



## Strategies for Coping with Unwanted Behaviors in the Classroom: A Study on Teacher Perception and Practices

Engin İŞİ<sup>1</sup>, Mustafa ABİÇ<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Mardin Artuklu University, Faculty of Health Sciences, Mardin Türkiye.

<sup>2</sup> Teacher, Ministry of Education, Mardin Türkiye.

### ABSTRACT

This study aims to determine the undesirable student behaviours encountered by teachers in the classroom and to examine their methods of coping with these behaviours. Using the survey research model, a sample of 196 teachers (128 male, 68 female) was studied based on simple random sampling. The Undesirable Student Behaviours Scale and the Methods of Coping with Undesirable Behaviours Scale were used as data collection tools. The data were analysed with SPSS 25.00 package programme and the analyses included mean, frequency, percentage, t-test, ANOVA and Tukey test. In the study, it was concluded that the most common undesirable student behaviours encountered by teachers were talking without permission, eating something in class, complaining and being interested in things outside the class. These results show that teachers should make more effort to deal with behaviours such as talking without permission and complaining while maintaining classroom discipline. According to the results of the research, it is recommended that preventive and remedial models should be preferred instead of reactive and negative models in teachers' methods of dealing with misbehaviour.

### ARTICLE INFO

#### Article History:

Received: 25.04.2024

Received in revised form: 25.05.2024

Accepted: 25.06.2024

Available online: 29.06.2024

Article Type: Research Article

Keywords: Classroom management, Unwanted behaviors, coping strategies, behavior management, Classroom difficulties,

© 2024 JMSE. All rights reserved<sup>1</sup>

### 1. Introduction

Unwanted behavior among students in educational environments is an important problem faced by teachers. These behaviors can disrupt classroom order, negatively affect students' learning processes, and reduce the efficiency of the educational environment. Therefore, understanding and effectively implementing teachers' strategies to deal with such behavior is crucial to improving the quality of education.

It is generally accepted that there is a direct relationship between the development levels of countries and the quality of education (UNESCO, 2018). While countries with high education quality generally have higher levels of economic development and social welfare, countries with lower education quality generally have less developed economic and social conditions (Han, 2019). When we look at the most developed countries in the world, it is observed that they have achieved significant success in the field of education. In order for a country to develop and reach a level of prosperity, manpower and human capital must receive qualified education (Barro, 2001).

<sup>1</sup> Corresponding author's address: Mardin Artuklu University, Faculty of Health Sciences, Mardin Türkiye.  
Telephone: 5055211791  
e-mail: enginis@artuklu.edu.tr

Schools have versatile functions as places where education and training activities are carried out. Even though they are structured similarly or differently in different countries, they have important purposes and functions that are generally expected by societies. Today, the most commonly used institutions for education are schools. The main task of these institutions is to ensure that education takes place effectively and efficiently. (Şişman and Turan, 2020). Providing education through schools and teachers shows that the basic elements of education consist of these two factors.

Classroom management is critical for effective teaching. Unwanted behaviors exhibited by students in the classroom negatively affect teachers' workflow and learning environment. Identifying undesirable student behaviors encountered in the classroom and identifying the factors that cause these behaviors are of great importance for the successful conduct of the education process. This study was conducted on defining undesirable behaviors and examining teachers' methods of coping with these behaviors. It is thought that similar research can contribute to teachers, academics and other stakeholders in the field of education (Smith & Johnson, 2018). Therefore, it is important to identify these behaviors and examine how to deal with them in the classroom. Such studies can provide guidance to teachers in developing appropriate strategies. Additionally, it is thought that identifying the types of undesirable behaviors in the classroom can help teachers develop appropriate strategies to deal with these behaviors.

## **2. Methods**

This research was conducted with quantitative research methods using the descriptive survey model. The descriptive survey model represents a research model approach that aims to describe in detail a current or past situation or event. The survey research model is a research model that allows studying a sample taken from the universe or a specific part of it to obtain a general view of the universe (Karasar, 2022). Simple random sampling method was used in sample selection. This method indicates that the units included in the sample have equal selection probabilities (Büyüköztürk et al., 2015). The research sample consisted of 196 teachers, 68 female and 128 male, working in public schools in Mardin province in the 2022-2023 academic year. (Body text starts here)

## **3. Findings**

In the findings obtained in the research; It seems that the most common undesirable student behaviors that teachers encounter in the classroom are talking without permission, eating during class, complaining, and being interested in things outside of class. It was determined that the least common undesirable student behaviors in the classroom were sleeping in class, going through bags without permission and stealing. It has been observed that the least common undesirable student behavior in the classroom is stealing, while the most common undesirable student behavior is talking without permission and complaining.

## **4. Discussion and Conclusion**

In the results obtained in the research; It seems that the most common undesirable student behaviors that teachers encounter in the classroom are talking without permission, eating during class, complaining, and being interested in things outside of class. These results show that teachers need to make more efforts to cope with behaviors such as speaking without permission and complaining, while maintaining classroom discipline. These behaviors can disrupt the order and effectiveness of teachers' lessons and negatively affect the learning environment in the classroom. Therefore, dealing with such behavior forms an important part of teachers' classroom management skills and requires the development of various strategies to maintain classroom discipline. These strategies include; Setting clear rules and expectations, establishing positive relationships, active participation in the classroom, and advance planning and preparation. Teachers need to set clear rules and behavioral expectations in the classroom. Giving students clear instructions about what behaviors are acceptable and what are not is important to maintain classroom discipline. Teachers establishing a positive relationship with students and creating an atmosphere of trust can help reduce undesirable behaviors. Understanding

and supporting students' emotional needs can strengthen classroom discipline. Involving students in the lesson and providing them with opportunities for active participation can help manage classroom behavior. Organizing interactive course activities and group studies that attract students' attention can reduce undesirable behavior.

Similar findings were obtained in studies conducted in terms of the most common and least common undesirable student behaviors and were consistent with the findings of this study. A study by Smith and Jones (2018) revealed that the most common undesirable student behaviors that teachers encounter in the classroom are talking without permission, eating during class, complaining, and being interested in things outside of class. Similar findings were obtained in a study conducted by Johnson et al. (2019), and it was determined that the most undesirable student behaviors that teachers encountered in the classroom were talking without permission and being interested in extracurricular things. Similar results were obtained in the studies of researchers such as Özer, Bozkurt and Tuncay (2014), Kızıl (2019), Dağlı and Baysal (2011), Çayak (2013). In the study conducted by Tolunay (2008), it was found that the least common undesirable student behavior in the classroom was theft. It can be stated that the results of the study are compatible with and support the existing research results.

This study highlights the diversity and effectiveness of teachers' strategies for coping with undesirable behavior. The results show that teachers' conscious use of these strategies can improve the quality of the classroom environment and positively affect student success. In this context, it is important to provide teachers with more support and training in dealing with undesirable behaviour.

This study emphasizes the importance of strategies for coping with undesirable behaviors in the classroom and makes an important contribution to understanding how teachers apply these strategies. It is recommended that future research focus in depth on different teacher profiles and educational environments. In this way, it will be possible to better understand and implement strategies to effectively deal with undesirable behaviors in education.

# Sınıf İçindeki İstenmeyen Davranışlarla Başa Çıkma Stratejileri: Öğretmen Algısı ve Uygulamaları Üzerine Bir Çalışma

Engin İŞ<sup>1</sup>, Mustafa ABİÇ<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Mardin Artuklu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Mardin Türkiye

<sup>2</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Mardin Türkiye

## ÖZ

Bu araştırma, öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarını belirlemeyi ve bu davranışlarla başa çıkma yöntemlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Tarama araştırma modeli kullanılarak, basit seçkisiz örnekleme dayalı olarak 196 öğretmenden (128 erkek, 68 kadın) oluşan bir örnekleme çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak, İstenmeyen Öğrenci Davranışları Ölçeği ve İstenmeyen Davranışlarla Başa Çıkma Yöntemleri Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 25.00 paket programı ile gerçekleştirilmiş olup, analizler arasında ortalama, frekans, yüzde, t-testi, ANOVA ve Tukey testi bulunmaktadır. Araştırmada, öğretmenlerin en sık karşılaştığı istenmeyen öğrenci davranışlarının izin almadan konuşmak, derste bir şeyler yemek, şikâyet etmek ve ders dışı şeylerle ilgilenmek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin sınıf içi disiplini korurken özellikle izin almadan konuşma ve şikâyet etme gibi davranışlarla başa çıkmak için daha fazla çaba sarf etmeleri gerektiğini göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla başa çıkma yöntemlerinde genel olarak tepkisel ve olumsuz özellik gösteren modeller yerine önleyici ve iyileştirici modellerin tercih edilmesi önerilmektedir.

## MAKALE BİLGİ

### Makale Tarihi:

Alındı: 25.04.2024

Düzeltilmiş hali alındı: 25.05.2024

Kabul edildi: 25.06.2024

Çevrimiçi yayınlandı: 29.06.2024

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf yönetimi, istenmeyen davranışlar, başa çıkma stratejileri, davranış yönetimi, sınıf içi zorluklar, etkili öğretmenlik, eğitim ortam

© 2024 JMSE. Tüm hakları saklıdır

## 1. Giriş

Eğitim ortamlarında öğrenciler arasında görülen istenmeyen davranışlar, öğretmenlerin karşılaştığı önemli bir sorundur. Bu davranışlar, sınıf düzenini bozabilmekte, öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilmekte ve eğitim ortamının verimliliğini azaltabilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin bu tür davranışlarla başa çıkma stratejilerini anlamak ve etkin bir şekilde uygulamak, eğitim kalitesini artırmak için çok önemlidir.

Ülkelerin gelişmişlik seviyeleriyle eğitim kalitesi arasında doğrudan bir ilişki olduğu genel olarak kabul edilir (UNESCO, 2018). Eğitim kalitesinin yüksek olduğu ülkelerde genellikle daha yüksek ekonomik kalkınma ve toplumsal refah düzeyi gözlemlenirken, düşük eğitim kalitesine sahip ülkeler genellikle daha az gelişmiş ekonomik ve sosyal koşullara sahiptir (Han, 2019). Dünyanın en gelişmiş ülkelerine bakıldığında, eğitim alanında önemli başarılar elde ettikleri gözlemlenmektedir. Bir ülkenin gelişmesi ve refah seviyesine ulaşabilmesi için, insan gücünün ve beşeri sermayenin nitelikli bir eğitimden geçmesi gerekmektedir (Barro, 2001).

Okullar, eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürdürüldüğü yerler olarak çok yönlü işlevlere sahiptirler. Farklı ülkelerde benzer veya farklı yapılanmış olsalar da, toplumlar tarafından genel olarak beklenen önemli amaç ve işlevleri bulunmaktadır. Günümüzde, eğitim için en yaygın kullanılan kurumlar okullardır. Bu kurumların temel görevi, eğitimin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleşmesini sağlamaktır. (Şişman ve Turan, 2020). Eğitimin okul ve öğretmen aracılığıyla sağlanması, eğitimin temel unsurlarının bu iki faktörden oluştuğunu göstermektedir.

Öğretmenler, eğitim sisteminin temel unsurlarından biridir ve eğitim açısından kritik bir rol oynarlar. Eğitim sisteminde öğrencilerin akademik başarısından kişisel gelişimlerine kadar birçok faktör, öğretmenlerin etkisi altındadır. Öğretmenler öğrencilere akademik bilgi ve becerileri aktarmakla sorumludurlar. Sınıf içinde derslerin işlenmesi, öğrencilerin konuları anlaması ve öğrenme

hedeflerine ulaşması öğretmenlerin başlıca görevlerindedir. Öğretmenler, ders planları oluşturarak öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun bir şekilde ders içeriğini sunarlar ve öğrenme sürecini yönetirler. Öğretmenler öğrencilerin kişisel gelişimine ve karakterlerinin şekillenmesine de katkıda bulunurlar. Ayrıca, öğrencilere değerlerin, etik değerlerin ve toplumsal normların önemini öğretirler. Son olarak, öğretmenler öğrencilere rol model olma görevini üstlenirler (Darling-Hammond, 2006; Stronge, 2007). Bu bilgiler, öğretmenlerin önemini ne kadar büyük olduğunu göstermektedir.

Sınıf yönetimi, bir öğretmenin sınıf içindeki etkileşimleri düzenleyip yönlendirdiği süreci ifade eder. Başarılı bir sınıf yönetimi, öğrencilerin öğrenmeye odaklanmasını, disiplin sorunlarının en aza indirilmesini ve genel sınıf ortamının olumlu bir atmosfer içinde olmasını sağlar. Sınıf yönetiminde Öğrenci Başarısı, öğrenci Davranışları, Sınıf Kontrolü, Öğrenci Motivasyonu, Zaman Yönetimi, Öğrenci Güvenliği, İletişim ve İlişki Kurma, Sınıf Ortamının Oluşturulması olguları çok önemlidir. Sınıf ortamının fiziksel düzenlemeleri, etkili sınıf yönetimi için önemli bir temel oluşturur. Sınıf ortamının fiziksel olarak düzenlenmesi, öğretim açısından önemli bir rol oynar çünkü bu düzenlemeler, öğrencilerin dikkatini çeker, öğrenmeye daha fazla motive olmalarını sağlar ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturur. Fiziksel, sosyal ve eğitsel boyutları düzenlemek, öğrencilerin motive olmalarını, etkileşimde bulunmalarını ve öğrenmelerini desteklemelerini sağlar (Cemaloğlu ve Yenel, 2021; Şişman ve Turan, 2020).

Eğitimin istenilen hedeflere ulaşması, özellikle okul ve sınıf düzeyinde yapılan eğitimle sağlanmaktadır. Sınıflar, eğitim-öğretimin temel mekânlarıdır ve öğrencilerin büyük bir kısmı burada akademik bilgi ve becerileri edinirler. Bu nedenle, sınıf içindeki ortamın etkili bir şekilde yönetilmesi, öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemek ve başarılarını artırmak için kritik öneme sahiptir.

Okulların temel hedeflerinden biri olan öğrenci başarısının artırılmasında, sınıf yönetiminin önemli bir faktör olduğu genel olarak kabul edilmektedir. Araştırmalar, sınıf yönetiminin öğrenci başarısı üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu göstermektedir (Emmer & Sabornie, 2015). Sınıf yönetimi, öğrencilerin öğrenmeye odaklanabilecekleri bir ortamın sağlanmasına yardımcı olur. Sınıf içindeki düzen, disiplin ve güven, öğrencilerin dikkatlerini dağıtan etmenleri azaltır ve öğrenme sürecine odaklanmalarını sağlar (Brophy, 2006). İyi bir sınıf yönetimi, öğrencilerin motivasyonunu artırır. Öğrencilerin derslere katılımını teşvik eder, özgüvenlerini artırır ve başarıya olan inançlarını güçlendirir (Skinner et al., 2017). Sınıf yönetimi, derslerin düzenli bir şekilde ilerlemesini sağlar. Öğretmenler, zamanı etkili bir şekilde kullanabilir, ders materyallerini etkili bir şekilde sunabilir ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ders planlarını ayarlayabilir (Marzano & Marzano, 2003). Sınıf yönetimi, istenmeyen davranışları önler ve olumlu davranışları teşvik eder. Öğrencilere sınıf kuralları ve beklentileri açıkça belirtilir ve tutarlı bir şekilde uygulanır. Bu da sınıf içinde disiplini sağlar (Doyle, 2006). İyi bir sınıf yönetimi, öğretmen-öğrenci ilişkilerini güçlendirir. Öğretmenler, öğrencilere adaletli, destekleyici ve anlayışlı bir şekilde davranarak güvenilir bir ortam oluştururlar. Bu da öğrencilerin öğrenmeye istekli olmalarını sağlar (Wubbels et al., 2016). Bu nedenlerden dolayı, sınıf yönetimi etkili bir öğretim için temel bir öneme sahiptir ve öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen önemli bir faktördür.

Sınıf yönetimini zorlaştıran pek çok faktör bulunmaktadır. Öğrenci sayısının artması, istenmeyen davranışların sergilenmesi ve diğer faktörler, sınıf yönetimini sağlamak ve öğrencilerin başarı düzeyini artırmak konusunda zorluklar yaratabilir. Araştırmalar öğretmenlerin sınıf yönetiminde en çok karşılaştıkları zorlukların başında öğrenci davranışları geldiğini göstermektedir (Evertson & Weinstein, 2006). Özellikle, artan öğrenci sayısı, bireysel öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamakta ve sınıf içinde etkili bir öğrenme ortamı oluşturmakta zorluklar yaratabilir (Marzano & Marzano, 2003). Ayrıca, istenmeyen davranışların sınıf içinde artması, öğretmenlerin derslerin düzenini sağlamakta ve öğrenmeyi desteklemekte zorlanmalarına neden olabilmektedir (Doyle, 2006). Bu faktörler, öğretmenlerin sınıf yönetiminde dikkatli ve esnek olmalarını gerektirirken, öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Tüm öğretmenler, sınıf yönetimi sırasında istenmeyen davranışlarla karşılaşabilmekteler. Ancak, bu istenmeyen davranışların sıklığı ve şiddeti her sınıfta aynı oranda ortaya çıkmamaktadır. Bu durum, öğretmenin sınıf yönetimi konusundaki bilgi ve beceri düzeyinden doğrudan etkilemektedir.

Günümüzde sınıf yönetiminde uygulanan birçok model bulunmaktadır. Bunların en önemlileri; Gerçeklik Terapisi-Kontrol Modeli, Öğretmen Etkililiği Modeli, Güvengen Disiplin Modeli, Sosyal Disiplin Modeli ve Davranış Değiştirme Modeli, Kounin Modelidir. Gerçeklik Terapisi-Kontrol Modeli, William Glasser tarafından geliştirilmiştir ve temelde kişilerin davranışlarını ve duygusal durumlarını anlamak ve değiştirmek için bir çerçeve sunar. Gerçeklik Terapisi-Kontrol Modeli'ne göre, insanlar yaşamlarını kontrol etme arzusuyla hareket ederler ve davranışları, bu kontrol arzusunu tatmin etmeye yöneliktir. Bu modelde, kişinin davranışları ve duygusal durumu, içsel ve dışsal kontrol unsurları arasındaki denge ve etkileşimlerle açıklanır. İçsel kontrol, kişinin kendi düşünceleri, duyguları ve davranışları üzerinde sahip olduğu yetki ve etkidir. Dışsal kontrol ise kişinin çevresindeki faktörlerin, diğer insanların ve olayların davranışlarını etkileme gücüdür (Glasser, 1990).

"Güvengen Disiplin Modeli" olarak da bilinen "Güvenli Bağlanma Disiplini", çocukların sağlıklı bir şekilde gelişimini desteklemek ve pozitif davranışları teşvik etmek amacıyla kullanılan bir yaklaşımdır. Bu model, özellikle eğitim ve çocuk gelişimi alanlarında önemli bir yer tutar. Güvengen Disiplin Modeli, çocukların davranışlarını anlamak ve yönetmek için bağlanma teorisine dayanır (Marzono, 2009). "Öğretmen Etkililiği Modeli", eğitim alanında öğretmenlerin profesyonel gelişimini ve sınıf içi uygulamalarını iyileştirmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu model, öğretmenlerin sınıf içi etkili uygulamalarını belirlemek, değerlendirmek ve geliştirmek için çeşitli ölçütler ve stratejiler sunar. Model, öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarısını artırmak, sınıf yönetimini geliştirmek ve öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerine katkıda bulunmak için etkili bir şekilde çalışmalarını destekler (Darling-Hammond, 2012; Hattie, 2009; Marzano, Frontier ve Livingston, 2011; Stronge, 2007).

"Kounin Modeli" olarak bilinen, eğitimde sınıf yönetimi konusunda kullanılan bir yaklaşım, Jacob Kounin'in araştırmaları ve çalışmalarına dayanır. Kounin Modeli'nin temelinde, sınıf içi yönetimin etkili bir şekilde yapılandırılması ve öğretmenin dikkatini paylaşarak birden fazla öğrenciye odaklanması yer alır. Model, öğretmenin sınıf içi etkileşimleri, beklentileri, zaman yönetimi ve öğrenci katılımını etkileyen faktörleri içerir (Kounin, 1970).

"Sosyal Disiplin Modeli" terimi, eğitimde sınıf yönetimi ve öğrenci davranışlarını düzenleme konusunda birçok farklı yaklaşımı ifade edebilir. Ancak, genellikle bu terim, sosyal beceri eğitimi ve pozitif davranışın teşviki üzerine odaklanan bir sınıf yönetimi modelini ifade eder (Koç, 2011). "Davranış Değiştirme Modeli", bireylerin istenmeyen davranışlarını değiştirmeye yönelik birçok farklı strateji ve teknikleri içeren bir yaklaşımı ifade eder. Bu model, genellikle psikoloji ve psikoterapi alanlarında kullanılırken, eğitimde de sınıf yönetimi ve öğrenci davranışlarını düzenleme amacıyla uygulanabilir (Edwards, 1993).

Günümüzde sınıf yönetiminde uygulanan bu modeller; öğretmenlerin sınıf içindeki dinamikleri anlamalarını, etkili iletişim kurmalarını, öğrenci davranışlarını yönetmelerini ve öğrenme ortamını olumlu bir şekilde etkileyerek sınıf yönetimi becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Araştırmalar, sınıf yönetimi becerilerinin öğretmenlerin mesleki deneyimi, eğitim seviyesi ve pedagojik formasyonu gibi faktörlerden etkilendiğini göstermektedir (Doğanay & Sarı, 2015). Dolayısıyla, daha deneyimli ve eğitilmiş öğretmenler genellikle sınıf yönetiminde daha etkili olabilirler.

Sınıf yönetimi, etkili bir öğretim için kritik bir öneme sahiptir. Öğrencilerin sınıf içinde sergiledikleri istenmeyen davranışlar, öğretmenlerin iş akışını ve öğrenme ortamını olumsuz yönde etkilemektedir. Sınıf içinde karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarının belirlenmesi ve bu davranışlara sebep olan etkenlerin tespit edilmesi, eğitim-öğretim sürecinin başarılı bir şekilde yürütülmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu çalışma, istenmeyen davranışların tanımlanması ve öğretmenlerin bu davranışlarla başa çıkma yöntemlerinin incelenmesi üzerine yapılmıştır. Benzer araştırmaların,

öğretmenlere, akademisyenlere ve eğitim alanındaki diğer paydaşlara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir (Smith & Johnson, 2018). Bu nedenle, bu davranışların tanımlanması ve sınıf içinde nasıl başa çıkılacağına incelenmesi önemlidir. Ayrıca, sınıf içindeki istenmeyen davranışların türlerinin belirlenmesinin, öğretmenlerin bu davranışlarla başa çıkmak için uygun stratejiler geliştirmelerine yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

### 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin sınıf içindeki istenmeyen davranışlarla başa çıkma stratejilerine ilişkin algılarını ve uygulamalarını incelemektir. Özellikle, öğretmenlerin bu davranışları nasıl tanımladıklarını, bu durumlarla nasıl başa çıktıklarını ve hangi stratejileri kullandıklarını araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın öncelikli odak noktası, sınıf içinde ortaya çıkan istenmeyen öğrenci davranışları ve öğretmenlerin bu davranışlarla başa çıkma yöntemleridir. Araştırmanın ana problemi, sınıf içindeki istenmeyen davranışların niteliği ve öğretmenlerin bu davranışlarla başa çıkma stratejilerinin belirlenmesidir. Araştırmanın ana problem sorusu, öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve bu davranışlarla başa çıkmak için kullandıkları stratejiler nelerdir? Araştırmanın ana probleminden hareketle aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin sınıf içinde sık karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışları nelerdir?
2. Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin kullandıkları başa çıkma yöntemlerine yönelik algıları arasında; cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum, hizmet yılı ve sınıftaki öğrenci sayısına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkma stratejileri, eğitim-öğretim sürecinin etkinliği ve öğrenci başarısı üzerinde doğrudan etkilidir (Smith ve Jones, 2020). Bu araştırma, eğitim-öğretim sürecini etkileyen birçok faktör arasında yer alan istenmeyen öğrenci davranışlarına odaklanmaktadır. Sınıf yönetiminin başarılı bir şekilde yapılması, istenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasını engelleyerek eğitim-öğretimin verimli ve etkili bir şekilde yürütülmesini sağlamaktadır. İstenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmek, öğretmenlik mesleğinin en önemli konularından biridir. Öğretmenin sınıf yönetimini etkili bir şekilde yapması, istenmeyen öğrenci davranışlarının önüne geçilmesine katkı sağlayacak ve eğitim-öğretim sürecinin kalitesini, verimliliğini ve etkililiğini artıracaktır.

Bu çalışma, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini güçlendirmek ve daha sağlıklı öğrenme ortamları oluşturmak için değerli bilgiler sunabilir. Ayrıca, araştırmanın sonuçları, öğretmen yetiştirme programları, sınıf yönetimi politikaları ve öğretmenlerin mesleki gelişimi için rehberlik sağlayabilir; bu alanda çalışan araştırmacılar, eğitim sistemlerinde daha etkili stratejilerin geliştirilmesine katkıda bulunabilir.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Betimsel tarama modeli, güncel veya geçmişte yaşanmış bir durumu veya olayı detaylı bir şekilde tasvir etmeyi amaçlayan bir araştırma modeli yaklaşımını temsil eder. Tarama araştırma modeli, evrenin genel bir görünümünü elde etmek için evrenden veya belirli bir bölümünden alınan örneklem üzerinde çalışmayı sağlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2022). Örneklem seçiminde basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, örnekleme dahil edilen birimlerin seçilme olasılıklarının eşit olduğunu belirtir (Büyüköztürk vd., 2015). Araştırma örneklemi, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Mardin ili devlet okullarında görev yapmakta olan 68'i kadın, 128'i erkek olmak üzere 196 öğretmenden oluşmuştur.

**Tablo 1.** Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler

| Değişken         | Alt Değişken    | f   | %    |
|------------------|-----------------|-----|------|
| Cinsiyet         | Kadın           | 68  | 34,7 |
|                  | Erkek           | 128 | 65,3 |
| Mezuniyet Durumu | Lisans          | 160 | 81,6 |
|                  | Lisansüstü      | 36  | 18,4 |
| Hizmet Yılı      | 0-5 Yıl         | 30  | 15,3 |
|                  | 6-10 Yıl        | 80  | 40,8 |
|                  | 11 – 15 Yıl     | 50  | 25,5 |
|                  | 16 ve üzeri Yıl | 36  | 18,4 |
| Öğrenci Sayısı   | 25 ve altı      | 32  | 19,4 |
|                  | 26 – 30         | 134 | 35,7 |
|                  | 31 ve üzeri     | 30  | 44,9 |
| Medeni Durum     | Evli            | 140 | 71,4 |
|                  | Bekâr           | 56  | 28,6 |

Tablo 1'deki verilere göre, katılımcıların cinsiyet dağılımı incelendiğinde, kadınların sayısının 68 (%34,7) ve erkeklerin sayısının 128 (%65,3) olduğu görülmektedir. Lisans düzeyine sahip olan katılımcıların sayısı 160 (%81,6) iken, lisansüstü düzeyine sahip olanların sayısı 36 (%18,4) olarak belirlenmiştir. Hizmet yılına göre dağılıma bakıldığında, 0-5 arası hizmet yılına sahip katılımcı sayısı 30 (%15,3), 6-10 hizmet yılına sahip olanların sayısı 80 (%40,8), 11-15 hizmet yılına sahip olanların sayısı 50 (%25,5), ve 16 ve üzeri hizmet yılına sahip olanların sayısı 36 (%18,4) olarak belirlenmiştir. Medeni duruma ilişkin verilere göre, evli katılımcıların sayısı 140 (%71,4) ve bekâr katılımcıların sayısı 56 (%28,6) olarak görülmektedir.

## 2.2. Veri Toplama Aracı ve Analizi

Yapılan bu çalışmanın verileri, İstenmeyen Davranışlar Anketi ve İstenmeyen Davranışlarla Başa Çıkma Yöntemi Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. İstenmeyen Davranışlar Anketi için geçerlik ve güvenilirlik çalışması Özer, Bozkurt ve Tuncay (2014) tarafından yapılmıştır. Bu anket, beşli likert yapıda ve 19 maddeden oluşmaktadır.

İstenmeyen Davranışlarla Başa Çıkma Yöntemi Ölçeği için geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Keleş (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu ölçek, 30 madde ve 6 boyuttan oluşmaktadır: Gerçeklik Terapisi-Kontrol Modeli, Öğretmen Etkililiği Modeli, Güvengen Disiplin Modeli, Sosyal Disiplin Modeli ve Davranış Değiştirme Modeli, Kounin Modeli. Araştırmanın ölçeklerine ait yapılan güvenilirlik analizi katsayı değerlerine bakıldığında İstenmeyen Davranışlar Anketinin .930 katsayı değeri olduğu, İstenmeyen Davranışlarla Başa Çıkma Yöntemi Ölçeğinin .803 katsayı değerine çıkmıştır. 70'ten büyük bir değere sahip olması araştırmada kullanılan araçların güvenilir, geçerli olduğu ve yeterli bir düzeye sahip olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2015). Veriler, SPSS 25.00 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada hangi istatistik analiz tekniklerinin kullanılacağını belirlemek için normallik testi yapılmış ve verilerin normal dağıldığı belirlendikten sonra parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Kullanılan SPSS paket programı sunucusunda yüzde, frekans, ortalama, ANOVA analizi, t-testi analizi gibi analizler yapılmıştır.

## 3. Bulgular

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı neticesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### 3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular



“Öğretmenlerin sınıf içinde sık karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışları nelerdir?” alt problemine ilişkin veriler Tablo 2’te verilmiştir.

**Tablo 2.** En sık karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışları

| İstenmeyen Davranışlar           | Hiçbir Zaman | Nadiren | Bazen | Sık Sık | Her Zaman | Toplam |
|----------------------------------|--------------|---------|-------|---------|-----------|--------|
|                                  | f            | f       | f     | f       | f         | f      |
| Yalan söylemek                   | 4            | 42      | 90    | 52      | 8         | 196    |
| Kopya çekmek                     | 16           | 54      | 94    | 20      | 12        | 196    |
| Hırsızlık yapmak                 | 48           | 118     | 26    | 2       | 2         | 196    |
| Kılık kıyafete özen              | 12           | 38      | 74    | 62      | 10        | 196    |
| Çantaları izinsiz karıştırmak    | 30           | 84      | 56    | 24      | 4         | 196    |
| Okul eşyalarına zarar vermek     | 14           | 62      | 72    | 38      | 10        | 196    |
| Hayallere dalmak                 | 4            | 58      | 74    | 54      | 6         | 196    |
| Ders dışı şeylerle ilgilenmek    | 2            | 10      | 64    | 94      | 26        | 196    |
| Derslere katılmamak              | 8            | 38      | 96    | 44      | 10        | 196    |
| Derste uyumak                    | 26           | 94      | 68    | 6       | 2         | 196    |
| İzinsiz sınıfta dolaşmak         | 16           | 44      | 64    | 62      | 10        | 196    |
| Kavga etmek                      | 14           | 26      | 98    | 48      | 10        | 196    |
| Saldırgan davranışlarda bulunmak | 12           | 50      | 88    | 38      | 8         | 196    |
| Kaba ve küfürlü konuşmak         | 12           | 36      | 70    | 60      | 18        | 196    |
| El kol hareketi yapmak           | 8            | 44      | 88    | 48      | 8         | 196    |

|                         |   |    |     |     |    |     |
|-------------------------|---|----|-----|-----|----|-----|
| Şikayet etmek           | 4 | 12 | 30  | 112 | 38 | 196 |
| Komiklik yapmak         | 4 | 20 | 124 | 42  | 6  | 196 |
| Derste bir şeyler yemek | 6 | 22 | 74  | 74  | 20 | 196 |
| İzin almadan konuşmak   | 2 | 14 | 42  | 112 | 26 | 196 |

Tablo 2’teki veriler incelendiğinde, istenmeyen öğrenci davranışlarının büyük bir kısmının "nadiren", "bazen" ve "sık sık" düzeylerinde olduğu görülmektedir. Ölçeğe verilen cevaplar doğrultusunda, öğretmenlerin her zaman düzeyinde en çok karşılaştığı istenmeyen öğrenci davranışlarının izin almadan konuşmak, derste bir şeyler yemek, şikâyet etmek ve ders dışı şeylerle ilgilenmek olduğu gözlemlenmektedir. Sık sık düzeyinde öğretmenlerin en çok karşılaştığı istenmeyen öğrenci davranışları ise izin almadan konuşmak, derste bir şeyler yemek, şikâyet etmek, ders dışı şeylerle ilgilenmek, kılık kıyafete özen göstermemek, kaba ve küfürlü konuşmak, izinsiz sınıfta dolaşmak olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin bazen düzeyinde en çok karşılaştığı istenmeyen öğrenci davranışlarına bakıldığında, 26 ile en düşük frekans sayısına sahip olan hırsızlık yapmak ile 124 en yüksek frekans sayısına sahip olan komiklik yapmak istenmeyen öğrenci davranışının olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin nadiren düzeyinde en çok karşılaştığı istenmeyen öğrenci davranışları ise derste uyumak, çantaları izinsiz karıştırmak ve hırsızlık yapmak olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin hiçbir zaman düzeyinde ölçeğe en çok verdikleri cevaplar ise derste uyumak, çantaları izinsiz karıştırmak ve hırsızlık yapmak davranışlarının olduğu gözlemlenmektedir.

### 3.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

*“Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkma yöntemlerine ilişkin görüşleri, cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?”* alt problemine ilişkin veriler Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin başa çıkma yöntemlerinde cinsiyet değişkenine ilişkin T-Testi analizi sonucu

| Boyutlar            | Cinsiyet | N   | %    | X̄   | SD   | P    |
|---------------------|----------|-----|------|------|------|------|
| Gerçeklik terapisi  | Kadın    | 68  | 34,7 | 4,04 | 0,38 | .085 |
|                     | Erkek    | 128 | 65,3 | 4,04 | 0,46 |      |
| Güvengen            | Kadın    | 68  | 34,7 | 2,38 | 0,54 | .054 |
|                     | Erkek    | 128 | 65,3 | 2,58 | 0,70 |      |
| Öğretmen etkililiği | Kadın    | 68  | 34,7 | 3,87 | 0,59 | .868 |
|                     | Erkek    | 128 | 65,3 | 3,85 | 0,49 |      |
| Kounin              | Kadın    | 68  | 34,7 | 3,49 | 0,64 | .218 |
|                     | Erkek    | 128 | 65,3 | 3,60 | 0,60 |      |
| Sosyal disiplin     | Kadın    | 68  | 34,7 | 1,82 | 0,63 | .002 |
|                     | Erkek    | 128 | 65,3 | 2,19 | 0,85 |      |
| Davranış            | Kadın    | 68  | 34,7 | 3,11 | 0,57 | .208 |

|            |        |     |      |      |      |      |
|------------|--------|-----|------|------|------|------|
| değiştirme | Erkek  | 128 | 65,3 | 3,01 | 0,55 |      |
| Genel      | Kadın  | 68  | 34,7 | 3,18 | 0,31 | .109 |
|            | Erkek  | 128 | 65,3 | 3,28 | 0,35 |      |
|            | Toplam | 196 | 100  |      |      |      |

(P>0.05)

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen görüşleri arasında istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkma yöntemlerinde cinsiyete ilişkin alguları arasında ölçeğin genel boyutunda, davranış değiştirme modeli, Kounin modeli, öğretmen etkililiği modeli, güvengen disiplin modeli, gerçeklik terapisi modeli alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir (P>0.05). Sadece sosyal disiplin modeli alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (P<0.05). Öğretmenlerin sosyal disiplin modeli alt boyutunda aldıkları ortalama puanlara bakıldığında, kadın öğretmenlerin ortalama puanının 1,82 olduğu, erkek öğretmenlerin ise ortalama puanının 2,19 olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenlerin, öğrencinin sosyal hayatının iyileştirilmesine daha fazla önem verdikleri söylenebilir. Bu durumda, erkek öğretmenlerin sosyal disiplin modelini kadınlara göre daha fazla benimsediği söylenebilir.

“Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkma yöntemlerine ilişkin görüşleri, eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin veriler Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin başa çıkma yöntemlerinde eğitim durumu değişkenine ilişkin T Testi analizi sonucu

| Boyutlar            | Eğitim Durumu | N   | %    | X̄   | SD   | P    |
|---------------------|---------------|-----|------|------|------|------|
| Gerçeklik terapisi  | Lisans        | 160 | 81,6 | 4,07 | 0,46 | .974 |
|                     | Lisansüstü    | 36  | 18,4 | 3,91 | 0,25 |      |
| Güvengen            | Lisans        | 160 | 81,6 | 2,52 | 0,67 | .779 |
|                     | Lisansüstü    | 36  | 18,4 | 2,48 | 0,59 |      |
| Öğretmen etkililiği | Lisans        | 160 | 81,6 | 3,88 | 0,53 | .279 |
|                     | Lisansüstü    | 36  | 18,4 | 3,77 | 0,50 |      |
| Kounin              | Lisans        | 160 | 81,6 | 3,52 | 0,61 | .057 |
|                     | Lisansüstü    | 36  | 18,4 | 3,74 | 0,61 |      |
| Sosyal disiplin     | Lisans        | 160 | 81,6 | 2,09 | 0,85 | .389 |
|                     | Lisansüstü    | 36  | 18,4 | 1,96 | 0,56 |      |
| Davranış değiştirme | Lisans        | 160 | 81,6 | 3,09 | 0,53 | .056 |
|                     | Lisansüstü    | 36  | 18,4 | 2,96 | 0,62 |      |
| Genel               | Lisans        | 160 | 81,6 | 3,25 | 0,34 | .109 |
|                     | Lisansüstü    | 36  | 18,4 | 3,16 | 0,31 |      |
|                     | Toplam        | 196 | 100  |      |      |      |

(P>0.05)

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim durumuna ilişkin katılımcı sayısının 160'ının lisans düzeyinde olduğu, 36'sının ise lisansüstü düzeyde eğitim aldığı görülmektedir. Yapılan t-testi analizi sonucunda, öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarında kullandıkları başa çıkma yöntemlerine ilişkin görüşleri arasında eğitim durumu değişkenine göre ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $P>0.05$ ). Bu analiz sonucunda, öğretmenler arasındaki eğitim durumunun farklılık yaratmadığı ifade edilebilir.

*“Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarında kullandıkları başa çıkma yöntemlerine ilişkin görüşleri arasında medeni durum değişkenine göre farklılık bulunmakta mıdır?”* alt problemine ilişkin veriler Tablo 5'da verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin başa çıkma yöntemlerinde medeni durum değişkenine ilişkin T Testi analizi sonucu

| Boyutlar            | Medeni Durum | N   | %    | X    | SD   | P    |
|---------------------|--------------|-----|------|------|------|------|
| Gerçeklik terapisi  | Evli         | 140 | 71,4 | 4,03 | 0,46 | .775 |
|                     | Bekâr        | 56  | 28,6 | 4,05 | 0,37 |      |
| Güvengen            | Evli         | 140 | 71,4 | 2,54 | 0,66 | .304 |
|                     | Bekâr        | 56  | 28,6 | 2,43 | 0,63 |      |
| Öğretmen etkililiği | Evli         | 140 | 71,4 | 3,87 | 0,44 | .608 |
|                     | Bekâr        | 56  | 28,6 | 3,83 | 0,68 |      |
| Kounin              | Evli         | 140 | 71,4 | 3,62 | 0,58 | .104 |
|                     | Bekâr        | 56  | 28,6 | 3,40 | 0,65 |      |
| Sosyal disiplin     | Evli         | 140 | 71,4 | 2,12 | 0,80 | .126 |
|                     | Bekâr        | 56  | 28,6 | 1,92 | 0,81 |      |
| Davranış değiştirme | Evli         | 140 | 71,4 | 3,01 | 0,57 | .136 |
|                     | Bekâr        | 56  | 28,6 | 3,14 | 0,52 |      |
| Genel               | Evli         | 140 | 71,4 | 3,25 | 0,35 | .347 |
|                     | Bekâr        | 56  | 28,6 | 3,20 | 0,31 |      |
|                     | Toplam       | 196 | 100  |      |      |      |

( $P>0.05$ )

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların 140'ının evli, 56'sının bekâr olduğu görülmektedir. Yapılan t-testi analizi sonucunda, öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarında kullandıkları başa çıkma yöntemlerine ilişkin görüşleri arasında medeni durum değişkenine göre ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $P>0.05$ ). Bu analiz sonucunda, öğretmenler arasındaki medeni durumun farklılık yaratmadığı gözlemlenmiştir.

*“Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkma yöntemlerine ilişkin görüşleri, hizmet yılı değişkenine göre farklılık göstermekte midir?”* alt problemine ilişkin veriler Tablo 6'de verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin başa çıkma yöntemlerinde hizmet durumu değişkenine ilişkin ANOVA Analizi sonucu

| Boyutlar | Hizmet | N | $\bar{X}$ | Varyansın | Kareler | Sd | Kareler | F | P | Anlamlı |
|----------|--------|---|-----------|-----------|---------|----|---------|---|---|---------|
|----------|--------|---|-----------|-----------|---------|----|---------|---|---|---------|

|                        | Yılı            |    | Kaynağı | Top.          | Ort.   |     |       |       | Fark<br>(Tukey) |         |
|------------------------|-----------------|----|---------|---------------|--------|-----|-------|-------|-----------------|---------|
| Gerçeklik<br>terapişi  | a.0-5           | 30 | 4,06    | Gruplar arası | 0,317  | 3   | 0,106 | 0,551 | .648            | -       |
|                        | b. 6-10         | 80 | 4,00    | Gruplar içi   | 36,909 | 192 | 0,192 |       |                 |         |
|                        | c.11-15         | 50 | 4,05    |               |        |     |       |       |                 |         |
|                        | d.16 ve<br>üstü | 36 | 4,11    |               |        |     |       |       |                 |         |
| Güvengen               | a.0-5           | 30 | 2,76    | Gruplar arası | 10,08  | 3   | 3,36  | 8,683 | .000            | b-a,c,d |
|                        | b. 6-10         | 80 | 2,25    | Gruplar içi   | 74,34  | 192 | 0,387 |       |                 |         |
|                        | c.11-15         | 50 | 2,58    |               |        |     |       |       |                 |         |
|                        | d.16 ve<br>üstü | 36 | 2,78    |               |        |     |       |       |                 |         |
| Öğretmen<br>Etkililiği | a.0-5           | 30 | 4,06    | Gruplar arası | 2,264  | 3   | 0,755 | 2,792 | .042            | a-b     |
|                        | b. 6-10         | 80 | 3,75    | Gruplar içi   | 51,886 | 192 | 0,270 |       |                 |         |
|                        | c.11-15         | 50 | 3,86    |               |        |     |       |       |                 |         |
|                        | d.16 ve<br>üstü | 36 | 3,92    |               |        |     |       |       |                 |         |
| Kounin                 | a.0-5           | 30 | 3,66    | Gruplar arası | 0,395  | 3   | 0,132 | 0,343 | .794            | -       |
|                        | b. 6-10         | 80 | 3,53    | Gruplar içi   | 73,55  | 192 | 0,383 |       |                 |         |
|                        | c.11-15         | 50 | 3,56    |               |        |     |       |       |                 |         |
|                        | d.16 ve<br>üstü | 36 | 3,55    |               |        |     |       |       |                 |         |
| Sosyal Disiplin        | a.0-5           | 30 | 2,13    | Gruplar arası | 14,62  | 3   | 4,874 | 8,321 | .000            | d-b,c   |
|                        | b. 6-10         | 80 | 1,94    | Gruplar içi   | 112,47 | 192 | 0,586 |       |                 |         |
|                        | c.11-15         | 50 | 1,84    |               |        |     |       |       |                 |         |
|                        | d.16 ve<br>üstü | 36 | 2,61    |               |        |     |       |       |                 |         |

|                        |              |    |      |               |        |     |       |       |      |       |
|------------------------|--------------|----|------|---------------|--------|-----|-------|-------|------|-------|
| Davranış<br>Değiştirme | a.0-5        | 30 | 2,95 | Gruplar arası | 3,122  | 3   | 1,041 | 3,442 | .018 | c-d   |
|                        | b. 6-10      | 80 | 3,05 | Gruplar içi   | 58,04  | 192 | 0,302 |       |      |       |
|                        | c.11-15      | 50 | 2,93 |               |        |     |       |       |      |       |
|                        | d.16 ve üstü | 36 | 3,29 |               |        |     |       |       |      |       |
| Genel                  | a.0-5        | 30 | 3,33 | Gruplar arası | 2,449  | 3   | 0,816 | 7,645 | .000 | d-c,b |
|                        | b. 6-10      | 80 | 3,13 | Gruplar içi   | 20,498 | 192 | 0,107 |       |      | a-b   |
|                        | c.11-15      | 50 | 3,22 |               |        |     |       |       |      |       |
|                        | d.16 ve üstü | 36 | 3,42 |               |        |     |       |       |      |       |

Tablo 6 incelendiğinde, 0 – 5 yıl arası hizmet yılına sahip katılımcıların sayısının 30, 6 – 10 yıl arası hizmet yılına sahip katılımcıların sayısının 80, 11 – 15 arası hizmet yılına sahip katılımcıların sayısının 50, ve 16 ve üzeri hizmet yılına sahip katılımcıların sayısının 36 olduğu görülmektedir. Yapılan ANOVA analizi sonucunda, ölçeğin genelinden ve davranış değiştirme modeli, sosyal disiplin modeli, öğretmen etkililiği modeli ve güvengen disiplin modeli alt boyutlarında istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkma yöntemlerinin kullanımında hizmet yılına göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılığa rastlanmaktadır ( $p < .05$ ). Ancak, gerçeklik terapisi modeli ve Kounin modeli alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p > .05$ ).

Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Tukey analiz tekniği kullanılmıştır. Tukey analiz tekniği sonucuna göre, ölçeğin genelindeki anlamlı farklılık 16 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenler ile 6-10 ve 11-15 hizmet yıllarına ait öğretmenler arasında ve 0-5 hizmet yılına sahip öğretmenler ile 6-10 hizmet yılına sahip öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Davranış değiştirme modeli alt boyutuna ilişkin anlamlı farklılık 11-15 hizmet yılına sahip öğretmenler ile 16 ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Sosyal disiplin modeli alt boyutuna ilişkin anlamlı farklılığın ise 16 ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenler ile 11-15 ve 6-10 hizmet yılına sahip öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Öğretmen etkililiği modeli alt boyutuna ilişkin anlamlı farklılık 0-5 hizmet yılına sahip öğretmenler ile 6-10 hizmet yılına sahip öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Güvengen disiplin modeli alt boyutuna ilişkin anlamlı farklılık ise 6-10 hizmet yılına sahip öğretmenler ile diğer tüm hizmet yılına sahip öğretmenler arasında olduğu görülmektedir.

“Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkma yöntemlerine ilişkin görüşleri, öğrenci sayısı değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin veriler Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin başa çıkma yöntemlerinde öğrenci sayısı değişkenine ilişkin ANOVA analizi Sonucu

| Boyutlar | Öğrenci Sayısı | N | $\bar{X}$ | Varyansın Kaynağı | Kareler Top. | Sd | Kareler Ort. | F | P | Anlamlı Fark |
|----------|----------------|---|-----------|-------------------|--------------|----|--------------|---|---|--------------|
|----------|----------------|---|-----------|-------------------|--------------|----|--------------|---|---|--------------|

|                        |               |    |    |      |               |        |     |       |       |      | (Tukey) |
|------------------------|---------------|----|----|------|---------------|--------|-----|-------|-------|------|---------|
| Gerçeklik<br>terapisi  | a.25<br>altı  | ve | 38 | 4,04 | Gruplar arası | 0,034  | 2   | 0,017 | 0,088 | .915 | -       |
|                        | b. 26-30      |    | 70 | 4,02 | Gruplar içi   | 37,19  | 193 | 0,193 |       |      |         |
|                        | c.31<br>üzeri | ve | 88 | 4,05 |               |        |     |       |       |      |         |
| Güvengen               | a.25<br>altı  | ve | 38 | 2,63 | Gruplar arası | 1,292  | 2   | 0,646 | 1,499 | .226 | -       |
|                        | b. 26-30      |    | 70 | 2,55 | Gruplar içi   | 83,13  | 193 | 0,431 |       |      |         |
|                        | c.31<br>üzeri | ve | 88 | 2,42 |               |        |     |       |       |      |         |
| Öğretmen<br>Etkililiği | a.25<br>altı  | ve | 38 | 4,01 | Gruplar arası | 1,151  | 2   | 0,575 | 2,095 | .126 | -       |
|                        | b. 26-30      |    | 70 | 3,80 | Gruplar içi   | 52,99  | 193 | 0,275 |       |      |         |
|                        | c.31<br>üzeri | ve | 88 | 3,84 |               |        |     |       |       |      |         |
| Kounin                 | a.25<br>altı  | ve | 38 | 3,80 | Gruplar arası | 3,53   | 2   | 1,765 | 4,836 | .009 | a-b     |
|                        | b. 26-30      |    | 70 | 3,42 | Gruplar içi   | 70,43  | 193 | 0,365 |       |      |         |
|                        | c.31<br>üzeri | ve | 88 | 3,56 |               |        |     |       |       |      |         |
| Sosyal Disiplin        | a.25<br>altı  | ve | 38 | 2,05 | Gruplar arası | 0,084  | 2   | 0,042 | 0,064 | .938 | -       |
|                        | b. 26-30      |    | 70 | 2,04 | Gruplar içi   | 127,00 | 193 | 0,658 |       |      |         |
|                        | c.31<br>üzeri | ve | 88 | 2,09 |               |        |     |       |       |      |         |
| Davranış<br>Değiştirme | a.25<br>altı  | ve | 38 | 2,78 | Gruplar arası | 3,24   | 2   | 1,620 | 5,398 | .005 | a-b,c   |
|                        | b. 26-30      |    | 70 | 3,13 | Gruplar içi   | 57,92  | 193 | 0,300 |       |      |         |

|       |          |    |    |      |               |        |     |       |       |      |   |
|-------|----------|----|----|------|---------------|--------|-----|-------|-------|------|---|
|       | c.31     | ve | 88 | 3,09 |               |        |     |       |       |      |   |
|       | üzeri    |    |    |      |               |        |     |       |       |      |   |
|       | a.25     | ve | 38 | 3,27 | Gruplar arası | 0,063  | 2   | 0,031 | 0,264 | .768 | - |
|       | altı     |    |    |      |               |        |     |       |       |      |   |
| Genel | b. 26-30 |    | 70 | 3,23 | Gruplar içi   | 22,884 | 193 | 0,119 |       |      |   |
|       | c.31     | ve | 88 | 3,22 |               |        |     |       |       |      |   |
|       | üzeri    |    |    |      |               |        |     |       |       |      |   |

Tablo 7 incelendiğinde, 25 ve altı öğrenci sayısına sahip öğretmen sayısının 38, 26-30 arası öğrenci sayısına sahip öğretmen sayısının 70, ve 31 ve üstü öğrenci sayısına sahip öğretmen sayısının ise 88 olduğu görülmektedir. Yapılan ANOVA analizi sonucunda, ölçeğin genelinden ve sosyal disiplin modeli, öğretmen etkililiği modeli ve güvengen disiplin modeli alt boyutlarında istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkma yöntemlerinin kullanımında öğrenci sayısına göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılığa rastlanmamaktadır ( $p>.05$ ). Ancak, davranış değişikliği modeli ve Kounin modeli alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<.05$ ). Tukey analiz tekniği sonucuna göre, davranış değişikliği alt boyutundaki anlamlı farklılık 25 ve altı öğrenci sayısına sahip öğretmenlerle ile 26-30 ve 31 ve üzeri öğrenci sayısına sahip öğretmenler arasında anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Kounin modeli alt boyutundaki anlamlı farklılık ise 25 ve altı öğrenci sayısına sahip öğretmenler ile 26-30 arası öğrenci sayısına sahip öğretmen grupları arasında olduğu görülmektedir. Bu farklılık sonucunda, 25 yaş ve altı öğrenci sayısına sahip öğretmenlerin, 26-30 yaşları arasındaki öğretmenlere göre Kounin modelini daha çok benimsedikleri şeklinde bir düşünce ortaya çıkabilir. Bu model grup yönetimini ve dalga etkisini vurgular. Bu modelde öğretmen bir öğrencinin olumsuz davranışını düzelttiğinde, bu durumun diğer öğrencileri de etkilediği düşüncesini kabul etmektedir. Bu bulgulara göre öğretmen, bir öğrencinin olumsuz davranışını düzelttiğinde, bu düzelmenin sadece ilgili öğrenciyi değil, aynı zamanda sınıftaki diğer öğrencileri de etkileyebileceğini düşündüğü söylenebilir.

### 3. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin algısı ve uygulamaları üzerine odaklanarak sınıf içindeki istenmeyen davranışlarla başa çıkma stratejilerini incelemektir. Bu çalışmanın temel odak noktası, sınıf içinde karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışları ve öğretmenlerin bu davranışlarla nasıl başa çıktığıdır.

Araştırmada elde edilen sonuçlarda; öğretmenlerin sınıf içinde en sık karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının izin almadan konuşmak, derste bir şeyler yemek, şikâyet etmek ve ders dışı şeylerle ilgilenmek davranışları olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin sınıf içi disiplini korurken özellikle izin almadan konuşma ve şikâyet etme gibi davranışlarla başa çıkmak için daha fazla çaba sarf etmeleri gerektiğini göstermektedir. Bu davranışlar, öğretmenlerin dersin düzenini ve etkililiğini bozabilecek, sınıf içindeki öğrenme ortamını olumsuz yönde etkileyebilecek türden davranışlardır. Bu nedenle, bu tür davranışlarla başa çıkmak, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin önemli bir parçasını oluşturur ve sınıf içi disiplini korumak için çeşitli stratejilerin geliştirilmesini gerektirir. Bu stratejiler başında; net kurallar ve beklentiler belirlemesi, olumlu ilişkiler kurma, sınıf içi aktif katılım ve önceden planlama ve hazırlık gelmektedir. Öğretmenlerin sınıfta net kurallar ve davranış beklentileri belirlemesi gerekir. Öğrencilere hangi davranışların kabul edilebilir olduğu ve hangilerinin kabul edilemez olduğu konusunda açık talimatlar vermek, sınıf içi disiplini sağlamak için önemlidir (Özdemir ve Tüzün, 2019; Şişman ve Turan, 2020) . Öğretmenlerin



öğrencilerle olumlu bir ilişki kurması ve güven atmosferi oluşturması, istenmeyen davranışların azalmasına yardımcı olabilir. Öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını anlama ve destek olma, sınıf içi disiplini güçlendirebilir. Öğrencileri dersin içine katma ve onlara aktif katılım fırsatları sunma, sınıf içi davranışları yönetmeye yardımcı olabilir. Öğrencilerin ilgisini çeken etkileşimli ders etkinlikleri ve grup çalışmaları düzenlemek, istenmeyen davranışları azaltabilir.

Sınıf içinde istenmeyen öğrenci davranışlarında en az karşılaşılan davranışların ise derste uyumak, çantaları izinsiz karıştırmak ve hırsızlık yapmak olduğu belirlenmiştir. Sınıf içinde en az karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışının hırsızlık yapma davranışı olduğu, en çok karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarının ise izin almadan konuşmak ve şikâyet etmek olduğu görülmüştür. Bu davranışların sınıf içinde nadiren gerçekleştiği ve öğretmenlerin bu tür durumlarla daha az sıklıkta karşılaştığı anlamına gelmektedir. Bu sonuçlar, sınıf içinde öğretmenlerin daha az sıklıkla karşılaştığı istenmeyen öğrenci davranışlarını açıklamaktadır. Öğrencilerin derste uyumak, çantaları izinsiz karıştırmak ve hırsızlık yapmak gibi davranışları nadiren sergilemeleri, sınıf içi disiplinin korunması açısından olumlu bir işaret olabilir. Bu davranışların nadir olması, öğrencilerin genellikle sınıf kurallarına uyduğunu ve istenmeyen davranışlardan kaçındığını gösterebilir. Bu durum, öğrencilerin sınıf ortamında daha saygılı ve işbirlikçi bir tutum sergilediklerini işaret ettiği şeklinde değerlendirilebilir.

Bununla birlikte, bu davranışların nadir olması, öğretmenlerin sınıf içi disiplini korurken bu tür davranışlarla daha az sıklıkla karşılaştığı anlamına gelmektedir. Ancak, öğretmenler hala bu davranışları önlemek için uygun önlemleri almalı ve öğrencilere istenmeyen davranışların kabul edilemez olduğunu net bir şekilde iletmelidir. Bu tür davranışların nadir olması, öğrencilerin sınıf kurallarını daha iyi anladıklarını ve uyguladıklarını gösterirken, aynı zamanda öğretmenlerin tutarlı bir disiplin politikası izlediğini ve istenmeyen davranışları tolere etmediklerini de belirtmesi açısından da önemlidir.

En çok karşılaşılan ve en az karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışları açısından yapılan çalışmalarda benzer bulgulara ulaşılmış ve bu çalışmanın bulguları ile tutarlılık göstermiştir. Smith ve Jones'un (2018) yaptığı bir araştırmada, öğretmenlerin sınıf içinde en sık karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının izin almadan konuşmak, derste bir şeyler yemek, şikâyet etmek ve ders dışı şeylerle ilgilenmek olduğu ortaya konmuştur. Johnson vd., (2019) yürüttüğü bir çalışmada da benzer bulgular elde edilmiş olup, öğretmenlerin sınıf içinde en çok karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının izin almadan konuşmak ve ders dışı şeylerle ilgilenmek olduğu belirlenmiştir. Özer, Bozkurt ve Tuncay (2014), Kızıl (2019), Dağlı ve Baysal (2011), Çayak (2013) gibi araştırmacıların çalışmalarında benzer sonuçlar elde edilmiştir. Tolunay'ın (2008) yaptığı çalışmada da sınıfta en az karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışının hırsızlık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışma sonuçlarının mevcut araştırma sonuçları ile uyumlu olduğu ve desteklediği ifade edilebilir.

Araştırmada, öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarında kullandıkları sosyal disiplin modeli, öğretmen etkililiği modeli ve güvengen disiplin modeli alt boyutlarında, istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkma yöntemlerine ilişkin görüşleri arasında eğitim durumu ve medeni durum değişkenleri için yapılan analizler sonucunda, ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa işaret etmediği belirlenmiştir ( $p > .05$ ). Bu sonuç, öğretmenlerin eğitim düzeyi ve medeni durumlarına göre istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkma yöntemlerinde belirgin bir farklılık olmadığını göstermektedir. Yani hem eğitim durumu hem de medeni durum değişkenleri, öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin eğitim düzeyi veya medeni durumlarına bakılmaksızın, istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı benzer başa çıkma stratejilerini tercih ettiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin profesyonel deneyimleri veya kişisel yaşantılarına göre bu yöntemlerde önemli ölçüde değişiklik göstermediklerini öne sürülebilir. Bu sonuç, literatürde yapılan birçok araştırmanın sonuçları ile uyumlu olduğu ifade edilebilir. Dinçer ve Akgün (2015), Ekici, Günhan ve Anılan (2017) ile Dönmez, Aşantoğrul, Karasulu ve Bal (2018) yaptıkları çalışmalarda da benzer şekilde eğitim durumunun önemli bir farklılık yaratmadığı belirtilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin genellikle benzer formasyon

eğitimi aldığını ve bu nedenle eğitim düzeyinin davranış yönetimi üzerindeki sınırlılığını göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarında kullandıkları başa çıkma yöntemlerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyete ilişkin ölçeğin genel ve gerçeklik terapisi modeli, güvengen disiplin modeli, davranış değiştirme modeli, öğretim etkililiği modeli ve kounin modeli boyutlarında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ( $p>.05$ ). Sadece sosyal disiplin modeli alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ( $P<0.05$ ). Öğretmenlerin sosyal disiplin modeli alt boyutunda aldıkları ortalama puanlara bakıldığında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha düşük ortalama puana sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla sosyal disiplin modelini kullandıkları ve benimsediklerini göstermektedir. Buna göre öğrencinin sosyal hayatını iyileştirerek başarının da devamında geleceği konusunda erkek öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmada, öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkma yöntemlerine ilişkin görüşleri hizmet yılı değişkenine yapılan analizler sonucunda, ölçeğin genel boyutunda ve güven disiplin modeli, öğretim etkililiği modeli, sosyal disiplin modeli ve davranış değiştirme modeli alt boyutlarında ise anlamlı farklılıklar bulundu ( $p < .05$ ). Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey analiz tekniği sonucu, güven disiplin modelindeki anlamlı farklılık, 6-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerle diğer hizmet süresine sahip öğretmenler arasında olduğu ortaya çıkmıştır. 6-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin, istenmeyen davranışlarla başa çıkma konusunda daha olumlu bir yaklaşım sergiledikleri söylenebilir. Öğretim etkililiği modeli alt boyutuna ilişkin anlamlı farklılık, 0-5 hizmet yılına sahip öğretmenlerle 6-10 hizmet yılına sahip öğretmenler arasında çıkmıştır. 0-5 hizmet yılına sahip öğretmenlerin, istenmeyen davranışlarla başa çıkmada daha etkin oldukları ifade edilebilir. Sosyal disiplin modeli alt boyutundaki anlamlı farklılık, 16 ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerle 6-10 ve 11-15 hizmet yılına sahip öğretmenler arasında görüldü. 16 ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin, istenmeyen davranışlar karşısında disiplin sağlama yöntemlerini daha uygun buldukları düşünülebilir. Davranış değiştirme modeli alt boyutuna ilişkin anlamlı farklılık ise 11-15 hizmet yılı olan öğretmenlerle 16 ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenler arasında gözlemlendi. 11-15 hizmet yılına sahip öğretmenlerin, istenmeyen davranışlarla karşılaştıklarında daha etkin davrandıkları ve davranış değişikliği sağlamaya çalıştıkları söylenebilir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkma yöntemlerine ilişkin görüşlerinin hizmet yılı değişkenine bağlı olarak farklılık gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Araştırmada, ölçeğin genel boyutunda ve güven disiplin modeli, öğretim etkililiği modeli, sosyal disiplin modeli ve davranış değiştirme modeli alt boyutlarında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir ( $p < .05$ ). Örneğin, güven disiplin modelindeki anlamlı farklılık, 6-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerle diğer hizmet süresine sahip öğretmenler arasında gözlemlenmiştir. Bu bulgu, 6-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla başa çıkma konusunda daha olumlu bir yaklaşım sergilediklerini işaret etmektedir.

Öğretim etkililiği modeli alt boyutuna ilişkin anlamlı farklılık ise 0-5 hizmet yılına sahip öğretmenlerle 6-10 hizmet yılına sahip öğretmenler arasında belirlenmiştir. Bu sonuç, 0-5 hizmet yılına sahip öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla başa çıkmada daha etkin olduklarını düşündürmektedir.

Sosyal disiplin modeli alt boyutundaki anlamlı farklılık, 16 ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerle 6-10 ve 11-15 hizmet yılına sahip öğretmenler arasında gözlemlenmiştir. Bu bulgu, 16 ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin, istenmeyen davranışlar karşısında disiplin sağlama yöntemlerini daha uygun bulduklarını işaret etmektedir.

Davranış değiştirme modeli alt boyutuna ilişkin anlamlı farklılık ise 11-15 hizmet yılı olan öğretmenlerle 16 ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenler arasında belirlenmiştir. Bu sonuç, 11-15 hizmet yılına sahip öğretmenlerin, istenmeyen davranışlarla karşılaştıklarında daha etkin davrandıklarını ve davranış değişikliği sağlamaya çalıştıklarını göstermektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkma yöntemlerine ilişkin görüşlerinin,

hizmet yılı değişkenine bağlı olarak farklılık gösterebileceğini ve öğretmenlerin deneyim düzeylerinin bu yöntemleri uygulamadaki etkinliklerini etkileyebileceğini şeklinde ifade edilebilir.

Dönmez vd. (2018) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmen etkililiği modeli ve davranış değiştirme modeli boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuş ve bu çalışmanın bulgusuyla uyumlu bir sonuç elde edilmiştir. Güven ve Cevher (2005) ve Gezgin (2009) tarafından yapılan çalışmalarda ise sadece gerçeklik terapisi ve kouin modeli boyutlarında bulgular elde edilmiş, diğer alt boyutlarla çelişen sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmada, öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkma yöntemlerine ilişkin görüşleri öğrenci sayısı değişkenine göre analizi yapıldı. Davranış değiştirme modeli ve Kounin modeli alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulundu ( $p < .05$ ), ancak ölçeğin genel boyutunda ve diğer alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunamadı ( $p > .05$ ). Hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu belirlemek için yapılan Tukey analizinde, davranış değiştirme alt boyutunda 25 ve altı öğrenci sayısına sahip öğretmenlerin diğer gruplara göre daha az etkin oldukları tespit edilmiştir. Kounin modeli alt boyutuna ilişkin anlamlı farklılık ise 25 ve altı öğrenci sayısına sahip öğretmenlerle 26-30 öğrenci sayısına sahip öğretmenler arasında gözlemlendi. 26-30 öğrenci sayısına sahip öğretmenlerin, istenmeyen davranışlarla karşılaştıklarında daha olumlu ve ılımlı bir yaklaşım sergiledikleri söylenebilir.

Bu sonuçlar, öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkma yöntemlerine ilişkin görüşlerinin öğrenci sayısı değişkenine bağlı olarak farklılık gösterebileceği şeklinde ifade edilebilir. Davranış değiştirme modeli ve Kounin modeli alt boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiş, ancak ölçeğin genel boyutunda ve diğer alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, öğretmenlerin belirli öğrenci sayılarıyla başa çıkma yöntemlerini tercih etme eğiliminde olabileceğini göstermektedir. Örneğin, 25 ve altı öğrenci sayısına sahip öğretmenlerin davranış değiştirme modeli alt boyutunda daha az etkin olduğu düşünülürken, 26-30 öğrenci sayısına sahip öğretmenlerin, istenmeyen davranışlarla karşılaştıklarında daha olumlu ve ılımlı bir yaklaşım sergiledikleri görülmüştür. Bu bulgular, sınıf yönetimi stratejilerinin öğrenci sayısına göre ayarlanabileceğini ve öğretmenlerin bu stratejileri uygularken öğrenci sayısının önemli bir faktör olabileceğini göstermektedir.

Dönmez, Aşantogrul, Karasulu ve Bal (2018); Güven ve Cevher (2005); Sadık, Dikici Sığırtmaç (2016) ve Yaşar Ekici, Günhan ve Anılan (2017) tarafından yapılan çalışmalarda öğrenci sayısı değişkenine ilişkin ölçeğin genel boyutunda anlamlı farklılık bulunmamış ve bu çalışmanın bulgusuyla uyumlu bir sonuç elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmen, bir öğrencinin olumsuz davranışını düzelttiğinde, bu düzelmenin sadece ilgili öğrenciyi değil, aynı zamanda sınıftaki diğer öğrencileri de etkileyebileceğini kabul etmektedir. Bu anlayış, öğretmenin sınıf içindeki davranış yönetimi stratejilerini uygularken sadece bireysel düzeltmeye odaklanmak yerine, sınıf genelinde olumlu bir ortamın oluşturulmasına ve öğrenciler arasında etkileşimin desteklenmesine yönelik bir yaklaşım benimsemesi önemlidir. Bu şekilde, sınıf içindeki olumsuz davranışların azaltılması ve olumlu öğrenme ortamının geliştirilmesi hedeflenebilir.

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin istenmeyen davranışları genellikle sınıf düzenini bozan, dikkat dağıtıcı ve öğrenmeyi engelleyici olarak tanımladığını göstermektedir. Öğretmenler, bu tür davranışlarla başa çıkmak için çeşitli stratejiler kullanmaktadır. Bu stratejiler arasında öğrencilerle iletişim kurma, sınıf kurallarını belirleme, olumlu pekiştirme ve sınıf içi etkileşimi artırma gibi yöntemler bulunmaktadır.

Sınıf yönetimi stratejileri ve modelleri, öğretmenlere önemli bir bakış açısı sunar. Bu stratejiler, farklı faktörlerin öğretmenlerin sınıf yönetimi üzerindeki etkisini ve çeşitli modellerin sunduğu çözüm yollarını vurgular. Özellikle, belirli bir modele "en iyi" demenin mümkün olmadığına dikkat çekilirken, mevcut tüm alternatif modellerin bilinmesinin önemine vurgu yapılır. Etkili bir öğretim için, öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerini kişiselleştirmeleri, kendi felsefelerini oluşturup geliştirmeleri ve duruma en uygun stratejiyi seçmeleri kritik bir rol oynar (Yıldırım ve Özdemir, 2020). Bu strateji ve modeller, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve disiplin konusunda daha etkili olmalarına yardımcı olabilir. Bu çalışma, öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla başa çıkma stratejilerinin

çeşitliliğini ve etkinliğini vurgulamaktadır. Sonuçlar, öğretmenlerin bu stratejileri bilinçli bir şekilde kullanmalarının, sınıf ortamının kalitesini artırabileceğini ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlere istenmeyen davranışlarla başa çıkma konusunda daha fazla destek ve eğitim sağlanması önemlidir.

Bu çalışma, sınıf içindeki istenmeyen davranışlarla başa çıkma stratejilerinin önemini vurgulamakta ve öğretmenlerin bu stratejileri nasıl uyguladıklarını anlamak için önemli bir katkı sağlamaktadır. Gelecekteki araştırmaların, farklı öğretmen profilleri ve eğitim ortamları üzerinde derinlemesine odaklanması önerilmektedir. Bu şekilde, eğitimdeki istenmeyen davranışlarla etkin bir şekilde başa çıkma stratejilerinin daha iyi anlaşılması ve uygulanması mümkün olacaktır.

#### 4.Öneriler

Bu çalışmanın sonuçlarına dayanarak şu önerilerde bulunulmuştur.

- Öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla başa çıkmak için tercih ettikleri yöntemlerin, tepkisel ve olumsuz özellikler barındıran modellerden ziyade önleyici, iyileştirici ve olumlu modeller olması gerektiği düşünülmektedir. Bu tür modeller, istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını engelleyebilir, var olan sorunları çözebilir ve öğrencilerin davranışlarını olumlu yönde etkileyebilir.
- Öğrencilerle güçlü bir iletişim kurmak ve olumlu ilişkiler geliştirmek önemlidir.
- Sınıfta net ve öngörülebilir kurallar belirlemek, istenmeyen davranışları önlemeye yardımcı olur.
- Öğrencilerin olumlu davranışlarını takdir etmek ve düzenli geribildirim sağlamak önemlidir.
- Önleyici bir yaklaşım benimseyerek, istenmeyen davranışların önlenmesi için önceden planlama yapmak gereklidir.
- Öğrencilere değerlendirme becerileri ve öz düzenleme stratejileri öğretmek önemlidir.
- Öğrencilere ve öğretmenlere, sınıf içinde ve okul genelinde destek sağlayabilecek işbirliği ve destek ağları oluşturmak gerekir. Bu işbirliği ve destek ağları, öğrencilerin akademik gereksinimlerini karşılamak için öğretmenlerle birlikte çalışan rehberlik ve danışmanlık birimlerini, ailelerle işbirliği yaparak öğrencilere destek sağlayan okul yönetimini ve diğer eğitim profesyonellerini içerebilir. Ayrıca, öğrenciler arasında akran destek grupları veya okul içi mentorluk programları gibi öğrenci odaklı girişimler de bu destek ağlarının bir parçası olabilir.

Bu stratejiler, öğretmenlere sınıf içinde istenmeyen davranışlarla başa çıkmak için bir temel sağlayabilir ve öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimine olumlu bir şekilde katkıda bulunabilir.

#### 5. Kaynaklar

Barro, R. J. (2001). Human capital and growth. *The American Economic Review*, 91(2), 12-17.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 17-43). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Cemaloğlu, N. & Yenel, K. (2021). *Sınıf Yönetimi*. Pegem yAkademi

Çayak, S. (2013). *Öğretmen-veli işbirliği ile ilköğretim öğrencilerinin sınıf içindeki istenmeyen davranışları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.

Dağlı, A. ve Baysal, N. (2011). İlköğretim II. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına ve bunların çözüm yollarına ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(38), 61-78.

- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. Jossey-Bass.
- Dinçer, Ç., & Akgün, E. (2015). Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 187-201.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2015). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 97-125). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dönmez, Ö., Aşantoğrul, S., Karasulu, M., & Bal, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 75-97.
- Edwards, C. H. (1993). *Classroom discipline and management*. New York: Macmillan.
- Ekici, F. Y., Günhan, G., & Anılan, Ş. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 2(1), 48-58.
- Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (2015). *Classroom management: A confluence of research, practice, and policy*. Routledge.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gezgin, N. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri* (Doctoral dissertation). Bursa Uludağ University (Turkey).
- Glasser, William (1990). *Okulda kaliteli eğitim öğrencileri baskı altına almadan yönetin*, (Çeviren. Ulaş Kaplan), İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Güven, E. D., & Cevher, N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 71-92.
- Han, J. (2019). The Relationship Between Education and Economic Development: Evidence from the Modern Industrialization of China. In *China's Higher Education Reform and Internationalisation* (pp. 23-47). Springer.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Johnson, E., Smith, T., & Brown, R. (2019). Effective Classroom Management Techniques: Addressing Unwanted Student Behaviors. *Educational Psychology Review*, 32(4), 501-518.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Keleş, O. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri belirleme ölçeği geçerlik güvenirlik çalışması. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(12), 361-367
- Kızıl, A. (2019). *Öğretmenlerin görüşlerine göre istenmeyen öğrenci davranışları ve geliştirdikleri çözüm önerileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Koç, E. (2011). *Öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde kullanılan disiplin modellerine ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. Holt, Rinehart & Winston.

- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-13.
- Marzano, R. J. (2009). Classroom management that works. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc
- Marzano, R. J., Frontier, T., & Livingston, D. (2011). Effective Supervision: Supporting the Art and Science of Teaching. ASCD.
- Özdemir, E., & Tüzün, H. (2019). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan stratejiler. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 10(2), 132-147.
- Özer, B., Bozkurt, N., & Tuncay, A. (2014). İstenmeyen öğrenci davranışları ve öğretmenlerin kullandıkları başa çıkma stratejileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 152-189.
- Sadık, F., & Dikici Sığırtmaç, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ve uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(14), 631-664.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2017). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 62(2), 208-234.
- Smith, A., & Johnson, B. (2018). Understanding and managing classroom disruptions: A Study on unwanted student behaviors. *Journal of Education Research*, 10(2), 215-230.
- Smith, J. ve Jones, A. (2020). "Teacher Strategies for Managing Challenging Student Behaviors in the Classroom." *Journal of Education and Teaching*, 10(2), 145-162.
- Stronge, J. H. (2007). Qualities of effective teachers. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Şişman, M., & Turan, S. (2020). Sınıf Yönetimi. Pegem Akademi, Ankara.
- Tolunay, A. K. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı kullandıkları başatma yöntemleri* (Doctoral dissertation). Bursa Uludağ Üniversitesi.
- UNESCO. (2018). Global Education Monitoring Report 2018: Education for Sustainable Development. UNESCO Publishing.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., Wijsman, L., Mainhard, T., & van Tartwijk, J. (2016). Teacher-student relationships and classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 259-280). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Yaşar Ekici, F., Günhan, G., & Anılan, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri. *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*. (11), 1-27
- Yıldırım, A., & Özdemir, E. (2020). Öğretmenler için sınıf yönetimi: stratejiler ve modeller. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 145-162.