

145971

T.C.  
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

145971

**İLKÖĞRETİM 4. VE 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN  
OKULA AİT OLMA DUYGULARI VE BAZI SOSYO-DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNİN  
GÖSTERDİKLERİ İSTENMEYEN DAVRANIŞLARLA İLİŞKİSİ**

**Betül OCAK**

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Songül TÜMKAYA**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ADANA, 2004**

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu çalışma jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

.....

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Songül TÜMKAYA  
(Danışman)

.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY

.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Filiz YURTAL

ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım 22./06./2004

Prof. Dr. N. K. KUCUKSAVAŞ  
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri kanunundaki hükümlere tabidir.

## ÖZET

### İLKÖĞRETİM 4. VE 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKULA AİT OLMA DUYGULARI VE BAZI SOSYO-DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNİN GÖSTERDİKLERİ İSTENMEYEN DAVRANIŞLARLA İLİŞKİSİ

**Betül OCAK**

**Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim Anabilim Dalı  
Danışman:Yrd. Doç. Dr. Songül TÜMKAYA  
Haziran-2004, 96 sayfa**

Araştırma, ilköğretim okulu 4. ve 5. sınıflarındaki öğrencilerin okula ait olma duyguları ve bazı sosyo- demografik özelliklerinin (sosyo- ekonomik düzey, cinsiyet, anaokuluna gitmiş olup- olmama durumu, anne ve babanın öğrenim durumu, kardeş sayısı, doğum sırası)gösterdikleri istenmeyen davranışlarla ilişkisini saptamayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın evrenini, 2003-2004 öğretim yılının bahar döneminde Osmaniye il merkezinde bulunan ilköğretim okullarının 4. ve 5. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Örneklemine ise Osmaniye ilinin farklı sosyo- ekonomik düzeylerindeki 8 ilköğretim okulu oluşturmaktadır.

Toplanan verilerin SPSS paket programıyla istatistiksel analizleri yapılmıştır. Bunun için varyans analizi, t testi ve Scheffe- F testinden yararlanılmıştır. Araştırmada okuldaki aidiyet ihtiyaçları karşılanmayan öğrencilerin yüksek oranda istenmeyen davranış gösterdikleri saptanmıştır. Bunun yanı sıra çok kötü sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin, erkek öğrencilerin, anaokuluna gitmemiş öğrencilerin, anne ve babasının öğrenim düzeyi düşük olan öğrencilerin de yüksek düzeyde istenmeyen davranış gösterdikleri belirlenmiştir. Ancak, öğrencilerin doğum sıralarının ve sahip oldukları kardeş sayılarının istenmeyen davranış göstermelerinde etkili olmadığı saptanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:**İstenmeyen davranış, okula ait olma ihtiyacı, Sosyo Ekonomik Düzey, anne- baba öğrenim düzeyi, anaokul yaşantısı, doğum sırası, kardeş sayısı, cinsiyet

## **ABSTRACT**

### **IN ELEMENTARY SCHOOL, THE BELONGINGNESS OF FOURTH AND FIFTH GRADE STUDENTS TO SCHOOL AND THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIO-DEMOGRAPHIC DIFFERENCES AND UNDESIRE BEHAVIOURS**

**Betül OCAK**

**Master Thesis, Primary Education Department**

**Supervisor: Assistant Prof. Dr. Songül Tmkaya**

**June, 2004, 96 pages**

This research aims to find out the relationship between the undesired behaviours and the feelings of belonging to school of fourth and fifth grade students in elementary school, at the same time their socio-demographic features (their socio-economic status, gender educational background, birth order, brother number, educational situation of their family).

The population of the research is the fourth and fifth grade students who have attended the school in the second educational term of 2003-2004 in the city centre of Osmaniye. The sample is eight elementary schools having different socio-economic level in Osmaniye.

The collected data were analyzed statistically with SPSS package programme. For this, variance analysis, t-test and scheffe- F test were used.

In this research, it is found out that the students whose needs of belongingness in school haven't been satisfied shows undesired behaviours. At the same time, the research showed that students who have low socio-economic levels, never attended infant school and whose family is uneducated and also male students perform perform undesired behaviours at high level. But it is found that the birth order and the number of having sibling are ineffective in showing undesired behaviours.

**Key Words:** Undesired behaviour, Socio- Economic Level, Birth Order, Gender, Infant School Experience.

## ÖNSÖZ

Araştırmanın her aşamasında gösterdiği rehberlik ve bilimsel katkılarından dolayı danışmanım Yrd. Doç. Dr. Songül TÜMKAYA hocama en içten sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma süreci boyunca sık sık görüş ve yardımlarına başvurduğum, hoşgörülü yaklaşımlarıyla beni yönlendiren değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY'a, araştırmanın çeşitli aşamalarında karşılaştığım güçlükleri aşmamda bana yardımcı olan değerli hocalarım Doç. Dr. Müfit GÖMLEKSİZ ve Dr. Ayten İFLAZOĞLU'na teşekkür ediyorum.

Yardım ve desteklerini esirgemeyen değerli arkadaşlarım Arş. Gör. Selim ÇAKMAKLI ve Öğretmen Neşet ER'e, anketlerin uygulanmasında yardımcı olan sevgili öğretmen arkadaşım Sultan Yeliz BOSTANCI'ya çok teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulanması aşamasında, ilgi ve yardımlarını esirgemeyen Osmaniye İlköğretim Okulları, yönetici, öğretmen ve öğrencilerine, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü çalışanlarına ve katkılarından dolayı Araştırma Fonu Saymanlığı'na (EF2003YL17) çok teşekkür ederim.

Her durumumda yanımda oldukları için değerli anne ve babama ve sevgili kardeşim Fatih OCAK'a sevgilerimi sunuyorum. İyi ki varsınız.

2004/Adana

Betül OCAK

## İÇİNDEKİLER

|                       | Sayfa No |
|-----------------------|----------|
| Özet.....             | i        |
| Abstract.....         | ii       |
| Önsöz.....            | iii      |
| Tablolar Listesi..... | iv       |
| Ekler Listesi.....    | x1       |

### BÖLÜM I

|                                                    |    |
|----------------------------------------------------|----|
| GİRİŞ.....                                         | 1  |
| 1.1. Sınıf Yönetimi.....                           | 2  |
| 1.2. Sınıf Yönetiminin Boyutları.....              | 3  |
| 1.2.1. Sınıfın Fiziki Ortamı ve Düzeni.....        | 3  |
| 1.2.2. Plan-Program Etkinlikleri.....              | 4  |
| 1.2.3. Zaman Yönetimi.....                         | 4  |
| 1.2.4. Sınıfıçi Etkileşim Düzenlemeleri.....       | 5  |
| 1.2.5. Davranış Düzenlemeleri.....                 | 5  |
| 1.3. İstenmeyen Öğrenci Davranışları.....          | 6  |
| 1.3.1. Akademik Açıdan Problemler.....             | 7  |
| 1.3.2. Sosyal Açıdan Problemler.....               | 8  |
| 1.3.3. Fiziksel Donanım ve Ortama Zarar Verme..... | 8  |
| 1.4. İstenmeyen Davranışların Nedenleri.....       | 10 |
| 1.4.1 Aileden Kaynaklanan Nedenler.....            | 11 |
| 1.4.2 Okuldan Kaynaklanan Nedenler.....            | 12 |
| 1.4.3 Sınıftan Kaynaklanan Nedenler.....           | 13 |
| 1.4.4 Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler.....        | 14 |
| 1.4.5 Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler.....         | 15 |
| 1.5.Ait Olma İhtiyacı.....                         | 22 |
| 1.6.Problem.....                                   | 30 |
| 1.7.Araştırmanın Amacı.....                        | 32 |
| 1.8.Araştırmanın Önemi.....                        | 33 |
| 1.9.Sayıtlılar.....                                | 34 |

|                          |    |
|--------------------------|----|
| 1.10. Sınırlılıklar..... | 34 |
| 1.11. Tanımlar.....      | 34 |

## **BÖLÜM II**

|                                                      |           |
|------------------------------------------------------|-----------|
| <b>KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>             | <b>35</b> |
| 2.1. Sınıf Yönetimiyle İlgili Araştırmalar.....      | 35        |
| 2.2. Ailenin Özellikleriyle İlgili Araştırmalar..... | 45        |
| 2.3. Anaokul Eğitimiyle İlgili Araştırmalar.....     | 49        |
| 2.4. Aidiyet Duygusuyla İlgili Araştırmalar.....     | 51        |

## **BÖLÜM III**

|                                                          |           |
|----------------------------------------------------------|-----------|
| <b>YÖNTEM.....</b>                                       | <b>52</b> |
| 3.1. Çalışma Evreni ve Örneklem.....                     | 52        |
| 3.2. Veri Toplama Araçları.....                          | 53        |
| 3.2.1. Ait Olma Duygusu Ölçeği.....                      | 54        |
| 3.2.2. İstenmeyen Davranışları Belirleme Formu.....      | 55        |
| 3.2.3. Sosyo-Demografik Özellikleri Belirleme Formu..... | 56        |
| 3.3. Verilerin Toplanması.....                           | 56        |
| 3.4. Verilerin Analizi.....                              | 56        |

## **BÖLÜM I**

|                                                                                                                                         |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>BULGULAR.....</b>                                                                                                                    | <b>58</b> |
| 4.1. Öğrencilerin İstenmeyen Davranış Puan Ortalamalarının, Ait Olma Duygu Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi.....                      | 58        |
| 4.2. Öğrencilerin İstenmeyen Davranış Puan Ortalamalarının, Ailelerinin Gelir Düzeyini Algılama Biçimlerine Göre Değerlendirilmesi..... | 60        |
| 4.3. Öğrencilerin İstenmeyen Davranış Puan Ortalamalarının, Cinsiyetlerine Göre Değerlendirilmesi.....                                  | 61        |
| 4.4 Öğrencilerin İstenmeyen Davranış Puan Ortalamalarının Anaokuluna Gitmiş Olup- Olmama Durumlarına Göre Değerlendirilmesi.....        | 62        |
| 4.5. Öğrencilerin İstenmeyen Davranış Puan Ortalamalarının Annenin ve Babanın Öğrenim Düzeyine Göre Değerlendirilmesi.....              | 62        |
| 4.5.1. Öğrencilerin İstenmeyen Davranış Puan Ortalamalarının Annenin Öğrenim Düzeyine Göre Değerlendirilmesi.....                       | 62        |
| 4.5.2. Öğrencilerin İstenmeyen Davranış Puan Ortalamalarının Babanın Öğrenim Düzeyine Göre Değerlendirilmesi.....                       | 64        |
| 4.6. Öğrencilerin İstenmeyen Davranış Puan Ortalamalarının Kardeş Sayısına Göre                                                         |           |

|                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------|----|
| Değerlendirilmesi.....                                                         | 66 |
| 4.7. Öğrencilerin İstenmeyen Davranış Puan Ortalamalarının Doğum Sırasına Göre |    |
| Değerlendirilmesi.....                                                         | 67 |

## **BÖLÜM V**

|                               |           |
|-------------------------------|-----------|
| <b>TARTIŞMA VE YORUM.....</b> | <b>69</b> |
|-------------------------------|-----------|

## **BÖLÜM VI**

|                                                                          |           |
|--------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....</b>                                         | <b>74</b> |
| 6.1. Sonuçlar.....                                                       | 74        |
| 6.2. Öneriler.....                                                       | 75        |
| 6.2.1. Uygulamada Kullanıcılara Yönelik Öneriler.....                    | 75        |
| 6.2.2. Gelecekte Bu Konuda Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler..... | 76        |
| <b>KAYNAKÇA.....</b>                                                     | <b>78</b> |
| <b>EKLER.....</b>                                                        | <b>88</b> |
| <b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>                                                     | <b>95</b> |

## TABLÖLAR LİSTESİ

| Tablo No | Tablo Adı                                                                                                                                              | Sayfa No |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| Tablo 1  | Örnekleme Oluşturan Okulların SED Düzeyleri ve Uygulama Yapılan Öğrenci Sayıları.....                                                                  | 38       |
| Tablo 2  | Öğrencilerin Ait Olma Duygu Düzeylerine Göre İstenmeyen Davranış Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları..                                | 42       |
| Tablo 3  | Öğrencilerin Ait Olma Duygu Düzeylerine Göre İstenmeyen Davranış Puanlarının Varyans Analizi.....                                                      | 43       |
| Tablo 4  | Öğrencilerin İstenmeyen Davranış Problemlerinin, Ait Olma Duygu Düzeylerine İlişkin Scheffe-F Testi Sonuçları.....                                     | 43       |
| Tablo 5  | Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeylerini Algılama Biçimlerine İlişkin, İstenmeyen Davranış Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları..... | 44       |
| Tablo 6  | Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeylerini Algılama Biçimlerine Göre İstenmeyen Davranış Puanlarının Varyans Analizi.....                              | 44       |
| Tablo 7  | Öğrencilerin İstenmeyen Davranış Puanlarının, Ailelerinin Gelir Düzeylerini Algılama Biçimlerine Göre Scheffe- F Testi Sonuçları...                    | 45       |
| Tablo 8  | Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre İstenmeyen Davranış Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri .....                               | 45       |
| Tablo 9  | Öğrencilerin Anaokuluna Gitmiş Olup- Olmama Durumlarına Göre İstenmeyen Davranış Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Ve t Değerleri.....    | 46       |
| Tablo 10 | Öğrencilerin İstenmeyen Davranış Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....                            | 46       |
| Tablo 11 | Öğrencilerin İstenmeyen Davranış Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....                                           | 47       |
| Tablo 12 | Öğrencilerin İstenmeyen Davranış Puanlarının, Annenin Öğrenim Düzeyine İlişkin Scheffe- F Testi Sonuçları.....                                         | 47       |
| Tablo 13 | Öğrencilerin İstenmeyen Davranış Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları .....                              | 48       |
| Tablo 14 | Öğrencilerin İstenmeyen Davranış Puan Ortalamalarının Babanın Öğrenim Düzeyine İlişkin Varyans Analizi.....                                            | 49       |

|          |                                                                                                                           |    |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 15 | Öğrencilerin İstenmeyen Davranış Puanlarının Babanın Öğretim Düzeyine İlişkin Scheffe-F Testi Sonuçları.....              | 49 |
| Tablo 16 | Öğrencilerin İstenmeyen Davranış Puan Ortalamalarının Kardeş Sayısına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....  | 50 |
| Tablo 17 | Öğrencilerin İstenmeyen Davranış Puan Ortalamalarının Kardeş Sayısına Göre Varyans Analizi.....                           | 50 |
| Tablo 18 | Öğrencilerin İstenmeyen Davranış Puan Ortalamalarının Doğum Sıralarına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları..... | 51 |
| Tablo 19 | Öğrencilerin İstenmeyen Davranış Puan Ortalamalarının Doğum Sırasına Göre Varyans Analizi.....                            | 51 |



## **EKLER LİSTESİ**

**Sayfa No:**

|                                                                                                           |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>EK-I. Öğrenci Formu (Sosyo Demografik Özellikleri Belirleme Formu ve Ait Olma Duygusu Ölçeği).....</b> | <b>89</b> |
| <b>EK-II. Davranış Belirleme Formu.....</b>                                                               | <b>93</b> |
| <b>EK-III. İzin Belgesi.....</b>                                                                          | <b>94</b> |



## BÖLÜM 1

### GİRİŞ

Bir toplumun uygarlık düzeyi ne olursa olsun, kendi varlığını sürdürebilmek için üyelerini yetiştirmek durumundadır. Bu da, bireyin yaşadığı toplumla dengeli ve sağlıklı bir şekilde uyumunu, bilim, yeni buluşlar, fen ve teknik alanlarındaki ilerlemelere, dinamizme ayak uydurmayı sağlayan eğitimle gerçekleşebilir.

Davranış değiştirme süreci olarak tanımlanan eğitimin hedefi toplumun yaşaması ve mutluluğunun sağlanmasıdır. Toplumun genç üyelerinin giderek karmaşıklaşan toplum çalışmalarına uyum sağlamak için kendi aileleri dışındaki insanlardan destek almalarıyla meydana gelen eğitsel ilişkileri düzenleyen ve “okul” olarak adlandırılan birimlerin kuruluş amacı da bu gereklilikten kaynaklanmaktadır (Ertürk, 1981; Sönmez, 1993; Başar, 2001).

Nitekim günümüzde Türkiye ve dünyada hükümetler, aileler ve işverenler okullaşmaya sürekli yatırım yapmaktadırlar. Kalifiye işgücü etkin hükümetlerin ve işverenlerin eğitim yatırımlarını desteklemedeki amaçlarıken aileler de çocuklarının iyi standartlarda yaşamlarını sürdürmelerini sağlayacak meslekleri edinmeleri için bütçelerinin önemli bir kısmını eğitim harcamalarında kullanmaktadırlar. Okullaşmaya yatırım yapmak, hem Türkiye hem de diğer dünya devletlerinin vazgeçilmez bir olgusu haline gelmişken öğrenci devamsızlıkları, zayıf motivasyon, disiplinsizlik, istenmeyen davranışların sıklığı, başarısızlıklar, verimsizlik vb. gibi çelişkiler okulların kriz içerisinde olduğunu göstermektedir (Berberoğlu ve Balcı, 1994).

Son yıllarda eğitim alanında yapılan araştırmaların bu konularda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu araştırmalarda vurgulanan önemli ortak noktalardan birisi öğrenci davranışlarının oluşmaya başladığı ve öğrencinin bir çok ihtiyacının karşılandığı sınıfın etkili bir şekilde yönetilmesidir. Çünkü, okullarda öğretim sınıf denilen, eğitim, öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği, eğitsel amaçların gerçekleşmesi için yapılandırılmış bir yaşam alanında benzer yaş grubundaki ancak farklı niteliklerinin ve önceki

sosyalleşmelerinin bir ürünü olarak farklı biyolojik, kişilik ve bilişsel gelişime sahip olan öğrencilerle birlikte yürütülmektedir. Bu kadar değişik öğrenci özelliklerinin beraberinde farklı gereksinimler de sınıfta öğrenme- öğretme sürecine yansımakta bu da öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi becerisine sahip olmalarını zorunlu kılmaktadır (Aydın,1998; Türnüklü, 2000).

### **1.1.Sınıf Yönetimi**

Sınıf yönetimi; öğrencilerin bireysel farklılıkları, sınıfın bir öğrenme çevresi olarak hazırlanması, öğretimin planlanması ve çeşitli etkinliklerle öğrencinin dersle meşgul olmasını en üst düzeye çıkarmak için yapılan düzenlemeler, öğretimde grupların yönetilmesi, istenilen davranışa güdülenmesi ve yönlendirilmesi, anlaşmazlıkların çözümü ve öğrencilerin kişisel uyum sorunlarıyla uğraşıldığı daha genel bir ifadeyle öğrencinin derse yönelimini ve konsantrasyonunu arttırmak için yapılan tüm etkinliklerdir (Brophy, 1988).

Öğrenme için en uygun atmosfer iyi yönetilen bir sınıf ortamıdır. Etkili okulların iyi bir sınıf yönetimi gerektirdiğini belirten araştırmalar, öğrencilere uygun bir özerklik düzeyi sağlayan ve öğrencilerin dikkatini sınıfta toplayan bir yönetimin önemini vurgulamaktadırlar. Sınıf yönetimine etkili bir öğrenme oluşturma ve bunu koruma süreci olarak yaklaşan öğretmenler diğer öğretmenlere göre çok daha başarılı olma eğilimindedirler (Başar, 2001).

Yukarıdaki açıklamalarda belirtildiği gibi sınıf yönetimini etkileyen bazı değişkenler vardır. Çeşitli araştırmacılar sınıf yönetimini, bir çok alt boyutları bulunan, çok yönlü bir alan olarak ele almaktadır. Sarıtaş (2000) ve Başar (2001) sınıf yönetimini etkileyen değişkenleri, sınıfın fiziki ortamı ve düzeni, plan-program etkinlikleri, zaman kullanımı, sınıfiçi etkileşim düzenlemeleri (ilişki düzenlemeleri) ve davranış düzenlemeleri olarak beş boyut içerisinde ele almaktadır.

## 1.2. Sınıf Yönetiminin Boyutları

### 1.2.1.Sınıfın Fiziki Ortamı ve Düzeni

Öğretmenlerin en önemli görevlerinden biri; dersini etkili ve verimli bir şekilde sürdürebileceği uygun fiziki ortamı sağlamaktır. Sanford ve Emer (1988), sınıfın fiziksel düzeninin öğrenci davranışları üzerinde ve sınıf yönetiminin kolay ya da güç olmasında etkili olduğunu belirtmektedirler (Akt:Türnüklü, 2000). Çünkü, iyi koşullarda öğrenim görme öğrencinin kendi sınıfının özellikleriyle övünmesine ve sınıfta kendini iyi hissetmesine neden olmaktadır. Sınıftaki öğrencilerin sayısı, duvar ve eşya renkleri, ısı, ışık, görünüm, temizlik, gürültü, sınıftaki araçların yerleşim düzeni sınıfın fiziksel ortamının unsurlarıdır.

**Öğrenci Sayısı:**Sınıfta öğrenci sayısının genel olarak %30'un üstünde olması istenmeyen bir durumdur. İdeal öğrenci sayısı, sınıf düzeyine, dersin konusuna, kullanılan öğretim yöntemlerine, öğretmenin öğretmenlik beceri yeteneklerine göre değişebilir (Aydın,1998, s.34). Kalabalık olmayan sınıflarda öğretmen bir çok öğretim yöntemi kullanabilme fırsatı bulmaktadır. Öğrenci sayısının az olmasının bir yararı da öğretmen açısından. Öğretmen az sayıda öğrenci ile kendini daha rahat hissetmekte, her öğrenciye daha kolay ulaşabilmekte, öğrencilerin gelişimini daha kolay izleyebilmekte ve sınıfı daha etkili yönetebilmektedir. Aynı zamanda bu sınıflarda öğrencinin derse katılması istenen düzeye ulaşırken öğrencilerin de derse olan dikkatleri artar (İmer, 2000, s.157).

**Duvar ve Eşya Renkleri:**Bir öğrenme ortamında kullanılan renklerin, öğrenme verimliliği açısından ölçülebilir etkileri vardır. Sınıfta iyi renk uyumunun sağlanması göz estetiği ve zihinsel etkinlik açısından uyarıcı etkiler yaratabilir (Ök, Göde ve Alkan, 2000).

**Isı-Işık:**Öğrenme etkinliklerinin rahatça yapılmasını sağlayacak oranda ısı ve ışık olmalıdır. Bunun az veya çok olması öğretmen ve öğrencinin işini güçleştirir, gözü yorar, dikkatsizlik, sinirlilik, edim düşüklüğü yapar (Barker, 1982; Hull,1990; Akt:Başar, 2001).

**Görünüm-Temizlik:** Sınıf görünümünde sınıfın temiz, iyi korunmuş, derse uygun kaynaklara sahip, rahat, aydınlık, temiz, gürültüsüz ve havadar olması gibi durumlar

sınıfta öğrencilerin derse karşı daha olumlu beklentiler taşımasını kolaylaştırıcı rol oynamaktadır. Yine sınıfta bulunan sınıf panoları, materyaller görünüm bütünlüğünü etkilemektedir (Çakmak, 2000, s.35). Uygun bir görünüm öğrencinin seçici bir kişilik kazanma bilinci geliştirmesine de katkıda bulunur (Aydın,1998, s.34).

**Gürültü:** Gürültü, rahatsız edici, işitmeyi engelleyici, dikkati dağıtıcı, fiziksel ve ruhsal sağlığı bozucu bir değişkendir. Öğretmen sınıftaki gürültüyü yok etmedikçe huzurlu bir öğretim ortamının olmayacağının bilincinde olmalıdır (Aydın, 1998, s.42).

**Sınıftaki Eşyaların Yerleşim Düzeni ve Oturma Düzeni:** Eğitsel açıdan etkileyici olan fiziksel ortamın görünüşü, düzenlenişi öğretmen hareketliliğini en üst düzeye çıkarabilecek, öğrencinin istenmeyen davranışıyla ilgilenilecek, öğrenciyle fiziksel yakınlığa izin verecek biçimde düzenlenmelidir (Celep, 2000; Jones ve Jones,1998).

### **1.2.2. Plan- Program Etkinlikleri:**

Sınıf yönetiminin ikinci boyutunu oluşturan plan- program etkinlikleri öğretmenin bir öğretim lideri olarak sınıfta eğitim öğretim çalışmalarını sürdürebilmesine olanak tanır. Öğretmenin plan ve program etkinliklerini gerçekleştirmesi için öncelikle hedef ve hedef davranışlar doğrultusunda yıllık, ünite ve günlük planları hazırlaması beklenir (Ağaoğlu, 2003, s.9).

Öğretim materyallerinin sağlanması, yöntem seçme, öğrencinin dikkatini derse çekme ve derse katılımını sağlama gibi etkinlikler bu boyutta ele alınır. Planlama aşamasında, öğrencilere ilişkin bilgilerin de göz önünde bulundurulması gerekir (Çelik, 2002; Ağaoğlu, 2003).

### **1.2.3. Zaman Yönetimi:**

Zaman Yönetimi, Sınıf yönetiminin dördüncü boyutudur. Sınıf süreçlerinin dikkatle planlanarak, sınıftaki zamanın tümünün eğitsel amaçlara yönelik etkinlikler için kullanılmasını ifade eder (Başar, 2001). Zamanın etkili bir şekilde yönetilebilmesi için öncelikle dersin amaç ya da amaçlarının belirlenmesi gerekir. Dersin amaçlarına

ulaşabilmesi için de ders içinde yapılacak etkinlikler ve bunların önem dereceleri saptanmalı ve önem derecelerine göre etkinliklere, öğretim süresinin paylaşılması gerekir (Erdogan, 2001).

#### **1.2.4. Sınıfi Etkileşim Düzenlemeleri**

İyi bir sınıf yönetiminin temeli iletişime dayanır. Öğretmen, etkili iletişim becerilerini kullanmadığı sürece, olumlu öğrenme çevresi ve iyi bir sınıf yönetimi oluşturma çabaları sonuçsuz kalır. Kişilerarası etkileşimde kendini geliştirme, ait olma ve güvenlik gibi önemli ihtiyaçlar dikkate alınmalıdır (Jones ve Jones, 1998; Gordon, 1997).

Öğretmen, etkili iletişim becerilerini kullanmaya çalışırken, öğrencilerin temel ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde ilişkiler düzeni oluşturmalıdır. Bu bağlamda; öğretmen, öğrencilerle iletişimde sıcakkanlı ve arkadaşça bir tutum içinde olmalı, öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarını sınıf ortamında açıklamalarına yardımcı olmalı, onları anlamalı ve kabul etmeli, olumlu duygular yaşamalarına fırsat vermeli ve onların duygularını anlamaya çalışmalıdır (Jones ve Jones, 1998).

Öğretmenin öğrencilerle ilişkilerinde gösterdiği özen, öğrencilerin kendi aralarında kurmaları beklenen ilişkilerin daha sağlıklı olmasına ve öğrencilerde takım bilinci oluşmasına yardımcı olacaktır (Ağaoğlu, 2003, s.10).

#### **1.2.5. Davranış Düzenlemeleri:**

Davranış düzenlemeleri sınıf yönetiminin beşinci boyutudur. Öğretmen beklentileri ve sınıf kurallarına ters düşen, sınıfta diğer öğrencileri rahatsız eden, sınıf etkinliklerini bozan ya da sınıfta karışıklık yaratan ve eğitsel çabaları engelleyen istenmeyen öğrenci davranışları bu boyut içerisinde ele alınmaktadır (Tertemiz, 2000; Başar, 2001).

Son yıllarda yapılan araştırmalarda en önemli eğitim sorunu olarak okullarda gözlemlenen istenmeyen öğrenci davranışlarındaki artışa dikkat çekilmektedir (Ataman, 2000, Iglesias ve Courier, 2000). Öğretmenler için bu tür sorunlar, işlerini yapmadaki yeteneklerine ciddi bir tehdit, bir stres kaynağı, kamu önündeki imajları üzerinde bir gölge

ve korku kaynağıdır (Baver, 1985; Elman ve Diğerleri, 1991; Johnson ve Bony, 1970, Akt:Aydın, 2001).

İstenmeyen öğrenci davranışlarıyla sık sık karşılaşan sınıflarda, sınıf düzeni sık sık bozulur ve öğretmenler, zamanlarının çoğunu öğretme görevinden çok, öğrencilerin bu davranışlarını kontrol etmek için harcamak zorunda kalırlar.

Bu bağlamda, öğrencilerin istenmeyen davranışlarının anlaşılması daha iyi öğrenme- öğretme süreci için bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır.

### 1.3.İstenmeyen Öğrenci Davranışları

Öğretmenin sınıfta meydana gelen istenmeyen davranışları tanımlaması, verimli eğitim- öğretim ortamı için ideal sınıf koşullarını ve etkili yönetim stratejisi belirlemesine olanak verir. Bu aynı zamanda istenmeyen davranışın doğru bir yaklaşımla çözülmesini sağlar (Başar, 2001).

İstenmeyen davranış genel olarak sınıfta oluşturulmuş yazılı veya yazısız kurallara uymama ve öğrenme- öğretme faaliyetlerinin etkinliğini azaltan tüm davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Öztürk, 2003).

Başka bir tanıma göre istenmeyen davranış, öğrencilerin ve öğretmenlerin ortak haklarını istismar ve ihmal eden eğitimsel amaç ve etkinlikleri olumsuz etkileyen ve engelleyen davranışlardır (Sarıtış, 2000, s.71).

Bir davranışın istenir olup-olmaması; davranışı yapana, davranışın yapıldığı kişiye, davranışın yapıldığı zamana, yapılma şekline, davranışın şiddeti, sıklığı ve sürekliliğine göre farklılık gösterebilmekte bu da istenmeyen davranışları tanımlamayı güçleştirmektedir (Öztürk, 2003). Bununla birlikte, sınıf içindeki davranışları istenen- istenmeyen davranış olarak adlandırmada dört temel ölçüt kullanılmaktadır (Korkmaz, 2003, s.173). Bunlar:

- 1- Davranışın, öğrencinin kendisini ya da sınıftaki arkadaşlarının öğrenmesini engellemesi.

- 2- Davranışın, öğrencinin kendisini ya da arkadaşlarının güvenliğini tehlikeye sokması.
- 3- Davranışın, okulun araç ve gereçlerine ya da arkadaşlarının eşyalarına zarar vermesi
- 4- Ve davranışın, öğrencinin diğer öğrencilerle sosyalleşmesini engellemesi gerekir.

Belirtilen bu ölçütlerde anlaşıldığı gibi bazı istenmeyen davranışlar, en büyük olumsuz etkiyi davranışı yapan kişi üzerinde gösterir, ancak bir kısmı onun ötesinde öğretmeni, sınıfın tamamını ve dersi olumsuz etkiler. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin amacına ulaşmasını olumsuz yönde etkileyen (Başar, 2001) bu davranışlar; akademik açıdan, sosyal açıdan ve fiziksel donanım ve ortama zarar verme açısından üç kategoride sınıflandırılmaktadır (Öztürk, 2003, s.134).

### **1.3.1.Akademik Açıdan Problemler**

Öğrencinin akademik performansını ve öğretmenin öğrencinin akademik alandaki gelişmesiyle ilgili yapması gerekenleri etkileyen davranışlardır. Örneğin, öğrenme-öğretme faaliyetleri devam ederken öğrencilerin elindeki kalemı atıp tutması, kafasını masanın üzerine koyarak uyuma pozisyonuna geçmesi, hayal kurması, pencereden dışarıyı izlemesi, defterine veya herhangi bir kağıda karalamalar yapması gibi eylemlerle derse ilgisiz kalması veya öğrencinin gerçekte derse ilgisiz olmadığı halde derse örtük olarak katılması ve bir fikri açıklama, anlamadığı noktada soru sorma, öğretmenin sorduğu sorulara cevap verme davranışlarını açık olarak göstermeme bu problemlerdendir. Derse örtük olarak katılma problemlerini sergileyen öğrencilerin kendine güveni ve yeterli algıları oldukça zayıftır. Bu öğrenciler çekapanıktır. İhtiyaç duyduğu durumlarda yardım alamaz ve grup çalışmalarında başarısızlıklar gösterir. Akademik açıdan problemlerin bir kısmı da verilen görevleri yapmamaktan kaynaklanır. Öğrencinin okul içinde ve dışında verilen görevleri yapmaması, daha ileriye giderek bir başka ödevi aynen kopye etme yoluyla öğretmeni aldatması buna örnek olarak gösterilebilir (Ataman, 2002; Öztürk, 2003).

### 1.3.2. Sosyal Açıdan Problemler

Öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişime, etkileşime zarar veren, sınıfın uyumunu bozmaya yönelik davranışlar sosyal problem kapsamı içinde değerlendirilebilir. Örneğin söz almadan konuşma, öğrencilerin kendi aralarında yüksek sesle dersle ilgili veya ilgisiz konuşarak sınıfta gürültünün oluşumuna yol açmaları, konuşma, kavga, ağız dalaşı, yerinden kalkarak sınıfta dolaşma, yaşına uygun olmayan bebeksi davranışlar ve öğretmenle çatışmaya girme bu davranışlar arasında sayılabilir. Özellikle ergenlik döneminde öğrenci öğretmeni zor duruma düşürme yoluyla kendi üstünlüğünü kabul ettirme ve bu yolla sınıf içinde popüler olma düşüncesiyle çatışma başlatabilir. Çatışma, gereksiz sorular sorma yoluyla öğretmeni zor duruma düşürme düşüncesinden, sözlü çatışmalara ve hatta fiziksel güç kullanma durumuna kadar giden bir süreçle meydana gelebilir. Öğrencinin öğretmenden sonra, öğrenme-öğretme faaliyetlerinin aktif olarak başlamasından sonra derse girerek öğretmenin ve öğrencilerin dikkatini dağıtması böylece derse tekrar dönülünceye kadar belli bir zaman diliminin verimsiz kullanılmasına yol açması da bu kategorideki istenmeyen davranışlardandır (Çelik, 2002; Ataman, 2000; Öztürk, 2003).

### 1.3.3. Fiziksel Donanım ve Ortama Zarar Verme

Sonuçları açısından zararlı olan, okul ya da kişisel eşyalara zarar veren davranışlardır. Bu tür davranışlar, çocuklarda görülen duygusal problemlerle ilişkili olarak düşünülmelidir. Bu davranışlar içerisinde sert cisimlerle sınıfın duvarını yaralama, amaçlı olarak sıraların üzerini çizme veya çeşitli şekiller yapma, öğretim materyallerine kasıtlı olarak zarar verme, okulun malzemelerini çalma vb. yer alır. Bu çocuklarda okul veya öğretmenlere karşı gizli veya açık bir kırgınlık ve zarar verme hakimdir. Bu duygusal yapı çocukları okul malzemelerine zarar vermeye götürmektedir (Çelik, 2002; Öztürk, 2003).

Humpreys (1998), istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili yaptığı gruplamada ise; sınıfta karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarını kontrollü ve kontrolsüz olmak üzere iki grupta toplamıştır.

Humpreys (1998), kontrolsüz öğrenci davranışlarını şu şekilde tanımlamıştır:

- \*Hiperaktiflik
- \*Ödevlerde özensizlik
- \* Sözlü ya da fiziksel gürültü yaratmak
- \*Sürekli konuşma
- \*Söz almadan konuşma
- \*Sınıfta izinsiz dolaşma
- \*Başkalarının dikkatini dağıtma
- \*Komik olmaya çalışmak
- \*Derslere geç gelmek
- \*Otururken sıraya vurma
- \*Sürekli nesnelerle oynama
- \*Şarkı söylemek ya da mırıldanmak
- \*Okuldan, arkadaşından nefret etme
- \*Kaba sözler söyleme
- \*Diğer öğrencilerin ya da öğretmenin eşyasına zarar verme
- \*İlgisiz yorumlarda bulunma
- \*Yanlışlar ve başarısızlıklardan dolayı başkalarını suçlama

Humpreys (1998) kontrollü öğrenci davranışlarını ise şu şekilde tanımlamıştır:

- \*Okul etkinliklerinde hiç ya da çok az yer alma
- \*Uç noktada çekingenlik
- \*Konuşurken aşırı gerginlik
- \*Özgüven eksikliği ya da zayıflığı
- \*Aşırı çalışkanlık
- \*Oyunlardan uzak durma
- \*Sıklıkla hayallere dalma
- \*Onay ve övgüye zayıf tepki verme
- \*Çok az konuşma
- \*Çok az ya da hiç yardım istememe
- \*Mükemmeliyetçilik
- \*Sıklıkla hayallere dalma
- \*Aşırı ve yersiz kaygılanma
- \*Göz temasını çok az kurma ya da hiç kurmama

- \*İşten kaçınma
- \*Kılı kırk yarma
- \*Öğretmene aşırı bağlılık
- \*Aşırı utangaçlık

Yukarıda da görüldüğü gibi istenmeyen davranışlar çok boyutludur. Öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları bu davranışlar, ülkeden ülkeye, bölgeden bölgeye, okuldan okula hatta kişiden kişiye göre farklılık gösterebilmektedir. İstenmeyen davranışlarla ilgili yapılan araştırmalar da bunu doğrular niteliktedir.

Sayın (2001), araştırmasında sınıf öğretmenlerinin en fazla öğretmene arkadaşlarını şikayet etme, arkadaşlarına bağırma, gereksiz gürültü yapma ve derste izin istemeden konuşma davranışlarıyla karşılaştıklarını tespit etmiştir.

Sadık (2000), sınıf öğretmenlerinin en fazla karşılaştıkları problem davranışların arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar sergilemek (dürtmek, ısırma, tekme atmak vb.) hırsızlık, arkadaşlarıyla kaba ve küfürlü konuşmak, arkadaşlarından izin almadan onların çantalarını karıştırmak, arkadaşlarının veya okul eşyalarını çizmek, yırtmak, bozmak, sürekli konuşarak diğer öğrencileri rahatsız etmek, elindeki bir nesne ile sıra, kapı ya da duvarlara vurarak gürültü yapmak olduğunu tespit etmiştir.

Çetin (2002) de en fazla karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarının izin istemeden konuşmak, kavga etmek, sözlü saldırıda bulunmak, ödev yapmamak, öğretmenin isteklerini yerine getirmemek ve fazla konuşma olarak sıralamıştır.

#### **1.4.İstenmeyen Davranışların Nedenleri**

İstenmeyen davranışların yaşanmasını önleyerek, sınıfta eğitim- öğretim için uygun ortam hazırlamak öğretmenin görevlerinden biridir. İstenmeyen davranışları engellemenin yolu, o davranışın nedenini tanımakla olanaklıdır. Çünkü çoğu zaman sorunların çözümü, onların ortaya çıkmasında etkili olan nedenlerde saklıdır (Tertemiz, 2000, s.55).

Öğrenci ilköğretimden yükseköğretimin bitimine kadar süren formal öğrenme yaşamında çok değişik faktörlerin etkisi altında kalmaktadır. Aile, okul, arkadaş grubu, kitle iletişim araçları ve genel olarak sosyal çevre gibi etkenler öğrencinin davranışları üzerinde etkiye bulunmaktadır (Çelik, 2002, s.21). Öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışların altında yatan bu etkenleri-nedenleri anlamaya- tanımaya çalışması bu gibi davranışları başarılı bir şekilde yönetmesine ve hangi faktörlerin kendi kontrolü altında olduğunu anlamasına yardımcı olacaktır (Başar, 2001).

#### **1.4.1. Aileden Kaynaklanan Nedenler**

Toplumsal sistemin en küçük birimi olan aile, çocuğun davranışlarının biçimlendiği en önemli yerdir. Ailenin ait olduğu kültürün özellikleri, anne-babanın eğitim durumu, ailenin sosyo-ekonomik durumu, aile üyelerinin çocuğa verdiği değer, çocukla ilgilenme düzeyleri, ailedeki çocuk sayısı ve çocuğun doğum sırası gibi bir çok etmen çocuğun okuldaki davranışlarını etkiler (Yörüköğlu,1998; Erden, 2001).

Atıcı (1999), Türkiye ve İngiltere’de görev yapan sınıf öğretmenlerini kapsayan araştırmasında öğrencilerin istenmeyen davranışlarının en önemli nedeni olarak aile özelliklerini ve aile içi sorunların etkili olduğu sonucuna varmıştır.

“Aile” çocuğa, bir gruba üye olduğu bilincini aşılır ve uyum biçimlerinin temelini atar. Ailenin çocuğun gelişimindeki en etkin yardımları şöyle sıralanabilir (Yavuzer, 1984, s.8-9)

- Aile, grup içinde dengeli bir birey olabilmesi için çocuğa güven duygusunu aşılar.
- Onun sosyal kabul görebilmesi için gerekli ortamı hazırlar.
- Toplumsallaşmayı öğrenebilmesi için, kabul edilmiş uygun davranış biçimlerini içeren bir model oluşturur.
- Sosyal açıdan kabul edilmiş davranış biçimlerinin gelişimi için rehberlik eder.
- Çocuğun yaşam ortamına uyum sağlarken rastladığı sorunlara çözüm getirir.
- Uyum için gerekli olan hareketi, sözlü ve toplumsal alışkanlıkların kazandırılmasına yardımcı olur.

- Okul ve sosyal yaşamda başarılı olabilmeleri için çocuğun yeteneklerini geliştirir ve uyarır.
- Çocuğun ilgi ve yeteneklerine uygun arzuların gelişmesine yardımcı olur

Çocuğun aile üyeleriyle olan ilişkileri, onun diğer bireylere, nesnelere ve tüm yaşama karşı aldığı tavırların, benimsediği tutum ve davranışların temelini oluşturur. Aile üyelerinin çocukla ilgisiz veya sert otoriter bir tutum içinde olmaları çocuğun olumsuz, güvensiz, itaatsiz olması ve antisosyal davranışlara yatkın olmasına neden olurken, aşırı koruyucu bir tutum çocukların tatminsiz ve isyankar bir kişilik geliştirmelerine neden olmaktadır. Bu da sınıf ortamına dikkatsizlik, tembellik, hırçınlık, saldırganlık, bağımlılık, pasiflik, sosyal ilişkilerde başarısızlık şeklindeki davranışlarla yansımaktadır (Yavuzer,2000; Yörükoğlu,1998).

#### **1.4.2. Okuldan Kaynaklanan Nedenler**

Sosyal sistem ve örgüt olan okullar, öğrencinin zamanının en fazla geçtiği, çocuk kişiliğinin güvenli ve güvensiz oluşunun, karakter ve başarılarının temel etkenlerinden biri olan alanlardır. Aynı zamanda öğrencilerin negatif davranışlarının arkasında yatan nedenlerdendir. Özellikle iyice organize olmamış okul ve sınıf iletişim ve öğrenme süreçleri çeşitli negatif davranışların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Türnüklü, 2000; Mangır,1987 ).

Okul yöneticisi tarafından biçimlendirilen okulun yönetim anlayışı doğrudan öğrenci davranışını etkiler. Okul yönetiminin demokratik bir hoşgörü düzeyi tutturması, öğrencileri sıkı koşullarla sınırlandırmak yerine, esnek bir düzen kurması, bu düzenin belirlenmesinde öğrencilerin görüşlerini alması, onların istek, gereksinim ve beklentilerini okul amaçlarına zarar vermeden gerçekleştirmelerine yardım etmesi okul yönetimi kökenli istenmeyen davranışları azaltacaktır. Öğrenci etkinliklerini yasaklama yerine destekleyici denetlemeyi seçen bir yönetim onların boş zamanlarının değerlendirilip gereksinimlerinin karşılanmasına, kendilerini güvenli, rahat bir ortam içinde hissetmelerine, grup içinde yerini bulmalarına yardım ederek engellenme tepkisi ile oluşacak istenmeyen davranışları önlemiş olacaktır (Çelik, 2002; Başar, 2001; Mangır, 1987).

Selçuk ve Güner (1999), yaptıkları bir araştırmada; kendini okul ve sınıf grubunun bir üyesi olarak görmeyen öğrencilerin diğer öğrencilere oranla daha fazla davranış problemi gösterdiklerini saptamışlardır.

Okul yönetiminde öğretmenlerin de önemli bir yeri vardır. Öğretmenlerin moral ve işdoyumları yükseltiyor, beklenti ve gereksinimleri karşılanarak güdüleniyorlarsa öğretmenler öğrencilerin akademik başarılarının gelişmesinde ve istendik davranışların oluşmasında daha fazla performans sergileyeceklerdir. Okulun öğrenci sayısı ve fiziksel özellikleri, yönetim yapısını etkileyen diğer etmenlerdendir. Öğrenci sayısının artması yüzyüze iletişimi güçleştirmekte ve istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Okulun fiziksel büyüklüğü de denetimi zorlaştırmakta ve istenmeyen öğrenci davranışlarının oluşmasına zemin hazırlamaktadır (Akar, 2003, s.26).

Nitekim Bakioğlu ve Polat (2002), kalabalık sınıfların etkileriyle ilgili yaptıkları araştırmada, kalabalık sınıfların gerek öğretmen gerekse de öğrencinin motivasyonunu ve buna bağlı olarak performansını olumsuz yönde etkilemekte olduğunu belirlemişlerdir. Buna göre; kalabalık okullarda öğrenciler, okul kültürüne alışmakta zorluk çekmekte ve öğrencilerin dersi asma, disiplin problemleri, şiddet, hırsızlık, okul mallarını kötüye kullanma ve çeteye katılmakla ölçülebilen sosyal davranışları küçük okullara göre daha olumsuzdur. Bunun yanında küçük okullardaki öğrencilerin daha gelişmiş bir aidiyet duygusu olduğu da vurgulanmaktadır.

#### **1.4.3. Sınıftan Kaynaklanan Nedenler**

Sınıfta etkili bir eğitim öğretim sürecinin gerçekleşebilmesi ve istendik öğrenci davranışlarının oluşabilmesi için, her şeyden önce iyi bir fiziksel ortamın hazırlanması gerekir. Sınıfın öğrenci yoğunluğu açısından büyüklüğü, öğrencilerin yerleşim biçimi, sınıftaki araç-gereçlerin düzenlenmesi, eğitimle ilgili araç gereçler, ısı, ışık, gürültü, temizlik, duvarların rengi gibi değişkenler sınıf ortamının değişkenleridir. Bireyin içinde bulunduğu ortam, bireyin davranışlarını çeşitli yönlerden etkiler. Öğretmen-öğrenci ilişkileri geniş ölçüde bu fiziksel değişkenler tarafından etkilenir (Akar, 2003, s.28).

Öğretmen-öğrenci ilişkilerini düzenleyen, öğrenciden beklenen kabul edilebilir davranış örüntülerini belirleyen sınıf kurallarının açık ve belirli olması, kuralların belirlenmesinde işbirlikçi yaklaşımın izlenmesi olumsuz- istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını engelleyecektir (Kılbaş, 2003).

Aynı zamanda sınıftaki öğrencilerin küçük bir toplumsal grup oluşturması ve bir grupta bulunması gereken özelliklere sahip olması da istenmeyen davranışlara neden olabilmektedir. Bireylerin grup içindeki davranışları, tek başlarına gösterdikleri davranışlardan farklıdır. Sosyal psikoloji alanında yapılan çalışmalar, grup içindeki bireylerin tek başlarına gösterdikleri davranışların, içinde bulunduğu grubun dinamiğine göre farklılaştığını göstermektedir. Grubun birey üzerinde toplumsal baskı kurması sözkonusudur. Sınıfta bazı durumlarda öğrenciler bireysel olarak yapmak istemedikleri eylemleri, arkadaşlarından kopmamak, sınıfta yalnız kalmamak, arkadaşları tarafından alay edilmemek gibi nedenlerle yapmak durumunda kalabilmektedirler (Kağıtçıbaşı, 1988).

#### **1.4.4.Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler**

Her öğretmen sınıf içinde ideal ve arzu edilen bir atmosfer kuramadığından, kimi zaman öğrencilerin negatif davranışları öğretmenlerin yetersiz öğretme becerileri ve sınıf atmosferine yanıt olarak ortaya çıkabilmektedir (Türnüklü, 1999).

İstenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasında etkili olabilecek öğretmen davranışlarını iki gruba ayırmak mümkündür. Bunlar; öğretmenin sosyal beceri yetersizliğinden kaynaklanan davranışlar ve öğretimle ilgili beceri yetersizliğinden kaynaklanan davranışlardır (İlgar, 1996, s.146).

Öğretmenin öğrencisiyle alay etmesi, öğrencilerini birbiri ile kıyaslaması, sınıf kurallarını uygularken tutarsız davranması, öğrencileri arasında hissedilir bir ayırım yapması, öğrencilerine önem vermemesi, olumlu davranışları ödüllendirmemesi, öğrencilerine karşı kaba davranması, öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözardı etmesi, disiplini bozan davranışları genellikle ceza ile kontrol etmeye çalışması, iletişim becerilerinin eksik ya da yetersiz olması, öğrencilerinden kişisel olarak uzak durması ya da

onlara soğuk davranması, sadece çalışkan öğrencilerle ilgilenmesi gibi davranışlar, öğretmenin sosyal beceri yetersizliğinden kaynaklanan ve öğrencilerin istenmeyen davranışlarına neden olabilecek davranışlardır (İlgar, 1996, s.146).

Öğretmenlerin öğrencilerle etkili iletişim kuramaması sınıf ortamında gerçekleşen istenmeyen bir çok problem davranışın kaynağıdır. Gordon (1999)'a göre etkili öğretmenlik iletişim becerilerine dayanmaktadır. Etkili ve uygun konuşma, etkin dinleme, övgü ya da teşviği kullanabilme, pekiştireçleri etkili kullanma, iletişim engellerini ortadan kaldırabilme, uygun tepki verme, ben dilini kullanma, çatışmaları çözebilme, disiplin sorunları ile başedebilme etkili iletişim becerileri kapsamında düşünülebilir (Yeşilyaprak, 2001; Celep, 2002; Navaro,2000).

Öğretmenlerin ders ve sınıf amaçlarını öğrencilere anlatmada başarısız olması dersin konusuna tam olarak hakim olmama, disiplini sağlamadan derse başlaması ve disiplinsiz bir ortamda ders anlatması, çeşitli öğretim materyalleri ve yöntemlerinden yeteri kadar yararlanmaması, öğretim sırasında uzun duraksama, öğrenilmiş konuları tekrarlama başarıyı kısıtlayan ve öz düşünceler gelişimini engelleyici, rekabete dayalı not sistemi kullanma, ev ödevlerini kontrol etmeme, öğrencilerden istenilen davranışlar için model olmaması gibi etkenler de öğretmenin öğretimle ilgili beceri yetersizliğinden kaynaklanmaktadır (İlgar, 1996; Kılbaş, 2003).

Öğretmenlerin tutumu, davranışları, değer yargıları, program ve yöntem bilgisi, uzmanlık alan bilgisi, mesleğe yönelik ilgi ve sevgisi ile sınıftaki rahatlık, kendine güvenme, neşeli-mutlu olma gibi duygusal durumu öğrencilerle iletişimde ve olumlu sınıf atmosferi oluşturmada önemlidir. Bu özelliklere sahip öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin istenilen davranışlara yönelmesi veya istenilmeyen davranışlardan kaçınmaları daha yüksek olmaktadır (Morrison ve Melntyre, Akt: Öztürk, 2003).

#### **1.4.5. Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler**

Sınıfta bulunan öğrenciler, farklı kişilik özelliklerine, farklı ilgi ve yeteneklere, farklı geçmiş yaşantılara, farklı kültürel, ailesel özelliklere, farklı Sosyo Ekonomik Düzeylere (SED), kardeş sayısına, farklı başarı durumlarına sahip olarak homojen

olmayan bir yapı oluşturmaktadırlar. Bu farklar, sosyo-demografik özellikler sınıfta oluşturulan öğrenme-öğretme etkinlikleri sırasında değişik davranışların, görüntülerin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Akar, 2003; Öztürk, 2003).

Ailelerin kız ve erkek çocuklarına ilişkin farklı algılamaları ve beklentileri, ailelerin tutumuna yansımakta bu da sınıf ortamında öğrencilerin farklı görüntü ve davranışlarda bulunmalarına neden olmaktadır.

Örneğin, kız ve erkek çocuklara karşı ana-baba davranışlarıyla ilgili otuz dokuz araştırma sonucunu özetleyen Siegal (1987), özellikle babaların erkek çocuklarını daha güçlü ve dayanıklı bulduklarını, hareketli oyunlarını teşvik edip, onlara daha katı, yönlendirici, daha az şefkatli davrandıklarını ve kız çocuklarına kıyasla daha çok ödül ve ceza verdiklerini ortaya koymuştur. Aynı zamanda erkek çocukların cinsiyet rolüne ters düşen isteklerinin ebeveynlerce, daha çok cezalandırıldığını, kızların matematik başarılarının çaba, erkeklerinkinin ise yetenekle açıklandığını, erkek çocuğun başarılı olması için daha çok teşvik edildiğini, kız çocuğa daha fazla şefkat gösterildiğini, tercihlerine önem verildiğini, azar ve eleştirinin kız çocuğunu daha çok etkilediğine inanıldığını ortaya koymuştur (Akt:Hortaçsu, 1997).

Ailedeki çocuk sayısı da öğrenci davranışının etkenlerinden biridir. Ailedeki çocuk sayısı arttıkça çocuğa karşı ilgi ve sevginin azaldığı, cezalandırmanın arttığı ilgili araştırmalarca saptanmıştır. Çocuk sayısının çokluğu, ailenin artan görevlerini yeterince güçleştireceği için sınıfı da olumsuz etkilemektedir (Güneysu ve Mağden, 1987; Başar, 2001). Oysa iki ya da üç çocuklu dar ailelerde ana- babalar çocukların eğitimleriyle daha yakından ilgilenebilmektedir. Ülkemizdeki gecekondü ailelerindeki çocuk sayısının fazlalığı da eğitimlerinin sağlanamamasına ve antisosyal davranışlar göstermelerine neden olmaktadır (Tezcan, 1997).

Bunun yanısıra çocuğun kardeşleri arasında ilk sırada olması ailenin yüksek beklentilerine paralel olarak onun kardeşlerine göre, biraz daha yetişkin yönelimli, kendini kontrol eden, uyma eğiliminde olan, endişeli, başarısızlıktan korkan, çalışkan ve edilgen olması gibi sınıfta aşırı kontrollü davranışlarda bulunmasına neden olmaktadır (Woolfolk, 1987; Akt: Bacanlı, 2003). Aynı şekilde tek çocukların da birtakım özelliklere sahip

oldukları görülmektedir. Her şeyin merkezinde olma isteği (ben merkezci) tek çocuğun başkalarından da aynı yaklaşımı beklemesine yol açar. Çoğu zaman kendisine karşı çok katı ve başkalarına karşı tahammülsüz olabilmektedir çünkü çevrelerinde püskürtmek zorunda kaldıkları bir saldırı yaşamamış ve hayallerinin yıkılmasına hiç fırsat verilmemiştir. Kusursuz olmaları gerektiğini hissettikleri için aşırı kontrollü davranışlar sergileyebilirler (Pitkeathley, J. ve Emerson, D., 1997). Sonraki çocuklar daha dışadönük, ama daha az başarı yönelimli, ailenin gözbebeği olan son çocuklar ise yüksek başarı yönelimli, iyimser ve güvenli olmaktadır (Bacanlı, 2003, s.120).

Genellikle ana-babaların meslek ve eğitim düzeyi ile belirlenen sosyo- ekonomik düzey (SED) de çocukların davranışları üzerinde etkili olmaktadır. Çünkü çocuğun ilk sosyal deneyimlerini dolayısıyla duygusal ve toplumsal gelişmesini etkileyen SED, ailenin çocuğunu yetiştirme ve eğitimine ilişkin düşünce ve davranışlarıyla ilişkilidir (Yavuzer, 1984; Hortaçsu, 1997).

Çocuktan beklenen itaat ve bağımlılıkla paralel olarak çocuk, ana- babanın ve özellikle babanın mutlak otoritesi altında büyür. Bu şekilde çocuk, sürekli dışarıdan denetlenir. Bu da içsel denetimin gelişmesine, yani çocuğun kendi kendini denetlemesine pek fırsat tanımaz. Bu gruplarda yetişmiş bireylerde, farklı davranış kalıplarıyla karşılaşıldığında onları yorumlama, doğru ve etkili olabileceklerini algılama oldukça zayıf olduğundan o fikirlerde uzlaşmaya varma yerine kendi fikirlerini kabul ettirme ön plana çıkar (Kağıtçıbaşı, 1996; Öztürk, 2003).

Hortaçsu (1997) bu konuyla ilgili yapılan araştırmalarda yüksek SED'deki ana-baba tutumlarının alt SED'deki ana-babalara oranla daha gelişmiş olduğunu ortaya koymuştur. Bu ana-babaların en belirgin özelliği insan algılamalarının daha soyut ve çelişkileri birleştirici özelliklerinin olmasıdır. Çocuklarının yanlış davranışlarını ve üzüntülerini gidermeye çalışırken, çocuğun yanlış davranış ve üzüntüsünün nedenlerini, sonuçlarını inceleyerek çocuğun tek başına çözümü bulmasına, kendisini sorumlu ve yeterli bir insan olarak görmesine yardımcı olmakta, otoriteye daha az değer vermekte, eşitlik, bağımsızlık, merak, yaratıcılık, başarı ve sorun çözücü olmayı daha önemli görmekte, çocukların doğuştan iyi olduklarına ve farklı olabileceklerine inanmakta, konuşma ve tartışmayı daha çok teşvik etmekte, kendileri de çocukları ile daha sık ve

ayrıntılı konuşmakta, çocuğu daha az yatırım olarak görmekte ve her iki cinsiyetle ilgili düşüncelerinde alt SED'deki an-babalara kıyasla daha az farklılık belirtmektedirler (Hortaçsu, 1997, s.73-74). Ana-babanın bu tutumları çocuğun yüksek bir benlik geliştirmesine ve kendini kabul edilmiş önemli bir birey olarak görmesine, olumlu duygular içerisinde olmasına, dengeli-uyumlu davranışlarda bulunmasına olanak sağlamaktadır (Yavuzer, 2000; Yörükoğlu, 1998).

Le Compte'un Ankara'da 200 kadar anne üzerinde yaptığı bir çalışmada çocuk yetiştirme tutumlarının beş ana boyutta toplandığını saptamıştır. Ayrıca, annelerin bu tutumlarının yani belirlenen boyutların sosyo-ekonomik düzeye ve annenin eğitim derecesine göre farklılaştığı da anlaşılmıştır.

Bu boyutlardan birincisi, denetimci anneliktir. Aşırı denetim, müdahalecilik, çocuktan bağımlı, etkin ve çalışkan olmasını isteme gibi konuları kapsayan bir boyuttur. Bu boyutu en çok, Alt SED anneleri desteklemiştir.

İkinci boyut, demokratik tutum ve eşitlik tanıma dediğimiz, çocuğa eşit haklar tanımak, düşüncelerini açıkça belirtmesini desteklemek, onunla arkadaşlık etmek, paylaşmak gibi konuları kapsamaktadır. Bu boyutu en çok Üst ve Orta SED anneleri desteklemiş, Alt SED anneleri bunu anlamlı bir biçimde uygun bulmamıştır.

Başka bir boyut, olumsuz bir baskı biçiminde ortaya çıkmış ve genellikle sıkı düzene inanma, çocuğu zorlama, ana-babanın mutlak egemenliğine inanma gibi konuları içermektedir. Bu boyutta Alt SED anneleri en yüksek puanları alarak bu tutumu desteklediklerini, Üst SED grubu da desteklemediklerini göstermiştir (Akt:Tezcan, 1997, s.156).

Anne- babanın öğrenim düzeyi onların çocuklarına olan bakış açılarını, tutumlarını belirlemektedir. Bu durum da çocuğun davranışları üzerinde etkili olmaktadır.

Bunların yanı sıra çocuğun, ilköğretime uyum sağlamasına, birtakım gereksinimlerini karşılamasına ve okulla ilgili olumlu duygular geliştirmesine katkıda bulunmayı amaçlayan anaokuluna gidip-gitmemesi de davranışları üzerinde etkili

olmaktadır. Pek çok araştırma anaokulu yaşantısı geçiren çocukların bu yaşantıyı geçirmemiş çocuklara kıyasla sosyalleşme ve bağımsızlaşma yönünden yaşlılarından bir hayli ileride olduklarını ve sonraki eğitim yıllarında yüksek akademik başarı ortaya koyduklarını göstermektedir (Larsen, 1983; Farnworth, 1985; Akt: Kılıççı, 1989).

0-6 yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkanlarını sağlayan, onların beden, zihin, duygu ve sosyal yönden gelişimlerini, toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren bilinçli ve sistemli eğitim kademesi olan okulöncesi eğitim (Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, 1993, s.30) yaşamın en kritik ve en duyarlı dönemi olup, çocukların, gelecekteki kişiliklerinin temellerini oluşturması bakımından çok önemli bir yaşam dilimini kapsamaktadır (Tuğrul, 1992).

Anaokul; çocuğun bağımsız olarak büyümesini, sevmeyi, paylaşmayı, vermeyi öğrenmesini, diğer insanlarla bir arada yaşamının kurallarını öğrenmesini, içdisiplini-oto-kontrolü geliştirmeyi, cinsiyet rollerini öğrenmeyi, kendi kendini tanımayı, büyük ve küçük kas-motor yeteneklerini kullanmayı öğrenmesini, dünyayı anlama ve çevreyi kontrol etmeyi öğrenmesini, sözcük dağarcığını genişletmeyi, olumlu benlik geliştirmeyi, sınıfta sessiz durmayı, başkasının oyuncağını almamayı, öğretmenin uyarılarını dinlemeyi sağlar (Tuğrul, 1992; Yavuzer, 1996).

Oktay (1984), özellikle düşük SED'deki bölgelerde çocukların ilkokuldan gerektiği gibi faydalanabilmeleri için bile anaokul eğitiminin kesinlikle alınması gerektiğini yaptığı bir araştırmada ortaya koymuştur.

Çünkü, ilkokula başlayan çocuklar, genel olarak sokak ve meydanlardaki serbest oyun hayatından okula gelmektedirler. Bu durum ise çocukların, dışarıda birtakım yanlış eğitim almalarına yol açmaktadır. Oysa, ilkokuldan önce de, düzenli bir eğitim verilebildiği takdirde, çocuklar olumlu eğitim alışkanlıklarıyla okula başlamış olacaklardır (Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, 1993, s.30).

Öğretmen, öğrencilerin bu farklılıklarının, özelliklerinin bilincinde olmalıdır. Öğretmenlerin bunları bilmemesi, öğrencileri yanlış yorumlayıp, sorunlarının çözümünü

yanlış yerde aramasına ve onları davranışa iten gereksinimlerini anlayamamasına neden olur. Öğrencilerin gereksinimleri ile onlara sağlanan olanakların dengesizliği sorun yaratır ve sınıfta olumsuz durumlara ortam hazırlar (Grossmann, 1991; Eccless ve Diğerleri, 1991; Akt: Başar, 2001).

Çünkü, insanların yaşamlarının amacı, fizyolojik ve psikolojik gereksinimlerinin karşılanmasıdır. Birey, ihtiyaçlarını ne kadar çok tatmin ederse, yaşamını da o kadar etkili kontrol eder. İnsanların denge ve uyum içinde yaşayabilmeleri temel ihtiyaçların normal bir biçimde doyurulmasına bağlıdır. Bu ihtiyaçlardan bazılarının doyurulmaması kişinin ölümüne, bazılarının doyurulmaması da çeşitli uyumsuzluklara neden olmaktadır. İhtiyaçlarını okul ortamında tatmin edebilen öğrenciler de daha sorumlu, daha uyumlu, dengeli olmaktadır (Glasser,1994; Öztürk, 1989).

Gereksinimlerle ilgili yapılan çalışmaların en önemlilerinden biri Maslow tarafından geliştirilmiştir. Maslow'a göre olumsuz, yıkıcı davranışlar ve düşmanca duygular belirli sebeplerin birer sonucu, birer belirtisidir. Bu hipotez bizi sırf öldürmek için öldüren, yıkmak-acı vermek için yıkan acı veren inciten insan kavramı yerine çeşitli gereksinimlerin- sebeplerin itmesiyle hemcinslerine acı veren insan kavramını düşünmeye yönlendirir. Maslow, davranışlar altında yatan temel neden olarak gördüğü ihtiyaç hiyerarşisini:

- 1-Fizyolojik ihtiyaçlar
- 2-Güvenlik
- 3-Ait olma- Sevgi
- 4-Saygınlık
- 5-Bilme/ Tanıma
- 6-Estetik ihtiyaçlar
- 7-Kendini Gerçekleştirme

olarak sıralamıştır (Maslow,1954; Arık,1996).

Fizyolojik ihtiyaçlar bedenin canlılığını sürdürebilmek için gerekli olan açlık, susuzluk, uyku, dinlenme gibi ihtiyaçlardır. Cinsel ihtiyacı da bu gruba sokmak mümkündür. İnsan ihtiyaçlarının en güçlü olanları en başta gelenleri bunlardır. Örneğin;

aç bir insan her şeyden önce açlığını gidermek ister. Böyle bir durumda öteki ihtiyaçlar ya ortadan kalkar ya da önemini kaybeder. Kişi, bütün gücünü ve yeteneğini karnını doyurmak için kullanır. Fizyolojik ihtiyaçlar doyurulunca önemini kaybederek ihtiyaç olmaktan çıkar ve daha yüksek düzeyli ihtiyaçlar önem kazanarak ön sıraya geçer. Bu alandaki doyumsuzluklar, ölümle sonuçlanabileceği gibi, birtakım bedensel ve ruhsal bozukluklara da neden olabilir.

Güvenlik ihtiyacı, kişinin kendini güvende hissetmesi ihtiyacıdır. Fizyolojik ihtiyaçları karşılanan kişi için güvenlik ve koruma ihtiyacı önem kazanır. Huzurlu ve mutlu olmak bir ölçüde, insanın can, mal ve iş güvenliği içinde olmasına bağlıdır. Güvenliğe kavuşma isteği, kişinin davranışlarını yönlendiren ve onun dünya görüşünün oluşmasını etkileyen etmenlerin başında gelir.

Sevgi ve ait olma ihtiyacı, herkes birilerine bağlanmak, birilerini sevmek ve birileri tarafından sevilme ister. İnsanlarla sevgiye dayanan ilişkiler kurmak ister. Bir sevdiği, bir dostu, bir arkadaşı olsun ister. Beğenmek ve beğenilmek ister. Sevgi ve sevecenliğin insanlara egemen olmasını ister. Seven ve sevilen insan, başkalarına karşı sevecen olur. Yalnızlık ve sevgisizlik, bazı uyumsuzlukların ve ruhsal bozuklukların başlıca nedenlerinden biridir.

Saygınlık ihtiyacı, kişinin sağlam temellere oturmuş, genellikle yüksek bir itibara, bir özsaygıya, bir özdeğere ve başkaları tarafından değerlendirilme ihtiyacıdır. Buraya kadar olan gereksinimler varkalma ihtiyaçlarıdır. İnsan ayakta ve hayatta kalabilmek için bunlara ihtiyaç duyar. Bu ihtiyaçların en önemli özelliği yoksunluk durumunda davranışı yönlendirici olmalarıdır. Bilme-tanıma, estetik ve kendini gerçekleştirme gereksinimleri de gelişim ihtiyaçlarıdır. Bu gereksinimler doyuruldukça daha çok doyurulma ihtiyacı duyarlar. Dolayısıyla yoksun olduklarında farkına varılmaz (Maslow, 1954; Öztürk, 1989).

Çocukların zamanlarının büyük bir kısmını geçirdikleri okul ortamı da onlar için gereksinim karşılayıcı olmak durumundadır. İhtiyaçlar uzun süre karşılanmazlarsa acı verirler. Acılar, ihtiyaçların karşılanmamasından değil, karşılanmak istemesinden kaynaklanır. Bu durumda öğrenciler, ihtiyaçlarını sınıf içinde ve dışında tatmin etmenin yollarını arayacaklardır (Glasser, 1999).

Gruplaşma döneminin hazırlayıcısı olarakta bilinen ilkökul döneminde çocuk, bu dönemin gelişim özelliklerine bağılı olarak “takıma bağılılık”, “işbirliğı”, “bir gruba uyum sağılama ve ait olma”, “kendini gruba ait önemli bir üye olarak hissetme” gibi ihtiyaçları çok güçlü bir biçimde yaşar (Yavuzer, 2001; Kılıççı, 1989). Bu gereksinimini karşılamak için öğrenci olumlusunu beceremezse veya olumlusu istediğı sonucu vermezse, olumsuz yönde dikkat çekici davranışlara başvurur (Başar, 2001). Çünkü Dreikurs (1982)’un da belirttiğı gibi ait olma ihtiyacı, çocukların sosyal davranışlarının içten amacıdır ve okuldaki tüm öğrenciler sınıfta ait olma ihtiyacından başka bir şeyi daha fazla istemezler (Akt: Raffini,1996).

Bu bağlamda ait olma ihtiyacını açıklamakta yarar görölmektedir.

### 1.5. Ait Olma İhtiyacı

Ait olma topluluk içinde bir yeri olduğunu hissetme, kabul edilme, topluluk içinde kendini önemli, değerli görme, bir grubun üyesi olma gibi ifadelere karşılık gelmektedir (Bacanlı, 2003; Kılıççı,1989).

Başka bir ifadeyle bireyin kendisi için önemli gördüğü kişiler tarafından tanınmayı, kabul edilmeyi, sevmeyi, özlenip, değerli bulunup güvenilmeyi istemesi biçiminde yaşama yansıyan doğuştan getirilen bir gereksinimdir (Cüceloğlu, 1999). Günlük yaşantımızda “Aferin”, “Takdir”, “Beğeni”, “Mükafat”, “Onay”, “Kabul” gibi pekiştireçler istememizin nedeni altında ait olma gereksinimini karşılamayı istemek yatmaktadır (Cüceloğlu, 1999). Aynı şekilde, ülkemizde çok sık karşılaşılan büyük kentlerde hemşehrilik anlayışına göre kümeleşerek yerleşme, aynı kulübe, aynı mesleğe ait olma aynı ihtiyacın karşılanmak istenmesinden kaynaklanmaktadır (Cüceloğlu, 1997).

Bağılılık- Ait Olma- ihtiyacının ortaya çıktığı birey, şimdiye kadar hissetmediğı bir derecede dost, eş, çocuk, aile yokluğunu hissetmeye başlar. Aile veya grup üyelerinin gönlünde bir yerinin olmasını ister. Gittikçe artan bu şiddete ulaşmak için çabalar. Bu basamakta yalnızlığın, toplumdan uzaklaşmanın, reddedilmenin, arkadaşsızlığın, köksüzlüğün acılarını daha kesin daha şiddetli bir biçimde hisseder (Maslow, 1954).

Adler'e göre toplumsal ilgi doğuştan varolan bir yetenek olup toplumsal ortam içinde kendiliğinden ortaya çıkar. Ait olma duygusunun gelişimini gösteren bu düşünceden yola çıkarak Dreikurs, bütün insanların bir gruba ait olma isteğine sahip olan sosyal varlıklar olduğunu ve onlar için en ızdıraplı şeyin izole olma, reddedilme ve yalnız kalma duygusu olduğunu belirtmektedir (Raffini, 1996, s.8).

Gerçekten de modern psikolojinin ortaya koyduğu temel doğrulardan birisi de ayrı düşmüş, izole olmuş bireyin hasta olduğu gerçeğidir. Bu birey aklen hastadır. Davranış, duygu ve düşüncelerinde bozukluklar olacak ayrıca, vücutça da hastalaşacaktır. Belki de böyle bir bireyin hayatın olağan sarsıntıları karşısında kendi kişisel kararlı dengesini kurma kapasitesinin zedelenmiş olacağını söylemek daha doğrudur (Humans,1971, s.228).

Bilimsel araştırma amacıyla yılın yarısını Antartika'da geçirmek zorunda kalmış bir grupta, zaman zaman türlü nedenlerle grubun onayını yitiren, yalnız kalan ve grup dışı bırakılan kişilerde uykusuzluk, ağlama nöbetleri, dış görünümüne önem vermeme, saatlerce oturup boşluğa bakma gibi davranışlar ve kimi zaman sanrıların gözlemlenmesi bu durumu somutlayan bir örnektir (Rohrer, 1981; Akt: Geçtan,1989).

İnsanların insanlara ihtiyaç duyduğu açıktır. Kalabalık yerlerdeki yalnızlık duygularının üstesinden gelebilmek için, insanların ortak duygu ve deneyimlerini paylaşmaya, diğerleri tarafından anlaşılabilindiklerini hissetmeye ihtiyaçları vardır. Nitekim son yıllarda özellikle batı toplumlarında grup psikoterapisi, T-grupları, etkileşim grupları ve duyarlık eğitimi gibi programların ortaya çıkışı, hızlı ve aşırı bir şekilde artmasının temel nedeni; bu doyurulmamış ihtiyaca yani yakınlık, ait olma gereksinimlerini karşılama ve yabancılaşma, kimsesizlik duygularından kurtulma ihtiyacının sebep olduğu bir durumdur (Arık, 1996; Bilgin, 1998; Öztürk,1989).

Bir bireyin aidiyet duygusu ile diğer kişiler tarafından sevilme, kabul ve saygı görme duyguları arasında güçlü bir bağ vardır. Aksine bir durum, insanın toplumla ve kendisiyle bağlarını koparması, yalnızlaşması yani yabancılaşmasına neden olur. Fromm'a göre yabancılaşma, kişinin kendisini bir yabancı gibi duyduğu bir deneyim

biçimidir. Bu durumda insan kendisini edimlerinin yaratıcısı olarak görmez tersine, edimleri ve bu edimlerin sonuçları, onun boyun eğdiği hatta taptığı efendileri olmuştur. Bu birey diğer insanlardan koptuğu gibi kendisinden de kopmuştur (Fromm, 1990). Son yıllarda sosyologlar, toplumun genelindeki moral çöküntü, kurumların fonksiyonu dışına çıkması, bireyin çevrenin tesiriyle kendini güçsüz hissetmesi, sosyal tecrit (izolasyon) gibi örnekleri yabancılaşmalar kapsamına ele almaktadırlar (Erkal,1999).

Durkheim; yabancılaşmanın nedenini izah ederken kollektif bilinç, toplumsal dayanışma ve işbölümü kavramları üzerinde ağırlıklı olarak durmaktadır. Toplumdaki ortalama bireylerin ortak inanç ve duygularının tümü olarak tanımlanan kollektif bilinç, bir toplumda ne ölçüde güçlü olursa, o toplumda suça, yani toplumsal kural ve yasakların çiğnenmesine karşı duyulan tepki de o oranda büyük olacaktır (Tolan,1980). Çünkü, kollektif bilincin oluşturduğu kitle ruhu, grup ahengini ve sosyal kontrolü sağlamaya ve devam ettirmeye yeterli gelmektedir. Örneğin, büyük bir yapısal dönüşüme sahip olan ülkemizde yabancılaşmanın en yoğun yaşandığı, kentlere göçen gruplar –gecekondularda yaşayan bireylerle- ilgili Yörük (1965) tarafından yapılan bir çalışmada bu bölgelerde yaşayan bireylerde fikir, inanç ve zihniyet birliğinin olmadığı saptanmıştır. Gecekondu bölgelerinde, kapısının önünde dökülmüş olan çöpten ve komşusunun çocuğunun, evine atmış olduğu bir taştan dolayı zabıtaya yapılmış çeşitli şikayetlere rastlanmıştır (Akt: Tolan, 1980).

Çağdaş toplumların en önemli ruh sorunu da budur. Sık sık yer değiştirme, mobile bir hale gelme, geleneksel grupların çökmesi (aile, arkadaş, akraba... vb.) dağılması, kuşaklar arası ayrılığın artması, şehirleşme ve yakın ilişkilerin yok olması, Amerikanvari arkadaşlığın yüzeyselliği ve sıklığı gibi etkenler bireyin çevresine tereddütle yaklaşmasına, çevresiyle kopukluk yaşamasına ve çevresine yabancılaşmasına neden olmaktadır. Davranış bozukluklarına da neden olan böyle bir yapı da yalnızlığa dayanamayan bir çok kişi alkol, uyuşturucu madde vb. araçlarla bu acıdan kurtulmaya çalışıyor (Geçtan, 2000; Arık, 1996). Kimi zaman da özellikle topluma yabancılaşmış insanların topluma karşı öfke ile doldukları, yıkıcı ve tahripkar davranışlar içine girdikleri görülmektedir. Marjinal ve toplum karşıtı gruplarla birleşme, saldırgan eylemlerde bulunma, öç alma, kitleler halinde cana kıyacak sabotajlar düzenleme de aktif yabancılaşmış davranışlardır. Hippiler, dazlaklar ve bazı toplum dışı tarikatlar bunlara

örnektir. Kendilerini her yerde ezilmiş, horlanmış, yok sayılmış ve dışlandığını hisseden bireyler bu tip oluşumlarda özgüven açlığı içinde insan yerine konmanın, birey olarak özümsemenin, kimlik sahibi olmanın, toplumda rol ve yer edinmenin etkisi altına girmektedirler (Yörükoğlu, 2002; Aybar, 1995).

Ait olma gereksinimini bu tür altgruplarda karşılamaya çalışan bireylerin ortak özelliği aile yaşantılarının benzer olmasıdır (Kağıtçıbaşı, 1988; Yavuzer, 1984).

Özgüven ve benlik saygısının da kaynağı olan ait olma, kabul görme ihtiyacı ilk önce aile kurumunda başlamaktadır. Sağlıklı aile ortamında yetişen bireyler ailenin doğal ve derin kolektif biz bilincini dayanışma ve yardımlaşmaya kanalize ederler. Modern kentin kalabalık yalnızlıklarında insanı ayakta tutabilecek en samimi güven duygusu olan bu bilinç bireye müthiş bir güven ve aidiyet duygusunu verir (Yıldırım, 2002).

İngiltere’de boşanan ailelerin çocuklarını değişik periyotlarda gözlemlemeye dayalı olarak yapılan bir araştırmada, okulöncesi dönemde bu çocukların korktukları, boşanmadan dolayı kendilerini suçladıkları ve davranışsal oryantasyon sağlamada güçlük çektikleri saptanmıştır. 10-15 yaş grubuna geldiklerinde ailelerin ürettiği parçalanmalardan dolayı doğan acıyı hissettikleri ve sonraki yaşantılarında doyumsuz, tarafgil, depresif ve yalnızlık duygusuna kapılma sorunlarıyla karşı karşıya kaldıkları belirlenmiştir. Ailelerin parçalanmasıyla aile ruhunun parçalanması, ailenin ürettiği, deneyimlendiği kolektif güven, sevgi, neşe, aidiyet bilincinin dağılması söz konusu olmaktadır. Arkasından, bütün yaşamları boyunca kaybettikleri bu doğal aidiyet duygusunu yakalamak için çeşitli arayışlara yönelen bireyler varlığını göstermektedir. Örneğin; Almanya’da ırkçılık ve yabancı düşmanlığı yapan dazlak gruplarının çoğunlukla parçalanmış ya da aile ortamlarında büyümeyen kişilerden oluştuğu saptanmıştır (Yıldırım, 2002).

Parçalanmış ailelerde yetişen bireylerde olduğu gibi çocuğunu kabul etmeyen, reddeden, ona soğuk ve sevgiden uzak davranan ebeveynlerin denetiminde yetişen çocuklarda grup kimliği olmayan, kendini reddedilmiş, yalnız ve bir evi, ailesi veya grubu olmayan başıboş biri gibi hissetmektedir. Böyle bir durum çocuğun pasif, çekingen, kendisiyle fazla ilgili, kaygılarını yenmede başarısız, kolayca bunalıma düşen, uyumsuz,

saldırgan biri olmasına ve çocuğun düşük benlik saygısı geliştirmesine neden olmaktadır (Güneysu, 1992; Geçtan, 2000; Yavuzer, 2001; Özen, 2001).

Bu durum, çocukların okulla ilgili benliklerini de etkilemektedir.

Smith'in (1967) araştırmasına göre benlik saygısı yüksek çocukların ana-babalarının, çocuklarını kabul eden; çocukların okul içinde veya dışında beklentilerine uygun başarılar göstereceğine inanan ve onlara özgürlük tanımakla birlikte uymak zorunda oldukları kesin kurallar koyan ana-babalar olduğunu gözlemlemiştir (Akt:Yavuzer, 2000). Çocuğun ait olma duygusunu yaşamasına olanak veren bu ortamda yetişen çocuklarda, kendini denetleme arzusuna daha erken rastlanmaktadır. Genellikle sosyalleşmiş, işbirliğine hazır, arkadaş canlısı, duygusal açıdan dengeli olan bu çocuklar okul yaşantısına da uyum sağlamakta güçlük çekmemektedirler. Bu gereksinimi karşılanmayan, reddedilen, kabul görmemiş aile ortamlarında yetişen çocukta, zorluklar ve çalışmalar karşısında bunalıma kadar varabilen sıkıntı, korku, uyumsuzluk, sinirlilik, okul zorlukları, okuldan kaçma, isyan, öfke, düşmanlık duyguları gibi temelinde aile kaynaklı güven eksikliğinin, kendini değerli görmemenin yattığı davranış bozuklukları baş gösterir (Yavuzer, 2000).

Dubois, Eitel ve Fenler (1994) yakın aile ilişkileri, aile ilişkilerindeki düzen ve kontrol, aileden alınan destek, ana-baba kabul ve ret düzeyi ile, çocukların benlik kavramı, okul devamı ve başarısı arasındaki ilişkiyi saptayan araştırmalarında, okulla ilgili benlik duygusunun iki yıl önceki aile düzeni, aileden alınan destekle olumlu, anne-baba tarafından reddedilmekle olumsuz ilişkisi olduğunu ayrıca aile ile ilişkilerin ve ailenin düzenli olmasının okuldan kaçmayı azalttığını göstermiştir (Akt:Hortaçsu, 2003, s.232).

Ailede kolektif biz bilincini, ait olma duygusunu deneyimlenen bireyin, okulla ilgili benliği, kendini okulun bir parçası olarak görme eğilimi daha kolay gerçekleşecektir. Ancak bazı öğrenciler için okul, gereksinimlerini büyük ölçüde karşılayabilecekleri tek yerdir ve okuldan gereğinden çok daha az şey elde edince, birçoğu hem okul, hem toplum için yük ve tehlike haline gelmektedirler (Glasser,1999).

Okul, bir çocuğun toplumdur ve çocuk buradaki tecrübelerinden algıladığı gerçeklere dayanan bilinçaltı kararlar alır ve kendisi ile ilgili kanılara varır. Ben iyi

miyim?, yetenekli miyim?, yeteneksiz miyim?, önemli miyim?, önemsiz miyim?.. Çocuklar, ait olmaya ve önemli olduğunu hissetmeye duyulan ihtiyaçlarında odaklanan bu kararları aldıklarının farkında değildirler; fakat, bu kararlar davranışlarını etkileyen inançlar olmaktadır (Nelsen, Lott ve Glenn, 2001).

Glasser'e (1999) göre, okul, öğrencinin kendini önemli, değerli ve kendini okul sistemine ait önemli bir üye olarak görmesine olanak veriyorsa, gereksinimlerini karşılıyorsa öğrencilerin kalite dünyasına girecektir. Yani, öğrencilerin kendilerini iyi hissetmelerini sağlayacaktır. Öğrenciler gereksinimlerinin karşılanacaklarını sezdiklerinde sıkı çalışmaya ve zor koşullara razı olabilirler.

Nitekim Glasser'da (1999) öğrencilerin okuldan nefret ettiklerini söylemelerinin altında yatan temel nedenin gereksinimlerini karşılamayan bir şey için çok çalışmalarının istenmesi olduğunu belirtmektedir. Bu durumda öğrenciler, gereksinimlerini karşılamaya yönelik anti-sosyal davranışı kışkırtan yanlış amaçlara yönelmektedirler.

Dreikurs'a (1967) göre, sınıfta istenmeyen davranış olarak adlandırılan anti-sosyal öğrenci davranışları, onların fark edilmelerini sağlayan yanlış amaçları yansıtmaktadır. Öğrenciler, ait olma ihtiyaçlarını doyurmada başarısız olduklarında; dikkat çekme, güç arama, intikam alma ve yetersizlik gösterme amaçlarına yöneleceklerdir (Akt: Whirter, 1985). Bu hedeflere ulaşmak için, çocuk genellikle davranışının altında yatan amacın bilincinde olmadığı halde eylemlerinin mantıklı olduğunu varsayar. Yaramazlık yapan çocuk, genellikle cesareti kırılmış olduğu için, bu hedeflere ulaşırken düş kırıklığını ifade eder. Çocuğun şevkinin kırılması çocuğun yaramazlık yapmasına neden olur, böylece yaramazlık yaparak çocuk, önem kazanacağına inanır. Çocuk, ya ilgi ister, ya gücünü göstermeye çalışır ya öç almaya çalışır ya da yetersizlik gösterir. Bu davranışlar, çocuk tarafından özel ayrıcalıklar elde etmek amacıyla tasarlanır (Whirter, 1985, s.157).

Öğrencinin önemlilik duygusu elde etmek için girişimde bulunduğu, bu tutum ve davranışlar genellikle verilen sırada olmaktadır. Yani, kabul edildiklerini hissetmediklerinde (grubun bir parçası olamayacağına inandığında) öğrenciler daha çok dikkat çekmeyi denemektedirler. Başlangıçta, toplumsal açıdan kabul edilen yollarla ilgi çekmeye çabalar; eğer bunda etkisiz olursa istedikleri tanınmayı, farkına varılmayı

yaramazlık yoluyla sağlamaya çalışırlar. Öğretmen, onlara dikkat eder ve ek bir ilgi gösterirse kendilerini önemli hissederler. Dikkat çekmek için rahatsız edici davranışlar yapabilir, özel istekte bulunabilir, ilgisiz sorular yöneltip sürekli olarak ödevleri için yardım isteyebilir, öğretmen ısrar etmedikçe çalışmayı reddedebilir. Bu eylemlerin altında yatan hedef, yetişkinlerin çocuğa ilgi göstermelerini ve hizmet etmelerini sağlamaktır. Çocuk görmezlikten gelinmek yerine cezalandırılmayı tercih eder (Whirter, 1985; Atıcı, 2000).

Aradığı fark edilmeyi bu davranışlarla temin edemeyen öğrenci bu sefer güç arama amacına yönelir. Güç arama girişimlerini tartışma yaparak, zıtlaşarak, yalan söyleyerek, öfke nöbetleri göstererek, yönergeleri izlemeyi reddederek, ne isterse yaparak ve düşmanca davranma yoluyla gösterebilirler. Eğer, yetişkin yetki mücadelesine tepki verir ve uysallığı pekiştirmek amacıyla daha fazla güç gösterisinde bulunursa, çocuk gücün değerine daha fazla inanır. Çocuğun esas amacı, mücadeleyi kazanmaktan çok, yetişkini devreye sokmaktır. Yetişkin onunla muhattap olduğunda, çocuk belirgin bir zafer kazanır (Whirter, 1985; Atıcı, 2000).

Dikkat çekme ya da güç arama yoluyla statü kazanmada başarısız olan öğrenciler öç almaya yönelirler. Öç alma hedefini seçen çocuğun kesinlikle cesareti kırılmıştır. Öç alma isteğinin altında “yalnızca başkalarını incitme yeteneğim varsa kendimi değerli hissederim”, “sevilemiyorum, gücüm yok, fakat benden nefret edilebilir” mantığı yatmaktadır. Çocuğun, şiddetle karşı çıkması, onun gruptaki yerini sağlar. Genellikle, sadece ait olma eksikliğinden dolayı, çocuğun cesaretinin kırılmasından sonra, çocuk tarafından bu hedef aranmıştır. Çocuk, herkesin kendisine karşı olduğu ve önemsenmediğine karşı tepkinin tek yolunun ona davranıldığı gibi, yetişkine misillemede bulunması gerektiği sonucuna ulaşır. Bu öğrenciler ne kadar fazla soruna neden olurlarsa kendilerini o kadar haklı göstermiş hissederler (Whirter, 1985; Atıcı, 2000).

Öğrenciler yine de başarısız olurlarsa kendilerini çekerler ve onlardan bekleneni başarmada yetersiz olduklarını göstermeyi denerler. Bu tür davranışın altında yatan inanış: “eğer diğerleri beni yetersiz olarak görürlerse yalnız bırakırlar” şeklindedir. Bu amaca göre hareket eden öğrenciler yetersiz görünmeye çalışırlar, öğretmenin ısrarlarına tepkisizdirler, sınıf aktivitelerine katılmayı pasifçe reddederler, sınıfta sessizce oturur ve etkileşimde bulunmazlar. Çocuk kendinden hiçbir şey istenmedikçe, hala grubun üyesi

olarak görüleceğine inanır. Gerçek ve hayal edilen aşağılık duygusunun arkasına saklanarak çocuk, daha utandırıcı yaşantıları engelleyeceğine inanır (Whirter, 1985; Atıcı, 2000).

Okul ve sınıftaki etkinliklerin öğrencilerin yaşamsal ve ait olma ihtiyaçlarını doyurmaya yönelik organize olması, öğrencilerin bu tür istenmeyen amaçlara yönelmelerini engelleyecektir (Glasser, 1999; Aydın, 1998; Kılıççı, 1989; Nelsen, Lott ve Glenn, 2001; Erden, 2001; Whirter, 1985).

Glasser (1999), disiplin sorunlarını önlemede kullanılacak yaklaşımlardan birisi olarak işbirlikçi öğrenmeyi önermektedir. Küçük bir takımın üyesi olarak dayanışma içinde öğrenmek, öğrencilere bireysel öğrenmeye göre çok daha üst düzeyde bir çaba gerektiren işlere güdülenmelerine yardım eden ait olma duygusunu sağlar. Öğrencinin arkadaşlarınca kabul edilme ve grubun üyesi olma gereksinimini karşılamasına olanak veren işbirlikçi çalışma çocuğun okul yaşamından aldığı zevkin yoğunluğunu doğrudan etkiler, öğrencilerin derse katılımını artırır (Glasser, 1999; Yavuzer, 2000). Aksine bir durum yani çocuğun arkadaşları tarafından reddedilmesi, gruba dahil olmaması ve dışlanması çocuğun kendini kötü hissetmesine ve “kabul görme”, “gruba dahil olma” gereksinimlerini istenmeyen davranışlara yönelerek karşılamasına neden olacaktır.

Arkadaşları tarafından reddedilen çocukların özellikleriyle ilgili yapılan araştırmalar reddedilen çocukların olumsuz bir deneyimle karşılaştıklarında ve karşılarındakinin niyetleri belirsiz olduğunda karşılarındaki çocukların kötü niyetle davrandıklarını düşündüklerini ve diğer çocuklara kıyasla daha saldırgan davranışlarda bulunma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bunun yanı sıra, bu çocukların, laboratuvar koşullarında yaşitlarıyla oynarken daha düşmanca yüz ifadeleri sergiledikleri gözlemlenmiştir (Akt: Hortaçsu, 2003).

Bu bağlamda özellikle toplumsal bir grup olan sınıf ortamındaki, birlik algısının üst düzeyde olması bakımından öğretmene ve okula önemli görevler düşmektedir (Erden, 2001).

Öğrencilerin bu tür olumlu duygular içerisinde olması, kendilerini önemli, değerli hissetmelerinin sağlanması bakımından öğretmen- öğrenci iletişim biçimi de son derece önemlidir. Öğretmenin etkili iletişim kurabilmesi için öğrencilerle ilişki kurmaktan zevk

alması, onlara sıcak ve arkadaşça yaklaşması, sınıfta kendi istek ve ihtiyaçlarını açıklayabilmesi, öğrencileri kabul etmesi, anlayabilmesi ve onlara olumlu duygularla yaklaşması, öğrencilerin kendilerinin anlaşıldıkları ve korundukları duygusunu hissedecekleri bir ortam yaratması gerekir (Jones ve Jones, 1998).

Sınıfta farkı ile değerli olduğunu hissedemeyen öğrenci hayatta da kalabalıklar içinde değersiz olarak kendini algılayacak veya öyle algılanmasını çok ta sorgulamayacaktır (Bakioğlu ve Polat, 2002, s.155)

### 1.6.Problem

Eğitim, hedeflerine farklı çevre, farklı biyolojik, kişilik ve bilişsel gelişime sahip olan öğrencilerle öğretmenlerin etkileşim sürecinin karşılıklı olarak gerçekleştiği sınıf ortamında ulaşır. Bu etkileşim sürecinde, istenen ya da istenmeyen bir çok davranış ortaya çıkar. Hangi davranışların istendik ya da istenmedik olduğu; algılayana, duruma, ortama ve koşullara göre değişiklik gösterse de, genelde okul toplumunun çoğunluğu tarafından kabul gören, okul düzenine aykırı gelmeyen, var olan huzuru bozmayan davranışlar istendik davranış olarak kabul edilir (Akar, 2003, s.21).

Son yıllardaki istenmeyen öğrenci davranışlarındaki artış okullarımızda yaşanmakta olan en önemli sorunlardan biridir. Öğretmenlerin, öğretimsel zamanının önemli bir kısmını sınıfın düzenini ve dersin akışını sağlamaya çalışarak geçirdikleri gözlenmektedir. Öğrencilerin disiplin bozucu davranışları nedeniyle azarlanmaları, hakarete uğramaları ve hatta dövülmeleri, öğretmenlerin gerilmeleri ve sinirlerinin bozulması, sıradan olaylar haline gelmiş bulunmaktadır. Öğrencilerin ilgili, dikkatli ve saygılı davrandıkları ortamlarda öğretmenlik bir zevk iken bunun tersi ortamlarda oldukça sıkıntılı bir iş haline gelmektedir (Açıkgöz, 1996, s.114).

Ancak okuldaki zayıf, istenmeyen davranış gösteren öğrencilerin gözden çıkarılamayacağı ya da yerine başkalarının konamayacağı durumu da bilinen bir gerçektir (Glasser, 1999). Bu düşünce, bizi istenmeyen davranışların nedenlerinde saklı olan çözümlere yönelmeye zorlamaktadır.

Glasser (1999) ve Raffini (1996) gibi yazarlar öğrencilerin istenmeyen davranışlarının temelinde onların aidiyet duygusunun karşılanmamasının yatmakta olduğunu belirtmektedirler.

Ait olma, çocuğun kendini okul sistemine ait önemli bir üye olarak görmesi, okulda kabul ve saygı görmesi, okula dahil olma duygusuna sahip olması ve okulu kişisel varlığının bir parçası olarak kabul etmeye yönelik duyguların tümü olarak tanımlanmaktadır (Voelkl, 1996; Akt: Selçuk ve Güner, 1999).

Öğrencilerin bu gereksinimlerini okuldan karşılayabilmeleri, kendilerini önemli, değerli hissetmeleri; olumlu bir benlik algısına ve yüksek bir özsaygı düzeyine sahip olmalarını sağlayacaktır. Özsaygı düzeyi yüksek olan çocuklar değerli olma- kabul edilme, sosyal aidiyet gereksinimlerini meşru yollarla elde edebildikleri için öğretimsel etkinliklerle daha fazla meşgul olacaktır. Öğrenci sosyal aidiyeti kazanmada başarısız olursa, bu statüyü antisosyal metotlara yönelerek – öfkeli, zorba, kabadayı, pasif, gözde öğrenci olmaya çabalayarak temin etmeye çalışacaktır (Raffini, 1996).

İlgili literatür, öğrencilerin gereksinimlerinin yanısıra sosyo-demografik özelliklerinin de davranışlarını etkilediğine işaret etmektedir.

Yetişkinlerin çocukların cinsiyetiyle ilgili düşünce ve tutumlarının farklı olduğunu ortaya koyan çalışmalar, kız çocuğuna daha fazla anlayış, hoşgörü gösterilip, tercihlerine önem verildiğini, erkek çocuklarının ise baskı altında tutulup, daha çok başarıya zorlanmakta olduğunu göstermektedir (Siegal, 1987; Akt: Hortaçsu, 1997). Ailelerin farklı cinsiyetlerdeki çocuklara, farklı tutum göstermesi onların okuldaki davranışlarına yansiyabilir.

Bunun yanısıra çocuk sayısının fazla, SED'in alt seviyede ve öğrenim düzeyinin düşük olduğu ailelerin, çocuklarına ilgi ve sevgilerinin az, cezalandırmalarının ise fazla olduğu çeşitli araştırmalarla saptanmıştır (Güneysu ve Mağden, 1987; Hortaçsu, 1997).

Çocukların geldikleri çevrenin sınırlılıklarından oluşan yetersizliklerini en aza indirecek, onları okula hazırlayacak, onlara iyi alışkanlık ve davranış kazandıracak

anaokul yaşantısının, onların okuldaki davranışlarını etkilediği, ilgili literatürde vurgulanmakta olan noktalardan biridir (Kalemci,1989).

*Bu nedenle araştırmanın problem cümlesi: öğrencilerin okula ait olma duyguları ve bazı sosyo-demografik özelliklerinin gösterdikleri istenmeyen davranışlarla ilişkisi nedir?*

### 1.7. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerin okulda gösterdikleri istenmeyen davranışlarla, okula ait olma duyguları, ailelerinin gelir düzeyini algılama biçimleri, cinsiyetleri, anaokuluna gidip-gitmeme durumları, anne ve babanın öğrenim düzeyi, kardeş sayısı ve doğum sırası özellikleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını saptamaktır. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1- Öğrencilerin istenmeyen davranış puan ortalamaları, ait olma duygu düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2- Öğrencilerin istenmeyen davranış puan ortalamaları, ailelerinin gelir düzeyini algılama biçimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3- Öğrencilerin istenmeyen davranış puan ortalamaları, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4- Öğrencilerin istenmeyen davranış puan ortalamaları, anaokuluna gitmiş olup olmama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5- Öğrencilerin istenmeyen davranış puan ortalamaları, anne ve babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

6- Öğrencilerin istenmeyen davranış puan ortalamaları, kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

7- Öğrencilerin istenmeyen davranış puan ortalamaları, doğum sıralarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

### 1.8. Araştırmanın Önemi

Öğretim, en iyi koşullarda bile zordur; öğrenci ve öğretmenlerin gereksinimlerini hesaba katmamak ise zaten zor olan bu işi olanaksız kılar. Yani öğrenci ve öğretmenlerin gereksinimlerine sırt çeviren her öğretim yöntemi başarısızlığa mahkumdur. Bu başarısızlığın bedelini okullarımızdaki istenmeyen davranışlar, motivasyon eksikliği ve düşük başarının artması gibi sorunlarla ödemekteyiz (Glasser, 1999).

Öğrencilerin sosyal davranışlarının temelinde onların bir gruba ait olma ihtiyaçları yatmaktadır (Raffini, 1996; Glasser, 1999). Nitekim, öğrenciler bu gereksinimleri karşılandığı zaman olumlu bir benlik algısına ve yüksek bir özsaygı düzeyine sahip olurlar. Öğrencilerin kendilerini nasıl hissettikleriyle okuldaki davranışları arasında doğru orantıda bir ilişki vardır. Özsaygı düzeyleri yüksek olan çocuklar, gerek sosyal ilişkilerinde gerekse okul çalışmalarında daha girişimci, daha güvenli ve daha ataktırlar. Yeni şeyler öğrenmeye daha meraklıdırlar ve yeni durumlarla karşılaşmaktan kaçınmazlar (Pişkin, 2000). Okuldaki etkinlikler sayesinde mutlu olduklarının ayırdına vardıklarından okul ve sınıf ortamındaki kurallara uymakta pek sorun çıkarmazlar. Bu gereksinimi okulda karşılayamayan öğrenciler, antisosyal davranış kışkırtan, kendilerini değerli, önemli hissetmelerini sağlayacak yanlış amaçlara yöneleceklerdir (Raffini, 1996).

Selçuk ve Güner (1999), öğrencilerin okula ait olma duygularıyla gösterdikleri davranış problemleri arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlayan araştırmalarında; kendilerini okula ait bir üye gibi hisseden öğrencilerin daha az davranış problemi gösterdikleri tespit edilmiştir.

“Ait Olma İhtiyacı” kavramının Türkçe kaynaklarda çok yeni yer edinmeye başlaması ve istenmeyen davranışlarla ilişkisini ortaya koyan çok sınırlı çalışmaya rastlanması bu araştırmanın hareket noktasını oluşturmuştur. Yapılan literatür taramasında araştırmacının ulaşabildiği istenmeyen davranışların nedenlerine ilişkin yapılan çalışmaların, öğretmen ve yönetici görüşleriyle sınırlı olduğu görülmüştür. Öğretmenler

için sıkıntı ve kaygı verici olan İstenmeyen davranışların çözümünün, bu davranışların nedenlerinde saklı olması gerçeği bu araştırmayı gerekli kılmıştır. Sınıflarda karşılaşılan istenmeyen davranışların, öğrencilerin okula ait olma duyguları ve bazı sosyo-demografik özellikleriyle ilişkisinin ortaya konmasının, öğretmen ve okul yöneticilerine öğrenci davranışlarını değerlendirmelerinde ve bu davranışlara karşı önlem almalarında yardımcı olacağı umulmaktadır.

### 1.9. Sayıtlar

1- Öğrenciler, ait olma duygusu ve sosyo demografik durumu belirleme formlarını samimi ve ciddi bir şekilde doldurmuşlardır.

2- Öğretmenler, her öğrenci için dolduracakları istenmeyen davranış formunu doğru bir şekilde doldurmuşlardır.

### 1.10 Sınırlılıklar

1-Araştırma, 2003-2004 Öğretim yılı Osmaniye il merkezinden oluşturulan örneklem ile sınırlıdır.

2-Araştırma, istenmeyen davranışlara kaynaklık eden öğrencilerin bazı sosyo-demografik özellikleri ve ait olma duygu düzeyleriyle sınırlıdır.

### 1.11. Tanımlar

**İstenmeyen Davranış:** Öğrencilerin ve öğretmenlerin ortak haklarını istismar ve ihmal eden, eğitimsel amaç ve etkinlikleri olumsuz etkileyen ve engelleyen davranışlara “istenmeyen davranış” denir (Sarıtaş, 2000, s.71).

**Ait Olma Duygusu:** (1) Kendini okul sistemine ait önemli bir üye olarak görme (2) okulda kabul ve saygı görme (3) okula dahil olma duygusuna sahip olma (4) okulu kişisel varlığının bir parçası olarak kabul etmeye yönelik duyguların tümü (Voelkl, 1996; Akt: Selçuk ve Güner, 1999).

## BÖLÜM 2

### KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1.Sınıf Yönetimiyle İlgili Araştırmalar

Sayın (2001),Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşma sıklıklarını, istenmeyen davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri ile istenmeyen davranışları engellemek için kullandıkları yöntemlerin sıklıklarını belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır.

Araştırma, Eskişehir il merkezinde bulunan toplam 92 ilköğretim okulunun I. Kademesinde (1.,2. 3., 4. ve 5. sınıflarda) görev yapan 946 öğretmenle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde en sık karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının; öğretmene arkadaşını şikayet etme, arkadaşlarına bağırma, gereksiz gürültü yapma ve derste izin istemeden konuşma olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler, istenmeyen öğrenci davranışlarının öğretmenin bazı olumsuz davranışlarından, öğrencinin ailesinden, sınıfın fiziki ortamından ve öğrencilerin kendi özelliklerinden kaynaklanan nedenlerle ortaya çıktığını belirtmişlerdir.

Aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı çoğu zaman önleyici disiplin yöntemini kullanmakta oldukları, istenmeyen davranışlara karşı iyileştirici disiplin yöntemini ara sıra kullanırken, cezalandırıcı ve önleyici disiplin yöntemlerini çok az kullanmakta oldukları da tespit edilmiştir.

Keskin (2002), Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve kullandıkları başatme yollarını belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır.

Araştırma 2001-2002 yılında Ankara'nın Altındağ ilçesindeki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerden rastlantısal olarak seçilen 20 ilköğretim okulunun 1. kademesinden 351 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada ilköğretim 1. kademe sınıflarında karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin şu bulgulara ulaşılmıştır. Buna göre, “sınıfta söz almadan konuşmak” davranışı sık sık, “sürekli arkadaşlarını şikayet etmek”, “sınıfa gürültüyle girmek-çıkarmak”, “diğer öğrencileri girişte ve çıkışta itelemek”, “ders için gerekli materyalleri getirmemek”, “arkadaşlarına karşı fiziki ya da diğer biçimlerde zorbalık yapmak”, “ev ödevlerini yapmamak”, “dersi dinlememek”, “verilen görevleri yapmama”, “diğer öğrencileri kızdırmak ve sataşmak” ve “sınıfını ve çevresini temiz kullanmamak”, “özenli davranmamak” davranışlarının da bazen düzeyinde gözlemlendiği, bu davranışların zaman zaman eğitim öğretim ortamını güçleştirici niteliğe ulaştığı belirlenmiştir.

Ayrıca sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı öncelikle sözel olan uyarıcıları içeren başatme yollarını tercih etmekte oldukları saptanmıştır. Öğretmenlerin en çok kullandıkları yaklaşımlar: sözle uyarma, öğrenciyle ders dışında konuşma, ailesi ile görüşme ve öğrenciyle ders içinde konuşma olur iken, öğretmenlerin en az kullandıkları yaklaşımların fiziksel ceza verme, istemediği görevleri verme, okul yönetimiyle görüşme ve istediği şeylerden mahrum bırakma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Sadık (2000)** İlköğretim “I.. Aşama Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemledikleri Problem Davranışlar” adında bir araştırma yapmıştır.

Araştırma 1999-2000 yılında Adana il merkez ilçeleri (Seyhan ve Yüreğir) ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerden rastlantısal seçilen 19 ilköğretim okulunun birinci kademesindeki 321 öğretmenle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada sınıflarda karşılaşılan problem öğrenci davranışlarına ilişkin şu bulgulara ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenlerin problem davranış olarak tanımladıkları öğrenci davranışları şunlardır: arkadaşlarına karşı saldırgan davranış sergilemek (dürtmek, ısırarak, tekme atarak), hırsızlık, arkadaşlarıyla kaba ve küfürlü konuşmak,

arkadaşlarından izin almadan onların çantalarını karıştırmak, arkadaşlarının okul eşyalarını çizmek, yırtmak, bozmak, sürekli konuşarak diğer öğrencileri rahatsız etmek, elindeki bir nesne ile sıra, kapı ya da duvarlara vurarak gürültü yapmaktır. Öğretmenler tarafından kısmen problem davranış olarak nitelendirilen davranışlar ise; yanındaki arkadaş ile konuşmak, herhangi bir nesne ile meşgul olmak, yerinde sürekli kıpırdanmak, sağa-sola bakınmak, ders dışında bir işle meşgul olmak, arkadaşlarının söz ve davranışlarından alınmak, ders araç gereçlerini temiz kullanmamak, arkadaşlarının ve öğretmenin sözünü keserek konuşmak, izin almadan yerinden kalkmak ve dolaşmak olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin en sık karşılaştıkları öğrenci problem davranışları da şunlardır; verilen görevleri yapmamak, arkadaşlarının söz ve davranışlarından alınmak, herhangi bir nesne ile meşgul olmak, ders dışında bir işle meşgul olmak, elindeki bir nesne ile sıra, kapı ya da duvarlara vurarak gürültü çıkarmak, dersle ilgili faaliyetlere katılmamak, komiklik yapmak, ödevleri gelişigüzel ya da eksik yapmak, çalışmaya başlarken ya da çalışmayı bitirirken yavaş davranmaktır. En az karşılaşılan problem davranışlar da; dersi aksatmaya yönelik kasti konuşmak, sınıfın dolabını izinsiz kullanmak ya da karıştırmak, hırsızlık, sınıf düzenini bozan davranış onaylamak ya da taklit etmek, öğretmene kafa tutmak ya da saygısız konuşmaktır.

Öğretmenler “en ciddi” problem davranışlar olarak hırsızlık, arkadaşlarıyla kaba ve küfürlü konuşmak, yalan söylemek, arkadaşlarından izin almadan onların çantalarını karıştırmak, arkadaşlarının hata ya da fiziksel özürleriyle alay etmek, arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar sergilemek, arkadaşlarının okul eşyalarını çizmek, bozmak, yırtmak vb., arkadaşlarına kafa tutmak, saygısız konuşmak gibi davranışları belirtmişlerdir. Araştırmada sınıflardaki problem davranış gösteren öğrencilerin genellikle erkek öğrenciler olduğu şeklinde bir bulguya da ulaşılmıştır. Öğretmenler, problem davranışların nedenlerine ilişkin olarak; aile, çocuğun okul dışındaki arkadaş çevresi, kalabalık sınıflar, çocuğun gelişim özellikleri, eğitim programları, medya faktörleri, öğretmenin tutum ve davranışları, öğretim yöntemleri, sınıfın fiziksel özellikleri ve sınıf kurallarının belirsizliği gibi faktörleri göstermişlerdir.

**Türnüklü ve Yıldız (2002),** İlköğretim I. Kademedeki çalışan öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları öğrenci istenmeyen davranışlarını belirlemek, bu davranışlardan öğretmenlerin duydukları rahatsızlık düzeylerini ve öğrenci istenmeyen davranışlarını

ortaya çıkma sıklığı ile öğretmene vermiş olduğu rahatsızlık düzeyi arasında ilişkiyi saptamak ve öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları öğrenci istenmeyen davranışlarıyla hangi davranış yönetim stratejileriyle başa çıktıklarını ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmışlardır.

Araştırma 1999-2000 yılında İzmir’de merkez (Konak ve Buca) ilçelerindeki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerden rastlantısal seçilen 18 ilköğretim okulunun birinci kademesinden 133 öğretmenle survey (tarama) çalışmaları yapılması ve 12 ilköğretim okulunun I. Kademesinde rastlantısal olarak seçilen 46 öğretmenle de yüz yüze görüşmeler yapılmasıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada ilköğretim I. Kademe sınıflarında karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin şu bulgulara ulaşılmıştır: Buna göre, en sık karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışları şunlardır: arkadaşından yakınma, derste yüksek sesle konuşma, başkasının sözünü kesme, yerinde kıpırdanıp durma, derse yerleşememe, öğretmenin ve sınıfın dikkatini çekmeye çalışmadır. En az rastlanan istenmeyen öğrenci davranışları ise; hırsızlık, kopya çekme, öğretmene kabaca yanıt verme, okul araç ve gereçlerine zarar verme, öğretmenin istemlerine karşı çıkma ve kendi kendine konuşmadır.

Öğretmenlerin en çok rahatsız oldukları öğrenci istenmeyen davranışlar; arkadaşına küfür etme, arkadaşına fiziksel saldırganlıkta bulunma, hırsızlık, arkadaşlarıyla alay etme, öğretmene yalan söyleme, okul araç-gereçlerine zarar verme ve başkasının eşyasına zarar vermedir. Öğretmenlerin en sık karşılaştıkları öğrenci istenmeyen davranışlarında daha az rahatsız oldukları, en az karşılaştıkları ciddi öğrenci istenmeyen davranışlarından ise daha çok rahatsızlık duydukları saptanmıştır.

Araştırmada ayrıca öğretmenlerin en sık karşılaştıkları öğrenci istenmeyen davranışlarına karşı en çok; göz kontağı kurmaya çalışırım, öğrenciyle yaptığı davranış hakkında konuşurum, sınıfımızın kurallarını hatırlatırım, öğrenciye adıyla seslenirim, öğrenciyi derse teşvik etmeye çalışırım gibi stratejilerle başa çıkmaya çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin sınıflarında en seyrek karşılaştıkları, buna karşın en rahatsız oldukları öğrenci istenmeyen davranışlarıyla başa çıkmak için öğrencilerle konuşma,

kuralları hatırlatma gibi olumlu yaklaşımların yanısıra yerini değiştirme, azarlama, öğrenciyi sevdiği şeylerden alıkoyma gibi stratejileri kullandıkları saptanmıştır.

**Türnüklü ve Şahin (2002)**, öğrenciler arasında yaşanan çatışmaların ve anlaşmazlıkların nedenlerini tespit etmek için öğretmenlerin görüşlerine başvurarak yaptıkları alan araştırmasında öğretmenler sınıflarında en sık karşılaştıkları öğrenci çatışmalarının nedeni olarak “ailenin gelir seviyesinin düşüklüğü ve sosyal uyum bozuklukları”, “ailenin ve çevrenin eğitim düzeyinin düşük olması”nı göstermektedirler (Akt: Törnükü, 2003).

**Çetin (2002)**, “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Problemleriyle İlgili Görüşleri” adında bir çalışma yapmıştır. Adana ilinde öğretmen görüşlerine dayanarak yapılan bu çalışmada en fazla karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarının izin istemeden konuşmak, kavga etmek, sözlü saldırıda bulunmak, ödev yapmamak, öğretmenlerin isteklerini yerine getirmemek ve fazla konuşmak olarak sıralanmıştır. Aynı çalışmada en az karşılaşılan disiplin problemlerinin ise; silah, bıçak ve benzeri araçlarla öğretmeni veya öğrenciyi taciz etmek, derste uyumak, hırsızlık yapmak ve kopya çekmek olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada aynı zamanda istenmeyen öğrenci davranış sıklığının öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşmadığı ancak öğretmenin, öğretim deneyiminin derse ilişkin istekleri yerine getirmemek, sözlü saldırıda bulunmak, isim takmak, okula ait eşyalara zarar vermek, küfür etmek ve yalan söylemek problemleri açısından etkili olduğu saptanmıştır. Buna göre 0-5 ve 6-10 yıllık öğretmenler, 11-15, 16-20 ve 21 üstü yıllık öğretmenlere göre bu problemlerle daha sık karşılaşmaktalar. Sınıf mevcuduna göre karşılaşılan disiplin problemlerinin sıklığında da anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Anlamlı farklılık bulunan disiplin problemleri, sözlü saldırıda bulunmak, izin istemeden konuşmak, ders sırasında bir şeyler yapmak ve okul eşyalarına zarar vermek olarak görülmüştür. Buna göre, bu disiplin problemleri 45-54, 55 ve üstü mevcutlu sınıflarda, 34 ve altı, 35-44 mevcutlu sınıflara göre daha fazla çıkmaktadır.

Çalışmada okulların SED’ine göre de disiplin problemlerinin sıklık seviyelerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. İzin istemeden ve aşırı rahatsız edici biçimde konuşmak,

sözlü saldırıda bulunmak ve kavga etmek problemleri başta olmak üzere alt SED'li okullardaki öğretmenlerin orta ve orta-üst SED'li okullardaki öğretmenlere göre bu problemlerle daha çok karşılaştıkları belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenler tarafından öğrenci disiplin problemlerinin ilk beş nedeni olarak şunlar tanımlanmıştır: Aile problemleri, ailelerin çocuklarının eğitimlerine olan ilgisizliği, ailelerin çocuklarına karşı tutum ve davranışları, TV ve diğer medya araçlarında gösterilen şiddetin etkisi ve çok fazla kalabalık olan sınıflardır.

**Alkan (2002)** İlköğretim I. Kademe öğrencilerinin sınıf-içi uygun olmayan davranışları gösterme sıklıkları, bu davranışların gösterilme nedenleri ve bu davranışların öğretmen performansına etkisini saptamak amacıyla bir araştırma yapmıştır.

Araştırma, 2000-2001 yılında Denizli il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerden rastlantısal olarak seçilen 24 ilköğretim okulunun birinci kademesinden 243 öğretmenle tarama (survey) çalışması yapılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin gösterdikleri uygun olmayan davranışlarla ilgili şu bulgulara ulaşılmıştır. Buna göre: ders sırasında arkadaşlarıyla konuşmak, hep kendisine söz verilmesini istemek, söz almadan konuşmak, derste birbirlerini şikayet etmek gibi uygun olmayan davranışlar ara sıra görülürken, otoriteye meydan okumak, okuldan kaçmak, ders sırasında öğretmene küstahça hitap etmek gibi uygun olmayan davranışlar hiç görülmemektedir. Çalışmada aynı zamanda öğretmenlerin uygun olmayan davranışların gösterilme sıklığına ilişkin algılamaları ile onların cinsiyetleri, kıdemleri, eğitim durumları, çalıştıkları okulun SED durumu, hizmet-içi eğitim almaları, eğitim verdikleri sınıf düzeyi, medeni durumları, sahip oldukları çocuk sayısı, öğretmenliği istemeleri, yöneticilik yapmaları, ilgili yayınları takip etmeleri değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken, çalıştıkları okul türü değişkeni arasında anlamlı fark bulunmuştur. Resmi okul öğretmenleri, özel okul öğretmenlerine göre sınıflarında daha fazla uygun olmayan davranış görüldüğünü ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin gösterdiği uygun olmayan davranışlar üzerinde etkili olan nedenlerle ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır: Buna göre, sınıf-içi uygun olmayan davranışlar; ailenin şiddet uygulaması, ana-babanın alkolik olması, anne-baba arasında zayıf ilişki, ana-

babanın boşanmış olmaları, ilgisizlik gibi aileden kaynaklanan ve öğrencinin özgüveninin olmaması, kendini gösterme isteği, sürekli başarısız olması, maddi imkansızlıklar, okul dışı çevresinden etkilenmesi gibi öğrenciden kaynaklanan nedenlerden oldukça fazla etkilenmektedir.

Araştırmada uygun olmayan davranışların öğretmen performansını etkileme derecesi boyutuyla ilgili de şu sonuçlara ulaşılmıştır: “ders sırasında arkadaşlarıyla konuşmak”, “söz almadan konuşmak”, “derse hazırlıksız gelmek”, “derste birbirlerini şikayet etmek”, “ilginin kolayca dağılması”, “gürültü yapmak” gibi davranışlar öğretmen performansını çoğu zaman etkilerken, “ders sırasında arkadaşlarını rahatsız etmek”, “öğrenmeye karşı isteksizlik”, “arkadaşlarına vurmak”, “öğretmenin sözünü kesmek”, “arkadaşlarını dinlememek” gibi davranışlar öğretmen performansını ara-sıra etkilemektedir. “derste öfkeyle tepinmek”, “derste sakız çiğnemek”, “derste ağlamak”, “izinsiz şarkı söylemek”, “öğretmene kaba davranmak”, “uygunsuz giyinmek” gibi davranışlar da öğretmen performansını hiç etkilememektedir.

Civelek (2001), “İlköğretimde Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf- İçi Disiplini Sağlamada Kullandıkları Yöntemler” adında bir araştırma yapmıştır. Araştırma 1998-1999 yılında Trabzon ilindeki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerden rastlantısal olarak seçilen 22 ilköğretim okulunun I. Kademesinden 110 sınıf öğretmeniyle survey (tarama) çalışması yapılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, ilköğretimdeki sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre sınıf içi disiplini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemlerinden fiziksel ceza, psikolojik ceza, psikolojik ödül ve sosyal ödül bakımından anlamlı bir farklılığın bulunmadığı saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları okul türlerine göre ise sınıf içi disiplini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemlerinden fiziksel ceza, maddi ödül, psikolojik ceza, psikolojik ödül ve sosyal ödül uygulamaları açısından anlamlı bir farklılığın bulunmadığı, sosyal ceza uygulamaları bakımından anlamlı bir farklılığın bulunduğu belirlenmiştir. Müstakil sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlere göre sınıf içi disiplini sağlamada sosyal cezaya daha çok başvurumaktadırlar.

**Fındıkçı (1991)**, Öğretmenlerin disiplin konusundaki tutumlarını saptamak amacıyla İstanbul ilinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan rastgele seçtiği bir öğretmen grubuyla bir araştırma yapmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin %68.5'i demokratik disiplin tutuma, %22.2'si tamamen demokratik ve hoşgörülü bir disiplin tutumuna, %9.2'sinin de değişken ve tam yerleşmemiş kararsız bir disiplin tutumuna sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

**Kısakürek(1985)**, “Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı çalışmada hangi etkenlerin öğrenci başarısında daha çok rol oynadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Ankara, Gazi, Selçuk Üniversiteleri Eğitim Fakülteleri öğrencilerine sınıf atmosferi ölçeğinin uygulanmasıyla gerçekleştirilen çalışmada şu bulgulara ulaşılmıştır:

Öğrenciler, derslere devam etmelerinin ve derse aktif olarak katılmalarının başarılarını büyük ölçüde arttırdığı görüşünde olurken derslerde öğretilenlere ek çalışmalar yapma, dersten hoşlanma,sınıf arkadaşlarından hoşlanma, öğretim üyelerine sempati duyma, sınıf arkadaşlarıyla iyi ilişkiler içinde olma, öğretim üyesinin öğrenciye güven duyması ve bunu göstermesi, öğrenciye yakınlık göstermesi, arada büyük mesafeler koymaması, öğrencilerin karşılaştıkları sorunları anlayışla karşılaması, derse ilişkin bildirilen öğrenci görüşlerine önem vermesi, öğrencileri sınıf içi çalışmalara etkin bir şekilde katılmaya teşvik etmesi, öğrencilerin uyulması gereken kuralları önceden bilmesi vb. gibi faktörler öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyen güdüleme unsurları olarak görülmektedir. Ancak, sınıfta rekabet ortamının olmasının öğrenci başarısını pek etkilemediği saptanmıştır.

**Aydın (2001)**, İlköğretim okulu 8. sınıfında disiplin sorunlarını, disiplin sorunlarının nedenlerini, uygulanan çözüm yöntemlerini ve sorunların çözümünde neler yapılabileceğini saptamak amacıyla Bolu ilinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, 12 öğretmen, 13 sınıftan öğrenci grubu ve 5 yönetici ile görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmada ilköğretim 8. sınıfında disiplin sorunlarının yaşandığı, bu sorunlara öğrenci, öğretmen,yöneticiler, aile ve çevrenin çeşitli yönleriyle kaynaklık ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, sorunların nedenleri olarak kendileri dışındaki etkenleri

göstermelerine rağmen öğrenciler, sorunların nedenleri olarak öğretmenleri göstermektedirler. Disiplin sorunlarının meydana gelmesinde önemli faktörler olarak: öğrencilerin dersten sıkılmaları, sınıf geçme sisteminin olumsuz etkisi, aile ilgisizliği, yöneticilerin disiplin sorunları karşısındaki tepkileri, televizyon, sınıf düzeyi, öğrencilerin akademik başarıları ve cinsiyetleri olarak gösterilmiştir. Öğrencilerin kendi aralarında konuşmaları ve derse ilgisizlikleri en önemli disiplin sorunu olduğu ulaşılan sonuçlar arasındadır. Aynı zamanda, disiplini sağlamada başarılı öğretmenlerin, sorunların çözümünde daha ılımlı yaklaşımlar kullanırken, disiplin sağlamada güçlük çeken öğretmenlerin sorunların çözümünde daha sert yöntemler kullandıkları saptanmıştır.

**Atıcı (1999)**, İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yetkinlik beklentisi rolünün İngiltere ve Türkiye’de seçilen bir araştırma grubu üzerinde incelemek amacıyla yaptığı çalışmasını İngiltere’de 51 ve Türkiye’de 73 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirmiştir. Araştırma bulgularında, hem İngiltere’de hem de Türkiye’de istenmeyen davranışlar olarak: derste yapılan etkinliklere karşı ilgisizlik, izin istemeden konuşma, arkadaşlarını rahatsız etme davranışları olarak belirlenmiş ve bu davranışların nedeninin aile içi sorunlardan kaynaklandığı saptanmıştır.

**Albert (1989)**, Olumlu ve rahat sınıf ortamı oluşturmak için öğretmenlerin uygun olmayan sınıf davranışlarına nasıl tepki gösterdiklerini bulmayı amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun sınıf içi uygun olmayan davranışlardan olumsuz olarak etkilendiği ve sınıf yönetiminde farklı yöntemleri kullandıkları belirlenmiştir.

**Henke ve Arkadaşları(1994)**’nin yaptıkları bir gözlemde öğretmenlerin ciddi sorun olarak şunları gördükleri saptanmıştır (Akt: Celep, 2000):

-%26 öğrencilerin öğrenciye saygılı olmaması

%25 aile ilgisinin olmaması

%21 öğrenci kayıtsızlığı

%17 fakirlik

%17 öğrencilerin öğretmene saygısızlığı

%13 öğrenci devamsızlığı

%10 öğretmenlerin sözlü olarak tehdit edilmesi

### %10 okula geç gelme

**Celep (2000)**, Sınıf yönetimi yaklaşımlarından birisi olan sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi konusunda ortaöğretim öğretmenlerinin görüşlerini saptamayı amaçlayan çalışmasını 9 genel lisede çalışan 160 öğretmene anket uygulayarak gerçekleştirmiştir.

Araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarına temel oluşturan öğrenci hakkındaki inançlarına ilişkin görüşleri şunlardır: “Öğretmenler, çocukların okuldaki etkinliklerde etkin bir biçimde yer alabilmeleri için öncelikle onların güven ve benlik duygularına ilişkin gereksinimlerini karşılamalıdır”, “Öğretmenler, öğrencilerin okulu sevmesi için okulda doğacak olumsuz etkileri ortadan kaldırmalıdır”

**Ünal (1991)**, Öğrencilerin öğretmenlerden beklentilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasını İstanbul’da iki devlet lisesi ile bir Anadolu Lisesi’nin ikinci sınıflarında okuyan istekli 75 öğrenciyle yapmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmenin kişilik özellikleri genelde öğrencinin kişiliğini de etkilemektedir. Özellikle sınıf ortamında öğretmen- öğrenci arasında sözlü, sözsüz iletişimin öğrencinin kişiliği ve okul başarısı üzerinde etkilidir. Öğretmen, öğrencileri ile ilişkilerinde üst düzeyde bir birlik havası yarattığı zaman öğrenciler daha girişimci olmaktadır. Bu durumda öğrenciler gönüllü olarak sosyal faaliyetlere katılmakta ve problemleri çözmek için çaba göstermektedirler. Öğretmen otoriter ve baskıcı davrandığı zaman, öğrenciler; okul çalışmalarına karşı uyumsuzluk göstermektedir. Öğretmenin olumlu tutumu, öğrencinin; onu benimsemesine dolayısıyla okul çalışmalarından zevk almasına neden olmaktadır. Öğretmen davranışı öğrencide endişe ve uzaklaşma etkisi yaratabilir. Bu durumda öğrenci yalnızca gerektiği kadar çalışmaktadır. Öğretmen davranışı öğrencide sevgi, saygı ve yaklaşma etkisi de yaratabilir. Bu durumda öğrenci kendi arzusu ile ek çalışmalarda bulunmaktadır. Öğretmenin, bilgi ve becerileri iyi bir şekilde organize edip sunması, uygun öğretim yöntemi seçmesi, konunun iyi öğrenilmesi için çaba harcaması, öğrencilerin konuya ilişkin görüşlerine yer vermesi öğretimin niteliğini arttırmaktadır.

**Öztürk, Koç ve Şahin (2003)**, Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine karşı ayırım yapıp yapmadığını, öğrencilerin bundan nasıl etkilendiğini ve farklı davranılan öğrencilerin sınıf içindeki akademik ve sosyal davranışlarını belirlemek amacıyla 900’ü

eğitim fakültesi, 465'i ilköğretim ikinci kademe ve 213'ü de lise olmak üzere toplam 1578 öğrenciye ilköğretim yaşantılarına ilişkin sorular yöneltilmiştir. Sonuçlar göstermiştir ki, öğretmenlerin %92.8'i yüksek ve düşük beklenti geliştirdikleri öğrencilere farklı davranmaktadırlar. Yüksek beklenti geliştirilen öğrencilerin %69.1'i düşük beklenti geliştirilen %32.7'si ön sıralarda oturmaktadır. Yüksek beklenti geliştirilen öğrencilerin %84.4'ü bu ayırmadan olumlu etkilendiğini, düşük beklenti geliştirilen öğrencilerin %66.2'si olumsuz etkilendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, yüksek beklenti geliştirilen öğrencilerin sınıf içindeki akademik ve sosyal davranışlarının daha olumlu olduğu görülmüştür.

**Mahiroğlu ve Buluç (2003)**, Yüksek öğretim kurumlarının öğrenci kaynağını oluşturan orta öğretim kurumlarında fiziksel ceza uygulamalarının varlığını ve derecesini belirlemek amacıyla Gazi Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi birinci sınıfında okuyan 200 öğrenciye anket uygulamışlardır. Araştırma sonucu elde edilen bulgulara göre, Türk eğitim sisteminin tüm kademelerinde fiziksel cezalar çok uzun yıllar öncesinden yasal olarak kaldırılmış olmasına rağmen, bu cezalar araştırma kapsamına dahil edilen orta öğretim kurumlarında halen yaygın bir biçimde uygulanmaktadır. Fiziksel cezaların uygulanma nedenlerine bakıldığında ise genelde fiziksel cezaların etkili sınıf yönetimi ya da öğretim yönetimi eksikliğinden kaynaklandığı görülmüştür. Bunun yanında fiziksel cezanın adil bir ceza olmadığı, istenmeyen davranışları düzeltmediği ve yeni problemlerin ortaya çıkmasına, öğrencilerde okula ve derse karşı olumsuz tutumların gelişmesine, öğrencilerin psikolojik ve fiziksel olarak zarar görmesine neden olduğu görülmüştür.

## 2.2. Ailenin Özellikleri ile İlgili Yapılan Araştırmalar

**Güneysu ve Mağden (1989)**, Ankara il merkezinin farklı sosyo-ekonomik bölgelerindeki üç ilköğretim, 4. ve 5. sınıf öğrencisi olan 229 kız ve erkek çocuk üzerinde yürüttükleri araştırmalarında ana babaların çocuklarına karşı tutumlarının hangi etmenlerden etkilenebileceğini ortaya çıkarmaya çalışmışlardır.

Bu araştırmada araç olarak çocuklara uygulanan Bronfenbrenner ana-baba davranış anketi ve aile hakkındaki genel bilgileri kapsayan bir anket formu kullanılmıştır. Araştırmada; alt SED'deki çocukların anne ve babaları tarafından daha az sevildikleri ve

daha fazla cezalandırıldıklarını algıladıkları görülmüştür (SED düzeyleri yükseldikçe cezalandırma azalmaktadır). Erkek çocukların ana-babaları tarafından daha çok cezalandırıldıkları, ailedeki çocuk sayısı arttıkça çocuğa karşı sevgi göstermenin azaldığı, cezalandırmanın ise arttığı , ailedeki ortanca çocukların ana-babalarının kendilerini diğer kardeşlerinden daha az sevdiğini düşünmekte oldukları saptanmıştır. Bunun yanı sıra babaların yaşları ilerledikçe, çocuklarına karşı daha az sevgi gösterdikleri, annelerin öğrenim düzeyleri yükseldikçe çocukların anneleri tarafından daha az sevildiklerini algıladıkları ve babaların öğrenim düzeyi yükseldikçe, çocuğa karşı sevgi göstermenin artmakta, cezalandırmanın ise azalmakta olduğu araştırmada belirlenmiştir.

**Ataseven (2001)**, İlköğretim I. sınıf öğrencilerinin sınıfta olumlu ve olumsuz davranışlar göstermelerini etkileyen aileyle ilgili etmenleri saptamak amacıyla bir araştırma yapmıştır.

Araştırma, 1999-2000 yılında İstanbul'da özel bir okuldaki 82 birinci sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin ebeveynleriyle yapılmıştır.

Araştırmada anne ve babanın eğitim durumu (ilkokul, ortaokul, lise, üniversite mezunu olması), ailenin aylık gelir dağılımı, ailenin türü (evli-boşanmış), annenin çalışıp-çalışmaması, annenin işten dönme vakti, anne ve babanın iş seyahatine çıkması, anne ve babanın öğrenci ile hafta içi birlikte olduğu zaman miktarı, öğrencinin hafta içi ve hafta sonu ders çalışma süresi, annelerin aşırı koruyucu tutumları, baskı ve disiplinin önemine inanmaları durumları öğrencilerin sınıfta olumlu ve olumsuz davranışlar göstermesini etkileyen etmenler olmadığı ancak; babanın işten dönme vaktinin, anne ve babanın öğrenci ile hafta sonu birlikte olduğu zaman miktarının, öğrencinin ödevlerini yapma sisteminin annelerin ev kadınlığı rolünü reddetmelerinin öğrencilerin sınıfta olumlu davranışlar göstermelerini etkileyen önemli etmenler olduğu saptanmıştır.

**Duru (1995)**, "İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygıları İle Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişki" adlı bir araştırma yapmıştır. 1994-1995 yılı İzmir ili Konak ilçesindeki ilköğretim okullarında rastlantısal olarak seçilen 300 öğrenciyle gerçekleştirilen çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Buna göre; benlik saygısı ile ana-baba tutumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benlik saygısı düzeyi yüksek olan öğrencilerin, ebeveynlerinin demokratik ana-baba tutumuna sahip olduğu, benlik saygısı düzeyi düşük olan öğrencilerin de ebeveynlerinin otoriter ana-baba tutumuna sahip oldukları saptanmıştır. Araştırmada, akademik başarı ile ana-baba tutumu arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre; akademik başarı yükseldikçe ana- babaların demokratik tutumu da artmaktadır. Ancak, öğrencinin doğum sırası, anaokuluna gitme durumu, anne- baba öğrenim düzeyi ile benlik saygısı ve ana-baba tutumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

**Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı (1993)**, Türkiye genelinde ailelerin mevcut çocuk eğitime, yetiştirme tarzlarının nasıl olduğunu tespit edebilmek ve konuyla ilgili kurum ve kuruluşların çocuğa/aileye ve eğitime yönelik politikalar oluşturmalarına teşkil edebilecek verileri belirlemek amacıyla ailede çocuk eğitimi araştırması tasarlamış ve gerçekleştirmiştir. Araştırmanın kapsamına 5-12 yaş grubundaki tüm aileler girmektedir. Bunun için Türkiye'nin değişik bölgelerinden 6156 haneden oluşan bir örneklem seçilmiştir.

Araştırmada; annenin eğitim düzeyi yükseldikçe sahip olunan çocuk sayısının azaldığı ve bu annelerin çocuklarına gerek aşırı müdahale, gerekse hiç müdahale etmeme yönündeki uç davranışları göstermede azalmalar olduğu saptanmıştır. Ailelerin genel olarak kız çocuklarına, erkek çocuklarına oranla daha fazla sorumluluk yükledikleri, yaş arttıkça çocuğa sorumluluk yükleme eğiliminin arttığı belirlenmiştir. Ayrıca, çocuk sayısı arttıkça kesinkes boyun eğmeye dayanan itaat kalıbının benimsenme düzeyi artmakta, ancak annenin eğitim düzeyi arttıkça itaat dozu hızla düşmektedir. Çocuk sayısı azaldıkça ve annenin eğitim düzeyi yükseldikçe, çocuğuna ara-sıra sözünü dinlememe özgürlüğünü tanıyan annelerin oranı oldukça düzenli bir biçimde yükselmektedir. Araştırmada aynı zamanda Türkiye'de annelerin ağırlıklı bölümünün, çocuklarına "yetkin" çocuk yetiştirme tarzının, yani yakın ilgi ve sevgiyle denetimin bir arada olduğu tarzın değerlerine uygun ya da yakın biçimde yetiştirmekte oldukları saptanmıştır.

**Hortaçsu (1995)**, Anne ve babaların çocuklara bakış açısını incelediği çalışmasında anne ve babaların eğitim düzeylerinin onların çocuklarla ilgili tutumlarını etkilediği görülmüştür. Eğitim düzeyi yükseldikçe katı disiplin uygulamasını yeğleyen

görüŖe destek azalmıŖ, duyarlı ve etkileŖim yanlısı eğitime destek yükselmiŖtir. AraŖtırmada, annelerin katı disiplin uygulamaya iliŖkin görüŖlerinin çocuğun etkinlik duygusunu azalttığı, babanın katı disiplin yanlı olmasının çocuğun güvensiz bağlılık düzeyini yükselttiği, duyarlı yaklaŖıma iliŖkin tutumlarının ise çocuğun etkinlik duygusunu arttırdığı bulunmuŖtur (Akt: Hortaçsu, 2003).

**Bilal (1984)**, Demokratik ve otoriter olarak algılanan anne-baba tutumlarının çocukların uyum düzeyine etkisini saptamak amacıyla bir araŖtırma yapmıŖtır. Ankara il merkez liselerinde okuyan 706 lise öğrencisiyle geręekleŖtirilen araŖtırmada; anne-babaları demokratik olan öğrencilerin uyumlarının anne-babası otoriter olan öğrencilerin uyum düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiŖtir.

**Yavuzer (1977)**, suğlu çocuklarla ilgili olarak İzmir, Ankara ve Elazığ çocuk ceza ve ıslahevlerinde suğlu çocuklarda zeka, kiŖilik ve yakın çevre özelliklerini araŖtırmak amacıyla 1972-1977 yıllarında 15-18 yaŖlarında en az ilkokul öğrenimi görmüŖ 214 hükümlü gençle görüŖmeler yapmıŖtır.

AraŖtırmada, suğlu çocukların ailelerinin sorunlarından birinin eğitimsizlik olduğu saptanmıŖtır. Suğlu çocukların annelerinin %76.6'sının, babalarının da %40.7'sinin okuma-yazma bilmediği saptanmıŖtır. Aynı zamanda ęalıŖmada, suğluluk ile düŖük aile geliri ve aile kalabalıklığı arasında yakın bir iliŖki bulunmuŖtur (Akt: Yavuzer.1996).

**Baldwin ve Watson'un** araŖtırmalarına göre, hoŖgörölü ve demokratik evlerde büyüyen çocuklar arkadaşları ile iliŖkilerinde daha etkin, daha giriŖken, yaratıcı fikirler öne sürebilen, fikirlerini serbestęe söyleyen çocuklardır. Bu tür çocuklarda kendini denetleme arzusuna daha erken yaŖlarda rastlanmaktadır. Buna karŖılık sert disiplin yöntemlerinin uygulandığı ya da disiplin yöntemleri deęiŖkenlik gösteren ailelerde büyüyen çocuklar ise karŖı ęıkma, saldırganlık gibi yollarla kendilerini kabul ettirmeye ęalıŖmakta ve kendi iç dünyalarını açıklamakta zorlanmaktadır (Akt: Yavuzer, 2000).

**ErbaŖ (2000)**, "İlkokul Çocuklarında, Sınıf Büyüklüğü ve KardeŖ Sayısının, Denetim Odağı ve Atılğanlık Düzeyine Etkisi" adlı bir araŖtırma yapmıŖtır. Ankara ilindeki ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerden rastlantısal olarak seçilen 187

öğrenciyle gerçekleştirilen araştırmada şu bulgulara ulaşılmıştır: Sınıftaki, öğrenci sayısı çocukların denetim odağı üzerinde etkili olmazken, çocukların atılganlığını etkilemektedir. Kardeş sayısı atılganlık üzerinde etkilidir. Özellikle tek kardeş sayısı atılganlık üzerinde etkili olmaktadır. Bir kardeşi olan çocukların atılganlık puan ortalaması iki ve daha çok kardeşi olan çocukların atılganlık puan ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. Ancak, kardeş sayısı denetim odağı üzerinde etkili olmamaktadır. Bunun yanı sıra annenin öğrenim düzeyi arttıkça, çocuğun atılganlık düzeyi de artmaktadır.

**Kağıtçıbaşı (1981)**, dokuz ülkeyi kapsayan kültürlerarası karşılaştırmalı bir araştırma olarak gerçekleştirdiği çocuğun değeri araştırmasında sosyo- ekonomik gelişme ile ana-babanın çocuğa attığı değerler arasında ilişki bulmuştur. Özellikle, ailelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi arttıkça çocuğa atfedilen ekonomik değer ve ondan beklenen maddi katkı azalmaktadır. Araştırmada, Türkiye gibi düşük SED’de ve özellikle birbirine sıkı bağlarla bağlı aile sistemlerinin egemen olduğu kırsal kesimdeki tarımla uğraşan geleneksel gruplarda çocukların ana- babaya itaatinin fazla değer verilen, bağımsız ve kendine güvenir olmaları da en az değer verilen özellikler olarak bulunmuştur (Akt: Kağıtçıbaşı, 1996).

**Sarı (1999)**’da lise son sınıf öğrencilerin uyumlarının cinsiyet, ekonomik düzey vb. değişkenlere göre incelemeyi amaçlayan araştırmasında ailelerin ekonomik düzeyi yükseldikçe öğrencilerin genel uyum puanlarının da yükseldiğini saptamıştır. Aynı çalışmada erkek öğrencilerin genel uyum puanları ortalamasının, kız öğrencilerin genel uyum puanları ortalamalarından yüksek olduğunu belirlemiştir.

### **2.3. Anaokul Eğitimiyle İlgili Yapılan Araştırmalar**

**Tuğrul (1992)**, “Anaokul eğitimi alan ve almayan çocukların ilkökul I. sınıftaki akademik başarı ve ruhsal uyum davranışlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi” adlı bir araştırma yapmıştır.

Araştırma, iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya ilk yıl 270 anaokul eğitimi alan çocuk katılmış, ikinci yıl bu çocuklara 230 anaokul eğitimi almayan çocuk ilave edilerek araştırma, toplam 500 çocukla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada tam gün anaokulunda kalan çocuklarda ruhsal uyum problemlerinin daha yüksek oranda olduğu gözlenirken, anaokuluna devam etme süresinin uzadıkça ruhsal uyum problemlerinin görülme oranında azalma olduğu saptanmıştır. Annelerin öğrenim düzeyi düştükçe, çocuklarda ruhsal uyum problemlerinin görülme oranında bir artış görülmüştür. Ayrıca erkek çocuklar ruhsal uyum problemleri bakımından kızlara göre daha yüksek puan almışlardır. Çalışmada aynı zamanda, ilkokuldaki ruhsal uyum davranış puanlarının ve ruhsal uyum problem tiplerinin anaokulu eğitimi alıp-almama durumuna göre dağılımları incelenmiştir. Buna göre: anaokulu eğitimi alma durumunun ilkokuldaki ruhsal uyum davranışları üzerinde bir farklılık yaratmamaktadır. Ancak, anaokul eğitimi alan çocukların ilkokul birinci sınıftaki akademik başarı puanları daha yüksek olmaktadır. Bunun yanı sıra anaokulunda eğitim alma süresinin uzamasına paralel olarak, akademik başarı puanlarında da bir yükselme görülmüştür.

Shea (1981), Anaokulunda geçirilen sürenin artması ile çocuklarda gözlenen sosyal davranışların sıklığı arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Anaokuluna devam etme süreci uzadıkça çocukların oyun sırasında gösterdikleri saldırgan davranışların sayısı azalarak, hep birlikte işbirliği yaparak oynadıkları oyunların sayısında ise bir artış olduğunu belirtmiştir (Akt: Tuğrul, 1992).

Oktay (1984) ilkokula hazırlık konusunda İstanbul'da gerçekleştirdiği araştırmada özellikle sosyo- ekonomik ve kültürel açıdan elverişsiz çevrelerde yaşayan çocukların, en azından ilkokul öğreniminden gereği gibi yararlanabilmelerini sağlayabilmek için bile, okulöncesi eğitim kurumları sayılarının en kısa zamanda arttırılması gereğini ortaya çıkarmıştır.

## 2.4. Aidiyet Duygusuyla İlgili Yapılan Araştırmalar

**Eren (1994)**, Lise öğrencilerinin sınıf, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, ebeveyn durumu, anne-baba eğitim düzeyine ilişkin özelliklerinin yalnızlık düzeyleri ve psikolojik ihtiyaçları üzerinde etkilerini incelemiştir.

Araştırma bulgularında sınıf, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, ebeveyn durumu, anne-baba eğitim düzeyinin yalnızlık üzerindeki etkilerinin önemli olmadığı ancak sınıf, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, ebeveyn durumu (boşanma, birlikte yaşama, ayrılma..), anne-baba eğitim düzeyinin farklı oluşuna göre psikolojik ihtiyaçlarda kısmen farklılık olduğu görülmüştür.

Araştırmanın yalnızlık düzeyinin psikolojik ihtiyaçlara etkisine ilişkin bulgulara göre, yalnızlık düzeyinin düşük ve yüksek olması psikolojik ihtiyaçlar açısından farklılık göstermemektedir. Buna karşın, yalnızlık düzeyi düşük ve yüksek gruba dahil olanların başkalarından yardım görme ve başkalarına yardım etme değişiklik ihtiyacının her iki yalnızlık düzeyinde önemli olduğu saptanmıştır. Yalnızlık ihtiyacı düşük olan deneklerin farklı olarak başarma ve yakınlık ihtiyacı, yüksek olanların ise duyguları anlama ve saldırganlık ihtiyacı önemli derecede yüksek bulunmuştur.

**Selçuk ve Güner (1999)**, öğrencilerin okula ait olma duyguları ile gösterdikleri davranış problemleri arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla Ankara ilinde, farklı SED'lerde bulunan 3. ve 5. sınıf ilköğretim öğrencilerini kapsayan bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada; kendini okul ve sınıf grubunun bir üyesi olarak görmeyen öğrencilerin diğer öğrencilere oranla daha fazla davranış problemi gösterdikleri saptanmıştır. Aynı çalışmada, üst SED'e mensup öğrencilerin alt ve orta SED'dekilerden ve erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla davranış problemi gösterdikleri belirlenmiştir. Ancak, üçüncü ve beşinci sınıflar arasındaki davranış problemlerinin niceliği açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

## BÖLÜM 3

### YÖNTEM

Bu araştırma, öğrencilerin gösterdikleri istenmeyen davranışlarla, okula ait olma duyguları, SED düzeyleri, cinsiyetleri, anaokuluna gidip-gitmeme durumları, ana-baba öğrenim düzeyi, kardeş sayısı ve doğum sırası arasındaki ilişkiyi saptamaya yönelik, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

İlişkisel tarama modelleri: iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını, ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 1999, s.81).

#### 3.1. Çalışma Evreni ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2003-2004 öğretim yılı Osmaniye il merkezinde bulunan ilköğretim okullarının, 4. ve 5. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma evrenini oluşturan Osmaniye il merkezinde bulunan 62 ilköğretim okuluna ulaşmanın güçlüğü örneklem almayı gerekli kılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin seçimi “oranlı küme örnekleme” yöntemi ile yapılmıştır.

Evrendeki bütün kümelerin tek tek (bütün elemanlarıyla birlikte) eşit seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılan örnekleme küme örnekleme denir (Karasar, 1999, s.114).

Örneklem grubunu, alt, orta ve üst Sosyo-Ekonomik Düzey olarak sınıflandırılmış olan okullardan seçilen 3 üst, 3 orta ve 2 alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki toplam 8 okul oluşturmuştur.

Araştırma kapsamındaki okulların Sosyo- Ekonomik Düzeylerinin belirlenmesinde Osmaniye İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nde görevli ilköğretim müfettişleri bilirkişi olarak belirlenmiştir. Örneklem giren okullar SED düzeyleri, örneklem giren öğrencilerin sınıf düzeyi toplam sayısı TABLO-1’de gösterilmiştir.

**Tablo-1: Örneklemi Oluşturan Okulların SED düzeyleri ve Uygulama Yapılan Öğrenci Sayıları**

| Okullar                      | Okulların SED düzeyi | Uygulama Yapılan Öğrencilerin Sınıf Düzeyi |          | Uygulama Yapılan Toplam Öğrenci Sayısı |
|------------------------------|----------------------|--------------------------------------------|----------|----------------------------------------|
|                              |                      | IV.Sınıf                                   | V. Sınıf |                                        |
| Yedi Ocak İ.Ö.O              | ÜST-SED              | 44                                         | 25       | 69                                     |
| Karanfil İ.Ö.O               | ÜST-SED              | 15                                         | 22       | 37                                     |
| Atatürk İ.Ö.O                | ÜST-SED              | 11                                         | 6        | 17                                     |
| Kanuni Sultan Süleyman İ.Ö.O | ORTA-SED             | 26                                         | 21       | 47                                     |
| İstiklal İ.Ö.O               | ORTA-SED             | 49                                         | 81       | 130                                    |
| Salih Bahçeli İ.Ö.O          | ORTA-SED             | -                                          | 13       | 13                                     |
| Namık Kemal İ.Ö.O            | ALT-SED              | 60                                         | 32       | 92                                     |
| Yunus Emre İ.Ö.O             | ALT-SED              | 23                                         | 29       | 49                                     |
| TOPLAM                       |                      | 228                                        | 222      | 450                                    |

Sosyo-Demografik Özellikleri Belirleme Formu ve ölçeklerde eksik ve hatalı işaretlemiş olan 53 öğrenci çıkarılmış, böylece örneklem Yedi Ocak İlköğretim Okulu'ndan 69, Karanfil İlköğretim Okulu'ndan 37, Atatürk İlköğretim Okulu'ndan 17, Kanuni Sultan Süleyman İlköğretim Okulu'ndan 47, İstiklal İlköğretim Okulu'ndan 130, Salih Bahçeli İlköğretim Okulu'ndan 13, Namık Kemal İlköğretim Okulu'ndan 92, Yunus Emre İlköğretim Okulu'ndan 49 öğrenci sınıf düzeyi olarak ta bu okulların 4. sınıfından 228, 5. sınıfından 222 olmak üzere toplam 450 öğrenciden oluşmuştur.

### 3.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin okula ait olma duygu düzeylerini saptamak amacıyla 24 maddeden oluşan ait olma duygusu ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin ait olma duygularını gösterdikleri istenmeyen davranışlarla ilişkisini saptamak amacıyla

“İstenmeyen Davranışları Belirleme Formu” kullanılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin bazı sosyo- demografik özellikleriyle gösterdikleri istenmeyen davranış oranları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla da “Sosyo Demografik Özellikleri Belirleme Formu” kullanılmıştır.

### 3.2.1.Ait Olma Duygusu Ölçeği

Araştırmada ait olma duygusuna ilişkin veriler, Selçuk ve Güner (1999) tarafından geliştirilen Ait Olma Duygusu Ölçeği ile toplanmıştır (Ek: 1).

Ait Olma Duygusu Ölçeği, toplam 24 maddeden oluşan likert türü bir ölçektir. Ölçekteki her bir maddeye “her zaman”, “bazen” ve “hiçbir zaman” şeklinde cevap verilebilmekte ve sırasıyla 3, 2 ve 1 puan alınabilmektedir. Ölçekte bazı maddeler olumlu bazı maddeler olumsuz biçimde ifade edildiği için toplama işleminde olumsuz ifadelerde yer alan cevaplar tersine çevrilerek toplam puana dahil edilmektedir. Öğrencilerin bu ölçekten alabilecekleri en düşük puan 24, en yüksek puan ise 72’dir. Puanın düşük olması, öğrencilerin okula aidiyet duygularının düşük olduğunu, yüksek olması da okula aidiyet duygularının yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Ölçek geliştirme aşamasında Selçuk ve Güner tarafından yapılan literatür taraması sonunda 32 maddelik bir deneme formu hazırlanmış ve Ankara devlet okullarında okuyan ilköğretim 3. ve 5. sınıflarındaki 200 öğrenciye uygulanmıştır. Deneme formuyla elde edilen veriler kullanılarak madde-test korelasyonları hesaplanmış ve faktör analizi yapılmıştır. Madde test korelasyonu negatif (-) ve .18’den düşük olan 8 madde ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlem sonunda 24 maddeden oluşan bir form elde edilmiştir. Bu şekliyle ölçeğin iç tutarlık katsayısı  $\alpha = .78$  olarak hesaplanmıştır. 24 maddeden oluşan formla elde edilen verilere faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi sonunda ölçeğin; “bütünlük faktörü”, “itilmişlik faktörü” ve “olumlu duygular faktörü” olmak üzere üç faktör altında toplandığı ve bu üç faktörün ölçekten alınan puanlardaki varyansın %33.53’ünü açıkladığı görülmüştür.

Araştırmacı tarafından ölçeğin güvenilirliği “Test Tekrar Test” (test- retest) tekniğiyle hesaplanmıştır. Ölçeğin 83 öğrenciyle iki hafta ara ile uygulanması sonucunda elde edilen korelasyon katsayısı .76 olarak bulunmuştur.

Ölçek sorularının öğrenciler tarafından anlaşılabilirliğini kontrol etmek amacıyla farklı SED düzeylerdeki ilköğretim okullarında bulunan 4. ve 5. sınıf düzeyindeki toplam 80 öğrenciyle pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama sonunda öğrencilerin 14. ve 19. maddeleri anlamakta güçlük çektikleri görülmüş ve bu maddelerin ifadeleriyle ilgili birtakım değişiklikler yapılmıştır. 14. maddede yer alan “ öğretmenim sadece ödevlerimi yapıp yapmadığımla ilgileniyor” cümlesi “öğretmenim sadece ödevlerimle ilgileniyor” şeklinde değiştirilirken 19. maddede yer alan “bu sınıfta olup olmamak benim için önemli değildir” cümlesi “bu sınıftaki hiçbir şey benim için önemli değildir” şeklinde değiştirilerek ölçeğe son biçimi verilmiştir.

### 3.2.2. İstenmeyen Davranışları Belirleme Formu

İstenmeyen davranışları belirleme formunu oluşturmak için öncelikle istenmeyen davranış, istenmeyen davranışların nedenleri, türleri ve önem dereceleri konusunda literatür taraması yapılmış, istenmeyen davranışlarla ilgili araştırmaların anketleri incelenmiştir. Ardından, öğretimsel, yönetsel, bireysel ve grup davranış örneklerinden oluşan 72 maddelik istenmeyen öğrenci davranışları listesi 2003-2004 öğretim yılı içinde farklı SED’lerdeki ilköğretim okullarında 4. ve 5. sınıf düzeylerinde öğretmenlik yapan sınıf öğretmenlerine dağıtılarak “sınıflarında bu davranışlardan hangilerini gözlemlemekte olduklarını belirtmeleri ve listedeki maddeler dışında karşılaştıkları davranış varsa görüşlerini belirtmeleri” istenmiştir.

Öğretmenlerin belirttiği görüşler doğrultusunda en fazla karşılaştıkları toplam 15 tane istenmeyen davranış olduğu tespit edilmiş ve bu doğrultuda istenmeyen davranış formu düzenlenmiştir.

Bu form araştırmada öğretmenler tarafından her öğrenci için ayrı ayrı doldurulmuştur. Eğer bir öğrenci, her bir maddede belirtilen davranış problemini

sergiliyorsa öğretmen bu madde için “evet”, değilse “hayır” şeklinde işaret koymuştur. Formda “evet” işaretli her madde “1 puan”, “hayır” işaretli her madde “0 puan” değerinde olmuştur

### 3.2.3. Sosyo- Demografik Özellikleri Belirleme Formu

Çalışmada aynı zamanda, araştırma kapsamına giren öğrencilerin cinsiyetleri, anne- babalarının öğrenim düzeyi, kardeş sayısı, doğum sırası, ailelerinin gelir düzeyini algılama biçimleri ve anaokuluna gitmiş olup- olmama gibi sosyo-demografik özellikleriyle ilgili bilgileri toplamak amacıyla öğrencilere doldurtulmuş olan “Sosyo- Demografik özellikleri belirleme formu” kullanılmıştır.

### 3.3. Verilerin Toplanması

Ait Olma Duygusu Ölçeği, İstenmeyen davranışları belirleme formu ve kişisel bilgi formlarından yeterince çoğaltıldıktan sonra okullarda uygulanabilmesi için valilik makamına Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nin bir yazısıyla başvurulmuş, İl Milli Eğitim Müdürlüğü kanalı ile alınan valilik onay belgesi ile örnekleme alınan okullara gidilerek uygulama yapılmıştır. İstenmeyen davranış belirleme formu, sınıf öğretmenleri tarafından her öğrenci için ayrı ayrı doldurulmuş, ait olma duygusu ölçeği ve kişisel bilgi formu ise öğrenciler tarafından doldurulmuştur.

### 3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi SPSS istatistikî paket programı kullanılarak yapılmıştır. Bunun için ilk olarak, Ait Olma Ölçeğinden alınan puanların aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmıştır. Ölçekten aldıkları puan -1 standart sapmadan düşük olan öğrenciler “düşük grup”, -1 ve +1 arasında puan alanlar “orta grup”, +1’den yüksek puan alanlar da “yüksek grup” olarak gruplandırılmıştır.

Öğrencilerin istenmeyen davranış ölçeğinden aldıkları puanların, ait olma ölçeğinden aldıkları puan, cinsiyet, ailelerinin gelir düzeyini algılama biçimleri, anaokula gidip- gitmeme durumu, anne- baba öğrenim düzeyi, kardeş sayısı ve doğum sırası

değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı varyans analizi ve t testi ile çözümlenmiştir. Çoklu karşılaştırmalarda gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğu durumlarda farkın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffe-F testinden yararlanılmıştır.

Bulguların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.



## BÖLÜM 4

### BULGULAR

Bu bölümde, uygulanan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgularla ilgili açıklamalar araştırma amaçlarının sırasına göre verilmiştir.

#### 4.1. Öğrencilerin İstenmeyen Davranış Puan Ortalamalarının, Ait Olma Duygu Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi

**Tablo-2:** Öğrencilerin ait olma duygu düzeylerine göre istenmeyen davranış puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapmaları

|                              | N   | X    | Ss   |
|------------------------------|-----|------|------|
| Ait Olma Duygu Düzeyi Düşük  | 65  | 4.53 | 3.90 |
| Ait Olma Duygu Düzeyi Orta   | 324 | 2.23 | 3.09 |
| Ait Olma Duygu Düzeyi Yüksek | 61  | 3.55 | 3.94 |
| TOPLAM                       | 450 | 2.74 | 3.44 |

Tablo-2’de görüldüğü gibi ait olma duygu düzeyi en düşük olan grubun istenmeyen davranış puan ortalaması 4,53, orta düzeyde ait olma duygu düzeyindeki grubun istenmeyen davranış puan ortalaması 2,23, en yüksek düzeyde ait olma duygu düzeyi gösteren öğrencilerin istenmeyen davranış puan ortalaması 3,55 bulunmuştur. Bu ortalamalar arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla uygulanan bir boyutlu varyans analizi sonuçları Tablo-3’te verilmiştir.

**Tablo-3:Öğrencilerin ait olma duygu düzeylerine göre istenmeyen davranış puanlarının varyans analizi**

|               | Sd  | KT       | KO      | F      | P    |
|---------------|-----|----------|---------|--------|------|
| Gruplar Arası | 2   | 334.769  | 167.385 | 14.944 | .000 |
| Grup İçi      | 447 | 5006.842 | 11.201  |        |      |
| TOPLAM        | 449 | 5341.611 |         |        |      |

Tablo-3 incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ( $F=14.944$ ;  $P<.05$ ). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Scheffe-F testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo-4'te sunulmuştur.

**Tablo-4: Öğrencilerin istenmeyen davranış problemlerinin, ait olma duygu düzeylerine ilişkin Scheffe-F testi sonuçları**

|                              | Ait olma duygu düzeyi düşük | Ait olma duygu düzeyi orta | Ait olma duygu düzeyi yüksek |
|------------------------------|-----------------------------|----------------------------|------------------------------|
| Ait olma duygu düzeyi düşük  |                             | 2.3070*                    | .9811                        |
| Ait olma duygu düzeyi orta   |                             |                            | 1.3259*                      |
| Ait olma duygu düzeyi yüksek |                             |                            |                              |

Tablo-4'te ait olma duygu düzeyi düşük olan grupla ait olma duygu düzeyi orta olan gruplar arasında (2.3070\*) ve ait olma duygu düzeyi orta olan grupla ait olma duygu düzeyi yüksek olan grup arasında (1.3259\*) anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

#### 4.2.Öğrencilerin İstenmeyen Davranış Puan Ortalamalarının Ailelerinin Gelir Düzeyini Algılama Biçimlerine Göre Değerlendirilmesi

**Tablo-5:**Öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyini algılama biçimlerine ilişkin istenmeyen davranış puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapmaları

| Gelir Düzeyi | N   | X    | Ss   |
|--------------|-----|------|------|
| Çok İyi      | 83  | 2.16 | 2.86 |
| İyi          | 148 | 1.81 | 2.69 |
| Orta         | 142 | 2.46 | 3.12 |
| Kötü         | 50  | 4.52 | 3.80 |
| Çok Kötü     | 27  | 7.81 | 4.36 |
| TOPLAM       | 450 | 2.74 | 3.44 |

Tablo-5'te Gelir düzeyi çok iyi olan öğrencilerin istenmeyen davranış puan ortalaması 2.16, iyi olan öğrencilerin istenmeyen davranış puan ortalaması 1.81, orta olan öğrencilerin istenmeyen davranış puan ortalaması 2.46, kötü olan öğrencilerin istenmeyen davranış puan ortalaması 4.52, çok kötü olan öğrencilerin istenmeyen davranış puan ortalamalarının 7.81 olduğu görülmektedir.

Bu ortalamalar arasında anlamlı farklılığın olup- olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan bir boyutlu varyans analizi sonuçları Tablo-6'da verilmiştir.

**Tablo-6:** Öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyini algılama biçimlerine göre istenmeyen davranış puanlarının varyans analizi

|               | Sd  | KT       | KO      | F      | P    |
|---------------|-----|----------|---------|--------|------|
| Gruplar Arası | 4   | 1019.392 | 254.848 | 26.238 | .000 |
| Grup İçi      | 445 | 4322.219 | 9.713   |        |      |
| TOPLAM        | 449 | 5341.611 |         |        |      |

Tablo-6'da gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ( $F=26.238$ ;  $P<.05$ ). Bu farkın hangi gruplara arasında olduğunu saptamak amacıyla Scheffe- F testi uygulanmıştır. Scheffe- F testinden elde edilen sonuçlar Tablo-7'de sunulmuştur.

**Tablo-7: Öğrencilerin istenmeyen davranış puanlarının ailelerinin gelir düzeyini algılama biçimlerine göre Scheffe- F testi sonuçları**

|         | Çok İyi | İyi   | Orta  | Kötü    | Çok Kötü |
|---------|---------|-------|-------|---------|----------|
| Çok İyi |         | .3579 | .2961 | 2.3513* | 5.6461*  |
| İyi     |         |       | .6540 | 2.7092* | 6.0040*  |
| Orta    |         |       |       | 2.0552* | 5.3500*  |
| Kötü    |         |       |       |         | 3.2948*  |

Tablo-7’de Gelir düzeyi çok iyi olan grupla- Gelir düzeyi kötü olan grup arasında (2.3513\*), Gelir düzeyi çok iyi olan grupla- Gelir düzeyi çok kötü olan grup arasında (5.6461\*), Gelir düzeyi iyi olan grupla- Gelir düzeyi kötü olan grup arasında (2.7092\*), Gelir düzeyi iyi olan grupla – Gelir düzeyi çok kötü olan grup arasında (6.0040\*), Gelir düzeyi orta olan grupla – Gelir düzeyi kötü olan grup arasında (2.0552\*), Gelir düzeyi orta olan grupla – Gelir düzeyi çok kötü olan grup arasında (5.3500\*), Gelir düzeyi kötü olan grupla- Gelir düzeyi çok kötü olan grup arasında (3.2948\*)anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

#### 4.3 Öğrencilerin İstenmeyen Davranış Puan Ortalamalarının Cinsiyetlerine Göre Değerlendirilmesi

**Tablo-8:Öğrencilerin cinsiyetlerine göre istenmeyen davranış puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve t değerleri**

| Cinsiyet | N   | X     | Ss    | t     | P    |
|----------|-----|-------|-------|-------|------|
| Erkek    | 223 | 3.233 | 3.627 | 3.002 | .003 |
| Kız      | 227 | 2.264 | 3.199 | 3.006 |      |

Tablo-8 incelendiğinde, erkek öğrencilerin istenmeyen davranış puan ortalamalarının 3.233, kız öğrencilerin istenmeyen davranış puan ortalamalarının 2.264 olduğu görülmektedir. İki ortalama arasında ( $P<.05$ ) kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

#### 4.4.Öğrencilerin İstenmeyen Davranış Puan Ortalamalarının Anaokuluna Gitmiş Olup-Olmama Durumlarına Göre Değerlendirilmesi

**Tablo-9:Öğrencilerin anaokuluna gitmiş olup- olmama durumlarına göre istenmeyen davranış puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve t değerleri**

|                     | n   | X     | Ss    | t     | P    |
|---------------------|-----|-------|-------|-------|------|
| Anaokuluna Giden    | 168 | 1.970 | 2.670 | 3.728 | .000 |
| Anaokuluna Gitmeyen | 282 | 3.205 | 3.768 | 4.056 |      |

Tablo-8 incelendiğinde, anaokuluna giden öğrencilerin istenmeyen davranış puan ortalamalarının 1.970, anaokuluna gitmeyen öğrencilerin istenmeyen davranış puan ortalamalarının ise 3.205 olduğu görülmektedir. İki ortalama arasında ( $P<.05$ ) anaokuluna gidenler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

#### 4.5. Öğrencilerin İstenmeyen Davranış Puan Ortalamalarının Annenin ve Babanın Öğrenim Düzeyine Göre Değerlendirilmesi

##### 4.5.1.Öğrencilerin İstenmeyen Davranış Puan Ortalamalarının Annenin Öğrenim Düzeyine Göre Değerlendirilmesi

**Tablo-10:Öğrencilerin istenmeyen davranış puanlarının annenin öğrenim düzeyine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar**

| Anne Öğrenim Düzeyi | N   | X    | Ss   |
|---------------------|-----|------|------|
| Okur-Yazar Değil    | 67  | 4.08 | 3.85 |
| Okur Yazar          | 83  | 4.83 | 4.32 |
| İlköğretim          | 193 | 2.11 | 2.78 |
| Lise                | 78  | 1.56 | 2.61 |
| Üniversite          | 29  | 1.00 | 1.33 |
| TOPLAM              | 450 | 2.74 | 3.44 |

Tablo-10'da annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin istenmeyen davranış puan ortalaması 4.08, annesi okur-yazar olan öğrencilerin istenmeyen davranış puan ortalaması 4.83, annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin istenmeyen davranış ortalaması 2.11, annesi lise mezunu olan öğrencilerin istenmeyen davranış ortalaması 1.56, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin istenmeyen davranış ortalamasının 1.00 olduğu görülmektedir.

Bu ortalamalar arasında anlamlı farklılığın olup-olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan varyans analizi sonuçları Tablo-11' de verilmiştir.

**Tablo-11: Öğrencilerin istenmeyen davranış puanlarının annenin öğrenim düzeyine ilişkin varyans analizi sonuçları**

|               | Sd  | KT       | KO      | F      | P    |
|---------------|-----|----------|---------|--------|------|
| Gruplar Arası | 4   | 755.071  | 188.768 | 18.315 | .000 |
| Grup İçi      | 445 | 4586.540 | 10.307  |        |      |
| TOPLAM        | 449 | 5341.611 |         |        |      |

Tablo-11'de gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $F=18.315$ ;  $P<.05$ ). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe- F testi uygulanmıştır. Scheffe- F testinden elde edilen sonuçlar Tablo-12'de sunulmuştur.

**Tablo-12: Öğrencilerin istenmeyen davranış puanlarının, annenin öğrenim düzeyine ilişkin Scheffe- F testi sonuçları**

| Anne Öğrenim Düzeyi | Okur-yazar değil | Okur-yazar | İlköğretim | Lise    | Üniversite |
|---------------------|------------------|------------|------------|---------|------------|
| Okur- yazar değil   |                  | .7418      | 1.9704*    | 2.5254* | 3.0896*    |
| Okur-yazar          |                  |            | 2.7122*    | 3.2672* | 3.8313*    |
| İlköğretim          |                  |            |            | .5551   | 1.1192     |
| Lise                |                  |            |            |         | .5641      |

Tablo-12' de annenin öğrenim düzeyine göre öğrencilerin istenmeyen davranış puanlarına ilişkin farkı; okur- yazar olmayan anneler ile- ilköğretim mezunu anneler (1.9704\*), okur yazar olmayan anneler ile- Lise mezunu anneler ( 2.5254\*), okur- yazar olmayan anneler ile- Üniversite mezunu anneler (3.0896\*),okur- yazar olan anneler ile- ilköğretim mezunu anneler ( 2.7122\*), okur- yazar olan anneler ile- Lise mezunu anneler (3.2672\*), okur- yazar- olan anneler ile- üniversite mezunu anneler (3.8313\*) arasındaki farktan kaynaklandığı görülmektedir.

#### 4.5.2. Öğrencilerin İstenmeyen Davranış Puan Ortalamalarının Babanın Öğrenim Düzeyine Göre Değerlendirilmesi

**Tablo-13: Öğrencilerin istenmeyen davranış puanlarının babanın öğrenim düzeyine göre aritmetik ortalama ve standart sapmaları**

| Baba Öğrenim Düzeyi | N   | X    | Ss   |
|---------------------|-----|------|------|
| Okur- yazar değil   | 20  | 5.90 | 4.83 |
| Okur-yazar          | 74  | 4.40 | 4.11 |
| İlköğretim          | 170 | 2.80 | 3.34 |
| Lise                | 97  | 1.64 | 2.62 |
| Üniversite          | 89  | 1.74 | 2.39 |
| TOPLAM              | 450 | 2.27 | 3.44 |

Tablo-13'te babası okur-yazar olmayan öğrencilerin istenmeyen davranış puan ortalaması 5.90, babası okur- yazar olan öğrencilerin istenmeyen davranış puan ortalaması 4.40, babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin istenmeyen davranış puan ortalaması 1.64 ve babası üniversite mezunu olan öğrencilerin istenmeyen davranış puan ortalaması 1.74 olduğu görülmektedir.

Bu ortalamalar arasında anlamlı farklılığın olup- olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan varyans analizi sonuçları Tablo-14'te verilmiştir.

**Tablo-14: Öğrencilerin istenmeyen davranış puan ortalamalarının babanın öğrenim düzeyine ilişkin varyans analizi**

|               | Sd  | KT       | KO      | F      | P    |
|---------------|-----|----------|---------|--------|------|
| Gruplar Arası | 4   | 609.635  | 152.409 | 14.333 | .000 |
| Grup İçi      | 445 | 4731.976 | 10.634  |        |      |
| TOPLAM        | 449 | 5341.611 |         |        |      |

Tablo-14'te gruplar arsında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $F=14.333; P<.05$ ). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe- F testi uygulanmıştır. Scheffe-F testinden elde edilen sonuçlar Tablo-15'te sunulmuştur.

**Tablo-15: Öğrencilerin istenmeyen davranış puanlarının babanın öğrenim düzeyine ilişkin Scheffe- F testi sonuçları**

| Baba Öğrenim Düzeyi | Okur-yazar değil | Okur-yazar | İlköğretim | Lise    | Üniversite |
|---------------------|------------------|------------|------------|---------|------------|
| Okur-yazar değil    |                  | 1.4946     | 3.1000*    | 4.2505* | 4.1584*    |
| Okur-yazar          |                  |            | 1.6054*    | 2.7559* | 2.6638*    |
| İlköğretim          |                  |            |            | 1.1505  | 1.0584     |
| Lise                |                  |            |            |         | .0921      |

Tablo-15'te babanın öğrenim düzeyine göre öğrencilerin istenmeyen davranış puanlarına ilişkin farkın; okur-yazar olmayan babalarla- ilköğretim mezunu babalar ( $3.1000^*$ ), okur-yazar olmayan babalarla-lise mezunu babalar ( $4.2505^*$ ), okur-yazar olmayan babalarla- üniversite mezunu babalar ( $4.1584^*$ ), okur-yazar olan babalarla- ilköğretim mezunu babalar ( $1.6054^*$ ), okur-yazar olan babalarla- lise mezunu babalar ( $2.7559^*$ ), okur-yazar olan babalarla üniversite mezunu babalar ( $2.6638^*$ ) arasındaki farktan kaynaklandığı görülmektedir.

#### 4.6. Öğrencilerin İstenmeyen Davranış Puan Ortalamalarının Kardeş Sayısına Göre Değerlendirilmesi

**Tablo-16 Öğrencilerin istenmeyen davranış puan ortalamalarının kardeş sayısına göre aritmetik ortalama ve standart sapmaları**

| Kardeş Sayısı          | N   | X    | Ss   |
|------------------------|-----|------|------|
| Tek                    | 20  | 3.30 | 4.01 |
| 2 Kardeş               | 120 | 2.55 | 3.30 |
| 3 Kardeş               | 142 | 2.64 | 3.29 |
| 4 kardeş               | 93  | 2.72 | 3.42 |
| 5 ve Daha Fazla Kardeş | 75  | 3.10 | 3.87 |
| TOPLAM                 | 450 | 2.74 | 3.44 |

Tablo-16’da tek olan öğrencilerin istenmeyen davranış puan ortalaması 3.30, iki kardeş olan öğrencilerin istenmeyen davranış puan ortalaması 2.55, üç kardeş olan öğrencilerin istenmeyen davranış puan ortalaması 2.64, dört kardeş olan öğrencilerin istenmeyen davranış puan ortalaması 2.72, beş ve daha fazla kardeşe sahip olan öğrencilerin istenmeyen davranış puan ortalamasının 3.10 olduğu görülmektedir.

Bu ortalamalar arasında anlamlı farklılığın olup-olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan varyans analizi sonuçları Tablo-17’de verilmiştir.

**Tablo-17: Öğrencilerin istenmeyen davranış puan ortalamalarının kardeş sayısına göre varyans analizi**

|               | Sd  | KT       | KO     | F    | P    |
|---------------|-----|----------|--------|------|------|
| Gruplar Arası | 4   | 21.547   | 5.387  | .451 | .772 |
| Grup İçi      | 445 | 5320.064 | 11.955 |      |      |
| TOPLAM        | 449 | 5341.611 |        |      |      |

Tablo-17’de görüldüğü gibi istenmeyen davranış puan ortalamaları arasında kardeş sayılarına göre anlamlı bir farklılık ( $F=.451$ ;  $P>.05$ ) yoktur.

#### 4.7.Öğrencilerin İstenmeyen Davranış Puan Ortalamalarının Doğum Sırasına Göre Değerlendirilmesi

**Tablo-18:** Öğrencilerin istenmeyen davranış puan ortalamalarının doğum sıralarına göre aritmetik ortalama ve standart sapmaları

| Doğum Sırası | N   | X    | Ss   |
|--------------|-----|------|------|
| 1.           | 160 | 2.65 | 3.29 |
| 2.           | 116 | 2.57 | 3.44 |
| 3.           | 89  | 2.41 | 2.73 |
| 4.           | 52  | 3.23 | 4.10 |
| 5 ve sonrası | 33  | 3.87 | 4.55 |
| TOPLAM       | 450 | 2.74 | 3.44 |

Tablo-18’de doğum sırası birinci. olan öğrencilerin istenmeyen davranış puan ortalaması 2.65, ikinci olan öğrencilerin istenmeyen davranış puan ortalaması 2.57, üçüncü olan öğrencilerin istenmeyen davranış puan ortalaması 2.41, dördüncü olan öğrencilerin istenmeyen davranış puan ortalaması 3.23, beşinci veya sonraki doğum sırasına sahip öğrencilerin istenmeyen davranış puan ortalamasının 4.55 olduğu görülmektedir.

Bu ortalamalar arasında anlamlı farklılığın olup-olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan varyans analizi sonuçları Tablo-19’ da verilmiştir.

**Tablo-19:** Öğrencilerin istenmeyen davranış puan ortalamalarının doğum sırasına göre varyans analizi

|               | Sd  | KT       | KO     | F     | P    |
|---------------|-----|----------|--------|-------|------|
| Gruplar Arası | 4   | 68.852   | 17.213 | 1.453 | .216 |
| Grup İçi      | 445 | 5272.759 | 11.849 |       |      |
| TOPLAM        | 449 | 5341.611 |        |       |      |

Tablo-19’da görüldüğü gibi istenmeyen davranış puan ortalamaları arasında öğrencilerin doğum sıralarına göre anlamlı bir farklılık yoktur ( $F=1.453$ ;  $P>.05$ ).

## BÖLÜM 5

### TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır. Tartışma ve yorumlar bulgular bölümündeki sıraya uygun olarak yapılmıştır.

Araştırmada, öğrencilerin istenmeyen davranışlarının onların ait olma duygu düzeylerine, ailelerinin gelir düzeyini algılama biçimlerine, cinsiyet, anaokuluna gitmiş olup- olmama, anne ve babanın öğrenim düzeyi, kardeş sayısı, doğum sıralarına göre farklılık gösterip- göstermediği incelenmiştir.

Araştırma bulgularında öğrencilerin ait olma duygu düzeyleriyle istenmeyen davranışları arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. İlgili literatür de bu sonucu desteklemekte, okulda düşük düzeyde aidiyet ihtiyacı karşılanmış öğrencilerin yüksek düzeyde davranış problemleri gösterebileceğini belirtmektedir (Glasser, 1999; Nelsen Lott ve Glenn, 2001; Whirter, 1985; Atıcı, 2000; Raffini, 1996).

Selçuk ve Güner (1999)'de yaptıkları benzer çalışmada öğrencilerin ait olma duygu düzeyleriyle, gösterdikleri istenmeyen davranışları arasında anlamlı farklılıklar saptamışlardır. Buna göre; aidiyet ihtiyacı düşük düzeyde karşılanmış grupta- orta düzeyde karşılanmış grup, düşük düzeyde karşılanmış grupta- yüksek düzeyde karşılanmış grup arasında anlamlı ilişkiler bulunurken aidiyet ihtiyacı orta düzeyde karşılanmış grupta- yüksek düzeyde karşılanmış grup arasında bir ilişki bulamamışlardır.

Buna karşılık çalışmamızda; aidiyet ihtiyacı düşük düzeyde karşılanmış grupta- orta düzeyde karşılanmış grup arasında; orta grupta- yüksek grup arasında anlamlı ilişki bulunurken, aidiyet ihtiyacı düşük düzeyde karşılanmış grupta- yüksek düzeyde karşılanmış grup arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu durum, öğretmenlerin aidiyet ihtiyacı üst düzeyde karşılanmış öğrencilerin rahat davranışlarını problem olarak algılamalarıyla ilgili olabilir.

Araştırmada cinsiyet bir başka değişken olarak ele alınmış, bulgular öğrencilerin istenmeyen davranış puan ortalamalarında kızlar lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Cinsiyete göre istenmeyen davranış sergilemede gözlenen farklılıkların ülkemizdeki çocuk yetiştirme yöntemlerine uygun bir biçimde ortaya çıktığı ileri sürülebilir. Erkeklerin kızlara oranla üstün tutulması, şımartılması, onların daha dışadönük ve saldırgan olmalarına, kız çocukların ise sürekli baskı ve denetim altında büyümeleri nedeniyle erkeklerden daha geleneksel, içedönük, pasif, uyumlu olmaları beklenen bir sonuçtur (Tezcan, 1997; Kağıtçıbaşı, 1988; Güneysu ve Mağden, 1989; Tuğrul, 1992).

Öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyini algılama biçimlerine göre de öğrencilerin istenmeyen davranış ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. İstenmeyen davranış puan ortalaması en yüksek olan grup “Çok Kötü Gelir Düzeyi”ne sahip olan öğrenciler olur iken, istenmeyen davranış puan ortalaması en düşük olan grup ta “Çok İyi Gelir Düzeyi”ne sahip olan öğrenciler olmaktadır. Bu sonuç yapılan literatür taramasındaki çalışmaları destekler niteliktedir (Kağıtçıbaşı, 1996; Sarı, 1999; Güneysu ve Mağden, 1989; Yavuzer, 1977).

Belli SED'lere göre çocuğun rolleri, amaçları ve değerler sistemi biçimlenir. Çocuk yetiştirmede ortaya çıkan sorunlar daha çok düşük gelir düzeyinin yarattığı koşullardan kaynaklanır ve çocuk yetiştirme değerlerinde ve disiplin yöntemlerinde kendilerini gösterirler. İlgili literatür, alt Gelir düzeye sahip olan ailelerin fiziksel ceza yöntemlerini sıklıkla uygulayıp, çocuğun bağımsızlık ve girişim çabasının şiddetli bir biçimde bastırdığını vurgulamaktadır (Kağıtçıbaşı, 1988; Tolan, 1980; Hortaçsu, 1997).

Nitekim ülkemizde var olan ekonomik sorunlar ve buna dayalı olarak yaşanan sıkıntılar özellikle alt gelir düzeydeki aileleri etkilemektedir. Bu ailelerin yoğun bir stres, kaygı, umutsuzluk içinde olmaları, çocuklarıyla yeteri kadar ilgilenememelerine, belirli ihtiyaçlarına cevap verememelerine, sevgi ve şefkatle yaklaşamamalarına ve çocuklarına karşı baskıcı yöntemler uygulamalarına neden olmaktadır. Sınıfta istenmeyen davranışları sergileyen öğrencilerin alt gelir düzeydeki ailelelerden gelmeleri durumu, çocukların ev ortamında gördükleri davranış modellerini sınıf ortamına taşıdıkları şeklinde yorumlanabilir.

Anaokuluna gitme-gitmeme durumuna göre öğrencilerin istenmeyen davranış puan ortalamalarında anlamlı farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Anaokuluna giden öğrencilerin istenmeyen davranış puan ortalamaları, anaokuluna gitmeyen öğrencilerin istenmeyen davranış puan ortalamalarına göre daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. İlgili literatür de bu bulguyu destekler niteliktedir (Oktay, 1984; Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, 1993).

Sokak ve meydanlardaki serbest oyun hayatından okula gelen çocuk, sınıf ortamını rahatsız edici birtakım yanlış alışkanlıklarla gelmekte, okul kurallarına uymakta güçlük çekmektedir (Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, 1993). Okulöncesi kurumlara giden öğrencilerin istenmeyen davranışları az göstermesi, bu kurumların öğrencilerin düzenli bir eğitim-öğretim kurumuna olumlu bir şekilde hazırlamakta olduğunu göstermektedir.

Anne ve babanın öğrenim düzeyine göre de öğrencilerin istenmeyen davranış puan ortalamalarında anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Buna göre; okur-yazar olmayan ana-baba grubuyla ilköğretim mezunu ana-babalar, lise mezunu ana-babalar, üniversite mezunu ana-babalar arasında ve okur-yazar ana grubuyla, ilköğretim mezunu ana-babalar, lise mezunu ana-babalar, üniversite mezunu ana-babalara sahip öğrencilerin istenmeyen davranış puan ortalamaları arasında anlamlı farklar görülmüştür. Ana-babanın öğrenim düzeyi arttıkça, öğrencinin istenmeyen davranışlarında azalma olduğu saptanmıştır.

En fazla istenmeyen davranış sergileyen öğrencilerin okur-yazar olmayan ya da sadece okur-yazar olan ebeveynlere sahip olmaları, bu konuyla ilgili yapılan çalışmaları da desteklemektedir (Ataseven, 2001; Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, 1993; Hortaçsu, 2003; Tuğrul, 1992).

Öğrenim düzeyi düşük olan ana-babalar genelde düşük gelirli olmaları nedeniyle ekonomik yaşamın getirdiği sıkıntılardan en fazla etkilenen kesimi oluşturmaktadır. İlgili literatür de hem bu tür ailelerin çocuklarına baskı, kontrol kurduğunu, onlara şiddet gösterdiğini ya da onlara ilgi göstermediğini ileri sürmekte hem de bu gruptaki ana-babaların çocuklarının evde de öğrenebildiklerinin ve eğitilebildiklerini pek bilmediklerini ve bilinçli bir “çocuk hedefli” ve çocuk gelişimi amaçlı çaba göstermediklerini vurgulamaktadır (Kağıtçıbaşı, 1996; Hortaçsu, 2003).

Bu veriler ışığında, ana-babanın öğrenim düzeyi arttıkça, öğrencilerin uyum düzeyinin arttığı söylenebilir.

Araştırmada kardeş sayısı bir başka değişken olarak ele alınmış, ancak bulgular, istenmeyen davranış puanlarının kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

İlgili literatür, ailedeki çocuk sayısı fazlalığının ailenin artan görevlerini yeterince güçleştirdiği; buna bağlı olarak çocuğa ilgi ve sevginin azaldığı, cezalandırmanın arttığı ve bunun da çocuklar da uyum sorunu yarattığı yönündedir (Güneysu ve Mağden, 1987; Başar, 2001; Tezcan, 1997; Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, 1993).

İstenmeyen davranış puanlarının kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemesi sonucunun, araştırma örneklemini özelliklerinin, araştırma sonuçları üzerinde etkili olabildiği durumundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü; yeni bir il olan Osmaniye, coğrafi konumu itibariyle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinden hızla göç alan bir bölgedir. Bununla birlikte şehirde işsizlik ve gelir dağılımındaki dengesizlik çok belirgin bir olgudur. Kentte teknolojik değişimler hızla olmakta ancak kültürel ve sosyal yapı aynı hızla değişmemektedir. Bunların yanı sıra çocukların ve gençlerin kamusal alanda kendilerini gerçekleştirebilecekleri ortamların pek olmaması bireylerin davranışları, yaşayışları, yaşam görüşleri üzerinde etkili olabilir.

Araştırma bulgularına bakıldığında en yüksek istenmeyen davranış puan ortalamasına tek kardeş olanların, en düşük istenmeyen davranış puan ortalamasına iki kardeş olanların sahip olduğu görülmektedir. Tek kardeş olanların ilgili literatürde belirtildiği gibi her şeyin merkezinde olma isteği, kendisine karşı çok katı ve başkalarına karşı tahammülsüz olma, kusursuz olmayı isteme gibi özelliklere sahip olmaları (Pitkeathley ve Emerson, 1997) sınıf ortamında istenmeyen davranış göstermelerine neden olabilir. İki kardeş olanların istenmeyen davranışları az sergilemesi; onların daha paylaşımcı olmalarıyla açıklanabilir.

Araştırmada doğum sırası da bir değişken olarak ele alınmış, ancak bulgular istenmeyen davranış puanlarının doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Bu durum araştırma örnekleminde kaynaklanıyor olabilir.

Bununla birlikte bulgulara bakıldığında en yüksek istenmeyen davranış puan ortalamasına doğum sırası “beş ve sonrası”, en düşük istenmeyen davranış puan ortalamasına doğum sırası “üçüncü” olanların sahip olduğu görülmektedir.

En yüksek istenmeyen davranış puan ortalamasına sahip olan öğrencilerin doğum sıralarının “beş ve sonrası” olan grupta yer almaları; bu öğrencilerin fazla kardeşe sahip, kalabalık ailelerden gelmeleri ve ilgili literatürde belirtildiği gibi bu tür ailelerinin genellikle düşük SED’e sahip olmaları, disiplin yöntemi olarak cezalandırmayı kullanmaları, çocuklarıyla ilgilenmemeleriyle ilişkili olabilir. Çünkü, bu tür ailelerde anne- babalar, çocuğun eğitimini sağlayamamakta, ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verememektedir. Bu tür aile yaşantısına sahip olan çocukların okulda ve arkadaş gruplarında bu ilgi ve ihtiyacı arama çabalarında olması onları istenmeyen davranışları sergilemelerine yol açıyor olabilir.

Doğum sırası “üçüncü” olan öğrencilerin en düşük istenmeyen davranış ortalamalarına sahip olmaları, ihtiyaçlarını aileleri içinde karşılayabilmeleri ile açıklanabilir.

## BÖLÜM 6

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amacına dönük soruların çözümlenmesiyle elde edilen araştırma bulguları sonunda ulaşılan sonuçlar üzerinde durulmuştur. Ayrıca araştırma bulguları çerçevesinde hem uygulamaya hem de ileride bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

#### 6.1. Sonuçlar

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okula ait olma duyguları, ailelerinin gelir düzeyini algılama biçimleri, cinsiyetleri, anaokuluna gitmiş olup- olmama durumları, anne ve babalarının öğrenim düzeyleri, kardeş sayıları ve doğum sıralarının gösterdikleri istenmeyen davranışlarla ilişkisini saptamayı amaçlayan bu araştırmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Okula ait olma ihtiyaçları karşılanmayan öğrenciler, yüksek oranda istenmeyen davranış göstermektedirler.

İstenmeyen öğrenci davranışları öğrencilerin gelir düzeylerinden etkilenmektedir. “Çok Kötü” gelir düzeyine sahip öğrenciler yüksek oranda istenmeyen davranış sergilerken, “Çok İyi” gelir düzeyine sahip öğrenciler de düşük oranda istenmeyen davranış sergilemektedirler. Yani gelir düzeyi arttıkça istenmeyen davranış oranı azalmaktadır.

Öğrencilerin cinsiyetleri de gösterdikleri istenmeyen davranış oranını etkilemektedir. Erkekler, kızlara oranla daha fazla istenmeyen davranış göstermektedirler.

Anaokuluna gitmiş öğrenciler anaokuluna gitmeyenlere göre daha az istenmeyen davranış sergilemektedirler.

Anne ve babanın öğrenim düzeyi arttıkça öğrencinin gösterdiği istenmeyen davranış oranında azalma görülmüştür. Anne ve babanın öğrenim düzeyi düştükçe de öğrencinin gösterdiği istenmeyen davranış artmaktadır.

Araştırmada sahip olunan kardeş sayısına göre öğrencilerin gösterdikleri istenmeyen davranış oranları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Aynı zamanda doğum sırasına göre, öğrencilerin gösterdikleri istenmeyen davranış oranları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

## **6.2. Öneriler**

Araştırma sürecinde elde edilen bulgular çerçevesinde geliştirilen öneriler; “Uygulamada Kullanıcılara Yönelik Öneriler” ve “Gelecekte Bu Konuda Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler” alt başlıkları halinde aşağıda yer almaktadır.

### **6.2.1. Uygulamada Kullanıcılara Yönelik Öneriler**

Sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi yetiştirme programlarında sınıf yönetimi, öğrenciyi tanıma teknikleri ve sınıfta disiplin sağlama konularının ders saati ve ders içerikleri bakımından artırılması gerekmektedir. Çalışan öğretmenler için de konuyla ilgili hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenebilir.

Aileler, “Çocuk Psikolojisi” , “Çocuk Eğitimi” konusunda belirli dönemlerde düzenlenebilecek seminerlerle bilgilendirilebilir.

Aile- Okul ve Öğretmen- Veli işbirliğinin sağlanması, sınıf-içi uygun olmayan davranışların azaltılmasında etkili olabilir.

Öğretmenler, sınıf içi davranışlarında ve istenmeyen davranışlara karşı olan tutumlarında öğrencileri etkileyebilecek okul dışı faktörleri dikkate almalı, çocukların geldiği sosyo-ekonomik çevreyi kültürel çevreyi, aile özelliklerini tanımaya çalışmalı,

mümkün olduğu ölçüde öğrencilere bireysel farklılıklarını dikkate alarak yaklaşabilmelidir.

Çocuk gelişiminin en kritik dönemine rastlayan okulöncesi dönemde çocukların anaokulu eğitimi kurumlarından faydalanmaları sağlanabilir.

Araştırmada, öğrencilerin okula aidiyet duygularının onların olumlu davranışlar göstermelerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla, okulda öğrencilerin birbirleriyle, öğretmenleriyle iletişimlerini arttırabilecek, okula aidiyetlerini sağlayacak etkinlikler yapılabilir. Öğrencilerin okulda sosyal, kültürel ve eğitsel etkinliklere katılmaları, okul gazetesinin veya bülteninin çıkarılması, eğitsel kol çalışmalarının etkinleştirilmesi, çevre gezilerinin yapılması, sınıf uygulamalarına yönelik kararlar alınırken bu süreçte katılmaları, okulun mali durumunu incelemeleri, harcamaları kısmanın ve bütçeyi daha iyi kullanmanın yollarını önermeleri vb. gibi yollarla onlara “hepimiz önemliyiz” mesajı verilebilir.

#### **6.2.2. Gelecekte Bu Konuda Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler**

Araştırma konusuyla ilgili daha detaylı bilgi edilmesi amacıyla, niteliksel amaçlı araştırmalar yapılabilir.

Bu araştırma Osmaniye il merkezindeki sınıf öğretmenleri ve öğrencilerle birlikte gerçekleştirildiği için , araştırma sonuçlarını tüm 4. ve 5. sınıf öğrencilerine genellemek sakıncalı olabilir. Bu sakıncanın giderilmesi için farklı il ve ilçeleri kapsayan benzer araştırmalar yapılabilir.

İlköğretim 2. kademe öğrencileri ya da yükseköğretimdeki öğrencilerin okula aidiyet düzeyleriyle okuldaki uyumlarına bakılabilir.

Bu araştırmada temel olarak öğrencilerin okula ait olma duygularıyla gösterdikleri istenmeyen davranışlar arasındaki ilişkiye bakılmıştır. İleriki çalışmalarda öğrencilerin ait olma duygu düzeyleriyle öğretmenlerinin özellikleri (cinsiyetleri, kıdem, medeni durum, mezun olunan okulun türü, çocuk sahibi olup-olmama) durumlarına bakılabilir. Bunun

yanısıra öğrencilerin ait olma duygu düzeyleriyle ailesinin özellikleri (ailenin aylık gelir dağılımı, ailenin evli-boşanmış olması, annenin çalışıp-çalışmaması, annenin işten dönme vakti, anne ve babanın öğrenci ile hafta içi-hafta sonu birlikte olduğu zaman miktarı, annelerin aşırı koruyucu tutumları) arasındaki ilişkilere bakılabilir.

Öğrencilerin aidiyet düzeyleriyle akademik başarıları arasındaki ilişkiye bakılabilir.



## KAYNAKÇA

Ağaoğlu, E. (2003). “Sınıf yönetimiyle ilgili genel olgular”, *Sınıf Yönetimi*, (Editör: Z. Kaya), Ankara: Pegem Yayıncılık.

Açıkgöz, K. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Akar, İ. (2003). “Öğrenci davranışlarını etkileyen etmenler”, *Sınıf Yönetimi*, (Editör: Z. Kaya), Ankara: Pegem Yayıncılık.

Albert, L.A. (1989). *Teacher's Guide To Cooperative Discipline* USA: American Guidance Service

Alkan, V. (2002). “İlköğretim I. kademe öğrencilerinin sınıf içi uygun olmayan davranışları gösterme sıklıkları ve bu davranışların öğretmen performansına etkisi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Arık, A. (1996). *Motivasyon ve Heyecana Giriş*, İstanbul: Çantay Kitabevi.

Ataman, A. (2000). “Sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı Geliştirilen önlemler”, *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, (Editör: L. Küçükahmet), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ataseven, H. (2001). “İlköğretim I. sınıf öğrencilerinin sınıfta olumlu ve olumsuz davranışlar göstermelerini etkileyen aileyle ilgili etmenler”, *Yüksek Lisans Tezi*, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Atıcı, M. -(1999). “An exploration of the relationships between classroom management strategies and teacher in English and Turkish primary school teachers”, *Doktora Tezi*, University of Leicester

..... (2000). “İlköğretimde sınıf kurallarının sınıf yönetimindeki rolü”, *Yaşadıkça Eğitim*, S.68, ss.22-26.

.....(2000) Yayımlanmamış Ders Notları

Aybar, Ş. (1995). “Yabancılaşma ve yabancılaşmanın iş tatmini üzerine etkileri”, *Yüksek Lisans Tezi*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Aydın, A. (1998). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aydın, B. (2001). “İlköğretim okullarında sınıf disiplininin sağlanması”, *Doktora Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Bacanlı, H.(2003). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Başar, H. (2001). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı (1993). “Ailede çocuk eğitimi”,  
<http://www.aile.gov.tr/Arastirma9.htm>.

Bakioğlu, A. Ve Polat, N. (2002). “Kalabalık Sınıfların Etkileri” , *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, S. 7, ss.147-156.

Berberoğlu, G. ve Balcı, A. (1994). “Okula yönelik tutum boyutlarının belli değişkenlere göre incelenmesi”, *I. Eğitim Bilimleri Kongresi*, Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, c.2, ss.28-30.

Bilal, G. (1984). “Demokratik ve Otoriter olarak algılanan anne- baba tutumlarının Çocukların uyum düzeylerine etkisi”, *Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bilgin, N. (1988). *Sosyal Psikolojiye Giriş*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Brophy, J.E. (1998). “Educating teachers about managing classroomsand students”,  
*Teaching and Teacher Education*. c.4, S.1, ss.1-18.

- Celep, C. (2000). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- ..... (2000). “Orta öğretim okullarında sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi”,  
*Dergi@Net*, Kasım- Aralık, S.12.
- ..... (2002). “Ortaöğretim Öğrencilerinin Psikolojik ve Akademik Gereksinimlerini Karşılama ile Sınıf İçi Öğrenci Dönütleri”, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, S.9, ss. 24-40.
- Civelek, K. (2001). “İlköğretimde sınıf öğretmenlerinin sınıf içi disiplini sağlamada kullandıkları yöntemler”, *Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İçimizdeki Biz*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- .....(1999). *Savaşçı*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çakmak, M. (2000). “Sınıf ortamı ve grup etkileşimi”, *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, (Editör:L. Küçükahmet), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, V. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çetin, Y. (2002). “İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları disiplin Problemleriyle ilgili görüşleri”, *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Duru, A. (1995). “İlkokul 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygıları ile ana-baba tutumları arasındaki ilişki”, *Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Erbaş, G. (2000). “İlkokul çocuklarında, sınıf büyüklüğü ve kardeş sayısının, denetim odağı ve atılmalık düzeyine etkisi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Eren, A. (1994). “Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ve psikolojik ihtiyaçlarının

incelenmesi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

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

Erdoğan, İ. (2001). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul, Sistem Yayıncılık.

Erkal, M. (1999). *Sosyoloji (Toplumbilimi)*. İstanbul: Der Yayınları

Ertürk, S. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.

Fındıkçı, İ. (1991). “Öğretmenlerin disiplin konusundaki tutumları”, *Eğitimde Arayışlar 1.Sempozyumu Eğitimde Nitelik Geliştirme Bildiri Özetleri* (13-14 Nisan), Kültür Koleji Genel Müdürlüğü Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi, İstanbul. ss.91-96.

Fromm, E. (1990). *Sağlıklı Toplum*. İstanbul: Payel Yayınları. (Çev: Y. Salman, Z. Tanrısever).

Geçtan, E. (1989). *Çağdaş Yaşam ve Normaldışı Davranışlar*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

..... (2000). *İnsan Olmak*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Glasser, W. (1994). *The Control Theory Manager*, New York: HarperCollins Publishers,

..... (1999). *Okulda Kaliteli Eğitim*, İstanbul: Beyaz Yayınları. (Çev: U. Kaplan.

Gordon, T. (1999). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık. (Çev: E. Aksoy).

Güneysu, S. (1992). “Üniversite gençlerinin kendini kabul düzeyine ana- baba tutumlarının etkisi”. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, Mart/Nisan, ss.27-30.

Güneysu, S. ve Mağden, D. (1987). “Ana-babaların çocuklarına karşı tutumları”. *Eğitim*

ve Bilim Dergisi, S.65, ss. 45-53

- Hatunoğlu, A. (1994). “Ana-Baba Tutumları ile Saldırganlık Arasındaki İlişkiler”  
Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi , Sosyal Bilimler  
Enstitüsü, Erzurum
- Hortaçsu, N. (1997). *İnsan İlişkileri*. Ankara : İmge Kitabevi.  
(2003). *Çocuklukta İlişkiler- Ana- Baba, Kardeş ve Arkadaşlar*.  
Ankara: İmge Kitabevi.
- Humans, G.C. (1971). *İnsan Grubu*. Ankara: Sevinç Matbaası. (Çev: Onaran, O.,  
Oran, B., Oskay, O.).
- Humpreys, T. (1999). *Disiplin Nedir? Ne Değildir?* İstanbul: Epsilon, Gelişim Dizisi  
(Çev: B. Çelik).
- Iglesias, L. Ve Courier, U. (2000). “Unruly classrooms”, *Academic Search Premier*,  
00415278.
- İlgar, L. (1996). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta  
Basım Yayın.
- İmer, G. (2000). “Olumlu öğrenmeye uygun ortam yaratma”. *Sınıf Yönetiminde  
Yeni Yaklaşımlar*. (Editör: L. Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayın  
Dağıtım
- Jones, V. Ve Jones, L.Ş. (1998). *Comprehensive Classroom Management*, Boston,  
Allyn and Bacon.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve İnsanlar*, İstanbul: Evrim Basım Yayın  
.....(1996). *İnsan, Aile Kültür*, İstanbul: Remzi Kitabevi
- Kalemci, F. (1998). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Çevre Düzenlemesi ve*

*Çalışan Eğitimci Personelin Nitelikleri Yönünden İncelenmesi.*

Ankara: Aydoğdu Ofset.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Keskin, M.A. (2002). “Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve kullandıkları başatme yolları”, *Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Kılbaş, Ş. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kılıççı, Y. (1989). *Okulda Ruh Sağlığı*. Ankara: Şafak Ofset- Tipo Matbaacılık.

Kısakürek, M. (1985). “*Sınıf atmosferinin öğrenci başarısına etkisi (eğitim fakülteleri Üzerine bir araştırma)*”. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:144, Ankara: A.Ü Basımevi.

Korkmaz, İ. (2003). “İstenmeyen davranışların önlenmesi”. *Sınıf Yönetimi*. (Editör: Z. Kaya). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Mahiroğlu, A. Ve Buluç, B. (2003). “Orta öğretim kurumlarında fiziksel ceza uygulamaları”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, S.1, c.1

Mangır, M. (1987). “Çocuğun okul öğrenimi ve sorunları”. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. S.65 ss: 54-60.

Maslow (1954). *Motivation and Personality*, New York: Haper Row Publishers.

Navaro, L. (2002). *Gerçekten Beni Duyuyor musun?*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Nelsen, J., Lott, L. Ve Glenn, S. (2001). *Sınıfta Pozitif Disiplin*, İstanbul: Hayat Yayıncılık (Çev:M. İlknur).

- Okday, A. (1984). "Okulöncesi Eğitim ve Okula Hazırlıklı Olmak" *Aile ve Çocuk Konferansları*. (Editör: H. Yavuzer). İstanbul. Ak Yayınları.
- Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü (1993). "Aileye ve Özellikle Annelere Yardım Eden Eğitim Kurumları". *Milli Eğitim Dergisi*. S. 125 ss.30-31
- Ök, M. , Göde,O. ve Alkan, V. (2000). "İlköğretimde öğretmen öğrenci etkileşiminde Sınıf yönetimi kurallarının etkisi". *Milli Eğitim: Eğitim, Sanat, Kültür Dergisi* S.145
- Özen, Y. (2001). *İlköğretimde İletişim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öztürk, B. (2003). "Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi", *Sınıf Yönetimi*, (Editör: E. Karip) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Öztürk, H. (1989). *Kişilerarası İlişkiler*, Ankara: Hatiboğlu Yayınevi
- Öztürk, B., Koç, G. Ve Şahin, F. (2003). "Sınıf öğretmenlerinin öğrencileri arasında Ayırım yapma durumu ve bu ayırımın bazı değişkenler açısından incelenmesi", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, S.1, c.1
- Pişkin, M. (2000). "Özsaygıyı geliştirme eğitimi". *İlköğretimde Rehberlik*. (Editör: Y. Kuzgun). Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- Pitkeathley, J. Ve Emerson, D. (1997). *Tek Çocuk Sendromu*, Ankara: YB Yayıncılık. (Çev: S. Eren).
- Raffini, J.P. (1996). *150 Ways to Increase Intrinsic Motivation in the Classroom*, New York: Allyn and Bacon.
- Sadık, F. (2000). "İlköğretim I. Aşama sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışlar", *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Sarı, E. (1999). "Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Uyumlarının Cinsiyet, Ekonomik Düzey, Ana babaların sağ olup-olomaması ve Annenin Çalışması Gibi Faktörlere Göre İncelenmesi" *Milli Eğitim Dergisi* , S. 141, ss. 58-60.
- Sarıtaş, M. (2000). "Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama", *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. ( Editör: L. Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sayın, N. (2001). "Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri ile istenmeyen davranışları Önleme yöntemleri", *Yüksek Lisans Tezi*, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Eskişehir.
- Selçuk, Z.ve Güner, N. (1999). "Öğrencilerin okula ait olma duyguları ile gösterdikleri Davranış problemleri arasındaki ilişki", 8. *Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, Trabzon: KATÜ- Fatih Eğitim Fakültesi.
- Sönmez, V. (1993). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Ankara: Adım Yayınları
- Tertemiz, N. (2000). "Sınıf yönetimi ve disiplin",*Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, (Editör: L. Küçükahmet), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tolan, B. (1980). *Çağdaş Toplumun Bunalımı*, Ankara: Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara: Ankara Yayınevi
- Tuğrul, B. (1992). "Anaokulu eğitimi alan ve almayan çocukların ilkökul birinci Sınıftaki akademik başarı ve ruhsal uyum davranışlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi", *Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Türnüklü, A. (1999). “İlköğretimde sınıf içi istenmeyen davranışlar ve nedenleri”.

*Yaşadıkça Eğitim*, S.64, ss.30-34.

.....(2000). “Sınıf yönetiminin öğretimdeki yeri”, *Yaşadıkça Eğitim*, S.68, ss.27-32.

Türnüklü, A. Ve Yılmaz, V. (2002). “Öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla başa çıkma stratejileri”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, S.284-285, ss.22-27, ss.32-36.

Ünal, S. (1991). “Eğitim ve öğretimin niteliğinin geliştirilmesinde öğretmenin rolü”, *Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Eğitimde Nitelik Geliştirme Bildiri Özetleri*, (13-14 Nisan), Kültür Koleji Genel Müdürlüğü Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi, İstanbul ss.235-237

Whirter, J.J.M. (1985). *Çocukla İletişim: Öğretme Destekleme ve Çocuk Yetiştirme Sanatı*, İstanbul: Adas Pazarlama. (Çev: N., V. Acar).

Yavuzer, H.(1996). *Çocuk ve Suç*. İstanbul: Remzi Kitabevi

..... (2000). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

.....(2000). *Okul Çağı Çocuğu*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

.....( 1984). “Çocuğun Duygusal ve Toplumsal Gelişiminde Ailenin Rolü” *Aile ve Çocuk Konferansları*. (Editör: H. Yavuzer ). İstanbul: Ak Yayınları.

Yeşilyaprak, B. (2001).*Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yörükoğlu, A. (1998). *Çocuk Ruh Sağlığı*, İstanbul: Özgür Yayınları.

.....(2002). “Atalay Yörükoğlu ile Söyleşi”, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, S.31, ss.8-14.

Yıldırım, E. (2002). *Kişisel Gelişimin Sosyolojisi*. İstanbul: Hayat Yayınları

**Yılmaz, F. (1990). “Lise ve Dengi Okullara Devam Eden Öğrencilerin Uyum  
Düzeylerin Etkileyen Faktörler”, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, 19  
Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun**



## EKLER



### EK I: (Öğrenci Formu)

Sevgili öğrenciler,

Yaptığımız bir araştırma için sizin bilgilerinize ihtiyaç duymaktayız. Bu cevapların doğruluğu araştırmanın sonuçlarını etkileyeceğinden bütün sorulara içten ve ciddi bir şekilde cevap vermeniz beklenmektedir.

Anket, iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci bölümde sizin cinsiyetiniz, kardeş sayınız, ailenizin kaçınıcı çocuğu olduğunuz, ailenizin gelir düzeyi, ilkokul öncesi herhangi bir okula gitme durumunuz, anne ve babanızın öğrenim düzeyi ile ilgili sorular bulunmaktadır. Lütfen cevabınızı uygun olan seçeneğe (X) İşaretini koyarak belirtiniz.

Anketin ikinci bölümünde, sizin okulla ilgili bazı duygularınız hakkında sorular bulunmaktadır. Siz bu duyguları ne kadar hissetmekte siniz? Cevabınızı “Her zaman”, “Bazen”, “Hiçbir zaman” seçeneklerinden en uygun olan seçeneğe (X) İşareti koyarak belirtiniz.

**ÖRNEK:**Öğretmenimden her zaman yakınlık ve anlayış görüyorum.

Her zaman(X)

Bazen(X)

Hiçbir zaman(X)

Yardımanız için çok teşekkür eder, öğrencilik yaşamınızda başarılar dilerim.

Yüksek Lisans Öğrencisi:Betül Ocak

Çukurova Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

İlköğretim Anabilim Dalı

## I. BÖLÜM:(Sosyo-Demografik Özellikler Formu)

Aşağıda sizin kişisel özelliklerinizle ilgili sorular bulunmaktadır. Lütfen cevabınızı uygun seçeneğe (X) işaretini koyarak belirtiniz.

### 1- Cinsiyetiniz

- 1- KIZ ( )      2- ERKEK ( )

### 2- Kendinizi de sayarsınız toplam kaç kardeşsiniz?

- a-1 ( )  
b-2 ( )  
c-3 ( )  
d-4 ( )  
e- 5 ve sonrası ( )

### 3-Ailenizin kaçınıcı çocuğusunuz?

- a-1 ( )  
b-2 ( )  
c-3 ( )  
d-4 ( )  
e- 5 ve sonrası ( )

### 4- Ailenizin gelir düzeyi nedir?

- a- Çok İyi ( )  
b- İyi ( )  
c-Orta ( )  
d- Kötü ( )  
e- Çok Kötü ( )

### 5- İlkokula başlamadan önce herhangi bir okula gittiniz mi? (Anasınıfı, anaokulu vb.)

- 1- EVET ( )      2- HAYIR ( )

### 6-Annenizin eğitim düzeyi nedir?

- 1-Okur-yazar değil ( )  
2-Okur-yazar ( )  
3- İlkokul veya Ortaokul ( )  
4-Lise ( )  
5-Üniversite ( )

### 7-Babanızın eğitim düzeyi nedir?

- 1-Okur-yazar değil ( )  
2-Okur-yazar ( )  
3- İlkokul veya Ortaokul ( )  
4-Lise ( )  
5-Üniversite ( )

## II. BÖLÜM:(Ait Olma Duygusu Ölçeği)

### AİT OLMA DUYGUSU ÖLÇEĞİ

1- Öğretmenimden her zaman yakınlık ve anlayış görüyorum.

Her zaman ( ) Bazen ( ) Hiçbir zaman ( )

2- Arkadaşlarımla iyi geçinemiyorum.

Her zaman ( ) Bazen ( ) Hiçbir zaman ( )

3- Bu sınıfta olmaktan çok mutluyum.

Her zaman ( ) Bazen ( ) Hiçbir zaman ( )

4- Arkadaşlarım beni anlamıyor.

Her zaman ( ) Bazen ( ) Hiçbir zaman ( )

5- Sınıfça yapılan gezilerden çok hoş alıyorum.

Her zaman ( ) Bazen ( ) Hiçbir zaman ( )

6- Fırsat bulsam bu okuldan ayrıлып başka bir okula gitmek isterdim.

Her zaman ( ) Bazen ( ) Hiçbir zaman ( )

7- Arkadaşlarım benimle sırlarını paylaşırlar.

Her zaman ( ) Bazen ( ) Hiçbir zaman ( )

8- Öğretmenimle konuşmaya çekiniyorum.

Her zaman ( ) Bazen ( ) Hiçbir zaman ( )

9- Arkadaşlarımdan ve öğretmenlerimden birini kaybetmeye korkuyorum.

Her zaman ( ) Bazen ( ) Hiçbir zaman ( )

10-Öğretmenim sınıfta yaptığım her şeyle ilgilenir.

Her zaman ( ) Bazen ( ) Hiçbir zaman ( )

11- Bu sınıfta arkadaş edinmekte sıkıntı çekiyorum.

Her zaman ( ) Bazen ( ) Hiçbir zaman ( )

12- Okul tatillerinde arkadaşlarımı ve öğretmenimi çok özlüyorum.

Her zaman ( ) Bazen ( ) Hiçbir zaman ( )

13- Bu sınıfın bir öğrencisi olmaktan gurur duyuyorum.

Her zaman ( ) Bazen ( ) Hiçbir zaman ( )

14- Öğretmenim sadece ödevlerimle ilgileniyor.

Her zaman ( ) Bazen ( ) Hiçbir zaman ( )

15- Öğretmenim hep bana bilemeyeceğim sorular soruyor.

Her zaman ( ) Bazen ( ) Hiçbir zaman ( )

16- Kendimi bu sınıfın bir üyesi olarak hissetmiyorum.

Her zaman ( ) Bazen ( ) Hiçbir zaman ( )

17- Teneffüslerde arkadaşlarımla birlikte bahçede oyun oynamaktan çok hoşlanırım.

Her zaman ( )

Bazen ( )

Hiçbir zaman ( )

18- Arkadaşlarımla küme çalışması yapmayı seviyorum.

Her zaman ( )

Bazen ( )

Hiçbir zaman ( )

19- Bu sınıftaki hiçbir şey benim için önemli değildir.

Her zaman ( )

Bazen ( )

Hiçbir zaman ( )

20- Sınıf içinde bazı işlerde öğretmenim benden de yardım ister.

Her zaman ( )

Bazen ( )

Hiçbir zaman ( )

21- Derslerde grup çalışması yerine tek başıma çalışmayı tercih ederim.

Her zaman ( )

Bazen ( )

Hiçbir zaman ( )

22- Başıma bir iş geldiğinde arkadaşlarım hemen yardıma koşar.

Her zaman ( )

Bazen ( )

Hiçbir zaman ( )

23- Sınıfımızda herkes birbirini adıyla tanır.

Her zaman ( )

Bazen ( )

Hiçbir zaman ( )

24- Bizim sınıfın diğer sınıflardan başarılı olması benim için çok önemlidir.

Her zaman ( )

Bazen ( )

Hiçbir zaman ( )

## **EK II: (Davranış Belirleme Formu)**

Değerli Öğretmenler,

Öğrencilerin sınıfta ve okulda düzeni bozan istenmeyen (problem) davranışları, okullarımızda yaşanmakta olan en önemli eğitim sorunlarından birisidir. Ülkemizde ilköğretim okullarında gözlenen istenmeyen (problem) davranışların nedenlerine ilişkin çalışmaların yetersizliği bu araştırmanın hareket noktasını oluşturmuştur. Bu çalışmada öğrencilerin okula ait olma duyguları ile sınıfta gösterdikleri istenmeyen (problem) davranışlar arasındaki ilişkinin saptanması amaçlanmaktadır.

Bu nedenle, sınıfınızda bulunan her öğrenci için ayrı bir anket doldurmanız istenmektedir. Öğrencinin okulunu, sınıfını ilgili kısımda belirttikten sonra, eğer öğrenci soruda belirtilen problem davranışı sergiliyorsa EVET kısmına ☒ sergilemiyorsa HAYIR kısmına (X) işaretini koyunuz.

Araştırmadan sağlıklı bulguların elde edilebilmesi, sizin vereceğiniz cevapların doğruluğuna bağlıdır. Vereceğiniz cevaplar, yalnızca bilimsel amaçla kullanılacak, hiçbir kişi ya da makama verilmeyecektir.

Ankette toplam 15 soru bulunmaktadır. Araştırmadan geçerli ve güvenilir sonuçların elde edilebilmesi için lütfen tüm soruları yanıtlayın. Araştırma sonuçlarının eğitimimiz kalitesine katkıda bulunması en büyük dileğimdir. İlgi ve yardımınız için şimdiden teşekkür eder, öğretmenlik yaşamınızda başarılar dilerim. Saygılarımla.

Yüksek Lisans Öğrencisi: Betül Ocak

Çukurova Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

İlköğretim Anabilim Dalı

# I. BÖLÜM: (Davranış Belirleme Formu)

Adı:

Okul:

Sınıf:

Aşağıda öğrencilerin sınıf içinde gösterdikleri ve öğretmenlerin en çok şikayet ettikleri öğrenci davranışları verilmiştir. Siz bu öğrenci davranışlarını yukarıda adı belirtilen öğrencinin davranışlarında gözlemekte misiniz? Cevabınızı “EVET”, “HAYIR” seçeneklerinden uygun olan seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz.

## Davranış Problemleri

| EVET | HAYIR |                                                                        |
|------|-------|------------------------------------------------------------------------|
|      |       | 1-Sınıfta izin istemeden konuşur.                                      |
|      |       | 2-Öğretmene arkadaşlarını şikayet eder.                                |
|      |       | 3-Arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar sergiler.                  |
|      |       | 4-Arkadaşlarının eşyalarını veya okul eşyalarını çizer, bozar, yırtar. |
|      |       | 5-Grupla çalışmakta güçlük çeker.                                      |
|      |       | 6-Dikkatini toplamakta güçlük çeker.                                   |
|      |       | 7-Öğretmenin talimatlarını dinlemekte başarısız olur.                  |
|      |       | 8-Ceza ile tehdit edilene kadar kurallara uymayı reddeder.             |
|      |       | 9-Hırsızlık yapar.                                                     |
|      |       | 10-Sınıfta aylak aylak dolaşır.                                        |
|      |       | 11-İstediklerini elde edemeyince sinirlenir.                           |
|      |       | 12-Bir şey yapması söylendiğinde itiraz eder.                          |
|      |       | 13-Sırasını beklerken problem çıkarır.                                 |
|      |       | 14-Yalan söyler.                                                       |
|      |       | 15-Ödevini genellikle yapmaz.                                          |

YI : B.08.4.MEM.4.80.00.05( 510)/ 17929

17/10/2003

ONU :Anket..

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE  
OSMANİYE

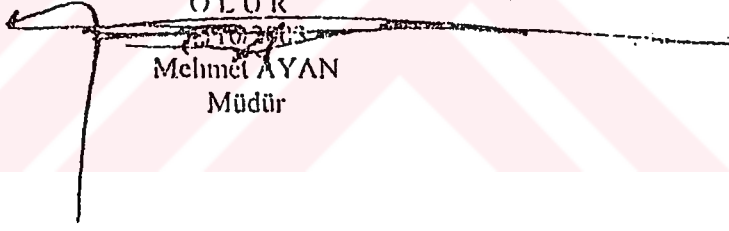
Gİ: Çukurova Üniv.Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 17/10/2003 tarih ve 592-2003 sayılı yazısı.

Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Betül OCAK'ın ilimiz merkez ve ilçelerimizde bulunan İlköğretim Okullarının 4.5. sınıf öğrencilerinin Sosyo Demografik özelliklerinin Gösterdikleri İstenmeyen Davranışlarla İlişkisi başlıklı tezine yönelik anketi yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makanınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

  
NASIR ÖNDER  
Şube Müdürü

OLUR

  
Mehmet AYAN  
Müdür

**ÖZGEÇMİŞ**

**Adı Soyadı** :Betül OCAK  
**Doğum Yeri ve Yılı** : Antakya, 1981  
**Medeni Durumu** : Bekar  
**Adres** : Beyazevler Mah. 6. Sok. Özhas Apt. Kat: 3, No: 5 Seyhan/ Adana

**ÖĞRENİM DURUMU**

2001-2004 Yüksek Lisans- Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,  
İlköğretim Ana Bilim Dalı  
1997-2001 Lisans- Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf  
Öğretmenliği Bölümü  
1994-1997 Lise- Antakya Merkez 23 Temmuz Lisesi  
1990-1994 Ortaokul- Antakya Merkez 23 Temmuz Lisesi  
1985-1990 İlkokul- Mustafa Kemal İlköğretim Okulu

**İŞ DURUMU**

2002.....Hasanbeyli İlköğretim Okulu, Sınıf Öğretmeni.