

ÖĞRETMENLERİN BAŞARISIZ OLARAK ALGILADIKLARI ÖĞRENCİLERE YÖNELİK TUTUM VE DAVRANIŞLARI

Erdoğan ŞAMA*

Kürşat TARIM**

Özet

Bu araştırmanın amacını, ilköğretim okullarında görev yapan birinci kademe sınıf öğretmenlerinin, başarılı düşük öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarının öğretmen algılarına göre belirlenmesi oluşturmaktadır.

Araştırma, betimsel tarama modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evreni, Ankara ili Altındağ ilçesi merkezinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan 1095 sınıf öğretmeni olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini ise Ankara ili Altındağ ilçesi merkezinde yer alan 69 ilköğretim okulundan tesadüfi olarak seçilen 32 ilköğretim okulunda görevli 330 sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

Alan yazın taranarak öğretmenlerin tutum ve davranışlarını belirlemek üzere 39 maddelik anket hazırlanmıştır. Hazırlanan anket Ankara ili Altındağ ilçesi merkezinde tesadüfi yolla seçilen 32 ilköğretim okulunda görevli sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır.

Araştırmada 295 öğretmenin görüşlerinden oluşan veriler işlenirken, öğretmenlerin başarısız olarak algıladığı öğrencilerin başarısızlıklarında etkili olduğunu düşündüğü en önemli ilk 5 faktörün tespiti yapılmıştır.

Öğretmenlerin; planlama, sınıf içi uygulama, olumlu davranışı pekiştirme, başarısızlık karşısında uyarma boyutlarında başarısız olarak algıladıkları öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarının analizi yapılmıştır.

Öğretmenler, ders planlaması yaparken başarısız öğrencileri dikkate aldıklarını, onların seviyelerine uygun davranışlarını, olumlu davranışlarını pekiştirmeye yönelik çalışmalar yaptıklarını, motivasyon ve dikkat çekme davranışı içinde olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin başarısızlığının en önemli nedeni, öğretmen görüşlerine göre "aile ilgisizliği" olarak tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Başarısız öğrenci, öğretmen algıları, öğretmen tutumları, öğretmen davranışları.

Abstract

The aim of this study is to determine the attitudes and behaviors of first grade primary education classroom teachers' to the students of low success.

Research is a descriptive study. 1095 classroom teachers, working in primary education schools situated in Altındağ, Ankara were included in the study. Research environment of the study was randomly selected 330 classroom teachers from 32 primary schools from 69 schools.

A survey of 39 items was prepared to determine the attitudes and behaviors of the teachers and applied to randomly selected 32 primary education classroom teachers.

In the data evaluation process of 295 teacher views; most important 5 factors which teachers thought as effective for the students that teachers are perceived as unsuccessful were determined.

Analysis of the attitudes and behaviors directed towards the students that teachers perceived as unsuccessful for the dimensions of planning, classroom applications, rewarding the positive behavior, warning for unsuccessful situation were done.

Teachers were mentioned that while preparing the lesson plans they consider unsuccessful students, behave considering their level, do the activities reinforcing the positive behaviors, have the behaviors to motivate and get the attention. According to the teacher views the most important reason of unsuccessful students was determined as "the lack of family interest".

Keywords: Unsuccessful students, teachers' perceptions, teachers' attitudes, teachers' behaviors.

Öğretmen, öğrencilerine istenilen davranışları öğretmede ve öğrenilen davranışları pekiştirmede eğitimin ilk sorumlusu olarak görülmektedir. Öğretmen, öğrenmeyi kılavuzlayan ve sağlayan kişidir. Öğrenme, öğrencinin kendisi tarafından elde edilen bir sonuçtur. Öğretmenin görevi, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme yaşantıları düzenlemek ve istendik davranışların öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığını değerlendirmektir (Fidan ve Erden, 2001). Özellikle ilköğretim döneminde öğretmenin öğrenciye yaklaşımı istendik davranışların kazandırılmasında önemli bir yer tutmaktadır.

Aileden sonra yeni bir ortam olan okul, çocuğun yaşamındaki ilk toplumsal kurumdur. Bu dönemde aile ve öğretmen tutumları, çocuğun ilköğretim döneminde ve bundan sonraki yaşamında başarılı olması açısından oldukça önem taşımaktadır. Burada öğretmene düşen görev, yeni bir yaşamı şekillendirmek ve öğrencinin bu yaşamı özümsemesini sağlamaktır. Bunun için de Güven'e (2004) göre, etkili bir öğretimin ilk şartı özenli ve iyi düzenlenmiş öğrenme yaşantılarıdır.

Öğrenme-öğretme ortamında birçok değişken yer almaktadır. Bu değişkenler; öğretmen, öğrenci, okul, program, eğitim ortamı, sınıf yönetimi, aile ve çevre olarak sıralanabilir. Bu değişkenlerden en önemlisi ve en kritik olanı öğretmendir. Çünkü etkili bir sınıf yönetimi için gerekli olan eğitim süreçlerinin düzenlenmesinden ve yürütülmesinden öğretmen sorumludur. Bu nedenle öğretmenin liderlik rolü ön plana çıkmakta ve grup dinamizmini bilmesi önem kazanmaktadır. Öğrenme ve öğretme ortamında başarıyı, erişiyi etkileyen sınıf içindeki davranışlar ve sınıfın etkili yönetimidir (Çalık ve diğerleri, 2003:3; Çetin, 2001; Aydın, 1998:17; Sönmez 1994:108). Sınıfın yönetiminden sorumlu olan öğretmenin sınıfta iletişim becerilerini gösterebilmesi, uygun tutum ve davranışlarda bulunması beklenir.

Sınıf Yönetimi ve Öğrenci Başarısı Arasında İlişkiler

Sınıf yönetimi, sınıfta etkili öğretim - öğrenme sürecinin gerçekleştirilmesi ve sonuçta beklenen eğitsel başarıya ulaşılabilmesi için öğretmen tarafından gerekli ortam ve koşulların hazırlanıp sürdürülmesini ifade eder (Şişman, 2002).

Öğretmenin, etkin bir şekilde sınıfı yönetebilmesinde her sınıf ortamının değişik bilişsel, duyuşsal ve devinışsel özelliklere sahip öğrencilerden oluştuğunu dikkate alması gerekir. Her sınıfın sosyal dokusu ve iklimi, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi ile güdülenmişliğinin de aynı olmadığını bilen öğretmen, gerekli öğrenme yaşantılarını düzenler ve sınıfı yönetir (Güleryüz, 2001).

Öğretmen sınıfın ilişki düzeninin kurulmasında, düzeltilip geliştirilmesinde yol gösterici bir lider ve sınıf ikliminin yaratıcısıdır. O, sınıftaki yaşamın her ögesini ve anını eğitsel amaçlar yönünde planlı biçimde kullanabilmeli, sınıf bir tiyatro, öğretmen de yönetmen olmalıdır (Başar, 2003:73). Öğretmenin etkili bir lider olması, etkili iletişim kurma ve öğrenciyi motive etme becerisine sahip olmasıyla mümkün olabilir.

Öğretmenin sınıfı iyi yönetmesi onun sağlıklı iletişim ortamı oluşturmasına bağlıdır (İşpir, 2002). İletişim, davranış değişikliği meydana getirmek üzere düşünce, bilgi, duygu, tutum ve becerilerin paylaşılması süreci (Ergin,1995:48) ya da insanların; bilgi, düşünce, duygu ve mesajlarını sözel olarak başkalarının davranış ve anlamalarını etkilemek amacı ile göndermeleri süreci (Fiscus ve Mandeli, 1997:49) olarak tanımlanabilir.

Sınıfta İletişim ve Öğrenci Başarısı

Öğretme ve öğrenmenin gerçekleşmesinde sınıf içi iletişim oldukça önemlidir. Sınıf, öğrenciler ve öğretmenlerin eğitsel amaçlara ulaşabilmek için, kendilerinde var olan ve çeşitli iletişim araçlarıyla sağladıkları bilgi ve yaşantıları uygun bir düzenlenişle paylaştıkları ortamdır (Başar, 2003:80). Başka bir ifadeyle öğretmen-öğrenci iletişiminin en yoğun yaşandığı yerdir.

Sınıf içi iletişim tanışma ile başlar. Tanışma, öğretmen için hem öğrencilerle ilgili bilgi almak, hem de sınıf iklimini yumuşatmak için iyi bir fırsattır. Öğrenciler açısından ise, insan olarak önemsenmenin ve öz güven geliştirmenin en iyi fırsatlarından biridir (Aydın, 1998:13). Öğretmen bu fırsatı iyi kullanmalıdır. Tanışma öğrencilerle kuracağı sağlıklı iletişimin ilk basamağı olarak değerlendirilebilir.

Eğitim ve öğretim, öğrenci ile öğretmenin etkileşimine, iletişim ise alıcı ve kaynak arasındaki etkileşime dayanan bir süreçtir. İletişim ve eğitim-öğretim süreçlerinin ögeleri arasında da benzerlikler vardır. Sistem olarak her ikisinin de girdi, süreç ve çıktıları bulunmaktadır. Eğitim-öğretim ve iletişim sürecinin verimliliği için her ikisinin de iyi bir organizasyona ihtiyacı vardır (Öztaş, 2001:22). Eğitim-öğretim yönetimi, sınıf içi iletişimi de kapsayan bir süreçtir.

İlköğretim öğrencilerinin ev ortamından çıkıp, okul ortamına girdiklerinde, onlardan yeni davranış biçimleri geliştirmeleri beklenmektedir. Yeni davranış biçimlerini kazanan öğrencilerin güven duyguları gelişmiş olmalıdır. Kendilerini düzgün ve güzel ifade edebilen, kişiler arası ilişkilerde başarılı bireyler olarak

topluma uyum sağlayabilmelidirler. Öğretmen, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirebilmeleri için onları cesaretlendirmeli ve davranışlarının yanlış yanlarını değil doğru yanlarına vurgu yapmalıdır (Akkök, 1996:2; Başar, 2003:81). Çocuklar yetişkinlerden özellikle de öğretmenlerden gelen övgü ve yergilere karşı çok duyarlıdır. Bir öğretmenin etkinlik ve etkililik derecesi, yani başarısı gerçek anlamda o öğretmenin öğrencileriyle iletişim kurmada gösterdiği becerinin düzeyi ve çeşitliliğiyle ölçülür (Güçlü, 2003:208; İspir, 2002). İletişim, çocuğun başarısında, sınıfta öğrenme ortamının oluşmasında ve sınıf yönetiminde oldukça önemlidir.

Öğrenci Başarısının Bazı Değişkenleri

Öğrencilerin başarı ya da başarısızlıklarında birden çok etmen bulunmaktadır. Öğrenciler arasında sosyo-ekonomik farklılıkların yanında ilgi, değer ve tutum gibi duyuşsal özellikler açısından da farklılıklar bulunmaktadır. Bacanlı (2000:137-138) her bireyin, başkalarına benzeyen birtakım özelliklerin yanında benzemeyen birtakım özelliklere de sahip olduğunu, özellikle okul ortamı düşünüldüğünde öğrencilerin çeşitli farklı özellikler gösterebileceklerini; öğrenmelerinde zekâ, yetenek, kişilik özellikleri ve davranışlarında farklılaşabileceğini belirtmektedir.

Başarı, okul ortamında belirli bir ders ya da akademik programlardan bireyin ne derece yararlandığının bir ölçüsü ya da göstergesidir. Okuldaki başarı ise bir akademik programdaki derslerden öğrencinin aldığı notların ya da puanlarının ortalaması olarak düşünülebilir (Özgüven, 2002). Öğrencinin ders başarısı üzerinde etkili olan pek çok değişken bulunmaktadır. “Öğrenme değişkeni” olarak da adlandırılan bu değişkenler hemen tümüyle fizyolojik, psikolojik ve toplumsal durum ve koşullarla ilgilidir. Öğrenme değişkenleri, öğrencinin “öğrenme durumu”nu, dolayısıyla da başarı düzeyini olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir (Uluğ, 1993). Okul başarısı “zihinsel olmayan” birçok faktör tarafından da önemli düzeyde etkilenmektedir. Bunlar arasında başarı güdüsü, kaygı, ailenin nitelikleri, sosyo-ekonomik özellikler, okul ve eğitim koşullarının yetersiz oluşu, genel çevre özellikleri, beslenme, sağlık koşulları ve benzerleri yer almaktadır (Özgüven, 2002).

Başarı seviyesi düşük olan öğrencilerde genellikle yergilerin ve eleştirilerin daha etkili olduğu düşünülse de, çoğu zaman istenen davranış değişikliği gerçekleşmez. Yargılayıcı, eleştirici tepki ve tavırlar genellikle bireye doğru olanın ne olduğunu göstermez. Bu yüzden olumsuz ifadeler yerine olumlu, teşvik edici ve

yol gösterici ifadelere yer verilmesi gerekir. Bazı öğrencilerin yetenekli, zeki ve sorumluluk sahibi olduklarını düşünür ve onlardan daha yüksek beklentiler içinde oluruz. Başarılı öğrenciler gülümseme, baş sallama, göz kırpmaya gibi daha fazla olumlu tepkiler almaktadırlar ve daha az ihmal edilmektedirler. Öğrencinin özellikleri ve başarısı öğretmen beklentisini etkilerken, öğretmenin beklentileri de öğrenci davranışını ve başarısını etkilemektedir. Öğretmen beklentisi ile öğrenci davranışı arasında çift yönlü bir etkileşim vardır. Öğretmenlerin başarılı öğrencilerden beklentileri ve onlara karşı tutum ve davranışları ile düşük başarı gösteren öğrencilere karşı tutum ve davranışları arasında büyük ölçüde farklılıklar vardır (Kısaç, 2003:109).

Öğretmenin öğrenciler hakkındaki beklentileri davranışlarına yansır. Öğretmen, öğrencileri kendi algılarına göre başarılı, orta başarılı, başarısız olarak sınıflandırır. Onlara beklentilerine uygun sorular sorar, pekiştirir ve dönüt verir. Öğretimin niteliğini beklentilerine uygun olarak düzenler. Öğretmenlerin düştükleri hataların başında; başarılı buldukları öğrencilere başarısız öğrencilere göre daha güç sorular sorup yanıt vermeleri için daha fazla zaman vermeleri, sözlerini daha az kestikleri ve doğru yanıt vermeleri için onlara daha çok ipucu vermeleri ve onlarla daha çok ilgilenmeleri ortaya konulmuştur (Erden, 1998:98; Açıkgöz, 2002:263). Bu durum başarısız olarak algılanan öğrencilerin başarıları önündeki önemli engellerden biridir.

Başarı; çocuğa kazandırılacak davranış değişikliğiyle mümkün olacağına göre bu davranış değişikliğini meydana getirecek öğretim sürecinin en önemli unsurlarından biri de disiplindir. Ancak, disiplin Navaro'ya (1997:51) göre, uyumlu bireyler yetiştirmek için, onların davranışlarını sürekli kontrol altında tutmak değildir. Onların ne yapıp ne yapmaması gerektiğini kendilerinin bilmelerinin sağlanması, bu sorumluluğun verilebilmesidir.

Öğretmen Tutum ve Davranışlarının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri

Öğretmenin değerleri, tutumları, deneyimleri; öğrencilerini, toplumu, kendi mesleki geleceğini, meslektaşlarını etkiler ve doğal olarak onlardan da etkilenecek kişisel ve mesleki varlığını biçimlendirir (Bilen, 2002:16). Sınıf öğretmeni, gelecek kuşakların bilişsel gelişimini besleyen; topluma ve kendi dışındaki dünyaya karşı tutumlarının çerçevesini çizen; iletişim, araştırma ve yaratıcılık becerilerinin gelişimini hızlandıran; duyuşsal ve devinişsel gelişimini yönlendiren bir kişidir (Senemoğlu, 1992; Taşdemir, 1995:16).

Öğretmenler, öğrencilerine istenilen davranışları öğretmede ve öğrenilen davranışları pekiştirmede eğitimin ilk sorumlusu olmuşlardır (Başaran, 1994:76). Öğretmenin öğrencilerini tanıması hem öğrencilerin hem de öğretmenin başarısını geniş ölçüde etkiler. Bireyin tanınması için ilgi ve yetenekleri, başarı ve başarısızlıkları, kişisel ve sosyal uyum düzeyleri, sorunları, zayıf ve güçlü yanları, ilgi tavır ve değer yargıları, yetiştiği çevrenin geliştirici ve engelleyici etkileri gibi ve daha pek çok özelliklerinin ayrıntılı olarak bilinmesi gerekir (Özgüven, 2002:43-44). Bu bilgi, öğretmenin öğrenci ile iletişimde önemlidir. Öğretmen, öğrenci hakkında ne kadar çok bilgi edinirse sınıf içi uzlaşma ortamının sağlanma ihtimali o derece yükselir. Kısaca “müzakere” olarak tanımlanabileceği gibi uzlaşma geniş anlamda, insanın kendi içindeki ve çevresiyle kendi arasındaki sorunları, çatışmaları, kendisinin ve ilgili diğer kişilerin/şeylerin çıkarlarını gözetererek çözmesi demektir (Dökmen, 1999:343). Öğretmen sınıfta öğrencilerle anlaşmak, uzlaşmak durumundadır. Onları ikna ederek yeni davranışlar geliştirmelerini sağlayabilir. Öğretmenler uzlaşmak için değişik stratejiler kullanmaktadır. Öğretmenin sınıfta uzlaşma stratejilerine karşın öğrenciler de uzlaşma stratejileri geliştirmektedirler (Bacanlı, 2000:231). Öğretmenin bu noktada yapması gereken en önemli davranış, öğrenci ile empati kurmaktır. Empati, insanın karşısındaki insanın iç dünyasına girmesi, onun duygularını ve düşüncelerini doğru anlaması ve anladığını ona bildirmesi demektir (Dökmen, 1999:351). Öğretmen, öğrencilerinin ilgilerini, yeteneklerini, tutumlarını bilerek ona göre davranış geliştirmelidir. Kendi davranışlarında olumlu tutum ve davranış geliştiren öğretmen de öğretimi kolaylaştıracaktır (Şahin, 2004). Kendini ve öğrencisini tanıyan öğretmen, öğrenci; başarının artmasında etkili olacaktır.

Her çocuk, kalıtsal özelliklerin, çevrenin ve ilişkide bulunduğu insanların bir ürünüdür. Öğretmenler kısa zamanda sınıflarındaki öğrencilerin birbirlerinden pek çok yönden farklı olduğunu öğrenirler. Bu farklılıkları kabul eden ve her çocuğun ihtiyaçlarını değerlendirerek bu ihtiyaçları karşılayacak öğretim stratejileri geliştirme işini üstlenen öğretmen, uzman öğretmendir (Hollingsworth ve Hoover, 1999:20). Başarı odaklı öğrenciler yetiştirilmesinde bu öğretmenler etkilidir.

Bu çalışmanın konusuyla ilgili bazı araştırmalar bulunmaktadır:

Çelenk (2003) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin okul başarılarının üzerinde aile faktörünün oynadığı rol incelenmiştir. Araştırma ile eğitim açısından destekleyici bir tutum içinde bulunan ailelerden gelen çocukların okul başarılarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Başar (2002) araştırması ile öğretmenlerin duyuşsal özelliklerinden kaynaklandığı varsayılan tutumları ile

öğretmenlerin öğrencilerinin duyuşsal yaşantılarını düzenleyici etkinlikleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmıştır. Günay'ın (2003) sınıf yönetiminde sınıf öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin algıları üzerine yaptığı araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının çok olumlu olduğu ve kıdem arttıkça kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ulay (2004) tarafından ilköğretim I. kademe öğretmenlerinin öğretilme-öğrenme süreçlerinde pekiştireç kullanmaya ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin pekiştireç kullanma tutumları ile kıdemleri ve okulun sosyo-ekonomik düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öztürk, Koç ve Şahin (2003) tarafından yapılan araştırma ile sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine karşı ayırım yapıp yapmadığı, öğrencilerin bundan nasıl etkilendiği ve farklı davranılan öğrencilerin sınıf içindeki akademik ve sosyal davranışları belirlenmiştir. Sonuçlar göstermektedir ki, öğretmenlerin %92,8'i yüksek ve düşük beklenti geliştirdikleri öğrencilere farklı davranmaktadırlar. Öztaş (2001) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin sınıf içi öğrenme-öğretme sürecindeki iletişim yeterlilikleri öğretmenlerin, öğrencilerin ve gözlemcilerin görüşleri ile tespit edilmeye çalışılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi iletişim davranışlarında öğretmenlerin kendilerine göre yeterli, öğrenci ve gözlemci görüşlerine göre kısmen yeterli olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin sınıf içi iletişim davranışlarını gösterme sıklığının gözlemci görüşlerine göre oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Çetin (2002) tarafından ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları disiplin problemleri ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla genel tarama modelinde betimsel bir çalışma yapılmıştır. Öğretmenler, disiplin problemlerinin başlıca sebebi olarak aileden kaynaklanan olumsuzlukları, medya araçlarını ve kalabalık sınıfları göstermişlerdir. Çiçekdemir (2003) ilköğretim I. kademe görev yapan sınıf öğretmenlerinin fiziksel cezaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla araştırma yapmıştır. Araştırmada sonuç olarak, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeylerine, cinsiyetlerine, yaşlarına, mezun oldukları kuruma ve mesleki kıdemlerine göre fiziksel cezaya yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bulucu (2003) tarafından yapılan araştırma ile sınıf öğretmenlerinin, sınıf davranış yönetiminde öğretmen yetkinlik algılarının, mezun oldukları okul türü, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Elde edilen veriler, yüksek yetkinlik düzeyindeki öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etmede olumlu, etkili ve uzun vadeli yöntemleri daha çok tercih ettikleri; düşük yetkinlik düzeyindeki öğretmenlerin ise olumlu yöntemler yanında emretme, bağırma, fiziksel ceza uygulama gibi olumsuz

ve kısa vadeli çözümlere yöneldikleri saptanmıştır. Atçı (2004) tarafından yapılan araştırma, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlar ve bu davranışlara karşı müdahalelerinin neler olduğunu belirlemeye yöneliktir. Araştırmacı, problem davranışlar karşısında öğretmenler tarafından sıkça kullanılan yöntemlerin; göz iletişimi kurma, ismini söyleme, azarlama, soru sorma, tehdit etme, fiziksel yakınlık, mizah kullanma ve eleştirme olduğu görüşlerine ulaşmıştır.

Başarısız öğrencilere yönelik olarak eğitimcilerin pedagojik formatta bir davranış göstermeleri beklenmektedir. Bu beklenti ile araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan birinci kademe sınıf öğretmenlerinin, başarısız düşük öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarının öğretmen algularına göre belirlenmesidir.

Araştırmanın amacına yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin, başarısız olarak algıladıkları öğrencilerin başarısızlıklarında etkili olan faktörler ve etki düzeyi hakkındaki görüşleri nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin, ders planlaması yaparken başarısız olarak algıladıkları öğrencileri dikkate alma tutum düzeyleri nasıldır?
3. Sınıf öğretmenlerinin, sınıf içi uygulamalarında başarısız olarak algıladıkları öğrencileri dikkate alma tutum ve davranış düzeyleri nedir?
4. Sınıf öğretmenlerinin, başarısız olarak algıladıkları öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştirmeye yönelik tutum ve davranışları ne düzeydedir?
5. Sınıf öğretmenlerinin, başarısız olarak algıladıkları öğrencilerin başarısızlıkları karşısında, uyardıma yönelik tutum ve davranışları hangi düzeydedir?

Yöntem

Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, Ankara ili Altındağ ilçesi merkezinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan 1095 sınıf öğretmenidir. Araştırmanın örneklemini Ankara ili Altındağ ilçesi merkezinde yer alan 69 ilköğretim okulundan tesadüfî olarak seçilen 32 ilköğretim okulunda görevli 330 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlere verilen 330 anketin 295'i geri dönmüştür. Araştırma, öğretmenlerin başarısız olarak algıladıkları öğrencileri kapsadığından, öğrenci başarısızlığında öğretmenlerin rolünün hangi düzeyde olduğu test edilmemiştir.

Ölçeğin Geliştirilmesi ve Verilerin Toplanması

Veri toplama aracını geliştirmek amacıyla alan yazın incelenmiştir. Elde edilen verilerden taslak ölçme aracı oluşturulmuştur. Ön uygulama yapmak için hazırlanan ölçek, 3 bölümden oluşmuştur. İlk bölümde ankete katılan öğretmenlerin kişisel ve mesleki bilgileri yer almıştır. İkinci bölümde öğretmenlerin öğrenci başarısızlığında nelerin hangi derecede etkili olduğunu düşündükleri sorulara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde ise başarısız öğrencilere yönelik olarak öğretmen tutum ve davranışlarını belirlemeyi amaçlayan ifadeler yer almıştır. Son bölümde 46 madde beşli likert tipinde düzenlenmiştir. Öğretmenlerden, verilen “Hiçbir zaman”, “Nadiren”, “Ara sıra”, “Sık sık”, “Her zaman” seçeneklerinden kendilerine uygun olanı işaretlemeleri istenmiştir.

Madde analizi aşamasında ise ölçeğe seçilecek maddeleri belirlemek için her bir maddenin toplam puanla olan Pearson Momentler Çarpımı korelasyon kat sayısına bakılmıştır. Toplam puanla korelasyon kat sayısı 0.30 ($p<.01$) ve üzeri olan 39 madde olduğu saptanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliğini saptamak için ön deneme uygulamasında ulaşılan 142 öğretmenden elde edilen veriler üzerinden faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonunda ölçeğin öğretmen tutum ve davranışlarını 4 boyutta ölçtüğü görülmüştür. Ön deneme uygulamasından elde edilen verilerle Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış 46 madde için Croanbach alfa kat sayısı .80, olarak tespit edilmiş ve korelasyon kat sayısı 0.30 ($p<.01$) altında olan 7 madde ölçekten çıkartılmıştır (işlemeyen 7 madde çıkartılıp 295 öğretmene yapılan asıl uygulama sonrası .80 olan geçerlik ve güvenilirliğin .89'a yükseldiği belirlenmiştir). Alan yazında 0.70 ve üstü güvenilirlik için yeterli kabul edilmektedir. Sonuç, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu durumda ölçeğin öğretmenlerin başarısız olarak algıladıkları öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını ölçmek için kullanılabilceği sonucuna varılmıştır. Verilerin analizinde SPSS Paket Programı kullanılmıştır.

Bulgular

Sınıf Öğretmenlerinin Başarısız Olarak Algıladıkları Öğrencilerin Başarısızlıklarında Etkili Olan Faktörler ve Etki Düzeyi

Öğretmenlerin başarısız olarak algıladıkları öğrencilerin başarısızlık sebepleri ve bu sebeplerin başarısızlık üzerindeki etki derecelerine ilişkin frekans ve yüzdeleri incelendiğinde, ankete cevap veren öğretmenlerin büyük kısmı öğrencilerin başarısızlığında “ailenin ilgisizliğini” birinci sırada göstermişlerdir. Öğretmenlere göre etkili olan faktörlerin önem sıralaması şu şekilde gerçekleşmiştir (Tablo 1):

- Ailenin ilgisizliği (% 91)
- Aile ortamının huzursuz olması (%63)
- Aile bireylerinin eğitim seviyesinin düşük olması (%60)
- Ailesinin ekonomik sorunları (%57)
- Öğrencinin zihinsel gelişiminin sınıf düzeyinin gerisinde olması (%51)

Öğretmenler, başarısız olarak algıladıkları öğrencilerin başarısızlığında etki eden diğer sebepleri sıralamaya almamışlardır. Sıralamaya alınmayan maddeler şunlardır: Ailenin öğrenciden yüksek beklentisi, öğrenci-öğretmen olumsuz iletişimi, okul arkadaşlarının olumsuz yaklaşımları, acelecilik ve dikkatsizlik gibi bireysel özellikleri, öğrencinin fizyolojik sorunları, öğrencinin psikolojik sorunları, öğrencinin evinin okula uzak olması, öğrencinin sınıf arkadaşlarıyla olumsuz iletişimi, öğrencinin disiplin kurallarına uymaması.

Tablo 1. Öğretmenlerin Başarısız Olarak Algıladıkları Öğrencilerin Başarısızlıklarında Etkili Gördükleri Faktörler

Başarısızlık sebepleri	1. Derecede Önemli		2. Derecede Önemli		3. Derecede Önemli		4. Derecede Önemli		5. Derecede Önemli		Sıralamaya Almayanlar		Toplam	
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	Ailenin ilgisizliği	182	62	41	14	26	9	12	4	7	2	27	9	295
Aile bireylerinin eğitim seviyesinin düşük olması	16	5	81	27	44	15	26	9	11	4	117	40	295	100
Ailesinin ekonomik sorunları	7	2	26	9	76	26	35	12	23	8	128	43	295	100
Aile ortamının huzursuz olması	20	7	43	14	49	17	52	18	20	7	111	37	295	100
Öğrencinin zihinsel gelişiminin sınıf düzeyinin gerisinde olması	38	14	24	8	18	6	36	12	33	11	146	49	295	100

Sınıf Öğretmenlerinin Günlük Ders Planlaması Yaparken Başarısız Öğrencilere Yönelik

Tutum ve Davranışları

Sınıf öğretmenlerinin günlük ders planlaması yaparken başarısız olarak algıladıkları öğrencilere yönelik tutumları incelenirken “sık sık” ve “her zaman” seçenekleri birlikte değerlendirilmiştir. Buna göre öğretmenler, başarısız olarak algıladıkları öğrencilerin;

- Akademik düzeylerini dikkate aldıklarını (% 72,9),
- Onlara özel zaman ayırdıklarını (% 65,4),
- Farklı yetenekteki öğrencilerin yeteneklerinin ortaya çıkması için çalıştıklarını (% 61,1) belirtmişlerdir (Tablo 2).

Tablo 2. Öğretmenlerin Ders Planlaması Yaparken Başarısız Olarak Algıladıkları Öğrencilere Yönelik Tutumları

Planlama Boyutu	Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Her zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ders planlaması yaparken başarısız öğrencilerin akademik düzeyini dikkate alırım.	3	1,0	16	5,6	61	20,7	134	45,4	81	27,5
Ders planlaması yaparken başarısız öğrenciler için özel zaman ayırırım.	2	0,7	9	3,1	91	30,8	134	45,4	59	20,0
Ders planlaması yaparken farklı yetenekteki öğrencilerin bu yeteneklerini ortaya çıkarmak için zaman ayırırım.	6	2,0	16	5,4	93	31,5	122	41,4	58	19,7

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçerisindeki Uygulamalarında Başarısız Olarak Algıladıkları Öğrencilere Yönelik Tutum ve Davranışları

Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında, başarısız olarak algıladıkları öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarında “sık sık” ve “her zaman” seçenekleri birlikte değerlendirildiğinde,

- Büyük çoğunluğunun ders anlatımı sırasında çocukların seviyesini dikkate aldığı ve herkesin anlamasına dikkat ettiği (% 89,8),

- Büyük çoğunluğunun başarısız olarak algıladıkları öğrencilerle birebir görüşerek başarısız olma sebeplerini ve eksikliklerini yumuşak bir dille anlattığı (% 79),

- Yarıdan fazlasının, derse başlamadan önce başarısız olarak algıladıkları öğrencilere yönelik motivasyon çalışmaları yaptırdığı (% 65,8),

- Yarıdan fazlasının derse başlamadan önce başarısız olarak algıladıkları öğrencilere yönelik dikkat çekme çalışmaları yaptırdığı (% 69,8),

- Yarıdan fazlasının, derse başlamadan önce başarısız olarak algıladıkları öğrencilerin önceki öğrenmelerini kontrol ederek eksikliklerini ve yanlışlıklarını düzelttiği (% 67,8),

- Yarıdan fazlasının bireysel gelişimlerini gözlemleyip, gözlemlerini kayıt ettiği (% 61,7),

- Yarıdan fazlasının ders dışında etkin ve verimli çalışmanın yollarını gösterdiği (% 69,1) anlaşılmaktadır.

Bu maddelerin dışında kalan “Başarı seviyesi düşük öğrencilerle bir süre ilgilendikten sonra ilerleme göremezsem artık ilgilenmem/ilgim azalır.” bölümünde ise “hiçbir zaman ve nadiren” şıklarını işaretleyen öğretmenlerin % 60 oranında olduğu görülmektedir (Tablo 3).

Tablo 3. Öğretmenlerin Sınıf İçi Uygulamalarına İlişkin Tutum ve Davranışları

Uygulama Boyutu	Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Her zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Derse başlamadan önce başarısız öğrencilere yönelik motivasyon çalışmaları yaptırım.	4	1,4	18	6,1	79	26,8	122	41,4	72	24,4
Derse başlamadan önce başarısız öğrencilere yönelik dikkat çekme çalışmaları yaptırım.	1	0,3	18	6,1	70	23,7	126	42,7	80	27,1
Derse başlamadan, başarısız öğrencilerin önceki öğrenmelerini kontrol eder, eksikliklerini ve yanlışlıklarını düzeltirim.	0	0,0	14	4,7	81	27,5	128	43,4	72	24,4
Ders anlatırken çocukların seviyesini dikkate alırım ve herkesin anlamasına dikkat ederim.	1	0,3	8	2,7	21	7,1	87	29,5	178	60,3
Başarı seviyesi düşük öğrencilerin bireysel gelişimlerini gözlemler ve gözlemlerimi kaydederim.	9	3,1	25	8,5	79	26,8	112	38,0	70	23,7
Başarı seviyesi düşük öğrencilerle bir süre ilgilendikten sonra ilerleme göremezsem artık ilgilenmem/ilgim azalır.	101	34,2	76	25,8	60	20,3	36	12,2	22	7,5
Başarı seviyesi düşük öğrencilere ders dışında etkin ve verimli çalışmanın yollarını gösteririm.	8	52,7	17	5,8	66	22,4	137	546,4	67	22,7
Başarı seviyesi düşük öğrencilerle birebir görüşerek başarısız olma sebeplerini ve eksikliklerini onlara yumuşak bir dille anlatırım.	3	1,0	12	4,1	47	15,9	130	44,1	103	34,9

Sınıf Öğretmenlerinin Başarısız Olarak Algıladıkları Öğrencilerin Olumlu Davranışlarını Pekiştirmeye Yönelik Tutum ve Davranışları

“Sık sık” ve “her zaman” şıklarını işaretleyen öğretmenler önemli bir oranda, başarısız olarak algıladıkları öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştirmeye yönelik tutum ve davranışlar gösterdiklerini ifade etmişlerdir (Tablo 4).

Tablo 4. Öğretmenlerin Başarısız Olarak Algıladıkları Öğrencilerin Olumlu Davranışlarını Pekiştirmeye Yönelik Tutum ve Davranışları

Pekiştirmeye Yönelik Tutum ve Davranış Boyutu	Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Her zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Başarı için ölçütler koyarım ve bunları öğrenciye anlatırım.	1	0,3	25	8,5	66	22,4	126	42,7	77	26,1
Sorulara doğru cevap verdiklerinde övgü ve takdir içeren geri bildirimler (evet doğru, aferin vb.) ile öğrencilerimi motive ederim.	2	0,7	3	1,0	17	5,8	70	23,7	203	68,8
Başarılı olduklarında motive etmek için somut ödüller (kalem, silgi, şeker vb.) veririm.	4	1,4	20	6,8	75	25,4	93	31,5	103	34,9
Jest ve mimiklerle doğru söylediğini/yaptığını pekiştirir onu cesaretlendiririm.	1	0,3	4	1,4	21	7,1	114	38,6	155	52,5

Tablo 4 incelendiğinde;

- “Sorulara doğru cevap verdiklerinde övgü ve takdir içeren geri bildirimler (evet doğru, aferin vb.) ile öğrencilerimi motive ederim.” maddesi (% 92,5) ve “jest ve mimiklerle doğru söylediğini/yaptığını pekiştirir onu cesaretlendiririm.” maddesi (% 91,1) öğretmenlerden kabul görürken,

- “Başarılı olduklarında motive etmek için somut-maddi ödüller (kalem, silgi, şeker vb.) veririm.” maddesi (% 66,4) ve “Başarı için ölçütler koyarım ve bunları öğrenciye anlatırım.” maddesi (% 68,8) düşük oranda kabul görmüştür.

Sınıf Öğretmenlerinin Başarısız Olarak Algıladıkları Öğrencilerin Başarısızlıkları Karşısında Uyarmaya Yönelik Tutum ve Davranışları

Öğretmenlerin, uyarmaya yönelik tutum ve davranışlarına ilişkin frekans ve yüzdeler incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Başarısız Olarak Algıladıkları Öğrencilerin Başarısızlıkları Karşısında Uyarmaya Yönelik Tutum ve Davranışları

Uyarmaya Yönelik Tutum ve Davranış Boyutu	Hiçbir zaman		Nadiren		Ara sıra		Sık sık		Her zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Dönem içerisinde başarısız olan öğrencilerin yerlerini değiştiririm.	19	6,4	25	8,5	71	24,1	109	36,9	71	24,1
Başarısız öğrencilere verilen cezaların başarıyı artırdığına inanırım.	123	41,7	67	22,7	61	20,7	29	9,8	15	5,1
Başarısız öğrenciler çalışmadıkları zaman sınıf içinde isim vermeden sınıfın genelini uyarırım.	23	7,8	36	12,2	76	25,8	103	34,9	57	19,3
Başarısız öğrencilerin başarısızlığını sınıfta dile getiririm.	113	38,3	100	33,9	42	14,2	28	9,5	12	4,1
Başarısızlık karşısında fiziksel ceza (kulak çekme, tokat atma, tek ayak cezası vb.) veririm.	185	62,7	69	23,4	18	6,1	13	4,4	10	3,4

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin başarısız olarak algıladıkları öğrencileri uyarmaya yönelik tutum ve davranış ifadeleri,

- “Sık sık+her zaman”, onların yerlerini değiştirdikleri (% 61),
- “Sık sık+her zaman”, başarısız öğrencileri isim vermeden sınıfın geneli uyardıkları (% 54,2),
- “Nadiren+ara sıra+sık sık+her zaman”, verilen cezaların başarıyı artırdığına inandıkları (% 58,3),
- “Nadiren+ara sıra+sık sık+her zaman”, başarısız öğrencilerin başarısızlıklarını sınıfta dile getirdiği (% 61,7),
- Öğretmenlerin yarıdan biraz fazlası öğrencilere fiziksel cezayı hiçbir zaman uygulamadıkları (% 62,7), ancak diğerlerinin uyguladıkları şeklindedir.
- Uyarmaya dönük diğer tutum ve davranış ifadelerinin seçeneklerinde oransal dağılım bakımından önemli bir farklılık görülmemiştir.

Tartışma ve Sonuçlar

Öğretmenlerin algılarına göre, öğrencilerin başarısızlıklarında “Ailenin İlgisizliği” en önemli sebeptir. Bu hususta etkili olan diğer faktörlerin önem sıralaması; “Aile ortamının huzursuz olması”, “Aile bireylerinin eğitim seviyesinin düşük olması”, “Ailesinin ekonomik sorunları”, “Öğrencinin zihinsel gelişiminin sınıf düzeyinin gerisinde olması” şeklindedir. Başarısızlıkla ilgili on yedi madde olmasına karşılık öğretmenlerin aileyle ilgili ilk dördü üzerinde yoğunlaşmış olmasından hareketle çocuğun okul başarısında ailenin önemini vurgulandığı söylenebilir. Çelenk (2003) tarafından yapılan araştırma da bu sonucu desteklemektedir.

Öğretmenlerin çoğunluğunun görüşüne göre, öğretmenler ders planlaması yaparken öğrencilerin seviyesini dikkate almakta, yarıdan fazlası ise ders planlaması yaparken başarısız ve farklı yetenekteki öğrencilerin bu yeteneğini ortaya çıkarmak için zaman ayırmaktadır. Çıkan sonuç, Başar (2002) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin başarısız olarak algıladıkları öğrencilere yönelik olarak;

- Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ders anlatımı sırasında çocukların seviyesini dikkate aldığı ve herkesin anlamasına dikkat ettiği, başarısız öğrencilerle bire bir görüşerek başarısız olma sebeplerini ve eksikliklerini yumuşak bir dille anlattığı,
- Öğretmenlerin yarıdan fazlasının, derse başlamadan önce başarısız öğrencilere yönelik motivasyon ve dikkat çekme çalışmaları yaptırıldığı, önceki öğrenmelerini kontrol ederek eksikliklerini ve yanlışlıklarını düzelttiği, bireysel

gelişimlerini gözlemleyip, gözlemlerini kayıt ettiği, ders dışında etkin ve verimli çalışmanın yollarını gösterdiği ve ayrıca başarılarında ilerleme görmese dahi ilgisini kesmediği anlaşılmaktadır.

Günay (2003) tarafından yapılan araştırma sonucu ile bu sonuç desteklenmekte iken Öztürk ve diğerleri (2003) tarafından yapılan araştırma ile bu sonuç çelişmektedir. Bu durumun, araştırmaların birinin öğretmen, diğerinin öğrenci görüşleri alınarak yapılmış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmenler, başarısız olarak algıladıkları öğrencilerin, olumlu davranışlarını pekiştirmeye yönelik tutum ve davranışları önemli ölçüde gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Ulay (2004) tarafından yapılan araştırma sonucu ile bu sonuç desteklenmekte iken Öztürk (2000) ve Öztaş (2001) tarafından yapılan araştırmaları sonuçları ile bu sonuç çelişmektedir. Bu durumun, verilerin elde edildikleri kaynakların öğretmen, öğrenci ve gözlemci gibi farklı kişiler olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Başarısız olarak algılanan öğrencilerin başarısızlıkları karşısında öğretmenlerin yarından fazlasının öğrencilerin yerlerini değiştirdikleri, isim vermeden sınıfın genelini uyardıkları, nadiren de olsa başarısızlıkları sınıfta dile getirdikleri, fiziksel cezayı hiçbir zaman uygulamadıkları, yarısının ise nadiren de olsa verilen cezaların başarıyı artırdığına inandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerden bu görüşe destek verenlerin olması beklenmeyen ve şaşırtıcı bir sonuçtur. Çetin (2002), Çiçekdemir (2003), Bulucu (2003), Atçı (2004) tarafından yapılan araştırmalar da bu sonucu desteklemektedir.

Öneriler

Bu araştırma sonucu elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Öğrenci başarısında en önemli iki kurum olan aile ve okul arasında daha sıkı bir iletişim kurulması öğrencilerin başarısı için çok önemlidir. Dolayısıyla öğretmenlerimizin öğrenci başarısızlığında en önemli faktör olarak gördüğü "ailenin ilgisizliği" tespiti doğrultusunda ailelerle daha sıkı iletişim kurulmalı, ailelerin okulla olan bağları güçlendirilmelidir.

- Öğrencilerin başarısızlıkları karşısında onlara ceza vermek yerine doğru davranışı göstererek onları yönlendirmenin başarıya daha çok katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Açıkgöz, K.Ü. (2002). *Aktif Öğrenme*. Eğitim Dünyası Yayınları. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akkök, F. (1996). *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi (Anne-baba el kitabı)*. Ankara: M.E.B Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. 2-3
- Atçı, A. (2004). *İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Sınıf İçi Problem Davranışlara Yönelik Müdahalelerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2000). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başar, M. (2002). İlköğretim Öğrencilerinde Duyuşsal Özelliklerin Öğrenilmesinde Öğretmen Etkinlikleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başar, H. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitime Giriş*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bilen, M. (2002). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bulucu, Ö. (2003). *İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Davranış Yönetiminde Yetkinlik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cüceloğlu, D. (1993). *Yeniden İnsan İnsana*. Ankara: Remzi Kitapevi.
- Çalık, T. ve Diğerleri. (2003). *Sınıf Yönetimi ve Özellikleri* (Ed: L. Küçükahmet) Sınıf Yönetimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim-Online Dergisi* <http://ilkogretim-online.org.tr>, 2 (2),
- Çetin, Ş. (2001). İdeal Öğretmen Üzerine Bir Araştırma. *Millî Eğitim Dergisi*. Sayı 149 <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/149/cetin.htm>
- Çetin, Y. (2002). İlköğretim Birinci Aşama Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemledikleri Disiplin Problemleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Çiçekdemir, G. (2003). *İlköğretimde Sınıf Öğretmenlerinin Fiziksel Cezaya Yönelik Tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Dökmen, Ü. (1999). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Ergin, A. (1995). *Öğretim Teknolojisi İletişim*. Ankara: Pegem Yayınları (17).
- Fidan, N. ve Erden, M. (2001). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Fiscus, D.E. ve Mandeli, J.C. (1997). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi (Developing Individualized Education Programs)*. (Çev: Hatice G. Şenel ve diğerleri). Ankara: Özkan Matbaacılık.
- Güçlü, N. (2003). *İletişim*. (Ed: L.Küçükahmet) Sınıf Yönetimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güteryüz, H. (2001). *Eğitim Programlarının Dili ve Yaratıcı Öğrenme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Günay, K. (2003). *Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güven, İ. (2004). Etkili Bir Öğretim İçin Öğretmenden Beklenenler. *Eğitim Dergisi*. Sayı 164 <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/164/guven.htm> mill
- Hollingworth, P.M ve Hoover, K. H. (1999). *İlköğretimde Öğretim Yöntemleri*. Elementary Teaching Methods. (Çev: Tanju Gürkan, Erten Gökçe, Duygu S.Güler). Ankara: Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları No: 124.
- İspir, D. (2002). Sınıf Yönetiminde; Öğrencilerle Sağlıklı İletişim Kurabilmenin ve Olumlu Sınıf Ortamı Yaratmanın Rollerini. *Millî Eğitim Dergisi*. Sayı 153-154 <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/153-154/ispir.htm>
- Kısaç, İ. (2003). *Öğretmen-Öğrenci İletişimi* (Ed: E. Karip) Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Navaro, L. (1997). *Beni Duyuyor Musun?* İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Özguven, İ. E. (2002). *Bireyi Tanıma Teknikleri*. Ankara: Problem Yayınları.
- Öztaş, R. (2001). *Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Yeterlilikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, B; Koç, G. ve Şahin, F.T. (2003). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri Arasında Ayırım Yapma Durumu ve Bu Ayırımın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Cilt:1 Sayı:(1) s. 109-120

- Öztürk, B. (2000). Sınıf İçi Etkileşim. *Eğitim Yönetimi Dergisi*. Pegem A Yayıncılık Yıl:6 (24) S:621-640
- Şahin, Ç. (2004). Farklı Kültürdeki Öğrencilerin Eğitimi İçin Eleştirel Davranışlar ve Yöntemler. *Millî Eğitim Dergisi*. <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/162/sahin.htm>
- Şişman, M. (2002). *Öğretmenliğe Giriş*. Beşinci Baskı, Ekim. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (1992). Türkiye ve İngiltere'de İlköğretime Öğretmen Yetiştirme ve Türkiye'deki Sistemin Geliştirilmesi İçin Öneriler. *H.Ü.Eğitim Fakültesi Dergisi: Türkiye'de İlköğretim Sempozyumu Dergisi*. Sayı: 8, s. 143-156.
- Sönmez, V. (1994). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayınları, Yayın No:12
- Tarım, K. (2005). *Sınıf Öğretmenlerinin Başarısız Olarak Algıladıkları Öğrencilere Yönelik Tutum ve Davranışları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taşdemir, M. (1995). *İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Programının Öğretim Elemanı, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ulay, A. (2004). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Süreçlerinde Pekiştirme Kullanmaya İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uluğ, F. (1993). *Okulda Başarı*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Kısaç, İ. (2003). *Öğretmen-Öğrenci İletişimi* (Ed: E. Karip) Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Yayınları.
- Küçükahmet, L (1997). *Eğitim Programları ve Öğretim-Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Yüksel, G. (2001). Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Davranış Olarak Sosyal Beceri. *Millî Eğitim Dergisi*. Sayı 150, <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/150/yuksel.htm>

Summary

TEACHERS' ATTITUDES AND BEHAVIORS TOWARDS STUDENTS PERCEIVED AS UNSUCCESSFUL

Erdoğan ŞAMA*

Kürşat TARIM**

There are various factors in students' unsuccessful states. Besides socio-economic differences, there also exist differences in peculiarities as interests, values and attitudes. Expectations of teachers from the students are reflected in behaviors. Teachers classify the students in terms of their own perception as successful, mid successful and unsuccessful. They ask expected appropriate questions to students, they give reinforcement and feedback. They organize the quality of education appropriately to their expectations.

There are various variables effective on student's course success. These variables, also called as learning variables, are totally related with physiological, psychological and social states and conditions. Learning variables affect student's "learning situation", consequently affects success level positively or negatively. Teachers, accepting the individual differences of the students and developing teaching strategies evaluating the needs of each student, can be effective in the education of success focused students.

The aim of this study is to determine the attitudes and behaviors of the classroom teachers charged at the first level primary education to the students of low success level.

Considering the aim of the study answers to the following questions were regarded:

1. What are the views of the classroom teachers about the effective factors and their effect level for the students they perceived as unsuccessful?

Addresses for correspondence: * Yard. Doç. Dr. Erdoğan Şama, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Teknikokullar/Ankara, Turkey. esama@gazi.edu.tr ** Kürşat Tarım, Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı, Ankara, Turkey.

2.What is the considered attitude level of the classroom teachers for the students they perceived as unsuccessful while preparing the lesson plan?

3.What is the considered attitude level of the classroom teachers in in-class activities for the students they perceived as unsuccessful?

4.What is the considered attitude level of the classroom teachers reinforcing the positive behavior of the students they perceived as unsuccessful?

5.What is the considered attitude level of the classroom teachers directed towards the warning considering the unsuccessful state of the students they perceived as unsuccessful?

Method

Descriptive research model was used in this study. 1095 classroom teachers, working in primary education schools situated in Altındağ, Ankara were included in the study. Research environment of the study was randomly selected 330 classroom teachers from 32 primary schools from 69 schools. As the study includes the students teachers were perceived as unsuccessful, the level of the teacher's role on unsuccessful students was not analyzed.

In the item analysis to determine the items for the scale, Pearson Correlation co-efficiency for each item was considered. 39 items were determined which total score correlation co-efficiency was 0.30($p < 01$) and over. To find out the validity of the scale factor analysis was done to the data gathered from 142 teachers in pre-testing application. As a result of the factor analysis it is mentioned that the scale measures the teachers' attitudes and behaviors in 4 dimensions. With the data gathered from the pre-test, for the 46 items which cronbach alpha was calculated, cronbach alpha was considered as .80 and 7 items of which their correlation co-efficiency was below 0.30 ($p < .01$) were taken out of the scale. 0.70 and above is accepted as enough for reliable. As a result, scale was accepted as reliable.

Discussion and Findings

According to the teachers' perception the most important reason of unsuccessful students is the lack of interest of the family. Other factors are; 'peevish family environment', 'low education level of the family members', 'economic problems of the family', 'slow mental development of the student compared to the level of the classroom'. Teachers focuses on the first four items related to the family

as there exists 17 items for unsuccessful students shows the importance of the family for student success.

According to the views of majority of teachers, teachers consider the level of students while planning the course, more than half of the teachers separate time while planning the course to determine the talent of the unsuccessful students and the ones that have a different talent.

Teachers have been mentioned that they developed the attitudes and behaviors inclined to the reinforcement of positive behaviors for the students they perceives as unsuccessful. For the unsuccessful states of these students, more than half of the teaches have mentioned that they changed the place of the student, they warn the class in general without mentioning the name, rarely they mentioned the unsuccessful states in the classroom, they never applied physical punishment, and, even if it is rare, half of the teachers believe that the punishment given increases the success. It is an unexpected and surprised result that there are teachers supporting this view.

Suggestions

Results gathered from the study was developed the suggestions mentioned below;

- It is very important to have a strong relation between two organizations, family and school, that have an important role on student's success. Consequently for the most important factor of student's success, ' the lack of family interest' determined by the teachers, effective communication should be obtained with the families and their ties with school should be stronger.
- Instead of punishments for unsuccessful situations, true behavior should be shown and by this way it is thought that this will contribute much to the success.