen, davranışlar üzerinde geniş, sınırlandırılması zor ve karmaşık bir etkiye sahiptir (Şişman; Turan, 2004:159). İçinde yaşadığı toplumsal çevrenin davranışları, öğrencinin üzerinde önemli etkisi vardır. Birey birçok davranışı yakın çevresindeki kişi ve guruplarla etkileşime girerek öğrenir. Özellikle ergenlik döneminde “akran gurupları” öğrencilerin davranışları üzerinde çok etkilidir. Çocuk bu dönemde ailenin kontrolünden çıkar akran guruplarına yönelir ve bu gurupların normlarına uygun davranmaya başlar (Erden, 2001:48-50).

B-Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Psikolojik Etkenler:

1.Bireysel Farklılıklar: Otrar (2004)’a göre öğrencileri etkileyen psikolojik faktörler büyük ölçüde bireysel farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Bireysel farklılıklar genetik kökenli olabileceği gibi daha sonra çevresel faktörlerden de etkilenecek kazanılmış olabilir (Gürsel; Sarı; Dilmaç, 2004:358). Yiğit (2004)’e göre de her insanın kendisine özgü bir kişilik yapısı ve özellikleri vardır. Her öğrenci kalıtsal, bedensel, bilişsel, duyuşsal özellikleri açısından kendine özgüdür ve farklıdır. Aynı toplumda yaşamasına ve aynı sosyal kültürü paylaşmalarına rağmen, herkesin temizlik, beslenme, çalışma alışkanlıkları farklıdır. Bu yaşantı farklılığı davranışlara da yansımaktadır. Öğrencilerin içinde yaşadıkları çevre, gereksinimleri ve kişilik yapısı, sınıf içi davranışlara yön veren önemli etkenlerdir. Ayrıca ailenin eğitim ve gelir düzeyi gibi sosyal, kültürel ve ekonomik özellikleri, çocuğun sosyal davranışlarında önemli rol oynamaktadır. Sınıfta istenmeyen davranışlar gösteren

öğrenciler, daha çok akademik başarı düzeyi düşük olan, aile içerisinde bazı sorunlar yaşamaktadırlar. Öğretmenler öğrencileri değerlendirirken her öğrencinin farklı aile, çevre ve geçmiş yaşantılara sahip olduğunu göz önünde bulundurmalıdır (Şişman; Turan, 2004:157).

2.İhtiyaç ve Öğrenci: İnsanlar çeşitli olaylar karşısında çeşitli davranışlarda bulunurlar. Davranışı güdüler yönlendirir (Kaya, 1996:112). Otrar (2004)'a göre ilgi, gereksinim, tutum, beklenti, isteklendirme, kişiyi davranışa iten güçlerle ilgili kavramlardır. Maslow, insan ihtiyaçlarını beş farklı kategoriye ayırarak incelemiştir. Buna göre ihtiyaçlar hiyerarşik bir yapı sergilemekte, insanın alttaki ihtiyaçlarının karşılanması halinde bir üstteki ihtiyaç karşılanabilmektedir. Bu ihtiyaçlar temel olandan başlanarak şu şekilde sıralanmaktadır:

-Fizyolojik İhtiyaçlar: İnsanların doğuştan sahip oldukları, yaşamlarını sürdürebilmeleri için gerekli ihtiyaçlardır.

-Güvenlik İhtiyaçları: İnsanların can ve mal güvenliklerinin korunmasına yönelik ihtiyaçlardır.

-Sevgi ve Ait Olma İhtiyacı: Fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçların üstünde, insanların sosyal yönünün vurgulayan sevmek, sevilmek, yardımseverlik, şefkat, bir gruba ait olma gibi ihtiyaçlar vardır.

-Saygı Görme İhtiyacı: İnsanlar sevmek, sevilmek dışında saygı duyulmak, başkaların tarafından tanınmak, sosyal bir statüye sahip olmak, başarılarında takdir edilmek isterler.

-Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı: Bireyler en son, en üst aşamada ulaşmak istedikleri idealler ve yeteneklerini gerçekleştirme ihtiyacı duyarlar. Bu ihtiyaçlar gerçekleştirildikçe bireyler bir üst basamağa motive edilebilir (Gürsel; Sarı; Dilmaç, 2004:358-359).

3.Motivasyon ve Öğrenci: Ergün (2002)'e göre motivasyon kavramı, davranışı başlatan, yön veren, devam ettiren veya belli bir davranışın tercih edilmesini sağlayan güç anlamında kullanılır. Porter (2002)'ın belirttiği gibi her öğrencide ihtiyacını karşılama motivasyonu vardır. Eğer, öğretmenin istediği bir çalışma için öğrenciler yeterli düzeyde motivasyona sahip değillerse, bunun nedeni çalışmanın öğrenci ihtiyaçlarını karşılamamasıdır. Öğrencinin motivasyonu, başarabileceği beklentisine, başarının sağlayacağı yarara ilişkin değerlendirmeye ve

öğrenme ortamının öğrencinin fiziksel, duygusal ve toplumsal ihtiyaçlarını karşılama düzeyine bağlıdır (Karip, 2002:102).

2.1.4.3. Disiplin ve Sınıf Yönetimi

Disiplin sözcüğü öğretmenler tarafından sık sık kullanılır. Ancak, anlamı yanlış düşünülmektedir. Tertemiz (2004)'in belirttiği gibi disiplin kavramı çoğu kez ceza kavramı ile eş tutulmaktadır. Ceza yıkıcı davranışa tepkidir. Disiplin ise yıkıcı davranış ve bundan doğan tepkiyi önlemek içindir (Küçükahmet, 2004:69). Lafrançois (1995)'e göre disiplin, sınıf ortamında basitçe, öğretmenin, sınıftaki olumsuz davranışları kontrol etme yollarını ifade eder. Disiplin kavramının altında çeşitli cezalar, davranış değiştirme programları ve sınıf yönetimi uygulamaları vardır (Erden, 2001:15).

Bir eğitim kurumunda amaçlar gerçekleştirilmeye çalışılırken, kurumun yapısından, işleyişinden ve kurum içerisinde faaliyet gösteren bireylerden kaynaklanan ve kurumun amaçlarını gerçekleştirmesini engelleyen birçok istenmeyen sorunlar oluşur. Bu sorunların çözümü için disiplin kuralları işletilmeye çalışılır (Ada; Çetin, 2002:4). Ancak disiplin sadece kural koyma ile sınırlandırılmaz. K.Çelik (2005)'in belirttiği gibi disiplin, öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamının yaratılması amacıyla, kural koyma ve istenmeyen davranışların önlenmesini de içeren genel bir kavramdır. Disiplinin amacı, öğrenmeyi kolaylaştırmaktır (Kıran, 2005:243).

2.1.4.4. Sınıf-İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları

İstenmeyen davranış, sınıf ortamında öğrencilerin öğrenmesini etkileyen ve öğrencilerin kasıtlı ya da kasıtsız olarak gösterdikleri davranışlardır (Celep, 2004: 258). Özdemir (2004) de öğretmenlere büyük ölçüde güçlük yaratan, sıklıkla görülen ya da uzun süreyi kapsayan biçimde gözlenen, öğrenmeyi etkileyen davranışlara “istenmeyen davranışlar” denir şeklinde tanımlamıştır (Erçetin; Özdemir, 2004:269-270). Tertemiz (2004)'e göre de sınıf içinde diğer öğrencileri rahatsız eden, sınıf etkinliklerini bozan, okulun ve öğretmenin kanuni beklenti ve kuralları ile ters düşen

ya da sınıfta karışıklık yaratan türdeki davranışlardır (Küçükahmet, 2004:73). Başka bir tanımla, öğretmenlerin beklentileri dışında davranan, istenmedik, yanlış ya da disiplinsiz olarak nitelendirilen davranışlar, kısaca olumsuz öğrenci davranışları olarak adlandırılabilir (Erden, 2001:35).

Okulda, eğitsel çabaları engelleyen her tür davranış, istenmeyen davranış olarak adlandırılır. Bunların olumsuz etkileri derece derece olur. Bu açıdan istenmeyen davranışlar, “yıkıcı olmayan”dan, “çok yıkıcı olana” uzanan bir yelpazede sıralanırlar (Başar, 2001:149). Öğretimi engelleyen, kesintiye uğratan ve öğretim sürecinin öğretim dışı etkinliklere ayrılmasına neden olan en önemli neden olumsuz öğrenci davranışlarıdır (Erden, 2001:35).

Haigh (1990)’e göre istenmeyen davranışlardan bazıları en büyük etkisini davranışı yapan üzerinde gösterir, ama bir kısmı bunun ötesinde öğretmeni, sınıfın tümünü ve dersi olumsuz etkiler. Hatta bazı olumsuz davranışlar, okula ve aileye de önemli zararlar verir. Sınıftaki istenmeyen davranışlar, sınıf düzenini ve eylemleri bozar, amaçlara ulaşmayı engeller, özellikle zaman kaynağının kötü kullanımına neden olur (Başar, 2001:114). Bu nedenle sınıf yönetiminin temel amacı, sınıfta olumsuz öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasını engellemek ve ortaya çıkan davranışları anında durdurup olumlu yönde değiştirmektir (Erden, 2001:35). Sınıf ortamında istenen davranışı sağlayabilir hale getirilmesi, sınıf ikliminin olumlulaştırılması, sorunların ortaya çıkmadan önce tahmin edilip önlem alınması, kurallara uyumun sağlanması, istenmeyen davranışların değiştirilmesi sınıf yönetiminin bu boyutuna ilişkindir (Kıran, 2005:16).

Korkmaz (2003)’a göre öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını, istenmeyen davranış olarak adlandırabilmek için dört temel ölçüt vardır. Bunlar;

- Davranışın, öğrencinin kendisinin ya da sınıftaki arkadaşlarının öğrenmesini engellemesi,
- Davranışın öğrencinin kendisini ya da arkadaşlarının güvenliğini tehlikeye sokması,
- Davranışın, okulun araç ve gereçlerine ya da arkadaşlarının eşyalarına zarar vermesi,
- Davranışın, öğrencinin diğer öğrencilerle sosyalleşmesini engellemesidir (Kaya, 2003:17).

Akçadağ (2005)'ya göre hemen hemen her eğitim ortamında, önemli ya da önemsiz sorun yaratan pek çok davranışa rastlanır. Ancak bu davranışların önemi ve biçimi eğitimi etkileyen değişkenlere göre değişiklik gösterir. Örneğin; ders sırasında küçük bir fısıldaşmanın yaratacağı etki, 20 kişilik bir sınıf ile 60 kişilik bir sınıfta farklı olacaktır. Sorun davranış, sorun davranışı yapana, karşısındaki kişiye, kültürünün özelliklerine göre değişebileceği gibi, sınıfa, derse, zamana ve duruma göre değişebilmektedir. Öğretmen sınıfta planladığı eğitim etkinliklerini gerçekleştirmek için bulunmaktadır. Dolayısıyla bu etkinliklerin gerçekleştirilmesinde engel olarak karşımıza çıkan her türlü öğrenci davranışı sorun davranış olarak belirtilebilir. Okulda veya sınıfta gözlemlenen sorun davranışlardan bir kısmı öğrencilerin kendisine zarar verirken; bazıları öğretim ortamını olumsuz etkileyerek, sınıftaki diğer öğrencilere de zarar verebilir. Örneğin, derste hayal kuran ya da sessizce başka etkinliklerde bulunan öğrencinin davranışı yalnız kendisine zarar verir. Sınıfta arkadaşlarıyla konuşan bir öğrenci ise öğretim etkinliğinin verimini düşürerek, tüm öğrencilere zarar verir (Kıran, 2005:279).

Erden (2001)'e göre olumsuz öğrenci davranışları, eğitimciler tarafından değişik biçimlerde sınıflandırılmışlardır :

A)Yaratığı Sonuca Göre Olumsuz Öğrenci Davranışları:

Bir davranışın olumlu ya da olumsuz olduğunu sonuca bakarak karar verilebilir. Sonuçlarına göre olumsuz davranışlar:

- Sınıf düzeninin engellenmesi (derse geçme gelme, hazırlıksız gelme vb).
- Öğrencinin kendi öğrenimini engellemesi (hayal kurma, dersle ilgilenmeme vb).
- Diğer öğrencilerin öğrenimlerinin engellenmesi (konuşma, gürültü yapma vb).
- Diğer öğrencilerin fiziksel, zihinsel, duygusal ve toplumsal huzursuzluk yaratması (söz istemeden konuşma, arkadaşına hakaret etme vb).
- Öğretmende ileri derecede gerginlik yaratma (öğretmene karşı geleme, söylenenleri yapmama).
- Öğretmenin ya da öğrencilerin malının zarar görmesi (öğretmenin kişisel eşyalarını karıştırma, arkadaşlarının defterlerini yırtma vb).

-Öğretmenin, öğrencilerin ya da öğrencinin kendisinin zarar görmesi (arkadaşını itme, vurma vb); (Erden,2001:35-36).

B)Aşırı Kontrol ve Kontrolsüzlükten Kaynaklanan Olumsuz Öğrenci Davranışları:

Humphreys (1999) olumsuz öğrenci davranışlarını, kontrolsüzlükten ve ayrı kontrolden kaynaklanan davranışlar olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Kontrolsüzlükten kaynaklanan davranışlar, öğrencinin kendisiyle birlikte çevresine de zarar verir. Bu nedenle öğretmenler daha çok bu davranışları olumsuz kabul ederler ve kontrol etmeye çalışırlar.

Aşırı kontrolden kaynaklanan olumsuz davranışlar genellikle sınıftaki diğer öğrencileri rahatsız etmez. Ancak bu davranışların öğrencilerin kendisini sınıfta rahatsız hissetmesine ya da derslerle ilgilenmesine neden olur. Bu öğrencilerin bir kısmı derslerde, bir kısmı hayatta başarısız olur (Erden, 2001:37).

Kontrolsüzlükten kaynaklanan olumsuz davranışlar ise aşağıda şöyle sıralanmıştır:

- Düşünmeden hareket etme,
- Ödevlerinde özensizlik,
- Aşırı uyarılabilirlik,
- Tartışmacılık,
- Okuldan nefret etme,
- Hiperaktiflik,
- Aşırı hızlı konuşma,
- Başkalarına zarar verme,
- Gösteriş,
- İlginin kolayca başka yönlere kayması,
- Dinlememe,
- Kibirlilik,
- Kendi ya da diğerlerinin malına zarar verme,
- İlgi görme merakı,
- Kontrolsüz gülme ya da kıkırdama,

- Kaba ya da müstehcen dil kullanma,
- Yanlışlar ya da başarısızlıktan dolayı başkalarını suçlama,
- Diğerlerini kıyasıya eleştirme,
- Haşin tavırlar,
- Makul eleştiriye düşmanca tepkiler,
- Huysuzluk nöbetleri,
- Makul ricalara, saldırganca patlamalarla yanıt verme,
- Arkadaşları ile sık sık kavga etme,
- Arkadaşlarına hükmetme, onları kontrol altına alma (Erden, 2001:37-38).

Korkmaz (2003)'a göre sınıfta istenmeyen davranışlar başlıca şu nedenlerden dolayı oluşur:

- Sınıfın Fiziksel Düzenlemesi
- Öğrencilere Sorumluluk Verme Biçimi
- Öğretmenin Sınıf Yönetimi Becerisi
- Öğrencilerin Birbirleriyle İlişkisi (Kaya, 2003:172).

Sınıfın Fiziksel Düzenlemesi: Korkmaz (2003)'a göre sınıfın fiziksel ortamı istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Sınıftaki ısı ve ışık durumu öğrencilerin öğrenmelerinde etkili olmaktadır. Sınıfta kullanılan araç ve gereçlerin, kaynak kitapların ve araç-gereçlerin öğrenciler tarafından kullanılırken birbirlerini rahatsız etmeyecek şekilde düzenlenmesi, sınıfta istenmeyen davranışların oluşmasına karşı bir önlemdir (Kaya, 2003:173). Akçadağ (2005)'a göre öğretmen-öğrenci ilişkileri sınıftaki fiziksel değişkenlerden oldukça etkilenir. Yapılacak olan eğitim biçimi ve dersin düzeyi gibi değişkenler fiziksel ortamın organize edilişinde dikkate alınmalıdır. Sınıf ortamında fiziksel özelliklerini olanaklar ölçüsünde güdüleyici, öğretici ve ilgi çekici bir biçimde düzenlenmesi gerekmektedir (Kıran, 2005:281).

Öğrencilere Sorumluluk Verme Biçimi : Korkmaz (2003)'a göre sınıf içi kuralların oluşturulma sürecinde, öğretmenin öğrencilerle tartışması ve onların katılımıyla kurallar belirlemesi, öğrencilerin kuralları sahiplenerek uyma isteklerini artırır. Çünkü, öğrenciler sınıf içi disiplin kurallarında neleri yapacaklarını ya da

yapmayacaklarını öğrenirken bunların gerekçelerini de kavramış olurlar. Böylece kurallara uymanın gerekliliğinin farkına vararak kuralların sosyal yaşam için vazgeçilmezliğini anlarlar. Diğer yandan öğretmen, öğrencilere sorumluluk vererek sınıfta olabilecek kargaşayı önlerken sınıfın düzeninin sağlanmasını kolaylaştırabilir. Öğrencilerin sorumluluk alanı her hafta değiştirilerek, bir tür yer değiştirme yolu ile bütün öğrencilerin aynı sorumluluğu alması da sağlanabilir. Örneğin; bazı öğrencilere tahta temizliği, bazılarına sınıftaki sıraların düzenlenmesi ve bazılarına da özel etkinlik köşelerinin düzenlenmesi gibi farklı sorumlulukların verilmesi, hem öğretmenin zamanı daha verimli kullanmasında, hem de sınıfta oluşabilecek sorunların önlenmesinde yararlı olacaktır (Kaya, 2003:174).

Öğretmenin Sınıf Yönetimi Becerisi: Korkmaz (2003)'a göre öğretmenin sınıf yönetimiyle ilgili bilgi ve becerisi, sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ile olumlu ilişkilidir. Öğretmenin sınıfa girmeden önce ve sınıftaki davranışlarıyla ilgili olarak üç önemli noktaya dikkat çekilmektedir. Bunlar öğretmenin hazırlığı, sınıfın her yerinde olma ve öğrencileri meşgul etmedir (Kaya, 2003:174).

Öğretmenin Hazırlığı: Tertemiz (2004)'e göre istenmeyen davranışların en önemli nedeni öğretmenin planlama ve uygulamalarla ilgili yetersiz hazırlanmasıdır (Küçükahmet, 2004:75). Öğretmen sınıfa girmeden önce, derse iyi bir hazırlık yaparak sınıfta oluşabilecek istenmeyen davranışları engelleyebilir. Böylece öğretmen sınıfta ne yapacağı, hangi amacı gerçekleştireceği, sınıftaki etkinliklerin zamanının nasıl ayarlanacağı ile ilgili önceden hazırlıklı olmalıdır. Kısacası öğretmenin amaçlarını açık bir biçimde ortaya koyması ve sınıftaki zamanı nasıl kullanacağını bilmesi, kendisinin sınıf yönetimi becerisini yansıtmaktadır (Kaya, 2003:175).

Akçadağ (2005)'a göre öğretmenin eğitim görevi, nasıl eğiteceği-öğreteceği ile ilgilidir. Öğretmenin uygulayacağı eğitme yöntemleri öğrencide oluşabilecek sorun davranışlara kaynaklık edebilir. Öğretmen öğrenciyi kaba kuvvet, disiplin kurulu, sınıfta korkutmak tehdidiyle korkutarak eğitmek yerine onlara sevgiyle yaklaşarak, öğrenme çabalarına rehberlik etme ve yardımcı olmak yöntemini seçmelidir. Öğretmenin, sınıftaki varlığı, sınıf atmosferini korku, tehdit, nefret ortamının yaşanmadığı sevgi ortamına dönüştürmesi gerekmektedir. Çağdaş anlayışta öğretmen, sınıfın tek hakimi değildir. Öğretmen merkezli otokratik yapı

yerine, öğrenci merkezli demokratik yapı olmalıdır. Öğretmenin, demokratik yapıya uygun yönetici olması gerekir. Öğretmenin, demokratik yönetici olması için şu kriterleri uygulaması gerekir:

- Öğrencinin duygusal, zihinsel ve düşünsel gelişiminin dikkate alınması,
- Sınıf kurallarının, eğitim yöntemlerinin, ders amaçlarının vb. etkinliklerin demokratik bir biçimde tartışılması,
- Karar seçeneklerinin olumlu ve olumsuz yönleri ele alınarak, sınıf üyelerinin karara katılma fırsatının yaratılması,
- Öğretmenin daha çok yol göstericilik rolünü oynaması,
- Öğrencilere eşit söz hakkı verilmesi ve azınlıkta kalan düşüncelerin açıklanmasına özel çaba gösterilmesi,
- Öğrencilere kendi haklarını koruma ve başkalarının haklarına saygı gösterme davranışının kazandırılması ve bu davranışın yaşam tarzı haline getirilmesi,
- Öğrencide öğrenme, düşünme ve davranma özgürlüğünün en az düzeyde sınırlanması (Kıran, 2003:281-282).

Sınıfın Her Yerinde Olma: Korkmaz (2003)'a göre öğretmenin sınıf yönetiminde başarılı olması için sınıftaki öğrenme etkinliklerinde öğrencilerin tümüne ulaşması ve onları gözlemlemesi gerekir. Kısacası, öğretmen her an sınıfın tümü ile birlikte olmalıdır. Öğretmen, bu becerisi sayesinde, sınıfta olabilecek istenmeyen bir davranışa anında tepki vererek önleyebilir. Çünkü, anında tepki verilmeyen istenmeyen davranışlar biriktiğinde, öğretmenin birikmiş sorunları çözmesi daha da zorlaşmaktadır. Öğretmenin öğrencilerin tümünün farkında olabilmesi, sınıfa girmeden önce iyi bir hazırlık yapması ile doğrudan ve olumlu bir ilişkiye sahiptir. Bir öğretmenin birkaç dakika sonra ne yapacağı ile ilgili kuşkuları varken, aynı zamanda sınıfta oluşabilecek istenmeyen davranışları önlemesi oldukça zordur (Kaya, 2003:175).

Öğrencileri Meşgul Etme: Korkmaz (2003), “Öğretmenin sınıftaki farklı birey ve grupların hepsini dikkatli bir biçimde inceleyerek, öğrenme etkinliklerini hızlarına göre sürdürmesi, öğrencilerin meşgul olmalarını sağlayacaktır” demektedir. Sınıfta bazı öğrenciler ya da gruplar etkinliklerini tamamlamalarına karşın, diğer

öğrenciler ya da gruplar daha yeni başlamış ya da çalışmalarının ortasında olabilir. Bu durumda öğretmen, etkinliklerini tamamlayan öğrenci ya da gurubu yeni bir çalışmaya başlatmalıdır. Böylece, öğretmen hem öğrencilerin bireysel farklılıktan kaynaklanan öğrenme hızlarına göre öğrenmelerini dikkate almış hem de öğrencilerin sınıfta meşguliyetini sağlamış olur. İstenmeyen davranışları önlemek ve öğrencilerin meşguliyetini sağlamak için şunlar yapılabilir:

- Etkinliklerde değişiklik yapılabilir. Öğrencilerin sıkıldığı zaman dikkatlerini çekecek başka etkinliklere yönelmesi sağlanabilir.
- Öğrencilere yardım edilebilir. Öğrencilerin grup ya da bireysel olarak yaptığı çalışmalar zor olabilir. Öğrenci, başaramayacağı hissine kapılabilir.
- Sınıf düzeni değiştirilebilir. Sınıfta öğrencilerin kullandıkları araç-gereçleri ya da öğrencilerin yerlerini değiştirme dikkatlerini çekebilir.
- Öğrencileri rahatsız eden şeyler ortadan kaldırılabilir.
- Öğrencilerin dikkatleri dağıldığında belli bir süre hoşgörülü olunabilir (Kaya, 2003:176).

2.1.4.4.1. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Önlenmesine İlişkin Sınıf Yönetimi ve Disiplin Modelleri

A) Sınıf Yönetimi Modelleri

Çelik (2002), Gündüz (2004), Dilmaç ve Sarı (2004), Demirtaş (2005), Sınıf Yönetimi Modellerini “*Tepkisel Model*”, “*Önlemsel Model*”, “*Gelişimsel Model*” ve “*Bütünsel Model*” olarak sınıflandırmışlardır. Dilmaç ve Sarı (2004) ise, sınıflamaya “*Çağdaş Model*” ve “*Otoriter Model*”i de eklemiştir. Bu bağlamda, Sınıf Yönetimi Modelleri şu başlıklar altında sıralanıp açıklanmıştır:

1. Çağdaş Model,
2. Gelişimsel Model,
3. Önlemsel Model,
4. Tepkisel Model,

5. Otoriter Model,
6. Bütünsel Model.

1. Çağdaş Model: Dilmaç ve Sarı (2004)'nın aktardığı gibi Hepburn (1983)'a göre çağdaş sınıf yönetimi modelinde, sınıf içi kararlar grup tartışmalarından sonra grupça alınır. Karar alma sürecinde, öğretmen sadece lider, rehber ve yardım edendir. Demokratik yönetim anlayışına sahip öğretmen, öğrencilere ayrıntılı amaçları ve farklı seçenekleri tanımlar, öğrencilere kendi kararlarını almalarında yardımcı olur. Böylece öğrenciler, kendi aralarında işbölümünü kendileri yaparlar, birlikte çalışacakları ödevleri kendileri seçerler. Demokratik öğretmen, öğrencileri değerlendirmede objektiftir ve sınıfın bir üyesi gibidir. Öğrencilere gerekli bilgi ve önerilerde bulunup, birlikte çalışma sorumluluğunu öğrencilerle paylaşır (Gürsel; Sarı; Dilmaç, 2004:82-83).

Dilmaç ve Sarı (2004)'nın aktardığı gibi Charles ve Diğerleri (1996)'ne göre demokratik öğretmenin özellikleri şöyledir:

- Sınıfta gerekli olduğu kadar disiplin sağlanmasında liderlik yapar,
- Öğrencilerle arasında karşılıklı güven oluşturur,
- Öğrencileri kendisinden yardım istemeye teşvik eder,
- Öğrencileri, birbirleriyle rekabet etme yerine işbirliği yapmaya yönlendirir,
- Öğrencilere sıcak ve arkadaşça bir sınıf ortamı sunar,
- Derslerde grup tartışmalarına önem verir,
- Öğrencilerin yaptıkları yanlışları bir öğrenme aracı olarak düşünerek onların eksiklerini ve yanlışlarını düzeltmelerine, öğrenmeye teşvik eder (Gürsel; Sarı; Dilmaç, 2004:83).

Dilmaç ve Sarı (2004)'nın aktardığı gibi Cooper ve Upton (1992)'a göre demokratik bir sınıfta öğrencilerin katılımı, etkililiği ve akademik performansı ile sınıfın sosyal ve politik yapısı arasında doğrudan bir ilişki söz konusu değildir. Öğrenciler karar alma sürecinde kendileri de söz sahibidirler. Öğrenciler arasında samimi ve işbirliğine dayalı ilişkiler söz konusudur. Öğrencilerin statüleri akademik yetenekleri dışında diğer sosyal niteliklerine çok fazla bağlı değildir (Gürsel; Sarı; Dilmaç, 2004:83).

2.Gelişimsel Model: Demirtaş (2005)'a göre bu model; sınıf yönetiminde öğrencilerin, fiziksel, psikolojik, ahlâki, duygusal vb. açılardan gelişimlerinin esas alınması ve sınıf yönetimi uygulamalarının öğrencilerin gelişim özelliklerine göre belirlenmesi gerektiği anlayışına dayanır (Kıran, 2005:18). Öğrencilerin ilköğretim birinci ve ikinci evresinde ve ortaöğretim döneminde gelişimsel özellikleri büyük farklılıklar gösterir. Öğretmen ilköğretim döneminin ilk evrelerinde daha çok zorlanır. Öğrenciler, soyut düşünebilme yeteneği kazanmadıkları için, sınıf kurallarını içselleştiremezler. Ortaöğretim evresinde, öğrencilerin olgunluk düzeyleri arttığı için öğretmenler daha az kural yönelimli davranışlarda bulunurlar (V.Çelik, 2002:9). Gündüz (2004)'ün belirttiğine göre gelişimsel model; öğrencilerin gelişim düzeylerine göre dört basamaktan oluşur:

-Birinci basamak, öğrencilerin on yaşına kadar süren yaş dilimini kapsar. Bu dönem nasıl öğrenci olunacağını öğrenildiği dönemdir.

-İkinci basamak, on-oniki yaş dilimlerinin arasını kapsar. Öğrenciler, olgunlaşma yolunda hızla ilerler, öğretmeni hoşnut etmeye isteklidirler.

-Üçüncü basamak, onüç-onbeş yaşlar arasındadır. Genellikle ergenlik dönemi özellikleri öğrencilerde hakimdir. Öğrenciler birbirinden etkilenir, öğretmeni sıkıntıya sokmaktan hoşlanabilir, bununla sınıfın beğenisini kazanabilir. Sınıf yönetimi kurallarını sorgular, nedenlerini araştırır.

-Dördüncü basamak, lise yılları olan onbeş yaş sonrasını kapsar. Bu dönemde öğrencilerde ergenliğe geçiş yaşanmaktadır. Davranışlarda bu gelişim döneminin izleri görülür. Öğrenciler, kim olduklarını, nasıl davranmaları gerektiğini anlamaya başlarlar. Daha sosyaldirler. Sınıf yönetimi sorunları daha azdır (Erçetin; Özdemir, 2004:22-23).

3.Önlemsel Model: Demirtaş (2005)'a göre hata yapmamak ya da hata yaptırmamak için önceden önlem alma yaklaşımına dayalıdır (Kıran, 2005:18). Dilmaç ve Sarı (2004)'nın belirttiği gibi Üre (2003)'ye göre, önlemsel modelde planlamaya bağlı olarak, geleceği kestirme, istenmeyen davranış ve sonuç olmadan önleme durumları ağırlıktadır (Gürsel; Sarı; Dilmaç, 2004:78). Gündüz (2004)'ün de belirttiği gibi amacı, sınıf sorunlarının ortaya çıkmasına olanak verecek bir ortamın engellenmesidir. Önlemsel modelde sorunun tespit edilmesi önemli değildir. Önemli

olan sorunun ortaya çıkmadan önlenmesidir. Bu model sınıf etkinliklerini bir “sosyalleşme süreci” olarak ele alır, sınıfta yanlış davranışa olanak vermeyen bir toplumsal sistem oluşturmaya çalışır (Erçetin; Özdemir, 2004:22). Model, bireyden çok gruba yöneliktir (V.Çelik, 2002:9).

4.Tepkisel Model: İstenmeyen bir davranışa tepki gösterme esasına dayalı bir modeldir. Modelin amacı, istenmeyen durum veya davranışın değiştirilmesidir (V.Çelik, 2002:8). Dilmaç ve Sarı (2004)’ya göre işleyişi göz önüne alınınca, istenmeyen sonuç-tepki şeklindedir. Düzen sağlayıcı ödül-ceza etkinliklerini içermektedir (Dilmaç; Gürsel; Sarı, 2004:78). Demirtaş (2005)’a göre sınıf yönetiminde uygulanan klasik model olarak tanımlanabilir. Öğretmenin yönelimi gruptan çok bireye ve onun davranışındadır (Kıran, 2005:18). Gündüz (2004)’ün belirttiği gibi sınıf içinde ders akışını bozan bir öğrencinin sınıftan çıkarılması, dersi dinlemeyen bir öğrencin uyarılması, devamsız öğrencilerin aileleriyle görüşülmesi bu modelin kullanımına örnek olarak verilebilir. Bu modelin en zayıf yönü, her tepkinin bir karşı tepki doğurması ve bu tepkinin öğrenciyi istenen davranışa güdüleyeceğinden emin olunamamasıdır. Ancak gerekli görüldüğünde kullanılabilir. Bunun yanında bu modele sıkça başvuran bir öğretmenin, sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olmadığı söylenebilir (Erçetin; Özdemir, 2004:22).

5.Otoriter Model: Gürsel ve Sarı (2004)’nın aktardığı gibi Charles ve Diğerleri (1996)’ne göre öğretmenin mutlak otoritesine dayalı olarak gözlenen durumdur. Bu modelde formal ilişkilerin ön planda tutulduğu, sınıf içi iletişime bütünüyle öğretmenin hakim olduğu, sınıfta rekabetin ve cezanın yaygın olduğu bir sınıf liderliği vardır. Öğretmenler, sınıf içi ilişkilerde aşağıdaki tutum ve davranışları sergiler:

-Ders konuları ve dersin işlenişi ile ilgili konuları belirlemede öğrencilere söz hakkı tanımazlar,

-Ders sürecinde öğretmen daha çok konuşur, sözel anlatım hakimdir, öğrencilerin derse katılmaları ancak öğretmen soru sorunca olur,

-Öğretmen, başarı değerlendirmesine öğrencileri katmaz, genellikle bunu kendisi yapma eğilimindedir,

-Öğrenciler sınıf disiplininde zora başvurma ile uyum sağlamaya uğraşırlar (Gürsel; Sarı; Dilmaç, 2004:81).

6.Bütünsel Model: Bu sınıf yönetimi modeli, Tepkisel model, önlemsel model ve Gelişimsel Model'in sentezi olarak görülebilir. Bu modelde önlemsel sınıf yöntemine yer verme, bireye olduğu kadar gruba yönelme ve istenmeyen davranışları ortadan kaldırma eğilimi vardır. Öğrencilerin, gelişimsel özellikleri de dikkate alınır. Bu model sistem modeli olarak da tanımlanabilir. Model, sınıf iç ve dış çevresini bir bütün olarak görür (V.Çelik, 2002:9). Dilmaç ve Sarı (2004)'ya göre modelin çevre boyutunda, okul, aile ve boş zaman etkinliklerinin yer aldığı arkadaş çevresi vardır (Gürsel; Sarı; Dilmaç, 2004:79).

Demirtaş (2005)'a göre sınıf yönetiminde öğretmenlerin benimsediği disiplin yaklaşımlarından hareketle farklı sınıf yönetimi modellerinden bahsedilebilir. Model seçiminde ve kullanımında, yapılan etkinliklerin amaçları, eğitim-öğretim ortamının koşulları ve öğrencilerin gereksinimleri esas alınmalıdır (Kıran, 2005:17).

B) Disiplin Modelleri

Çelik (2002), Celep (2004), Tertemiz (2004), K. Çelik (2005) Disiplin Modellerini “*Dreikurs Modeli*”, “*Canter Modeli*”, “*Gordon Modeli*”, “*Glasser Modeli*”, “*Skinner Model*”i ve “*Kounin Model*”i başlıkları altında açıklamışlardır. Erden (2001) bu modellerden sadece üçünü (*Gordon Modeli*, *Glasser Modeli* ve *Skinner Modeli*) incelemiştir. Çelik (2002) ve Celep (2004) ise tüm bu modellere ek olarak “*Ginnot Modeli*”ni açıklamıştır. Disiplin Modelleri aşağıdaki başlıklar altında sıralanıp açıklanmıştır:

1. Dreikurs Modeli,
2. Gordon Modeli,
3. Canter Modeli,
4. Glasser Modeli,
5. Kounin Modeli,
6. Ginnot Modeli,
7. Skinner Modeli.

1. R. Dreikurs Modeli (Akıl – Sonuç Modeli / Demokratik Yaklaşım/ Ussal-Mantıksal Sonuçlar): Ayers ve Gray (1998)’e göre bu yaklaşım öğrencilerin ait olma ve bağlılık gibi temel ihtiyaçlarına dayanmaktadır. Öğrencilerin sınıf ortamında ait olma ihtiyacının karşılanması, sınıftaki sorunların çözümü için yeterli değildir. Bazen öğrenciler yanlış hedefler peşinde de koşabilir. Öğretmenler, öğrencilerin ait olma ve bağlılık ihtiyaçlarını karşılayabilmek için çaba sarf ederler (V.Çelik, 2002:39). Çocukların ayrıca merhamet duygusunu, yaşadıkları topluma nasıl yararlı olabileceklerini öğrenmeleri gerekir. Çocuklara, insan haklarına ve bütün insanların değerlerine önem vermeleri öğretilmelidir. Edwards (1997)’a göre bu yaklaşım, çocukların ait olma, eşitlik ve karşılıklı saygı duygularını geliştirmelerini engelleyen herhangi bir disiplin modeline karşı olmayı içerir (Celep, 2002:194). En iyi yaklaşım, demokratik bir sınıf oluşturarak, öğrencilerin yanlış hedeflerini değiştirip onları doğru yöne kanalize etmektir (V.Çelik, 2002:39).

Tertemiz (2004)’e göre istenmeyen davranışı düzeltmenin anahtarı hata yapan öğrenciyi tanımak ve derhal sorunu anlamaktır. Öğrenci, akılcı sonuçlarla davranışlar hakkında bilgilendirilir ve istedik davranışlarda bulunmaları için öğrencilere yardım edilir (Küçükahmet, 2004:73). K.Çelik (2005) göre öğretmen tarafından düzenlenen ve öğrenciler için gerçek yaşantıyı temsil eden deneyimlerle öğrenciler, kendi davranışlarından kendilerinin sorumlu olduğunu öğrenirler. Mantıksal sonuçlar yöntemi; öğrenciye durumları değerlendirmede, yaşayarak öğrenme ve uygun tercihler yapmayı öğretir. Modele 1989 yılında işbirliğine dayalı disiplin kavramını Linda Albert, 1987 ise Jane Nelson “pozitif disiplin” kavramını eklemiştir. Model bazı kaynaklarda Mantıksal Sonuçlar ve İşbirliği Modeli adı altında üç yazarın adı ile birlikte anılmaktadır (Kıran, 2005:255).

Demokratik öğretim, otokratik ve başıboş öğretimle karşılaştırıldığında, diğer iki öğretim yönetimiyle çelişmektedir. Demokratik öğretmen, öğrencilerde özdisiplin ve özmotivasyonu geliştirmeye çalışır. Otokratik öğretmen, kuralları çiğneyen öğrencilere karşı cezalandırıcı yaptırımlar uygular. Başıboş öğretmen ise, ceza vermeyerek öğrencilerin kuralları ihlal etmelerine izin verir. Böylece öğrencilerde özdisiplin oluşmasını engeller. Dreikurs, övgü ile cesaret vermeyi birbirinden ayırt etmektedir. Övgü, öğretmenin öğrencinin gösterdiği performans

hakkında verdiği bilgidir. Övgü öğrencinin diğer ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve gösterebileceği iş başarısızlığı karşısında sunulan özendiricilerdir. Cesaretlendirme ise öğrencilerin çabalarını tanıma ve güçlü yönlerinin gelişmesine yardım etme ve sınıf içindeki duygularını yönlendirmedir (V.Çelik, 2002:39).

Tertemiz (2004)'e göre bu modelde disiplin kavramı Rudolf Dreikurs (1982) tarafından oluşturulmuştur. Öğrencilerin kendi disiplinlerini geliştirmeleri esasına dayanır. Kurallara uymak veya ihlal etmek mümkündür. Sınıf kuralları demokratik olanaklarla geliştirilir. Öğrencilere yaklaşım şekli, doğru olanı belirtmektir. Bu modelde, öğrencilere dünyanın gerçekleri öğretmenlerce gösterilmesi gereği vurgulanmıştır. Ancak bu yolla öğrenciler davranışlarından sorumlu olmayı öğrenirler. Örneğin; sınıfı temiz tutmak, yerlere çöp atmamak gibi. Eğer öğrenci derste verilen sürede çalışmasını bitiremediyse, yapılması gerekenler ders aralarında ya da okul çıkışında kendisine yaptırılmalıdır. Böylece öğrenci, durumu değerlendirmede, deneyim kazanma fırsatı bularak sorumlu seçimler yapmayı öğrenir (Küçükahmet, 2004:72-73).

Celep (2004)'in aktardığı gibi Dreikurs (Dreikurs v.d., 1982) ve Nelson (1987)'a göre; öğrencinin sorun davranış gösterme nedeni, dört temel amaca /gereksinime dayanmaktadır.Bunlar;

1. Dikkat çekme,
2. Güç elde etme,
3. Öç alma,
4. Yetersizlik gösterme.

Çocuk ilk önce tanınma ve başarı ile çevresinde bir statü elde etmeye çalışır. Bu iş görmez ise çocuk güç elde etmeye çalışır. Güç elde etmeyi öç alma izler. Sonunda, önceki stratejilerin başarısızlığı kanıtlandığında, çocuk bir özür dileme olarak yetersizliğini kullanır. Öğretmenler, öğrencileri çeşitli durumlarda gözlemlemeli ve istenmeyen davranışlara hangi amacın neden olduğu konusunda kestirimde bulunmalıdır. Öğretmen bu saptamayı, öğrenciye doğrudan samimi sorular sorarak da yapabilir. Çocukların duyguları bu dört amaç doğrultusunda değerlendirilmelidir (Celep, 2004:195):

Dikkat Çekme: Öğrenci öncelikle sınıfta arkadaşlarının ve öğretmenin dikkatini çekmeye çalışarak üstünlük elde etmeye çalışır. Öğretmenler bu süreçte

dikkatini çok farklı biçimde öğrencinin üstünde toplayabilirler. Öğretmenin dikkatini öğrencinin istenmeyen davranışı üzerinde toplanmasına karşın, öğrenci bu davranışı yapmaya devam edebilir. **Güç Elde Etme:** Öğrenciler, dikkatleri üzerine çekmede başarısız olduklarında, aileleri ve öğretmenlerine karşı bir güç elde etmeye çalışırlar. Öğretmenler, bu öğrencileri cezalandırmaktan kaçınır. Çünkü, öğretmenler, öğrencilerin bu davranışına başka bir güç gösterisinde bulunarak tepki gösterirler (Celep, 2002:196). **Öç Alma:** Yanlış davranışların mantıksal sonuçlarını cezadan ayırt etmek gerekir. Ceza, öğrencinin öç almasını özendirir, misilleme yapmasını cesaretlendirir ve misilleme yapmayı haklı bir davranış haline getirebilir. Oysa yanlış davranışların mantıksal sonuçları, öğrencinin olumsuz davranışıyla ilişkilidir (V.Çelik, 2001:41). Öğretmen, sorun davranış gösteren öğrencilere sürekli şefkat, ilgi ve sevecenlikle yaklaşarak, sonunda onların düşmanlık, öç alma duygularının üstesinden gelebilir. **Yetersizlik Gösterme:** Sınıf etkinliklerine başarısız olan öğrenciler, cesareti kırılmış ve çaresiz bir davranış sergilerler. Çaresizlik, yetersizliği, aşırı iddialı olmayı, rekabet etmeyi, baskıyı ve başarısızlığı doğurmaktadır. Bu tür davranışlar gösteren öğrencilere karşı öğretmenler, çok sabırlı olmalı, onların neler olup bittiğini anlamalarına yardımcı olmalı ve onları başarılı olacakları çalışmalara yönlendirmelidirler (Celep, 2002:196-197).

Ussal Sonuçlar modelinde, öğrenci bu gereksinimlerle sorun davranışa yöneldiğinde öğretmen, öğrenciden demokratik, serbest ya da baskıcı davranışlardan birini göstererek isteyebilir. Baskıcı yöntem kullanan öğretmen, öğrencileri çalışmaya güdülemekten çok onu zorlar, öğrenci reddettiğinde de onu cezalandırır. Serbest davranan öğretmen ise, öğrencilere istedikleri gibi davranma olanağı verdiği için sınıfta etkisizdir; sınıfın öğrenme iklimi zayıftır. Demokratik öğretmen ise akılcı (ussal) davranır. Örneğin; öğrenci duvara yazı yazmışsa, onu öğrenciye temizlettirir, gerekiyorsa maddi külfetini ödeterek boyattırır. Gurubu rahatsız ediyorsa, öğrenci bir daha arkadaşlarını rahatsız etmeyeceğine söz verinceye kadar gurutandan ayırır. Sınıfa geç gelmişse, tam zamanında gelmesi konusunda uyarır. Devam ederse kabul edinceye kadar kapıda bekletir. Bu tür öğretmen otoriteyi ön planda tutmaz, öğrenciyi tehdit etmez, kinici değildir, öğrencilerinde kusur aramaz, herhangi bir şey için öğrenciden söz vermesini de istemez. Öğrencinin sorun davranışının nedenini anlamaya çalışır. Öğrenciden beklediği davranışları açık ve kesin olarak belirler.

Öğrencinin geçmişteki davranışları ile değil, o anki davranışı ile ilgilenir. Öğrencinin sorun davranışı karşısında sakindir; ona bu durumda birkaç seçenek sunar. Örneğin; sınıfta gürültü yapan öğrenciye “-Ya gürültü yapma sınıfta kal ya da sınıftan dışarı çık.” der. Öğrenci ile arasında güven verici bir iletişim kurmaya önem verir. Öğrenciyle neyin ne zaman tartışılacağını bilir. Öğrencinin duygusal anlarında onun sakinleşmesini bekler. Tutarlıdır, cezalandırma yerine ussal sonuçları kullanır. Kuralların oluşturulmasına ve uyulmasına bütün sınıfı katar. Öğrencisine, onu birey olarak kabul ettiğini, ona saygı duyduğunu hissettirir; ancak sorun davranışını kabul etmediğini de açıkça ortaya koyar. Sorumluluk sahibi, bağımsız bireyler olmaları için öğrencilerine yardımcı olmaya çalışır (Turer, 2006:5). V.Çelik (2002)’e göre; öğrenci, olumsuz bir davranış gösterdiği zaman cesareti kırılabilir. Öğretmen, öğrencilerini cesaretlendirerek, onların kendilerini değerlendirme bilincini geliştirebilir. Öğretmen öğrencileri cesaretlendirirken şu noktalara dikkat etmelidir:

- Olumlu davranışları cesaretlendirmeli, olumsuz sözlerden kaçınmalıdır.
- Zayıf yönleri değil güçlü yönleri vurgulamalıdır.
- Mükemmellik aramamalı, öğrenciyi geliştirmeye çalışmalıdır.
- Öğrencinin yapmış olduğu yanlışlardan da öğrenebileceği vurgulanmalıdır.
- Öğrencilerde içten güdülemeyi ve özdoymu geliştirmelidir.
- Öğrencinin başarılı deneyimler kazanabileceği bir ortam oluşturmalıdır

(V.Çelik, 2002:41).

Dreikurs (Dreikurs v.d., 1982) ve Nelson (1987) sınıf toplantılarında ussal sonuçlar yaklaşımında kullanılan tekniklerin ve değerlerin kullanılmasının önemini vurgulamaktadırlar ve okulları, çocukları, ideallerinin ve demokratik davranışlarının kapasitelerini geliştirdikleri laboratuvar olarak görmektedirler. Ayrıca Nelson (1987)’a göre öğrenciler “Akran Danışmanlığı” sayesinde daha fazla sorumluluk kazanabilirler. Sorun çözme ve önderlik becerilerini geliştirebilirler. Bunun için gönüllü öğrenciler seçip eğitilmelidir (Celep, 2002:198).

Bu modelin amacı, öğrencide öz disiplin geliştirmektir. Öğrenciye kendi davranışlarından kendisinin sorumlu olduğu öğretilmelidir (Ergün, 2006:5). Ayers ve Gray (1998)’e göre öğretmen öğrencide özdisiplin sağlayabilmek için şunları yapmalıdır:

1. Uygun zamanda sınıf kurallarını açık hale getirmeli,

2. Dönemin başında kısıtlamalarını ortaya koymalı,
3. Saygı ve güven arasında dengeli bir ilişki kurmalı,
4. Öğretmen öğrencinin olumsuz davranışına karşı uygun bir tepki vermeli,
5. Davranışında kusurlu olan öğrencilere karşı saygılı olduğunu göstermeli,
6. Geçmişte yaşanan olaylara takılıp kalmamalı, öğrencilere karşı kin gütmemeli, hataları affetmeli, geçmişteki olumsuz olayları unutmamalı,
7. Öğretmen sabırlı ve dürüst olmalıdır (V.Çelik, 2002:41).

R. Dreikurs Modeli (Akıl – Sonuç Modeli / Demokratik Yaklaşım / Ussal-Mantıksal Sonuçlar) güçlü ve zayıf yönlerinden başlıcaları aşağıda sıralanmıştır:

R. Dreikurs Modeli'nin Güçlü Yönleri:

- Öğrenci özerkliğini artırır,
- Öğrencilerin yaptıkların şeyin nedenini anlamalarına olanak sağlar,
- Öğrencilerin doğru davranışı öğrenmelerine yardım eder,
- Keyfi cezalandırma ve sistematik pekiştirme yerine, ussal sonuçlara güvenilir,
- Öğretmenler, öğrencilerin gösterdiği davranışlar konusunda eyleme geçmeden önce, davranışın nedeni üzerinde odaklaşır.

R. Dreikurs Modeli'nin Zayıf Yönleri:

- Öğretmenler öğrencilerin günlük hareketlerini belirlemede zorlanırlar,
- Öğrencinin davranışının altında yatan nedeni belirlemek zordur. Kalabalık bir sınıf ortamında her öğrenciyi hatalı davranışa sürükleyen gücün ne olduğunun çözümlemesini yapmak kolay görülmemektedir.
- Sınıf toplantıları, duygusal doygunluğa erişmemiş ya da iletişim becerilene sahip olmayan öğrenciler üzerinde gereksiz bir stres yaratmaktadır.
- Yapılan etkinliğin karmaşıklığı ve yoğunluğu; yapılan öğretmen etkinliği öğrencilerin düzeyine göre çok karmaşık ve anlaşılması güç ise bu etkinlik süresinde çıkan istenmeyen davranışa ceza uygulanabilir.
- Cezanın etkisindeki tırmanış; küçük cezadan büyüğüne doğru yapmak (Celep, 2002:200-201).

2. Gordon Modeli (TET / Etkili Öğretmenlik Eğitimi): Edwards (1997)'a göre Thomas Gordon'un Öğretmen Etkililiği Eğitimi (TET) modeli A. Maslow ve

Carl Rogers'in kuramlarına dayanmaktadır. Bu eğitimcilere göre, her birey kendine özgü özellikler taşır ve her bireyi bu özelliklerini dikkate alarak yönetmek olanaksız gibidir. Önemli olan çocukların sorun çözme ve karar verme yetenekleri konusunda kendilerine güvenlerini sağlamaktır. Bu hedefleri geliştirmek için, öğretmen-öğrenci ilişkisi dikkate alınmalı ve bu öğretmen ve öğrenci tarafından sağlanmalıdır (Celep, 2002:234-235).

Tertemiz (2002)'in belirttiğine göre; Gordon öğretmenlerin anlayışlı tavırlarıyla istenmeyen davranışların azaltılabileceğine inanır ve savunur. TET modeli sınıftaki sorunların çözümü için öncelikle problemin kaynağının bulunması gerektiğini belirtir. Eğer; sorun öğrencideyse, Gordon öğretmenin o öğrenciyi bir danışman gibi dinlemesini önerir. Öğretmen, öğrenciye sorunu bulup çözmesine yardımcı olmalıdır. Diğer taraftan sorun öğretmendeysse sorunu öğretmen ve öğrenciler karşılıklı olarak çözmelidir (Küçükahmet, 2002:71). K.Çelik (2005)'e göre etkili öğretmenlik eğitimi modeli, öğretmenlere öğrencilerle nasıl olumlu ilişki tesis edebileceklerini öğretmeyi amaçlamaktadır. Gordon, öğretmenlerin hatalı öğrenci davranışlarını, açık ve kışkırtıcı olmayan iletişimler yoluyla azaltılabileceklerine inanmaktadır (Kıran, 2005: 253).

Gordon, öğretmenlerin sınıf yönetiminde otoriter ve başıboş yönetim yaklaşımı uygulamaktan kaçınmaları gerektiğini savunmaktadır. Öğrenciler özdenetimi ya da özdisiplini öğrenebilirler. Öğretmen öğrencilerin denetimini sağlamada ödül ya da cezaya güvenmemelidir. Ödül ve ceza etkisiz olduğu gibi kullanıldığı zaman istenmedik yan etkiler de oluşturabilir. Özellikle öğrencinin sorun davranışı çok iyi analiz edilmelidir. Sorunun öğrenci üzerindeki etkisi açık bir şekilde ortaya konmalı ve mantıklı bir şekilde sorun çözülmeye çalışılmalıdır. Öğrencinin sahip olduğu soruna göre öğretmen üç farklı davranış şekli sergilemektedir. Yardım edici yaklaşımda sorun öğretmendir. Yüzleştirme yaklaşımında sorun ne öğrencinin ne de öğretmendir. Önleyici yaklaşımda ise sorun öğrencininidir (V. Çelik, 2002:48).

K. Çelik (2005)'e göre Gordon, öğretmenlerin genellikle problem gerçekte kendilerine ait olmasına rağmen “sen” mesajını kullanarak öğrencilere yöneldiklerini ortaya koymuştur. Gordon, “hatalısınız”, “zayıfsınız”, “dalgınsınız” gibi ifadeler yerine, problem durumla ilgili olarak sizin neler hissettiğinizi belirten ve bu

davranışın yol açtığı sonuçları belirten “ben” mesajları kullanılmasını ve doğru davranış olarak ne istenildiğini belirtilmesini önermektedir. “-Gürültü yapman, benim ve arkadaşlarının dikkatini dağıtıyor ve arkadaşlarına yardımcı olamıyorum” gibi ifadeler “ben” mesajlarına örnektir (Kıran, 2005:254).

Gordon (1996)’a göre sınıftaki çatışmaların çözümünde üç temel yöntem kullanılabilir. Bu yöntemler, kazan-kaybet, kaybet-kazan ve kazan-kazan yöntemleridir. **Kazan- kaybet yönteminde** öğretmen kazanır, öğrenci kaybeder. Çatışma sürecinde öğrenci, öğretmenin sunduğu seçeneği kabul etmek zorundadır. **Kaybet-kazan yönteminde** öğrenci kazanmakta, öğretmen kaybetmektedir. Üretilen çözüm, öğrencinin çözümüdür. Kazan-kaybet ve kaybet-kazan yöntemlerinde çatışmadan bir taraf başarıyla ayrılmaktadır. Çatışmada ya öğrenci ya da öğretmen kaybetmektedir. Sonuçta bu savaşın bir galibi yoktur. Her iki yöntemde de kaybeden olduğu için çatışma çözüme ulaşamamıştır. Oysa **kazan-kazan yönteminde** hem öğretmen hem öğrenci kazanmaktadır (V.Çelik, 2002:186-188). Tertemiz (2002)’in de belirttiği gibi Gordon (1996)’un “Etkili Öğretmenlik Eğitim Kitabı” nda Yöntem III dediği “Kaybeden Yok” yönteminde öğretmen ve öğrenci her iki taraf için kabul edilebilecek ve hiçbirinin kaybetmeden kazanacağı bir çözüm üretme yolundan söz eder. Gordon’a göre hiç kimsenin bir başkasıyla baş etmek zorunda kalmayacağı yeni yollara ihtiyaç vardır. Bu yöntem, sorunun özünü araştırmaya ve onu iyileştirmeye yöneliktir. Bir süreçtir ve taraflar olumlu sonuca ulaşana kadar pek çok etkileşime girerler. Öğretmen-öğrenci çatışmasında her iki taraf soruna çözüm getirebilmek amacıyla baş başa verirler ve çeşitli çözümler üretirler. Bu çözüm önerilerinden her iki tarafın ihtiyacına cevap verebilecek birini seçerler. Bu yöntemle ceza uygulanabilir bir çözüm değildir (Küçükahmet, 2002:72). Celep (2004)’in aktardığı gibi Edwards (1997)’a göre Öğretmen Etkililiği Eğitiminin temel özelliklerinden bazıları şunlardır:

Sorun Sahipliği: Sorunu sahiplenme, öğrenciye yardım etmede sınıfta öğrencilerin karşılaştıkları sorunları çözmez. Bunun ilk basamağı sorunu yaratanın kim olduğunu saptamaktır. Öğretmenler sınıf için sorun olabilecek öğrenci davranışlarını önceden belirler. Bu belirlenen sorun davranışları gösteren öğrencileri, bu davranışlarını değiştirmeye zorlamaya çalışırlar. **Öğrenci Gereksinimlerini Tanımlamak:** Öğrenci bazen gereksinimlerini açık olarak ifade etmeyebilir. Bunu

dolaylı yollarla söyleyebilir. Öğretmen, öğrencilerin gereksinimlerini tanımlamak durumundadır. **Çevreyi Yönlendirmek:** Çoğu zaman öğretmenler istenmeyen davranışların üstesinden gelmekten çok, sınıf çevresini değiştirirlerse etkili olur. Sıkıcı bir öğrenme çevresi, çocuklarda istenmeyen davranışların doğmasına neden olur. **Etkin Dinleme:** Öğretmenler için en güç fikirleri anlama yollardan birisi de öğrencileri dinleyerek onların sorunlarını çözmelerine yardım etmektir. Bunun için en önemli yol öğrencilerin duygularının da paylaşıldığı etkin dinleme yoludur. Bu sağlanırsa, öğrenciler sorunlarını daha rahat ifade ederler. Öğretmen de öğrencilerinin sorunlarını bütün yönleriyle görmesine yardım edebilir. **Öğrencinin Uygun Davranışına Karşı Ben İletisi Gönderme:** Öğretmen siz iletisi verirse, öğrencilere onların suçlu olduğu iletisini vermiş olur. Aslında bu öğretmenin kendi sorunudur. Öğrenciyi suçlamaya gerek yok. Öğretmenler sorunu sahiplenmeli ve daha sonra sorunlara olduğu gibi ben iletisi gönderimi yapmalıdır (Celep, 2004:235-237). Gordon Modeli (TET/ Etkili Öğretmenlik Eğitimi)'nin güçlü ve zayıf yönlerinden bazıları aşağıda sıralanmıştır:

Gordon Modeli'nin Güçlü Yönleri:

- Öğretmen-öğrenci ilişkisini geliştirir.
- Öğrencilerin kişisel sorunlar ve duyguları ele alınmaktadır.
- Öğretmenlere öğrencilerin kendi davranışlarının diğerlerini nasıl etkilediğini değerlendirebilmesi için gereksinimlerini tanıma konusunda yardım etmektedir.
- Öğretmenlerin gereksinimlerini ve duygularını anlamaları konusunda öğrencilere yardım etmektedir.

Gordon Modeli'nin Zayıf Yönleri:

- Öğretmenler etkin dinleme rolünden öğrenciyi yönetme ve kontrol etme rolüne geçmektedir.
- Öğretmen kendisi ve öğrenciler arasındaki farklı değerleri kabul etmede zorlanabilir (Celep, 2002:240).

3. Canter Modeli (Destekleyici Disiplin Yaklaşımı / Güvengen Davranış Modeli): Weinstein (1999)'e göre 1976 yılında Lee ve Marlene Canter destekleyici disiplin kavramını geliştirdi. 1970'lerdeki destekleyici disiplin hareketi öğretmenin istek, ihtiyaç ve haklarındaki yasallığı ve önceliği vurguluyordu. Öğretmenler

öğrencilerle etkileşimde üç farklı davranış biçimi sergilemektedirler. Bunlar destekleyici olmayan (pasif), düşmanca (saldırgan, kötü davranma) ve destekleyici davranışlardır. Canter'e göre öğretmenin destekleyici davranışı, öğrencinin istek ve ihtiyaçları doğrultusunda şekillenmekte, karşılıklı beklentilere göre açık bir iletişim kurulmaktadır. İletişim, daha çok sözel iletişime dayanmaktadır. Destekleyici davranış yaklaşımı, öğrencinin uygun davranışlarına ilişkin olarak hangi sonuçlarla karşılaşacağı noktasında ona tercih imkanı sunmaktadır (V.Çelik, 2002:42).

K.Çelik (2005)'e göre “Etkin Disiplin” olarak da bilinen model, öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkin olması gerektiğini savunmaktadır. Canter modelinin amacı, öğretmenlere sınıf içinde görev almayı ve öğrencilere karşı sakin fakat güçlü olmayı öğretmektedir. Bu model, bütün öğrencilere benzer biçimde davranma, aynı ölçütleri uygulama ve bütün öğrencilerden aynı başarıları bekleme düşüncesine dayanmaktadır. Moore (1998)'a göre etkin öğretmen, öğrencilerden nezaketli ve sorumlu davranışlar talep etmekte ısrarlıdır. İstediklerinde bunu bütün öğrencilerin yapabileceğini kabul eder. Uygun davranış bir seçenek sorunudur. Etkin öğretmen, kuralları zorla kabul ettirmeye çalışmaz, kurallara uyulmadığında ortaya çıkacak sonuçları tehdit unsuru olarak kullanmaz, sadece açıklar ve taahhüt eder, tehdit etmez. Etkin öğretmenler tutarlı olup, öğrencinin davranışına göre hareket ederler (Kıran, 2005:250). Bu yaklaşım, öğretmenlerin ve öğrencilerin hak ve sorumluluklarına dayalı düşüncelerden oluşur. Öğrenciler, öğretmenler tarafından oluşturulan kısıtlamalara tepki gösterirler. Ancak öğretmenler kısıtlayıcı bir ortam oluşturabilirler. Öğretmenlerin okulda oluşturdukları kısıtlayıcı ortam, okul yönetimi ve anne babalar tarafından da ciddi olarak desteklenir. Pozitif bir sınıf ikliminin oluşturulması, öğrenci ihtiyaçlarının karşılaştırılması, etkili sınıf kurallarının hazırlanması ve uygulanması, istenmeyen davranış gösteren öğrencilerin öğretime yönlendirilmesiyle gerçekleşebilir (V. Çelik, 2002:42).

Tertemiz (2002)'e göre ilk olarak otorite kurmayı göz önüne alır. Otorite kurmanın öğretmen için gerekli olduğunu savunur. İddialı, idealist öğretmenin açık ve sağlam bir otorite kurmasının öğrenciler için şart olduğuna inanır. Bu klasik yöntemle öğütler vererek öğrencilerin uygun davranış yapmaları ve itaat etmeleri sağlanır. Otoriter öğretmenler uygunsuz, itaatsiz davranışlara ders yılının başında izin vermezler. Öğrencinin duygusal problemler, kalıtsal sorunlar, bedensel özürler,

olumsuz şartlarda yetiştirme gibi özel durumlardan kaynaklanan uygunsuz davranışları bile hoş görülmez. Uygunsuz bir davranış görüldüğünde, davranışın kaynağı önemli değildir. Böyle durumlarda davranışı uygun hale getirmek ve kuralları kabul ettirmek önemlidir. Kurallara uyan öğrencilere ödül verilirken (örneğin: özel hediyeler, ayrıcalıklar, boş zaman verilmesi vb.); kuralları ihlal eden öğrencilere cezalar verilir (örneğin: teneffüste sınıfta bekleme, dersten sonra okulda kalmak, müdür odasına gitmek vb.). İddialı ve otoriter öğretmenler, öğrencilerin uygun davranışları kazanmaları için kendilerini sorumlu tutarlar. Öğretmenler disiplin sağlamada tehditler yerine tavsiyelerde bulunmayı tercih ederler. Bu durum öğrencilerin kendi istekleri biçiminde davranmalarını sağlar. Bu görüşü benimseyen öğretmenler, tutarlı ve vaad ettiklerini gerçekleştiren kişilerdir (Küçükahmet, 2002:72). Canter Modeli'nde öğretmenlere disiplin sağlamak için şu tavsiyeler sunulmuştur (Ergün,2006:8):

-Disipline engel olan şeyleri bulunuz ve kaldırınız. Tüm öğrencilerin uyacakları kuralları, sınırları belirleyiniz. Daima sadık kalacağınız yüksek beklentileriniz olsun. İdare ve anne-babadan destek alınız. Öğrencilerin hepsi aynı şekilde davranamaz; küçük farklılıklara izin veriniz.

-Kararlı ve kendinize güvenen tepkiler ortaya koyunuz. Gevşeklik ve zayıflık göstermeyiniz. Düşmanca, tehdit veya alay edici ifadeler kullanmayınız, bağırmayınız.

-Şiddet göstermeyiniz. Israrlı, sakın, açık ve diğer güçlerle işbirliği halinde olunuz.

-Sınır koymayı öğreniniz. Öğrencilerden ne beklediğinizi biliniz. Olumsuz davranışların kötü sonuçlarından ziyade olumlu davranışlara övgü ve ödülleri gösteriniz. Uygun olmayan davranışları görmezlikten gelmeyiniz.

-Koyduğunuz sınırlara uyma ve uydurmayı öğreniniz. Yapacaklarını söyleyiniz, ama tehdit etmeyiniz. Sözel tepkiler gösteriniz.

-Olumlu bir güven sistemi geliştiriniz. Güzel ve doğru davranışlar gösteren öğrencilere özen gösterip ve sayılarını artırmaya çalışınız.

Canter Modeli (Destekleyici Disiplin Yaklaşımı/Güvengen Davranış Modeli)'nin güçlü ve zayıf yönlerinden bazıları aşağıda sıralanmıştır:

Canter Modeli'nin Güçlü Yönleri: Edwards (1997)'a göre bu modelin güçlü yönlerinden bazıları şunlardır:

- Kullanımı çok basittir,
- Öğretmenin kişisel istekleri yerine getirilebilir,
- Disiplin süreçlerine yönetici ve aile katılımını içerir.

Canter Modeli'nin Zayıf Yönleri:

-Sorun davranış gösteren öğrencilerin adlarını tahtaya yazarak onları uyarma biçimindeki uygulama, yanlış davranış göstermeyen diğer öğrencilerden bazılarını yanlış davranış göstermeye itebilir.

-Sorun davranış gösteren öğrencilerin adlarını tahtada yazılı olması onları utandırabilir.

-Cezalandırmanın ortadan kaldırılması, tasarlanan birçok davranışı uyandırır ve özendirir (Celep, 2002:193).

4. Glasser Modeli (Gerçek Terapi / Kontrol Kuramı): Tertemiz (2004)'e göre Glasser Modeli (1965) iyi bir disipline “gerçek terapi” demeyi daha uygun bulur. Bu modelde gerçek terapi kişisel bir yol göstericidir. Eğer öğrenci isterse aklı başında, mantıklı davranışlarını kontrol edebilir. Öğrencilere gerçek hayattaki ihtiyaçlarını karşılamaları ve sorumluluklarını kazanmaları için rehber olunmalıdır. Öğretmenlerin rehberlik yapmaları, öğrencilerin iyi seçim yapabilmelerini sağlar (Küçükahmet, 2004:70). Gerçeklik Terapisi görüşüne göre; bireylerin sorunları, sevilme ve değer verilme ihtiyaçlarının karşılanamamasından kaynaklanmaktadır (Erden, 2001:218). Çocukların, aile ya da okul tarafından karşılanması gereken belli gereksinimlerin vardır. Çocuklar istenmeyen bir davranış gösterdiğinde, bunun mutlaka karşılanmayan bir gereksinime dayandığı kabul edilmektedir. Aile bu gereksinimleri karşılamıyorsa, o zaman okul, bu gereksinimleri karşılamaya çalışmalıdır. Okul ve öğretmenler, çocukların öğrenme çabalarına ve onların kendilerine değer vermeyi başarmalarına yardımcı olmaktadır. Çocuklar, uyum sağlamıyor ve üretken bir davranış sergilemiyorlarsa, o zaman öğretmenler, kendi davranışlarını ve sınıf yapısını değiştirecek yolları bulmalıdırlar (Celep, 2002:240).

K.Çelik (2005) de belirttiği gibi Burden (1995)'e göre Glasser'in yaklaşımında temel ilke; istenmeyen davranış gösteren bir öğrencinin bunun

sorumluluğunu üstlenmesidir. Glasser, öğrencilerin mantıklı varlıklar olduğuna, isterlerse davranışlarını kontrol edebileceklerine inanır. Öğrenciler, kötü seçenekler yerine iyi seçeneklere yönelmede sık sık desteklenmelidir. Öğrencinin uygun tercihler yapmasında rehberlik, öğretmenin görevidir. Kurallar esastır ve öğrenciler kurallara uymaya zorlanmalıdır. Her öğrenci davranışını, daima uygun bir karşılık izlemeli, hatalı davranış için hiçbir özür kabul edilmemelidir. Fakat bu, istenmeyen davranış gösteren öğrencinin cezalandırılması veya övülmesi anlamına gelmemektedir. Ceza ve övgü, öğrencinin istenmeyen davranışı için sorumluluğu doğrudan kabul etmesini engeller. Ceza, öğrencilerin kin duygularına yol açarken, övgü ise bir öğrenciyi bazı veya bütün davranışlarında övgü bekleme konumuna getirir (Kıran, 2005:251).

Tertemiz (2004)'e göre Glasser'de kurallar esastır ve öğrenciler kurallara uymaya zorlanmalıdır. Akılcı ödüller öğrencilerin olumlu davranışlarından sonra verilmelidir. Kötü davranışlar muaf tutulmalıdır. Öğrenciler, sürekli sorumluluk kazanmaya ve doğru davranışı kabul etmeye zorlanmalıdır ki böylece takdir edebilme gücünü kazansınlar. Bu modelde, sorun olduğunda, öğrenciler küçük gruplar halinde bir daire oluşturup otururlar ve problemleri tartışıp çözüm yolları ararlar. Burada öğretmene düşen görev; onlara çözüm için yardımcı olacak tutarlı bilgiler vermektir. Sınıf kuralları ve ödüller sınıfta oluşan yeni durumlar karşısında daha da geliştirilmeli ve öğrenci tepkileri izlenmelidir. Bu kurallar esnek ve sınıftaki davranışları olumlu yönde etkilemelidir (Küçükahmet, 2004:71).

Edwards (1997)'a göre Glasser'in geliştirdiği “Kaliteli Okul” modelinde, okul yönetiminin temel işlevinin, bir bütün olarak öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini en iyi biçimde doyurmak olduğu belirtilmektedir. Bu görüşten hareketle öğrencilerin öğrenme gereksinimlerinin doyurulması konusunda, okul yöneticisinin yöneticilik ve önderlik özelliklerinden söz edilmektedir (Celep, 2002:241). V.Çelik (2002) ve Erden (2001)'e göre Glasser'in sorun çözme evreleri şunlardır:

1. Evre (Öğrencilerle İlişki Kurmak): Eğer öğrenciler, öğretmenini kendilerine karşı ilgili bulurlarsa, büyük bir olasılıkla öğretmenin davranış değiştirme ve değerlendirmeye yönelik rehberliğini kabul edeceklerdir. Öğretmen, öğrencilere olan bağlılığını ve onlarla ilgilendiğini değişik biçimlerde gösterebilir. Öğretmen, öğrencinin çalışmalarını övebilir, öğrencilere yönelik dostça bir tavır

sergileyebilir, öğrencilerin düzenlediği etkinliklerde ilginç gösteriler yapabilir ve ailesi, sevdikleri, sevmedikleri ve hobileri hakkında öğrencilere bilgi verebilir. Öğrencilerle ilişki kurmanın en iyi zamanı, öğrencilerin olumsuz davranışlar göstermeden önceki zamandır (V.Çelik, 2002:178). Kurallar üzerinde uzlaşma sağlama: Kurallar temel öğelerdir. Kurallar, akılcı, uygulanabilir, işbirliği ile geliştirilebilir ve öğrenci tarafından kabul edilebilir olmalıdır (Erden, 2001:218).

2. Evre (Davranış Odaklama): Glasser, bir sorun oluştuğu zaman, öğrenciyle kısa bir süre görüşme yapmanın yararlı olacağını tavsiye etmektedir. öncelikle sorunun ne olduğu belirlenmeye çalışılmalıdır. Öğretmen, sadece öğrencilere ne olduğunu veya olayın nasıl meydana geldiğini soru olarak yöneltmeli ancak öğrencileri ayırmaktan kaçınmalıdır (V.Çelik, 2002: 178). Duygular önemli olmakla birlikte öğrenci yaptığı davranışa dikkat etmeli ve bu davranışı değiştirmelidir. Öğretmen bu konuda öğrenciye yardımcı olmalıdır (Erden, 2001:218).

3. Evre (Öğrencinin Davranışın Sorumluluğunu Kabul Etmesi): Öğrenci, davranışının sorumluluğunu kabul etmesi için, önce davranış üzerinde düşünmeyi kabul etmesi gerekir. Bu durum, özür kabul etmek değildir. Özür kabul etmek zordur. Özellikle öğrenci suçlandığı zaman suçunu inkar edebilir ve davranışlarının sorumluluğunu kabullenmek istemeyebilir. Kuşkusuz, öğrenci sorun konusunda daha fazla bireysel sorumluluk alabilir, ancak sorumsuzluk bir özür olarak görülmemelidir. Bu evrede önemli olan nokta, öğrencinin olumsuz davranışlarının sorumluluğunu kabullenmesidir (V.Çelik, 2002:178).

4. Evre (Öğrencinin Davranışını Değerlendirmesi): Öğrenci göstermiş olduğu istenmeyen davranış değerlendirilmede güçlük çekiyorsa öğretmen öğrenciye şu soruları sormalıdır; “-Bu davranışın sana yararı ve zararı nedir?”, “-Bu davranışın başkalarına karşı yararı veya zararı nedir?”. Öğretmen, sürekli gösterilen istenmeyen davranışların olumsuz sonuçlarını öğrenciye vurgulamaya çalışmalıdır. Öğrenci davranışın olumsuz sonuçlarını görmedikçe, istenen davranışları gösterme konusunda haklı bir neden bulamayacaktır. Öğrenci kendi davranışını değerlendirdiği zaman daha kolay sorumluluk üstlenecektir.

5. Evre (Bir Plan Geliştirme): Öğretmen ve öğrenci, istenilen yeni davranış biçimlerini ve sorunu önleme yollarını belirlemeye çalışır. Plan, yazılı bir sözleşme haline getirilebilir. Bu evrede öğrenci, uygulanacak planın iyi bir plan olduğuna

inandırılmalıdır ve uygulanabilir nitelikte olmalıdır (V.Çelik, 2002:178). Öğrenci olumsuz davranış gösterdiği zaman öğretmen yönlendirici cümleler kullanmalıdır (Erden, 2001:219).

6. Evre (Öğrencinin İzlenen Planla Özdeşleşmesinin Sağlanması): Öğrenci, değişimi ciddi bir şekilde tasarlamazsa, en iyimser durumda gelişme sınırlandırılmış olacaktır. Öğretmen, planın uygulanması veya uygulanmaması durumunda ortaya çıkabilecek olumlu veya olumsuz sonuçları açıkça ortaya koymalıdır. Plan, uygun zamanda gerçekleşebilecek nitelikte olmalıdır. Bu evrede öğrencinin planı izleme çabaları desteklenmelidir (V.Çelik, 2002:179). Öğrenci davranışları plana uymadığı zaman hiçbir zaman özür kabul edilmemelidir. Özrü kabul edilirse, her zaman davranıştan kaçmak için bir çıkış yolu bulabilir. Öğrenci doğru davranışı göstermede başarısız olursa, tekrar denemesi için cesaretlendirilmelidir (Erden, 2001:219).

7. Evre (İzleme ve Sonuca Bağlama): Öğrenci, yaptığı davranışın olumlu veya olumsuz sonucunu görmelidir. Bu amaçla, öğrenciden yaptığı davranışın sonuçlarını betimlemesi istenebilir. Sonuç olumsuz olsa bile Gerçeklik Terapisine göre kesinlikle ceza verilmez (Erden, 2001:219). Yapılan plan işlemiyorsa, öğrenciyle birlikte değiştirilmelidir. Planın kullanılabilirliği ve olumsuz sonuçları araştırılmaya çalışılmalıdır (V.Çelik, 2002:179).

Glasser Modeli (Gerçek Terapi / Kontrol Kuramı)'nın güçlü ve zayıf yönlerinden bazıları aşağıda sıralanmıştır:

Gerçek Terapi / Kontrol Kuramının Güçlü Yönleri:

Edwards (1997)'a göre bu kuramın öğrenci disiplinine yönelik önemli katkılarından bazıları şunlardır:

- Öğrenci özerkliğini ve sorumluluğunu artırır.
- Öğrenciye, kendi davranışlarının olası bütün sonuçlarını görme olanağı sağlar.
- Öğrencilerin kendilerinden kaynaklanan disiplin sorunlarını çözmelerine yardım eder.
- Öğrencilerin gereksinimlerini anlamaya yardım eder ve bunları yasal olarak nasıl giderebilecekleri konusunda onlara bir bakış açısı kazandırır.
- Öğretmene, şiddetten kaçma olanağı sağlar.

-Sorun davranışlar, öğrencilerin katıldığı sınıf toplantılarında ele alınır ve bütün öğrencilerin çeşitli disiplin sorunlarını anlamaları sağlanır (Celep, 2002:246).

Gerçek Terapi / Kontrol Kuramının Zayıf Yönleri:

-Uygun olmayan davranışlar konusunda öğrenciler ile iletişim kurulduğunda; öğretmen, öğrenciye tepki göstermede zorlanır.

-Sınıf toplantıları istenilen sürede bitmeyebilir.

-Kontrol kuramını uygulayarak; öğrencilerin, gerçek özerklik duygusunu yaşamalarını sağlamak zordur.

-Okulda olmayı istemeyen öğrencinin, davranışlarını geliştirme konusunda plan yapmasını sağlamak zordur.

-Öğrenciler, davranışlarını geliştirme planını yapmayı gerektiren becerilere sahip olmayabilir.

-Öğretmenleri, sınırsız bir biçimde hoşgörülü ve iyimser davranmaya yöneltmektedir (Celep, 2002:246).

5. J. Kounin Modeli (Araştırma Temelli Deneysel Yaklaşım): Kounin'in yaklaşımı (1977), öğretim yöntemleri ve öğrenci davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu çalışmada özellikle öğretmenin yorumu ve azarlama davranışlarıyla öğrenci tepkisi arasında ilişki ve öğretmen tepkisinin diğer öğrenciler üzerindeki etkisi üzerinde durulmuştur. Kounin, genel olarak geliştirdiği yaklaşımın hiçbir psikolojik ve eğitimsel teoriye dayanmadığını ileri sürmüştür. Bu deneysel yaklaşımın bulguları, diğer teorik çalışmaları destekler nitelikte değildir. Kounin, sınıfta öğrenci gözlem ve davranışları ile öğrenci ilişkisi arasındaki farklılığa dikkat çekmiştir. Sonuç olarak Kounin, öğrenci davranışlarını videoya alarak, öğrenci davranışlarıyla sınıf gözlemleri arasındaki ilişkinin önemini vurgulamıştır (V.Çelik, 2002:37).

Ayers ve Gray (1998)'e göre Kounin, öğretmenin dikkatli olmasının içindelik kavramıyla açıklamıştır. Aydın (2000)'a göre içindelik kavramı öğretmenin etkili bir sınıf yöneticisi olmasına imkan sağlamaktadır ve öğretmenin sınıfta olup bitenlerden haberdar olmasını ifade etmektedir. Brophy (1999)'e göre içindelik, öğretmenin sınıfta meydana gelen olaylardan haberdar olması yanında, sınıfın sürekli olarak taranması anlamına da gelmektedir. Serbest bırakılan öğrenci davranışları,

istenmeyen davranışların oluşmasına yol açar. İçindelik ya da uyanıklılık, zaman hatalarını ve hedef hatalarını en aza indirir (V. Çelik, 2002:38).

K. Çelik (2005)'e göre öğretmen istenmeyen davranışta bulunan öğrenciyi ve davranışı belirlemeli, istenmeyen davranış yerine hangi davranışın olması gerektiğini belirtmelidir. Uygunsuz davranışta bulunan öğrenciye sert fiziksel tehditlerde bulunmaktan, sınıfı rahatsız etmesi ve korku yaratması nedeniyle kaçınmalıdır (Kıran, 2005:253).

Tertemiz (2004)'e göre sınıfta olumsuz bir davranış olduğunda bu davranışın ileride tekrarlanmaması veya benzeri hareketlerin oluşmasını engellemek için dalgalı etkiler kullanılır. Öğretmen istenmeyen davranışta bulunan öğrenciyi ve davranışı belirlemeli, istenmeyen davranış yerine hangi davranışın olması gerektiğini belirtmelidir. Bu modelde sert tepkiler önerilmez. Öğretmenlere bir problem karşısında gereksiz uğraşlardan çok, dersleriyle ilgilenmeleri, öğrencilerin dikkatlerinin derse sağlanması için gerekirse etkinlikleri değiştirmeleri, dersin içeriğine ağırlık vermeleri ve öğrencilerin derse etkin katılımını sağlamaları önerilir (Küçükahmet, 2004:71).

Brophy (1999) ile Ayers ve Gray (1998)'a göre öğretmen bir şeyler yapmaktan daha çok, özellikle bir grup etkinliği sürdürüldüğünde bireysel ihtiyaçlara cevap verebilmelidir. Bunun için göz teması kurmalı ve fiziksel yakınlıktan yararlanarak dikkatsiz öğrencileri derse katmalı ve sürekli olarak öğrencilerin dersten kopmamasına gayret etmelidir. Öğretmen, aynı anda meydana gelen iki ya da fazla olay arasında doğru olanı göstermelidir. Brophy (1999)'e göre yeterince ilginç olan ve güçlük derecesi mantıklı olarak belirlenen ev ödevleri öğrencileri cesaretlendirir. Öğretmen, öğrencilerin motivasyon ve ilgisini sürekli canlı tutacak teknikleri kullanmasını bilmelidir. Rutin teknikleri kullanan öğretmen öğrenciler üzerinde fazla ilgi uyandırmazken; yeni teknikleri kullanan öğretmen öğrenciler üzerinde daha fazla ilgi uyandırabilmektedir (V.Çelik, 2002:39).

Tertemiz (2004)'in belirttiğine göre Kounin, modelinde dalgalı etkileri ve grup idaresini önerir. Kounin, öğretmenin sınıfta hatalı bir davranışta bulunan öğrenciyi yakaladığında ve davranışı düzelttiğinde bu durumu o öğrencinin yakınındaki diğer öğrencileri de etkilediğini belirtir. Bunu “dalgalı etki” olarak belirtir (Küçükahmet, 2004:71). K.Çelik (2005)'e göre de Konin modeli, grup

yönetimi ve “dalga etkisi”ni vurgular. Hatalı davranışların caydırıcısı olarak, gruba odaklanma ve grup yönetiminin önemine dikkat çekmektedir. Öğretmen, derslerden yumuşak bir şekilde başka konulara geçme yeteneğine sahip olmalıdır. Başka bir konuya geçerken dersi yarıda kesip askıda bırakmamalı ve düzensiz bir şekilde konudan konuya atlamamalıdır. Öğretmen, öğrencilerin ilgilerini toplayarak, konuyla ilgili sorumluluklarını muhafaza ederek ve onları derse katarak uyanık bir halde tutmalıdır. Kounin, öğretmenin aynı zamanda iki veya daha fazla aktiviteyi gerçekleştirme yeteneğini kullanmada becerili olması, aynı anda sınıfın her yerinde olması gerektiğini savunur (Kıran, 2005:252). Bacanlı (2001)’nın belirttiği gibi Beihler ve Bnowman (1986)’a göre Kounin öğretmenlere sınıf yönetimi için şunları önermektedir:

- Öğrencilerinize onlarla birlikte olduğunuzu gösteriniz. Varlığınız anlaşılmalı,
- Örtüşen durumlarla başa çıkmayı öğreniniz, sınıfın çok boyutluluğunu hatırlayınız,
- Sınıf etkinliklerinde kesintisiz olmayı sürdürmeye çalışınız,
- Tek bir öğrenciyle ilgilendiğiniz zaman bile tüm sınıfı katkıda tutmaya çalışınız,
- Özellikle küçük çocuklarla olduğunuzda değişiklikler yapınız ve coşkulu olunuz,
- Dalga etkisinin farkında olunuz (Bacanlı, 2001:238).

6. Ginnot Modeli (Haim Ginott): Ginott (1971) çalışmasında daha önceki araştırmalarında vurguladığı yetişkin ve gençler arasındaki iletişime yönelik tavsiyelerini sınıf içine uyarlamıştır. Ginott’a göre disiplin, bir dizi küçük zaferlerden meydana gelir ve disiplini sağlamada en önemli faktör öğretmendir. Öğretmen, öğrencilerinde görmek istediği davranışlar için öncelikle kendisi iyi bir model olmalıdır. Ginott, öğrenci istenmeyen bir davranış sergilediğinde öğrencilere kesinlikle “aptal”, “tembel”, “sorumsuz” gibi kelimeler kullanmak yerine, doğrudan davranış üzerinde yoğunlaşarak durumla ilgili “ben mesajları”; “-Ben hayal kırıklığına uğradım”, “-Ben kızgım.” vb. göndermesi gerektiğini vurgulamaktadır (Pala, 2006:174).

Ginott, öğretmenin kişisel kalitesinden çok, öğrenciyle kurduğu etkili iletişim üzerinde durmaktadır. Öğrencinin algılarını, deneyimlerini, duygularını ve diğer özelliklerini kabul etme, iletişim sürecinde önem taşımaktadır. Öğretmen bilinçli ya da bilinçsiz olarak öğrenciyi etiketlemekten ve lekelemekten kaçınmalıdır. Öğrenciler damgalanma ya da alay edileme endişesi olmadan, yorum yapabilecekleri bir ortamın kendilerine sağlanmasını istemektedirler. Aynı şekilde öğretmenin öğrencilere kesin emirler vermeden de kaçınması gerekir. Çünkü bu durum öğrencilerin işbirliği yaparak ortak hedeflere ulaşma doğrultusundaki motivasyonunu olumsuz yönde etkiler. Öğretmen öğrenciyle değil, doğrudan onun istenmeyen davranışlarına yönelmelidir. Sorunlu öğrenci davranışlarına karşı öfkeli bir şekilde yaklaşmamalıdır. Öğretmen öğrenciyi doğru anlamaya çalışmalı, davranışlara uygun övgüler kullanmalı, ancak öğrencinin kişiliğini asla değerlendirmemelidir. Öğrenciler, öğretmenin duyarsız bir şekilde ve zorla kendi kişisel dokunulmazlık alanlarına müdahalesini anlamsız bulmaktadırlar. Öğretmen, öğrencileri eleştirerek, alaycı ve diktatör bir yaklaşım uygulayarak ya da ceza yöntemini uygulayarak öğrencinin performansını artıramaz. Ginott'a göre öğretmenin etkili bir iletişim sürecinde şunlara dikkat etmesi gerekir:

- Öğretmen, öğrencinin duygularını ve kişiliğini kabullendiğini gösteren mesajlar göndermelidir. Öğrenciyi lekelemeden istediği davranışları açıkça ortaya koymalıdır,

- İstenmeyen davranışlara ilişkin sorunları çözmede, öğrenciler arasında işbirliği yapılmasını özendirmelidir,

- Öğrenciler duygu ve düşüncelerini açıklarken, onlara karşı empati ve anlayış göstermelidir,

- Her olumlu ortamda, öğrenciye karşı saygı göstermelidir,

- Öğrencilere karşı samimi olmalı, duygularını onlardan saklamamalı, öfkeli olmamalı ve asla öğrencinin kişiliğine saldırmamalıdır (V.Çelik, 2002:47-48).

Ginott (1971)'a göre bu modelde temel amaç; öğretmenlere güvenli, insancıl ve verimli sınıf iklimini oluşturmada destek sağlamaktır. Kuram, Kounin kuramına dayanmaktadır. Kuram, öğretmenlerin sınıfta öğrencilere karşı ne tür ifadelerde ve davranışlarda bulunmaları ve bulunmamaları gerektiğini içermektedir. Bu kuramın bazı özelliklerini Celep (2002:229-234) şöyle ifade etmiştir:

Olumlu İletişimde Bulunmak: İlişki, olumlu iletişime dayandırılmalı, suçlama ve utandırmadan kaçınmalıdır. **Nesnel İletilerde Bulunmak:** Edwards (1997)'a göre öğretmen sınıfta korkutucu güce sahiptir. Çocukların yaşamlarını acıya ya da eğlenceye dönüştürebilir. Öğretmenin söylediklerinin büyük çoğunluğu öğrencileri mutsuz kılmaktadır. Bunu önlemek için, öğretmen alışagelmış ifade biçimini değiştirerek, sınıfta öğrencilerin kendi algılarına, duygularına ve inançlarına sahip çıkmalarını sağlayan bir dil kullanılmalıdır. **Kızgınlığı Doğru İfade Etme:** Kızgınlık kırıncı olmadan ifade edilmelidir. Kızgınlığa neden olan koşullar ortaya çıktığında öğretmen ben iletişinde bulunmalıdır. Çağdaş öğretmen kızmaktan korkmaz. Çünkü kızgınlığını öğrenciye zarar vermeden ifade eder. Öğrenciden çok sorunla uğraşır. **Benzetme, Eleştirme ve Küçümsemekten Kaçınma:** Öğrenciyi bir diğerine benzetme onun yetilerini yok saymadır. Öğretmen öğrencileri eleştirmekten de kaçınmalıdır. Küçümsemeye yönelik ifadeler özgüveni ve öğrenmeyi olumsuz yönde etkiler. Bu tür ifadelerle karşı karşıya gelen öğrenciler öç alma duygularını geliştirirler. **Öğrenci Duygularını Kabullenme:** Öğretmenler, zaman zaman öğrencilerle rahatlamalarını sağlamak için korkmamalarını söyler. Halbuki bunu öğrencilerine söylediğinde korkuları daha da fazlalaşır. Çocuklarının duygularını dikkate almalı ve onlara saygı göstermelidir (Celep, 2002:229-231) .

Kısa ve Öz İfadelerde Bulunma: Öğretmen sınıfta yapacağı konuşmaları kısa ve öz ifadelerle dile getirmelidir. Aksi takdirde öğrenme heyecanı sona ererebilir. **Öğrencilerde Bağımsızlık Duygusu Geliştirme:** Öğrencinin yapması ve göstermesi gereken işi bizzat ona yaptırarak, tek başına bir şeyi yapabilme yetisini geliştirebilmelidir. **Öğrencilerde Özerkliği Cesaretlendirme:** Çocuklar yapabilecekleri şeyi donanımlarının el verdiği ölçüde yapma gereksinimi duyarlar. Aksi takdirse, bağımlılık artacak, bu da saldırganlık duygusunu ortaya çıkaracaktır. Bu nedenle onlara seçenek sunulmalıdır. **Öğrencilerin Kendi Duygularını Anlamalarına Yardım Etme:** Öğretmenin görevi öğrencilere duygularının hangi konuda yaygınlaştığının farkına varmalarına ve onları kararsızlıktan kurtararak bir konuda karar vererek olası çözüm yolları bulmalarına yardımcı olmaktır. **Övgünün Zararlarını Önleme:** Ginott övgünün verilme biçimine göre yapıcı ya da akıcı olabileceğini belirtmektedir. **Öğrencileri Disipline Etme:** Ginott'a göre, iyi disiplin öğretmenin süreç içerisinde öğrencilerle girdiği küçük ilişkilerinin birikimi olarak

ortaya çıkan ve çocuğun kalbinde yer bulan zaferler bütünüdür. Disiplin, öğretmenin kendini kontrol etmesini gerekli kılar. Bunun için öğretmen, “kırıcı olmama, isimlendirmeme, kendini kaybetmeme, kaba davranmama, tehdit etmeme, nutuk atmama ve bireyi abartmama” ilkelerine uygun davranış göstermelidir (Celep, 2002:231-234).

Ginnot Modeli’nin güçlü ve zayıf yönlerinden bazıları aşağıda sıralanmıştır:

Ginnot Modeli’nin Güçlü Yönleri: Edwards (1997)’a göre kuramın güçlü yönlerinden bazıları şunlardır:

-Disiplin sorunlarının ortaya çıkmasında anahtar bir etmen olan benlik algısının (self-concept) geliştirilmesinde odaklanmaktadır.

-Öğretmen ve öğrencileri arasındaki olumlu ilişkileri teşvik etmekte,

-Öğrenci özerkliğini ön plana çıkarmakta,

-Çok farklı disiplin sorunlarını önlemeye bir anlam sağlamakta,

Ginnot Modeli’nin Zayıf Yönleri: Edwards’a göre kuramın zayıf yönlerinden bazıları şunlardır:

-Uygulanacak anlamlı ilkelerden çok, yapılacakların ve yapılmayacakların geniş bir listesini içermektedir,

-Disiplin sorunlarını çözmede kendine özgü bir yaklaşımı yoktur (Celep, 2002:234).

7. B. F. Skinner Modeli (Davranış Değiştirme Modeli): K.Çelik (2005)’in belirttiği gibi; Burden (1995)’e göre, davranışçı modelin temel varsayımı, davranışların sonuçlarını ve getirilerini ya da davranışı izleyen ödüllendirmeleri değiştirerek davranışların kontrol altına alınabileceği ve değiştirilebileceğidir. Bu kurama göre; kurallara uyan ve istenen performansı gösteren öğrencilere pekiştireçler ve ödüller verilir, uygunsuz davranan ve istenen performansı göstermeyen öğrenciler ilgiden ve ödülünden yoksun bırakılır veya cezalandırılır (Kıran, 2005:253). Tertemiz (2004)’in de belirttiği gibi davranışların çevre tarafından ödül veya ceza yoluyla öğrenildiğini ifade eden Skinner’ın savı üzerine temellendirilmiştir. Bu modelin esası doğru davranışlar sonunda pekiştireç vererek, bu davranışların yapılma sıklığını arttırmaktır. İyi öğrenciler, kurallara uyan ve ödül alan öğrencilerdir. Öğretmenler, öğrencilere uyumlu davranışlardan dolayı yiyecek, şeker gibi ödüller ya da markalar

(puan, oyuncak, para v.b.) verirler. Öğrenciler periyodik olarak kendilerine verilen markalar karşılığında ödülleri kazanabilirler veya istedikleri bir etkinliği düzenleyebilirler. İstenmeyen davranış yapan öğrenci ise cezalandırılır (Küçükahmet, 2004:70). Celep (2004)'in aktardığı gibi Davranışçı Yaklaşımına göre öğrenciyi istenilen davranışı yapmaya yöneltmede uygulanan teknikler ve stratejilerden bazıları şunlardır:

a) Uygulanan Teknikler: **Aralıklı ve Oranlı Pekiştirme Verme:** Axelrod (1977)'a göre davranışçılar genelde dört aralıklı pekiştireci kullanırlar; sabit aralıklı, değişken aralıklı, sabit oranlı, değişken oranlı. Her bir pekiştireçte genel amaç; istenen davranışı ödüllendirmede ve istenen davranış gösterildikçe pekiştireçlerin azaltılmasıdır. **Temel Davranışı Parçalara Ayırma:** Axelrod (1977)'a göre davranışçılar tarafından kullanılan, yeni bir davranışı öğretmede kullanılan teknik de “parçalara ayırma” olarak adlandırılır. Davranışçı parçalara ayırmada temel davranış, küçük ve basit parçalara ayrılır. Her bir parça için ayrı bir pekiştirme tarifi kullanılır ve bu şekilde temel davranış kazandırılır. **Öğrenciyi Sınıftan İzole Etme:** Öğrenciler, davranışçılar tarafından izole edilmiş bir fiziksel alan “time out area” olarak adlandırılan pekiştireci olmayan bir çevreye yerleştirirler. **Öğrenciye, Doygunluk Verene Kadar Gösterdiği İstenmeyen Davranışı Yaptırma:** Doygunluk, normal pekiştirme tarifelerinin uygulanmadığı, özellikle çok zor davranışları ortadan kaldırmak için kullanılır. Doygunluk, öğrencinin istenmeyen davranıştan vazgeçme ya da davranış sönene kadar tekrar etmeyi gerektirir. **Model Alma:** Axelrod (1977)'e öğretmenler, öğrencilerin akranlarını ya da yetişkinleri model olarak kullanırlar. Grup önderi olan bir öğrenci kabul edilebilir davranışlar gösteriyorsa, model için ideal bir aday olabilir. **Olumlu/Olumsuz İfade Kullanma:** Öğretmenler, olumlu dil kullandıklarında, öğretmenlerin kabul edilebilir toplumsal giriş bilgilerini geliştirmektedirler. Eleştirel veya aşağılayıcı dil kullanma öğrencileri cezalandırmakta ve bütün ceza çeşitlerinde olduğu gibi öğrencilerin kabul edilebilir davranışları anlamaları konusunda hiçbir işe yaramamaktadır. **Öğrenci İle Anlaşma Yapma:** Axelrod (1977)'a göre öğretmenin öğrenciler ile sınıfta gösterilecek davranışlar konusunda bir anlaşma yapmasıdır (Celep, 2004:179-181).

b) Sınıf İlişkilerinde Kullanılan Stratejiler: **Pekiştirme:** Pekiştirme; iki tip olup, olumlu ve olumsuzdur. Olumsuzluk öğretmenin istemediği bir davranışı durdurmak

için kullanılır. Olumlu ise istenen davranışa yönelik olarak kullanılır. **Söndürme:** İstenmeyen davranışa karşılık istenen davranışın aynı anda özendirildiğinde etkilidir. Öğretmen uygunsuz davranış gösteren öğrencinin bu davranışını görmezlikten gelirken, dikkatini iyi davranış gösteren öğrenciye yöneltir. Bu arada olumsuz davranış gösteren öğrenciler bu davranışlarının değiştirmesi gerektiğine yönelik bir ileti göndermiş olur. Öğretmen, söndürmeyi özendirme ile birleştirdiğinde sınıf disiplininde önemli gelişmeleri bekleyebilir. İyi davranışlar artarken, uygun olmayan davranışlar ortadan kalkacaktır. **Öğrenciyi belli bir fiziksel mekanda tutma** (Time Out): Sınıfı rahatsız eden bir çocuğun, bu davranışı bırakması için sınıfın bir köşesinde sınıftan ayrı oturtmak buna örnek olarak verilebilir. **Cezalandırma:** Bazen öğretmenler, kötü davranışı sorgulamaktan ve iyi davranışı özendirmekten çok, kötü davranışı cezalandırmayı tercih etmektedir. Davranışçılar cezalandırmayı gerekli görmektedirler (Celep, 2004:181-182).

B. F. Skinner Modeli (Davranış Değiştirme Modeli)'nin bazı güçlü ve zayıf yönleri aşağıda sıralanmıştır:

B. F. Skinner Modeli'nin Güçlü Yönleri: Edwards (1997)'a göre bu modelin üstün yönleri şunlardır:

- Kullanımı çok basittir.
- Sonuçları hemen alınmaktadır.
- Sınıfta davranış kontrol altında tutmanın ön planda tutulması, çoğu öğretmenin isteğine uygun düşmektedir.
- Öğrenciler, ödül elde ettiklerinde kendilerin başarılı hissederler.
- Standart davranışlar bütün öğrenciler için tekdir, sürekli ve açıktır.
- Yaş dikkate alınmadan bütün öğrenciler için kullanılabilir.
- İşlemler sürekli olarak çalışmak için, çok araştırılmıştır ve bulunmuştur.

B. F. Skinner Modeli'nin Zayıf Yönleri: Bu modelin zayıf yönleri ise şunlardır:

- Modelin kullanılması ile elde edilen sonuçlar genellikle uzun sürede kalıcı değildir,
- Ödüllere sınırlandırılma getirildiğinde, öğrenciler istenilen başarıyı göstermeyebilirler,
- Öğrenciler kendi davranışlarını nasıl yöneteceğini öğrenmeyebilirler,

- Bazı öğrenciler için bu yaklaşım, oldukça rüşvetçi bir duruma dönüşebilir,
- Ev, okul ve toplumdan kaynaklanan sorunları anlamaya önem verilmez,
- Sınıf denetimine öncelik vermek, demokratik toplumlarda ahlaki olmayabilir,
- Öğrenciler duyguları açığa vurma, çözümler üzerinde karar verme, yeteneklerini geliştirme fırsatı elde edemez,
- Ödüller, içsel güdülenmeyi etkisiz kılabilir,
- Ödüller çocuğun okulda yaptığı işin kalitesini azaltabilir (Celep, 2004:183).

2.1.4.4.2. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Giderilmesinde Kullanılan Baş Etme Yolları

Sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarının giderilmesinde kullanılan baş etme yolları şu şekilde sıralanmıştır:

1. Görmezden Gelme,
2. Göz Teması Kurma,
3. Beden Dili İle Uyarma,
4. Fiziksel Yakınlık,
5. Yerini Değiştirme,
6. Sözel Uyarma,
7. Dersle İlgili Soru Sorma,
8. Yeni Görevler Verme,
9. Konuşma,
10. Aile ile Görüşme,
11. Okul Yönetimi ve Rehberlik Servisi İle Görüşme.

1.Görmezden Gelme: Akçadağ (2005), istenmeyen davranış önemli sorun davranışlara kaynaklık etmiyorsa veya yanlışlıkla yapılmışsa görmezlikten gelinebilir demektedir. Çünkü, davranış masumdur ve kasıtlı olarak yapılmamıştır. Bu davranışlar o anın etkisiyle ya da duruma bağlı olarak gelişebilir. Dikkat edilmesi gereken nokta sorun davranışın göz ardı edilerek sönmesini sağlamaktır (Kıran, 2005:298). Gage ve Berliner (1984)'e göre öğretmen, hangi davranışın görmezden

gelineceğini kestirmek için ipuçlarına bakmalıdır. Bozucu davranışlara yol açmayan, uğraşıldığında ilgi çekip yinelenebilecek olan küçük sapmalar görmezden gelinmelidir. Brophy (1988)'e göre bozucu davranışlarla uğraşmaktan çok, akademik etkinliklere yönelen, ufak dikkatsizlikleri görmezden gelen öğretmenler, daha etkili olmuşlardır. Öğretmenin görmezden gelişini öğrencinin fark edip etmemesi önemlidir. Öğrenci, davranışının öğretmenin fark ettiğini görür, öğretmen de görmezden gelirse, çocuk bunu onay ve ödül olarak algılayabilir, öğretmenin dersle ilgilenmeye fazla önem vermediğini düşünebilir (Başar, 2001:166). Görmezden gelmek, hatalı davranışın farkında olunduğunun karşı tarafa esnek bir iletişim diliyle yansıtılma ustalığının anlatımıdır. Ancak dikkatli kullanılmadığında ciddi sorunlara neden olması mümkündür. Örneğin, önemli davranış bozukluklarının görmezden gelmenin yeterli ve etkili olunmayacağı açıktır. Aksine böyle bir tutum sorunun ağırlaşmasına yol açacaktır (Aydın, 2003:159).

2.Göz Teması Kurma: Olumsuz bir davranışı anında durdurmanın bir yolu da öğrenci ile göz teması kurmaktır. Öğrenciler, genellikle, olumsuz davranışı öğretmen görmeden yapmaya çalışır. Öğretmenin kendisini gördüğünü anlayan öğrenci, davranıştan vazgeçme eğilimi gösterir (Erden, 2001:194). Göz teması, iletişime davet eder, ilgi ve sıcaklık gösterir. Barker (1982), Lemlech (1988), Severson (1991)'a göre öğretmen, istenmeyen davranışlar olmasa da öğrencilerin hepsiyle, yönlendirici, dönüt verici göz teması kurmalıdır. Göz işaretlerinin belli anlamları vardır. Örneğin göz kırpma, “-Yaptığının farkındayım”, hafif eğilen bir baş işaretiyle desteklenirse “-Devam et”, göz kapaklarının yukarı kaldırılması “-Lütfen yapma, onaylamıyorum” anlamına gelir. Göz teması sağlandıktan sonra, göz, baş, el, yüz işaretleriyle öğrenciye dönüt vermek, davranışı ve öğretmenin tepkisi hakkında onu bilgilendirmek gerekir (Başar, 2001:167).

3. Beden Dili ile Uyarma: Cangelosi (1988)'a göre işaretler öğrenciye, eylemlerinin farkında olduğunu, dinlediğini, anlaşıldığını da anlatır. Vücut dili işaret vermede, sınıftaki eşyalardan yararlanarak da kullanılabilir. Sınıfın ışıklarını yakmak-söndürmek, perdeleri açıp kapamak, masaya parmak veya bir cisimle vurmak, toplu uyarma işaretleri olarak kullanılabilir. Cangelosi (1988), Lemlech

(1988)'e göre işaretlerin kullanımı dersin bozulmasını, diğer öğrencilerin olayın farkına vararak dersten kopmalarını önler. Bu nedenle öğretmen, işaretleri kullanırken dersin normal akışını bozmamalı, konuşuyorsa konuşmasını sürdürmeli, işaretlerden diğer öğrencilerin haberli olmamasına dikkat etmelidir (Başar, 2001:167-168).

4. Fiziksel Yakınlık: Tierno (1991)'ya göre istenmeyen bir davranış meydana geldiğinde uyarma yöntemlerinden biri, vücut dilinin yakından kullanılmasıdır. Öğretmen dersi sürdürerek öğrenciye yaklaşmalı, olayın farkında olduğunu hissettirmelidir (Başar,2001:168). Fiziksel yakınlık, sözel olmayan mesajlarla birlikte kullanıldığı zaman öğretimi kesintiye uğratmadan, istenmeyen davranışı durdurur. En azından öğrenciler istenmeyen davranışa son verip, uygun davranışı gösterinceye kadar öğretmen fiziksel yakınlığı devam ettirir (V.Çelik, 2002:168).

5. Yerini Değiştirme: Olumsuz etkinliklerde bulunan öğrencilerin sınıftaki yerleri değiştirilir. Öğretmen, ders dışı etkinliklerde bulunan öğrenci ile göz teması kurmalı ve dersin yapıldığı alanın dışında, sınıfın uzak bir köşesine ya da sınıf müsait değil ise sınıfın dışarısında bir köşeye yerleştirilmelidir. Öğrencinin ders dışına çıkarılması bazı öğrenciler için ceza olarak görülebileceği gibi bazıları için ödül olarak da değerlendirilebilir. Bu nedenle, öğrencinin sınıfın dışarısına çıkarılması uygulaması sakıncalıdır (Çelik, 2002:171-172). Sınıfta bazı öğrencilerin yan yana oturması sınıf dinamiğinin bozulmasına ve sınıfta olumsuz davranışların artmasına neden olabilir. Böyle durumlarda birbirini olumsuz etkileyen öğrencileri birbirinden ayıracak şekilde sınıfta oturma düzeninin yeniden oluşturulması sorunu çözebilir (Erden, 2001:198).

6. Sözel Uyarı: Diğer öğrenciler tarafından görülmüş olan istenmeyen davranışlarda, sözel uyarı yöntemine gereksinim duyulabilir. Sözel uyarı, yalnız ilgili kişilerce duyulabilir olmalı, sınıfın normal işleyişini bozmamalıdır. Başkaları tarafından fark edilmeyen bir fısıltı, istenmeyen davranışı durdurabiliyorsa yeterlidir. Bunun yetmediği durumlarda, uygun yüksek sesle uyarılar kullanılabilir. Örneğin,

kalemiyle oynamayı sürdürerek başkalarının dikkatini dağıtan öğrenciye “-Kalemin sıranın üstünde dursa daha iyi olmaz mı?” veya “-Kalemini sıranın üstüne koyabilirsin!” denilebilir (Başar, 2001:168).

Lemlech (1988)’e göre sözel uyarılar, farklı anlam (alay) veya duygu (öfke) taşımayan bir sesle yapılmalı, yumuşak olmalıdır. Haihg (1990)’e göre sözel uyarı ile kabul edilmeyenin öğrenci değil; onun davranışı olduğu belirtilmeli, öğrencinin değerli ve saygıya lâyık olduğu, söyleniş biçimi ve vücut diliyle hissettirilmelidir. Araştırmalar, yumuşakça uyaran öğretmenin, sertçe uyaranlardan daha etkili olduğunu göstermiştir. Sözel uyarı, öğretmen-öğrenci ilişkisini gerginleştirmemeli, azaltmamalıdır. Uyarma bittikten bir süre sonra öğrenciyle gözle veya sözel olumlu ilişki kurulmalı veya soru sorulmalıdır (Başar, 2001:169).

Tierno (1991)’ya göre başka bir sözel uyarı yöntemi, dolaylı olanıdır. İstenmeyen davranışı yapana değil başkasına söylenen, ama hedefi istenmeyen davranış olan sözel uyarı: gürültü yaparak başkalarının dinlemesini engelleyen bir öğrenci için, o sırada konuşuyor olan diğer bir öğrenciye “-Lütfen yeniler misin, gürültüden duyamadım.” denebilir. Ders kesilerek, “-Kim bize sınıfın dinleme kurallarını hatırlatacak?” da denebilir ya da olay kişiselleştirilmeden, birey söz konusu edilmeden, yalnızca istenmeyen davranış ele alınmalı, yapılması-yapılmaması durumlarında nelerin nasıl değişebileceği açıklanıp örneklenerek, öğrencilerin mantığına seslenerek konuşulmalıdır. Cangelosi ve Lemlech (1988)’e göre bu yöntem, henüz o davranışı göstermeyen, ama eğilimi olan öğrenciler üzerinde etkili olur. Bunun için baskı ve azarlama değil, davranışın birkaç adım sonrası gösterilerek bilincine seslenme kullanılmalıdır. Öğrencilere amaçların hatırlatılması, bu bilince daha kolay ulaşmalarına yardım edecektir (Başar, 2001:172). Erden (2001) sözel uyarıları “Arkadaşlarının olumlu davranışlarını pekiştirme, soru sorma, sınıf kurallarını hatırlatma, ben iletisi gönderme, doğru davranış ve olumlu sonucu belirtme” olarak ifade etmiştir (Erden, 2001:196-197).

7. Dersle İlgili Soru Sorma: Ders dışı etkinliklerle ilgilenen ya da hayal kuran öğrencilere gösterilebilecek en uygun tepkilerden biri soru sormadır. Öğretmen dersle ilgilenmediğini fark ettiği öğrencinin yanına giderek ya da ismini söyleyerek işlenen konuyla ilgili soru sorduğu zaman öğrenci dersle ilgilenmek zorunda kalır.

Sorunun cevabı olabilecek bilgi verilerek, öğrencinin soruyu yanıtlaması sağlanabilir. Böylece öğrenci derse yeniden motive edilmiş olur. Öğrenci soruya cevap veremezse sınıfta küçük düşürülmemesine dikkat edilmesi gerekir (Erden, 2001:196). Lemlech (1988), Tierno (1991)'ya göre sözel uyarı yöntemlerinden biri de soru sorma veya söz hakkı vermedir. “-Şimdi söz sırası Ali’de!” denerek, öğrencinin istenmeyen davranışı bırakması sağlanabilir. “-Bu konuda sen ne düşünüyorsun?” denebilir, konuyla ilgili bir soru sorulabilir. Bu süreçlerde öğrencinin istenmeyen davranışına dikkat çekilmez, doğal davranılır (Başar, 2001:169).

8. Yeni Görevler Verme: Yapacak bir işi olmadığını düşünen veya işi ona ilginç gelmeyen öğrencinin istenmeyen davranışlara yönelmesi doğaldır. Bu durumda ona bir iş vermek, işini ilginç olanla değiştirmek yararlı olur. Bunun için öğrenci iyi tanınmalıdır. Özet çıkarma, rapor yazma, kayıt tutma, derste sunu sırasını yazıp sırası geleni duyurma, araç gereç getirip götürme ve kullanma konularında yardım etme, karartma-aydınlatma görevi, kura çekirme gibi sınıf içinde yaptırılacak işler, sınıf dışında, öğrenci kulüpleri etkinliklerinde daha geniş seçeneklerle, öğrencinin işe yöneltilerek istenmeyen davranışını değiştirmede kullanılabilir (Başar, 2001:170-171).

Öğretmenler, sınıfın en yaramazına sınıf başkanlığı görevi verip onu izleyerek, başkalarına örnek olması gereken sınıf başkanının, önce kendisinin uygun davranışlara yönelmesini sağlama yolunu bilmektedir. Tierno (1991)'ya göre ödev ve görev verme, en az karşı gelinen davranışlardandır. Öğrenci bu verilenleri yaparak arkadaşları arasında üstünlük ve beğeni kazanabilir. Yalnız, ödevin ceza olarak algılanmamasına dikkat edilmelidir. Brophy (1988)'e göre görev ve ödev yoluyla verilen sorumluluklar, öğrencinin kendi davranışını kontrol sorumluluğunu üstlenmesine yardım etmelidir. Bunda öğretmenin inanılan, güvenilen, destekleyen olması önemlidir. Böyle öğretmenler, yetkeci ve serbest bırakıcı olanlardan daha etkili olmuşlardır (Başar, 2001:171).

9. Konuşma: Öğrencinin işaretler dışında, sorununu dolaylı yollarla çözme girişimleri istenen sonucu vermezse veya sorun önemliyse, konuşarak çözmeye çalışmak gerekir. Konuşmanın amacı, diğer yöntemlerle davranışının yanlışlığını anlayamayan öğrencinin bunun farkına varmasını ve öğretmenin kararlılığını bilmesini sağlayarak, davranışının düzenlenmesine yardım etmektir (Başar, 2001:171-172).

Kounin (1970), konuşmanın, ders içinde veya dışında, kişiyle ya da grupla olabileceğini belirtmiştir. Konu diğer öğrencilerin de bilgilendirilip davranışlarını değiştirmelerine yardım edecekse, kişisel olmadan, ders içinde konuşulmalıdır. Cangelosi (1988)'ye göre de sınıfta grupla konuşmanın, kişiselleşmemesi önemlidir. Böylece, öğrenciyle konu üzerinde tartışarak zaman yitirme şansı verilmemiş olur. Böyle bir durum sezilirse, tartışma ders dışına bırakılmalıdır. Sınıfta öğrencinin arkadaşları önünde eleştirilerek sorunun büyütülmesinden, öğrencilerle sevgi ve saygının yitirilip, bağların koparılmasından kaçınılmalıdır. Ayrıca, tartışma geçmişe değil, geleceğe dönük olmalıdır (Başar, 2001:172).

Brophy (1988)'e göre bireyin yaptığı istenmeyen davranışla ilgili konuşma sınıf içinde yapıldığında ders aksayacaksa, sınıf dışında konuşulmalıdır. Öğrenci için de uygun olacağı düşünülen bu zamanda, diğer öğrencilerin farkına varmamasına dikkat edilerek, öğrenci görüşmeye çağrılır. Öğrencilerle sınıf arkadaşları arasında değil, yalnızken konuşan, davranışının bilincine varmasına yardım eden öğretmenler etkili bulunmuştur. Öğrenciyle konuşma yapılırken, istenen davranışın yalnızca söylenip bırakılmaması gerekir. Öğrencinin “-Nasıl yapayım?” düşüncesine yanıt bulabilmesi için, istenen davranışın tanımının da yapılması, tanımda zorlanırsa öğrenciye yardım edilmesi gerekir. Öğrenciyle ders dışında konuşma, diğer öğrencilerin arasında alınacak olumsuz tepkilerin sıkıntılarını da önler. Tierno (1991)'ya göre, davranışın sonuçlarının yeni olması nedeniyle kolay hatırlanabilirliği ve aradan zaman geçerse, öğrencinin davranışının onaylandığı, en azından pek olumsuz görülmediği düşüncesini önlemek için öğrenciyle konuşma en kısa zamanda yapılması gerekmektedir (Başar, 2001:173:174).

Sınıf dışında konuşmak, öğretmene, düşünmek ve plan yapmak için zaman verir. Öğretmen ve öğrenci öfkeli, heyecanlı iseler, aradan geçecek zaman, soğukkanlılıklarını kazanmalarına yardım eder. Böyle durumlarda konuşmayı hemen

yapmak yerine, davranışın unutulmasına yol açmayacak kadar beklemek daha uygun olabilir. Abramowitz ve O’leary (1991)’e göre öğrenciyle konuşmak, yalnız bir davranış için değil, öğrenci eylem ve yönelimlerinin tümü için destekleyici olmalıdır. Öğretmen öğrenciye, öfke ve sıkıntı durumlarında kendini nasıl kontrol edeceği konusunda yardımcı olmalı, öfke sırasında herhangi bir şey yapmama, yerini veya konuyu değiştirmeye çalışma, mutlu olacağı bir durum veya olayı düşünme, birkaç kez derin nefes alma gibi kendini kontrol yöntemlerini öğretmelidir (Başar, 2001:174).

10. Aileyle Görüşme: Öğretmenin, öğrencinin istenmeyen davranışlarına her zaman tek başına çözüm bulması mümkün değildir. Davranışın olumsuzluk derecesine göre, öğretmen veli ile işbirliği kurmaya çalışmalıdır (V.Çelik, 2002:189). Okulla ailenin kültür farklılığı, evde hoş görülebilen davranışların okulda hoş görülememesi gibi konularda, öğrencide çatışmaya neden olmaması için aileyle görüşmek gerekir. Öğrencinin istenmeyen davranışlarının çoğunun nedeni ailede bulunabilir. Öğretmen-aile yardımlaşması, öğrencinin aile içinde kötü davranışlarla karşılaşmasına neden olmamalıdır. Bunun için öğretmen aileyi tanımalıdır (Başar, 2001:175).

Haigh (1990)’e göre öğretmen, öğrencinin yanlış davranışlarının kaydını tutarak değişim ve gelişimini izlemeli, gerektiğinde aile ve okulu bilgilendirmelidir. Aile ile görüşme sürecinden önce öğretmen amaçlarını ve gündemi belirlemeli, süreci planlamalı, veli işbirliğinden kaçarsa neler yapılabileceğini düşünmelidir. Öğretmen ailenin öğrenci hakkındaki bilgisinden yararlanmalıdır (Başar, 2001:175). Evertson, Emer ve Worsham (2000)’ın belirttiği gibi veliyle görüşmede, öğrencinin sadece olumsuz davranışlarından değil, aynı zamanda öğrencinin güçlü yönlerinden de bahsedilmelidir. Görüşme sırasında, öğretmen sürekli konuşmaktan kaçınmalı, velinin konuşması sağlanmalı, yorum yapıp soru sorması cesaretlendirilmelidir. Görüşmelerin tümüne ya da bir kısmına öğrencinin de katılımı sağlanabilmelidir. Öğretmen, toplantıda görüşülen konuları yazılı olarak kaydetmeli, bir eylem planı hazırlamalıdır. Veli ile yapılan görüşme sonucunda, öğrencinin istenmeyen davranışının çözümü için; öğretmen ve veliye düşen sorumluluklar açıkça belirlenmelidir (V.Çelik, 2002:189). Brown (1982) da istenmeyen davranış

değiştirip yinelenmesini önleme konusunda, öğretmen, öğrenci, yönetici ve velinin, neler yapacağını belirten yazılı bir anlaşma hazırlanmasını önermektedir (Başar, 2001:175-176).

11. Okul Yönetimi ve Rehberlik Servisi İle Görüşme: Bazı davranış sorunları, öğretmenin okul yönetimi ve rehberlik servisiyle işbirliği içinde çalışmasını gerektirir. İlke olarak öğretmenlerin, her konuda okul yönetimi ve rehberlik servisi ile ilişki kurması beklenir. Ancak sınıf içinde oluşan bazı sorunları öğretmenler çözüme kavuşturabilir. Okul içinde ve çevrede oluşan, şiddet gruplarının neden olduğu yıkıcılık, madde bağımlılığı gibi ağır davranış problemlerinin çözümünden özellikle okul yönetimi sorumludur. Ayrıca, devamsızlık, yalancılık, okuldan kaçma, yıkıcılık, sosyal uyum güçlükleri, saldırganlık gibi istenmeyen davranışların yönetiminde, öğretmenin kurumsal destek alması gerekebilir. Bu amaçla öğretmen gözlemlediği davranış problemlerini raporlaştırarak, okul yönetimine iletmeli ve bu kanalla rehberlik servisi bilgilendirilmelidir (Aydın, 2003:163).

Davranış sorunlarının çözümü kollektif bir işbirliği gerektirir. Öğretmen, rehberlik uzmanları ile sorunu tartışarak, çözüm sürecinde izlenmesi gereken yaklaşımı belirlemelidir. Davranış sorunu gözlemlenen öğrencinin, rehberlik servisi tarafından izlenmesi sırasında da öğretmen, uzmanlarla görüş alışverişi içinde olmalıdır. Bu aşamada sorun hakkında bilgilendirilen ailenin desteğinden yararlanılmalıdır. Öğretmen, rehberlik servisi ve ailenin davranış yönetiminde dayanışma içinde hareket etmesi, sorunun çözümünü kolaylaştırır. Ancak bunun için sorunun nedenlerinin ve sonuçları konusunda aynı düşünmelidirler. Buna göre öğretmen, sorunun her aşamasını rehberlik servisi ile kurulan ilişkiden aileyi haberdar etmelidir. Aile ile görüşme sırasında, sorunun niteliği ve kapsamı nesnel bir yaklaşımla anlatılmalıdır. Taraflar arasında güven duygusunun gelişmesi, öğretmenin mesleki yeterliliğine bağlıdır. Bu nedenle öğretmen, kararlı, tutarlı ve planlı bir yaklaşım izleyerek sorunu çözme sorumluluğunu paylaşmalıdır. Buna göre öğretmen, rehberlik servisi ve aile ile görüşmeden önce sorunu tamamen tespit edip, çözüm yolları sunmalıdır. Bu sırada öğrenci ile bire bir görüşmeye de önem vermelidir.

Kullanılan çözüm yolları kaydedilmeli, ileride örnek olarak sorunların çözümünde kullanılması için paylaşılmalıdır (Aydın, 2003: 163-164).

2.2 İlgili Literatür

Tulley ve Chiu (1995)'nin yaptıkları araştırmada istenmeyen disiplin sorunlarına karşı aday öğretmenlerin uyguladıkları disiplin stratejileri yedi grupta toplanmıştır: “a) II. Tip ceza (bir yerde yalnız bırakma, verilen ayrıcalıkları geri alma, izole etme), b) açıklama yapma (doğru veya istenilen davranışı öğrenci veya tüm sınıfla tartışma), c) tehdit ve ikaz, d) olumlu pekiştireçler kullanma (övgü kullanma, onaylama, ödül verme), e) strateji değiştirme (sesi alçaltma ve yükseltme, öğrenciye doğru gitme, yeni öğretim yaklaşımı veya politikaları kullanma), f) I. Tip ceza (dayak, öğrenciye bağırma, rezil etme) ve g) herhangi bir davranışta bulunmama (öğrenci davranışını önemsememe)”dır (Aydın, 2004:331).

Ural (1998) “Çanakkale İli İlköğretim Kurumu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri” adlı çalışmada, öğretmenlerin, sınıf yönetimi ile ilgili karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmak, bu sorunların sınıf yönetimini ne derece etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularında, “öğretmenlerin, sınıf yönetimi ile ilgili yeterliliklerini geliştirmeye çalıştıkları, öğretmen-öğrenci iletişimi ve etkileşiminin yeterli olduğu, bazı öğretmenlerin zaman zaman fiziksel cezaya yer verdikleri” ortaya çıkmıştır.

Türnüklü (1999), yaptığı araştırmada öğretmenlerin, öğrenci davranışlarını, özellikle, sorunlu öğrenci davranışlarını yönetmede yetkinlik beklentisinin rolünü incelemek ve düşük ya da yüksek yetkinlik beklentisine sahip olmanın öğretmenlerin öğrenci davranışlarını algılayış ve yönetimlerini ve Türkiye ile İngiltere’de iki ülke öğretmenleri arasında, gözlenen yaramazlık davranışları ve nedenlerini, bu davranışlarla nasıl başettikleri, ne gibi faktörlerin öğrenci davranışlarını ve başatma yollarını etkilediği, öğretmenlerin kendilerini yetkin hissetmelerinde etkili olan faktörler, öğretim alanında kendini yetkin hissetmenin sınıf atmosferini, davranış

yönetimi açısından nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda: “Öğretmen davranışları arasında hem benzerlik, hem de ayrılıklar bulunmuştur. Öğretmenler arzu edilmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkma teknikleri arasında yüksek derecede benzerlikler göstermektedir. Temeldeki tek farklılık bu davranışların ortaya çıkmadan önlenbilmesidir. İngiltere’de hemen hemen tüm okulların bir davranış yönetme politikası olduğu için ve öğrenciler beş yaşında kaydoldukları okul öncesi eğitimle birlikte bu politikaya uygun terbiye edilmeleri nedeniyle, öğretmenlerin sınıf yönetme yeterlikleri oldukça gelişmiştir. Türkiye’de ise öğretmenler kendi becerilerinden çıkardıkları dersler çerçevesinde bir derinlik göstermektedirler. Bundan dolayı, önleme davranışı çerçevesinde farklılık bulunmuştur. İkinci farklılık ise, İngiltere’de her okulun zorunlu bir davranış politikası olması ve her öğretmenin de buna uymak zorunda olmasıdır. Böylece okulda paylaşılmış bir kültür oluşturulmaktadır. Bu duruma, Türkiye’de çalışma yapılan okullarda rastlanmamıştır. Bir diğer temel farklılık ise, İngiltere’de tüm öğretmenlerin dönem başında sınıf kural ve prosedürüne yönelik öğrencilerle görüşmeler yapması ve her hafta yapılan tüm okul toplantılarında müdürün o hafta uyulması gereken kuralların üzerindeki beklentileri çerçevesinde, sınıfta özenle durmasıdır. Öğretmen davranışlarındaki detay farklardan en önemlisi de, öğretmenlerin sözel ya da sözel olmayan davranışlara yönelmesidir. Sözel tepkiler tüm sınıfın dikkatini çektiği için diğer öğrencilerin konsantrasyonunu da bozmaktadır. Her iki ülkede de deneyimli öğretmenlerin sadece arzu edilmeyen davranışı gösteren öğrenciyle iletişim kurmalarına karşın, deneyimsiz öğretmenler herkesin duyabileceği şekilde tepkiler vermektedir.

Aydın (2001) yaptığı araştırma ile “İlköğretim Okullarında Sınıf Disiplininin Sağlanması”nı ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma bulgularında, sadece disiplin sağlamada güçlük çeken öğretmenlerin değil, disiplin sağlamada başarılı öğretmenlerin de sınıfta disiplin sorunlarıyla karşılaştıkları ortaya konmuştur. Disiplin sorunlarıyla baş etme olarak yapılan kızma, dövme ve küçük düşürme gibi yöntemlerin disiplin sorunlarını çözmedikleri, hatta bazı durumlarda daha da arttırdıkları belirlenmiştir. Disiplin sağlamada güçlük çeken öğretmenlerin ayrımcılık yapma, ders işleme yöntemlerinde yetersiz olma, formasyon eksikliklerinin öncelikle

önem taşıdığı sonucuna varmıştır. Disiplin sağlamada başarılı öğretmenlerin, sorunların çözümünde daha ılımlı yaklaşımlar kullanırken, disiplin sağlamada güçlük çeken öğretmenlerin, daha sert yaklaşımlar kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin bazı disiplin sorunları (gürültü, kavga etme vb.) karşısında çaresiz kaldıkları, çözüm üretemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Disiplin sağlamada başarılı öğretmenlerin, ders işleme yöntemlerinde de başarılı oldukları, disiplin sorunlarının çözümünde olumlu öğretmen tepkileri, rehberlik servislerinin öğretmen ve öğrencilerle bireysel ve toplu görüşmelerinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Disiplin sorunlarının çözümünde bazı öğretmen ve öğrencilerin sertlik ve dayak yöntemini düşündükleri ortaya konmuştur.

Demiroğlu (2001), “İlköğretim 1. Kademe sınıf düzeninin sağlanmasında öğretmen özelliklerinin etkisi”ni belirlemeyi amaçladığı araştırmasında; sınıf kurallarını öğrencilerle belirlemenin kurallara uyulmasını sağladığı, dersin planlı ve programlı işlenmesi, beden dili ile öğretmenin duygularını ifade etmesi, öğrencilerin sorunlarını sabırla ve anlayışla dinleyip çözüme kavuşturması, öğrencileri ders ile ilgili etkinliklere teşvik etmesi, öğrencilerin değer ve inançlarına hoşgörü ile yaklaşması ve saygı göstermesi, düşüncelerini, fikirlerini dinlemesi, aileleri ile görüşüp bilgilendirmesi sınıfta disiplinin sağlanmasını kolaylaştırdığını tespit etmiştir. Ayrıca ödülün cezadan daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, öğrenciler arasında ayırım yapmalarının disiplini bozduğu, öğrencilerin; öğretmenin, demokratik olmasının sınıfta otoritesini yitirmesine sebep olduğuna, öğrencilerini sevdiğini belli etmemesi ve cezalandırmak için öğrencileri dövmesi sınıfta disiplini sağladığına inandıkları dikkat çekici sonuçlardır. Buna karşın öğretmenlerin, fiziksel cezanın disiplini kolaylaşmadığını belirttikleri tespit edilmiştir.

Öztürk (2001) “Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Görüşleri” adlı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bunlarla başetmede kullandıkları yöntemlerle ilgili görüşlerinin alındığı bir araştırma yapmıştır. Araştırma bulgularında, sınıf öğretmenleri sınıflarında istenmeyen öğrenci davranışlarıyla çok ciddi boyutlarda

karşılaşmadıkları; istenmeyen davranışı istenen hale getirmede etkili olabilecek, davranışı gösteren öğrenciyi yargılamak yerine davranışın nedenini aramaya yönelik yaklaşımlar ile sözel olmayan yaklaşımlar tercih ettikleri, öğrenciyi ve sınıf ortamını olumsuz etkileyecek yaklaşımları tercih etmedikleri ortaya konmuştur. Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede demokratik öğretmen modeline uygun yaklaşımlar tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Sayın (2001) “Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşleri ile İstenmeyen Davranışları Önleme Yöntemleri”ni belirlemek istemiştir. Araştırma bulgularında, sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı çoğu zaman önleyici disiplin yaklaşımı kullandıkları belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin, cezalandırıcı disiplin yöntemini erkek sınıf öğretmenlerin bayanlara göre daha sıklıkla kullandıkları; önleyici ve iyileştirici disiplin yöntemi kullanma sıklıklarının yaşlara göre farklılık gösterdiği (30 yaş ve altındaki sınıf öğretmenleri, bu yaklaşımları, 40 yaş ve üstündeki öğretmenlere göre daha sık kullanmaktadırlar); önleyici disiplin yaklaşımı kullanmanın mezun olunan okula göre farklılık gösterdiği (eğitim fakültesi dışında başka fakültelerden mezun olan sınıf öğretmenleri önleyici disiplin yöntemini, eğitim önlisans mezunu olan sınıf öğretmenlere göre daha sıklıkla kullanmaktadırlar); önleyici disiplin yöntemini kullanma sıklığının okutulmakta olan sınıfa göre değiştiği (1. sınıf okutmakta olan sınıf öğretmenleri, 2. ve 5. sınıf okutan sınıf öğretmenlerine göre daha sık kullanmaktadırlar) ve sınıf öğretmenlerinin iyileştirici, cezalandırıcı ve önleyici disiplin kullanma sıklıkları sınıftaki öğrenci sayısına göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yiğit (2001), öğrencilerin öğretmenle ilişkilerini incelediği araştırmasında öğretmenlerin, öğrencilerin sınıf içi olumsuz davranışlarına gösterdikleri tepkilerden öğrenciyle göz teması kurma, olumsuz davranışın nedenlerini araştırma tepkilerinin, diğerlerinden daha fazla kullanıldığını; bunların dışında sırasıyla nazıkçe uyarma, öğrencinin yanına yaklaşma, öğrenciye soru sorma, sessizce uyarma, öğrenciye bir görev verme, yapıcı eleştirilerde bulunma, derse katılmayanları fark edip yüreklendirme, öğrenciyle problemleri ile ilgili özel görüşme yapma tekniklerinin

izlediğini belirlemiştir. Ayrıca öğrenciyi azarlama, öğrenciye dokunma, problemleri ile ilgili grup görüşmesi yapma, uyarı amacı ile gürültülü davranma, tepkilerini jest ve mimikleriyle gösterme, rehber öğretmenlerden yardım isteme, okul idaresinden yardım isteme, bir ya da birkaç öğrencinin davranışı ile tüm sınıfı eleştirme tepkilerini az gösterdikleri, görmezden gelme, farkına varamama, fiziksel olarak cezalandırma, etkinliklere katmama, notla tehdit etme etkinliklerini çok az düzeyde gösterdiklerini belirlemiştir.

Akın (2002), “Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Disiplin Sorunları ve Baş etme Yolları” adlı yüksek lisan tez çalışmasında elde edilen sonuçlar şunlardır: sınıfta uygun olmayan davranışların ortaya çıkmasında öğretmen davranışlarının etkisi olduğu ve öğretmenlerin sınıf yönetimi ve sınıfta uyumu sağlama konusunda beceri eksiklikleri olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, rehberlik faaliyetlerinin disiplin kurallarının, öğrencilerin disiplin sorunlarına çözüm üretmede yetersiz olduğu, öğretmenlerini disiplinsiz öğrencilere informal cezalar verdiği ortaya çıkmıştır.

Keskin (2002) yaptığı araştırma ile “Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışları İle Kullandıkları Başetme Yolları”nı belirlemek istemiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin, istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede öncelikle, sözel olan uyarıcıları içeren baş etme yollarını tercih ettiklerini belirlenmiştir. Öğretmenlerin en çok kullandıkları yaklaşımlar, sözel olarak uyarma, öğrenciyle ders dışında konuşma, ailesi ile görüşme ve öğrenciyle ders içinde konuşma olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenlerin en az kullandıkları yaklaşımlar ise fiziksel ceza verme, istemediği görevler verme, okul yönetimi ile görüşme, istediği şeylerden mahrum bırakma olduğu belirtilmiştir.

Türnüklü ve Yıldız (2002) “Öğretmenlerin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarıyla Başa Çıkma Stratejileri” adlı araştırmalarının sonucunda öğretmenlerin sık karşılaştıkları öğrenci istenmeyen davranışlarına karşı en çok; öğrenciyle göz kontağı kurmaya çalışma, öğrenciyle yaptığı davranış hakkında konuşma, sınıfın kurallarını hatırlatma, öğrenciye adıyla seslenme, öğrenciyi derse

teşvik etme gibi stratejilerle baş etmeye çalıştıklarını belirlemişlerdir. Öğretmenlerin en az karşılaştıkları, ama en çok rahatsızlık duydukları istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaştıklarında ise öğrenciyle konuşma, kuralları hatırlatma gibi olumlu yaklaşımların yanı sıra yerini değiştirme, azarlama, öğrenciyi sevdiği şeylerden alıkoyma gibi stratejiler kullandıklarını saptamışlardır.

Mursal (2005), “İlköğretim I. Kademe 5. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf İçerisinde İstenmeyen Davranışlar Göstermesine Neden Olan Öğretmen Davranışlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri” konulu araştırmasında, öğretmenlerin sosyal beceri yetersizliğinden kaynaklanan (öğrenciyle alay etme, öğrencileri birbirine kıyaslama, sınıf kurallarını tutarlı uygulamama, öğrencilere arasında ayırım yapma, öğrencilere kaba davranma, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz ardı etme, disiplini bozan davranışları ceza ile kontrol etme, iletişim becerileri eksik ve yetersiz, yeniliklere açık olmama, enerjik ve canlı olmama, öğrencileri tanımama, öğrencilerin isteklerini dikkate almama, özgüvensiz vb.) davranışlarının öğrencilerde istenmeyen davranışlara neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenin öğretimle ilgili beceri yetersizliğinden kaynaklanan (ders ve sınıf amaçlarını öğrenciye anlatamama, disiplin sağlamadan derse başlama ve disiplinsiz ortamda dersi sürdürme, derste zamanı iyi kullanamama, hep aynı yöntemlerle ders işleme, sınıfın fiziki durumunu düzenlememe, öğrencilere istenilen davranışlara yönelik model olmama, öğrencileri motive edememe, öğrencilerce anlaşılmayan konuları anlaşılır hale getirmeme, öğrencileri cesaretlendirmeme, öğrencilere pekiştireç vermeme vb.) davranışlarının da sınıfta istenmeyen davranışlara neden olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem ile verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi açıklanmıştır.

3. 1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada; İlköğretim Okullarında sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi ve giderilmesine ilişkin “Sınıf öğretmeni” ve “Öğrenci” görüşlerinin analizini yaparak yorumlamak ve gerekli durumlarda önerilerde bulunmak amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırma yöntemi olarak survey (betimleme) yöntemi kullanılmıştır.

3. 2. Evren

Araştırmanın evrenini, 2005-2006 öğretim yılında Edirne ili Merkez, Havsa ve Uzunköprü ilçelerinde bulunan İlköğretim Okullarında görev yapan “Sınıf Öğretmenleri” ve “Beşinci Sınıf Öğrencileri” oluşturmaktadır. 2005-2006 öğretim yılında Edirne iline bağlı Merkez, Uzunköprü ve Havsa ilçelerinde toplam 129 İlköğretim Okulunda, 2382 sınıf öğretmeni görev yapmakta ve 3402 beşinci sınıf öğrencisi eğitim-öğretim görmektedir.

3. 3. Örneklem

Araştırmada, Edirne ilindeki Merkez, Havsa ve Uzunköprü ilçelerinde bulunan İlköğretim Okullarında görevli “Sınıf Öğretmenleri”nin ve “Beşinci Sınıf Öğrencileri”nin sayılarının çok olması nedeniyle örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmanın örneklemine oluşturan İlköğretim Okulları şans (random) yöntemi ile seçilmiştir.

Araştırmanın örneklemine oluşturan Edirne ilindeki Merkez, Havsa ve Uzunköprü ilçelerinde bulunan İlköğretim Okulları, Sınıf Öğretmeni ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin sayıları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo: 1

Örneklemi Oluşturan İlköğretim Okulları, Sınıf Öğretmeni ve 5. Sınıf Öğrenci Sayıları

No	İlköğretim Okulları	Öğretmen Sayıları	Öğrenci Sayıları
1	Merkez - Atatürk İ. Ö.O.	20	18
2	Merkez - Şehit Üsteğmen Efkan Yıldırım İ. Ö. O.	10	10
3	Merkez - 75. Yıl İ. Ö. O.	10	19
4	Merkez - Trakya Birlik İ. Ö. O.	15	16
5	Merkez - İnönü İ. Ö. O.	15	13
6	Merkez - Yıldırım İ. Ö. O.	10	19
7	Merkez - Yüksel Yeşil İ. Ö. O.	10	14
8	Merkez Alper Yazoğlu İ. Ö. O.	10	21
9	Havsa - Atatürk İ.Ö.O.	10	18
10	Havsa - Sokullu İ. Ö. O.	10	16
11	Uzunköprü - Atatürk İ. Ö. O.	15	33
12	Uzunköprü - Cumhuriyet İ. Ö.O.	15	17
13	Uzunköprü - Çöpköy İ. Ö. O.	5	14
14	Uzunköprü - Gazi Turhan Bey İ. Ö. O.	10	34
15	Uzunköprü - Yunus Emre İ. Ö. O.	10	11
Toplam		175	273

Tablo: 1’de görüldüğü gibi, bu araştırmanın örneklemine; Edirne ili, Merkez, Havsa ve Uzunköprü ilçelerinde bulunan toplam 15 İlköğretim Okulunda görev

yapan 175 Sınıf Öğretmeni ve bu okullarda öğrenim gören 273 Beşinci Sınıf Öğrencisi oluşturmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması ve Ölçme Aracının Hazırlanması

Araştırma verilerinin toplanması için öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Bu araştırmada, sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi ve giderilmesine ilişkin “Sınıf Öğretmenleri” ve “Öğrencilerin” görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından bir anket geliştirilmiştir. Anket hazırlandıktan sonra alan uzmanlarının, kapsam, geçerlik, anlaşılabilirlik ve uygulanabilirlik konularındaki görüşlerine sunulmuş ve eleştirileri dikkate alınıp gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Anketin güvenilirliği için; Edirne ilinde görev yapan 36 Sınıf Öğretmenine ve 37 Beşinci Sınıf Öğrencisine anket uygulanmış ve SPSS programı kullanılarak “Cronbach Alpha” güvenirlik katsayısı $\alpha=.84$ olarak bulunmuştur. Hazırlanan anket; Edirne iline bağlı Merkez, Havsa ve Uzunköprü ilçelerinde 15 İlköğretim Okulunda bulunan Sınıf Öğretmenleri ve Beşinci Sınıf Öğrencilerine uygulanmıştır. Ankete, 136 “Sınıf Öğretmeni” ve 273 “Beşinci Sınıf Öğrencisi” katılmıştır. Örneklemi oluşturan İlköğretim Okullarında görev yapan Sınıf Öğretmenleri ve bu okullarda öğrenim gören Beşinci Sınıf Öğrencilerine “dağıtılan anket” ile “geri dönen anket” sayıları ve bunların “geri dönüş oranları” Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo: 2**Dağıtılan Anket Sayıları ve Geri Dönüş Oranları**

No	Anketin Uygulandığı Okullar	ÖĞRETMEN			ÖĞRENCİ		
		Dağıtılan Anket Sayısı	Dönen Anket Sayısı	Dönüş Oranı (%)	Dağıtılan Anket Sayısı	Dönen Anket Sayısı	Dönüş Oranı (%)
1	Merkez - Atatürk İ. Ö.O.	20	15	75	18	18	100
2	Merkez - Şehit Üsteğmen Efkan Yıldırım İ. Ö. O.	10	9	90	10	10	100
3	Merkez - 75. Yıl İ. Ö. O.	10	10	100	19	19	100
4	Merkez - Trakya Birlik İ. Ö. O.	15	13	87	16	16	100
5	Merkez - İnönü İ. Ö. O.	15	15	100	13	13	100
6	Merkez - Yıldırım İ. Ö. O.	10	10	100	19	19	100
7	Merkez - Yüksel Yeşil İ. Ö. O.	10	10	100	14	14	100
8	Merkez Alper Yazoğlu İ. Ö. O.	10	4	40	21	21	100
9	Havsa - Atatürk İ.Ö.O.	10	10	100	18	18	100
10	Havsa - Sokullu İ. Ö. O.	10	8	80	16	16	100
11	Uzunköprü - Atatürk İ. Ö. O.	15	10	75	33	33	100
12	Uzunköprü - Cumhuriyet İ. Ö.O.	15	10	67	17	17	100
13	Uzunköprü - Çöpköy İ. Ö. O.	5	2	40	14	14	100
14	Uzunköprü - Gazi Turhan Bey İ. Ö. O.	10	5	50	34	34	100
15	Uzunköprü - Yunus Emre İ. Ö. O.	10	5	50	11	11	100
TOPLAM		175	136	78	273	273	100

Tablo: 2’de görüldüğü gibi Sınıf Öğretmeni anketlerinin geri dönüş oranı % 78, Öğrenci anketlerinin geri dönüş oranları % 100’dür.

Uygulanan ankette; (“Sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesine ilişkin 32 madde”; “Sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarının giderilmesine ilişkin 13 madde”) toplam 45 madde yer almıştır. Sınıf öğretmenlerine verilen ankette ise; verilerin bağımsız değişkenler (cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, sınıftaki öğrenci sayısı) açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla kişisel niteliklerine ilişkin 4 madde vardır.

3. 5. Verilerin Analizi

“Sınıf Öğretmenleri” ve “Öğrencilere” elden uygulanan anketle toplanan veriler SPSS programından yararlanarak bilgisayara yüklenmiştir. Anketlere verilen cevapların frekans (f), yüzde dağılımı (%) ve aritmetik ortalamaları ($\bar{x}$) hesaplanmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi (“Sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesine ilişkin Sınıf öğretmenlerinin ve Öğrencilerin görüşleri nelerdir?”) ile; araştırmanın ikinci alt problemine (“Sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarının giderilmesine ilişkin Sınıf öğretmenlerinin ve Öğrencilerin görüşleri nelerdir?”) ilişkin verilerin frekans (f), yüzde (%) ve aritmetik ortalamaları ($\bar{x}$) hesaplanmış, bunlarla ilgili tablo oluşturularak yorumlanmıştır. Araştırmanın üçüncü alt problemi (“Sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesine ilişkin sınıf öğretmenleri ve öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?”) ve dördüncü alt probleme (“Sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarının giderilmesine ilişkin sınıf öğretmenleri ve öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?”) ilişkin grupların görüşleri arasındaki anlamlılık düzeyi t Testi ile belirlenmiş, verilerin aritmetik ortalama ($\bar{x}$), standart sapma (S), t değeri ve p değeri hesaplanmış, bunlarla ilgili tablo oluşturularak yorumlanmıştır. Araştırmanın beşinci alt probleminde; Bağımsız değişkenler (cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve sınıftaki öğrenci sayısı) açısından sınıf öğretmenlerinin sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesine ve giderilmesine ilişkin görüşler arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi’nden yararlanılmış, verilerin aritmetik ortalama ($\bar{x}$), standart sapma (S), F değeri ve p değeri hesaplanmış, bunlarla ilgili tablolar oluşturularak yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan Edirne ili Merkez, Havsa ve Uzunköprü ilçelerinde bulunan İlköğretim Okullarında görevli Sınıf Öğretmeni ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinden anket aracılığı ile elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular aşağıda belirtilen başlıklar altında toplanarak yorumlanmıştır:

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Niteliklerine İlişkin Bulgular:

- a) Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular
- b) Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına İlişkin Bulgular
- c) Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine İlişkin Bulgular
- d) Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Sayılarına İlişkin Bulgular

4.2. Birinci Alt Problem, “Sınıf-İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Önlenmesine İlişkin Sınıf Öğretmeni ve Öğrencilerin Görüşleri”ne İlişkin Bulgular

4.3. İkinci Alt Problem, “Sınıf-İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Giderilmesine İlişkin Sınıf Öğretmenleri ve Öğrencilerin Görüşleri”ne İlişkin Bulgular

4.4. Üçüncü Alt Problem, “Sınıf-İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Önlenmesine İlişkin Sınıf Öğretmeni ve Öğrenci Görüşlerinin Arasındaki Fark”a İlişkin Bulgular

4.5. Dördüncü Alt Problem, “Sınıf-İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Giderilmesine İlişkin Sınıf Öğretmeni ve Öğrenci Görüşlerinin Arasındaki Fark”a İlişkin Bulgular

4.6. Beşinci Alt Problem, “Sınıf Öğretmenlerinin Bağımsız Değişkenler (Cinsiyet, Öğrenim Durumu, Mesleki Kıdem, Sınıftaki Öğrenci Sayısı) Açısından Fark”a İlişkin Bulgular

Yukarıda belirtilen maddelere göre öğretmen ve öğrenci görüşlerine ilişkin veriler tablo oluşturularak yorumlanmış olup, elde edilen bulgular Tablo: 3’te özet halinde verilmiştir:

Tablo: 3 Araştırma Bulgularının Özeti

NO	Alt Problemler	BULGULAR													
1	Sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesine ilişkin Sınıf Öğretmeni ve Öğrencilerin görüşlerine ilişkin bulgular	Sınıf Öğretmeni ve Öğrenci görüşleri hakkında Tablo:8 – Tablo: 39’da detaylı olarak bilgi verilmiştir.													
2	Sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarının giderilmesine ilişkin Sınıf Öğretmeni ve Öğrencilerin görüşlerine ilişkin bulgular	Sınıf Öğretmeni ve Öğrenci görüşleri hakkında Tablo:40 – Tablo: 52’de detaylı olarak bilgi verilmiştir.													
3 ve 4	Sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarının “önlenmesine” ve “giderilmesine” ilişkin Sınıf öğretmen ve öğrenci görüşlerinin arasındaki farka ilişkin bulgular	Önleme	GURUP	N	X	S	t değeri	p	Giderme	GURUP	N	X	S	t değeri	p
			Öğretmen	136	138,86	10,00	5,62	,000		Öğretmen	136	53,30	7,85	4,64	,000
			Öğrenci	273	127,15	23,24				Öğrenci	273	51,03	2,02		
5 (a)	Sınıf öğretmenin sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarını “önlenme” ve “giderme”ye ilişkin görüşleri arasında “cinsiyet” açısından farka ilişkin bulgular	Önleme	CİNSİYET	N	X	S	t değeri	p	Giderme	CİNSİYET	N	X	S	t değeri	p
			Bay	64	137,89	10,53	-1,07	,508		Bay	64	55,01	10,53	-1,82	,675
			Bayan	72	139,73	9,49				Bayan	72	57,45	9,49		
5 (b)	Sınıf öğretmenin sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarını “önlenme” ve “giderme”ye ilişkin görüşleri arasında “öğrenim durumu” açısından farka ilişkin bulgular	Önleme	ÖĞRENİM DURUMU	N	X	S	F değeri	p	Giderme	ÖĞRENİM DURUMU	N	X	S	F değeri	p
			Eğitim Enstitüsü	28	140,25	8,43	,601	,662		Eğitim Enstitüsü	28	55,82	7,73	1,377	,245
			Eğitim Y. Okulu	34	139,97	10,85				Eğitim Y. Okulu	34	55,14	8,96		
			Eğitim Fakültesi	42	138,21	9,50				Eğitim Fakültesi	42	56,35	7,29		
			Fen-Edb. Fak.	9	135,22	14,00				Fen-Edb. Fak.	9	53,88	5,10		
			Diğer	23	138,17	9,94				Diğer	23	59,47	7,80		
5 (c)	Sınıf öğretmenin sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarını “önlenme” ve “giderme”ye ilişkin görüşleri arasında “meslekteki kıdem” açısından farka ilişkin bulgular	Önleme	MESLEKİ KIDEM	N	X	S	F değeri	p	Giderme	MESLEKİ KIDEM	N	X	S	F değeri	p
			1-5 Yıl	18	139,44	7,46	1,700	,154		1-5 Yıl	18	55,77	8,44	1,888	,116
			6-10 Yıl	23	133,07	13,00				6-10 Yıl	23	58,76	4,16		
			11-15 Yıl	22	136,95	10,90				11-15 Yıl	22	57,63	8,46		
			16-20 Yıl	37	140,45	10,78				16-20 Yıl	37	53,56	5,70		
			21 Yıl ve üstü	46	139,91	8,40				21 Yıl ve üstü	46	57,39	9,17		
5 (d)	Sınıf öğretmenin sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarını “önlenme” ve “giderme”ye ilişkin görüşleri arasında “öğrenci sayısı” açısından farka ilişkin bulgular	Önleme	ÖĞRENCİ SAYISI	N	X	S	F değeri	p	Giderme	ÖĞRENCİ SAYISI	N	X	S	F değeri	p
			10-20 Öğrenci	19	139,31	9,39	1,998	,099		10-20 Öğrenci	19	56,05	7,85	2,419	,052
			21-30 Öğrenci	57	141,17	9,96				21-30 Öğrenci	57	55,50	7,39		
			31-40 Öğrenci	48	137,14	10,28				31-40 Öğrenci	48	55,83	5,79		
			41-50 Öğrenci	11	133,45	7,82				41-50 Öğrenci	11	63,18	14,19		

4. 1. Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Niteliklerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan Sınıf Öğretmenlerinin bağımsız değişkenlere (cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve sınıflarındaki öğrenci sayısı) ilişkin dağılımlar, tablolar ve açıklamalar yer almaktadır.

a) Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular: Öğretmenlerin cinsiyet dağılımına ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo: 4

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Dağılımları

Öğretmenlerin Cinsiyetleri	Öğretmenlerin Sayısı (N)	%
Bay	64	47,1
Bayan	72	52,9
TOPLAM	136	100,0

Tablo 4’te görüldüğü gibi; araştırmaya katılan toplam 136 sınıf öğretmenin % 52,9’u bayan, % 47,1’i baydır.

b) Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına İlişkin Bulgular: Öğretmenlerin, öğrenim durumlarına ilişkin dağılımları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo: 5

Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına İlişkin Dağılımları

Öğretmenlerin Öğrenim Durumu	Öğretmenlerin Sayısı (N)	%
Eğitim Enstitüsü	28	20,6
Eğitim Yüksekokulu	34	25,0
Eğitim Fakültesi	42	30,9
Fen-Edebiyat Fakültesi	9	6,6
Diğer	23	16,9
TOPLAM	136	100,0

Tablo 5’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan Sınıf Öğretmenlerinin öğrenim durumuna göre dağılımları şöyledir: öğretmenlerin %30,9’u Eğitim Fakültesi

mezunu; %25,0'i Eğitim Yüksekokulu mezunu; %20,6'sı Eğitim Enstitüsü mezunu; %16,9'u diğer; %6,6'sı Fen-Edebiyat Fakültesi mezunudur.

c) Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine İlişkin Bulgular: Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo: 6
Öğretmenlerin, Mesleki Kıdemlerine İlişkin Dağılımları

Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemleri	Öğretmenlerin Sayısı (N)	%
1-5 yıl	18	13,2
6-10 yıl	13	9,5
11-15 yıl	22	16,2
16-20 yıl	37	27,2
21 yıl ve üstü	46	33,8
TOPLAM	136	100,0

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine ilişkin dağılımlarının yer aldığı Tablo: 6'da görüldüğü gibi öğretmenlerin % 33,8'i 21 yıl ve üstü; % 27,2'si 16-20 yıl; %16,2'si 11-15 yıl; % 13,2'si 1-5 yıl; % 9,5'i de 6-10 yıl mesleki kıdeme sahiptir.

d) Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıflardaki Öğrenci Sayılarına İlişkin Bulgular: Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre dağılımları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo: 7
Öğretmenlerin, Okuttukları Sınıflardaki Öğrenci Sayılarına İlişkin Dağılımları

Sınıflarındaki Öğrenci Sayıları	Öğretmenlerin Sayısı (N)	%
10- 20 öğrenci	19	13,98
21- 30 öğrenci	57	41,91
31- 40 öğrenci	48	35,3
41- 50 öğrenci	12	8,8
TOPLAM	136	100,0

Tablo 7'de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okutmakta oldukları sınıflardaki öğrenci sayılarına bakıldığında; öğretmenlerin % 41,91'nin sınıfında

21-30 öğrenci; % 35,3'nün 31-40 öğrenci; %13,98'nin 10-20 öğrenci ve % 8,8'inin de 41-50 öğrencisi vardır.

4.2. Birinci Alt Problem;

“Sınıf - İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Önlenmesine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin ve Öğrencilerin Görüşleri”ne İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemi “Sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesine ilişkin Sınıf öğretmenlerinin ve Öğrencilerin görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin olarak sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara ait bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesine ilişkin toplam 32 madde bulunmaktadır. Bu maddelerin her biri için ayrı ayrı tablo (Tablo:8- Tablo 39) oluşturulmuştur.

Tablo: 8

Öğretmenin, Sınıfta Uyulacak Kuralları Öğrencilerle Birlikte Belirlemesi

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman (1)		Çok Az (2)		Bazen (3)		Çoğunlukla (4)		Daima (5)		Toplam		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	1	0,7	4	2,9	28	20,6	67	49,3	36	26,5	136	100	3,98
Öğrenci	72	26,4	26	9,5	61	22,3	34	12,5	80	29,3	273	100	3,09

Tablo 8’de görüldüğü gibi, “Öğretmenin, sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirlemesi” ifadesine; öğretmenlerin % 49,3’ü “Çoğunlukla” katıldıklarını belirtirken, % 26,5’i “Daima”, % 20,6’sı “Bazen”, % 2,9’u “Çok Az” ve % 0,7’si “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Öğrencilerin % 29,3’ü kuralları “Daima” öğretmenleriyle belirlediklerini belirtirken, % 26,4’ünün ise sınıf kurallarını “Hiçbir Zaman” birlikte belirlemediklerini ifade etmeleri ilginçtir. Öğrencilerin, % 22,3’ü “Bazen”, % 12,5’i “Çoğunlukla” ve % 9,5’i “Çok Az” kuralları belirlediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmen ve öğrencilerin vermiş oldukları cevapların aritmetik ortalamaları ise, öğretmen $\bar{x}=3,98$ ile “Bazen” ile “Çoğunlukla” arasında “Çoğunlukla”ya daha yakın; öğrenci ise $\bar{x}=3,09$ ile “Bazen” seçeneğinin içerisinde yer almaktadır.

Yıldırım (1994:50) yaptığı araştırmada, “öğretmenlerin sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirlemedikleri”ni tespit etmiştir. Demiroğlu (2001:145) da “sınıf kurallarının, öğrencilerle birlikte belirlenmesinin, kurallara daha çok uyulmasının sağlandığı” sonucuna ulaşmıştır. Tertemiz (2004)’in belirttiği gibi öğrenciye sınıf kurallarını kendilerinin oluşturmaları için fırsatlar verilirse; öğrenciler kurallarına sahiplenir, uygular ve ihlal ettiğinde kendilerine uyarılarda bulunurlar (Küçükahmet, 2004: 78).

Karar verme, yönetimin kalbidir ve eyleme katılanlar karar verme sürecine katılmak zorundadır (Kaya, 1996:41). Etkili bir sınıf yönetimi için de sınıfta uyulacak kurallara kararı belirlerken bundan etkilenecek olan öğrencilerin, karar verme sürecine katılması önemlidir. Böylece istenmeyen davranışların önlenmesi sağlanabilir. Bu aynı zamanda sınıf içi demokrasinin sağlanması olarak da düşünülebilir.

Tablo: 9

Öğretmenin, Sınıf Kurallarına Herkesin Uymasını İstemesi

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman (1)		Çok Az (2)		Bazen (3)		Çoğunlukla (4)		Daima (5)		Toplam		$\bar{x}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	0	0	0	0	2	1,5	60	44,1	74	54,4	136	100	4,53
Öğrenci	5	1,8	5	1,8	20	7,3	33	12,1	210	76,9	273	100	4,60

Tablo 9’da görüldüğü gibi “Öğretmenlerin, sınıf kurallarına herkesin uymasını istemesi” ifadesine öğretmenlerin % 54,4’ü “Daima”, % 44,1’nin “Çoğunlukla” istediklerini belirtmişlerdir. Sadece % 1,5’i “Bazen” seçeneğini seçmiştir. “Çok Az” ve “Hiçbir Zaman” seçeneklerinde görüş belirten öğretmen olmamıştır.

Sınıf kurallarına herkesin uymasının istenmesi konusunda, öğrenci görüşlerinin % 76,9 ile “Daima” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 12,1 ile

“Çoğunlukla”, % 7,3 ile “Bazen” seçeneğini izlediği görülmektedir. Öğrencilerin, % 1,8’i “Çok Az” ve % 1,8’i de “Hiçbir Zaman” olarak ifade etmişlerdir.

Öğretmen grubunun aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,53$ “Çoğunlukla” ve öğrenci grubu da $\bar{x}=4,60$ ile “Çoğunlukla” seçeneğinin içerisinde.

Sayın (2001:48) ve Mursal (2005:41)’ın yaptıkları araştırmalarda, “öğretmenlerin sınıf kurallarını uygularken; tutarsız davranmasının, sınıf içinde istenmeyen davranışların gösterilmesinde büyük etkisinin olduğu” sonucuna ulaşmışlardır. Mursal (2005:41), “öğretmenin tutarlı olmasının, istenmeyen davranışları önlemek için etken olarak görmektedir”. Ada ve Çetin (2002:24), “öğrencilerin yaptığı yanlış davranışlara, değişik zamanlarda, cinsiyet, ırk ve diğer kişisel farklılıklar gözetmeksizin, eşit ve tutarlı davranma, disiplin sorunlarını engeller.” demektedirler.

Bu nedenle, öğretmenlerin sınıf kurallarının uygulanması için her öğrenciye karşı aynı davranışı göstermesi, istenmeyen davranışın önlenmesini sağlayabilir.

Tablo: 10

Öğretmenin, Dersin Planlanmasını Öğrencilerle Birlikte Yapması

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman (1)		Çok Az (2)		Bazen (3)		Çoğunlukla (4)		Daima (5)		Toplam		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	6	4,4	19	14,0	55	40,4	44	32,4	12	8,8	136	100	3,27
Öğrenci	76	27,8	37	14,0	57	20,9	33	12,1	70	25,6	273	100	2,94

Tablo 10’da “Öğretmenlerin, derslerin planlanmasını öğrencilerle birlikte yapması” ile ilgili öğretmenlerin % 40,4’ü “Bazen”, % 32,4’ü “Çoğunlukla”, % 14,0’ü “Çok Az”, % 8,8’i “Daima” ve % 4,4’ü “Hiçbir Zaman” olarak ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin % 27,8’i “Hiçbir Zaman” dersin planlanmasını öğretmenleriyle yapmadıklarını belirtirken, %2 5,6’sının ise “Daima” seçeneğini seçmiş olması ilginçtir. Ayrıca, öğrencilerin % 20,9’u “Bazen”, % 14,0’ü “Çok Az” ve % 12,1’i “Çoğunlukla” yaptıklarını söylemişlerdir.

Soruya ilişkin öğretmen ve öğrencilerin vermiş oldukları cevapların aritmetik ortalamasına bakıldığında; öğretmenler $\bar{x}=3,27$ “Bazen”, öğrenciler $\bar{x}=2,94$ ile

“Çok Az” ile “Bazen” seçeneklerinin arasında “Bazen” seçeneğine daha yakın yer almaktadır.

Coşkun (1999)’un da belirttiği gibi öğrenci, öğretim etkinliklerinin nasıl yapılacağına ilişkin karar sürecine aktif katılırsa, kendi yeteneklerinin farkına vararak gelişir (Coşkun, 1999:25). Ayrıca, öğrencinin derste ilgisini çeken ve kendisinin yer almasını istediği etkinlikler olacağı için istenmeyen davranış göstermesine neden kalmayabilir.

Tablo: 11

Öğretmenin, Ders Etkinliklerini Öğrencilerle Birlikte Belirlemesi

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman (1)		Çok Az (2)		Bazen (3)		Çoğunlukla (4)		Daima (5)		Toplam		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	1	0,7	8	5,9	44	32,4	67	49,3	16	11,8	136	100	3,65
Öğrenci	68	24,9	46	17	55	20,1	38	13,9	66	24,2	273	100	2,96

“Öğretmenin, ders etkinliklerini öğrencilerle birlikte belirlemesi”ne Tablo 11’de görüldüğü gibi öğretmenler, % 49,3 ile “Çoğunlukla” katılırken, % 32,4’ü “Bazen”, % 11,8’i “Daima”, % 5,9’u “Çok Az” ve % 0,7’si “Hiçbir Zaman” şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğrenciler ise öğretmen görüşlerinden farklı olarak % 24,9’u “Hiçbir Zaman” ders etkinliklerini belirlemediklerini belirtirken, % 24,2’sinin ise ders etkinliklerini “Daima” belirlediklerini söylemeleri ilginçtir. Öğrencilerin, % 20,1’i “Bazen”, % 16,8’i “Çok Az” ve % 13,9’u “Çoğunlukla” ders etkinliklerini belirlediklerini belirtmişlerdir.

Soruya ilişkin aritmetik ortalama değerleri ise öğretmenler $\bar{x}=3,65$ ile “Bazen”, öğrenciler de $\bar{x}=2,96$ ile “Çok Az” ile “Bazen” seçeneklerinin arasında “Bazen” seçeneğine daha yakın olarak yer almışlardır.

Yıldırım (1994:47) yaptığı araştırmada, “sınıf etkinlikleri ile ilgili konularda, öğrenci görüşlerinin öğretmenler tarafından büyük bir çoğunlukla alınmadığı” ortaya çıkmıştır. İlköğretim Programı (1999)’nda belirtildiği gibi İlkokulun Eğitim ve Öğretim İlkelerine göre çocuk, ilgi duyduğu şeyleri öğrenir. Bu nedenle programın da buna uygun olarak düzenlenmesi gerekir (Vural, 1999:8-10). Derslerinde,

öğrencilerle birlikte belirlenen etkinlikler düzenleyen öğretmenler, istenmeyen davranışları önlenmesinde etkili olabilir.

Tablo: 12
Öğretmenin, Sınıfta Oturma Düzenini Öğrencilerle Birlikte Belirlemesi

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman (1)		Çok Az (2)		Bazen (3)		Çoğunlukla (4)		Daima (5)		Toplam		$\bar{x}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	2	1,5	15	11,0	34	25,0	62	45,6	23	16,9	136	100	3,65
Öğrenci	73	26,7	33	12,0	42	15,4	51	18,7	74	27,1	273	100	3,07

Tablo 12’de “Öğretmenin, sınıfta oturma düzeninin öğrencilerle birlikte belirlemesi” ile ilgili görüşler yer almaktadır. Buna göre, öğretmen görüşlerinin % 45,6 ile “Çoğunlukla” seçeneğinde yoğunlaştığı, ayrıca % 25,0’inin “Bazen”, % 16,9’unun “Daima”, % 11,0’inin “Çok Az” ve % 1,5’inin “Hiçbir Zaman” şeklinde ifade ettikleri görülmektedir.

Öğrencilerin de % 27,1’i “Daima”, % 26,7’si “Hiçbir Zaman” derken, % 18,7’si “Çoğunlukla”, % 15,4’ü “Bazen” ve % 12,0’si “Çok Az” oturma düzenini belirlediklerini ifade etmişlerdir.

Verilen cevapların aritmetik ortalama değerleri de öğretmenler $\bar{x}=3,65$ öğrenciler $\bar{x}=3,07$ ’dir. Her iki grubun cevapları “Bazen” seçeneğinin içerisinde yer almaktadır.

Yıldırım (1994:48) yaptığı çalışmada, “öğretmenlerin, sınıfta oturma düzenine ilişkin olarak öğrencilerin görüşleri doğrultusunda düzenleme yapmadıkları” ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada ise; öğretmenler ve öğrenciler, sınıfta oturma düzenini “Bazen” öğrencilerle birlikte belirlediklerini söylerken; öğrencilerin % 26,7’sinin “Hiçbir Zaman” belirlemediklerini söylemeleri dikkat çekmektedir. Öğrencinin sınıf içinde rahat edeceği, kendi isteği ile belirleyebileceği bir yerde olması onun istenmeyen davranışı göstermesine engel olabilir.

Tablo: 13
Öğretmenin, Ünite köşesi, Atatürk Köşesi, Pano v.b. Öğrencilerle Birlikte
Düzenlemesi

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman		Çok Az		Bazen		Çoğunlukla		Daima		Toplam		- X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	0	0	1	0,7	5	3,7	60	44,1	70	51,5	136	100	4,46
Öğrenci	29	10,6	38	14,0	74	27,1	47	17,2	85	31,1	273	100	3,44

“Öğretmenin, ünite köşesi, Atatürk köşesi, pano v.b. öğrencilerle birlikte düzenlemesi” ile ilgili olarak öğretmenler % 51,5 “Daima”, % 44,1 “Çoğunlukla” derken, % 3,7’sinin “Bazen” ve % 0,7’si “Çok Az” olarak görüş belirtmişlerdir.

Öğrencilerin % 31,1’i “Daima”, % 27,1’i “Bazen”, % 17,2’si “Çoğunlukla”, % 13,9’u “Çok Az” sınıf düzenlemelerine katıldıklarını belirtirken; % 10,6’sı “Hiçbir Zaman” katılmadıklarını söylemişlerdir.

Soruya ilişkin olarak aritmetik ortalama değerleri ise öğretmenler $\bar{x} = 4,46$ ile “Çoğunlukla”, öğrenciler $\bar{x} = 3,44$ ile “Bazen” seçeneğinin içerisinde.

Yıldırım (1994:72)’in yaptığı çalışmada, “öğretmenlerin, sınıf ortamı düzenlemeleri konusunda, öğrencilerin yetersiz olduklarını düşündükleri” sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmada ise öğretmenler, sınıf düzenlemelerini “Çoğunlukla” öğrencilerle yaptıklarını belirtirken; öğrenciler “Bazen” yaptıklarını söylemişlerdir. Öğretmenlerin, öğrencilerini sınıf düzenlemelerine katmaları, sınıfı sahiplenmelerine ve sınıfa zarar verici istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını önleme konusunda etkili olabilir.

Tablo: 14
Sınıf Başkanını Öğrencilerin Seçmesi

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman		Çok Az		Bazen		Çoğunlukla		Daima		Toplam		- X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	0	0	0	0	0	0	13	9,6	123	90,4	136	100	4,90
Öğrenci	5	1,8	8	2,9	21	7,7	25	9,2	213	78,3	273	100	4,59

Tablo 14’te görüldüğü gibi “sınıf başkanının öğrencilerin seçmesi” ile ilgili olarak öğretmenlerin % 90,4’ü “Daima” ve % 9,6’sı “Çoğunlukla” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Öğrenciler de % 78,3’ü “Daima”, % 9,2’si “Çoğunlukla” derken, % 7,7’si “Bazen”, % 2,9’u “Çok Az” sınıf başkanını seçtiklerini söylerken; % 1,8’i “Hiçbir Zaman” seçmedikleri şeklinde görüş belirtmiştir.

Soruya ilişkin aritmetik ortalamalara bakıldığında öğretmenler $\bar{x}=4,90$ ile “Çoğunlukla” ile “Daima” seçenekleri arasında “Daima” seçeneğine daha yakın, öğrenciler de $\bar{x}=4,59$ ile “Çoğunlukla” seçeneğinin içerisinde.

Sarpkaya (2005), sınıfta demokratik bir ortamın yaratılabilmesi için öğrencilere seçme ve seçilme yaşantıları sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır (Kıran, 2005:202-203). Bu bağlamda, sınıf başkanının öğrenciler tarafından seçilmesi, demokratik eğitimin gereği olarak; öğrencilere ulaşmada ve istenmeyen davranışların önlenmesinde etkili olabilir.

Tablo: 15

Öğretmenin, Öğrencilerin Hepsine Eşit Derecede Saygı Duyması

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman		Çok Az		Bazen		Çoğunlukla		Daima		Toplam		- X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	0	0	0	0	0	0	32	23,5	104	76,5	136	100	4,76
Öğrenci	17	6,2	13	4,8	18	6,6	29	10,6	196	71,8	273	100	4,37

“Öğretmenlerin, öğrencilerin hepsine eşit derece saygı duyması” ile ilgili verilerin yer aldığı Tablo 15’te görüldüğü gibi öğretmenler % 76,5 ile “Daima” ve % 23,5 ile “Çoğunlukla” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Öğrenci görüşlerinin % 71,8 ile “Daima” seçeneğinde yoğunlaştığı, % 10,6’nın da “Çoğunlukla” seçeneğinde görüş belirttiği görülmektedir. Öğretmenlerin hiç görüş belirtmediği “Bazen”, “Çok Az” ve “Hiçbir Zaman” seçeneklerine; öğrencilerin, % 6,6’sı “Bazen”, % 6,2’si “Hiçbir Zaman” ve % 4,8’i “Çok Az” şeklinde katılmışlardır.

Sonuçların aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında öğretmenler $\bar{x}=4,76$ öğrenciler $\bar{x}=4,37$ 'dir. Her iki grubun aritmetik ortalaması “Çoğunlukla” seçeneğinin içerisinde yer almaktadır.

Öğretmenin öğrenciye duyduğu saygı istenmeyen davranışları önleyebilir.

Tablo: 16

Öğretmenin, Öğrencilerin Eksik ve Yanlış Öğrenmelerinin Farkına Varmasına Yardımcı Olması

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman		Çok Az		Bazen		Çoğunlukla		Daima		Toplam		$\bar{x}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	0	0	1	0,7	5	3,7	60	44,1	70	51,5	136	100	4,46
Öğrenci	9	3,3	6	2,2	24	8,8	52	19,0	182	66,7	273	100	4,44

Tablo 16’da “Öğretmenlerin, öğrencilerin eksik ve yanlışlarının farkına varmasına yardımcı olma” konusuna ilişkin görüşler yer almıştır. Öğretmenlerin % 51,5’inin “Daima”, % 44,1’nin “Çoğunlukla” derken, % 3,7’sinin “Bazen” ve % 0,7’sinin “Çok Az” şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğrenciler de % 66,7 ile “Daima” öğretmenlerinin eksik ve yanlış öğrenmelerinin farkına varmalarına yardımcı olduklarını belirtirken; % 19,0’u “Çoğunlukla”, % 8,8’i “Bazen”, % 3,3’ü “Hiçbir Zaman” ve % 2,2’si “Çok Az” şeklinde ifade etmişlerdir.

Sonuçların aritmetik ortalaması öğretmenler $\bar{x}=4,46$ ve öğrenciler $\bar{x}=4,44$ ile “Çoğunlukla” seçeneğinin içerisinde yer almaktadır.

Mursal (2005:71) yaptığı araştırmada, “öğretmenin, öğrenciler tarafından anlaşılmayan konuları örneklerle açıklamasının, eksik kalan veya anlaşılmayan konuların tamamlanması için öğrencilere yeni fırsatların verilmesi anlamına geldiğini, böylece öğrencinin anlaşılmayan konuda sorunu gidermek için ilgisini derse vereceği ve böylece istenmeyen davranışın önleneyeceği”ni belirtmiştir. Öğrencinin eksik ve yanlış öğrenmelerinin farkına varıp, bunları giderme imkanlarının sağlandığı bir sınıf ortamında, istenmeyen davranışların ortaya çıkmayacağı düşünülebilir.

Tablo: 17

Öğretmenin, Tüm Davranışlarının İnsan Hakları ve Demokrasi İlkelerine Uygun Olmasına Özen Göstermesi

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman		Çok Az		Bazen		Çoğunlukla		Daima		Toplam		- X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	0	0	1	0,7	2	1,5	49	36,0	84	61,8	136	100	4,59
Öğrenci	4	1,5	14	5,1	33	12,1	50	18,3	172	63,0	273	100	4,36

“Öğretmenlerin, tüm davranışlarının insan hakları ve demokrasi ilkelerine uygun olmasına özen göstermesi”ne ilişkin görüşlerin yer aldığı Tablo 17’de görüldüğü gibi, öğretmen görüşlerinin % 61,8 ile “Daima” ve % 36,0 ile “Çoğunlukla” seçeneklerinde yoğunlaştığı, % 1,5’nin “Bazen” ve % 0,7’sinin “Çok Az” olarak görüş ifade etmişlerdir.

Öğrenci görüşlerinin de % 63 ile “Daima” seçeneğinde yoğunlaştığı, bunu % 18,3’ünün “Çoğunlukla”, % 12,1’inin “Bazen”, % 5,1’inin “Çok Az” ve % 1,5’inin “Hiçbir Zaman” seçeneklerini izlediği görülmektedir.

Soru ile ilgili aritmetik ortalama sonuçları öğretmenler $\bar{x}=4,59$ ve öğrenciler de $\bar{x}=4,36$ ile her iki grup “Çoğunlukla” seçeneğinin içerisinde.

Demiroğlu (2001:154) yaptığı araştırmada, “öğrencilere göre; sınıfta demokratik bir ortamın yaratılması öğretmenin otoritesini yitirmesine neden olduğu” sonucuna ulaşmıştır. Oysa, tüm insan hakları ve özgürlükleri konusunda duyarlılığın öğrencilere kazandırılması, demokratik eğitimin temel hedefidir (Bilgen, 1994:3). Bu bağlamda, insan haklarının korunduğu demokratik bir eğitim ortamda, istenmeyen davranışın ortaya çıkmayacağı söylenebilir.

Tablo: 18

Öğretmenin, Öğrencilerin Çok Yönlü İletişim Becerilerinin Gelişmesine Önem Vermesi

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman		Çok Az		Bazen		Çoğunlukla		Daima		Toplam		- X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	0	0	0	0	4	2,9	63	46,3	69	50,7	136	100	4,48
Öğrenci	15	5,5	19	7,0	46	16,8	70	25,6	123	45,1	273	100	3,98

Tablo 18’de “Öğretmenlerin, öğrencilerin çok yönlü iletişim becerilerinin (öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci) gelişmesine önem vermesi”ne ilişkin olarak öğretmenler % 50,7 ile “Daima”, % 46,3 ile “Çoğunlukla” seçeneklerine katılırken; öğretmenlerin sadece % 2,9’unun “Bazen” olarak görüş belirttiği görülmektedir.

Öğrenciler de yoğun olarak % 45,1 ile “Daima” seçeneğine katılırken; % 25,6’sı “Çoğunlukla”, % 16,8’i “Bazen”, % 7,0’si “Çok Az” ve % 5,5’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmiştir.

Soruya ilişkin öğretmen ve öğrencilerin vermiş oldukları cevapların aritmetik ortalamalarına bakıldığında; öğretmenler $\bar{x}=4,48$ ile “Çoğunlukla”, öğrenciler $\bar{x}=3,98$ ile “Bazen” ile “Çoğunlukla” seçeneklerinin arasında “Çoğunlukla” seçeneğine daha yakın olarak yer almaktadır.

Mursal (2005:46) yaptığı araştırmada; “öğretmenlerin, iletişim becerilerinin eksik ya da yetersiz olmasının, istenmeyen davranışlara neden olabileceği”ni belirlemiştir. Sınıf ortamının (ikliminin) olumlu olması, sınıf içinde olumlu öğretmen-öğrenci etkileşimi ile öğrenciler arası olumlu ilişkiler ile mümkündür. Pek çok araştırma öğrenci davranışlarının ve akademik başarının öğretmen öğrenci ilişkisinden etkilendiğini göstermektedir (Erden, 2001:190). Bu nedenle, etkili iletişimin sağlandığı bir sınıf ortamında istenmeyen davranışlar oluşmayabilir.

Tablo: 19

Öğretmenin, Öğrencilerin İhtiyaçlarına Önem Vermesi:

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman		Çok Az		Bazen		Çoğunlukla		Daima		Toplam		X̄
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	0	0	0	0	1	0,7	64	47,1	71	52,2	136	100	4,51
Öğrenci	27	9,9	20	7,3	54	19,8	56	20,5	116	42,5	273	100	3,78

“Öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaçlarına önem vermesi” ifadesi ile ilgili görüşlerin yer aldığı Tablo 19’da; öğretmenlerin % 52,2 ile “Daima” ve % 47,1 ile “Çoğunlukla” katıldıkları ve sadece % 0,7’sinin “Bazen” olarak görüş belirttiği görülmektedir.

Öğrencilerin % 42,5'nin "Daima", % 20,5'nin "Çoğunlukla" ve % 19,8'nin "Bazen" öğretmenlerinin ihtiyaçlarına önem verdiğinin belirtirken, % 9,9'u "Hiçbir Zaman" önem verilmediğini ve %7,3'ü de "Çok Az" önem verildiğini belirtmişlerdir.

Soruya ilişkin aritmetik ortalama sonuçlarına bakılacak olursa öğretmenlerin $\bar{x}=4,51$ ile "Çoğunlukla" ve öğrencilerin $\bar{x}=3,78$ ile "Bazen" seçeneklerinin içerisinde yer aldığı görülmektedir.

Ural (1998:38) yaptığı araştırmada, "öğrenci ihtiyaçlarının, eğitim-öğretim faaliyetlerinde dikkate alındığında sınıf yönetimini oldukça etkilediği"ni belirlemiştir. Sayın (2001:48) da araştırmasında, "öğrencilere önem vermemeyi istenmeyen davranışın ortaya çıkmasına neden olduğunu" belirlemiştir. Coşkun (1998:25)'un da belirttiği gibi, öğrencilerin istenmeyen davranışları ait olma, kabul edilme gibi ihtiyaçlarının karşılanmamasından doğar.

Bu nedenle, eğitim-öğretim etkinliklerini verimli şekilde sürdürme ve istenmeyen davranışları önlemede; öğretmenlerin, öğrenci ihtiyaçlarını göz önünde bulundurma ve giderilmesine önem vermesi etkili olabilir.

Tablo: 20

Öğretmenin, Öğrencilerinin Hepsini Aynı Derece Sevmesi

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman		Çok Az		Bazen		Çoğunlukla		Daima		Toplam		̄ X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	0	0	1	0,7	0	0	40	29,4	95	69,9	136	100	4,68
Öğrenci	17	6,2	10	3,7	37	13,6	39	14,3	170	62,3	273	100	4,23

Tablo 20'de "Öğretmenlerin, öğrencilerinin hepsini aynı derecede sevmesi"ne ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre öğretmenler, % 69,9 ile "Daima" ve % 29,4 ile "Çoğunlukla" olarak katılırken, sadece % 0,7'si "Çok Az" olarak görüş belirtmiştir.

Öğrencilerin görüşlerinin de % 62,3 ile "Daima" seçeneğinde yoğunlaştığı; ayrıca, % 14,3'nün "Çoğunlukla", % 13,6'sının "Bazen", % 6,2'sinin "Hiçbir Zaman" ve % 3,7'sinin "Çok Az" şeklindedir.

Soruya ilişkin aritmetik ortalama değerleri ise; öğretmenler $\bar{x}=4,68$ öğrenciler $\bar{x}=4,23$ ile her iki grup “Çoğunlukla” seçeneğinin içerisinde yer almaktadır.

Sayın (2001:48) ile Demiroğlu (2001:146) yaptıkları araştırmalarda, “öğretmenlerin, öğrenciler arasında ayırım yapmasının istenmeyen davranışlara neden olduğu”nu belirlemişlerdir. Bayındır (2001:206) da araştırmasının sonucunda “öğrenciler, sevildiklerini hissedersen öğretmenlerini daha çok severler” demiştir.

Sevginin hissedildiği bir sınıf ortamında; öğretmen ile öğrenciler arasında olumlu iletişim sağlandığı söylenebilir. Böylece öğrencilerin, öğretmenleriyle ders içinde işbirliği yapma, onu üzmemekten çekinme gibi davranışlarla istenmeyen davranış göstermeleri önlenabilir.

Tablo: 21
Öğretmenin, Öğrencilerini Motive Etmesi

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman		Çok Az		Bazen		Çoğunlukla		Daima		Toplam		- X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	0	0	0	0	3	2,2	67	49,3	66	48,5	136	100	4,46
Öğrenci	16	5,9	14	5,1	43	15,8	52	19,0	148	54,2	273	100	4,11

“Öğretmenin, öğrencilerini motive etmesi” ile ilgili verilerin yer aldığı Tablo 21’de görüldüğü gibi, bu konuda öğretmenler % 49,3 ile “Çoğunlukla” ve % 48,5 ile “Daima” seçeneklerinde görüş belirtirken, sadece % 2,2’si “Bazen” öğrencilerini motive ettiklerini söylemişlerdir.

Öğrenciler de yoğun olarak % 54,2 ile “Daima” seçeneğinde görüş belirtirken; bunu % 19,0 ile “Çoğunlukla”, % 15,8 ile “Bazen”, % 5,9 ile “Hiçbir Zaman” ve % 5,1 ile “Çok Az” seçenekleri izlemektedir.

Sonuçların aritmetik ortalamasına bakıldığında ise öğretmenler $\bar{x}=4,46$ öğrenciler $\bar{x}=4,11$ ’dir. Her iki grubun aritmetik ortalaması “Çoğunlukla” seçeneğinin içerisinde yer almaktadır.

Bayındır (2001:219) yaptığı araştırmada “öğrencilerin, öğretmenlerin onları cesaretlendirip motive etme çabalarının farkında olduklarını” tespit etmiştir. Bu sonuç, bu araştırmanın sonucu ile benzerlik taşımaktadır. Bu araştırmada da

öğretmenlerin öğrencilerini motive ettiklerini “Çoğunlukla” olarak ifade etmelerini, öğrenciler de “Çoğunlukla” olarak katılmışlardır.

Mursal (2005:68) yaptığı araştırmada, “öğretmen dersi ilgi çekici hale getirmezse katılımın azalacağı ve öğrencinin ders dışı, olumsuz davranışlar göstermesine neden olabileceği” sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenler, istenmeyen davranışı önlemede öğrencileri motive etmeye, ilgilerini sürekli açık tutmaya çalışmaları gerektiği söylenebilir.

Tablo: 22

Öğretmenin, Öğrencilerin Düşüncelerine Söylemelerine İzin Verme

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman		Çok Az		Bazen		Çoğunlukla		Daima		Toplam		- X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	0	0	0	0	3	2,2	48	35,3	85	62,5	136	100	4,60
Öğrenci	6	2,2	10	3,7	40	14,7	49	18,0	166	61,0	273	100	4,43

Tablo 22’de “Öğretmenlerin, öğrencilerin düşüncelerini söylemelerine izin verme” ile ilgili görüşleri yer almaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin düşüncelerini söylemelerine % 62,5 ile “Daima”, % 35,3 ile “Çoğunlukla” ve sadece % 2,2 ile “Bazen” izin verdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğrenciler de %61 ile “Daima” öğretmenlerinin, düşüncelerini söylemelerine izin verdiğini; %18,0’inin “Çoğunlukla”, %14,7’sinin “Bazen” ve %3,7’sinin “Çok Az” izin verdiklerini belirttiği, %2,2’sinin ise “Hiçbir Zaman” izin vermedikleri şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir.

Soruya ilişkin aritmetik ortalama sonuçları ise öğretmenler $\bar{x}=4,60$ öğrenciler $\bar{x}=4,43$ ’tür. Her iki grubun aritmetik ortalaması “Çoğunlukla” seçeneğinin içerisindedir.

Yıldırım (1994:57) yaptığı araştırmada, “öğretmenlerin, öğrencileri düşüncelerinden dolayı suçlamaktan sakınma davranışını göstermede yetersiz oldukları”nı belirtip; “öğrencilerin de öğretmenlerinin onların düşüncelerine değer vermedikleri, önemsemediklerini düşündükleri”ni gözlemlediğini belirtmiştir. Düşüncelerinden dolayı suçlanmayan, kendini rahatlıkla ifade eden, düşüncelerine

değer verildiğini hisseden bir öğrenci sınıf içinde sorun yaratacak herhangi bir istenmeyen davranışa yönelmeyebilir, böylelikle istenmeyen davranış önlenabilir.

Tablo: 23

Öğretmenin, Sınıf-içi Görevlendirmelerde Öğrencilerin Bireysel Farklılıklarına Dikkat Etmesi

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman		Çok Az		Bazen		Çoğunlukla		Daima		Toplam		- X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	0	0	1	0,7	8	5,9	63	46,3	64	47,1	136	100	4,40
Öğrenci	17	6,2	10	3,7	46	16,8	63	23,1	135	49,5	273	100	4,36

“Öğretmenlerin, sınıf-içi görevlendirmelerde öğrencilerin bireysel farklılıklarına (gelişim özellikleri) dikkat etmesi” ifade ile ilgili görüşler şöyledir; öğretmenler %47,1 ile “Daima” ve %46,3 ile “Çoğunlukla” seçeneklerine yoğun olarak katılırken; %5,9’u “Bazen”, %0,7’si de “Çok Az” olarak katılmıştır.

Öğrenciler de %49,5 ile “Daima” ve %23,1 ile “Çoğunlukla” sınıf-içi görevlendirmelerde kendilerine uygun görev verildiğini belirtirken, %16,8’i “Bazen”, %3,7’si “Çok Az” ve %6,2’si “Hiçbir Zaman” olarak görüş belirtmiştir.

Soruya ilişkin aritmetik ortalama değerleri ise öğretmenler $\bar{x}=4,40$; öğrenciler $\bar{x}=4,36$ ile her iki grup “Çoğunlukla” seçeneğinin içerisinde.

Ural (1998:49-50) ve Bayındır (2001:215) yaptıkları araştırmalarda, “öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat ettiklerini, gelişimlerini takip ettikleri” sonucuna ulaşmışlardır. Mursal (2005:44) da “öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz ardı ederlerse öğrencilerin derse olan ilgilerinin azalacağı, başarının düşeceği ve istenmeyen davranışlara neden olacağını” belirtmiştir.

İstenmeyen davranışları önlemede; sınıf-içi görevlendirmelerde, öğrencileri tüm özellikleriyle tanıyarak, onlara uygun görevler vermenin etkili olacağı düşünülebilir.

Tablo: 24
Öğretmenlerin, Belirli Gün ve Haftalara İlişkin Etkinliklerde, Öğrencilere İstedikleri Görevi Vermesi

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman		Çok Az		Bazen		Çoğunlukla		Daima		Toplam		- X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	0	0	2	1,5	23	16,9	79	58,1	32	23,5	136	100	4,04
Öğrenci	23	8,4	29	10,6	67	24,5	67	24,5	86	31,5	273	100	3,67

Tablo 24’te “Öğretmenlerin, belirli gün ve haftalara ilişkin etkinliklerde öğrencilere istedikleri görevleri vermesi” ile ilgili bulgular yer almaktadır. Buna göre öğretmenler, %58,1 ile “Çoğunlukla”, %23,5 ile “Daima”, %16,9 ile “Bazen” ve %1,5 ile “Çok Az” olarak ifade etmiştir.

Öğretmenlerinin istedikleri görevleri vermesi konusunda öğrenciler %31,5 ile “Daima”, %24,5 ile “Çoğunlukla” ve %24,5 ile “Bazen”, %10,6 ile “Çok Az” ve %8,4 ile “Hiçbir Zaman” seçeneklerinde görüş belirttikleri görülmektedir.

Sonuçların aritmetik ortalamasına bakıldığında öğretmenler $\bar{x}=4,04$ ile “Çoğunlukla” öğrenciler de $\bar{x}=3,67$ ile “Bazen” seçeneğinin içerisinde yer almaktadır.

Yıldırım (1994:68) yaptığı araştırmada, “özel günlerde ve sınıfça yapılan sanatsal etkinliklerde, görevlendirilmelerin sınıfça yapılan oylamalar ile belirlendiği” sonucuna ulaşmıştır. Öğrenciler, kendi ilgilerine, yeteneklerine uygun severek aldıkları görevlerde hem daha başarılı olabilir hem de bu etkinliklere yoğunlaşarak sınıf-içinde istenmeyen davranış göstermeyebilir.

Tablo: 25
Öğrenci Kulüpleri Görev Dağılımını Öğrencilerin Yapması

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman		Çok Az		Bazen		Çoğunlukla		Daima		Toplam		- X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	0	0	7	5,1	22	16,2	54	39,7	53	39,0	136	100	4,13
Öğrenci	41	15,0	22	8,1	47	17,2	53	19,4	110	40,3	273	100	3,62

“Öğrenci kulüpleri görev dağılımını öğrencilerin yapması”na ilişkin verilerin yer aldığı Tablo 25’te görüldüğü gibi; öğretmenlerin görüşleri %39,7 ile

“Çoğunlukla” ve %39 ile “Daima” seçeneklerinde yoğunlaştığı; bunun dışında da %16,2’si “Bazen” ve %5,1’i “Çok Az” olarak ifade etmiştir.

Öğrencilerin % 40,3’ü “Daima”, %19,4’ü “Çoğunlukla”, %17,2’si “Bazen” ve %8,1’i “Çok Az” olarak öğrenci kulüplerinde görev dağılımını kendilerinin yaptığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %15,0’nin “Hiçbir Zaman” kendi istekleri doğrultusunda görev dağılımı yapılmadığını söylemesi de dikkat çekicidir.

Soruya ilişkin aritmetik ortalamalar ise öğretmenler $\bar{x}=4,13$ ile “Çoğunlukla” öğrenciler $\bar{x}=3,62$ ile “Bazen” seçeneğinin içerisinde yer almaktadır.

Yıldırım (1994:68) araştırmasında, “eğitsel kolların seçiminde öğrenci oylarına başvurulduğunu” belirtmiştir. Ural (1998:54) da “sınıfta eğitici çalışmaların, öğrencilere olumlu davranış sunma olanağı verme derecesini arttırdığı”nı söylemiştir. Bu nedenle, sınıf-içinde istenmeyen davranışı önlemede, öğrencide olumlu davranışlar sunarak, demokratik bir yaşamın gereği olarak, öğrenciye seçme ve seçilme yaşantıları sağlayarak, öğrencinin istediği öğrenci kulübünde görev almasının önemli olduğu söylenebilir.

Tablo: 26

Öğretmenlerin, Öğrencilerin Öğrendikleri Konulara Eleştirel Bakabilme Güçlerinin Geliştirmesinin Sağlanması

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman		Çok Az		Bazen		Çoğunlukla		Daima		Toplam		- X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	0	0	0	0	10	7,4	77	56,6	49	36,0	136	100	4,29
Öğrenci	15	5,5	21	7,7	41	15,0	64	23,4	132	48,4	273	100	4,01

Tablo 26’da “Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrendikleri konulara eleştirel bakabilme güçlerini geliştirmelerini sağlamaları”na ilişkin olarak; öğretmenler %56,6 ile “Çoğunlukla” ve %36,0 ile “Daima” olarak görüş belirtmiştir. Ayrıca, %7,4’ü “Bazen” derken, “Çok Az” ve “Hiçbir Zaman” seçeneklerine katılan olmamıştır.

Öğrencilerin %48’ü “Daima”, %23,4’ü “Çoğunlukla” ve %15,0’i “Bazen” eleştiri yapabildiklerini belirtmiştir. Ayrıca %7,7’si “Çok Az” ve %5,5’i “Hiçbir Zaman” olarak görüş ifade etmiştir.

Soruya ilişkin aritmetik ortalama sonuçları ise şöyledir; öğretmenler $\bar{x}=4,29$ öğrenciler $\bar{x}=4,01$ ile her iki grup da “Çoğunlukla” seçeneğinin içerisinde yer almıştır.

Yıldırım (1994:54) yaptığı araştırmada, “öğretmenlerin, öğrencilerin olayları tarafsız ve eleştirel bir gözle değerlendirebilmelerini sağlama konusunda çok azının uyguladığını” belirtmiş; “bir konuya değişik bakış açılarıyla bakma, eleştirel gözle değerlendirme, konunun değişik boyutlarının değişik kaynaklardan araştırılması, derslerin işlenişinde tartışma yönteminin kullanılarak değişik görüşlerin ortaya çıkmasına imkan verme gibi konuları ihmal ettikleri”ni ortaya koymuştur. Yeni İlköğretim Programının (2005) vizyonuna göre “eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması” öğretmen görüşleri içerisinde daima en başta yer almalıdır. Eleştirel düşünme, kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara bakma, yorum yapma ve karar verme becerisidir.

Eleştirel düşünme becerisi gelişen öğrenci, kendi davranışlarını da düşünerek kendi kendine gerekli çıkarımlarda bulunup istenmeyen davranış yapma eğilimi önlenebilir.

Tablo: 27

Öğretmenlerin, Öğrencilerin Öğrendikleri Konulara İlişkin Yorum Yapabilme Güçlerinin Geliştirmelerini Sağlaması

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman		Çok Az		Bazen		Çoğunlukla		Daima		Toplam		̄x
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	0	0	0	0	2	1,5	78	57,4	56	41,2	136	100	4,40
Öğrenci	14	5,1	15	5,5	36	13,2	62	22,7	146	53,5	273	100	4,14

“Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrendikleri konulara ilişkin olarak yorum yapabilme gücünü geliştirmelerini sağlama” ile ilgili olarak öğretmenler, %57,4 ile “Çoğunlukla” ve %41,2 ile “Daima” derken, sadece %1,5’i “Bazen” olarak görüş belirtmiştir.

Öğrencilerin %53,5’i “Daima”, %22,7’si “Çoğunlukla” ve % 13,2’si “Bazen” yorum yapabilme güçlerinin geliştirilmesine imkan sağlandığını belirtirken; %5,5’i “Çok Az” ve %5,1’i “Hiçbir Zaman” olarak görüş belirtmiştir.

Sonuçların aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında ise öğretmenler $\bar{x}=4,40$ öğrenciler $\bar{x}=4,14$ 'tür. Buna göre iki grup da “Çoğunlukla” seçeneğinin içerisinde.

Yıldırım (1994:53) araştırmasında, “öğretmenlerin, öğrencilerin kendi fikirlerini oluşturabilmeleri için rehberlik etme davranışını hiç göstermediklerini” belirtmiştir.

Öğrendiği konulara ilişkin yorum yapabilme gücünün gelişmesine olanak sağlanan öğrenci, kendi davranışlarını da sorgulayıp, yorumlayarak, kendi özdisiplinini sağlayabilir, istenmeyen davranışa yönelmek yerine sorumluluklarını düşünerek dersle ilgilenebilir.

Tablo: 28

Öğretmenin, Öğrencileri Sınıf-içi, Sınıf-dışı Tüm Başarıları ile Değerlendirmesi

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman		Çok Az		Bazen		Çoğunlukla		Daima		Toplam		- X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	0	0	1	0,7	14	10,3	58	42,6	63	46,3	136	100	4,35
Öğrenci	13	4,8	10	3,7	30	11,0	57	20,9	163	59,7	273	100	4,27

Tablo 28’de “Öğretmenin, öğrencileri sınıf-içi, sınıf-dışı tüm başarıları ile değerlendirilmesi”ne ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Buna göre öğretmenler, %46,3’ü “Daima” ve %42,6’sı “Çoğunlukla” derken; %10,3’ü “Bazen”, %0,7’si “Çok Az” olarak ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin %59,7’si “Daima” ve %20,9’u “Çoğunlukla” tüm başarıları ile değerlendirildiklerini belirtirken, % 11,0’i “Bazen”, %4,8’i “Hiçbir Zaman” ve %3,7’si “Çok Az” olarak ifade etmişlerdir.

Sonuçların aritmetik ortalaması ise öğretmenler $\bar{x}=4,35$ öğrenciler $\bar{x}=4,27$ ’dir. Her iki grubun aritmetik ortalaması “Çoğunlukla” seçeneğindedir.

Geçer (2002:76) yaptığı çalışmada, “ilköğretim öğrencilerinin, öğretmenlerinin ders öncesi, ders sonrası veya dışında onlarla diyalog kurmadıklarını ifade ettiklerini” belirtmiştir.

Öğretmenin ilgisini hisseden öğrenci sınıf-içi olduğu kadar sınıf-dışı davranışlarının da önemli olduğunu anlayabilir, olumlu davranışlar geliştirmeye çalışabilir.

Tablo: 29

Öğretmenin, Öğrencileri Başarı Değerlendirmesine Katması

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman		Çok Az		Bazen		Çoğunlukla		Daima		Toplam		- X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	4	2,9	5	3,7	28	20,6	65	47,8	34	25,0	136	100	3,88
Öğrenci	41	15,0	23	8,4	48	17,6	64	23,4	97	35,5	273	100	3,56

“Öğretmenin, öğrencileri başarı değerlendirmesine katması” ile ilgili görüşlerin yer aldığı Tablo 29’da görüldüğü gibi; öğretmenlerin, %47,8’i “Çoğunlukla” seçeneği ile katılırken; bunun dışında %25,0’i “Daima”, %20,6’sı “Bazen”, %15,0’i “Hiçbir Zaman” ve %8,4’ü “Çok Az” olarak ifade etmiştir.

Öğrencilerin %35,5’i “Daima” ve %23,4’ü “Çoğunlukla” olarak başarı değerlendirmesine katıldıklarını belirtirken; %17,6’sı “Bazen”, %15,0’i “Hiçbir Zaman” ve %8,4’ü “Çok Az” olarak ifade etmişlerdir.

Sonuçların aritmetik ortalamasına bakılınca öğretmenler $\bar{x}=3,88$ öğrenciler de $\bar{x}=3,56$ ile “Bazen” seçeneğinin içerisinde yer almışlardır.

Yıldırım (1994:79) yaptığı araştırmada, “öğretmenlerin, sınavların türleri ve zamanları konusunda öğrencilerin görüşlerine çok az başvurduğu” sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencinin görüşü alınarak yapılan bir başarı değerlendirmesi, başarıyı artıracak gibi başarının verdiği hoşnutluk ile öğrencilerin istenmeyen davranış göstermeyeceği düşünülebilir.

Tablo: 30

Öğretmenlerin, Öğrencilerinin Duygu ve Düşünlerini Onunla Paylaşmalarını Sağlayacak Atmosferi Oluşturması

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman		Çok Az		Bazen		Çoğunlukla		Daima		Toplam		- X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	0	0	0	0	7	5,1	55	40,4	74	54,4	136	100	4,49
Öğrenci	26	9,5	22	8,1	44	16,1	43	15,8	138	50,5	273	100	3,90

Tablo 30’da “Öğretmenlerin, öğrencilerinin duygu ve düşüncelerini onunla paylaşmalarını sağlayacak atmosferi oluşturması”yla ilgili ifadeler yer almaktadır. Öğretmenlerin %54,4’ü “Daima” ve %40,4’ü “Çoğunlukla” derken; sadece %5,1’i “Bazen” olarak ifade etmiştir.

Öğrenciler yoğun olarak %50,5 ile “Daima” seçeneğine katılırken; bunu %16,1 ile “Bazen”, %15,8 ile “Çoğunlukla”, %9,5 ile “Hiçbir Zaman” ve %8,1 ile “Çok Az” ” seçenekleri izlemiştir.

Soruya ilişkin aritmetik ortalama sonuçlarına bakılırsa öğretmenler $\bar{x}=4,49$ ile “Çoğunlukla”; öğrenciler $\bar{x}=3,90$ ile “Bazen” ve “Çoğunlukla” seçeneklerinin arasında olup, “Çoğunlukla” seçeneğine daha yakın yer almaktadır.

Yıldırım (1994:54) araştırmasında, “öğretmenlerin, öğrencilerin düşüncelerini özgürce açıklamalarına olanak sağlama konusunda yetersiz oldukları”nı belirlemiştir. Demiroğlu (2001:148) ve Akın (2001:248) yaptıkları araştırma sonucunda; “öğrencilerin düşüncelerini, fikirlerini sabırla, sevecenlikle, anlayışla dinleme, herkese eşit söz hakkı verme istenmeyen davranışları önlemektedir” demişlerdir. Coşkun (1999:25)’un da belirttiği gibi öğrenciler duygu ve düşüncelerinin anlaşılmadığı, kendilerine güvenilmediği ve kabul edilmediği ortamlarda iletişimi keser ve istenmeyen davranışa yönelir.

Öğrenciye sınıf-içinde duygu ve düşüncelerini rahat paylaşabildiği bir ortam yaratılırsa istenmeyen davranışlar önenebilir.

Tablo: 31

Öğretmenin, Sınıf Ortamında Karşılıklı Güven Duygusuna Önem Vermesi

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman		Çok Az		Bazen		Çoğunlukla		Daima		Toplam		X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	0	0	0	0	0	0	43	31,6	93	68,4	136	100	4,68
Öğrenci	6	2,2	14	5,1	37	13,6	43	15,8	172	63,0	273	100	4,44

“Öğretmenlerin, sınıf ortamında karşılıklı güven duygusuna önem vermesi” ifadesi ile ilgili olarak öğretmenler, %68,4 ile “Daima” ve %31,6 ile “Çoğunlukla” olarak görüş belirtmişlerdir.

Öğrenciler de yoğun olarak %63,0 ile “Daima” sınıfta güven duygusunu hissettiklerini belirtirken; %15,8’i “Çoğunlukla”, %13,6’sı “Bazen”, %5,1’i “Çok Az” ve % 2,2’si “Hiçbir Zaman” olarak ifade etmişlerdir.

Sonuçların aritmetik ortalamaları şöyledir; öğretmenler $\bar{x}=4,68$ öğrenciler $\bar{x}=4,44$ ’tür. Her iki grup da “Çoğunlukla” seçeneğinin içerisinde yer almaktadır.

Bayındır (2001:219) yaptığı araştırmada, “öğretmenlerin, öğrencilerine güven duygusu vererek başarı hissini arttırmaya çalıştıklarında, öğrencinin kendine güvenmesinin ve birşey başarabileceğine inancının kuvvetlenmesine neden olduğunu” belirlemiştir.

Davranışları güdüler yönlendirir. Maslov’un güdüleme hiyerarşisinin temel gereksinimlerden sonra mutlaka karşılanması gereken güdü “güvenlik güdüsü”dür. Öğrenci kendine güven vermeyen bir ortamda olumsuz davranışlara yönelebilir. Sınıf-içinde karşılıklı güven duygusu, hissedilir şekilde verilirse öğrencilerin istenmeyen davranışları önlenir.

Tablo: 32

Öğretmenin, Öğrencilerin Sorunlarıyla İlgilenmesi

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman		Çok Az		Bazen		Çoğunlukla		Daima		Toplam		- X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	0	0	0	0	3	2,2	53	39,0	80	58,8	136	100	4,57
Öğrenci	15	5,5	20	7,3	40	14,7	59	21,6	139	50,9	273	100	4,05

Tablo 32’de “Öğretmenlerin, öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenmesi” ile ilgili görüşler yer almaktadır. Öğretmenlerin %58,8’i “Daima” ve %39,0’u “Çoğunlukla” seçeneklerine katılırken; sadece %2,2’si “Bazen” olarak ifade etmiştir.

Öğrenciler ise %50,9’u “Daima”, %21,6’sı “Çoğunlukla” ve %14,7’si “Biraz” sorunlarıyla ilgilenildiğini belirtirken; öğretmenlerin, “Çok Az” ve “Hiçbir Zaman” seçeneklerinde hiç görüş belirtmemelerine karşılık öğrencilerin %7,3’ü “Çok Az” ve %5,5’i “Hiçbir Zaman” olarak görüş belirtmişlerdir.

Sorulara ilişkin aritmetik ortalamalar da öğretmenler $\bar{x}=4,57$ ve öğrenciler $\bar{x}=4,05$ ile “Çoğunlukla” seçeneğinin içerisinde yer almaktadır.

Bayındır (2001:165) araştırmasında, “öğretmenlerin, öğrencilerini sorunlarını cevapsız bırakmadıklarını belirten görüşlerine rağmen, öğrencilerin sorunlarının her zaman cevapsız bırakıldığını ifade ettiklerini” belirlemiştir. Geçer (2002:76) de “öğrencilerin, öğretmenlerinin sorunlarını duymazlıktan geldikleri”ni belirten sonuca ulaşmıştır. Öğretmenler, öğrencilerinin sorunlarıyla ilgilenirlerse öğrencinin istenmeyen davranış göstermesini gerektirecek bir durum kalmayabilir. Demiroğlu (2001:148)’nin araştırmasında belirttiği gibi “öğretmenler, öğrencilerin sorunlarını sabırla ve anlayışla dinleyip, çözüme kavuştururlarsa istenmeyen davranışlar oluşmayabilir”.

Tablo: 33
Öğretmenin, Güler yüzlü Olmaya Özen Göstermesi

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman		Çok Az		Bazen		Çoğunlukla		Daima		Toplam		X̄
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	0	0	0	0	8	5,9	67	49,3	61	44,9	136	100	4,39
Öğrenci	8	2,9	7	2,6	39	14,3	53	19,4	165	60,4	273	100	4,43

Tablo 33’te “Öğretmenlerin, güler yüzlü olmaya özen göstermesi” ifadesine ilişkin görüşler yer almaktadır. Buna göre öğretmenler; %44,9’u “Daima” ve %49,3’ü “Çoğunlukla” güler yüzlü olmaya özen gösterdiğini belirtirken, sadece %5,9’u “Bazen” demiştir.

Öğrenci görüşleri de %60,4 ile “Daima” seçeneğinde yoğunlaşırken; %19,4’ü “Çoğunlukla”, %14,3’ü “Bazen”, %2,9’u “Hiçbir Zaman” ve %2,6’sı “Çok Az” olarak öğretmenlerinin güler yüzlü olmaya özen gösterdiğini ifade etmiştir.

Sonuçlara ilişkin aritmetik ortalamalar ise öğretmenler $\bar{x}=4,39$ öğrenciler $\bar{x}=4,43$ ile her iki grup “Çoğunlukla” seçeneğindedir.

Akın (2001:248) yaptığı araştırmada, “öğretmenlerin, disiplin sorunlarıyla baş etmek için güler yüzlü olmaya çalıştıkları” sonucuna ulaşmıştır.

Güler yüzlü bir öğretmen, sınıf içinde olumsuz düşünceleri yenebilir, olumlu bir sınıf ortamı oluşturarak, çıkabilecek istenmeyen öğrenci davranışlarını önleyebilir.

Tablo: 34

Öğretmenin, Hoşgörülü Olmaya Çalışması

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman		Çok Az		Bazen		Çoğunlukla		Daima		Toplam		- X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	0	0	0	0	3	2,2	71	52,2	62	45,6	136	100	4,43
Öğrenci	5	1,8	10	3,7	25	9,2	52	19,0	181	66,3	273	100	4,44

“Öğretmenin, hoşgörülü olmaya çalışması”na ilişkin görüşler ise şöyledir; öğretmenler %52,2’si “Çoğunlukla” ve %45,6’sı “Daima” hoşgörülü olmaya çalıştığını söylerken, %2,2’si “Bazen” demiştir.

Öğrenci görüşleri %66,3 ile “Daima” seçeneğinde yoğunlaşırken; %19,0’u “Çoğunlukla”, %9,2’si “Bazen”, %3,7’si “Çok Az” ve %1,8’i de “Hiçbir Zaman” demiştir.

Sonuçların aritmetik ortalamaları öğretmenler $\bar{x}=4,43$ öğrenciler $\bar{x}=4,44$ ile her iki grup da “Çoğunlukla” seçeneğinin içerisinde yer almaktadır.

Demiroğlu (2001:152) araştırmasında, “öğrencilere karşı hoşgörülü yaklaşma ve saygı duyma disiplini kolaylaştırır” demiştir.

Hoşgörülü öğretmeni, öğrenciler model alabilir, kavga etme, arkadaşlarına kötü davranma gibi istenmeyen davranışlara yönelmeyebilir.

Tablo: 35

Öğretmenin, Gerekli Durumlarda Espiri Yapmayı Sevmesi

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman		Çok Az		Bazen		Çoğunlukla		Daima		Toplam		- X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	0	0	0	0	18	13,2	68	50,0	50	36,8	136	100	4,24
Öğrenci	8	2,9	10	3,7	71	26	71	26,0	113	41,4	273	100	3,99

Tablo 35’te “Öğretmenin, gerekli durumlarda espiri yapmayı sevmesi” ile ilgili görüşler yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin %50’si “Çoğunlukla” espiri yapmayı sevdiğini belirtirken; %36,8’i “Daima” ve %13,2’si “Bazen” demiştir.

Öğrencilerin de %41,4’ü “Daima”, %26,0’ü “Çoğunlukla” ve %26,0’sı “Bazen” öğretmenlerinin espiri yapmayı sevdiğini belirtirken; %3,7’si “Çok Az” ve %2,9’u “Hiçbir Zaman” olarak ifade etmişlerdir.

Soruya ilişkin aritmetik ortalama sonuçları ise öğretmenler $\bar{x}=4,24$ öğrenciler $\bar{x}=3,99$ 'dur. Her iki grup da “Çoğunlukla” seçeneğindedir.

Aydın (2001:157) yaptığı araştırmada, “disiplin sağlamada başarılı öğretmenlerin, ders sırasında espiyeye yer vermelerinin önemli bir etken olduğu” sonucuna ulaşmıştır. Ada ve Çetin (2002:94)’in belirttiği gibi öğrenciler, mizah kullanan öğretmenleri severler.

Mizah rahat bir ortam yaratır ve ortaya çıkabilecek olası sorunların kötü sonuçlar doğurmasını engelleyebilir, sınıf-içi istenmeyen davranışları önleyebilir.

Tablo: 36

Öğretmenin, Öğrencilerin Derse Aktif Olarak Katılmalarını Sağlanması

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman		Çok Az		Bazen		Çoğunlukla		Daima		Toplam		- X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	0	0	0	0	3	2,2	78	57,4	55	40,4	136	100	4,38
Öğrenci	12	4,4	13	4,8	43	15,8	60	22,1	144	52,9	273	100	4,14

“Öğretmenin, öğrencileri derse aktif olarak katılmalarını sağlaması” ile ilgili olarak öğretmenler %57,4 ile “Çoğunlukla”, %40,4 ile “Daima” ve % 2,2 ile “Bazen” olarak katılmışlardır.

Öğrencilerin görüşleri %52,9 ile “Daima” seçeneğinde yoğunlaşırken; %22,1’i “Çoğunlukla”, %15,8’i “Bazen”, %4,8’i “Çok Az” ve %4,4’ü “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Sonuçların aritmetik ortalamasına bakıldığında öğretmenler $\bar{x}=4,38$ öğrenciler $\bar{x}=4,14$ ’tür. Buna göre her iki grubun aritmetik ortalaması “Çoğunlukla” seçeneğinin içerisinde.

Çetin ve Durmuş (2004)’a göre, öğrencinin derse aktif katılımının sağlanması ders sürecinin önemli bir faktörüdür. Öğrenci ders içinde pasif kalırsa ders eğitim etkisi yaratmayacak, öğrenme kalıcı olmayacak ve aynı zamanda öğrencinin motivasyonunu etkileyecektir (Gürsel; Sarı; Dilmaç, 2004: 28-29). Yeni İlköğretim Programına (2005) göre de öğrencinin, tüm derslerde aktif olarak görev alması beklenmektedir.

Yıldırım (1994:45), Ural (1998:46), Bayındır (2001:172) ve Demiroğlu (2001:148) da yaptıkları araştırmalarda, “derse öğrencilerin aktif katılımı sağlanırsa, bunun sınıf yönetimini etkilediği ve disiplin sağlamanın kolaylaştırdığını” vurgulamışlardır.

Öğretmenler, öğrencileri derse aktif olarak katarlarsa hem kalıcı öğrenmeler gerçekleşir hem de öğrencinin derse ilgisi, motivasyonu yüksek olacağı düşünüldüğünden, istenmeyen davranış göstermeyebilir.

Tablo: 37

Öğretmenin, Derste Öğrencilerin Grup Çalışmasına Katılmasını Sağlama

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman		Çok Az		Bazen		Çoğunlukla		Daima		Toplam		̄X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	0	0	0	0	9	6,6	83	61,0	43	31,6	136	100	4,54
Öğrenci	10	3,7	13	4,8	33	12,1	64	23,4	153	56,0	273	100	4,23

Tablo 37’de “Öğretmenin, derste öğrencileri grup çalışmasına katılmasını sağlama” ifadesine ilişkin görüşler yer almaktadır. Öğretmenler, %61’i “Çoğunlukla”, %31,6’sı “Daima” sağladıklarını belirtirken ve %6,6’sı “Bazen” olarak ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin görüşleri de %56,0 ile “Daima” seçeneğinde yoğunlaşırken; bunu %23,4 ile “Çoğunlukla”, %12,1 ile “Bazen”, %4,8 ile “Çok Az” ve %3,7 ile “Hiçbir Zaman” seçenekleri izlemektedir.

Sonuçların aritmetik ortalaması ise öğretmenler $\bar{x}=4,54$ öğrenciler $\bar{x}=4,23$ ’tür. Her iki grup da “Çoğunlukla” seçeneğindedir.

Ural (1998:38) ve Akın (2001:249) yaptıkları araştırmalarda, “derslerde grup çalışmalarına yer verilmesinin disiplin sağlamaya olumlu etkileri olduğu”nu belirtmişlerdir.

Derslerde grup çalışmasına yer verilmesi hem öğrencilerin aktif olarak katılmasını, hem öğrenciler arasında işbirliğinin, paylaşımın, iletişimin artmasının; böylece birbirlerine karşı ya da dersi bozacak istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını engelleyeceği düşünülebilir.

Tablo: 38
Öğretmenin, Gerekli Durumlarda Öğrencileri Ödüllendirmede Adil Davranması

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman		Çok Az		Bazen		Çoğunlukla		Daima		Toplam		- X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	0	0	1	0,7	6	4,4	55	40,4	74	54,4	136	100	4,49
Öğrenci	30	11,0	21	7,7	58	21,2	50	18,3	114	41,8	273	100	3,72

“Öğretmenin, gerekli durumlarda öğrencileri ödüllendirmede adil davranması”na ilişkin sonuçlar şöyledir; öğretmenler, %54,4 ile “Daima” ve %40,4 ile “Çoğunlukla” seçeneklerine yoğun olarak katılırken; sadece %4,4’ü “Bazen” ve %0,7’si “Çok Az” demiştir.

Öğrencilerin de %41,8’i “Daima”, %21,2’si “Bazen”, %18,3’ü “Çoğunlukla”, %11,0’i “Hiçbir Zaman” ve %7,7’si “Çok Az” olarak görüş belirtmiştir.

Soruya ilişkin aritmetik ortalamalara bakıldığında öğretmenler $\bar{x}=4,49$ ile “Çoğunlukla”; öğrenciler $\bar{x}=3,72$ ile “Bazen” seçeneğinin içerisinde.

Ural (1998:48), “öğretmenlerin, öğrencileri ödüllendirerek teşvik ettiklerini”, Akın (2001:248) “öğretmenlerin, disiplin sorunlarıyla baş etmek için öğrencileri olumlu davranışlarda ödüllendirdiklerini”, Demiroğlu (2001:146) da “ödülün cezadan daha etkili olduğu”nu belirtmiştir. Sayın (2001:52) da “öğretmen, olumlu davranışı ödüllendirmezse, istenmeyen davranışın doğmasına neden olur” demiştir.

İstenmeyen davranışları önlemek için öğretmenlerin öğrencilerin olumlu davranışlarını, başarılarını ödüllendirmesi ve bunu tüm öğrencilere karşı aynı, adil şekilde yapması gerektiği söylenebilir.

Tablo: 39
Öğretmenin, Gerekli Durumlarda Öğrencileri Cezalandırmada Adil Davranması

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman		Çok Az		Bazen		Çoğunlukla		Daima		Toplam		- X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	4	2,9	7	5,1	14	10,3	48	35,3	63	46,3	136	100	4,17
Öğrenci	23	8,4	23	8,4	46	16,8	66	24,2	115	42,1	273	100	3,83

Tablo 39’da “Öğretmenlerin, gerekli durumlarda öğrencileri cezalandırmada adil davranması”na ait görüşler yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin %46,3’ü “Daima”, %35,3’ü “Çoğunlukla” ve %10,3’ü “Bazen” derken, %5,1’i “Çok Az” ve %2,9’u “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğrencilerin %42,1’i “Daima” ve %24,2’si “Çoğunlukla” öğretmenlerinin cezalandırmada adil olduğunu belirtirken; %16,8’i “Bazen”, %8,4’ü “Çok Az” ve %8,4’ü “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Sonuçların aritmetik ortalamasına bakıldığında öğretmenler $\bar{x}=4,17$ ile “Çoğunlukla”, öğrenciler $\bar{x}=3,83$ ile “Bazen” seçeneğinin içersindedir.

Mursal (2005:45) yaptığı araştırmada, “öğretmenlerin, disiplini bozan davranışları genellikle ceza ile kontrol etmesinin sınıf atmosferinin bozulmasına, öğrencilerin kurallara aykırı davranış göstermelerine ve okuldan uzaklaşmalarına neden olduğu” sonucuna ulaşmıştır. Ceza, öğrencilerde okula, sınıfa karşı olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olabilir. Ancak, gerekli durumlarda, öğrenciye verilecek ceza, onun kişiliğini rencide edici olmaktan çok uzak bir biçimde; örneğin, “sevdiği bir etkinlikten kısa süre onu mahrum bırakma” şeklinde olabilir. Cezalandırmada öğretmenin adil davranması, istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede etkili olacağı söylenebilir.

4.3. İkinci Alt Problem,

“Sınıf-içi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Giderilmesine İlişkin Sınıf Öğretmenleri ve Öğrencilerin Görüşleri”ne İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemi “Sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarının **giderilmesine** ilişkin Sınıf öğretmenlerinin ve Öğrencilerin görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin olarak sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara ait bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarının giderilmesine ilişkin toplam 13 madde bulunmaktadır. Bu maddelerin her biri için ayrı ayrı tablo (Tablo: 40- Tablo: 52) oluşturulmuştur.

Tablo: 40
Öğretmenin, Görmezden Gelmesi

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman		Çok Az		Bazen		Çoğunlukla		Daima		Toplam		- X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	30	22,1	33	24,3	58	42,6	14	10,3	1	0,7	136	100	2,43
Öğrenci	173	63,4	27	9,9	42	15,4	8	2,9	23	8,4	273	100	1,83

Tablo 40'ta öğretmen sınıf-içinde istenmeyen davranış ile karşılaştığında; “öğretmenin, görmezden gelmesi”ne ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Öğretmenlerin %42,6'sı “Bazen” ve %24,3'ü “Çok Az” görmezden geldiğini belirtirken; %22,1'i “Hiçbir Zaman” görmezden gelmediğini ifade etmiştir. Ayrıca, %10,3'ü “Çoğunlukla” ve %0,7'si “Daima” olarak ifade etmiştir.

Öğrencilerin %63,4'ünün “Hiçbir Zaman” istenmeyen davranışlarının görmezden gelinmediğini ifade etmesi ilginçtir. Ayrıca, %15,4'ü “Bazen”, %9,9'u “Çok Az”, %8,4'ü “Daima” ve %2,9'u “Çoğunlukla” şeklinde görüş belirtmiştir.

Sonuçlara ilişkin aritmetik ortalamalar ise öğretmenler $\bar{x}=2,43$ ile “Çok Az”; öğrenciler $\bar{x}=1,83$ ile “Hiçbir Zaman” seçeneğindedir.

Aydın (2001:153), Keskin (2001:44), Öztürk (2001:91) ve Sayın (2001:53) yaptıkları araştırmalarda, “öğretmenlerin, istenmeyen davranışı gidermek için arada sırada görmezden geldikleri” sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, Sayın (2001:53), “öğretmenlerin, istenmeyen davranışı arada sırada görmezden gelmelerinin olumlu etkileri olduğu”nu belirlemiştir.

Bu nedenle, istenmeyen öğrenci davranışlarının öğretmen tarafından bazen görmezden gelinmesinin, istenmeyen davranışını kendiliğinden ortadan kalkmasını sağlayabileceği düşünülmektedir.

Tablo: 41
Öğretmenin, Göz Teması Kurması

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman		Çok Az		Bazen		Çoğunlukla		Daima		Toplam		- X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	0	0	1	0,7	11	8,1	77	56,6	47	34,6	136	100	4,25
Öğrenci	72	26,4	45	16,5	71	26,0	47	17,2	38	13,9	273	100	2,76

İstenmeyen davranış ile karşılaştıklarında “Öğretmenin, göz teması kurması” ile ilgili sonuçların yer aldığı Tablo 41’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin görüşleri %56,6 ile “Çoğunlukla” ve %34,6 ile “Daima” seçeneklerinde yoğunlaşırken; bunu %8,1 ile “Bazen” ve %0,7 ile “Çok Az” seçenekleri izlemektedir.

Öğrenciler de öğretmenlerin hiç görüş belirtmediği “Hiçbir Zaman” seçeneğine %26,4 ile katılmıştır. Ayrıca, %26’sı “Bazen”, %17,2 “Çoğunlukla”, %16,5’i “Çok Az” ve %13,9’u “Daima” öğretmenlerinin onlarla göz teması kurduğunu ifade etmişlerdir.

Sonuçların aritmetik ortalaması ise öğretmenler $\bar{x}=4,25$ ile “Çoğunlukla”; öğrenciler $\bar{x}=2,76$ ile “Çok Az” seçeneğindedir

Akın (2001:248) ve Öztürk (2001:91) yaptıkları araştırmalarda, “öğretmenlerin, öğrencilerle göz teması kurmayı disiplin sorunlarıyla baş etmede kullandıklarını” belirlemişlerdir.

İstenmeyen davranış ile karşılaşıldığında; öğrenciyle göz teması kurarak uyarma, diğer öğrencilerin dikkatini dağıtmadan, dersin işlenişini etkilemeden davranış ortadan kalkmasını sağlayabilir.

Tablo: 42

Öğretmenin, Öğrenciyi Beden Dili ile Uyarması

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman		Çok Az		Bazen		Çoğunlukla		Daima		Toplam		- X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	1	0,7	1	0,7	16	11,8	83	61,0	35	25,7	136	100	4,10
Öğrenci	85	31,1	49	17,9	75	27,5	28	10,3	34	12,5	273	100	2,64

Tablo 42’de görüldüğü gibi; öğretmenin, sınıf-içinde istenmeyen davranış ile karşılaştığında “Öğrenciyi beden dili (jest, mimik v.b.) ile uyarma”sına ilişkin olarak, öğretmenler % 61,0 ile “Çoğunlukla” ve %25,7 ile “Daima” seçeneğinde yoğunlaşırken; sadece %11,8’i “Bazen” ve %0,7’si “Çok Az” olarak ifade etmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında ise; öğretmenlerin hiç katılmadığı “Hiçbir Zaman” seçeneğine öğrencilerin %31,1’inin katılması ilginçtir. Ayrıca öğrencilerin %27,5’i “Bazen”, %17,9’u “Çok Az”, %12,5’i “Daima” ve %10,3’ü “Çoğunlukla” olarak görüş belirtmişlerdir.

Soruya ilişkin aritmetik ortalama sonuçları ise öğretmenler $\bar{x}=4,10$ ile “Çoğunlukla” öğrenciler $\bar{x}=2,64$ ile “Çok Az” seçeneğinin içerisinde.

Sayın (2001:64) yaptığı araştırmada, “öğretmenlerin, istenmeyen davranış gidermek için arada sırada beden dilini kullandıkları”nı belirtmişlerdir.

Coşkun (1999:25) beden dilinin sadece olumsuz davranışlarda değil, olumlu davranışlarda da kullanmanın sınıf içi iletişimi arttırdığını belirtmiştir. Demiroğlu (2001:148) da “öğretmenin; kızgınlığını, sevincini yüz ifadeleriyle anlatmasının sınıf disiplini sağlanmasını kolaylaştırdığı” sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmalar, sözel olmayan sinyallerin sözel kanalın en az beş katı daha etkili olduğunu göstermektedir (Please, 2003:18). Bu nedenle öğretmenlerin, istenmeyen davranış ile karşılaştıklarında; sınıf atmosferini etkileyecek olumsuz tepkilerde bulunmak yerine, uygun beden dili ile uyarıda bulunmalarının etkili olacağı düşünülmektedir.

Tablo: 43
Öğretmenin, Öğrencinin Yerini Değiştirmesi

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman		Çok Az		Bazen		Çoğunlukla		Daima		Toplam		- X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	3	2,2	30	22,1	63	46,3	35	25,7	5	3,7	136	100	3,07
Öğrenci	90	33,0	43	15,8	68	24,9	34	12,5	38	13,9	273	100	2,59

Tablo 43’te, öğretmenlerin sınıf-içinde istenmeyen davranış ile karşılaştıklarında; “Öğrencinin yerini değiştirme”si ile ilgili sonuçlar yer almaktadır. Buna göre, öğretmenlerin %46,3’ü “Bazen”, %25,7’si “Çoğunlukla”, %22,1’i “Çok Az”, %3,7’si “Daima” ve %2,2’si “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğrencilerin görüşleri ise %33,0 ile “Hiçbir Zaman” seçeneğinde yoğunlaşıp; bunu %24,9 ile “Bazen”, %15,8 ile “Çok Az”, %13,9 ile “Daima” ve %12,5 ile “Çoğunlukla” seçenekleri izlemektedir.

Sonuçlara ilişkin aritmetik ortalamalar ise öğretmenler $\bar{x}=3,07$ ile “Bazen” öğrenciler $\bar{x}=2,59$ ile “Çok az” seçeneğinin içerisinde.

Öğrenciyi, sınıf içinde arkadaşları arasında rencide etmeden yerini değiştirmek istenmeyen davranışın giderilmesinde etkili olabilir.

Tablo: 44

Öğretmenin, Öğrencinin İsmi Söylemeden Tüm Sınıfa Kuralları Hatırlatması

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman		Çok Az		Bazen		Çoğunlukla		Daima		Toplam		- X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	0	0	3	2,2	30	22,1	75	55,1	28	20,6	136	100	3,94
Öğrenci	46	16,8	24	8,8	34	12,5	56	20,5	112	41,0	273	100	3,71

Sınıf-içinde öğretmenin istenmeyen davranış ile karşılaştığında; “Öğrencinin ismini söylemeden tüm sınıfa kuralları hatırlatması” ile ilgili olarak; öğretmenler %55,1 ile “Çoğunlukla” derken; %22,1’i “Bazen” , %20,6’sı “Daima ve %2,2’si “Çok Az” olarak ifade etmişlerdir.

Öğrenci görüşleri de %41,0 ile “Daima” ve %20,5 ile “Çoğunlukla” seçeneklerinde yoğunlaşırken; öğretmenlerin hiç görüş belirmediği “Hiçbir Zaman” seçeneğine öğrencilerin %16,8’inin katılması dikkat çekicidir. Ayrıca, öğrencilerin %12,5’i “Bazen” ve %8,8’i “Çok Az” şeklinde görüş belirtmiştir.

Sonuçların aritmetik ortalamaları ise öğretmenler $\bar{x}=3,94$ ile “Bazen” ve “Çoğunlukla” seçeneklerinin arasında, “Çoğunlukla” seçeneğine daha yakın olarak yer alırken; öğrenciler $\bar{x}=3,71$ ile “Bazen” seçeneğindedir.

Sayın (2001:53) araştırmasında, “öğretmenlerin, istenmeyen davranış gidermek için çoğu zaman kuralları hatırlattıkları” sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin, öğrencilerde istenmeyen davranış ile karşılaştıklarında gidermek için; dersi çok bölmeden, tartışmaya imkan vermeden doğrudan öğrencinin ismini söyleyip rencide etmeden, tüm sınıfa kuralları kısaca hatırlatması etkili bir yol olabilir. Öğrenci yaptığı yanlışları fark ederek davranışını düzeltmeye çalışabilir.

Tablo: 45

Öğretmenin, Öğrenciyi İsmi Söyleyerek Uyarması

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman		Çok Az		Bazen		Çoğunlukla		Daima		Toplam		- X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	8	5,9	31	22,8	63	46,3	26	19,1	8	5,9	136	100	2,96
Öğrenci	43	15,8	43	15,8	52	19,0	43	15,8	91	33,3	273	100	3,42

Tablo 45'te istenmeyen davranış ile karşılaştıklarında; “Öğretmenin, öğrenciyi ismini söyleyerek uyarması”na ilişkin görüşler yer almaktadır. Buna göre, öğretmenlerin %46,3'ü “Bazen”, %22,8'i “Çok Az”, %19,1'i “Çoğunlukla”, %5,9'u “Daima” ve %5,9'u “Hiçbir Zaman” olarak ifade etmişlerdir.

Öğrenci görüşleri de %33,3 ile “Daima” seçeneğinde yoğunlaşırken; bunu %19,0 ile “Bazen”, %15,8 ile “Çoğunlukla”, %15,8 ile “Çok Az” ve %15,8 ile “Hiçbir Zaman” seçenekleri izlemektedir.

Soruya ilişkin aritmetik ortalama sonuçları ise öğretmenler $\bar{x}=2,96$ ile “Çok Az” ile “Bazen” seçenekleri arasında “Bazen” seçeneğine daha yakın; öğrenciler de $\bar{x}=3,42$ ile “Bazen” seçeneğindedir.

Sayın (2001:53) ve Keskin (2002:43) yaptıkları araştırmalarda, “öğretmenlerin, öğrencilerde istenmeyen davranış ile karşılaştıklarında çoğu zaman sözlü uymayı kullandıkları” sonucuna ulaşmışlardır. Dersi çok bölmeden, kısa uyarıların öğrencinin istenmeyen davranışa son vermesini sağlayabilir. Aydın (2001:157) da araştırmasında, “disiplin sağlamada başarılı öğretmenlerin, kısa uyarılarda bulunduklarını” vurgulamıştır.

Tablo: 46

Öğretmenin, Yanına Yaklaşarak Dersi Anlatmaya Devam Etmesi

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman		Çok Az		Bazen		Çoğunlukla		Daima		Toplam		- X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	2	1,5	6	4,4	53	39,0	63	46,3	12	8,8	136	100	3,57
Öğrenci	27	9,9	37	13,6	88	32,2	55	20,1	66	24,2	273	100	3,35

Sınıf-içinde istenmeyen davranış ile karşılaştıklarında “öğretmenin, öğrencinin yanına yaklaşarak dersi anlatmaya devam etmesi”ne ilişkin sonuçlar şöyledir; öğretmenlerin %46,3'ü “Çoğunlukla”, %39,0'u “Bazen”, %8,8'i “Daima”, %4,4'ü “Çok Az” ve %1,5'i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş ifade etmişlerdir.

Öğrenciler de % 32,2 ile “Bazen”, %24,2 ile “Daima” ve %20,1 ile “Çoğunlukla” öğretmenlerinin, istenmeyen davranış yaptıklarında, yanlarına yaklaşarak ders anlatmaya devam ettiğini; ayrıca %13,6'sı “Çok Az” ve %9,9'u “Hiçbir Zaman” seçeneğine katılmıştır.

Soruya ilişkin aritmetik ortalamalar ise öğretmenler $\bar{x}=3,57$ öğrenciler $\bar{x}=3,35$ 'tir. Buna göre, her iki grubun aritmetik ortalaması “Bazen” seçeneğinin içerisinde yer almaktadır.

Akın (2001:248) ve Öztürk (2001:92) yaptıkları araştırmalarda, “öğretmenlerin, istenmeyen davranışı gidermek için öğrencinin yanına yaklaşmayı” kullandıklarını belirtmişlerdir.

Sınıf-içi istenmeyen davranış ile karşılaşıldığında; ders işlenişini bozmadan, öğretmenin sınıf içinde hareket ederek, davranışı gösteren öğrenciye yaklaşması, istenmeyen davranışı yapmamasını sağlayabilir.

Tablo: 47
Öğretmenin, Ders ile ilgili Soru Sorması

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman		Çok Az		Bazen		Çoğunlukla		Daima		Toplam		X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	5	3,7	4	2,9	50	36,8	67	49,3	10	7,4	136	100	3,54
Öğrenci	19	7,00	15	5,5	60	22,00	80	29,3	99	36,3	273	100	3,82

Tablo 47’de sınıf-içi istenmeyen davranış ile karşılaştığında; “Öğretmenin, öğrenciye soru sorması”na ilişkin görüşler yer almaktadır. Buna göre öğretmenler, %49,3 ile “Çoğunlukla” ve %36,8 ile “Bazen” seçeneklerine yoğun olarak katılırken; %7,4’ü “Daima”, %3,7’si “Hiçbir Zaman” ve %2,9’u “Çok Az” şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğrencilerin de %36,3’ü “Daima” ve %29,3’ü “Çoğunlukla” öğretmenlerinin, soru sorduğunu derken; %22,0’si “Bazen”, %7,0’si “Hiçbir Zaman” ve %5,5’i “Çok Az” seçeneklerine katılmışlardır.

Soruya ilişkin aritmetik ortalama sonuçları ise öğretmenler $\bar{x}=3,54$ öğrenciler $\bar{x}=3,82$ ’dir. Her iki grubun görüşleri “Bazen” seçeneğindedir.

Akın (2001:248) ve Sayın (2001:53) araştırmalarında, “öğretmenlerin, disiplin sorunlarıyla baş etmek için öğrencilere sorular sordukları”nı belirlemişlerdir.

İstenmeyen davranış gösteren öğrenciyi derse yönlendirmek için soru sorma; sorulan sorunun cevabına ilgi uyandırarak motive etme şeklinde olabilir. Ancak, sorulan soruda cevap alınamadığında öğretmenin göstereceği olumsuz, sert tepkiler

daha da çok istenmeyen davranışa neden olabilir. Öğretmenin soruyu, derse tekrar dikkat çekme amacı ile kullanması, istenmeyen davranışı gidermede daha etkili olabilir.

Tablo: 48

Öğretmenin, Yeni Görevler Vermesi

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman		Çok Az		Bazen		Çoğunlukla		Daima		Toplam		- X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	7	5,1	23	16,9	62	45,6	38	27,9	6	4,4	136	100	3,10
Öğrenci	49	17,9	30	11,0	75	27,5	50	18,3	69	25,3	273	100	3,22

Sınıf-içi istenmeyen davranış ile karşılaştığında “Öğretmenin, öğrenciye yeni görevler vermesi”ne ilişkin sonuçlar şöyledir; öğretmenler, %45,6’sı “Bazen” ve %27,9’u “Çoğunlukla” seçeneklerine yoğun olarak katılırken; bunu %16,9 ile “Çok Az”, %5,1 ile “Hiçbir Zaman” ve %4,4 ile “Daima” seçenekleri izlemektedir.

Öğrenciler de bu konuda; %27,5’i “Bazen”, %25,3’ü “Daima”, %17,9’u “Hiçbir Zaman”, %18,3’ü “Çoğunlukla” ve %11,0’i “Çok Az” olarak görüş belirtmişlerdir.

Sonuçlara ilişkin aritmetik ortalamalar ise öğretmenler $\bar{x}=3,10$ öğrenciler $\bar{x}=3,22$ ile “Bazen” seçeneğindedir.

Sayın (2001:51) yaptığı araştırmada, “öğretmenlerin, istenmeyen davranış ile karşılaştıklarında yeni görevler verme etkinlikleri hiç kullanmadıklarını”, Öztürk (2001:93) ise “çok az kullandıklarını” belirlemişlerdir.

Yeni görevin, öğrencinin seveceği, yapabileceği bir görev olması, istenmeyen öğrenci davranışını gidermede etkili olabilir.

Tablo: 49

Öğretmenin, Özel Olarak Konuşması

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman		Çok Az		Bazen		Çoğunlukla		Daima		Toplam		- X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	1	0,7	5	3,7	49	36,0	57	41,9	24	17,6	136	100	3,72
Öğrenci	58	21,2	49	17,9	87	31,9	26	9,5	52	19,0	273	100	2,94

Tablo 49’da istenmeyen davranış ile karşılaştığında; “Öğretmenin, öğrenciyle özel olarak konuşması”na ait sonuçlar yer almaktadır. Öğretmenlerin %41,9’u “Çoğunlukla” ve %36,0’sı “Bazen” derken, %17,6’sı “Daima”, %3,7’si “Çok Az” ve %0,7’si “Hiçbir Zaman” olarak görüş belirtmişlerdir.

Öğrencilerin %31,9’u “Bazen” derken; %21,2’sinin “Hiçbir Zaman” demesi ilginçtir. Ayrıca, %19,0’u “Daima”, %17,9’u “Çok Az”, %9,5’i de “Çoğunlukla” olarak görüş belirtmişlerdir.

Soruya ilişkin aritmetik ortalama sonuçları; öğretmenler $\bar{x}=3,72$ ile “Bazen” öğrenciler $\bar{x}=2,94$ ile “Çok Az” ve “Bazen” seçeneklerinin arasında “Bazen” seçeneğine daha yakın olarak yer almaktadır.

Aydın (2001:153), Sayın (2001:53), Öztürk (2001:92) ve Keskin (2002:43) araştırmalarında, “öğretmenlerin, istenmeyen davranış ile karşılaştıklarında çoğunlukla öğrenciyle konuştukları” sonucuna ulaşmışlardır.

İstenmeyen davranış gösteren öğrenciyle birebir, özel olarak konuşmak onunla iletişimi güçlendirdiği gibi davranışların nedenlerini bulma ve uygun çözümler üretmeye de imkan verebilir. Böylece, istenmeyen davranışların giderilmesi sağlanabilir.

Tablo: 50
Öğretmenin, Öğrencinin Ailesiyle Konuşması

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman		Çok Az		Bazen		Çoğunlukla		Daima		Toplam		- X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	3	2,2	16	11,8	54	39,7	48	35,3	15	11,0	136	100	3,41
Öğrenci	67	24,5	35	12,8	76	27,8	37	13,6	58	21,2	273	100	2,94

Tablo 50’de istenmeyen davranış ile karşılaşıldığında; “öğretmenin, öğrencinin ailesiyle konuşması”na ilişkin görüşler vardır. Buna göre öğretmenlerin görüşleri %39,7 ile “Bazen” ve %35,3 ile “Çoğunlukla” seçeneklerinde yoğunlaşırken; bunu %11,8 ile “Çok Az”, %11,0 ile “Daima” ve %2,2 ile “Hiçbir Zaman” seçenekleri izlemektedir.

Öğrenci görüşlerinin de %27,8'nin “Bazen”; buna karşın %24,5'nin de “Hiçbir Zaman” seçeneğine katılması dikkat çekicidir. Ayrıca, %21,2'si “Daima”, %13,6'sı “Çoğunlukla” ve %12,8'i de “Çok Az” olarak görüş belirtmiştir.

Soruya ilişkin aritmetik ortalama sonuçları şöyledir; öğretmenler $\bar{x}=3,41$ ile “Bazen” öğrenciler ise $\bar{x}=2,94$ ile “Çok Az” ile “Bazen” seçeneklerinin arasında “Bazen” seçeneğine daha yakın olarak yer almaktadır.

Akın (2001:248), Demiroğlu (2001:155) araştırmalarında, “aile ile görüşmenin disiplini kolaylaştırdığını” vurgulamışlardır.

İstenmeyen davranışların kaynaklandığı temel nedenleri bulabilmek için öğretmenlerin aileler ile iletişimi çok önemlidir. Bazı istenmeyen davranışların çözümü aile ile işbirliği yapılarak bulunabilir. Bu nedenle, istenmeyen öğrenci davranışlarını gidermede, aile ile görüşmenin etkili olacağı düşünülmektedir.

Tablo: 51

Öğretmenin, Öğrenciyi Rehberlik Servisine Yönlendirmesi

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman		Çok Az		Bazen		Çoğunlukla		Daima		Toplam		- X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	17	12,5	36	26,5	50	36,8	30	22,1	3	2,2	136	100	2,75
Öğrenci	183	67,0	27	9,9	30	11,0	14	5,1	19	7,0	273	100	1,75

İstenmeyen davranış ile karşılaştıklarında; “Öğretmenin, öğrenciyi rehberlik servisine yönlendirmesi”ne ilişkin olarak sonuçların yer aldığı Tablo 51’de görüldüğü gibi; öğretmenlerin %36,8’i “Bazen”, %26,5’i “Çok Az”, %22,1’i “Çoğunlukla”, %12,5’i “Hiçbir Zaman” ve %2,2’si “Daima” demiştir.

Öğrenci görüşlerinin %67,0 ile “Hiçbir Zaman” seçeneğinde yoğunlaşması ilginçtir. Bunun dışında öğrencilerin %11,0’i “Bazen”, %9,9’u “Çok Az”, %7,0’si “Daima” ve %5,1’i “Çoğunlukla” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Soruya ilişkin aritmetik ortalama sonuçları ise öğretmenler $\bar{x}=2,75$ ile “Çok Az” öğrenciler $\bar{x}=1,75$ ile “Hiçbir Zaman” seçeneğinin içerisinde.

Aydın (2001:156) ve Keskin (2002:44) araştırmalarında, “disiplini sağlamak için istenmeyen davranış gösteren öğrenciyi rehberlik servisine gönderdiklerini”

belirtirken, Akın (2001:248) da “rehberlik servislerinin yetersiz olduğunu” vurgulamıştır.

İstenmeyen davranışın giderilmesine ilişkin karşılaşılan güçlüklerde öğrencinin rehberlik servisine yönlendirilmesi davranış değiştirmede etkili olabilir.

Tablo: 52
Öğretmenin, Öğrenciyi İdareye Göndermesi

Seçenekler Grup	Hiçbir Zaman		Çok Az		Bazen		Çoğunlukla		Daima		Toplam		- X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	63	46,3	43	31,6	16	11,8	12	8,8	2	1,5	136	100	1,88
Öğrenci	205	75,1	26	9,5	20	7,3	10	3,7	12	4,4	273	100	1,53

Tablo 52’de sınıf-içinde istenmeyen davranış ile karşılaştıklarında; “Öğretmenin, öğrenciyi idareye göndermesi”ne ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Öğretmenlerin %46,3 ile “Hiçbir Zaman” ve %31,6 ile “Çok Az” seçeneklerine yoğun olarak katıldığı; ayrıca, %11,8’nin “Bazen”, %8,8’nin “Çoğunlukla” ve %1,5’inin “Daima” olarak ifade ettiği görülmektedir.

Öğrenci görüşleri de %75,1 ile “Hiçbir Zaman” seçeneğinde yoğunlaşırken; %9,5’i “Çok Az”, %7,3’ü “Bazen”, %3,7’si “Çoğunlukla” ve %4,4’ü “Daima” olarak katılmışlardır.

Sonuçlara ilişkin aritmetik ortalamalar ise öğretmenler $\bar{x}=1,88$ öğrenciler $\bar{x}=1,53$ ’tür. Her iki grubun görüşleri “Hiçbir Zaman” seçeneğinin içersindedir.

Sayın (2001:51), Öztürk (2001:91) ve Keskin (2002:45) yaptıkları araştırmalarda, “öğretmenlerin, istenmeyen davranış ile karşılaştıklarında öğrenciyi okul yöneticisine göndermeyi az kullandıklarını” tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar, araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmenler, sorunu sınıf içinde çözmeye çalışmaktadırlar denebilir.

4.4. Üçüncü Alt Problem;

“Sınıf-İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Önlenmesine İlişkin Sınıf Öğretmeni ve Öğrenci Görüşlerinin Arasındaki Fark”a İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

“Sınıf-içi istenmeyen davranışların önlenmesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindeki üçüncü alt probleme ilişkin bulgular Tablo 53’te görülmektedir. Görüşler arasındaki fark t Testi ile belirlenmiştir.

Tablo: 53
İstenmeyen Davranışların Önlenmesinde Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Arasındaki Fark

Grup	N	$\bar{x}$	S	t değeri	p
Öğretmen	136	138,86	10,00	5,62	,000
Öğrenci	273	127,15	23,24		

Sınıf-içi istenmeyen davranışların önlenmesine ilişkin öğretmen görüşleri $\bar{x}=138,86$ öğrenci görüşleri ise $\bar{x}=127,15$ ’tir. Öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($t=5,62$, $p<0,05$). Öğretmenlerin, ankette yer alan istenmeyen davranışları önlemeye ilişkin ifadeler katılma düzeyinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.5. Dördüncü Alt Problem;

“Sınıf-İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Giderilmesine İlişkin Sınıf Öğretmeni ve Öğrenci Görüşlerinin Arasındaki Fark”a İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

Tablo 54’te “Sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarının giderilmesine ilişkin sınıf öğretmeni ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?”

araştırma sorusuna ilişkin bulgular yer almaktadır. Görüşler arasındaki fark t Testi ile belirlenmiştir.

Tablo: 54
İstenmeyen Davranışların Giderilmesinde Öğretmen ve Öğrenci
Görüşleri Arasındaki Fark

Grup	N	$\bar{x}$	S	t değeri	p
Öğretmen	136	53,30	7,85	4,64	,000
Öğrenci	273	51,03	12,02		

Sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarının giderilmesine ilişkin olarak öğretmenler $\bar{x}=53,30$ öğrenciler $\bar{x}=51,03$ olarak görüş belirtmiştir. Öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir ($t=4,64$, $p<0,05$). Öğretmenlerin, anketteki istenmeyen davranışları gidermeye ilişkin ifadelerle katılma düzeyi daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.6. Beşinci Alt Problem;

“Bağımsız Değişkenler (Cinsiyet, Öğrenim Durumu, Mesleki Kıdem, Sınıftaki Öğrenci Sayısı) Açısından Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf-İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Önlenmesi ve Giderilmesine İlişkin Görüşleri Arasındaki Anlamlı Fark”a İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

“Bağımsız değişkenler (cinsiyet, öğrenim durumu, meslekteki kıdem ve sınıftaki öğrenci sayısı) açısından; sınıf öğretmenlerinin sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi ve giderilmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” araştırma sorusuna ilişkin olarak sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile ilgili bulgular aşağıdaki tablolarda (Tablo:55-Tablo: 62) yer almaktadır.

a) Sınıf Öğretmenlerinin “Cinsiyet Değişkeni” Açısından Sınıf-İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Önlenmesi ve Giderilmesine İlişkin Görüşleri Arasında Anlamlı Farka İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

Tablo: 55

Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Önlenmesi ile İlgili Görüşleri

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t değeri	p
Bay	64	137,89	10,53	-1,07	,508
Bayan	72	139,73	9,49		

Tablo 55’te görüldüğü gibi “sınıf-İçi istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi”ne ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyet dağılımına göre anlamlı bir fark ($t=-1,07$, $p<0,05$) bulunamamıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye yönelik olarak cinsiyet değişkeninin önemli bir farka neden olmadığı söylenebilir.

Tablo: 56

Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Giderilmesi ile İlgili Görüşleri

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t değeri	p
Bay	64	55,01	10,53	-1,82	,675
Bayan	72	57,45	9,49		

Tablo 56’da görüldüğü gibi “sınıf-İçi istenmeyen öğrenci davranışlarının giderilmesi”ne ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyet dağılımına göre anlamlı bir fark ($t=-1,82$ $p<0,05$) bulunamamıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarını gidermeye yönelik olarak cinsiyet değişkeninin önemli bir farka neden olmadığı söylenebilir.

b) Sınıf Öğretmenlerinin “Öğrenim Durumu Değişkeni” Açısından Sınıf-İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Önlenmesi ve Giderilmesine İlişkin Görüşleri Arasında Anlamlı Farka İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

Tablo: 57

Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Önlenmesi ile İlgili Görüşleri

Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	S	F değeri	P
Eğitim enstitüsü	28	140,25	8,44	,601	,662
Eğitim Yüksekokulu	34	139,97	10,86		
Eğitim Fakültesi	42	138,21	9,51		
Fen-Edebiyat Fakültesi	9	135,22	14,01		
Diğer Kurumlar	23	138,17	9,94		

Tablo 57’te görüldüğü gibi “sınıf-İçi istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi”ne ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında öğrenim dağılımına göre anlamlı bir fark ($F=,601$; $p<0,05$) bulunamamıştır. Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye yönelik olarak öğrenim durumu değişkeninin önemli bir farka neden olmadığı söylenebilir.

Tablo: 58

Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Giderilmesi ile İlgili Görüşleri

Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	S	F değeri	P
Eğitim Enstitüsü	28	55,82	7,73	1,377	,245
Eğitim Yüksekokulu	34	55,14	8,96		
Eğitim Fakültesi	42	56,35	7,29		
Fen-Edebiyat Fakültesi	9	53,88	5,10		
Diğer Kurumlar	23	59,47	7,80		

Tablo 58’de görüldüğü gibi “sınıf-İçi istenmeyen öğrenci davranışlarının giderilmesi”ne ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında öğrenim dağılımına göre anlamlı bir fark ($F=1,377$; $p<0,05$) bulunamamıştır. Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarını gidermeye yönelik olarak öğrenim durumu değişkeninin önemli bir farka neden olmadığı söylenebilir.

c) Sınıf Öğretmenlerinin “Mesleki Kıdem Değişkeni” Açısından Sınıf-İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Önlenmesi ve Giderilmesine İlişkin Görüşleri Arasında Anlamlı Farka İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

Tablo: 59

Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Önlenmesi ile İlgili Görüşleri

Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	S	F değeri	P
1-5 Yıl	18	139,44	7,46	1,700	, 154
6-10 Yıl	13	133,07	13,00		
11-15 Yıl	22	136,95	10,90		
16-20 Yıl	37	140,45	10,78		
21 Yıl ve Üstü	46	139,91	8,40		

Tablo 59’da görüldüğü gibi “sınıf-İçi istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi”ne ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında mesleki kıdem açısından anlamlı bir fark ($F=1,700$; $p<0,05$) bulunamamıştır. Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye yönelik olarak mesleki kıdem değişkeninin önemli bir farka neden olmadığı söylenebilir.

Tablo: 60

Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Giderilmesi ile İlgili Görüşleri

Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	S	F değeri	P
1-5 Yıl	18	55,77	8,44	1,888	,116
6-10 Yıl	13	58,76	4,16		
11-15 Yıl	22	57,63	8,46		
16-20 Yıl	37	53,56	5,70		
21 Yıl ve Üstü	46	57,39	9,17		

Tablo 60’ta görüldüğü gibi “sınıf-İçi istenmeyen öğrenci davranışlarının giderilmesi”ne ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında mesleki kıdem açısından anlamlı bir fark ($F=1,888$; $p<0,05$) bulunamamıştır. Sonuç olarak; Sınıf

öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarını gidermeye yönelik olarak mesleki kıdem değişkeninin önemli bir farka neden olmadığı söylenebilir.

d) Sınıf Öğretmenlerinin “Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkeni” Açısından Sınıf-İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Önlenmesi ve Giderilmesine İlişkin Görüşleri Arasında Anlamlı Farka İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

Tablo: 61

Öğretmenlerin Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine İlişkin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Önlenmesi ile İlgili Görüşleri

Öğrenci Sayısı	N	$\bar{X}$	S	F değeri	P
10-20 Öğrenci	19	139,31	9,39	1,998	,099
21-30 Öğrenci	57	141,17	9,96		
31-40 Öğrenci	48	137,14	10,28		
41-50 Öğrenci	11	133,45	7,82		

Tablo 61’de “sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi”ne ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında sınıftaki öğrenci sayısı açısından anlamlı bir fark ($F=1,998$; $p<0,05$) bulunamamıştır. Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye yönelik olarak sınıftaki öğrenci sayısı değişkeninin önemli bir farka neden olmadığı söylenebilir.

Tablo: 62

Öğretmenlerin Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine İlişkin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Giderilmesi ile İlgili Görüşleri

Öğrenci Sayısı	N	$\bar{X}$	S	F değeri	P
10-20 Öğrenci	19	56,05	7,85	2,419	,052
21-30 Öğrenci	57	55,50	7,39		
31-40 Öğrenci	48	55,83	5,79		
41-50 Öğrenci	11	63,18	14,19		

Tablo 62’de “sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarının giderilmesi”ne ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında sınıftaki öğrenci sayısı açısından anlamlı bir fark ($F=2,419$; $p<0,05$) bulunamamıştır. Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci

davranışlarını gidermeye yönelik olarak sınıftaki öğrenci sayısı değişkeninin önemli bir farka neden olmadığı söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına ve yorumlarına ilişkin sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin öneriler bulunmaktadır.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmaya ile İlköğretim Okullarında sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi ve giderilmesine ilişkin “Sınıf Öğretmeni” ve “Öğrenci” görüşlerinin analizini yaparak yorumlamak ve gerekli durumlarda önerilerde bulunmak amaçlanmıştır. Bu amacın gerçekleştirilmesi için uygulana anket ile elde edilen verilerin istatiksel analizleri yapılarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar:

Birinci alt problemde, sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri belirlenmiştir. Öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlar Tablo 63’te özetlenmiştir.

Tablo: 63
İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Önlenmesine İlişkin
Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Sonuçları

Sınıf-İçi İstenmeyen Davranışların Önlenmesine İlişkin;		
	ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ:	ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ:
1	Sınıfta uyulacak kuralları; “Çoğunlukla” öğrencilerimle birlikte belirlerim.	Sınıfta uyulacak kuralları öğretmenimle beraber “Bazen” belirlerim.
2	Sınıf kurallarına “Çoğunlukla” herkesin uymasını isterim.	Öğretmenim, sınıf kurallarına “Çoğunlukla” herkesin uymasını ister.
3	Dersin planlanmasını, öğrencilerimle “Bazen” yaparım.	Dersin planlanmasını, öğretmenimizle “Bazen” yaparız.
4	Ders etkinliklerini, “Bazen” öğrencilerimle birlikte belirlerim.	Ders etkinliklerini, “Bazen” öğretmenimizle birlikte belirleriz.
5	Sınıfta, oturma düzenini “Bazen” öğrencilerimle birlikte belirlerim.	Sınıfta oturma düzenini “Bazen” öğretmenimizle birlikte belirleriz.
6	Ünite köşesi, Atatürk Köşesi, Pano vb. “Çoğunlukla” öğrencilerim düzenler.	Ünite köşesi, Atatürk Köşesi, Pano vb. “Bazen” düzenleriz.
7	Sınıf başkanını, “Daima” öğrencilerim seçer.	Sınıf başkanını “Çoğunlukla” biz seçeriz.
8	Öğrencilerimin hepsine “Çoğunlukla” eşit derecede saygı duyarım.	Öğretmenim, “Çoğunlukla” hepimize eşit derecede saygı duyar.
9	Öğrencilerimin, eksik ve yanlış öğrenmelerinin “Çoğunlukla” farkına varmalarına yardımcı olurum.	Öğretmenim, eksik ve yanlış öğrenmelerimin farkına varmama “Çoğunlukla” yardımcı olur.
10	Tüm davranışlarımın, insan hakları ve demokrasi ilkelerine uygun olmasına “Çoğunlukla” özen gösteririm.	Öğretmenim, tüm davranışlarının insan hakları ve demokrasi ilkelerine uygun olmasına “Çoğunlukla” özen gösterir.
11	Öğrencilerimin, çok yönlü iletişim becerilerinin gelişmesine “Çoğunlukla” önem veririm.	Öğretmenim, çok yönlü iletişim becerilerimin gelişmesine “Çoğunlukla” önem verir.

12	Öğrencilerim, ihtiyaçlarına “Çoğunlukla” önem veririm.	Öğretmenim, ihtiyaçlarıma “Çoğunlukla” önem verir.
13	Öğrencilerimin hepsini “Çoğunlukla” aynı derecede severim.	Öğretmenim “Çoğunlukla” hepimizi aynı derecede sever.
14	Öğrencilerimi “Çoğunlukla” motive ederim.	Öğretmenim “Çoğunlukla” bizi motive eder.
15	Öğrencilerimin düşüncelerini söylemelerine “Çoğunlukla” izin veririm.	Öğretmenim, düşüncelerimizi söylememize “Çoğunlukla” izin verir.
16	Sınıf içi görevlendirmelerde, öğrencilerimin bireysel farklılıklara “Çoğunlukla” dikkat ederim.	Öğretmenim, sınıf içi görevlendirmelerde “Çoğunlukla” benim yeteneklerime uygun görevler verir.
17	Belirli gün ve haftalara ilişkin etkinliklerde, öğrencilerime istedikleri görevi “Çoğunlukla” veririm.	Belirli gün ve haftalarda öğretmenim “Bazen” istediğimiz görevi verir.
18	Öğrenci kulüpleri görev dağılımını “Çoğunlukla” öğrencilerim yapar.	Öğrenci kulüpleri görev dağılımını “Bazen” biz yaparız.
19	Öğrencilerimin, öğrendikleri konulara eleştirel bakabilme güçlerini geliştirmelerini “Çoğunlukla” sağlarım.	Öğretmenim, öğrendiğimiz konulara eleştirel bakabilme gücümüzü geliştirmemizi “Çoğunlukla” sağlar.
20	Öğrencilerimin, öğrendikleri konuya ilişkin yorum yapabilme güçlerini geliştirmelerini “Çoğunlukla” sağlarım.	Öğretmenim, öğrendiğimin konuya ilişkin yorum yapabilme gücümüzü geliştirmemizi “Çoğunlukla” sağlar.
21	Öğrencilerimi “Çoğunlukla” sınıf-içi, sınıf-dışı tüm başarıları ile değerlendiririm.	Öğretmenim, “Çoğunlukla” bizi sınıf-içi- sınıf-dışı tüm başarılarımızla değerlendirir.
22	Öğrencilerimi başarı değerlendirmesine “Bazen” katarım.	Öğretmenim, başarılarımızın değerlendirilmesine bizi “Bazen” katar.
23	Öğrencilerimin, duygu ve düşüncelerini, benimle paylaşımlarını sağlayacak atmosferi “Çoğunlukla” oluştururum.	Öğretmenim, duygu ve düşüncelerimi kendisiyle paylaşmamı sağlayacak ortamı “Çoğunlukla” sağlar.
24	Sınıf ortamında karşılıklı güven duygusuna “Çoğunlukla” önem veririm.	Öğretmenim, sınıf ortamında güven duygusuna “Çoğunlukla” önem verir.
25	Öğrencilerimin sorunlarıyla “Çoğunlukla” ilgilenirim.	Öğretmenim, sorunlarımla “Çoğunlukla” ilgilenir.
26	Güler yüzlü olmaya “Çoğunlukla” özen gösteririm.	Öğretmenim, güler yüzlü olmaya “Çoğunlukla” özen gösterir.

27	“Çoğunlukla” hoşgörülü olmaya çalışırım.	Öğretmenim “Çoğunlukla” hoşgörülü olmaya çalışır.
28	Gerekli durumlarda espiri yapmayı “Çoğunlukla” severim.	Öğretmenim, gerekli durumlarda espiri yapmayı “Çoğunlukla” sever.
29	“Çoğunlukla” öğrencilerimin derse aktif olarak katılmasını sağlarım.	Öğretmenim, “Çoğunlukla” derse aktif olarak katılmamı sağlar.
30	Öğrencilerimin, derste grup çalışmasına katılmalarını “Çoğunlukla” sağlarım.	Öğretmenim, derste grup çalışmasına katılmamızı “Çoğunlukla” sağlar.
31	Gerekli durumlarda, öğrencilerimi ödüllendirmede “Çoğunlukla” adil davranırım.	Öğretmenim, gerekli durumlarda, ödüllendirmede “Bazen” adil davranır.
32	Gerekli durumlarda, öğrencilerimi cezalandırmada “Çoğunlukla” adil davranırım.	Öğretmenim, gerekli durumlarda, cezalandırmada “Bazen” adil davranır.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar:

İkinci alt problemde, sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarının giderilmesine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri belirlenmiştir. Öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlar Tablo 64’te özetlenmiştir.

Tablo: 64

İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Giderilmesine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Sonuçları

Sınıf-İçi İstenmeyen Davranışların Giderilmesine İlişkin;		
	ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ:	ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ:
	İstenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaştığımda;	Öğretmenimizin istemediği davranışta bulunduğum zaman;
33	Öğrencimi “Çok Az” görmezden gelirim.	Öğretmenim, beni “Hiçbir Zaman” görmezden gelmez.

34	Öğrencimle “Çoğunlukla” göz teması kurarım.	Öğretmenim, benimle “Çok Az” göz teması kurar.
35	Öğrencimi “Çoğunlukla” beden dili ile uyarırım.	Öğretmenim, beni “Çok Az” beden dili ile uyarır.
36	Öğrencimin “Bazen” yerini değiştiririm.	Öğretmenim, yerimi “Çok Az” değiştirir.
37	Öğrencimin ismini söylemeden, “Çoğunlukla” tüm sınıfa kuralları hatırlatırım.	Öğretmenim, “Bazen” tüm sınıfa kuralları hatırlatır.
38	“Bazen” öğrencimin ismini söyleyerek onu uyarırım.	Öğretmenim, “Bazen” beni, ismimi söyleyerek uyarır.
39	“Bazen” öğrencimin yanına yaklaşıp dersi anlatmaya devam ederim.	Öğretmenim, “Bazen” yanıma yaklaşıp dersi anlatmaya devam eder.
40	“Bazen” öğrencime dersle ilgili soru sorarım.	Öğretmenim, “Bazen” bana, dersle ilgili soru sorar.
41	“Bazen” öğrencime yeni görevler veririm.	Öğretmenim, “Bazen” bana, yeni görevler verir.
42	“Bazen” öğrencimle özel olarak konuşurum.	Öğretmenim, “Bazen” benimle, özel olarak konuşur.
43	“Bazen” öğrencimin ailesi ile görüşürüm.	Öğretmenim, ailemle “Çok Az” görüşür.
44	Öğrencimi, rehberlik servisine “Çok Az” yönlendiririm.	Öğretmenim, beni rehberlik servisine “Hiçbir Zaman” yönlendirmez.
45	Öğrencimi idareye “Hiçbir Zaman” göndermem.	Öğretmenim, beni “Hiçbir Zaman” idareye göndermez.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar:

Üçüncü alt problemde, sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesinde öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Öğretmen ve öğrenci görüşler arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($t=5,62$, $p<0,05$).

5.1.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar:

Dördüncü alt problemde, sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarını gidermeye ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlenmiştir. Öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($t=4,64$, $p<0,05$).

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar:

Beşinci alt problemde, sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında bağımsız değişkenler (cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve sınıftaki öğrenci sayısı) açısından bir fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye ve gidermeye yönelik olarak görüşleri arasında bağımsız değişkenler açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

5.2. Öneriler

1. İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin, sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarını önleme ve gidermede bilimsel yöntemlerden yararlanmaları beklenir.
2. Eğitim-öğretim etkinliklerinin planlanması ve uygulanmasında karar sürecine öğrencilerin katılması, demokratik eğitimin gereğidir. Bu bağlamda; İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni ve öğrenci davranışlarının demokrasi ilkeleri doğrultusunda gerçekleşmesi beklenir.
3. İlköğretim Okullarında, “Rehberlik Servisleri”nin etkinliği artırılabilir.
4. İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin, sınıf yönetimi yeterliklerini optimum düzeyde geliştirme ihtiyacı, “hizmet-içi eğitim” ile desteklenebilir.
5. İlköğretim Okulu “Branş Öğretmenleri”ne ilişkin benzer araştırmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Ada, Sefer ve Münevver Ölçüm Çetin. **Eğitim ve Öğretim Ortamında Disiplin Nedir?** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2002.
- Arabacı, İ. Bakır. “Öğretme-Öğrenme Sürecine öğrencilerin Katılımı ve Sınıfta Demokrasi”. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Sayı:316, Ocak 2005.
- Açıkgöz Ün, Kamile. **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları, 2003, 4. Basım.
- Alıç, Mehmet. **Eğitim Yönetiminin Kuramsal Temelleri**. İstanbul, 1995.
- Alkan, Cevat. “Gençlerin Eğitimi”. **Çağdaş Eğitim Dergisi**. Sayı:280, Ekim 2001.
- Akçadağ, Tuncay. “Sorun Davranışların Yönetimi” (Edit.: Hüseyin Kıran) **Etkili Sınıf Yönetimi**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2005.
- Akın, Gülşah. “Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Disiplin Sorunları Ve Başetme Yolları”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü**, 2002.
- Aydın, Ayhan. **Sınıf Yönetimi**. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıt. Ltd. Şti., 2000, 3. Basım.
- Aydın, Bahri. “İlköğretim Okullarında Sınıf Disiplininin Sağlanması”, Yayımlanmamış Doktora Tezi. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2001.
- Aydın, Bahri. “Disiplin Sorunları ve Çözüm yöntemleri Konusunda Öğretmenlerin Görüşleri”. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Sayı:39. Güz 2004.

Bacanlı, Hasan. **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2001, 4. Baskı.

Başar, Hüseyin. **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Pegema Yayıncılık, 2001, 5. Baskı.

Başaran, İbrahim Ethem. **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Gül Yayınevi, 1998, 5. Basım.

Bilgen, Nihat. **Çağdaş ve Demokratik Eğitim**. Ankara: MEB Yayınları, 1994, 2. Basım.

Bursalıoğlu, Ziya. **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2002, 12. Baskı.

Büyüköztürk, Şener. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, İstatistik Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2002, 1.Baskı.

Büyüköztürk, Şener. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2004, 4. Baskı.

Celep, Cevat. **Sınıf Yönetimi ve Disiplin**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2002, 2. Basım.

Coşkun, Akif. “Demokratik Öğretmen Davranışları” **Öğretmen Dünyası**. Sayı 238, Ekim 1999, Yıl 20.

Çalık, Temel. “Sınıf Yönetimi ve Özellikleri,” (Edit.:Leyla Küçükahmet) **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2004, 6. Baskı.

Çelik, Vehbi. **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2002.

Çelik, Kazım. “Disiplin Oluşturma ve Kural Geliştirme” (Edit.: Hüseyin Kıran) **Etkili Sınıf Yönetimi**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2005.

Çetin, Şaban. “İstenmeyen Öğrenci Davranışları.” **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı 161, Kış 2004, Yıl 31.

Demiroğlu, Aysel. “İlköğretim I. Kademe Sınıf Düzeninin Sağlanmasında Öğretmen Özelliklerinin Etkisi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı**, 2001.

Demirtaş, Hasan. “Sınıf Yönetiminin Temelleri” (Edit.: Hüseyin Kıran) **Etkili Sınıf Yönetimi**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2005.

Dönmez, Burhanettin. “Sosyal Sistem Olarak Sınıf Ve Sınıfın Öğrenme İklimi” (Edit.: Mehmet Şişman ve Sebahattin Turan) **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2004, 1. Baskı.

Erden, Münire. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. İstanbul: Alkım Yayınları, 1998.

Erden, Münire. **Sınıf Yönetimi**. İstanbul: Alkım Yayınevi, 2001.

Erdoğan, İrfan. **Sınıf Yönetimi**. İstanbul: Sistem Yayıncılık ve Mat. San. Tic. A. Ş., 2000, 6. Basım.

Ergün, Mustafa. “Sınıf Yönetimi”. <http://www.egitim.oku.edu.tr/s40.ppt>, 01.07.2006

Ertürk, Selahattin. **Planlı Eğitim ve Değerlendirme**. Ankara: Öğretmeni İş Başında Yetiştirme Bürosu Yayınları, 1966.

Geçer, Aynur Kolburan. “Öğretmen Yakınlığının Öğrencilerin Başarıları, Tutumları Ve Güdülenme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi” Yayımlanmamış Doktora Tezi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları Ve Öğretim Ana Bilim Dalı**, 2002.

Gündüz, Hasan Basri. “Eğitim, Okul ve Sınıf Yönetimi” (Edit.:Çağatay Özdemir ve Şule Erçetin). **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Asil Yayın dağıtım Ltd. Şti., 2004, 1. Baskı.

İlgar, Lütfü. Eğitim Yönetimi, **Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi**. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., 1996, 1. Baskı.

“İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı”. **Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Eğitim Öğretim ve Program Dairesi Başkanlığı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, 2005.

Karip, Emin. **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2002, 2. Basım.

Karslı, Mehmet Durdu. “Sınıfta Öğrenme Zamanının Yönetimi” (Edit.:Mehmet Şişman ve Sebahattin Turan) **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2004, 1. Baskı.

Kaya, Yahya Kemal. **Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye’deki Uygulama**. Ankara: Bilim Kitap ve Kırtasiye Ltd. Şti., 1996, 6. Basım.

Keskin, Mehmet Ali. “Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Kullandıkları Baş Etme Yolları” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2002.

Kocatürk, Utkan. **Atatürk’ün Fikir ve Düşünceleri, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurulu. Atatürk Araştırma Merkezi**. Ankara: Semih Ofset, 1999.

Korkmaz, İsmail. “İstenmeyen Öğrenci Davranışları” (Edit.: Zeki Kaya) **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2003, 3. Baskı.

Livatyalı, Hüsnü Y. “Zaman Yönetimi ve Okul” ” (Edit.:Gürsel, Musa ve Hakan Sarı ve Bülent Dilmaç) **Sınıf Yönetimi**. Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları, 2004.

“MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği”. www.dersimiz.com/yonetmelik. Mart-2006.

Mursal, Erkan. “İlköğretim 1. Kademe 5. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf İçerisinde İstenmeyen Davranışlar Göstermesine Neden Olan Öğretmen Davranışlarına İlişkin Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilimdalı**, 2005.

Otrar, Mustafa. “Öğrencilerin Davranışlarını Etkileyen Sosyal ve Psikolojik Etkenler” ” (Edit.:Gürsel, Musa ve Hakan Sarı ve Bülent Dilmaç) **Sınıf Yönetimi**. Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları, 2004.

Özdemir, İbrahim Ethem. “Sınıf Ortamında İstenmeyen Davranışlar” (Edit.:Çağatay Özdemir ve Şule Erçetin). **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Asil Yayın dağıtım Ltd. Şti., 2004, 1. Baskı.

Öztürk, Necla. “Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Görüşleri” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2001.

Özyurt, Selahattin. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Adapazarı: Değişim Yayınları, 1999.

Pala, Aynur. “Sınıf İçinde İstenmeyen Davranışları Önlemeye Dönük Disiplin Modelleri”. <http://www.manas.kg/pdf/sbdpdf13/Makaleler17.pdf>/01.07.2006

Pease, Allan. Beden Dili “**Karşımızdakinin Davranışlarından Düşüncelerini Anlamanın Yolu**”. (Çev. Yeşim Özbağ). İstanbul: Rota yayın Yapım Tanıtım Ticaret Ltd. Şti., 2003, 5. Baskı.

Sarı, Hakan. “Yasal Düzenlemeler Işığında Bir Öğretmenin Görevi ve Sorumlulukları” (Edit.:Gürsel, Musa ve Hakan Sarı ve Bülent Dilmaç) **Sınıf Yönetimi**. Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları, 2004.

Sarı, Hakan ve Bülent Dilmaç. “Sınıf Yönetiminin Temelleri” (Edit.:Gürsel, Musa ve Hakan Sarı ve Bülent Dilmaç) **Sınıf Yönetimi**. Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları, 2004.

Sarpkaya, Ruhi. “Sınıfın İlişki Düzenini Oluşturma” (Edit.: Hüseyin Kıran) **Etkili Sınıf Yönetimi**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2005.

Sayın, Nükhet. "Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşler ile İstenmeyen Davranışları Önleme Yöntemleri” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Entitüsü**, 2001.

Şişman, Mehmet. **Öğretmenliğe Giriş**. Ankara: Pegema Yayıncılık, 2000, 2. Baskı.

Taymaz, Haydar. **Okul Yönetimi**. Ankara,: Pegema Yayıncılık, 2003, 7. Baskı.

Tertemiz, Neşe. “Sınıf Yönetimi ve Disiplin” (Edit.:Leyla Küçükahmet) **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2004, 6. Baskı.

Terzi, Ali Rıza. “Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları”. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı:156-15, Yaz-Güz 2002.

Tezcan, Mahmut. **Eğitim Sosyolojisi**. Ankara: Mahmut Tezcan, 1995, 10. Baskı.

Toprakçı, Erdal. **Sınıf Örgütünün Yönetimi**. Ankara: Ütopya Yayınevi, 2002.

Topses, Gürsen. “Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Psikolojik Etmenler ve Sorunlar” (Edit.:Leyla Küçükahmet) **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2004, 6. Baskı.

Tok, Şükran. “Öğretimin Yönetimi” (Edit.: Hüseyin Kıran) **Etkili Sınıf Yönetimi**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2005.

Turer, A. “Sınıf Disiplini”. <http://public.cumhuriyet.edu.tr/aturer/sinifyonnotar.htm/> 01-07-2006

Türnüklü, Abbas. “İlkokullarda Sınıf Yönetimi”. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı:155-156/2002. <http://yayim.meb.gov.tr./yayimlar/155-156/miric.htm> (2004).

Türnüklü, Abbas ve Vesile Yıldız. “ Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışlarla Başa Çıkma Stratejileri -1” **Çağdaş Eğitim Dergisi**. Ankara: Sayı: 284, 2002.

Ural, Mehmet. “Çanakkale İli İlköğretim Kurumları Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü**, 1998.

Vural, Mehmet. **İlköğretim Okulu Programı**. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık ve Bilgi İşlem Merkezi, 1999, 4. Baskı.

Yıldırım, Lale. “İlköğretim birinci Kademe Öğretmenlerinin Demokratik Tutum ve Davranışları ile Öğrencilerin Demokratik Davranışları Arasındaki İlişkilerin Saptanması” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalı**, 1994.

Yiğit, Birol. “İlköğretim Öğrencilerinde Görülen İstenmeyen Davranışlar ve Öğretmenlerin Önlemek İçin İzlediği Yaklaşımlar”. **Trakya Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Dergisi**. Sosyal Bilimler C serisi Cilt: 1.

Yiğit, Birol. “Sınıfta Disiplin ve Öğrenci Davranışlarının Yönetimi” (Edit.:Mehmet Şişman ve Sebahattin Turan) **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2004, 1. Baskı.

ÖZGEÇMİŞ

- Adı Soyadı** : Cemile Kahraman
- Sürekli Adresi** : Sipahi İlköğretim Okulu Uzunköprü/ Edirne
- Doğum Yeri ve Yılı** : Bulgaristan 31/10/1979
- Yabancı Dili** : İngilizce
- İlköğretim** : Oğuzhan İlköğretim okulu 1992 Bayrampaşa/ İstanbul
- Ortaöğretim** : Anadolu Mahalli İdareler Meslek Lisesi 1998 Bayrampaşa /
İstanbul
- Lisans** : Abant İzzet Baysal Üniversitesi 2002 / BOLU
- Çalışma Hayatı** : Hüseyin Ersu İlköğretim Okulu GOP/ İSTANBUL
Org. Eşref Bitlis İlköğretim Okulu GOP/ İSTANBUL
Sipahi İlköğretim Okulu Uzunköprü /EDİRNE

EKLER:

EK 1: Öğretmen Anket Formu

EK 2: Öğrenci Anket Formu

EK 3: Araştırma İzni

EK 1: Öğretmen Anket Formu

Saygıdeğer Öğretmenim,

Bu anket, Sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi ve giderilmesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla, yüksek lisans tezine veri elde etmek için hazırlanmıştır. Elde edilecek veriler, bu amacın dışında kullanılmayacaktır. Ankette isim yazma zorunluluğunuz yoktur. Veriler, bilimsel amaçlara uygun olarak çözümlenecek ve değerlendirilecektir.

Anket toplam 49 maddeden oluşmaktadır. Öncelikle kişisel niteliklerinizi belirteceğiniz “4” madde; I.Bölümde ise; “**Sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi**” ve “**Sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarının giderilmesi**”ne ilişkin “45” madde yer almaktadır.

Lütfen bütün ifadelerde düşüncelerinizi en iyi yansıtan seçeneği (x) işaretiyle belirtiniz. Göstereceğiniz ilgiye teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Cemile KAHRAMAN
A.İ.B.Ü.Sosyal Bilimler

Enstitüsü

Yüksek Lisans Tez

Öğrencisi

Aşağıda kişisel niteliklerinize ait ifadeler yer almaktadır. Lütfen size uygun seçeneği (x) işareti ile belirtiniz.

1.Cinsiyetiniz: () Bay () Bayan

2. Öğrenim durumunuz:

() Eğitim Enstitüsü () Eğitim Fakültesi () Diğer: lütfen belirtiniz.....

() Eğitim Yüksekokulu () Fen-Edebiyat Fakültesi

3.Mesleki kıdeminiz:

() 1-5 yıl () 11-15 yıl () 21 yıl ve üstü

() 6-10 yıl () 16-20 yıl

4.Sınıfınızdaki öğrencilerin sayısı:

() 10-20 öğrenci () 31-40 öğrenci () Birleştirilmiş sınıf öğrenci

() 21-30 öğrenci () 41-50 öğrenci

I.BÖLÜM : Aşağıda, sınıf-ıçi istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesine ilişkin maddeler yer almıştır.

Bu ifadelere katılma derecenizi ilgili seçeneğin altına (x) işareti koyarak lütfen belirtiniz.

	Sınıf-ıçi istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemek için;	Hiçbir zaman (1)	Çok az (2)	Bazen (3)	Çoğunlukla (4)	Daima (5)
1.	Sınıfta uyulacak kuralları, öğrencilerle birlikte belirlerim.	()	()	()	()	()
2.	Sınıf kurallarına herkesin uymasını isterim.	()	()	()	()	()
3.	Derslerin planlanmasını, öğrencilerimle birlikte yaparım.	()	()	()	()	()
4.	Ders etkinliklerini, öğrencilerimle birlikte belirlerim.	()	()	()	()	()
5.	Sınıfta oturma düzenini, öğrencilerimle birlikte belirlerim.	()	()	()	()	()
6.	Ünite köşesi, Atatürk köşesi, pano vb. öğrencilerim düzenler.	()	()	()	()	()
7.	Sınıf başkanını, öğrencilerim seçer.	()	()	()	()	()
8.	Öğrencilerimin hepsine eşit derecede saygı duyarım.	()	()	()	()	()
9.	Öğrencilerimin eksik ve yanlış öğrenmelerinin farkına varmalarına yardımcı olurum.	()	()	()	()	()
10.	Tüm davranışlarımın, insan hakları ve demokrasi ilkelerine uygun olmasına özen gösterim.	()	()	()	()	()
11.	Öğrencilerimin çok yönlü iletişim (öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci) becerilerinin gelişmesine önem veririm.	()	()	()	()	()
12.	Öğrencilerimin ihtiyaçlarına önem veririm.	()	()	()	()	()
13.	Öğrencilerimin hepsini aynı derecede severim.	()	()	()	()	()
14.	Öğrencilerimi derse motive ederim.	()	()	()	()	()
15.	Öğrencilerimin düşüncelerini söylemelerine izin veririm.	()	()	()	()	()
16.	Sınıf-ıçi görevlendirmede, öğrencilerimin bireysel farklılıklarına (gelişim özelliklerini) dikkat ederim.	()	()	()	()	()
17.	Belirli gün ve haftalara ilişkin etkinliklerde, öğrencilere istedikleri görevi veririm.	()	()	()	()	()
18.	“Öğrenci kulüpleri” görev dağılımını öğrencilerim yapar.	()	()	()	()	()
19.	Öğrencilerimin öğrendikleri konulara eleştirel bakabilme gücünü geliştirmelerini sağlarım.	()	()	()	()	()
20.	Öğrencilerimin öğrendikleri konulara ilişkin yorum yapabilme gücünü geliştirmelerini sağlarım.	()	()	()	()	()
21.	Öğrencilerimin “sınıf-ıçi, sınıf-dışı” tüm başarıları ile değerlendiririm.	()	()	()	()	()
22.	Öğrencilerimi başarı değerlendirmesine katarım.	()	()	()	()	()
23.	Öğrencilerimin duygu ve düşüncelerini, benimle paylaşımlarını sağlayacak atmosferi oluştururum.	()	()	()	()	()
24.	Sınıf ortamında karşılıklı güven duygusuna önem veririm.	()	()	()	()	()
25.	Öğrencilerimin sorunlarıyla ilgilenirim.	()	()	()	()	()
26.	Güler yüzlü olmaya özen gösteririm.	()	()	()	()	()
27.	Hoş görülme olmaya çalışırım.	()	()	()	()	()
28.	Gerekli durumlarda espri yapmayı severim.	()	()	()	()	()
29.	Öğrencilerimin derse aktif olarak katılmasını sağlarım.	()	()	()	()	()
30.	Derslerde, öğrencilerimin grup çalışmalarına katılmasını sağlarım.	()	()	()	()	()
31.	Gerekli durumlarda, öğrencilerimi ödüllendirmede adil davranırım.	()	()	()	()	()
32.	Gerekli durumlarda, öğrencilerimi cezalandırmada adil davranırım.	()	()	()	()	()

	Öğrencilerde istenmeyen davranış ile karşılaştığımda;	Hiçbir zaman (1)	Çok Az (2)	Bazen (3)	Çoğunlukla (4)	Daima (5)
33.	Görmezden gelirim.	()	()	()	()	()
34.	Göz teması kurarım.	()	()	()	()	()
35.	Beden dili (jest, mimik v.b) ile uyarırım.	()	()	()	()	()
36.	Yerini değiştiririm.	()	()	()	()	()
37.	İsim söylemeden, tüm sınıfa, uyulması gereken kuralları hatırlatırım.	()	()	()	()	()
38.	İsmini söyleyerek uyarırım.	()	()	()	()	()
39.	Yanına yaklaşarak dersi anlatmaya devam ederim.	()	()	()	()	()
40.	Dersle ilgili soru sorarım.	()	()	()	()	()
41.	Yeni görevler veririm.	()	()	()	()	()
42.	Özel olarak konuşurum.	()	()	()	()	()
43.	Ailesi ile konuşurum.	()	()	()	()	()
44.	Rehberlik servisine yönlendiririm.	()	()	()	()	()
45.	İdareye gönderirim.	()	()	()	()	()

Bunların dışında belirtmek istediklerinizi lütfen yazınız

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Katkılarınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

EK 2: Öğrenci Anketi Formu

Değerli Öğrenciler,

Bu anket, Sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi ve giderilmesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin etkinliklerini belirlemek için hazırlanmıştır. Ankette isim yazmanıza gerek yoktur.

Araştırmanın geçerliliği için lütfen bütün soruları okuyunuz ve mutlaka her soruyu cevaplandırınız. Sizce en doğru olan seçeneği mutlaka doğru yere işaretlemeye dikkat ediniz. Cevaplamayı parantez içine (X) işareti koyarak yapınız. Gösterdiğiniz ilgi ve işbirliğine teşekkür ederim.

I.BÖLÜM : Aşağıda, sınıf-içi öğretmen davranışları ile ilgili maddeler yer almıştır. Bu ifadelere katılma derecenizi ilgili seçeneğin altına (x) işareti koyarak lütfen belirtiniz.

		Hiçbir zaman (1)	Çok Az (2)	Bazen (3)	Çoğunlukla (4)	Daima (5)
1.	Sınıfta uyulacak kuralları, biz belirleriz.	()	()	()	()	()
2.	Öğretmenimiz, sınıf kurallarına herkesin uymasını ister.	()	()	()	()	()
3.	Derslerin planlanmasını, öğretmenimizle birlikte yaparız.	()	()	()	()	()
4.	Ders etkinliklerini, öğretmenimizle birlikte belirleriz.	()	()	()	()	()
5.	Sınıfta oturma düzenini, öğretmenimizle birlikte belirleriz.	()	()	()	()	()
6.	Ünite köşesi, Atatürk köşesi, pano vb. biz düzenleriz.	()	()	()	()	()
7.	Sınıf başkanını, biz seçeriz.	()	()	()	()	()
8.	Öğretmenimiz hepimize aynı derecede saygı duyar.	()	()	()	()	()
9.	Öğretmenimiz, eksik ve yanlışlarımızı anlamamıza yardımcı olur.	()	()	()	()	()
10.	Öğretmenimiz, insan hakları ve demokrasi ilkelerine uygun davranır.	()	()	()	()	()
11.	Öğretmenimiz ve arkadaşlarımızla rahat konuşabiliriz.	()	()	()	()	()
12.	Öğretmenimiz bizim ihtiyaçlarımıza önem verir.	()	()	()	()	()
13.	Öğretmenimiz hepimizi aynı derecede sever.	()	()	()	()	()
14.	Öğretmenimiz bizi derse motive eder.	()	()	()	()	()
15.	Öğretmenimiz, düşüncelerimizi söylememize izin verir.	()	()	()	()	()
16.	Öğretmenimiz, sınıf içinde, bizim yeteneklerimize uygun görevler vermeye dikkat eder.	()	()	()	()	()
17.	Öğretmenimiz, belirli gün ve haftalara ilişkin etkinliklerde, istediğimiz görevi verir.	()	()	()	()	()
18.	Öğretmenimiz, "Öğrenci kulüpleri" görev dağılımını bizim yapmamızı sağlar.	()	()	()	()	()
19.	Öğretmenimiz, öğrendiğimiz konulara eleştirel bakabilme gücümüzü geliştirmemizi sağlar.	()	()	()	()	()
20.	Öğretmenimiz, öğrendiğimiz konulara ilişkin yorum yapabilme gücümüzü geliştirmemizi sağlar.	()	()	()	()	()
21.	Öğretmenimiz, "sınıf-içinde ve sınıf-dışında" tüm başarılarımıza önem verir.	()	()	()	()	()
22.	Öğretmenimiz, başarı değerlendirmesi yaparken bizim de fikrimizi sorar.	()	()	()	()	()
23.	Duygu ve düşüncelerimizi, öğretmenimizle paylaşmaktan çekinmeyiz.	()	()	()	()	()
24.	Öğretmenimize ve arkadaşlarımıza güveniriz.	()	()	()	()	()
25.	Öğretmenimiz sorunlarımızla ilgilenir.	()	()	()	()	()
26.	Öğretmenimiz güler yüzlüdür.	()	()	()	()	()
27.	Öğretmenimiz hoş görülür.	()	()	()	()	()
28.	Öğretmenimiz gerekli durumlarda espri yapmayı sever.	()	()	()	()	()
29.	Öğretmenimiz derse aktif olarak katılmamızı sağlar.	()	()	()	()	()
30.	Öğretmenimiz derslerde, grup çalışmalarına katılmamızı sağlar.	()	()	()	()	()
31.	Öğretmenimiz gerekli durumlarda, bizi ödüllendirmede adil davranır.	()	()	()	()	()
32.	Öğretmenimiz gerekli durumlarda, bizi cezalandırmada adil davranır.	()	()	()	()	()

	Öğretmenimizin istemediği bir şey yaptığım zaman; Öğretmenimiz:	Hiçbi r zama n (1)	Çok Az (2)	Bazen (3)	Çoğunluk la (4)	Daima (5)
33.	Beni görmezden gelir.	()	()	()	()	()
34.	Beni göz işareti ile uyarır.	()	()	()	()	()
35.	Beni el işareti ile uyarır.	()	()	()	()	()
36.	Benim yerimi değiştirir.	()	()	()	()	()
37.	Benim ismimi söylemeden, tüm sınıfa, uyulması gereken kuralları hatırlatır.	()	()	()	()	()
38.	İsmimi söyleyerek beni uyarır.	()	()	()	()	()
39.	Benim yanıma yaklaşarak dersi anlatmaya devam eder.	()	()	()	()	()
40.	Dersle ilgili bana soru sorar.	()	()	()	()	()
41.	Bana yeni bir şey yapmamı söyler.	()	()	()	()	()
42.	Özel olarak benimle konuşur.	()	()	()	()	()
43.	Ailemle konuşur.	()	()	()	()	()
44.	Beni rehberlik servisine gönderir.	()	()	()	()	()
45.	Beni idareye gönderir.	()	()	()	()	()

Bunların dışında söylemek istediklerinizi lütfen yazarak belirtiniz

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Katkılarınız için teşekkür eder, başarılar dilerim.

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311-458/ 1470
Konu : Araştırma İzni

14/04/2006

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

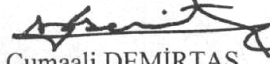
İlgi : 06.04.2006 tarih ve B.30.2.ABÜ.0.E1.00.00.400-211 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Cemile KAHRAMAN'ın "Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Önlenmesi ve Giderilmesine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketlerin, Edirne İli Merkez, Havsa ve Uzunköprü ilçelerinde bulunan ilköğretim uygulama izin talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (5 sayfa - 94 sorudan oluşan) anketin belirtilen okullarda uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Cumaali DEMİRTAŞ
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

EKLER :
EK-1: Anket Örneği (1 Adet-5 Sayfa)