



T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ BİLİM DALI

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETİM ELEMANLARI
TARAFINDAN SERGİLENEN İSTENMEYEN DAVRANIŞLARA
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Büşra BOZANOĞLU

Malatya-2014

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ BİLİM DALI

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETİM ELEMANLARI
TARAFINDAN SERGİLENEN İSTENMEYEN DAVRANIŞLARA
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Büşra BOZANOĞLU

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Niyazi ÖZER

**Bu araştırma İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından
2013/12 proje numarası ile desteklenmiştir.**

Malatya-2014

KABUL VE ONAY

T.C.

İnönü Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Büşra Bozanoğlu tarafından hazırlanan “ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETİM ELEMANLARI TARAFINDAN SERGİLENEN İSTENMEYEN DAVRANIŞLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ” başlıklı bu çalışma,/...../2014 tarihinde yapılan sınav sonucunda bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ

.....

Üye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. Niyazi ÖZER

.....

Üye : Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ

.....

O N A Y

...../...../2014

Prof. Dr. Celal ÇAKAN
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Yrd. Doç. Dr. Niyazi Özer'in danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Elemanları Tarafından Sergilenen İstenmeyen Davranışlara İlişkin Görüşleri**” başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Büşra BOZANOĞLU

Aileme...

ÖNSÖZ

“*En büyük öğretmenlerim, öğrencilerimdir*” sözünden yola çıkarak, üniversite öğrencilerinin görüşlerine göre öğretim elemanlarının sergiledikleri istenmeyen davranışları belirlemeyi amaçlayan bu araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci bölümünde; problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın sınırlılıkları, varsayımlar, tanımlar ve kısaltmalar, ikinci bölümünde; kuramsal bilgiler ve konuyla ilgili yapılan araştırmalar, üçüncü bölümünde; araştırmanın yöntemi, modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin nasıl analiz edildiği, dördüncü bölümünde; bulgular ve yorum, beşinci bölümünde; araştırmanın sonuçları, uygulayıcılar ve araştırmacılar için öneriler yer almaktadır.

Yüksek lisans öğrenimim ve tez çalışmam boyunca benden bilgisini, desteğini ve yardımlarını esirgemeyen değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Niyazi ÖZER’e teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım değerli hocalarım Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ’e, Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ’a, Doç. Dr. Mehmet ÜSTÜNER’e, Yrd. Doç. Melike CÖMERT’e, Doç. Dr. Necdet KONAN’a ve Yrd. Doç. Dr. Sevim ÖZTÜRK’e teşekkürlerimi sunarım.

Ölçek geliştirme sürecinde uzman görüşüne başvurduğum sayın Doç. Dr. Nihat ŞAD’a, ölçeğin pilot uygulaması esnasında yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Celal Tayyar UĞURLU’ya, Yrd. Doç. M. Korkut ÇEÇEN ve eşi değerli arkadaşım Saliha ÇEÇEN’e teşekkür ederim.

Hayatım boyunca beni her zaman destekleyen ve yanımda olan canım aileme ve çalışmalarında destek olan arkadaşlarım Aytaç GEDİK’e, Ramazan ÖZKUL’a, Narin DÜNDAR’a, Nurgül KORKMAZ’a, Arş. Grv. Servet ATİK’e ve Sema ÖZDEMİR’e teşekkür ederim.

Bu çalışmayı gerçekleştirmemde finansal katkı sağlayan İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Birimi’ne ve projenin her aşamasında yardımlarının esirgemeyen BAP birimi çalışanlarına teşekkür ederim.

Malatya, 2014

Büşra BOZANOĞLU

ÖZET

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETİM ELEMANLARI TARAFINDAN SERGİLENEN İSTENMEYEN DAVRANIŞLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

BOZANOĞLU, Büşra
Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Ağustos-2014, XV + 159 sayfa

Bu çalışmanın temel amacı üniversite öğrencilerinin görüşlerine göre, öğretim elemanlarının sergiledikleri istenmeyen davranışları belirlemektir. Ayrıca bu araştırmayla öğretim elemanlarının sergiledikleri istenmeyen davranışları ölçmeyi amaçlayan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırmada genel tarama modeli ve ilişkisel tarama modeli birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini; 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesinde yer alan Eğitim Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (İİBF) ve Mühendislik Fakültesinde öğrenim görmekte olan toplam 8.366 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evrenden kota örnekleme yöntemi ile seçilen 1.019 öğrenci oluşturmaktadır. Literatür taramasına dayalı ve uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek ile veriler toplanmıştır. Ölçek geliştirilirken öncelikle öğrencilere açık uçlu sorular sorulmuş ve öğrenci görüşlerinden hareketle madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşan madde havuzu taslak ölçek biçiminde düzenlenerek, anlaşılabilirliği ve kapsayıcılığı ile ilgili alan uzmanlarından dönütler alındıktan sonra yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak, *Öğretim Elemanlarında İstenmeyen Davranışlar (ÖEİD) ölçeği* geliştirilmiştir. Elde edilen veriler SPSS programıyla çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler analiz edilirken, öncelikle betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Bağımsız değişkenler açısından yapılacak analizlerde ise bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve ile gruplar arası farklılığı belirlemek içinde Scheffe testi yapılmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerinde ne derece etkili olduğunu göstermek için eta-kare (η^2) korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Karşılaştırılan ortalamaların birbirinden kaç standart sapma uzaklaştığını yorumlarken de Cohen standardize edilmiş etki büyüklüğü indeksi olan d değeri kullanılmıştır.

Yapılan betimsel istatistikler sonucunda öğrencilerin, öğretim elemanlarında istenmeyen davranışlar ölçme aracının sınıf içi iletişim, zaman yönetimi, sınıf dışı iletişim ve derse katılım alt boyutlarında yer alan ifadelerle “*Nadiren*” düzeyinde, öğretimin yönetimi alt boyutunda yer alan ifadelerle ise “*Bazen*” düzeyinde katıldıkları belirlenmiştir.

Öğretim elemanlarında istenmeyen davranışlar ölçme aracında yer alan ifadelerle ilişkin öğrenci algıları bağımsız değişkenlere göre değerlendirildiğinde, fakülte değişkeni açısından yapılan analizler sonucunda sınıf içi iletişim alt boyutunda fen edebiyat fakültesi ile eğitim ve İİBF arasında, Fen Edebiyat Fakültesi lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Başka bir ifade ile Fen Edebiyat Fakültesi öğrencileri, Eğitim Fakültesi ve İİBF öğrencilerine göre öğretim elemanlarının daha çok istenmeyen davranış sergilediğini belirtmiştir. Ayrıca Mühendislik Fakültesi ile Eğitim ve İİBF arasında da Mühendislik Fakültesi lehine anlamlı fark görülmüştür. Zaman yönetimi alt boyutunda fen edebiyat fakültesi ile eğitim ve İİBF arasında Fen Edebiyat Fakültesi lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Öğretimin yönetimi alt boyutunda ise Mühendislik ve Eğitim Fakültesi arasında Mühendislik Fakültesi lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Sınıf dışı iletişim alt boyutunda Fen Edebiyat ve Eğitim Fakülteleri arasında Fen Edebiyat Fakültesi lehine; Mühendislik ve Eğitim Fakülteleri arasında Mühendislik Fakültesi lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Son olarak derse katılım alt boyutunda mühendislik fakültesi ile eğitim ve İİBF arasında mühendislik fakültesi lehine anlamlı fark belirlenmiştir.

Sınıf düzeyi değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Öğretim elemanından daha önce başka ders alma değişkenine göre öğrenci algıları sınıf içi iletişim, zaman yönetimi ve öğretimin yönetimi boyutlarında daha önce ders alanlar lehine anlamlı farklılık gösterirken, sınıf dışı iletişim ve derse katılım boyutlarında anlamlı farklılık göstermemiştir. Unvan değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarına göre sınıf içi iletişim, sınıf dışı iletişim ve derse katılım boyutlarında öğretim elemanı lehine anlamlı farklılık gösterirken, zaman yönetimi ve öğretimin yönetimi boyutlarında anlamlı farklılık göstermemiştir. Öğretim elemanının alan dersine veya alan dışı derse girmesi değişkenine göre anlamlı farklılık

göstermemiştir. Öğrenim gördüğü bölüme isteyerek gelme değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarında tüm alt boyutlarda hayır diyenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Son olarak cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarına göre tüm alt boyutlarda erkek öğrenciler lehine anlamlı fark görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak bazı önerilerde bulunulmuştur:

- a. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, fen edebiyat ve mühendislik fakülteleri başta olmak üzere fakültelerde görev yapacak olan öğretim elemanlarına pedagojik formasyon verilerek sınıf yönetimi becerileri arttırılabilir. Sonraki aşamada belirli sürelerle bilgilerinin güncellenmesi sağlanabilir ve bu sayede kendilerini yenileyip geliştirebilirler. Ayrıca fakülte öğretim elemanlarının kendi aralarında paylaşımda bulunabilecekleri ve sorunlarını aktarabilecekleri periyodik toplantılar gerçekleştirilebilir.
- b. Öğrencilere, her öğretim döneminin başlangıcında ve sonunda öğretim elemanlarını değerlendirme amacıyla somut ve objektif ölçütlerle hazırlanmış formlar doldurtulabilir. Öğretim elemanlarına bu formların değerlendirme sonuçlarına göre davranışlarını ve derslerini olumlu yönde geliştirmek için çeşitli çalışmalar yapılabilir. Böylece bu ve benzeri formlar öğretimin kalitesini yükseltmek amacıyla işlevsel olarak kullanılabilir.

Anahtar Sözcükler: İstenmeyen davranış, öğretim elemanı, üniversite öğrencisi, sınıf yönetimi

ABSTRACT

COLLEGE STUDENTS VIEWS ON INSTRUCTORS' MISBEHAVIORS

BOZANOĞLU, Büşra

**M.S., Inonu University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Educational Administration and Supervision**

Advisor: Assist. Prof. Dr. Niyazi ÖZER

August-2014, XV+ 159 pages

The purpose of this research was to determine the misbehaviors of instructors according to university students' views. Also, it was aimed to develop a valid and reliable measuring tool aims to measure instructors' misbehavior. So, the research was designed both in correlation and in survey model. The population of the study was the 8.366 students studying in Faculty of Education, Faculty of Arts and Sciences, Faculty of Engineering, and Faculty of Economics and Administrative Sciences in İnönü University through 2011-2012 semester. The sample of the research was 1.019 students selected through the quota sampling method. Data was gathered by a survey developed by the researcher based on the literature review and expert opinion. When developing the scale, primarily open-ended questions were asked to students and the item pool is created. Item pool was edited and revised after getting feedback from experts about its clarity and scope. Then, pilot study was conducted to determine the validity and reliability of the scale. After validity and reliability studies instructors' misbehaviors scale was developed. Gathered data has been analyzed with the SPSS software. While analyzing data obtained, primarily descriptive statistics calculations were made. Independent t test and one-way analysis of variance (ANOVA) analyses were conducted according to the independent variables and Scheffe test was used for determining the difference between groups. And also eta-squared (η^2) coefficients were calculated to indicate the effect of the independent variables on the dependent variables. In order to interpret the standard deviation difference between the mean scores of the groups, standardized Cohen d effect size index was also used.

As a result of the descriptive statistics it was determined that students “*rarely*” agree with the items of in-class communication, time management, out-of-class communication and engagement sub-scales, and also “*sometimes*” agree with the instructional management sub-scale of the instructor misbehaviors scale.

Analyses results in terms of faculty variable showed that participating students’ views differ significantly on the in-class communication sub-scale. Considering the mean scores of the groups it was detected that students studying at the Faculty of Arts and Sciences got higher mean scores than students studying at the Faculty of Education and Faculty of Economics and Administrative Sciences. This result suggest that compared to the other faculties, students studying at the Faculty of Arts and Science think that instructors misbehave more regarding in-class communication. Results also showed that compared to the students studying at the Faculty of Education and Faculty of Economics and Administrative Sciences, students studying at the Faculty of Engineering got higher mean scores from in-class communication sub-scale. Considering the mean scores from time management sub-scale, it was found that students studying at the Faculty of Education and Faculty of Economics and Administrative Sciences get lower scores compared to the students studying at the Faculty of Arts and Sciences. Considering the mean scores from instructional management sub-scale, it was found that compared to the students studying at the Faculty of Education and Faculty of Economics and Administrative Sciences, students studying at the Faculty of Engineering get higher scores. Similarly a significant difference was observed on the out-of-class communication sub-scale between students studying at Faculty of Arts and Science and Faculty of Education and also between students studying at the Faculty of the Engineering and Faculty of Education. Lastly, compared to the students studying at the Faculty of Economics and Administrative Sciences, students studying at the Faculty of Engineering got significantly higher scores from student engagement sub-scale.

Results concerning the grade level variable showed that students’ views on instructors’ misbehaviors do not differ significantly in terms of any of the sub-scales. As for the taking the course from the same instructor before variable, it was determined that while students views differ significantly with regard to in-class communication,

time management and instructional management sub-scales, did not differ in terms of out-class-communication and student engagement sub-scales. According to job title variable (Instructor vs Professors), while significant differences was detected in favor of the Professors in in-class communication, out-of-class communication and engagement sub-scales, there was no significant difference in time management and instructional management sub-scales. There was no significant difference according to the course type (if the course is field of study or not). According to the variable –whether the students have chosen the department they study willingly or not, a significant difference was observed. This result showed that compared to the others, students chosen the department unwillingly think that instructors misbehave more. Finally, significant difference was found according to the gender variable in favor of the males from all of the sub-scales.

There are several suggestions in line with the results gained from the current research.

- The classroom management skills of the instructors' can be enhanced by giving pedagogical training to them, particularly to the ones in Faculty of Arts and Sciences and Faculty of Engineering. The instructors should be provided necessary opportunities in order to update their knowledge and improve themselves. Also, periodic meetings can be organized by the administration so that the instructors can share information and talk about the problems they face.
- The students can be provided to fill in some forms prepared with concrete and objective criteria in order to evaluate the instructors' both at the beginning and at the end of the each academic term. And according to the evaluation results, some studies can be carried out for the instructors in order to improve their behaviors and courses in a positive way. Thus, these and similar forms can be used helpfully in order to improve the quality of education.

Key Words: Misbehavior, instructors, college student, classroom management.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	I
ONUR SÖZÜ	II
İTHAF	III
ÖNSÖZ.....	IV
ÖZET	V
ABSTRACT.....	VIII
İÇİNDEKİLER	XI
TABLolar LİSTESİ	XIV
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XV

BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	4
1.3. Problem Cümlesi.....	5
1.3.1. Alt Problemler	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.5. Varsayımlar	7
1.6. Tanımlar	7
1.7. Kısaltmalar.....	8

BÖLÜM II	9
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1. KURAMSAL BİLGİLER	9
2.1.1. Yükseköğretim	9
2.1.2. Yükseköğretim Sisteminin Değerlendirilmesi	10
2.1.3. Öğretim Elemanlarının Değerlendirilmesi.....	11
2.1.4. İdeal Bir Öğretim Elemanı Nasıl Olmalıdır?	17
2.1.5. Sınıf Yönetimi	24
2.1.5.1. Etkili Sınıf Yönetimi	33

2.1.6. İstenmeyen Davranışlar	35
2.1.6.1. İstenmeyen Davranışların Sebepleri	38
2.1.6.2. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları	39
2.1.6.3. Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışları.....	46
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	61
2.2.1. Sınıf Yönetimi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	61
2.2.2. Sınıf Yönetimi İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	66
2.2.3. İstenmeyen Davranışlar İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	67
2.2.4. İstenmeyen Davranış İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	81
 BÖLÜM III.....	 89
YÖNTEM	89
3.1. Araştırmanın Modeli	89
3.2. Evren ve Örneklem.....	90
3.3. Veri Toplama Araçları	93
3.3.1. Öğretim Elemanlarında İstenmeyen Davranışlar Ölçeği	93
3.3.1.1. Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular	94
3.3.1.2. Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular	99
3.4. Verilerin Analizi	101
 BÖLÜM IV.....	 104
BULGULAR VE YORUM	104
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	104
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	107
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	113
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	115
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	118
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	121
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	122
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	126

BÖLÜM V	132
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	132
5.1. Sonuçlar	132
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	132
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	133
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	135
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	135
5.1.5. Beşinci Alt Problemlere ilişkin Sonuçlar	137
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	138
5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	139
5.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	141
5.2. Öneriler	142
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	142
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	144
KAYNAKÇA.....	145
EKLER	157
EK 1. İnönü Üniversitesi Rektörlüğü İzin Yazısı.....	158
EK 2. Öğretim Elemanlarında İstenmeyen Davranışlar Ölçeği	159

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo No	Tablo Başlığı	Sayfa
1.	Öğrencilerden Kaynaklanan Disiplin Sorunları	31
2.	Öğretmenlerden Kaynaklanan Disiplin Sorunları	32
3.	Evren ve Örneklemde Yer alan Öğrencilerin Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımı	92
4.	Öğretim Elemanlarında İstenmeyen Davranışlar Ölçeğine İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	96
5.	Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Uyum İyiliği Göstergeleri	99
6.	Öğretim Elemanlarında İstenmeyen Davranışlar Ölçeğinin Boyutları, Boyutlardan Alınabilecek En Düşük ve En Yüksek Puanlar ve Yorumlanması	100
7.	Aritmetik Ortalamaların Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları	101
8.	Öğretim Elemanlarında İstenmeyen Davranışlar Ölçeğinden Alınan Puanlara İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	104
9.	Öğretim Elemanları Tarafından Sergilenen İstenmeyen Davranışların Öğrenim Görülen Fakülteye Göre Analiz Sonuçları	108
10.	Öğretim Elemanları Tarafından Sergilenen İstenmeyen Davranışların Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre Analiz Sonuçları	114
11.	Öğretim Elemanları Tarafından Sergilenen İstenmeyen Davranışların Aynı Öğretim Elemanından Daha Önce Başka Ders Alma Durumuna Göre Analiz Sonuçları	115
12.	Öğretim Elemanları Tarafından Sergilenen İstenmeyen Davranışların Ders Alınan Öğretim Elemanının Unvanına Göre Analiz Sonuçları	119
13.	Öğretim Elemanları Tarafından Sergilenen İstenmeyen Davranışların Dersin Alan Dersi Olup Olmaması Durumuna Göre Analiz Sonuçları	122
14.	Öğretim Elemanları Tarafından Sergilenen İstenmeyen Davranışların Öğrencinin Bölümü İsteyerek Okuma Durumuna Göre Analiz Sonuçları	123
15.	Öğretim Elemanları Tarafından Sergilenen İstenmeyen Davranışların Öğrencinin Cinsiyetine Göre Analiz Sonuçları	127

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No		Sayfa
1.	Akademisyenlerin Öğretim Performansını Değerlendirme Sisteminde Kullanılan Yöntemler ve Üniversite Yapısı İçinde İşleyişi	14

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, varsayımlar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Sınıflar, öğretmenlerin ve öğrencilerin okuldan ve çevreden izole olarak zamanlarının büyük bölümünü geçirdikleri (Turan, 2008) ve sürekli olarak etkileşimde bulundukları karmaşık topluluklardır (Ratcliff, Jones, Costner, Savage-Davis ve Hunt, 2011). Bu topluluğun lideri konumunda olan öğretmenlerin sergiledikleri davranışlar, öğretmenler ile öğrenciler arasındaki etkileşimleri olduğu kadar öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşimleri de önemli ölçüde etkilemekte, sınıftaki öğrenci grubunun akademik ve sosyal gelişimini belirlemektedir (Ratcliff ve diğ., 2011). Bu nedenle öğrenme-öğretme faaliyetlerinin verimli bir şekilde yürütülebilmesi için, her öğretmenin öğretimi yönetme becerisinin yanı sıra sınıf içi ilişkileri yönetme becerisine de sahip olması gerekir.

Öğrencilerin derslerinde başarılı olabilmesi için iyi bir şekilde motive olmaları, ders içi ve dışı etkinlikleri yapmaya istekli olmaları gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında dersini çekici hale getirmeyi becerebilen öğretmenin sınıfında daha etkili bir öğretim gerçekleştirebileceği söylenebilir. Öğrencilerle olan ilişkilerinde samimi olan ve güven veren bir öğretmen, uygun öğretim yöntem ve tekniklerini de yerinde kullanırsa verimli bir eğitim gerçekleştirebilir. Sınıfında etkili ve verimli olmak isteyen bir öğretmen, anlatacağı konu ya da alan kadar sınıfın fiziksel ortamına, zamana ve sınıf içi ilişkilere de hakim olmalıdır. Buna karşın sınıf yönetimi bilgi ve becerilerine sahip olmayan öğretmenlerin, öğretim konusunda yetkin olsalar bile sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşma olasılıkları oldukça yüksektir.

Sınıfta etkili olmak isteyen bir öğretmenin, istenmeyen öğrenci davranışları ortaya çıkmadan önleme, eğer ortaya çıkmışsa da bunlarla baş etme yollarını bilmesi gerekir. Aksi takdirde, öğretmenin kendisi istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına neden olabilir (Mursal, 2005: s.21). Çünkü öğretmenlerin sınıf içindeki veya sınıf dışındaki davranışlarının öğrenciler tarafından istendik ya da istenmedik olması öğrencinin başarısını etkilemektedir. Ancak istenmeyen davranışların önlenmesi ve değiştirilebilmesi için öncelikli olarak istenmeyen davranışların sağlıklı bir biçimde tanımlanması oldukça önemlidir. Buna karşın gerçekte istenmeyen davranışların sınırlarının çizilmesi oldukça zordur (Aydın, 2004: s.149-150).

Okulda eğitsel çabaları engelleyen her tür davranış, istenmeyen davranış olarak adlandırılır. Okuldaki ya da sınıftaki istenmeyen davranışların etkileri birbirinden farklı olur. Bu bağlamda istenmeyen davranışlar yıkıcı olmayandan, çok yıkıcı olana uzanan bir yelpazede sıralanabilir. Ancak derecesi ne olursa olsun sınıftaki istenmeyen davranışlar, sınıf düzenini ve eylemleri bozar, amaçlara ulaşmayı engeller, özellikle zaman kaynağının kötü kullanımına neden olur (Başar, 2003; s.117). Sınıf içerisinde yaşanan istenmeyen davranışların önlenmesi ve bir daha yaşanmaması için öncelikle bu istenmeyen davranışların nedeni de belirlenmelidir. Sınıfta yaşanan istenmeyen davranışların rastlantı sonucu ortaya çıkmadığı ve mutlaka bir nedeninin olduğu söylenebilir. Genel bir kanı olarak bu istenmeyen davranışların nedeni olarak öğrenciler gösterilse de sebep çok farklı da olabilir.

Öğrencilerde gözlenen eğitimsel ve duygusal sorunlar; öğrencinin bireysel özellikleri, dersin özellikleri, okul ortamı ve yaşantıları, aile ve çevre gibi pek çok olası faktörden etkilenmektedir. İstenmeyen öğrenci davranışlarının da öğrencilerin temel kişilik özellikleri, geliştirdikleri davranış alışkanlıkları ve öğretmen davranışlarının etkileşimi sonucu ortaya çıkan karmaşık bir sorun olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle sınıfta karşılaşılan davranış problemleri çözmek için etkili bir yaklaşım geliştirmek isteyen bir öğretmenin, istenmeyen öğrenci davranışlarının bir kısmının öğrenci, bir kısmının öğretmen davranış ve tepkileri, bir kısmının ise sınıfın dinamikleriyle ilişkili olduğunu göz önünde bulundurması gerekir (Kapalka, 2009: s.5). Bu açıdan bakıldığında öğrencilerde gözlenen sorunların ve istenmeyen davranışların

sebeplerinden birinin de öğretmenler ve onların sınıf içi davranışlarının olabileceği söylenebilir (Lewis ve Riley, 2009).

Alanyazında bu durumu tanımlamak için didaktogeni kavramı kullanılmaktadır. Didaktogeni; sınıfı kontrol etmek için uygun olmayan öğretim stratejilerini ve tekniklerini kullanmak yoluyla kasıtsız bir şekilde öğrencilere fiziksel, psikolojik ve eğitimsel olarak zarar veren bir eğitim anlayışını tanımlamak için kullanılmaktadır (Lewis ve Riley, 2009; Sava, 2002). Bu anlayışa sahip öğretmenlerin davranışları istenmeyen öğretmen davranışı olarak da adlandırılmaktadır. İstenmeyen öğretmen davranışı genel bir ifadeyle, öğretim etkinliklerini, öğrenci öğrenmesini ve motivasyonunu olumsuz olarak etkileyen öğretmen davranışları olarak tanımlanabilir (Kearney, Plax, Hays ve Ivey, 1991).

İstenmeyen öğretmen davranışlarının türlerine ilişkin farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Örneğin Kearney, Plax, Hays ve Ivey (1991) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrenciler tarafından belirtilen 28 farklı istenmeyen öğretmen davranışı faktör analizi yöntemi kullanılarak sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Bu araştırma sonucunda istenmeyen öğretmen davranışlarının *yetersizlik*, *sorumsuzluk* ve *saldırganlık* olmak üzere üç ana kategoride toplandığı belirlenmiştir. *Yetersizlik* davranışları, öğretmenin yaptığı işe ilişkin bilgi sahibi olmadığını, öğretmenin dersi ve öğrencileri önemsemediğini gösteren davranışlardır (Kearney, Plax ve Allen, 2002). Sıkıcı ya da kafa karıştıran ders anlatımı, adil olmayan sınav soruları ya da ders içeriğine ilişkin bilgi eksikliği bu tür öğretmen davranışları arasında yer almaktadır (Kearney, Plax ve Allen, 2002). *Sorumsuzluk* davranışları ise derse gelmeme, hazırlıksız gelme, verilen ödevleri ya da sınav tarihlerini unutma, not verme işlerini zamanında yapmama gibi tembellik ve önem vermeme duygusu ile ilişkili davranışlardır. *Saldırganlık* ise öğrencilerle alay etme ve küçük görme gibi hakarete ve aşağılamaya dönük öğretmen davranışlardır. Bu tür davranışları yapan katı ve sert öğretmenler çoğunlukla öğrencileri sebepsiz yere sözlü olarak aşağılamakta ya da eleştirmektedir (Kearney, Plax ve Allen, 2002). Lewis ve Riley (2009) ise öğretmenlerin istenmeyen davranışlarını kendi içerisinde yasal ve yasal olmayan davranışlar olmak üzere ikiye ayırmışlardır. Yasal olmayan istenmeyen davranışlar genellikle fiziksel ya da cinsel kötü muamele, istismar, taciz, hırsızlık ya da mali alanlardaki yasaları ihlal etmeyle

ilgili öğretmen davranışlarıdır. Buna karşın sınıflarda daha sık karşılaşılan ve yasal olarak nitelendirilen istenmeyen öğretmen davranışları ise öğrencileri azarlama, sürekli olarak öğrencileri eleştirme ve alay etme vb. gibi davranışlardır (Lewis ve Riley, 2009).

İstenmeyen davranışa ilişkin sınıflandırma nasıl olursa olsun araştırma bulguları, bu tür davranışların öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerini azalttığı, öğretmenin güvenilirliğine ve öğretmen-öğrenci iletişimine zarar verdiği ve öğrenci motivasyonu ve katılımını olumsuz etkilediğini göstermektedir (Semlak ve Pearson, 2008; Thweatt ve McCroskey, 1998; Toale, 2001). Bu açıdan bakıldığında istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi ve eğitim-öğretim etkinliklerinin daha verimli olabilmesi için istenmeyen öğretmen davranışlarının neler olduğunun belirlenmesi gerekir. Ancak ilgili literatür incelendiğinde, öğrencilerin derse katılma düzeylerini ya da motivasyonlarını azaltan öğrenci kaynaklı istenmeyen davranışlara ilişkin pek çok araştırma bulunmasına rağmen, öğretmen kaynaklı istenmeyen davranışlara ilişkin yapılan araştırma sayısı oldukça azdır (Lewis ve Riley, 2009).

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Yükseköğretimde öğretim elemanlarının derslerdeki ve ders dışındaki bazı tutum ve davranışları, hem istenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasında hem de öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik direnç davranışlarının oluşmasında etkili rol oynamaktadır (Aksu, Çivitçi ve Duy, 2008; Memişoğlu, 2005a). Bu nedenle sınıf yönetimi becerileri, ilköğretim ve ortaöğretimde görevli öğretmenler için önemli olduğu kadar, üniversite öğretim elemanları için de büyük önem taşır. Yükseköğretimde yürütülen derslerin niteliğini etkileyen önemli değişkenlerden biri de öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerileridir (Demirtaş, 2004). Bu bağlamda bu çalışmanın temel amacı üniversite öğrencilerinin görüşlerine göre, öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışları belirlemektir.

Bu araştırma sonucunda elde edilecek bulguların eğitim ve öğretime çeşitli yönlerden katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu katkılar, öğretim elemanlarının sergilemiş olduğu istenmeyen davranışların belirlenmesi ve önlenmesi açısından önemlidir. Yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde daha önce konu hakkında yapılan uygulamalı çalışmaların az sayıda olduğu belirlenmiştir (Ünal, 2012; 2013).

Konuya ilişkin kuramsal yaklaşımların yer aldığı kapsamlı bilgilere yer verilmesi ve uygulamalı bir çalışma olması açısından çalışmanın uygulamaya ve literatüre katkı yapacağı düşünülmektedir.

Öğretim elemanlarının sergilemiş olduğu istenmeyen davranışların öğrencilerin bakış açısıyla belirlenmesi, bu davranışların neden olduğu olumsuz etkileri en aza indirmek için alınması gereken önlemlerin belirlenmesine katkı sağlayacaktır. Bu açıdan bakıldığında çalışmanın, üniversitede öğrenim gören öğrencilerin derse ilişkin olumlu tutumlarının ve motivasyon düzeylerinin arttırılmasına katkı saylayacağı umulmaktadır. Öğrencilerin öğretim elemanlarını değerlendirdikleri birçok ülkede, öğretim elemanlarının öğrenci değerlendirmelerinden kendi eksiklerini tamamlama ve kusurlu yönlerini düzeltme noktasında yararlandıklarını ortaya koymaktadır (Centra,1993). Bu bağlamda çalışmadan elde edilen bulgular öğretim elemanlarının mesleki gelişimine sınırlı da olsa katkı sunabilir.

Araştırma kapsamında yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda oluşturulan *Öğretim Elemanlarında İstenmeyen Davranışlar Ölçeğinin*, konuyla ilgili araştırma yapmak isteyen araştırmacılara katkı sağlayacağı umulmaktadır. Özetle, üniversitelerde öğretim uygulamalarının ve onun önemli bir yönünü oluşturan öğretim elemanlarının davranışlarının öğrenciler tarafından nasıl algılandığının bilinmesi, öğretimin kalitesinin değerlendirilmesi ve yeni projeksiyonların oluşturulmasında önemli bir veri niteliği taşımaktadır (Aksu, Çivitçi ve Duy, 2008: s.23).

1.3. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi “*Üniversite öğrencilerinin, öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışlara ilişkin algıları nasıldır?*” olarak düzenlenmiştir. Bu probleme ilişkin neden-sonuç ilişkilerini derinlemesine incelemek amacıyla çalışmada ayrıca aşağıdaki alt problemler oluşturulmuş ve bu alt problemlere yanıt aranmıştır.

1.3.1. Alt Problemler

1. Öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışlara ilişkin öğrenci algıları ne düzeydedir?
2. Öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışlar, öğrenim görülen fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışlar öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışlar, aynı öğretim elemanından daha önce başka ders alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışlar ders alınan öğretim elemanının unvanına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışlar, dersin alan dersi olup olmaması durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışlar öğrencinin bölümü isteyerek okuma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışlar öğrencinin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma İnönü Üniversitesinde 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Eğitim Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İktisat Fakültesi ve Mühendislik Fakültesinin normal öğretim programlarında öğrenim gören öğrencilerinin görüşleriyle sınırlıdır.
2. Bu çalışma öğrencilerden alınan verilere göre yapılmıştır. Bu nedenle öğretim elemanlarının tüm istenmeyen davranışlarını kapsamamış olabilir.
3. Öğretim elemanlarının sergiledikleri istenmeyen davranışlar ölçme aracında yer alan ölçek maddeleri ile sınırlandırılmıştır.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlar temel alınmıştır.

1. Öğretim elemanlarının istenmeyen davranışları belirleme noktasında öğretim elemanından en az bir dönem ders almak görüş belirtmek için yeterlidir.
2. Öğrencilerin, öğretim elemanlarının istenmeyen davranışlarına ilişkin görüş ve gözlemleri vardır.
3. Araştırmanın veri toplama aracında yer alan sorulara verilen yanıtlar, öğrencilerin gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.

1.6. Tanımlar

Sınıf: Yaş ve bilgi düzeyi açısından benzer öğrencilerin oluşturduğu grup (Başar, 2003: s.6) olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırmada sınıf, araştırma kapsamına alınan fakültelerin 1., 2., 3. ve 4. sınıflarıdır.

Sınıf Yönetimi: Sınıf yönetimi; *öğretmen, öğrenci, program, içerik, zaman, mekan, teknoloji ve öğretim yöntemleri arasında etkili bir eşgüdümleme gerçekleştirerek, sınıfı öğrenmeye elverişli bir ortama dönüştürmeye yönelik etkinliklerin tümü* olarak tanımlanabilir (Sarıtaş, 2000: s.48).

İstenmeyen Davranışlar: Okulda eğitsel çabaları engelleyen her türlü davranış, istenmeyen davranış olarak adlandırılır (Başar, 2003: s.117). Bu araştırmada öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışlar, *üniversite öğrencilerinin motivasyonları ve derse katılım düzeylerini olumsuz olarak etkileyen öğretim elemanı davranışlarıdır*. Öğretim elemanlarının istenmeyen davranışları ölçme aracında yer alan sınıf içi iletişim, öğretimin yönetimi, zaman yönetimi, sınıf dışı iletişim ve derse katılımı sağlama boyutlarıyla sınırlandırılmıştır.

Öğretim Elemanı: Öğretim elemanı üniversitelerde eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüten kimse olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırmada öğretim elemanı, *İnönü Üniversitesinde 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Eğitim Fakültesi, Fen Edebiyat*

Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Mühendislik Fakültelerinin normal öğretim programlarında öğretim faaliyetlerini yürüten kişilerdir.

Üniversite Öğrencisi: Yükseköğrenim düzeyindeki lisans programları kapsamında düzenlenen eğitim-öğretim faaliyetlerine katılan bireylerdir. Bu araştırmada üniversite öğrencileri, *İnönü Üniversitesi'nde 2012-2013 eğitim-öğretim yılı içerisinde, Eğitim Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Mühendislik Fakültesi normal öğretim programlarında öğrenim gören öğrencilerdir.*

1.7. Kısaltmalar

ÖEİD: Öğretim Elemanlarında İstenmeyen Davranışlar

Sİİ: Sınıf İçi İletişim

ZY: Zaman Yönetimi

ÖY: Öğretimin Yönetimi

SDİ: Sınıf Dışı İletişim

DK: Derse Katılım

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

İİBF: İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünün kuramsal açıklamalar kısmında yükseköğretim, yükseköğretim sisteminin değerlendirilmesi, sınıf yönetimi ve istenmeyen davranış kavramları incelenirken, ilgili araştırmalar kısmında ise sınıf yönetiminde istenmeyen davranışları inceleyen yurtiçi ve yurtdışında yürütülmüş çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. KURAMSAL BİLGİLER

2.1.1. Yükseköğretim

Bir ülkenin ihtiyacı olan nitelikli insan gücü ve meslek elemanı yetiştirilmesinde, bilginin üretilmesinde ve topluma hizmette yükseköğretim önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Erdem, 2004). Birey mesleğe başlamadan hemen önce, eğitim öğretim faaliyetlerinin son aşaması olan yükseköğrenimini tamamlar. Yükseköğretimden elde ettiği donanımlar, nitelikler ve edindiği olumlu tutumla mesleğe adım atmış olur.

Eğitim sisteminde en üst seviyesi olan yükseköğretim, toplumun ihtiyacı olan yüksek nitelikli insan gücü yetiştirmesinin yanı sıra, yeni bilgi ve teknoloji üretmek için bilimsel çalışmalar ve araştırmalar yapar ve toplumun gelişmesine katkıda bulunur. Yükseköğretimin amacı; ülkenin bilim politikasına, toplumun yüksek düzeyde ve çeşitli kademelerdeki insan gücü gereksinimine göre öğrencileri ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirmek, bilimsel alanlarda araştırmalar yapmak, araştırma-inceleme sonuçlarını gösteren ve bilim tekniğin ilerlemesini sağlayan her türlü yayını yapmaktır. Bunun yanında Hükümet tarafından istenecek inceleme ve araştırmaları sonuçlandırarak düşüncelerini bildirmek, Türk toplumunun genel seviyesini yükseltici ve kamuoyunu aydınlatıcı bilimsel verileri söz ve yazı ile halka yaymak ve yaygın eğitim hizmetlerinde bulunmaktır (Erdem, 2004).

Günümüz dünyasında yaşamsal öneme sahip bilginin ve teknik üretiminin büyük ölçüde gerçekleştiği yerler olan üniversitelerde (Demirtaş, 2004), öğrencilere teorik bilginin yanı sıra hür ve bilimsel düşünme gücü kazandırılır ve bu sayede sorunlarını bilimsel yöntemlerle çözebilen öğrenciler yetiştirilmesi hedeflenir (Yüksel, 2002). Zaten üniversitelerin temel görevlerinden biri bilgiyi pasif olarak aktarmak yerine, bilgiyi üretmek, uygulamak ve gelişen teknolojiye uyum sağlayabilecek insan gücünü hazırlamaktır (Demirtaş, 2004).

Çağımızın önde giden ülkeleri, bilgiye sahip olan ve kullanan bilgi toplumu (*information society*) aşamasından sonra, şimdi bilgi ve teknolojiyi üreten ve yöneten bilgi-tabanlı toplum (*knowledge-based society*) aşamasına vurgu yapmaktadır. Teknoloji, küreselleşme ve rekabet ortamının etkisiyle, Üniversiteler, yepyeni bir dönüşüm yaşamaktadır. Tüm dünyada, daha verimli işleyen bir bilim ve teknoloji sistemi, bilim ve teknolojiyi üreten ve yöneten bir üniversite inşası için olağanüstü bir tartışma ve çaba yaşanmaktadır (Günay, 2004: s.15). Türkiye'nin de bu yarışta geri kalmaması için gelişmeleri yakından takip etmesi ve uygulaması gerekir.

Türkiye'de yükseköğretim; ortaöğretime dayalı en az iki yıllık, yükseköğrenim veren her kademedeki eğitim kurumlarının tümünü kapsar. Türkiye'de 2014 yılı itibarıyla devlet ve vakıf üniversitelerinden oluşan toplam 195 üniversite vardır. Devlet üniversitelerinin, yönetim olarak herhangi bir vakıfla veya özel kurumla bağlantısı bulunmaz, yani bütçesi devlet tarafından karşılanan üniversite tipidir. 2008 yılında alınan yeni üniversitelerin kurulması kanunuyla Türkiye'nin her ilinde en az bir devlet üniversitesi bulunmaktadır (YÖK, 2014). Bu sayede üniversite içinde bulunduğu çevreye hizmet götürmüş olacak ve bölgesel kalkınma sağlanmış olacaktır.

2.1.2. Yükseköğretim Sisteminin Değerlendirilmesi

Dünyadaki birçok üniversitede yargısal ve biçimlendirme amaçlı değerlendirmeler yapılmaktadır. Yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin araştırma ve öğretim performansını arttırmak kalite güvence sistemlerinin temelidir. Bir kurum gelişmeyi, hedeflere ulaşmayı bekliyorsa, performansını ölçmesi ve değerlendirmesi gerekmektedir (Kalaycı, 2009: s.647).

Bir yükseköğretim kurumunun performansının sadece öğretim, araştırma ve kamu hizmeti üretimiyle değerlendirirsek yetersiz sonuçlar elde ederiz. Bir üniversite ortalama olarak 30.000 kişilik bir topluluğa sahiptir. Üniversite yönetiminin performansını bu 30.000 kişiye sunduğu yaşam kalitesi açısından da değerlendirmek gerekir. Üniversiteli gençlerin yaşamlarının en anlamlı yıllarını geçirdiği bu kurum onların kendilerine olan saygılarının gelişmesine yardımcı olacaktır. Eğer üniversite bu gelişimi sağlayamazsa bireyin aktif bir yurttaş olması zorlaşacaktır. Bu nedenle üniversite yönetimine yabancılaşmış, ya da ilgisizleşmiş öğretim üyesi ve öğrencilerin bulunduğu bir kurumun salt dışa yönelmiş performansına dayanarak başarılı olduklarını söylemek doğru olmaz (Ayhan, 2007: s.121).

Her kurumda olduğu gibi yükseköğretimde de çeşitli sorunlar ve aksaklıklar yaşanması gayet doğaldır. Bu nedenle sorunların giderilebilmesi için iyileştirme ve reform çalışmaları sürekli yapılmıştır ve yapılmaya devam edecektir. Ancak bu performans arttırıcı çalışmalar faaliyete geçirilmezse ve işlevsel hale getirilmezse sadece proje aşamasında kalır. Öyle ki eğitim öğretim faaliyetlerindeki herhangi bir aksamada ya da sorunda en çok öğrenciler etkilenecektir. Bu nedenle üniversitelerin performansı değerlendirilirken öğrencilerden dönüt alınması daha verimli sonuçlara ulaşılması sağlar.

2.1.3. Öğretim Elemanlarının Değerlendirilmesi

Öğretim üyelerinin yükselme kararlarında araştırma ve yayın niteliklerinin gözetilmesi öte yandan öğretim performansının kariyerle ilgili kararlarda dikkate alınmaması, öğretim üyesinin iki işlevinden biri olan öğretme faaliyetinin kişisel yeterlilik ve nitelik olarak arka plana atmasına neden olmuştur. Araştırma ve yayın yapma çabasının zorunlu olarak öne çıkması nedeniyle, öğretim üyelerinin öğretme görevlerinde ortaya çıkan formasyon eksikliğini giderme yönünde zaman ayıramadıkları ve çaba gösteremedikleri sonucu ortaya çıkmaktadır (Korkut, 1999). Ergün'e (2001: s.88-192) göre, yıllardır üniversite öğretim elemanlarının öğretim görevi araştırma yapmaya göre ikincil bir fonksiyon olarak görülmüştür. Ancak son zamanlarda dünyanın her tarafında yükseköğretimin normal öğretim kademelerinden biri haline gelmesi, ülke gençlerinin büyük bir çoğunluğuna bu öğretim kademesini tamamlama

imkânı verilmesi ve seçkin üst düzey mesleklere girişte üniversite üstü eğitimin gerekli görülmesi gibi nedenlerden dolayı öğretim elemanlarının öğretim görevleri daha çok ön plana çıkmaya başlamıştır. Bütün bunlardan anlaşılmaktadır ki öğretim elemanlarının en önemli görevlerinden biri de “öğretim” görevidir. Öğretim elemanları, ders etkinliklerini gerçekleştirirken bir yönüyle öğretmenlik yapmaktadırlar (Arslantaş, 2011: s.489).

Üniversite öğretim elemanlarının hangi özellikleri taşıması gerektiği konusunda birçok değerlendirme sistemi vardır. Öğretim elemanlarının değerlendirilen özelliklerinin başında da ders vermedeki performanslarının değerlendirilmesi yer almaktadır ve bu değerlendirmede de çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemler:

1. Öğrencilerin yazılı olarak standart anketler yoluyla yaptıkları değerlendirmeler,
2. Yönetim (*bölüm başkanları*) tarafından yapılan değerlendirmeler,
3. Aynı programda ders veren başka bir öğretim elemanının yazılı, ya da gözlemine dayanarak yapılan değerlendirmeler (*akran değerlendirmesi*),
4. Değişik fakülte ya da bölümden bir öğretim elemanının gözlemine dayanarak yapılan değerlendirmelerdir (Knutson ve diğ., 1996; Akt. Collins, 2002: s.82).

Bu yöntemler içinde yaygın olarak kullanılanlardan biri öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesidir. Öğretimin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi; öğretimin etkililiğine ilişkin olarak fakülteye geri bildirim vermek, görev süresinin uzatılmasında ya da akademik yükseltmelerde yararlanmak, derslerin ve öğretim elemanlarının seçiminde öğrencilere bilgi vermek ve araştırma ya da öğretim sürecinin belirlenmesinde veri sağlamak amacıyla kullanılabilir (Marsh, 1984; Akt. Aksu ve diğ., 2008: s.22). Ayrıca öğrenci değerlendirme anketleri, öğretim elemanının kendini geliştirmesi açısından önemli olduğu gibi, öğrenciler bu sonuçlar doğrultusunda ders seçimi ve öğretim elemanı seçimi de yapabilmektedir (Kalaycı, 2009: s.640).

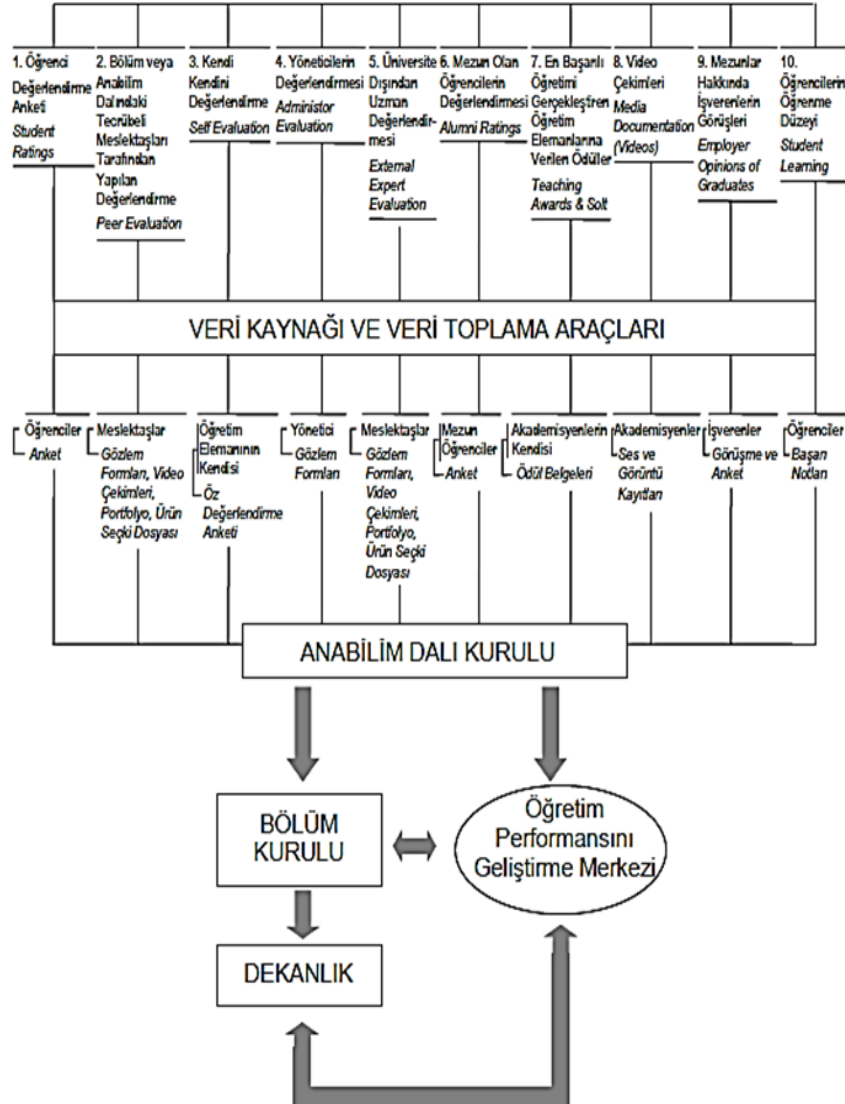
Çeşitli yollarla yapılan bu değerlendirmeler çoğu ülkede, öğretim elemanlarının ders verme konusundaki başarılarını ve öğretim kalitesini arttırmaya yönelik olarak kullanılmaktadır (Arubayi 1996, Murray 1984, Das Gracias 1986; Akt. Ergün, Duman, Kıncal ve Arıbaş, 1999:1). Bu sonuçların, eğitimin kalitesini arttırmada, öğretim elemanının performansını iyileştirmede ve güçlendirmede kullanılabilmesi için verilerin “doğru”, “güvenilir” ve “amacına uygun” yöntemlerle toplanması gerekir. Collins (2002: s.82), öğrencilerin öğretim elemanlarını her gün gözlemledikleri için onların sınıf-içi performansları ile ilgili son derece “güvenilir” ve “geçerli” bilgi verebileceğini belirtmiştir.

Bu aşamada akla gelen ilk soru öğrenciler tarafından yapılan bu değerlendirmelerin ne kadar güvenilir olduğudur. Çünkü üniversitelerin çeşitli fakültelerinin her sınıfında eğitim öğretim amacıyla bir araya gelen, beklentileri birbirinden farklı olan birçok öğrenci öğrenim görmektedir. Aynı zamanda öğrenciler bu değerlendirmelerde kişisel problemlerini veya yetersizliklerini içine katarak yaparsa yanlış değerlendirmeler ortaya çıkabilir. Alanyazında öğrenci görüşlerinin güvenilirliği ve geçerliliği bakımından farklı görüşler yer almaktadır.

Öğretim elemanlarının çoğunluğu öğretimin öğrencilerce değerlendirilmesine önem vermektedir (Ünver, 2012: s.472). Yapılan değerlendirmelerin öğretimi geliştirmede kullanılması ileri dönük katkılar sağlayacaktır. Yeşiltaş ve Öztürk (2000) ve Collins (2002)’nin çalışmalarında öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesini olumlu karşılamış ve genellikle sıcak baktıklarını belirtmiştir ancak bu değerlendirmelere olumsuz bakan çalışmalar da vardır.

Akademisyenlerin Öğretim Performanslarını Değerlendirme Yöntemleri ve Yönetsel Yapı İçindeki İşleyiş

YÖNTEMLER



Şekil 1. Akademisyenlerin öğretim performansını değerlendirme sisteminde kullanılan yöntemler ve üniversite yapısı içinde işleyişi, Kalaycı (2009: s.638).

Altschuler (1999) ve Sproule (2000), öğretimin etkililiğini değerlendirenler olarak öğrencilerin cevaplamasına dayalı etkililik araştırmalarının, öğretimin etkililiği yerine öğretim elemanının popülaritesini ölçtüğüne ve dolayısıyla güvenilir olmadığına ilişkin araştırmalar vardır (Akt. Yılmaz, 2011: s.6). Mars (1987), öğrencilerin doldurduğu değerlendirme formları dersin öğretiminin etkililiğinin değerlendirilmesinden çok öğretim elemanına yönelik olduğunu vurgulamıştır. Özellikle özverili, esprili, sıcak, sevecen olarak algılanan ve öğrenciye bol not veren öğretim elemanlarının öğrencilerin değerlendirmesinde avantajlı olduğunu belirtmiştir (Akt. Yılmaz, 2011: s.6). Çoğu öğretim elemanı, öğrenciler tarafından doldurulan ölçme araçları aracılığı ile ders vermedeki performanslarının değerlendirilmesine kaygıyla bakmaktadır (Cashin, 1995; Haskell 1997; Mark 1982; Akt. Rice ve Van Duzer, 2005:1). Korkut (1999), araştırmasının sonuçları öğretim üyelerinin öğrenci değerlendirmelerini nesnel ve doyurucu bulmadıklarını göstermektedir. Howell ve Symbaluk (2001), öğrencilerin öğretim elemanlarını değerlendirmelerine ilişkin sonuçların açıklanması ya da yayımlanması öğretim elemanları tarafından sıcak karşılanmamakla ve bu yöntemin ne derece geçerli ve güvenilir olduğu tartışılmakla birlikte, öğrenci değerlendirmesi halen en yaygın kullanılan yöntemlerin başında yer almaktadır (Marsh, 1984; Wright, 2006; Akt. Aksu ve diğ., 2008: s.22).

Öğrenci değerlendirmelerinin öğretim elemanının gerçek davranışlarından çok dersin zorluk derecesi ve öğrencilerin notlarına ilişkin beklentileri gibi duygusal etkenler ağır basarak belirlendiği ve bu yüzden kolay geçiren öğretim elemanlarının gerçeği yansıtmayan pozitif değerlendirmeler alacağı düşünülmektedir. Bu şekilde fikir yürüten kişiler öğrencilerin kendilerini kolay geçiren öğretim elemanlarını ödüllendirmek amacıyla daha pozitif değerlendireceklerini öne sürmektedir. Derslerden kolay geçmek öğretimin etkinliğinin göstergesi değildir bu nedenle öğretim elemanları öncelikle eğitimin kalitesini korumalı, dürüst ve eleştiri yapabilen demokratik bireyler yetiştirmelidir (Özgüngör, 2010: s.272).

Öğrenci değerlendirmeleri öğrencilerin bireysel ihtiyaç ve özellikleri gibi, sürece etki edebilecek değişkenlerin göz önünde bulundurulmalıdır. Aksi takdirde kendini mükemmelliğe adanmış olan ve öğrencileri için yüksek başarı kıstasları belirlemiş öğretim elemanının ne kadar iyi bir öğretim elemanı olursa olsun öğrencilere kolay

sorular soran ve düşük başarı ölçüleri belirleyen öğretim elemanlarından daha yetersiz olarak değerlendirilebileceklerinin ihtimalini ortaya çıkarmıştır (Özgüngör, 2010: s.280). Bu ihtimalle birlikte korelasyona dayalı yapılan son çalışmalarda dersten kolay geçme veya yüksek not alma ile öğrenci değerlendirmeleri arasındaki pozitif ilişki etkili öğretim elemanlarının konuyu öğretmedeki başarısının doğal bir göstergesi olarak yorumlanması eğilimi oluşmuştur (Özgüngör, 2010: s.273).

Demirtaş ve Kahveci (2010: s.21), sınıf ailesinin, öğretmenin sınıf yönetimi becerileri ve yeterlikleri konusunda bilgi sahibi olunacak birinci kaynak olduğunu vurgulamıştır. Sınıf ailesinin üyesi olan öğrencilerin de öğretmenin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algılarının en güvenilir kaynak olduğu iddia etmiştir. Ne var ki her zaman uçlarda değerlendirmeyi ya “intikam alma zamanı” olarak gören ya da “önemsemeyen” öğrenciler mutlaka olacaktır. Ancak, “geçerli” ve “güvenilir” bilgi sağlayan, yüksek oranda bir öğrenci çoğunluğu da her zaman olacaktır (Collins, 2002: s.86).

Bazı araştırmalar gösteriyor ki öğrenciler öğretmenin istenmeyen davranışını fark ettiklerinde ve bu davranışları kendilerine ya da dışsal faktörlere değil, öğretmenin içsel özelliklerine yüklüyor. Eğer öğretmen istenmeyen bir davranış sergiliyorsa bunu sadece öğretmenin hatası olarak görüyor. Bu durum öğrencilerin istenmeyen davranışlardan olumsuz etkilendiklerini ve bundan ötürü öğretmeni suçladıklarını göstermektedir. Bu nedenle davranışlarını izlemek ya da kontrol etmek için öğretmene daha çok baskı yapılmalıdır çünkü istenmeyen davranışlardan öğretmen sorumlu tutulmaktadır ve öğretmenin güvenilirliği, yeterliliği, öğretme yeteneği de bu olumsuz etkiden zarar görecektir (Kelsey, Kearny, Plax, Allen ve Ritter, 2004). İstenmeyen davranışlar meydana geldiğinde öğrenciler, öğretmenlerini daha az saygın, daha az zeki ve daha kötü karakterli olarak görmektedirler. Onlara olan güvenleri de sarsılmaktadır (Thweatt ve McCroskey, 1998). Bununla birlikte istenmeyen davranışlar sergilendiğinde öğrenciler öğretmeni daha az sevdiklerini belirtmişler ve daha fazla direnç göstermişlerdir. Bu da istenmeyen davranışlar meydana geldiğinde öğrencilerin olumsuz etkilendiklerinin bir göstergesidir (Dolin, 1995; Akt. Banfield, 2009).

Yükseköğretim Kurulu raporunda da (YÖK, 2000) öğrencilerin öğretim üyesinin ders vermedeki yeterliliğini, kişisel özelliklerinden ayırıp tarafsız olarak değerlendirebilecekleri belirtilmiş, yükseköğretimde öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesinin öğretimin kalitesini arttırabileceği ve katkı sağlayacağı belirtilmiştir. Ancak Türkiye’de eğitimin etkililiğini değerlendirmeye dönük çalışmaların sınırlı sayıdaki üniversitede yapıldığı ve bu tür uygulamaların ihmal edildiği bilinen bir olgudur (Aksu ve diğ., 2008: s.22). Kalaycı (2009: s.640), öğrenci değerlendirmesi yapan birçok devlet üniversitesinin bu sonuçları sadece öğretim elemanlarına bildirdiğini, sonuçların öğrenci tarafından görülmediğini belirtmiştir. Değerlendirme anketlerinde yer alan açık uçlu soruların analizinin ise son derece zor ve emek isteyen bir süreç olduğunu vurgulamış bu yönde çalışmalar yapılmasının gerekliliğini vurgulamıştır.

Öğrenci değerlendirmesinin daha nitelikli bir öğretim yapılması sağlayacak şekilde kullanılması için, toplanan verilerin öğretim üyesine, kendisini tehdit etmeyecek bir şekilde sunulması gerekmektedir. Yani yöneticilerin bu verilerle öğretim üyelerine baskı yapmaması gerektiği belirtilmiştir. Ancak öğretim üyesinin de öğrenci değerlendirmelerini göz ardı etmediğini göstermesi ve bu değerlendirmelere göre yöntemini düzenlemesi gerekir (YÖK, 2000).

Üniversiteler, öğretim üyelerine hem etkili bir öğretici olma hem de ulusal ve uluslararası düzeyde yayın yapma görevi yüklemiştir. Bu nedenle öğretim üyelerinin beklentileri karşılayabilecek düzeyde yeterli bir öğretim sağlayabilmeleri için ne tür yeterliklere sahip olmaları gerektiği, bunun hangi ölçütlerle ve kimler tarafından değerlendirileceği, aynı zamanda araştırmacı özelliğinin olması nedeniyle iki kimlik arasında hangisinin öncelikli olduğu ve aralarında nasıl bir ilişkinin olduğu tartışılan bir konudur (Korkut, 1999).

2.1.4. İdeal Bir Öğretim Elemanı Nasıl Olmalıdır?

Öğretim elemanının mesleğini gerçekleştirmek üzere sınıfa adım atmasıyla birlikte ortalama otuz öğrencinin gözü onun üzerindedir. Her hareketini, tepkisini, duruşunu ve hatta kıyafetinin en ince ayrıntılarını analiz eden yaklaşık otuz çift göz vardır. Bu durumda öğretim elemanı ile öğrenci arasında hem sözlü hem de sözsüz

iletilelerle sürekli bir sirkülasyon oluşur. Öğrenciler eğitim öğretim için geldikleri sınıfta işledikleri derslerin yanında kişilik gelişimlerini de geliştirir. Karşısında tüm yönleriyle örnek alabileceği, takdir ettiği, bilgi ve çalışmalarına, insanlarla iletişimine hayran olduğu bir öğretim elemanı çıkabileceği gibi bütün bunlardan uzak kendine yakın bulmadığı ve en önemlisi iletişim sağlayamadığı bir kişiyle de yüz yüze gelebilir. Öğretim elemanını dikkatle inceleyen öğrenci bu çözümlemeyi kısa sürede yapar. Tabii burada her öğrencinin beklentisinin ve isteklerinin farklı olabileceğini göz ardı edemeyiz fakat ortak bir kanı da mutlaka oluşacaktır. Bu ortak fikir üzerine literatürde çeşitli araştırmalar yapılmıştır.

Çetin (2001), öğrencilerin, öğretmenlerinin gönderdikleri sözsüz iletilere çok duyarlı olduğu; adale gerilmelerini, dudak kenarlarındaki gergin çizgileri, tümüyle beden dilini okumasını hemen öğrendiklerini belirtmiştir. Bu şekildeki sözsüz iletilerin sözlü iletilerle çelişmesi halinde ise akli karışan öğrencilerin sözsüz iletilere inanma eğilimi gösterdiği ve bu öğretmenin sözlü iletilerini ise yapmacık kabul ettikleri belirtilmiş (Gordon, 1999; Akt. Çetin, 2001). Sınıfta öğretmenle öğrenci arasındaki ilişkiler, öğrenmenin ve eğitimin temelini teşkil eder. Öğrenme ortamının öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkiden etkilenebileceği; iyi ilişkilerin olumlu, kötü ilişkilerin ise olumsuz bir öğrenme atmosferi doğuracağı muhtemeldir (Ergün ve Duman, 1998; Akt. Çetin, 2001). Bu durumda da eğitimin amacını gerçekleştirebilmek için sınıftaki eğitici ortamın büyük ölçüde öğretmenin davranışlarına bağlı olduğu açıktır.

Sınıfın lideri konumunda bulunan öğretmenin hangi liderlik tipinin özelliklerini yansıttığına bakarak öğretmenin sınıf içinde nasıl bir öğrenme ortamı oluşturduğunu ve öğrencilere olan davranışlarını kestirmek mümkündür (İlgar, 2007: s.15). Dreikurs (1982), otokratik, serbest bırakıcı(ilgisiz) ve demokratik olmak üzere üç tip öğretmen modeli olduğunu belirlemiştir (Pala, 2005: s.175). Bu öğretmenlerin özellikleri kısaca şöyle açıklanmıştır:

- *Otokratik öğretmenler*, genellikle sınıfa takım elbise ve kravatlı girer, etrafa soğukça bakar ve öğrencileri selamlamadan derse başlar. Soru sormaya cesaret eden öğrenciyle dalga geçer. Bu gibi öğretmenler, sınıf kontrolünün kendi elinde olduğu hissini vermeye çalışır.

- *Serbest bırakıcı öğretmenler*, sınıfa girer girmez gülümser. Sınıfta dolaşan öğrencilere hiç aldırış etmezler. Bu gibi öğretmenler etkisizdir. Bu ortamda yaşayan öğrenciler, toplum içinde kurallara uyma gereğini ve kuralları çiğnemenin bir sonucu olduğunu öğrenemezler. Ne zaman, ne isterlerse yapabileceklerine inanırlar.
- *Demokratik öğretmenler* ise sınıfa girer girmez öğrencileri selamlar, herkesin oturmasını ister ve herkesin dikkati toplanıncaya kadar bekler. Arkada dolaşan öğrencilere, kendilerini gördüğünü belirten sinyaller gönderir. Kuralları belirlerken öğrenci görüşlerini alır, öğrencilerin istenmeyen davranış sergilediklerinde sonuçlarına katlanacaklarını belirtir (Pala, 2005: s.175).

Cangelosi'ye (1988: s.28; Akt. Başar, 2003: s.79) göre demokratik bir sınıf ortamında öğretmen, ne yetkeci, ne de serbest bırakıcı olmalıdır. Öğrenci, sınıf kurallarının belirlenmesinde söz hakkına sahip olmalı, ödül veya ceza nedeniyle değil, işini yapmanın gerçek yararlarını bilerek ve bunun süreçlerine katılarak işine güdülenmelidir. Demokratik bir lider olarak öğretmen, öğrencilerin görüşlerini alır, yapılacak işler konusunda onlarla uzlaşır, çalışma düzenlerini seçme hakkı tanır. Bu konuda yapılan bir araştırmada, demokratik davranılan gruptaki öğrenciler, arkadaşlarına karşı olumlu tutum geliştirmiş, işlerinden zevk almışlar, grubun başarısı az da olsa artmıştır. Yetkeci davranılan grubun başarısı daha yüksek olmuş ama öğrencilerin gerilimi artmış, gruba ve öğretmene olumsuz tutum takınmışlardır. Serbest bırakılan grup araştırmadaki en etkisiz ve başarısız grup olmuştur (Jacobsen, David ve diğ., 1985: s.239; Akt. Başar, 2003: s.79).

Smith iyi ve kötü öğretmeni şu şekilde tanımlamaktadır; (Moon, Mayes, 1994; Akt. Çetin, 2001)

İyi bir öğretmen;

- Daima üzüntü ve gerginlikleri hisseder ve bu durumu en asgari düzeye indirger,
- Öğrencilerin ayrı ayrı bireyler olduklarını ve her birinin bireysel ilgiye ihtiyaçları olduğunu bilir ve kendilerini iyi hissetmelerini sağlar,
- Çalışma hayatına ve görev anlayışına kuvvetle inanır fakat bunu menfi bir baskı ile yapmaz,

- Öğrenciler ve ailelerini olumlu bir şekilde yönlendirir ve ortak çalışma gereğini kabul eder,
- Sert davranmaktan kaçınır,
- Eleştirmekten ziyade ödüllendirmeye önem verir,
- Öğrencilerin, isteklerini, yeteneklerini ve kişiliklerini bilir,
- Sonuçları, değişken ve ilginç olarak görür,
- Geniş kapsamlı müfredatı temel becerileri geliştirmek için en iyi yol olarak görür,
- Öğrenim deneyimleri için merak ve yaratıcılığı anahtar kavram olarak görür,
- İçerik ve öğrencilere uyum sağlamak için öğretim faaliyetlerini çeşitlendirir.

Bu özelliklere sahip iyi bir öğretmenin yönettiği sınıfın öğrencilerinin canlı, ilginç ve başarılı olacağını belirtmiştir. Bazı küçük gerginliklerin ve stresin olmasına karşı birçok işbirliği ve tolerans olacaktır. Bu durumda ortaya öğrenmek için istekli, disiplinli, kendine güvenen ve kendilerine güvenilen öğrenciler çıkacaktır.

Kötü bir öğretmen;

- Genellikle öğrencileri korkutur ve sert bir yetişkin gibi davranır,
- Gerçek dışı amaçlar üzerine dayalı baskı ile stres oluşturur,
- Öğrencileri ve ailelerini olumsuz yönden ele alır,
- Ödülünden çok cezaya önem verir, sükûnetten ziyade stresi benimser ve çok az gülümser,
- Her zaman cezalandıracak şeyler bulur ve bir olayda bunu yapılandırır,
- İstekleri dondurur, canlı ve meraklı öğrencileri tehdit olarak görür,
- Geniş kapsamlı müfredatı sevmez eğitimde temel becerileri dar şartlar içinde düşünür,
- Sonuçları standart görür ve kısıtlayıcı bir zaman cetveli geliştirerek her şeyde bunu hâkim kılar,
- Kendi tariflerini geliştirir,
- Değişikliklere şüphe ile yaklaşır,
- Pasif öğretimi tercih eder,
- Çoğu kez öğrencileri taciz eder, ancak onlardan iyi bir davranış ve tolerans bekler.

Kötü öğretmenlerin özelliklerinden birinin de öğrenme güçlüklerini tanılayamama olduğu ifade edilmektedir (Strickland, 1998; Akt. Bayraktar ve Çınar, 2010: s.142). Etkili bir öğretmen öğrencinin yetersiz olduğu süreci doğru bir şekilde

tespit edebilmeli ve ona yardım edebilmelidir. Motivasyon, bilgiyi kazanmada en önemli faktörlerden biridir. Etkili öğretmenin yapması gereken, öğrencinin güçlü yönlerini sınıf içinde vurgulamalı, başarabileceği ödevlerden başlamalı, öğrenciye sorumluluk vererek onun sınıf içinde kendine güvenini arttırmalı ve öğrenciyi öğrenmeye motive etmelidir. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciye kolaydan zora doğru ödevler vererek adım adım geçiş sağlamalı, güçlü yönleri kuvvetlendirip, güçsüz olduğu alanların üstesinden gelmesine destek olmalıdır (Bayraktar ve Çınar, 2010: s.142).

Centra, 1993; Larson, 1970; Simson, 1966 gibi bazı araştırmacılar ise “iyi bir öğretim elemanının” aşağıdaki özelliklere sahip olması gerektiğini vurgulamışlardır (Akt. Collins, 2002: s.83):

- Kurum içinde güvenilirlik,
- Farklılıklara açık olmak,
- Olumlu kişisel niteliklere sahip olmak,
- Etkin sınıf-içi uygulamalar kullanmak,
- Öğrencilerle iyi ilişkiler kurmak,
- Öğrencilerin başarısına katkıda bulunmak,
- Yeterli alan bilgisine sahip olmak.

Bu ve benzeri çalışmalardan elde edilen güvenilir ve doğru bilgilerle bir yelpaze oluşturulursa üniversiteler ve öğretim elemanları tarafından değerlendirme amaçlı kullanılabilir. Ayrıca öğretim elemanları bu tarz bilgilere iki açıdan yaklaşmalıdır: 1) Gelecekte ki mesleki beklentileri ile ilgili kararları vermede, 2) Mesleki gelişimini sağlamada ve bunun olumlu sonucu da “sınıf içi” ders anlatımında ortaya çıkacaktır (Collins, 2002: s.87).

Çoğu öğrenci, öğretim elemanlarının siyasi davranışlarından rahatsızdır. Öğrenciler öğretim elemanlarının onları yönlendirmesinden ve ideolojik propaganda yapmalarından rahatsız olduklarını belirtmiştir. Hatta ayrımcılık yaparak bu durumun nota yansımından da oldukça tedirgin olmuşlardır. Üniversite öğrencisi, gelişim dönemi ve yaşı itibarıyla değerli görülme ve kendisine saygı duyulmasını istemektedir. Onu küçümseyen, azarlayan, hakaret eden, küçük düşüren, hor gören tutum ve davranıştan ziyade; onu değerli sayan, sözünü dinleyen, nazik ve samimi davranan, kibirli davranmayan, kendisine güvenilir hoca aramaktadır. Ayrıca karşılaştıkları

sorunlarda onlarla ilgilenen, çözüm önerileri sunan ve samimi hocalar istemektedirler. Bunlara ek olarak dersi iyi anlatabilen, espri yaparak ortamı yumuşatan, dersini sıkıcı olmaktan çıkarıp çekici hale getiren ve Türkçeyi güzel kullanan özelliklere sahip öğretim elemanı aramaktadır. Notu tehdit olarak kullanmayan ve objektif davranan, bilimsel yeterlilikleri yüksek olan iyi bir bilim adamı istemektedirler (Ergün, Duman, Kıncal ve Arıbaş, 1999).

Vurgulanması gereken bir diğer konu da öğretmenin iyi bir iletişim ve olumlu sınıf ortamı yaratma becerisine sahip olmasıdır. Öğretmen akademik olmayan birçok sorunla karşılaşabilir. Öğretimden verim elde edebilmek ve bu tarz sorunların üstesinden gelebilmek için de sınıf düzenini sağlamalıdır (Terzi, 2002: s.156). Sınıf içinde ve dışında etkili bir öğretmen-öğrenci iletişime sahip olmak sınıf düzenini sağlamada ve verim elde etmede oldukça önemlidir. Bu etkileşim sürecinde lokomotif görevi şüphesiz öğretmene düşmektedir. Öğretmen eğitim ve öğretimi planlarken, öğretirken ve değerlendirirken öğrencilerle hep iç içedir. Sağlıklı bir iletişim sayesinde sınıf yönetimi başarılı olabilir ve kaliteli eğitim sağlanır. Nitelikli bir iletişim, öğretmenin sınıf içi davranışları ve ders anlatma biçimi, sınıf içi etkinliklerin yürütülmesinde ve sınıf yönetiminde önemli bir unsurdur. Bu nedenle öğretmenin sınıf içi davranışlarını değerlendirmede öncelikle dikkat edilecek husus sınıf içi iletişim olmalıdır (Erdoğan, 2000: s.50). Benzer şekilde sınıf dışı iletişimde de aynı yol izlenebilir.

Öğretmen etkinliğine ilişkin yapılan çoğu araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, öğretimin başarısını belirlemedeki önemi vurgulanmaktadır. Öğretim elemanın alanında yeterli olmalarının yanı sıra demokratik tutum ve davranışları da önemli özelliklerindendir. Üniversiteler demokrasinin yaşanarak öğrenildiği yerler olmalıdır. Bu nedenle öğretim elemanlarının demokratik değerlere sahip olmaları ve bunları davranışlarına yansıtmaları gerekir (Ergün ve Kamer, 2009: s.139). Erkek-kız eşitliğine önem veren, objektif davranan, öğrenciyi birey olarak gören, güvenilir olan, hoşgörülü ve anlayışlı davranan, öğrencinin görüşlerine değer veren ve saygı gösteren, kendi görüşüne ters görüşlere açık olan ve açıklamaya izin veren, sabit fikirli olmayan ve kendi görüşlerini benimsetmeye çalışmayan, öğrencilere eşit davranan ve ayırım yapmayan, öğrenciyi notla korkutmayan bir öğretim elemanın

“*Demokratik*” davranışlara sahip olduğunu söyleyebiliriz (Erdem ve Sarıbaş, 2006: s.535-536).

Öğretmen davranışlarının niteliklerini inceleyen birçok çalışmada öğretmen davranışları temel olarak iki yönde incelenmiştir. Demokratik davranışlar öğrencide sevgi, saygı ve yaklaşma yaratırken, otokratik davranışlar ise endişe, korku ve uzaklaşma yaratır. O halde, “*ideal bir öğretmen*” demokratik öğretmen tanımı içine girmektedir (Küçükahmet, 1993: s.85). Doğal olarak öğrenciler kendilerine demokratik davranan öğretim elemanlarını tercih edecektir ve onlarla daha kolay iletişim kurup, olumlu ilişkiler geliştirebilecektir.

Sonuç olarak öğrenciler, küçümseyen, azarlayan, hakaret eden, küçük düşüren, hor gören tutum ve davranıştan ziyade; siyasi davranmayan, öğrenciler arasında bu tür ayrımlar yapmayarak bunu davranışa ve nota dönüştürmeyen, onu değerli sayan, sözünü dinleyen, nazik ve samimi davranan, kibirli davranmayan, kendisine güvenilir, kendisine yaklaşılabilir, soru sorulabilir, iyimser, tatlı-sert bir öğretim elemanı” istemektedir (Ergün ve diğ., 1999: s.8).

Çok iyi bilinen bir gerçektir ki, herkesi her zaman memnun etmek oldukça zor bir iştir. Sanılanın aksine öğretmenlik bir “popüler olma” yarışı da değildir. Öğrenci değerlendirmelerden elde edilen “olumsuz” sonuçları üniversite bir ölçü olarak algılayıp, iki yorumda bulunabilir: öğretim elemanının ya sınıfında “çok disiplinli” ya da öğrencilerle “etkili” öğretim yapamayacak kadar yakınlaşmıştır. Başka bir açıdan daha ele alırsak öğretim elemanı öğrencilerinin tümünden “olumlu” dönüt alıyorsa ya “gelmiş geçmiş en iyi” öğretim elemanıdır ya da “hiç öğretim yapmıyordur” (Collins, 2002: s.88). Her şey göz önüne alındığında bu tarz ikilemlerin ve yorum farklılıklarının yaşanması sürecin doğal bir sonucudur.

Erçetin (2001), Türkiye’de yükseköğretim kurumları amaç, yapı, süreç ve tüm boyutları ile hızlı ve yoğun bir biçimde gözden geçirilmesi gerektiğini yinelemiş ve Yükseköğretim kurumlarının geleceğinin, bu kurumların geleceğin yükseköğretim kurumlarına dönüştürülmesine bağlı olduğunu belirtmiştir. Bu süreçte var olan öğretim elemanları dönüşümün bir doğurgusu olan yeni öğretim elemanı profilini dolduracak bireysel ve örgütsel düzeyde özel, özen iyi ve planlı bir çabayla yetkinleştirilmelidir;

yetkinleşmelidir. Öğretim elemanlarının geleneksel rolleri değişmiştir ve görevleri çeşitlenmiştir. Öğretim elemanlarının değişen rolleri ve çeşitlenen görevleri gereği temel ve ileri düzeyde eğitimleri ve yetiştirilmeleri sürecine yeni boyutlar ve anlamlar kazandırmaktadır.

2.1.5. Sınıf Yönetimi

Eğitim sözcüğünün farklı tanımlarının ortak yanı, onun, davranış değiştirme, davranış oluşturma amaçlı etkinlikler bütünü olmasıdır (Başar, 2003:3). Bu ifadeye ek olarak eğitimi; evrenin, yerkürenin, yaşam sistemlerinin ve bilincin hikâyesini bilmek, bu hikâyede insanın rolünü tanımak olarak tanımlayabiliriz. Eğitimin öncelikli amacı ise, kişilerin bu geniş anlam içindeki rollerini yerine getirebilmelerini sağlamaktır (Langford, 1999; Akt. Şen ve Erişen, 2002: s.100).

Eğitim; öğrenci, eğitim programı ve öğretmen olmak üzere üç temel öğeden oluşur. Eğer bu üç öğe uzlaştırılmaz ve kaynaştırılmazsa, başka bir deyişle organik bir bütün haline getirilemezse, eğitim kendisinden beklenileni veremez, doyurucu olamaz. Eğitimde verimlilik gerçekleştirilemez (Yılman, 1992: s.42; Akt. İlgar, 2007: s.8).

Eğitim, yalnızca okullarda gerçekleştirilen bir etkinlik değildir, ama okul, eğitim amacıyla kurulmuş özel bir çevredir (Bursalıoğlu, 1987: s.58; Akt. Başar,2003: s.4). Okulun varlığı, bu özel çevrenin oluşturulup denetlenmesi amacından kaynaklanmıştır (Lemlech, 1988: s.165; Akt. Başar, 2003: s.4). Okul, bireyin davranışlarının planlı ve programlı olarak değiştirildiği ve toplumsal değişmeyi yönlendiren kurumlar olarak tanımlanmıştır. Okul bireyi yaşama hazırlayan korunmuş bir çevre değil yaşamın ta kendisidir (Aslan, 2011: s.6).

Sınıf, eğitsel amaçların gerçekleştirilmesi için yapılandırılmış eğitim ortamıdır (Aydın, 2004: s.7). Sınıf, öğrencinin yaşamında ailesinden sonra gelen ikinci derecede önemli ilişkiler sistemidir (Demirtaş, 2002: s.14). Yönetim, ortak amaçlar doğrultusunda insan ve madde kaynaklarının işe koşulması süreci olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 1994). Buradan yola çıkarak sınıf yönetimi de öğretim hedeflerine ulaşmak için sınıf içi insan kaynaklarının ve materyallerin işe koşulma süreci olarak tanımlanmaktadır. Eğitim yönetiminin başlangıç noktası olan sınıf

yönetimi; yaş, bilgi ve hazır bulunuşluk düzeyleri benzer insan grubunun yönetilmesidir. Kaliteli sınıf yönetiminin ardından da büyük ölçüde kaliteli bir eğitim yönetimi ortaya çıkar (Başar, 2003). Sınıf yönetiminin birçok farklı tanımı yapılmakla beraber, bunlardan bazılarını Başar (2003: s.6), şu şekilde bir araya getirmiştir: Sınıf yönetimi, sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir (Lemlech, 1988: s.3) içinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması, sürdürülmesidir (Brophy, 1988: s.2; Montero-Sieburth, 1989: s.4; Doyle, 1986: s. 394); öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması, etkinliklere öğrencilerin katılımının sağlanmasıdır (Kearney ve diğ., 1985: s. 19); sınıftaki kaynakların, insanların, zamanın yönetimidir (Haigh, 1990: s.13).

Literatürdeki farklı tanımlara rağmen, yapılan her farklı tanım kendi bakış açısına sahip felsefeyi yansıtmaktadır. Geleneksel yaklaşımlar disiplini ve öğretmen odaklı sınıf yönetimini ön plana çıkarırken, çağdaş yaklaşımlar demokratik ortamı ve öğrenci odaklı sınıf yönetimini ön plana çıkarır. Bunlardan sadece biri tek başına mükemmel olması mümkün değildir dolayısıyla bu da bize duruma çoklu perspektiften bakmamız gerektiğini bu sayede daha iyi anlayabileceğimizi gösterir (Aslan, 2011: s.7).

Sınıf yönetimi, sınıfın genel durumuna bağlı karmaşık bir süreç olarak görülebilir. Sınıf yönetimi günlük öğrenme etkinliklerinden ayrı bir süreç olarak ele alınamaz. Sınıf yönetimi uygun bir öğrenme ortamı ve atmosferi oluşturup geliştirmeyi, öğretmeyi ve öğrencilerin öğrenmelerini ve bütün sınıf çevresinin dikkatlice denetlenmesini içerir. Sınıfın fiziksel yapısı kadar, öğrencilerin katıldıkları sınıf etkinlikleri, öğretmenler tarafından öğrencilere verilen yanıtların biçimi ve öğretmenlerin öğrencilerin dikkatlerini etkileyen değişkenler hakkındaki farkındalığı da iyi sınıf yönetimini etkileyen etmenlerdendir (Snyder, 1998: s.37; Akt. Demirtaş, 2002: s.17).

Eğitim örgütlerinin istenilen amaçlara ulaşması, eğitime kaynaklık eden unsurların etkili bir şekilde yönetimiyle mümkündür (Öksüz, Çevik, Baba ve Güven, 2010: s.100). Etkili bir eğitimin değişkenleri arasında en çok yer kaplayanlar, sınıf

yönetimine ilişkin özelliklerdir: Sınıf iklimi, etkileşim düzeni, iyi ilişkiler, öğrenci katılımı, örgütlenme, davranış düzeni (Brophy, 1988: s.2, Harris, 1991: s.817; Chiang, 1991: s.2001; Akt. Başar, 2003: s.6).

Nitelikli eğitim ve öğretim ortamları oluşturmak etkili bir okul ve sınıf yönetimine bağlanabildiği gibi, etkili bir okul ve sınıf yönetimi de öğretmenlerde sınıf yönetimi becerilerinin bulunmasına bağlanabilir. Bu nedenle, eğitimin kalitesi büyük ölçüde, sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır (Harris, 1991; Demirel, 2005; Şentürk, ve Oral, 2008; Akt. Paliç ve Keleş, 2011: s.202). Bu bağlamda kaliteli bir sınıf yönetimin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Sınıf yönetiminin iki amacı vardır. Birincisi, sınıfta öğrenci güdülemesini arttıracak düzenli ve güvenli bir ortam oluşturmaktır. İkincisi ise, öğrenci sorumluluğunu geliştirmek ve öğrencilere kendi davranışlarını düzenleyebilmelerini öğretmektir. Öğretmen iyi bir sınıf yönetimi sağlamak istiyorsa ilk önce öğrencilerin kişisel ve psikolojik ihtiyaçları karşılamak için düzenleme yapmalıdır (Ergün ve Kamer, 2009: s.139). Sınıfını eğitim-öğretim için hazır kılmalıdır.

Sınıf yönetimini etkileyen sınıf içi ve sınıf dışı unsurlar vardır. Sınıf yönetimi süreci, sınıf içi ve dışı birçok etken tarafından etkilenmektedir. Bu etkenler arasında, öğretmenin bireysel özellikleri, ders verirken kullandığı öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri, sosyal çevreyle uyum, okul ile aile arasındaki işbirliği, sınıfın fiziki koşulları, öğrencilerin özellikleri ve gereksinimleri, okulun yapısı, okulca benimsenen kurallar ve sınıfta yaratılan atmosfer sayılabilir (Ağaoğlu, 2002; Demirel, 2000; Akt. Erol, Özaydın ve Koç, 2010: s.31).

Sınıf yönetiminin değişkenleri, öğrenci, öğretmen, ortam, okul ve eğitim yönetimi, çevre olarak sıralanabilir. Etkili bir sınıf yönetiminin dönümcül (kritik) ögesi öğretmendir, çünkü o diğer öğelerin bütünleştiricisi ve bir dereceye kadar da belirleyicisidir. Öğretmenin yeterlikleri artırılıp, bunların kullanımının temel değişkeni olan mesleğe karşı tutumu olumlulaştırılmadıkça, iyi bir sınıf yönetimi beklenemez (Başar, 2003: s.12).

Öğretmenler, bilgi taşıyıcı ve aktarıcı değil, bilgi kaynaklarına giden yolları gösterici, kolaylaştırıcı birer eğitim lideri olmalıdır. Okullarımızın bir örnek ve sınırlanmış yapılan buna uygun olarak değiştirilmeli, yalnızca yaptığını doğru yapan

değil, doğru olanı yapan insanlar yetiştirilmelidir (Schlechty, 1991: s.41, 42; Akt. Başar,2003: s.4).

Öğretmenin sınıf yönetimi görevleri şunlardır (Weinstein, 2003; Akt. İlgar, 2007: s.34):

- Akademik ve sosyal amaçları destekleyen fiziksel bir ortam yaratmak.
- Davranış beklentileri oluşturmak.
- Öğrencilerle kültürel olarak tutarlı iletişim kurmak.
- İlgili bir sınıf ortamı oluşturmak.
- Ailelerle birlikte çalışmak.
- Öğrencilerin davranış problemlerine uygun müdahalelerde bulunmak.

Başar (2003: s.7-8), sınıf yönetimini beş boyutta ele almıştır. İlk boyutu, sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin olanlar oluşturur: Sınıfın genişliği, sınıf alanının çeşitli etkinliklerin yapımı için bölümlenmesi, ısı, ışık, gürültü düzenekleri, renkler, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni, öğrencilerin gruplanması, bunların başlıcalarıdır.

Sınıf yönetiminin ikinci boyutunu plan-program etkinlikleri oluşturur. Amaçlar esas alınarak, yıllık, ünite, günlük planların yapılması, kaynakların belirlenip dağılımının sağlanması, iş ve işlem süreçlerinin belirlenmesi, araç sağlama, yöntem seçme, öğrenci özelliklerini belirleme, gelişimlerini izleme ve değerlendirme, öğrenci katılımını düzenleme, bu grupta ele alınabilir. Bu etkinlikler, geçmiş ve var olan durumu ele alarak geleceği görme ve şekillendirme amaçlı çabalar olarak görülebilir.

Üçüncü boyut, zaman düzenine yönelik etkinliklerdir. Etkili öğretim, öğrenmeye ayrılan zamanın çokluğuna ve etkili kullanımına bağlıdır (Montero-Sieburth, 1989: s. 11; Morris, 1990: s.81). Sınıf içinde geçirilen zamanın çeşitli etkinliklere dağılımı, zamanın ders dışı ve bozucu etkinliklerle harcanmaması, sıkıcılığın önlenmesi, öğrencinin zamanının çoğunu okulda-sınıfta geçirmesinin sağlanması, devamsızlığın ve okuldan ayrılımların önlenmesi, bu boyut içinde görülebilir.

Sınıf yönetiminin dördüncü boyutunu ilişki düzenlemeleri oluşturur. Sınıf kurallarının belirlenip öğrencilere benimsetilmesi, sınıf yaşamının kolaylaştırılmasına yönelik öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ilişki düzenlemeleri, özellikle, bir sonraki boyut olan davranışı da şekillendirici etkinliklerdir.

Beşinci boyut, davranış düzenlemelerinden oluşur. Sınıf ortamının istenen davranışı sağlayabilir hale getirilmesi, sınıf ikliminin olumlulaştırılması, sorunların, ortaya çıkmadan önce tahmin edilmesi yoluyla istenmeyen davranışların önlenmesi, sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması, yapılmış olan istenmeyen davranışların değiştirilmesi bu boyuta ilişkin olarak söylenebilir. Sınıf yönetimi, başka açılardan da boyutlanabilir.

Sınıf yönetimi kararları, öğrencileri kontrolden çok, eğitimin kalite ve sürekliliğini sağlamaya yönelik olmalıdır (Brophy, 1988: s.2; Akt. Başar, 2003: s.11). İyi bir sınıf yönetimi, iyi bir öğretime bağımlıdır. Bu bağlamda sınıf yönetimi araç, kaliteli bir eğitim amaçtır (Başar, 2003: s.11).

İlgar'ın, (2007: s.53) aktarımı ile sınıf yönetimi ve disiplin eş anlamlı değildir (Martin, Yin ve Baldwin, 1997'den akt: Jeanpierre, 2004). Sınıf yönetimi genellikle daha geniş tanımlanır. Disiplin sınıf yönetiminin bir parçasıdır. Disiplin özellikle öğrencilerin davranışlarına odaklanır (Jeanpierre, 2004). Sınıf yönetimine karşın disiplin, öğrencinin sorumluluğudur. Disiplin uygun davranışla alakalıdır. Öğretmen öğrenmeyi sürdürmekle yükümlü olsa da, kişi kendi davranışından kendisi sorumludur (Marshall, 2005).

Disiplin, Latince “disciplina” sözcüğünden türemiştir. Disiplin “davranış denetimi” olarak adlandırılır. En çok kabul gören anlamı ile mevcut yasa, kural, ilke ve düzenlemelere uygun davranma olarak tanımlanır. Disiplin; öz denetim, kişilik kazanma, toplumsallaşma, takım üyeliği kazanma, değer verme, tarafsızlık, sorumluluk, güvenilirlik, iyi alışkanlık, içselleştirme amaçlı grup etkinlikleridir. Disiplinin iki boyutu vardır:

1. Belirlenmiş ve uyulması istenen kurallar,
2. Kuralların uygulanış biçimini, derecesini, yoğunluğu ve sonucunu gösteren ölçütler (Erdem, 2011: s.82).

Disiplin, başkalarını kontrol etmeye dönük bir bakışla ele alındığında başarılı olamaz. Disiplin, başkaları tarafından işbirliğine kapalı, saldırgan ya da diğer engelleyici tepkilere maruz bırakılmış insanların haklarını korumaya yöneliktir. Disiplinin bir başka ilkesi, disiplinsiz davranışların bir başkasını incitmek ya da engellemek için tasarlanmadığı, failer tarafından kendi engellenmiş gereksinimlerinin karşılanmasını sağlama ya da başarısızlık, incinme, reddedilme deneyimlerini önleme amacıyla ortaya konulan samimi girişimler olduğudur (Humphreys, 1998: s.17; Akt. Demirtaş, 2002: s.22).

Disiplin kavramı çoğu kez ceza kavramı ile eş tutulmaktadır. Oysa disiplin ceza ile karıştırılmamalıdır. Ceza yıkıcı davranışlara tepkidir. Disiplin ise yıkıcı davranışlar ve bundan doğan tepkiyi önlemek içindir. Problem öncesi ve sonrası ile ilişkili, problemi önlemek yanında, problem doğduğunda ya da oluştuğunda ne yaptığımızla da ilgilidir (Tertemiz, 2007: s.69).

Bunun yanı sıra eğitim ve öğretimde başarıya ulaşmak, öğrencilerin hareketlerinin ve davranışlarının geliştirilmesi için sistematik bir eğitim süreci olarak tanımlanan disiplin gereklidir (Humphreys,1999; Akt. Saygılı ve Gürşimşek, 2008: s.153).

Sınıf disiplini, sınıf içinde kurallar oluşturarak öğrenmeyi kolaylaştırmak ve istenmeyen davranışları en aza indirmek olarak tanımlanmaktadır. Başka bir ifadeyle sınıfta öğrenmeyi sağlayıcı ve kolaylaştırıcı bir ortam oluşturulması için kural koyma ve istenmeyen davranışın önlenmesidir. Dolayısıyla sınıf disiplini ne öğrenciyi kontrol etmeye yönelik bir eylem ne de öğrencilerin olumsuz davranışlarına odaklanıp onlara fiziksel ceza verilmesidir (Erdem, 2011: s.83). Hopkins (2002, Akt. Tüknüklü, 2006: s.5) öğrenci disiplin anlayışının cezalandırıcı sistemden çağdaş ve uygar yaşama paralel olarak, “onarıcı” ve “eğitici” sisteme yönelik dönüşüm göstermesi gerektiğini belirtir. Öğrencilerin okul ve sınıf ortamında doğal ve kaçınılmaz olarak yaşamış oldukları

çatışma ve anlaşmazlıklardan dolayı cezalandırılmaları yerine, ilişkilerin onarılması sağlanmalıdır.

Bazı öğretmenler uyguladıkları disiplin yönteminin ne olduğunun ve bunun öğrenciyi hangi şekilde etkilediğinin bilincindeyken; bazıları alışlagelmiş yöntemleri öğrenciler üzerindeki etkisini sorgulamadan uygulamaktadır. Oysaki öğrenci, öğretmenin hangi disiplin uygulamalarında bulunduğu farkındadır. Öğretmenin uygulamalarına göre öğrenci de vereceği tepkiyi şekillendirir. Öğrencilerin öğretmene göre tavır aldığı bu anlamda söylenebilir. Öğrencinin kendisini anlamaya çalışan, sorunları konuşarak çözen öğretmenlere verdiği tepki ile kendisine bağırın, azarlayan, ceza veren öğretmene verdiği tepki farklıdır (Ada ve İnce, 2012: s.1024).

Humphreys (1999) ise, olumsuz öğrenci davranışlarını, kontrolsüzlükten ve aşırı kontrolden kaynaklanan davranışlar olmak üzere iki gruba ayırmaktadır. Kontrolsüzlükten kaynaklanan davranışlar, öğrencinin kendisi ile birlikte çevresindekilere de zarar verir. Aşırı kontrolden kaynaklanan olumsuz davranışlar öğrencinin kendisine sınıfta rahatsız hissetmesine ya da derslerle ilgilenmemesine neden olur (Akt. Erden 2005: s.36–37). Tablo 1’de öğrenciden, Tablo 2’de öğretmenden kaynaklanan disiplin sorunları sıralanmıştır.

Tablo 1
Öğrencilerden Kaynaklanan Disiplin Sorunları

Sınıfta Öğrencilerin Kontrolsüz Disiplin Sorunları	Sınıfta Öğrencilerin Aşırı Kontrollü Disiplin Sorunları
Sınıfa gürültülü bir biçimde girmek	Yeni durumlara karşı korku içinde olmak
Başkalarına bağırarak	Çekingenlik
Otururken sıraya vurmak	Uç noktada utangaçlık
Komik olmaya çalışmak	Seçici dilsizlik
Derste çevresine dönmek	Aşırı akademik çalışmalar
Sınıfta söz almadan konuşmak	Sıklıkla hayallere dalma
Sandalyeleri sallamak	Yersiz kaygılanma
Arkadaşlarla konuşmak ve fısıldaşmak	"Başka bir dünyada kaybolmuş" görünmek
Sınıfta izinsiz dolaşmak	Zayıf öğrenme dürtüsü
Başkalarının dikkatini dağıtmak	Takıntılı ya da içsel duyuların esiri olma
Sırayı dizlerle kaldırmak	Gereğinden fazla kesinlik
Şarkı söylemek ya da mırıldanmak	Kılı kırk yarma
Sürekli nesnelerle oynamak	Akademik performansa ilişkin yersiz kaygı
Sınıfta etrafa uçaklar fırlatmak	İşten kaçınma
Öğrencilerin çalışmasına müdahale etmek	Aşırı "Mükemmel" öğrenci olma isteği
Öğrencileri kızdırmak ve onlara sataşmak	Kabul görme ve övgüye zayıf tepki verme
Huysuzluk patlamaları sergilemek	Seslenildiğinde yanıt vermede başarısızlık
Diğer öğrencilerin sahip olduklarını çalmak	Sınıf öğretmenine aşırı bağlanma
İlgisiz yorumlarda bulunmak	Hiçbir biçimde yardım rica etmeme
Öğrencilerin veya öğretmenin malına zarar vermek	Göz göze gelmeme
Sınıftan kaçmak	Sıklıkla bir cümlede ortasında iken konuşmanın kesilmesi
Okul üniforması vb. ile ilgili kuralları çiğnemek	Sorulara ilgisiz yanıtlar verme
Derslere geç kalmak	Soruları yanıtlarken uç noktada gerginlik
Sınıf Dışında Öğrencilerin Kontrolsüz Disiplin Sorunları	Sınıf Dışında Öğrencilerin Aşırı Kontrollü Disiplin Sorunları
Küstah ya da münasebetsiz ifadeler kullanmak	Diğer öğrencilerle bağlantı eksikliği
Diğer öğrencilere kabadayılık taslamak	Yalnız kalmak
Sigara içmek	Okul oyunlarından uzak durma
Okul koridorlarında yarışmak	Ders aralarında ayrı durma
Öğretmenleri ve diğer öğrencileri taciz etmek	Okul etkinliklerinde yer almama
Okul malına zarar vermek	Arkadaşsızlık

Humphreys, T., (1999: s.29-34; Akt. Erdem, 2011: s.87)

Tablo 2

Öğretmenlerden Kaynaklanan Disiplin Sorunları

Öğretmenlerin Kontrolsüz Disiplin Sorunları	Öğretmenlerin Aşırı Kontrollü Disiplin Sorunları
Öğrencilere bağırarak	Utangaç ve sıkılgandırılar
Öğrencilere emretmek, hükmetmek ve onları kontrol etmek	Edilgendirler
Alaycılığı ve küçümsemeyi kontrol aracı olarak uygulamak	Çekingendirler
Dalga geçmek, azarlamak, eleştirmek	Memnun etmek için aşırı kaygı içindedirler
Öğrencileri "donuk", "zayıf", "tembel" vb. olarak nitelemek	Hayır demekte zorlanırlar
Öğrencileri fiziksel olarak tehdit etmek	Mükemmeliyetçidirler
Öğrencilere dik dik bakmak	Değişimden nefret ederler
Öğrencilerin üzerine yürümek ve onları iteklemek	Öğrencilerin kendilerinden hoşlanmalarını isterler
Öğrencilere karşı sert olmak Yanlışlar için asla özür dilememek,	Öğrencilerden korkarlar
"Ceza olarak fazladan okul çalışması ya da "aynı satırı defalarca yazma ödevi" vermek	Meslektaşlarının kendilerine dair görüşlerinden kaygılıdır
Öğrencileri gözden çıkarmak	Öğrencilerin istenmeyen davranışlarına göz yumarlar
Konu iyice öğrenilmeden diğer derse geçmek	Sınıf yönetimine ilişkin sorunları açığa vurmazlar
Bir öğrenciyi bir başkası ile karşılaştırmak	Derslere hazırlanırken gereğinden fazla çaba harcarlar
Yargılayıcılık, içe dönüklük	Kayıtsızdırlar (Denemekten vazgeçmişlerdir)
Gözde öğrencilere sahip olmak, bazı öğrencileri sevmemek	Sağı solu belli olmayan, tutarsız kişilerdir
Bir dersi anlamada ağır kalan öğrencilere karşı sabırsızlık	Kendilerinden emin değillerdir, diğer öğretmenlerle ya da yöneticilerle yüz yüze gelmezler
Öğrencilerden gereğinden fazlasını beklemek	Büyük akademik başarılar isterler
Yanlışları ve başarısızlıkları cezalandırmak	Öğretmenler odasından uzak dururlar
Huysuz davranışlar, tutarsız tepkiler gösterirler	Meslektaşları ile toplantılarında sessiz kalırlar
Öğrencilere karşı kabalık, Öğrencilere hakaret etmek	Sınav sonuçları üzerine yersiz endişe duyarlar
Dersin ortasında sınıftan ayrılma	Kendilerini aşırı derecede öğretmeye adanmışlardır
Dersler için hazırlanmamak, Zamanı ziyan etmek	Kendilerini aşırı derecede öğretmeye adanmışlardır

Humphreys, T., (1999: s.29-34; Akt. Erdem, 2011: s.87)

2.1.5.1. Etkili Sınıf Yönetimi

Günümüzde göreve yeni başlayan ve başlayacak öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusunda daha nitelikli bilgi ve beceriye sahip olması daha çok önem kazanmıştır. Bunun nedenleri şöyle sıralanabilir (Demirtaş, 2014: s. 13):

1. Hızla ilerleyen bilim ve teknolojiye dayalı olarak öğretmenden beklenen roller değişmiştir.
2. Öğretmenler, mesleğe başladıkları ilk yıllarda enerji ve çabalarının çoğunu sınıfı kontrol etmeye harcamaktadırlar.
3. Meslekte deneyimsiz olan öğretmenlerin meslekle ilgili olarak algıladıkları en önemli sorun sınıfta disiplin sağlamadır.
4. Deneyimsiz öğretmenler, öğretimin kalitesi ve çocukların ihtiyaçlarındaki farklılıkları dikkate alma yerine kendilerini güvenceye almaya çalışmaktadırlar.

Tekrar vurgulamak gerekirse, eğitim alanında sürekli bir yenileşmenin olması ve yeni teknolojilerin eğitime uyarlanması, öğretmenlerin mesleki niteliklerinde ve eğitimlerinde yenilikleri ve değişimi kaçınılmaz kılmaktadır (Matzen, and Edmunds, 2007; Akt. Paliç ve Keleş, 2011: s.202). Amerikan Öğretim Federasyonunun raporuna göre; profesyonel gelişme olmadan okul reformu gerçekleşemez. Ülkeler yüksek standartlar benimseyebilir, öğrencilerin nasıl öğrendikleri konusunda en iyi araştırmaları yapabilir, ders kitaplarının ve değerlendirmenin yapısını değiştirebilir, etkili öğretim stratejilerini teşvik edebilir. Ancak bu tedbirlerin işe yarayabilmesi için öğretmenler bunları kavramalı ve plana bağlı kalmalıdır. Öğretmenlerin gelişimine yatırım yapmak, okulları değiştirmenin en etkili bir yoludur (Hawley, and Valli, 1999; Akt. Paliç ve Keleş, 2011: s.202). Bununla birlikte yenileşmenin, iyileşmenin ve gelişmenin sürekliliği gereklidir. Bu çabaların sonuçsuz kalmaması için de hayata geçirilmesi şarttır. Reformlara, toplumun ilerlemesi ve gelişmesinin başladığı ve eğitimin verildiği yerler olan okullarda başlamak en verimli sonucu doğurur. Bu aşamada da devreye eğitim sisteminin odak noktasında yer alan öğretmenler girer. Yetiştirilecek olan nitelikli ve tam donanımlı eğitimciler sayesinde etkili bir sınıf yönetimi ve kaliteli bir eğitim sağlanmış olur.

Eğitim sisteminin en önemli ögesi öğretmendir ve öğretmenlik mesleği sabır ve hoşgörü gerektiren bir meslektir. İyi ve nitelikli bir eğitim ise nitelikli öğretmenlerin ürünüdür. Nitelikli bir öğretmenin, çok iyi derecede alan bilgisine sahip olmasının yanı sıra pedagojik bilgilerinin de gerektiğinde yenilenmesi sağlanmalıdır. Ayrıca, öğretmen kendisini teknolojik araç ve uygulamalar konusunda çağın gereklerine uygun olarak yetiştirmeli ve gerekli mesleki özellikleri kazanmalı ki, eğitim ve öğretimde istenilen verim elde edilebilsin. Çünkü etkili bir sınıf yönetiminde öğretmenin alan bilgisi, mesleki bilgisi ve pedagojik bilgileri ön plana çıkmaktadır (Paliç ve Keleş, 2011: s.216).

Sınıf yönetimi, büyük ölçüde sınıfın yapısal özelliklerine göre biçimlenir. Sınıfın sahip olduğu farklı özellikler sınıf yöneticileri tarafından dikkate alınmalıdır. Weinstein (1996; Akt. Demirtaş, 2014: s.6), bu özellikleri şu şekilde sıralamıştır: Çok boyutluluk, yakınlık-anındalık, öngörememe, açıklık ve ortak tarih (Demirtaş, 2014: s.6-7). Sınıfını etkili yönetmek isteyen öğretmenlerin sınıf yönetiminde bu boyutların tamamını göz önünde tutmaları beklenir (Demirtaş ve Kahveci, 2010: s.20).

İyi bir sınıf yönetimi ve organizasyonu öğretmenleri karşılaştacakları birçok zorluktan kurtarır. Zamanın etkili bir şekilde kullanımı, sınıftaki uygulamaların akıcılığı, disiplin açısından önemlidir. Dersin bölünmesi öğretmen ve öğrencinin dikkatinin dağılmasına ve ilgisinin azalmasına neden olur. Öğretmen öğrencinin derse etkili katılımını sağlayarak istenmedik davranışları azaltabilir (Erden ve Akman, 1995; Akt. Saygılı ve Gürşimşek, 2008: s.153). Bunun yanı sıra, dakik olma, derse iyi hazırlanma, hızlı bir şekilde derse başlama, tüm sınıfın katılımı konusunda ısrarcı olma, sesin etkili bir biçimde kullanımı, karışıklıklarla uğraşabilmek için açık stratejilerin belirlenmesi, karşılaştırma yapmaktan kaçınma, verilen sözleri tutma, sınıfı amaca uygun bir şekilde organize etme, öğrencilerin problemleri ile ilgilenme gibi temel kurallara uyabilen öğretmenler etkili sınıf yöneticileri olabilirler (Fontana, 1985; Akt. Saygılı ve Gürşimşek, 2008: s.154). Etkili sınıf yöneticilerinin bu kuralları ve görevleri bilmesi gerektiği gibi bunları yerinde ve zamanında kullanması da çok önemlidir. Uygulamada yaşanan herhangi bir sıkıntı peşinden disiplin sorunları ve istenmeyen davranışların doğmasına yol açar.

Etkili öğretmenlerin sınıf içi davranışları değerlendirildiğinde yönetim açısından liderlik özellikleri gösterdiği, duygusal yönden ise öğrencilere yakın duran, onların sınıf içi ve sınıf dışındaki problemlerine eğilen bir yol izlediği söylenebilir (Terzi, 2002).

Sınıf yönetimi becerileri, sadece diğer eğitim kurumlarında görevli öğretmenler için değil, üniversite öğretim elemanları için de büyük önem taşımaktadır. Üniversite öğrencilerinin yaş grubu dikkate alındığında, öğretim elemanlarının öğrencilerle etkileşimlerinde dikkatli olması bir gerekliliktir. Üniversitelerde yürütülen derslerin kalitesi etkileyen önemli değişkenler arasında, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerilerinin yer aldığını söylemek yanlış olmayacaktır (Demirtaş, 2004). Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerileri ve yeterlilikleri eğitim-öğretim etkinliklerine yön verecektir.

Sınıfa Dayalı Yönetim ya da Sınıf Yönetimi (ki buradaki sınıf örgüttür) bir öğretmenin yaptığı işle karıştırılmadan okullardaki sınıflarda yürütülebilir. Zira öğretmenin adı “öğretmen” dir, “sınıf yöneticisi” değildir. Öğretmen dersini verip ya da kılavuzlayıp bitirmektedir. Öğrenciler ile eğitsel anlamda etkileşimde bulunacak ve onları yönetecek bir organa ihtiyaç olduğu açıktır. Bu da bu görev için yetiştiril/ecek/miş “Sınıf Yöneticisi” olmalıdır (Toprakçı, 2012: s.110).

2.1.6. İstenmeyen Davranışlar

İstenmeyen davranışı tanımlamadan önce *davranış ve istenmeyen davranış* arasındaki farkı belirtmek gerekmektedir. *Davranış*, insanların sergilediği iyi ve kötü, doğru veya yanlış, faydalı veya faydasız, üretici veya gereksiz, fiziksel ve zihinsel hareketler olarak tanımlanabilir. *İstenmeyen davranış* ise, duruma veya ortama uygun olmayan, davranışlardır (Pala, 2005: s.171).

İşyerinde istenmeyen davranış, örgüt üyelerinin olumlu örgüt kurallarını bozarak, örgütün ve/veya üyelerinin iyi durumlarını tehdit eden davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Robinson ve Bennett’e göre örgütte istenmeyen davranışlar, örgüte yönelik ve bireylerarası istenmeyen davranış olarak ikiye ayrılmaktadır. Örgüte yönelik

istenmeyen davranış kendi içinde, üretime yönelik ve ekipmana yönelik istenmeyen davranış olarak gruplanırken, bireylerarası istenmeyen davranış da politik ve kişisel çatışma olarak gruplanmıştır (Akt. Ünal, 2012: s.19). Öztürk (2004: s.130- 132), ise sınıf ortamında oluşan istenmeyen davranışları, akademik açıdan istenmeyen davranışlar, sosyal açıdan istenmeyen davranışlar ile fiziksel donanım ve ortama zarar verici istenmeyen davranışlar olarak üç gruba ayırmıştır.

Okulda ve sınıfta eğitsel çabalara engel olan davranışların tümü istenmeyen/olumsuz davranış olarak nitelendirilebilir (Keçici, Beyhan ve Ektem, 2013: s.1044). Bir davranışı istenmeyen davranış olarak nitelendirmeden önce bulunduğunuz kültüre, o kültürün gelenek ve göreneklerine, toplumun beklentilerine ve değer yargılarına kısacası bulunduğunuz ortamın önceliklerine bakmamız gerekir dolayısıyla davranışın istendik olup olmadığının ilk belirleyicisi içinde bulunduğumuz ortamdır diyebiliriz. Mesela ilkokul veya ortaokulda sınıfa öğretmenin girmesiyle ayağa kalkması beklenen öğrenciden aynı davranışı üniversitede göstermesini beklemeyiz. Ayağa kalkma davranışını göstermemesi üniversite ortamında istenmeyen bir davranış olarak algılanmazken diğer durumda bu davranış olumsuz algılanır ve öğrencinin saygısız olarak nitelendirilmesine sebep olabilir.

Eğitim amaçlarına ulaşmayı zorlaştıran ve engelleyen her türlü davranış istenmeyen davranış olarak adlandırılır (İlgar, 2007: s.65). Öğretimi planlarken ne kadar iyi ve dikkatli plan yapılırsa yapılsın sorumluluk sahibi olmayan bir öğrencinin yanlış davranışları ya da öğretmenin sergilediği davranışlar etkili bir eğitim yapılmasını engelleyebilir. Bu davranışlar eğitim öğretim faaliyetlerinde amaca ulaşılmasında engeller oluşturabilir. Bu engellemelerin kaynağı öğrenciler olabileceği gibi öğretmenler de olabilir. Nihayetinde eğitim öğretim faaliyetlerini engellediği için kaynak gözetmeksizin bu tarz davranışları istenmeyen olarak nitelendirebiliriz.

İstenmeyen davranışların büyük bölümü olumsuz olarak düşünülmesine rağmen olumlu istenmeyen davranışlar da vardır. Galperin'e göre, istenmeyen davranışın örgüt üzerindeki etkisine bakarak olumlu ya da olumsuz olduğuna karar verilebilir. Örgüt üzerinde olumlu etkisi olanlar olumlu, olumsuz etkisi olanlar olumsuz istenmeyen davranışlardır (Akt. Ünal, 2012: s.19). Mesela uykuda kalıp dersine geç kalan bir

öğretmen istenmeyen davranış sergilemiştir. Eğer öğretmen bu davranışı sonunda okul müdürü tarafından sert bir şekilde uyarıldıysa ve bu olaydan etkilenen diğer öğretmenler geç kalmamaya daha çok özenmeye başladıysa bu istenmeyen davranış örgüt adına olumlu bir etki bırakmıştır. Böylece örgütte istenmeyen davranışın yaşanması olumlu sonuçlar doğurmuştur. Farklı bir örnek verecek olursak, kopya çekme eylemi istenmeyen bir davranıştır. Eğer öğretmen dersinde kopya çeken bir öğrenciyi görmezden gelirse ve bu olayın sonunda diğer öğrencilerde de kopya çekme davranışı oluştuysa bu istenmeyen davranış örgüt adına olumsuz etkide bulunmuştur. Bu örnekten de anlaşıldığı üzere, istenmeyen davranışların önlenememesi başka olumsuz davranışların ortaya çıkmasına ve çoğalmasına yol açabilir (Türnüklü ve Yıldız, 2002: s. 23). Problemlili davranışlar bulaşıcıdır. Uygun şekilde çözülmezse dalga etkisi yaratarak hızla yaygınlaşır (Aydın, 2004: s.188).

Burden (1995; Akt. Erol, Özaydın ve Koç, 2010: s.32) istenmeyen davranış; öğretmenin öğretme sürecini, öğrencinin kendisinin ve diğerlerinin öğrenme sürecini ciddi biçimde engelleyen, öğrenme ortamını doğrudan ya da dolaylı olarak rahatsız eden, karışıklık yaratan davranışlar olarak tanımlanabileceğini belirtmiştir. İstenmeyen davranışların olumsuz etkileri sadece öğretme sürecinin öğretmen boyutunda değil, aynı zamanda davranışı gösteren öğrencinin kendi öğrenme ve sosyo-duygusal gelişimine kadar uzanmaktadır (Cunningham ve Sugawara, 1988; Akt. Erol, Özaydın ve Koç, 2010: s.32).

Sadece davranışlar değil aynı zamanda istenmeyen davranışlar da öğrenilir. Bu da demek oluyor ki, istenmeyen davranış öğrenilmişse aynı davranış sönebilir (Mc Whirter ve Voltan-Acar, 1998: s.159; Akt. İlgar, 2007: s.65). İstenmeyen öğrenci davranışlarına karşı, kullanılan stratejilerin genelde sınıf atmosferini ve öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilediği ifade edilebilir. Bu yaklaşım neticesinde öğrencilerin; okula, sınıfa, öğretmene ve derse karşı soğuduğu bunun da öğretimsel başarıyı olumsuz etkilediği söylenebilir. Öğrencilere karşı kullanılacak yaklaşımda onlara değer verilmesi, küçük hatalarının görmezden gelinmesi, iletişime açık olunması; düzeni bozmayan ve devam ettiren, yaptığı hatadan vazgeçen, insan haklarına saygılı, mutlu bireyler topluluğunun oluşmasında etkili olmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin öğrenciye sevgi ve saygı çerçevesinde yaklaşmaları çok önemlidir (Şahin ve Arslan,

2014: s.1413). İstenmeyen davranışlar karşısında kullanılan öğretmen stratejilerinin olumsuz etkiler oluşturduğu gibi öğretimsel başarıyı ve motivasyonu artırıcı, özgüven ve öz eleştiri becerilerinde artış gibi olumlu etkileri de olduğu ortaya çıkmıştır (Şahin ve Arslan, 2014: s.1412).

Sonuç olarak şunu netleştirmeliyiz ki öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önlemek ve bir daha tekrar etmesini engellemek için dolayısıyla olumlu etkiler yaratabilmek için öğretmenlerin doğru stratejiler kullanılması gerekir. Tabii ki öğretmenler istenmeyen davranışların yaşanmadığı sınıflarda bulunmak ve böyle sınıflara sahip olmak ister. Ancak bu konseptte sahip sınıflar yok denecek kadar azdır. Demek oluyor ki öğretmenler sınıf içindeki veya dışındaki yaşanabilecek istenmeyen davranışları önlemek için doğru stratejilerle hareket etmeli ve enerjisini tamamen tüketmeden öğretime devam edebilmelidir.

2.1.6.1. İstenmeyen Davranışların Sebepleri

Okullarda yaşanan istenmeyen davranışlar söz konusu olduğunda, kaynak olarak ilk önce öğrenciler akla gelir. Halbuki istenmeyen davranışların sebebi öğretmenler de olabilir. Öyle ki öğretmenlerin sergilediği istenmeyen davranışlar sonucunda öğrencilerin öğrenmeleri ve davranışları olumsuz bir şekilde etkilenir aynı zamanda da onların kendilerine güvenlerini ve öğrenme becerilerini de yok edebilir. Öğrencilerin hedefi olumsuz etkiler oluşturmak olmamalıdır. Öğretmenlerden eğitim çalışmalarının yanında öğrencilerin derse daha iyi güdülenmelerini sağlayan; ilgi, merak ve empati göstermesi beklenir. Bu nedenle öğretmen öğrencileriyle iletişimde özenli ve dikkatli olmalıdır (Keçici, Beyhan ve Ektem, 2013: s.1044).

Korkmaz (2003: s.174; Akt. Yıldız, 2006: s.22), sınıfta karşılaşılan istenmeyen davranışları nedenlerini,

- Sınıfın fiziksel düzenlemesi,
- Öğrencilere sorumluluk verme biçimi,
- Öğretmenin sınıf yönetimi becerisi,
- Öğrencilerin birbirleriyle ilişkisine bağlamıştır.

En önemli sınıf yönetimi becerilerinden biri de istenmeyen davranışların nedenleri aramak ve daha sonra bu nedeni ortadan kaldırmaktır. İhtiyaçları ve gereksinimleri dikkate alınan öğrenciler okul faaliyetlerine daha iyi odaklanacak ve öğrenme-öğretme süreci zevkli geçecektir. Bu sayede etkili bir eğitim sağlanacak ve sorunlu davranışlarda azalma olacaktır (Kayıkçı, 2009: s.1224).

İstenmeyen davranışların hangi gereksinimlerden kaynaklandığı öğretmenler tarafından iyi belirlenmelidir. Eğer istenmeyen davranışın sebebi belirlenmeden rastgele müdahalede bulunulursa ortaya istenmeyen yeni davranışlar çıkar (Selçuk, 2001: s.184; Akt. Memişoğlu, 2005a: s.35).

2.1.6.2. Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları

Birbirlerinden farklı kültürlerden ve sosyo-ekonomik düzeylerden gelen, değerleri, kişilikleri, gereksinimleri, algıları, tutumları, seçimleri birbirinden farklı olan öğrenciler eğitim amaçlı aynı sınıf ortamında bir araya gelmek durumundadır. Tüm bunlar göz önüne alındığında bu öğrencilerin, aynı sınıf ortamını sorunsuz biçimde paylaşmaları oldukça güç bir iştir (Türnüklü ve Yıldız, 2002).

Tabii ki herkesin üzerinde mutabık olduğu istenmeyen davranışları listelemek ve tanımlamak güç bir iştir ancak öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarının istenmeyen davranış olarak adlandırılmasının dört temel ölçütü aşağıdaki şekilde belirlenebilir:

1. Davranışın öğrencinin kendisinin veya arkadaşlarının öğrenmesini engellemesi.
2. Davranışın öğrencinin kendisini veya arkadaşının güvenliğini tehlikeye sokması.
3. Davranışın okulun araç gereçlerine ya da arkadaşlarının eşyalarına zarar vermesi.
4. Davranışın öğrencinin diğer öğrencilerle sosyalleşmesini engellemesi (Kaya, 2002; Akt. Saygılı ve Gürşimşek, 2008: s.153).

Davranış bilimciler ise öğretmenlerin şikayet ettikleri istenmeyen öğrenci davranışlarını önem sırasına göre şu şekilde belirlemişlerdir (Charles, 1992; Akt. Pala, 2005: s.171) :

1. *Saldırı*: Öğrencilerin, öğretmen veya diğer öğrencilere fiziksel veya sözlü saldırıları.
2. *Ahlaksızlık*: Kopya çekmek, yalan söylemek, hırsızlık.
3. *Otoriteye karşı gelme*: Öğretmenlerin kendilerinden yapmalarını istedikleri şeylere itiraz etme.
4. *Sınıf içi saygısızlıklar*: Yüksek sesle konuşma, tuhaf davranışlar, sınıfta dolaşmalar.
5. *Zamanı boşa geçirme*: Verilen görevi yerine getirmeme, dersle ilgilenmeme, ders dışı işlerle ilgilenme.

Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda öğrencilerin en yaygın olarak gösterdikleri istenmeyen davranışlar arasında ırkçılık ve şiddet yer almıştır (Stephens, ve diğ., 2005; Buck, 1992; Akt. Dönmez ve Cömert, 2009: s.48). Norveç ve İngiltere’de yapılan bir başka araştırmaya göre; sınıf içinde en sık rastlanan istenmeyen öğrenci davranışları; söz hakkı almadan konuşma, verilen sorumlulukları yerine getirmeme, diğer öğrencilere engel olma ve derse geç kalma olarak belirlenmiştir (Stephens ve diğ., 2005; Kyriacou ve diğ., 2007; Baron, 1989; Akt. Dönmez ve Cömert, 2009: s.48). Bu tür istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin uyguladıkları başa çıkma yolları kısa ve uzun vadeli önlemsel yaklaşımlar olmak üzere iki kategoride sınıflandırılabilir. “*Olumsuz not vermek, göz teması kurmak, sözlü uyarıda bulunmak, yer değiştirmek, görev ve ödevler vermek, ödül ve ceza vermek*” gibi önlemler kısa vadeli olup istenmeyen davranışın tekrar ortaya çıkmasını engellemeye yönelik olmayıp, olumsuz etkileri azaltmaya dönük olan önlemlerdir. “*Aile ile işbirliği yapmak, bireysel rehberlik yapmak, sosyal faaliyetlerde bulunmak, birlikte ortak kararlar almak, sorumluluk kazandırmak, öğrencinin özel yeteneklerini geliştirmesine destek vermek*” gibi önlemler ise uzun vadeli, olumsuz davranışı değiştirmeye yönelik önlemler olarak değerlendirilebilir (Çankaya ve Çanakçı, 2011: s.134).

İstenmeyen davranışların sınıflandırılması genel olarak davranışın sıklığı, yoğunluğu ile ortalama ve öğrencinin gelişim düzeyine uygunluğu gibi değişkenlere göre yapılır. Davranışın sıklığı ortaya çıkma oranı ile ilgilidir. Öğrenci için bir davranış sıklıkla yapmaya devam ettiği zaman bu davranış istenmeyen olur. Daha net anlayabilmek için şöyle bir örnek verebiliriz: yıl boyunca ödevini aksatmadan yapan bir öğrenci kendisinden kaynaklanmayan bir aksilik sonucu yılda birkaç kez ödevini yapmamışsa bunu problem olarak tanımlamak yanlış olur. Davranışın yoğunluğu ise

problemin şiddeti ve derinliği ile ilgilidir. Örneğin bahçede oynanan bir futbol maçı sırasında, pozisyon gereği arkadaşına istemeden zarar veren bir öğrenci ile herhangi bir neden yokken kasıtlı olarak, saldırgan tepkiler gösteren öğrencinin tepkileri farklı değerlendirilmelidir (Aydın, 2004: s.153). Olumsuz davranışlar alışkanlık haline getirilmediği sürece istenmeyen davranış olarak nitelendirilmesi doğru olmaz. Davranışın sıklığı ve yoğunluğu bu noktada esas belirleyicidir.

İstenmeyen davranışlar, bilinçsiz, kasıtsız ve irade dışı sergilenenlerle; bilinçli, kasıtlı ve planlı sergilenenler olarak sınıflandırılabilir. Bu nedenle istenmeyen davranışın ardındaki neden iyi tespit edilmelidir. Davranışlar o anki duruma ve ilerde yaratacağı etkiye göre iyi hesap edilmelidir (Sarıtaş, 2003: s. 67).

Öğretmen istenmeyen davranışları sınıflandırırken belli ölçütlerden yararlanabilir. İstenmeyen davranışlar sınıflandırılırken dört temel ölçüt kullanılabilir:

- a. *İstenmeyen davranışlar*: İstenmeyen davranışın dersi engellemesi.
- b. *Anti - sosyal davranışlar*: Öğretmen öğrenci arasındaki iletişime ve etkileşime zarar verir.
- c. *Zarar verebilen davranışlar*: Öğrencilerin güvenliği açısından riskli davranışlardır.
- d. *Sonuçları açısından zararlı olan, okul ya da kişisel eşyalara zararı olan davranışlar* (Çelik, 2005: s.171).

Öğrencilerin istenmeyen davranışlarının sınıflandırılmasına, Evertson, Emmer ve Worsham (2000; Akt. Çelik, 2005: s.172) farklı bir bakış açısı getirmiş ve sorunlu davranışları dört grupta ele almıştır:

1. *Sorun Olmayan Davranışlar*: Küçük dikkatsizlikler, bazı öğrencilerin konuşması, küçük dalgınlıklar, ödev üzerinde çalışırken kısa ara vermeler gibi ortak davranış örneklerinden oluşur. Öğretmenin enerjisini tüketmemesi için bu davranışları büyütmemesi gerekir.
2. *Küçük Sorunlar*: Sınıf işlemleri ve kurallarına karşı olan davranışları içerir. Örneğin öğrencinin oturduğu yerden izin almadan kalkması gibi küçük, fakat sınıf etkinliklerini bozan rahatsızlık verici davranışlardır.

3. *Önemli Fakat Etkisi ve Alanı Sınırlandırılmış Sorunlar:* Bu davranışlar öğrenme etkinliğini bozan davranışlardır. Ancak bu davranışlar tek bir öğrenci veya az sayıdaki öğrenci tarafından yapılan sınırlı sorunlardır.
4. *Artan ve yayılan sorunlar:* Her küçük sorun, sıradan bir sorun olarak ortaya çıkar; öğrenme çevresini ve sınıf düzenini tehdit eder. Örneğin bazı öğrencilerin sınıf içinde gezinerek yüksek sesle konuşması, iletişimi bozar ve ders içeriğini sunma etkinliklerinde sıkıntı yaratır.

Özmen (2012: s.36), istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenleri: sinir sisteminden kaynaklanan nedenler, okul ortamından kaynaklanan nedenler, aile ve özel yaşamdan kaynaklanan nedenler, öğretmenden kaynaklanan nedenler ve kitle iletişim araçlarından kaynaklanan nedenler olmak üzere beş kategoride ele almıştır. Yigit (2004: s.165) ise, öğrencilerde görülen istenmeyen davranışların nedenlerini sınıf içi ve sınıf dışı olmak üzere iki başlıkta toplamıştır. Öztürk (2004: s.132) 'e göre ise, istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına sebep olan kaynaklar; sınıfın yapısından kaynaklanan problemler, öğrenciden kaynaklanan problemler ve öğretmenden kaynaklanan problemlerdir.

Sınıfta yaşanan olumsuz öğrenci davranışlarının; öğrencinin kişilik özellikleri, aile ve çevre gibi okul dışı nedenlerden ya da sınıfın iklimi, öğretimin niteliği ve öğrencinin okulla ilgili geçmiş yaşantıları gibi pek çok nedeni olabilir. Genel olarak sınıfta gözlenen olumsuz davranışların başlıca nedenlerini şöyle gruplandırılabilir (Erden, 2005: s.59-60)

- Sıkılma,
- Uzun süreli zihinsel çaba,
- Beklenen işi yapamama,
- Sosyal olma,
- Düşük akademik özgüven,
- Duygusal güçlükler,
- Okula derslere yönelik olumsuz tutum.

Öğrencilerin başkalarını rahatsız eden davranışları genellikle dersi tam anlamadıklarında veya bir kısmını kaçırdıklarında ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Saygılı ve Gürşimşek, 2008: s.153). Pala (2005: s. 173), öğretmenlerin kendilerini öğrencilerin yerine koymaları, onları anlamaları, öğrencilere kendilerinden ne beklediklerini söylemeleri ile sınıfta olumlu bir ortam oluşturacaklarını, bu olumlu ortamın da istenmeyen davranışların sıklığını ve türünü azaltacağını belirtmektedir.

Öğrenci kaynaklı istenmeyen davranışın sebeplerinden biri de öğretmenden kaynaklı olabilir. Eğer öğretmen dersi/ders içi etkinlikleri hazırlarken ve sunarken sınıftaki her bir öğrencinin özelliklerini ve beklentilerini dikkate almıyorsa, sınıftaki öğretimi yönetirken beceriksiz davranıyorsa öğrencinin istenmeyen davranış göstermesi kaçınılmaz bir sonuçtur. Örneğin, ders işlerken öğretmenin sık sık saatine bakması, öğrencide öğretmenin ders işlemek istemediği fikri uyandırabilir. Böyle bir durumda sonuç olarak öğrenci ya dersten kopar ya da yaramazlığa yönelebilir (İlgar, 2007: s.73).

Sınıf ortamı, öğretmen ve öğrencilerin okulda geçirdikleri zamanın en önemli bölümünü oluşturan ve bire bir yaşantılar paylaştığı bir ortamdır. Düzenli bir öğretme ve öğrenme ortamının sağlanabilmesi içinse, bu ortamın yöneticisi olan öğretmenlerin davranışlarının öğrenciler tarafından nasıl algılandığı büyük önem taşır. Çünkü günümüz eğitim anlayışında artık sınıfta öğretmenin yeri ve önemi kadar öğrencinin beklentilerine uygun olması gerekliliği de bilinmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin öğretmen davranışlarını algılama ve değerlendirmeleri sonucu da eğitimin ve öğretimin verimlilik derecesi ortaya çıkacaktır (Kurtoğlu, 2008: s.4).

Bazı çalışmalar, öğretmenlerin yarısının istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkabilmek için kendi becerilerinin çok yeterli olmadığına inandıklarını göstermiştir (Siyez, 2009: s.67). İstenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşan öğretmenler, sorunun nedenlerini anlamaya çalışma, çocukla birebir konuşma, olumsuz davranışı ile ilgili olarak çocuğu uyarma gibi uygun tepkiler verdikleri gibi çocuğa bağırma, ceza verme, dersten çıkararak rehberlik servisine yönlendirme gibi uygun olmayan bazı tepkilerde de bulunduklarını belirtmişlerdir (Siyez, 2009: s.67).

İstenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerinden biri olan öğretmen davranışlarını iki gruba ayırmak mümkündür. Bu davranışlar ya öğretmenin sosyal beceri yetersizliğinden kaynaklanır ya da öğretmenin öğretimle ilgili beceri yetersizliğinden kaynaklanabilir (İlgar, 1996: s.146).

Öğretmenin öğrencisiyle alay etmesi, öğrencilerini birbirleriyle kıyaslaması, sınıf kurallarını uygularken tutarsız davranması, öğrencileri arasında ayırım yapması, öğrencilerine önem vermemesi, olumlu davranışları ödüllendirmemesi, öğrencilerine karşı kaba davranması, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz ardı 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 davranışlarının nedeni olabilecek davranışlardır (İlgar, 1996: s.146). Öğretmenin öğretimle ilgili beceri yetersizliğinden kaynaklanan ve sınıfta sorun yaşanmasına neden olabilecek davranışları ise; olumsuz yönetim stilleri ve etkili olmayan ders sunumu gibi davranışlardır.

Eğer öğretmen etkili bir sunum yapamıyorsa, öğrencinin kısa bir süre sonra dikkati ortamdaki çeldirici uyarıcılara kayacak ve öğrenci öğrenme olayından uzaklaşacaktır. Öğrenme faaliyetlerinden kopma beraberinde istenmeyen davranışların sınıf ortamında oldukça fazla görülmesini ve bir süre sonra sınıfı etkisi altına almasına sebep olur (Öztürk, 2004: s.141-142).

Diğer öğrencilerin öğrenmesini etkileyen, öğretimi bozan herhangi bir davranış ortaya çıktığında bir disiplin sorunu yaşanır. Bu disiplin problemi psikolojik ve fiziksel olarak güvensiz bir ortam yaratır ve öğretmenin gücüne zarar verir (Levin ve Nolan, 2000: s.7; Akt. İlgar, 2007: s.65). Bu aşamada öğretmenin izlemesi gereken yol “istenmeyen davranışları kontrol altına almaktan çok, öğrencinin zamanını üretici etkinliklere yönleltebilme” olarak ifade edilen sınıf yönetimi becerisini geliştirmek olmalıdır. Bu beceri istenmeyen davranış gösteren öğrencinin davranışlarını denetim altına almak yerine öğrencinin zamanını üretici etkinliklere yönlterek istenmeyen davranışla karşılaşmayı ortadan kaldıran, öğrenciyi ders saati içerisinde üretici

etkinliklere yönlendirmeyi sağlayan beceridir. Böylece öğretmen öğrencinin ders konuları ile ilgilenip bir şeyleri başarmasını sağlayabilirse sınıfta sıkı kontrol uygulamak zorunda kalmaz sınıfı, öğrenci davranışlarını ve zamanı yönetmede daha az zorlanır (İlgar, 2007: s.152).

Bu durumda en göze çarpan nokta öğrencilerin sınıfta öğretmenleri tarafından değerli bulunmak, öğretmenlerinden kendilerine özenli ve dikkatli davranılmasını istemeleridir. Öğrenciler öğretmenlerinden okul çalışmalarına verilen akademik desteğin ötesinde kendilerine yönelmiş bir ilgi, merak ve empati beklemektedirler. Öğretmen ilgili bir kişi olarak algılandığında öğrenci sınıftaki etkinliklere katılma ya yönelik daha fazla güdülenebilmektedir (Keçici, Beyhan ve Ektem, 2013: s.1044).

Son olarak özetlersek istenmeyen öğrenci davranışlarının en temel nedenleri olarak: okulun fiziki ve sosyal yapısı (Doyle, 1986), öğretmen etkinlik ve materyalleri, öğretmenin öğretim tarzı (Charlton &David, 1993;Fontana, 1985), öğretmenin sınıf yönetimi becerilerinin yetersizliği, öğretmenin öğretim tarzı ve öğrenciler ile olan iletişim tarzı (Tattum, 1989), öğrencinin kişisel ve psikolojik özelliği (Grey &Richer, 1988), ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel yapısı, aile yaşamları (Levin&Nolan, 1996) gösterilmektedir (Akt. Saygılı ve Gürşimşek, 2008: s.153).

İstenmeyen öğrenci davranışlarının sıklıkla yaşandığı sınıflarda öğretmenler zamanlarının ve enerjilerinin çoğunu öğretim görevlerinden çok, bu davranışları kontrol etmek için harcamak zorunda kalmaktadırlar. İstenmeyen davranışların çok az yaşandığı sınıflarda, öğretime daha çok zaman ayırabilmekte ve öğrenciler zamanlarını öğrenme görevlerine aktif bir şekilde yoğunlaşarak geçirebilmektedirler (Atıcı, 1999: s.119; Akt. Mursal, 2005: s.28). Bu sayede öğretmen daha verimli olabilecek ve verimli bir eğitim-öğretim süreci yaşanmış olacaktır.

Öğrenci algılarına göre, öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları ile baş edebilmek için güvenilir, kararlı, tutarlı, ilgili, özgüveni yüksek, zeki, sabırlı, dürüst ve adil olmaları gerekmektedir (Teasley, 1996; Stephens, ve diğ., 2005; Buck, 1992; Akt. Dönmez ve Cömert, 2009: s.48).

2.1.6.3. Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışları

Çoğumuz geçmişe baktığımızda hayran kaldığımız ve hoşlandığımız öğretmenlerin, bizimle ilgilenen, bizi bilgilendiren ve cesaretlendiren, gösterdiğimiz başarıdan memnun kaldığını ifade eden öğretmenler olduğunu fark edebiliriz (Pala, 2005: s.178). Tersine hoşlanmadığımız ve dersini kendisiyle özdeşleştirdiğimiz için bir türlü sevemediğimiz, başarı sağlayamadığımız derslerin sebebi olan öğretmenlere de rast gelmişizdir. Bu öğretmenleri sevemememizin ve dolayısıyla da öğrettikleri dersi de öğrenemememizin sebebi onların sergiledikleri ve bizim hoşumuza gitmeyen davranışlarıdır.

Öğretmenler toplumda önemli bir yere sahiptir ve çeşitli rolleri vardır. Redl ve Wattenberg (1959; Akt. Pala, 2005: s.172), öğretmenlerin şu psikolojik rollere sahip olduğunu belirtmiştir:

- Ahlak, değer ve davranış açısından model olarak topluluğun temsilcisi,
- Bilginin kaynağı,
- Öğrenme engellerini ortadan kaldırarak ve öğrenmeye yön vererek öğrenmeye yardımcı,
- Yanlışlıkları keşfeden dedektif,
- Tehlike ve gerginliği azaltıcı,
- Şefkat ve nasihat ile ana-baba gibi koruyucu,
- Uyum sağlayan grup lideri,
- Güven veren arkadaş.

İstenmeyen davranışların ortaya çıkmasında öğrenciler kadar öğretmenlerin de rolünün olduğu unutulmamalıdır. Bazı eğitimciler, sınıfta gözlenen davranış problemlerinin öğrenciye değil de, öğretmene ait olduğunu savunmaktadır. Etkili öğretim ve öğrenme gerçekleştiren öğretmenlerin sınıflarında öğrenciler, yaptıkları işe ilgi duydukları için, sınıf içi istenmeyen davranışlara daha az rastlanırken, öğretimin niteliksiz ve öğretmenin beklentisinin düşük olduğu sınıflarda ise, öğrenciler sıkılmakta ve istenmeyen davranışlar sergilemektedirler (Ataman, 2000; Akt. Pala, 2005: s.172).

Başka bir şekilde ifade edecek olursak, eğitim-öğretim etkinliklerini yönlendiren, niteliğini ve kalitesini belirleyen en önemli etkenlerden biri de öğretmen davranışlarıdır. Öğretmende bulunması gereken yeterlilikler mevcut ise ve öğretmen bu yeterlilikleri kullanabilme becerisine sahipse sorunsuz bir süreç elde edilebilir. Nasıl ki öğrencilerin eğitim faaliyetlerini aksatan istenmeyen davranışları mevcutsa öğretmenlerin de bu tarz istenmeyen davranışları vardır. Öğretmenin, bulunduğu yerin geleneklerini bilmemesi, kurallarından ve bu kuralların uygulama biçiminden haberdar olmaması onun istemeden ve farkında olmadan istenmeyen davranışlar sergilemesine neden olabilir. Ünal (2012: s.19), başarılı örgütlerin, daha fazla görevlerini yapan ve istenmeyen davranışlardan kaçınan çalışanlara sahip olduğunu vurgulamış, bundan dolayı, başarılı okullarda çalışanların normlara uygun davrandıklarını belirtmiştir. Ayrıca açık ya da gizli nasıl olursa olsun, istenmeyen davranışların bütün formları okul ve öğrenciler için zararlı olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenler öncelikle insan yöneticileridirler ve hemen herkesin katılacağı gibi öğrenciler, yönetilmeye oldukça dirençlidir (Glasser, 1999: s.19; Akt. İlgar, 2007: s.119). Bununla birlikte öğretmenlerin öğrencilere ilişkin önyargıları, olumsuz tutum ve davranışları, öğrencilerde istenmeyen davranışlara yol açabilmektedir (Duke, 1978; Akt. Dönmez ve Cömert, 2009: s.48). Kathleen Weiler'ın belirttiği gibi “tüm insanların yaşamlarına anlam kazandırma ve baskılara karşı koyma kapasiteleri vardır” (Yüksel, 2003: s.237).

Kearny (1991) ve Dolin (1995) öğretmenlerin istenmeyen davranışlarını, öğrencilerin öğrenmesine açıkça müdahale eden davranışlar olarak tanımlamışlardır (Akt. Thweatt, 1996). Haliyle eğitimden gelen bu tarz müdahalelere karşı öğrencilerde bir direnç oluşacaktır. Öğrenci direnci, öğrencinin öğretmenine muhalefeti anlamına gelir. Öğrenci direnci genel anlamda olumsuz gibi görünmesine rağmen öğretmene geri bildirim sağlaması açısından yararlı olabilir. (Burroughs ve diğ., 1989; Kearney ve diğ., 2006; Akt. Zhang, Zhang ve Castelluccio, 2011: s.451). Öğrenci direnci öğrencinin öğretme- öğrenme sürecine planlı, önceden düşünerek yapmış olduğu karşı koyma davranışlarıdır (Yüksel, 2003: s.235). Karşı koyma davranışının direnç olarak kabul edilebilmesi için hareketin mantıklı olması ve önceden tasarlanmış olması gerekir (Erickson,1984; Akt. Yüksel, 2003: s.237).

Burroughs ve diğ. (1989), direnci “yapıcı veya yıkıcı karşı koyma davranışı” olarak tanımlamışlardır (Burroughs, Kearney, Plax, 1989, s. 216; Akt. Yüksel, 2003: s.237). Yıkıcı direnç büyük ölçüde eğitim-öğretim faaliyetlerini olumsuz yönde etkilerken, yapıcı direnç ise olumlu yönde etkide bulunur ve öğrenme düzeyini artırır. Örneğin dersle ilgilenmeyen, etrafındakilerle konuşan veya öğretmenini alaya alan öğrencilerin davranışı yıkıcı dirençtir. Olumsuz durumları şikayet etmek, amaçlı sorular sormak, öğretmenin fikirlerine karşı çıkmak vb. davranışlar sergilemek ise yapıcı dirençtir. Bu şekilde aldığı geri dönütlerle istenmeyen davranışlarının farkına varan öğretmen bunları düzeltebilir. Ancak genelde öğretmenler bu tür direnci yıkıcı ve olumsuz olarak algılamakta, sinirlenebilmekte, hatta bazı öğretmenler korkabilmektedir. Ancak yapıcı direnç öğretmenin istenmeyen davranışlarının değişmesine olanak sağlayarak öğretime yararlı olur ve kaliteyi artırabilir. Bu nedenle öğretmenler direnç yapıcı olduğu zaman öğrencilerini bu tür direnç göstermeleri için cesaretlendirmelidir (Yüksel, 2003: s.237-238).

Öğretmenin istenmeyen davranışları öğrenci memnuniyetini, motivasyonunu bilişsel öğrenmesini olumsuz etkiliyor ve direncini arttırıyorken, adalet ve yakınlık gibi olumlu davranışları da öğrencide oluşan direnci düşürüyor ve denge sağlanmış oluyor (Zhang, Zhang and Castelluccio, 2011: s.451). Öğrencilerin gösterdiği bir başka direnç türü de aktif ya da pasif dirençtir. Aktif dirençte, öğrenci öğretmene meydan okuma ve öğretmeni suçlama gibi agresif davranışlar sergilerken; pasif dirençte öğrenci, uyuma isteksizlik, çatışmaktan kaçınan ve öğretmeni görmezden gelen dolaylı davranışlar sergiler. Öğrenciler genellikle pasif direnci daha çok kullanmaktadırlar (Kearney ve diğ., 2006; Akt. Zhang, Zhang ve Castelluccio, 2011: s.451). Araştırmalar öğretmenlere gösterilen direncin, öğretmene duyulan güvenin ve öğretmenin istenmeyen davranışlarının, öğretmenin karakter özelliklerine ve davranışlarına bağlı olduğunu göstermiştir (Zhang, Zhang and Castelluccio, 2011: s.451).

Banfield (2003; 2006), sınıfta istenmeyen davranış ya da aksaklık denilince ilk olarak akla öğrencilerin istenmeyen davranışlarının geldiğini fakat bu istenmeyen davranışların sebebinin her zaman öğrenci olmayacağına vurgu yapmıştır. Çoğu insan dersi takip etmeyen, öğretmeni dinlemeyen, sataşan, kavga eden olumsuz öğrenci davranışlarının sorun oluşturduğu bilir ancak sınıf içinde istenmeyen davranışlar

sergileyen her zaman öğrenciler değildir. Pek çok araştırmanın sonucuna göre öğretmenler de sınıfta istenmeyen davranışlarda bulunabilir (Kearney, Plax ve Allen, 2002; Akt. Banfield, 2006). Birçok öğrencinin hayatında öğretmen kaynaklı problem veya anı vardır ancak bu konu araştırmacılar tarafından çok araştırılmamıştır.

Öğretmenlerin olumsuz davranışlarından bazıları: mevcut olmamak, kafa karıştırmak, alaycı konuşmalar ve tavır sergilemek, mantıksız olmak, sıkıcı olmak, haksız ve yanlı değerlendirme yapmak, belli öğrencileri kayırmak ya da buna benzer davranışlar olarak sıralanabilir (Banfield, 2003). Birbirinden farklı sayı ve türde gözlemlenebilen öğretmenlerin istenmeyen davranışları, genel olarak yetersizlik, sorumsuzluk ve saldırganlık olmak üzere üç kategoride incelenebilir. Bu üç kategori birbirinden bağımsızdır ve öğretmen bu özelliklerin sadece bazısına ya da hepsine sahip olabilir (Banfield, 2003; 2006; Toale, 2001).

1. Yetersizlik (*Incompetence*): Öğretmenin temel öğretmen becerilerine sahip olmaması olarak tanımlanmıştır. Örneğin: Monoton ve sıkıcı anlatım, kafa karıştırıcı görevler, mantıksız beklentiler. Beceriksiz olarak nitelendirilen öğretmenler, öğrenciyi önemsemez, isimlerini öğrenmez, zor testler yapar, başarılı olmalarına yardım etmez, telaffuzu ve dilbilgisi kötüdür ve yazım yanlışları yapar. Genel olarak öğretim becerilerinden yoksundur.
2. Sorumsuzluk-Tembellik (*Indolance*): Dalgın Profesör olarak da adlandırılır. Öğretmenin öğrencileri ihmal etmesi olarak tanımlanabilir. Örneğin: Derslerini boş geçirir, konuları sınıf düzeyine inmeden ve hızlı işler, gereksiz bilgi yükler, derse hazırlıksız gelir, dersten erken ayrılır veya derse geç kalır, testi unutur veya testi geç okur, dönütleri geç verir.
3. Saldırganlık (*Offensiveness*): Sınıfındaki öğrencileri sözlü olarak istismar etmesidir. Örneğin öğrencileri alaycı, aşağılayan, utandıran ve uygunsuz (cinsel taciz) hareketler yapar, küçümser, gözdağı verir, kaba ve bencildir, mantıksız ve keyfi kurallar koyar, sözlü taciz eder, önyargılıdır ve bazı öğrencileri kayırır.

Öğretmenlerin istenmeyen davranışları bireysel ve örgütsel düzeyde incelendiğinde okula yönelik istenmeyen davranışlar ve kişilere yönelik istenmeyen davranışlar olarak iki boyut altında incelenebilir. Okula yönelik istenmeyen davranışlar

kendi içerisinde işe yönelik ve örgüt varlıklarına yönelik istenmeyen davranışlar olarak ikiye ayrılmaktadır. İşe yönelik istenmeyen davranışlar yapılan işin miktar ve niteliğini etkileme potansiyeline sahipken örgüt varlıklarına yönelik istenmeyen davranışlar okul varlıkları ile ilişkilerine zarar verme potansiyeline sahip davranışlardır. Kişilere yönelik istenmeyen davranışlar da davranışın yöneldiği birey esas alınarak, çalışma arkadaşlarına, öğrencilere ve velilere yönelik istenmeyen davranışlar olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Ünal, 2012: s.19).

- *İşe yönelik istenmeyen davranışlar:* Ders planı yapmamak, dersi amacına uygun işlememek, verilen görevlere katılmamak, derse geç kalmak olarak ifade edilmiştir.
- *Örgüte yönelik istenmeyen davranışlar:* Genel yasalara uymamak, etik kurallara uymamak, çalışma yerinin kurallarına uymamak, ideolojik söylemlerde bulunmak, hasta gibi davranmak, okula içkili gelmek olarak belirtilmiştir.
- *İş arkadaşlarına yönelik istenmeyen davranışlar:* İdareci ve görev arkadaşlarını tehdit etmek, onları karalamak ve dedikodu yapmak, onlara karşı fiziksel saldırılarda bulunmak ve saygısız olmak olarak sıralanmıştır.
- *Öğrencilere yönelik istenmeyen davranışlar:* Öğrencilere şiddet uygulamak, sınıftan öğrenci kovmak, öğrencilere küfretmek, karalamak, azarlamak ve terslemek, öğrenciyi cinsel olarak rahatsız edici davranışlarda bulunmak, öğrenciyi okuldan kovmayla tehdit etmek ve kendi özel işlerini öğrencilere yaptırmak.
- *Velilere yönelik istenmeyen davranışlar:* ailelere karşı kaba olmak, onları karalamak, aşağılamak ve bağırarak, ailelere cinsel olarak rahatsız edici davranışlarda bulunmak, aileleri yanlış bilgilendirmek olarak belirlenmiştir (Ünal, 2012: s.10).

Bazı öğretmen davranışları; öğrencilerin dersten ve okulun amaçlarından uzaklaşmasına yol açabilir. Alanyazında istenmeyen öğretmen davranışları olarak tanımlanan bu davranışlar eğitim ve öğretim faaliyetlerinin etkililiği ve verimliliğini olumsuz engelleyebilir (Kearney, Plax, Hays, ve Ivey, 1991; Akt. Goodboy 2011: s.425). Örneğin öğretmenlerin istenmeyen davranışları arasında yer alan öğretime ilişkin yetersizlik; öğrencilerin derse ve konuya ilişkin motivasyonunu düşürür (Zhang, 2007;

Banfield, 2009), etkili öğrenmenin gerçekleşmesini engeller (Banfield, Richmond, ve McCroskey, 2006), öğrencinin derse daha az katılım göstermesine ve öğretmenin isteklerini daha az yerine getirmesine (Goodboy ve Bolkan, 2009) ve öğretmenle iletişimde daha az istekli olmasına (Goodboy, Myers ve Bolkan, 2010) yol açar. Bunlara ek olarak istenmeyen davranışlara sahip olan öğretmenler, alanlarında daha az iddialı ve hevesli olmanın yanı sıra (Thweatt ve McCroskey, 1996, 1998) özellikle saldırgan davranışları nedeniyle daha az inanılır ve güvenilir olurlar (Wanzer ve McCroskey, 1998; Thweatt, 1999; Banfield, Richmond, ve McCroskey, 2006; Semlak ve Pearson, 2008). Yetersiz öğretmenlerin şaşırtıcı, duygusuz, insafsız ve deneyimsiz olabileceği; tembel öğretmenlerin geciken, düzensiz ve geç dönüt veren, müfredattan bihaber oldukları; saldırgan özelliklere sahip öğretmenlerin ise seviyesiz bir şekilde öğrencileri azarlayabileceği, üstünlük taslayabileceği belirtilmiştir (Goodboy 2011: s.425).

Bu olayların aksine, çoğu öğretmen sınıf yönetiminde ve kontrollünde zorluklar yaşamasına rağmen karşılaştıkları olumsuzlukları veya yaptıkları hatalarını nadiren paylaşırlar. Öğretmenler sürekli problemlili öğrenciler hakkında konuşmayı tercih ederken, zor sınıf durumlarını konuşmaktan genellikle kaçınmaktadırlar. Öyle ki öğretmenlerin sınıfta yaşadıkları olumsuz deneyimleri anlatmaları onlar için bir tabu olarak nitelendirilebilir (Bryent, 2003). Ancak yapılan son araştırmalar genişletildiğinde görüldü ki bu aksaklıklar ve istenmeyen davranışlar öğretmenin değil aslında öğrencilerin sorunudur. Bunun üzerine araştırmacılar öğretmenlerin bu davranışlarını tespit edip önleme çalışmaları yapmaya başlamıştır (Banfield, 2003).

Öğrencinin sınıf içinde ve ders esnasında yansıtacağı davranışlar öğretmenle yakından ilgilidir. Öğretmenin kişisel yönelimi, öğrenci yöneliminin önemli bir değişkenidir. Öğretmen her davranışı ile öğrenciye model olabilmelidir. Bu, öğretmen için, yorucu bir durum olsa bile, öğrenci davranışını değiştirmenin etkili bir yolu olarak, sürekli başvuru yöntemlerdendir. Öğretmenin derse bağlılığı ve ilgisi, öğrencinin de bu yönlü davranışını destekler (Thompson, 1993: s.4203; Akt. Kurtoglu, 2008: s.10). Bu durumda eğer öğretmen öğrencinin hoş karşılamayacağı tutum ve davranışlar sergilerse karşılığında öğrenciden de aynı tepkiyi görecektir. Ters durumda ise beğenilen ve takdir görülen davranışları da öğrencilere rol model olacak ve bu sayede de etkili bir öğrenme gerçekleşmiş olacak. Böyle durumlarda öğretmenler sözel yollarla değil de

davranışlarıyla farkında bile olmadan öğrencilerin olumlu davranışlar kazanmasına vesile olabilir.

Okullarda toplumsal yaşamın ahenk, düzen, uzlaş ve barış içinde, şiddetten ve yıkıcılıktan arınmış bir biçimde sürdürülmesi için, öncelikle öğrencilerin ve öğretmenlerin ilişki biçimlerinin ve niteliğinin düzenlenmesine gereksinim vardır (Türnüklü, 2006: s.5). Öğrenci-öğretmen ilişkisi birincil bir ilişki türüdür. Yani birebir ve insancıl yaklaşımı olan ben-sen ilişkisidir. Bu nedenle sınıftaki ilişkilerin dokusu öğretmen kılavuzluğunda ve öğrencilerin katılımıyla belirlenmelidir. Öğretmen açıklayıcı, öğretici, düşündürücü ve tam yerinde diyebileceğimiz uygun kuralı bulmada yardım edici olmalı, ilişkilerin amaçlarını tanıtabilmeli ve ilişkileri belirleyen kuralların bu amaçlara uygunluğunun saptanmasını sağlayabilmelidir (Yalçın, 2007: s.34).

Goodboy ve Bolkan (2009), öğretmenlerin istenmeyen davranışları ile öğrencilerin iletişim davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve 2007 yılına kadar en büyük tehlikenin yaygın olarak öğretmen yetersizliği olduğunu görmüştür. Ancak sonraki çalışmalarda öğrencilerin öğrenme çıktıları olan bilişsel ve duyuşsal öğrenmenin ve öğrenci motivasyonunun daha olumsuz etkilendiği sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin direkt ya da dolaylı istenmeyen davranışları öğrencinin direncini ve öğretmenin direncini etkilemektedir. Öğrenci sınıfı eğlencesiz bulduğunda, dersten sıkıldığında ve öğretmenin nezaketsiz davranışlarına maruz kaldığında istenmeyen davranışlar sergileyebiliyor. Bunun yanı sıra çözümlenmemiş konularda yaşadığı hayal kırıklığı da onu istenmeyen davranışlara sürüklemektedir. Kısaca özetlersek, negatif sınıf ortamı istenmeyen öğrenci davranışına yol açıyor. Bu durum dolaylı olarak öğrencinin derse katılımını olumsuz etkiliyor çünkü istenmeyen öğretmen davranışları öğrencilerin derse daha az katılmasına neden olabiliyor. Öğrenci öğretmenini sevmediği an ortamı düşmanca bir ortammış gibi algılıyor ve derse katılımı düşüyor. Bu durumun doğal sonucu olarak öğretmen-öğrenci iletişim aksıyor, motivasyon düşüyor. Nihayetinde de bilişsel öğrenme zarar görüyor.

Öğretmen ve öğrenci, öğretim sürecinin iki önemli ögesidir. Öğrencilerin derse etkin katılım sağlayabilmesi için öğretmenin sınıfta olumlu bir hava yaratması ve öğrenciler ile iyi bir iletişim kurması gerekir. Aynı zamanda iyi bir öğrenci-öğretmen

etkileşimi öğrencilerin istenmeyen davranışlarını azaltmaktadır. Öğrenciler, sıcak ve arkadaşça yaklaşım sergileyen öğretmenleri daha çok benimsemektedirler. Bir diğer ifadeyle, güçlü öğrenci-öğretmen etkileşimi, öğrencilerin okula ilişkin sorumluluk almalarını kolaylaştırmakta ve onların akademik başarısını artırmaktadır (Jones ve Jones 2004; Akt. Çubukçu ve Girmen, 2008:s.127). Öğrencilerin öğretmeni benimseyebilmesi onun rahat bir iletişim kurmasına yardımcı olacaktır. Ayrıca akademik başarıyı yakalamada ona destek olacaktır. Eğer öğretmen öğrenciyle iletişimde araya set çekerse ve kopukluk yaşanırsa öğrenci psikolojik olarak da bu mesafeden etkilenecektir. Kayıkçı (2009: s.1224)'nın aktarımıyla Baker (1982: s.29), sınıfta yer alan masa ve sıralar bile öğretmen ve öğrenci arasında mesafe oluşturacak ve psikolojik engeller için bir zemin yaratacağını belirtmiştir. Bu da iletişim ve etkileşimde sorunlar doğuracaktır.

İletişim, anlatılan dersin öğrenciler tarafından anlaşılabilir düzeyde olması açısından önemlidir. Dolaylı yollarla anlatım, uzun ve karmaşık cümleler öğrencinin dinleme isteğini olumsuz etkileyeceği için iletişimin kalitesi de düşecektir. Öğretmen, öğrencilerin ilgisini çekecek bir anlatım biçimi ile yanlış yorumlara yol açmadan konuyu aktarmalıdır (Yavuz ve Yüce, 2010: s.238).

Eğitim uzmanları ve deneyimli öğretmenler başarıyla yönetilen bir sınıfta etkili olan faktörleri ve bu faktörlerin etkisini tanımlamışlardır. Eğitim uzmanları başarıyla yönetilen bir sınıftaki etkinin %41'ini öğretmene atfederken öğretmenlerin %49'u kendilerine bu atfı yapmışlardır. Genel olaraktan hem eğitim uzmanları hem de öğretmenler, öğretmenlerin bu etkisini, bilgiyi sunabilme ve öğrencilerle iletişim kurabilmelerine bağlamışlardır (Long, 1999; Akt. İlgar, 2007: s.69).

Öğrenciler derse devamın ve derse aktif olarak katılımın başarılarındaki büyük payının bilincindedirler. Sınıf ortamında öğretmen-öğrenci ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin öğrenci başarısına olan etkisi boyutunda, öğrenciler gerek arkadaşlarına gerekse öğretmene sempati duymanın başarılarında olumlu etki yaptığı konusunda hemfikirdirler. İşbirliği içinde çalışmanın, öğretmenin dersin iyi anlaşılması için gösterdiği çabanın, öğretmenin dersle ilgili konularda öğrencilerin görüşlerini almasının, ilgilenmesinin ve önem vermesinin, öğrencilerin derste uyulması gereken

kuralları önceden bilmesinin ve öğretmenin bu konularda hoşgörölü olmasının başarıyı etkileyen faktörler olduğu ortaya çıkmıştır (Kısakürek, 1985; Akt. Mursal, 2005: s.36).

Yapılan çalışmalar, öğreticinin yakınlığı ile öğrencinin öğrenmesi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Çalışmalar neticesinde öğrenci ile öğretici arasındaki sözlü ve sözsüz iletişim özelliklerinin öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz etkilediğı anlaşılmaktadır. (Yavuz ve Yüce, 2010: s.227). Öğreticinin öğrencisi ile iletişime geçmek için çaba harcamaması ve araya mesafe koyması mevcut sorunların çözölememesine ek olarak yeni sorunlar da ortaya çıkarabilir. Öğretmen dersini çekici ve zevkli hale getirmesi gerekirken; öğrenciyi dersten soğutur, okula ve öğrenmeye olan ilgisini ve isteğini azaltır, motivasyon eksikliğine neden olur. Öğrencinin okuldan dolayısıyla da eğitimden giderek uzaklaşmasına ve soğumasına neden olur.

Öğrenciler tarafından istenmeyen davranış olarak algılanan bir başka davranış da öğretmenlerin yakın olmayan davranışlarıdır. Anderson (1979, Akt. Thweatt and McCroskey, 1996: s.197) yakınlığı, kişiler arasında fiziksel mesafeyi azaltan davranışlar olarak tanımlamıştır. Öğrencilerle göz teması kurmak, gülümsemek, jest ve mimiklerle samimi bir hava yaratıp sıcak ilişkiler kurabilmektir. Ancak öğrencileriyle göz teması kurmayan, gülmeyen ve hareketsiz kalan bir öğretmen yakın davranışlar sergilemiş olmaz. Sonuç olarak öğretmenin yakınlığı daha pozitif bir ortam yaratır ve olumlu duyuşsal öğrenme sağlar (Andersen, 1979; Kearney, Plax, ve Wendt-Wasco, 1985; Plax, Kearney, McCroskey ve Richmond, 1986; Richmond, McCroskey, Plax, ve Kearney, 1986; Akt. Thweatt ve McCroskey, 1996: s.199).

Yakınlık gösteren öğretmenler daha güvenilirlerdir. Ancak yakınlık derecesi ne kadar yüksek olursa olsun eğer öğretmen istenmeyen davranışlar sergiliyorsa öğrenci onun güvenilirliğini düşük algılamaktadır (Thweatt ve McCroskey, 1998). Öğretmen yakınlığının ve istenmeyen davranışlarının öğretmenin güvenilirliğine etkisi ile ilgili yapılan çalışmalarda yakınlık gösteren öğretmenin istenmeyen davranışları yok denecek kadar azken yakınlık kurmayan öğretmenlerin istenmeyen davranışları oldukça yüksek çıkmıştır. Aynı zamanda yakınlık kurmayan öğretmenlerin istenmeyen davranışları artarken güvenilirlikleri de aynı oranda düşmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin istenmeyen davranış olarak algıladığı yakınlık kuramama, öğretmenler tarafından

istenmeyen davranış olarak görülmemiştir. Bu doğrultuda en güvenilir öğretmen yakınlığı yüksek ve istenmeyen davranışları düşük olan öğretmendir. Yakınlık davranışı üniversitelerde orta düzeydeki istenmeyen davranışların negatif etkisini tolere edebiliyorken; istismar, taciz ve haksızlık gibi ciddi istenmeyen davranışların üstesinden gelemeyebilir (Thweatt, 1999).

Sınıfta gerçekleşen her tür etkinlik, belli bir iletişim örüntüsü içinde oluşur. İletişimin gözlenebilen sonuçları kadar gözlenemeyen sonuçları da vardır. Örneğin etkili bir öğrenme nasıl olumlu bir iletişim sisteminin ürünü ise istenmeyen davranışlar da bir iletişim patolojisinin ürünüdür (Aydın, 2004:9). Öğretmenleri ile yakınlık kurmaya çalışan öğrenciler onlarla sınıf içinde veya dışında iletişime geçebileceği yollar arar. Öğrencilerin öğretmenleri ile iletişime geçmesini güdüleyen davranışları Rubin, Perse ve Barbato (1988), beş nedenle bağlamıştır:

1. İlişkisel (kişiler arası iletişim amaçlı)
2. Fonksiyonel (ders ya da içeriği hakkında bilgi edinme amaçlı)
3. Katılımcı (derse aktif katılım amaçlı)
4. Mazeret-Bahane (eksiklik ya da yetersizliği gidermek amaçlı)
5. Dalkavukluk (yağcılık amaçlı) olmak üzere sıralanmıştır (Akt. Goodboy, Myers ve Bolkan, 2010: s.12).

Not yönelimli öğrenciler öğretmenleri ile sınıf dışı iletişimlerde mazeret üretme ve dalkavukluk nedenleri güderken, öğrenme yönelimli öğrenciler ilişkisel nedenlerle olumlu-sosyal iletişim kurmak için öğretmenleri ile iletişime geçmek isterler (Williams and Frymier, 2007; Akt. Goodboy, Myers ve Bolkan, 2010: s.12). Amaçları doğrultusunda güdülenen öğrenciler öğretmenlerinden aldığı sinyaller doğrultusunda davranışlarını yönlendirir. Pektaş (1988; Akt. Mursal, 2005: s.37), öğretmenlerin sınıfa girişi ve sınıftaki ilk hareketi, yüz ifadeleri, konuşma ve sesle ilgili özellikleri, baş, el, kol, beden hareketleri, gülme, gülümseme, ayak ve yürüyüş hareketleri vb. davranışlarının öğretimi ve öğrencileri olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen davranışlar olduğunu vurgulamıştır.

Bunlara ek olarak öğretmenin görünüşü, konuşması, davranışları, inandırıcılığı, konusuna verdiği değer de öğrencileri etkiler. Bu etkiyi olumluya çevirmek için öğretmen temiz ve sade giyinmelidir çünkü kirli, bakımsız, özensiz bir giyim öğrenciyi güdüleyemez. İnandırıcı ve gerçekçi konuşmalı, davranışlarında tutarlı olmalı, çabaları istekli, kendini işine adanmış, konusunu önemli gören, işini ciddi ve titizlikle yapan olmalıdır (Başar, 2003: s.95). Öğrenciler kendisini önemsemeyen, fikir paylaşımında bulunmayan ve ona değer vermeyen bir eğitimciyi istemez çünkü her insanda olduğu gibi öğrenciler de karşısındaki kişi tarafından değerli görülmek ister. Sadece dersini anlatıp çıkan ve öğrencilerle iletişime geçmeyen bir eğitimci öğrencilerin motivasyonunu da derse katılımını da düşürür.

Birçok eğitimci öğrencilerin motivasyonunu arttırıp onları öğrenmeye teşvik etmek için çabalamaktadır. Çünkü öğrenci ve öğretmen arasındaki olumlu ilişkinin öğrenci motivasyonu arttırdığı çok iyi bilinen bir gerçektir. Fakat bazı eğitimci istenmeyen davranışlar sergileyerek, işlevsiz ya da olumsuz sınıf ortamı yaratır ve bu da iletişimi engelleyen unsurlar oluşturur (Sidelinger, Bolen, Frisby ve McMullen, 2011: s.340).

Öğretmenin öğrencilerle açık ve etkili bir iletişim kurmak için üç beceriye gereksinimi bulunmaktadır:

1. *Otoritesiz yapı:* Problemi açık bir biçimde ortaya koyması, açık bir beden dili kullanması, problemin çözümüne ilişkin uygun davranışı açıklamasını kapsamaktadır.
2. *Empatik sorumluluk:* Öğrencilere onların bakış açılarıyla olaylara bakabildiğini göstermeyi kapsamaktadır.
3. *Problem çözücülük:* Problem çözme süreci çatışmayı yok etmeyi kapsamaktadır. Öğretmen ve öğrenci arasında gelişen çatışmalar rollerin, gereksinimlerin, ilgilerin, bireysel amaçların farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Çatışmayı ortadan kaldırmaya yönelik problem çözme sürecinde öğretmen şu adımları izleyebilir; problemi tanımlama, farklı çözümleri tartışma ve çözümlerden birini uygulamaya koyma (Emer, Evertson, Worsham 2003; Akt. Çubukçu ve Girmen, 2008: s.127).

Etkili iletişim, öğretmenlerle-öğrenciler arasında karşılıklı saygı gelişiminde esastır. Öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim ne kadar uyumluysa, öğrenciler de o derecede öğrenme sürecinde istekli katılımcılar olurlar ve o derecede öğretmen huzurlu sınıf yönetimi ortamı sağlar (Brown, 2005; Akt. İlgar, 2007: s.99). Eğer eğitimci tembel, saldırgan ve beceriksiz olarak nitelendirilen istenmeyen davranışlara sahipse öğrenciler sadece fonksiyonel amaçlı iletişime motive olur (Goodboy vd., 2010: s.16). Bunlara ek olarak eğitimcinin iletişimlerinde incitici davranması öğrenme çıktıları en aza indiriyor (Myers ve Rocca, 2001), agresif sözleri sınıf ikliminde savunmacı bir ortam oluşturuyor (Edwards ve Myers, 2007; Schrod, 2003), öğretmenin güvenilmez ve anlaşılabilir olması öğrenci motivasyonunu ve duyuşsal öğrenmeyi düşürüyor (Myers ve Knox, 2000; Myers ve Rocca, 2001). Ayrıca öğretmenin beceriksiz olası öğrenciyi ilişkisel, katılımcı ve dalkavuk ilişkilere güdüyor. Tüm bunlar da öğrencilerin düşük iletişim gücüne sahip eğitimcileri sevmemesine yol açıyor (Richmond, 1990; Akt. Goodboy vd. 2010: s.17).

Ünal (2012), öğretmenlerin okula ve kişilere yönelik istenmeyen davranışlarının sayısını hemen hemen eşit bulmasına rağmen; örgüt varlıklarına yönelik istenmeyen davranışları, işe yönelik olanların iki katından fazla bulmuştur. Bu oranı da, öğretmenlerin performansından daha çok, onların kurallara uygun davranıp davranmadığının gözlendiği şeklinde yorumlamıştır. Bu durumu da öğretmenlerin performansı ölçülerek, performansı düşük olduğu için başlatılan soruşturma olmaması faktörüyle desteklemiştir. Çalışmada öğretmenlerin öğrenciye yönelik istenmeyen davranışları, tüm istenmeyen davranışlarının yaklaşık %25'ini oluşturmuştur. Tüm davranışlar içinde en fazla tekrarlanan davranış da “öğrenci dövmek” tir. Bu da okullarda fiziksel şiddetin bir sınıf yönetim aracı olarak bazı öğretmenler tarafından kullanıldığını göstermektedir (Ünal, 2012: s.20). Ancak şunu da unutmamak gerekir ki, öğrencilerle eğitimciler arasındaki kişisel ilişkilerin geliştirilmesinin önemi göz önüne alındığında öğretmenlerin sınıftaki güçlerini ve otoritelerini kötüye kullanmaması ve her ne pahasına olursa olsun istenmeyen davranışlardan kaçınması gerekir (Waldeck, 2007; Akt. Goodboy, Myers ve Bolkan, 2010: s.17).

Başka bir istenmeyen davranış olan alaycılık ise öğrencilerin birbirlerini çok iyi tanıdığı durumlarda ve sınıf dışında kabul edilebilirken, sınıf ortamında öğretmen gibi etkileyici bir rol modelinden gelen alaycılık öğrencileri kötü etkileyebilir. Benzer sebeplerden dolayı, birbirlerini şikayet eden öğrencilerle aynı görüşte olmaktan ya da onay veren davranışlardan kaçınmak gerekir (Seifert, 1991: s.285; Akt. İlgar, 2007: s.72). Eleştiri içeren sözler, alay etmek, damgalamak, korkutmak, utandırmak, çocuğu kırıklığa uğratar ve yeni girişimlerinden alıkoyar (İlgar, 2007: s.72). Öğretmenlerin bu şekildeki “saldırgan” davranışları öğrencileri en çok inciten ve affedemedikleri davranış çeşitlidir (Banfield vd., 2006). Maresh (2009), yüz teorisini kullanarak öğretmenin incitici mesajlarının etkisini öğrencide meydana getirdiği yüz ifadelerine göre yorumlamıştır. Öğretmenlerden gelen incitici mesaj öğrencilerin motivasyonunu, duyuşsal öğrenmesini ve ilişkisel memnuniyetini ve eğitimine olan güveni düşürmüştür buna karşın eğitmeni ile dayanışma içinde olan öğrencilerde iletişim sırasındaki yaralayıcı mesajlar öğrencinin motivasyonunu ve ilişkisel memnuniyetini arttırmıştır.

Şu da bir gerçektir ki öğretmenler sınıf içinde olup biten her şeyi gereğinden fazla büyütmemelidir. Öğretmen küçük olayları büyütür ayrıntıya fazla dalarsa daha büyük sorunlara sebep olabilir. Bu da disiplinin bozulmasına yol açar. Aşırı tepkiler sınıfın tansiyonunun yükselmesine ve itaatsizlik içeren davranışların ortaya çıkmasına neden olur. Bu gibi durumlarda öğretmen şiddetli tepkilerden daha çok olumlu ilişkilere yönelmelidir. Mesela öğrenciye yaklaşma, elini omzuna koyma, dokunmak, göz ucuyla bakmak ya da dersle ilgili cevaplayabileceği bir soru sormak gibi davranışlarla onu rencide etmek yerine tekrardan derse katılımı sağlanabilir (Jones, Lourse, 1981: s.77-295; Akt. Ada, Çetin, 2006: s.131-132).

Öğretmenlerin kişisel sorunlarını sınıfa taşıması, öğrencilere bağırıp çağırması, öğrencilerini notla tehdit etmesi, derse hazırlıksız gelmesi, öğrenciler arasında ayrımcılık yapması gibi olumsuz tutum ve davranışları öğrencilerin istenmeyen davranışlar sergilemesine yol açar. Yaşanan olumsuzluklar hem sınıfta olumsuz ve gergin bir ortam yaratır hem de öğrenmeyi engeller. Öğrenciler öğretmenlerin onları incitici ve küçük düşürücü davranışlarından ziyade kendilerini anlamalarını, yerine göre arkadaş gibi davranmalarını, ilişkilerinde sevgi-saygı ve güvenin hakim olduğu

davranışları yeğlerler. Bunlara ek olarak derse hazırlıklı gelmelerini dersleri çekici kılmalarını ve değerli hissedilmeyi istemektedirler (Memişoğlu, 2005a: s.38).

Sınıfta çok değişik, bazen de beklenmedik pek çok olumsuz öğrenci davranışı meydana gelebilir. Genellikle öğretmenlerin bu davranışlara gösterdikleri tepkiler farklı farklıdır. Bir öğretmenin sorun etmediği herhangi bir davranış başka bir öğretmenin çok büyük rahatsızlık duymasına yol açabilir. Gordon (1997; Akt. Korkmaz, 2007: s.51-52) öğretmenler arasındaki bu farklılığı “*kabul çizgisi*” kavramı ile açıklamaktadır.

Kabul çizgisi öğrencinin kabul edilebilir davranışları ile kabul edilemez davranışlarını ayıran sanal bir çizgidir. Öğretmenin kabul alanına girmeyen ne kadar az davranış varsa kabul çizgisi o kadar yüksek demektir. Öğrencilerin davranışlarının çoğunun kabul edilemez olduğunu söyleyen öğretmenler eleştirmeye eğilimlidirler. Öğrencileri için yüksek “standart koyarlar” koyarlar ve sınıfta alışılmamış davranış ve durumlardan pek hoşlanmazlar. Öğrenci davranışlarının çoğunu kabul edilebilir gören öğretmenler ise hoşgörülüdürler. Kendi doğru ve yanlış tanımlarını başkalarına dayatmaya gerek duymazlar. Bu gruba giren öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha etkili olması beklenir. Kabul çizgisi öğretmenden öğretmene değişebileceği gibi aynı öğretmen duruma göre kabul alanını değiştirebilir. Gordon’a göre kabul çizgisinin değişmesini etkileyen üç temel etmen vardır.

1. *Öğretmendeki Değişiklikler:* Öğretmen daha dinç ve neşeliyken, özel yaşantısında sorun olmadığı zaman kabul çizgisini genişletebilir. Yorgun ve sinirli, özel bir sorunu olduğu zaman ise kabul çizgisi daralabilir. Örneğin sabahleyin okula dinlenmiş ve neşeli gelen bir öğretmen sınıftaki ufak tefek konuşmaları hoş karşılayabilir. Son saatlerde ise günün yorgunluğu ile benzer bir davranış için öğrencilere kızabilir. Öğretmenin tepkilerinde tutarlı olması beklenmekle birlikte, bu değişiklik insan olma özelliğinden gelmektedir ve aşırı olmadıkça kabul edilebilir.

2. *Öğrencideki Değişiklikler:* Öğretmenin kabul çizgisi öğrenciden öğrenciye farklılık gösterebilir. Örneğin Ayşe çalışkan bir öğrenci ise ve sınavda yanındaki ile konuşuyorsa, öğretmen bu davranışı hoşgörü ile karşılayabilir. Ancak tembel bir öğrenci olan Mehmet’in sınavda arkadaşına bakması öğretmeni

sinirlendirebilir. Öğretmenin kabul çizgisi öğrenci hakkındaki duygu ve düşüncelerinden etkilenir.

3. *Durum ve Çevredeki Değişiklikler*: Öğretmenin kabul çizgisini etkileyen diğer bir etmen de davranışın yapıldığı durum ve zamandır. Örneğin öğretmenler öğrencilerin teneffüsteki koşuşturmalarına göz yumarken aynı davranışı sınıfta göstermelerini kabul edemezler (Korkmaz, 2007: s.51-52).

Ünal (2013), öğretmenlerin sapkın davranışlarını belirlemek için geliştirdiği ölçekte kişiler arası sapma, eğitimin sapması, zamanda sapma ve işbirliği sapması olmak üzere dört alt boyutta inceleme yapmıştır. Başarılı örgütlerin sapma davranışlarını önlemek için çalışmalarda bulunduğunu belirtmiştir. Şöyle ki sapkın davranışlar örgüt için zararlıdır ve bu davranışları önlemek gerekir (Sarwar, Awan, Alam, ve Anwar, 2010; Akt. Ünal, 2012: s.5).

Ünal (2012: s.4-5), işyerinde sapma davranışları tipolojisini şu şekilde derlemiştir:

Hollinger ve Clark (1982), istenmeyen davranışları veya işyerinde sapma davranışlarını endüstriyel ve sosyolojik çerçevede iki formda incelemiştir. Mülkiyet ve üretim sapkınlığı olarak iki çeşit sapma davranışı belirlemiştir. Mülkiyet sapkınlığı, örgüte maddi zarar veren işyeri hırsızlıklarını içermektedir. Üretim sapkınlığı ise işin kalitesi ve miktarı ile ilgili sapkınlıkları içerir. Örneğin: işe geç gelmek, yaptığı işe özenmemek ve iş yerine alkollü gelmek gibi.

Robinson ve Bennett (1995)'e göre örgütte istenmeyen davranışlar, örgüte yönelik ve bireylerarası istenmeyen davranış olarak ikiye ayrılmaktadır. Örgüte yönelik istenmeyen davranış kendi içinde, üretime yönelik ve ekipmana yönelik istenmeyen davranış olarak gruplanırken, bireylerarası istenmeyen davranış da politik ve kişisel çatışma olarak gruplanmıştır.

Baron ve Neuman (1996), saldırgan işyeri davranışlarını; sözlüye karşı fiziksel, dolaylıya karşı doğrudan ve aktifte karşı pasif olmak üzere üç boyutta incelemiştir.

O’Leary- Kelly ve diğ. (1996), istenmeyen davranışları kurumun içinden veya dışından zarar veren ya da yıkıcı davranışlar olarak tanımlamıştır. Cinayet, fiziksel saldırı (silahlı veya silahsız), tehdit ve taciz ifadelerini kullanmıştır.

Vardi ve Wiener (1996), istenmeyen davranışları altında yatan niyetlere göre tanımlamıştır. Tip S, Tip O ve Tip D olmak üzere niyetleri üçe ayırmıştır. Tip S, iç hedef türüdür. Örgüt üyeleri ve işveren maddi açıdan mağdur olur. Tip O, dış hedef türüdür. Diğer kuruluşlardan, kamu kurumlarından ve müşterilerden gelen kötü davranışları içerir. Tip D ise yıkıcı ve hasar vermeyi amaçlayan kasıtlı davranışları içerir.

Literatür incelendiğinde okullardaki istenmeyen davranışlarla ilgili olarak yapılan araştırmaların kısıtlı sayıda ve yetersiz olduğu görülmektedir. Türkiye’de öğretmenlerin sapkın davranışlarının nedenleri ile ilgili yapılan araştırmalarda verilen cezaların %50’si sendikal faaliyetlerden dolayı, %14’ü kurallara uymamaktan (Çağlar, 2006), %42’si devamsızlıktan (Demirel, 2002) ve ders planı olmadan öğretim yapılması (Beşerli, 1997) nedeniyle verilmiştir (Akt. Ünal, 2012: s.5). Bu ve benzeri çalışmalarla oluşturulacak istatistikler sayesinde alana işlevsel bilgiler sağlayabilir ve eğitim kurumları adına olumlu sonuçlar elde edilebiliriz.

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1. Sınıf Yönetimi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Çetin (2012), “Eğitim Fakültelerinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi İle İlgili Davranışlarının İncelenmesi” adlı çalışmasında Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi ile ilgili davranışlarının incelenmeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda çalışmada öğretim elemanı ve öğrenci görüşler arasında farklılıklar olup olmadığı, görüşlerin bazı kişisel değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Ankara ilinde yer alan Devlet üniversitelerinden Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi eğitim fakültelerinde görevli 440 öğretim elemanı ve 3250 son sınıf

öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda; Öğretim elemanları, sınıf yönetimi davranışlarını “her zaman” yaptıklarını belirtirken, öğrenciler öğretim elemanlarının bu davranışları “ara sıra” yaptıklarını belirtmektedirler.

Nural, Nural, Baydar ve Ada (2012), “Trabzon Sağlık Yüksek Okulu Öğrencilerinin, Meslek Dersi Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimindeki Yeterliliklerine İlişkin Algıları” adlı çalışmalarında, öğrencilerin, meslek dersi öğretim elemanlarının sınıf yönetimindeki yeterliliklerine ilişkin algılarının, bölümlere ve sınıflara göre saptanmasını amaçlamışlardır. Araştırmanın evrenini; Sağlık Yüksek Okulu Ebelik ve Hemşirelik bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Verilerin toplanılmasında “Öğretim Elemanlarının Eğitim Öğretim Ortamlarında Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri Belirleme” ölçeği kullanılmıştır. Hemşirelik ve Ebelik bölümü öğretim elemanları, sınıf yönetimini oluşturan alanlara ilişkin; fiziksel, plan-program, iletişim ve zaman boyutunda “ara sıra” düzeyinde, davranış boyutunda “çok az” düzeyde rol davranışı sergiledikleri sonucuna varmışlardır. Sağlık Yüksek Okulu öğrencilerinin, öğretim elemanlarının sınıf yönetim niteliklerine ilişkin algıları en yüksek ortalama ile “fiziksel boyuta”, en düşük ortalama ile “davranış boyutuna” ait bulunmuştur. Ebelik ve Hemşirelik bölümü öğrencilerinin, meslek derslerine giren öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin algılarında bölümler arasında fark bulunmuştur.

Özcan (2012), etkili bir sınıf yönetimine ilişkin, ilköğretim ikinci kademe sınıf başkanlarının görüşlerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması amacıyla yapılan çalışmada, öğrencilerin en gerekli öğretmen özellikleri olarak “dersin işlenişi” ve “öğrenciye değer verme” özelliklerini ifade etmiştir. Araştırmanın bütününe bakıldığında ise ilköğretim ikinci kademe sınıf başkanlarının yapmış olduğu değerlendirmelerin öğretmenler tarafından dikkate alınması gereken açıklamalar, beklentiler ve öneriler olduğuna vurgu yapılmıştır. Buradan eğitim-öğretim sürecinin en önemli unsurları olan öğrenci-öğretmen-aile üçgeninin öğrenci grubunun aslında oldukça bilinçli olduğu, ne istediğini bilenlerden oluştuğu, gelişmeyi istediği, bunun için bilinçli önerilerde bulunduğu ve doğru beklentilerinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Arslantaş (2011), “Öğretim Elemanlarının Öğretim Stratejileri-Yöntem Ve Teknikleri, İletişim Ve Ölçme Değerlendirme Yeterliklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri” adlı çalışmada eğitim ve fen-edebiyat fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının “öğretim strateji-yöntem ve tekniklerini kullanma”, “iletişim” ve “ölçme-değerlendirme” becerileri, öğrenci görüşlerine göre incelenmiştir. Araştırma, betimsel yöntemle yapılmıştır. Araştırmada çalışma grubunu 2009–2010 öğretim yılında Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi ve Fen-edebiyat Fakültesi ile Gaziantep Üniversitesi Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakültelerinin lisans programlarında okuyan 568 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma ve anlamlılık değerlerini belirlemek için t testi kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğrenci görüşlerine göre, öğretim elemanlarının yarısından çoğunun “öğretim strateji-yöntem ve tekniklerini kullanma”, “iletişim” ve “ölçme-değerlendirme” becerileri açısından yeterli düzeyde olmadıklarını göstermektedir. Öğrenci görüşleri cinsiyet, fakülte ve alan değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermiştir.

Paliç ve Keleş (2011), etkili bir sınıf yönetimini sağlamaya ilişkin, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi ve karşılaştırılmasının amaçlandığı çalışmalarında, öğretmenlerin en çok gerekli olan öğretmen özelliklerine ilişkin olarak sabır ve empati özelliklerini olduğunu ifade etmişlerdir. Etkili bir eğitim için; uygun bir sınıf ortamı, nitelikli bir öğretmen, okul, öğrenci ve veli işbirliği ve karşılıklı belirlenen sınıf kuralları ile oluşturulmuş bir düzen gerektiğini vurgulamışlardır. Bu doğrultuda, uygulanacak hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarıyla, tüm öğretmenlerin sınıf yönetiminde çağdaş yaklaşıma uygun bir anlayışa ve yeterliğe sahip olmalarının sağlanması önerilmiştir.

Bayraktar ve Çınar (2010) “Öğretmen Adaylarının Gözü ile Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Etkili Öğretmen Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyleri” adlı çalışmalarında ilköğretim Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin etkili öğretmen davranışlarını ne ölçüde gerçekleştirdiklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Öğretmenlerin etkili öğretmen davranışlarını gösterme düzeyleri okul deneyimi dersini alan 110 Fen ve Teknoloji öğretmeni adayının gözlemlerine dayanarak belirlemişlerdir.

Etkili öğretmen davranışlarını gösterme düzeyleri 25 soruluk bir gözlem formu yardımıyla belirlenmiştir. Öğretmen adayları, uygulama okullarındaki Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin gözlem formunda yer alan 25 davranış ne sıklıkta gerçekleştirdiklerini işaretlemişlerdir. Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre öğretmenlerin en etkili oldukları davranışlar etkili soru sorma ile ilgili davranışlardır. Bununla birlikte, öğrencileri öz değerlendirme ve akran değerlendirmeye teşvik etme, grupla çalışma tekniklerini kullanma ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere destek sağlama konularında diğer alanlara göre daha az etkin oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Demirtaş ve Kahveci (2010), ilköğretim okulu 4. ve 5. sınıflarında eğitim gören öğrencilerin kendi sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğrencilerinin kendi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerine yönelik algıları çok yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin, sınıf kurallarının kısa ve anlaşılır olmasına dikkat etme; öğrencilerini her yönüyle tanımaya çalışma; öğrencilerin görüş ve önerilerine önem verme; öğrencilere derslerde öğrendiklerini yaparak yaşayarak öğrenme imkânı verme yeterlikleri öğrenciler tarafından en yüksek düzeyde algılanmıştır. Öğrenci algılarının çok yüksek olması öğretmenlerin toplumsal uzlaşma açısından öğrencilere rol modeli olduğunun bir göstergesi olduğu vurgulanmıştır.

Ergün ve Kamer (2009), “Üniversite Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Tutum ve Davranışlarına İlişkin Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Görüşleri (Kastamonu İli Örneği)” adlı çalışmalarında; eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin algılarına dayalı olarak, üniversite öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde demokratik tutum ve davranışları ne ölçüde sergilediklerini ve demokratik sınıf yönetimini ne ölçüde uyguladıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak üzere; “üniversite öğretim elemanları sınıf yönetiminde demokratik tutum ve davranışları ne ölçüde sergilemektedirler?” sorusuna cevap aramışlardır. Araştırmanın evrenini, 2008-2009 öğretim yılında, Kastamonu Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği programına kayıtlı öğrenciler oluşturmaktadır. Bilgi toplama aracı olarak Demirtaş (2004) tarafından geliştirilen 25 maddelik likert tarzı ve beşli olarak derecelendirilmiş “Demokratik Sınıf Yönetimi” ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucu öğretim elemanlarının sınıf ortamında ara sıra demokratik tutum ve davranış

sergilediklerini göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin bulundukları sınıf düzeyine ve birinci veya ikinci öğretimde okumalarına göre öğretim elemanlarının demokratik tutum ve davranışlarını algılamalarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Durmuş-Yalçın ve Demirtaş (2009), “Genel Lise Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Gösterdikleri Davranışların Demokratikliğine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri” adlı çalışmalarında; genel lise öğretmen ve öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak genel lise öğretmenlerinin sınıf yönetiminde demokratik tutum ve davranışları ne ölçüde sergilediklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın evrenini 2005–2006 eğitim-öğretim yılında Malatya ili merkez ilçe belediye sınırları içinde bulunan resmi ortaöğretim okullarından genel liselerde görev yapan öğretmenler ve öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise 8 genel lisedeki 227 öğretmen ve 953 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Demokratik Sınıf Yönetimi Ölçeği” genel liselerde görev yapan öğretmenlere ve öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma sonunda öğretmen ve öğrenci görüşlerinin anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenler kendilerinin sınıfta demokratik davrandıklarını ifade ederken, öğrenciler ise bunun tersini düşünmüşlerdir. Öğretmen görüşleri arasında cinsiyet, kıdem ve branş değişkenine göre de anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrenci görüşleri cinsiyet ve öğrenim gördükleri sınıf değişkenleri açısından anlamlı biçimde farklılaşmıştır. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre öğretmenlerini daha demokratik bulmuştur ve bu durumun nedeni ergenlik döneminde bulunan öğrencilere öğretmenlerinin farklı yaklaşımlarda bulunması olarak yorumlanmıştır. Sınıf değişkeninde ise birinci sınıfta okuyan öğrencilerin görüşleri ile ikinci ve üçüncü sınıfta okuyan öğrencilerin görüşleri arasında birinci sınıf öğrencilerinin lehine, ikinci sınıfta okuyan öğrencilerin görüşleri ile üçüncü sınıfta okuyan öğrencilerin görüşleri arasında ikinci sınıfların lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

İlgar (2007), “İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri” üzerine adlı araştırması kapsamında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen sınıf yönetimi becerileri ölçeği ve kişisel bilgi formu ilköğretimde görev yapan 766 öğretmene uygulanarak bu öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişki belirlenmiştir. Sonuçta

öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile görev yapılan okul, cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki deneyim, branş, en son mezun olunan okul, sınıf yönetimiyle ilgili ders, kurs ve seminer alış, sınıf yönetimiyle ilgili kitap okuyuş, görev yapılan okulda tekli-ikili öğretim ve sınıf mevcudu gibi değişkenler arasında ilişkiler bulunmuş, formasyon derslerini alış ile formasyon derslerini alış süresi açısından ise ilişki bulunamamıştır. Araştırmanın sonunda ise öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri yönünden kendilerinde yetersiz ve yeterli gördükleri beceriler belirlenmiştir.

Ergün ve Özsüer (2004), öğrencilerin derse katılmamasının nedenlerini araştırmayı amaçlamışlardır. Aynı zamanda araştırmayla; öğrencilerin derse katılma biçim ve alışkanlıklarını, katılmayanların neden katılmadıklarını, öğretmenlerin bu hususta ne yaptıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre; sınıf öğretmenleri, branş öğretmenlerine göre öğrencilerin derse katılımında yaşın etkisiz olduğu belirtmiştir. Sınıf öğretmenleri derse katılımı sağlamak için daha çok maddi ödüller kullanmayı tercih ederken, branş öğretmenleri manevi ödüller kullandıklarını söylemişlerdir. Genel olarak, öğrencilerin derse katılımı aynı zamanda bir aile ve kültür sorunu olmakla beraber, okuldaki öğrencilerin yaşlarına ve öğretmenlerin tutumlarına bağlı olduğu ortaya çıkmıştır.

2.2.2. Sınıf Yönetimi İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Dinsmore (2003), “Sınıf Yönetimi” isimli araştırmasında sınıf yönetimi; öğretmenin disiplinle ilgili inanışları ve değerleri yönetimin bir parçasını oluşturmaktadır. Ayrıca elde edilen sonuçlara göre sınıf yapısının diğer yönleri de çok etkilidir. Öğretmen hazırlığının, sınıf çevresinin ve sunum yönetiminin öğrenci davranışı üzerinde önemli etkisi vardır. Öğretmenler bu alanda inceleme yaparak sınıf yönetimini pozitif yönde etkileyebilirler. Bu araştırmada ilk olarak öğretmen hazırlığı ve öğrenci davranışı arasındaki bağlantı incelenmektedir. 54 öğrencinin %65’i eğer öğretmenin iyi hazırlanmadığını hissedersen konuyla bağlarının muhtemelen kalmayacağı şeklinde bir cevap verdiler. Araştırılan ikinci konu sunum yöntemleridir. Öğrencilerin %52’si dersin topluluk çemberi şeklinde verildiğinde daha iyi odaklandıklarını göstermektedir. Kişisel gözlemlerden elde edilen verilere göre

öğrencilerin %76'sının öğretmenlerin kendilerine yakın olmasının konuya odaklanmalarını arttığı görüşündedir. Buda incelemeden elde edilen verilerin gerçeği daha fazla temsil ettiği düşüncesini uyandırmaktadır. Sınıf yönetiminde araştırılan son konuda sınıf çevresinin davranışa etkileri incelendi. Bu araştırma konuya odaklanma ve sınıf çevresi arasında önemli bir korelasyon bulunduğunu ortaya çıkardı. 54 öğrencinin %81'i sınıfın rahat ve davetkâr bir atmosfere sahip olmasının konuya ilginin artmasında etkili olduğunu gösterdi. Bitkilerin varlığı, yumuşak aydınlatma ve yumuşak müzik böylesi bir ortamın yaratılmasına yardım edebilir. Bu tip şeylerin varlığının öğrenci davranışına etkisi araştırıldı. Sonuçta bitkilerin ortam oluşturmada önemli bir rolünün olmadığıdır. Öğrencilerin %76'sı aydınlatmanın hoş bir atmosfer için önemli olduğunu düşünmektedir. Yine öğrencilerin %65'i yumuşak müziğinde rahat bir ortam için yardımcı olduğu cevabını verdiler (Akt. Gökdoğan, 2007).

2.2.3. İstenmeyen Davranışlar İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ünal (2013), öğretmenlerin işyerindeki sapkın davranışları belirleyebilmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçladığı çalışmada, öğretmenlerin istenmeyen davranışlarını: Kişiler arası sapma, eğitim sapması, zaman sapması ve işbirliği sapması olmak üzere 4 alt boyutta incelemiştir.

Üstünlüoğlu (2013), “Üniversite Düzeyinde Öğrencilerin Olumsuz Davranışlarını Anlamak: Türk ve Amerikalı Öğretim Üyelerinin Algıları” adlı çalışmasının amacı, teknoloji ve toplumdaki değişimlerle birlikte beklentileri ve ihtiyaçları değişen üniversite düzeyindeki öğrencilerin problemleri davranışlarını, bu davranışlarla başa çıkma yollarını ve bu davranışların kaynaklarına yönelik olarak öğretim üyelerinin algılarını araştırmaktır. Araştırmaya, bir Amerikan ve bir Türk üniversitesinden toplam 38 öğretim üyesi katılmış, veriler, mülakat ve gözlem tekniği ile toplanmıştır. Sonuçlar, öğretim üyelerinin en çok karşılaştıkları olumsuz öğrenci davranışlarının; cep telefonu kullanmak, arkadaşlarla konuşmak, derse karşı ilgisizlik, derse katılmamak ve derse geç kalmak davranışları olduğunu göstermiştir. Öğretim üyeleri, bu tür olumsuz davranışlarla başa çıkma yolu olarak genellikle sözel uyarı ve kendi beklentilerini açık şekilde belirtme stratejilerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim üyeleri, olumsuz davranışların kaynağının öğrenci ve aileleri olduğunu

belirtmekle birlikte Amerikalı öğretim üyeleri, olumsuz davranışların, öğretim üyelerinden kaynaklanmış olabileceğini vurgulamışlardır.

Erben-Keçeci, Beyhan ve Sönmez-Ektem (2013), “İstenmeyen Öğretmen Davranışı Ölçme Aracı Geliştirilmesi” adlı çalışmalarında; Eğitim Fakültesi öğrencilerinin bu güne kadar geçen öğrencilik yaşamlarında öğrenim sürecinde karşılaştıkları istenmeyen öğretmen davranışlarını onların algılarına göre ortaya koyabilmek için geliştirilmiş olan “İstenmeyen Öğretmen Davranışı Ölçeği” nin geçerlik ve güvenilirliğini ve bu analizler sonucunda oluşan modelin doğruluğun test etmek amaçlanmıştır. Toplam 38 maddeye sahip olan istenmeyen öğretmen davranışları ölçeği 357 üniversite öğrencisine uygulanmış ve yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu saptanmıştır. Yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda elde edilen değerler itibari ile geliştirilen ölçeğin geçerli, güvenilir bir ölçek olduğu belirtilebilir.

Özdemir (2012), “Üniversite Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Algılarının Cinsiyet ve Fakülte Değişkenlerine Göre İncelenmesi” adlı araştırmasının amacı, üniversite öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarını, cinsiyet ve fakülte değişkenlerine dayalı olarak incelemektir. Tarama modeline dayalı yürütülmüş olan araştırmanın çalışma grubunu Çankırı Karatekin Üniversitesinde öğrenim gören 308 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verileri ‘Fakülte Yaşamının Niteliği Ölçeği-FYNÖ’ ile toplanmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, betimsel teknikler ve çok-değişkenli istatistik tekniklerinden biri olan MANOVA ile analiz edilmiştir. Araştırmada, katılımcıların okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının cinsiyete ve fakülteye göre anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Araştırma bulguları, kız öğrencilerin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Fakülteler bazında yapılan karşılaştırmalı analizler ise Orman Fakültesi öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının, diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya çıkartmıştır.

Tutkun ve Erdoğan-Gür (2012), “Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Göre Öğrenme-Öğretme Süreçlerinde Öğretim Elemanlarının Yeterlikleri” adlı çalışmalarının amacı, eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme-

öğretme süreçlerinde öğretim elamanlarının yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören toplam 3161; örnekleme ise evrendeki bireylerin sayısı bilindiği durumlarda oranlı örnekleme belirleme yöntemi kullanılarak belirlenen 540 öğrenci oluşturmuştur. Veriler Öğrenme-Öğretme Süreçlerindeki Yeterlilikleri Anketi (ÖEYA) aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucu elde edilen bulgular şunlardır: 1- Öğrenciler öğretim elamanı yeterliklerini ne olumlu ne de olumsuz olarak değerlendirmektedirler. 2- Kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre öğretim elamanlarını daha yetersiz görmektedirler. 3- Sınıf düzeylerine göre, 4. Sınıf öğrencileri öğretim elemanlarını diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilere göre daha yetersiz görmektedirler. 4- Öğretim türü değişkenine göre, I. Öğretim öğrencileri, II. Öğretim öğrencilerine göre, öğretim elamanlarını daha yetersiz görmektedirler. 5- Başarı düzeyi arttıkça öğretim elamanı yeterliliğine ilişkin öğrenci görüşlerinin olumlu yönde artmaktadır.

Ünal (2012), “Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışları ve Bu Davranışların Okuldaki Kural ve İlişkilere Etkisi” adlı çalışmada; eğitim müfettişleri tarafından yapılan soruşturmalara göre öğretmenlerin istenmeyen davranışlarını ve bu davranışların okul müdürü görüşlerine göre okuldaki kuralları ya da kişiler arası ilişkileri bozmadaki etki derecesini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu çalışma nitel ve nicel araştırma metotlarının birlikte kullanıldığı karma araştırma metodu ile yapılmıştır. Veriler, iki aşamada toplanmıştır. İlk olarak Konya’da görev yapan eğitim müfettişleri tarafından öğretmenler hakkında yapılan soruşturmalara ilişkin düzenlenen bir yıllık raporlarının tamamı incelenmiştir. Bu aşamadan sonra öğretmenlerin istenmeyen davranışları listelenmiştir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen Soruşturma Bilgi Toplama Formuna kaydedilmiştir. Hakkında soruşturma yapılan öğretmenlerin 82’si ilköğretim okulunda, 18’i lisede, 7’si özel rehabilitasyon merkezinde ve 4’ü dershanede görev yapmakta olan 111 öğretmenden oluşmaktadır. İkinci aşamada, öğretmenlerin tespit edilen istenmeyen davranışlarını listeleyerek bir soru bir soru formu geliştirilmiştir. Geliştirilen soru formu ile Konya’da görev yapan 46 okul müdüründen öğretmenlerin tespit edilen istenmeyen davranışlarının bir okuldaki kuralları ya da kişiler arası ilişkileri bozmada ne derecede önemli etkisi olduğunu değerlendirmeleri istenmiştir. Müdürler, değerlendirmelerini 1=Hiç önemi yok ’tan 5=Çok önemli ’ye

kadar seçeneklerin yer aldığı beşli Likert tipi bir ölçek üzerinde yapmışlardır. Her bir davranış için okul müdürlerinin yaptıkları değerlendirmelerin aritmetik ortalaması hesaplanmıştır. Ortalaması 3'ün altında olan davranışlar, okuldaki kuralları ya da kişiler arası ilişkileri bozmada önemli bir etkiye sahip olmadığı, ortalaması 3'ün üzerinde olan davranışlar önemli bir etkiye sahip olarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin 24 ayrı istenmeyen davranışı tespit edilmiştir. Öğretmenler bu davranışları 131 kez tekrarlamışlardır. Okul müdürleri öğretmenlerin belirlenen istenmeyen davranışlarının neredeyse tamamını okul kurallarını ya da okulda kişiler arası ilişkileri bozmada önemli olarak görmüşlerdir. Öğretmenlerin okula ve kişilere yönelik istenmeyen davranışlarının sayısı hemen hemen eşit çıkmıştır. Öğretmenlerin örgüt varlıklarına yönelik istenmeyen davranışları, işe yönelik olanların iki katından fazla bulunmuştur. Bu oranlara bakarak, öğretmenlerin performansından daha çok, kurallara uygun davranıp davranmadığının gözlemlendiği yorumu yapılmıştır. Öğretmenlerin öğrenciye yönelik istenmeyen davranışları, tüm istenmeyen davranışlarının yaklaşık %25'ini oluşturmuştur. Tüm davranışlar içinde en fazla tekrarlanan davranışın da “öğrenci dövmek” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gurbetoğlu ve Tomakin (2011), “Sevilen ve Sevilmeyen Öğretmen Davranışlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışmada sevilen ve sevilmeyen öğretmen davranışlarının; cinsiyet, bölümler, sınıflar, aile meslekleri ve ailenin yaşadığı yer değişkenlerine göre ne derecede etkili olduğu analiz edilmiştir. Çalışma, YYÜ, Eğitim Fakültesi 2008-2009 eğitim öğretim yılında 6 birinci sınıf, 5 tane diğer sınıfa (Fen Edebiyat mezunu ve formasyon öğrencisi) uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen davranışları ile cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Sevilen davranışlar kötü fiziki mekânları, araç gereç yokluğunu telafi edebilirken, sevilmeyen davranışlar gayretli öğrencileri, güzel fiziki mekânları ve pahalı ders materyallerini etkisiz hale getirebilmektedir. Bu da dolayısıyla öğrencilerin başarılı veya başarısız olmalarına etki etmektedir.

Erol, Özaydın ve Koç (2010), “Sınıf Yönetiminde Karşılaşılan Olaylar, Öğretmen Tepkileri ve Öğrenciler Üzerindeki Etkileri: Unutulmayan Sınıf Anılarının Analizi” adlı çalışmada öğrencilerin unutamadıkları sınıf olaylarının en çok lise döneminde yaşandığı ve olumsuz/istenmeyen öğrenci davranışlarını içerdiği

görülmektedir. Bu dönemde daha çok olayla karşılaşılması, öğretmenlerin otoriter yönetim anlayışlarıyla öğrencilerin ergenlik döneminden kaynaklanan yetkeyi ve sınıf kurallarını sorgulama davranışlarının çatışmasından kaynaklanabileceği sonucuna varılmıştır. Duman ve diğerlerinin (2004) yaptığı araştırmadan da aktarılanlara göre liselerdeki eğitim-öğretim uygulamalarında, otoritenin büyük ölçüde öğretmende toplandığı ve öğrencilerin bu otoriteye uymalarının istendiği, öğretmen merkezli klasik yönetim anlayışının hâkim olduğu aktarılmıştır. Ayrıca öğrencilerin devam ettikleri sınıflar yükseldikçe, müdahaleci-baskıcı yaklaşımın ağırlığının azaldığı bulunmuştur. Lise yılları ergenlik dönemi problemleri yoğun olarak hissedilir olacağı ancak dönemin sonuna doğru öğrenci davranışlarında olgunlaşma görüleceği vurgulanmıştır. Bu araştırmada da öğrencilerin unutamadıkları olayların üniversite de daha az olmasının bu nedene bağlı olabileceği aktarılmıştır.

Yavuz ve Yüce (2010), Öğretim elemanlarının iletişim davranışlarına ilişkin öğrenci algı ve beklentilerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, genel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma, öğretim elemanlarının kullandıkları iletişim biçimlerinin neler olduğunun belirlenerek öğretim elemanları için öğrenme ve öğretme süreçlerinde etkili bir iletişim kurmada bazı ipuçları sağlaması açısından önem taşımaktadır. Araştırmanın evrenini 2008-2009 öğretim yılında Ordu üniversitesi Ünye İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde eğitim alan öğrenci ve örneklemini evrenden tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilmiş 200 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre yükseköğretim kurumunda öğrenim görmekte olan öğrencilerin, öğretim elemanlarının iletişim biçimlerine ilişkin algılarında cinsiyet, sınıf, bölüm ve bölümden memnun olup olmama değişkenlerine göre sözlü, sözsüz ve yazılı iletişim boyutlarında anlamlı fark bulunurken dinleme boyutuna göre anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Ayrıca ilgili değişkenler ile öğrenci beklenti ve boyutları arasında da bir farklılık çıkmamıştır.

Kayıkçı (2009), “İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisinin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları Üzerindeki Etkisi” adlı çalışması sonucu, öğretmenin sınıf yönetimi becerileri ile Öğretmen-öğrenci ilişkisi ve iletişim, öğrenci özelliklerine ve ihtiyaçlarına tanıma, süreç ve motivasyon, öğretimde sınıf kuralları ve uygulanması, öğretme sürecini bozmadan çevre düzenlemesini doğru bir şekilde

hazırlama arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuş. İlgili öğretmenlerde ise sınıf yönetiminin tüm boyutu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kumral (2009), “Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanlarının Davranışlarına Yönelik Algıları Özellikle öğretmen yetiştiren fakültelerin öğretim elemanlarının, akademik görevlerinin yanında, genç öğretmen adayları için onların mesleki yaşamlarında aynı zamanda bir davranış modeli oluşturacakları düşüncesinden hareket eden bu çalışma, öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının davranışlarına yönelik olarak oluşan düşüncelerini ve bu düşüncelerin oluşmasına temel teşkil eden somut deneyimlerini öğrenmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel bir çalışmadır. Olgu bilim deseni ile şekillendirilen araştırmada yoğun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma alanını, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nin bir bölümünde öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmada öğretim elemanlarının davranışlarına yönelik olarak öğrenci algılarına ilişkin veriler toplanmış, bu verilerin elde edilmesinde ise mecaz yoluyla veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak ve geçerliğini artırmak için Modus Operandi yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, olumlu olan öğretim elemanı davranışları derse hazırlıklı ve zamanında gelme, öğrenci ile iyi bir iletişim ve paylaşma, bununla ilgili olarak ona değer verme, düşünceleri olan bir insan olarak saygı gösterme, alanı ve formasyonu ile ilgili yeterlik, derslerinde daha esnek kurallara başvurma şeklinde sıralanırken; öğretim elemanlarının olumsuz davranışları ise iletişim kopukluğu ya da yetersizliği, alanda ve formasyonda zayıflık, katı tutumlar, öğrenciye karşı saygısız ve küçümseyici tavırlar şeklinde temalarda toplanmıştır.

Memduhoğlu ve Topsakal (2008), “Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Niteliği ve Programlarda Yaşanan Sorunlar” adlı çalışmalarının amacı, ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin ve programda derse giren öğretim üyelerinin programa ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yürütülen fen ve matematik alanlar ile Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde yürütülen sosyal alanlar tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrenciler ve bu programda derslere giren öğretim üyeleri üzerinde yapılmıştır. Nitel yöntemle yapılan araştırmada öğrencilerle ve

öğretim üyeleriyle odak grup (focus group) tartışmaları yapılmıştır. Çalışmaya sekizi fen ve matematik alanlarından, 10'u sosyal alanlardan 18 öğrenci ve 10 öğretim üyesi katılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre öğrenciler alanlarında iş bulamama kaygısından dolayı programı gerekli görmekte, öğretim üyeleri ise, kısa vadede böyle bir uygulamanın gerekli olduğunu ancak uzun vadede kaldırılması gerektiğini düşünmektedirler. Öğrenciler ve öğretim üyeleri, programı yüksek lisans programı olarak değil, sertifika kazandırmaya yönelik pedagojik formasyon programı olarak görmektedirler. Programda uygulamalarda yaşanan sıkıntılardan dolayı beklenen yarar tam olarak sağlanamamaktadır. Niteliğin düşük olmasında, sorumlu enstitülerin ilgisizliği, programın yürütüldüğü birimler arasında iletişim ve koordinasyon eksikliği, ortam, süre, derslerin akşam yapılması, kontrol güçlüğü, öğrencilerin ilgisizliği ve devamsızlığı, alan ve alan eğitimi derslerinde öğretim yerlerinin olumsuz uygulamaları ve eğitim bilimleri ile alan eğitimi arasında yaşanan ders paylaşımından kaynaklanan sorunların önemli etkisi olduğu görüşündedirler.

Saygılı ve Gürşimşek (2008), sınıfta istenmeyen davranışlara ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek için yaptıkları çalışmada, okulda öğrencileri derse katan çağdaş öğretme yöntemlerine yer verilmesi gerektiğini vurgulamış ve iletişime dayalı olumlu ve demokratik sınıf ortamı yaratılması gerektiğini açıklamışlardır. Ayrıca öğrencilerde iç disiplin oluşturma yolları aranmalı ve öğrenci katılımı ile disiplin sağlanma yolların başvurulmasını önermişlerdir.

Tonbul (2008), “Öğretim Üyelerinin Performansının Değerlendirilmesine ilişkin Öğretim Üyesi ve Öğrenci Görüşleri” Bu çalışmanın amacı öğretim üyelerinin performansının değerlendirilmesine ilişkin öğretim üyesi ve öğrencilerin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma örneklemini Ege Üniversitesi Edebiyat, Eğitim, iletişim ve iktisadi idari Bilimler Fakültelerinden 108 öğretim üyesi ile 230 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Öğretim Üyesi Performans Değerlendirme Ölçeği’ ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde t-testi, F-testi ve içerik çözümleme kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre uygulamadan beklenen en önemli sonuç ‘kişisel-kurumsal eksik ve yetersizliklerin saptanması’ olurken, uygulamanın önündeki engel olarak ise ‘performans ölçütleri konusunda öğretim üyeleri arasında görüş birliğinin olmaması’ ve ‘kurumsal olanakların düzeyinin düşük olması’

görülmektedir. Uygulamanın, ‘performans değerlendirme konusunda fakülte ve/veya bölümde, eğitim almış öğretim üyelerinden oluşan komisyon tarafından yürütülmesi’ ve değerlendirme sonucunda yetersizlik görülen öğretim elemanlarına ‘destek hizmeti verilmesi, olumlu performansın da ödüllendirilmesi’ konusunda görüş birliği bulunmaktadır. Öğretim üyelerinin akademik ve öğretimsel değerlendirme ölçütlerinin önem düzeyine ilişkin görüşlerinde fakülte ve unvan değişkenlerinde ve öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Murat, Aslantaş ve Özgan (2006)’nın, “Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Eğitim-Öğretim Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi” adlı araştırmada, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf içi eğitim-öğretim etkinliklerini değerlendirmek amaçtır. Araştırma; 2003-2004 öğretim yılında okuyan 500 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Eğitim-Öğretim Etkinliklerini Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen bulgular; “t” testi, tek yönlü varyans analizi ve Scheffe testinden yararlanılarak değerlendirilmiştir. Öğrenci algılarına göre öğretim elemanlarının sınıf içi eğitim öğretim etkinlikleri ile ilgili toplam 28 maddeden 15 inde “çok azı” diğer 13 maddede ise “yarısı” yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetleri ve sınıf düzeyleri öğretim elemanlarının sınıf içi etkinlikleri yerine getirme düzeylerine ilişkin algılarında farklılık oluştururken bölümleri ise farklılık oluşturmamıştır sonucuna varılmıştır.

Memişoğlu (2005a) tarafından yapılan “Sınıf Ortamında İstenmeyen Davranışlara Yol Açan Öğretmen Davranışları” isimli araştırmada istenmeyen öğrenci davranışlarına yol açan öğretmen davranışlarını belirlenmiş, söz konusu bu davranışların ne ölçüde bu davranışlara neden olduğu bulunmaya çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini 2003-2004 eğitim öğretim yılı Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesine devam eden öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin sınıf ortamındaki olumsuz tutum ve davranışları (sorunlarını sınıfa taşıması, öğrencilerine bağırıp çağırması, öğrencilerini notla tehdit etmesi, derse hazırlıksız girmesi, öğrenciye söz hakkı vermemesi, alan bilgisinin yetersiz olması, derse isteksiz girmesi, öğrenciler arasında ayırım yapması vb.) öğrencilerin istenmeyen davranışlar göstermesine yol açmaktadır. Öğrenciler, öğretmenlerin incitici, küçültücü

davranışlarından rahatsızlık duymaktadır. Öğretmenlerin kendilerini anlamalarını, yerine göre arkadaş gibi davranmalarını, saygı-sevgi ve karşılıklı güvene dayalı ilişkiler kurmalarını beklemektedirler. Öğretmenlerin derse hazırlıklı girmelerini, dersi çekici hale getirmelerini olabildiğince kendilerine değer vermelerini istemektedirler. Özetleyecek olursak öğretmenlerden kaynaklanan istenmeyen davranışların büyük ölçüde istenmeyen öğrenci davranışlarına yol açtığı; öğrenci görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Memişoğlu (2005b), “Lise Öğrencilerinin Sınıf Ortamında Öğretmen Davranışlarına İlişkin Görüşleri” adlı çalışmasının amacı sınıf ortamında öğrenci görüşlerine göre öğretmen davranışlarını değerlendirmektir. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Bolu ilinde 6 liseye devam eden 1. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrenci görüşleri *çoğunlukla* ve *kısmen* düzeyinde değişmiş, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark çıkmazken, devam edilen okula göre anlamlı bir fark çıkmıştır. Farkın Anadolu Lisesine devam eden öğrencilerle Fen Lisesine devam eden öğrenciler arasında olduğu görülmüştür.

Mursal’a (2005), ait “İlköğretim I. Kademe 5. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf İçerisinde İstenmeyen Davranışlar Göstermesine Neden Olan Öğretmen Davranışlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Nelerdir?” adlı çalışmanın amacı, ilköğretim okullarındaki 5. sınıf öğrencilerinin sınıf içinde istenmeyen davranışlar göstermelerine neden olan öğretmen davranışlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın evrenini, 2004–2005 öğretim yılında Bolu ili merkez ilçedeki tüm ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ve 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bolu ilinde merkeze bağlı 19 ilköğretim okulunda görev yapan 286 sınıf öğretmeni görev yapmakta ve 1867 beşinci sınıf öğrencisi bulunmaktadır. Verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından uzman denetiminde bir anket hazırlanmıştır.

Duman ve Koç (2004), “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretim Elemanının Demokratik Tutum ve Davranışlarına İlişkin Görüşleri” isimli çalışmada öğrencilerin öğretim elemanlarının demokratik tutum ve davranışlarına ilişkin algıları

karşılaştırılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmış ve veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi, Teknik Eğitim Fakültesi ve Gazi Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmuştur. Fakültelerin, öğrencilerin öğretim elemanlarının demokratik tutum ve davranışlara ilişkin algısı üzerinde etkili olup olmadığını saptamak için, veriler yalnızca 1. ve 4. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Buna göre çalışmanın örnekleminde hem 1. Sınıf hem de 4. sınıflarda öğrencisi olan öğretmenlik programlarında okuyan öğrenciler yer almıştır. Her fakülteden tesadüfi örnekleme yöntemi ile iki bolum belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemi 603 öğrenciden oluşmuştur. Veri analizinde ortalama, standart sapma, bağımsız gruplarda t testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretim elemanlarının demokratik tutum ve davranışlarının orta ve alt düzeyde olduğu özellikle öğrencilerin duygularını paylaşma ve hatalarını kabul etme davranışları çok az düzeyde olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle öğretim elemanlarının öğrencilere duygusal yakınlığı pek fazla göstermedikleri ve hatalarını kabullenmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Diğer davranışların ortalamasının ise ancak orta düzeyde bulunmuştur.

Geçer ve Deryakulu (2004) “Öğretmen Yakınlığının Öğrencilerin Başarıları, Tutumları ve Güdöleme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi” isimli araştırmalarında ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde öğretmen yakınlığı ile öğrenci başarısı arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırmanın ortaya koyduğu bulgulardan biri de, öğrencilerin sözel derslerin öğretmenlerini sayısal derslerin öğretmenlerinden daha yakın olarak algılamalarıdır. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre öğretmenlerin davranışlarını kendilerine daha yakın olarak algılamışlardır. Öte yandan, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeylerinde öğrencilerin öğretmen yakınlık davranışlarına ilişkin algıları öğretmenlerin cinsiyetine göre de anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu öğretim kademelerindeki öğrenciler, kadın öğretmenleri kendilerine daha yakın görmektedir. Yine bu araştırmada yükseköğretim düzeyindeki öğrenciler, pedagojik formasyon alan öğretim elemanlarını kendilerine daha yakın olarak algılamaktadır. Bu bulgu da, öğretmen-öğrenci iletişimde pedagojik formasyonun önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde kalabalık sınıflarda yakınlık davranışları daha az gösterilmektedir.

Türnüklü ve Yıldız (2002), “Öğretmenlerin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarıyla Başa Çıkma Stratejileri” konulu araştırmalarında, ilköğretim sınıflarında karşılaşılan öğrenci istenmeyen davranışları ve bu davranışlara ilişkin öğretmen algıları ile bu istenmeyen öğrenci davranışlarıyla, öğretmenlerin başa çıkmak için kullandıkları davranış yönetim stratejileri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada tarama ve yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanılarak şu bulgulara ulaşılmıştır: ilköğretim birinci kademe sınıflarında en sık rastlanan istenmeyen öğrenci davranışları; arkadaşlarından yakınma, derste yüksek sesle konuşma, başkasının sözünü kesme, yerinde kıpırdanıp durma, derse yerleşememe, öğretmenin ve sınıfın dikkatini çekmektir. En az rastlanan istenmeyen davranışlar ise, derste aşırı gülme, okul araç ve gereğine zarar verme, öğretmenlerin istemlerine karşı çıkma, öğretmene kabaca yanıt verme, kendi kendine konuşma, kopya çekme ve hırsızlıktır. Öğretmenlerin en çok rahatsız oldukları öğrenci istenmeyen davranışları ise; arkadaşlarına küfür etme, arkadaşlarına fiziksel saldırganlıkta bulunma, hırsızlık, arkadaşlarıyla alay etme, öğretmene yalan söyleme, okul araç ve gereçlerine zarar verme, başkasının eşyasına zarar vermedir. Öğretmenlerin en sık karşılaştıkları öğrenci istenmeyen davranışlarından daha az rahatsızlık duydukları; en seyrek karşılaştıkları ciddi öğrenci istenmeyen davranışlarından ise daha çok rahatsızlık duydukları saptanmıştır. Ayrıca araştırma ile 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 yanı sıra yerini değiştirme, azarlama, öğrenciyi sevdiği şeylerden alıkoyma gibi stratejileri kullandıkları saptanmıştır.

Türnüklü ve Şahin (2002) “ilköğretim Okullarında Öğrenci Çatışmaları ve Bu Çatışmalarla Başa Çıkma Stratejileri” isimli araştırmalarında sosyo ekonomik çevrelerde bulunan ilköğretim okulları II. Kademe sınıflarında karşılaşılan öğrenci çatışmalarını, nedenlerini ve öğretmenlerin hem de öğrencilerin bakış açılarından incelemişlerdir. Bu araştırmanın sonucunda en sık karşılaşılan öğrenci çatışmaları olarak öğretmenlerin en çok belirttikleri birbirine hakaret etme ve küfür, kavgaya etme,

lakap takma, çekememezlik ve kıskançlık ve birbirini şikâyet etmedir. Bu çatışmaların nedenlerine ilişkin öğretmen atıfları incelendiğinde aile, çevre, kişisel özellikler, arkadaş, öğrencinin okula karşı tutumu, okul ve sınıf biçiminde sınıflandırılmaktadır. Tüm bu atıflar incelendiğinde hepsinin ortak özelliği dışsal atıflar olmasıdır. Öğretmenlere öğrenci çatışmalarıyla basa çıkmaya ilişkin çok zaman harcıyıp harcamadıkları sorulduğunda %63.6'sının evet demektedir.

Türnüklü ve Galton (2001) “Türk ve İngiliz İlkokullarında Öğrencinin İstenmeyen Davranışları” araştırmalarında, her iki kültürün öğretmenleri istenmeyen davranışın nedeni olarak kendilerinden ve okuldan ziyade öğrencinin aile geçmişine bağlamaktadır. Buna ek olarak ailenin ekonomik standartları da problem aile ilişkilerinin belirleyicisidir. Yoksulluk Türkiye’de aile problemleriyle sonuçlanabilirken, İngiltere’de boşanma aile problemlerine neden olmaktadır. Bu da öğrencinin istenmeyen davranışta bulunmalarına sebep teşkil edebilmektedir. Yine her iki ülkeden katılımcılar istenmeyen davranışın diğer bir sebebinin öğrenme faaliyetleri olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın öğretim ve istenmeyen davranışla ilgili bulguları ise şu şekildedir: matematik ve fen gibi özel konuların öğrenme faaliyetlerinin zorluğu önemli bir konudur. Öğrencilerin faaliyete olan ilgisi, öğretmenin beklentilerini anlamasıyla alakalıdır. Müzik, beden eğitimi ve resim gibi bazı derslerin, her iki ülke öğretmenleri tarafından istenmeyen davranışların belirginleşmesini kolaylaştırdığını düşünmektedir. Bu üç derste öğretmen hoşgörüsü miğfer derslere göre daha fazla olduğu düşünülmüştür.

Collins-Baş (2002), “Üniversite Öğrencileri Öğretim Elemanlarının Başarısını Değerlendirebilir mi? İkilemler ve Problemler” adlı çalışmada; ÖÖED sistemini üniversite ortamında öğrencilerin ve öğretim elemanlarının bakış açılarından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada hem “nicel” hem de “nitel” araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, her ne kadar şu anda kullanılan ÖÖED sisteminin güçlü ve zayıf yanları olduğunu gösterse de, yeterli “ön bilgilendirme” ve “yönlendirme” ile sistemin üniversite, öğretim elemanları ve öğrenciler için daha “yapıcı” ve “etkin” hale gelebileceğini belirtmiştir. Ayrıca bu araştırmanın sonuçları, araştırmanın yapıldığı üniversitedeki ÖÖED sisteminin daha “geçerli” ve “güvenilir” hale getirilmesi için çalışmalar yapılmasının gerekliliğini vurgulamıştır.

Çetin (2001), “İdeal Öğretmen Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmasında Gazi Üniversitesi Meslekî Yaygın Eğitim Fakültesi çocuk gelişimi anabilim dalı ve aile ekonomisi beslenme anabilim dalı ile giyim ve çiçek örgü dokuma ana sanat dalı üçüncü sınıf öğrencilerinden “ideal öğretmen” konulu bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. 100 kişilik örneklem grubundan toplanan kompozisyon kâğıtları literatürde en çok kullanılan bir kontrol listesi (Self-Evaluation Checklist for teachers) esas alınarak değerlendirilmiştir. Değerlendirmeyi yaparken, her kompozisyon kağıdında belirtilen ilk üç özelliği dikkate alınmışlar. Öğretmen adayı öğrenciler, öğretmenlerin fiziksel özelliklerini (ses, kıyafet vb.) ve entelektüel özelliklerini (yaratıcılık, orijinallik, anlayış vb.) ideal öğretmenliğin özelliği olarak pek düşünmemişler. Diğer taraftan ideal bir öğretmende; saygı, liderlik, dürüstlük ve insan tabiatını anlama gibi sosyal nitelikleri aradıkları görülmüştür. İdeal bir öğretmende aranan diğer kişilik özellikleri ise; öğretmeye karşı ilgi, duygusal denge, neşe, kendine güven ve hoşgörü şeklinde sıralanmıştır. Öğrenciler, meslekî ve akademik yeterliliklerinde ideal öğretmeni, alanında uzman, öğrencileriyle dostça ve iş birliği içinde çalışan, çocuğun tabiatını ve ihtiyaçlarını anlayan, kültürlü, çalışmalarını bilimsel tavır içerisinde sürdüren, öğrencilerin arasındaki bireysel ayrılıkları analiz eden ve çeşitli metot ve teknikleri kullanan öğretmen olarak tanımlamışlar. Diğer taraftan, öğrenci ve öğretmenin öğrenime katılmasında denge sağlayan, dersi açıklama yeteneğine sahip, öğrencileriyle ilgilenen konuyu zenginleştirme yeteneğine sahip öğretmeni ideal öğretmen olarak belirlemişler. Sonuç olarak birtakım olumsuz durumların engellenebilmesi için öğretmen, öncelikle öğrencilerin tutum ve davranışlarını iyi analiz ederek, ona göre kendisi tutum ve davranış geliştirmeli kanısına varmışlardır.

Erçetin (2001), “Biz akademisyenler geleceğin yükseköğretim kurumlarını yaratmaya hazır mıyız?” adlı çalışmasında yükseköğretim kurumlarının 21.yüzyıla ilişkin yüklenimleri tartışılırken, küreselleşme, yaşam boyu eğitime artan gereksinim, iletişim ve bilişim teknolojilerindeki gelişmeler önemli değişkenler olarak ön plana çıktığını belirtmiştir. Bu değişkenlerin yükseköğretim kurumlarının amaç, yapı, süreç ve tüm boyutlarda gözden geçirilmesini, buna bağlı olarak değişim dönüşüm sürecini gerçekleştirmesini gerektiğini vurgulamıştır. Geleceğin yükseköğretim kurumlarını, yükseköğretim kurumlarının geleceğini yaratmak bu değişim ve dönüşüm sürecini gerçekleştirmeye bağlı olduğunu belirtmiştir. Bu süreçte gözden kaçmaması gereken

nokta, geleceğin yükseköğretim kurumlarında değişen rolleri, çeşitlenen görevleriyle yeni bir öğretim elemanı profilinin ortaya çıktığı gerçeğidir demiştir.

Ergün, Duman, Kıncal ve Arıbaş (1999), “İdeal Bir Öğretim Elemanı” adlı çalışmalarında öğretim elemanlarının değerlendirme biçimlerini araştırmış ve ideal bir öğretim elemanında olması gereken özellikleri belirlemeye çalışmışlardır. Çalışma nitel bir çalışmadır ve serbest anlatımları analiz etme metodu kullanılmıştır. Araştırma, dört üniversitede, dört fakülte ve 10 bölüm öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler üniversite, fakülte, bölüm, sınıf ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmiştir. Bu şekilde, ideal bir öğretim elemanının özellikleri çok boyutlu olarak tespit edilmeye çalışılmış ve öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Öğrenciler hem şikayet ederek bazı istenmeyen davranışları belirtmişler hem de arzu ettikleri ideal davranışları sıralamışlardır. Sonuç olarak öğrencilerin kişisel özellik ve insani ilişkiler açısından öğretim elemanlarından istedikleri davranışlar şu şekilde sıralanmıştır: öğrenciler öğretim elemanlarının siyasi davranışlarından rahatsızdır. Herkes kendi bilgisine ve düşüncelerine saygı gösterilmesini istemektedir. Üniversite öğrencisi, kendisine saygı duyulmasını istemektedir. Onu küçümseyen, azarlayan, hakaret eden, küçük düşüren, hor gören tutum ve davranıştan ziyade; onu değerli sayan, sözünü dinleyen, nazik ve samimi davranan, kibirli davranmayan, kendisine güvenilir hoca aramaktadır. Kendisine yaklaşılabılır, soru sorulabilir, iyimser, tatlı-sert bir öğretim elemanı istenmiş. Bu arada öğrencilerin sorunlarını kendi başlarına çözemedikleri durumlarda bu sorunlarla ilgilenen, çözüm geliştiren, kendilerine samimi olarak yardım eden hocaları aradığı da ortaya çıkmıştır. Eğitim-öğretime yönelik özellikler de ise, dersini öğrenciye iyi anlatabilen, dersi esprilerle rahatlatan, çekici hale getiren, örneklendiren, öğrenci psikolojisine ve seviyesine uygun, Türkçeyi güzel kullanarak ders anlatan öğretim elemanı aradığı ortaya çıkmıştır. Bunun hemen arkasından öğretim elemanlarının bilimsel yeterliklerinin yüksek olması, ders konusuna hakim olması, iyi bir bilim adamı olması ve değerlendirmede objektiflik ve notun bir tehdit unsuru olarak kullanılmaması da istenmiştir.

Korkut (1999), “Öğretim Üyelerinin Pedagojik Formasyon Gereksinimleri” adlı çalışmada öğretim üyesinin etkili öğretim sağlayabilmesi için formal pedagoji eğitimi almaya gereksinim duyup duymadığı belirlenmeye çalışmıştır. Bu amaçla

öğrenci değerlendirmeleri irdemiş; öğretim üyelerinin başka kimse veya kuruluşlar tarafından değerlendirilmeye nasıl baktıkları, öncelik verme bakımından öğretme-araştırma ikilemine ilişkin değerlendirmeleri ve bu ikilemin formal pedagoji eğitimi gereksinimi üzerindeki sonuçları anlaşılmaya çalışmıştır. Elde edilen bulgulardan formal pedagoji eğitimi konusunda isteklilik olduğu ve öğrenci değerlendirmelerinden yararlanıldığı, bunun yanında farklı yöntemlere yer verilmesi gerektiği anlaşılmıştır. Yükselmelerde yayın üretkenliğinin ölçü alınması ile öğretim etkililiğine yönelik çabaların arka plana atıldığı sonucuna varılmıştır.

2.2.4. İstenmeyen Davranış İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Page (2013), “Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışları: İngiltere Genel Eğitim Konseyi Tarafından Verilen Disiplin Cezalarının Bir Analizi” adlı makalede, İngiltere Genel Eğitim Konseyi (GTC)’nin öğretmenlerin karşı uyguladığı 300 disiplin cezasının analizini sunulmaktadır. Öğretmen istenmeyen davranışı önceki çalışmalarda daha çok pedagojik uygulama üzerine odaklanırken, bu makalede daha kapsamlı bir şekilde örgütsel istenmeyen davranışların paradigmasını çizmiştir ve öğretmenleri sadece “sınıf uygulayıcıları” olarak değil “profesyonel çalışanlar” olarak görmüştür. Araştırmalar öğretmenlerin okul aktivitelerinde ve işlerinde gösterilen istenmeyen davranışlarından dolayı disipline edilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, GTC öğretmenlerin istenmeyen davranışlarını bireysel bir ürünü olarak sergilediğini ve önceki sapkın kabul edilen davranışların bu davranışlar üzerinde etkili olduğunu savunmuştur.

Claus, Booth-Butterfield ve Chory (2012), “Öğretim Elemanı İstenmeyen Davranışları ve Öğrenci Anti sosyal Davranış Değiştirme Teknikleri Arasındaki İlişki: Öğretim Elemanının Çekicilik, Mizah ve İlişkisel Yakınlık Rollerini” adlı çalışmasında, ilişkisel/retorik hedef teorisini yol gösterici olarak kullanarak öğretmenlerin istenmeyen davranışları (tembellik, saldırganlık ve beceriksizlik) ve öğrencinin anti sosyal davranışsal değişiklikleri incelenmiştir. Özel olarak, çalışma öğretim elemanlarının kişilerarası çekiciliği, mizah uyumu, ilişkisel yakınlığı ile öğretmenlerin istenmeyen davranışlarının öğrencilerin anti sosyal davranışları ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmaya 258 öğrenci katılmıştır. Mizah uyumu, ilişkisel yakınlık ve kişiler arası çekicilik öğrencilerin anti sosyal davranışlarını azaltırken, öğretmenlerin istenmeyen

davranışları öğrencilerin anti sosyal davranışlarını arttırmıştır. Öğitmenlerin öğrenciler tarafından algılanan mizah yönü, kişiler arası çekiciliği, ilişkisel yakınlığı, öğrencilerin anti sosyal davranışlarının azalmasını sağlamıştır. Ancak istenmeyen söz ve davranışların olumsuz etkisini onların komik, esprili veya çekici olması engellememektedir.

Goodboy (2011), çalışmasında üniversite sınıflarında kullanılmak üzere *Instructional Dissent-Öğretim Muhalefeti* (IDS) Ölçeği geliştirmiş, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yapmıştır. Çalışmaya 420 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 210'u pilot uygulama da yer almıştır. Çalışmada, öğretmenlerine karşı koyma davranışı sergileyen ve muhalif olan öğrencilerin öğrenme çıktılarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Öğitmenin adaletli algılanan davranışları ile öğrencilerin muhalif davranışları ters ilişkili olarak puanlanmıştır. Sonuç olarak geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir.

Sidelinger, Bolen, Frisb ve McMullen (2011), üniversitelerde öğretmenlerin hangi durumlarda istenmeyen davranışlar sergilediğini belirlemeyi amaçlayan çalışmada öğrenci-öğrenci bağlılığının istenmeyen davranışlarla ilişkisini incelemiştir. Üniversitede öğretmenlerin sergilediği istenmeyen davranışların öğrenci-öğrenci ilişkisine bağlı olup olmadığı ve istenmeyen davranışların derse katılım ve duyuşsal öğrenmeyle ilişkisi incelenmiştir. Duyuşsal öğrenme ve istenmeyen davranışlar bağlılıkla ilişkili çıkmamıştır.

Zhang, Q., Zhang, J. Ana-Alyse (2011), “Üniversitelerde Öğrenci Direnişinin Kültürlerarası Araştırması: Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışları ve Güvenilirliğine Etkileri” adlı araştırmanın amacı ABD ve Çin'deki öğrencilerin, öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarını ve güvenilirliği arasındaki ilişkiyi göstermektir. Araştırmanın bulgularına göre Çinli öğrencilerin ABD' deki öğrencilere göre daha dirençli olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin istenmeyen davranışları ve güvenilirliği ABD ve Çin'de farklılık göstermiştir. Özellikle ABD' de istenmeyen davranışların üç boyutundan ikisi olan “tembellik” ve “yetersizlik” öğrencilerin direncine yol açmıştır. Anlamli farklılığın %27 'sini öğrenci direncinden kaynaklanmaktadır. Fakat Çinli öğrencilerin en çok direnç gösterdiği boyut öğretmenin “saldırgan” davranışlarıdır ve anlamli farklılığın

%10' unu öğrenci direnci oluşturmaktadır. ABD' de öğretmenin güvenilirliğinin üç boyutundan ikisi olan “inanılrlık” ve “güvenilirlik” öğrenci direnci direncinin %19 'unda etkili iken Çin'de ise bu direnç % 6 'dır.

Ratcliff, Jones, Costner, Savage-Davis ve Hunt (2010) “Sınıftaki Fil: İstenmeyen Davranışların Sınıf İklimine Vurduğu Darbe” adlı araştırma bir yıllık bir çalışmaya dayanmaktadır. Araştırmaya 34 ikinci ve dördüncü sınıf öğretmenini ve 588 öğrenci katılmıştır. Veriler 40 dakikalık periyotlarla toplanmıştır. Öğretmen başına altı gözlemci verilmiş ve her öğretmen sınıfta toplam 240 dakika haber verilmeden gözlenmiştir. Veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Öğretmenlerin yarısı müdürler tarafından “güçlü” olarak değerlendirilirken yarısı aynı müdürler tarafından “gelişmeye ihtiyaçları var” olarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, güçlü öğretmenlerin öğrencileri ile daha fazla etkileşimi olduğunu belirlenmiştir. Ayrıca sınıf ikliminde şöyle bir döngü olduğu belirlenmiştir: istenmeyen öğrenci davranışlarını, öğretmenin bu davranışları kontrol çabası, öğrencinin istenmeyen davranışlarda ısrar etmesi sonucu hayal kırıklığı yaşayan ve geri çekilen öğretmen ve öğrencinin istenmeyen davranışında artış. Bu döngünün önlenmesi için eğitimcilere hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler verilmesi önerilmiştir.

Banfield (2009), “Üniversite hocalarının istenmeyen davranışları öğrencilerin bilişsel öğrenmelerini, akademik öz yeterliklerini, motivasyonlarını ve meraklarını nasıl etkilemektedir?” adlı çalışmasının amacı, öğretmenlerin istenmeyen davranışları ile bilişsel öğrenme, motivasyon, merak ve akademik öz yeterlik gibi bir dizi bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi incelemektir. Olumsuz davranışlardan öğrencilerin (öğrenmelerinin) nasıl etkilendiklerini doğru bir şekilde ölçmek için, algılanan öğrenmenin aksine gerçek öğrenmenin incelenmesi önemlidir. Motivasyon, merak ve akademik öz yeterliliğin öğrenmeyle olumlu bir ilgisinin olduğu belirlenmiştir. Sınıfta istenmeyen davranışlar olduğunda, bilişsel öğrenme ve motivasyon istenmeyen davranışlar tarafından önemli ölçüde etkilenmezken, akademik öz yeterliliğin ve merakın olumsuz olarak etkilendiği ortaya çıkmıştır.

Goodboy ve Bolkan (2009), “Üniversite Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarının Öğrenci İletişimi Davranış ve Geleneksel Öğrenme Çıktılarının Doğrudan ve Dolaylı Etkileri” adlı çalışmanın amacı, öğretmen aksaklıkları ve öğrenci

iletişim davranışları (örneğin, öğrenci direnci, öğrenci katılımı) ve öğrenme çıktıları (yani, bilişsel öğrenme, duyuşsal öğrenme, motivasyon, iletişim memnuniyeti) arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmaya 343 öğrenci katılmıştır. Sonuç olarak öğretmennin kötü davranışları öğrenci ait direnç stratejileri, motivasyon ve öğrenci iletişimi memnuniyeti, öğrenci katılımı ve bilişsel öğrenme ile doğrudan ve duyuşsal öğrenme dolaylı olarak etkilenmiştir.

Banfield, Richmond, ve McCroskey (2006), öğretmen istenmeyen davranışlarını ve bu davranışların öğretmenin güvenilirliği ve öğrenci üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmaya 288 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma dört paralel grup üzerinden yürütölmüştür. Her bir katılımcıya bir öğrencinin bir öğretmen hakkındaki yorumları verilmiştir. Üç formda grupta istenmeyen davranışlara değinilmiştir, kontrol grubunda ise herhangi bir istenmeyen davranıştan bahsedilmemiştir. Her bir açıklamayı okuduktan sonra, katılımcılardan öğretmene yönelik duygularını ölçen anketi yapmaları istenmiştir. Sonuçlar öğretmen güvenilirliğinin istenmeyen davranışlardan olumsuz etkilendiğini göstermektedir. Özellikle öğretmen saldırganlığının en büyük olumsuz etkiye sahip olduğu belirtilmiştir. Bazı istenmeyen davranışların diğerlerinden daha zararlı olabileceği ve öğrencilerin algılarını farklı şekilde etkileyebileceği vurgulanmıştır.

Semlak ve Pearson, (2008), çalışmasında öğretmenlerin güvenilirliği ve istenmeyen davranışları arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırma sonunda saldırgan öğretmenlerin, tembel ve beceriksiz öğretmenlere oranla daha inandırıcı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca tembel öğretmenler, saldırgan ve beceriksiz öğretmenlere oranla daha sevecen çıkmıştır.

Zhang (2007) da öğrencilerin istenmeyen davranışlardan nasıl etkilendiği ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırmacı bu davranışları öğrencilerin motivasyonlarını azaltması yönünden incelemiştir. Araştırmaya Birleşmiş Devletler, Çin, Almanya ve Japonya olmak üzere dört farklı ölkeden seçilmiş 659 üniversite öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların 164'ü Birleşmiş Devletlerden, 197'si Çin'den, 181'i Almanya'dan, 153'ü ise Japonya'dandır. Dolin (1995) tarafından yapılan araştırmaya benzer olarak, Zhang'ın araştırmasına göre de öğretmenlerin istenmeyen davranışları sıkça

sergilemedikleri algılanmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre tüm ülkelerde en yaygın istenmeyen davranış “yetersizlik” olarak bulunmuştur. Son olarak katılımcılar, öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranış sergilediklerinde öğrencilerde motivasyon kırılması olabileceğini belirtmişlerdir.

Kelsey, Kearny, Plax, Allen ve Ritter (2004) öğrencilerin öğretmen istenmeyen davranışlarını “yükleme teorisi” kullanarak nasıl anladıklarını araştırmışlardır. “Yükleme Teorisi” kendi davranışlarımızın yanında başkalarının davranışlarının sebeplerini anlamak ve meydana koymak için geçtiğimiz süreci inceler (Kelley ve Michela, 1980). Araştırmalarını 619 katılımcı üzerinde yürütmüştür. Nitel ve nicel yoldan veriler elde edilmiştir. Nitel veriler öğrencilerin öğretmen istenmeyen davranışlarına yaptıkları yüklemeleri (nitelemeleri) incelemiştir. Araştırmaya göre içsel yükleme ve dışsal yüklemeden söz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları öğrencilerin istenmeyen davranışı fark ettiklerini ve bu davranışları kendilerine ya da dışsal faktörlere değil, öğretmenin içsel özelliklerine yüklediklerini göstermektedir. Eğer öğretmen istenmeyen bir davranış sergiliyorsa bu sadece öğretmenin hatasıdır. Bu durum öğrencilerin istenmeyen davranışlardan olumsuz etkilendiklerini ve bundan ötürü öğretmeni suçladıklarını göstermektedir. Davranışlarını izlemek ya da kontrol etmek için öğretmene daha çok vurgu yapılmaktadır çünkü istenmeyen davranışlardan öğretmen sorumlu tutulmaktadır ve öğretmenin güvenilirliği, yeterliliği, öğretme yeteneği de bu olumsuz etkiden zarar görecektir.

Banfield (2003), “Öğretmenin İstenmeyen Davranışlarının Öğretmen Güvenilirliği Üzerine Etkileri” adlı araştırmasında öğretmenin istenmeyen davranışlarının (yetersizlik, saldırganlık ve tembellik), öğretmenin güvenilirliği (yeterlilik, önemseme ve bağlılık) açısından öğrenci üzerinde nasıl bir etki bıraktığını araştırmıştır. Güvenilirlik her bir kişisel davranışta anlamlı olarak etkilenmiştir. Şöyle ki yeterlilik daha çok yetersizlik tarafından, önemseme ve bağlılık ise saldırganlık tarafından etkilenmektedir.

Kelsey (2000), “Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışlarının Sebebini Öğrenciye Mal Etmesinin Getirdiği Dengesizlik” adlı çalışmada öğretmenin istenmeyen davranışlarını öğrenciye bağlamasının sonuçları araştırılmıştır. Üniversite

öğretmenlerinin sözlü ya da sözsüz yakınlıkları, istenmeyen davranışlarının sıklığı ve neden istenmeyen davranış sergiledikleri ile ilgili sorulardan oluşan bir anket uygulanmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin istenmeyen davranışlarının öğrencilerin nitelik ve yapılarını etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Thweatt (1999), öğretmen istenmeyen davranışları ve güvenilirliği ile duyuşsal öğrenme, öğrencinin yakınlık arayışı ve yakınlığın bağdaştırıcı etkisi üzerine bir çalışma yürütmüştür. Çalışma iletişim bölümünde okuyan üniversite öğrencilerinden elde edilen verilerle yapılmıştır. Öğrencilerden duyuşsal öğrenmeleri ve öğretmen güvenilirliği hakkında rapor yazmaları ve öğretmen davranışlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrenciler yüksek düzeyde yakınlık gösteren öğretmenlerini daha olumlu/pozitif bulmuşlardır. Araştırmadan elde edilen bir başka sonuç ise öğretmen yakınlığı ile istenmeyen davranışların birbirinden ayrı olarak ele alınamayacağıdır. Öğrencilere göre bir öğretmen istenmeyen davranış sergilemiyorsa, o öğretmen daha güvenilir olarak algılanmaktadır. Duyuşsal öğrenme, istenmeyen davranışlarla zıt yönde ilişkilidir. Tüm sonuçlar, istenmeyen davranışların öğrencinin öğretmene ve derse olan algısıyla zıt yönde olduklarını göstermektedir.

Thweatt ve McCroskey (1998) öğretmen yakınlığı ve istenmeyen davranışların öğretmen güvenilirliği üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Araştırmaya iletişim bölümünde okuyan öğrenciler katılmışlardır. Birinci çalışma grubu 197 katılımcıdan, ikinci çalışma grubu da 188 katılımcıdan oluşmuştur. İkinci çalışma grubundan elde edilen bulgular, ilk çalışma grubundan elde edilen bulguları tekrarlamak (testi yinelemek) için yapılmıştır. Sonuçlar, istenmeyen davranışlar meydana geldiğinde, öğretmen güvenirliliğinin olumsuz etkilendiğini göstermektedir. İstenmeyen davranışlar meydana geldiğinde öğrenciler, öğretmenlerini daha az saygın, daha az zeki ve daha kötü karakterli olarak görmektedirler. Öğretmen güvenirliliğinin üç düzeyinde de istenmeyen davranış ve yakınlık arasında karşılıklı bir etkileşim bulunmuştur. İstenmeyen davranış olsa da olmasa da (ya da ne kadar olursa olsun), eğer öğretmen yakınlığı düşük seviyedeysse, öğretmen güvenirliliği de öğrenci tarafından düşük algılanmaktadır. Ayrıca, öğretmen yakınlığı yüksek seviyedeysse ancak istenmeyen davranış da sergileniyorsa, güvenirlilik yine düşük algılanmaktadır. Eğer öğretmen

istenmeyen bir davranış sergilemezse, yakın davrandığı takdirde öğrenci tarafından muhtemelen daha fazla güvenilir algılanacaktır.

Wanzer ve McCroskey (1998) öğretmenlerin sosyo-iletişimsel üsluplarını ve bunun istenmeyen davranışlar üzerindeki etkisini incelemiştir. Öğretmen sosyo-iletişimsel üslubu iletişim kuran kişinin iletişimi başlatması, uyması ve diğerlerinin iletişimine tepkisidir. Sosyo-iletişimsel üslup iki boyutta ele alınmıştır: kendine güven ve öğrenciye cevap verebilirlik (Anderson ve Martin, 1995). Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenler ne kadar fazla sosyo-iletişimsel üsluba sahip olurlarsa o kadar az istenmeyen davranış sergilemektedirler. Öğretmenin kendine güven ve cevap verebilirlik durumlarının öğrencideki algıları, istenmeyen davranışlarla zıt yönde ilişkilidir.

Gorham ve Millette (1997), “Üniversitedeki Motivasyon ve Demotivasyon Kaynaklarının Öğrenci ve Öğretmen Algılarına Göre Karşılaştırılmalı Analizi” adlı çalışmada öğretmenin değişken tavırlarının öğrenci motivasyonuna etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın bulgusuna göre öğretmenlerin kendi problemlerini sınıfta yansıtmaları öğrencilerin motivasyonunu düşürmekte ancak öğretmenler bu durumu motivasyon düşüren bir etmen olarak algılayamamaktadır.

Thweatt ve McCroskey (1996), “öğretmenin Yakın Olmaması ve İstenmeyen Davranışları: Kasıtsız Negatif İletişim” adlı çalışmada öğretmenin istenmeyen davranışları ve yakınlığının yanlış algılandığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin kişisel ve süregelen davranışlarının belirlenerek gerçekte algılanan yakınlık ve istenmeyen davranışların ne olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak öğretmenin yakın olmayan ve istenmeyen davranışlarından bağımsız düşünülemediği belirlenmiştir. Aynı zamanda öğrenciler içten olmayan iletişim kuran öğretmenleri istenmeyen öğretmenler olarak algılamıştır.

Banfield (2009) aktarımıyla; Dolin (1995), öğretmen istenmeyen davranışlarının üniversite seviyesinde öğrencinin öğrenmesini, direncini ve öğretmen ile dersi sevmesini ne şekilde etkilediğini incelemiştir. Yaygın inanışa göre üniversite hocaları düzenli olarak istenmeyen davranışlar sergilemektedir, ancak araştırma sonuçları birkaç istenmeyen davranışın meydana geldiğini ve bunların da çok az derecede kötü

görüldüğünü göstermektedir. Nadiren sergilense de istenmeyen davranışlar öğrencilere oldukça olumsuz zararlar vermektedir (öğrenci daha az öğrendiğini algılamaktadır ve duyuşsal öğrenme azalmaktadır). İstenmeyen davranışlar sergilendiğinde öğrenciler öğretmeni daha az sevdiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler ayrıca daha fazla direnç göstermişlerdir. Bu, öğrenme ortamında istenmeyen davranışlar meydana geldiğinde öğrencilerin olumsuz etkilendikleri anlamına gelir. Araştırmanın sonuçları ayrıca öğrenciler tarafından algılanan istenmeyen davranışlara yol açan, birtakım öğretmen özellik ve değişkenleri olduğunu göstermektedir. İstenmeyen şekilde davranan öğretmenlerin daha az sözsüz yakınlığa daha az cevap verebilirliğe sahip oldukları algılanmaktadır. Öğretmenlerdeki yüksek derecede iletişim kaygısının öğrencilerin, istenmeyen davranışları algılamalarıyla alakalı bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen başka bir sonuç ise eğer bir öğretmen daha dışa dönük ise, öğrencilere göre o öğretmen daha az istenmeyen davranış sergilemektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması süreci ve toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistikî çözümleme tekniklerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bir araştırmanın yönteminin ve modelinin belirlenmesinde en temel ölçüt, o araştırmanın ulaşmak istediği amacıdır/amaçlarıdır. Örneğin araştırmanın amacı araştırma yapılan sahayı açıklamak ya da genellenebilir yorumlar yapmak ise araştırmacı tarama modelini tercih edilebilir (Cohen, Manion ve Morrison; 2005). Bu araştırmanın modeli belirlenirken de araştırmanın amaçları temel ölçüt olarak alınmıştır. Bu araştırmada öncelikli olarak öğretim elemanlarında gözlemlenen istenmeyen davranışlara ilişkin öğrenci algılarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ayrıca öğrencilerin öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışlara ilişkin algılarının öğrenim görülen fakülte, sınıf, öğretim elemanından daha önce başka ders alma, öğretim elemanının unvanı, dersin alan/alan dışı olması, bölümü isteyerek okuma ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın amaçları göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırmanın hem betimsel hem de nedensel karşılaştırmalı bir araştırma olduğu söylenebilir. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlamayı hedefler (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Ancak eğitim alanındaki araştırmacılar sadece durumları ya da olayları betimlemenin ötesinde, araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkileri ve bağlantıları incelemek isteyebilirler. Bu ilişkileri ve bağlantıları incelemek üzere yürütülen nedensel karşılaştırmalı araştırmalarda, belli bir değişken açısından farklılaşan grupları birbiriyle karşılaştırmak

amaçlanır. Bu modelde, var olan bir durum veya olayın nedenleri, bu nedenleri etkileyen neden-sonuç etkisi bağlamında incelenir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Büyüköztürk ve ark., 2010).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ile Mühendislik Fakültelerinde, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Evrende yer alan öğrenci sayısı, İnönü Üniversitesi Öğrenci İşlerinden alınan veriler kullanılarak belirlenmiştir. Öğrenci işlerinden alınan verilere göre, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, söz konusu fakültelerde öğrenim gören toplam 8.366 öğrenci bulunmaktadır. Evrenin büyük olması nedeniyle zaman, maliyet ve ulaşım sıkıntısını ortadan kaldırmak amacıyla fakülte seçiminde iki fen bilimleri ve iki sosyal bilimler olmak üzere başta gelen köklü dört fakülte seçilmiştir. Bu fakültelerde yer alan tüm bölümlerin ikinci öğretim programı olmadığı için araştırma evreni dışında tutulmuştur. Araştırmanın ulaşılabilir evreni tanımlandıktan sonra, örneklem büyüklüğü belirlenmeye çalışılmıştır. Bu aşamada alanyazında (Büyüköztürk ve diğ., 2010; Cohen, Manion ve Morrison, 2007) farklı güven düzeyleri ve sapma miktarlarına göre belirlenen örneklem büyüklükleri incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda ortalama 10.000 kişilik bir evren büyüklüğü için “.95” güven aralığı ve ± 0.03 sapma miktarı baz alındığında, örneklem büyüklüğünün 964 olması gerektiği belirlenmiştir (Büyüköztürk ve diğ., 2010). Ancak veri toplama sürecinde yaşanabilecek kayıplar (hatalı ve eksik doldurulan veri toplama araçları) da göz önünde bulundurulduğundan, 1.100 kişilik bir örneklem grubuna ulaşılması hedeflenmiştir. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinden sonra, araştırmaya katılacak öğrenciler *kota örnekleme* yöntemi kullanılarak belirlenmiştir.

Kota örnekleme yöntemi, her bir tabakada yer alacak birimlerin olasılığa dayanmadan seçilmesi dışında tabakalı örnekleme yönteminin aynısı olarak görülebilir (Cochran, 1977). Kota örnekleme yönteminde önce evren araştırmanın amaçlarına bağlı olarak yaş, cinsiyet, sosyal sınıf vb. ölçütler esas alınarak tabakalara ayrılır (Özmen, 2000). Daha sonra ise oluşturulan tabakaların hacimleri belirlenerek,

her tabakadan, o tabaka hacminin evren içindeki oranına göre birim seçilir (Balcı, 2004; Özmen, 2000). Kota örnekleme yöntemi araştırmacıya zaman ve maliyet tasarrufu açısından kolaylık sağlamasına rağmen, birimlerin seçimi keyfi olduğundan sistematik hatalara neden olabilir (Özmen, 2000). Ancak her bir tabakadan örnekleme seçilecek birimlerin tespiti titizlikle ve yansız olarak yapıldığında, oluşturulan örneklemden evren hakkında genellemeler yapılabilir ya da örneklem evreni temsil etme özelliğine sahip olabilir (Bailey, 1994).

Kota örnekleme yönteminde, örnekleme alınacak katılımcı sayısı belirlenirken öncelikli olarak evrenin hangi ölçüte göre tabakalandırılacağı belirlenmeye çalışılır. Bu araştırmada, öğrencilerin cinsiyetlerinin ve sınıf düzeylerinin, araştırmanın odak konusu olan öğretim elemanlarının istenmeyen davranışları ile ilişkili olabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle, araştırma kapsamına alınan fakültelerdeki öğrenci sayıları, cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından tabakalandırılmıştır. Öğrenci işlerinden alınan veriler kullanılarak cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri için tabaka büyüklüklerinin belirlenmesinden sonra; her tabakadan, o tabakanın hacminin evren hacmi içindeki oranına göre kaç öğrenci seçileceği belirlenmiştir. Bu bağlamda cinsiyet ve sınıf değişkenleri için her bir tabakaya ilişkin örneklem büyüklükleri aşağıdaki gibi hesaplanmıştır.

$$n_{Kadın} = \frac{N_{Kadın}}{N} \times n = \frac{4589}{8366} \times 1100 \cong 603$$

$$n_{Erkek} = \frac{N_{Erkek}}{N} \times n = \frac{3777}{8366} \times 1100 \cong 497$$

$$n_{1.Sınıf} = \frac{N_{1.Sınıf}}{N} \times n = \frac{1948}{8366} \times 1100 \cong 256$$

$$n_{2.Sınıf} = \frac{N_{2.Sınıf}}{N} \times n = \frac{2181}{8366} \times 1100 \cong 287$$

$$n_{3.Sınıf} = \frac{N_{3.Sınıf}}{N} \times n = \frac{1981}{8366} \times 1100 \cong 260$$

$$n_{4.Sınıf} = \frac{N_{4.Sınıf}}{N} \times n = \frac{2256}{8366} \times 1100 \cong 297$$

Yukarıdaki formüller kullanılarak fakülte bazında hesaplamalar yapıldıktan sonra, İnönü Üniversitesi Rektörlüğünden gerekli yasal izinler alınmış ve 10-29 Mayıs 2012 tarihleri arasında uygulamalar yapılmıştır. Uygulamalar sınıf ortamında araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı öğretim elemanlarının istenmeyen davranışları ile ilgili olduğundan, öğrencilerin ifadeleri yanıtlarken öğretim elemanlarından etkilenmelerini önlenmesi gerektiği düşünülmüştür. Bu nedenle hem toplanan verilerin güvenilirliğini arttırmak hem de öğrencilerin veri toplama araçlarını içtenlikle doldurmalarını sağlamak amacıyla, öğrencilerin veri toplama aracındaki ifadeleri yanıtlarken, uygulamanın yapıldığı dersten bir önceki derse giren öğretim elemanını düşünerek yanıtlamaları gerektiği özellikle belirtilmiştir. Uygulamalar esnasında toplam 1.100 veri toplama aracı dağıtılmış, ancak boş, hatalı veya eksik doldurulan toplam 81 veri toplama aracı çıkarıldıktan sonra 1019 öğrenci tarafından doldurulan veri toplama aracı analize dahil edilmiştir. Aynı zamanda araştırmanın örneklemini de oluşturan bu öğrencilerin, sınıf ve cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 3'te belirtilmiştir.

Tablo 3
Evren ve Örneklemde Yer alan Öğrencilerin Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımı

Fakülte	Evren								Örneklem							
	Cinsiyet			Sınıf					Cinsiyet			Sınıf				
	K	E	T	1	2	3	4	T	K	E	T	1	2	3	4	T
Eğitim	1807	1146	2953	762	735	705	751	2953	207	148	355	75	79	113	88	355
Fen-Edebiyat	1245	766	2011	421	487	507	596	2011	156	94	250	55	65	59	71	250
İİBF	963	793	1756	353	584	410	409	1756	127	86	213	38	71	54	50	213
Mühendislik	574	1072	1646	412	375	359	500	1646	69	132	201	52	45	45	59	201
Toplam	4589	3777	8366	1948	2181	1981	2256	8366	559	460	1019	220	260	271	268	1019

Tablo 3 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan dört fakültede öğrenim gören öğrencilerin 4589'unun kız (%54.85), 3777'sinin ise erkek (%45.15) olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyi açısından bakıldığında ise, evrende yer alan öğrencilerin 1948'inin 1. Sınıf (%23.28), 2181'inin 2. Sınıf (%26.07), 1981'inin 3. Sınıf (%23.68),

ve 2256'sının ise 4. Sınıf (%26.97), öğrencisi olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemine ilişkin sayısal veriler incelendiğinde ise, öğrencilerin 559'unun kadın (%54.86), 460'ının ise erkek (%45.14) olduğu, 220'sinin 1. Sınıf (%21.59), 260'ının 2. Sınıf (%25.22), 271'inin 3. Sınıf (%26.59), ve 268'inin ise 4. Sınıf (%26.30), öğrencisi olduğu görülmektedir. Bu verilerden hareketle evren ve örnekleme ilişkin tabaka büyüklüklerinin oldukça yakın olduğu söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, üniversitede öğrenim gören öğrencilerin; öğretim elemanlarının istenmeyen davranışlarına ilişkin algılarını belirlemek için hangi veri toplama aracının kullanılacağına karar verilirken, öncelikle ilgili alanyazında çalışmanın amacına uygun, geçerli ve güvenilir ölçme araçları olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda, Kearney, Plax, Hay ve Ivey (1991), Habash (2010), Hsu (2013) ve Toale (2001) tarafından geliştirilen ölçme araçlarına ulaşılmıştır. Ancak söz konusu ölçme araçlarının boyutlarına ilişkin bir bütünlük olmaması ve ölçme araçlarında yer alan bazı ifadelerin kültürel olarak eğitim sistemimize uymadıkları belirlenmiştir. Bu nedenle, araştırmacı tarafından geliştirilen “*Öğretim Elemanlarında İstenmeyen Davranışlar Ölçeği*” kullanılmıştır. Ölçeğe ve geliştirilme sürecine ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Öğretim Elemanlarında İstenmeyen Davranışlar Ölçeği

Öğretim Elemanlarında İstenmeyen Davranışlar (ÖEİD) Ölçeği geliştirilirken, öncelikli olarak ilgili alan yazın (Kearney, Plax, Hay ve Ivey, 1991; Toale, 2001; Habash, 2010; Hsu, 2013; Ünal, 2012; 2013) taraması yapılmış ve öğretmenlerin ya da öğretim üyelerinin istenmeyen davranışları ile ilgili kuramsal yaklaşımlar incelenmiştir. Alan yazındaki kuramsal yaklaşımlardan ve benzer ölçme araçlarından hareketle, istenmeyen öğretmen davranışlarının neler olduğu maddeler halinde belirlenmeye çalışılmıştır. Bu aşamadan sonra İnönü Üniversitesindeki farklı fakültelerde öğrenim gören 199 öğrenciden, derse katılmalarını engelleyen, derse ilişkin çabalarını ya da motivasyonlarını azaltan öğretmen davranışlarının neler olduğunu belirten bir kompozisyon yazmaları istenmiştir.

Alan yazın taraması, ilgili ölçme araçları ve öğrencilere yazdırılan kompozisyonlarda ortak olarak belirtilen ifadelerin bir araya getirilmesi sonucu, 78 ifadeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu aşamadan sonra, ölçeğin hem uygulanacak grubun özellikleri hem de Türkçe dil yapısı uygunluğu belirlenmeye çalışmıştır. Bu nedenle, madde havuzunda yer alan ifadeler 25 üniversite öğrencisine verilmiş ve öğrencilerden formda yer alan maddelerin açıklığı ve anlaşılabilirliğine ilişkin görüş belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerden alınan görüşler doğrultusunda, ölçme aracında yer alan maddelerin tamamının açık ve anlaşılır olduğu belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra denemelik ölçek formu; kapsamı, anlaşılabilirliği ve açıklığı açısından değerlendirilmek üzere İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan altı alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan ikisi Türkçe, diğer dördü ise Eğitim Bilimleri alanında görev yapmaktadır. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda ölçme aracında yer alan bazı maddeler benzer maddelerin olması ya da kapsama uygun olmaması nedenleriyle elenmiş, bazı maddeler ise yeniden düzenlenmiş ve denemelik ölçek formuna son şekli verilmiştir. Denemelik ölçek formunun bu son halinde toplam 70 madde yer almıştır. Bu aşamadan sonra denemelik ölçek formu, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapabilmesi için, Sivas Cumhuriyet Üniversitesindeki farklı fakültelerde öğrenim gören toplam 600 öğrenciye uygulanmıştır. Toplanan formların incelenmesinden sonra hatalı ya da eksik doldurulan 47 formun elenmesi sonucu, 553 öğrenciden toplanan veriler analiz için değerlendirmeye alınmıştır.

3.3.1.1.Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Araştırmada geçerlik çalışmaları kapsamında açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçme aracı geliştirme ya da uyarlama sürecinde ölçekten elde edilen puanların geçerliliğine dair en önemli özelliklerden biri yapı geçerliliğidir. Yapı geçerliliği gözlenebilen değişkenler aracılığıyla gözlenemeyen değişkenlere ilişkin yapılan çıkarımların geçerliliğini test eder (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Sosyal bilimlerde geliştirilen ölçeklerin yapı geçerliliğinin test edilmesinde sıklıkla faktör analizi tekniğine başvurulmaktadır (Büyüköztürk, 2010). Faktör analizinde kullanılan iki temel yöntem açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizidir (DFA).

AFA’de araştırmacı araştırmasının henüz ilk safhalarında aralarında ilişki olan değişkenleri bir araya toplayarak eldeki veri setini tanımlamaya ya da özetlemeye çalışır (Pallant, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2012). DFA’da ise değişkenler arasındaki ilişkiden hareketle oluşturulan yapıya ilişkin hipotezin ya da teorinin karmaşık ve üst düzey analizlerle sınanması amaçlanır (Büyüköztürk, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2012). Düzeltilmiş madde-test korelasyon katsayıları ise, her bir maddenin toplam puanla ne düzeyde ilişkili olduğunun bir göstergesidir. Madde-test istatistikleri için “.30” un altındaki değerler maddenin ölçekten farklı bir özelliği ölçtüğünün bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle düşük madde-test korelasyonlarına sahip maddelerin ölçekten çıkarılması gerekmektedir (Pallant, 2011).

Araştırmada AFA yapılmadan önce, verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi ile test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, verilerin faktör analizi için uygun olduğu belirlendikten sonra (KMO = .958, Bartlett Test of Sphericity = 21533.227, $p=.000$), yapı geçerliliğini belirleyebilmek için elde edilen veriler üzerinden, temel bileşenler analizi yöntemine göre açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan ilk faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan bazı maddelerin düşük faktör yüküne sahip oldukları, aynı ayna birden fazla faktörde yüksek yük değeri aldıkları, ya da kuramsal olarak ilgili olmadıkları faktörde yüksek yük değerleri aldıkları belirlenmiştir. Bu maddelerin elenmesinin ardından yinelenen faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4
Öğretim Elemanlarında İstenmeyen Davranışlar Ölçeğine İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Faktör					Faktör Ortak Varyansı	Düzeltilmiş Madde-Test Korelasyonları
	1	2	3	4	5		
Siİ35	.804					.753	.807
Siİ36	.794					.742	.815
Siİ37	.783					.711	.787
Siİ38	.764					.680	.752
Siİ63	.760					.725	.808
Siİ69	.721					.675	.764
Siİ61	.695					.605	.717
Siİ68	.667					.579	.681
Siİ34	.652					.597	.695
Siİ65	.629					.613	.708
ÖĞRETİM42		.731				.625	.633
ÖĞRETİM48		.708				.695	.741
ÖĞRETİM49		.702				.611	.640
ÖĞRETİM54		.667				.559	.622
ÖĞRETİM47		.580				.622	.623
ÖĞRETİM43		.492				.605	.613
PLAN5			.664			.552	.587
PLAN6			.654			.581	.583
PLAN10			.633			.476	.504
PLAN11			.573			.408	.476
PLAN14			.572			.420	.375
PLAN2			.508			.435	.491
SDİ56				.754		.755	.763
SDİ55				.745		.706	.706
SDİ57				.742		.717	.698
SDİ70				.594		.566	.590
KATILIM30					.739	.622	.473
KATILIM26					.632	.576	.535
KATILIM32					.558	.647	.630
KATILIM28					.479	.586	.569
Özdeğer	6.553	3.565	3.164	3.073	2.087	Toplam	
Açıklanan Varyans (%)	21.844	11.883	10.548	10.242	6.958	61.474	
Cronbach Alfa	.939	.857	.761	.849	.749		

Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde, analizler sonucunda önemli olarak belirlenen faktörlerden birincisinin ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 21.84'ünü, ikincisinin % 11.88'ini, üçüncüsünün % 10.55'ini, dördüncüsünün % 10.24'ünü ve beşincisinin ise % 6.96'sını açıkladığı görülmektedir. Faktör analizi sonucunda belirlenen bu beş faktörlü yapı tarafından açıklanan toplam varyans oranı % 61,47 olarak belirlenmiştir. Kline (1994) toplam varyansı açıklama düzeyinin %30'un üzerinde olmasını, yapı geçerliği için önemli göstergelerden biri kabul etmektedir. Tablodaki faktör yükü, faktör ortak varyansı ve düzeltilmiş-madde toplam korelasyon değerleri incelendiğinde, birinci faktörde yer alan on maddenin (34, 35, 36, 37, 38, 61, 63, 65, 68, 69) faktör yüklerinin “.63” ile “.80” arasında, faktör ortak varyanslarının “.58” ile “.75” arasında, düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayılarının ise “.68” ile “.82” arasında değiştiği görülmektedir. İkinci faktörde yer alan altı maddenin (42, 43, 47, 48, 49, 54) faktör yüklerinin “.49” ile “.73” arasında, faktör ortak varyanslarının “.56” ile “.70” arasında, düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayılarının ise “.61” ile “.74” arasında değiştiği belirlenmiştir. Üçüncü faktörde yer alan altı maddenin (2, 5, 6, 10, 11, 14) faktör yüklerinin “.51” ile “.65” arasında, faktör ortak varyanslarının “.42” ile “.58” arasında, düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayılarının ise “.38” ile “.59” arasında değiştiği belirlenmiştir. Dördüncü faktörde yer alan dört maddenin (55, 56, 57, 70) faktör yüklerinin “.59” ile “.75” arasında, faktör ortak varyanslarının “.57” ile “.76” arasında, düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayılarının ise “.47” ile “.76” arasında değiştiği belirlenmiştir. Beşinci faktörde yer alan dört maddenin ise (26, 28, 30, 32) faktör yüklerinin “.48” ile “.74” arasında, faktör ortak varyanslarının “.59” ile “.65” arasında, düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayılarının ise “.47” ile “.63” arasında değiştiği belirlenmiştir. Faktör analizi sonucu elde edilen her bir faktör isimlendirilirken, faktörlerde yer alan maddelerin içerikleri üç alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Yapılan incelemelerde ilk faktörde yer alan maddelerin tamamının öğrenci ve öğretim elemanlarının sınıf içi iletişimleriyle ilgili olduğu belirlenmiş, bu nedenle bu faktöre “*sınıf içi iletişim*” ismi verilmiştir. Bu boyutta yer alan örnek bazı maddeler şöyledir: *Dersimize giren öğretim elemanı derste öğrencileri küçük bahanelerle azarlar. Dersimize giren öğretim elemanı öğrenciler sorduğu sorulara yanlış veya alakasız cevaplar verdiğinde onlarla dalga geçer.* İkinci faktörde yer alan maddelerin öğretim etkinliklerinin yürütülmesi ile ilgili olduğu belirlendiğinden, bu faktöre

“**öğretimin yönetimi**” ismi verilmiştir. Bu boyutta yer alan örnek bazı maddeler şöyledir: *Dersimize giren öğretim elemanı dersleri durağan ve monoton bir ses tonu ile anlatır. Dersimize giren öğretim elemanı farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaz.* Üçüncü faktörde yer alan maddelerin plan-program ve zaman yönetimi etkinlikleri ile ilgili olduğu belirlendiğinden, bu faktöre “**zaman yönetimi**” ismi verilmiştir. Bu boyutta yer alan örnek bazı maddeler şöyledir: *Dersimize giren öğretim elemanı anlatılması gereken konuları dönem sonunda yetiştiremez. Dersimize giren öğretim elemanı dersle ilgisi olmayan konular hakkında (ailesi, kişisel hayatı vb.) çok konuşarak ders süresini boşa harcar.* Dördüncü faktörde yer alan maddelerin öğretim elemanları ile öğrencilerin sınıf dışı iletişimleri ile ilgili olduğu belirlendiğinden, bu faktöre “**sınıf dışı iletişim**” ismi verilmiştir. Bu boyutta yer alan örnek bazı maddeler şöyledir: *Dersimize giren öğretim elemanı öğrenciler ihtiyaç duyduğunda (dersle ilgili bir konuda) onlara zaman ayırmaz. Dersimize giren öğretim elemanı öğrenciler dersle ilgili konuşmak için odasına gittiğinde yardımcı olmaz.* Beşinci faktörde yer alan maddelerin ise öğretim elemanlarının öğrencileri ders katma becerileri ile ilgili olduğu belirlendiğinden, bu faktöre “**derse katılım**” ismi verilmiştir. Bu boyutta yer alan örnek bazı maddeler şöyledir: *Dersimize giren öğretim elemanı sınıfta tartışma ortamı yaratmaz. Dersimize giren öğretim elemanı öğrencilerin düşüncelerini ifade etmesine izin vermez.*

AFA sonucunda elde edilen faktör yapısına ilişkin model-veri uyumunu değerlendirmek üzere ise ayrıca asıl uygulamadan elde edilen veriler üzerinden (N=1019) DFA yapılmıştır. DFA analizleri Lisrel 8.71 (Jöreskog ve Sörbom, 2004) kullanılarak yapılmıştır. Analizlerde en çok olabilirlik yöntemi kullanılmıştır. Yapılan DFA’dan elde edilen uyum iyiliği değerleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Doğrulamalı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Uyum İyiliği Göstergeleri (N=1019)

χ^2	1748.74
sd	393
χ^2/Sd	4.44
Goodness of Fit Index (GFI)	0.90
Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)	0.88
Non-Normed Fit Index (NNFI)	0.91
Comparative Fit Index (CFI)	0.93
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	0.058
Root Mean Square Residual (RMR)	0.091
Standardized RMR	0.053

Doğrulamalı faktör analizi sonundan elde edilen uyum iyiliği değerlerinin yorumlanmasında, “ χ^2/Sd ” oranının 2 ya da daha az olması, GFI, AGFI, NNFI ve CFI değerlerinin “.95” ya da üzerinde olması, RMSEA, RMR ve SRMR değerlerinin ise “.05” ve altında olması model-veri uyumunun mükemmel olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir. Buna karşın; “ χ^2/Sd ” oranının 2 ile 5 arasında olması, GFI, AGFI, NNFI ve CFI değerlerinin “.90” ya da üzerinde olması, RMSEA, RMR ve SRMR göstergelerinde ise “.08” den küçük olması model-veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Brown, 2006, Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Hu ve Bentler, 1999; Schumacker ve Lomax, 2010; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2007). Tablo 5’te yer alan uyum iyiliği indeks değerleri incelendiğinde, ölçeğin modelinin yeterince yapı geçerliğine sahip olduğu ve ölçeğin beş faktörlü yapısının doğrulandığı söylenebilir.

3.3.1.2. Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenirliliğini belirlemek için ise ölçeğin her bir faktörüne ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, *sınıf içi iletişim* boyutu için “.939”, *zaman yönetimi* boyutu için “.783”, *öğretimin yönetimi* boyutu için “.839”, *sınıf dışı iletişim* boyutu için “.849” ve *derse katılım* boyutu için ise “.749” olarak hesaplanmıştır. Kline (2011, s.70) genel olarak güvenirlilik katsayısının “.90” civarında mükemmel,

“.80” civarında çok iyi, “.70” civarında yeterli, “.50”nin altında ise yetersiz olduğunu belirtmektedir. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin elde edilen bulgular, ölçekte yer alan maddelerin iç tutarlılık düzeylerinin alanyazında kabul gören değerlerin üzerinde olduğunu göstermektedir.

Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen bulgular sonucunda, öğretim elemanlarında gözlemlenen istenmeyen davranışlara ilişkin öğrenci algılarını belirlemek üzere geliştirilen ölçme aracının istenen psikometrik özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Ölçme aracında yer alan her madde, puan değeri olarak “1 = Hiçbir Zaman”, “2 = Nadiren”, “3 = Bazen”, “4= Çoğunlukla”, “5 = Her Zaman” seçeneklerinden oluşan, Likert tipi bir ölçek üzerinde değerlendirilmektedir. Ölçme aracından yer alan soruların tamamı olumsuz ifadelerden oluştuğundan, alınan puanların artması öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışların arttığını, azalması ise istenmeyen davranışların azaldığını göstermektedir. Ölçeğin her bir boyutunda yer alan madde sayısı, alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar ve bu puanların nasıl yorumlanması gerektiği aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 6

Öğretim Elemanlarında İstenmeyen Davranışlar Ölçeğinin Boyutları, Boyutlardan Alınabilecek En Düşük ve En Yüksek Puanlar ve Yorumlanması

Boyut	Madde Sayısı	Boyuttan Alınabilecek		Boyuttan Alınan Puanlar Arttıkça
		EDP*	EYP	
<i>Sınıf İçi İletişim</i>	10	10	50	<i>Öğretim elemanlarının, sınıf içi öğretmen-öğrenci iletişimi konusunda sergiledikleri istenmeyen davranışlarının arttığı</i>
<i>Zaman Yönetimi</i>	6	6	30	<i>Öğretim elemanlarının, zaman yönetimi konusunda sergiledikleri istenmeyen davranışlarının arttığı</i>
<i>Öğretimin Yönetimi</i>	6	6	30	<i>Öğretim elemanlarının, öğretim etkinliklerini yönetme konusunda sergiledikleri istenmeyen davranışlarının arttığı</i>
<i>Sınıf Dışı İletişim</i>	4	4	20	<i>Öğretim elemanlarının, sınıf dışı öğretmen-öğrenci iletişimi konusunda sergiledikleri istenmeyen davranışlarının arttığı</i>
<i>Derse Katılım</i>	4	4	20	<i>Öğretim elemanlarının, öğrenciyi derse katma konusunda sergiledikleri istenmeyen davranışlarının arttığı</i>

*EDP=En düşük puan, EYP=En yüksek puan

3.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada sekiz farklı alt probleme yanıt aranmıştır. Araştırmanın birinci alt problemine yanıt bulmak amacıyla elde edilen veriler üzerinden betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Katılımcıların öğretim elemanlarında istenmeyen davranışlar ölçeğinden ve bu ölçeğin alt boyutlarından almış oldukları en düşük ve en yüksek puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ve boyutlar arası korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Bu bağlamda betimsel istatistikte kullanılan aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde kullanılan puan aralığı aşağıdaki gibi hesaplanmıştır.

$$Sİİ Puan Aralığı = \frac{EYP - EDP}{Grup sayısı} = \frac{50 - 10}{5} = 8$$

$$ZY Puan Aralığı = \frac{EYP - EDP}{Grup Sayısı} = \frac{30 - 6}{5} = 4,8$$

$$ÖY Puan Aralığı = \frac{EYP - EDP}{Grup Sayısı} = \frac{30 - 6}{5} = 4,8$$

$$SDİ Puan Aralığı = \frac{EYP - EDP}{Grup Sayısı} = \frac{20 - 4}{5} = 3,2$$

$$DK Puan Aralığı = \frac{EYP - EDP}{Grup Sayısı} = \frac{20 - 4}{5} = 3,2$$

$$Toplam Puan Aralığı = \frac{EYP - EDP}{Grup Sayısı} = \frac{150 - 30}{5} = 24$$

Tablo 7

Aritmetik Ortalamaların Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları

Ölçek	Boyut	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
Öğretim Elemanlarında İstenmeyen Davranışlar Ölçeği	Sınıf içi iletişim	10-17	18-25	26-33	34-41	42-50
	Zaman yönetimi	6-10.7	10.8-15.5	15.6-20.3	20.4-25.1	25.2-30
	Öğretim yönetimi	6-10.7	10.8-15.5	15.6-20.3	20.4-25.1	25.2-30
	Sınıf dışı iletişim	4-7.1	7.2-10.3	10.4-13.5	13.6-16.7	16.8-20
	Derse katılım	4-7.1	7.2-10.3	10.4-13.5	13.6-16.7	16.8-20
	Toplam	30-53	54-77	78-101	102-125	126-150

Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemine yanıt bulmak amacıyla elde edilen veriler üzerinden tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) yapılmıştır. Ancak ANOVA testi yapılmadan önce verilerin testin uygulanabilmesi için gerekli varsayımları karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. ANOVA testinin uygulanabilmesi için, bağımlı değişkene ait ölçümlerin en az aralık ölçeğinde olması, bağımlı değişkende etkisi araştırılan faktörün her bir düzeyinde normal dağılım göstermesi, ortalama puanları karşılaştırılacak örneklemelerin ilişkisiz olması ve bağımlı değişkene ilişkin varyansların her bir örneklem için eşit olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2010). Yapılan analizler sonucunda öğrenim görülen fakülte ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından bütün boyutlarda bağımlı değişkene ilişkin varyansların her bir grup için eşit olduğu belirlenmiştir. ANOVA testi sonucunda anlamlı farkın belirlendiği durumlarda, farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere ortalama puanlarının çoklu karşılaştırmasında Scheffe testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2010). Araştırmada gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu durumlarda ayrıca etki büyüklüğünü belirlemek üzere eta-kare (η^2) korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Araştırmanın dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla elde edilen veriler üzerinden bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Ancak t-testi yapılmadan önce verilerin testin uygulanabilmesi için gerekli varsayımları karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. Bağımsız gruplarda t-testinin uygulanabilmesi için, bağımlı değişkene ait ölçümlerin ya da puanların, aralık ya da oran ölçeğinde olması, bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin dağılımının her iki grupta da normal olması ve ortalama puanları karşılaştırılacak örneklemelerin ilişkisiz olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2010). Araştırmanın bütün alt problemleri için bu varsayımların karşılandığının belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra yapılan analizler sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık belirlendiği durumlarda, ayrıca etki büyüklüğü istatistikleri hesaplanmıştır. Son dönemlerde davranış bilimleri alanındaki araştırmacılardan, istatistiksel anlamlılık testlerinden elde edilen sonuçların yanında etki büyüklüğü testlerinden elde edilen sonuçları da rapor etmeleri önerilmektedir. Çünkü büyük örneklem grupları ile çalışıldığında, grup ortalamaları arasındaki küçük farklılıklar bile istatistiksel olarak anlamlı çıkabilmektedir (Olejnik ve Algina, 2000). Etki büyüklüğü istatistikleri, bağımsız değişkenin, bağımlı değişken üzerinde ne

derece etkili olduğunu belirlemek üzere kullanılmaktadır. Sosyal bilimlerde ya da davranış bilimlerinde en sık kullanılan iki etki büyüklüğü istatistiği eta-kare (η^2) korelasyon katsayısı ve Cohen'in d değeridir (Büyüköztürk, 2010).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Üniversite öğrencilerinin görüşlerine göre, öğretim elemanlarının sergiledikleri istenmeyen davranışlarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada ulaşılan bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemlerine göre aşağıda tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır. Bağımsız değişkenlere ilişkin bulgular, araştırmanın alt problemlerinin düzenlenişindeki sıra göz önünde bulundurularak verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışlara ilişkin öğrenci algıları ne düzeydedir?” olarak düzenlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulabilmek amacıyla, araştırmada kullanılan veri toplama aracının her bir alt boyutu için elde edilen veriler üzerinden betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Bu bağlamda, katılımcıların her bir alt boyuttan ve ölçeğin genelinden almış oldukları en düşük puanlar, en yüksek puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve boyutlar arası korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

Öğretim Elemanlarında İstenmeyen Davranışlar Ölçeğinden Alınan Puanlara İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları (N=1019)

Boyut	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	$\bar{X}$	SS	Düzye	2	3	4	5	6
1.Sİİ	10	50	20.98	9.92	Nadiren	.445**	.509**	.621**	.589**	.852**
2.ZY	6	30	12.94	5.49	Nadiren		.525**	.485**	.490**	.715**
3.ÖY	6	30	16.20	6.61	Bazen			.582**	.588**	.796**
4.SDİ	4	20	8.44	4.38	Nadiren				.688**	.812**
5.DK	4	20	8.63	4.11	Nadiren					.798**
6.Toplam	30	150	67.20	24.48	Nadiren					

p* < .05 p** < .01

Tablo 8’deki bulgular sınıf içi iletişim boyutu açısından incelendiğinde, alınan en düşük puanın 10, en yüksek puanın 50 olduğu, katılımcıların bu boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının “ $\bar{x}=20.98$ ” standart sapmasının ise “9.92” olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin, öğretim elemanlarının sınıf içi öğretim üyesi-öğrenci iletişimi ile ilgili istenmeyen davranışları “*nadiren*” sergiledikleri görüşünde oldukları söylenebilir. Yalçın (2007) tarafından yapılan bir araştırmada öğrenciler “*Öğretmenlerinizi gerektiğinde eleştirebiliyor musunuz?*” sorusuna “*nadiren*”, “*Öğretmenleriniz derste bir diktatör gibi mi davranmaktadır?*” sorusuna “çoğu zaman”, “*Öğretmenleriniz sınıfta sizi küçük düşürücü davranışlar sergilemekte midir?*” sorusuna “çoğu zaman” yanıtlarını vermişlerdir. Öğretmenlerin etkili bir sınıf yönetimi için öğrenciyle iyi iletişim kurması gerekir (Paliç ve Keleş, 2011: s.212). Çünkü iyi ve etkili bir öğrenci-öğretmen etkileşimi, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını azaltmakta (Çubukçu ve Girmen, 2008: s.134), öğrencilerin devamsızlıklarını azaltmakta ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu açıdan bakıldığında sınıf içi iletişime ilişkin bu araştırmadan elde edilen bulgu olumlu olarak nitelendirilebilir. Boyutlar arası korelasyon katsayıları incelendiğinde, sınıf içi iletişim ile en yüksek korelasyona sahip boyutun sınıf dışı iletişim boyutu olduğu ($r=.621$), onu sırasıyla derse katılım ($r=.589$), öğretimin yönetimi ($r=.509$) ve zaman yönetimi ($r=.445$) boyutlarının izlediği görülmektedir.

Bulgular zaman yönetimi boyutu açısından incelendiğinde, alınan en düşük puanın 6, en yüksek puanın 30 olduğu, katılımcıların bu boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının “ $\bar{x}=12.94$ ” standart sapmasının ise “5.49” olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre öğrenciler, öğretim elemanlarının zaman yönetimi boyutu ile ilgili istenmeyen davranışları “*nadiren*” sergilediklerini düşünmektedirler. Çubukçu ve Girmen (2008) tarafından yürütülen çalışmada; öğretmenlerin, konu alan bilgisine sahip olma ve sınıfta olumlu iklimin oluşturulması becerileri konusunda kendilerini yeterli gördükleri ancak etkinlikleri planlama ve yönetebilme konusundaki becerilerinde ise kendilerini yeterli görmediklerini belirtmiştir. Boyutlar arası korelasyon katsayıları incelendiğinde, zaman yönetimi ile en yüksek korelasyona sahip boyutun öğretimin yönetimi boyutu olduğu ($r=.525$), onu sırasıyla derse katılım ($r=.490$), sınıf dışı iletişim ($r=.485$) ve sınıf içi iletişim ($r=.445$) boyutlarının izlediği görülmektedir.

Bulgular öğretimin yönetimi boyutu açısından incelendiğinde, alınan en düşük puanın 6, en yüksek puanın 30 olduğu, katılımcıların bu boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının “ $\bar{x}=16.20$ ” standart sapmasının ise “6.61” olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğrenciler, öğretim elemanlarının öğretimin yönetimi boyutunda “*bazen*” istenmeyen davranış sergiledikleri görüşündedir. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin öğretim elemanlarının ders uygulamaları ve ölçme-değerlendirme uygulamalarına ilişkin olarak genellikle olumsuz bir algıya sahip olduklarını göstermektedir (Aksu, Çivitçi ve Duy, 2008: s.21). Örneğin Çetin (2012) tarafından yapılan bir çalışmaya katılan öğrencilerin, öğretim elemanlarını öğretimin yönetimi konusunda istenilen düzeyde bulmadıkları sonucuna varılmıştır. Arslantaş (2011), tarafından yapılan bir diğer çalışmaya katılan öğrencilerin yaklaşık % 60’ının öğretim elemanlarının öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanma bakımından yeterli olmadıklarını ifade etmişlerdir. Aksu ve arkadaşları (2008) tarafından yapılan çalışmada ise öğretim elemanlarının derslerde ilgi çekici etkinliklere yer vermedikleri, öğrencilere ders boyunca not tutturdukları ve monoton bir ses tonuyla dersi anlattıkları sonucuna ulaşılmıştır. Boyutlar arası korelasyon katsayıları incelendiğinde, öğretimin yönetimi ile en yüksek korelasyona sahip boyutun derse katılım boyutu olduğu ($r=.588$), onu sırasıyla sınıf dışı iletişim ($r=.582$), zaman yönetimi ($r=.525$) ve sınıf içi iletişim ($r=.509$) boyutlarının izlediği görülmektedir.

Bulgular sınıf dışı iletişim boyutu açısından incelendiğinde, alınan en düşük puanın 4, en yüksek puanın 20 olduğu, katılımcıların bu boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının “ $\bar{x}=8.44$ ” standart sapmasının ise “4.38” olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğrenciler, öğretim elemanlarının sınıf dışı iletişim boyutunda “*nadiren*” istenmeyen davranış sergiledikleri görüşündedir. Şen ve Erişen (2002), tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencileri öğretim elemanlarını “iletişim” konusunda “çok az” düzeyde yeterli bulmuşlardır. Okul saatleri dışında sosyal ve doğal çevreyle etkileşim halinde olan öğrenci bilgi ve beceri paylaşımında bulunur ve öğrenme süreçlerini gözlemler. Bu sayede ders dışı zamanlarda da öğrenme gerçekleşir (Özcan, 2012). Öğrencinin ders dışındaki zamanlarında da ihtiyaç duyduğunda öğretim elemanı ile iletişime geçebilmesi, onunla karşılaştığında selamlaşması veya konuşması olumlu sonuçlar doğurabilir. Olumlu sınıf dışı iletişimi beraberinde olumlu sınıf içi iletişimi sağlayabilir. Bununla birlikte insanların sağlıklı iletişim kurmasının iletişimi

kanallarının etkin kullanılması ile mümkün olduğu düşünüldüğünde, sadece sınıfta değil sosyal yaşamda da öğretim elemanı-öğrenci ilişkilerinin önemi ortaya çıkmaktadır (Kumral, 2009: s.95). Boyutlar arası korelasyon katsayıları incelendiğinde, sınıf dışı iletişim ile en yüksek korelasyona sahip boyutun derse katılım boyutu olduğu ($r=.688$), onu sırasıyla sınıf içi iletişim ($r=.621$), öğretimin yönetimi ($r=.582$) ve zaman yönetimi ($r=.485$) boyutlarının izlediği görülmektedir.

Derse katılım boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, alınan en düşük puanın 4, en yüksek puanın 20 olduğu, katılımcıların bu boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının “ $\bar{x}=8.63$ ” standart sapmasının ise “4.11” olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğrenciler, derse katılım boyutunda öğretim elemanlarının “*nadiren*” istenmeyen davranışlar sergiledikleri görüşünde oldukları söylenebilir. Murat ve diğerlerinin (2006) yaptıkları çalışmada ise öğrenci görüşleri ortalamasının en düşük olduğu maddenin “öğretim elemanları, derse bütün öğrencilerin katılımını sağlar” maddesi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Derse katılma öğrencinin öğretme-öğrenme sürecinde öğrenmesini sağlayacak bir yaşantı geçirmesi için, öğretme durumunun öğeleriyle kendisine verilen işaret ve açıklamalar doğrultusunda etkileşmesidir. Öğrencinin derse katılımını sağlamada büyük rol üstlenen öğretmen, tüm öğrencilerin öğrenilecek davranış denemelerine ve bunu öğrenmeye yetecek kadar yinelenmelerine olanak vermelidir (Kurtoğlu, 2008: s.15). Öğretmenin sınıfta olumlu bir hava yaratması, öğrenciler ile iyi bir iletişim kurması, öğrencilerin derse etkin bir şekilde katılmasına katkıda bulunmaktadır. (Çubukçu ve Girmen, 2008: s.134).

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi; “*Öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışlar, öğrenim görülen fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” biçiminde ifade edilmişti. Araştırmanın bu alt problemine yanıt bulmak için elde edilen veriler üzerinde fakülte değişkeni için analiz sonuçları sırasıyla Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Öğretim Elemanları Tarafından Sergilenen İstenmeyen Davranışların Öğrenim Görülen Fakülteye Göre Analiz Sonuçları

Boyut	Fakülte	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (Scheffe)	η^2
Sınıf İçi İletişim	1.Eğitim	355	18.97	8.30	Gruplar Arası	3351.157	3	1117.052	11.717	.00	2-1	0.03
	2.Fen	250	22.60	11.19	Grup içi	96763.410	1015	95.333			2-3	
	3.İİBF	213	20.17	8.42	Toplam	100114.567	1018				4-1	
	4.Mühendislik	201	23.34	11.43							4-3	
	Toplam	1019	20.97	9.91								
Zaman Yönetimi	1.Eğitim	355	12.32	4.90	Gruplar Arası	477.243	3	159.081	5.345	.00	2-1	0.02
	2.Fen	250	13.90	6.00	Grup içi	30210.341	1015	29.764			2-3	
	3.İİBF	213	12.38	4.96	Toplam	30687.584	1018					
	4.Mühendislik	201	13.42	6.12								
	Toplam	1019	12.94	5.49								
Öğretimin Yönetimi	1.Eğitim	355	15.61	6.18	Gruplar Arası	393.163	3	131.054	3.020	.03	4-1	0.01
	2.Fen	250	16.28	6.74	Grup içi	44044.595	1015	43.394				
	3.İİBF	213	16.00	6.73	Toplam	44437.759	1018					
	4.Mühendislik	201	17.33	6.91								
	Toplam	1019	16.20	6.60								
Sınıf Dışı İletişim	1.Eğitim	355	7.72	3.76	Gruplar Arası	354.206	3	118.069	6.249	.00	2-1	0.02
	2.Fen	250	8.95	4.85	Grup içi	19177.185	1015	18.894			4-1	
	3.İİBF	213	8.35	4.32	Toplam	19531.392	1018					
	4.Mühendislik	201	9.16	4.64								
	Toplam	1019	8.44	4.38								
Derse Katılım	1.Eğitim	355	8.31	3.70	Gruplar Arası	222.157	3	74.052	4.423	.00	4-1	0.01
	2.Fen	250	8.90	4.51	Grup içi	16992.840	1015	16.742			4-3	
	3.İİBF	213	8.12	3.86	Toplam	17214.997	1018					
	4.Mühendislik	201	9.38	4.40								
	Toplam	1019	8.63	4.11								

Tablo 9'daki bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin görüşlerine göre tüm boyutlar açısından anlamlı farklılık görülmektedir. Fakülte değişkenine göre sınıf içi iletişim boyutunda ortalama puanlar anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $[F(3-1015)=11.717, p<.05]$. Sınıf içi iletişim boyutu açısından bakıldığında, eğitim ($\bar{x}=18.97$) ve iktisat ($\bar{x}=20.17$) fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin, fen edebiyat ($\bar{x}=22.60$) fakültesinde öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, fen edebiyat fakültesinde öğrenim gören öğrenciler, eğitim ve iktisat fakültelerinde öğrenim gören öğrencilere göre, öğretim elemanlarının daha çok

istenmeyen davranış sergilediğini düşünüyor olabilir. Bununla birlikte eğitim ($\bar{x}=18.97$) ve iktisat ($\bar{x}=20.17$) fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin, mühendislik ($\bar{x}=23.34$) fakültesinde öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, mühendislik fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin, eğitim ve iktisat fakültelerinde öğrenim gören öğrencilere göre, sınıf içi iletişimde öğretim elemanlarının daha çok istenmeyen davranış sergilediğini düşünüyor. Başka bir ifadeyle sınıf içi iletişim ile fakülte arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Bu ilişkinin ne düzeyde anlamlı olduğunu belirlemek üzere, elde edilen veriler üzerinden hesaplanan η^2 değerinden hareketle (.03), sınıf içi iletişim boyutundan alınan puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 3'ünün fakülteye bağlı olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan bu değer, sınıf içi iletişim boyutu açısından fakülte değişkeninin “*düşük*” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Fakülte değişkenine göre zaman yönetimi boyutunda ortalama puanlar anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, [$F(3-1015)=5.345$, $p<.05$]. Zaman yönetimi boyutu açısından bakıldığında, eğitim ($\bar{x}=12.32$) ve iktisat ($\bar{x}=12.38$) fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin, fen edebiyat ($\bar{x}=13.90$) fakültesinde öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, fen edebiyat fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin, eğitim ve iktisat fakültelerinde öğrenim gören öğrencilere göre, zaman yönetiminde öğretim elemanlarının daha çok istenmeyen davranış sergilediklerini düşünüyor olabilirler. Başka bir ifadeyle zaman yönetimi ile fakülte arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Bu ilişkinin ne düzeyde anlamlı olduğunu belirlemek üzere, elde edilen veriler üzerinden hesaplanan η^2 değerinden hareketle (.02), zaman yönetimi boyutundan alınan puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 2'sinin fakülteye bağlı olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan bu değer, zaman yönetimi boyutu açısından fakülte değişkeninin “*düşük*” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Fakülte değişkenine göre öğretimin yönetimi boyutunda ortalama puanlar anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, [$F(3-1015)=3.020$, $p<.05$]. Öğretimin yönetimi boyutu açısından bakıldığında, eğitim ($\bar{x}=15.61$) fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin, mühendislik ($\bar{x}=17.33$) fakültesinde öğrenim gören öğrencilere göre daha

düşük aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, mühendislik fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin, eğitim ve iktisat fakültelerinde öğrenim gören öğrencilere göre, öğretimin yönetiminde öğretim elemanlarının daha çok istenmeyen davranış sergilediklerini düşünüyor. Başka bir ifadeyle öğretim yönetimi ile fakülte arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Bu ilişkinin ne düzeyde anlamlı olduğunu belirlemek üzere, elde edilen veriler üzerinden hesaplanan η^2 değerinden hareketle (.01), öğretim yönetimi boyutundan alınan puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 1'inin fakülteye bağlı olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan bu değer, öğretim yönetimi boyutu açısından fakülte değişkeninin “*düşük*” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Fakülte değişkenine göre sınıf dışı iletişim boyutunda ortalama puanlar anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, [F(3–1015)=6.249, $p<.05$]. Sınıf dışı iletişim boyutu açısından bakıldığında, fen edebiyat ($\bar{x}=8.95$) ve mühendislik ($\bar{x}=9.16$) fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin, eğitim ($\bar{x}=7.72$) fakültesinde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, fen edebiyat ve mühendislik fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilere göre, sınıf dışı iletişimde öğretim elemanlarının daha çok istenmeyen davranış sergilediklerini düşünüyor olabilirler. Başka bir ifadeyle sınıf dışı iletişim ile fakülte arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Bu ilişkinin ne düzeyde anlamlı olduğunu belirlemek üzere, elde edilen veriler üzerinden hesaplanan η^2 değerinden hareketle (.02), sınıf dışı iletişim boyutundan alınan puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 2'sinin fakülteye bağlı olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan bu değer, sınıf dışı iletişim boyutu açısından fakülte değişkeninin “*düşük*” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Fakülte değişkenine göre derse katılım boyutunda ortalama puanlar anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, [F(3–1015)=4.423, $p<.05$]. Derse katılım boyutu açısından bakıldığında, eğitim ($\bar{x}=8.31$) ve iktisat ($\bar{x}=8.12$) fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin, mühendislik ($\bar{x}=9.38$) fakültesinde öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, mühendislik fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin, eğitim ve iktisat

fakültelerinde öğrenim gören öğrencilere göre, derse katılım öğretim elemanlarının daha çok istenmeyen davranış sergilediklerini düşünüyorlar, bir diğer ifadeyle derse katılım ile fakülte arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Bu ilişkinin ne düzeyde anlamlı olduğunu belirlemek üzere, elde edilen veriler üzerinden hesaplanan η^2 değerinden hareketle (.01), derse katılım boyutundan alınan puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 1'inin fakülteye bağlı olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan bu değer, derse katılım boyutu açısından fakülte değişkeninin “*düşük*” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Literatür incelendiğinde; Arslantaş (2011)'ın, öğretim elemanlarının iletişim becerisi ve öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanma konusuyla ilgili yaptığı çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin ortalamaları, fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin ortalamalarından yüksek çıkmıştır. Bu durum “eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının öğretmenlik formasyonu açısından fen edebiyat fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarına göre daha yeterli oldukları” şeklinde yorumlanmıştır. Demirtaş (2004)'ın, üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının demokratik sınıf yönetimi tutum ve davranışlarına ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında da okudukları fakültelere göre, öğrencilerin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eğitim fakültesi öğrencilerinin ortalamaları ile fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin ortalamaları arasında, eğitim fakültesi lehine, eğitim fakültesi öğrencilerinin ortalamaları ile İİBF öğrencilerinin ortalamaları arasında eğitim fakültesi lehine, mühendislik fakültesi öğrencilerinin ortalamaları ile fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin ortalamaları arasında mühendislik fakültesinin lehine, mühendislik fakültesi öğrencilerinin ortalamaları ile İİBF öğrencilerinin ortalamaları arasında mühendislik fakültesinin lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Eğitim fakültesi öğrencilerinin ortalamaları ile mühendislik fakültesi öğrencilerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim fakültesinin ortalamasının diğerlerinden nispeten yüksek olmasını ise bu fakültedeki öğretim elemanlarının pedagojik formasyonları ve eğitici kişilikleri ile ilişkilendirilmiştir. Bolat (2002), eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler ile fen edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde davranışsal yeterliliklerine ilişkin fark belirlemiştir. Şen ve Erişen (2002), eğitim fakültesi öğrencileri, öğretim elemanlarını “öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanma”, “iletişim becerisi” ve “ölçme-değerlendirme” becerileri

açısından, fen edebiyat fakültesi öğrencilerine göre daha yeterli bulmaktadır. Benzer olarak bu çalışmanın da Sİİ, ZY ve SDİ alt boyutlarında da eğitim fakültesi ile fen edebiyat fakültesi arasında anlamlı fark bulunmuştur ve bu fark fen edebiyat fakültesi lehinedir. Memduhoğlu ve Topsakal (2008)'ın, araştırması sonunda öğrenciler, fen edebiyat fakültesinden mezun olup pedagojik formasyonla öğretmen olunmasını gerekli ve yararlı görmüş ve bunu da kendi alanlarında istihdam sıkıntısı yaşamalarına bağlamıştır. Öğretim üyelerinin çoğu ise bu uygulamaya karşı olumsuz görüş bildirmiştir. 4 yıl boyunca öğretmen olma fikri ile yetişmeyen öğrencinin bir yıllık bir uygulama ile öğretmenlik yapamayacağını belirtmişlerdir. Aynı araştırmanın bir diğer bulgusunda da fen edebiyat fakültesinden gelip formasyon alan öğrencilerin Eğitim Bilimleri hocalarıyla daha kolay iletişim kurduklarını, onlarla daha az sorun yaşadıklarını bildirmeleridir.

Bu çalışmada da eğitim fakültesinin öğretim elemanlarının daha az istenmeyen davranış sergilemesi sahip olduğu öğretmenlik meslek bilgisi ve becerisi açısından beklenen bir durumdur. Ayrıca eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun üniversitede görev yapmadan önce öğretmenlik yapmaları ve eğitim fakültesi mezunu olmalarının da bu sonucun ortaya çıkmasında bir etkisinin olduğu söylenebilir. Korkut (1999), önceki iş ve öğretme deneyimlerinin öğretme performansı üzerinde olumlu katkılar sağladığını ancak, bu deneyimin bir formasyonla kazanılabilecek öğretim yetenek ve yeterliklerinin yalnızca bir boyutunu oluşturduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle, öğretim üyelerinin sürekli bir formal pedagoji eğitimi gereksiniminde olduklarını belirtmiştir. Bunun yanı sıra pedagojik formasyon lisansüstü programda verilmesi gerektiğini hatta öğretim üyesi göreve atanmadan uygulama yapması gerektiğini eklemiştir.

Mühendislik fakültesi ile eğitim fakültesi arasında Sİİ, ÖY, SDİ ve DK alt boyutlarında mühendislik fakültesi lehine anlamlı farklılık çıkması araştırma açısından dikkat çekici bir bulgudur. Mühendislik fakültesi öğrencilerinin bu memnuniyetsizliği öğretim elemanlarının davranışlarından kaynaklanabileceği gibi derslerin zorluğu ile de alakalı olabilir. Temel mühendislik derslerinin uygulamalı olarak değil de çoğunlukla teorik olarak işlenmesi (Gençoğlu ve Gençoğlu, 2005) dersi çekici olmaktan çıkarıp sıkıcılığa götürür. Bu da memnuniyetsizliğe sebep olabilir.

Üniversite öğrencileri büyük ölçüde kimlik oluşturma krizindedirler. Siyasete, dine, ideolojiye, milliyete vs. bağımlı veya bağımsız kimlikler bu dönemde oluşur. Şahsiyetin sağlıklı oluşabilmesi için uygun sosyal şartların oluşturulması gerekir. Fakülte veya bölümde psikolojik ve sosyal çevrenin çok iyi ayarlanması gerekir (Oskay 1997; Akt. Ergün vd., 1999).

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi; *“Öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışlar öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?”* biçiminde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu alt problemine yanıt bulmak için elde edilen veriler üzerinde sınıf değişkeni için analiz sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10’da görüldüğü gibi istenmeyen davranışlar ölçeğinin, tüm boyutlarında, sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Sınıf düzeyindeki yükselişle birlikte öğrencilerin ulaştığı bilişsel düzeyin artması; öğrencilerin algısında, yaşantısında, hayata bakışında ve beklentilerinde de farklılık yaratması beklenir (Gündüz ve Coşkun, 2011: s.107). Ancak bu çalışmada sınıf düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ortaöğretim kurumlarına göre daha çok serbestliğin olduğu yükseköğretim kurumuna geçen 1. Sınıf öğrencilerinin sonuçları beklenen bir durum iken sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin algılarının ve fikirlerini değişmemesi araştırmanın dikkat çeken bir diğer bulgusudur. Bu durum öğrencilerin artık içinde bulundukları durumu kabullendiklerinin bir göstergesi olabilir ya da öğretim elemanını tanıdığı için durumu benimsemiş ve kabullenmiş olabilir. Yavuz ve Yüce (2010), çalışmasında sınıf değişkeni ile öğrencilerin beklentileri arasında da anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Öğrenci beklentilerinin farklı sınıf düzeylerinde benzer çıkmış olması öğretim elemanlarının iletişim biçimleri ve davranış tarzlarının bilindiğinin göstergesi olarak yorumlanmıştır.

Literatürde araştırmanın bulgusuyla paralellik göstermeyen çalışmalara da rastlamak mümkündür. Kaya, Taştan, Kop ve Metin (2012), çalışmasındaki birinci sınıf öğrencileri, öğretim elamanlarının tutum ve davranışlarını dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha demokratik gördüklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 10

Öğretim Elemanları Tarafından Sergilenen İstenmeyen Davranışların Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre Analiz Sonuçları

Boyut	Sınıf	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
<i>Sınıf İçi İletişim</i>	1. Sınıf	220	20.16	9.03	Gruplar Arası	339.384	3	113.128	1.151	.33
	2. Sınıf	260	21.42	10.47	Grup içi	99775.184	1015	98.301		
	3. Sınıf	271	20.61	9.23	Toplam	100114.567	1018			
	4. Sınıf	268	21.60	10.68						
	Toplam	1019	20.98	9.91						
<i>Zaman Yönetimi</i>	1. Sınıf	220	12.44	5.11	Gruplar Arası	191.160	3	63.720	2.121	.09
	2. Sınıf	260	12.79	5.31	Grup içi	30496.424	1015	30.046		
	3. Sınıf	271	12.82	5.34	Toplam	30687.584	1018			
	4. Sınıf	268	13.63	6.03						
	Toplam	1019	12.94	5.49						
<i>Öğretimin Yönetimi</i>	1. Sınıf	220	16.29	6.26	Gruplar Arası	142.821	3	47.607	1.091	.35
	2. Sınıf	260	15.89	6.72	Grup içi	44294.938	1015	43.640		
	3. Sınıf	271	16.76	6.44	Toplam	44437.759	1018			
	4. Sınıf	268	15.87	6.92						
	Toplam	1019	16.20	6.60						
<i>Sınıf Dışı İletişim</i>	1. Sınıf	220	8.67	4.28	Gruplar Arası	144.353	3	48.118	2.519	.06
	2. Sınıf	260	8.39	4.23	Grup içi	19387.039	1015	19.101		
	3. Sınıf	271	7.89	3.94	Toplam	19531.392	1018			
	4. Sınıf	268	8.87	4.94						
	Toplam	1019	8.44	4.38						
<i>Derse Katılım</i>	1. Sınıf	220	8.69	4.09	Gruplar Arası	30.396	3	10.132	.598	.62
	2. Sınıf	260	8.39	3.98	Grup içi	17184.601	1015	16.931		
	3. Sınıf	271	8.58	3.92	Toplam	17214.997	1018			
	4. Sınıf	268	8.87	4.42						
	Toplam	1019	8.63	4.11						

Tutkun ve Erdoğan (2012), 4. sınıf öğrencilerinin öğretim elemanlarını diğer sınıf düzeylerine göre daha yetersiz gördüğünü, 1. ve 3. sınıflar arasında öğretim elemanı yeterliklerine ilişkin görüşleri olumlu yönde iken son sınıfta ise olumsuz yönde değiştiği bulgusuna ulaşmıştır. Demirtaş ve Kahveci (2010), çalışmalarında 4. sınıf öğrencileri kendi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerini 5. sınıflara oranla daha yüksek algıladıklarını belirlemiştir. Erol, Özaydın ve Koç (2010), ise öğrencilerin devam ettikleri sınıflar yükseldikçe, müdahaleci-baskıcı yaklaşımın ağırlığının azaldığını, sınıf düzeyi arttıkça öğrenci davranışlarında olgunlaşma görüldüğünü iddia

etmiştir. Durmuş ve Demirtaş (2009); Yalçın (2007), çalışmalarında birinci sınıfta okuyan öğrencilerin görüşleri ile ikinci ve üçüncü sınıfta okuyan öğrencilerin görüşleri arasında birinci sınıf öğrencilerinin lehine, ikinci sınıfta okuyan öğrencilerin görüşleri ile üçüncü sınıfta okuyan öğrencilerin görüşleri arasında ikinci sınıfların lehine anlamlı bir farklılık belirlemiştir. Erdem ve Sarıbaş (2006), araştırmasında, 1. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara göre öğretim elemanlarının davranışlarını daha demokratik olarak algıladığını belirlemiştir. Demirtaş (2004), çalışmasında birinci sınıf öğrencileri ile üçüncü sınıf öğrencilerinin ortalamaları arasında birinci sınıf lehine anlamlı bir farklılık belirlemiştir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi; “*Öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışlar, aynı öğretim elemanından daha önce başka ders alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” biçiminde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu alt problemine yanıt bulmak için elde edilen veriler üzerinde başka ders alma değişkeni için analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11
Öğretim Elemanları Tarafından Sergilenen İstenmeyen Davranışların Aynı Öğretim Elemanından Daha Önce Başka Ders Alma Durumuna Göre Analiz Sonuçları

Boyut	Başka ders alma	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p	η^2	Cohen d
Sınıf İçi İletişim	Evet	587	21.63	10.23	1017	2.467	.02*	0.01	0.2
	Hayır	432	20.10	9.41					
Zaman Yönetimi	Evet	587	13.41	5.70	1017	3.265	.00*	0.01	0.2
	Hayır	432	12.30	5.12					
Öğretimin Yönetimi	Evet	587	16.62	6.72	1017	2.336	.02*	0.01	0.1
	Hayır	432	15.64	6.41					
Sınıf Dışı İletişim	Evet	587	8.50	4.43	1017	.451	.65		
	Hayır	432	8.37	4.32					
Derse Katılım	Evet	587	8.69	4.02	1017	.416	.67		
	Hayır	432	8.57	4.24					

*p<.05

Tablo 11’de görüldüğü gibi istenmeyen davranışlar ölçeğinin, sınıf dışı iletişim ve derse katılım boyutlarında, başka ders alma değişkenine göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Sınıf içi iletişim, zaman yönetimi ve öğretimin yönetimi boyutlarında ise anlamlı bir fark çıkmış ve bu fark evet diyenlerin lehinedir. Başka bir ifadeyle sınıf içi iletişim boyutu açısından bakıldığında, değerlendirilen öğretim elemanından daha önce başka ders almış olan üniversite öğrencilerinin ($\bar{x}=21.63$), değerlendirilen öğretim elemanından daha önce başka ders almamış olan üniversite öğrencilerine ($\bar{x}=20.10$) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre başka ders alma değişkeni ile sınıf içi iletişimde sergilenen istenmeyen davranış arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir, $t(1017)=2.467$, $p<.05$. Bu bulgudan yola çıkarak sınıf içi iletişim boyutunda öğretim elemanlarının gösterdikleri istenmeyen davranışlar, öğrencinin değerlendirdiği öğretim elemanından daha önce ders alıp almaması ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu ilişkinin ne düzeyde anlamlı olduğunu belirlemek üzere, elde edilen veriler üzerinden eta kare (η^2) ve Cohen d katsayıları hesaplanmıştır. Başka ders alma değişkeninin, öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde sergiledikleri istenmeyen davranışlar üzerindeki etki büyüklüğünü test etmek için hesaplanan eta kare (η^2) değerlerine göre, başka ders alma değişkeninin sınıf içi iletişimde istenmeyen davranışlar üzerinde “küçük” etkiye ($\eta^2=.01$) sahip olduğu ifade edilebilir. Hesaplanan η^2 değerinden hareketle (.01), sınıf içi iletişim boyutundan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 1’inin başka ders alma değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Öte yandan hesaplanan Cohen d değeri (.02)’dir. Diğer bir ifadeyle “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre değerlendirilen öğretim elemanından daha önce başka ders alan ve almayan öğrencilerin ortalama puanları arasındaki farkın (.02) standart sapma kadar olduğunu gösterir. Bu sonuca göre başka ders alma değişkeninin oldukça “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Zaman yönetimi boyutu açısından bakıldığında, değerlendirilen öğretim elemanından daha önce başka ders almış olan üniversite öğrencilerinin ($\bar{x}=13.41$), değerlendirilen öğretim elemanından daha önce başka ders almamış olan üniversite öğrencilerine ($\bar{x}=12.30$) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre başka ders alma değişkeni ile zaman yönetiminde

sergilenen istenmeyen davranış arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir, $t(1017)= 3.265$, $p<.05$. Bu bulgulara göre zaman yönetimi boyutunda öğretim elemanlarının gösterdikleri istenmeyen davranışlar, öğrencinin değerlendirdiği öğretim elemanından daha önce ders alıp almaması ile ilişkili olduğu söylenebilir. Başka ders alma değişkeninin, öğretim elemanlarının zaman yönetiminde sergiledikleri istenmeyen davranışlar üzerindeki etki büyüklüğünü test etmek için hesaplanan eta kare (η^2) değerlerine göre, başka ders alma değişkeninin zaman yönetiminde istenmeyen davranışlar üzerinde “küçük” etkiye ($\eta^2=.01$) sahip olduğu ifade edilebilir. Hesaplanan η^2 değerinden hareketle (.01), zaman yönetimi boyutundan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 1’inin başka ders alma değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Öte yandan hesaplanan Cohen d değeri (.02)’dir. Diğer bir ifadeyle “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre değerlendirilen öğretim elemanından daha önce başka ders alan ve almayan öğrencilerin ortalama puanları arasındaki farkın (.02) standart sapma kadar olduğunu gösterir.

Öğretimin yönetimi boyutu açısından bakıldığında, değerlendirilen öğretim elemanından daha önce başka ders almış olan üniversite öğrencilerinin ($\bar{x}=16.62$), değerlendirilen öğretim elemanından daha önce başka ders almamış olan üniversite öğrencilerine ($\bar{x}=15.64$) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre başka ders alma değişkeni ile öğretimin yönetiminde sergilenen istenmeyen davranış arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir, $t(1017)= 2.336$, $p<.05$. Bu bulgudan yola çıkarak öğretimin yönetimi boyutunda öğretim elemanlarının zaman gösterdikleri istenmeyen davranışlar, öğrencinin değerlendirdiği öğretim elemanından daha önce ders alıp almaması ile ilişkili olduğu söylenebilir. Başka ders alma değişkeninin, öğretim elemanlarının öğretimin yönetiminde sergiledikleri istenmeyen davranışlar üzerindeki etki büyüklüğünü test etmek için hesaplanan eta kare (η^2) değerlerine göre, başka ders alma değişkeninin zaman yönetiminde istenmeyen davranışlar üzerinde “küçük” etkiye ($\eta^2=.01$) sahip olduğu ifade edilebilir. Hesaplanan η^2 değerinden hareketle (.01), zaman yönetimi boyutundan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 1’inin başka ders alma değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Öte yandan hesaplanan Cohen d değeri (.01)’dir. Diğer bir ifadeyle “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre

değerlendirilen öğretim elemanından daha önce başka ders alan ve almayan öğrencilerin ortalama puanları arasındaki farkın (.01) standart sapma kadar olduğunu gösterir.

Araştırmanın bulgularına göre Sİİ, ZY, ÖY alt boyutlarında değerlendirilen öğretim elemanından daha önce başka ders alan öğrenciler lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin derslerine giren öğretim elemanlarından beklentilerinin giderek yükselmesi nedeniyle olabilir. Dersine girdiği öğretim elemanının kendini yenilemesi ve geliştirmesi beklentisinde olan öğrenci, öğretim elemanından aynı sınıfta daha önce ders verdiği için sahip olduğu birikimleri ve tecrübeyi kullanmasını bekliyor olabilir. SDİ ve DK boyutlarında ise anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Bu durumun nedeni de öğrencinin artık tanıyıp benimsediği eğitmeni olduğu gibi kabullenmesiyle açıklayabiliriz.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi; *“Öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışlar ders alınan öğretim elemanının unvanına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?”* biçiminde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu alt problemine yanıt bulmak için elde edilen veriler üzerinde unvan değişkeni için analiz sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12’de görüldüğü gibi istenmeyen davranışlar ölçeğinin, zaman yönetimi ve öğretimin yönetimi boyutlarında, unvan değişkenine göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Sınıf içi iletişim, sınıf dışı iletişim ve derse katılım boyutlarında ise anlamlı bir fark çıkmış ve bu fark öğretim elemanlarının lehinedir. Başka bir ifadeyle sınıf içi iletişim boyutu açısından bakıldığında, değerlendirilen öğretim elemanlarının ($\bar{x}=22.80$), değerlendirilen öğretim üyelerine ($\bar{x}=20.63$) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre unvan değişkeni ile sınıf içi iletişimde sergilenen istenmeyen davranış arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir, $t(1017) = -2.570$, $p < .05$. Bu bulgudan yola çıkarak sınıf içi iletişim boyutunda öğretim elemanlarının gösterdikleri istenmeyen davranışların, öğretim elemanının unvanı ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Tablo 12

Öğretim Elemanları Tarafından Sergilenen İstenmeyen Davranışların Ders Alınan Öğretim Elemanının Unvanına Göre Analiz Sonuçları

Boyut	Unvan	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p	η^2	Cohen d
<i>Sınıf İçi İletişim</i>	Öğretim üyesi	856	20.63	9.79	1017	-2.570	.01*	.01	0.2
	Öğretim elemanı	163	22.80	10.40					
<i>Zaman Yönetimi</i>	Öğretim üyesi	856	12.88	5.36	1017	-.746	.42		
	Öğretim elemanı	163	13.26	6.12					
<i>Öğretimin Yönetimi</i>	Öğretim üyesi	856	16.13	6.61	1017	-.740	.46		
	Öğretim elemanı	163	16.55	6.62					
<i>Sınıf Dışı İletişim</i>	Öğretim üyesi	856	8.30	4.35	1017	-2.422	.02*	.01	0.2
	Öğretim elemanı	163	9.20	4.45					
<i>Derse Katılım</i>	Öğretim üyesi	856	8.49	4.03	1017	-2.563	.01*	.01	0.2
	Öğretim elemanı	163	9.39	4.45					

*p<.05

Unvan değişkeninin, öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde sergiledikleri istenmeyen davranışlar üzerindeki etki büyüklüğünü test etmek için hesaplanan eta kare (η^2) değerlerine göre, unvan değişkeninin sınıf içi iletişimde istenmeyen davranışlar üzerinde “küçük” etkiye ($\eta^2=.01$) sahip olduğu ifade edilebilir. Hesaplanan η^2 değerinden hareketle (.01), sınıf içi iletişim boyutundan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 1’inin unvan değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Öte yandan hesaplanan Cohen d değeri (.02)’dir. Diğer bir ifadeyle “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre değerlendirilen öğretim elemanları ve öğretim üyelerinin ortalama puanları arasındaki farkın (.02) standart sapma kadar olduğunu gösterir.

Sınıf dışı iletişim boyutu açısından bakıldığında, değerlendirilen öğretim elemanlarının ($\bar{X}=9.20$), değerlendirilen öğretim üyelerine ($\bar{X}=8.30$) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre unvan değişkeni ile sınıf dışı iletişimde sergilenen istenmeyen davranış arasında anlamlı bir ilişki olduğu

söylenabilir, $t(1017) = -2.422$, $p < .05$. Bu bulgudan yola çıkarak sınıf dışı iletişim boyutunda öğretim elemanlarının gösterdikleri istenmeyen davranışların, öğretim elemanının unvanı ile ilişkili olduğu söylenabilir. Unvan değişkeninin, öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde sergiledikleri istenmeyen davranışlar üzerindeki etki büyüklüğünü test etmek için hesaplanan eta kare (η^2) değerlerine göre, unvan değişkeninin sınıf dışı iletişimde istenmeyen davranışlar üzerinde “küçük” etkiye ($\eta^2 = .01$) sahip olduğu ifade edilebilir. Hesaplanan η^2 değerinden hareketle (.01), sınıf dışı iletişim boyutundan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 1’inin unvan değişkenine bağlı olduğu söylenabilir. Öte yandan hesaplanan Cohen d değeri (.02)’dir. Diğer bir ifadeyle “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenabilir. Bu sonuca göre değerlendirilen öğretim elemanları ve öğretim üyelerinin ortalama puanları arasındaki farkın (.02) standart sapma kadar olduğunu gösterir.

Derse katılım boyutu açısından bakıldığında, değerlendirilen öğretim elemanlarının ($\bar{x} = 9.39$), değerlendirilen öğretim üyelerine ($\bar{x} = 8.49$) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre unvan değişkeni ile derse katılımda sergilenen istenmeyen davranış arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenabilir, $t(1017) = -2.563$, $p < .05$. Bu bulgudan yola çıkarak derse katılım boyutunda öğretim elemanlarının gösterdikleri istenmeyen davranışların, öğretim elemanının unvanı ile ilişkili olduğu söylenabilir. Unvan değişkeninin, öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde sergiledikleri istenmeyen davranışlar üzerindeki etki büyüklüğünü test etmek için hesaplanan eta kare (η^2) değerlerine göre, unvan değişkeninin derse katılımda istenmeyen davranışlar üzerinde “küçük” etkiye ($\eta^2 = .01$) sahip olduğu ifade edilebilir. Hesaplanan η^2 değerinden hareketle (.01), derse katılım boyutundan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 1’inin unvan değişkenine bağlı olduğu söylenabilir. Öte yandan hesaplanan Cohen d değeri (.02)’dir. Diğer bir ifadeyle “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenabilir. Bu sonuca göre değerlendirilen öğretim elemanları ve öğretim üyelerinin ortalama puanları arasındaki farkın (.02) standart sapma kadar olduğunu gösterir.

Araştırma bulgularına göre Sİİ, SDİ ve DK alt boyutlarında anlamlı farklılık çıkmıştır ve bu fark öğretim elemanlarının lehinedir. Bu alt boyutlarda, öğrenciler öğretim elemanlarının öğretim üyelerinden daha çok istenmeyen davranış sergilediği

görüşündedir. Bu durumu öğretim üyelerinin sahip oluğu tecrübe ve deneyimlerle yorumlayabiliriz. Özellikle öğrenci ile olan iletişimlerde ve derse katılımda sınıfını etkin yönetebilme yetisine sahip olan öğretim üyelerine olan güven de daha yüksek olacağı için bu durum beklenen bir sonuçtur.

Yeşiltaş ve Öztürk (2000), çalışmasında dekanlara hangi statüdeki öğretim elemanlarının başarı düzeylerinin değerlendirilmesi gerektiğini sormuştur ve öğretim elemanlarının tümünün bir değerlendirmeye tabi tutulması gerektiğini sonucuna varmıştır. Cerit (2005)'in öğretim üyesinin nitelikleri ile ilgili çalışmasından elde ettiği bulgular ise şu şekildedir: eleştiriye açık olma, bilim alanında yaşanan hızlı değişim ve gelişime ayak uydurabilmek için kendine yenileyebilme, anlayışlı olma, öğrencilere saygılı ve sorumlu davranma, öğretim elamanı öğrenci arsamdaki iletişimin iyi olması ve yakınlık kurabilmesi, konuları iyi anlatabilme, öğrencileri geliştiren ve destekleyen, araştırma yapan, bilimsel verileri aktaran ve alana hakim olma. Unvanı ne olursa olsun bir öğretim elemanının çağının gerisinde kalmaması, öğrencilerin beklentilerine cevap verebilmesi için kendini yenilemesi ve bilgilerini güncellemesi bir gerekliliktir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi; *“Öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışlar, dersin alan dersi olup olmaması durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?”* biçiminde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu alt problemine yanıt bulmak için elde edilen veriler üzerinde alan değişkeni için analiz sonuçları Tablo 13’ de verilmiştir.

Tablo 13

Öğretim Elemanları Tarafından Sergilenen İstenmeyen Davranışların Dersin Alan Dersi Olup Olmaması Durumuna Göre Analiz Sonuçları

Boyut	Alan	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Sınıf İçi İletişim	Alan dersi	826	20.81	9.69	1017	-1.045	.26
	Alan dışı	193	21.70	10.85			
Zaman Yönetimi	Alan dersi	826	12.90	5.47	1017	-.454	.65
	Alan dışı	193	13.10	5.60			
Öğretimin Yönetimi	Alan dersi	826	16.10	6.48	1017	-.995	.29
	Alan dışı	193	16.66	7.12			
Sınıf Dışı İletişim	Alan dersi	826	8.35	4.36	1017	-1.344	.18
	Alan dışı	193	8.82	4.47			
Derse Katılım	Alan dersi	826	8.52	4.04	1017	-1.772	.07
	Alan dışı	193	9.10	4.39			

Tablo 13'te görüldüğü gibi istenmeyen davranışlar ölçeğinin, tüm boyutlarında, alan değişkenine göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğretim elemanının alan dersine veya alan dışı derse girmesi öğrenci üzerinde herhangi bir farklılık uyandırmamıştır. Bu bulguyu öğretim elemanlarının her gruba ilişkin farklı ve uygun iletişim biçimi oluşturup oluşturumamasıyla açıklayabiliriz. Dersine girdiği bölümün ve sınıfın seviyesine veya tarzına uygun hareket edebilen bir öğretim elemanı etkin bir öğretim gerçekleştirebilir. Sınıf yönetimi becerilerine sahip bir eğitmen sahip olduğu tecrübe ve birikim sayesinde sınıf iklimini analiz eder ve çözümler. Bu sayede öğrencilerde dersin alan dersi olması veya olmaması bir farklılık uyandırmaz. Bulguya öğrenci açısından bakacak olursak hedefi dersi ve sınıfı geçmek olan öğrenciler görev yönelimli hareket edip ders ayrımı yapmaksızın geçmeye odaklanmış da olabilir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt problemi; “Öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışlar öğrencinin bölümü isteyerek okuma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu alt problemine

yanıt bulmak için elde edilen veriler üzerinde bölüm istek değişkeni için analiz sonuçları Tablo 14’ te verilmiştir.

Tablo 14

Öğretim Elemanları Tarafından Sergilenen İstenmeyen Davranışların Öğrencinin Bölümü İsteyerek Okuma Durumuna Göre Analiz Sonuçları

Boyut	Bölümü isteme	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p	η^2	Cohen d
Sınıf İçi İletişim	Evet	787	20.37	9.64	1017	-3.426	.00*	0.01	0.3
	Hayır	232	23.03	10.58					
Zaman Yönetimi	Evet	787	12.71	5.55	1017	-2.502	.01*	0.01	0.2
	Hayır	232	13.73	5.21					
Öğretimin Yönetimi	Evet	787	15.90	6.57	1017	-2.680	.01*	0.01	0.2
	Hayır	232	17.22	6.66					
Sınıf Dışı İletişim	Evet	787	8.13	4.24	1017	-4.034	.00*	0.02	0.3
	Hayır	232	9.51	4.68					
Derse Katılım	Evet	787	8.48	4.04	1017	-2.191	.03*	0.01	0.2
	Hayır	232	9.15	4.32					

*p<.05

Tablo 14’te görüldüğü gibi istenmeyen davranışlar ölçeğinin, tüm boyutlarında, bölüm istek değişkenine göre anlamlı bir fark görülmüştür ve bu fark öğrenim gördüğü bölüme istemedenden gelen öğrencilerin lehinedir. Başka bir ifadeyle sınıf içi iletişim boyutu açısından bakıldığında, bölümünde istemedenden okuyan öğrencilerin ($\bar{x}$ =23.03), bölümünü isteyerek okuyan öğrencilere ($\bar{x}$ =20.37) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre bölüm istek değişkeni ile sınıf içi iletişimde sergilenen istenmeyen davranış arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir, $t(1017) = -3.426$, $p < .05$. Bu bulgudan yola çıkarak sınıf içi iletişim boyutunda öğretim elemanlarının gösterdikleri istenmeyen davranışların, öğrencilerin bölümünü isteyerek okumaları ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bölüm istek değişkeninin, öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde sergiledikleri istenmeyen davranışlar üzerindeki etki büyüklüğünü test etmek için hesaplanan eta kare (η^2) değerlerine göre, bölüm istek değişkeninin sınıf içi iletişimde istenmeyen davranışlar üzerinde “küçük” etkiye ($\eta^2 = .01$) sahip olduğu ifade edilebilir. Hesaplanan η^2 değerinden hareketle (.01), sınıf içi iletişim boyutundan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 1’inin bölüm istek değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Öte yandan hesaplanan Cohen

d değeri (.03)'tür. Diğer bir ifadeyle “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre bölümünde isteyerek okuyan öğrencilerle, bölümünü istemeden okuyan öğrencilerin ortalama puanları arasındaki farkın (.03) standart sapma kadar olduğunu gösterir.

Zaman yönetimi boyutu açısından bakıldığında, bölümünde istemeden okuyan öğrencilerin ($\bar{x}=13.73$), bölümünü isteyerek okuyan öğrencilere ($\bar{x}=12.71$) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre bölüm istek değişkeni ile zaman yönetiminde sergilenen istenmeyen davranış arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir, $t(1017) = -2.502$, $p < .05$. Bu bulgudan yola çıkarak zaman yönetimi boyutunda öğretim elemanlarının gösterdikleri istenmeyen davranışların, öğrencilerin bölümünü isteyerek okumaları ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bölüm istek değişkeninin, öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde sergiledikleri istenmeyen davranışlar üzerindeki etki büyüklüğünü test etmek için hesaplanan eta kare (η^2) değerlerine göre, bölüm istek değişkeninin zaman yönetiminde istenmeyen davranışlar üzerinde “küçük” etkiye ($\eta^2=.01$) sahip olduğu ifade edilebilir. Hesaplanan η^2 değerinden hareketle (.01), zaman yönetimi boyutundan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 1'inin bölüm istek değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Öte yandan hesaplanan Cohen d değeri (.02)'dir. Diğer bir ifadeyle “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre bölümünde isteyerek okuyan öğrencilerle, bölümünü istemeden okuyan öğrencilerin ortalama puanları arasındaki farkın (.02) standart sapma kadar olduğunu gösterir.

Öğretimin yönetimi boyutu açısından bakıldığında, bölümünde istemeden okuyan öğrencilerin ($\bar{x}=17.22$), bölümünü isteyerek okuyan öğrencilere ($\bar{x}=15.90$) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre bölüm istek değişkeni ile öğretimin yönetiminde sergilenen istenmeyen davranış arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir, $t(1017) = -2.680$, $p < .05$. Bu bulgudan yola çıkarak öğretim yönetimi boyutunda öğretim elemanlarının gösterdikleri istenmeyen davranışların, öğrencilerin bölümünü isteyerek okumaları ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bölüm istek değişkeninin, öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde sergiledikleri istenmeyen davranışlar üzerindeki etki büyüklüğünü test etmek için hesaplanan eta kare (η^2) değerlerine göre, bölüm istek değişkeninin öğretim

yönetiminde istenmeyen davranışlar üzerinde “küçük” etkiye ($\eta^2=.01$) sahip olduğu ifade edilebilir. Hesaplanan η^2 değerinden hareketle (.01), öğretimin yönetimi boyutundan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 1’inin bölüm istek değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Öte yandan hesaplanan Cohen d değeri (.02)’dir. Diğer bir ifadeyle “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre bölümünde isteyerek okuyan öğrencilerle, bölümünü istemeden okuyan öğrencilerin ortalama puanları arasındaki farkın (.02) standart sapma kadar olduğunu gösterir.

Sınıf dışı iletişim boyutu açısından bakıldığında, bölümünde istemeden okuyan öğrencilerin ($\bar{x}=9.51$), bölümünü isteyerek okuyan öğrencilere ($\bar{x}=8.13$) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre bölüm istek değişkeni ile sınıf dışı iletişimde sergilenen istenmeyen davranış arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir, $t(1017)=-4.034$, $p<.05$. Bu bulgudan yola çıkarak sınıf dışı iletişim boyutunda öğretim elemanlarının gösterdikleri istenmeyen davranışların, öğrencilerin bölümünü isteyerek okumaları ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bölüm istek değişkeninin, öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde sergiledikleri istenmeyen davranışlar üzerindeki etki büyüklüğünü test etmek için hesaplanan eta kare (η^2) değerlerine göre, bölüm istek değişkeninin sınıf dışı iletişimde istenmeyen davranışlar üzerinde “küçük” etkiye ($\eta^2=.02$) sahip olduğu ifade edilebilir. Hesaplanan η^2 değerinden hareketle (.02), sınıf dışı iletişim boyutundan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 2’sinin bölüm istek değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Öte yandan hesaplanan Cohen d değeri (.03)’tür. Diğer bir ifadeyle “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre bölümünde isteyerek okuyan öğrencilerle, bölümünü istemeden okuyan öğrencilerin ortalama puanları arasındaki farkın (.03) standart sapma kadar olduğunu gösterir.

Derse katılım boyutu açısından bakıldığında, bölümünde istemeden okuyan öğrencilerin ($\bar{x}=9.15$), bölümünü isteyerek okuyan öğrencilere ($\bar{x}=8.48$) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre bölüm istek değişkeni ile derse katılımı sergilenen istenmeyen davranış arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir, $t(1017)=-2.191$, $p<.05$. Bu bulgudan yola çıkarak derse katılım boyutunda öğretim elemanlarının gösterdikleri istenmeyen davranışların,

öğrencilerin bölümünü isteyerek okumaları ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bölüm istek değişkeninin, öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde sergiledikleri istenmeyen davranışlar üzerindeki etki büyüklüğünü test etmek için hesaplanan eta kare (η^2) değerlerine göre, bölüm istek değişkeninin öğretim yönetiminde istenmeyen davranışlar üzerinde “küçük” etkiye ($\eta^2=.01$) sahip olduğu ifade edilebilir. Hesaplanan η^2 değerinden hareketle (.01), derse katılım boyutundan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 1’inin bölüm istek değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Öte yandan hesaplanan Cohen d değeri (.02)’dir. Diğer bir ifadeyle “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre bölümünde isteyerek okuyan öğrencilerle, bölümünü istemeden okuyan öğrencilerin ortalama puanları arasındaki farkın (.02) standart sapma kadar olduğunu gösterir.

Araştırmanın sonucuna göre bölümüne isteyerek gelmeyen öğrencilerin isteyerek gelen öğrencilere göre öğretim elemanlarının daha çok istenmeyen davranış sergilediğini düşünüyor olmasının nedeni bölümlerini benimseyememeleri ya da kabullenememeleri olabilir. Zaten yeteri düzeyde isteksizlikle gelen bir öğrencinin öğretim elemanından, üniversiteden ve derslerden uzaklaşması, motivasyonunun düşmesi beklenen bir durumdur. Kendini bulunduğu ortama ait hissedememenin verdiği huzursuzluk ve memnuniyetsizlik bu farklılığın nedeni olabilir. Murat, Özgan, Arslantaş (2005), araştırmalarında bölümünü ilk beş sırada tercih eden öğrencilerin okuluna ve bölümüne karşı daha olumlu bir bakış açısı geliştirdiğini belirtmiştir.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın sekizinci alt problemi; “*Öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışlar öğrencinin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” biçiminde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu alt problemine yanıt bulmak için elde edilen veriler üzerinde cinsiyet değişkeni için analiz sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Öğretim Elemanları Tarafından Sergilenen İstenmeyen Davranışların Öğrencinin Cinsiyetine Göre Analiz Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p	η^2	Cohen d
Sınıf İçi İletişim	Kadın	559	19.94	9.31	1017	-3.678	.00*	0.01	0.2
	Erkek	460	22.25	10.48					
Zaman Yönetimi	Kadın	559	11.97	4.95	1017	-6.237	.00*	0.04	0.4
	Erkek	460	14.12	5.87					
Öğretimin Yönetimi	Kadın	559	15.52	6.51	1017	-3.676	.00*	0.01	0.2
	Erkek	460	17.03	6.64					
Sınıf Dışı İletişim	Kadın	559	7.72	4.15	1017	-5.876	.00*	0.03	0.4
	Erkek	460	9.32	4.50					
Derse Katılım	Kadın	559	8.06	3.94	1017	-4.913	.00*	0.02	0.3
	Erkek	460	9.33	4.21					

*p<.05

Tablo 15’te görüldüğü gibi istenmeyen davranışlar ölçeğinin, tüm boyutlarında, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark görülmüştür ve bu fark erkek öğrencilerin lehinedir. Başka bir ifadeyle sınıf içi iletişim boyutu açısından bakıldığında, erkek öğrencilerin ($\bar{x}$ =22.25), kız öğrencilere ($\bar{x}$ =19.94) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre cinsiyet değişkeni ile sınıf içi iletişimde sergilenen istenmeyen davranış arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir, $t(1017) = -3.678$, $p < .05$. Bu bulgudan yola çıkarak sınıf içi iletişim boyutunda öğretim elemanlarının gösterdikleri istenmeyen davranışların, öğrencilerin cinsiyeti ile ilişkili olduğu söylenebilir. Cinsiyet değişkeninin, öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde sergiledikleri istenmeyen davranışlar üzerindeki etki büyüklüğünü test etmek için hesaplanan eta kare (η^2) değerlerine göre, cinsiyet değişkeninin sınıf içi iletişimde istenmeyen davranışlar üzerinde “küçük” etkiye ($\eta^2 = .01$) sahip olduğu ifade edilebilir. Hesaplanan η^2 değerinden hareketle (.01), sınıf içi iletişim boyutundan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 1’inin bölüm istek değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Öte yandan hesaplanan Cohen d değeri (.02)’dir. Diğer bir ifadeyle “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre erkek öğrencilerle, kız öğrencilerin ortalama puanları arasındaki farkın (.02) standart sapma kadar olduğunu gösterir.

Zaman yönetimi boyutu açısından bakıldığında, erkek öğrencilerin ($\bar{x}=14.12$), kız öğrencilere ($\bar{x}=11.97$) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre cinsiyet değişkeni ile zaman yönetiminde sergilenen istenmeyen davranış arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir, $t(1017)=-6.237$, $p<.05$. Bu bulgudan yola çıkarak zaman yönetimi boyutunda öğretim elemanlarının gösterdikleri istenmeyen davranışların, cinsiyet ile ilişkili olduğu söylenebilir. Cinsiyet değişkeninin, öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde sergiledikleri istenmeyen davranışlar üzerindeki etki büyüklüğünü test etmek için hesaplanan eta kare (η^2) değerlerine göre, cinsiyet değişkeninin zaman yönetiminde istenmeyen davranışlar üzerinde “küçük” etkiye ($\eta^2=.04$) sahip olduğu ifade edilebilir. Hesaplanan η^2 değerinden hareketle (.04), zaman yönetimi boyutundan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 4’ünün cinsiyet değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Öte yandan hesaplanan Cohen d değeri (.04)’tür. Diğer bir ifadeyle “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre erkek öğrencilerle, kız öğrencilerin ortalama puanları arasındaki farkın (.04) standart sapma kadar olduğunu gösterir.

Öğretimin yönetimi boyutu açısından bakıldığında, erkek öğrencilerin ($\bar{x}=17.03$), kız öğrencilere ($\bar{x}=15.52$) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre cinsiyet değişkeni ile öğretimin yönetiminde sergilenen istenmeyen davranış arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir, $t(1017)=-3.676$, $p<.05$. Bu bulgudan yola çıkarak öğretim yönetimi boyutunda öğretim elemanlarının gösterdikleri istenmeyen davranışların, öğrencilerin cinsiyetleriyle ilişkili olduğu söylenebilir. Cinsiyet değişkeninin, öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde sergiledikleri istenmeyen davranışlar üzerindeki etki büyüklüğünü test etmek için hesaplanan eta kare (η^2) değerlerine göre, cinsiyet değişkeninin öğretimin yönetiminde istenmeyen davranışlar üzerinde “küçük” etkiye ($\eta^2=.01$) sahip olduğu ifade edilebilir. Hesaplanan η^2 değerinden hareketle (.01), öğretimin yönetimi boyutundan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 1’inin cinsiyet değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Öte yandan hesaplanan Cohen d değeri (.02)’dir. Diğer bir ifadeyle “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre erkek öğrencilerle, kız öğrencilerin ortalama puanları arasındaki farkın (.02) standart sapma kadar olduğunu gösterir.

Sınıf dışı iletişim boyutu açısından bakıldığında, erkek öğrencilerin ($\bar{x}=4.50$), kız öğrencilere ($\bar{x}=4.15$) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre cinsiyet değişkeni ile sınıf dışı iletişimde sergilenen istenmeyen davranış arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir, $t(1017)=-5.876$, $p<.05$. Bu bulgudan yola çıkarak sınıf dışı iletişim boyutunda öğretim elemanlarının gösterdikleri istenmeyen davranışların, öğrencilerin cinsiyeti ile ilişkili olduğu söylenebilir. Cinsiyet değişkeninin, öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde sergiledikleri istenmeyen davranışlar üzerindeki etki büyüklüğünü test etmek için hesaplanan eta kare (η^2) değerlerine göre, cinsiyet değişkeninin sınıf dışı iletişimde istenmeyen davranışlar üzerinde “küçük” etkiye ($\eta^2=.03$) sahip olduğu ifade edilebilir. Hesaplanan η^2 değerinden hareketle (.03), sınıf dışı iletişim boyutundan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 3’ünün cinsiyet değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Öte yandan hesaplanan Cohen d değeri (.02)’dir. Diğer bir ifadeyle “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre bölümünde isteyerek okuyan öğrencilerle, bölümünü istemeden okuyan öğrencilerin ortalama puanları arasındaki farkın (.02) standart sapma kadar olduğunu gösterir.

Derse katılım boyutu açısından bakıldığında, erkek öğrencilerin ($\bar{x}=9.33$), kız öğrencilere ($\bar{x}=8.06$) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre cinsiyet değişkeni ile derse katılımında sergilenen istenmeyen davranış arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir, $t(1017)=-4.913$, $p<.05$. Bu bulgudan yola çıkarak derse katılım boyutunda öğretim elemanlarının gösterdikleri istenmeyen davranışların, öğrencilerin cinsiyetleri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Cinsiyet değişkeninin, öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde sergiledikleri istenmeyen davranışlar üzerindeki etki büyüklüğünü test etmek için hesaplanan eta kare (η^2) değerlerine göre, cinsiyet değişkeninin öğretim yönetiminde istenmeyen davranışlar üzerinde “küçük” etkiye ($\eta^2=.02$) sahip olduğu ifade edilebilir. Hesaplanan η^2 değerinden hareketle (.02), derse katılım boyutundan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 2’sinin cinsiyet değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Öte yandan hesaplanan Cohen d değeri (.03)’tür. Diğer bir ifadeyle “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre erkek öğrencilerle,

kız öğrencilerin ortalama puanları arasındaki farkın (.03) standart sapma kadar olduğunu gösterir.

Çalışmanın bulgularına göre erkek öğrencilerle kız öğrenciler arasında erkek öğrencilerin lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Erkek öğrenciler öğretim elemanlarının daha çok istenmeyen davranış gösterdiğini belirtmiştir. Bulgulara cinsiyet değişkenini açısından iki şekilde yorumlayabiliriz. Bu farklılığın ilk nedeni öğretim elemanlarının kız öğrencilerin yapısı gereği onlara daha ılımlı ve kibar davranmasının olumlu etkisi olabileceği gibi ikinci bir nedeni de kız öğrencilerin daha kabullenen, çekingen, kibar ve yumuşak yapıda olmaları, erkek öğrencilerden farklı düzeyde beklentilere sahip olmaları ve toplumun kızlara yüklediği misyon olabilir.

Literatürde benzer bulgulara sahip çalışmalar yer almaktadır. Kaya, Taştan, Kop ve Metin (2012), kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre öğretim elemanlarından daha olumlu demokratik tutum ve davranış gördükleri saptanmıştır. Özcan (2012), çalışmasında erkek öğrencilerin sınırlarını kendi belirlediği bir sınıfta olmak istediği ancak kız öğrencilerin ise daha disiplinli bir eğitim ortamı istedikleri sonucuna varmıştır. Gündüz ve Coşkun (2011), çalışmasında da kız öğrencilerin öğretmenlerinin etik ilkelere uyma düzeyine ilişkin algıları erkek öğrencilere oranla daha yüksek çıkmıştır. Bunun sebebi ise öğretmenlerin toplumsal kültürün gereği olarak kız öğrencilere karşı daha kontrollü ve duyarlı davranış gösterme eğiliminde olmalarına bağlanmıştır. Arslantaş (2011), kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre öğretim elemanlarını “iletişim becerisi” konusunda daha yeterli görmektedirler. Demirtaş ve Kahveci (2010), kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerini daha yüksek düzeyde algıladıklarını belirlemiştir. Durmuş ve Demirtaş (2009); Yalçın (2007), kız öğrenciler erkek öğrencilere göre öğretmenlerini biraz daha demokratik bulmaktadırlar. Murat, Arslantaş ve Özgan (2006), öğrencilerin cinsiyeti öğretim elemanlarının sınıf içi eğitim-öğretim etkinliklerini algılamalarında anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Özdemir (2012), çalışmasında erkek öğrencilerin öğretim elemanlarından *orta düzeyde*, kız öğrencilerin ise *yüksek düzeyde* memnun olduklarına işaret ederken Tutkun ve Erdoğan (2012)’ın çalışmasında ise kız öğrenciler, öğretim elemanlarının yeterliklerini erkeklere öğrencilere göre daha yetersiz olarak değerlendirmişlerdir.

Literatürde bu gibi benzer bulgular olduğu gibi farklı durumlar da belirlenmiştir. Ada ve İnce (2012), öğretmenlerin disiplin uygulamalarıyla ilgili öğrenci görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı belirlemiştir. Yavuz ve Yüce (2010), kız ve erkek öğrencilerin gereksinimleri, boş vakitlerini değerlendirme biçimleri ve iletişimde kullandıkları dilin aynı olduğu bulgusuna varmış ve bunun nedenini üniversite çağındaki kız ve erkek öğrencilerin öğretim elemanları ile aynı derecede iletişim kurma gereği duymalarına bağlamıştır. Erdem ve Sarıbaş (2006), öğretim elemanlarının davranışlarının demokratikliğine ilişkin algıları arasında ve Demirtaş (2004), öğrencilerin öğretim elemanlarını “demokratik sınıf yönetimi” açısından değerlendirdiği çalışmasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulmamıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Üniversite öğrencilerinin görüşlerine göre öğretim elemanlarının sergilediği istenmeyen davranışları belirlemek için yapılan bu araştırmada ulaşılan sonuçlar araştırmanın alt problemlerine göre aşağıda sıralanmıştır.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışlara ilişkin öğrenci algıları ne düzeydedir?” olarak düzenlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla yapılan analizler sonucunda:

Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerine göre öğretim elemanlarının istenmeyen davranışlar ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması sınıf içi iletişim boyutu için “ $\bar{x}=20.98$ ”, zaman yönetimi boyutu için “ $\bar{x}=12.94$ ”, öğretimin yönetimi boyutu için “ $\bar{x}=16.20$ ”, sınıf dışı iletişim boyutu için “ $\bar{x}=8.44$ ” ve derse katılım boyutu için “ $\bar{x}=8.63$ ” olarak hesaplanmıştır. Bu bulgudan hareketle araştırmaya katılan öğrenciler:

- Sınıf içi iletişim boyutunda yer alan ifadelerle *nadiren* düzeyinde katıldıkları, başka bir ifadeyle öğretim elemanlarının sınıf içi iletişim boyutunda *nadiren* istenmeyen davranış sergiledikleri görüşündedirler.
- Zaman yönetimi boyutunda yer alan ifadelerle *nadiren* düzeyinde katıldıkları, başka bir ifadeyle öğretim elemanlarının zaman yönetimi boyutunda *nadiren* istenmeyen davranış sergiledikleri görüşündedirler.

- Öğretimin yönetimi boyutunda yer alan ifadelere *bazen* düzeyinde katıldıkları, başka bir ifadeyle öğretim elemanlarının öğretimin yönetimi boyutunda *bazen* istenmeyen davranış sergiledikleri görüşündedirler.
- Sınıf dışı iletişim boyutunda yer alan ifadelere *nadiren* düzeyinde katıldıkları, başka bir ifadeyle öğretim elemanlarının sınıf dışı iletişim boyutunda *nadiren* istenmeyen davranış sergiledikleri görüşündedirler.
- Derse katılım boyutunda yer alan ifadelere *nadiren* düzeyinde katıldıkları, başka bir ifadeyle öğretim elemanlarının derse katılım boyutunda *nadiren* istenmeyen davranış sergiledikleri görüşündedirler.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi; “Öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışlar, öğrenim görülen fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti. Bu alt problem ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Fakülte değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarından elde edilen bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin görüşlerine göre öğretim elemanlarının istenmeyen davranışları fakülte değişkenine göre tüm boyutlar açısından anlamlı farklılık göstermiştir.

- a. Sınıf içi iletişim boyutu açısından bakıldığında, eğitim ve iktisat fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin, fen edebiyat fakültesinde öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bununla birlikte eğitim ve iktisat fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin, mühendislik fakültesinde öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Etki büyüklüğünü belirlemek üzere hesaplanan eta-kare ($\eta^2 = .03$) değerinden hareketle sınıf içi iletişim boyutu açısından fakülte değişkeninin düşük etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

- b. Zaman yönetimi boyutu açısından bakıldığında, eğitim ve iktisat fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin, fen edebiyat fakültesinde öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Etki büyüklüğünü belirlemek üzere hesaplanan eta-kare ($\eta^2 = .02$) değerinden hareketle zaman yönetimi boyutu açısından fakülte değişkeninin düşük etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.
- c. Öğretimin yönetimi boyutu açısından bakıldığında, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin, mühendislik fakültesinde öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Etki büyüklüğünü belirlemek üzere hesaplanan eta-kare ($\eta^2 = .01$) değerinden hareketle öğretim yönetimi boyutu açısından fakülte değişkeninin düşük etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.
- d. Sınıf dışı iletişim boyutu açısından bakıldığında, fen edebiyat ve mühendislik fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Etki büyüklüğünü belirlemek üzere hesaplanan eta-kare ($\eta^2 = .02$) değerinden hareketle sınıf dışı iletişim boyutu açısından fakülte değişkeninin düşük etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.
- e. Derse katılım boyutu açısından bakıldığında, eğitim ve iktisat fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin, mühendislik fakültesinde öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Etki büyüklüğünü belirlemek üzere hesaplanan eta-kare ($\eta^2 = .01$) değerinden hareketle derse katılım boyutu açısından fakülte değişkeninin düşük etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi; “Öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışlar öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir. Sınıf değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarından elde edilen bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin görüşlerine göre öğretim elemanlarının istenmeyen davranışlarında sınıf değişkeninde göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Başka bir ifadeyle farklı sınıflardaki öğrencilerin öğretim elemanlarının istenmeyen davranışlarına ilişkin benzer algılara sahip olduğu belirlenmiştir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi; “Öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışlar, aynı öğretim elemanından daha önce başka ders alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu alt problem ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Başka ders alma değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarından elde edilen bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin görüşlerine göre öğretim elemanlarının istenmeyen davranışları başka ders alma değişkenine göre sınıf içi iletişim, zaman yönetimi ve öğretimin yönetimi boyutlarında anlamlı fark gösterirken, sınıf dışı iletişim ve derse katılım boyutlarında anlamlı farklılık göstermemiştir.

- a. Sınıf içi iletişim boyutu açısından bakıldığında, değerlendirilen öğretim elemanından daha önce başka ders almış olan üniversite öğrencilerinin, değerlendirilen öğretim elemanından daha önce başka ders almamış olan üniversite öğrencilerine göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre başka ders alma değişkeni ile sınıf içi iletişimde sergilenen istenmeyen davranış arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Ancak etki büyüklüğünü belirlemek üzere hesaplanan η^2 ve Cohen’in d katsayılarından hareketle, sınıf içi iletişim açısından başka ders alma değişkeninin oldukça küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu,

dolayısıyla ortaya çıkan manidar farklılığın sorgulanabilir olduğu belirlenmiştir.

- b.** Zaman yönetimi boyutu açısından bakıldığında, değerlendirilen öğretim elemanından daha önce başka ders almış olan üniversite öğrencilerinin, değerlendirilen öğretim elemanından daha önce başka ders almamış olan üniversite öğrencilerine göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre başka ders alma değişkeni ile zaman yönetiminde sergilenen istenmeyen davranış arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Ancak etki büyüklüğünü belirlemek üzere hesaplanan η^2 ve Cohen'in d katsayılarından hareketle, zaman yönetimi açısından başka ders alma değişkeninin oldukça küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.
- c.** Öğretimin yönetimi boyutu açısından bakıldığında, değerlendirilen öğretim elemanından daha önce başka ders almış olan üniversite öğrencilerinin, değerlendirilen öğretim elemanından daha önce başka ders almamış olan üniversite öğrencilerine göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre başka ders alma değişkeni ile öğretimin yönetiminde sergilenen istenmeyen davranış arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Ancak etki büyüklüğünü belirlemek üzere hesaplanan η^2 ve Cohen'in d katsayılarından hareketle, öğretimin yönetimi açısından başka ders alma değişkeninin oldukça küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.
- d.** Başka ders alma değişkenine göre öğretim elemanlarının sergiledikleri istenmeyen davranışlar sınıf dışı iletişim boyutuna istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu bulgudan hareketle, değerlendirilen öğretim elemanından daha önce başka ders alan öğrencilerle, almayan öğrencilerin sınıf dışı iletişim boyutunda öğretim elemanlarının istenmeyen davranışlarına ilişkin benzer algılara sahip olduğu belirlenmiştir.

- e. Başka ders alma değişkenine göre öğretim elemanlarının sergiledikleri istenmeyen davranışlar derse katılım boyutuna istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu bulgudan hareketle, değerlendirilen öğretim elemanından daha önce başka ders alan öğrencilerle, almayan öğrencilerin derse katılım boyutunda öğretim elemanlarının istenmeyen davranışlarına ilişkin benzer algılara sahip olduğu belirlenmiştir.

5.1.5. Beşinci Alt Problemlere ilişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi; “Öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışlar ders alınan öğretim elemanının unvanına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu alt problem ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Unvan değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarından elde edilen bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin görüşlerine göre öğretim elemanlarının istenmeyen davranışları unvan değişkenine göre, zaman yönetimi ve öğretimin yönetimi boyutlarında anlamlı bir fark görülmemiştir. Sınıf içi iletişim, sınıf dışı iletişim ve derse katılım boyutlarında ise anlamlı bir fark çıkmıştır.

- a. Sınıf içi iletişim boyutu açısından bakıldığında, değerlendirilen öğretim elemanlarının, değerlendirilen öğretim üyelerine göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre unvan değişkeni ile sınıf içi iletişimde sergilenen istenmeyen davranış arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Ancak etki büyüklüğünü belirlemek üzere hesaplanan η^2 ve Cohen’in d katsayılarından hareketle, sınıf içi iletişim açısından unvan değişkeninin oldukça küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu, dolayısıyla ortaya çıkan manidar farklılığın sorgulanabilir olduğu belirlenmiştir.
- b. Unvan değişkenine göre öğretim elemanlarının sergiledikleri istenmeyen davranışlar zaman yönetimi boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu bulgudan hareketle, öğrencilerin değerlendirdikleri öğretim elemanının unvanı değişkenine göre zaman

yönetimi boyutunda öğretim elemanlarının gösterdiği istenmeyen davranışlara ilişkin benzer algılara sahip olduğu belirlenmiştir.

- c. Unvan değişkenine göre öğretim elemanlarının sergiledikleri istenmeyen davranışlar öğretimin yönetimi boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu bulgudan hareketle, öğrencilerin değerlendirdikleri öğretim elemanının unvanı değişkenine göre öğretimin yönetimi boyutunda öğretim elemanlarının gösterdiği istenmeyen davranışlara ilişkin benzer algılara sahip olduğu belirlenmiştir.
- d. Sınıf dışı iletişim boyutu açısından bakıldığında, değerlendirilen öğretim elemanlarının, değerlendirilen öğretim üyelerine göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre unvan değişkeni ile sınıf dışı iletişimde sergilenen istenmeyen davranış arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Ancak etki büyüklüğünü belirlemek üzere hesaplanan η^2 ve Cohen'in d katsayılarından hareketle, sınıf dışı iletişim açısından unvan değişkeninin oldukça küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.
- e. Derse katılım boyutu açısından bakıldığında, değerlendirilen öğretim elemanlarının, değerlendirilen öğretim üyelerine göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre unvan değişkeni ile derse katılımı sergilenen istenmeyen davranış arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Ancak etki büyüklüğünü belirlemek üzere hesaplanan η^2 ve Cohen'in d katsayılarından hareketle, derse katılım açısından unvan değişkeninin oldukça küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın altıncı alt problemi; “Öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışlar, dersin alan dersi olup olmaması durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir. Alan değişkenine göre yapılan

analiz sonuçlarından elde edilen bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin görüşlerine göre öğretim elemanlarının istenmeyen davranışlarında alan değişkeninde göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Başka bir ifadeyle öğretim elemanının alan dersine veya alan dışı derse girmesine ilişkin sergilenen istenmeyen davranışlarda öğrencilerin benzer algılara sahip olduğu belirlenmiştir.

5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın yedinci alt problemi; “Öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışlar öğrencinin bölümü isteyerek okuma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir. Bölüm istek değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarından elde edilen bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin görüşlerine göre öğretim elemanlarının istenmeyen davranışları bölüm istek değişkenine göre tüm boyutlar açısından anlamlı farklılık göstermiştir.

- a. Sınıf içi iletişim boyutu açısından bakıldığında, bölümünde istemeden okuyan öğrencilerin, bölümünü isteyerek okuyan öğrencilere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre bölüm istek değişkeni ile sınıf içi iletişimde sergilenen istenmeyen davranış arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Ancak etki büyüklüğünü belirlemek üzere hesaplanan η^2 ve Cohen’in d katsayılarından hareketle, sınıf içi iletişim açısından bölüm istek değişkeninin oldukça küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu, dolayısıyla ortaya çıkan manidar farklılığın sorgulanabilir olduğu belirlenmiştir.
- b. Zaman yönetimi boyutu açısından bakıldığında, bölümünde istemeden okuyan öğrencilerin, bölümünü isteyerek okuyan öğrencilere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre bölüm istek değişkeni ile zaman yönetiminde sergilenen istenmeyen davranış arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Ancak etki büyüklüğünü belirlemek üzere hesaplanan η^2 ve Cohen’in d katsayılarından

hareketle, zaman yönetimi açısından bölüm istek değişkeninin oldukça küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

- c. Öğretimin yönetimi boyutu açısından bakıldığında, bölümünde istemeden okuyan öğrencilerin, bölümünü isteyerek okuyan öğrencilere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre bölüm istek değişkeni ile öğretimin yönetiminde sergilenen istenmeyen davranış arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Ancak etki büyüklüğünü belirlemek üzere hesaplanan η^2 ve Cohen'in d katsayılarından hareketle, öğretimin yönetimi açısından bölüm istek değişkeninin oldukça küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.
- d. Sınıf dışı iletişim boyutu açısından bakıldığında, bölümünde istemeden okuyan öğrencilerin, bölümünü isteyerek okuyan öğrencilere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre bölüm istek değişkeni ile sınıf dışı iletişimde sergilenen istenmeyen davranış arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Ancak etki büyüklüğünü belirlemek üzere hesaplanan η^2 ve Cohen'in d katsayılarından hareketle, sınıf dışı iletişim açısından bölüm istek değişkeninin oldukça küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.
- e. Derse katılım boyutu açısından bakıldığında, bölümünde istemeden okuyan öğrencilerin, bölümünü isteyerek okuyan öğrencilere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre bölüm istek değişkeni ile derse katılımında sergilenen istenmeyen davranış arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Ancak etki büyüklüğünü belirlemek üzere hesaplanan η^2 ve Cohen'in d katsayılarından hareketle, derse katılım açısından bölüm istek değişkeninin oldukça küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

5.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın sekizinci alt problemi; “Öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışlar öğrencinin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarından elde edilen bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin görüşlerine göre öğretim elemanlarının istenmeyen davranışları cinsiyet değişkenine göre tüm boyutlar açısından anlamlı farklılık göstermiştir.

- a. Sınıf içi iletişim boyutu açısından bakıldığında, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre cinsiyet değişkeni ile sınıf içi iletişimde sergilenen istenmeyen davranış arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Ancak etki büyüklüğünü belirlemek üzere hesaplanan η^2 ve Cohen’in d katsayılarından hareketle, sınıf içi iletişim açısından cinsiyet değişkeninin oldukça küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu, dolayısıyla ortaya çıkan manidar farklılığın sorgulanabilir olduğu belirlenmiştir.
- b. Zaman yönetimi boyutu açısından bakıldığında, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre cinsiyet değişkeni ile zaman yönetiminde sergilenen istenmeyen davranış arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Ancak etki büyüklüğünü belirlemek üzere hesaplanan η^2 ve Cohen’in d katsayılarından hareketle, zaman yönetimi açısından cinsiyet değişkeninin oldukça küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.
- c. Öğretimin yönetimi boyutu açısından bakıldığında, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre cinsiyet değişkeni ile öğretimin yönetiminde sergilenen istenmeyen davranış arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Ancak etki büyüklüğünü belirlemek üzere hesaplanan η^2 ve Cohen’in d katsayılarından hareketle, öğretimin yönetimi açısından cinsiyet değişkeninin oldukça küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

- d. Sınıf dışı iletişim boyutu açısından bakıldığında, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre cinsiyet değişkeni ile sınıf dışı iletişimde sergilenen istenmeyen davranış arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Ancak etki büyüklüğünü belirlemek üzere hesaplanan η^2 ve Cohen'in d katsayılarından hareketle, sınıf dışı iletişim açısından cinsiyet değişkeninin oldukça küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.
- e. Derse katılım boyutu açısından bakıldığında, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre cinsiyet değişkeni ile derse katılımı sergilenen istenmeyen davranış arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Ancak etki büyüklüğünü belirlemek üzere hesaplanan η^2 ve Cohen'in d katsayılarından hareketle, derse katılım açısından cinsiyet değişkeninin oldukça küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

5.2. Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak araştırmacılar ve uygulayıcılar için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

- a. Araştırmanın bulguları incelendiğinde sınıf içi iletişim boyutu ile sınıf dışı iletişim boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre öğretim elemanlarının sınıf içi iletişimde istenmeyen davranışlar arttıkça sınıf dışı iletişimde de istenmeyen davranışların arttığı söylenebilir. Aynı şekilde sınıf dışı iletişimin de sınıf içi iletişimi etkilediği gerçeğinden hareketle; öğretim elemanları ders saatleri dışında da öğrencilerle olan iletişimlerini geliştirmek için çaba sarf etmeye özendirilebilir.
- b. Araştırmaya katılan üniversite öğrencileri öğretim elemanlarının sınıf içi iletişim, zaman yönetimi, sınıf dışı iletişim ve derse katılım boyutlarında nadiren istenmeyen davranış sergilediğini belirtirken, öğretimin yönetimi boyutunda bazen istenmeyen davranış sergiledikleri görüşündedirler. Nispeten daha yüksek

çıkan bu bulgudan hareketle öğretim elemanlarının sınıf yönetiminin öğretimin yönetimi boyutunda kendilerini geliştirebilecekleri, eksiklerini ve kusurlu yönlerini düzeltebilecekleri ve böylece eğitimin kalitesini arttırabilecekleri uygulamalar yapılabilir. Ayrıca öğretim elemanı derse hazırlıklı girip, dersini çekici ve zevkli hale getirecek çalışmalarda bulunabilir.

- c. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, fen edebiyat ve mühendislik fakülteleri başta olmak üzere fakültelerde görev yapacak olan öğretim elemanlarına pedagojik formasyon verilerek sınıf yönetimi becerileri arttırılabilir. Sonraki aşamada belirli sürelerle bilgilerinin güncellenmesi sağlanabilir ve bu sayede kendilerini yenileyip geliştirebilirler. Ayrıca fakülte öğretim elemanlarının kendi aralarında paylaşımda bulunabilecekleri ve sorunlarını aktarabilecekleri periyodik toplantılar gerçekleştirilebilir.
- d. Araştırmada öğrencilerin görüşlerine göre Eğitim Fakültesinin yanı sıra İİBF’inde görev yapan öğretim elemanlarının da nispeten daha az istenmeyen davranış sergilediği belirlenmiştir. Bu fakültelerde daha olumlu sonuç elde edilmesinin sebepleri araştırılabilir ve diğer fakültelerle paylaşımda bulunabilecekleri çalışmalar yapılabilir.
- e. Araştırmada üniversite öğrencileri öğretim elemanlarının sınıf içi iletişim, sınıf dışı iletişim ve derse katılım boyutlarında öğretim üyelerinden daha çok istenmeyen davranış sergilediğini belirtmiştir. Bu bulguya dayanarak öğretim elemanlarının sınıf yönetimi ile alakalı tecrübe ve beceri kazanacağı çalışmalar veya kurslar verildikten sonra derslere girmesi sağlanabilir. Öğrenci ile öğretim elemanı arasındaki ilişki not ya da kalma korkusuna değil güvene dayalı olarak, sevgi-saygı çerçevesinde geliştirilmelidir.
- f. Araştırmanın sonucuna göre bölümüne isteyerek gelmeyen öğrencilerin isteyerek gelen öğrencilere göre öğretim elemanlarının daha çok istenmeyen davranış sergilediğini düşünüyor olması bölümlerini benimseyememeleri ya da kabullenememeleri ile ilişkili olabilir. Öğrencilerin yaşadığı bu tür memnuniyetsizlikler içinde bulunduğu durumu olduğundan daha olumsuz algılamasına yol açmış olabilir. Bu nedenle öğrencilere yönelik üniversiteyi tercih aşamasında ve bölüm tercihinde kendilerini daha iyi tanımaları için rehberlik hizmetleri arttırılabilir. Ayrıca memnun olmadığı bölümde okuyan

öğrencilere YÖK tarafından bir hak tanınarak farklı bölümlere yatay geçiş hakkı verilebilir.

- g.** Cinsiyet değişkeni açısından tüm alt boyutlarda erkek öğrenciler kadın öğrencilere göre öğretim elemanlarının daha çok istenmeyen davranış sergilediğini düşündükleri belirlenmiştir. Bu durumun nedenleri araştırılarak öğretim elemanlarına erkek öğrencilerle daha iyi iletişim kurabilecekleri, onların kişilik ve gelişim özelliklerini daha iyi anlayabilecekleri çalışmalar yapılabilir.
- h.** Öğrencilere, her öğretim döneminin başlangıcında ve sonunda öğretim elemanlarını değerlendirme amacıyla somut ve objektif ölçütlerle hazırlanmış formlar doldurtulabilir. Öğretim elemanlarına bu formların değerlendirme sonuçlarına göre davranışlarını ve derslerini olumlu yönde geliştirmek için çeşitli çalışmalar yapılabilir. Böylece bu ve benzeri formlar öğretimin kalitesini yükseltmek amacıyla işlevsel olarak kullanılabilir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

- a.** Bu çalışma öğretim elemanlarının istenmeyen davranışlarını öğrenci görüşlerine göre belirlemeye çalışmıştır. Benzer çalışmalar diğer eğitim kurumlarında da (ilkokul, ortaokul ve lise) yapılabilir. Ayrıca öğrenci görüşlerinin yanı sıra dekanların, bölüm başkanlarının, okullarda ise müdürlerin veya eğitim müfettişlerinin hatta hizmetlilerin görüşlerine de başvurulabilir.
- b.** Bu çalışma Eğitim, İktisat, Fen Edebiyat ve Mühendislik fakültelerinde öğrenim veren öğrencilerle yapılmıştır. Benzer çalışmalar farklı fakülteler ve üniversitelerde yapılabilir. Ayrıca Türkiye'deki devlet ve özel üniversiteleri de içine alacak şekilde daha kapsamlı olarak karşılaştırmalı analizler yapılabilir.
- c.** ÖEİD aracı kullanılarak, Türkiye'deki üniversitelerle ile farklı ülkelerin üniversitelerinin karşılaştırılmasına yönelik yeni araştırmalar yapılabilir.
- d.** Öğretim elemanlarının istenmeyen davranışlarını, bu davranışların sıklığını ve yoğunluğunu tespit edip bunları önlemek için alınacak önlemleri inceleyecek daha kapsamlı deneysel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, S. ve Çetin, M. Ö. (2006). *Eğitim ve öğretimde disiplin nedir?* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ada, S. ve İnce, B. (2012). Sınıfta istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin disiplin uygulamalarıyla ilgili ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(4), 1023-1041.
- Akbağ, M. ve Deniz, L. (2003) Öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının birbirlerine yönelik algıları: Transaksiyonel analiz açısından bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3 (2), 263–293.
- Aksu, B. A., Çivitçi A., ve Duy, B. (2008). Yükseköğretim öğrencilerinin ders uygulamaları ve öğretim elemanlarının davranışlarına ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16), 17-42.
- Arslantaş, H. İ. (2011). Öğretim elemanlarının öğretim stratejileri-yöntem ve teknikleri, iletişim ve ölçme değerlendirme yeterliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 487 – 506.
- Aslan, H. (2011). Sınıf yönetiminin temel kavramları. R. Sarpkaya (Editör). *Sınıf yönetimi*. Ankara: İhtiyaç Yayıncılık, ss:5-20.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydın, A. (2004). *Sınıf yönetimi*, (5. Baskı). Ankara: Tek Ağaç Eylül Kitap Yayın Dağıtım.
- Ayhan, H. (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. Ankara: Meteksan A.Ş. Yükseköğretim Kurulu.
- Bailey, K., (1994). *Methods of Social Research*, Fourth Edition, New York: The Free Press.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (4. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Banfield, S. R. (2003). *The effect of teacher misbehaviors on teacher credibility and affect*, (M.A.). West Virginia University, Eberly College of Arts and Sciences, Department of Communication Studies.
- Banfield, S. R. (2009). *How Do College/University Teacher Misbehaviors Influence Student Cognitive Learning, Academic Self-Efficacy, Motivation, and Curiosity?*. ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.

- Banfield, S. R., Richmond, V.P. and McCroskey, J. C. (2006). The effect of teacher misbehaviors on teacher credibility and affect for the teacher. *Communication Education*, 55, 63-72.
- Başar, H. (2003). *Sınıf yönetimi* (Geliştirilmiş 10. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bayraktar, Ş. ve Çınar, D. (2010). Öğretmen adaylarının gözü ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin etkili öğretmen davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 131-152.
- Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bolat, F. (2002). *Orta öğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde davranışsal yeterliliklerinin öğrencilerce değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Bryant, L. E. (2003). Becoming a better teacher: Learning from our mistakes. *Communication Studies*, 54 (2), 130-132.
- Brown, T.A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (11.baskı.) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010).
- Centra, J. A. (1993). *Reflective faculty evaluation. Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco: The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.
- Cerit, Y. (2005). Üniversiteye İlişkin Öğrenci Algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Claus, C. J., Booth-Butterfield, M., and Chory, R. M. (2012). The relationship between instructor misbehaviors and student antisocial behavioral alteration techniques: The roles of instructor attractiveness, humor, and relational closeness. *Communication Education*, 61(2), 161-183.
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques* (3rd ed.), New York: John Wiley and Sons.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2005). *Research methods in education* (5th Ed.). London: Routledge Falmer.
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2007). Observation. *Research methods in education*, 6, 396-412.

- Collins, A. B. (2002). Üniversite öğrencileri öğretim elemanlarının başarısını değerlendirebilir mi? ikilemler ve problemler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 81-91.
- Çankaya, İ. ve Çanakçı, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla başa çıkma yolları. *Turkish Studies*, 6(2), 307-316.
- Çelik, V. (2005). *Sınıf yönetimi*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çetin, F. (2012). Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi ile ilgili davranışlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 42-58.
- Çetin, Ş. (2001). İdeal öğretmen üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 149, 29-37.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010), *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. *Journal of Social Sciences of the Turkish World (BİLİG)*, 44, 123-142.
- Demirtaş, H. (2002). *Yönetim kuram ve yaklaşımları eğitiminin ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi paradigmalarına etkileri*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Demirtaş, H. (2004). *Demokratik sınıf yönetimi ve İnönü üniversitesi öğrencilerinin, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi tutum ve davranışlarına ilişkin görüşleri*. 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Sözlü Bildiri, 6-9 Temmuz, Malatya.
- Demirtaş, H. (2014). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran (Editör). *Etkili sınıf yönetimi*. ss:1-34, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, Z. ve Kahveci, G. (2010). Öğrenci algılarına göre 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 15, 18-29.
- Dönmez, B. ve Cömert, M. (2009). Öğretmen adaylarının, kendilerinin ve uygulama öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etme konusundaki yeterliliklerine ilişkin algıları. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 10(2), 47-55.
- Duman, T. ve Koç, G. (2004). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarının demokratik tutum ve davranışlarına ilişkin görüşleri*. XII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

- Durmuş, G. ve Demirtaş, H. (2009). Genel lise öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 121-138.
- Ekinci, C. E. ve Burgaz, B. (2009). İstenmeyen öğrenci davranışlarının öğretmen ve okuldan kaynaklanan nedenleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 22.
- Erçetin, Ş. (2001). Biz Akademisyenler Geleceğin Yükseköğretim Kurumlarını Yaratmaya Hazır mıyız?. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(1), 75-86.
- Erdem, A. R. (2004). Türkiye’de yükseköğretim ve değişimi. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 4(2).
- Erdem, A. R. (2011). Sınıf disiplini ve kuralları. R. Sarpkaya (Editör). *Sınıf yönetimi*. Ankara: İhtiyaç Yayıncılık, ss:81-110.
- Erdem, A. R. ve Sarıtaş, E. (2006). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretim elemanlarının davranışlarının demokratikliğine ilişkin algıları (PAÜ Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 525-538.
- Erden, M. (2005). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık
- Erdoğan, İ. (2000). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ergün, M. (2001). Üniversitelerde öğretim etkinliğinin geliştirilmesi. *2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu*. Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları, 88-192.
- Ergün, M. ve Kamer, S. T. (2009). *Üniversite öğretim elemanlarının sınıf yönetimi tutum ve davranışlarına ilişkin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin görüşleri (Kastamonu İli Örneği)*. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 21-23, Eskişehir.
- Ergün, M. ve Özsüer, S. (2004). *İlköğretimde derse katılma(ma)*. *Uluslararası demokrasi eğitimi sempozyumu bildiriler kitabı içinde (169-178)*. Çanakkale: Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Ergün, M., Duman, T., Kınca, R. Y. ve Arıbaş, S. (1999). İdeal bir öğretim elemanının özellikleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 1-11.
- Erol, O., Özaydın, B. ve Koç, M. (2010). Sınıf yönetiminde karşılaşılan olaylar, öğretmen tepkileri ve öğrenciler üzerindeki etkileri: Unutulmayan sınıf anılarının analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 16(1), 25-47.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8th ed.)*. Boston: McGraw Hill.

- Geçer, A. ve Deryakulu, D. (2004). Öğretmen yakınlığının öğrencilerin başarıları tutumları ve güdülenme düzeyleri üzerindeki etkisi, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 40, 518-543.
- Gençoğlu, M. T., ve Gençoğlu, E. (2005). Mühendislik eğitiminde teni yaklaşımlar. http://perweb.firat.edu.tr/personel/yayinlar/fua_612/612_22128.pdf
- Goodboy, A. K. (2011). The development and validation of the instructional dissent scale. *Communication Education*, 60(4), 422-440.
- Goodboy, A. K. and Bolkan, S. (2009). College teacher misbehaviors: Direct and indirect effects on student communication behavior and traditional learning outcomes. *Western Journal of Communication*, 73, 204-219.
- Goodboy, A. K., Myers, S. A. and Bolkan, S. (2010). Student motives for communicating with instructors as a function of perceived instructor misbehaviors. *Communication Research Reports*, 27, 11-19.
- Gorham, J., and Millette, D. M. (1997). A comparative analysis of teacher and student perceptions of sources of motivation and demotivation in college classes. *Communication Education*. 46. 245-261.
- Gökdoğan, G. (2007). *Sınıf yönetiminde istenmeyen öğrenci davranışlarının resmi ilköğretim okulları ve özel ilköğretim okullarında mukayeseli incelemesi (Kayseri İli Örneği)*. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Gurbetoğlu, A., Tomakin, E. (2011). Sevilen ve sevilmeyen öğretmen davranışlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 261-276.
- Günay, D. (2004). *Üniversitenin niteliği, akademik özgürlük ve üniversite özerkliği*. 1. Uluslar Arası Üniversite Eğitimi Kongresi, Fatih Üniversitesi, İstanbul.
- Gündüz, Y. ve Coşkun, Z. S. (2011). İlköğretim öğrencilerinin öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uyma düzeyine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 95-110.
- Habash, S. H. (2010). *Exploring the Relationship between Perceived Teacher Nonverbal Immediacy and Perceived Teacher Misbehaviors on Student Course Retention in Urban Community Colleges*. ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.
- Hu, L., and Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Hsu, L. (2013). *Development and validation of a questionnaire to assess Taiwanese teacher misbehavior in the classroom*. Taipei, Taiwan: Bookman Books, Ltd.

- İlgar, L. (1996). *Eğitim yönetimi, Okul yönetimi, Sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Jöreskog, K.G. & Sörbom, D. (2004). LISREL 8.7 for Windows [Computer software]. Skokie, IL: Scientific Software International, Inc.
- Kalaycı, N. (2008). Yükseköğretimde öğretimi değerlendirme anketlerinde öğrenci algılarındaki farklılıkların puanlamaya etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14 (54), 235-275.
- Kalaycı, N. (2009). Yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin öğretim performansını değerlendirme sürecinde kullanılan yöntemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 625-656.
- Kapalka, G. M. (2009). *Eight steps to classroom management success: A guide for teachers of challenging students*. Thousand Oaks, CA:Corwin Press.
- Kaya, H. İ., Taştan, M., Kop, Y. ve Metin, M. (2012). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının demokratik davranışlarına ilişkin algıları (Kars ili örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 39-50.
- Kayıkçı, K. (2009). The effect of classroom management skills of elementary school teachers on undesirable discipline behaviour of students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1215-1225.
- Kearney, P., Plax, T. G., ve Allen, T. H. (2002). Understanding student reactions to teachers who misbehave. In J. L. Cheseboro & J. C. McCroskey, *Communication for Teachers* (pp. 127–149). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Kearney, P., Plax, T. G., Hays, L.R., ve Ivey, M.J. (1991). College teacher misbehaviors: What students don't like about what teachers say or do. *Communication Education*, 53, 40-55.
- Keçeci, E. S., Beyhan, Ö. ve Sönmez, E. I. (2013). İstenmeyen öğretmen davranışları ölçme aracı geliştirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 6(3), 1043-1065.
- Kelsey, D. M., Kearney, P., Plax, T. G., Allen, T. H. and Ritter, K. J. (2004). College students' attributions of teacher misbehaviors. *Communication Education*, 53, 40–55.
- Kelsey, D.M. (2000). *Immediacy as a mediator of students' attributions of teacher misbehaviors*. A Thesis. California State University, Long Beach.

- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*, London: Routledge.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: The Guilford Press.
- Korkmaz, İ. (2002). İstenmeyen davranışların önlenmesi. *Sınıf yönetimi*. Z. Kaya (Editör). Ankara: PegemA Yayın.
- Korkmaz, N. (2007). *İlköğretim okullarında etkili sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının incelenmesi (İstanbul-Tuzla ilköğretim okullarında pilot bir araştırma)*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi.
- Korkut, H. (1999). Öğretim üyelerinin pedagojik formasyon gereksinimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(4), 477-502.
- Kumral, O. (2009). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının davranışlarına yönelik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 92-102.
- Kurtoğlu, B. Y. (2008). *Genel liselerde görevli öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin öğrenci algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Küçükahmet, L. (1993). *Öğretmen yetiştirme* (Program ve Uygulamaları). Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası.
- Lewis, R., & Riley, P. (2009). Teacher misbehaviour. In L. J. Saha, & A. G. Dworkin (Eds.), *The international handbook of research on teachers and teaching* (pp. 417-431). Norwell, MA, USA: Springer.
- Maresh, M. M. (2009). *Exploring hurtful communication from college teachers to students: A mixed methods study*. A Dissertation, University of Nebraska, Lincoln.
- Memduhoğlu, H. B. ve Topsakal, C. (2008). Öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarının niteliği ve programlarda yaşanan sorunlar, *Ege Eğitim Dergisi*, Sayı: 9, Dönem 1, 95-129.
- Memişoğlu, S. P. (2005a). Sınıf ortamında istenmeyen davranışlara yol açan öğretmen davranışları. *Çağdaş Eğitim*, 323, 32-39.
- Memişoğlu, S. P. (2005b). Lise Öğrencilerinin Sınıf Ortamında Öğretmen Davranışlarına İlişkin Görüşleri. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28-30 Eylül 2005, Denizli. ss: 468-470
- Murat, M., Arslantaş, H. İ. ve Özgan, H. (2006). Öğretim elemanlarının sınıf içi eğitim-öğretim etkinlikleri açısından değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 263-278.

- Murat, M., Özgan, H. ve Arslantaş; H. İ. (2005). Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanlarının Empatik Tutumlarına İlişkin Algıları ile Ders Başarıları Arasındaki İlişki, *Milli Eğitim Dergisi*,168, Erişim tarihi 04.07.2014, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/168/index3-arslantas.htm>
- Mursal, E. (2005). İlköğretim 1. kademe 5. sınıf öğrencilerinin sınıf içerisinde istenmeyen davranışlar göstermesine neden olan öğretmen davranışlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Nural, N., Nural, E., Baydar, Y. ve Ada, Ş. (2012). Trabzon sağlık yüksek okulu öğrencilerinin meslek dersi öğretim elemanlarının sınıf yönetimindeki yeterliliklerine ilişkin algıları. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 25.
- Olejnik, S., ve Algina, J. (2000). Measures of effect size for comparative studies: Applications, interpretations and limitations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 241–286.
- Öksüz, Y., Çevik, C., Baba, M. ve Güven, E. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(2), 99-113.
- Özcan, M. (2012). Sınıf başkanları gözüyle öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi. [An evaluation of teachers' classroom management abilities from the class president's perspective] Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research, 2 (1), 73–90.
- Özdemir, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının cinsiyet ve fakülte değişkenlerine göre incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 18(2), 225-242.
- Özgüngör, S. (2010). Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarına ilişkin değerlendirmelerinde notun etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 39, 271-283.
- Özmen, A. (2000). *Uygulamalı araştırmalarda örnekleme yöntemleri*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Fen Fakültesi Yayınları [Yayın No: 17].
- Özmen, Z. K. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarını algılama düzeyleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance ve Counselling (TIJSEG)*, 1(1), 1300-7432.
- Öztürk, B. (2004). Sınıfta istenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Giderilmesi. E. Karip(Editor). *Sınıf Yönetimi*. Ankara:Pegem A Yayıncılık.
- Page, D. (2013). Teacher misbehaviour: an analysis of disciplinary orders by the General Teaching Council for England. *British Educational Research Journal*,39(3), 545-564.

- Pala, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 171-179.
- Paliç, G. ve Keleş, E. (2011). Sınıf yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 17(2), 199-220.
- Pallant, J. (2011). SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS. Crows Nest. *New South Wales: Allen & Unwin*.
- Ratcliff, N. J., Jones, C. R., Costner, R. H., Savage-David, E., & Hunt, G. H. (2011). The elephant in th classroom: The Impact of Misbehavior on Classroom Climate. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 77(2), 16-20.
- Ratcliff, N. J., Jones, C. R., Costner, R. H., Savage-Davis, E., & Hunt, G. H. (2010). The elephant in the classroom: The impact of misbehavior on classroom climate. *Education*, 131(2), 306-314.
- Rice, L. S. and Van Duzer, E. V. (2005). A comparison of three modes of student ratings of teacher performance. *Online Submission*.
- Sarıtaş, M. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. L. Küçükahmet. (Ed.). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* (ss. 47-88). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Sarıtaş, M. (2003). Sınıf yönetimi ve disiplin ile ilgili kurallar yetiştirme. L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, ss: 44-83.
- Sava, F. A. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: A path analysis model. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 1007-1021.
- Saygılı, G. ve Gürşimşek, I. (2008). Sınıfta istenmeyen davranışlara ilişkin öğrenci görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 152-159.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). A beginners guide to structural equation modeling. New York: Routledge.
- Semlak, J. L., and Pearson, J. C. (2008). Through the years: An examination of instructor age and misbehavior on perceived teacher credibility. *Communication Research Reports*, 25(1), 76-85.
- Sidelinger, R. J., Bolen, D. M., Frisby, B. N., and McMullen, A. L. (2011). When instructors misbehave: An examination of student-to-student connectedness as a mediator in the college classroom. *Communication Education*, 60(3), 340-361.

- Siyez, D. M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 67-80.
- Şahin, S., ve Arslan, M. C. (2014). Öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullanılan öğretmen stratejilerinin öğrenciler üzerindeki etkileri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*.9(2), 1399-1415.
- Şen, Ş. ve Erişen, Y. (2002). Öğreten yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 99-116.
- Şimşek Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Tertemiz, N. (2007). Sınıf yönetimi disiplin. *Sınıf Yönetimi* (Editör: Leyla Küçükahmet). Ankara: Anı Yayıncılık, ss:67-92.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Thweatt, K. S. and McCroskey, J. C. (1996). Teacher nonimmediacy and misbehavior: Unintentional negative communication. *Communication Research Reports*, 13, 198-204.
- Thweatt, K. S. and McCroskey, J. C. (1998). The impact of teacher immediacy and misbehaviors on teacher credibility. *Communication Education*, 47, 348-358.
- Thweatt, K. S. (1999). *The effect of teacher immediacy, affinity-seeking, and misbehaviors on instructional outcomes*. Doctoral Dissertation, West Virginia University, Morgantown.
- Toale, M. C. (2001). *Teacher clarity and teacher misbehaviors: relationships with students' affective learning and teacher credibility*. Doctoral Dissertation, West Virginia University, Morgantown.
- Tonbul, Y. (2008). Öğretim üyelerinin performanslarının değerlendirilmesine ilişkin öğretim üyesi ve öğrenci görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 14 (56), 633-662.
- Toprakcı, E. (2012). Rethinking classroom management: A new perspective, a new horizon. *e-International Journal of Educational Research*, 3(3).
- Turan, S. (2008). Sınıfı bir yaşama alanı olarak yeniden düşünmek. *Eğitime Bakış*, 4(11), 25-28.

- Tutkun, Ö. F., ve Erdoğan, D. G. (2012). Sakarya üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerine göre öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretim elemanlarının yeterlikleri. *Akademik Bakış Dergisi*,30.
- Türnüklü, A. (2006). *Onarıcı disiplin*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Türnüklü, A. ve Galton, M. (2001). Türk ve İngiliz ilkokullarında öğrencinin istenmeyen davranışları. *Educational Studies*, 27(3), 291-305.
- Türnüklü, A. ve Şahin, İ. (2002). İlköğretim okullarında öğrenci çatışmaları ve öğretmenlerin bu çatışmalarla başa çıkma stratejileri. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 30, 283-301.
- Türnüklü, A. ve Yıldız, V. (2002). Öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla başa çıkma stratejileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 32-36.
- Ünal, A. (2012). Deviant teacher behaviors and their influence on school rules and interpersonal relationships at school. *Eğitim Arastirmalari – Eurasian Journal of Educational Research*, 49, 1-20.
- Ünal, A. (2013). Teachers' deviant workplace behaviors: Scale development. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 41(4), 635-642.
- Ünal, S., ve Ada, S. (2000). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaası.
- Ünver, G. (2012). Öğretim elemanlarının öğretiminin öğrencilerce değerlendirilmesine önem verme düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 472-484.
- Üstünlüoğlu, E. (2013) Understanding Misbehavior at University Level: Lecturer Perceptions from the US and Turkey. *Education and Science. Eğitim Ve Bilim*, Vol. 38, No. 169.
- Wanzer, M. B. and McCroskey, J. C. (1998). Teacher socio-communicative style as a correlate of student affect toward teacher and course material. *Communication*.
- Yalçın, G. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yüksek lisans tezi. Malatya İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Yavuz, C. ve Yüce, G. (2010). Öğretim elamanlarının iletişim davranışlarına yönelik öğrenci algı ve beklentileri: Ordu Üniversitesi Ünye İ.İ.B.F'de bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Kuram ve Araştırma Dergisi*,30, 225-240.
- Yeşiltaş, M. ve Öztürk, Y. (2000). Öğretim elemanlarının ders vermelerindeki başarılarının değerlendirilmesi sisteminin Türk kamu üniversitelerinde uygulanabilirliği üzerine bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 156–165.

- Yıldız, B. (2006). *Sınıf ortamında karşılaşılan istenmeyen davranışların neler olduğuna, bu davranışlarla bas etmede sınıf öğretmenlerinin kullandıkları önleyici yaklaşımlara ve kullanılan bu yaklaşımların etkililiğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yılmaz, A. (2011). *Öğretim elemanlarının performanslarının öğrencilerce değerlendirilmesinin güvenilirliği*. Samsun Sempozyumu.
- Yiğit, B. (2004). Sınıfta Disiplin ve Öğrenci Davranışının Yönetimi. M. Şişman ve S. Turan (Editörler). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti.
- YÖK , (2000). *Öğrencilerin eğitimi değerlendirmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yüksel, S. (2003). Öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine yönelik direnç davranışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 17(1), 235-251.
- Zhang, Q. (2007). Teacher misbehaviors as learning demotivators in college classrooms: A crosscultural investigation in China, Germany, Japan, and the United States. *Communication Education*, 56, 209-227.
- Zhang, Q., Zhang, J., and Castelluccio, A. A. (2011). A cross-cultural investigation of student resistance in college classrooms: The effects of teacher misbehaviors and credibility. *Communication Quarterly*, 59(4), 450-464.
- <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2013.41.4.635>
<http://yasamrehberlik.blogspot.com.tr/2009/01/istenmeyen-retmen-davranilari.html>
<http://ebad-jesr.com/>
http://www.ogretmen.info/ogretmenlik_ideal_ogretmen_.asp
<http://yasamrehberlik.blogspot.com.tr/2009/01/istenmeyen-retmen-davranilari.html>
www.egitim.aku.edu.tr/davranis.doc
www.anadolu.edu.tr/aos/kitap/IOLTP/1266/unite11
<http://earsiv.kastamonu.edu.tr/jspui/handle/1/298>

EKLER

EK 1.

İzin Yazısı

EK 2.

Öğretim Elemanlarında İstenmeyen Davranışlar Ölçeği

EK 1. İnönü Üniversitesi Rektörlüğü İzin Yazısı

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ Etik Kurul Kararı			
OTURUM TARİHİ	OTURUM SAYISI	KARAR SAYISI	
08.07.2014	4	2014/4-1	
KARAR NO :2014/4-1: Üniversitemiz Etik Kurulu'na başvuru yapan Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Büşra Bozanoğlu' nun Yrd.Doç.Dr. Niyazi Özer danışmanlığında yürüttüğü, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı' nın 17/05/2013 tarih ve 1109 sayılı "Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetiminde Sergiledikleri İstenmeyen Davranışlara İlişkin Öğrenci Görüşleri" konulu tez çalışması gereğince öğrencilere yönelik anket uygulama çalışmasının herhangi bir insan hakkı ihlali ve etik dışı bir amaç içermediği kanaatine oybirliği ile karar verildi.			
Prof. Dr. Nusret AKPOLAT Etik Kurul Başkanı			
Doç.Dr. Latif Gürkan KAYA Etik Kurul Başkan Yardımcısı	AYRILDI	Prof.Dr. Nusret TAN Etik Kurul Üyesi	
Doç.Dr.Mevlüt TÜRK Etik Kurul Üyesi		Doç.Dr. M.Arif ALADAĞ Etik Kurul Üyesi	
Prof.Dr. Ayşe ÇIKIM SERTKAYA Etik Kurul Üyesi		Doç.Dr. Mehmet ÖNAL Etik Kurul Üyesi	
Yrd.Doç.Dr. Hayri KESER Etik Kurul Üyesi		Yrd.Doç.Dr. Yüksel ÇIRAK Etik Kurul Üyesi	

EK 2. Öğretim Elemanlarında İstenmeyen Davranışlar Ölçeği

Öğretim Elemanlarında İstenmeyen Davranışlar Ölçeği

DTS.275

Değerli Üniversite Öğrencileri,

Üniversite öğrencilerinin görüşlerine göre, öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde sergiledikleri istenmeyen davranışların belirlenmesi amaçlayan bir çalışma yapmaktayım. Bu amaçla düzenlenen bu bilgi toplama formu iki bölüme ayrılmıştır. Birinci bölümde, araştırmada kullanılmak üzere bazı kişisel bilgilerinizi belirtmeniz istenmiştir. İkinci bölümde öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde sergiledikleri istenmeyen davranışlarına ilişkin bazı ifadeler yer almaktadır. Lütfen, formda yer alan her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak size uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Formun hiçbir yerine adınızı yazmanız gerekmemektedir. Lütfen tüm maddeleri yanıtlayınız. Araştırmada elde edilecek bilgilerin doğruluğu, bilginize yer alan ifadeleri içtenlikle yanıtlanmanıza bağlıdır.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Büşra BOZANOĞLU

İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı YL Öğrencisi

AÇIKLAMALAR

- Anket sonuçlarını cevaplamaya başlamadan önce, BÖLÜM-1'de yer alan Demografik Bilgiler kısmını doldurunuz.
- Form üzerindeki işaretlemeleri **Mayı-Siyah Tükenmez Kalem** veya **koyu siyah Kurşun Kalemle** yapabilirsiniz.
- İşaretlerinizi aşağıda **GÖĞRÜ KODLAMA ÖRNEĞİNDE** görüldüğü gibi cevap yerinin dışına taşmadan doldurunuz.

GÖĞRÜ KODLAMA

YANLIŞ KODLAMALAR

BÖLÜM-1:

1. Öğrenim gördüğünüz fakülte	☐ Eğitim Fakültesi	☐ Fen Edebiyat Fakültesi
	☐ İktisat Fakültesi	☐ Mühendislik Fakültesi
2. Değerlendirdiğiniz öğretim elemanından daha önce başka ders aldınız mı?	☐ Evet	☐ Hayır
3. Değerlendirdiğiniz öğretim elemanının unvanı	☐ Öğretim Üyesi (Prof. Dr., Doç. Dr. veya Yrd. Doç. Dr.)	☐ Öğretim Elemanı (Uzman, Okutman, Öğr. Gör., Arş. Grv.)
4. Değerlendirdiğiniz öğretim elemanı hangi dersinize giriyor?	☐ Alan Dersi	☐ Alan Dışı
5. Bu uzmanı tercih ederek mi okuyorsunuz?	☐ Evet	☐ Hayır
6. Cinsiyetiniz	☐ Kadın	☐ Erkek
7. Öğrenim gördüğünüz sınıf	☐ 1. Sınıf	☐ 2. Sınıf
	☐ 3. Sınıf	☐ 4. Sınıf

BÖLÜM-2:

Aşağıda yer alan ifadeleri değerlendirirken, anket uygulamasının yapıldığı dersten bir önceki dersinize giren öğretim elemanını düşünerek yanıtlayınız. Eğer bu dersten önce dersiniz yoksa lütfen bir sonraki dersinize girecek öğretim elemanını düşünerek ifadeleri yanıtlayınız. (İfadeleri, ilgili bölümün yanındaki seçenekleri kullanarak yanıtlayınız.)

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
1. Derste öğrencileri aşağılar.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Derste öğrencileri küçük bahanelerle azalar.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Öğrencilere karşı disiplinle yaklaşmaz.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Yaptığımız en küçük yanlışta dahi kişiliğimize saldırır.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Öğrencileri küçük düşürür, utandırır ve azarlayan bir iletişim tarzı vardır.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Öğrencilere tepeden bakar.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Öğrenciler sorduğu sorulara yanlış veya alakasız cevaplar verdiğinde onlarla ilgilenmez.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Odukları veya öğrencilere satılır.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Derste öğrencilerden sık sık yakınırlar veya eleştirir.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Öğrencilere varış hatırlar.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Anlatılması gereken konuları dersin sonunda yetiştirir.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Dersi belli bir plana uygun işlemez.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Dersin içeriği zamanında bitiremez, bir sonraki halele bırakır.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Dersle ilgili olmayan konular hakkında (ailesi, kişisel hayatı vb.) konuşarak ders süresini boşa harcar.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Sınav sorularını zamanında ilân etmez.	☐	☐	☐	☐	☐
16. Dersin zamanında gelmez.	☐	☐	☐	☐	☐
17. Dersin hedeflerinden öğrencileri haberdar etmez.	☐	☐	☐	☐	☐
18. Dersleri durağan ve monoton bir ses tonu ile anlatır.	☐	☐	☐	☐	☐
19. Dersi sıkıcı bir üslupla anlatır.	☐	☐	☐	☐	☐
20. Dersi tamamen teorik olarak işler, uygulama ve etkinliklere yer vermez.	☐	☐	☐	☐	☐
21. Farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaz.	☐	☐	☐	☐	☐
22. Dersi öğrenci merkezli değil öğretmen merkezli işler.	☐	☐	☐	☐	☐
23. Öğrenciler ihtiyaç duyduğunda (dersle ilgili bir konuda) onlara zaman ayırmaz.	☐	☐	☐	☐	☐
24. Ders saatleri dışında (dersle ilgili konular hakkında) öğrencilerle görüşmez.	☐	☐	☐	☐	☐
25. Öğrenciler dersle ilgili konuşmak için odasına gittiğinde yardım etmez.	☐	☐	☐	☐	☐
26. Ders dışında öğrencilerle karşılaştığında onlarla konuşmaz veya selamlaşmaz.	☐	☐	☐	☐	☐
27. Sınavta taşınma ortamı yaratmaz.	☐	☐	☐	☐	☐
28. Öğrencileri soru sormaları için teşvik etmez.	☐	☐	☐	☐	☐
29. Öğrencilerin düşüncelerini ifade etmesine izin vermez.	☐	☐	☐	☐	☐
30. Söze hakim olmayan öğrencileri görmezden gelir.	☐	☐	☐	☐	☐