

İLK VE ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENMEYİ OLUMSUZ ETKİLEYEN ÖĞRENCİ SORUNLARINA İLİŞKİN BİLGİ DÜZEYLERİ VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Ayşe AYPAY

Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eskişehir.

İlk Kayıt Tarihi: 12.09.2011

Yayına Kabul Tarihi: 22.11.2011

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğrenci sorun durumlarından olan hiperaktivite, düşük öz-saygı, sınav kaygısı, dikkat eksikliği ve konsantrasyon bozukluğu, güdülenme eksikliği, öğrenilmiş çaresizlik, öğrenme güçlüğü, özgüven eksikliğinin tanımı ve çözümü konusundaki öğretmen bilgi ve davranışlarının belirlenmesidir. Çalışma grubu Eskişehir'deki 16 ilk ve ortaöğretim okulunda görev yapan farklı branşlardaki 200 öğretmenden oluşmaktadır. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Analizler öğretmenlerin %13.25'inin sorunların tanımı konusunda; %24'ünün de bu sorunların çözümünü konusunda hiçbir fikri olmadığını göstermiştir. Bulgular her bir sorun durumu için ayrı ayrı ve toplu değerlendirmeler biçiminde sunulmuştur.

***Anahtar Kelimeler:** Hiperaktivite, Düşük Öz-Saygı, Sınav Kaygısı, Dikkat Eksikliği ve Konsantrasyon Bozukluğu, Güdülenme Eksikliği, Öğrenilmiş Çaresizlik, Öğrenme Güçlüğü, Özgüven Eksikliği.*

ELEMENTARY AND SECONDARY TEACHERS' KNOWLEDGE LEVELS AND SUGGESTIONS FOR SOLUTION CONCERNING STUDENT PROBLEMS THAT NEGATIVELY INFLUENCE LEARNING

Abstract

The purpose of this study is to determine teacher knowledge and behaviors on the definition and possible solution regarding student problems such as hyperactivity, low self-esteem, exam anxiety, lack of attention and concentration disorder; lack of motivation, learned helplessness, learning disability, lack of self-confidence. Study group included 200 teachers from different subject areas who work in 16 elementary and secondary schools in Eskişehir. Data was analyzed with content analysis, one of the qualitative research methods. Analyses indicated that 13.25 % of teachers on the definition of problems and 24 % of them did not have any ideas on how to solve those problems. Findings were presented separately for each one of problem area as well as overall evaluations on them were completed.

***Keywords:** Hyperactivity, Low Self-Esteem, Exam Anxiety, Lack of Attention and Concentration Disorder, Lack of Motivation, Learned Helplessness, Learning Disability, Lack of Self-Confidence.*

1. Giriş

Öğretmenler hemen her gün sınıf ortamında öğrencileriyle birlikte zaman geçirirler. Öğrencilerle karşılıklı etkileşim içinde geçirilen bu zaman dilimlerinde öğretmenler öğrencilerinin davranışları ve kişilik yapıları hakkında gözlem yapma ve onları yakından tanıma olanağını bulurlar. Bu sayede öğretmenler bazen okul rehber öğretmenin öğrenciler hakkında edinebileceğinden daha fazla ve daha derin bilgiye sahip olurlar. Öğretmenler çoğu zaman öğrencilerine ilişkin bazı gözlemlerinin kendilerinde oluşturduğu kaygılarla öğrencilerin psikolojik olarak değerlendirilmelerine de öncülük ederler. Öğretmenlerin özellikle öğrencilerinin yaşayabileceği ve onların öğrenmelerini etkileme olasılığı olan bazı sorun durumları hakkında gerekli bilgi ve becerilerle donanımlı olmaları önemlidir. Çünkü öğrencilerle sınıf ortamında başa çıkması gereken ve okul rehber öğretmenin ya da diğer bazı uzmanların birtakım önerilerini sınıf ortamında uygulaması gereken kişi de öğretmendir (Koppitz, 1982).

Okulların en önemli görevlerinden biri tüm öğrencilerinin öğrenmesine yardım etmektir (Zigler, Kagan ve Muenchow, 1982). Ancak bazı araştırma bulguları okullarda öğrencilerin okul çalışmalarına olan konsantrasyonlarının gittikçe azaldığını ileri sürmektedir (Jacob, 2005). Çünkü öğrencilerin yaşadığı duygusal ve davranışsal sorunlar onların okula yönelik konsantrasyonlarını bozarak öğrenme düzeylerini oldukça ciddi biçimde etkilemekte; şimdi ve gelecekteki akademik ve sosyal gelişimlerine zarar verebilmektedir (Beaman ve Wheldall, 1997; Little ve Hudson, 1998; Stornes ve Bru, 2011). Bu nedenle, öğrencilerin yaşayabileceği bazı sorun durumları onları olduğu kadar öğretmenleri de oldukça yakından ilgilendirmekte ve etkilemektedir (Stornes ve Bru, 2011).

Mertin ve Wasyluk (1994), davranışsal ya da duygusal sorunları olan çocukların genel nüfus içindeki oranının genellikle %10 civarında olduğunu kabul edildiğini ifade etmektedir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler sınıflarında %9 ile %20 arasında değişen farklı oranlarda duygusal ya da davranışsal sorunlar sergileyen ya da sınıf ortamında öğrenmeyi engelleyici davranışlar sergileyen öğrencileri olduğunu düşünmektedirler (Coslin, 1997; Herrera ve Little, 2005; Ho ve Leung, 2002; Houghton, Wheldall ve Merrett, 1988; Kamphaus, Huberty, Distefano ve Petoskey, 1997; Leung ve Ho, 2001; Little, Hudson ve Wilks, 2000; Wheldall ve Merrett, 1989).

Öğretmenler sınıf içindeki zamanlarının bir kısmını sıklıkla öğretim faaliyetleri dışında yukarıda özetlenen bazı öğrenci sorun durumlarıyla başa çıkabilmek için kullanma ihtiyacı duyarlar (Stornes ve Bru, 2011). Öğretmenlerin sınıf içindeki zamanlarının azımsanmayacak bir kısmında bu öğrenci sorun durumlarıyla başa çıkmaya çalıştıkları bazı araştırma bulgularınca da ortaya konulmuştur (Hart, Wearing ve Conn, 1995; Houghton, Wheldall ve Merrett, 1988; Leung ve Ho, 2001; Little, 2005). Conway (2005), öğretmenlerin en acil çözüm bekleyen sorunlarının sınıflarındaki özel birtakım gereksinimler içinde olan öğrencilerin duygusal ve davranışsal gereksinimlerinin karşılanması olduğunu ileri sürmektedir. Conway (2005), davranış

sorunları gösteren ve özel gereksinimler içinde olan öğrencilerin sadece özel eğitim ihtiyacı içinde olan öğrencileri içermediğini; aynı zamanda bir sınıftaki görece normal kabul edilen öğrencileri de kapsadığını belirtmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin sınıfta başa çıkmak zorunda kaldıkları öğrenci duygusal, davranışsal sorunları neredeyse tüm sınıfların doğasında vardır.

Öğrencilerin yaşadığı ve öğrenmeyi olumsuz etkileyen bazı sorun durumları farklı araştırmacılar tarafından belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmalarda zaman zaman birbiri ile örtüşen zaman zaman da farklılaşan bazı sorunların yaşandığı belirlenmiştir. Örneğin Haroun ve O'Hanlon'un (1997) araştırma bulgularına göre, sırası gelmeden konuşma, dikkatsizlik, güdülenme eksikliği, yerinde oturmama, şaka yapma, sözlü olmayan gürültü yapma, sınıftan çıkmayı isteme ve zorbalık sınıflarda en sık rastlanan sorunlardır. Bir araştırmada işten kaçma, depresif ruh hali ve olumsuz düşünme, okul fobisi ve konsantrasyon eksikliği en ciddi sorunlar olarak; konsantrasyon eksikliği, izinsiz konuşma, düzensizlik ve yerinde duramama da en sık rastlanan sorunlar olarak belirlenmiştir (Poulou ve Norwich, 2000). Bir başka araştırmada dikkat dağıtma, dikkatin kısa olması ve dersi dinlememe, fiziksel saldırganlık, öğretmenin dikkatini aşırı bir derecede üstünde toplamaya çalışma, bağımsız çalışmama, bir görev üstünde yeteri kadar uzun süre çalışmama ve diğer öğrencilerin çalışmalarını bölmenin öğretmenlerin en fazla sıkıntı çektikleri öğrenci sorun durumlarını oluşturduğu belirlenmiştir (Stephenson, Linfoot ve Martin, 2000). Little'nin (2005) araştırma bulgularına göre, sırası gelmeden konuşmak ve tembellik öğretmenleri en çok zorlayan iki sorun iken; Infantino ve Little'nin bulguları (2005) öğretmenlerin sırası gelmeden konuşmayı en zorlayıcı ve en sık yaşadıkları öğrenci sorun durumu olarak gördüklerini ortaya çıkarmıştır.

Erdur-Baker, Özmen ve Özmen'in (2011) ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinden oluşan 35 kişilik bir grup üzerinde yaptıkları çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilerinde sırasıyla duygusal, davranışsal, akademik ve kişilerarası sorunlar gözlemledikleri; ortaöğretim öğretmenlerinin de öğrencilerinde sırasıyla duygusal, akademik, davranışsal ve kişilerarası sorunlar gözlemledikleri belirlenmiştir. Bu araştırmada öğretmenlerin çözüm olarak yüz yüze görüşme yapma, sınıf içi müdahale stratejileri, okul rehber öğretmenine ya da diğer profesyonellere gönderme, aile ile işbirliği yapma, sorunu görmezden gelme ve cezalandırma tekniklerine başvurulduğu belirlenmiştir. Bu teknikler içinde yüz yüze görüşme en sık başvurulan çözüm yolu olarak belirlenmiştir. Bulgulara göre, ortaöğretim öğretmenleri bu yöntemi ilköğretim öğretmenlerine oranla daha işlevsel bulmakta ve ilköğretim öğretmenleri de sınıf içi müdahale tekniklerini daha sık kullanmaktadırlar. Altun, Ekiz ve Odabaşı'nın (2011) öğrencilerin okuma güçlüğü konusunda on sınıf öğretmenin görüşlerine başvurdukları araştırmada, öğretmenlerin genel olarak okuma güçlükleri hakkında kendilerini tam olarak yeterli görmedikleri, aslında okuma güçlüklerini fark ettikleri ancak bunu belli bir süre sonra göz ardı ettikleri ve bu konuda yapabilecekleri her şeyi yapmadıkları belirlenmiştir.

Yukarıda özetlenen literatür bulguları hemen her sınıfta öğretmenlerin öğretim faaliyetleri dışında uğraşmak ve çözümüne katkı sağlamak zorunda oldukları bazı öğrenci sorunları ile karşı karşıya olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin farklı nedenlere dayalı olarak yaşayabildiği bu sorunlar hem onların hem de sınıf içindeki diğer akranlarının öğrenme faaliyetlerine zarar verebilmekte ve öğretmenleri de sıkıntıya sokmaktadır. Öğretmenlerin bu sorunlarla etkili bir biçimde baş etmek için gerekli bilgi ve becerilerle donanmış olmaları okulun en önemli amaçlarından olan öğrencilerin öğrenmesine yardım etme amacının etkili bir biçimde gerçekleştirilmesine yardım edeceği gibi öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin de daha sağlıklı olmasını sağlayacaktır. Öğrenci davranışlarının öğretmen inançlarından ve öğretmenlerin öğrencilerine yönelik tutumlarından etkilendiğini gösteren araştırma bulguları da (Clark ve Peterson, 1986; Kagan, 1992) bu düşünceyi desteklemektedir. Tüm bu nedenlerle, bu çalışmada, öğretmenlerin karşılaşılabileceği belli başlı bazı öğrenci sorun durumlarından olan hiperaktivite, düşük öz-saygı, sınav kaygısı, dikkat eksikliği ve konsantrasyon bozukluğu, güdülenme eksikliği, öğrenilmiş çaresizlik, öğrenme güçlüğü ve özgüven eksikliği sorun durumlarının tanımı ve çözümü konusundaki öğretmen bilgi ve davranışları hakkında detaylı bilgi edinilmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma grubundaki öğretmenlerin branşlara göre dağılımları tablo-1'dedir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı

Branş	Frekans	Yüzde
Sınıf Öğretmenliği	36	18
Türk Dili ve Edebiyatı	28	14
Matematik	24	12
İngilizce	21	10,5
Coğrafya	10	5
Biyoloji	9	4,5
Kimya	8	4
Fen Bilgisi	8	4
Türkçe	8	4
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	7	3,5
Fizik	6	3
Beden Eğitimi	5	2,5
Felsefe	5	2,5
Sosyal Bilgiler	5	2,5
Müzik	4	2
Teknoloji ve Tasarım	4	2
Tarih	4	2
Bilişim Teknolojileri	3	1,5
Görsel Sanatlar	3	1,5
Resim	2	1
Toplam	200	100,0

Çalışma grubu Eskişehir İl Merkezindeki yedisi ilköğretim ve dokuzu ortaöğretim okulu olmak üzere 16 okulda görev yapan 91'i (% 45.5) ilköğretim, 109'u (% 54.4) ortaöğretim öğretmeni olan toplam 200 öğretmenden oluşmaktadır.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler branş ayrımı yapılmaksızın gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Ancak okul rehber öğretmenleri çalışılan konu gereği bu araştırmanın dışında bırakılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları 22 ile 57 yaş arasında; hizmet yılları da 1-36 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin 120'si kadın (% 60), 80'i (% 40) erkektir. Öğretmenlerin 16'sı (% 8) önlisans, 140'ı (% 70) lisans, 27'si (% 13.5) yüksek lisans ve doktora mezunudur; 17'sinin de (% 8.5) yüksek lisans öğrenimleri halen sürmektedir.

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan iki ayrı bilgi toplama formu kullanılarak toplanmıştır. Formda yer alan ve ilk ve ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenmeyi olumsuz etkileyen öğrenci sorunlarına ilişkin bilgi düzeyleri ve çözüm önerilerinin sorgulandığı sorular *açık uçlu sorular* olarak hazırlanmıştır. Bu formlardan ilkinde yer alan sorular şu alanları kapsamaktadır: a) Öğretmenlerle ilgili demografik bilgiler, b) Öğretmenlerin "Dikkat Eksikliği ve Konsantrasyon Bozukluğu"na ilişkin bilgileri ve bu sorunun çözümü konusunda neler yaptıkları, c) Öğretmenlerin "Sınav Kaygısı"na ilişkin bilgileri ve bu sorunun çözümü konusunda neler yaptıkları, d) Öğretmenlerin "Öğrenme Güçlüğü"ne ilişkin bilgileri ve bu sorunun çözümü konusunda neler yaptıkları, e) Öğretmenlerin "Düşük Öz-saygı"ya ilişkin bilgileri ve bu sorunun çözümü konusunda neler yaptıkları.

İkinci bilgi toplama formunda yer alan sorular şu alanları kapsamaktadır: a) Öğretmenlerle ilgili demografik bilgiler, b) Öğretmenlerin "Güdülenme Eksikliği"ne ilişkin bilgileri ve bu sorunun çözümü konusunda neler yaptıkları, c) Öğretmenlerin "Öğrenilmiş Çaresizlik"e ilişkin bilgileri ve bu sorunun çözümü konusunda neler yaptıkları, d) Öğretmenlerin "Hiperaktivite"ye ilişkin bilgileri ve bu sorunun çözümü konusunda neler yaptıkları, e) Öğretmenlerin "Öz güven Eksikliği"ne ilişkin bilgileri ve bu sorunun çözümü konusunda neler yaptıkları.

Bilgi formlarını daha kolay ve sıkılmadan yanıtlayabilmeleri için öğretmenler iki ayrı gruba bölünerek 100 kişilik bir gruba birinci form, 100 kişilik bir gruba da ikinci form verilmiştir. Böylece her gruba sadece bir bilgi formu verilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Bilgi toplama formundaki "Hiperaktivite, Düşük Öz-Saygı, Sınav Kaygısı, Dikkat Eksikliği ve Konsantrasyon Bozukluğu, Güdülenme Eksikliği, Öğrenilmiş Çaresizlik, Öğrenme Güçlüğü ve Öz güven Eksikliği" gibi öğrencilerin sıkça yaşayabileceği ve öğrenmelerini olumsuz etkileyen sorun durumlarının tanımı ve çözümü konusundaki öğretmen bilgi ve çözüm davranışlarının sorgulandığı açık uçlu soruya verilen yanıtlar nitel analiz yönteminin içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Analizlerde görüş

sıklığı esas alınmıştır.

Analiz birimleri seçilirken bilgi birimi seçmedeki katılıktan kaynaklanabilecek veri kaybını önlemek amacıyla esnek davranılmıştır. Kendi içinde anlamlı bütünlük oluşturan birimlerin seçilmesine özen gösterilmiştir (Kümbetoğlu, 2005).

Öğretmenlerden yazılı olarak toplanan nitel verilerin analizine metinlerin araştırmacı tarafından okunması ile başlanmıştır. Bu okumalar sırasında çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin yukarıda sıralanan sorun durumlarının ne anlama geldiği konusundaki bilgileri çerçevesinde öğretmenlerin bu sorunları doğru bir biçimde tanımlayıp tanımlayamadıklarına bağlı olarak, “doğru tanımlama” ve “yanlış tanımlama” olmak üzere iki genel kategori belirlenmiştir. Öğretmenlerin sorun durumlarına ilişkin tanımları içinde kullandıkları ifadeler bu iki kategoriden birine yerleştirilerek analiz edilmiştir. Bu analizler yapılırken bir sorun ister doğrudan teknik olarak tanımlansın isterse bir sorun ortaya çıkarması muhtemel davranış biçimleri ile anlatılsın her iki durumda da verilen bilginin doğru ya da yanlış olup olmadığına bakılmıştır. Örneğin bir öğretmen öğrenilmiş çaresizliği tanımlarken “*Olumsuz deneyimler sonucu başarısızlığı bir kader olarak görme*” gibi daha teknik bir tanım verebilir. Aynı öğretmen öğrenilmiş çaresizliği “*Öğrenilmiş çaresizliği yaşayan bir öğrenci başarısız olmaktan korkar, başarısız olacağına inandığı için çaba göstermez*” gibi bu sorunun ortaya çıkarması muhtemel davranış biçimleriyle de tanımlamış olabilir. Her iki bilgi türü de doğruluk ve yanlışlık açısından analize dahil edilmiştir. Bunun nedeni, öğretmenlerin öğrencileriyle ilgili sorun durumlarını daha çok sınıf yönetimini ilgilendiren pratik sonuçlardan ya da daha gözlenebilir, açık davranışsal ve duygusal bozukluk işaretlerinden hareketle saptayabileceklerinin varsayılmasıdır (Mertin ve Wasyluk, 1994). Analizlerde sorun durumlarına ilişkin tanımlamaların doğruluğu ve yanlışlığı ile ilgili karar verirken her bir sorun durumuyla ilgili detaylı bilgilerin yer aldığı kaynaklardan yararlanılmıştır (Ataman ve Kahveci, 2009; Brown, 2005; Burger, 2006; Ercan, Erdoğan, Tamar ve Aydın, 2001; Gündoğdu, 2001; Karaca, Tarih yok; Kılıççı, 2006; Korkmazlar Oral, 2001; Kurdoğlu, 2001; Öktem, 2010-a ve b; Özbey, 2004 ve 2011; Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1998; Özyürek, 2010; Robert, 1984; Rosenberg, 1979 ve 1965; Soykan Aysev, 2001; Swanson, 2001; Turgay, 2001; Yalaz, 2001; Yalın, Soykan Aysev, Kurdoğlu, Erden, Fidan ve Fidan, 2001).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yukarıda sıralanan sorun durumlarında öğrencilerine yardım etmek amacıyla gerçekleştirdikleri çözüm davranışlarının benzerliklerine dayalı olarak temalar ve kategoriler oluşturulmuştur. Bu çerçevede öğretmen çözüm davranışları olarak sekiz tema (*psikolojik destek verme, bilgi verme, manipülasyon, uygun öğretim tekniklerinin kullanılması, destek gruplarını harekete geçirme, işbirliği yapma, iletişim kurma ve çözümsüzlüğe inanma*) oluşturulmuştur. Bu temalardan psikolojik destek verme, manipülasyon ve destek gruplarını harekete geçirme temaları kendi içinde alt kategorilere ayrılmıştır. Bu tema ve kategorilere isim verilirken alanyazındaki kuram ve uygulamalardan yararlanılmıştır. Öğrenci sorunlarına ilişkin öğretmen çözüm davranışlarına dayalı olarak oluşturulan tema ve kategoriler

şu şekildedir:

1. Psikolojik Destek Verme: *İçgörü Kazandırma, Cesaretlendirme ve Güven Kazandırma, Motive Etme, Öz Saygısını Güçlendirme*

2. Bilgi Verme

3. Manipulasyon: *Öğrenciyi Doğrudan Davranışa Yönlendirme, Öğrenciyi Olumsuz Durumdan Uzak Tutma, Öğretmenin Kendi Davranışlarını Düzenlemesi*

4. Uygun Öğretim Tekniklerinin Kullanılması

5. Destek Gruplarını Harekete Geçirme: *Profesyonel Destek Sağlama* (1. Okul Rehber Öğretmeni, 2. Psikiyatrist, Psikolog vd.), *Sosyal Destek Sağlama* (1. Diğer Öğretmen Desteği, 2. Öğrenci Desteği), *Aile Desteğini Sağlama*

6. İşbirliği Yapma

7. İletişim Kurma

8. Çözumsuzlüğe İnanma

Yukarıda sıralanan temaların içeriği özetle şöyledir:

1. Psikolojik Destek Verme: Bu tema öğretmenin öğrenciyi içgörü kazandırarak, cesaretlendirip ve güven kazandırarak, motive ederek, öz saygısını güçlendirerek öğrencinin yaşamakta olduğu sorun durumunu çözmeye yardımcı olmak amacıyla yaptığı her türlü çözüm davranışını içermektedir.

2. Bilgi Verme: Bu tema öğretmenin öğrenciyi öğrencinin yaşamakta olduğu sorun durumu hakkında teknik bilgi aktararak (*örneğin, öğrenilmiş çaresizlik sorununu yaşayan bir öğrenciyi öğrenilmiş çaresizlik deneylerini anlatarak bu inancın nasıl oluştuğu hakkında bilgi vermek*) sorununu çözmeye yardımcı davranışını içermektedir.

3. Manipulasyon: Bu tema öğrencinin yaşamakta olduğu sorunun çözümünde katkı sağlayıcı doğru davranış alışkanlıklarını oluşturması ve geliştirmesi amacıyla öğretmenin öğrencisini yönlendirme davranışlarını (*örneğin, daha fazla kitap okuma, sosyal etkinliklere katılma, doğru ders çalışma tekniklerini uygulama vb.*); öğretmenin öğrencisini öğrencinin yaşamakta olduğu sorun durumunun çözümünü güçleştirici olumsuz durumlardan uzak tutma davranışlarını (*örneğin, dikkat eksikliği olan öğrenciyi cam kenarında ya da arka sıralarda oturtmamak gibi*) ve öğretmenin öğrencinin yaşadığı sorunun çözümüne katkı sağlayacak ya da sorunun çözümünü güçleştirmeyecek biçimde kendi davranış alışkanlıklarını düzenleme ve değiştirme davranışlarını (*örneğin öğrenciyi rencide edecek sözler söylememek, öğretmenin bir sorun durumu hakkındaki kendi bilgi düzeyini artırmak amacıyla bilgi kaynaklarından yararlanması, sabırlı ve anlayışlı olması vb.*) içermektedir.

4. Uygun Öğretim Tekniklerinin Kullanılması: Bu tema öğretmenin öğrencinin yaşamakta olduğu sorun durumunu çözmek amacıyla uygun öğretim tekniklerinden yararlanma davranışını içermektedir.

5. Destek Gruplarını Harekete Geçirme: Bu tema öğretmenin bir sorun durumunu yaşayan öğrenciye okul rehber öğretmeni, psikiyatrist, psikolog gibi profesyonellerin yardım etmesini sağlayacak yönlendirme davranışlarını; okuldaki diğer öğretmenlerin ya da okul arkadaşlarının sorun durumu yaşayan öğrencinin sorununa çözümüne yardım edecek biçimde destek vermelerini ya da verdikleri desteği artmalarını sağlayacak yönlendirme davranışlarını; öğrencinin ailesinin çocuklarına ilgili sorunun çözümü için destek vermelerini ya da verdikleri desteği artmalarını sağlayacak yönlendirme davranışlarını içermektedir.

6. İşbirliği Yapma: Bu tema öğretmenin bir sorun durumunu yaşayan öğrenciye yardım etmek amacıyla öğrenci ailesi, rehber öğretmen, diğer branş öğretmenleri, okul idaresi, öğrencinin sınıf arkadaşları gibi sorunun çözümünde taraf olabilecek kişilerin hepsinin ya da bir kısmının bir araya gelerek birlikte çözüm arama ve uygulamalarını sağlayacak yönlendirme davranışlarını içermektedir.

7. İletişim Kurma: Bu tema öğretmenin bir sorun durumunu yaşayan öğrenciye yardım etmek amacıyla öğrenci ile yüzyüze görüşmeler yapma, öğrencinin kendisine söylemek istediklerini etkili dinleme, öğrenciyle empati kurma ve onu rahatlatacak mesajlar verme davranışlarını içermektedir.

8. Çözumsuzlüğe İnanma: Bu tema öğretmenin bir sorun durumu yaşayan öğrenciye sorunun çözümünde yardım etmek amacıyla öğretmenin yapabileceği bir şey olmadığına inanmasını ve bu inancından dolayı bir şey yapmamasını içermektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda iç geçerlik “inandırıcılık” veri kaynakları ve araştırmacı çeşitliliğine gidilerek sağlanmaya çalışılmıştır (Cohen, Manion ve Morrison, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu amaçla çalışma grubu oluşturulurken öğretmenleri daha iyi temsil edebilmesi açısından hem ilköğretimde hem orta öğretimde görev yapan ve hem de olabildiğince farklı branşlardan öğretmenlerin araştırmaya katılması sağlanmıştır. Araştırmacı çeşitlemesi için de bu araştırmayla ilgisi olmayan; fakat nitel araştırma konusunda deneyimli üç ayrı araştırmacıdan nitel verilerin analizi ile ilgili çalışmalarını uzman gözüyle inceleyip araştırmacıya bu konudaki görüş ve önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Bu amaçla araştırmacı, diğer iki araştırmacıdan açık uçlu sorudan elde edilen öğretmen görüşlerine dair ham verileri ve bu verilerden oluşturduğu tema ve kategorilerin isabetliliğini şu ölçütleri dikkate alarak incelemelerini istemiştir: a) kategoriler mantıksal olarak belirlenmiş midir? b) kategoriler öğretmen görüşlerini temsil etmekte midir? c) kategoriler birbirini dışlamakta mıdır? d) kategoriler açık bir biçimde belirlenmiş midir?. Bu ölçütler ışığında nitel verilere dayalı tema ve kategorilerle ilgili olarak iki araştırmacıdan alınan geri bildirimler ile araştırmacının görüşleri arasında varsa görüş ayrılıkları üçüncü bir uzmana danışıl-

arak herkesin uzlaştığı biçimde çözümlenmiştir. Analiz sürecindeki araştırmacı çeşitliliği aynı zamanda araştırmanın iç güvenilirliğine “tutarlılığına” katkı sağlamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

3. Bulgular

3.1. Öğretmenlerin Bazı Öğrenci Sorunlarının Tanımı ve Çözümü Konusunda Bilgilerinin Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin hiperaktivite, düşük öz-saygı, sınav kaygısı, dikkat eksikliği ve konsantrasyon bozukluğu, güdülenme eksikliği, öğrenilmiş çaresizlik, öğrenme güçlüğü, özgüven eksikliği gibi öğrencilerin yaşayabileceği sorunların tanımı ve çözümü konusunda bilgilerinin olup olmadığına ilişkin bulgulara göre ilköğretim öğretmenlerinin ortalama olarak %11’i sorunların tanımı konusunda, %19’u da sorunların çözümü konusunda hiçbir fikri olmadığını belirtmiştir. Ortaöğretim öğretmenlerinin de %16’sı sorunların tanımı konusunda, %29’u da sorunların çözümü konusunda hiçbir fikri olmadığını belirtmiştir.

Bulgulara göre ilköğretim öğretmenlerinin tanımlama konusunda en fazla sıkıntı yaşadıkları ilk dört sorun sırasıyla şöyledir: Öğrenilmiş çaresizlik (%16), öğrenme güçlüğü (%13), hiperaktivite (%13) ve düşük öz-saygı (%10). Ortaöğretim öğretmenlerinin tanımlama konusunda en fazla sıkıntı yaşadıkları ilk dört sorun sırasıyla şöyledir: Öğrenilmiş çaresizlik (%16), düşük öz-saygı (%10), hiperaktivite (%13) ve özgüven eksikliği (%13).

Bulgulara göre ilköğretim öğretmenlerinin sorunlara çözüm üretme konusunda en fazla sıkıntı yaşadıkları ilk dört sorun sırasıyla şöyledir: Öğrenilmiş çaresizlik (%30), hiperaktivite (%27), sınav kaygısı (%22) ve öğrenme güçlüğü (%20). Ortaöğretim öğretmenlerinin sorunlara çözüm üretme konusunda en fazla sıkıntı yaşadıkları ilk dört sorun sırasıyla şöyledir: Düşük öz-saygı (%37), hiperaktivite (%34), öğrenme güçlüğü (%33) ve öğrenilmiş çaresizlik (%32).

Çalışma grubundaki tüm öğretmenler açısından genel bir değerlendirme yapıldığında, öğretmenlerin %13.25’inin sorunların tanımı konusunda hiçbir fikri olmadığı; öğretmenlerin %24’ünün de bu sorunların çözümü konusunda hiçbir fikri olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin tanımlama konusunda en fazla sıkıntı çektikleri sorunlar sırasıyla: öğrenilmiş çaresizlik (%20), düşük öz-saygı (%17), öğrenme güçlüğü (%12) ve sınav kaygısıdır (%12). Öğretmenlerin çözüm getirme konusunda en fazla sıkıntı çektikleri sorunlar sırasıyla: öğrenilmiş çaresizlik (%31), hiperaktivite (%30), düşük öz-saygı (%28) ve öğrenme güçlüğüdür (%27).

3.2. Öğretmenlerin Bazı Öğrenci Sorunlarını Tanımlama Durumlarına İlişkin Bulgular

Hiperaktivite, düşük öz-saygı, sınav kaygısı, dikkat eksikliği ve konsantrasyon bozukluğu, güdülenme eksikliği, öğrenilmiş çaresizlik, öğrenme güçlüğü, özgüven

eksikliği gibi öğrencilerin sıkça yaşayabileceği ve öğrenmelerini olumsuz etkileyen sorun durumlarının ne anlama geldiği konusundaki açık uçlu soruya bilgisi olduğunu düşünerek yanıt veren öğretmenlerden elde edilen veriler toplanan bilgilerin doğruluğu ve yanlışlığı itibarıyla yüzdelere dönüştürülerek içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu analiz sonuçları ilköğretim öğretmenleri, ortaöğretim öğretmenleri ve tüm öğretmenler için topluca olmak üzere üç grupta özetlenerek sunulmuştur.

İçerik analizi bu araştırma kapsamında ele alınan bazı öğrenci sorunlarının ne anlama geldiği konusundaki açık uçlu soruya bilgisi olduğunu düşünerek yanıt veren ilköğretim öğretmenlerinin yanıtlarının ortalama olarak yüksek oranda (%93) doğru bilgi içerdiğini göstermiştir. İlköğretim öğretmenlerinin hakkında en fazla yanlış bilgiye sahip oldukları sorun durumları sırasıyla şöyledir: Öğrenilmiş çaresizlik (%22), düşük öz-saygı (%15) ve dikkat eksikliği ve konsantrasyon bozukluğu (%7). İlköğretim öğretmenleri en az yanlış bilgiyi (%1) sınav kaygısı durumu için vermiştir.

İçerik analizi bu araştırma kapsamında ele alınan bazı öğrenci sorunlarının ne anlama geldiği konusundaki açık uçlu soruya bilgisi olduğunu düşünerek yanıt veren ortaöğretim öğretmenlerinin yanıtlarının da ortalama olarak yüksek oranda (%89) doğru bilgi içerdiğini göstermiştir. Ortaöğretim öğretmenlerinin hakkında en fazla yanlış bilgiye sahip oldukları sorun durumları sırasıyla şöyledir: Düşük öz-saygı (%33), öğrenme güçlüğü (%23) ve Öğrenilmiş çaresizlik (%11). Analizler ortaöğretim öğretmenlerinin sınav kaygısı durumu için verdikleri bilgilerin tamamının doğru olduğunu da göstermiştir.

Analizlere göre, hem ilköğretim öğretmenleri hem de orta öğretim öğretmenlerinin hakkında en yüksek oranda (neredeyse %100) doğru bilgiye sahip oldukları sorun durumu sınav kaygısıdır. Tüm öğretmenlerden elde edilen veriler bir arada analiz edildiğinde, öğretmenlerin hakkında en fazla yanlış bilgiye sahip oldukları sorun durumları sırasıyla şöyledir: Düşük öz-saygı (%24), Öğrenilmiş çaresizlik (%17) ve öğrenme güçlüğü (%15).

3.3. Öğretmenlerin Bazı Öğrenci Sorunlarına İlişkin Çözüm Davranışlarına Yönelik Bulgular

Hiperaktivite, düşük öz-saygı, sınav kaygısı, dikkat eksikliği ve konsantrasyon bozukluğu, güdülenme eksikliği, öğrenilmiş çaresizlik, öğrenme güçlüğü, özgüven eksikliği gibi öğrencilerin sıkça yaşayabileceği ve öğrenmelerini olumsuz etkileyen sorun durumlarında ne tür çözümlere başvurduklarına ilişkin açık uçlu soruya yanıt veren tüm öğretmenlerden elde edilen veriler her bir sorun durumu için ayrı ayrı olmak üzere; her bir çözüm kategorisinin önce sıklığı hesaplanıp sonra toplam görüş sayısı üzerinden yüzdelere dönüştürülerek içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu analiz sonuçları her bir sorun durumu için ayrı ayrı ve toplu değerlendirmeler biçiminde özetlenerek sunulmuştur.

İçerik analizi sonuçları öğretmenlerin hiperaktivite sorunu yaşayan öğrencileri-

nin bu sorunlarının çözümü için en çok destek gruplarını harekete geçirme (%54) ve manipülasyon (%32) kategorilerindeki çözümleri vurguladıklarını ortaya çıkarmıştır. Diğer kategorilerdeki çözümler %4 ve daha düşük oranlarda vurgulanmıştır.

“Uzman yardımına başvurur ya da çocuğu yönlendiririm.”

“Öğrencinin dikkatini çekecek ve enerjisini kontrollü biçimde harcamasına yardım edecek etkinlikler yaptırım.”

İçerik analizinde öğretmenlerin düşük öz-saygı sorunu yaşayan öğrencilerine yardım etmek amacıyla en çok psikolojik destek verme (%64), destek gruplarını harekete geçirme (%16) ve manipülasyon (%15) kategorilerindeki çözümleri vurguladıkları belirlenmiştir. Diğer kategorilerdeki çözümler %2 ve daha düşük oranlarda vurgulanmıştır.

“... öğrenciyle konuşarak ona kendi değerini hatırlatırım.”

“Rehber öğretmenden yardım alırım.”

“Öğrenciler üzerindeki kontrolümü onları strese sokmayacak düzeyde tutarım.”

Analizler öğretmenlerin sınav kaygısı sorunu yaşayan öğrencilerinin bu sorunlarının çözümü için en çok manipülasyon (%34), destek gruplarını harekete geçirme (%24), iletişim kurma (%21) ve psikolojik destek verme (%16) kategorilerindeki çözümleri vurguladıklarını göstermiştir. Diğer kategorilerdeki çözümler %2 ve daha düşük oranlarda vurgulanmıştır.

“Öğrencilere sınav kaygısı konusunda düzeylerine uygun yazılar ve karnetler okuturum.”

“Aile ile görüşerek, çocuklarını desteklemelerini isterim.”

“Öğrenci ile görüşerek öğrencime sınavların hayatın bir parçası olduğunu ya da başarı kadar başarısızlığın da doğal bir sonuç olduğunu söylerim.”

“Öğrenciye başaracağına olan inancımı ifade etme, ona güvendiğimi söyleme gibi davranışlarla öğrencinin özgüvenini artırmaya çalışırım.”

İçerik analizinde öğretmenlerin dikkat eksikliği ve konsantrasyon bozukluğu sorunu yaşayan öğrencilerine yardım etmek amacıyla en çok manipülasyon (%33), destek gruplarını harekete geçirme (%21), psikolojik destek verme (%19), işbirliği yapma (%13) ve uygun öğretim tekniklerinin kullanılması (%11) kategorilerindeki çözümleri vurguladıkları belirlenmiştir. Diğer kategorilerdeki çözümler %2 ve daha düşük oranlarda vurgulanmıştır.

“Derste ses tonunu etkili kullanarak dikkat çekmeye çalışırım.”

“Öğrenciyi bir uzmana yönlendiririm.”

“Öğrenciye ismiyle hitap ederek derse ilgisini artırırım.”

“Aile ile iletişime geçerek işbirliği içinde ortak çözüm ararım.”

“Bol tekrar yaptırım.”

Analizler öğretmenlerin güdülenme eksikliği sorunu yaşayan öğrencilerinin bu

sorunlarının çözümü için en çok psikolojik destek verme (%44), uygun öğretim tekniklerinin kullanılması (%17), iletişim kurma (%14), manipulasyon (%13) ve destek gruplarını harekete geçirme (%9) kategorilerindeki çözümleri vurguladıklarını göstermiştir. Diğer kategorilerdeki çözümler %2 ve daha düşük oranlarda vurgulanmıştır.

“Öğrencileri güdüleyecek güzel özlü sözleri tahtaya yazırım.”

“İlgi çekecek araştırma ödevleri veririm.”

“Öğrenciyle birebir görüşme yaparak güdülenme eksikliğine neden olan durumu saptamaya ve çözüm bulmaya çalışırım.”

“Öğrencinin güdülenmesinin önündeki engelleri anlamak ve onu daha fazla güdülemek için gerekli önerileri almak üzere uzmanlardan yardım alırım.”

“Diğer öğretmenlerle iletişime geç ve onların güdülenme sorunu olan öğrenciyle daha yakından ilgilenmelerini isterim.”

İçerik analizi sonuçları öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik sorunu yaşayan öğrencilerinin bu sorunlarının çözümü için en çok psikolojik destek verme (%36), iletişim kurma (%29), manipulasyon (%15) ve destek gruplarını harekete geçirme (%13) kategorilerindeki çözümleri vurguladıklarını ortaya çıkarmıştır. Diğer kategorilerdeki çözümler %1 oranında vurgulanmıştır.

“Öğrencinin kendi yeteneklerini keşfetmesine yardım ederim.”

“Öğrenci ile görüşerek başarısızlığın doğal bir sonuç olmadığını ve çaba ile değiştirilebilen bir sonuç olduğunu açıklarım.”

“Öğrenciye olumlu düşünme alışkanlığını kazandırmaya çalışırım.”

“Rehber öğretmenle görüşerek, öğrenciye yardım etmesini sağlarım.”

İçerik analizinde öğretmenlerin öğrenme güçlüğü sorunu yaşayan öğrencilerine yardım etmek amacıyla en çok uygun öğretim tekniklerinin kullanılması (%40), destek gruplarını harekete geçirme (%37), manipulasyon (%10) ve psikolojik destek verme (%8) kategorilerindeki çözümleri vurguladıkları belirlenmiştir. Diğer kategorilerdeki çözümler %3 ve daha düşük oranlarda vurgulanmıştır.

“Konuları basitten zora doğru işlerim.”

“Öğrenciyi bir uzmana yönlendiririm.”

“Öğrenciye dair detaylı gözlemler yaparak güçlük yaşadığı durumları tespit etmeye çalışırım.”

“Öğrencinin kendi öğrenme stilini bulmasına yardımcı olurum.”

Analizler öğretmenlerin özgüven eksikliği sorunu yaşayan öğrencilerinin bu sorunlarının çözümü için en çok psikolojik destek verme (%48), manipulasyon (%26), destek gruplarını harekete geçirme (%24) kategorilerindeki çözümleri vurguladıklarını göstermiştir. Diğer kategorilerdeki çözümler %2 ve daha düşük oranlarda vurgulanmıştır.

“Öğrenciye daha önceki başarılarını hatırlatarak, bir işi yapabileceğine inandırırım. Bir işi yapma konusunda yüreklendiririm.”

“Öğrenciyi sosyal etkinliklere yönlendiririm.”

“Öğrenciyi RAM’deki uzmanlara ya da psikologlara yönlendiririm.”

Her bir temadaki çözüm davranışlarının öğretmenler açısından önemsenme düzeyi hakkında fikir edinmek amacıyla, temalardaki görüş sayılarının toplam görüş sayısı içindeki yüzdeleri hesaplanmıştır. İçerik analizi sonuçlarına göre her bir temada yer alan görüş sayısının toplam görüş içindeki yüzdeleri şöyledir: Psikolojik destek verme (%31), destek gruplarını harekete geçirme (%23), manipülasyon (%22), uygun öğretim tekniklerinin kullanılması (%10), iletişimkurma (%9), işbirliği yapma (%3), bilgi verme (%1) ve çözümsüzlüğe inanma (%1).

İçerik analizi sonuçlarına bağlı olarak öğretmenlerin bazı öğrenci sorunlarına karşı geliştirdikleri çözüm davranışları içinde en çok başvurdukları belirlenen psikolojik destek verme temasındaki çözüm kategorilerinin vurgulanma sıralamasının belirlenmesi amacıyla her bir kategorideki çözümlerin vurgulanma sayısının bu temadaki toplam görüş sayısına bağlı yüzdeleri hesaplanmıştır. Analizler sonucunda psikolojik destek verme temasındaki alt çözümlerin vurgulanma yüzdelerinin şu sırada olduğu belirlenmiştir: Motive etme (%44), cesaretlendirme ve güven kazandırma (%38), öz-saygısını güçlendirme (%13) ve içgörü kazandırma (%5).

İçerik analizi sonuçlarına bağlı olarak öğretmenlerin bazı öğrenci sorunlarına karşı geliştirdikleri çözüm davranışları içinde ikinci sırada başvurdukları belirlenen destek gruplarını harekete geçirme temasındaki çözüm kategorilerinin vurgulanma sıralamasının belirlenmesi amacıyla her bir kategorideki çözümlerin vurgulanma sayısının bu temadaki toplam görüş sayısına bağlı yüzdeleri hesaplanmıştır. Analizler sonucunda destek gruplarını harekete geçirme temasındaki alt çözümlerin vurgulanma yüzdelerinin şu sırada olduğu belirlenmiştir: Profesyonel destek sağlama (%55), aile desteğini sağlama (%34) ve sosyal destek sağlama (%11). Profesyonel destek sağlama kategorisindeki görüşlerin %69’unu okul rehber öğretmenine yönlendirme, %31’ini de psikiyatrist, psikolog vd. yönlendirme alt çözüm davranışları oluşturmaktadır.

İçerik analizi sonuçlarına bağlı olarak öğretmenlerin bazı öğrenci sorunlarına karşı geliştirdikleri çözüm davranışları içinde üçüncü sırada başvurdukları belirlenen manipülasyon temasındaki çözüm kategorilerinin vurgulanma sıralamasının belirlenmesi amacıyla her bir kategorideki çözümlerin vurgulanma sayısının bu temadaki toplam görüş sayısına bağlı yüzdeleri hesaplanmıştır. Analizler sonucunda manipülasyon temasındaki alt çözümlerin vurgulanma yüzdelerinin şu sırada olduğu belirlenmiştir: Öğrenciyi doğrudan davranışa yönlendirme (%49), öğretmenin kendi davranışlarını düzenlemesi (%42) ve öğrenciyi olumsuz durumdan uzak tutma (%9). İçerik analizi sonuçları manipülasyon kategorisinde hiperaktivite, düşük öz-saygı, sınav kaygısı ve öğrenilmiş çaresizlik sorunlarında öğretmenlerin daha çok öğrenci davranışlarını manipüle etmeye çalıştıklarını; dikkat eksikliği ve konsantrasyon bozukluğu, özgüven eksikliği ve güdülenme eksikliği sorunlarında ise daha çok kendi davranışlarını manipüle etmeye çalıştıklarını göstermiştir.

İçerik analizi sonuçları öğretmenlerin bazı öğrenci sorunlarının çözümü konusunda verdikleri yanıtların içinde ders öğretmeni, aile, okul rehber öğretmeni, diğer öğretmenler, okul idaresi ve diğer öğrencilerden oluşan tarafların hepsini ya da bir kısmını içerek biçimde işbirliği yaparak çözüm arama davranışını oldukça az bir oranda (%3) vurguladıklarını göstermektedir. Sadece dikkat eksikliği ve konsantrasyon bozukluğu sorununda öğretmen çözüm davranışları içinde %13 oranında sorunun işbirliği yapılarak çözülmeye çalışıldığı vurgulanmıştır. Analizler öğretmenlerin verdikleri yanıtların içinde oranı %1'i geçmeyecek kadar küçük bir oranın öğrencilerin yaşadıkları sorunların çözümsüz olduğunu vurguladığını da ortaya çıkarmıştır.

4. Tartışma ve Öneriler

Öğretmenlerin hiperaktivite, düşük öz-saygı, sınav kaygısı, dikkat eksikliği ve konsantrasyon bozukluğu, güdülenme eksikliği, öğrenilmiş çaresizlik, öğrenme güçlüğü, özgüven eksikliği gibi öğrencilerin yaşayabileceği sorunların tanımı ve çözümü konusunda bilgilerinin olup olmadığına ilişkin bulgular bir arada değerlendirildiğinde, ortaöğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin genel olarak ilköğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerden daha fazla bir oranda öğrencilerin yaşadıkları bazı sorunların tanımı ve çözümü hakkında bilgileri olmadığını belirttikleri dikkati çekmektedir. Bu durumun ortaöğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin etkileşim içinde buldukları öğrencilerin yaşça ilköğretim öğrencilerinden daha büyük olmaları ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Ortaöğretim öğretmenleri bu düzeydeki öğrencilerin yaşayabileceği sorun durumlarının kendilerinden daha çok öğrencinin sorunu olduğunu düşünüyor olabilecekleri gibi; öğrencilerinin bu yaşa kadar çözülememiş sorun durumları konusunda kendilerinin zaten bir şey yapamayacağını düşünüyor oldukları için de daha ilgisiz davranıyor olabilirler.

İlk ve ortaöğretim öğretmenlerinin toplamı açısından bakıldığında, pek çok öğrenci sorunu açısından öğretmenlerin sorunların çözümleri konusunda hiçbir fikre sahip olmama oranlarının sorunların tanımlanması konusunda hiçbir fikre sahip olmama oranlarının iki katı olduğu görülmektedir. Analizler çalışma grubundaki tüm öğretmenlerin yaklaşık %15'inin sorunların tanımı konusunda; %25'inin de bu sorunların çözümü konusunda hiçbir fikri olmadığını ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler öğrencileriyle ilgili sorun durumlarını daha çok sınıf yönetimini ilgilendiren pratik sonuçlardan ya da daha gözlenebilir, açık davranışsal ve duygusal bozukluk işaretlerinden hareketle saptayabilirler (Mertin ve Wasyluk, 1994), ancak saptadıkları sorunların çözümü konusunda kendi eğitim birikimleri kadar kişisel çabaları da gereklidir. Bu noktada öğretmenlerin saptadıkları bazı öğrenci sorun durumlarının çözümü konusunda belki de bazen yeterince duyarlı davranmıyor olabildikleri söylenebilir. Altun, Ekiz ve Odabaşı'nın (2011) ve Erdur-Baker, Özmen ve Özmen'in (2011) bulguları bu yorumu desteklemektedir.

Literatüre dayalı olarak sınıflarda %9 ile %20 arasında değişen farklı oranlarda duygusal ya da davranışsal sorunlar sergileyen ya da sınıf ortamında öğrenmeyi en-

geliyici davranışlar sergileyen öğrencilerin olduğu (Coslin, 1997; Herrera ve Little, 2005; Ho ve Leung, 2002; Houghton, Wheldall ve Merrett, 1988; Kamphaus, Huberty, Distefano ve Petoskey, 1997; Leung ve Ho, 2001; Little, Hudson ve Wilks, 2000; Wheldall ve Merrett, 1989) ve öğretmenlerin sınıf içindeki zamanlarının azımsanmayacak bir kısmında bu öğrenci sorun durumlarıyla başa çıkmaya çalıştıkları (Hart, Wearing ve Conn, 1995; Houghton, Wheldall ve Merrett, 1988; Leung ve Ho, 2001; Little, 2005) düşünüldüğünde; bu araştırmada elde edilen öğretmenlerin yaklaşık %15'inin sorunların tanımı konusunda; %25'inin de bu sorunların çözümü konusunda hiçbir fikri olmadığı bulgusu öğretmenlerin bu konuda acilen desteklenmeleri gerektiğini düşündürmektedir. Çünkü literatür bu öğrenci sorun durumlarının onların şu anki öğrenme düzeylerini etkilediği gibi gelecekteki akademik ve sosyal gelişimlerine de zarar verebileğine işaret etmektedir (Beaman ve Wheldall, 1997; Little ve Hudson, 1998; Stornes ve Bru, 2011).

Bulgular hem ilköğretim öğretmenlerinin hem de ortaöğretim öğretmenlerinin tanımlamakta en fazla zorluk çektikleri ilk dört öğrenci sorun durumu arasında öğrenilmiş çaresizlik, hiperaktivite ve düşük öz-saygının; çözüm geliştirmekte en fazla zorlandıkları ilk dört öğrenci sorun durumu arasında da öğrenilmiş çaresizlik, hiperaktivite ve öğrenme güçlüğünün ortak biçimde yer aldığını göstermiştir. Ayrıca öğrenme güçlüğü ilköğretim öğretmenlerinin, özgüven eksikliği ortaöğretim öğretmenlerinin tanımlamakta zorluk çektikleri ilk dört sorun içinde yer alırken; sınav kaygısı ilköğretim öğretmenlerinin, düşük öz-saygı da ortaöğretim öğretmenlerinin çözüm üretmekte zorluk çektikleri ilk dört sorun içinde yer almaktadır. Tüm öğretmenlerden elde edilen verilere dayalı olarak öğretmenlerin hakkında en fazla yanlış bilgiye sahip oldukları sorun durumlarının düşük öz-saygı, öğrenilmiş çaresizlik ve öğrenme güçlüğü olduğu da belirlenmiştir. Bu bulgular bu araştırma kapsamında ele alınan tüm öğrenci sorun durumlarının tanımı, ortaya çıkardığı davranış örtüntüleri ve etkili çözüm stratejileri konusunda öğretmenlere hizmetiçi eğitim seminerleri verilmesinin oldukça yararlı olacağını düşündürmektedir.

Bulgular öğretmenlerin öğrenci sorun durumları konusundaki çözüm davranışlarının benzerlikler göstermekle birlikte, daha çok sorun durumlarına göre özelleştigiine işaret etmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin genel olarak en çok uyguladıklarını vurguladıkları dört çözüm içinde sırasıyla psikolojik destek verme, destek gruplarını harekete geçirme, manipulasyon ve uygun öğretim tekniklerinin kullanılması çözümlerinin olduğu da belirlenmiştir. Psikolojik destek verme temasında öğretmenlerin en fazla motive etme ve cesaretlendirip güven kazandırma çözümlerine; destek gruplarını harekete geçirme temasında rehber öğretmenler ağırlıklı olmak üzere profesyonel destek sağlama ve aile desteğini sağlama çözümlerine; manipulasyon temasında da öğrenciyi doğrudan davranışa yönlendirme ve öğretmenin kendi davranışlarını düzenlemesi çözümlerine en çok vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Erdur-Baker, Özmen ve Özmen'in (2011) araştırmasında öğretmenlerin bazı öğrenci sorunlarına çözüm olarak yüz yüze görüşme yapma, sınıf içi müdahale stratejileri, okul rehber öğretmenine ya

da diğer profesyonellere gönderme, aile ile işbirliği yapma, sorunu görmezden gelme ve cezalandırma tekniklerine başvurulduğu belirlenmiştir. Sorunu görmezden gelme ve cezalandırma haricindeki diğer çözümler bu çalışmada elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Sorunu görmezden gelme ve cezalandırma gibi davranışların bu çalışmada öğrenci sorun durumlarının tanımı ve çözümü konusunda hiçbir fikri olmadığını belirten öğretmenlerin kısmen başvurduğu türden davranışlar olabileceği akla gelmektedir. Bulgular öğretmenlerin soruna taraf olabilecek pek çok kişiyi içerek biçimde işbirliği yaparak çözüm bulmaya çalışma konusunda zayıf bir tutum geliştirdiklerine işaret etmektedir. Öğretmenlerin bu konuda desteklenmelerinin de yararlı olacağı düşünülmektedir.

5. Kaynaklar

1. Altun, T., Ekiz, D. ve Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin bir nitel araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 80-101.
2. Ataman, A. ve Kahveci, G. (2009). Öğrenme yetersizliği ya da özgül öğrenme güçlüğü. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş içinde* (s. 153-170). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
3. Beaman, R., & Wheldall, K. (1997). Teacher perceptions of troublesome classroom behaviour: A review of recent research. *Special Education Perspectives*, 6, 49–55.
4. Brown, T.E. (2005). *Dikkat eksikliği bozukluğu: Çocuklarda ve yetişkinlerde odaklanamayan zihin*. Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
5. Burger, J.M. (2006). *Kişilik: Psikoloji biliminin insan doğasına dair söyledikleri* (Çev. İ.D.E. Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları. (2004).
6. Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed), *Handbook of Research on Teaching* (3rd edn), (pp. 255-295). New York: Macmillan.
7. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London, UK: Routledge Falmer.
8. Conway, R. (2005). Encouraging positive interactions. In P. Foreman (Ed.), *Inclusion in action* (3rd ed., pp. 209–258). Southbank, Vic., Australia: Thomson Learning.
9. Coslin, P.G. (1997). Adolescents' judgements of the seriousness of disruptive behaviour at school and of the sanction appropriate for dealing with it. *Journal of Adolescence*, 20, 707–715.
10. Ercan, E.S., Erdoğan, İ., Tamar, M. ve Aydın, C. (2001). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı alan çocukların tedavisinde anne baba eğitiminin uygulanması. A. Soykan Aysev (Ed.), *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özgül öğrenme güçlüğü içinde* (s. 227-240). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
11. Erdur-Baker, Ö., Özmen, O. ve Özmen, H. (2011). Teachers' perspectives on psychological issues among their students. *İlköğretim Online*, 10(1), 197-205, 2011. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 5 Şubat 2011 tarihinde indirilmiştir.
12. Gündoğdu, B. (2001). Özgül öğrenme güçlüğüne yaklaşım. A. Soykan Aysev (Ed.), *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özgül öğrenme güçlüğü içinde* (s. 153-164). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

13. Haroun, R., & O'Hanlon, C. (1997). Teachers' perceptions of discipline problems in a Jordanian secondary school. *Pastoral Care in Education*, 15, 29–36. doi: 10.1111/1468-0122.00053.
14. Hart, P., Wearing, A., & Conn, M. (1995). Conventional wisdom is a poor predictor of the relationship between discipline policy, student misbehaviour and teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 27–48.
15. Herrera, M., & Little, E. (2005). Behaviour problems across home and kindergarten in an Australian sample. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 5, 77–90.
16. Ho, C., & Leung, J. (2002). Disruptive classroom behaviours of secondary and primary school students. *Educational Research Journal*, 17, 219–233.
17. Houghton, S., Wheldall, K., & Merrett, F. (1988). Classroom behaviour problems which secondary school teachers say they find most troublesome. *British Educational Research Journal*, 14, 297–312.
18. Infantino, J., & Little, E. (2005). Students' perceptions of classroom behaviour problems and the effectiveness of different disciplinary methods. *Educational Psychology*, 25, 491–508.
19. Jacob, A. (2005). Behaviour—whose choice? *Australasian Journal of Special Education*, 29(1), 4–20.
20. Kagan, D.M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65–90.
21. Kamphaus, R., Huberty, C., Distefano, C., & Petoskey, M. (1997). A typology of teacher-rated child behavior for a national US sample. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25, 453–463.
22. Karaca, S. (Tarih yok). *Dikkati bozuk hasarı çocuklar*. Eskişehir.
23. Kılıççı, Y. (2006). *Okulda ruh sağlığı* (5. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
24. Koppitz, E.M. (1982). Personality assessment in the schools. In C.R. Reynolds & T.B. Gutkin (Eds.), *The handbook of school psychology* (p. 273-295). New York: John Wiley & Sons, Inc.
25. Korkmazlar Oral, Ü. (2001). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özgül öğrenme bozukluğuna psiko-pedagojik yaklaşım. A. Soykan Aysev (Ed.), *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özgül öğrenme güçlüğü içinde* (s. 133-152). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
26. Kurdoğlu, F. (2001). Özgül öğrenme bozukluğu'nda tanı ve değerlendirme. A. Soykan Aysev (Ed.), *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özgül öğrenme güçlüğü içinde* (s. 43-56). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
27. Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. İstanbul: Bağlam yayıncılık.
28. Leung, J., & Ho, C. (2001). Disruptive behaviour perceived by Hong Kong primary school teachers. *Educational Research Journal*, 16, 223–237.
29. Little, E. (2005). Secondary school teachers' perceptions of students' problem behaviours. *Educational Psychology*, 25, 369–377.
30. Little, E., & Hudson, A. (1998). Conduct problems and treatment across home and school: A review of the literature. *Behaviour Change*, 15, 213–227.
31. Little, E., Hudson, A., & Wilks, R. (2000). Conduct problems across home and school. *Behaviour Change*, 17, 69–77.
32. Mertin, P., & Wasyluk, G. (1994). Behaviour problems in the school: Incidence and interpretation. *Australian Educational and Developmental Psychologist*, 11(2), 32–39.
33. Öktem, F. (2010-a). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB). A.G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 477-501). Ankara: Kök Yayıncılık.

34. Öktem, F. (2010-b). Özel gereksinimli çocukların özellikleri. B. Sucuoğlu ve T. Kargın (Ed.), *İlköğretim'de kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler içinde* (s. 75-122). Ankara: Kök Yayıncılık.
35. Özbey, Ç. (2004). *Çocuk sorunlarına yapıcı çözümler: Aşağılık kompleksinden hiperaktiviteye, sosyal fobilerden otizme kadar çocuk sorunları ve ailelerin alması gereken önlemler*. İstanbul: İnkılap.
36. Özbey, Ç. (2011). *Özel eğitimde terapi ve tedaviler*. İstanbul: Kilim Matbaası San.Tic.Ltd.Şti.
37. Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (1998). *Özel eğitime muhtaç çocuklar: Özel eğitime giriş* (10. baskı). Ankara: Karatepe Yayınları.
38. Özyürek, M. (2010). Öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitimi. A.G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 315-336). Ankara: Kök Yayıncılık.
39. Poulou, M., & Norwich, B. (2000). Teachers' perceptions of students with emotional and behavioural difficulties: Severity and prevalence. *European Journal of Special Needs Education*, 15(2), 171–187.
40. Robert, A. (1984). *The ultimate secrets of total self-confidence*. New York: Berkley Books.
41. Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. New Jersey: Princeton University Press.
42. Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
43. Soykan Aysev, A. (2001). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda tanı ve değerlendirme. A. Soykan Aysev (Ed.), *Dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu ve özgül öğrenme güçlüğü içinde* (s. 1-6). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
44. Stephenson, J., Linfoot, K., & Martin, A. (2000). Behaviours of concern to teachers in the early years of school. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47, 225–235.
45. Stormes, T., & Bru, E. (2011). Perceived motivational climates and self-reported emotional and behavioural problems among Norwegian secondary school students. *School Psychology International*, 32(4) 425–438.
46. Swanson, J.M. (2001). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun değerlendirilmesi ve sağaltımı. A. Soykan Aysev (Ed.), *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özgül öğrenme güçlüğü içinde* (s. 103-110). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
47. Turgay, A. (2001). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu'nda yaşam boyu değişim. A. Soykan Aysev (Ed.), *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özgül öğrenme güçlüğü içinde* (s. 111-132). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
48. Wheldall, K., & Merrett, F. (1989). *Positive teaching in the secondary school*. London: Paul Chapman Publishing.
49. Yalaz, K. (2001). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu'nun çocuk nörolojisinde değerlendirilmesi ve tanı yöntemleri. A. Soykan Aysev (Ed.), *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özgül öğrenme güçlüğü içinde* (s. 17-22). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
50. Yalın, A., Soykan Aysev, A., Kurdoğlu, F., Erden, G., Fidan, K. ve Fidan, G. (2001). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda tedavide çoklu yaklaşım konulu panel. A. Soykan Aysev (Ed.), *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özgül öğrenme güçlüğü içinde* (s. 185-199). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
51. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (2. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş.

52. Zigler, E., Kagan, S.L., & Muenchow, S. (1982). Preventive intervention in the schools. In C.R. Reynolds & T.B. Gutkin (Eds.), *The handbook of school psychology* (p. 774-795). New York: John Wiley & Sons, Inc.

EXTENDED ABSTRACT

Teachers have opportunities to interact and observe student behaviors and their personalities. In their interaction with students in the classroom, teachers have the opportunity to make observations about students' behaviors and personality and to get to know them. In this way, teachers know more about students than the school's guidance teacher may. It is essential that teachers be equipped with the necessary knowledge and skills particularly about the problem situations which are likely to confront students and affect their learning. This is because it is teachers who are supposed to deal with students in classroom environment and carry out the suggestions of guidance teachers or some other experts (Koppitz, 1982).

One of the most important tasks of schools is to help all students learn (Zigler, Kagan and Muenchow, 1982). However, some research findings suggest that at schools students' concentration in school studies is decreasing more and more (Jacob, 2005). This is because students' emotional and behavioral problems disrupt their concentration in school and significantly affect their level of learning (Beaman and Wheldall, 1997; Little and Hudson, 1998; Stornes and Bru, 2011). For this reason, some problem situations that students may experience concern and affect not only themselves but also teachers (Stornes and Bru, 2011).

Mertin and Wasyluk (1994) state that the proportion of children with behavioral or emotional problems in the general population is usually regarded to be around 10%. Research suggests that teachers think that among their students, 9%-20% exhibit emotional or behavioral problems or display disruptive behaviors in the classroom (Coslin, 1997; Herrera and Little, 2005; Ho and Leung, 2002; Houghton, Wheldall and Merrett, 1988; Kamphaus, Huberty, Distefano and Petoskey, 1997; Leung and Ho, 2001; Little, Hudson and Wilks, 2000; Wheldall and Merrett, 1989).

The purpose of this study is to determine teacher knowledge and behaviors on the definition and possible solution regarding student problems such as hyperactivity, low self-esteem, exam anxiety, lack of attention and concentration disorder, lack of motivation, learned helplessness, learning disability, lack of self-confidence.

Study group included 200 teachers from different subject areas who work in 16 elementary and secondary schools in Eskişehir. Among the teachers in the study, 91 (45.5%) were primary school teachers and 109 (54.4%) were secondary school teachers; 120 were female and (60%) and 80 (40%) were male; 16 (8%) held associate degrees, 140 (70%) bachelor's degrees, 27 (13.5%) held master's and doctoral degrees, and 17 (8.5%) were doing their master's degrees.

Data were collected using two separate data collection forms prepared by the re-

searcher. The questions in these forms, which investigated the primary and secondary school teachers' knowledge and solution suggestions about the student problems affecting learning negatively, were open-ended questions. The teachers were divided into two groups. The first group was given the form investigating their knowledge and solution suggestions about Lack of Attention and Concentration Disorder, Exam Anxiety, Learning Disability, and Low Self-esteem. The second group was given the form investigating their knowledge and solution suggestions about Lack of Motivation, Learned Helplessness, Hyperactivity, and Lack of Self-confidence.

Data were analyzed with content analysis, one of the qualitative research methods. Analyses indicated that 13.25 % of teachers on the definition of problems and 24 % of them did not have any ideas on how to solve those problems. Findings were presented separately for each one of problem area as well as overall evaluations on them were completed.

According to the findings, in general, primary school teachers indicated that they did not have any knowledge of the identifying and solution of some student problems by a higher percentage than secondary school teachers. The literature suggests that in classes 9%-20% of students exhibit emotional or behavioral problems or display disruptive behaviors in classroom environment (Coslin, 1997; Herrera and Little, 2005; Ho and Leung, 2002; Houghton, Wheldall and Merrett, 1988; Kamphaus, Huberty, Distefano and Petoskey, 1997; Leung and Ho, 2001; Little, Hudson and Wilks, 2000; Wheldall and Merrett, 1989) and teachers spend a considerable part of their teaching time to deal with these student problem situations (Hart, Wearing and Conn, 1995; Houghton, Wheldall and Merrett, 1988; Leung and Ho, 2001; Little, 2005). The findings of this study also suggest that teachers urgently need to be supported regarding this issue.

The findings also demonstrated that among the first four student problem situations which both the primary and secondary school teachers had difficulty identifying most were learned helplessness, hyperactivity, and low self-esteem and among the first four student problem situations which they had difficulty suggesting a solution to were learned helplessness, hyperactivity, and learning disability. In addition, while the primary school teachers and secondary school teachers listed learning disability and lack of self-confidence respectively among the first four problems they had difficulty identifying, the primary school teachers and secondary school teachers listed exam anxiety and low self-esteem respectively among the first four problems they had difficulty suggesting a solution to.

Finally, the findings indicate that the teachers' solution behaviors about student problem situations were similar but the teachers' behaviors tended to vary in relation to problem situations. On the other hand, the four solutions which the teachers stated that they carried out most in general were respectively providing psychological support, activating support groups, manipulation, and using appropriate instructional techniques.