

DERSİN AKIŞINI BOZAN İSTENMEYEN DAVRANIŞLARI YÖNETME STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATING THE MANAGEMENT STRATEGIES OF MISBEHAVIORS DISRUPTING THE FLOW OF A LESSON

Nusrettin YILMAZ*

ÖZET

Sınıfta, öğretme-öğrenme sürecini kesintiye uğratan dolayısıyla dersin akışını bozan hatalı istenmeyen davranışlar kaçınılmazdır. Bu davranışlar, istenmeyen ya da arzu edilmeyen davranışlar olarak da etiketlenmektedir. Bunların yönetilmesiyle ilgili pek çok alternatif olmakla birlikte iki temel strateji vardır. Bu göre öncelik, istenmeyen davranışların oluşmasına fırsat vermeyen öğretim ortamlarının hazırlanmasıdır. Buna rağmen, sınıfta bu davranışlar hala ortaya çıkıyorsa, o zaman bu davranışlara müdahale edilerek durdurulması ve engellenmesi önerilmektedir. Bu bağlamda, istenmeyen davranışların yönetilmesiyle ilgili çeşitli yaklaşım biçimleri, modeller ve tepki yöntemleri geliştirilmiştir. Bunlar içerisinde, istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin gösterdiği tepkiler söz konusu olduğunda, özellikle, öğrenme zamanından en az süreyi alan tepkiler ön plana çıkmaktadır.

Bu araştırma, yukarıda söz edilen bağlamı inceleyerek genel anlamda sınıf özel olarak da hatalı davranışların yönetiminin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesine katkı sağlamak amacıyla yapılmıştır. Bu kapsamda Erzincan il merkezindeki 21 ilköğretim okulunda, toplam 737 ders saati süresince öğretmenler gözlenerek ders akışını bozan istenmeyen davranışlara karşı gösterdikleri tepkiler kaydedilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre dersin akışını bozan istenmeyen davranışlara karşı öğretmenler en fazla öğrenciye adıyla seslenme tepkisini göstermiş, öğrenme zamanından en az süreyi alan tepkiler arasından da en fazla göz kontağı kurma şeklindeki tepkiyi tercih etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf yönetimi, öğrenme ortamları, hatalı ya da istenmeyen davranışlar, istenmeyen davranışların yönetimi, öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı tepkileri

ABSTRACT

In a classroom, it is inevitable to experience misbehaved demeanors that disrupt the flow of a lesson and in turn, interrupt the teaching-learning process. These demeanors are labeled as undesirable or improper behaviors. Although exist many alternatives to manage these behaviors, there are two fundamental strategies in use: the first and preferred one is to prepare a teaching environment which does not allow emanation of such behaviors; if this option fails and these misbehaviors still appear in the classroom, then the second strategy is to intervene and stop them. In that context, several approaches, models and reaction methods have been developed to manage these undesired behaviors. Among the options, especially the ones that take up the least amount of learning time come to forefront when the reactions by

* Yrd. Doç. Dr., Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı, e-posta: nsrtny@hotmail.com

the teachers to the misbehaved demeanors are concerned. Dealing with the aforementioned context, this study is carried out to contribute to the administration of a classroom in general and effective management of misbehaviors specifically. In the scope of this study, there are 21 elementary schools located in the city of Erzincan; teachers have been observed for a total of 737 lesson hours in terms of their reactions to misbehaviors that disrupt the flow of a lesson and their reactions have been recorded. According to the research results, teachers exhibited mostly calling the student with their names as a kind of reaction against the misbehaviors that disrupt the flow of a lesson, preferring a reaction of gazing at student from the reactions that take the least learning time

Keywords: Classroom management, learning conditions, misbehaviors or unwanted behaviors, management of misbehaviors, teachers' reactions against misbehaviors

1. GİRİŞ

İnsan, çocukluk dönemi ve bakımı en uzun süren canlı olarak eğitime (education) özel ihtiyaç duyar. Onun edindiği ve edineceği her şey eğitimle gerçekleşir (Mengüsoğlu, 1979, s.159; Ülken, 2001, s.113). Eğitim ihtiyacı, toplumsal yaşam ve kurumların sürekliliği açısından da aynı ölçüde geçerlidir. Bu nedenle okullar açılmıştır (Özyürek, 2001, s.1; Taymaz, 1995, s.1; Akbaba, 2006, s.3). Okulun, program, öğretmen, öğrenci, yönetici, bina, araç-gereçlerden oluşan beş temel ögesi vardır (Erden, 2001a, s.52) ve bunlar içerisinde en önemli girdi ve ürünler olarak öğrenciler belirlenebilir (Taymaz, 1995, s.22-23).

Öğrenciler için okuldaki en önemli öğrenme çevresi ise sınıftır. Sınıf, öğrencilerin ortak özelliklerinden dolayı bir araya gelerek, önceden belirlenmiş ortak amaçları gerçekleştirmek üzere öğrenim gördükleri dersliğin adıdır (Özyürek, 2001, s.3; Erden, 2001a, s.67). Öğrenci davranışları burada oluşmaya başlar ve eğitim için gerekli birincil kaynaklar burada yer alır (Başar, 1999, s.13). Öğrencilerin kişilik özellikleri, aileden getirdikleri kültürel birikim, okula ve derslere karşı tutumları, ders çalışma alışkanlıkları, sınıf içi iletişim ve ilişkileri, sınıfın fiziksel koşulları ve yerleşim düzeni, öğretmen-öğrenci etkileşimi, ders/konu içeriği, araç-gereçler, kullanılan yöntem ve teknikler, zaman yönetimi vb. değişkenler bir bütün olarak sınıf ortamını oluştururlar (Erden, 2001a, s.67; Özden, 2002, s.39). Bu açıdan, en önemli öğrenme çevresi olan sınıf ve buradaki öğretim durumlarının düzenlenmesi ve yönetilmesi özel önem taşımaktadır (Başar, 1999, s.13; Celep, 2000, s.17; Çelik, 2003, s.6).

Sınıf yönetimi, yönetsel, pedagojik ve stratejik bir bakış açısıyla sınıf ortamını düzenlemek ve sınıftaki çalışmalara yön vermektir. Sınıf içi çalışmalar genellikle öğretimle ilgili etkinlik ve eğitsel çabalardan oluşur. Çeşitli ve çok sayıdaki bu öğretimsel çalışma ve çabanın ancak belli standart-

larda gerçekleştirilebilenleri eğitimsel yaşantılar haline gelebilmektedir. Dolayısıyla eğitimsel yaşantıları doğurabilecek belli özellikteki eğitim durumlarını oluşturmak ve ayarlamak için (Ertürk, 1991, s.83-85.) sınıf yönetimi gereklidir.

Böylece öğrencilerin eğitsel yaşantıları kazanabilmeleri, sınıfın başarılı bir biçimde yönetilmesine (Başar, 1999, s.13), sınıftaki yönetimin başarılı olması ise doğrudan öğretmene bağlanmaktadır. Öğretmenin, öğretme-öğrenme süreci ve sınıf içi rollerini doğru bir şekilde algılayıp uygulaması, sınıf yönetiminin niteliğini de belirlemektedir. Başka bir anlatımla, olumlu öğrenme ortamlarının oluşturulması (Akyol, 2000, s.176) ve sınıf içindeki yaşantıların önceden belirlenen amaçlara göre düzenlenmesi ve yönetilmesi birinci derecede öğretmene ait bir iştir (Aydın, 2003, s.2). Öğretmen, “her birey kendi yaşantısı yoluyla öğrenir” (Erden, 2001a, s.21) ilkesinden hareketle, öğrencileri için uygun öğrenme yaşantıları düzenleyebildiği ölçüde, öğretme-öğrenme sürecini ve dolayısıyla sınıfı da başarılı bir şekilde yönetiyor olacaktır. Buna göre, öğretmen sınıf yönetiminin (Wragg, 1999, s.5), sınıf yönetimi de öğretimdeki başarının ana belirleyicilerinden biri olarak görülebilir (Başar, 1999, s.17; Erdoğan, 2002, giriş-IX).

Öğretimin başarılı olmasında ilk adım olarak görülen sınıf yönetiminin (Özyürek, 2001, s.2; Demirel, 1998, s.113; Tertemiz, 2000, s.50) biçimlenmesinde, iç veya dış kaynaklı çeşitli ve çok sayıda faktör vardır. Bunlar; toplumsal değişim ve ilerleme, insana ilişkin yaklaşımlar, yönetim anlayışı, bilgi miktarı, bilgi kaynaklarında yaşanan artış ve bilgiye bakış açısı, eğitim ve okul yönetimi, aile, çevre, akran ve arkadaş grubu, kitle iletişim araçları, vb. şekilde sıralanabilir (Özyürek, 2001, s.3; Aydın, 2003, s.2).

Sınıf yönetiminin çerçevesini belirleyen bu faktörler, doğrudan öğrenme ortamı üzerinde etkili olmakta, öğrenme ortamı da olumlu ya da olumsuz olarak öğrencilerin öğrenmesini etkilemektedir. Dolayısıyla burada, olanaklar ölçüsünde öğrenmeyi sağlayıcı uygun öğretim ortamlarının hazırlanması temel amaç olmalıdır (İmer, 2000, s.156; Çelik, 2003, s.2; Tertemiz, 2000, s.50). Çünkü olumlu öğrenme ortamı, etkili sınıf yönetimini de beraberinde getirmektedir (Akyol, 2001, s.176).

Sınıf yönetiminde olumlu öğrenme ortamlarıyla birlikte sınıfın düzeni de önemli bir faktördür. Bu bağlamda, öğrenci merkezlik ve etkileşim esas olmak kaydıyla sınıfta bir dizi düzenlemeye ihtiyaç vardır (Akyol, 2001, s.176; Çelik, 2003, s.8-9; Ağaoğlu, 2002, s.7-12; Sarıtaş, 2000, s.48-49; Özden, 2002, s. 38-41; Akar, 2002, s.28-32). Öğretimle ilişkilendirilmek kaydıyla öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi,

öğretim zamanının uygun kullanılması, öğrencilerin aktif olarak derse katılımlarının sağlanması da bu düzenlemelere dahildir (Başar, 1999, s.13; Ağa-oğlu, 2002, s.7). Kaldı ki, sınıf düzeni ve sınıfa uyumla öğrenci başarısı arasındaki ilişki bulunmuştur. Şayet sınıf karmaşada ve yönlendirme de yapılmamışsa başarı düşmektedir (Başar, 1999, s.92-93; Uludağ, Z.,-Odacı, H., 2002, s.2).

Sınıfta bir düzenin kurulması kadar, kurulu düzenin ders süresince devam ettirilmesi de bazı önlemleri gerektirir. Bunun için öğrenmeye elverişli ortamlarla birlikte öğrencilerin öğrenme biçim ve tercihlerine uygun çeşitli ve çok sayıda öğretim etkinliğine yer verilmesi, konular arasındaki geçişlere dikkat edilmesi, sınıf ortamında boşluklar yaratılmaması ve öğretmenin hareket halinde olması önlem olarak düşünülebilir.

Sınıftaki öğretim amaçlı yapılandırılmalarda bir diğer önemli boyut da öğrenci davranışlarının yönetilmesidir (Özyürek, 2001, s.4; Erdoğan, 2002, s.91). Özellikle uygun olmayan davranışların azaltılması için sınıf ortamını dikkatli bir biçimde örgütlemesi gerekir (Ataman, 2000, s.176). “Sınıf ortamı hem öğretmenlerin sınıf içi davranışlarını hem de öğrencilerin akademik başarılarını ve okulla ilgili duyuşsal özelliklerini etkiler” (Erden, 2001a, s.67). Araştırmalar, etkili öğretim ve örgütleme becerilerinin biçimlendirdiği olumu sınıf çevresinin, davranış sorunlarını azaltma ve öğrenci başarısını artırmaya doğru bir gelişme içinde olduğunu göstermektedir (Celep, 2000, s.8; Başar, 1999, s.17; Tertemiz, 2000, s.50; Özden, 2002, s.39). Başka bir deyişle, uygun ortamlarla ya da ortam uygun hale getirilerek öğrencilerin istenen davranışlara yöneltilmesi mümkündür (Başar, 1999, s.100; Sarıtaş, 2000, s.70).

Buna göre, öğrencilerin davranışları başarılı bir şekilde yönetilmediğinde, öğretimin öğeleri olan amaçlar, içerik ve öğretim süreçleri ne kadar iyi planlanmış, öğretim etkinlikleri ne kadar iyi sunulmuş ve sınıfın fiziki düzenlemesi ne kadar yerinde olursa olsun, öğretimin amaçları, öğrencilerde gerçekleşmez. Bu bağlamda sınıf yönetimiyle davranış yönetimi eş anlamlı olarak anlaşılabilir (Özyürek, 2001, s.3-4). Çünkü davranışların iyi yönetilemediği bir sınıfta amaçlara uygun bir öğretimin gerçekleşmesi engellenmiş, dolayısıyla sınıf da başarılı bir şekilde yönetilmemiş olur.

Ne var ki öğrenci davranışlarının anlaşılması ve yönetilmesi, öğretim süreçlerindeki birçok değişkenle ilişkili ve stratejik yaklaşımlar gerektiren karmaşık bir konudur. Nitekim günümüzde, deneyimli deneyimsiz bütün öğretmenlerin önde gelen sorunlarından biri, öğretim sürecindeki amaçların

gerçekleşmesini sağlayacak şekilde, öğrencilerin davranışlarını sınıf içinde yönetmede yaşamış oldukları güçlüklerdir (Özyürek, 2001, s.2).

2. İSTENMEYEN DAVRANIŞLARI YÖNETME STRATEJİLERİ

Sosyal hayattaki yaşantı farklılığı, benzer şekilde sınıftaki öğrenciler ve davranışlarında da kendini göstermektedir. Çünkü çok sayıda faktör öğrencilere ve davranışlarının oluşmasına etki etmektedir (Celep, 2000, s.9; Başar, 1999, s.92-95; Öztürk, 2002, s. 138; Otrar, 2004, s.345-364; Yiğit, 2004, s.157-159). Dolayısıyla sınıf ortamındaki öğrencilerin, sözel yetenekleri, sayısal becerileri, karar verme, yaratıcı olma, hatırlama özellikleri, başarıları, çalışma teknikleri, sorumlulukları, algılama düzeyleri, geçirmiş oldukları yaşantılardan elde ettikleri deneyimleri, öz-disiplinleri, motivasyonları, kapasiteleri, beklenti ve rolleri, kendilerini ifade etme tarzları ve sergiledikleri davranışları farklı farklıdır (Reece-Walker, 1998, s172-173; Borich, 1996, s.49; Kuzgun-Deryakulu, 2004, s.7-10).

Sınıf ortamına bir hareketlilik ve zenginlik katan bu bireysel farklılıklar belli dereceye kadar doğal karşılanmakla birlikte, kimi zaman (Başar, 1999, s.109) istenmeyen davranışların da kaynağını oluşturmaktadır. Böylece, öğretim sürecinde, dersin akışını bozan öğrenci davranışları, öğretmenlerin bu davranışlara müdahale etme bağlamında göstermiş oldukları çeşitli tepkiler ve öğrenme için ayrılan sürenin, öğrenme dışındaki işler için harcanarak boşa geçirilmiş olması, yani zaman yönetimi gibi konular sınıf yönetiminin temel sorunları olarak karşımıza çıkmaktadır (Başar, 1999, s.13-14; Özyürek, 2001, s.2).

Elbette ki, her eğitimcinin bireysel farklılıkları eğitim ortamında dikkate alması esastır (Akbaba, 2006, s.16). Ancak farklı özellikteki öğrencilerin aynı sınıf ortamını sorunsuz bir şekilde paylaşmalarını sağlamak oldukça güçtür (Türnüklü-Yıldız, 2002a). Çünkü sınıf ve öğrencilerin özellikleri değiştikçe, yönetsel uygulamalar da farklılaşmakta (Başar, 1999, s.18), öğrenci davranışlarının yönetimi, duruma, öğrenciye ve koşullara göre farklı tekniklerin kullanılmasını gerektirmektedir (Özyürek, 2001, s.4; Erdoğan, 2002, s.95). Öncelikle, insan davranışına beklenti ve gereksinimleri yön verdiği için (Aydın, 1998, s.2; Başar, 1999, s.95) hangi nedene bağlı olursa olsun, davranışı, onu ortaya çıkaran etkenler ve oluşumundan sonra onu izleyen sonuçlarla birlikte ele almak gerekmektedir (Akyol, 2000, s.189; Yiğit, 2004, s.157). Diğer taraftan, davranış değiştirme sadece problemliliğin değiştirilmesi anlamına gelmemektedir. Uygun olan davranışların sürekliliğini sağlayan, problemliliğin oluşmasına fırsat tanımayan ortamların hazırlanması da bu kapsam içerisindedir (Ataman, 2000, s.174-175; Yi-

ğit, 2004, s.171). Kaldı ki, öğrencilere kendi davranışlarını yönetme becerileri kazandıracak ve başarılarını artıracak düzenlemeler yaparak sınıf ortamını hazır tutmak, öğretim dışındaki sınıf düzenlemelerine (gereksiz olarak) zaman harcamaktan daha akıllıcadır. O halde davranış yönetiminde öncelik, davranış sorunlarını azaltacak, olumlu ve öğrenmeye elverişli ortamların oluşturulması olmalıdır (Özyürek, 2001, s.4).

Öğrencileri, öğrenmeye elverişli uygun ortamlarla, istenen davranışlara güdülemek mümkün olmakla birlikte (Sarıtaş, 2000, s.71), ne bütün sınıflar elverişli birer öğrenme ortamıdır, ne de öğrenmeye uygun her ortamdaki bütün öğrenciler, istenen davranışları sürekli gösterebilmektedir. Sınıf ortamındaki bütün davranışlar çeşitli sıklık derecelerinde bütün öğrenciler tarafından sergilenmektedir (Öztürk, 2002, s.139). Dolayısıyla davranış yönetiminde odak öge, istenmeyen davranışların yönetimidir (Erdoğan, 2002, s.92).

2.1. İstenmeyen Davranışlar

İstenmeyen davranışların tanımlanması, bu tür davranışların önlenmesi veya değiştirilmesi açısından belirleyici öneme sahip olmakla birlikte (Aydın, 2003, s.149), bu davranışların sınırlarının çizilmesi zordur. Davranışları istenen ya da istenmeyen olarak belirleyen farklı değişkenler vardır. Davranışlar, toplumun sosyal, kültürel, ahlaki vb değerlerine, koşullara, ortamın özellikleri ve zamana göre istenen ya da istenmeyen şeklinde tanımlanabileceği gibi, öğretmenin mesleki algısı ve deneyimi, sınıfın düzeyi, dersin türü ve yöntemi, öğrencinin yaş, cinsiyet ve beklenti bakımından da aynı şekilde nitelenebilir (Başar, 1999, s.95; Aydın, 2003, s.149–150; Bull, Soly, 1996, s.135; Yalçınkaya, 2003, s.185; Korkmaz, 2002, s.175). Bu nedenle herkesin üzerinde anlaşıldığı olası istenmeyen davranışların tamamını listelemek zordur. Ancak genel bazı ölçütlerden yola çıkarak çeşitli sınıflamalar yapılabilmektedir. Genelde, öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını istenmeyen davranış olarak adlandırmak için dört temel ölçütten söz edilmektedir.

1. Davranışın, öğrencinin kendisinin ya da sınıf arkadaşlarının öğrenmesini engellemesi, (mesela dersi kesen bir yaramazlık)

2. Davranışın, öğrencinin, öğretmen ve sınıf arkadaşlarıyla etkileşimine zarar veren anti-sosyal bir davranış olması (mesela başkasına ait eşyanın alınması)

3. Davranışın, öğrencinin kendisi ya da diğerlerinin güvenliği için risk taşıyan zararlı bir davranış olması (mesela sandalyede geriye sallanma, işlek bir koridorda koşma)

4. Davranışın, okul ekipmanları (araç-gereçlerin) ya da kişisel eşyaların kaybolması ya da zarar görmesine yol açan davranış olması (mesela okulun penceresini kırmak, sınıf arkadaşının elbisesini yırtmak) (Bull,-Solyty, 1996, s.135-136; Çelik, 2003, s.171).

Sınıf içinde ortaya çıkan istenmeyen davranışlarla ilgili çeşitli bakış açıları geliştirilen tanım ve açıklamalara bakıldığında, yukarıda sıralanan ölçütlerle büyük benzerlik taşıdığı görülmektedir. Bu açıklamalarda da yine sorun olarak görülen davranışların daha çok bozucu, engelleyici, karışıklık yaratıcı şeklindeki zararlı yönlerine vurgu yapılarak disiplin sorununa yol açtıkları üzerinde durulmaktadır (Başar, 1999, s.95; Tertemiz, 2000, s.54; Sarıtaş, 2000, s.71; Erdoğan, 2002, s.92; Yiğit, 2004, s.157; Öztürk, 2002, s.139; Yalçinkya, 2003, s.184; Korkmaz, 2002, s.175).

Öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla ilgili olarak geliştirilen başka bir sınıflamada da, davranışın sıklığı, yoğunluğu, ortama ve öğrencinin gelişim düzeyine uygunluğu gibi değişkenler temel belirleyiciler olarak ifade edilmektedir (Aydın, 2003, s.153). Bu çerçevede istenmeyen davranışların etki sınırlarını çizerek yapılan bir sınıflama şöylece özetlenebilir:

1. Sorun olmayan kısa dikkatsizlikler; ders anlatım etkilikleri sırasında bazı öğrencilerin konuşması, kısa süreli dalgınlıklar, çalışmalar esnasındaki kısa duraksamalar

2. Küçük sorunlar; sınıf işlem ve kurallarına karşı olan davranışları içerir. Bu davranışlar seyrek olarak görünür, ancak ortaya çıktıklarına sınıf etkinliklerini bozar ve öğrenmeyi engellerler. Öğrencinin oturduğu yerden izin almadan kalkması, yerlere çöp atması, dersle ilgili olmayan bir şey okuması vb davranışlardır.

3. Önemli fakat etkisi ve alanı sınırlanmış sorunlar; bu davranışlar öğrenme etkinliğini bozan davranışlardır. Ancak bu davranış tek veya az sayıdaki öğrenci tarafından yapılan davranışlardır. Mesela bir öğrencinin sürekli ders dışı etkinliklere yönelmesi ya da bir öğrencinin sınıfta konuşması ve gezinmesi, az ödev yapması vb.

4. Artan ve yayılan sorunlar; küçük ve sıradan sorunların giderek öğrenme ortamı ve sınıf düzenini tehdit eder duruma gelmesi, mesela çoğu öğrencinin sınıfta dolaşması, öğretmen uyarısına rağmen yüksek sesle konuşması vb.(Celep, 2000, s.153; Çelik, 2003, s.172).

İstenmeyen davranışları sınıflandıran ölçütlerin azlığına rağmen bu davranışların sayısı ve çeşidi o kadar fazladır ki, sadece örnekleri bile çok kabarık bir liste oluşturmaktadır. Derse geç gelme, derste gürültü yapma, ıslık çalma, şarkı mırıldanma, arkadaşlarına lakap takma, bağırma, saldırma, kaba davranma, kırıcı, argo ve küfürlü konuşma, ders çalışma ve etkinliklere katılımlarını engelleme, onların üzerine yürüme, onları tartaklama, tehdit ya da sözle taciz etme, arkadaşlarına nesne fırlatma, arkadaşlarından şikayetçi olma, arkadaşlarının eşyalarını izinsiz alma, arkadaşlarının, sınıfın öğretmenin eşyalarına zarar verme, arkadaşlarıyla alay ve kavga etme, fısıldaşma, sınıfta amaçsız ve izin almadan dolaşma, derse hazırlıksız gelme, derste izinsiz konuşma, dersle ilgili araç-gereçleri hazır bulundurmama, sık sık hayale dalma, derste bir şeyler yeme-içme, uyuklama, ders dışı amaçsız sorular sorma, ders dışı şeylerle ilgilenme, ders araç-gereçlerini amaçları dışında kullanma, sürekli yer değiştirme, grup etkinliklerine katılmama, dersle ilgili görev ve ödevlerini yapmama, sınıfı kirletme, hırsızlık yapma, yalan söyleme, sınıf kurallarına uymama, sorulara cevap vermeme, derste komiklik yapmaya çalışma, kopya çekme, öğretmene karşı gelme, saygısızlık gösterme gibi davranışlar sınıf ortamında karşılaşılabilen istenmeyen davranışlardır (Aydın, 2003, s.152; Başar, 1999, s.96; Celep, 2000, s.112; Sarıtaş, 2000, s.62; Tertemiz, 2000, s.56-57; Aytekin, 2001, s.78; Yüksel,-Ergün, 2007 <http://www.egitim.aku.edu.tr/davranis.doc>).

Sınıf ortamında sergilenen çok sayıda istenmeyen davranış olmasına rağmen, bu konuda genel geçerliği olan katı sınırlamalarla bir belirleme yapmak aslında, hayatın gerçekliği ile örtüşmez. Çünkü nitelik ve kapsam olarak hiçbir sorun diğeriyle aynı özellikleri taşımaz. Ayrıca, kalıplaşmış davranış yönetimi tekniklerinin belli bir zamandan sonra eğitsel amaçlara hizmet ettiği de tartışmalıdır. Bu durum, öncelikle istenmeyen davranışların gerçek nedenlerinin anlaşılmasını gerektirmektedir. Çünkü doğru anlaşılmayan sorunların çözülmesi zordur (Aydın, 2003, s.150).

2.2. İstenmeyen Davranışların Nedenleri

İstenmeyen davranışların yönetiminde, davranışın nedenini anlamak, ardındaki niyeti yakalamaya çalışmak (Öztürk, 2002, s. 150; Sarıtaş, 2000, s.71; Tertemiz, 2000, s.55) düzeyli bir davranıştır. Böylece davranışların kontrolünü ve istenebilir duruma getirilmelerini sağlayacak kararlar almak daha da kolaylaşmaktadır. Konuyla ilgili araştırmalarda da istenmeyen öğrenci davranışlarının önüne geçilebilmesi için yine nedenlerin bilinmesi öngörülmektedir (Yüksel,-Ergün, 2007, a.g.e.).

Bu çerçeve de istenmeyen davranışlar bilinçsiz, kasıtsız ve irade dışı sergilenenler; bilinçli, kasıtlı ve planlı sergilenenler biçiminde sınıflandırılabilir. İstenmeyen davranışın arkasındaki niyet, mevcut duruma etkisi ve ileride yol açabileceği sonuçlar iyi hesaplanmalı (Sarıtış, 2000, s.71-72), öğretmenler kendi öngördükleri müdahale biçimlerine neden aramaktan uzak durmalıdır.

İstenmeyen davranışların nedenleri, genelde sınıf içi ve sınıf dışı etkenler olarak iki başlık halinde ele alınmaktadır (Sarıtış, 2000, s.73; Yiğit,2004, 165-167). İstenmeyen davranışlara yol açan sınıf içi etkenlerin başlıcaları olarak; öğrenci ve öğretmenin özellikleri, program ve öğretim yöntemleri, sınıfın yapısı sayılabilir. Sınıf dışı etkenler ise öğrencinin içinde yaşadığı çevre, aile ortamı ve okuldur (Başar, 1999, s.103; Aydın, 2003, s.154; Yüksel,-Ergün, 2007, a.g.e; Sarıtış, 2000, s.61 ve 73; Yiğit, 2004, s.157-159; Korkmaz, s.176; Tertemiz, 2000, s.55). Bu nedenlere bağlı olarak ortaya çıkan istenmeyen davranışlarla ilgili temel strateji, sorunların, yansımalarından ayırt edilmesidir. Yapılması gereken, sorunun görüntüsüyle uğraşmak yerine, nedenlerini ortadan kaldırmaktır (Başar, 1999, s.103).

İstenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerini anlamayı gerektiren başka gerekçeler de vardır. İstenmeyen davranışların anlaşılmasıyla, daha iyi bir öğretme-öğrenme süreci yakalanabilir. Ayrıca bunlar için uygun davranış yönetim stratejileri bulunmaktadır ve öğrencilere daha uygar davranışlar kazandırmak için bunların bir araç olarak kullanılabilmesi düşünülmektedir (Türnüklü-Yıldız, 2002a). Başka bir anlatımla, istenmeyen davranışların ortaya çıkması, uygun eğitim yaşantılarını kazandırmak için iyi bir fırsat olarak görülmektedir (Yüksel,-Ergün, a.g.e).

Öte yandan davranış anlamak, mevcut sorunların nedenlerini tanımlamanın ötesinde, ortaya çıkacak istenmeyen davranışın kestirilmesi, sınıf içi değişkenleri kontrol etmek ve yönlendirmek için de gereklidir (Aydın, 2003, s.150-151). Böylece, sorunu doğru anlamak çözüm için ön şart olarak görüldüğü için, bu yaklaşımla, uygun davranışlar sergileme gayreti içinde olan öğrencilerin eksik ya da hatalı davranışlarını düzeltme ve geliştirme imkanı da yakalanmış olmaktadır (Sarıtış, 2000, s.70). Bunu sağlamak için öncelikle öğrencileri ve özelliklerini çok iyi tanımak ve bu amaçla ortak yaşantı alanını mümkün olduğunca geniş tutmak gerekir. Ortak yaşantıların oluşturulması ve geliştirilmesi açısından, öğretmenin mesleki birikim ve yeterliği, öğretmen ve öğrencinin sorunu birlikte kavramasına yardımcı olan empatik yaklaşım ve demokratik sınıf ortamları önemlidir (Aydın, 2003, s.150-153).

Dersin akışını bozan istenmeyen davranışların nedenlerini bilmek, düzeltilmeleri için büyük ölçüde kolaylık sağlıyor olsa da, bu tür davranışların olumsuz etki ve yansımalarından tamamen kurtulmak mümkün değildir. Bu davranışlardan bazıları en büyük etkisini bazen sadece davranışı sergileyen öğrenci üzerinde gösterirken, bazıları diğer öğrencileri ve öğretmeni rahatsız etmekte; bir kısım istenmeyen davranışlar ortama, araç-gereçlere zarar verirken bazıları da sınıf iklimi ve dersi bozmaktadır. Hatta bazı olumsuz davranışların zararları okul ve ailelere kadar uzanmaktadır (Başar, 1999, s.95).

Sınıftaki istenmeyen davranışların olumsuz etkileri sadece bunlarla sınırlı değildir. Bu sürecin olumsuz daha pek çok yansıması vardır. Mesela; öğretim planı aksamakta, ortak hak ve eğitsel amaçların gerçekleşmesi engellenmekte, öğretmen-öğrenci tutum ve davranışları farklılaşmakta, saygı, sevgi, paylaşma vb. değerler zedelenmekte, sınıfın iklimi ve iletişim bozulmakta, gerginlik ve stres ortamı oluşmakta, öğrenmeye özgü doğal akış kaybolmakta ve öğrenci başarısı olumsuz yönde etkilenmektedir (Saritaş, 2000, s.71; Erdoğan, 2002, s.92).

İstenmeyen davranışların olumsuz bir yansıması da zaman kaynağının verimsiz kullanılmasına yol açmasıdır (Türnüklü-Yıldız, 2002a; Başar, 1999, s.95). Bir şekilde bu tür davranışlar üzerine odaklanmakla işlenecek ders konusu için ayrılan süre, istenmeyen davranışlarla uğraşarak - çözümlüyle değil- geçirildiği için boşuna harcanmış olmaktadır. Bu tür olumsuz yansımalara maruz kalmamak için, süreçteki değişkenlerin farkında olmak; katılımcı, esnek, demokratik sınıf iklimi vb uygulamalarla çözümler üretmek gerekir (Aydın, 2003, s.120). Bunun için de öğretmenlerin, sorun davranışların ortaya çıkmasına fırsat vermeyen uygun öğrenme ortamları oluşturma becerileri ve dersin akışını bozan istenmeyen davranışları yönetme stratejilerinde uzmanlaşmaları önemlidir.

2.3. İstenmeyen Davranışlara Karşı Yaklaşımlar

İstenmeyen davranışların yönetilmesiyle ilgili temel stratejiler genellikle iki başlık altında özetlenmektedir (Türnüklü-Yıldız, 2002a; Tertemiz, 2000, s. 56).

1. Önleyici stratejiler
2. Doğrudan müdahale gerektiren stratejiler

Önleyici stratejiler olarak, daha çok, öğretmen etkililiğiyle birlikte, istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını engelleyen ortam, yöntem ve uygulamalar üzerinde durulmakta, doğrudan müdahale gerektiren stratejilerle

ilgili olarak da önce istenmeyen davranışları düzenleyici yaklaşımlara, daha sonra da istenmeyen davranışlara karşı tepkilere yer verilmektedir. Önleyici stratejilerle, istenen davranışların çoğaltılması yoluyla istenmeyen davranışların azaltılması amaçlanırken, doğrudan müdahale gerektiren stratejilerle istenmeyen davranışların durdurulması ve değiştirilmesi ön görülmektedir.

İstenmeyen davranışları henüz ortaya çıkmadan önleyebilmek için istenen davranışları artırmaya ve bu davranışları artırmak için de isteneni destekleyen davranışlara odaklanmak gerekir. İstenen davranışı sürekli gösterebilmek bazı koşullara bağlıdır.

İlk koşul, önce o davranışın bilgisine sahip olmaktır. Bu, aile de başlar ve ilk günden itibaren okulda devam eder. Öğrencinin istenen davranışı sürekli gösterebilmesinin diğer bir koşulu öğretmen tutarlılığıdır. İstenen davranışlarla sergilenenler birbiriyle tutarlı olmalı ve bu kapsamda okul-aile-çevre ilişkileri geliştirilmeye çalışılmalıdır. Bu konudaki diğer bir koşul, uygun ortamlarla istenen davranışa destek verilmesidir. Fiziksel ve sosyal ortamlar uygun bir şekilde düzenlenerek istenen davranışların sürekliliği sağlanabilir. Yine bu konudaki başka bir koşul da, davranışın yerleşmesi ve güçlenmesi için pekiştirilmesidir. Bu arada pekiştirme de ödülün etkisinin büyük olduğu hatırlanmalıdır (Başar, 1999, s.98-102; Sarıtaş, 2000, 70-71; Ataman, 2000, s.186).

İstenen davranışları çoğaltmak yoluyla istenmeyeni azaltmak, istenmeyenlerle uğraşmaktan daha az tepki, daha çok destek görmekte, ödül yanı sıra ağırlıklı olduğundan, daha başarılı sonuçlara götürmektedir. Öğrenciyi istenen davranışlara yöneltme yoluyla istenmeyenden uzaklaştırmak için genelde; 1-İstenen davranışı çağrıştırmak, 2-İstenen davranışa inandırmak, 3-İstenen davranışı güçlendirmek, 4-İstenen davranışı kolaylaştırmak şeklinde dört strateji önerilmektedir (Başar, 1999, s.121-122; Sarıtaş, 2000, 85-86;).

Yine bu çerçevede, derse zamanında ve hazırlıklı girilmesi, uygun davranışı yapmayı ön plana çıkaran olumlu bir iklim oluşturulması, öğrenme için elverişli bir ortamının ve sınıf düzeninin sağlanması, öğretmenin, öğrencilerini sevmesi ve onlara saygı duyması, akademik gelişimlerine kılavuzluk etmesi, işleyeceği konuya hakim olması, öğretim ilke ve tekniklerine uyması, dersin işlenmesi ve etkinlikler arasındaki akışa dikkat ederek boşlukların oluşmasına fırsat vermemesi, güçlü iletişim becerilerine sahip olması, öğrencilerine karşı her zaman olumlu ifadeler kullanması, onları olumsuz sıfatlarla etiketlememesi, fiziksel görünümüne dikkat etmesi, beden dilini etkili kullanması, öğrenci çalışmalarına pozitif yaklaşması, ödüllendirme

anlayışına sahip olması, öğrencilerin kendi kendilerini kontrol etme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olması, başarısı düşük öğrencilerin de başarıyı tatmaları için motive etmesi, sınıfın her yerine eşit mesafede durmaya özen göstermesi, sınıfla birlikte kurallar oluşturması ve kurallarını uygularken tutarlı davranması, vb yaklaşım ve uygulamalarla istenilen davranışların çoğaltılabileceği düşünülmektedir (Başar, 1999, s.111-120; Celep, 2000, s.87; Erdoğan, 2002, s.97-102; Ilgar, 2000, s. 172-173; Yiğit, 2004, s.170; Sarıtaş, 2000, 85-86; Korkmaz, 2002, s.176-177; Tertemiz, 2000, s.57-60), ,

Öğretim amaçlarının gerçekleşmesine engel olan veya olabilecek davranış ve durumların bütünüyle önceden sezilmesi, gerekli önlemlerin alınarak önüne geçilmesi her zaman mümkün olamamaktadır. Başka bir anlamıyla istenmeyen davranışlarla ilgili önleyici stratejilerin dışında kimi zaman doğrudan müdahale gerektiren stratejiler kullanılmakta; davranış, öğrenci ve ortam özelliklerini esas alan çeşitli yaklaşım biçimleriyle istenmeyen davranışlar düzenlenmeye çalışılmaktadır. Genel olarak öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışa karşı yaklaşımları üç grupta incelenmektedir.

1. Karışmacı Olmayan Yaklaşım: sorun konusunda öğrenciyi bilgilendirerek, sorunu ona çözdüren yaklaşımdır. Burada öğretmen, öğrencinin davranışını değerlendirmeden yargılayıcı olmayan bir güven ortamı yaratır.

2. Davranışçı Yaklaşım: öğretmenin gerektiğinde güç kullanarak öğrenci davranışını şekillendirmesi yaklaşımıdır. Davranışı düzenlemede ödül veya ceza sisteminden yararlanır

3. Etkileşimci Yaklaşım: Öğretmen ve öğrencinin sorunlara birlikte çözüm aradığı yaklaşımdır. Bu yöntem, kişi için olduğu kadar, grup içinde kullanılabilir (Başar, 1999, s.131-132; Ünal,-Ada, 2000, s.45; Korkmaz, 2002, s.178-179).

2.4. İstenmeyen Davranışların Önlenmesine İlişkin Modeller

Öğretimin herhangi bir kademesinde, öğrenme ortamını bozucu, öğretmenleri yıldırان ve çaresiz bırakan türden bazı disiplinsiz öğrenci davranışlarına rastlamak mümkündür. Sınıf içerisinde öğrenciler tarafından sergilenen kontrolsüz istenmeyen davranışlar uzun yıllar bir disiplin sorunu olarak ele alınmış ve şimdi de öyle algılanmaktadır (Erden, 2001b, s.14; Yüksel,-Ergün, 2007 a.g.e.). Bu nedenle sınıfta istenmeyen davranışların belirlenmesi, düzeltilmesi ve yinelenmesini önlemek amacıyla geliştirilmiş çeşitli disiplin modelleri oluşturulmuştur. (Celep, 2000, s.113-144; Sarıtaş, 2000, s.81-85; Tertemiz, 2000, s.51-54; Erdoğan, 2002, s.109-112; Özen-Gülaçtı,

2006, s.79-82; Pala, 2007; <http://manas.kg/pdf/sbdpdf13/Makaleler/17.pdf>; Girmen ve diğ., 2007, <http://www.manas.kg/pdf/sbdpdf15/Makaleler/19.pdf>).

Bunlardan belli başlı olanları aşağıdaki şekilde özetlenebilir.

1. Ginott Modeli: Haim Ginott, öğrencilerle eşleşik/uygun (congruent) etkili bir iletişim kurulmasından yanadır. Her durumda, sınıftaki bir krizi arttırmak ya da azaltmak, öğretmen tepkilerine bağlıdır. Bilinçli ya da bilinçsiz olarak öğretmen, öğrenciler istenmeyen bir davranış sergilediğinde onları “haylaz”, “tembel”, “çürük” vb sıfatlarla etiketlemekten kaçınımalıdır (Borich, 1996, s.508-510; Çelik, 2003,s.48-49; Pala, a.g.e.).

2. William Glasser’in Gerçeklik Terapisi Modeli: Temelde işbirlikli öğrenmeyi savunan Glasser iyi bir disiplin yöntemini “gerçek terapi” olarak adlandırır. Bu modele göre öğrencilere gerçek hayattaki ihtiyaçlarını karşılama ve sorumluluk kazanmaları için rehberlik edilmelidir. Kurallar esastır ve öğrenciler istenmeyen davranışlarının sorumluluğunu üstlenebilmelidir. İstenmeyen davranışlara çözüm üretme de sınıf toplantıları önemlidir. Sorun davranışı çözmek için problem çözme yöntemleri kullanılır. Gerçeklik terapisi ya da sorun çözme stratejisi öğrenciyle bireysel çalışma esasına dayanır ve yedi aşamadan oluşur; Öğrencilerle bağlılık kurma, davranışa odaklanma, öğrencinin davranışın sonucunu kabul etmesi, Öğrencinin davranışı değerlendirmesi, öğretmen ve öğrencinin bir plan geliştirmesi, öğrencinin plana uyması ve sonucun değerlendirilmesi (Borich, 1996, s.511-512; Celep, 2000, s.139-144; Çelik, 2003, s.48-49; Sarıtaş, 2000, s.82; Tertemiz, 2000, s.52; Pala, 2007, a.g.e.; Girmen ve diğ., 2007, a.g.e.)

3. Davranış Değiştirme ya da Yeni Skinner Modeli: Bu modele çevresel uyaranlar insan davranışını belirler. Bu nedenle istenen davranışlar ödülle pekiştirilmeli, istenmeyen davranışlar da övgü ve ödülün yoksun bırakılarak cezalandırılmalıdır (Borich, 1996, s.512-513; Celep, 2000, s.113-118; Sarıtaş, 2000, s.83; Tertemiz, 2000, s.53; Erdoğan, s.2002, s.111; Yalçınkaya, 2003, s.192; Pala, 2007 a.g.e.; Girmen ve diğ., 2007, a.g.e.).

4. Canter Modeli: Lee Canter ve Marlene Canter'in modelleri ilk olarak otorite kurmayı göz önüne alır. Sınıfta öğretmen ve öğrenci hakları ve bunların sınırları vardır. Bu sınırları koyup ayarlayan öğretmendir. Bu nedenle öğretmen otoritesi önemlidir, öğrencilerden de itaat etmeleri beklenir. Davranışın kaynağı, bireysel durumlar ve gereksinimler önem taşımaz, kuralları kabul etmek ve uymak esastır, ödül ve ceza uygulanabilir (Celep, 2000, s.118-122; Sarıtaş, 2000, s.81; Erdoğan, s.2002, s.110; Tertemiz, 2000, s.52; Pala, 2007, a.g.e.; Girmen ve diğ., 2007, a.g.e.)

5. Kaunin Modeli: Jacob Kounin'e ait bu model grup yönetimi ve dalga etkisi konuları üzerine kuruludur. Açıklık ve kararlılık dalga etkisinin en önemli faktörleridir. Öğretmen, öğrencinin hatalı davranışını düzelttiğinde, bu sonuç dalga etkisi yaratır ve gelecekte bu tür davranışı ortay çıkmasını önler (Sarıtaş, 2000, s.83; Erdoğan, s.2002, s.110; Tertemiz, 2000, s.52-53; Pala, 2007, a.g.e.; Girmen ve diğ., 2007, a.g.e.).

6. Dreikurs ya da Ussal Sonuçlar Modeli: Rudolf Dreikurs'a ait bu modelde, öğrencilerin öz kontrollerinin geliştirilmesi vurgulanmakta ve öğrenciler kendi davranışlarından sorumlu tutulmaktadır. Buna göre öğrenciler sorumluluğu öğrenmek için davranışların sonuçlarını yaşamalı, sergilenen hatalı davranış ile doğurduğu sonuçlara ilişkin ussal sonuçlara ulaşmaları için, öğretmenler, ilişkililik, saygınlık ve mantığa uygunluk ölçütlerine bağlı olarak açıklama getirmelidir.

Dreikurs'a göre öğrencilerin karşılamak istedikleri bazı temel gereksinimleri vardır ve öğretmenin bunları dikkate alması gerekir. İstenmeyen davranışlar, tanınmak, dikkat çekmek, güç aramak, intikam almak ve yetersizlik göstermek gibi hedeflere ulaşmak için yapılan girişimler olarak görülmelidir.

İstenmeyen davranışın düzeltilmesi için öğrencilerin ulaşabileceği doğru hedefler konmalı ve demokratik öğretim ortamları oluşturulmalıdır. Dreikurs, otokratik, serbest bırakıcı ve demokratik olmak üzere üç tip öğretmen modeli olduğunu öne sürmektedir (Celep, 2000, s.123-132; Sarıtaş, 2000, s.85; Erdoğan, s.2002, s.111; Tertemiz, 2000, s.54; Pala, 2007, a.g.e.; Girmen ve diğ., 2007, a.g.e.).

7. Öğretmen Etkisiz Eğitim Modeli: Thomas Gordon tarafından geliştirilen bu model öncelikle problemin kaynağının belirlenmesi üzerinde durur. Sorun öğrenci kaynaklı ise öğretmen bir danışman gibi öğrenciye yardımcı olmalı, sorun öğretmenden kaynaklanıyor ise birlikte çözüm aranmalıdır. Bu modelde öğretmen ve öğrenci arasındaki etkili iletişim ve etkileşim için, sen-iletileri yerine, içinde sen zamiri olmayan ben-iletileri (I massage) kullanılması önerilmektedir (Celep, 2000, s.132-144; Çelik, 2003, s. 49; Sarıtaş, 2000, s.84; Erdoğan, s.2002, s.111-112; Tertemiz, 2000, s.53; Pala, 2007, a.g.e.; Girmen ve diğ., 2007, a.g.e.).

8. Jones Modeli: Fredric H. Jones, sınıfta disiplin sağlamak için sözel olmayan iletişim üzerinde durmaktadır. Bu iletişim öğretmenin beden dili, yüz ifadeleri, jestleri, göz kontağı gibi yönleridir. Öğretmenler, dış görünüş, kendine güven ve sözel olmayan bu iletişim teknikleriyle sınıf kontrolünü sağlayabilirler (Ünal,-Ada, 2000, s.28-29).

9. Redl-Wattenberg Modeli: Bu model, Fritz Redl ve William Wattenberg tarafından geliştirilmiştir. Bu modele göre, istenmeyen davranış, sınıfta çok çabuk olarak yayılır. İstenmeyen davranışa müdahale etmeden önce yayılma potansiyeli değerlendirilmeli, yayılma potansiyeli yüksek ise, göz kontağı, baş sallama, yanına yaklaşma, mizah vb. stratejilerle müdahale edilmelidir. Eğer davranışın yayılma potansiyeli düşük ise, davranış görmezden gelinebilir veya doğru davranışın ne olduğu belirtilebilir (Pala, 2007, a.g.e.).

İstenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesine geliştirilen modeller içerisinde herhangi birisi her ortamda geçerli olabilecek evrensel bir model değildir. Her öğretmen, bu modellerden de yararlanarak kendi yaklaşımını oluşturmaya çalışmalıdır.

2.5. İstenmeyen Davranışlara Karşı Öğretmen Tepkileri

Davranış yönetimi, özellikle sınıf ortamında kaçınılmaz olarak ortaya çıkan istenmeyen davranışlara doğru stratejilerle müdahale etme gerekliliği, öğretmeni, sınıf yönetiminin kritik bir ögesi haline getirmektedir. Çünkü şu ana kadar içerisinde istenmeyen davranışların bulunmadığı bir sınıf ortamından söz edilemediğine ve oradaki istenmeyen davranışlar da kendiliğinden ortadan kaybolmayacağına göre, öğretmen müdahalesi gerekiyor demektir (Türnüklü-Yıldız, 2002a).

Öğretmenin sınıf ortamının temel bileşenlerden biri olarak görülmesinin nedenlerinden biri de üstlenmiş olduğu bu roldür. Öğretmenin öğrencilerin davranışlarını değiştirme görevi sadece sınıf ortamında geçerli değildir. Okul içinde, sosyal etkinlikler vasıtasıyla ve aile ile işbirliği yapılarak da öğretmen etkililiği devam ettirilebilir (Fidan-Erden, 1998, s.51).

Bu dolaylı etkiler dışında öğretimi planlama, öğretme, değerlendirme, sınıf çevresi ve etkinliklerini düzenleme, güdüleme, model olma, rehberlik, disiplin, grup ilişkileri ve iletişim, yöneticilik ve liderlik gibi oldukça geniş bir yelpazede öğretmenler doğrudan etkilidir (Demirel, 1998, s.109-113). Yasal görevlerini yerine getirmek bakımından belli yetki ve sorumluluklara sahip olan öğretmenlerin, kendi art yetişimleri, kişilikleri, ilgileri, bilgileri, niyetleri (maksatları) ve tercihleri, strateji dahil sınıfta ortaya çıkan pek çok şeyi etkilemektedir (Wragg, 1999, s.5). Öğretmen etkililiği konusuna yapılan araştırmalar, öğretmenin sınıf yönetimi becerilerinin, öğrencilerin öğrenme başarıları üzerinde birincil öneme sahip olduğunu göstermektedir (Celep, 2000, s.1; Yiğit, 2004, s.157). Buna göre öğretme-öğrenme etkinliklerinin verimli bir şekilde yürütülebilmesi için her öğretmenin, öğretim be-

cerileri yanında, genel anlamda bir sınıf yönetimi stratejisinin, özel anlamda da istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını önleyen ve eğer bu tür davranışlar ortaya çıkmışsa bunları da yönetme stratejisinin bulunması uygun olacaktır (Öztürk, 2002, s.138; Yalçınkaya, 2003, s.183).

Etkili öğretmenler, dersin akışını bozmadan istenmeyen davranışları durdurmaya dönük stratejileri başarılı bir şekilde kullanmaktadır. Bu teknikler yüzeysel davranışlar açısından etkilidir. Yüzeysel davranışlar, gülmek, arkasına dönerek konuşmak, hayal kurmak, yönergelere uymamak, uyuklamak vb pek çoğu yıkıcı/bozucu türden sınıf davranışlarıdır. Bu davranışlar, çok sayıda öğrencinin küçük bir alanda sınırlandırıldıklarında, kendi kendilerini yapıyor olarak buldukları gelişimsel ve normal davranışlar olduğu için yüzeysel davranışlar olarak etiketlenmektedir. Bu davranışlar, kişilik problemi ya da önde gelen duygusal bir rahatsızlığı göstermez. Bununla birlikte, eğer kontrol edilmezlerse dersin akışını bozabilirler. Bu nedenle düşük düzeyde sınıf kontrolüyle, bu yüzeysel hatalı davranışların üstesinden gelmek için bazı teknikler oluşturulmuştur. Bunlar aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Borich, 1996, s.520-521).

1. Sezinleme (Anticipation): Ortaya çıkmadan önce problemleri önlemek için öğretmenin sezinlemesi

2. Yeniden Yönlendirme (Deflection): Ortaya çıktığı sırada rahatsız edici davranışı öğretmenin yeniden yönlendirmesi

3. Tepki Gösterme (Reaction): Ortaya çıktıktan sonra, derhal rahatsızlıklara fazla öne çıkmayacak şekilde öğretmenin reaksiyon göstermesi

Düşük düzey teknikler başarılı bir şekilde kullanıldıklarında ders akışını sağlamaktadır. Ara-sıra bu teknikler belli öğrenciler ya da öğrenci grupları için işlemediklerinde, bu, öğrenci ihtiyaçlarının karşılanmadığının bir işaretidir. Rahatsız edici davranış süreklilik gösterir ve öğretmen de düşük düzey adımlarla üstesinden gelemeyeceğine inanırsa, o zaman problemin çözümüyle ilgili yoğunlaşmayı artırmaya ihtiyacı var demektir. Bu noktada öğretmen, probleme bir çözüm getirmek için otoritesini nasıl kullanacağına karar vermek zorundadır, çünkü elinde en az üç alternatif vardır (Borich, 1996, s.523-524).

1. İstenmeyen davranış için sonuca yalnız başına öğretmenin karar vermesi

2. Sonucun seçimine öğretmen ve öğrencinin birlikte katılması

3. Öğrenci tarafından sağlanan alternatifler arasından sonucu öğretmenin seçmesi

Buna göre, öğretmenin sınıf ortamında istenmeyen davranışlar ortaya çıktığında hemen bunu hemen fark edip giderme stratejisine karar vermesi gerekmektedir. Ne var ki, istenmeyen davranışlar farklı kaynaklardan beslendiği için, durdurulmaları ve ortadan kaldırılmaları da farklı eylem ve tepkileri hak eder. Başka bir anlatımla, istenmeyen davranışlardaki görelilik, onlara karşı yaklaşımları da çeşitlendirir (Başar, 1999, s.131; Sarıtaş, 2000, s.86). Bu noktada, öğretmen algısı önemlidir. Öğretmen, sergilenen davranış öğretilme-öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak algıladığında seçeceği stratejiyle, bu davranışı öğretilme-öğrenme sürecini kesintiye uğratan davranış olarak algıladığındaki stratejisi farklı farklıdır. Ya da, aynı durumda iki farklı öğretmenden biri için sergilenen davranış olumlu diğeri için istenmeyen olabilmektedir (Öztürk, 2002, s.139). Karşılıklı olarak birbirleriyle etkileşen çok sayıdaki değişkenin çözümlenmesini gerektiren bu süreçte (Aydın, 2003, s.158), istenmeyen davranışları yönetme stratejileri, görmezlikten gelmek şeklinde hiçbir tepki göstermemekten, yöneticileri, problemi çözmeleri için yardıma çağırma gibi fazla süre ve çaba gerektiren müdahalelere kadar değişen çok geniş bir alternatifliliğe kadar uzanmaktadır (Borich, 1996, s.525; Başar, 1999, s.132; Tertemiz, 2000, s.60). Önemli olan bu alternatifler içinden, yaşanan süreç açısından en uygun stratejiye o an için hızlı bir şekilde karar verebilmek ve doğru bir şekilde uygulayabilmektir. Buradaki stratejinin seçiminde genellikle belirleyici faktör, istenmeyen davranış derhal durduracak ve olumsuz etkisini en aza indirecek bir stratejinin seçilmesidir (Çelik, 2003, s.173). Aksi takdirde, olumsuz davranışın yayılma eğilimi ve davranış sergileyenlerin sayısı artabilir, istenmeyen davranışın durdurulması daha da zorlaşabilir. Müdahalede geç kalmak kadar erken davranmanın da riskleri olduğu için zamanında müdahale etmek önemlidir (Erden, 2001b, s.192-193).

Sınıftaki istenmeyen davranışların yönetilmesiyle ilgili stratejiler, genelde olumsuz yansımaları olan uzun bir liste oluşturmakta ve bunlardan bir kısmı ders süresi boyunca yararlanmaya elverişli iken, bir kısmı çok nadiren kullanılmaktadır.

Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı kullanabilecekleri stratejiler şu şekilde özetlenebilir (Borich, 1996, s.525).

1. Sert (uyarıcı) bir şekilde öğrenciye bakmak
2. Öğrenciye doğru yürümek
3. Bir sonraki cevabı vermesi için öğrenciye hatırlatma yapmak

4. Öğrenciden davranışa son vermesini istemek
5. Problemi öğrenciyle tartışmak
6. Öğrencinin yerini değiştirmek
7. Yazma ödevi gibi cezalar vermek
9. Öğrenciyi alı koymak (bekletmek)
10. Öğrencinin ailesine not yazmak
11. Öğrencinin ailesini çağırmak

Burada, istenmeyen davranışlara karşı geliştirilen stratejilerin alternatifli olmasından daha da önemlisi, öğretmenin, ortaya çıkan istenmeyen davranışın tipine, doğru tepkiyi eşleştirme yeteneğine sahip olmasıdır (Borich, 1996, s.526). Mesela, istenmeyen davranışları bütünüyle ortadan kaldırmaya yönelik sert girişimler, istenmeyen davranışlarla birlikte istenenlerin yapılmasını da engelleyip, öğrencinin, yanlıştan sakınma adına, uygun davranışa yönelmesini de zorlaştırabilir. Yine herhangi olumsuz bir durum gerçekten olayla ilgisi olmayan bir öğrencinin suçlanması, onda haksızlığa uğramış hissi uyandırır ve dersten kopmasına neden olabilir (Başar, 1999, s.121; Erden, 2001b, s.192; Sarıtaş, 2000, 85). Öğretmenler, olumsuz davranışlara müdahale edip-etmemeye karar verirken, şu noktaları göz önünde bulundurabilirler.

1. Eylemin kendisini dikkate almak
2. Eylemi yapan öğrenciyi dikkate almak
3. Eylemin olduğu durumu dikkate almak
4. Eylemin önceliğini dikkate almak (Erden, 2001b, s.190-191)

Bu konudaki diğer en zor problemlerden biri de öğretmenin, ne çok katı ne de çok yumuşak bir tepkiyle ilgili kesin kararının, etkili bir şekilde sürdürülebilir bir sınıf disiplinini sağlayıp sağlayamayacağıdır. Buna göre farklı disiplin problemlerinin çözümünde “esneklik” (Borich, 1996, s.526) bir faktör olarak dikkate alınmalıdır.

Öğretmenlerin istenmeyen davranışları yönetme stratejilerinde esnek olmalarını gerektiren başka nedenler de vardır. İstenmeyen davranışlar, kimi zaman farklı durumlarda farklı öğrenciler ya da bir öğrenci tarafından sergilenirken, kimi zamanda bir öğrenci birden çok istenmeyen davranış gösterebilir. Bu davranışlar bazen öğrencinin yerinden ayrılması şeklinde aktif, bazen de pencereden dışarıya bakması gibi pasif olabilir. Belli durum ve zamanlarda uygun olan bu davranışlar başka bir durum ve zamanda uygun olmayabilir ya tamamıyla çoğu durumlarda kabul edilemeyebilir. Kaldı ki bu davranışların, öğrencilerin öğrenmesi, sosyal ilişkileri ve güvenlikleri üzerindeki etkileri de farklı farklıdır (Bull,-Soly, 1996, s.138). Ayrıca, or-

taya çıkan davranışın tipi ve ortamda meydana getirdiği rahatsızlık da hesaba katıldığında (Borich, 1996, s.526) esneklik, istenmeyen davranışlara ilişkin stratejileri belirleyen bir faktör olarak görülebilir.

Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkabilmeleri için getirilen başka öneriler arasında da yine stratejiler açısından geniş bir seçenek yelpazesi dikkat çekmektedir. Önerilen stratejiler şunlardır (Bull,-Soly, 1996, s.138).

1. İstenmeyen davranışı görmezlikten gelmek

2. Bağlamı değiştirmek

- a. Etkinliği değiştirmek
- b. Yardım sağlamak
- c. Organizasyonu değiştirmek
- d. Dikkat dağıtıcıları ortamdaki uzaklaştırmak
- e. Çocuğa bağlamı değiştirmesi için izin vermek
- f. Espri yapmak

3. Hafif (light) tekniklerle kontrol sağlamak

- a. İşaret etmek sinyal göndermek
- b. Harekete geçmek
- c. Öğrencilere görevlerine geri dönmeleri çağrısında bulunmak
- d. Kural ve rutinlere ilişkin hatırlatıcılardan yararlanmak
- e. Sonuçlara ilişkin hatırlatıcılardan yararlanmak

4. Odak grup etkisinden yararlanmak

5. Doğal sonuçlardan en iyi şekilde yararlanmak

6. Güçlü önlemler almak

- a. Prosedürleri hatırlatmak
- b. Değer vermek
- c. Düzeltmek
- d. Bekletmek
- e. Öğrenciyi boş olan başka bir yere kaldırmak

Bu teknikler, potansiyel olarak zor ve dikkat dağıtıcı durumlarda öğretmenin soğukkanlı kalmasına yardım eder, istenmeyen davranışların üstesinden gelmek için harcanan zamanı en aza indirir, öğretmenle öğrenciler arasındaki ilişkileri bütünüyle bozan bağırma, ayıplama ve fiziksel cezalar içermez (Bull,-Soly, 1996, s.138).

Öğretmenler, sınıf ortamında kargaşaya neden olamamak için sorumlu davranışları durdurmak amacıyla kullanacakları stratejileri bilimsel temel-

lere göre seçerek kullanmaya özen göstermelidirler (Çelik, 20003, s.173). Bu bağlamda istenmeyen davranışlara karşı gösterilecek tepkiler üç grupta toplanabilir.

A. Sözel Olmayan Tepkiler

1. Göz teması
2. Davranışı görmezlikten gelme
3. Öğrenciye yakınlaşma
4. Dokunma
5. Öğrenciye not yazma

B. Sözel Tepkiler

1. Arkadaşının olumlu davranışını pekiştirme
2. Soru sorma
3. Sınıf kurallarını hatırlatma
4. Ben iletisi gönderme
5. Doğru davranışı ve olumlu sonucu belirtme

C. Durumun Değiştirilmesi

1. Bozucu objenin ortadan kaldırılması
2. Sınıfın oturma yerlerinin yeniden düzenlenmesi
3. Ortamdan uzaklaştırma (mola). Sıralanan bu tepkilerden sonuç alınamaz ve olumsuz davranış devam ederse öğretmenin ceza vermesi gündeme gelmektedir (Erden, 2001b, s.193-199).

Yine aynı bağlamda, öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı gösterecekleri tepkilere ilişkin bir diğer sınıflama da şöyle özetlenebilir (Çelip, 2000, s.154-159; Çelik, 2003, s.174-197).

A. Küçük Girişimler / Küçük Müdahale Stratejileri

1. Sözlü olmayan ipucu (ileteler) kullanma.
2. Etkin olarak harekete geçme
3. Yakınlık kullanımı
4. Grup odaklanmasını kullanma
5. Öğrenciyi yeniden öğretim etkinliğine yöneltme
6. Gereksinme duyulan öğrenimi sağlama
7. Konuya kısa bir ara vermek
8. Öğrenciye bir seçenek vermek
9. Ben iletisi kullanma

B. İlmli Girişimler/Orta Vadeli Müdahale Stratejileri

1. Öncelik elde etme veya arzulanan etkinlik
2. Öğrenciyi izole etme veya oturma yerini değiştirme

3. Bir ceza kullanma
4. Bir işi yapmaktan alıkoyma

C. Daha Yoğun Müdahale Stratejileri

1. Sorun çözmeyi kullanma:
2. Akran arabuluculuğundan yararlanma
3. Ailelerle görüşme
4. Öğrencilerle bireysel ilişki kurma

İlgili literatüre bağlı kalarak (Borich, 1996, s.525; Bull,-Solity, 1996, s.139; Başar, 1999, s.134-137; Aydın, 2003, s.158; Erden, 2001b, s.194-195; Celep, 2000, s.154; Çelik, 2003, s.174; Türnüklü,-Yıldız, 2002b; Tertemiz, 2000, s.62-63; Öztürk, 2002, s.175-176; Erdoğan, 2002, s.103), öğretim-öğrenme sürecini kesintiye uğratan öğrenci davranışlarına karşı genel olarak gösterilen öğretmen tepkileri arasından etkili öğrenme zamanından en az süreyi alan etkili öğretmen tepkileri şu şekilde belirlenebilir.

1. Göz teması kurma
2. Görmezlikten gelme
3. Fiziksel olarak hafifçe dokunma
4. Aniden durma
5. Yüz işareti yapma
6. El ile işaret yapma
7. Fiziksel yakınlık sağlama

1. Göz teması kurma: İstenmeyen davranışı durdurmanın ilk yolu öğrenci ile göz teması kurmaktır. Öğretmen, göz iletişimi sağlanana kadar öğrenciye bakar ve davranış sonlandırılıncaya kadar göz temasını kesmez. Öğretmenin kendisini gördüğünü anlayan öğrenci sergilediği istenmeyen davranışı bırakma eğilimi gösterir. Özellikle öğretmenin fark edip diğer öğrencilerin fark etmedikleri istenmeyen davranışların durdurulmasında göz kontağı kurmak etkili bir strateji olabilir (Celep, 2000, s.154; Erden, 2001b, s.194; Bull,-Solity, 1996, s.144; Öztürk, 2002, s.177; Tertemiz, 2000, s.61; Korkmaz, 2002, s.183).

2. Görmezlikten gelme: Bazı davranışlar, yoğunluk, süreklilik ve yaygınlık göstermeyen sadece o anın durumsal koşullarına bağlı olarak ortaya çıkan masum öğrenci davranışları görmezden gelinebilir. Öğretmen, hangi davranışın görmezden gelineceğini kestirmek için ipuçlarından yararlanmalıdır. Bu tepki, özellikle öğretim yılının ilk günlerinde daha iyi işler, öğretmen ve diğer öğrencilerin dikkatini çekmek için yapılan davranışların sönmesine yardımcı olur (Aydın, 2003, s.158; Başar, 1999,s.134; Erden,

2001b, s.195; Bull,-Solity, 1996, s.140; Tertemiz, 2000, s.60; Ünal,-Ada, 2000, s.58; Öztürk, 2002, s.175; Erdoğan, 2002, s.103).

3. Fiziksel olarak hafifçe dokunma: Öğrenci, öğretmeninin yanına yaklaştığının farkına varmamış ve istenmeyen davranış devam ediyorsa, öğretmen öğrenciye, sıra-masa veya eşyasına hafifçe dokunarak varlığını hissettirebilir. Burada özellikle fiziksel olarak gönderilen mesajın sessiz olmasına dikkat edilmeli, öğrencinin irkilmesine neden olabilecek tarzda bir dokunuştan uzak durulmalıdır (Başar, 1999, s.136; Erden, 2001b, s.195; Öztürk, 2002, s.177).

4. Aniden durma: Öğretmen sınıf içinde sürekli hareket olmalı, ortam uygunsa sınıfta gezmelidir. (Güçlü, 2001, s.147) Gezerken aniden durmak ya da hareketini durdurmak suretiyle öğretmen, bunu, istenmeyen davranışa karşı bir tepki mesajı olarak kullanabilir. Çünkü devam eden durumdan farklı bir uyarıcı ortama katıldığında, dikkatlerin genel olarak uyarıcı üzerinde toplanması beklenir. Devam eden bir ders akışı sırasında öğretmenin aniden durması, normal akışta bir değişiklik meydana getirdiği için dikkatin öğretmen üzerinde odaklanmasına neden olabilir. Bu uygulama, birkaç saniye sessiz bekleyişle takviye edilirse daha da etkili olabilir. (Öztürk, 2002, s.178).

5. Yüz işareti yapma: İstenmeyen davranışlara karşı gösteriler sözel olmayan uyarma yollarının çeşitli formlarından biri de yüz işaretlerinden yararlanmaktır. Gülme, hüznün, beklenti, şaşkınlık, öfke vb ifadeleri insan yüzüyle belirtir. Yüz, baş ve dudak hareketleri ile istenmeyen davranışı durdurmaya yönelik çeşitli mesajların iletilmesi mümkündür. Öğretmen yüz işaretleri ve baş hareketleriyle sergilenen davranışın farkında olduğunu, öğrencilerin örtük mesajlarını aldığını öğrencilerine iletebilir (Başar, 1999, s.136; Celep, 2000, s.154; Güçlü, 2001, s.146; Tertemiz, 2000, s.61).

6. El ile işaret yapma: Öğretmen, ders akışını bozmak istemediği durumlarda, sözel olmayan stratejilerden biri olarak el-parmak işaretlerini (Celep, 2000, s.154; Türnüklü-Yıldız, 2002a; Çelik, 2003, s.174) istenmeyen davranışlara karşı uyarıcı nitelikte kullanabilir. Özellikle “vazgeç” mesajını güçlendirmek, istenmeyen davranışın durdurulmasına kesinlik katmak için el-parmak işaretlerinden yararlanmak mümkündür.

7. Fiziksel yakınlık sağlama: Kişi ile iletişim kurduğu insan arasındaki alan ilişkinin doğasını belirler. Duruma göre alan genişliği veya uzaklığından yararlanmak gerekir. Öğretmen sınıf içinde gezerek, alan uzaklığına bir sınırlama getirebilir. Öğretmenin, sınıftaki doğal akışı bozmadan öğrencinin oturduğu yere doğru yaklaşması, yürüme ve yakınlaşmayı bir

uyarıcı olarak kullanması istenmeyen davranışları durdurmak açısından önemlidir. Böylelikle, öğretmenin kendisine doğru geldiğini hisseden öğrencinin istenmeyen davranışına son vermesi beklenmektedir. (Celep, 2000, s.154; Başar, 1999, s.136; Erden, 2001b, s.195; Öztürk, 2002, s.177; Güçlü, 2001, s.147; Tertemiz, 2000, s.61; Çelik, 2003, s.174).

3. İSTENMEYEN DAVRANIŞLARI YÖNETME STRATEJİLERİYLE İLGİLİ BİR ARAŞTIRMA

3.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, “sınıf yönetimi” alanında kuram-uygulama ilişkisini bir boyutuyla gözlemlemek; özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, dersin akışını bozan öğrenci istenmeyen davranışlarını yönetirken, etkili öğrenme zamanından çok fazla süre almayacak stratejilerle müdahalede bulunmalarına katkı sağlamak üzere nesnel verileri ortaya koyarak incelemektir.

3.2. Araştırma Problemi

Bu araştırma Erzincan merkeze bağlı ilköğretim birinci kademe sınıflarında dersin akışını bozan istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı gösterilen öğretmen tepkileri arasında etkili öğrenme zamanından en az süreyi alan stratejileri ve sıklıklarını araştırmaktadır. Alt problemler ise şu şekilde sıralanabilir:

A. Dersin akışını bozan istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı gösterilen öğretmen tepkileri nelerdir?

B. Dersin akışını bozan istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı gösterilen ve etkili öğrenme zamanından en az süreyi alan öğretmen tepkileri ne orandadır?

C. Sınıf düzeyine göre, dersin akışını bozan istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı gösterilen etkili öğretmen tepkilerinin gösterilme sıklığı arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3.3. Yöntem

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim birinci kademe öğretmen-öğrenme sürecini kesintiye uğratan öğrenci davranışlarına karşı gösterilen öğretmen tepkilerinden özellikle öğrenme zamanından en az süreyi alan tepkileri incelemeye çalışmaktır.

3.3.a. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Erzincan il merkezinde bulunan 21 okulda, o an 12 ayrı çeşitte derse giren öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı göstermiş oldukları tepkiler oluşturmaktadır. Bu kapsamda Erzincan il merkezinde bulunan 33 okul arasından 21 okul seçilmiştir. Bu okulların her birine araştırmanın konusu, amacı ve yöntemi hakkında bilgilendirilen ve gönüllü olarak araştırmaya katkıda bulunmak isteyen 63 öğrenci üçer kişilik gruplar halinde gönderilerek, izin alınan tarihler arasında işlenmekte olan derslerdeki öğretmenleri istenmeyen davranışlara gösterdikleri tepkiler bakımından gözlemleyip kayıt tutmuşlardır. Böylece 21 ilköğretim okulu birinci kademesinde sınıflarında 12 farklı ders esas alınarak 10 gün süreyle 737 ders saati gözlem yapılarak gerekli kayıtlar tutulmuştur.

3.3.b. Ölçme Aracı

Araştırma deseni olarak yapılandırılmış gözlem benimsenmiş, bunun için bir gözlem formu geliştirilmiştir. Gözlem formunun istenmeyen davranışlara gösterilen öğretmen tepkileri boyutlarının oluşturulmasında, alan yazında yer alan (Borich, 1996, s.525-526; Bull,-Solity, 1996, s.139; Başar, 1999, s.132-142; Aydın, 2003, s.158-160; Erden, 2001b, s.194-199; Celep, 2000, s.154-162; Çelik, 2003, s.174-197; Türnüklü,-Yıldız, 2002b; Tertemiz, 2000, s.62-65; Öztürk, 2002, s.175-181) çeşitli öğretmen tepkileri gruplamaları ve örneklerinden yararlanılmıştır. Ayrıca eğitim yönetimi uzmanlarının ve çeşitli okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurularak aşağıdaki 30 adet tepki gözlem formu haline getirilmiştir.

1. Öğrenciye adıyla seslenme
2. Göz teması kurma
3. Görmezlikten gelme
4. Yer değiştirme
5. Fiziksel olarak hafifçe dokunma
6. Aniden durma
7. Yüz işareti yapma
8. El ile işaret yapma
9. Öğrenciyi derse katma
10. Fiziksel şiddet uygulama
11. Kuralları hatırlatma
12. Öğrenciyi yanına çağırma
13. Fiziksel yakınlık sağlama
14. Azarlama

15. Fiziksel ceza verme
16. Farkına varamama
17. Velisiyle görüşeceğini söyleme
18. Soru sorma
19. Dersten sonra görüşmeye çağırma
20. Alay etme
21. Mimiklerle öğrenciyi alaya alma
22. İsteddiği bir şeyden mahrum bırakma
23. Sövme hakaret etme
24. Rehberlik servisine gönderme
25. Para cezası verme
26. Nesnelere fırlatma
27. Sınıftan dışarı çıkmasını isteme
28. Okul idaresine gönderme(yardım için)
29. Diğer öğretmenlerden yardım isteme
30. Diğer (sıraya vurma, hişt sesi çıkarma)

Dersin akışını bozan istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı gösterilen öğretmen tepkileri ile etkili öğrenme zamanından en az süreyi alan öğretmen tepkileri birlikte gözlem formunda yer alacak şekilde düzenlenmiştir. Ayrıca gözlem formunda, yukarıda belirtilen tepkilerin, dersin başı (ilk 10 dakika), dersin ortası (20 dakika) ve dersin sonu (10 dakika) itibariyle izlenmesine olanak sağlayan bir düzenleme yapılmıştır.

3.3.c. Süreç

Veriler, doğal sınıf ortamında, katımlı gözlem tekniği kullanılarak toplanmıştır. Örneklem kapsamındaki ilköğretim birinci kademe görev yapan öğretmenler, altı ders saati süreyle, araştırmacılar tarafından geliştirilen gözlem formu kullanılarak, istenmeyen davranışlara gösterdikleri tepkiler açısından, dersin başı, ortası ve sonu itibariyle gözlenmiştir.

Veriler, sınıf ortamında öğretmenlerin, öğrencilerin istenmeyen davranışları karşısında gösterdiği tepkilerin gözlem formuna kaydedilmesiyle toplanmıştır. Öncelikle gözlemci grup istenmeyen davranışların kapsamı konusunda bilgilendirilmiş; önceden belirlenmiş 76 adet istenmeyen davranış içerisinde özellikle öğretme-öğrenme sürecini kesintiye istenmeyen davranışları beş iş günü süreyle ilköğretim birinci kademe sınıflarında izlemelerine olanak hazırlanmıştır. Daha sonraki süreçte aynı gözlemci grup üçer kişilik gruplar halinde Erzincan merkezdeki 21 ilköğretim okulunun birinci kademesinde yer alan sınıflarda derslere girerek, istenmeyen bir dav-

ranış olduğunda ve öğretmen bu davranışa tepki gösterdiğinde, gözlem formunda yer alan tepkiye denk gelen bölüme işaretleme yapmak suretiyle verileri toplamıştır. Gözlem formunun sınıf ortamında amaçlanan verilerin toplanması konusunda uygun olup olmadığının ve içerik geçerliliğinin belirlenmesi için alanla ilgili uzmanların ve çeşitli okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden faydalanılmıştır,

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Dersin akışını bozan istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı gösterilen öğretmen tepkileriyle ilgili verilerin çözümlenmesinde, gözlem formuna kaydedilen öğretmen tepkileri yeniden düzenlenmiş ve tablolaştırılmıştır.

Gözlem kayıtlarına göre gözlenen öğretmen tepkileri ile ilgili frekans dağılımı, aritmetik ortalama ve yüzdelikler Tablo1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen tepkilerinin ders süresince gösterilme zamanına ilişkin frekans dağılımları

Sıra No	TEPKİLER	Ders başı İlk 10' / (%)	Ders Ortası 20' / (%)	Ders Sonu Son 10' / (%)	Toplam	%
1	Öğrenciye adıyla seslenme	856 (24.97)	1918 (55.95)	654 (19.07)	3428	19.83
2	Göz teması kurma	325 (22.29)	891 (61.11)	242 (16.59)	1458	8.39
3	Görmezlikten gelme	260 (19.40)	790 (58.95)	290 (21.64)	1340	7.75
4	Yer değiştirme	94 (20.98)	271 (60.49)	83 (18.52)	448	2.59
5	Hafifçe dokunma	147 (18.44)	535 (67.12)	115 (14.42)	797	4.61
6	Aniden durma	41 (14.90)	185 (67.27)	49 (17.81)	275	1.59
7	Yüz işareti yapma	126 (20.52)	409 (66.61)	79 (12.86)	614	3.55
8	El ile işaret yapma	118 (17.82)	435 (65.70)	109 (16.46)	662	3.83
9	Öğrenciyi derse katma	221 (19.01)	797 (68.58)	144 (12.39)	1162	6.72
10	Fiziksel şiddet uygulama	58 (18.18)	208 (65.20)	53 (16.61)	319	1.84
11	Kuralları hatırlatma	234 (28.22)	446 (53.79)	149 (17.97)	829	4.79
12	Öğrenciyi yanına çağırma	43 (21.07)	130 (63.72)	31 (15.19)	204	1.18
13	Fiziksel yakınlık sağlama	101 (16.47)	435 (70.96)	77 (12.56)	613	3.54
14	Azarlama	234 (17.91)	776 (59.41)	296 (22.66)	1306	7.55
15	Fiziksel ceza verme	13 (11.50)	81 (71.68)	19 (16.81)	113	0.65
16	Farkına Varamama	233 (17.89)	765 (58.75)	304 (23.34)	1302	7.53
17	Velisi ile görüşeceğini söyleme	7 (7.77)	64 (71.11)	19 (21.11)	90	0.52
18	Soru sorma	193 (16.36)	768 (65.13)	218 (18.49)	1179	6.82
19	Dersten sonra görüşmeye çağırma	2 (10.52)	7 (36.84)	10 (52.63)	19	0.10
20	Alay etme	51 (13.78)	254 (68.64)	65 (17.56)	370	2.14
21	Mimiklerle öğrenciyi alaya alma	6 (6.52)	76 (82.60)	10 (10.86)	92	0.53

Tablo 1. devamı

22	İstedığı bir şeyden mahrum bırakma	18 (14.17)	91 (71.65)	18 (14.17)	127	073
23	Sövme, hakaret etme	25 (18.79)	82 (61.65)	26 (19.54)	133	0.76
24	Rehberlik servisine gönderme	0	0	0	0	0
25	Para cezası verme	2 (0.01)	0 ()	0 ()	2	0.01
26	Nesneleri fırlatma	2 (10.52)	16 (55.17)	11 (37.93)	29	0.16
27	Sınıftan dışarı çıkmasını isteme	6 (10)	49 (81.66)	5 (8.33)	60	0.34
28	Okul idaresine gönderme	0	1	0	1	0.00
29	Diğer öğretmenlerden yardım isteme	1 (33.33)	2 (66.66)	0 ()	3	0.017
30	Diğer (sıraya vurma, hişt sesi çıkarma)	68 (22.22)	173 (56.53)	65 (21.24)	306	1.77
	Toplam	3485 (20.16)	10655 (61.65)	3141 (18.17)	17281	100.00

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmenler dersin akışını bozan istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı ister dersin başında ister ortasında isterse sonunda olsun %19.83 oranla en çok “öğrenciye adıyla seslenme” şeklindeki tepkiyi vermişlerdir. Bu tepkinin sıklıkla kullanılması, öğretmenlerin öğrencilerini adlarıyla bilecek kadar tanımalarından, sesli mesajlar göndererek bir yandan hatalı davranışları durdurma, bir yandan da diğer öğrencileri uyarma isteklerinden ve kendilerini sınıfı yönetmede merkezde görme eğilimlerinden kaynaklanabilir. Aynı konudaki farklı bir çalışmada da sesli uyarma tepkisinin %23.70 oranında kullanılması dikkat çekmektedir (Girmen, 2007, a.g.e.).

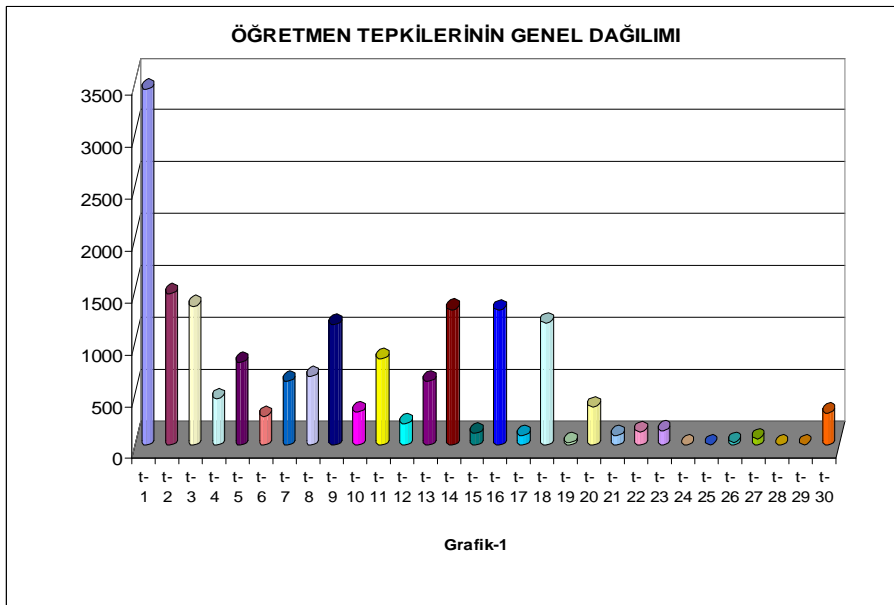
Öğretmenlerin ikinci sırada en fazla kullandıkları tepki, etkili öğrenme zamanından en az süreyi alan göz teması sağlama şeklindeki tepkidir. Ortalama %8.39 oranında gözlenen bu tepkide amaç, diğer öğrencilerin dikkatini dağıtmama ve öğrenme zamanını boşa harcamama isteği olabilir. Aynı amaçlara bağlı olarak %7.75 oranla üçüncü sırada gösterilen bir diğer etkili öğretmen tepkisi de hatalı davranışı görmezlikten gelmedir. Buradan hareketle yüzeysel davranış olarak adlandırılan küçük dikkatsizliklerin sınıf ortamlarında yaygın olarak yaşandığı sonucuna ulaşılabılır. Ayrıca, iki ve üçüncü sırada etkili öğretmen tepkilerin sıklıkla kullanılması öğretmenlerin hoşgörülü davranma eğilimi içinde oldukları şeklinde anlaşılabilir.

Diğer taraftan, %7.75 oranla dördüncü sırada azarlama şeklindeki tepkinin gösterilmiş olması, istenmeyen öğrenci davranışlarının saygıyla karşılanması konusunda henüz yeterli düzeye ulaşamadığının bir göstergesi olarak algılanabilir. Sevindirici olan, gösterilen tepkiler arasında, fiziksel

şiddet uygulama, fiziksel ceza verme, sövme-hakaret etme ve nesnelere fırlatma şeklindeki tepkilerin tamamının %3.41 oranını geçmemiş olmasıdır. Burada, sınıfta bir gözlemcinin bulunmuş olması etkili olmakla birlikte öğretim ortamlarındaki davranışların fiziksel ceza tepkisini hak etmediği sonucu da çıkarılabilir. Ayrıca, okul uygulamaları kapsamında o an sınıflarda bulunan eğitim fakültesi öğretmen adaylarının da dolaylı olarak ceza içeren davranışların kullanılmasını engellemiş olabilecekleri gözden uzak tutulmamalıdır.

Dikkat çeken diğer bir nokta da, istenmeyen davranış sergileyen öğrencilerin okulun rehberlik servisine gönderilmesi şeklindeki tepkinin hiç gerçekleşmemiş olmasıdır. Bunda da, her okulun rehberlik servisinin veya rehber öğretmen eksikliği ya da başka nedenlere bağlı olarak aktif bir şekilde hizmet verememiş olmasının etkili olduğu düşünülebilir.

Öğretmenler, dersin akışını bozan istenmeyen davranışları %7.53 oranla farkına varamadıkları için gözden kaçırmış ve tepkisiz bırakmıştır. Gösterilen tepkilerin sıklığı ve farkına varılamayan istenmeyen davranışların oranı, öğretim ortamlarının yeniden tasarlanması gerektiğinin bir işareti olarak algılanabileceği gibi, öğretimde bireysellik ilkesine bağlı olarak öğretmenlerin çok sayıda etkinlik düzenlemelerine olanak hazırlayacak bir zaman ayarlaması yapılması gerektiğini de çağrıştırmaktadır.

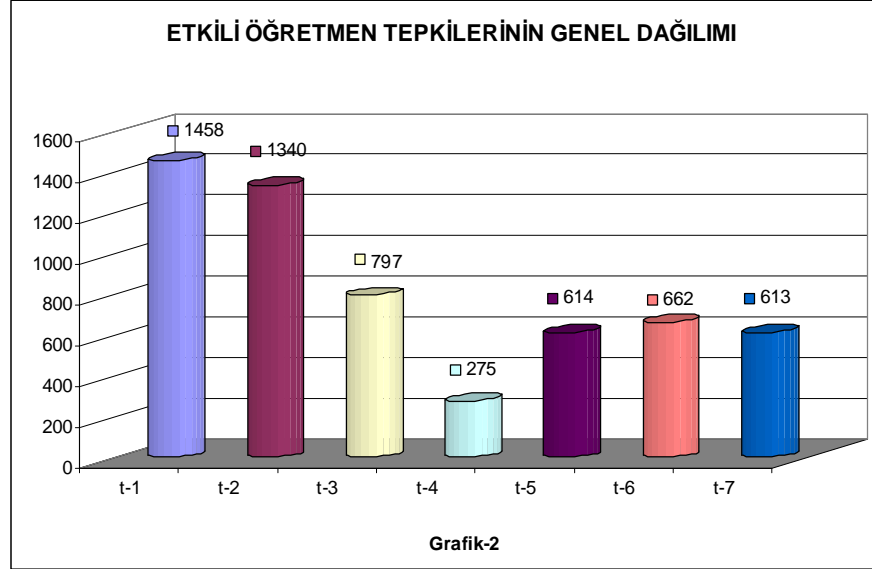


Dersin akışını bozan istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin gösterdikleri tepkiler içerisinde, öğrenme zamanından en az süreyi alan tepkilerin gösterilme oranı %33.32'dir. Bu, hem öğretmenlerin sınıf ortamındaki diğer öğrencilerin dikkatlerini dağıtmayacak stratejilere önem verdiklerinin bir göstergesi, hem de yapıcı stratejileri benimsemiş olmalarına rağmen kendilerini geliştirmeye ihtiyaçları olduğunun bir işareti olarak anlaşılabilir.

Grafik-1'de yer alan dağılıma göre, gösterilen 17281 tepki arasında gerçekleşme sıklığı bakımından en fazla olanı 3428 ile gerçekleşen öğrenciye adıyla seslenme (t-1) tepkisidir. Sözel uyarı niteliğindeki bu tepkiyle birlikte ilk on sırada yer alan tepkilerin altısı öğrenme zamanından en az süreyi alan tepkiler olarak değerlendirilebilir. Buna göre öğretmenler iki ve üçüncü sırada sözel uyarılar içermeyen ve etkili öğrenme zamanından en az süreyi alan tepkileri (t-2, t-3) gösterirken, dördüncü sırada azarlama (t-14), beşinci sırada farkına varamama (t-16) ve altıncı sırada öğrenciyi derse katma (t-9); derse katılması için öğrenciyi teşvik etme şeklindeki tepkileri vermişlerdir. Yine yedi-onuncu sıradaki tepkilerin (t-5, t-8, t-7, t-13) tamamı etkili öğrenme zamanından en az süreyi alan tepkiler olarak dikkat çekmektedir. Buradan hareketle, ilköğretim birinci kademe sınıflarında dersin akışını bozan istenmeyen davranışlara karşı, öğretmenlerin genellikle cezalandırmayı içeren davranış yönetim stratejilerini (t-10 ve t-15) kullanmaktan uzak durmaya çalıştıkları söylenebilir. Bu, aynı konudaki diğer araştırmalarla da örtüşmektedir (Türnüklü,-Yıldız, 2002b). Ancak, azarlama (t-14) şeklindeki tepkinin 1306 sıklıkta dördüncü sırada gerçekleşmiş olması bu bağlamla birlikte düşünüldüğünde, öğretmenlerin, öğrencilere ceza verme, şiddet uygulama, nesnelere fırlatma gibi fiziksel tepkilerden kaçınırken, azarlama gibi duygusal tepkilere doğru bir eğilim gösterdikleri şeklinde de yorumlanabilir.

Araştırma sırasında öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetme stratejilerine ilişkin etkili tepkileri ne kadar sıklıkla kullandıkları da gözlenmiş ve elde edilen değerler Grafik 2'de gösterilmiştir.

Grafik 2'de görüldüğü üzere etkili öğretmen tepkileri içerisinde göz teması kurma 1458 sıklıkta en fazla gerçekleşenidir. Bunu ikinci sırada, 1340 sıklıkla görmezlikten gelme tepkisi izlemektedir. Aniden durma şeklindeki tepki 275 sıklıkla en az gerçekleşen tepki olurken, diğer tepkilerin gerçekleşme sıklıkları bakımından aralarında bir denge olduğu gözlenmektedir. Buna göre öğretmenlerin öncelikle öğretim sürecini aksatmayacak ve daha çok bireysel uyarılara odaklanarak istenmeyen davranışları yönetmeye çalıştıkları söylenebilir.



Araştırmadan elde edilen bulgular, etkili öğrenme zamanından en az süreyi alan öğretmen tepkileri açısından da tablolaştırılarak Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ders başı, ders ortası ve ders sonu açısından etkili öğretmen tepkileri

Sıra No	TEPKİLER	Ders Başı İlk 10’ (%)	Ders Ortası 20’ (%)	Ders Sonu Son 10’ (%)	Toplam	%
1	Göz teması kurma (t-2)	325 (22.29)	891 (61.11)	242 (16.59)	1458	25.31
2	Görmezlikten gelme (t-3)	260 (19.40)	790 (58.95)	290 (21.64)	1340	23.26
3	Hafifçe dokunma (t-5)	147 (18.44)	535 (67.12)	115 (14.42)	797	13.83
4	El ile işaret yapma (t-8)	118 (17.82)	435 (65.70)	109 (16.46)	662	11.49
5	Yüz işareti yapma (t-7)	126 (20.52)	409 (66.61)	79 (12.86)	614	10.66
6	Fiziksel yakınlık sağlama (t-13)	101 (16.47)	435 (70.96)	77 (12.56)	613	10.64
7	Aniden durma (t-6)	41 (14.90)	185 (67.27)	49 (17.81)	275	4.77
	Toplam	1118 (19.41)	3680 (63.89)	961 (16.68)	5759	

Tablo2’den anlaşılacağı üzere, öğretmenler dersin akışını bozan istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı ister dersin başında ister ortasında isterse sonunda olsun %25.31 ortalamayla en çok “göz teması kurma” şeklindeki tepkiyi vermişlerdir. Bu tepkiyi, ikinci sırada %23.26 ortalamayla görmezlikten gelme izlemektedir. İlk iki sıradaki tepki, kendilerini izleyen diğer beş tepkinin toplamı kadar bir sıklıkta gerçekleşmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin öncelikle sözel olmayan uyaranlarla öğrencilerin hatalı davranışlarını yönetmeye çalıştıkları, daha sonra fiziksel olarak jest-mimik ve hareket yoluyla bu uyaranları desteklemeye çalıştıkları düşünülebilir.

Tablo 2’ye göre, dersin başı, ortası ve sonu itibarıyla gösterilen tepkilerin gerçekleşme oranı eşit değildir. Başka bir anlatımla, öğretmenler dersin ortasında meydana gelen hatalı öğrenci davranışlarına karşı daha fazla sayıda tepki vermişlerdir. Bu, öğretme-öğrenme sürecinde yer alan birçok değişkenin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğinin bir işareti olarak alınabileceği gibi, öğretmenlerin söz edilen süreçte daha aktif oldukları ancak öğrencilerinin öğrenme biçim ve tercihlerine uygun çok sayıda etkinlik düzenleyemediklerinin bir göstergesi olarak da anlaşılabilir.

Tablo 3. Sınıf düzeyleri açısından etkili öğretmen tepkileri

S.No	TEPKİLER	Sınıflara Göre Tepki Sayısı ve %					Toplam (%)
		1.Sınıf (%)	2.Sınıf (%)	3.Sınıf (%)	4.Sınıf (%)	5.Sınıf (%)	
1	Göz teması kurma (t-2)	67 (20.61)	83 (25.53)	74 (22.76)	56 (17.23)	45 (13.84)	325 (29.70)
2	Görmezlikten gelme (t-3)	75 (28.82)	60 (23.77)	48 (18.46)	43 (16.53)	34 (13.77)	260 (23.25)
3	Hafifçe dokunma (t-5)	50 (34.01)	22 (14.96)	38 (25.85)	15 (10.20)	22 (14.96)	147 (13.14)
4	Yüz işareti yapma (t-8)	32 (25.39)	30 (23.80)	29 (23.01)	22 (17.46)	13 (10.31)	126 (11.27)
5	El ile işaret yapma (t-7)	27 (22.88)	36 (30.50)	25 (21.18)	15 (12.71)	15 (12.71)	118 (10.55)
6	Fiziksel yakınlık sağlama (t-13)	16 (15.84)	31 (30.69)	23 (22.77)	17 (16.83)	14 (13.86)	101 (9.03)
7	Aniden durma (t-6)	12 (29.26)	8 (19.51)	8 (19.51)	6 (14.63)	7 (17.07)	41 (3.66)
	Toplam	279 (24.95)	270 (24.15)	245 (21.91)	174 (15.56)	150 (13.41)	1118

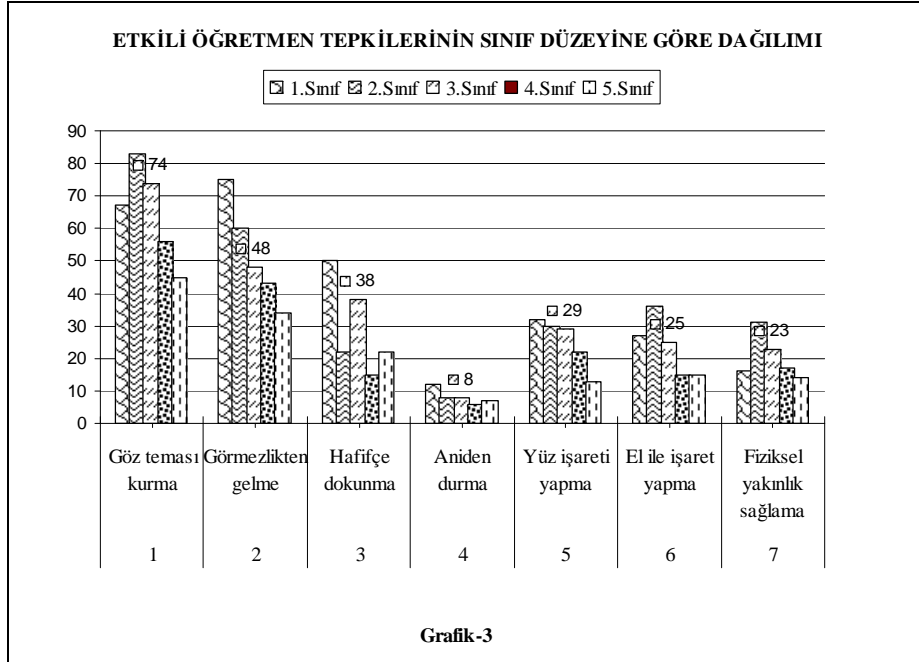
Öğretmenlerin istenmeyen davranışları yönetme stratejileri bakımından gösterdikleri tepkiler, ilköğretimin birinci kademesinde yer alan 1-5. sınıflara göre de incelenmiş ve ulaşılan sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı gösterdikleri tepkiler sınıf düzeyi yükseldikçe giderek azalmış, birinci sınıflarda %24.95 oranında ve 279 sıklıkta gösterilen tepkiler, beşinci sınıfta %13.41 oranında ve 150 sıklıkta gösterilen bir düzeye düşmüştür. Buna göre, sınıf düzeyinin yükselmesine paralel olarak öğretmen tepkilerinin azalması, öğrencinin ileri sınıflarda uyum düzeyinin artması ve buna bağlı olarak istenmeyen davranış sergileme sıklığının da azaldığı şeklinde yorumlanabilir.

Yine Tablo 3'e göre de etkili öğretmen tepkilerinin gerçekleşme sıklıklarındaki genel sıralama değişmemiştir. Burada da yine %29.70 oranıyla göz teması kurma ilk sırada yer almakta, bunu sırayla görmezlikten gelme (%23.25), hafifçe dokunma (%13.14), yüz işareti yapma (%11.27), el ile işaret yapma (%10.55), fiziksel yakınlık sağlama (%9.03) ve aniden durma (%3.66) tepkileri izlemektedir. Ancak genel sıralama aynı olmakla birlikte gösterilen tepkilerin sınıf düzeylerine göre gerçekleşme sıklıkları değişmektedir. Mesela, göz teması birinci sınıflarda 67 sıklıkta, ikinci sınıflarda 83 sıklıkta, üçüncü sınıflarda 74 sıklıkta, hafifçe dokunma birinci sınıflarda 50 sıklıkla, ikinci sınıflarda 22 sıklıkta ve üçüncü sınıflarda 38 sıklıkta, yine el ile işaret yapma ve fiziksel yakınlık sağlama birinci sınıflara göre iki ve üçüncü sınıflarda daha fazla sıklıkta gösterilmektedir. Bu kapsamda çok sayıda değişken söz konusu olduğu için belli bir açıklama getirmek zordur. Bununla birlikte öğretmen ve öğrencilerin ortak yaşantı alanlarının giderek genişlemesine paralel olarak istenmeyen davranış ve bu davranışlara gösterilen öğretmen tepkilerinin de azalmaya başladığını söylemek yanlış olmaz.

Grafik-3'te görüldüğü üzere, göz teması en fazla ikinci sonra üçüncü daha sonra da birinci sınıflarda gösterilmiştir. Görmezlikten gelme ve sınıf düzeyi arasında Tablo3'te kurulan paralellik geçerli olurken, hafifçe dokunma tepkisi, en fazla birinci sınıflarda sonra üçüncü sınıflar sonrada eşit olarak iki ve beşinci sınıflarda gösterilmiştir.

Yine el ile işaret yapma ile fiziksel yakınlık sağlama ikinci sınıf düzeyinde daha fazla gösterilen tepkiler olmuştur. Ancak gösterilen tepki türleri birbirlerine ve sınıf düzeylerine göre farklı sıklıkta gerçekleşmiş olmakla birlikte, genel olarak sınıf düzeyi yükseldikçe gösterilen tepkilerin gerçekleşme sıklıklarında da bir azalmanın olduğu görülmektedir.



Sınıf düzeyine göre etkili öğretmen tepkilerinin gösterilme sıklığı ile ilgili ANOVA testi sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

ANOVA testi sonuçlarına göre, “göz teması kurma” tepkisinin sınıf düzeyine göre gösterilme sıklığının farklı olduğu, ancak bu farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığı görülmektedir ($F_{2,385}, p = .05$).

“Görmezlikten gelme” tepkisinin gösterilme sıklığının sınıf düzeyine göre farklı olduğu bulunmuştur ($F_{4,296}, p < .05$). Özellikle birinci sınıflarda bu tepkinin daha sık gösterildiği, bunu üç ve dördüncü sınıfların izlediği, ikinci ve beşinci sınıflarda bu tepkinin gösterilme sıklığının daha düşük düzeyde gösterildiği görülmektedir.

“Fiziksel olarak hafifçe dokunma” davranışının yapılma sıklığı sınıf düzeyine göre anlamlı fark göstermektedir ($F_{4,174}, p < .05$). Bu davranışın gösterilme sıklığının birinci sınıf öğretmenlerince diğer sınıf öğretmenlerine göre daha sık kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 4. Sınıf düzeyine göre etkili öğretmen tepkilerinin gösterilme sıklığı ile ilgili anova testi sonuçları

Tepki Kodu	SINIFLAR						Toplam	F	pSD
	I	II	III	IV	V				
t-2	N	161	207	187	161	152	868	2,385	,050
	\bar{X}	1,9006	1,6860	1,6524	1,5466	1,6118	1,6797		
	Ss	1,30002	1,10732	1,10815	,92837	1,01674	1,10413		
t-3	N	144	147	149	121	106	667	4,296	,002*II, I-V, -III, II-
	\bar{X}	2,2708	1,5578	2,3960	2,0826	1,6509	2,0090		
	Ss	2,10301	,81198	3,36681	1,90869	,96651	2,12872		
t-5	N	130	102	142	72	67	513	4,174	,002*II, I-III, IV, I-V,
	\bar{X}	1,8769	1,4706	1,5493	1,3194	1,3134	1,5536		
	Ss	1,65194	,62467	1,26926	,66769	,58281	1,16490		
t-6	N	23	24	25	15	16	103	1,526	,200
	\bar{X}	1,7391	1,1667	1,4000	1,3333	1,5625	1,4369		
	Ss	1,32175	,38069	,76376	,61721	,72744	,84795		
t-7	N	96	113	155	127	83	574	1,827	,122
	\bar{X}	2,0938	1,6814	2,2258	2,0394	2,4819	2,0923		
	Ss	1,69878	,79356	3,06117	1,52961	2,76459	2,18838		
t-8	N	24	38	28	19	19	128	1,661	,163
	\bar{X}	1,4583	1,3684	1,1071	1,1579	1,3684	1,2969		
	Ss	,72106	,58914	,31497	,50146	,76089	,59339		
t-13	N	112	131	128	127	102	600	1,148	,333
	\bar{X}	1,9821	1,8702	1,6797	1,8898	1,7647	1,8367		
	Ss	1,40771	1,41093	,87784	1,15627	1,01646	1,19542		

*p < .05

“Aniden durma” tepkisinin sınıf düzeyine göre gösterilme sıklığının farklı olmadığı bulunmuştur (F1.526, p > .05). Her sınıf düzeyinde bu davranışın gösterilme sıklığının birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir.

“Yüz işaret yapma” tepkisinin gösterilme sıklığı sınıf düzeyine göre değişmemektedir (F1.827, p > .05).

“El ile işaret yapma” davranışının öğretmenler tarafından sınıf düzeyine göre gösterilme sıklığının farklı olmadığı görülmektedir (F1.661, p > .05).

“Fiziksel yakınlık sağlama” tepkisinin gösterilme sıklığının sınıf düzeyine göre değişmediği bulunmuştur (F1.148, p > .05).

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sınıf, öğretim amacıyla birbirine benzer özellikteki öğrencilerden oluşan özel olarak düzenlemiş bir çevre olmakla birlikte, orada, beklenti ve rolleri birbirinden farklı bir öğrenci grubu ve oldukça canlı bir yapı mevcuttur. Bu nedenle, özellikle öğretim etkinlikleri sırasında ortaya çıkan çeşitli durum ve davranışlara, ilk olarak ait olduğu sürecin birer yansıması olarak bakılmalı, doğal işleyişin bir sonucu olup-olmadıkları belirlenmeye çalışılmalıdır.

İstenmeyen davranışlara yönelik öğretmen tepkileri için de aynı şey söz konusudur. Şayet istenmeyen davranış, doğal işleyişin bir sonucu olarak algılanıyor ise sorun yoktur. Ancak bir zarar görme söz konusu ise uygun bir stratejiyle müdahale etmek gerekli demektir.

Diğer taraftan, sınıf ortamı ve özellikleri önceden belli dereceye kadar bilindiği için, öğretmenlerin olası istenmeyen davranışlar ve yönetilmesine ilişkin stratejiler konusunda hazırlıklı olmaları beklenebilir. Aslında istenmeyen davranışlar bir açıdan müdahale edilmeye ilgili ipuçlarını kendi içlerinde taşımaktadır. Nedeni, türü, dozu, miktarı, tekrarı, süresi, kaynağı ortaya çıkma zamanı vb. değişkenleriyle bu davranışlar, gösterilmesi gereken tepkilerin ipuçlarını vererek, ne tür stratejiler geliştirilebileceğine de kaynaklık eder. Zor olan, ders akışını bölen davranışlara karşı müdahalenin kaçınılmaz olduğu durumlarda, çok sayıdaki alternatif uygulama arasından uygun stratejiyi seçebilmektir.

Stratejiler öncelikle, yasa ve yönetmeliklere, demokrasi kültürüne, temel hak ve özgürlüklere, insan onuruna, eğitimin amaç ve ilkelerine uygun ve kolaylıkla uygulanabilir olmalıdır. Şayet istenmeyen davranışlara karşı bir müdahalede bulunulacak ise, bunun, öğrenmeyi doğal akışı içerisinde devam ettirici nitelikte olmasına, öğretmenlik mesleğiyle ilgili tutum ve duruşu yansıtmasına ve toplumun değer yargılarıyla bağdaşır olmasına özen gösterilmelidir. Uygulaması zor, katı, kaba, kişiliği zedeleyen, tehdit ve şiddet içeren, onur ve cesaret kırıcı, hoşgörüden yoksun, aşağılayıcı, küçük düşürücü ve yansımaları öğrenciye, öğretmene, sınıf ve eşyalara, okul ve topluma zararlı olabilecek uygulamalardan kesinlikle uzak durulmalı, öğrenme zamanından fazla süre (ç)almayacak stratejiler kullanılmalıdır.

Bu bağlamda yaptığımız araştırmaya göre, istenmeyen davranışların yönetilmesiyle ilgili genel stratejiler içerisinde, etkili öğrenme zamanından en az süreyi alan stratejilerin kullanılma oranı üçte bir (%33.32) kadardır. Bu oran, öğretmenlerin bu konuda kendilerini geliştirmeleri gerektiğinin bir göstergesi olarak algılanmalıdır.

Yine araştırmamıza göre, ilköğretim birinci kademedeki görev yapan öğretmenler, dersin akışını bozan istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetilmesi için geliştirilen çeşitli yaklaşım, model ve uygulamalar arasından en fazla öğrenciye adıyla seslenme şeklindeki stratejiden yararlanmışlardır. Buna göre öğretmenlerin öncelikle devam eden sorun davranışı durdurma bakımından kendilerini merkeze aldıkları, öte yandan öğrencinin sergilemiş olduğu sorun davranışın kendisi ve sınıf ortamındaki diğer kişiler üzerindeki olumsuz etkilerini fark etmesini sağlamak için böyle bir tepkiyi seçtikleri söylenebilir.

Sözel nitelikli bu tepkiyi, daha sonra büyük ölçüde, sözel olmayan göz teması kurma, görmezlikten gelme, dokunma, yüz ve el ile işaret yapma, fiziksel yakınlık sağlama ve aniden durma gibi sözel olmayan tepkilerin izlenmiş olması sınıf yönetimi açısından olumlu bir gelişmedir. Ayrıca umut verici bir diğer gelişme de, fiziksel ceza, fiziksel şiddet, sövme-hakaret etme ve nesnelere fırlatma şeklindeki eğitsel amaçlara uygun olmayan tepkilerin son derece düşük düzeyde gerçekleşmiş olmasıdır. Ancak burada, fiziksel şiddet ve ceza içeren tepkilerin azalmasına karşın, duygusal nitelik taşıyan azarlama tepkisinin yüksek oranda gerçekleşmiş olması dikkat çekicidir. Araştırmamıza göre, şu problem araştırılmaya değer bir konu olarak görünüyor. Acaba öğretmenler istenmeyen davranışlara karşı fiziksel şiddet ve ceza içeren tepkileri gerçekten bıraktı mı? Yoksa bu tepkilerin yerini duygusal içerikli cezalandırmalar mı almaya başlıyor?

6. KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, E. (2002). "Sınıf İçinde Öğrenme Öğretme Ortamının Düzenlenmesi", Sınıf Yönetimi, (Ed. Kaya, Z.) PegemA Yay., Ankara.
- Akar, İ. (2002). "Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Etmenler", Sınıf Yönetimi, (Ed. Kaya, Z.) PegemA Yay., Ankara.
- Akbaba, S. (2006). Psikolojik Danışma ve Sınıf Ortamlarında Öğrenme Psikolojisi, Aydan Matbaacılık, Ankara.
- Akyol, H. (2001). "Olumlu Öğrenmeye Uygun Bir Ortam Oluşturma", Sınıf Yönetimi, (Ed. Küçükahmet, L.) Nobel Yay., Ankara.
- Ataman, A., (2000). "Sınıf içinde Karşılaşılan Davranış Problemleri ve Önlemler", Sınıf Yönetimi, (Ed. Küçükahmet, L.) Nobel Yay., Ankara.
- Aydın, A. (2003). Sınıf Yönetimi, Alfa Basım Yay., Dağıtım, İstanbul.
- Aytekin, H. (2001). "Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama" Sınıf Yönetimi, (Ed. Küçükahmet, L.) Nobel Yay., Ankara.

- Başar, H. (1999). Sınıf Yönetimi, Milli Eğitim Bakanlığı Yay., İstanbul.
- Borich, G.D. (1996). Effective Teaching Methods (3rd Ed.). Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Bull, S. L., Solity, J. E. (1996). Classroom Management: Principles o Practice, London, Routledge.
- Celep, C. (2000). Sınıf Yönetimi ve Disiplini, Anı Yay., Ankara
- Çelik, V. (2003). Sınıf Yönetimi, Nobel Yay., Ankara.
- Demirel, Ö. (1998). Genel Öğretim Yöntemleri, Kardeş Kitap ve Yay., Ankara
- Erden, M. (2001a). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Alkım Yay., İstanbul.
- Erden, M. (2001b). Sınıf Yönetimi, Alkım Yay., İstanbul.
- Erdoğan, İ. (2002). Sınıf Yönetimi, Sistem Yay., İstanbul.
- Ertürk, S. (1991). Eğitimde Program Geliştirme, Meteksan Yay., Ankara.
- Fidan, N., Erden, M. (1998). Eğitime Giriş, Alkım Yay., İstanbul.
- Girmen, P., Anılan, H., Şentürk, İ., Öztürk, A. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Gösterdikleri Tepkiler, <http://www.manas.kg/pdf/sbdpdf15/Makaleler/19.pdf> (24 Şubat 2007)
- Güçlü, N. (2001). “İletişim”, Sınıf Yönetimi, (Ed. Küçükahmet, L.) Nobel Yay., Ankara.
- İlgar, L. (2000). Eğitim Yönetimi-Okul Yönetimi-Sınıf Yönetimi, Beta Basım Yay., Dağıtım, İstanbul.
- İmer, G. (2000). “Öğretim Ortamlarının Düzenlenmesi” Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar, (Ed. Küçükahmet, L.) Nobel Yay., Ankara.
- Korkmaz, İ. (2002) “İstenmeyen Davranışların Önlenmesi”, Sınıf Yönetimi, (Ed. Kaya, Z.) PegemA Yay., Ankara.
- Kuzgun, Y., Deryakulu, D. (2004). Eğitimde Bireysel Farklılıklar, Nobel Yay., Ankara.
- Mengüşoğlu, T. (1979). İnsan ve Hayvan Dünya ve Çevre, Edebiyat Fakültesi Matbaası, İstanbul
- Otrar, M., (2004). “Öğrencinin Davranışlarını Etkileyen Sosyal ve Psikolojik Etmenler”, Sınıf Yönetimi, (Ed. Gürsel, M.) Eğitim Kitabevi., Konya.
- Özden, Y. (2002)). “Sınıf İçinde Öğrenme Öğretme Ortamının Düzenlenmesi”, Sınıf Yönetimi, (Ed. Garip, E.) PegemA Yay., Ankara.
- Özen, Y., Gülaçtı, F. (2006). İlköğretimde Sınıf Yönetimi, Ankara.

- Özyürek, M. (2001). Sınıf Yönetimi, Karatepe Yay., Ankara.
- Pala, A. (2007). Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemeye Dönük Disiplin Modelleri, <http://manas.kg/pdf/sbdpdf13/Makaleler/17.pdf> (24 Şubat 2007)
- Reece, I., Walker, S. (1998). Teaching, Training and Learning A Practical Guide, Business Education Publishers, New York:
- Sarıtaş, M. (2000). “Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama”, Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar, Nobel Yay., Ankara.
- Taymaz, H. (1995). Okul Yönetimi, Saypa Yay., Ankara.
- Tertemiz, N. (2000). “Sınıf Yönetimi ve Disiplin”, Sınıf Yönetimi, (Ed. Küçükahmet, L.) Nobel Yay., Ankara.
- Türnüklü, A., Yıldız, V. (2002). “Öğretmenlerin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarıyla Başa Çıkma Stratejileri-I”, Çağdaş Eğitim Dergisi, Yıl, 27, S.284, Şubat-2002, 22-27, Ankara.
- Türnüklü, A., Yıldız, V. (2002). “Öğretmenlerin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarıyla Başa Çıkma Stratejileri-II”, Çağdaş Eğitim Dergisi, Yıl, 27, S.285, Mart-2002, 32-36, Ankara.
- Uludağ, Z., Odacı, H. (2002). Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekan, Milli Eğitim Dergisi, Sayı 153-154. Kış-Bahar 2002, Ankara. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/153-154/uludag.htm>
- Ülken, H. Z. (2001). Eğitim Felsefesi, Ülken Yay., İstanbul.
- Ünal, S., Ada, S. (2000). Sınıf Yönetimi, MÜTEF., Matbaası, İstanbul.
- Wragg, E. C. (1999). An Introduction to Classroom Observation, London, Routledge.
- Yalçınkaya, M. (2003). “Sınıf-İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Yönetimine İlişkin Stratejiler”, Sınıf Yönetimi, (Ed. Üre, Ö.) Mikro Yay., Ankara.
- Yiğit, B. (2004). “Sınıfta Disiplin ve Öğrenci Davranışının Yönetimi”, Sınıf Yönetimi, (Ed. Şişman, M., Turan, S.) Öğreti Yay., Ankara.
- Yüksel, A., Ergun, M. (2007). “Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Çözüm Yolları” <http://www.egitim.aku.edu.tr/davranis.doc> (24 Şubat, 2007)

* * * * *