

**MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**SINIF İÇİ İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARININ
YÖNETİMİNDE ÖRTÜK PROGRAM
(UŞAK İLİ ÖRNEĞİ)**

DOKTORA TEZİ

Murat BAŞAR

İSTANBUL 2011

**MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**“SINIF İÇİ İSTENMEYEN ÖĞRENCİ
DAVRANIŞLARININ YÖNETİMİNDE
ÖRTÜK PROGRAM”
(UŞAK İLİ ÖRNEĞİ)**

DOKTORA TEZİ

Murat BAŞAR

DANIŞMAN:

Prof. Dr. Cihangir DOĞAN

İSTANBUL–2011

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Murat BAŞAR tarafından hazırlanan “SINIF İÇİ İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARININ YÖNETİMİNDE ÖRTÜK PROGRAM (UŞAK İLİ ÖRNEĞİ)” başlıklı bu çalışma 23.05.2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

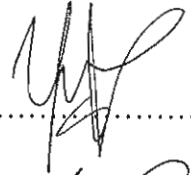
Danışman : Prof.Dr.Cihangir DOĞAN



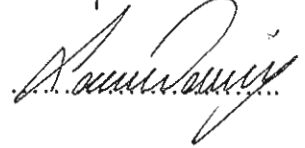
Üye :Prof.Dr.Sefer ADA



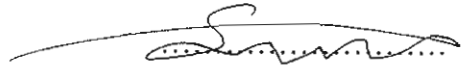
Üye :Doç.Dr.Yücel KABAPINAR



Üye :Yrd.Doç.Dr.Levent DENİZ



Üye :Yrd.Doç.Dr.Süleyman DOĞAN



ÖNSÖZ

Eğitim, insanı insan kılma, özgürleştirme ve olgunlaştırma eylemidir. Bireyi bilişsel, duyuşsal, devinimsel olarak dengeli geliştirmek durumundadır. Bu durum hem birey hem de toplum açısından gereklidir. Eğitim kurumunun temel amaçlarından birisi de iyi vatandaş yetiştirmektir (14.06.1973 Tarihli 1739 Temel Eğitim Kanunu). Bu sorumluluklarını sadece resmi programlarda öngörülen ders içerikleriyle kazandırmanın oldukça zor olduğu gözükmemektedir. Çünkü açık programla kazandırılmaya çalışılanların çoğu bilgi aktarımından ve bilginin yapılandırılmasından öteye geçememektedir. Açık programla öğrencinin zihnini geliştirirken duygularını nasıl geliştireceğiz? Bu soru özellikle öğretilmekten çok yaşatılması gereken değer ve tutumların kazandırılması bakımından önem taşımaktadır. Bu nedenle okullarda değerlerin, yaşandığı, yaşatıldığı bir örtük program oluşturularak, açık programlarla kazandırılmaya çalışılan bilgi, beceri ve değerlerin bir yaşam biçimi olarak içselleştirilmesi gerekmektedir.

Günümüz dünyasında teknolojinin gelişmesi, ulaşım ve kitle iletişim araçlarının gelişmesi ile dünya adeta küçük bir köy haline gelmiştir. Bu gelişme dünyayı küreselleşme olgusuyla karşı karşıya getirmiştir. Küreselleşmenin hızla arttığı günümüz dünyasında, her toplumun kendi kültürel değerlerini koruyarak, kültürel kimliklerini kaybetmeden gelişimlerini sürdürmeleri en önemli hususlardan biri haline gelmiştir. Aksi takdirde insanlık, tarihi boyunca değişik toplumların oluşturduğu çok özgün ve renkli kültürlerin yok olup gitmesi kaçınılmaz olacaktır.

İnsanoğlunun duyuşsal boyutunu duygular, tercihler, sevinçler, inançlar, beklentiler, tutumlar, takdir duyguları, değerler, ahlâk, vb. öğeler oluşturur. Bireysel ve toplumsal yaşam için vazgeçilmez olan bu öğelerin bulunmadığı bir yaşam tarzını düşünmek mümkün değildir.

Günümüzde toplumda kabul gören temel değerlerin yeni kuşaklara kazandırılmasında sadece aile yeterli olamamaktadır. Bu değerlerin kazandırılma görevini önemli ölçüde okul kurumları üstlenmektedir. Ancak okullarda, gelecek kaygısıyla açık programlar öne çıkmaktadır. Değerler açık programda kıyıya köşeye serpiştirilmiş şekilde bulunmaktadır. Oysa

öğrencilere değer, tutum ve becerilerin kazandırılmasında açık program kadar örtük programda belirleyici rol oynamaktadır. Değerler eğitimi, eğitimin genel amaçları arasında olmasına rağmen, bu değerlerin nasıl kazandırılacağı konusu programlarda açıkça belirtilmemiş ve örtük programla verilmeye çalışılmıştır. Değişik okullarda aynı açık program uygulanmasına rağmen, okulların akademik başarısı, etkinlikleri ve hedefleri farklılaşmaktadır. Bu farklılıkların okulların örtük programlarından kaynaklandığı söylenebilir. Okullar, örtük programlarına göre akademik, kültürel ve yönetsel alanlarda başarılı olabilmektekiiler.

Tez çalışmam sürecinde düşüncelerime bilimselliği katan, olayları değerlendirmede akademik tutum kazanmamı sağlayan, danışmanım Prof. Dr. Cihangir DOĞAN ‘a teşekkürü bir borç bilirim. Hocam Prof. Dr. Sefer ADA’ ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Dokuz Eylül Üniversitesi’nden Prof Dr. Abbas TÜRNUKLÜ’ ye, tez izleme döneminde, bana eleştirel ve bilimsel düşünmenin ipuçlarını veren Doç. Dr. Yücel KABAPINAR’a, her defasında nazikçe ve bilimsel bir dille beni yönlendiren Yrd. Doç. Dr. Levent DENİZ’e, ufkumu açan Çukurova Üniversitesi’nden Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY’ a, Uludağ Üniversitesi’nden Doç. Dr. Sedat YÜKSEL’ e, tezimi titizlikle inceleyen ve bana inceleme yöntemini öğreten Yrd. Doç. Dr Süleyman DOĞAN’a ve tez süresince benimle birlikte olan, eğitim yönetimsi Can dostum Yrd. Doç. Dr. Durdağı AKAN’a teşekkür ediyorum.

Sınıflarında gözlem yaptığım, araştırmanın örneklemine gönüllü katılan öğretmen ve öğrencilere, tezin redaksiyonunu yapan, Uşak Üniversitesi’nden Zekeriya BATUR’ a, kamera görüntülerini DVD ortamına aktarmada ve teknik konularda benden yardımını esirgemeyen Şahin BOZKURT’ a teşekkür ediyorum.

Benim için zamanlarından ve isteklerinden fedakârlık eden eşim Fatma ve kızlarım Ümmü Gülsüm ve Merve’ye teşekkür ederim.

Murat BAŞAR

Uşak 02.05.2011

ÖZET

SINIF İÇİ İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARININ YÖNETİMİNDE ÖRTÜK PROGRAM (UŞAK İLİÖRNEĞİ)

Bu araştırmada, öğrenme-öğretme sürecinde örtük programın sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Araştırmada nitel durum çalışmasına yer verilmiş ve araştırmanın amacına uygun olan iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Öğrenme-öğretme sürecinde sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetmede örtük program tek durum olarak alınmıştır. Araştırmanın alt birimlerini sınıf ortamındaki öğrenme-öğretme sürecindeki tüm dersler, sınıf yönetimi ve rehberlik faaliyetleri oluşturmaktadır. Kullanılan yöntemin gücünü artırmak için veri çeşitlemesine gidilmiştir. Yöntem çeşitlemesini sağlayabilmek için “kamera ile gözlem”, “gözlem” ve “görüşme” yöntemleri uygulanmıştır. Veri çeşitlemesi yapabilmek için kamera ile gözlem yapılan sınıflar, öğretmen görüşme, öğrenci görüşme ve amaçlı örneklem görüşmesi farklı veri olarak kullanılmıştır.

Çalışmanın evrenini Uşak il merkezinden üç, bir ilçe ve bir köy ilköğretim okulu ile bu okullarda görev yapan otuz öğretmen ile elli öğrenci oluşturmaktadır. Gözlem yapılan sınıflardan, gözlem esnasında sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışı gösterdiği tespit edilen yirmi öğrenci amaçlı örneklemi oluşturmuştur.

Sınıflarda en çok görülen sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları iletişime yönelik davranışlardır. Sınıf öğretmenlerinin iletişime yönelik sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetmede yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenleri, şiddete ve sınıf arkadaşlarına yönelik sınıf içi istenmeyen davranışları fark ederken, kaygıdan kaynaklanan davranışları fak etmemektedirler. Öğretmenler kendilerine yönelik istenmeyen öğrenci davranışlarını ve iletişime yönelik sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını

da önemsememektedirler. Sınıf öğretmenlerinin kaygı davranışlarıyla ilgili öğrencilerin verdiği mesajı alamadıkları, iletişime yönelik davranışları da sınıf içi istenmeyen davranış olarak algılamadıkları sonucuna ulaşılmıştır

Sınıf öğretmenleri sınıf içi istenmeyen davranışları yönetmede uyarı ve görmezden gelme yaklaşımını daha çok tercih etmektedirler. Ceza verme yöntemini pek kullanmamaktadırlar. Kaygı davranışlara herhangi bir yöntem kullanmamaktadırlar. Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetmek için ceza yöntemini kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimiyle ilgili karar alma ve kural belirlemede en çok yarı demokratik bir tutum içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilere göre sınıf öğretmenleri en çok yeri geldikçe karar almaktadır. Öğretmenlerin oluşan şartlara göre yöntem belirlediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenleri kural belirlerken veya karar alırken en çok çevre faktörünü dikkate almaktadır. Sınıflarında alınan kararların kendilerine de danışılması öğrencilerde en çok değerli olma ve güven duygusunu hissettirmektedir.

Sınıf öğretmenleri sınıflarında ortaya çıkan sınıf içi istenmeyen davranışları yönetebilmek için onarıcı yaklaşımı tercih ederken, kullanılan yöntemleri belirleyen en önemli faktör yine okulun çevresi olmuştur. Sınıf içi istenmeyen davranışları yönetmek için öğretmenler en çok profesyonel yardımı tercih etmektedir. Bu tercihin oluşmasında okulun çevresi etkilidir.

Öğretmenlerin en çok önemsedikleri eşitlik, adalet, sevgi, saygı değerleridir.

Öğrencilere göre sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının en önemli nedeni can sıkıntısıdır. Can sıkıntısının en önemli nedeni öğretmenlerin monoton yöntemlerle ders işlemeleridir. Öğrenciler canları sıkıldığında en çok yanındaki arkadaşıyla sohbet etmektedir. Öğrenciler, can sıkıntısının giderilmesi için en çok etkinlik yapılmasını istemektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde yapılan etkinliklerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları engelleyeceği sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf içi arkadaşlık ilişkilerini olumlu olarak en çok etkinlik ve paylaşım etkilerken; olumsuz etkileyen en önemli etken öğretmenin ayrıştırıcı tutumudur. Ayrıştırmanın sınıf içi arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkilediği için istenmeyen öğrenci davranışlarını artıracak sonucuna ulaşılmıştır.

Amaçlı örneklemdeki öğrencilerin görüşlerine göre; sınıf içi istenmeyen davranışları kaygıdan kaynaklanan, can sıkıntısı, öğretmen tutumları ve sınıf dışından kaynaklanan nedenlerdir. Etkinliklerin can sıkıntısını gidermede en önemli etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetmede sınıf içi örtük programı doğru olarak uyguladıklarında başarılı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Sınıf yönetimi, örtük program, istenmeyen öğrenci davranışları

ABSTRACT

HIDDEN CURRICULUM OF MANAGEMENT OF UNDESIRABLE BEHAVIOUR OF STUDENTS BEHAVIOURS IN CLASROOM (A CASE OF UŞAK CITY)

In this research, it is aimed to reveal how the hidden curriculum effects undesired students behaviours at the calssroom teaching-learning process in the classroom.

For the purposes of this research study is a qualitative case study of the situation are given, and the single condition nested design was used. On managing undesired student behavior in teaching-learning process hidden curriculum was taken as a single state. The sub-units of the programmes consist of the all the subjects, classroom management and guidance activities in classroom learning-teaching process. In order to strenghten the method, the data variation is employed. In order to provide variation, “observation with the camera”, “observation” and “interview” methods were applied. In order to make a data variation, camera observation classrooms, teacher interview, student interview and purposive sample interview are used as different data.

The universe of the study consist of three primary schools in Uşak city town, one school in a country and one anothet school in a village and thirty teachers and fifty students. 20 students showing the undesired behaviours are the purpositive samples of the study.

The most common un desired behaviours are cummunicaional ones. It has been reached that teachers fail to manage undesired behaviours connected to communication.

Their attitudes show that the teachers do not realise the anxiety originated behaviours while they can realise violence oriented undesired student behaviours towards their frieds. The teachers do not take serious the undesired behaviours towards themselves and communication based undesired behaviours throught the classroom. Also it has benn reached that the teachers cannot get the messages of the students related to anxiety and they don't percieve communication based undesired behaviours as a real classroom undesired behaviours.

The teachers generally use warning and ignoring methods rather than punishment. It is observed they don't use any method as anxiety behaviours, and they use a little gestures to some behaviours. And it is reached that the teachers don't use punishment for managing the undesired students behaviours in the classroom.

Also while taking decisions about the classroom it's observed that the teachers behave a semi-democratic way. The teachers take decisions according to the conditions of "the environment" and very spontaneously. Also it makes the students feel valuable when the teacher consults them.

While the teachers prefer restorative justice manage undesired behaviours, the most important factor to determine the methods is again "the environment of the school".

Teachers prefer professional help in order to manage the classroom undesired behaviours while this preference is occurred, the school's environment is affected.

The most important virtues for the teachers are equality, justice, love and respect.

According to the students the main reason for undesired behaviours is "boredom". When the students are bored, they talk with their friends mostly. And the reason of boredom is the monotonous teaching way of the teachers mostly. And it is concluded that there is a great need for the activities that involving students more. Secondly, "separatist attitude of teacher" damages classroom's friendly atmosphere while sharing based activities increase the quality of friendship among students.

According to the students' views in the purposive sample, the reasons of undesired behaviours in the classroom are anxiety, boredom, teachers' attitude and environment.

It is concluded that teachers are successful when they use the hidden curriculum program in the classroom correctly for managing undesired behaviours in the classroom.

Key words: Classroom management, the hidden curriculum, undesired student behaviours

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	5
1.2. AMAÇ.....	9
1.3. ÖNEM.....	9
1.4. SAYILTILAR.....	11
1.5. SINIRLILIKLAR.....	11
1.6. TANIMLAR.....	12

BÖLÜM II

ALANYAZIN

2.1. ÖRTÜK PROGRAM KAVRAMI.....	13
2.2. ÖRTÜK PROGRAM TANIMLARI.....	15
2.3. ÖRTÜK PROGRAMIN KAPSAMI.....	21
2.4. ÖRTÜK PROGRAM VE DEĞERLER.....	25
2.5. ÖRTÜK PROGRAM VE SINIF İÇİ İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARININ YÖNETİMİNDE ÖĞRETMENİN SORUMLULUĞU	29
2.6. DİSİPLİN YAKLAŞIMLARI.....	30
2.6.1. Cezalandırıcı (Müdahaleci) Disiplin Yaklaşımı.....	30
2.6.2. Korku Yolu ile Engellemeye Dayalı Disiplin Yaklaşımı.....	30
2.6.3. İyileştirici (Düzeltilici) Disiplin Yaklaşımı.....	31
2.6.4. Önleyici (Yapıcı) Disiplin Yaklaşımı.....	33

2.6.5. Koruyucu (Etkileşimsel) Disiplin Yaklaşımı.....	34
2.7. DİSİPLİN UYGULAMA MODELLERİ VE STRATEJİLER.....	35
2.7.1. Davranış Değiştirme Disiplin Modeli.....	35
2.7.2. Güvengen Disiplin Modeli.....	41
2.7.3. Gerçeklik Terapisi / Kontrol Modeli.....	46
2.7.4. Sosyal Disiplin / Ussal Sonuçlar Modeli	51
2.7.5. İnsanlar arası İlişkileri Çözümleme Modeli	56
2.7.6. Ginott Modeli	61
2.7.7. Öğretmen Etkiliği Eğitimi Modeli.....	63
2.7.8. Dobson Modeli.....	68
2.8. YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	71
2.8.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	71
2.8.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	73
2.8.3. Yapılan Araştırmalar Üzerine Genel Bir Değerlendirme.....	79

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	82
3.2. ÇALIŞMA GRUBU.....	83
3.2.1. Sorunun Nedenini Ortaya Koyabilmek İçin Oluşturulan Amaçlı Çalışma Grubu.....	84
3.2.2. Araştırmanın İlköğretim Beşinci Sınıf Düzeyinde Gerçekleşmesinin Nedeni.....	84
3.3. VERİLERİN TOPLANMASI.....	85
3.3.1. Veri Toplama Araçları.....	85
3.3.2. Uygulama.....	86
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	86
3.4.1. Nitel Verilerin Çözümlemesi.....	87
3.5. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK.....	91
3.5.1. Nitel Araştırmada Geçerlik.....	91

3.5.1.1. İç Geçerlik.....	92
3.5.1.2. Dış Geçerlik.....	94
3.5.2. Güvenirlik.....	94
3.5.2.1. İç Güvenirlik	95
3.5.2.2. Dış Güvenirlik.....	95
3.6. ARAŞTIRMACININ ROLÜ.....	96
3.7. ARAŞTIRMADA ALINAN ETİK ÖNLEMLER.....	99

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR.....	101
---------------------------	-----

BÖLÜM V

5.1. SONUÇ.....	205
5.2. ÖNERİLER.....	225
KAYNAKÇA.....	228
EKLER	244

TABLÖLAR

Tablo1. Örnek Çalışmadaki İstenmeyen Davranışlar ve Uygulanacak Yaptırımlar.....	78
Tablo2. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları Tema ve Kodlara İlişkin Güvenirlilik Değerleri.....	89
Tablo3. Öğrenme-Öğretme Sürecini Olumsuz Etkileyen Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları.....	102
Tablo4. Sınıf İçi İletişim Sürecini Olumsuz Etkileyen Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları	105
Tablo5. Öğrencinin Davranışsal Özelliklerinden Kaynaklanan Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları.....	107
Tablo6. Okula ve Sınıfa Yönelik Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları	108
Tablo7. Öğrencilerin Arkadaşlık İlişkilerine Yönelik Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları.....	110
Tablo8.Öğretmene Yönelik Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları.....	113
Tablo9. En çok Görülen On Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları.....	114
Tablo10. İl Merkezinde Orta Sosyo-Ekonomik Düzeye Sahip İlköğretim Okulundaki Öğretmen1'in İstenmeyen Öğrenci Davranışlarıyla Karşı Tutumu.....	116
Tablo11. İl merkezi Orta Sosyo-Ekonomik Düzeye Sahip İlköğretim Okulundaki Öğretmen2'in Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tutumu.....	119
Tablo12. İl merkezi Orta Sosyo-Ekonomik Düzeye Sahip İlköğretim Okulundaki Birden Çok Öğretmenin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tutumu.....	122
Tablo13. İl merkezi Düşük Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Düzeye Sahip İlköğretim Okulundaki Öğretmen3'ün Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tutumu.....	124
Tablo14.İl merkezi Yüksek Sosyo-Ekonomik Düzeye Sahip Yaşam İlköğretim Okulundaki Öğretmen4'ün Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tutumu.....	126

Tablo15. İlçe Merkezinde İlköğretim Okulundaki Öğretmenin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tutumu.....	128
Tablo16. Köy İlköğretim Okulundaki Öğretmenin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tutumu.....	130
Tablo17. İl Merkezinde Orta Sosyo-Ekonomik Düzeye Sahip İlköğretim Okulunda Öğretmen1'in Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Yönetme Yöntemleri.....	132
Tablo18. İl Merkezinde Orta Sosyo-Ekonomik Düzeye Sahip İlköğretim Okulunda Öğretmen2'nin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Yönetme Yöntemleri.....	134
Tablo19. İl Merkezinde Orta Sosyo-Ekonomik Düzeye Sahip İlköğretim Okulunda Aynı Sınıfa Derse Giren Birden Çok Öğretmenin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Yönetme Yöntemleri.....	136
Tablo20. İl Merkezinde Düşük Sosyo-Ekonomik Düzeye Sahip İlköğretim Okulunda Öğretmenin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Yönetme Yöntemleri.....	138
Tablo21 İl Merkezinde Yüksek Sosyo-Ekonomik Düzeye Sahip İlköğretim Okulunda Öğretmenin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Yönetme Yöntemleri.....	140
Tablo22. İlçe Merkezindeki İlköğretim Okulunda Öğretmenin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Yönetme Yöntemleri.....	142
Tablo23. Köy İlköğretim Okulundaki Öğretmenin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Yönetme Yöntemleri.....	146
Tablo24. Kural Temasına Göre Öğretmenlerin Görüşleri.....	148
Tablo25. Sorunun Çözümü Temasına Göre Öğretmenlerin Görüşleri.	150
Tablo26. İletişim Temasına Göre Öğretmenlerin Görüşleri.....	155
Tablo27. Değerler Eğitimi Temasına Göre Öğretmenlerin Görüşleri...	159
Tablo28.Arkadaşlık Temasına Göre Öğretmenlerin Görüşleri.....	163
Tablo29. Öğretmenlerin Önerileri.....	165
Tablo30. Kararlar Temasına Göre Öğrenci Görüşleri.....	167
Tablo31. İletişim Temasına Göre Öğrenci Görüşleri.....	171
Tablo32. Etkinlik Temasına Göre Öğrenci Görüşleri.....	176

Tablo33. Arkadaşlık İlişkileri Temasına Göre Öğrenci Görüşleri.....	189
Tablo34. Amaçlı Örneklemdeki Öğrencilerin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Gösterme Nedenleri.....	196

ŞEKİLLER

Şekil1. Nitel Verilerin Analizinde İzlenen Süreç.....	88
Şekil2. Nitel Verilerin Analizinde İzlenen Süreç.....	90

RESİMLER

Resim1 Sınıf İçinde Gezinme Davranışı.....	104
Resim2 Okula ve Sınıfa Karşı Yapılan İstenmeyen Öğrenci Davranışı	109
Resim3 Arkadaşına Yönelik İstenmeyen Öğrenci Davranışı.....	112
Resim4 Anksiyete Davranışı Örneği.....	118
Resim5 Arkadaşına Şiddet Davranışı Örneği.....	121
Resim6 Bütünleştirmeye Örnek.....	145
Resim7 Derste Ders Dışı Nesnelerle Oynama Örneği.....	185
Resim8 Derste Sıkılma Örneği.....	186
Resim9 Arkadaşıyla Sohbet Örneği.....	187
Resim10 Kendine Saygı Davranışı Örneği.....	188
Resim11 Uyuma Davranışı.....	199
Resim12 Kağıt Karalama Davranışı.....	200
Resim13 Can Sıkıntısının Şiddete Dönüşmesi Örneği.....	201
Resim14 Dışarıdan Gelen Nedenler Örneği.....	202
Resim15 Camdan Sarkma Davranışı	203
Resim16 Camdan Sarkma Davranışı.....	203

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim, insanı insan kılma, özgürleştirme ve olgunlaştırma eylemidir. Bireyi bilişsel, duyuşsal, devinimsel olarak dengeli geliştirmek zorundadır. Bu zorunluluk hem birey hem de toplum açısından gereklidir. Eğitim kurumunun temel amaçlarından birisi de iyi vatandaş yetiştirmektir (MEB1973). Bu sorumlulukları sadece resmi programlarda öngörülen ders içerikleriyle kazandırmak oldukça zor gözükmektedir. Çünkü açık programla kazandırılmaya çalışılanların çoğu bilgi aktarımından ve bilginin yapılandırılmasından öteye geçememektedir. Açık programla öğrencinin zihnini geliştirirken duygularını nasıl geliştireceğiz? Bu soru özellikle öğretilmekten çok yaşatılması gereken değer ve tutumların kazandırılması bakımından önem taşımaktadır. Bu nedenle okullarda değerlerin, yaşandığı, yaşatıldığı bir örtük program oluşturularak, açık programlarla kazandırılmaya çalışılan bilgi, beceri ve değerlerin bir yaşam biçimi olarak içselleştirmesi sağlanmalıdır. Yüksel (2004) tüm görüşlerin ortak noktası olarak örtük programda öğrenciler, duygu, tutum, değer, alışkanlık ve becerileri öğrenmektedir, diye aktarmıştır. Paykoç (1995) ise örtük programı “okulda bilinçli ve açık olarak uygulanan programların, kararların, ilkelerin dışında kalan okul ortamı ve yaşamı” olarak tanımlamaktadır. Bu doğrultuda yapılacak düzenlemelerle okuldaki yaşam kalitesinin de yükseleceği ve öğrencilerin kendilerini okulda daha mutlu ve güvende hissedecekleri, böylece bir taraftan akli geliştirirken diğer taraftan kalbini geliştirmiştir. Sağlam karakterlere sahip vatandaşlar olarak yetişirken bir taraftan da yaşamda gereken bilgi ve becerileri etkin şekilde öğrenecekleri söylenebilir. Kohlberg’e göre ahlâki değerler ve disiplinin kazanılmasında sadece resmi program değil örtük program da etkilidir (Aktaran Yüksel 2005). Öğrenciler ahlaki değerleri sadece kitaplardan okuyarak değil, yaşayarak örtük programdan da öğrenirler. Küreselleşmenin hızla arttığı günümüz dünyasında, her toplumun kendi kültürel değerlerini koruyarak, kültürel kimliklerini kaybetmeden gelişimlerini

sürdürmeleri en önemli hususlardan biri haline gelmiştir. Aksi takdirde insanlık, tarihi boyunca değişik toplumların oluşturduğu çok özgün ve renkli kültürlerin yok olup gitmesine engel olmayacaktır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın son çalışması bu görüşü destekler niteliktedir. Çocukların kendi kültürümüzde yer alan körebe, beştaş vb. oyunları oynamak yerine yabancı kültürlerden alınan şiddet içerikli oyunları oynadıkları tespit edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı, illere gönderdiği genelgeyle oyun havuzu oluşturulmasını ve öğrencilere bu oyunların okullarda oynatılmasını istemiştir. Bu amaçla da “çocuk oyunları” kitabını yayımlamıştır (MEB, 2010). Kültürümüze ve değerlerimize yabancılaştırmanın söz konusu olduğu söylenebilir.

Günümüzde teknolojinin gelişmesi, ulaşım ve kitle iletişim araçlarının hızlanması ile dünyayı adeta küçük bir köy haline getirmiştir. Bu gelişme dünyayı küreselleşme olgusuyla karşı karşıya getirmiştir. Küreselleşme ile dünyayı tanıyan insanın aynı zamanda kendine yabancılaştırmaya başladığı da söylenebilir. Şehirleşmenin hızlanması, içine kapalı yaşam ve özellikle bilgisayar gibi teknolojik araçların gelişmesiyle insanlarda bireyselleşme, yalnızlaşma ve adeta programlanmış makine gibi hareketler gözlemlenebilir. Böyle bir tehlikeden korunma, biyolojik ve psikososyal bir varlık olan insanın, daha çok insanlaştırılması (düşünmesi, sorgulaması, araştırması, duygu ve düşüncelerini ifade etmesi, çevresiyle sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilmesi vb) amacını güden eğitimin, bu amacı gerçekleştirmeye yönelik olarak etkili bir şekilde işe koşulmasıyla mümkündür.

Eğitimciler, hazırlanan eğitim programının merkezine karakter eğitiminin yerleştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bireyi tanımak en önceliklidir. Bunu desteklemek için de “Profesör ve Öğrencileri” öyküsünün anlatıldığı günümüzde (Laud, 1997) okullar öğrencileri iyi bir vatandaş olarak yetiştirmekten daha fazlasını yapmak zorundadır.

Türk eğitim sistemindeki uygulamaya bakıldığında dengenin bilişsel alan lehine bozulduğu görülebilir. 2005 programlarında duyuşsal ve devinişsel alana da yer verilmesine rağmen ağırlık bilişsel alandan yanadır. Çepni ve Çil (2009) çalışmasında SBS’de (Seviye Belirleme Sınavı) çıkan soruları incelemiştir. Mevcut durumun bilişsel alan ağırlıklı olduğunu belirtmiştir.

Sadece bilişsel ağırlıklı programla da küresel sorun olan zorbalık ve şiddet engellenemeyecektir. 2005 programında öğrencilerin duyuşsal yönünün geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Beşinci sınıf sosyal bilgiler programında on sekiz değer verilmiştir. Altıncı sınıfta yirmi değer bulunmaktadır. Ancak bu değerler sadece bu dersle sınırlı kalmıştır. Programın felsefesi uygulayıcılara ve velilere iyi anlatılamamıştır. Uşak ilindeki program değerlendirme çalışmalarında (2005–2009) uygulama, ölçme ve değerlendirme boyutunda sıkıntılar olduğu öğretmenlerce belirtilmiştir. İçinde bulunduğumuz toplum, başarıyı ulusal sınavlarla ölçmeye devam edecektir. Okulların hâlâ sınava odaklı olması değerler eğitimi geri plana itmektedir. Zihniyet değişiminin gerektiği söylenebilir. Paykoç (1995) eğitimde duyuşsal alanın bilinçli olarak ele alınmasını şu iki açıdan önemli ve gerekli görmektedir. Bunlardan ilki, duyuşsal faktörlerin başarı üzerindeki etkileri; diğeri ise eğitimin amaçları açısından öğrencilerde belli tutum ve değerlerin geliştirilmesi gereğidir. Tuncel (2008) araştırmasında öğrencilerin duyuşsal gelişiminin desteklenmesinin derslere karşı olumlu tutum geliştirdiğini ortaya koymuştur. Sarı (2007) ve Yüksel (2005) araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmıştır. İnsanoğlunun duyuşsal boyutunu duygular, tercihler, sevinçler, duygulanımlar, inançlar, beklentiler, tutumlar, takdir duyguları, değerler, ahlâk, vb. öğeler oluşturur (Bacanlı 1999). Bireysel ve toplumsal yaşam için vazgeçilmez olan bu öğelerin bulunmadığı bir yaşamı düşünmek mümkün değildir. Bu öğelerin insan yaşamındaki gerekliliği yanında, diğeri önemli bir boyutu da bilişsel öğrenmelere olan katkılarıdır. Bloom (1998) tam öğrenme kuramı çerçevesinde, duyuşsal giriş davranışlarıyla ilgili olarak yaptığı çalışmalar sonucunda, duyuşsal özelliklerle başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu, duyuşsal özelliklerin başarının belirlenmesi ve etkilenmesinde önemli bir yeri olduğunu gösteren önemli kanıtlar bulmuştur. Başar'ın (2002), Tuncel'in (2008) araştırması da bu sonucu desteklemektedir. Hayat başarısı ile okul başarısının farklılaşması örnektir.

Toplumda kabul gören temel değerlerin yeni kuşaklara kazandırılmasında sadece aile yeterli değildir. Hele koşuşturmayla geçen yaşamda çocuklarımıza ayırdığımız zamanın azaldığı görülebilir. Dreeben'e göre okullar, öğrencilerin

ailede öğrenemedikleri sosyal norm ve becerileri öğrendikleri yerdir. Aile yaşamı, çocukları tek başına yetişkin dünyasına hazırlamada yeterli değildir (Aktaran, Yüksel 2004). Okulda bu değerlerin kazandırılması tüm okulların görevleri arasındaysa da bazı dersler ön plana çıkmaktadır. Sosyal Bilgiler, Din kültürü ve Ahlâk Bilgisi programında görülmektedir. Ancak bu derslerdeki amaçlar sadece eğitim sisteminde uygulanması öngörülen açık programa ilişkin ifadelerdir. Oysaki öğrencilere değer, tutum ve becerilerin kazandırılmasında açık program kadar önemli çıktıları olan örtük programa ilişkin unsurlar da önem taşımaktadır. Değerler, eğitimin genel amaçları arasında olmasına rağmen, bu değerlerin nasıl kazandırılacağı konusu programlarda açıkça belirtilmemiş ve örtük programla verilmeye çalışılmıştır. Doğanay (2006), Dönmez (2006) araştırmasında da veliler, ilköğretim okulunun amaçları doğrultusundaki beklentilerinde, okulda değerler eğitiminin de verilmesini istemektedir. MEB (2010/53), genelgesinde değerler eğitiminin yapılması gerektiğini açıklamıştır.

Tarihsel ve yasal olarak çocukların karakter gelişimlerinden sorumlu olan okulların bu sorumluluklarını sadece yazılı programda yer alan içerik ve etkinliklerle yerine getirmesi oldukça zordur (Ryan, 1993). Okuldaki zamanın neredeyse tamamına yakın kısmı ders konularını öğretmek ve öğrenmek için harcanmaktadır. Hatta son zamanlarda özellikle sosyo-ekonomik düzeyi yüksek okullarda etüt adı altında bu faaliyetlere okul saati dışında da devam edilmektedir. Böylece öğrencilerin sadece bilişsel alanları geliştirilmeye çalışılmaktadır. Özellikle merkezi diye tabir edilen okullarda sınav yarışıyla birlikte görsel sanatlar, müzik gibi ifade ve beceri dersleri özellikle matematik dersi ile değiştirilerek öğrencilerin duyuşsal boyutu ihmal edilmektedir. Hatta bazı derslerde öğrenciler, SBS ve ÖSS gibi sınavlarda bu derslerin içeriğinden soru sorulmuyor diye zorunluluktan bulunmaktadır. Oysa bir kurumda akademik kültürün sürekliliğini sağlamak için, norm ve değerlerin anlaşılması, inançların paylaşılması kurallarına uyulması gerekmektedir (Adams 1992). Okuldaki örtük programın tanınmasını ve anlaşılmasını gerektirmektedir.

1.1.PROBLEM DURUMU

İnsan, yapısı itibariyle doğuştan öğrenmeye açık olarak dünyaya gelmektedir. Hayatı boyunca da öğrenme süreci devam etmektedir. Bireysel veya rastgele öğrenme gerçekleştirilemeyeceği için okullara önem verilmiştir. Geçmişte kilise, cami, medrese ve benzeri ortamlarda gerçekleştirilen eğitim öğretim etkinlikleri günümüzde okullarda yapılmaktadır. Eğitim sürecinin okullarda planlı ve programlı bir biçimde yapılması, öğrencinin yaşamında istendik kazanımlar elde etmesi için hazırlanan eğitim programında kazanımların neler olduğu, nasıl kazandırılacağı, kazandırılıp kazandırılmadığının nasıl değerlendirileceğine ilişkin unsurlar tasarlanır. Eğitim değerli görülen kültürel unsurların geçişini sağlayan anahtarları elinde tutan bir kurumdur. Gardner de (1991) okullar, ahlâki ve politik değerlerin aktarıldığı temel yerler olarak görmektedir.

Bireyde istendik davranışları kazandırma süreci olarak tanımlanan eğitim, bu tanımından çıkarak bireyin değişen yaşam şartlarına uyumu sürecini oluşturma halini almıştır. Bireyin değişen yaşam şartlarına uyum sağlayabilmesi için programın bütüncül olarak hazırlanması gerekir. Bilişsel, duyuşsal ve devinimsel gelişiminin dengeli olarak sağlanması gerekmektedir. İlköğretimin birincil amacı, öğrencilere toplumun gerekli değerlerini aktararak sosyal birliği ve bütünleşmeyi sağlamaktır. Daha sonra farklılaşmaları seçmeleri sağlama ve öğrencileri mesleki rollerine hazırlama görevleri vardır.

Türkiye’de gelecek kaygısı bulunmaktadır. Velilerin eğitim konusunda, okumak ve araştırmaktan çok kulaktan dolma geleneksel anlayışa göre öğrencilerin bilişsel yanlarını geliştirilmeye çalışmaktadır. Değerlendirmenin çoğunlukla akademik başarıyı ölçmeye yönelik olması bütüncül gelişimi bozan geleneksel problem halini almıştır. Değişen programların bile bu problemi aşmada zorlandıkları ve uygulama boyutlarında sorunların olduğu görülebilir. Bilişsel ağırlıklı olarak uygulanmaya çalışılan program sonucunda okulların dershaneleşmeye başladığı hatta bazı yerlerde dershaneleştiği görülebilir. Bilişsel kazanımların, duyuşsal boyutun geliştirilmesinde katkıları yadsınmamakla beraber asıl hedef bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesi olmalıdır.

Okulların dershaneleşmesi, elemeye dayalı sistem, öğrenme öğretme sürecinin yaşandığı sınıflarda disiplin sorunlarını da meydana getirmektedir. Tüm dünyanın ve Türkiye'nin güncel sorunlarından zorbalık ve şiddeti de körüklediği söylenebilir. Yarışmaya dayalı sistem okulları, sınıfları, öğrencileri kategoriye ayırırken istenmeyen öğrenci davranışlarını da beraberinde getirmiştir. Eşitlik ve adalet değerleri açık programın ulaşılması gereken kazanımlar arasında olmasına rağmen okullarda ayrışmaların olduğu görülebilir. Yapılan gözlemlerde devlet okulları dahi sınıflandırılarak, bazı okullara kayıt yaptırabilmek için büyük çaba harcanmaktadır. Aynı okul içinde sınıfların bilişsel olarak gruplandırılmaktadır. Hatta aynı sınıflarda bile öğrencilerin çalışkan-tembel diye ayrıldığı görülmüştür. Bu ayrımın öğrencilerin davranışlarına da yansıdığı görülmüştür. Öğretmen tarafından ön plana çıkarılan öğrencinin, geri plana itilen öğrenciye zorbalık uyguladığı, geri plandaki öğrencinin de şiddete yöneldiği görülmüştür.

Örtük program konusunda ilk araştırmayı yapan Jackson örtük programın sınıf içi uygulamalardaki önemi üzerinde durmuştur. Öğrenme öğretme süreci daha çok sınıf içinde yaşanmaktadır. Bu süreçte sınıf iklimi önemli bir yer tutmaktadır. Sınıf yönetimi, sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir. Lemlech (1988) içinde öğrenmenin gerçekleştiği çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin öğrenme düzeninin, ortamın kurallarının sağlanarak, sürdürülmesi olarak belirtmiştir. Öğretmen ve öğrenci engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması, etkinliklere öğrencilerin katılımının sağlanmasıdır.

Bu tanımlardan anlaşıldığı gibi sınıf yönetiminde amaç; kaliteli eğitimin sağlanması için insanların, kaynakların ve zamanın doğru yönlendirilmesidir. Kişinin kendini geliştirme süreci rahat ortamlarda oluşacaktır. Sınıf yönetimi bu ortamı oluşturabilmedir. Sınıf yönetiminin de en önemli ögesi öğretmendir. Öğretmen uygun sınıf iklimini oluşturabildiği oranda hedef ve davranışları gerçekleştirebilecektir. Ada ve Ölçüm (2006) klasik disiplin anlayışıyla olumlu sınıf ikliminin oluşturulamayacağını belirtmektedir. Doğanay ve Sarı (2004) araştırmasında değerlerin kazandırılması ve sorunun çözümünde, öğretmenin model olması ve sınıf ortamının demokratikleştirilmesinin etkili

olduğu bulunmuştur. Örtük programı etkin bir şekilde uygulamak için sınıf ikliminin iyi bir şekilde oluşturulması gerekmektedir. Öğretmen, bilgi aktaran rolünden kurtularak rehber rolüne girmelidir. Öğretmenin saygınlığını da artırabilecektir.

Skelton'a göre (1997) örtük programın çalışılması gereken bir alan olmasının iki temel nedeni vardır. Bunların birincisi, her ne kadar örtük program üzerine yapılan eleştirel araştırmalar, birincil amaçları olan “politikanın program üzerindeki gizli etkilerini açığa çıkarma” hedefini gerçekleştirdilerse de, program üzerindeki politik kontrolün açıkça ve sağduyu adı altında sunulduğu günümüzde, insanların bu etkilere yol açan şeyin ne olduğunu anlayabilmelerini sağlama görevi daha önemli görünmektedir. İkincisi, örtük program alanındaki çağdaş araştırmalar örtük’ü araştırma konusu yaparak en modern kabul ettikleri programın ve inançlar sisteminin tutarlılığını incelemektedir. Peki, programda yer alan konular çocukları geleceğe gerçekten hazırlamakta mıdır? Bunlar gittikçe karmaşıklaşan, farklılaşan, değişen ve belirsizleşen bir dünyada yaşamının gereklerini gerçekten yansıtmakta mıdır?

Türkiye’deki duruma bakıldığında, okullarda öğrencilerin hangi derslerde hangi konuları, hangi etkinliklerle öğreneceği, bu öğrenmeler sonucunda hangi kazanımları elde etmeleri gerektiği eğitim programlarıyla belirlenmiştir. Okuldaki insan faktörünün bu süreç içinde nasıl bir akış izleyeceği pek belirlenmemiştir. Örneğin sosyal bilgiler beşinci sınıf programında on sekiz değer verilirken bu değerlerin nasıl kazandırılacağı pek açıklanmamıştır. Bu değerlerin sınıf içindeki yaşantıları yoluyla beceriler haline dönüşebileceği söylenebilir. Değerlerin de beceriye dönüşebilmesi için sınıf ikliminin değerler doğrultusunda oluşturulması gerekmektedir. Değerleri oluşturma çalışmalarında istenmeyen öğrenci davranışlarının engellenmesi gerekmektedir. Sınıfta disiplini sağlama ve istenmeyen öğrenci davranışlarının engellenmesi için; iyi motive etme, ilgili görünme, iyi düzenlenmiş sınıf ortamı, yeteneklerini sergileme fırsatı ve kuralın gerekçesinin söylenmesidir. (Curwin ve Mendler, 1988).

Her okulda yazılı ve hedefleri açıklanmış aynı program vardır. Bu programda genellikle öğrencilerin akademik anlamda öğrenecekleri bilgi ve beceriler vardır. Bununla birlikte yazılı olmayan, hedeflerinden bahsedilmeyen bir örtük programı vardır. Eğitim programında yazılanlar ile okullarda yaşananların tutarlı olması beklenir. Gerçekte okulda yaşananların başka bir boyutunun olduğu bu durumun örtük program kavramı ile açıklanabileceği belirtilmektedir (Bloom, 1995; Gordon, 1982; Jackson, 1968; Kelly, 1999; Lynch, 1989; Margolis, 2001; Porteli 1993; Saylor, Alexander, Lewis, 1981). Portelli'e göre (1993) eğitimciler, örtük programı açık hale getirmekle sorumludur. Bu nedenle sınıf içi örtük program unsurları açığa çıkarılmalıdır. Bu unsurların sınıf iklimini ve istenmeyen öğrenci davranışlarını nasıl etkilediğinin belirlenmesi, öğretmenlerin örtük programın etkilerinin farkında olmalarının sağlanması ve sınıf iklimini oluşturmaları açısından önemlidir. Tuncel'in (2008) araştırması da bu görüşü desteklemektedir. Öğretmenlerin engellerle başa çıkma çabalarının öğrencilerde model alma isteği uyandırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Aydın (2005) araştırmasında, öğretmenlerin sınıf içi disiplin, sınıf iklimi oluşturmaya ilgili eğitim almadıkları geleneksel yöntemlerle sınıf disiplinini sağlamaya gittikleri sonucuna ulaşmıştır. O halde okuldaki açık programın, öğrencilerin bir bütün olarak geliştirilmesinde tek başına yeterli olamayacağı ve okulun örtük programının da bu doğrultuda geliştirilmeye çalışılması gereği açıktır. Bir okulun örtük programı iyiye okulun başarısı da iyidir (Yüksel, 2004). Yapılacak düzenlemeler sonucunda okuldaki yaşam kalitesinin de yükselecektir. Öğrenciler kendilerini okulda ve sınıfta daha mutlu hissedecektir. Böylece sağlıklı karakterlere sahip bireyler yetişecektir. Bir taraftan da yaşamda gereken bilgi ve becerileri en etkili şekilde öğreneceklerdir. İstenmeyen öğrenci davranışlarının, sınıf yönetimini, sınıf iklimini ve sınıf içi örtük program unsurlarını etkileyebileceği düşüncesi bu araştırmanın temel dayanağını oluşturmaktadır. Bu nedenlerle yapılma gereksinimi duyulan bu çalışmada, farklı sosyo-ekonomik yapıya sahip ilköğretim okullarında, istenmeyen öğrenci

davranışlarının yönetiminde örtük programın nasıl işlediğinin belirlenmesi araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. AMAÇ

Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında örtük programın nasıl işlediğinin belirlenebilmesi genel amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları nelerdir?
- 2- Farklı sosyo-ekonomik yapıdaki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumları nasıldır?
- 3- Farklı sosyo-ekonomik yapıdaki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetmeyle ilgili kullandığı yöntemler nelerdir?
- 4- Sınıf kültürünü oluşturan kurallar, değerler, arkadaşlık, iletişim gibi konularda öğretmen görüşleri nelerdir?
- 5- Sınıf kültürünü oluşturan kurallar, değerler, arkadaşlık, iletişim gibi konularda öğrencilerin görüşleri nelerdir?

1.3. ÖNEM

Türkiye'deki eğitim sistemi incelendiğinde, okullarda öğrencilerin hangi derslerde hangi konuları, hangi etkinliklerle, hangi yöntemlerle öğreneceği, bu öğrenmeler sonucunda hangi kazanımları elde edeceği belirlidir (Özçelik, 1989). Ancak insan faktörünün bu süreç içinde nasıl bir akış izleyeceği pek irdelenmemiştir. Öğrenme psikolojisinin bulguları doğrultusunda öğrenmeyi öğrenme, problem çözme, eleştirel düşünme, çoklu zekâ gibi çağdaş yaklaşımlar önerilmektedir. Bu öneriye rağmen eğitim sürecindeki bireylerin sahip oldukları değer, tutum ve inanışlar ile bu süreçteki egemen norm ve kuralların açık programda belirtilen unsurlar ve sınıf yönetimi üzerindeki etkileri yeterince incelenmemiştir.

İlköğretim programı içindeki derslerin çoğunda temel değerlerin kazanılmasına yönelik hedefler bulunmasına rağmen, ilgili alan yazın

taramalarında değerlerin öğretimi ve örtük program ile ilgili sınırlı sayıda araştırmaya (Doğanay ve Sarı, 2002; Yüksel, 2002, 2005; Gündoğdu, 2004, Doğanay ve Sarı, 2004; Sarı 2007; Veznedaroğlu 2007; Tuncel, 2008) rastlanmıştır. Örtük program kavramına birkaç eğitimci ve akademisyen tarafından (Paykoç,1995; Demirel, 2005; Tezcan, 2003, 2005) kitaplarda ve makalelerde kısaca değinilmiştir. Bu kavram üzerinde (Yüksel, 2004) bir kitap sunmuştur. Örtük programı, ilköğretim düzeyinde incelemek bakımından ulaşılabilen, Gündoğdu'nun (2004) doktora tezi çalışmasının bir bölümü olarak yaptığı incelemedir. Sarı (2007), Veznedaroğlu (2007) ve Kuş (2009) örtük programı ilköğretim düzeyinde incelemiştir. Tuncel (2008) doktora tezinde örtük programı yükseköğretim düzeyinde incelemiştir. Bu incelemeler örtük programla ilgili Türk alan yazınına önemli katkılar sunmuştur. Ancak, bireylerin bir bütün olarak yetiştirilmesinde, öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleştiği sınıf içi yaşamın da bir bütün olarak ele alınması ve incelenmesi gereği vardır. Bu nedenle bu konuların derinlemesine incelenerek, bu alanda yapılacak araştırmalara çok yönlü bir şekilde ışık tutacak bir çalışmanın yapılması önemli görülmüştür. Kendilerini değerli, mutlu ve güvende hissedecekleri bir ortamı hazırlamanın, akademik gelişimleri kadar kişisel ve sosyal gelişimleri üzerinde de önemli etkileri bulunmaktadır. Demokratik sınıf ortamı, öğrencilerin uzun yıllarını geçirdikleri okula karşı geliştirecekleri değer, tutum ve davranışlarının da önemli yorumlayıcılarından birisidir. Beyni ve elleri kadar yüreği de gelişmiş bireyler yetiştirilmesi bakımından büyük önem taşımaktadır. İlköğretimde açık program sistemleştirilmeye çalışılsa da uygulamada, değer ve becerilerin kazanılmasında sıkıntılar bulunmaktadır. Bu nedenle örtük programın işlevsellik kazanması için potansiyel boşluğun olduğu söylenebilir. Her okul örtük eğitim programına sahiptir. Önemli olan; bu programların okul tarafından kontrol edilmesidir. Ayrıca olumlu özelliklerin kazanılmasına destek verecek öğretmenlerin bulunması ve öğrencilere bu özellikleri kazandıracak etkinlikler için ortam sağlanmasıdır. Sadık (2006) araştırmasında etkinliklerin önemini vurgulamıştır. Etkinliklerin gerçekleştirildiği ortamlar da sınıflardır. Eğer örtük program okul tarafından kontrol edilmiyorsa öğrencilerin olumsuz yaşantılarla karşılaşmalarına neden

olabilir. Aşırı rekabet, dışlanma vb. tutumlar ile çeteleşme gibi istenmeyen davranışlar, disiplin sorunlarına neden olabilecektir. Öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci, öğrenci-çevre etkileşimi sürecindeki yaklaşımlar sınıf iklimine etki eden faktörlerdir. Bu denge iyi kurulduğunda örtük program işlevini yerine getirecektir. Açık programın, öğretmenlerin, çevrenin, ailenin en önemli hedefi olan akademik başarı da beraberinde gelecektir.

Bu araştırmanın eğitim uygulamaları açısından:

Öğrenme-öğretme sürecinde, olumlu sınıf iklimini oluşturmada sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetiminde örtük program unsurlarının belirlenerek, uygulanan programları destekleyici nitelikte yeniden düzenlenmesine katkı sağlayabileceği,

Değer ve becerilerin kazanımı sürecinde sınıf içi örtük programın rolüne program geliştirme uzmanlarının dikkatini çekebileceği,

Sınıf içi iklimin oluşturulmasından sorumlu olan uygulayıcıları örtük programın rollerinden haberdar edebileceği,

Alanyazın açısından:

Yurt içinde değer ve becerilerin kazanımı açısından olumlu sınıf iklimini oluşturmada, istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetilmesinde sınıf içi örtük programı ele alan bu çalışmanın yapılabilecek araştırmalara destek sağlayabileceği, düşünülmektedir.

1.4. SAYILTILAR

1-Veri toplama araçlarıyla, araştırmanın amacına uygun bilgilerin toplanabildiği,

2-Öğrencilerin ve öğretmenlerin, ölçme araçlarına samimi cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Araştırma;

1- 2009–2010 ve 2010–2011 eğitim-öğretim yılları ile,

2- Uşak iline bağlı gözlem yapılan ilköğretim okullarından, yirmisi amaçlı örneklem olmak üzere elli öğrenciyle,

- 3- Uşak iline bağlı ilköğretim okullarında beşinci sınıfı okutan otuz sınıf öğretmeniyle,
- 4- Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetiminde örtük programın ele alınan değerlerin kazanımındaki işlevleri, belirlenen il merkezinde, çevresinin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeyi yüksek bir ilköğretim okulu, orta düzeyde ve düşük düzeyde bir ilköğretim okulu olmak üzere üç ilköğretim okuludur. İlçe merkezinde bulunan bir ilköğretim okulu ve bir köy ilköğretim okulu olmak üzere beş ilköğretim okulunda yapılan sınıf içi gözlemlerden, bu okullardaki öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler, öğretmen ve öğrencilere yönelik görüşme sorularıyla sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Örtük Program: Öğrencilerin programa başlarken tam olarak bilmedikleri, okul, yönetici, öğretmen, ailelerin öğrencilere kazandırmayı amaçladığı değer ve normlardır (Jackson 1968).

Sınıf İçi Örtük Program: Sınıfın fiziki ortam ve düzenlemelerinin, öğrenme-öğretme sürecinin, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşiminin ve değerlendirme sürecinin neden olduğu açıkça amaçlanmamış öğrenme sonuçlarını (gizil etkileri) kapsayan eğitimsel yaşantılar.

Açık Program: Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyet (Varış 1996).

Değer: Düşüncelerimiz, davranışlarımız ve etkinliklerimizle doğrudan tutarlı ve ilişkili olan ilkeler bütünüdür (McGettrick, 1995).

Onarıcılık: Sınıf içinde öğrenciler arasında ortaya çıkan çatışmalarda, öğretmenin, çatışmanın taraflarını dinleyerek anlaşma ortamı sağlamasıdır. (Tüknüklü, 2006).

Bütünleştirme: Öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde, öğretmenin, ayrışma ve dışlama davranışlarını söndürerek biz bilincini oluşturma sürecidir.

BÖLÜM II

ALANYAZIN

Alanyazın bölümünde ilgili kavramlar ve bu kavramları destekleyen araştırmalara yer verilmiştir. Birinci bölümünde örtük program kavramı ikinci bölümde disiplin model ve stratejilerine yer verilmiştir.

2.1. ÖRTÜK PROGRAM KAVRAMI

Öğrenilenleri etkileyen resmi olmayan bir sistemin varlığını açıklayan ve örtük program unsurlarına ilişkin çalışmalar yapan ilk kişi olmamasına rağmen “örtük program (hidden curriculum)” kavramı ilk defa Phillip Jackson tarafından kullanılmıştır (Gordon, 1982; Lynch, 1989; Margolis ve diğerleri, 2001; Portelli, 1993).

Örtük program kavramı alanyazında yaygın olarak “hidden curriculum” biçiminde adlandırılmakla birlikte “unstudied curriculum”, “implicit curriculum”, “invisible curriculum”, “unwritten curriculum”, “covert curriculum”, “latent curriculum” ve “silent curriculum” kavramlarının da kullanıldığı görülmektedir (Bloom, 1995; Giroux ve Purpel, 1983; Gordon, 1982; Jackson, 1968; Kelly, 1999; Lynch, 1989; Martin, 1994; Portelli, 1993; Vallance, 1980).

Örtük program kavramını tanımlamaya başlamadan önce “örtük” ya da “gizli” kavramı üzerinde durmak kavramın açıklanmasına önemli bir katkı getirecektir. İki çeşit gizlilik tanımı yapılabilir. Birincisi, korumak veya saklamak için “gizlilik”. İkincisi ise bilinmeyen bir durum için söylenen “gizlilik”. Bu bağlamda korumak veya saklamak için kasıtlı (bilinçli) bir gizlilik ile bilinmeyen bir durumdan kaynaklanan kasıtlı olmayan (bilinçsiz) gizlilikten söz edilebilir. Bazı araştırmacılar örtük programın çok sade bir şekilde, kesin olarak tanımlanamayacak bir biçimde kasıtlı olarak gizlenebileceğini belirtmektedir. Çünkü birçok sosyal davranışımız görünür hal aldığı anda anlamsızlaşacağı için kapalı bir haldedir ve açık hale getirilirse bir dirençle karşılaşır bu nedenle kasıtlı olarak gizlenme söz konusudur (Margolis ve diğerleri, 2001; Martin, 1994). McNeil (1996) örtük

programın bilinçli olmayan ve tanınmayan fonksiyonlardan oluştuğunu belirterek, bir programın örtük olarak tabir edilmesi için bilinçli olarak gizli hale getirilmesine gerek olmadığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda örtük programın hem kasıtlı bir gizlilik hem de kasıtlı olmayan bir gizlilik içerebileceğine ilişkin görüşlerin ileri sürüldüğü ortaya çıkmaktadır.

Carr ve Landon’a göre (1999) gizli kavramı, resmi olmayan, planlı olmayan ya da açık olmayan kavramlarının yanında kasıtlı olarak gizlenen kavramını da kapsamaktadır. Gizli kavramından kastedilenlerle ilgili olarak tam bir uzlaşının olmadığı anlaşılmaktadır.

Örtük program kavramının gizlilik içermesi, eğitim alanında kimin, ne amaçla, neyi, kimden gizlediği sorusuna da yanıt bulmayı gerektirmektedir. Kelly’e göre (1999) bazı düzenlemelerde ifade edilmeyen davranışlar ve değerler vardır. Bunlar öğrenciler arasında etkileşim yoluyla paylaşılır. Bazı eğitimcilere göre okullar tarafından öğrenciler için hazırlanan bu düzenlemeler içindeki gizli değerler, öğretmenlerin ve planlamacıların bilinçli çalışmalarıdır. Öğrenciler açıkça anlayamazlar da öğrencilerin öğrenmeleri gereken kimi bilgiler bu yolla verilmektedir. Bu durumda program sadece öğrenci için gizlidir. Gordon da (1982) öğrencinin ve öğretmenin bakış açısından bilinçsiz etkiler arasında ayrım yapmaktadır. Önemli olan öğrencilerin etkilenmelerden habersiz olmaları yani öğrenci için gizli olmasıdır. Eğer öğrenciler etkiden haberdar değillerse, öğretmen etkinin farkında olsa bile örtük programdan bahsedilebilir. Martin’in (1994), “öğrenme işini yapanların açık bir biçimde haberdar olmadığı, istemli ya da istemsiz öğrenme durumları” biçiminde açıkladığı örtük program tanımı da gizliliğin kimin için olduğunu yansıtmaktadır.

Örtük programın öğrenenler için gizli olduğu görüşü yanında öğretmenler için de gizli olabileceği görüşü vurgulanmaktadır. Kelly (1999) bazı eğitimcilerin örtük program çerçevesi içerisinde öğrenilen davranış ve değerlerin tam olarak öğretmenler tarafından bilinçli bir şekilde öğretilmediğini kabul ettiklerini belirterek öğrenilenlerin programların yan ürünü olduğunu ve öğrencilere sunulan materyaller sonucunda oluştuğu görüşünü ileri sürdüklerini vurgulamaktadır. Sonuç olarak gizlilik kavramı örtük program açısından

önemlidir. Gizlilik kavramının nasıl yorumlandığı ve bu gizliliğin kimin için olduğunun tartışılması bu kavrama ilişkin farklı bakış açılarının anlamlandırılmasında kolaylık sağlayacaktır.

2.2. ÖRTÜK PROGRAM TANIMLARI

Örtük program, araştırmacıların uzmanlık alanına, eğitime bakış açısına ve örtük programı ortaya çıkarmaya çalıştıkları alana bağlı olarak farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Alan yazında genel olarak örtük program kavramını, sosyolojik açıdan ele alan makro düzeyde tanımlamalara ve okuldaki uygulamaları eğitimsel açıdan ele alan mikro düzeyde tanımlamalara yer verilmektedir. Makro düzeyde tanımlamaların okul-toplum ilişkisine odaklandığı, mikro düzeyde tanımlamaların ise resmi program ile okullarda gerçekte yaşananlar arasındaki ayrıma odaklandığı görülmektedir.

Makro düzeyde sosyal kuramcılar örtük programı, büyük oranda, özgür eğitim felsefesi idealleri ve zorlayıcı bir sosyal mekanizma olarak eğitim-öğretim süreci üzerindeki zararlı etkileri açısından ele almaktadır (Bowles ve Gintis, 1983; Illich, 2000; Sambell ve McDowell, 1998).

Bowles ve Gintis (1983) okulu sosyal sistemin ayrılmaz bir parçası olarak tanımlamışlar ve okulların örtük programının sadece sınıfta yaşananlarla anlaşılamayacağını bu nedenle daha geniş bir açıdan bakmak gerektiğini vurgulamışlardır. Onlara göre kapitalist sistemin korunmasında okulların çok büyük bir işlevi vardır. Özellikle okullardaki hiyerarşik işbölümünün, daha sonraki kapitalist istihdam için gerekli olan kolay yönetilebilirlik ve itaatini gelişimini hızlandırdığını ileri sürmüşlerdir. Illich de (2000) okulların sahip oldukları örtük programa öğrencilerden çok toplumsal açıdan bakmaktadır. Örtük programı okulların yapılarından kaynaklanan gizli mesajlar olarak tanımlamakta ve okulların örtük program yolu ile modern kültürün baskın değerlerini aktaran kurumlar olduğunu öne sürmektedir. Giroux'a göre (1983) örtük program, sınıf ortamının sosyal ilişkilerini yapılandıran sosyalleşme sürecinde açıkça söylenmeden iletilen sosyal normlar ve ahlâki değerler aracılığı ile keşfedilir.

Apple (2004) okulların yapısının sistemli bir şekilde bireyleri eşit olmayan bir topluma yönlendiren ideolojik temellere önemli ölçüde destek olabileceği görüşünü savunmuştur. Yüksek seviyeli bilgidен belirli grupların yoksun bırakılabileceğini iddia etmiştir. Okullarda örtük program olarak işçi sınıfı ailelerden gelen öğrencilere otoriteye saygı ve uysal davranmanın öğretildiği, buna karşılık daha üst sınıf ailelerden gelen öğrencilere açık görüşlülük ve problem çözmenin öğretildiğini ileri sürmektedir. Ancak bu çalışmanın kuramsal olması nedeniyle bu görüşü destekleyecek hiçbir kanıt ileri sürülmemiştir.

Dreeben (1976) okul üzerindeki çalışmalara yoğunlaşarak okul kültürünün normlarını incelemiş, okulların öğrencilerde uygun sosyal ilişkileri oluşturduğunu ve kişiliklerini geliştirdiğini ileri sürmüştür. Okullar öğrencilere yalnızca açık programı (resmi programı) öğretmekle kalmaz, dolaylı olarak öğrencilere özgürlük, başarı gibi yaşamlarının geri kalanında toplum içerisinde ihtiyaç duyacakları yetileri kazandırır. Bu yetiler okulların resmi olmayan beklentileridir (Akt.: Lynch, 1989). Dreeben (1976) örtük programı yazılı olmayan program olarak dile getirir ve okulda hakim sosyal düzenlemeler ve bu düzenlemelerin öğretileri olduğunu ileri sürer (Akt.: Gordon, 1982).

Townsend'a göre (1995) resmi program baskın kültürü destekleyebilir ya da öğrencileri geleneksel olmayan siyasi, ekonomik ve kültürel bakış açılarına ve yönelimlere maruz bırakabilir ve öğrencilerin bunların farkına varmasını sağlayabilir. Bir program bilinçli olarak baskın kültürü desteklemek amacıyla tasarlandığında, destek amaçlanmış sonuçtur. Ancak program geliştirilirken, geliştirilen bu programın hangi dünya görüşünü öğreteceği ya da destekleyeceği düşünülmez ise o zaman öğrencilerin programdan çıkaracakları dünya görüşü amaçlanmamış sonuç veya mesaj olur, bu durum örtük program kapsamında ele alınabilir.

Örtük programın sosyal ilişkiler açısından ele alınmasını ve normların öğretilmesi ile ilişkilendirilmesini eleştiren araştırmacılar ise örtük programı mikro düzeyde tanımlamışlardır.

Mikro düzeyde örtük program, “yapılmak istenen” yani eğitim sistemi ya da kurumu tarafından resmi olarak belirtilen eğitim programı ile öğretmen ve öğrencilerin aslında ne yaptıkları ve ne yaşadıklarını, ifade edilmektedir (Sambell ve McDowell, 1998).

Bir öğrenci iki ayrı öğretim programından geçmektedir. Bunlardan birincisi okulun görünen (resmi) öğretim programı, ikincisi ise okuldaki kişilerin birbirleri ile etkileşimlerine dayanmakta olup görünmeyen (latent) öğretim programıdır. İlk bakışta göze çarpan öğretim programı öğrencilerin neleri öğrenmelerinin beklenmekte olduğunu belirleyen, görünen öğretim programıdır. Bu öğretim programı ilk bakışta göze çarpacak derecede açıktır ve aynı zamanda çeşitli şekillerde yazılı hale getirilmiştir. Görünmeyen öğretim programı ise bu derecede açık değildir. Bu öğretim programında her öğrenci diğerlerine kıyasla nerede, kim ve ne olduğunu öğrenir. Bu öğretim programının kapsamındaki öğeler çok yavaş öğrenilir ve görünen öğretim programının öğeleri kadar kolay unutulmaz (Bloom, 1995).

Jackson (1968) sınıfta gerçekte yaşananların aslında tam olarak anlaşılmadığını iddia etmiş ve devlet okullarında yaptığı araştırmalarla sınıf yaşamının keşfedilmemiş sosyal karmaşıklığını saptamaya çalışmıştır. Sınıfın örtük programının temelini oluşturduğunu ileri sürdüğü kalabalık, övgü ve güç olmak üzere sınıftaki yaşamın üç özelliğini tanımlamıştır. Sınıfların kalabalık yapısı öğrencilerin, gecikmelerle, isteklerinin reddedilmesiyle ve dikkat dağıtıcı sosyal unsurlarla başa çıkmalarını gerektirir. Okulun değerlendirici olma özelliği öğretmenlere ve yöneticilere tutarsız bir bağlılığı talep eder; eşit olmayan güç ilişkileri öğretmene emretme yetkisini verir. Okulda ödüllendirilmek, yaratıcı olmaktan çok konulmuş kurallara uygun hareket etmeye bağlıdır. Okullar yaratıcılıktan ziyade uyumu öğretir. Çünkü uyum, okul yaşamında iyi iletişimi sağlar. Uyumu öğretmek, resmi programın amaçlarına antitez olsa da öğrencileri gerçek dünyanın hiyerarşik güç ilişkilerine hazırlamaktadır. Çünkü ona göre bunlar her insanın uyum sağlaması gereken yaşamın gerçekleridir. Okul eğitiminin sosyal ve kurumsal gereklerinin eğitimle ilgili hedeflere birçok yönden ters düştüğü görüşünü ortaya atmıştır. Okulların kurumsal beklentileri ve okul yaşamının öğrencilere

kazandırdıklarının eğitim hedeflerinin beklentileri ile tam olarak örtüştüğünün söylenemeyeceğini ileri süren Jackson, örtük programı gizli mesajlar yolu ile iletilen okulların resmi olmayan beklentileri olarak tanımlamıştır.

Vallance'e göre (1980) örtük program; belli bir süreç (gizleme) ya da içerikten (gizlenen) çok, sonrasındaki etkiyi (gizlilik) ifade eden kapalı bir kavramdır. Planlarımız ya da önceki bilgilerimiz olmaksızın gerçekleşen eğitimin genelleştirilmiş bir etkisidir. Fischer'e göre de (1977) örtük program, okuldaki resmi programın içinde açık olmayan bütün eğitimsel deneyimleri temsil eder. Böylece örtük program okul kurallarının, düzenlemelerin, fiziksel ve sosyal çevrenin öğrencilerin öğrendiklerine etkisini kapsar.

Gordon'a göre (1982) öğrenilenler hem açık hem de gizli etkiler sonucunda oluşabilir. Bu etkiler; resmi programla ilgili olan ve düşünülüp taşınarak oluşturulmuş bilinçli (açık) bir etki ya da örtük program ile ilgili olan bilinçsiz (gizli) etki biçiminde tanımlanabilir. Bu etkilenme sürecinde sosyal ve fiziksel çevre önemli bir rol oynamaktadır. Açık etki birincil sonuçlar, gizli etki ise ikincil sonuçlar olarak da tanımlanmaktadır. Bu bağlamda örtük programın, öğretilenlerin olası öğrenme sonuçlarının birincil değil ikincil sonuçlar olduğu konusunda bizleri inandırması gerekir. Bir eylemin gerçekleştirilmesi sürecinde sonuçların birincil ya da ikincil olması önemsiz görülebilir. Okul ortamı gerçek öğretme süreci içinde öğretmene yalnızca birincil sonuçlardan haberdar olma imkânı sağlar. Öğretmenin ikincil sonuçlardan haberdar olması gerekmemektedir, aynı zamanda buna imkân da yoktur. Bu anlayış da bizi örtük programın gizli etkisine yönlendirir. Martin'e göre de (1994) örtük program, öğrenmenin sonuçları ya da yan ürünleridir, özellikle de açık bir biçimde niyetlenmeden öğrenilenlerdir. Bu tanımlama da gizli etkilerin (latent influence) örtük program kapsamında ele alındığını göstermektedir. Anderson da (2002) örtük programı, formal eğitimle meydana gelen ortamın gizli etkileri olarak tanımlamaktadır. Kirk'e göre (1992) örtük program, öğrencilerin okuldaki katılımlarının sonucunda bilinçsizce öğrendikleri bilgi ve davranışlar bütünüdür (Akt.: Ronholt, 2002).

Okulda, resmi düzenlemeler sonucunda elde edilen deneyimlerden çok daha fazlası vardır. Okul, öğrencilerin idare ve öğretmenleri ile ilişkileri süresince

edindikleri stratejiler nedeniyle beklenenden (amaçlanandan) daha farklı sonuçlar üretir. Öğrenciler davranış prensiplerini okuldaki deneyimlerinden elde ederler (McNeil, 1996). Tezcan'a göre (2005) gizli müfredat (örtük program), öğretmen tarafından ya da genelde okul tarafından ya amaçlanmamış ya da amaçlanmış bir öğrenim sonucunu ifade eder. Fakat öğrenciler bu konuda açıkça bilgilendirilmemiştir.

McLaren (1989) resmi konunun öğretilmesinin ötesinde, ders materyallerinin ve programlanmış ders içeriğinin dışında sınıfta geçenlerin eleştirel biçimde incelenmesiyle “eğitim sürecinin kasıtlı olmayan sonuçları” olarak adlandırdığı şeylerin varlığının farkına varılabileceğini belirtmektedir (Akt.: Yüksel, 2004). Portelli'ye göre (1993) bu kasıtlı olmayan sonuçlar hiç anlaşılmayabilir veya belirlenemeyebilir ve bu yapılsa bile hiçbir zaman formel olarak kabul edilemeyebilir.

Martin'e göre (1994) örtük program, okulda ve okul dışındaki düzenlemelerin açıkça belirtilmeyen kasıtsız öğrenme çıktılarını içerir. Örtük program özel bir konu alanına sahip olmamakla birlikte akademik ya da akademik olmayan konuların öğrenme durumlarını içerebilir. Örtük programın özel bir konu alanının olmaması ile anlatılan, öğrenme durumlarındaki hedeflerin sadece tek bir yönü ile sınırlandırılmamasını ifade eder. Yani hedefler, kasıtlı öğrenmelerin yanında ikincil sonuçların da ortaya çıkması için birer fırsattır. Örtük program hem bilişsel hem de duyuşsal öğrenme durumlarını içerebilir. Aynı zamanda ve aynı düzenlemelerdeki örtük program her zaman aynı sonuçları vermez.

Snyder (1971) örtük programı öğretmenlerin öğrencilerine bazen makul olmayan bir biçimde de olsa ima yoluyla aktardıkları ve öğrencilerin başarılı olmalarında önemli bir rol oynayabilen gizli mesajlar bütünü olarak tanımlamaktadır. Örtük programın, resmi programın yeniden yorumu olduğunu belirtmektedir. Örtük program öğrencilerin resmi programa verdikleri tepkilerle bağlantılıdır. Öğretmenler formal görevler vermelerine rağmen öğrencilerin bu görevleri yerine getirmek için gerekli olduğunu düşündükleri şeyler öğretmenlerin beklentilerinden farklı olabilir. Sonuçta öğrencilerin okul bağlamında verilen ödüllerle arasında bağlantı kurmaya

başladığı gizli davranışlar ortaya çıkar. Bu açıdan yaklaşıldığında öğrenciler örtük programın farkındadır. Aslında örtük program, açıkça belirtilen programa maruz kalındıkça ve tepki gösterildikçe ortaya çıktığı için öğrenciler örtük programın oluşmasına katılmaktadır.

Günümüz genç nesli, özellikle de medyanın pireyi deve ederek sunduğu haberlerden etkilenerek kendileri adına okullar ve öğretmenler üzerinde mahalle baskısı denilen türden baskı uygulayarak sıklıkla eğitim dışı gündemler oluşturabilmektedir. Öğretmenlerin deneyimleri ışığında ortaya konan bir diğer konu da bu sürecin değişik yollarla işlerliğini sürdürdüğüdür. Bu süreç içerisinde öğrencilerin her birinin ayrı yaşam ve gelişim çevrelerinden kaynaklanan sosyal ve kültürel geçmişleri doğrultusunda mevcut eğitim hedeflerine meydan okuyan yaklaşımlar sergileyip, karşı kültür oluşturmaya çalıştıklarıdır (Carr ve Landon, 1999).

Eleştirel eğitim kuramcılarının bakış açısına göre bir eğitim programı, ders içeriğinden, ders planından ve çalışma programından daha fazlasını ifade eder. Eğitim programı var olan toplumdaki baskın ya da alt mevkiler için öğrencileri hazırlar. Bazı bilgileri diğerlerinden daha fazla önemseyebilir ve bir öğrenci grubunun hayallerini, planlarını ve düşüncelerini bir başka öğrenci grubunun isteklerinden daha önde tutabilir. Bu gibi durumlarda genellikle ırk, sınıf ve cinsiyet temelinde ayırım söz konusudur. Bu ayırım örtük programla açıklanmaya çalışılır (McLaren, 2003).

Örtük program, eğitim sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları bilgi, değer, davranış normları ve tutumlarla ilgili mesajlardır. Bu mesajlar birbiriyle çatışabilir ve doğrusal (linear) olmayabilir. Öğrenciler bu mesajları kendisine göre yorumlar. Örtük program, öğrenciler için gerçek öğretme-öğrenme sürecinde çelişkili ve doğrusal olmayan (non-linear) mesajlar dizisidir (Skelton,1997).

Sönmez (2008) örtük programı (hidden curriculum), resmi programın dışında, genellikle onun gizil hedeflerini gerçekleştirmek için el altından işletilen, bu arada farklı hedeflerin de kazanılmasını sağlayan ve bir bakıma resmi yetişegin dışında öğrencilerin kazandıklarının tümü olarak tanımlamaktadır.

Farklı bakış açıları ile ele alınan örtük programın kapsamının geniş olması, farklı tanımların yapılmasına neden olmakta ve ortak bir tanımda uzlaşmayı güçleştirmektedir. Örtük program kavramının pek çok anlamı olsa da, inceleme araştırmaları ve örtük program kavramı hakkında yazılanların genellikle biçimsel olarak görünmez olanın açık ve görünür kılınması amacı taşıdığı anlaşılmaktadır.

2.1.3 ÖRTÜK PROGRAMIN KAPSAMI

Örtük program tek bir şeye bakarak kolayca bulunmaz, izinin sürülmesi gereklidir. Eğer örtük programı ortaya çıkarmak istiyorsak uygulamaların, kuralların, ilişkilerin, fiziksel özelliklerin, yapıların ve düzenlemelerin öğrenenler için sonuçlarını bulmalıyız. Bu bağlamda standart öğrenme etkinlikleri, öğretmenin kullandığı dil ve aynı zamanda ders kitapları, görsel-işitsel materyaller, mobilyalar, mimari, disiplinle ilgili önlemler, zaman çizelgesi, öğrenci takip sistemi, program öncelikleri örtük programın kaynaklarıdır. Ancak kaynaklara bakmaktaki problem, öğrenme durumlarındaki kaynaklar listesinin açık olmamasıdır (Martin, 1994). Genellikle eğitimciler okul planı yaparken açık ve bilinçli planlanmış hedefleri ortaya koyarlar. Bu öğretim planına karşılık öğrenciler, yazılmamış programın farkına varırlar, bilinçli planın eksik yanları aracılığı ile öğrenirler (Wren, 1999).

Vallance (1980) sınıfın sosyal yapısı, öğretmenin otorite uygulamaları, öğretmen ve öğrenci arasındaki kurallar ilişkisini örtük program kapsamında ele almaktadır. McNeil'e göre de (1996) örtük programı ideallerle tutarlı hale getirmek için program geliştirmeciler, şu üç kategorideki özelliklerin sonuçlarını incelemelidirler:

- Örgütsel – zaman, olanaklar, materyaller
- Kişiler arası-öğretmen-öğrenci, öğretmen-yönetici, öğretmen-veli, öğrenci-öğrenci,
- Kurumsal - politikalar, alışılmış işlemler, sosyal yapı, toplum ve öğrenci için ders dışı faaliyetler.

Örtük program ders dışı etkinlikleri de içine alan çok geniş bir kavramdır. Örtük program, verilen eğitim programı dışında ne öğretildiğidir. Örtük program konuların belirlenmiş içeriğinden öteye gider ve okul çevresini, sınıf iklimini ve eşyaların düzenlenmesini, pedagojik metotları, öğretmen-öğrenci, öğrenci- öğrenci etkileşimini ve pek çok “görünmez” diğer dinamikleri ifade eder. Bazen örtük program verilen eğitim programını destekler bazen de çelişir. Örneğin; verilen eğitim programı anlayışlılık ve demokrasinin değerini destekliyordur ama öğretmen (veya okul iklimi) otoriterse demokratik tutumla çelişir. Aynı şekilde eğitim programı diyalog ve katılımın önemine dikkati çekebilir ama derslerin içeriği öğrencilerin katılımına açık değilse o zaman yöntem içerikle çelişir. Verilen eğitim programı vatandaşlığın gelişimini amaçlarken, örtük program bazı gruplar arasında liderliği ve taraftarlar arasında kalmayı geliştirebilir. Bu durumda örtük program negatif bir anlam düşündürmesine rağmen aynı zamanda pozitif, demokrasiyi destekleyen ve tarafsız yetki veren de olabilir (Schugurensky, 2002).

Örtük program, okul sürecinin amaçlanmamış çıktılarına işaret eder. Kullanılan ders materyalleri ve ders planı dışında öğrencinin bilgi ya da davranışı nasıl yapılandırıldığının gizli yolları ile ilgilenir. Sınıf içinde vurgulanan öğretme ve öğrenme stillerini, bütün fiziksel ve eğitimsel çevre tarafından öğrenciye iletilen mesajları, yönetim yapısını, öğretmen beklentilerini ve derecelendirme prosedürlerini içerir (McLaren, 2003).

Bir binada ya da bir öğrenme-öğretme ortamında öğrencilere ayrılan yerler bazı öğrencilerin öncelikli olmadığını, özel ilgi görme hakkına sahip olmadığını ifade eden gizli bir programın parçası olabilir. Gruplara ayrılma, ziller, ayrılan yerler, sert sandalyeler, koridorlar vb. sınıf içi ve sınıf dışındaki ortamların örtük programı vardır. Bu ortamlarda öğrencilerin sosyal programı görülür. Baskın olma, güç, kimin kabul edileceği ve kimin reddedileceği vb. durumlar örtük programın parçasıdır (Ahwee ve diğerleri, 2004).

Örtük program, herkes tarafından anlaşılmamış, hala yazılmamış olan okulun sosyal ikliminin gizli mesajlarını içeren programdır. Gün be gün basit bir şekilde oluşan, okulda çocuğun meşguliyetlerinin bilgisine sahip olan

yapıdır. Bu program sıkça söylenen okulun “öğrenme çevresi”ni oluşturur (Ausbrooms, 2000).

Her okul ve topluluk örtük programa sahiptir. Örtük program bölgeye, duruma, insanlara, yaşa ve kültüre göre çeşitlilik gösterebilmektedir (Myles ve Simpson, 2001). Resmi program planlı bir biçimde oluşturulmuş ve kabul görmüştür. Örtük program ise plansız, resmi olmayan, öğrenilenlere ve öğrenimin kendisine karşı geliştirilendir. Günlük ders planlarında öğretilmeyen ve sınavlardan önce gözden geçirilme olasılığı olmayan içerikleri bulunur (Anderson, Major ve Mitchell, 1995). Örtük program hayatın kendisidir. MEB 2005 programında, her kazanımın sonunda diğer disiplinlerle ilişkilendirme vardır. Bununla birlikte sık sık vurgulan hayatın içinden örneklerle ilişkilendirme vardır. İlişkilendirilmesi istenen hayat örtük programın kendisidir.

Örtük program üzerinde çalışan araştırmacılar, genelde öğrencilerin resmi program dışında üç temel kaynaktan öğrendiklerini ve öğrencilere sunulan bu kaynaklardan her birinin örtük programın kapsamını oluşturduğunu belirtmektedir. Bu üç temel kaynak; (1) eğitim sistemi ve okulun idari, örgütsel, araç ve düzenlemeleri, (2) okul-çevre arasındaki etkileşimler ve (3) sınıf içerisinde öğretmen ile öğrencilerin birbirlerine karşı konum ve etkileşimleridir (Yüksel, 2002).

1- Eğitim sistemi ve okulun idari ve örgütsel araç ve düzenlemeleri:

- a. Okul düzeni için konulan kurallar - devletin ve okulun ideolojisinden kaynaklanan kurallar,
- b. Okul binasının mimari özelliği ve dekorasyonu - sınıflar yönetici ve öğretmen odaları, laboratuvarlar, atölyeler, spor alanları vb. için ayrılan yerler ve bu yerlerin dekorasyonu,
- c. Sınıfların oluşturulması - okula kayıt olan öğrenciler sınıflara ayrılırken okul yönetiminin yaptığı uygulamalar,
- d. Zaman - belirli derslere daha fazla zaman ayrılırken bazı derslere de daha az zaman ayrılması,

- e. Ders dışı faaliyetler - okul içerisinde yer alan kulüp ve derneklerin faaliyetleri, okulun organize ettiği kültürel ve sportif faaliyetler ile çeşitli seremoni ve törenler,
- f. Sınıflarda bilgi panolarındaki görsel materyaller,

2. Okul-çevre arasındaki etkileşimler:

- a. Toplumsal norm ve değerler - öğrencilerin topluma uyumlarını sağlamak için öğrencilere kazandırılan toplumun norm ve değerleri,
- b. İdeoloji - ülkedeki egemen ideolojinin kendi fikirlerini devam ettirmek ve yaymak için okullardan yararlanması,
- c. Ders kitapları - ders kitaplarının ülkenin ve iktidarın ideolojisini öğrencilere kazandırmada oynadığı rolü var mı?

3. Sınıf iklimi:

- a. Öğretmenlerin görüş ve beklentileri - öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde görüş, inanç, değer ve beklentilerini gerek açıkça, gerekse örtük bir şekilde öğrencilerine iletmeleri,
- b. Öğretmenin önyargıları,
- c. Sınıf kuralları - öğrencilere açıkça duyurulmamış ve yazılı olmayan kurallar, öğretmenlerin kuralları nasıl oluşturduğu,
- d. Öğretmen – öğrenci etkileşimi,
- e. Öğrenci - öğrenci etkileşimi,
- f. Öğrenci özellikleri - öğrencinin sosyal sınıf, ırk, cinsiyet vb. özellikleri ile düşünceleri,
- g. Sınav ve öğrenci başarısı - başarılı olmak için öğrencilerden beklenenler ile gerçekte başarılı öğrencilerin yaptıkları arasındaki farklar vardır. Öğrencilerin bir dersi sevmeden o dersten başarılı olmalarının, buna rağmen o dersten nefret ediyor olmalarının ne anlama geldiği, örtük programın kapsamını oluşturmaktadır (Anderson, Major ve Mitchell, 1995; Kurth, 2002; Martin, 1994; McNeil, 1996; Saylor, Alexander ve Lewis, 1981; Schugurensky, 2002; Vallance, 1980; Yüksel, 2002, 2004).

2.1.4 ÖRTÜK PROGRAM VE DEĞERLER

MEB, 2010/53 nolu genelgesinde 2010–2011 öğretim yılı başında okullarda ilk ders olarak değerler eğitiminin yapılmasını emretmiştir. “İlk Ders” konusuyla verilen bu genelgede şöyle denmektedir:

Günümüzde küreselleşme; siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel alanlarda pek çok gelişmeye imkân sağlarken bir taraftan da toplumsal yaşamı tehdit eden sorunların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bireyi, aileyi, yaşadığımız toplumu ve dünyayı tehdit eden sorunların çözümünde, toplumsal yaşantımızın temel yapısını oluşturan milli, manevi, sosyal, ahlâki ve kültürel değerlerimizden olan yardımlaşma, dayanışma, hoşgörü, misafirperverlik, vatanseverlik, doğruluk, iyilik, temizlik, çalışkanlık, dürüstlük, sevgi, saygı, duyarlı olma, adil olma, paylaşımcı olma gibi kazanımlarımız en önemli referans kaynağımızdır.

Eğitim sistemimiz öğrencilerimize; bilgi, beceri, tutum kazandırmanın yanında onların dengeli, sağlıklı, gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip, temel ve insani değerleri kazanmış, iyi insan, iyi vatandaş olarak yetişmelerini sağlamak görevini üstlenmiştir. Toplumsal hayatı oluşturan, insanları birbirine bağlayan, gelişmeyi, mutluluğu ve huzuru sağlayan, risk ve tehditlerden koruyan ahlâki, insani, sosyal, manevi değerlerimizin tüm bireylere kazandırılmasında en önemli etken eğitimidir. Bu kazanımların aktarılması da değerler eğitimi oluşturmaktadır.

Değer, düşüncelerimiz, davranışlarımız ve etkinliklerimizle doğrudan tutarlı ve ilişkili olan ilkeler bütünüdür (McGettrick, 1995). Toplumu bir arada tutan harç görevi gören değerlerdeki yozlaşma, toplumda duyarsızlaşma, kısıdan köşeyi dönme, etnik olarak ayrışma gibi sorunları beraberinde getirmiştir. Okullarda da çuvala sığmayan mızrak gibi duran şiddet ve zorbalık davranışları ülkemizin önündeki sıkıntılardan bir tanesidir. Harca hile girdiği zaman bir arada tutmak yerine yıkımı getirir.

Milli Eğitim Bakanlığı açık programla öğrencileri ulaştırmayacağı düşündüğü kazanımlara örtük programın unsurlarından değerler yoluyla ulaşılabilceğini keşfetmiş olmasının, gecikse de doğru verilmiş bir karar olduğu söylenebilir. Değerlerin eğitimi ile ilgili çeşitli kaynaklar

incelendiğinde birçok farklı yaklaşımların olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımlar doğrudan değerlerin öğretilmesi, ya da akıl yürütme yoluyla veya yansıtıcı düşünme, sorgulama süreçlerine ağırlık verecek şekildedir. Bu yaklaşımlardan bazıları değerleri ya doğrudan program içinde ele alırken, bir kısmı da okulun örtük programı içinde yer almaktadır (Doğanay, 2006). Bireylerin sadece bilişsel yönüne ağırlık vererek hedeflerine ulaşamayacağı görülmüştür. Bireyin duyuşsal gelişiminin öneminin de farkına varmıştır, denilebilir. İrfansız ilimin bir hiç olacağını görmüştür.

Duyuşsal gelişim süreci bireyin duygularında ve hislerindeki ilerlemeyi kapsar. Bireyin ve toplumun ilgilerini ve ihtiyaçlarını tatmin edecek olası eylemlere yönlendiren gelişmeyi kapsayan bir süreçtir Örtük program, duyuşsal gelişimin ve değerlerin doğal sürecini destekleyen önemli bir alandır. Örtük program değerleri, normları, beklentileri, sosyal etkileşimleri ve verilen eğitim bağlamında insan gelişimine katkı sağlayan ve çevreleyen ilişkileri kapsayan, kısaca okul yaşamı ve kültür, duyuşsal öğrenme ortamıdır. Örtük program doğası gereği informal, dolaylı ve deneyimsel olduğu için bireylerin duyuşsal özellikleri üzerinde oldukça etkilidir. Örtük program ayrıca ders kitaplarının ve eğitimsel materyallerin bireyler ve kültürel değerler üzerindeki dolaylı etkilerini de kapsar (Paykoç, 2007). Örtük program kitaplardan defterlerden okunarak öğrenilmez. Yaşamın kendisinde yaşanılarak edinilen deneyim ve tecrübelerdir. MEB, (2010/53) genelgesinde deneyim ve tecrübeler yoluyla “Değerler Eğitiminde” bireyin değerler alanının oluşturmasını hedeflemektedir.

Örtük programın etkisi olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilmektedir. Öğrenciler çevrelerinden, sınıf arkadaşlarından, öğretmenlerinden, olumlu davranışlar ve takdir edilen tutumlar kazanabilirler, tabi ki bunun aksine örtük program yolu ile kalıcı olumsuz davranışlar edinmesi de mümkündür. Mezun olan bir öğrencinin bir daha hiçbir nedenle okula adımını atmak istememesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Örtük programın olumlu yönünden yararlanmak, bir gülümseme, cesaretlendirici bir bakış, öğretilenlerin gerekçesini açıklama veya öğrenci ile göz teması kurmak kadar kolay olabilir. Basit ama bir o kadar da güçlüdür. Örtük program ahlaki değerlerin ve kişisel

etiğin oluşması ile yakından ilgilidir (Anderson, Major ve Mitchell, 1995). Örtük program, hedeflere ulaşmayı destekleyici ya da engelleyici öğretimsel etkileri açıklar. Okulların resmi olarak yapılandırılmamış hedeflerine yöneliktir (McNeil, 1996).

Örtük program, eğitim programından daha etkilidir. Tutarlı olduğu için ve her yıl aynı şekilde ilerlediği için buradan öğrenilen bilgiler çok uzun süre hatırlanır. Her gün örtük programla ilgili yaşantılar geçirilir. Aynı şekilde pek çok kez öğrenciye sunulduğundan tutarlıdır. Pek çok bilim adamı tarafından da bu bakış açısı kabul edilir. Örtük programın pek çok yönden bilinen eğitim programından daha etkili olma nedenlerinden biri de örtük programın öğrettiği dersler istikrarlıdır, yani içerik kalıcı ve deneyimler yaşamın içindendir (Assor ve Gordon, 1987). Kimi zaman örtük program, öğretmenler tarafından hazırlanan hedeflerden daha etkilidir. Örneğin; okulun ilk haftasında resmi program kapsamında uyum programları çalışmaları yapılmasına rağmen öğrencinin okula veya diğer öğrencilere uyumunda örtük program daha etkili olabilmektedir (Saylor, Alexander ve Lewis, 1981). Örtük program sayesinde öğrenciler oda arkadaşları, sınıf arkadaşları hatta okuldaki yöneticilerle daha açık bir şekilde konuşabilirler (Snyder, 1971).

Örtük programda hem resmi programı destekleyen, hem de desteklemeyen öğeler yer alabilir. Aynı zamanda resmi programın gizil amaçlarını kişilere kazandırmak için devreye girebilir (Sönmez, 2008).

Örtük program ve eğitim programı birbirini tamamlayıcı bir tarza sahip olabilir. Örtük program, doğru rekabetin değerinin öğrenilmesinde, öğrencilerin çalışmaya karşı etkili tutumlar, inançlar ve beceriler kazanmasında öncülük edebilir (Wren, 1999).

Araştırmalar örtük programın öğrencilerin kişisel uyum becerilerini keşfetmede ve geliştirmede destekleyici olduğunu göstermektedir. Örtük program öğrencilerin kendilerini geliştirmelerinde formal eğitim programından daha gerçekçi olabilmektedir. Ahlaki ve sosyal gelişimin sağlanmasında daha etkilidir (Saylor, Alexander ve Lewis 1981). Örtük program, sosyalleşmenin, sosyal yapılanmanın önemli bir unsuru, bütünleştirici fonksiyonu olarak öğrencilere arzu ettikleri sosyal değerleri

kazandıran bir etken olarak görülebilir (Gair ve Mullins, 2001). Örtük programın temel işlevi bir topluma ait değerlerin taşınması ve çoğaltılmasıdır. Bu program kolayca fark edilemez biçimde sinsi ve önyargılı olabileceği gibi olumlu, üretken ve adil de olabilir (Ahwee ve diğerleri, 2004).

Örtük program ahlaki gelişim için bir araç olabilir. Planlamanın paylaşılmasına olanak sağlayarak, faaliyetler yürüterek, dürüst oyunun bir parçası olarak ve başarıları ödüllendirerek bir adalet ortamı yansıtabilir. Bu program resmi programdan daha güçlü olarak katılımcıların benlik saygısını geliştirmektedir. Örtük program, uyumda da belirleyici bir faktördür (McNeil, 1996). Değer aktarımının kimi yarıları gizli kalır ve bunun nedeni kötü niyetli olarak değil; uygulamalar içinde kendilerini ifade ettiklerinden ve kimsenin açıkça ifade etmeye ihtiyaç duymamasından kaynaklanmaktadır (Carr ve Landon, 1999).

Günlük rutinler, sınıf kurallarının özümsemesi ve bu kuralların zorunlu olarak takip edilmesi öğrenciler için disiplin problemlerinin ortaya çıkmasına neden olabilir. Örtük program, öğrencilerin öğretmenlere karşı çıkmalarına ve direnmelerine sebep olmaktadır (Wren, 1999). Öğrencilerin kendilerinin de içinde olduğu kararlar ve kurallar daha etkin olabilir.

Sınıf dışında geçen süre içinde cinsiyet ayrımcılığı, sosyal sınıf ayrımcılığı ve toplumdaki baskın grupların statüsü örtük program olarak öğrencileri etkilemektedir. Okulda bulunan öğretmenler bu tip sorunları çözmek için sosyal dersleri adres göstermektedir. Yöneticiler ise öğrencilerin ders dışında geçen saatlerinde olumsuzluklarla karşılaştıklarında kilit kişiyi bulmayı ya da polisi aramayı tercih ederler (Hemmings, 2000). Gair ve Mullins'e göre (2001) eşitsizlik oluşturma ve kazanç farklılığına sebep olma konularında örtük programın etkisi söz konusudur. Not sistemi bile ideoloji yansıtmaktadır.

Martin (1994) örtük programı bulduğumuzda onunla ne yapacağız? Sorusunu sorar ve eğer örtük program yararlıysa onunla ne yapacağımızın pek önemi yoktur, der. Ancak zararlıysa, yani istenmeyen davranış biçimleri ve inançlar aşıyorsa, ne yapacağımız sorusu acil cevaplanması gerekir. Bulduğumuz örtük program zararlı öğrenmeler içeriyorsa, şüphesiz ki onun

kökünü kazımaya çalışmalıyız. Bunun çözümü de etkinliklerden geçmektedir. Okul cazibe merkezi olduğunda doğal ortamından öğrenilen istenmeyen öğrenci davranışları engellenebilir. Örtük programın olumsuz bir tarafı olumlu tarafla giderilebilir. Öğretmenin marifetiyle çözülebilir. Bakanlık genelgesinde değerlerin kazandırılmasında öğretmenlerin öncü rol ve görevlerinin olduğunu vurgulamaktadır.

2.1.5 ÖRTÜK PROGRAM VE SINIF İÇİ İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARININ YÖNETİMİNDE ÖĞRETMENİN SORUMLULUĞU

Öğretmenler, resmi olmayan sistemi incelemek ve onu tanımak zorundadır. Böylece öğretmenler, resmi sistemin bir parçası olmayan ama gayri resmi sistem içerisinde öğrencinin değerlerini oluşturan bir açıdan hedefler belirleyebilir. Başka bir açıdan ise öğretmenler, hedefleri bilinçli olarak sürdürür ya da öğrenciler arasında eşit ilişkiler kurar ve böylece resmi olmayan öğrenci grubuyla her an olası çatışma konumuna gelebilir. Ayrıca öğretmen seçici olarak ödüller dağıtabilir. Bunun yanında okul personelinin, derecelendirme, gruplandırma, uygunluk, yükseltme ve alçaltma gibi uygulamaların nasıl bir karakter oluşumuna neden olduğunu sorgulaması gerekmektedir (McNeil,1996).

Açık programın (resmi programın) açıklayıcısı ve taşıyıcısı olan öğretmen, sınıf ortamındaki birçok çelişkili durumu göz önünde bulundurmalıdır. Örtük programın bilinçsiz öğreticileri olarak öğretmenlerin davranışları, genel olarak kişilikleri, derin inançları ve okulun sosyal yapısı içerisindeki rolleri ile değişebilir. Bunlar zaman içerisinde daha tutarlı hal alabilecek konulardır (Gordon, 1982).

Martin (1994) açık olarak kasıtlı olmayan öğrenme-öğretme durumlarına atıfta bulunarak, örtük programla ilgili olarak kimseyi suçlamaz. Ancak okul personeli, kabul edilen kasıtlı öğrenme durumları ile ilgili olarak kesinlikle sorumlu tutulabilir. Burada fikirlerin dayatılması edilmesini de sayabiliriz. Gordon'a göre (1982) bir eylemden önce ve sonra o faaliyetin ikincil sonuçlarının bilinmesi herkes için imkânsızdır. Okul personelinin

faaliyetlerinin olası sonuçlarının birincil mi yoksa ikincil mi sonuçlar doğuracağı, o personelin kişisel önceliklerine bağlı değildir. Bu nedenle öğretmenler örtük programın etkilerinden dolayı sorumlu tutulamaz. Illich de (2000) örtük programın öğrenme hedeflerinin öğretmen ve okulun kontrolünün dışında olduğunu açıklamaktadır.

2.2. DİSİPLİN YAKLAŞIMLARI

2.2.1. Cezalandırıcı (müdahaleci) Disiplin Yaklaşımı

Cezalandırıcı disiplin yaklaşımında disiplin, cezalandırma üzerine kurulmuştur. Geleneksel ya da davranışçı yaklaşım olarak bilinen felsefi ve psikolojik temellere dayanır. Davranışçı yaklaşım, bireyin içsel duygu ve düşüncelerine değil, gözlenebilir ve ölçülebilir davranışları ile çevrenin bireyin davranışları üzerindeki etkisi üzerine odaklanmaktadır (Cüceloğlu, 1999). Bu disiplin anlayışında öğretmen, en iyisini bilir ve öğrenci davranışlarını kontrol etmede temel sorumluluğa sahiptir. Bu nedenle öğretmen, sınıf içi öğrencilerin uyması gereken davranış kurallarını ve beklentilerini açık ve anlaşılır bir şekilde belirtir ve uymaya zorlar. Kurallara uyulmaması durumunda verilecek cezalar da, önceden öğretmen tarafından belirlenmiştir (Weber, 2003; Lewis, 1999).

Geçerli bir disiplin anlayışı olarak görülmemekle birlikte, bu yöntemin bazı değerlerinin dikkate alınabileceği ve diğer yöntemlerle birlikte kullanıldığında, istenilen davranış değişikliğini sağlayabileceği düşünülmektedir. Cezalandırıcı yöntemin en büyük eksikliği, istenmeyen davranışın bu yöntemle durdurulması, fakat istenilen davranışların öğretilmemesidir. Gözütok (1996), Sarıtaş (2000) ve Özyürek (2001) ceza uygulamaları sırasında, farkında olmadan sorunlu davranış kazandırmanın da olası olduğunu vurgulamaktadırlar.

2.2.2. Korku Yoluyla Engellemeye Dayalı Disiplin Yaklaşımı

Bu disiplin yaklaşımı, zorlayıcı disiplin gibi öğrenci davranışlarını kontrolde cezalandırmayı esas almaktadır. İnsanın doğasına ilişkin kötümserlik

(pessimism) görüşüne dayandırılan bu yaklaşıma göre insan, doğuştan isyankârlık, asilik, tembellik ve saldırganlık gibi birçok kötülüğe sahiptir. Bu nedenle bireyin, hangi yöntemle olursa olsun engellemeler ve yasaklar yoluyla dışarıdan, tam anlamıyla kontrol edilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin onların istedikleri gibi davranmalarını sağlamak için güç kullanmalarını, korkutmalarını ve gözdağı vermelerini vurgular. Bu disiplin anlayışı; bağırma, üzerine yürüme, iteleme, dayak, tehdit, azarlama, zorlama, onaylamama, baskı kurma gibi sert cezalandırma yöntemlerinin kullanılmasını içerir. Ceza, yalnızca suç kabul edilen davranışı gösteren öğrenciye yönelik bir yaptırım olarak değil, öğretmenin otoritesi tehlikede değilken bile, diğer öğrencileri istenmeyen bu davranışlardan caydırmak amacıyla da kullanılır. Öğrencilerin korktukları zaman, öğretmenlerinin istediği gibi davranacağı varsayımına dayanır. Ancak bu stratejilerin işe yarar olarak nitelendirilmediği, sadece geçici çözümler yarattığı ve öğretmenle-öğrenci arasındaki iletişimi kopardığı vurgulanmaktadır (Weber, 2003; Sarıtaş, 2000). Bu tip katı ceza yöntemleri, öğrencilerin kendilerini okulda rahat hissetmelerine, okul çevresini istemelerine ve yeterli duygularını geliştirmelerine yardımcı olmadığı gibi, öğrencilerin okuldan ayrılmalarına hizmet eder ki, bu tür öğrenciler aslında eğitimin en çok ulaşmak istediği öğrencilerdir (Cangemi ve Khan, 2001). Weber (2003), korku yoluyla engellemeye dayalı bu anlayışın stratejilerinden olan sert vazgeçirmenin (harsh desist) sadece belirli durumlar için yararlı olabileceğini belirtmektedir. Sert bir şekilde vazgeçirme ya da azar, ciddilik düzeyi çok yüksek olan istenmeyen bir davranışı durdurmak için öğretmenin sesli ve sert olan sözlü bir emir vermesidir. Örneğin, koridorda kavga eden ve birbirlerine bağırarak iki öğrenciyi gören öğretmenin “Dur!” diye bağırması, kavgayı durdurmak için etkili olacaktır.

2.2.3. İyileştirici (Düzeltici) Disiplin Yaklaşımı

İyileştirici disiplin yaklaşımı, bireyde, kabul gören mevcut düzen ve kurallara direnme yerine, onlara uymayı sağlayan bir düşüncenin yerleştirilmesi temeline dayanmaktadır. Öğrenci çeşitli nedenlerle istenmeyen

davranışlar gösterebilir. Önemli olan davranışın nedenlerini doğru tespit edip, ortadan kaldırmaktır (Sarıtış, 2000). Amaç, istenmeyen davranışın yol açabileceği sonuçları öğrenciye anlatarak, bilgilendirerek davranışı değiştirmektir. Bundan dolayı öğretmenin rolü, öğrencilerin öğrenmelerine ve sorumlu davranmalarına katkıda bulunmak, okulda başarılı olabileceklerine ve kendi yaşamlarını kontrol edebileceklerine inanmalarına yardım etmektir (Curwin ve Mendler, 1998). Öğrenci davranışı tekrarladığı takdirde, istenmeyen davranışı ortadan kaldırmak amacıyla yaptırım uygulanabileceği belirtilir. Arkadaşları ile kavga eden bir öğrenciye, bu davranışının yanlış olduğunu hatırlatmak, onu uyarmak, özür dilemesini sağlamak ve eğer davranışı tekrarlarsa onu cezalandırmak, iyileştirici disiplin anlayışına örnek verilebilir (İlgar, 1996, akt: Sayın, 2001).

Curwin ve Mendler'e (1998) göre öğretimin önemli bir parçası olan disiplini iyileştirme stratejileri;

- Dikkatlice düşünülmüş bir disiplin planı geliştirmek,
- İstenmeyen davranış ortaya çıktığında, öğrencinin onurunu kırmadan durdurmak,
- Öğrenme sürecine zarar vermeyi alışkanlık haline getirmiş öğrencilerin sorunlarını çözmek,
- Öğrencilerin streslerini azaltmak,
- Kuralları uygulamak ve sonuçlarını değerlendirmek için rehberlik yapmaktır.

Günden (1979) istenmeyen bir davranış gösteren öğrenciye karşı, öğretmenlerin dikkat etmesi gereken noktaları ise şöyle açıklamaktadır (Akt: Civelek, 2001):

- Öğrenci arkadaşlarının önünde cezalandırılmamalıdır.
- Öğrenci, cezanın verileceği ana kadar arkadaşlarından uzak tutulmalıdır.
- Öğrenci özür dilemeye zorlanmamalıdır.
- Problem ortadan kalktıktan sonra üzerinde durulmamalıdır.
- Öğrenciyi sınıftan atmak, okuldan uzaklaştırmak öğretmenin yetkisinde olmadığı için bu yola başvurmamalıdır.
- Küçük olaylar büyütülmemelidir.

2.2.4. Önleyici (Yapıcı) Disiplin Yaklaşımı

Önleyici disiplin yaklaşımı, modern eğitim anlayışında en çok kabul gören yaklaşımdır. Hümanist (insancıl) ya da öğrenci merkezli olarak bilinen felsefi ve psikolojik temellere dayanmaktadır. İnsancıl düşünceye göre birey, dışarıdan gelen uyarıcıların pasif bir alıcısı değil duyan, düşünen, hisseden, yaratan, kendi amaçlarını algılayan ve bu amaçları içsel potansiyelini kullanarak ve keşfederek başaran kişidir. Amaç, sınıfta akılcı düzenlemeler yaparak, öğrenciyi kendisini yönetmeye ve disipline etmeye hazırlamaktır. Öğrencilerin sınıf kurallarını ihlal etmesine olanak vermemek amacıyla öğrencinin önceden yönlendirilmesi önemlidir. Öğrenci davranışını etkileyen çevresel faktörlerin kontrol altına alınması durumunda, uygun davranış alışkanlıklarının kazandırılabilceğini öngörmektedir. Weber (2003) ve Cruickshank, Bainer ve Metcalf, (1995) öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine uygun dikkatlice hazırlanan ve uygulanan derslerin, sorunları çıkmadan önleyeceğini savunmaktadır. Bunun için öğretmenlere; motive edici ders planları hazırlamalarını, açık ve kesin yönergeler vermelerini, öğrenciler bir sorunla karşılaştıklarında bu engeli aşmalarında onlara yardım sağlamalarını, çevresel değişiklikler yapmalarını, etkinlikler arası geçişlerin pürüzsüz olmasına dikkat etmelerini önermektedir.

Önleyici disiplin anlayışında, öğrencilerin kendilerini disipline etmesi, sınıf kurallarının belirlenme aşamasında verilecek kararlara katılmaları ile sağlanır. Sınıf kuralları, verimli öğrenme ve öğretmeyi destekleme, sınıf ortamını organize etme, gerek öğretmenin, gerekse öğrencilerin haklarını karşılıklı olarak koruma işlevleri açısından son derece önemlidir (Merret, Jones, 1994).

Lickona (1971), Karlin ve Berger (1972), Burden (1995) ve Weinstein ve Mignano (1997) sınıf kurallarının öğrenci katılımı ile birlikte belirlenmesinin, sınıfta işbirliği ve karşılıklı saygı için atılmış ilk adım olacağını ve öğrencilerin kendi belirledikleri kurallara uyma, benimseme ve düzeni koruma düzeylerini arttıracığını belirtmektedirler. Aynı görüşe katılan Kerr ve Nelson (1998), Cangelosi (1997) ve Aksoy (2000) öğrencilerin; kuralların konulma amacını, kendisinden ne beklendiğini, nelerin yapılmasının istenmediğini ve bunların sonucunu önceden bilmelerinin, onları, kurallara uyarak,

davranışlarını değiştirmeye yönelteceğini vurgulamaktadır. Sınıf kurallarının öğretmen tarafından belirlenmesi ve öğrencilerin uymaya zorlanması ise, öğrencileri isyan etmeye, meydan okumaya, yalan söylemeye, sinsice davranmaya, başkalarını suçlamaya, zorbalık yapmaya, kayıtsız kalmaya, okuldan kaçmaya yöneltebilir (Lickona, 1971). Önleyici disiplin anlayışının genel özelliklerini Sarıtaş (2000) şöyle özetlemektedir:

- Disiplinin amacı korkutmak, sindirmek, cezalandırmak değil; iyileştirmek, güveni kazanmak, yardım etmek, desteklemektir.
- Her öğrencinin karakter ve kişiliği dikkate alınır.
- Yasaklamadan çok, teşvik etmeye ve özendirmeye dayanır.
- Öğrenci katılımına önem verir.
- Tarafsız ve adildir.
- Öncelikle öğrencilerdeki değişimle ilgilenir.
- Sınıfın çalışmalarında sosyal bir bilinç vardır.

2.2.5. Koruyucu (Etkileşimsel) Disiplin Yaklaşımı

Etkileşimsel disiplin anlayışı, hem insancıl hem de davranışçı felsefenin ilkelerine dayanmaktadır (Aksoy, 2001). Temelinde yatan düşünce; büyümenin, bireyin ve bireyin içinde bulunduğu çevre arasındaki dinamik bir süreç olduğudur (Erden ve Akman, 1997). Bu nedenle bireyin gelişiminde hem çevre, hem de içsel duygu ve düşüncelerin birlikte değerlendirilmesi gerektiği belirtilir. Öğrenme bireysel bir süreç olarak kabul edilse bile, grubun davranış ve yapısı öğrenmeler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, öğrenci davranışlarının kontrol edilmesinde hem öğretmen hem de öğrenciler temel sorumluluğa sahiptir.

Öğretmenin temel görevi, etkili ve üretken bir sınıf grubu oluşturmak, beklentileri açıklamak, önderliği paylaşmak, arkadaşlığı ve üretken grup normlarını geliştirmek, öğrencileri açık iletişime ve bağlılığa özendirmek ve onlara rehberlik yapmaktır. Bu nedenle öğretmen bir bütün olarak sınıfın haklarını korumalıdır (Weber,2003, Chernow ve Chernow, 1981). Öğrenciler, kendilerini değerli hissettiklerinde ve kendilerini ifade etme haklarına sahip

olduklarını gördüklerinde, onlar sınıf içinde daha katılımcı ve daha az rahatsızlık verici olacaklardır.

Bir grup olarak sınıfın haklarını korumak için gözlenebilir davranışları kontrol etmek gereklidir. Uzun dönemde öğrencilere kendi davranışlarını kontrol etme fırsatları verilir ancak asıl amaç, tüm öğrencilerin öğrenme haklarını korumaktır (Aksoy, 2001). Az sayıda ve çok gerekli olan sınıf kuralları öğrencilerle birlikte oluşturulur. Kurallara uyulup uyulmadığı ve bazı kuralların değişmesinin gerekli olup olmadığı, öğretmen rehberliğinde yapılan sınıf toplantılarında öğrencilerle birlikte tartışılır.

(Lewis, 1999; Kagan, 1992). Sorun çözmede sınıf toplantıları yapmanın amacı, öğrencilerin kendilerine ve sınıftaki diğer öğrencilere karşı olan sorumluluklarının farkına varmalarına yardımcı olmaktır (Weber, 2003). Öğretmenlerin öğrencilerle, kendi davranışlarının nedenlerini ve sonuçlarını anlamaları konusunda açık ve samimi bir şekilde konuşmaları önemlidir. Öğretmenin rolü, saldırmak veya suçlamak değil, desteklemek ve teşvik etmektir (Redl ve Wattenberg, akt: Charles, 2002).

2.3. DİSİPLİN UYGULAMA MODELLERİ VE STRATEJİLERİ

2.3.1. Davranış Değiştirme Disiplin Modeli

Davranış değiştirme disiplin modeli, davranışların çevre tarafından ödül ve ceza yolu ile oluştuğunu ifade eden davranışçı psikologlar Watson, Thorndike ve Skinner' in düşünceleri üzerine kurulmuştur. Temel ilkesi, insanların acı veren, hoş olmayan deneyimlerden veya uyarıcılardan kaçarken, hoş ve ödüllendirici olanı aramaya çalıştığıdır. İstenmeyen davranış gösteren tek bir öğrencinin bireyselleştirilmiş bir yaklaşımla davranışını düzeltmeyi kapsamı içine alırken aynı zamanda tüm sınıfın davranışlarını da denetlemek amaçlanmaktadır. (Weber, 1986; Charles, 2002; Kauffman, Mostert, Trent ve Hallahan, 1998; Kerr ve Nelson, 1989; Burden, 1995; Zirpoli ve Melloy; 1997; Skinner, Alberto, Troutman, Carles ve Madsen, 1995; McNmara ve Moreton, 1995; Özyürek, 2001; Özyürek, 1996; Özden, 1997; Ataman, 2000; Korkmaz, 2002; Celep, 2002; Fidan, 1996; Tertemiz, 2000).

Davranışçılara göre; öğrenciler, uygun olmayan biçimde davranmayı öğrendiğinden ya da uygun biçimde davranmayı öğrenemediğinden dolayı istenmeyen davranışlar gösterirler. Model, davranışın nedeni bilindiği takdirde, davranışın değiştirilmesinde daha akılcı kararlar alınabileceğini (Kauffman, Mostert, Trent ve Hallahan, 1998) bu nedenle öğretmenlerin, sınıf ortamındaki her bir öğenin, öğrenci davranışını nasıl etkilediğini değerlendirmeleri gerektiğini vurgular. Özellikle istenmeyen davranış değiştirecek bir strateji planlanmadan önce, davranış detaylı bir şekilde tanımlanmalı ve analiz edilmelidir. Bu analiz sırasında dikkat edilmesi gereken basamakları Weber (1986), Kauffman, Mostert, Trent ve Hallahan (1998), Zirpoli ve Melloy (1997), McNmara ve Moreton (1995) ve Özyürek (1996) şu şekilde açıklamaktadırlar:

- Hedef davranışın detaylı bir tanımlamasını yapabilmek için gözlemlemek,
- Davranışın sıklığını ve şiddet düzeyini belirleyip, mümkün olduğu kadar objektif bir şekilde ortaya koyabilmek için gözlem sonuçlarını kaydetmek,
- Davranışın yalnızca kendisini değil, belirleyicilerini (öncül) ve sonuçlarını (artçıl) da bütün olarak görmek,
- Davranış değiştirme programına başlamadan önce, problem davranış sergileyen öğrencilerin kendi davranışlarını fark etmelerini ve çaba göstermelerini sağlamak. Davranışçılar, davranış değiştirmede olumlu ve olumsuz olarak gruplanan pekiştireç ve ceza kullanımını önermektedir. Olumlu pekiştireç, belli bir davranışın sıklığını ve gücünü arttıran, hoş ve istenilen uyarıcıları tanımlamak için kullanılır. Olumsuz pekiştireçler ise, uyarıcının ortadan kaldırılmasıyla davranış güçlendirmektedir (Edwards, 1993; Burden, 1995; Celep, 2000, Ataman,2000; Burden (1995), Zirpoli ve Melloy (1997), Edwards (1993) pekiştireç olarak kullanılabilecek uyarıcıları şu şekilde örneklendirmektedir.
- Duruma Bağlı (Koşullu) Pekiştireçler: Öğrenciye verilecek pekiştirecin belli bir duruma bağlanmasıdır. Örneğin; ödevini bitirirsen, sınıfını geçersen, sessiz olursan... gibi bir durum verilir.
- Yiyecek türü pekiştireçler: Şeker, meyve, kek, pasta, çikolata, meyve suyu, kurabiye, mısır gevreği, sandviç vb. gibi yenilebilir ve içilebilir şeyleri

içermektedir. Her eğitim kademesinde kullanılabilir fakat genellikle okulöncesi ve ilkokul kademelerinde daha sık kullanılmaktadır.

·Sosyal pekiştireçler: Kucaklama, başını okşama, sırtına dokunma, gülümseme gibi jest ve mimikleri, “çok iyi çalıştın, gerçekten çok dikkatlisin, çok iyi gidiyor, bu harika, iyi çalışma, teşekkür ederim vb” sözel ifadeleri içermektedir.

·Maddi ya da materyal türü pekiştireçler: Oyuncak, renkli mumlar, kalem, kâğıt, kitap, poster, pul, resim kâğıdı, kaset vb. türü araç-gereç ve malzemeler olabilmektedir.

·Etkinlik türü pekiştireçler: Öğretmene yardım etme, bir süre istediği arkadaşları ile oturma, serbest zaman tanıma, erken yemeğe gitme, oynanacak oyunu ya da yapılacak etkinliği seçme, parti düzenleme, sınıf defterini getirme, materyal dağıtma görevi vb. türü etkinlikleri içermektedir.

·Sembol türü pekiştireçler: Yıldız ve çıkartmalar, rozet, puan, oyun kâğıdı, bilet ve sertifika gibi materyal ya da elle tutulur somut şeyleri içermektedir.

Davranış değiştirme disiplin modelinin, öğrenciyi istenilen davranışı yapmaya yöneltmede kullanılan uygulama stratejileri şunlardır (Weber, 1986; Charles, 2002; Burden, 1995; Edwards, 1993; Zirpoli ve Melloy, 1997; Celep, 2002; Sönmez, 1993; Korkmaz, 2002; Kılbaş, 2003; Özyürek, 1996):

Sınıf Kurallarını Belirleme: Öğretmen, öğrencilerin sınıfta nasıl davranmaları gerektiğini bildiren sınıf kurallarını belirleyerek, sınıfta ne olabileceğinden haberli olduğunu gösterir. Böylece öğrenciler de, öğretmenin beklentileri hakkında bilgi edinirler. Kurallar ve sonuçları açık ve anlaşılır biçimde öğrencilere periyodik olarak açıklanmalı ve anlaşıldığından emin olunmalıdır.

·Aralıklı-Oranlı Pekiştireç Verme: Davranış değiştirme disiplin modelinde, 4 tür aralıklı-oranlı pekiştireç türü kullanılmaktadır. Amaç, uygun öğrenci davranışını özendirmektir.

·Sabit Zaman Aralıklı Pekiştireç: Belli zaman aralıklarıyla verilir.

·Değişken Zaman Aralıklı Pekiştireç: Farklı zaman aralıklarıyla pekiştireç verilir.

·Sabit Oranlı Pekiştirme: Belli sayıda doğru davranışın gözlenmesinden sonra pekiştirme verilir.

·Değişken Oranlı Pekiştirme: Farklı oranlarda doğru davranış gözlemlendikten sonra pekiştirme verilir. Bu tür pekiştirmede, kişi pekiştiricinin geleceğini bilir, fakat ne zaman geleceğini bilmez. Bu nedenle bu tür pekiştirme, yeni davranış kazandırmada ve özellikle kazandırılmış davranışın sürdürülmesinde en etkili olanıdır. Sınıfta değişken oranlı pekiştirme verme, öğrencilerin öğrenme sürecine olumlu yönde katkıda bulunmasını sağlar.

Söndürme: İstenmeyen davranış tümüyle ortadan kaldırmadır. Öğretmenin istenmeyen davranış yapan öğrenciye olumsuz pekiştirme vermesi söz konusudur. İstenmeyen davranışa karşılık, istenen davranış aynı anda özendirildiğinde daha etkilidir. Öğretmen istenmeyen davranış gösteren öğrencinin bu davranışını görmezden gelirken, dikkatini uygun davranış gösteren öğrenciye yöneltir. Bu arada, uygun olmayan davranış gösteren öğrencilere, bu davranışlarını değiştirmeleri gerektiği yönünde bir ileti gönderilmiş olur. Öğretmen, söndürmeyi özendirme ile birlikte kullandığında sınıf disiplini önemli gelişmeleri bekleyebilir. Uygun davranışlar artarken, istenmeyen davranışlar azalacak ve ortadan kalkacaktır.

Hedef Davranış Parçalara Ayırma (Yaklaşık İstendik Davranışları Kabul Etme): Öğretmenin öğrencilerden istediği davranış, ilk başta ideallik ya da mükemmellik taşıyor olabilir. Bu durumda davranışın bu şekilde oluşması zor olmaktadır. Hedef davranış, küçük ve basit parçalara ayrılır. Her bir parça için ayrı pekiştirme tarifesi kullanılır. Bu strateji, öğretmenlerin davranışın parçalarına öncelik vermesini, hedef davranışa ulaşana kadar onlar üzerinde girişimde bulunmasını gerektirir. Bir başka deyişle davranış değişikliğinin aşamalı olarak uygulanmasıdır. Öğrenci istenilen davranışa yaklaştıkça öğretmen onu pekiştirir ve sonuçta istenilen davranışa ulaşılır.

Öğrenciyi Sınıftan Dışarı Atma (Time Out Area): Öğretme-öğrenme ortamına rahatsızlık veren öğrencinin, bu davranışını bırakması için, sınıfın pekiştirici iklimi dışında bir fiziksel alanda (time-out area) bekletilmesidir. Bu fiziksel alan, genellikle sınıf dışında küçük bir oda şeklindedir (Edwards, 1993). Genellikle, öğrenci davranışını sona erdirene dek bu alanda bekletilir.

Öğretmenlerin rahatsızlık veren öğrenciden, sınıfın arka tarafında sınıfa sırtını dönük bir şekilde oturmasını istemesi, sınıfın bir köşesinde ayakta bekletmesi gibi uygulamalar da, dışlama stratejisi içinde görülmektedir (Celep, 2002).

Öğrenci İle Anlaşma Yapma: Öğretmenin öğrencilerle sınıfta gösterilmesi gereken davranışlar konusunda bir anlaşma yapmasıdır. Bu davranışsal anlaşma, yazılı veya sözlü olabilir. Hem öğretmenin, hem de öğrencilerin isteği yerine getirilmiş olur. Ancak ilk önce öğretmenin istediği davranışı öğrenciler yerine getirmek durumundadır. Anlaşma, eğer bu davranışlar yerine getirilmezse, ne gibi sonuçlarla karşılaşılacağını ve pekiştirecin miktarını belirlemelidir. Bireysel ya da grup anlaşması kullanılabilir. Grup anlaşması, her öğrencinin elde edeceği sonucun sadece kendi davranışına değil, tüm grup arkadaşlarının davranışlarına bağlı olmasıdır. Gelişim ve öğrenme düzeylerindeki farklılıklar nedeniyle, anlaşmaların gruptan çok bireysel olması da önerilebilir. Anlaşmadaki davranışların, belli bir zaman içinde başarılabılır olması ve ödüllerin, davranıştaki değişimin önemliliğine göre belirlenmesi önemlidir.

Öğrenciye Doygunluk Verene Kadar Gösterdiği İstenmeyen Davranışı Yaptırma: Doygunluk, normal pekiştirme tarifelerinin uygulanmadığı, özellikle çok zor davranışları ortadan kaldırmak için kullanılır. Doygunluk, öğrencilerin istenmeyen davranıştan vazgeçene ya da davranış sönene kadar davranışı tekrar ettirmeyi gerektirir. Bir çeşit biktırma yöntemi uygulanmaktadır.

Model Alma (Örnekleme Kullanma): Belli davranışların öğretilmesinde ve öğrencinin zarar verici davranışlarını uygun davranışlara çevrilmesinde etkili olan bir stratejidir. Öğrencinin kendisinin bazı davranışların sonuçlarıyla karşılaşmadan, diğerlerini gözlemleyerek davranışını düzeltmesi ya da yeni davranış edinmesi olarak açıklanır. Öğretmenler, öğrencilerin göstermesini istediği davranışlar ve değerler için, kendilerini, öğrencilerin akranlarını ya da bir yetişkini model olarak kullanırlar. Grup önderi olan bir öğrenci, uygun davranışlar gösteriyorsa, model için ideal bir aday olabilir. Ancak bazen sınıf ortamında istenmeyen davranışı yapan bir öğrenci, diğer öğrencilerin de bu

davranışı yapmalarında olumsuz model olabilmektedir. Buna “dalga etkisi” denir.

Olumlu-Olumsuz İfadeler Kullanma: Öğrenciler, istenmeyen davranışlar gösterdiklerinde, onlara uygun davranışlara yöneltme amacıyla olumlu ifadeler kullanılması önerilmektedir. Çünkü eleştirel ya da aşağılayıcı bir dil kullanma, öğrencileri cezalandırmaktadır ve bütün ceza çeşitlerinde olduğu gibi öğrencilerin uygun davranışları anlamaları konusunda işe yaramamaktadır. **İpuçları, Eylem ve İşaretler Kullanma:** İstenmeyen davranışların sınıf ortamında ortaya çıkması ve sürmesi durumunda öğretmenin, sözel ve sözel olmayan mesajlarla, eylem ya da işaretler kullanarak, öğrenciye uygun davranışı hatırlatan ipucu vermesidir.

Ceza Verme: Davranışı izleyen olay ya da davranışların sonuçları, davranışın ileride olabilme olasılığını azaltıyorsa, ceza olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenin öğrencinin istenmeyen davranışına karşılık, öğrenciyi hoşuna giden şeylerden alıkoyması ya da öğrencinin hoşuna gitmeyen işler yaptırmasıdır. İstenmeyen davranış yapan, kurallara uygun davranmayan öğrencilerin davranışlarının değiştirilmesi amacıyla ceza kullanımı konusunda farklı düşünceler olmakla birlikte genellikle üç temel bakış önemlidir. Birinci temel düşünce, cezanın uygun kullanımının, öğrencinin istenmeyen davranışını ortadan kaldırmada çok etkili olduğunu vurgularken diğeri, davranış üzerinde istenilen kısa süreli bir etkiye sahip olsa da olumsuz etkilerinin olası olması nedeniyle, davranış iyice gözlenmeden cezanın uygulanmaması yönündedir. Üçüncü temel düşünce ise, ceza kullanımından kaçınılması, bunun yerine diğer stratejilerin kullanılmasına yöneliktir.

Edwards (1993) kullanımının basit olması, sonuçlarını hemen vermesi, sınıfta davranışı kontrol altında tutmanın ön planda tutulmasının öğretmenlerin çoğunun isteğine uygun düşmesi, öğrencilerin ödül elde ettiklerinde kendilerini başarılı hissetmeleri, standart davranışların bütün öğrenciler için tek, sürekli ve açık olması, her yaş grubundaki öğrencilerde kullanılabilirliği modelin güçlü yönleridir.

2.3.2. Güvengen Disiplin (Atılğan Disiplin)

Güvengen (Atılğan) disiplin modelinin amacı, öğretmenlerin öğrencileriyle tutarlı, sakin ve etkili bir biçimde iletişim kurmalarına yardım edecek sınıf düzenini sağlamak, öğretmen ve öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarını karşılamak, öğretimin ve öğrenmenin istenilen yönde gerçekleşmesini kolaylaştırmaktır. Bu disiplin modeli öğrencilerin istenen yönde davranmalarını teşvik eder. Öğrencilerin sınırlara ihtiyacı olduğunu ve sınırları koymanın ve uygulamanın öğretmenin sorumluluğu olduğunu belirtir (Edwards, 1993; Charles, 1996, Burden, 1995; Wolfgang, 1995; Celep, 2002; Kılbaş, 2003).

Güvengen (Atılğan) disiplin modeli, öğretmenlerin öğrencilerin kabul edilebilir biçimde davranmalarına yardım etme konusunda yöneticilerden destek alma ve ebeveynlerle işbirliği kurma hakkına sahip olduğunu vurgular. Canter ve Canter (1992) sınıfta öğretmen ve öğrenci haklarına önem vermekte, öğretmenlere öğrencilerin sınıfta nasıl sorumluluk alacaklarını, davranışın insanca yönetildiği, ihtiyaçların karşılandığı ve öğrenmenin istenen yönde gerçekleştiği bir atmosferi nasıl yaratacaklarını göstermektedir. Modele göre öğrencinin sınıf içindeki hakları; öğretmenlerin kendilerinden ne tür davranışlar beklediğini bilme, öğretim programı sürerken nasıl davranması gerektiği konusunda kendine özel yönerge alma, olumlu pekiştireç alma, desteklenme ve davranışlarının sonucunu bilmedir.

Öğretmenlerin sınıf içindeki hakları ise; öğrenciler için en uygun sınıf ortamını oluşturma, öğrencilerden gelişimlerine en üst düzeyde katkıda bulunacak davranışları bekleme, yönetici ve ebeveynlerden destek almaktır. Canter ve Canter (1992; akt. Edwards, 1993) bu haklara sahip olan öğretmenlerin öğrenciler için destekleyici ve olumlu bir atmosfer yaratabileceklerini vurgular. Güvengen öğretmen öğrenciden beklentilerini açıkça ve kesin olarak ifade ederek bunu açıkça gösterir. Özellikle karmaşa durumlarında öğretmenlerin duygusal kontrollerini kaybetmemeleri, olumlu, kesin ve tutarlı olmaları önerilir (Charles, 1996).

Bu disiplin modeline göre, göre tüm öğretmenler eğitimsel ihtiyaçlarını öğrencilere iletme ve öğrencilerin bu ihtiyaçlar doğrultusunda davranmasını sağlama potansiyeline sahiptir. Ancak öğretmenlerin çoğu bazı olumsuz

düşüncelerden dolayı zorluk yaşamaktadır. Sınıf yönetimindeki en önemli engellerin öğretmenin kendi yeteneği hakkındaki olumsuz düşünceleri ve problemin türüne bakmasızın öğrencilerin davranışlarında olumlu bir değişiklik yapamayacakları varsayımı olduğu ifade edilir. Bu nedenle atılgan disiplinin ilk adımı bu engelleri fark etme ve ortadan kaldırmadır. İkinci adım, öğretmenin atılgan tepki biçimlerini kullanmasıdır. Model üçüncü adımda öğretmenlerin sınıf kurallarını, pozitif tanımayı ve mantıksal sonuçları (yaptırımları) içeren işlevsel bir disiplin planının hazırlanmasını vurgular (Edwards, 1993; Charles,1996; Burden, 1995; Wolfgang, 1995; Evertson, Emmer, Worsham, 2003; Celep, 2002; Martin, Sugarman ve McNamara, 2000).

Kuralları ve Beklentileri Oluşturma: Kural ve beklentileri belirleme süreci, öğretmenin öğrencilerden neler beklediğini, nedenleriyle birlikte açıklama sürecidir. Kurallar öğrencilerin nasıl davranacaklarını tam olarak belirlemeli, sınırlı sayıda olmalı sayısı 5-6'yı geçmemeli, her derste kullanılmalı, akademik konularla değil davranışlarla ilgili olmalıdır. Kural ve beklentilere uyulmadığı takdirde sonuçların neler olacağı öğrencilere açıklanmalı, anlaşılıp anlaşılmadığı soru sorularak kontrol edilmeli ve öğretilmelidir (Mackenzie, 1996). Bu durum, yaptırımlar uygulandığında, öğrencilerin davranış biçimleri nedeniyle bu sonucu seçtiklerini anlamalarını sağlayacaktır.

Pozitif Tanıma (Olumlu Kabul): Sınıfta beklentilere göre davranan öğrencilere saygı duyma, onaylama ve ilgi gösterme anlamına gelmektedir. Canter (1992; Akt: Edwards, 1993; Charles, 2002) ve Bluestein (1998) öğretmenler genellikle, istenmeyen davranışlarla baş etmeye, uygun davranışları onaylamaktan daha çok zaman ayırmaktadırlar. Modelde, öğretmenlerin, çocukların sadece istenmeyen davranışlarına karşı değil uygun davranışlarına karşı da sorumlu oldukları vurgulanmaktadır. Çocuklar, beklenen şekilde davrandıklarında, davranışlarının uygunluğu hakkında onay almaya ihtiyaç duyduklarından, öğretmenler beklentiler doğrultusunda davranan öğrencilere saygılı bir biçimde dikkat gösterilmelidir. Onları fark etmeli ve davranışlarını onaylamalıdır. Benlik saygısını artırma, olumlu davranışlara güdüleme ve olumlu sınıf ortamı oluşturma açısından sıklıkla yapılması gerekmektedir. Bu

disiplin modeline göre, ödül vermek de etkili öğretmenleri daha az etkili olanlardan ayıran bir özelliktir. Kendine saygısı olan çocuk, saygısını korumak için istenmeyen davranışlardan kaçınmaktadır.

Özel ayrıcalıklar sağlama, boyama kitabı ya da kalem, onurluk, sertifika niteliğinde ödüller verme, aile ile görüşerek olumlu bilgiler verme, eve övgü içeren mektup ya da not gönderme, sınıfı grup olarak ödüllendirmek için küçük bir parti verme gibi bir ödül sistemi kurulabileceği de belirtilir. Öğrenci davranışlarına karşı sadece ceza verilmesi, öğretmen ve öğrenciler arasında olumsuz duyguların oluşmasına yol açacaktır. Beklenen davranışlar karşısında övgü ve ödüller kullanarak güdüleyici olmak ise, pozitif duyguları arttırır (Edwards, 1993; Bluestein, 1998).

Yanlış Davranışı İzleme: Modele göre, öğretmenler sorun davranış gösteren bir öğrenciye karşı yaptırımlara başvurmadan önce, davranışı izlediğini ve kararlılığını gösteren, öğrenciyi yeniden derse yönlendirmeye yönelik aşağıda belirtilen yolları izlemelidir.

·Göz Kontağı: İstenmeyen davranışı yapan öğrenciyle göz teması kurmaktır. Davranışının rahatsızlık verdiği ve bitmesinin beklendiği hakkında bilgi verme ve iletişime davet etme açısından çok önemlidir. İstenmeyen davranışı yapan öğrenciyle ilk olarak göz kontağının kurulması, diğer öğrencilerin olayın farkına vararak, dersten kopmalarını önler.

·Dolaylı İleti (İpucu): Yanlış davranışı gösteren öğrenci üzerine odaklaşmadan, ona hatalı davranışını düzeltmesi için verilen bir işarettir. Bunlar, öğretmenlerin suçlamak için değil, bilgilendirmek için kullandıkları sözel ve sözel olmayan davranışlardır. Genel olarak kuralları hatırlatma, sınıftaki eşyalardan yararlanılarak - ışıkları yakıp- söndürme, masaya elle ya da bir kalemle hafifçe vurma, perdeleri açıp kapama vb. - dolaylı olarak uyarı verilebilir.

·Doğrudan İleti: Dolaylı iletinin başarısız olması durumunda, sorun davranış gösteren öğrenciye yönelik bir ileti gönderilir. İsmiyle hitap ederek kuralı hatırlatma ve soru sorma örnek verilebilir.

·Ben” iletisi Gönderme: Bunun da başarisız olması durumunda öğretmenler bir diğerk sözel sınırlandırma olan “ben” iletisini kullanarak öğrenciyi belli bir biçimde davranış göstermeye yöneltir.

·Yakınlık Denetimi Kullanma: Konuşurken öğrenciden çok uzak durmak, ğretmeni ilgisiz gösterebilir ancak çok yakın olmak da tehdit edici olarak algılanabilir. Burada anahtar nokta, iyi gözlemektir. Güvengen (Atılğan) davranış modelinde, öğrencinin istenmeyen davranışına karşı öğretmenin, öğrencinin yakınına gitmesi, göz teması kurması, kontrollü ses tonu ile birlikte öğrenciye dokunarak istemini tekrarlaması, önemli bir tutum ögesidir.

Mantıksal Sonuçlar (Yaptırımlar): Mantıksal sonuçlar, öğrenciler sınıf kurallarına uymadıklarında öğretmenler tarafından kullanılan yaptırımlardır. Yaptırım, ğrencinin hoşlanmayacağı bir şey olmakla birlikte asla fiziksel ya da psikolojik olarak zarar verici bir yaptırım olmamalıdır. Ayrıca ğrenciler yaptırımları önceden bilmeli, yaptırımların kendi davranışlarının bir sonucu olarak uygulandığını anlamalıdır. Canter ve Canter (1992), ğrencilere hangi davranışların kabul edilemez olduğunu açıklamaksızın yaramazlık yapmalarına izin vermenin öğrenciler için daha zararlı olacağını vurgulayarak, istenmeyen davranışlar karşısında öğretmenlerin bir gün içinde uygulanacak yaptırımların sırasını belirleyen bir disiplin hiyerarşisi oluşturmalarını önermektedir. Hiyerarşideki her yaptırım bir öncekine göre daha büyüktür. Bu disiplin modeline göre istenmeyen davranış karşısında uygulanabilecek yaptırımlar şunlardır (Akt: Charles, 2002; Edwards, 1993; Burden, 1995; Wolfgang, 1995):

·ğrenciyi Gruptan İzole Etme (Mola): Genellikle sınıfın bir köşesinde veya okuldaki bir başka sınıfta (time-out area), öğrencinin bir süre tek başına kalmasını sağlamak şeklinde uygulanır.

·Ayrıcalıkları Geri Alma (İmtiyaz Kaybı): Canter ve Canter (1992; Akt: Edwards,1993), ğrencilerin sevdikleri etkinliklere katılmasını engellemenin en geçerli yol olduğunu ileri sürmektedirler. Örneğın, müzik, spor drama etkinliklerine katılımın engellenmesi ya da serbest zamanın alınması gibi mahrum bırakmalardır.

·Öğrencinin yapmakta Olduğu Etkinliği Bitirene Kadar Sınıftan-Okuldan Ayrılmasına İzin Vermeme: Sınıfta çalışmasını tamamlamayan bir öğrencinin, çalışmasını bitirene kadar sınıfta kalmasını sağlamak örnek olarak verilebilir.

·Öğrenciyi Müdürün ya da Müdür Yardımcısının Yanına Gönderme: Özellikle öğrenci sayısının fazla olduğu okullarda, öğrenciyi müdüre gönderme sık kullanılan bir ceza uygulamasıdır. Müdür ya da müdür yardımcıları, disiplin problemlerinin çözümünde temel sorumluluk sahibi olduklarından, başka okula transfer, okuldan uzaklaştırılma ya da profesyonel yardım gerektiğinde havale etmek için gerekenleri yapabilmektedirler. Son dönemlerde velilerin en ufak bir durumda öğretmeni şikayet etmelerinden dolayı öğretmenlerin sorumluluktan kurtulmak için öğrencileri okul yöneticilerinin yanına götürerek sorumluluğu onlara attıkları görülebilir.

·Aileyi Okula Çağırma: Canter ve Canter (1992; Akt: Edwards, 1993), öğretmenlerin çocuklar zarar verici oldukları zaman, aileyi arayarak ya da öğrenciyle eve bir not göndererek, aileyi okula çağrımlarını ve onlardan yardım istemelerini önermektedir. Öğretmenler aileden, öğrenciye, evde televizyon izlememe, odalarından çıkmama, sosyal etkinliklerden bir süre uzak tutma gibi yaptırımlar uygulamalarını isteyebilir.

·Öğrenciyi Başka Bir Sınıfa Gönderme: Öğrenciyi, yaptıklarını değerlendirmesi ve bir süre bulunduğu ortamdan uzaklaştırma amacıyla başka bir sınıfa gönderme yaptırımının pekiştireç olarak algılanmaması için öğretmenlerin çok dikkatli olması gerekmektedir.

·Ses Kaydı: İstenmeyen davranışlarda bulunan öğrencilerinin seslerini teybe kaydedip müdüre ya da velilere dinletmedir. Özellikle ailelerin, çocuklarını böyle bir şey yaptığına inanmakta zorlandıkları zaman aileye sunulan bu kayıtlar, olayın genel görüntüsünü çizmede gerçekçi bilgiler verir.

Yaptırımların sakın bir biçimde uygulanması, tutarlı olunması, yaptırım sonrası ilk fırsatta öğrencinin olumlu davranışının bulunarak bunun öğrenciye ifade edilmesi, olanlar hakkında konuşmak isteyen öğrenciye fırsat verilmesi önemlidir. Dördüncü adım, hazırlanan disiplin planının öğrencilere öğretilmesidir. Kuralların neden gerekli olduğunu açıklama, özel kuralları öğretme, anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etme, kurallara uyan öğrencilere

ödüllerin nasıl verileceğini açıklama, yaptırımlara neden başvurulduğunu açıklama, yaptırımları öğretme ve anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etme değişik sınıf düzeylerinde plan öğretiminde önerilen basamaklardır (Charles, 2002). Modelin beşinci adımı öğrencilere sorumlu bir şekilde davranmayı öğretmektir. Canter ve Canter (1996), yönetilmesi zor öğrenci davranışlarıyla baş etmede öğretmenlere öğrencilerle birebir problem çözme görüşmeleri yapma, öğrencinin çevresiyle ilişkilerini geliştirme ve bireysel davranış planı yapma stratejilerini kullanmaları gerektiğini ifade eder.

Modelin öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alması, öğrencilere sorumlu bir biçimde davranmayı öğretmesi, yönetici ve ebeveynlerin desteğine başvurması ve kullanımının kolay olması gibi kendine özgü özellikleri vardır. Öğretmenlerin düzeltici bir yönetim sistemini benimsemelerine yardım etmekte ve sınıftaki öğretimi çok az kesintiye uğratarak gerçekleştirmelerine izin vermektedir. Ayrıca öğretmenlerin fiziksel, psikolojik stres ve sözel tartışmalardan uzak durmalarını sağlayarak öğretime ayrılan zamanı arttırmaktadır. Modelin zayıf olarak nitelenen yönleri ise; istenmeyen davranışın duygusal, hastalık vb. gibi nedenlerini anlamada yetersiz kalması, övgü ve ödül kullanımı önerilmesine rağmen uygulamada buna fazla yer verilmemesi ve istenmeyen davranışı önlemeye odaklı olmasıdır (Charles, 2002; Edwards, 1993).

2.3.3. Gerçeklik Terapisi / Kontrol Modeli

Glasser göre (1998) davranışlarımız; yaşamsal (yemek, barınma, zarar verici yaşantılardan uzak durma), ait olma (emniyet, rahat, grubun üyesi olma), güç (önemlilik duygusu, statü elde etme), eğlenme (zihinsel ve duygusal olarak iyi zaman geçirme) ve özgürlük (seçim yapma, kendini yönlendirme ve sorumluluk alma) ihtiyaçlarımız tarafından belirlenmektedir. Buna bağlı olarak model, çocukların istenmeyen davranışlar göstermelerinin nedenini, karşılanamayan gereksinimlere dayandırmaktadır. Çocukların, gösterdikleri davranışların bütün sonuçlarını inceleyerek, davranışlarının sorumluluğunu almayı ve kendi davranışlarını yönetmeyi öğrenebileceklerini vurgulayan Glasser (1998) öğretmenlere, öğrencileri herhangi bir davranış yapmaya

zorlamamalarını, onlara davranışlarını yargılama ve değiştirme fırsatı vererek seçim hakkı tanımalarını önermektedir (Charles, 2002; Burden, 1993; Edwards, 1993; Wolfgang, 1995).

Bu disiplin modelinin temelindeki ilke, yanlış davranışın yanlış seçimden, doğru davranışın doğru seçimden kaynaklandığıdır. Öğrenciler, seçimlerinin sonuçlarını görüp, bu duruma dayanabileceklerini düşündüklerinde, buna göre tercih yaparlar. Eğer istenmeyen davranışları onların gereksinimlerini karşılamalarına yardım ediyorsa, seçimleri de bu yönde yani yanlış olacaktır. Bu nedenle öğretmen davranışları, çocukların gereksinimlerini karşılayacak yönde olmalı, okul yöneticileri ve öğretmenler, çocukların öğrenme çabalarına ve onların kendilerine değer vermeyi başarmalarına yardım etmelidir. Çocuklar uyum sağlayamıyor veya üretken davranış sergileyemiyorlarsa, o zaman öğretmenlerin kendi davranışlarını gözden geçirmeleri ve sınıf yapısını değiştirecek yollar bulmaları gerektiği belirtilmektedir (Charles, 2002; Burden, 1993; Edwards, 1993; Wolfgang, 1995). Buna göre, öğretmenler;

- Geleneksel ödül-ceza uygulamalarını bırakmalı, okul etkinliklerini sevmeye, kabul görme, kontrol, özgürlük ve eğlence ihtiyaçlarını doyurmaya yönelik hazırlanmalıdır.

- İşbirlikçi öğrenmeye önem vermelidir.

- Öğrencilerin birbirinden farklılık gösteren ihtiyaçlarını, bireysel farklılıklarına uygun olarak doyurmalarına olanak sağlamalıdır.

- Öğrencileri kendilerini ifade etmeye yüreklendirmeli ve onları dinlemelidir.

- Kendi başarılarını en yüksek düzeye çıkarma sorumluluğuna sahip olduklarını belirtmelidir.

- Öğrencileri zorlamamalı, baskı uygulamamalıdır.

- Öğrencilerin kişisel yaşantılarına ilgi göstermelidir.

Gerçeklik / kontrol terapisi modelinin, sıkça uygulanan temel stratejileri şunlardır (Charles, 2002; Burden, 1993; Wolfgang, 1995; Edwards, 1993):

Sınıf Kurallarını ve Beklentilerini Oluşturma: Model, sınıfta kabul edilebilir davranışların açık sınırlarının tanımlanması gerektiğine işaret etmektedir. Yanlış seçimler sonucunda yanlış davranışlar sergileyen öğrencileri takip ederek, onlara yanlışlıklarını göstermek ve doğru davranışta bulunan

öğrencileri devam etmeleri konusunda teşvik etmek için, her sınıfın uygulanabilir bir kurallar listesine sahip olması gerekmektedir. Öğretmenler kuralları belirlerken kesinlikle öğrencilerle birlikte çalışmalı, kuralların sayısı az ve basit olmalıdır. Öğretmenin görevi, kurala uymayan öğrenciyi yönergeler ve komutlarla karşı karşıya getirmektir.

Davranışı Tanımlama: Öğretmenin, öğrenci tarafından yapılan istenmeyen davranışı doğrudan ifade etmesi ve uygun davranışın bir tanımlamasını yapmasıdır. Bu durumda ortaya konan, öğrencinin yanlış davranışdır. Öğretmen yanlış davranışı ifade ederek öğrenciye durmasını, doğru davranışı tanımlayarak da sorumlu davranmasını belirtmiş olmaktadır. “Osman, elindeki cetveli yerine koy ve çalışmana dön” vb.

Soru Sorma: İstenmeyen davranışlar ortaya çıktığında, öğretmen, öğrenciye uygun sorular sorarak, öğrencinin farkındalık düzeyini arttırmalıdır. Ancak sorular, yargılayıcı ya da eleştirici olmamalı, niçin? sorusu sorulmamalıdır. Bahane ve nedenlerle ilgilenilmemeli, basitçe çocuğun ne yaptığını söylemesi istenmeli, davranışının sonuçlarını düşünmesi sağlanmalıdır. Ne yapıyorsun? Derslere sürekli geç gelmek sana ne kazandırıyor? Gibi sorular sorulabilir.

Plan Yapma: İstenmeyen davranışta bulunan öğrenciye, davranışının sakıncası, hangi kurala uygun olmadığı açıklandıktan sonra, bir daha aynı davranışta bulunmaması için ne yapmayı düşündüğü sorulur ve bu konuda bir plan hazırlaması istenir. Bu sorular modelde çok önemli bir yere sahiptir. Eğer öğrenci “davranışın hakkında ne yapacaksın?” sorusuna tepki vermezse, öğretmen öğrenciye üzerinde anlaşabilecekleri bir plan önererek ya da alternatif bir plan hazırlayarak yardım edebilir. Model, plan üzerinde anlaşıldıktan sonra öğrencilere imzalatılmasını önermektedir. Böylece öğrenciler anlaşmayı bozarlarsa, ayrıcalıklarını kaybedeceklerini bilirler.

Pekiştiriciler: Glasser, öğrencilerin bazen olumlu ya da sorumlu davranışlar göstererek elde edecekleri ödülü almak yerine, yaramazlık yaparak onlardan mahrum kalmayı göze alabileceklerini belirtmektedir. Bu gibi durumlarda öğretmenler, çocuk için daha değerli, pekiştirici aktivite ve durumlar bulmaya çalışmalıdırlar. Bu tür ödüller konusunda alternatif olarak; sınıf yardımcılığı görevine getirme, kişisel projeler için zaman verme, sevdiği bir etkinliği

yapmasına izin verme, okul ya da sınıfla ilgili resmi dosyaları taşımakla görevlendirme önerilir. Onlara sorumluluk verme, değer verildiğini hissettirme gibi tutumlardır.

Sınıf Programını ve Organizasyonunu Gözden Geçirme: Eğer öğrenci kişisel olarak yaramazlıktan daha pekiştirici bir aktivite ile meşgul olamıyorsa, öğrencinin probleminin okulun baş edeceğinin ötesinde olduğu ya da öğrencinin başarı duygusunu yaşamıyor olabileceği düşünülebilir. Glasser, öğrencilerin istenmeyen davranışlarının çoğunlukla akademik sorunlarla ilgili olduğuna dikkat çekerek, sınıftaki bir başarısızlığı nedeniyle hayal kırıklığına uğramış bir öğrencinin, etkinliklere katılmada güçlük çekeceğini belirtmektedir. Bu durumda öğretmenlere;

- Yardım etmeye istekli olduklarını göstererek, sıcak ve destekleyici bir sınıf ortamı yaratmalarını,
- Öğrencilerden yalnızca onlara yararlı olacak çalışmalar istemelerini,
- Öğrencilerden daima yapabileceklerinin en iyisini yapmalarını istemelerini,
- Öğrencilerden kendi çalışmalarını değerlendirmelerini ve düzeltmelerini istemelerini ve onlara bunu yaparken yardım etmelerini,
- Öğrencilerin, nitelikli çalışmanın kendilerini daha iyi hissetmelerini sağlayacağını görmelerine yardım etmelerini,
- Nitelikli çalışmanın başkalarına ve çevreye asla zarar vermediğini görmelerine yardım etmelerini önermektedir.

İzolasyon: İzolasyon kullanımı, öğrenciyi cezalandırma değil, öğrenciye sessizce oturabileceği bir yer temin etme ve sınıfa tekrar dönmek için bir plan hazırlama süreci olarak düşünülmektedir. Öğrenci kuralları hiçe saymaya devam ediyorsa, öğrenci başka bir yere götürülüp, orada yeniden adapte olması beklenebilir.

·Birinci Adım: İzolasyonun ilk adımı sınıftır. Öğrenci sınıfın arka tarafında bir sıra ya da masaya oturtulur. Öğrenci neler olup bittiğini görebilmeli veya dinleyebilmelidir. İlkokullarda sınıflarda rahatlıkla hazırlanabilir. İzolasyon için hazırlanan ortam, sakinleştirici ve aktivitelerden uzak olmalıdır. İlköğretim ikinci kademedede böyle bir yer olması mümkün değilse, bu yerin sınıfa yakın bir yerde (koridora) hazırlanabileceği belirtilir.

·İkinci Adım: Öğrenci yalıtım alanında veya ortama döndükten sonra başkalarını rahatsız etmeye devam ederse, yalıtımın ikinci adımına geçilir. Bu adım, öğrenciyi sınıftan ayırma ve başka bir odaya götürmedir. Öğrenci davranışını düzeltme konusunda plan yapıp, plan sorumluluğunu alana dek aktivitelere katılamaz. Ancak, hem okul çalışması yapma hem de sınıfa yetişebilmek için yardım alma olanağına sahiptir. Öğrenci okul çalışmalarından geri kalmadıkça anne-baba bu sürece dâhil edilmez. Öğretmene, öğrenci sınıfta her sorun çıkardığında ailesini çağırmaktan kaçınması önerilir. Çünkü ailenin sorunun farkına varması, çocuk tarafından evde yeni bir sorun olarak algılanabilir. Önemli olan çocuğun kendi davranışlarının sonuçlarını kendisinin kabul etmeyi ve davranışlarını yargılamayı öğrenmesidir.

Sınıf Toplantıları: Sınıf toplantıları, modelin öğretmenler tarafından en çok bilinen stratejisidir. Düzenli olarak yapılan sınıf toplantıları, öğrencilerin bireysel sorunları ya da sınıfın tüm organizasyonu üzerinde öğretmen ve öğrencilerin belli bir temel üzerinde buluşmalarını sağlar. Öğrencilerin toplantı boyunca duygu ve düşüncelerini açıklamada kendilerini özgür hissetmelerini sağlamak önemlidir. Yanlış cevaplar olmadığı için, her öğrenci toplantılarda başarılı olma fırsatına sahip olur. Sınıf toplantıları bütün sınıfı etkileyen gerçek sorunları (sınıfta kaybolan eşyalar için neler yapılabileceği, duvarlara yazılmış yazılarla ilgili neler yapılabileceği vb.) çözmeye yönelik yapılabileceği gibi, çocukların hayal gücünü geliştirme, daha önce öğrendikleri bir konu hakkında neler bildiklerini-bilmediklerini bulma ve öğrencilerin kişisel problemlerini çözme amacıyla da yapılabilir. Öğretmenin görevi herkesin fikrini söylemesini sağlamaya çalışmak, teşvik etmek ve cesaretlendirmektir. Sorunu açıklığa kavuşturmada, alternatif çözüm üretmede ve iş planı hazırlamada öğrenciler daha aktiftir. Öğretmen rehberlik yapar.

Profesyonel Yardım Alma: Öğretmenlere, karşılaşılan sorunun ciddiyetine bağlı olarak gerektiğinde, aileye bir danışman ya da psikologdan profesyonel yardım almalarını önermeleri gerektiği belirtilir.

Öğrenci sorumluluğunu arttırması, öğrenciye kendi davranışlarının olası bütün sonuçlarını görme olanağı sağlaması, öğrencilere kendi disiplin sorunlarını

çözmede yardım etmesi, öğrencilerin kendi gereksinimlerini anlamalarına ve bunları nasıl giderebileceklerine yönelik bakış açısı kazanmalarına yardım etmesi ve şiddetten kaçınması, modelin öğrenci disiplinine önemli katkılarından bazılarıdır.

Gerçeklik Terapisi / Kontrol modelinin zayıf oluşu noktalar ise şunlardır (Edwards, 1993):

- Uygun olmayan davranışlar konusunda öğrenciler ile iletişim kurulduğunda, öğretmenin öğrenciye tepki göstermesi zor olabilir.
- Sınıf toplantıları istenilen sürede bitmeyebilir.
- Kontrol kuramını uygulayarak, öğrencilerin gerçek özerklik duygusunu yaşamalarını sağlamak zordur.
- Öğrenciler, davranışlarını geliştirme planı yapmayı gerektiren becerilere sahip olmayabilir.
- Öğretmenleri sınırsız bir şekilde hoşgörülü ve iyimser davranmaya yöneltmektedir.

2.3.4. Sosyal Disiplin / Ussal Sonuçlar Modeli

Pozitif disiplin olarak da ifade edilen bu disiplin modelinin temelinde, karşılıklı saygı yatmaktadır (Wolfgang, 1995; Nelsen, Lott ve Glenn, 2000). Öğretmenin görevi, öğrencilerin ait olma duygusunu kazanmalarına yardım eden demokratik bir sınıf oluşturmak ve öğrenciler içten bir ait olma duygusuna yönelemediklerinde, yanlış amaçları belirleyerek, doğru amaca yönelmelerini sağlamaktır.

Sosyal psikolog Adler' den etkilenen Dreikurs' a göre insanlar, diğer insanlar tarafından kabul edilmek ve bir gruba ait olma gereksinimindedirler. Bu gereksinimi, insanın sosyal davranışları olarak adlandıran Dreikurs, çocukların yaşamlarının başlangıcından itibaren kendilerine özgü amaçlar ve araçlar geliştirerek, bu amacı başarmaya yöneldiklerini ve okuldaki tüm öğrencilerin sınıfta ait olma ihtiyacından başka bir şeyi daha fazla istemediklerini belirtmiştir. Bundan dolayı sınıftaki tüm istenmeyen davranışların nedenini de ait olma ihtiyacı ile açıklamaktadır. Sınıfta istenmeyen davranış olarak adlandırılan anti-sosyal öğrenci davranışları, sosyal olarak kabul edilebilir

yollarla tanınmayı sağlayamayan öğrencilerin, fark edilmelerini sağlayan yanlış amaçlarını yansıtmaktadır. Dreikurs' a göre öğrenciler, ait olma amaçlarını doyurmada başarısız olduklarında dört yanlış amaca yönelirler ve aşağıda belirtilen davranışları gösterirler. Bu davranışlar, öğretmen müdahale etmediğinde aşamalı olarak birbirini takip eder (Weber, 1986; Wolfgang, 1995; Edwards, 1993; Charles, 2002; Nelsen, Lott ve Gleen, 2000):

·Dikkat çekme: Öğrenciler tanınma ve fark edilmeyi elde edemediklerinde; ilgisiz sorular sorarak, çalışmayı reddederek, diğerlerinin sözünü keserek, konuşarak, komiklik yaparak, özel istekte bulunarak ya da sürekli yardım isteyerek dikkat çekmeye çalışırlar. Öğretmenler, yaramazlık yapan öğrencilere dikkat göstermenin istenen davranışları geliştirmeyeceğini anlamalıdır. Yaramazlık yaptığında ilgi göstermek, öğrencinin dikkat çekme isteğini artırır ve dışsal motivasyon kaynakları aramalarına neden olur.

·Güç Arama: Öğrenciler aradıkları tanınma ve fark edilmeyi, yalnızca öğretmene meydan okuyarak elde edebileceklerini düşündüklerinde, tartışma, zıtlasma, yalan söyleme, yönergeleri izlemeyi ve aktivitelere katılmayı reddetme, saldırgan davranma ve öfke nöbetleri gibi davranışlar gösterirler. Bu öğrenciler, öğretmenin onlarla kavga etmelerini başarabilirlerse, gerçekte istedikleri olsun olmasın kazandıklarını düşünürler. Çünkü sınıfı rahatsız edecek güce sahip olduklarını göstermede başarılı olmuşlardır.

·Öç Alma: Dikkat çekme ya da güç arama yoluyla statü kazanmada başarısız olan öğrenciler öç almaya yönelirler. Öç almaya yönelen öğrenciler, kendilerinin cezalandırılmasını kurgulamış olurlar. Ne kadar fazla soruna neden olurlarsa kendilerini o kadar haklı hissederler. Diğerlerini incitmek için ellerinden geleni yaparlar.

·Yetersizlik Sergileme: Yetersizlik gösteren öğrenciler, kendilerini başarısız olarak gördükleri için tekrar denemeye gerek olmadığını düşünürler. Değersizliklerini arttıran durumlardan kendilerini çekerek, çok az düzeyde sahip oldukları benlik değerlerini sosyal olarak test edebilecekleri ortamlardan uzak durarak korumaya çalışırlar. Bu yanlış amaca göre hareket eden öğrenciler; öğretmenin yönergelerine tepkisiz kalırlar, sınıf aktivitelerine

katılmayı pasifçe reddederler, sınıfta sessizce oturur ve etkileşimde bulunmazlar.

Öğrencilere gereksinimlerini doyumak için yasal yollar bulma konusunda yardım etmek suretiyle; onların istenmeyen davranışlarının sınırlandırabileceğini ve iki farklı davranış arasında seçim hakkı verilerek, sorumluluk duygusunun aşılanabileceğini belirtmektedir. Bunun en iyi demokratik sınıflarda ve demokratik öğretmen tutumlarıyla gerçekleşeceğini vurgulayan Dreikurs, demokratik öğretmenlerin sınıftaki davranışlarının otokrat ve izin verici öğretmenlerden farklı olacağını belirtmektedir. Demokratik öğretmenler;

- Kuralları ve yaptırımları oluşturma sürecine öğrencileri dâhil ederek,
- Kuralların gerekliliği ile ilgili açıklamalar yaparak,
- Rehberlik ve liderlik sağlayarak,
- İçsel motivasyonu sağlamaya önem verip, öğrencilerin birbirleriyle etkileşime geçmelerine ortam hazırlayarak,
- Öğrencilere sürekli olarak özgürlüğün, sınıf kurallarına bağlı kalmaya ve onları hiçe saydıklarında istenmeyen sonuçlar için sorumluluk almaya bağlı olduğunu hatırlatarak karşılıklı saygı ile iyimserlik duygusunu ve öğrencilerin kendi davranışlarına sınır koyma yeteneklerini geliştirmelerine yardım ederler (Wolfgang, 1995; Edwards, 1993).

Sosyal disiplin modelinin, öğrencilerin yanlış amaç yönelimlerinin bir yansıması olan istenmeyen davranışlara karşı önerdiği uygulama stratejileri şunlardır (Weber, 1986; Wolfgang, 1995; Edwards, 1993; Charles, 2002).

Uygun Olmayan Davranışın Hangi Amaca Hizmet Ettiğini Belirleme: Öğretmenlerin, ilk olarak, öğrenciyi uygun olmayan davranışa hangi amacın yönlendirdiğine karar vermesi gerekmektedir. Öğretmenler, öğrencinin istenmeyen davranışlar göstermesine neden olan amacı belirlemede şu aşamaları izleyebilirler.

İzleme (Öğrencinin tepkilerini izleme): Öğretmenin, olumsuz davranış gösteren öğrenciyi davranışın gösterildiği ilk andan başlayarak gözlemesidir. Yaramazlığı durdurup tekrar yapması, yaramazlığı durdurmayı reddetmesi ve tekrar yapması, saldırgan ve düşmanca davranması, işbirliğini reddetmesi gibi

davranışlar, öğrencilerin amaç yönelimleri hakkında tahminde bulunmaya yardım edecektir.

·Bilgi Toplama: Öğretmen, okul kayıtları, (öğrencinin daha önce sınırlı da olsa), öğrencinin amacının, dikkat çekme, güç arama, öç alma isteği ya da yetersizlik sergileme olabilirliğini tahmin etmede yardımcı olur.

·Soru Sorma (örtülü, gizli): Öğrencinin yanlış amaç yönelimini belirlemenin bir diğer yolu, öğretmenin, öğrenci yaramazlık yaptığında, kendisine nasıl bir duygu yaşadığını sorması ve tepkisinin ne olduğunu gözden geçirmesidir. Dreikurs, öğretmenin değişik yanlış amaçlar karşısında, farklı duygular hissedeceklerini belirtmektedir. Örneğin, öğretmen canı sıkılmış hissediyorsa, öğrenci dikkat çekme amacıyla, tehdit edilmiş hissediyorsa, öğrenci güç arama amacıyla olabilir. Dreikurs' a göre, yetersizlik sergileyen öğrenciler karşısında öğretmenler genellikle kendilerini güçsüz hissetmektedirler.

·Yanlış Amaç Hakkında Tahminde Bulunma: Öğretmen elde ettiği bilgilerle hipotezler geliştirmelidir. Çünkü öğrenci ile ilgilenirken, öğrenciye yanlış davranışı göstermek önemlidir.

Yönlendirici İfadeler: Öğretmenin, öğrencinin olumsuz davranışı altında yatan gizli amaçla ilgili tahminde bulunduktan sonra, öğrenciyi bu amaçtan mantıklı yollarla mahrum bırakmaya yönelik hareket etmesidir. Yönlendirici ifadeler, sınıfta devamlılığı sağlama ve öğrencinin olası amacını tanımlamada önemli bir noktadır.

Öğrenciyi Yanlış Davranışla Yüzleştirme: Yüzleştirme, davranışların altında yatan yanlış inançları tartışma ve yanlış amacın açıklanmasıyla gerçekleşir. Bunu arkadaşça ve tehdit edici olmayan bir şekilde yapma, öğrencilerin kendilerini incelemelerini ve davranışlarını değiştirmelerini olası kılar. Öğrenci özellikle kaygıdan kaynaklanan davranışlarının farkında olmamaktadırlar. Sorularla farkına varmalarını sağlamaktır.

Bu sorular, öğretmen ve öğrenci arasında iletişimi açacak sorulardır. Öğretmen bu sorulardan sonra, öğrencinin davranışlarını gözlemelidir. Eğer öğrenci gülümser, aniden saygı gösterir, omuz silker ya da belirlediği hedefe göre farklı cevap işaretleri gösterirse, öğretmen, hipotezinin doğruluğuna ait deliller elde etmiş olur.

Öğrenciyi İçten Bir Ait Olma Amacına Yöneltilme: Dreikurs, öğrenciyi içten bir ait olma amacına yöneltmede aşağıdaki stratejileri önermektedir.

Dikkat Çekme Davranışını görmezlikten gelme, beklemediği anda ilgi gösterme, öğrencinin kendini güdülemesini teşvik etme. Eğer görmezden gelme uygun değilse ve tepki vermek gerekiyorsa, fazla ödüllendirici olmamasına dikkat edilmelidir. İsmi söylemek, yorumsuz bir şekilde yüzüne bakmak, göz iletişimi kurmak, öğrencinin yanlış davranışını tanımlamak, soru sormak gibi.

Güç Mücadelesi ile içli dışlı olmaktan sakınılmalıdır. Dreikurs, öğretmenlerin, öğrencilerle güç savaşına girmemelerini vurgulamaktadır. Geçici olarak öğretimi durdurarak, davranışın durmasını bekleyebilirler. Bu durumda, kuralı bozan öğrenci öğretmenden çok akran baskısını hissedebilir.

Öç Alma amacına yönelmiş öğrenciye ulaşmak zordur. Öğrencinin sevgiye ve ilgiye ihtiyacı vardır. Böyle öğrencilerin yeteneklerini ve güçlerini gösterebilecekleri durumlar planlayarak, onların kabul edilme ve statüyü beraberinde getirecek şekilde davranabildiklerini görmelerine yardım etmek gereklidir. Bu tür öğrencileri desteklemek ve teşvik etmek için sınıf yardımına başvurulabilir. Yetersizlik gösteren öğrencilere karşı öğretmenler tepkilerinde çok duyarlı ve sabırlı olmalıdırlar. En küçük çabalar için bile teşvik ve destek önemlidir.

Sınıf Toplantıları: Öğrencilerin okulda bir bütün olarak topluma nasıl katkıda bulunulacağını öğrenmeleri için, demokratik kuralların uygulanma pratiklerine ihtiyaçları vardır. Demokratik modelin uygulanmasında temel yöntem sınıf toplantılarıdır. Toplantılar düzenli bir şekilde, uzun vadeli olaylar için olabileceği gibi her gün meydana gelen olayları tartışmak için de düzenlenebilir. Kararlar ortak alınmalı, üzerinde anlaşılmalıdır. Öğretmenin görevi, her öğrencinin duygu ve düşüncelerini söyleyebilmesi için teşvik etmektir.

Ussal (Mantıksal) Sonuçlar: Dreikurs, öğrencilerin sınıfta daha uygun davranışlar göstermelerine yardımcı olmak için, onların kendi davranışlarının mantıksal (ussal) sonuçlarıyla baş başa bırakılmasını vurgular. Böylece öğrencilerin, davranışlarının kendileri ve yaşadıkları toplum üzerinde ne gibi

etkileri olduğunu kavrayacaklarına inanmaktadır. Etkililiği, öğretmenin, öğrencinin hatalı davranışı ile bunun sonuçları arasındaki ilişkiye başarılı bir şekilde açıklık getirmesine, sonucun mantığa uygunluk ölçütüne ve kullanılma zamanının uygunluğuna bağlıdır. Örneğin, öğrenci sırasını karalarsa, temizlemelidir.

Cesaretlendirme: Övgü ve pekiştireçlerin bağımlılık yaratması, çocuğun kaygı düzeyini arttırması ve çocuğu sürekli ölçülmek zorunda bırakmasından dolayı, arzu edilmemekte, bunun yerine cesaretlendirme önerilmektedir. Örneğin, “seninle ne kadar gurur duyduğumu herkese söyleyeceğim yerine gurur duyulacak bütün nedenlere sahipsin” denilebilir.

İzolasyon: Mantıksal bir sonuç olarak görülmekle birlikte, ölçülü bir biçimde kullanımına da dikkat edilmesi vurgulanmaktadır. Öğrenci, gerektiğinde belli bir süre izole edilebilir ancak öğrenciye gruba katılması için fırsat verilmelidir. Çünkü amaç, öğrencileri uzaklaştırmak değil, yakınlaştırmaktır.

Sosyal Mühendislik: Öğretmenin, sosyal uyum becerileri yönünden yetersiz olan öğrencilerin bu becerilerini açığa çıkarmalarına yardım edebilecek etkinlikleri önceden düzenleyerek yardımcı olmasıdır. Sosyal mühendislik etkinlikleri, yanlış davranan öğrenciyi etkin kılar ve ona olumlu deneyimler sağlar.

Öğrenci özerkliğini arttırması, öğrencilerin davranışlarının nedenini anlamalarına olanak sağlaması, doğru davranışı öğrenmelerine yardım etmesi, keyfi cezalandırma ve sistematik pekiştirme yerine mantıksal sonuçlara güvenilmesi, öğretmenlerin istenmeyen davranışa karşı eyleme geçmeden önce nedenlerine odaklanmalarını belirtmesi, modelin güçlü yanları olarak vurgulanmaktadır.

2.3.5. İnsanlar Arası İlişkileri Çözümleme Modeli

Modelin temeli, insanlar arası ilişkilerin çözümlenmesine dayanmaktadır. İnsanlar arası ilişkileri çözümleme ilkesine göre, bütün insanlar davranışlarının temelini biçimlendiren üç ego durumuna sahiptir (anne-baba, çocuk ve yetişkin ego durumları). Ego durumu, doğrudan davranış örüntüsü tutarlılığı ile uyumlu olan duygu ve deneyimlerin uyumlu bir örüntüsüdür.

Yaşamsal deneyimleri ve zihinde hem bilinçli, hem de bilinçsiz olarak tutulan şeylerden oluşmaktadır. İnsanlar arası ilişkiler analizi modeline göre, birey önce kendisini tanımalıdır. Bunun için bireyin, ben kimim? niçin böyle davranıyorum? bu yolu nasıl seçtim? Gibi nedenini sorgulayıcı sorularına cevap bulması önemlidir. Modelin amacı, ego durumlarının nasıl geliştiğini, davranışları nasıl etkilediğini ve çeşitli durumlarda öğrencilerin hangi ego durumlarından karar verdiğini anlamaktır. Bunu anlamak, sözel iletileri analiz etme ve etkileşimlerin tutarlı olup olmayacağına karar verme açısından önemlidir. Aşağıda, bu üç benlik durumu kısaca özetlenmeye çalışılmıştır (Wolfgang, 1995; Edwards, 1993; Jongeward ve James, 1971).

·Anne-baba Ego Durumu: Çocuğun dış kaynaklardan, özellikle ilk çevresi olan ailede anne-babasından almış olduğu tutum ve davranışları içerir. Yaşantılarının ilk yıllarında çocuklar ailede gördüklerini ve diğer yetişkinler tarafından verilen öğütleri, kuralları, düzenlemeleri, konuşulan kelimeleri, yüz ifadelerini ve fiziksel temasları daha sonraki yaşantılarında kullanmak üzere, doğru davranışmış gibi sorgulamadan kaydederler. Bir diğer ifadeyle, verilenlerin olduğu gibi kabul edilip kaydedilmesi ile oluşur. Bu yaşantılar içinde yapılması ve yapılmaması gereken birçok şey bulunmaktadır. Çocuklar yaşadıkları şeylerde nasıl değişiklik yapacaklarını bilme yollarına sahip olmadıklarından, bunları gerçekmiş gibi depolarlar. Aileler arasında bu iletiler çakışabileceği gibi, aynı ailede anne ve babanın iletileri de tutarsız olabilmektedir. İletiler, başkalarına karşı önyargılı, eleştirel ve koruyucu davranışlarla, istem ve emirler ile belirtilir. Örneğin, “Asla yalan söyleme, tanımadığın insanların sözüne kanma” gibi karşıdan gelebilecek tehlikelere karşı uyarma. Bu nedenle okulların önü çocuğunu bekleyen anne ya da babalarla dolup taşıyor. “Zaman kötü, kaçırabilirler” gibi savunma mekanizmaları da geliştirilmiştir.

·Yetişkin Ego Durumu: Kişinin yaşıyla ilgisi yoktur. Var olan gerçek ve bilginin nesnel yollarla toplanmasından kaynaklanır, düzenlenmiş ve uygulanabilir. Gerçek, deneyden geçirilir, olasılıklar değerlendirilir. Diğer bir ifadeyle, anne-baba ego durumları test edilir. Gerektiğinde de değiştirilir. Yetişkin ego durumu, rasyonel, problem çözücü ifadelerin kullanılmasına

yardım eder. Ne her şeyi olduğu kabul etme, ne de reddetme söz konusu değildir. Örneğin, “Gerekçeni açıklar mısın?” gibi karşıdan gelecek açıklamayı bekler.

·Çocuk Ego Durumu: Bir çocukta görülen tüm doğal dürtüleri kapsar. Aynı zamanda çocuğun ilk deneyimlerinin, tepkilerinin, kendisi ve başkalarıyla ilgili olarak aldığı durumların kayıtlarını da içermektedir. Merak ve yaratıcılık duyguları da bu ego durumunda yer alır. Yeni doğduğunda, çocuk ego durumu hemen eyleme geçer. Çocuk rahatsız olduğu deneyimlerden kaçınmaya çalışır. Daha sonra anne-babayı taklit etmesi ve onları model alması ile ana-baba, dünyayı anlamlandırmaya çalışırken de yetişkin ego durumu gelişir. Ancak anne-babaların çocuktan gereğinden fazla istemde bulunması ve çocuğun bunları korktuğu için yerine getirmeye çalışması, çocuğun yaşamı kendi penceresinden algılayarak açıklamasını engellemektedir. Çocuklar çevreleri ile ilişkilerinde, kendi yaptıkları davranışlar ve ilişki kurdukları kişilerin davranışlarını değerlendirerek, ikisi arasındaki uyum ya da uyumsuzluğu doğru ya da yanlış olarak değerlendirirler. Bunu dört farklı bakış açısından yaparlar (Edwards, 1993; Celep, 2002).

·Benim Yaptıklarım Yanlış - Senin Yaptıkların Doğru: Çocuklar kendi yaptıklarının doğruluğunu ve toplumsal kabul görüp görmediğini yetişkinlerden aldıkları dönütler ile sağlarlar. Bu nedenle yaptıkları ile ilgili sürekli yetişkinlere soru yöneltirler.

·Benim Yaptıklarım Yanlış - Senin Yaptıkların da Yanlış: Çocukların ilk yıllarındaki yaşantılarında kırıncı davranışlar ile karşılaşmaları, yetişkin ego durumlarının gelişimini durdurur. Onların gelecekle ilgili hayallerine ve umutlarına son verir. Bu durumda, anne-babalarının ve diğer yetişkinlerin tutum ve davranışlarını reddederler. Böyle çocuklara yardım etmek zordur.

·Benim Yaptıklarım Doğru – Senin Yaptıkların Yanlış: İlk yıllarında anne-babayı benimseyen ve yaptıklarını onaylayan çocuk birinci yaşından sonra anne-baba tarafından gösterilen küçümseyici, sert tavırlar sonucu, onların düşünce ve davranışlarını reddeden ve yalnızca kendisini doğru kabul ettiği bir anlayış geliştirir. Bu durum iki ve üçüncü yaşlarda ortaya çıkar ve değişmeye

karşı direnç gösterir. Kendilerine yardımcı olmaya çalışan herkesi, anne-babalarıyla özdeşleştirirler.

·Benim Yaptığım Doğru – Senin Yaptığın da Doğru: Diğer üç bakış açısı, çocuğun duygusal temeline dayanırken, bu durum kendi yaptıklarını, anne-baba ve diğer yetişkinlerin yaptıklarını ve düşündüklerini onaylamaya yöneliktir. Birey gerçekçidir ve sorun çözme becerisi gösterir.

Modelde, öğretmen ve öğrencilerin, iletişimlerini çözümleyerek, birbirleriyle olan ilişkilerini daha bilinçli şekilde denetleyebilecekleri vurgulanmaktadır. Fiziksel müdahale ve dışlamaya kesinlikle karşıdır. Öğretmenler, öğrencilerin rahatsız edici davranışlarıyla başa çıkmaya çalışırken kullanacakları en uygun stratejiyi belirlemek için, öğrencilerin ifadelerine dikkat etmeli ve onların iç dünyalarını anlamaya çalışmalıdır. Çünkü sözel ve sözel olmayan ipuçlarının, çocukta hangi ego durumlarının etkin olduğunu göstereceği ifade edilmektedir. Eğer öğretmenler üç ego durumunu anlayabilecek birikime ve anlayışa sahiplerse, ilişkileri daha iyi çözümleyebilir ve öğrencilerin davranışlarını geliştirmelerine yardımcı olabilirler. Aynı şekilde kendi davranışlarını da kontrol ederek gerekli değişiklikleri yapabilirler. İnsanlar arası ilişkileri çözümleme modeline göre, istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı öğretmenler, çoğunlukla yetişkin ben durumunda kalırken, çocuk ve anne-baba ego durumlarını da yapıcı bir şekilde kullanabilmeli ve öğrencilerde yetişkin benlik durumunu geliştirmeye önem vermelidirler. Modelin, istenmeyen davranışlara karşı baş etme stratejileri ve kullanımına yönelik önerileri şunlardır (Wolfgang, 1995; Edwards, 1993; Charles,2002).

Soru Sorma, Emredici ve Yol Gösterici İfadeler Kullanma: Öğretmenler, çocuğun anne-baba, yetişkin ve çocuk ben durumlarından gönderdiği mesajları analiz ederek, hangi ego durumunu pekiştireceklerini belirledikleri takdirde; sorular, emredici ifadeler ya da emredici olmayan yol gösterici ifadeleri etkili bir şekilde kullanabilirler.

Mesajlar analiz edilmeden kullanıldıklarında, “ben doğrudum sen yanlışsın, sen doğrusun ben yanlışım” mesajlarını vererek, öğrencilerin benlik imajlarını zedeleyebilir ve onlara olumsuz tutumlarını sürdürme konusunda cesaret verebilir. Mesajlar, uygun durumlarda kullanıldıkları takdirde sağlıklı ve doğal

olurlar. Bu nedenle öğretmenler, kendi iletişimlerini çözümleyerek, öğrencilerle ilişkilerini daha bilinçli denetlemelidir. Öğrencilerin düşüncelerini açığa çıkarabilmek için, emredici olmayan ifadeleri kullanılması önerilmektedir.

Örnek: “Merve, konuyla ilgili etkinliği yapmaya başlamalısın. Anlamadığın her hangi bir şey var mı?” (yetişkin ego durumu/ soru ifadesi).

Pekiştireçler: İnsanlar arası ilişkiler analizi modeli, istendik davranışın ödül sistemiyle pekiştirilmesinden doğrudan söz etmez. Modele göre, her insanın kabul edilme gereksinimi vardır. Kabul edilmediğini düşünen öğrenciler, kendi değerliliklerinin onaylanmasına çok fazla gereksinim duyduklarından tüm enerjilerini bu çatışmaya harcarlar. Öğretmenler, istenmeyen davranışta bulunan öğrencinin kabul edilme gereksinimi olduğunu hissettiği an, onun değerli olduğunu gösteren pekiştireç vermeli, ilgi göstermelidir.

Model Olma: Bu disiplin modelinde öğretmenlerin öğrencilerine insanlar arası ilişkileri analiz etmeyi öğretmeleri önerilmektedir. Böylece, öğretmen ve öğrenciler aynı dili kullanacaklar ve her iki tarafın da davranışlarını analiz etmeleri ve düzeltmeleri kolaylaşacaktır.

Öğrencilerin bilincinde hangi bilgi birikiminin daha fazla olduğunun iyi bir inceleme ile açığa çıkarabilmesi, kendi kendini analiz etme ve düzeltme davranışlarını arttırması, bireyler arası ilişkilerde engelleyici rollerden kaçınmaya yardım etmesi ve öğrencilere kendilerinin ve diğerlerinin iletilerini anlama olanağı sağlaması, modelin üstün yönleri olarak belirtilmektedir.

Zayıf olarak nitelendirilen özellikleri ise şunlardır (Edwards, 1993):

- Aileden ve çocuktan kaynaklanan otomatik davranışların üstesinden gelmede ego durumları yetersiz kalabilir.
- Öğrencileri diğerlerini psiko-analiz etmeye yüreklendirebilir.
- Aile, çocuk ve yetişkin ego durumları arasındaki ayrımları yapmak güç olabilir.
- Sözel değişimlerden daha fazlasını içeren disiplin problemleri için uygulanamaz
- Öğrenciler bu modelin işlemesi için gerekli olan dil, bilişsel beceri ve mantık kurma yeteneklerine sahip olmayabilir.

2.3.6. Ginott Modeli

Ginott (1973) en doğru disiplinin, kendi kendini disipline etme olduğuna inanmaktadır. Bu nedenle modelinde, tüm öğretmenlerin öğrencilerine bu sorumluluğu ve bilinci vermeleri gerektiğini vurgular (Charles, 2002). Modelin temelinde yatan ana düşünce, öğrencilerin olumlu gelişme sağlayabilecek kapasiteye sahip oldukları ve anlamlı öğrenmenin etkili bir iletişimle sağlanabileceğidir. Amaç, güvenilir, insancıl ve verimli sınıf atmosferi oluşturmada öğretmenlere destek sağlamaktır. Öğretmenin etkili ve verimli sınıf atmosferi kurabilmesi ile kastedilen şey, öğretmenin öğrencilerin duygularının geçerliğini kabul etmesi ve öğrencinin kendi davranışlarının sorumluluğunu almasında ona yardımcı olmasıdır. Hem öğretmenin, hem de öğrencilerin çatışma çözüm stilleri ve becerilerinde, amaca zarar vermeyecek yeterlikte olmalarına ve ne pahasına olursa olsun, güç ve saygı için gereksiz, kişisel mücadelelere girmemelerinde onlara yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Model, öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerine karşı ne tür ifadelerde ve davranışta bulunmaları ve bulunmamaları gerektiğini içermektedir. Aşağıda Ginott modelinin özellikleri ve stratejileri özetlenmeye çalışılmıştır (Weber, 1986; Charles, 2002; Edwards, 1993; Burden, 1995).

Olumlu İletişim: İlişki, olumlu iletişime dayandırılmalı, suçlama ve utandırmadan kaçınılmalıdır. Olumlu iletişim, öğretmenin sürekli çaba göstererek ulaşabileceği bir şeydir. Öğrenciler ve onların her biri ile iletişime giren öğretmen arasında karşılıklı sevginin, saygının, özen göstermenin ve duyguların ifade edilmesinin yerini başka hiçbir şey alamaz. Sınıf içi olumlu iletişimde en önemli iki öğeden biri, öğretmenin kendi öz disiplini, diğeri ise öğretmenin duygularını dile getirme stilidir. Bunlardan ilki öğretmenin kişisel ve kişiler arası ilişkilerde olgunluğunu, ikincisi ise ilişkilerindeki tarzını vurgular.

Duruma Yönelik, Akla Uygun İletiler Göndermek: Öğretmenin en etkili gücü söyledikleridir. Öğretmenlerin söylediklerinin büyük çoğunluğu öğrencileri mutsuz kılmaktadır. Öğretmenler bunu önlemek için, alışlagelmiş ifade biçimlerini değiştirmeli, öğrencilerin kendi algılarına, duygularına ve inançlarına sahip çıkmalarını sağlayacak bir dil kullanmalıdırlar. Davranışın

ortaya çıktığı duruma yönelik mesajlar gönderme, bunu sağlamanın bir yoludur.

Kızgınlığı Doğru İfade Etme: Kızgınlık, kırıcı olmayan bir biçimde ifade edilmeli, kızgınlığa neden olan koşullar belirtilerek, “ben dili” mesajları gönderilmelidir. Öğrenci ile değil, sorunla uğraşılmalıdır.

Benzetme, Eleştirme ve Küçümsemeden Kaçınma: Öğretmenlerin, öğrenciyi bir diğerine benzetme, eleştirme, küçümseme ve iğnelemeye yönelik ifadelerden ve öğrencilerin kişisel problemlerini deşifre etmekten kaçınmaları vurgulanır. Bu tür ifade ve yaklaşımlar, özgüveni ve öğrenmeyi olumsuz etkiler, öğrencilerde öç alma duygularını geliştirir.

Öğrenci Duygularını Kabullenme ve Onların kendi Duygularını Anlamalarına Yardım Etme: Öğretmenler, çocuklardan olgun ve olayları bir yetişkin gibi algılamalarını beklememelidir. Etkili iletişimin temelinde, insanın saygı duyulduğunu ve anlaşıldığını hissetme ihtiyacı yatar. Öğretmenler, her şeyden önce sabırlı olmalı, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmalı, kabullenmelidir. Öğrencilerin, duygularının hangi konuda yaygınlaştığının farkına varmalarına, onları kararsızlıktan kurtararak bir konuda karar verecek olası çözüm yollarını bulmalarına yardımcı olmak, öğretmenin görevidir.

Kısa ve Öz İfadeler Kullanma: Öğrencilerin yanlış davranışları karşısında öğretmenlerin neden ve niçin soruları sormamaları gerektiği, çünkü bu soruların öğrenciyi doğrudan suçladığını ifade edilir. Uzun uzun konuşmak yerine, kısa ve öz mesajlar vermenin daha etkili olacağı vurgulanmaktadır. Çocuğa empati duygusunu vermektir.

Öğrencilerde Özerkliği Cesaretlendirme, Bağımsızlık Duygusunu Geliştirme: Öğretmenler sınıfta paylaşımı yükseltmek için öğrencilerini motive etmeli, öğrenci özerkliğine inanarak bunu sınıfta uygulama yollarını bulmalıdırlar. Çocukların yapabilecekleri şeyler bulmalı, onlara kendi kendilerine bağımsız çalışabilecekleri fırsatlar yaratmalıdır. Öğrencilerin kendi başlarına yapabilecekleri işleri onlara yaptırma, tek başına bir şeyler yapabilme yetisini geliştirir, bağımlılığı azaltır.

Övgünün Zararlarını Önleme: Modelde, övgünün verilme biçiminin yapıcı ya da yıkıcı olabileceği belirtilmektedir. Öğretmenlerin “çok iyi, büyük başarı” gibi ifadelerinin değerlendirme içerdiğini, yapıcı olmadığını ve öğrenciyi dışsal güdülenmeye bağımlı kıldığını belirtilerek, değerlendirme yapma yerine yardım edilmesi vurgulanmaktadır.

Model Olma: Öğretmenin, öğrencilere kazandırmak istediği sınıf davranışları için, kendi iletişiminde kişisel kontrol sağlayarak model olması gerekir. Bunu yapabilmek için, öğretmenin, öğrencilerini teşvik edecek şekilde kendi bakış açısını ve duygularını anlaması, kabul etmesi ve ifade etmeyi öğrenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin nasihatten çok iyi örneklerle ihtiyacı vardır.

Ceza: Öğrenciyi sürekli uyarıp, cezalandırmak yerine, onun kendini disipline etmesini sağlayacak sorumluluğun verilmesi gerekliliğine işaret edilir. Cezaların sınıfta kullanılmaması, ayrı bir mekânda uygulanması ve eğitici olması, öğrenciyi rencide edici cezalardan kaçınılması vurgulanan diğer noktalardır. İyi disiplinin, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkilerin bir ürünü olduğu belirtilerek, öğretmenlerin sabırlı olmalarını ve kendi davranışlarını kontrol etmeleri önerilmektedir. Çünkü öğrenciler bazen, sadece öğretmenleri tepki gösterecek diye istenmeyen davranışlar gösterebilmektedirler. Öğretmeni cezalandırmak için ceza alan öğrencileri dikkate almak gerekir.

Öğretmen ve öğrenciler arasındaki olumlu ilişkileri teşvik etmesi, öğrenci özerkliğini ön plana çıkarması ve benlik algısına önem vermesi modelin üstün, disiplin problemlerini çözmede belli bir yaklaşımının olmaması ve yapılacaklar- yapılmayacaklar listesini içermesi sınırlı yönleri olarak nitelendirilmektedir (Edwards,1993).

2.3.7. Öğretmen Etkililiği Eğitimi Modeli

Gordon’ un öğretmen etkililiği eğitimi disiplin modeli, Rogers ve Maslow’ un kuramlarına dayanmaktadır. Rogers, çocukların cezalandırma, zorlama, gözdağı verme ile idare edileceğini kabul etmez. Maslow ile birlikte, çocukların kötünden, iyiden önce doğduğu ve çocukların büyüdüklerinde deneyimlerinin toplamı olacağına inanır.

Rogers, çocuklara sıcaklık gösterildiğinde, açık sözlü olunduğunda ve seçim yapmalarına fırsat verildiğinde daha yaratıcı, görev ve sorumluluklarını bilen, öz denetimli, dürüst bireyler olarak gelişeceklerine inanmaktadır (Jones, 1982; Charles, 2002). Önemli olan, çocukların sorun çözme ve karar verme becerileri konusunda kendilerine güvenmelerini sağlamaktır. Model, bunu yapmak için, öğretmen ve öğrenci arasında kurulması gereken özel ilişkiyi ve bunu sağlayacak olan iletişim becerilerini ele almaktadır (Gordon, 1995; Charles, 2002).

Gordon' un aşamalı olarak tanımladığı öğretmen etkililiği eğitimi, özel becerilerin geliştirilmesine dayanmaktadır. Bu becerilerin geliştirilmesinde; öğrencinin gereksinimlerine saygı duymak, sevecen eğitim, öğrenme özgürlüğü, insancıl eğitim, iletişim kurma, sınıf içinde demokrasi, birlikte karar verme, sorun çözme, yüzleşme ve bir işi sonuçlandırma gibi kavramların, sınıf içinde uygulandığının pratik yollarından bahsedilmektedir. Gordon' un öğretmen etkililiği eğitimini (TET) ve öğretmen davranışlarını açıklayan disiplin modelinin adımları aşağıda açıklanmıştır (Gordon,1995; Gordon, 1974; Charles, 2002).

Bakma (Göz KONTAĞI): Modelin temelinde, öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişimi güvenilir ve etkili kılmak için işe yarayacak iletişim becerileri yatmaktadır. Gordon'a göre (1995) çocuk gerçek mesaj ve açığa vurulan duygular açısından çoğu zaman anlaşılamamaktadır. Alışılmış öğretmen davranışlarında ilk adım, genellikle öğretmenin yaramazlık yapan öğrenciye sadece bakmasıdır. Bu bakış “senin ne yaptığını görüyorum” anlamındadır. Öğretmenler, problemine acil olarak çözüm getiremeyen öğrencilere sadece bakmakla yetinmeyip, öğrenciyi problemini sözel olarak anlatması için desteklemelidir. Çocuğun onu rahatsız eden durumu ya da problemi açıklamasına zaman ve destek verilmelidir. Baş sallayarak ya da onu destekleyecek jest ve mimiklerle anlatmaya devam etmesi sağlanmalıdır. Sessizlik ve dinleme, öğrenciye gerçekten kabul edildiğini duyumsatan ve daha fazlasını paylaşmak için cesaretlendiren çok güçlü bir sözsüz iletidir.

Soru Sorma: Öğrenciler bazen daha fazla konuşmak, sorunun derinine inmek ve hatta konuşmaya başlamak için bile yüreklendirmeye ihtiyaç duyarlar. Bu

iletilere kapı aralayıcılar denir. Öğretmenler, öğrencilerinin çok sinirli ve sorunlu görünüp konuşmaya nasıl başlayacaklarını bilemedikleri durumlarda, konuşmaya çağrı tekniği de denilen kapı aralayıcı iletiler göndererek ya da sorular sorarak iletişimi başlatabilirler. Bu iletiler hiçbir şekilde değerlendirme içermez, öğrenciyi duygularını aktarma konusunda cesaretlendirir, kabul edilme, anlaşılma ve sıcaklık duyguları uyandırır.

Örnek: Söylediklerin dikkate değer, bu konuda daha fazla konuşmak ister misin?

Örnek: Yüzünden çok üzgün olduğun anlaşılıyor, konuşmak ister misin? gibi örnekler çoğaltılabilir.

Etkin Dinleme: Gordon'a göre (1974) iletişim, bir kişinin ihtiyaçları olduğunda bir başkasıyla konuşması ile başlar ve birbirimizi anlamamızı sağlar. Bazen mesajlar çok acıktır; ancak bazen rahatsızlık veren durum olduğu gibi dile getirilemez ve kişi mesajlarında özel kodlamalar kullanılır. Gordon (1974) bu özel kodlamalar nedeniyle öğrencilerin, yanlış anlaşılıp, zor durumlar yaşayabildiklerini belirtmektedir. Öğrencilerin öğretmenleri tarafından anlaşılmadıklarında utanç, hayal kırıklığı, nefret, incinme, öfke, hüzn, haksızlık, mutsuzluk, endişe gibi duygular yaşadıklarını ifade eden Gordon (1995) etkin dinleme ile öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişimin gelişeceğine ve olumlu duygular yaşanacağına inanmaktadır. Öğretmenlerin görevi, çocuktan duyduklarının gerisinde yatan duyguları da anlamaya çalışmaktır. Eğer çocuktan gelen ifade, olduğu gibi kabul edilirse, çocuğun aslında ne anlatmak istediği, anlatmak için cesaretlendirilmeye ihtiyaç duyduğu görülemez ve gerçek mesaj kaçırlır. Öğretmenler, sözsüz mesajların yanı sıra etkin dinleme tekniklerini (kapı aralayıcılar, sorular) kullanarak, geri iletileri anlamaya ve sorunu tanımlamaya çalışmalıdır.

Sorun Kimin? Modelde bir diğer önemli konu, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde kaçınılmaz olarak ortaya çıkan sorunların kime ait olduğudur. İlişkileri engelleyen, sorunun kime ait olduğunun anlaşılabilmesidir. Öğretmenlerin kendilerini doğrudan ilgilendiren ve ilgilendirmeyen sorunları birbirinden kesinlikle ayırması gerektiği vurgulanır. Öğretmenler kendi sorunlarını öğrencilerin sorunlarından ayırabilmek için kendilerine şu soruları sorabilirler:

·Bu davranış benim üzerimde gerçekten somut bir etki yaratıyor mu? Olumsuz etkilendiğim için mi bu davranışı kabul edemiyorum? (Cevap evet ise, sorun öğretmene aittir.)

·Öğrencinin, benim düşündüğüm şekilde hissetmesini istediğim için mi bu davranışı kabul edemiyorum (Cevap evet ise, sorun öğrenciye aittir.)

Emir İfadeleri: Sorunun kime ait olduğu belirlendikten sonra öğretmenler genellikle öğrencileri bu davranışlarını değiştirmeye zorlarlar. Gordon’a (1974) göre, öğretmenlerin uyarı, gözdağı, öğüt, yapılması gereken şeyle ilgili vurgu, eleştiri, yargı, alay içeren iletileri, etiketlendirme ve kalıp yargıya sokma gibi tutumları, sorunlarını çözmeye ve iletişimi başlatmaya çalışan öğrencileri engellemektedir. Öğrencilerin uygun olmayan davranışlarına karşı emir ifadeleri yerine “ben iletileri” nin kullanılmasını önermektedir. Ben iletileri; davranış, somut etkisini ve sonucunda ortaya çıkan duyguyu tanımlayan iletilerdir. Ben iletilerinin öğrenci davranışını değiştirmesi ve öğrencilerle anlamlı ilişkiler kurulmasını sağlama olasılığı yüksektir. Örneğin, “ çek ayaklarını” iletileri yerine “ayaklarını masanın üzerine koyduğun zaman, ayakkabın masanın yüzeyine zarar verebilir, bu da beni endişelendiriyor çünkü ben okulun eşyalarını korumakla sorumluyum” iletileri kullanılabilir.

Otorite Kullanımı: Gordon (1995) öğretmen etkililiği eğitimi disiplin modelinde iki tip otorite açıklamaktadır. Birinci tip otorite uzmanlığa dayalıdır ve öğretmen, bilgisi deneyimi ve incelemeleri ile bu otoriteyi öğrencilerden kendiliğinden elde eder. Bu tip otoriteyi kullanan öğretmenler, çocukların gözünde güvenilir ve beğenilirdir. İkinci tip otorite ise güce dayalı bir otoritedir ve ödül ve ceza gücünden doğmaktadır. Gordon’a (1995) göre, ödül ve cezayı otoritenin bir etkisi olarak kullanan öğretmenler, öğrencilerde; bu güce karşı isyan ve direnme, karşı koyma, yalan söyleme, duygularını saklama ve sinsice davranma, başkalarını suçlama, hile yapma ve zorbalık gibi savunma mekanizmaları geliştireceklerdir.

Modelde, ödül-ceza kullanımına dayalı yöntemlerin, sorumluluk duygusu ve özdenetimin gelişmesini engellediği ve korkuya bağlı boyun eğmeyi doğuracağı belirtilerek, öğretmenlerin sınıfta nasıl bir otorite kullandıklarını gözden geçirmelerini vurgulanmaktadır. Öğretmen güç kullanarak (ceza)

öğrencinin kaybettiği bir savaş başlattığında, öğrenci kaybetme pahasına kendi bildiğini yapmak için güç kullanmaya (istenmeyen davranışlar gösterme) devam edecektir. Gordon (1995) ne öğrencinin, ne de öğretmenin güç kullanmayacağı, her iki taraf için de kabul edilebilecek ve her birinin kazanacağı çözümler üretmeye yönelik olan problem çözme yöntemini önermektedir.

Problem Çözme: Altı aşamadan oluşan bir süreçtir.

- Sorunu Tanımlama:** En önemli basamaktır. Öğretmen etkin dinleme ve ben iletileri kullanarak, öğrencilerin sorunlara odaklaşmalarına ve sorunu tanımlarına yardım etmelidir. Bu aşamada öğretmen bir çözüm bulma ya da değerlendirme yapma yoluna gitmez. Gereksinimlerinin farkına varma ve bunu dile getirme konusunda öğrencilere yardımcı olmaya çalışır.

- Olası Çözümler Üretme:** Amaç, beyin fırtınası ile üretilen çözümler üzerinde değerlendirme yapmadan, öğrencilerin sorunla ilgili farklı çözüm önerileri üretebilmelerini sağlamaktır. Bu aşamada öğretmenin yapması gereken, öğrenci katılımını yüreklendirme ve rehberlik yapmaktır.

- Çözümleri Değerlendirme:** Dile getirilen duygu ve düşüncelerin doğru biçimde anlaşıldığından emin olmak için etkin dinleme kullanılmalı, çözümde uzlaşana dek herkesin görüşü alınmalıdır.

- Karar Verme:** Herkesin beğendiği, benimsediği çözümü bulmak önemlidir. Ortak karar alma yönünde çalışma ve öğrencilerden, her çözümün seçildiğinde nasıl işleyeceğini akıllarından geçirmelerini isteme, önerilen çözüm yollarının karar verilmeden önce test edilmesini sağlar.

- Kararın Nasıl Uygulanacağını Belirleme:** Karar alınırken kimin, neyi, ne zaman yapacağı açık olmak zorundadır. Bu nedenle standartlar belirlenerek not edilmelidir.

- Çözümün Başarısını Değerlendirme:** Bu basamağın ana düşüncesi, çözümlerin etkili olup olmadığını denetlemektir.

Sınıf Çevresini Yönlendirme: Sınıf ortamının sistematik ve yaratıcı bir şekilde değiştirilmesi, öğrenme ortamı ve aktivitelerinin zenginleştirilmesidir.

Model Olma: Çocukların davranışlarını, değerlerini değiştirmek isteyen öğretmenler, bu değerlere davranışları ile model olmalıdırlar. Davranışlarla oluşturulan model, öğrenciler üzerinde söylenenlerden daha etkilidir.

Fiziksel Müdahale (İzolasyon): Model, öğrenciyi sınıftan atma, bir davranışı sınıfta yasaklama ya da öğrenciyi bir davranışa zorlama gibi öğretmenler tarafından kullanılan fiziksel müdahaleleri sınıfta düzeni sağlayan davranışlar olarak görmemekte, bu müdahaleleri kabul edilemez ve önerilemez olarak nitelendirmektedir. Öğrencilerin kendilerini ya da diğerlerini fiziksel olarak tehlikeye sokabilecekleri durumlar dışında böyle güçlü yasak ve müdahalelerin kullanımını reddeder. Öğretmen ve öğrenci arasında iyi ilişkiler geliştirmesi, öğrencilerin kişisel ve duygusal sorunlarını ele alması, öğrencilere, kendilerinin, diğerlerinin ve öğretmenlerinin duygu ve gereksinimlerini tanıma ve anlama konusunda yardım etmesi, modelin üstün yönleri olarak nitelendirilmektedir. Öğretmenlerin kendisi ve öğrenciler arasındaki farklı değerleri kabul etmede zorluk yaşabilecekleri ve etkin dinlemeden kontrol rolüne geçmeleri ise modelin zayıf yönleri olarak açıklanmaktadır (Celep, 2002).

2.3.8. Dobson Modeli

Dobson (1995) uygun davranış bulma ve problemleri çözme konusunda çocukların kendi kapasitelerinin yeterli olmadığını düşünmektedir. Bu nedenle yetişkinlerin, çocuklar için açık davranışsal sınırlar belirleyip öğretmeleri gerektiğini ve bu kurallara uyulmadığı takdirde çocukları cezalandırmalarını vurgulamaktadır. Modele göre, kontrollü fiziksel ceza, yetişkinler tarafından nasıl kullanıldığına bağlı olarak çocuğu koruyacaktır. Dobson (1995) fiziksel cezanın 8-9 yaşlarına kadar olan çocuklarda kullanılması, daha büyük çocuklarda ise asla kullanılmaması gibi bir ayrıma gitmiştir. Modelinin uygulama stratejileri şunlardır (Dobson, 1995):

Kuralları Belirleme: Dobson, öğretmenlerin eğitim yılının başında, öğrencilerden ne beklediğini açık bir şekilde belirlemesi, özellikle ilk haftalarda her gün tekrarlatarak öğrencilere öğretmesi gerektiğini vurgular. Modelin disiplinde başlangıç olarak nitelendirdiği strateji budur. Öğretmen

kuralları belirlerken ciddi ve katı olmalı ve uyulmadığı takdirde neler olacağını açıklamalıdır. Kurallar değiştirilemez ve tartışılmaz. Kusursuz biat istenir.

Model Olma: Dobson, öğretmenlerin davranış tarzlarının öğrenci üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu belirterek, sistemli ve ciddi öğretmenlerin ne söylerlerse onu ima edecek şekilde davranmalarını vurgulamaktadır. Ona göre, öğretmenlerin öğrencileriyle daha informal ilişkiler içinde oldukları zamanlar vardır ancak sıra öğretmeye ve öğrenmeye geldiğinde, öğretmenler katılmalıdırlar. Etrafına zarar veren, olumsuz etkileyen bir çocuğun, kontrol edilemeyen şiddetin kabul edilemez bir davranış olduğunu öğrenmesi gerekir. Dobson' a göre, çocuklar üzerinde fiziksel cezayı kullanan öğretmen zorbalık modeli olmaz, aksine çocuğa, eğer birine zarar verirse ya da kötü davranırsa canının yanmasını bekleyebileceğini gösterir. Öğretmen aynı zamanda tecrübe ve bilgi açısından modeldir. Bu nedenle belirlediği davranış sınırları ihlal edildiğinde yapılması gerekeni yapmalı ve davranışın sınırlarını koruma konusunda model olmalıdır.

Ödül ve Ceza: Modelde ceza, yaramazlık yapmanın bir sonucu olarak gösterilmektedir. Öğretmenlerin cezayı, sadece çocuğu yaramazlık yapmaktan vazgeçirmek için kullanması gerektiğini belirten Dobson, fiziksel cezayı en son çare olarak düşünenlerin aksine, kuralları bildiği halde ihlal ederek öğretmene meydan okuyan çocuk için, ilk çare olduğunu savunmaktadır. Modelde, öğretmenlerin öğrencilerin meydan okumasına asla izin vermemesi vurgulanır. Dobson' a göre, karşı koyan, meydan okuyan bir çocuk üzerinde geçici bir acı yaratmak mantıksal bir sonuçtur. Modelin ceza kapsamında ele aldığı bazı uygulamalar şunlardır:

- Öğrenciyi sevdiği bir şeyden mahrum bırakma (teneffüs, eğlenceli kitaplar, film izleme, vb.)
- Yüksek sesle, açık ve otoriter bir şekilde çocuğu uyarma, gözdağı verme,
- Çocuğu diğerlerinin de görebileceği dar, kısıtlı bir alanda kalmaya mecbur ederek ayırma,
- Öğrenciye istemediği bir şeyi defalarca yaptırma (Örneğin 100 kez “bir daha yapmayacağım” diye yazdırma)

·Fiziksel ceza (Eline cetvelle vurma gibi)

Dobson, bu tür cezaları, işlemin sadece başlangıcı olarak görür. Bunlar, öğrencinin uygun olmayan davranışını durdurmak için daha çok olumlu koşullama yöntemleriyle kullanılmalıdır.

İzolasyon (Soyutlama): Model, sürekli olarak rahatsızlık veren çocuğun, kaçırdığı aktiviteleri görebileceği, ayrı bir bölümde bir süre bekletilmesine taraftardır. Çocuk her yaramazlık yaptığında, bu alanda kalma süresinin arttırılması önerilmektedir. Diğer modellerin tersine, Dobson’ un disiplin modelinde, çocuk diğerleri arasına ne zaman döneceğine kendisi karar veremez. Zamanı öğretmen düzenler ve çocuğun hazır olduğuna inandığı zaman onu sınıfa alır.

Fiziksel Müdahale: Dobson, fiziksel müdahaleyi sadece bir çocuğu diğerlerinden ayırma ya da çocuğun kendinin ya da başkalarının canını yakmasını engelleme anlamında değil, fiziksel acıya neden olarak “öğrenciye ders verme” anlamında da savunmaktadır. Çocuğun, kuralları küçük yaşlarda fiziksel ceza alarak öğrendiğinde, ileride fiziksel ceza kullanımına gerek kalmayacak şekilde uygun davranacağına inanmaktadır. Dobson’ a göre; fiziksel ceza gerektiren durumlardan bazıları şunlardır:

- Çocuğun, “yapmaması” söylendikten sonra çocuğun öğretmenine sertçe karşılık vermesi,
- Çocuğun, “yapmaması” söylendikten sonra yapmaya devam etmesi,
- Çocuğun kendisinin doğru, öğretmenini yanlış olduğunu söyleyerek, öğretmeniyle alay etmesi,
- Çocuğun bilerek öğretmenine yalan söylemesi,

Dobson (1995) fiziksel ceza kullanımından sonra çocuğun kendini kötü hissedeceğini, ağlayacağını belirterek, öğretmenin, kız ya da erkek olsun çocuğa şefkat göstermesi ve gelecekte böyle bir durumdan nasıl kaçınacağını ona anlatması gerektiğine dikkat çekerek; darılan, küsen çocuğa şefkat ve ılımlılık gösterme konusunda çok ciddidir. Öğretmenlerin müdahaleden sonra asla sinirli, soğuk ve yaklaşılamaz kalmaması gerektiğini vurgulamaktadır.

2.4.YAPILAN ARAŞTIRMALAR

2.4.1.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Wojcikiewicz (2007) doktora tezinde Amerika’da arka mahallede yaşam düzeyi düşük bir Amerikan Lisesi’nde tarih derslerinde Dewey’in ortak öğrenme modelinden yola çıkarak okul kültürü ile örtük program arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sınıf içi gözlem ve mülakat yönteminin uygulandığı araştırmada, öğrencilere derslerde sürekli bilgi aktarımı yapıldığında, öğrencilerin konu üzerinde düşünme imkânı bulamadıkları için anlayamadıkları ortaya konmuştur. Öğrencilere etkinliklere dayalı modellerle ders anlatılırsa, düşünce dünyasına girilirse hedeflenen kazanımları elde edecekleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin düşünce dünyasına örtük programla girileceği belirtirken, “niçin” sorusunun sorulmasının demokratik toplum oluşturabilmesi için konuların akıllarına yatıncaya kadar anlatılmasının önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Paul (1996) yapmış olduğu doktora tezinde ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinde örtük programın desen, dekor, disiplin ve öğrenme üzerindeki etkilerini incelemiştir. Konuşulanların kayda alındığı, görüşme ve gözlem yöntemlerinin kullanıldığı araştırmada, 7. sınıfta örtük programın bir boyutu desen, dekor ve disiplinin kültürel ve sosyo-ekonomik derinliğiyle öğrenim kalitesine etkisini incelemiştir. Eisner’in açık programla örtük program arasında keskin farklar olduğu düşüncesinden hareketle araştırmayı yapmıştır. Araştırma sonucuna göre, desen, dekor ve disiplini sağlamada örtük programdan etkilenmektedir. Fiziki ortamın iyi olması sınıf disiplini etkilemektedir. Öğrencilerin, disiplini sağlamada kurallar konusunda uyarılmaya ve ilgi toplanmasına ihtiyaçları vardır. Öğrenciler katı kurallar konulmamasını istemişlerdir.

Foreman (1984) doktora tezinde örtük programın Amerika’daki Hint asıllı Amerikan öğrencilere etkilerini incelemiştir. Etnik metotları ortaya koyan öğrencilerle bireysel çalışma yöntemini kullanmıştır. Irksal farklılıkların önemini ortaya koymaya çalışmıştır. Foreman, öğrencilere araç gereçten ziyade herkesin kültürüne uygun program geliştirilmesi gerektiği sonucuna

ulaşmıştır. Ayırıştırmadan çok Beyaz Hintlilerin Amerika'nın kurulumuna katkıları anlatılarak ortak nokta oluşturulmalıdır. Din insanların davranışlarını yönlendiren en önemli faktördür. Özellikle teokratik toplumlarda bir baskı unsurudur. Bunlar göz ardı edilmemelidir. Sanayi toplumları gözlerinin gördüklerine inanarak materyalist düşünmektedir. Din ağırlıklı toplumlarda bilimsel verilerin akla ve inanca uygun verilmesi sonucuna ulaşmıştır.

Martinson (2003) örtük programla politik ayırıştırmayı ortadan kaldırmaya yönelik çalışmasında politik olarak ayırıştırmanın demokratik tutumlarla ortadan kaldırılabilceğini belirtmiştir. Bunun için önce çevrenin ayrışmasının ortadan kaldırılması gerekir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri motivasyon geliştirmeyi en acil hedef olarak uygulamalıdır. Öğrencilerin kararlara katılmada, hakkını aramada istekli olmaya teşvik edilmesi sonucuna ulaşmıştır.

Schimmel (2003) vatandaşlık eğitimi ve kuralların oluşturulmasının önemini ortaya koyduğu çalışmasında, antidemokratik örtük programı olan öğrenciler için kuralları beraber oluşturmaya ve vatandaşlık eğitimine yönelik çalışma yapmıştır. Araştırmasını 58 ilköğretim okulu, 21 ilköğretim ikinci kademe, 22 lisede yapmıştır. “Öğrencilerin %60'ı müfredatta olmamasına rağmen kurallar öğretiliyor mu?” sorusuna evet demesine rağmen kuralların nasıl anlatıldığının tarifini %5'in altında öğrenci yapabilmiştir. Harvard Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden 1998–2002 yılları arasında mezun olmuş 200 öğretmen ve idareciyle görüşmüştür. Çalışmasında öğretmenlerin sınıflarında otoriter bir yaklaşım sergilediklerini belirtmiştir. Sınıflarında katılımcı model oluşturabilmek için öğretmenlerin sınıf kurallarını öğrencilerle belirleyen bir vizyona sahip olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum vatandaşa sorumluluk kazandıracaktır. Katılımı çoğaltacak, bireysel disiplini arttıracak, öğretmen ve öğrencileri tatmin edecek kurallar geliştirilecektir. Çoğu okulda yaygın olan açık program kitap, dergi ve yardımcı kaynaklarla öğretilmeye çalışılmaktadır. Örtük programın getirdiği unsurlar göz ardı edilerek cezalarla ve normlarla bastırılmaya çalışılmaktadır. Ailelerin eğitimin içine çekilmesi gerekir. Söylemden çok yapılanlar etkilidir. Öğretmenlerin kuralları dayatmak

yerine model olma yoluna gitmelerinin daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Langhout ve Mitchell'in (2008) araştırmasında okul derslerine olan isteksizliğin örtük programla ilişkisi olduğundan yola çıkarak değerler, normlar, inanışlar, ırk ve aileden gelen değerlerin etkisini incelemişlerdir. Araştırmalarında öğretmenlerin %50'sini beyaz, genç ve güzel bayanlardan, %50'sini de siyahî ve Latin bayanlardan seçmişlerdir. Öğrencileri de aynı oranda aynı etnik gruplardan belirlemişlerdir. Araştırmalarında her iki grup öğretmen de öğrencilerin dünyasına girebildiyse, onlarla empati kurabildiyse öğrencilerin derslere karşı olan ilgisi artmıştır. Eğer öğrencilerin dünyasına girilemiyorsa, öğrencilerin ilgisini çekecek mesaj verilemiyorsa, öğrenciler okulun kendilerine göre bir yer olmadığını düşünüyorlar. Latin ve siyahi öğrencilerde bu düşüncenin dışlanmışlık duygusuyla beraber daha fazla olduğu görülmüştür. Okul derslerine istek duymada değerler, normlar, inanışlar, aileden gelen değerlerin ve ırkın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.4.2.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Kuş (2009) yapmış olduğu yüksek lisans tez araştırmasında ilköğretim programlarının örtük program ve okul dışı etmenlerin değerleri kazandırma etkililiğini 8. sınıf ilköğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine göre nicel yöntemle incelemiştir. 750 öğrenci ve 155 öğretmenin görüşlerini almıştır. Bulgulardan elde edilen sonuçlara göre; evrensel değerlerin kazandırılmasında öğrencilere göre örtük program öne geçerken öğretmenlere göre açık programın daha etkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sarı ve Doğanay (2009) araştırmalarında, yaşam kalitesi yüksek bir ilköğretim okulu ile yaşam kalitesi düşük ilköğretim okulunda demokratik değerlerin kazandırılmasında örtük programın etkisini incelemişlerdir. Nitel gözlem ve görüşme yöntemlerinin kullanıldığı araştırmaya göre; insanın kendine öz saygısını kazandırmada örtük programın etkilerine yönelik olarak yüksek yaşam kalitesine sahip ilköğretim okulundaki öğretmen ve öğrenciler yaşam kalitesi düşük ilköğretim okulundaki öğretmen ve öğrencilere göre daha demokratik tutum sergilemektedirler. Kendine saygı değerinin yaşam kalitesi

yüksek ilköğretim okulunda, yaşam kalitesi düşük ilköğretim okulundaki öğretmen ve öğrencilere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır

Tuncel (2008) doktora tezinde, öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki sınıf içi örtük program boyutlarını belirlemek ve bu boyutların duyuşsal özelliklerin gelişimini nasıl etkilediğini incelemiştir. Nitel gözlem, görüşme ve öğrenci günlüklerinin incelenmesi ile elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Araştırmasında fiziki ortama yönelik örtük programda; sınıfın fiziki ortamının olumsuz olmasının öğrencilerde, görüşlerine değeri verilmediği ve meslek bilgisi derslerine önemsenmediği algısını oluşturduğu için derse katılma isteklerini azalttığı, bunun yanında öğretim elemanlarının fiziki ortamla mücadele etme gayretleri model alma isteğini oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrenme-öğretme etkinliklerine yönelik örtük program uygulamalarının etkinliğe yönelik olarak, derse katılım ve ilgisini ortaya çıkarırken, öğrenmeyi öğrenme beklentilerinin bazı öğrencilerin sorumluluklarının farkında olma, bazı öğrencilerde derse ve öğretim elemanına karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmuştur. Öğrencilerin hazır bilgi alma alışkanlıkları öğretim elemanlarının beklentilerini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencileri en çok etkileyen öğretim elemanlarının örnek olaylar anlatmasıdır. Öğrencilerde model alma isteği uyandırmaktadır. Olumlu örnekler öğrencilerde olumlu tutumlar geliştirirken, olumsuz örnekler olumsuz tutum geliştirmektedir.

Sarı (2007) doktora tezinde demokratik değerler kazanımında örtük program: düşük ve yüksek yaşam kalitesine sahip iki okulda nitel bir çalışma yapmıştır. Araştırmasında Sarı, hem nitel hem de nicel yöntemleri kullanmıştır. Adana ilindeki yaşam kalitesi yüksek bir okul ile yaşam kalitesi düşük bir okulun karşılaştırmasını yapmıştır. Yüksek yaşam kalitesine sahip ilköğretim okulundaki öğretmen, yaşam kalitesi düşük ilköğretim okulundaki öğretmene göre eşitlik, adalet ve insan onuruna saygı değerlerini daha çok sergilemektedir. Ayrıca yaşam kalitesi yüksek okuldaki öğrencilerin eşitlik, adalet, insan onuruna saygı değerine düşük yaşam kalitesine sahip okuldaki öğrencilere göre daha çok sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Yüksek yaşam kalitesine sahip ilköğretim okulunda yaşam kalitesi düşük ilköğretim okuluna

göre daha çok etkinlikler yapıldığı, öğrenci ve velilerin sınıf yönetimiyle ilgili kararlara daha çok katıldıkları için örtük programları da farklıdır. Her iki okuldaki örtük programın dozu farklı olsa da demokratik olmayan değerler özelliği taşıdığı, düşük yaşam kalitesine sahip ilköğretim okulundaki örtük program daha anti demokratik özellikler oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır.

Veznedaroğlu (2007) doktora tez araştırmasında; okulda ve sınıfta örtük program konusunda özel bir ilköğretim okulunun dördüncü sınıfında gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yoluyla veriler elde etmiştir. Sınıflarda İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı uygulaması esnasında sınıfları gözlemlemiştir. Görüşme ve gözlemle elde edilen verileri okulun dokümanları ve açık programla karşılaştırarak okulun ve sınıfların örtük programını oluşturan öğeleri belirlemiştir.

Veznedaroğlu'nun araştırmasında; öğrenciler, kurallara uymanın akademik başarıyı artırdığını, okulda kabul görüp rahat olmayı sağladığını, kurallara uymadıkları takdirde kızma ve ceza verme gibi yazılı olmayan yaptırımların kendilerine uygulanabileceğini öğrenmişlerdir. Öğrenciler arasında baskın olma ve liderlik rekabeti öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkilemektedir. Okulda resmi törenlere çok önem verilmektedir. Yine kültürel ve sportif etkinlikler önemli görülmekte, öğrencilerin bunlara katılımı beklendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Veznedaroğlu'nun araştırmasında sınıf iklimi ile ilgili olarak her iki şubede de sınıf yerleşimi açısından öğretmenlerin üst, öğrencilerin ast olmadığı mesajları verilmektedir. Öğretmenler sınıfta güç ve otorite olarak bulunmaktadır. Öğrenciler kurallara uymadıkları durumlarda öğretmenlerin güç ve otoritelerini kullanarak kendilerine yazılı olmayan bazı yaptırımlar uygulayabileceklerini öğrenmişlerdir. Öğrencilerin kendi bilgi ve düşüncelerini öğretmenin düşüncesine göre değersiz buldukları için kendi düşüncelerinden vazgeçtikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Akan ve Başar (2010) ilköğretim birinci kademedeki sınıf içinde istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetimi üzerine bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmaya da temel teşkil eden çalışmada, gözleme dayalı nitel tek durum desen araştırma yöntemi kullanılmıştır. Uşak Merkez Atatürk İlköğretim

Okulu'nda 2005–2006 ile 2009–2010 eğitim öğretim yılları arasındaki beş yıllık süreçte 1/F sınıfında başlayıp 5/F sınıfında beşinci sınıfı tamamlayan 17 erkek, 13 kız olmak üzere 30 öğrencinin sınıf içi davranışları gözlenmiştir. Bu süreçte öğrencilere istenmeyen davranışları gösterdiklerinde geleneksel ceza uygulaması yerine kendilerinin de içinde yer aldığı bir kurul tarafından belirlenen yaptırımlar uygulanmıştır. Yapılandırmacı öğrenme modeline göre; iyileştirici, onarıcı, engelleyici ve koruyucu disiplin yaklaşımı, güvengen ve gerçeklik terapisi disiplin modelinin ağırlıklı olarak kullanıldığı bu çalışmada, beş yıllık sürede öğrencilerin istenmeyen öğrenci davranışlarını gösterme ve sönme düzeylerine bakılmıştır.

Öğrencilerin I. Sınıfa başladığı 2005–2006 eğitim öğretim yılının ilk haftasında veli toplantısında velilere ve öğrencilere sınıf yönetimi ve istenmeyen öğrenci davranışları konusunda aydınlatıcı bilgiler verildi. Veliler, öğrenciler ve öğretmenle birlikte istenmeyen öğrenci davranışlarının neler olabileceği ve öğrencilerin bu davranışları gösterdiklerinde uygulanabilecek yaptırımlar kararlaştırıldı. Öğretim yılı süresince öğrenciler bu davranışları gösterdiklerinde sınıf listesinden rastgele belirlenen beş öğrenciden yaptırım komisyonunu oluşturuldu. Öğretmen bu süreçte sadece komisyonun belirlenmesinde öğrencilerin defterden seçimini yaptı. İlerleyen sınıflarda, 4. 5. sınıflarda öğretmen, komisyon seçim yetkisini sınıf lideriyle paylaştı. Komisyon öğrencinin davranışına göre daha önce belirlenen yaptırımlardan birisini öğrenciye bildirdi. Bu yaptırım kararını “oy birliği ile mi oy çokluğuyla mı?” aldıkları sorularak demokrasi bilinci oluşturulmaya çalışıldı. Öğrencilerin davranışları gösterme oranları haftalık ve aylık sınıf tablosuna işlendi. Bu tablolar değerlendirilerek yılsonunda, o öğretim yılının değerlendirilmesi yapıldı. Ay içerisinde istenmeyen davranışları göstermeyen öğrenci veya öğrencilere veli toplantılarında belirlenen ödüller verildi. Cezalar öğrencide davranış değiştirmek yerine davranışı bastırmaktadır. İleride otoritenin yetkisi azaldığında veya bittiğinde davranış daha şiddetli olarak ortaya çıkmaktadır. İstenmeyen öğrenci davranışlarında ısrar eden öğrencilerle ilgili olarak rehberlik servisiyle işbirliği yapıldı. Öğrencilerin problemlerine çözüm üretilmeye çalışıldı. Karşılıklı işbirliği ile problemler aşıldı. Ayrıca iki

ayda bir olmak üzere Uşak Devlet Hastanesi psikologları sınıfa davet edilerek, öğrenci ve velilerle söyleşi yapıldı. Uşak Üniversitesi uzmanları ve Uşak Eğitim Müfettişleri sınıfa davet edilerek değerlendirme yapmaları istendi. Önerileri alınarak değerlendirildi. Uygulayıcıdan başka gözlemciler tarafından nesnel değerlendirme yapılması ve güvenilirliğin arttırılması hedeflenmiştir. Veliler, öğrenciler ve öğretmen tarafından belirlenen istenmeyen öğrenci davranışları ve uygulanacak yaptırımlar:

- 1- Evden hazırlıksız gelme
- 2- Kılık kıyafet ve temizliğe gerekli dikkati göstermeme
- 3- Okula ve sınıfa geç gelme. (mazeretsiz)
- 4- Araç ve gereçleri özenli kullanmama
- 5- Arkadaşına kötü söz söyleme
- 6- Arkadaşlarını haksız yere suçlama
- 7- Alay etme
- 8- Arkadaşının eşyalarını izinsiz kullanma
- 9- Arkadaşıyla kavga etme
- 10- Yere çöp atmak
- 11- Arkadaşını dışlama
- 12- Arkadaşlarının eşyasına zarar verme
- 13- Sıraları ve defteri karalama
- 14- Merdivenlerden koşarak inip-çıkma
- 15- Arkadaşının saçını çekme
- 16- İstenmeyen şakalar
- 17- Öğretmenin ve arkadaşının sözünü kesme
- 18- Sürekli şikâyet etme
- 19- Oyunu terk etme
- 20- Oyunda hile yapma
- 21- Ders esnasında arkadaşıyla konuşma
- 22- İzinsiz konuşmak
- 23- Pasif kalarak arkadaşlarının öğrenme hakkını engelleme

Yukarıdaki istenmeyen öğrenci davranışlarından bir tanesini veya birkaçını gösteren öğrenciye uygulanacak yaptırımlar aşağıdaki tablo2’de gösterilmiştir.

Tablo 1. İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Uygulanacak Yaptırımlar

Davranışlar	Uygulanacak Yaptırımlar
<i>Arkadaşına kötü söz söyleme. Arkadaşını haksız yere suçlamak Alay etme. Arkadaşını dışlama. Sürekli şikayet etme. İstenmeyen şakalar. Oyunda hile yapma Oyunu terk etme</i>	Özür dileme. Bu davranışı yaptığı arkadaşıyla yan yana oturma ve o arkadaşına bir hediye alma. Tüm sınıfa şeker vb bir şey alma İlk yaptığında bir ders ikinci yaptığında bir hafta ısrar ettiğinde bir ay sosyal etkinliklerden mahrum bırakma.
<i>Kılık kıyafet ve temizliğe gerekli dikkati göstermeme. Araç ve gereçleri özenli kullanmama. Yere çöp atmak.</i>	İlk defasında bir gün sınıf temizliğini yapma. Israrında bir hafta çevre temizliği. Harçlığından sınıfa temizlik malzemesi alma. Kıyafeti kirli olmaya devam ederse velisini çağırıp eve gönderme. Sınıf örtülerini yıkama.
<i>Evden hazırlıksız gelme. Derslerde pasif kalarak arkadaşlarının öğrenme hakkını engelleme Ders esnasında arkadaşıyla konuşma</i>	Telaflı amaçlı kitap okuma. Ertesi günün konularını anlatma. Sosyal etkinliklere katılmayarak hazırlığını sınıfta tamamlama. Harçlığından sınıf arkadaşlarına hediye alma.
<i>Arkadaşlarının eşyasına zarar verme. Sıraları ve defteri karalama.</i>	Arkadaşından ve sınıftan özür dileyerek zarar verdiği malzemeyi temin etme. Malzemeyi alıncaya kadar sosyal etkinliklerden mahrum bırakma.
<i>Arkadaşının saçını çekme. Arkadaşıyla kavga etme Arkadaşının eşyalarını izinsiz kullanma.</i>	Arkadaşına hediye alma. Kavga ettiği arkadaşıyla aynı sırada bir hafta oturma. Bir hafta süreyle oyunlara ve sosyal etkinliklere katılmama ve devamında bir ay süreyle bu cezayı uygulama.
<i>Okula ve sınıfa geç gelme. (mazeretsiz) Merdivenlerden koşarak inip-çıkma.</i>	Evde erken uyuma. Bir hafta süreyle sınıftan en son çıkma. Devamında bir hafta sınıftan dışarıya arkadaşlarının ve öğretmenin izniyle çıkma Harçlığından sınıfa malzeme alma.
<i>İzinsiz konuşmak. Öğretmenin ve arkadaşının sözünü kesme.</i>	Sınıftan özür dileme. Sınıfa şeker alma. Devamında bir hafta süreyle sosyal etkinliklerden mahrum bırakma.

Beş yıllık süreç sonunda öğrencilerin istenmeyen öğrenci davranışlarını gösterme ve sönme düzeylerine bakıldı. Daha önce görülen istenmeyen

öğrenci davranışlarının görülme sıklığı derecesinde belirgin bir azalma veya tamamen sönme meydana geldiği görülmüştür. Sınıfta fiziksel şiddet ve psikolojik şiddet içeren davranışların sönüğü söylenebilir. Öğrencilerin “biz” bilinciyle demokratik bir tutum sergileyerek sınıf yönetimine katılma becerisini kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

2.4.3 Yapılan Araştırmalar Üzerine Genel Bir Değerlendirme

Türkiye’de sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları bağlamında örtük programı değerlendiren ve yukarıda ana hatlarıyla verilmiş olan araştırmalar değerlendirildiğinde, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili araştırmalarda özellikle davranışlar ve davranışları yönetmeyle ilgili öğretmenlerin yöntemlerinin araştırıldığı görülmektedir. 2000’li yıllardan sonra gelişen “İstenmeyen öğrenci davranışları” kavramıyla ilgili araştırmalar, Aydın (2004), Yüksel (2005), Sadık (2006) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmalardan Aydın (2005) sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının tespitini ve öğretmenlerin tutumlarını incelemiştir. Yüksel (2005) araştırmasında, öğretmen görüşlerine göre sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını incelemiştir. Sadık (2006) araştırmasında, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetmeyle ilgili güvengen (atılğan) disiplin modelinin etkisini incelemiştir. İstenmeyen öğrenci davranışlarının yönetimiyle ilgili bir strateji, model ortaya konması açısından önemli bir araştırmadır. Başar ve Akan’ın (2010) araştırması, bu alanda yapılmış önemli bir çalışmadır. Deneysel ve gözlem yoluyla beş yıllık bir süreçte yapılan araştırmada, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışların sönmesine yönelik uygulanan yaptırımlar yönteminin etkisi incelenmiştir. Söz konusu araştırma, yapılmakta olan bu araştırmaya temel teşkil etmiştir.

Örtük programla ilgili olarak Türkiye’de sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Türkiye’de yeni gelişen bir kavram olduğu için sınırlı sayıdaki araştırmalara son yıllarda rastlanmaktadır. (Doğanay ve Sarı, 2002; Yüksel, 2002, 2005; Gündoğdu, 2004, Doğanay ve Sarı, 2004; Sarı 2007; Veznedaroğlu 2007; Tuncel, 2008, Kuş, 2009; Doğanay ve Sarı 2009) Doğanay ve Sarı araştırmalarında demokratik değerlerin kazanılmasında örtük

programın etkisini incelemiştir. Örtük programı Türkiye’ye kitap olarak sunan Yüksel (2002) ve Tuncel (2008) örtük programın yüksek öğretimdeki etkisini incelemişlerdir. Sarı (2007) ve Veznedaroğlu (2007) araştırmalarını ilköğretim dört ve beşinci seviye öğrencilerine yönelik yaparken; Kuş (2009) ilköğretim sekizinci sınıfa yönelik yapmıştır. Sarı ve Kuş, araştırmalarında, örtük programın derslere yönelik olarak etkisini incelemiştir. Veznedaroğlu okulda ve sınıfta örtük programın etkisini incelemiştir. Örtük programın sınıf yönetimine ve istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetimine etkisini inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır.

Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde ise araştırmaların eskiye dayandığı görülmektedir. Jackson (1968) araştırmasında sınıf içi örtük programı incelemiştir. Foreman (1984) örtük programın etnik farklılıklara etkisini incelemiştir. Paul (1996) araştırmasında sınıf içi örtük programın sınıfın, desen, dekor, disiplin ve öğrenme üzerindeki etkileri incelenmiştir. Matinson (2003) araştırmasında, örtük programın politik ayrışmaları ortadan kaldırmaya ve demokratik tutumlar kazandırmaya yönelik etkilerini incelemiştir. Schimmel (2003) araştırmasında, örtük programın vatandaşlık eğitimi ve kuralları oluşturmaya etkisini incelemiştir. Wojcikiewicz (2007) araştırmasında, örtük programın okul kültürüne etkisini incelemiştir. Langhout ve Mitchell (2008) araştırmasında, örtük programın okul derslerindeki isteksizlik ve başarısızlığı gidermeye etkisini incelemiştir.

Ulaşılan çalışmalar kapsamında yurt içinde ve yurt dışında örtük program üzerine yapılan araştırmalar karşılaştırıldığında; yurt dışında yapılan araştırmaların Türkiye’ye göre daha eski tarihlere dayanmaktadır. Yurt dışında araştırmacıların, açık programın yanında örtük programın etkilerini ortaya koymaya çalıştıkları, okul ve günlük yaşamda uygulamaları inceleyerek geliştirmeye çalıştıkları görülmektedir. Yurt içinde ve yurt dışındaki araştırmaların benzerlikleri bakımından çoğunluğunun demokratik tutum ve değerler, derslere ve okul kültürüne yönelik olduğu söylenebilir.

Yapılan bu çalışmada ise, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetimi bağlamında örtük program üzerinde odaklanırken, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları doğal ortamında kamera ile gözlenerek örtük

program uygulamalarının etkisi öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenerek bu alanda farklı bir yol izlenmeye çalışılmıştır.

III YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetiminde örtük programın nasıl uygulandığını ve etkilerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir süreç izler (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Örtük program konusunda çalışanlar, örtük program kavramı çalışılırken, ağırlıklı olarak nitel araştırma yöntemlerinin kullanılması gerektiğini belirtmektedir (Yüksel, 2004). Örtük programla ilgili gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılan araştırmalarda genellikle nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırma ve örtük program, eğitimde neyin önemli olduğunu, nasıl işlediğini tanımlarken daha esnek olmayı savunur. Bu nedenle nitel araştırma örtük programın yapısına uygun, geleneksel kısıtlamalardan uzak bir araştırma yöntemidir (Vallance, 1980).

Bu araştırmada, durum çalışması nitel araştırma yöntemi olarak benimsenmiştir. Üzerinde çalışılması hedeflenen sürecin doğası gereği kendiliğinden oluştuğunda, araştırmacılar “neden?” ve “nasıl?” sorularına odaklanarak “hedeflenen durumu” ayrıntılı olarak irdelemek istediğinde, durum çalışmalarına yönelmektedir. Durum çalışmalarının güncel bir olgunun kendi yaşam çerçevesinde çalışılması ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılabilmesi (Yıldırım ve Şimşek, 2006) gibi özellikleri nedeniyle bu araştırmanın doğasına uygun düşmektedir. Durum çalışmalarının amacı bir ya da birden fazla durumu kendi sınırları içinde bütüncül olarak analiz etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Durum çalışmaları kendi içinde birçok araştırma desenine sahiptir. Bu araştırma desenleri incelendiğinde bu çalışmanın amacını gerçekleştirebileceği düşünülen en uygun desenin “iç içe geçmiş tek durum” deseni olduğu görülmüştür. İç içe geçmiş tek durum deseninde, tek bir durum içinde çoğu kez birden fazla alt tabaka veya durum olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Yapılan bu araştırmada, sınıf içi örtük program bağlamında ele alınan

tek durum, istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetimi açısından sınıf içi örtük programdır. Araştırmada bu durum içinde yer alan alt analiz birimlerini “Öğrenme-öğretme”, “Sınıf Yönetimi” ve “Rehberlik” faaliyetleri oluşturmaktadır. Belirlenen alt analiz birimlerinin iç içe geçmiş yapısının, incelenmesinin araştırma durumunu ayrıntılı olarak açıklayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda alt analiz birimlerinden ayrı ayrı elde edilen verilerden yola çıkılarak, araştırma durumunun bütününe ilişkin sonuçlar üretilmeye çalışılmıştır.

Durum çalışmalarında genellikle birden fazla veri toplama yöntemi işe koşulur. Bu yolla zengin ve bir birini teyit edebilecek veri çeşitliliğine ulaşılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu bağlamda yöntemin gücünü artırmak amacıyla yöntem ve veri çeşitlemesine gidilmiştir. Bu araştırmada yöntem çeşitlemesinin sağlanabilmesi amacıyla “gözlem”, “görüşme” yöntemlerine yer verilmiştir. Veri çeşitlemesinin sağlanabilmesi için de “gözlem yapılan sınıflar”, “görüşme yapılan kişiler” farklı veri kaynakları olarak kullanılmıştır. Bu araştırmada sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenini daha iyi inceleyebilmek için amaçlı çalışma grubu alınmıştır.

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Çalışmanın grubunu 2010–2011 eğitim-öğretim yılında Uşak il merkezinde; çevresinin sosyo-ekonomik durumu yüksek Bedriye Kadir Uysal İlköğretim Okulu, çevresinin sosyo-ekonomik durumu orta Atatürk İlköğretim Okulu, çevresinin sosyo-ekonomik durumu düşük Malkoçoğlu İlköğretim Okulu seçilmiştir. Eşme ilçe merkezinde Şehit Ali Bey İlköğretim Okulu çalışma grubuna alınmıştır. Uşak Merkez’e bağlı Kaşbelen İlköğretim Okulu köy ilköğretim okulu olarak çalışma grubunda yer almıştır. Sınıflarında gözlem yapılan ilköğretim beşinci sınıf öğretmenleri ve öğrencileri çalışma grubunu teşkil etmiştir. Araştırma kapsamında yedi sınıfta gözlem yapıldı. Yine araştırma kapsamında otuz öğretmenle görüşme yapıldı. Görüşme yapılan öğretmen sayısı sınıfında gözlem yapılan öğretmen sayısından fazla olduğu için aynı okulların beşinci sınıf zümre öğretmenleri de çalışma grubuna dâhil

edilmiştir. Köy ilköğretim okulunun şube sayısı az olduğu için Eşme Kayalı İlköğretim Okulu'ndan iki öğretmen, Karahallı Alfaklar İlköğretim Okulu'ndan iki öğretmen çalışma grubuna alınmıştır. Yine ilçe merkezindeki ilköğretim okulunun şube sayısının az olması nedeniyle, Eşme ilçe merkezinde bulunan Sıtkı Çetin İlköğretim Okulu ile Ulubey ilçe merkezinde bulunan Hüseyin Remzi Devecioğlu İlköğretim Okulu'ndan ikişer öğretmen çalışma grubu içinde yer almışlardır. Çalışma evrenini otuz öğretmen ve elli öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubunda gözlem yapılan sınıflardan, gözlem esnasında sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışı gösterdiği tespit edilen araştırmaya katılmaya gönüllü yirmi öğrenci amaçlı çalışma grubunu oluşturmuştur. Veri oluşturmak amacıyla sınıf içi kamera gözlemi, öğretmen ve öğrenci görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır.

3.2.1. Sorunun Nedenini Ortaya Koyabilmek İçin Oluşturulan Amaçlı Çalışma Grubu

Bu araştırmada amaçlı çalışma grubu yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'in (2006) Patton'dan aktardıklarına göre; amaçlı çalışma grubu pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklamasında yararlı olur. Benzeşik (homojen) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buradaki amaç, küçük benzeşik durumu tanımlamaktır. Bu araştırmada da amaçlı çalışma grubu; sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerini ortaya koyabilmek amacıyla gözlem yapılan sınıflarda, gözlem esnasında bu tür davranışlar gösteren öğrencilerden seçilmiştir. Bu çalışma grubunda araştırmaya gönüllü katılan öğrencilere gözlemlenen davranışı yapma nedeni soruldu. İstenmeyen davranış gösteren öğrencilerin bu davranışları gösterme nedenlerinin ortaya konulabilmesi hedeflendi. Alınan cevaplar kodlanarak tablollaştırıldı.

3.2.2. Araştırmanın İlköğretim Beşinci Sınıf Düzeyinde Gerçekleşmesinin Nedenleri

Nitel olarak yapılan bu araştırmada öğrencilerle de görüşülmüştür. Zihinsel gelişim açısından 1.2.3.4. sınıflar somut işlemler dönemindedir. Öğrenciler

kendilerine sorulan soruları anlamada zorluk çekebileceği, sorulara nesnel cevaplar vermeyeceği düşünülmüştür. Beşinci sınıfla beraber soyut kavramları edinmeye başlayabilecekleri için beşinci sınıf düzeyinde çalışılmıştır.

İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıflarında ifade beceri derslerine farklı öğretmenler girmektedir. Öğrencilerin farklı öğretmenlerin derslerindeki davranışları da gözlenmek istenmiştir. Soyut kavramlar nedeniyle beşinci sınıflar tercih edilmiştir.

İlköğretim ikinci kademedeki öğrenciler dönem itibariyle ergenlik çağına giriş ve rol kazanımı dönemindedir. Gerek kamera gözleminde gerekse görüşmelerde nesnel davranamayacağı; olanı değil, olması gerekeni yansıtmaya çalışacağı düşünülmüştür.

Araştırmacı sınıf öğretmenidir.

3.3. VERİLERİN TOPLANMASI

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma kapsamında, farklı sosyo-ekonomik yapıdaki okullarda önce yapılandırılmamış gözlemler yapıldı. Daha sonra bu gözlemler kategorileştirilerek yapılandırıldı. Bu yapılandırma doğrultusunda öğretmenlerle ve öğrencilerle görüşüldü. Görüşme formlarının birinci bölümünde, öğretmen ve öğrencilerin kişisel bilgileri yer aldı. İkinci bölümde; öğrenme-öğretme süreci, öğretmen-öğrenci, öğrenci- öğrenci etkileşimi, istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetiminde örtük program uygulamalarının zaman sürecinde görülme sıklığı, öğretmen tutum ve yöntemleri, öğretmen öğrenci algıları ile ilgili veriler yer almıştır. Ön çalışmada ilköğretim beşinci sınıfı okutan 30 sınıf öğretmeni ve gözlem yapılan okullardan seçilen 50 öğrenciyle görüşmeler yapıldı. Pilot çalışma sonucunda hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından anlaşılamayan, aynı ifadeleri içeren maddeler elenerek öğretmen ve öğrenci görüşme formları oluşturuldu.

3.3.2. Uygulama

Öncelikle, araştırmacı tarafından alan yazın taraması yapılarak örtük program ve sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetimiyle ilgili yapılmış araştırmalar incelendi. Bu alanda tez yönetmiş danışmanlarla, yine bu alanda yurt içinde eser vermiş uzmanlarla ve bu alanda çalışma yapmış araştırmacılarla görüşüldü. Görüşmeler sonucunda ve öneriler doğrultusunda tez taslağı oluşturulmaya çalışıldı. Gerekli yazışmalar tamamlandıktan sonra Uşak il merkezindeki okullardan alt, orta ve üst sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeye sahip üç ilköğretim okulu ile ilçe merkezinde bir okul ve bir köy okulundaki sınıflarda kamera çekimi yapıldı. Gözlem yapılan sınıfların öğretmenleri ve öğrencileri süreç hakkında bilgilendirildi. Bu sınıflarda yapılandırılmamış gözlemler yapılandırıldı. Kamera ile kaydedilen görüntüler önce araştırmacı tarafından, daha sonra araştırmacıyla birlikte araştırmacıya yardımcı olan öğretmenler tarafından defalarca izlenerek sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ve görülme sıklığı (frekansı) belirlendi. Belirlenen sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışların etkilediği alana ve sonuçlarına göre temaları oluşturuldu. Bu temalar doğrultusunda görüşme formları yapılandırıldı. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler içerik analiziyle değerlendirildi. Gözlem ve görüşme sonuçlarının okulun bulunduğu sosyal yapıya göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendi. Elde edilen veriler çözümlenerek araştırmanın amacıyla ilgili hedeflere ulaşılmaya çalışıldı

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırmada nitel analiz yapıldı. Nitel veriler için içerik analizi tekniği kullanıldı. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucuların anlayacağı bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramlaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramların tespit edilmesi gerekir. Yıldırım ve Şimşek'in Straus ve Corbin'den (1990) aktardıklarına göre "Bilim kavramlar olmadan var olamaz; kavramlar bizim olguları anlamamıza ve bu olgular üzerinde etkili düşünmemize yardımcı olur. Bir kavrama bir ad verdiğimiz

zaman; o kavramlarla ilgili sorular sorabiliriz. Kavramlar bizi temalara götürür. Temalar sayesinde olguları daha iyi düzenleyebilir ve daha anlaşılır hale getirebiliriz.

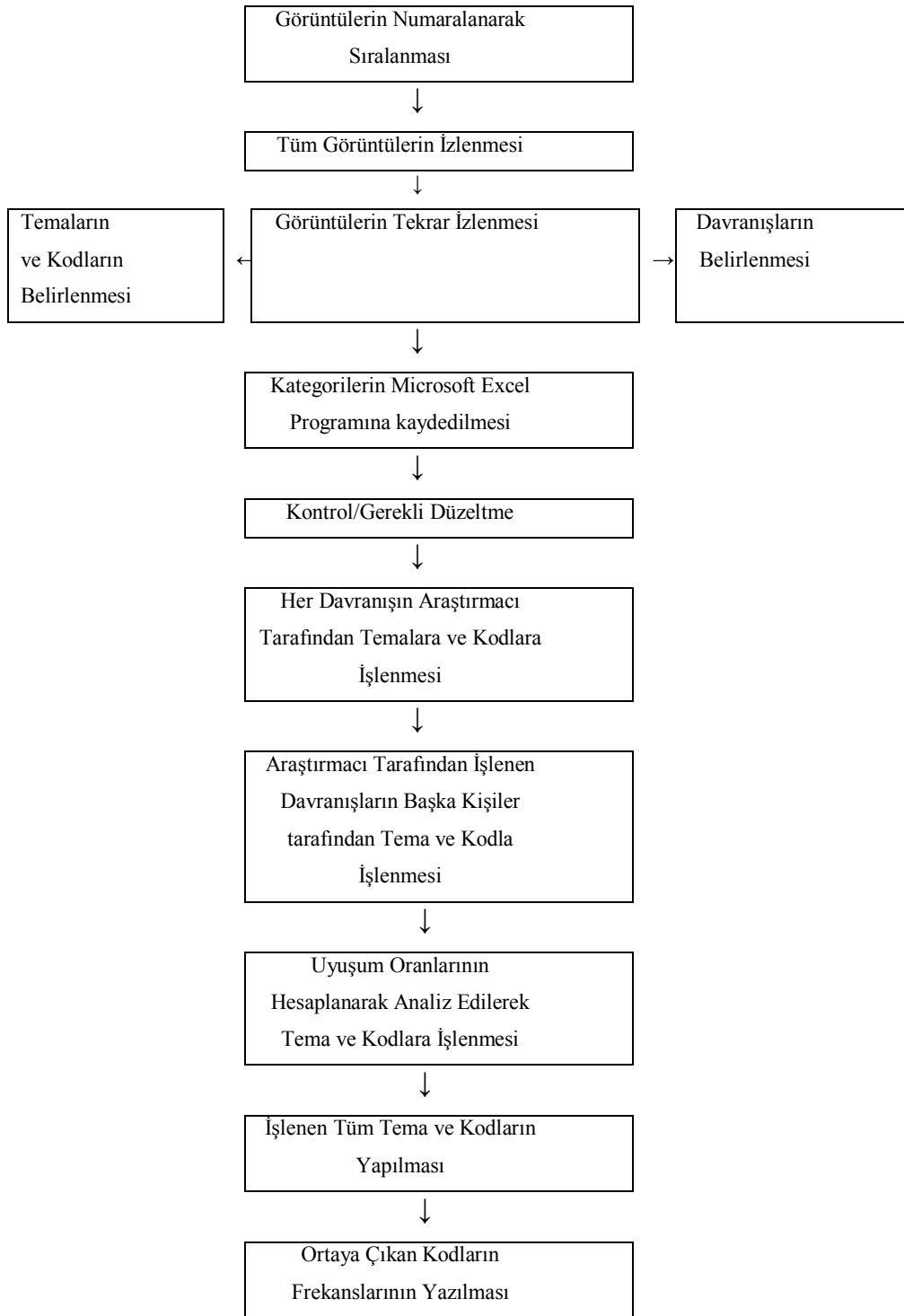
İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Sınıflarda kamera ile elde edilen istenmeyen öğrenci davranışları tema, kod, örnek davranışlar ve görülme sıklığı (frekans) olarak verilmiştir. Araştırmacı kamera gözlemlerini uzman kişilerle beraber defalarca izledi. Kod davranışlar kamera gözlemlerinde görülen davranışın karşısına işaret konularak görülme sıklığı belirlenmiştir. Yine öğretmen görüşleri tema, kod, alt kod, örnekler ve görülme sıklığı olarak tablolaştırılarak verilmiştir. Öğretmenlerin sorunlara ilişkin önerileri tema, kod, örnek ve frekans olarak tablolaştırıldı. Yine öğrenci algıları tema, kod, alt kod, örnekler ve ifade etme sıklığı (frekans) olarak tablolaştırıldı. Yine amaçlı örneklemdeki öğrencilerin gözlenen sınıf içi istenmeyen davranışları yapma nedenleri tema, kod, ve nedenleri olarak tablolaştırıldı.

3.4.1. Nitel Verilerin Çözümlemesi

Nitel verilerin çözümlemesi kapsamında; “Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Tespiti İçin Kamera Gözlemi, Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Yönetiminde Örtük Program, Öğretmen ve Öğrenci Görüşmesi”nin gözlem ve sorularından elde edilen verilerin analiz süreci açıklanmıştır.

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının tespiti için sınıflarda yapılan kamera gözlemleri ile örtük programın sınıf yönetimine etkisine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen verilerin analizinde, içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Öğrenme-öğretme sürecindeki istenmeyen öğrenci davranışların tespiti için kamera gözlemleri ile elde edilen verilerin analizinde izlenen süreç, aşağıda şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1. Kamera Gözlemlerinden Elde Edilen Verilerin Analiz Süreci



Şekil1’deki verilen bu süreç kamera görüntülerde yer alan sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını“Temaya ve koda uyuyor.”, “Hayır başka bir tema ve

koda uyuyor.” seçeneklerinin gerekçeleri için ayrı ayrı olmak üzere elde edilen verilerin analizinde kullanılmıştır.

Kamera gözlemlerinin izlenmesi sonucunda elde edilen verilerin analizi sürecinde temaların ve kodların ve bu kodları somutlaştıran örnek davranışların belirlenmesinden sonra her bir davranış ve gerekçeleri için araştırmacının dışında üç kişi tarafından analiz edilmiştir. Bu davranışlar üzerinden araştırmacının yapmış olduğu kodlama ile diğer üç kişi tarafından yapılan kodlama arasında uyumun güvenirliği hesaplanmıştır. Bu işlemin yapılmasında kullanılan formül, (Tavşancıl ve Aslan, 2001; akt. Dündar, 2008) aşağıda verilmiştir:

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Uzlaşma Sayısı}}{\text{Uzlaşma} + \text{Uzlaşmama Sayısı}}$$

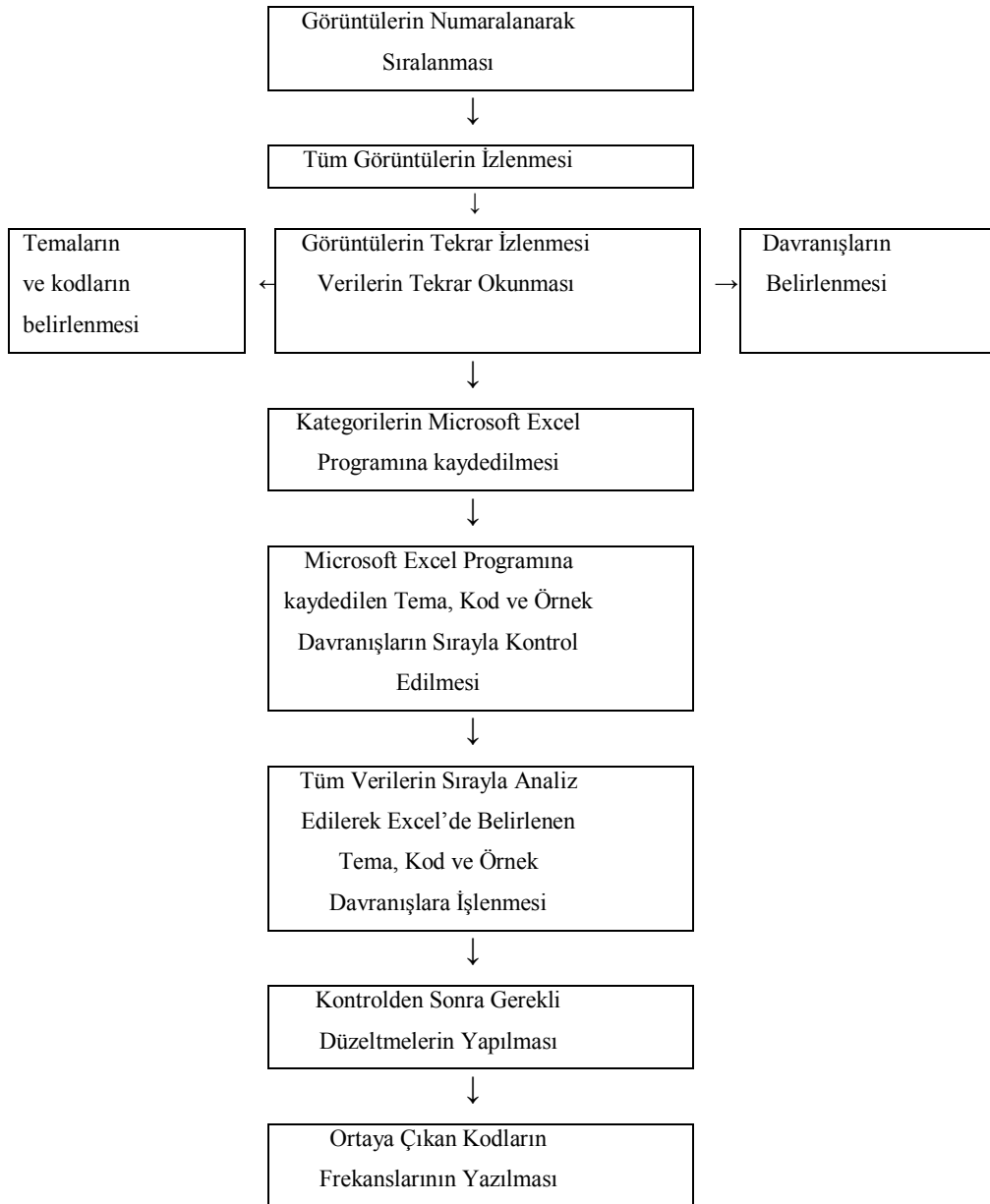
Tablo 2. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları Tema ve Kodlara İlişkin Güvenirlik Değerleri

Davranışlar	Seçenek	Güvenirlik
Sınıf içinde gezinme	Evet uygun	%100
	Uygun değil	-
Söz almadan konuşma	Evet uygun	%100
	Uygun değil	-
Çanta, kalem vb. şeylerle oynama	Evet uygun	%100
	Uygun değil	-
Merdivenlerden koşarak inip çıkma	Evet uygun	-
	Uygun değil	%100
Arkadaşına vurma	Evet uygun	%100
	Uygun değil	-
Öğretmene sataşma	Evet uygun	%100
	Uygun değil	-
Ortalama		%100

Kamera ile gözlemlenen davranışların sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışı olup olmadığı ve ilgili tema ve koda uygun olup olmadığının yukarıda verilen formül ile hesaplanan değerlendirmeciler arasındaki güvenirlik tablo1’de verilmiştir. Aynı işlem bütün öğrenci davranışları için yapılmıştır. Tüm

değerlendirmeciler tarafından sınıf içi öğrenci davranışı olarak değerlendirilmeyen, tema ve kodlara uymayan davranışlar elenmiştir. Merdivenlerden koşarak inip çıkma, öğrenme-öğretme sürecinde görülen bir davranış olmadığı için elenmiştir. Öğretmen ve öğrenci görüşme formlarından elde edilen veriler de aynı şekilde analize tabi tutulmuştur. Böylece kamera gözlemlerinin yazılı hali elde edilmiştir. Bundan sonraki süreç ise şekil2’de verilmiştir.

Şekil 2. Kamera Gözlemlerinden Elde Edilen Verilerin Analiz Süreci



Kamera gözlemleri ile öğretmen ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen verilerin analizi şekil2’de verilen sürece göre araştırmacının kendisi tarafından iki hafta arayla iki kez yapılmış. Her iki analizde de uyuşumlar oranı aynı çıkmıştır.

3.5. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK

Sonuçların inandırıcılığı, bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilir. “Geçerlik ve “güvenirlilik” bu açıdan araştırmalarda en yaygın kullanılan iki ölçüttür. Nitel araştırmalarda gerek güvenirlik gerekse geçerlik ile ilgili alınan bir takım önlemler vardır. Bu önlemler nicel araştırmalardaki önlemlerden farklıdır. Bu farklılık nitel araştırmaların varsayımlarından ve sosyal olayların araştırılmasında dikkat edilmesi gereken bazı öğelerden kaynaklanmaktadır. Her şeyden önce nitel araştırma daha çok bir olgunun varlığına ve anlamına yönelirken, nicel araştırma bir olgunun ne derece var olduğuna yönelmektedir. Yani nitel araştırmada araştırılan olgu ve olayın niteliği ön plana çıkarken, nicel araştırmalarda bu olgu ve olayların sayısal özellikleri önem kazanmaktadır (Kirk ve Miller, 1986; Akt. Yıldırım ve Şimşek 2006).

3.5.1. Nitel Araştırmada Geçerlik

Nitel araştırmada geçerlik ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı olguyu doğru ölçmesiyle yakından ilişkilidir. Bu durumda toplanan veriler gerçeği yansıtır ve araştırma sonuçlarına katkı sağlar. Nitel araştırmada ise geçerlik araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir (Kirk ve Miller, 1986; Akt. Yıldırım ve Şimşek 2006). Araştırılan olgu veya olay hakkında bütüncül bir resim oluşturulabilmesi için araştırmacının elde ettiği verileri ve ulaştığı sonuçları teyit etmesi açısından bazı ek yöntemler kullanması gerekir. Bu araştırmada geçerlik teyidi sağlayabilmek için daha önce bu alanda çalışma yapmış Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi’nden alanı eğitim yönetimi olan bir akademisyen ile beraber incelendi ve sonuçlar teyit edildi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde görevli, örtük program alanında

çalışmalar yapmış ve tez yönetmiş, bir akademisyene gönderildi ve incelemesi sağlandı. Önerileri değerlendirilerek çalışmaya yansıtıldı. Örtük programı kitaplaştıran Uludağ Üniversitesi'nden bir akademisyenin görüşleri alındı. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde görev yapan, uzman bir akademisyene teyit ettirildi. Yine bu alanda tez yapmış, farklı üniversitelerde çalışan akademisyenlere konu danışılarak sonuçları değerlendirmeleri sağlandı. Kirk ve Miller'e göre (1986) bir araştırmada güvenilirliği kuramsal olarak yüzde yüz elde etmek mümkün olabilir; ancak yüzde yüz geçerlik elde etmemek mümkün değildir. Bir araştırmada toplanan bilgiler geçerli ise aynı türde başka bir araştırmada aynı olmasa bile başka bilgiler elde etme olasılığı yüksektir. Bu nedenle nitel araştırmada geçerlik konusu güvenilirlik konusuna göre öncelikli hale gelmektedir. Nitel araştırmada, nicel araştırmada olduğu biçimiyle güvenilirliği karşılamada güçlüklerle karşılaşılabilir. Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması, nitel araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasındadır. Nitel araştırmaların niteliğini artırmak amacıyla araştırmacının geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin ayrıntılı açıklamalar yapılmalıdır. Geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla kullanılan stratejiler Lincoln ve Guba (1985) tarafından nitel araştırmaların doğasına uygun olarak iç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarılabilirlik, iç güvenilirlik yerine tutarlık, dış güvenilirlik yerine ise teyit edilebilirlik kavramları ile açıklanmıştır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu bağlamda araştırmacının geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla yapılan çalışmalar aşağıda verilmiştir.

3.5.1.1. İç Geçerlik

Araştırmada inandırıcılığı artırmak için; veri toplama, verileri çözümleme ve yorumlama süreçlerinde tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, 2009–2010 öğretim yılında deneme uygulaması, pilot çalışma yapılmıştır. 2010–2011 öğretim yılı okulun açıldığı eylül ayından itibaren asıl uygulama gerçekleştirilerek elde edilen bulguların ve sonuçların gerçeği yansıtır yansıtmadığı ve tutarlılığı kontrol edilmiştir.

Araştırmada inandırıcılığı artırmak amacıyla hem veri çeşitlemesi hem de yöntem çeşitlemesi işe koşulmuştur. Bu bağlamda araştırmada elde edilen bulgular, “kamera yolu ile gözlem yapılan sınıflar”, “görüşme yapılan kişiler” biçiminde farklı veri kaynakları kullanılarak, ayrıca farklı veri toplama yöntemlerinden “gözlem” ve “görüşme” yolu ile teyit edilmeye çalışılmıştır.

Farklı veri kaynaklarına ve veri toplama yöntemlerine göre elde edilen bulguların anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı kontrol edilmiştir. Şencan’ın (2005) belirttiği gibi, içerik analizinde temalar, ilgili kavramları kapsayacak kadar geniş ve ilgisiz kavramları dışarıda bırakacak kadar dar kapsamda belirlenmelidir. Bu bağlamda içsel benzeşiklik ve dışsal ayrışıklık ölçütleri açısından temalar ve temaları oluşturan kodların kendi aralarındaki ilişkisi ile her bir temanın diğerleriyle ilişkisi kontrol edilerek bütünlük sağlanmıştır.

İlgili alan yazın incelemesi sonucunda sınıf içi örtük program unsurları ve istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu kavramsal çerçeve, veri toplama araçlarının geliştirilmesinde ve bulgulara ulaşmada araştırmacıya rehberlik etmiştir.

Araştırmacının gözlem yapılan okullardan birinde çalışıyor olması, öğretmen ve öğrencilerin araştırmacıyı önceden tanımaları, yine gözlem yapılan diğer okullardaki öğretmenlerin büyük bir kısmının da araştırmacıyı tanıyor olmaları karşılıklı güvenin sağlanmasında önemli olmuş ve bu durum gözlem ve görüşme sürecinde toplanan verilerin gerçek durumu yansıtmasını sağlamıştır.

Araştırmacı; gözlem sürecinde öğrencilerle birlikte uzun zaman geçirmiş, ders aralarında öğrencilerle sohbet etmiş, öğrencilerin kendi aralarındaki paylaşımlarına ortak olmuş, onlarla etkinlikler yapmış, duygu ve düşüncelerini paylaşmıştır. Bu durum, öğrencilerin araştırmacıya olan güvenini artırarak öğrenci görüşmeleri ile gerçekleştirilen veri toplama sürecinde görüşlerin cesurca ve samimi bir biçimde açıklanmasını; böylece elde edilen verilerin gerçek durumu yansıtmasını sağlamıştır.

3.5.1.2. Dış Geçerlik

Nitel araştırma, genellenebilen teoriye yönelmekten çok, özel durumların genellenemeyen niteliklerini görmemizi sağlayan yöntemler geliştirme eğilimindedir (Vallance, 1980). Aktarılabilirlik, bulgular ve sonuçların benzer durumlara, düzlemlere ya da olaylara genellenebilmesidir. Araştırmacı, aktarılabilirlik koşulunu sağlamak için araştırma uygulamasını okuyucularına kapsamlı bir şekilde tanıtmalıdır. Aktarılabilirlik özelliğinin yükü orijinal araştırmacı üzerinde değil, aynı yöntemi kullanarak araştırmayı tekrar etmek isteyen diğer araştırmacıların üzerindedir (Şencan, 2005). Bu bağlamda, araştırmanın aktarılabilirliğini (dış geçerliği) sağlamak için; araştırmanın modeli, veri kaynakları, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, bulguların nasıl düzenlendiği ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır.

3.5.2. Güvenirlik

Araştırma sonuçlarının inandırıcılığı açısından önemli olmakla birlikte güvenirlilik konusunun nitel araştırma için farklı bir anlamı vardır. Her şeyden önce nicel araştırma için geçerli olan güvenirlikle ilgili bazı etkenler nitel araştırma için söz konusu değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitel araştırmaya temel oluşturan ilkelerden birisi, gerçeklerin bireylere ve içinde olunan ortama göre sürekli bir değişme içinde olduğunu ve araştırmanın benzer gruplarda tekrarlanmasının aynı sonuçlara ulaşmayı mümkün kılmadığını en baştan kabul etmektir. İnsan davranışı hiçbir zaman durağan değildir; sürekli değişen ve karmaşık bir özelliği vardır. Bu nedenle kullanılan yöntem ne olursa olsun sosyal olaylarla ilgili araştırmaların aynen tekrarı mümkün değildir. Görüldüğü gibi, dış güvenirlikle ilgili ilkeler nitel araştırmanın temel ilkeleriyle çelişmekte ve bu nedenle dış güvenirlilik nitel araştırma için farklı anlam kazanmaktadır.

Aynı şekilde iç güvenirlilik de nitel araştırmanın temel özelliklerinden biriyle çelişmektedir. Nitel yaklaşım her araştırmacının olayları algılama ve yorumlama biçiminin farklı olabileceğini kabul eder. Aynı verileri iki farklı araştırmacının farklı algılaması ve yorumlaması olağandır. Bun nedenle iç

güvenirlik de, nitel araştırmanın bilimselliği açısından farklı ele alınması gereken bir kavramdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

3.5.2.1. İç Güvenirlik

Aynı zaman diliminde birden fazla araştırmacının bir olgu ya da olayı aynı biçimde ölçmesi gözleme bağlı güvenilirlik anlamına gelir. Bu durum iç güvenilirlik göstergesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu bağlamda araştırmanın iç güvenilirliğini sağlamak açısından hem araştırmacı hem de alan uzmanı, kamera görüntülerini inceleyerek not tutmuşlardır. İzleme ve inceleme notlarından oluşan veri setinin kodlanması da araştırmacı ve alan uzmanı tarafından ayrı ayrı yapılmış ve kodlamalar karşılaştırılarak tutarlık oranı hesaplanmıştır.

Görüşme veri setinin kodlanmasında da araştırmacı ve alan uzmanı ayrı ayrı kodlamalar yapmış ve kodlamalar karşılaştırılarak tutarlık oranı hesaplanmıştır.

Araştırmada kullanılan gözlem, görüşme ve günlük kayıtlarında yer alan veri birimlerinden, birbirini destekler nitelikte alıntılar yapılarak temalar açıklanmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda temalar ve içerdiği kodlar açıklanırken farklı, çelişkili, olumlu ve olumsuz alıntılar kullanılarak temaya ilişkin bağlam bütüncül olarak yansıtılmıştır.

3.5.2.2. Dış Güvenirlik

Nitel araştırmanın temel özelliklerinden biri olan algıların önemi ve doğal ortama duyarlık, gerçeklerin bireylere ve içinde bulunulan ortama göre sürekli bir değişme içinde olması, araştırmanın benzer gruplarda tekrarlanmasının aynı sonuçlara ulaşmayı mümkün kılmaması güvenilirlik konusunda bazı sorunlar ortaya çıkarmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak amacıyla araştırmacı, süreçte üstlendiği rolü ayrıntılı bir biçimde tanımlamıştır. Bu durum benzer araştırmalar yapacak kişilere üstelenecekleri rolle ilgili fikir vererek yeni yapılacak araştırma sonuçlarının karşılaştırılmasına olanak sağlayacaktır.

Araştırmada veri kaynakları ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır. Bu durum benzer araştırma yapan kişilerin veri kaynaklarını belirlemelerinde yol gösterici nitelik taşıyacaktır.

Araştırma konusunun niteliği gereği ele alınan alt problemlerin sosyal ortamdan bağımsız ele alınamayacak olması, bulguların sunulmasında sosyal ortamın ayrıntılı bir biçimde tanımlanmasını gerekli kılmıştır. Bu durum araştırmanın teyit edilebilirliğine de katkı getirmektedir.

Araştırma konusu ile ilgili birinci bölümde yapılan kavramsal çerçeveye ilişkin ayrıntılı açıklamalar ve bulguların sunulmasında alanyazının destekleyici nitelikte kullanılması da teyit edilebilirlik açısından önem taşımaktadır. Ayrıca araştırmanın ham verileri başkaları tarafından incelenebilecek biçimde saklanmıştır.

Araştırmada “amaçlı çalışma grubu” alınmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e göre; (2006), aktarılabilirliği artırmak için hem tipik olarak karşımıza çıkan olay ve olguları hem de bunların değişkenlik gösteren özelliklerini ortaya koyma amacını güden amaçlı örneklem yöntemleri kullanılır.

Amaçlı çalışma grubuyla hem genele hem de özele ait bilgilere ulaşılması hedeflenir. Araştırmada hem öğrencilerin özel nedenleri ortaya konulmuş, hem de bu özel nedenlerin davranışlara genellemesi yapılmıştır. Sıra karalama özel bir nedenden kaynaklanırken, anksiyete (kaygı) davranışı olarak genellenmiştir. Olay ve olgular doğal bir biçimde ortaya konmuştur. Araştırılan olay ve olgu duruma ait değişkenlik ve çeşitlilik, okuyucunun kendi uygulamalarında var olabilecek değişkenliği ve çeşitliliği anlaması ve araştırma sonuçlarıyla karşılaştırmasına katkı sağlanmıştır. İstenmeyen öğrenci davranışların değişik nedenleri ve ortaya konuluş biçimi, çeşitliliği olduğu gibi yansıtılmıştır.

3.6. ARAŞTIRMACININ ROLÜ

Nitel araştırmacı, araştırma konusuna ve okuyucusuna karşı sorumluluk sahibi olmalıdır. Araştırmacı, gözlenen durumun ortaya çıkarılması ve yorumlanması ile gözlenen ve raporda vurgulanan sonuç arasında tespit edilen inandırıcı bağlantıların sorumluluğunu taşır (Hoepfl, 1997). Bu sorumluluk

doğrultusunda araştırmacının rolü ayrıntılı bir şekilde aşağıda tanımlanmıştır. Bu durum aynı zamanda araştırmacının geçerlik ve güvenilirliğini artırmanın yollarından biridir.

Araştırmacı öncelikle temel kaynakları ve ilgili araştırmaları inceleyerek örtük program ve sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları konusunda kuramsal bilgi kazanmıştır. Alan yazında örtük programla ilgili çok fazla araştırmaya rastlanmadığından; araştırmacı, sınıf içi örtük programın keşfedilmesine ilişkin endişelerini gidermek amacıyla deneme (pilot) çalışmaları yapma gereği duymuştur. Marshall ve Rossman'a (1999) göre nitel araştırmalarda pilot çalışmanın tanımlanması ve değerlendirilmesi, araştırmacının önerdiği araştırmayı idare etme yeteneğine sahip olup olmadığının desteğidir. Bu bağlamda araştırmacı yaptığı deneme çalışmalarında, kuramsal bağlamda kazandığı bilgileri kullanabildiğini görmüş ve ele aldığı konunun araştırılabilirliğine olan inancını artırmıştır.

Alan yazın ve ilgili araştırmaların incelenmesi, bu alanda araştırma yapmış, tez yönetmiş, yöntem konusunda uzman olan akademisyenlerin önerileri sonucunda örtük programın doğasına uygun olarak nitel araştırma yönteminin kullanılmasının uygun olacağı belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmacının bilenlere danışması yöntemin uygulanmasına katkı sağlamıştır. Araştırmacının almış olduğu bu öneriler; araştırmacının desenlenmesinde, verilerin toplanmasında, çözümlenmesinde, araştırmada karşılaşılabilecek güçlükler ve bunlarla başa çıkma yollarının belirlenmesinde kolaylaştırıcı bir rol oynamıştır.

Nitel araştırmalarda, araştırmacı da bir veri kaynağıdır. Araştırmacının, çalışmanın bir parçası olarak davet edilen katılımcının yaşamında bulunması değerler dizisinin temelidir. İster uzun süreli etnografik araştırmalarda ister görece kısa süreli bireysel derinliğine görüşmelerde araştırmacı katılımcının hayatına girer. Böyle bir durumda nitel çalışmanın başarısı araştırmacının kişiler arası ilişkilerine bağlıdır. Genel konularda güvenin inşa edilmesi, iyi ilişkilerin sağlanması ve korunması, karşılıklılığın beklenen kuralları ve ahlaki durumların hassasiyetle göz önünde tutulması sıklıkla vurgulanır (Marshall ve Rossman, 1999; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmacı; veri kaynakları arasında yer alan sınıf öğretmenlerine araştırma konusuna ve süreçteki rolüne ilişkin açıklamalarda bulunmuş, onların onayını alarak sorumlusu oldukları sınıflarda ve derslerde gözlemler yapmıştır. Gözlem yapılan sınıf ve derslerin sorumlusu öğretmenlerden bir kısmı ile araştırmacının aynı okulda çalışıyor olması ve diğer okullarda görev yapan öğretmenlerin araştırmacıyı önceden tanımaları karşılıklı güvenin sağlanmasında önemli olmuştur. Yine araştırmacının araştırma yapılan okullardan birisinde çalışıyor olması, öğrencilerin araştırmacıyı önceden tanımaları karşılıklı güveni sağlamıştır. Bu durum gözlem ve görüşme sürecinde toplanan verilerin doğrallığını ve içtenliğini olumlu yönde etkilemiştir.

Araştırmacının belirlenen sınıflarda pilot gözlem yapması, bu süreçte sınıfın bir parçası gibi derslere girip çıkması ve ders aralarında öğrencilerle birlikte zaman geçirmesi paylaşımların artmasını sağlamıştır. Sınıf içinde ve dışında öğrencilerle geçirilen uzun süreli yaşantılar, öğrencilerin araştırmacıyı kendilerinden biri gibi algılamalarına neden olmuştur. Öğrencilerin araştırmacıyı kendi öğretmenleri gibi kabul ederek ondan istekte bulunmaları, onunla etkinlik yapmaları sağlanan güvenin göstergesi olabilir. Bu durum, öğrencilerle iyi ilişkilerin kurulmasını ve karşılıklı güven duygusunun gelişmesini sağlayarak odak grup görüşmelerinde öğrencilerin duygu ve düşüncelerini açıkça ifade etmelerinde önemli bir rol oynamıştır.

Nitel araştırmada gerçek, insan tarafından oluşturulan yorumsal bir süreçtir. Bu nedenle gerçek, onu yorumlayan ve oluşturan bireylerden bağımsız düşünülemez. Olay ve olguların ancak içerden geliştirilen bir bakış açısıyla anlaşılabilceğini varsayar (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu bağlamda araştırmacı, sınıf içinde öğrenme-öğretme sürecindeki olayları bireylerin kendi algılarından anlamaya çalışmıştır. Araştırmacı, her bulguyu birçok veri kaynağından sunulan doğrudan alıntılarla destekleyerek okuyucuların yalın haliyle verileri okumasına ve kendi bakış açılarından bulgulara ulaşmasına olanak tanımıştır.

Nitel araştırma bulgularını kullanan ya da değerlendirme durumunda olan okuyucu, nicel araştırma sonuçlarını okuyan kişilerden farklı bir rol oynamak

zorundadır. Çünkü nitel araştırmaların, nicel araştırmaların uygulanmasındaki gibi işe vuruk tanımı yapılmış geçerliği yoktur (Eisner 1991, akt. : Hoepfl, 1997). Bu nedenle araştırmacı ve okuyucu nitel araştırma ürününün değerini saptamak için sorumluluğu paylaşır.

Araştırmanın modeli, veri kaynakları, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ile bulguların nasıl düzenlendiği ayrıntılı bir biçimde açık, tutarlı ve başka araştırmacılar tarafından da incelenebilecek düzeyde tanımlanmıştır.

3.7. ARAŞTIRMADA ALINAN ETİK ÖNLEMLER

Nitel araştırmalarda geçerlik güvenirlik gibi etik de sık tartışılan bir konudur. Bu konu; özellikle araştırmada olduğu gibi okul ortamlarında kendilerine özgü bir yaşam oluşturan grupların kendi aralarındaki etkileşim örüntülerini, oluşturdukları örgütsel kültürün özelliklerini, sahip oldukları değer yargılarını, tutum ve inançlarını ortaya çıkarma noktasında daha da önemli bir hale gelmektedir.

Bogdan ve Biklen (1998, 43; akt: Gündoğdu, 2004) insanı konu alan araştırmalarda iki geleneksel etik uygulaması olduğunu belirtmektedir. Bunların birincisi; bireylerin araştırmaya gönüllü olarak katılması, araştırmanın niteliğini ve karşılaşılabilecekleri tehlike ve zorlukları bilmeleri, diğeri ise bireylerin elde edecekleri kazanımlardan daha büyük risklerle karşılaşmamalarıdır.

Bu araştırmada, etik açısından okullara gidildi. Okul yöneticilerine araştırma hakkında bilgi verildi. Uyulacak etik kurallar hakkında açıklama yapıldı. Daha sonra sınıflarında kamera çekimi yapılacak sınıf öğretmenleriyle görüşüldü. Öğretmenlere de araştırmanın konusu, amaçları hakkında bilgi verildi. Kameradan dolayı tedirgin olan öğretmenlerin sınıflarında çekim yapılmayarak gönüllü öğretmenlerin sınıflarında çekim yapıldı. Kesinlikle gönüllülük esasına uyuldu. Hatta örneklemdeki okullarımızdan birinde çalışan bir öğretmenimiz: “Öğrenciler sizi görünce rahat davranmayabilir, istenmeyen davranışları göstermeyebilir. Kamerayı bana verin, kendim çekim yapayım” dedi ve kendi sınıfında kendisi çekim yaptı. Araştırmanın amacı ve konusu

hakkında öğrenciler de bilgilendirildi. Öğrencilerden de izin alındı. Gönüllü öğrencilerin resimlerine araştırmada yer verildi. Öğrencilerle rahat ortam oluşturması için etkinlik yapıldı. Öğrencilerin ön yargıları kırıldıktan sonra çekim yapıldı. Sınıflarda çekim yapıldıktan sonra DVD ortamına aktarıldı. Bir kopyası da sınıfın öğretmenine verildi. Konuyla ilgi öğretmenlere yönelik hiçbir eleştiri getirilmedi. Olumsuz ifadelerden kaçınıldı.

Öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de aynı etik ilkelere uyulmuştur. Öğretmenler bilgilendirildi. Gönüllü olanlarla görüşme yapıldı. Görüşme ifadeleri teyit ettirmek ve onların söylediklerinin dışında ifade bulunmadığını göstermek için; yazılan formlar öğretmenlere okutuldu. Ekleyecek bir şeyleri olup olmadığı soruldu. Yine öğrencilerle de aynı şekilde görüşme yapıldı. Görüşmelerin doğallığını korumak amacıyla öğrencilerin konuşmaları aynen yazıldı. Örneğin “pılçıtmaq” Uşak yöresinde kullanılan bir deyimdir. “Bir de ben döverim, kolunu bacağını kırarım” anlamını içerir. Pılçıtmaq aynı şekilde ifade edildi. Öğrencilerin ifadelerine asla müdahale edilmedi. İstenileni söylemeleri için zorlanmadı.

Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler öğrt1, öğrt2, öğrenci1, öğrenci2 şeklinde kodlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Sınıflarda kamera ile yapılan gözlemler, öğretmen ve öğrencilerden farklı veri toplama aracıyla elde edilen bilgileri karşılaştırma imkânı sağlaması amacıyla bir arada sunulmuştur.

Açıklamalarda içerik analizi sonucu elde edilen tema ve temaya ait kod davranışlar, bu kod davranışları somutlaştıran örnek davranışlar ve bu davranışların görülme sıklığı verilmiştir. Öğretmen görüşmelerinden elde edilen verilerde aynı şekilde tablolastırılmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler tema temaya ait kodlar ve bu kodların alt kodları ve öğrencilerin ifadelerine ve frekansına yer verilmiştir. Doğallığını bozmamak için öğrencilerin kullandıkları ifadeler ilgili bölüme aynen yazılmıştır. İlk defa okunduğunda ifade hataları gibi algılanmasının nedeni de budur. Gözlemlerden elde edilen bulgular da ilgili temanın kodunun örnek davranışlarına aynen yazılmıştır

Alt problem 1'e ilişkin bulgular

Tablo 3. Öğrenme Öğretme Sürecini Olumsuz Etkileyen İstenmeyen Öğrenci Davranışları

Tema	Kod	İzlenen İstenmeyen Öğrenci Davranışları Örnekleri	f
Öğrenme-Öğretme Sürecini Olumsuz Etkileme	<i>Evden hazırlıksız gelme</i>	1-Verilen çalışmaları evde yapmama 2-Proje performans görevlerini yapmama. 3-Etkinlikler için belirlenen malzemeleri getirmeme. 4-Grup içi sorumluluğunu yerine getirmeme	4
	<i>Düzenlenen etkinliğe katılmama</i>	1-Ders esnasındaki drama, tartışma, gösteri, soru-cevap vb etkinlikler 2-Yarışma, maç, oyun, gezi vb etkinlikler 3-Grup, akran grupları, inceleme araştırma çalışmaları	5
	<i>Sürekli camdan dışarı bakma</i>	1-Sınıfın camını açarak dışarıyı seyretme. 2-Sıranın üstüne yatarak dışarı bakma 3-Dışarıdakilere ilgi duyma	9
	<i>Sınıf içinde gezinme</i>	1-Kalem açma bahanesiyle çöp sepetine gitme 2-İhtiyaç rolüyle arkadaşının yanına gitme 3-Arkadaşının yaptıklarını görmek istiyormuş rolü yaparak yanlarına gitme 4-Bir konuyu bahane ederek öğretmenin yanına gitme 5-Ders etkinliğinin uygulama yönteminden ve izlenen stratejiden sıkılarak sınıfın ortasında gezinme	24
	<i>Sorulan sorulara cevap vermeme</i>	1- Başını öne eğerek sessiz kalma. 2-Öğretmenini ya da arkadaşını protesto etme. 3- Hatasını gizlemek için sessiz kalma 4. Konuşmaktan çekinme	5
	<i>Ders dışı materyallerle ilgilenme ve oynama</i>	1-Evden getirdiği oyuncaklarla oynama 2- Kâğıt katlama / yırtma 3- Topla oynama 4- Resimlerle/ fotoğraflarla oynama 5- Giyeceklerle oynama 6- Yiyeceklerle oynama	21
	<i>Sataşmayla dersi veya etkinliği engelleme</i>	1- Etkinliği yapanlara alaycı gülme 2-“Böyle mi yapılır” diye sadece eleştirme 3- Arkadaşını taklit etme 4-“Bana haksızlık yapılıyor” diye sitem etme, öğretmeni veya arkadaşını sorumlu tutma 5-“Yuh, helal sana” gibi sözler kullanma 6- Ders dışı konuları ortaya atma 7-Dersi engellemek amacıyla hayal dünyasından ilgisiz örnekler verme	14

	<i>Söyleneni not tutmayarak arkadaşının defterini çekme.</i>	1- Sorulan soruyu yazmama 2-Kolaycılığa kaçarak arkadaşına bakma. 3-Düşünme zahmetinde bulunmama. 4- Başka bir işle ilgilendiği için not tutmama 5-Bir başkasıyla konuştuğu için not tutmama 6- Duygusal sorunlar nedeniyle dalgın olduğu için not tutmama	4
	<i>Derse katılmayarak grupla oyun oynama</i>	1-Bitki, hayvan, şehir oyunu oynama. 2- Drama, pantomim 3- Kalem ağzına mikrofon gibi tutarak şarkı klipi yapma 4- Teneffüste oynanacak oyunu kurma	5

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğrenme-öğretme sürecini olumsuz etkileme temasıyla ilgili dokuz kod bulunmuştur. Bu kodlardan oluşan istenmeyen öğrenci davranışlarından en çok görülen resim birdeki gibi 24 kez gözlenen sınıf içinde gezinme davranışıdır. 22 kez gözlenen ders dışı materyallerle oynama davranışı ikinci olarak görülmüştür. En az gözlemlenen davranış ise söyleneni not tutmayarak arkadaşının defterini çekiştirmektir. Örnek davranışlar kod davranışı açıklayan, somutlaştıran örneklerdir. Öğrenciler sınıf içinde gezinme davranışını can sıkıntısından yapabilir. Canı sıkılan öğrenci can sıkıntısını giderebilmek için bir şeyler yapmak isteyecektir. Can sıkıntısını gidermek için de sınıf içinde gezinme gibi sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını göstereceği söylenebilir. Yüksel (2005) araştırmasında sınıf içinde en çok görülen davranış olarak yer değiştirmeyi bulmuştur. Bu çalışmada en çok gözlenen sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışı değildir ama öğrenme öğretme sürecine yönelik en çok gözlemlenen sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışıdır. Araştırmanın bulguları Aydın'ın (2004) araştırmasınca da desteklenmektedir. Aydın'ın bulgularında yer alan öğrenme öğretme sürecine yönelik sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarından en çok görüleni de resim birde görüldüğü gibi sınıf içinde gezinmedir.

Resim 1



Resim 1 incelendiğinde sırtı dönük erkek öğrenci öğrenme öğretme sürecini olumsuz etkileme davranışlarından sınıf içinde gezinme davranışını göstermektedir. Amaçlı örnekleimde yer alan bu öğrenci, can sıkıntısını gidermek için gezindiğini belirtmiştir. Öğrenci bölünmüş aile yapısı içinde yer almaktadır. Dışarıdan kaynaklanan nedenlerden dolayı sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışı göstermektedir.

Tablo 4. Sınıf İçi İletişimi Olumsuz Etkileyen İstenmeyen Öğrenci Davranışları

Tema	Kod	İzlenen İstenmeyen Öğrenci Davranışları Örnekleri	f
İletişim	<i>Hep bir ağızdan konuşma</i>	1-Sorulan soruya hep beraber cevap verme 2-Şikâyet ederken herkesin aynı anda konuşması 3-Hatasını bastırmak için herkesin konuşması 4-Fikir beyan derken herkesin uğultuyla konuşması	105
	<i>Konuşmacıya laf atma</i>	1-Arkadaşının söz hakkına müdahale etme 2-Arkadaşı veya konuşmacı bir konuyu anlatırken araya laf sıkıştırma 3-Ders dışı konularla arkadaşının veya konuşmacının sözünü kesme 4-Konuyla alakasız örnekler söyleme 5-“Sen bunu nasıl yapacaksın?” deme 6- “O bilemez” deme	33
	<i>Söz almadan konuşma</i>	1-Parmak kaldırmadan konuşma 2-Başkasına sorulan sorunun cevabını söyleme 3-İzin istemeden şikâyet etme 4-Yanındaki arkadaşıyla sohbet etme 5-Ders anlatımı veya etkinlik esnasında izin almadan ekleme veya çıkarma yapma	154
	<i>Konuşmacıya laf atarak akışı bozma</i>	1-Ders anlatımı veya etkinlik esnasında “öğretmenim” veya “yanlış, olmaz böyle” diyerek dersin akışını bozma 2-“Yuh, helal sana” gibi sözler kullanma	33
	<i>Sıranın üzerine yatar pozisyonda yaslanma</i>	1-Sıranın üzerine başını ellerinin üzerine koyarak yaslanma 2-Elini dirsek yaparak /arkadaşına sırtını dönerek sıraya yaslanma 3-Arkadaşının sırtına dayanarak yaslanma 4-Arkadaşının arkasına gizlenerek sıranın üzerine yan yatma	15

Tablo 4’te görüldüğü gibi iletişim temasına yönelik altı tane istenmeyen davranış kodu tespit edilmiştir. Gözlemlenen bütün sınıflarda sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel çevreye göre farklılaşmayan istenmeyen öğrenci davranışı söz almadan konuşma ve hep bir ağızdan uğultu biçiminde konuşma davranışlarıdır. İletişime yönelik sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları; sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları içinde görülme sıklığı en yüksek olan

davranıştır. Aydın'ın (2004) araştırması bulguyu desteklemektedir. Aydın'ın araştırmasında da öğretmenler en çok sınıf içi istenmeyen davranış olarak uğultuyla konuşma davranışını belirtmişleridir. İletişim ile ilgili en az gözlemlenen istenmeyen öğrenci davranışı sıranın üzerine yatar pozisyonda yaslanmadır.

Tablo 5. Öğrencinin Davranışsal Özelliklerinden Kaynaklanan İstenmeyen Öğrenci Davranışları

Tema	Kod	İzlenen İstenmeyen Öğrenci Davranışları Örnekleri	f
Öğrencinin Davranışsal Özellikleri	<i>Ceket, kazak vb giyeceklerin kolunu ısırtma</i>	1-Ders esnasında heyecan veya endişeden dolayı giyeceklerinin kolunu veya yakasını ısırtma.	12
	<i>Parmak, kalem vb yeme</i>	Ders esnasında korku, endişe ve dışa vurulamayan sorunlardan dolayı parmak emme, kalemi ağzına alma	42
	<i>Uyuklama</i>	1- Gece geç yattığı için sınıfta uyuklama 2-Aldığı ilaçların etkisiyle uyuklama 3-Dersten sıkıldığı için uyuklama 4-Öğretmene tepki vermek için uyuklama	5
	<i>Saçıyla oynama</i>	1-Ders esnasında ayna ve tarağı çıkararak saçını tarama 2- Saçını yolma 3-Sıkıntıdan dolayı saçını parmağına dolayarak oynama 4-Saçını ağzına sokma (kız öğrencilerde) 5- Saçını tel tel ayırma (kız öğrencilerde)	43
	<i>Çanta kalem vb şeylerle oynama</i>	1-Çantasını açıp kapama 2-Çantasının ipini parmağına dolama ve sallama 4-Dersten sıkıldığı için çantasını karıştırma 5-Eşyasını çantaya koyup çıkarma 6-Kalemi çevirme 7-Kalemin çit çitına basma 8-Kalemi deftere veya sıraya sürme 9-Kalemi ağzına sokup çıkarma	15
	<i>Sıra içinde ayakta durma</i>	1-Derste sıraya oturmayarak ayakta durma 2-Etkinlikte oturmayarak ayakta izleme 3- Ayakta durarak sürekli hak verilmesi için istekte bulunma	12
	<i>Beden temizliğine dikkat etmeme</i>	1-Saç içindeki bit ve sirkeler (kızlar ağırlıklı) 2-Burun akıntısını silmeme 3-Tırnaklarını kesmeme 4-Ellerini yıkamama 5-Önlüğü kirli gelme 6-Eli yüzü kir içinde olma 7-Saçlarını taramama	6
	<i>Önlüğüyle oynama</i>	1- Önlüğünün düğmeleriyle oynama 2-Önlüğünün yakasıyla oynama 3-Önlüğünün kuşağıyla oynama 4-Önlüğünün cepleriyle oynama	28

Tablo 5’te görüldüğü gibi öğrencinin davranışsal özelliklerinden kaynaklanan istenmeyen öğrenci davranışları dokuz kod oluşturmaktadır. Kod davranışlar içinde en çok görülen istenmeyen öğrenci davranışları; saçıyla oynama, parmak, kalem vb şeyleri yeme davranışlarıdır. Bu davranışlar kaygı davranışı olarak tanımlanabilir. Öğrencilerin kendi davranışsal özelliklerinden kaynaklanan davranışlardan en az gözlemlenen beden temizliğine dikkat etmemedir.

Tablo 6. Okula ve Sınıfa Karşı İstenmeyen Öğrenci Davranışları

Tema	Kod	İzlenen İstenmeyen Öğrenci Davranışları Örnekleri	f
Okula ve Sınıfa Yönelik	<i>Sıraları karalama</i>	1-Sıraları dersin etkinliğinden sıkıldığı için rastgele karalama 2-Sıraların üzerine şekiller çizme 3-Sıraların üzerine slogan veya şiir yazma	12
	<i>Sınıfa bağırarak girme</i>	1-“Hey” diye bağırarak girme 2-Teneffüsteki oyunun kritiğini yapma 3-Arkadaşıma seslenme 4-Arkadaşımdan istekte bulunma 5-Yüksek sesle şarkı söyleyerek girme	6
	<i>Yere çöp atma</i>	1- Yediği yiyeceklerin atıklarını yere atma 2-Kâğıt ve benzerini yere atma	8
	<i>Birbirine nesne atma</i>	1-Kâğıttan uçak yapıp atma 2-Not yazarak birbirine atma 3-Çöp olarak birbirine atma	6
	<i>Sınıfa bilerek geç gelme</i>	1-Arkadaşlarının dikkatini çekmek için geç gelme 2-İhtiyaçlarını teneffüste gidermeme 3-Öğretmene tepki gösterme	5

Tablo 6’da görüldüğü gibi okula ve sınıfa yönelik istenmeyen öğrenci davranışları beş kod oluşturmuştur. En çok görülen kod, resim 2’deki gibi sıraları karalama kodudur. Sınıflardaki öğrenci sıraları incelendiğinde üzerlerinin müsvedde defteri gibi olduğu görülebilir. En az görülen istenmeyen öğrenci davranışı sınıfa bilerek geç gelmedir. Öğrencinin ilgi çekmek amacıyla yaptığı bir davranıştır.

Resim 2



Resim 2 incelendiğinde orta sıranın en arkasındaki siyah montlu erkek öğrencinin sürekli sıraları karaladığı görülmektedir. Sınıfa ve okula yönelik olarak yapılan bir davranıştır. Amaçlı örneklemde yer alan öğrenci davranışının dışarıdan gelen nedenlerden kaynaklandığını belirtmiştir.

Tablo 7. Arkadaşlarına Yönelik İstenmeyen Öğrenci Davranışları

Tema	Kod	İzlenen İstenmeyen Öğrenci Davranışları Örnekleri	f
Arkadaşlarına Yönelik	<i>Arkadaşına vurma</i>	1- Kalem veya silgi ile vurma 2-Ani olarak çaktırmadan vurma 3-Cetvel veya benzeri malzemelerle vurma 4-Kalem veya benzeri maddeyle dürtme	5
	<i>Arkadaşının saçını çekme</i>	1-İlgi çekmek amacıyla çekme 2-Arkadaşına zarar vermek amacıyla çekme 3-Alay etme amacıyla çekme	3
	<i>Arkadaşının saçıyla oynama</i>	1-Arkadaşının saçını parmağına dolama 2-Arkadaşının başını okşar şekilde oynama	5
	<i>Arkadaşının eşyalarını yere atma zarar verme</i>	1-Çantasını yere atma 2-Kalem veya defteri yere atma 3-Giyim eşyalarını yere atma 4-Kalemini kırma, defterini yırtma ve karalama 5-Elbisesini veya giysisini kirletme 6-Hazırlanan ödevi karalama veya yırtma	7
	<i>Arkadaşını dışlama</i>	1-“O mu yapacakmış” gibi ifadeler 2-Arkadaşının eksiklerini dile getirme 3-Tembel gibi ifadeler kullanma 4-Maddi durumu ifade etme	3
	<i>Arkadaşına dil çıkarma</i>	1-Alay etmek için dil çıkarma 2-Dersten sıkıldığı için yanına veya arkaya dönerek dil çıkarma 3-Arkadaşına öfkesini dile getirmek için dil çıkarma	3
	<i>Sınıf içinde gruplaşma</i>	1-Birlikte oyun oynamak için gruplaşma 2-Arkadaşlarını dışlamak için gruplaşma 3-Güç gösterisi için gruplaşma 4-Filmlerden etkilenecek taklit gruplaşması 5-Kendini geliştirmiş başarılı öğrencilere karşı gruplaşma	4
	<i>Karşılıklı sohbet etme</i>	1-Dersten sıkılarak karşılıklı konuşma 2-Ders esnasında teneffüsteki etkinliği planlama 3-Güncel bir olayı paylaşma 4-Sınıftaki bir arkadaşının dedikodusunu yapma 5-İzlediği bir filmi paylaşma 6-Yaşadığı bir olayı veya başarısını anlatma	34
	<i>Arkadaşıyla alay etme</i>	1-Ekonomik durumlardan dolayı alay etme 2-Arkadaşının pasif durumundan dolayı alay etme 3-Sorunun cevabı verilemediğinden dolayı alay etme 4-Baskı kurmak amacıyla alay etme	6

		5-Öğretmenin gözüne girmek amacıyla arkadaşıyla alay etme 6-İstenmeyen şakalarla alay etme 7-Tiklerinden dolayı alay etme	
	<i>Arkaya dönerek arkadaşına müdahale etme</i>	1-Arkaya dönerek soru sorma 2-Arkaya dönerek güncel bir konuyu konuşma 3-Arkaya dönerek arkadaşını dürtme, çimdikleme, saçını çekme 4-Arkaya dönerek arkadaşının defterini karalama 5-Arkaya dönerek arkadaşına vurma 6-Dönerek arkadaşından bir şeyler isteme	8
	<i>Arkadaşını şikâyet etme</i>	1-Kabahatini gizlemek için şikâyet etme 2-İlgi çekmek için şikâyet etme 3-Arkadaşını küçük düşürmek için şikâyet etme. 4. Karşı cinsi şikâyet etme 5-Öğretmene yaranmak için şikâyet etme 6-Konuyu dağıtmak için şikâyet etme	7
	<i>Arkadaşının eşyasını izinsiz alma</i>	1-Kalemini / silgisini / boyalarını izinsiz alma 2-Günlük veya özel yazılarını izinsiz okuma 3-Ceket veya benzer giysiyi giyme 4-Yiyecekten bir parça koparma	5
	<i>Cinsiyetler arası çekişme</i>	1-Kız- Erkek kavgası 2-Kız- Erkek başarı çekişmesi 3-Karşı cinsi küçümseme 4-Kız-Erkek söz düellosu	3

Tablo 7’de görüldüğü gibi, sınıf arkadaşlarına yönelik istenmeyen öğrenci davranışları teması on üç koddan oluşmuştur. En çok görüleni, karşılıklı sohbet etme davranışıdır. Resim üçte görülmektedir. En az görülen davranışlar cinsiyetler arası çekişme, arkadaşını dışlama, arkadaşıyla alay etme, arkadaşına dil çıkarma ve arkadaşının saçını çekme davranışlarıdır.

Resim 3



Resim 3'e bakıldığında orta sırada bulunan iki kız öğrenci arkadaşına yönelik istenmeyen öğrenci davranışlarından karşılıklı sohbet etme davranışını göstermektedir.

Tablo 8. Öğretmene Yönelik İstenmeyen Öğrenci Davranışları

Tema	Kod	İzlenen İstenmeyen Öğrenci Davranışları Örnekleri	f
Öğretmene Yönelik	<i>Öğretmene sataşma</i>	1-Öğretmeni haksızlık yapmakla suçlama 2-Kendisiyle ilgilenmediğini söyleme 3-Ders anlatımı veya etkinlik esnasında yaptığı hareketlerle öğretmenin dikkatini dağıtma 4-İstediği etkinliğin yapılması için baskı yapma 5. Kendisi ile ilgilenilmesi konusunda çok ısrarcı olma	8
	<i>Öğretmenin yanına giderek ayrıcalık isteme</i>	1-Sorunun cevabını kendisine söyletmesini isteme 2-Etkinliği kendisinin yapmasını isteme 3-Dışarıya çıkmayı isteme 4-Cevabın kendisine söylenmesini isteme	9
	<i>Dersin etkinliği ile alakası olmayan sorular sorma</i>	1-Konu dışı soru sorma 2-Öğretmenin kişisel özellikleriyle ilgili soru sorma 3-Bildiği halde dikkat çekmek için soru sorma	12

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmene yönelik istenmeyen öğrenci davranışları üç koddan oluşmaktadır. En çok görülen davranış; dersin etkinliğiyle alakası olmayan sorular sormaktır. Daha sonra öğretmenden ayrıcalık isteme, en az görülen de öğretmene doğrudan sataşmadır. Öğrenciler derslerde sıkıldıkları zaman bu şekilde can sıkıntısını gidermeye yönelmiş olabilir. Paul (1996) araştırmasında örtük programın etkilerini incelediğinde öğrencilerin derse daha çok bağlanmaları için etkinliklere bolca yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 9. En Çok Görülen 10 İstenmeyen Öğrenci Davranışı

Sıra No	İstenmeyen Öğrenci Davranışı Kodu	Örnek Davranışlar	f
1	<i>Söz Almadan Konuşma</i>	1-Parmak kaldırmadan konuşma 2-Başkasına sorulan sorunun cevabını söyleme 3-İzin istemeden şikâyet etme 4-Yanındaki arkadaşıyla sohbet etme 5-Ders anlatımı veya etkinlik esnasında izin almadan ekleme veya çıkarma yapma	154
2	<i>Hep Bir Ağızdan Konuşma</i>	1-Sorulan soruya hep beraber cevap verme 2-Şikâyet ederken herkesin aynı anda konuşması 3-Hatasını bastırmak için herkesin konuşması 4-Fikir beyan ederken herkesin uğultuyla konuşması	105
3	<i>Çanta, kalem vb şeylerle oynama</i>	1-Çantasını açıp kapama 2-Çantasının ipini parmağına dolama ve sallama 4-Dersten sıkıldığı için çantasını karıştırma 5-Eşyasını çantaya koyup çıkarma	43
4	<i>Saçıyla oynama</i>	1-Ders esnasında ayna ve tarağı çıkararak saçını tarama 2- Saçını yolma 3-Sıkıntıdan dolayı saçını parmağına dolayarak oynama 4-Saçını ağzına sokma (kız öğrencilerde) 5- Saçını tel tel ayırma (kız öğrencilerde)	43
5	<i>Parmak, kalem vb şeyleri yeme</i>	Ders esnasında korku, endişe ve dışa vurulamayan sorunlardan dolayı parmak emme, kalemi ağzına alma	42
6	<i>Karşılıklı sohbet etme</i>	1-Dersten sıkılarak karşılıklı konuşma 2-Ders esnasında teneffüsteki etkinliği planlama 3-Güncel bir olayı paylaşma 4-Sınıftaki bir arkadaşının dedikodusunu yapma 5-İzlediği bir filmi paylaşma 6-Yaşadığı bir olayı veya başarısını anlatma	34
7	<i>Konuşmacıya laf atarak dersin akışını bozma</i>	1- Ders anlatımı veya etkinlik esnasında “öğretmenim” veya “ yanlış, olmaz böyle” diyerek dersin akışını bozma 2-“Yuh, helal sana” gibi sözler kullanma	33
8	<i>Konuşmacıya laf atma</i>	1-Arkadaşının söz hakkına müdahale etme 2-Arkadaşı veya konuşmacı bir konuyu anlatırken araya laf sıkıştırma 3-Ders dışı konularla arkadaşının veya konuşmacının sözünü kesme 4-Konuyla alakasız örnekler söyleme 5-“Sen bunu nasıl yapacaksın?” deme 6- “O bilemez” deme	33
9	<i>Önlüğüyle oynama</i>	1- Önlüğünün düğmeleriyle oynama 2-Önlüğünün yakasıyla oynama 3-Önlüğünün kuşağıyla oynama 4-Önlüğünün cepleriyle oynama	28

10	<i>Sınıf içinde gezinme</i>	1-Kalem açma bahanesiyle çöp sepetine gitme 2-İhtiyaç rolüyle arkadaşının yanına gitme 3-Arkadaşının yaptıklarını görmek istiyormuş rolü yaparak yanlarına gitme 4-Bir konuyu bahane ederek öğretmenin yanına gitme 5- Ders etkinliğinin uygulama yönteminden ve izlenen stratejiden sıkılarak sınıfın ortasında gezinme	24
----	-----------------------------	--	----

Tablo 9’da görüldüğü gibi en çok istenmeyen öğrenci davranışı söz almadan konuşmadır. Daha sonra uğultuyla toplu her bir ağızdan konuşmadır. Aydın’ın (2004) araştırmasında da sınıf içinde uğultuyla konuşma en çok görülen sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışı olarak bulunmuştur. Sınıf içinde görülme sıklığı en çok istenmeyen öğrenci davranışları iletişim temasına yöneliktir. İletişim temasını arkadaşlarına yönelik istenmeyen davranışlar teması, daha sonrada öğrencinin davranışsal özelliklerinden kaynaklanan istenmeyen öğrenci davranışları teması oluşturmaktadır.

Alt problem 2'ye ait bulgular

Tablo 10. İl Merkezi Orta Sosyo-Ekonomik Durumdaki İlköğretim Okulunda Sınıfta Gözlem Yapılan Öğretmen1'in İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tutumu

Davranış	Fark etme	Farket meme	Görmez likten gelme	Önem Seme me
Evden hazırlıksız gelme	X			
Düzenlenen etkinliğe katılmama			X	
Sürekli camdan dışarı bakma			X	
Sınıf içinde gezinme				X
Sorulan sorulara cevap vermeme				
Ders dışı materyallerle ilgilenme ve oynama				X
Sataşmayla dersi veya etkinliği engelleme	X			
Söyleneni not tutmayarak arkadaşının defterini çekme.		X		
Derse katılmayarak grupla oyun oynama			X	
Hep bir ağızdan konuşma				X
Konuşmacıya laf atma				
Söz almadan konuşma				X
Konuşmacıya laf atarak akışı bozma	X			
Sıranın üzerine yatar pozisyonda yaslanma				X
Ceket, kazak vb giyeceklerin kolunu ısırma		X		
Parmak, kalem vb yeme		X		
Uyuklama			X	
Saçıyla oynama		X		
Çanta kalem vb şeylerle oynama				X
Sıra içinde ayakta durma			X	
Beden temizliğine dikkat etmeme				
Önlüğüyle oynama		X		
Sıraları karalama		X		
Yere çöp atma	X			
Birbirine nesne atma		X		
Sınıfa bilerek geç gelme				X
Ayaklarıyla sıraya basma		X		
Arkadaşına vurma		X		
Arkadaşının saçını çekme		X		
Arkadaşının saçıyla oynama		X		
Arkadaşının eşyalarını yere atma zarar verme	X			
Arkadaşını dışlama				
Arkadaşına dil çıkarma				X
Sınıf içinde gruplaşma				
Karşılıklı sohbet etme				X
Arkadaşıyla alay etme				
Arkaya dönerek arkadaşına müdahale etme			X	
Arkadaşını şikâyet etme				X
Arkadaşının eşyasını izinsiz alma		X		
Cinsiyetler arası çekişme				
Öğretmene sataşma				
Öğretmenin yanına giderek ayrıcalık isteme				X
Dersin etkinliği ile alakası olmayan sorular sorma				X

Tablo10’da görüldüğü gibi Uşak il merkezinde bulunan orta sosyo-ekonomik ve sosyo kültürel yaşam düzeyine sahip ilköğretim okulunda öğretmen1’in sınıfında farklı dört ders saatinde yapılan kamera çekimi ile sınıftaki gözlemler sonucunda öğretmen şiddet içeren ve başkasını rahatsız eden davranışları fark etmiştir. Öğretmen resim dörtte görüldüğü gibi kaygıdan kaynaklanan davranışları fark etmedi bazısını da önemsemedi. Fark etmediği davranışları ya istenmeyen davranış olarak görmüyor ya da yapılacak çok fazla bir şey yok anlamında düşünmektedir. Öğretmenle yapılan görüşmede bu tip davranışları klasik öğrenci davranışı olarak nitelendirmiştir. Güleç (1999) kaygıdan kaynaklanan davranışlarının nedeninin birey tarafından bilinemeyeceğini, karşısındakilerin de bu davranışları değerlendirmede ve anlamada zorluk çekeceğini belirtmektedir. İletişime yönelik istenmeyen öğrenci davranışlarını da önemsemedi. Öğretmen bu davranışı da her sınıfta görülen kalıplaşmış davranışlar olarak niteledi. Yine öğretmen kendisine yönelik istenmeyen öğrenci davranışlarını da önemsemedi. Çünkü bu davranışları istenmeyen davranış olarak görmediğini belirtti. Öğretmen başkasını rahatsız etmeyen bazı davranışları da görmezlikten geldi. Sadık’ın (2006) araştırması bulgu desteklemektedir. Sadık’ın araştırmasına göre öğretmenler istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı görmezden gelme tutumunu daha çok sergilemektedirler.

Resim 4



Resim4'te görüldüğü gibi ön sırada oturan kız öğrenci, davranışsal özelliklerinden kaynaklanan, kaygı davranışı diye tanımlanabilen ağızına kalem alma davranışını göstermektedir. Kız öğrencinin arkasında oturan iki erkek öğrenciden birisi yine kalemi ağızına alırken diğeri parmağını emmektedir. Ön sıradaki erkek öğrenci iletişime yönelik sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarından arkaya dönerek arkadaşıyla bir şeyler konuşma davranışını göstermektedir.

Tablo 11. İl Merkezi Orta Sosyo- Ekonomik Durumdaki İlköğretim Okulunda Sınıfta Gözlem Yapılan Öğretmen 2'in İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tutumu

Davranış	Fark etme	Fark etmeme	Görmez likten gelme	Önem seme me
Evden hazırlıksız gelme	X			
Düzenlenen etkinliğe katılmama			X	
Sürekli camdan dışarı bakma			X	
Sınıf içinde gezinme	X			
Sorulan sorulara cevap vermeme	X			
Ders dışı materyallerle ilgilenme ve oynama				X
Sataşmayla dersi veya etkinliği engelleme	X			
Söyleneni not tutmayarak arkadaşının defterini çekme.		X		
Derse katılmayarak grupla oyun oynama			X	
Hep bir ağızdan konuşma				X
Konuşmacıya laf atma	X			
Söz almadan konuşma				X
Konuşmacıya laf atarak akışı bozma	X			
Sıranın üzerine yatar pozisyonda yaslanma				X
Ceket, kazak vb giyeceklerin kolunu ısırma		X		
Parmak, kalem vb yeme		X		
Uyuklama				X
Saçıyla oynama		X		
Çanta kalem vb şeylerle oynama				X
Sıra içinde ayakta durma			X	
Beden temizliğine dikkat etmeme	X			
Önlüğüyle oynama		X		
Sıraları karalama		X		
Yere çöp atma	X			
Birbirine nesne atma		X		
Sınıfa bilerek geç gelme				X
Ayaklarıyla sıraya basma		X		
Arkadaşına vurma		X		
Arkadaşının saçını çekme		X		
Arkadaşının saçıyla oynama		X		
Arkadaşının eşyalarını yere atma zarar verme	X			
Arkadaşını dışlama				
Arkadaşına dil çıkarma				X
Sınıf içinde gruplaşma				
Karşılıklı sohbet etme				X
Arkadaşıyla alay etme		X		
Arkaya dönerek arkadaşına müdahale etme			X	
Arkadaşını şikâyet etme				X
Arkadaşının eşyasını izinsiz alma		X		
Cinsiyetler arası çekişme			X	
Öğretmene sataşma	X			
Öğretmenin yanına giderek ayrıcalık isteme				X
Dersin etkinliği ile alakası olmayan sorular sorma				X

Tablo 11’de görüldüğü gibi Uşak il merkezinde bulunan orta düzey sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel yaşam düzeyine sahip ilköğretim okulunda öğretmen 2’nin sınıfında yapılan kamera çekimi sonucunda ve sınıftaki gözlemler sonucunda, öğretmen, resim beşteki gibi şiddet içeren ve başkasını rahatsız eden davranışları fark etmiştir. Yine bu sınıfta da öğretmen kaygıdan kaynaklanan davranışları fark etmedi, bazısını da önemsemedi. Öğretmen, fark etmediği davranışları ya istenmeyen davranış olarak görmüyor ya da öğrenme-öğretme faaliyetine ağırlık verildiği için birebir ilgilenecek çok fazla zaman olmayabilir. Sınıfta öğretmen, “sınıf içinde öğrenme-öğretme etkinliğine yoğunlaştığı için bazen bu davranışları fark etmiyorsun” diyerek durumu izah etmeye çalıştı. İletişime yönelik istenmeyen öğrenci davranışlarını da önemsemedi. Öğretmen bu davranışı da her sınıfta görülen kalıplaşmış davranışlar olarak niteledi. Yine öğretmen kendisine yönelik istenmeyen öğrenci davranışlarını da önemsemedi. Çünkü bu davranışları istenmeyen davranış olarak görmediğini belirtti. Öğretmen başkasını rahatsız etmeyen bazı davranışları da görmezlikten geldi. Gerekçe olarak dersin akışını bozmak istemediğini belirtti. Bu bulgu da Sadık (2006) ve Aydın (2004) araştırmalarıyla desteklenmektedir. Aydın’ın araştırmasında öğretmenler özellikle iletişime yönelik ikaz ve uyarıları etkisiz buldukları için iletişime yönelik istenmeyen davranışları görmezlikten geldiklerini belirtmişlerdir.

Resim 5



Resim 5’te kız öğrenci önünde oturan arkadaşının ensesine tokat atmaktadır. Arkadaşlık ilişkilerine yönelik olarak görülen bu davranış şiddet içermektedir. Sınıf öğretmeni bu davranışı fark etti. Bağırarak öğrenciyi uyardı.

Tablo 12. İl Merkezi Orta Sosyo-Ekonomik Durumdaki İlköğretim Okulunda Aynı Sınıfa Derse Giren Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tutumu

Davranış	Fark etme	Fark etmeme	Görmez likten gelme	Önem seme me
Evden hazırlıksız gelme	X			
Düzenlenen etkinliğe katılmama			X	
Sürekli camdan dışarı bakma			X	
Sınıf içinde gezinme	X			
Sorulan sorulara cevap vermeme				X
Ders dışı materyallerle ilgilenme ve oynama				X
Sataşmayla dersi veya etkinliği engelleme	X			
Söyleneni not tutmayarak arkadaşının defterini çekme.		X		
Derse katılmayarak grupla oyun oynama			X	
Hep bir ağızdan konuşma				X
Konuşmacıya laf atma	X			
Söz almadan konuşma				X
Konuşmacıya laf atarak akışı bozma	X			
Sıranın üzerine yatar pozisyonda yaslanma				X
Ceket, kazak vb giyeceklerin kolunu ısırma		X		
Parmak, kalem vb yeme		X		
Uyuklama				X
Saçıyla oynama		X		
Çanta kalem vb şeylerle oynama				X
Sıra içinde ayakta durma			X	
Beden temizliğine dikkat etmeme		X		
Önlüğüyle oynama		X		
Sıraları karalama		X		
Yere çöp atma	X			
Birbirine nesne atma		X		
Sınıfa bilerek geç gelme				X
Ayaklarıyla sıraya basma		X		
Arkadaşına vurma		X		
Arkadaşının saçını çekme		X		
Arkadaşının saçıyla oynama		X		
Arkadaşının eşyalarını yere atma zarar verme	X			
Arkadaşını dışlama				X
Arkadaşına dil çıkarma				X
Sınıf içinde gruplaşma				
Karşılıklı sohbet etme				X
Arkadaşıyla alay etme		X		
Arkaya dönerek arkadaşına müdahale etme			X	
Arkadaşını şikâyet etme				X
Arkadaşının eşyasını izinsiz alma		X		
Cinsiyetler arası çekişme			X	
Öğretmene sataşma	X			
Öğretmenin yanına giderek ayrıcalık isteme				X
Dersin etkinliği ile alakası olmayan sorular sorma				X

Tablo 12’de il merkezi orta sosyo-ekonomik durumdaki ilköğretim okulunda aynı sınıfta farklı derslere giren dört öğretmenin dersi birer saat kamerayla gözlemlendi. Sınıfta öğretmenlerin ortak tutumu alındı. Ortak tutuma göre tablo işlendi. Farklı öğretmenler de şiddet içeren ve başkasına zarar veren davranışları fark ederken, kaygıdan kaynaklanan istenmeyen davranışları fark etmediler. Yine öğretmenler benzer davranışların bazısını önemsemediler. Öğretmenler kaygıdan kaynaklanan davranışları okuma; beden dilini mesaj olarak algılamada zorlanmaktadır. Öğretmenler kaygı verici davranışları istenmeyen davranış olarak değerlendirmemekteler. Öğretmenler sınıflarında sadece kendilerinin gözlemlendiği öğretmenler gibi bazı davranışları görmezlikten geldiler. Yine öğretmenler kendilerine yönelik davranışlara karşı daha ılıman davrandılar. Öğrencilerin davranışları farklı öğretmenlere göre farklılaşmadı. Sınıfında kendisinin olduğu derslerle, farklı derslere giren öğretmenlerin derslerinde öğrencilerin istenmeyen davranışları aynı şekilde devam etti. Derslerinde biraz etkinlik yapmaya çalışan öğretmenlerde düzenlenen etkinliğe katılmama, camdan dışarı bakma gibi istenmeyen davranışlar azalırken iletişime yönelik davranışlar farklılaşmadı. Öğrenciler yine söz almadan, hep bir ağızdan uğultu şeklinde konuştu. Bütün öğretmenler öğrenme-öğretme sürecine odaklandığı için özellikle kaygıdan kaynaklanan davranışları fark etmediler veya önemsemediler.

Tablo 13. İl Merkezi Düşük Sosyo-Ekonomik Durumdaki İlköğretim Okulundaki Sınıfta Gözlem Yapılan Öğretmenin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tutumu

Davranış	Fark etme	Fark etmeme	Görmez likten gelme	Önem Sememe
Evden hazırlıksız gelme	X			
Düzenlenen etkinliğe katılmama				X
Sürekli camdan dışarı bakma			X	
Sınıf içinde gezinme	X			
Sorulan sorulara cevap vermeme				X
Ders dışı materyallerle ilgilenme ve oynama				X
Sataşmayla dersi veya etkinliği engelleme	X			
Söyleneni not tutmayarak arkadaşının defterini çekme.	X			
Derse katılmayarak grupla oyun oynama			X	
Hep bir ağızdan konuşma				X
Konuşmacıya laf atma	X			
Söz almadan konuşma				X
Konuşmacıya laf atarak akışı bozma	X			
Sıranın üzerine yatar pozisyonda yaslanma				X
Ceket, kazak vb giyeceklerin kolunu ısırma		X		
Parmak, kalem vb yeme		X		
Uyuklama				X
Saçıyla oynama		X		
Çanta kalem vb şeylerle oynama				X
Sıra içinde ayakta durma			X	
Beden temizliğine dikkat etmeme	X			
Önlüğüyle oynama		X		
Sıraları karalama		X		
Yere çöp atma	X			
Birbirine nesne atma	X			
Sınıfa bilerek geç gelme				X
Ayaklarıyla sıraya basma		X		
Arkadaşına vurma	X			
Arkadaşının saçını çekme		X		
Arkadaşının saçıyla oynama		X		
Arkadaşının eşyalarını yere atma zarar verme	X			
Arkadaşını dışlama	X			
Arkadaşına dil çıkarma			X	
Sınıf içinde gruplaşma	X			
Karşılıklı sohbet etme			X	
Arkadaşıyla alay etme		X		
Arkaya dönerek arkadaşına müdahale etme	X			
Arkadaşını şikâyet etme				X
Arkadaşının eşyasını izinsiz alma		X		
Cinsiyetler arası çekişme			X	
Öğretmene sataşma	X			
Öğretmenin yanına giderek ayrıcalık isteme				X
Dersin etkinliği ile alakası olmayan sorular sorma				X

Tablo 13'te il merkezinde bulunan düşük yaşam düzeyine sahip olan ilköğretim okulunda yapılan kamera çekimi incelendi. Okulda farklı etnik kökene sahip öğrenciler bulunmaktadır. Öğretmen, sınıfında farklı gruplar bir arada olduğu için öğrencilerin bir birine karşı olan tutumlarına daha duyarlı davranmaktadır. Görüşmede öğretmen; sınıfındaki farklı etnik gruplar bulunmasından dolayı dengeyi gözetmek zorunda olduğunu vurguladı. Herkesin sınıfa katkısını sağlayamazsa etnik ayrışmaların derinleşerek büyük sorunlar çıkabileceğini belirtti. Foreman'ın (1984) araştırmasında ulaştığı sonuç öğretmenin tutumunu desteklemektedir. Foreman, araştırmasında Hintli öğrencilerin bulunduğu ortamda, beyaz Hintlilerin Amerika'nın kuruluşuna katkısının anlatılarak, okuldaki ayrışmanın önüne geçilerek denge kurulacağı sonucuna ulaşmıştır. Bu okuldaki öğretmen de kaygıdan kaynaklanan istenmeyen öğrenci davranışlarını fark etmedi veya önemsemedi. Karşıdakine fiziksel şiddet içermeyen davranışları görmezlikten geldi. Şikâyet davranışları sürekli oluyor diye önemsemedi. Yine kendisine yönelik davranışları da önemsemedi.

Tablo 14 İl Merkezi Yüksek Sosyo-Ekonomik Durumdaki İlköğretim Okulunda Sınıfında Gözlem Yapılan Öğretmenin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tutumu

Davranış	Fark etme	Fark etmeme	Görmez likten gelme	Önem sememe
Evden hazırlıksız gelme				
Düzenlenen etkinliğe katılmama				X
Sürekli camdan dışarı bakma			X	
Sınıf içinde gezinme	X			
Sorulan sorulara cevap vermeme	X			
Ders dışı materyallerle ilgilenme ve oynama				X
Sataşmayla dersi veya etkinliği engelleme	X			
Söyleneni not tutmayarak arkadaşının defterini çekme.				
Derse katılmayarak grupla oyun oynama				
Hep bir ağızdan konuşma				X
Konuşmacıya laf atma	X			
Söz almadan konuşma				X
Konuşmacıya laf atarak akışı bozma	X			
Sıranın üzerine yatar pozisyonda yaslanma	X			
Ceket, kazak vb giyeceklerin kolunu ısırma		X		
Parmak, kalem vb yeme		X		
Uyuklama				
Saçıyla oynama		X		
Çanta kalem vb şeylerle oynama				X
Sıra içinde ayakta durma			X	
Beden temizliğine dikkat etmeme	X			
Önlüğüyle oynama		X		
Sıraları karalama		X		
Yere çöp atma	X			
Birbirine nesne atma		X		
Sınıfa bilerek geç gelme				X
Ayaklarıyla sıraya basma		X		
Arkadaşına vurma		X		
Arkadaşının saçını çekme				
Arkadaşının saçıyla oynama		X		
Arkadaşının eşyalarını yere atma zarar verme	X			
Arkadaşını dışlama				
Arkadaşına dil çıkarma				X
Sınıf içinde gruplaşma	X			
Karşılıklı sohbet etme			X	
Arkadaşıyla alay etme		X		
Arkaya dönerek arkadaşına müdahale etme	X			
Arkadaşını şikâyet etme				X
Arkadaşının eşyasını izinsiz alma		X		
Cinsiyetler arası çekişme			X	
Öğretmene sataşma				X
Öğretmenin yanına giderek ayrıcalık isteme				X
Dersin etkinliği ile alakası olmayan sorular sorma				X

Tablo 14’te görülen, çevresinin yaşam düzeyi yüksek olan ilköğretim okulunda yapılan gözlemlerde evden hazırlıksız gelme, söyleneni not almama gibi öğrenme-öğretme sürecini olumsuz etkileyen istenmeyen öğrenci davranışları görülmedi. İletişime yönelik istenmeyen öğrenci davranışları öğretmen tarafından önemsenmedi. Yine kaygıdan kaynaklanan istenmeyen öğrenci davranışları fark edilmedi veya istenmeyen davranış olarak önemsenmedi. İstenmeyen davranış olarak öğrenme-öğretme sürecini olumsuz etkileyen ve arkadaşlarına yönelik istenmeyen davranışlar algılanmaktadır. Öğretmen kendisine yönelik davranışları hoşgörülü karşılamaktadır. Bu okulda akademik başarı çok önemli olduğu için öğretmen öğrenme-öğretme sürecine daha çok odaklanmaktadır.

Tablo 15. İlçe Merkezi İlköğretim Okulunda Sınıfında Gözlem Yapılan Öğretmenin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Tutumu

Davranış	Fark etme	Fark etmeme	Görmezlik ten gelme	Önem sememe
Evden hazırlıksız gelme			X	
Düzenlenen etkinliğe katılmama				X
Sürekli camdan dışarı bakma				X
Sınıf içinde gezinme	X			
Sorulan sorulara cevap vermeme	X			
Ders dışı materyallerle ilgilenme ve oynama				X
Sataşmayla dersi veya etkinliği engelleme	X			
Söyleneni not tutmayarak arkadaşının defterini çekme.			X	
Derse katılmayarak grupla oyun oynama				
Hep bir ağızdan konuşma	X			
Konuşmacıya laf atma	X			
Söz almadan konuşma				X
Konuşmacıya laf atarak akışı bozma	X			
Sıranın üzerine yatar pozisyonda yaslanma	X			
Ceket, kazak vb giyeceklerin kolunu ısırma		X		
Parmak, kalem vb yeme		X		
Uyuklama				
Saçıyla oynama				X
Çanta kalem vb şeylerle oynama				X
Sıra içinde ayakta durma			X	
Beden temizliğine dikkat etmeme	X			
Önlüğüyle oynama		X		
Sıraları karalama				X
Yere çöp atma	X			
Birbirine nesne atma		X		
Sınıfa bilerek geç gelme				X
Ayaklarıyla sıraya basma				
Arkadaşına vurma	X			
Arkadaşının saçını çekme				
Arkadaşının saçıyla oynama		X		
Arkadaşının eşyalarını yere atma zarar verme	X			
Arkadaşını dışlama	X			
Arkadaşına dil çıkarma				
Sınıf içinde gruplaşma	X			
Karşılıklı sohbet etme			X	
Arkadaşıyla alay etme		X		
Arkaya dönerek arkadaşına müdahale etme	X			
Arkadaşını şikâyet etme				X
Arkadaşının eşyasını izinsiz alma		X		
Cinsiyetler arası çekişme			X	
Öğretmene sataşma				X
Öğretmenin yanına giderek ayrıcalık isteme				X
Dersin etkinliği ile alakası olmayan sorular sorma				X

Tablo 15’te görülen gözlem ilçe merkezinde bir okulda dört farklı ders saatinde yapıldı. Bu sınıfta öğretmen öğrenme-öğretme sürecine yönelik davranışları önemsemezken iletişime yönelik davranışlara biraz daha duyarlı davrandı. Ancak söz almadan konuşma davranışını önemsemedi. Sınıfta farklı etnik kökenden dört öğrenci olduğu için arkadaşlarına yönelik davranışlara karşı daha dikkatli olmaktadır. Öğretmen kendisine yönelik davranışlara hoşgörülü davrandı. Ayrıcalık istemeye tepki vermedi; ancak ayrıcalığı da göstermedi, eşitlik değerini vurguladı. Yine bu okulda da diğer okullarda olduğu gibi kaygıdan kaynaklanan davranışlar fark edilmedi veya önemsenmedi. Yine sınıfı gözlemlenen öğretmenimiz, kaygıdan kaynaklanan davranışları istenmeyen öğrenci davranışı olarak nitelememektedir. Öğretmen, öğrenme-öğretme sürecine odaklandığı için başkasını rahatsız etmeyen bu davranışları fark etmedi.

Tablo 16. Köy İlköğretim Okulunda Sınıfında Gözlem Yapılan Öğretmenin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Öğretmenlerin Tutumları

Davranış	Fark etme	Fark etmeme	Görmezlik ten gelme	Önem sememe
Evden hazırlıksız gelme				
Düzenlenen etkinliğe katılmama				X
Sürekli camdan dışarı bakma				X
Sınıf içinde gezinme				X
Sorulan sorulara cevap vermeme	X			
Ders dışı materyallerle ilgilenme ve oynama				X
Sataşmayla dersi veya etkinliği engelleme			X	
Söyleneni not tutmayarak arkadaşının defterini çekme.				
Derse katılmayarak grupla oyun oynama				
Hep bir ağızdan konuşma				X
Konuşmacıya laf atma				X
Söz almadan konuşma				X
Konuşmacıya laf atarak akışı bozma				X
Sıranın üzerine yatar pozisyonda yaslanma			X	
Ceket, kazak vb giyeceklerin kolunu ısırma		X		
Parmak, kalem vb yeme		X		
Uyuklama				
Saçıyla oynama				X
Çanta kalem vb şeylerle oynama				X
Sıra içinde ayakta durma			X	
Beden temizliğine dikkat etmeme	X			
Önlüğüyle oynama		X		
Sıraları karalama				X
Yere çöp atma	X			
Birbirine nesne atma		X		
Sınıfa bilerek geç gelme				X
Sınıftan koşarak çıkma		X		
Ayaklarıyla sıraya basma				
Arkadaşına vurma				
Arkadaşının saçını çekme				
Arkadaşının saçıyla oynama				
Arkadaşının eşyalarını yere atma zarar verme	X			
Arkadaşını dışlama	X			
Arkadaşına dil çıkarma				
Sınıf içinde gruplaşma				X
Karşılıklı sohbet etme			X	
Arkadaşıyla alay etme		X		
Arkaya dönerek arkadaşına müdahale etme		X		
Arkadaşını şikâyet etme				X
Arkadaşının eşyasını izinsiz alma		X		
Cinsiyetler arası çekişme				
Öğretmene sataşma				X
Öğretmenin yanına giderek ayrıcalık isteme				X
Dersin etkinliği ile alakası olmayan sorular sorma				X

Tablo 16'daki gözlem bir köy ilköğretim okulunda dört farklı ders saatinde yapıldı. Öğretmen öğrenme-öğretme- sürecine ve iletişime yönelik istenmeyen öğrenci davranışlarını önemsemedi. Yine bu okulumuzda da öğretmen kaygıdan kaynaklanan istenmeyen öğrenci davranışlarını fark etmedi bazısını da önemsemedi. Yine öğretmenimiz kendisine yönelik davranışlara hoşgörüyle yaklaştı. Herhangi olumsuz bir tepki vermedi. Fiziksel şiddet içeren davranışları fark etti. Arkadaşlarını şikâyet etmeyi önemsemedi. Bu sınıfta arkadaşına yönelik istenmeyen öğrenci davranışları daha az gözlemlendi.

Alt problem 3'e ilişkin bulgular

Tablo 17. İl Merkezi Orta Sosyo-Ekonomik Durumdaki İlköğretim Okulunda Sınıfta Gözlem Yapılan Öğretmen1'in İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Yönetme Yöntemleri

Davranış	Uyarma	Ceza verme	Beden dilini kullanma	Hiçbir tepki vermeme
Evden hazırlıksız gelme	X			
Düzenlenen etkinliğe katılmama				X
Sürekli camdan dışarı bakma				X
Sınıf içinde gezinme				X
Sorulan sorulara cevap vermeme	X			
Ders dışı materyallerle ilgilenme ve oynama				X
Sataşmayla dersi veya etkinliği engelleme				
Söyleneni not tutmayarak arkadaşının defterini çekme.				
Derse katılmayarak grupla oyun oynama			X	
Hep bir ağızdan konuşma	X			
Konuşmacıya laf atma				
Söz almadan konuşma				X
Konuşmacıya laf atarak akışı bozma	X			
Sıranın üzerine yatar pozisyonda yaslanma				X
Ceket, kazak vb giyeceklerin kolunu ısırma				
Parmak, kalem vb yeme				
Uyuklama				X
Saçıyla oynama				
Çanta kalem vb şeylerle oynama				X
Sıra içinde ayakta durma			X	
Beden temizliğine dikkat etmeme				
Önlüğüyle oynama				
Sıraları karalama				
Sınıftan koşarak çıkma				
Yere çöp atma	X			
Birbirine nesne atma				
Sınıfa bilerek geç gelme				X
Ayaklarıyla sıraya basma				
Arkadaşına vurma				
Arkadaşının saçını çekme				
Arkadaşının saçıyla oynama				
Arkadaşının eşyalarını yere atma zarar verme	X			
Arkadaşını dışlama				
Arkadaşına dil çıkarma				
Sınıf içinde gruplaşma				
Karşılıklı sohbet etme				
Arkadaşıyla alay etme				
Arkaya dönerek arkadaşına müdahale etme			X	
Arkadaşını şikâyet etme				X
Arkadaşının eşyasını izinsiz alma	X			
Cinsiyetler arası çekişme				
Öğretmene sataşma				X
Öğretmenin yanına giderek ayrıcalık isteme				X
Dersin etkinliği ile alakası olmayan sorular sorma				X

Tablo 17’de görüldüğü gibi orta sosyo-ekonomik ve sosyo- kültürel yapıya sahip ilköğretim okulunda gözlem yapılan sınıftaki öğretmen, ceza yaklaşımını hiç kullanmadı. Derse katılmama, başkasına zarar vermeye ve sınıfın yerleşim düzenini bozmaya yönelik davranışlarda uyarıda bulunmuştur. Öğretmen, uyarıda bulunmakla korku yoluyla engelleme yaklaşımına uygun davranırken, bazı davranışları görmezlikten gelmekle güvergen (atılğan) disiplin modeline uygun yöntem izlemiştir. Bir yaklaşımın veya modelin birebir özelliklerinden ziyade değişik modellerden bir bölümüne yönelik yöntemler kullanmaktadır. Aydın’ın (2004) araştırmasıyla benzerlik göstermektedir. Aydın araştırmasında ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışı gösterdiğinde öğretmenler en çok sözel uyarıda bulunmuşlardır. Öğretmen bazı davranışlara karşı beden diliyle gördüm ifadesiyle uyarıda bulunmuşlardır. Bu bulguları Yüksel(2005) Girmen ve arkadaşları (2006) araştırmalar desteklemektedir. İki araştırmaya göre de sınıf öğretmenleri sınıf içi istenmeyen davranışlara karşı en çok uyarıda bulunma yöntemini kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Sınıfında gözlem yapılan öğretmen istenmeyen davranışlara karşı görmezlikten gelmiştir. Bu bulguda Sadık (2006) Girmen ve arkadaşları (2006) araştırmaları tarafından da desteklenmektedir. Sadık’ın araştırmasında öğretmenlere verilen eğitim sonrasında öğretmenlerin sınıf içi davranışları yönetmede görmezlikten gelme yaklaşımını uygulamışlardır. Girmen ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin sınıf içi davranışları yönetmek için uyguladıkları yöntemlerden birisi de görmezlikten gelmedir. Öğretmen özellikle kaygıdan kaynaklanan davranışlara karşı hiçbir tepki vermemiştir. Öğretmen bu konuda kendisinin çözüm konusunda yetersiz olduğunu düşündüğü için tepki vermemiştir. Yine öğretmen kendisine yönelik davranışlara karşı hiçbir tepki vermemiştir. Öğretmenin dikkat çeken bir başka tutumu ise şikâyetlere karşı hiçbir tepki vermemesidir.

Tablo 18. İl Merkezi Orta Sosyo-Ekonomik Durumdaki İlköğretim Okulunda Sınıfta Gözlem Yapılan Öğretmen2'nin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Yönetme Yöntemleri

Davranış	Uyarma	Ceza verme	Beden dilini kullanma	Hiçbir tepki vermeme
Evden hazırlıksız gelme	X			
Düzenlenen etkinliğe katılmama				X
Sürekli camdan dışarı bakma				X
Sınıf içinde gezinme	X			
Sorulan sorulara cevap vermeme	X			
Ders dışı materyallerle ilgilenme ve oynama				X
Sataşmayla dersi veya etkinliği engelleme	X			
Söyleneni not tutmayarak arkadaşının defterini çekme.				
Derse katılmayarak grupla oyun oynama			X	
Hep bir ağızdan konuşma				X
Konuşmacıya laf atma	X			
Söz almadan konuşma				X
Konuşmacıya laf atarak akışı bozma	X			
Sıranın üzerine yatar pozisyonda yaslanma				X
Ceket, kazak vb giyeceklerin kolunu ısırma				
Parmak, kalem vb yeme				
Uyuklama				X
Saçıyla oynama				
Çanta kalem vb şeylerle oynama			X	
Sıra içinde ayakta durma				X
Beden temizliğine dikkat etmeme	X			
Önlüğüyle oynama				
Sıraları karalama				
Sınıftan koşarak çıkma				
Yere çöp atma	X			
Birbirine nesne atma				
Sınıfa bilerek geç gelme				
Ayaklarıyla sıraya basma				
Arkadaşına vurma				
Arkadaşının saçını çekme				
Arkadaşının saçıyla oynama				
Arkadaşının eşyalarını yere atma zarar verme				
Arkadaşını dışlama				
Arkadaşına dil çıkarma				X
Sınıf içinde gruplaşma				
Karşılıklı sohbet etme				X
Arkadaşıyla alay etme				
Arkaya dönerek arkadaşına müdahale etme			X	
Arkadaşını şikâyet etme				X
Arkadaşının eşyasını izinsiz alma				
Cinsiyetler arası çekişme				
Öğretmene sataşma	X			
Öğretmenin yanına giderek ayrıcalık isteme				X
Dersin etkinliği ile alakası olmayan sorular sorma				X

Tablo 18’de yine orta sosyo-ekonomik durumdaki sahip ilköğretim okulunda yapılan gözlemlere göre sınıf öğretmeni uyarma ve hiçbir tepki vermeme yöntemini ağırlıklı olarak kullanırken ceza yöntemini hiç kullanmamıştır. Yine birkaç davranışta beden dilini kullanmıştır. Öğretmen etkililiği stratejisini kullanmıştır. Bu yöntem atılgan disiplin stratejisine de uygundur. Bu sınıfın öğretmeni de sınıfında gözlem yapılan öğretmen1 gibi kaygıdan kaynaklanan davranışlara ve kendisine yönelik davranışlara karşı hiçbir tepki vermemiştir. Aynı okulun öğretmeni olan iki öğretmenin tutumu farklılaşmamıştır. Öğretmen bir disiplin yaklaşımına ve bir disiplin stratejine birebir uyan bir yöntem uygulamamıştır. Sınıfta kamera ile yapılan gözlemlerin dışında kalan bölümünde öğretmen, sınıfta ortaya çıkan sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışını gösteren sınıf kapısının önüne çıkarak orada görüşme yöntemini tercih etmiştir. Görüşmede, sınıf içi istenmeyen davranış gösteren öğrenciye uyarıdan sonra aynı davranışa devam ederse, kapı önünde görüştüğünü belirtmiştir. İyileştirici disiplin yaklaşımına ve kontrol terapisi modeline uygun bu bulgu Güven ve Akdağ (2002) ve Atıcı (2000) araştırmalarınca da desteklenmektedir. Araştırmalara göre öğrenciler, öğretmenlerinin kendileriyle birebir görüşme yaptıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 19. İl Merkezi Orta Sosyo-Ekonomik Durumdaki İlköğretim Okulunda Aynı Sınıfa Derse Giren Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Yönetme Yöntemleri

Davranış	Uyarma	Ceza verme	Beden dilini kullanma	Hiçbir tepki vermeme
Evden hazırlıksız gelme	X			
Düzenlenen etkinliğe katılmama			X	
Sürekli camdan dışarı bakma			X	
Sınıf içinde gezinme				X
Sorulan sorulara cevap vermeme				X
Ders dışı materyallerle ilgilenme ve oynama				X
Sataşmayla dersi veya etkinliği engelleme	X			
Söyleneni not tutmayarak arkadaşının defterini çekme.				
Derse katılmayarak grupla oyun oynama			X	
Hep bir ağızdan konuşma				X
Konuşmacıya laf atma	X			
Söz almadan konuşma				X
Konuşmacıya laf atarak akışı bozma	X			
Sıranın üzerine yatar pozisyonda yaslanma				X
Ceket, kazak vb giyeceklerin kolunu ısırma				
Parmak, kalem vb yeme				
Uyuklama	X			
Saçıyla oynama				
Çanta kalem vb şeylerle oynama				X
Sıra içinde ayakta durma				
Beden temizliğine dikkat etmeme				
Önlüğüyle oynama				
Sıraları karalama				
Sınıftan koşarak çıkma				
Yere çöp atma	X			
Birbirine nesne atma				
Sınıfa bilerek geç gelme				X
Ayaklarıyla sıraya basma				
Arkadaşına vurma				
Arkadaşının saçını çekme				
Arkadaşının saçıyla oynama				
Arkadaşının eşyalarını yere atma zarar verme	X			
Arkadaşını dışlama				X
Arkadaşına dil çıkarma				X
Sınıf içinde gruplaşma				
Karşılıklı sohbet etme				X
Arkadaşıyla alay etme				
Arkaya dönerek arkadaşına müdahale etme				X
Arkadaşını şikâyet etme				X
Arkadaşının eşyasını izinsiz alma				
Cinsiyetler arası çekişme				X
Öğretmene sataşma			X	
Öğretmenin yanına giderek ayrıcalık isteme				X
Dersin etkinliği ile alakası olmayan sorular sorma				X

Tablo 19’da görüldüğü gibi yaşam düzeyi orta olan ilköğretim okulunda sınıflardan birisinde derse giren farklı öğretmenlerin tutumları incelendi. Derslere giren farklı öğretmenler de kendi sınıflarında gözlemlenen öğretmenler gibi sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik olarak ceza yöntemini tercih etmemişlerdir. Tıpkı öğretmen1 ve öğretmen2 gibi uyarı ve çoğunlukla hiçbir tepki vermeme yöntemini seçmişlerdir. Öğretmenler grubu da kaygıdan kaynaklanan davranışlara ve kendilerine yönelik sınıf içi istenmeyen davranışlara karşı hiçbir tepki vermemişlerdir. Sınıflarında sadece kendileri gözlenen öğretmenlerle aynı sınıfa derse giren farklı öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik yöntemleri farklılaşmamaktadır. Kamera ile gözlem yapılmış olmasından dolayı ceza vermeyi düşünmemiş olabilirler; ancak yapılan araştırmalar bulguyu desteklediği için sonuca güvenilebilir. Bulguları Yüksel (2005) Girmen ve arkadaşlarının (2006) araştırmalar desteklemektedir. İki araştırmaya göre de sınıf öğretmenleri sınıf içi istenmeyen davranışlara karşı en çok uyarıda bulunma yöntemini kullandıklarını bulmuşlardır. Sınıfında gözlem yapılan öğretmen istenmeyen davranışlara karşı görmezlikten gelmiştir. Bu bulgu Sadık (2006) Girmen ve arkadaşları (2006) araştırmaları tarafından da desteklenmektedir. Sadık’ın araştırmasında öğretmenlere verilen eğitim sonrasında öğretmenlerin sınıf içi davranışları yönetmede en çok görmezlikten gelme yaklaşımını uygulamışlardır. Girmen ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin sınıf içi davranışları yönetmek için uyguladıkları yöntemlerden birisi de görmezlikten gelmedir.

Tablo 20. İl Merkezi Düşük Sosyo-Ekonomik Durumdaki İlköğretim Okulunda sınıfında Gözlem Yapılan Öğretmenin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Yönetme Yöntemleri

Davranış	Uyarma	Ceza verme	Beden dilini kullanma	Hiçbir tepki vermeme
Evden hazırlıksız gelme				
Düzenlenen etkinliğe katılmama				X
Sürekli camdan dışarı bakma			X	
Sınıf içinde gezinme	X			
Sorulan sorulara cevap vermeme				X
Ders dışı materyallerle ilgilenme, oynama				X
Sataşmayla dersi veya etkinliği engelleme	X			
Söyleneni not tutmayarak arkadaşının defterini çekme.	X			
Derse katılmayarak grupla oyun oynama				X
Hep bir ağızdan konuşma				X
Konuşmacıya laf atma	X			
Söz almadan konuşma				X
Konuşmacıya laf atarak akışı bozma	X			
Sıranın üzerine yatar pozisyonda yaslanma				X
Ceket, kazak vb giyeceklerin kolunu ısırtma				
Parmak, kalem vb yeme				
Uyuklama	X			
Saçıyla oynama				X
Çanta kalem vb şeylerle oynama				X
Sıra içinde ayakta durma			X	
Beden temizliğine dikkat etmeme				X
Önlüğüyle oynama				
Sıraları karalama				
Sınıftan koşarak çıkma				X
Yere çöp atma	X			
Birbirine nesne atma	X			
Sınıfa bilerek geç gelme				X
Ayaklarıyla sıraya basma				
Arkadaşına vurma				X
Arkadaşının saçını çekme				
Arkadaşının saçıyla oynama				
Arkadaşının eşyalarını yere atma, zarar verme	X			
Arkadaşını dışlama	X			
Arkadaşına dil çıkarma				
Sınıf içinde gruplaşma				
Karşılıklı sohbet etme				
Arkadaşıyla alay etme				
Dönerek arkadaşına müdahale etme				
Arkadaşını şikâyet etme				X
Arkadaşının eşyasını izinsiz alma				
Cinsiyetler arası çekişme	X			
Öğretmene sataşma				X
Öğretmenin yanına giderek ayrıcalık isteme				X
Dersin etkinliği ile alakası olmayan sorular sorma				X

Tablo 20’de il merkezi yaşam düzeyi düşük ilköğretim okulunda üç farklı sınıf gözlemlendi. Öğretmenlerin ortak tutumları değerlendirildi. Bu okulun öğretmenleri de tıpkı orta yaşam düzeyine sahip ilköğretim okulundaki öğretmenler gibi bazı davranışları uyardı. Korku yoluyla engelleme yaklaşımını benimsemiştir. Bazı davranışları da görmezlikten gelerek hiçbir tepki vermemişlerdir. İyileştirici disiplin yaklaşımını benimsemiştir. Bu okulda da öğretmenler kaygıdan kaynaklanan davranışları fark etmedikleri için hiçbir tepkide bulunmadılar. Yine öğretmenler kendilerine yönelik davranışlara karşı da hiçbir tepki vermemişlerdir. Kamera ile gözlem yapılması bunda etkili olmuş olabilir. Ancak daha önceki tabloda belirtilen, yapılan araştırmalar bulguyu desteklemektedirler. Bu bulguları Yüksel (2005) Girmen ve arkadaşları (2006) araştırmalar desteklemektedir. İki araştırmaya göre de sınıf öğretmenleri sınıf içi istenmeyen davranışlara karşı en çok uyarıda bulunma tutumu içinde olduklarını bulmuşlardır. Sınıfında gözlem yapılan öğretmen istenmeyen davranışlara karşı görmezlikten gelmiştir. Bu bulguda Sadık (2006) Girmen ve arkadaşları (2006) araştırmaları tarafından da desteklenmektedir. Sadık’ın araştırmasında öğretmenlere verilen eğitim sonrasında öğretmenlerin sınıf içi davranışları yönetmede görmezlikten gelme yaklaşımını uygulamışlardır. Girmen ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin sınıf içi davranışları yönetmek için uyguladıkları yöntemlerden birisi de görmezlikten gelmedir. Sınıfta etnik kökenden dolayı ortaya çıkan bir durumda öğretmen, sorunu okul yönetimine götürmeyi tercih etmiştir. Öğretmen bu yöntemiyle atılgan disiplin modelini uygulamıştır.

Tablo 21. İl Merkezi Yüksek Sosyo-Ekonomik Durumdaki İlköğretim Okulunda Sınıfta Gözlem Yapılan Öğretmenin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Yönetme Yöntemleri

Davranış	Uyarma	Ceza verme	Beden dilini kullanma	Hiçbir tepki vermeme
Evden hazırlıksız gelme				
Düzenlenen etkinliğe katılmama				X
Sürekli camdan dışarı bakma			X	
Sınıf içinde gezinme	X			
Sorulan sorulara cevap vermeme	X			
Ders dışı materyallerle ilgilenme ve oynama				X
Sataşmayla dersi veya etkinliği engelleme	X			
Not tutmayarak arkadaşının defterini çekme.				
Derse katılmayarak grupla oyun oynama				
Hep bir ağızdan konuşma				X
Konuşmacıya laf atma	X			
Söz almadan konuşma				X
Konuşmacıya laf atarak akışı bozma	X			
Sıranın üzerine yatar pozisyonda yaslanma	X			
Ceket, kazak vb giyeceklerin kolunu ısıрма				
Parmak, kalem vb yeme				
Uyuklama				
Saçıyla oynama				
Çanta kalem vb şeylerle oynama				X
Sıra içinde ayakta durma			X	
Beden temizliğine dikkat etmeme	X			
Önlüğüyle oynama				
Sıraları karalama				
Sınıftan koşarak çıkma				X
Yere çöp atma	X			
Birbirine nesne atma				
Sınıfa bilerek geç gelme				X
Ayaklarıyla sıraya basma				
Arkadaşına vurma				
Arkadaşının saçını çekme				
Arkadaşının saçıyla oynama				
Arkadaşının eşyalarını yere atma zarar verme	X			
Arkadaşını dışlama				
Arkadaşına dil çıkarma				X
Sınıf içinde gruplaşma	X			
Karşılıklı sohbet etme			X	
Arkadaşıyla alay etme				
Arkaya dönerek arkadaşına müdahale etme	X			
Arkadaşını şikâyet etme				
Arkadaşının eşyasını izinsiz alma				
Cinsiyetler arası çekişme				X
Öğretmene sataşma				X
Öğretmenin yanına giderek ayrıcalık isteme				X
Dersin etkinliği ile alakası olmayan sorular sorma				X

Tablo 21’de il merkezindeki yüksek yaşam seviyesine sahip ilköğretim okulunda yapılan gözlemlerde de öğretmenin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetmedeki yaklaşımı diğer okullardan farklılaşmamaktadır. Bu okulun öğretmeni de uyarı ve hiçbir tepki vermeme yani görmezlikten gelme yöntemlerini tercih etmişlerdir. Görmezlikten gelme ile davranış değiştirme disiplin modelini benimsemiştir. Yine bu okuldaki sınıf öğretmeni kaygıdan kaynaklanan davranışları fark etmeyerek hiçbir tepki vermemiştir. Yine öğretmen kendisine yönelik davranışlara karşı hiçbir tepki vermemiştir. Bu okuldaki öğretmenimiz iletişime yönelik sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı orta ve düşük yaşam seviyesine sahip ilköğretim okullarındaki öğretmenlerden daha çok uyarıda bulunmuştur. Uyarıda bulunmakla korku yoluyla engelleme disiplin yaklaşımını benimsemiştir. Milli Eğitim Bakanlığı hinterlant uygulamasına gitmiştir. Öğrenciyi evine en yakınındaki okula göndermek hedeflenmiştir. Ancak örnekteki bu okul şehirde kayıt yaptırmak için en çok tercih edilen okullardan birisidir. Veliler adres uydurma yöntemiyle bu okula kayıt yaptırabilmek için çok uğraş vermektedirler. Çok tercih edilen okullardan birisi olması nedeniyle sınıfların kalabalık olması öğretmenin sık uyarıda bulunmasının nedeni olabilir.

Tablo 22. İlçe Merkezi İlköğretim Okulunda Sınıfında Gözlem Yapılan Öğretmenin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Yönetme Yöntemleri

Davranış	Uyarma	Ceza verme	Beden dilini kullanma	Hiçbir tepki vermeme
Evden hazırlıksız gelme				X
Düzenlenen etkinliğe katılmama				X
Sürekli camdan dışarı bakma				X
Sınıf içinde gezinme	X			
Sorulan sorulara cevap vermeme	X			
Ders dışı materyallerle ilgilenme ve oynama				X
Sataşmayla dersi veya etkinliği engelleme		X		
Not tutmayarak arkadaşının defterini çekme.			X	
Derse katılmayarak grupla oyun oynama				X
Hep bir ağızdan konuşma	X			
Konuşmacıya laf atma		X		
Söz almadan konuşma	X			
Konuşmacıya laf atarak akışı bozma		X		
Sıranın üzerine yatar pozisyonda yaslanma	X			
Ceket, kazak vb giyeceklerin kolunu ısırma				
Parmak, kalem vb yeme				
Uyuklama				X
Saçıyla oynama				X
Çanta kalem vb şeylerle oynama				X
Sıra içinde ayakta durma			X	
Beden temizliğine dikkat etmeme				
Önlüğüyle oynama				
Sıraları karalama				X
Sınıftan koşarak çıkma				X
Yere çöp atma	X			
Birbirine nesne atma				
Sınıfa bilerek geç gelme				X
Ayaklarıyla sıraya basma				
Arkadaşına vurma	X			
Arkadaşının saçını çekme				
Arkadaşının saçıyla oynama				
Arkadaşının eşyalarını yere atma zarar verme	X			
Arkadaşını dışlama	X			
Arkadaşına dil çıkarma				
Sınıf içinde gruplaşma	X			
Karşılıklı sohbet etme				X
Arkadaşıyla alay etme				
Arkaya dönerek arkadaşına müdahale etme	X			
Arkadaşını şikâyet etme				X
Arkadaşının eşyasını izinsiz alma				
Cinsiyetler arası çekişme				X
Öğretmene sataşma				X
Öğretmenin yanına giderek ayrıcalık isteme				X
Dersin etkinliği ile alakası olmayan sorular sorma				X

Tablo 22’de ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okulunda yapılan gözlemde de öğretmen il merkezindeki okullardaki öğretmenler gibi uyarma ve hiçbir tepki vermeme yaklaşımını benimsemiştir. Sınıfında gözlem yapılan öğretmen diğer okullardaki öğretmenlerden farklı olarak dersi engellemeye yönelik istenmeyen davranışlara karşı mahrum bırakma gibi yaptırım oluşturabilecek ceza vermiştir. Bu yöntemiyle iyileştirici (düzeltici) disiplin yaklaşımını benimsemiştir. Aynı zamanda da davranış değiştirme disiplin stratejisini uygulamıştır. Öğretmen, arkadaşlarına yönelik sınıf içi istenmeyen davranışlara karşı uyarıda bulunmuştur. Bu yöntemiyle de korku yoluyla engelleme disiplin yaklaşımını benimsemiştir. İlçe merkezindeki ilköğretim okulundaki öğretmen il merkezindeki okullardaki öğrenmeler gibi kaygıdan kaynaklanan davranışları fark etmediği için hiçbir tepki vermemiştir. Yine öğretmen kendisine yönelik davranışlara karşı hiçbir tepkide bulunmamıştır. Aynı sınıfı uzun süre paylaşmaktan dolayı oluşan duygusal bağ nedeniyle öğretmen kendisine karşı yapılan davranışları istenmeyen davranışlar olarak değerlendirmiyor olabilir. Sınıfın öğretmeni kendisine yapılan sınıf içi istenmeyen davranışları hoşgörüyü karşılarken; sınıf arkadaşlarına karşı yapılan sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı hoşgörülü olmamıştır.

Resim altıda görülen davulun ilçe merkezinde sınıfında gözlem yapılan öğretmenin yaptığı güzel bir örnek uygulamanın araştırmanın konu bütünlüğünü sağlaması açısından anlatılması gerektiği düşünüldü. Bu sınıfta etnik kökeni farklı dört öğrenci bulunmaktadır. İlk zamanlarda öğrenciler, toplumdaki ayrışmaya paralel olarak etnik kökeni farklı öğrencilerle aynı sırada oturmak bir yana yan yana gelmekten bile kaçınmaktadırlar. Mümkün olduğunca aynı sınıfta bulunmak istememektedirler. Bu durum sınıf yönetimi açısından sıkıntılar oluşturmaya başlamıştır. Öğretmen ileri gelen velilere durumu açar ve kendilerinden yardım ister. Öğretmen, yardım istediği sınıfın ileri gelen velileriyle ve etnik kökeni farklı dört öğrencinin velileriyle birlikte ilçenin herkes tarafından görülebilecek bir lokantasında yemek yiyorlar. Öğretmen bu şekilde velilerin ön yargısını kırmayı başarabiliyor. Daha sonra sınıftan birkaç öğrenci seçerek etnik kökeni farklı öğrencilerin evine ziyarette bulunuyor. Bu şekilde de öğrencilerin ön yargısını kırmaya çalışmış. Gözlem

için sınıflarına gidildiğinde sınıftaki bir davul dikkat çekti. Öğretmene gerekçesi sorulduğunda; etnik kökeni farklı öğrencilerin davul ve zurna çalma becerisinin olduğunu, sınıfta öğrencilerin sıkıldığını hissettiği zaman ara sıra öğrencilerin becerisinden ilgi toplamak amacıyla yararlandıklarını belirtmiştir. Bu etkinlik aynı zamanda öğrencilerin birbirleriyle ayrışmasını önlemek amacıyla da kullanılmaktadır. Öğrenciler etnik kökeni farklı öğrencilerin oluşturduğu müziklerde oynamayacağımız gibi bir tutumun yerine onların da sınıfın bir parçası olduğunu kabullenmişlerdir. Mevcut durumda çıkan sesten diğer sınıfların rahatsız olma durumu öğretmene sorulduğunda bu tip etkinliğin uzun süreli olmadığını, diğer sınıfların da hoş karşıladığını kendi sınıflarından da etkinliğe iştirak ettiklerini vurgulamıştır. Okul yönetimiyle görüşüldüğünde kısa süreli olduğu için etkinlikten dolayı bir rahatsızlık ve şikâyetin olmadığı belirtilmiştir.

Yine Ulubey ilçe merkezindeki bir ilköğretim okulu taşıma merkezidir. Taşınan öğrenciler köylerden gelen öğrencilerdir. Bu okulda köylüler şehirli ayrışımı oluşmuştur. Sınıf öğretmeni ilçe merkezinde oturan bir öğrenciyle köyden gelen bir öğrenciyi kardeş etmiştir. Öğretmen velilerle görüşmesinde kendilerinden yardım isteyerek projesinin gerekçesini anlatmıştır. Öğrenciler karşılıklı olarak birbirlerine misafir olmuş, aileler kendi aralarında ilişki kurmuştur. Bu sayede şehirli-köylü ayrıştırmasının önüne geçilmiştir. Foreman'ın (1984) araştırması uygulamaları desteklemektedir. Foreman ayrışmaların olduğu ortamlarda ortak değerlerin oluşturulması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenin, Tüknüklü'nün (2002) araştırmasında tanımladığı yakınlaştırıcı ve bütünleştirici stratejiyi izlediği söylenebilir.

Resim 6



Resim 6'daki görüntü istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetmeyle ilgili yapılan bir etkinlik aracıdır. Sınıf gözlem yapılan sınıflardan birisidir. Resimdeki davul, öğrencilerin dikkatinin dağıldığı sırada ilgi toplama amacıyla kullanılmaktadır. Sınıf öğretmeni aynı zamanda sınıfından bir folklor ekibi kurmuştur. Farklı etnik kökenden olan öğrencilerin babalarından yardım alınarak ayrışmanın önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Tablo 23. Köy İlköğretim Okulunda Sınıfında Gözlem Yapılan Öğretmenin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Yönetme Yöntemleri

Davranış	Uyardı	Ceza verdi	Beden dilini kullandı	Hiçbir tepki vermedi
Evden hazırlıksız gelme				
Düzenlenen etkinliğe katılmama				X
Sürekli camdan dışarı bakma				X
Sınıf içinde gezinme				X
Sorulan sorulara cevap vermeme	X			
Ders dışı materyallerle ilgilenme ve oynama				X
Sataşmayla dersi veya etkinliği engelleme				
Not tutmayarak arkadaşının defterini çekme.				
Derse katılmayarak grupla oyun oynama				
Hep bir ağızdan konuşma				X
Konuşmacıya laf atma				X
Söz almadan konuşma				X
Konuşmacıya laf atarak akışı bozma				X
Sıranın üzerine yatar pozisyonda yaslanma				X
Ceket, kazak vb giyeceklerin kolunu ısırma				
Parmak, kalem vb yeme				
Uyuklama				
Saçıyla oynama				X
Çanta kalem vb şeylerle oynama				X
Sıra içinde ayakta durma				X
Beden temizliğine dikkat etmeme	X			
Önlüğüyle oynama				
Sıraları karalama				X
Sınıftan koşarak çıkma				X
Yere çöp atma	X			
Birbirine nesne atma				
Sınıfa bilerek geç gelme				X
Ayaklarıyla sıraya basma				
Arkadaşına vurma				
Arkadaşının saçını çekme				
Arkadaşının saçıyla oynama				
Arkadaşının eşyalarına zarar verme	X			
Arkadaşını dışlama	X			
Arkadaşına dil çıkarma				
Sınıf içinde gruplaşma				X
Karşılıklı sohbet etme				X
Arkadaşıyla alay etme				
Dönerek arkadaşına müdahale etme				
Arkadaşını şikâyet etme				X
Arkadaşının eşyasını izinsiz alma				
Cinsiyetler arası çekişme				
Öğretmene sataşma				X
Öğretmenin yanına giderek ayrıcalık isteme				X
Dersin etkinliği ile alakası olmayan sorular sorma				X

Tablo 23’te köy ilköğretim okulundaki sınıfın öğretmeni sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı uyarma ve hiçbir tepki vermeme yaklaşımını benimsemiştir. Öğretmen öğrencilerin temizliğe yönelik ve arkadaşlarına yönelik davranışları uyarırken kaygıdan kaynaklanan ve kendisine yönelik davranışlara karşı hiçbir tepkide bulunmamıştır. Öğretmen hiçbir tepki vermeme tutumunu daha çok benimsemiştir. Öğretmenin az kıdeme sahip olması öğretmende başıma iş gelir kaygısını oluşturmuştur. Köyde de olsa veliler en ufak bir ceza ortamında soluğu yetkili birimlerde almaktadırlar.

Gözlemlenen bütün öğretmenler sınıf içi istenmeyen öğrenci davranış yönetmeyle ilgili belirgin bir disiplin yaklaşımını ve stratejisini uygulamamaktadır.

Alt problem 4'e ilişkin bulgular

Tablo 24. Kural Temasına Göre Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	Alt Kodlar	Kodla ilgili Örnekler	F
Sınıf Yönetimi İle İlgili Kurallar	Belirleme Düzeyi	<i>Her zaman belirliyorum</i>	Sınıf içinde daima uygulanacak kurallara ihtiyaç oluyor. Kuralsız sınıfa girmiyorum	8
		<i>Ara sıra belirliyorum</i>	Sınıf içinde kuralların sürekli belirlenmesi beni sıkıyor. Ara sıra ihtiyaç oluyor	8
		<i>Yeri geldikçe</i>	Sınıf içinde davranışların durumuna, ortaya çıkan sorunlara göre kural belirliyoruz	14
	Belirleme şekli	<i>Resmiyetçi</i>	Sınıf içinde uyulacak kurallar yönetmelikle belirlidir. Onların dışına çıkmam	4
		<i>Kendim</i>	Kendi kuralımı kendim belirlerim. Yetkimi başkasıyla paylaşmam.	6
		<i>Yarı demokratik</i>	Sınıf kurallarını belirlerken bazen öğrencilere de soruyorum Bazı kuralları öğrencilere bırakırsan onlar kendilerine göre karar verebiliyorlar Bu durum bazen istismarlara yol açıyor Dersleri kaynatmaya yönelik olabiliyor	12
		<i>Demokratik</i>	Sınıf içi kuralları belirlerken öğrencilerin görüşlerini mutlaka alırım. Onlarda sınıf yönetiminin bir parçasıdır. Hatta velilerin bile görüşlerini almaya çalışırım	8
	Örnek Kural	<i>Yönetmeliklere yönelik</i>	Okula giriş çıkış saatleri belirlidir. Bu saatten sonra gelen öğrenciyi sınıfa almam	2
		<i>İletişime yönelik</i>	Söz almadan konuşmama Başkasının sözünü kesmeme, söz hakkını alan, sözünü kestiği arkadaşına hediye alma	13
		<i>Sınıf düzenine yönelik</i>	Bizden sonraki sınıfa temiz bırakabilmek için sırayla temizlik yapma. Tahtayı gereksiz yere karalama. Sınıf içinde gereksiz dolaşmama Sınıfa geç gelmeme Bizim okulda teneffüs zilinden sonra öğretmen zili çalınca kadar öğretmeni beklemesini bilmiyorlar. Sınıf başkanının ismini yazdığı öğrencinin isminin karşısına x koyuyoruz. Beş çarpısı olan öğrencinin notundan bir puan siliyoruz. Çarpılar çoğalınca puan düşme kaygısıyla kitap okumaya başladılar. Kitap okuyanlara, beni sessizce bekleyenlerin bir çarpısını siliyorum.	10
		<i>Öğretmene göre</i>	Kendi isteklerime göre Kendi değerlerime göre belirliyorum. Aklıma ve mantığıma yatmayan kuralları kabul etmiyorum.	2
		<i>Görev ve sorumluluklara yönelik</i>	Ödevlerini yapmayan öğrenciyi teneffüse çıkma cezası veriyorum. Ödevini yapmayan öğrenciyi sınıfa bir şeyler getirme cezası.	3

Sınıf Yönetimi ile İlgili Kurallar	Etki Eden Faktörler	<i>Okulun bulunduğu çevre</i>	Burada veliler bilinçli olduğu için sert kurallar koyamıyorsun. Köyde olsaydım daha rahat kurallar koyardım Bu okulda göçebe çocuklarının olması koyacağımız kuralları etkiliyor. Bu okulun velilerinin sosyo-kültürel düzeyi yüksek olduğu için kurallara müdahale edebiliyorlar. Bazen da öneri sunabiliyorlar. Bu okulda kimse kural mural tanımıyor. Ben koysam aileler desteklemiyor. Aileler bilinçsiz Okula göre farklılaşmakta. Bizim okulda küfürle her yerde karşılaşılırken Mehmetçik'te küfür olayına hiç rastlamadım.	11
		<i>Davranış biçimi ve istekler</i>	Sınıf içinde ortaya çıkan davranışların durumuna göre kural koyuyoruz. Davranış biçimi örneğin dersi kaynatmaya yönelikse ona göre, derse katkı yapmaksız ona göre kural koyuyorum.	8
		<i>Öğretmenin değer önceliği</i>	Sınıf içi adalete inandığım için kurallarım adalet ve eşitliğe yönelik kurallar oluyor. Disiplinsizliği sevmem	5
		<i>Başarı</i>	Sınıf başarılıysa kurallarınız hoşgörülü olur. Bazı olumsuzlukları görmezlikten gelirim. Bende başarılı öğrencinin ayrıcalığı vardır.	6
	Okulun Bulunduğu Çevrenin Etkisi	<i>Sınıf içi etnik farklılıklar</i>	Bu okulda göçebe çocukları bulunduğu için sınıfta karışık bir durum var. Kural koymanız hiç de kolay olmuyor. Bazı zamanlarda ayrışmanın önüne geçemiyorum.	5
		<i>Sosyo Kültürel düzey</i>	Kültür düzeyi yüksek okullarda konuşmayla, düşük yerlerde bağırıp çağırmayla kurları uyguluyorsun. Bilinçli veli kurallarla ilgili öğretmeni de yönlendirerek sınıf yönetimine katkı sağlıyor Çok etkili oluyor. Ailenin katılmadığı kararların uygulanması mümkün değildir. Bizim velilerimiz bilinçli olduğu için okulla uyum oluyor. Kenar mahallelerin velileriyle konuşamıyorum	15
		<i>Aile içi değerler</i>	Bu okulda göçebe çocukları bulunduğu için sınıfta karışık bir durum var. Kural koymanız hiç de kolay olmuyor. Bazı zamanlarda ayrışmanın önüne geçemiyorum.	5
		<i>Çok da etkili değil</i>	Hangi okulda çalışırsam çalışayım kurallar benim için değişmezdi.	5

Tablo 24'te görüldüğü gibi sınıf kurallarını belirlemeyle ilgili öğretmen görüşmelerine göre öğretmenler yeri geldikçe kuralları belirleme eğilimindedir. Kuralları belirleme şeklinde öğretmenler en çok yarı demokratik biçimde kuralları belirlemektedir. Öğretmenler kuralları bazen

kendileri bazen de öğrencilerle beraber belirleme yöntemini daha çok uygulamaktadırlar. Güven ve Akdağ'ın (2002) araştırmaları bulguyu destekler niteliktedir. Araştırmaya göre öğrencilerin %61'i öğretmenlerin okul başlarken sınıf kurallarını kendilerine açıkladıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlere belirledikleri kurala örnek vermeleri istendiğinde en çok iletişime yönelik kurallar belirtmişlerdir. Bu sonuç gözlemlerimizi doğrulamaktadır. Kamera gözlemlerinde de en çok gözlenen istenmeyen öğrenci davranışları iletişime yönelik davranışlar olarak bulunmuştu. Bu bulgu ile araştırma kendi içinde bütünlük ve tutarlılık göstermektedir.

Sınıf içinde kuralları belirlemeye etki eden faktörler nelerdir? Sorusuna öğretmenlerden on biri, bulunduğu çevre, sekiz öğretmen, istenmeyen davranışların biçimi ve öğrencilerin isteklerine göre, altı öğretmen de kendi değer önceliğine göre sınıf kurallarını belirlediklerini belirtmişlerdir.

Araştırmanın örneklemindeki altı öğretmen, sınıf kurallarını öğrencinin akademik başarısına göre belirlemekte olduklarını belirtmişlerdir. Eğer sınıf başarılıysa kurallar daha hoş görülür ve esnek olurken başarının düşük olduğu durumlarda daha katı ve öğretmen merkezli olmaktadır.

Sınıf kurallarını belirlemede çevrenin etkisine göre özellikle yüksek yaşam düzeyine sahip ve orta yaşam düzeyine sahip ilköğretim okullarındaki öğretmenler, okulun bulunduğu sosyo-kültürel çevrenin en çok etkili olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle düşük yaşam seviyesine sahip okulda farklı etnik kökene sahip öğrenciler olduğu için bazı zamanlarda çaresiz kaldıklarını belirterek bu etnik çeşitliliğe göre kural belirlediklerini belirtmişlerdir.

Özellikle köy ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenler çevreyi çok iyi tanıdıkları için çevrenin çok da etkili olmadığını belirtmişlerdir.

Bazı öğretmenler de ailenin değerlerine göre kural belirlemekte olduklarını belirtmişlerdir. Özellikle düşük yaşam düzeyine sahip ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenler değerler eksikliğinden yakınmışlardır. Bu durumun da okuldaki etnik çeşitlilikten kaynaklandığını vurgulamışlardır.

Tablo 25. İstenmeyen Davranışları Sorununun Çözümüyle İlgili Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	Alt Kodlar	Kodla ilgili Örnekler	f
Sorunun Çözümü	Yönetebilmek İçin Yapılanlar	<i>Uyarıcı</i>	Sesimi hafif yükselterek biraz da masaya vurarak dikkatlerini çekerek uyarıyorum Sınıf kurallarını onlara hatırlatıyorum Önce uyarıyorum sonra aile ile görüşüyorum olmazsa okul idaresi ile görüşüyorum.	7
		<i>Onarıcı</i>	Öğrenciyi dinliyorum nedenini anlamaya çalışıyorum. Beraber çözüm arıyoruz. Önce onları kırmadan nazikçe uyarıyorum. İyi davranışlarında ödüllendiriyorum. Özellikle bu tür çocuklara sorumluluk veriyorum. Dilek kutusuyla da açıkça söylenemeyen sorunları da belirleyip çözmeye çalışıyorum Öğrencilerin empatisini geliştirmeye çalışıyorum. Yaptırımlar uyguluyorum. Örneğin kavga edenler birbirine hediye alıp bir gün beraber aynı sıraya oturuyor. Öğrenciyi etkinlik ortamına çekmeye çalışıyorum. Nedenini anlamaya çalışıyorum. Benim giderebileceğim bir sorunsu çözmeye çalışıyorum.	13
		<i>Cezalandırıcı</i>	Bazen bağırduğım zamanlar oluyor. Genelde cezalandırıyorum. Bu okulun öğrencileri ancak cezadan anlar. Evde alışmışlar ceza almayınca rahat etmiyorlar. Bazen kızıyorum, bazen de küsüyorum. Kısmen etkili oluyor. Gülme krizine tutulan öğrencim var onu dışarı çıkarıyorum	5
		<i>Önce uyarı sonra ceza</i>	Kötü davranışını gördüğüm öğrenciyi ilkönce uyarırım. Devam ederse ona en ağır cezayı veririm. Mesela sınıfı temizletirim.	5
	Yöntemi Belirleyen Faktör	<i>Öğrencinin davranışı</i>	Öğrencilerin davranışları gösterme biçimi. Bazı öğrenciler kırk yılda bir o davranışı yapar. Diğeri de sürekli yapar. Tabii ki bunlara karşı aynı yöntemi kullanamazsın. Birisini hoş görebilirsin.	6
		<i>Deneyim ve Tecrübe</i>	Deneyim ve tecrübe yılların birikimi olduğu için onları bakışından anlarım yöntemimi de ona göre belirlerim Ben pedagoji eğitimi almadım. Bu konuda da yetersiz olduğumu düşünüyorum. Onun için deneye yanıla doğrusunu bulmaya çalışıyorum	4

Sorunun Çözümü	Kullanılan Yöntemleri Belirleyen Faktörler	<i>Okulun çevresi</i>	Bizim okulun çevresi etnik farklılıklardan oluşmaktadır. Her gruba aynı yöntemi kullandığında sınıfta karmaşa olur. Burası köy olduğu için rahat yöntem belirleyebiliyorum. Aileleri çok iyi tanıdığım için çocukların psikolojik durumlarını da çok iyi biliyorum Bizim okulun veli profili çok iyi olduğu için onların desteğini her zaman alıyorum. Bazen çok kızsanız da öğrencilere bağırıyorsunuz. Çünkü veli hemen tepkisini veriyor. Malkoçoğlu İlköğretim Okulu'nda olsam daha farklı yöntemler kullanırdım. Mesela rahatça bağırabilirdim. Veli bilinçli, öğrenci bilinçli, yöntem buna göre belirleniyor. Kenar mahalle okullarında her şeyi öğretmene bırakıyorlar.	15
		<i>Öğrenci başarısı</i>	Öğrenci başarılı bir öğrenciyse ona göre biraz farklı davranırım. Başarılı öğrencinin benim yanımda her zaman bir ayrıcalığı vardır. Öğrencinin seviyesine göre değişir. Not düzeyi yüksek öğrenci düşme korkusuyla etkileniyor. Düşük not alan öğrenci için önemli değil.	5
	Yardım	<i>Profesyonel</i>	Okulun rehber öğretmeni, psikolog, psikiyatrilardan yardım alırdım. Profesyonel yardım alırım. Çünkü sorun beni aşmıştır.	10
		<i>Deneyim ve tecrübe</i>	Okuldaki arkadaşlarıma danışırım. Onlar daha önce benzer olaylarla karşılaşmış olabilir onların tecrübesinden yararlanırım.	4
		<i>Aile</i>	Ailenin destek olmadığı, ailenin içinde olmadığı bir konuda çözüm olacağını düşünmüyorum Çocuk ailenin ürünü olduğu için ailenin yansımasıdır.	6
		<i>Köy samimiyeti</i>	Köy olduğu için yardım alma ihtiyacı hissetmiyorum. Herkesi yeterince tanıyorum.	5
		<i>Yönetim</i>	Okul idaresinden yardım alırdım. Be gerekeni yapmışım iş artık beni aşmıştır. Konuyu okul idaresine bildirerek sorumluluğu onlara bırakıyorum. Döverse de onlar döver, severse de onlar sever. Benden hesap soran olmaz.	5
	Yöntem Farklaşması	<i>Davranışın amacı</i>	Öğrencilerin davranışları gösterme biçimi. Bazı öğrenciler kırk yılda bir o davranışı yapar. Diğeri de sürekli yapar. Tabii ki bunlara karşı aynı yöntemi kullanamazsın. Birisini hoş görebilirsin.	8
		<i>Duygusal yapı</i>	Deneyim ve tecrübe yılların birikimi olduğu için onları bakışından anlarım yöntemimi de ona göre belirlerim Ben pedagoji eğitimi almadım. Bu konuda da yetersiz olduğumu düşünüyorum. Onun için deneye yanıla doğrusunu bulmaya çalışıyorum	7

Sorunun Çözümü	Yöntem Farklılaşması	<i>Okul başarısı</i>	Okul başarısı yüksek olan öğrenci daha yapıcı davranışta bulunuyor. Bu nedenle istenmeyen davranış gösterse de hoş görülebilir.	4
		<i>Farklılaşmaz</i>	Ben bütün öğrencilere eşit davranırım. O yüzden benim için farklılaşmaz	6
		<i>Bilişsel yapı</i>	Öğrencinin algılama düzeyleri aynı davranışı göstermelerine rağmen öğrencilere uygulanan yöntem farklılaşır	5

Tablo 25’te görüldüğü gibi sorunun çözümü koduna göre öğretmenler en çok onarıcı disiplin modelini uyguladıklarını belirtmişlerdir. Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik ve sosyo kültürel düzeyi yüksek ve orta düzeydeki ve ilçe merkezindeki ilköğretim okullarının öğretmenleri, velinin ve öğrencinin bilinçli olmasından dolayı, öğrencinin ortaya çıkan istenmeyen davranışının nedenini anlamaya çalışırken, sorunu çözerken öğrenciyi kırmadan dökmeyen, nazikçe uyarıda bulunduklarını belirtmişlerdir. Özellikle düşük sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeye sahip okulun öğretmenleri ile köy ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerden bir kısmı öğrenciyi uyardıklarını belirtmişlerdir. Yine bu okullardaki bazı öğretmenler de önce uyarı devamında ceza yöntemine başvurduklarını belirtmişlerdir. Gerekçe olarak da köy ortamındaki samimi hava, düşük yaşam kalitesindeki okulda da öğrencilerin başka dilden anlamamaları gösterilmiştir.

İstenmeyen davranışları yönetmeyle ilgili kullanılan yöntemleri belirlemeye etki eden faktör olarak yine öğretmenler en çok çevre faktörünü vurgulamışlardır. Diğer bir faktör öğrencinin ortaya çıkan davranışının biçimi olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler deneyim ve tecrübelerinin önemli faktör olduğunu belirtmişlerdir. Yine bazı öğretmenler de öğrencinin akademik başarısının etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin istenmeyen davranışları başarıya göre yorumlanmaktadır. Öğrenci başarılıysa davranışı iyi niyetle; başarısızsa kötü niyetle değerlendirilmektedir.

İstenmeyen davranışların yönetimi konusunda yardım almak gerektiğinde il merkezinde yaşam seviyesi yüksek, orta ve ilçe merkezindeki okulların öğretmenleri imkânları daha müsait olduğu için profesyonel yardıma ve aile desteğine başvurumaktadırlar. Düşük yaşam kalitesine sahip ilköğretim okullarındaki öğretmenler, okulun imkânlarının kısıtlı olması, velilerin eğitime duyarlı olmaması nedeniyle deneyim ve tecrübe ile üzerindeki

sorumluluğu atmak için okul yönetimine yönelmektedirler. Atıcı (2000), araştırmasında bulguyu destekler nitelikte sonuca ulaşmıştır. Araştırmasında İngiliz öğretmenler istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede planlı ve sistemli yöntemler uygularken; Türk öğretmenler deneyim ve tecrübeleriyle sorunu çözmeye yönelmektedir. Atıcı bu araştırmayı 2000 yılında yapmıştır. Aradan geçen on yıl sürecinde Türk öğretmenlerin de sistemli bir şekilde sorunu çözmeye yöneldikleri görülebilir. Köy ilköğretim okulundaki öğretmenler ise herkesi tanıdığı için yardım ihtiyacı hissetmediklerini belirtmişlerdir.

Aynı istenmeyen davranışı göstermeleri durumunda öğrencilere uygulanan yöntemin farklılaşmasına yönelik olarak öğretmenler, davranışın amacını dikkate almaktadırlar. Yani öğrencinin niyetine bakmaktadırlar. Öğrenci davranışı istemeden, sürekli olmamak durumunda yaptığı daha hoş görülürken, amacı zarar vermek olan davranışlara karşı daha katı davranabilmektedirler. Öğretmenler daha sonra öğrencinin duygusal yapısına dikkat etmektedirler. Öğrenci bakışla anlayacaksa ona bir bakış yeter, bazısı yaptığından dolayı pişmanlık içerisinde. O öğrenciye söylenecek fazla bir şey yoktur. Yine bazı öğretmenler aynı davranışı göstermelerine rağmen akademik başarısı yüksek öğrenciye daha hoşgörülü davranmaktadır. Bazı öğretmenler de öğrencinin bilişsel yapısına, yani algılama düzeylerine farklı yöntemler uygulamaktadırlar. Öğrenci o davranışı istenmeyen davranış olarak algılıyorsa ona sadece yönlendirme yapılabilir. Öğrenci davranışı istenmeyen davranış olarak algılamıyorsa ona yaptırımlar uygulanabilir. Bir grup öğretmen de yöntemin farklılaşmayacağını belirtmişlerdir. Eşitlik değeri ile değerlendirmişlerdir.

Tablo 26. İletişim Temasına Göre Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	Alt Kodlar	Kodla ilgili Örnekler	f
İletişim	İletişim Kurma Şekli	<i>Paylaşımıcı</i>	Aile ile görüştüğümüzde sınıf ile ev kurallarının farklılık göstermemesi Veliyi çağırıyorum, gelmiyorsa velinin evine gidiyorum. Kenar mahalleden gelen çocuklar var. Bunların etnik kökeni farklıdır. Bu sınıftaki diğer öğrenciler onlarla bir araya gelmek istemedi. Sorunun ekonomik durumu iyi velilerin çocuklarından kaynaklandığını düşündüm. Önce onların velisiyle görüştüm ve onların arasında denge oluşturmak için sorun çıkaran çocukların velileri ve kenar mahalledeki velilerle birlikte yemek yedik. Ekonomik durumu iyi çocuklardan bir kaçını yanıma alarak kenar mahalledeki öğrencileri ziyaret ettik. Öğrenciler sınavlarda başarılı olunca velileri telefonla arayıp tebrik ediyor devamını diliyorum	12
		<i>Samimiyet</i>	Aynı köyde olduğumuz için rahat iletişim kuruyoruz. Kahvede öğrencinin durumunu görüşüyoruz sonra da oturup, birlikte oyun oynuyoruz. Velilerle resmi olmayan iletişim kuruyorum. Veliler evime oturmaya gelip gidiyor.	5
		<i>Düzenleyici</i>	Bizim okulumuz her sınıfa ait Ailelerle görüşme günü belirliyor. Velilerle o günlerde görüşüyorum. Veliyi okula çağırır konuşurum. Gelmezse kendisi bilir.	8
		<i>Kopuk</i>	Bizim okulumuzun velileri duyarsız olduğu için iletişim kuramıyoruz. Velisini tanımadan mezun ettiğimiz öğrenciler oluyor	5
	Örnek İletişim	<i>Dengeleyici</i>	Benim sınıfımda farklı sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeyde veliler var. Bu velilerin arasındaki iletişimi birbirlerinin dilini kullanarak ve farklı etkinliklerde bir araya getiriyorum. Örneğin halı saha maçı yapıyoruz. Öğrenci öğrencinin ayağına çelme takarak düşürdü ve kolu kırıldı. Her iki tarafla da görüşerek sorunu hallettik.	7
		<i>Resmi iletişim</i>	Veli toplantıları düzenleyerek velilerle toplantılarda görüşüyorum.	3
		<i>Yönlendirici</i>	Bir öğrencim hırsızlık, çalışmama ve devamlı boş gezme yaptığı için, ona bilgisayar veya bir çalgı aleti almasını söyledim. Biraz olsun etkiledi Öğrenci öğrenciye lakap taktı. Aile ile görüştüm nispeten değişti.	8

İletişim	Örnek İletişim	<i>İş birliğine dayalı Yapıcı ve onarıcı</i>	Genelde aileler bana kendileri geliyor. Velilere öğrencilerin başarabileceğini ifade etmek için önce onun güzel taraflarını söylüyorum sonra da eksiklerini dile getirerek çözüm önerilerini söylüyorum. Dikkati dağınık öğrenciyi veliyle beraber takibe alarak düzelttik. Geçen yıl özel okuldan gelen bizim sınıfa yeni başlayan bir öğrencim uyum problemi yaşadı. Ailesi ile sık sık görüştüm. Aile evime kadar gelerek beni ziyaret etti. Çocuklarının durumunu kabul ettiler.	12
	Etkin	<i>Velinin sosyo kültürel düzeyi</i>	Velinin sosyo-kültürel düzeyine göre kullanacağım kelimeleri özenle seçerim. Örneğin velim üniversite mezunuysa daha dikkatli konuşurum.	15
		<i>Samimi ortam</i>	Köyde olduğumuz için bir birimizi daha yakın tanıdığımız için gayet rahat görüşür konuşuruz	5
		<i>Sınıfta ortaya çıkan davranışların biçimi</i>	Sınıfta ortaya çıkan davranış beni ve arkadaşlarımı kırmaya yönelikse veliye karşı biraz sert konuşurum	4
		<i>Ailenin değer önceliği</i>	Bizim okulun bulunduğu çevrede, istenmeyen öğrenci davranışlar ailede normal karşılanabiliyor.	6
	Farklaşma	<i>Farklaşmazdı</i>	Her veliye eşit şekilde davranırdım. Ben hümanist biriyim	8
		<i>Okulun çevresi</i>	Ekonomik ve kültürel seviyenin yüksek olduğu okullarda veliye karşı daha dikkatli konuşurum. Bu okulun velisi bilinçli olduğu için en ufak bir şeyde ya valiye ya da milli eğitim müdürüne ulaşıyorlar.	18
		<i>Başarıya</i>	Başarılı öğrenciyle başarısız öğrencinin velilerine karşı iletişimim farklılaşır. Başarılı öğrencinin velisiyle daha samimi bir ilişki kurarım. Çünkü çocuğun başarısında onun da katkısı bulunmaktadır. Başarısız öğrencinin başarısızlığında velinin yetersizliği vardır. Bunu tepkilerimle ona hissettiririm.	4

Tablo 26’da görüldüğü gibi sınıf içi istenmeyen davranışların yönetiminde iletişim teması ilgili paylaşımcı, düzenleyici, kopuk ve samimiyet kodlarına ayrılmıştır. Öğretmenler en çok paylaşımcı iletişimi tercih etmektedirler. Öğretmenler eğitim üçgenini kurmak için velilerle sürekli iletişim kurmaya gayret etmektedir. Özellikle il merkezinde yaşam düzeyi orta, yüksek ilköğretim okulları ile ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okulundaki sınıf öğretmenleri velilerin eğitime daha duyarlı olması nedeniyle paylaşımcı iletişim kurmaya gayret etmektedirler.

Öğretmenin kendi kişilik özelliklerinden, daha yaşadığı olumsuz bir olaydan kaynaklanabilen nedenlerden dolayı bazı öğretmenler belirli bir resmiyet içinde belirlenmiş zamanlarda velilerle görüşmektedirler.

Köy ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenler aynı ortamı paylaşmaktan, samimiyete dayalı iletişim kurmaktadır. Resmi hava azalmaktadır.

Yaşam düzeyi düşük okuldaki öğretmenler velinin eğitime duyarsızlığından dolayı iletişimde kopukluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yaşam düzeyi yüksek okullarda öğretmenin veliye gitmesinden çok veliler öğretmene gelmektedirler.

Velilerle iletişim kurmaya örnek kodunda, özellikle il merkezi orta yaşam düzeyi ve ilçe merkezindeki ilköğretim okulundaki öğretmenler velinin farklı sosyo-kültürel düzeyinden dolayı dengeleyici iletişim kurmaktadır. Herkesin seviyesine göre iletişim kurmayı tercih etmektedirler.

Bazı öğretmenler resmiyeti tercih etmekte, velilerle resmiyet çerçevesinde iletişim kurmaktadır.

Özellikle köy ilköğretim okulundaki öğretmenler yönlendirici iletişim kurmaktadır. Velileri öğrenci davranışları konusunda yönlendirmektedir. Köydeki velilerin diğer paydaşlarla etkileşimi az olduğu için yönlendirmeye daha çok ihtiyaç duymaktadır.

Öğretmenlerin örnek iletişim olarak verdikleri örnekler içinde en çok işbirliğine dayalı paylaşımcı iletişim vardır. Özellikle il merkezi yüksek yaşam kalitesine sahip ilköğretim okulundaki öğretmenler velilerin kültürel düzeyinin yüksekliği ve bilinçli olmasından dolayı işbirliğine dayalı iletişimi

tercih etmektedir. İlçe merkezindeki öğretmenler de paylaşım ve işbirliğine önem vermektedirler.

Öğretmenin veliyle iletişimi belirleyen etkenler kodunda öğretmenler velinin kültürel düzeyini dikkate almaktadırlar. Velinin kültürel seviyesine göre iletişim kurma biçimi belirliyorlar. Herkesin anlayabileceği düzeye göre iletişim kurmaktadır.

Köy ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler velilerle daha samimi ortam içinde bulunduğundan iletişimlerini belirleyen etken içinde bulundukları samimi ortam olmuştur.

Bazı öğretmenler istenmeyen davranışların sınıfta ortaya çıkış biçimine göre veliyle iletişim kurmaktadır.

Bazı öğretmenler de ailenin değer önceliğine göre iletişim kurmaktadır. Ailenin değerleri öğretmenin kendileriyle iletişiminde öncelikli olmaktadır.

Öğretmenlerin veliyle iletişim kurma biçiminin farklılaşması koduna göre öğretmenler, okulun bulunduğu çevreye göre farklılaşacağını belirtmişlerdir.

Yine bazı öğretmenler hümanizmi ön plana çıkararak değişmezdi ifadesini kullanmışlardır. Bazı öğretmenler de başarıyı ön plana alarak, iletişim kurmaktadır. Başarılı öğrencinin ailesiyle farklı, başarısız öğrencinin ailesiyle farklı iletişim kurmaktadır.

Tablo 27. Değerler Eğitimi Temasına Göre Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	Alt Kodlar	Kodla ilgili Örnekler	f
Değerler Eğitimi	Yapılma Düzeyi	<i>Her zaman</i>	Değerler yaşamın bir parçasıdır. Her zaman olmalıdır	11
		<i>Bazı Zamanlar</i>	Yeri geldikçe yapıyoruz. O anda ihtiyaç oluyor o zaman yapıyoruz	14
		<i>Pek de fazla değil</i>	Benim bulunduğum okulda çok da fazla etki yapmadığı için pek fazla yapmıyorum	5
	Örnek	<i>Tutumsal</i>	Sınıfta herkesin kendisini eşit olarak görmesi sınıf içi adaleti getirir. Eşitlik benim hayat felsefem. Eşit olduğunu bilen insan kendini güvende hisseder. Güvenli insan zarar vermez. Yardımlaşma benim için önemlidir. Bir birlerine daha çok yakınlaşıyorlar. Dışlanan öğrenciyle teneffüste oyun oynuyorum	12
		<i>Duygusal</i>	Sevgi her şeyin başıdır. Sevgi olmadan saygı da olmaz adalet de olmaz Sevildiğini hisseden, sevmeyi de öğreniyor	4
		<i>Toplumsal</i>	Öğrencilerimin öncelikli olarak toplama faydalı olmasını istiyorum Kendisi için istediğini başkası için de isteme İnsan ilişkileri ilişkilerdeki tutarlık bir birine hoş görü ve saygılı davranmayı getirir.	9
		<i>Milli manevi</i>	Benim için milli ve manevi değerler önceliklidir. Vatanın olmadığı yerde gerisi hikâye dir.	5
	Değerlerin Etkisi	<i>İlişkileri geliştirme</i>	Ben daha öncelerde çalıştığım okullarda öğrencileri çok seviyordum. Onlarla oynuyor, etkinlikler yapıyordum. Bu okula geldiğimde öğrencileri sevdiğimi ancak onların beni sevmesine müsaade etmediğimi fark ettim. Şimdi öğrencilerin beni sevmesine izin veriyorum. Sınıf yönetiminde çok şey değişti	12
		<i>Kendine saygı</i>	Değerler öğrencinin kendine saygı duymasını sağlıyor. Kendisine saygı duyan öğrenci derste sıkılsa bile kendine göre etkinlik düzenleyerek, örneğin kitap okuyor, test çözüyor, istenmeyen öğrenci davranışı göstermekten kaçınıyor.	4
		<i>Özgüveni geliştirme</i>	.Gruplar ve toplumsal çatışmalar ortadan kalkar. Diğer şubede adaşım olan bir öğrenciye teneffüslerde hal hatır soruyordum, ona şakayla takılıyordum. Sınıflarında, öğretmeni kek dağıtırken öğrenciye okuma yazma bilmiyorsun diye o öğrenciye vermiyormuş. Çocuk sınıftan dışlanınca okula gelmek istememiş. Öğrenci rehberlik araştırma servisine gönderildi. Sınıf değişim raporu geldi. Ailesi benim sınıfa getirmek istedi. Konuyu sınıftaki öğrencilere sordum. Adaşımı kazanmak ve bunun için de kendilerinden yardımlarına ihtiyacım olduğunu belirttim. Öğrencilerim kabul etti. Öğrenciye eşit davrandık. Ben ve öğrencilerim destek verdik. Bir şeyler yapabileceğine inandı ve okula severek geliyor	14

Değerler Eğitimi	Yetersizlik Sebebi	<i>Aile yapısı1</i>	Bu okulun bulunduğu çevrede genelde ailenin kendi değeri yok. Öğrencinin istenmeyen davranışı ona göre normal bir davranış. “Eve dayak yer gelirsene evde seni pılcıtırırım ha!” Hiçbir yardım alamıyorum çünkü ailenin değerler eğitimine ihtiyacı var. Çocuğun ailesi içinde sevgi, saygı, adalet, demokrasi gibi değerler yaşanmıyor ki okul da ben ne yapayım?	11
		<i>Aile yapısı2</i>	Bölünmüş aile yapısı. Çocuk ya annenin ya da babanın yanında kalıyor. Her iki tarafta da çocuğa farklı değerler söylenebiliyor. Anne babayı, baba da anneyi kötülemek için bütün değerleri alt üst ediyor. Bazen da çocuk bunu fırsata çevirmek için her iki tarafı da kullanabiliyor.	6
		<i>Aile yapısı3</i>	Ben de bir öğrenci var. Baba, anneyi terk etmiş. Anne de çocuğu yuvaya bırakmış. O kadar ilgilenmeme rağmen fırsatını bulduğu an yapacağını yapıyor.	3
		<i>Sınıf ortamı</i>	Bazı sınıflarda özellikle sınava dayalı değerlerin bulunduğu ortamlarda bazı öğrenciler özellikle ön plana çıkarılırken bazıları da dışlanmaktadır. Dışlanan çocukta hangi değerlerin gelişmesini beklersin? Sevgi, saygı, eşitlik, demokrasi, adalet, eşitlik...	5
		<i>Sorunlu aile yapısı</i>	Kendisinin yardıma ihtiyacı olan bir aileden ben nasıl yardım isteyeyim ki? “Gölge etme başka ihsan istemem” diyebileceğim aileden yardım alamıyorum ki. Bu okula yeni geldiğimde arkadaşlarıyla kavga eden çocuğun ailesinden yardım istemeye gittiğimde baktım ki aile kendisi komşularıyla kavga ediyor.	5
	Aileden Yardım	<i>Kültürel destek</i>	Okulun değerleri ile evdeki değerlerin bir biriyle uyuşması konusunda ailelerden yardım istiyorum. Değerleri yüksek ailelerden yardım isteyerek diğer velileri de etkilemelerini istiyorum. Örneğin aileler olarak gün yapmaları. Ben katılmaya çalışıyorum.	11
		<i>İşbirliği</i>	Aileler, öğrencideki olumlu ya da olumsuz davranışları gözlemleyerek bilgi veriyor. Aile verilmek istenen değeri benimsiyorsa destek oluyor.	12
		<i>Öneri alma</i>	Veliler bilinçli ve ilgili olduğu için önerileriyle bize destek oluyor. Üniversitede öğretim üyesi olan bir velim, öğrenmeye çok ağırlık verdiğimi, biraz etkinliklere yönelmemi önerdi. Çocuklar arasındaki hırçınlığın azaldığını gördüm.	7

Tablo 27’de görüldüğü gibi değerler eğitimi temasına göre değerler eğitiminin yapılma düzeyi koduna bakıldığında öğretmenler bazı zamanlarda yeri geldikçe değerler eğitimi yapmaktadırlar. Yine buna yakın sayıda bir grup öğretmen de sınıf içi istenmeyen davranışların yönetimi için her zaman değerler eğitimine önem vererek değerle eğitimi yapmakta olduklarını belirtmişlerdir. Yaşam düzeyi düşük okullardaki öğretmenler bulundukları okulun çevresel yapısından dolayı pek fazla etki yapmadığına inandıklarından pek fazla değerler eğitimi yapmadıklarını belirtmişlerdir.

Eğitimde önceliğe alınan değerler koduna göre öğretmenler en çok tutumsal değerleri öne almaktadır. Eşitlik, adalet, saygı gibi değerlerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışların yönetiminde önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenler ikinci olarak toplumsal değerlere öncelik vermektedirler. Örneklemdaki dokuz öğretmen, insanın toplumsal varlık olduğu görüşünden esinlenerek toplumun kabul ettiği değerleri ön plana aldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden beşi milli ve manevi değerleri ön plana almışlardır. Bu grup öğretmenlere göre istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetebilmek için milli ve manevi değerler öncelikle öğretilmelidir.

Değerlerin sınıf yönetime etkisi koduna yönelik olarak araştırmaya katılan öğretmenlerden on ikisi, değerlerin öğrencide özgüveni geliştirdiğini belirtmişlerdir. Değerler eğitimi alan öğrenci veya değerlere göre kendisine ilgili davranılan öğrencilerin yalıtılmışlıktan kurtularak özgüveni artmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden onu, değerler eğitiminin istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetimine ilişkileri geliştirerek katkı sağlamaktadır. Sınıf içinde eşitlik adalet olduğu sürece öğrenciler de birbirine yaklaşacak, olumlu ilişkiler kurulacak görüşünü ortaya koymuşlardır.

Araştırmaya katılan beş öğretmen değerler eğitiminin katkısına inanmadıklarını belirtmişlerdir. Onlara göre çocuk her zaman çocuktur. Ayrıca okulun bulunduğu çevrede istenmeyen öğrenci davranışları normal bir davranış olarak değerlendiriliyorsa öğretmenin yapacağı bir şey olmadığını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden üçü sayısal olarak az olsa da nitelik olarak çok önemli bir konuya değinmişlerdir. Değerler eğitiminin öğrencide kendine saygı değerini oluşturduğunu; öğrencinin kendine saygı için istenmeyen davranış göstermemeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencinin değerler eğitimindeki yetersizlik nedenlerine yönelik olarak araştırmaya katılan öğretmenlerden on biri aile yapısı1 olarak belirtmişlerdir. Ailenin kendi değerleri olmadığı veya değerleri olumsuz anlamda olduğu için öğrencide de aileye paralel olarak değerler gelişmektedir. Özellikle il merkezi düşük yaşam seviyesine sahip ilköğretim okulunun tüm öğretmenleri ve il merkezi orta yaşam düzeyine sahip ilköğretim okulunun öğretmenlerinin bir kısmı ile ilçe merkezindeki ilköğretim okulunun öğretmenlerinin bir kısmı bu görüşü belirtmişlerdir. “ Okuldan dayak yer gelersen bir de ben döverim”, anlamında ifade kullanan ailenin çocuğuna yapacağınız pek bir şey olamaz diye görüş belirtmişlerdir.

Aile yapısı2 koduna göre; araştırmaya katılan öğretmenlerden altısı bölünmüş aile yapısının değerler eğitiminde yetersizlik sebebi olarak belirtmişlerdir. Çocuk iki arada bir derede kaldığı için değerleri oluşamıyor ya da olumsuz değerler gelişiyor.

Aile yapısı3’ü, değerler eğitiminde yetersizlik olarak belirten öğretmenler, bu çocukların terkedilmiş çocuklar olduğunu belirtmişlerdir. Bu çocuklar terk edildikleri için değerleri gelişemediğini belirtmişlerdir.

Değerlerdeki yetersizliklerinin sebebi ile ilgili olarak soruya öğretmenlerden beşi, sınıf ortamından kaynaklanan nedenleri göstermişlerdir. Sınıfta dışlanan öğrencide ne kadar değer oluşturabilirsın.

Tablo 28. Arkadaşlık Temasına Göre Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	Alt Kodlar	Kodla ilgili Örnekler	f
Arkadaşlık	Arkadaşlık Durumu	<i>Başarıya dayalı arkadaşlık</i>	Başarılı öğrenciler başarılı öğrencilerle arkadaş oluyor. Bir birleri arasında başarıya dayalı bir rekabet var. Bir birlerini incitmiyorlar. Aileler de bu gruplara göre bir birleriyle oturup kalkıyorlar.	5
		<i>Aile yapısına dayalı arkadaşlık</i>	Beşinci sınıftan itibaren ekonomik durumu iyi olan çocuklar birbiriyle arkadaş olmaya beraber oynamaya başlıyorlar Aileler arasındaki yarış rekabet öğrencilere de yansıyor. Bu rekabet arkadaşlıklarını olumsuz etkiliyor	4
		<i>Cinsiyete ve dönemsel özelliklere bağlı</i>	Daha önceki yıllarda olmayan kız-erkek farkı bu yıl farklılaşmaya başladı. Kızlar kızlarla, erkekler erkeklerle oynuyor.	7
		<i>Paylaşımaya dayalı</i>	Ben sınıfta öğrencilere eşit ve adaletli davrandığım için birlikte oynuyor, etkinlikler yapıyorlar	8
		<i>İyi olmasa da fena değil</i>	Bazı zamanlarda aralarında kavga ediyorlar, oyun oynarken tartışıyorlar	6
	Etkenler	<i>Öğretmen tutumu</i>	Öğretmen sınıfta herkese eşit, adaletli, sevgi ve saygıyla kucaklıyorsa öğrenciler de aynı tutumu sergiliyor. Örneğin başak bir okuldan bana nakil gelen başarı düzeyi düşük bir öğrenciyi sahiplendiğim için öğrenciler de sahiplendi. Ben onu dışlasaydım öğrenciler de onu dışlardı.	11
		<i>Sosyo-kültürel ve ekonomik yapı</i>	Ailelerin de telkiniyle öğrenciler ekonomik ve kültürel düzeylerine göre arkadaş grubu oluşturuyorlar	7
		<i>Başarıya dayalı</i>	Başarılı öğrenciler başarılı öğrencilerle, sporcu öğrenciler spora ilgi duyan öğrencilerle arkadaş oluyor.	6
		<i>Etnik farklılıklar</i>	Bizim okulumuzda farklı etnik gruplar olduğu için arkadaşlık bulundukları etnik kökene göre farklılaşmaktadır.	6

Tablo 28’de görüldüğü gibi sınıf içi arkadaşlık temasına göre arkadaşlık durumu ve arkadaşlık ilişkilerine etki eden etkenler olmak üzere iki koda ve alt kodlara ayrılmıştır. Araştırmaya katılan dört öğretmene göre arkadaşlıklar okul başarısına göre oluşuyor. Başarılı öğrenci başarılı öğrenciyle; başarısız öğrenci başarısız öğrenciyle arkadaşlık kuruyor.

Özellikle ilçe merkezinden araştırmaya katılan öğretmenler, beşinci sınıfla beraber öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumuna göre arkadaşlık kurduklarını belirtmişlerdir. Ekonomik durumu iyi olan öğrenciler birbirleriyle arkadaşlık kurarak oyunlarını beraber oynuyor. Özellikle beşinci sınıfla beraber belirginleşmeye başladığını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan altı öğretmen, arkadaşlıkların cinsiyete göre oluştuğunu belirtmişlerdir. Kız öğrenciler kızlarla, erkekler erkeklerle arkadaşlık kurmaktadırlar.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yedisi, kendilerinin herkese eşit davrandığını bu değeri sınıf içinde yaşatmaya gayret ettiği için paylaşıma dayalı arkadaşlık olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden beşi sınıf içinde fena olmasa da zaman zaman kavga etseler de iyi bir arkadaşlık olduğunu vurgulamışlardır.

Sınıf içi arkadaşlık ilişkilerini etkileyen etkenler koduna göre araştırmaya katılan on bir öğretmen, öğretmen tutumlarının etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen herkese eşit davranırsa arkadaşlıklar birbirine bağlı oluyor. Sınıfta bazı öğrenciler ön plana çıkartılıyor, bazı öğrenciler dışlanıyorsa sınıf içi kavga ve olumsuzluklar öne çıkıyor.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yedisi, ailelerin ekonomik ve kültürel düzeylerine göre arkadaşlık oluştuğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden altısı başarıya dayalı arkadaşlık olduğunu belirtmişlerdir. Başarılı başarıyla, başarısız, başarısızla arkadaş oluyor.

Yaşam düzeyi düşük ilköğretim okulundan araştırmaya katılan öğretmenler, okullarının farklı etnik yapı içermesinden dolayı arkadaşlıkların da etnik yapıya göre şekillendiğini belirtmişlerdir.

Aileden nasıl yardım alındığı koduna göre, araştırmanın örneklemini oluşturan on iki öğretmen işbirliği yaparak destek aldığını belirtmiştir. Öğretmenlerden on biri, kültürel destek aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden yedisi, özellikle çevresinin yaşam imkânları yüksek ilköğretim okulunun öğretmenleri kültürel seviyesi yüksek olan velilerden yardım aldıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 29. Öğretmenlerin Önerileri

Tema	Kod	Kodla ilgili Örnekler	f
Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Yönetebilmek İçin Öneriler	<i>İletişime Yönelik</i>	Aile ile bütün sorunlar konuşulabilmeli. Öğretmen her zaman öğrenci ve ailenin dilini konuşabilmeli. Onları anlayabilmeli. Sevgi dilini kullanabilmeli Öğretmen-öğrenci-veli iletişimi çok iyi geliştirilmeli	9
	<i>Pekiştirici1</i>	Öğrencilerin gösterdikleri olumlu davranışları ödüllendirilmeli. Cezadan çok ödüllendirilme yapılmalı	11
	<i>Pekiştirici2</i>	Cezalar yerinde ve etkin kullanılmalı	3
	<i>Yetkiye Dayalı</i>	Sınıf içinde öğretmenin yetkileri artırılmalı. Öğrenciye en ufak bir şey dediğinde ya medyaya manşet oluyorsun ya da soruşturma geçiriyorsun. Özellikle veliler bundan cesaret alarak en ufak bir şeyde soluğu valilikte alıyorlar.	4
	<i>Etkinliğe Dayalı</i>	Öğrencilerin ilgi düzeyi düşük olduğu için daha çabuk sıkılıyorlar. Can sıkıntısıyla arkadaşıyla konuşuyor, sıraları karalıyor, sınıf içinde geziniyor, alakasız sözlerle ortamı değiştirmeye çalışıyor. Derslerde etkinliklere yer verilirse öğrenciler enerjilerini kullanma şansı bulacağı, tek düzelik ortadan kalkacağı için istenmeyen öğrenci davranışları azalır. Öğrenci yeteneklerine, ilgilerine göre etkinliklere yönlendirilmeli Farklı davranışlar etkinlik ortağı ve bir parçası haline getirilmeli.	3
	<i>Değerler Eğitimi</i>	Empati kurdurulmalı, eşitlik, adalet, demokrasi, insan hakları, sevgi, saygı... gibi değerler geliştirilmeli	4
	<i>Aile Yardımına</i>	Ailelerin desteği alınmalı. Ailenin desteklemediği bir konunun başarıya ulaşması mümkün değildir. Ailelerle birlikte sıkı bir takip yapılmalı	4
	<i>Uyarı</i>	Davranışın olacağı hissedildiği an uyarılmalı ikaz edilmeli.	4
	<i>Öğretmen Tutumuna Yönelik</i>	Öğretmen sınıfta herkese eşit adaletli, sevgi, saygı, insan haklarının ön planda olduğu tutumlar sergilemeli. İmam cemaat olayı bu iyi bir örnektir. Sorunlu öğrencilerle arkadaşlık ortamı oluşturulmalı	4
	<i>Aile Eğitimi</i>	Velilere seminerler verilmeli	3

Tablo 29’da sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları yönetebilmekle ilgili önerileri öğretmenlere soruldu. Frekanslar araştırmadaki öğretmen sayıları değildir. Bir öğretmen birden fazla öneri sunabildiği için sunulan öneri sayısıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenler iletişime yönelik dokuz öneri sunmuştur. Yani öğretmenlerden dokuzu, iletişime yönelik öneride bulunmuştur. İletişime

açık olma, içinde bulunduğu toplumun dilini konuşabilme, onları anlayabilme, onların seviyesine inerek anlatabilmeyi, velilerle iletişimin önemini belirtmişlerdir.

Öğretmenler yine istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetebilmek için pekiştireçleri, pekiştireç1 diye adlandırıldığı şekilde kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Cezadan çok ödüllendirmeye önem verilmesini önermişlerdir.

Yine öğretmenler ikinci tür pekiştireç dediğimiz, cezaları yerinde kullanmayı önermişlerdir. Skinner'e göre ceza etkisini hemen gösterdiği için tercih edilmektedir (Akt. Senemoğlu, 2005). Öğretmenlerin ceza önerileri buradan kaynaklanmış olabilir. Doğan (2005) öğretmenlerle öğrenciler arasındaki birçok anlaşmazlıkların çözümünde, öğretmenin tatlı sert davranışının daha etkili olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerden dördü öğretmenin sınıf içi yönetsel etkisinin az olmasının sıkıntı oluşturduğunu belirtmişlerdir. Özellikle yüksek yaşam düzeyine sahip ilköğretim okulu çevresindeki öğretmenlerin önerilerine göre veliler sınıflara çok müdahil olmaktadır. Bu müdahale sınıf yönetimini olumsuz etkilemektedir. En ufak bir durumda ya Valiye ya da Milli Eğitim Müdürüne giderek sınıftaki dengeyi bozuyorlar.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden üçü, sınıf içinde etkinlik yapılmasını önermişlerdir. Öğrencilerin ilgi düzeylerinin düşük olduğunu bu nedenle yapılan etkinlikler sınıfı zinde tutacağı için etkinlik yapılmasını önermişlerdir. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olmamasına rağmen lisansüstü eğitime sahip öğretmenler bu öneriyi sunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden dördü, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetebilmek için değerlerin geliştirilmesini önermişlerdir. Onlara göre değere sahip öğrenci istenmeyen davranış göstermemeye gayret edecektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden dördü, sınıf içi istenmeyen davranışları iyi yönetebilmek için aile ile iyi iletişim kurulmasını önermişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden dördü, istenmeyen davranışların ortaya çıkacağı durumlar gözlemlenerek, önceden uyarıda bulunmayı önermiştir. Araştırmadaki gönüllü öğretmenlerden dördü, öğretmen tutumlarının istenmeyen davranışların yönetiminde etkili olduğunu

belirtmişlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin eşit tutumlar sergilemesini önermişlerdir. Yine öğretmenlerin üçü, ailenin eğitilmesini önermiştir.

Alt Problem 5'e ilişkin Bulgular

Tablo 30. Öğrenci Görüşlerine Sınıfta Alınan Kararlar Teması

Tema	Kod	Alt Kodlar	Kodla ilgili Örnekler	f
Karar Almayla İlgili	Karar Alma	<i>Her zaman</i>	Bizim sınıfımızda her zaman karar alınır	9
		<i>Ara sıra</i>	Bizim sınıfımızda ara sıra karar alınır. Bir yere gideceğimiz zaman falan	11
		<i>Yeri geldikçe</i>	Bazen sınıfta durumlar ortaya çıkıyor o zaman alıyoruz. Sınıfa kitap alacağımız zaman	21
		<i>Pek değil</i>	Bizim sınıfımızda kararları öğretmen verir.	9
	Belirleme Şekli	<i>Resmiyetçi</i>	Öğretmen sınıfta devlet bu kuralları koymuş biz de uyacağız diyor. Mesela okula geç gelmeyeceğiz	6
		<i>Öğretmen belirliyor</i>	Kuralları öğretmen kendisine göre belirliyor. Bize hemen hemen hiç sormaz	9
		<i>Yarı demokratik</i>	Öğretmenimiz bazı zamanlarda bize kararlarımızı sorar. Çoğunluk neye karar vermişse onu uygularız.	22
		<i>Demokratik</i>	Öğretmenimiz sınıfla ilgili kararlarda bizi bilgilendirir ve bize düşüncelerimizi sorar. Bizim kararımıza göre uygulanır. Kararımızın yanlış yönleri varsa bizi uyarır. Bizde uyarıyı dikkate alırız.	13
	Örnek Karar	<i>Etkinliklere yönelik</i>	Evvelki yıl pikniğe gidecektik. Öğretmenimiz “nereye gidelim?” diye sordu. Kemer Dağı’na gitmeye karar verdik. Dilbilgisi ve test çözümünün gününü Çarşamba olarak karar verdik.	26
		<i>İletişime yönelik</i>	Söz almadan konuşmama Başkasının sözünü kesmeme, söz hakkını alan, sözünü kestiği arkadaşına hediye alma	10
		<i>İhtiyaçlara yönelik</i>	Bu sene yardımcı kitap alacaktık. Öğretmenimiz bize hangi kitabı alalım diye danıştı. Bizim belirlediğimiz kitabı aldık. Sınıfımıza yansıtım makinesi almaya karar verdik.	8
		<i>Cezaya yönelik</i>	Ödevlerini üç defa yapmayana sınıfa börek getirme cezası verilmesini kararlaştırdık.	4
		<i>Şuan aklıma gelmiyor</i>	Şu anda aklıma gelmiyor.	2

Kararlar Almayla İlgili	Kararların Öğrencilere Danışılması	<i>Değerli</i>	Bir gün ders esnasında öğretmenimiz hazırlanacak etkinliğin nasıl olması konusunda düşüncelerimizi sormuştu. Ben önerimi sundum siz de güzel diyerek sınıfın görüşüne sordunuz. Sınıf kabul edince kendime güven geldi ve değerli olduğumu hissettim. Sınıfımızı boyatırken öğretmenimiz rengini bize soruyor. O zaman kendimin değerli olduğunu hissediyorum	17
		<i>Güven</i>	Önceleri kızar diye fikrimi söylemekten çekiniyordum. Piknik yerini biz seçince fikirlerimize değer veriliyor diye kendime daha çok güven geldi. Alınan kararlarda benim de katkımın olması bana güven veriyor. Bir gün dersle ilgili bir etkinlik hazırlanacaktı. Bize fikirlerimi sordu. Görüşlerimizi aldı. Benim söylediğimi uyguladı. Katkı sağladığım için kendime güven geldi. Kendimi yetiştirmiş gibi hissediyorum. Kitap okumada kura çekilmesini önerdim. Öğretmen kabul etti. Kendime güven geldi	13
		<i>Sevgiyi hissetme</i>	Benim de fikrimin alınmasına seviniyorum. Öğretmen grafik çizerken fikrimi söyledim. Öğretmen bana öyle bir baktı ki iliklerime kadar sevgiyi hissettim. Bana” olur” dedi. Sevmek ne kadar güzel bir şeymiş. Öğretmenim bizimle konuşurken gülerek bizimle konuşuyor. Bize bıkkınlık ve nefret cümleleri kurmuyor. Çok yakın sevgi dili ile konuşuyor. Kızdırmıyor, nefret etmiyor	10
		<i>Eşitlik ve adaleti</i>	Sınıfta bizimde görüşlerimiz alınınca kendimin eşit olduğunu düşünüyorum. Karar da benim bir oyum ve etkim var Öğretmenimin demokratik davranması beni çok mutlu ediyor. Herkes sınıfta kendini eşit hissediyor	5
		<i>Böyle bir şey olmuyor</i>	Bizim de fikrimizi sorması iyi olurdu ancak biz kitap okumak istiyoruz ama öğretmen hep matematik işliyor.	5

Tablo 30’a göre sınıf içinde karar almayla ilgili beş kod oluşmuştur. Beş koda bağlı alt kodlar oluşmuştur.

Karar alma durumu dört alt koddan oluşmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerden dokuzu sınıflarında her zaman karar alındığını belirtmişlerdir. Öğrencilerden on biri sınıflarında ara sıra karar alındığını belirtmişlerdir. Yine

öğrencilerin yirmi biri, sınıflarında yeri geldikçe karar alındığını belirtmişlerdir. Ortaya çıkan durumlara göre karar alındığını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerden dokuzu sınıfta kararları öğretmenin karar verdiğini belirtmişlerdir. Özellikle yaşam düzeyi düşük ilköğretim okulu öğrencileri bu görüşü belirtmişlerdir. Sarı'nın (2007) araştırması bulguyu desteklemektedir. Sarı'nın araştırmasında yaşam kalitesi yüksek ilköğretim okulunun öğretmeni, yaşam kalitesi düşük okuldaki öğretmene göre daha demokratik davrandığını bulmuştur.

Kuralların belirleme şekliyle ilgili koda ait alt kod olarak öğrenciler sınıfta kararların resmi kurallara göre belirlendiğini belirtmiştir. Sınıf kuralları yönetmeliklere göre belirlenmektedir.

Araştırmaya katılan özellikle yaşam düzeyi düşük ilköğretim okulunda okuyan öğrenciler sınıfta kararları öğretmenin kendinin aldığını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yirmi ikisi, sınıflarında yarı demokratik biçimde karar alındığını belirtmişlerdir. Öğretmen bazı durumlarda kuralları öğrencilere danışmaktadır. Öğretmen, bazen öğrencilere danışırken bazı zamanda da kendisi vermektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerden on üçü, sınıflarında kuralların demokratik biçimde alındığını belirtmişlerdir. Verilen kararlar ilgili sorumluluğu da öğrencilere vermektedir.

Sınıfta alınan kararlara örnek verilmesi istendiğinde öğrencilerin tamamı önce sınıf başkanını seçmeyi söylediler. Sınıf başkanını seçmenin karar değil kural olduğu açıklandı. Daha sonra örnek karara yönelik olarak öğrencilerden yirmi altısı, etkinliklere yönelik kararlar göstermişlerdir. Bunların çoğunluğunu da geziye gidileceği zaman yer belirleme oluşturmuştur.

Örnek kararlar ilgili olarak araştırmaya katılan öğrencilerden onu, iletişime yönelik örnekler vermişlerdir. Söz alma, izin alma gibi örnekleri vermişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerden sekizi, örnek karar olarak ihtiyaçlara yönelik kararlara örnek vermişlerdir. Alınacak yardımcı kitapların belirlenmesi en çok verilen örnek olmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerden dördü, cezaya yönelik örnekler vermişlerdir. Ödevlerini yapmayanlara verilen

cezalar daha çok örnek olarak gösterilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerden ikisi, alınan kararlara örnek verememiştir.

Kararların kendilerine danışılmasıyla ilgili hissedilen duygu koduna göre, araştırmaya katılan öğrencilerden on yedisi, kendilerini değerli hissettiklerini belirtmişlerdir. Kendilerine önem verildiğini düşündüğü için değer duygusunun oluştuğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfla ilgili kararlarda kendilerine danışılmasıyla ilgili oluşan duygulardan birisi de güven duygusudur. Öğrencilerden onu, kararlar da kendilerinin de payının olmasının güven duygusunu etkilemektedir. Güven duygusunun okul başarılarına katkı sağladıklarını da belirtmişlerdir. Sınıfla ilgili kararlarda kendilerine danışılması ile öğrencilere sevgi hissettirmektedir. Kendilerinin sevildiğini hissetmeleri onlarda adanmışlık duygusunu geliştirmektedir. Eşitlik ve adalet duygusu öğrencilerin hissettikleri duygulardan biridir. Sınıfla ilgili kararlarda kendilerinin de görüşlerinin sorulması öğrencilerin sınıf içinde kendilerini eşit hissetmelerini sağlamaktadır. Öğrencilerden beşi, herhangi bir duygu oluşturmadığını belirtmişlerdir. Öğrenciler karar belirtseler de öğretmen dinlemediğini kararları kendisinin verdiğini belirtmişlerdir.

Tablo 31. İletişim Temasıyla İlgili Öğrenci Görüşleri

Tema	Kod	Alt Kodlar	Kodla ilgili Örnekler	f
İletişim	İletişim Biçimi	<i>Sevgi dili</i>	Öğretmenimiz bizimle konuşurken sözlerinden ve bakışlarından sevgi dökülür. Öğretmenimiz başımı okşayarak bizi sever. Bizimle, sorunlarımızla ilgilenir. Düşüncelerimizi sorar ve bize sevgisini hiç esirgemez	7
		<i>Birebir görüşme</i>	Öğretmenimiz bizi karşısına alarak konuşur. Bizimle teneffüste derslerimiz hakkında konuşur.	18
		<i>Esprili dili</i>	Öğretmenimiz en sıkıntılı anımızda bile esprili yaparak bizi rahatlatır. Öğretmenimizin kızması bile esprilidir.	4
		<i>Seviyemize göre dostça ve arkadaşça</i>	Öğretmenimiz bizimle konuşurken dostça ve arkadaşça bizim seviyemize inerek bizim anlayabileceğimiz şekilde konuşuyor. Öğretmen hep konuşarak değil bazen bakışıyla bazen başımı okşayarak iletişim kuruyor. Öğretmenim benimle arkadaşça iletişim kurar. Konuştuklarımızı da asla başkasına anlatmaz.	10
		<i>Bağırarak</i>	Öğretmenimiz biz yaramazlık yaptığımız için bağırarak konuşur. Özellikle erkekler güzel sözlerden anlamıyor.	11
	Örnek İletişim	<i>Öğrenciyi Anlamaya Yönelik</i>	Ders anlatırken öğrencinin görüşlerine değer vermesi ve bunu bize söylemesi. Bize ceza vermek yerine bize doğrusunu anlatarak anlamamıza yardımcı oluyor. Bizim hissettiklerimizi de anlamaya çalışıyor.	8
		<i>Seviyeye Göre</i>	Sınavlarda heyecanlanıyorum. Öğretmenim benimle konuşarak beni rahatlatıyor. Gereksinimi açıklaması beni etkiliyor. Bizlere iyimser yaklaşıyor. Matematik dersindeydik hasta olduğum için birkaç gün okula gelmemiştim. Bana soru sordu. Anlayamayınca bana hepsini anlayacağım şekilde anlattı. Pencere kenarında oturanlar iyi grup onlarla daha farklı konuşuyor	11
		<i>Cinsiyete Göre</i>	Öğretmenim kızınca erkekleri dövüyor, kızlara bağırıyor. Erkekler şımarık olduğu için onlara bağırıyor, kızıyor	7
		<i>Kopma</i>	Şu an aklıma gelmiyor, hatırlayamıyorum	3
		<i>Esprili</i>	Bize çok güzel ders anlatır. Dersten sıkılmaya başladığımız an şaka yaparak bizi rahatlatır. Kızması bile esprili ya ona bayılıyorum.	4
		<i>Davranışa yönelik</i>	Kendi öğretmenim gibi sevgiyle yaklaşırdım. Onlar ödevleri yapmayınca bağırırdım. Öğretmenim gibi herkese eşit davranırdım. Sınıfın düzenini bozanlara karşı onlarla birebir konuşarak onun davranışlarını düzeltmeye çalışıyor. Ben sınıfın düzenini benimle konuşuyor. Harçlığım olmadığında vererek beni düzeltiyor. Onun için öğretmenimi çok seviyorum. O ne derse onu yaparım	10

İletişim	Örnek	Kucaklayıcı	Öğretmenim gibi tatlı dilli olmak isterim Öğretmenim benimle konuşurken sınırsız sarıldığımı hissediyorum ve bıkkınlık ve nefret cümleleri kurmuyor.	7
	İstenmeyen Öğrenci Davranışları	Uyarı1	Önce uyarıyor olmaması için söz alıyor. Devam ederse dışarı atıyor. Şiddet uygulamıyor. Uyarıyor, daha çok tekrarlırsa dışarı çıkmama cezası veriyor. Bazen uyarıyor, bazen kızıyor, sınıfa börek getirme cezası veriyor.	10
		Uyarı2	Önce sözle uyarıyor. Olmayınca ona ağır ceza veriyor, bazen de dövüyor. Geçen gün Tolga yaramazlık yapmaya başladı. Yeliz'in saçını çekiyordu. Öğretmenim yapma diye uyardı. Yine yaptı. Bu kez bağırды. Yine devam edince kulaklarını çekti onu müdüre götürdü. Önce uyarıyor, olmadı kapının önünde bekletiyor. Daha sonra müdüre götürüyor. Müdür de onları dövüyor. Birkaç kez bana da aynısını yaptı da oradan biliyorum.	13
		Onarıcı	Üzülüyor, niçin böyle davrandığımızın nedenlerini bize buldurmaya çalışıyor. Önce herkesin sorununu dinler, sonra bize fikirlerimizi sorarak çözüm üretmeye çalışır. Eğer çözüm üretilmezse aileyi çağırıyor. Daha da çözüm bulamazsa idareye gidiyor. Bize yaşamdan bolca örnek vererek onurumuzu korumamıza yardımcı oluyor. Başka sınıflar bizi şikâyet etmesin diyor. Davranışları güzelleştirince yıldız veriyor. Uyarıyor, yaramazlık yapmamalarının nedenlerini anlatıyor. Onlara sorumluluk vererek sınıfın bir parçası haline getiriyor.	14
		Yıkıcı	Bize bağırıp çağırıyor. Sınıfta tahtaya sırtımızı döndürerek tek ayaküstünde bekletiyor. Bize arkadaşlarımızın içinde bağırıp çağırıyor, hakaret ediyor, onurumuzu kırıyor. Çok kızdığı zaman dersten atıyor. İki gün önce iki kişi kavga etmişti. Onları tahtanın önünde kafalarını tokuşturdu. Sonrada dersin sonuna kadar ayaküstünde bekletti	13

İletişim	Öğretmen Denirmesini İstedici Tepki	<i>Ceza</i>	Ceza vermesini istiyorum. Ceza vermeyince uslanmıyorlar. Bizim sınıfta Ali var ceza almayınca çok yaramazlık yapıyor. Öğretmen teneffüse çıkarmayınca aklı başına geliyor.	10
		<i>Bağırma</i>	Bize bağırsın bize bağırmanın yaramazlıklarla baş edilmiyor. Öğretmen bir gürleyince sınıfta herkes sus pus oluyor.	15
		<i>Uyarı1</i>	Onlarla konuşsun onları uyarsın biraz da kızsın. Kızınca hatasını anlasın	7
		<i>Uyarı2</i>	Onları önce uyarsın. Olmayınca ceza versin. Daha olmayınca müdüre götürsün. Müdür cezasını iyi verir. Bağırsın çağırsın, kızsın, hareket devam ederse tokat atsin.	8
		<i>Onarıcı</i>	Onlarla güzelce konuşsun sorunlarını anlamaya çalışsın. Onları dışlamasın, hakaret etmesin. Dayağın ve cezanın çözüm olmadığını düşünüyorum. Öğretmenimizin bize kendisinin örnek olmasını ya da iyi örnekler göstermesini isterim. Öğretmenimin yaramaz arkadaşımıza sorumluluk vermesini isterim. Sevgi ile yaklaşarak nedenini öğrenerek bir daha yapmaması gerektiğini anlatmasını isterim. Bizim sınıfta Yaşar var. Geçen ay çok yaramazlık yapmaya başlamıştı. Öğretmenim ona yardım etmek istediğini söyledi. Yaşar'ın annesi ile babası kavga etmişler boşanacaklarmış. Öğretmenim sözü dinlenen birkaç anneye giderek Yaşar'ın ailesi ile görüştü ve onların durumunu düzeltti.	10

Tablo 31’de görüldüğü gibi iletişim temasına göre iletişim kurma biçimi, örnek iletişim ve istenmeyen davranışları engellemeye yönelik kodları oluşmuştur. Bu kodlara göre oluşan alt kodlar oluşmuştur. Alt kodlara göre değerlendirme yapılmıştır. Bu alt kodlardan sevgi dili alt kodunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan yedi öğrenci, öğretmenlerinin sevgi ifade eden yaklaşım sergilediklerini ortaya koymuşlardır. İletişim kurma şekillerinden birisi de birebir görüşmedir. Araştırmaya katılan on sekiz öğrenci, öğretmenlerinin kendileriyle birebir görüştiklerini belirtmişlerdir. Ortaya çıkan durumlarla ilgili öğrencilerle karşılıklı konuşmayı tercih etmektedirler. Öğrencilerden dördüne göre öğretmenlerin iletişim kurma biçimlerinden birisi de espri dilidir. Öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerine espri yaparak ortamı rahatlattıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan on öğrenciye göre, öğretmenleri kendilerinin seviyelerine inerek dostça ve samimi bir iletişim biçimiyle yaklaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerinin bu yaklaşımının

kendilerinde güven duygusunu geliştirdiği vurgulamışlardır. On bir ğrenci, ğretmenlerinin kendileriyle bağırarak iletişim kurduğunu ifade ettiler. Özellikle kız öğrenciler bağırarak konuşmadan olumsuz etkilendiklerini vurgulamışlardır.

İletişim temasının bir başka kodu öğretmenin, öğrenciler tarafından örnek alınan iletişim şeklidir. Bu kod çerçevesinde oluşan alt kodlardan öğrenciyi anlamaya yönelik iletişim şeklidir. Araştırmaya katılan öğrencilerden sekizi, öğretmenin kendisini anlamaya yönelik iletişim biçimini örnek almaktadır. Seviyeye göre iletişim, öğrencilerden on biri, ğretmenlerinin bu biçimde iletişim kurmasını örnek almaktadır. Özellikle anlatılanların gerekçesinin anlatılması öğrencileri oldukça etkilemektedir. Öğrenci daha iyi anladığı için davranış geliştirme açısından etkili olduklarını belirtmektedir. Özellikle kız öğrencilerin belirttiği iletişim rneği de öğretmenin erkek öğrencilere karşı bağırması, Bu dönemde kız-erkek ayrımının belirginleşmesinin bir örneğidir. Öğretmenler cinsiyete göre iletişim kurmaktadırlar. Kız ğrencilere daha yumuşak davranırken; erkek öğrencilere daha sert davranabilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerden onu, ğretmenlerinin davranışa yönelik iletişim kurmalarını örnek almışlardır. Araştırmaya katılan öğrencilerden yedisi de, ğretmenlerinin kucaklayıcı iletişim yönteminden etkilendiklerini belirtmişlerdir. ğretmenlerinin iletişimindeki sıcaklık öğrencilerde etkili olmaktadır. Araştırmaya katılan dört ğrenci, ğretmenlerinin şakacı, espri biçiminde iletişim kurmasından etkilenmektedir. Öğrencilerin sıkıldığı bir zamanda yapılan şaka istenmeyen davranışların da azalmasını etkileyebilir. Ginott modelini uyguladıkları söylenebilir. Ginott modelinde örnek olmaya yönelik etkinlikler bulunmaktadır. Araştırmaya katılan  ğrenci, ğretmenlerinin örnek olabilecek iletişimini hatırlayamamışlardır.

İstenmeyen davranışları engellemek amacıyla kurulan iletişim koduna yönelik olarak araştırmaya katılan öğrenciler en çok öğretmenlerin onarıcı disiplin yaklaşımını gösterdiğini belirtmişlerdir. Öğretmen cezalandırmaktan çok davranışın nedenini anlamaya çalışarak sorunu çözmeye yönelmektedir. İnsanlar arası ilişkiler modeline göre davrandıkları söylenebilir. Yine istenmeyen ğrenci davranışlarının yönetimiyle ilgili olarak öğretmenlerin

iletişim yöntemlerinden birisi de uyarıl diye nitelendirilen uyarı şeklidir. On öğrenciye göre öğretmen, önce uyarıyor. Devamında bazı yaptırımlar ve mahrum bırakmalar uygulayabiliyor. Öğretmenler bu yöntemleriyle Dobson modelinin bir bölümünü uygulamaktadır. Araştırmaya katılan on üç öğrenci, öğretmenlerinin önce uyardığı, devamında sorunun çözümü için okul idaresine götürdüğü veya ceza olarak nitelendirilebilecek, dövme, dışarı atma, tek ayaküstünde bekletme gibi yöntemler kullandığını belirtmişlerdir. Korkutma yoluyla engelleme yaklaşımını tercih ettikleri söylenebilir. Dışarı atmakla da yalıtma yapmaktadırlar. Özellikle çevresinin yaşam seviyesi düşük olan okul ile köy ilköğretim okulu öğrencileri bu görüşü belirtmişlerdir. Öğrencilerin on üçü, öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen davranışların yönetimine yönelik olarak bağırma-çığırma, şiddet uygulama gibi yıkıcı iletişim yöntemini uyguladıklarını belirtmişlerdir.

İletişim teması çerçevesinde; öğretmeninizin istenmeyen davranışlara karşı nasıl bir tutum sergilemesini isterdin? Sorusuna cevap, tepki koduna bağlı olarak öğrencilerden on beşi, öğretmenin bağırmasını istemiştir. Bağırmayınca istenmeyen davranışların düzelmeyeceğini vurgulamışlardır. Yine araştırmaya katılan öğrencilerden onu, öğretmenin ceza vermesini istemiştir. Yine bu öğrenciler sınıflarında yaramaz öğrencilerin ancak cezadan anladığını belirtmişlerdir. Özellikle çevresinin yaşam düzeyi düşük ve köy ilköğretim okulunda okuyan öğrenciler bu görüşü belirtmişlerdir. Buna karşılık olarak da on öğrenci öğretmenlerinin onarıcı bir tutum sergilemesini istemiştir. Bu öğrencilere göre istenmeyen davranışların mutlaka bir nedeni vardır. Cezalar bu sorunu çözümüyor. Sınıf içi istenmeyen davranış gösteren öğrencilerle konuşarak onları anlamaya çalışmasını ve sorunun da birlikte çözülmesini istiyorlar. Bu görüş okulun bulunduğu çevreye göre farklılaşmamaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerden yedisi, uyarıl diye alt kodu oluşturan yöntem olarak sınıf içi istenmeyen davranış gösteren öğrencinin önce uyarılmasını sonra da bağırılarak hatasını anlamasını sağlanması istemiştir. Buna karşılık olarak araştırmanın örneklemini oluşturan sekiz öğrenci uyarı2 diye alt kod olarak kodlanan önce uyarı,

devamında ya öğretmen dayakla cezalandırsın, ya da okul yönetimine giderek cezayı onların vermesini istemektedir.

Tablo 32. Etkinlik Temasıyla İlgili Öğrenci Görüşleri

Tema	Kod	Alt Kodlar	Kodla ilgili Örnekler	f
Etkinlik	Engelleme	<i>Uygun zaman</i>	Yerinde, uygun zamanında yapınca yaramazlıkları, engeller. İstenmeyen davranışları engelliyor. Sürekli olunca sıkılıyoruz yerinde ve zamanında olmalı	4
		<i>Azaltır</i>	Yaramazlıkları azaltır. Çünkü dikkat derse toplandığı için yaramazlık yapmayı hiç ama hiç düşünmem. Etkinlik yapıldığında dersin önemi ortaya çıkıyor. Derslerle çok ilgilenildiği için istenmeyen davranışlar azalıyor.	17
		<i>Can sıkıntısı</i>	Etkinlik yapınca can sıkıntısı gidince derse sevmeye başlarız. Benim uykum gelmez. Dersteki birçok istenmeyen davranışlar canımızın sıkıntısından kaynaklanıyor. Etkinlikler can sıkıntısını azaltınca istenmeyen davranışlar olmaz.	16
		<i>Katılımı artırır</i>	Çocukların ilgisini çekeceği için derse katılım çoğalır. Derse katılım olunca da yaramazlıklar azalır Öğretmenimizin yaptığı etkinlik ilgimi çektiği için daha çok derse katılıyorum.	8
		<i>Yeterli</i>	Bazen gereğinden fazla yapıyor o zaman işin tadı kaçıyor.	5
	Derlerin Neşeli Geçmesinin Etkisi	<i>Derse bağlanma</i>	O dersi daha çok seviyorum o derse daha çok bağlanıyorum. Mutlu olduğum için o derse daha çok ilgi duyuyorum ve bağlanıyorum, kendime daha çok dikkat ediyorum. Derse daha çok katılıyor uyumuyorum.	16
		<i>Öğretmene bağlanma</i>	Dersi çok sevdiğim ve neşeli işlettiği için öğretmene daha çok bağlanıyorum. Bizi düşünüyor diye öğretmene daha çok bağlanıyorum	10
		<i>Anlama</i>	Dersi daha iyi anlıyorum. Anladığım için o derse daha çok katılmak istiyorum Mesela öğretmenimiz tiyatro yaptırdı hem eğlendik hem zamanımız güzel geçti. Dersi seviyorum öğrenmeye daha istekli oluyorum. Türkçe dersinde öğretmen bize etkinliği canlandırttı. Ben Mehmetçik olmuştum. O dersi daha iyi anladım Derslerime yansıyor başarımlar artıyor.	17
		<i>Mutluluğun paylaşımı</i>	Yaşadığım mutluluğu ailemle, günlüğüme yazarak, diğer sınıflardaki arkadaşlarımla paylaşıyorum. Okula severek geliyorum Dersleri daha iyi anladığım için mutlu oluyorum. O anda dertliysem dertlerimi unutuyorum. Sınıf içinde istenmeyen davranışlar yapmıyorum	7

Etkinlik	Öğrencileri En Çok Sıkıyanlar	<i>Çok yazı yazma</i>	Çok yazı yazmaktan bunalıyoruz. Öğretmenimiz bize sürekli deftere yazı yazdırıyor. Bazen kolumun koptuğunu hissediyorum. İşte o an bana sıkıntılar basıyor. Çok ödev veriliyor. Günde 6,7,8, ödev oluyor.	6
		<i>Anlayamama</i>	Dersi anlayamadığım zaman dersi çok sıkılıyorum. Öğretmen geçen gün matematikten alanları bulduruyordu. Konuyu anlamadım. Öğretmene söyledim. “Dinlemezsen anlamazsın!” diye bana bağırdı. Çok sıkıldım ben de camı açarak dışarıdaki arkadaşlara teneffüste maç yapalım diye bağırdım. Bir de derin derin nefes aldım yerime oturdum	11
		<i>Aynı konunun tekrarı</i>	Öğretmenimiz sürekli aynı konuları tekrar ettiği zaman çok sıkılıyoruz	8
		<i>Monoton Yöntemler</i>	Öğretmen sınıfta hep aynı şekilde dersi anlatıyor. Arkadaşlarımız kitap okurken hep aynı ses tonuyla okuyor. Öğretmen bazen “okuyun” diyerek dersi beş, on dakikalığına bırakıp gidiyor o zaman çok sıkılıyorum	12
		<i>Ders değişimi</i>	Bizim öğretmen daha çok matematik yapıyor. Tam bizim rahatlayacağımız derslerde matematik yapıyor. Geçen gün beden eğitimi dersinde matematik yaptı. Aman Allah’ım ders değil işkenceydi. Hep o Şükran ile Mert yüzünden oluyor. “Öğretmenim matematik yapalım” diyorlar. Öğretmen de onların sözüne bakıyor	8
		<i>Arkadaşların davranışı</i>	Arkadaşlarımın çok konuşarak dersi bölmesidir. Bir arkadaşımız var çok sık tuvalete gidiyor.	5
	Sıkıldığında Yapılanlar	<i>Yanımdaki arkadaşıyla sohbet</i>	Yanımdaki arkadaşım ile veya grup olarak konuşuyoruz. Teneffüste ne yapacağımızı veya izlediğimiz bir filmi anlatıyoruz.	13
		<i>Ortamdan kurtulma</i>	Bazen tuvaleti bazen başka bir şeyi bahane ederek dışarı çıkıyorum. Camı açıp dışarı bakıyorum. Zilin çalmasını dört gözle bekliyorum. Zil çalınca da tüfekten kurşun atılmış gibi bahçeye koşuyorum	7
		<i>Anksiyete</i>	Kalem ısırma gibi, önlüğünün yakasını ağzına almak gibi, (Bu davranışlar öğrencinin ifade edemediği davranışlardır)	7
		<i>Nesnelerle uğraşma</i>	Durmadan sıraları karalıyorum. Canımın sıkıntısını oradan çıkartıyorum. Yoksa arkadaşlarımdan birisine zarar vereceğim. Kâğıt katlıyorum, çeşitli şekiller oluşturuyorum. Elimdeki kalemi çevirip duruyorum	11
		<i>Ortamı değiştirme</i>	Ortaya tartışma yaratacak dersle alakası olmayan bir laf atıyorum. Arkadaşlar gülüşüyor, dersi kaynatıyorum	8
		<i>Uyuma</i>	Kafayı vurup yatıyorum. Bu sayede oradan biraz uzaklaşıyorum.	3
		<i>Kendine saygı</i>	Derste çok sıkılmama rağmen kendime saygı açısından ya sessizce bekliyorum ya da kitap okuyor, test çözüyorum.	2

Etkinlik	Neler Yapılmasını İstersin	<i>Öğrenme-öğretmeye yönelik etkinlik</i>	O dersle ilgili etkinlik yapılmasını isterim. Drama gibi etkinliklerin yapılmasını isterim. Çünkü beni uyanık tutuyor, derse daha çok katılıyorum Neşeli sözler söylemesini, bize etkinlik yaptırmasını isterim. Dersi canlandıracak, hareketlendirecek etkinlikler yapılmasını isterim Etkinlik yapmayı, biz biraz sonra televizyon izleyeceğiz. Anılarını anlatmasını, şiir okumasını isterim.	27
		<i>Eğlendirmeye yönelik etkinlik</i>	Öğretmenimiz bize şaka yapsın, şarkı söyletsin, bizi eğlensin Bize fıkra anlatarak güldürmesini isterim. Oyun oynansın. Bir çocuk olarak oyun oynamak benim en önemli ihtiyaçlarımdan. Lütfen bu elimden alınmasın.	13
		<i>Ortamdan uzaklaşma</i>	Bizi bahçeye çıkarsın, bahçede oynatsın. Dersi başka bir yerde işleyelim. Örneğin dün hava çok güzeldi. Dersimiz fendi. Öğretmen bizi bahçeye çıkararak dersi orada işledi. Nasıl mutlu oldum.	10

Tablo 32’de etkinlik temasıyla ilgili olarak kodlar ve alt kodlar oluşturuldu. Bu kodlardan etkinliğin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını engellemeyle ilgili olarak araştırmaya katılan öğrencilerin on yedisi dersin bütünü içinde yapılan etkinliklerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını azaltacağını belirtirken; öğrencilerin on altısı da can sıkıntılarını gidereceğini belirtmişlerdir. Doğal olarak can sıkıntısı, bir sonraki tabloda da görüleceği gibi istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerinden birisidir. Can sıkıntısı olmayan öğrenci daha az istenmeyen öğrenci davranışlarını gösterecektir. Araştırmaya katılan elli öğrenciden otuz üçü bu görüşü belirttiğine göre ders zili çaldığı zamandan teneffüs zili çaldığı esnaya kadar yapılan etkinlikler istenmeyen davranışları engellemektedir. Bu görüş halen uygulanmakta olan yapılandırmacı öğrenmenin önemini ortaya koymaktadır. Yapılandırmacı öğrenme modelini incelediğimizde etkinlik temelli olduğunu görebiliriz. Öğrenci bilgiyi etkinlikler yoluyla yapılandırmaktadır. Bu sonuca göre yapılandırmacı öğrenmenin felsefesi öğretmenler ve veliler tarafından yeterince anlaşılabilirdiğinde, sınıf içi istenmeyen davranışların da azalacağı söylenebilir. Araştırmacının 2005–2010 il program değerlendirme

komisyonundaki görevi sürecinde öğretmenlerin en çok şikâyet ettikleri konunun; kitaplarda bilgi yok, kitapların içi boş, görüşü olmuştur. Bu durumda yapılandırmacı öğrenmenin anlaşılamadığı söylenebilir. Bu nedenle hâlâ yapılandırılmış bilgiler içeren yardımcı kaynaklar önemle temin edilmeye çalışılmaktadır. Önceki tabloda karar almayla ilgili örnek verilmesi istendiğinde öğrencilerin önemli bir kısmı sınıfa yardımcı kaynak alınmayla ilgili kararı örnek vermişlerdir. Bu da öğretmenlerin bir kısmının, öğretmen merkezlikten kurtulamadıklarını göstermektedir. Derslerde öğrenenin aktif olduğu etkinlikten çok öğretmenin merkez olduğu yöntemler kullanıldığında istenmeyen davranışların da beraberinde geleceği söylenebilir. Yine araştırmaya katılan öğrencilerden yedisi de, arkadaşlarını destekler manada görüş belirtmişlerdir. Bu öğrencilere göre; ders bütününde yapılan etkinlikler derslere katılımı artırır. Derse katılımın olduğu ortamlarda sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının azalacağı söylenebilir. Derse motive olan öğrenci başkasını rahatsız etmeyi pek düşünmez. Kendisi için de olumsuz davranışlarından kaçınır. Araştırmaya katılan öğrencilerden dördü, etkinliklerin yerinde ve zamanında yapılmasına dikkat çekmişlerdir. Derslerde sürekli etkinlikler yapılmasının dersin kontrolünü kaçırabileceğini belirtmişlerdir. Yine araştırmaya katılan öğrencilerden beşi, bazen işin tadı kaçıyor, diyerek arkadaşlarını desteklemişlerdir. Etkinlikler dersin bir bölümünde bilgiyi yapılandırmaya yönelik olarak yapıldığında faydalı olabilmektedir. Dersin tamamına yayıldığında işin tadını kaçırabiliyor. Öğrencilere ilgi çekmeyle öğrenme-öğretmeye yönelik etkinliğin farkının iyi anlatılması gerektiği söylenebilir. Tıpkı ilaçlar gibi dozundan fazla kullanıldığında yan etkisi ortaya çıkabiliyor.

Derslerin neşeli geçmesinin öğrencilere etkisi koduna göre öğrencilerin on yedisi dersi daha iyi anladıklarını on altısı da, derse daha çok bağlandıklarını belirtmişlerdir. Wojcikiewicz'in (2007) araştırması bulguyu desteklemektedir. Araştırmada, öğrenciler, düşüncelerini geliştirebilmek için etkinliklerle anlayıncaya kadar konun anlatılmasını istedikleri bulunmuştur. Derslerin neşeli geçmesi, yani öğretmenin şaka ve esprili oluşu, etkinliklerin yerinde ve zamanında yapılması öğrencinin derse karşı ilgisini artırmaktadır. Derse ilgisi

artan öğrenci dersi daha çok seviyor, dersi daha iyi anlayabiliyor. Derse ilgi duyan öğrenci, derse, öğretmene ve arkadaşlarına karşı olumsuz tutum takınmak yerine işbirliğiyle çalışmayla daha çok başarı elde etmeye isteklenmektedirler. Doğan (2009) araştırmasında öğretmenlerin kaynaştırıcı etkinliklerin öğrencileri bütünleştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin kaynaştırıcı etkinliklere yer vermesini önermiştir. Sevilenin tekrar yapılma isteği hem akademik başarı getirirken hem de sınıf içi istenmeyen davranışları azaltabilir. Neşeli geçen derslerde daha az sıralar karalanır, yanındaki arkadaşıyla sohbet edilir, arkadaşına vurulur, ders dışı nesnelerle oynanır... İstenmeyen öğrenci davranışlarını engellemenin önemli bir yolunun da dersleri neşeli hale getirmek olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin onu, derslerin neşeli geçmesinin kendilerini öğretmene daha çok bağladığını belirtmişlerdir. Öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerine daha çok değer verdiğini düşünerek, öğretmene daha çok değer vermektedirler. Öğretmene verilen değerle birlikte derse motive düzeyi artacağı için hem başarı gelirken hem de sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını azaltabilir. Yetişkinler bile neşeli ortamlarda kendilerini daha rahat hissetmektedirler. Öğretmenlerin dersleri ilgi çekici ve neşeli hale getirmesinin gerektiği görülebilir. Yine araştırmaya katılan öğrencilerden yedisi derslerdeki neşeli ortamı üçüncül kimse ve günlük gibi özellikleriyle paylaştıklarını belirtmişlerdir. Üçüncül kimseler aile bireyleri, mahalle arkadaşları, akrabalar ve çevredeki diğer kişilerden oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından, nicel olarak az olmasına rağmen nitel olarak önemli olduğu düşünülen bu görüşler derslerin ilgi çekici ve neşeli olmasının önemini ortaya koyan bulgulardan birisidir. “Mutluluk paylaşıldıkça çoğalır, üzüntüler paylaşıldıkça azalır”, sözünü desteklercesine belirtilen bu görüşlerin istenmeyen davranışları da engelleyeceği söylenebilir. Mutluluğunu paylaştığı kişi veya araçlara karşı her zaman seviye ve saygısını koruma ihtiyacı hissedecektir. Bu nedenle de davranışlarında kontrollü olacaktır. Mutluluğunu paylaşacak birilerini de mutlaka bulacaktır. Derslerde öğrencileri en çok sıkan etkenler koduna göre araştırmaya katılan öğrencilerin on ikisi, öğretmenlerinin hep aynı şekilde monoton yöntemlerle dersi işlemeleri olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler dersleri ilgi çekici hale

getiremediği için öğrenciler derslerde sıkılmaktadır. Bu sıkıntılar da istenmeyen davranışları beraberinde getirmektedir. Bir sonraki tabloda da görülebileceği gibi sınıf içi istenmeyen davranışların önemli nedenlerinden birisi de can sıkıntısıdır. Burada yapılandırmacı öğrenme ve etkinlik temelli ders işlemenin önemi ortaya çıkmaktadır. Aksi takdirde derslerde sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarıyla daha çok muhatap olmak zorunda kalabilir. Öğrencileri derslerde en çok sıkıan etkenlerden birisi de dersi anlayamamadır. Araştırmaya katılan öğrencilerden on biri bu görüşü belirtmişlerdir. Özellikle okulun bulunduğu çevrenin yaşam düzeyi yüksek olan ilköğretim okulunun öğrencilerinin belirttiği bu görüşe göre öğrenci dersi anlayamadığı zaman dersten koparak istenmeyen davranışlara yönelmektedir. Öğretmen sadece sınava dayalı ve velilerin memnuniyet ölçüsüne göre sınıf içinde çalışma programı belirlediği için topu velinin üzerine atarak, daha çok soru çözme çabasıyla öğrencilere geri bildirim sağlamamaktadır. Derslere ilgili olduğunu düşündüğü öğrencilerle sınıfı yönetmeye yönelmektedir. Bu nedenle diğer öğrenciler de dışlanmışlık duygusuyla istenmeyen davranışlara yönelmektedir. Yine aynı konunun tekrarı öğrencileri sıkıan etkenlerden birisi olarak belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerden sekizine göre aynı konuların sürekli tekrarlanması öğrencileri sıkarak dersten uzaklaştırmaktadır. Halk arasında bıktırma anlamında kullanılan bu deyim bu görüşü desteklemektedir. Bıkılan durumlar bireyi sıkar. Sıkılan bireylerde farklı arayışlar yönelecektir. Bu arayışların da sınıf içi istenmeyen davranışları getireceği söylenebilir. Öğrencileri sıkıan etkenlerden birisi de dersin dersle değişimidir. Yine araştırmanın örneklemindeki sekiz öğrenci, kendilerinin sıkıntı yaşamasına neden olan bu davranışlardan şikâyetçi olmaktadır. İlköğretim birinci kademedeki bu durumun müsait olması bazı öğretmenlerin dersin dersle değişimine imkân tanımaktadır. Özellikle ilk üç sınıfta derslerin tamamına öğretmenin kendisinin girmesi uygulamaya fırsat tanımaktadır. Dört ve beşinci sınıflarda ifade beceri içeren derslere ilgili öğretmenlerinin girmesi bu uygulamayı azaltırken; sınıf öğretmeni, dersin öğretmenine söyleyerek dersi dersle değiştirmektedir. Özellikle matematik dersi için bu uygulamaya daha çok gidilmektedir. Yukarıda belirtilen komisyon görevi sırasında

öğretmenler açık programı yetiştiremediklerini programın yetersizliği olarak belirtmişlerdir. Bu da öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenmenin felsefesini kavrayamadıklarını göstermektedir. Doğal olarak programı yetiştirme kaygısıyla bir şeyleri feda etmesi gerekiyor. Bu feda edilmesi gereken de ifade ve beceri derslerinden birisi oluyor. Oysaki öğrenci o dersi dört gözle bekliyordu. Dersin dersle değişimi bu etkinlikleri lüzumsuz gören velilerin büyük bir kısmından da onay görmekte ve öğrencilerin isteklerini çocukça olarak değerlendirerek yanlışına devam etmektedir. Derste öğrencileri sıkıan etkenlerden birisi de arkadaşlarının sınıf içindeki davranışlarıdır. Kendilerini rahatsız etmeye veya dersin işlenişine ya da sınıfın düzenine yönelik olarak sergilenen bu davranışlar, özellikle derslere ilgili öğrencileri sıkırmaktadır. Bu sıkıntıyla beraber sınıf içi çekişmeler ortaya çıkabilmektedir. İstenmeyen öğrenci davranışlarının zincirleme olarak birbirini takip ettiği görülebilir.

Öğrencilerin derslerde sıkıldığı zaman neler yaptıklarıyla ilgili alt kodlara bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerden on üçü derslerde yanındaki arkadaşıyla sohbet ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgu kamera gözlemlerini de desteklemektedir. Kamere gözlemleri incelendiğinde en çok görülen on sınıf içi istenmeyen davranışlardan birisi de yanındaki arkadaşıyla sohbet etme olarak bulunmuştur. Yanındaki arkadaşıyla ders dışı konuları konuşarak can sıkıntısını gidermeyi hedeflemektedirler. Resim yedide görüldüğü gibi teneffüste oynanacak oyunu planlama, izlenen diziyi, filmi, karşılaştığı bir olayı karşısındaki arkadaşlarıyla paylaşmaktadırlar. Öğrencilerin derste sıkıldıklarında yaptıkları istenmeyen davranışlardan birisi de nesnelerle uğraşmadır. Araştırmaya katılan on öğrenci, nesnelerle uğraştıklarını belirtmişlerdir. Yine kamera gözlemleri incelemelerine göre öğrencilerin sınıf içinde en çok gösterdikleri on sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlardan birisi de ders dışı nesnelerle uğraşma olarak bulunmuştur. Kamera gözlemleri ile öğrencilerin görüşleri birbirini desteklemektedir. Resim yedide görüldüğü gibi Öğrenciler sıkıldığı zaman kalem, silgi, toka, çanta, oyuncak gibi nesnelerle oynayarak sıkıntısını gidermeye çalışmaktadır. Öğrencilerin etkinlik istekleri de bu bulguyu desteklemektedir. Yapılandırmacı öğrenmenin öneminin burada da bir kez daha ortaya çıktığı söylenebilir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerden sekizi, derslerde sıkıldıkları zaman ortamı değiştirmeye çalışmaktadır. Ders esnasında dersle alakası olmayan konularla ilgili bir söz ortaya atarak ortamı değiştirmeye çalışmaktadırlar. En sık rastlanana da futbol takımlarının lehine veya aleyhine söylenenlerdir. Öğrencilerin gösterdiği bu sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışının öğretmene karşı geliştirilmiş doğrudan bir tepki olarak değerlendirilebilir. Bu davranışıyla öğrenci, öğretmenine mesaj vermektedir. Öğretmen mesajı doğru algılsa tepkiye olumlu tepki verirken, doğru algılamazsa yaramazlık gibi olumsuz ifadeyle öğrenciyi suçlamaya yönelebilmektedir. Sıkıldığında öğrencinin resim sekizde olduğu gibi zilin çalmasını dört gözle bekleyeceği söylenebilir. Öğrencilerin sıkıldıkları zaman ifade edemedikleri, nedenini bilemedikleri kaygıdan kaynaklanan davranışlar sergilemektedirler. Araştırmaya katılan öğrencilerden yedisi, sıkıldığı zaman kaygıdan kaynaklanan davranışlar gösterdiklerini ifade etmişlerdir. En çok karşılaşılanları; kalem yeme, parmak yeme davranışlarıdır. Öğrencilerin hiçbir tanesi niçin böyle yaptıklarının nedenini bilmemektedir. Öğrencilerin bu davranışlarının örtük bir mesaj olduğu söylenebilir. Yapılan gözlemlerde öğretmenlerin bu mesajları fark etmedikleri bulunmuştur. Bu durumun öğretmenlerin gelişim ve öğrenme ihtiyacını ortaya koyduğu söylenebilir. Okulların rehberlik servislerinin sayısal olarak yetersizliği bu ihtiyacı desteklemektedir. Burada sınıf rehber öğretmenliğinin önemi ortaya çıkmaktadır. Ortamdan kurtulma bir başka sıkıldığı zaman öğrencilerin gösterdikleri davranışlardan birisidir. Öğrenciler ders esnasında ya sınıf içinde bir şeyleri bahane ederek gezinmekte ya da tuvalet vb bahanelerle dışarıya kaçmaya çalışmaktadır. Öğrencilerin bu ifadeleri sınıflarda yapılan gözlemleri desteklemektedir. Kamera görüntüleri incelendiğinde sınıf içinde gezinen öğrenciler görülebilir. Bu davranışlar da örtük mesaj olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerden üçü, sınıfta sıkıldıkları zaman uyuduklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler bu davranışlarıyla bir nevi ortamdan kurtulmaya, uzaklaşmaya çalışmaktadırlar. Resim on birde görülmektedir. Nicel olarak azlık ifade etse de araştırmacı tarafından nitel olarak önemli görülen bir davranış “Kendine saygıyı korumak” davranışdır. Öğrencilerden ikisi, kendilerine olan

saygılarını korumak için sıkılsalar da sınıf içi davranış göstermemeye çalışmaktadırlar. Curwin ve Mendler (1988) bu görüşü desteklemektedir. Onlara göre disiplini sağlamanın önemli yollarından birisi de kendine saygı değerini geliştirmektir. Resim onda görüldüğü gibi Kendine saygı duyanlar başkasını da saygı duyarlar. Saygı duyan saygı duyarlar. Kendine saygı değerinin öğrencilerde geliştirilmesi gereken özellikten birisi olduğu söylenebilir. Değerler de örtük programın boyutlarından birisidir. Örtük programı güçlü olan sınıflarda istenmeyen davranışların azalacaktır.

Etkinlik temasına yönelik sıkıldığın zaman neler yapılması istenilen koduna göre üç alt kod bulunmuştur. Araştırmaya katılan yirmi yedi öğrenci, öğrenme öğretmeye yönelik etkinlikler yapılmasını istemiştir. Bu görüş etkinlik temasının istenmeyen davranışları engelleme koduyla birbirini desteklemektedir. Öğrenciler derse yönelik etkinliklerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını engellediği görüşüyle örtüşmektedir. Araştırmanın temaları birbirleriyle bağlantı oluşturmaktadır. Bu durumun da araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini artırdığı söylenebilir. Öğrencilerin bu görüşü sınıf içi örtük programın önemini ortaya koymaktadır. Açık program kazanımları ortaya koyarken kazanımların nasıl kazandırılacağını öğretmene bırakmıştır. Nasıl öğretileceğini ise örtük program belirlemektedir. Öğrencilerin derslerde sıkıldıkları zaman yapılmasını istedikleri alt kodlardan birisi de ilgi çekme diye adlandırılacak etkinliklerdir. Öğretmenin şakası, derste söylenen bir şarkı, anlatılan bir öykü... Bu etkinlik türleri öğrencinin sıkıldığı zaman “gazını alma” deymi ile rahatlatılmasıdır. Bir önceki tabloda bazı öğrencilerin uyarı niteliğindeki görüşü dikkate alınarak yerinde ve zamanında yapılmalıdır. Aksi takdirde işin tadı kaçabilir. Öğretmen ortamı iyi yönetebilirse bu etkinlikleri dersin bir parçası haline getirebilir. Bu tür etkinlikler de örtük programını bir parçasıdır. Bu etkinlikler öğrenme-öğretme sürecinde bir kayıp değil kazanç olarak görülebilir. Son zamanlarda ortaya çıkan ilköğretimde derslerin otuz dakikaya düşürülmesi görüşü ile bu anlamda örtüşmektedir. Öğrencilerden onunun, derslerde sıkıldıkları zaman yapılmasını istediği ortamdan uzaklaşma isteğidir. Bu görüş, ders sadece sınıfta dört duvar arasında işlenmez görüşünü desteklemektedir. Öğrenciler derslerde sıkıldıkları

zaman derslerin, okul bahçesinde, laboratuarda, yakın çevreyi ziyaret şeklinde işlenebileceğini belirterek bazı zamanlarda sınıfın dışına çıkılmasını istemektedir. Bazı zamanlarda da dersin kesilerek bahçede oyun oynatılmasını istemektedir. Burada da bazı öğrencilerin yaptığı uyarılar dikkate alınmalıdır. Yerinde ve zamanında yapılmalıdır. Aksi takdirde işin tadı kaçabilir.

Resim 7



Resim 7 incelendiğinde birden çok sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışı görülebilir. İkinci sıradaki kız öğrencinin ders dışı nesnelerle uğraşmaktadır. Üçüncü sıradaki öğrencinin önündeki arkadaşının arkasına gizlenerek sıranın üzerine yaslanmaktadır. En arka sıranın bir önündeki öğrenci de aynı davranışı göstermektedir. En arkada cam kenarındaki kız öğrencinin de ders dışı nesnelerle uğraşmaktadır.

Resim 8



Resim 8 incelendiğinde öğrenciler sıranın içinde ayakta durma davranışını göstermektedirler. Öğrencinin saatine bakması derste sıkıldığını göstermektedir. Öğrenci görüşmelerinde öğrenciler, sınıf içi istenmeyen davranış göstermedeki nedenlerden birisinin can sıkıntısı olduğu belirtmişlerdi.

Resim 9



Resim 9'a bakıldığında orta sırada bulunan iki kız öğrenci arkadaşına yönelik istenmeyen öğrenci davranışlarından karşılıklı sohbet etme davranışını göstermektedir.

Resim 10



Resim 10’da orta sırada yer alan yeşil kazaklı erkek öğrenci ellerini dizine koyarak hiçbir şey yapmamaktadır. Kendisiyle görüşmede kendisine saygısını korumak istediğini belirtmiştir.

Tablo 33. Arkadaşlık İlişkileriyle İlgili Öğrenci Görüşleri

Tema	Kod	Alt Kodlar	Kodla ilgili Örnekler	f
Arkadaşlık ilişkisi	Arkadaşlık Durumu	<i>Cinsiyete dayalı</i>	Biz kızlar olarak iyi anlaşıyoruz ama kız-erkek tartışması yaşanıyor.	9
		<i>Yardımlaşmaya dayalı</i>	Arkadaşlarımızla birbirimize yardım ediyoruz. Bizim sınıfta Serkan'ı başka sınıfın öğrencileri dövecekti. Biz yardım ettik dövemediler. Birbirimizle bilgi alışverişi yapıyoruz	12
		<i>İlgiye dayalı</i>	Arkadaşlarla beraber maç yapıyoruz. Bazen de kavga ediyoruz. Bazı arkadaşlarımız maç yapmaktan, bazı arkadaşlarımız flüt çalmaktan hoşlanıyor. Ona göre arkadaş oluyorlar	10
		<i>Başarıya dayalı</i>	Bizim sınıfta Kemal var. O çok başarılı ben onunla arkadaşlık kurmaya çalışıyorum.	9
		<i>Karşılıklı çekişme</i>	Bizim sınıfta her zaman kız-erkek, çalışkan-tembel çekişmesi yaşanır. Öğretmen çalışanları ön planda tutar, bizi dışlar. Biz de çalışanları dışlar onlarla oyun oynamıyoruz. İyi fakat bazen aramızda kavga ettiğimiz oluyor.	10
	Olumlu Etkisi	<i>Etkinlik</i>	Beden eğitimi dersinde herkesle oyun oynuyor, hep birlikte hareket ediyoruz.	17
		<i>Paylaşım</i>	Derslerle ilgili karşılıklı paylaşımda bulunuyoruz.	8
		<i>Dayanışma</i>	Çok iyi, herkes bir birini kollar ve yardımlaşır. Teneffüste bir arkadaşımız koşarken düştü ve yaralandı. Biz koştuk onu kaldırdık ve yardım ettik. Ders araçlarının temininde bir birimize yardım ediyoruz. Başarılı arkadaşlarımın bilmediğim konularda bana yardım etmesi.	15
		<i>Saygı</i>	Bizim sınıfta herkes bir birine saygılı davranıyor. Herkesin istediği oyunu sırayla oynuyoruz. Bir birimize asla yalan söylemiyoruz.	9
	Olumsuz Etki	<i>Cinsiyet farklılıkları</i>	Erkekler çok kavgacı ve yaramaz oluyorlar. Biz de onlarla anlaşamıyoruz. Kız erkek tartışması. Kızlar hep kendi istediklerinin olmasını istiyor.	6
		<i>Öğretmen tutumu</i>	Tembel-çalışkan ayrımının yapılması	21
		<i>Ben merkezlilik</i>	Bazı arkadaşlarımız hep kendi dediğinin olmasını istiyor. Bizim sınıfta cam kenarında oturanlar var öğretmen hep onların dediğini yapıyor.	7
		<i>Şiddet</i>	Arkadaşlar kavga ediyorlar. Kavga edince de küsüyorlar. Futbol maçı yaparken top yüzünden kavga ediyoruz.	8
		<i>Aile telkini</i>	Benim ailemin durumu iyi değil. Cansu'yu çok seviyorum. Onunla aynı sırada oturmak istiyorum. Ancak annesi bizim fakir olduğumuzu söyleyerek benimle arkadaşlık kurmasını istemedi.	5
		<i>Zorlamalar</i>	Arkadaşlarım beni sigara içmeye zorluyor. Bazı arkadaşlarım küfür ediyor beni istediklerini yapmaya zorluyor	3

Arkadaşlık ilişkisi	Arkadaşlık ilişkisine Öğretmenin Etkisi	<i>Bütünleştirici</i>	Öğretmen herkese sevgi ile yaklaştığı için kimse kendisini dışlanmış hissetmiyor. Öğretmenimiz hepimize eşit davrandığı için biz olarak hareket ediyoruz. Bizi birlikte oynatıyor Öğretmenimiz kimsenin hakkının yenmesine müsaade etmez, herkesin hakkını kollar. Herkesi çok seviyor. Herkes de birbirini çok seviyor. Öğretmen herkesin sorunuyla ilgileniyor. Bizi bir arada tutmaya çalışıyor.	21
		<i>Yıkıcı</i>	Öğretmenimiz tembel olanlarla ilişki kurmayın diyor. Arkadaşlık yapacaklarımızı o belirliyor. Öğretmenimiz bizimle hiç ilgilenmiyor Öğretmenimiz herkesin seviyesine göre davranıyor ama kümeleri oluştururken ayırım yapıyor. İşte orası çok gücüne gidiyor.	8
		<i>Nötr etki</i>	Öğretmenim bizim arkadaşlık ilişkilerimize pek karışmaz.	5
		<i>Yakınlaştırıcı</i>	Birbirimize kötü söz söylediğimizde veya tartıştığımızda öğretmenim müdahale ederek bizi bir birimize yakınlaştırıyor. Kavga edenlere bir birinden özür diletiyor.	7
		<i>Örnek olma</i>	Öğretmenimiz bize davranışlarıyla örnek oluyor. Bize nasıl arkadaşlık kurulacağını sevgi diliyle yaklaşıyor örnek oluyor.	9

Tablo 33'te arkadaşlık ilişkileri teması; arkadaşlık durumu, olumlu etki, olumsuz etki, öğretmenin etkisi kodlarından oluşmuştur.

Arkadaşlık durumu kodunun alt kodlarını oluşturan kodlardan en çok yardımlaşmaya dayalı arkadaşlık ilişkisinin olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerden on ikisi sınıflarındaki arkadaşlık ilişkilerinin yardımlaşmaya dayalı olduğunu ifade etmişlerdir. Etkinlik düzenlerken, yapılacak çalışmalarda, arkadaşlarının düşmek, rahatsızlanmak gibi durumlarında ortaya çıkan arkadaşlık durumudur. Ben merkezlikten gelen bir yapıya göre karşılıklı menfaate dayanan arkadaşlık da denebilir. Yine araştırmaya katılan öğrencilerden onu da sınıflarındaki arkadaşlık ortamının karşılıklı çekişme olduğunu belirtmişlerdir. Yarışmaya dayalı ortamların oluşturulduğu sınıflarda yaşanan bu arkadaşlık ortamında istenmeyen öğrenci davranışları daha çok görülebilir. Bir grup diğerinin devamlı açığını gözetleyeceği için ilk fırsatta karşı tarafa zarar vermeye çalışabilir. Cinsiyetler arası çekişmeler de yine bu ortamlarda görülebilen davranışlardır. Araştırmanın örneklemini oluşturan kız öğrenciler erkek

öğrencilerden şikâyetçi olmuşlardır. Yine öğretmenin bazı öğrencileri ön plana çıkarıp, kendisini geliştirememiş öğrencileri geri plana itmesi öğrencilere göre bu durumu oluşturan etkenlerdendir. Öğrencilerin bu görüşleri öğretmen görüşleriyle de örtüşmektedir. Öğretmenlerin de bazıları sınıfların da çekişmeye dayalı ortam olduğunu belirtmişlerdir. Cinsiyete dayalı arkadaşlık sınıflarda oluşan arkadaşlık ortamlarından birisidir. Araştırmaya katılan öğrencilerden dokuzu sınıflarında böyle bir arkadaşlık ortamı olduğunu belirtmişlerdir. Yine öğretmenlerden bazılarının görüşüne göre de sınıflarda cinsiyete dayalı arkadaşlığın özellikle beşinci sınıfla beraber belirgin bir biçimde ortaya çıktığını vurgulamışlardır. Bu arkadaşlık ortamı gelişimin bir özelliği olarak görülebilir. Sınıftaki arkadaşlık ortamlarından birisi de başarıya dayalı arkadaşlık ortamıdır. Araştırmaya katılan öğrencilerden dokuzu, sınıflarında başarıya dayalı arkadaşlık olduğunu belirtmişlerdir. Sınıflarında akademik kendini geliştirmiş öğrenciler yine akademik olarak kendini geliştirmiş öğrencilerle arkadaşlık ortamı oluşturmaktadırlar. Bu bulgu öğretmenlerin görüşleriyle de örtüşmektedir. Bu durum da araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini desteklemektedir. Ayrıca Jakson'un (1968) araştırması da bu bulguyu desteklemektedir. Jakson'un araştırmasına göre öğrenciler, aynı statüdeki ve başarıdaki öğrencilerle arkadaşlık ortamı oluşturmuşlardır. Yine başarı gibi ilgiye dayalı arkadaşlık ortamı da öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Örneklemdeki on öğrencinin görüşüne göre, öğrenciler ilgilerine göre arkadaşlık ortamı oluşturmuşlardır. Futbola ilgi duyanlar futbol arkadaşlığı, müziğe ilgi duyanlar müzik arkadaşlığı oluşturmuşlardır. Öğrencilerin bu görüşleri öğretmenlerinin görüşleriyle de örtüşmektedir. Araştırmanın örneklemi oluşturan bazı öğretmenler de aynı arkadaşlık ortamını ifade etmişlerdir.

Sınıf içi arkadaşlık ilişkilerini olumlu etkileyen etken koduna göre araştırmaya katılan öğrencilerden on yedisi, etkinliğe dayalı örnekler vermiştir. Etkinliklerde hep birlikte hareket etme biz bilincini geliştirmektedir. Etkinliklerde ben-sen yerine biz olarak hareket edilmektedir. Bu da sınıf içi arkadaşlık ilişkilerini olumlu etkilemektedir. Sınıf içi örtük programın boyutlarından birisi de sınıf içi etkinliklerdir. Bulguya göre sınıf içi örtük

programın geliştirilmesinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını engelleyebileceği söylenebilir. Etkinlikler öğrencileri bütünleştirmektedir. Sınıf içi arkadaşlık ilişkilerini olumlu etkileyen örneklerden birisi de sınıf içi dayanışma olarak verilmiştir. On beş öğrenciye göre sınıf içindeki yardımlaşma sınıf içi arkadaşlığa olumlu katkı sağlamaktadır. Yine bu dayanışma biz duygusunu ve biz değerini oluşturacağı için sınıfta bütünlük sağlayacağı söylenebilir. Dayanışma duygusu aynı zamanda öğrencilerde geliştirilmesi gereken bir değerdir. Değerler eğitimi de örtük programın bir boyutu olduğuna göre sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetiminde örtük programla iç içe olunmasının gerektiği görülebilir. Aynı şekilde öğrencilerin bu görüşleri araştırmaya katılan bazı öğretmenlerin görüşleriyle de uyushmaktadır. Yine sınıf içi arkadaşlığı olumlu etkileyen örneklerden saygı, ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi programı içinde bulunan ve geliştirilmesi gereken değerlerden bir tanesidir. Saygının olduğu yerde kavga olmaz. Kavga olmayınca da istenmeyen öğrenci davranışları yaşanmaz. Herkes bir birinin özeline saygı duyduğu zaman barış olur. Herkes bir birinin hakkına saygı duyar. Bu saygı da arkadaşlık ortamını güçlendireceği için şikâyetler ve çekişmeler en aza inebilir. Empati duygusu geliştirilmesi gerekir. Başar'ın (2002) araştırması da bu bulguyu desteklemektedir. Bu araştırmaya göre öğrencilerde geliştirilmesi gereken duyuşsal özelliklerden birisi de empati duygusudur. Araştırmaya katılan öğrencilerden sekizi, sınıf içi arkadaşlıklarını geliştiren olumlu örnek olarak paylaşımı örnek vermişlerdir. Daha çok dersle ilgili paylaşım örnek verildiği etken olan paylaşım aynı zamanda öğrenci de geliştirilmesi gerek değerlerden birisidir. Değerler de örtük programın bir parçasıdır. Milli Eğitim Bakanlığının 2010/53 no'lu genelgesi bu bulguyu desteklemektedir. Açık programda yer almasına rağmen niçin geliştirilmesi gerektiği bu genelgeyle açıklanmaya çalışılmıştır. Nasıl geliştirileceği ise öğretmene bırakılmıştır. Yani örtük program uygulamalarına bırakılmıştır. Nasıl geliştirileceği örtük programın işidir.

Arkadaşlık temasının arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkileyen etken alt koduna göre araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir bölümü öğretmen

tutumunu göstermişlerdir. Araştırmaya katılan yirmi bir öğrenci öğretmen tutumlarının sınıf içi arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkileyen en önemli faktör olarak görmüşlerdir. Öğretmenlerin yanlış tutumları, bazı öğrencileri öne çıkartırken bazı öğrencilere karşı dışlayıcı davranışları öğrenciler arasındaki arkadaşlığı olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu bulgu öğretmen görüşlerinden elde edilen bulguyu desteklemektedir. Araştırmaya katılan bazı öğretmenler de öğretmen tutumlarının sınıf içi arkadaşlığı belirleyen önemli etkenlerden birisi olduğunu belirtmişlerdi. Gözütok'un (1995) araştırması bulguyu desteklemektedir. Araştırmaya göre öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumu öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenin tutumu sınıf içi demokrasiye etki eden en önemli faktörlerdendir. Demokratik tutum geliştiremeyen öğretmenlerin öğrencilerinde demokratik davranması beklenemez. Sarı'nın (2007) araştırması da bulguyu desteklemektedir. Öğretmenlerin demokratik tutumları sınıf içi örtük programın bir parçasıdır. Demokratik davranışları öğretmenlerinden model olarak gören öğrenciler de demokratik tutumlar sergileyebilmektedir.

Sınıf içi arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkileyen etkenlerden birisi de şiddet olarak bulunmuştur. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerden sekizi sınıftaki bazı arkadaşlarının kendilerine şiddet uyguladığını, bu nedenle onlarla arkadaş olmak istemediklerini belirtmişlerdir. Basit nedenlerle kavga edilmesi öğrencilerin birbiriyle küsmesine neden olabilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerden altısı sınıf içi arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkileyen neden olarak sınıftaki kız-erkek çekişmesinin neden olduğu cinsiyet farkını göstermişlerdir. Genelde kızlar erkeklerden daha çok şikâyet etmekte. Bu çekişmenin dönemsel özellikten kaynaklanmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerden yedisi sınıf içi arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkileyen etken olarak arkadaşlarının benmerkezci davranışlarını göstermişlerdir. Onlara göre arkadaşları hep kendi istekleri olsun, hep onların dedikleri olsun istiyor. Arkadaşlarının böyle davranması nedeniyle onlarla arkadaşlık kurmak istemediklerini belirtmişlerdir. İnsan doğuştan benmerkezci olarak dünyaya gelmektedir. İlerleyen sürede ben merkezli olmamayı öğrenirler. Belirtilen öğrenciler süreci biraz yavaş yaşıyor, ailesinde veya okulda paylaşma değeri

verilememiş olabilir. Araştırmaya katılan öğrencilerden beşinin dile getirdiği, sınıf içi arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkileyen etkenlerden birisi de aile telkinleridir. Öğrenci görüşlerine göre aileler çocuklarının arkadaşlıklarına müdahale ediyorlar. Ekonomik durumu iyi aileler çocuklarının kendileriyle aynı ekonomik statüde ailelerin çocuklarıyla arkadaşlık kurmalarını istiyor. Öğrencilerin bu görüşleri öğretmenlerinin görüşleriyle örtüşmektedir. Araştırmaya katılan bazı öğretmenler de sınıflarındaki arkadaşlık ilişkilerini belirleyen etkenlerden birisi olarak ailenin ekonomik seviyesi olduğunu belirtmişlerdi. Sınıf içi arkadaşlık ilişkileri olumsuz etkileyen örnek olarak araştırmaya katılan üç öğrenci arkadaşlarının kendilerini istemedikleri halde zorlamaları olarak göstermiştir. Bunlar sigara içmeye zorlama, okuldan kaçmaya zorlama gibi baskılardır.

Arkadaşlık temasıyla oluşan bir başka kod, sınıf öğretmenin sınıf içi arkadaşlık ilişkilerine etkisi oldu. Bu koda bağlı olarak öğrencilerin görüşlerine göre oluşan alt kodlardan birisi de öğretmenin bütünleştirici etkisi oldu. Araştırmaya katılan yirmi bir öğrenci öğretmenlerinin kendilerine eşit, adaletli yaklaşımlarıyla sınıfı bütünleştirdiklerini belirtmişlerdir. Türnüklü'nün (2005) araştırması bulguyu desteklemektedir. Araştırmanın örneklemindeki öğrencilerin %62'si anlaşmazlıklarda öğretmenlerinin işbirlikçi ve bütünleştirme stratejisini izlediğini belirtmişlerdir. Öğretmenin sevgisini herkese sunması, herkesin hakkını korumaya çalışması, kimsenin dışlanmasına müsaade etmemesi öğretmenin bütünleştirme etkisine örnek gösterilmiştir. Öğretmenin sınıf içi arkadaşlığa olumlu etkilerinden birisi de örnek değildir. Örneklemden dokuz öğrenci, öğretmenlerinin arkadaşlık nasıl kurulacağını, öğretmenlerinin kendileriyle sevgi dilini kullanarak arkadaşça yaklaşımı arkadaşlık ilişkilerinin nasıl kurulacağını örnek göstermiştir. Öğrencilerin nasihatten çok iyi örneklerle ihtiyacı vardır sözünü desteklemektedir. Araştırmanın bu bulgusu, öğretmen görüşleriyle de bir birini desteklemektedir. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerden bazıları öğrencilere model olmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdi. Sınıfın ortamı öğretmenin tutumuna göre şekillenmektedir. Sevgiyi gören öğrenci sevgi gösteriyor. Öğrenci görüşlerine göre

öğretmenlerinin arkadaşlıklarına olumlu etkisinin bir tanesi de yakınlaştırmacıdır. Öğretmenin sınıfta ortaya çıkan anlaşmazlık durumlarında her iki tarafı da dinleyerek herkese adilce davranması, bir birinden özür diletmesi, anlaşma sağlaması öğrenciler tarafından yakınlaştırma olarak değerlendirilmiştir. Örneklemdaki sekiz öğrenci bu görüşü belirtmişlerdir. Bu görüş okulun bulunduğu çevreye göre de farklılaşmamaktadır. Türnüklü ve arkadaşlarının (2002) araştırması bulguyu desteklemektedir. Öğretmenler, öğrencileri dinleyerek orta yolu bulma, yani yakınlaştırma etkisini göstermektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerine olumsuz etkisi yıkıcı etki olarak değerlendirilmiştir. Öğretmen sınıf içinde bazı öğrencilere yaklaşırken bazı öğrencilerden de uzaklaşmaktadır. Yaşam düzeyi düşük ilköğretim okulu ile yaşam düzeyi yüksek ilköğretim okulundaki öğrencilerin belirttiği bu görüşe göre yaşam düzeyi yüksek ilköğretim okulunda öğretmen sınıfta sözde seviye grubu kurarak sınıfta çalışanlar tembeller gibi ayrıştırıcı tutum sergilemiştir. Yaşam düzeyi düşük ilköğretim okulunda ise öğretmen sınıfta derslere ilgili, ailesi biraz ilgili öğrencileri ön plana çıkararak ve onların görüş ve isteklerini öne alarak yıkıcı etki yapmaktadır. Bu etkinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının davetçisi olduğu söylenebilir. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerden sekizi, öğretmenlerinin bu uygulamalarından şikâyet etmişlerdir. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerden beşi, öğretmenlerinin arkadaşlıklarına karışmadığı için herhangi bir etkisi olmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 34. Amaçlı Çalışma Grubundaki Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarının Nedeni

Tema	Kod	Örnekler	Nedeni
Amaçlı Örneklerin İstenmeyen Davranışları ve Görülme Nedenleri	Anksiyete	Derste kalemi ağzına alarak ısıırıyordun. Bunu niçin yaptın?	Bilmiyorum
		Derste önlüğünün yakasını ve kolunu ısıırıyordun. Niçin böyle yapıyorsun? Derste sürekli parmağını emiyor, tırnaklarını yiyordun. Neden böyle yapıyorsun?	Bilmiyorum
	İletişime Yönelik Davranışlar	Derste yanındaki, arkadaki ve önündeki arkadaşınla konuşuyordun. Bunu niçin yapıyorsun?	Canım sıkılıyor. Öğretmen dersi sürekli anlatıyordu. Arkadaşımla teneffüste yapacaklarımızı konuşuyorduk
		Derste arkadaş grubuyla bir araya gelerek konuşuyordunuz. Niçin yapıyordunuz?	Derste canım çok sıkılmıştı. Arkadaşımla da sıkıldığımı anladım. Can sıkıntısını gidermek istedim.
	Pasif Tepki	Derste uyuyordun. Niçin böyle yaptın?	Dersten sıkıldım uyumaya başladım. Ama öğretmen uyarıyor.
		Derste uyuyordun niçin böyle yaptın?	Geç yattım
	Şiddete Yönelik	Derste arkadaşına niçin tekme vurdun.?	O bana daha önce vurmuştu. Ben de intikamımı aldım
		Arkadaşınla yumruklaştınız. Niçin böyle yaptınız	Dersten baya ki sıkıldık. Öğretmenimiz sürekli hep matematik yaptırıyordu.
		Ders esnasında arkadaşının ensesine tokat attın niçin böyle yaptın?	Öğretmenim onu çok beni az seviyordu. Ben de onu acıttım. İntikam aldım
		Arkadaşını kalemle dürttün, niçin böyle yaptın?	Dersten sıkılmıştık. Arkadaşımla şakalaşıyorduk. Alper bana kötü bir şey yazınca öfkelenim teneffüste de tartıştık, kavga ettik.
	Dışarıdan Gelen Nedenler	Derste sürekli sıraları karalıyordun. Niçin böyle yapıyordun?	Annemle babam akşam tartışmıştı. Canım sıkındı ben de sıraları karaladım.
		Derste sıraların üzerine bir şeyler yazıyordun. Niçin sıraya yazı yazma ihtiyacı hissettin?	Akşam annem beni az ders çalıştım diye dövmüştü. Derdimi kimseye anlatamayınca sıramı yazmaya başladım

Tablo 34’te araştırmanın örneklemindeki elli öğrenciden yirmisi amaçlı çalışma grubunu oluşturmaktadır. Sınıflarda yapılan gözlemler esnasında sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışı gösteren öğrencilerden araştırmaya katılmaya gönüllü yirmi öğrenciyle görüşüldü. Öğrencilere davranışları açıklandı. Daha sonra bu davranışının nedenleri soruldu. Amaçlı örneklem oluşturulurken aynı davranışları gösteren öğrencilerden ziyade farklı davranışı gösteren öğrencilerden oluşturulmaya çalışıldı. Farklı davranış türlerini ve nedenlerini ortaya koyabilmek amaçlanmıştır.

Bu görüşmelerde ortaya çıkan davranış türlerinden birisi kaygı davranışlarıdır. Öğrenci nedenini bilmeden bu davranışları göstermektedirler. Görüşmelerde öğrenciler böyle bir davranış yaptıklarının farkında olmadıklarını ifade ettiler. Davranışın nedeni sorulduğunda; nedenini bilmediklerini ifade ettiler. Sınıflarda yapılan gözlemlerde de öğretmenlerin kaygıdan kaynaklanan davranışların farkında olmadıkları görülmüştür.

İletişime yönelik sınıf içi istenmeyen davranışlar, sınıflarda en çok görülen istenmeyen davranışlardır. İletişime yönelik istenmeyen davranışların nedeni olarak öğrenciler, ders esnasında can sıkıntılarından böyle davrandıklarının belirtmişlerdir. Bu bulgu bir önceki temadaki bulguyu desteklemektedir. Öğrencilerin istenmeyen davranış göstermelerinin nedenlerinden birisi olarak can sıkıntısı olduğunu belirtmişlerdir. İzinsiz konuşma ve hep bir ağızdan uğultu biçiminde konuşma nedeni öğrencilerin henüz ben merkezlilikten kurtulamamış, öğrenme-öğretme sürecine kendilerini kaptırmış olabilir.

Öğrencilerin gösterdikleri davranışlardan birisi de pasif tepki kodunu oluşturan derste uyuma davranışdır. Öğrenciler bu davranışı iki nedenle gösterdiklerini belirtmişlerdir. Derste sıkıldıkları ortamdan kurtulmak için uyuma davranışı gösterdiklerini belirttiler. Resim on birde görüldüğü gibi öğrenciler kendilerini pasifleştirmektedirler. Diğer bir neden de öğrencinin geç yatması veya ilaç kullanımı nedeniyle oluşan uyuklamadır.

Sınıflarda yapılan gözlemlerde görülen davranışlardan birisi de şiddete yönelik sınıf içi istenmeyen davranıştır. Arkadaşıyla tekmeleşme, yumruklaşma, arkadaşına vurma, itme ve dürtme şeklindeki bu davranışların nedeni soruldu. Tabloda da görüldüğü gibi nedenlerden birisi kısas adaletidir.

Daha önce maruz kaldığını düşündüğü bir davranışının intikamını almaktır. Piaget'in ahlâki gelişim evreleriyle uyuşmakta olduğu görülebilir. Türnüklü ve arkadaşlarının (2002) araştırması bulguyu desteklemektedir. Türnüklü ve arkadaşları yaptığı araştırmada öğrencilerin kendi aralarındaki anlaşmazlıklarda şiddete başvurdıkları, intikam almaya yöneldikleri sonucuna ulaşmışlardır. Sana vurana sen de vur. Şiddete yönelik davranışlardan birisi de arkadaşıyla yumruklaşmadır. Neden olarak öğrenciler dersten sıkılmayı göstermişlerdir. Yine arkadaşının ensesine tokat atma davranışını da can sıkıntısı nedenine bağlamışlardır. Resim on iki ve resim on üç incelendiğinde not yazarak birbirine atma davranışı da şiddete dönüşmüştür. Bu davranışın da başlangıç nedeni derslerdeki can sıkıntısıdır. Bu bulgu öğrencilerin bir önceki temada oluşan sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının en önemli nedenlerinden birisi olarak derslerde sıkılma ve can sıkıntısı olarak gösterilmişti. Bulgular birbirini desteklemektedir. Şiddete yönelik istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerinden birisi de öğretmenlerin bazı öğrencileri ön plana çıkararak bir kısmını geriye itmesidir. Geri plana itilen öğrenciler de öğretmenin ön plana çıkardıkları öğrencilere şiddet uygulayarak, öğretmene açık olarak veremedikleri tepkiyi dolaylı yoldan vermektedirler.

Sınıf içi istenmeyen davranışların nedenlerinden birisi de dışarıdan gelen nedenlerdir. Özellikle aileden kaynaklanan bu nedenler sıra karalama, sıralara yazı yazma olarak ortaya çıkmıştır. Aileden kaynaklanan sorunları başkasıyla paylaşamadıkları için sıralarıyla paylaşmaya çalışmaktadırlar. Resim on altıda görülmektedir.

Derslerde derse katılmayarak bir kenarda sessizce bekleme davranışının nedeni olarak saygınlık duyma gösterilmiştir. Öğrenci derste sıkılmasına rağmen kendisine saygı duyduğu için kimseyi rahatsız etmeden dersten kopmaktadır. Saygınlık istenmeyen davranış nedeni değil; başkasını rahatsız edecek sınıf içi istenmeyen davranışı göstermekten alıkoyan neden olarak görülebilir. Bu bulgu öğrencilerin sınıf içinde sıkıldıkları zaman kendisine olan saygıyı koruma alt koduyla örtüşmektedir. Kendine saygının istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetebilmek için geliştirilmesi gerekmektedir..

Sınıf düzenine yönelik yapılan öğrenci davranışlarının nedenini örneklemedeki öğrenciler, can sıkıntısı ve dersin dersle değişimini göstermişlerdir. Bu bulguda öğrencilerin sınıf içi istenmeyen davranışların nedeniyle ilgili görüşleriyle örtüşmektedir. Derste sıkılan öğrenci sıraların arasında dolaşıyor, resim on beş ve on altıda görüldüğü gibi camdan dışarı bakıyor veya sarkarak sıkıntısını gidermeye çalışmaktadır. Yüksel'in (2005) araştırması da bulguyu desteklemektedir. Yüksel araştırmasında sınıf içinde en çok görülen sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarından birisi de sıraların arasında dolaşma olarak bulunmuştur. Kalem açma, çöp atma, arkadaşına bir şeyler verme gibi biçimlerde görülmektedir

Resim 11



Resim 11'e bakıldığında ön sıradaki erkek öğrencinin davranışsal özelliklerinden kaynaklanan sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarından

uyuklama davranışını göstermektedir. Arakadaki üç kız öğrenci ise birbiriyle sohbet etme davranışını göstermektedir.

Resim 12



Resim 13



Resim 12 ve resim 13 bir birini tamamlayan iki olaydır. Öğrenci, öğrenme öğretme sürecini olumsuz etkileyen davranışlardan kâğıt katlama, yırtma davranışını göstermiştir. Amaçlı örneklemdeki bu öğrenci ile sınıfta bir başka arkadaşı kâğıtlara not yazarak birbirlerine gönderiyorlardı. Diğer arkadaşının yazdığı nota kızan öğrenci öfkesinden kâğıdı yırtmaktadır. Davranışın devamında teneffüste kavga ettiklerini belirtmiştir.

Resim 14



Resim 14’te arka sırada yer alan siyah montlu erkek öğrenci, kalemle sürekli sıraları karalamaktadır. Öğrenciyle yapılan görüşmede dışarıdan gelen nedenlerden kaynakladığını belirtmiştir.

Resim 15



Resim 16



Resim 15 ve resim 16 birbirinin devamı olan davranışlardır. Öğrenci, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarından camdan sarkma davranışını göstermiştir. Resim15'te öğrencinin ani bir hareket yapmasından dolayı arkadaki kız öğrencinin korkusu görülebilir. Davranışı gösteren öğrenci amaçlı örneklemedir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde verilerin çözümlenmesi ile elde edilen bulguların yorumu doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇLAR

Elde edilen bulgular doğrultusunda, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasında ve öğrenme-öğretme etkinliklerinden öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-veli etkileşiminden ve değerlendirme sürecinden kaynaklanan örtük programın sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetmede nasıl bir etkisi olduğu betimlenmeye çalışılmıştır.

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının belirlenmesiyle ilgili Alt problem 1'e ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmaya çalışılmıştır.

Sınıf içi istenmeyen davranışlar öğrenme-öğretme sürecine, sınıf düzenine, arkadaşlarına, iletişime, sınıfa ve okula, öğretmene yönelik temaları oluşturdu. Bu temalardan da kırk dört kod davranışa ulaşılmıştır.

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı en yüksek davranışlar iletişim temasına yönelik kod davranışlardır. Bulgu Aydın'ın (2004) araştırmasınca desteklenmektedir. Aydın, araştırmasında en çok görülen sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının iletişime yönelik davranışlar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin, iletişime yönelik sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetmede örtük programı uygulamada yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumları alt problem 2 'ye ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmaya çalışılmıştır.

Öğretmenler, sınıf içinde karşısındakine şiddet içeren davranışları fark ettiler. Özellikle kaygı davranışlarını fark etmediler. Güleç (1999) bulguyu desteklemektedir. Güleç, kaygıdan kaynaklanan davranışların nedeninin birey tarafından bilinemeyeceğini, karşısındakilerin de bu davranışları anlamada ve değerlendirmede zorluk çekebileceğini belirtmiştir. Öğretmenlerin, kaygı davranışlarını istenmeyen davranış olarak değerlendirmedikleri, gelişim konusunda yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenleri, sınıf içinde öğrencilerin arkadaşlarına yönelik istenmeyen davranışlarını fark ederken, kendilerine yönelik davranışları fark etmediler. Öğretmenlerin, kendilerine karşı yapılan sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını görmezlikten gelerek hoşgörüyü değerlendirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenleri, bazı istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı beden diliyle farkına vardım mesajı vermektedir. Sınıf öğretmenlerinin sözsüz iletişimi etkin kullandıklarında, öğrenme-öğretme sürecinin kesintiye uğramadığı sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları yönetmeye yönelik izlemiş oldukları metotlara örtük programın etkisiyle ilgili alt problem 3'e ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmaya çalışılmıştır.

Sınıf öğretmenleri, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetmeyle ilgili olarak, ceza verme yöntemini tercih etmemektedir. Bulgu, Sadık'ın (2006) araştırmasınca desteklenmektedir. Sadık araştırmasında, öğretmenlerin cezayı yöntem olarak kullanmadıkları, bazı davranışları da görmezlikten geldikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin, sınıfta ortaya çıkan istenmeyen davranışlara karşı uyarma ve hiçbir tepkide bulunmama yöntemlerini daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenleri, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetmeyle ilgili olarak çok az göz kontağı kurmaktadır. Öğretmenler, sözsüz iletişimi yeterince kullanmamaktırlar. Öğretmenlerin, örtük

programla ilgili sözsüz iletişimde mesaj vermede yetersiz davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenleri, kaygıdan kaynaklanan davranışlarla ilgili herhangi bir tepkide bulunmamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin özellikle kaygıdan kaynaklanan davranışlarıyla ilgili verdikleri mesajı almada yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Alt problem 4'e ilişkin, sınıf kültürünü oluşturan kurallar, değerler, arkadaşlık, iletişim gibi konularda öğretmen ve öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, kurallar temasıyla ilgili ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin yarısı yeri geldikçe gelişen şartlara göre kurallar belirlemektedirler. Sınıf içi istenmeyen davranışlar ortaya çıktığında kural belirleme eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Güven ve Akdağ'ın (2002) araştırması, bulguyu desteklemektedir. Güven ve Akdağ'ın araştırmasına göre, öğrencilerin %61'i, öğretmenlerin okul başlarken sınıf kurallarını kendilerine açıkladıklarını belirtmişlerdir. Paul (1996) araştırmasında, kurallar konusunda öğrencilerin uyarılmaya ve ilgi toplanmasına ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenleri kuralları belirlerken en çok yarı demokratik ve demokrat tutum takınmaktadır. Schimmel (2003) araştırmasında kurallar konusunda öğretmenlerin, öğrencilere dayatmak yerine model olmasının daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sınıf öğretmenlerinin, demokratik tutum eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenleri, en çok iletişime ve sınıf düzenine yönelik kurallara örnek vermişlerdir. Öğretmenlerin örnekleri sınıf içi gözlemlerle de uyumaktadır. En çok gözlemlenen sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları iletişime ve sınıf düzenine yöneliktir. Öğretmenlerin sınıf içinde iletişim ve sınıf düzenine yönelik davranışlarla daha çok uğraşmakta oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin, kural belirlemelerinde okulun bulunduğu çevrenin sosyo-kültürel düzeyi, aile içi değerler ve sınıf içi etnik farklılıkların etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Foreman'ın (1984) araştırması sonucu desteklemektedir. Foreman, araştırmasında Hintli öğrencilerin bulunduğu ortamda, beyaz Hintlilerin Amerika'nın kuruluşuna katkısının anlatılarak, okuldaki ayrışmanın önüne geçilerek denge kurulacağı sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ortaya çıkan sorunun çözümünde öğretmenlerin yaptıklarıyla ilgili ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Sınıf içi anlaşmazlıklarda, öğretmenler, onarıcı disiplin yaklaşımı içindedirler. Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye ve anlamaya önem verdikleri, ceza yaklaşımını benimsemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenleri, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetebilmek için kullandıkları yöntemi belirlerken en çok çevre faktörünü dikkate almaktadır. Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetmek için okulun bulunduğu çevreye göre yöntemler belirledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetebilmek için yardım alınması gerektiğinde sınıf öğretmenlerinin tutumları çevreye göre farklılaşmaktadır. Çevresinin imkânları iyi ilköğretim okulunda ve rehberlik servisi bulunan okullardaki öğretmenler profesyonel yardımı tercih etmektedirler. Çevresinin imkânları sınırlı ilköğretim okullarında sınıf öğretmenleri aileden destek alma, deneyim ve tecrübelerden yararlanma yöntemlerine başvurmaktadır. Bulgu Atıcı (2000) tarafından desteklenmektedir. Atıcı'nın araştırmasında İngiliz öğretmenler, istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede planlı ve sistemli yöntemler uygularken, Türk öğretmenler, deneyim ve tecrübeleriyle sorunu çözmeye yönelmektedir. Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetmek için yardım almada sınıf öğretmenlerinin okulun bulunduğu çevrenin imkânlarına, göre farklı davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları sorununun çözümüne yönelik sınıf öğretmenlerinin kullandığı yöntemlerin aynı davranışı göstermelerine rağmen, öğrenciden öğrenciye farklılaşmaktadır. Öğretmenler en çok davranışın amacına, niyete, öğrencinin duygusal yapısına, bilişsel yapısına ve akademik başarısına göre değerlendirme yapmaktadır. Öğretmenlerin, öğrenciler aynı davranışı göstermelerine rağmen sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetme yöntemlerinin farklılaşacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetiminde sınıf içi iletişime örtük programın etkisine yönelik öğretmen görüşleri ile ulaşılan sonuçlar aşağıda açıklanmıştır.

Sınıf öğretmenleri sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetebilmek için velilerle paylaşım içindedir. Sınıf öğretmenleri farklı etnik grupların bulunduğu sınıflarda dengeleyici olmayı tercih etmektedir. Sınıf öğretmenlerinin veli ile paylaşım ve denge yöntemiyle örtük programın amacına uygun davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenleri, veli ile velinin kültürel düzeyine göre iletişim kurmaktadır. Çevresinin yaşam düzeyi düşük ilköğretim okulundaki öğretmenler, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetmek için aile desteği alamamaktadır. Örtük program hedefleri ile yaşam düzeyi düşük ilköğretim okulunun çevresindeki ailelerin değerlerinin örtüşmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Değerler eğitimi temasına göre sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetiminde örtük programın boyutlarından değerler eğitiminin sınıf yönetimine etkisiyle ilgili ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Sınıf öğretmenleri değerler eğitimini yeri geldikçe ve her zaman yapmaktadırlar. Öğretmenlerin, değerler eğitiminin sınıf içi istenmeyen davranışları yönetmede etkisine inandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenleri eğitimde tutumsal değerleri önceliğe almaktadır. Eşitlik, adalet gibi tutumsal değerlerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarında daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okulların sınava dayalı olarak özel dersane mantığıyla çalıştığı özellikle çevresinin yaşam düzeyi yüksek ilköğretim okulunda sınava dayalı değerler ön plana çıkmaktadır. Sınava dayalı değerlere göre bazı öğrenciler ön plana çıkarken bazıları da geriye itilmektedir. Sınava dayalı değerlerin olduğu sınıflarda öğretmenlerin örtük programın olumsuz taraflarını ortaya koydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenleri, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetebilmek için değerler eğitiminde aileden, işbirliği ve kültürel destek almaya çalışmaktadır. Sınıf öğretmenleri okulun değerleri ile ailenin değerlerinin uyuşmasını istemektedirler. Öğretmenlerin uygulamalarının örtük program ile örtüştüğü sonucuna varılmıştır.

Sınıf öğretmenleri özellikle okulun bulunduğu çevrenin yaşam düzeyinin düşük olduğu ortamlarda ailelerden değerler konusunda yardım alamamaktadır. Bu tür okullarda şiddete yönelik istenmeyen öğrenci davranışlarıyla daha çok karşılaşılacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetiminde arkadaşlık ilişkilerine örtük programın etkisiyle ilgili sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Sınıf öğretmenleri sınıflarındaki arkadaşlık ilişkilerinin en çok paylaşım ve cinsiyet faktörüne göre kurulduğunu belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri, sınıf içi arkadaşlık ilişkilerini etkileyen en önemli etken olarak öğretmenlerin tutumlarını görmektedirler. Öğretmenlerin tutumlarının örtük program uygulamalarıyla örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler, öğrencilerin sınıflarında, arkadaşlarının kültürel ve ekonomik düzeyine göre arkadaşlık kurduklarını belirtmişlerdir. Bu arkadaşlıklarda aile telkinlerinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okullarda arkadaşlık ilişkilerini etkileyen etkenlerden birisi de başarıdır. Herkesin ilgisine göre arkadaşlık kurduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin sınıf içi arkadaşlık ilişkilerini etkileyen en dikkat çekici etkenlerden birisi de etnik farklılıktır. İl merkezinde çevresinin düşük yaşam seviyesine sahip ilköğretim okulu ile ilçe merkezindeki ilköğretim okulunda rastlanan yapıya göre öğrencilerin kendi etnik farklılıklarına göre arkadaşlık kurmayı tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmen etnik grupları kaynaştırmaya çalışsa da çevrenin etkisi ve aile telkiniyle bu ayrışmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlçe merkezinde sınıfı gözlemlenen sınıf öğretmenin etnik farklılıkları kaynaştırmak, farklı etnik gruba ait velilerle yemek yemesi, öğrencilerle farklı etnik gruba ait öğrencilerin evlerine ziyarete gitmesi, farklı etnik grupları kaynaştırmak için örnek oluşturabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetebilmek için öğretmenlerin sunmuş olduğu önerilerin örtük programla ilişkisiyle ilgili sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetebilmek için neler yapılabileceğiyle ilgili önerileri alınmıştır. Bu önerilerden en çok iletişim ve pekiştireçlere yönelik öneriler sunulmuştur.

Sınıf öğretmenleri, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışını yönetebilmek için hem öğrenci ile hem de veli ile iyi bir iletişim kurulmasını önermişlerdir. Öğretmenlerin bu önerilerinin örtük programa uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenleri, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını iyi yönetebilmek için öğrencilerin olumlu davranışlarının ödüllendirilmesini istemektedir. Sınıf öğretmenlerinin ödüllendirmeye önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin önerilerinden birisi de cezaların yerinde kullanılmasıdır. Ceza vermek için ceza değil; davranışı yönetmek için ceza verilmesini önermişlerdir.

Sınıf öğretmenleri, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını iyi yönetebilmek için sınıf öğretmenlerinin yetkilerinin artırılmasını önermişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları iyi yönetebilmek için sundukları önerilerden birisi de derslerde etkinliğe yer verilmesidir. Öneri sahibi öğretmenlere göre etkinlikler, öğrencilerin ilgi düzeyini artıracaktır. Sınıf içi etkinlikler örtük programın bir parçasıdır. Öğretmenlerin bu önerilerinin örtük program ile örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Öneri, öğrencilerin görüşleriyle de örtüşmektedir. Öğrenciler, etkinliklerle konuyu daha iyi anladıkları, derse ve öğretmene bağlandıkları için istenmeyen öğrenci davranışları göstermemeye dikkat etmektedirler. Araştırmanın kendi içinde tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını iyi yönetebilmek için sundukları önerilerden birisi de değerler eğitimidir. Öğretmenlere göre; eşitlik, adalet, saygı, sevgi empati gibi değerleri olan öğrenciler sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını göstermemek için dikkatli davranmaktadır. Değerler, öğrencinin kendine saygı değerini oluşturacaktır. Öğrenci kendisine saygısını korumak için istenmeyen davranışları göstermekten kaçınacaktır. Örtük programın içeriğinden birisi de değerlerdir. Öğretmenlerin önerilerinin örtük programla uyduğu sonucunu ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin önerilerinden birisi de sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetebilmek için ailelerden yardım alınmasıdır. Öneri sahibi öğretmenlere göre ailenin desteklemediği ortamlarda sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının iyi yönetilemeyeceğidir. Velilerin içinde olduğu eğitim örtük programdır. Örtük program olmadan, veli desteği olmadan sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarıyla mücadele edilemeyeceği sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının iyi yönetilmesine yönelik önerilerinden birisi de uyarıdır. Öneriyi sunan

öğretmenler, öğrencilerin istenmeyen öğrenci davranışını önceden önlem olarak davranışı engelleyebileceğini düşünmektedirler.

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını iyi yönetebilmek için sunulan önerilerden birisi de öğretmen tutumlarına yönelik önerilerdir. Öneriyi sunan öğretmenlere göre; öğretmen sınıf içinde davranışlarıyla örnek olursa sınıf içi istenmeyen davranışlar daha iyi yönetilebilir. Sınıfta kendisine eşit, adil davranılan, sevgiyi hissedene, paylaşımı gören öğrenciler de aynı şekilde davranır. Önerilerin örtük programın işlevini ortaya koyduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin sunmuş olduğu son öneri aile eğitimine yönelik öneridir. Öneriyi sunan öğretmenler seminer gibi etkinliklerle velilerin eğitim konusunda bilinçlendirilebileceğini düşünmektedirler. Velinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının iyi yönetilmesi için önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alt problem 5'e ilişkin sonuçlar

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetiminde örtük programın etkisine yönelik öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara ait sonuçlar aşağıda sunulmaya çalışılmıştır.

Araştırmaya gönüllü katılan öğrencilerin görüşlerine göre sınıf öğretmenleri sınıfla ilgili kararları en çok yeri geldikçe alıyorlar. Öğretmenlerin ortaya çıkan durumlara göre karar aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenci görüşlerine göre sınıf öğretmenleri sınıfla ilgili kararları yarı demokratik ve demokratik biçimde almaktadır. Öğretmenlerin bu tutumları örtük programın unsurlarından olan demokratik tutumla örtüşmektedir. Çevresinin yaşam imkânları düşük ilköğretim okulu öğrencileri sınıflarında kararları öğretmenin verdiğini belirtmişlerdir. Sonuç, Sarı'nın (2007) araştırmasınca da desteklenmektedir. Sarı, araştırmasında yaşam kalitesi yüksek ilköğretim okulunun öğretmenin, yaşam kalitesi düşük ilköğretim okulu öğretmenine göre daha demokratik davrandığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin

demokratik tutumlarının, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik ve sosyo kültürel çevreye göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerden sınıfça alınan kararlarla ilgili örnek vermesi istendiğinde, örnek kararların etkinliklere yönelik vermişlerdir. Daha çok kır gezisi, eğitimsel gezi, ziyaret gibi etkinliklere yönelik olarak sınıf öğretmeninin öğrencilerin de görüşünü aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıfla ilgili alınan kararlarda araştırmaya katılan öğrenciler, ikinci olarak iletişime yönelik kararlara örnek vermişlerdir. Söz alma biçimi üzerinde yoğunlaşan bu örnek, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığının en yüksek iletişim sorunu olduğu bulgusunu desteklemektedir. Açık programda öğrencinin sınıfta nasıl söz alacağı belirtilmemiştir. Sınıfta nasıl söz alınacağını örtük program belirler. Öğrencilerin verdiği örnek karara göre sınıf öğretmenlerinin bir kısmının örtük program uygulamalarına yöneldikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıfla ilgili kararlarda öğrencilere danışması öğrencilerde, en çok kendilerini değerli hissetme ve kendilerine güven duygusu vermektedir. Aynı zamanda öğrenciler fikirlerinin alınmasından dolayı sevinç hissetmektedir. Örtük program öğrencilerde bir değer oluşturmayı amaçlamaktadır. Öğretmenlerin kararlarda öğrencilerin de fikrini almasının örtük programın hedefleriyle örtüştüğü, sınıf yönetiminde örtük programın etkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını iyi yönetmede iletişimin etkisiyle ilgili öğrenci görüşleriyle ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmeye çalışılmıştır.

Öğrencilere göre sınıf öğretmenleri öğrencilerle en çok birebir görüşmeyi tercih etmektedirler. Öğretmenlerin öğrencileri başkalarının yanında rencide etmemek ve öğrenciye ait özellikleri başkasıyla paylaşmamak için birebir görüşmeyi tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerle seviyeye göre dostça, arkadaşça iletişim kurmaya çalışmaktadır. Öğretmenler seviyeye göre dostça ve

arkadaşça iletişim kurarken sevgi dilini kullanmaktadırlar. Öğrencileriyle sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetiminde sorunun çözümüne yönelik iletişim kuran öğretmenlerin örtük program hedeflerine uygun davrandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin “ben de olsam öğretmenim gibi davranırdım”, dediği, öğretmenlerinin iletişimine verdikleri örnekler birbirine yakın dağılım göstermektedir. Öğrenciler, öğretmenlerinin en çok seviyeye göre iletişim kurma, davranışa yönelik, öğrenciyi anlamaya yönelik, cinsiyete göre iletişim biçiminden etkilenmektedirler. Bu iletişim biçimlerinde öğrenciyi anlamaya yönelik iletişim olumlu davranış ifade ederken; diğer biçimlerinin olumlu ve olumsuz tarafları öğrenciler tarafından vurgulanmıştır. Öğretmenlerin iletişimlerinde olumlu olduğu kadar olumsuzluk içerebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin özellikle arkadaşlarına yönelik sınıf içi istenmeyen davranışların ortaya çıktığı anlaşmazlık durumunda kız öğrencilere karşı pozitif ayrımcılıkta bulundukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilere göre öğretmenlerin sınıflarında ortaya çıkan sınıf içi istenmeyen davranışlara karşı nasıl bir iletişim kurduğuna yönelik olarak görüşlerin dağılımları birbirine yakındır. Bunlardan en çok ifade edileni onarıcı iletişimdir. Böyle iletişim kuran öğretmenlerin başkasına saygı duyma değerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetmesi için öğrenciler, öğretmenin arkadaşlarına bağırmasını istemektedirler. Öğrencilerin empati kuramadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetimine yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları gösteren öğrencilere ikazda bulunması istenilmiştir. Uyarılarda birinci olarak uyarı ve bağırma, ikincisinde bağırma ve ceza vermesini istemektedir. Öğrencilerin bir diğer istek biçimi de ceza verilmesi isteğidir. İstekte bulunan öğrencilere göre ceza verilmeyince yaramaz öğrenciler uslanmayacaktır. Yine öğrencinin kendisini davranışların dışında tuttuğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı öğretmenlerinin göstermesini istediği bir başka tepki biçimi de onarıcı adalettir. Bu istekte bulunan öğrenciler öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı sorunun nedenini anlamaya çalışmasını kendilerine iyi örnek olmasını veya iyi örnekler göstermesini istemişlerdir. Bu istekte bulunan öğrencilerin daha demokratik bir ortamda bulundukları sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını iyi yönetebilmek için etkinliğin etkisiyle ilgili bulgulardan elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Öğrencilere göre; sınıf içinde öğrenme-öğretme sürecine ve öğrencilerin ilgisini toplamaya yönelik yapılan etkinlikler istenmeyen öğrenci davranışlarını azaltacaktır. Sonuç Akan ve Başar'ın (2011) araştırması tarafından desteklenmektedir. Akan ve Başar, araştırmasında etkinliklerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını engelleyeceği için sınıf yönetimine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. İlginin derse yönelmesiyle istenmeyen öğrenci davranışlarının engellenebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilere göre sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının en önemli nedenlerinden birisi can sıkıntısıdır. Öğrenme-öğretme sürecinde veya öğrencilerin ilgisini derse toplamak amacıyla yapılan etkinlikler can sıkıntısını giderip katılımı artıracığı için sınıf içi istenmeyen davranışları engelleyeceği sonucuna ulaşılmıştır.

Etkinliklerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını engellemesine yönelik olarak bir kısım öğrenci etkinliklerin yerinde ve zamanında yapılmasına dikkat çekmektedir. Bu görüşe sahip öğrencilere göre yerinde ve zamanında yapılmadığında etkinlikler işin tadının kaçırıyor. Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını engellemek yerine çoğaltabilmektedir. Etkinliklerin yerinde ve zamanında yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilere göre; derslerin neşeli geçmesi en çok öğrencilerin dersleri anlamalarına yardımcı olmaktadır. Derslerin etkinliğe bağlı olarak neşeli geçtiği ve dersin içeriği zenginleştiği için öğrenciler dersleri

daha iyi anlamaktadırlar. Sonuç, Akan ve Başar (2011) ve Wojcikiewicz (2007) tarafından yapılan araştırmalarca desteklenmektedir. Akan ve Başar'ın araştırmasında, etkinliklerin öğrencide anlama becerisini geliştirirken, öğretmenini de geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen, öğrenme-öğretme sürecinde etkinlik hazırlamak için kendisini geliştirme ihtiyacı hissetmektedir. Wojcikiewicz, öğrencilerin, düşüncelerini geliştirebilmek için etkinliklerle konuyu anlayıncaya kadar anlatılmasını istedikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının felsefesine uygun öğrenme-öğretme süreci düzenlediğinde öğrencilerin mutluluğuyla beraber akademik başarısının da artacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Derslerin etkinliklere bağlı olarak neşeli geçmesinin öğrenciler üzerindeki bir başka etkisi de derse bağlanmadır. Bulguya göre; derslerin etkinliklere bağlı olarak neşeli geçmesi öğrencilerin derisi daha çok sevmesine, derse ilgi duymasına ve derslerde öğrencinin kendine dikkat etmesini sağlamaktadır. Derse bağlanan öğrencinin istenmeyen davranışta bulunmamak için gayret edeceği sonucuna ulaşılmıştır.

Derslerin etkinliklere bağlı olarak neşeli geçmesinin bir başka etkisi ise öğretmene bağlanmadır. Bulguya göre öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerini sevdiğini ve kendilerine değer verdiğini düşünerek öğretmene daha çok bağlanmaktadır. Öğretmene bağlanan öğrencinin sevdiğini üzmemek için sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarından kaçınacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenme-öğretme sürecinde derslerin etkinliklere bağlı olarak neşeli geçmesinin öğrenci üzerindeki bir başka etkisi de mutluluğun paylaşımı bulgusudur. Bulguya göre öğrenci, dersleri neşeli geçtiğinde duyduğu mutluluğu ailesi, günlüğü ve çevresiyle paylaşmaktadır. En dikkat çekici bulgu da mutluluğun günlükle paylaşılmasıdır. Derslerin etkinliğe bağlı olarak neşeli geçmesinin öğrencide paylaşım değerini de geliştireceği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilere göre; sınıfta kendilerini en çok sıkıan etken, öğretmenlerinin monotonlaşmış yöntemlerle öğrenme-öğretme sürecini gerçekleştirmesidir. Öğretmenlerin, dersleri monoton yöntemlerle içeriği zenginleştirilemeden işlemesi, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını artıracak sonucuna ulaşmıştır.

Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencileri ikinci olarak en çok sıkıan etken öğrencilerin dersleri anlayamamalarıdır. Öğrencilere göre; dersleri anlayamadıkları zaman canları sıkıldığı için sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelmektedirler. Dersi anlayamamanın sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerinden biri olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencileri öğrenme-öğretme sürecinde sıkıan etkenlerden birisi de dersin dersle değişimidir. Özellikle sınava dayalı hedeflerin belirlendiği okullarda görülen bu uygulamanın sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını artıracak sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencileri derslerde sıkıan diğer etkenlerden birisi de aynı konunun tekrarı bulgusudur. Aynı konunun tekrar edilmesi öğrencilerde bıkkınlık oluşturmaktadır. Bıkkınlık duygusunun sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını artıracak sonucuna ulaşmıştır.

Öğrenciye bıkkınlık veren bir başka uygulama da öğrenciye çok yazı yazdırmaktır. Sınıf öğretmenleri yapılandırmacı öğrenmeden koparak dikteye yöneldiklerinde, öğrencilerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını daha çok gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Açık program öğrenci kazanımlarını belirlerken kazanımların nasıl elde edileceğini örtük program belirler. Sınıf öğretmenleri örtük program hedeflerinden uzaklaştıklarında öğrencilerin can sıkıntısı artmaktadır. Can sıkıntısı artan öğrencinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışına yöneleceği sonucuna ulaşmıştır.

Öğrenme-öğretme sürecinde sıkılan öğrenciler, en çok yanındaki arkadaşıyla sohbet etmektedir. Sonuç, Aydın (2004) ve Yüksel (2005) tarafından desteklenmektedir. Her iki araştırmada da görülme sıklığı ikinci sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışı, yanındaki arkadaşıyla

sohbet etmedir. Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde sıkıldıklarında en çok iletişime yönelik sınıf içi istenmeyen davranışlara yöneldikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciler sıkıldıklarında nesnelerle uğraşmaktadır. Derslerde sıkılan öğrencilerin can sıkıntısını gidermek için nesnelerle uğraşarak öğrenme-öğretme sürecinden uzaklaştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin derslerde öğrenme-öğretme sürecinde sıkıldıklarında gösterdikleri bir başka davranış biçimi ortamı değiştirmeye çalışmadır. Öğrencilerin can sıkıntılarını gidermek için alakasız konuları ortaya atarak, kendince tartışma etkinliği oluşturarak can sıkıntısını gidermeye çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde sıkıldıklarında gösterdikleri bir başka davranış biçimi de kaygıdan kaynaklanan kaygı davranışlarıdır. Kalem, parmak ısırma gibi ortaya çıkan davranışlar öğrencilerin farkına varamadıkları davranışlardır. Öğrenme öğretme sürecinde can sıkıntısının kaygıyı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin can sıkıntısından kaynaklanan bir başka davranışı da ortamdaki kurtulmadır. Canı sıkılan öğrenci değişik bahanelerle dışarıya çıkarak bulunduğu ortamdaki kaçmaya çalışmaktadır. Öğrencilerin can sıkıntısı veren ortamlardan kurtulmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin can sıkıntısı veren ortamlardan kurtulmak için gösterdikleri davranışlardan birisinin uyuma davranışı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Can sıkıntısının olduğu ortamlarda öğrenciler istenmeyen davranışa yönelirken, iki öğrencinin tutumu çok önemli bulunmuştur. Bu öğrenciler, canları sıkılmasına rağmen kendilerine saygılarını korumak için istenmeyen öğrenci davranışı göstermemeye gayret etmektedir. Curwin ve Mendler (1988) sonucu desteklemektedir. Curwin ve Mendler'e göre; sınıfta disiplini sağlamanın önemli yollarından birisi

de kendisine saygı değerini geliştirmektir. Bu öğrencilerde kendine saygı değerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının önemli kaynaklarından birisi de can sıkıntısıdır. Canı sıkılan öğrenci can sıkıntısını gidermek için değişik istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelmektedir. Öğretmenler yapılandırmacı öğrenmenin felsefesine uygun ve örtük programa bağlı olarak etkinlikler gerçekleştirebildiği oranda sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenciler derslerde canlarının sıkıldığı durumlarda en çok öğrenme-öğretme sürecine yönelik etkinlik yapılmasını istemektedirler. Öğrenciler, etkinliklerin öğrenme-öğretme sürecinin içeriğini zenginleştireceği düşünmektedirler. Sınıf öğretmenleri öğrenme-öğretme sürecine yönelik etkinlikler gerçekleştirdikçe sınıf içi istenmeyen davranışları yönetmede başarılı olacağı sonucuna ulaşılmıştır

Arkadaşlık ilişkilerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına etkisi ve sorunun çözümünde örtük programla ilgili sonuçlar aşağıda sunulmaya çalışılmıştır.

Öğrencilerin arkadaşlık durumuna yönelik görüşleri birbirine yakın bir dağılım içindedir. Frekansları birbirine yakındır. Sınıfında yardımlaşma değerine önem veren öğretmenlerin öğrencilerinin de birbirleriyle dayanışma içinde olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin sınıflarındaki arkadaşlık durumunu olumsuz etkileyen etken karşılıklı ekişmedir. Cinsiyetler arası, tembel-alışkan çekişmesi gibi ekişmelerdir. Öğretmenlerin tutumundan kaynaklandığı düşünölen çekişme özellikle sınava dayalı değerlendirmenin yapıldığı sınıflarda yaşanmaktadır. Açık program bireyi okulda akademik olarak başarıya ulaştırabilir. Hayat başarısını belirleyen ise örtük programdır. Hayat başarısı olmadan okul başarısı neye yarar? Bu soru örtük programın önemine dikkat çekmektedir. Örtük programın yeterince uygulanılmadığı öğrenme-öğretme

sürecinin devam ettiği ortamlarda istenmeyen öğrenci davranışlarının görüleceği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenciler sınıflarındaki başarılı öğrencilerle arkadaşlık kurmak istediklerini belirtmişlerdir. Başarılı öğrenci başarılı öğrenciyle, kendisini geliştiremeyen öğrenciler, kendisini geliştiremeyen öğrencilerle arkadaşlık kurmak istemektedir. Sonuç Jackson (1968) tarafından doğrulanmaktadır. Jackson, aynı statüdeki ve başarıdaki öğrencilerin bir biriyle arkadaşlık kurduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin sınıflarındaki arkadaşlık ilişkilerinden birisinin de ilgiye dayalı arkadaşlık olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerin ilgilerine göre arkadaşlık kurdukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin ortaya koyduğu bir diğer arkadaşlık biçimi de cinsiyete dayalı arkadaşlık biçimidir. İlköğretim beşinci sınıfla beraber cinsiyet farkının belirginleştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Arkadaşlık ve insan ilişkileri ve açık programın kazanımları arasındadır. Ancak arkadaşlık ilişkilerinin nasıl kurulacağını örtük program belirlemektedir. Sınıflarında örtük programın hedeflerinden olan değerleri yaşatan öğretmenlerin sınıflarındaki arkadaşlık ilişkilerinin daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilere göre sınıf içi arkadaşlık ilişkilerini olumlu etkileyen etkenlerden frekansı en yüksek olan etkinliktir. Öğrenciler etkinliklerde birbirlerine daha çok yaklaştıklarını hissetmektedirler. Bu hissin, istenmeyen öğrenci davranışını engelleyeceği sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf içi arkadaşlıkları olumlu etkileyen bir diğer etken de sınıfta yaşanan dayanışma değeridir. Bu değerın yaşanıldığı öğrenme öğretme ortamında istenmeyen öğrenci davranışlarının engelleneceği sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf içi arkadaşlık ilişkilerini olumlu etkileyen bir başka değer de saygıdır. Saygının olması için empati duygusunun gelişmesi gerekir. Başar(2002) araştırmasında öğrencilerde geliştirilmesi gereken özelliklerden birisinin empati olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin birbirlerine saygılı davrandığı ortamlarda istenmeyen öğrenci davranışlarının engelleneceği sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf içi arkadaşlık ilişkilerini olumlu etkileyen etkenlerin tamamı örtük programın içeriğine ait bir parçadır. Örtük programın etkin olarak uygulandığı öğrenme-öğretme ortamlarında sınıf içi istenmeyen davranışların yönetilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilere göre sınıf içi arkadaşlık ilişkilerini etkileyen en önemli etkenin öğretmen tutumu olduğu sonucuna varıldı. Gözütok (1995) ve Sarı'nın (2007) araştırması sonucu desteklemektedir. Gözütok, öğretmen tutumunun sınıf içi demokrasiye etki eden en önemli faktörlerden birisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sarı, demokratik tutum gösteren öğretmeni öğrencinin model olarak demokratik tutumlar sergileyebildikleri sonucuna ulaşmıştır. Tembel-çalışkan ayrımının yapılması gibi tutumlarla öğrencilerin ayrıştırılması, sınıf içi arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkileyeceğinden istenmeyen öğrenci davranışlarına neden oluşturacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin sınıf içi arkadaşlıklarını etkileyen faktörlerden birisi de şiddet içeren davranışlardır. Öğrencilerin özellikle spor etkinlikleri sürecinde birbirleriyle kavga etmelerinin sınıf içi arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf içi arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkileyen bir başka etken de öğrencilerin davranışsal özelliği olan ben merkezlikten kaynaklanan sorundur. Empati değerinin gelişemediği durumlarda arkadaşlık ilişkilerinin olumsuz etkileneceği sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf içi arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkileyen bir başka etken de cinsiyet farklılıklarıdır. Özellikle beşinci sınıfla beraber ayrılmaya başlayan cinsiyet farklılıklarının çekişmeye neden olduğu için arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf içi arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkileyen bir başka etken de aile telkinidir. Ekonomik durumu iyi olan ailelerin çocuklarına kendi ekonomik seviyedeki ailelerin çocuklarıyla arkadaş olmaları telkininde bulundukları sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerine en fazla katkısı bütünleştirici katkıdır. Öğretmen herkese eşit ve herkesi sevgiyle kucaklayarak yaklaşması bütünleşmeyi sağlayacaktır. Sonuç Türnüklü'nün (2005) araştırmasınca da desteklenmektedir. Türnüklü, öğretmenlerin sınıf içi anlaşmazlıklarda işbirlikçi ve bütünleştirme stratejisi izlediği sonucuna ulaşmıştır. Bütünleşmiş sınıflarda arkadaşlık ilişkileri güçleneceği için sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının azalacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi arkadaşlık ilişkilerine bir başka olumlu katkısı örnek olmadır. Öğretmenlerin davranışlarıyla örnek olmasının sınıf içi arkadaşlık ilişkilerini olumlu geliştireceği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin sınıf içi arkadaşlık ilişkilerine bir başka etkisi de yıkıcı etkidir. Olumsuzluk içeren bu etkide öğretmen öğrencilere karşı ayrıştırıcı tutum sergilemektedir. Öğretmenin bu ayrıştırıcı tutumunun sınıf içi arkadaşlığı olumsuz etkileyeceği, sınıf içi istenmeyen davranışları çoğaltacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenin sınıf içi arkadaşlık ilişkilerine bir başka etkisi de yakınlaştırmacı etkisidir. Sınıf içinde öğrenciler birbirlerine karşı istenmeyen davranışlar gösterdiğinde duruma müdahale ederek çözüm yolunu bulmaya çalışmaktadır. Türnüklü ve arkadaşlarının (2002) araştırması sonucu doğrulamaktadır. Türnüklü ve arkadaşlarına göre öğretmenler, öğrenciler arasındaki anlaşmazlıklarda her iki tarafı da dinleyerek, adaletli davranarak, orta yolu bularak yakınlaşmayı sağlamaktadır. Yakınlaştırmacılığın sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını engelleyebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Amaçlı örneklemdeki öğrencilerin görüşlerine ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmaya çalışılmıştır.

Amaçlı çalışma grubundaki öğrencilerde gözlemlenen davranış biçimlerinden birisi kaygıdan kaynaklanan davranışlardır. Öğrencilerin bu davranışlarının nedenlerini bilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç

Güleç (1999) tarafından desteklenmektedir. Güleç'e göre birey kaygıdan kaynaklanan davranışların farkına varamamaktadır.

Amaçlı çalışma grubunda gözlemlenen bir başka sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışı biçimi iletişime yönelik davranışlardır. Öğrencilerin iletişime yönelik sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları göstermelerinin nedeninin can sıkıntısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin gösterdiği bir başka sınıf içi istenmeyen davranışların görülme biçimi pasif tepkidir. Uyuma biçiminde görülen bu davranış biçiminin nedeni can sıkıntısından ortamdan kaçma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf gözlemlerinde görülen bir başka sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışı şiddete yönelik davranışların üç farklı nedeninin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kısas adaleti, can sıkıntısı, öğretmen tutumundan kaynaklanan ayrıştırmanın intikamını arkadaşından almaktır. Sonuç Türnüklü ve arkadaşları (2002) tarafından doğrulanmaktadır. Türnüklü ve arkadaşları, öğrencilerin kendi aralarındaki anlaşmazlıklarda şiddete başvurdıkları, intikam almaya yöneldikleri sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf düzenine yönelik sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışı amaçlı örneklemdeki öğrencilerin gösterdiği bir başka davranış biçimidir. Nedeninin olarak can sıkıntısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dışarıdan gelen nedenlerden kaynaklanan sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışının aile ve çevreden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

İyi insan, iyi vatandaş yetiştirmek açık programın hedeflerindendir. Açık program iyi insan, iyi vatandaş yetiştirmeyi hedeflerken, nasıl yetiştirileceğini örtük program belirler. Öğretmenler açık programın hedeflerinden olduğu kadar örtük programın hedeflerinden haberdar olduklarında öğrenme öğretme ortamı ilgi merkezi olacaktır. Örtük programın bilincine sahip öğretmenlerin, öğrenme öğretme sürecini olumsuz etkileyen öğrenci davranışlarını yönetebilecekleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. ÖNERİLER

Uygulayıcılara yönelik öneriler:

1-Araştırmada, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara ait tema ve kodlar belirlenmiştir. Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetmede öğretmenlerin tutum ve yöntemleri belirlenmiştir. Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetimine ilişkin öğretmen ve öğrenci algıları ortaya konmuştur. Araştırmada ulaşılan sonuçların Milli Eğitim Bakanlığının geleceğe yönelik planları için katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sebeple araştırma sonuçları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından incelenip değerlendirilmelidir.

2-Araştırmada öğretmenlerin sınıf içi iletişim konusunda yetersiz kaldıkları, özellikle öğrencilerin kaygıdan kaynaklanan davranışlarındaki sözsüz mesajlarını almadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler sözlü ve sözsüz iletişim konusunda bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi için hizmet içi eğitim çalışmaları düzenlenebilir.

3-Öğretmenler açık program ve açık programın hedeflerini uygulamaya çalışmaktadır. Öğretmenler örtük program ve örtük program uygulamalarından haberdar değildir. Açık programın desteklenmesi açısından öğretmenlere örtük program konusunda seminerler verilebilir.

4-Öğrencilere göre, örtük programın unsurlarından etkinliklerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını engellemede önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler öğrenme-öğretme sürecine yönelik etkinlikler geliştirmeye teşvik edilmeli, öğretmenlerin bu konudaki çabaları ödüllendirilebilir.

5-Okullarda, okul içi ve sınıf içi barışı güçlendirecek etkenlerden birisi de değerlerdir. Kendisine saygı değeri kazanan öğrenci başkasına karşı saygılı davranmaktadır. Okullarda değerler eğitiminin yapılması teşvik edilmeli.

6-Öğrencilerin kaygı davranışlarının anlaşılmasında ve yorumlanmasında öğretmenlerin yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple kaygı davranışları ve sınıf rehber öğretmenliği

konusunda öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin arttırılmasına yönelik bilinçlendirme eğitimi gerçekleştirilmelidir.

7-Eğitimde öğretmen ve öğrenci kadar velinin de olması gerekmektedir. Velinin desteklemediği eğitim-öğretim süreci sıkıntı yaşamaktadır. Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetilmesinde okul ile velinin değerlerinin uyuşması gerekmektedir. Velilere yönelik seminerler düzenlenerek, veliler bilinçlendirilmelidir.

8-Öğrencilere göre, birçok istenmeyen öğrenci davranışının nedeni can sıkıntısıdır. Can sıkıntısını gidermede en önemli etkenin öğrenme-öğretme sürecindeki etkinlikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecine yönelik olarak ilgi çekici ve merak uyandırıcı etkinlik düzenleyebilmeleri bu boyutta istenmeyen öğrenci davranışları engelleyici bir çaba olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin nitelikli etkinlikler düzenleyebilme yolunda geliştirilmesi için yararlanabilecekleri etkinlik kitapları oluşturulabilir.

9-Öğrencilerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını göstermelerinde dışarıdan kaynaklanan nedenlerin de etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler dışarıdan kaynaklanan nedenlere dayanan istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetebilmek için dışarıdan kaynaklanan nedenlere karşı gerek iletişim gerekse profesyonel yardım alma yöntemiyle önlem alabilmelidir.

10-Öğrencileri sınıf içinde arkadaşlık ilişkilerini en çok etkileyen faktörün öğretmenlerin davranışları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, sınıf içi arkadaşlık ilişkilerini güçlendirebilmek için örnek davranışlarıyla sınıfı bütünleştirebilmeli.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- 1- Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetiminde örtük programın etkisinin ortaya konmaya çalışıldığı bu araştırma, Uşak ilindeki ilköğretim okullarında yapılmıştır. Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetiminde örtük programın etkisi farklı illerde de yapılarak sonuçları karşılaştırılabilir.
- 2- Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetiminde örtük programın etkisi ilköğretim okullarının sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel çevre değişkenine göre incelenmiştir. Bu araştırma okulun kademesi gibi (ilköğretim, ortaöğretim...) farklı değişkenlere göre araştırılabilir.
- 3- Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetiminde örtük programın etkisinin incelendiği bu araştırma, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ve örtük program konusunda yapılacak başka araştırmalar için temel teşkil edebilir. Bulguları başka araştırmalarda kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Ada S. ve Ölçüm M. (2006). *Disiplin nedir?* Ankara, Nobel Yayınları
- Adams, M. (1992). Academic culture, The Hidden curriculum, New Directions for Teaching and Learning, 49, Spring, 1992
- Ahwee, S., Chiappone, L. ve Cuevas, P. (2004). The hidden and null curriculums: An experiment in collective educational biography. *Educ Stud (AES)*. 35(1), 25-43.
- Akan, D. ve Başar, M. (2011). *İlköğretim beşinci sınıfta etkinliklerin sınıf yönetimine etkisi*, Antalya 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implacations 27-29 April
- Akan, D. ve Başar, M. (2010). *Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetimi üzerine bir çalışma*, Antalya V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi,
- Aksoy, N. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar, *Eğitim Yönetimi*, 25.
- Anderson, T. (2002). Revealing the hidden curriculum of e-learning. In C. Vrasidas & G. V. Glass (Ed.). *Distance education and distributed learning*. Greenwich: Information Age Publishing, 115–134.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum (3rd ed.)*. New York: Routledge.
- Assor, A. ve Gordon D. (1987). The implicit learning theory of hidden-curriculum research. *Journal of Curriculum Studies*. 19 (4), 329–339.

- Ataman, A. (2000), “*Sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler*”, L. Küçükahmet (Ed.), Sınıf Yönetimi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti., ss.213–230.
- Atıcı, M. (2002). Öğrenci istenmeyen davranışlarıyla baş etmede Türk ve İngiliz öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerin karşılaştırılması, *Eğitim Yönetimi*, 29
- Ausbrooks, R. (2000). What is the school’s hidden curriculum teaching your child? www.parentingteens.com/curriculum.shtml. 26.11.2010 tarihinde alınmıştır
- Aydın, B. (2004). Disiplin sorunları ve çözümleri konusunda öğretmenlerin görüşleri, *Eğitim Yönetimi Dergisi* Sayı 39, s. 326–337
- Bacanlı, H. (1999). *Duyuşsal davranış eğitimi*, Ankara: Nobel Yayıncılık
- Bloom, B. S. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*, (Çev. D. A. Özçelik) İstanbul: MEB Yayınları
- Bluestein, J. (1998). 21st. Century discipline-teaching students responsibility and self- management, (2. Edition), CA: A Division of Frank Schaffer Publications, Inc.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*, Ankara: MEB Yayınları
- Başar, M. (2002). *İlköğretim öğrencilerinde duyuşsal özellikleri geliştirici öğretmen etkinlikleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Bourke, S. ve Smith, M. (1989). Quality of school life and intentions for further education: the case of rural high school, *A Paper Presented at*

*The Annual Conference of The Australian Association For Research
Education at Adelaide, South Australia, November-December 1989*

- Bowles, S. ve Gintis, H. (1983). IQ in the United States class structure. H. Giroux ve Purpel (ed.). The hidden curriculum and moral education: Deception or discovery? *California: Mc Cuthan publishing corporation*
- Brinkmann, S. ve Kvale, S. (2005). Confronting the ethics of qualitative research, *Journal of Constructivist Psychology*, 18, 157 – 181.
- Burden, P. E. (1995). Classroom management and discipline, methods to facilitate cooperation and instraction, *USA: Longman Publishers*.
- Cangemi, J. P. ve Khan, K. H. (2001), Inappropriate classroom management, *Education*, 100, S.3, 235–236.
- Canter ve Jones Models, (2004). [http:/ www. humboldt. edu](http://www.humboldt.edu). 22.12.2010 tarihinde alınmıştır.
- Carr, D. ve Landon, J. (1999). Teachers and schools as agencies of values education: reflections on teacher’s perceptions. Part two: the hidden curriculum. *Journal of Beliefs & Values*. 20(1), 21-29.
- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Charles, C. M. (1996). *Building classroom management*, New York: Longman Publishes.
- Chernow, F. B. ve Chernow. C. (1981). Classroom Discipline and Control, 101 Practical Techniques, *USA: Parker Publishing Company, Inc.*

- Civelek, K. (2001). *İlköğretimde sınıf öğretmenlerinin sınıf içi disiplini sağlamada kullandıkları yöntemler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Cruickshank, D. R., Bainer, D. L. ve Metcalf, K. K. (1995). *The Act of Teaching, USA: McGraw-Hill, Inc.*
- Curwin, R. L. ve Mendler, A. A. (1988). *Discipline with dignity*, E. Broyhers. Inc. (Ed.), *USA: Association for Supervision and Curriculum Development.*
- Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve davranışı*, İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çepni, S. Ve Çil, E. (2009). *Fen ve teknoloji programı*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (8. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Dobson, J. (1995). *The Dobson love and punishment model*, C. H. Wolfrang (Ed.), *Solving discipline problems methods and models for today's teacher (3. Edition), USA: Allyn and Bacon,*
- Doğan, S. (2009). *Zorunlu eğitime geçişte ilköğretimde zaman, mekân ve planlama eksikliği ve çözüm yolları*, *Türk Dünyası Araştırmaları*, Sayı 181, s. 23-35
- Doğan, S. (2005). *Eğitim öğretimde öğretmen-öğrenci iletişiminin püf noktaları*, *Türk Dünyası Araştırmaları*, Sayı 156, s. 167-180

- Doğanay, A. Sarı, M. (2007). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine temel demokratik değerlerin kazandırılma düzeyi ve bu değerlerin kazandırılması sürecinde açık ve örtük programın etkilerinin karşılaştırılması, *Eğitim Yönetimi Dergisi* 10 (39), s. 356–389
- Dönmez, H. (2006). *İlköğretim okullarında okulun amaçlarından velilerin beklentileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Dreikurs, R., Albert, L. ve Dinkmeyer, D. (1995), “The social discipline model of Rudolf Dreikurs (Adlerian Theory)”, C. H. Wolfrang (Ed.), *Solving Discipline Problems Methods and Models for Today’s Teacher, (Third Edition), USA: Allyn and Bacon*, ss. 65–97.
- Dündar, Ş. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının yapılandırmacı özellikler açısından değerlendirmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Ebbs, C. A. (1996). Qualitative research inquiry: Issues of power and ethics, *Education*, 117 (2), 217 – 222
- Edwards, C. H. (1993). Classroom discipline and management, *Newyork: Macmillan Publishing Company*.
- Eisner, E. W. (1985). The educational imagination, *Newyork: Mcmillan Publishing Co*.
- Eisner, E. W. (2003). Eisner on curriculum explicitand null curricula, www.teachersmind.com/eisner.htm.21.01.2011 tarihinde alınmıştır.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1997). *Eğitim psikolojisi, gelişim-öğrenme-öğretme*, Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Fischer, L. (1977). The constitution and the curriculum. L. Rubin (Ed.) Curriculum Handbook (Abridged edition). Boston: Allyn and Bacon.

Foreman, L. D. (1984). *Possible effects of the hidden curriculum in American schooling upon the American Indian student*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, USA, Oklahoma State University

Gardner, H. (1991). The unschooled mind. how children think and how schools should teach, USA, *Harper Collins Publishers*

Gair, M. ve Mullins, G. (2001). Hiding in plain sight. E. Margolis (Ed.). The Hidden Curriculum in Higher Education. *New York: Routledge*.

Girmen, P., Anılan, H., Şentürk, İ. ve Öztürk, A. (2006). Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına gösterdikleri tepkiler, yordam manas. kg/ ekitap/pdf/ Manas dergi. 27.12.2010 tarihinde alınmıştır.

Giroux, H. (1983). Teacher education and the ideology of social control: The politics of the hidden curriculum. H. Giroux & D. Purpel (Ed.). The Hidden Curriculum and Moral Education: Deception or discovery? *California: McCutchan Publishing Corporation*.

Glasser. W. (1998). *Okulda kaliteli eğitim*, (Çev. Ulaş KAPLAN), İstanbul: Beyaz yayınları

Gordon, D. (1982). The concept of the hidden curriculum. *Journal of Philosophy of Education*. 16(2), 187-198.

Gordon, T. (1995). “The rogerian (Emotional Supportive) model”, C. H. Wolfrang (Ed.), Solving discipline problems methods and models for today’s teacher (Third Edition) , *USA: Allyn and Bacon*,

- Gordon. T. (1974). *Öğretmen Etkiliği Eğitimi* (Çev: E. Aksay), Newyork: David McKay.
- Gözütok, D. (1992), “Disiplin sağlamada öğretmen Davranışları”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*
- Gözütok, D. (1993). Öğretmenlerin dayaa karşı tutumları ve okullarda dayak uygulamaları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*.
- Güleç, C. (1999). *Psikiyatrinin ABC’si*, İstanbul, Gendaş Kültür Yayınları
- Gündoğdu, K. (2004). *A Case study on democracy and human rights education an elemantary school*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Ortadoğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Güven, S. ve Akdağ, M. (2002), İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi etkinliklerine ilişkin öğrenci algıları, *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi*, Sayı 29, 69-80
- Hoepfl, M. C. (1997). Choosing qualitative research: A primer for technology education researchers. *Journal of Technology Education*. 9(1), 47-63.
- Illich, I. (2000). *Okulsuz toplum*. (Çev: M. Özay), İstanbul Şule Yayınları.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Jones, V. F. ve Jones, L. S. (1998). *Comprehensive classroom management, creating communities of support and solving problems* (5. Edition), Usa: Allyn and Bacon Company.

- Jongeward, D. ve James, M. (1971), *Kazanmak İçin Doğarız*, (Çev. T. Şenruh), İnkılâp ve Aka Kitapevi.
- Kagan. S. (1992). Cooperative Learning, Resources for Teacher, *Paseo Espada*, (1–10).
- Kaufmann, J. M., Mostert, M. P., Trent, S. C. ve Hallahan, D. P. (1998). Managing classroom behaviour (2. Edition), *USA: Allyn and Bacon Company*.
- Kelly, A. V. (1999). The curriculum theory and practice (4th. Ed.) *London: Paul Chapman*
- Kerr, M. M. ve Nelson, C. M. (1998). Strategies for managing behavior problems in the classroom (3. Edition), *New York: Macmillan Publishing Company*.
- Kılbaş, Ş. (2003). *Sınıf yönetimi*, Ankara, Nobel Kitabevi
- Knight, M. G. (2000). Ethics in qualitative research: multicultural feminist activist research, *Theory Into Practice*, 39 (3), 170 – 176.
- Korkmaz, İ. (2002). “İstenmeyen davranışların önlenmesi”, Z. Kaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık, ss.173–193.
- Kuş. D. (2009). *İlköğretim programlarının, örtük programın ve okul dışı etmenlerin değerleri kazandırma etkililiğinin 8. sınıf ilköğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Kvale. S. (1996). Interviews: *An Introduction to Qualitative Research Interviewing*, Sage Publications, Inc.

- Langhout, R. ve Mitchel C. (2007). Engaging contexts: Drawing the link between student and teacher experiences of the hidden curriculum, *Journoul of Community and Applied Social Psychology* 18: 593-614 (2008)
- Laud, L. E. (1997). Moral Education in America: 1600s – 1800s, *Journal of Education* 179 (2), 1 – 10.
- Lemlech, J. K. (1999). Classroom management, methods and techniques for elementary and secondary teachers (3. edition), USA: Waveland Press, Illinois.
- Lynch, K. (1989). The hidden curriculum: Reproduction in education, a reappraisal. Philadelphia: *The Falmer Press*.190
- Lewis, R. (1999). “Teachers coping with the stress of classroom discipline”, *Social Psychology of Education*, 3, 155–171.
- Lickona, T. (1991). *Educating or Charecter, “How our schools can teach respects and responsibility”*, Newyork: Bantam Books.
- Mackenzie, R. J. (1996). Setting Limits in the Classroom, How to Move Beyond theClassroom Dance of Discipline, USA. *Prima Publishing*
- Margolis, E., Soldatenko, M., Acker, S. ve Gair, M. (2001). Peekaboo. Hidding and outing the curriculum. E. Margolis (Ed.). The Hidden Curriculum in Higher Education. *New York: Routledge*.
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (1995). Designing qualitative research (Second Edition), USA: *Sage Publications*.

- Martin, J. R. (1994). *Changing the educational landscape: Philosophy, woman and curriculum*. New York: Routledge.
- Mclaren, P. (2003). Critical pedagogy: A look at the major concepts. A. Darder, M. Baltodano & R.D. Torres (Ed.). *The Critical Pedagogy Reader*. New York: Routledge.
- Mcneil, J. D. (1996). *Curriculum: A comprehensive introduction (5th ed.)*. NewYork: Harper Collins College Publishers.
- MEB, (2010). *Çocuk oyunları*, Ankara: MEB yayınları,
- MEB, (2010). 53 sayılı ilk ders genelgesi
- MEB, (1973). 14.06.1973 tarihli temel eğitim kanunu
- Mentiş, A. (1997). İlköğretim I. aşama sosyal bilgiler dersi duyuşsal amaçlarının gerçekleşme düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Merrett, F. ve Jones, L. (1994). "Rules, sanctions and rewards in primary schools", *Educational Studies*, 20, S.3,. 345–356.
- Mcgettrick, B. J. (1995). Values and educating whole person, *scottish Consultative council on the Curriculum*, <http://www.Creativecommunities.org.uk/essays/124.html> 24.10.2009 tarihinde alınmıştır
- Mok, M. C. ve Flynn, M. (1997). Does school size effect quality of school life? *Issuesin Educational Research*, 7 (1), 69-86

- Myles, B. S. ve Simpson. R. L. (2001). Understanding the hidden curriculum: An essential social skill for children and youth asperger syndrome. *Intervention in Schol and Clinic* 36 (5), 279-286
- Nelsen, J., Lott, L. ve Glenn, H. S. (2000), Positive discipline in the classroom, (3.Edition), USA: Prime Publishing.
- Özçelik, D. A. (1989). *Eğitim programları ve öğretim, genel öğretim yöntemleri*, Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları, 8
- Özden. Y. (1997), *Öğrenme ve öğretme, (Yaratıcılığı geliştirme, düşünmeyi öğrenme, öğrenme biçimleri)*, Ankara: Pegem Özel Eğitim Hizmetleri Ltd. Şti.
- Özyürek, M. (2005), *Olumlu sınıf yönetimi*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (1987). How the use qualitative methods in evaluation. London: Sage Publications.
- Paul, B. J. (1996). *Lessons seventh-graders learn: An investigation of the hidden curriculum in dress, decor and discipline*, Pacific Lutheran University UMI 1380996
- Paykoç. F. (2007). Affective development education and values: the Turkish case. N. P. Terzis (Ed.), *Education And Values in The Balkan Countries (89–104)*. Thessaloniki, Greece: Publishing House Kyriakidis Brothers
- Paykoç, F. (1995). Sosyal bilgiler eğitiminde çağdaş eğilimler, *TED, İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Sorunları*, s. 46-68

- Portelli, J. P. (1993). Exposing the hidden curriculum. *Journal of Curriculum Studies*. 25 (4), 343-358
- Ramcharan, P. ve Cutcliffe, J. R. (2001). Judging the ethics of qualitative research: Considering the “ethics as process” model, *Health and Social Care In The Community*, 9(6), 358 – 366.
- Richard L. C. ve Allen N. M. (1988). *Discipline with dignity*, Association for Supervision And Curriculum Development
- Rosenblatt, P. C. (1995). Ethics of qualitative interviewing with grieving families, *Death Studies*, 19 (2), 139 – 155.
- Sadık, F. (2006). *Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş edilme stratejilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi ve güvergen disiplin modeli temele alınarak uygulanan eğitim programının öğretmenlerin baş etme stratejilerine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora, Tezi Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Sambell, K ve McDowell. L. (1998). The construction of the hidden curriculum: Messages and meanings in the assessment of student learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 23(4), 391–396.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: düşük ve yüksek “yaşam kalitesi”ne sahip iki ilköğretim okulunun karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Sarı, M. ve Doğanay A. (2009). Hidden curriculum on gaining the value of the respect for human dignity: A qualitative study in two elementary schools in Adana, *Educational Sciences: Theory and Practice* 9 (2) Spring 2009

- Sarıtaş, M. (2000). “Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama”, L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*”, Ankara: Nobel Yayıncılık
- Sayın, N. (2001). *Sınıf Öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri ile istenmeyen davranışları önleme yöntemleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Schimmel, D. M. (2003). Collaborative rule-making and citizenship education: An antidote to the undemocratic hidden curriculum, *American Secondary Education* 31 (3) Summer 2003
- Schugurensky, D. (2002). The eight curricula of multicultural citizenship education. *Multicultural Education*. 10(1), 2–6.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim ve öğrenme*, Ankara: Gazi Kitabevi,
- Skelton, A. (1997). Studying hidden curricula: developing a perspective in the light of postmodern *insights, curriculum studies*, 5 (2), 177–193
- Skinner, B. F., Alberto, P. A., Troutman, A. C. ve Madsen. C. (1995), “The behavior analysis model”, C. H. Wolfrang (Ed.), *Solving Discipline Problems Methods and Models for Today’s Teacher (3. Edition)*, USA: Allyn and Bacon, ss. 149–195.
- Sönmez, V. (2008). Opposite curriculum. *Eurasian Journal of Educational Research*. 30, 99–115.

- Sönmez, V. (1993). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı (4. Baskı)*, Ankara: Adım Yayınları Ltd. Şti.
- Snyder, B. R. (1971). *The hidden curriculum*. New York: Alfred A. Knopf.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi, (11. Baskı)*, Ankara: (Kendi Yayını)
- Townsend, B. (1999). Is there a hidden curriculum in higher education doctoral programs? *Symposium conducted at Manula meeting of ASHE. Orlondo*
- Tuncel, İ. (2008). *Duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından örtük program*, Yayımlanmamış Doktora Tezi Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Türnüklü, A. (2006). *Sınıf ve okul disiplinine çağdaş bir yaklaşım: Onarıcı disiplin*, Ankara: Ekinoks Yayınları
- Türnüklü, A., Şahin, İ. ve Öztürk, N. (2002), İlköğretim okullarında öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve velilerin çatışma çözüm stratejileri, *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, sayı 42, s. 574–594
- Türnüklü, A. (2005). Lise okul yöneticilerinin çatışma, çözüm stratejileri ve taktiklerinin sosyal oluşturma kuramı açısından incelenmesi, *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, sayı 42, s. 255–278
- Ünal, Z. (2003). *Öğretmenlerde iş doyumu ve örgütsel vatandaşlık*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

- Vallence, E. (1980). The hidden curriculum and qualitative inquiry as states of mind, *Journal of Education* 162 (1) 138-151
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme teoriler teknikler (6. Baskı)* Ankara: Alkım Kitapçılık
- Veznedaroğlu, L. (2007). *Okulda ve sınıfta örtük program*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Weber, W. A. (2003). "Classroom management", J. M. Cooper (Ed.), *Classroom Teaching Skills (6.Edition)*, 222–265, *New York: Houghton Mifflin Company*.439
- Weber, W. A. (1986). "Classroom management", J. M. Cooper (Ed.), *Classroom Teaching Skills*, 272–357, *Toronto: DC. Heath and Company, Lexington Massachusetts*.
- Weinstein, C. S. ve Mignano, A. J. (1997). *Elementary classroom management (2.Edition)*, *New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.*
- Wojcikiewicz, S. K. (2007). *The good students: A study of high- achiever culture in a high school history class, department of conseling, educational pyshology and education*, Michigan State Universty UMI number:3298130
- Wolfgang, H. C. (1995), *Discipline and teaching as a developmental process, solving discipline problems (3. Edition)*, *USA: Allyn and Bacon*.

- Wren, D. J. (1999). School culture: exploring the hidden curriculum, *Adoloscence*, 34 (135), 593–596
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. 2006, *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınları
- Yin, R. K. (2003). Case study research design and methods (3rd ed.). Thousand Oaks: *Sage Publications*.
- Yücel, G. F. (2006). *Öğretmenlerde mesleki tükenmişlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı*, Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Yüksel, A. (2005). *İlköğretim I. kademe 1.2.3. sınıflarda istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen gözlem ve görüşleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Yüksel, S. 2004. *Örtük program*, Ankara: Nobel Yayınları,
- Yüksel, S. (2005). Kholberg and hidden curriculum in moral education: An opportunity for students acquisition of moral values in the new Turkish primary education curriculum, *Educational Sciences: Theory and Practice*, 5 (2). 329-338
- Zirpoli. T. J. ; Melloy. K. J. (1997), Behavior Management (2. Edition), USA: *Prentice- Hall, Inc.*

EKLER

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Sayın Meslektaşım Merhabalar

Uşak Merkez Atatürk İlköğretim Okulunda Sınıf Öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında Doktora öğrencisiyim. Doktora çalışmamda, **Sınıf İçi İstenmeyen Davranışların Yönetiminde Örtük Program** konusunda çalışıyorum. Çalışmamın temel amacı, örtük programın sınıf içi yaşantılarda ortaya çıkan istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetiminde ne gibi etkileri olduğunu incelemektir.

Bu bağlamda, sınıftaki yaşamın şekillendirilmesinde önemli rolü olan ve aynı zamanda bu ortamda olup bitenleri yakından yaşayan sizinle yapacağımız görüşme, okuldaki örtük programın ayrıntılı ve derinlemesine incelenmesinde çok yararlı olacaktır.

Başlamadan önce aramızdaki görüşmenin gizli kalacağını ve adınızın araştırmanın hiçbir yerinde açıklanmayacağını belirtmek istiyorum. Görüşmemiz yaklaşık 30 dakika sürecektir. Başlamadan önce herhangi bir sorunuz varsa cevaplamaya hazırım.

Vereceğiniz cevaplar için şimdiden teşekkür ederim.

Görüşme Tarihi :.....

Görüşme Yeri :.....

Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek

Kıdeminiz :.....

Mezun olduğunuz okul :.....

Kaç yıldır bu okulda görev yaptığınız:.....

Kaç yıldır bu sınıfta okuttuğunuz :

Sınıf mevcudunuz : K: E:.....

Toplam:

Okulun bulunduğu yer:.....

1-Sınıf kuralları belirliyor musunuz?

*Sınıf kurallarını nasıl belirliyorsunuz?

*Belirlediğiniz kurala bir örnek verir misiniz?

* Sınıf kurallarınızı belirlemenize etki eden faktörler nelerdir?

*Sınıf kurallarını belirlemede okulunuzun bulunduğu sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel çevre ne derece etkili oluyor?

2-Sınıf içi istenmeyen davranışlarla karşılaştığınızda oluşan sorunu çözmek için neler yapıyorsunuz?

*Kullandığınız yöntemleri belirleyen en önemli etkenler nelerdir?

*Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetebilmek için yardım almanız gerektiğinde öncelik sıralamanız nasıl olurdu? Nedenini açıklar mısınız?

*Aynı davranışı göstermelerine rağmen kullandığınız yöntemler öğrencilere göre farklılaşmakta mıdır, niçin?

3-Sürekli sınıf içi istenmeyen davranış gösteren öğrencinin ailesiyle iletişim kurmaya yönelik neler yapıyorsunuz?

*İletişim kurmanıza yönelik örnek verebilir misiniz?

*İletişim yönteminizi belirleyen en önemli etkenler nelerdir?

*Bu okuldan başka bir okulda çalışıyor olsaydınız yönteminiz nasıl farklılaşır?

4-Sınıfınızda değerler eğitimi yapmakta mısınız?

*Eğitimde hangi değerleri önceliğe alıyorsunuz, niçin?

*Öğrencilere vermekte olduğunuz değerler eğitimi sınıf yönetimini nasıl etkilemektedir?

* Değerler eğitiminde yetersiz olan öğrencilerin yetersizliğinin sebebi ne olabilir?

* Değerler eğitiminde aileden nasıl yardım alıyorsunuz?

5-Sınıfınızda öğrenciler arası arkadaşlık ilişkilerinin nasıl olduğunu açıkla mısınız?

*Sınıf içi arkadaşlık ilişkilerini etkileyen en önemli etkenler nelerdir?

6- -Size göre sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetebilmek için neler yapılabilir?

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Sevgili Öğrenciler

Bu çalışmanın amacı, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetiminde örtük programın nasıl bir rolü olduğunu incelemektir. Bu amaç için sizlere sınıf öğretmeniniz, sınıf arkadaşlarınız, diğer sınıflardaki öğrenci arkadaşlarınız hakkında sorular yönelteceğim.

Sizler okuldaki yaşamın önemli bir parçasısınız. Bu nedenle soracağım sorular hakkındaki fikirlerinizin benim için çok önemli olduğunu belirtmek isterim. Bu ortamda olup bitenleri yakından yaşayan sizinle yapacağımız görüşme, çalışmanın amacına ulaşmasında çok yararlı olacaktır.

Başlamadan önce aramızdaki görüşmenin gizli kalacağını ve adınızın araştırmanın hiçbir yerinde açıklanmayacağını belirtmek istiyorum. Sizce bir sakıncası yoksa görüşmemizi kayıt altına almak istiyorum. Görüşmemiz yaklaşık 20 dakika sürecektir. Başlamadan önce herhangi bir sorunuz varsa cevaplamaya hazırım.

Vereceğiniz cevaplar için şimdiden teşekkür ederim.

Murat BAŞAR

Görüşme Tarihi:.....

Görüşme Yeri:.....

Okulu :.....

Sınıfı :.....

Cinsiyeti :.....

Babanın eğitim durumu

Annenin eğitim durumu.....

Babanın işi.....

Annenin işi.....

Aile birlikteliği.....

Ailenin geliri.....

Kardeş sayısı.....

Kaçıncı çocuk.....

Birinci sınıftan itibaren okuduğu sınıf

Okulun bulunduğu yer.....

1- *Az önce davranışta bulundun. Sebebini söyler misin? (Amaçlı örneklem için)

2-Sınıfınızda kararlar alınıyor mu?

*Bana sınıfça birlikte verdiğiniz bir karara örnek verebilir misin?

*Öğretmeninizin sınıfla ilgili kararlarda sizin de görüşlerinizi alması size neler hissettiriyor? Örnek verebilir misin?

3-Öğretmeniniz sizlerle nasıl iletişim kuruyor?

* “Ben de olsam böyle yapardım” dediğin öğretmenin iletişimine örnek verebilir misin?

*Sınıf içinde istenmeyen davranış gösterildiğinde öğretmeniniz nasıl başa çıkıyor?

*Sınıf içi istenmeyen bir davranış sergilendiğinde öğretmenin ne tür tepki vermesini isterdin?

4-Sınıfınızda ders sürecinin bütününde düzenlenen etkinlikler istenmeyen öğrenci davranışların engellenmesine nasıl bir etkisi olmaktadır?

*Derslerin neşeli geçmesi seni nasıl etkiliyor?

*Derslerde seni en çok sıkan nedir?

*Derslerde sıkıldığın zaman neler yapıyorsun?

*Derslerde sıkıldığın zaman neler yapılmasını istersin?

5-Sınıf içinde arkadaşlık ilişkilerinizin nasıl olduğunu düşünüyorsun?

*Arkadaşlık ilişkilerinizi olumlu etkileyen örnek verir misin?

*Arkadaşlık ilişkinizi olumsuz etkileyen örnek verir misin?

*Arkadaşlık ilişkilerinizde öğretmeninizin nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsun?