

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN AKADEMİK GERİLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERLE BİREYSEL İLİŞKİ BİÇİMLERİ

Prof. Dr. Mehmet Taşdemir
Ahi Evran Üniversitesi
mttasdemir1963@gmail.com

Öğr. Gör. Figen Taşdemir
Ahi Evran Üniversitesi
ftasdemir@ahievran.edu.tr

Öğrtm. Ali Cemal Köksal
MEB
k_oksak@hotmail.com

Öğrtm. Volkan Keskinkılıç
MEB
volkan.mat@hotmail.com

Öğrtm. Cem Şahin
MEB
cemsahin40@yahoo.com

Özet

Sınıf öğretmenliği görev tanımı gereği bir sınıfın eğitim sorumluluğunu üzerine alan bir meslek olarak öğrencilerin akademik ve diğer gelişimde önemli etkileri olan bir konumdadır. Bu yönü ile sınıf öğretmenleri bir tek sınıfın (bazı durumlardaki branş görevlendirmeleri hariç) tüm gün eğitim sorumluluğu ile tüm derslerin öğretim sorumluluğunu da üstlenmek durumundadırlar. Sınıflar oluşumları itibari ile farklı akademik gelişim düzeyinde öğrencileri de bulduran bir özelliktedir. Bu süreçte öğretmenlerin sınıflarındaki tüm öğrencilere karşı sergiledikleri davranışlar iletişimlerin düzeyini belirleyen önemli bir özellik taşımaktadır.

Bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin akademik geriliği olan öğrencilerle olan bireysel ilişkilerinin nasıl olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma nitel araştırma türünde bir durum çalışmasıdır. Araştırmada katılımcılar sınıf öğretmenlerinden akademik geriliği olan öğrencilere karşı sınıf öğretmenlerinin ilişki biçimleri hakkında 229 görüş belirtmişlerdir. Bunlardan 30 görüş olumlu yönde iken 199 görüş ise olumsuz davranışlar sergiledikleri şeklindedir. Buna göre öğretmenler akademik geriliği olan öğrencilere olumlu davranışlardan çok olumsuz davranışlar sergilemektedir.

Anahtar Sözcükler Akademik Gerilik, Sınıf Öğretmeni, Öğretmen Davranışı.

INDIVIDUAL RELATIONSHIP FORMS OF CLASSROOM TEACHERS WITH STUDENTS HAVING ACADEMIC RETARDATION

Abstract

As a profession primary school teacher has important effects on students' academic and other developments. In this aspect primary school teachers are responsible for teaching all lessons (except some branch teacher assignments) and the whole day's education of a single class. Classrooms have a feature that keeps students at different level of academic development. In this process, the attitudes of teachers towards all the students in their classes have an important feature that determines the level of communication.

In this research, it was tried to find out how the individual relations of the primary school teachers with the students who have academic retardation. This study is a qualitative case study. Participants of the research reported 229 opinions on the relationship of primary school teachers with students that have academic retardation. While 30 of these opinions reported positive behaviour, 199 views reported negative behaviour. According to this, teachers show more negative behaviours to students with academic retardation than positive behaviours.

Keywords: Academic retardation, Primary School Teacher, Teacher Behaviour.

PROBLEM

Akademik başarı ve başarısızlık kavramları literatürde bir birine zıt iki kavram olarak birlikte tanımlanıp çoğunlukla birlikte değerlendirilen kavramlar olarak görülmektedir. Çoğu durumlarda başarı ya da başarısızlık hem kavram hem de sebep ve sonuçları bakımında birinden diğerinin çıkarıldığı bir olgu olarak ortaya çıkmaktadır. Başarı kavramı, istenilen bir sonuca ulaşma yönünde bir ilerleme (Wolman, 1973; akt: Memduhoğlu ve Tanhan, 2013) veya belirlenen bir hedefe ulaşma düzeyi (Buluş vd., 2011) olarak tanımlanmaktadır. Okul temelli eğitimden önemli beklentilerden biri de öğrencilerin her birinde beklendik akademik gelişmeye katkı sağlamaktır. Bu sürecin önemli bileşenlerinden biri olan öğretmenlerin öğrencinin akademik gelişimini tanımlama ve bu doğrultuda işe koşacağı yaklaşımlar önemli olmaktadır.

Akademik gelişme bireyin gelişimi ile ilgili tüm bileşen ve paydaşların birlikte etkileşimi sonucu ortaya çıkan bir olgudur. Bu gelişmeyi olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen önemli etkenlerden biri de öğretmenlerdir. Öğrencinin eğitiminde öğretmenin yeri ve önemi hemen herkesçe ifade edilmektedir. Bu konuda alan yazında çok daha ileri giden görüşler dile getirilmektedir. Eğitim bir sistem olarak ele alındığında, bu sistemin en temel bileşenlerinden ikisinin öğrenci ve öğretmen olduğu söylenebilir. Bu temel öğeler birbiriyle ilişkili ve birbirini etkileme oranı en yüksek gruptur. Okulların nitelikli bir öğrenme ortamı sağlaması çok önemlidir. Okulun ve sınıfın fiziksel koşulları, kullanılan araç ve gereçlerin işlevselliği ve güncelliği, öğretmen niteliği, örgüt iklimi öğrenmeyi etkileyen okulla ilgili faktörler olarak sayılabilir (Savaş, Taş ve Duru, 2010). Öğrencinin akademik başarı ya da başarısızlığı, öğrencinin kendisi, ailesi ve içinde yaşadığı toplum bakımından oldukça önem taşımaktadır. Akademik yönden başarılı, nitelikli insan gücü potansiyelinin bir toplumun kalkınmasında en temel güç olduğu kabul edilmektedir. Özgüven (1974) ve Can'a (1992) göre çeşitli nedenlerle ortaya çıkan akademik başarısızlıklar, okulu terk etme, yeteneği oranında başarılı olamama gibi sorunlar, beklenen sayı ve nitelikte insan gücü potansiyelinin toplum kalkınmasına zamanında katılmasını engellemektedir.

Öğrenciler üzerinde önemli etkileri olan akademik başarı, öğrencilerin okul yaşamında amaçlanan davranışlara ulaşma düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Silah, 2003). Akademik başarının genellikle, öğrencinin duyuşsal ve psikomotor gelişiminin dışında kalan bütün program alanlarındaki bilişsel davranışlarında oluşan değişimlerini ifade ettiği (Ahmann ve Stanley Marvin, 1971; Erdoğan, 2006) ve okullardaki öğretimle öğrencilerde sağlanması amaçlanan davranış değişikliklerinin bilişsel davranışlarla sınırlı olmadığı vurgulanmıştır (Julian ve Stanley, 1972. Akt.Batman ve Yiğit, 2016). Buna karşın akademik başarısızlık ise, bireyin bilişsel yeteneğine göre beklenenin altında bir başarı olarak tanımlanmaktadır (Reis ve McCoach, 2000).

Öğrencinin bir eğitim öğretim döneminde hemen her dersten, gelişim düzeyinin ve yeteneklerinin altında başarı göstermesi ve bu başarısızlığı bir türlü telafi edememesi durumu akademik başarısızlık olarak kabul edilmektedir (Yaşar ve Balkıs, 2004). Büyükkaragöz'e () göre akademik başarısızlık veya okulda düşük başarı terimi, kapasite ile performans arasındaki uyumsuzluğa işaret eder ve öğrenci, zihin potansiyelini sağlayabileceğinden daha düşük notlar aldığından kullanılmaktadır. Başarısızlık, sıklıkla okulun ilk yıllarında ortaya çıkar ve öğrenci ergenlik dönemine geldiğinde yerleşmiş olur. Mc Coach ve Siegle'a (2003) göre akademik başarısızlık genel olarak güdülenme, örgütlenme, hedef belirleme, öz denetim, öz yeterlik, aile çevresi, kişisel psikolojik sorunlar ve olumsuz arkadaş çevresi gibi faktörlerle ilişkilendirilmektedir.

Öğrencilerin akademik başarısında çok sayıda faktörün etkili olduğu bilinmektedir. Bunlardan bazıları, öğretim hizmetinin niteliği, öğretmen niteliği, sınıf ya da okul koşulları, öğrencinin duyuşsal özellikleri, zihinsel kapasitesi, sosyo-ekonomik durumu, olarak sıralanabilir (Bloom, 1979; Can, 1992; Jersild, 1983. Akt.Batman ve Yiğit, 2016). Bunlar, Memduhoğlu ve Tanhan (2013) tarafından çevresel, bireysel ve örgütsel faktörler olarak gruplandırılmaktadır. Aynı şekilde Batman ve Yiğit (2016) ise, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörler arasında öğretim üyelerinin; iletişim becerileri, insan ilişkileri, öğretim strateji ve yöntemleri, öğrenme kuramları, ölçme ve değerlendirme, motivasyon, alan yeterliliği ve alandaki yeni gelişmeleri izleme, sınıf yönetimi bilgi ve becerileri ile ilgili yeterliliklerini ifade ederek, kurum kültürü olarak ifade edilen yönetim anlayışı, kurumun fiziksel ortam ve donanımı da öğrencinin akademik başarısı üzerinde belirleyici etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Başka bir ifade ile öğretim elemanlarının mesleki bilgi ve becerileri (alan yeterliliği, öğretim yöntem ve stratejileri, alandaki yenilik ve gelişmeleri izleme, sınıf yönetimi ve ölçme değerlendirme) ile uygulamaları (sorumluluk, hazırlık yapma, öğrenciyi önemseme) öğrencilerin akademik başarılarını etkilemektedir (Memduhoğlu ve Tanhan, 2013).

Weiner'e göre bireyler başarı neticesinde mutluluk, özgüven ve kişisel doyum, başarısızlık neticesinde ise üzüntü, hayal kırıklığı ve depresyon gibi duyuşsal tepkiler geliştirmekte ve bu duygular başarı-başarısızlık nedenlerinin algılanma biçimine bağlı olarak değişmektedir (akt. Aydın, 1988). Dam (2008)' da öğrencinin önceki eğitim basamaklarındaki başarı ya da başarısızlığının sonraki eğitim basamaklarını etkilediğini belirtmektedir.

Alan yazın çalışmalarına göre çoğunlukla başarı ya başarısızlığın hazırlayıcı etkeni olarak okul ve öğretmen davranışları öne sürülen etkenler olmaktadır. Literatürde konuya ilişkin çok etkenli görüşler olmakla birlikte akademik başarı bir sonuç olarak alındığında bu sonuca etkisi bakımından öğretmenler ve öğretmen-öğrenci ilişkileri güncelliğini her zaman korumaktadır. Öğretmenlerin görevlerini başarıyla yerine getirmeleri konusunda öz-yeterlik algıları, öğretmenlerin kendine güven duyması veya kendi yeterliklerini olumlu algılamaları ile öğrencilerin akademik başarısı ve motivasyonları arasında pozitif ilişkiler olduğu belirtilmektedir (Graham, Harris, Fink & McArthur, 2001).

Öğretimin öğrenci, öğretmen, program, çevre bileşenleri dikkate alındığında öğretmen-öğrenci etkileşim biçiminin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu yönü ile yeterli bir öğretimin iyi bir öğretmen-öğrenci etkileşimi üzerine kurulması gerektiğine olan vurgu önem taşımaktadır.

Sınıflar oluşumları gereği çoğunlukla heterojen yapılı bir özellik taşır. Bu özelliğinden dolayı, özellikle ayıklamanın çok az görüldüğü ilkökul, ortaokul sınıfları bünyesinde muhtemelen her türlü gelişimsel özellikleri bakımından farklı özellikler taşıyan öğrencilerden oluşturulmuşlardır. Öğrenciler gelişimsel özellikleri bakımından zeka, yetenek gibi farklılıklarının yanında, çevresel faktörlerinin sonradan oluşturduğu ekonomik, sosyal, kişilik ve akademik farklılıklara sahip olmaktadır. Bu farklılıklar bazı durumlarda avantaj olabileceği gibi iyi yönetilemediğinde ise özellikle öğretmen ve öğrenci bakımından pek çok olumsuz gelişmelere de sebep olabilmektedirler. Bu süreçte öğretmenlerin öğretimlerinin programlanması ve yönetimi güçleşmekte, öğrenciler açısından da birçok akademik ve diğer boyutlu gelişme sorunları yaşanmaktadır.

Özellikle sınıf esasına dayalı öğretimin uygulandığı durumlarda ve heterojen yapılı sınıf oluşturma yaklaşımının işe koşulduğu durumlarda sınıflarda akademik gelişme farklılıkları gözlenmesi kaçınılmazdır. Bu yönü ile de öğrencilerin akademik başarısızlıkları öğretmenlerin sınıflarında baş etmeleri gereken önemli sorunlar arasındadır. Bu soruna öğretmenlerin gösterecekleri yaklaşımlar onların öğretmenlik yeterliklerini oluşturan önemli boyutlardandır.

Eğitimin önemli sorunları içerisinde gösterilen öğretmen öğrenci etkileşimi üzerine araştırmalara ve özellikle de akademik geriliği olan öğrencilerle öğretmen etkileşimi üzerine araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu araştırma ile akademik geriliği olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretmenler bu öğrencilerle nasıl bir ilişki içerisinde olmaktadır ve onlara karşı hangi tür yaklaşımları sergilemektedirler ve nasıl davranmaları gerekir di? Sorularına cevap aranmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmen adayı görüşlerine göre sınıf öğretmenleri akademik geriliği olan öğrencilere karşı hangi ilişki biçimlerini işe koşmaktadırlar?
2. Öğretmen adayı görüşlerine göre sınıf öğretmenleri akademik geriliği olan öğrencilere karşı hangi ilişki biçimlerini işe koşabilirdi?

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması ile desenlenmiştir. Araştırma probleminin ve modelinin seçiminde karşıt yönelimli program değerlendirme yaklaşımı esas alınarak okullarda akademik başarıya karşı akademik başarısızlık ve bu durumda öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları iletişim yaklaşımları ortaya konularak olumsuz öğretmen davranışlarına vurgu yapılmak istenmiştir. Durum çalışması; açıklamaya, anlamaya ve yordamaya odaklanan bir araştırma olarak (Woodside, 2010) özellikle olay ve bağlam arasındaki sınır net olmadığında gerçek yaşam koşullarında oluşan güncel bir olayı incelemek için kullanılmaktadır (Yin, 1994). Bu çalışmada durum çalışması yaklaşımı benimsenmiş olup, görüşme yolu ile veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubu 2015–2016 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi sınıf eğitimi programlarında son sınıf öğrencilerinden, iki dönem okullarda öğretmenlik uygulamasını tamamlamış, 29'u erkek, 55'i kız olmak üzere toplam 84 kişiden oluşan son sınıf öğrencileridir.

Veri Toplama ve Analiz

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki, Cinsiyet: *Erkek () Kız ()* **Öğretmenlik uygulamasında bulunduğunuz okulun sınıflarında bulunan akademik geriliği olan öğrencilere öğretmenlerin bireysel ilişkileri nasıldı? Nasıl davranmaktaydı? Neler yapılabilirdi?** maddelerine görüşlerini yazılı olarak belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemlerinden kategorisel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Bu çalışmada verilerin analiz sürecinde, tespit edilen görüşler katılımcıların yükledikleri anlamlar dikkate alınarak belirli tema/kategoriler halinde analiz edilip, açıklanacaktır. Katılımcı görüş formu; ilgili öğrencinin form no (1, 2, 3), cinsiyet (E,K) şeklinde kodlanmıştır. Örneğin, form no 45ve Erkek olan bir katılımcı "35E" olarak kodlanmıştır.

Geçerlik, güvenilirlik

Nitel araştırmalarda Geçerlik / İnanırlık, Güvenirlik / Tutarlılık ve Genellenebilirlik / Nakledilebilirlik sağlamak için ölçek geliştirme ve verileri sınıflandırmada uzman görüşlerine başvurulmuş, veriler araştırmacı tarafından gerekli güven ortamı sağlanarak, katılımcı gönüllülüğüne dayalı olarak gizlilik içerisinde elde edilmiştir. Bilgin'e (2000) göre içerik analizinde son aşama değerlendirme, çıkarsama ve yorumlamadır.

BULGULAR

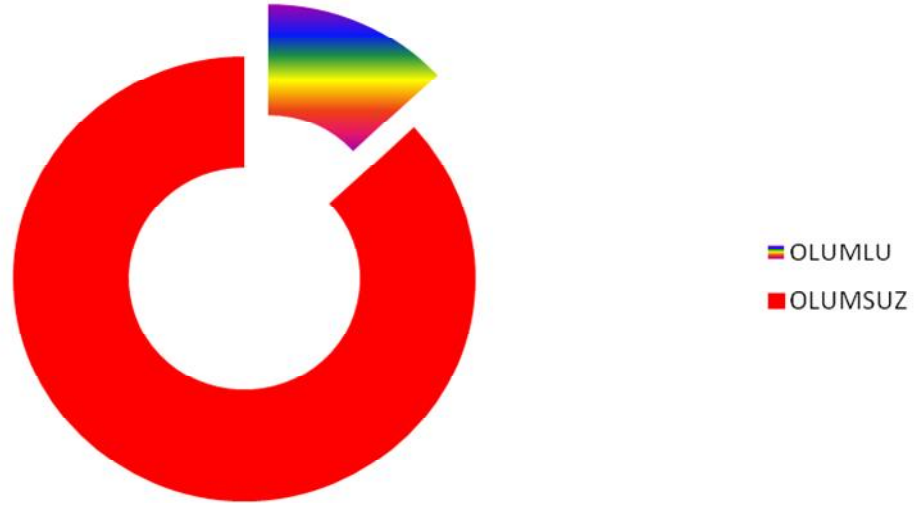
Araştırmanın bulguları alt problemlere göre tablo değerleri ve grafiksel ifadeler olarak verilip, ana hatları ile açıklanmıştır.

Tablo 1:Öğretmenlerin Akademik Geriliği Olan Öğrencilere Karşı Sergiledikleri Davranış Grupları

İLİŞKİ TÜRÜ	F
Olumlu	30
Olumsuz	199

Tablo 1 bulgularına göre katılımcılar sınıf öğretmenlerinden akademik geriliği olan öğrencilere karşı sınıf öğretmenlerinin ilişki biçimleri hakkında 229 görüş belirtmişlerdir. Bunlarda 30 görüş olumlu yönde iken 199 görüş ise olumsuz ilişki sergiledikleri şeklindedir. Bu ilişkilere ilişkin grafiksel ifade grafik 1'de verilmiştir.

ÖĞRETMENLERİN AKADEMİK GERİLİĞİ OLAN ÖĞRENCİ İLE İLİŞKİ BİÇİMLERİ



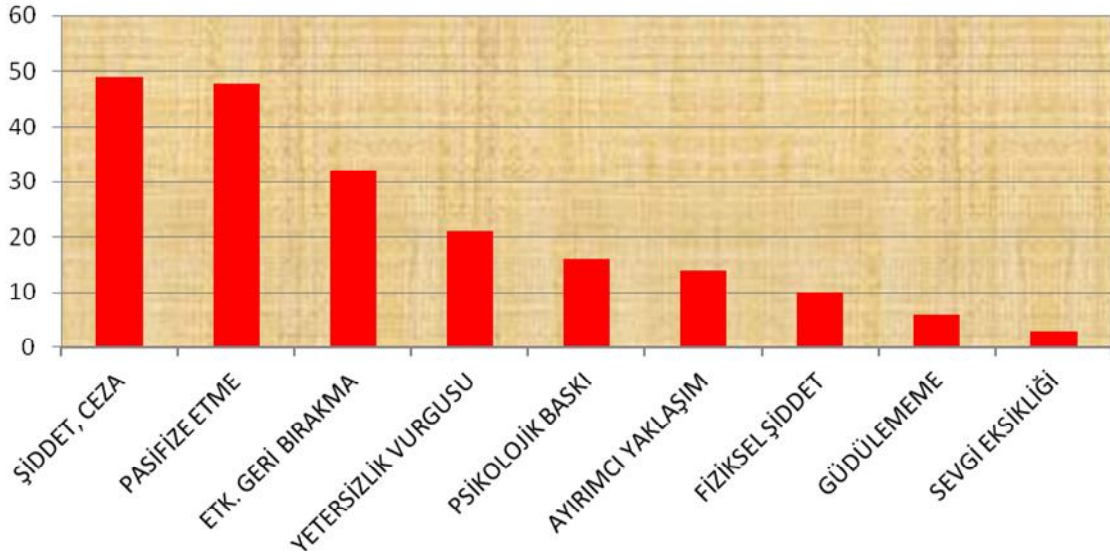
Grafik 1. Öğretmenlerin akademik geriliği olan öğrencilere karşı sergiledikleri davranış grupları dilimli pasta grafiği

Tablo 2: Öğretmenlerin Akademik Geriliği Olan Öğrencilere Karşı Sergiledikleri Olumsuz Davranışlar Kategorik Değerleri

Olumsuz İlişki Kategorileri	N:199
Şiddet, Ceza	49
Pasifize Etme	48
Öğretim Etkinliklerinden Geri Bırakma	32
Yetersizlik Vurgusu	21
Psikolojik Baskı	16
Ayrımcı Yaklaşım	14
Fiziksel Şiddet	10
Güdülememe	6
Sevgi Eksikliği	3

Tablo 2'ye göre katılımcılar sınıflarındaki akademik geriliği olan öğrencilere ilişkin olarak olumsuz öğretmen davranış kategorileri ile ilgili olarak 199 olumsuz görüş belirtmişlerdir. Bunlar 9 farklı kategoride gözlenme sıklığı en fazla olandan daha az olanına göre şöyledir. Şiddet-ceza, pasifize etme, öğretim etkinliklerinden geri bırakma, yetersizlik vurgusu, psikolojik baskı, ayrımcı yaklaşım, fiziksel şiddet, güdülememe ve sevgi eksikliği'dir. Bu kategorilere ilişkin grafiksel ifade Grafik 2'de verilmiştir.

AKADEMİK GERİLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERE KARŞI OLUMSUZ İLİŞKİ BİÇİMLERİ(F:199)



Grafik 2: Öğretmenlerin akademik geriliği olan öğrencilere karşı sergiledikleri olumsuz davranışlar kategorik değerleri bar grafiği

Tablo 3: Öğretmenlerin Akademik Geriliği Olan Öğrencilere Karşı Sergiledikleri Davranışlar Kategorileri ve Alt Boyutları Değerleri

OLUMLU İLİŞKİ	F:30
Daha fazla ilgilendi	16
Olumlu/dışlama yoktu	4
Derslerde söz hakkı verdi.	4
Daha fazla gayret etti.	3
Farklı tekniklere yer verdi.	2
Stajyerleri ilgilendirme	1
OLUMSUZ İLİŞKİ	F:199
PSİKOLOJİK BASKI	F:16
Başarısızlığını yüzüne vurma.	6
Alay etme, tehdit etme, taciz etme.	5
Lakap takma.	5
Sınıfın dışlamasına göz yumma.	1
ŞİDDET, CEZA	F:49
Kızma, azarlama.	15
Hakaret etme.	13
Aşağılayıcı davranma.	12
Suçlayıcı yaklaşma.	4
Ceza verme.	3
Olumsuz yaklaşım/bağırma, azarlama.	2
FİZİKSEL ŞİDDET	F:10
Fiziksel şiddet uygulama.	9
Teneffüsünü ek ödevlerle engelleme	1
AYIRIMCI YAKLAŞIM	F:14

Ayırımçı davranma.	7
Dışlama.	6
Fazla ödev verme.	1
GÜDÜLEMEME	F:6
Güdülememe.	6
Pekiştireç ve dönüt kullanmama.	5
Bireysel olarak özel ilgi göstermeme.	3
PASİFİZE ETME	F:48
Yeterli ilgiyi göstermeme.	23
Yok sayma, görmezden gelme.	14
Söz hakkı vermeme.	8
Geri plana atma, pasif bırakma.	2
Fikirlerini önemsememe.	1
SEVGİ EKİKLİĞİ	F:3
Sevmeme.	3
ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİNDEN GERİ BIRAKMA	F:32
En arka sıraya oturma, gözden uzak tutma.	19
Düzeye uygun ödevler vermeme.	4
Ödevlerde kızma, ciddiye almama.	2
Göz teması kurmama	2
Çok az iletişime geçme.	2
Angarya işlerde kullanma.	2
Derse katılımı için uğraşmama.	1
YETERSİZLİK VURGUSU	F:21
Yetersizliğini kabullenme.	17
Yetersiz-kusurlu görme.	4

Tablo 3'e göre akademik geriliği olan öğrencilere karşın öğretmenlerin gösterdikleri davranış kategorileri ve alt boyutlarına ilişkin katılımcı görüşleri sıklığı en fazla olanlara göre şöyledir. Akademik geriliği olan öğrencilere olumlu yaklaşım örneği olarak "daha fazla ilgilenme" davranışını ifade etmişlerdir. Buna karşın olumsuz davranış örnekleri olarak kategorilere ilişkin katılımcı görüşleri ise: **Psikolojik baskı:** Başarısızlığını yüzüne vurma, alay etme, tehdit etme, taciz etme, lakap takma; **Şiddet, ceza:** Kızma, azarlama, hakaret etme, aşağılayıcı davranma; **Fiziksel şiddet:** Fiziksel şiddet uygulama; **Ayırımçı yaklaşım:** Ayırımçı davranma, dışlama; **Güdülememe:** Güdülememe, pekiştireç ve dönüt kullanmama; **Pasifize etme:** Yeterli ilgiyi göstermeme, yok sayma, görmezden gelme, söz hakkı vermeme; **Sevgi ekikliği:** Sevmeme; **Öğretim etkinliklerinden geri bırakma:** En arka sıraya oturma, gözden uzak tutma, düzeye uygun ödevler vermeme; **Yetersizlik vurgusu:** Yetersizliğini kabullenmedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada katılımcılar sınıf öğretmenlerinden akademik geriliği olan öğrencilere karşı sınıf öğretmenlerinin ilişki biçimleri hakkında 229 görüş belirtmişlerdir. Bunlardan 30 görüş olumlu yönde iken 199 görüş ise olumsuz davranışlar sergiledikleri şeklindedir. Buna göre öğretmenler akademik geriliği olan öğrencilere olumlu davranışlardan çok olumsuz davranışlar sergilemektedir. Bu da öğretmenlerin bu konuda duyarlık düzeylerinde ve temel öğretmenlik mesleki yeterliklerinde eksiklikleri olduğunun bir göstergesi olabilir.

Akademik geriliği olan öğrencilere olumlu ilişki örneği olarak "daha fazla ilgilenme" davranışı gözlenmiştir. Buna karşın katılımcıların gözlemledikleri olumsuz görüş kategorileri gözlenme sıklığı en fazla olandan daha az olanına göre; Şiddet-ceza, pasifize etme, öğretim etkinliklerinden geri bırakma, yetersizlik vurgusu, psikolojik baskı, ayırımçı yaklaşım, fiziksel şiddet, güdülememe ve sevgi eksikliği boyutlu davranışlardır.

Öğretmenlerin akademik geriliği olan öğrencilerle karşın olumsuz ilişki kategorisini oluşturan davranış ilişkin olarak şu ilişki biçimleri işe koşulmuştur:

- ⊖ **Psikolojik baskı:** Başarısızlığını yüzüne vurma, alay etme, tehdit etme, taciz etme, lakap takma.
- ⊖ **Şiddet, ceza:** Kızma, azarlama, hakaret etme, aşağılayıcı davranma.
- ⊖ **Fiziksel şiddet:** Fiziksel şiddet uygulama.
- ⊖ **Ayrımcı yaklaşım:** Ayrımcı davranma, dışlama.
- ⊖ **Güdülememe:** Güdülememe, pekiştirici ve dönüt kullanmama.
- ⊖ **Pasifize etme:** Yeterli ilgiyi göstermeme, yok sayma, görmezden gelme, söz hakkı vermeme.
- ⊖ **Sevgi eksikliği:** Sevmeme.
- ⊖ **Öğretim etkinliklerinden geri bırakma:** En arka sıraya oturma, gözden uzak tutma, düzeye uygun ödevler vermeme.
- ⊖ **Yetersizlik vurgusu:** Yetersizliğini kabullenme.

Bunlara sonuçlara göre öğretmenlerin akademik geriliği olan öğrencilere insani ve pedagojik boyutlu davranış örnekleri sergilemekten çok öğretmenlik mesleği ile ilişkilendirilemeyecek olan davranışlar içerisinde oldukları söylenebilir. Bu sonuçlar sınıf öğretmenlerinin akademik geriliği olan öğrencilerin başarısızlıklarından kendilerini sorumlu görmedikleri ve başarısız öğrencileri dışlayıcı, suçlayıcı, cezalandırıcı yöntemlere başvurduklarını göstermektedir. Bu tür yaklaşımlar sınıf öğretmenlerinin sınıfta diğerlerine göre akademik olarak farklı gelişim gösteren öğrencilerin eğitimi üzerine önemli yetersizlikler içerisinde olduklarını göstermesi bakımından önemlidir. Bu durum, Mahiroğlu ve Buluç (2003) araştırmasının, otoriter ve öğrenciye ceza veren öğrenci modelinin yoğun olarak öğretmenler arasında tercih edildiği bulgularını desteklemektedir. Bunların yanında öğretmenlerin sınıf yönetimindeki rolüne ilişkin Gökmen ve Ekici (2012) bulgularında öğretmen adaylarının % 33'ü otoriter, % 28'i aldırılmaz, %22'si takdir edilen ve %18'i de başıboş sınıf yönetimi profilini tercih etmektedirler.

Alan yazında öğrencilerde akademik başarı ya da genel olarak başarıyı oluşturmada dikkate alınıp, işe koşulması gereken yaklaşımlara ilişkin olarak oldukça çok öneri ve tavsiyeler yapılmaktadır. Ekici (2014) bulgularında öğretmen adayları öğrencinin akademik başarısından öğretmenleri sorumlu görmektedirler. Şahin (1985) ise çocuğun okul başarısızlığında, kaygının çok büyük rol oynadığına ilişkin olarak, "çocuğun başarı potansiyelini tam olarak gerçekleşmesine engel olan kaygı, kökeni ailedeki çocukluk yaşantısından alır. Çocuklukta aşırı reddedici, küçük düşürücü tutumlar; ergenlik döneminde öteki yetişkinlerin alaycı tutumları, ceza verirken ana-babaların birbirine karşı düşen istekleri, boşanmış ana- babalar arasındaki gelişmeler, arkadaş ilişkilerindeki aşırı küçük düşürücü davranışlar kaygının meydana gelmesinde önemli faktörlerdendir" görüşü bu araştırma bulgularındaki olumsuz yaklaşımlara dikkatle bakılması gerektiğine vurgu niteliğindedir. Aynı şekilde Khalid ve arkadaşları (2010) öğretmenlerin fedakâr ve saygılı davranışlarının öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı biçimde yordadığını bulmuşlardır. Özdiyar, (2008) ise öğrencilerin başarılarını, öğretmenin derse ilgi çekebilmesine ve dersi sevdirmesine, ders kazanımlarının anlamlı olmasına, derse karşı ilgi uyandırmaya ve içeriğinin iyi düzenlenmesine; başarısızlıkları ise ders öğretmen ve içeriğin ilgi çekici olmamasına, ders ve öğretmeni sevmeme ve ölçme araçlarının anlaşılmasında sonucu oluşturduğunu ifade etmektedir. Yapılan araştırmalar da katı kontrol altındaki sınıflarda sanıldığı gibi etkili ve sorunsuz bir sınıf yönetiminin gerçekleşemeyeceğini göstermektedir (Deniz ve ark., 2006; Lewis, 2001). Baskıcı disiplin anlayışının öğrencilerin gelişimini engellediği, öğrencilerin okul içindeki görevlerini aksattığı ve istenmeyen davranışların arttığı belirtilmektedir.

Akademik başarı üzerine araştırma sonuçları, akademik başarı ile aile ve öğretmen desteği arasında bir ilişkinin olduğuna ilişkin kanıtlar görülmektedir (Os seiran- Waines ve Elmajian, 1994; Cutrona, ve ark. 1994; Levitt ve ark. 1994; Meeus ve Wim, 1993; Yıldırım,1997;, Marrison ve ark. 1997; Mallinckrodt, 1988; Ladd, 1990; akt. Yıldırım, 2000) Bu sonuçlar, Akbaba Altun'un (2009) öğrenci başarısızlıklarının nedenleri arasında okul, öğretmen ve programla ilgili sorunların olduğu, Yapıcı'nın (2003) öğrenci başarısızlıklarına öğretim elemanlarının politik görüş ayrılığı gütmelerinin, Özben'in (1995) öğretmenin yöntemindeki hatalar, öğrenmeye ilişkin desteğin yetersizliği, temel bilgi yokuşu ve öğrenme ortamının olumsuz koşullarının başarısızlığın en önemli nedeni olarak gösterildiği araştırma bulgularını desteklemektedir. Aynı şekilde Yıldırım (2000) "öğretmen desteğinin" akademik başarının en önemli

yordayıcısı olduğu ve Yıldırım (1998) akademik başarısı yüksek öğrencilerin öğretmenlerinden aldıkları desteğin akademik başarısı düşük öğrencilerden daha fazla olduğu bulgularını da desteklemektedir.

ÖNERİLER

Genel olarak alan yazın bulgularına dayalı öneriler

Çağdaş sınıf, mükemmel bir öğrenmenin gelişmesine eğilim gösteren çarpıcı, rahat bir iklime sahip olabilmelidir. Sınıf ve okul ortamı sadece fiziki bir ortam olarak düşünülmemeye; sınıfı oluşturan fiziksel düzenlemeler, oturma düzeni, psikolojik durumlar ve öğrencilerin duyuş ve değerlendirmelerini etkileyen sosyal ve kültürel öğelerinin etkileşiminin bir ürünüdür (Özden, 2004). Başarısız öğrenciyi, sınıf içinde aşağılamak ve dışlamak onu hiçbir şekilde başarıya yöneltmez. Tam tersine "başarısızlık kaygısı"nın pekişmesini sağlar (Artuksu, 2009).

Yesilyaprak (2003) öğretmenlerin öğrencilerin, gelişim özelliklerini tanınmasını, değişimlerine hazır olmasını, öğrencilerin kendini kabul etmelerine yardım etmesini, sağlıklı bir benlik kavramı kazanmalarını sağlamanı, sosyalleşmelerini desteklemesini, cinsel eğitim vermesini, öz-güven aşılmasını, iletişim becerilerini geliştirmesini, ilgi ve yeteneklerini geliştirici imkânlar sunmasını, iyi özdeşim modelleri sunmasını, işbirliği ve grup etkinliklerine önem vermesini, bilişsel ve ahlaki gelişimlerini desteklemesini, kendini ifade etmesine uygun ortamlar oluşturmalarını, ana-baba eğitimine önem vermesini, uzmanlardan yardım almasını sağlamanı, öğrenciyi öğretim programı ile bütünleştirebilmesini, hedeflere yönelik çalışmalar sunmasını, etkileşim ve eğitim grupları oluşturmalarını ve sosyal beceri eğitimine önem vermesini belirtmektedir.

Bulgulara dayalı öneriler

1. Her kademedeki öğretmenler başta olmak üzere özellikle bu araştırmanın hedef kitlesi olan sınıf öğretmenlerinin mesleki eğitim ihtiyaçları ve farklı gelişimsel özellikler taşıyan öğrencilerinin eğitime karşı duyarlı yaklaşımlar içerisinde olmasına dönük eğitim ihtiyaçları karşılanmalıdır. Bu amaçla özellikle günümüzde kullanılma sıklığı yaygınlaşan internet temelli programlar ve yayınlar yolu ile öğretmenlerin hem teknik hem de duyuşsal boyutlu eğitimlerine dönük programlar Milli Eğitim Bakanlığı'nca işe koşulmalıdır.
2. Akademik geriliği olan öğrencilerin eğitiminde duyarlılığı artırmak amacı ile okul yöneticileri ve aileler bilgilendirilerek öğretimin sorumluluğunun tek başına sınıf öğretmenine bırakılmasının önüne geçilmelidir.
3. İş başındaki öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının denetim ve kontrolü açısından okul rehberlik servisleri, okul yönetimi ve taşra Milli Eğitim Örgütleri izleme ve değerlendirme etkinliklerine daha sıklıkla yer vermelidir.

Not: Bu çalışma Antalya'da 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde düzenlenen 8'inci Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak da değerlendirilmiştir.

KAYNAKÇA

Ahmann, J. & Stanley Marvin D.(1971). *Evaluating pupil growth: principles of tests and measurement*. 4. Baskı. Boston:Allyn and Bacon Inc.

Akbari, R. & Allvar, N. K. (2010). L2-Teacher characteristics as predictors of students' academic achievement. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 13 (4), 1-22.

Artuksu, E. *Okul başarısızlığı*, 29.04.2017 tarihinde <http://www.egitirim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/sayi-1-10/sayi-4-kuresellesme-ve-egitim-kasim-2003/46-okul-basarisizligi> adresinden alınmıştır.

Aydın, G. (1988). Üniversite öğrencilerinde depresyonun açıklanma biçimi ve akademik başarı ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 22, 6-13.

Aysan, F. (1988). "Lise Öğrencilerinin Stres Yaşantılarında Kullandıkları Başa çıkma Stratejilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi". Yayınlanmamış Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Batman, D. ve Yiğit, N. (2016). Öğretmen adaylarının akademik başarılarını etkileyen faktörleri belirleme ölçeği: geliştirilmesi, güvenilirliği ve geçerliliği. *Kastamonu Eğitim Dergisi* Ocak 2016 Cilt:24 No:1 217-232.

Bilgin, N. (2006). *İçerik analizi*. Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları:109. İzmir.

Bloom, B. S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. Çev. Durmuş Ali Özçelik. Ankara : Milli Eğitim Basımevi.

Buluş, M., Duru, E., Balkıs, M. ve Duru, S. (2011). Öğretmen adaylarında öğrenme stratejilerinin ve bireysel özelliklerin akademik başarıyı yordamadaki rolü, *Eğitim ve Bilim*, 36, 161, 186-198.

Can, G. (1992). *Akademik başarısızlık ve önlenmesi (anadolu üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma)*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 23.

Cutrona, C. E., Cole, V., Colangelo N., Assouline, S.G.& Russell DW. (1994). Perceived parental social support and academic achievement: an attachment theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(2) 369-378,

Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75-99.

Deniz, M., Avşaroğlu, S. ve Fidan, Ö. (2006). İngilizce öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeylerinin incelenmesi. *İnönü Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11).

Erdoğan, Y.M. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 17, 95-106.

Gökmen, A. ve Ekici, G. (2006). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi profillerine öğretmen özyeterlik algı düzeylerinin etkisi. IV. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi. "Education for Active Ageing and Active Citizenship" 4-7 May, 2012 Yıldız Technical University İstanbul, Turkey IV. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı. 07.05.2017 tarihinde http://www.eab.org.tr/eab/media/kitap/EAB_Kongre_Kitap_2012.pdf adresinden alınmıştır.

Graham, S., Harris, K. R., Fink, B. & McArthur, C. A. (2001). Teacher efficacy in writing: a construct validation with primary grade teachers. *Scientific Studies of Reading*, 5 (2): 177– 203.

Jersild, A. T. (1983). *Çocuk Psikolojisi*. Çev: Gülseren Günçe. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 4.

Julian, C. & Stanley, K. D. (1972). *Educational and psychological measurement and evaluation*. 50. Baskı New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Kumar, R. (2011). *Araştırma yöntemleri*. (Çeviri Ed. Ömay Çokluk). Edge Akademi Yayın dağıtım. Ankara.

Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61, 1081-1100.

Levitt, M. J.ve ark. (1994). Social support and achievement in childhood and early adolescence:a multicultural study. . *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15(2),207-222.

- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: the students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17, 307-319.
- Mahiroğlu, A. & Buluç, B. (2003). Ortaöğretim kurumlarında fiziksel ceza uygulamaları. *Türk Eğitim Bilimleri*, 1 (1):81-93.
- Mallinckrodt, B. (1988). Students retention, social support, and dropout intention: comparison of black and white students. *Journal of Counseling Psychology*, 129 (1), 60-64.
- Meeus ve Wim. (1993). Occupational identity development, school performance, and social support in adolescence: findings of a dutch study. *Adolescence*, 28 (112), 809-818.
- Memduhoğlu, H:B: ve Tanhan, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen örgütsel faktörler ölçeğinin geliştirilmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:X, Sayı:I, 106-124, <http://efdergi.yyu.edu.tr>
- Momson, G. M; John, L; Stephanie, S. M.; Douglas, C. S.; Keith, W. (1997). Sources of support for school-related issues: choices of hispanic adolescents varying in migrant status. *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (2),233-251.
- Osseiran-Waines, N. ve Almacian, S. (1994). Types of social support: relation to stress and academic achievement among prospective teachers. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 26(1), 1-20.
- Özden, Y. (2004). *Sınıf Yönetimi*. (4. Baskı). (Editör: Emin Karip). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özgüven, i. E. (1974). *Akademik başarıyı etkileyen zihinsel olmayan faktörler*. Ankara.
- Robertson, S. E. (1988). Social support: implication for counselling. *International Journal For the Advancement of Counselling*, 11,313-321.
- Romer, D., (1993). Do students go to class? Should they? *Journal of Economic Perspectives*, 7(3), 167-174.
- Seidman, A., (2005). The learning killer: disruptive student behavior in the classroom. *Reading Improvement*, 42(1), 40.
- Senemoğlu, N., (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretme*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Taşdemir, M. ve Taşdemir, A. (2010). Okullarda başarı ve başarısızlık olgusu: Tipik öğrenci davranışları yönüyle bir durum araştırması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 23 (2), 471-503.
- Woodside, A. (2010). *Case study research: Theory, methods, practice*. UK: Emerald.
- Yesil Yaprak, B. (2003). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A., Şimşek, H., (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, İ. (1998). Akademik başarı düzeyleri farklı olan lise öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (9), 33-38.
- Young, M.R., Klemz, R.B., Murphy, W.J., (2003). Enhancing learning outcomes: the effects of instructional technology, learning styles, instructional methods, and student behavior. *Journal of Marketing Education*, 25(2), 130-142.

Yüksel, A., Mil, B., Bilim, Y., (2007). *Nitel araştırma*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Zimmerman, B.J., Martinez-Pans, M., (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex and giftedness to self- efficacy and strategy-use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1) 51-59.