



**K. K. T. C.
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ,
EKONOMİSİ VE PLANLAMASI ANABİLİM DALI**

**İLKOKULLARDA ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ
UYGULAMALARINA YÖNELİK ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN
ALGILARI (GAZİMAĞUSA ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Feray KONTİ

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Erdal GÜRYAY**

Lefkoşa - 2007



Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü' ne;

Bu çalışma jürimiz tarafından, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi Ve Planlaması Anabilim Dalı' nda Bilim Uzmanlığı Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Doç. Dr. Cem BİROL

Üye

Doç Dr. Erdal GÜRYAY

Üye

Yrd. Doç. Dr. Fatoş SİLMAN

Onay:

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.....4.7...../ 2007

.....

Doç. Dr. Cem BİROL
YDÜ Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi Ve Planlaması Anabilim Dalı, yüksek lisans çalışma programının gereği olarak hazırlanan bu araştırma, ilkokullarda sınıf yönetimi uygulamalarına yönelik öğretmen ve öğrenci algılarını belirlemek üzere gerçekleştirilmiştir.

Araştırma altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problemi, amaçları, sınırlılıkları ve sayıtlıları; ikinci bölümde araştırma ile ilgili kuramsal temeller; üçüncü bölümde, ilgili araştırmalar; dördüncü bölümde, evren ve örneklem, verilerin toplanması, verilerin çözümü ve yorumlanması; beşinci bölümde, araştırma bulguları ve bulgularla ilgili yorumlar; altıncı bölümde ise araştırmanın özeti, yargı ve önerileri yer almaktadır.

İyi bir sınıf yönetimi için bilinmesi gereken kuramsal temelleri ortaya koyarak ilkokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarını, öğretmen ve öğrenci gözüyle değerlendiren bu çalışmanın tüm ilkokul öğretmenlerine sınıf yönetimi uygulamalarında ışık tutacağı umut edilmektedir.

Her aşamada çok değerli görüş ve yardımları ile araştırmanın şekillenmesine katkı sağlayan sayın Doç. Dr. Erdal Güryay' a, çalışmam süresince manevi desteğini esirgemeyen sevgili aileme teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
Jüri üyelerinin imza sayfası.....	i
Önsöz.....	ii
İçindekiler.....	iii
Şekiller listesi.....	vi
Tablolar listesi.....	vi
Grafikler listesi.....	ix

BÖLÜM I

Giriş.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	3
Sınırlılıklar.....	4
Sayıtlılar.....	4

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER

SINIF YÖNETİMİ VE EĞİTİM

I. Sınıf Yönetimi Süreci.....	6
I.1. Sınıf Yönetimi İçin Yapılması Gereken Etkinlikler.....	10
I.2. Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler.....	12
I.3. Sınıf Yönetiminin Kendine Özgü Yönleri.....	17
I.4. Eğitim Ve Öğrenme.....	18
II. Sınıf Yönetimi Ve Boyutları.....	20
II.1. Sınıf Yönetimi Modelleri.....	22
II.2. Sınıf Yönetiminde Etkililik.....	25
III. Ders Dönemi Öncesi Sınıf Hazırlıkları.....	27
III.1 Fiziksel ortamla İlgili Hazırlıklar.....	27
III.2. Sınıfta yerleşim Düzeni.....	31

III.3. Plan-Program hazırlıkları.....	37
IV. Sınıfın İlişki Düzeni.....	38
IV.1. Sınıfta İlk Günler.....	39
IV.2. Sınıf İçinde Öğretmen.....	39
V. Sınıfın Öğretim Ortamı.....	41
V.1. Hedef Davranışların Belirlenmesi.....	42
V.2. Öğretim Araçlarının Belirlenmesi.....	42
V.3. Öğretimin Uygulanması.....	43
V.4. Öğrenme Sürecinde Dönüt Alma, Düzeltme Ve Pekiştirme.....	43
V.5. Özetleme-Değerlendirme.....	44
VI. Sınıf İçinde İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Değiştirilmesi.....	45
VI.1. Öğrenci Tipleri-Davranış Biçimleri.....	46
VI.2. Sınıfın Davranış Düzeni.....	47
VI.3. Öğrenci Davranışlarının İç Ve Dış Öğeleri.....	48
VI.4 Sınıf İçinde Karşılaşılan Davranış Problemleri.....	49
VI.5. İstenmeyen Davranışların Sınıf Dışı Etkenleri.....	50
VI.6. İstenmeyen Davranışların Sınıf İçi Etkenleri.....	50
VI.7. İstenmeyen Davranışlara Karşı Stratejiler.....	52
VI.8. İstenmeyen Davranışlara Karşı Yaklaşımlar.....	55
VI.9. İstenmeyen Davranışlara Karşı Eylemler.....	56
VI.10. Karşı Eylemler Sıradizini.....	56
VI.11. Karşı Eylemlerde Gözetilmesi Gerekenler.....	57

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	60
--------------------------	----

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Evren Ve Örneklem.....	69
Verilerin Toplanması.....	69
Verilerin Çözümü Ve Yorumlanması.....	70

BÖLÜM V

Bulgular Ve Yorumlar.....	71
---------------------------	----

BÖLÜM VI

Özet, Yargı Ve Öneriler.....	135
Ekler.....	140
Kaynakça.....	146

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, sınırlılıkları ve araştırmadaki sayıtlılar verilmektedir.

PROBLEM

Eğitim sözcüğünün farklı tanımlarının ortak yanı, onun davranış değıştirme, davranış oluşturma amaçlı etkinlikler olmasıdır. Öğretim öğrenme davranışının sağlanması amacıyla yapılan ön çabadır. İnsanların öğrenim düzeylerinin göstergesi diplomaları; eğitim düzeylerinin göstergesi ise davranışlarıdır. Günümüzde bilgiyi taşıyan ama kullanamayan değil, nasıl öğreneceğini bilen, gerçek bilgilere ulaşabilen, düşünerek yeni bilgiler üretebilen, sorun çözebilen insanlara gereksinim vardır. Nitelikli bir öğrenmenin sağlanıp, bu bilgilerin uygun koşullarda davranış olarak da gösterilebilmesinin koşullarına ek olarak, öğrenilenlerin yinelenmesi, somutlaştırılması, yapılarak deneyim ve alışkanlık sağlanması sayılabilir. Bunların gerçekleşeceği düzeneğin oluşturulup sürdürülmesi, geliştirilmesi, öğretmenlerde sınıf yönetimi becerilerinin bulunmasını gerektirir. Öğretmenler bilgi taşıyıcı değil, bilgi kaynaklarına giden yolları gösterici, kolaylaştırıcı birer eğitim lideri olmalıdır. Bu sayede yalnızca yaptığını doğru yapan değil, doğru olanı yapan insanlar yetiştirilmelidir. (Başar, 2002)

Öğretmen, öğrencinin öğrenmesinde en önemli çevre etmenidir. Öğrencinin gözünde, öğretmen ile öğrenme konusu özdeşleşir. Öğrencilerin çoğu, öğretmenlerini beğeniyorsa onun gibi olmak isterler. Öğretmen, öğrencilerine örnek olabilecek kişilik özellikleri taşımalıdır. Bu özelliklerin en önemlisi de öğrencileri ile arasında sıcak ve samimi bir dostluk kurmasıdır. Bu konuda, iki tür öğretmenden söz edilebilir. Dostça davranan öğretmen, öğrencilerine duygularını aktarabildiği gibi, onların kendisine aktardığı duyguları da samimiyetle kabul eder

öğrencilerinin kendisine iletmediği ve sezmediği problemlerinin çözümünde yardımcı olur. Öğrencilerine düşünce ve duygularını, özgürce ifade edebilecek bir ortam hazırlar. Öğrencilerine saygılı, içten ve ince davranır. Öğrenme yolunda olanların hata yapmalarının doğal olduğunu bilir. Bu sebeple, eleştirilerinde kırıcı olmaktan kaçınır. Yanlış ve noksanlarında, kınama ve aşağılık duygusu yaratmaz. Bu tür bir öğretmen sınıfında ve okulunda iyi bir öğrenme ortamı yaratır. İkinci öğretmen tipi ise, öğrencilerinden uzak duran, ilgisiz kalan öğretmendir. Bunlardan çoğu, öğrencilerini sevdikleri halde, dostça davranmaktan kaçınırlar. Sadece derslerini okutmakla, görevlerini yaptıklarına inanırlar. Öğrenen ve öğretene arasındaki mesafenin azalmasının, öğrenmenin etkisini artıracığının bilincinde değildirler. (Sezgen, 1988)

Sınıf yönetimi, öğretim çalışmaları açısından en önemli unsurların başında gelir; çünkü öğretim, sınıfın iyi yönetilmesi ölçüsünde verimli ve başarılı olabilir. Öğretim ne kadar iyi düzenlenirse düzenlensin sınıf iyi yönetilemezse başarılı olmak mümkün değildir. Bu yüzden sınıf yönetimini, öğretimin etkili ve başarılı olabilmesi için temel bir belirleyici olarak görmek gerekir. (Erdoğan, 2003)

Sınıf yönetimi kavramı, yalnızca sınıfın fiziksel düzenlemesinin yapılması, kaynakların etkili kullanımı ve öğrencilerin sorun çıkartmadan öğretim etkinliğine katılımının sağlanması değildir. Öğretmen belli bir konuyu belli bir zaman diliminde sınıftaki bütün öğrencilere en üst düzeyde öğretmekle yükümlüdür. Bu bağlamda öğretmen, öğretme sürecinde her öğrenciden gelebilecek ipucu ve dönütleri dikkate almak, değerlendirmek ve uygun davranışı göstermek durumundadır. Bir öğretmen, konu alanında ne kadar yeterli olursa olsun, öğrencilerini öğrenmeye yönlendiremez, sınıf yönetimi ve kontrolünde yetersiz kalırsa, başarılı olamaz. (Celep, 2002)

Sınıf yönetimi becerisi, öğretmenin deneyimiyle doğrudan ilişkilidir. Öğretmenin yeterliliği ve öğretme ortamını düzenleme becerisi ne kadar yüksek olursa olsun, sınıf ortamında bazı öğrenciler istenmeyen davranış göstererek

öğrenme etkinliklerini olumsuz yönde etkileyebilirler. Derste bazı öğrenciler dikkatlerini derse veremez ya da öğrenme etkinliklerine katılmazlar. Diğer yandan, bazı öğrenciler ise arkadaşlarıyla ders dışı iletişim içinde olup dersin amacına göre planlanmış etkinlikleri engellemek için fırsat kollayabilirler. Yine aynı sınıfta bir başka öğrenci grubu ise, dersten olabildiğince daha fazla şeyler öğrenme çabası içinde olabilir. Bu örnekler gibi pek çok ve farklı öğrenci davranışlarının bir anda sınıfta olması, okulun en sabırlı ve deneyimli öğretmenine bile sınıf yönetimi ile ilgili güçlükler yaşatabilir. Sınıfta istenmeyen davranışları engellemek ya da düzeltmek için öğretmen hem sınıfın tümüne bir grup olarak yaklaşırken, her bir öğrenciyle de aynı anda bireysel olarak etkileşime girmektedir. (Korkmaz, 2003)

Okul ise, öğrenciler için yaşamın kolaylaştırılıp, öğretmen ve yöneticilerin denetimi altında doğrulara giden yolun gösterildiği güven verici ortamlardır. Okulda bilgilerin verilişi kolaydan zora, basitten karmaşığa bir düzen içindedir. Okulun diğer bir işlevi de dış çevrede kolay rastlanabilecek olan istenmeyen davranışları okuldan içeri sokmayarak, öğrenci davranışlarını temizlemektir. Öğrenci için istenmeyen yaşam öğeleri okuldan içeri alınmaz, okulda hoş görülmez. Böylece geleceğin toplumunun istenmeyen davranışlardan arındırılması, genç yaşta bunların zararlı etkileriyle karşılaşmaması sağlanmaya çalışılır. Okulun sahip olduğu kaynakların eğitsel amaçlar için kullanımı, eğitim yönetiminin kalitesine bağlıdır. Bu kalite, eğitim yönetimi hiyerarşisinin her basamağında yer almalıdır. Bu basamaklardan biri de sınıf yönetimidir. (Başar, 2002)

AMAÇ

Bu çalışma ilkokullarda sınıf yönetimi işleyişinin nasıl yapıldığını araştırmayı amaçlamaktadır.

Bu çalışmanın alt amaçları, ilkokullardaki sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetiminde;

- 1- Uygulama yöntemlerinin neler olduğu,
- 2- Bu yöntemlerin özellikleri,
- 3- Plan-program hazırlıkları,
- 4- Ders dönemi öncesinde sınıf hazırlıklarının neler olduğu,
- 5- Sınıflarındaki ilişki düzenini nasıl sağladıkları,
- 6- Öğretim ortamını nasıl hazırladıkları,
- 7- Öğretimin hedef davranışlarına ulaşım ulaşmadığını denetlemelerinin,
- 8- Sınıf içindeki istenmeyen davranışları nasıl önlediklerinin,
- 9- Sınıflarındaki istenmeyen davranışların ortaya çıkma sebeplerinin,
- 10- Sınıf içindeki istenmeyen davranışların nasıl değiştirmeye çalıştıklarının (değiştirilmesinde başvurulabilecek yöntemlerin neler olduğunun) araştırılması amaçlanmıştır.

SINIRLILIKLAR

Bu araştırma 2005 yılında yapılmıştır.

- 1- Araştırma 2004-2005 eğitim ve öğretim yılı ile,
- 2- Yöntem açısından anket ve kaynak taraması tekniği ile,
- 3- Örneklem grubundaki öğretmenlerin anket sorularına verdikleri yanıtlarla,
- 4- Pilot okul olarak seçilen okullardaki öğrencilerin anket sorularına verdikleri yanıtlarla,
- 5- Taranan kaynaklarla sınırlıdır.

SAYILTILAR

Araştırmada;

- 1- Öğretmenlere ve öğrencilere uygulanan anketteki sorulara verilen

yanıtların gerçekçi olduğu,

- 2- Öğrencilere uygulanan anketteki sorulara verilen yanıtların, öğretmen anketlerinin onaylanması ya da onaylanmaması niteliğini taşıdığı,
- 3- Her öğretmenin kendine göre geliştirdiği sınıf yönetimi yönteminin olduğu,
- 4- Öğrenmenin sağlanması, sınıf içinde istenmeyen davranışların değiştirilmesi ve önlenmesi konusunda her öğretmenin kendine göre geliştirip kullandığı yöntemlerinin bulunduğu sayıtlarından hareket edilmiştir.

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma ile ilgili kuramsal temeller verilmiştir.

SINIF YÖNETİMİ VE EĞİTİM

I. Sınıf Yönetimi Süreci:

Sınıf yönetimi, eğitim yönetiminin ilk ve temel basamağıdır. Sınıf, öğrencilerle öğretmenin buluştukları bir yerdir. Eğitimin amacı olan, öğrenci davranışının oluşması burada başlar. Eğitim için gerekli birincil kaynaklar olan öğrenci, öğretmen, program ve diğer unsurlar sınıfın içindedir. Eğitim ve okul yönetiminin başarısı ve kalitesi büyük ölçüde sınıf yönetiminin başarısı ve kalitesine bağlıdır. Sınıf yönetiminin doğru anlaşılması için sınıf kavramına açıklık kazandırmak gerekir. Sınıf, ortak özelliklerinden dolayı bir araya getirilen öğrenci gruplarına, önceden belirlenmiş ortak davranışların kazandırılması için öğretimin yapıldığı dersliktir. Sınıf denilince, derslik kadar, derslikte yer alan araç ve gereçlerle öğretmen ve öğrenci de anlaşılmaktadır. (Çalık, 2002)

Kısaca, eğitim ve öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği yaşam alanı olarak tanımlanan sınıfların yönetimini, eğitim örgütlerinin yönetiminden bağımsız olarak tanımlamak olası değildir. Sınıf yönetimi genel olarak, belirlenen eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli olarak uygulanmasıyla ilgili etkinliklerin tümü olarak tanımlanabilir. Öğretim süreciyle ilişkilendirilerek tanımlanacak olursa, sınıf yönetimi “Öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması ve öğrencilerin derse etkin katılımının sağlanmasıdır.” (Kaya, 2003)

Sınıf yönetimi, sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir. İçinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanak ve

süreçlerin öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması, sürdürülmesidir. Öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması, etkinliklere öğrencilerin katılımının sağlanmasıdır. Bundan başka; sınıftaki kaynakların, insanların, zamanın yönetimidir. (Başar, 2002)

Öte yandan sınıf yönetiminin başarılı bir biçimde gerçekleştirilebilmesi, öğretmenin insan ilişkileri alanında duyarlı ve bilgili olmasına bağlıdır. Özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlerin, öğrencilerini çok sevmelerine karşın, sınıfta kontrolü sağlayamadıklarından yakınmaları sık gözlenen bir durumdur. Oysa bir öğretmenin yapması gereken ilk şey, sınıfta eğitimin gerektirdiği fiziksel ve psikolojik ortamı sağlamaktır. Bunun için öğrencileri sevmek gereklidir, fakat yeterli değildir. Sorun insan ilişkileri örüntüsünün karmaşık ve çok boyutlu niteliğinden kaynaklanmaktadır. İnsanın davranışlarına, onun beklenti ve gereksinimleri yön verir. Bu bakış açısına göre eğitim, bireyin beklenti ve gereksinimlerine dönük, sürekli ve kalıcı bir davranış değişikliği süreci olarak kavramlaştırılabilir. Bu bağlamda sınıf yönetimi, bireyin içinde bulunduğu toplumun değer ve dizgelerine uygun bir bireyselleşmeyi ve toplumsallaşmayı tanımlar. (Aydın, 2004)

Sınıf yönetimi, eğitim programı ve planı, öğretim yöntemi, eğitim etkinliği, teknoloji, zaman, mekan, öğretici ve öğrenci arasında etkili bir eşgüdümleme gerçekleştirerek, öğrenmeye elverişli bir ortam ve düzenin sağlanması ve sürdürülmesi olarak tanımlanabilir. (Sarıtaş, 2003)

Bu tanımlardan hareketle sınıf yönetimini bir süreç, bilim ve sanat olarak kabul etmek gerekir. Tanımda geçen 'plânlama, örgütleme, koordinasyon ve değerlendirme' gibi terimler sınıf yönetiminin öncelikle bir süreç olduğunu, 'sistemik ve bilinçli bir şekilde ve maharetle uygulanması ifadesi' bir sanat olduğunu ve 'ilke, kavram, teori, model ve teknikler' ifadesi de bir bilim olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durumda sınıf yönetimini bilimsel bir temele ve kişisel becerilere dayanan bir süreç olarak değerlendirmek gerekir; ayrıca sınıf yöneticiliğinin belirli bir bilimsel emek ve uğraş verilmeden kişisel becerileri kullanarak yapılabilmesi mümkün değildir. Sınıf yönetimi, sınıf ortamında yeni

gelişmelerle bozulan dengelerin eskisinden farklı biçimde kurulması sürecidir. Yeni koşullar altında yeni değerler geliştirmeyi ve uygulamayı sağlayan bir disiplin olarak da görülebilir. (Erdoğan, 2000)

Geleneksel olarak sınıf yönetimi denilince, öğretmenin sınıfı kontrol etmesi ve sınıfta disiplini sağlaması anlaşılır. Bu anlamda sınıf yönetimi, öğretmenin sınıf üzerinde egemenlik kurmasından başka bir şey değildir. Böyle bir yaklaşımda öğretmenin en büyük kaygısı, sınıf üzerindeki kontrolü ya da otoriteyi kaybetmektir. Bu yönetim anlayışı, 'bilimsel yönetim' ya da 'Taylorist yönetim' olarak nitelendirilen yönetim yaklaşımına benzer. Bu yönetim yaklaşımı, insan davranışının dıştan kontrolü üzerine yoğunlaşmıştır. Daha sonraları gelişen yönetim kuramları ise insan ilişkileri ve ihtiyaçları üzerinde yoğunlaşmıştır. Bunları da insan merkezli başka teoriler izlemiştir. (Turan, 2004)

Sınıf yönetimi, okul yönetiminden, okul toplumunun paydaşlarından ve toplumdan bağımsız olarak düşünülemez. Toplumsal yapıdaki değişimler, okul toplumunu oluşturan paydaşların beklentileri, eğitim politikaları, hukuki düzenlemeler, okul ve sınıf yönetimini de etkilemekte ve şekillendirmektedir. Çocuğun sosyalleşmesinde rol oynayan aile, okul, arkadaş grupları ve kitle iletişim araçları ile çocuğun içinde bulunduğu koşullar, çocuğun sınıf içi ve sınıf dışı davranışlarını etkilemektedir. Başka bir ifade ile, toplum yapısındaki sosyal, ekonomik farklılıklar ve bu farklılıkların şekillendirdiği farklı aile çevrelerinden gelen çocuklar, ait oldukları çevrenin olumlu ve olumsuz bütün özelliklerini sınıfa taşımaktadırlar. Farklı sosyal çevrelerden gelen çocuklar için önceden belirlenmiş ortak sınıf içi kurallar oluşturmak hem zor hem de büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda her öğretmenin, içinde yaşadığı toplumun dinamiklerini bilmesi, okul yönetiminin temel ilke ve kavramları hakkında etraflı bilgiye sahip olması, sınıf yönetiminin etkililiği bakımından önem taşımaktadır. (Turan, 2004)

Öğretmenin sınıf yönetimi konusunda yetersiz kalması öfkeye, patlamaya, umutsuzluğa, yıkıma, iş stresine, iş doyumsuzluğuna ve işten uzaklaşmaya neden olabilir. (Sarıtaş, 2003)

Sınıf yönetimi genel olarak, eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için, hedefler doğrultusunda, planlama, örgütleme uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir biçimde uygulanmasıyla ilgili etkinliklerin tümüdür. (Ağaoğlu, 2003., Erden, 2003)

Sınıf yönetiminin inceleme alanını beş konu oluşturmaktadır:

a- Sınıf yönetimi, öncelikle öğrencilerin kişisel ve psikolojik gereksinimlerine dayanmaktadır. Öğretmenler, ilk önce öğrenci gereksinimlerini ve bu gereksinimlerle ilintili olan davranışların ilişkisini anlamalıdır. Daha sonra da sınıfta öğrencilerin kişisel gereksinimlerini karşılamak için iyi bir sınıf yönetimi sağlamalıdır. Örneğin; içe kapanık veya fazla etkin olamayan bir öğrenci, öğretmene yakın bir sırada oturmak istemeyebilir. Ancak, öğretmene uzak bir sırada oturması da sınıftaki davranışının kontrol edilmesini güçleştirir. Öyleyse bu öğrenci ne öğretmenden rahatsızlık duyacak bir yakınlıkta ne de öğretmenin kontrolünü güçleştirecek bir yerde oturmalıdır. Öğretmen sınıf yönetiminde öğrencinin psikolojik gereksinimlerini dikkate almalıdır.

b- Sınıf yönetimi, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi ve sınıf ortamında destekleyici koşulların varlığı ile ilişkilidir. Öğrencilerde istenebilir davranış geliştirme ve bunu bütün öğrencilere yaygınlaştırmak için; bireylerin öğrenmelerini temel alan ve psikolojik gereksinimlerini karşılayan bir çevre oluşturmak gereklidir.

c- Sınıf yönetimi, öğrencilerin bireysel ve sınıf grubunun akademik gereksinimlerini karşılayacak, öğrenmeyi kolaylaştıracak öğretim yöntemlerini kullanmayı içerir

d- Sınıf yönetimi, örgüt olarak bir sınıf, güvenli bir öğrenme ortamının oluşturulmasına yönelik davranışsal standartları öğrenci grupları ile birlikte oluşturmaya ve geliştirmeye dayanır. Ayrıca, öğretimsel yöntemlerin belirlenmesine ve uygulanmasına öğrencileri katan yöntemleri ve örgütlemeleri içerir.

Öğretmenlerin örgütlenme ve öğretimsel becerileri ile öğrencilerin başarıları arasında yüksek bir ilişki bulunmaktadır. Etkili öğretim ve örgütlenme becerilerinin biçimlendirdiği olumlu sınıf çevresinin oluşumu, davranış sorunlarının azaltılmasına ve öğrenci başarısının artırılmasına yönelik bir gelişme gösterecektir. Bu nedenle bir öğretmenin başarılı olmasının koşullarından birisi de sınıfta öğretim etkinliğini çok iyi biçimde planlaması ve örgütlemesi ile yeterli öğretimsel becerilere sahip olmasıdır.

e- Sınıf yönetimi, büyük ölçüde danışmanlığı ve öğrencilerin uygun olmayan davranışlarını, inceleme ve düzeltmede öğrenci katılımını sağlayan davranışsal yöntemleri kullanma yeterliğini içerir. (Celep, 2002)

1.1. Sınıf Yönetimi İçin Yapılması Gereken Etkinlikler:

Sınıf yönetimi için birçok etkinliğin yapılması gerekir. Bu etkinliklerden en temel olanları aşağıdaki şekilde sıralayabiliriz:

-Sınıfta belirli amaçlara en kısa ve etkili yoldan ulaşabilmek için yapılacak çalışmalar.

-Sınıfın amaç birliği içinde, dayanışmacı bir ruha sahip olacak şekilde takım haline gelmesi için yapılacak etkinlikler.

-İstenen bilgilerin ve davranışların kazandırılması amacıyla, etkili bir iletişimin gerçekleştirilmesi için yapılan etkinlikler.

-Yoğun bir etkileşimin yaşandığı yer olmasından dolayı sınıf, istenen veya istenmeyen çok farklı davranışların sergilendiği bir mekândır. Bu yüzden davranışların yönetilmesi üzerinde durmak da önemli bir etkinliktir.

-Sınıfta yaşanan sorunların çözülebilmesi için yapılan etkinlikler.

-Sınıfta birçok etkinlik sınırlı bir zaman çerçevesinde yapılır. Bu durumda sınıf yönetimi için zamanın iyi kullanılması ve yönetilmesi gerekir.

-Sınıfta gerçekleştirilen çalışmaların amaçlara ulaşma açısından değerlendirilmeleri de önemli bir etkinlik olarak karşımıza çıkmaktadır. (Erdoğan, 2000)

Öğretim ortamlarının fiziksel düzeni öğrencilerin daha iyi öğrenmesini sağlamak, öğrencileri fiziksel olarak daha rahat ettirmek ve öğrencileri derslere karşı motive etmek fonksiyonlarına sahiptir ve öğretmenin öğretim etkinliklerini rahat bir biçimde yürütmesi ve öğrencilerin derse etkin katılımında önemli rol oynar. Eğitim öğretim ortamlarının fiziki düzeni, sınıfın fiziksel düzeninden daha kapsamlı olup tüm okulu da kapsayacak şekilde ele alınmalıdır. Bu nedenle, öğretim ortamlarının fiziksel düzeni, okul binası inşa edilmeden daha planlama aşamasında düşünülmesi gereken bir konudur. Öğretim ortamlarının fiziksel düzenine ilişkin ideal standartlar henüz geliştirilmemiştir. Öğretmenler, özellikle sınıf öğretmenleri kendi sınıflarının fiziksel düzenine ilişkin belli düzeyde değişiklikler yapabilmektedir; sınıfın havalandırılması, aydınlatılması ve öğrencilerin oturma düzeni gibi. Sınıf yerleşim düzenine ilişkin olarak uygun yerleşim düzeni oluşturmada öğrenci grubunun sayısı ve özellikleri, öğretilecek konunun niteliği, öğretmenin uygulayacağı öğretim yöntemi ve sahip olunan imkanlar dikkate alınmalıdır. Öğretim ortamlarının fiziksel düzenine ilişkin olarak okul yöneticileri ve öğretmenlerin sürekli arayış içinde olmaları gerekir. Bunun sonucunda daha iyi ortamlar oluşturmak mümkündür. (Turan, 2004., Ağaoğlu, 2003)

Plan program ise yapılacak diğer bir etkinliktir. Eğitim amaçlarının, hedeflerinin, hedef davranışlarının belirlenmesinden sonra sıra, bu davranışları kazandırmanın ana araçlarından biri olan, program içeriğinin belirlenip düzenlenmesine gelir. Bu, öğretmenin etkin bir öğretim lideri olarak sınıfta eğitim-öğretim çalışmalarını sürdürebilmesine olanak tanır. Öğretmenin plan-program etkinliklerini gerçekleştirebilmesi için öncelikle amaçları temel alarak yıllık, ünite ve günlük planlarını hazırlaması gerekir. Programda amaç-içerik bağlantısının kurulması için, hem o yaş çocuğunun gelişim özelliklerinin, hem de o dersi alacak öğrencilerin özelliklerinin, hazır oluş düzeylerinin bilinmesi gerekir. Bu, bilgi içeriğinin belirlenmesi yanında, öğrencilerin seviye gruplarının belirlenmesine ve çocuğa göre öğretim yapılmasına da olanak verir. Bu aşamada öğretmenin yapması gereken, öğrencilerini her yönüyle tanımak, bir ön testle giriş davranışlarını ölçmek, bunların kayıtlarını tutmaktır. Ayrıca, iyi bir program esnek olmalı, gerektiğinde birden fazla sınıfın katılabileceği ortak projeler yoluyla, öğrenilenlerin

uygulanmasına hizmet etmeli, öğrenci merkezli, dar ama zengin olmalıdır. (Başar, 2002., Ağaoğlu, 2003)

I.2. Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler:

Karmaşık bir süreç olan eğitim-öğretim sürecinin gerçekleştiği sınıfın yönetimi şu etmenlerden etkilenmektedir:

i. Öğrencilerin Özellikleri Ve Gereksinimleri:

Öğrencilerin geldikleri çevrenin öğrenci üzerindeki etkisi ve öğrencinin toplumsallaşmasındaki etkisi, sınıf yönetiminde temel etkiye sahiptir. Ayrıca, öğrencilerin gereksinimleri ve yapısı, sınıf içi davranışlarına yön veren önemli etkenlerdendir. Gecekondu, köy, gelişmiş bölge gibi ailenin yerleşim yeri öğrencinin en yakın çevresini oluşturmaktadır. Ayrıca ailenin eğitim, gelir düzeyi gibi etmenler çocuğun toplumsallaşmasında temel etmenlerdir. Örneğin; ailesi gecekonduya oturan, anne ve baba arasında geçimsizliğin olduğu, babanın birkaç defa suç işlemiş bir aileden gelen çocukların yoğunluk kazandığı bir sınıfta, öğretmen sınıfın düzenini sağlamakta zorlanabilir. (Celep, 2002)

Sınıf yönetimi, öğrencilerin özellikleri ile de ilişkidir. Öğrencilerin gelişim durumu, yaşı, kültürel özellikleri, başarı ve ruhsal durumu gibi özellikleri sınıf yönetimini etkiler. (Erdoğan, 2003)

ii. Okulun Yönetim Yapısı:

Yönetim; okul iklimi, yapısı ve oluşumunda yer alan mesleksi destek gibi konulardan ayırmak olanaklı değildir. Yapılan araştırmalarda öğrenci davranışına ve öğrenmesine birçok değişkenin etki ettiği saptanmıştır.

Ortak bir görev duygusuna sahip olan iş görenlerin, belirlenmiş ortak bir amacı gerçekleştirmek için birbiriyle işbirliği içinde oldukları okullar, öğrencinin davranış sorunlarını çok az etkilediğini gösterir. Öğrencilerin ait olma duygularını karşılayan ve öğrencileri yaşantıları, kültürleri ile ilişkili olan öğretimsel etkinliklere özendiren okullar, daha olumlu öğrenci davranışına sahip olan okullardır. Okulun yönetim yapısı, okulda uygun öğrenme ortamı yaratmada önemli role sahiptir. Okul yönetiminin yalnızca kurallara uymayı ön plana çıkartması, okulun asıl amacı olan öğretim etkinliğinin ikinci plana atılmasına neden olabilir. Araştırmalar, okul yönetimi-öğretme ilişkisinin, öğretme-öğretmen ilişkisini, Öğretmen-öğrenci ilişkisini etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, sınıf yönetiminin öğretim etkinliğini olumlu yönde etkileyiciliği, okulun yapısına ve okuldaki ilişkiler dokusuna bağlıdır. (Celep, 2002)

Okulun yönetsel yapısının çok merkeziyetçi ve bürokratik veya tam tersine esnek olması, yöneticinin yönetim tarzı sınıf yönetimini etkileyebilir; yani öğretmenin öğrencilerle olan iletişim biçimi, izleyeceği disiplin anlayışı, bir ölçüde okulun yönetim felsefesinden etkilenebilir. (Erdoğan, 2003)

iii. Öğretmenlerin Sahip Olduğu Kişisel Geçmiş:

Birçok araştırma, öğretmenlerin önyargılarının karar vermelerinde önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır. Önyargılarının sınıf durumuna ilişkin yorumları ile bütünleştirilerek sınıfta uygulama stratejileri geliştirdikleri belirtilmektedir. Araştırmalar öğretmenlerin değer yargıları ile sınıf yönetme biçimi arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin ailelerinin kökenlerindeki disiplin yaşantılarının, öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerini belirlemelerinde rol oynadığı saptanmıştır. Baskıcı bir aileden gelen bir öğretmenin, sınıf yönetiminde gösterdiği davranışa geçmiş aile yaşantısının etkisinin olamayacağını söylemek çok güçtür. (Celep, 2002)

iv.Okulun amaçlarına göre öğretmenlerin, öğrencilere öncelikle kazandırması gereken davranışlara ilişkin inançları:

Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki davranışını ve kararlarını etkileyen diğer bir okul etmeni, öğrencilere öncelikle kazandırılması gerek davranışlara ilişkin inançlarıdır. Okulda öncelikli amaca göre, öğretmenin sınıf yönetiminde ve öğretim sürecinde göstereceği etkinliğin niteliği değişebilmektedir. Ayrıca, öğretmenin sınıfta sahip olduğu öğretim araç-gereci, fiziksel koşullar, öğretme ortamına göre öğretme konusundaki amacına dayanak oluşturan inançları gelişir. Örneğin; yeterli araç-gerece sahip olmayan yeterli öğretim desteği ve öğretme ortamına sahip olmayan bir öğretmende, “ Bu koşullarda ancak bu kadar yapılabilir.” gibi bir inanç gelişebilir.

Öğretmenler, belirlenen amacı gerçekleştirmeye yönelik olarak sınıf ve öğretme ortamını düzenlemektedir. Konuya bir başka açıdan yaklaşıldığında, öğretmen yetiştiren bir eğitim kurumunda, öğreticinin birinci amacı öğrencide öğretmen adayına uygun bir davranış geliştirmek olmalıdır. Ancak, uğraşısı madde olan bir başka mesleğe yönelik işgücü yetiştiren okullarda ise (mühendislik), işin teknik yönü ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle, sınıf ortamında öğretim etkinliğinin niteliğine ve amacına göre toplumsal veya teknik boyuta yer verilir. Sınıfta iklim oluşturma, öğrencileri güdüleme, olumsuz davranışları önleme konusunda hangi yaklaşımın kullanılacağı düşünüldüğünde, eğitsel amaçlar bundan etkilenir.

Öğrencilerin daha etkili olarak etkileşimde bulunması ve işbirliği için, öğrenci öğrenmesi üzerinde odaklaşan sınıf yönetimi, yalnızca sınıftaki davranış açılarından zengin tutum kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin önemli yaşam becerilerinin geliştirilmesine yardım edebilir.

v. Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki eğitimi:

Yapılan birçok çalışmada, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde sınıf

yönetimi alanında zayıf yetiştirildikleri duygusunu taşıdıkları saptanmıştır. Bunun en belirgin kanıtlarından birisi, öğretmen adaylarının, yetişme sürecinde öğretmenlik ve sınıf yönetimi konusunda çok iyimser ve insancıl görüşe sahip olmalarına karşın, öğretmenliğe başladıktan sonra, özellikle sınıf yönetimi konusunda katı ve baskıcı denilebilecek bir davranış biçimi sergiledikleri saptanmıştır. Bunun en büyük nedenlerinden birisi öğretmen adaylarının yetişme sürecinde uygulamadan uzak, yeterli beceriyi kazanmadan mezun olmalarıdır. (Celep, 2002)

Öğretmen sınıfta öğretim için vardır ve sınıfına liderlik eden kişidir. Öğretmen, öğretim stratejisi, yöntem ve tekniğini dersin hedeflerine ve konusuna göre seçse de, liderlik özelliğini gösteremediği sürece öğretimde etkililiği sağlayamaz. Öğretmen, öğretimdeki etkililiğini öğretim liderliği rollerini oynayarak gösterebilir. (Can, 2004)

vi. Okulun başarısızlığında öğrenci riski:

Öğretmenlerin, öğrencilerin toplumsal, duygusal becerilerini geliştirme konusunda beş temel alanda karşı karşıya kaldıkları sıkıntıları şöyle belirtilmektedir:

- Öğrencilerin kişisel sorumluluk duygusunu geliştirme ve öğrenme süreçlerini daha iyi kavrama konusunda yetersiz kalmaları, öğrencileri okul dönemine kadar geçen önceki toplumsallaşma sürecinde, yetiştikleri çevre kişisel sorumluluk duygusu geliştirmede önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencilerin sahip olduğu kişisel sorumluluk duygusu, öğrencinin öğrenme davranışını ve öğretmenin sınıf yönetimi davranışını etkileyebilmektedir.

- Öğrenci davranışını etkileyen dışsal etmenlerin öğrenci davranışı üzerinde zaman zaman odak konumuna gelmesi, öğretmenin öğrenci üzerindeki kontrolünü zayıflatması, öğrencinin okul dışı yaşantısında meydana gelebilen önemli değişiklikler, öğrencinin sınıf içi davranışını etkileyebildiği gibi, başarı düzeyinde de ani ve önemli düşmelere neden olabilir. Örneğin; babası veya annesini trafik kazasında kaybeden veya kız arkadaşı tarafından terk edilen bir öğrenci, psikolojik

bunalıma girebilir.

- Düşük benlik duygusu, öğrencinin sınıf içi davranışında önemli yer tutmaktadır. Kendine güvenmeyen, kendisini yetersiz olarak algılayan bir öğrenci sınıf içi davranışlarında çekingenlik gösterir ve öğrenmeye karşı da isteksiz bir tutum sergiler. Bu durum ise öğretmenin işini daha da güçleştirir.

- Öğrencinin düşük düzeyde geliştirilmiş toplumsal bilinç duygusu ile diğer insanların duygularını ve bakış açılarını anlama konusundaki yetersizliği toplumsal bilinç duygusu yeterince gelişmemiş bir öğrenci, öncelikle sınıfta diğer öğrencilerle işbirliği yapmaktan kaçınır. Ayrıca, ortak kuralları benimseme yerine, kendi çıkarına uygun olan kuralları ön plana çıkarma eğilimine girer. Bu ise her şeyden önce toplumsal bir özellik gösteren sınıf ortamını olumsuz biçimde etkiler. Öğrenme öncelikle işbirliğini gerektirir. Öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarındaki bir öğretmen adayı olarak, koridorlarda sigara içmeleri, çay bardaklarını dolu şekilde duvara fırlatmaları, sonra da sınıfı yeterince temizlenmediği düşüncesiyle bütün sorumluluğu yönetime yıkmaları, toplumsal bilincin yeterince gelişmediğinin bir göstergesidir.

- Öğrencinin sorun çözme becerisindeki yetersizlik, kendine güven ve kendine saygıyı zenginleştirmede yetersizlik; öğrencilerin karşılaştıkları sorunların çözümünde hazır konmuş olmadan, kendilerinin bir sorunu nasıl çözüleceği konusunda yetersiz kalmaları, öğrenci başarısızlığında önemli yer tutmaktadır. Ülkemizin geleneksel, toplumsal yapısında, çocuğun karşılaştığı sorunları çözmelerine yardımcı olmak yerine, anne-baba kendi çözüm önerilerini çocuğa sunmaktadır. Böyle bir toplumsal yapıda, öğrenciye sorun çözme becerisi kazandırmak öğretmen için çok güç olmaktadır. (Celep, 2002)

Vii. Güç-Kontrol sorunları:

Kontrol okulların temel sorunudur. Çünkü, okul dışında çok rahat davranma özgürlüğüne sahip olan öğrenciden, okulda sınırlı bir özgürlük içerisinde görevini yerine getirmesi istenir. Öğrenciler kişisel gereksinimlerinin karşılandığı ve bunu

devam ettirildiği bir çevrede bulunmak ister.

Birçok öğretmen öğrencilere bir şeyler öğretmekten hoşlandığı için öğretmenlik mesleğini seçmesine rağmen, araştırmalar mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin büyük ölçüde öğrencileri kontrol etmede güçlüklerle karşılaştıklarını ortaya koymaktadır.

Yapılan bir araştırmada; aday öğretmenlerin hizmet öncesindeki öğrenci kontrolüne yönelik tutumlarının mesleğe başladıktan sonra önemli ölçüde gözetimci bir kontrol doğrultusunda değiştiğini ortaya koymaktadır. Aday öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra öğrenci-öğretmen iletişimine sınırlama getirmesi, öğrencinin kendisini ifade etmesini engellediği gibi, sınıfta öğretmeden çok, kontrol eyleminin ön plana çıkmasına neden olmaktadır. Aday öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra sınıfta daha yetkeci bir tutuma sahip olmaları bu yargıyı doğrular nitelikte görülmektedir. Bu açıdan aday öğretmenlerin sınıf içindeki çift yönlü iletişime sınırlandırma getirmesi bir ölçüde daha gözetimci bir kontrolün doğmasına kaynaklık etmektedir. Çünkü bireyleri kontrol etme eyleminin ön plana çıkması, ödüllendirme, cezalandırma ve iletişimin dayanaklarının kontrol odaklı olmasını doğurmaktadır. Diğer taraftan, özerkliği desteklemeye yönelik davranışlar gösteren bir birey, iletişimlerinde ve ödüllendirmelerinde kontrol eğilimlerini azaltmada ve daha çok bilgi sağlama üzerinde odaklaşmaktadır. (Celep, 2002)

I.3. Sınıf Yönetiminin Kendine Özgü Yönleri:

Yönetimin temel çerçevesi, ilkeleri ve teknikleri genel olarak her yer ve kurum için uyarlanabilir; çünkü yönetimin gerçekleştiği her yerde belirli amaçlar, belirli süreçlerden geçerek oluşan ürünler, bu ürünlerin kontrol edilmesi gibi olgular vardır. Bu olgular sınıf ortamı için de söz konusudur; yani sınıf ortamında da belirli amaçlara ulaşmak üzere gerçekleştirilen süreçlerden oluşan bir yapı mevcuttur. Bu genel benzerliğe rağmen sınıf ortamları belirli açılardan temel farklılıklara sahiptir. Sınıfta gerçekleşen eğitim herhangi bir kurumda gerçekleşen üretime her yönüyle

benzeyen bir süreç değildir. Doğal olarak sınıflar da, sahip olduğu amaçlar, insan kaynakları, yapılan işler açısından herhangi bir işletme gibi değildir. (Erdoğan, 2000)

Her şeyden önce, sınıfta gerçekleştirilen eğitim ve öğretimin amaçları açık ve kesin değildir. Ders planlarında sıkça rastladığımız “Ulusunu seven, çağdaş, yardımsever, insancıl ve hoşgörülü bireylerin yetiştirilmesi” türünden ifadeler açık ve kesin olmayan amaçlara gösterilebilecek örneklerdir. Bu amaçların ne anlama geldiği ve bunlara nasıl ulaşılabileceği duruma ve kişiye göre değişebilir. Sınıfta gerçekleştirilen eğitim ve öğretimde bilgi, beceri, davranış ve değerler soyut sayılabilecek olan amaçlar temel alınarak kazandırılmaya çalışılmaktadır. Doğal olarak kazandırılmaya çalışılan bilgi, beceri, davranış ve değerlerdeki değişimleri hemen kolayca gözleyebilmek de mümkün olmamaktadır. Aynı şekilde kolayca gözlenemeyen bilgi, beceri ve davranışların ne ölçüde kazandırıldığını ölçmek ve değerlendirmek de zorlaşmaktadır. (Erdoğan, 2000)

I.4. Eğitim Ve Öğrenme:

İnsanların diğer insanlarla ve çevreleriyle etkileşimlerinin örgütlendik ve birikik ürünlerinin kültür diye tanımlandığı dikkate alınırsa, insanın çevresiyle etkileşimi sonucunda kültürlenmeye uğradığı yani kültür edindiği söylenebilir. İnsanların diğer insanları belli bir maksatla kültürlemelerine ya da kasıtlı kültürleme sürecine eğitim denilmektedir. Ayrıca eğitimin, içinde yaşanan toplumca arzu edilen davranışların bireylerde oluşturulması süreci olduğunu da söyleyebiliriz. (Çilenti, 1988., Ertürk, 1994)

Eğitim, bireylere bilgi ve beceri kazandırmanın ötesinde, toplumun yaşamasını ve kalkınmasını devam ettirebilecek ölçüde ve nitelikte değer üretmek, mevcut değerlerin dağılmasını önlemek, yeni ve eski değerleri bağdaştırmak sorumluluğu taşır; bu değerler, öğrencilerin davranışlarını ve dilek seviyelerini yine eğitim yolu ile etkilerler. Eğitimin her şeyden önce bilimsel temellere dayandırılması gerekir. Eğitim yaşama hazırlık değil, yaşamın ta kendisidir; yaşamla özdeştir. Bu

özdeşlikte eğitim, yaşama yön veren, yaşam biçimine özellik kazandıran bir süreçtir. (Varış, 1987)

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşıldığına göre eğitim, birey ile onun yaşadığı sosyal çevre arasında oluşan bir süreçtir. Eğitim sırasında birey, içinde yaşadığı toplumun verdiği kültürü almak, o toplumun içinde istenen ve geçerli olan davranışları kazanmak zorundadır. Her toplum, kendisini oluşturan bireylerin, toplumu geliştirerek devam ettirecek özellikleri (yani davranış gruplarını) kazanabilecek şekilde yetişmelerini ister. Bunun için önce toplumun bireylerde bulunmasını istediği özellikler belirlenir, sonra bunlar bireylere, hazırlanan uyarıcılar yardımıyla kazandırılmaya çalışılır. Bu işleme, daha önce de belirtildiği gibi kasıtlı kültürleme veya eğitim denir. (Çilenti, 1988)

Eğitimin en yaygın tanımlarından biri de, “bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla istençli değişiklikler yaratma süreci” şeklinde yapılır. Bu tanımda kilit kavramlar, yaşantı ve istendik terimleridir. Yaşantı belli bir amaca dönük olarak, önceden planlanmış ve yapılandırılmış durumları ifade etmektedir. İstendik ise birey ve toplumun beklenti ve gereksinimlerine uygunluk anlamındadır. Ancak modern eğitim anlayışında birey, kendi özgün varoluşu içinde, sürekli olarak gelişen ve değişen bir süreç olarak algılanmaktadır. Dolayısıyla toplumsallaşma, bireyin özgün bir biçimde bireyselleşmesini kapsayan ve göreceli olarak, daha genel nitelikler taşıyan yaşantıları tanımlamaktadır. Bu durum varoluşçulara göre, “Birey hem kendisi hem herkeştir.” şeklinde özetlenmektedir. Gerçekte kişinin mutlu ve özgür yaşaması için “kendisi olmak” ve içinde yer aldığı toplumun düşünce, inanç ve değerleriyle barışık olmaya gereksinimi vardır. (Aydın, 2004)

Öğrenme kavramı ise, eğitimsel etkileşimle ilgili hemen her şeyi kapsamaktadır. Bu kavram sözcelimi, insanın üretkenliğinin, becerilerinin, alışkanlıklarının geliştirilmesini ve tutumlarının desteklenmesini içine almaktadır. Genel anlamda öğrenmeyi, varolan toplumsal duruma, kurallara ve kültürel gereklere bir ayak uydurma biçimi olarak tanımlayabiliriz. Birçok öğrenme psikoloğu, öğrenmeyi yaşantı sonucu gerçekleşen ve az çok kalıcı izli olan davranış değişikliği

olarak tanımlamayı önermiştir. Burada sözü edilen değişiklikte doğuştan gelen tepkiler, olgunlaşma olayları ya da organizmanın yorgunluk sarhoşluk ve benzeri gibi geçici durumları göz önüne alınmamıştır. Kısacası, öğrenmeyi davranış değişikliği olarak tanımlamak, her şeyden önce, tam olarak ölçülebilen öğrenmeleri ortaya çıkarmaktadır. (Kaya, 2004)

Öğrenme yaşantı ürünüdür. Yaşantı; bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda bireyde kalan izdir. Ancak, bireyin çevresiyle yaptığı her türlü etkileşim bireyde iz meydana getirmez. Yaşantının oluşabilmesi için, etkileşimin yaşantı eşiğini aşması gerekir. Örneğin günlük yaşamımızda yüzlerce kişiyle karşılaşırız, kimi zaman otobüste yer verir, kimi zaman yol sorarız. Ancak çoğu zaman bu etkileşimler, yaşantı eşiğini aşmadığından kalıcı bir iz oluşturmazlar. Bu durumda yaşantı meydana gelmediğinden öğrenme de gerçekleşemez. Bu nedenle öğrenmenin, öğretme-öğrenme ortamının öğeleriyle olan etkileşimleri yaşantı eşiğini aşmalı ki öğrencide bir iz yani yaşantı meydana gelebilsin ve bunun sonucunda öğrenme olabilsin. (Yağcı, 2004)

II. Sınıf Yönetimi Ve Boyutları:

Sınıf yönetimi, Eğitim yönetimi sıra dizininin ilk ve temel basamağıdır. Sınıf, öğrencilerle yüz yüze olunan yerdir. Eğitimin hedefi olan öğrenci davranışının oluşması burada başlar. Eğitim için gerekli birincil kaynaklar olan öğrenci, öğretmen, program, kaynaklar, sınıfın içindedir. Eğitim yönetiminin kalitesi, büyük ölçüde, sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır. Etkili bir eğitim değişkenleri arasında en çok yer kaplayanlar, sınıf yönetimine ilişkin özelliklerdir. Sınıf iklimi, etkileşim düzeni, iyi ilişkiler, öğrenci katılımı, örgütlenme, davranış düzeni... (Başar, 2002)

Sınıf yönetimi etkinliklerinin bir boyutunu, sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin olanlar oluşturur. Sınıfın genişliği, sınıf alanının çeşitli etkinliklerin yapımı için bölümlenmesi, ısı, ışık, gürültü düzenekleri, renkler, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni, öğrencilerin gruplanması, bunların başlıcalarıdır. (Başar, 2002)

Sınıf yönetiminin ikinci boyutunu, plan-program etkinlikleri oluşturur. Amaçlar esas alınarak, yıllık, ünite, günlük planların yapılması, kaynakların belirlenip dağılımının sağlanması, iş ve işlem süreçlerinin belirlenmesi, araç sağlama, yöntem seçme, öğrenci özelliklerini belirleme, gelişimlerini izleme ve değerlendirme, öğrenci katılımını düzenleme, bu grupta ele alınabilir. Bu etkinlikler, geçmiş ve var olan durumu ele alarak geleceği görme ve şekillendirme amaçlı çabalar olarak görülebilir. (Başar, 2002)

Eğitim sistemlerinde, “bireylere toplumun arzu ettiği davranışların kazandırılması” anlamına gelen bir eğitimin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi işlemleri arasındaki dinamik ilişkiler bütününe “program geliştirme” denilmektedir. (Çilenti, 1988., Demirel, 2005)

Üçüncü boyut, zaman düzenine yönelik etkinliklerdir. Etkili öğretim öğrenmeye ayrılan zamanın çokluğuna ve etkili kullanımına bağlıdır. Sınıf içerisinde geçirilen zamanın çeşitli etkinliklere dağılımı, zamanın ders dışı ve bozucu etkinliklerle harcanmaması, sıkıcılığın önlenmesi, öğrencinin zamanının çoğunu okulda-sınıfta geçirmesinin sağlanması, devamsızlığın ve okuldan ayrılmaların önlenmesi, bu boyut içinde görülebilir. (Başar, 2002)

Sınıf yönetiminin dördüncü boyutunu ilişki düzenlemeleri oluşturur. Sınıf kurallarının belirlenip öğrencilere benimsetilmesi, sınıf yaşamının kolaylaştırılmasına yönelik öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ilişki düzenlemeleri, özellikle bir sonraki boyut olan davranış da şekillendirici etkinliklerdir. (Başar, 2002)

Sınıf kurallarının öğrencilerle birlikte benimsenerek uygulanması, sınıfta öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen iletişim ve ilişkilerinin yönetimi bu boyutta yer alır. (Gündüz, 2004)

Beşinci boyut, davranış düzenlemelerinden oluşur. Sınıf ortamının istenen davranış sağlayabilir hale getirilmesi, sınıf ikliminin olumlulaştırılması, sorunların

ortaya çıkmadan önce tahmin edilmesi yoluyla istenmeyen davranışların önlenmesi, sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması, yapılmış olan istenmeyen davranışların değiştirilmesi bu boyuta ilişkin olarak söylenebilir. (Başar, 2002)

II.1. Sınıf Yönetimi Modelleri:

Sınıf yönetimi etkinliklerinin zaman boyutu, bu etkinliklerin çeşitlenmesini sağlayarak, bunları farklı modellere bağlamayı kolaylaştırır. Bir eğitim yılı bütünü içinde, önce bu bütünün, sonra da gereksinim duyulan zamanlarda bütün içindeki tek tek etkinliklerin veya etkinlik gruplarının, farklı modellerle yürütülmesi gerekebilir. Model seçimi ve kullanımı amaçlara, kaynaklara ve gereksinimlere göre değişir. (Başar, 2002)

Eğitim alanındaki gelişmeler, toplumsal gelişmelere de bağlı olarak, sınıf yönetimi modellerini baskıcıdan demokrasiğe, şekil yönelimliden amaç yönelimliye, öğretmen ağırlıklıdan öğrenci ağırlıklıya yönlendirmiştir. Bu yönelimlerin seçimi, yine de yönetim durumuna, ortama, olaylara, sınıf sisteminin çevresine göre kaymalar gösterebilir. Örneğin, yönetim algısı şekil ağırlıklı olan bir okulda öğretmen, amaç yönelimli modeli kullanmak için bu şekli özellikleriyle değişiklik yapmaya kalktığında, okul yönetiminin tepkisiyle karşılaşabilir. Bu tepki aşılamazsa, öğretmenin benimsediği modelde, tepkiye yanıt verici değişimler gerekebilir. (Başar, 2002)

Sınıf yönetimi modelleri, tepkisel, önlemsel, gelişimsel, bütünsel ve geleneksel olarak gruplanabilir. Her modelin kullanımında, farklı yöntemler uygulanabilir. Örneğin, tepkisel modelin kullanımında, demokratikliğin veya öğrenci ağırlıklı olmanın seçenekleri, birer yöntem olarak uygulanabilir. (Başar, 2002)

i. Tepkisel Model:

İstenmeyen bir düzenleniş sonucuna veya bir davranışa tepki olan sınıf

yönetimi modelidir; amacı istenmeyen durum veya davranışın değiştirilmesidir. Bu anlamıyla, sınıf yönetiminin klasik modeli olduğu söylenebilir. İşleyişi, istenmeyen sonuç-tepki şeklindedir. Düzen sağlayıcı ödül-ceza türü etkinlikleri içerir. Etkinliklerin yönelimi gruptan çok bireyedir. Bu modele sık başvurmak zorunda kalan öğretmenin, sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olmadığı, diğer üç modeli gereğince kullanmadığı söylenebilir. Modelin zayıf yönlerinden birisi de her tepkinin bir karşı tepki doğurur olmasıdır. Ama sınıfta istenmeyen bir davranış ve sonuç olmuşsa bu modelin kullanılmasına da gereksinim duyulabilir. (Başar, 2002., Gündüz, 2004)

ii. Önlemsel Model:

Planlama düşüncesine bağlı, geleceği kestirme, istenmeyen davranışı ve sonucu, olmadan önleme yönelimlidir. Amacı, sınıf sorunlarının ortaya çıkmasına olanak vermeyici bir düzenleyiş ve işleyiş oluşturarak, tepkisel modele gereksinimi azaltmaktır. Bu model sınıf etkinliklerini bir “kültürel sosyalleşme süreci” olarak ele alır, sınıfta yanlış davranışa olanak vermeyen bir sosyal sistem oluşturmaya çalışır. Eğitim öncesi düzenlemeleri, istenen davranışın kolayca gösterilebileceği bir ortamı, istenmeyen davranıştan uzaklaştırıcı kuralları, plan ve programları, hazırlıkları içerir. Bu modelde önemli olan, sorunun ortaya çıkmadan önlenmesidir. Etkinlikler bireyden çok gruba yöneliktir. (Başar, 2002., Gündüz, 2004)

iii. Gelişimsel Model:

Sınıf yönetiminde öğrencilerin, fiziksel, duygusal, deneyimsel gelişim düzeylerinin gerektirdiği uygulamaların gerçekleştirilmesini esas alır; bir uygulamaya geçilmezden önce öğrencilerin ona bu açılardan hazırlanmasını öngörür. Jacobsen bu modeli dört basamaktan oluşturur. Birinci basamak, onuncu yaşa kadar süren nasıl öğrenci olunacağını öğrenildiği zamandır, öğretmene çok iş düşer. İkinci basamak, 10-12 yaş arası dönemdir. Sınıf yönetimine verilen ağırlık azalır,

öğrenciler olgunlaşma yolunda sınıf düzeyine uymaya, öğretmeni hoşnut etmeye isteklidir. Üçüncü basamak 12-15 yaşları arasındır. Öğrenciler, zevk ve destek almak için birbirlerine bakarlar, yetke görüntüsü verirler. Öğretmeni sıkıntıya sokmayı seçebilir, bunun sonunda arkadaşlarının beğenisini de kazanabilirler. Sınıf kurallarının nedenlerini ararlar. Dördüncü basamak lise yıllarıdır. Öğrenciler kim olduklarını, nasıl davranmaları gerektiğini anlamaya başlarlar. Sosyalleşir, akıllanırlar, yönetim sorunları azalır. Çocukta ana-baba ve yetişkinlerin etkisi yirmi yaş dolaylarına kadar gittikçe azalır, sonra artar. Arkadaşlarının etkisi ise gittikçe artar. Bu iki etkinin kesiştiği 12 yaş dolayı, öğretmen ve ana-baba için sıkıntı yıllarıdır. (Başar, 2002)

iv. Bütünsel Model:

Bu model önceki üç modelin bir sentezi olarak görülebilir. Bu modelde önlemsel sınıf yönetimine öncelik verme, gruba olduğu kadar bireye de yönelme, istenen davranışa ulaşabilmek için, istenmeyen davranışın nedenlerini ortadan kaldırma, öğrenci özelliklerini dikkate alma vardır. İstenen davranışın uygun ortamlarda gerçekleşeceği bilincine dayanarak ortam düzenlemeye, bütün önlemsel yönetim çabalarına karşın oluşabilecek istenmeyen davranışları düzeltmek amacıyla tepkisel yönetim araçlarından yararlanılmaya çalışılır. (Gündüz, 2004)

v. Geleneksel Model:

Yukarıda saydığımız modellere ek olarak gösterilebilecek bir yaklaşımdır. Öğretmen, önceden tek başına belirlediği sınıf kurallarına öğrencilerin sorgulamadan uymalarını bekler. Öğretmenin sınıf içindeki odakladığı konu, istediklerinin öğrenciler tarafından nasıl yerine getirileceğidir. Uzun yıllar eğitim kurumlarında uygulanagelen bu yaklaşımda öğretmenlerin bilgi aktarmaları, öğrencilerden ise, öğretmenin aktardığı bilgileri sorgulamadan doğru kabul ederek ezberlemeleri beklenir. (Ağaoğlu, 2003)

II.2. Sınıf Yönetiminde Etkililik:

Öğrenme için en uygun atmosfer iyi yönetilen bir sınıf ortamıdır. Okulların etkililiği eğitimsel gelişmelerinde başarılı olma şansı olanlara izin vermede, yeterli bireysel davranışları kazandırmada önemli bir etkidir. Etkili okulların iyi bir sınıf yönetimi gerektirdiğini belirten araştırmalar, öğrencilere uygun bir özerklik düzeyi sağlayan ve öğrencilerin dikkatini sınıfta toplayan bir yönetimin önemini vurgulamaktadırlar. Sınıf yönetimine etkili bir öğrenme ortamı oluşturma ve bunu koruma süreci olarak yaklaşan öğretmenler diğer öğretmenlere göre çok daha başarılı olma eğilimindedirler. (Köktaş, 2003)

Öğrenci başarısının değişkenlerinden biri, belki başlıcası sınıf yönetimidir. Araştırmacılar, öğrenci özelliklerindeki farklar kadar, sınıfın yapı ve yönetimindeki farkların da başarıyı belirleyici olduğunu göstermiştir. Bir sınıfta başarılı olan öğretmen, benzer öğrencilerin bulunduğu başka bir sınıfta başarısız olmuştur. Sınıf yönetimi, çok yönlü ve uzun çabalar isteyen, güç bir iştir. Her gün saatlerce kalabalık bir öğrenci grubuyla beraber olmak, yapılacak her davranışı ayrıntısıyla planlamak, gerçekleşmesini sağlamak, sınıftaki her şeyden her an haberli olmak kolay değildir. Öğrenciler uzun süre oturarak, derse ilgilerini veremezler. Öğretmenin, erken-geç, kolay-güç, öğrenen, normal-özürlü öğrencilerle ayrı ayrı ilgilenmesi de gerekir. Sınıfta çok yönlü ve karmaşık bir ilişkiler ağı vardır. Ne yazık ki, bazı öğretmenler bunun farkına bile varamazlar. Sınıftaki herkesin özellikleri, diğerlerinin davranışını etkiler. Öğretmen ve öğrencinin davranışı, sınıfta herkesin inceleyebileceği şekilde ortada olduğundan, insanların duyarlılığı, alınganlığı artabilir. (Başar, 2002)

İyi öğretmenler; zamanının büyük bir bölümünü eğitimsel görevlere ayıran, öğretimi etkili bir biçimde yöneten, görevini şevkle yürüten, coşkulu, açık hedefler koyan ve standartlar geliştiren öğretmenlerdir. (Celep, 2002)

Etkili sınıf yönetimi zamanın etkili kullanılmasını, sınıf yaşamının düzenli bir biçimde yürütülmesini ve öğrencilerin kendi kendilerini yönetmelerini sağlar. (Erden, 2003)

Özellikleri, hazır oluşu, beklentileri, davranışlarıyla öğrenci, ortam ve olanak sağlayıcı, kolaylaştırıcı, destekleyici olarak okul yönetimi ve çevre, sınıf yönetimini bu alanlar açısından etkiler. Etkili yönetilen sınıfta, öğrencilerin görevle ilgili olma düzeyi yüksek, bozucu davranışların düzeyi düşük, öğretim zamanının amaçlar yönünden kullanılış düzeyi yüksektir. (Başar, 2002)

Etkili sınıf yönetimi ilkelerinden bazıları şunlardır:

1. Öğrenci büyük ölçüde anladığı ve kabul ettiği kurallara uymaya özen gösterir. Bu nedenle, sınıfta öğrencilerin uyacağı kurallar öğrencilerle birlikte belirlendiği takdirde, öğrenciler bu kurallara uymaya daha fazla özen gösterir.
2. Öğrenci bilgi ve yeteneğine yönelik anlamlı etkinliklere düzenli olarak yönlendirildiğinde, disiplin sorunları en alt düzeye indirgenebilir.
3. Yönetim istenmeyen davranışları olumsuz bir biçimde denetim altına almaktan çok, öğrencinin zamanının üretici etkinliklere yöneltmesini en üst düzeye çıkaracak bir yol izlemelidir.
4. Öğretmenin amacı, öğrencinin üzerinde bütünüyle denetim kurmak değil, öğrencilerin kendi kendini kontrol etme becerilerini geliştirmesini sağlamak olmalıdır. (Celep, 2002)

Okul yönetimi ve öğretmenler, öğrencilerin okul kurallarına uymaların ve öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler ile olumlu ilişkiler kurmalarını sağlamak ve okul başarılarını artırmak amacıyla ailelerle işbirliği yapmak zorundadır. Öğretmenler öğrenci velileri ile yapacakları ortak çalışmaları, toplantı, konferans ve görüşme konularını, çalışma zamanlarını öğrenci velileri ile birlikte onlara uyacak şekilde planlamalı; bu plan çerçevesinde yıl içinde aileler ile işbirliği içinde öğrencilerin okul başarılarını artırmak için çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmenler tarafından okulda çay partileri, telefon görüşmeleri, ev ziyaretleri, konferanslar, anne babalar için çocuk eğitimi ile ilgili eğitim programları, televizyon programları ve okulda kaynaştırma geceleri düzenlenmesi, yüz yüze ya da telefon görüşmeleri çocuğun okul başarısına etki edecek önemli işbirliği alanlarıdır. (Gelişli, 2004)

III. Ders Dönemi Öncesi Sınıf Hazırlıkları:

Uygulamaların başarısı, hazırlık döneminde yapılan çalışmaların yeterliğine bağlıdır. İyi düzenlenmemiş eğitsel etkinlikler iyi öğrenmeye götüremezler. Etkili sınıf yönetiminin koşullarından biri de sınıfın fiziksel ve düşünsel yapılarıyla ilgili ön düzenlemelerdir. Sınıf düzeni, okul ikliminin de belirleyici değişkenlerindendir. Eğitim-öğretimin etkin, verimli olabilmesi, planlamaya gereken önemin verilmesi ve öğretmenlerin sınıflarına hazırlıklı girmeleri ile olanaklıdır. (Başar, 2002., Yağcı, 2004)

Sınıfın düzenlenmesine ya da sınıf içi öğretim etkinliklerinin daha verimli olmasına katkı getirmek amacıyla öğretmen, öncelikle okulda gereksinim duyulan materyallerin olup olmadığını saptamalıdır. Bir öğretmen için okulda ne tür araç-gerecin olduğunu ve bu araç-gereçlerin yerlerini bilmek çok önemlidir. Birçok okulda; radyo, televizyon, video, teyp, bilgisayar, mikrofon, yansıtıcı ve benzeri araçlar bulunmaktadır. Öğretmence bilinmesi gereken bir husus da; video, projeksiyon gibi araçların okulun neresinde kullanılabileceğidir. Örneğin; coğrafya dersi için harita, müzik dersinde, müzik aletlerinin nerelerden temin edilebileceğini, öğretmen henüz derslere başlamadan önce bilmelidir. (Tan, 2004)

III.1. Fiziksel Ortamla İlgili Hazırlıklar:

Sınıfın fiziki olarak düzenlenmesi özellikle kreş, anaokulu ve sınıf öğretmenleri için yapılması gereken önemli bir etkinliktir. Öğretmenin bir sınıf düzenlemesi yapmadan önce, ilk yapacağı iş kabaca bir sınıf plânı çizmektir. Öğretmenin bu plânda; sınıftaki kapı, pencere gibi sabit kısımları belirtmesi gerekir. Sınıfın fiziki durumunun düzenlenmesinde; sınıfta ortak olarak kullanılabilecek alanın yeterli olup olmadığı, uygulama gerektiren çalışmaların etkili bir şekilde yapılabilme durumu, ısınma ve aydınlatmanın yeterliliği, dersin amaçlarını gerçekleştirmek için sınıfın fiziki durumunun uygun olup olmadığı göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca, sınıfta gerekli materyallerin olup olmadığı, kara tahtanın

ya da panoların gereksinimi karşılamada uygun olup olmadığı ve genel olarak sınıf düzeninin nasıl iyileştirilebileceğinin sürekli olarak düşünülmesi gerekir. (Tan, 2004)

Sınıf etkinliklerinin yer aldığı fiziksel ortamın öncelikle öğrencilerin fizyolojik gereksinimlerine ve öğretim etkinliklerine uygun olması gerekir. Sınıfın estetik görünümü, öğrenci sayısı, yerleşim düzeni, temizliği, gürültü düzeyi, ısı ve ışık miktarı sınıftaki fiziksel ortamın öğeleri olarak sayılabilir. Etkili bir eğitim, sınıfın bu gereksinimlere yanıt verebilmesiyle olasıdır. (Köktaş, 2003)

Eşzamanlılık, sınıf ortamının başka bir özelliğidir. Sınıfta aynı anda birden çok şey olur: Öğretmen öğrenciyi dinlerken öbürünü izler, yeni bir soru düşünür, zamanı kontrol eder. Sınıfta grup çalışmasının yapıldığı zamanlarda bu olaylar daha da çoğalır. Kısa sürede çok sayıda olayla karşılaşmak, sınıf ortamının anıdalık-çabukluk özelliğidir. Sınıftaki olaylar beklemez, anında yanıt ister. Bu olayların en beklenmedik zamanlarda ortaya çıkması, sınıf ortamının kestirilmezlik özelliğidir. Sınıf olaylarına öğrencilerin çoğu, bazen hepsi tanık olur. Gizli saklının yer alamayacağı bir ortam olması, sınıfın açıklık özelliğini oluşturur. Yanlışlar, beceriksizlikler, ortamda oluşan her şey sınıftakiler tarafından görülür. Uzun sürelilik, sınıf ortamının başka bir özelliğidir. Bütün bir dönem boyunca, her gün sınıf içinde bulunulur. Bu özellik davranışları yönlendirici normlar ve deneyimler oluşturmak için öğretmene fırsat sağlar. Bu oluşumlar gelecekteki eylemleri etkiler. (Başar, 2002)

i. Fiziksel Ortamın Etkileri:

Sınıf etkinliklerinin yer aldığı ortam, öğrencinin, öğretmenin en yakın çevresi, sürekli, etkileyici değişkenidir. Bu ortam, öğrenci güdüsünü, devamını, öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesini etkiler. Öğrenme-öğretme ilişkileri, öğretim çevresinin işlevidir. Fiziksel ortama ilişkin her değişken, eğitime destek veya engel olur. Yalnızca ortamda var olanlar değil, bunların düzenlenişi, görünüşü (estetiği) de eğitsel açıdan etkileyicidir. Öğrenci tutum ve davranışının önemli bir etkeninin sınıf

düzenlemeleri olduğu, bunun az da olsa başarı ve sözel etkileşimi etkilediği belirlenmiştir. Bu etki, eğitimi etkileyen diğer değişkenler üzerindeki katkılarıyla daha da çoğalır. Sınıftaki sıra, masa, dolap, uzaklık, öğrenci gibi fiziksel engeller, öğretmen-öğrenci arasında psikolojik engel de oluşturur. İletişim ve etkileşimi değiştirir. (Başar, 2002)

Sınıfta öğretmen ve öğrenci için sağlanan olanaklar, öğretmen ve öğrenci davranışı, ders yılı başladıktan sonra sınıftaki öğrenci değişimleri, sınıfı etkiler. Farklı sınıf yapılarında öğrencilerin davranış değişimine hazır oldukları görülmüştür. Yapılanmış bir sınıf düzeni öğrenciyi güdülemekte, öğrenmeyi artırmakta öğrenilenlerin hatırlanmasına yardım etmektedir. Etkili sınıf yönetimi sınıfın fiziksel ortamının düzenlenmesi ile başlar. Fiziksel ortamın düzenlenmesinde sınıfın genel görünüş ve düzeni, sınıfın yoğunluğu, öğretim materyal ve araçların yeri ve düzeni, sıraların yerleşim biçimi olmak üzere üç temel unsur önemli rol oynar. Sanat eğitiminde de sınıf düzeni yararlı olmuştur. Geleceğin yüksek teknoloji öğrenme ortamı, fiziksel yapının bu araçlarla desteklenmesini gerektirir. Sınıfın büyüklüğü öğrenci sayısına uygun, görme ve okumanın rahatça yapılabileceği kadar aydınlık olmalıdır. Çok soğuk ve sıcak öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına uyukularının gelmesine ve hasta olmalarına neden olur. Ayrıca sınıfın duvarları, yerleri, eşyaları ve havası temiz olmalıdır. (Başar, 2002., Erden, 2003)

ii. Fiziksel Ortamın Düzenlenmesi:

Sınıf ustaca düzenlenmiş bir çevre olmalıdır, çünkü, davranışı değiştirmenin çok etkili bir yolu, çevreyi değiştirmektir. Eğitimde yeni teknolojiler, öğrenme çevresine yenilikler getirir. Geleceğin, yüksek teknoloji, öğrenmelerinin çoğunda bireysel, sosyal ve zihinsel gelişim için toplu öğrenme olanakları sağlayan öğrenme ortamları, şimdiden gerçekleştirilmeye çalışılmalıdır. (Başar, 2002)

Şöyle bir sınıf ortamı şimdiden görülebilmelidir: Sınıfta birkaç öğrenme etkinliği için mekanlar oluşturulmuş, her grup farklı bir araçla çalışıyor, birbirinden

yararlanabiliyor, birbirini izleyebiliyor. Okulun diğer sınıflarıyla, başka kent ve ülke öğrencileriyle hemen bilgi alışverişi yapılabilir, kameralar çalışmaları, konuşmaları kaydediyor, bu görüntüleri tüm grup izleyebiliyor. Bilgisayarlarla, öğrencilerin bilgi ve becerileri sürekli olarak belirleniyor, bunların gösterdiği gereksinimlere göre öğrenim durumu ayarlanabiliyor, öğretmen her öğrenci hakkında anında bilgi sahibi olabiliyor. Duvarlarla kapalı değil, dünyaya açık bir okul. Bunlar için fiziksel olanaklar kadar, olanakların uygun düzenlenmiş olmasına da gereksinim vardır. (Başar, 2002)

iii. Öğrencilerin Oturma Düzeni:

Sınıf düzeni gibi, oturma düzeni de sınıf yönetimini ve eğitsel çabaları destekler veya engeller. Öğrenciler, cinsiyet, boy, görme, işitme, ilgi süresi, temizlik, ekonomik ve sosyal durum açılarından farklıdır. Bu farklar, onların sınıfta yerleşimi için öğretmene ipuçları verir. Bazı durumlarda bir öğrencinin yerini değiştirmek, sınıfı değiştirebilir. Bir öğrencinin sınıftaki yerini belirlemede temel kaygılardan biri, herkesin görme ve işitme kolaylığına sahip olması, bu açıdan kimsenin birbirini engellememesidir. Tahta, perde, öğrenim araçları herkesçe görülebilmeli, öğretmenin, diğer insan ve araçların sesi herkesçe işitilebilmelidir. Görme-işitme sıkıntısı çeken çocuklar bu nesnelere yakın oturtulmalı, uzun boylular arkada olmalıdır. (Başar, 2002)

Arkadaş gruplarının bir arada oturması, onları derste istenmeyen davranışlara itebilir. Farklı yaşama biçiminde olan öğrencilerin de yan yana, grup halinde oturmaları engellenmelidir. Bunun için öğretmenler çeşitli gerekçeler bulabilir: Numara veya alfabe sırasına göre oturma yöntemleri, görme, işitme, boy ayrıcalıkları dışında kullanılabilir. Oturma yerini belirlemenin bir değişkeni de başarıdır. Başarısı düşük veya sözel-fiziksel eyleme yatkın öğrenciler öne oturtulabilir. (Başar, 2002)

iv. Sıra-Masa Düzenleri:

Sınıf düzeni amaçlara göre değişebilir; mobilyalar (öğretmen masası dahil) esnek, yer değiştirebilir, hafif olmalıdır. Öğretmen masası, öğretmenin sınıfın tümünü görebileceği bir yerde olmalı, kontrol derecesi ve istenen yönetim şekline göre öğrenci etkinliklerinin türü ve öğretmen yardımı dikkate alınarak yer değiştirilmelidir. Öğretmen masası sıraların arka veya yanında olursa, öğretmen kontrolü artabilir. Çünkü bu durumlarda öğretmenin öğrenciler hakkındaki bilgisi azalmazken, öğrencilerin öğretmen hakkındaki bilgileri azalır. (Başar, 2002)

Sınıftaki sıraların düzeni öğrencilerin, öğretmenle ve diğer sınıf arkadaşlarıyla etkili iletişim kurabilmeleri açısından önemlidir. Sıralar düzenlenirken öğrencilere yeterli geniş alan sağlanmalıdır. Sıraların konumu öyle bir olmalı ki, öğretmen herkes tarafından kolaylıkla görülebilmelidir. Hatta öğretmen sandalyede oturduğu zaman da tüm öğrenciler onu görebilmelidir. (Tan, 2004)

III.2. Sınıfta Yerleşim Düzeni:

Sınıf yönetiminin bir boyutu da sınıf içi ilişki ve etkileşim düzenlemeleridir. Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine etkin katılımı, öğretmenin olumlu bir sınıf ve etkileşim ortamı yaratması ile gerçekleşir. Sınıf içi etkileşim öğrencilerin derse katılımlarını sağlamak ve katılımlarını değerli saymak, düşüncelerine önem vermek, bunları sınıfta paylaşmak, onları anlamaya çalışmak, düşüncelerini çekinmeden ifade etmelerini ve tartışmalarına özendirmek, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında olumlu bir etkileşim kurulmasını sağlamakla kurulabilir. (Tutkun, 2003)

Sınıfta olumsuz davranışları en aza indirmek ve başarısız öğrencilere de öğrenme fırsatı tanımak için, öğrencilerin sıralara yerleştirilmesinde aşağıdaki hususların göz önünde bulundurulmasında büyük yarar vardır.

- i. Mümkün olduğunca zıt özelliklere sahip öğrenciler yan yana

oturtulmalıdır. Örneğin içe dönük öğrenci ile dışa dönük öğrenci, başarılı öğrenci ile başarısız öğrenci, derse karşı ilgili ile ilgisiz gibi. Zaman içinde bu öğrenciler orta yolda buluşmayı öğrenebilirler.

- ii. Öğretmenin eylem sınırları dışında kalan sıralar varsa, bu sıralarda oturan öğrencilerin belli aralıklarla diğer öğrencilerle yer değiştirmesine olanak sağlanmalıdır. Sınıftaki öğrenmeye elverişsiz yerlerde sürekli aynı öğrencinin oturtulması bu öğrencinin geri kalmasına neden olabilir.
- iii. Öğretim sürecinde birbirlerini olumsuz yönde etkiledikleri anlaşılan öğrencilerin yeri değiştirilmelidir.
- iv. Belli aralıklarla öğrencilerin yerleri genel ilkeler göz önünde bulundurularak değiştirilmelidir. Böylece her öğrenci sınıftaki tüm öğrencilerle yakın olma ve etkileşim kurma olanağı bulabilir. Sınıfta alt grupların oluşması engellenebilir. (Erden, 2003)

Sınıftaki boş alanlar fonksiyonel şekilde kullanmaya imkân sağlayacak şekilde ayarlanmalıdır. İşlenecek dersin özelliğine göre aynı sınıfta toplu veya grup halinde ders yapacak şekilde dizayn yapılabilir. Yine aynı sınıfta birkaç öğrenme etkinliği için mekânlar oluşturulabilir. Bu durum toplu öğrenme imkânı sağlar. İlgili ve öğrenme köşelerinin bulunması bireysel öğrenme ortamının oluşmasını sağlar. (Korkmaz, 2002)

Yerleşim düzeni, eğitimin etkin ve akıcı bir işleyişe kavuşturulmasına dönük eylemleri içerir. Başarılı bir yerleşim düzeni, sınıf içi etkileşimi ve öğretimi olumlu yönde etkiler, kaynaklara ulaşmayı kolaylaştırır. Ayrıca sınıf içi trafiğin düzenlenmesinde de yerleşim biçimi önemli bir etkidir. Öğrencilerin sınıf yerleşim düzeni konusunda düşüncelerinin alınması yararlıdır. Böylece hem birçok alternatif seçenek ortaya çıkar, hem de öğrencilerin sürece katılımları sağlanarak demokratik bir kişilik yapısı geliştirmelerine katkıda bulunulur. (Aydın, 2004)

Yerleşim düzeni ders araç-gereçleri ile öğrencilerin oturma düzeni olarak iki ayrı bölümden oluşur. Her iki düzenlemede de öğrencilerin birbirlerini ve öğretmenlerini rahatça görebilmelerine özen gösterilmelidir. Yerleşim düzeninde iki temel yaklaşım vardır:

- i. **Öğretmen merkezli yerleşim biçimi:** Öğrenciler klâsik düzende, birbirlerinin ensesini görecektir şekilde otururlar. Ayrıca ders araç-gereçlerinin sınıf içi dağılımı daha çok öğretmene göre ayarlanmıştır. Böyle bir oturma düzeninde iletişim, öğretmen-öğrenci ekseninde gerçekleşirken, öğrenci-öğrenci etkileşimi zayıflar. Ön sıralarda oturan öğrenciler arkada oturanlara oranla, daha avantajlı bir konumda bulunurlar. Genellikle bu tür oturma düzenlerinde ders dışı davranışlar gözlenir. Dikkatin dağılmasına bağlı olarak ortaya çıkan gürültü, ders dinlememe gibi davranış bozuklukları, bir anlamda bu oturma düzenine yönelik doğal tepkiler olarak algılanmalıdır.
- ii. **Öğrenci merkezli yerleşim düzeni:** Ders ve konunun özelliklerine bağlı olarak, birey ya da grup esasına göre yapılabilir. Bireysel oturma düzeninde, öğrenciler masalarında tek kişi olarak ve birbirlerinin yüzlerini görecektir şekilde otururlar. Grup şeklinde yerleşimde ise aynı konuda işbirliği içinde çalışması gereken öğrenciler bir araya getirilir. Grup oturma düzeninde, grup içi etkileşim ve ortak problem çözme teknikleri üzerinde yoğunlaşma esastır. Ancak gruplar arası iletişim de önemlidir. Bu nedenle çalışma grupları birbirlerini görecektir şekilde yerleştirilmelidir. Bu arada sınıfta oturma alanı için ayrılan mekânın, eşit kullanımına özen gösterilmelidir. Birey ya da grup şeklinde yerleşimin, konunun amaçlarına uygun şekilde düzenlenmesi, öğrencilerin başarılarını artırır. (Aydın, 2004)

Sınıftaki sıraların düzeni öğrencilerin, öğretmenle ve diğer sınıf arkadaşlarıyla etkili iletişim kurabilmeleri açısından önemlidir. Sıralar düzenlenirken öğrencilere yeterli geniş alan sağlanmalıdır. Sıraların konumu öyle bir olmalı ki,

öğretmen herkes tarafından kolaylıkla görülebilmelidir. Hatta, öğretmen sandalyede oturduğu zaman da tüm öğrenciler onu görebilmelidir. (Tan, 2004)

Sınıf Yerleşim Düzeni Örnekleri:

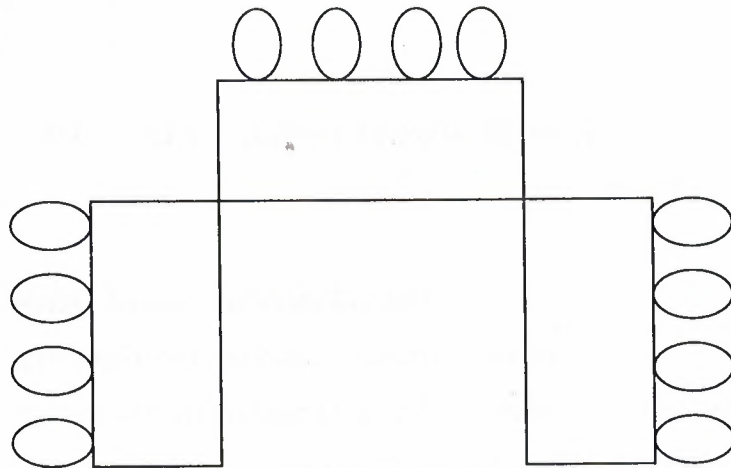
Yalnızca oturma düzenini değiştirmek bile başarıyı etkilemektedir. Sınıftaki fiziksel değişkenler değişik biçimlerde düzenlenebilir. Değişik sınıf yerleşim düzenlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir: (Tutkun, 2003)

i. “U” Düzeni Yerleşim Biçimi:

Sıralar ve masalar, sınıfın boyutları ve öğrenci sayısı dikkate alınarak genel olarak “U” biçiminde yapılan düzenlemedir.

“U” biçiminde yerleşimin başlıca bu yararları vardır:

- 1- Çok farklı amaçlar için kullanılabilecek bir yerleşim biçimidir.
- 2- Öğrenciler rahat çalışabilecekleri bir çalışma alanı bulurlar
- 3- Perdeye yansıtılan her türlü görüntü rahatlıkla izlenebilir.
- 4- Öğrenciler birbirleri ile kolaylıkla yüz yüze iletişim kurabilirler.
- 5- Kısa süreli grup çalışmaları yapılabilir.

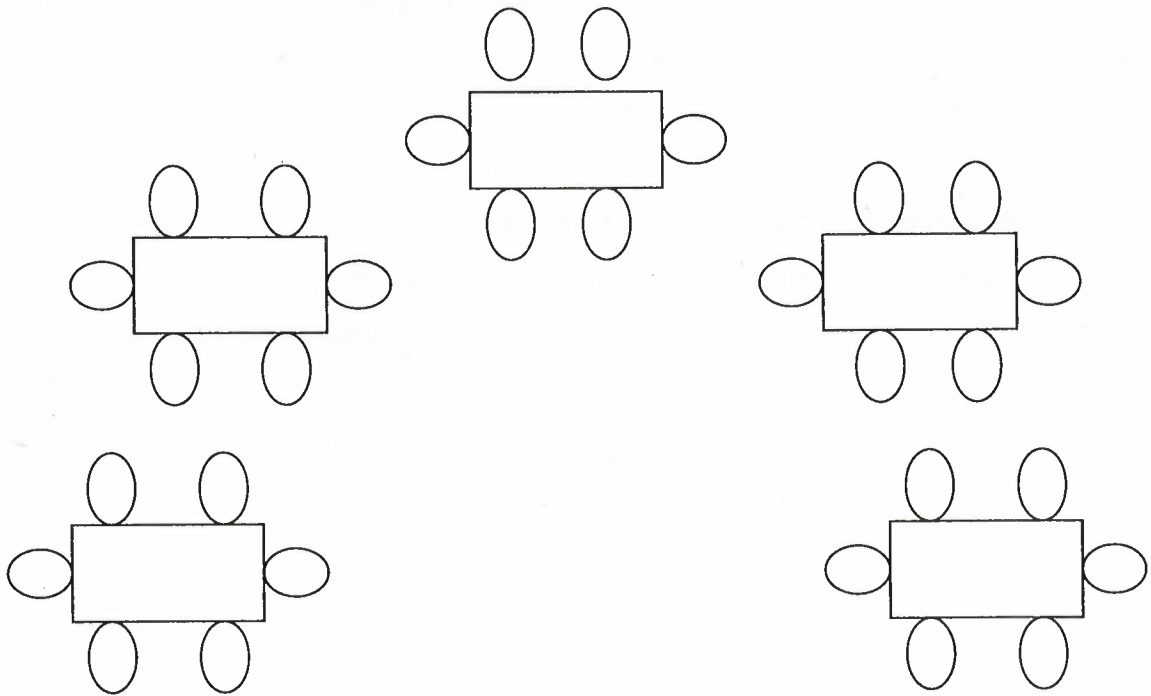


Şekil 1: “U” Düzeni Yerleşim Biçimi (Tutkun, 2003)

ii. Ekip Çalışması Yerleşim Biçimi:

Ekip olarak yapılacak çalışmalar için uygun bir düzenlemedir. Bu düzenlemenin başlıca yararlarını şöyle sıralayabiliriz.

- 1- Elips ya da dairesel bir düzenleme olup ekip çalışmasını kolaylaştırır.
- 2- Karşılıklı oturan öğrenciler birbirleri ile kolay iletişim kurabilirler.
- 3- Gerektiğinde bazı öğrenciler sandalyelerinin yönünü değiştirerek, tahtayı ya da perdeyi rahatlıkla izleyebilirler.

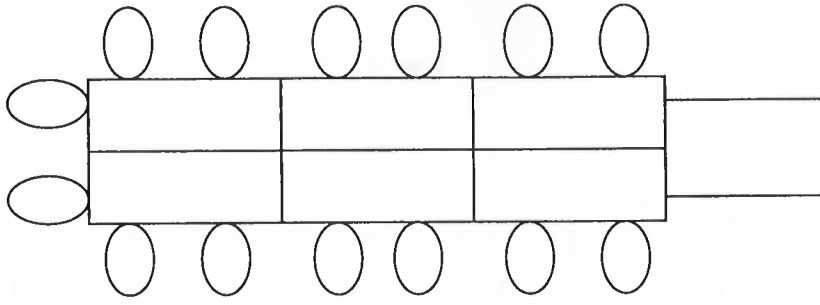


Şekil 2: Ekip Çalışması Yerleşim Biçimi (Tutkun, 2003)

iii. Konferans Masası Yerleşim Biçimi:

Bu yerleşim biçiminin başlıca yararları şunlardır:

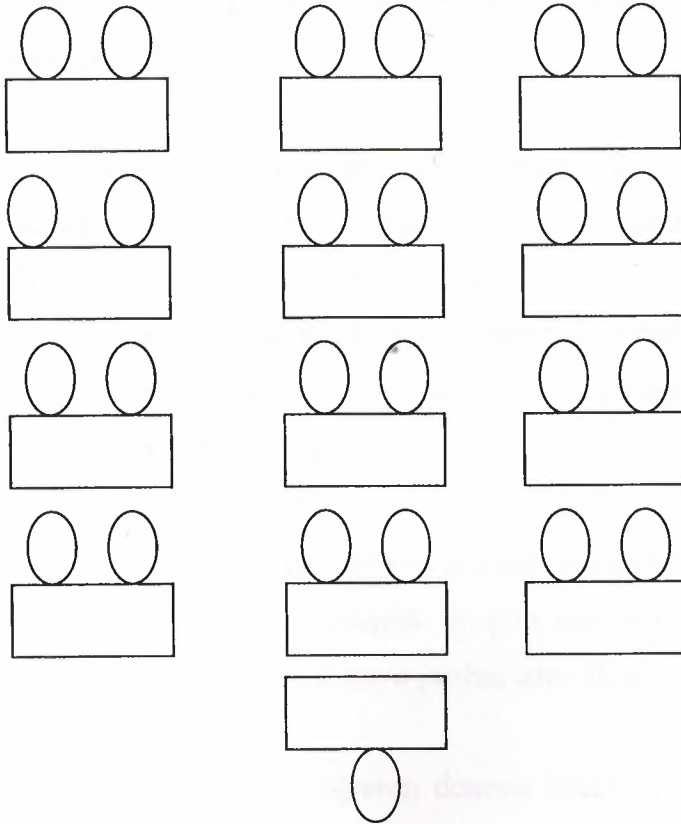
- 1- Eğer masalar dikdörtgen şeklindeyse en kolay yerleşim şeklidir.
- 2- Öğretmenin etkisi en aza inerken sınıfın etkisi ön plana çıkar.
- 3- Öğretmenin, masanın ortasında oturduğu yerleşimde ise öğrenciler öğretmenle daha kolay iletişim kurabilirler.
- 4- En önemli sınırlılığı daha resmi bir iletişim ortamı yaratmasıdır.



Şekil 3: Konferans Masası Yerleşim Biçimi (Tutkun, 2003)

iv . Sıra Ve Sütun Biçiminde Düzenleme:

Bu düzenlemede sıralar sınıfın büyüklüğüne göre iki ya da üç sütun halinde arka arkaya dizilir. Bu düzenlemeler sınıftaki alanın en verimli biçimde kullanılmasına olanak sağlar. Sınıfın küçük, öğrenci sayısının fazla olduğu durumlarda en uygun yerleşim biçimidir. Ancak bu düzende öğrenciler birbirlerine yakın olduğu için aralarında etkileşim fazla olur. Bu etkileşimler çoğunlukla olumsuz davranışların ortaya çıkmasına neden olur.



Şekil 4: Sıra ve Sütun Biçiminde Düzenleme (Erden, 2003)

III.3. Plan Program Hazırlıkları:

Öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesinde ilk basamak plânlamadır. Programlar ne kadar iyi olursa olsun ancak iyi bir plânlamayla hayata geçirilir. Öğretim terimi olarak plân, belirli eğitim amaçlarına ve program hedeflerine ulaşmak için öğretim etkinliklerinden hangilerinin seçileceğini, bunların öğrencilere niçin, nasıl yaptırılacağını, ne gibi yardımcı kaynak araçların kullanılacağını, elde edilen başarının nasıl değerlendirileceğini, önceden tasarlayıp kâğıt üzerinde saptamaktır. (Kuran, 2004)

Eğitimde plânlama, öğretim etkinliklerinin en verimli ve sistemli şekilde nasıl yürütüleceğinin önceden belirlenmesidir. Öğretmen, öğreteceklerini önceden plânlarsa neyi, niçin, ne zaman, nasıl öğreteceğini bilir. Bu durumda öğretmen kendinden emin olarak derse girer, derste yapacaklarını da önceden belirlediği için zamanı sınıfta en iyi şekilde kullanmış ve değerlendirmiş olur. Bu sebeple plânlama ile eğitim-öğretim için gerekli yöntem, etkinlik ve materyaller önceden belirlenmiş olur. (Korkmaz, 2002)

Öğretme plânı, adından da anlaşılacağı gibi, daha çok öğrenme-öğretme sürecini yönetme sorumluluğu taşıyan öğretmene yol gösterme amacını güder. Öğretme sürecinin plânlanmasının, şu yararları vardır:

- Öğretmenin kendine güvenmesini sağlar.
- İçeriğin mantıklı bir sıra içinde sunulmasını kolaylaştırır.
- Hedefe ve konuya en uygun öğretim yöntem ve tekniklerini seçmeyi kolaylaştırır.
- Eğitim durumlarını düzenleme ve uygulamayı gerçekleştirir.
- Sınıfta olabilecek disiplin sorunlarını tahmin ve kontrol edebilecek önlemler almaya yardım eder. (Kuran, 2004)

Öğretmen, her öğretim dönemi öncesinde, o süre içinde yapması gereken işleri planlar. Bunlar okul yönetimince yapılacak işlerle uyum içinde olmalıdır.

Aksi halde öğretmen çabaları olumsuz etkilenebilir. Zamanın nasıl kullanıldığı ile başarı arasında doğrudan ilişki vardır. Plan yapma, eğitim ortamı düzenleme, küçük grup oluşturma, eğitimde başarıyı artıran etkenler olarak bulunmuştur. Sınıf düzeni de öncelikle programın gücüne, sürekliliğine bağlı görülmektedir. (Başar, 2002)

Öğretim sürecinin başarılı olması, öğrencilerin öğretim hedeflerine ulaşmasının sağlanması ve zamanın etkili bir biçimde kullanılması için, öğretmenin öncelikle öğretim planını hazırlaması gerekir. Eğitim-öğretim çalışmalarındaki plânlar; yıllık plân, ünite plânı ve günlük plân olmak üzere üçe ayrılır. Öğretmen öğretilecek konuları ve her konu için kullanılacak ortamı, zamanı içeren bir çizelge hazırlar ki buna yıllık plân denir. Ünite plânı, öğretmenin rehberliği ve gözetimi altında bir öğrenci kümesince bir konu çevresinde düzenlenen, ilgili ders programının amaçlarına uygun olarak öğrencilere bir takım bilgi, beceri ve anlayışlar kazandırmayı hedefleyen ve daha fazla detay içeren plandır. Günlük plân ise, öğretmenin bir ders gününde sınıfında işlemeyi düşündüğü konuları, düzenlemeyi tasarladığı etkinlikleri, faydalanmayı öngördüğü araç-gereç sırası, zamanı ve süresi ile gösteren ders plânıdır. (Korkmaz, 2002., Erden, 2003)

İyi bir öğretim plânının en önemli özelliği, esnek olmasıdır. Plânlar, bireysel yaratıcılığa engel değil, destek olmalıdır. Öğretmenler, yaptıkları plânların belirli bir esnekliğe sahip olmasını, gerektiğinde gerekli düzenlemeler ve uyarlamaların yapılabilmesini sağlamalıdır. Bununla birlikte, iyi bir plân, eğitim amaçlarına uygun olmalıdır. Plânda yer alacak konu ve etkinlikler, öğretim ilkelerine uygun olarak belirlenmelidir. Plân hazırlanırken, çevre koşulları da dikkate alınmalıdır. Yapılan plân, öğrenci merkezli, sade, açık ve anlaşılır olmalı, öğretime yardımcı ve zengin bir içerik sunmalıdır. Plân, mantıksal bir sıraya, sürekliliğe ve bütünlüğe sahip olmalıdır. Yapılacak plânlar, uygulanabilir nitelikte olmalıdır. (Çalık, 2003)

IV. Sınıfın İlişki Düzeni :

Öğrencilerin okula ve derslere karşı olumlu tutum geliştirmesinde, ders

çalışmaya karşı güdülenmesinde ve okul başarısında sınıftaki kişiler arası ilişkiler çok önemli rol oynar. Sınıfta öğretmen ile öğrenciler ve öğrencilerin kendi aralarında olmak üzere iki temel ilişki vardır. Bu ilişkiler sınıf dinamiğini oluşturur. Olumlu ilişkiler sınıf dinamiğinin olumlu ve öğretimi destekleyici nitelikte olmasını sağlar. (Erden, 2003)

IV.1. Sınıfta İlk Günler:

Sınıf yönetiminde öğretim yılı başındaki ilk günler çok önemlidir. Öğretmen öğretim yılı başında öğrenci sayısına göre sınıfı ve sıraları düzenlemeli, sınıfın olası kuralları ile işlemleri belirlemeli, hem öğretmenin, hem de öğrencilerin birbirlerinin isimlerini daha kolay öğrenmeleri için üzerinde öğrencilerin isimleri yazılı olan kartlar hazırlanmalıdır. Öğrencilerin sınıfta kabul görme, sevme-sevilme, bir gruba ait olma gibi ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla öğrenciler okula başladığı ilk gün birbirleriyle tanıştırılmalı ve kaynaştırılmalıdır. Yapılan araştırmalar sınıf kurallarının okulun ilk günlerinde belirlendiği ve uygulamaya konulduğu zaman daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle sınıf kuralları okulun ilk günlerinde sınıfça oluşturulmalı, kuralların öğretilmesine zaman ayrılmalıdır. İlk haftalar bu kurallara uyan ve uymayan öğrenciler sıkı takip edilmeli, kurallara uygun davrananlar pekiştirilmeli, davranmayanlar ise uyarılmalıdır. (Erden, 2003)

IV.2. Sınıf İçinde Öğretmen:

Öğretmen, sınıfın ilişki düzeninin kurulması ve düzeltilip geliştirilmesinde yol gösterici bir liderdir, sınıf ikliminin yaratıcısıdır. Ama sınıf iklimi de onun davranışları üzerinde etkilidir. Öğretmen, öğretim durumlarının hem hazırlayıcısı hem bir parçasıdır. O, sınıftaki yaşamın her ögesini ve anını eğitsel amaçlar yönünde planlı biçimde kullanabilmeli, sınıf bir tiyatro, öğretmen de yönetmen olmalıdır. (Başar, 2002)

Öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliği, akademik başarıyı ve öğrenci davranışını etkilemektedir. Öğrenciler cana yakın ve arkadaş olan öğretmenleri yeğlemektedir. Öğretmenlerin daha sempatik olmaları ve öğrenciler için olumlu roller üstlenmeleri halinde; öğrencilerin okula ve öğretmenlere karşı daha olumlu yargılar taşıyor olmaları da kuşkusuz çok önemlidir. (Başar,2002)

Öğretmenin öğrencilere öğrenme hevesi kazandırması ve önemli sorunlarla nasıl başa çıkacaklarını öğretmesi beklenir. Bu rolünü oynarken öğretmen, öğrenme-öğretme koşullarını ve atmosferini hazırlamada yüksek bir etkilime gücüne sahiptir. Öğretmen, öğrencilerle içten ilgilenir, onlar gibi hissetmeye çalışır. Gözlemlere dayanarak, önemli noktaları belirler ve öğrencilerin sonuçlara nasıl gideceğini saptar. Öğrenmenin anlamı ve önemi öğrenci tarafından benimsenir. Öğrenci, alacağı notlara değil, başarıya odaklanır, yüksek puan aldığından çok öğrendiği için mutlu olur. Bir lider olarak öğretmen de öğrencinin performansından dolayı onun mutluluğunu paylaşır. Öğretmen öğrencilerle ilişkilerinde açık, destekleyici, paylaşımcı ve içten davranışlar gösterir. Öğretmen, sınıfta öğretim için vardır ve sınıfına liderlik eden kişidir. Öğretmen, öğretim stratejisi, yöntem ve tekniğini dersin hedeflerine ve konusuna göre seçse de, liderlik özelliklerini gösteremediği sürece öğretimde etkililiği sağlayamaz. Öğretmen, öğretimdeki etkililiğini öğretim liderliği rollerini oynayarak gösterebilir. (Can, 2004)

Öğretmen, öğrencinin gözünde modern dünyanın ve çağdaş değerlerin temsilcisidir. Bu durum özellikle ilköğretim çağındaki öğrenciler için geçerlidir. Ancak öğretmenlik rolüne dönük bu tür yüksek beklentilerin, ileri öğretim kademelerinde de sürmesi, daha çok öğretmenlerin göstereceği performansa bağlıdır. Çünkü öğrenci giderek seçici ve eleştirel bir kişilik yapısı geliştirerek, öğretmenin, idealize ettiği öğretmen modeline ne ölçüde uygun düştüğünü sorgulamaya başlar. Dolayısıyla öğretmen mesleğine yönelik olarak bir anlamda hazır bulduğu saygınlık ve örnek insan olma imajını korumak zorundadır. Bu amaçla öğretmen, düşünsel ve duygusal yönden sürekli evrimleşmelidir. (Aydın, 2004)

V. Sınıfın Öğretim Ortamı:

Öğretme-öğrenme ortamı, öğretim süreci içindeki bireyin etkileşimde bulunduğu, onun etrafını saran çevredir. Öğrenci ya da öğrenciler, öğretim süreci boyunca etrafını saran çevre içinde bulunan tüm öğelerle etkileşmekte, bu etkileşimin sonucu olarak deneyimler edinmekte ve yeni davranışlar kazanmaktadır. (Vural, 2002)

Öğrenme-öğretme sürecinde önemli olan belirlenen eğitim amaçlarına en üst düzeyde ulaşmak öğrencileri hayata, mesleğe ve bir üst öğretim kurumuna hazırlamaktır. Onların yeteneklerini ortaya çıkarıp geliştirmek, yaratıcılıklarını artırmak ve üretken bireyler olarak topluma kazandırmaktır. Bunları gerçekleştirebilmek ise öğrenme-öğretme sürecini en etkili olacak şekilde düzenlemekle mümkündür. Öğrenme-öğretme sürecinin temel birimi sınıflardır. Sınıfların fiziki düzeni, öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğretmenlerin plân ve program etkinlikleri öğretmenlerin kendi aralarındaki iletişimleri ve öğretmen-veli-okul iletişimi gibi unsurların olumlu ve istenen düzeyde olması öğrenme-öğretme sürecini de olumlu yönde etkileyecektir. (Koşar, 2003)

Olumlu öğrenme ortamının yaratılmasında öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması ve sınıfta öğrenciler arasında ve öğretmenle öğrenciler arasında olumlu ilişki kurulması önemli rol oynar. Bunlar öğrencinin sınıfta mutlu, kendine güvenli ve huzurlu olmasını sağlar. Öğretmenler genellikle sınıf yönetimiyle ilgili sorunlara, sınıfta olumsuz öğrenci davranışları artınca ve sınıfın kontrolünü yitirince eğilmeye başlarlar. Oysa yapılan araştırmalar etkili öğretmenin, sınıfta sorun ortaya çıkmadan önlemler aldığını göstermektedir. Sınıf yönetiminde, olumsuz öğrenci davranışlarının ortaya çıkmadan önlenmesi ve öğretimi daha etkili hale getirebilmek için olumlu öğrenme ortamı yaratılması gerekir. Olumlu öğrenme ortamının yaratılmasında öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması ve sınıfta öğrenciler arasında ve öğretmenle öğrenciler arasında olumlu ilişki kurulması önemli rol oynar. Bunlar öğrencinin sınıfta mutlu, kendine güvenli ve huzurlu olmasını sağlar. Ancak bu koşulların sağlanması etkili öğrenme için yeterli değildir. Öğrenme ortamında öğrencileri

olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen bir çok etmen vardır. Bunların başlıcaları, sınıfın fiziksel ortamı, öğrencilerin güdüsü, sınıf kuralları ve işlemlerinin belirlenmesi, öğrenci davranışlarının izlenmesi ve öğretim etkinliklerinin düzenlenmesidir. (Erden, 2003., Yağcı, 2004)

V.1. Hedef Davranışların Belirlenmesi:

Hedef davranışlar, öğretim süreci sonunda, öğrenenlerde gözlenmek istenen davranışlardır. (Başar, 2002)

Belli bir disiplinde program geliştirilirken; eğitimin genel amaçları, toplumun gereksinimleri, program alanının kendine özgü nitelikleri, öğrencilerin gelişim düzeyleri ve beklentileri incelenir. Eğitim amaçlarının belirlenmesinde, tutarlılık ve bütünlük sağlanması, geçerli ve güvenilir hedef davranışların saptanması için gereklidir. Hedef davranışların saptanmasında, eğitimin genel amaçları ile kurum, ders ünitenin özel amaçlarının örtüşmesine, önem verilmelidir. Dolayısıyla öğretim amaçlarının, toplumun yaşam felsefesine uygunluğu, eğitim yoluyla ulaşılabilirliği ve mevcut olanaklar içinde gerçekleştirilebilme düzeyleri, önceden test edilmelidir. Hedefler, gözlenebilir öğrenci davranışları olarak tanımlandıktan sonra, bu hedeflere ulaşmak için öğretim durumlarının ve program içeriklerinin belirlenmesi gerekir. Belli bir öğretim yaşantısıyla öğrenciye kazandırılması amaçlanan hedef davranışların, önem düzeyine göre öncelik sırasına konması, eğitim etkinliklerinin planlanmasını kolaylaştırır. (Aydın, 2004)

V.2. Öğretim Araçlarının Belirlenmesi:

Burada öğretim araçları sözü, belirlenmiş hedef davranışlara ulaşmada kullanılacak olan program içeriğini, planları, bunların uygulanmaya konması sürecindeki ders araç ve gereçlerini içerir. Araçlar bilginin algılanmasında somutluk sağlayarak, öğrenmeyi kolaylaştırır, unutmayı azaltır, öğrenciyi güdüler, dikkatini

toplar, öğrenme isteği yaratır, hedef davranışların yapılarak gösterilmesine, pekiştirilmesine, düşüncenin kavramlaştırılmasına yardımcı olur; öğrenme çevresini doğallaştırır. Araçlar, zaman alıcı gibi görüldüğü durumlarda bile, kalıcı öğrenme sağlayarak zaman kazandırır. Konuk konuşmacılar, film, video, kaset, diğer eşyalar şeklindeki araçlar önceden hazırlık yapılarak kullanılmalıdır. Özellikle bilgisayarlar, üç boyutlu görüntü de oluşturarak, istenen öğrenme durumlarının kısa sürede ve çok az giderle kurulmasını sağlarlar. Bilgisayar yardımıyla zor sorunlar çözülebilir, uzmanlık isteyen çözümleme ve düzenlemeler yapılabilir, karmaşık çizimler gerçekleştirilebilir. Araçlardan yararlanmayı artırabilmek için kullanım amaçları belirlenmeli, programları sağlanmalı, kullanım planı ve yönergesi hazırlanmalıdır. Araçlar, saklanmak için değildir, ders dışı zamanlarda kullanılabilmelidirler. Laboratuvarlar ve kitaplıklar sürekli açık olmalı, kullanım gereksinimi varken hiçbir araç boş durdurulmamalıdır. (Başar, 2002)

V.3. Öğretimin Uygulanması:

Öğretim öncesi hazırlıklar ayrıntılı bir zaman ve eylem planına bağlanmalı, anlamlı bir sıra ile sunulmalıdır. Ders sürecinin bir yapılanışının, farklı amaçlar-dersler-konular için, farklı sayı ve sırada dizilişleri yapılabilir. Örneğin; güdüleme, dönüt alıp düzeltme, pekiştirme, hemen her aşamada yer alabilen etkinliklerdir. Burada bu sıralanış, dikkati çekme, amaçları açıklama, güdüleme, içeriğin kazandırılmasıdır. (Başar, 2002)

V.4. Öğrenme Sürecinde Dönüt Alma, Düzeltme Ve Pekiştirme:

Etkin ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için, öğrenciden dönüt alınması gerekir. Öğrenciden dönüt almak için, ders sonunda sözlü sorular yöneltilebilir veya yazılı sınav, ev ödevi gibi tekniklerden yararlanılabilir. Ayrıca öğretmen, zaman zaman öğrencilerin defterlerini inceleyerek veya derse yönelik tutumunu gözleyerek, öğrenme güçlükleri hakkında bilgi toplayabilir. Dönüt alma, öğrencilerin neleri ne

ölçüde, nasıl öğrenmekte olduğunu anlamaya yönelik sistemli ve sürekli bir çaba olarak algılanmalıdır. Öğretmen, öncelikle daha yaygın bir biçimde eksik ya da yanlış öğrenilen bilgilerin düzeltilmesine çalışmalıdır. Ancak öğrencilerin bireysel farklılıkları nedeniyle, öğrenme güçlüklerinin nitelik ve kapsamlarının da farklı olacağı unutulmamalıdır. Bu amaçla öğrenciler mümkün olduğunca yakından gözlenmeli ve öğrenme güçlüklerinin giderilmesine özen gösterilmelidir. Dönüt alma, ders amaçlarına ne ölçüde ulaşıldığı bilgisinin yanı sıra, ilerdeki derslerde karşılaşılabilecek olası öğrenme güçlüklerini aydınlatması açısından da yararlıdır. Bu amaçla öğrencilerin önce neyi öğrendikleri doğru anlaşılmalıdır. (Aydın, 2004)

Pekiştirme, dönütün amacına uygun şekilde düzeltilmesi ve öğrenmenin kalıcı hale getirilmesi için gereklidir. Bu bağlamda pekiştirme, hedef davranışların öğrenilmesini artıran uyarıcıların kullanılmasıdır. Öğrenilenlerin pekiştirilmesi amacıyla kullanılan birçok pekiştireç vardır. Örneğin “afetin”, “çok güzel” gibi sözler veya başla onaylama, gülümseme gibi davranışlar olumlu pekiştireçlerdir. Olumlu pekiştireç, onaylanan davranışın ileride tekrar edilmesi amacıyla verilirken, istenmeyen davranışlar için de olumsuz pekiştireçler kullanılır. Olumlu ya da olumsuz pekiştireç, davranışın ortaya çıktığı anda uygulanmalı ancak istenmeyen davranışların engellenmesi amacıyla öğrencinin onuru ile bağdaşmayan azarlama, dayak gibi cezalara asla başvurulmamalıdır. Ayrıca pekiştireçler öğrencinin yaşına, cinsiyetine, psikolojik ve kültürel yapısına uygun olmalıdır. Örneğin “afetin” sözü bir ilkokul öğrencisi için uygun bir pekiştireçtir. Bir lise öğrencisi için ise aynı ölçüde etkili olmayabilir. Öğretmen, hangi durumlarda ne gibi pekiştireçler kullanacağını bilmelidir. Öğretmen, pekiştireç kullanmada izlediği yaklaşımı öğrencilere açıklamalı ve bu konuda kararlı bir tutum izlemelidir. (Aydın, 2004)

V.5. Özetleme-Değerlendirme:

Özet, içeriğin alt dilimleri sonunda ve içeriğin kazandırılması süreci sonunda, öğrenci veya öğretmence veya birlikte yapılmalı, ana noktalar, kritik, içerik parçaları vurgulanmalıdır. Aynı işlem, ana başlıklar ve ilişkileriyle ilgili olarak dersin sonunda

da yapılmalıdır. İçeriğin kazandırılması, dönüt alıp düzeltme ve özetler bittikten sonra, hedef davranışlara ulaşılma durumu hakkında bir yargıya varabilmek ve gerekiyorsa tamamlayıcı-düzeltilici eğitsel çabalara yönelebilmek için değerlendirme yapılır. Değerlendirme, planda yer alan hedef davranışlarda, öğrencide var olanlar ölçülüp, olan ve olması gereken bu iki hedef davranışın farkı alınarak yapılır. Değerlendirme soruları açık olmalıdır; şifreli değil. Tuzak sorulardan, görüşe göre değişen sorulardan, önemsiz içerikten kaçınılmalı, doğru yanıtı bulmada dilbilgisi kuralları anahtar rol oynamamalıdır. Doldurmalı, eşlemeli, kısa yanıtı, doğru-yanlış türü, çoktan seçmeli soruların seçiminde ölçülecek hedef davranışlarla bu soru tiplerinin özellikleri arasındaki uyum gözetilmelidir. (Başar, 2002)

Değerlendirme bir karar verme işlemidir. Bu yönüyle değerlendirme, ölçmeden ayrılır. Ölçme işleminde var olanın olanaklar ölçüsünde aslına uygun olarak betimlenmesine çalışılır. Değerlendirmede ise, ölçme sonuçları bir ölçütle karşılaştırılır. Bu yolla ölçme sonucunun, ölçütle belirlenen işe yarama koşulunu karşılayıp karşılamadığına bakılır. Değerlendirme, ölçülen özelliğe ilişkin bir kararla sonuçlanır. Bu karar, ölçülen özelliğin belli bir amaçla işe yarayıp yaramayacağını gösterir. Değerlendirme, ölçme sonucunu bir ölçüt ile karşılaştırarak ölçüle özellik hakkında bir karara varma işlemidir. Değerlendirme sonunda varılan kararın doğruluğu, bir yandan ölçme sonucunun güvenilirlik geçerliliğine, öte yandan da ölçütün yerinde bir ölçüt olmasına bağlıdır. (Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 1987)

VI. Sınıf İçindeki İstenmeyen Davranışların Önlenmesi Ve Değiştirilmesi:

Öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını, istenmeyen davranış olarak adlandırabilmek için dört temel ölçüt vardır. Bunlar;

- Davranışın, öğrencinin kendisinin ya da sınıftaki arkadaşlarının öğrenmesini engellemesi,
- Davranışın, öğrencinin kendisinin ya da arkadaşlarının güvenliğini tehlikeye sokması,

- Davranışın okulun araç ve gereçlerine ya da arkadaşlarının eşyalarına zarar vermesi,
- Davranışın, öğrencinin diğer öğrencilerle sosyalleşmesini engellemesidir. (Korkmaz, 2003)

İstenmeyen davranışların önlenmesine ilişkin olarak, öğretmenlerin izlediği yaklaşımlar davranışın türüne göre değişmekle birlikte, sınıfın geneline konuşma yapmak, öğrenci ile bireysel görüşme yapmak ve öğrenciyi sözlü olarak uyarmak bu yaklaşımların başında gelmektedir. (Celep, 2002)

İstenmeyen davranışların neler olduğunun sağlıklı bir şekilde tanımlanması, bu davranışların değiştirilmesi açısından önemli olmakla birlikte söz konusu davranışların sınırlarının çizilmesi oldukça zordur. Davranışların istenen ya da istenmeyen olmasını belirleyen etmenler; toplumun sosyal, kültürel ve ahlaki değerleri, davranışın hangi koşullar içinde gerçekleştiği, içinde bulunulan ortam ve mekan, davranış gösteren kişiden beklentiler gibi bir çok değişkene bağlıdır. Ayrıca istenmeyen davranışlar, kişilerin yaş, cinsiyet ve psikolojik özellikleri açısından da farklılıklar gösterir. Bu nedenle bireylerin davranışlarını tam olarak açıklamak olanaklı olmadığı için yaygın betimlemelerin kullanılması doğaldır. Öğrencilerde görülen istenmeyen davranışlar, bireysel davranışlar, öğrencinin arkadaşları ile ilişkisi ve öğrencinin öğretmeni ile ilişkisi olarak belirtilebilir. (Yiğit, 2004)

VI.1. Öğrenci Tipleri-Davranış Biçimleri:

Öğrenci sınıf ortamından nasıl etkilenir? Bu etkilere ne ölçüde tepki duyar, ne ölçüde uyum sağlar, gösterdiği davranışlar hangi kişilik oluşumunun ürünüdür? Bu konuda, genel olarak üç seçenekli bir sonuç gözlenmektedir:

- Karşılaştığı davranışları irdeleyebilen, nedenlerini bir ölçüde anlayabilen kendi tepkilerini olumlu bir gelişmeye dönüştüren, karşısındakine saygılı ama boyun eğmeyen, araştırmacı, gelişmelere açık, bilinçli öğrenciler,

- Davranışları irdeleyebilen, nedenlerini bir ölçüde anlayabilen, ama tepkişerini kuşku, güvensizlik ve kavgacı bir üslupla belirten, “tepkili” olarak kalan, bilinçli bir gelişmeye varamayan öğrenciler,
- Tartışmadan kabul eden, davranış kalıplarını benimseyen, “doğrusu budur” diyerek kendi benimsedikleri dışındakilere de kendini kapatan, her şeye güvensiz, katı davranışlı öğrenciler,

Bu kişilik ve davranış türlerinin bazıları uyuma, bazıları da uyumsuzluğa götürür. (Külahoğlu, 2002)

Sınıf ortamlarında beş tip öğrenci bulunmaktadır:

- **Başarılı öğrenciler:** Okulu, dersleri seven, çalışkan, başarılı ve sevilen öğrencilerdir.
- **Sosyal öğrenciler:** Sosyal ilişkilere derslerden daha çok önem veren, dışa dönük, kişi yönelimli öğrencilerdir.
- **Bağımlı öğrenciler:** Genelde düşük başarılı, sıklıkla yetersizlik mesajları veren, ek açıklama ve destek isteyen öğrencilerdir.
- **Yabancılaşmış öğrenciler:** Okulu ve dersleri gözden çıkarmış görünen, isyankâr, öfkeli tavırda öğrencilerdir.
- **Gölge öğrenciler:** Kendilerini ortaya koymaktan kaçınan, gözlerden uzak durmaya çalışan, sessiz öğrencilerdir.

Öğretmenin sınıfında bu tip öğrencilerin her birinden bulunduğunu bilerek ve duyarlılıkla davranması gerekir. (Başar, 2002)

VI.2. Sınıfın Davranış Düzeni:

Sistemin dönümcül öğelerinden birisi de düzendir. Düzen, sistemin işleyişine belirlilik, kararlılık kazandırır, yönlendirir, belirsizliğin yarattığı rastlantısallığı, bilinmeyişin verdiği rahatsızlığı önler Sınıf düzeninin kurulması ve sürdürülmesi sınıf yönetiminin ana alanıdır. Eğitim bunaltı (stres) yaratan bir iştir. Düzensizlikten

kaynaklanan bu bunalıyı, düzeni sağlayamamak daha da yaratır. Sınıfın düzeni öğrenciyi çeşitli açılardan etkiler. Sınıfta uyum ile öğrenci başarısı ve sınıf düzeni arasında önemli bir ilişki bulunmuştur. Sınıf karmaşada ve yönlendirilmemişse başarı düşer. Düzen aşırı hale getirilmişse kaygı artar bu da öğrenmeyi engeller. Sınıfın düzenindeki denge, ne düzensizliğe, ne de aşırı düzene kaymamalıdır. (Başar, 2002)

VI.3. Öğrenci Davranışlarının İç Ve Dış Öğeleri:

İnsan davranışı üzerine incelemeler, bu davranış farklılıklarına, biyo-fiziksel, psiko-dinamik, bilişsel, insancıl ve davranışçı psikoloji alanlarında, değişik yaklaşımlara dayandırılmış açıklamalar getirmektedir. (Külahoğlu, 2003)

Biyo-fiziksel açıklamaya göre; davranışlarla ilgili farklılıklar biyo-fiziksel, biyo-kimyasal ve kalıtsal yapı ve özelliklere dayandırılmaktadır. Çocuğun bazı davranışları, ana babasından birinin de öyle davrandığına dikkat çekilerek, kalıtımla açıklanmaktadır.

Psiko-dinamik yaklaşım; davranış bilincin ve kişilik gelişimi düzeyinin belirlediğini belirtmektedir. Yani davranış, bilinç düzeyi, benlik ve bağımsızlık gibi kişilik yapılarına dayandırılmakta, içsel tepilere, çocukluk dönemindeki yaşantılara ve benliğin içinde geliştiği psiko-sosyal ortamlara bağlanmaktadır.

Bilişsel yaklaşıma göre; davranış, düşünme süreçlerinin gelişme düzeyine yani, bilgilerin yorumlanmasına, ayıklanmasına, bütünleştirme ve örgütlenmesine bağlı görülmektedir.

İnsancıl yaklaşımda; davranış insanın gizil güçlerine ulaşma isteği olarak yorumlanmakta, kendini gerçekleştirme, empati, sevgi kavramlarıyla ilişkili bulunmaktadır.

Uygulamalı davranış analizi yaklaşımı ise; davranışla çevre arasındaki işlevsel ilişkiden hareketle, davranış, sonuçları ve davranış öncesi olaylara dayandırmaktadır.

Tüm bu etkenlerin bileşiminin, bireyin aileden getirdiği davranış formülleri olarak ortaya çıktığı görülür. Kişilerin davranışları ile içinde yetiştikleri eğitim düzeninin sıkı bir ilişki içinde olduğu bilinmektedir. Çocuğun içinde yetiştirildiği ortam, yaşayacağı toplumsal ilişki türünü ve sayısını büyük ölçüde belirlemektedir. Bu ilişkiler hem kişilik gelişimini hem de toplumsal davranış etkiler. (Külahoğlu, 2003)

Öğrenci davranışlarını bir veya birkaç nedene bağlamak her zaman olanaklı olmamakla birlikte, öğrencilerin bireysel özellikleri ve gereksinimleri, okulun ve sınıfın iklimi, öğretmenlerin geçmiş yaşantıları, öğrencinin amaçları ve okuldan beklentisi, sınıf yönetimi alanında öğretmenin aldığı eğitim ve okul-çevre-aile ilişkisi öğrenci davranışlarını yakından etkileyen değişkenler arasında sayılabilir. (Yiğit, 2002)

VI.4. Sınıf İçinde Karşılaşılan Davranış Problemleri:

Öğretmenlerin sınıf ortamında yüz yüze oldukları iki çeşit davranış problemi bulunmaktadır. Uygun olmayan sınıf içi davranışlar ve kötü çalışma becerileri. Sınıftaki öğretimin işleyişine etki yapan, öğretmen ve arkadaşlarıyla olan etkileşimini engelleyen ya da diğerleri için tehlike oluşturacak durumları yaratan davranışlardır. Uygun olmayan sınıf içi davranışlar denilen, söz almadan konuşma, kavga, ağız dalaşı, yerinden kalkarak sınıfta dolaşmak, sınıftaki etkinliklere katılmama, yaşına uygun olmayan bebeksi davranışlar, bu kategoride yer alan davranışlardır. Öğrencinin akademik performansını ve öğretmenin öğrencinin akademik alandaki gelişmesiyle ilgili yapması gerekenleri etkileyen davranışlar da çalışma becerileri problemleri olarak benimsenmektedir. Örneğin, çalışma becerilerinden, ödevlerini zamanında ve istenildiği biçimde yapmamak, sınıftaki

tartışmalarda ve öğretmenin ders sunumunda dikkat yetersizliği göstermek, sınıfta öğretmenin yönergelerine uymama ve çalışma zamanını iyi kullanamama bu davranışlardandır. Problem davranışlar üç biçimde kendini gösterir. Öğrencinin uygun olan davranışları düşük oranda göstermesi, gösterdiği uygun olmayan davranışların oranının fazla olması, ya da öğrencinin davranış dağarcığında uygun davranış bulunmaması. (Ataman, 2002)

VI. 5. İstenmeyen Davranışların Sınıf Dışı Etkenleri:

Öğrencinin aile ortamı, yaşantı çevresi ve okul onun davranışının temel kaynaklarıdır. Bu çevredeki insanların eğitilmişlik düzeyleri, öğrencilerin davranışlarına yansır, sınıf içine taşınır. Çevrenin olumsuz davranışlarının değiştirilmesi, okulun çevreye dönük kültürel etkinliklerinin sayı ve kalitesine bağlıdır. Okul, öğrenciden kendi sınırları içinde sorumlu olduğu şekilde yanlış bir algılama içinde olursa, çevresine duvar da örerek dışarıdaki oluşumlara ilgisiz kalır. Bu durumda zaten günün küçük bir dilimini okulda geçiren öğrenci, istenmeyen davranış gösteren arkadaşlarının, sokağın, çevrenin bozucu etkilerine karşı yalnız ve korunmasız kalacak, okulun kazandırmaya çalıştığı istenen davranışlar silinip gidebilecektir. (Başar, 2002)

VI.6. İstenmeyen Davranışın Sınıf İçi Etkenleri:

Sınıf içindeki istenmeyen davranışların çoğunun kökeni sınıfın dışındadır. Bu nedenle öğretmen, yalnızca sınıf içi davranış değişkenleriyle uğraşırsa başarı düzeyi çok düşük olur, kalıcı da olmaz. Önceliği sınıf dışına vermek koşuluyla öğretmen, sınıf içi davranış etkenlerini de bilmeli ve denetlemelidir. (Başar, 2002)

Öğrencilerin, istenmeyen davranışlarının sınıf içi etkenlerini şöyle sıralayabiliriz:

- **Öğrencilerin özellikleri:** okula her çevreden her yaşam biçiminden, çeşitli

davranış alışkanlıklarına sahip öğrenciler gelir. Bu farklar onların davranışlarına yansır. Öğretmen bu farklılıkların bilincinde olmalı, tanımalı, öğrencilerin geldikleri çevrede kabul edilebilen ama istenmeyen davranışları tahmin edebilmelidir. Öğrencilerin, bu tip davranışlarını yanlış anlamamak için, onları tanımak gerekir.

- **Sınıfın yapısı:** Yapı, sınıftaki eğitsel süreçleri ve kimlerce nasıl işletileceklerini belirleyen düzenin adıdır. Bu düzenin adımları, görevlerin, görevlilerin, ilişkilerin belirlenmesidir. Sınıfın ilişki düzeni, yarışmacı değil işbirlikçi olmalı, yarışma öğrencilerin birbiriyle değil, kendi kendileriyle, eğitsel engellerle yarışması şekline dönüştürülmelidir. İşbirliği yoluyla birbirini benimseyen öğrencilerin kendine verdiği değer de artar, bu onların davranışına da yansır.
- **Eğitim programı:** Öğrencilerin gelişim durumuna ilgi ve gereksinimlerine uygunluğu düşük olan bir eğitim programı, pratik yararlılığı az olan içerik ve iyi bir kurgu ile sürekliliği sağlanmamış program uygulaması, sınıf içindeki istenmeyen davranışların kaynaklarından başlıcasıdır.
- **Öğretim yöntemleri:** Hep aynı yöntemlerin kullanılması, tek düzelik sıkıntı yaratır, iş dışı davranışlara zorlar. Bir derste birkaç yöntemin kullanılmasını çoğu kez amaçlar ve konu da gerektirir.
- **Öğrenci başarısı:** Başarı güdüsü, yeni başarı arayışlarına yönelttiği için, iş dışı davranışları da önler. Öğretmenin herkeşe başarı zevkini tattırması, dersin başlangıcında, sonuçta neyi başarabileceklerinden haberdar etmesi etkinlikleri ilginç hale getirir.
- **Öğretmenin özellikleri:** Sınıftaki öğretmenin davranışları için çeşitli davranış listeleri yapılabilir: Örnek alma, esneklik, kararlılık, kendini işe adama, ödül verme, benimseme, saygılı olma, tutarlı olup hakça davranma, ilgilenme, dilini iyi kullanma. Sorun, bu ve benzeri özelliklerin nasıl sergileneceği, öğrencileri nasıl etkileyeceğidir. Öğretmenin görünüşü ve davranışı öğrenci üzerinde çok etkili olur. (Başar, 2002)



VI.7. İstenmeyen Davranışlara Karşı Stratejiler:

Sınıf içinde öğrencilerin göstermiş olduğu davranışları denetlemeye ve çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli stratejiler vardır. Bu stratejilerden etkili olanı, öğrencinin performansına ilişkin verilere dayalı olarak yapılan müdahalelerdir. Bu yöntem ile öğrenci yeni davranışlar öğrenebilir, uygun olan davranışlarını artırabilir, uygun olmayan davranışlarını azaltabilir. Çünkü, sınıf içi davranışlar ve çalışma becerileri öğrenilmiş davranışlardır. Sınıf kontrolünün amacı, öğrencilerin bireyselliklerini dikkate almakla birlikte sınıfta nasıl davranılacağına yönelik kesin kural ve sınırlamaların belirlenmiş olduğu bir öğrenme ortamını yaratmaktır. Bu amaç, öğrencilerle etkili biçimde iletişim kurarak olumlu davranış değiştirme yaklaşımı ile gerçekleştirilebilir. Bu yaklaşımla öğrenciler, kendilerine ayırım yapılmaksızın devamlı eşit biçimde davranılacağını bunun için de rehberliğe gereksinimleri olduğunu anlayacaklardır. Sınıf içi davranışları geliştirme ve denetleme sistematik bir süreçtir. Bu süreçte, beklenen öğrenci davranışının tanımlanması, öğrencinin beklenen davranışı karşılamada performansının yeterli olup olmadığının analizi ve eğer gerekiyorsa müdahalelerin uygulanması yer alır.

Bu süreç aşamalarıyla şöyle belirlenebilir:

- Öğretmenin önce öğrencilerinin tümüne sınıfta nasıl davranmaları gerektiğini açık bir biçimde söylemesi gerekmektedir. (örneğin, soru soracağınız zaman parmak kaldıracaksınız, sınıfta size ait sırada oturacaksınız, yere çöp atmayacaksınız, hep bir ağızdan konuşmayacaksınız vb.)
- Öğretmenin daha sonra, öğrencileri uygun sınıf içi davranışları gösterdiği zaman, davranışın devamlılığını sağlayacak olan pekiştireçleri ve nasıl uygulanacağını belirlemesi gerekir.
- Öğretmenin, beklenen davranışları gösteremeyeceğini sandığı öğrencileri belirlemesi üçüncü aşamadır. Eğer böyle öğrenci varsa,

öğretmenin bu öğrencilerinin onlardan istenilen davranışların neler olduğunu anlayıp anlamadıklarından ya da bilip bilmediklerinden emin olması gerekmektedir. Ayrıca istenilen davranışların ön koşullarının olup olmadığını da dikkate alması söz konusudur.

- Uygun olmayan davranışı gösteren öğrenciler için ulaşılması istenen hedef davranışların belirlenmesi dördüncü aşamadır.
- Öğretmenin bu aşamada uygulayacağı gözlem yöntemlerini ve her bir davranış için ölçüt temelli verileri belirlemesi gerekir.
- Verileri analiz ederek müdahalenin gerekip gerekmediği belirlenir.
- Eğer yapılan analiz, müdahaleyi gerektirir bir sonuç verdiyse, ele alınan hedef davranışın azaltılması, arttırılması ya da öğretiminin mi yapılacağı belirlenir.
- Müdahale biçiminin seçilmesi ya da desenlenmesi yapılırken en fazla olumlu yaklaşımın dikkate alınması gerekmektedir.
- Müdahalenin uygulanması dokuzuncu aşamadır.
- Öğrencinin performansına ilişkin verilerin toplanması onuncu aşamayı oluşturur.

Müdahalenin devam edip etmeyeceği, değiştirilip değiştirilmeyeceği ya da sonlanıp sonlanmayacağına duyulan gereksinmeyi belirlemek için verilerin analiz edilmesi bu aşamada gerçekleştirilir. Öğrencinin davranışı istenilen hedefe ulaşınca daha fazla müdahaleye gerek kalmadığı için davranış düzenleme sürecine son verilir ve sürekliliğini sağlayacak verileri toplamak için tekrar dördüncü aşamaya dönülür. (Ataman,2002)

Davranış değiştirme, sadece problemli davranışların değiştirilmesi anlamına gelmemektedir. Uygun olan davranışların sürekliliğini sağlayan, problemli davranışın oluşmasına fırsat tanımayan ortamların hazırlanması da bu kapsam içinde ele alınmalıdır. Uygun olmayan davranışın gözlenmesi sınıf yönetiminin yeniden sistematik biçimde düzenlenmesini gerektirir. Bu sistematik içinde hem problemi ortadan kaldırmak, hem ortaya çıkmasını engellemek hem de sürekliliğini sağlamak bulunmaktadır. Bu sistem, temelde davranış problemi gösteren tek bir öğrencinin bireyselleştirilmiş bir yaklaşımla davranışını düzeltmeyi kapsamı içine alırken aynı zamanda da tüm grubun davranışlarını da denetlemeyi sağlar. Davranışın denetlenmesi, öğretimin yapılmasında uygulanan ilkelere benzer ilkelere uyularak gerçekleştirilmektedir. Öğretmen davranış değiştirmek için belli amaçlar koymak ve dikkate alacağı davranışı alt basamaklara ayırmak, sistematik bir süreç uygulamak ve çocuğun gelişimiyle ilgili düzenli veriler toplamak zorundadır. Davranışın denetlenmesi, sınıf kontrolü ve çalışma becerilerini denetlemeyi kapsar. Her iki durum için de ğretmen, sınıf ortamını düzenleyerek öğrencinin davranışlarında değişmelerin olmasını sağlayabilir. (Ataman, 2003)

Sınıfta gösterdiği sorun davranış karşısında öğrenciyi cezalandırma ise beraberinde çok ciddi sorunlar yaratır. Birincisi ve en önemlisi, gelecekteki davranış sorunlarını önlemede kullanılabilecek alternatif davranış yöntemleri öğrenciyi etkilemez. Eğitsel kurumlar olan okulların, bir sorunla karşılaştığında, bir çocuğu cezalandırması amaçları ile çelişen bir durumdur. Okul ortamındaki cezalandırma, öğrencinin öğrenmesini engellemektedir. Cezalandırıcı olan öğretmenlerin, daha çok sinirli oldukları, okuldaki davranış sorunlarıyla daha çok karşılaştıkları saptanmıştır. Cezalandırma, öğrencide davranış değişikliği sağlamada etkin bir yaklaşım değildir. Cezalandırma ağırlıklı yaklaşımlar, öğretimde yetersizliği ortaya koymaktadır. Cezalandırma, ğrencinin davranışının sorumluluğunu kabul etmesinden çok, suç işlemesine yol açmaktadır. (Celep, 2002)

VI.8. İstenmeyen Davranışlara Karşı Yaklaşımlar:

- **Karışmacı olmayan yaklaşım:** Sorun konusunda öğrenciyi bilgilendirerek, sorunu ona çözdüren yaklaşımdır. Öğrencinin iyi niyetli ve güvenilir olduğunu, kendini kontrol etmesi gerektiğini, uygun fırsat verildiğinde bunu yapabileceğini varsayar. Öğretmen, öğrencinin davranışını değerlendirmez, yargılayıcı olmayan bir güven ortamı yaratır.
- **Davranışçı yaklaşım:** Öğretmenin gerektiğinde güç kullanarak öğrenci davranışını şekillendirmesi yaklaşımıdır. Davranıştan çevre sorumludur. Kurallar ve uyup uymamanın sonuçları açıkça belirlenir, uygun davranışlar ödüllendirilir, uygun olmayan davranışlarda bazı yararlar kaldırılır veya ceza verilir, davranışın nedeni araştırılmaz.
- **Etkileşimci yaklaşım:** Davranışçı ve yardım edici yaklaşımlar arasında yer alır. Öğretmen yetkeyi öğrenci ile bölüşür, öğrenciyi sorunu çözmeye yeterli, ama uzman desteğine muhtaç sayar. Sınıf kuralları birlikte konur, sorunlara birlikte çözüm aranır. (Başar, 2002)

Etkili disiplin büyük oranda, öğretmenlerin öğrencileriyle olan ilişkilerini nasıl olduğuna bağlıdır. İyi öğretmen öğrenci ilişkilerini cesaretlendiren öğretmenler çok az disiplin sorununa sahiptirler. Sağlıklı öğretmen-öğrenci ilişkisinin geliştirilmesine etki eden etmenlerden bazıları şunlardır:

Birincisi, 'etkili iletişim kurma becerisidir'. İletişim ileti gönderme ve almanın her ikisini de gerekli kılar. Öğrenciler kendilerine değer verildiğini belirten iletileri almaya gereksinme duyarlar. Öğrenciler kendilerine duygularını analiz etmeye yardımcı olacak gerekli zamanı ayıran öğretmenlere duygularını açıklamaya gereksinme duyarlar. İkincisi 'özerkliktir'. Öğrenci-öğretmen ilişkileri, öğrencilere önemli kararları alma olanağı sağladığında ve kararların alınma biçiminin öğrencilere öğretilmesine olanak sağladığında, bu ilişkiler öğrencilerden destek görür. Öğrencilerin kendi benliklerini yüreklendirmede öğretmenin rolü stratejiktir. Sınıfta yarışmanın yerine, işbirliği için daha fazla fırsatlar sağlayan öğretmenler, daha fazla öğrenme sağlayabilirler. (Celep, 2002)

VI.9. İstenmeyen Davranışlara Karşı Eylemler:

Öğrencilerin istenmeyen davranışları karşısında yapılabilecek eylemler şöyle sıralanabilir: Küçük yanlışları görmezden gelme, kışkırtıcı eylemleri bilmez davranma, göz ilişkisi kurma, yaklaşma, uyarma, azarlama, yerini değiştirme, sözü değiştirme, ara verme, konuşma, hak ve ayrıcalıktan yoksun bırakma, sınıfta alıkoyma, isteğini yapmama, ailesiyle ilişki kurma, anlaşma yapma, fiziksel olmayan ceza verme. Bu seçeneklere yönelmede önce yapılması gereken, istenmeyen davranışı anlamak nedenlerine ulaşmaktır. Ancak bundan sonra hangi eylem ve türünün seçileceği, nasıl uygulanacağı açıklık kazanır. (Başar,2002)

İçtenlik, empatik farkındalık ve koşulsuz sevgi, istenmeyen davranışların ortadan kaldırılması için en uygun yaklaşımlardır. Gerçekte insan, sadece koşulsuz sevgi ve kabul gördüğü ortamlarda mutlu ve üretken olabilir. Çünkü insanın iç dünyasında özgürleşmesi, ancak kendini olduğu gibi kabul eden bir sosyal çevre içinde gerçekleşir. Bu durum bireyin toplumsal ilişkilere, gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtabilme bilincinin de gelişmesine katkıda bulunur. Başka bir anlatımla, birey kendini toplumsal süreçler içinde tanıyarak, farkındalığını fark eder. Bu farkındalık bilinci, belli bir durumda oluşan karar seçeneklerinden en doğrusunu seçme ve kendini sürekli olarak geliştirme yeteneğinin anlatımıdır. Bu bağlamda eğitim, bireyin anlam arayışına ve varlığını yaratıcı etkinliklerle geliştirmeye dönük, her tür insansal gereksinimini karşılayacak sınırsız olanaklara sahiptir. Öğretmenin görevi, bunları görmek ve göstermektir. (Aydın, 2004)

VI. 10. Karşı Eylemler Sıradizini:

İstenmeyen davranışlara karşı eylemlerin seçimi, eylemin türüne, şiddetine, başkalarını etkileyişine, eylemin amaçlarına ve olası sonuçlarına göre değişir. Yine de bu eylemlerin bir sıraya göre yapılması önerilmektedir. Yapılacak her tür eylemin ilk basamağının, anlamaya çalışmak olduğu söylenebilir. Eylemin nedeni ve öğrencinin niyetine uygun yöntemin seçimi buna bağlıdır. Örneğin arkadaşlarıyla

konuşan biri için, eylem kısa sürüyorsa görmezden gelmekle başlanabileceği gibi, kitap-defter getirmeyen için dersten sonra konuşmakla işe başlanabilir. (Başar, 2002)

Eylem sıradizini izlemede ve eylem seçmede temel kaygılardan biri, sınıfın eğitsel işleyişini bozmamak olmalıdır. Bir öğrencinin istenmeyen davranışına karşı kullanılan eylem, diğerlerini olumsuz etkileyecekse, eylemin seçiminin ve sırasının uygun olduğu söylenemez. Eylem sıradizini, sınıf düzenini ve ders akışını en az aksatandan başlanmalıdır. Bu, sorunların büyümesini önler, öğrenciye davranışını düzeltme şansı verir. Öğrenci devamsızlığı bir gün bile olsa, öğretmen nedenini öğrenmelidir. Öğrenci, hatta veli devamın önemini yeterince bilmiyor olabilir. Bu durumda öğrenci ve ailesi ile konuşmak, yazışmak gerekir. Devamsızlık, öğretmenden, öğrencilerden, dersten korkmaktan da kaynaklanabilir. Okula gelmeyen öğrenciler, istenmeyen her türlü eyleme yönelebilir. Öğretmenin bu konudaki dikkati, günü gününe izleyen ve ilgiden vazgeçmeyen tutumu, diğer öğrenciler için devamsızlık yaptıklarında ne olacağı konusunda bir ipucu olabilir. Okulda seyrek de olsa zorbalık ve kabadayılığa rastlanabilir. Yetişme çağındaki olan, kimliğini bulmaya, kendini kanıtlamaya çalışan öğrenci, bu gereksinimleri sanat ve spor gibi etkinliklere yönlendirilerek karşılanmadığında, bunları güç kullanarak karşılamaya girişebilir. Bu öğrenciler çoğu kez yalnızdır. Bu durumda sorunun anlaşılmasını, sorumluluk verme eylemi izleyebilir. Onu zorbalığa iten güdüyle yüz yüze gelmesi, konuşularak sağlanabilir. Sonra sıra, bu güdünün uygun eylemlerle karşılanmasına gelir. (Başar, 2002., Özdemir, 2004))

VI.11. Karşı Eylemlerde Gözetilmesi Gerekenler:

Öğrencinin davranışına ancak sınıf içinde uygun olan davranışlarının sıklığı az olduğunda ya da uygun olmayan davranışların frekansı fazla olduğunda veya uygun davranış gözlenmediğinde müdahale edilebilir. Davranış öğrenilmiş bir özellik olduğu için öğretilir. Pekiştiricilerin ortamdan çekilmesi ya da tam zıddı bir olayın ortama sokulması ile azaltılabilir. Davranış soyutlanmış bir biçimde oluşmaz. Davranış öncesi ve davranış sonrası mutlaka dikkate alınmalıdır.

Öğretmenin öğrenci davranışıyla ilgili en iyi bilgileri toplama yolu, doğrudan gözlemdir. Sınıf kurallarının ve süreçlerinin öğrenciye açıklanması, öğrencinin kendinden beklenen davranışların farkında olmasını sağlar. Davranış değiştirmek için kullanılan pekiştirme yöntemleri çeşitlilik göstermektedir. Davranış problemlerinin oluşmaması için, öğrenci davranışlarının dikkatli gözlenmesi ve uygun olan davranışların pekiştirilmesi gerekir. Öğretmenin olumsuz tutumları uygun olmayan davranışların oluşmasında etkilidir. Etkili pekiştireçler, öğrenci için önemli ve değerli olanlardır. (Vural, 2002)

İstenmeyen davranışta bulunan öğrenciye karşı eylemde bulunurken, bu eylemin amaçları, öğrenciyi, sınıfı, dersi, öğretmeni nasıl etkileyeceği gözetilmelidir. Bu gözetimin gerekleri, aşağıdaki gibi sıralanabilir: (Başar, 2002)

a. Sınıf Ortamının Bozulmasını Önlemek:

Hem olağan ders programlarının işlenmesi gerekte hem de sınıf denetiminin yapılarak uygun olmayan davranışların düzenlenmesi istenmektedir. Bu işin olabilmesi için öğretmenin öğretime ara vermesi, uygun olmayan davranış gözlemesi ve uygun hale getirecek düzenlemeyi yapması ders süresi içinde olanaksız gibi görünse de öğretmen öğrencilerini bazı teknikler kullanarak, normal ders akışını kesmeden gözleyebilir. Bunun yanında zaten öğretmen ders ortamında öğrencisini gözlemeden dersi yürütemez. Öğretmenin dersin akışını bozmadan kullanabileceği teknikler şöyle belirlenebilir:

- i) Öğretmen uygun olmayan davranışları gördüğünde bir karta işaret koyarak ders süresince davranışın sıklığını hesaplar
- ii) Öğrencilerden uygun olmayan davranışları yaptıklarında bunu not etmeleri istenebilir. Böylece davranışlarının sayısı ve sıklığı belirlenir.
- iii) Öğretmen masasının üzerine sınıf oturma düzenini gösterir bir çizelge koyar ve hedef davranış gözlediğinde bu çizelgede öğrencinin adının olduğu yere bir işaret koyar.
- iv) Sınıftaki gözlemi rehber öğretmene ya da bir gönüllüye yaptırma. Ancak bunun yapılabilmesi için öğretmenin gözlenecek davranış açık, seçik bir biçimde tanımlaması gerekir. (Ataman, 2003)

b. Öğrenci Direncinin Yönetimi:

Öğretmenin istenmeyen öğrenci davranışına karşı tepkisi, öğrencilerce her zaman istenerek benimsenemez. Öğrenci bu tepkiyi açık veya gizli bir dirençle karşılayabilir. Sınıf tartışmalarına az katılma, bu direncin gizli; dersle ilgili olarak öğretmenle sık sık tartışma da açık şekline örnek olarak verilebilir. Öğretmenin, haklarını ve bunların sınırlarını bilmesi, kendini ve öğrencileri tanıması, kendini köşeye sıkıştırmaması yani son şansını elinde tutması ve blöf yapmaması, yetkesini tüketmemesi öğrenci direncinin engelleri olarak söylenebilir. (Başar, 2002)

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yurt içi ve yurt dışında, ilkokullarda öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarına yönelik sadece öğrenci ve öğretmen algılarını irdeleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenden dolayı bu bölümde sınıf yönetimi ile ilgili olan araştırmalar verilmiştir.

Erol (2006), “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri” konulu araştırmasında, ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin; sınıf yönetimi açısından gerekli olan düzenlemeleri ve davranışları yerine getirip getirmediıklarını ve istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etmede kullandıkları yöntemleri kendi görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçlamış ve araştırma sonucunda; sınıf yönetimi açısından gerekli düzenlemeleri ve davranışları yerine getirmede ve istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etmede kullandıkları yöntemlerde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere, 40-49 yaş grubundaki öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere, Eğitim Yüksek Okulu ve Lisans Tamamlama mezunu olan öğretmenlerin diğer okul mezunu olan öğretmenlere, diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin sınıf öğretmenliği mezunu, 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğer kıdemdeki öğretmenlere, 2. sınıflı okutan öğretmenlerin diğer sınıfları okutan öğretmenlere, sınıf mevcudu 31-40 olan öğretmenlerin diğer mevcutlara sahip olan öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiş ve daha hassas davrandıkları ortaya çıkmıştır.

Burç (2006), “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri” adlı araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin müfettiş, yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlilik düzeylerine ilişkin müfettiş görüşlerinin; yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre daha farklılık gösterdiği sonucuna

ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşlerinin; cinsiyete, yaşa ve öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği, öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği buna karşılık okudukları sınıfa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Buna göre 4. sınıfta okuyan öğrenciler öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki yeterliliklerinin 5. sınıfta okuyan öğrencilere göre daha olumlu değerlendirdikleri görülmüştür.

Dibble (2001), “Classroom Management” adlı araştırmasında, öğretmenlerin sınıf disipliniyi oluşturmada ve istenmeyen davranışları önlemede yapmaları gereken uygulamaları ve yöntemleri araştırmıştır. Araştırmada mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere, katı tutuma sahip öğretmenlerin demokratik davranan öğretmenlere göre sınıf disipliniyi oluşturmada ve istenmeyen davranışları önlemede daha fazla zorlandıkları ve daha fazla efor sarfettikleri sonuçlarına varılmıştır.

Güven ve Demirhan (2004), “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminin Öğretmen Davranışı Boyutuna İlişkin Görüşleri” adlı araştırmayı yaparak, beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetiminin öğretmen davranışı boyutuna ilişkin görüşlerini belirlemek ve ortaya çıkan bu görüşlerin öğretmenlerin cinsiyetlerine, mesleki hizmet yıllarına ve görev yaptıkları okul türlerine göre değişip değişmediğini saptamayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucu ise, tüm beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetiminin öğretmen davranışına ilişkin olarak, öğrenci merkezli (çağdaş) yönetim anlayışını benimsemiş öğretmen davranışları ile benzediğini göstermiştir.

Diğer bir araştırma ise Atıcı’ nın (2000), “İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Yetkinlik Beklentisi Rolünün İngiltere Ve Türkiye’ de Seçilen Bir araştırma Grubu Üzerinde İncelenmesi” adlı çalışmadır. Atıcı, bu araştırmada:

- İngiltere ve Türkiye araştırma grubundaki öğretmenlerin ne gibi sorunlu öğrenci davranışları ile karşılaştıklarını ve bunlarla başetmede yaygın

olarak kullandıkları yöntemleri saptamayı,

- Öğretmenlerin öğrenci davranışlarına ilişkin yüklemlemelerini, bunların ülke ve yetkinlik değişkenine göre değişip değişmediğini incelemeyi,
- Yüksek ve düşük yetkinlik beklentisine sahip olmanın, öğretmenlerin sorunlu öğrenci davranışları ile başetmede farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemeyi,
- Konu alanında kendini yetkin hissetmenin, sınıf atmosferini davranış yönetimi açısından nasıl etkilediğini incelemeyi,
- Sınıf yönetiminde yetkinlik beklentisinin gelişimini etkileyen faktörleri belirlemeyi,
- Öğretmenlerin öğrenci davranışları ile başetmede kullandıkları yöntemleri nasıl öğrendiklerini, bu konuda özellikle, deneyim, hizmetiçi eğitim, formasyon kursu ve kişisel özelliklerin rolünü araştırmayı,
- Sınıf yönetiminde etkili olabilecek faktörlerden; okul davranış yönetmeliği, yardımcı öğretmen ve rehberlik araştırma merkezi gibi kurumların rolünü incelemeyi,
- Öğretim etkinlikleri, konu alanı, dersin zamanı ve sınıf düzeyi ile yaramazlık davranışının nasıl bir ilişkisi olduğunu araştırmayı amaçlamıştır.

Araştırma sonucuna göre,

Sistematiik ve yapılandırılmış bir davranış yönetimi programına ya da disiplin yöntemine sahip olmak, İngiltere'deki öğretmenlerin en belirgin özelliği olarak görülmüştür. Gözlem ve görüşme grubunda yer alan öğretmenlerin hepsi de belirli bir disiplin yöntemini izlemekteydiler. Görüşme sonuçlarına göre, olumsuz davranış için uyarma, olumlu davranış ödüllendirme, yerlerini değiştirme, soru sorma, dokunma, bakma, olumlu ve olumsuz pekiştireç verme, bu gruptaki öğretmenler tarafından sorunlu davranışlarla başetmede kullanılan yöntemler arasındadır. Türkiye'deki öğretmenlerin ise yaramazlık davranış ile başetme yollarını deneme yanılma yolu ile kendi kendilerine öğrendikleri, belirli bir disiplin yaklaşımını kullanmak üzere herhangi bir eğitimden geçmedikleri şeklindedir. Uyarma, görev verme, kuralları tekrarlama, olumlu ve olumsuz

pekiştireç kullanma, mizah, derse ilgisini çekme ve güdüleme, görüşmeye katılan öğretmenler tarafından belirtilen yöntemler arasındadır. Yetkinlik değişkenine göre öğretmenler incelendiğinde, iki grup arasında kesin bir sınır olmadığı ve zaman zaman benzer yöntemleri kullanmakla beraber, belirli bir grupta toplanan öğretmenlerin genel bazı karakteristiklere sahip oldukları görülmektedir. Görüşme ve sistematik gözlem sonuçları, öğretmenin genel sınıf yönetim tarzı hakkında alınan notlar ile birleştirilerek yorumlandığında, yüksek yetkinlik beklentisine sahip öğretmenlerin, kararlı, tutarlı ve olumlu başetme yöntemlerini, (mizah, bakma, dokunma, güdüleme, cesaretlendirme) uzun vadeli ve tüm sınıfın yararını gözetten bir yaklaşım içinde kullanma eğiliminde oldukları, sınıftaki dinamikler ve kendi davranışları hakkında daha çok farkındalık geliştirmiş oldukları ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan, tepkilerde tutarsızlık, olumsuz başetme yöntemlerine (eleştirme, bağırma, ceza) daha sık başvurma, kısa vadeli ve sınıfın dikkatini bozan bir yaklaşımı benimseme, düşük farkındalık ve içgörü sahibi olma, düşük yetkinlik beklentisine sahip öğretmenlerin genel karakteristikleri arasındadır.

Günay (2003), “Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında, sınıf yönetiminde öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin algılarını değerlendirmeyi amaçlamıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulardan ise şu sonuçlar çıkarılmıştır:

- Öğretmenlerin kendi iletişim becerilerine ilişkin algıları çok olumludur.
- Öğretmenlerin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
- Sınıf öğretmenlerinin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının kıdeme göre farklılaştığı saptanmıştır. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin, 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre kendi iletişim becerilerine ilişkin algıları yüksektir.
- Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının farklılaştığı saptanmıştır. Buna göre üst SED okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin alt SED okullarda çalışan sınıf öğretmenlerine göre, orta SED okullarda çalışan

sınıf öğretmenlerinin de yine alt SED okullarda çalışan sınıf öğretmenlerine göre kendi iletişim becerilerine ilişkin algıları olumludur. Öğretmenlerin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzeylerinin yükselmesiyle doğru orantılı olarak olumlulaştığı görülmüştür.

- Sınıf öğretmenlerinin, okuttukları sınıflara göre kendi iletişim becerileri ilişkin algılarında, anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sınıf öğretmenlerinin kendi iletişim becerilerine ilişkin algıları, okuttukları sınıflara göre değişmemekte, benzerlik göstermektedir.

Türnüklü (1999) de, “İlkokullarda Sınıf Yönetiminin İngiltere ve Türkiye’deki İlkokullarda Karşılaştırmalı Olarak Araştırılması” adlı araştırmayı gerçekleştirmiştir. Araştırmada, ilkokul sınıflarında ortaya çıkan, arzu edilmeyen öğrenci davranışlarının tanımlanması ve açıklanması; arzu edilmeyen öğrenci davranışlarının öğretmenler tarafından nasıl yönetildiğinin ortaya çıkarılması; sınıf oturma biçimlerinin ve nedenlerinin tanımlanması; Türk ve İngiliz öğretmenlerin davranış yönetme stratejilerinin ilkokul öğrencilerinin arzu edilen davranışları ve sınıf organizasyonlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, Arzu edilmeyen öğrenci davranışlarının her iki ülkede genelde benzer özellikler gösterdiği, iki ülkenin öğretim biçimlerinin kısmen farklılık gösterdiği, her iki ülkede de temel problemin gürültü ve öğrencilerin izin almadan konuşmaya kalkması şeklinde ortaya çıktığı, bu durumun kimi öğretmenler tarafından derse katılım olarak tanımlandığı, bazıları tarafından da arzu edilmeyen öğrenci davranışı olarak kabul gördüğü, bir diğer negatif davranışın ise, izin almaksızın sıra aralarında dolaşmak olduğu ve bunda da herhangi bir kültürel farklılık görülmediği, hemen hemen tüm negatif davranışların 70% inden fazlası bu iki arzu edilmeyen davranış şeklinde ortaya çıktığı, ciddi negatif davranışların yok denecek kadar az bulunduğu, ortaya çıkan davranışların genellikle hafif tolere edilebilir davranışlar olduğu, iki ülke sınıflarındaki tek farklılığın, ders araç gereçlerinin amaca uygun olarak kullanılmaması olduğu ve bu davranışın Türkiye’ye göre İngiltere’de daha çok görüldüğü ortaya çıkmıştır.

Öğretmen davranışları arasında hem benzerlik, hem de ayrılıklar bulunmuştur. Öğretmenler arzu edilmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkma teknikleri arasında yüksek derecede benzerlikler göstermektedir. Temeldeki tek farklılık bu davranışların ortaya çıkmadan önlenbilmesidir. İngiltere’de hemen hemen tüm okulların bir davranış yönetme politikası olduğu için ve öğrenciler beş yaşında kaydoldukları okul öncesi eğitimle birlikte bu politikaya uygun terbiye edilmeleri nedeniyle, öğretmenlerin sınıf yönetme yeterlikleri oldukça gelişmiştir. Türkiye’de ise öğretmenler kendi becerilerinden çıkardıkları dersler çerçevesinde bir derinlik göstermektedirler. Bundan dolayı, önleme davranışı çerçevesinde farklılık bulunmuştur. İkinci farklılık ise, İngiltere’de her okulun zorunlu bir davranış politikası olması ve her öğretmenin de buna uymak zorunda olmasıdır. Böylece okulda paylaşılmış bir kültür oluşturulmaktadır. Bu duruma, Türkiye’de çalışma yapılan okullarda rastlanmamıştır. Bir diğer temel farklılık ise, İngiltere’de tüm öğretmenlerin dönem başında sınıf kural ve prosedürüne yönelik öğrencilerle görüşmeler yapması ve her hafta yapılan tüm okul toplantılarında müdürün o hafta uyulması gereken kuralların üzerindeki beklentileri çerçevesinde, sınıfta özenle durması yine iki ülke öğretmenleri arasındaki farklardan bir tanesidir. Öğretmen davranışlarındaki detay farklardan en önemlisi de, öğretmenlerin sözel ya da sözel olmayan davranışlara yönelmesidir. Sözel tepkiler tüm sınıfın dikkatini çektiği için diğer öğrencilerin konsantrasyonunu da bozmaktadır. Her iki ülkede de deneyimli öğretmenlerin sadece arzu edilmeyen davranışı gösteren öğrenciyle iletişim kurmalarına karşın, deneyimsiz öğretmenler herkesin duyabileceği şekilde tepkiler vermektedir.

Sınıf organizasyonunda ise temelde bir farklılık bulunmuş. İngiltere’de hemen hemen tüm öğrencilerin grup şeklinde oturduğu, Türkiye’de öğrencilerin önemli bir kısmının sıralarda oturduğu belirtilmiş. Öğrencilerin sıralarda oturduğu sınıf düzeninin temelde sınıfın farklı mekanlarında (pencere kenarı, duvar kenarı, ön, arka ve orta gibi) oturan öğrencilerin kendilerini algılayışlarında ve gösterdikleri arzu edilmeyen davranışların miktarında farklılıkların olduğu, görüşmeler sonucunda bulgulanmıştır. Eğer öğretmen öğrencileri yeteneklerine

göre ayırıyorsa, sınıfta mevcut olan kolonların her birisi iyi, orta ve düşük başarılı öğrencileri içereceği için, öğrencilerin kendi becerilerine yönelik algılarının belirlediği öğretmenler tarafından ifade edilmiş. Bunun yanısıra, duvar kenarında ve arkada oturan öğrencilerin derse katılımının ve ilgisinin düşük olduğu ve arzu edilmeyen davranışları daha fazla gösterdikleri sonuçları ortaya çıkmıştır.

“Sınıftaki Sorunları Çözmede Kullanılan İletişim Yöntemi” adlı araştırmayı ise Porgalı (2003), gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada sınıf yönetimi göz önünde bulundurularak öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar karşısında kullanmaları gereken ya da en doğru olan iletişim yöntemleri ele alınmıştır. Sorunlar ve çözümleri eğitim, sınıf yönetimi ve eğitim amaçları açısından değerlendirilmiştir. Bu konular dahilinde genel olarak iletişim, eğitimde iletişim, öğrenci-öğretmen iletişimi, öğrenci-öğretmen iletişiminde var olan sorunlar, bu sorunların nedenleri ve etkili çözüm yöntemleri bu çalışmada yer almıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik başarıları ile psikolojik gereksinimlerinin karşılanması arasında bir bağ olduğu; eğitimde kalite ve yüksek düzeyde öğretimin sağlanabilmesi için öğrencilerin sorunlarının ortadan kaldırılmaya çalışılması gerektiği ve bunun için de öğretmenin sınıf yönetimi, sınıf içi iletişim ve psikoloji konularında iyi yetişmiş olması gerektiği; öğretmenin öğrenci sorunlarını çözerken onlara ceza vermek ve aşağılamak yerine onlarla iyi iletişim kurarak problem davranışın nedenini bulması ve bu nedeni ortadan kaldırması gerektiği ortaya çıkarılmıştır.

Şentürk (2006) ise, “Öğretmen Adaylarının Uygulama Liselerindeki Rehber Öğretmenlerin Kullandıkları Sınıf Yönetimi Modellerine İlişkin Algıları” adlı çalışmayı yaparak, öğretmen adayı öğrencilerin uygulama okullarındaki rehber öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi modellerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda ise elde edilen önemli bulgular şöyle sıralanmıştır; uygulama liselerindeki rehber öğretmenlerin, öğrencilerin gelişim özelliklerini önemli ölçüde dikkate aldıkları ve gelişimsel modele uygun davranışları yeterli düzeyde kullandıkları, önlemsel modele dayalı davranışları kullanma düzeylerinin beklenenin altında kaldığı, tepkisel modelde yer alan

davranışların önemli bir bölümünü beklenenden daha yüksek düzeyde kullandıkları ve sınıf yönetimine bütünsel bir yaklaşım göstermedikleri; Anadolu Liseleri' ndeki rehber öğretmenlerin sınıf yönetimi modellerinde yer alan davranışları genel liselerdeki rehber öğretmenlere göre daha uygun düzeyde kullandıkları sonucuna varılmıştır.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde; evren, örneklem, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini 2004-2005 Eğitim ve Öğretim Yılı'nda Gazimağusa bölgesine bağlı ilkokullarda görev yapan 4 yaş grubu, anasınıf I. Sınıf, II. Sınıf, III. Sınıf, IV. sınıf, V. Sınıf öğretmenleriyle, resim, müzik, beden eğitimi ve İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise; Vadili İlkokulu, Akdoğan Dr. Fazıl Küçük İlkokulu, Türkmenköy İlkokulu, Çayönü İlkokulu, Beyarmudu İlkokulu, Paşaköy İlkokulu, İnönü İlkokulu, Geçitkale İlkokulu, Tatlısu İlkokulu, Alaniçi İlkokulu, Güvercinlik İlkokulu, Gönendere İlkokulu, Serdarlı İlkokulu, Polatpaşa İlkokulu, Sötlüce İlkokulu ve Şht. Mustafa Kurtuluş İlkokulu'nda görev yapan toplam 170 öğretmen oluşturmaktadır. Gazimağusa Bölgesi'ne bağlı bulunan ilkokullarda eğitim gören öğrencilerden, Akdoğan ve Vadili İlkokulları'nda okuyan III., IV. ve V. Sınıf öğrenciler de, 230 kişilik öğrenci örneklemini oluşturmuştur.

VERİLERİN TOPLANMASI

İlkokullarda öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarına yönelik öğretmen ve öğrenci algılarının araştırılması amacıyla, öncelikle ölçülmek istenen davranışlar belirlenmiştir.

Öğretmenlerin öğrencileri ile olan ilişkilerinin niteliği; öğretmenlerin öğrencileri ile iyi ilişkiler kurabilmek için kullandıkları yöntemler; sınıf içindeki olumlu davranışların artırılması için öğretmenlerin öğrencileri motive etmesi; öğretmenlerin ders işlenişinde kullandıkları yöntem ve teknikler; öğretmenlerin ders dönemi öncesi hazırlığı; öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları yerleşim şekilleri; öğretmenlerin müfredata bağlılıkları; değerlendirmeye verdikleri önem ve bunu ne sıklıkta yaptıkları; öğretmenlerin sınıfta oluşan istenmeyen davranışları önlemek için kullandıkları yöntemler ve sınıfta oluşan disiplin olaylarının sebepleri ile ilgili davranışlar ölçülmek istenen davranışlar olarak belirlenip, tez danışmanının gözetiminde bu davranışların ölçümüne yönelik olarak 40 soru geliştirilmiştir. (Ek 1)

Aynı sorular, ilkokul öğrencisinin seviyesine de indirilerek pilot okul olarak seçilen Akdoğan ve Vadili İlkokulları'nda öğrenim gören III., IV. ve V. Sınıf öğrencilerinden oluşan 230 kişilik öğrenci grubuna da uygulanmıştır. (Ek 2)

VERİLERİN ÇÖZÜMÜ VE YORUMLANMASI

Öğretmen ve öğrenci anketlerinden toplanan veriler önce tablo şeklinde, daha sonra da grafiksel olarak incelenip yorumlanmış; öğretmen ve öğrenci sonuçlarına göre de birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Önceden de belirtildiği gibi, öğrenci anket sonuçları öğretmen sonuçlarının onaylanması ya da onaylanmaması niteliğinde olduğundan, öğretmen anketleri öğrenci anketlerine göre değerlendirilmiştir.

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma bulguları ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

Bu araştırmada; Gazimağusa İlçesi' ne bağlı 26 ilkokuldan 16'sında bulunan; dört yaş grubu, anasınıf, I. sınıf, II. sınıf, III. sınıf, IV. sınıf, V. sınıf öğretmenleri ile resim, müzik, beden eğitimi ve İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamaları ve anket uygulanan öğretmenlerin eğitim ve öğretimi gerçekleştirdiği okullarda bulunan öğrencilerin gözünde ise sınıf yönetimi işleyişinin nasıl gerçekleştiği belirlenmiştir.

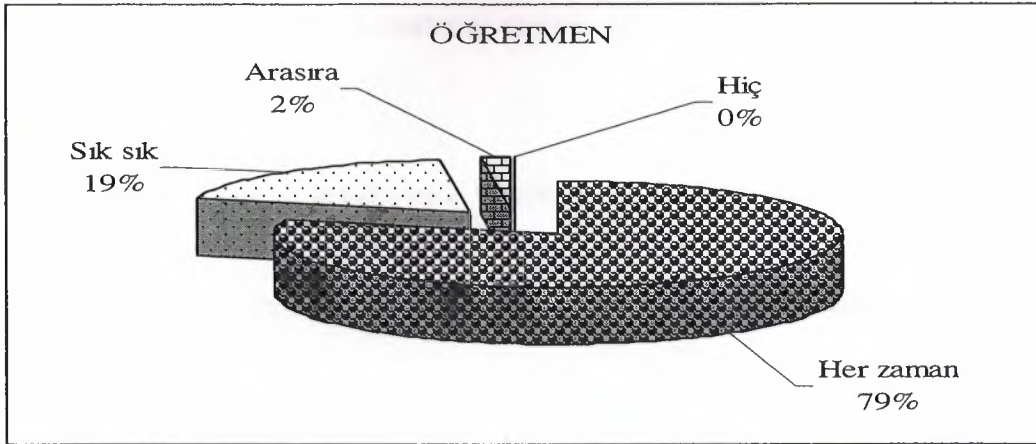
Hem öğretmenlere hem de öğrencilere uygulanan ve 40 sorudan meydana gelen anketler aynı sorulardan oluşmaktadır. Öğrencilere uygulanan anketler, öğretmen anketlerinin teyidi niteliğini taşımaktadır. Böylece her iki grubun yanıtlarına göre sınıf yönetimi uygulamalarına yönelik öğretmen ve öğrenci algıları analiz edilecektir.

Her iki gruba uygulanan anketlerden çıkan sonuçlara göre; sorulara verilen cevaplar, cevapların tablo şeklinde ve grafiksel gösterilişi, yüzdeleri ve bulgulara ilişkin yorumlar aşağıdaki gibidir:

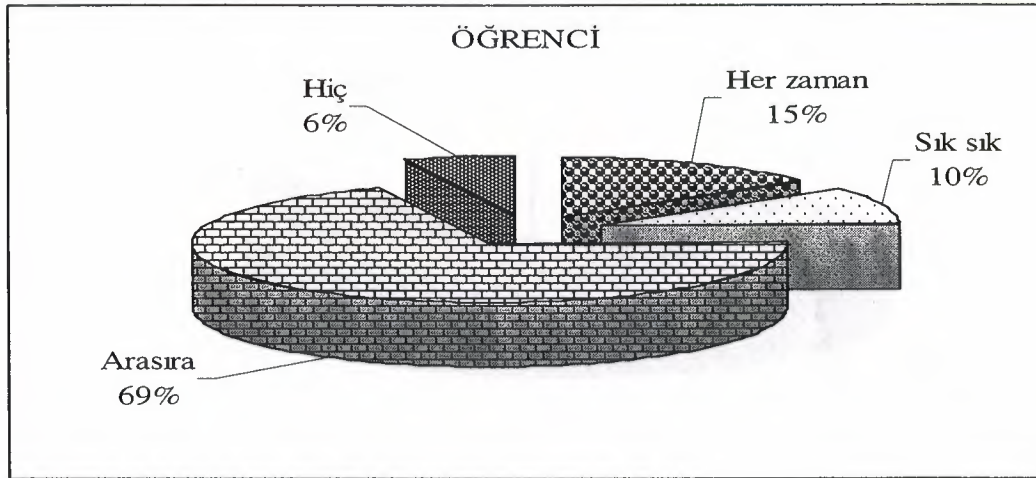
Soru 1: Öğrencilerimi bireysel olarak tanımaya çalışırım.

Tablo 1: Öğretmenlerin, öğrencilerini bireysel olarak tanımaya çalışması durumu:

	Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Hiç	Toplam
Öğretmen	135	32	3	0	170
Öğrenci	34	23	159	14	230



Grafik 1: Öğretmenlerin, öğrencilerini bireysel olarak tanımaya çalışması durumu: (%)



Grafik 2: Öğrencilerin, öğretmenleri tarafından bireysel olarak tanınmaya çalışılması durumu: (%)

Öğrencilerin özellikleri, sınıf yönetimini etkileyen etmenlerden biridir. Öğrencilerin okul dışı yaşantısında meydana gelebilen önemli değişiklikler, öğrencinin sınıf içi davranışlarını etkileyerek onun okul başarı düzeyinde ani ve önemli değişmelere neden olabilir. Bu nedenle öğrencileri bireysel olarak tanımaya çalışmak sınıf yönetimini olumlu yönde etkiler. (Celep, 2002)

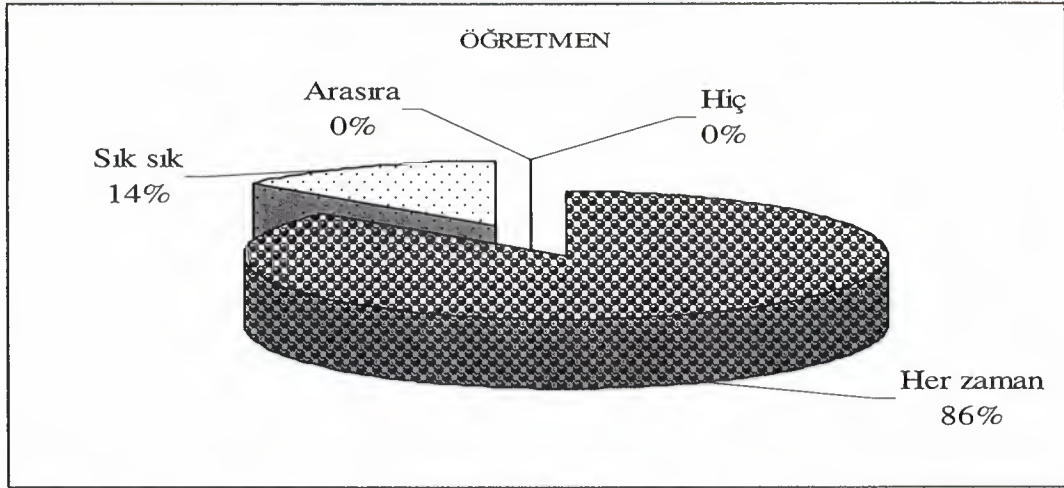
Buradan çıkan sonuçlara göre ise; öğretmenler, öğrencilerini bireysel olarak tanımaya çalışmada gösterdikleri çabayı yeterli görürken, öğrenciler bu konuda yeterli ilginin gösterilmediği görüşündeler. Bu da demek oluyor ki,

öğrenciler öğretmenlerinin kendilerini tanıma konusunda yeterli tatmini sağlamış değiller.

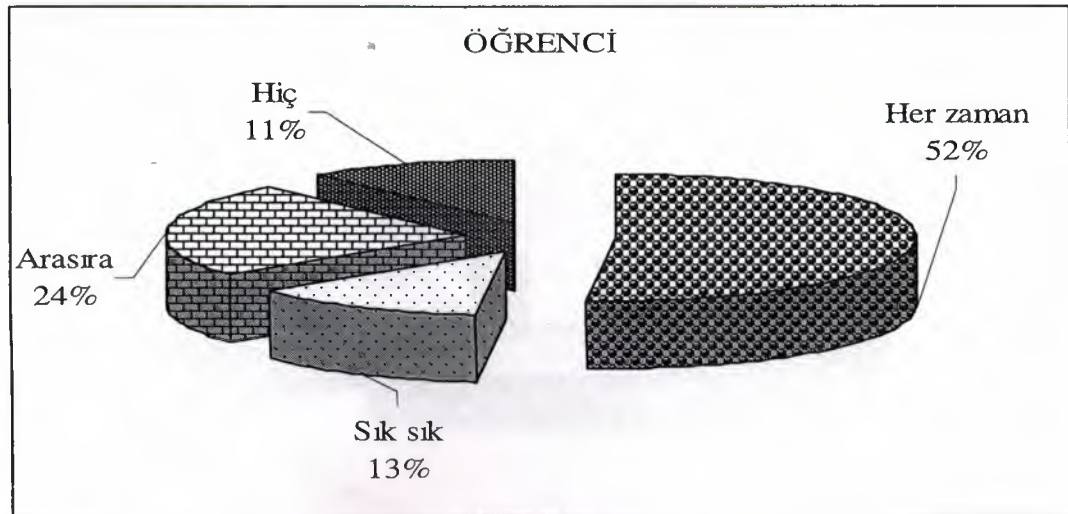
Soru 2: Öğrencilerimin hepsini okul içinde ve dışında selamlarım.

Tablo 2: Öğretmenlerin, öğrencilerinin hepsini okul içinde ve dışında selamlaması durumu:

	Her zaman	Sık sık	Arasıra	Hiç	Toplam
Öğretmen	147	23	0	0	170
Öğrenci	119	29	56	26	230



Grafik 3: Öğretmenlerin, öğrencilerinin hepsini okul içinde ve dışında selamlaması durumu: (%)



Grafik 4: Öğrencilerin, öğretmenleri tarafından okul içinde ve dışında selamlanması durumu: (%)

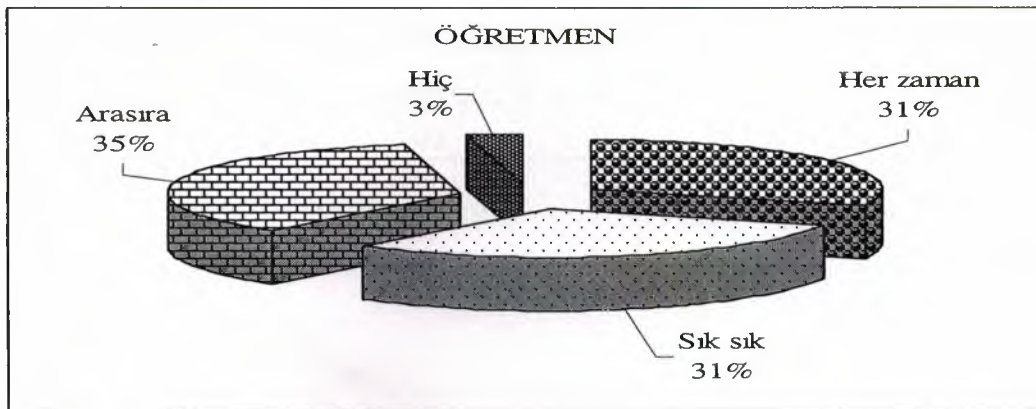
Öğretmen ve öğrenci gruplarının yanıtlarından çıkan sonuçlara göre, öğretmenlerin %86 gibi büyük bir bölümü her zaman öğrencilerini selamladıklarını, geriye kalan %14' ü ise sık sık selamladıklarını söylerken; öğrencilerin her zaman selamlanma durumu ile ilgili görüşleri öğretmen yanıtlarına göre düşük görünüyor. Öğretmenlerin hiçbiri arasına ve hiç yanıtlarını vermezken öğrencilerin %24' ü arasına, %11' i de hiç yanıtlarını vermişlerdir. Bu durum da gösteriyor ki, öğrencilerin selamlanması, öğretmenlerin söylediği şekilde önemsenmiyor.

Halbuki öğrenci-öğretmen iletişiminin iyi olması öğrencinin kendini rahatça ifade etmesini sağlar. Öğretmenler öğrencileri ile olan ilişkilerinde ne kadar sıcak olurlarsa onlarla o kadar yakın ilişkiler kurarlar ve bu da öğrenci başarısını artırır. (Celep, 2002. , Sezgen, 1988)

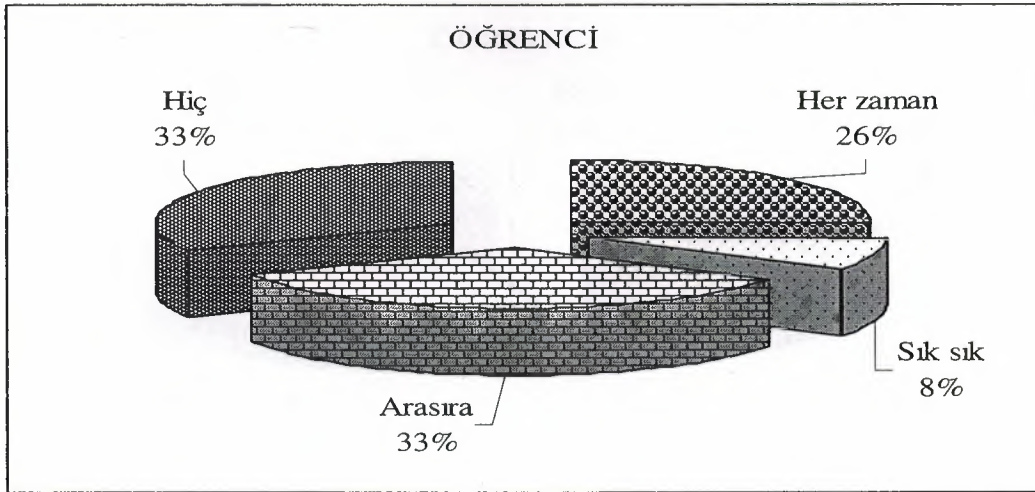
Soru 3: Öğrencilerimle okul dışında kültürel, sportif vb. konularda diyalog kurmaya özen gösteririm.

Tablo 3: Öğretmenlerin okul içinde kültürel, sportif vb. konularda diyalog kurmaya özen göstermesi durumu:

	Her zaman	Sık sık	Arasıra	Hiç	Toplam
Öğretmen	52	52	61	5	170
Öğrenci	59	19	77	75	230



Grafik 5: Öğretmenlerin, öğrencileriyle okul dışında kültürel, sportif vb. konularda diyalog kurmaya özen göstermesi durumu: (%)



Grafik 6: Öğrencilerin, öğretmenleri tarafından okul içinde kültürel, sportif vb. konularda diyalog kurulması durumu: (%)

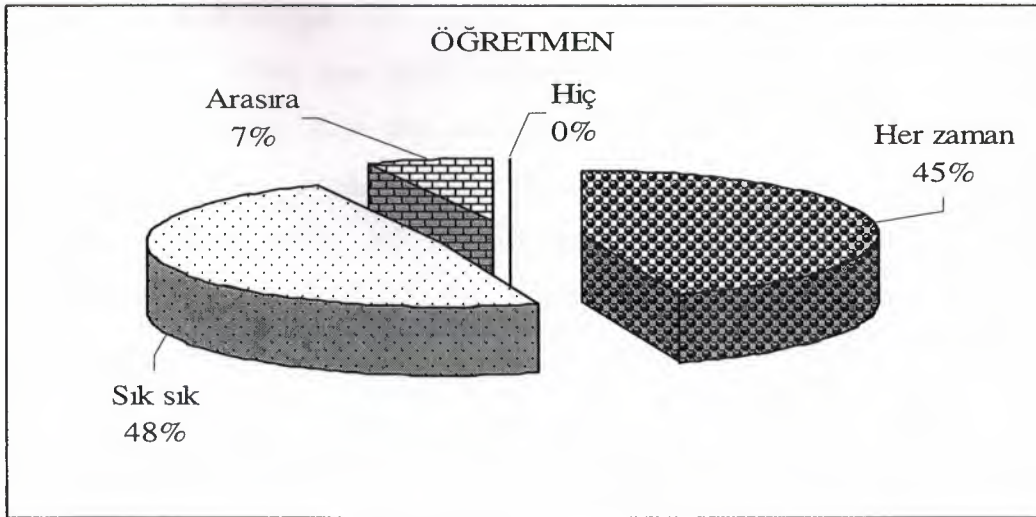
Öğretmenler, öğrencileriyle okul dışında kültürel, sportif vb. konularda diyalog kurmaya gösterdikleri özen konusunda kendilerini oldukça yeterli görürken, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu bu durumdan pek memnun değil.

Bu durum öğretmen-öğrenci iletişimine sınırlama getirmekte ve bu da öğrencinin kendini ifade etmesi engelleyip başarısını düşürmektedir. (Celep, 2002)

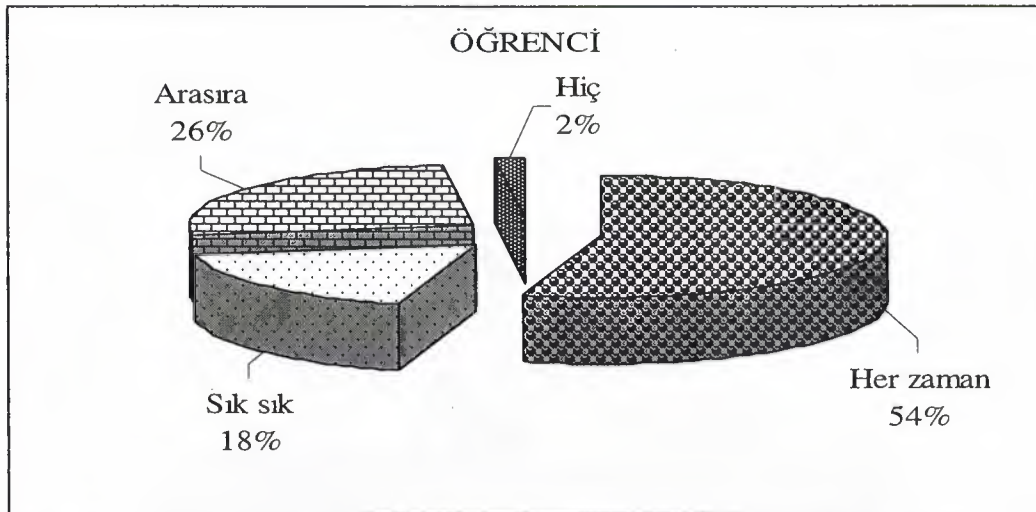
Soru 4: Öğrencilerimin görüşlerini ilgiyle dinler ve kabul ederim.

Tablo 4: Öğretmenlerin, öğrencilerinin görüşlerini ilgiyle dinleyip, kabul etmesi durumu:

	Her zaman	Sık sık	Arasıra	Hiç	Toplam
Öğretmen	76	82	12	0	170
Öğrenci	125	42	59	4	230



Grafik 7: Öğretmenlerin, öğrencilerinin görüşlerini ilgiyle dinleyip, kabul etmesi durumu: (%)



Grafik 8: Öğrencilerin görüşlerinin ilgiyle dinlenip, kabul edilmesi durumu: (%)

Eğitim ve öğretim etkinliklerinin merkezinde öğrencinin yer alması, öğrencinin - duygusal, zihinsel ve bedensel gelişimine uygun bir modeldir ve sınıfta öğrenme için olumlu bir hava sağlar. (Çalık, 2002)

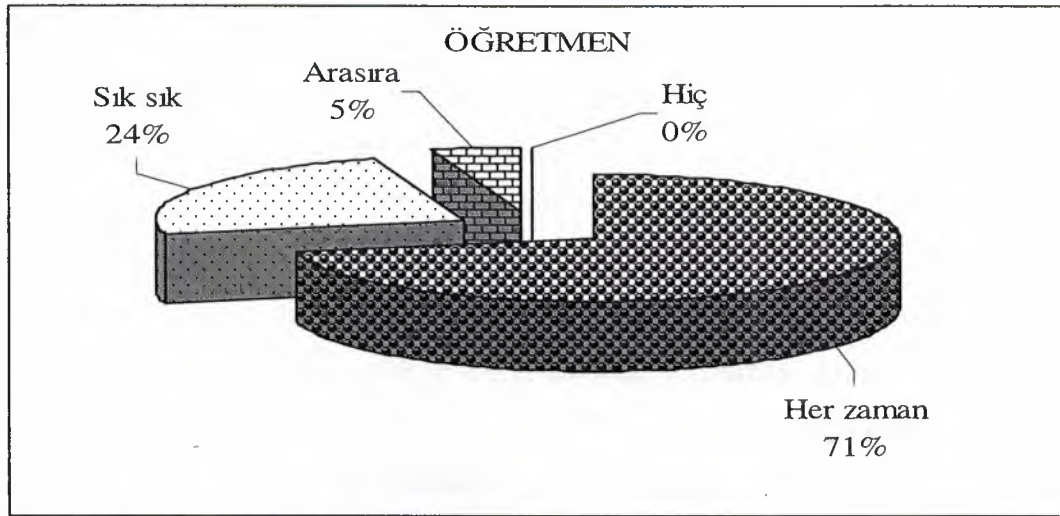
Araştırmadan çıkan sonuçlara göre, öğretmenlerin %45' i öğrencilerinin görüşlerini ilgiyle dinleyip kabul etme durumunun 'her zaman' gerçekleştiğini söylerken, öğrencilerin %54' ü bu konuya 'her zaman' yanıtını vermişler; böylece öğrencilerin bu konudaki tatminlerinin öğretmenlerinden daha fazla olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin %48' i bu soruya 'sık sık' yanıtını verirken ,

öğrencilerin %18' i 'sık sık' yanıtını vererek öğretmenlerinin bu iddialarını çürütmüşlerdir. Yine aynı şekilde öğretmenlerin 'arasıra' yanıtı %7 oranında çıkarken, öğrencilerin %26 oranında çıkmasıyla öğretmenlerin bu yanıtları da öğrenciler tarafından onaylanmamıştır. Soruya verilen 'hiç' yanıtı öğretmenlerde %0 olurken, öğrencilerde %2 olması, küçük de olsa bir bölüm öğretmenin öğrencilerinin görüşlerini değerlendirmeye almadıklarını göstermiştir.

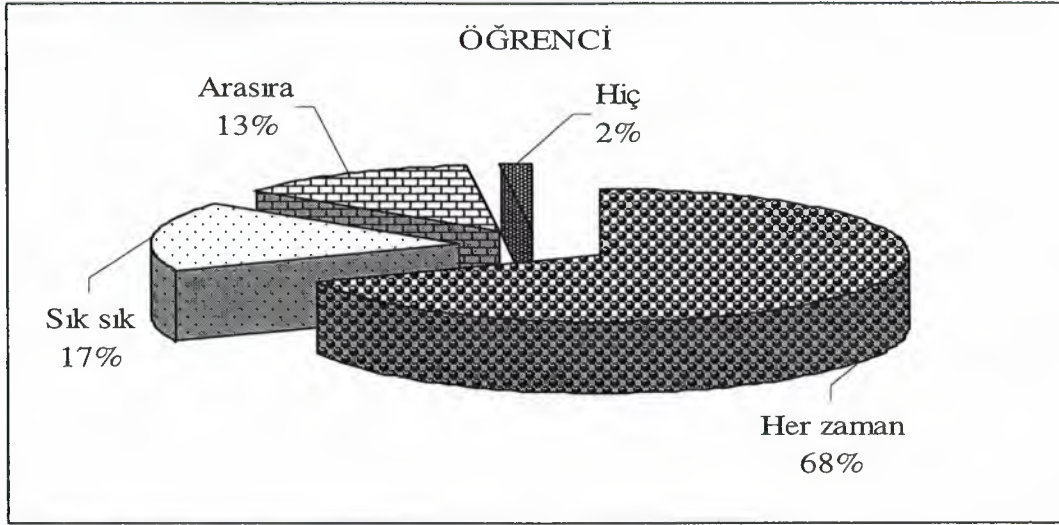
Soru 5: Öğrencilerime okul ile ilgili sorunlarında destek olurum.

Tablo 5: Öğretmenlerin, öğrencilerine okul ile ilgili sorunlarında destek olma durumu:

	Her zaman	Sık sık	Arasıra	Hiç	Toplam
Öğretmen	121	41	8	0	170
Öğrenci	158	39	29	4	230



Grafik 9: Öğretmenlerin, öğrencilerine okul ile ilgili sorunlarında destek olma durumu: (%)



Grafik 10: Öğrencilere, okul ile ilgili sorunlarında öğretmenlerinin destek olması durumu: (%)

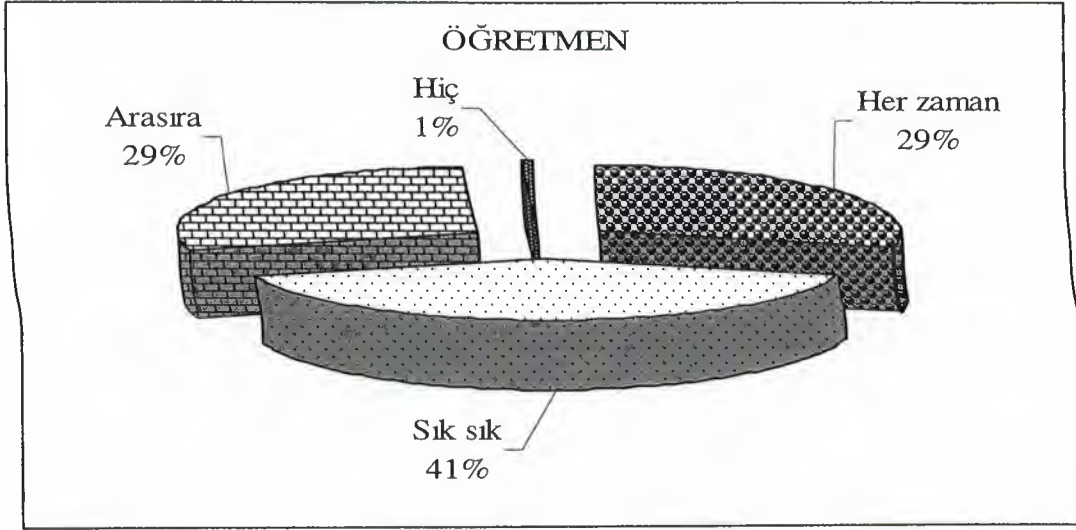
Öğretmenlerin, öğrencilerinin okul ile ilgili sorunlarında onlara destek olması ile ilgili olarak sorulan soruya, öğretmen ve öğrenciler hemen hemen aynı oranda, ‘ Her Zaman’ yanıtını vererek, aynı görüşte olduklarını gösterirken; ‘Sık sık’ yanıtında ortak fikirde olmadıkları görülmektedir. ‘Arasıra’ yanıtında da yine öğretmen ve öğrencilerde farklı oranlar görülmekte ve bu konuya arasıra önem verildiği öğretmenlere göre öğrenciler tarafından daha fazla savunulan bir görüş olmuştur. ‘Hiç’ yanıtı ise öğretmenler tarafından kullanılmazken, öğrencilerin %2 de olsa, küçük bir bölümü öğretmenlerinin okul ile ilgili sorunlarında kendilerine destek olmadıklarını savunmuşlardır.

Öğrencilerin sorun çözme becerisindeki yetersizlik, kendine güven ve kendine saygıyı zenginleştirmede yetersizlik; öğrencilerin karşılaştıkları sorunların çözümünde hazır konmuş olmaktan, kendilerini bir sorunu nasıl çözüleceği konusunda yetersiz kalmaları, öğrenci başarısızlığında önemli yer tutmaktadır. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin öğrencilerinin sorunları ile ilgilenip onlara sorunun çözümüne giden yolda rehberlik etmeleri gerekmektedir. (Celep, 2002)

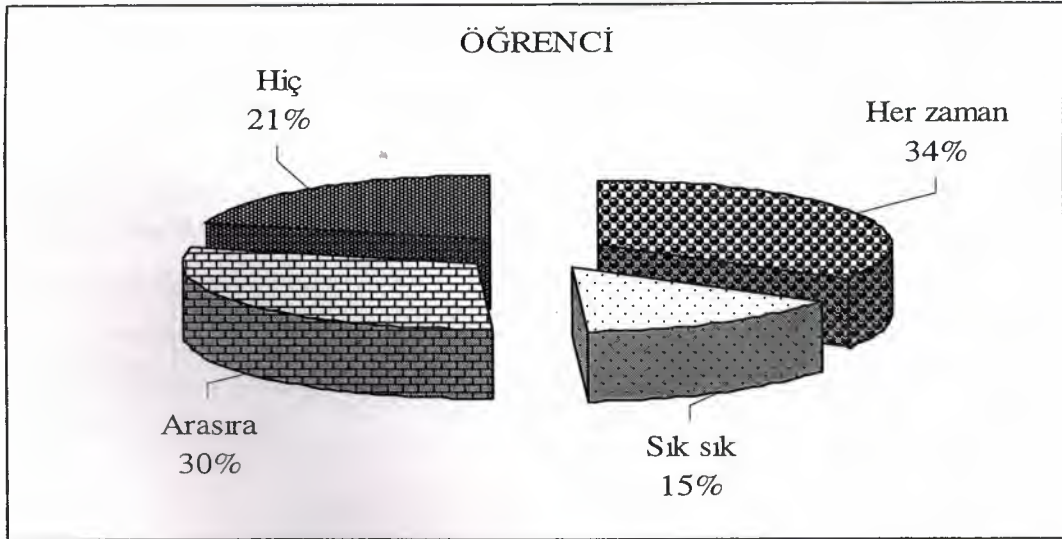
Soru 6: Öğrencilerime okul dışındaki sorunlarında destek olurum.

Tablo 6: Öğretmenlerin, öğrencilerine okul dışındaki sorunlarında destek olması durumu:

	Her zaman	Sık sık	Arasıra	Hiç	Toplam
Öğretmen	49	71	49	1	170
Öğrenci	78	35	69	48	230



Grafik 11: Öğretmenlerin, öğrencilerine okul dışındaki sorunlarında destek olması durumu: (%)



Grafik 12: Öğrencilere, okul dışındaki sorunlarında öğretmenlerinin destek olması durumu: (%)

Öğretmenlerin, öğrencilerinin okul dışındaki sorunlarında onlara destek olması ile ilgili olarak sorulan soruya verilen 'Her zaman' yanıtı öğrencilerde öğretmenlere göre daha küçük bir oranda çıkmasıyla, öğretmenlerinin söylediği kadar desteğin verilmediği görülüyor; 'Sık sık' ve 'Hiç' yanıtında da oldukça büyük bir farklılığın çıkması, yine öğrencilerdeki tatminsizliğin bir göstergesi olmaktadır.

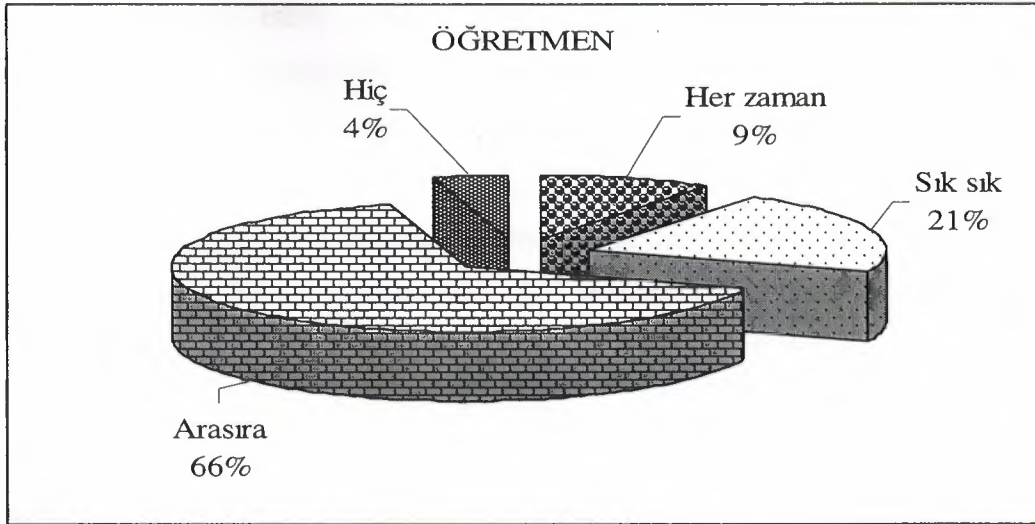
Sonuç olarak diyebiliriz ki, öğretmenler öğrencilerinin okul dışındaki sorunlarında onlara destek olduğunu savunurken, öğrenciler öğretmenlerinden bu konuda bekledikleri desteği bulamamışlar.

Halbuki, öğrenci davranışını etkileyen dışsal etmenlerin öğrenci davranışı üzerinde zaman zaman odak konumuna gelmesi, öğretmenin öğrenci üzerindeki kontrolünü zayıflatması, öğrencinin okul dışı yaşantısında meydana gelebilen önemli değişiklikler, öğrencinin sınıf içi davranışını etkileyebildiği gibi, başarı düzeyini de etkileyip düşürür. Bu nedenle öğretmenler öğrencilerinin sınıf dışı sorunlarında da onlara destek olmalıdır. (Celep, 2002)

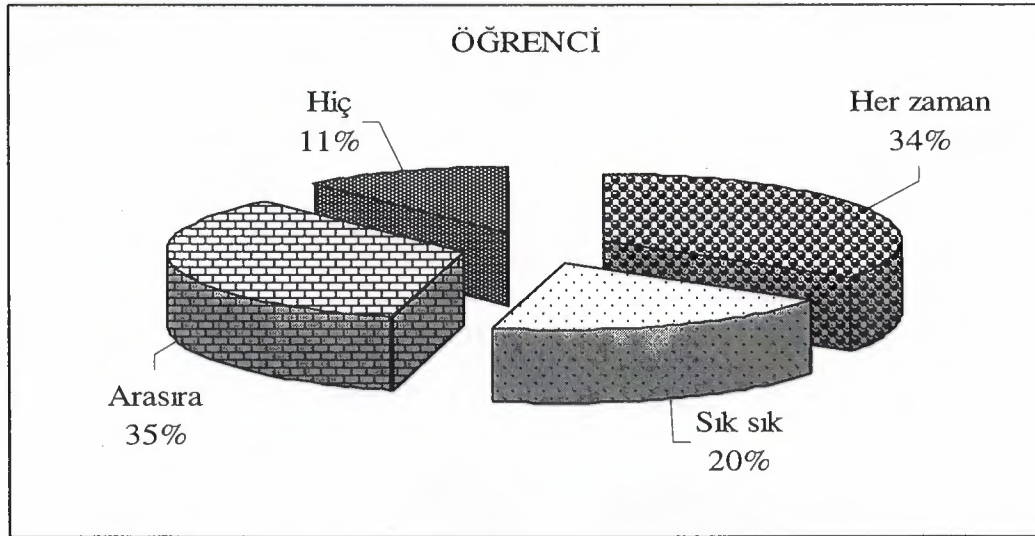
Soru 7: Öğrencilerime okul içinde ve dışındaki sorunlarında yardımcı olurken sözel olmayan yöntemler de kullanırım.

Tablo 7: Öğretmenlerin öğrencilerine okul içinde ve dışındaki sorunlarında yardımcı olurken, sözel olmayan yöntemler de kullanması durumu:

	Her zaman	Sık sık	Arasıra	Hiç	Toplam
Öğretmen	16	36	111	7	170
Öğrenci	79	45	80	26	230



Grafik 13: Öğretmenlerin, öğrencilerine okul içinde ve dışındaki sorunlarında yardımcı olurken sözel olmayan yöntemler de kullanması durumu: (%)



Grafik 14: Öğrencilere, okul içinde ve dışındaki sorunlarında öğretmenleri tarafından destek olunurken sözel olmayan yöntemler de kullanması durumu: (%)

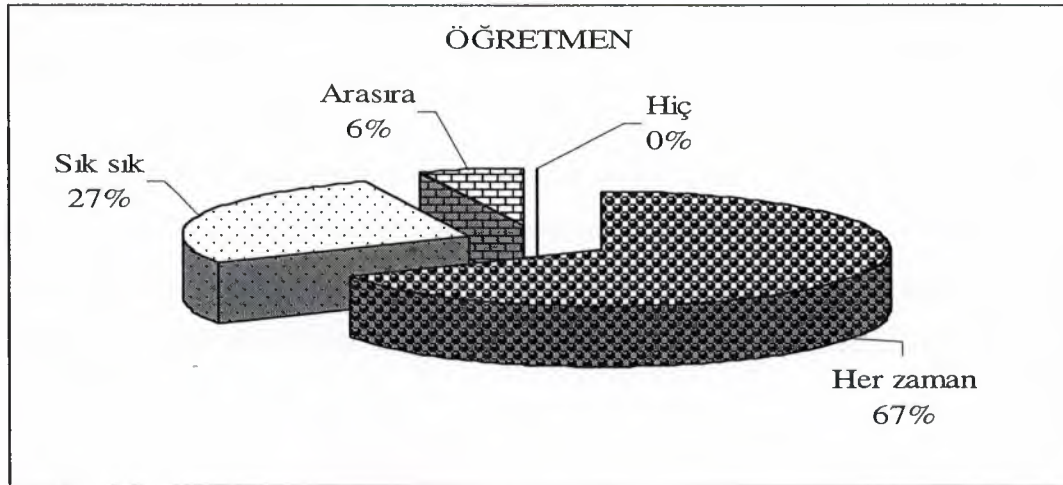
Öğretmenlerin %9' u 'Her zaman', öğrencilerinin okul içinde ve dışındaki sorunlarında onlara destek olurken sözel yöntemlerden farklı yöntemleri de kullandıklarını söylerken, şaşırtıcı bir şekilde öğrencilerde bunun 'Her zaman' uygulandığı cevabı %34 çıkmıştır. 'Sık sık' uygulandığı cevabı her iki grupta da yakın oranlarda çıkarken; 'Arasıra' yanıtı öğretmenlerde, 'Hiç' yanıtı ise öğrencilerde yüksek çıkmıştır. Buradan da anlaşıldığı gibi; öğretmenler tarafından sözel olmayan yöntemlerin pek kullanılmadığı savunulurken, öğrenciler bu yöntemlerin sıkça kullanıldığını savunmuşlardır.

Öğretmen etkili bir eğitim gerçekleştirmek amacıyla, sistemin değişkenlerini bütünleştirmek ve uyumlaştırmakla yükümlüdür. Sınıfın gerçek yaşamın bütün gizem ve karmaşıklığını içinde taşıdığını düşünürsek, öğretmenin de bilgili, duyarlı ve sevecen bir üslup içinde olması gerektiği söylenebilir. (Aydın, 2004) Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun olacak şekilde sözel yöntemler dışındaki daha sevecen yöntemlere de başvurmaları gerekmektedir.

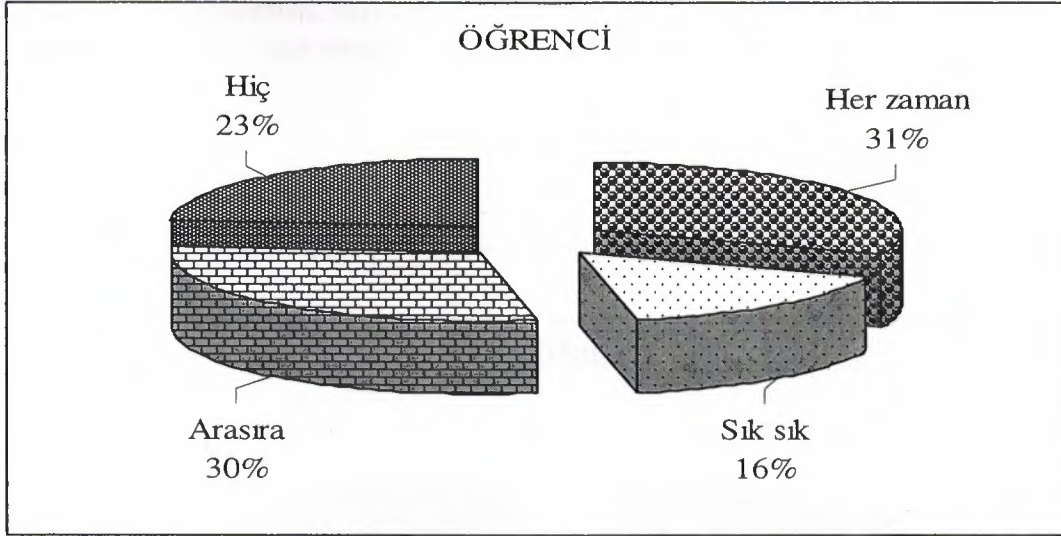
Soru 8: Öğrencilerin, ihtiyaçlarını gidermek için sınıftan çıkmalarını belli bir düzene koyarım.

Tablo 8: Öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermeleri için, sınıftan çıkmalarını belli bir düzene koyması durumu:

	Her zaman	Sık sık	Arasıra	Hiç	Toplam
Öğretmen	114	46	10	0	170
Öğrenci	71	37	68	54	230



Grafik 15: Öğretmenlerin, öğrencilerinin ihtiyaçlarını gidermeleri için, sınıftan çıkmalarını belli bir düzene koyması durumu: (%)



Grafik 16: Öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermeleri için sınıftan çıkmalarını öğretmenlerinin belli bir düzene koyması durumu: (%)

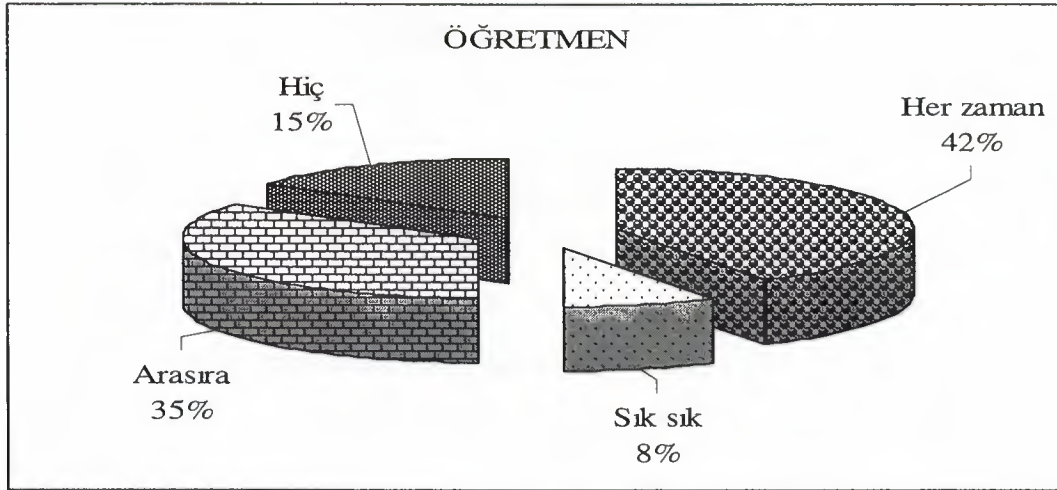
Öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermeleri için sınıftan çıkmalarını belli bir düzene koymaları ile ilgili olarak sorulan soruya; öğretmenlerin 'Her zaman' ve 'Sık sık' yanıtları öğrencilere göre daha yüksek çıkarken; öğrencilerde 'Arasıra' ve 'Hiç' yanıtları daha yüksek çıkmıştır. Bu durum da gösteriyor ki, öğretmenlerin söylediğinin aksi bir durum söz konusu olup öğrenciler, öğretmenlerinin bu konudaki düzen uygulamasından daha farklı bir beklenti içindedirler.

Sınıf yönetimi sınıfın bir orkestra uyumu içinde yönetilmesidir. Öğrenme için uygun bir çevrenin oluşturulabilmesinin gerektirdiği olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması ve sürdürülmesi öğretmenin sınıf yönetimindeki başarısını dolayısıyla sınıf başarısını artırmaktadır. (Başar, 2002)

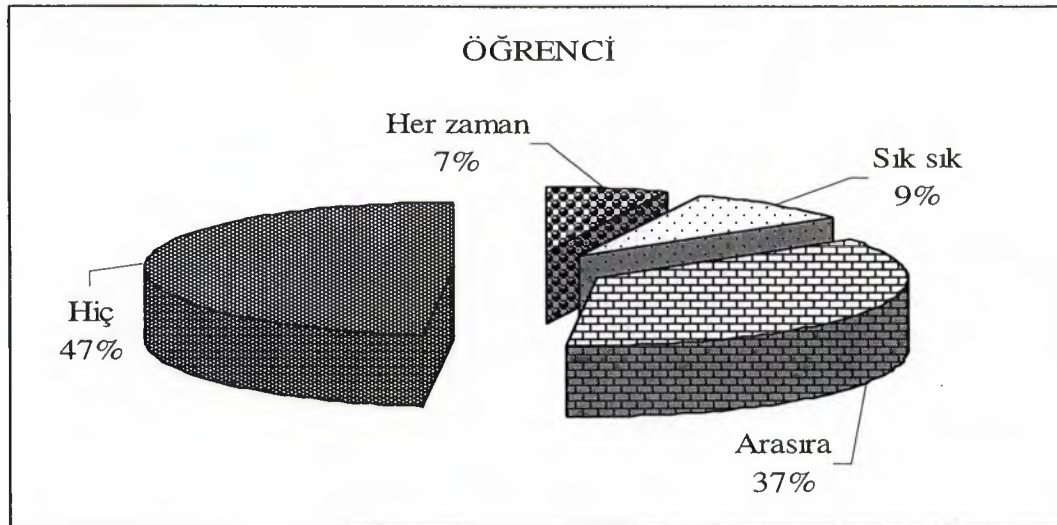
Soru 9: Öğrencilerimi her yönüyle tanıyabilmek için, sene başında onlara doldurmaları için tanıtım formu veririm.

Tablo 9: Öğretmenlerin, öğrencilerini her yönüyle tanıyabilmek için, sene başında onlara doldurmaları için tanıtım formu vermesi durumu:

	Her zaman	Sık sık	Arasıra	Hiç	Toplam
Öğretmen	71	14	59	26	170
Öğrenci	15	20	84	111	230



Grafik 17: Öğretmenlerin, öğrencilerini her yönüyle tanıyabilmek için, sene başında onlara doldurmaları için tanıtım formu vermesi durumu: (%)



Grafik 18: Öğrencilere, öğretmenlerinin kendilerini her yönleriyle tanıyabilmek için sene başında tanıtım formu vermesi durumu (%)

Öğretmenlerin, öğrencilerini her yönleriyle tanıyabilmek için sene başında onlara tanıtım formu doldurtmaları ile ilgili olarak sorulan soruya; öğretmenlerin %42 gibi büyük bir bölümü 'Her zaman' yanıtını verirken, öğrencilerde bu soruya

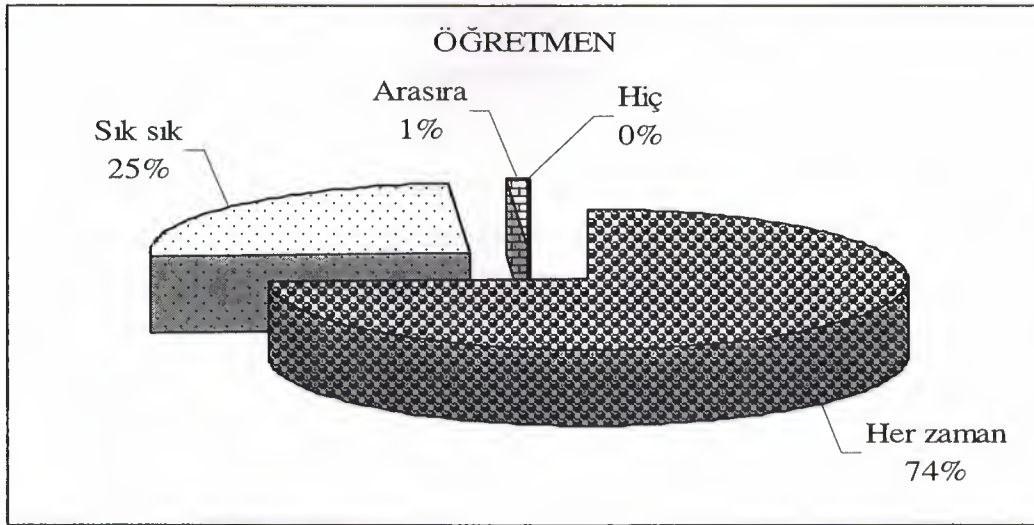
verilen 'Her zaman' yanıtının %7 gibi düşük bir oranda çıkmış olması öğretmen yanıtlarını çürütmüştür. Bu çalışmanın 'Sık sık' ve 'Arasıra' yapıldığına dair söylemler ise öğretmen ve öğrenci yanıtlarında aynı oranlarda çıkmıştır. Soruya verilen 'Hiç' yanıtları ise öğretmenlerde %15' lik seviyesini gösterirken, öğrencilerde bu oran %47' de seyretmiştir. Sonuç olarak diyebiliriz ki, bu uygulama öğretmen ve öğrencilerin hem fikir olduğu gibi küçük bir grupta 'Sık sık' ve büyük bir grupta da 'Arasıra' yapılmaktadır.

Halbuki, hedef davranışları kazandırmanın ana amaçlarından biri olan, program içeriğinin belirlenip düzenlenebilmesi için, hem o yaş çocuğunun gelişim özelliklerinin, hem de o dersi alacak öğrencilerin özelliklerinin, hazır oluş düzeylerinin bilinmesi gerekir. Bu, bilgi içeriğinin belirlenmesi yanında, öğrencilerin seviye gruplarının belirlenmesine ve çocuğa göre öğretim yapılmasına olanak verir. Bu aşamada öğretmenin yapması gereken, öğrencilerini her yönüyle tanımdır. (Başar, 2002)

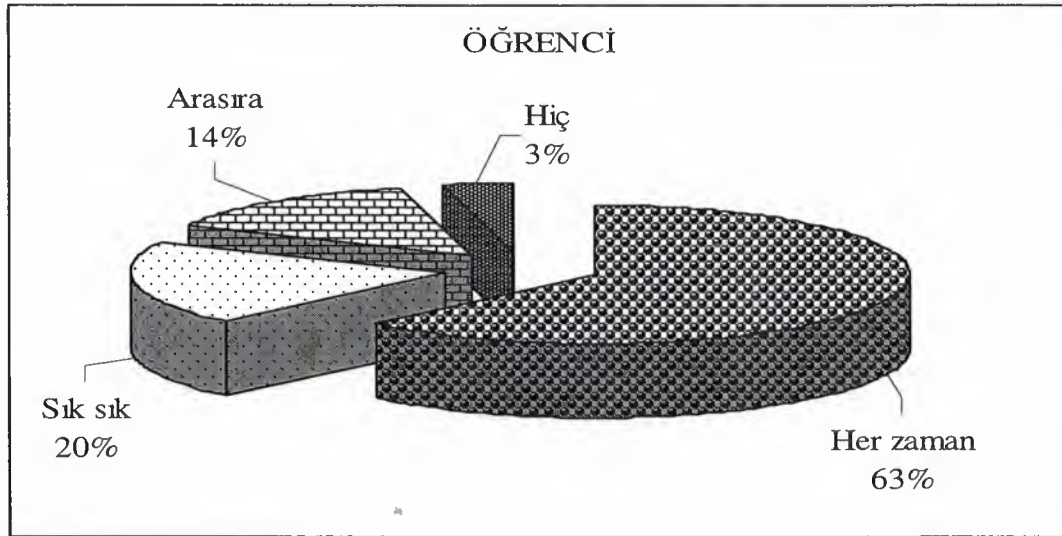
Soru 10: Öğrencilerimle ilişkilerimin dostça olmasına özen gösteririm.

Tablo 10: Öğretmenlerin, öğrencileriyle ilişkilerinin dostça olmasına özen göstermesi durumu:

	Her zaman	Sık sık	Arasıra	Hiç	Toplam
Öğretmen	126	42	2	0	170
Öğrenci	143	46	33	8	230



Grafik 19: Öğretmenlerin, öğrencileriyle ilişkilerinin dostça olmasına özen göstermesi durumu: (%)



Grafik 20: Öğretmenlerin, öğrencileriyle ilişkilerinin dostça olmasına özen göstermesi durumu: (%)

Öğretmenlerin, öğrencileriyle ilişkilerinin dostça olmasına özen göstermesi ile ilgili olarak sorulan soruya; öğretmenlerin verdiği 'Her zaman' ve 'Sık sık' yanıtlarına göre öğrencilerin verdiği yanıtlar biraz daha düşük çıkarak öğretmenleriyle tam olarak aynı fikirde olmadıkları görülmüştür. Bunun yanında öğretmenlerin %1 gibi küçük bir bölümünün 'Arasra' yanıtının yanında öğrencilerin %14' ü bu yanıtı verirken, öğretmenlerde 'Hiç' yanıtı kullanılmamış,

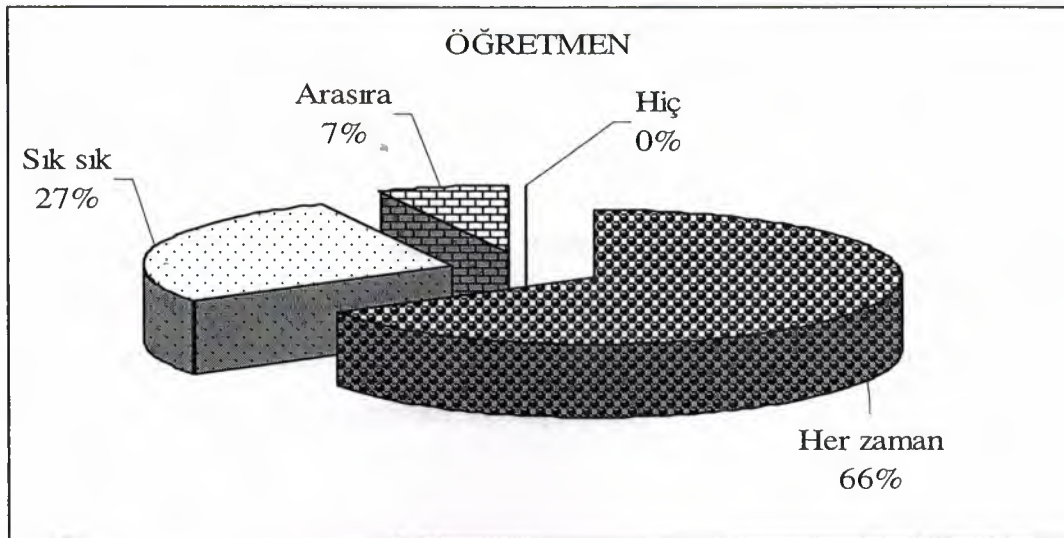
öğrencilerin ise %3 de olsa küçük bir bölümü öğretmenleri tarafından kendilerine hiçbir zaman böyle davranılmadığını söylemiştir.

Oysa ki, öğrencilerin okula ve derslere karşı olumlu tutum geliştirmesinde, ders çalışmaya karşı güdülenmesinde ve okul başarısında sınıftaki kişiler arası ilişkiler çok önemli rol oynar. Bu ilişkiler sınıf dinamiğini oluşturur. Olumlu ilişkiler sınıf dinamiğinin olumlu ve öğretimi destekleyici nitelikte olmasını sağlar. (Erden, 2003)

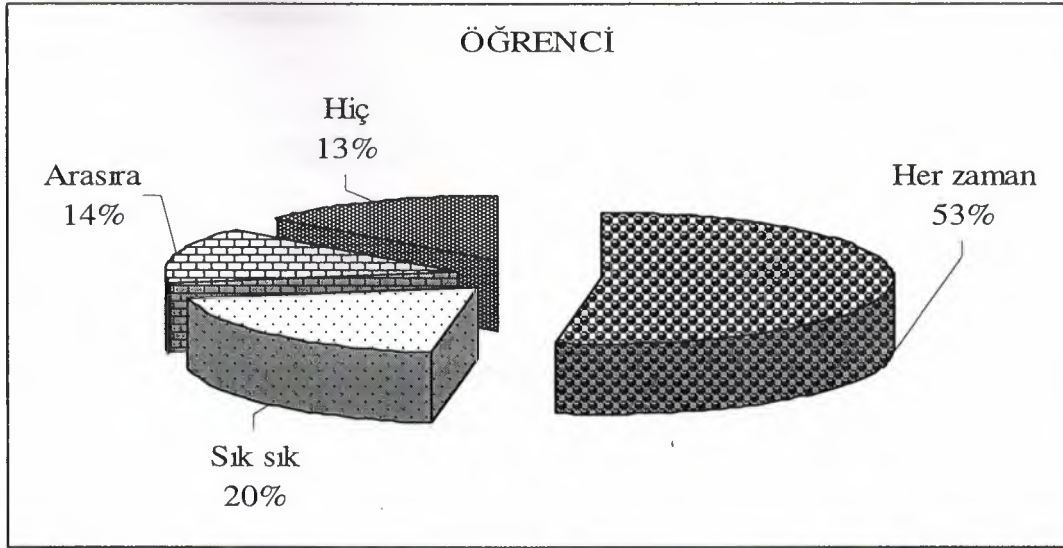
Soru 11: Sınıf içerisinde işbirliği ve yardımlaşmaya izin veririm.

Tablo 11: Öğretmenlerin sınıf içerisinde işbirliği ve yardımlaşmaya izin vermesi durumu:

	Her zaman	Sık sık	Arasıra	Hiç	Toplam
Öğretmen	112	46	12	0	170
Öğrenci	121	46	32	31	230



Grafik 21: Öğretmenlerin, sınıf içerisinde işbirliği ve yardımlaşmaya izin vermesi durumu : (%)



Grafik 22: Öğrencilere, sınıf içerisinde işbirliği ve yardımlaşmalarına izin verilmesi durumu: (%)

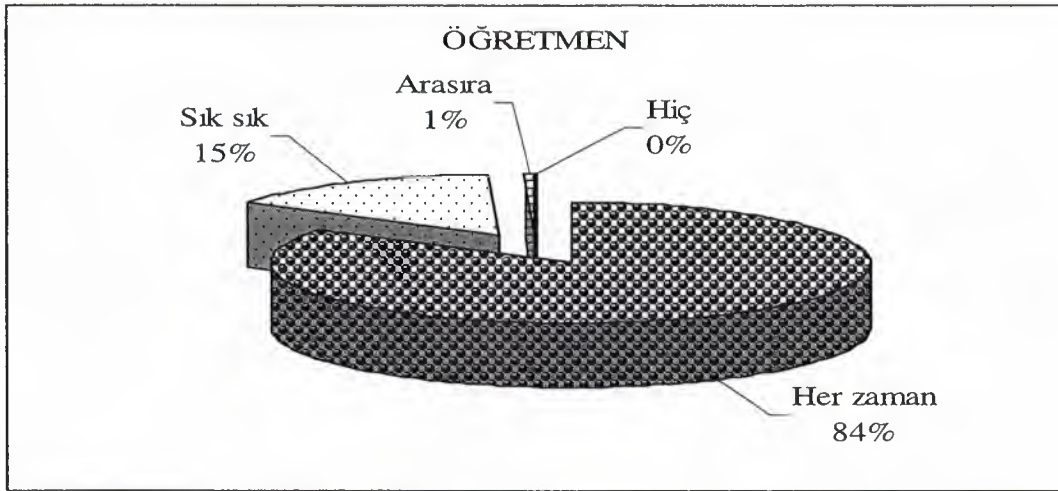
Öğretmenlerin öğrencilerine, sınıf içinde işbirliği ve yardımlaşmaya izin vermesi durumu ile ilgili olarak sorulan soruya; öğretmenlerden gelen 'her zaman' ve 'sık sık' yanıtları öğrencilerden daha yüksek oranda çıkarken, 'arasıra' yanıtı öğrencilerde daha yüksek çıkmıştır. Bu soruya öğretmenlerden 'hiç' yanıtı alınmazken, öğrencilerden %13 gibi önemsenecek derecede bir bölümünden öğretmenlerinin kendilerine sınıf içerisinde işbirliği ve yardımlaşmaya 'hiç' izin verilmediği yanıtı alınmıştır. Bu soruya verilen cevaplardan çıkan sonuçlara göre; öğretmenlerin sınıf içerisinde işbirliği ve yardımlaşmaya verdikleri önem derecesi, öğrencilerin beklentilerini karşılayacak oranda değil, öğrenciler bu konuda yeterli fırsatın verilmediğini düşünüyorlar.

Sınıf düzeninde ve öğrenme durumlarının etkinliğinde sınıf içindeki ilişkiler dokusunun önemli bir yer tuttuğunu düşünürsek, öğretmenin bu yapıyı oldukça sağlıklı oluşturması ve bu sayede öğretme gücü ile öğretimin amaca ulaşma derecesini artırması gerekir. (Celep, 2002)

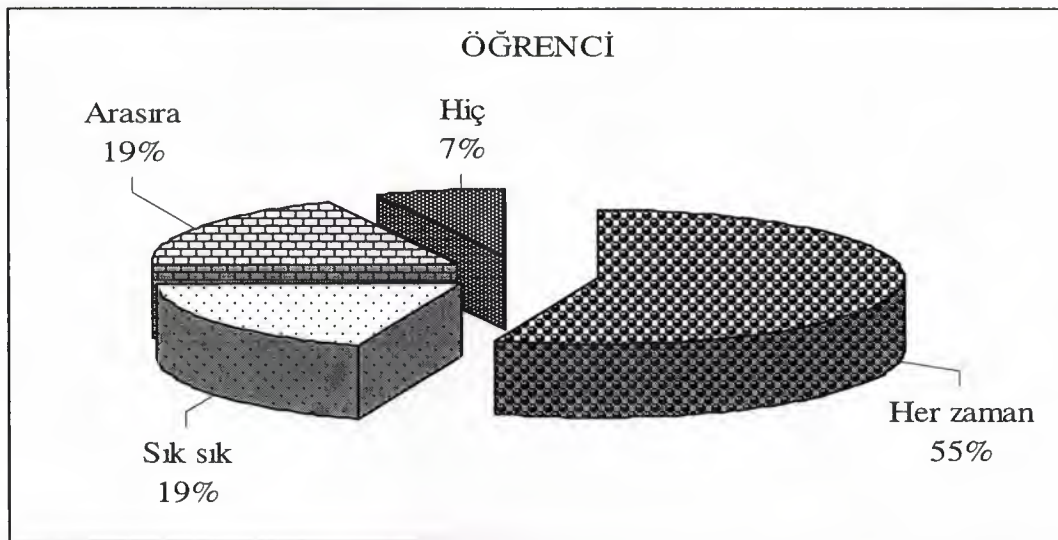
Soru 12: Öğrencilerimdeki olumlu davranışları beğendiğimi belli ederim.

Tablo 12: Öğretmenlerin, öğrencilerindeki olumlu davranışları belli etmesi durumu:

	Her zaman	Sık sık	Arasıra	Hiç	Toplam
Öğretmen	143	26	1	0	170
Öğrenci	128	43	43	16	230



Grafik 23: Öğretmenlerin, öğrencilerindeki olumlu davranışları belli etmesi durumu: (%)



Grafik 24: Öğrencilerin olumlu davranışlarının öğretmenleri tarafından beğenildiğinin kendilerine belli edilmesi durumu: (%)

'Her zaman' öğrencilerindeki olumlu davranışları beğendiğini belli ettiğini söyleyen öğretmenlere karşılık, öğrencilerde bunun 'her zaman' yapıldığını

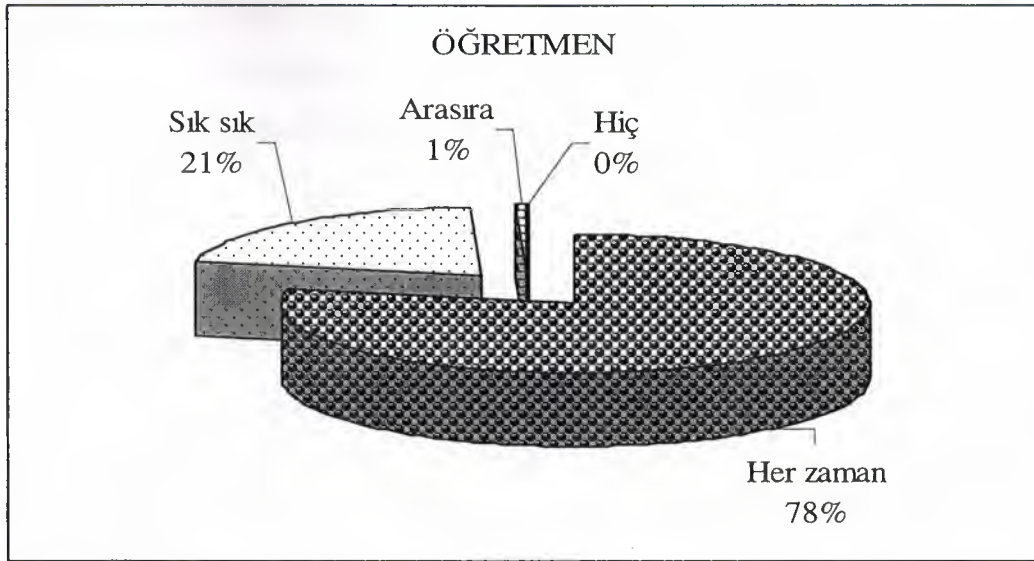
söyleyen öğrenci oranı oldukça düşük çıkmıştır. 'Sık sık' öğretmenlerinin kendilerindeki olumlu davranışları beğendiğini belli ettiklerini söyleyen öğrenci grubu ise öğretmen grubundan biraz daha yüksek; 'arasıra' bunun yapıldığını söyleyen öğrenci grubu ise oldukça farklı oranda yüksek çıkmıştır. Yine bu soruda da 'hiç' yanıtı öğretmenlerden alınmazken, öğrencilerin % 7' lik gibi bir bölümü kendilerindeki olumlu davranışların öğretmenleri tarafından beğenildiğinin belli edilmediğini düşünüyorlar.

Öğrenme ortamında öğrencileri olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen bir çok etmen vardır. Öğrenci davranışlarının izlenmesi ve öğrencilerin olumlu davranışlarını artırıcı yönde güdülenmesi de bunların başında gelmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin bu doğrultudaki davranışlarını artırmaları oldukça isabetli olacaktır. (Erden, 2003)

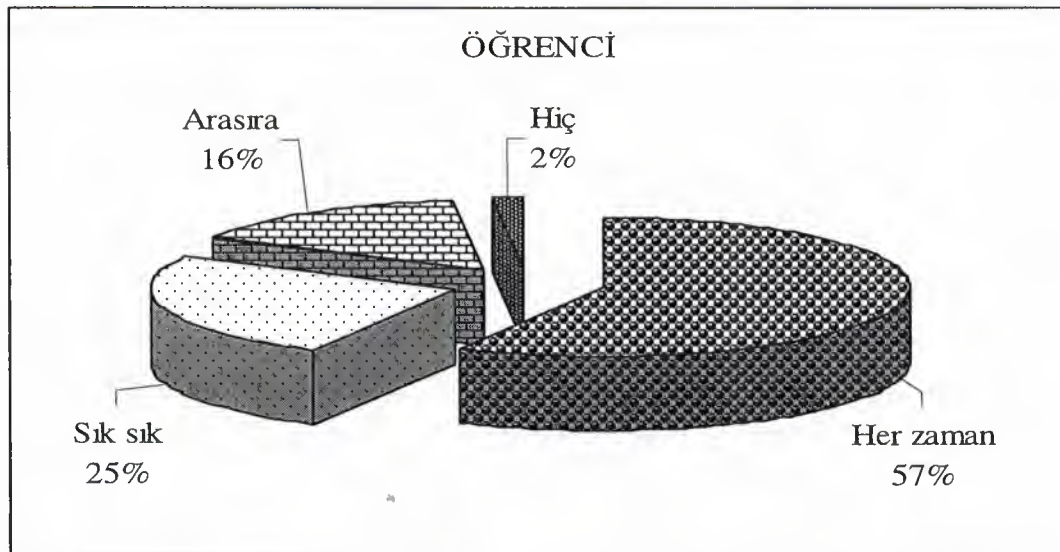
Soru 13: Öğrencilerimi katılımcı olmaya ve sorumluluk almaya cesaretlendiririm.

Tablo 13: Öğretmenlerin, öğrencilerini katılımcı olmaya ve sorumluluk almaya cesaretlendirmesi durumu:

	Her zaman	Sık sık	Arasıra	Hiç	Toplam
Öğretmen	133	36	1	0	170
Öğrenci	133	57	36	4	230



Grafik 25: Öğretmenlerin, öğrencilerini katılımcı olmaya ve sorumluluk almaya cesaretlendirmesi durumu : (%)



Grafik 26: Öğrencilerin, öğretmenleri tarafından katılımcı olmaya ve sorumluluk almaya cesaretlendirilmesi durumu : (%)

Öğretmenlerin %78' inin 'her zaman' öğrencilerini katılımcı olmaya ve sorumluluk almaya cesaretlendirdiğini söylemesinin yanında, öğrencilerin %57' si bunun 'her zaman' yapıldığını söylerken; 'sık sık' yapıldığı yanıtı her iki grupta da aynı oranda çıkmıştır. 'Arasıra' yanıtı da öğretmen grubunda %1 gibi küçük bir oranda çıkarken, öğrencilerde %16' lık gibi büyük bir oranda görülmekte; öğretmenlerde 'hiç' yanıtının bulunmaması yanında ise öğrencilerde %2 gibi

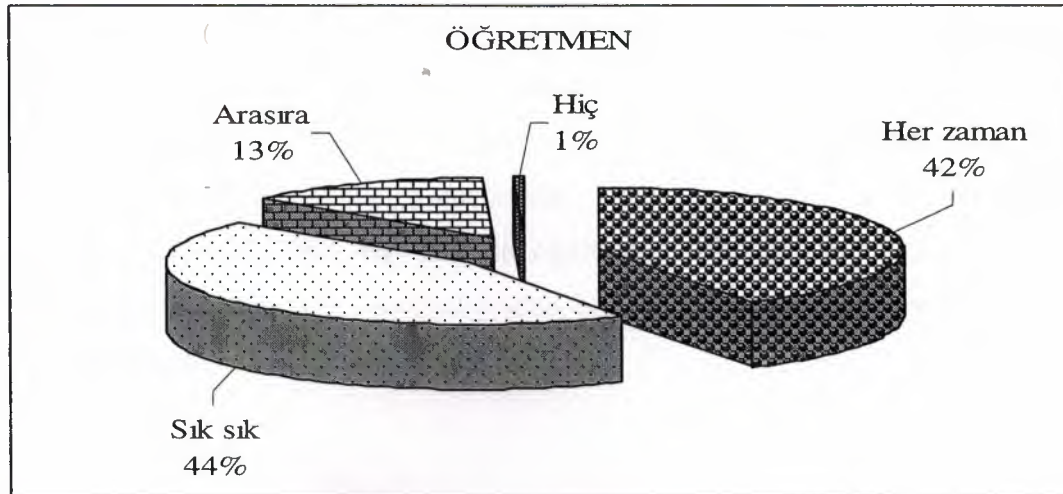
küçük de olsa bir bölüm öğrencinin bu soruya 'hiç' yanıtının verdiği gözlenmektedir. Bu durumda diyebiliriz ki, öğretmenler öğrencilerini katılımcı olmaya ve sorumluluk almaya cesaretlendirmeye söyledikleri oranda özen göstermiyorlar

Sınıf yönetimi, örgüt olarak bir sınıf, güvenli bir öğrenme ortamının oluşturulmasına yönelik davranışsal standartları öğrenci grupları ile birlikte oluşturmaya ve geliştirmeye dayanır. Ayrıca, öğretimsel yöntemlerin belirlenmesine ve uygulanmasına öğrencileri katan yöntemleri ve örgütlenmeleri içerir. Öğretmenlerin örgütlenme ve öğretimsel becerileri ile öğrencilerin başarıları arasında yüksek bir ilişki bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin bu doğrultudaki çabalarının en üst düzeyde olması gerekir. (Celep, 2002)

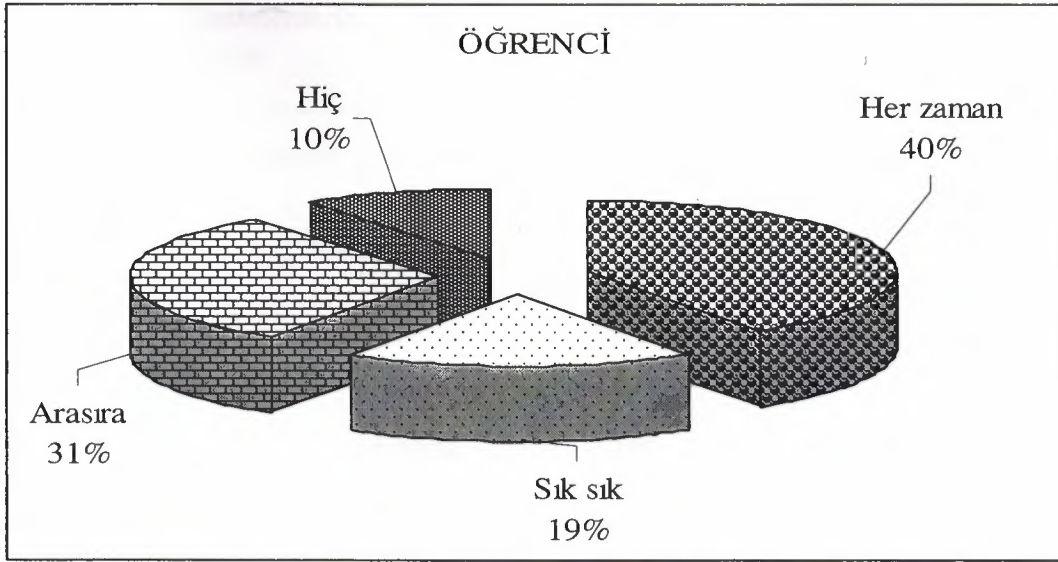
Soru 14: Ders anlatırken sınıfın her yerinde sıkça dolaşırım.

Tablo 14: Öğretmenlerin, ders anlatırken sınıfın her yerinde sıkça dolaşması durumu:

	Her zaman	Sık sık	Arasıra	Hiç	Toplam
Öğretmen	71	76	22	1	170
Öğrenci	93	43	71	23	230



Grafik 27: Öğretmenlerin, ders anlatırken sınıfın her yerinde sıkça dolaşması durumu : (%)



Grafik 28: Öğretmenlerin, ders anlatırken sınıfın her yerinde sıkça dolaşması durumu : (%)

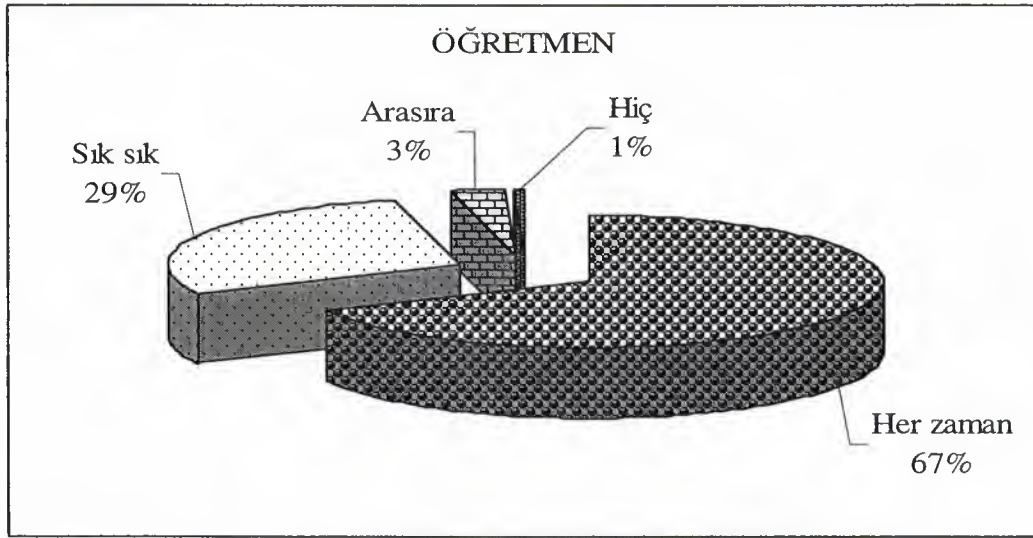
Öğretmenlerin ders anlatırken sınıfın her yerinde sıkça dolaşması durumu ile ilgili olarak sorulan soruya öğretmenlerle öğrenciler aynı oranlarda ‘her zaman’ yanıtını verirken; ‘sık sık’ yanıtı öğretmenlerde, ‘arasıra’ yanıtı ise öğrencilerde daha yüksek çıkmıştır. ‘Hiç’ yanıtı ise öğretmen cevaplarında bulunmazken, öğrencilerde % 1 gibi çok küçük bir oranda yer almıştır. Bu durumda öğretmenlerin belirttiğinin aksine ders anlatılırken sınıfta sıkça dolaşılması söylenen oranın altında seyretmektedir.

Eşzamanlılık sınıf ortamının özelliklerinden biridir. Sınıfta aynı anda birden çok şey olur. Kısa sürede çok sayıda olayla karşılaşmak, sınıf ortamının anıdalık, çabukluk özelliğidir. Sınıftaki olaylar beklemez anında yanıt ister. Bu olayların en beklenmedik zamanlarda ortaya çıkması, sınıf ortamının kestirmesizlik özelliğidir. Bu nedenle öğretmenin olduğu yerde durarak ders anlatması sınıf hakimiyetini sınırladığından, hareketli olması ve böylece tüm sınıfa hakim olması uygun olacaktır. (Başar, 2002)

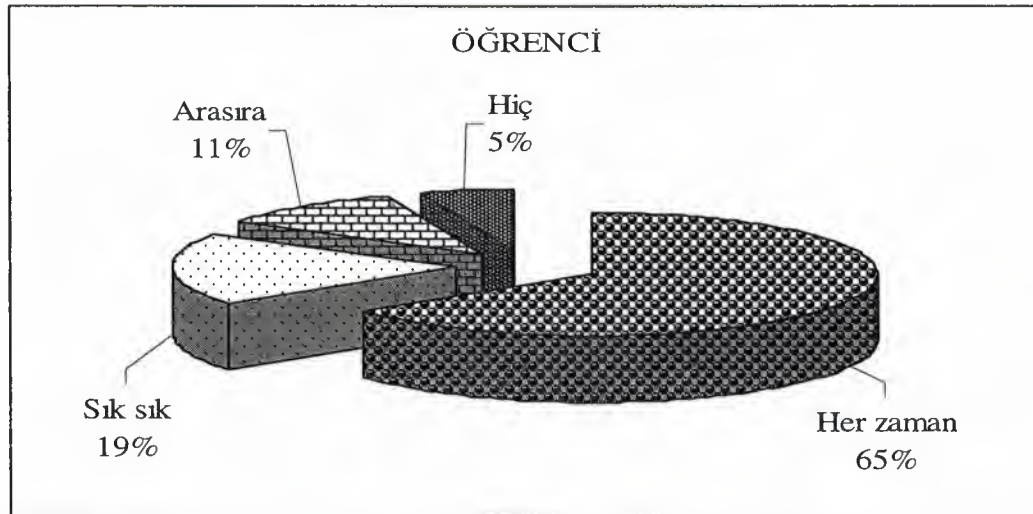
Soru 15: Öğrencilerimin ödevlerini anlayıp, anlamadıklarını denetlerim.

Tablo 15: Öğretmenlerin, öğrencilerinin ödevlerini anlayıp anlamadıklarını denetlemesi durumu:

	Her zaman	Sık sık	Arasıra	Hiç	Toplam
Öğretmen	115	49	5	1	170
Öğrenci	149	43	26	12	230



Grafik 29: Öğretmenlerin, öğrencilerinin ödevlerini anlayıp anlamadığını denetlemesi durumu: (%)



Grafik 30: Öğrencilerin ödevlerini anlayıp anlamadığının denetlenmesi durumu : (%)

Öğretmenlerin, öğrencilerinin ödevlerini anlayıp anlamadıklarını denetlemesi ile ilgili olarak sorulan soruya, öğretmen ve öğrenciler aynı oranlarda 'her zaman' yanıtını verirken, öğretmenler öğrencilere göre daha büyük bir oranda

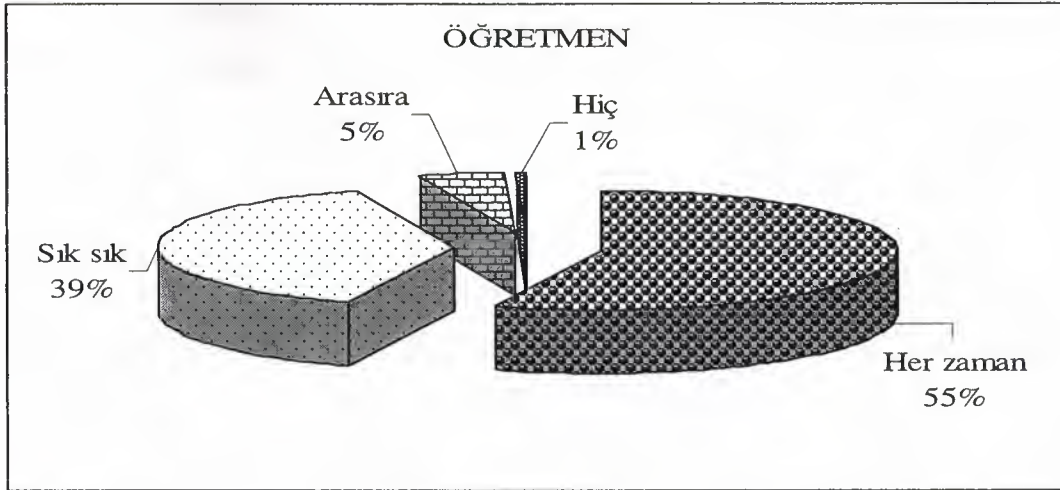
bunu 'sık sık' yaptıklarını söylemişler; öğrencilerde ise 'arasıra' ve 'hiç' yanıtları öğretmenlere göre daha büyük bir oranda çıkmıştır. Böylece; öğretmenlerin öğrencilerinin ödevlerini anlayıp anlamadıklarının denetlemesi her ne kadar da büyük bir oranda her zaman yapıldığı her iki grup tarafından da söylene de geriye kalan gruplarda tutarsızlık görülmektedir. Sonuçlardan da anlaşıldığı gibi, öğretmenlerin aksine öğrencilerde bunun yeterli derecede uygulanmadığı görüşü hakim olmaktadır.

Ödev, öğrenilenlerin pekiştirilmesi için kullanılan araçlardan biridir. Öğretmenin öğrencilerinin ödevlerini anlayıp anlamadığını kontrol etmesi ise ulaşılmak istenilen hedef davranışlara öğrencilerin ne derece ulaşabildiğini görüp gerekli durumlarda önlem alması konusunda ona yol gösterici olacaktır. (Başar, 2002)

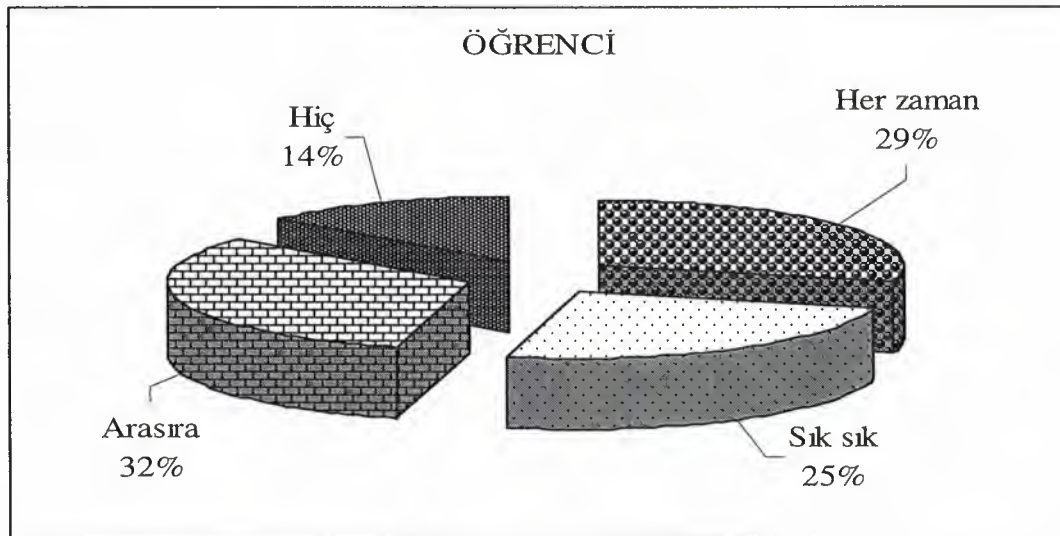
Soru 16: Öğrencilerimin ödev yaparken yardım alıp almadıklarını kontrol ederim.

Tablo 16: Öğretmenlerin öğrencilerinin ödev yaparken yardım alıp almadıklarını denetlemesi durumu:

	Her zaman	Sık sık	Arasıra	Hiç	Toplam
Öğretmen	95	66	8	1	170
Öğrenci	67	57	74	32	230



Grafik 31: Öğretmenlerin öğrencilerinin ödev yaparken yardım alıp almadıklarını denetlemesi durumu: (%)



Grafik 32: Öğrencilerin ödev yaparken yardım alıp almadıklarının denetlenmesi durumu: (%)

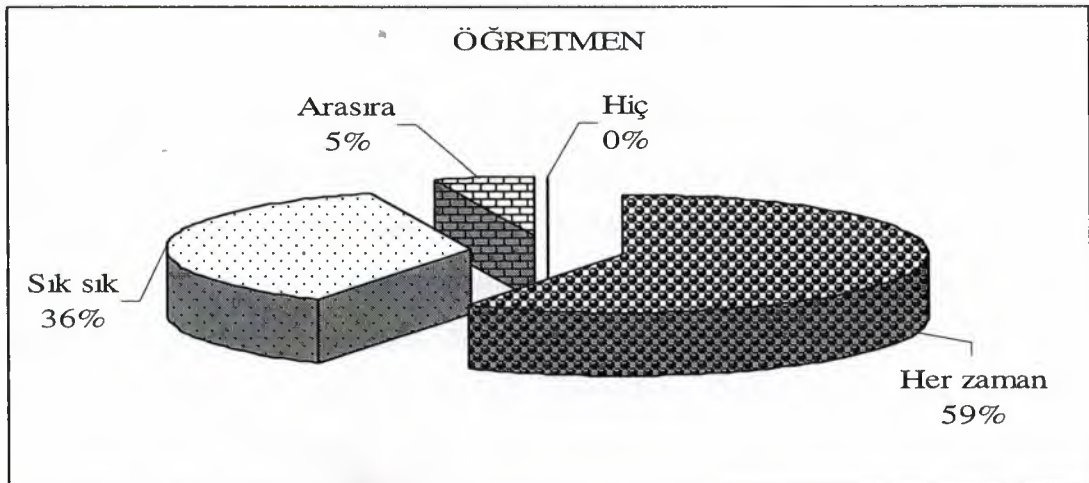
Öğretmenlerin, öğrencilerinin ödev yaparken yardım alıp almadıklarını kontrol etmesi ile ilgili olarak sorulan soruya verilen yanıtlarda 'her zaman' ve 'sık sık' yanıtları öğretmenlerde öğrencilere göre daha büyük oranlarda; 'arasıra' ve 'hiç' yanıtları ise öğrencilerde daha büyük oranlarda çıkmıştır. Bu sonuçlar da gösteriyor ki; öğrencilerin gözünde, öğretmenlerin söylediği oranda bir kontrol söz konusu değildir.

Öğrencilerden alınan dönütlerin düzeltilmesi, içeriğin kazandırılmış olduğu güvencesinde olması, kalıcı öğrenme sağlamaya yetmez. Kalıcı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, pekiştirme gerekir. Yalnızca anlamak yetmez; göstermek, yapmak, yardımla yaptırmak, yapılanın alışkanlık haline gelmesini sağlamak gerekir. Yoksa öğrenilenler çabuk unutulur. Öğrenilenlerin pekiştirilmesi yineleme sayısına, öğrencinin özelliklerine ve konunun karmaşıklığına bağlı olarak kalıcılık oluşturur. Bunun araçlarından birisi de ödevdir. Ödevler sınıf içinde ve dışında yaptırılabilir. Sınıfta öğretmen rehberlik ederken, evde yapılan ödevlerde de aile bireylerinin yardım etmesinde bir sakınca bulunmamasına rağmen öğretmenin hangi öğrencilerin ne oranda yardım almaya ihtiyaç duyduğunu mutlaka bilmesi ve yardımda bulunacak kişilere bu konuda rehber olması gerekir. (Başar, 2002) Ayrıca öğrencilerin ödev yapmalarını denetlemek, ödevin verimliliğini ölçmeye yarayacağından büyük önem taşımaktadır. (Gallagher, 2006)

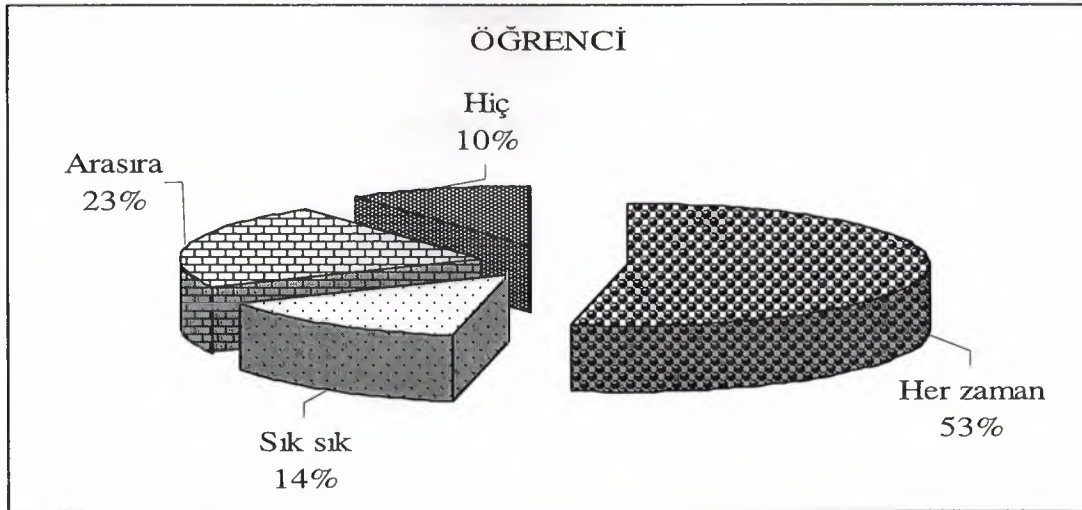
Soru 17: Ders esnasında öğrencilerden gelecek soruların hepsini yanıtlarım.

Tablo 17: Öğretmenlerin, ders esnasında öğrencilerden gelecek soruların hepsini yanıtlaması durumu:

	Her zaman	Sık sık	Arasıra	Hiç	Toplam
Öğretmen	99	62	9	0	170
Öğrenci	122	33	52	23	230



Grafik 33: Öğretmenlerin, ders esnasında öğrencilerden gelecek soruların hepsini yanıtlaması durumu (%)



Grafik 34: Öğrencilerin, ders esnasında sordukları soruların hepsinin yanıtlanması durumu: (%)

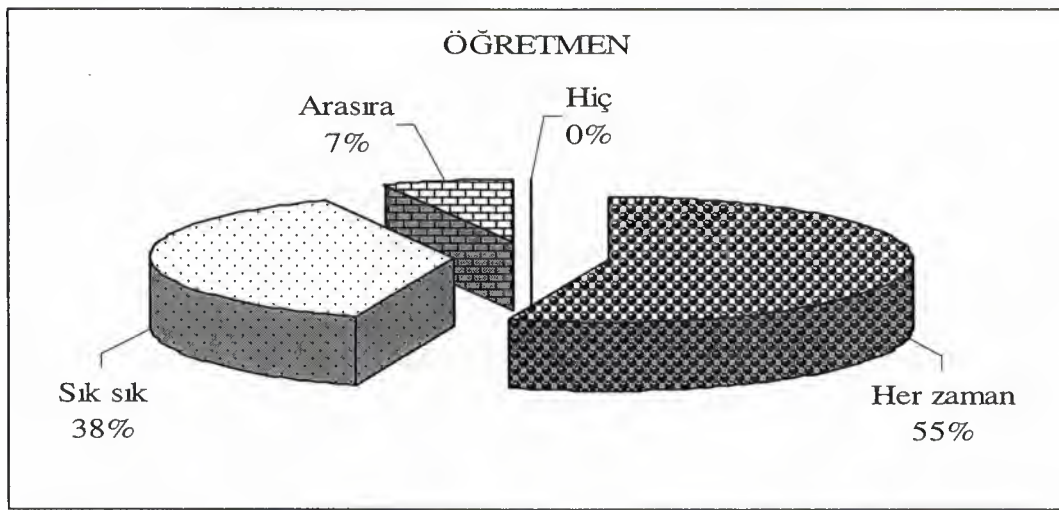
Öğretmenlerin yarıdan biraz fazlası ders esnasında öğrencilerden gelecek soruların tümünü yanıtladıklarını söylemiş, öğrencilerin de bu öğretmen sayısına yakını bu konuda aynı düşündüklerini söylemişlerdir. Bunun yanında ise öğretmenlerdeki 'sık sık' yanıtının yüksek, öğrencilerde ise çok düşük olduğu gözlenirken; öğretmenlerdeki 'arasıra' yanıtının yanında öğrencilerde çok büyük bir farkla yüksek çıktığı ayrıca öğretmenlerdeki 'hiç' yanıtının hiç kullanılmamasının yanında öğrencilerde onda bir gibi oldukça hatırı sayılır bir oranda çıktığı görülmüştür. Sonuçlardan da anlaşılacağı gibi ders esnasında öğrencilerden gelebilecek sorular öğretmenler tarafından her zaman yanıtlanmaya çalışılsa da bazen ihmal edildiği gözlemlenmiştir.

Etkin ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için, öğrencilerden dönüt alınması gerekir. Öğrencilerden dönüt almak için, ders sonunda sözlü sorular yöneltilebilir veya yazılı sınav yapılabilir. Dönüt alma, öğrencilerin neleri ne ölçüde, nasıl öğrenmekte olduğunu anlamaya yönelik sistemli ve sürekli bir çaba olarak algılanmalıdır. Öğretmen, öncelikle daha yaygın bir biçimde eksik ya da yanlış öğrenilen bilgilerin düzeltilmesine çalışmalıdır. Öğrencilerin soru sordukları anların öğrenmeye en yatkın anlar olduğu da düşünülürse, öğrencilerden gelecek tüm soruların anında yanıtlanması gerekmektedir. (Aydın, 2004)

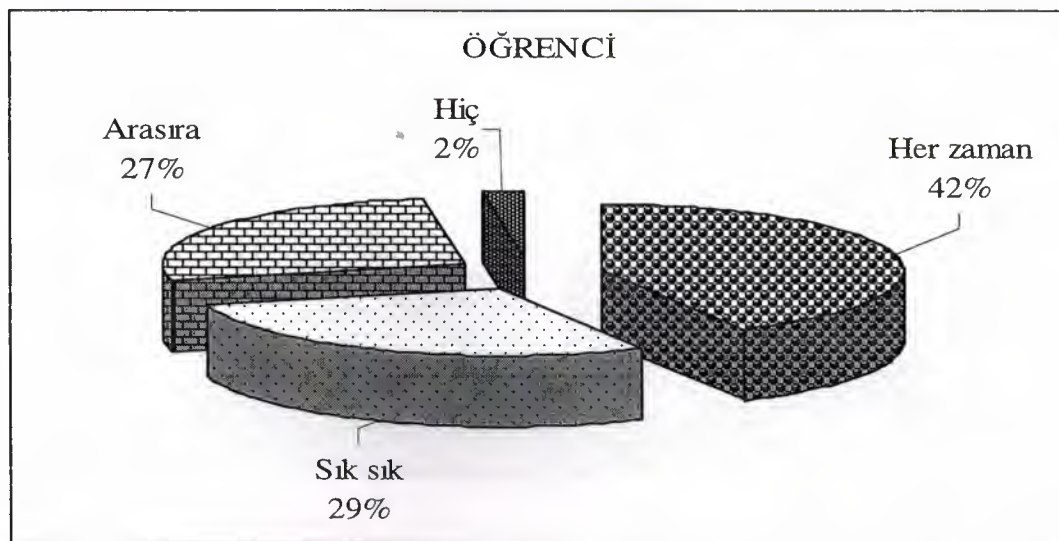
Soru 18: Sınıfta ders işlenirken öğrencilerin etkin olmasına özen gösteririm.

Tablo 18: Öğretmenlerin, sınıfta ders işlenirken öğrencilerin etkin olmasına özen göstermesi durumu:

	Her zaman	Sık sık	Arasıra	Hiç	Toplam
Öğretmen	94	64	12	0	170
Öğrenci	97	66	62	5	230



Grafik 35: Öğretmenlerin, sınıfta ders işlenirken öğrencilerin etkin olmasına özen göstermesi durumu: (%)



Grafik 36: Öğrencilerin, sınıfta ders işlenirken etkin olmalarına özen gösterilmesi durumu: (%)

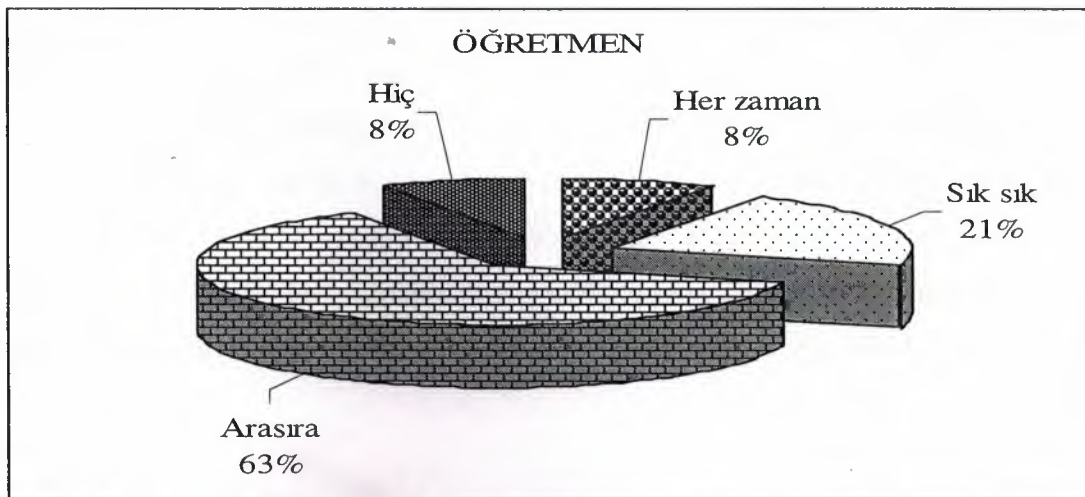
Sınıfta ders işlenirken öğrencilerin etkin olmasına özen gösterilmesi ile ilgili olarak sorulan soruya, öğretmenlerde öğrencilerden daha büyük oranlarda 'her zaman' ve 'sık sık' yanıtları çıkarken; 'arasıra' yanıtı öğrencilerde daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerde 'hiç' yanıtı kullanılmazken; öğrencilerde %2 gibi küçük bir grup tarafından dile getirilmiştir. Sonuçları değerlendirecek olursak; öğretmenler ve öğrenciler arasında bu konuda bir fikir ayrılığı söz konusudur; ders işlenirken öğrencilerin etkin olmasına gösterilen özen öğrencilerin değerlendirmesinde, öğretmenlerin söylediği oranda değildir.

Halbuki, öğrencinin sürekli etkin ve katılımcı olması öğretmenin onlardan arka arkaya dönüt alıp, hedeflere çabuk ve doğru şekilde ulaşmada kolaylık sağlayacaktır. Etkin olan öğrenci, yaparak yaşayarak öğrendiği için de öğrenilenlerde kalıcılık daha yüksek olacaktır.(Başar, 2002)

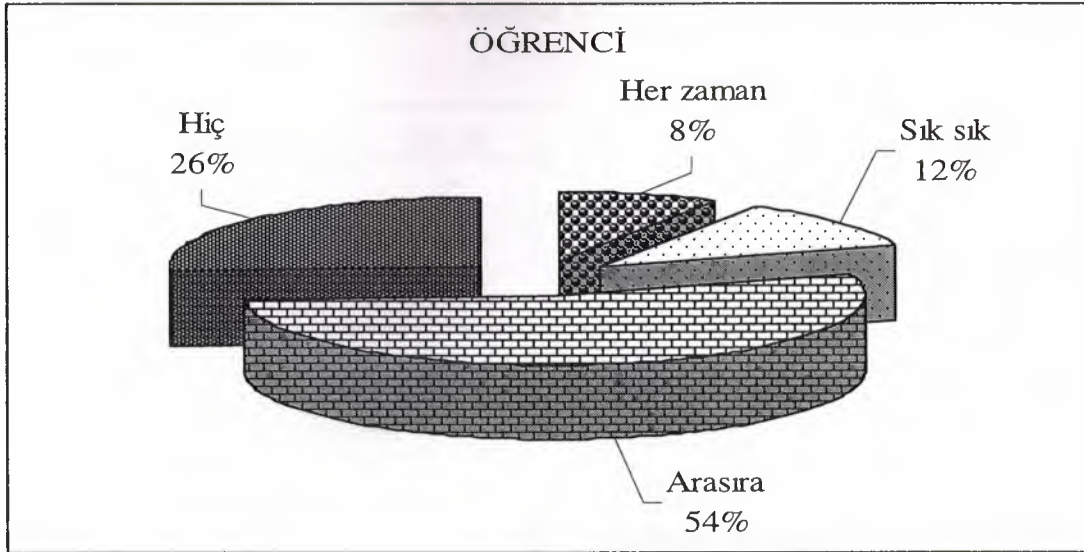
Soru 19: Her ünite öncesinde öğrencilere konu ile ilgili araştırma ödevi veririm.

Tablo 19: Öğretmenlerin, her ünite öncesinde öğrencilere konu ile ilgili araştırma ödevi vermesi durumu:

	Her zaman	Sık sık	Arasıra	Hiç	Toplam
Öğretmen	14	36	107	13	170
Öğrenci	19	27	124	60	230



Grafik 37: Öğretmenlerin her ünite öncesinde öğrencilere konu ile ilgili araştırma ödevi vermesi durumu: (%)



Grafik 38: Öğrencilere her ünite öncesinde konu ile ilgili araştırma ödevi verilmesi durumu : (%)

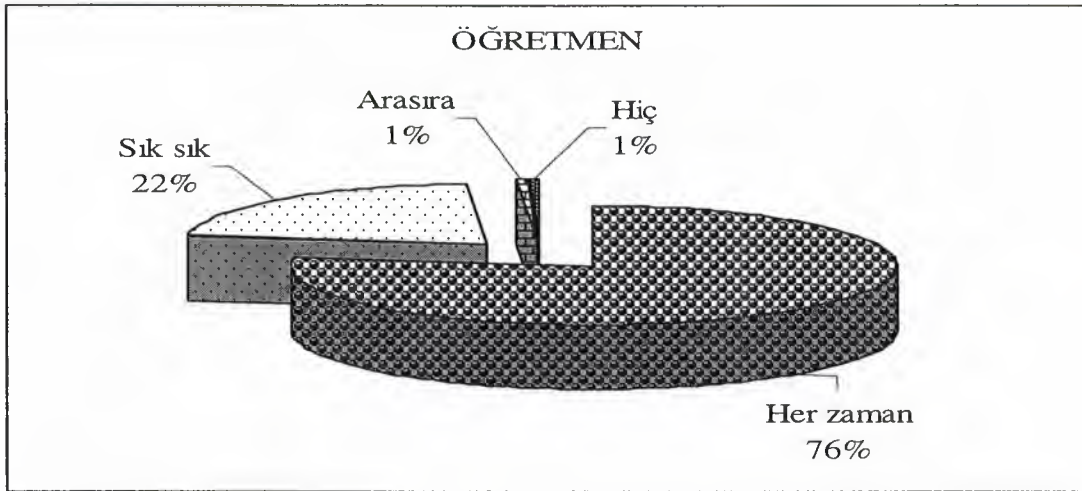
Öğretmenlerin her ünite öncesinde öğrencilere konu ile ilgili araştırma ödevi vermesi ile ilgili olarak sorulan soruya verilen yanıtlarda 'her zaman' yanıtı hem öğretmen hem de öğrenci yanıtları aynı oranda çıkmıştır. 'sık sık' ve 'arasra' yanıtı öğretmenlerde 'hiç' yanıtı ise öğrencilerde daha yüksek çıkmıştır. Sonuçlara bakarak araştırma ödevinin her zaman verilmediği, bunun zaman zaman uygulandığı ve hatırı sayılır bir orandaki öğrenci grubunun da bu uygulamanın hiç yapılmadığı görüşüne sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmen, öğretim yaşantılarının öğrenciler açısından anlamlı olması için gerekli duyarlılığı göstermelidir. Bu amaçla öğretmen, dersin başında kısaca öğrenilecek konunun niteliği, amacı ve uygulanacak öğretim yöntemleri hakkında bilgi vermelidir. Ancak bu bilgilendirme, tek yanlı bir yönlendirme şeklinde değil, öğrencilerden alınacak görüş ve önerileri de kapsayacak şekilde yapılmalıdır. Etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi, amaçların öğretmen ve öğrencilerce benzer beklentilerle paylaşılmasına bağlıdır. (Aydın, 2004)

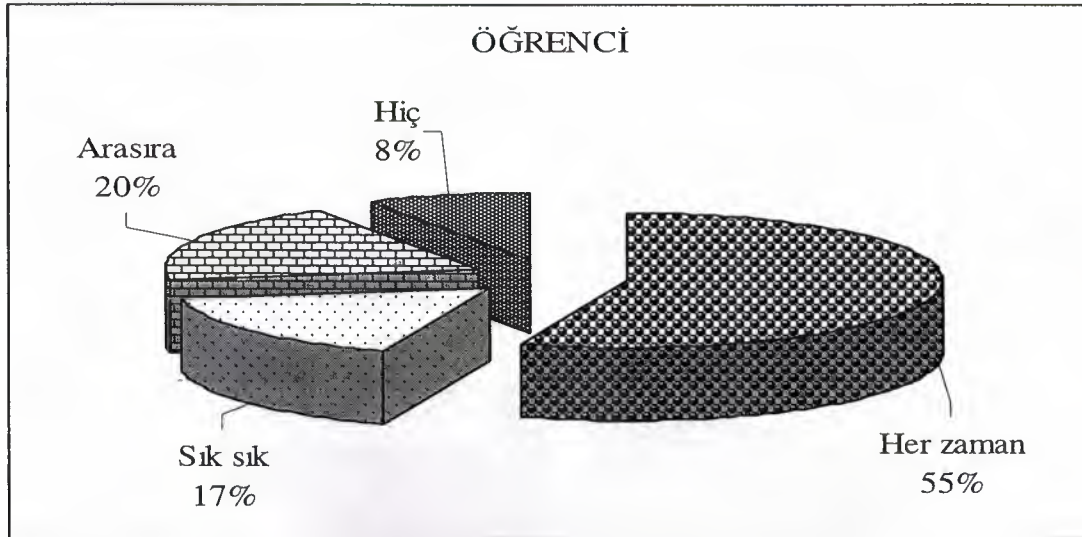
Soru 20: Öğrencilere bilgileri verirken basitten karmaşığa, kolaydan zora bir yol takip ederim.

Tablo 20: Öğretmenlerin, bilgileri verirken basitten karmaşığa, kolaydan zora bir yol takip etmesi durumu:

	Her zaman	Sık sık	Arasıra	Hiç	Toplam
Öğretmen	131	37	1	1	170
Öğrenci	128	38	45	19	230



Grafik 39: Öğretmenlerin, öğrencilere bilgileri verirken; basitten karmaşığa, kolaydan zora bir yol takip etmesi durumu: (%)



Grafik 40: Öğrencilere, bilgileri verirken basitten karmaşığa, kolaydan zora bir yol takip edilmesi durumu: (%)

Öğretmenlerin, öğrencilere bilgileri verirken basitten karmaşığa, kolaydan zora bir yol takip etmesi durumu ile ilgili olarak sorulan soruya verilen cevaplarda, öğretmen ve öğrenci cevapları oldukça farklı oranlarda görülmektedir. Öğretmen

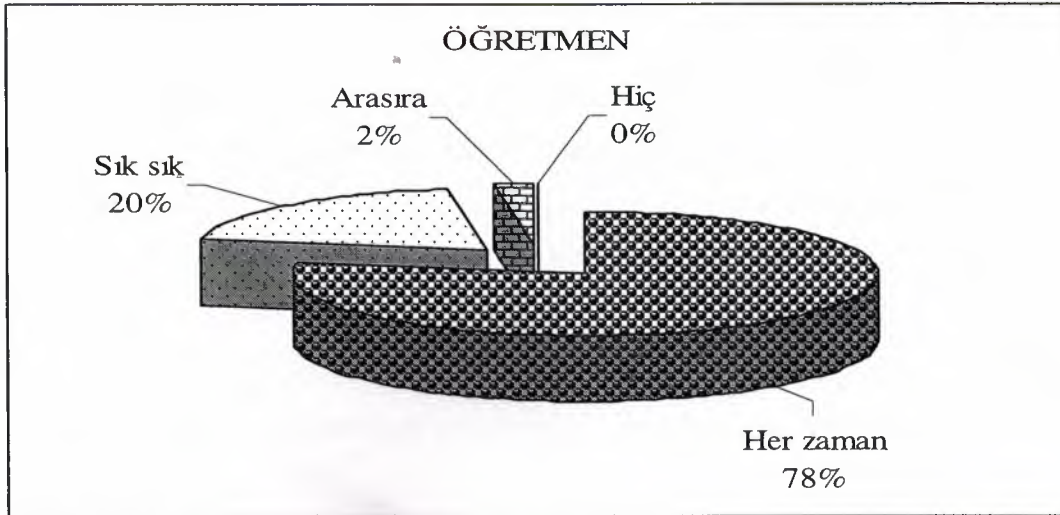
cevaplarında 'her zaman' ve 'sık sık' yanıtları öğrencilere göre çok yoğun oranlarda görülürken, öğrencilerde 'arasıra' ve 'hiç' yanıtları daha yoğun bir oranda görülmüştür. Sonuçlara bakarak; öğretmenlerin bilgileri verirken basitten karmaşığa, kolaydan zora bir yol takip etmesi öğrencilerin görüşüne göre pek uygulanmamakta. Bu duruma göre öğrenciler bu bilgileri alırken zorluklar yaşamaktadır diyebiliriz.

Derslerde içeriğin kazandırılmasında öğrencinin ilgi ve katılımı sürekli tutulmalıdır. Öğrencileri etkili kılma, dersin mantıklı bir yapı ve sıradizinine sahip olması, kısacası öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak basitten karmaşığa, kolaydan zora bir yol takip edilmesi, ilgi ve katılım süresini uzatarak hedeflere daha kolay ulaşmayı sağlayacaktır. (Başar, 2002)

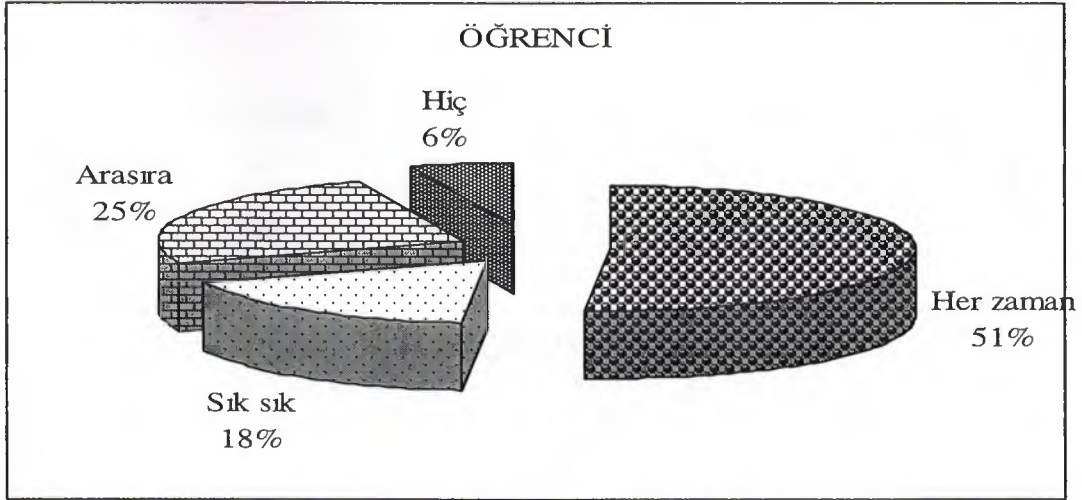
Soru 21: Ders dönemi öncesinde ders planı ile ilgili hazırlıklar yaparım.

Tablo 21: Öğretmenlerin, ders dönemi öncesinde ders planı ile ilgili hazırlıklar yapması durumu.

	Her zaman	Sık sık	Arasıra	Hiç	Toplam
Öğretmen	132	34	4	0	170
Öğrenci	118	41	58	13	230



Grafik 41: Öğretmenlerin ders dönemi öncesinde ders planı ile ilgili hazırlıklar yapması durumu: (%)



Grafik 42: Öğretmenlerin, ders dönemi öncesinde ders planı ile ilgili hazırlıklar yapması durumu: (%)

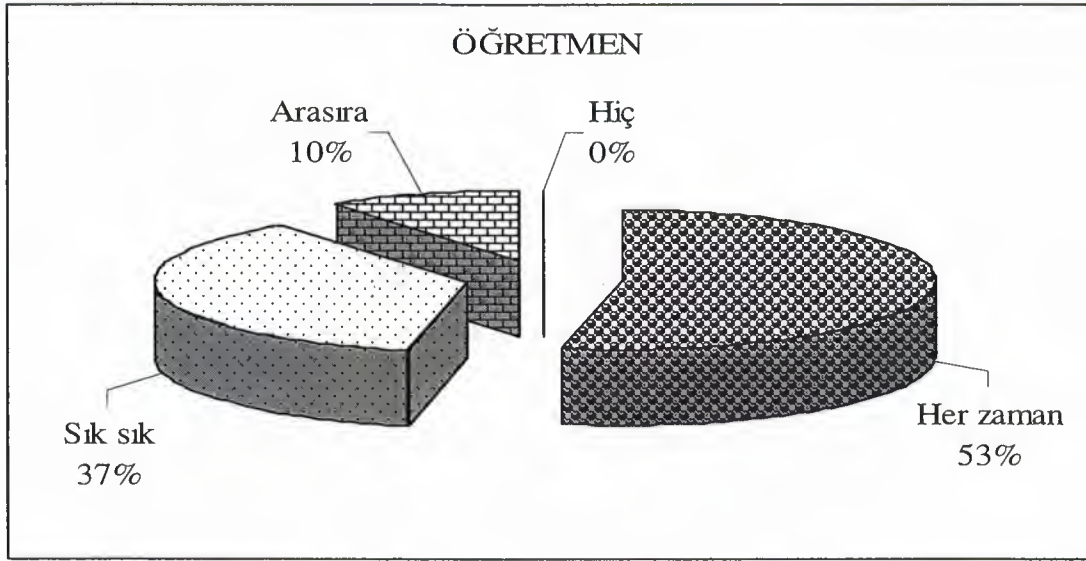
Öğretmenlerin, ders dönemi öncesinde ders planı ile ilgili hazırlıklar yapması durumu ile ilgili olarak sorulan soruya verilen yanıtlarda, 'her zaman' ve 'sık sık' yanıtları öğretmenlerde; 'arasıra' ve 'hiç' yanıtları ise öğrencilerde daha yoğun oranlarda çıkmıştır. Bu durumda öğrenciler, öğretmenleri gibi ders dönemi öncesinde ders planı ile ilgili hazırlıkların yapıldığını yoğun bir oranda savunmalarının yanında, bir grup öğrenci bu hazırlıkların 'arasıra' yapıldığını ve küçük de olsa bir grup öğrenci de bu hazırlıkların hiç yapılmadığı görüşünü savunmuşlardır.

Eğitimde planlama, öğretim etkinliklerinin en verimli ve sistemli şekilde nasıl yürütüleceğinin önceden belirlenmesidir. Öğretmen, öğreteceklerini önceden planlarsa neyi, niçin, ne zaman, nasıl öğreteceğini bilir. Bu durumda öğretmen kendinden emin olarak derse girer, derste yapacaklarını da önceden belirlediği için zamanı sınıfta en iyi şekilde kullanmış ve değerlendirmiş olur. (Korkmaz, 2002)

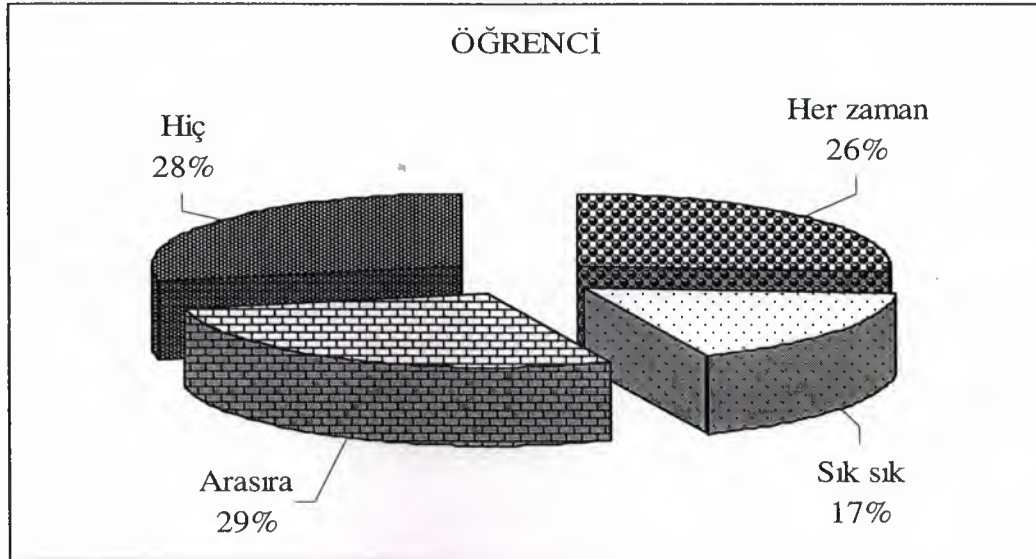
Soru 22: Ders dönemi öncesinde araç-gereç ile ilgili hazırlıklar yaparım.

Tablo 22: Öğretmenlerin, ders dönemi öncesinde araç-gereç ile ilgili hazırlıklar yapması durumu:

	Her zaman	Sık sık	Arasıra	Hiç	Toplam
Öğretmen	90	63	17	0	170
Öğrenci	60	40	65	65	230



Grafik 43: Öğretmenlerin, ders dönemi öncesinde araç-gereç ile ilgili hazırlıklar yapması durumu: (%)



Grafik 44: Öğretmenlerin, ders dönemi öncesinde araç-gereç ile ilgili hazırlıklar yapması durumu: (%)

Öğretmenlerin, ders dönemi öncesinde araç-gereç ile ilgili hazırlıklar yapması durumu il ilgili olarak sorulan soruya verilen yanıtlarda ‘her zaman’ ve ‘sık sık’ yanıtları öğrencilere göre öğretmenlerde çok büyük oranlarda ‘arasıra’ yanıtı ise öğretmenlere göre öğrencilerde yüksek oranda çıkmıştır. Bunun böyle çıkması öğrenci gözünde, öğretmenlerin bu hazırlıkları söyledikleri sıklıkta yapmadıklarını göstermiştir. Bundan başka, öğretmenlerin aksine bir grup öğrenci bu hazırlıkların hiç yapılmadığını savunmuştur.

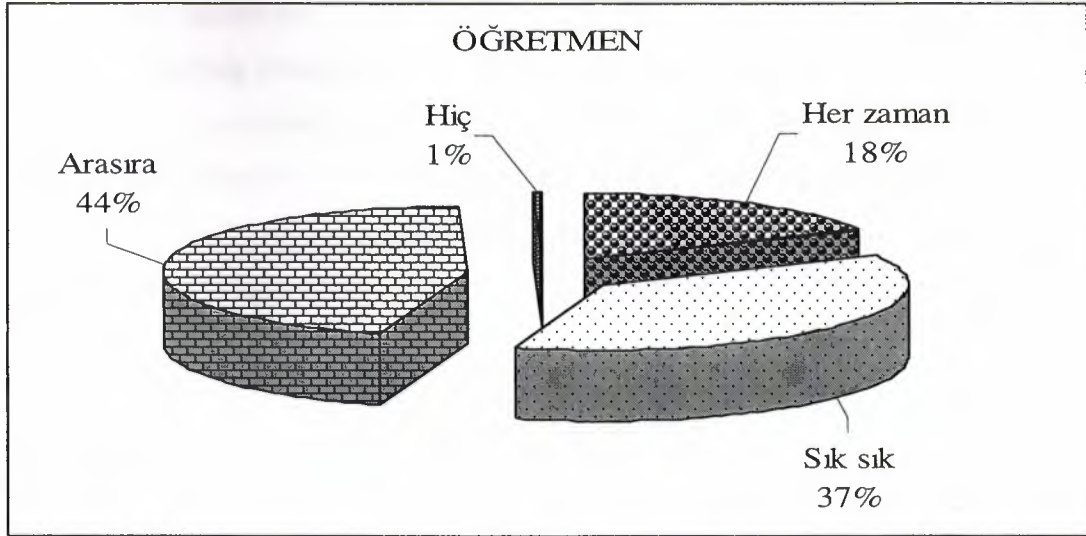
Sınıf düzenlemesine ya da sınıf içi öğretim etkinliklerinin daha verimli olmasına katkı getirmek amacıyla öğretmen, öncelikle derste gereksinim duyulabilecek araç gereci önceden belirlemelidir. Kullanılacak araç gerecin nerelerde ve nasıl kullanılacağını önceden saptamalı ve zaman kaybını önlemek için ders dönemi öncesinde hazırlıklarını tamamlamalıdır. (Tan, 2004)

Öğrenmeye olumlu etkisi olan, duyu organlarına hitap eden araç gereçlerin yetersizliği, öğretim kalitesi açısından sıkıntı yaratabilir. (Steiner, 2006)

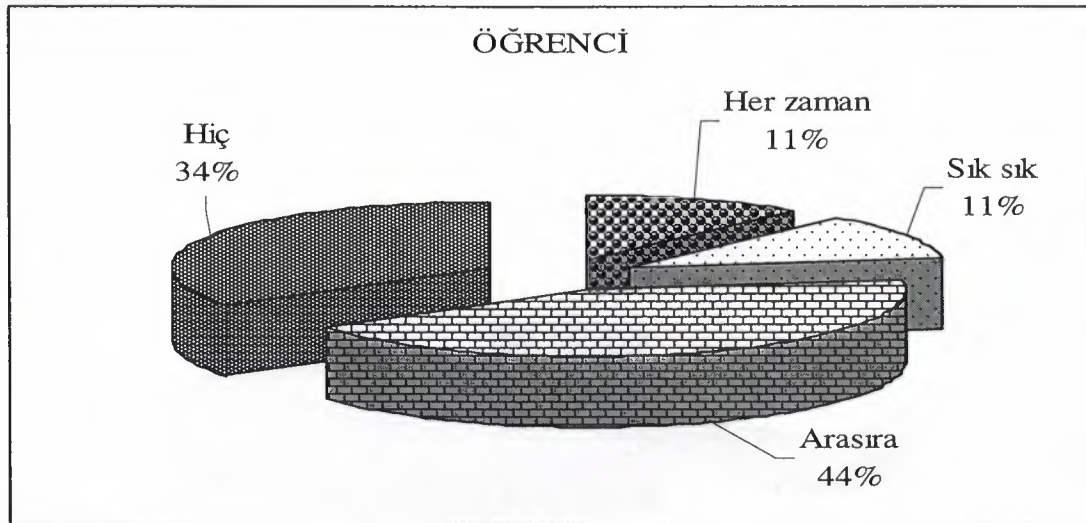
Soru 23: Ders işlenirken grup çalışmalarına ağırlık veririm.

Tablo 23: Öğretmenlerin ders işlenirken grup çalışmalarına ağırlık vermesi durumu:

	Her zaman	Sık sık	Arasıra	Hiç	Toplam
Öğretmen	30	63	76	1	170
Öğrenci	26	26	99	79	230



Grafik 45: Öğretmenlerin, ders işlenirken grup çalışmalarına ağırlık vermesi durumu: (%)



Grafik 46: Öğretmenlerin, ders işlenirken grup çalışmalarına ağırlık vermesi durumu: (%)

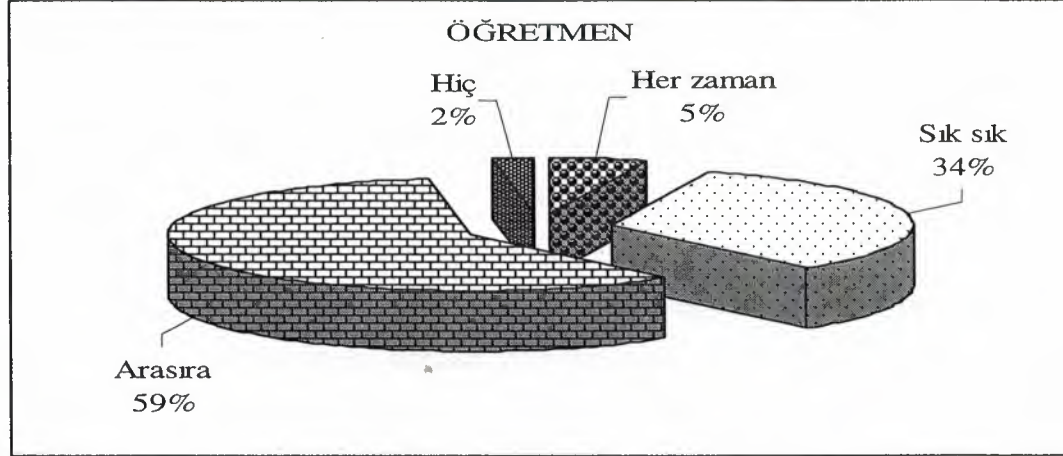
Öğretmenlerin, ders işlenirken grup çalışmalarına ağırlık vermesi durumu ile ilgili olarak sorulan soruya verilen yanıtlarda, öğretmenlerin öğrencilere göre daha yoğun bir şekilde 'her zaman' ve 'sık sık' yanıtlarını verdiği gözlenmiştir. 'arasıra' yanıtı her iki grupta da aynı oranda çıkarken, Öğrencilerdeki 'hiç' yanıtı öğretmenlere göre çok farklı bir oranda daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuçlar gösteriyor ki, grup çalışmalarına verilen önem, öğrenci cevaplarına göre, söylenen derecede yüksek değil, hatta bir grup öğrenci bu yöntemin hiç uygulanmadığı görüşündedir.

Grup çalışması, öğrencilerdeki işbirliği ve dayanışmayı artırarak, öğrenciler arasında olumlu ilişkiler kurulmasını sağlar. Öğrencilerin öğretmenleri ve birbirleri ile aralarında olumlu ilişkiler kurulması, olumlu öğrenme ortamının yaratılmasında önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin de bu konuya yeterince eğilmesi ve uygun derslerde grup çalışması yöntemine yer vermesi gerekmektedir. (Yağcı, 2004)

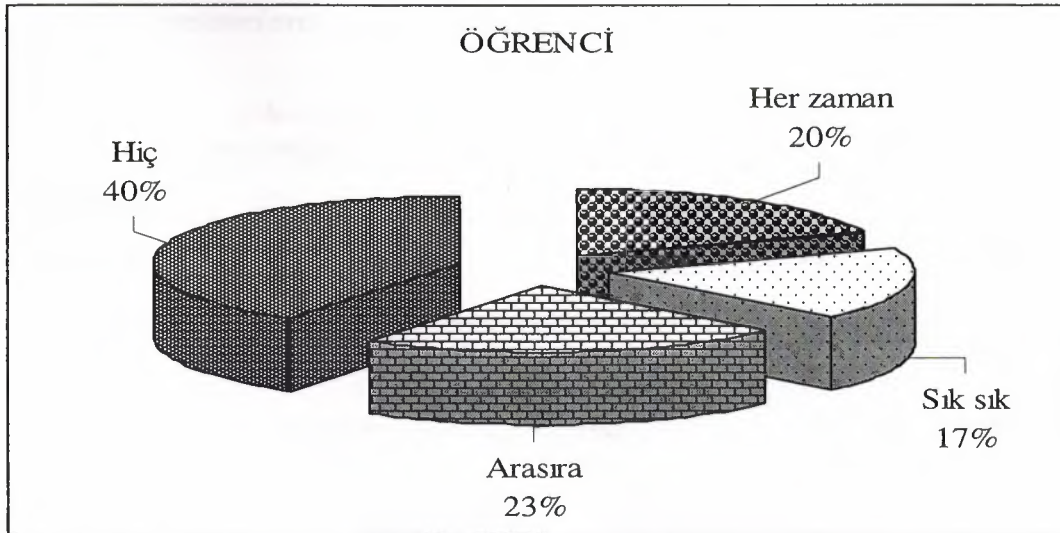
Soru 24: Ders işlenişinde düz anlatıma ağırlık veririm.

Tablo 24: Öğretmenlerin, ders işlenişinde düz anlatıma ağırlık vermesi durumu:

	Her zaman	Sık sık	Arasıra	Hiç	Toplam
Öğretmen	9	57	100	4	170
Öğrenci	45	40	52	93	230



Grafik 47: Öğretmenlerin, ders işlenişinde düz anlatıma ağırlık vermesi durumu: (%)



Grafik 48: Öğretmenlerin, ders işlenişinde düz anlatıma ağırlık vermesi durumu: (%)

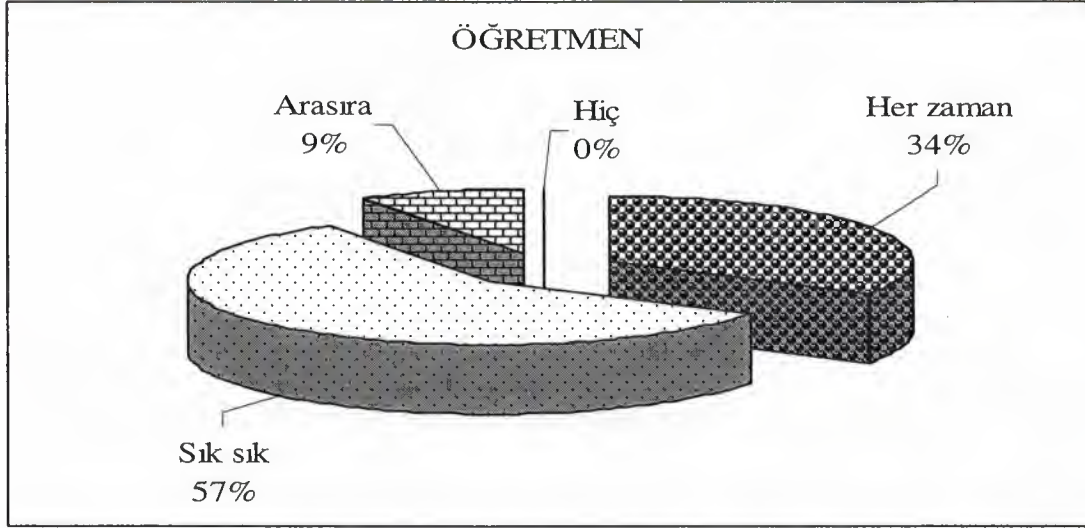
Öğretmenlerin, ders işlenişinde düz anlatıma ağırlık vermesi durumu ile ilgili olarak sorulan soruya verilen cevaplarda 'her zaman' yanıtı öğretmenlerde öğrencilere göre daha düşük çıkmış, 'sık sık' ve 'arasıra' yanıtları öğretmenlerde daha yüksek çıkmış, 'hiç' yanıtı ise öğrencilerde çok büyük bir farkla yüksek çıkmıştır. Bu durumda, her iki grup gözünde de düz anlatımın oldukça yoğun olarak kullanılan bir yöntem olmasına rağmen, %40 gibi büyük bir öğrenci grubu, bu yöntemin 'hiç' kullanılmadığını savunmuştur.

Öğrencilerin gelişim özellikleri esas alındığında, yaparak-yaşayarak ve çeşitli araçlar kullanılarak yapılan öğretme yönteminin daha uygun olduğu söylenebilir. Bu sayede öğrencilerde kalıcı davranış değişikliği sağlamak daha kolay olur. Bu nedenle öğretmenin düz anlatımı diğer uygulamalı yöntemlerin içinde ara ara kullanması daha uygun olacaktır. (Başar, 2002)

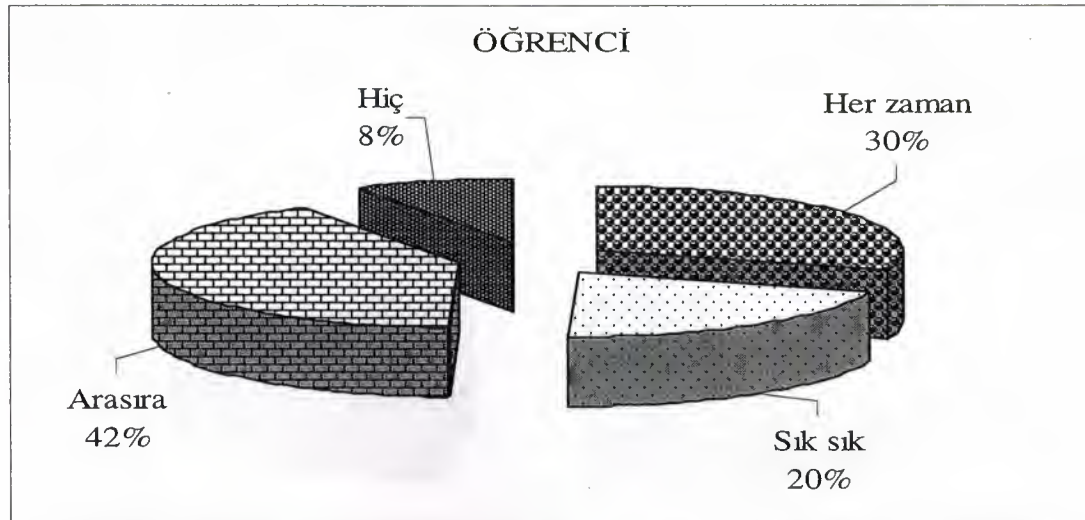
Soru 25: Ders işlenişinde soru-cevap yöntemine ağırlık veririm.

Tablo 25:Öğretmenlerin, ders işlenişinde soru-cevap yöntemine ağırlık vermesi durumu:

	Her zaman	Sık sık	Arasıra	Hiç	Toplam
Öğretmen	57	98	15	0	170
Öğrenci	69	47	95	19	230



Grafik 49: Öğretmenlerin, ders işlenişinde soru-cevap yöntemine ağırlık vermesi durumu: (%)



Grafik 50: Öğretmenlerin, ders işlenişinde soru-cevap yöntemine ağırlık vermesi durumu : (%)

Öğretmenlerin, ders işlenişinde soru-cevap yöntemine ağırlık vermesi durumu ile ilgili olarak sorulan soruya verilen yanıtlarda, öğretmen ve öğrenciler

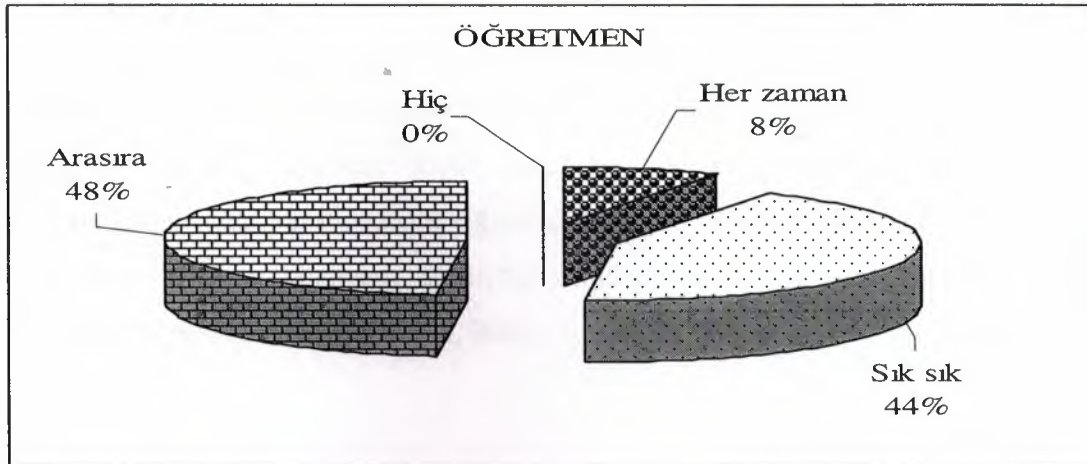
birbirlerine yakın oranlarda 'her zaman' yanıtını vermişlerdir. 'sık sık' yanıtı ise öğretmenlerde, 'arasıra' yanıtı da öğrencilerde daha yüksek oranlarda çıkmıştır. Öğretmenlerde 'hiç' yanıtı bulunmazken %8' lik öğrenci grubu bu yöntemin kullanılmadığını savunmuştur. Sonuç olarak diyebiliriz ki, yöntem genellikle kullanılıyor ama bazı gruplarda bu yöntemin kullanılışı seyrek olmaktadır.

Soru-cevap yöntemi, öğrencileri oldukça etkin kılıp, düşünmelerini ve düşündüklerini uygun bir dille sözlü olarak ifade edebilmelerini sağlamaktadır. Ayrıca öğretim yaşantılarının oluşturulmasında, geçmiş konularla ilgi kurulurken ve öğrencilerin yeni durumlara transferi için geçmiş konuları anımsatmada da bu yöntem kullanılabilir. (Aydın, 2004)

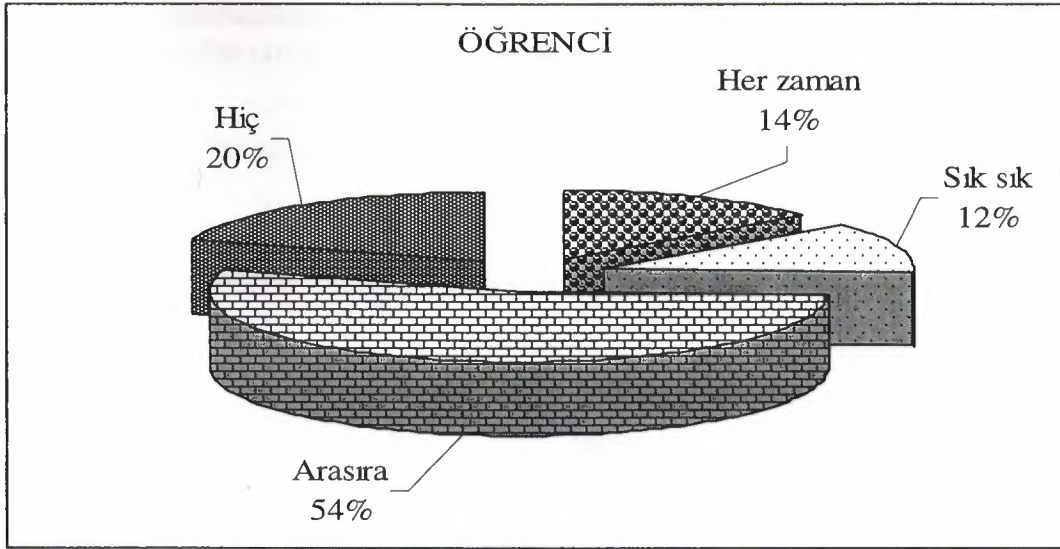
Soru 26: Öğretimi deneylerle, yaparak-yaşayarak gerçekleştirmeye çalışırım.

Tablo 26: Öğretmenlerin, öğretimi deneylerle yaparak-yaşayarak gerçekleştirmeye çalışması durumu:

	Her zaman	Sık sık	Arasıra	Hiç	Toplam
Öğretmen	14	74	82	0	170
Öğrenci	32	27	125	46	230



Grafik 51: Öğretmenlerin, öğretimi deneylerle yaparak-yaşayarak gerçekleştirmeye çalışması durumu: (%)



Grafik 52: Öğretmenlerin, öğretimi, deneylerle yaparak-yaşayarak gerçekleştirmeye çalışması durumu: (%)

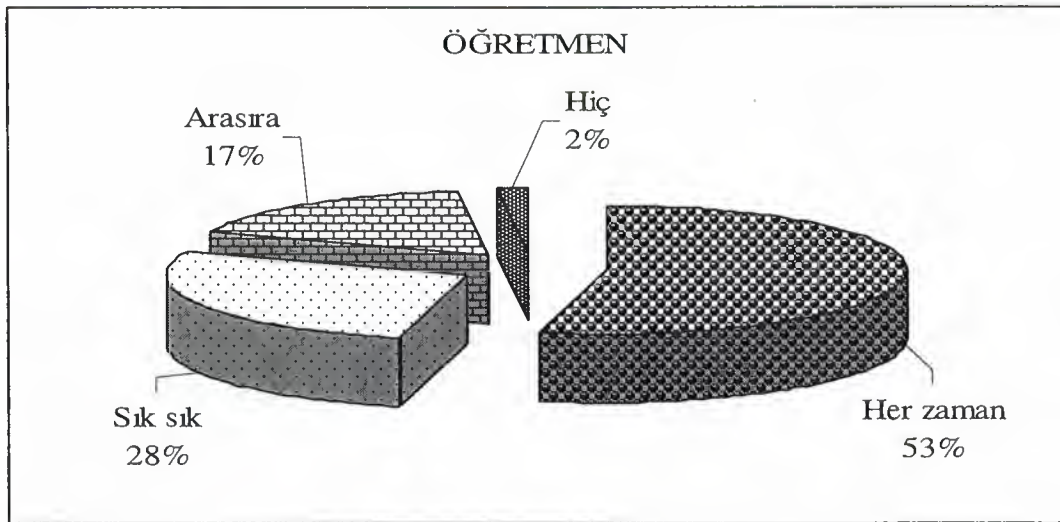
Öğretmenlerin, öğretimi, deneylerle yaparak-yaşayarak gerçekleştirmeye çalışması durumu ile ilgili olarak sorulan soruya verilen yanıtlarda, öğrencilerin 'her zaman' yanıtı öğretmenlerden daha yüksek oranda; 'sık sık' yanıtı öğretmenlerde ve 'arasıra' yanıtı da yine öğrencilerde daha yüksek oranda çıkmıştır. Diğer yandan 'hiç' yanıtı öğretmenlerden gelmezken öğrencilerden %20 gibi büyük bir oranda görülmüştür. Bu sonuçlara göre, bu yöntemin bazı öğretmenler tarafından nadiren kullanıldığı, bazı öğretmenler tarafından ise hiç kullanılmadığı söylenebilir.

Öğretimde araçlar kullanıp yaparak-yaşayarak öğretimi sağlamaya çalışmak öğrenciyi oldukça motive etmekte ve onların konuya karşı uyanık merak ve ilgisini sürekli tutmakta, kişisel beklenti ve amaçlarına uygun öğretimi gerçekleştirmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin bu konuya daha duyarlı olup, öğrencilerin gelişim düzeyleri açısından oldukça etkili olan bu yöntemi sıkça kullanmaları gerekmektedir. (Vural, 2002)

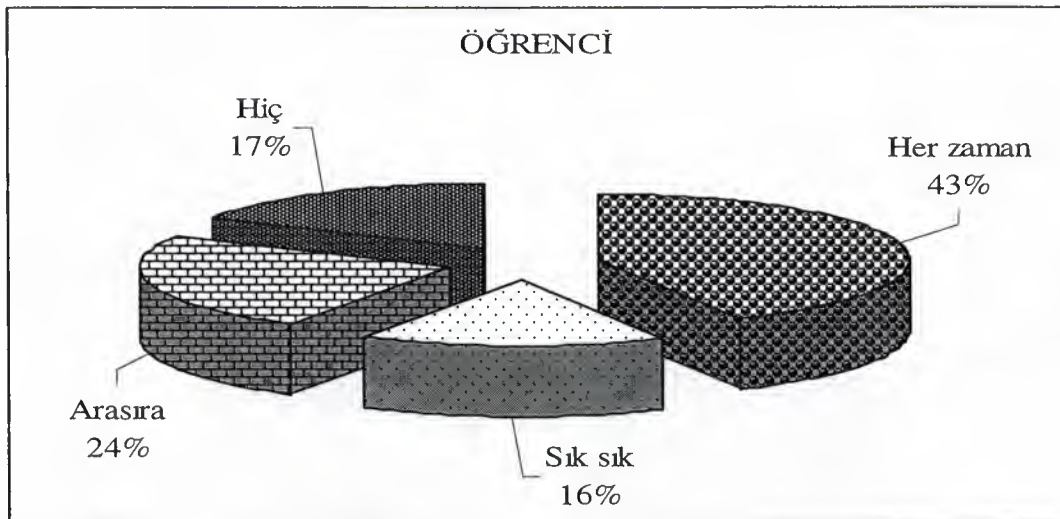
Soru 27: Öğrencilerin sınıf içindeki oturma düzeninin, sessiz duracakları şekilde olmasına özen gösteririm.

Tablo 27: Öğretmenlerin, öğrencilerin sınıf içerisindeki oturma düzeninin, sessiz duracakları şekilde olmasına özen göstermesi durumu:

	Her zaman	Sık sık	Arasıra	Hiç	Toplam
Öğretmen	91	47	29	3	170
Öğrenci	98	37	56	39	230



Grafik 53: Öğretmenlerin, öğrencilerin sınıf içerisindeki oturma düzeninin sessiz duracakları şekilde olmasına özen göstermesi durumu : (%)



Grafik 54: Öğretmenlerin, öğrencilerin sınıf içerisindeki oturma düzeninin sessiz duracakları şekilde olmasına özen göstermesi durumu : (%)

Öğretmenlerin, öğrencilerin sınıf içerisindeki oturma düzeninin sessiz duracakları şekilde olmasına özen göstermesi ile ilgili olarak sorulan soruya

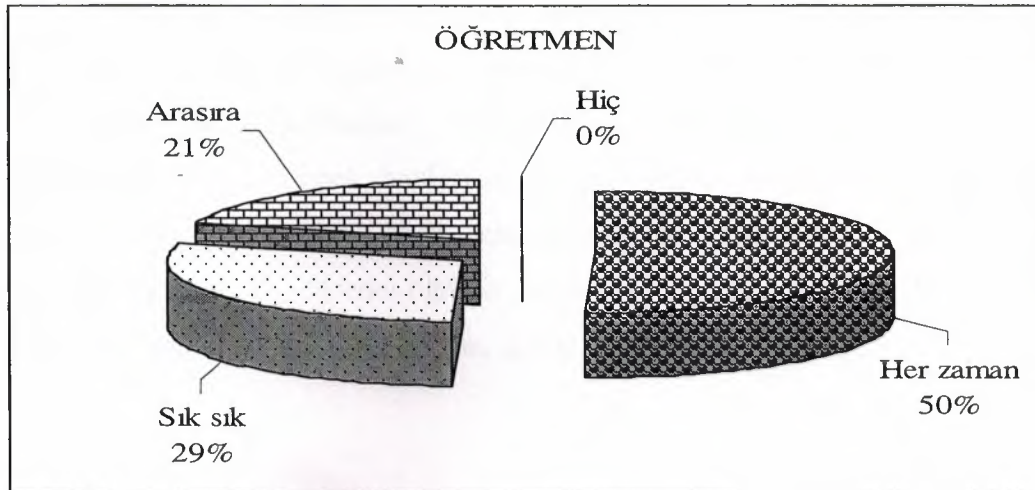
verilen cevaplardan öğretmenlerin 'her zaman' ve 'sık sık' yanıtları öğrenci yanıtlarından daha büyük bir oranda çıkarken, 'arasıra' ve 'hiç' yanıtı öğrencilerde daha yüksek oranda çıkmıştır. Sonuçlardan da anlaşılacağı gibi öğrenciler tamamıyla öğretmenlerden farklı düşünüyorlar; bu da öğretmenlerin bu uygulamayı öğrencilere hissettirmeden yaptıkları düşüncesini yaratmaktadır.

Sınıfta, arkadaş gruplarının bir arada oturması onları derste istenmeyen davranışlara itebilir. Sınıfta ders işlenişi sırasında, istenmeyen davranışların önlenmesi amacıyla öğrencilerin yerlerini değiştirip, sessiz duracakları şekle getirmek oldukça uygun olacaktır. (Köktaş, 2003)

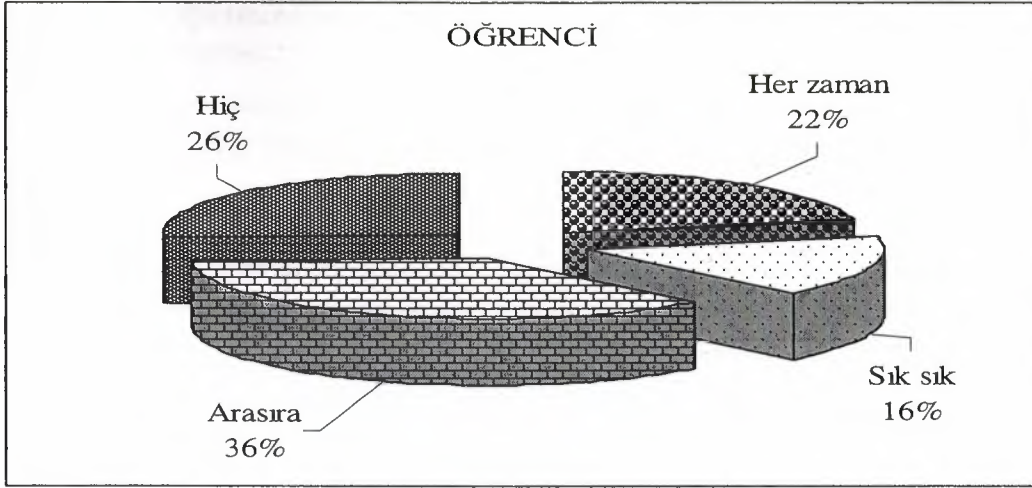
Soru 28: Öğrencilerin, sınıf içindeki oturma düzeninin, birbirleriyle ve benimle iletişim kurabilecekleri şekilde olmasına özen gösteririm.

Tablo 28: Öğretmenlerin, öğrencilerin sınıf içerisindeki oturma düzeninin, birbirleri ile ve öğretmenleri ile iletişim kurabilecekleri şekilde olmasına özen göstermesi durumu:

	Her zaman	Sık sık	Arasıra	Hiç	Toplam
Öğretmen	86	49	35	0	170
Öğrenci	50	37	83	60	230



Grafik 55: Öğretmenlerin, öğrencilerin sınıf içerisindeki oturma düzeninin, birbirleri ile ve öğretmenleri ile iletişim kurabilecekleri şekilde olmasına özen göstermesi durumu: (%)



Grafik 56: Öğrencilerin sınıf içerisindeki oturma düzeninin, birbirleri ile ve öğretmenleri ile iletişim kurabilecekleri şekilde olmasına özen gösterilmesi durumu: (%)

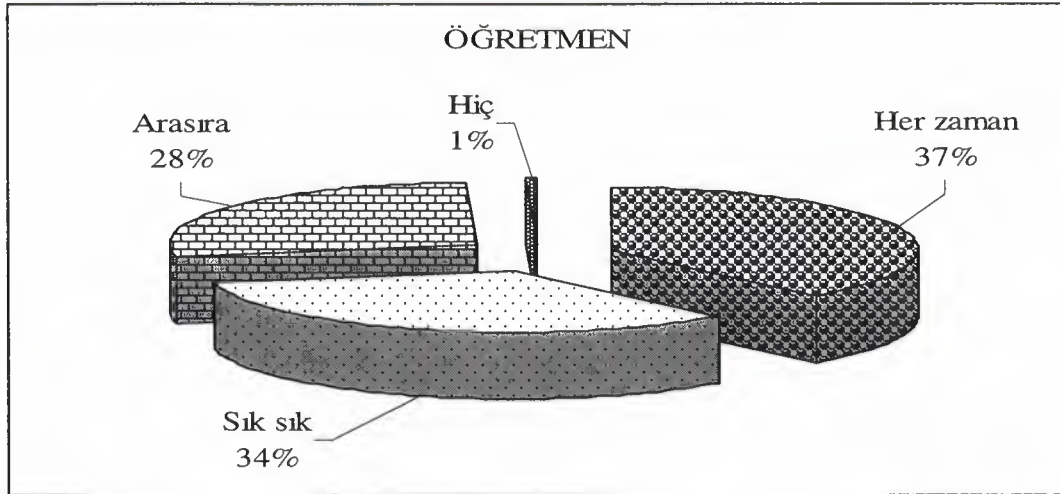
Öğretmenlerin, öğrencilerin sınıf içerisindeki oturma düzeninin, birbirleri ile ve öğretmenleri ile iletişim kurabilecekleri şekilde olmasına özen göstermesi durumu ile ilgili olarak sorulan soruya verilen yanıtlarda; öğretmenlerden bunu yoğun bir şekilde uyguladıkları yönünde cevaplar alınmış ama bunu yanında öğrenciler ‘arasıra’ ve ‘hiç’ yanıtlarında yoğunlaşmıştır. Öğretmenlerde ‘hiç’ yanıtının kullanılmamış olmasının yanında, öğrencilerde bu yanıtı veren %26’lık bir grubun olması; bu yöntemin söylenen derecede uygulanmadığını düşündürmektedir.

Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine etkin katılımı, öğretmenin olumlu bir sınıf ve etkileşim ortamı yaratması ile gerçekleşir. Sınıf içi etkileşim öğrencilerin derse katılımını sağlamak ve katılımlarını değerli, saymak, düşüncelerine önem vermek, bunları sınıfta paylaşmak, onları anlamaya çalışmak, düşüncelerini çekinmeden ifade etmelerini ve tartışmalarına özendirmek, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında olumlu etkileşim kurulmasını sağlamakla mümkün olabilir. (Tutkun, 2003)

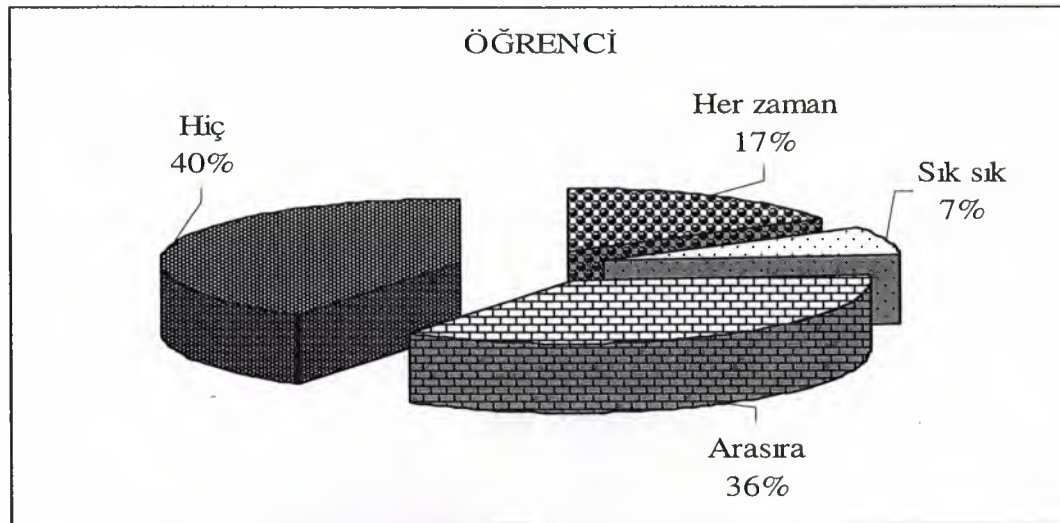
Soru 29: Sınıftaki ders panolarını gündemdeki konuya göre değiştiririm.

Tablo 29: Öğretmenlerin, sınıftaki ders panolarını gündemdeki konuya göre değiştirmesi durumu:

	Her zaman	Sık sık	Arasıra	Hiç	Toplam
Öğretmen	65	57	47	1	170
Öğrenci	38	16	82	94	230



Grafik 57: Öğretmenlerin, sınıftaki ders panolarını gündemdeki konuya göre değiştirmesi durumu: (%)



Grafik 58: Öğretmenlerin, sınıftaki ders panolarını gündemdeki konuya göre değiştirmesi durumu: (%)

Öğretmenlerin, sınıftaki ders panolarını gündemdeki konuya göre değiştirmeleri durumu ile ilgili olarak soruya verilen yanıtlardan, 'her zaman' ve

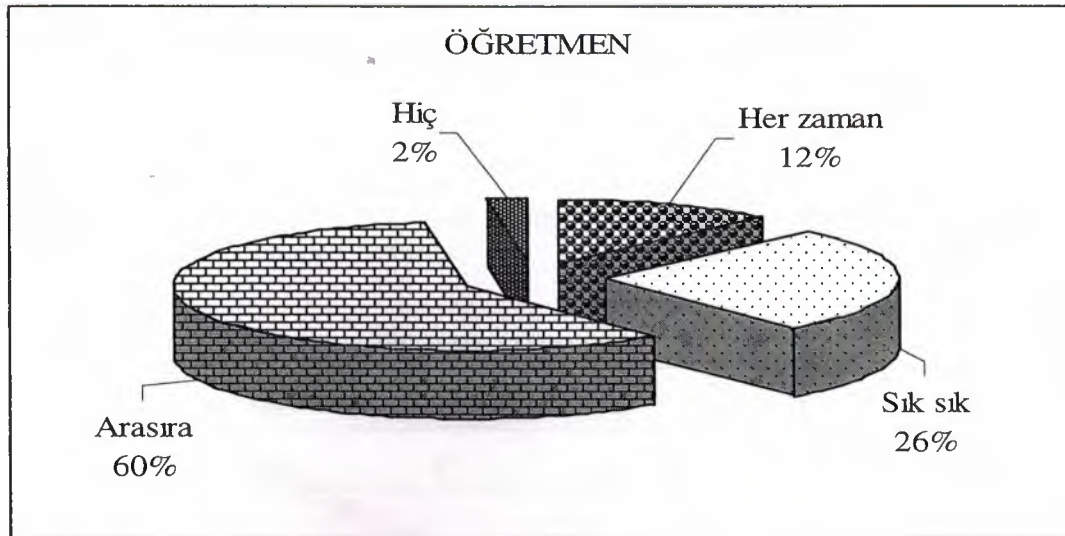
'sık sık' yanıtları öğretmenlerde öğrencilere göre daha yüksek; 'arasıra' ve 'hiç' yanıtları ise öğrencilerde daha yüksek oranlarda çıkmıştır. Bu duruma göre; öğretmen yanıtları bize, bu uygulamanın sık aralıklarla yapıldığını söylerken öğrenciler, bunun böyle olmadığını gösteren yanıtlarla karşımıza çıkmıştır.

Sınıflardaki ders panoları da öğretimde kullanılan araç-gereçlerden biridir. Tüm araç-gereçler, öğretimde kullanıldıkları zaman, öğrenciler ders konusunda daha az gerginlik hissetmektedirler. Öğrenme-öğretme sürecinde yer alan öğretim araçları öğrencilere yeni deneyimler kazandırarak onlarda istendik davranışlar meydana getirmede etkin rol oynamakta ve bu nedenle de sınıf panolarının konular değişikçe gündemdeki konuya göre değiştirilmesi gerekmektedir. (Vural, 2002)

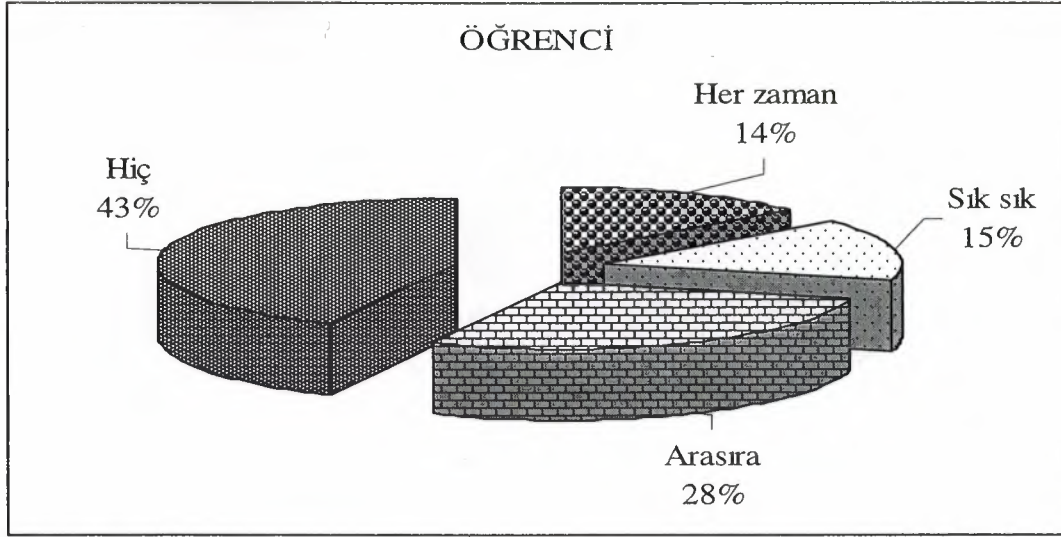
Soru 30: Ders konularını işlerken gerekli durumlarda müfredatın dışına çıkarım.

Tablo 30: Öğretmenlerin, ders konularını işlerken gerekli durumlarda müfredatın dışına çıkmaları durumu:

	Her zaman	Sık sık	Arasıra	Hiç	Toplam
Öğretmen	21	45	100	4	170
Öğrenci	32	35	64	99	230



Grafik 59: Öğretmenlerin, ders konularını işlerken gerekli durumlarda müfredatın dışına çıkmaları durumu: (%)



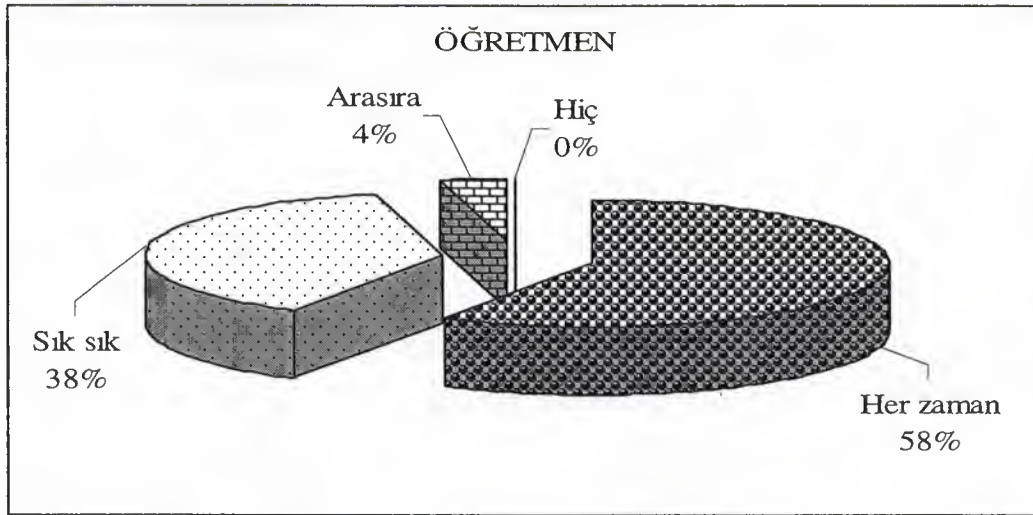
Grafik 60: Öğretmenlerin, ders konularını işlerken gerekli durumlarda müfredatın dışına çıkmaları durumu: (%)

Öğretmenlerin, ders konularını işlerken gerekli durumlarda müfredatın dışına çıkmaları durumu ile ilgili olarak soruya verilen yanıtlarda, öğretmenlerle öğrencilerin 'her zaman' yanıtları yakın oranlarda çıkarken, öğretmenlerde 'sık sık' ve 'arasıra' yanıtları, öğrencilerde ise 'hiç' yanıtları daha yüksek çıkmıştır. Yanıtların oranlarına baktığımızda, öğretmenlerin genellikle müfredat dışına çıkmadıkları sonucuna varılırken, öğrencilerin verdiği yanıtlardan öğretmenlerin müfredata, söylediklerinden daha fazla bağlı oldukları söylenebilir.

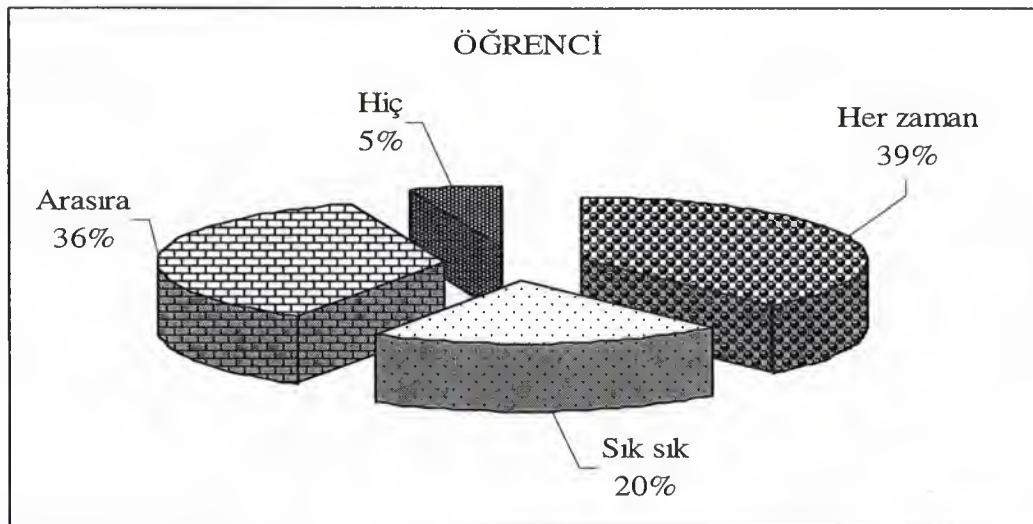
Soru 31: Her ünite sonunda, dersin hedef davranışlarına ulaşip ulaşmadığını denetlerim.

Tablo 31: Öğretmenlerin her ünite sonunda, dersin hedef davranışlarına ulaşip ulaşmadığını denetlemeleri durumu:

	Her zaman	Sık sık	Arasıra	Hiç	Toplam
Öğretmen	99	65	6	0	170
Öğrenci	88	47	83	12	230



Grafik 61: Öğretmenlerin, her ünite sonunda, dersin hedef davranışlarına ulaşip ulaşmadığını denetlemesi durumu: (%)



Grafik 62: Öğretmenlerin, her ünite sonunda, dersin hedef davranışlarına ulaşip ulaşmadığını denetlemesi durumu: (%)

Öğretmenlerin, her ünite sonunda dersin hedef davranışlarına ulaşip ulaşmadığını denetlemesi durumu ile ilgili olarak sorulan soruya verilen yanıtlardan 'her zaman' ve 'sık sık' yanıtları öğretmenlerde; 'arasira' ve 'hiç' yanıtları ise öğrencilerde daha yüksek oranlarda çıkmıştır. 'arasira' yanıtının öğretmenlere göre öğrencilerde çok büyük bir farkla yüksek çıkmış olması, bu uygulamanın öğrenci gözünde seyrek yapıldığı ve 'hiç' yanıtının öğretmenlerde kullanılmamasının yanında öğrencilerde %5' lik gibi küçük de olsa belli bir oranda

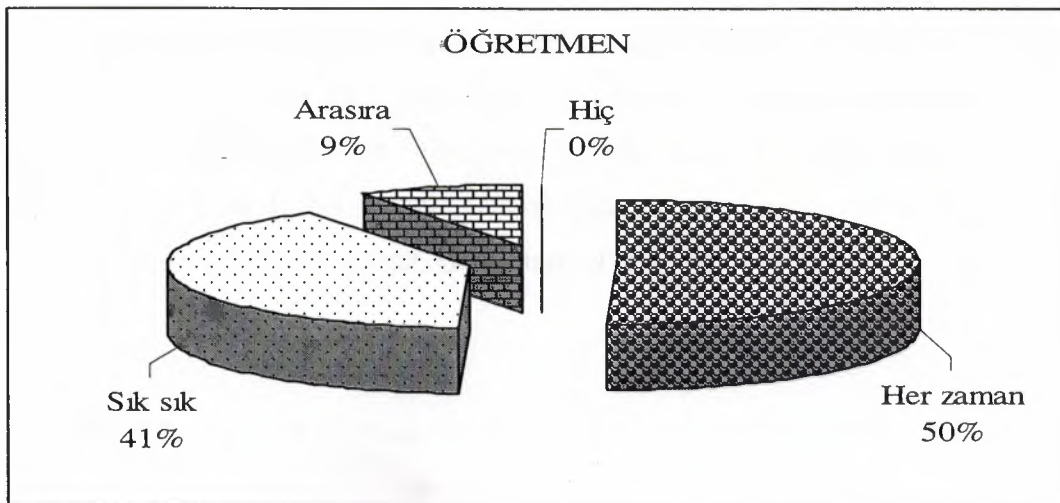
çıkması, bir grup öğretmenin dersin hedef davranışlarına ulaşmış ulaşmadığını denetlemeyi ihmal ettiğini göstermiştir.

Öğretmenlerin her ünite sonunda, dersin hedef davranışlarına ulaşmış ulaşmadığını denetlemesi, öğrencileri üniteye yer alan hedeflere ulaşmış ulaşmadığını kontrol etmesi demektir ve bu sayede anlaşılmayan noktalar erken tespit edilir ve fazla zaman geçirmeden önlem alınmasını sağlayarak, yeni öğrenilecek konuların sağlam temeller üzerine oturtulmasına olanak verir. Bu nedenle tüm öğretmenlerin ünite değerlendirmelerine gereken önemi vermesi uygun olacaktır. (Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 1987)

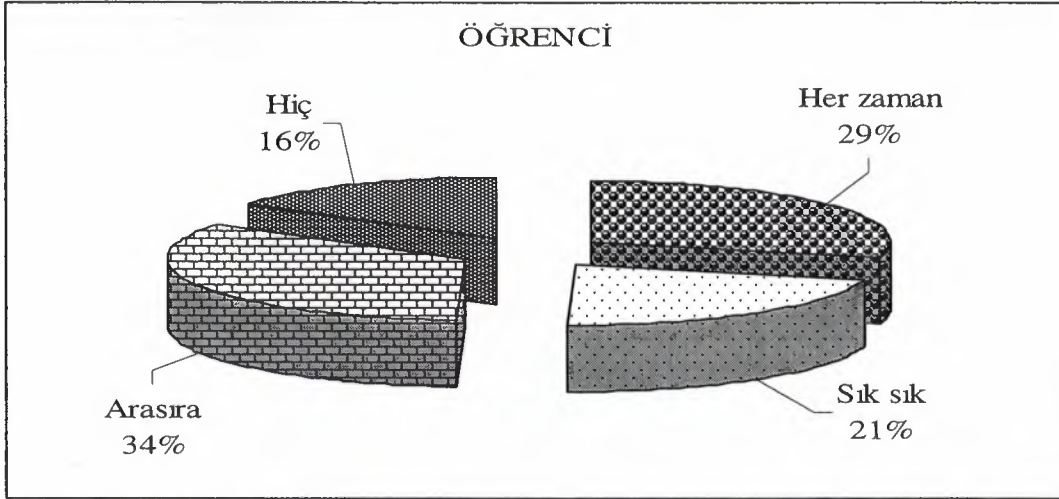
Soru 32: Sınıfta oluşan istenmeyen davranışları önlemek için göz teması kullanırım.

Tablo 32: Öğretmenlerin, sınıfta oluşan istenmeyen davranışları önlemek için göz teması kullanması durumu:

	Her zaman	Sık sık	Arasıra	Hiç	Toplam
Öğretmen	86	69	15	0	170
Öğrenci	67	49	78	36	230



Grafik 63: Öğretmenlerin, sınıfta oluşan istenmeyen davranışları önlemek için göz teması kullanması durumu: (%)



Grafik 64: Öğretmenlerin, sınıfta oluşan istenmeyen davranışları önlemek için göz teması kullanması durumu: (%)

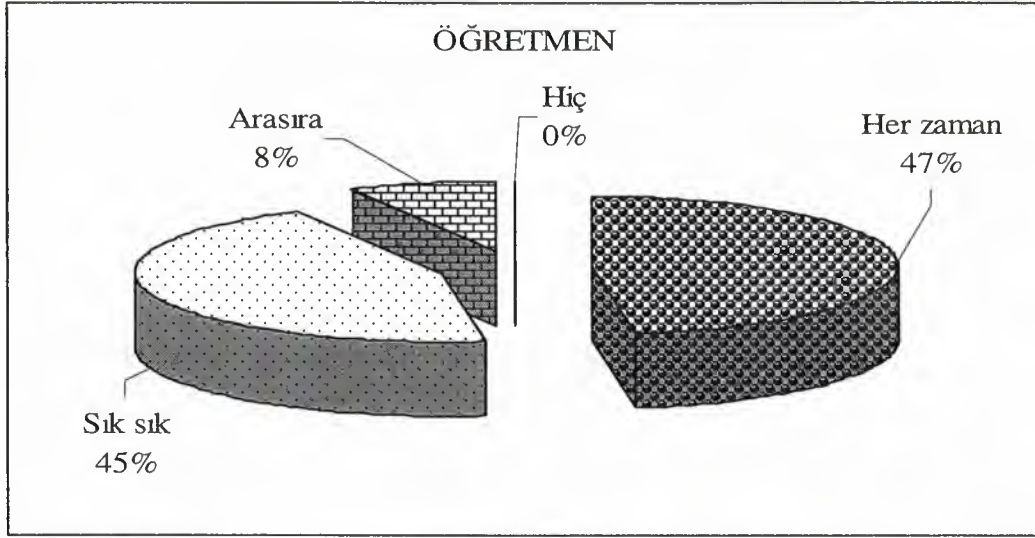
Öğretmenlerin, sınıfta oluşan istenmeyen davranışları önlemek için göz teması kullanması durumu ile ilgili olarak sorulan soruya verilen yanıtlardan ‘her zaman’ ve ‘sık sık’ yanıtları öğretmenlerde; ‘arasıra’ ve ‘hiç’ yanıtları ise öğrencilerde daha yüksek oranlarda çıkmıştır. ‘arasıra’ yanıtının öğretmenlere göre öğrencilerde çok büyük bir farkla yüksek çıkmış olması, bu uygulamanın öğrenci gözünde seyrek yapıldığı ve ‘hiç’ yanıtının öğretmenlerde kullanılmamasının yanında öğrencilerde %16 gibi büyük bir oranda çıkmış olması, bir grup öğretmenin; “sınıfta oluşan istenmeyen davranışları önlemek için, göz teması kullanıyorum” demesine rağmen bu yöntemi kullanmadıklarını göstermiştir.

Göz teması kurarak istenmeyen davranışı ortadan kaldırmaya çalışmak, istenmeyen davranışlara karşı yapılabilecek eylemlerden biridir. Bu yöntem, ders bölünmeden yapılabilecek bir müdahale olduğu için, diğer öğrencilerin hakları çiğnenmemiş olacaktır. Bu nedenle, istenmeyen davranışlara müdahale ederken ilk olarak bu yöntem kullanılmalıdır. (Korkmaz, 2003)

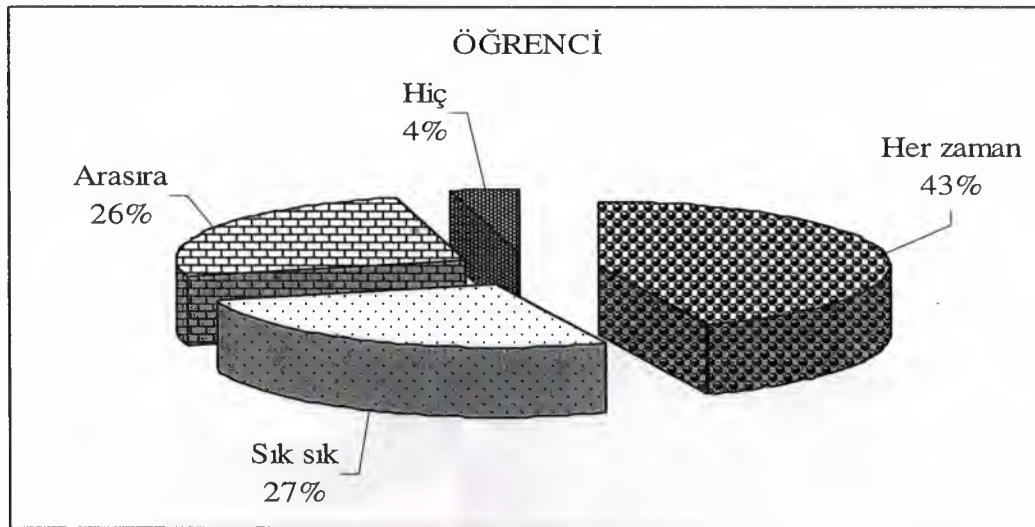
Soru 33: İstenmeyen davranışları önlemek için, genel sözlü uyarı yaparım.

Tablo 33: Öğretmenlerin, istenmeyen davranışları önlemek için, genel sözlü uyarı yapmaları durumu:

	Her zaman	Sık sık	Arasıra	Hiç	Toplam
Öğretmen	81	76	13	0	170
Öğrenci	101	61	59	9	230



Grafik 65: Öğretmenlerin, istenmeyen davranışları önlemek için, genel sözlü uyarı yapmaları durumu: (%)



Grafik 66: Öğretmenlerin, istenmeyen davranışları önlemek için, genel sözlü uyarı yapmaları durumu: (%)

Öğretmenlerin, istenmeyen davranışları önlemek için, genel sözlü uyarı yapmaları durumu ile ilgili olarak sorulan soruya, öğretmenlerin verdiği

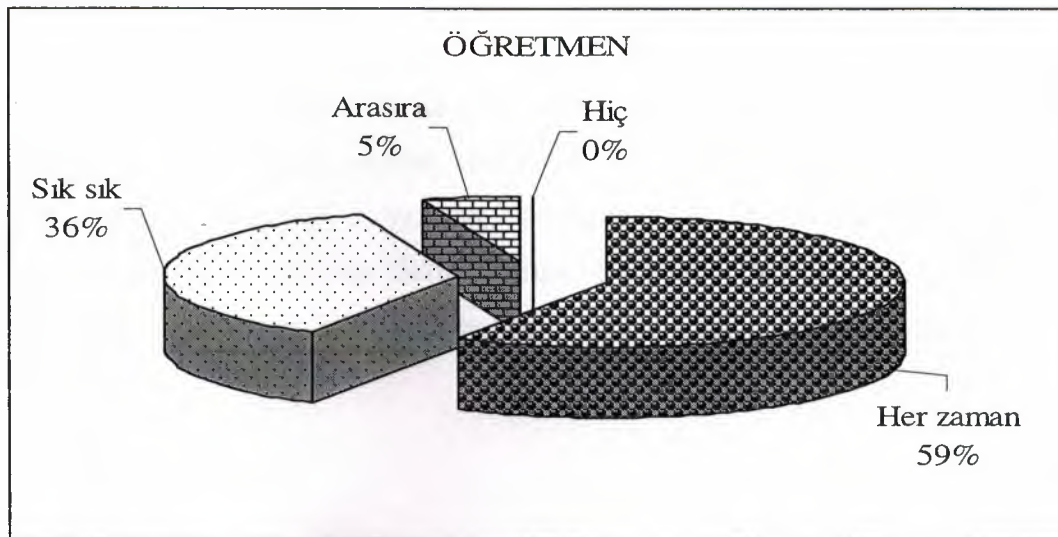
cevaplardan ‘her zaman’ ve ‘sık sık’ yanıtları öğrencilere göre daha yüksek; ‘arasıra’ ve ‘hiç’ yanıtları ise öğrenci cevaplarında daha yüksek değerlerde çıkmıştır. Özellikle ‘arasıra’ yanıtının öğrencilerde öğretmenlere göre oldukça farklı bir seviyede yüksek çıkmış olması; öğretmenlerin söylediğinin aksine, bu davranışı seyrek olarak uyguladıkları sonucuna varılmıştır.

Genel sözlü uyarı yapmak da istenmeyen davranışların değiştirilmesinde kullanılan diğer bir yöntemdir. Öğrencinin arkadaşları arasında küçük düşürülmeden davranışını düzeltmesi için ona bir şans verir. Bu nedenle bu yöntem de ilk sıralarda başvurulabilecek niteliktedir. (Başar, 2002)

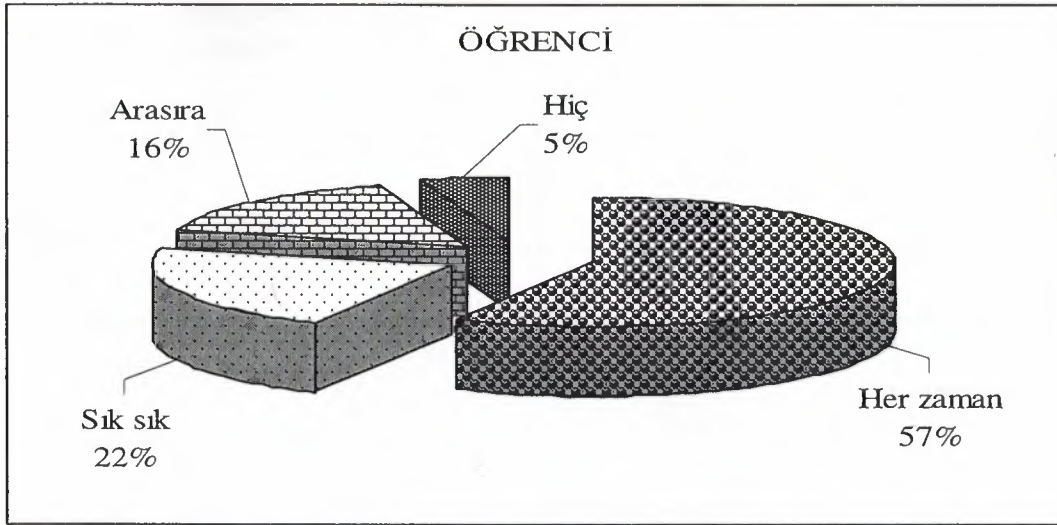
Soru 34: İstenmeyen davranışı önlemek için doğru davranışı gösteririm.

Tablo 34: Öğretmenlerin, istenmeyen davranışı önlemek için doğru davranışı göstermesi durumu:

	Her zaman	Sık sık	Arasıra	Hiç	Toplam
Öğretmen	99	62	9	0	170
Öğrenci	132	50	37	11	230



Grafik 67: Öğretmenlerin, istenmeyen davranışları önlemek için doğru davranışı göstermesi durumu: (%)



Grafik 68: Öğretmenlerin, istenmeyen davranışları önlemek için doğru davranışı göstermesi durumu: (%)

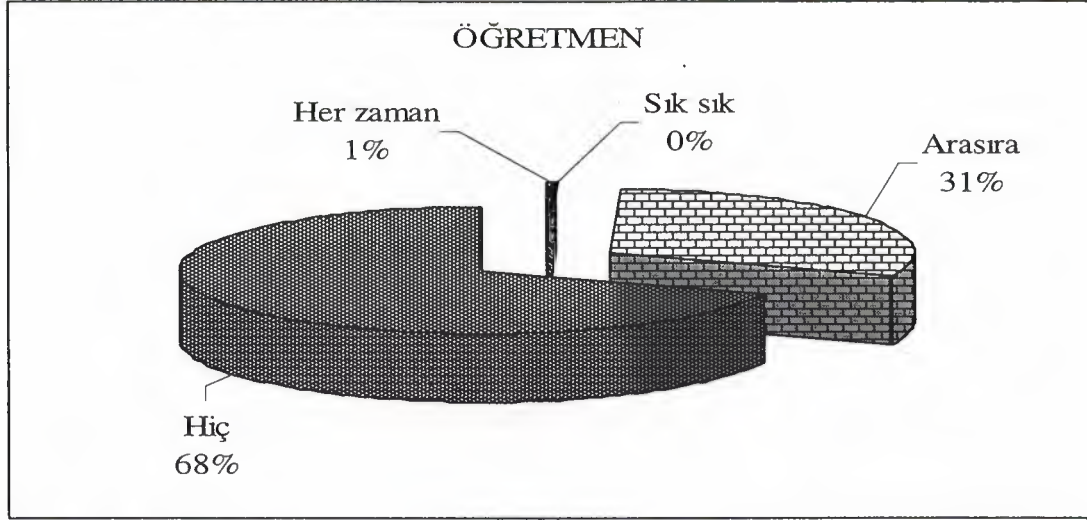
Öğretmenlerin, istenmeyen davranışları önlemek için doğru davranışı göstermeleri durumu ile ilgili olarak sorulan soruya verilen yanıtlarda öğretmenlerle öğrencilerin verdiği 'her zaman' yanıtları birbirine çok yakın çıkarak birbirini onaylamıştır. Cevaplarda çıkan 'sık sık' oranı öğretmenlerde, 'arasıra' ise öğrencilerde daha yüksek çıkarken; 'hiç' yanıtı öğretmen cevaplarında görülmemiş, öğrencilerde ise %5 gibi küçük de olsa belli bir oranda çıkarak öğretmenlerdeki bir grubun söyledikleri oranın biraz altında bu davranışı uyguladıkları görülmüştür.

Öğretmen her davranışı ile öğrencilerine örnek olmalı, gerekli durumlarda da istenmeyen davranışı ortadan kaldırmak için uygun davranışı göstermelidir. Çoğu zaman istenmeyen davranışlar öğrencinin okul dışında, yanlış olduğunun farkına varmadan öğrendiği davranışlardır. Öğretmen bu davranışın doğrusunu göstererek öğrencinin kendisinden ne beklendiğini anlamasını sağlayabilir. (Başar,2002)

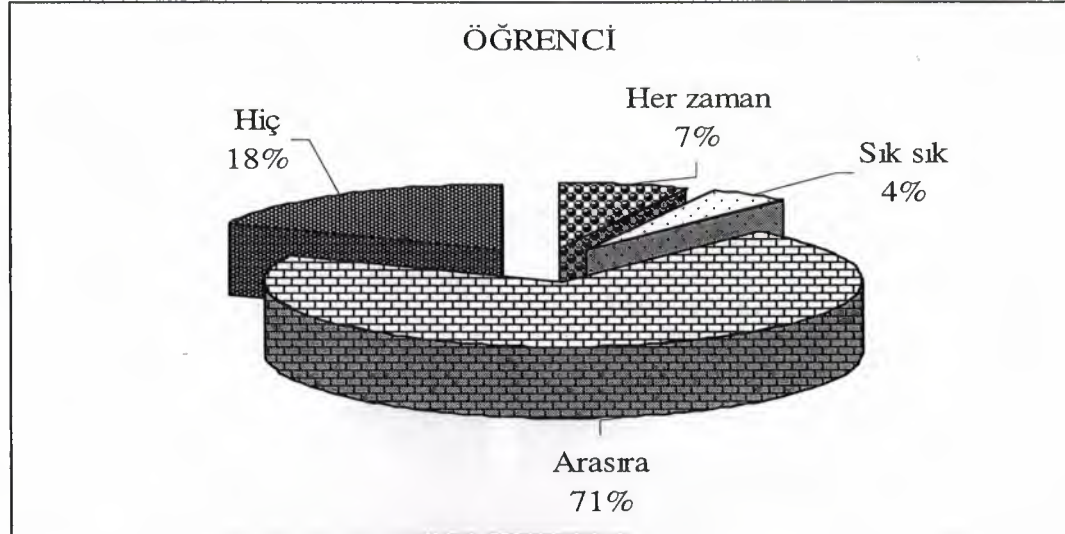
Soru 35: İstenmeyen davranışı önlemek için kaba kuvvet kullanırım.

Tablo 35: Öğretmenlerin, istenmeyen davranışı önlemek için kaba kuvvet kullanmaları durumu:

	Her zaman	Sık sık	Arasıra	Hiç	Toplam
Öğretmen	1	0	52	117	170
Öğrenci	16	10	162	42	230



Grafik 69: Öğretmenlerin, istenmeyen davranışı önlemek için kaba kuvvet kullanmaları durumu: (%)



Grafik 70: Öğretmenlerin, istenmeyen davranışı önlemek için kaba kuvvet kullanmaları durumu: (%)

Öğretmenlerin, istenmeyen davranışları önlemek için kaba kuvvet kullanmaları ile ilgili olarak sorulan soruya verilen yanıtlara baktığımızda; 'her

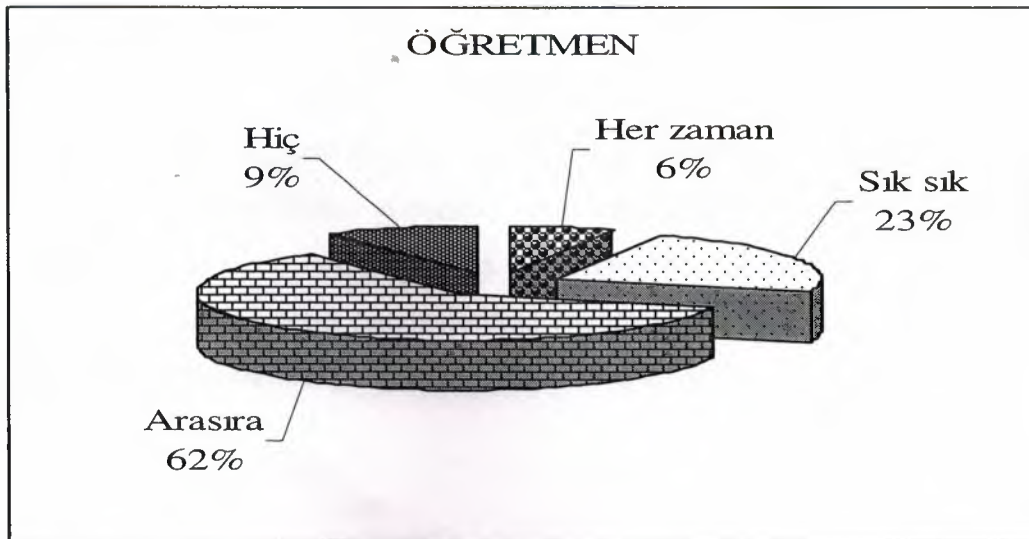
zaman', 'sık sık' ve 'arasıra' yanıtlarının öğrencilerde, 'hiç' yanıtının ise öğretmenlerde daha yüksek oranlarda çıktığını görmekteyiz. Her iki grubun yanıtlarını oranlara göre karşılaştırdığımızda, her ne kadar da öğretmenlerin çoğunluğu bu yönteme pek başvurmadıkları fikrini yansıtsalar da öğrencilere göre; öğretmenler bu yöntemi, belirttiklerinden daha fazla kullanmaktadırlar.

Fiziksel ceza kesinlikle eğitimde yeri olmayan bir uygulamadır. Öğrencinin gösterdiği istenmeyen davranışların öncelikle nedenleri araştırılmalı ve ortadan kaldırılmaya çalışılmalıdır. Sınıf düzenini bozmayan yöntemler kullanıldıktan sonra davranış hâlâ devam ediyorsa, fiziksel olmayan bir ceza yöntemi kullanılabilir. (Başar, 2002)

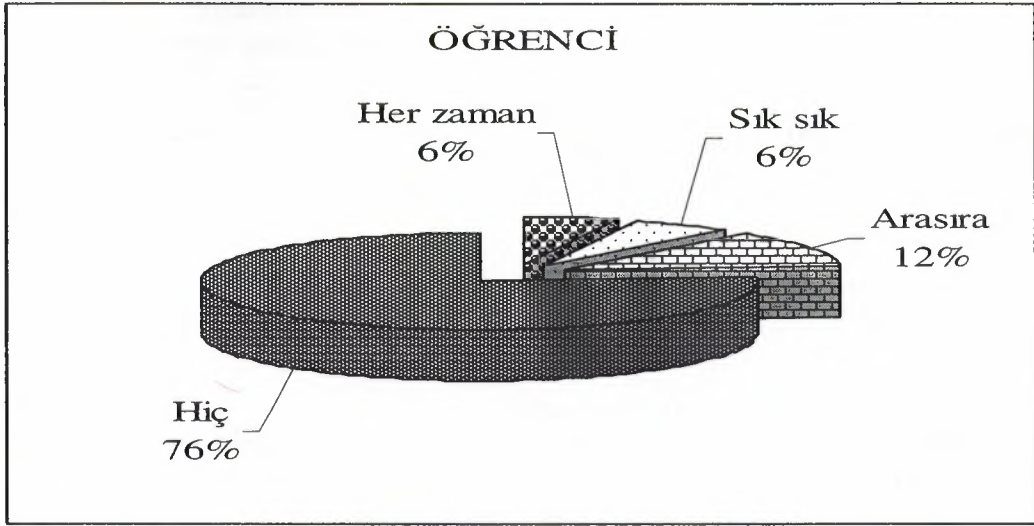
Soru 36: Sınıfımda yaşanan disiplin olayları, aile ile ilgili sorunlarda ortaya çıkar.

Tablo 36: Öğretmenlerin, sınıflarında yaşanan disiplin olaylarının aile ile ilgili sorunlarda ortaya çıkması durumu:

	Her zaman	Sık sık	Arasıra	Hiç	Toplam
Öğretmen	11	39	104	16	170
Öğrenci	13	13	28	176	230



Grafik 71: Öğretmenlerin, sınıflarında yaşanan disiplin olaylarının aile ile ilgili sorunlarda ortaya çıkması durumu: (%)



Grafik 72: Öğretmenlerin, sınıflarında yaşanan disiplin olaylarının aile ile ilgili sorunlardan ortaya çıkması durumu: (%)

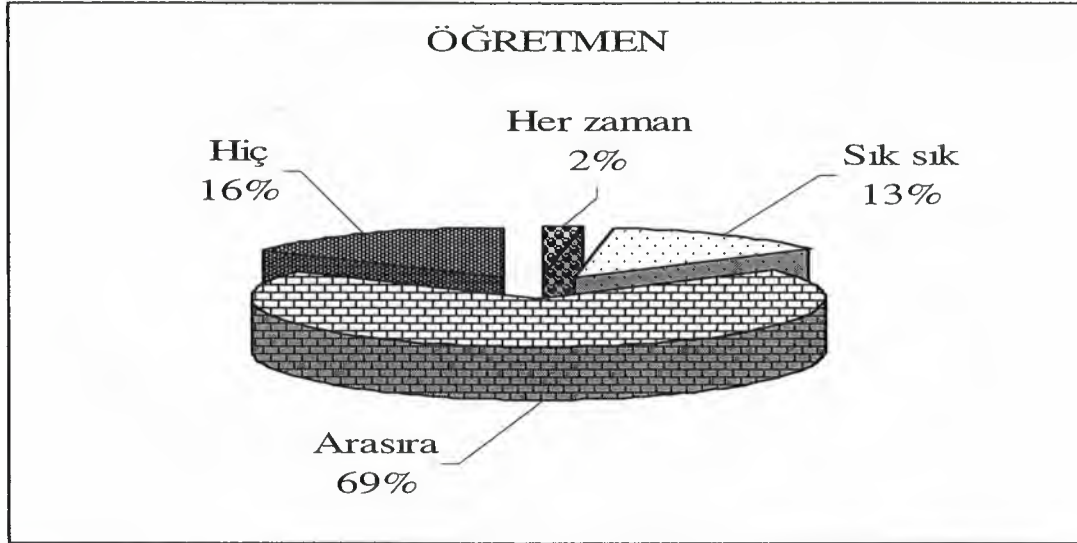
Öğretmenlerin, sınıflarında yaşanan disiplin olaylarının aile ile ilgili sorunlarda ortaya çıkması ile ilgili olarak sorulan soruya verilen yanıtlardan, 'her zaman' yanıtı her iki grupta da aynı oranda çıkmıştır. 'sık sık' ve 'arasıra' yanıtları öğretmenlerde öğrencilere göre çok büyük bir farkla daha yüksek çıkarken, 'hiç' yanıtı da öğrencilerde öğretmenlerden çok büyük bir farkla daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuçlara bakarak, öğretmenlerin disiplin olaylarının sorumlusu olarak aile sorunlarını öne sürmesinin yanında öğrencilerin bunu kabul etmediklerini söyleyebiliriz.

Öğrencinin aile ortamı, yaşantı çevresi ve okul onun davranışının temel kaynaklarıdır. Bu çevredeki insanların eğitilmişlik düzeyleri, öğrencinin davranışlarına yansır, sınıf içine taşınır. Bu nedenle okulun çevreye dönük kültürel etkinlikleri sayı ve kalite yönünden artırıldıkça çevrenin öğrenci üzerindeki olumsuz etkileri azalacaktır. Bu da gösteriyor ki, davranışların düzeltilmesi konusunda, öğretmenlerin öğrencilerdeki istenmeyen davranışların aile ile ilgili sorunlardan çıkıp çıkmadığı bilmesi gerekir. (Başar, 2002)

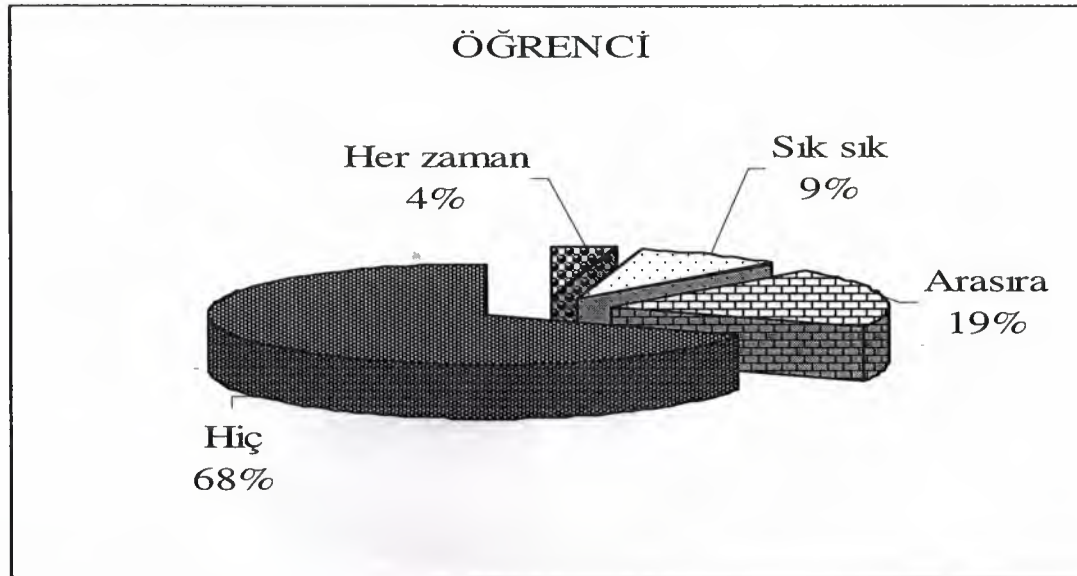
Soru 37: Sınıfta yaşanan disiplin olayları, derse ilgisizlikten ortaya çıkar.

Tablo 37: Öğretmenlerin, sınıflarında yaşanan disiplin olaylarının derse ilgisizlikten ortaya çıkması durumu:

	Her zaman	Sık sık	Arasıra	Hiç	Toplam
Öğretmen	4	22	117	27	170
Öğrenci	9	20	44	157	230



Grafik 73: Öğretmenlerin, sınıflarında yaşanan disiplin olaylarının derse ilgisizlikten ortaya çıkması durumu: (%)



Grafik 74: Öğretmenlerin, sınıflarında yaşanan disiplin olaylarının derse ilgisizlikten ortaya çıkması durumu: (%)

Öğretmenlerin, sınıflarında yaşanan disiplin olaylarının derse karşı ilgisizlikten ortaya çıkması durumu ile ilgili olarak soruya her iki grup da aynı

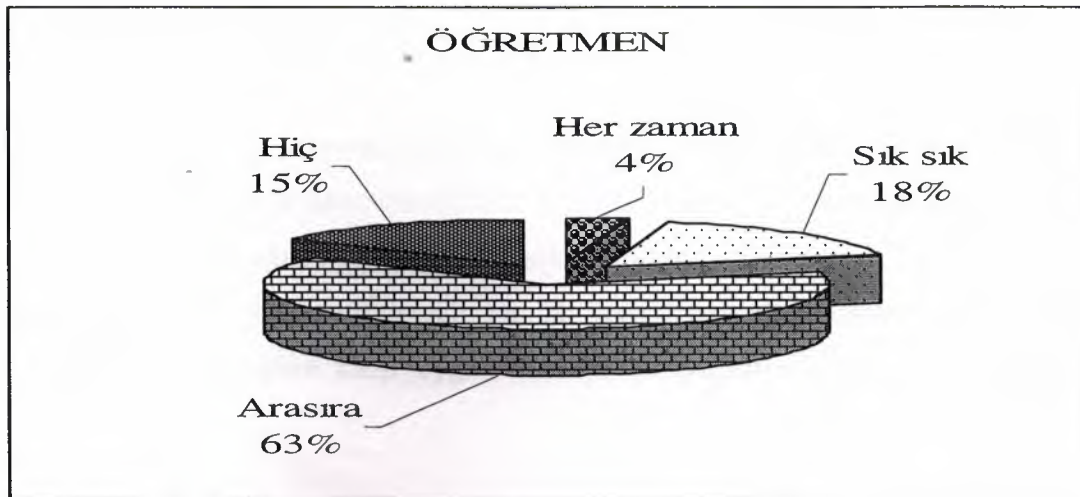
oranda 'her zaman' yanıtını kullanırken, 'sık sık' ve 'arasıra' yanıtları öğretmenlerde 'hiç' yanıtı ise öğrencilerde daha yüksek oranda çıkmıştır. Bu sonuçlardan, öğretmenlerin sınıflarındaki disiplin olaylarının derse ilgisizlikten ortaya çıktığı görüşünü büyük bir öğrenci grubunun reddettiği fikri ortaya çıkmaktadır.

Sınıfta derse karşı ilgi duyup, başarılı olma güdüsü yeni başarı arayışlarına yönelttiği için, iş dışı davranışları da önler. Öğretmenin herkese başarı zevkini tattırması, dersin başlangıcında, sonuçta neyi başarabileceklerinden haberdar etmesi etkinlikleri ilginç hale getirerek derse karşı ilgisizlik ortadan kalkacak ve istenmeyen davranışların önlenmesi sağlanacaktır. (Başar, 2002)

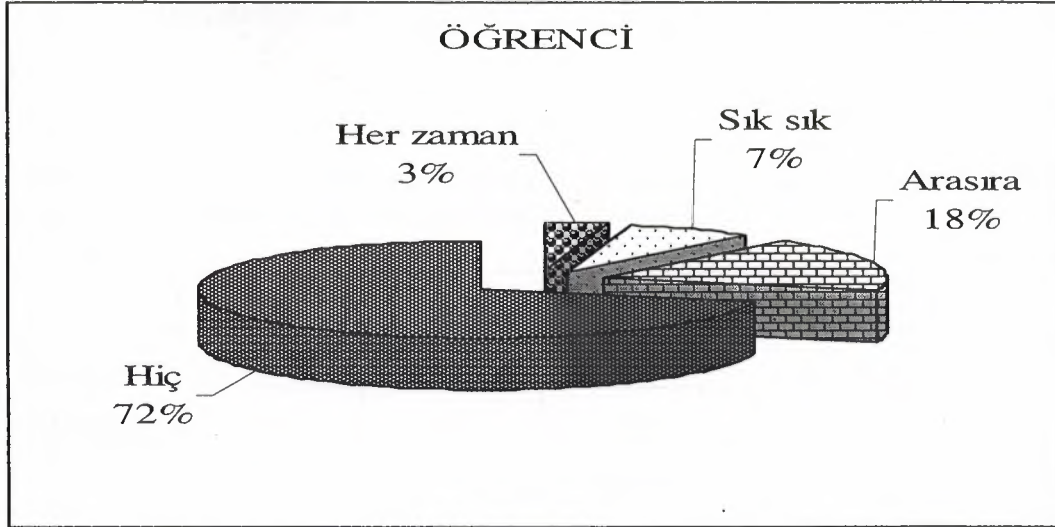
Soru 38: Sınıfımda yaşanan disiplin olayları, öğrencilerin sosyo-kültürel ve ekonomik yetersizliğinden ortaya çıkar.

Tablo 38: Öğretmenlerin, sınıflarında yaşanan disiplin olaylarının, öğrencilerin sosyo-kültürel ve ekonomik yetersizliğinden ortaya çıkması durumu:

	Her zaman	Sık sık	Arasıra	Hiç	Toplam
Öğretmen	6	30	108	26	170
Öğrenci	8	17	42	163	230



Grafik 75: Öğretmenlerin, sınıflarında yaşanan disiplin olaylarının öğrencilerin sosyo-kültürel ve ekonomik yetersizliğinden ortaya çıkması durumu: (%)



Grafik 76: Öğretmenlerin, sınıflarında yaşanan disiplin olaylarının öğrencilerin sosyo-kültürel ve ekonomik yetersizliğinden ortaya çıkması durumu: (%)

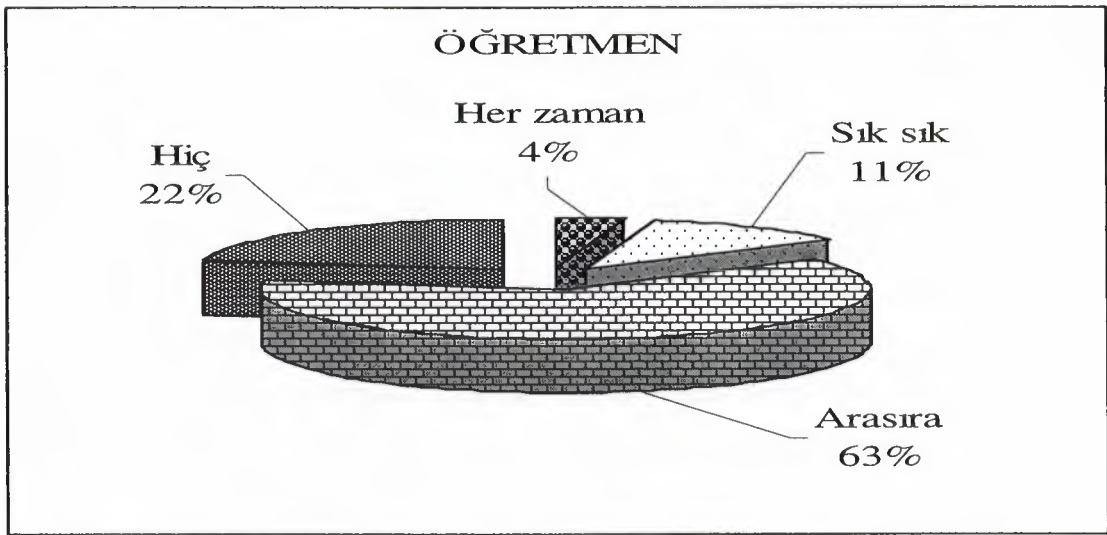
Öğretmenlerin, sınıflarında yaşanan disiplin olaylarının, öğrencilerin sosyo-kültürel ve ekonomik yetersizliğinden ortaya çıkması ile ilgili olarak sorulan soruya verilen yanıtlardan, 'her zaman' yanıtının öğretmen ve öğrenciler tarafından hemen hemen aynı oranlarda verildiği görülmüştür.. 'Sık sık' ve 'arasıra' yanıtları öğretmenlerde öğrencilere göre daha yüksek bir oranda çıkarken, 'hiç' yanıtı da öğrencilerde, öğretmenlere göre çok büyük bir farkla yüksek çıkmıştır. Bu sonuçlara bakarak, öğretmenlerin sınıflarında yaşanan disiplin olaylarının nedenlerinden biri olarak kısmen de olsa, öğrencilerin sosyo-kültürel ve ekonomik yetersizliğini gördüklerini, ancak öğrencilerin dörtte üçüne yakın bir kısmının bunu reddettiğini söyleyebiliriz.

Öğrencilerin sosyo-kültürel ve ekonomik yetersizliği de istenmeyen davranışların sınıf dışı etkenlerindendir. Bura da yine en büyük görev öğretmene düşmektedir. Sınıf içinde öğrencilerde sosyo-kültürel ve ekonomik farklar varsa bunla öğrencilere hissettirilmemeli ve bu yetersizliklerden dolayı çıkabilecek istenmeyen davranışlara karşı uygun stratejilerle çözüm getirilmelidir. (Başar, 2002)

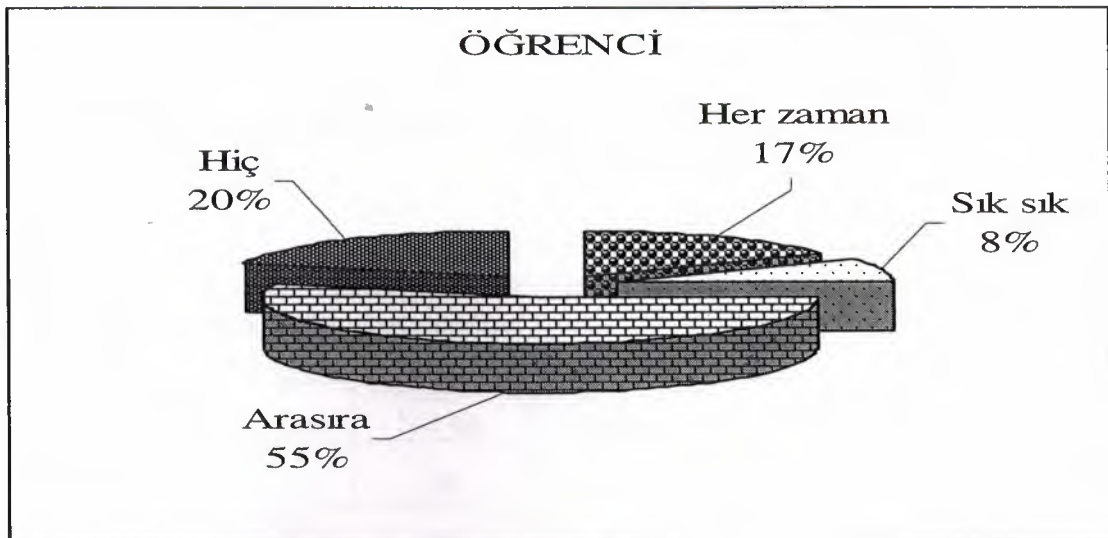
Soru 39: Sınıfımda öğrenmeyi sağlamak ve istenmeyen davranışları önlemek için, ceza kullanırım.

Tablo 39: Öğretmenlerin, sınıflarında öğrenmeyi sağlamak ve istenmeyen davranışları önlemek için, ceza kullanmaları durumu:

	Her zaman	Sık sık	Arasıra	Hiç	Toplam
Öğretmen	6	19	107	38	170
Öğrenci	38	19	127	46	230



Grafik 77: Öğretmenlerin, sınıflarında öğrenmeyi sağlamak ve istenmeyen davranışları önlemek için, ceza kullanmaları durumu: (%)



Grafik 78: Öğretmenlerin, sınıflarında öğrenmeyi sağlamak ve istenmeyen davranışları önlemek için, ceza kullanmaları durumu: (%)

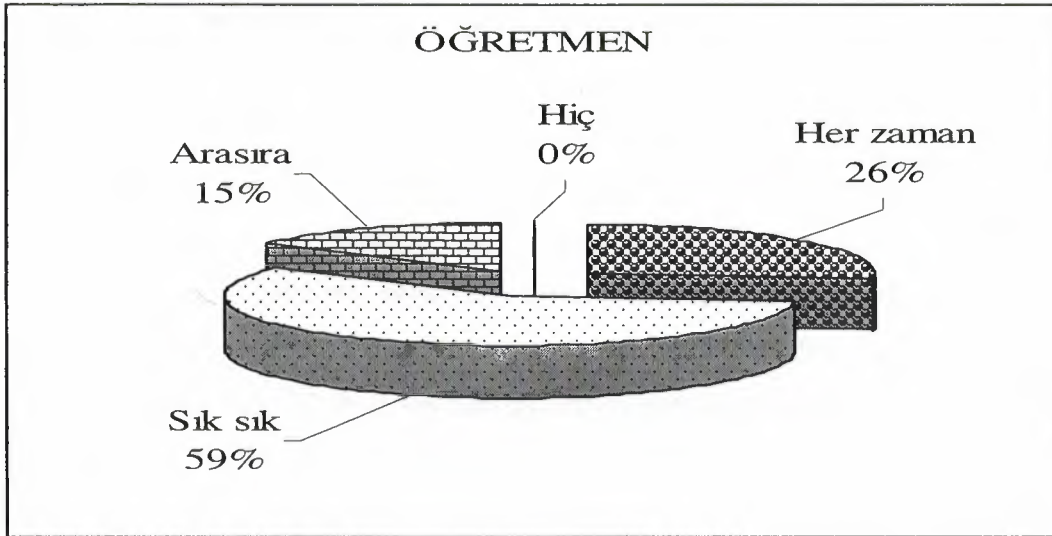
Öğretmenlerin, sınıflarında öğrenmeyi sağlamak ve istenmeyen davranışları önlemek için, ceza kullanmaları ile ilgili olarak sorulan soruya verilen yanıtlarda 'her zaman' yanıtı öğretmenlere göre öğrencilerde öğretmenlerin dört katının biraz fazlası gibi bir oranda daha yüksek çıkarken, 'sık sık', 'arasıra' ve 'hiç' yanıtları öğretmenlerde daha yüksek oranlarda çıkmıştır. Bu sonuçlardan da, öğretmenlerin ortaya koydukları ceza uygulamalarının, öğrenci değerlendirmelerine göre söylenen dereceden daha yüksek oranda olduğu görülmüştür.

Sınıfta gösterdiği sorun davranış karşısında öğrenciyi cezalandırma beraberinde çok ciddi sorunlar yaratır. Biricisi ve en önemlisi, gelecekteki davranış sorunlarını önlemede kullanılabilecek alternatif davranış yöntemleri öğrenciyi etkilemez. Eğitsel kurumlar olan okulların, bir sorunla karşılaştığında, bir çocuğu cezalandırması amaçları ile çelişen bir durumdur. Okul ortamındaki cezalandırma, öğrencinin öğrenmesini engellemektedir. Cezalandırıcı olan öğretmenlerin, daha çok sinirli oldukları, okuldaki davranış sorunlarıyla daha çok karşılaştıkları saptanmıştır. Cezalandırma, öğrencide davranış değişikliği sağlamada etkin bir yaklaşım değildir. Cezalandırma ağırlıklı yaklaşımlar, öğretimde yetersizliği ortaya koymaktadır. Cezalandırma, öğrencinin davranışının sorumluluğunu kabul etmesinden çok, suç işlemesine yol açmaktadır. (Celep, 2002)

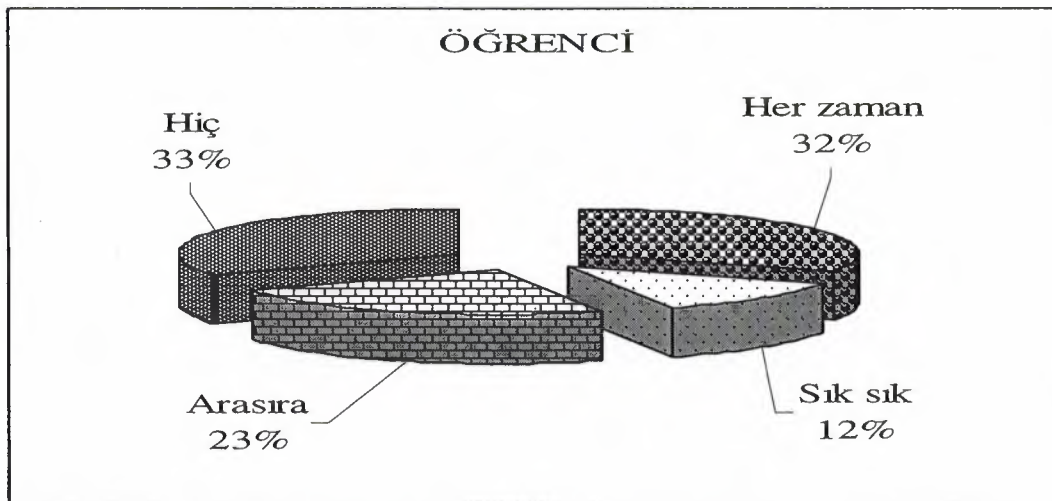
Soru 40: Öğrenmeyi sağlamak ve istenmeyen davranışları önlemek için, ödül kullanırım.

Tablo 40: Öğretmenlerin, öğrenmeyi sağlamak ve istenmeyen davranışları önlemek için, ödül kullanmaları durumu:

	Her zaman	Sık sık	Arasıra	Hiç	Toplam
Öğretmen	45	99	26	0	170
Öğrenci	73	28	53	76	230



Grafik 79: Öğretmenlerin, öğrenmeyi sağlamak ve istenmeyen davranışları önlemek için, ödül kullanmaları durumu: (%)



Grafik 80: Öğretmenlerin, öğrenmeyi sağlamak ve istenmeyen davranışları önlemek için, ödül kullanmaları durumu: (%)

Öğretmenlerin, öğrenmeyi sağlamak ve istenmeyen davranışları önlemek için ödül kullanmaları ile ilgili olarak sorulan soruya verilen cevaplarda, 'her zaman' yanıtı öğrencilerde öğretmenlere göre daha yüksek, 'sık sık' yanıt öğretmenlerde daha yüksek çıkmıştır. Soruya verilen 'arasira' yanıtı öğrencilerde yüksek çıkarken de öğretmenlerde 'hiç' yanıtının kullanılmamasının yanında, öğrencilerin çok büyük bir bölümü bu soruya 'hiç' yanıtını vermişlerdir. Bu sonuçlara göre; öğretmenlerin bu yöntemi oldukça fazla kullandıklarını belirtmelerinin yanında, öğrencilerin büyük bir bölümü bunun arada bir

kullanıldığı ve bir grup öğrenci gözünde ise hiç kullanılmadığı düşüncesi ortaya çıkmıştır.

Halbuki istenmeyen davranışların önlenmesinde kullanılan en etkili yöntemlerden biri, ödül vererek olumlu davranışları motive etmektir. Sağlıklı öğretmen-öğrenci ilişkisini sağlayan öğretmenler çok az disiplin sorununa sahiptirler. Öğrenciler kendilerine değer verildiğini belirten iletiler almaya gereksinme duyarlar. Öğrencilerin yaptığı her iyi davranış karşısında öğretmenleri tarafından alacakları ödüller, onları daha da iyi olmaya teşvik edecektir. Bu nedenle, hiç ödül verilmediğini düşünen bu oranda yüksek öğrenci grubunun bu söylemleri dikkate alınmalı ve daha fazla ödül kullanılmalıdır. (Celep, 2002)

BÖLÜM VI

ÖZET, YARGI VE ÖNERİLER

ÖZET

Bu araştırmada Gazimağusa bölgesine bağlı ilkokullar örneklem olarak seçilerek öğretmen ve öğrencilere sınıf yönetiminin işleyişini belirleyecek olan anketler uygulanmıştır. Araştırmada sonucunda K.K.T.C.' ndeki ilkokullarda sınıf yönetiminin işleyişi ile ilgili uygulamalar belirlenmiştir. Burada anketler önce öğretmenlere uygulanmış, aynı anket soruları öğrencilerin anlayabileceği seviyeye indirilerek öğrencilere de uygulanmıştır. Öğrencilere de aynı anketin uygulanmasının amacı, öğretmen anketlerinin onaylanmasıdır.

YARGI

Anket sonuçlarına bakarak diyebiliriz ki; öğretmenlerin öğrencilerini bireysel olarak tanımaya çalışma, onlarla okul içinde ve dışında iletişim kurup öğretmen-öğrenci ilişkisini samimi, sevecen, içten ve güvene dayalı bir şekilde tutma çabaları yetersizdir. Öğretmen ve öğrenci anketleri bunu doğrulamaktadır. Eğitim ve öğretimin belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için önemli olan etkenlerin başında gelen sınıf yönetimi becerisinin artmasının, öğretmen ve öğrenci arasında iyi bir iletişimin kurulma derecesi ile doğru orantılı olduğunu düşünürsek, öğretmenlerin bu tutumlarının eğitimi olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Sonuçlara bakarak öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarının taşıdığı özelliklerin, olması gerekenden daha zayıf olduğunu söyleyebiliriz. Eğitim ve öğretimin uygulanması aşamalarında da yine, dersin işleniş şekli, pekiştirmelerin yapılma derecesi ve dönütlerin dikkate alınması öğrenci anket sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin belirttiğinin altındaki oranlarda seyrettiği görülmüştür.

Öğretmen anketlerinden, öğretmenlerin ideal uygulamalardan haberdar oldukları gözlenmiş, fakat buna rağmen, öğrenciler söylenen bu uygulamaların belirtilen derecede yapılmadığını savunmuşlardır.

Anketlerde, öğretmenlerin öğrencilerdeki işbirliği ve dayanışmayı ortaya çıkarıp geliştirecek olan grup çalışmalarını yeterince uygulamadıkları ortaya çıkmıştır. Her ne kadar da disiplin sağlamak için daha fazla enerji gerektirse de öğrencilerin kişilik gelişimlerine ve sosyalleşmelerine büyük ölçüde faydası olacak olan bu yöntemlerin sınıflarda daha fazla uygulanması gerekirdi.

Diğer bir ders işleniş yöntemi olan soru-cevap yöntemi de yeterli sıklıkta kullanılmıyor. Deneylerle yaparak-yaşayarak yapılan eğitimde öğrenmenin daha kalıcı olduğu tüm öğretmenler tarafından biliniyor olmasına rağmen, yine bu yöntem de öğretmenlerin çoğunluğu tarafından nadiren kullanılan yöntemler arasında yerini almış.

Öğrencilerin sınıf içindeki oturma düzenlerinde de yine, öğretmenler daha az enerjiyle disiplin sağlamanın mümkün olacağı, öğrencilerin sessiz duracakları, birbirleriyle iletişimin az olduğu oturma düzenlerini tercih ettikleri görülmüştür.

Sınıftaki ders panolarına asılan ders konuları ile ilgili aparatlar, yeni asıldığı zaman öğrencilerin dikkatlerini çeker ve öğrenilen konunun akılda kalıcılığını artırır. Bu aparatların asılmasının üzerinden belli bir zaman geçtiğinde ise, eğitsel değerlerini kaybederler ve fark edilmezler. Panoların her ünite değiştiğinde konuya göre değiştirilmesi ise ortamda yenilik ve hareket yarattığı için öğretime çok olumlu etkiler sağlar. Öğrenci anketlerine baktığımızda ise bu panoların yeterli sıklıkta değiştirilmediklerini gördük.

Her ünite sonunda, dersin hedef davranışlara ulaşip ulaşmadığının denetlenmesi de eğitimin en önemli basamaklarından biri olan değerlendirme aşamasıdır ki, değerlendirme yapılmadan konuların ilerlemesi olabilecek

eksikliklerin üzerine yeni konular vermek demektir ve bu da temeli sağlam yapılmamış bir binanın üstüne ev yapmaya benzer. Bu derece önemli olan bu aşamanın öğretmenlerimiz tarafından yeterli sıklıkta uygulanmadığı anket sonuçlarımızda öğrenciler tarafından savunulmuştur.

Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesinin, dersi bozmadan yapabilmenin en etkili yolu göz temasıdır. Bu yöntem, anket uyguladığımız öğretmenler tarafından belirli sıklıkta kullanılmasının yanında, büyük bir bölüm öğretmenin bu yöntemi hiç kullanmadığı sonucuna varılmıştır. İstenmeyen davranışların önlenmesinde, yanlış olan davranışı yapan öğrencinin rencide edilmeden önlem almanın yollarından biri de genel sözlü uyarı yapmaktır. Bu yöntemle öğrenci utandırılmayacağı için, daha fazla hırçınlaşıp yanlış hareketlerini sürdürmez ve hatasını anlayıp düzeltebilir. Anket uygulanan öğretmenler bu yöntemi genel olarak kullanmaktadırlar fakat, bunun yanında küçük de olsa bir grup öğrenci öğretmenlerinin bu yöntemi pek kullanmadığını savunmuşlardır. İstenmeyen davranışın doğrusunu göstererek düzeltmek de uygulanabilecek etkili bir yöntemdir. Anket sonuçlarından, bu yöntemin benimsenip uygulandığı gözlenmiştir. İstenmeyen davranışı önlemek için kaba kuvvet kullandığını söyleyen küçük bir grup öğretmenin yanında ise oldukça büyük bir öğretmen grubu kaba kuvvete başvurmadıklarını savunmuşlar fakat, öğrenci anketlerinde arasına bu yöntemle başvurulduğunu söyleyen öğrenciler yoğunluk kazanmıştır.

Öğretmenler ve öğrenciler arasında küçük bir grup bir kısım disiplin olaylarının aileleri ile ilgili sorunlardan ortaya çıktığını savunmuşlar fakat, çok büyük bir öğrenci grubu aileleri ile ilgili sorunların disiplin olaylarına sebep olmadığını iddia etmiştir. Disiplin olaylarının derse ilgisizlikten ortaya çıktığı görüşü ise öğretmenler tarafından sebeplerden biri olarak gösterildiyse de öğrencilerin büyük çoğunluğu bu görüşü reddetmiştir. Öğrencilerin sosyo-kültürel ve ekonomik yetersizliği nedeniyle disiplin olaylarının yaşandığını söyleyen öğretmenlerin iddialarına karşılık ise yine öğrencilerden ret yanıtları gelmiştir.

İstenmeyen davranışların önlenmesinde ceza kullanılması, öğretmenlerin söylediği oranın biraz üzerinde olduğu saptanmıştır. İstenmeyen davranışların önlenmesinde ödül kullanımının ise, öğretmen iddialarının yanında, öğrenciler daha az oranda olduğunu savunmuşlardır.

Anket sonuçlarında da anlaşıldığı gibi, öğretmenlerin ideal sınıf yönetimi uygulamalarının bilincinde oldukları, yani öğretmenlik mesleği ile ilgili formasyonu almış olduklarını görmekteyiz. Bunun yanında öğretmen anket sonuçlarını onaylayacak olan öğrenci anketleri, öğretmenlerin savunduğu bir takım sınıf yönetimi becerilerini söyledikleri oranda tam olarak uygulamadıklarını göstermiştir. Burada, öğretmenlerin iyi bir sınıf yönetimi ile ilgili ilkelerin farkında olduklarını fakat, bunları uygulayacak enerjiyi harcamadıklarını söyleyebiliriz.

ÖNERİLER

Öğretmenlerimizin iyi bir öğretmen olmakla ilgili bilgileri teorik olarak biliyor olmaları onları iyi birer öğretmen yapmaz. Eğitim ve öğretim uygulamalarında da kalıcı öğrenmeyi sağlayan yöntemleri sınıflarda yeterince kullanmamak öğrencilere yapılabilecek en büyük haksızlıktır. Okullarımızda olanaklar ölçüsünde bulunan araç-gereci kullanıma koyup öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmelerine uygun ortamlar yaratmak hem öğrenci hem de öğretmen için daha zevkli bir sınıf ortamının yaratılmasını sağlayacaktır. Öğrencilerin hangi sebepten olursa olsun yarattıkları disiplin sorunları karşısında da yine onların fiziksel ve psikolojik gelişimleri göz önünde bulundurularak ortadan kaldırılmaya çalışılmalı ve önlenmelidir.

Sınıflarda uygulanan bu sınıf yönetimi becerilerinin yetersizliğine sebep olarak, denetimsizliği gösterebiliriz. İlköğretim’ de müfettişlerin yeterli sayıda

olmaması, öğretmenlerin bakanlıkça denetlenmemesi, eğitim ve öğretimi öğretmenin vicdanına bırakmıştı. Çağdaş eğitim düzeyine ulaşma çabalarının en üst düzeye çıktığı günümüzde okullarımızın denetimsiz bırakılması, belirlenen eğitim hedeflerine ulaşmayı geciktirecekti. Fakat, 2007 yılında İlköğretim' e alınan denetmenler bu sorunu çözerek, öğretmenlere hem birer rehber hem de denetleyici olarak, eğitim ve öğretimde etkili yerlerini alacaklardır. Bunun yanında, öğretmen ve okul idarecilerine uygulanan hizmetiçi eğitim kurslarının azlığı da eğitimde var olan eksiklikler arasında söylenebilir. Ayrıca bu kursların bölgesel olarak yapılması da büyük kalabalıklar oluşturduğu için yararını azaltmaktadır. Hizmetiçi eğitim kurslarının okul bünyelerinde, önceden konu ile ilgili kursa tabi tutulup gerekli eğitimi almış olan okul idarecileri tarafından uygulanması verimliliği artırabilir. Bundan başka, öğretmenlerin belli aralıklarla denetlenmesi onları motive edecektir. Öğretmenlerin sınıfında yaptığı uygulamaların eğitim ve öğretimde belirlenen hedeflere öğrencileri ulaştırma derecesi belirlenmelidir. Denetimler sonucunda başarılı görülen öğretmenlere ödül verilirken, başarılı olamayanlara da gerekli önerilerde bulunulmalı, hatta onları özel kurslara çağırarak yeterlilik kazandırılmalıdır. Bu takviye kurslarına, uygun görülen öğretmenlerin çağırılmasının da hem onlara hem de diğer öğretmenlere karşı ayrı birer motivasyon olacağı kesindir.

Eğitimin temelini oluşturan ilköğretim ne kadar sağlam olursa, ondan sonra gelen basamaklar da o derece sağlam olacaktır. İlkokullarda öğretmenlerin denetlemesini yaparken okul idarecilerine de yeterli oranda yetki verilmelidir. Çünkü öğretmeni okula belirli zamanlarda gelecek olan müfettişten daha fazla tanıyan okul idarecisidir ki, onların yapacağı değerlendirmeler ve öneriler daha fazla güncellik ve anındalık özelliği taşıyacağı için hem eğitime daha fazla katkı sağlayacak hem de ilgili bakanlığın yükünü hafifletecektir.

Ekler Listesi

Sayfa No:

- Ek 1 Öğretmenlere Uygulanan, Sınıf Yönetimi Uygulamalarını
Belirlemeye Yönelik Anket Soruları.....141
- Ek 2 Öğrencilere Uygulanan, Sınıf Yönetimi Uygulamalarını
Belirlemeye Yönelik Anket Soruları.....143
- Ek 3 Anketin Uygulanabilmesine Yönelik Milli Eğitim
Ve Kültür Bakanlığı' ndan Alınan İzin Belgesi.....146

Ek 1

Öğretmenlere Uygulanan, Sınıf Yönetimi Uygulamalarını Belirlemeye Yönelik Anket Soruları

SORU	Sınıf Yönetimi Uygulamalarını Belirleme Çalışması	Her Zaman	Sık sık	Arasıra	Hiç
1	Öğrencilerimi bireysel olarak tanımaya çalışırım				
2	Öğrencilerimin hepsini okul içinde ve dışında selamlarım				
3	Öğrencilerimle okul dışında kültürel, sportif vb. konularda diyalog kurmaya özen gösteririm.				
4	Öğrencilerimin görüşlerini ilgiyle dinler ve kabul ederim				
5	Öğrencilerime okul ile ilgili sorunlarında destek olurum.				
6	Öğrencilerime okul dışındaki sorunlarında destek olurum				
7	Öğrencilerime okul içindeki ve okul dışındaki sorunlarında destek olurken sözel olmayan yöntemler de kullanırım				
8	Öğrencilerin, ihtiyaçlarını gidermeleri için sınıftan çıkmalarını belli bir düzene koyarım.				
9	Öğrencilerimi her yönüyle tanıyabilmek için sene başında, onlara doldurmaları için tanıtım formu veririm.				
10	Öğrencilerimle ilişkilerimin dostça olmasına özen gösteririm.				
11	Sınıf içinde işbirliği ve dayanışmaya izin veririm.				
12	Öğrencilerimdeki olumlu davranışları beğendiğimi belli ederim.				
13	Öğrencilerimi katılımcı olmaya ve sorumluluk almaya cesaretlendiririm.				

14	Ders anlatırken sınıfın her yerinde sıkça dolaşırım				
15	Öğrencilerimin ödevlerini anlayıp anlamadığını denetlerim.				
16	Öğrencilerimin ödev yaparken yardım alıp almadıklarını kontrol ederim.				
17	Ders esnasında öğrencilerden gelecek soruların hepsini yanıtlarım.				
18	Sınıfta ders işlenirken öğrencilerin etkin olmasına özen gösteririm.				
19	Her ünite öncesinde öğrencilere konu ile ilgili araştırma ödevi veririm.				
20	Öğrencilere bilgileri verirken basitten karmaşığa, kolaydan zora bir yol takip ederim.				
21	Ders dönemi öncesinde ders planı ile ilgili hazırlıklar yaparım.				
22	Ders dönemi öncesinde araç-gereç ile ilgili hazırlıklar yaparım.				
23	Ders işlenirken grup çalışmalarına ağırlık veririm.				
24	Ders işlenişinde düz anlatıma ağırlık veririm.				
25	Ders işlenişinde soru-cevap yöntemine ağırlık veririm.				
26	Öğretimi deneylerle yaparak-yaşayarak gerçekleştirmeye çalışırım.				
27	Öğrencilerin sınıf içindeki oturma düzeninin, sessiz duracakları şekilde olmasına özen gösteririm.				
28	Öğrencilerin sınıf içindeki oturma düzeninin, birbirleriyle ve benimle iletişim kurabilecekleri şekilde olmasına özen gösteririm.				
29	Sınıftaki ders panolarını gündemdeki konuya göre değiştiririm.				

30	Ders konularını işlerken gerekli durumlarda müfredatın dışına çıkarım.				
31	Her ünite sonunda, dersin hedef davranışlarına ulaşip ulaşmadığını denetlerim.				
32	Sınıfta oluşan istenmeyen davranışları önlemek için göz teması kullanırım.				
33	İstenmeyen davranışları önlemek için genel sözlü uyarı yaparım.				
34	İstenmeyen davranışı önlemek için doğru davranışı gösteririm.				
35	İstenmeyen davranışı önlemek için kaba kuvvet kullanırım.				
36	Sınıfımda yaşanan disiplin olayları aile ile ilgili sorunlardan ortaya çıkar				
37	Sınıfımda yaşanan disiplin olayları derse ilgisizlikten ortaya çıkar.				
38	Sınıfımda yaşanan disiplin olayları öğrencilerin sosyo-kültürel ve ekonomik yetersizliğinden ortaya çıkar.				
39	Sınıfımda öğrenmeyi sağlamak ve istenmeyen davranışları önlemek için, ceza kullanırım.				
40	Sınıfımda öğrenmeyi sağlamak ve istenmeyen davranışları önlemek için, ödül kullanırım.				

Ek 2

**Öğrencilere Uygulanan, Sınıf Yönetimi Uygulamalarını Belirlemeye Yönelik
Anket Soruları**

SORU	Sınıf Yönetimi Uygulamalarını Belirleme Çalışması	Her Zaman	Sık sık	Arasıra	Hiç
1	Öğretmeniniz sizi bireysel olarak tanımaya çalışır.				
2	Öğretmeniniz hepinizi okul içinde ve dışında selamlar.				
3	Öğretmeniniz sizinle okul dışında kültürel, sportif vb. konularda diyalog kurmaya özen gösterir.				
4	Öğretmeniniz sizin görüşlerinizi ilgiyle dinler ve kabul eder.				
5	Öğretmeniniz okul ile ilgili sorunlarınızda size destek olur.				
6	Öğretmeniniz okul dışındaki sorunlarınızda size destek olur.				
7	Öğretmeniniz okul içindeki ve okul dışındaki sorunlarında size destek olurken sözel olmayan yöntemler de kullanır.				
8	Öğretmeniniz, ihtiyaçlarınızı gidermeniz için sınıftan çıkmanızı belli bir düzene koyar.				
9	Öğretmeniniz sizi her yönünüzle tanıyabilmek için sene başında, size doldurmanız için tanıtım formu verir.				
10	Öğretmeniniz sizinle ilişkilerinin dostça olmasına özen gösterir.				
11	Sınıf içinde işbirliği ve dayanışmaya izin verir.				
12	Sizdeki olumlu davranışları beğendiğini belli eder.				
13	Sizleri katılımcı olmaya ve sorumluluk almaya cesaretlendirir.				

14	Öğretmeniniz ders anlatırken sınıfın her yerinde sıkça dolaşır.				
15	Öğretmeniniz ödevlerinizi anlayıp anlamadığınızı denetler.				
16	Ödev yaparken yardım alıp almadığınızı kontrol eder.				
17	Ders esnasında sizden gelecek soruların hepsini yanıtlar.				
18	Sınıfta ders işlenirken sizlerin etkin olmasına özen gösterir.				
19	Her ünite öncesinde size konu ile ilgili araştırma ödevi verir.				
20	Sizlere bilgileri verirken basitten karmaşığa, kolaydan zora bir yol takip eder.				
21	Ders dönemi öncesinde ders planı ile ilgili hazırlıklar yapar.				
22	Ders dönemi öncesinde araç-gereç ile ilgili hazırlıklar yapar.				
23	Ders işlenirken grup çalışmalarına ağırlık verir.				
24	Ders işlenişinde düz anlatıma ağırlık verir.				
25	Ders işlenişinde soru-cevap yöntemine ağırlık verir.				
26	Öğretimi deneylerle yaparak-yaşayarak gerçekleştirmeye çalışır.				
27	Sizlerin sınıf içindeki oturma düzeninizin, sessiz duracağınız şekilde olmasına özen gösterir.				
28	Sizlerin sınıf içindeki oturma düzeninizin, birbirinizle ve kendisiyle iletişim kurabileceğiniz şekilde olmasına özen gösterir.				
29	Sınıftaki ders panolarını gündemdeki konuya göre değiştirir.				

30	Ders konularını işlerken gerekli durumlarda müfredatın dışına çıkar.				
31	Her ünite sonunda, dersin hedef davranışlarına ulaşp ulaşmadığını denetler.				
32	Sınıfta oluşan istenmeyen davranışları önlemek için göz teması kullanır.				
33	İstenmeyen davranışları önlemek için genel sözlü uyarı yapar.				
34	İstenmeyen davranışı önlemek için doğru davranışı gösterir.				
35	İstenmeyen davranışı önlemek için kaba kuvvet kullanır.				
36	Sınıfınızda yaşanan disiplin olayları aile ile ilgili sorunlarınızdan ortaya çıkar				
37	Sınıfınızda yaşanan disiplin olayları derse ilgisizliğinizden ortaya çıkar.				
38	Sınıfınızda yaşanan disiplin olayları sosyo-kültürel ve ekonomik yetersizliğinizden ortaya çıkar.				
39	Öğretmeniniz sınıfta öğrenmeyi sağlamak ve istenmeyen davranışları önlemek için, ceza kullanır.				
40	Öğretmeniniz sınıfta öğrenmeyi sağlamak ve istenmeyen davranışları önlemek için, ödül kullanır.				



**KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı: P.P.1722

Lefkoşa

25.5.2004

**Sayın Feray Konti Emirkanı
Akdoğan Dr. F. Küçük İlkokulu
Akdoğan – Gazimağusa.**

“Sınıf Yönetiminin İşleyişini Belirleme Çalışması” konulu anket soruları Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiş ve uygulanmasında bir sakınca görülmemiştir.

Anketi uygulamadan önce ilgili okul müdürlükleri ile temas kurulması ve uygulama tamamlandıktan sonra da anket sonuçlarının Müdürlüğümüze ve Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü’ne iletilmesi hususunda bilgilerinizi saygı ile rica ederim.


**Hatice Düzgün
Müdür**

HO/BD

Tel (90) (392) 228 3136 – 228 6893
Fax (90) (392) 228 7158
E-mail meb@mebnet.net

Lefkoşa-KKTC

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, Esmahan. (2003). **Sınıf Yönetimi**. Ankara. Pegem Yayıncılık.
- Akyol, Hayati. (2002). **Sınıf Yönetimi**. Ankara. Nobel Yayıncılık.
- Ataman, Ayşegül. (2002). **Sınıf Yönetimi**. Ankara. Nobel Yayıncılık.
- Atıcı, Meral. (2000). *İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Yetkinlik Beklentisi Rolünün İngiltere Ve Türkiye' de Seçilen Bir Araştırma Grubu Üzerinde İncelenmesi*. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 28, s: 483-499
- Aydın, Ayhan. (2004). **Sınıf Yönetimi**. Ankara. Tek Ağaç Eylül Yayınları.
- Başar, Hüseyin. (2002). **Sınıf Yönetimi**. Ankara. Pegem Yayıncılık.
- Burç, Eylem Doğan. (2006). **İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri**. Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hatay.
- Can, Niyazi. (2004). **Sınıf Yönetimi**. Ankara. Pegem Yayıncılık.
- Celep, Cevat. (2002). **Sınıf Yönetimi Ve Disiplini**. Ankara. Anı Yayınları.
- Çağlar, Mehmet. (2007). **Çağdaş Ve Küryerel Eğitim Planlaması**. Ankara. Pegem Yayıncılık.
- Çalık, Temel. (2002). **Sınıf Yönetimi**. Ankara. Nobel Yayınları.
- Çilenti, Kamuran. (1998). **Eğitim Teknolojisi Ve Öğretim**. Ankara. Kadioğlu Yayınları
- Demirel, Özcan. (2004). **Eğitim İle İlgili Temel Kavramlar**. Ankara. Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Özcan. (2005). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara. Pegem Yayıncılık.
- Dibble, Lou Anne. (2001). **Classroom Management**. [www.Academics. Com/cm-articles.htm](http://www.Academics.Com/cm-articles.htm).
- Erden, Münire. (2003). **Sınıf Yönetimi**. İstanbul. Alkım Yayıncılık.
- Erdoğan, İrfan. (2003). **Sınıf Yönetimi**. İstanbul. Sistem Yayıncılık.
- Erol, Zübeyde. (2006). **Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri**, Afyon Kocatepe Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon.

- Ertürk, Selahattin. (1994). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara. Meteksan Yayınları.
- Gallagher, P. A. (2006). **Classroom Quality, Concentration of Children Whith Special Needs and Child Outcomes in Head Start**. Cuncil for Exceptional Children, Volume 73, Number 1
- Günay, Kerem. (2003). **Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi**. Çukurova Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adana.
- Güven, Bengü; Demirhan, Gıyasettin. (2004). **Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Davranışı Boyutuna İlişkin Görüşleri**. The 10th. ICHPER. SD. European Congress and the TSSA 8th. International Sports Science Congress Which Will Be Organized Jointly During 17th.-20th. Of November 2004 at the Mirage Park Resort, Antalya, TURKEY.
- Kaya, Zeki. (2004). **Eğitimin Psikolojik Temelleri**. Ankara. Pegem Yayıncılık.
- Kaya, Zeki. (2003). **Sınıf Yönetimi**. Ankara. Pegem Yayınları.
- Korkmaz, Ayşe. (2002). **Sınıf Yönetimi**. Ankara. Nobel Yayıncılık.
- Korkmaz, İsa. (2003). **Sınıf Yönetimi**. Pegem Yayınları.
- Koşar, Edip. (2003). **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**. Ankara. Nobel Yayıncılık.
- Köktaş, Şükran Kılbaş. (2003). **Sınıf Yönetimi**. Adana. Nobel yayınları.
- Kuran, Kezban. (2004). **Sınıfta Öğrenme-Öğretme Sürecinin Yönetimi**. Ankara. Pegem Yayıncılık.
- Özdemir, Ethem. ((2004). **Sınıf Yönetimi**. Ankara. Asil Yayıncılık.
- Porgalı, Özlem. (2003). *Sınıftaki Sorunları Çözmede Kullanılan İletişim Yöntemi*. Eğitim Dergisi. Sayı: 2
- Sadık, Rıdvan. (1999). **Öğretmen Olmak**. Ankara. Güldiken Yayınları.
- Sezgen, Şefik. (1988). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara. Emel Yayıncılık.
- Steiner, H. Carr. (2006) **Fokus on Educational Psychology**. New York. Science Publishers.
- Sünbül, Murat. (2004). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara. Pegem yayıncılık.
- Şentürk, Hasan. (2006). *Öğretmen Adaylarının Uygulama Liselerindeki Rehber*

- Öğretmenlerin Kullandıkları Sınıf Yönetimi Modellerine İlişkin Algıları.*
Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 48, s.585-603
- Tan, Şeref. (2004). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş.** Ankara. Pegem yayıncılık.
- Tutkun, Ömer. (2003). **Sınıf Yönetimi.** Ankara. Pegem yayıncılık.
- Türnüklü, Abbas. (1999). **İlkokullarda Sınıf Yönetiminin İngiltere Ve Türkiye’ deki ilkokullarda Karşılaştırmalı Olarak Araştırılması.**
University Of Leicester. (Yayınlanmamış Doktora Tezi)
- Varış, Fatma. (1987). **Eğitim Bilimine Giriş.** Açık Öğretim Yayınları.
- Vural, Secide. (2002). **Sınıf Yönetimi.** Ankara. Nobel Yayınları.
- Yağcı, Esed. (2004). **Olumlu Öğrenme Ortamı Oluşturma.** Ankara. Asil Yayıncılık.
- Yağcı Esed. (2004). **Sınıf Yönetimi.** Ankara. Asil Yayıncılık.
- Yiğit, Birol. (2002). **Sınıf Yönetimi.** Ankara. Pegem yayıncılık.
- Yüksel, Sedat. **Sınıf Ortamında Etkili Öğretmen Davranışları.** Ankara. Nobel Yayıncılık.