

148075

**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÖĞRETMENLERDE YAŞANAN TÜKENMİŞLİK  
SENDROMUNUN SINIF YÖNETİMİ SORUNLARINI  
ÇÖZME BECERİSİNE ETKİSİ**

**Seçil CANPOLAT**

**SBE Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında Hazırlanan**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**


148075

**Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Sema KARAKELLE**

**İSTANBUL, 2004**

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: .....

Prof. Dr. Münire Erden

Üye: .....

Yrd. Doç. Dr. Sema Karakelle (Danışman)

Üye: .....

Yrd. Doç. Dr. Seval Fer

.../.../2004

## İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	i
TABLolar LİSTESİ .....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT .....	vii
1.GİRİŞ.....	1
1.1. Sınıf Yönetim Modelleri .....	4
1.1.1.Tepkisel Model .....	5
1.1.2. Önlensel Model.....	5
1.1.3.Gelişimsel Model.....	6
1.1.4.Bütünsel Model.....	6
1.2 Etkili Sınıf Yönetimi İçin Gerekli Bilgiler .....	8
1.2.1. Etkili İnsan İlişkileri .....	8
1.2.1.1.Sınıf Ortamı .....	8
1.2.1.2. Olumlu Öğretmen – Öğrenci İlişkisi .....	8
1.2.1.3. Öğrencilerle Etkili İletişim Kurma Becerileri .....	9
1.2.1.3.1. Ben Dilini Kullanmak .....	9
1.2.1.3.2. Geribildirim Verme Becerisi.....	10
1.2.1.3.3.. Alma ( Dinleme ) Becerileri.....	10
1.2.2. Olumlu Öğretim Ortamı .....	11
1.2.2.1. Öğretim Yönetimi.....	11
1.2.2.2. Öğrencilerin Gütülenmesi .....	14
1.2.2.3. Sınıf Kuralları.....	15
1.2.2.4. Sınıfta Fiziksel Ortam .....	16
1.3.Olumsuz Davranışların Önlenmesi .....	16
1.3.1.Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Etmenler.....	16
1.3.1.1.Sınıf Dışı Etmenler .....	16
1.3.1.2. Sınıf İçi Etmenler .....	17
1.3.2. Bir Davranışı İstenmeyen Yapan Özellikler.....	19
1.3.3.Olumsuz Öğrenci Davranışının Sınıflandırılması .....	19
1.3.4. İstenmeyen Davranışların Nedenleri .....	21
1.3.4.1. Toplumsal nedenler .....	21
1.3.4.2. Sınıfın Yapısından Kaynaklanan Nedenler .....	22
1.3.4.3. Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler.....	22
1.3.4.4. Eğitim Programı ve Öğretim Yöntemlerinden Kaynaklanan Nedenler .....	23
1.3.4.5. Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler .....	24
1.4. Olumsuz Davranışların Durdurulması ve Değiştirilmesi.....	25
1.4.1. Olumsuz Davranışların Durdurulması.....	25
1.4.1.1. Sözel Olmayan Tepkiler .....	25
1.4.1.2. Sözel Tepkiler.....	26
1.4.1.3. Durum Değiştirilmesi .....	28
1.4.2.Olumsuz Davranışların Değiştirilmesi .....	29
1.4.2.1 Davranış Değiştirmenin İlkeleri : .....	29
1.4.2.1.1. Simgesel Pekiştirme.....	30
1.4.2.1.2. Sözleşme Yapma.....	31
1.4.2.1.3.Kendini İzleme ( Davranışı Değerlendirme).....	31
1.5. Ödül ve Ceza.....	32

1.5.1. Ödül Vermenin Yararları.....	34
1.6. Araştırmanın Önemi.....	38
1.7. Problem.....	40
1.8. Alt Problemler.....	40
1.9.Sayıltı.....	41
1.10. Sınırlılıklar.....	41
BÖLÜM II.....	42
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	42
3. YÖNTEM.....	46
3.1. Araştırmanın Modeli.....	46
3.2. Araştırmanın Yürütüldüğü Grup.....	47
3.3. Veri Toplama Araçları.....	48
3.3.1.Maslach Tükenmişlik Ölçeği (Ek- 1).....	48
3.3.1.1.Maslach Tükenmişlik Envanterinin Geçerliliği.....	48
3.3.1.2. Maslach Tükenmişlik Envanterinin Güvenilirliği.....	49
3.3.1.3.Maslach Tükenmişlik Envanterinin Puanlanması:.....	50
3.3.2.Kişisel Bilgi Formu (Ek:2).....	50
3.3.3.Görüşmeler (Ek:3).....	50
3.4. Verilerin Toplanması.....	51
3.5. Verilerin Analizi.....	51
4. BULGULAR VE YORUM.....	53
4.1.Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim branş öğretmenlerinin öğrenci ile ilişkileri nasıldır ?.....	53
4.2.Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim branş öğretmenleri öğretim sürecini nasıl düzenlemektedir ?.....	57
4.3.Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim branş öğretmenlerinin olumlu öğrenci davranışlarına yaklaşım biçimleri nasıldır ?.....	62
4.4. Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim branş öğretmenleri bazı sınıf sorunlarına nasıl yaklaşmaktadırlar ?.....	65
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	73
5.1. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	74
5.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	74
KAYNAKÇA.....	75
EKLER.....	80
Ek 1 Yönerge.....	80
Ek 2 Kişisel Bilgi Formu.....	81
Ek 3 Maslach Tükenmişlik Ölçeği.....	82
Ek 4 Görüşme Soruları.....	83

## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Sosyo- Demografik Özelliklerin Dağılımları.....	47
Tablo 4.1. Öğretmenlerin Öğrencilerini Bireysel Olarak Tanımlarına İlişkin Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	53
Tablo 4.2 Öğretmenlerin Öğrencileriyle Arkadaşça İlişkileri Olup Olmadığına İlişkin Cevaplarının Dağılımı .....	54
Tablo 4.3 Öğretmenlerin Ders Dışında Öğrencilerle Vakit Geçirip Geçirmediğine İlişkin Cevapların Dağılımı .....	55
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Derste Güncel Olaylardan Söz etme Durumlarının Dağılımı...	56
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Ders Hazırlığı Yapma Durumlarının Dağılımı .....	58
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Ders Planı Yapmanın Gerekliliği Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı .....	59
Tablo 4.7. Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Dağılımı .....	60
Tablo 4.8. Öğretmenlerin Öğretim Teknolojilerinden Yararlanma Durumlarının Dağılımı .....	61
Tablo 4.9. Öğretmenlerin Olumlu Davranışlara Tepkilerinin Dağılımı.....	62
Tablo 4.10. Öğretmenlerin Olumlu Bir Öğrenci Davranışı için Tercih Ettikleri Ödül Türleri .....	63
Tablo 4.11.Öğretmenlerin 1.Sorun Durumda Karşısındaki Müdahale Biçimlerinin Dağılımı .....	65
Tablo 4.12. Öğretmenlerin 2.Sorun Durumda Karşısındaki Müdahale Biçimlerinin Dağılımı .....	67
Tablo 4.13. Öğretmenlerin 3. Sorun Durum Karşısındaki Müdahale Biçimlerinin Dağılımı .....	69
Tablo 4.14. Öğretmenlerin Küçültücü Sözcükler Kullanıp Kullanmadıklarına İlişkin Verdikleri Cevapların Dağılımı .....	70
Tablo 4.15. Öğretmenlerin Öğrencilerin Olumsuz Davranışlarının Nedenleri Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı.....	71

## ÖNSÖZ

Bu araştırma, ilköğretim okullarında çalışan branş öğretmenlerinin yaşadıkları tükenmişlik sendromu ile sınıf yönetim sorunlarını çözme becerileri arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya çıkarma amacını gütmektedir.

Tezimin oluşmasında bana yardımcı olan değerli danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Sema Karakelle'ye, istatistiksel işlemlerde yardımını esirgemeyen Uzm. Fahriye Uysal'a, her an yanımda olan ve desteğini sürdüren eşim Cevdet Canpolat'a, çalışmam için beni yüreklendiren ve kızıma yokluğumu hissettirmeyen annem, babam ve kardeşime teşekkür ederim. Ayrıca uygulamaya katılan meslektaşlarıma da teşekkürü bir borç bilirim.

SEÇİL CANPOLAT



## ÖZET

Bu araştırmada, tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim branş öğretmenlerinin sınıf yönetim sorunlarını nasıl ele aldıkları incelenmiştir.

Araştırma kapsamına giren bireyler , Antalya ili sınırları içindeki ilköğretim okullarında 2002-2003 eğitim öğretim yılında branş öğretmeni olarak görevini yürüten 100 öğretmen arasından tükenmişlik düzeyi yüksek olarak belirlenen 25 kişiden olmaktadır.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri “Maslach Tükenmişlik Envanteri” (Maslach , 1981) ile ölçülmüştür. Bireylerin özlük niteliklerini belirlemek için kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Sınıf yönetim becerilerini betimlemek amacıyla da yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır.

Tükenmişlik düzeyleri yüksek çıkan öğretmenlerin görüşmeler sonucu verdikleri yanıtlar, öğretmen öğrenci ilişkileri, öğretim sürecinin düzenlenmesi, olumlu öğrenci davranışlarına ve sınıf sorunlarına yaklaşım biçimleri şeklindeki bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçları şu şekilde özetlenebilir;

1. Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim branş öğretmenleri öğrenciler ile iyi ilişkiler kuramamaktadır.
2. Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim branş öğretmenleri öğretim sürecini düzenlerken olumlu öğretim ortamı yaratamamakta, öğretimi daha etkili hale getirememektedir.
3. Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim branş öğretmenleri olumlu öğrenci davranışlarına ödüllendirerek yaklaşmakta ancak ödüllendirirken etkinlik pekiştirenleri, sosyal ve maddi pekiştirenleri çok az kullanmakta ve öğrencileri not ile ödüllendirmeyi tercih etmektedir.
4. Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim branş öğretmenleri sınıf içindeki olumsuz öğrenci davranışlarının nedenlerini ailevi sebepler ya da yaş dönemi özellikleri gibi kendi kontrolleri dışında bir neden ile açıklamaktadırlar.

5. Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim branş öğretmenleri sınıf içindeki sorun durumlarda olumsuz davranışı engellemek için bağırmayı, kızmayı ve küçük düşürmeyi tercih etmektedir.





## ABSTRACT

In this research, it has been examined how the elementary and secondary branch teachers whose level of burnout is high handled the class management problems.

The individuals involving in this research consist of 25 people having a high level of burnout out of 100 teachers who work at elementary and secondary schools within the borders of Antalya between 2002-2003.

The teachers level of exhaustion has been evaluated according to the 'Maslach Burnout Inventory' (Maslach, 1981). In order to get the individuals characteristic features, a personal information form was used. In order to describe the management skills, the half structural interview technique was applied.

Findings in the form of the answers given at the end of the interview by teachers whose levels of burnout are high, teacher – student relationships, the arrangement of education process, the types of approaches towards positive student behaviours and problematic situations have been taken.

The results can be summed up as follows;

1. The teachers whose level of burnout is high, cannot form good relationships with the students.
2. The teachers whose level of burnout is high, cannot create positive classroom atmosphere and cannot make the instruction more effective while they are planning the instruction process.
3. The teachers whose level of burnout is high, uses rewards for positive student behaviors, but they rarely use social reinforcers, instead they prefer using grades.
4. The teachers whose level of burnout is high, believe that the negative behaviors in the classroom are due to parental age specific reasons, that are out of control of the teachers.
5. The teachers whose level of burnout is high, prefer shouting at the students to prevent discipline problems.

# BÖLÜM I

## 1.GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz üçüncü bin yılda çağın hızlı gelişim ve değişimine ayak uydurabilecek nitelikli insan gücü yetiştirmek zorunlu hale gelmiştir. Günümüzde, bilgiye ulaşabilen, sorunları çözebilen bireylerle gelişime ayak uydurulabilir. Gelişim için ise eğitilmiş bir topluma gereksinim vardır.

Etkili okul, okul geliştirme ve öğretimin etkililiğine ilişkin araştırmalar, okulun etkililiği ile öğretmen ve sınıf etkililiği arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Okul etkililiği, öğretmen ve sınıf etkililiğinin ötesinde uygun bir öğretim ortamı ve okul kültürü sağlamayı gerektirse de, bir okulun etkili olmasının merkezinde, öğretmen ve sınıf etkililiği bulunur. Okul etkililiğinde bu denli önemli bir yer tutan sınıf etkililiği, başarılı bir sınıf yönetimine bağlıdır (Balay, 2003).

Eğitmciler, sınıf yönetiminin farklı boyutlarını ön plana çıkararak bazı tanımlamalar yapmışlardır. Erden, bu boyutları ele alarak sınıf yönetimini en kapsamlı biçimde, “sınıfta hedefler doğrultusunda öğretim ve öğrenmenin meydana gelmesi için, öğretmenin öğrenme çevresi ve öğrenci davranışlarını düzenlemesi, kontrol etmesi ve değiştirilmesiyle ilgili teknik ve etkinlikler bütünü” olarak tanımlar (Erden, 2001).

Sınıf, eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir alandır. Yıllık öğrenim süresinin büyük bir bölümü sınıfta geçerken, eğitimin asıl hedefi olan davranış yaratılması burada gerçekleşmektedir. Sınıf, öğretmen, öğrenci, program ve kaynaklar gibi kavramları içine almaktadır (Başar, 1994).

Sınıfta bulunan öğrenciler farklı geçmiş yaşantılara, farklı kişilik yapılarına, farklı ilgi ve yeteneklere sahip olarak heterojen bir yapı oluştururlar. Bu heterojen yapı, sınıfta meydana getirilen öğrenme öğretme faaliyetleri sırasında farklı davranışların meydana gelmesine ve farklı görüntülerin ortaya çıkmasına yol açabilir. Bazı öğrenciler öğretmeni dinlerken, bazıları defterine not tutabilir, bazıları derse katılırken, bazıları istenmeyen davranışlarda bulunabilirler. Bazı öğrenciler derste öğretilenleri ilginç ve önemli bulurken bazıları önemsiz ve sıkıcı bulabilir ve davranışlarıyla bunları belli edebilirler.

Etkili öğretmenler bu davranışların nedenlerini bilgi ve tecrübelerine dayanarak veya empatik düşünerek tahmin edebilir, bu davranışları sınıfın sosyal ve duygusal ortamı içinde olumluya dönüştürmek için çaba gösterir ve öğrenme öğretme faaliyetlerinde ve sınıfın ilişki sisteminde bir çok değişiklik yapabilir. Bazı öğretmenler ise, ya istenmeyen davranışların farkına varmaz ya da çözüm getirmeyen gereksiz müdahalelerle problemin büyümesine yol açabilir (Öztürk, 2002).

Sınıfın iyi yönetilmesi, eğitimde başarılı olmak için ilk adım olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle öğretmenin liderlik rolü ön plana çıkmakta ve grup dinamiklerini bilmesi önem kazanmaktadır. Bu bağlamda yönetim ile öğretim birbiriyle bağlantılı olmaktadır. Bir bakıma sınıf yönetiminde başarılı olanlar genellikle iyi öğretmen özelliklerini taşımaktadırlar. Burada öğretmenlerin eğiticilik özelliği kadar yöneticilik özelliklerinin de geliştirilmesi önem kazanmaktadır (Demirel, 2002).

Öğretmen, öğrencinin gözünde modern dünyanın ve çağdaş değerlerin temsilcisidir. Bu durum özellikle ilköğretim çağındaki öğrenciler için geçerlidir. Ancak öğretmenlik rolüne dönük bu tür yüksek beklentilerin, ileri öğretim kademelerinde de sürmesi, daha çok öğretmenlerin göstereceği performansa bağlıdır. Çünkü öğrenci giderek seçici ve eleştirel bir kişilik yapısı geliştirerek, öğretmenin idealize ettiği öğretmen modeline ne ölçüde uygun düştüğünü sorgulamaya başlar. ( Aydın, 2000) Dolayısıyla öğretmen, mesleğine yönelik olarak bir anlamda hazır bulduğu saygınlık ve örnek insan olma imajını korumak zorundadır. Bu amaçla öğretmen, düşünsel ve duygusal yönden sürekli evrimleşmelidir (Aydın, 2000).

Sınıf yönetimi, öğretmenlik mesleğinin ayrılmaz bir parçası olarak düşünülmelidir. Öğretmen, öğrencilerde istendik davranış değişikliği meydana getirmenin yanı sıra, öğrencinin sınıf içi etkinliklerini ve öğretim materyallerini düzenleme, öğretimi engelleyici etmenleri ortadan kaldırma, istenmeyen davranışları önleme, durdurma ve değiştirme gibi görevleri de üstlenmektedir.

Sınıf yönetimi çok boyutlu bir süreçtir ve tek bir tanımı yoktur. Eğitimciler tarafından yapılan farklı tanımlara şöyle yer verilebilir;

### Sınıf yönetimi:

- Sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir. Eğitim programının hazırlanması, kaynak ve işlemlerin organizasyonu, çevrenin maksimum verim için düzenlenmesi, öğrencilerdeki gelişimin izlenmesi, olası sorunların engellenmesidir ( Lemlech,1988).
- Olumlu ve verimli öğrenme ortamını sağlamak amacıyla kullanılan tekniklerdir (Wolfolk, 1995).
- Sınıf içi etkinliklerin düzgün olarak yönetilmesini sağlama ve sınıftaki kasintileri en aza indirme tekniklerini içerir ( Seifert , 1991).
- Sınıftaki kaynakların , insanların, zamanın yönetimidir ( Haigh, 1990).
- Öğretme ve öğrenmenin meydana geldiği bir çevre yaratmak ve bu çevreyi korumak için gerekli işlemler ve önermelerdir ( Duke,1987) (Bulunduğu kaynak : Erden, 2001).
- Önceden belirlenmiş eğitimsel amaç ve görevlerin başarılması için yetkinin öğrencilerle demokratik paylaşımıdır (Weston, 1997).
- Öğretmenin , öğrencilerin , sınıf alanını , zamanı ve araç- gereçleri düzenleyerek öğrenme ve öğretimin gerçekleşmesini sağlamadır ( Bauer, 2001).
- Öğrencilere öğretmen tarafından verilen görevlerin yerine getirilmesi için yapılan etkinliklerin tümüdür ( Wragg, 1995) (Bulunduğu kaynak : Balay, 2003).
- Sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir; içinde, öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulması için gerekli olanak ve süreçlerin , öğrenme düzeninin , ortamın kuralların sağlanması ve sürdürülmesidir ( Başar, 2001).
- Dersin amaçlarının öğrenciye kazandırılması için , ders ve derslikle ilgili düzenlemelerin gerçekleştirilmesi , dersin amaçları doğrultusunda iletişim kurularak ,öğrenci davranışlarının denetimi ve yönlendirilmesidir (Özyürek , 2001).
- Öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması ve etkinliklere öğrencinin katılımının sağlanmasıdır ( Başar, 2001).

Bu tanımlardan hareketle sınıf yönetimi: etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacak şekilde, sınıf etkinliklerinin öğrencilerle birlikte, öğrenciler için yönetilmesi olarak kullanılabilir ( Balay , 2003).

Etkili bir sınıf yönetiminde öğrenci davranışı güç ve zorlama ile değil, öğrencilere kendi öğrenme ortamlarını kontrol etmelerini ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğretmekle düzenlenmektedir. Sınıf yönetimi öğrencilerin sorumluluk bilincinin geliştirilmesinde, kendilerini değerlendirme, kontrol etme ve bireysel kontrolü içselleştirmelerinde bir araç olarak görülmelidir ( Karip , 2002).

Sınıf yönetiminin temel amacı olumlu, verimli öğrenme çevresi oluşturarak, öğrencilerin öğretim hedeflerine ulaşmalarını sağlamaktır. Bu amaca ulaşmak için etkili sınıf yönetimi, zamanın etkili kullanılmasını, sınıf yaşamının düzenli biçimde yürütülmesini ve öğrencilerin kendi kendilerini yönetmelerini sağlamaktadır ( Erden , 2001).

Sınıf ortamında, disiplin sözcüğü öğretmenin sınıftaki olumsuz davranışları kontrol etme yollarını ifade etmektedir. Disiplin kavramının içinde, çeşitli cezalar , davranış değiştirme programları ve sınıf yönetimi uygulamaları bulunmaktadır. Diğer bir deyişle disiplin yaklaşımında sınıf ortamını bozan tek etmen olumsuz öğrenci davranışlarıdır ve sınıfı kontrol etmenin tek yolu olumsuz öğrenci davranışlarını engellemektir ( Erden, 2001).

Sınıf yönetimi , sınıfta öğrenmeye uygun bir ortam oluşturulmasını , fiziksel düzenlemeleri, öğretimin akışının ve zamanın yönetimini, sınıf ortamında ilişkilerin belirli kurallar çerçevesinde düzenlenmesini, iletişimin düzenlenmesini ve öğrenci motivasyonunun sağlanmasını içermektedir. Sınıf yönetimi, düzenli ve güvenli bir öğrenme ortamını oluşturan öğretmen davranışları ve sınıf düzeni organizasyonu ile ilgili tüm etkenlerin örgütlenmesi biçiminde de düşünülebilirken; disiplin ortamın düzen ve güvenliğini ya da öğrenmeyi olumsuz etkileyen, engelleyen öğrenci davranışlarına öğretmenin gösterdiği tepki ve eylemleri içermektedir ( Karip , 2002).

### **1.1. Sınıf Yönetim Modelleri**

Başar ( 2001)'a göre eğitim alanındaki gelişmeler, toplumsal gelişmelerle birlikte sınıf yönetim modellerini , baskıcı olandan demokratik olana, şekil yönelimliden amaç yönelimliye ve öğretmen ağırlıklıdan öğrenci ağırlıklıya yönlendirmektedir. Bu yönelimlerin seçimi yine de yönetim durumuna ,ortama olaylara kaynaklara ve sınıf sisteminin çevresine göre değişebilmektedir.

Sınıf yönetim modelleri, tepkisel, önlemsel ,gelişimsel,bütünsel ve davranışsal olmak üzere 5 ayrı kategoride ele alınabilmektedir.

### 1.1.1.Tepkisel Model

Bu modelde sınıf içinde oluşan istenmeyen durum ya da davranışların değiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bunun için sınıfta istenmeyen bir durum ya da davranış ortaya çıktığında hemen tepki verilmesi söz konusudur. Gruptan çok bireye yönelik tepkileri içeren bu yaklaşmanın sınıfta çok sık kullanılması öğretmenin sınıf yönetim yeterliliklerinin azlığının göstergesi olarak kabul edilir ( Ağaoğlu , 2003). Model düzen sağlayıcı ödül-ceza türü etkinlikleri içermektedir. Bu modelde öğretmen, dikkatini istenmeyen davranışa özellikle odakladığı için ,diğer öğrenciler gürültü yapmayı ve çalışmayı bozmanın daha önemli ve dikkat çekici olduğunu düşünmeye başlamaktadır. Dolayısıyla istenmeyen davranış azalmak yerine artma eğilimi göstermektedir (Kuykendall , 1996). Modelin en zayıf halkası ,her tepkinin bir karşı tepkiyi doğuruyor olmasındandır. Her şeye rağmen istenmeyen bir davranışa karşı bu modelin kullanılmasına zaman zaman gereksinim duyulabilir ( Balay , 2003).

### 1.1.2. Önlemsel Model

Önlemsel model, planlama düşüncesine bağlı,geleceği kestirme , istenmeyen davranış ve sonucu olmadan önleme yönetimidir. Amacı sınıf sorunlarının ortaya çıkmasına olanak vermeyici bir düzenleniş ve işleyiş oluşturarak tepkisel modele gereksinim azaltmaktır. Bu model sınıf etkinliklerini bir “kültürel sosyalleşme süreci” olarak ele alır , sınıfta yanlış davranışa olanak vermeyen bir sosyal sistem oluşturmaya çalışır. Eğitim öncesi düzenlemeleri ,istenen davranışın kolayca gösterilebileceği bir ortamı ,istenmeyen davranıştan uzaklaştırıcı kuralları, plan ve programları , hazırlıkları içermektedir (Başar , 1994). Bireyden çok ,gruba yönelik etkinliklere dayalı olan bu yaklaşımda, öğretmenin aşırı önlem alması durumunda , öğrencilerin eğitim ortamından sıkılmaları ya da okul dışı yaşamda karşılaşılabilecekleri sorunlar hakkında bilgisiz kalmaları söz konusu olabilir ( Kaya, 2003).



### 1.1.3.Gelişimsel Model

Gelişimsel model ,sınıf yönetiminde öğrencilerin fiziksel duygusal,deneyimsel gelişim düzeylerinin gerektirdiği uygulamaların gerçekleştirilmesini esas almaktadır; bir uygulamaya geçilmeden önce , öğrencilerin ona bu açılardan hazırlanmasını öngörmektedir.

Jacopsen (1985) bu modeli 4 basamaktan oluşturmaktadır :

1. *basamak* , 10. yaşa kadar süren nasıl öğrenci olunacağını öğrenildiği zamandır. Öğretmene çok iş düşmektedir.
2. *basamak* , 10-12 yaş arası dönemdir. Sınıf yönetimine verilen ağırlık azalır, öğrenciler olgunlaşma yolunda , sınıf düzenine uymaya ,öğretmeni hoşnut etmeye isteklidir.
3. *basamak* , 12-15 yaş arası dönemdir. Öğrenciler zevk ve destek almak için , birbirlerine bakarlar yetke görüntüsü verirler. Öğretmeni sıkıntıya sokmayı seçebilir, bunun sonunda arkadaşlarının beğenisini de kazanabilirler. Öğrenciler sınıf yönetimi kurallarının nedenlerini aramaktadırlar.
4. *basamak* , lise yıllarıdır. Öğrencilerin ,kim olduklarını , nasıl davranmaları gerektiğini anlamaya başladıkları, sosyalleştikleri, yönetim sorunlarının azaldığı bir dönemdir. Çocukta ana – baba ve yetişkinlerin etkisi , 20 yaş dolaylarına kadar gittikçe azalmakta, sonra artmaktadır. Arkadaşlarının etkisi ise gittikçe artmaktadır. Bu iki etkinin kesiştiği 12 yaş dolayı, öğretmen ve ana-baba için sıkıntılı yıllardır ( Bulunduğu kaynak : Başar, 1994).

### 1.1.4.Bütünsel Model

Sınıf yönetimi yaklaşımları içinde sistem yaklaşımı olarak da adlandırılabilir bütünsel yaklaşımda ,sınıf yönetiminde yerine göre tüm yaklaşımların kullanılması söz konusudur. Bu yaklaşımda ayrıca, sınıfın çevresinin sınıf içine etkisi; öğrencilerin okul, aile ve arkadaş çevresi de göz önünde bulundurulmaktadır (Kaya , 2003). Model,önlemsel sınıf yönetimine öncelik vermeyi gruba olduğu kadar bireye de yönelmeyi , istenen davranışların uygun şekilde gerçekleşebileceği ortamlar düzenlemeyi, bütün önlemsel yönetim çabalarına karşın oluşabilecek istenmeyen davranışları , tepkisel yönetim araçlarıyla kontrol etme ve ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır. Model ayrıca etkinlikler süresince öğrencilerin farklı gelişim düzeylerini dikkate almayı ve buna uygun uygulamalar yapmayı içermektedir (Balay , 2003).

### 1.1. 5. Davranışsal Model

Bull ve Solity (1996)'e göre davranışsal modelin ana konusu öğretmen ve öğrencilerin sahip oldukları davranışları nasıl ve hangi koşullarda öğrendikleridir. Model, öğretmen ve öğrencilerin ,eğitsel ve sosyal ortamlarda , birbirlerinin davranışlarını nasıl etkiledikleri üzerinde durmaktadır. Smith ve Laslett ( 1996)'e göre de davranışsal model , bir davranışın bir başka davranış tarafından izlendiğini kabul eder. Buna göre hoşça giden sonuçlar, davranışı güçlendirirken, onun yeniden tekrarlanma olasılığını da arttırmaktadır.

Davranışsal modeli anlamaya yönelik 5 temel varsayımdan söz edilebilir ( Bull ve Solity, 1996).

- 1- Davranışlar öğrenilirdir.
- 2- Gözlenebilir davranışlar dikkat çekmektedir.
- 3- Öğrenmek davranış değiştirmektir.
- 4- Öğrenme olmadan öğretim olmamaktadır.
- 5- Davranışlarımızı içinde bulunduğumuz ortam ve eylemlerimizin sonuçları belirlemektedir.

Davranışçı modele göre , bir davranış izleyen olaylar o davranışın pekişip devamlılık kazanmasında önemli rol oynamaktadır. Çocukların hoşlandığı şekilde sonuçlanan davranışların tekrarlanmaları olasılığı fazladır. Böylece davranışlar güçlenmekte ve kalıcı olmakta, yani pekişmektedir. Önceden ödüllendirilmiş davranışlar da ödüllendirilmeden vazgeçildiğinde zayıflamaya başlamakta; yani kalıcılıklarını yitirmektedirler (Bull ve Solity , 1996).

Erden (2001) ise sınıf yönetim yaklaşımlarından bazılarına şöyle yer vermektedir:

**1) Rehberlik (Danışmanlık) Yaklaşımı:** Öğretmen olumsuz öğrenci davranışlarının düzeltilmesinde öğrenciye psikolojik rehberlik yapmaktadır . Bu yaklaşımda öğretmen – aile işbirliği önemli rol oynamaktadır.

**2) Davranışçı Yaklaşım :** Olumsuz öğrenci davranışlarının davranışçı yöntemlerle değiştirilmesi temel alınmaktadır. Olumsuz öğrenci davranışları , pekiştirme ,model alma ve ceza gibi tekniklerle değiştirilmeye çalışılmaktadır.

**3) Etkili Öğretmenlik Yaklaşımı :** Bu yaklaşımda ‘ öğrencilerin olumsuz davranışları nasıl önlenir?’ sorusu önem kazanmaktadır. Buna göre öğretmenler etkili



öğretmenlik davranışları sergilerlerse öğretmenin sınıfında disiplin problemi yaşanmayacaktır.

**4) Yaklaşımların Bütünleştirilmesi :** Her yaklaşımın kendine göre bazı avantaj ve dezavantajları olduğu gibi yaklaşımların kullanıldığı ve etkili olduğu durumlar da farklıdır. Bu nedenle yerine ve durumuna göre etkili yaklaşımın kullanılması gerekmektedir (Erden , 2001).

## **1. 2 Etkili Sınıf Yönetimi İçin Gerekli Bilgiler**

Etkili sınıf yönetiminin temel amacı, sınıf etkinliklerini ve öğretim sürecini kesintiye uğratmadan belli bir düzen içinde yürütmektir. Bunu sağlamanın en iyi yolu ise sınıfta etkili insan ilişkileri kurabilmek ve olumlu öğretim ortamı yaratabilmektir. ( Erden, 2000)

### **1. 2. 1. Etkili İnsan İlişkileri**

#### **1.2.1.1.Sınıf Ortamı**

Borich (1996) sınıf iklimini öğrenci ve öğretmenin arasındaki etkileşimin olduğu bir ortam olarak tanımlamaktadır. Her öğretmen , kendi sınıfının iklimini kendi yaklaşımı içinde, öğrencilere yakınlık ve destek göstererek, öğrenciler arasında gerektiğinde işbirliği ve gerektiğinde rekabeti destekleyerek, öğrencileri aktif kılan bir takım stratejiler içinde bulunarak yaratabilir. Borich (1996) etkili bir sınıf ikliminin iki temel boyutuna işaret etmektedir. Bunlar sosyal çevre ve sınıfı düzenlemeye yönelik çevredir. Sosyal çevre sınıfta geçirilen etkileşim görsel ya da fiziksel yönleri ile açıklanmaktadır. Burada öğretmenin rolü ,dersin amacına , hedefine uygun bir şekilde bu çevreleri düzenlemektir. İyi bir sınıf ortamı oluşturabilmek için sınıfta bağlantı kurulmalı, olumlu ilişkilerle etkili iletişim sağlanmalıdır ( Çakmak , 2000).

#### **1.2.1.2. Olumlu Öğretmen – Öğrenci İlişkisi**

Öğretmen ve öğrenciler arasındaki samimi ve güven verici bir ilişki sınıf ortamının en önemli değişkenleri arasındadır. Öğretmenleri ile iletişime geçtiklerinde öğrencilerin a) davranışlarının düzeldiği, b) başarılarının arttığı, c) daha çok çalıştıkları ve d) derslerden daha çok hoşlandıkları bu konudaki araştırmaların sonuçları arasındadır. Öğretmenin

öğrencileri ile iyi ilişkiler içerisinde olduğunun en iyi göstergesi onun ders dışında öğrencileriyle birlikteliğinin süresi ve kalitesidir ( Özden , 2002).

Sınıfta öğretmen- öğrenci ilişkisini etkileyen pek çok etmen vardır. Öğretmen, öğrenci ilişkisini belirleyen en önemli etmenler, öğretmenin sözel olmayan davranışları (duruşu, mimiklerini, öğrencilerle göz teması gibi) öğretmenin özellikleri (sevecen, hoşgörülü, esprili olma gibi) ve öğrenci özellikleridir (Erden, 2000).

Eğitimde iletişim sürecinin işleyişinde kaynak ; öğretmen, alıcı da öğrencilerdir. İleti ders kitabı , program içeriği ya da öğretmenin sesi , kanal ise öğretim süreçleridir. İyi bir öğretmen , öğrencilerden gelen dönütleri değerlendirmesini bilen öğretmendir. Öğretmenler , öğrenci ile iletişimlerinde , onların dilek ve düşüncelerine önem verir, katılımlarını destekler ve onları anlamaya çalışırsa aralarındaki etkileşim daha güçlü olacaktır ( Hoşgörür , 2003).

### **1.2.1.3. Öğrencilerle Etkili İletişim Kurma Becerileri**

Öğretmenler oluşturdukları iletişim ortamıyla ve bir model olarak, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerinde ve kendilerini değerli görmelerinde önemli bir role sahiptir. Saygılı , güvenli ve teşvik edici bir iletişim biçimi, bireylerin kendini değerli gördükleri ve kabul edildikleri bir sınıf ortamı oluşmasını sağlamaktadır ( Kısaç , 2002).

Öğrencilerle etkili iletişim kurabilmek için öğretmenin öncelikle;

- a) Öğrencilerle ilişki kurmaktan zevk alması, onlara sıcak ve arkadaşça yaklaşması,
- b) Sınıfta kendi istek ve ihtiyaçlarını açıklayabilmesi,
- c) Öğrencileri kabul etmesi, anlayabilmesi ve onlara olumlu duygularla yaklaşması,
- d) Öğrencilerin kendilerinin anlaşıldıkları ve korundukları duygusunu hissedecekleri bir ortam yaratması gerekmektedir (Erden , 2000).

Öğretmenin ileti gönderme (konuşma) ve alma (dinleme) becerilerine sahip olması gerekmektedir.

#### **1.2.1.3.1. Ben Dilini Kullanmak**

Öğretmenler, sorunlu davranışlar karşısında, sen dilini kullanarak öğrencilerini eleştirirken, istenmeyen davranışların kalkmasında çok az etkisinin olmasına karşın , öğrencinin benlik

saygısının zedelenmesi ve öğretmeni ile iletişimin bozulması açısından , olumsuz etkilerinin çok fazla olduğu görülmektedir. Ben mesajının kullanılması öğrencinin duygularının ve davranışlarının sorumluluğunu da almasına yardımcı olmaktadır ( Kısaç , 2002).

### **1.2.1.3.2. Geribildirim Verme Becerisi**

Öğretmenlerin öğrencilere doğru ve yeterli geribildirim vermeleri konusunda yapılan araştırmalar , öğretmenlerin olumlu geribildirimleri daha az verdiğini; yaklaşık % 11'inin öğrencilere övgü ve takdir içeren geribildirim verdiğini, dörtte birinin ise öğrencilere hiçbir zaman övgü ve takdir içeren geribildirim vermediklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin geribildirimler konusunda açıklayıcı olmadıkları ve yaklaşık üçte birinin öğrencinin cevabının yanlış olduğu durumda dahi bunu açıkça ortaya koymadıkları görülmektedir (Kısaç , 2002).

Araştırma sonuçları , olumlu geribildirim vermenin düşük sosyoekonomik düzeyden gelen ve başarı düzeyi düşük öğrenciler üzerinde daha etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca yargılayıcı ve etiketleyici olmayan ,betimleyici konuşmanın öğrencilerde daha az tehdit algısı oluşturduğu, daha az savunmaya ittiği ve bu tür iletişim biçimini daha fazla tercih ettiklerini ortaya koymaktadır ( Kısaç,2002).

### **1.2.1.3.3.. Alma ( Dinleme ) Becerileri**

Dinleme becerisi etkili bir biçimde kullanıldığı zaman öğrencilerin kendilerini önemli, kabul edilmiş ve saygın hissetmelerine neden olmaktadır. Böylece yaptıkları davranışın sorumluluğunu yüklenmeleri kolaylaşmaktadır. Etkili dinleme sırasında öğrenci duygularını tanır ve kendi çatışmalarını çözümler. Dinleme becerisinin kullanılmasının temel amacı , öğrencilere kendi ihtiyaçlarını , isteklerini ve gerçek sorunlarını açıklamalarına yardımcı olmaktır ( Erden , 2000).

Glasser (1988) okuldaki disiplin problemlerinin yaklaşık % 95'inin temelinde öğrencilerin kendilerini dinleyecek birilerini arama çabalarının yattığını belirtmektedir (Bulunduğu kaynak : Kısaç , 2002).

Öğrencilerin kendi duygularını açığa çıkarmak ve kendi sorunlarını çözmelerine yardımcı olacak en etkili dinleme biçimi empati kurarak ve yargısız dinlemedir. Bu becerinin kullanılmasının bazı faydaları vardır. Birincisi, öğrencilerin duygularının kabul edilebilir olduğunu öğrenirler ve bu da bir kişinin gerçek duygularını saklamaktan kaynaklanan kaygı ve gerginliğini azaltmaktadır. İkincisi, duygular ve düşünceler açıkça ortaya konulduğunda ve yargısız olarak ele alındığında öğrenciler duygularını dolaylı yoldan ve kabul edilebilir olmayan davranışlarla açıklama yoluna daha az gitmektedirler. Üçüncüsü, yetişkinler yargılamadan dinlediklerinde , gençlerin çoğu zaman yüzleşmekten korktuğu duygularını incelemelerine ve bunlara bir açıklama getirmelerine fırsat vermiş olmaktadır ( Kısaç , 2002).

### 1.2.2. Olumlu Öğretim Ortamı

Sınıf yönetiminde, olumsuz öğrenci davranışlarının ortaya çıkmadan önlenmesi ve öğretimi daha etkili hale getirebilmek için olumlu öğrenme ortamı yaratılması gerekmektedir.

Öğretim ortamında öğrencileri olumlu ya da olumsuz yönden etkileyen bir çok etmen vardır. Bunların başlıcaları öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi ,sınıf kuralları fiziksel ortam ve öğrencilerin güdülenmesidir.

#### 1.2.2.1. Öğretim Yönetimi

Derste öğretilen materyali anlamayan kazandırılmak istenen bilgileri ilgi çekici bulmayan , derste başarısız olacağına inanan öğrenciler sıkılmaktadırlar. Olumsuz davranışların en önemli nedeni de öğrencilerin derste sıkılmasıdır. Başarılı öğretmenler, dersi zevkli hale getirerek, öğrencilerin merakını uyandırarak , öğrencileri uyararak sıkılmalarını engelleyebilmektedir. Böylece öğretmen sınıfta sorun çıkmasını engelleyerek ,öğretimin sürekliliğini sağlamaktadır (Erden , 2001). Öğretim yönetimi pek çok etkinliğin bir arada yönetilmesi olarak düşünülebilir.

- Eğitim Planları : Eğitimde planlama, önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmak için eğitim yaşantıları oluşturma ,öğretim yöntem ve tekniklerini belirleme, uygulama ve değerlendirme ölçütleri geliştirme etkinliklerini kapsamaktadır (Aydın ,2000).

Eğitim planları yıllık, ünite ve günlük ders planı olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. Yıllık planın temel amacı , öğretmenin zamanı doğru olarak kullanılmasına yardımcı olmaktır. Yıllık plan , öğretmenin konuları hangi genişlik ve hangi derinlikte vereceğini planlamasını , dersle ilgili araç gereç ve materyallerin önceden elde edilmesini kolaylaştırmaktadır.

Ünite planları ise yıllık planlara göre daha detaylı bilgi içermektedir. Bu planlarda üniteye kazandırılacak hedef davranışlar, konuların ayrıntıları, üniteyle ilgili öğretmen ve öğrencilerin yapacakları temel etkinlikler ve değerlendirme etkinlikleri yer almaktadır.

Günlük planlarda öğretmen her ders saatinde ne yapacağını adım adım yazmaktadır. Günlük planlarda ayrıntılı olarak dersin başlangıcında , hedeflerin kazandırılması aşamasında ve sonuç bölümünde yapılacak etkinliklere yer verilmektedir (Erden, 2001).

- Eğitim Programları: Programlama , belli amaçlara göre seçme ve ayıklama , sınıflama, uygulama ve değerlendirme işlemidir. Başarılı bir programlama işleminde yanıtlanması gereken sorular şöyle sıralanabilir:

1. Ne öğretilcek ? ( İçerik)
  2. Nasıl öğretilcek? ( Ortam ,Yöntem , Teknik)
  3. Niçin öğretilcek? ( Amaç)
  4. Hangi zaman diliminde öğretilcek ?( Süre)
  5. Hangi konunun ne ölçüde öğretildiği nasıl anlaşılacak? (Değerlendirme)
- (Aydın, 2000)

- Hedef Davranışların Belirlenmesi : Hedef davranışlar, öğretim süreci sonunda, öğrencilerde gözlenmek istenilen davranışlardır. Bunların belirlenmesine giden yolda , amaçların belirlenmesi , öğrencilerin tanınıp eğitim gereksinimlerinin ortaya çıkarılması basamakları yer almaktadır ( Başar , 1994).

Hedefler , gözlenebilir öğrenci davranışları olarak tanımlandıktan sonra, bu hedeflere ulaşmak için öğretim durumlarını ve program içeriklerinin belirlenmesi gerekmektedir ( Aydın, 2000).

- Öğretim Uygulaması : Öğretim öncesi hazırlıkları , ayrıntılı bir zaman ve eylem planına bağlanmalı , anlamlı bir sıra ile sunulmalıdır. Ders sürecinin yapılışı farklı amaç ve ders konular için farklı sırada olabilir ( Başar, 1994).

Genel olarak öğretim sürecinde derse başlanırken şu etkinliklerin yapılması gerekmektedir : ( Erden, 2001).

1. Öğrencilerin dersi dinlemeye hazır duruma getirilmesi.
2. Öğrencilerin dikkatinin çekilmesi
3. Bir önceki derste ya da daha önce kazanılmış ön bilgilerin hatırlatılması.
4. Öğrencilere dersin hedeflerinin duyurulması
5. Yeni öğrenilecek konunun özetinin ya da ana hatlarının öğrencilere verilmesi.

Ders geliştirilirken yapılması gereken ise: içeriğin, amaçlarla, önceki öğrenmelerle , öğrencilerin hazır oluş düzeyleriyle bağlantı kurularak , uygun bir sıra ile dikkatsizliğe veya vazgeçmeye götürmeyecek bir hızla , uygun yöntem ve tekniklerle verilmesidir. Amaçlar farklılaştıkça kullanılan öğretim yöntemleri de farklılaşacaktır ( Başar, 1994). Öğretmenin ders içeriğini kazandırırken, etkinlikler arasındaki geçişleri mümkün olduğu kadar kesintisiz ve hızlı olması gerekmektedir. Arlin (1979) geçiş döneminde öğrencilerin olumsuz davranışlarının diğer aşamalara göre iki kat daha fazla olduğunu bulmuştur. Ayrıca öğretmen , sınıfta etkileşimli öğretme ortamı yaratmalı, öğrencilere yaptıracığı etkinlikleri , dersin hangi aşamasında öğrencileri nasıl derse nasıl katacağını planlamalıdır. Sınıfta öğrencileri öğrenme işine katan en etkili yöntemler küçük grup çalışmaları ve iş birliğine dayalı öğretimdir. Bu yöntemler öğrenciler arasındaki etkileşimi artırmakta; çocukların derse aktif katılmasını ve çalışmaktan zevk almalarını sağlamaktadır (Erden, 2001).

Öğretim sürecinde öğrencilerin sınıf içi davranışlarını etkileyen diğer bir etken de dersin açık ve anlaşılır olmasıdır. Dersi anlamayan öğrenciler daha fazla olumsuz davranış gösterirler. Dersi daha anlaşılır hale getirmek için , öğretmen derse hazırlıklı gelmeli, önemli fikir ve kavramların üzerinde durmalı, kavram öğretimini zenginleştirmeli, ve öğrencilerin öğrenmelerini izlemelidir.

Dersin sonuç bölümünde ise öğrenilen bilgilerin özetlenmesi, bir sonraki dersin hedeflerinin özetlenmesi, bir sonraki dersin hedeflerinin söylenmesi,gerekirse ödev verilmesi gerekmektedir.



Öğretim sürecinin tüm aşamaları için geçerli olan diğer ilke ise öğrenci davranışlarının ödüllendirilmesi ve pekiştirilmesidir ( Erden, 2001).

Pekiştirme , dönüt alıp düzeltme ve güdüleme dersin her aşamasında yer alabilen etkinliklerdir (Başar, 1994).

### 1.2.2.2. Öğrencilerin Güdülenmesi

Sınıfta ortaya çıkan öğrenme güçlükleriyle, disiplin olaylarının önemli bir kısmının kaynağı güdülenme ile ilgilidir. Motivasyon (güdülenme) okuldaki öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini ,kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynaklarından biridir.

Güdülenmiş ile güdülenmemiş öğrenci davranışları arasında önemli farklar vardır. Güdülenmiş davranışların yönü bellidir, büyük bir enerji ile yapılmaktadır. Hareketlerde kararlılık , devamlılık ve ısrar vardır

Güdülenme, insan davranışını etkileyerek yönlendiren , güçlendiren ve denetleyen içsel ve dışsal kaynaklı dürtü istek ve arzuların demetidir (Ercan , 2001).

Motivasyon genel olarak iki kategoride incelenebilir. İçsel motivasyon , öğrencinin kendisinden kaynaklanan ihtiyaçların oluşturduğu motivasyondur ( Reece ve Wolker , 1997).

İçsel motivasyonun kaynağı bireyin içinden gelen merak, ilgi, öğrenme ihtiyacı, yeterlik ve gelişme duygusu olabilir. Öğretmenin derse başlamadan önce , kazandırılacak davranışları öğrencilere açıklayarak , bu davranışları geçmişte karşılaşılan bir problem ya da öğrenciler için anlamlı bir yaşantı ile ilişkilendirmesi içsel motivasyonu arttırabilir. Ayrıca öğretilecek konunun gelecekte öğrencilere ne gibi yararlar sağlayacağını söylemesi de içsel motivasyonu harekete geçirir.

Dışsal motivasyon, bir görevin ya da etkinliğin tamamlanması için öğrenciye öğretmen ya da başka birisi tarafından sağlanan ödüllerle oluşturulan motivasyondur. Dışsal motivasyon, öğretmen olarak sağladığımız dışsal uyarıcılara bağlıdır (Reece ve Walker, 1997). Bu dışsal uyarıcılar ödül, ceza, taktir etmek , baskı, rica ,sevilmek ve kabul görmek olabilir. Bunlara motive araçları (motivator) da denilmektedir (Ergün , 2002).

### 1.2.2.3. Sınıf Kuralları

Kural koyma , sınıf yönetiminin en stratejik ögesidir. Kural , sınıfta yer alan eğitim yaşantılarının amaçlarına dönük kararlar dizisi olarak tanımlanabilir. Ancak kuralların amaçlara dönük olarak alınması kadar önemli olan başka unsurda, uygulanabilir olmasıdır ( Aydın, 2000).

Öğrencilerden beklenen davranışlar en iyi kurallar yoluyla belirtilmektedir. Deneyimlere dayanarak , gelecekteki belirli durumlarda nelerin nasıl yapılmasının iyi olacağını , nelerin beklendiğini , uyulmadığında nelerin olacağını açıklamak yöneticinin ve öğretmenin işini kolaylaştırmaktadır (Başar , 1994).

Kurallar, öğrencilerin okul ve sınıf içindeki davranışlarını düzenlemekte , benzer ve istedik davranışlarda bulunmasını sağlamaktadır (Akman ve Erden, 2002).

Kurallar , beklenen davranışın en alt düzeyini belirttiğinden , kişilerde kayıtsızlık , çaba düşüklüğü yaratabilmektedir , birey , kuralın belirttiğinden fazlasını , iyisini yapmaktan kaçınabilmektedir .

Yararlarını çoğaltıp zararlarını azaltabilmek için kurallar, çok yönlü ve iyi düşünülerek , başkalarının görüşleri alınarak grupça konmalı , az sayıda olmalıdır. Az sayıda olmasının yararlarından ikisi de hatırlanmasının kolay olması ve önemli görülmesidir (Başar, 1994).

Öğretmen . kuralların uygulanmasını empatik bir iletişim sistemi içinde gerçekleştirirse bir çok soru ortaya çıkmadan çözülebilir. Ancak her zaman kurallara aykırı davranışlar ortaya çıkabilir. Böyle bir süreçte , sorun karşısında soğukkanlı ve uygar bir tavır takınan ve davranışın nedenlerini anlamak üzerinde yoğunlaşan öğretmen , öğrencilerine örnek bir model oluşturacaktır. Öğrenciler de benzer şekilde davranarak sorunun çözülmesi için içtenlikle çaba göstereceklerdir. Önemli olan sınıfta böyle bir anlayış ve yaklaşım biçimini yerleştirerek , öğrenciye de sorun çözmeyi öğretebilmektir (Aydın, 2000).



#### 1.2.2.4. Sınıfta Fiziksel Ortam

Öğrenme – öğretme ilişkileri ,öğretim çevresinin işlevidir. Fiziksel ortama ilişkin her değişken , eğitime destek veya engel olabilmektedir. Yalnızca ortamda varolanlar değil, bunların düzenlenişi , görünüşü de eğitsel açıdan etkileyicidir( Başar, 1994).

Öğrenci tutum ve davranışının önemli bir etkeninin sınıf düzenlenmeleri olduğu bunun az da olsa başarı ve sözel etkileşimi etkilediği belirlenmiştir ( Doyle , 1986). Fiziksel ortamın değişkenleri görünüm, öğrenci sayısı, ışık, ısı, renk ve sıraların yerleşim düzenidir.

#### 1.3.Olumsuz Davranışların Önlenmesi

İnsan , toplumsal bir varlık olduğu için, doğal olarak bir toplum içinde yaşamak zorundadır. Birey bu yaşamını sürdürürken , toplumsal yapıda oluşmuş çeşitli kurum ve ortamlardan etkilenmekte; aynı zamanda kendisi de bu kurum ve ortamları etkilemektedir. Karşılıklı olarak gerçekleşen bu etkileşim sürecinde, istenen ya da istenmeyen bir çok davranış ortaya çıkmaktadır. Hangi davranışların istendik ya da istenmedik olduğu; algılayana ,duruma,ortama ve koşullara göre değişiklik gösterse de, genelde toplumun çoğunluğu tarafından kabul gören, kurulu düzene aykırı gelmeyen, varolan huzuru bozmayan davranışlar istendik davranışlar olarak kabul edilmektedir.

#### 1.3.1.Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Etmenler

Eğitim sürecinde de temel amaç, bireyde istendik yönde davranış değişikliği oluşturmaktır. Ancak öğrenci davranışının oluşumuna etki eden ya da bunu belirleyen sınıf dışı ve sınıf içi bir çok etmen vardır.

##### 1.3.1.1.Sınıf Dışı Etmenler

Öğrenci davranışlarını etkileyen sınıf dışı etmenler genel olarak üç grupta toplanabilmektedir. Bunlar ; aile,sosyal çevre ve okuldur.

Aile: Aile , yüz yüze ve içten ilişkilerin en yoğun olduğu birincil gruplardandır ( Tezcan, 1996). Çocuk ilk toplumsal davranışlarını aile bireyleri ile etkileşime girerek ve onları

taklit ederek öğrenmektedir. Diğer bir deyişle çocuğun toplumsallaşması ilk önce ailede başlamaktadır ( Fidan ve Erden , 1994). Çocuğun davranışlarına yön vermek , kurallara uyumunu sağlamak,rehberlik etmek ailenin görevleri arasındadır. Çocuğun kişilik gelişimi de ailede sağlanmaktadır.

Ailedeki ilişkinin temeli, anne ve babanın birbirlerine karşı olan tutum ve davranışları oluşturmaktadır. İlgisiz, sevgisiz ve parçalanmış aile yapıları , çocuklarda ve gençlerde benlik,kimlik ve bunlara bağlı olarak da uyum sorunlarının doğmasına neden olmaktadır. Eğitim sürecine katılan böyle bir birey, duygu ve düşüncelerini ifade edememe, çabuk heyecanlanma ,gizli güçlerini sergilemede yetersizlik, girişim yoksunluğu, sosyalleşmede gerilemeler, içe dönüklük ve kaygı yüklü davranışlar gibi birçok psikolojik sorunlarla karşılaşmakta ve okulda istenilen başarı düzeyine erişememektedir (Topses, 2000).

Ayrıca çalışan ailelerin çocukları da bir takım sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Annenin tüm gün işte olması ,eve yorgun gelmesi, anne- çocuk arasındaki sevgi bağının zedelenmesine ve iletişimin zayıflamasına yol açmaktadır. Bu durum , özellikle ilköğretimin birinci aşamasında okuyan çocukları daha çok etkilemekte,onların silik ve çekingen davranışlar sergilemesine neden olmaktadır (Tezcan , 1996).

Sosyal Çevre : Her şey belli bir coğrafya ve belli bir toplum içinde yaşar. Her toplumun da sosyal ve kültürel özelliklerinden oluşan yapısı vardır. Bireyin sosyal çevresini oluşturan bu yapı ,bireyin davranışlarını etkilemekle kalmayarak, aynı zamanda değiştirmektedir. Ayrıca, davranışın sosyal çevreden soyutlanarak çözümlenmesi beklenemez. Çünkü davranış, içinde yer aldığı çevrenin sosyal ve kültürel değişkenleri tarafından sürekli olarak denetlenmektedir (Kaya , 2003).

Okul : Okul,değişik sosyokültürel çevrelerden gelen öğrencilerin bulunduğu bir kurumdur. Okul , planlı şekilde düzenlenmiş , resmi bir ortam olsa da , okuldaki informal ilişkilerinde öğrenci davranışları üzerinde büyük etkileri vardır. Ayrıca her okulun bir kültürü ve yönetim anlayışı vardır ( Kaya , 2003).

### 1.3.1.2. Sınıf İçi Etmenler

Öğrenci davranışlarını etkileyen sınıf içi etmenler de şu şekilde sıralanabilmektedir:

Sınıfın yapısı ve ortamı: Sınıf ortamının öğrenci davranışları üzerinde etkisi büyüktür. Sınıfın fiziksel yapısı ve sosyopsikolojik havası öğrenci davranışlarını çok yakından etkilemektedir. Onun için sınıf ortamı düzenlenirken bu hususlara dikkat edilmelidir.

Ayrıca öğrenme ortamının öğretmen merkezli ya da öğrenci merkezli olması , sınıfta öğretmen ve öğrenci davranışlarını etkilemektedir. Öğretmen merkezli sınıflarda öğretmen baskındır, daha çok konuşur, rekabetçi bir ortam söz konusudur. Öğrencinin fiziksel ve sözel etkinliği sınırlıdır. Öğrenci merkezli sınıflarda ise , öğrencinin kontrolü daha fazladır. Öğrenci görüşleri daha çok dikkate alınmaktadır. Öğrenci daha etkindir ve işbirliği söz konusudur. Bu tip sınıflarda daha fazla öğretmen öğrenci ve öğrenci öğrenci etkileşimi kurulmaktadır (Kaya 2003).

Eğitim Programı ve Öğretim Yöntemleri : Sınıf içinde öğrencilere istendik davranışları kazandırmaya yönelik tüm etkinlikler , eğitim programları dikkate alınarak düzenlenmektedir. Amaç , içerik , eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri arasında iyi bir koordinasyon , öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine cevap vermeyen , işlevsel olmayan, esneklik özelliği taşımayan, uygulayıcılara yol göstermeyen, uygulaması güç ve bilimsellikten uzak eğitim programlarıyla öğrencilere istendik davranışlar kazandırmak olanaklı değildir. Normal öğrenme kapasitesindeki öğrencilere göre hazırlanan programlar, uçlarda yer alan öğrencileri dikkate almadığı için, bu öğrenciler hayal kırıklığı yaşamaktadırlar. Programın ders dışına ittiği bu öğrencilerden bir kısmı tembelleşerek başarısız olmaktadır. Özel olarak ilgilenilmesi gereken öğrenciler , boşta kaldıkları zaman istenmeyen davranışlar gösterebilmektedirler (Sarıtaş , 2000).

Davranış sorunlarının önemli bir kaynağı , öğrencinin ulaşması için belirlenen öğretim hedeflerinin , öğrenci kapasitesinin çok altında ya da üstünde kalmasıdır. Sınıf içi öğrenci davranışlarının yönetimi, sınıf yönetimi kapsamındaki tüm süreçlerde olduğu gibi, planlama süreciyle de çok yakından bağlantılıdır. Öğretmenin yaptığı plan öğrenci gereksinimlerini karşılamadığı zaman, sınıf ortamında davranış sorunlarının ortaya çıkması kaçınılmazdır ( Baloğlu , 2001).

Öğrenci Özellikleri: Sınıfta bulunan öğrenciler farklı geçmiş yaşantılara , farklı kişilik yapılarına , farklı ilgi ve yeteneklere sahip olarak homojen olmayan bir yapı oluşturmaktadırlar. Homojen olmayan bu yapı , sınıfta oluşturulan öğrenme-öğretme etkinlikleri sırasında değişik davranışların oluşması ve farklı görüntülerin ortaya çıkmasına

neden olabilmektedir (Kaya , 2003). Bu davranışların olumsuz olmaması için öğretmene büyük görevler düşmektedir.

Öğretmen Davranışı ve Özellikleri: Öğrencilerin başarılı olabilmesi için , öğretmenin etkili bir öğretim yapması gerekmektedir. Etkili öğretmenin sınıfta yönlendirici bir rolü vardır. Öğretmenin program planlaması, sınıf yönetimi ve öğretim yaklaşımı öğrencilerin performansını büyük ölçüde etkilemektedir ( Balcı , 2001).

Öğretmen davranışlarının, öğrenci davranışları üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu söylemek olanaklıdır. Eğer öğretmen dersi, tüm öğrencileri öğrenme etkinliklerine katarak etkili bir biçimde işlerse yetersiz öğrenim sürecinden kaynaklanan istenmeyen davranışlar azalacaktır ( Kaya, 2003).

### 1.3.2. Bir Davranışı İstenmeyen Yapan Özellikler

İstenmeyen davranışın ne olduğu hakkındaki öğretmen görüşleri yüksek düzeyde benzerlikler taşımasına rağmen yinede aralarında farklılıklar göstermektedir. Bu farklılık, sınıf düzenine , yürütülen etkinliğin türüne, çocukların yaşlarına bağlı davranışlarına daha önceki yaşantılarına ve öğretmen beklentilerine dayanmaktadır. Bu farklılığa rağmen , bir davranışı istenmeyen yapan 4 ölçütten bahsedilmektedir (Bull ve Solity ,1996).

- Çocuğun kendi öğrenmesiyle , sınıftaki diğer öğrencilerin öğrenmelerini kesen ve dersi bölen davranış istenmeyen davranıştır.
- Antisosyal nitelikte davranış; bir başka ifadeyle çocuğun öğretmeni ve arkadaşlarıyla etkileşimine zarar veren davranış istenmeyen davranıştır.
- Çocuk veya diğerlerinin güvenliği için risk oluşturan ve zarara yol açacak nitelikte olan davranış istenmeyen davranıştır.
- Okul eşyaları veya kişilerin özel eşyalarının kaybı veya zarar görmesine yol açan davranış istenmeyen davranıştır.

### 1.3.3. Olumsuz Öğrenci Davranışının Sınıflandırılması

Öğretmeni engelleyen , kesintiye uğratan ve öğretim süresinin öğretim dışı etkinliklere ayrılmasına neden olan en önemli etmen olumsuz öğrenci davranışlarıdır. Öğretmenlerin beklentileri dışında davranan , diğer bir deyişle istenmedik, yanlış ya da disiplinsiz olarak

nitelendirilen davranışlar kısaca olumsuz öğrenci davranışları olarak adlandırılmaktadır ( Erden , 2001).

Olumsuz öğrenci davranışları eğitimciler tarafından değişik biçimlerde tanımlanmakta ve sınıflandırılmaktadır.

Humphreys (1999) olumsuz öğrenci davranışlarını , kontrolsüzlükten ve aşırı kontrolden kaynaklanan davranışlar olmak üzere iki gruba ayırmaktadır :

Yazara göre , kontrolsüzlükten kaynaklanan davranışlar ,öğrencinin kendisiyle birlikte çevresindekilere de zarar vermektedir. Aşırı kontrolden kaynaklanan olumsuz davranışlar genellikle sınıftaki diğer öğrencileri rahatsız etmez. Ancak bu davranışlar öğrencinin kendisi sınıfta rahatsız hissetmesine ya da derslerle ilgilenmemesine neden olmaktadır (Bulunduğu kaynak : Erden , 2001).

Kontrolsüzlükten kaynaklanan olumsuz davranışlar şunlardır: Hiperaktiflik, düşünmeden hareket etme,başkalarına zarar verme, ödevlerde özensizlik, aşırı uyarılabilirlik, kontrolsüz gülme ya da kıkırdama, ilginin kolayca başka yöne kayması, aşırı hızlı konuşma , kendi ya da diğerlerinin malına zarar verme, kaba ya da müstehcen dil kullanma, dinlememe, okuldan nefret etme, yanlış ya da başarısızlıktan başkalarını suçlama,diğerlerini kıyasıya eleştirme, kibirlilik , gösteriş, ilgi görme merakı, tartışmacılık,haşin tavırlar , makul eleştiriye düşmanca tepkiler, huysuzluk nöbetleri, makul ricalara saldırganca patlayarak cevap verme, arkadaşları ile sık sık kavga etme, arkadaşlarına hükmetme ve onları kontrolü altına alma.

Aşırı kontrolden kaynaklanan olumsuz davranışlar şunlardır: Uç noktada utangaçlık, özgüven zayıflığı ya da eksikliği , güçlü bir yalnız kalma eğilimi, okul fobisi, ürkeklik,mücadeleden korkma, konuşmama, oyunlardan uzak durma, diğer çocukların arasına karışmama eğilimi , aşırı çalışkanlık, sıklıkla hayallere dalma, yersiz kaygılanma, öğrenmeye karşı zayıf güdü, başarısızlık ya da yanlışlar nedeniyle üzülme, mükemmeliyetçilik, aşırı duyarlılık çok az ya da hiç yardım istememe,her zaman beğenilmek isteme, onay ve övgüye zayıf tepki verme (Bulunduğu kaynak : Erden , 2001).

Öztürk (2003) ise , sınıf ortamında oluşan davranış problemlerini şöyle sınıflamaktadır.

Akademik açıdan problemler: Derse ilgisiz kalma , öğrenci pasifliği,verilen görevleri yapmama gibi.

Sosyal açıdan problemler: Öğretmenle çatışmaya girme,öğrencilerin kendi aralarındaki olumsuz iletişim ,derse geç gelme gibi.

Fiziksel donanım ve ortama zarar verme: Sert cisimlerle sınıfın duvarını yaralama, amaçlı olarak sıraların üzerini çizme , okul malzemelerini çalma gibi ( Öztürk , 2002).

Ayrıca sınıfta , öğrencinin kişilik özelliğinden, kalıtsal etmenlerden, ya da çevreden kaynaklanan ve sorun olarak nitelendirilebilecek davranış bozuklukları ile karşılaşmak da mümkündür. (Başarısızlık sendromu, düşük beklentili olma, düşük başarı, pasif saldırganlık, düşmanca saldırganlık ,meydan okuma, hiperaktiflik, olgunlaşmama, kenara çekilme, arkadaşları tarafından reddedilme gibi). Bu tür sorunlar ancak öğretmen rehberlik birimi ve ailenin işbirliği ile çözülebilmekte bazı durumlarda psikolog, psikiyatrist gibi uzman kişilerin yardımı da gerekmektedir (Erden ,2000).

### **1.3.4. İstenmeyen Davranışların Nedenleri**

Aksoy (1999), tarafından yapılan araştırma,en sık görülen istenmeyen davranış türlerini; izin verilen görevi yerine getirmeme ,kavga,aşırı şekilde bozucu konuşma ve öğretmenin isteklerine uymayı reddetme şeklinde ortaya koymaktadır. Aynı araştırmaya göre öğretmenler istenmeyen davranışların en önemli 5 nedeni , ailevi sorunlar , çocuklarının eğitimlerine anne ve babaların ilgisiz kalmaları , anne babaların çocuklarına yönelik olumsuz tutum ve davranışları , olumsuz televizyon yayımları ve diğer medyada gösterilen şiddet ve aşırı kalabalık sınıflar şeklinde tanımlamışlardır (Balay,2003).

#### **1.3.4.1. Toplumsal nedenler**

Toplumda yaşanan gelişme ve değişimler , onun her alt sistemi olan okulu da doğrudan etkilemektedir . Toplumsal değişme çok hızlı olmakta ,ancak öğrenci davranışlarını yönlendirecek ve denetleyecek kurallar sistemi aynı hızla ortaya konmamaktadır. Böylece okullarda öğrenci ve öğretmen etkileşimi zayıflamakta , istenmeyen davranışlar ortaya



çıkılmaktadır. Bilgi patlaması , ve otoriteye duyulan saygının azalması da istenmeyen davranışların diğer nedenleridir (Balay ,2003).

Aile yapısında yaşanan değişimler de istenmeyen davranışların toplumsal nedenlerindedir. Demografik , ekonomik ve kültürel değişimler , babanın bir işte çalışırken , evde annenin çocuklara baktığı geleneksel aile yapısını değişimi görülmüştür .

Anne ve babanın her ikisi çalışınca , ailenin çocuk bakımı ve eğitimine ilişkin görevleri zayıflamış , çocuğun davranış problemleri artmış ve bunlar okula taşınmıştır (Okutan , 2002).

#### **1.3.4.2. Sınıf Yapısından Kaynaklanan Nedenler**

Sınıf içi fiziksel koşulların uygunsuz ya da yetersiz olması sınıf dengesinin bozulmasına yol açabilmektedir . Sınıfın görüntüsü , kullanılan malzeme , yerleşim düzeninin uygun olmaması , ısı ve aydınlatma koşulları ve sınıfların kalabalık oluşu gibi fiziksel faktörler , öğretmen ve öğrenciyi olumsuz güdüleyerek sınıf dengesinin bozulmasına ve istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına yol açabilmektedir (Öztürk, 2002).

#### **1.3.4.3. Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler**

Akademik yeterliliği, sosyal beceriler , öğretmen ve arkadaşlarıyla etkileşimi düşük, sosyal açıdan yalnızlık duygusu yaşayan , arkadaşı olmayan , sosyal doyumsuzluk yaşayan, okulu sevmeyen , daha çok olumsuz davranışları olan çocuklarla arkadaşlık kuran, okula uyumda güçlük çeken öğrencilerin istenmeyen davranışlara daha fazla yöneldikleri görülmektedir (Başar , 1994).

Öğrenciden kaynaklanan istenmeyen davranışların nedenleri şöyle sıralanabilir : (Başar , 1994).

- Farklı yaşam deneyimleri olan ve farklı çevrelerden gelen öğrencilerin algılamalarının ve tepkilerinin farklı olması .
- Öğrenciyle okul değerlerinin uyumsuzluğu
- Öğrencinin soğuk durumu
- Öğrencinin gereksinimleri ile bunların karşılanma düzeyi arasındaki dengesizlik

- Öğrencinin fiziksel ve duygusal gelişimi ile bu gelişimin öğrencide yarattığı zihinsel farklılıklar ve davranış değişikliği .

Gordon (2001) da çocuklardan kaynaklanan bazı istenmeyen davranış nedenlerini şöyle sıralamaktadır :

1. Çocukların sıkılma olmaları
2. Çocukların da güçsüzlük duygusu
3. Çocukların olumsuz duygularını bastırmaları ve uygun şekilde ortaya koymamaları
4. Öğrencilerin düşük beklentileri
5. Çocuklardaki yetersizlik ve başarısızlık duygusu
6. Çocuğun kendinden gurur duymaması
7. Okulda övgünün az veya hiç kullanılmaması
8. İlgil ve güdüleme eksikliği
9. Öğrencinin , az da olsa başarı duygusunu tatmamış olması.

#### 1.3.4.4. Eğitim Programı ve Öğretim Yöntemlerinden Kaynaklanan Nedenler

Amaç , içerik , uygulama ve değerlendirme öğeleri arasında iyi bir eşgüdüm sağlayamayan, öğrencilerin ilgi ve gereksinmelerine yanıt vermeyen , işlevsellikten uzak, esnek olmayan , uygulayıcılara yol göstermeyen , uygulanması güç ve bilimsellikten uzak eğitim programı , öğrencileri istenen değil , istenmeyen davranışlara yöneltmektedir (Sarıtış , 2000).

Öğrencilerin gelişim durumlarına , ilgi ve gereksinmelerine uygunluğu düşük olan bir eğitim programı , pratik yararlılığı az olan bir programdır . Zengin bir içerik ve iyi bir kurgu ile sürekliliği sağlanmamış program uygulaması , sınıf içinde istenmeyen davranışların temel kaynaklarından (Başar , 1994).

Derste kullanılan öğretim yöntemlerinin doğru seçilmemesi de istenmeyen davranışlara neden olabilmektedir. Aynı ders saati içinde bile farklı öğretim yöntemleri uygulama gereği ortaya çıkabilir (Sarıtış , 2000). Sınıfta hep aynı yöntemlerin kullanılması , tekdüzelik yarattığından sıkıntıya yol açmaktadır. Bu da öğrencileri ders dışı davranışlara yöneltebilmektedir. Araştırmalar , öğretmeni, dinlerken ve okurken zamanla öğrenci sıkıntısının arttığını ortaya koymaktadır (Başar , 1994).



### 1.3.4.5. Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler

Bazı öğretmenler, gerek stresli gerekse deneyimsiz olmaları nedeniyle bazen hiç ummadıkları biçimde gereksiz ve başa çıkamayacakları çatışmalara girmektedirler (Smith ve Laslett , 1996).

Araştırmalara göre, öğretmenden kaynaklanan istenmeyen davranış nedenlerinin kökeninde çocuğu yeterince tanıyamama ve gerçek durumuna uygun tepkiler ortaya koyamama eğilimi yatmaktadır (Başar , 1994).

Son bulgulara göre öğretmenlerin aşağıdaki davranış ve tutumları büyük ölçüde istenmeyen davranışlara yol açmaktadır (Aksoy , 2000).

- Öğrenciye yeterince model olamamak.
- Öğrenciyi yönetmeden ahbap –arkadaş yaklaşımının benimsenmesi.
- Öğrencilere ilişkin beklentilerin gerçekleşme durumunu izlememe.
- Başarı için iş birliği ile çalışma anlayışının olmaması.
- Öğretmen-öğrenci arasındaki yetersiz etkileşim.
- Öğretmenin öğrencinin başarısına kayıtsız kalması.
- Öğrencinin onuruna yöneltilen kişisel saldırılar.
- Öğrencilerden en kötüsünü beklemek.
- Öğretmenin öğrencilerden ne beklediğini söylememesi.
- Öğrencileri sık sık cezalandırmak ve eleştirmek.
- Bir öğrencinin olumsuz davranışı yüzünden tüm sınıfı cezalandırmak.
- Öğrencilere hiçbir zaman ayrıcalıklar vermemek.
- Öğretmenin gördüğü her olumsuz davranışı cezalandırması.
- Öğrencileri sık sık tehdit etmek ve uyarmak.
- Her öğrenci için aynı ceza yöntemini uygulamak.
- Ev ödevlerini bir ceza yöntemi olarak kullanmak
- Öğrencilerden kişisel olarak uzak durmak , onlarla kaynaşmamak.

Diğer yandan,yeterlilik düzeyleri düşük olan öğretmenler, öğrencileri kontrol etmeye yönelik uygulamalara daha çok yönelmekte , onları yeteneklerine göre sınıflandırmakta ve

başarı düzeyi düşük öğrencileri çoğunlukla az fark etmektedir ( Balay , 2003). Timmereck de disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin araştırmasında bu sorunların önemli ölçüde öğretmenden kaynaklandığı sonucuna varmıştır. Derse yeterince hazırlanamamak , öğretmen becerisinin olmaması , adil olmamak, öğrencilere karşı saldırgan tutum sergilemek, dinleme becerisini gösterememek, öğrencilere yeterince ilgi göstermemek, zamanı iyi kullanamamak, öğretim materyallerini iyi kullanamamak, sabırsız olmak, kişisel anlayış ve sempaticiden yoksunluk, olumlu pekiştirici kullanmamak , öğrenme merkezli yerine not merkezli olmak, kural ve sınırlar koyamamak, öğrencileri birbirleriyle kıyaslamak , bazı öğrencileri görmezken bazılarını tutmak gibi uygulamalar, öğretmenlerin disiplin sorunlarına yol açan başlıca yanlış davranışlardır (Bulunduğu kaynak: Aksoy , 2000).

#### **1.4. Olumsuz Davranışların Durdurulması ve Değiştirilmesi**

Bazı durumlarda , öğretim etkinlikleri ne kadar iyi olursa bir öğrenci ya da bir grup öğrenci öğretim sürecinde olumsuz davranış göstererek öğretim sürecini kesintiye uğratabilmektedir. Öğretmen sınıfın düzenini bozucu bu tür davranışlara izin vermemeli ve olumsuz davranışı hemen durdurmalıdır. Ancak öğrencilerin olumsuz davranışları süreklilik gösteriyorsa bu davranışları değiştirecek önlemler alınmalıdır ( Erden, 2001).

##### **1.4.1. Olumsuz Davranışların Durdurulması**

Sınıfta çıkabilecek sorunların büyümemesi ve olaya çok sayıda öğrenci karışmaması için olumsuz davranışa , ne erken ne de geç , tam zamanında müdahale edilmesi gerekmektedir. Çünkü olumsuz davranışa zamanında müdahale edilmezse olumsuz davranış yayılmakta ve durdurulması güçleşmektedir ( Erden, 2001).

###### **1.4.1.1. Sözel Olmayan Tepkiler**

*İşaretler Kullanma* : Öğretmen, istenmeyen davranışı uzaktan , etkili şekilde ve derse en az müdahale edecek şekilde kesmeyi amaçlamaktadır. Örneğin baş, göz işareti veya mimikler yaparak gürlütu yapan grubun bu davranışını giderir. Buradaki önemli nokta işaretlerin açık olması ve çocuğun ne yapması gerektiğine dikkati çekmesidir. Ayrıca işaretlerin hiddet ve korku içerikli yapılmamasına büyük önem verilmelidir ( Balay, 2003).

Araştırma bulguları, etkili öğretmenlerin dersteki zamanlarının % 95 'inde sözsüz yöntemlerle istenmeyen davranışları durdurduklarını ortaya koymuştur ( Tertemiz, 2000). Beden dilinin kullanılmasının ilk basamağı ,istenmeyen davranışı yapanla göz teması kurmaktır ( Başar, 2001). Bulgular , yüksek düzeyde göz teması kurulan sınıflarda öğrencilerin dikkatlerinin yüksek , istenmeyen davranış düzeyinin de düşük olduğunu göstermektedir ( Balay, 2003).

*Yakınlık Kontrolü* : Olumsuz davranışı gösteren öğrenci ile göz teması kurulamadığı durumlarda , öğretmenin yaptığı etkinliği değiştirmeden doğal bir biçimde öğrenciye doğru yürümesi ve yakınında durarak derse devam etmesi de uyarıcı görevi görmektedir (Erden, 2000). Yakınlık kontrolünün başarılı olabilmesi için yanlış davranışlar çok ileri gitmeden daha ilk aşamalarda iken uygulamalı ve bu uygulama ,ilgiyi artırma çabasıyla bir arada olmalıdır ( Balay, 2003).

*Davranışı Görmezden Gelme:* Bazı sorunları görmemek , sorunların görülmesinden ve onlarla uğraşılmasından daha iyidir. Sorun, fazla bozucu değilse, hemen olup bitiyorsa, görmezden gelmek, soruna gereğinden fazla önem verilip büyütülmesini önlemekte, onu söndürmektedir.

Öğretmen, hangi davranışın görmezden gelineceğini kestirmek için, ip uçlarına bakmalıdır. Bozucu davranışlara yol açmayan , uğraşıldığında ilgi çekip yinelenebilecek olan küçük sapmalar görmezden gelinmelidir ( Başar, 1994).

Ancak öğretmen , görmezden geldiği davranışın pekişmesinden kaçınmalıdır. Böyle bir durumda , öğrenci hatalı davranışının öğretmen tarafından onaylandığı yanlışına düşebilir (Aydın , 2000).

#### **1.4.1.2. Sözel Tepkiler**

*Sözel Uyarılar Kullanma* : Sözel uyarılar kullanma , diğer yöntemlerle yanlışı anlayamayan öğrenciye bu yanlışı görmesi, öğretmenin kararlılığını bilmesi ve davranışının düzeltilmesine yardım etmek içindir ( Başar, 2001). Sözel uyarılar kısa ve göreve ilişkin olmalı , istenmeyen davranışa hiç değinmeden çocuğun görevini hatırlatan bir ifade ya da soru biçiminde olmalıdır ( Balay, 2003).

Sözel uyarılar , alay veya öfke taşımayan bir sesle yapılmalı , yumuşak olmalıdır. Araştırmalar , yumuşakça uyaran öğretmenlerin , sertçe uyarılardan daha etkili olduğunu göstermektedir. Sözel uyarı, öğretmen-öğrenci ilişkisini gerginleştirmemeli , azaltmamalıdır. Uyarı bittikten bir süre sonra öğrenciyle gözle veya sözel olumlu ilişki kurmalı, veya soru sorulmalıdır (Başar, 1994).

*Soru Sorma* : Ders dışı etkinliklerle ilgilenen ya da hayal kuran öğrencilere gösterilebilecek en uygun tepkilerden biri soru sormadır. Öğretmen dersle ilgilenmediğini fark ettiği öğrencinin yanına giderek ya da adını söyleyerek işlenen konuyla ilgili bir soru sorduğu zaman öğrenci dersle ilgilenmek zorunda kalmaktadır. Ancak bu tepki gösterilirken öğrencinin arkadaşları önünde küçük düşürmemesine dikkat edilmesi gerekmektedir ( Erden, 2001).

*Problemden Çok Kural ve Rutinleri Hatırlatma* : Kural ve rutinler, genellikle okulun yeni açıldığı günlerde oluşturulmakta; bütün bir yılın başarı ve başarısızlığı, ilk iki- üç haftada yaratılan intiba ve oluşturulan kural ve ilişkilerden büyük ölçüde etkilenmektedir. Sınıfta istenmeyen bir davranış olduğunda dikkat , sorunlu davranıştan çok , istenen davranışa yöneltilmelidir. Araştırma bulguları , yüksek öğrenci katılımını sağlayan kural ve prosedürlerin etkili biçimde işleyen öğretmenlerin daha üst düzeyde öğrenme gerçekleştirdiklerini ortaya koymaktadır ( Balay , 2003).

*Sonuçları Hatırlatma*: Olumsuz davranış gösteren öğrenciye , doğru davranış ve bunun olumlu sonucu hatırlatılmalıdır. Sonuçları hatırlatma, öğrencide öz disiplin duygusunun geliştirilmesi ve öğrenciye kendi davranışlarından kendisinin sorumlu olduğunu gösterilmesidir ( Sarıtaş, 2000). Öğretmen öğrencinin davranışı ve bu davranışın olası sonuçlarını ilişkilendirerek çocuğa , kendi davranışını yönetme yolunu göstermelidir ( Balay , 2003).

*Sorumluluk Verme* : Yapacak işi olmadığını düşünen veya işi ona ilginç gelmeyen öğrencinin istenmeyen davranışlara yönelmesi doğaldır. Bu durumda ona iş vermek ya da işini ilginç olanla değiştirmek yararlı olmaktadır. Bunun için öğrenci iyi tanınmalıdır.

Ödev ve görev verme , en az karşı gelinen davranışlardandır. Öğrenci bu verilenleri yaparak arkadaşları arasında üstünlük ya da beğeni kazanabilmektedir. Yalnız ödevin ceza olarak algılanmamasına dikkat edilmelidir ( Başar, 1994).

*Arkadaş Grubu Etkisini Kullanma* : Öğretmen, sınıfta sosyal pekiştirmenin tek kaynağı değildir. Diğer çocuklar , özellikle yakın arkadaşlıklar da güçlü pekiştirme kaynağıdır ( Balay , 2003) . olumsuz davranışı gösteren öğrenciyi uyarmak yerine, sınıfta doğru davranışı gösteren öğrencilerin pekiştirilmesi, öğrencinin model olarak doğru davranışı öğrenmesinin sağlamaktadır (Erden, 2001).

#### 1.4.1.3. Durum Değiştirilmesi

*Etkinliği Değiştirme* : Etkinliği değiştirme, sınıf çalışmasında verimin düştüğü ya da öğrencilerin derse yönelik ilgilerinin zayıfladığı zamanlarda başvurulabilecek bir yöntemdir. Alternatif etkinlikler ,öğretilen konuyla bağlantılı olmalı ve zor bölümden vazgeçilmeyip sadece ertelenmiş olmalıdır. Aksi taktirde öğrenciler , öğrenciler dersten kaçmanın başka bir yolunu öğrenmiş olurlar ve alternatif etkinliği karmaşanın ödülü olarak görebilmektedirler (Balay, 2003).

*Örgütlemeyi Değiştirme* : Öğrencilerin derse yönelik ilgileri azaldığında öğretmen , sınıf içi örgütlemeyi değiştirerek bu ilgiyi yeniden uyandırabilmektedir. Bunu grup ve görevleri değiştirerek ,yeni görevler vererek veya daha iyi bir katılım etkinliği daha canlı hale getirerek başarabilir (Celep, 2002). Öğretmen gerekli görürse ders araç ve gereçlerini yeniden dağıtarak,istenmeyen davranışın oluşmasını önleyecek şekilde bunları yeniden düzenleyebilmektedir ( Balay, 2003).

*Bozucu Objenin Ortamdan Kaldırılması* : Öğrencinin ders dışı objelerle ilgilenmesi, oynaması hem öğrencinin hem de öğretmenin dikkatinin dağılmasına neden olabilir. Böyle zamanlarda en etkili yol , davranışa neden olan objeyi öğrenciden almak ya da öğrencinin çantasına koymasını sağlamaktır. Bu işlem yapılırken öğrencinin yanına gidilmeli, alçak sesle objeyi kendisine vermesi istenmeli ve objeyi ne zaman nerede alabileceği hakkında öğrenciye bilgi verilmelidir ( Erden,2001).

## 1.4.2.Olumsuz Davranışların Değiştirilmesi

Sınıf içinde , öğrencinin olumsuz davranışları süreklilik gösteriyorsa bu soruna eğilmek ve öğrencinin olumsuz davranışını değiştirmeye çalışmak gerekmektedir.

### 1.4.2.1 Davranış Değiştirmenin İlkeleri :

Sınıfta uygun olmayan davranışın gözlenmesi sınıf yönetiminin yeniden sistematik bir biçimde düzenlenmesini gerektirmektedir. Bu sistematik içinde hem problemi ortadan kaldırmak , hem ortaya çıkmasını engellemek hem de sürekliliği sağlamak bulunmaktadır. Bu sistem , temel davranış problemi gösteren tek bir öğrencinin bireyselleştirilmiş bir yaklaşımla davranışını düzeltme kapsamı içine alırken aynı zamanda da tüm grubun davranışlarını da denetlemeyi sağlamaktadır. Davranışın denetlenmesi, sınıf kontrolü ve çalışma becerilerini denetlemeyi kapsamaktadır. Her iki durumda da öğretmen , sınıf ortamını düzenleyerek öğrencinin davranışlarında değişmelerin olmasını sağlayabilmektedir.

Sistematik davranış değiştirme programında dikkate alınması gereken ilkeler şunlardır:

( Ataman ,2001).

1. Problem davranışlar, öğrenilmiş davranışlardır.
2. Davranışın ortaya çıkmasında , davranışın öncesinde ve sonrasında ortaya çıkanların dikkate alınması gerekmektedir.
3. Uygun olmayan davranışın azaltılması, sınıf ortamının dikkatli bir biçimde örgütlenmesine dayanmaktadır.
4. Davranışın ortaya çıkmasını pekiştirme arttırmaktadır.
5. Davranış, pekiştiricilerin ortamdaki çekilmesi ya da hoşlanılmayan bir durumun ortama sokulması ile azalmaktadır.
6. Davranış değiştirme sonuçlarının çocuk için anlamlı olması gerekmektedir.
7. Davranış değiştirme sürecine eğitsel olmayan etmenlerin müdahalesine dikkat etmek gerekmektedir.

Davranışçı yaklaşımın temel ilkelerine uygun bir çok davranış değiştirme program ve teknikleri geliştirilmiştir. Bu programların ortak özellikleri şöyledir:



1. Davranış değiştirme programı uygulanacak öğrenci ya da öğrencilerin olumsuz gözlenebilir davranışlarının belirlenmesi.
2. Programa başlamadan önce öğrenci ya da öğrenciler için uygun pekiştirenlerin belirlenmesi.
3. Program sürecinde öğrencinin değiştirilmek istenilen davranışı hangi sıklıkla gösterdiğini izlemek için bir gözlem kayıt formunun hazırlanması ( Erden, 2001).

Pekiştirenlerin uygulanmasında çeşitliliğin oldukça önemli bir etken olduğunu alan çalışmaları göstermektedir.

*a) Sosyal pekiştirenler:* Öğretmenler ve sınıf arkadaşları ile yapılan toplumsal etkileşim ve iletişimin, öğrencilerin çoğunda güçlü pekiştirme etkisi gösterdiği bilinmektedir. Bu pekiştirme uygulandığında öğretmen , bu ödülün neden verildiğini öğrenciye söylemek durumundadır. Gülümseme , sırtını okşama, küçük çocuklar için kucaklama, başını okşama vb. bu gruba girmektedir.

*b) Etkinlik Pekiştirenleri:* Öğrencinin hoşlanarak katıldığı her etkinlik , öğrencinin yapmaktan hoşlanmadığı ya da istemediği bir etkinliği pekiştirmek için kullanılabilir. Sınıfta fıkra anlattırma, bilmece sorma , müzik dinlemek, gezi planlamak gibi.

*c) Maddi Pekiştirenler:* Oyuncak, aileye yollanan küçük notlar, okul malzemeleri gibi pekiştirenlerdir. Uygulanma süreleri yavaş yavaş azaltılarak yerini sosyal ya da etkinlik pekiştirmelerine bırakmalıdır. Bu pekiştirme uygulamasının avantajlı olmayan yanı maliyetinin pahalı oluşu yanında sık sık kullanıldığında etkisinin çabuk geçmesidir ( Ataman, 2001).

Davranış değiştirme programlarından en çok kullanılan simgesel pekiştirme , sözleşme yapma ve kendini izlemedir.

#### **1.4.2.1.1. Simgesel Pekiştirme**

Özellikle ilköğretimin ilk sınıflarında sınıf kurallarının ve işlemlerinin öğretmesinde etkili bir biçimde kullanılabilir bir yöntemdir. Simgesel ödüllendirme kullanılırken

öğretmen öğrencilerle toplanarak onların hoşlandığı etkinliklerin listesini yapmaktadırlar. Bu liste tercih sırasına göre dizilerek daha sonra her etkinliğin kaç simgeye bedel olduğuna karar verilmektedir. Sonuçta simgeler ödüle dönüştürülmektedir( 10 adet artı alana bir kurşun kalemin ödül olarak verilmesi gibi.) (Erden, 2001).

#### **1.4.2.1.2. Sözleşme Yapma**

Davranışsal sözleşme, öğretmenle öğrenci arasında belli davranış ve performansın belli biçimde ödüllendirilmesi amacıyla yapılan bir anlaşmadır. Öğretmen öğrencilerden neyi başarmaları gerektiğini bir sözleşme ile ortaya koyarken, etkinliklerin sayısını ve bunlara ayrılan zamanı öğrencilerin yeteneğine uygun olarak belirlemektedir. Böylelikle , dolaylı olarak çocuklar kendi çalışmalarına yönelecek, onlardaki öz saygı duygusu gelişecektir ( Glazer, 2001).

Bu tekniğin temel çekiciliği , tarafların birbirlerinden beklediği davranışları açıkça ortaya koyması ve bundan yarar görece bireylerle çalışmayı sağlamasıdır. Bu teknik yazılı bir anlaşmanın oluşturulması , çocuk ve öğretmenin tam olarak ne yapacaklarını belirlemeleri ve bunu her iki tarafın imzalaması ile uygulanabilmektedir (Simth ve Laslett, 1996).

Yapılan araştırmalar , bir şeyi yapmamak için rüşvet almayı değil, tam tersine değerli olan her şeyi yapmaktan dolayı ödül kazanmayı içermelidir. Bu yolla öğretmen , çocuğu itaate ve bağımlı olmaya alıştırmaktan çok , bağımsız çabaya doğru hareket ettirmeyi amaçlamaktadır ( Balay, 2003).

#### **1.4.2.1.3.Kendini İzleme ( Davranışı Değerlendirme)**

Kendini izleme, bir öğrenci ya da bir grup öğrencinin kendi davranışlarını izleyerek kayıt edebilecekleri bir sistem kurulması esasına dayalı davranış değiştirme programıdır. Böylece öğrenci olumsuz davranışı ne sıklıkla gösterdiğinin farkına vararak öz denetimini geliştirmektedir.



Kendini izleme programının hazırlanmasında yapılması gereken işlem basamakları şöyledir:

1. Öğrenciye gözleyeceği davranışının ne olduğunun açıkça tanımlanması.
2. Öğrenciye ,yaşına ve işlenecek davranışın özelliğine uygun kayıt formu verilmesi ve formun nasıl kullanılacağına açıklanması.
3. Öğrenciye olumsuz davranış sayısını azalttıkça pekiştireç verilmesi (Erden, 2001).

Değerlendirmede, kayıt ve gözlem tutmak ,başarı veya başarısızlığın somut biçimde saptanmasında yararlı ve gerekli bir çabadır; ancak değerlendirmenin yararlı bir araç olması , betimleme ve yargulamaya dayalı bir yaklaşımdan diyaloga dayalı bir yaklaşıma geçmekle mümkündür. Değerlendirme , özde olmalı , öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimsizliği ortadan kaldırmalı ve sadece teknik düzeyde ele alınmalıdır ( Balay, 2003).

### 1.5. Ödül ve Ceza

Bütün öğretmenler, ister açık ister kapalı biçimde olsun ödül ve cezayı kullanmaktadırlar. Ödül verme , takdir etme, sevgi gösterme ve dikkat çekmeyi ödüllendirici biçimde kullanmaya karşı çıkanlar bile, yeri geldiğinde bunların kullanılmamasının bir tür cezalandırma olduğunu düşünmektedirler. Ödül ve cezaları etkili biçimde kullanma , her şeyden önce bilgiyi ve davranış değişimi ilkelerini makul ve mantıklı biçimde kullanmayı ( Smith ve Laslett, 1996), değiştirilecek davranışlar için amaçlar ortaya koymayı , gerekiyorsa bu davranışları basamaklara ayırmayı , sistematik süreç izlemeyi , çocuğun gelişimine ilişkin düzenli veriler toplamayı , sınıf kontrolü ile çalışma becerilerinin denetlenmesini gerektirmektedir ( Ataman , 2000).

Ödül istendik davranışları pekiştirmeye, ceza istenmedik davranışları ortadan kaldırmaya yöneliktir. Ödül ve ceza sisteminin temel amacı , öğrenciye kendi davranışlarını yönetmek için duygusal ve düşünsel yeterliği kazandırmaktır. Gerçekte öğrenci , öğretmen tarafından olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirilen davranışlarına verilen pekiştireçlere göre, kendini denetleme yeterliği geliştirmektedir. Bu nedenle ödül ve ceza sisteminin , eğitsel amaçlara uygun bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Başka bir anlatımla , ödül ve ceza sistemi, öğrencinin davranışlarına yön veren bir referans kaynağı olarak yapılandırılmalı ve tutarlı bir bütünlük içinde uygulanmalıdır.

Ödül öğrencinin beğenilen bir davranışından dolayı haz duyması sağlayan her tür pekiştireci kapsamaktadır. Örneğin gülümseme, dokunma, saçını okşama, sözle onaylama, sorumluluk verme gibi her tür övgü ödül olarak değerlendirilebilir. Ceza ise, istenenden yoksun bırakmayı tanımlayan her tür sınırlama ve yasaklamayı içermektedir. Dolayısıyla ceza , öğrencilere istenmeyen davranışlarından üzüntü ve pişmanlık duymasını sağlayan yaptırımların anlatımıdır.

Ödül ve cezanın, mutlaka bir amaca yönelik olması gerekmektedir. Buna göre nedensiz ödül ve ceza verilemez. Ayrıca öğrenci, hangi davranışlarının neden ve nasıl ödüllendirileceği veya cezalandırılacağı konusunda ön bilgilere sahip olmalıdır. Bu durum, ödül ve cezanın amaçlı olmasının yanı sıra anlamlı olmasını da , gerektirmektedir (Aydın, 2000).

Genel anlamda ceza, yasa ve emirlere karşı gelerek suç işleyen kişiye acı çektirmek ya da zarar verilmesini içeren bir yaptırım olarak tanımlanırken (Kale, 1995); eğitimde ceza, çocuğa acı ve sıkıntı veren bir uyarıcı vermek olarak ifade edilmektedir (Başar , 2001).

*Cezanın Etkisi* : Çoğu zaman eğitimciler istenmeyen davranışın engellenmesinde ve istendik davranışların kazandırılması sürecinde cezanın etkisinin boyutunu tartışmaktadırlar. Kısa sürede cezanın etkili olduğu söylenebilmektedir. Ancak psikologlar ve eğitimciler cezanın uzun sürede istenmeyen sonuçları ve etkilerinin olabileceğine dikkat çekmektedirler. Bunlardan en önemlisi ceza bireyin yaşamında , ceza ile ilgili olmayan istendik davranışların kazanılmasını engellemektedir ( Türnüklü , 2002).

*Cezanın Olumsuz Yönleri* : Cezanın öğrenci üzerindeki olumsuz etkileri şunlardır: (Erden ve Akman, 1998).

1. Ceza, öğrenci davranışının baskı ile durdurur, ancak olumsuz davranışın değişmesini sağlamamaktadır.
2. Ceza öğrenciye doğru davranışın ne olduğunu öğretmemektedir.
3. Ceza, kaçınma davranışının gelişmesine neden olmaktadır.
4. Öğretmen ceza verirken öğrenciler için olumsuz davranış örneği göstermektedir.

5. Ceza, öğrencilerin kaygı düzeyini yükselterek, öğrenmeye verdiği değeri azaltarak, öğrenmeyi engellemektedir.
6. Ceza, öğrenci üzerinde kızgınlık yaratmakta, olumsuz tutum geliştirmesine neden olmaktadır.
7. Ceza, alan öğrenci yaptığı davranışın karşılığını ödemediğini düşünmekte ve davranışının sorumluluğunu taşımamaktadır ( Erden, 2001).

Araştırmalar ödülün öğrenmede cezaya oranla daha etkili ve kalıcı olduğunu göstermektedir.

### 1.5.1. Ödül Vermenin Yararları

1. Ödül, öğrencinin olumlu davranışları için isteklenmesini ve güdülenmesini kolaylaştırmaktadır.
2. Ödül, öğrencinin öğrenilecek konuya, ilgi duyması ve moral motivasyonunu artırması açısından yararlıdır.
3. Ödülle davranışların onaylanması , bireyin olumlu bir benlik algısı ve sağlıklı bir kişilik örüntüsü geliştirmesini kolaylaştırmaktadır.
4. Ödül, sosyal kabul görme, bağlanma, kendini gerçekleştirme gibi gereksinimlerin doyurulması yoluyla , öğrencinin yaşama bakış açısını olumlu yönde etkilemektedir ( Aydın, 2000).

Ödül ve cezanın anlamlı olması için, öğrencinin psikolojik, zihinsel ve ahlaki gelişimine uygun olması gerekir. Bu nedenle öğretmen , olumlu davranış örneklerini vurgulamalı ve öğrencilerin ahlaki gelişimlerini gözetken bir yaklaşım izlemelidir. Ancak küçük yaşlardaki öğrencilerde ahlaki standartların gelişimi henüz tamamlanmamıştır (Piaget , 1950). Ahlaki gelişim, esasen zihinsel gelişme ve psikolojik olgunlaşmanın sonucudur. Dolayısıyla ilk öğretimin ilk sınıflarında cezanın , etkili bir davranış yönetimi aracı olarak algılanması doğru görünmemektedir (Aydın, 2000).

Son yıllarda, öğretmenlerin en önemli sorunlarından biri öğrenme ortamını bozan, istenmedik öğrenci davranışlarının çoğalmasındır. Bu davranışların durdurulmasında artık geleneksel yöntemler ve baskıcı disiplin anlayışı eskisi kadar etkili olamamaktadır. Kuşkusuz öğrencilerin bu olumsuz davranışları, bir yandan eğitimin niteliğini olumsuz

yönde etkilerken bir yandan da her geçen gün öğretmenleri yıldırma ve bazen çözüm bulamadıkları için çaresiz kalmalarına neden olmaktadır (Erden, 2001).

Öğretmenlik gibi yüz yüze ilişkilerle yürütülen mesleklerde çalışan kişilerin karşı karşıya kaldıkları olumsuzluklardan biri tükenmişlik kavramıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Tükenmişlik stresi, mesleki depresyon...v.b kavramlar ile yakından ilişkili olmakla birlikte onlardan ayrı bir kompleks yapı oluşturmaktadır.

Tükenmişlik; yorgunluk, çaresizlik, ümitsizlik duyguları, olumsuz benlik kavramı, işe-yaramama ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlardan psikosomatik hastalıklara ve işten ayrılmaya değin sonuçlar doğurmaktadır.

Tükenmişlik kavramı ilk başlarda, Leiter (1991)'in belirttiği gibi, servis-hizmet sektöründe çalışan insanlar arasında görülen duygusal tükenme halini tanımlayan günlük konuşma diline ait bir terimdir. Psikoloji literatürüne 1974'te Freudenberg'in 'Journal of Social Issues' de yayınladığı makaleyle girmiştir (Bulunduğu kaynak: Örmən, 1993). Freudenberg ilk bulgusu tamamen gençlik gayreti üzerine kurulmuş çalışmanın sonunda, kişilerin duygusal enerjilerini tükettiği şeklindedir. Araştırması Amerika'daki ücretsiz kliniklerde çalışan kişileri kapsamaktadır.

Tükenmişlik literatürüne Chernis'in de önemli katkıları olmuştur. Chernis 1980'de örgütsel, kişisel ve kültürel faktörleri içeren bir teori sunmakta ve konunun kompleksliğine dikkat çekmektedir. Chernis, tükenmişlik araştırmalarını hem aşırı iş yükü hem de değer çatışmalarını temel alarak devam ettirmiştir. Tükenmişliğin, çalışanın beklentileri ile iş hayatının gerçekleri arasındaki uçurumdan kaynaklandığını ilk ortaya koyan Chernis olmuştur (Bulunduğu kaynak: Örmən 1993).

Tükenmişlik literatürüne en büyük katkı Maslach'tan gelmektedir. Maslach, tükenmişlik kuramının babası olarak kabul edilebilir. Duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarıdan oluşan üçlü modeli yaygın olarak kabul görmektedir (Maslach, 1982). Geliştirdiği Maslach Tükenmişlik ölçeği (MTO), en çok kullanılan ve en yüksek güvenilirliğe sahip olan ölçektir.

Ayrıca MTO'yu geliştirmesinde Maslach'a yardımcı olan Jackson ; tükenmişliğe getirdiği yeni yaklaşımlarla Shirom; kendi adlarıyla anılan tükenmişlik ölçeğini geliştiren Meier,Leiter; yöneticilerde tükenmişlik konusundaki araştırmalarıyla Harvey and Raider; Tadushin, Seltzer and Numerof literatüre katkıları geçmiş isimlerdir (Örmen , 1993).

Maslach ve Jackson (1986) tükenmişliği; fiziksel bitkinlik, kronik yorgunluk, çaresizlik ve ümitsizlik duyguları, olumsuz benlik kavramı gelişimi, işe yarama ve diğer insanlara yönelik olumsuz tutumları içeren fiziksel, duygusal ve zihinsel bir tükenme sendromu olarak tanımlamaktadırlar.

Cunningham (1988) öğretmen tükenmişliğini; uzun süren bir öğretmen stresi sonucunda öncelikle fiziksel, duygusal ve davranışsal çökkünlük özellikleri ile karakterize edilen bir sendrom olarak tanımlarken, Hendrickson (1991) ise; öğretme zevki derece derece azalırken, kaygı duygusuyla başlayan psikolojik, davranışsal ve duygusal yorgunluk olarak tanımlamaktadır (Baysal,1995).

Maslach (1982) tükenmişliği 'işi gereği insanlarla yoğun bir işi ilişkisi içinde olanlarda görölen duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişiisel başarı sendromu' şeklinde tanımlamıştır.

Maslach (1982) tükenmişliğin, üç ayrı durum halinde ortaya çıktığını belirtmektedir. Bunlar; duygusal, kişiisel başarısızlık ve duyarsızlaşma şeklindeki tükenmişlik durumlarıdır.

*Duygusal Tükenme:* Duygusal kaynakların tükendiği şeklindeki hislerin arttığı görölr. Çalışanlar bu hissettikleri psikolojik yapıları ile daha fazla dayanamayacaklarını düşünürler.

*Duyarsızlaşma:* Kişiler muhatapları hakkında negatif alaycı tutumlara ve duygulara sahip olurlar.

*Kişiisel Başarısızlık:* Özellikle muhataplarının işleri konusunda, kişi kendisi hakkında olumsuz değerlendirmeler yapma eğilimi taşır. Kişi içindeki başarısından tatmin olamadığı için kendisini mutsuz hissedebilir (Maslach ve diğerleri 1986).

Araştırmacılar tükenmişliğe yol açan pek çok olay ve durum tespit etmişlerdir. Bunlardan Miller ve Smith (1975) tükenmişliğin sinsice gelişen bir durum olduğunu belirterek tükenmişliğe yol açabilecek bazı olayları açıklamaktadırlar. Bunlar:

1. Beklenti düzeyinin yüksek olması ve ulaşılmaması olanaksız olan hedeflere sahip olmak.
2. Zihinsel yorgunluk ve iş stresi,
3. Kendi kendini aşırı güdülemeye çalışmak,
4. Katı kurallar,
5. Her şeyi mükemmel yapma isteği,
6. İnsanlarla sık sık karşı karşıya gelmek,
7. Zamanı gelmeden üst makama terfi etmek şeklindedir.

Tükenmişlik sendromu özellikle hekimler, hemşireler, sosyal hizmet uzmanları, psikologlar ve öğretmenler gibi sağlık ve eğitim sektöründe çalışanlarda görülen bir olgudur.

Öğretmenler, işleri gereği öğrenciler, veliler ve yöneticilerle yüz yüze gelmektedir. Değişen toplum ve aile yapısı, sınıf mevcutlarının fazlalığı, eğitimcilerin ekonomik durumu, öğretmenlerdeki zihinsel yorgunluğu ve iş stresini arttırmaktadır. Tüm bunlar tükenmişliğe yol açabilecek durumlardır.

Jeffrey ve Woods (1996), öğretim kalitesinin teknik yeterlilikler bakımından tanımlandığını; öğretmenlerin özellikle denetim zamanlarında daha fazla mekanik öğretim ortaya koyduklarını, oysa öğretimin teknik yeterlilikler kadar duygu yüklü bir iş olduğunu ileri sürmüşlerdir. Araştırmalar öğretmenlerin, yılın 200 gününü sınıflarında geçirdiklerini, günde 1000'den fazla kişilerarası etkileşim yaşadıklarını, günde ortalama 348-395 arası soru sorduklarını ve zamanlarının %70'ini düzeni sağlamaya, %30'unu soru sormaya harcadıklarını ortaya koymaktadır (Balay, 2003).

Öğretmenlik mesleğinin bu doğal yoğunluğu, güçlüklerin üstesinden gelmek için öğretmenlerin okullarına, mesleklerine ve öğrencilerine bağlılığını gerektirirken; zaman zaman istenmese de onlarda rahatsızlık yaratan bazı duygulara yol açabilmektedir. (Balay , 2003) Bunlar stres, öfke, kaygı, çatışma ve tükenmişlik gibi duygulardır.



Öğretmenin nitelikleri, özellikleri çerçevesinde sınıfta sergilediği davranışlar, öğrencileri çok yönlü ve yakından etkilemektedir. Genellikle olumlu etkilemenin yanında, birçok nedenden dolayı öğretmen, öğrenciyi istenmeyen davranışlara yöneltebilir. Öğretmenler, bu davranışları bilinçli olarak öğrencileri incitmek için değil, daha çok kişisel, mesleki eğitim ve sınıf yönetim becerilerine ilişkin eksikliklerinden dolayı yaparlar.

Öğretmenlerin, öğrenciler açısından ders işlenişi sırasında olumsuzluk içeren davranışlarından bazıları şöyle ifade edilebilir:

Bağırma; tehdit etme; fiziksel zor kullanma; üzerine yürüme; itip kakma; hakaret etme; küfretme; kaba davranma; emretme; hükmetme; alay etme; küçümseme; çocukları sevmeme; olumsuz etiketleme; yargılama; azarlama; dersi terk etme; kararsızlık; hatalı olduğunda özür dileme; tutarsızlık; gözden çıkarma; derse hazırlıksız gelme; zamanı iyi kullanmama; mesleğini sevmeme; kendine özen göstermeme; konuları yarıda kesip askıya alma; yanlış başarısızlığı cezalandırma; yalnız çalışkan öğrencilerle ilgilenme ve tükenmişlik (Saritaş, 2001).

Etkili öğretim ve olumlu sınıf ortamının, dolayısıyla etkili sınıf yönetiminin en önemli değişkeni olarak öğretmenin davranış özelliklerini kabul ettiğimize göre, tükenmişlik yaşayan öğretmenin sınıf yönetim sorunlarına nasıl yaklaştığı önem kazanmaktadır.

### 1.6. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın amacı, tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim branş öğretmenlerinin sınıf yönetim sorunlarını nasıl ele aldıklarını ortaya koymaktır. Böylece mesleki tutumu olumlu olmayan, kendini tükenmiş hisseden öğretmenlerin sorunlara yaklaşım biçimleri, tepkileri, zamanlamaları, tercih ettikleri davranış değiştirme programları da açıklık kazanacaktır.

Eğitim genel anlamıyla bireyde davranış değişikliği meydana getirme sürecidir. Diğer bir deyişle eğitim sürecinden geçen kişinin davranışlarında bir değişme olması beklenmektedir. Varış (1981), eğitim yoluyla kişinin amaçları, bilgileri, davranışları, tavırları ve ahlak ölçülerinin değiştiğini ifade etmektedir. Eğitim sürecine giren kişilerde bu değişimin istenilen yönde olması beklenir. Bu anlamda Ertürk (1972), eğitimi, bireyin



davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak ifade eder (Demirel, 2002).

Eğitim, toplumu düzenleyen ve geleceğe taşıyan bir kurum olarak, onu yaşatma sorumluluğunu yüklenecek olan insanı yetiştirir. Doğduğunda topluma yararlı hiçbir davranışı olmayan insan yavrusuna kültür kazandırarak, onu toplumsallaştırarak, bireyselleştirerek ve üretkenleştirerek toplumun etkin bir üyesi olmasına eğitim kurumu yardım eder (Başaran, 1993). Eğitilmiş insan, gelişmeye geliştirmeye açıktır; daha iyiyi, daha güzeli arama çabası içindedir.

Toplumdaki bireyin kendisine toplumda yaraşır bir konum kazanmak için gerekli olan davranış kalıplarını öğrenmesi yalnızca aile ortamında sağlanamaz. Bu işlevi bugün okullar yerine getirmektedir.

Eğitim için gerekli kaynaklar; öğrenci, öğretmen, program ve diğer kaynaklar, sınıfı etkili şekilde yönetmek için vardır. Etkili yönetilen bir sınıfta öğrencilerin görevle ilgili olma düzeyleri yüksek, bozucu davranışları gösterme düzeyleri de düşüktür. Etkili yönetilen sınıf, aynı zamanda öğretim zamanının, belirlenen amaçlar yönünde yüksek verimlilikte kullanıldığı sınıftır (Başar, 2001).

Etkili sınıf yönetimi, etkili öğretmenlerle gerçekleşir. Etkili öğretmenler, mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olan ve bu özelliklerini, amaçları başarmada uygun şekilde kullanabilen öğretmenlerdir.

Gordon (2001), etkili sınıf yönetimi olmadığında, öğrenmenin ya hiç olmadığını ya da çok alt düzeyde gerçekleştiğini öğrenmeye ayrılan zamanın da çoğunlukla boşa gittiğini ifade etmektedir. Etkili sınıf yönetimi, öğrencilerin sorumluluk almasını, kendilerini kontrol etmesini ve yüksek düzeyde öğrenmeyi sağlarken, öğretmenlerin de streslerini azaltmaktadır (Balay, 2003).

Uzun süreli ve yoğun stres, her meslekte olabileceği gibi öğretmenlerde de tükenmişlik duygusu yaratabilir. Bu araştırmada öğretmenin sınıf sorunlarına yaklaşımı ile mesleki tutumu arasında bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Araştırma, tükenmişlik düzeyi yüksek

öğretmenlerin sınıf yönetimindeki sorun çözme becerilerini betimlemek açısından önemlidir.

Tükenmişlik yaşayan öğretmenler, sınıflarındaki olumsuz davranışları durdurma ve değiştirme çabalarını tekrar gözden geçirmelidirler. Sorun çözme becerisi, etkili sınıf yönetiminin temel noktalarından biri olduğuna göre bu becerinin eğitim hizmetinin niteliğini arttıracakı da kesindir.

Ayrıca sınıf yönetiminin öğrenci başarısının da en önemli değişkenlerinden biri olduğu düşünülürse; tükenmiş öğretmen davranışlarını incelemek, öğretmenlerin olumsuz tutumlarını değiştirme yollarını bulmayı dolaylı olarak da öğrenci başarısını arttırmayı sağlayacaktır.

### **1.7. Problem**

Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim branş öğretmenleri sınıf yönetim sorunlarını nasıl ele almaktadırlar ?

### **1.8. Alt Problemler**

1- Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim branş öğretmenlerinin öğrenci ile ilişkileri nasıldır ?

2- Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim branş öğretmenleri öğretim sürecini nasıl düzenlemektedir ?

3- Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim branş öğretmenlerinin olumlu öğrenci davranışlarına yaklaşım biçimleri nasıldır ?

4- Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim branş öğretmenleri bazı sınıf sorunlarına nasıl yaklaşmaktadırlar ?

### 1.9.Sayıtlı

Araştırma kapsamına giren bireylerin ölçme araçlarını yansız ve içtenlikle cevaplandıracakları kabul edilmiştir.

### 1.10. Sınırlılıklar

- Araştırma, araştırmaya katılan Antalya ilindeki devlet okullarında çalışan bireylere benzediği oranda genellenebilir.
- Araştırma, yarı yapılandırılmış bireysel görüşme tekniğinin taşıdığı sınırlılıkları taşımaktadır.



## BÖLÜM II

### 2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Kısakürek (1985), eğitim alanında lisans düzeyindeki sınıf atmosferinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla yaptığı araştırmada alt amaçlar olarak

a) İnfomal ilişkilerin yeri ve önemini b) Öğrenci başarısında rol oynayan etkenleri ele almıştır.

Bu çalışma sonucunda öğretmen – öğrenci ilişkileri açısından:

- Öğrencinin sınıf arkadaşlarından hoşlanmasının başarıyı kısmen etkilediği
- Öğretim üyesine duyulan sempatinin öğrenci başarısında çok etkili olduğu
- Sınıf arkadaşları ile ilişkinin başarıyı olumlu yönde etkilediği
- Sınıf ortamında öğrencilerin birbirlerine hoşgörü ile davranmalarının da başarıyı olumlu etkilediği görülmektedir.

Ergun ve Duman(2002) yaptıkları bir araştırmada kritik durumlarda öğretmen davranışlarını incelemişlerdir. Kritik durumlar olarak , dersin başlangıcındaki geç kalma durumları , dersin işlenişi sırasında sınıftaki çeşitli gürültü , sataşma , ilgisizlik , dışarı çıkma , dersi dinlememe , sınav ortamı , kılık kıyafet , ödev yapmama vs. durumlar alınmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri olarak öğrencilerin lise veya üniversite öğrencisi olma durumları , öğrencilerin fen , sosyal veya matematik dallarında öğrenim görmeleri ve cinsiyetleri alınmıştır. Bu değişkenlerin öğrencilerin istediği öğretmen davranışlarını nasıl etkilediği araştırılmıştır.

Araştırma sonuçlarında şu bulgular ortaya çıkmaktadır:

“Üniversite öğrencileri , kritik durumlarda öğretmenlerin daha hoşgörlü olması ve yumuşak davranmasından yanadırlar.” “Kız öğrenciler , erkeklere oranla kritik durumlarda öğretmenin daha hoşgörlü olmasından ve yumuşak davranmasından yanadırlar.”

“Öğrencinin fen , sosyal ve matematik ağırlıklı bilim dallarında okuyor olmasının, kritik durumlarda öğretmenden farklı davranışlar istemesine neden olduğu; fen ve matematik öğrencilerinin , sosyal alanda okuyan öğrencilere göre öğretmenden daha katı davranışlar beklemektedirler.”

Öğretmenlerin genel olarak diğer mesleklerde çalışan kişilerin yaşadığı ortalama stresten daha fazlasını yaşadıkları (Çokluk , 2000) ; öğretmenlerin işlerinde strese yol açan faktörlerin sırasıyla ; kaynak sınırlılığı , öğrenci sayısı , mekan düzenlemeleri ve sınıf büyüklüğü , iş yükü , yazışma ve raporlar , özellikle büyük okullarda kişiler arası ilişkiler , rol yüklenmesi , rol çatışması ve eğitim öğretim koşulları ve baskılar olduğu bulunmuştur. (Balcı , 1993)

Diğer bir yandan Gordon (2001) , sınıf disiplininin stresin önemli bir kaynağı olduğunu ileri sürmektedir. Öğretmenlerin değiştirmeye güçleri yetmeyen bazı stres kaynakları da vardır. Bu tür durumlarda stres , sinirliliğe ve hayal kırıklığına yol açmaktadır. Bu stres kaynaklarından bazıları , yeterince planlanmamış ve eksik biçimde düzenlenmiş bir çevrede çalışmak , yetersiz ısıtma ve havalandırma sistemi , yetersiz parasal kaynak nedeniyle ortaya çıkan materyal ve araç gereç yokluğu , yerel otorite düzeyinde alınan kararların tutarsız ve makul olmayışı , özel eğitim gereksinimleri olan ve istenmeyen davranışlar gösteren çocukları yönetme meslektaş desteğinin olmasıdır (Smith ve Laslett , 1996).

Bazı öğrenciler , öğretmenlerin başarıyla uyguladığı yönetim stratejilerine olumsuz tepkiler verdiklerinde , bu durum öğretmenlerde strese yol açmaktadır. Olağan yönetsel stratejilere sık sık tepki veren bozuk davranışlı çocuklar , bu davranışlarını daha sürekli ve çirkin hale dönüştürdüklerinde öğretmenlerde güçlü olumsuz duyguların oluşmasına yol açmaktadırlar (Smith ve Laslett , 1996). Bechen (2000) bulgularında , öğretmenlerin işe ilişkin güdülerinde kontrol alanının önemli olduğunu , stresli iş koşullarının , öğretmenlerin öğretimsel güdülerini olumsuz yönde etkilediğini ; bunun ise olumsuz davranış ve zihinsel rahatsızlıklara yol açtığını ortaya koymaktadır (Balay , 2003).

Araştırmalar , öğretmenlerin mesleki deneyimlerini özellikle zor sınıflarda ortaya koymada güçlük yaşadıklarını , birçok deneyimli öğretmeni dahi , öğretim konusunda zor durumda bırakan güçlüklerin , mesleğe yeni başlamış öğretmenleri olumlu ilişkiler geliştirmekten alıkoyduğunu göstermektedir (Wragg , 1996). Bu konuda yapılan araştırmalar özellikle , stajyer öğretmenlerin , daha üst düzeyde psikolojik ve duygusal stres yaşarken , daha düşük özsaygı , kişilerarası ilişki ve öğretimsel beceriler gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Balay , 2003).

Öğretmenlerin çoğunda , özellikle sınıfta istenmeyen davranışlar gösteren çocuklar varken disiplini koruyamayacaklarına ilişkin bir endişe hakimdir. Sınıfta bozucu davranan çocuklar olduğunda kaygı daha da şiddetlenmekte ve bu yüzden öğrenme seyrek olarak gerçekleşmektedir (Smith ve Laslett , 1996). Bulgular da öğretmenlerdeki yüksek kaygı düzeyinin öğrencilerle olan düşük iletişimden kaynaklandığını göstermektedir (Bechen , 2000). Ayrıca bir araştırmada öğretmenlerin çoğunun ilk birkaç yıl özellikle düzeni sağlama konusunda daha sık kaygı yaşadıklarını söylemektedirler (Wragg ve Dooley , 1996). Başka araştırma bulguları da , kaygılı öğretmenlerin öğretimlerinde daha otoriter , katı , kişilerarası ilişkilerden uzaklaşan , sınırlayıcı , keyfi , bürokratik ve denetimci eğilimler gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Bechen , 2000)

Öğretmenlerden , hem 60-70 öğrenciden oluşan sınıflarda ders vermeleri , hem de kaliteli ve yüksek düzeyde başarı ortaya koymaları istenmektedir. Bu bir çelişkidir ve öğretmenleri bir iç çalışmaya sürüklemektedir (Balay , 2003). İş yaşamında bu tür ikilem ve belirsizliklere maruz kalan öğretmenlerin , bunlara tepkileri davranışsal olmasa bile çoğunlukla psikolojik olarak kendi kabuğuna çekilme ve ilgisizlik şeklinde olmaktadır. Böyle zamanlarda rol çatışması deneyimi yoğundur ve iş doyumunu da aynı derecede düşüktür. Bu duyguları yaşayan öğretmenler , duygusal olarak bir boşunalık duygusu yaşarlar , çevrelerinden ve iş arkadaşlarından umutsuz bir biçimde uzaklaşma eğilimine giderler (Katz ve Kahn , 1977). Öğretmenler tarafından yaşanan çatışma duygusunun , sınıfı etkili yönetme becerilerini zayıflattığı , bu yüzden de eğitim ve öğretime ilişkin başarıyı olumsuz etkilediği söylenebilmektedir (İpek , 2000)

Weisberg ve Sagie'nin (1999) İsrail'de çalışan bayan öğretmenlerin tükenmişlik nedenleri ile ilgili araştırmalarında memnuniyet değişkeni ile hem tükenme hem de işi bırakma nedeni arasında olumsuz ve anlamlı boyutta bir ilişki bulunmuştur. Onlara göre öğretmenin tükenmesinde , fazla iş , idare ve veli desteğinin azlığı , ekonomik zorluklar, araç gereç eksikliği , istenmeyen atamalar , medyada öğretmene ve işine karşı çıkan eleştiriler etkili olabilmektedir.

Baysal (1995) mesleğini severek yapan bireylerde tükenmişliğin alt düzeylerde olduğunu belirtmektedir. Girgin (1995) mesleğini seven , isteyerek seçmiş olan ve kendine uygun bulan öğretmenlerde duygusal tükenme düzeyini düşük bulmaktadır. Haran ve arkadaşları (1998) da benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Ayrıca Ök ve Göde'nin (1998) öğretmen öğrenci etkileşimine sınıf yönetimi kurallarının etkisi konusunda yaptıkları araştırmada öğretmenlerin %76'sının sınıf kurallarını öğrenci ile birlikte belirlediği , kuralları uygularken öğretmenlerin %26'sının zorluklarla karşılaşmadığı , %46,6'sının ise zorluklarla karşılaştığı görülmektedir. Aynı araştırmada , 40 yaş altı öğretmenlerin , kuralların belirlenmesi , uygulanması ve yaptırımı konusunda 40 yaş üstü öğretmenlere göre biraz daha hassas olduğu gözlenmektedir. Bunun yanında kuralların yaptırımında bayan öğretmenlerin , erkek öğretmenlere göre daha dikkatli davranmaya çalıştığı ama otorite konusunda erkek öğretmenlerin biraz daha etkin olduğu saptanmaktadır.





## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, araştırmanın yürütüldüğü grup, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel yöntemler anlatılmıştır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Antalya ili ilköğretim okullarında çalışan, tükenmişlik düzeyi yüksek olarak tespit edilen branş öğretmenlerinin sınıf yönetim sorunlarını nasıl ele aldıklarını betimlemek amacıyla niteliksel araştırma tekniklerinden olan görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşme tekniğinin seçilmesinde temel neden , Patton (1990)'ın da belirttiği gibi , bu tekniğin surveyden , testlerden ve diğer niceliksel tekniklerden daha etkili olmasıdır. Çünkü , görüşme bizleri insanların yaşadığı gerçek dünyaya götürerek , insanların içinde oluşan süreçleri derinlemesine ortaya çıkarmakta ve onların daha fazla soruşturulmasına yardımcı olmaktadır. Görüşme tekniği , araştırmacının görüşme yapılan kişinin dünyasına ve onun bakış açısına girmesini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca insanların yaşamlarını nasıl organize ettiklerini ve bu yaşantılara ne gibi anlamlar yüklediklerini gözlemleyemeyeceğimize göre , bunları ortaya çıkarmanın en etkili yolu insanlara sorular sorarak görüşme yapmaktır. Görüşme tekniğinde üç tür görüşme vardır (Patton 1990).

1. İnfomal görüşme
2. Genel rehberlik yaklaşımı ile yapılan görüşme
3. Standart açık uçlu görüşme

Patton bu yaklaşımların bağımsız olarak yalnız başlarına kullanılacakları gibi birinci ve ikinci yaklaşımın birlikte , ikinci üçüncü yaklaşımın birlikte ayrıca üç yaklaşımda birlikte kullanılabileceğini belirtmektedir.

Bu araştırmada ise , görüşmeye daha esneklik vermesi , daha derinlemesine bilgi toplanması ve daha güvenilir olması bakımından ikinci ve üçüncü yaklaşımın kombinasyonundan oluşan bir yaklaşım kullanılmıştır.

### 3.2. Araştırmanın Yürütüldüğü Grup

Bu araştırma, 2002-2003 öğretim yılında Antalya ili sınırları içindeki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerden seçkisiz olarak seçilen 100 branş öğretmenine uygulanan Machlach Tükenmişlik Envanteri sonucunda yüksek tükenmişlik gösterdiği belirlenen 25 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Yüksek tükenmişlik düzeyinin belirlenmesi için grubun her bir boyuttan elde ettikleri puanların çeyreklik dağılımları hesaplanmış ve dağılımların birinci kartiline denk düşen deneklerden çıkan 25 kişinin tükenmişliklerinin yüksek olduğu kabul edilmiştir.

Araştırmada tükenmişlik düzeyi yüksek kabul edilen, il merkezindeki ilköğretim okullarında çalışan 25 branş öğretmeni ile sınıf yönetim sorunlarını nasıl ele aldıklarını betimlemek amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyo-demografik özellikleri Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 3.1. Sosyo- Demografik Özelliklerin Dağılımları

Yaş	f	%
30-35	2	8
36-41	4	16
42-47	15	60
48-üstü	4	16
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	16	64
Erkek	9	36
<b>Medeni Durum</b>		
Evli	19	76
Bekar	6	24
<b>Çalışma Yılı</b>		
1-9	4	16
10-19	4	16
20-üstü	17	68

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma için gerekli olan verilerin toplanması amacıyla şu ölçme araçları kullanılmıştır:

#### 3.3.1.Maslach Tükenmişlik Ölçeği (Ek- 1)

Bu araç, tükenmişlik konusunda otorite olarak kabul edilen Christina Maslach(1981) tarafından geliştirilmiş kendi adıyla ‘Maslach Burnout Inventory’ (MBI) olarak literatüre geçmiştir. Ergin, 1992 yılında doktor ve hemşirelerde tükenmişliği araştırdığı çalışmasında, ölçeği Türkçe’ye uyarlamıştır. 22 maddeden oluşan beşli likert tipinde olan bu ölçek tükenmişliği 3 ayrı boyutta değerlendirmektedir. Bunlar kişisel başarı (personal accomplishment) , duyarsızlaşma(depersonalization) ve duygusal tükenme(emotional exhaustion) dir.

Duygusal tükenme alt ölçeği, 9 maddeden oluşmuş olup kişinin işi tarafından tüketilmiş olma duygularını tanımlar. 1,2,3,6,8,13,14,16,20. maddeler bu alt ölçeği ölçmektedir.

Duyarsızlaşma alt ölçeği 5 maddeden oluşmuş olup kişinin bakım ve hizmet verdiklerine karşı, bireylerin kendilerine özgü birer varlık oldukları dikkate alınmaksızın ve duygudan yoksun şekildeki davranımlarını tanımlar. 5,10,11,15,22. maddeler bu alt ölçeği ölçmektedir.

Kişisel başarı alt ölçeği 8 maddeden oluşmuş olup, insanlarla çalışan bir kimsede yeterlilik ve başarıyla sorunların üstesinden gelme duygularını tanımlar. 4,7,9,12,17,18,19,21. maddeler bu alt ölçeği ölçmektedir.

#### 3.3.1.1.Maslach Tükenmişlik Envanterinin Geçerliliği

MTE’nin birlikte geçerliği (convergent validity) değişik şekillerde denenmiştir. İlki, bireyin MTE puanları ile bireyi en iyi tanıyan kişilerin değerlendirmeleri ile yapılmıştır. İkincisi , MTE puanlarının , tükenmişliğe katkıda bulunacağı belirlenen belli iş özellikleri ile ilişkilerinin sınanması ile yapılmıştır. Üçüncüsü , MTE puanları , tükenmişlik ile ilişkili olduğu varsayılan çeşitli sonuçların örneğin , insan ilişkilerinin bozulması , işten ayrılmayı düşünme , sık sık işe gelmeme gibi ölçümlerle karşılaştırılarak yapılmıştır

(Maslach ve Jackson 1981). Bireyin deneyimlerinin dışsal doğrulaması için arkadaşlarına başvurduğunda , elde edilen puanlar ile bireylerin kendi değerlendirmeleri arasındaki ilişki EE için ( $r=0.41$  ,  $p<0.01$ ) ve DP için ( $r=0.57$  ,  $p<0.01$ ) anlamlı bulunmuştur.

Bu ölçek Ergin (1992) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış , Çam (1992) tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada 276 hemşire ile çalışılarak geçerlik için birlikte geçerlik (convergent validity) yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla hemşirelerin kendi değerlendirmeleri ile arkadaşlarının değerlendirmeleri arasındaki fark incelenmiş ve istatistiki bir fark bulunamamıştır. (EE için  $t=0.46$  ; DP için  $t=-0.79$  ,  $p<0.01$  ; PA için  $t=0.85$  ,  $p<0.01$ )

### 3.3.1.2. Maslach Tükenmişlik Envanterinin Güvenilirliği

MTE'nin güvenilirliğini Maslach ve Jackson (1981) Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısıyla saptamışlardır ( $n=1316$ ). Bu çalışmanın güvenilirliği de Cronbach Alfa ile araştırılmıştır.

Maslach ve Jackson (1981)'in yaptıkları test/tekrar-test güvenilirlik çalışmasından elde edilen katsayılar sırasıyla duygusal tükenme , duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt ölçekler için .82 , .60 , .80'dir. Ergin (1982)'in yaptığı güvenilirlik çalışmasında , üç ayrı boyut için yaptığı iç tutarlık hesaplamasından elde edilen sonuçlar şu şekildedir ; EE .83 , DP .65 , PA .72. Test /tekrar-test katsayıları ile aynı alt ölçekler için .83 , .72 , .61 olarak bulunmuştur.

Çam (1992)'in yaptığı bir çalışmada Kuder Richardson 20 formülüne ve yarıya bölme tekniğine göre güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Kuder Richardson formülüne göre güvenilirlik katsayıları ; EE=.89 , DP=.71 ve PA=.72 olarak bulunmuştur.

MTE alt ölçeklerinin yarıya bölme tekniği ile saptanan korelasyon katsayılarının Spearman Brown düzeltmesi yapıldıktan sonraki katsayılar EE=.84 , DP=.78 ve PA=.72 şeklinde bulunmuştur (Çam 1992).

Kısacası elde edilen sonuçlara göre MTE'nin geçerliği ve güvenilirliğinin yeterli olduğu ve tükenmişliği ölçebildiği söylenebilir.

### 3.3.1.3.Maslach Tükenmişlik Envanterinin Puanlanması:

Ölçeğin özgün formunda yedi basamaklı olan cevap seçeneklerinin , Türk kültürüne uygun olmadığı görülmüş ve daha sonra basamak sayısı beşe indirilmiştir (Ergin 1992). Maslach Tükenmişlik Envanterini oluşturan soru maddeleri 0-4 arasında puanlandıktan sonra , her alt ölçek kendi arasında ayrı ayrı toplanarak , üç ayrı puan elde edilmektedir. Diğer bir deyişle tek bir toplam puana ulaşılmaz. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinden yüksek , kişisel başarı alt ölçeğinden düşük puan tükenmişliğin düşük olduğunu gösterirken , tam tersi bir durum ise tükenmişliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Alt ölçeklerden kişisel başarısızlık alt ölçeği tersine puanlanmaktadır.

### 3.3.2.Kişisel Bilgi Formu (Ek:2)

Araştırmaya katılan branş öğretmenlerinden tükenmişlik düzeyi yüksek çıkanlara uygulanmak üzere, öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, çalışma süreleri gibi bilgileri toplamak amacıyla bilgi formu hazırlanmıştır.

### 3.3.3.Görüşmeler (Ek:3)

Bu araştırmada , tükenmişlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri hakkında derinlemesine bilgi toplamak amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından, araştırmanın amacına uygun olarak , her deneğe sorulmak üzere 16 adet standart soru hazırlanmıştır. Bunların 3'ünde öğretmenlere sınıflarda karşılaşılan bazı vaka örnekleri verilerek böyle bir durumda nasıl bir davranış gösterdikleri üzerine konuşulmuştur.

Görüşme esnasında yalnızca standart sorulara bağlı kalmanın araştırmaya sınırlılık getirmesi , araştırmacının başlangıçta tahmin edemeyeceği konuların görüşme dışında kalmasına neden olması ve özellikle bireysel yanıtlara yönelik sorgulamalara meydan vermemesi nedeniyle , (Patton, 1990) araştırmada standart açık uçlu sorular yanında görüşmede genel rehberlik yaklaşımı da kullanılmıştır. Bu amaçla görüşmeye soru formatı (Ek-3) ile başlanılmış , ancak görüşme esnasında ortaya çıkan anlık durumlar içinde soru formatının dışında görüşmeciye soru sorma imkanı verilmiştir. Görüşmede sırasında belirlenen standart sorular dışında 2 soru yöneltilmiştir ( Ek-3 )Görüşmelerin hepsi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Bu aşamada Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmış, araştırma kapsamına giren 100 öğretmene görev yaptıkları okullara giderek Maslach Tükenmişlik Envanteri uygulanmıştır. Aynı zamanda bireylerden kişisel bilgi formlarını doldurmaları istenmiştir.

Verilerin toplanması sırasında ölçekler, çalıştıkları okullarda bireylere ard arda araştırmacı tarafından uygulanmış, bireylerin içten cevap vermelerinin araştırmanın bilimsel boyutuna katkı sağlayacağı konusunda bireyler araştırmacı tarafından güdülenmiştir.

İstatistiksel analizler sonrasında tükenmişlik düzeyi yüksek çıkan 25 öğretmenle okullarına gidilerek görüşmeler yapılmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Bu aşamada, uygulanmış olan Maslach Tükenmişlik Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu cevapları kontrol edildikten sonra cevaplanmamış, birden fazla cevap verilmiş ve geçersiz bulunmuş 4 kağıt ayrılmıştır. Daha sonra Maslach Tükenmişlik Envanteri'ne verilen cevaplar araştırmacı tarafından puanlanmış, puanlar ile Bilgi Formu'ndaki bilgiler bilgisayara kaydedilmiştir.

Araştırmada Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma boyutlarını kapsayan bir görüşme formu geliştirilerek görüşme soruları, her iki boyutta yer alan yani tükenmişliği üst grupta olan 25 öğretmene uygulanmıştır. Tükenmişlik düzeyi yüksek çıkan öğretmenlerle yapılan görüşmeler , araştırmacı tarafından çözümlenmiş ve ham veriler elde edilmiştir. Çözümleme esnasında konuşmalara aynen sadık kalınmış , konuşmalar yazıya olduğu gibi dökülmüştür. Görüşme formları, uygulama sırasına göre numara verilerek Kod ( K) 1, 2.. olarak kodlanmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar öncelikle kategorilere ayrılarak frekans ve yüzde dağılımları olarak hesaplanmış, daha sonra ilgili kategoriye giren

cevaplarla zenginleştirilerek sunulmuştur. Verilerin analizinde istatistik paket programlarından SPSS 10.0 (Statistical Package for Social Sciences) kullanılmıştır.





## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde , toplanmış olan verilerin , ikinci bölümde belirtilen yöntem ve teknikler kullanılarak yapılan analizleri sonunda elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar düzenlenerek sunulmuştur.

Bulguların ve yorumların sunulmasında , önce tükenmişlik düzeyi yüksek öğretmenlerin tespiti ; daha sonra ise tükenmişlik düzeyi yüksek öğretmenlerin sınıf yönetim sorunlarını ele alma biçimlerine ilişkin bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar araştırmanın alt problemlerine göre düzenlenerek sunulmuştur.

#### 4.1.Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim branş öğretmenlerinin öğrenci ile ilişkileri nasıldır ?

Öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları ilişkiyi belirlemek için 4 soru yönlendirilerek görüşme yürütülmüştür.

Birinci soru “öğrencilerinizi bireysel olarak tanır mısınız?” şeklinde yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevapların yüzde ve frekans dağılımları Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Öğrencilerini Bireysel Olarak Tanımalarına İlişkin Verdikleri Cevapların Dağılımı

	f	%
Tanıyanlar	2	8
Tanımayanlar	19	76
Kısmen Tanıyanlar	4	16
Toplam	25	100

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi tükenmişlik düzeyi yüksek öğretmenlerin %76 ‘sı öğrencilerini bireysel olarak tanımadıklarını dile getirmektedir. Yapılan görüşmelerde bir

öğretmen şöyle demektedir; “Hayır, hepsini nasıl tanıyayım?”. Bir diğer öğretmen ise “Öğrencileri tanımamız mümkün değil, çoğunun adını bile sene sonunda öğreniyoruz”.

Öğretmenlerin %16’ sı ise öğrencilerin isimlerini bilmediklerini fakat belirli özelliklerine göre bazılarını ya da yüzlerini tanıyamadıklarını dile getirmektedir. Örneğin bir öğretmen “çok çalışkan ya da yaramaz olanlar aklımda kalıyor” demektedir; bir diğeri ise “yüzleri hatırlarım, eski öğrenciler gelince yüzlerinden çıkarıyorum” demektedir. Bir öğretmen ise bu konudaki görüşlerini “isimlerini bilemem, çoğunun yüzlerini hatırlarım ama durumlarını, ailelerini ...vs. hatırlamam mümkün mü? Şeklinde ifade etmektedir. 2 öğretmen öğrencilerinin çoğunu tanıdığını dile getirmiştir.

Öğretmenler öğrencilerini tanıyamama nedenlerini sınıfların kalabalık oluşuna bağlamaktadırlar. Bazı öğretmenler tanıyamama nedenlerini “...sınıflar çok kalabalık, bir sınıfta elli kişiyi tanımak zaman alıyor” şeklinde açıklamaktadır. Bir öğretmen görüşlerini “Sınıfta kaç kişi var, hepsini tanıyamam” şeklinde ifade etmektedir.

Öğretmenlerin ifadelerinde de görüldüğü üzere, öğretmenlerin çoğunluğu öğrencileri tanımalarının mümkün olmadığı görüşündedir. Onlara olanaksız gözükken bu durum, sınıfın kalabalık oluşu gibi “kendi kontrolleri dışında” bir nedenle açıklanmaktadır. Bu durum tükenmişlik sendromuna sahip olan bireylerin yaşamlarıyla baş etmede kendi kontrollerinin olamayacağını düşünmeleri ve bu nedenle güçsüzlük yada yetersizlik duygusuna kapılmaları ile açıklanabilir.

Bu alt başlık altındaki ikinci soru “ Öğrencilerinizle arkadaşça bir ilişkiniz var mıdır ? şeklinde yönlendirilmiştir. Bu soruya verilen cevapların yüzde ve frekans dağılımları Tablo 4.2. ’de görülmektedir.

Tablo 4.2 Öğretmenlerin Öğrencileriyle Arkadaşça İlişkileri Olup Olmadığına İlişkin Cevaplarının Dağılımı

	f	%
Evet	15	60
Hayır	10	40
Toplam	25	100

Tablo 4.2.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin % 60'ı öğrencileri ile arkadaşça bir ilişki kurduklarını düşünmektedir. Arkadaşça ilişkiyi tanımlarken şöyle demektedirler; "...Benimle rahat konuşurlar, K:19, K:10"; "...Tabi, arkadaşça kuruyorum, herhangi bir sorunlarını bana anlatırlar .K:25, K:1" "...Ders dışı konularda da konuşuruz K:5"; "..... Öyle sarılarak dolaşmayız ama sorunlarını anlatabilirler,K:16", " ....benimle samimice konuşabilirler K:9".

Öğretmenlerin % 40'ı öğrencileriyle arkadaşça ilişki kurmadığını belirtmekte ve nedenlerini şöyle açıklamaktadır; ".... Kurmam, sonra tepene çıkar öğrenci milleti..K:14"; ".....Öğrencilerle mesafeli olmak lazım bence...K:13"; "...Kurmam, çok samimi olmamak lazım aslında....K:8".

Öğretmenlerin ifadelerinden de görüldüğü üzere, öğretmenlerin çoğunluğu öğrencileriyle arkadaşça ilişki kurabildiklerini düşünmekte ve bu ilişki samimi bir şekilde ders dışı konularda konuşabilmek ve öğrencilerin sorunlarını paylaşabilmesi olarak tanımlamaktadırlar. Öğretmenlerin %40'ı ise kurmadığını belirtmekte ve bunun uygun bulmadığını dile getirmektedir. Bu görüşe sahip öğretmenlerin yakınlık düzeyini doğru belirleyememekten ötürü endişe duydukları kabul edilebilir.

Bu alt başlık altında incelenen üçüncü soru " Ders dışında öğrencilerle vakit geçirir misiniz" olarak ifade edilmiştir. Bu soruya verilen cevapların yüzde ve frekans dağılımları Tablo 4.3.te görülmektedir.

Tablo 4.3 Öğretmenlerin Ders Dışında Öğrencilerle Vakit Geçirip Geçirmediklerine İlişkin Cevapların Dağılımı

	f	%
Vakit Geçirmeyenler	24	96
Vakit Geçirenler	1	4
Toplam	25	100

Tablo 4.3.'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin %96'sı öğrencileriyle ders dışında vakit geçirmediklerini dile getirmektedir.

Bu durumun nedenlerini şöyle açıklamaktadırlar; "...Hayır, hiç geçirmem, kendi çocuğuma ayırırım o vakti, K:14"; "... Ders dışında vakit geçirmem, Aileme ve özel hayatıma da vakit ayırmalıyım, Bizim işimiz zaten eve de geliyor, K:1"; "...Zaten evim uzak, başka işlerim de var....K:23"; "... Geçirmiyorum, başım kaldırmıyor artık, K:22", "... Hayır, okulun düzenlediği gezilere görevli olarak katıldığım zamanlar dışında, ders dışında vakit geçirmem,K:13"; "... Yani, onlarla gezilere falan zorunlu olmadıkça gitmem,K:18". Yalnızca 1 öğretmen okul dışında gezilere katıldığını, böylece ders dışı ilişki kurmakta olduğunu dile getirmektedir.

Yukarıdaki ifadelerden de görüldüğü üzere, öğretmenlerin hemen hemen tümü öğrenci ile ders dışında vakit geçirmediklerini dile getirmektedir. Bu süreci açıklarken genellikle kişisel yaşamlarını engelleyeceğini söylemektedirler.

Bu başlık altındaki dördüncü soru "Ders sırasında yeri geldiğinde güncel olaylardan söz eder misiniz?" olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevapların yüzde ve frekans dağılımları Tablo 4.4. 'te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Derste Güncel Olaylardan Söz etme Durumlarının Dağılımı

	f	%
Söz Edenler	16	64
Söz Etmeyenler	9	36
Toplam	25	100

Tablo 4.4. 'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 64'ü ders esnasında güncel olaylardan söz etmediklerini belirtmektedirler.

Bu durumu şöyle açıklamaktadırlar; "...Konuları yetiştiremiyorum, dikkat dağıtmamak için de girmiyorum güncel olaylara..K:24"; "... İyi sınıflarda bahsederim, çünkü toparlayabiliyorum ama diğerlerinde hayır....K:22 " ; "... Çünkü hemen söz almadan konuşmaya başlıyorlar ...K:7 " ; ".. Ben konularımı ancak yetiştiriyorum. Zaten sınıf çabuk dağılıyor, pek girmiyorum güncel olaylara...K: 3 " ; "Güncel olayları pek tartışmıyoruz, özellikle yaramaz sınıflarda dikkat çabuk dağılıyor. Gündemi konuştuğundan sonra sınıfı derse döndürmek çok zor oluyor, dikkati toplayamıyoruz...K:17"; "... Sınıflar çok kalabalık, çok gürültü oluyor ...K:9"

Öğretmenlerin %36'sı ise ders esnasında yeri geldikçe güncel olaylardan söz ettiklerini belirtmişlerdir. Bu durumu şöyle açıklamaktadırlar; "...Yeri geldikçe, çok da konuyu dağıtmamak gerekir...K:5" ; "... Güncel olaylardan bahsedirim, takip etmek lazım gündemi ..K:4" ; "...Özellikle TV programlarından, haberlerden falan konuşuruz. Bu çocukların sosyal yönünü de geliştiriyor...K:1"

Yukarıdaki ifadelerden de görüldüğü üzere, öğretmenlerin çoğunluğu sınıfta güncel olaylardan bahsederek öğrencilerle ilişkilerini ve dersi zenginleştirmeyi, konuları yetiştiremeyecekleri ve "sınıfa hakim olamayacakları" endişesiyle düşünmemektedirler.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin ifadelerinden öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğrencileri tanımadığı, ders dışında öğrencileriyle vakit geçirmediği, sınıfa hakim olamama düşüncesiyle ders sırasında güncel olaylara yer vermediği ve önemli bir kısmının öğrencilerle arkadaşça bir ilişki kurmadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgular tükenmişlik düzeyi yüksek öğretmenlerin öğrenciler ile iyi ilişkiler kuramadığını göstermektedir.

Öğretmenleri ile iletişim kurduklarında öğrencilerin, davranışlarının düzeldiği, başarılarının arttığı, daha çok çalıştıkları ve derslerden daha çok hoşlandıkları bu konudaki araştırmaların sonuçları arasındadır. Öğretmenin öğrencileri ile iyi ilişkiler içerisinde olduğunun en iyi göstergesi onun ders dışında öğrencileri ile birlikteliğinin süresi ve kalitesidir (Özden,2002) Yine araştırmalara göre öğretmenden kaynaklanan istenmeyen davranışların kökeninde çocuğu yeterince tanıyamama ve gerçek durumuna uygun tepkiler ortaya koyamama eğilimi yatmaktadır (Başar, 1994). Tükenmişlik düzeyi yüksek öğretmenler, sınıfla bağlantı kurmayarak, öğrencilere zaman ayırmayarak olumlu ilişkilerle etkili iletişim sağlayamamakta ve iyi bir sınıf ortamı oluşturamamaktadırlar.

#### **4.2.Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim branş öğretmenleri öğretim sürecini nasıl düzenlemektedir ?**

Bu alt problemle ilgili olarak 4 soru yönlendirilerek görüşme yürütülmüştür.

Bu başlık altındaki birinci soru “Derslerinize girerken hazırlık yapıyor musunuz?” olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevapların yüzde ve frekans dağılımları Tablo 4.5.’de sunulmuştur.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Ders Hazırlığı Yapma Durumlarının Dağılımı

	f	%
Hazırlık Yapmayanlar	17	68
Hazırlık Yapanlar	8	32
Toplam	25	100

Tablo 4.5.’te de görüldüğü üzere, öğretmenlerin %68’i derse girerken hazırlık yapmadığını belirtmektedir. Bu durumu şöyle açıklamaktadırlar ; “.. Artık otomatikleşmişiz..K:22” ; “...Her yıl aynı şeyler...K:17” ; ...Seneler olmuş artık..K:4”; “ Hep aynı şeyler, hazırlık yapmamıza gerek yok artık...K:23” ; “Yapmam, konu, müfredat, kitap her şey aynı, yalnız öğrenciler değişir...K:14”; “...Yok, yapmam, eski defterlerim var, bazen bakarım..K:20..”;

Öğretmenlerin % 32’si ise, derse girerken hazırlık yaptıklarını dile getirmektedirler. Ne tür hazırlıklar yaptıklarını ise şöyle açıklamaktadırlar;

“.. Anlatacağım konuyu okurum..K:21”; “...derse giderken kitaplarımı yanıma alırım...K:15, K:5 ... bir de testlerimi alırım K:9 ”; “Kendimce bir hazırlık yaparım, kısa notlarla giriyorum derse..K:1”; “...Öğrencilere vereceğim soruları önceden çözerim, böyle hazırlık yapıyorum..K:24” .

Yukarıdaki ifadelerden de görüldüğü üzere, öğretmenlerin çoğunluğu derse girerken hazırlık yapmaya gerek duymamakta, bu durumu aynı konuları anlattıkları için deneyim kazanmış olmaları ile açıklamaktadırlar. Aslında hazırlık yaptığını belirten öğretmenler de bu hazırlığı, konuyu yeni bilgilerle veya örneklerle zenginleştirme, öğrenci özelliklerine göre yeniden yapılandırma gibi yenilik ya da değişiklik yapmak şeklinde tanımlamamakta, yalnızca konuyu tekrarlamak biçimde ele almaktadırlar. Öğretmenlerin ifadelerinden belirgin bir şekilde öğretim süreci ile ilgili olarak “her şeyin aynı” olduğunu düşündükleri (K:22’nin ifadesiyle “artık otomatikleştikleri”) ve böylece bıkkınlık duygusuna sahip oldukları sonucu çıkarılabilir.

Bu başlık altındaki ikinci soru “Ders planı yapmayı gerekli buluyor musunuz?” olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevapların yüzde ve frekans dağılımları Tablo 4.6.’da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Ders Planı Yapmanın Gerekliliği Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı

	f	%
Gerekli Bulmayanlar	23	92
Gerekli Bulanlar	2	8
Toplam	25	100

Tablo 4.6.’da görüldüğü üzere öğretmenlerin %92’si ders planı yapmayı gerekli bulmamaktadır. Bu görüşlerini şu şekilde açıklamaktadırlar ; “..Yıllardır anlatıyoruz aynı şeyleri, Her ders için Milli Eğitim’in istediği gibi plan yapamam..K1”; “...Plan yapmak için yalnız gösteriş kısmı, önemli olan onu sınıfta uygulayabilmek,K:25”; “.....çok gereksiz, anlamsız bir şey,K:24”; “...Kesinlikle gerekmez, Milli Eğitim bunu laf olsun diye istiyor. Bıktrayım da gitsinler diye...K:14”; “..Plan yapmak öğretmene yüklenmiş bir angaryadır...K:23” ; “... Plan yapmayı gerekli bulmuyorum. Hep aynı şeyleri anlatıyoruz.O sadece bir şekil....K:13” ; “....Ona zaman ayırmak boş iş..K:11” .

Öğretmenlerin %8’i plan yapmayı gerekli bulduklarını dile getirmişlerdir. Bu görüşlerini şöyle açıklamaktadırlar; “...Şöyle kısaca yapmak iyi oluyor, Müfettişlerin istediği gibi yapmak mümkün değil K:15”.

Yukarıdaki ifadelerden de görüldüğü üzere öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ders planı yapmayı gerekli görmemekte, hatta plan yapmayı “gereksiz bir yük” olarak tanımlamaktadırlar. Aynı zamanda, öğretmenlerden birinin(K:14) “bıktrayım da gitsinler” ifadesi hem kişisel bıkkınlığının ve hem de tükenmişlik duygu durumunun tipik bir örneği olarak ele alınabilir.

Bu başlık altındaki üçüncü soru “Ders sırasında en çok kullandığınız öğretim yöntemleri nelerdir?” olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevapların yüzde ve frekans dağılımları Tablo 4.7.’de sunulmuştur.



Tablo 4.7. Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Dağılımı

	f	%
Kendim Anlatırım	13	52
Öğrenciye Anlattırırım	12	48
Toplam	25	100

Tablo 4.7.'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin cevapları bilinen her hangi bir öğretim tekniği altında ele alınamamış, bunun yerine verdikleri cevaplardan oluşan kategori adları tercih edilmiştir. Buna göre, öğretmenlerin %52'si dersi kendileri anlattıklarını belirtmektedirler. Bu ifade düz anlatım tekniği olarak ele alınabilir. Konuyu kendisinin anlattığını belirten öğretmenler şöyle açıklamalar yapmaktadırlar ; “ ...Konuları kendim anlatırım, çocuklara örnek çözümler yaptırırım...K:8”; “...Önce ben anlatıyorum, çocuklar okuyup tekrar anlatıyorlar...K:22”; “Örneklerle konuyu anlatıp, soru çözüyoruz..K:15”;

Öğretmenlerin %48'i ise konuyu öğrencilere anlattıklarını belirtmekte ve şöyle açıklamaktadırlar; “...Konuları evde çalışan öğrencilere anlattırıyorum, bazen de önemli yerlerin altını çizdiriyorum...K:23” ; “...Çocuklar evde hazırlanarak geliyor, burada sorularla pekiştiriyoruz....K:25”; “...Çocuklar okuyup anlatıyor, ben de soru soruyorum..K:4”; “Evde hazırlanıyorlar, ben soru soruyorum, deftere özetletiyorum K:7”; “Çocuklara konuyu bölmüşümdür, anlatırlar...K:9”. Yapılan görüşmelerde, öğretmenin konuyu öğrencilerin anlatmasını sağlayarak öğrenci katılımını arttırmak gibi bir amaçlarının olmadığı izlenimi edinilmiştir.

Yukarıdaki ifadelerde de görüldüğü gibi öğretmenler kendileri ya da öğrencinin konuyu düz anlatım yoluyla anlatmasının veya soru çözümlerinin dışında farklı bir yöntem kullanmamaktadırlar.

Bu başlık altındaki dördüncü soru “Derste öğretim teknolojilerinden yararlanıyor musunuz?” olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevapların yüzde ve frekans dağılımları Tablo 4.9.'da sunulmuştur.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin Öğretim Teknolojilerinden Yararlanma Durumlarının Dağılımı

	f	%
Yararlanmayanlar	20	80
Yararlananlar	2	8
Nadiren Yararlananlar	3	12
Toplam	25	100

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin %80’i derste öğretim teknolojilerinden yararlanmamaktadır. Yararlanmayan öğretmenler bu durumu şöyle açıklamaktadır; “...Bize gerekli değil..K:9”; “...Doğrusu şu bilgisayara ısınamadık bir türlü..K:18”; “...Gençler yararlansın, biz o işlerden pek anlamıyoruz..K:13” ; “Bize pek uymuyor..K:3”; “... Pek sayılmaz, zaten okulda uygun değil...K:20 ”.

Öğretmenlerin %12’si nadiren yararlandığını dile getirmektedir. Bu durumu şöyle açıklamaktadırlar; “...Fazla kullanmıyoruz, Birkaç kez belgesel izlettim, hoşlarına gitti..K:1”; “..Bir kaç kez tepegöz kullandım ama zor oluyor sınıfa getir götür...K:17”.

Öğretmenlerin %8’i yararlandığını belirtmekte ve şöyle açıklamaktadırlar; “..Laboratuvarda CD izletiyorum K:22”; “..Tepegöz kullandım, Video, VCD kullanmaya çalışıyorum..K:2 ”.

Görüldüğü üzere, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğretim teknolojilerinden yararlanmamakta veya nadiren yararlanmaktadır. Yararlanmayan öğretmenler “bu işlerin” kendilerine uygun olmadığını düşünmekte veya hoşlanmadıklarını dile getirmektedirler. Bu durum biraz da yeniliklere kapalı olmakla veya “bize uymaz K: 3” ifadesinde belirtildiği gibi değişmeyi istememekle açıklanabilir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin ifadelerinden öğretmenlerin çoğunun ders hazırlığına gerek duymadığı, ders planı yapmayı gereksiz bulduğu, ders işlerken farklı yöntemler kullanmayı ve öğretim teknolojilerinden yararlanmayı istemedikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgular tükenmişlik düzeyi yüksek öğretmenlerin öğretim sürecini düzenlerken olumlu öğretim ortamı yaratamadığını, öğretimi daha etkili hale getiremediğini göstermektedir.

Derste olumsuz davranışların en önemli nedeni öğrencilerin derste sıkılmalarıdır. Başarılı öğretmenler dersi zevkli hale getirerek, öğrencilerin merakını uyandırarak, böylece sınıfta sorun çıkmasını engelleyerek öğretimin sürekliliğini sağlamaktadırlar (Erden, 2001). Sınıf

içinde öğrenci davranışlarının yönetimi, planlama süreciyle çok yakından bağlantılıdır. Öğretmenin yaptığı plan öğrencinin gereksinimini karşılamadığı zaman, sınıf ortamında davranış sorunlarının ortaya çıkması kaçınılmazdır (Baloğlu, 2001). Tükenmişlik düzeyi yüksek öğretmenler, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini göz ardı ederek geleneksel öğretim yöntemlerini kullanmakta, planlama sürecini önemsememekte ve etkili bir öğretim süreci düzenleyememektedirler.

#### 4.3.Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim branş öğretmenlerinin olumlu öğrenci davranışlarına yaklaşım biçimleri nasıldır ?

Öğretmenlerin olumlu öğrenci davranışlarına yaklaşım biçimlerini belirlemek için 2 soru yönlendirilerek görüşme yürütülmüştür.

Birinci soru “öğrencilerinizin hoşunuza giden, olumlu bir davranışına nasıl tepki verirsiniz? ” şeklinde yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevapların yüzde ve frekans dağılımları Tablo 10’da gösterilmektedir.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Olumlu Davranışlara Tepkilerinin Dağılımı

	f	%
Ödüllendirenler	20	80
Örnek Gösterenler	5	20
Toplam	25	100

Tablo 4.9.’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin %80’i olumlu bir davranış karşısında öğrencilerini ödüllendirdiklerini belirtmektedirler. Olumlu bir öğrenci davranışı karşısında nasıl davrandıklarını şöyle açıklamaktadırlar; “...Ödül veririm çocuğa...K:6”;“...Çocuğun hoşuna gidecek şeyler söylerim, Güzel, Aferin .....K:17”; “..Ödül veririm, aferin derim...K:20” ; “ ...güzel, aferin gibi sözlerle onurlandırırım..K:24”; “....Aferin,çok iyi derim...K:4” ; “... Yanına gider omzuna vururum...K:23”.

Öğretmenlerin %20’si olumlu bir öğrenci davranışı karşısında örnek gösterme ve övgüyü tercih etmektedirler. Bu öğretmenler olumlu bir öğrenci davranışı karşısında ne şekilde

davrandıklarını şöyle açıklamaktadır; “..Teşekkür ederim, K:21”;“..Siz de böyle olun derim, örnek gösteririm..K:5”; “...Sevecenlikle överim, örnek gösteririm..K:2”.

Yukarıdaki ifadelerde de görüldüğü gibi, öğretmenlerin çoğunluğu öğrencileri olumlu bir davranış gösteren öğrenciyi ödüllendirmeyi gerekli bulmakta; bazıları sadece ödüllendiririm. demekte, bazıları ise övgü, örnek gösterme gibi sözlü ödülleri tercih etmektedir. Ödül olarak nelerin tercih edildiği ayrıca sorulduğu için bu konu bir sonraki soru çerçevesinde tartışılacaktır.

Bu başlık altındaki ikinci soru, “ olumlu bir davranıştan sonra ödül olarak neleri kullanırsınız?” şeklinde yöneltilmiştir. Öğretmenlerin ödül tercihleri Tablo 4.9.’da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Olumlu Bir Öğrenci Davranışı için Tercih Ettikleri Ödül Türleri

	f	%
Not ile Ödüllendirenler	15	60
Söz İle Ödüllendirenler	5	20
Artı – eksi Verenler	2	8
Farklı Ödüller Verenler	3	12
Toplam	25	100

Tablo 4.10’da da görüldüğü gibi , öğretmenlerin %60’i öğrencilerin olumlu bir davranışı karşısında ödül olarak not kullanmayı tercih etmektedir. Bu durumu şöyle ifade etmektedirler; “..5 veririm..K:25”; “...Sözlü notuna 5 veririm..K: 1” ; “..İyi not veririm..K:14”; “..Notla ödüllendiririm..K:7”.

Öğretmenlerin % 20’si ise söz ile ödül vermeyi tercih etmektedirler. Bu durumu şöyle ifade etmektedirler; “.. Sözlerle onurlandırırım..K:15”; “...Daha çok güzel, iyi...vs.derim..K:17”.

Öğretmenlerin %8’i, artı ve eksi vererek bir çeşit puanlama sistemi kullandığını dile getirmiştir. Bu uygulamalarını şöyle açıklamaktadırlar; “... + veriyorum, sonra onlar nota dönüşüyor..K:13”; “..Benim artı – eksi listelerim var, + veririm...K:23”.

Öğretmenlerin %12'si farklı tür ödüller kullanmayı tercih etmektedir. Örneğin "... Kitap hediye ederim ..K:2"; "... Geziye Götürürüm...K:21 "; "Teşvik ederim, mesela o haftaki ödev kontrolünü ona yaptırırım..K:24 "

Yukarıdaki ifadelerden de görüldüğü gibi, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğrencinin olumlu davranışı not ile ödüllendirmeyi tercih etmektedir. Esasen artı-eksi kullananlarda daha farklı ve işlevsel bir yol tercih etmelerine rağmen yine notu kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin oldukça az bir kısmı sözlü ödülleri veya farklı uygulamaları tercih etmektedir. Bu durum öğrencilerle ilişki kurma boyutundaki tercihler ile birlikte ele alındığında, tükenmişlik duygu durumu yaşayan bu öğretmenlerin öğrenci ile ilişkilerine tek boyutlu yaklaşmayı tercih ettikleri, öğrenci – öğretmen etkileşimine ders ve not ekseninde yaklaştıkları düşünülebilir. Ancak bu tek boyutlu yaklaşımları mı onları tükenmiş kılmaktadır yoksa tükenmiş oldukları için mi böyle tek boyutlu yaklaşmaktadırlar sorusu tartışılmaya değer bir sorudur.

Araştırmalara göre olumlu davranışların ödülle onaylanması, bireyin olumlu bir benlik algısı ve sağlıklı bir kişilik örüntüsü geliştirmesini kolaylaştırmaktadır. Ödüller, sosyal kabul görme, bağlanma, kendini gerçekleştirme gibi gereksinimlerinin doyurulması yoluyla, öğrencinin bakış açısını olumlu yönde etkilemektedir (Aydın,2000).

Öğretmenlerin ifadelerinden görüldüğü üzere, tükenmişlik düzeyi yüksek branş öğretmenlerinin çoğunluğu olumlu öğrenci davranışlarını ödüllendirmekte ancak ödüllendirirken etkinlik pekiştireçlerini, sosyal ve maddi pekiştireçleri çok az kullanmaktadırlar. Halbuki, öğretmenler ve sınıf arkadaşları ile yapılan toplumsal etkileşim ve iletişimin, öğrencilerin çoğunda güçlü pekiştirme etkisi gösterdiği bilinmektedir (Ataman, 2001) Ayrıca ödüllendirmenin sıklıkla not ile yapılmasının öğrenciyi öğrenmek için değil, sadece iyi not alabilmek için çalışmaya yönelteceği gibi bir sakıncasının olduğu da düşünülmektedir.

#### 4.4. Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim branş öğretmenleri bazı sınıf sorunlarına nasıl yaklaşmaktadırlar ?

Bu alt problem için öğretmenlere 3 sorun durum örneği sunulmuş ve nasıl müdahale edeceklerini anlatmaları istenmiştir.

Birinci sorun durum şöyle ifade edilmiştir;

“Sınıfta ders anlattığınız sırada öğrencilerden birinin sakız çiğnediğini gördünüz. Öğrenciden sakızı çıkarmasını istediniz ve öğrenci çıkardı. Siz dönüp tahtaya bir şeyler yazdınız. Sınıfa döndüğünüzde o öğrencinin tekrar sakız çiğnediğini gördünüz. Böyle bir durumda ne yaparsınız ?”

Öğretmenlerin böyle bir durumdaki müdahale biçimleri Tablo 4.11.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.11.Öğretmenlerin 1.Sorun Durumda Karşısındaki Müdahale Biçimlerinin Dağılımı

	f	%
Yüksek Sesle Azarlamak	22	88
Sınıftan Atmak	3	12
Toplam	25	100

Tablo 4.11.’de de görüldüğü gibi öğretmenlerin %88’i böyle bir durumda öğrencilerini yüksek sesle, bağırarak azarlayacaklarını dile getirmektedirler. Nasıl tepkiler vereceklerini şöyle açıklamaktadırlar; “..Çıkar sakızı diye bağırırım her halde, önceden de uyarılmışım, utandırırım sınıfta....K:5”; “..Üstüne yürürüm, bağırırım, sakızı çıkarttırırım...K:14”; “...Öyle bir bağırırım ki yutmak zorunda kalır...K:4” ; “Kızarım, terbiyesizlik yaptığını söylerim, dışlarım..K:21”; “ ...yani çıkarsana, anlamadın mı, sağır mısın ... falan derim...K:16”; “... Sakızını çıkarttırır, özür dilerim, bağırırım..K:20”.

Öğretmenlerin %8’i ise böyle bir durumda sınıftan atmayı tercih etmektedirler. Bu davranışlarını şöyle açıklamaktadırlar; “...Dışarı atarım, kaç defa uyarılmışım, gitsin idareye ...K:23”; “...Sınıftan atarım, idareye gönderirim..K:25 ”.

Yukarıdaki ifadelerden de görüldüğü üzere, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu böyle bir durumda olumsuz davranışı engellemek için bağırma, kızmayı ve küçük düşürmeyi tercih etmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı ise öğrenciyi sınıftan çıkartarak bu sorunu okul yönetiminin çözmesinin daha uygun olacağını düşünmektedir.

Araştırma bulguları, etkili öğretmenlerin dersteki zamanlarının %95'inde sözsüz yöntemlerle istenmeyen davranışları durduklarını ortaya koymuştur (Tertemiz, 2000). Beden dilinin kullanılmasının ilk basamağı, istenmeyen davranışı yapanla göz teması kurmaktır (Başar,2001). Bulgular, yüksek düzeyde göz teması kurulan sınıflarda öğrencilerin dikkatlerinin yüksek, istenmeyen davranış düzeyinin de düşük olduğunu göstermektedir (Balay, 2003). Olumsuz davranışı gösteren öğrenciyle göz teması kurulamadığı durumlarda öğretmenin yaptığı etkinliği değiştirmeden doğal bir biçimde öğrenciye doğru yürümesi ve yakınında durarak derse devam etmesi de uyarıcı görevi görmektedir (Erden, 2000). Sözel uyarılar ise, alay veya öfke taşımayan bir sesle yapılmalı, yumuşak olmalıdır. Araştırmalar, yumuşakça uyarın öğretmenlerin sertçe uyarılardan daha etkili olduğunu göstermektedir (Başar, 1994).

Tükenmişlik düzeyi yüksek olan ilköğretim branş öğretmenlerinin karşılaştıkları sorun durumlara sert ve sözel tepkiler verdikleri görülmektedir. Oysa sertçe yapılan sözel uyarıların öğretmen öğrenci ilişkisini gerginleştirdiği ve azalttığı bilinmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin olumsuz davranışları durdurmak için göz teması kurma, yakınlık kontrolü gibi sözsüz yöntemleri tercih etmedikleri görülmektedir. Tükenmişlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin bir kısmı ise sorun durumu okul yönetiminin çözmesini istemektedir. Bu durum bu öğretmenlerin, sorun durumlarla başa çıkabilme inancını kaybetmiş olduğunun göstergesi olarak da düşünülebilir.

İkinci sorun durum şöyle ifade edilmiştir;

“ Ders esnasında bir öğrenci kağıtlara resimler çiziyor, arkadaşıyla konuşuyor... dersle ilgilenmediğini görüyorsunuz. Böyle bir durumda ne yaparsınız?” Öğretmenlerin böyle bir durumdaki müdahale biçimleri Tablo 13'te gösterilmiştir.



Tablo 4.12. Öğretmenlerin 2.Sorun Durumda Karşısındaki Müdahale Biçimlerinin Dağılımı

	f	%
Sözle uyararak	10	40
Soru Sormak	7	28
Yerini değiştirmek	1	4
Farklı yollar Denemek	4	16
Tepki vermemek	3	12
Toplam	25	100

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere öğretmenlerin %40’ı böyle bir durumda öğrenciyi sözle uyaracağını belirtmektedir. Nasıl davranabileceklerini şöyle açıklamaktadırlar; “...İlgilenmiyorsa, bana bak, sus, dinle ..derim..K:19”; “...Uyarırım, İlgilen, Beni Dinle!...K:18”; “..Yine uyarırım, olmazsa atarım...K:16”; “ ...Uyarırım, notla korkuturum..K:13.

Öğretmenlerin % 28’i böyle bir durumda soru sormayı tercih etmektedirler. Bu davranışlarını şöyle açıklamaktadırlar; “ ...Bir soru sorarım dersle ilgili..K:20”; “...Konuyla ilgili bilemeyeceği bir soru sorarım...K:17”; “...Arka arkaya onu kaldırıyorum..K:4”; “Soru sorarım bilemezse 1 veririm..K:9”; “..Dersle ilgili bir soru sorarım, bilemezse azarlarım..K:11”.

Öğretmenlerin %4’ü dersle ilgilenmeyen bir öğrencinin yerini değiştirmeyi tercih etmektedir. Bu tepkilerini şöyle açıklamaktadırlar; “...Başka birinin yanına oturturum...K:10”.

Öğretmenlerin %16’sı birkaç farklı yol kullanmayı tercih etmektedirler. Bu öğretmenler şu tür müdahale biçimlerini tercih etmektedirler ; “..Yakınına gider uyarırım... anlattığım konuyu tekrar etmesini isterim..... soru sorarım..K:21”; “Yerini değiştiririm, Ona yakında anlatırım konuyu, Dersle ilgisiz eşyaları toplatırım...K:2”; “...Arkalardaysa öne alırım ya da soru sorarım.K:15”; “ Önce yerini değiştiririm . Sonra soru sorarak uyarırım. Aslında uyarılmamızla bazı sınıflarda düzelme olmuyor, ders anlatamıyoruz. Sık sık düşük sözlü notu vermekle korkutuyoruz ama bir noktadan sonra o da bir işe yaramıyor. İdarenin de

yapabileceği bir şey yok. Zaten bir süre sonra öğrencinin her dikkat dağıtıcı hareketini görmemeye başlıyorsunuz..K:5”.

Öğretmenlerin %12’si böyle bir durumda herhangi bir tepki vermeyeceklerini dile getirmişlerdir. Bu durumu şöyle açıklamaktadırlar; “..Sessizse bir şey demem..K:3”; “...Başkalarını rahatsız etmiyorsa bir şey yapmam...K:6” ; “...Rahatsız etmiyorsa, görmezden gelirim...K:22”.

Yukarıdaki ifadelerden de görüldüğü üzere, öğretmenler bu sorun duruma müdahale biçimleri bakımından farklılaşmaktadırlar. Ancak burada birkaç noktaya dikkat edilmelidir. Birincisi öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu tek müdahale biçimi yeğlemekte, ancak %16’sı birkaç farklı yol tarif etmektedir. Etkili bir öğretmenin en önemli üstünlüklerinden biri repertuar zenginliği olarak tanımlanmaktadır (Arends, 1991) Sorun durumlara müdahale açısından da repertuar zenginliğinin getireceği esnekliğin yararları açıktır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin olumsuz davranışlara müdahale açısından esnek düşünmedikleri, olaylara tek boyutlu baktıkları kabul edilebilir.

Tepkiler incelendiğinde görülmektedir ki, uyarmayı ve soru sormayı tercih eden öğretmenler bu müdahalelerinin arkasından genellikle küçük düşürücü ya da tehdit edici bir uyaran kullanmaktadırlar. 1.sorun durumunda da benzeri bir ortaya çıktığı düşünülürse, bunun olumsuz davranışlara müdahale için sık tercih edilen bir yol olduğu kabul edilebilir.

Üçüncü sorun durum şöyle ifade edilmiştir:

“ Uyardığınız halde öğrencilerden biri dersi sabote etmeye devam ediyor. Böyle bir durumda ne yaparsınız ?”

Öğretmenlerin böyle bir durumdaki müdahale biçimleri Tablo 4.13.’te gösterilmiştir.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin 3. Sorun Durum Karşısındaki Müdahale Biçimlerinin Dağılımı

	f	%
İdareye Göndermek	12	48
Velisiyle Görüşmek	7	28
Dışarıda Konuşmak	3	12
Farklı Yollar Denemek	3	12
Toplam	25	100

Öğretmenlerin % 48'i dersin öğrenci tarafından sürekli sabote edilmesi durumunda öğrenciyi müdür yardımcısına göndereceğini belirtmektedir. Bu davranışlarını şöyle açıklamaktadırlar ; “.. Atarım sınıftan, idareden kağıt olarak gelmesini isterim..K:20”; “Müdür yardımcısına gönderirim .K:6”.

Öğretmenlerin %28'i böyle bir durumda öğrencinin velisiyle görüşmeyi tercih etmektedir. Bu davranışlarını şöyle açıklamaktadırlar ; “...Velisiyle görüşmeyi denerim..K:24”; “..Velisini çağırıyorum, korkuturum....K:18”.

Öğretmenlerin %12'si böyle bir durumda öğrenciyle sınıf dışında konuşmayı tercih etmektedirler. Bu davranışlarını şöyle açıklamaktadırlar; “ ...Dışarıda özür dilerim..K:15”; “...Dışarıda konuşur korkuturum, biraz hırpalırım...K:14”; “..Dışarıda yalnız konuşurum K:3”.

Öğretmenlerin %12'si bir kaç farklı yol önermektedir. Şöyle ki; “ Nedenini sorarım, Bağırırım, sınıfta utanmasını sağlarım ..K:21”; “Yalnız oturturum, Dersi yakınında anlatırım, Velisiyle görüşüp uyarırım ..K:2”.

Yukarıdaki ifadelerden de görüldüğü üzere , öğrencinin dersi sistematik olarak sabote etmesi durumunda öğretmenlerin büyük bir kısmı müdür yardımcısına göndermeyi tercih etmekte ve sorunun dış bir güç tarafından çözümlenmesine eğilim göstermektedir. Diğer müdahale biçimlerinde ise öğretmen konuyu kendi sorunu olarak ele almakta ve kendisi çözümlenmeye çalışmaktadır. Ancak sorunu kendisi ele alan öğretmenlerin bir kısmı farklı başlangıç noktaları da olsa tehdit ve küçük düşürmeyi tercih etmektedirler.

Öğretmenlerin sınıftaki istenmeyen davranışlardan sonra öğrenci ile birebir görüşmeyi çok az tercih etmeleri ve çözümü okul idaresine bırakmaları tükenmişlik düzeyi yüksek öğretmenlerin etkili dinleme becerilerini kullanmadıklarını göstermektedir. Glasser (1998) okuldaki disiplin problemlerinin yaklaşık %95'inin temelinde öğrencilerin kendilerini dinleyecek birilerini arama çabalarının yattığını belirtmektedir (Bulunduğu kaynak: Kısaç, 2002). Dinleme becerisi etkili bir biçimde kullanıldığı zaman öğrencilerin kendilerini önemli, kabul edilmiş ve saygın hissetmelerine neden olmaktadır. Böylece yaptıkları davranışın sorumluluğunu yüklenmelerinin kolaylaşacağı ve olumsuz davranışların azalacağı düşünülmektedir.

Görüşme esnasında sık sık bağırarak, azarlamak gibi fiiller kullanıldığından öğretmenlere “Öğrencileri azarlarken küçültücü, aşağılayıcı, hakaret sayılabilecek sözler kullandığınız oluyor mu? Şeklinde bir soru yönlendirilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevapların dağılımı Tablo 4.14. 'te gösterilmiştir.

Tablo 4.14. Öğretmenlerin Küçültücü Sözcükler Kullanıp Kullanmadıklarına İlişkin Verdikleri Cevapların Dağılımı

	f	%
Bazen (yada Olmuştur )	21	84
Hayır	4	16
Toplam	25	100

Öğretmenlerin %84'ü öğrencileri azarlarken küçük düşürücü sözcükler kullanabildiklerini belirtmektedirler. Bu davranışlarını şu şekilde açıklamaktadırlar; “ Bazen ağızımızdan çıkıyor, Çileden çıktığımız anlar olabilir..her insan gibi, makine değiliz ki..K:20”; “Hak ederlerse olur tabii..durup dururken niye bağıralım.. .K14”; “Benimle zıtlarsa, küçültücü ifadeler ağızımdan çıkabilir..K:9”; “...olmuştur, ama öyle çok ağır küfürler falan etmem..K:10” ; “Sinirle bazen ağızımızdan kaçan şeyler oluyor tabii...K:1” ; “..Evet öyle anlar olur ki tutamazsınız kendinizi ..K:19”.

Öğretmenlerin %16'sı kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu davranışlarını şöyle açıklamaktadırlar; “ Sözlerim hakaret sayılmaz, Sana yakıştıramadım gibi,K:2; “...Terbiyesiz derim, hakaret sayıldığını düşünmüyorum..K:21”; “ Böyle şeyler biraz aşağılayıcı sayılır...K:15”.

Öğretmenlerin ifadelerinden anlaşılacağı üzere tükenmişlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin çoğunluğunun öğrencileri azarlarken küçültücü ifadeler kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında ben dilini kullanmayarak öğrencileri sertçe eleştirmelerinin, öğrencinin benlik saygısını zedelemekte olduğu ve öğretmeni ile iletişimini olumsuz etkilediği bilinmektedir (Kısaç, 2002) Saygılı, güvenli ve teşvik edici bir iletişim biçimi, bireylerin kendini değerli gördükleri ve kabul edildikleri bir sınıf ortamı oluşmasını sağlayacaktır.

Öğretmenlerin olumsuz davranışlara müdahale konusundaki yaklaşımları hakkında son olarak “Öğrencilerin olumsuz davranışlarının nedenleri sizce neler olabilir? Şeklinde bir soru yönlendirilmiştir.

Öğretmenlerin öğrencilerin olumsuz davranışlarının nedenlerini açıklama biçimleri Tablo 4.15’te gösterilmiştir.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin Öğrencilerin Olumsuz Davranışlarının Nedenleri Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı

	f	%
Ailevi Nedenler	18	72
Gelişimsel Nedenler	7	28
Toplam	25	100

Tablo 4.15’te de görüldüğü gibi, öğretmenlerin %72’si öğrencilerin olumsuz davranışlarının nedenlerini ailevi nedenlerle açıklamaktadır. Öğretmenler çocukların olumsuz davranışlarının ailevi nedenlerini şöyle açıklamaktadırlar;

“.. Evde kendilerini ifade edemiyorlar. Ailede söz hakları yok. Toplu yerlerde nasıl davranacaklarını aileden almıyorlar..K:21”; “Yaramaz olanlar genelde evde problemleri olanlar, anne-baba cahil, anlayışsız.K:5.”; “...Şımarıklık, evde çok şımartılıyor şimdikiler...K:14”; “..Davranışları olumsuz olan öğrencinin yetişme tarzı yanlış oluyor...K:25”; “ ...Genelde ailelerden kaynaklanıyor. Özellikle bu çevre çok bilinçsiz. Çocuklarıyla hiç ilgilenmezler, K:4”; “Olumsuz davranışların sebebi eğitimsiz aileler..K:3”; “Çocuğun davranışlarında sorun varsa genelde ailede sorun oluyor, Boşanmış

yada anlaşılamayan çiftler çocuğu sorunlu büyütüyor..K:1” ; “..Evde huzursuzluk, uyumsuzluk varsa çocuk da öyle oluyor. Evde dayak yiyen çocuk burada da arkadaşını dövüyor..K:18” ; “...Ailesi ölmüş, anne baba ayrı çocuklar bizde sorunlar çıkarıyor...K:17” Bu açıklama biçimleri incelendiğinde genellikle ailelerin sorunlara sahip oluşu veya çocuk yetiştirme tarzlarının doğru olmayışı şeklinde iki tür ailevi neden tanımlandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin % 28’i öğrencilerin olumsuz davranışlarının nedenlerini gelişimsel nedenlere bir diğer ifadeyle yaş özelliklerine bağlamaktadır. Öğretmenler, öğrencilerinin olumsuz davranışlarının nedenlerini şöyle açıklamaktadır; “..Arkadaşlarının yanında havalı davranıp kendilerini kabul ettirmeye çalışıyorlar. Ama bazen öğretmen arkadaşlarda onlara yüz veriyor..,K:8”; “ Çocuklar genellikle yaş olarak ergenlik döneminde. bir şeyleri ispat etmeye çalışıyorlar. Bunu da haylazlıkla gösteriyorlar..K:12” ; “..Bu yaşlar çok bunalımlı geçiyor. Ya çok hırçınlar ya çok içine kapalı. Hırçın olanlar sorun çıkarıyor..K:20” ; “7-8’ler artık gençlik dönemine giriyor, herkese , her şeye itiraz..K:15” .

Yukarıdaki ifadelerde de görüldüğü gibi, öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin olumsuz davranışlarının nedenlerini boşanmış ya da geçimsiz ailelere sahip olmalarına veya aileleri tarafından iyi yetiştirilmemelerine bağlamaktadır. Ancak bir kısmı gelişimsel nedenlerle açıklamaktadır. Eğer olumsuz davranışlar ağırlıklı olarak gelişimsel özelliklerle ilgili ise, bu onların geçici olduğuna, eğer ailevi nedenlerden kaynaklanıyorsa kalıcı olduğuna ve değişmesinin güçlüğüne işaret edeceği düşünülebilir. Aksoy (1999), tarafından yapılan bir araştırmaya göre öğretmenler, istenmeyen davranışların en önemli 5 nedenini, ailevi sorunlar, çocuklarının eğitimlerine anne ve babaların ilgisiz kalmaları, anne ve babaların çocuklarına yönelik olumsuz tutum ve davranışları, olumsuz televizyon yayınları ve diğer medyada gösterilen şiddet ve aşırı kalabalık sınıflar şeklinde tanımlamışlardır.

Öğretmenlerin çoğunluğunun olumsuz davranışları kalıcı ve değiştirilmesi güç nedenlerle açıklaması kendilerinin bu konudaki çabalarının anlamsız olduğunu düşünmeleri ve böylece çaresizlik duygusu ile sonuçlanabileceği düşünülebilir. Ayrıca her iki durumda da öğretmenler öğrencilerin olumsuz davranışlarını “kendi kontrolleri dışında bir neden” ile açıklanmaktadır.

## BÖLÜM V

### 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim branş öğretmenlerinin sınıf yönetim sorunlarını nasıl ele aldıkları incelenmiştir.

Tükenmişlik düzeyleri yüksek çıkan öğretmenlerin görüşmeler sonucu verdikleri yanıtlar, yüzde ve frekansları hesaplanarak niceliksel verilere çevrilmiş ve öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğretim sürecinin düzenlenmesi, olumlu öğrenci davranışlarına ve sınıf sorunlarına yaklaşım biçimleri şeklinde yorumlanmıştır.

Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim branş öğretmenleri öğrencileri tanımamakta, ders dışında öğrencileriyle vakit geçirmemekte, sınıfa hakim olamama düşüncesiyle ders sırasında güncel olaylara yer vermemekte ve önemli bir kısmı öğrencilerle arkadaşça bir ilişki kurmamaktadır. Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim branş öğretmenleri öğrenciler ile iyi ilişkiler kuramamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, ders hazırlığına gerek duymamakta, ders planı yapmayı gereksiz bulmakta, ders işlerken farklı yöntemler kullanmayı ve öğretim teknolojilerinden yararlanmayı istememektedir. Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim branş öğretmenleri öğretim sürecini düzenlerken olumlu öğretim ortamı yaratamamakta, öğretimi daha etkili hale getirememektedir.

Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim branş öğretmenleri olumlu öğrenci davranışlarına ödüllendirerek yaklaşmakta ancak ödüllendirirken etkinlik pekiştiricilerini, sosyal ve maddi pekiştiricileri çok az kullanmakta ve öğrencileri not ile ödüllendirmeyi tercih etmektedir.

Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim branş öğretmenleri sınıf içinde yaşanan sorunlarda olumsuz davranışı engellemek için bağırma, kızmayı ve küçük düşürmeyi tercih etmektedir. Öğretmenlerin sert ve sözel tepkiler verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı ise öğrenciyi sınıftan çıkartarak bu sorunu okul yönetiminin çözmesinin daha uygun olacağını düşünmekte ve sorunun dış bir güç tarafından çözümlenmesine eğilim



göstermektedir. Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim branş öğretmenleri sınıf içindeki olumsuz öğrenci davranışlarının nedenlerini ailevi sebepler ya da yaş dönemi özellikleri gibi kendi kontrolleri dışında bir neden ile açıklamaktadırlar.

Araştırma sonuçlarına göre araştırmacı ve uygulayıcılar için geliştirilen öneriler aşağıda yer almaktadır.

### **5.1. Araştırmacılar İçin Öneriler**

- 1- Son yıllarda yaşanan tükenmişliğin sebeplerini açıkça ortaya koyacak , farklı nedenleri sorgulayacak yeni araştırmalar yapılabilir.
- 2- Sınıf yönetim sorunlarını çözme becerisi, tükenmişlik düzeyi yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında karşılaştırılabilir.

### **5.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler**

Öğretmenlerin tükenmişlik durumu ile karşı karşıya kalmaları durumunda mesleklerinin gereklerini yerine getiremeyecekleri düşünüldüğünde, öğretmenlerin tükenmişlik konusunda bilgilendirilerek, tükenme yaşadığı düşünülen öğretmenlere yardımda bulunulmalıdır. Rehberlik Araştırma Merkezlerince hazırlanacak konferans, toplantı ve yardımcı kaynaklar bu konuda etkili olabilir.

## KAYNAKÇA

- Aksoy , N. (2000) Sınıf İçi Disiplin Sorunlarını Azaltmada İşlenebilecek Temel Yaklaşımlar , *Eğitim Araştırmaları* , 2 : Ekim.
- Altıntaş ,E. (2000) İletişim , *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* , (Editör : L Küçükahmet) , Ankara : Nobel Yayıncılık.
- Arends, R. (1991) Learning To Teach, 2. Baskı, MacGrawHill Company.
- Arlin , M. (1979) Teacher Transition Can Disrupt Time Flow In Classroom , *American Educational Resarch Journal* , 16 .
- Aslan, H. ve Diğerleri.(1996) Tıpta Uzmanlık Öğrencisi Hekimlerde Tükenme Düzeyleri, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 7, 39-45.
- Ataman , A. (2000) Sınıf İçinde Karşılaşılan Davranış Problemleri Ve Bunlara Karşı Geliştirilen Önlemler , *Sınıf Yönetimi* , (Editör : L. Küçükahmet) , Ankara : Nobel Yayıncılık .
- Aydın , A. (2000) *Sınıf Yönetimi* , İstanbul : Alfa Basım Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Balay , R.(2003) *2000'li Yıllarda Sınıf Yönetimi* , Ankara : Sandal Yayınları .
- Balcı , A. (2001) *Etkili Okul Ve Okul Geliştirme* , Ankara : Pegem A Yayıncılık .
- Balcı , A. (1993) *Etkili Okul Kuram Uygulama Ve Araştırma* , Ankara : 317-318.
- Baloğlu , N. (2001) *Etkili Sınıf Yönetimi* , Ankara : Baran Ofset Matbaacılık .
- Başar , H. (1994) *Sınıf Yönetimi* , Ankara : Şafak Matbaacılık .
- Başar , H. (2001) *Sınıf Yönetimi* , 5.Bs. , Ankara : Pegem A Yayıncılık .
- Başaran , İbrahim E. (1993) *Türkiye Eğitim Sistemi* , Ankara : Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Bauer , W. (2001) Classroom Management For Ensembles , *Music Educators Journal* , Vol 87 Issue 6 , Mayıs .
- Baysal , A. (1995) "Lise Ve Okul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler" , (Yayınlanmamış Doktora Tezi) , İzmir : Dokuz Eylül Üniversitesi .
- Barut, Y., M. Kalkan. (2002) 19 Mayıs Üniversitesi Öğretim Elemanlarının Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi, *19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 65-76.
- Borich , G. D.(1996) *Effective Teaching Methods* , Third Edition , New Jersey : Merrill , Prentice Hall .
- Brise , J. S. , K. V. Hoover-Dempsey Ve O. C. Bassler. (1988) "Individual , Situational Contributorsto Teacher Burnout" , *Journal Of Educational Research* , LXXXII ,2: 106-112 .

Bull , S. L. , Sality , J. E. (1996) *Classroom Management : Principles To Practice* , London And Newyork : Routledge .

Celep , C. (2002) *Sınıf Yönetimi Ve Disiplin* , Ankara : Anı Yayıncılık .

Cherniss, C. (1980) *Staff Burnout:Job Stress in the Human Services*.Beverly Hills, C.A:Sage.

Çakmak , M. (2000) Sınıf Ortamı Ve Grup Etkileşimi , *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımla* , (Editör : E. Karip) , Ankara : Nobel Yayın Dağıtım .

Çelik , V. (1990) “Öğretmen , Okul Ve Stres” , *Milli Eğitim Dergisi* , XV , 153 : 44-48 .

Çokluk , Ö.(2000) *Örgütlerde Tükenmişlik , Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar : Uygulamalar Ve Sorular* , (Editör : C. Elma Ve K .Demir) , Ankara : Anı Yayıncılık .

Demirel , Ö. (2002) *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı* , Ankara : Pegem A Yayıncılık .

Dolunay,A. B.(2001) ‘Keçiören ilçesi genel liseler ve meslek liselerinde görevli öğretmenlerde tükenmişlik durumu araştırması’, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü.

Doyle , W. (1986) “Classroom Organisation And Management” , *Handbook Of Resarch On Teaching* , Ed. Merlin C. Wittrack , Third Ed. Macmillan Pub. Comp. Newyork .

Duman , T. (2000) Yeni Bir Döneme Başlangıç , *Sınıf Yönetimi* , (Editör : L. Küçükahmet), Ankara : Nobel Yayın Dağıtım .

Ercan, L. (2000) Motivasyon Güdülenme , *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* , (Editör : L. Küçükahmet) , Ankara : Nobel Yayın Dağıtım .

Erden , M., Y. Akman.(1998) *Eğitim Psikolojisi* , Ankara : Alkım Yayınevi .

Erden , M. (2001) *Sınıf Yönetimi* , İstanbul : Alkım Yayınları .

Ergin, C. (1992) Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Uygulanması. 7. Ulusal Psikoloji Kongresine Sunulan Bildiri, Ankara.

Ergün , M. (2002) Sınıfta Motivasyon , *Sınıf Yönetimi* , (Editör : E. Karip) , Ankara : Pegem A Yayıncılık .

Ergun M., T. Duman. (2002) Kritik Durumlarda Öğretmen Davranışları , *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* , Sayı : 31 .

Ertürk , S. (1972) *Eğitimde Program Geliştirme* , Ankara : Meteksan A.Ş.

Fidan , N ,M. .Erden. (1994) *Eğitime Giriş* , Ankara : Meteksan Yayınları .

Girgin, G. (1995) ‘İlkokul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi ve Bir Model Önerisi’, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Glazer , S. M. (2001) “Cultivating A Kealty Classroom” , *Teaching Prek.* , V.32 , 1 : Sept..
- Gordon , D. G. (2001) “Classroom Management” *Music Educators Journal* , V. 88 , Issue 2 , P 17 , 7p. 1. Chart , 1.Bw.
- Haigh , G. (1990) *Managing Classroom Problems In The Primary School* , London : Paul Chapman Pub. Ltd. .
- Haran, S. Ve Diğerleri.(1998) ‘Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastaneleri ve Ankara Numune Hastanesinde Çalışan Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik Düzeyleri’, *Kriz Dergisi*, VI,1: 75-84.
- Hoşgörür , V. (2003) İletişim , *Sınıf Yönetimi*(Editör : Z. Kaya),Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Huberman, M. (1993) ‘Burnout in Teaching Careers’, *European Education*, XXV, 3:47-68.
- Hull , J.(1990) *Classroom Skills : A Teacher Guide* , David Fulton Pub. London .
- İpek , C. (2000) Örgütsel Çatışma Ve Çatışma Yönetiminde Uygulanabilecek Örgüt Geliştirme Araçları , *Yönetimde Çadaş Yaklaşımlar* , (Editör : C. Elma , K . Demir) , Ankara : Anı Yayıncılık .
- Jeffrey , B. , P.Woods. (1996) “Feeling Deprofessionalised : The Social Construction Of Emotions During An Ofsted Inspection” , *Cambridge Journal Of Education* , V.26 Issue 3 , Aralık.
- Kale , N. (1995) “Çocuk Ve Ceza : Ceza Olgusuna Felsefi Bir Yorum” , *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* , 28 , 1 : Ankara .
- Karip , E. (2002) *Sınıf Yönetimi* , Ankara : Pegem A Yayıncılık.
- Katz , D. , Kahn , R. L.(1977) *Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi* ( Çev : H. Can , Y. Bayar), Ankara : Todaie .
- Kaya , Z. (2003) *Sınıf Yönetimi* , Ankara : Pegem A Yayıncılık .
- Kırılmaz, A. Ve U. Çelen. (2003) ‘İlköğretimde Çalışan Bir Öğretmen Grubunda Tükenmişlik Durumu Araştırması’, Ankara Üniversitesi Sağlık Eğitim Fakültesi.
- Kısaç , İ.(2002) Öğretmen-Öğrenci İletişimi , *Sınıf Yönetimi* , (Editör : E. Karip) , Ankara : Pegem A Yayıncılık .
- Kısakürek , M. A. (1985) “Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi” , Ankara : *AÜEF Yayınları* , No : 44 .
- Kuykendal , J. (1996) “Is Gun Play Ok For Kids?” , *Education Digest* , V.61 , Issue 5 , Ocak .
- Lemlech , Johanna , K. (1988) *Classroom Management* , Longman Inc. Second Ed. , Newyork .

- Maslach , C. Ve S. E. Jackson. (1986) *Maslach Burnout Inventory Manual* , 2 Ed. , Palu Alot Press .
- Maslach , C. (1982) “The Measurements Of Experienced Burnout” , *Journal Of Occupational Behaviour* , 2 .
- Maslach , C. (1982) *Burnout , The Cost Of Caring Englewood Cliffs* , N. , J: Prentice Hall.
- Miller ,S ve H. Smith (1975) , *Experimental Design and Statistic*, Methuen.
- Okutan ,M. (2002) Disiplin Problemlerinin Sürekliliği , *Sınıf Yönetimi* , (Editör: E. Karip), Ankara: Pegem A Yayıncılık .
- Ök , M. Ve O. Göde (1988) “İlköğretimde Öğretmen-Öğrenci Etkileşimine Sınıf Yönetimi Kurallarının Etkisi” , Denizli : Pamukkale Üniversitesi .
- Örmen , U. (1992) “Tükenmişlik Duygusu Ve Yöneticiler Üzerine Bir Uygulama”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) , İstanbul : Marmara Üniversitesi .
- Özden , Y. (2002) Sınıf İçinde Öğretme Ve Öğrenme Ortamının Düzenlenmesi, *Sınıf Yönetimi* , (Editör: E. Karip) , Ankara : Pegem A Yayıncılık .
- Özdemir , A. (1988) “Öğretmen Streslerinin Azaltılmasında Okul Müdürlerinin Rolü”, *Milli Eğitim Dergisi* , 138 : 6-12 .
- Öztürk , B. (2003) Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi Ve Giderilmesi, Sınıf Yönetimi , (Editör : E. Karip) , Ankara : Pegem A Yayıncılık .
- Özyürek , M. (2001) *Sınıf Yönetimi* , Ankara : Karatepe Yayınları .
- Patel , C. (1996) *Occupational Stressors The Complete Guide To Stress Management* , Ebury Press U.S.A. P9 : 35-46 .
- Patton, M. Q.(1990) *Qualitative Evaluation. 2nd Research Methods*. California, Sage Publications.
- Piaget ,J. (1950) *The Psychology Of Intelligence*, London: Roulledge Kegan Poul.
- Reece , I. Ve S. Walker. (1997) *Teaching Training And Learning : A Practical Guide*, Business Education Publishers .
- Sarıtaş , M. (2000) Sınıf Yönetimi Ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme Ve Uygulama , *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* , (Editör : L. Küçükahmet) , Ankara : Nobel Yayın Dağıtım .
- Smith , C. J. , Laslett , R. (1996) *Effective Classroom Management : A Teacher Guide* , 2<sup>nd</sup> Edition , London An Newyork : Routledge .
- Tertemiz , N. (2000) Sınıf Yönetimi Ve Disiplin , *Sınıf Yönetimi* , (Editör : L. Küçükahmet) , Ankara : Nobel Yayın Dağıtım .
- Tezcan , M. (1996) *Eğitim Psikolojisi* , Ankara : Feryal Matbaası .

- Topses , G. (2002) Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Psikolojik Faktörler Ve Sorunlar , *Sınıf Yönetimi* , (Editör : L. Küçükahmet) , Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.
- Tümkiye ,S. (1996) “Öğretmenlerdeki Tükenmişlik Görülen Psikolojik Belirtiler Ve Başa Çıkma Davranışları” , (Yayınlanmamış Doktora Tezi) , Adana : Cukurova Üniversitesi .
- Türnüklü , A. (2002) Öğrenciler Arasındaki Çatışmaların Çözümünde Problem Çözme Ve Arabuluculuk , *Sınıf Yönetimi* , (Editör : E. Karip) , Ankara : Pegem A Yayıncılık .
- Ursprung , Alexs , W. (1985) “Burnout In The Human Service : A Review Of The Literature” , *Rehabilitation Counseling Bulletin* , March : 190-199 .
- Varış , F.(1981) *Eğitimde Program Geliştirme* , Ankara : Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları .
- Weisberg , J. Ve A. Sagie (1999) “Teachers” , Physical , Mental And Emotional Burnout : Impact On Intention To Quit , *The Journal Of Psychology* , CXXXIII , 3 .
- Weston , R. (1997) “Dealing With Discipline Problems” , *Health Education* , 1: January .
- Whiteaker , Kathryn , S. (1996) “Exploring Causes Of Principal Burnout” *Journal Of Educational Administration* , XXXIV , 1 : 60-71 .
- Wolfolk , A. (1991) *Educational Psychology* , Boston : Mifflin Company .
- Wragg , E. C. Ve Dooley , P. A. (1996) *Class Management During Teaching Practice , Classroom Teaching Skills* , (Edited By E. C. Wragg) , London : Routledge .
- Yaman, H. ve M. Urgan. (2002) ‘Tükenmişlik: Aile Hekimliği Asistan Hekimleri Üzerine Bir İnceleme’, *Türk Psikoloji Dergisi*, 17, 37-44.

## EKLER

### Ek 1 Yönerge

Değerli Meslektaşlarım,

Bu çalışma, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında hazırlanan yüksek lisans tezinin bir bölümünü oluşturmaktadır.

Araştırmanın genelinde, tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim branş öğretmenlerinin sınıf yönetim sorunlarını nasıl ele aldıkları belirlenecektir. Dolduracağınız kişisel bilgi formu ve cevaplayacağınız sorular araştırmanın ilk ve en önemli verilerini oluşturacaktır. Cevaplarınız yalnızca bu çalışmada kullanılacak ve kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

Öğretmenlerin yaşadığı bir çok sorunu gün ışığına çıkarmak ve bu sorunlara çözüm bulmak amacıyla hazırladığım soruları içtenlikle cevaplamayı kabul ettiğiniz ve bilimsel bir çalışmaya katkıda bulunduğunuz için şimdiden teşekkür ederim.

Seçil Canpolat



**Ek 2 Kişisel Bilgi Formu**

Adınız Soyadınız :

Yaşınız :

Cinsiyetiniz :

Medeni Durumunuz :

Halen Çalıştığınız Okulun Adı :

Kaç yıldır Öğretmenlik Yapıyorsunuz ?

### Ek 3 Maslach Tükenmişlik Ölçeği

	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1-İşimden soğuduğumu hissediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
2-İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
3-Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldırmayacağımı hissediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
4- İşim gereği karşılaştığım insanların ne hissettiğini hemen anlarım.	( )	( )	( )	( )	( )
5-İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değilmiş gibi davrandığımı fark ediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
6-Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı.	( )	( )	( )	( )	( )
7-İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum.	( )	( )	( )	( )	( )
8- Yaptığım işten yıldığımı hissediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
9- Yaptığım iş sayesinde insanlara katkıda bulunduğuma inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
10- Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertleştim.	( )	( )	( )	( )	( )
11- Bu işin beni giderek katılaştırmasından korkuyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
12- Çok şeyler yapabilecek güçteyim.	( )	( )	( )	( )	( )
13- İşimin beni kısıtladığımı hissediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
14- İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
15- İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil.	( )	( )	( )	( )	( )
16- Doğrudan doğruya insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.	( )	( )	( )	( )	( )
17- İşim gereği karşılaştığım insanlarla aramda rahat bir hava yaratırım.	( )	( )	( )	( )	( )
18- İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissedirim.	( )	( )	( )	( )	( )
19- Bu işte birçok kayda değer başarı elde ettim.	( )	( )	( )	( )	( )
20- Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
21- İşimdeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
22- İşim gereği karşılaştığım insanların bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi	( )	( )	( )	( )	( )

#### Ek 4 Görüşme Soruları

- 1- Öğrencilerinizi ya da ailelerini birey olarak tanır mısınız ?
  - 2- Öğrencilerle arkadaşça bir ilişkiniz var mı ?
  - 3- Ders dışında öğrencilerinizle vakit geçiriyor musunuz ?
  - 4- Sınıfınızda ders sırasında yer geldiğinde güncel, popüler olaylardan söz eder misiniz ?
  - 5- Derslerinize gererken hazırlık yapıyor musunuz ?
  - 6- Her dersin planını yapmayı gerekli buluyor musunuz ?
  - 7- Ders sırasında en çok kullandığınız öğretim yöntemleri nelerdir ?
  - 8- Derste eğitim teknolojilerinden yararlanıyor musunuz ?
  - 9- Sınıfınızda, hoşunuza giden olumlu bir davranışa nasıl tepki verirsiniz ?
  - 10- Olumlu bir davranıştan sonra neleri ödül olarak kullanırsınız ?
  - 11- Sınıfta ders anlattığınız sırada öğrencilerden birinin sakız çiğnediğini gördünüz. Öğrenciden sakızı çıkarmasını istediniz ve öğrenci çıkardı. Siz dönüp tahtaya bir şeyler yazdınız. Sınıfa döndüğünüzde o öğrencinin tekrar sakız çiğnediğini gördünüz. Böyle bir durumda ne yaparsınız ?
  - 12- Ders sırasında bir öğrenci kağıtlara resimler çiziyor, arkadaşıyla konuşuyor, dersle ilgilenmediğini görüyorsunuz. Böyle bir durumda ne yaparsınız ?
  - 13- Uyardığınız halde, öğrenci dersi sabote etmeye devam ederse ne yaparsınız ?
- Ek Sorular:
- 14- Öğrencileri azarlarken küçültücü, aşağılayıcı, hakaret sayılabilecek sözler kullandığınız oluyor mu ?
  - 15- Öğrencilerin olumsuz davranışlarının nedenleri sizce neler olabilir ?