

güz 2001

YÜKSEK VE DÜŞÜK YETKİNLİK DÜZEYİNE SAHİP ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ STRATEJİLERİ*

Yard. Doç. Dr. Meral Atıcı

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışma ABD

Bu araştırmanın amacı, düşük ve yüksek yetkinlik düzeyine sahip öğretmenler arasında davranış yönetimi stratejileri açısından fark olup olmadığını belirlemektir. İlk aşamada, 51 İngiliz, 73 Türk ilköğretim I. Kademe öğretmeni, 'Davranış Yönetiminde Öğretmen Yetkinliği' ölçeğini yanıtlamışlardır. Bu ölçekten aldıkları puanlara göre, yüksek ve düşük yetkinlik puanına sahip 12 öğretmen araştırmanın ikinci aşamasına katılmak üzere seçilmiştir. İkinci aşamada, bu öğretmenler sınıflarında bir gözlem formu kullanılarak gözlenmiş, daha sonra, sınıf yönetimi konusundaki görüşlerini belirlemek ve yetkinlik beklentisinin rolünü incelemek amacıyla öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Sonuçlar, yüksek yetkinlik beklentisine sahip öğretmenlerin, istenmeyen davranışlarla başa çıkmada etkili, uzun süreli ve olumlu baş etme yöntemlerini kullanma eğiliminde olduklarını, düşük yetkinlik beklentisine sahip öğretmenlerin ise olumsuz baş etme yöntemlerine daha sık başvurduklarını ortaya koymaktadır.

Bandura (1977), insan davranışlarını ve davranışlardaki değişimi açıklamak üzere bir model geliştirmiştir. O, davranış değişikliğinde bazı bilişsel değişkenlerin aracılık işlevi gördüğüne inanmaktadır. Kendini yetkin görme (self-efficacy), davranış değişimi için önemli bir değişken olarak görülmekte ve belirli sonuçları elde etmek için, bir davranışı başarıyla yapabilme beklentisi olarak tanımlanmaktadır. Davranış ve yetkinlik beklentisi arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Yetkinlik inançları davranışı etkilemekte ve bireyin başarılı ya da başarısız davranışlarından da etkilenmektedir. Yetkinlik inançları, insanların ne kadar çaba harcayacağını, engellerle karşılaşsalar bile ne kadar sebat göstereceklerini, başarısızlıkla baş etmede ne kadar dayanıklı olacaklarını ve zor durumlarla başa çıkmada

ne kadar kaygı ve depresyon yaşayacaklarını belirlemektedir (Bandura, 1977, 1993, 1997). Yetkinlik inançlarının oluşmasında dört kaynak etkili olmaktadır. Bunlar; başarılı performanslar, dolaylı yaşantılar, sosyal ikna ve duygusal durumlardır.

Başarılı performanslar, kişinin herhangi bir davranışı gerçekleştirmesi için yapabileceklerinin birincil göstergesidir. Bu yüzden başarılı performanslar kişinin yetkinliğinde önemli bir rol oynarken, yetkinlik duygusu oluşmadan önceki başarısızlık ise yetkinliği tehdit etmektedir. Bireylerin bir başka kişi tarafından gerçekleştirilen hedef becerileri gözlemesine dayanan *dolaylı yaşantılar* da kişinin yetkinliğine katkıda bulunmaktadır. Kendilerine benzer olan kişileri, bir görevi başarıyla yaparken gözleme, kişinin yetkinlik inançlarını arttırmaktadır. İnsanlar benzer etkinlikleri başarma yeteneğine sahip olarak, kendilerini 'eğer başkaları yapabiliyorsa, ben de yapabilirim' şeklinde ikna etmektedirler.

Sosyal ikna, akran, öğretmen ve anne baba gibi önemli kişilerin belirli bir performans hakkındaki geri bildirimini içermektedir. Bu, kişinin istediğini yapmaya yetenekli olduğu konusundaki inançlarını güçlendirmektedir. İnsanlar performans ya da yeteneklerini değerlendirirken, kısmen de olsa *duygusal durumlarıyla* ilgili bilgiye göre hareket etmektedirler. İsteklilik veya heyecan üstünlük duygusuyla sonuçlanırken, kaygı yetersizlik duygularına neden olmaktadır.

Öğretmen yetkinliği, öğretmenlerin belirli bir bağlam içerisinde öğretme görevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek ve öğrenci davranışlarını değiştirebilmek için gerekli davranışları gösterebilme konusundaki inanışları olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran, Woolfolk ve Hoy, 1998). Öğretmen yetkinlik beklentisi öğretmenlerin düşüncelerini, duygularını, etkinlik seçimlerini, sarf edecekleri çaba miktarını ve engellerle karşılaştıklarında gösterecekleri ısrarın derecesini belirlemektedir (Ashton ve Webb, 1986:3).

Etkili bir öğrenme ortamı oluşturmada sınıfın fiziksel organizasyonu ve öğretim yönetiminin yanı sıra, öğrenci davranışlarının, özellikle de istenmeyen ya da uygun olmayan davranışların yönetimi, öğretmenler için çaba gerektiren konulardan birisi olarak nitelendirilmektedir.

Öğrenme ortamına uymayan öğrenci davranışları, öğretmeni ve sınıftaki diğer öğrencileri olumsuz bir şekilde etkilemekte (Freiberg, Stein ve Huang, 1995), öğrenme ve öğretimin gerçekleşmesini zorlaştırmaktadır (Lund,

1996). Bununla birlikte, etkili bir şekilde yönetilen sınıfta, öğrenme etkinliklerine daha çok zaman ayrılmakta ve öğrenciler zamanlarını aktif bir şekilde öğrenme görevlerine odaklanarak geçirmektedirler (Wilks, 1996).

Bandura (1997), öğretmenlerin öğretim konusundaki yetkinlik duygularının konu alanlarına göre değiştiğini vurgulamaktadır. Buna göre bir öğretmen matematik öğretiminde yüksek yetkinliğe sahip olabilmekte, fakat dil öğretiminde kendini aynı yetkinliğe sahip görmeyebilmektedir.

Nitekim, Emmer ve Hickman (1991), sınıf yönetimi ve disiplin konusundaki yetkinliğin, öğretmen yetkinliğinin diğer türlerinden farklı olduğunu bulmuşlardır. Yani öğretim yetkinliği ile yakın ilişkisi olmakla birlikte, sınıf yönetiminin ayrı bir alan olduğunu ortaya koymuşlardır.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre sınıf yönetiminde yetkin olma ve öğretim alanında kişisel yetkinliğe sahip olma, olumlu stratejileri tercih etmeyle pozitif bir korelasyon göstermektedir. Düşük yetkinliğe sahip öğretmenlerin öğrencilerini eleştirme olasılıkları daha yüksek olmakta, öğrenciler yanlış yanıt verdiklerinde de doğru yanıt bulmalarını teşvik etmede ısrarcı davranmamaktadırlar. Yüksek yetkinliğe sahip öğretmenler doğru yanıtlardan sonra öğrencilerini övme eğilimindedirler.

Bazı araştırmacılar, yetkinliğin boyutları ile öğretmenlerin yönetim, kontrol ve öğrenci motivasyonuna karşı yönelimleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Kişisel yetkinliğin sınıf kontrolüne karşı daha insancıl tutumlara yol açtığı, öğretim yetkinliğinin ise problem çözmede öğrenci özerkliğini desteklemeye katkıda bulunduğu görülmüştür. Yüksek kişisel ve genel öğretim yetkinliği öğrencilere güven duyma, sınıf problemlerini çözmede öğrencilerle sorumluluğu paylaşma ve denetleyici olmama eğilimi ile sonuçlanmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile öğrencilerin başarısı arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermiştir. Sınıflarının pürüzsüz bir biçimde işlediğine tanıklık etme ve sınıflarını okulun beklentileri doğrultusunda eğitme öğretmenlerin yetkinlik duygusunu desteklemektedir (Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990).

Öğretmen yetkinliğini inceleyen araştırmacılar arasında yüksek ve düşük yetkinliğe sahip öğretmenlerin sınıftaki davranışlarını karşılaştırma yönünde bir eğilim vardır. Melby (1995) yetkinlik düzeyi düşük ve yüksek öğretmenlerin öğrenci davranışlarıyla ilgili düşünce, duygusal tepki, beklenti ve davranış yönetimi stratejilerinde farklılık olup olmadığını incelemiştir. Düşük yetkinlik grubundaki öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında

sıkıntı ve öfke yaşadıkları, cezalandırıcı ve baskıcı bir disiplin biçimini kullanma eğiliminde oldukları, mesleki rollerini yasaklayıcı olarak gördükleri ve öğrencinin gelişiminden çok konu alanına önem verdikleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte güçlü bir yetkinlik duygusuna sahip öğretmenler daha etkili, iyimser, güvenli, duygusal olarak sakin, istenmeyen davranış karşısında sıkıntıya düşmeyen ve öğrencilerin içsel motivasyonlarını otoriter kontrolden ziyade ikna edici yöntemlerle teşvik eden bir özelliğe sahiptirler.

Ashton ve Webb (1986) yetkinlik beklentisinin öğretmen-öğrenci ilişkilerini nasıl etkilediği, sınıf yönetiminde kullanılan yöntemler ve sınıfta uygulanan öğretim biçimleri konusunda bir araştırma yapmışlardır. Dört yüksek ve dört düşük yetkinliğe sahip ortaokul ve lise öğretmeni sınıf ortamlarında 3 defa ve toplam 10 saat gözlenmişlerdir. Ayrıca bu öğretmenlerle ve bunlardan başka 23 ortaokul öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenler belirli sınıf yönetimi stratejilerini daha çok kullanmakta, sınıflarını bir çatışma ortamı olarak tanımlamakta ve sınıf kontrolü onların birincil amaçları içinde yer almaktadır. Öğrenciler istenmeyen davranışlar yaptığında sınıf önünde onları utandırma, problemleri öğrencileri arkadaşlarından izole etme kullandıkları yöntemler arasındadır. Buna karşıt olarak yüksek yetkinlik düzeyindeki öğretmenler, öğrencileri hakkında daha az olumsuz yorumlarda bulunma eğilimindedirler. Sınıfta istenmeyen davranışlarla karşılaştıklarında olumsuz duygular yaşamaksızın sakin ve doğrudan bu davranışlarla başa çıkma yolunu seçmektedirler. Öğrencilerin kurallara uymamasını kendi otorite ya da güçlerine meydan okuma olarak görmemektedirler.

Son yıllarda yurt dışında öğretmen yetkinliği ve sınıf yönetimi stratejileri arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmaların sayısında bir artış olmakla birlikte ülkemizde doğrudan bu değişkenleri ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle öğretmen yetkinlik beklentisinin öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerindeki rolünü belirlemenin alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, istenmeyen davranışların yönetiminde öğretmen yetkinliğinin rolünü incelemektir. Yani yüksek ve düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenlerin davranış yönetimi biçimlerinin farklı olup olmadığını ortaya koymak bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırma, iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada, sınıf yönetiminde öğretmen yetkinliğini ölçmek ve araştırmanın ikinci aşaması için yüksek ve düşük yetkinliğe sahip öğretmenleri belirlemek amacıyla 'Davranış Yönetimi Anketi' uygulanmıştır. Araştırmanın birinci bölümüne katılan öğretmenler arasından ölçekten aldıkları yetkinlik puanlarına göre yetkinlik düzeyi yüksek ve düşük olanlar araştırmanın ikinci aşaması için seçilmişlerdir. İkinci aşamada, bu öğretmenler sistematik bir gözlem formu kullanılarak incelenmişlerdir. Yüksek ve düşük yetkinliğe sahip öğretmenleri gözleminin amacı, onların öğrenci istenmeyen davranışlarına karşı yaklaşımlarını karşılaştırmak ve istenmeyen davranışlarla başa çıkmada yetkinlik inançlarının etkili olup olmadığını anlamaktır. Her bir öğretmen üç farklı zamanda ve her biri ikişer ders saati olmak üzere aynı gözlemci tarafından gözlenmiştir.

Ayrıca araştırıcı, gözlem sırasında öğretmenlerin istenmeyen davranışlara tepkileri, bu davranışlarla başa çıkmada kullanılan sözel ifadeler ve yöntemler, öğretmenlerin yardım etme ve cesaretlendirme düzeyleri ve beklentilerini açıkça belirtip belirtmedikleri ile ilgili notlar almıştır.

Yüksek ve düşük yetkinliğe sahip öğretmenleri sınıflarında gözlem yöntemiyle inceledikten sonra aynı öğretmenlerle bireysel olarak istenmeyen davranışları yönetmede genellikle kullandıkları yöntemler konusunda görüşme yapılmıştır. Öğretmenlere yarı yapılandırılmış formda hazırlanmış altı görüşme sorusu yöneltilmiştir.

Ölçme Araçları

Davranış Yönetimi Anketi: Anketteki ilk 6 soru kişisel bilgilerle (deneyim, hizmet içi kurs, okul, sınıf) ilgilidir. Maddelerden bir tanesi istenmeyen davranışlarla başa çıkmada öğretmenler tarafından kullanılan yöntemleri ölçmeye yöneliktir. Öğretmen yetkinlik beklentisi için ise 19 madde bulunmaktadır. Sınıf yönetiminde öğretmen yetkinliği ölçeği için maddelerin oluşturulmasında sınıf yönetimi ve öğretmen yetkinliği ile ilgili araştırmalardan (Doyle, 1986; Ashton ve Webb, 1986; Emmer ve Hickman, 1991) yararlanılmıştır. Ölçekteki maddelerden dördü Emmer ve Hickman (1991) tarafından geliştirilen bir ölçekten alınmıştır. Öğretmenlerden, maddeleri 5 noktalı ve 'tamamen katılıyorum' ile 'tamamen katılmıyorum' arasında değişen Likert türü bir ölçeği kullanarak

derecelendirmeleri istenmiştir. 51 İngiliz ve 73 Türk öğretmenin bu ölçeğe verdikleri yanıtlar bir araya getirilerek faktör analizi yapılmış, faktörler arasındaki korelasyonları bulmak için oblique dönüştürme işlemi kullanılmıştır. Sonuç olarak varyansın % 46'sını açıklayan 3 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Faktörler sırasıyla, 'iletişim', 'sınıf hakimiyeti' ve 'davranış yönetimi' şeklinde isimlendirilmiştir. Her bir faktör için iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) hesaplanmış ve birinci faktör olan *iletişim* için 0.82, ikinci faktör *sınıf hakimiyeti* için 0.76 ve üçüncü faktör *davranış yönetimi* için ise 0.76 değerleri elde edilmiştir. Ölçeğin tüm maddeleri için Cronbach alfa değeri ise 0.87'dir.

Ölçeğin görünüş geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca Leicester üniversitesinde öğretmenlik formasyonu eğitime devam eden bir grup öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Bu öğrencilerin ve uzman kişilerin ölçeğin davranış yönetimi alanına uygunluğu, maddelerin içeriği ve ifadesi ile ilgili görüşleri alındıktan sonra ölçeğe son şekli verilmiştir.

Sistemik Gözlem Formu: Gözlem formunun kullanımı olay temelli kayıt sistemine dayanmakta; istenmeyen bir davranış olduğunda ve öğretmen onu görüp tepki verdiğinde gözlemci istenmeyen davranışın ne olduğunu, öğretmenin o davranışa tepkisini ve sonra öğrencinin öğretmene tepkisini kaydetmektedir. Gözlem süreci öğrencilerin hepsi ve öğretmen sınıfa girip derse başladıklarında başlamaktadır.

Gözlem sırasında sıklıkla istenmeyen davranış gösteren ve nadiren bu tür davranışları gösteren 3 er öğrencinin derse ilgi ya da katılım düzeyleri her 5 dakikada bir kaydedilmiş, eğer dersle ilgileniyorlarsa ilgili sütuna (+), derse karşı ilgisiz ve başka şeylerle uğraşıyorlarsa (-) işareti konulmuştur.

Davranış yönetimiyle ilgili bu formun gözlemci içi güvenilirliği aynı araştırmacı tarafından gerçekleştirilen iki gözlem arasındaki tutarlılığın hesaplanmasıyla bulunmuştur. İki gözlem sonucunda elde edilen veriler arasındaki tutarlılık Cohen'in Kappa (Robson, 1993) formülü kullanılarak hesaplanmış, uyum yüzdesi istenmeyen davranış kategorisi için 0.69, öğretmen tepkisi kategorisi için 0.75 ve öğrenci tepkisi kategorisi için 0.65 olarak bulunmuştur.

Örnekleme

Gözlem ve görüşme için öğretmenlerin seçiminde amaçlı örnekleme yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşımın mantığı ve en önemli avantajı daha derinlemesine incelemek üzere bilgi açısından zengin kişi ya da durumların seçimine dayanmış olmasıdır (Patton, 1990). Yüksek ve düşük

yetkinliğe sahip öğretmenlerin seçiminde öncelikle her bir öğretmenin ölçekten aldıkları puanlar, grubun ortalaması ve standart sapması hesaplanmıştır. Buna göre düşük yetkinlik grubundaki öğretmenlerin puanlarının grup ortalamasından 1 ya da daha düşük standart sapmaya; yüksek yetkinlik grubundaki öğretmenlerin puanlarının ise grup ortalamasından 1 ya da daha yüksek standart sapmaya sahip olmalarına özen gösterilmiştir. Bu gruplama işi Türkiye ve İngiltere'deki örneklem grubu için ayrı ayrı ve her ülkenin grup ortalamasına dayalı olarak yapılmıştır. Örneklem ile ilgili bilgiler Tablo 1 ve 2'de yer almaktadır.

Tablo 1. İngiltere'de Gözlem ve Görüşmeye Katılan Öğretmenler

Öğretmen	Yetkinlik	Sınıf	Deneyim	Cinsiyet
01Yüksek	90	6	11 Yıl	Kadın
02Yüksek	86	4	3 Yıl	Kadın
03Yüksek	88	6	23 Yıl	Kadın
04Düşük	64	5/6	5 Ay	Kadın
05 Düşük	65	4	29 Yıl	Erkek
06 Düşük	69	3/4	6 Yıl	Erkek

$X = 78$ $s = 8$ $n = 51$

Tablo 2. Türkiye'de Gözlem ve Görüşmeye Katılan Öğretmenler

Öğretmen	Yetkinlik	Sınıf	Deneyim	Cinsiyet
01Yüksek	93	5	21 Yıl	Kadın
02Yüksek	91	4	23 Yıl	Erkek
03Yüksek	95	1	17 Yıl	Kadın
04 Düşük	69	5	9 Yıl	Kadın
05 Düşük	70	1	5Ay	Kadın
06 Düşük	77	4	12 Yıl	Erkek

$X = 85$ $s = 7$ $n = 73$

Sonuçlar

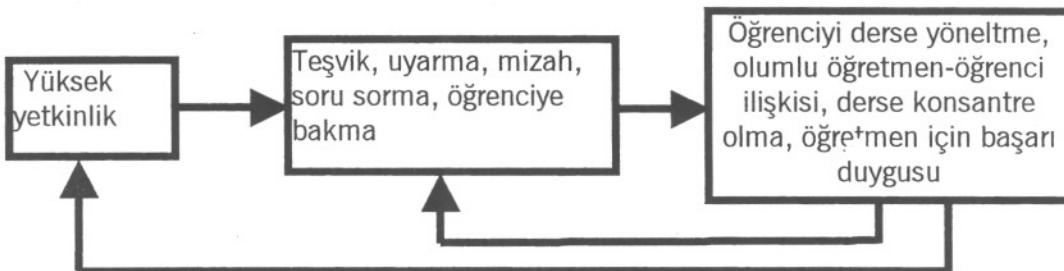
Yüksek ve düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenler tarafından kullanılan yöntemlerin yüzdesi Tablo 3'de yer almaktadır. Sistematiik gözlem sonucunda elde edilen verilere göre düşük yetkinlik grubundaki öğretmenlerin *eleştirme*, *azarlama*, *bağırma* ve *ceza* gibi olumsuz yöntemleri daha fazla kullanma eğiliminde oldukları, bu yöntemlerin yüksek yetkinlik düzeyindeki öğretmenler tarafından kullanımının daha az olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Yüksek ve Düşük Yetkinlik Düzeyindeki Öğretmenler Tarafından İstenmeyen Davranışlarla Baş Etmek İçin Kullanılan Yöntemler

Yöntemler	Yüksek Yetkinlik		Düşük Yetkinlik	
	%	Sıra	%	Sıra
Yönerge Verme	14.9	1	28.7	1
Öğrenciye Bakma	13.2	2	4.2	8
Teşvik	11.3	3	8.4	2.5
İşaretleri Kullanma	9.9	4	8.4	2.5
Uyarma	9.6	5	3.6	10.5
Kuralları Hatırlatma	8.9	6	7.8	5
Soru Sorma	7.8	7	3.9	9
Öğrenciyle Konuşma	6.7	8	3.6	10.5
İsmi Söyleme	4.6	9	3.3	12.5
Bağırma	3.2	10	8.1	4
Materyali Alma	2.1	11.5	0.6	18
Dokunma	2.1	11.5	1.5	15.5
Mizaha Başvurma	1.8	13	0.3	19
Yerini Değiştirme	1.1	14	5.1	6
Ceza	0.7	16.5	2.4	14
Diğer	0.7	16.5	1.2	17
Eleştirme	0.7	16.5	4.5	7
Azarlama	0.7	16.5	3.3	12.5
Görmezlikten Gelme	-	19	1.5	15.5
Toplam	100		100	

Bunun yerine Şekil 1'de özetlendiği gibi *teşvik*, *uyarı*, *mizah*, *soru sorma*, *öğrenciye bakma* ve *konuşma* gibi daha etkili ve olumlu yöntemlerin yüksek yetkinlik grubundaki öğretmenlerce daha çok kullanıldığı görülmektedir. Bu yöntemler önleyici, yapıcı ve hem istenmeyen davranışı yapan öğrenci hem de sınıftaki diğer öğrenciler ve öğretmen için daha az rahatsız edici olarak düşünülebilir. Bu yöntemlerin kullanımı ile olumlu sonuçları arasındaki ilişki Şekil 1'de gösterilmektedir.

Şekil 1. Yüksek Yetkinlik Düzeyindeki Öğretmenler Tarafından Benimsenen Yöntemler ve Sonuçları



Daha sonra açıklanacağı ve örnekleneceği gibi bu olumlu sonuçların öğretmenin yetkinliğini arttırma olasılığı yüksektir. Örneğin, eğer öğretmen bir öğrencinin başkasını rahatsız ettiğini ya da derse ilgisiz olduğunu görürse o anda işlenen konuyla ilgili bir soru sorabilir. Böyle bir strateji sınıftaki herkes için olumlu sonuçlara sahiptir. Rahatsız edici davranışları olan öğrenci sessizce derse katılmaya davet edilmiş, diğer öğrenciler öğretmeni dinlemek ve yaptıklarına devam etmekten alıkonulmamış ve sonuç olarak öğretmen de söylediği ya da yaptığı şeyi durdurmamış olmaktadır. Örneğin, İngiltere'de yetkinlik düzeyi yüksek olan bir öğretmen hikaye okuyor ve öğrenciler etrafına oturmuş onu dinliyorlardı. Öğretmen hikaye ile ilgili öğrencilerin görüşlerini sordu. Öğrencilerden biri dinlemiyordu ve öğretmen bunun farkındaydı. Ona baktı ve 'bir sonraki aşamada ne olacağını düşünüyorsun' diye sordu. Öğrenci aniden soruyu kavradı. İlk başta bir şey söylemek istemedi fakat öğretmen o yanıtlayana kadar ısrar etti.

Yüksek yetkinliğe sahip öğretmenler daha çok davranışa özgü sözel cesaretlendirme tepkileri verme eğilimindedirler. Böyle bir teşvik örneği İngiltere'de yetkinliği yüksek bir öğretmenin fen bilgisi dersinde öğrenciler deney yaparken görülmüştür. Dersin sonuna doğru öğretmen deney masalarından birisinin oldukça dağınık olduğunu görmüş 'kim bu masayı düzenleyip materyalleri yerine koyacak' diye sormuştur. 4-5 öğrenci gönüllü olarak masayı toparlamıştır. 'Aferin, teşekkür ediyorum ve K'nın masasına bir puan veriyorum. Çünkü masaları çok düzenli ve sessizce bekliyorlar' demiştir. Öğrencileri soru sorarak ve konuşmaya davet ederek derse katılımlarını teşvik etme davranışına yetkinliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarında daha çok rastlanmaktadır. Öğrenciler zorlansa ya da konuşmaya isteksiz olsalar bile öğretmenler ip uçları vererek ve yanıtları için zaman tanıyarak onları motive etmektedirler. Kısaca bu öğretmenlerin davranışları öğrencilere başarmak için potansiyele sahip oldukları mesajı vermektedir.

Tablo 4'de de görüldüğü gibi yüksek yetkinliğe sahip öğretmenler öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılımını sağlamada daha başarılı olmaktadır. Bu sonuç, sıklıkla istenmeyen davranış gösteren öğrenciler için bile geçerlidir. Yüksek yetkinliğe sahip öğretmenler yaramazlıkla baş etme konusunda kendi yeteneklerine güvenerek öğrencinin dikkatini çeken etkili stratejiler kullanmakta ve böylece öğrencilerin yaramazlık yapmasını engelleyebilmektedirler.

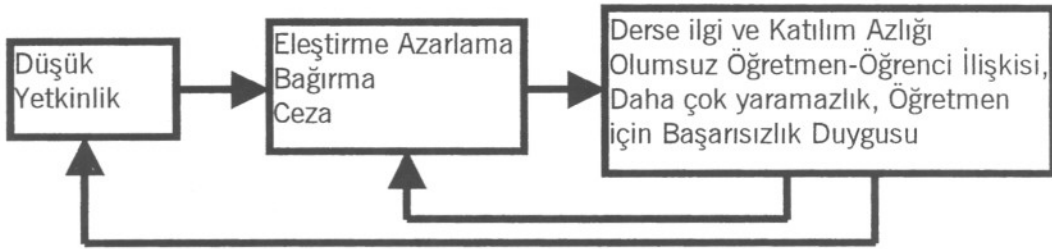
Tablo 4. Düşük ve Yüksek Yetkinlik Düzeyindeki Öğretmenlerin Sınıflarındaki Problemlili Öğrencilerin Derse Katılım Düzeyleri

Derse Katılım Düzeyi	Yüksek Yetkinlik	Düşük Yetkinlik
Derse Katılım %	75 (n=172)	67 (n=153)
Ders Dışı Davranış %	24 (n=56)	33 (n=75)
Toplam Etkileşim	228	228

$$\chi^2 = 3.84, sd = 1, p < 0.05$$

Zıt olarak düşük yetkinlik düzeyindeki öğretmenler yetersizlik ve başarısızlık duygusuyla sonuçlanan daha az başarılı stratejileri kullanma eğilimindedirler (bk., Şekil 2). Bu öğretmenler genelde öğrenciler üzerindeki uzun süreli ve olumsuz etkilerini dikkate almaksızın *bağırma*, *azarlama*, *eleştirme* ve ceza gibi stratejilerin kullanımının o anda işe yarayan ya da imdada yetişen yöntemler olduğunu düşünebilirler. Bununla birlikte Şekil 2 de görüldüğü gibi bu stratejilerin kullanımı öğrencilerin daha çok dersten uzaklaşmaları ve daha çok yaramazlık yapmalarıyla ve öğretmenin yetkinlik duygularının azalmasıyla sonuçlanmaktadır.

Şekil 2 Düşük Yetkinlik Düzeyindeki Öğretmenler Tarafından Benimsenen Yöntemler ve Sonuçları



Sistemik gözlem sonuçları gözlem sırasında alınan notlarla birlikte yorumlandığında bu yöntemlerin kullanımının öğrenci davranışını yönetmede uygun bir çözüm olmadığı ortaya çıkmaktadır. Örneğin, İngiltere ve Türkiye'deki düşük yetkinlik düzeyindeki öğretmenlerin çoğu öğrencilerin dikkatini çekmede ve ders sırasında ortaya çıkan problem davranışlarla baş etmede büyük zorluk yaşamaktadırlar. Bu öğretmenlerin tutum ve davranışlarını karakterize eden belirli noktalar saptamıştır.

Öğretmenin öğrenci istenmeyen davranışına müdahalesinin o davranışı durdurup durdurmadığı ile ilgili sonuçlar Tablo 5'de yer almaktadır. Öğrencilerin öğretmenin müdahalesine tepkilerinin sonuçları, düşük yetkinlik düzeyindeki öğretmenlerin uygun olmayan davranışı durdurmadaki başarı oranlarının yüksek yetkinlik düzeyindeki öğretmenlerden daha düşük olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin yaramazlığı durdurma girişimlerinde yüksek yetkinlik düzeyindeki öğretmenler lehine istatistiki olarak oldukça anlamlı bir farklılık ($X^2= 50.14$, $sd=1$, $p<.001$) görülmüştür.

Tablo 5. Öğretmen Müdahalesinin Sonuçları

Öğrenci Tepkisi	Yüksek Yetkinlik	Düşük Yetkinlik
Durdurma %	95 (n=267)	73 (n=243)
Aynı %	5 (n=15)	27 (n=92)
Toplam Etkileşim	282	335

$\chi^2= 50.14$, $df=1$, $p<.001$

Görüşme Analizinin Sonuçları

Görüşmelerin analizinde Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği veri azaltma, veri gösterimi, sonuç çıkarma ve doğrulama ile ilgili üç aşamalı bir yaklaşım izlenmiştir. Ayrıca Kuram Oluşturma (Glaser ve Strauss, 1967) yaklaşımının sayıltıları dikkate alınarak 'bir olayı/durumu bir kategori içine kodlarken o olay aynı kategoriye kodlanan aynı ya da farklı gruptaki bir önceki olaylarla kıyaslanmalı' (Glaser ve Strauss, 1967, s.106) ilkesi göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmacı tarafından yapılan yorumları desteklemek ve katılanların görüş açılarını yansıtmak amacıyla görüşme metninden örnek alıntılara yer verilmiştir.

Sistemik gözlem sonuçları, alan notları ve görüşmeler birlikte incelendiğinde belirli bir gruptaki öğretmenlerin karakteristiklerini belirlemek kolaylaşmaktadır. Aşağıdaki alıntı ve örnek olayda da gösterildiği gibi, yüksek yetkinlik düzeyindeki öğretmenler düşük yetkinlik düzeyindekilere göre daha olumlu, yapıcı ve uzun vadeli yöntemleri kullanmaktadırlar.

meral atıcı

Gerçekten çok yaramaz olurlarsa yerlerini değiştiririm, onlara bakarım, davranışlarının farkında olduğumu göstermek için elimi omuzlarına koyarım, eğer ilgili değilse ve gündüz rüyası görüyorlarsa isimlerini söylerim ve soru sorarım (Yüksek; İngiliz).

Yüksek yetkinlik düzeyindeki bir Türk öğretmen problem davranışlarla baş etme yolunu aşağıdaki gibi açıklamaktadır.

...Benim yaklaşımım genellikle mizah tarzında oluyor. Dikkati çekmek için mizaha başvuruyorum. Hedef öğrencinin dikkatini mizah yoluyla çektiğimde o mizahi tepkiyi anlamlı bulan diğer öğrenciler üzerinde de kontrolümü kaybetmemiş oluyorum (Yüksek, Türk).

Öğrencinin sınıfta eleştirilmesi, yanlış yaptığının söylenmesi, sınıfı temizleme ve teneffüste sınıfta bırakma ve yaptığı bir davranışı çocuğa yapma gibi cezalar daha çok İngiltere ve Türkiye'deki düşük yetkinlik grubundaki öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bu öğretmenlerden biri sınıfını kontrol etme biçimini aşağıda açıklamıştır:

...Memnun olmadığımı bilmelerini sağlarım. Soru ve yanıt yöntemini kullanırım. Yaptıkları şeyin doğru olup olmadığı konusunda ne düşündüklerini sorarım. 'Annen, baban ya da müdür davranışını beğenir miydi sence' diye sorarım. Öğrenciler 'hayır' der. Davranışları hakkında ne düşündüklerini sorarım (Düşük; İngiliz).

Gözlem sırasında alınan notlar görüşmede öğretmenlerin söyledikleriyle birleştirildiğinde kendilerini güvenli hisseden öğretmenlerin sınıfta herkesin yararına olan stratejileri benimseme olasılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Yaramazlıkla sessizce ve öğrencilerin konsantrasyonlarını bozmadan, sözel olmayan işaret ve davranışları kullanarak ve öğrencilerin olumlu olarak yaptığı davranışlara yoğunlaşmalarını teşvik ederek başa çıkma, davranışlarında kesin ve kararlı olma kendilerini daha yetkin hisseden öğretmenlerin karakteristikleri arasındadır.

Yaramazlığı görmezlikten gelme ve gelmeme için öğretmenler tarafından gösterilen nedenler incelendiğinde öğretmenler arasında yetkinlik değişkeni ile açıklanacak bazı farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Örneğin, yüksek yetkinliğe sahip öğretmenler öğrencilerin konsantrasyonlarını bozmamak ya da öğrencilerin istenmeyen yönde dikkat çekmelerine fırsat vermemek için bazen yaramazlığı bilerek görmezlikten geldiklerini belirtmişlerdir. Aşağıdaki alıntı onların bu konudaki görüşlerini temsil etmektedir:

meral atıcı

...Bazen görmezlikten gelmek zorunda kalabilirim. Bu profesyonel bir karar. Eğer öğrencinin ismini tekrar tekrar söyleyip onu yapma, bunu yapma dersem tüm öğrenciler konsantrasyonlarını yitirir (Yüksek; İngiliz).

Yetkinlik düzeyi yüksek iki Türk öğretmen yaramazlık olduğu anda o davranışı görmezlikten gelebileceklerini fakat daha sonra o öğrenciyle konuşarak ya da uyararak onunla baş edeceklerini ifade etmişlerdir. Bir tanesi bu konudaki görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Eğer bir öğrenciyle meşgulsem, onun yaptığı çalışmayı kontrol ediyorsam, yaramazlık yapan çocuğu daha sonra uyarırım o da davranışını düzeltmek durumunda kalır (Yüksek, Türk).

Düşük yetkinlik düzeyindeki öğretmenler yaramazlığı görmezden gelseler bile özellikle o davranışın bir dikkat çekme davranışı olduğunu gördüklerinde onu görmezden gelmenin zor olduğunu, çünkü öğrencinin öğretmenin o durumu kontrol edemediğini düşünebileceklerini söylemişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın sonuçları, düşük ve yüksek yetkinlik düzeyindeki öğretmenlerin sınıf atmosferi arasındaki farkı inceleyen ve öğretmen davranışlarının çoğunun bu faktör tarafından belirlendiğini gösteren önceki araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bir başka deyişle, yüksek yetkinlik duygusu öğretmenlerin kontrol konusunda daha insancıl olmalarını, daha tutarlı ve kararlı olmalarını, akademik başarı için teşvik ve cesaretlendirmeye başvurmalarını, daha az eleştiri ve olumsuz yorum yapmalarını, öğrenme ve göreve ilişkin davranışlar üzerinde olumlu etkiye sahip olmalarını sağlamaktadır. Diğer yandan daha çok eleştiri ve kararsız davranış, akademik görevlere az konsantre olma düşük yetkinlik düzeyindeki öğretmenlerin özellikleri arasındadır. Bu araştırmanın sonuçları önceki araştırma bulgularının pek çok yönüyle benzerlik göstermektedir (Woolfolk ve Hoy, 1990; Gibson ve Dembo, 1984; Emmer ve Hickman, 1991; Ashton ve Webb, 1986; Guskey ve Passaro, 1994; Melby, 1995).

Sistemik gözlem sonuçlarına göre her iki gruptaki öğretmenler istenmeyen davranışlarla başa çıkmada benzer yöntemler kullanmakla birlikte teşvik, mizah, dokunma, uyarma ve soru sorma gibi önleyici ve olumlu yöntemler

meral atıcı

yüksek yetkinlik grubundaki öğretmenler arasında daha yaygındır. Diğer yöntemlerle kıyaslandığında bağırma, azarlama, eleştirme ve ceza gibi olumsuz stratejilerin toplam kullanımı düşük olmasına rağmen bu yöntemler daha çok düşük yetkinlik düzeyindeki öğretmenler tarafından tercih edilmektedir.

Yüksek yetkinlik düzeyindeki öğretmenlerin dikkati çeken bir başka özelliği davranışlarında tutarlı ve kararlı olmaları, sınıftaki etkinliklerin, grup ve bireysel öğrenci davranışlarının yönetiminde kesin ve güvenli görünmeleridir. Bu öğretmenler uygun davranışlar ve yanıtlar elde etme konusunda ısrarcı olmuşlar fakat bunu öğrencileri tepki vermeye zorlamaktan çok teşvik edici bir yolla gerçekleştirmişlerdir. Bu sonuçlar daha önce sözü geçen araştırma bulgularıyla (Gibson ve Dembo, 1984; Emmer ve Hickman, 1991; Ashton ve Webb, 1986) oldukça benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmanın sonuçları yüksek yetkinlik düzeyindeki öğretmenlerin davranış problemlerini önleyebildiklerini ve öğrencilerin akademik çalışmalara konsantre olabildiği bir atmosfer yaratabildiklerini ortaya koymuştur. Bu öğretmenler davranış problemleri ile karşılaşsalar bile onlarla diğer öğrencilerin dikkatini dağıtmadan başa çıkmaktadırlar.

Bundan sonraki araştırmalarda 'öğretmenin yetkinlik duygusu nasıl artırılabilir' sorusu üzerinde durulmalıdır. Öğretmen yetkinliği ve onların davranışlarında değişimi hedefleyen eğitim programlarının etkileri konusunda araştırma bulguları vardır (Fritz ve ark., 1995; Ross, 1994; Hagen, 1998; Shachar ve Shmuelevitz, 1997). Bu yüzden düşük yetkinlik düzeyindeki öğretmenler için yetkinlik düzeyini artırıcı eğitim programları düzenlenmelidir. Bu öğrencilerin öğrenme etkinliklerinden en üst düzeyde yararlanmalarını sağlayacaktır. Bu eğitim programları yetkinliğin kaynaklarını dikkate alarak düzenlenmelidir. Çünkü yetkinlik inançları dört kaynak aracılığıyla yaratılmaktadır: başarılı performanslar, dolaylı yaşantılar (gözlemler), sözel ikna ve duygusal durum. Yetkinliğin kaynaklarına dayanarak gerçekleştirilen bu tür programlarda öncelikle başarılı öğretmenlerin davranışları aşama aşama katılımcılara gösterilmelidir. Örneğin, yıla ya da döneme başarılı bir başlangıç yapmayla ilgili beceri ve davranışlar bu programda yer almalıdır.

Okulun örgütsel yapısı, özellikle müdürün öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmaya karşı tutumları ve bu konudaki destekleri öğretmen yetkinliğinin önemli bir parçası haline gelmektedir. Buna ek olarak öğretmenler arası işbirliği yetkinlik duygusunu ve böylece öğrencilerin akademik çalışmalara

meral atıcı

katılımını ve başarılarını arttırmanın en güçlü yollarından biridir. Sistematik bir yardım ağı oluşturulduğunda öğretmenler daha yapıcı ve üretken bir iş ortamı ve olumlu kişiler arası ilişkiler geliştirebilirler. Bu daha sonra işbirliğini teşvik eder. Öğretmenler arasındaki işbirliği, birbirinden tavsiye alıp verme, duygularını paylaşma, geri bildirim verme, birbirlerini sınıflarında gözleme ve belirli problemlerle ilgili yaşantıları üzerine konuşma yoluyla gerçekleştirilebilir. Ancak bu tür yardımlar okul çapında uygulanmak üzere yapılandırılmış bir şekilde planlanmalıdır. Bu nedenle yetkinliğin bilgilendirici kaynaklarına dayanan böyle yapılandırılmış bir program öğretmenlerin birlikte çalışmasını teşvik etmek üzere tasarlanmalıdır.

meral atıcı

KAYNAKÇA

- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). Making A Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement. London and New York: Longman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change . Psychological Review. 84, 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational Psychologist. 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York: W.H. Freeman and Company.
- Emmer, E.T. & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. Educational and Psychological Measurement. 51, 755-765.
- Freiberg, H. J., Stein, T. A. & Huang, S. (1995). Effects of a classroom management intervention on student achievement in inner-city elementary schools. Educational Research & Evaluation. 1 (1), 36-66.
- Fritz, J. J., Miller-Heyl, J., Kreutzer, J. C. & MacPHEE, D. (1995). Fostering personal teaching efficacy through staff development and classroom activities. The Journal of Educational Research. 88 (4), 200-208.
- Gibson, S. & Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. Journal of Educational Psychology. 76 (4), 569-582.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. New York: Aldine Publishing Company.
- Guskey, T. R. & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. American Educational Research Journal. 31 (3), 627-643.
- Hagen, K.M., Gutkin, T.B., Wilson, C.P. & Oats, R.G. (1998). Using vicarious experience and verbal persuasion to enhance self-efficacy in pre-service teachers: "priming the pump" for consultation. School Psychology Quarterly. 13 (2), 169-178.
- Lund, R. (1996). A Whole-School Behaviour Policy. London: Kogan Page.
- Melby, L. C. (1995). Teacher Efficacy and Classroom Management: A study of Teacher Cognition, Emotion, and Strategy Usage Associated With Externalising Student Behaviour. Unpublished Dissertation, Los Angeles: University of California.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook. (2nd ed.) Thousand Oaks and London: Sage Publication.

- Patton, M. Q. (1990). Qualitative Evaluation and Research Methods. (2nd ed.) Newbury Park: Sage.
- Robson, C. (1993). Real World Research. Oxford: Blackwell.
- Ross, J. A. (1994). The impact of an in-service to promote co-operative learning on the stability of teacher efficacy. Teaching & Teacher Education. 10 (4), 381-394.
- Shachar, H. & Shmuelevitz, H. (1997). Implementing co-operative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high schools. Contemporary Educational Psychology. 22, 53-72.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk, A. & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. Review of Educational Research. 68 (2), 202-248.
- Wilks, R. (1996). Classroom management in primary schools: a review of the literature. Behaviour Change. 13 (1), 20-32.
- Woolfolk, A. E. & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. Journal of Educational Psychology. 82 (1), 81-91.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B. & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. Teaching & Teacher Education. 6 (2), 137-148.