

Bedens Eğitimi Derslerinde İstenmeyen Öğrenci Davranışları, Öğretmenlerin Sözlü Dönüt Biçimi ve Dönüt Biçiminin Öğrenci Başarı Güdüsüne Etkisi

Undesirable Student Behaviors in Physical Education Classes, Oral Feedback Types of Teachers, and Effect of Oral Feedback Types on Student Success Motivation

Araştırma Makalesi

Zekai PEHLİVAN

Mersin Üniversitesi, Bedens Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

ÖZ

Bu çalışmanın amacı; bedens eğitimi ders ortamında istenmeyen öğrenci davranışlarının neler olduğu, istenmeyen öğrenci davranışları karşısında bedens eğitimi öğretmenlerinin sözlü dönüt verme biçimleri, bu sözlü dönüt verme biçimlerinin okul düzeyi ve öğretmen yaşına göre farklılık gösterip göstermediği, öğretmenlerin sözlü dönüt verirken kullandıkları söylem biçimleri ve olumlu ve olumsuz dönüt alan öğrencilerin başarı güdüleri arasında fark olup olmadığının araştırılmasıdır. Betimsel modelde ve yarı yapılandırılmış türde planlanan bu çalışmaya 24 bedens eğitimi öğretmenin sınıfından 255 öğrenci katılmıştır (Erkek n= 122, Kız n= 133). Katılanların yaş ortalaması 14.37 ve standart sapması 1.79 yıldır. Betimsel veriler, geliştirilen anket formu ile, başarı güdüsüne ilişkin veriler ise Ellez (2004) tarafından beşli Likert tipi biçiminde geliştirilen "Ba-

ABSTRACT

The aim of this study is to describe the undesirable student behaviours in physical education classes, oral feedback types of teachers and correlation between the oral feedback types and point of success motivation. It was conducted as a descriptive model and semi-constructed type and attended by 255 students from 24 physical education teachers' classes (N Male= 122; N Female= 133). Mean age of participants are \bar{X} = 14.37 and SD= 1.79 year. Descriptive data were collected via survey form, data related to success motive were collected via 5 point Likert type "Success Motive Scale" developed by Ellez (2004). All data were analyzed by using frequency distribution (f), percentage (%) value, Chi-square test (X^2) and t-test for independent groups and one-way ANOVA statistical techniques. Margin

şarı Güdüsü Ölçeği" ile toplanmıştır. Veriler, frekans (f) dağılımı ve yüzde (%) değerlerin yanı sıra, Ki-kare testi (X^2), bağımsız gruplar için t-testi ve One-Way ANOVA istatistik teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Hata payı 0.05 düzeyinde alınmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; beden eğitimi öğretmenleri ders ortamında birinci sırada "öğrencilerin derse uygun olmayan kıyafetle gelmeleri" istenmeyen öğrenci davranışı olarak görüp olumsuz tepki vermektedirler. Öğrencilerin % 20'si istenmeyen davranışlar karşısında öğretmenlerin olumsuz dönüt verdiklerini, öğretmenler sözlü dönüt verirken en fazla "geri zekalı, salak, dengesiz, özürlü, soytarı, serseri" biçiminde ifadeler kullandıkları ifade edilmiştir. Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında verdikleri dönüt biçimleri ile başarı güdüsü puanı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$).

Anahtar Kelimeler

İstenmeyen öğrenci davranışları, Sözlü dönüt biçimi, Başarı güdüsü

Key Words

Undesirable student behaviours, Oral feedback types of teachers, Success motivation.

GİRİŞ

Öğrenmenin amacı nitelikli yaşamak için çevreye uyum sağlamak, benliği bulma ve kişiliği geliştirmektir (Başaran, 2005, s.405). Okulun görevlerinden birisi de nitelikli yaşam için çocuğa gerekli davranışları kazandırmaktır. Sınıf ortamında istendik davranışların kazandırılmasında etkili sınıf yönetimi, uygun öğrenme-öğretme ortamı yaratmada iş görmektedir (Ergin ve Birol, 2000). Etkili sınıf yönetimi beraberinde etkili öğretim ve kalıcı öğrenmenin yanı sıra sınıf ortamındaki öğrencilerin, kaynakların ve zamanın eğitsel amaçlar doğrultusunda eşgüdülenerken sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesini gerektirir (Lemlech, 1998, s.3).

Nitelikli öğrenmenin gerçekleşme düzeyinin önemli bir göstergesi de öğrenci davranışlarındaki değişimdir. Davranış yönetimi, sınıf yönetiminin başarısını ve eğitsel çabaları doğrudan etkiler (Girmen ve diğ., 2006). Sınıf ortamında istenmeyen öğrenci davranışları öğrenme-öğretme sürecini olumsuz etkilemektedir. Okulda; sınıf düzenini, eğitsel amaçların gerçekleşmesini ve sınıf üyelerini olumsuz etkileyen davranışlar istenmeyen davranışlar olarak adlandırılmaktadır (Aydın, 1998; Başar, 1996).

of error was accepted as $p<0.05$. According to results, teachers consider "participating in physical education classes with unsuitable outfits" as undesirable student behavior and it was stated by students that 20% of teachers give negative oral feedback by using expressions such as "idiot, stupid, brainsick, moon-calf, clown, dawdler". A significant difference was found between the oral feedback types of teachers against undesirable student behavior and success motivation ($p<0.05$).

Charles, sınıf ortamında dersin akışını bozan öğrenci davranışlarını beş kategoride toplamıştır. Bunlar; *saldırganlık* (öğretmen veya diğer öğrencilere fiziksel veya sözlü saldırı); *ahlaksızlık* (kopya çekmek, yalan söylemek, hırsızlık); *otoriteye karşı gelme* (öğretmenlerin kendilerinden yapmalarını istedikleri şeylere itiraz etme); *dersin akışını bozma* (yüksek sesle konuşma, tuhaf davranışlar sergileme, sınıfta dolaşma) ve *aylaklık* (verilen görevi yerine getirmeme, dersle ilgilenmeme, ders dışı işlerle ilgilenme) (Açıkgöz, 1996, s. 116). Finn ve diğ. (2008), istenmeyen öğrenci davranışları ile bunların sonuçlarını tanımlamışlardır. Bu davranışlar; dersi bölme-geç gelme, derste sürekli konuşma, görevleri tamamlama ve yönergeleri takip etmede başarısızlık/zayıflık, öğretmene yalan söyleme, sınıf ortamını bozma, kavga etme, okulda belaya karışma, alkol kullanımı ve çete üyeliğidir.

Ünlü ve Aydos (2008) da araştırmalarında, beden eğitimi derslerinde en çok karşılaşılan disiplin sorunlarının olumsuz öğrenci davranışları olduğunu; bunların da aktiviteyi bırakmak, aktiviteye katılmamak, saldırganlık, öğrencilerin uygun olmayan kıyafetlerle beden eğitimi dersine katıl-

maları, izin istemeden konuşma, ders akışını bozacak davranışlarda bulunma, aşırı ve rahatsız edici biçimde konuşma olarak belirtmişlerdir. Diğer taraftan, Finn ve diğ. (2008) tarafından yapılan çalışmada, istenmeyen öğrenci davranışlarının daha çok lise döneminde ortaya çıktığını; ayrıca akademik başarısı düşük öğrenciler ve okulu bırakan öğrencilerde istenmeyen davranışların ortaya çıkma olasılığının arttığını belirtmişlerdir. Cothran ve Kulinna (2007), beden eğitimi dersinde istenmeyen öğrenci davranışlarını araştırdıkları çalışmalarında, istenmeyen öğrenci davranışlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve etnik kökene göre farklılaştığını ortaya koymuşlardır.

Bu durum karşısında öğretmenler, istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkmada ve etkili bir sınıf yönetiminde; sorunu anlamaya çalışmak, görmezden gelmek, göz teması kurmak, yanına yaklaşmak, dokunmak, derste değişiklik yapmak, sorumluluk vermek, sessizce uyarmak, soru sormak, sesle uyarmak, görüşmeye çağırmak, azalamak, sınıfa/tan almamak-atmak, disipline göndermek, fiziksel ceza uygulamak gibi tepkilerden birini göstermektedir (Elrod ve Terrel, 1991, s.192). Anguiano (2001), istenmeyen öğrenci davranışlarını azaltmak için, aktivitesi bol öğrenme çevrelerinin başarılı olmada anahtar rol oynadığını, tüm öğretmenlerin, öğrenci davranışları ile ilgili olan geçmiş olayların farkında olmaları gerektiğini ve bunların öğretmenleri etkileyebileceğini belirtmiştir. Bu olaylar; beklentiler, tutumlar ve çevresel şartlardır ki bular, öğrenci tepkisinden daha önce sınıf ortamında bulunmaktadır. Etkili öğretim, uygun yönetim şekli, ders öncesi hazırlık ve fiziksel çevre, istenmeyen davranışları önlemede etkili ve güvenilir yollar olarak ortaya konulmuştur.

Martin ve diğ. (1999) sınıflarındaki istenmeyen davranışlar hakkında öğretmenlerin nasıl çözümler bulduğunu araştırdıkları çalışmalarında; öğretmenlerin kendine güvenleri ile istenmeyen öğrenci davranışları arasında negatif; istenmeyen davranışları çözme ile okul odaklı destek, fiziksel olmayan cezalandırma ve diğer okul personelinin yardım alma ile pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenin kendine olan güveni

de istenmeyen davranışlar ile okulun diğer personeli arasındaki ilişkide ise arabulucu olduğu tespit edilmiştir. Supaporn ve diğ. (2003), beden eğitimi dersinde istenmeyen öğrenci davranışlarını anlamak için yapılan çalışmada; öğretmenin zayıf yönetim sistemi, anlaşılmayan ve tamamlanmayan öğretim görevlerinin istenmeyen öğrenci davranışını ortaya çıkarmada anahtar rol oynadığını belirtmişlerdir.

Korkmaz ve diğ. (2007) tarafından yapılan çalışmada; beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenme ortamını bozan davranışlara karşı geliştirdikleri davranış stratejileri araştırılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin; izin istemeden aşırı ve rahatsız edici biçimde konuşmak ve ders akışını bozacak davranışlarda bulunmak biçiminde bulgular elde edilmiştir. Bunların nedenlerini ise; aile içi problemler, televizyon ve diğer kitle iletişim araçlarında sergilenen şiddet olaylarının etkisi, ailelerin çocukların eğitimine olan ilgisizliği olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğrenme ortamını bozan davranışlarla karşılaştıklarında, samimi bir sınıf ortamı oluşturma, bu tür davranış gösterenleri olumlu davranış gösteren öğrenciler ile diyalog kurmasını sağlama, gözlerinin içine bakma şeklindeki stratejilerle bu sorunu çözme yolunu benimsedikleri ortaya konulmuştur.

Ünlü ve Aydos (2008) beden eğitimi sınıflarında istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede tavsiyelerde bulunarak, dikkati en çok öğrenci ihtiyaçlarının giderilmesine çekmişlerdir. Beden eğitimi dersinde öğretim etkinliklerinin amacına ulaşabilmesi, öğrencilerde istenilen davranış değişikliklerinin meydana getirilebilmesi, istenmeyen öğrenci davranışlarının ve disiplin problemlerinin en düşük düzeyde olduğu olumlu bir sınıf ortamının önemi üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin kendilerini rahat ve güvende hissedebilecekleri ve ihtiyaçlarını giderebilecekleri bir ortamın oluşturulmasının çok önemli olduğunu ve beden eğitimi derslerinin yapıldığı alanlarda uyulması gereken kuralların ders yılı başında öğrencilerle birlikte belirlenip, öğrencilere bu kuralların benimsenmesi gerektiğini ve beden eğitimi dersinin yapıldığı alanlara da bu kuralların asılması gerektiği vurgulanmıştır.

Dönüt Verme

Eğitim ve öğretim sürecinde dönüt verme önemli bir yere sahiptir (Mory, 1992). Öğrenme-öğretme sürecinde “dönüt”, bireyin sahip olduğu bilgiyi korumasına, yeniden yapılandırmasına ve kullandığı bilişsel stratejisinin geçerliliği konusunda bilgilenmesine yardım eder. Başka bir anlatımla dönüt, öğrenciye öğrenmelerinin doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında verilen mesajların bütünüdür (Senemoğlu, 2000, s.460). Olumlu dönüt, bireyin hedefe tam olarak ulaştığı ve kullandığı bilişsel stratejilerin uygun olduğuna işaret ederken, olumsuz dönüt, öğrenciyi uyarmakta ve kullandığı bilişsel stratejileri düzeltmeye yönlendirmektedir (Senemoğlu, 2000, s.395). Her iki dönüt biçimi de istenmeyen davranışları ortadan kaldırmanın yanında (Ergin ve Birol, 2000, s.161) istenilen davranışların tekrarlanması ve derse karşı öğrencileri güdülemeye yönelik bir işlevi bulunmaktadır (Mory, 1992). Dönüt sözlü olabileceği gibi sözsüz olarak da verilmektedir (Kangalçıl ve Demirhan, 2009).

Schimmel, dönütü fonksiyonu bakımından beş kategoriye ayırmıştır: Bunlar; öğrenciye öğrenme sonuçları hakkında bilgi veren “*teyit edici dönüt*”; teyit edici dönütle birlikte doğru cevabın ne olduğu da verildiği “*düzeltilici dönüt*”; öğrencinin öğrenme sonuçları hakkında bilgi verildiği gibi, yanlış cevabın neden yanlış, doğru cevabın neden doğru olduğunu açıklayan “*açıklayıcı dönüt*”; öğrencinin yanlış cevabı düzeltmesi için neleri çalışması, nasıl çalışması gerektiğine ilişkin verilen “*teşhis edici dönüt*” ve öğrencinin var olan bilgisini genişletmesini sağlayan “*eklemlemeye dönük dönüt*” olarak sınıflandırmıştır (Senemoğlu, 2000, s. 396).

Güdü/Güdülenme ve Başarı Güdüsü

İnsan ve hayvan davranışlarının temelinde güdüler yatmaktadır (Cüceloğlu, 1996, s.229). Sosyal yaşamda olduğu gibi okul başarısında da güdülenme önemli rol oynamaktadır. Okula başlayan çocukların yüksek bir ilgi ve merakla okula devamları sürerken, birden bire bu istekte azalma ve başarısızlık meydana geldiği görülmektedir. Bu başarısızlık güdülenmedeki azalmadan kaynaklanmaktadır (Ellez, 2004, s.30). Güdü

istekleri, arzuları, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan bir kavramdır. Fizyolojik kökenli güdülere dürtü, insanlara özgü başarıma isteği gibi yüksek dürtülere de gereksinme (ihtiyaç) denmektedir. Güdüler organizmayı uyarır, faaliyete geçirir ve belli bir amaca yönlendirir (Cüceloğlu, 1996, s.229).

Öğrenme ortamında, öğrenmeye güdülenme, öğrenmenin temel ilkesidir. Öğrenmeye güdülenme, öğretmenin etkisi altında kalmadan, çocuğun kendiliğinden öğrenme isteği duyması içten güdülenme olarak adlandırılır. Fakat dıştan gelen baskı, ödül, ceza v.b. biçimindeki etkiler de öğrenmeye güdüleyebilir. Bu tür güdülenme ise dışsal güdülenme olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 2005, s.410).

Ruhbilim Terimleri Sözlüğü’ne göre *güdü*; “kişinin bilinçli olarak davranışlarının dayanağı diye gösterdiği güç; *güdüleme* ise, “bir güdüğü harekete geçirerek canlıyı eyleme itme; *güdülenme* ise, (1) kişinin eyleminin yönünü, gücünü ve öncelik sırasını belirleyen iç ya da dış bir dürtücünün etkisi ile eyleme geçmesi; (2) canlıda eyleme ya da öğrenmeye geçme isteği olarak tanımlanır (Enç, 1990, s.75, 76).

Davranışı yapmaya güdülenmemiş bir öğrenci “gizli davranış” olarak adlandırılan yeterliliğini kullanarak eyleme geçemez (Ormrod, 2008, s.179). Okulda çocuk, beklentileri karşılandığı ölçüde öğrenmeğe güdülenmektedir. Öğretilenlerin ve öğrenme ortamının çocuğun gereksinmelerini karşılama düzeyi okul veya o dersten beklentileri gerçekleştirme ile yakından ilişkilidir. Okul, önceden saptanmış amaçlar doğrultusunda, doğal öğrenme yerine yapay öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Böyle bir ortamda öğrenmeye güdülenmek zorlaşmaktadır (Başaran, 2005, s.405,406). Zor olan bu durumu kolaylaştırmak, doğal öğrenme ortamı oluşturmak, öğrenme istek ve arzusu yaratmak ise öğretmenin öğretmenlik yeterliliğine, uygulamalarına ve iletişim kurma becerisine bağlıdır. Şöyle ki; bilişsel öğrenme kuramlarına göre planlı bir öğretim sürecinde etkili bir öğretim için yapılması gerekenlerden birisi de öğrencinin öğrenmeye güdülenmesi için öğrenme sürecinin her aşamasında öğrencinin cesaretlendirilmesidir

(Bloom, 1976).

Güdülenmeyi etkileyen faktörler bulunmaktadır. Bunlardan birisi öğretmenin kılavuzluğu, cesaretlendirmesi, ödüllendirme ve cezalandırma olasılığıdır (Woolfork, 1998, s.406). Diğer yandan, Gagne'a göre, öğrenme sırasında ve öğrenmenin sonunda öğrencilerin öğrenme eylemlerine ilişkin dönüt bilgilerinin, anında ve etkili verilmesi de öğrencilerin güdülenmelerine yardım etmektedir (Başaran, 2005, s. 410).

Basarı güdüsüne ilişkin yapılan araştırmalar; yüksek başarı güdüsüne sahip bireylerin bireysel gelişime önem verdiklerini, yüksek düzeyde kişisel sorumluluk aldıklarını, orta derecede risklere girmeyi istediklerini, sonuçları kolay alınabilecek işlere daha yatkın olduklarını, çoğunlukla kendilerini işlerine adadıklarını, amaçlarına erişmek için geniş kapsamlı planlar düzenlediklerini, gönüllü olarak sorumluluk üstlendiklerini ve zorluklar karşısında yılmadıklarını, işlerin gidiş yönü hakkında da geri bildirim istediklerini göstermiştir (Ames, 1992; Gelona, 2011; Kaya ve Selçuk, 2007; Tanaka ve diğ., 2002).

Sosyal bilişsel bir kuram olan başarı güdüsü, özünde bir beklenti-değer kuramıdır ve bireyin beklentileriyle, çevresel faktörlerin (özendiricilerin) taşıdığı değerler gibi temel kavramlara dayanmakta, kişiler hoş duygular ve durumlar aramakta, hoş olmayan duygu ve durumlardan ise kaçınmaktadırlar (McClelland, 1965).

Basarı güdüsü kuramı son 30-40 yıla yakın bir süredir pek çok araştırmacının katkısıyla gelişmiş bir kuramdır (Onaran, 1981, s.201) Başarı güdüsü, Murray'ın gereksinim sınıflaması ile dikkati çekmiş, daha sonra Atkinson ve Feather tarafından sistematize edilerek sınıflandırılmıştır (Gok ve Silay, 2009, s. 14). Bu kuram, güdülerin doğuştan değil sonradan öğrenme ile oluştuğuna vurgu yapar ve bir işi ustaca yapma, mükemmel olarak başarma, zorluklarla başedebilme, bir isin üstesinden gelme ve bir işi başkalarından daha iyi yapma olarak tanımlanmıştır (Cury ve diğ., 2006).

Atkinson ve Raynor (1974)'un çalışmalarıyla farklı boyutlar kazanan başarı güdüsü kuramı, başarı elde etme eğilimine göre davranışın gerçekleştirme durumunun farklılaştığını savunmaktadır.

Bu kurama göre; (1) başarı umudu ve başarısızlık korkusu arasındaki çatışmanın sonucu, başarma ve başarısızlıktan kaçınma gereksiniminin gücüne bağlıdır; (2) yüksek düzeyde güdülenmiş başarılı kişi karmaşık bilişsel stratejiler kullanır; (3) dürtülerimiz, olası sonuçların bizim için ne kadar çekici olduğuna bağlıdır. Diğer yandan, bir işi başarmaya yönelmeyi veya ondan kaçınmayı; bireyin güdüleri, işi başarma olasılığı, basarı ve başarısızlığın birey için değeri gibi değişkenlerin etkilediği ileri sürülmektedir (Atkinson ve Raynor, 1974; Onaran, 1981, s.202; Zenzen, 2002). Başarı umudunun yüksek, başarısızlık korkusunun düşük olduğu durumlarda, kişinin başarı güdüsü oldukça yüksektir. Bu iki duygu gücünün eşit (ikisi de yüksek ya da ikisi de düşük) olduğu durumlarda başarı güdüsü orta; başarısızlık korkusunun daha yüksek olduğu durumlarda ise düşük düzeydedir (Anoermaln ve Andermane, 1999; Atkinson, 1966; Atkinson ve Raynor, 1974; Onaran, 1981).

Chaturvedi (2009) ergenlerde başarı güdüsü ve akademik başarı üzerinde farklı değişkenlerin etkisini incelediği bir çalışmada; okuldaki ortamın, hem başarı güdüsü hem de akademik başarı üzerinde pozitif yönde anlamlı bir rol oynadığını tespit etmiştir. Yine, Diseth ve Kobbeltvedt (2010), başarı güdüsü, hedef yaklaşımı, öğrenme stratejileri ve akademik basarı üzerine yaptığı çalışmasında; akademik basarının stratejik öğrenme stratejileri, performans hedef yaklaşımı ve ustalık yönelimi ile pozitif, performansa yönelik amaçtan kaçınma ve yüzeysel öğrenme stratejileri ile negatif bir korelasyon bulunduğunu, basarı-hedef yönelimi ise basarı güdüsü ve öğrenme stratejileri arasında bir arabulucu rol oynadığını rapor etmiştir.

Yukarıda yapılan açıklamalar ışığında bu çalışma; öğrenme-öğretme sürecinde ve öğrenci-öğretmen etkileşiminde önemli bir işlevi bulunan dönüt verme eyleminin, istenmeyen öğrenci davranışları karşısında, beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları ifade biçimlerinin bilinmesi, öğretmen eğitimi ve öğretim programının başarısı açısından önemlidir. Diğer yandan basarı güdüsünün ve dönüt verme biçimi arasındaki farkın anlamlılığının bilinmesi, nitelikli bir beden eğitimi öğretimi için önemli bulunmuştur. Buradan hareketle bu çalış-

manın genel amacı; beden eğitimi ders ortamında istenmeyen öğrenci davranışlarının neler olduğu, istenmeyen öğrenci davranışları karşısında beden eğitimi öğretmenlerinin sözlü dönüt verme biçimleri, bu sözlü dönüt verme biçimlerinin okul düzeyi ve öğretmen yaşına göre farklılık gösterip göstermediği, öğretmenlerin sözlü dönüt verirken kullandıkları söylem biçimleri ve olumlu ve olumsuz dönüt alan öğrencilerin başarı güdülerini arasında fark olup olmadığının araştırılmasıdır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Beden eğitimi öğretmenleri hangi öğrenci davranışlarına olumsuz tepki göstermektedirler?
2. Beden eğitimi öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında verdikleri sözlü dönüt biçimi okul düzeyi bakımından farklılaşmakta mıdır?
3. Beden eğitimi öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında verdikleri sözlü dönüt biçimi, öğrenci tarafından algılanan öğretmenin yaşı bakımından farklılaşmakta mıdır?
4. Beden eğitimi öğretmenleri derslerinde istenmeyen öğrenci davranışları karşısında sözlü dönüt verirken kullandıkları söylem biçimleri nelerdir?

5. İstenmeyen bir davranış karşısında olumlu ve olumsuz dönüt alan öğrencilerin başarı güdülerini arasında fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli ve Katılanlar: Bu çalışma tarama modelinde ve yarı-yapılandırılmış türde bir araştırmadır. Araştırmaya, 2009-2010 öğretim yılı bahar döneminde Mersin il merkezinde devlete ait sekiz ilköğretim, beş ortaöğretim okulu olmak üzere toplam 13 okulda görev yapan (15 ilköğretim, 9 ortaöğretim) toplam 24 beden eğitimi öğretmenin sınıfından 255 öğrenci katılmıştır (Erkek n= 122, Kız n= 133). Katılanların % 45.1'i ilköğretim (n= 115), % 54.9'u da ortaöğretim (n= 140) öğrencileridir. Katılanların yaş ortalaması $X = 14.37$ ve standart sapması $Ss = 1.79$ ($\bar{X}_{Erkek} = 14.5$ ve $Ss = 1.9$; $\bar{X}_{Kı} = 14.3$ ve $Ss = 1.7$) yıldır. Yaş aralığı ise 11-19 arasındadır. Katılanların cinsiyet açısından sınıflara göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Verilerin Toplanması: Veri toplama aracı dört bölümden oluşmaktadır. Üç bölümü araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracının, birinci bölümünde betimsel bilgileri toplamaya yönelik altı soru; ikinci bölümde beden eğitimi dersinde istenmeyen bir davranış karşısında öğretmenin tepkisine yönelik bir soru ve istenmeyen davranış karşısında öğretmenin kullandığı sözel ifadelere

Tablo 1. Katılanların cinsiyet açısından sınıflara göre dağılımı

Sınıf	Erkek		Kız		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
6. sınıf	26	21.3	26	19.5	52	20.4
7. sınıf	21	17.2	27	20.3	48	18.8
8. sınıf	25	20.5	19	14.3	44	17.3
9. sınıf	23	18.9	38	28.6	61	23.9
10. sınıf	6	4.9	7	5.3	13	5.1
11. sınıf	12	9.8	11	8.3	23	9.0
12. sınıf	9	7.4	5	3.8	14	5.5
Toplam	122	47.8	133	52.2	255	100.0

yönelik; **“Beden eğitimi dersi esnasında istenmeyen öğrenci davranışları karşısında öğretmeniniz olumlu ve olumsuz sözlü tepkisini gösterirken bunu hangi sözcüklerle ifade eder?”** biçiminde sorulmuş açık-uçlu bir soru bulunmaktadır. Üçüncü bölümde ise beden eğitimi öğretmenin ders esnasında öğrencinin hangi tutum ve davranışlarına olumsuz tepki verdiğiye yönelik yine araştırmacı tarafından geliştirilen 33 madde bulunmaktadır. İstenmeyen öğrenci davranışları ok fazla çeşitlilik göstermesi nedeniyle, katılımcılardan bu bölümden 10 madde seçerek işaretlemeleri istenmiştir. Veri toplama aracının bu bölümün geliştirilmesinde literatür taramasının dışında üç beden eğitimi öğretmeni ile odak grup çalışması yapılmış ve ayrıca hazırlanan maddeler bir ilköğretim okulunun 7 ve 8. sınıflarında okuyan 20 öğrenciye okutulmuş, ekleme-çıkarma veya düzeltme yapmaları istenmiştir. Bu çalışma sonucunda aracın kullanılabilirliğine karar verilmiştir. Dördüncü bölümde ise öğrencilerin beden eğitimi dersini dikkate alarak yanıtlamaları istenen **“Başarı Güdüsü Ölçeği”** uygulanmıştır. Başarı Güdüsü Ölçeği öğrencilerin başarı güdüsü düzeylerini belirlemek amacıyla Ellez (2004) tarafından geliştirilmiştir. **“Okulda başarılı olunca kendimi iyi hissedirim”** ve **“Derslerin dolu geçmesini isterim”** gibi örnek maddeler içeren ölçek, 6-8. sınıf öğrencilerinden oluşan 712 katılımcı üzerinde geliştirilmiştir. Beşli Likert tipinde ve 23 maddeden oluşan ölçeğe yanıtlar; (5) *Çok uygun* (1) *Hiç uygun değil* seçenekleri arasında verilmektedir. Ölçekten alınabilecek puan aralığı 23-115 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan bireyin başarı güdüsünün yüksekliğine işaret etmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı 0.76’dır. Bu çalışmada ise güvenirlilik katsayısı 0.75 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi: Veriler, frekans (f) dağılımı ve yüzde (%) değerlerin yanı sıra, dönüt verme biçimlerinin okul düzeyi ve öğretmenlerin yaş grupları açısından dağılımları Ki-kare testi (X^2), öğrencilerin başarı güdüsü ölçeğinden aldıkları puanların olumlu ve olumsuz dönüt alma durumuna göre farklılığını test etmek için One-Way ANOVA istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Varyansın Homojenlik testi için Levene istatistik analizi

yapılmış, varyansın kaynağını bulmak için homojen olmayan gruplar için Post-Hoc Tamhane 2 testi kullanılmıştır. Açık-uçlu sorulara verilen yanıtlar ise içerik analizi tekniği yardımıyla benzer ifadeler bir araya getirilerek sayısal verilerle açıklanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Hata payı 0.05 düzeyine alınmıştır.

BULGULAR

Öğretmenlerin tepki gösterdiği istenmeyen öğrenci davranışlarının sıklığı ve oranları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2’de, beden eğitimi öğretmenleri hangi öğrenci davranışlarına olumsuz tepki gösterdiklerine yönelik araştırma problemine (Problem 1) ilişkin veriler analiz edildiğinde, katılımcıların ifadelerine göre; beden eğitimi öğretmenleri ders ortamında ilk sıralarda “öğrencilerin derse uygun olmayan kıyafetle gelmelerine”, “öğretmen konuşurken dinlememe” ve “derse geç kalma” gibi davranışlara aşırı tepki gösterirken; “yalan söyleme”, hırsızlık yapma”, “kötü alışkanlıklar edinme” ve “temizliğe özen göstermeme” gibi daha çok eğitimsel içerikli davranışlara ise daha az tepki gösterdiği anlaşılmaktadır.

İstenmeyen öğrenci davranışları karşısında öğretmenlerin dönüt verme biçimlerinin okul düzeyine göre oransal dağılımlarına ilişkin X^2 test sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin, istenmeyen öğrenci davranışları karşısında verdikleri sözlü dönüt biçiminin okul düzeyine göre farklılaşmış farklılaşmadığına yönelik araştırma problemine (Problem 2) ilişkin Tablo 3 incelendiğinde; öğrencilerin % 58’i öğretmenlerin istenmeyen bir davranış karşısında kendilerini ‘cesaretlendirici ve teşvik edici’ yönde dönüt verdikleri, % 20’si de ‘cesaret kırıcı’ yönde olumsuz dönüt aldıkları görülmektedir. Öğrencilerin % 11.4’ü ise öğretmenlerin ‘ilgisiz kalarak’, %10.6’sı da istenmeyen öğrenci davranışları karşısında duruma bağlı olarak hem olumlu ve hem de olumsuz dönüt verdikleri ifade etmişlerdir. Okul düzeyi açısından öğretmenlerin dönüt verme biçimlerine göre frekans dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0.05$). Başka bir anlatımla, her iki okul düzeyin-

Tablo 2. Öğretmenlerin olumsuz tepki gösterdikleri istenmeyen öğrenci davranışları (ilk 20)

Sıra no	Olumsuz tepki gösterilen davranışlar	Sıklığı (f)	%
1	Uygun olmayan kıyafetle derse gelme	191	75.0
2	Öğretmen konuşurken dinlememe, başka bir şeyle meşgul olma	160	62.7
3	Derse geç kalma	134	52.5
4	Ders malzemesini uygun olmayan bir amaç için kullanma (Ör. Voleybol topuyla futbol oynama v.b.)	126	49.4
5	Sıraya geçmeme; sırayı bozma	123	48.2
6	Dersten kaçma, izinsiz ders ortamından ayrılma	120	47.1
7	Derste argolu ve küfürlü konuşma	118	46.3
8	Öğretmenle alay etme, saygısız davranma	100	39.2
9	Spor kolu parasını zamanında veya hiç vermeme	99	38.8
10	Ders araç-gereçlerine zarar verme	98	38.4
11	Arkadaşlarına karşı saygısız ve saldırgan davranma	92	23.5
12	Kılık kıyafetine ve kişisel temizliğine özen göstermeme	68	17.3
13	Öğretmenin verdiği görevi/ödevi bırakma/yapmama	62	15.8
14	İzin almadan konuşma	64	16.3
15	Derse katılmamak için sürekli mazeret bildirme	60	15.3
16	Yalan söyleme	58	14.8
17	Hırsızlık yapma	57	14.5
18	Kötü alışkanlıklar edinme (sigara, alkol v.b)	54	13.8
19	Kılık-kıyafetine ve kişisel temizliğine özen göstermeme	45	11.5
20	Öğretmenin dersle ilgili isteklerine itiraz etme	44	11.2
Toplam		1269	--

Not. Birden fazla seçenek işaretlendiği için % değerler n=255 üzerinden alınmıştır.

Tablo 3. İstenmeyen öğrenci davranışları karşısında öğretmenlerin dönüt verme biçimlerinin okul düzeyine göre dağılımı.

Dönüt verme biçimi	İlköğretim		Ortaöğretim		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Cesaretlendirici, teşvik edici	68	59.1	80	57.1	148	58.0
Cesaret kırıcı	28	24.3	23	16.4	51	20.0
Her ikisi birlikte	11	9.6	16	11.4	27	10.6
İlgisiz kalarak	8	7.0	21	15.0	29	11.4
Toplam	115	45.1	140	54.9	255	100.0

$X^2_{(3)} = 5.822, p = 0.121, p > 0.05$

de de beden eğitimi öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında benzer biçimde dönütler verdiği anlaşılmaktadır.

İstenmeyen öğrenci davranışları karşısında öğretmenlerin dönüt verme biçimlerinin öğrencilerin tarafından algılanan yaş gruplarına göre dağılımına ilişkin analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4'te beden eğitimi öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında dönüt verme biçimlerinde, öğrenci tarafından algılanan öğretmenin yaşının etkili olup olmadığına ilişkin sonular incelenmiş (Problem 3) ve öğretmenlerin çoğunlukla, "cesaretlendirici ve teşvik edici" yönde dönütler verdiği bulunmuştur. Ancak öğretmenin algılanan yaş gruplarına göre tablo incelendiğinde; "genç" kategorisi yaş grubunda olanların daha çok "cesaretlendirici ve teşvik edici" yönde dönütler verirken, daha yaşlı kategorisine giren öğretmenlerin ise "cesaret kırıcı" ve "ilgisiz kalma" biçiminde dönütler verdiği ifade edilmiştir. Dönüt verme biçimlerinin öğretmenlerin yaş kategorilerine göre frekans dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p < 0.05$). Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin yaşları ilerledikçe, istenmeyen öğrenci davranışları karşısında olumsuz dönüt verme düzeyleri artmaktadır.

Yapılan bu araştırmada, olumlu ve olumsuz dönüt vermede, beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları söylem biçimleri ve frekans sıklığına yönelik dağılım Tablo 5'te verilmiştir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında dönüt verirken kullandıkları söylem biçimlerine yönelik araştırma problemine (Problem 4) ilişkin nitel türdeki veriler analiz edildiğinde (Tablo 5); öğrenciyi cesaretlendirici ve güdülenmeyi artırıcı yönde olumlu verilen dönütlerin sıklığı ($f=111$), olumsuz yönde verilen dönütlerin sıklığından ($f= 180$) daha az olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, istenmeyen öğrenci davranışları karşısında beden eğitimi öğretmenleri, olumsuz içerikli ifadeleri daha fazla kullanmaktadırlar. Olumlu sözel dönüt vermede sıklık sırasına göre en yüksek "afetin, kendine güvenmeye devam et, başarabilirsin ($f= 57$)" ve "iyisini yapabilirsin, yapacağına inanıyorum, güveniyorum ($f= 23$)" gibi sözel ifadeler kullanılırken; olumsuz yönde ise "geri zekalı, salak, dengesiz, özürsü, soygari, serseri ($f= 35$)" ve "sus artık, kes sesini ($f= 27$)" gibi olumsuz yönde en fazla tekrarlanan sözel dönütler olduğu ifade edilmiştir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında dönüt verme biçimi ile Başarı Güdüsü Ölçeği'ne yönelik ANOVA sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6'da istenmeyen bir davranış karşısında olumlu ve olumsuz dönüt alan öğrencilerin başarı güdüleri arasında bir fark olup olmadığına ilişkin araştırma problemine (Problem 5) yönelik veriler analiz edildiğinde; öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları karşısında verdikleri dönüt biçimlerine göre öğrencilerin başarı güdü düzey-

Tablo 4. İstenmeyen öğrenci davranışları karşısında öğretmenlerin dönüt verme biçimlerinin öğretmenlerin öğrenci tarafından algılanan yaş gruplarına göre dağılımı.

Dönüt verme biçimi	Genç (20-30 yaş)		Orta (31-40 yaş)		Yaşlı (41-50 yaş)		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Cesaretlendirici, teşvik edici	28	70.0	90	61.6	30	43.5	148	58.0
Cesaret kırıcı	8	20.0	24	16.4	19	27.5	51	20.0
Her ikisi birlikte	2	5.0	19	13.0	6	8.7	27	10.6
İlgisiz kalarak	2	5.0	19	8.9	14	20.3	29	11.4
Toplam	40	15.7	146	57.3	69	27.1	255	100.0

$$X^2_{(6)} = 15.978, p = 0.014, p < 0.05$$

Tablo 5. Olumlu ve olumsuz dönüt vermede kullanılan söylem biçimleri ve sıklığı.

Dönüt türü	Söylem biçimi	(f)	%	
Olumlu dönüt	Aferin, kendine güvenmeye devam et, başarabilirsin!	57	51.4	
	İyisini yapabilirsin, yapacağına inanıyorum, güveniyorum!	23	20.7	
	Teşekkür ederim, aferin!	10	9.0	
	Bravo, güzel, iyi, doğru, evet, mükemmel!	9	8.1	
	Daha çok çalışmalısın, çalışırsan yaparsın!	7	6.3	
	Aslansın, kaplansın, yeteneklisin, kim tutar seni!	5	4.5	
	Toplam		111	100.0
Olumsuz dönüt	Geri zekalı, salak, dengesiz, özürlü, soytarı, serseri!	35	19.4	
	Sus artık, kes sesini!	27	15.0	
	Bir daha yapmazsan iyi olur!	16	8.9	
	Yok yazacağım, zayıf not vereceğim!	14	7.8	
	Kıyafetin nerede?	12	6.7	
	Beceriksiz, yeteneksiz, senden bir şey olmaz, kötüsün!	11	6.1	
	Yalancı, hayvan herif, terbiyesiz!	9	5.0	
	Düzgün sıra olsana, yavaş olsana, dikkat etsene!	8	4.4	
	Ne yaptığını sanıyorsun, düzgün yap, adam gibi dur!	8	4.4	
	Bu davranışını bir daha görmeyeceğim, bunu yapacaksın!	6	3.3	
	Uyuşuk, tam bir baltasın, manyak mısın?!	5	2.8	
	Yaramaz, ukala, anlama özürlü, seviyesiz!	5	2.8	
	Sınıfın şabanını bulduk, adam olamazsın, ne biçim öğrencisin, seni mahvederim!	5	2.8	
	Hiç çalışmıyorsun, ilgisizsin, biraz istekli ol!	5	2.8	
	Şu haline bir bak, ne biçim öğrencisin, yapsan şaşardım!	4	2.2	
	Kaç kere gösterdim sana, sende sorun var!	4	2.2	
	İnsan gibi yapsana, bu işi de beceremedin!	4	2.2	
	Yeniden soyun ve giyin!	2	1.1	
	Toplam		180	100.0

Tablo 6. Dönüt verme biçimi ile Başarı Güdüsü Ölçeği'ne yönelik One-Way ANOVA sonuçları

Gruplar	n	Ort	Ss	df	F	p	Tamhane²
1. Olumlu dönüt	148	3.92	.33				
2. Olumsuz dönüt	51	3.75	.56				
3. Her ikisi birlikte	27	3.91	.43	3, 251	9.012*	0.000	1-4 3-4
4. İlgisiz	29	3.48	.65				

*p<0.05

leri anlamlı biçimde fark gösterdiği görülmektedir ($F_{(3,251)} = 9.012, p < 0.05$). Farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Tamhane2 test sonuçlarına göre; olumlu ($\bar{X}=3.92, Ss= .33$), hem olumlu ve hem de olumsuz dönütü birlikte alan öğrenciler ($\bar{X}= 3.91, Ss= .43$), ilgisiz kalınarak verilen dönüt alan öğrencilere oranla ($\bar{X}= 3.48, SS= .65$) başarı güdüsü ölçeğinden anlamlı biçimde daha yüksek puan almışlardır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Beden eğitimi ders ortamında istenmeyen öğrenci davranışları, istenmeyen öğrenci davranışları karşısında beden eğitimi öğretmenlerinin sözlü dönüt verme biçimleri ve kullanılan sözel ifadelerin neler olduğu ve sözlü dönüt verme biçimi ile okul düzeyi, öğretmenin algılanan yaşı ve başarı güdüsü arasındaki farkı araştırmak amacıyla planlanan bu çalışmada; öğrencilerin ifadelerine göre ilk beş sırada; "uygun olmayan kıyafetle derse gelme", "öğretmen konuşurken dinlememe, başka bir şeyle meşgul olma", "derse geç kalma", "ders malzemesini uygun olmayan bir amaç için kullanma (Ör. voleybol topuyla futbol oynama v.b.)" ve "sıraya geçmeme; sırayı bozma" gibi davranışlara beden eğitimi öğretmenlerinin tepki gösterdikleri belirtilmiştir (Tablo 2). Frekans yoğunluğu açısından istenmeyen ve tepki gösterilen bu davranışların hiçbirisi doğrudan ders konularıyla ve öğretimle ilişkili olmayıp, disiplin ve sınıf ortamıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Çalışkan Maya (2004)'nın mesleki-teknik lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada da benzer öğrenci davranışlarının gözlemlendiği, ancak bu davranışların arka sıralarda yer aldığı, beden eğitimi ders ortamında ise ön sıralarda gözlemlendiği anlaşılmaktadır. Ders ortamının uygunsuzluğu ve disiplinsiz davranışlar öğretimi olumsuz etkilemektedir. Aynı zamanda, bir ders ortamında, ders süresinin büyük bir çoğunluğunu öğrenciden kaynaklanan sorunlarla başa çıkmak için harcanması eğitim ve öğretime harcanan sürenin azalması anlamına geleceğinden (Gordon, 1993, s.34) etkili ve verimli bir ders sürecinin oluşmasını da olumsuz etkileyebileceği söylenebilir. Diğer yandan, doğrudan çocuğun

eğitimini ilgilendiren "yalan söyleme", "hırsızlık yapma", "madde kullanma" ve "öğretmenin otoritesine karşı gelme" gibi davranışlara öğretmenin daha az tepki gösteriyor olması veya duyar-sız kalması ise genel eğitim açısından önemli bir sorun gibi algılanabilir. Beden eğitimi ders ortamı da diğer ders ortamları gibi çocuğa uygun/istendik davranışların kazandırılacağı ortamlardır. Öğretmenlerin bu davranışları istenmeyen davranış olarak fazla önemsememeleri, genelde okulun ve özelde de öğretmenin eğitim faaliyetinden daha çok öğretim etkinliğini önemseydiği biçiminde açıklanabilir.

Araştırmanın ikinci problemine yönelik, katılanların ifadelerine göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu (% 58) istenmeyen bir davranış karşısında öğretmenlerin kendilerini cesaretlendirici ve teşvik edici yönde sözlü dönüt veriyor olmaları (Tablo 3), eğitim-öğretimin niteliği açısından önemlidir. Ancak bu oranın daha yüksek olması beklenebilir. Eğitim-öğretim sürecinde olumlu dönüt öğrencinin öğrenmeye karşı motivasyonunu artırmaktadır (Woolfolk, 1998: s386). İstenmeyen öğrenci davranışlarını ortadan kaldırmak ve istendik yönde davranışlar edinmesini sağlamada olumlu dönütlerin daha etkili olduğu Skinner'in Edimsel Koşullanma Kuramı'nın sonucu olarak da görmek gerekir. Diğer yandan, bu çalışmada olumsuz dönütlerin ilköğretim okulu öğrencilerine (% 24.3) ortaöğretimdeki öğrencilerden (%16.4) daha fazla verildiği görülmektedir (Tablo 3). "Çocuktur anlamaz, önemsemez, erken unuttur!" veya "tepki göstermez!" gibi anlayışların bir sonucu olarak yapıldığı düşünülürse, bu durumda çocuğun kişilik gelişimi (Ormord, 2008, s.63) olumsuz etkilendiği gibi; diğer yandan öğretmenlerin bu tutum ve davranışları okul fobisi oluşumuna, olumsuz benlik algısı edinmeye ve sonuçta da başarısızlığa neden olabilmektedir (Wolff, 1986, s.250).

Üçüncü araştırma probleminde (Tablo 4), katılanların algılamalarına göre "genç" kategorisine giren öğretmenlerin % 70'i, "orta yaş" grubundakilerin % 61.6'sı ve "yaşlı" kategorisindekilerin de % 43.5'i "cesaretlendirici ve teşvik edici" yönde dönütler vermesi ve bu dağılımın da istatistiki olarak anlamlı bulunması

($p < 0.05$); yaş ilerledikçe ders ortamında istenmeyen öğrenci davranışları karşısında öğretmenlerin daha sabırlı, hoşgörülü ve öğrenciyi derse güdüleyici davranışlar göstermede yetersiz kaldığı biçiminde açıklanabilir. Yaş ilerledikçe olumsuz dönüt vermedeki bu artış, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ve fiziksel benlik algısıyla açıklanabilir. Şahin (2008) tarafından beden eğitimi öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmada; yaş ile mesleki tükenmişlik arasında negatif korelasyon olduğu bulunmuştur. Bir başka araştırma sonuçlarına göre ise; beden eğitimi öğretmenlerinin yaş değişkeni ile fiziksel benlik algısı (Pehlivan, 2007) arasında da yine negatif korelasyon olduğu rapor edilmiştir. Diğer yandan, öğretmenlik mesleği sorunlu, hayal kırıklığı ile dolu, sabır, sevgi, bilgi ve beceri gerektiren bir meslek olarak düşünüldüğünde (Pehlivan, 2010), yüksek düzeyde duyuşsal özellik gerektirmektedir. Buradan hareketle, fiziksel benlik algısı öğretmenin tutumlarını, tutumlar da öğretmenin dönüt verme davranışlarını ve öğrenci kazanımlarını etkileyebilmektedir (Kyriakides ve diğ., 2009). Araştırma sonuçları dikkate alındığında; katılanların %20'si ders ortamında istenmeyen davranışlar karşısında öğretmenleri tarafından olumsuz dönüt verildiklerini belirtmiş olmaları; eğitim ve öğretimin niteliği açısından düşündürücüdür. Ancak, eğitimde kazandırılmak istenen davranışlar, olumlu pekiştiricilerle alışkanlık haline dönüştürülebildiği gibi, istenmeyen davranışlar da olumsuz pekiştiricilerle denetim altına alınabilmektedir (Başaran, 2005, s.415).

Diğer bir araştırma problemine ilişkin sonuçlardan birisi de; istenmeyen öğrenci davranışları karşısında öğretmenlerin ders ortamında dönüt vermede kullandıkları "geri zekalı!, salak!, dengeşiz!, özür!., soytarı!, serseri!", "sus artık!, kes sesini!", "yok yazacağım!, zayıf not vereceğim!" biçimindeki hakaret, aşağılayıcı ve tehdit içeren ifadelerle sıklıkla başvuruyor olmaları; istenmeyen öğrenci davranışları karşısında sözlü dönüt vermede kullanılan bu ifadelerin pedagojik bir değerinin olmadığı gibi, çocuğun ruh sağlığını olumsuz etkileyebilecek ifadeler olduğu bile söylenebilir. Eğitim ve öğretim sürecinde kullanılan

sözlü ifadeler dikkate alındığında; Skinner'e göre öğrenci üzerinde onu harekete geçirici bir etki uyandırdığı bilinmektedir (Rayn, 2009, s. 45). Aynı zamanda, Timothy ve diğerlerinin yaptıkları çalışmada; öğrencilerin "duyuşsal öğrenmeleri" ile öğretmenlerin yakınlığı ve kullandıkları sözlü ve bedensel davranış teknikleri arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur (Yılmaz ve Çimen, 2008, s. 25). Ancak hakaret, aşağılayıcı ve tehdit içeren ve cezalandırmaya yönelik kullanılan sözlü ifadeler, öğrencilerin istenemeyen davranış gösterme olasılıklarını azaltma yerine, bu davranışların artmasına neden olduğu da ileri sürülmektedir (Peguerro ve Shekarkhar, 2011).

Besinci araştırma problemine ilişkin öğretmenler tarafından verilen dönüt biçimlerine göre öğrencilerin başarı güdüsü düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p < 0.05$). Olumlu dönüt alan öğrenciler ile hem olumlu ve hem de olumsuz dönütü birlikte alan öğrenciler, öğretmenin ilgisiz kalarak verdiği dönüt biçimine oranla başarı güdüsü ölçeğinden anlamlı biçimde daha yüksek puan almışlardır. Başka bir anlatımla, olumlu ve olumsuz dönüt alan öğrenciler başarı güdüsü ölçeğinden, ilgisiz kalınarak alınan dönüt biçimine oranla daha yüksek puanlar almış olmaları (Tablo 6) tartışmaya değer bir sonuçtur. Olumsuz dönütlerin de istenmeyen öğrenci davranışlarını istedik yönde değiştirme etkisinin olmasına rağmen (Başaran, 2005, s.415), öğretmenin ders ortamında öğrencinin davranışlarına yönelik ilgisiz kalması, başka bir anlatımla her hangi bir dönüt vermemesi, derse katılan öğrencinin öğrenme isteğinin kırılacağı sonucunu doğurabilecektir. Her öğrenci ders ortamında sergilediği tutum ve davranışlarının denetlenip onaylanmasını ister. Öğretmenin gerek istedik ve gerekse istenmedik öğrenci davranışları karşısında ilgisiz kalması; öğrencinin kendisini sınıf ortamında değerli bir özne olarak görülmediği algısı oluşmasına neden olabilecektir. Kendisine değer verilmeyen bir öğrencinin ise başarı güdüsünün düşmesine, derse, öğretmene ve okula karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olabileceği söylenebilir. Diğer yandan, beden eğitimi ders ortamında olumlu güdüsel iklim yaratmada öğretmenlerin etkili ve pozitif bir katkı sunabilmesi için,

öğrencinin yaşı ve olgunlaşma düzeyi, öğrencinin teknik becerisini nasıl en iyi biçimde gösterebileceği bilgisine sahip olması, çocuğa görevi yerine getirebilecek uygun zaman verilmesi, açık ve anlaşılır dönüt verilmesi, öğrencinin becerilerini maksimum düzeye çıkarmalarına yardım edecek, uygun psikolojik bir iklimin yaratılması gibi sorumlulukları bulunmaktadır (Duda ve Balaguer, 2007, s.118).

Sonuç olarak, beden eğitimi ders ortamında istenmeyen öğrenci davranışları karşısında beden eğitimi öğretmenlerinin sözlü dönüt verme biçimleri, kullandıkları ifadeler ve başarı güdüsü arasındaki farkı araştırmak amacıyla planlanan bu çalışma sonuçları dikkate alındığında; beden eğitimi ders ortamında eğitim programının hedeflerini gerçekleştirebilmesi için öğrenciyi derse katmak ve onu öğrenmeye yönelik güdülemek etkili sınıf yönetimine ve bu etkililiği yaratabilecek öğretmene bağlıdır. Dönütün, öğrenme-öğretme sürecinde istendik davranışların kalıcılığını sağlamada, istenmedik davranışların da istendik yönde değiştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Buna rağmen, dönüt vermede; belli bir oranda beden eğitimi öğretmenin istenmedik öğrenci davranışlarına karşı duyarsız kalarak her hangi bir tepkide bulunmadıkları gibi, öğrencinin güdülenmesini olumsuz yönde etkileyebilecek söylem biçimleri kullanılması da ayrıca üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Diğer yandan, ileri yastaki öğretmenlerin, genç sayılabilecek öğretmenlere oranla daha çok 'cesaret kırıcı' yönde dönütler kullanıyor olmaları da yine kayda değerdir. Bir diğer sonuç ise sınıf ortamında başarı motivasyonunun artmasında öğretmen tarafından olumlu veya olumsuz bir dönütün verilmesinin gerekli olduğudur. Buradan hareketle;

- Beden eğitimi ders ortamında öğretmenlerin sadece sınıf disiplini sağlamaya ilişkin istenmeyen davranışların yanı sıra, çocuğun genel eğitimini yakından ilgilendiren tutum ve davranışlara da aynı ölçüde tepkide bulunmaları,

- Özellikle, ilköğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin, istenmeyen öğrenci davranışları karşısında verdikleri dönüt biçimlerini saygı temeline dayandırmaları,
- İleri yastaki öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik dönüt vermede çocuğu cesaretlendirecek türde dönütleri daha çok tercih etmeleri,
- İstenmeyen öğrenci davranışları karşısında olumlu veya olumsuz dönüt alan öğrencilerin başarı güdü puanları anlamlı biçimde yüksek bulunmasından dolayı; öğretmenlerin sınıf ortamında, öğrencilerin istenmedik davranışlarına mutlaka tepkide bulunması, ilgisiz kalmaması ve sınıf içinde değerli bir özne olduğu duygusunun yaratılması gerektiği önerilebilir.

Yazar Notu

Bu çalışma 7. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Kongresi'nde sunulmuş ve birincilik ödülü almıştır.

Yazışma adresi (Corresponding Address):

Dr. Zekai PEHLİVAN

Mersin Üniversitesi,

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

Çiftlikköy/MERSİN,

Telefon no: 0324 3610126,

Faks: 0324 3610127

E-posta: zpehlivan_59@hotmail.com

KAYNAKLAR

1. **Açıkgöz K.** (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. Birinci Baskı. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
2. **Ames C.** (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.
3. **Anguiano P.** (2001). A first-year teacher's plan to reduce misbehavior in the classroom. *Teaching Exceptional Children*, 33 (3), 52-55.
4. **Anoermain H, Andermane M.** (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21-37.
5. **Atkinson JW, Raynor JO.** (1974). *Motivational and Achievement*. Washington, DC: Winston.
6. **Atkinson JW. (1966).** Motivational determinants of risk taking behaviour, (JW Atkinson, NT Feather Der.), *A Theory Of Achievement Motivation*, s. 11-31. New York: Wiley.
7. **Aydın A.** (1998). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
8. **Başar H.** (1996). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
9. **Başaran İE.** (2005). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim ve Öğrenme*. Altıncı Basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
10. **Bloom BS.** (1976). *Human Characteristics and School Learning*. New York: McGraw, Hill.
11. **Çalışkan Maya İ.** (2004). *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı: Mesleki-teknik liselerde istenmeyen öğrenci davranışlarına gösterilen öğretmen tepkileri, '6-9 Temmuz 2004' Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi*.
12. **Chaturvedi M.** (2009). School environment, achievement motivation and academic achievement. *Indian Journal of Social Science Researches*, 6 (2), 29-37
13. **Cothran DJ, Kulinna, PH.** (2007). Students' reports of misbehavior in physical education, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78 (3), 216-224.
14. **Cüceloğlu D.** (1996). İnsan ve Davranışları, 6. Basım, Ankara: Remzi Kitabevi.
15. **Cury F, Eliot AJ, Fonseca DD, Moller AC.** (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2 x 2 achievement goal framework, *Journal of Personality and Social Psychology*, 90 (4), 666-679.
16. **Diseth A, Kobbeltvedt T.** (2010). A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 671-687.
17. **Duda JL, Balaguer I.** (2007). *Coach-Created Motivational Climate, in Social Psychology in Sport*, (S Jowett, D. Lavelle, Der.) Champaign, IL: Human Kinetics.
18. **Ellez M.** (2004). Etkin öğrenme, strateji kullanımı, matematik başarısı, güdü ve cinsiyet ilişkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
19. **Elrod Wilborn T, Terrel SM.** (1991). School without corporal punishment: There are alternatives. *Contemporary Education*, 62 (3).
20. **Enç M.** (1990). *Ruhbilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Karatepe Yayınları.
21. **Ergin A, Birol C.** (2000). *Eğitimde İletişim*, Ankara: Anı Yayıncılık.
22. **Feldman RS.** (1996). *Understanding Psychology*. (4th Edition), New York: McGraw-Hill.
23. **Finn JD, Scott LA, Fish RM.** (2008). Educational squealer of high school misbehavior. *The Journal of Educational Research*, 101 (5), 259-273.
24. **Gelona J. (2011).** Does thinking about motivation boost motivation levels? *The Coaching Psychologist*, 7(1), 42-48.
25. **Girmen P, Anılan H, Şentürk İ, Öztürk A.** (2006). Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına gösterdikleri tepkiler, *Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 235-244.
26. **Gordon T.** (1993). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*, Birinci Basım, (Çev. Emel Aksay, Birsen Özkan), İstanbul: YA-PA Yayınları.
27. **Kangalgil M, Demirhan G.** (2009). Beden eğitimi ve spor etkinliklerinde dönüt kullanımı, *Spor Bilimleri Dergisi*, 20 (1), 24-39.
28. **Kaya N, Selçuk S.** (2007). How does the motive of individual achievement affect organizational commitment? *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 8 (2), 175-190.
29. **Korkmaz F, Korkmaz NH, Özkaya G.** (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenme ortamını bozan davranışlara karşı geliştirdikleri davranış stratejileri (Bursa ili örneği), *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 67-87.
30. **Kyriakides L, Creemers BPM, Antoniou P.** (2008). Teacher behaviour and student outcomes: suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 12-23.
31. **Lemlech JK.** (1998). *Classroom Management*. Second Ed. New York: Longman Inc.
32. **Martin AJ, Linfoot K, Stephenson J.** (1999). How teachers respond to concerns about misbehavior in their classroom. *Psychology in The Schools*, 36 (4), 347-358
33. **McClelland DC. (1965).** Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist*, 20, 321-333.
34. **Mory E.** (1992). The use of informational feedback in instruction: implications for future research, *Educational Training Research and Development*, 40 (3), 5-20.
35. **Onaran O.** (1981). Çalışma Yaşamında Güdülenme Kuramları, Ankara: A. Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
36. **Ormrod JE.** (2008). *Educational Psychology*, (Seventh Ed.), New York: Pearson

37. **Peguero AA, Shekarkhar Z.** (2011). Latino a student misbehavior and school punishment, *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 33 (1) 54-70.
38. **Pehlivan Z.** (2007). 5. *Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu*: Beden eğitimi öğretmenlerinin fiziksel olarak kendilerini tanımlamaları, 02-03 Kasım 2007, Adana: Çukurova Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, s. 59-64.
39. **Pehlivan Z.** (2010). Analysis of physical self-perceptions of physical education teacher candidates and their attitudes toward teaching profession. *Education and Science*, 35 (156), 126-141.
40. **Rayn A.** (2009). İhtiyacımız Olan Felsefe. (Çev. Nejdet Kandemir), 3. Baskı, İstanbul: Plato Film Yayınları.
41. **Senemoğlu N.** (2000). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, Ankara: Gazi Kitabevi.
42. **Tanaka A, Okuno T, Yamauchi H, (2002).** Achievement motives, cognitive and social competence, and achievement goals in the classroom. *Perceptual and Motor Skills*, 95, 445-458.
43. **Supaporn S, Dods P, Griffin P.** (2003). An ecological analysis of middle school misbehavior through student and teacher perspectives. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22 (3).
44. **Şahin Ş,** (2008). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik ve Yaşam Doymu Düzeyleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Mersin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı. Tez No: 122.
45. Ünlü H, Aydos L. (2008). Beden eğitimi dersinde sınıf yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>, 5 (1).
46. **Wolff S.** (1986). *Problem Çocuklar ve Tedavi*. (Çev. Ayhan Oral ve Seçkin Kara), 1. Baskı, İstanbul: Say Yayınevi.
47. **Woolfork A.** (1998). *Education Psychology*, (Seventh Ed.), London: Allyn and Bacon.
48. **Yıldırım A, Şimşek H.** (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
49. **Yılmaz İ, Çimen Z.** (2008). Beden eğitimi öğretmen adaylarının iletişim beceri düzeyleri, *Atatürk Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 15 (2), 25-35.
50. **Zenzen TG.** (2002). Achievement Motivation. A Research Paper Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master of Science Degree Industrial / Technology Education. The Graduate College University of Wisconsin-Stout.