

Öğretmen Kitapları Dizisi

**SINIF YÖNETİMİ**

Hüseyin Başar

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI YAYINLARI: 3390

BİLİM ve KÜLTÜR ESERLERİ DİZİSİ : 1205

Öğretmen Kitapları Dizisi: 200



*Kitabın adı* SINIF YÖNETİMİ

*Yayın Kodu*

99.34. Y.0002. 1662

ISBN 975.11.1704.6

*Baskı yılı*

1999 *Baskı adedi*

10.000

*Dizgi, baskı, cilt* MİLLÎ EĞİTİM BASIMEVİ

*Yayımlar Dairesi Başkanlığı'nın 14.10.1999 tarih ve 6503 sayılı yazılan ile üçüncü defa 10.000 adet basılmıştır.*

Öğretmen Kitapları Dizisi

# SINIF YÖNETİMİ

Yazan

Hüseyin Başar



İSTANBUL 1999

## ÖNSÖZ

*insanlarımızı iyi eğitemediğimiz, onları yapmaları gereken davranışları uygun koşullar sağlayarak yapar hale getiremediğimiz, ülkemizin yıllardır içinde bulunduğu durumun da gösterdiği, olumsuz bir gerçektir. Eğitim işini henüz yeterince beceremiyoruz*

*İyi yönetici, iyi öğretmen, iyi ortamın temel koşullar olarak görüldüğü iyi eğitim için, bu üç koşuldaki son ikisinin sınıf içindeki işleyişine ilişkin sistemli bilgileri içeren bu kitap, ülkemizde bu açıdan ilk olmanın öncülüğünü yanında, sıkıntıları da taşır. Yine de, her okul yöneticisi ve öğretmen için gerekli bir başvuru kaynağı, daha iyi eğitimi sağlama yolunda bir hizmet basamağıdır.*

*Okuyucuların uyan ve eleştirileri, kitabın daha iyiye ulaşmasında destek olacaktır. Yazanın da okuyucudan beklediği, kitapta yazılı olanlardan "yanlış" olduğu kanıtlanamayanların uygulanmasıdır. Böylece, iyi eğitim yolunda yeni bir adım daha atılmış olacaktır.*

**Hüseyin BAŞAR**

## İÇİNDEKİLER

BÖLÜM	Sayfa
I- SINIF YÖNETİMİNİN ÖZELLİKLERİ	
Giriş .....	11
Sınıf Yönetimi ve Boyutları.....	13
Sınıf Yönetimi Modelleri .....	14
Sınıf Yönetiminde Etkililik .....	17
Sınıf Yönetiminin Sınıf Dışı Değişkenleri.....	18
Uzak Çevre.....	19
Yakın Çevre.....	20
Aile.....	21
Okul.....	24
II- DERS DÖNEMİ ÖNCESİ SINIF HAZIRLIKLARI	
Fiziksel Ortamla ilgili Hazırlıklar.....	28
Fiziksel Ortamın Etkileri.....	29
Fiziksel Ortamın Değişkenleri.....	29
Fiziksel Ortamın Düzenlenmesi.....	32
Plan-Program Hazırlıkları.....	44
Program Düzeni.....	47
Eğitim Planları.....	47
III- SINIFIN İLİŞKİ DÜZENİ	
Sınıfta İlk Günler.....	53
İlişki Politikaları ve Tipleri.....	53
Tanışma.....	56
Sınıf Kuralları.....	58
Sınıf içinde Öğretmen .....	62
Davranış Ortamı Oluşturma .....	62
Sınıfta Öğretmenin Yeri .....	62
Öğretmenin Örnek Olması.....	63

Sınıfta Güç İlişkisi.....	65
Demokratik Ortam.....	66
Sınıfta İletişim .....	67
Zaman Yönetimi .....	69
Sınıfta Korku, Kaygı .....	69
IV - SINIFIN ÖĞRETİM ORTAMI	
Hedef Davranışların Belirlenmesi.....	72
Öğretim Araçlarının Belirlenmesi .....	73
Öğretim Uygulaması .....	74
Dikkati Çekme .....	75
Amaçları Açıklama.....	75
Güdüleme.....	76
İçeriği Kazandırma.....	79
Dönüt Alma - Düzeltme.....	85
Özetleme - Değerlendirme .....	88
Pekiştirme.....	89
V - İSTENMEYEN DAVRANIŞLARIN ÖNLENMESİ	
Sınıfın Davranış Düzeni.....	92
İstenmeyen Davranışlar.....	95
İsteneni Destekleyici Davranışlar.....	98
İstenmeyen Davranışların Sınıfdışı Etkenleri.....	103
İstenmeyen Davranışların Sınıfiçi Etkenleri.....	107
Öğrencilerin Özellikleri.....	107
Sınıfın Yapısı.....	111
Eğitim Programı.....	113
Öğretim Yöntemleri.....	114
Öğrenci Başarısı .....	115
Öğretmenin Özellikleri.....	116
İstenmeyen Davranışlara Karşı Stratejiler.....	121
İsteneni Çağrıştırıcı Davranmak .....	122
İstenen Davranışa İnanırmak .....	123
İstenen Davranışı Güçlendirmek.....	125
İstenen Davranışı Kolaylaştırmak.....	128

## VI - İSTENMEYEN DAVRANIŞLARIN DEĞİŞTİRİLMESİ

İstenmeyen Davranışlara Karşı Yaklaşımlar.....	131
İstenmeyen Davranışlara Karşı Eylemler.....	132
Sorunu Anlamak.....	132
Görmezden Gelmek.....	134
Uyarmak.....	135
Derste Değişiklik Yapmak.....	138
Sorumluluk Vermek.....	138
Öğrenciyle Konuşmak.....	139
Okul Yönetimi ve Aileyle İlişki Kurmak.....	141
Ceza Vermek.....	142
Karşı Eylemler Sıradizini.....	144
Karşı Eylemlerde Gözetilmesi Gerekenler.....	146
Sınıf Ortamının Bozulmasını Önlemek.....	146
Öğrenci Direncinin Yönetimi.....	147

## VII - SINIF YÖNETİMİYLE İLGİLİ BİR ARAŞTIRMA

Problem Durumu.....	150
Amaç .....	150
Önem .....	151
Sınırlılıklar.....	152
Tanımlar.....	152
Yöntem.....	152
Evren ve Örnekleme.....	152
Verilerin Toplanması.....	153
Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	153
Bulgular ve Yorum.....	157
Sınıf Alanlarının Kullanılması.....	157
Sınıfların Isısı.....	157
Temizlik ve Bakım.....	158
Duvar ve Eşya Renkleri .....	158
Sıra ve Masaların Uygunluğu.....	158
Sınıfların Aydınlığı.....	158
Öğrenme Merkezleri - İlgili Köşeleri.....	159

Sıra ve Masaların Yer Değiştirilebilirliği.....	159
Sınıf Ortamının Çekiciliği.....	159
Gürültü Düzeyi.....	159
Ders Aracı Kullanma Düzeyi .....	160
Derse Devamsızlık - Gecikme.....	161
Öğretmenlerin Öğrencileri Tanıma Düzeyi.....	162
Ders Süresinin Amaçlar için Kullanılma Düzeyi.....	163
Konuşmaların Duyulma-Anlaşılma Düzeyi.....	163
Öğretmen-Öğrenci İletişiminin Düzeyi.....	164
İstenmeyen Davranışlara Öğretmenlerin Tepkileri .....	165
Öğrencilerin Sınıf Kurallarına Uyma Düzeyi .....	166
Öğretmenlerin Sınıftaki Bazı Davranışları.....	167
Sonuçlar ve Öneriler .....	168
Sonuçlar.....	169
Öneriler.....	170
KAYNAKLAR.....	171
<b>EKLER .....</b>	<b>184</b>
1 - Sınıfların Gürültü Düzeyi için Gözlemcilerin Verdiği Puanların Farkı Testi.....	184
2 - Ders Aracı Kullanma Düzeyi için Gözlemcilerin Verdiği Puanların Farkı Testi.....	185
3 - Ders Sürecinin Amaçlar Yönünde Kullanılma Düzeyi için Gözlemcilerin Verdiği Puanların Farkı Testi .....	186
4 - Konuşulanların Duyulma Anlaşılma Düzeyi için Gözlemcilerin Verdiği Puanların Farkı Testi .....	187
5 - Öğretmen Öğrenci iletişiminin Düzeyi için Gözlemcilerin Verdiği Puanların Farkı Testi .....	188
6 - Öğretmenlerin Sınıftan Haberli Olma Düzeyi için Gözlemcilerin Verdiği Puanların Farkı Testi .....	189
7 - Sınıf Yönetimi Etkinlikleri Gözlem Formu.....	190



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil	Sayfa
1 - İlköğretimin İlk Sınıfları için Sınıf Düzeni Örneği.....	37
2 - İlköğretimin Üst Sınıfları için Sınıf Düzeni Örneği.....	38
3 - Bireysel Sınıf Düzeni Örneği I.....	39
4 - Bireysel Sınıf Düzeni Örneği II.....	40
5 - Çok Grup Düzeni I.....	41
6 - İlköğretim için Sınıf Düzeni Örneği.....	42
7 - Çok Grup Düzeni II.....	43
8 - Tek Grup Düzeni.....	44

## ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge	Sayfa
1 - Sınıf Alanlarının Kullanılması.....	157
2 - Ders Gruplarındaki Gürültü Düzeyi Farkı.....	160
3 - Ders Aracı Kullanma Düzeyi Farkı.....	161
4 - Mayıs 1993'te Okula Gelmeyenler.....	161
5 - Öğretmenlerin Öğrencileri Tanıma Düzeyi I.....	162
6 - Öğretmenlerin Öğrencileri Tanıma Düzeyi II.....	162
7 - Ders Süresinin Amaçlar İçin Kullanılma Düzeyi .....	163
8 - Konuşulanların Duyulma - Anlaşılma Düzeyi.....	163
9 - Öğretmen-Öğrenci İletişiminin Düzeyi.....	165
10 - İstenmeyen Davranışlara Öğretmenlerin Tepkileri .....	165
11 - Sınıf Kurallarına Uyulma Düzeyi.....	166
12 - Öğretmenlerin Sınıftan Haberli Olma Düzeyi.....	168

## SINIF YÖNETİMİNİN ÖZELLİKLERİ

### Giriş

Eğitim sözcüğünün farklı tanımlarının ortak yanı, onun, davranış değiştirme, davranış oluşturma amaçlı etkinlikler bütünü olmasıdır. Öğretim, öğrenme, davranışın sağlanması amacıyla yapılan ön çabalardır, insanların öğrenim düzeylerinin göstergesi diplomaları, eğitim düzeylerindeki ise davranışlarıdır. Terli iken soğuk su içmemek, yemekten sonra dişleri fırçalamak, ulaşım akımını engellemek için yolun sağından yürümek gerektiğini bilen ama bu davranışları uygun koşullarda yapmayan insan, öğrenmiş ama eğitilmemiştir. Öğrenimin yalnızca cahilliği giderdiğini belirten halk deyişimiz de bu yargının farklı bir anlatımıdır.

Toplumsal yaşamımıza bu açıdan baktığımızda, öğrenim düzeyi yüksek olan çok sayıda insanın azımsanmayacak sayıdaki davranışının, bilmesi gereken yasal-düşünsel kurallara, çoğu kez bilinçsiz olarak uymadığını görürüz. Bu davranışların süreklilik kazanması durumu-munda o kişiler için, öğretilmiş ama eğitilmemiş denebilir. Eğitimin önkoşulu olan öğretim - çünkü, rastlantılar dışında, bilmediğimiz birşeyi yapamayız- ne yazık ki eğitimin garantisi olamamaktadır. Bu durumda, öğrenme için kullanılan kaynakların insanları hedefe yeterince götüremediği söylenebilir.

Kültürümüz, bildiği gibi davranmayı elbette uygun koşullarda-sırtında kitap yükü taşıyan uzun kulaklı yük hayvanına benzetmektedir: İki de taşıdığı bilgiye göre davranmıyor. Bu tür insan, yalnızca geleceğin bilgiye dayalı hizmet düzenekti yapısına değil, bugünün toplumuna bile uygun değildir. Bilgiyi taşıyan ama kullanamayan değil, nasıl öğreneceğini bilen, gerçek bilgilere ulaşabilen, bildiği gibi davranan, düşünerek yeni bilgiler üretebilen, sorun çözen insanlara gereksinim vardır.

Nasıl bir öğrenme sağlayalım ki zamanla çabuk unutulmasın, uygun koşullarda davranışa dönüşebilsin sorusunun yanıtı verilmelidir. Nitelikli bir öğrenmenin sağlanıp, bu bilgilerin uygun koşullarda davranış olarak da gösterilebilmesinin koşullarına ek olarak, öğrenilenlerin yinelenmesi, somutlaştırılması, yapılarak deneyim ve alışkanlık

sağlanması, gerekliliğine inanılıp düşünsel olarak da eyleme hazır bulunulması sayılabilir. Bunların gerçekleşeceği düzeneğin oluşturulup sürdürülmesi, geliştirilmesi, öğretmenlerde sınıf yönetimi becerilerinin bulunmasını gerektirir.

Öğretmenler, bilgi taşıyıcı ve aktarıcı değil, bilgi kaynaklarına giden yolları gösterici, kolaylaştırıcı birer eğitim lideri olmalıdır. Okullarımızın bir örnek ve sınırlanmış yapılan buna uygun olarak değiştirilmeli, yalnızca yaptığını doğru yapan değil, doğru olanı yapan insanlar yetiştirilmelidir (Schlechty, 1991: 41, 42).

Eğitim, yalnızca okullarda gerçekleştirilen bir etkinlik değildir, ama okul, eğitim amacıyla kurulmuş özel bir çevredir (Bursalıoğlu, 1987: 58). Okulun varlığı, bu özel çevrenin oluşturulup denetlenmesi amacından kaynaklanmıştır (Lemlech, 1988: 165).

Okul denen özel çevrenin üç temel işlevinden biri, öğrencileri dış çevrenin güçlüklerinden korumak, onlara yaşamı kolaylaştırmaktır. Bu işler için yetiştirilmiş büyüklerin -yönetici, öğretmen ve diğer görevlilerin- sürekli denetiminde olan okulda, bu kişilerin her tür yardım ve desteğini bulan öğrenciler için yaşam, okulda, dış çevredekinden daha kolay olacaktır. Okulda bilgilerin verilmesi de kolaydan zora, basitten karmaşığa bir düzen içindedir.

Okulun ikinci işlevi, dış çevrede kolay rastlanabilecek olan istenmeyen davranıştan okuldan içeri sokmayarak, öğrenci davranışlarını temizlemektir. Kumar, alkol, küfür gibi öğrenci için istenmeyen yaşam öğeleri okula alınmaz, okulda hoş görülmez. Yasal metinler, bu davranışların görülebileceği işyerlerinin, okulun yakınında yer almasını yasaklar. Böylece, geleceğin toplumunun istenmeyen davranışlardan arındırılması, genç yaşta bunların zararlı etkileriyle karşılaşmaması sağlanmaya çalışılır.

Dengeleme, okulun üçüncü işlevidir. Okulun dışındaki çevrede, insanların kişisel özellikleriyle açıklanamayacak düzeylerde yaşama farklılıkları görülür. Bu çarpıcı farklar, toplumun güç dengesini değiştirerek huzurunu, başını bozar, gelişmesini engeller. Geleceğin toplumunun barış ve huzur içinde yaşaması, bu farkların açıklanabilir, mantıklı bir düzeyde tutulmasına bağlıdır. İşte okul, bu aşın farkların kendi sınırları içinde sergilenmesine, yaşamasına izin vermeyen, toplumsal yaşamda olmayan dengeyi kendi sınırları içinde kurması gereken bir kurumdur. Bu nedenle bütün öğrenciler, şu veya bu renk ve biçimde önlük veya forma giyerler; aynı öğretmenlerden yararlanırlar;

aynı sıralarda oturlurlar. Dış çevrenin çok farklı koşullarında yaşayan öğrenciler, okula geldiklerinde, benzer koşullarda, yanyana olur, birbir-lerinin yaşama biçimlerinden etkilenir, birbirlerini daha iyi tanır, anlarlar. Okuldaki görevliler, okulun bu işlevlerinin farkında olarak davran-malıdır.

Okulun sahip olduğu - olabileceği kaynakların eğitsel amaçlar için kullanımı, eğitim yönetiminin kalitesine bağlıdır. Bu kalite, eğitim yönetimi sıradizininin (hiyerarşi) her basamağında yer almalıdır. Bu basamaklardan biri de sınıf yönetimidir.

### **Sınıf Yönetimi ve Boyutları**

Sınıf yönetimi, eğitim yönetimi sıradizininin ilk ve temel basamağıdır. Sınıf, öğrencilerle yüzyüze olunan bir 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 eğitimin değişkenleri arasında en çok yer kaplayanlar, sınıf yönetimine ilişkin özelliklerdir: Sınıf iklimi, etkileşim düzeni, iyi ilişkiler, öğrenci katılımı, örgütleme, davranış düzeni (Brophy, 1988: 2, Harris, 1991: 817; Chiang, 1991: 2001).

Sınıf yönetimi, sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir (Lemlech, 1988: 3): içinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması, sürdürülmesidir (Brophy, 1988: 2; Montero-Sieburth, 1989: 4; Doyle, 1986: 394); öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması, etkinliklere öğrencilerin katılımının sağlanmasıdır (Kearney and Others, 1985: 19); sınıftaki kaynakların, insanların, zamanın yönetimidir (Haigh, 1990: 13).

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. Fiziksel düzenlemeler, öğrencinin rahat etmesini sağlamak, okul ve sınıfın çekiciliğini artırarak öğrencinin okula isteyerek gelmesini gerçekleştirmek öğrenmeyi kolaylaştırmak amaçları için yapılır. "Eğitim" olarak tanımlanan davranış değişikliği, uygun ortamlarda gerçekleşir.

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

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

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

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

#### **Sınıf Yönetimi Modelleri**

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

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 şekil özelliklerinde değişiklik yapmaya kalktığında, okul yönetiminin tepkisiyle karşılaşabilir. Bu tepki aşılamazsa, öğretmenin benimsediği modelde, tepkiye yanıt verici değişimler gerekebilir.

Sınıf yönetimi modelleri, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olarak gruplanabilir. Her modelin kullanımında, farklı yöntemler uygulanabilir. Örneğin, tepkisel modelin kullanımında, demokratikliğin veya öğrenci ağırlıklı olmanın seçenekleri, birer yöntem olarak uygulanabilir: Sınıfa kitap ve defter getirmeyen bir öğrenci davranışının değiştirilmesi amacı ile tepkisel modeli kullanırken, öğrenciyle görüşme, veliyle haberleşme, okul yönetiminden yararlanma, aileye dış destek sağlama, yerel yönetimlerden yararlanma, hukuk sistemini devreye alma yöntemlerinden birini veya birkaçını kullanabilir. Yöntem seçimi, amaçlara, olaya, tarafların özelliklerine göre değişir. Bu yöntemlerin kullanılış biçimleri farklı teknikler olarak görülür: Öğrenciyle görüşme yönteminde, doğrudan görüşme tekniği kullanılarak kitap ve defteri konu edilip soruna yaklaşılabileceği gibi, asıl konunun o olduğu farkettilmeden, başka bir konu ile giriş yapıp defter ve kitapla ilgili olanlar, sanki asıl konu o değilmiş gibi ele alınarak dolaylı görüşme tekniği kullanılır. İkinci teknik, duyarlılığı yüksek, çekingen çocuklarda ve açıkça tartışılması rahatsızlık yaratabilecek konularla ilgili konuşmalarda daha uygundur.

Tepkisel model, istenmeyen 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, işleyişi, 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 oluşmuşsa, bu modelin kullanılmasına da gereksinim duyulabilir.

Önlemsel model, planlama düşüncesine bağlı, geleceği kestirme, istenmeyen davranış ve sonucu, olmadan önleme yönelimlidir. Amacı,

sınıf sorunlarının ortaya çıkmasına olanak vermeyici bir düzenleniş 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. Etkinlikler bireyden çok gruba yöneliktir (Jacobsen and others, 1985: 243; Harris, 1991:157).

Gelişimsel model, sınıf yönetiminde öğrencilerin, fiziksel, duygusal, deneyimsel gelişim düzeylerinin gerektirdiği uygulamaların gerçekleştirilmesini esas alır; bir uygulamaya geçilmeden önce, öğrencilerin ona bu açılarından hazırlanmasını öngörür. Jacobsen (1985: 244) bu modeli dört basamaktan oluşturur. Birinci basamak, onuncu yaşa kadar süren, nasıl öğrenci olunacağını öğrendiği zamandır, öğretmene çok iş düşer, ikinci basamak, on-oniki yaş arası dönemdir. Sınıf yönetimine verilen ağırlık azalır, öğrenciler olgunlaşma yolunda, sınıf düzenine uymaya, öğretmeni hoşnut ermeye isteklidir. Üçüncü basamak, oniki-onbeş yaşları arasındadır. Öğrenciler, zevk ve destek almak için birbirlerine bakarlar, yetke görüntüsü verirler. Öğretmeni sıkıntıya sokmayı seçebilir, bunun sonunda arkadaşlarının beğenisini de kazanabilirler. Sınıf yönetimi kurallarının nedenlerini ararlar. Dördüncü basamak lise yıllarıdır. Öğrenciler, kim olduklarını, nasıl davranmaları gerektiğini anlamaya başlarlar, sosyalleşir, akıllanırlar, yönetim sorunları azalır. Çocukta anababa ve yetişkinlerin etkisi, yirmi yaş dolaylarına kadar gittikçe azalır, sonra artar. Arkadaşlarının etkisi ise gittikçe artar. Bu iki etkinin kesiştiği oniki yaş dolayını, öğretmen ve ana baba için sıkıntı yıllarıdır (Brophy, 1988: 6, 7).

Sınıf yönetimi algılarını bütünleştiren bütünsel sınıf yönetimi modelinde önlemsel sınıf yönetimine öncelik verme, grubu olduğu kadar bireye de yönelme, istenen davranışa ulaşabilmek için istenmeyen nedenlerini ortadan kaldırma vardır, istenen davranışın uygun ortamlarda gerçekleşeceği bilincine dayanarak ortam düzenlemeye, bütün önlemsel yönetim çabalarına karşın oluşabilecek istenmeyen davranışları düzeltmek amacıyla tepkisel yönetim araçlarından yararlanmaya çalışılır. Bu etkinlikler sürecinde seçilecek davranış örgüleri, öğrencinin gelişim basamakları ile uyumlu olanlardan seçilir. Bu model için sınıf yönetiminin sistem modeli denebilir. Modelin çevre boyutunda; okul, aile, boş zaman etkinliklerinin yer aldığı arkadaş çevresi vardır.



### Sınıf Yönetiminde Etkililik

Sınıf yönetimi, Öğrencilerin etkili bir davranış örüntüsü kazanmaları yanında, davranışlarını anlama ve yönlendirme yollarını geliştirmelerine de yardımcı olmalıdır (Jacobsen and others, 1985: 223). Her davranışın başkaları üzerindeki etkilerini kestirebilme, bunları olumlulaştırabilme, insanların "bir topluluğun üyesi" olmaktan çıkıp "bir toplumun üyesi" olmaya yöneldiklerinin temel göstergesidir (Ottaway, 1966: 1-10).

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

Öğrenci başarısının değişkenlerinden biri, belki başlıcası sınıf yönetimidir. Araştırmalar, 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 (Pauly, 1991: 29, 31, 43).

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. Sınıfta herkes, ders dönemi boyunca, herkesin açık denetimindedir (Jacobsen and others, 1985: 233; Pauly, 1991 37-40).

Öğrenciler gelişim evrelerine göre, sınıf yönetimi uygulamaları da değişir, ilk yıllarda çocuklar, sınıfta kural, işlemdizin ve adetlere daha çok gereksinim duyarlar. Bir-iki yıl içinde bunlar öğrenilmiş olabileceğinden, ağırlıktan azalır. Kural ve işlemdizinler, eğitim için araç olarak kullanılmalıdır. Daha üst sınıflarda gençlik çağı başlar, düzene uyum sorunları artar, öğrenciler, yetişkinlerin yetkesine kızmaya, tavır almaya başlarlar. Özellikle bu çağda öğretmenlerin daha duyarlı davranması gerekir. Emir yerine istek bildiren anlatımlara yönelme, öğrencinin

alınanlığını, çekingenliğini hesaba katma, öğretmenin alacağı sesli-sessiz tepkileri farklılaştırır. Daha sonraki yıllarda gençlik çağının aksilikleri geçer, ders konulanna yönelim artar (Brophy, 1988: 6,7).

Sınıf ve öğrencilerin özellikleri değiştikçe, yönetsel uygulamalar da farklılaşmalıdır. Düşük yetenekli öğrencilerin çoğunlukta olduğu sınıflarda, daha çok zaman gereksinir. Kalabalık sınıflar, daha çok düzen çalışması ister. Benzeşik sınıflar, daha az sorun yaratır (Brophy, 1988: 7). Sınıf yönetimi davranışlarının seçiminde bu özellikler dikkate alınmalıdır.

Sınıf yönetiminin değişkenleri, öğrenci, öğretmen, ortam, okul ve eğitim yönetimi, çevre olarak sıralanabilir (Jacobsen and others, 1985: 234; Wrag, 1985: 202; Harris, 1991: 157). Etkili bir sınıf yönetiminin dönümcül (kritik) ögesi öğretmendir, çünkü o diğer öğelerin bütünleştiricisi ve bir dereceye kadar da belirleyicisidir. Öğretmenin yeterlikleri artırılıp, bunların kullanımının temel değişkeni olan mesleğe karşı tutumu olumlulaştırılmadıkça, iyi bir sınıf yönetimi beklenemez.

Etkili bir sınıf yöneticisi olarak öğretmenin, sınıfı eğitim için hazırlaması, sınıf kural ve süreçlerini belirleyip öğretmesi, öğretimi düzenleyip sürdürmesi, öğrencilerin uygun davranmasını sağlaması beklenir (Harris, 1991: 158).

Eğitim ortamı, sınıfın fiziksel, davranışsal ve öğretim ortamlarının bileşimiyle oluşur. Amaçlara ulaşmaya en uygun fiziksel düzenlemeler, çok yönlü hazırlıklara dayalı etkili bir eğitim planı, bu planın uygulanışında gözlenmek istenen öğretmen ve öğrenci davranış örüntüleri, ortamın öğeleri olarak görülebilir.

Özellikleri, hazır oluşu, beklentileri, davranışlarıyla öğrenci; ortam ve olanak sağlayıcı, kolaylaştırıcı, destekleyici olarak okul yönetimi ve çevre, sınıf yönetimini bu alanlar açısından etkilerler. Etkili yönetilen sınıfta, öğrencilerin görevle ilgili olma düzeyi yüksek, bozucu davranışların düzeyi düşük, öğretim zamanının amaçlar yönünde kullanım düzeyi yüksektir (Harris, 1991: 157).

#### **Sınıf Yönetiminin Sınıfdışı Değişkenleri**

Eğitim uğraşının hedefi olan davranış, bireyin kişisel özellikleri ve çevre değişkenliklerinin etkileşimiyle oluşur (Gage and Berliner, 1984: 273; Tanner and Tanner, 1987: 132). Bireyin bir davranışa "yapabilir" olarak hazır olması, o davranışın her zaman her yerde görülebileceği

anlamına gelmez. Uygun davranış ancak uygun koşullarda gerçekleşir. Uygun çevre sağlamak koşuluyla, değiştirilemeyecek davranış olmadığı söylenebilir.

İlgi, gereksinim, tutum, beklenti, isteklendirme kişiyi davranışa iten güçlerle ilgili kavramlardır. Bunlar bireyin çevresinden kaynaklanan, sorun olduklarında da çözümleri büyük ölçüde çevrede olan durumlardır. Çevre-davranış ilişkisinin bu yanı, öğretmenin çevreyi temel kaygı olarak alması gerektiğinin başka bir kanıtı olarak gözetilmelidir.

### **Uzak Çevre**

Çevre değişkenleri bir davranışın güdüleyicisi olabileceği gibi, engelleyicisi de olabilir. Bu iki yönlü etki, hem yakın, hem de uzak çevreden gelir. Burada yakın çevre, öğrencinin her gün içinde bulunduğu çevre olarak alınmıştır: Sınıf, okul, aile, boş zaman geçirme alanları. Uzak çevre, onu zaman zaman etkileyen diğer öğelerden oluşur. Bunlar, kendi toplumunun yaşama biçimlerinden, çeşitli araçlarla edindiği, diğer ülkelerin insanların yaşama biçimlerine kadar uzanır.

Birey ve kurumların etkililik göstergelerinden biri de kontrol edebildiği ilişki çevresinin genişliğidir. Okul ve öğretmenden beklenen, sınıf ve okulun olası uzak çevresini etkileyebilmesi olmalıdır.

Ülkelerin yaşama biçimlerindeki farklar, sınıftaki öğrencilerin davranış nedenlerinde de fark oluşturur (Hamilton and others, 1989: 556). Bu sonuç bize, sınıftaki bir öğrencinin davranışı ile uğraşan bir öğretmenin gözetmesi gereken etkenlerin ne kadar geniş bir çevreden geldiğini gösterir. Öğretmenin bu kadar geniş bir çevre için bile yapabileceği işler vardır: Olumsuz davranış örneklerini sergileyen basınyayın araçlarının ilgilileriyle, okul ve eğitim üst örgütleri düzeyinde iletişim kurularak, değiştirilmesine çalışılabilir. Bunun için aile ve ilgili diğer kurumlardan yardım istenebilir. Sorunları uygar insanlar olarak çözenin, hakkını yasal yollarla arayıp almanın örnekleri yerine, hakkını, hatta hakkı olmayanı bile güç kullanarak alanların kahraman olarak yer aldığı, kazandığı filmler, eğitsel amaçlara ters bu davranışlar karşısında, öğretmenin çabalama fazla başarı şansı tanımaz. Öğrencilerin, toplumsal yaşamda da karşılaşılan bu tür olumsuz örneklerden etkilenmemesi için, toplumsal yapı ve işleyiş, bu örneklere rastlanılmayan, rastlanıldığında da başanlı olamayacakları şekilde kurulmalıdır. Bu durum, eğitim ve sınıf yönetimi konusunda, ülke yöneticilerinin sorumluluk biçimlerinin de göstergesi olur.

## **Yakın Çevre**

Öğrenci ve okul çevresinin kültür yapısı sınıfı etkiler (Alton-Lee and Nuthall, 1993:50; Suryawikarta, 1993: 2231). Sokak kültürünün baskılan, suç işlemeye kadar iter (Farrel and others, 1988: 489). Bunların etkileri, öğrenciler aracılığıyla sınıf içine yansır. Öğretmenin sınıf yöneticisi olarak rolü, bu etkilerin olumsuzlarından yararlanıp, olumsuzlarını önleyebilmektir.

Öğretmen, toplumu bir sınıf gibi kullanabilmelidir. Bu, öğrencinin yaşam alanını genişletir, yaşamını zenginleştirir, öğrendiklerini uygulama, pekiştirme olanağı verir. Bu yolla öğrenci, öğrendiklerinin yaşamını nasıl kolaylaştırdığını görür (Wood, 1992: 209).

Çevrenin bir sınıf gibi kullanılabilmesi için, önce öğretmen çevreyi tanımalı, kültürel geçmişini, bugününü, kaynaklarını, güçlü ve zayıf yönlerini, değişim ve değişime direnir güçlerini bilmelidir. Bu çabalar okulca da ele alınmalıdır. Okul, çevreye yapabileceği ve çevreden alabileceği katkıları bilmeli, planlamak ve eyleme geçmelidir. Örneğin, ilkokulda temizlik ve sağlık ünitesinin işlenmesinde, okul çevresindeki bir sokağın öğrencilerce temizlenmesi sağlanabilir. Bu sürece sokaktaki insanları katabilmek için, kapılan çalınarak, "sokağınızın temizlenmesinde size yardım etmek istiyoruz, izin verir misiniz?" denerek, onların sorumlulukları hatırlatılabilir. Böylece hem bir ünite öğrenilenlerin bir kısmı davranış olarak gerçekleştirilmiş, öğrenciler deneyim kazanmış, hem de diğer insanların çevre temizliği konusunda ne yapmaları gerektiği uygulamalı olarak onlara gösterilip, çevrenin eğitimine katkıda bulunmuş olur.

Çevrede rastlanan olumsuz davranışların değiştirilmesi, sınıf et-kinliklerinin çevreye taşınmasıyla gerçekleştirilebileceği gibi, çevrenin okula taşınmasıyla da sağlanabilir. Okulun eğitsel kol etkinlikleri veya sınıf-çevre işbirliği ile, sınıf veya okulun düzenlediği çeşitli etkinliklere veliler ve çevre insanları davet edilir. Böylece öğrenciler sınıfta öğrendikleri olumlu davranış örneklerini, bir tiyatro, şiir etkinliği, beceri sergileri gibi gösterilerle çevre halkına sunmuş olurlar. Çevre halkı da izleme yoluyla olumlu davranış örneklerini öğrenip gösterme ortamı bulmuş olur. Bu konuda yetenekli velilerden, okul ve sınıftaki çeşitli görevler için yararlanılabilir (Lemlech, 1988: 250).

Öğrenci davranışlarının kazanılmasında en etkili ortamlardan biri de arkadaş gruplarıdır. Öğrencinin yakın çevresi içindeki bu gruplara girişi ve gruptakilerin davranışı etkilenmeye çalışılarak, öğrencilerin

istenen davranışları kazanıp göstermelerine yardıma olunabilir. Öğrencinin, okuldan ayrıldıktan sonra eve gidene kadar, nerelerde, kimlerle neler yaptığı bilinmeye çalışılmalıdır. Bu konuda öğretmen, okul, aile işbirliği yapmalıdır. Arkadaş grupları, bunların etkinlik türleri, davranış biçimleri bilinmeli, çocuk, istenen davranışları gösteren gruplara yöneltilmeli, gerektiğinde bu ilgi ve ilişki grupları ailelerin de yardımıyla okulca oluşturulmalı, onlara olanak sağlanmalıdır.

Amacı öğrencileri eğitmek olan okul, çevresini de eğitmelidir. Bunu yaparsa, o çevreden okula gelecek öğrencilerin bazı davranıştan daha okula gelmeden düzeltilmiş olur. Aksi halde, çevredeki istenmeyen davranış örnekleri sınıfa kadar girer, sınıf ortamını bozar, eğitsel amaçların ve sınıf yönetiminin engellerini oluşturur.

### **Aile**

Yakın çevre içinde olmasına karşın, öğrenci davranışının dönümcül bir değişkeni ve kontrolü daha kolay olan bir çevre olduğundan, aile, ayrı bir altbaşlık altında ele alınmıştır.

Eğitim ailede başlar. Kişilik yapısının temel davranışları büyük ölçüde ailede elde edilir. Bunların sonradan değiştirilmesi çok güç olur. Tembel-çalışkan, doğrucu-yalana, pırsık-girişken, bencil-diğercil benzeri ikilemlerin kazanılması ailede başlar, gelişir, çoğu zaman da pekişir. Okulun bunları değiştirebilmesi güçtür, uygun çözüm, önceden aileyi etkilemektedir.

Ailedeki birey sayısı, öğrenci davranışının etkenlerinden biridir (Suryavikarta, 1993: 2231). Kalabalık aileler çocuklarıyla ilgilenmeye daha az zaman ayırabilirler. Bunlar üzerinde ailenin etkisini azalır. Az çocuklu ailelerin çocukları bencil ve şımartılmış olabilir. Çocuk sayısının çokluğu, ailenin artan görevlerini yerine yeterince getirmesini güçleştireceği için, sınıfı da olumsuz etkileyecektir.

Gelir durumu, ailenin diğer yönlerini de etkileyen bir değişkendir. Öğrenci gereksinimlerini karşılayabilme ve bundan kaynaklanan davranış değişikliklerini belirleyebilme, gelire bağlıdır.

Eğitim durumu, hem öğretme, hem de örnek olma yoluyla, öğrenci davranışlarını etkiler. Ailenin meslek özgeçmişi, bunun bir boyutunu oluşturur. Bazı aileler bu özelliklerinden çocuklarını sürekli yararlandırırken, bazıları ilgisiz kalabilir. Sağlıklı bir gelişim için aile, çocuğun özsaygısını, güvenini geliştirmeye çalışmalıdır. Oysa, ana

babanın mükemmeliyetçi, sabırsız, yüksek yeterlikte olması buna pek izin vermez. Çocuk bu özellikler altında ezilerek umutsuzlaşabilir (Senge, 1993: 330).

Ailede çatışma, çocuk üzerinde olumsuz etki yapar. Aile iklimi ile öğrenci davranışı arasında ilişki bulunmuştur. Ailelerince az destekle-nip çok kontrol edilen çocuklar, aşırı hareketli davranabilmekte, insan ilişkilerinde daha az düşünceli, daha çok düşmanca davranmakta; görev uyumlu olmadıklarından, başarıları düşük, kendileri içine dönük başkalarına bağımlı olabilmektedir (Margarit and Almougy, 1992: 406-411).

Aile baskısı çocukları olumsuz etkilemektedir (Farrel, 1988: 489). Ana baba beklentileri, öğrenci çabası üzerinde önemli bir güç olmaktadır (Entwisle and others, 1988: 185). Beklentinin çok yüksek veya düşük olması, olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Anne babanın öğrenciden gurur duyduğunu belli etmesi, onu başarıya isteklendirmektedir (Hamilton and others, 1989: 565).

Aileyle ilgili olarak öğretmenin yapması gerekenlerden ilki, ailenin tanınması, bunun aracı da öğretmen-veli iletişimidir. Bu iletişim yüzyüze olabileceği gibi, yazı ve telefonla da olabilir. Öğretmen, öğrencinin defterine yazdığı veya velisine iletmesi için öğrenciye verdiği notlar aracılığı ile iletişim sağlayabilir. Ailelere haftalık, aylık okul-sınıf haberleri bülteni gönderilebilir. Öğrenciler aracılığıyla sözlü iletişimin, yanlış anlamalara neden olabileceği için kullanılmaması yerinde olur (Cangelosi, 1988: 104).

Aileyle iletişim zaman geçmeden gerçekleştirilmeli, telefon, fax gibi hızlı iletişim araçları kullanılmalıdır. Zamanı geçmiş bir iletişim, amacına hizmet etmeyecektir. Görüşme şeklindeki iletişim, yüzyüze olduğundan ve esnekliğe olanak verdiği için daha iyi sonuçlara götürebilir. Ama görüşme sürecinde dikkatli olunmalıdır. Bazı ana-babalar, öğrencilikteki olumsuz deneyimleri nedeniyle, okulla ilgilemeyi rahatsız edici bulabilir. Dil ve giyim farkları, çalışma ve görüşme saatleri veliyi okuldan uzak tutabilir.

Öğretmenlerin çevre ve aileyi tanınması için, mutlaka okul yakınında oturması gerekmez, alışveriş ve iş ilişkilerini çevreyle kurması da yeterli olabilir. Okul kayıtları, güvenilir olmak ve sürekli yenilenmek koşuluyla öğretmene kolay bilgi sağlar, ilişkileri geliştirmek için okul velilere açılmalı, okul kayıtları onlarla paylaşılmalı, gerekirse velilere bir kontrol listesi verilerek, sınıf ortamı, öğretmen, öğrenci, okul hakkında görüşleri alınmalıdır (Lemlech, 1988: 222-235).

Aile-öğretmen görüşmesinden önce, öğretmenin görüşme planı yaparak zaman ve içeriği belirlemesi, rahatsız edilmeyecek küçük bir ortam seçmesi, gerektiğinde öğrencinin de görüşmeye katılması öğretmenin her öğrenci için bir günlük tutması, kişilerle ilgili yargılardan kaçınması, iyi bir dinleyici olması ve önce karşı tarafı dinlemesi, aileden ipuçları almaya çalışması önerilmektedir (Cangelosi, 1988: 104).

Ailenin özellikleri öğretmene davranış esnekliği tanır. Ailedeki birey sayısını azaltmak öğretmenin yapması gereken bir iş değildir ama, en azından artmasının sakıncaları uygun bir dille anlatılabilir. Çok çocuklu ailelerden gelen öğrencilerin, bu değişkenden kaynaklanan davranış sorunlarından bazıları daha anlayışlı, karşılanabilir, çözüm için ailenin bu özelliği kullanılabilir.

Gelir durumunun olumsuzluğu, bazı davranış nedenlerini bulup ortadan kaldırmakta yardımcı olur. Eğitim durumu düşük ailelere, bu yönlerini güçlendirici öneri ve olanaklar bulunabilir. Eğitim durumu ye-terli ama çocuklarına karşı ilgisiz ailelerin bıraktığı boşluk, okuldaki uygulamalarla giderilmeye çalışılabilir.

Ailenin çeşitli özellikleri, öğrencilerin sorunlarının çözümünde öğretmen için doğrudan ve birincil kaynaktır. Öğrenciden beklenen davranışlar aileye iletilmeli, öğrenmenin artıp, sınıf sorunlarının azalması böylece sağlanmalıdır. Aile, okulda öğrenilenlerden herhangi birini ele alarak, bunun uygulamasında çocuğa yardım edebilir. Böylece çocuk, okulun ve öğrenmenin önemini daha iyi anlar. Okul-aile ilişkisinin iyi planlandığı bazı ülkelerde, okullar aileye bir anababa takvimi gönderirler. Bu takvim, aileden beklenenin hergün çocuğuyla on dakika ilgilenmesi olduğunu anlatan bir mektupla başlar, her ayın her günü nelerin yapılmasının beklendiğini anlatan, yapılacak çalışmalarını gösteren sayfalarla sürer. Örneğin, ilköğretim okulu ikinci sınıftaki bir öğrencinin ailesine gönderilen takvimde, Eylül ayının onuncu günü için "Bugün çocuğunuzu okuluna götürüp kütüphane kartı alın", veya oniki-ginci günü için "Bugün çocuğunuza beş meyve ismi yazdırın, karşılıklarına resimlerini yapsın", ya da, "Bugün bu takvimin onbeşinci sayfasındaki işlemlerden ilk üçünü yaptırıp kontrol edin" yazılıdır. Aile bireyleri, çocuğun gününün en çok kısmını geçirdiği mekândakiler olarak, eğitsel görevlerini yapmalıdır. Öğrenmede ne aile okulun, ne de okul ailenin yerini tutabilir (Jacobsen and others, 1985: 247).

## Okul

Sınıfın en yakın dış çevresi, üst sistemi olan okulun, her özelliği ve durumu, sınıf içini etkiler (Pauly, 1991: 94). Okulun sosyo ekonomik durumu, öğrenci sayısı, öğretmenin sınıfta kalış süresi ile öğrenci başarısı arasında ilişki bulunmuştur (Mayor, 1991: 1597). Çevrenin estetiği de öğrencilerin tutum ve davranışlarını etkilemektedir (Becher, 1993: 3741).

Okulun fiziksel yapısı, görünüş, kullanım, sağlık koşullarına uygun oluş açılardan uygun ve çekici olmalıdır. Temiz, bakımlı iyi donanımlı okullar, yalnız morali değil, davranışı da etkiler (Johnson, 1990: 67). Okulun fiziksel yapı özellikleri ve bunların düzenlenişi hakkında öğretmen, yönetici ve mimarlar farklı görüşler bildirmişlerdir (Chapman, 1992: 2337). Bu görüşler, öğrenci gereksinimleri ve eğitsel amaçlarla karşılaştırılarak değerlendirilebilir. Lavabo, tuvalet, sıra gibi kullanım alan ve araçları öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olmalıdır. Tuvalet başına düşen öğrenci sayısı ile, dersler arasındaki boş zaman tutarlı olmalıdır. Fiziksel yapı ve düzenlenişin çekiciliği, öğrenciyi zamanını okul içinde kullanmaya yönleltmeli, öğrenci sokağa yönelme gereksinimi duymamalı, bunun için okulun yönetim planı, dersdışı zamanları da kapsmalıdır.

Okulun koşulları değiştiğinde öğretmenlerin kendini işe verme davranışı da değişmekte, bu değişim kademi az olan öğretmenlerde daha çok olmaktadır (Rosenholtz and Simpson, 1990: 252). Okulun kalitesi ile öğrenci başarısı arasında da ilişki bulunmuştur (Anderson, 1991: 746).

Okuldaki öğrenci sayısının çoğalması, sınıfların da artması anlamına gelebilir. Öğrenci sayısı dörtüzdün altında olan okullarda basan, daha çok olan okullardan yüksek, okul büyüklüğü ile öğrenci başarısı ilişkisi ters ve çizgisel bulunmuştur (Plecki, 1992: 1351).

Öğrenci sayısının artması ile disiplin sorunlarında da artış görülebilmektedir (Bairnes, 1992: 3133). Böyle okullarda yöneticinin eğitim liderliği davranışı da güçleşmektedir (Schoch, 1993: 4161).

Kalabalık okullarda öğretim daha çok öğretmen merkezli, geleneksel, öğrencileri kritik düşünmeye götürücü yazma ve diğer etkinlik düzeyleri düşük bulunmuştur (Cain, 1992: 1331). Küçük okullarda öğrenci ve öğretmenin birbirini tanıması, dikkat çekmesi kolay, öğrenci katılımı ve öğretmenin öğrencilere yardımı fazla, etkileşim güçlü olabilir. Kalabalık okullarda, okulun özel bir çevre olmak özelliğini korumak güçleşebilir.



Okulun kalabalıklığı ile, okulu terketme, dersten kaçma, sınıf tekrarı arasında ilişki bulan araştırmalar yanında, bulamayanlar da vardır (Bos.and others, 1990: 177, 183). Okulun kalabalık olmasının yararlarından da söz edilebilir. Okul genişledikçe, program derinliği ve çeşitliliği artırılabilir. Çünkü daha farklı yetenektekiler okulda bulunabilir, istek çoğaldıkça sunu artabilir. Kalabalık okullarda, kullanım zamanı az olan kaynakların kullanımı ekonomikleşir. Örneğin üçyüz kişilik bir okulda bin kişiye hizmet verebilecek kapasitede bir spor salonu varsa, bu kullanım ekonomik sayılmaz. Yine kalabalık okullarda, öğretmenlerin görevlendirilmelerinde esneklik, yetiştirilmelerinde kolaylık bulunabilir (Monk and Haller, 1993: 6,7).

Okulun sahip olduğu eğitsel olanakların eğitsel amaçlarla ilişkisi açıktır. Bu olanaklarla gereksinimlerin dengesini kurmak için çevre olanakları da gözetilmelidir. Bu konuda başka bir nokta, var olan -sağlanan olanakların kullanımudur. Olanakların var olması yetmez, kullanıma sunulmuş, kullanımları özendirilmiş, kolaylaştırılmış olmalıdır. Kırılır, eskir, yıpranır kaygılarıyla olanakların kullanımı engellenmemelidir. Elbette özenli ve uygun kullanım öğretilip sağlanmalı, ama her olanağın insan kullanımı için olduğu unutulmamalıdır.

Okulun yönetim yapısı ve yöneticilerin özellikleri, eğitimin önemli bir değişkenidir. Etkili öğretim, yönetsel desteğe bağlıdır (Blase, 1990: 727). Bu destek ve örgütün kalitesi, öğretmen davranışını etkilemektedir (Rosenholtz and Simpson, 1990: 241). Etkili okul araştırmacıları, bu tür okullarda, öğretim liderliği de yapan güçlü yöneticiler bulmuşlardır (Pauly, 1991: 101). Bunlar yalnızca yönetim değil, öğretimle de yakından ilgilenmektedir. Yöneticilerce uygulanan okul politikaları, sınıf olaylarının ve bu yolla öğrenci başarısının da nedenleri arasındadır.

Yönetimin demokratik olması, öğretmen ve öğrencilerin okulla ilgili kararlara katılımının sağlanması, hem öğretmen moralini, hem de öğrenci başarısını etkilemektedir (Fields, 1991: 1589; Podorf, 1993: 3072). Katılmalı demokrasi, herhangi bir grubun değil, tüm grupların gereksinimlerini hedef almalıdır (Brosio, 1990: 75). Yöneticinin sınıf denetimleri de sınıf sorunlarını tanıma ve çözmesine katkı getirir (Palaniuk, 1988: 79).

Öğrenciler okuldaki yaşanan konusunda söz hakkına sahip olmalıdır. Edilgen bir uyum yerine, okul yaşamıyla ilgili görevlerin sıra ile üstlenilmesi yeğlenmelidir. Yöneticiler, okul sorunlarının çözümünde, birey veya grup olarak öğrencilerden yararlanmalıdır. Bu tür proje-

ler, yönetici veya öğretmenin yönetiminden çok desteği ile öğrencilerce yürütülmelidir (Wood, 1992: 118). Bu tür uygulamalar öğrencileri yaparak yaşayarak eğitir, yönetimin işini kolaylaştırır, kendi sorunlarına sahip çıkan bireylerin yetiştirilmesine yardımcı olur.

Okul yönetimi, demokrasinin esneklik boyutuna da yönelmelidir. Aynı okulda bile her sınıf farklıdır. Bir sınıf eğitsel amaçlara ulaştığında, onun, okulun genel politikalarının farklı boyutlarında etkinlikleri için izin verilmelidir. Okul içi ve dışı bu tür etkinlikler için okul yönetimi engel değil destek olmalı, düzeni sağlama uğruna öğrencileri eylemsizliğe mahkum etmemelidir (Pauly, 1991:158).

Okul bir toplum olmalı, öğrenciler ortak amaçlar için birlikte çalışma bilinci, deneyimi ile okuldan ayrılmalıdır. Okul, fiziksel özellikleri ve insan ilişkileri açılarından açık ve rahat olmalı, öğrenciler ders saatleri dışında okuldan yararlanabilen, öğrenci için en çekici yer olmalıdır. Öğretmen ve öğrenciler okulda kişisel ilişkilerini geliştirecek yer ve zaman bulabilmeli, öğrencilere çocuk olarak değil, insan olarak da davranılacak ortamlar yaratılmalıdır (Wood, 1992: 118).

Okul, sınıf ikliminin önemli bir değişkenidir (Lee, 1993: 4187). Okul ortamına iyi uyulanamamak, eğitimin önemini kavrayamamak, öğrenciyi okulu terketmeye kadar götürülebilmektedir (Taylor, 1993: 4216).

Okul, sorunlu öğrenciler için farklı düzenlemeler yapabilmeli, tenefüslerde bu tür öğrencilerin diğerlerinin huzurunu bozması önlenmeli, gerektiğinde bunlar yakından gözetlenmelidir. Bu konuda velilerden de yararlanılabilir (Craig, 1989: 175, 177). Öğrencilerin enerjilerini kullanacağı bireysel ve grupla etkinlikler, bu enerjinin istenme-yen davranışlara kaymasını da engelleyecek, okul ve sınıf yönetimini olumlu etkileyecektir.

Öğretmenler, okul değişkeninin önemli bir ögesidir, ideal bir okulda öğretmen, öğrenme çevresinin yöneticisidir. Yeni teknolojik araçlar, uzmanlar, aileler, öğretmenin öğrencilerle ilgilenmesine, okul boyutun-da görev üstlenmesine daha çok zaman bırakacaktır. Gelecekte öğrenme etkinlikleri sınıf dışına taşacak, okulda daha çok zaman geçiren, kendini işine adanmış öğretmenlere daha çok gereksinim duyulacaktır (Cetron and Gayle, 1991: 152). Öğretmenler okulla ilgili eğitsel öğelerin hepsini bilmeli, bunlardan yararlanmaya, gerektiğinde amaçlar yönünde değiştirmeye çalışmalıdır.

Okul yönetimi bir sınıfı şubelere ayrılırken, velilerin okul gözlemine ve çocuklarının özelliklerine göre sınıf ve öğretmen yeğlemelerini (tercih) almalıdır. Bazı öğrenciler öğrenme için çalışmaya itilme gereksinimi duyarken, bazıları düzene sokulma gereksinimi gösterirler. Yapılanmış, düzenli bir eğitime gereksinim duyanlar olabileceği gibi, daha özgür, açık bir öğretime uygun öğrenciler de vardır, ikizlerin, yaramaz kardeşlerin farklı sınıflara konması gerekebilir. Güven ve kararlılık isteyen, örneğin anne babası ayrı veya ölü olanların, aynı öğretmenin sınıfına izleyen yıllarda da konması gerekebilir. Başarısının düşmesi durumunda bazı öğrencilerin, yıl içinde, başka öğretmen ve arkadaşlarının yanına verilmesi düşünülebilir (Pauly, 1991: 182, 189).

Sınıf yönetiminin uygunluğu okul yönetiminin kalitesine bağlıdır. Çünkü, olanakların üretimi, dağıtımı, kullanımı, düzeni, okul yönetiminin kalitesine göre değişir, bu kalite oranında sınıf yönetimine yansır.

## DERS DÖNEMİ ÖNCESİ SINIF HAZIRLIKLARI

Uygulamaların başarısı, hazırlık döneminde yapılan çalışmaların yeterliğine bağlıdır, iyi düzenlenmemiş eğitsel etkinlikler iyi öğrenmeye götürmezler (Scanlon and O'Shea, 1987: 97). Etkili sınıf yönetiminin koşullarından biri de sınıfın fiziksel ve düşünsel yapılarıyla ilgili ön düzenlemelerdir. Sınıf düzeni, okul ikliminin de belirleyici değişkenlerindedir (Nanoş, 1991: 44).

### Fiziksel Ortamla İlgili Hazırlıklar

Bir sistemin yer aldığı mekânın özellikleri ile, sistemin araç süreç ve hedeflerinin uyum içinde olması gerekir. Mekân, sistemin bir parçası olarak, onun diğer parçalarıyla uyumlu olmak durumundadır.

Sınıf ortamının çeşitli özelliklerinden biri, öğrencilerin, farklı yaşama biçimleri olarak sınıfa getirdiği, kökleri sınıf dışında olan çok boyutluluktur. Öğrencilerin çokluğu ve farklılığı nedeniyle, bir tek olay bile, öğrencilerin özelliklerine göre değişen çok sonuca yol açar (Doyle, 1986: 394, 395).

Eşzamanlılık; sınıf ortamının başka bir özelliğidir. Sınıfta aynı anda birden çok şey olur: Öğretmen bir 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 anındalık-çabukluk özelliğidir. Sınıftaki olaylar beklenmez, anında yanıt ister. Bu olayların en beklenmedik zamanlarda ortaya çıkması, sınıf ortamının kestirilmezlik özelliğidir.

Sınıf olaylarına öğrencilerin çoğu, bazan hepsi tanık olur. Gizli-saklının yer alamayacağı bir ortam olması, sınıfın açıklık özelliğini oluşturur. Yanlışlar, beceriksizlikler, ortamda oluşan herşey sınıftakiler tarafından görülür.

Uzun sürelilik, sınıf ortamının başka bir özelliğidir. Bütün bir dönem boyunca, hergün sınıf içinde bulunulur. Bu özellik, davranışları yönlendirici normlar ve deneyimler oluşturmak için öğretmene fırsat sağlar. Bu oluşumlar gelecekteki eylemleri etkiler.

### **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 (Gru-baugh and Houston, 1990: 376; Eccles and others, 1991: 3741).

Öğrenme-öğretme ilişkileri, öğretim çevresinin işlevidir (Hiebert and Wearne, 1993: 393). Fiziksel ortama ilişkin her değişken, eğitime destek veya engel olur. Yalnızca ortamda var olanlar değil, bunların düzenlenişi, görünüşü (estetikliği) de eğitsel açıdan etkileyicidir (Becher, 1993: 3741). Öğrenci tutum ve davranışının önemli bir etkeninin sınıf düzenlemeleri olduğu, bunun az da olsa basan ve sözel etkileşimi etkilediği belirlenmiştir (Doyle, 1986: 402). 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, iletişim ve etkileşimi değiştirir (Barker, 1982: 108).

Sınıfta öğretmen ve öğrenci için sağlanan olanaklar, öğretmen ve öğrenci davranışı, ders yılı başladıktan sonra sınıftaki öğrenci değişimleri, sınıfı etkiler (Pauly, 1991: 144). Farklı sınıf yapılarında öğrencilerin davranış değişimine hazır oldukları görülmüştür (Doy and Libertini, 1992: 109). Yapılanmış bir sınıf düzeninin daha etkili olduğu belirlenmiştir (Henderson, 1993: 787). İyi bir sınıf düzeni öğrenciyi güdülemekte, öğrenmeyi artırmakta öğrenilenlerin hatırlanmasına yardım etmektedir (Fry, 1985: 82; Alderman, 1990: 30). Sanat eğitiminde de sınıf düzeni yararlı olmuştur (Gray, 1992: 1771). Gele-ceğın yüksek teknoloji öğrenme Ortamı, fiziksel yapının bu araçlarla desteklenmesini gerektirir (Tracy, 1993: 128).

### **Fiziksel Ortamın Değişkenleri**

Sınıftaki öğrencilerin sayısı, duvar ve eşya renkleri, ışık, ısı, temizlik, gürültü düzeyleri, görünüm, sınıftaki fiziksel ortamın öğeleri olarak sayılabilir.

Öğrenci Sayısı. - Bir sınıfta şu kadar öğrenci olmalıdır demek gerçekçi olmaz. Bu sayının belirleyicilerinden biri, sınıfın düzeyidir, ilk yıllarda öğrenciler öğretmenin yardımına daha çok gereksinim duyarlar, ilgi çevreleri henüz dardır. Bu nedenlerle ilk sınıflarda öğrenci sayısı az tutulmalı, gerekiyorsa sınıf düzeyiyle birlikte yükseltilmelidir (Finn and Achilles, 1990: 574).

Öğrenci sayısının ikinci değişkeni ders ve konunun türü ile izlenen yöntemdir (Monk and Haller, 1993: 7). Örneğin okuma ve matematikte az öğrencili sınıflar yararlı bulunmuştur (Finn and Achilles, 1990: 557). Öğrenci sayısı az olan sınıflarda daha çok sayıda öğretim yöntemi kullanılabilir. Öğretmenin, sınıfın tümüne öğretim yapması durumunda, örneğin anlatım yöntemini kullanırken sınıfın kalabalık olması öğrenmede pek etkili bulunmamıştır (Harder, 1990: 29).

Sınıftaki öğrenci sayısının az-çok ayrımı, çeşitli araştırmalarda farklı rakamlarla gösterilmiştir. Örneğin bazı araştırmacılar 16-20 kişilik bir sınıf için küçük, 26-30 kişilik sınıf için de büyük demiş, bulgularını buna göre yorumlayarak şu sonuçlara ulaşmıştır: Okuma başansı açısından küçük ve büyük sınıflar arasında fark yoktur (Slavin, 1990: 9); öğrenci sayısı ile başarısı arasında anlamlı bir ilişki yoktur (Burde, 1990: 1858; Tillitski, 1990: 26). Bu sayıların küçük-büyük sınıf ayrımını yapmada yetersiz kaldığı başka araştırma sonuçlarıyla ortaya çıkmıştır (Kounin, 1970: 170; Finn and Achilles, 1990: 557; Harder, 1990: 111; Johnson, 1990:111). Ayrıca, kapsamlı bir araştırmada, onbeş kişilik bir sınıftaki öğrenme, yirmiüç kişilik sınıftakinden daha çok olmuştur (Tomlinson, 1990: 19).

Öğrenci sayısının onaltının altında olduğu sınıflara küçük, onaltı ile yirmibeş arasındakilere orta, daha fazla sayıdakilere büyük sınıf de-nebilir (Harder. 1990: 29; Finn and Achilles, 1990: 557-573; Slavin. 1990: 9; Benjamin, 1991: 68). Bu ölçüler, derslerin, yöntemlerin, sınıf olanaklarının değişmesiyle farklılaşabilir. Sınıftaki öğrenci sayısının azlığı ile öğretmen ve öğrenci başansı arasında ilişki bulunmuştur (Finn and Achilles, 1990: 557). Bu ilişki, öğrenci sayısındaki fark birkaç kişi olunca değil, daha fazla olunca belirginleşmektedir (Harder, 1990: 28, 29).

Kalabalık olmayan sınıfların yararlarından biri, öğretmene sağladığı kolaylıklardır. Bu sınıflar, öğretmene ek zaman kullanma, az kaynakla yetinebilme, her öğrenciye daha fazla zaman ayırabilme, öğrenci gelişimini kolay izleyebilme, sınıfı daha etkili yönetebilme, etkin öğrenmeyi kolaylaştırabilme fırsatları verir (Harder. 1990: 28; Benjamin. 1991:68). Böyle sınıflar, uygulama, güdüleme, tavır değiştirme, etkileşim, öğrencileri tanıma kolaylıktan verir. Kalabalık olmayan sınıflarda bireysel dikkat çoğalır, bozucu davranışlar azalır, sınıf etkinliklerine katılma fırsatı artar (Lemlech, 1988:174; Finn and Achilles, 1990:575).

Öğretmenin morali, turumu, doyumu, davranışları açılarından da kalabalık olmayan sınıflar yararlı bulunmuştur (Kounin, 1970: 170,

171; Harder, 1990: 29; Jenkins, 1991: 74). Sınıfın kalabalık olması öğretmenlere göre de eğitimi ve disiplini olumsuz etkilemektedir (Alıç, 1990: 99).

**Işık.** - Işıktaki değişimler, psikolojik sistemimizi de etkiler. Bir araştırmada ışık, başarı ve tutum üzerinde fazla etkili bulunmamıştır (Hataway, 1987: 36). Sınıfta görme ve okumanın rahatça yapılmasını sağlayacak bir aydınlık olmalıdır. Bunun az veya çok olması öğretmen ve öğrencinin işini güçleştirir, gözü yorar, dikkatsizlik, sinirlilik, edim düşüklüğü yapar (Barker, 1982: 87; Hull, 1990: 21).

Sınıfta ışık doğrudan değil dolaylı gelmeli, doğal aydınlatma yolları kullanılmalıdır. Işık ve pencere düzeninin, güneşe ve mevsimlere göre değişebilir olması işleri kolaylaştırır. Sınıf ışığının birden çok düşme ile değiştirilebilmesi, güneş ışığı değişmelerine uyarlanma olanağı verir. Pencerelerin alanı, güneş ışığından yeterince yararlanma-ya uygun olmalıdır (Taylor, 1993: 39).

**Isı.** - Ortama uygun giyinen bir insan için gerekli oda ısısının yirmi derece dolayında olduğu söylenebilir. Sınıfın ısı, mevsime, neme olduğu kadar, öğrencilere göre de değişir. Giyim ve sınıfın fiziksel koşulları, ısının etkisini değiştirir (Barker, 1982: 84).

Sınıf ısısının düzenlenmesi ısıtıcı ve soğutucularla yapılabileceği gibi, öğrenciler de ısı değişimleriyle tutarlı giysi seçimi yapabilmelidir. Isının aşırı yükselmesi, fiziksel rahatsızlıklara, ilginin dağılmasına, zihnin gevşemesine ve bunların neden olduğu yansımış sorunlara yol açmaktadır. Düşük ısı, çabalanırsınmaya yöneltmekte, zihnin odaklaşmasını güçleştirmektedir.

**Renk.** - Renkler öğrencinin fiziksel ve davranışsal durumunu etkilemektedir. Nefes alışı, kan basıncı, nabız, kas etkinliği, renklerle değişmektedir. Renklerin dilinde açık mavi gevşetici ve rahatlatıcı, koyusu uyandırıcı, kırmızı heyecan verici ve kışkırtıcı, gerilim yaratıcı, açık sarı ve portakal rengi uyandırıcı olarak görülmektedir. Bir araştırmada, basan ve tutum üzerinde fazla etkili bulunmamakla birlikte renkler, duygulan ve edimi etkileyebilmektedir (Hataway, 1987: 39-41).

Sınıf için liseye kadar, sıcak renklerden sarı, pembe, şeftali rengi, lise ve sonrasında ise mavi ve mavi-yeşil tonları önerilmektedir (Barker, 1982: 86). Renk yalnızca duvarlar için değil, eşyalar için de önemlidir. Renklerin hepsinin kanşımı ile yapılan aydınlatma, yalnızca beyazla olandan daha olumlu davranışa yol açmıştır (Hataway, 1987: 41). Renkler, öğrenciye ve mekânları, araçları kullanılış amaçlarına göre de değiştirilmelidir.

Gürültü. - Rahatsız edici, işitmeyi engelleyici, dikkati dağıtıcı, fiziksel ve ruhsal sağlığı bozucu bir değişkendir. Sınıf dışından gelen gürültünün engellenmesi daha güçtür, bu iş okul yapımı sürecinde düşünülmelidir. Sınıf içinden kaynaklanan gürültüyü azaltmanın temel yolu, sınıf kurallarının, gürültüyü de içermesi, bu kurallara özenle uyulmasıdır. Gürültülü bir sınıfta, söyleneni işitemeyen öğrenci, öğretmene söylemekten de çekiniyorsa, eksik, yanlış anlayabilir. Gürültü nedeniyle öğretmenin söylenenleri yinlemek durumunda kalması, zamanın iyi kullanılmasını engeller. Gürültü var diye öğretmen sesini yükseltmemelidir. Bu gürültüyü daha da artırır. Kısa bir süre sessiz kalmak, varlığını hissettirici bir davranış yapmak veya söz söylemek, araya rastlanan gürültülü durumlarda yararlı olabilir.

Temizlik. - Sınıfta yerlerin, duvarların, pencerelerin, sıra ve masaların, eşyaların, havanın temiz olması, sağlık, albeni, kullanım isteği, fiziksel ve düşünsel rahatlık açılarından gereklidir. Öğrenciler sınıfı temiz bulmalı, emiz terketmeyi öğrenmelidir. Oksijen azlığı öğrencileri dikkatsiz, uykulu yapar. Böyle durumlarda öğretmen öğrenciyi suçlayacağına, örneğin pencereyi açtırabilmelidir (Hull, 1990: 21).

Görünüm (Estetik). - Sınıf ölçülerinin uyumu, tavanın basık olmaması, duvarların boyalı, badanalı, eşya ve duvar renklerinin uyumlu, pencerelerin geniş, mobilyaların çekici olması, halı, perde çiçek, masa örtüleri, albenili bir sınıf ortamı yaratmalıdır. Öğrenci dersin biran önce bitmesini beklememeli, sınıfta rahat bir ev ortamı bulabilmeli, sınıfa-okula isteyerek gelmelidir. Sınıfın görünümünde güzellik ve uyum, öğrencinin moral ve enerjisini artırır (Barker, 1982: 90; Gruba-ugh and Houston, 1990: 376).

#### **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 teknolojili, öğrenmelerin çoğunda bireysel, sosyal ve zihinsel gelişim için toplu öğrenme olanakları sağlayan öğrenme ortamları, şimdiden gerçekleştirilmeye çalışılmalıdır (Flechsig, 1989: 69).

Şöyle bir sınıf ortamı şimdiden görülebilmelidir: Sınıfta birkaç öğrenme etkinliği için mekânlar oluşturulmuş, her grup farklı bir araçla çalışıyor, birbirinden yararlanabiliyor, birbirini izleyebiliyor. Okulun diğer sınıflarıyla, başka kent ve ülke öğrencileriyle hemen bilgi alışverişi



yapılabiliyor, 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 (Tracy, 1993: 129). Bunlar için fiziksel olanaklar kadar, olanakların uygun düzenlenmiş olmasına da gereksinim vardır.

Sınıf ortamı, işlevsel bir sanat ve güzellik alanı, öğrenme için güdü merkezi olmalı, öğrenci özelliklerine göre kolaylıklar sağlamalıdır. Uyarıcı ve çeşitlenmiş ortamda öğrenme daha iyi gerçekleşir (Taylor, 1993: 36). Yaratıcı bir eğitim için sınıfların geniş, esnek olması gerekir (Johnson, 1990: 330).

**Sınıfın Ana Bölümleri.** - Sınıf, öğrencilerin sessizce oturup ders dinlediği bir müze değil, arkadaşlarıyla birlikte araştırmalar yaptığı bir laboratuvar olmalıdır (Wood, 1992: 128). Sınıfın çeşitli bölümleri, farklı amaçlar için kullanılabilir birer köşe olmalıdır. Benzer öğrencilerin oluşturduğu düşünülen sınıflar, gerçekte kişisel farkları olan öğrencilerden oluşur. Bu farklılık, aynı sınıfta değişik eğitsel etkinliklere gereksinim olduğunu gösterir. Öğrencilerin kimi matematikte, kimi okumada, kimi müzikte diğerlerinden alt düzeyde veya bu derslerle daha ilgilidir. Gereksinimlere dönük bir eğitim, sınıfın bu gereksinimlere yanıt verecek bölümlerden oluşmasına yol açar.

Özellikle alt sınıflarda, sürekli oturma yerleri gereksizdir (Lemlech, 1988: 165). Zaten bu öğrenciler yerlerinde biraz zor oturur, ilk fırsatta sıralarından fırlarlar. Öğrencilerin farklı ilgi ve gereksinimleri için sınıf içine adacıklarından oluşabilir, her odacık bir ilgi alanı için ayrılabilir (Stewart, 1993: 4195). Bu olanağın bulunmadığı durumlarda, sınıf, paravanlarla köşelere ayrılabilir. Müzik, resim, dinlenme, sessiz okuma, eşya, araç, sergi, bilgisayar köşeleri, özellikle küçük yaşta öğrencilerin sınıflarında vazgeçilmez parçalar olurlar (Hull, 1990: 28; Koval, 1992: 3143; Thompson, 1993: 16). Çocuklar buralarda bireysel olarak veya grupta çalışabilir (Cangelosi, 1988: 165).

İlgi ve öğrenme köşelerinin daha ekonomik şekilleri de düşünülebilir. Resim, broşür, yazıların asıldığı duvar panoları; halı veya kilim konmuş, albenili kitaplar serpiştirilmiş, yaslanma yerleri de olan bir okuma köşesi. Üzerine oturularak, günün haberlerinin, günlük işlerin, projelerin tartışıldığı bir kilim; bir köşede, üzerinde fen projeleri duran masa; başka bir köşede üzerinde öğrencilerin eşyaları olan masa, örtüyle ayrılmış bir giyinme köşesi. Başka belirli yerlerde her tür kitap,

dergi, soyut kavramları öğretmede kullanılacak somut eşyalar, harita, bilgisayar, teyp, görsel araçlar merkezinde bitkiler, akvaryum... (Lemlech, 1988: 170; Haigh, 1990: 14; Wood, 1990: 129, 130).

Sınırların birleştirilmesiyle yapılan masalar, işe yaramaz diye atılan bir sandalye süslenerek yapılan bir okuma köşesi, araç yokluğunu aşmada örnekler oluşturabilir, ilkokulda temel becerilerin küçük gruplarla kazandırılacağı bu ilgi köşe ve merkezlerinde, araçların dolaplarda olduğu durumlarda, dolapların kilitsiz ve içindekilerin görülebilir olması önerilmektedir (Lemlech, 1988:170).

Sınıfta ilgi merkez ve köşelerinin yanında, öğrenme merkezleri de olmalıdır. Sınıfta merkez oluşturma yaklaşımı, bireysel eğitime, gereksinimlere, kendini denemeye, sorumluluk almaya kolaylık sağlar. Sınıf düzeyi yükseldikçe, bu merkezlerin sınıftaki sayısı azalır, okuldaki sayısı artmalıdır.

Öğrenme merkezi oluştururken önce amaçlar, sonra öğrencilerin ne yapacağı, nasıl etkileşeceği (görevler, sorumluluklar, ilişkiler), gerekli araç ve kaynaklar, yapılacak etkinliklerin basan göstergeleri, değerlendirme yöntemleri belirlenir. Her öğrenci bu merkezlerde kendi yetenek düzeyine kadar öğrenebilme fırsatı bulmalıdır. Merkezlerin oluşumunda, öğrencilerin hazırlık düzeylerinden, ilgi, görüş ve gereksinimlerinden yararlanılmalıdır. Öğrenilenlerin değerlendirilmesinde doğru yanıtlar, kartların arkasında, bir tabloda veya bilgisayarda yer alabilir, başarısızlığın nedenleri aranıp ortadan kaldırılır (Lemlech, 1988: 175-180; Cangelosi, 1988: 166; Grubaugh and Houston, 1990: 376).

Öğrenme merkezlerinden yararlanma bir plana bağlanmalı, çalışma kuralları herkesçe bilinmeli, merkezler bol araçlarla donatılmalıdır. Bu merkezlerde, iş yapmayan, arkadaşlarını rahatsız edenlerle öğretmen hemen ilgilenmeli, onlara basit sorumluluklar vererek başarıyı tattırmalı, başarı güdüsü yoluyla onları çalışmaya yöneltmelidir.

Öğrenme merkezlerinin yönetiminde, amaçların tanımlanması, amaçlara ulaşmak için yapılacak etkinlik düzeylerinin, çalışacakların, davranış kurallarının, değerlendirmenin planlanması ile başlanmalıdır. Her merkeze uygun çalışma teknikleri belirlenmeli, başarılı olanlar için açık uçlu ek çalışmalara yer verilmelidir. Bitirilen işi uygun yerine koyma, merkezi temizleme işleri öğrencilerce yapılmalıdır.

Daha üst sınıflarda öğrenme paketleri (modül), bireysel öğrenme aracı olarak kullanılmalıdır. Bunları öğrenci, evindeki bilgisayarında

da kullanabilmelidir. Herbirinin belli bir kavram, bilgi veya beceri biri-kimine yöneldiği bu paketlerle eğitimin yönetimi için, etkinliğin ne olduğu belirlenip amaç ve önemi ortaya konur, etkinliğin parçaları, süreçte yapılacak işler belirtilir. Bu eylem planına, ön ve son testlerin de yer aldığı kendini değerlendirme planı eklenir (Lemlech, 1988:189-191).

Sınıfın ana bölümlerinden diğerleri, öğrencilerin oturacağı, toplu veya bireysel etkinliklerde bulunacakları, daha çok sıra ve masalardan oluşan alanlar, öğretmen masa ve eşyalarının yerleşim alanı, öğrencilerin eşya dolapları, araç-gereç dolapları, bilgisayarlar, küçük öğrenciler için kum ve su havuzları, kitaplık, lavabo, yazı tahtası ve ekran için ayrılan bölümler sayılabilir.

**Öğrencilerin Oturma Düzeni.** - Sınıf düzeni gibi, oturma düzeni de sınıf yönetimini ve eğitsel çabaların destekleri veya engelleri (Jacobsen and others, 1985: 241; Harris, 1991: 158). Öğrenciler, cinsiyet, boy, görme, işitme, ilgi süresi, temizlik, ekonomik ve sosyal durum açısından farklıdır. Bu farklar, onların sınıfta yerleşimi için öğretmene ipuçları verir. Bazı durumlarda bir öğrencinin yerini değiştirmek, sınıfı değiştirebilir (Haigh, 1990: 6).

Bir öğrencinin sınıftaki yerini belirlemede temel kaygılardan biri, herkesin görme ve işitme kolaylığına sahip olması, bu açıdan kimsenin birbirini engellememesidir (Harris, 1991: 158). Tahta, perde, öğrenim araçları herkesçe görülebilmeli, öğretmenin, diğer insan ve araçların sesi herkesçe işitilmelidir. Görme-işitme sıkıntısı çeken çocuklar bu nesnelere yakın oturtulmalı, uzun boylular arkada olmalıdır.

Öğrencilerin iletişim ve etkileşim alışkanlıkları, oturma yerini belirlemede başka bir değişkendir. Sınıfın ön ve ortası, bu açıdan şanslı bölgelerdir (Gage and Berliner, 1984: 611). Buralara, iletişim ve etkileşim güçlüğü çeken öğrenciler oturtulmalıdır. Oysa, kendilerine bırakıldığında, iletişimden hoşlanmayanlar arkaya veya kenara oturur (Lemlech, 1988: 174). Ön sırada oturanlar, öğretmenle diğerleri arasında fiziksel engel oluştururlar (Barker, 1982: 108; Doyle, 1986: 402).

Arkadaş gruplarının birarada oturması, onları derste istenmeyen davranışlara itebilir. Farklı yaşama biçiminde olan öğrencilerin de yanyana, grup halinde oturmaları engellenmelidir. Bunun için öğretmen çeşitli gerekçeler bulabilir: Numara veya alfabe sırasına göre oturtma yöntemleri, görme, işitme, boy ayrıcalıkları dışında kullanılabilir. Oturma yerini belirlemenin bir değişkeni de basandır. Başarısı düşük veya sözel-fiziksel eyleme yatkın öğrenciler, öne oturtulabilir (Grubaugh and Houston, 1990: 376, 377).

**Sıra-Masa Düzenleri.** - Sınıf düzeni amaçlara göre değişebilir; mobilyalar -öğretmen masası dahil- esnek, yer değiştirebilir, hafif olmalıdır (Haigh, 1990: 16; Duffy, 1992: 1742; Taylor, 1993: 38).

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 değiştirmelidir (Cangelosi, 1988: 166). Öğretmen masası sıraların yanında veya arkasında olursa, öğretmen kontrolü artabilir (Grubaugh and Houston, 1990: 377). Çünkü bu durumlarda öğretmenin öğrenciler hakkındaki bilgisi azalmazken, öğrencilerin öğretmen hakkındaki bilgileri azalır.

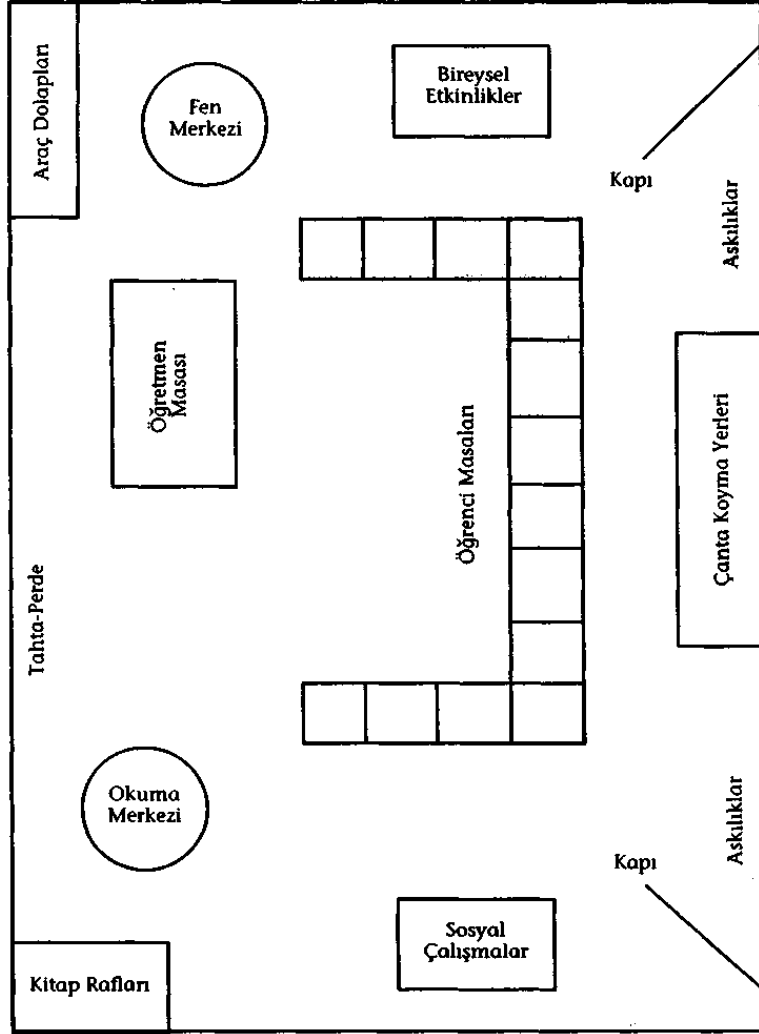
Sınıf düzeni, öğrenmeye yardım edici, konu ve yönetime uygun, öğretmen ve öğrencilerin birbirlerine ve kaynaklara ulaşmasını kolaylaştırıcı, trafik akışına yardıma, öğrenci katılımını artırıcı olmalıdır (Hull, 1990: 23; Harris, 1991: 158). Sınıfın oturma alanı dışında, çeşitli öğrenci etkinliklerinin gerçekleştirilebileceği bir açık alan olmalıdır. Bu alan, eylem ve esnekliği sağlar, cesaretlendirir (Lemlech, 1988: 175).

Sınıftaki eşyalar etiketlenmeli, yerleri belli olmalı, yerinden alınıp oraya konmalıdır. Bu, hem eşyaların istendiğinde bulunmasını kolaylaştırır, hem de öğrencilere düzen alışkanlığı verir. Öğrenciler eşyaların nasıl kullanılacağını da bilmelidir. Bunun için gerekirse, eşyaların üzerine veya yanına kullanım süreçleri ve gözetilecek eylemler kısaca yazılabilir (Hull, 1990: 23).

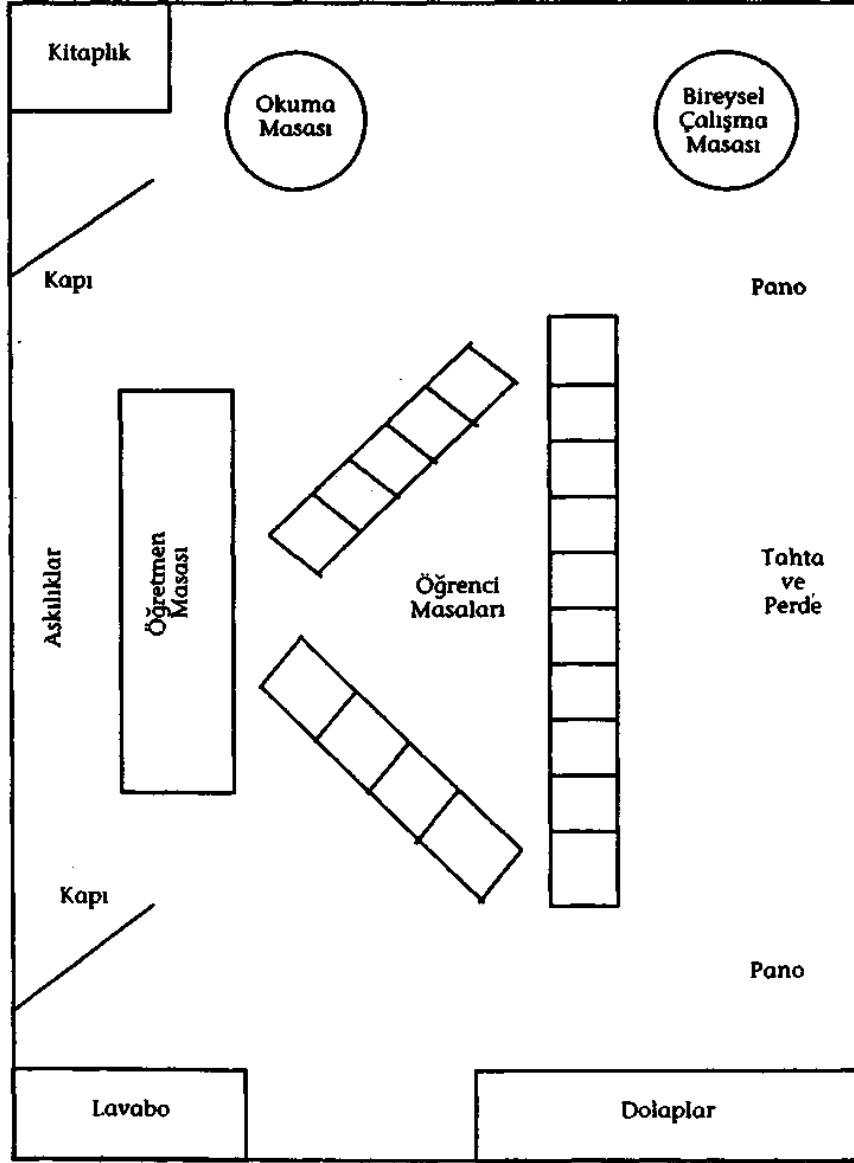
Sınıftaki yerleşim için öğrencilerin görüşlerinin alınması onlara sorumluluk ve demokrasi bilinci sağlar, katılım davranışlarını geliştirir. Yerleşim düzeni, öğrencilerin etkileşimini farklılaştırarak, birey ve grup davranışını etkiler. Öğretmen, en üst düzeydeki edimi ve en iyi davranışı elde edebilmek için, çeşitli oturma biçimleri denemelidir.

Sınıf yerleşim düzeni biçimleri dört grupta toplanabilir: Klasik düzen, bireysel düzen, tek grup düzeni, çok grup düzeni. Klasik yerleşim düzeni, öğrenci sıralarının sütun ve kolon şeklinde yerleştirildiği, öğrencilerin çoğunun birbirini göremediği, enselerini gördüğü, yerleşim düzenidir. Bu düzen, daha çok dinleme-not alma türü etkinlikler için uygundur. Dikkati öğretmene çeker, öğrenci katılımı ve iletişimini sınırlar (Barker, 1982: 79; Jacobsen and others, 1985: 241; Cangelosi, 1988: 167). Öğrencilerin yüzleri aynı yöne dönüktür, ön sıralara doğru gidildikçe öğrencilerin birbirinden haberli olma düzeyi düşer, dersdışı ve bozucu davranışlara eğilimleri artar (Grubaugh and Houston, 1990: 376).

ŞEKİL I  
İLKÖĞRETİMİN İLK SINIFLARI İÇİN SINIF DÜZENİ ÖRNEĞİ



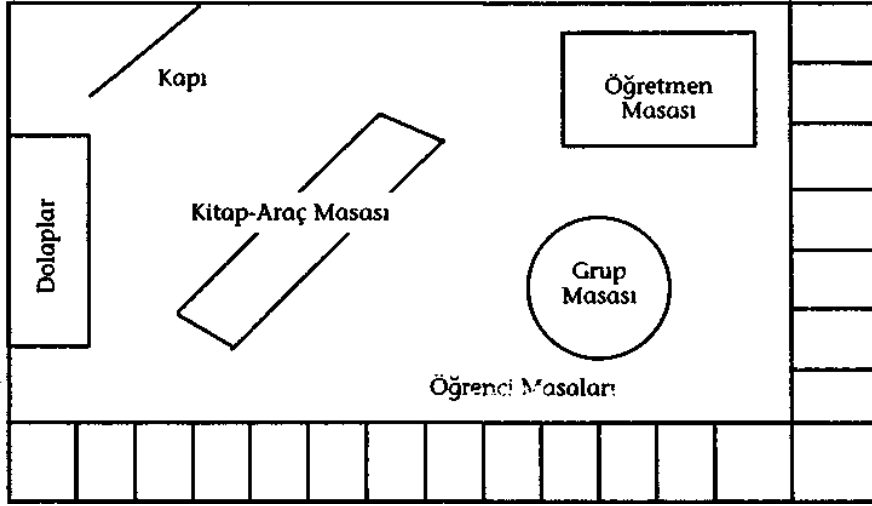
ŞEKİL II  
İLKÖĞRETİMİN ÜST SINIFLARI İÇİN SINIF DÜZENİ ÖRNEĞİ



Bireysel yerleşim düzeni derin düşünmeyi kolaylaştırır, her öğrencinin kendi düzeyinde, hızında çalışmasına, paket (modüler) öğretime olanak sağlar (Hull, 1990: 28). Bu düzende öğrenci masaları ve oturma yerleri, öğrencilerin yüzleri duvara gelecek şekilde yerleştirilebilir. Öğrenciler masalarında birer kişi olarak otururlarsa, masalar birbirine çapraz gelecek şekilde, çalışanların birbirinden rahatsız olmayacağı şekil gözetilerek konabilir (Jacobsen and Others, 1985: 241; Cangelosi, 1988: 174).

Çok gruplu yerleşim düzeninde, öğrencinin, dersin, konunun özelliklerine göre sınıfta değişik gruplar oluşturulur. Bu düzen, öğrencilerin yardımlaşarak öğrenmesine, liderlik özelliklerini geliştirmesine, işbirliğini, katılmayı, yardımlaşmayı, tartışmayı, dinle-meyi becerebilmesine, yaparak ve yaşayarak eğitilmesine olanak tanır (Hiebert and Weame, 1993: 404). Sorunların grupça çözümlenmesinin aracı olur. Özellikle öğrenilenlerin grupça örneklenmesi, pekiştirilmesi, denet-lenmesi için uygundur. Laboratuvar çalışmalarının bir dilimi bu yöntemle gerçekleştirilebilir (Barker, 1982: 79; Grubaugh and Houston, 1990: 376).

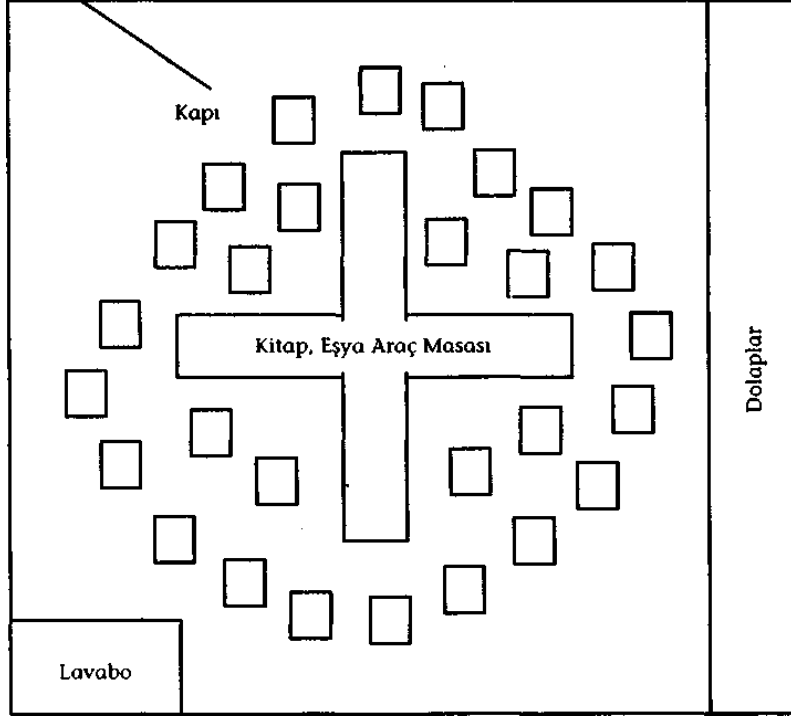
**ŞEKİL III**  
**BİREYSEL SINIF DÜZENİ ÖRNEĞİ I**



Cangelosi 1988: 174'ten uyarlandı

Kalabalık bir sınıfta anlatım yönteminde ısrar etmek yerine, gruplar yaparak sınıfı küçültmek, küçük grubun özelliklerinden yararlanmak gerekir (Benjamin, 1991: 71). Çok grup yöntemi, derse ilgiyi de artırır. Bu düzenlemede iyi bir plan ve gözetim gerekir. Her grubun amaçları, görevleri, işbölümü belirlenmeli, kaynaklar sağlanmalı, herkesin katılımı gerçekleşmeli, çalışmalar grupça ve öğretmence desteklenmelidir. Öğretmen, grupları dolaşarak, yardım, yönlendirme, denetim görevlerini yapmalıdır. Grubun, farklı özellik ve yeterliklere sahip öğrencilerden, benzeşik olmayan bir yapıda olması, yararlanma, liderlik ve etkileşim olanaklarını artırır, rekabeti ve engellemeyi azaltır.

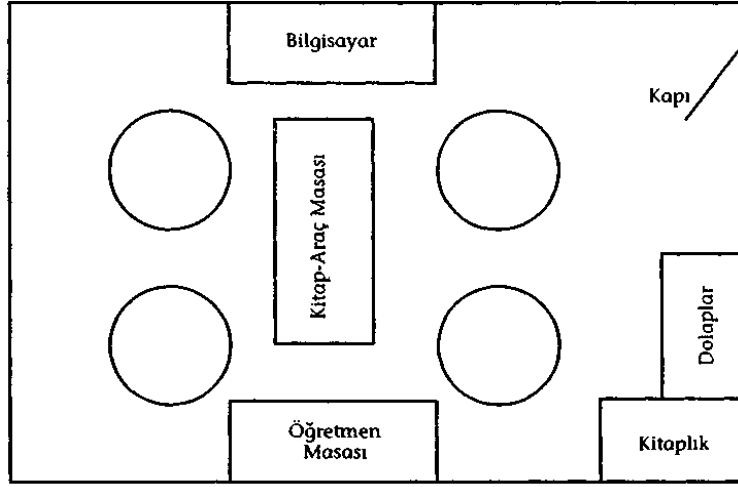
**ŞEKİL IV**  
**BİREYSEL SINIF DÜZENİ ÖRNEĞİ II**



Jacobsen and others, 1985: 242'den uyarlandı.



ŞEKİL V  
ÇOK GRUP DÜZENİ I

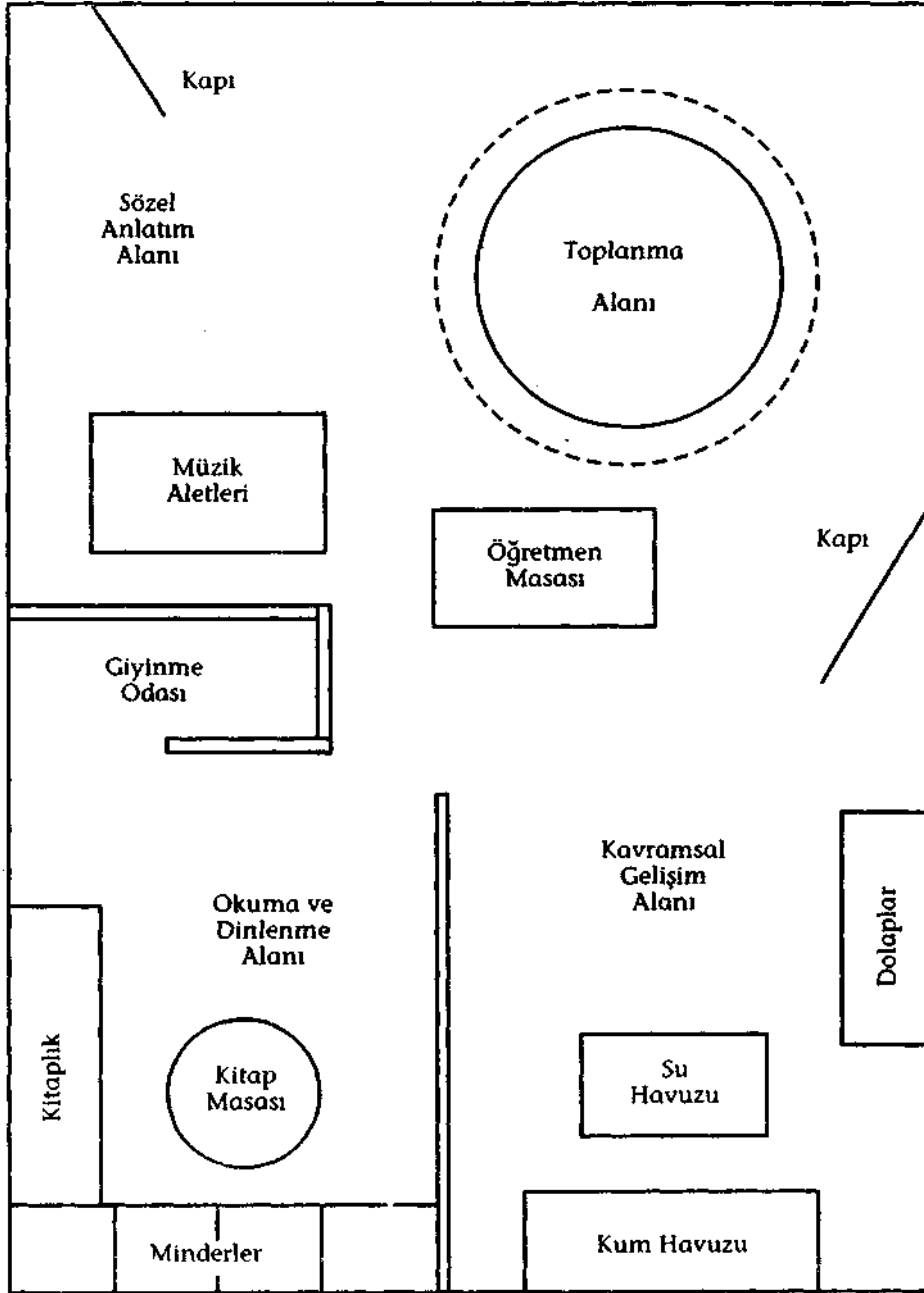


Tek grup düzeni, sınıfın tamamını bir grup olarak ele alır. Öğrencilerin tümüne söz alma, dinleme, konuşma, tartışma, vücut diliyle iletişim, herkesi heran görebilme fırsatı verir (Graubaugh and Houston, 1990: 376; Duffy, 1992: 1742). Öğrenciler birbirlerinin ensesini değil yüzünü görür, ilgi dağılmaz, farklı eylemlere yönelenler hemen belli olur, gereksinimler çabuk farkedilir. Bu düzende, amali, köşeli U, çember modellerinden herhangi biri seçilebilir.

Ders dönemi öncesinde öğretmene, fiziksel düzenleniş konusunda şunların yapılması önerilmektedir (Lemlech, 1988: 34):

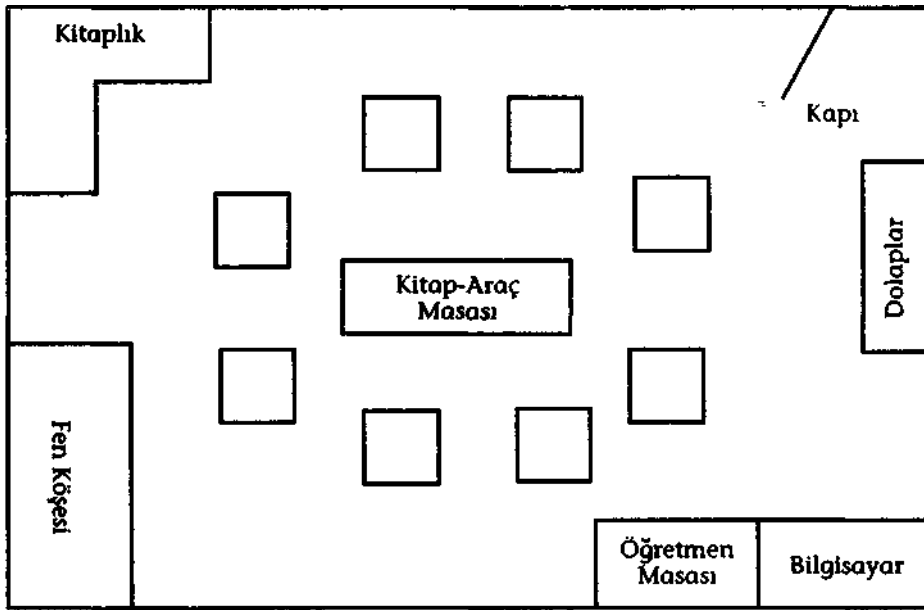
- 1 - Lavabo, tuvalet, duş ve oyun alanlarının temizlik ve bakımının sağlanması,
- 2 - Sınıfın ısınma, aydınlanma, havalandırma düzeneklerinin kullanıma hazır hale getirilmesi.
- 3 - Sınıf dışından gelecek gürültüye önlem alınması.
- 4 - Sınıf alanına uygun sayıda öğrenci veya öğrenci sayısına uygun sınıf seçimi.

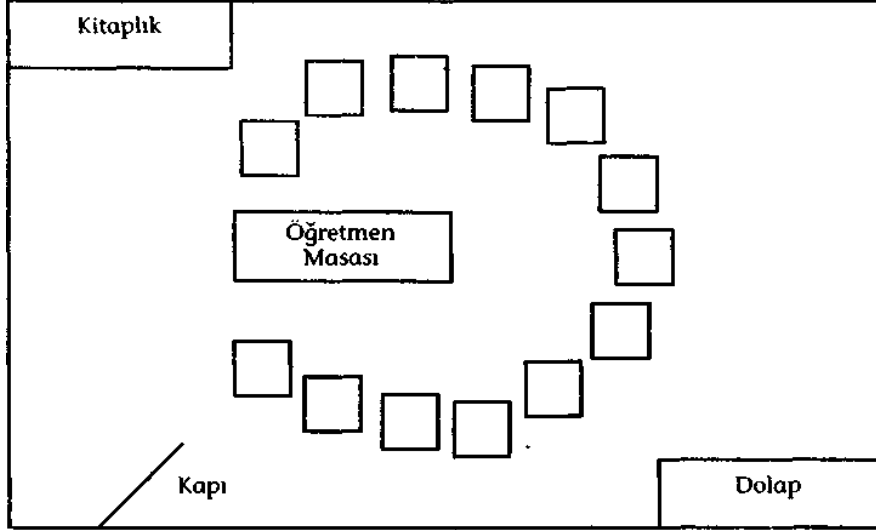
ŞEKİL VI  
İLKÖĞRETİM İÇİN SINIF DÜZENİ ÖRNEĞİ



**ŞEKİL VII**  
**ÇOK GRUP DÜZENİ II**

- 5-Sınıf araçlarının sayı, kalite, kullanıma uygunluk açılarından hazırlanması.
  - 6- Ders araç ve gereçlerinin belirlenip sağlanması.
  - 7- Öğrenme ve ilgi merkezlerinin düzenlenmesi.
  - 8-Oturma alanı dışında, gösteri, canlandırma gibi etkinlikler için boş alan ayrılması.
  - 9-Sınıfta, giriş-çıkış, değişik etkinlik alanlarına geçiş için, öğrenci akış düzeninin kurulması, yangın gibi olağan dışı durumlar için, çıkış düzeninin belirlenmesi.
  - 10-Sınıf bölümlerinin ve oturma düzeninin geçici planlarının yapılması.
  - 11-Öğrenci listesinin sağlanması, öğrencilerle ilgili kişisel bilgilerin edinilmesi
- Bu işlere, okul türlerine göre eklemeler yapılabilir.





### ŞEKİL VIII

#### TEK GRUP DÜZENİ

##### Program-Plân Hazırlıkları

Öğretmen, her öğretim dönemi öncesinde, o süre içinde yapması gereken işleri planlar. Bunlar, okul yönetimince yapılacak işlerle uyum içinde olmalıdır, aksi halde öğretmen çabalan olumsuz etkilenebilir. Bir araştırmada, zaman ve ders programları ile yetkeci yönetim, öğretmeni etkileyen kurumsal değişkenler arasında görülmüştür (Vi-bert, 1991: 419). Zamanın nasıl kullanıldığı ile başarı arasında doğrudan ilişki vardır (Wolfgang and Kelsay, 1991: 152).

Plan yapma, eğitim ortamı düzenleme, küçük grup oluşturma, eğitimde başarıyı artıran etkenler olarak bulunmuştur (Weir, 1993: 2200). Sınıf düzeni de öncelikle programın gücüne, sürekliliğine bağlı görülmektedir (Doyle, 1986: 409).

Aynı sınıf düzeyinde öğretmenlik yapan veya aynı dersi okutan diğer öğretmenlerle iletişim ve işbirliği de planlanmalıdır. Ayrıca bu öğretmenler, öğretim dönemi öncesinde biraraya gelmeli, sınıf düzeninden günlük plana kadar bütün hazırlıkları birlikte yapmalıdır. Bu birliktelik, görüş alış veriş, kaynak dağılımının sağlanması, olanak-

ların ortak kullanımının belirlenmesi, hedeflerden araçlara ders planlarının yapımında işbirliği noktalarında yoğunlaşmalıdır. Bu işbirliğinde birörneklığe, katı sınırlamalara fazla yer verilmemelidir, çünkü sınıfların düzeyi aynı da olsa, öğrenciler arasında bireysel farklar vardır. Her sınıf ve sınıf içindeki gruplar, farklı projeler planlayıp uygulayabilmelidir (Wood, 1992: 52).

Öğrenci başarısı ile öğretmenin davranışı arasındaki ilişki karşılıklıdır (Brophy, 1986: 337). Bir davranışlar listesi olarak tanımlanabilecek olan plan, öğretmen ve öğrenci davranışlarının ortak değişkenidir (Clark and Peterson, 1986: 257).

### **Program Düzeni**

İnsana, göstermesi gereken davranışları kazandırma, göstermemesi gerekenleri değiştirme olarak tanımlanabilecek olan eğitim sürecinde, gerekenin ne olduğu, yasa ile belirlenmiştir (METK). Okulların kuruluş gerekçesi, bu yasada belirtilen özelliklere sahip birey-ler yetiştirmektir. Bu özellikler grubunun adı "Türk Milli Eğitiminin Amaçları"dır. Eğitim bakanlığı, okullar, yöneticiler, öğretmenler, dersler, programlar, bunlar için ayrılan kaynakların hepsi, bu "amaçları gerçekleştirmenin "araçları"dır.

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan Türk Milli Eğitiminin Amaçları, bu yasada yazılı şekliyle, genel ve kapalıdır. Her tür eğitsel çabaya genel hedefler koyar, ayrıntıya inmez. Ayrıntıya amaçlar sıradizini ile ulaşılır: Türk Milli Eğitiminin Amaçları, Öğretim Kademelerinin Amaçları (ilk, orta, yüksek öğretim), Okul Türlerinin Amaçları (Kız meslek lisesi, lise, teknik lise), Derslerin Amaçları, Ünite ve Konuların Amaçları.

Her sınıf öğretmeni, okutacağı sınıfın derslerinin, her ders öğretmeni, okutacağı dersin amaçlarını gerçekleştirmeye çalışmakla görevlidir. Bu derslerin amaçları, bakanlıkça belirlenen ders programlarının başında yazılıdır. Öğretmenden beklenen, bu amaçları, amaçlar sıradizindeki üst amaçlara da uygun olacak şekilde gerçekleştirmesi, öğrencilerini, bu amaçlarda belirlenen şekilde davranın insanlar olarak yetiştirmesidir.

Her dersin, o okul için genel, o sınıf düzeyi için özel amaçları programlarda belirlenmiştir (MEB, 1989). Yine de bunların, sınıf düzeyinin ve öğrencinin özelliklerine göre ulaşılacak düzeyleri öğretmence belirlenmelidir. Programda yer alan bazı ünite ve konular

için, bakanlıkça, hedefler ve hedef davranışlar da yazılmış, örnek hedefler alınarak bunlar için örnek eylem planları yapılmıştır (MEB, 1989). Bunların hepsi, öğretmen için örnektir, değiştirilip geliştirilebilir.

Eğitim amaçlarının, hedeflerinin, hedef davranışlarının belirlenmesinden sonra sıra, bu davranışları kazandırmanın ana araçlarından biri olan, program içeriğinin belirlenip düzenlenmesine gelir. Eğitim Bakanlığı, bunların uygulama esaslarını, öğretmenlerin esneklik sınırlarını belirlemiştir, ilkokullar için bu belirlemenin dikkati çekici yanları olarak şunlar alınabilir (MEB, 1989: 41, 43):

1 - Her öğrenci, gücünün yettiği oranda yetiştirilmelidir. Öğrenci-nin ilgi ve gereksinimleri gözletilmeli, öğretmen, onun gelişebileceği kadar ilerlemesine yardım etmelidir. Bu, program içeriğinin hazırlanmasında, çocuğa göre olma esnekliğinin gözletilmesi demektir. Öğrenci, standartları ulaşamaz olarak algılsa, ilgisizliğe, sınıfa gelmemeye, olumsuz davranışlara yönelebilmektedir (Hawkins, 1988: 32).

2 - Gereksiz bilgi vermek yerine, eğitsel amaçlara uygun davranış kazandırmak esas alınmalıdır. Bunun için de, çok konu ve bilgi yerine az konu ve bilgi, parça parça bilgiler yerine birbirleriyle ve gerçek yaşamla ilişkilendirilmiş bilgi, zihinde saklanmaya değil kullanılmaya dönük bilgi yeğlenmelidir (Wood, 1992: 167, 177, 192).

Eğitim amacı öğrenciye istendik davranış kazandırmaktır, İran'ın alanını, İngiltere'nin kaç ton demir ürettiğini, Fransa'nın dağlarını, Karlofça Banışı'nın maddelerini Fuzuli'nin yaşamını, günümüzde sanat tarihi dışında bir anlamı ve önemi kalmamış şiirlerini, bu şiirlerdeki çoktan ölmüş sözcükleri... ezberletmek, öğretmeye çalışmak, amaçlarla ilişkisi olmayan, yararlı olmak şöyle dursun, zararlı olan, gereksiz ve yanlış çabalarıdır. Bunlar çocuğun derslerden, okuldan, eğitimden soğumasına, derslere tavır almasına neden olur, zamanını ve enerjisini boşa harcar. Öğretmen, program içeriğini belirlerken, ders kitabında veya bakanlığın gönderdiği programda var diye, bu ve benzeri konulara gereksiz zaman ayırmamalıdır. Ayrıca öğrenciler, sınıfta, gerçek dünyayı ve bununla ilgili programları yeğlerler, günümüze yaran olmayan geçmiş ve gereksiz bilgileri değil (Oldfather, 1991: 853). Aşağıdaki dördüncü ve beşinci maddeler, öğretmene bu esnekliğin bakanlıkça da tanındığını gösterir.

3 - Bütün sınıflarda başlama noktası olarak yakın çevre alınmalı, yakın çevrenin tanınması ve geliştirilmesinden yola çıkılmalıdır. Okulun bir görevi de yakın çevresini geliştirmektir.

4 - Bakanlığın hazırladığı, ülkenin her yöresi için genel bir "çerçeve" programdır. Çevrenin ve sınıftaki öğrenci düzeyinin gerektireceği eklemeler ve çıkarmalar, öğretmen ve öğrenciye bırakılmıştır.

5 - Ünitelere, konulara ve bunların programdaki sırasına aynen uyma zorunluluğu yoktur. Programdan, gereksiz dolgu öğelerinin çıkarılması, hem amaca hizmet eden konulara ağırlık vermeyi kolaylaştıracak, hem de gereksiz konular nedeniyle programın dönem sonunda bitirilememesi, sıkıştırılması sorununu ortadan kaldıracaktır. Bu yöntem, çağımızın hızının gerektirdiği bilgi ve davranışların öğrencilere zaman yitirilmeden kazandırılmasına, gereksiz ayak bağlarıyla öğrencilerin gelişimine engel olunmamasına da hizmet edecektir. Öğretmen, öğrencilerini, insanımızın gelişimini önleyen bu gereksiz ağırlıklardan kurtarmalıdır.

Programda amaç-çerçeve bağlantısının kurulması için, hem o yaş çocuğunun gelişim özelliklerinin, hem de o dersi alacak öğrencilerin özelliklerinin, hazır oluş düzeylerinin bilinmesi gerekir (Hoover, 1990: 409). 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 öntestle giriş davranışlarını ölçmek, bunların kayıtlarını tutmaktır.

İyi bir program esnek olmalı, gerektiğinde birden fazla sınıfın katılabileceği ortak projeler yoluyla, öğrenilenlerin uygulanmasına hizmet etmeli, öğrenci merkezli, dar ama zengin olmalıdır (Wood, 1992: 16, 43, 52).

Bir ders programının değerlendirilmesinde, şu sorulara yanıt aranması önerilmektedir (Vanş, 1978: 254): Öğrenciyi çalışmaya isteklendiriyor mu, birlikte çalışmayı içeriyor mu, bağımsız çalışmalara yer vermiş mi, araçlar yeterli ve uygun mu, öğrencinin ön hazırlıklarını içeriyor mu, öğretmenin ön hazırlığı yeterli mi, öğrenilecekler uygulamaya dönük mü, uygun bir mantıksal sıra izlenmiş mi, etkinliklerin planlanması uygun mu?

#### **Eğitim Planları**

Uygun öğrenme düzenlemeleri yapılırsa herkes öğrenebilir, bu düzenekleri hazırlama işinin bir dilimi de planlamadır. Geleceği görme olanağı veren plân, kaynak dağılımı ve kullanımı konusunda geleceğin ne ölçüde görülmek istendiğine ilişkin seçenekler sunar (Demirci, 1993: 96).

Planın, geleceği geniş açıdan ama ayrıntıya inmeden gören biçimi, eğitimde, yıllık plandır. Gelecekteki yaklaşık kırk dakikalık dilimi, her dakikası ile belirleyen, ders plânıdır. Bu ikisi arasında, ünite planı ile, ders planlarının birleşiminden oluşan günlük plan vardır.

Plan sözü, gelecekteki eylemler sıradizinde belirlilik ve düzenlilik anlatır. Gelecekteki her değişim kestirilemeyeceğinden, planın, bu değişimleri eylemlere yansıtabileceği esneklikte olması gerekir. Öğrencilerin bir ön hazırlığı herhangi bir nedenle yapmadan sınıfa gelmeleri, öğretmenin hazırladığı bir düzeneğin, kendisinin veya başkasının hatası nedeniyle kullanılamaz hale gelmesi gibi nedenler, planların esnek hazırlanmasını gerektirir. Bu gibi durumlar için öğretmen, planlara ek çalışma etkinlikleri de koymalıdır.

Planların esnekliğinin başka bir yönü, bireysel yaratıcılıklara engel değil, destek olmasıdır. Bu gereklilik öğretmeni "açık uçlu plân" kavramına götürür: Etkinliklerin çerçevesi çizilmekle birlikte, bu çerçevenin her zaman açık bir kapısı bulunmalıdır. Yarana birey, me-raklı, bağımsız, tetikte, sezgili, tasarlayıcı olur (Woods, 1990: 49). Plan bu özellikleri sınırlamamalı, öğretmen de bunları sergilenmesine destek olmalıdır.

Beklenmedik durumların ve yaratıcı etkinliklerin ortaya çıkaracağı zaman kaymaları, ders sürecinin daha sonraki basamaklarında dengelenemezse daha sonraki ders veya gün planlarına yansıtılabilir. Örneğin dersle ilgili değerlendirme ve düzeltmenin yapılacağı ders diliminde, düzeltme gereksinimi yoksa, yaratıcı çabanın aldığı zaman, burada dengelenebilir. Yineleme yoluyla bir davranışın pekiştirilmesi için ayrılan zamanda, yineleme sayısı azaltılarak veya bazı yinelemeler ev ödevi şeklinde verilerek zaman dengesi kurulabilir. Uygun bir ortam düzeni, uygun yöntem ve araçlar, becerili bir öğretmen ile öğrenmeye ayrılan zaman kısaltılabilir (Montero and Sieburth, 1989: 13).

Eğitimde bireysellik, bireysel planlamayı gerekli kılar. Öğrenci, bilgisayarı başında gerçekleştireceği etkinlikleri, öğretmen kılavuzluğunda planlayabilir veya önceden hazırlanmış öğrenme paketlerinin hangi kısımlarının izleneceği, hangi parçalarının atlanabileceği, öğretmen-öğrenci işbirliği ile planlanır. Grup etkinliklerinin planı da grup-öğretmen işbirliğiyle planlanır. Sınıfta seviye grupları oluşturulmuşsa, bunlar için ayrı planlar yapılmalıdır.

Ders planı bir mikro yönetim örneği olmalı, nelerin yapılacağı yanında, bunların nelerle nasıl yapılacağı da ayrıntısıyla belirlenmeli-



dir (Cetron and Gayle, 1991: 20). Çocuklar gerçek dünyayı, oyuncaklar, araçlar, yap-bozlar, masal, hayal, oyun yoluyla kurdukları mikro dünyalarla öğrenirler. Benzetme durumlarının hepsi birer mikro dünyadır. Gerçek dünyanın ilkeleri bu yolla öğrenilir (Senge, 1993: 338).

İyi bir ders planının olmayışı, sınıfıçi etkinlikleri sıkıcı hale getirir, bu da öğrencileri dersten hattâ okuldan soğutup uzaklaştırabilir (Farrell and others, 1988: 489). Plan yapmada şu üç anahtar noktaya dikkat edilmesi önerilmektedir (Lemlech, 1988: 217): Sıra, süreklilik, bütünlük. Sıra, içeriğin mantıksal ve tutarlı bir düzen ile verilmesini anlatır. İçerikte öncelikler önce, bunlara gereksinim duyan parçalar sonra yer almalıdır. Böyle yapılmazsa mantıksal süreç bozulur, anlama engellenir, kaygı, şaşkınlık, ürküntü, dersten kopma yaşanır. Bunlar, diğer yönetsel sorunların da nedeni olurlar. Bir dersin anahtar bir öğesinin atlanması bile sorun olur.

Süreklilik, öğrenmenin bütünlüğünden kaynaklanır. Her eğitsel etkinlik, geçmişte yapılanlardan yararlanmalı, onlarla tutarlı olmalı, gelecekte yapılacakları gözeterik, onlara hazırlık sağlamalıdır. Plan, önceki ve sonraki öğrenmeler gözeticilip, onlarla bütünlük sağlanacak şekilde yapılmalıdır. Planın öncesiyle ve sonrasıyla bağlantılı olması, öğrenmede sürekliliği sağlar, kopukluğu engeller.

Bütünlük, bir derste kazanılanların, başka derslerdeki etkinlikler de kullanılmasıdır. Hayat bilgisi dersinde, sağlığıımız konusunda kazanılanlar, beden eğitimi dersindeki davranışlarda, giyecekler konusu işlenirken sağlıklı giyimle ilgili olarak kullanılmalıdır. Resim dersinde, değişik hastalıklara yakalanmış insan görüntüleri çizilebilir.

Farklı amaçlar için eklemeler ve ayrıntılar içerebilse de, bir ders planının, hazırlık, uygulama, denetleme, pekiştirme dilimlerinden oluştuğu söylenebilir (Doğan, 1982: 189-194; Rosenshine and Stevens, 1986: 379; Demirci, 1993: 113-120). Hazırlık, hedef ve davranışların, ilgi ve gereksinimlerin, kaynak kitapların, araç-gereçlerin, gezi ve gözlemlerin, sürenin, ders yerinin belirlenmesi, bunlar için, meslektaşlar, uzmanlar, yöneticiler, deneticilerle görüşülmesi yoluyla, öğretmenin, öğrencilerin, destek kişilerin, ortamın hazırlanmasını içerir.

Uygulama süreci, giriş, kazanım ve kullanımı içerir. Girişte ilgi çekme, amaç ve beklentileri belirleme, önemi vurgulama, yöntemi açıklama, geçmiş ve gelecek etkinliklerle ilişkileri belirtme türü etkinlikler yer alır. Kazanım, işlem ve işlem basamaklarının uygulanması, örnekleme, özetleme, kazanımın kontrolü, uygulama yerlerini belirtip

örnekleme türü etkinliklerden oluşur. Kullanım, öğrencinin kazanımı yaparak söyleyerek somuta yönelebilmesi, farklı durum konu ve derslerde bu kazanımdan yararlanabilmenin sergilendiği türdeki etkinliklerden oluşur. Uygulamanın aşamalarında ve sonunda denetim yapılır: Uygulama sonuçları ile hedef davranışlar karşılaştırılır, eksiklik tamamlanır, sapma ve yanlışlar düzeltilir, olanak varsa geliştirilir.

Son dilim denebilecek olan pekiştirme, hedef davranışların iyileştirilmesi ve alışkanlık haline getirilmesi için, bilginin yinelenmesi ve değişik durumlara uyarlanması çalışmalarını içerir. Bu çalışmaların bir kısmı öğrenciye ödev olarak verilebilir. Ödevin mutlaka evde yapılması gerekmez, birey ve grupça okulda da yapılır. Hedef davranışların gösterilebilmesinde arkadaş desteğine gereksinim olduğu durumlarda, okulda ve grupça ödev daha uygundur.

Küme çalışmalarının planlanmasının ilk aşaması, küme oluşturmaya ilişkindir. Kümedekilerin, çalışacakları konu dilimine ilgileri, beceri düzeyleri gözletilmelidir. Hep çalışkan veya tembel, hep kız veya erkek, hep şu veya bu sosyal ve ekonomik düzeyden öğrenciler aynı kümeye konmamalıdır. Sıra, oluşturulan kümelerin yapısının kurulmasına gelir: Kümedeki görevler, bunları kimlerin yapacağı, kümedekilerin görev ilişkileri belirlenir, sonra uygun araçlar sağlanır. Kümelerin başkanı sözcüsü rapor yazıcıları hep aynı kişilerden oluşmamalıdır. Küme planına bağlı olarak öğrenciler birbirleriyle ve diğer kümedekilerle ilişki kurarlar. Böylece farklı özelliklerdeki öğrencilerin birbirlerinden yararlanıp üretken olarak temel becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir (Lemlech, 1988: 283; Schlechty, 1991: 41).

Küme raporları sınıfta sunulur, tartışılır. Konu bütünü veya ünite, beceri çalışmalarıyla sonuçlandırılır. Bu çalışmalar, hedef davranışların öğrencilerce sergilendiği oyun, gösteri, sergi, sunu gibi etkinlikler olabilir. Bunları velilerin izleyebileceği, bakanlıkça da belirtilmiştir (MEB, 1989: 59). İzleyen grubun özellikleri, kalabalık oluşu, içlerinde değer verilen insanların bulunuşu, öğrenciler ve öğretmen için güdü oluşturur.

Hedef davranışların gözlenmesinde, önceden kazanılmış olan hedef davranışların da gerektiğinde gözletilmesi, öğretmence denetlenmelidir. Önceden öğrendiği ve gösterdiği hedef davranışı, bir süre sonra, herhangi bir etkinlikte gerektiğinde gösteremeyen öğrenciler için öğretmen düzeltme ve geliştirmeyi, o andan yararlanarak hemen gerçekleştirmelidir.

Planların bir de değerlendirme sütunu bulunur. Bu sütun, uygulama sonunda, daha sonraki uygulamalarda gerçekleştirilmesinin iyi

olacağı veya olmayacağı düşünülen etkinlikler için notlar almada kullanılabilir, düzeltme ve geliştirme önerilerini içerir. Eğer herhangi bir planın bu sütununa birşey yazılmasına gerek görülmemişse, veya yazılanlar küçük değişiklikler içeriyorsa, yeni öğrencilerin özellikleri, ilgi ve gereksinimleri için küçük düzeltmeler yetiyorsa, o planın yeni ders dönemi için yeniden yazılmasına gerek yoktur. Değerlendirme dilimine yapılacak küçük eklerle aynı plan yeniden kullanılabilir. Planlar, yazılıp yöneticiye imzalatılmak için değil, sınıfta kullanılmak, yararlanılmak içindir.

ti bir plan, sınıf etkinliği tipleri arasından, amaçlarına en uygun olanları seçmeli, çeşitlendirmelidir: Sırada yalnız çalışma, ezberleme, sunu, grupla çalışma, sesli-sessiz okuma, tartışma, gösteri, oyun, eğlence, yazma... (Doyle, 1986: 398; Demirci, 1993: 29-62). Bir araştırmada, sınıf etkinliklerinde en çok öğrenci katılımının küçük grup tartışmalarında (% 92), en az katılımın ise öğrenci sunumunda (% 72) olduğu görülmüştür (Doyle, 1986: 401).

Bir bireysel öğretim biçimi olan sıra çalışmasında, yapılacak işler planlanmalı, araç gereç sağlanmalı, amaçlar açıkça belirtilmeli, öğrenci gereksinimleri, yetenek düzeyleri gözetilmeli, basan şansı yüksek tutulmalı, doğru yanıtlar ve basan ödüllendirilmelidir (Montero and Sieburth, 1989:12).

Planların bir bölümü de araç-gereçlere ilişkindir. Çok sayıda araç gereç, öğretmenin öğretim ve yönetim yeterliğini doğrudan etkiler, uygulama olanağı verir, zaman kazandır. Bir grup araçlarla uygulama yaparken, öğretmen diğerleriyle çalışabilir. Araçlar deneyime olanak verir, deneyimsiz öğrenme etkili olamaz. Teknolojisi, zengin sınıflarda öğretmenin rolü, sınıf düzeni, uygulamalar değişecektir (Fothergil, 1988: 104, 112, 163; Dwyer and others, 1991: 45).

Ders araçları, basit bir tahta parçasından bilgisayara kadar her tür maddeyi içerir. Öğrenci yapımı basit araçlar, diğer amaçları gerçekleştirmesi yanında, öğrenciye özgüven de sağlar.

iyi bir öğrenme için etkinlikler olasıncaya görsel hale getirilmelidir. Bilgisayarlar öğretim süresini kısaltır, öğrenci merkezli, bireysel öğretim olanağı verir, görsel mikrodünyalar oluşturur, başkalarına gereksinimi azaltır, öğrencileri, öğrenmede daha çok sorumluluk almaya yöneltir. Sınıfta kullanılacak her tür bilgi, bilgisayara yüklenip kolayca güncelleştirilebilir. Bilgisayarlar, yaratıcı ve çözümlenici-birleştirici hedef davranışların oluşmasını sağlayabilir (O'shea and Şelf, 1984: I, 234:

Fothergil, 1988: 103, 105; Blase and Cohen, 1990: 27, 136; .Cetron and Gayle, 1991: 103). Ama bilgisayarın herşey olduğunu düşünmek de doğru değildir. Özellikle toplumsal yaşamın istediği sosyal beceriler, bil-gisayar karşısında değil, sınıf ortamında, diğer insanlarla etkileşerek kazanılabilir.

Öğretmen, ders planındaki araç-gereçleri önce kendisi görüp incelemeli, olası güçlükleri gidermeye çalışmalıdır. Gözlem ve deneyleri önce kendi yapmalı, sonuçların beklentilere uyumu hakkında, dersten önce bilgi sahibi olmalıdır. Aksi halde sürprizlerle karşılaşabilir. Ön deneme yapmamışsa, deneyden önce öğrencilere "şimdi şöyle yapıp şu so-nucu alacağız" diyen öğretmen, o sonucu alamayıp sıkıntıya düşebilir.

Ders planının değerlendirilmesindeki sorular şöyle sıralanabilir: Amaçlar açıkça belli ve davranış olarak yazılmış mı, plan sürecin basamaklarını içeriyor mu, öğrenilenlerin transferi düşünülmüş mü, denetim süreci ayrıntılanmış mı, konunun diğer bölümleriyle ilişki kurulmuş mu, zaman-arac-kişi kullanımı amaçlara uygun mu...? (Romizowski, 1984:217).

Planın ödev dilimi, yaş, bilgi, ilgi, olanaklar gözetilerek düzenlenmelidir. "Şunları yapın, şunları getirin" demeden önce, öğretmen, çocukların o bilgi ile onları yapıp yapamayacağını, istediklerini getirme olanağı bulup bulamayacağını düşünmelidir.

Planların benzer yanları dışında, ilginç, yeni, farklı, çarpıcı yanları da olmalıdır. Örneğin soyut sayılara dayalı bir ilkökul matematik dersinde, toplama-çıkarma türü ilişkisel düşünmeyi geliştirme amaçlı derste, sınıf bir oyuncakçı dükkânına veya kümes hayvanları pazarına dönüştürülebilir. Her kümes hayvanının üzerine, cinsine ve büyüklüğüne göre bir fiyat etiketi konur. Öğrencilere "cebimde yüzbin lira var, bu parayla neler alabileceğimi, geriye ne kadar param kalabileceğini hesaplayın" denir. Hesaplamayı çabuk bitirenlere, gelişim çalışması için, aynı paraya daha çok hayvan almaya çalışmaları söylenebilir, ipucu olarak, düşük fiyatlı hayvanların seçilmesi önerilebilir. Hayat bilgisi dersinde de kümes hayvanları konusu seçilerek, bütünleştirme ve diğer derslerle ilişki kurma da sağlanmış olur (Lem-lech. 1988: 317).

### **BÖLÜM III**

#### **SINIFIN İLİŞKİ DÜZENİ**

Görevlerin, görevlilerin, ilişkilerin belirlenmesi olarak tanımlanabilecek olan örgüt yapısının kurulması aşamaları, sınıf yönetimine uygulandığında, öğretmenlik ve öğrencilik görevleri ile bunların kimlerce, nasıl yerine getirileceğinin ders dönemi başında büyük ölçüde belli olduğu görülür. Bu belirlenişin kesinlik kazanması, görev ve görevliler arasındaki ilişkilerin ortaya konmasıyla olur. Sınıfın ilişki düzeninin amacı, destekleyici ilişkileri, öğrenci katılımını, morali, konu-ya ilgiyi, akademik yararlılığı artırmaktır (Raviv and others, 1990:142).

#### **Sınıfta İlk Günler**

Sınıfın ilişki düzeninin kurulmasına ilk günden başlanmalıdır. Sınıf düzeni oluşturmada ilk birkaç gün, dönümcül (kritik) zamandır. Sınıf düzeni, öğretmen ve öğrencinin birbirini tanımaya başladığı "balayı" ve "deneme" döneminde kurulmalıdır. Bu dönemde öğrenciler, neleri yapıp neleri yapamayacakları konusunda öğretmeni denerler, daha kontrollü davranır, gerçek davranışlarını göstermezler. Öğretmen geleceği ilişkin davranış tiplemesini ve öğrencilerden beklentilerini ilk günlerde kararlılıkla ortaya koymalıdır. Bu kararlılık, baskı veya anti demokratiklik değildir. Öğrencilerin kontrollü davranışları değişirse, onları yeniden kazanmak olanaksızlaşabilir. Öğretmen, ilk günlerin kontrollü davranışlarının sürmesi için kararlılığını kullanmalıdır. Aynı görüntü, uzun tatillerden sonra da ortaya çıkar. Öğretmen, etkili bir eğitime olanak verici görüntü ve ortam elde edebilmek için, buna olanak verici bir iklim oluşturmalıdır (Grubaugh and Houston, 1990: 374-376).

#### **İlişki Politikaları ve Tipleri**

Sınıftaki ilişki politikalarının bir ucunda birömekliği amaçlayan düzenlilik bulunur. Düzenlilik, kurallı olmayı, bir işi yapmanın bir yolu-

na alışkanlığı, böylece öğrenilene odaklanmayı getirir. Politikaların diğer ucunda değişkenlik vardır. Değişkenlik, öğrencinin dikkatini çeker, birörneklığın sıkıcılığından kurtarır, merak- ilgi uyandırır, yeni öğrenme yolları, ilişkileri verir (Gage and Berliner, 1984: 614).

İlişki düzeni politikası, sınıf düzeninin tehlikede, çalışma alışkanlıklarının henüz yerleşmemiş olduğu durumlarda düzenliliğe; ortamın yumuşak, öğrencilerin bilgili ve hazır olduğu durumlarda değişkenliğe kayabilen bir esneklikte seçilmelidir. Her durumda sınıf etkinliklerinde hem kararlılık, hem değişkenlik yer almalı, bunların dengesinin değişmesinde yukarıda sayılan durumlardaki farklılıklar gözetilmelidir. Düzenlilikten ayrılma, amaçlardan, kaynak kullanımında akılcılıktan uzaklaşmayı; değişkenlikten ayrılma, öğrenci yaratıcılığından ve girişimci amaçlardan yararlanamamayı getirir.

Politika dengesi, öğrenci özelliklerine, amaçlara ve konuya göre değişir. Örneğin demokratik davranışların öğrenilebilmesi için, değişkenlik politikasının ağırlıklı olması gerekir, çünkü demokrasi, polis devleti gibi yönetilen bir sınıfta öğrenilemez (Taylor, 1993: 37). Öğrencilerin kendilerini yönetmede zorluk çekebilecekleri durum ve dönemlerde, değişkenlik daha az yer alabilir, ama bu onların yaratıcılıklarının ve özgürlüklerinin engellenmesi anlamında kullanılmamalıdır.

İlişki düzeninin düzenlilik ile değişkenlik uçları, yumuşak-sert, yaratıcı-yönlendirici düzenlenişler olarak da adlandırılır (Thompson, 1993: 4203). Bir araştırmada, yumuşak (değişken, yaratıcı) sınıf düzenlenişindeki etkileşim, öğrencileri birbirinden haşlanmaya, daha az olumsuz davranmaya götürmüştür (Duffy, 1992: 1742). Geleneksel bürokratik yönetimli sınıfa göre, esnek yönetimli sınıf daha başarılı olmuştur (Nash, 1992: 1781). Öğretilmek koşuluyla, kendini yönetme, işine yönelme davranışını yükseltmede etkili bulunmuştur (Warner and [ane, 1992: 3860). En yararlı ilişki düzeni politikası olarak, öğretmen kontrolünün orta düzeyde olduğu durum önerilmiştir (Doyle, 1986: 418).

Sınıftaki ilişki yapısı ve sınıfın sosyal ortamı oluşturulurken, değişik örgütsel örneklemeler kullanılabilir. Bunlar, görev yönelimli ve yarışma yönelimli olarak gruplanabileceği gibi (Raviv and others, 1990: 145), işbirlikçi, yarışmacı, bireysel olarak da gruplanabilir (Jacobsen and others, 1985: 239).

İşbirlikçi öğrenme tipindeki örgütlenişlerde, öğretim dikkatle düzenlenip planlanmışsa, öğrenciler sonuçtan sorumlu tutulmuşsa, iyi

bir grup ödül sistemi kurulmuşsa, basan olumlu etkilenmektedir (Doyle, 1986: 405; Açıkgöz, 1992: 177, 181). Öğrenciler, bu öğrenme gruplarında, sorun-konu üzerinde birlikte çalışırlar, yeterlik düzeyi ne olursa olsun, herkes etkinliklere katılır, ortak amaçlar doğrultusunda küçük gruplar halinde yardımlaşarak öğrenilir (Açıkgöz, 1992: 3). Bir araştırmada, işbirlikçi ve katılımcı ortamda başarının yükseldiği görülmüştür (Tanner and Tanner 1978: 219).

İşbirlikçi öğrenmede öğrenciler grubun amaç ve işlerini belirlemede, değişik çözümleri değerlendirmede öğretmen tarafından cesaretlendirilir. Bu örgütlenme biçiminde, sınıf çalışmaları düzensizliğe kayabilir, ama öğrencilerin sosyal becerileri, yaratıcılığı, karar verme güçleri gelişir. Araştırmalar, sınıfın sosyal iklimiyle öğrenme ve zihin sağlığı arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Lee, 1993: 4187). Görev yönelimli olan bu işbirliği gruplarında, öğrencilerin birbirini desteklemesi, başarı için uygun bir ortam oluşturmaktadır (Raviv and others, 1990: 142). İşbirlikçi sınıf düzeni, yarışmacı olana göre üstünlük taşımış, matematik başarısı ve özsaygı üzerinde etkili olmuştur (Bona-parte, 1990: 1911; Açıkgöz, 1992: 7).

İşbirliğiyle öğrenmenin bireysel biçimi de vardır. Bunda, öğrenciler ortak amaçlar için bireysel araçlarla çalışırlar, edimleri grup puanına katılır, birbirlerinin işlerini düzeltirler (Doyle, 1986: 405). Bu uygulama, işbirliği grubunda üyelerin hepsinin etken olmasının sağlanamadığı durumlarda, bu sorunun çözümü için de kullanılabilir. Öğrencilerden işbirliği grupları kurmak, onları kılavuzlayıp çalıştırmak, çeşitli öğrenme deneyimleri sağlar, beceriler kazandırır, zayıf-güçlü yanlarını gösterir (Carrol and others, 1991: 100).

Yarışmacı öğrenme tipindeki örgütlenme, bireysel başarı ve yetkinliği vurgular, diğer öğrencilerle karşılaştırmalı bir değerlendirme sistemi kullanır, işbirlikçi öğrenmede, değerlendirme ölçütü amaçlar iken, yarışmacıda bu diğer öğrencilere yönelir (Doyle, 1986: 239).

Temel eğitim öğretmen ve öğrencileri, yarışmacı sınıf ortamının olumsuz bir çevre olduğunu belirtmişlerdir, lise öğrencileri ise, orta düzeydeki bir yarışma ortamını uygun ve başarıya olumlu etkili olarak nitelemişlerdir (Raviv and others, 1990: 153). Yarışma, güvensizlik yaratır, oysa insanın başkalarına, özellikle de arkadaşlarına güvenme gereksinimi vardır. Yarışmacı ortam çoğu zaman ancak üst yetenek düzeyindeki birkaç öğrenciyi güdüler, bu yarışı kazanamayacağını gören çoğunluk yarıştan ve sınıf etkinliklerinden kopar. Bu ortamda, birinin kazanması diğerlerinin yitirmesine bağlıdır. Birey, enerjisinin bir kısmını başkalarının başarısızlığı için ayırabilir (Açıkgöz, 1992: 4).

Yarışmacı düzende, "bu işi kimler en önce yapacak" sözü yerine, "şu sürede, bu işin şu kadarını yapanlar şu ödülü alacak, yapmaya çalışmayanlar ise şu görevlerle karşılaşacak" demek, bu düzenin olumsuzluklarını azaltabilir. Ödül olarak, sınıf düzeyi ve yaşa da bağlı ola-rak, oyun, müzik, video gibi istediği bir etkinliğe izin ve olanak verme, ek boş zaman tanıma gibi seçenekler; görev olarak, sınıfçı oyunlarda yalnızca izleyici olmak, yarışmalara kanlamamak, haftalık ödüllerin bir kısmından yararlanamamak türü düzenlemeler düşünülebilir (Cangelosi, 1988: 22).

Öğretmen, amaçların, öğrencilerin, konunun özelliklerine göre, işbirlikçi ve yarışmacı örgütlenişlerin yararlarını kullanabilmelidir. Örneğin, sosyal becerileri hedefleyen amaçlarda işbirlikçi, bireysel girişimi esas alan hedeflerde, yaratıcılık ve kısırtıcılığa gereksinim duyulan amaçlarda, yarışmacı örgütlenişe geçebilmelidir. Bu örgütlenişler, öğrenci katılımında, bağımsızlığında, ilişkilerinde farklılık yaratır (Le Cureux, 1991: 1595).

Öğretmen, sınıf yapısını ve yönetim sistemini öğrencilerin açıkça anlamasını sağlamalıdır. Bu yapılmazsa, uygulamalar öğrencilere sıkıcı gelebilir, başarısızlıkla sonuçlanabilir. Bu durumlar da sınıf sorunlarının kaynağını oluşturur. Sınıf yönetiminde iki önemli özellikten biri, yer, zaman, kaynak, insan ve etkinliklerin, tutarlı, uyuşum içinde olması; ikincisi, öğrencilerce benimsenmiş olmasıdır (Pollard, 1990: 55).

### **Tanışma**

Sınıfta öğretmen-öğrenci etkileşiminin iki yönü, öğrencinin niyetini anlamak ve yorumlamak ile, onun öğretmenin niyetinden emin olmasını sağlamaktır (Mcauley, 1990: 89). Böylece öğretmen ve öğrenci birbirlerine yönelik davranışlarını, sonuçları hakkında yanılığa düşmeden planlayabilir. Bu karşılıklı etkileşimin ilk basamağı tanışmadır.

Güven ve iyi ilişki için ilk karşılaşma önemlidir (Buckwald, 1985: 14). Öğretmen ve öğrenciler, sınıftakiler hakkında gözlemler edinecekleri bilgiye muhtaçtır. İlk karşılaşmadaki giyimin, görünüşün etkisi, öğrencilerle bir yakınlık kurulduktan sonra azalabilir (Grubaugh and Houston, 1990: 378). Her öğrencinin, tanınma şanslarına gereksinimi vardır. Öğretmen, ilk günden başlayarak bu şansları yaratmalıdır (Pauly, 1991: 67; Cangelosi, 1988: 43). Öğretmen kendini öğrencilerine doğal bir anlatım ve ses tonu ile tanıtmalıdır. Öğrenciler de kendilerini



sıra ile sııftakilere tanıtabilir. Bu tanışma, ikişerli gruplar halinde, iki kişinin tanışması biçimine de dönüştürülebilir.

İlk günkü tanışma, bireylerin birbirleriyle ilgili çerçeve bilgiler edinmelerini sağlamalıdır. Adı soyadı, numarası, anne ve babası-kardeşleri hakkında kısa bilgiler, alışkanlıkları, sevip sevmediği durum ve davranışlar, okul ve derslerle ilgili düşünceleri, bu çerçevenin gözeneklerini oluşturabilir. Öğrenci dilerse bu bilgilerin ayrıntısına inebilmeli, istemezse zorlanmamalıdır. Öğrencinin girmek istemediği tanışma alanları öğretmence not edilip, okul kayıtlarından veya özel görüşmelerde velilerden öğrenilebilir. Tanışma, daha fazla kişisel ilişki-ye yol açarak, işbirliği ortamı yaratır, iklimi olumlulaştırır, istenmeyen davranışları önler, grup havası oluşturur (Lemlech, 1988: 39).

Arkadaşlarının çoğunun kendisinden fazla farkı olmadığını görmesi öğrenciyi yüreklendirir. Elbette öğrenciler arasında farklar ve benzerlikler olacaktır. Bunun yararları da vardır. Değişik deneyim ve kültürlerden gelen öğrencilerden oluşmuş sınıflardaki küçük-büyük sınıf tartışmaları, diyaloglar, duygu ve tepkilerin çeşitliliği, yaşam biçimini zenginleştirir, bütünleştirme yoluyla değişimi kolaylaştırır, öğrenme kolaylıkları sağlar (Chesler and Zuniga, 1991: 180). Sınıf içi etkileşim, öğrenmeyi öğrenci için önemli yapar (Mandle, 1990: 40).

Sınıfa ilk girişte öğrenciler çevrelerini inceler, yargılar, ilk izlenimleri zihinlerine yerleştirirler. Öğretmen ilk günlerde öğrencilerin okulu, sınıfı, öğretmeni, arkadaşları hakkındaki açık-gizli sorunlarına, uygun bir sınıf, politika, kural düzeni ile karşılık vermelidir (Grubaugh and Ho-uston, 1990: 378).

Öğretmenin öğrenciye ismiyle seslenebilmesi, öğrenciye verdiği değeri gösterdiğinden, ilk günlerde öğrenci fotoğrafları ndan da yararlanarak, öğretmen, öğrencilerin isimlerini öğrenmeye çalışmalı, ilk gün hiç olmazsa birkaç kişiye ismiyle seslenebilmelidir.

Sınıf liderleriyle ilişki kurma, sınıfı yönlendirmenin yollarından biridir. Sınıfta, zeki, atletik, komik, sevilen, öğrencilerce benimsenen kişiler, lider rolü oynarlar. Uygun eylem ve ortam için öğretmen bunları tanımalı, uyumlu ilişkiler yoluyla etkileyebilmelidir. Sınıfın gelecekteki eylem yapısının bilinmesi, yönlendirilmesi, içindekilerin iyi tanınması ile olasıdır. Öğretmenin bir tek öğrenciyle bile kötü ilişkisi, sınıfın tümünü etkileyebilir.

Öğretmenin öğrencilerle iyi ve uyumlu ilişki kurması, onların denetimine girmesi anlamına gelmez. Bunun anlamı, onları tanıma, ge-

reksinimlerini bilip karşılanmasına yardımcı olma, güdüleme, ödül ve övgü, kolaylaştırma, destekleme, değer verme, sorumluluk verme, yararlı biri olduğunu hissettirme, sözünü ilgiyle dinleme, bilgilendirme, ilgi alanlarına yöneltme, ciddi ve kararlı davranma, güvenilir olma, ka-rarlara katılma olanağı verme yönlü etkinlikler olarak görülmelidir. Ciddi olmak asık suratlı olmak değildir. Tam tersine, gerektiğinde ve sık sık gülen, esprili olan, ama işini zamanında ve iyi yapan, verdiği sözü tutan, sözüne güvenilen, davranışları kararlı olan insan ciddidir.

Her insanın başkalarından farklı yanları vardır. Öğretmen, ilk günlerdeki tanışmayı daha sonra geliştirmeli, öğrencinin aile durumu, yeterlikleri, evde konuşulan dil, öğrenme güçlükleri, sağlığı, yetersizlik-leri, ilgileri gereksinimleri, ekonomik ve sosyal çevresi, huyu... hakkında bilgi sahibi olmalıdır (Hendrikz, 1986: 108). Bu konuda öğretmenin tu-tacağı gözlem listeleri yararlı olacaktır (Hull, 1990: 77, 78).

### **Sınıf Kuralları**

Öğrencilerle tanışma, beklentilerin iletişimi, arkadaşça ama işe yönelik ortam, öğrencileri boş bırakmamak, sınıftaki ilk günlerin önemli eylemleri olarak görülür (Lemlech, 1988: 39).

Beklentilerin iletişimi ile arkadaşça ama işe yönelik ortam, sınıftaki davranış kurallarının belirlenmesi ve uygulanması süreçleri ile gerçekleşebilir (Gage and Berliner, 1984: 626). Öğrencileri boş bırakmama, boş kalırlarsa zaman yitirecekleri ve istenmeyen davranışlara yönelecekleri düşüncesiyle, iyi bir zaman planlamasına ve boş zaman etkinliklerine gerek gösterir.

Kurallar, önceden verilmiş hazır kararlardır. Deneyimlere dayanarak, gelecekteki belirli durumlarda nelerin nasıl yapılmasının iyi olacağını, nelerin beklendiğini, uyulmadığında nelerin olacağını açıklayarak, yöneticinin işini kolaylaştırır (Raviv and others, 1990: 145). Kendisinden nelerin beklendiğini, neleri yapmasının istenmediğini, bunların sonuçlarını önceden bilen öğrenci, davranışlarını düzenlemeye yönelecektir (Cangelosi, 1988: 26). Sınıftaki ilişkilerin karmaşıklığı, onları, kural koyarak düzene sokmayı gerekli kılar (Brop-hy, 1988: 4).

Kurallar herkes için olduğundan, yansızlığı sağlar, kişisel isteklerle ilgili sapmalara hayır deme olanağı verir. Bireysel üstünlüğe gerek kalmadan, yöneticinin yetkisinin benimsenmesini kolaylaştırır, astların, eziklik duymadan emirleri kabul etmesini olası kılar. Ödül ve

cezayı kişisellikten çıkarır, kabul edilebilir hale koyar. İnsanları göreve yöneltir, değerlendirme ölçütü olurlar. Kurallar, sınıfta öğretmenin karar gereksinimini, öğrencinin yönlendirme aramasını azaltırlar. Bu yararları, her tür toplu yaşamda kurallar konmasını ve titizlikle uygulanmasını gerekli kılar. İyi vatandaş, değiştirilinceye kadar kurallara uyan, başkalarının uymasını da izleyendir.

Herşeyin aşırısının zararlı olduğu sözü, kurallar için de geçerlidir. Kuralların aşın katılıkla izlenmesi, tekdüzelik, can sıkıntısı, hatta haksızlık yaratır, değişik durumlarda gösterilmesi gereken esnekliği önler, ilişkileri mekanikleştirir, morali düşürüp örgüt iklimini bozabilir. Kan kuralcılık, amaçlarla araçların yer değiştirmesine neden olur: Kurallar araç olmaktan çıkar, kurala uymak amaç olur. Bu, yaşamak için yemenin, yemek için yaşamaya dönüşmesine benzetilebilir.

Kurallar, beklenen davranışın en alt düzeyini belirttiğinden, kişilerde kayıtsızlık, çaba düşüklüğü yaratabilir, birey, kuralın belirttiğinden fazlasını, iyisini yapmaktan kaçınabilir. Kurala uyulması yeterli sayılınca, örgütün düzeltme ve gelişme yeteneği zayıflar. Kuralların çok olması da beklentileri çoğaltıp davranışları sınırlandırarak gerilim yaratır, bu da gerilime karşı yeni kuralları gerektirerek kısır bir döngüye götürür (Aydın, 1988: 53).

Yararlarını çoğaltıp zararlarını azaltabilmek için, kurallar, çok yönlü ve iyi düşünülerek, başkalarının görüşleri alınarak grupça konmalı, az sayıda olmalıdır. Az sayıda olmasının yararlarından ikisi de, hatırlanmasının kolay olması ve önemli görülmesidir.

Çok seyrek de olsa, nedeni belirtilerek, gerekli hallerde kurallar esnetilebilmelidir. Var olan kurallara özenle uyulmalı, ama yararlı olmaktan çıktıklarında veya daha yararlısı bulunduğu değiştirilmelidir. Kuralların olumsuz yanlarını hafifletmek için, izin verilen davranışlar listelenebilir, kuralların anlatımı olumsuz ve emir şeklinden kurtarılabilir: "izin almadan konuşmayın" yerine, "izin alarak konuşabilirsiniz" denebilir.

Kurallar, amaçlara gidişi kolaylaştırmak, görev dışı davranışı azaltıp görevle ilgili olanı çoğaltmalı, öğrenme ortamı ve çevresinin rahatını-güvenliğini sağlamalı, komşu sınıfın ve yakın kişilerin rahatsız edilmesini önlemeli, amaca uygun davranışların ölçünlerini (standart) belirtmelidir. Bu amaçlara hizmet etmeyen kurallar gereksizdir. Gereksiz bir kural, diğer kuralların da gereksiz olabileceğini düşündürür, kurallara karşı çıkılmasına neden olur, bu tür bir kurala göre ceza alan

öğrenci, ders ve okuldan soğuyabilir, zamanını kuralı değiştirmeye ayırabilir (Nathan, 1983: 81-92; Cangelosi, 1988:112-119;Harris, 1991:158).

Sınıf, günün önemli bir bölümünü birlikte geçiren insanları barındırır. Her tür birlikte yaşamın amaçlarına ulaşması, bu yaşam sürecinin düzenli olmasına bağlıdır. Düzeni sağlamanın yolu, eylemlerin kurallara bağlanmasıdır. Sınıftaki ilk günlerde sınıf kuralları öğrencilerin önerilerini alarak öğretmence veya Öğretmen liderliğinde öğrencilerce belirlenmelidir (Brophy and Good, 1986: 360). Kurallar daha sonra belirlenirse, kuraldışı davranışa alışan öğrencilerin kurallara uyması güçleşir. Sınıf kuralları beklentileri iletmeli, okulun politikalarına uygun ve yazılı olmalı, kuralların mantığı açıklanmalıdır (Jacobsen and others, 1985: 235; Cangelosi, 1988: 119).

Birlikte yaşanan yerlerde özgürlük ve düzen birlikte, dengeli kullanılmalıdır. Aksi halde özgürlük bazan yerini başıboşluğa bırakır, başkalanna zarar verir. Öğrenciler de düzensizliği sevmez, baskıcı olmayan, yaşamın doğasından gelen bir düzen ister (Boling, 1985: 95, 102). Bu düzen kurallar aracılığıyla, herkesin yanlısını kabul edeceği bir ortam sağlamalıdır (Nathan, 1983: 92).

Sınıfta öğrencinin işlevsel davranışı için gerekli süreç ve beklenti-er belirlenmeli, kurallar buna uygun olarak konmalıdır. Okula geliş zamanından sınıfa giriş düzenine, kitap-defter getirmekten arka-daşlarıyla ilişkilerine kadar, çeşitli etkinlikler için belirlenecek işlevsel davranışlar, kurala dönüştürülür (Grubaugh and Houston, 1990: 376).

Kurallar belirlendikten sonra, öğrencilere öğretilmeli, örnek çalışmalar yaptırılmalıdır. Okulun açıldığı ilk haftada sınıf kural ve süreçleri, programın bir parçası olarak öğretilmeli, dönütler değerlendirilip düzeltilmelidir (Harris, 1991: 157). Kurallara uyum, sınıfın üyelerinin hepsince izlenmelidir (Raviv and others, 1990: 145). Böylece, sınıftakilerin birbirini denetimi yoluyla öğrenciler toplumda gelecekteki rollerine de hazırlanmış olurlar.

Kuralların denetimine ilişkin öğretmen ilgisi, her alanı kapsamalıdır. Örneğin öğretmenin, öğrencinin kalemiyle bile ilgilenmesi, onun öğretmenle ilgili algılar oluşturmaya yol açar. Öğrenciler, ilk düzensizlik izlenimini aldıklarında başkalarını da ararlar, ama öğretmenin sınıf düzenini sağlamada kararlılığını anlarsa, yanlış davranışları azalır (Doyle, 1986: 413).

Kuralları bilmesi, öğrencinin kendine güveni, morali, başarısı üzerinde etkili olmaktadır (Wandl, 1990, 488, 492, 493) kurallara uyum

alışkanlık haline geldikçe, üst sınıflarda öğretmenin işi azalabilir. Özel durumlarda kuralların nasıl uygulanacağını belirlediği için, öğretmenin, hakem olarak gücü artar. Okul öncesi deneyimleri, sınıf ge-reklerinin neler olduğunu içermeyen öğrencilerin, düşük kültür düzeyinden gelenlerin sınıf kurallarına uymaları zaman alabilir, sorun oluşturabilir.

Kuralların yazılı olmasını savunanlar kadar, informal olmasını savunanlar da vardır (Doyle, 1986: 413). Bu konuda alışkanlık ve uyum sağlanana kadar, alt sınıflarda yazılı, üst sınıflarda yazısız kurallar kullanmanın yararlı olduğu söylenebilir. Aşağıdakiler, sınıf kurallarına örnek olarak söylenebilir (Smith, 1990: 60):

Herkesle kibar konuşalım, bağırmayalım, konuşanları dikkatle dinleyelim, yiyeceklerimizi beslenme köşesinde yiyebiliriz, sorulara söz isteyerek yanıt verebiliriz, çalışmasını bitirmiş arkadaşlarımızla konuşabiliriz...

Sınıf kuralları, sınıftakilerin ve okulun karşılıklı beklentilerinin gerçekleşmesini sağlayacak düzeni kurmalıdır. Okulun, onun üst kurumu olarak da devletin beklentileri, eğitimin amaçları olarak yasal metinlerde yazılıdır. Sınıf kurallarına ilişkin öğretmen ve öğrenci beklentilerinin uygun olup olmadıklarının ölçütü bu amaçlardır. Amaçlara uygun beklentilerin, sınıfta, uzlaşma ile sınıf kurallarına dönüştürülmesi gerekir. Öğrencilere, istek ve beklentilerini eğitsel amaçları bilerek, başkalarının istek ve beklenti hakkını gözeterek, başkalarından alınan dönütlerle değiştirebilmeyi öğretmek gerekir. Eyleminin etkisiz kaldığını, amaçlarına ulaştırmada geçersiz kaldığını gören kişi, onu değiştirmek isteyecektir. Arkadaşlanca kabul edilmek isteyen öğrenci, onların istek ve beklentilerini tahmin ederek, davranışını değiştirebilir. Öğretmenlerince ödüllendirilmek isteyen öğrenci, davranışını onunkine yakınlaştırır. Çekingen öğrencilerin güvenini kazanmak isteyen öğretmen de böyle davranabilir.

Kurallara ilişkin davranışın değiştirilmesi sürecinde, engelleme yerine, öğrencinin mantığına seslenme yolu seçilmelidir. Çünkü engellenme, hırçınlık, direnme, olumsuz davranış yaratır. Beklentileri anlatış şeklimiz, görünüşümüz, ses tonumuz, yüz ifademiz, olumluluk ve iyi niyet yansıtmalıdır. Kullanılan dilin yönelimi için, "iyi söyleyin, iyi olsunlar, olumlu konuşun, olumlu olsunlar" deyişi kullanılabilir (Hull, 1990: 24, 25; Pauly, 1991: 61-64).

## Sınıf İçinde Öğretmen

Öğretmen, sınıfın ilişki düzeninin kurulması ve düzeltilip geliştirilmesinde yol gösterici bir liderdir, sınıf ikliminin yaratıcısıdır (Brophy and Good, 1986: 329). Ama sınıf iklimi de onun davranışları üzerinde etkilidir (Melvin, 1993: 3163). Öğretmen, öğretim durumlarının hem hazırlayıcısı, hem bir parçasıdır (Ertürk, 1979: 104). O, sınıftaki yaşamın her ögesini ve anını eğitsel amaçlar yönünde planlı biçimde kullanabilmeli, sınıf bir tiyatro, öğretmen de yönetmen olmalıdır (Homan, 1985: 76).

### Davranış Ortamı Oluşturma

Sınıfın davranış ortamı, gevşekten katıya, çeşitli görünüşlerde olabilir. Program konu merkezli, öğretmen davranışı yetkeci, karar ve kurallar öğretmence konuşulmuşsa, sınıf katı yapılanmıştır. Program öğrenci merkezli, öğretmen davranışı demokratik, kural ve kararlar birlikte oluşturulmuşsa, sınıf gevşek yapılanmıştır. Bu özelliklerin değişmesi, bu ikisi arasındaki diğer yapılanma biçimlerini oluşturur.

Sınıfın, öğretmenin, öğrencilerin, konunun özellikleri değiştikçe, yapılanış değiştirilebileceği gibi, eğitsel amaçlardan uzaklaşmamak koşuluyla, gevşek sınıf yapısının yeğlenmesi önerilir. Örneğin, program öğrenci merkezli olmalı ama, bunun anlamı, eğitsel amaçlara ulaşabilmek için praç olarak, öğrencinin ilgi ve gereksinimlerine dönük bir programın seçilmesi olmalıdır. Kural ve kararlar öğrencilerle birlikte belirlenmeli ama, konunun amaçlarından, eğitimin genel amaçlarına kadar, amaçlar dizinine uygun olmayanların alınmaması, öğretmence nedenleri belirtilip açıklanarak sağlanmalıdır. Davranışsal ortam, öğretmen ve öğrencilerin ortak çabaları ile oluşur.

### Sınıfta Öğretmenin Yeri

Öğretmenin sınıfın ne zaman neresinde bulunacağı, amaçlarına ve yaptığı etkinliğin türüne göre değişir. Zamanının çoğunu masasında geçiren öğretmen, olumsuz davranışlarla daha çok karşılaşır (Grubaugh and Houston, 1990: 377).

Öğretmen, yerini belirlemede, sınıfın tümünü görebilmeyi, öğrenci davranışları ve öğretim etkinliklerine göreliği, ilkeler olarak almalıdır. Sınıfın tümünü görebilmek için, araçları, örneğin tahtayı kullanırken bile öğrencilere arkasını dönmemeye çalışmalıdır (Cangelosi,

1988: 71). Araçları önceden hazırlamak, tahtaya yazılacakları önceden veya yan dönerek yazmak, yüzyüze dönerek kullanılabilir araçları seçmek veya araçları bu şekilde yerleştirmek, seçenekler olarak düşünülebilir. Bunların amacı, öğretmenin, sınıfta olup bitenlerin sürekli olarak farkında olabilmesidir. Öğretmen bir öğrenci veya bir grupla ilgilenirken, diğerlerini gözden kaçırmamalıdır (Jacobsen and others, 1985: 235).

Öğretmenin öğrencilerle yüzyüze olmadığı durumlarda, onların davranışları görülemez, ne yaptıkları bilinemez, onlardan, sözel olmayan dönütler alınmaz, istenmeyen davranışlarının farkına varılması, engellenmesi güçleşir, öğretmenin sözel olmayan dönütlerinin öğrencilerin hepsine iletilmesi olanaksızlaşır. İletişime davet eden göz teması, ancak yüzyüze olmakla sağlanır. Yüzyüze olmak ilgi ve sıcaklık gösterir, el-kol-yüz hareketleri, anlatımı güçlendirir (Barker, 1982: 105).

Öğretmenin sınıfta dolaşması amaçsız olmamalıdır. Araçların olduğu yerlere ulaşmak, öğrenci çalışmalarını izlemek, öğrencinin ilgisini, dikkatini çekmek, istenmeyen davranışlar yapanları uyarabilmek, yer değiştirmenin amaçları arasında sayılabilir (Gage and Berliner, 1984: 626; Harris, 1991: 160).

### **Öğretmenin Örnek Olması**

Eğitsel amaçlara ulaşmanın araçlarından biri de görgüdür. Öğrenci, bilginin somut yansıması olan görüntüler yoluyla, davranışın örneklerini izleyerek, davranış kazanma ve değiştirmeyi kolaylaştırabilir.

Öğrencinin göstermesi gereken davranışlar konusunda ona en yakın örnek görüntü, öğretmenden gelmelidir. Öğretmenin kişisel yönelimi, öğrenci yöneliminin önemli bir değişkeni olarak belirlenmiştir (Thompson 1993: 4203). Öğretmen, her davranışı ile öğrenciye model olmalıdır, ilk öğrenim yıllarından başlayarak çocuklar, giyiminden yürüyüşüne, konuşmasına kadar her davranışında öğretmeni örnek almaya yatkındırlar. Bu, öğretmen için, sürekli özen gerektiren yorucu bir durum olsa bile, öğrenci davranışını değiştirmenin etkili bir yolu olarak, sürekli kullanılmalıdır.

Öğretmenin kendini işine vermesi de, öğrencinin onu bu özelliğiyle model alması sonucunu doğurabilecektir (Woods, 1990: 11). Öğretmenin derse bağlılığı ve ilgisi, öğrencinin de bu yönlü davranışını destekler (Skinner and others, 1990: 31).

Öğrencinin öğretmenini örnek almaya yatkın oluşu, öğretmenin bu konuda daha da dikkatli olmasını gerektirir. Bu dikkat, öğretmenin söyledikleriyle yaptıklarının uyumlu olmasına da yönelmelidir: Hem sigara içmemesini istemek, hem de öğrenciyi görerek sigara içmek, öğrenciyi şaşırtır, istenen davranıştan uzaklaştırabilir.

Öğretmenin örnek davranışları, öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmelerine de yardımcı olur. Öğrenciye burnunu mendille silmesini söyleyen öğretmen, bunu kendi de yaparak, öğrencinin bu davranışı pekiştirmesine destek vermiş olur. Öğrencilerin tiyatro izlemesini isteyen öğretmen, onlarla birlikte tiyatroya giderek; öğrencinin kitap okumasını isteyen öğretmen, kendisi de okuyup, öğrendiklerini öğrencilerine aktararak; öğrencinin hatasını kabul edip düzeltilmesini isteyen öğretmen, kendisininkini öğrenci karşısında kabul edip düzelterek; öğrencinin söz kesmeden dinlemesini isteyen öğretmen, başkasının sözünü kesmeden dinleyerek, olumlu örnekler vermelidir. Bir araştırmada, içten denetimli öğrencilerin, dıştan denetimlilere göre öğretmenden daha çok etkilendikleri görülmüştür (Magnusson and Perry, 1989: 369).

Diğer özellikleri kadar olmasa bile, öğretmenin görünüşünün öğrenciler üzerinde etkili olduğu söylenebilir. İyi giyim, öğrencileri daha sıkı ve uzun çalışmaya itebilmektedir (Grubaugh and Houston, 1990: 377). Elbette iyi giyim, ortama ve yapılacak etkinliklere göre farklılaşır. Kirli, bakımsız, özensiz bir giyim, öğrenciyi güdüleyemez. Öğretmenin model olması, davranışta olduğu kadar görünüşte de önemli görülmektedir. İnsanlar hakkında ilk yargımız, dış görünüşlerinden de kaynaklanır.

Soğukkanlı ve sabırlı olmak, öğretmen davranışının vazgeçilmez yanlarından (Wood, 1990: 2). Davranış değiştirme-oluşturma olan eğitim, kısa sürede gerçekleşemez. Davranışın kalıcı olması, yeterli süre ve sayıda yinelenmesine de bağlı olduğundan, sabır da gerektirir. Öğretmen hiçbir durumda öfkelenmemeye çalışmalı, olumsuz duygularını bastırabilmelidir. Yoksa, bu duygular diğerlerini de etkiler (Clark and Peterson, 1986: 289). Öğrencilerin böyle durumlarda duygu ve heyecanlarını göstermeleri de gizlemeleri de sorun yaratır: Göstermeleri, karmaşaya ve duygusal boşalmanın mantığı yok etmesine, göstermemeleri ise gerilime yol açar. Öfke, vücut diliyle de anlatılsa, sınıf ortamını bozar, öğrenciler bu sinyalleri çabuk alırlar (Smith, 1990:59).

İnsan davranışını olumsuz etkileyen bir özellik de aşın kaygıdır (Sinclair, 1987: 251). Aşın kaygı insanı beceriksizleştirir, sinirli ve huy-



süz yapar. Kaygı, bu olumsuz belirtilerin gözlenemeyeceği bir düzeyde olmalı, bu düzey fazla düşük de olmamalıdır. Aşın kaygısızlık insanı saygısız yapar.

Karşılıklı güvenin sağlanması, davranışlarda açıklık sağlar, güvensizliğin yarattığı "acaba" kaygısını önleyerek zaman kazandırır, öğrenci katılımını artırır, öğretmeni daha rahat davranmaya yöneltir. Mesleki davranışları güveni artırır. Güven artına olan tutarlı davranış, örnek olma yanında, öğrencinin sınıf kurallarına uyumunu da artırır (Smith, 1990: 59).

Öğrencinin kendine güveni başarısını etkiler. Öğretmen, her öğrencinin başarılı olabilmesi için uygun koşul yaratmalı, başarabileceğini söylemeli, girişim özgürlüğü vermelidir, yakın ve destekleyici davranmalı, izlemeli, başan-güven-başarı ilişkisi kurmalıdır (Barker, 1982: 160).

Çevresiyle ilgili, duygulu, düşünceli, yargılayıcı tip öğretmenler, başarılı öğrencilerce etkili bulunmuştur (Chiang, 1991: 2001). Öğretmenin deneyimi ve yeterlikleri, öğrenci başarısını artırmaktadır (Barrow, 1990: 312; Kwari, 1990: 1875).

Öğretmenin inanç ve davranışlarını sosyo ekonomik statüsü etkiler (Pennamon, 1993: 3071; Underhill, 1993: 3077). Bu statü, eğitimin amaçlarının gerektirdiği düzeye çıkarılmalı, öğretmen de kendini yetiştirme çabalarıyla buna hizmet etmelidir.

Sınıfta bazan lider, bazan üye olma, ciddi ve kararlı ama çocuğun gelişimine ve duruma göre esnek olma, olumsuzdan çok olumlu beklentileri vurgulama, gülmece duygusu gelişmiş olup bunu yerinde kullanma, adil ve tutarlı olma, öğretmende bulunması beklenen diğer davranış çeşitlemelerine örnek olarak verilebilir.

Öğretmen, sınıftaki öğrenci davranışlarından sonuçlar çıkarabilmelidir. Enerjisi fazla öğrenciler, fiziksel çaba da gerektiren etkinliklere yönlendirilebilir. Duyarlılığı yüksek öğrenciler, sınıfta daha az etken olmaktadır (Barker, 1982: 139). Öğretmen bunlara karşı daha duyarlı davranmalı, duyarlıklarını sergileyecekleri, sanatsal ve sosyal alanlara yönlendirmelidir.

### **Sınıfta Güç İlişkisi**

Sınıftaki öğrenciler ve öğretmen, en az bir ders dönemi birlikte olacaklarını düşünerek, sınıf ortamını olumlulaştırmada işbirliği yap-

malıdır. Sınıf dışındaki yaşamda, istediğimiz zaman bir ilişkiyi sona erdirip oradan ayrılabiliriz, ama sınıftaki sürekli birliktelik buna izin vermez. En yaramaz öğrenciyle, en istenmeyen öğretmenle birlikte olma durumu, ilişkilerde dikkati, özeni, sabını, hoşgörüyü özür dilemeyi, başı içinde birlikte yaşamayı gerektirir. Öğretmen, yasal konumundan kaynaklanan gücünü kullanırken, ilişki kopana davranışlardan kaçınmalıdır (Pauly, 1991: 47, 54).

Öğretmen, sınıfta öğrencilerin de güçlü olduğunu unutmamalıdır. Öğretmenin yardımına gereksinimi olan öğrenciler bile, bunun zamanına ve şekline kendileri karar verirler. Onların bu kararlarını, bu konu ile ilgili önceki yaşantıları etkiler. Edilgen öğrenciler bile, sınıf etkinliklerine katılmayarak diğerlerini etkiler. Bunlar, sınıftaki başanın, öğrencilerin istek ve işbirliğine bağlı olduğunu gösterir (Pauly, 1991: 51, 54, 60).

Öğretmen gücünü, öğrencilerle açık, içten, dürüst, yanılabilirliğini kabul eden, iyi ilişkiler kurarak, sınıfın havasını sosyal açıdan iyi yapılandırarak kullanmalıdır (Clark and Peterson, 1986: 290). Yetkeci ve savunmacı olmadan, öğrencileri ilgiyle dinlemeli, kazanan-yitiren çatışmasına girmemeli, öğrencilere karşı saygılı olmalı, bazen lider, bazen üye rolü oynamalıdır (MEB, 1989: 61; Jacobsen and others, 1985: 234; Clark and Peterson, 1986: 289).

### **Demokratik Ortam**

Öğretmenin güç durumuyla ilgili özellikler, onu, sınıfta gücü paylaşmaya, demokratik bir ortam oluşturmaya götürür. Demokrasi, grubun kendisince yönetilmesidir. Grubu yönetecek olanları seçip serbest bırakmayı değil, seçilenlerin kararlarını grubun etkilemesini de içerir. Demokrasilerde yönetilenler, yönetimin kararlarını önceden haber alabilir, tartışır, görüş ve isteklerini yönetenlere iletir, bunlar yönetilenlerce gözetilir.

Demokrasi, çoğunluğun azınlığı yönetmesi değildir. Yalnızca sayı çokluğuna dayalı bir yönetim, çoğunluğun azınlığa hükmetmesi olur, demokrasi olmaz. Üstelik sınıfta öğretmen çoğunluk da değildir. Demokrasi, azınlıkta kalanların görüşlerinin dinlendiği, haklarının gözetildiği, niteliğin sayıya feda edilmediği, tartışma-uzlaşma-anlaşma-inandırma yöntemlerinin kullanıldığı bir yönetim biçimidir, sınıfta da böyle işlemelidir. Öğretmen böylece, öğrencileri, kendi davranışlarını düşünmeye yargılamaya da yöneltmelidir (Cangelosi, 1988: 43).

Öğrenciler, yasal metinlerin çerçevesi dışına çıkılmaması koşuluyla, kendilerini yönetme fırsatı bulmalıdır. Öğretmen, öğrencileri etkilemek için, informal akran güç yapısını kullanmalıdır. Bu, yetki ve sorumlulukların öğrencilerle paylaşılması ile olur. Sınıftaki demokratik güç dengesi, sınıf olaylarına bir kişinin egemen olmasını engeller (Pauly, 1991: 65).

Sınıf etkinliklerinden, kendilerinin ve başkalarının davranışlarından sorumlu olan öğrenciler, daha dikkatli davranacaklardır (Clark and Patarson, 1986: 289; Açıköz, 1992: 129, 132). Evde, okulda, sınıfta, demokratik bir ortamda yaşamamış öğrencilerin, yetişkin olduklarında demokratik davranmaları çok güçtür.

Demokratik bir sınıf ortamında öğretmen, ne yetkeci, ne de serbest bırakma olmamalıdır. Öğrenci, sınıf kurallarının belirlenmesinde söz hakkına sahip olmalı, ödül veya ceza nedeniyle değil, işini yapmanın gerçek yararlarını bilerek ve bunun süreçlerine katılarak işine güdülenmelidir (Cangelosi, 1988: 28).

Demokratik bir lider olarak öğretmen, öğrencilerin görüşlerini alır, yapılacak işler konusunda onlarla uzlaşır, çalışma düzenlerini seçme hakkı tanır. Bir araştırmada, demokratik davranılan gruptaki öğrenciler, arkadaşlarına karşı olumlu tutum geliştirmiş, işlerinden zevk almışlar, grubun başansı az da olsa artmıştır. Yetkeci davranılan grubun başarısı daha yüksek olmuş, ama öğrencilerin gerilimi artmış, gruba ve öğretmene olumsuz tutum takınmışlardır. Serbest bırakılan grup araştırmadaki en etkisiz ve başansız grup olmuştur (Jacobsen and others, 1985: 239).

### **Sınıfta İletişim**

Sınıf, öğrenciler ve öğretmenlerin, eğitsel amaçlara ulaşabilmek için, kendilerinde var olan ve çeşitli iletişim araçlarıyla sağladıkları bilgi ve yaşantıları, uygun bir düzenlenişle paylaştıkları ortamdır. Bu paylaşım, iletişimle olur. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin, ilgi ve gereksinimlerinin, yeterliklerinin, olanaklarının öğretmence; eğitsel amaçların, araçların, düzenlenişin öğretmen kılavuzluğunda birlikte belirlenmesi, iletişimle olur.

İletişim, bu haber ve bilgilerin çok yönlü akımıdır: Öğretmenden öğrencilere, öğrencilerden birbirlerine, öğrencilerden öğretmene, çevreden hepsine. Tek yönlü iletişim sıkıcıdır, dönütün yararlarından uzaktır. Öğrencileri dinleyen öğretmen, onlara neleri ne zaman

söyleyeceği konusunda da ipuçları çıkarır. Öğrencilerden alınacak dönüt, öğretmenin uygun eylemleri seçmesini, amaçlara ulaşmasını kolaylaştırır, edimini artırır, çabalarını ister ve yararlı yapar (Baba and Ace, 1989:511).

İletişimde dilini iyi kullanamayan öğretmenin, öğrenci başarısına katkı düzeyi düşer. Öğrenci öğretmenin ne dediğini açıkça ve kolayca anlayabilmelidir. Bu, öğretmenin kısa cümlelerle, amaçla tam binişen, öğrenci düzeyine uygun konuşmasını gerektirir. Sınıftaki herkes, öğretmenin konuşmasından aynı anlamı çıkarabilmelidir. Yanlış anlayan yanlış, eksik anlayan eksik davranır.

Dil kullanmanın başka bir boyutu seslendirmedir, iyi bir konuşmacı, söylediği tümcenin her sözcüğünü, sözcüklerin her harfini, sözcük ve harfleri yutmadan, ses olarak çıkarmalıdır. Bu ses, öğrencileri rahatsız edecek kadar yüksek, en uzak köşedeki öğrencinin duyup anlayamayacağı kadar alçak olmamalıdır. Yutkunma, öksürme, geçici ses takılmaları durumunda öğretmen sözünü yinelenmeli, öğrencilere arkasını dönmeyen konuşmalıdır. Öğrencilerin de konuşurken sınıfa yüzlerini dönmeleri, işitme ve anlamayı kolaylaştırır. Aksi durumlarda öğrenci anlamadığını, işitemediğini söylemeye çekiniyorsa, konuşma amaana tam ulaşamayacak, öğretmen "söyledim, anlaşıldı" yanılığısına düşebilecektir.

Öğretmen yargılayıcı değil, betimleyici dil kullanmalıdır. Betimleyici dil durumun anlaşılmasına yardımcı olur, yargılayıcı dil ise durumla ilgili olumsuz yargılar bildirir. Örneğin, derste yanındakiyle konuşan öğrencilere, "siz konuşurken, ne söyleyeceğimi şaşıyorum" demek betimleyici; "öğretmen konuşurken kötü öğrenciler dinlemez" demek ise yargılayıcı konuşmadır (Cangelosi, 1988: 83).

İletişim yalnızca sözle değil, çok daha etkileyici olabilen kısa sürede sonuç getiren, göz teması, elkol-yüz hareketleri (gülümseme-başla onama-onamama, göz kırpmama...) yürüyüş biçimi, öğrenciye yaklaşma, dokunma şekilleriyle de kurulmalıdır. Herkesle göz ilişkisinin kurulması, beklentilerin anlatımında gizli ve en hızlı eylemdir (Hull, 1990: 25).

İletişim yönetimi, öğrencilerin, alay edilmeden, utanıp sıkılmadan, zarara uğramadan, sınıf etkinliklerine gönülden katılmalarını sağlamalıdır. İletişimde, hem neyin, hem de nasıl söylendiği önemlidir. Söylenenler karşılıklı saygı belirtmeli, üzücü, kına, aşağılayıcı olmamalıdır. Öğrenciye verilen önem ve değer, söylenenlere de yansımalıdır.

Öğrenciler, öğretmenlerince tembel ve düzensiz olarak nitelendirilmeyi istemezler (Hull, 1990: 24). İletişimlerinin engellenmesi de özellikle çekingen, alıngan öğrencileri, yeni iletişim girişimlerinden alıkoyar. Öğretmen, iletişim için öğrenciyi cesaretlendirmeli, söylediklerinin yanlış yanlarını değil, doğru yanlarını belirtmeli, yanlışlarının doğru ile yer değiştirmesi için öğrenciyi yardım etmelidir.

### **Zaman Yönetimi**

Sınıfta zamanın tümü, eğitsel amaçlara yönelik etkinlikler için kullanılmalıdır. Bunu sağlamanın bir yolu, sınıf süreçlerinin dikkatle planlanması, zamana bağlanmasıdır. Örneğin, öğrenciler laboratuvarında ve uygulama alanlarında kendilerine sıra gelmesi için bekliyorlarsa, sınıf küçük gruplara ayrılarak ve iş dilimleri bu gruplara farklı zamanlarda verilerek bu zaman yitimi önenebilir.

Öğretmen, zaman yitirici yönetsel işlerle de sınıfta fazla uğraşmamalıdır. Yoklama yapmak için herkesin adını okumak gerekmez, olan-olması gereken öğrenci sayılarına bakılarak, öğrencileri tanıyan olmanın da yardımıyla, kimlerin gelmediği hemen bulunabilir. Yönetsel duyurular da fazla zaman almamalıdır. Kullanımı birbiriyle ilgili araçlar yanyana konarak, araç ve onu kullananın bulunduğu yerler yakın tutularak, araç kullanımının alacağı zaman azaltılabilir. Örneğin, okuma köşesi kitap raflarının, deney aletleri deney masalarının yakınında olmalıdır. Öğretmen, sınıftaki etkinliklerin hazırlıklarını ders öncesinde yaparak, araçların hazırlanışını, düzenlenişini, önceden bitirerek, tahtaya yazılacakları ders öncesinde yazarak, zaman kazanabilir (Cangelosi, 1988: 71, 76).

### **Sınıfta Korku, Kaygı**

Sınıftaki korku ve kaygı kaynaklarından biri öğretmendir. Otoriter öğretmen, öğrenciyi korkutur. Öğretmenin onları arkadaşları önünde sıkıntıya sokabileceğini düşünmeleri, öğrencilerde kaygı yaratır. Öğretmen, her sözü ve eyleminin, farklı öğrencileri nasıl etkileyeceğini önceden düşünüp, uygun davranmalıdır.

Öğretmen, düşünce ve eylemlerinde açık olmazsa, öğrenciler onun davranışlarını, sözlerini yanlış anlayabilir, farklı anlamlar verebilir. Özellikle ergenlik çağındaki gençler, öğretmenin sözlerinden, davranışlarından, giyimlerine, saçlarına, davranışlarına ilişkin olumsuz

teпки almak istemezler. Hele böyle bir tepkinin arkadaşlarının yanında alınması, onları, bozan da öğretmeni güç duruma sokar. Öğretmen eğiticiğini, tepkilerini olumlulaştırarak göstermelidir: "Konuşmadan önce söz alman.beni daha memnun ederdi", "son bir dakikadır dersi dinliyor olman güzel bir davranış" türünden olumlu yaklaşımlar, kaygıyı da azaltır.

Rahat bir aile ortamından uzakta, kurallı bir yaşamı olan okul, özellikle ilk yıllarda bir kaygı kaynağı olabilir, bunun etkileri bazı öğrencilerde yıllarca sürebilir, okula ve okumaya karşı olumsuz tutumlara neden olabilir. Bu geçiş döneminde öğretmenin her öğrenciyle yakından ilgilenmesi, öğrencilere dostça davranması, bu kaygıyı azaltır (MEB, 1989: 61).

Başarısız öğrencilerin çalışmalarla alay etmeleri, kaygıya neden olur. Arkadaş desteği ve onayı, arkadaş kabulü, gençlik çağında okul başansından da önemli görülür. Bu desteğin ve kabulün azalması, kalkması, korkutucu olur (Cangelosi, 1988: 76). Sınıf ortamının arkadaşlıkların çoğaltıcı, farklı etkinlikler için farklı gruplarda yer almayı teşvik edici olması, öğrenciler arası olumsuz tutumları azaltır, öğrenciyi rahatlatır. Öğretmenin öfkelenmesi ve güç uğraşma girmesi, öğrenciyi tehdit edip savunmaya zorlaması, sınıfın havasını bozar.

Moos tarafından geliştirilen sınıf ortamı ölçeğinde, sınıf ikliminin öğeleri olarak, öğrencilerin ilgisi, benimsemesi, bağlılığı, ilişkileri, işbirliği, öğretmen desteği, çalışma düzeni, kurallar, öğretmen denetimi ve yenilik, (yeni teknikler ve yaratıcı düşünme) alınmıştır (Raviv and others, 1990: 145).

iyi öğretmenin biriki şaka ile günü hoş yapması, öğrenciyi insan olarak davranması, adıyla seslenmesi, görüşlerini ciddiye alması, onu küçümsememesi, dinleyip anlamaya çalışması, güleryüzlü olması, öğrencilerin hata yapabileceklerini kabul etmesi gerektiği belirtilmektedir (Hull, 1990: 8).

Öğretmenin öğrencileriyle ilişkilerini değerlendirmede aşağıdaki formda yer alan sorulardan yararlanılabilir (Lemlech, 1988: 275).

	Her zaman	Ara sıra	Hiç
Öğrencilerin hepsini selamlıyor musunuz	.....	.....	.....
Ödüllendiriyor, cesaretlendiriyor musunuz	.....	.....	.....
Görüşlerini kabul ediyor musunuz	.....	.....	.....
Destek oluyor musunuz	.....	.....	.....
Saygılı davranıyor musunuz	.....	.....	.....
Sözel olmayan destek sağlıyor musunuz	.....	.....	.....
Dostça ilişki ve uyum gösteriyor musunuz	.....	.....	.....
İşbirliği ve yardımlaşmalarına izin veriyormusunuz	.....	.....	.....
İstenmeyen davranışlarında herkese adil davranıyor musunuz	.....	.....	.....
Olumlu davranışlarını beğendiğinizi belli ediyor musunuz	.....	.....	.....
Çalışma ve dikkatlerini izliyor musunuz	.....	.....	.....
Katılım ve sorumluluk almaya cesaretlendiriyor musunuz	.....	.....	.....
Sınıfın her yerinde sık dolaşılıyor musunuz	.....	.....	.....
Ödevlerini anlayıp anlamadıklarını Denetliyor musunuz	.....	.....	.....
Davranış ve konuşmalarını izliyor musunuz	.....	.....	.....
Herkesin sorusunu yanıtlıyor musunuz	.....	.....	.....
Sorunlarla, diğerlerini rahatsız etmeden ilgileniyor musunuz	.....	.....	.....
Öğrenciler için bir yardım isteme sistemi kurdunuz mu	.....	.....	.....
Gerektiğinde sınıftan çıkma işini düzene bağladınız mı	.....	.....	.....
Her öğrenciyi tanıyor musunuz	.....	.....	.....

## **BÖLÜM IV**

### **SINIFIN ÖĞRETİM ORTAMI**

Eğitim hizmetinin niteliğini artırmak için yapılması gerekenlerden biri de, sınıfın öğretim ortamının, amaçların gerçekleşmesine en üst düzeyde hizmet edebilecek hale getirilmesidir. Bu durum, öğretim ortamının düzenlenişinde, öğretimin yürütülmesi, değerlendirilmesi, düzeltilmesinde, öğretim yönetiminin rolünü gösterir.

Öğretim yönetimi, öğretim süreci düzeni içinde, altı grupta toplanabilecek olan etkinliklerin yönetimi olarak düşünülebilir: Hedef davranışların belirlenmesi, öğretim araçlarının belirlenmesi, öğretimin uygulanması, dönüt alma ve düzeltme, özetleme ve değerlendirme, pekiştirme.

#### **Hedef Davranışların Belirlenmesi**

Hedef davranışlar, öğretim süreci sonunda, öğrenenlerde gözlenmek istenen davranışlardır. Bunların belirlenmesine giden yolda, amaçların belirlenmesi, öğrencilerin tanınıp eğitim gereksinimlerinin ortaya çıkarılması basamakları yer alır (Martin, 1983: 7; Johnson, 1989: 13; Porten, 1989: 23).

Sınıf esas alındığında amaçlar, ülkenin genel eğitim amaçlarına, okul kademe ve türlerinin amaçlarına uygun olarak eğitim bakanlığınca belirlenmiş olması gereken, derslerin amaçlarıdır. Derslerin amaçları, okul ve sınıf düzeylerini de gösteren, genelden özele bir sıralanış içinde, üst eğitim birimlerince belirlenir. Öğretmen, kendi dersi/dersleri için bu amaçları incelemeli, meslektaşlarıyla tartışmalı, ortak yargılarına amaçları belirleyen birimlere iletmelidir. Bu çabalar, amaçları sıra dizisinde binişim sağlanmasına hizmet edecek, amaç kaymalarını önleyebilecektir.

Öğrencilerin eğitsel amaçları açısından tanınması, derslerin amaçları açısından bulduktan düzeylerin belirlenmesi, her eğitim dönemi öncesinde, hedef davranışları ölçücü olarak hazırlanmış bir



ders testinden geçirilmelerini de gerektirir. Bu test, o dersin amaçları açısından öğrencilerin durumunu ortaya koyar. Sınıf, bu test sonuçlarına göre gruplara ayrılabilmesi gibi, daha uygun koşullar varsa, bireysel öğretime de geçilebilir.

Her öğrencinin, dersin amaçlarına götürücü hedef davranışlardan hangilerini ne düzeyde gösterdiği belirlendikten sonra, o ders aracılığıyla göstermesi gereken davranışlardan, gösterdiği bu davranışlar çıkarılır. Aradaki fark, o öğrencinin o ders açısından eğitim gereksinimini ortaya koyar.

Eğitim gereksinimleri, hedefler ve hedef davranışlar şeklinde, öncelikler gözetilerek sıraya konmalıdır. Hangi hedef davranış, gerçekleşmesi için hangisine gerek duyuyorsa, ondan sonraya alınarak sıralama yapılır. Eğitsel etkinlikler, bu sıra gözetilerek düzenlenir (Scdnlon and O'Shea, 1987: 93). Bu işler, okul yönetimlerinin desteği, düzenleyişi, kılavuzluğunda, öğretmenlerce yapılır (Ertürk, 1986: 29). Artık öğretmenlerin elinde, o ders aracılığıyla ulaştırılması gereken, her öğrenci için farklar gösteren, öncelik sırasına konmuş bir hedef davranışlar listesi vardır.

### **Öğretim Araçlarının Belirlenmesi**

Burada öğretim araçları sözü, belirlenmiş hedef davranışlara ulaşmada kullanılacak olan program içeriğini, planları, bunların uygulamaya konması sürecindeki ders araçları ve gereçlerini içerir.

Program içeriği, her öğrenci için belirlenen hedef davranışlarla, öğrencilerin yetenekleri, ilgileri, gereksinimleri, çevre koşulları gözetilerek oluşturulur. Eğitim bakanlığınca gönderilen program içerikleri, öğretmenlerin uygulayacağı ders programı için bir çerçeve niteliği taşır. Öğretmen bu çerçeve içerikten yararlanarak, çevre, okul, öğrencinin özelliklerini gözetip, kendi program içeriğini, bunun öğretim süresine dağılımını, içeriğin hangi dilimlerine ne kadar zaman ayıracağını kendisi belirlemelidir.

Programın yıllık bütünü, aylık veya ünitelik, günlük, saatlik dilimleri, bu dilimlere ilişkin hedef davranışlar, öğretim sürecinde kullanılacak araçlar, sürecin basamakları ve bu basamaklarda yapılacak işlemler, planlarda belirtilir. Araç ve gereçler, kullanılacak öğretim stratejileri de gözetilerek belirlenir, sağlanır. Ders araçları öğrenci önünde kullanılmadan önce öğretmenlerce denenmeli, sonuçlar izlenmelidir. Bu, deneyler için de geçerlidir, aksi halde öğretmen beklenmedik sonuçlarla karşılaşabilir, araçlardan yararlanamayabilir.

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 (Özyürek, 1983: 88; Flechsig, 1989: 69). Araçlar, zaman alıcı gibi görüldüğü durumlarda bile, kalıcı öğrenme sağlayarak zaman kazandırır.

Konuk konuşmalar, film video, kaset, diğer eşyalar şeklindeki araçlar, önceden hazırlık yapılarak kullanılmalıdır. Konuk konuşmacıların beklentileri alınmalı, beklentilerimiz iletilmeli, bunlar hakkında öğrencilere ön bilgi verilmelidir. Film ve kasetler önceden izlenmeli, içerik ve kaliteleri denetlenmeli, çalışacakları güvenceye alınmalıdır (Cangelosi, 1988: 165).

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 çözümlene ve düzenlemeler yapılabilir, karmaşık çizimler gerçekleştirilebilir (Scanlon and O'Shea, 1987: 286).

Derslerin işleniş, deneylerin yapılış, araçların kullanılış süreç ve işlemlerini veren yazılımlar, olanaklar ve öğretim stratejileri gözetilerek, aynı dersi/sınıfı okutan öğretmenlerin işbirliğiyle hazırlanmalı, geliştirilmelidir (Johnson, 1989: 13). Ders kitapları ve dergiler, alıştırma-soru - çalışma dilimleri de işlenerek kullanılmalı, bu kullanım oranı düşük olanlar araç olarak yeğlenmemelidir.

Araçlardan yararlanmayı artırabilmek için, kullanım amaçları belirlenmeli, programları sağlanmalı, kullanım planı ve yönergesi hazırlanmalıdır. Araçlar, saklanmak için değildir, dersi dışı zamanlarda kullanılabilirler. Laboratuvarlar da gerektiğinde öğretmen kılavuzluğunda ders dışında da kullanılmalı, kitaplıklar sürekli açık olmalı, kullanım gereksinimi varken hiçbir araç boş durdurulmamalıdır.

### **Öğretimin Uygulanması**

Öğretim öncesi hazırlıklar ayrıntılı bir zaman ve eylem planına bağlanmalı, anlamlı bir sıra ile sunulmalıdır. Ders sürecinin bu 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 kazandırılması, olarak ele alınacaktır.

### **Dikkati Çekme**

Ders başında, öğrenciler sınıfa yeni girdiklerinden, yerlerine oturma, konuşmalarını bitirme, araç ve arkadaşlarıyla ilgilenme davranışlarını sürdürürler. Bu davranışlara yönelmiş olan ilginin, derse çekilmesi için, öğretmenin sınıfa girmesi yetmeyebilir. Alt sınıflarda ve sınıftaki hareketliliğin arttığı durumlarda, öğretmen zamanında farkedilmeyebilir.

Öğretmen, herkesin ilgisini çekmeden derse başlamamalıdır. Sınıfın, ders öncesi arayı yansıtan görüntüsünün, ders işlemeye hazır hale dönüştürülmesi öğretmenin çabasına bağlı kaldığında, şunlar yapılabilir: Birkaç saniye sessizce, hiçbirşey yapmadan sınıfı izlemek, alçak sesle konuşmaya başlamak, sınıf ortamında farkedilir bir şey yapmak, örneğin ışıklan yakmak veya söndürmek, perdeleri kapamak, güncel bir olay veya konu ile ilgili birşey söylemek, elinde dikkati çekecek bir alet veya nesne ile, örneğin ödev veya sınav kağıtlarıyla sınıfa girmek... (Lemlech, 1988: 117).

Öğretmenin bu çabaları, dersin amaçlarıyla ilişkilendirerek sonuçlandırması, dikkat çekme ve amaçları açıklama basamaktan arasındaki geçişi de yumuşaklaştırır. Örneğin, dikkati çekmek için ışıklan yakan veya söndüren öğretmen, gece-gündüz, ışığın özellikleri, elektrik konularıyla ilgili amaçların açıklanmasına, konu değişikliği yapmadan geçebilir.

Dikkatin çekilmesi, ders süreci içinde zamanla öğrencilerin dikkati dağıldığında da yapılmalıdır. Örneğin, ilginç veya yanıtlanması zor, güncel, öğrenci için çekici bir soru sorularak bu yapılabilir.

Dikkatin çekilmesi kadar, canlı tutulması da gerekir. Örneğin herkesin heran kendine birşeyler sorulacağını bilmesi bu amaca hizmet edebilir. Görüşlerinin alınması da dersi öğrenciler için çekici yapabilir (Martin, 1983: 64, 68).

### **Amaçları Açıklama**

Ne yapacağını, nelerin olacağını bilememek, gelecekteki davranışları belirsizleştirir, eylemleri engeller. Öğretmen, ders başında

öğrencileri amaçlardan haberdar ederek, onları bilinçli eylemlere yönlendirebilir. Amaçlar, dersin sonunda neleri yapabileceklerini bilen öğrenciler, bu amaçları anlamlı ve yararlı da bulursa, öğrenmeye daha hazır ve çabalı olur. Neden orada olduklarını, ne olup biteceğini bilmeyen sınıfları yönetmek güçtür (Jacobsen and others, 1985: 236; Harris, 1991: 160).

Amaçlar, hedef davranış olarak belirlendiğinde, günlük yaşamdaki işlevleri örneklerle de açıklanırsa, öğrencilerin dikkatini çeker, onları güdüler. Bu bakımdan, amaçlar, somut yararları gösterilebilen davranışlar olarak söylenmeli, politikacı vaatleri gibi soyut, kapalı, belirsiz olmamalıdır: Çok yararlanacaksınız, bu çok önemlidir gibi sözler yerine, şu davranışı kazanınca bundan şuralarda şöyle yararlanacaksınız demek, bu örnekleri öğrenciler için güçlük yaratan, yeni, ilgilerini çeken durumlardan seçmek gerekir.

### **Güdüleme**

Amaçlar davranış olarak belirtilip yararları açıklandıktan sonra, öğrencilerin güçlerini bunlara ulaşmak için yoğunlaştırmalarını sağlamak gerekir. Hemen ulaşılabilir amaçlar bilinirse, öğrenme daha etkili olur (Özyürek, 1983: 212). Amaçların bilinmesi, yararlılığına inanılması, güdüleme sağlar. Güdü ile edim arasında doğrudan ilişki vardır (Pintrich and De Gröot, 1990: 33).

Güdüleme yollanandan biri, öğrenilecekleri bir sorunla ilişkilendirmektir. Sorun olmayınca değişim güdüsünü görmek güçleşir (Cangelosi, 1988: 136). Öğretmen örneğin faiz hesaplama konusuyla ilgili olarak, öğrencilere, "hepiniz okul kooperatifinin üyesiniz, dönem sonunda paranızın ne kadar artacağını biliyor musunuz" diyebilir. Güzel konuşma konusuna güdelemek için, "geçen hafta sınıf tartışmasında çoğunuz düşüncelerinizi arkadaşlarınıza anlatmakta güçlük çektiniz, bu işi daha kolay yapmak ister misiniz" sözü güdüleyici olabilir. Uygulama şansı olmayan edilgen öğrenmeler, güdüleme bir yana, öğrenmeye engel olur (Katz, 1985: 6).

Başarısızlıktan korkmamayı vurgulama, cesaretlendirme, özellikle çekingen öğrencileri güdüleyebilir. Herkesin yanlış yapabileceği, önemli olanın yanlışlardan ders almak olduğu düşüncesi, öğretmen için de geçerlidir (Martin 1983: 11). Öğrenciler, yanlış, kötü, gülünç sözler söylememiş olmak için sınıfta konuşmak istemeyebilir. Bu durumda öğretmen, onların söyledikleri yanlış bile olsa, olumlu bir pekiştirme kul-

lanmalı, onları kötü duruma düşürmemek için, söylediklerinde doğru bir yan aramalıdır. Böylece öğrenci, ilgilendiği ve katıldığı için ödüllendirilmiş olur. Bu, diğer öğrenciler yanlış yanıtla güldüğü zaman da yapılmalıdır: "Bunda gelecek bir yan göremiyorum. En azından arkadaşınız, dersi dinlediğini, katılma cesareti olduğunu gösterdi. Zoru denediği için onu kutluyorum" denebilir (Haigh, 1990: 40, 41).

Öğrenci, utanma, başarısızlıktan çekinme, eleştirilme, gülünç olma, küçük düşme, cezalandırılma kaygılarından kurtarılmalı, sınıfta bunların yer almayacağı bir ortam oluşturulmalıdır. Öğretmen, sorularıyla öğrencileri savunmasız yakalamaya, alay etmeye yönelmemelidir (Martin, 1983: 57).

Basan güdüsünün, diğer güdüler arasında ilk sırayı aldığı konusundaki yargılar, "öğrenemeyen insan yoktur, yeter ki uygun bir program ve ortam oluşturulsun" sözünün de destekleyicisidir. Öğretmen, en alt düzeydeki öğrencinin bile yanıtlayabileceği kolay sorular, kolay eylem durumları yaratarak, bu öğrencilerin yapmasına, yanıtlamasına olanak vermeli, bunu kolaylaştırmalıdır. Elbette bunu yaparken, öğrenci düzeyinin çok altında, onunla alay eder anlamda soru ve çalışmalar seçmemelidir.

Başarıyı tadan öğrenciler, yeni basanlar arayacaklardır. Çok güçlü olan basan güdüsünü öğretmen her öğrencisi için sık sık kullanmalıdır. İnsanların başarılı olmaya gereksinimi çoktur. Binlerce futbol izleyicisini, kar-soğuk demeden stada toplayıp bağırtan, kıt kazançlarını bilet parası olarak harcatan bu güdüdür. Öğretmenin bunu başarı için kullanması gerekir. Ama basan bir çaba karşılığında ulaşılabilir olmalıdır. Bu çaba öğrenci düzeyine uygun olmalıdır. Öğrenci, yetenekleri ötesinde zorlanırsa korkup çabadan vazgeçebilir (Lemlech, 1988: 203).

Sınıf ortamı, yakın ilişkiler ve aile sıcaklığı ve anlayışı ile desteklenirse, sınıftakiler arasında iyi niyet, iyi duygular varsa, başarısızlık ürkütücü sonuçlar doğurmaktan çıkıp, kabul edilebilir hale gelir. Herkesin zaman zaman başansız olabileceğinin bilinmesi, başanın koşullara, bireyin dikkatli, özenli çabalanna, bilgi ve deneyime bağlı olduğunun örneklerle gösterilmesi, başarı güdüsüne destek olur.

Güdülemek için sözel övgü kullanılabilir. Her öğrencinin övgü alacak bir davranışı vardır, öğretmen bunu görmeli, görüp beğendiğini belli etmelidir: "Defterini böyle kullanman iyi bir başlangıç", "problemi çözmeye böyle başlaman güzel" denebilir. Öğretmenin yargılan öğrenci

için önemlidir. Önceki davranışlarla, başarılarla şimdiki karşılaştırılarak da güdü sağlanabilir. Övgü, başarı ile ilişkilendirilmeli haklılığı ve mantığı olmalı, bunun dışında kullanılmamalıdır.

Yeni, beklenmedik, şaşırtıcı, kuşkulu, çelişen durumlar yaratıp, arama ve bulma merakı oluşturmakla öğrenci güdülenebilir. Bunlar öğretmenin yaratıcılığına ve ön hazırlığına bağlıdır. Benzetme durumları, bilgisayarla gerçekleştirilebilecek ilginç, konu kapsamındaki oyunlar, güdüleyicidir.

Ödül, bir çabanın sonunda ulaşılacak hedef olarak güdüleyici olabileceği gibi, ödülün tamamı veya bir kısmı peşin verilerek de güdü sağlanabilir. Ödül, bir konuda öncelik tanınma (ödev konusu seçmede, bilgisayar sırasında, oyuncak seçmede, bir müzik aletini kullanmada), bir aracı daha uzun süre kullanabilme, bir kurula üyelik, sosyal kabul görme, sözel ödüller, maddi ödüller şeklinde geniş bir seçenekler dizisini içermelidir.

Ödül ve ceza kullanımına ilişkin farklı yargılar, duruma göre ödül ve ceza seçimini anlatır. Öğretmen, bir durumda, amaca en uygun olanın seçilmesinde dikkatli olmalıdır (Wolker, 1984: 19, 53).

Ödül yalnızca kazanana verilmemeli, başansı düşükler için basan şans yaratılmalı, bazı öğrencilerin yitilmesi bu yolla önlenmelidir. Ders dışındaki, örneğin spor gibi güdülerin, ilgiyi ders dışına çekmesi de önlenmelidir. Bu tür etkinliklere katılma, derslerde, fazla yüksek olmayan bir başarı düzeyine bağlanırsa, ders içi-dışı etkinliklere yönelim dengelenebilir.

Özsaygı yitimine yol açan etkinlikler, uzun süre oturma, sıkıcı etkinlikler, bozuk ses düzeni, tahtayı iyi görememe, arkadaşlanca engellenme, beğenilmeme kaygısı, ilginç bir etkinliğin yanda kesilmesi, öğretilmemiş konuda sınav veya uygulama, anlayış veya yetenek düzeyinin çok üstünde öğretim, başarılıların az olacağı bir yarışmaya zorlanma, istenmeyen öğrencilerle gruplanmaya zorlanma, okula uyumsuzluk, az sayıda araç-gereç, hep aynı yöntemlerin kullanılması, güdülenmeye engel durumlardır (Gage and Berliner, 1984: 428-237; Wladkowski, 1989: 47-60).

Öğrenci güdüsünün dört alanı olarak, yetenekleri konusunda öğrencinin yargısı, öğrenilenlerin kullanılabilirliği konusundaki algısı, öğretmene karşı tutumu, öğretmenin konuya verdiği değer konusunda öğrenci algısı sayılmaktadır (Fraker, 1993: 1231).

Öğrenci yeteneklerini tanımiyorsa, deneyip görme fırsatı, cesareti bulamamışsa, yapamayacağını düşünebilir. Daha ötesi, nelerin

yapılabileceği veya nasıl yapılabileceği konusunda ön bilgisi yoksa, herhangi bir girişimin yapılabileceğini, yapılması gerektiğini bilmeyebilir. Bu konuda öğretmene düşen, onun kendini, yeteneklerini deneyerek güçlerinin farkına varmasına, bu güçleri kullanacak alanları tanımaya yardımcı olmaktır. Elbette, deneyerek yeteneklerinin farkına varma, öğrencinin başarabileceği etkinliklerde olmalı, öğretmen bunu garanti altına almalıdır. Aksi halde, güdülenme yerine, öğrenci, bir daha girişimde bulunmamayı seçebilir.

Öğrenilenlerin ne işe yarayacağı öğretmen tarafından açıkça ve somut olarak gösterilebilirse, öğrenci pratik yararlılığını gördüğü bilgi ve becerileri öğrenmeye güdülenecektir. Bazı bilgilerin pratik yararlılığı kolayca görülebilir ve yakın zaman içinde sonuç verebilirken, bazılarının yararlılığı birkaç adım sonra veya dolaylıdır. Öğretmen özellikle, birkaç adım sonra veya dolaylı yaran olan bilgiler için örnekler vermeli, bunların görülüp anlaşılmasına yardım etmelidir.

Öğretmenin görünüşü, konuşması, davranışları, inandırıcılığı, konusuna verdiği değer, öğrencileri etkiler. Bu etkinin olumlulaşması için öğretmen temiz ve sade giyinmeli, inandırıcı ve gerçekçi konuşmalı, davranışları tutarlı, çabalan istekli, kendini işine adanmış, konusunu önemli gören, işini ciddi ve titizlikle yapan olmalıdır.

Sınıfın özellikleri ve çevre de güdülenmeyi etkiler. Rahatlık, ısı, ışık, temiz hava, ortamın çekiciliği... Günü değişkenleri kişiden kişiye farklılaşır. Bu nedenle öğretmen öğrencilerini iyi tanımalı, kimlere karşı hangi günü değişkenlerinin daha etkili olacağını bilmelidir. Gündüleme, öğretim uygulamasının her basamağında kullanılmalıdır.

### **İçeriği Kazandırma**

İçerik, amaçlarla, önceki öğrenmelerle, öğrencilerin hazıroluş düzeyleriyle bağlantı kurularak, uygun bir sırayla, dikkatsizliğe veya vazgeçmeye götürmeyecek bir hızla, uygun yöntemlerle verilmelidir (Brophy and Good, 1986: 362). İçerik, öğrenci için anlamlı, değerli olmalı, bunun için de öğrenciye pratik yararının ne olacağı belirtilmeli, onun ilgi ve gereksinimlerine uygun olmalıdır.

Amaçlar farklılaştıkça, içeriğin kazandırılmasında farklı öğretim yöntemleri kullanılır. Öğretmen merkezli öğretimde sunu, açıklama, gösterim; öğrencinin görüldüğü not olması ile ulaşılacak hedef davranışlar için uygundur. Öğrenci merkezli öğretim, sorgulama, sorun çözme, rol oynama amaçlı etkinliklere uygun olur (Percival and Elling-

ton, 1984: 29, 36; Lemlech, 1988: 77, 155, 159). Öğretim yöntemleri seçilir ve kullanılırken, amaçların, dersin, konunun, okul ve sınıf koşullarının, öğrenci özelliklerinin gözlemlenmesi gerekir (Reeves, 1989: 170; Johnson, 1989: 63-71).

Araştırmalara göre, anlatım yöntemi, amaçlar açısından, hiçbir zaman en iyi sonucu vermemiştir, bu nedenle giriş dışında kullanılmaması önerilmektedir. Bu yöntem öğrencinin edilgenliğini artırır, dikkati dağıtır. Ses, biçim, davranış, düzenleme, akıcılık, sözle birlikte beden dilini kullanma ustalıklarıyla birlikte kullanılırsa, sakıncaları azalabilir (Gage and Berliner, 1984: 447). Bu yöntemde, işitememe, anlayamama, anlamı bilinmeyen sözcüklerin, sembollerin, kavramların kullanılması, öğrenmeyi engeller, daha sonraki anlatımların anlaşılmasını güçleştirir. Öğretmen, anlaşılması güç kavram, sözcük ve sembollerini önceden açıklayabilen, herkesin işitebilmesini sağlamalı, sık dönütlerle, anlaşılma durumunu denetlemelidir.

Öğrencileri etkinliklere katmada, görüşleri ortaya çıkarmada, soru-yanıt yöntemi yararlıdır. Sorular, öğrenme amaçlarına ulaşmaya yardım edici olmalı, düşünmeyi gerektirmeli, bu nedenle de, yanıt için süre tanınmalıdır. Önce soru sınıfın tamamına sorulur, yanıt verecek öğrenci sonra belirlenirse, her öğrenci, soru kendine de sorulabileceğinden, düşünme çabasına girebilir (Rosenshine and Stevens, 1986: 379). Aksine durumlarda öğrenciler soruyu dinlemeyebilir, ders dışı, bozucu eylemlere yönelebilir. Yanıtların deftere yazılması istenip defterler denetlenir veya bir öğrenciye okutulursa, herkesin yanıtlamaya yönelmesi sağlanabilir. Öğrencilerden, verilen iki yanıtı karşılaştırmaları istenebilir. Yanıt, birkaç öğrenciden alınmalıdır. Yeterince açık-doğru olmayan yanıtlarda, bir öğrencinin yanıtından, başka öğrenciler için soru üretilebilir (Martin, 1983: 73; Cangelosi, 1988: 155).

Sınıf tartışmalarında amaç ve konu belirlenmeli, dinleme, anlama, mantık aramaya çalışma, yorumlama, soru sorma süreçleri izlenmeli, bozucu davranışları öğretmen, vücut diliyle hemen düzeltmelidir. Öğrencilerin yüzyüze oturduğu çember şeklindeki sınıf düzeni, tartışmalar için daha uygundur.

Sınıf tartışmalarında bazı öğrenciler çekindikleri, eleştirileceklerini düşündükleri nedenleriyle söz almak istemezler. Bunları etkinliklere katmak için, sıra ile yanıt alınabilir, yanıt verecek kişi önceden belirlenebilir, diğer güdüleme ve cesaretlendirme yöntemleri kullanılabilir (Doyle, 1985: 415; Lemlech, 1988: 121). Öğretmen bir öğrencinin konuşması hakkında diğerlerinin görüşünü alarak, hem et-



kili bir dinleme sağlayabilir, hem de katılanları cesaretlendirebilir (Cangelosi, 1988: 152).

Öğretmenin yardımına açık olarak, öğrencilerin, birbirini rahatsız etmeden, bir konu üzerinde, kaynaklardan da yararlanarak sessizce çalışmaları, bağımsız çalışma olarak adlandırılır (Rosenshine and Stevens, 1986: 379). Yapılacak işler açıkça belirlenirse, öğretmenin açıklamaları yinelenmesine, öğrencilerin sık sık soru sormasına gerek kalmaz. Bağımsız çalışmada, başlama ve bitirme zamanları esnek tutulur, erken bitirenlere ek çalışmalar veya ilgi köşelerinde çalışma fırsatı verilir (Brophy and Good, 1986: 364; Cangelosi, 1988: 160). Öğretmen, bitirenin işini denetler, uygun bulursa ek çalışma veya ilgi köşesi gündeme gelir. Temel akademik işlere deneyim kazanmak için bağımsız çalışma yararlıdır (Martin, 1983: 73). Düşünce ve katılım içermeyen, değersiz ve tekrar niteliğindeki çalışmalardan çabuk bıkkılır (Jacobsen and others, 1985: 237).

Sınıfın bir tiyatro, öğrencilerin oyuncu, öğretmenin de yönetmen olduğu sözünün uygulanması öğretmenin yetenekleri ve yaratıcılığı kadar, ön hazırlıklarının kalitesine de bağlıdır. Öğrenciyi, bir oyuncunun rolüne kendini vermesi düzeyinde eğitsel çalışmalara katabilmek için, öğretim süreci çok iyi düzenlenmeli, sürecin basamaklarında nelerin nasıl yapılacağı, hedef davranışlara isteyerek yönelme için öğrencilere nelerin, nasıl, ne zaman söyleneceği, konu dilimlerinin birbirine nasıl bağlanacağı planda ayrıntıyla belirlenmelidir.

Sınıf çalışmalarının örgütlenmesi ve eşgüdümlemesinin düzeyi, eğitsel kalitenin de düzeyini yansıtır. Bir filmi soluk soluğa seyrettiren, bir kitabı elden bırakmadan merakla okutan, "kurgu"dur. Eğitsel özellikler gözetilerek hazırlanan bir ders kurgusu, elbette, öğrenci özellikleri ve anlık durumları nedeniyle yöneleceği alanlarda, planın esnekliğine bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. Ama iyi hazırlanmış bir kurgu, iyi hazırlanmış bir öğretmence uygulanırsa, bu esneme hem azalır, hem de kurguya yararlı katkılar yapar.

Kurgu, konu dilimleri arasındaki geçişleri de içermelidir. Konunun bir dilimiyle ilgili bir çalışma bittiğinde, diğer dilime geçiş, yapılabilirse, ders aralarından sonraya getirilmeli, olmuyorsa, iki dilim uygun bir eylemle bağlanarak, geçiş öğrenciye hissettirilmemeye çalışılmalıdır (Jacobsen and others, 1985: 237). Geçişler, sınıf yönetiminin çözülme tehlikesi olduğu zamanlardır (Harris, 1991: 160). Geçişe yakın, başlanacak yeni dilime yöneltici sorular sorulabilir, böylece geçiş zamanı da kısaltılabilir (Cangelosi, 1988: 139).

Küçük gruplarla öğretim, bireyleri birbirinden farklı, işbirliğiyle öğrenen, öğretmen yönetimli çalışmalardır (Bredo, 1989:206). Gruptaki kişi sayısının beşi-altıyı geçmemesi, gruptaki herkesin katılımına yardım eder (Lemlech, 1988: 69; Açıkğöz, 1992: 127). Bu çalışma, herkesin rol almasıyla, sosyal ilişki becerilerini artırır, mantıklı düşünmeyi ve kişiliği geliştirir, yaratıcılığa katkı yapar (Romiszovski, 1984: 2). Grup şeklindeki sınıf düzeni daha geliştirici, grup öğretimi de diğer öğretim biçimlerinden daha iyi bulunmuştur (Green, 1990: 1867; Raviv and others, 1990: 144).

Başkalannı tanıma, beklentilerini öğrenme fırsatı veren grupla çalışmada düzen, işbirliği, sorumluluk, akıla olan ve olmayan görüşleri ayırdetmeye çalışma düzeni kurulup, öğretmence izlenmelidir (Lemlech, 1988: 125). Grup çalışmasında öğretmenin rolü, düzenleme, kolaylaştırma, gezerek, gözleyerek, dinleyerek, not alarak güdüleme, eşgüdüm ve değerlendirmedir.

Grupla çalışmada, amaçlara, konu ve öğrenci özelliklerine uygun bir grup tekniği seçilmelidir. Gruplar, değişik yetenek, bilgi, yaşam düzeyindeki öğrencilerden oluşturulmalı, benzer kişilerin aynı grupta toplanmaması, liderlik özelliği olanların, kız-erkek, içe-dışa dönük, ayn toplumsal sınıftan gelen öğrencilerin dengeli dağıtımı, öğretmence, farkettilmeden sağlanmalıdır (Hull, 1990: 41; Smith, 1990: 17; Romiszovski, 1984: 159).

Öğrencinin sürekli bir grubu olabilir, ama sınıf kaynaşmasını sağlamak için öğrenciler sık sık grup değiştirmelidir (Açıkğöz, 1992:127). Gruplar oluştuktan sonra, grubun çalışma kuralları belirlenip herkesçe anlaşılması sağlanmalıdır. Sonra, yönetici, yazıcı, okuyucu, araç kullanıcı gibi roller dağıtılır. Rollerin soyadı, doğum günü gibi değişkenlere göre dağıtılması, dönüşümlü olması, her rolün herkesçe oynanması önerilmektedir (Lemlech, 1988:68, 130; Açıkğöz, 1992:127).

Grup çalışması sürecinde genel sorular not edilmeli, ama zorunlu olmadıkça, örneğin önemli bir yanlış anlama yoksa, grup çalışması bölünerek açıklama yapılmamalıdır, bu dikkati dağıtır (Hull, 1990: 41). Öğretmen öğrencileri denetlemeli, bilgi kaynağı ve danışman olmalı, anlaşmazlıkları çözümlmeli, durgun grupları eyleme geçirmek için yardım edici, yol gösterici, sorun çözücü, öğrencilerin takıldıkları yerde yanlannda olmalıdır.

Grubun ses düzeyi başkalannı rahatsız etmeye başladığında, öğretmen, diğer gruplara farkettilmeden, gürültücü grubu uyarmalıdır.

Grup çalışmasında araç-gereç sağlama, zamanı iyi kullanamayanlara yardım etme de öğretmenin rollerindedir.

Grup çalışması sonunda değerlendirme yapılmalı, bunun için, küçük grup düzeninden büyük grup düzenine geçilerek, gruplar birbirini dinlemeli, deneyimler, güçlük ve başarılar paylaşılmalıdır. Sınıfın tümünün büyük bir grup olarak yapılandırılıp sınıf tartışması yapılmasında, grupça araştırma, kavram kazandırma, geliştirme modellerinin uygulanışlarında da, yukardaki bilgiler transfer edilerek kullanılabilir.

Öğrencilerin kişisel farklılıkları, öğretim şeklini seçmede ipuçları verir. Bir araştırmada, grup çalışması yapmak isteyenler, grupla çalıştıklarında; istemeyenler ve seçim yapmayanlar yalnız çalıştıklarında daha başarılı olmuşlardır (Açıkgöz, 1992: 14). Bireysel farklarla uğraşmak gerektiğinde, bağımsız çalışma ve öğrenmenin öğretilmesinde, bireysel öğretim gerekir. Günümüzün araçları, bireysel çalışmayı çok kolaylaştırmıştır (Gage and Berliner, 1984: 523; Pervical and Ellington, 1984: 75).

Öğrencilerin öğretmenliği, bireysel öğretimin gerçekleşmesine, öğretmen rolü üstlenenlerin daha iyi öğrenmesine, sosyalleşmenin gelişmesine yardım eder. Bireysel öğretim, bireysel gereksinimlere en uygun, ama etkileşim olanağı en az olan yöntemdir (Doğan, 1979: 220). Paket 'programlar şeklinde, izlemeli, dönüt ve düzeltme araçlı, iyi planlanmış bir bireysel öğretimde, öğretmenin rolü azalır, danışmanlığa dönüşür.

İçeriğin kazandırılmasında öğrencinin ilgi ve katılımı sürekli tutulmalıdır. Görsel işitsel araçlar kullanma, öğrencileri etkili kılma, dersin mantıklı bir yapı ve sıradizine sahip olması, ilginin konu dışına kaydırılmaması, pekiştirme amacı dışında, anlaşılana yinelenmemesi, düşünceyi, toplama veya araç hazırlama amacıyla dersin akışının kesilmemesi, istenmeyen davranışlarla herkesin ilgisini çekecek şekilde uğraşılmaması, ilgi ve katılım sürekliliğine götürebilir (Jacobsen and others, 1985: 235).

İnsanlar her zaman aynı dikkat ve ilgiyi gösteremezler. Ders süresinin uzamasıyla öğrencinin ilgi ve dikkati azalır. Yeni ve ilginç olaylarda, dersin ilk ve son diliminde, ilgi ve dikkatin arttığı, enerjinin yükseldiği söylenmektedir.

Bir araştırmada, öğrencilerin katılımı ile başarıları arasında olumlu ilişki bulunmuş, öğrencilerin görüşlerini alan öğretmenler başarılı ola-

rak nitelenmişlerdir. Öğrencilerin soru ve yorumlarını fazla aldırış etmeden yanıtlayan öğretmenler; soruyu somutlaştıran, açıklayıcı yeni sorular soran, soruyu kolaylaştıran, öğrencilerin katılımını bütünleştiren öğretmenlere göre, çoğu zaman daha düşük puanla değerlendirilmişlerdir. Öğrenciler, esnek, gereksinimlere yanıt veren, katkıları dikkate alan öğretmenlerden hoşlanmışlardır (Tanner and Tanner, 1987: 212).

içeriğin kazandırılmasında başarıyı yükselten bir etken, öğrenci dikkatinin konuya ve hedef davranışlara çekilmesidir. Öğretmenin canlı olması, vücut dilini iyi kullanması, öğrencilerin bilmek istediği noktalara yönelmesi gerekir. Dersi dikkatli dinlemeyenlerle konuşmak, onlara yönelmek, dikkatsiz dinleyenleri cesaretlendirebilir. Öğretmenin söylediklerini yinelemeyeceğinin bilinmesi, dikkatli dinlemeye yol açabilir (Cangelosi, 1988:142).

Deneme düzeneklerine sahip laboratuvar çalışmalarında, önce deney veya uygulamanın amaçları tanımlanmalı, öğrencilere deney öncesi hazırlık çalışmaları verilmeli, deneyin basamak ve işlemleri ayrıntılı olarak belirlenmelidir. Sonra, kullanılacak araç gereçler tanımlanıp sağlanır, yapılacak gözlemler, değerlendirme amacıyla tutulacak raporların özellikleri belirlenir. Bu süreçlerdeki öğretmen davranışlarına şunlar örnek olarak verilmiştir (Newble and Cannon, 1989: 25):

- 1 - Öğrencileri gözleyen değil, yaparak katılan olarak kullanmak, yapmaya cesaretlendirmek,
- 2 - Olumlu, yapıcı davranmak, eksikliklerin olabileceğini kabul etmek
- 3 - Öğrencilerin, eylemler ve sonuçları hakkında düşüncelerini sağlamak,
- 4 - Uygulamaları, dersin diğer bölümlerindeki çalışmalarla ilişkilendirmek, bütünleştirme sağlamak.
- 5 - Öğrencilerin güçlüklerinde yardımcı olabilmek için yeterince yakınlarında olmak.
- 6 - Öğrencilere, beceri geliştirebilmeleri için yeterince fırsat vermek.
- 7 - Eylemleri yapıp gösterirken iyi bir örnek olmak.
- 8 - Uygulamaların güdüleme ve kendine güven oluşturmaya çalışmak.
- 9 - Öğrencilere arkadaşça, yardım edici olarak davranmak.

## Dönüt Alma-Düzelme

İçeriğin amaçlara götürücü şekilde kazandırılıp kazandırılmadığı belirlenmeli, varsa eksiklikler giderilmeli, yanlışlar düzeltilmelidir. Aksi halde istenen sonuçlara ulaşılamaz. Öğretmen, arasıra öğrencilerin defterlerini, çalışmalarını toplayıp gözden geçirmeli, ortak yanlışlar üzerinde sınıfça durulmalıdır (Clark arid Peterson, 1986: 289; MEB, 1989: 63).

Öğrenciden dönüt, basit veya kapsamlı sınavlarla, ödevle, sınıf içinde sorulup yanıt alınacak sorularla alınabilir. Kapsamlı sınavlar hakkında öğrenci bilgilendirilmeli, yanıtlama veya işaretlemenin nasıl olacağı, neleri yapıp yapmamaları gerektiği açıklanmalı, sınav kaygıları azaltılmalı, kaygılı öğrencilere karşı duyarlı olunmalı, sakinleştirilmeye çalışılmalıdır. Kaygılı olanlarla konuşmak, birşey içmelerini, hareket etmelerini sağlamak, sınav sorulan dışında basit bir soru sorup yanıtlamalarını sağlayarak onları cesaretlendirmek, sınava hazırlamak gerekir.

Özellikle sözlü sınavlarda, iyi bir öğrenci bile heyecanlanıp yanıt veremeyebilir, yanlış yanıt verebilir. Öğretmen bu durumda onu bir süre kenarda bekletebilir, başka konularda konuşarak, heyecanının dinmesini bekleyebilir gerekirse birlikte şarkı bile söylenebilir.

Sınav sorulan öğrencilerle birlikte, nedenleri verilerek yanıtlanmak, gerektiğinde sınav kâğıtlarından, biri'birlikte değerlendirilmelidir (Pattern, 1989: 24). Öğretmen, değerlendirme sonuçlarının sınavdan sonraki ilk karşılaşmada öğrencilere duyurmaya çalışmalı, değerlendirmelerinde dikkatli ve adil olmalıdır. Adaletsiz değerlendirildiğine inanan öğrenciler, öğretmen ve derse karşı tavır alabilir, dersten soğuyup öğretmene inananı yitirebilir, öğrenme ve sınıf içi davranışlarını bozabilir (Mandle, 1990: 543).

İçeriğin kazandırılması sürecindeki konu dilimleri sonunda ve sürecin sonunda sorular sorarak dönüt almada, amaç-soru, hedef davranış düzeyleri-soru düzeyleri ilişkisi kurulmalıdır. Amaçlara ulaşma düzeyini ölçmeyen, hedef davranışların düzeyi ile (bilgi, kavrama... çözümlenme, birleştirme...) ilişkili olmayan sorular, o derste etkinliklerin dönütünü vermezler (Lewlech, 1988: 281).

Soruların açık ve düşük güçlükte olması, yanıtı da, öğrenmeyi de kolaylaştırır. Soru sorulduktan sonra, güçlüğüne bağlı olarak birkaç saniye beklemeli, herkese yanıt şansı verilmeli, yanıtlayan, sınıfın tümünden seçilmeli, yalnızca başarılı olanlara veya parmak

kaldırılmalardır. Öğretmen, sinmiş bir öğrenciyi, kolay bir soru ile, yanıt vermesine yardım ederek cesaretlendirmelidir. Yanıtının doğru olduğu durumlarda herkesin yanıtın doğru olduğunu bilebilmesi için "evet", "doğru" demek, yanıtı yinelemek, övgü sözcüğü kullanmak seçeneklerinden biri/ikisi kullanılmalıdır. Yanıt yanlış veya biraz doğru ise, doğru yanı belirtilerek, ipucu verilerek diğer yanlarının doğrultulmasına yardım etmek gerekir. Sonuç alınmazsa öğretmenin yardımıyla soruyu o öğrencinin yanıtlaması sağlanabilir veya biraz daha düşünmesi istenip başkasına söz verilebilir. Yanıtın olmadığı, öğrencinin sustuğu durumlarda, ek sorularla sonuca gidilmeye çalışılabilir, yanıtı kolaylaştırıcı anımsatmalar dönüt olarak verilebilir (Gage and Berliner, 1984: 637; Brophy and Good, 1986: 364).

Soru türleri' olarak, tek bir gerçeğin betimlenmesini isteyen hatırlatıcı sorular, bir yanıtı varmak için iki veya daha çok belirgin gerçeğin karşılaştırılmasını isteyen sorular, görüş ve yargı belirtenler, eksik-yanlış yanıtlarda yol gösterici sorular sayılabilir (Martin, 1983: 68).

Yanıtın yanlış olduğu durumlarda eleştiri yapılmamalıdır. Dikkatsiz ve hazırlıksız olanlar eleştirilebilir. Başarısı düşük olan öğrencilere daha dikkatli davranılmalı, daha kolay sorularda yanıt şansı verilmeli, bekleme zamanı uzatılmalı, gerekirse soru yinelenmelidir. Öğrencilerin öğretmene soru sorması durumunda, soran öğrenciye yanıt bulmada yardım edecek başka bir soru ile karşılık vermek, onu yanıt için cesaretlendirmek, yanıt bulabileceği kaynaklara yönlendirmek yerine, soruya hemen yanıt verilirse, bu, diğer öğrencileri de çalışma-araştırma gereği duymadan herşeyi öğretmene sormaya itebilir (Pauly, 1991: 54). Ama, sorununun yanıtlanmasını sağlamamak, öğrencinin çalışma isteğini kırabilir. Öğretmen önce soru soranı çabaya yönlentmeli ama sorunun yanıt bulmasını da sağlamalı, örneğin o soruya yanıt bulup bulamadığını bir sonraki karşılaşmada öğrenciye sormalı, bulduysa yanıtı söyleyip denetlemeli, araştırdığı halde yeterli yanıt bulamadıysa, soruyu yanıtlamalıdır. Yanıtların iyi-doğru olmasının nedenleri de söylenirse, doğru yanıtı bilmeyen öğrenciler için açıklayıcı, öğretici olur. Öğrenci yanıtları, ders içeriğiyle ilişkilendirilmeli, içeriğe çekilmelidir. Öğrencinin yanıtı bitince, sınıfta düşünülebilmesini sağlamak amacıyla, bir-iki saniye beklenmesi önerilmektedir (Martin, 1983: 70).

Hem içeriğin kazandırılması, hem de dönüt alıp düzeltme işleri birlikte, içice ele alınabilir, içeriğin kazandırılması sürecinde, öğretme-

nin, grubun, içeriği aktarması veya öğrencilere çeşitli yöntemlerle buldurmasını, yardımlaşarak bilgiyi bütünleştirme ve hedef davranışa ulaşmayı, öğretmenin özetlemesi izler. Sonra öğretmen yardımıyla birkaç öğrencinin içeriği yinelemesi (hedef davranışları göstermesi), yarımsız yineleme yapılır. Bu süreçlerde, öğrenci yanıtları eksik veya yanlış yöneldiğinde, öğretmen, bunları öğrenciyi uyararak, yol göstererek, gerektiğinde ek sorular sorarak öğrenciyi düzelttirir, tamamlar, doğruyu öğrencinin bulmasına çalışır. Doğruyu bulmada, eksiği tamamlamada öğrenci öğretmenin bu çabalarına karşın yine de yetersiz kalırsa, diğer öğrencilerden yararlanır.

Öğrenme, öğretmen açıklamalarının çeşitliliğine bağlıdır (Tanner and Tanner, 1987: 212). Öğretmen, öğrencilerin anlama farklılıklarını göz ederek, açıklamalarını, herkesin anlayabileceği bir çeşit yelpazesine ile yapmalı, söylediklerinin herkesçe anlaşılacağı yanılığısına düşmemelidir.

Öğrencinin yapması sürecinde öğretmen, Öğrencilere dikkat etmeli, onları yüreklendirmeli, yanlışlarını gösterirken bile doğru olandan yola çıkmalıdır. Her öğrencinin iyi yaptığı bir iş veya bir etkinlik vardır, öğretmen onu ele alıp öne çıkararak öğrenciyi güdümelidir: Bir problemin yalnızca bir işlemini doğru yapan öğrenciyi "Bu işlemi güzel yapmışsın, demek ki öğrenmeye çalışırsan başarabiliyorsun. Bunu iyi yaptığına göre, gayret edersen diğerlerini de iyi yapabilirsin, haydi seni göreyim, takıldığın yerde sorman için ben yanıdayım" demek, onu başanya itici bir güç olur. Başarıyı tadan öğrenci, yeni başarı arayışlarına girer.

Öğretmen, her öğrenciden çalışma ve başarı beklediğini belirtmelidir. Öğretmen beklentileri, öğrenci başarısını etkileyen bir değişken olarak bulunmuştur (Tanner and Tanner, 1987: 216). Öğretmen bu beklentisini, en az başanlı ve çabalı öğrenciyeye de iletmeli, onunla da ilgilenmelidir. Öğretmenin öğrencilerin hepsiyle ilgilenmesi, onlara başarabilecekleri işler verip, yanıtlayabilecekleri sorular sorup, yanıtlarını doğrulaması, bir ödüldür. Bu, öğrenmeyi artına bir değişkendir. Öğretmen bu doğrulama sonunda, öğrenciden yeni basanlar beklediğini söyleyerek, onu çalışmaya yöneltmelidir.

Güdüleme, içeriğin kazandırılması, dönüt-düzeltilme özet-değerlendirme süreçlerinde kullanılabilir olan "ipucu verme", öğrenmenin önemli bir ögesidir. Neyin öğrenileceğini açıklamayı öğrenme sürecinde öğrenciyi yapması gereken işe yöneltmeyi içerir. Sözel üsteleme, özetlemede kritik parçaları verme de birer ipucudur.

Beceri biçimindeki etkinlikleri de olan içeriklerde, içeriğin bilgi yanı kazandırıldıktan sonra, etkinlik öğretmen tarafından gösterilerek ve basamakları herkesin göreceği, anlayacağı şekilde izlenerek yapılır. Bu süreçte, işlem basamaklarının birbiriyle ve işlem bütünü ile ilişkileri verilirse, öğrenme daha etkili olur (Doğan, 1982: 274; Özyürek, 1983: 30y Ertürk, 1986: 72). İlişki kurma, soyut bilgilerle somut durumlar arasında, bilgilerle öğrenci ilgileri arasında da olmalıdır. Örneğin fizikteki dalga örnekleri bir telli çalgının tel hareketleriyle, maddenin eylemi konusu futbol topunun eylemiyle ilişkilendirilebilir (Martin, 1983: 57).

Öğretmenin yaparak göstermesini, öğretmen yardımıyla birkaç öğrencinin yapması, bu süreçte eksik ve yanlışların düzeltilip tamamlanması izler (Rosenshine and Stevens, 1986: 379; Ertürk, 1986: 74). Sonra birkaç öğrenciye yardımsız yaptırılıp düzeltilmesi süreci gelir (Lemlech, 1988: 208).

### **Özetleme-Değerlendirme**

Özet, içeriğin alt dilimleri sonunda ve içeriğin kazandırılması süreci sonunda, öğrenci veya öğretmence veya birlikte yapılmalı ana noktalar, kritik içerik parçaları vurgulanmalıdır (Clark and Peterson, 1986: 290). Aynı işlem, ana başlıklar ve ilişkileriyle ilgili olarak dersin sonunda da yapılmalıdır (Martin, 1983: 64). İçeriğin kazandırılması, dönüt alıp düzeltme ve özetler bittikten sonra, hedef davranışlara ulaşılma durumu hakkında bir yargıya varabilmek ve gerekiyorsa tamamlayıcı düzeltici eğitsel çabalara yönelebilmek için, değerlendirme yapılır.

Değerlendirme planda yer alan hedef davranışlardan, öğrencide var olanlar ölçülüp, olan ve olması gereken bu iki hedef davranışın farkı alınarak yapılır. Karşılaştırma ölçütü olarak, hedef davranışlar yanında, aynı öğrenciye ilişkin öğretim süreci öncesi ölçümler, diğer öğrencilere ait ölçümler veya bunların ikisi ya da hepsi kullanılabilir (Martin, 1983: 115). Bu, hedef davranışlara göre değişen bir uygulama ile, sözlü bir soru-yanıtla yapılabileceği gibi, hedef davranışlar yapılarak görülebilecek bir problem durumu verilerek, birkaç sorulu, birkaç dakikayı geçmeyen bir sınav yapılarak da gerçekleştirilebilir. Öğretmen bu süreçte, her öğrencinin, düzeyine uygun hedef davranışları gösterme durumunu belirlemeye çalışmalı, başarılı birkaç öğrenciden alınan uygun dönütlerle yetinmemelidir. Öğretmenin her öğrenciye değer verdiğini, onların başarısını görev edindiğini göstermesinin fırsatları bu süreçte daha çoktur.



Değerlendirme soruların açık olmalıdır, şifreli değil. Tuzak sorulardan, görüşe göre değişen sorulardan, önemsiz içerikten kaçınmalı, doğru yanın bulmada dilbilgisi kuralları anahtar rol oynamamalıdır (Martin, 1983: 119). Doldurmalı, eşlemeli, kısa yanıtı, doğru-yanlış türü, çoktan seçmeli soruların seçiminde, ölçülecek hedef davranışlarla bu soru tiplerinin özellikleri arasındaki uyum gözletilmelidir.

Bilgilerin yalnızca öğrenilen alanda kalması, kullanımının bu alanla sınırlı olması, öğrenmeyi alma-depolama, istendiğinde geri verme ilişkisiyle sınırlı tutar. Oysa, esnek ve yaratıcı bir düşünme ile, yeni bilgilerin eskilerle ve gelecektekilerle ilişkisi kurularak, yeni sonuçlara ulaşılabilir (Clark and Peterson, 1986: 290). Bilginin aynı alanın değişik yanlarında kullanılması iç dönüşürme (transfer), farklı alanlarda kullanılması ise dış dönüşürme olarak adlandırılabilir.

İç ve dış dönüşürmenin nerelerde, nasıl yapılacağı, öğretmenin planında yer almalıdır. Benzer durumlara dönüşürme için, öğretim ortamı gerçek duruma benzetilebilir veya görsel, işitsel araçlardan yararlanılarak benzetmeler yapılabilir. Uyarının benzer, yanıtın farklı olduğu durumlarda, dönüşüm olumsuz olabilir: 3+2 ve 3-2 de; yüz (Burunun iki yanı) ve yüz (Suda ilerle) de olduğu gibi. Olumlu dönüşürmeler, aynı ve farklı derslerdeki çalışmaları içerebilir: Balkan savaşı, bu savaştaki Osmanlı dış politikası konusu için dönüşürme kaynağı olabilir; "ritm"den bahsedilirken, örnekler, dans, müzik, şiir, grafik sanatlar ve düzyazıdan verilebilir. Öğrencilerden, en ilgisiz gibi görünen alanlar için dönüşürme örnekleri istenebilir (Gage and Berliner 1984: 365).

### **Pekiştirme**

Öğrencilerden alınan dönütlerin düzeltilmesi, içeriğin kazandırılmış olduğu güvencesinin alınması, kalıcı öğrenme sağlamaya yetmez. Kalıcı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, pekiştirme gerekir (Doğan, 1979: 213). Yalnızca anlamak yetmez, göstermek, yapmak, yardımla yaptırmak, bağımsız yaptırmak, yapılanın alışkanlık haline gelmesini sağlamak gerekir. Yoksa, öğrenilenler çabuk unutulur.

Öğrenilenlerin pekiştirilmesi, yinelenme sayısına, öğrencinin özelliklerine ve konunun karmaşıklığına bağlı olarak kalıcılık oluşturur. Bunun araçlarından birisi de ödevdir. Ödevler, sınıf içinde ve dışında yaptırılabilir, birey veya grup ödevleri verilebilir. Amaçlara ve olanaklara göre, öğretmen bu seçeneklerden birini yeğler. Alt sınıflarda ödev için

işlem sıraları ve zaman planı yapılmalı, güç ve karmaşık ödevler yerine parçalara bölünüp basitleştirilmiş ödevler verilmelidir. Her ödev, bir öğrenmenin, amaçlara götürücü bir parçası olmalı, gereksiz bir zaman yitirici olarak algılanmamalıdır. Ödev, not olarak da değerlendirilirse, güdüyü artırır. Ödevi öğrencinin yapması esastır, ama veliler yeterliyse, öğretmen onlara öğrenciyi nasıl güdüleyip denetleyeceklerini, küçük bir not veya telefonla bildirebilir. Ödev için yardım almak, onu başkasına yaptırmak değildir. Öğrenciler süresi uzun ödevleri yapmayı genellikle son zamana bırakabilirler, bunu önlemek için öğretmen ara kontroller yapmalıdır. Ödevle ilgili öğretmen dönütü öğrenci çabasını artırır. Öğretmen, ödevleri titizlikle incelemeli, puanlamalı yanışları işaretleyip doğrulan göstermeli, en kısa sürede öğrenciye geri vermelidir. Ödevler birkaç günlük bir uğraşı gerektirecek kadar kapsamlı olabileceği gibi günlük çalışmalarla ilgili, bir dersin başlangıcı için öğrenciyi hazırlayıcı veya bir ders sonunda dönüt için olabilir. Ders başlangıcı için verilen ödevler dersin başında, bir dersin sonunda dönüt için verilenler bir sonraki dersin başında gözden geçirilir (Rosenshine and Stevens, 1986: 379; Cangebsi, 1988: 163; Lemlech, 1988: 208; Hull, 1990: 25).

Sınıfıçı etkinliklerin uygunluğunun belirlenmesi ve öğretmence bilinip kendini geliştirmesinin sağlanması amaçlarıyla Smith (1990: 50) bir sınıf gözlem listesi vermiştir:

- 1 - Yöntem ve standartlar öğrenciyi cesaretlendirici mi?
- 2 - Öğrenciler kitap ve araçları ilginç, güdüleyici buluyorlar mı?
- 3 - Sınıf, öğretmenin fazla zaman harcanmadan uygun kaynakları bulacağı şekilde düzenlenmiş mi?
- 4 - Değişik hedef davranışlar için değişik uygun yöntemler kullanılıyor mu?
- 5 - Öğrencilerin, öğretmen ve arkadaşlarıyla işlerini tartışma fırsatı var mı?
- 6 - Sorular ve problem durumları açık uçlu mu?
- 7 - Etkinliklerde, sınıflar-yıllar arasında süreklilik sağlanmış mı?
- 8 - Ayn ayrı konularla birlikte, çapraz program yaklaşımı da kullanılıyor mu? (Farklı konu ve dersler, ilişkilendiriliyor mu?)
- 9 - Öğretmen öğrencilerin hepsinin, her an ne yaptığının farkında mı?

Öğretmenin yönetsel yeterliğini belirlemede kullanılacak bir form da şöyledir (Lemlech, 1988: 278):

- 1 - Öğrenci dikkatini artırabiliyor mu?
- 2 - Derste ilgi uyandırabiliyor mu?
- 3 - Düşünceyi esas alıyor mu?
- 4 - Uygun araç sağlayıp kullanabiliyor mu?
- 5 - Değişik yeterlik düzeylerinde etkinlik sağlıyor mu?
- 6 - Bireysel öğretim yapıyor mu?
- 7 - Dersi, öğrenci gereksinimlerine göre ayarlayabiliyor mu?
- 8 - Etkinliklerin hızı, öğrencileri hızlandıracak şekilde mi?
- 9 - Öğrencileri yaratıcılığa cesaretlendiriyor mu?
- 10 - Uygun pekiştiriciler sağlayabiliyor mu?
- 11 - Amaçları öğrencilere açıklıyor mu?
- 12 - Çeşitli veriler kullanılarak, gereksinimleri belirleyebiliyor mu?
- 13 - Bireysel amaç koymaya cesaretlendiriyor mu?
- 14 - Çeşitli düşünce düzeylerinde sorular soruyor mu?
- 15 - Ders sonunda öğrenci gelişimini değerlendiriyor mu?

Bu tür formlann başka örnekleri de kullanılabilir, ama yalnızca bunlar kullanılarak öğretmenin öğretim veya yönetim başarısının belirlenebileceğini savunmak güçtür. Çünkü bu formlar, sözü edilen basanları belirlemek için hem kapsam hem de nesnellik açılarından yeterli değildir, öğretmenin o anki görüntüsünü verdiği, gelecekteki görüntünün de böyle olacağını garanti edemeyeceği için güvenilirlik düzeyleri de düşüktür. Öğretmenlerin daha nesnel ve güvenilir değerlendirilmeleri için başka yöntemler önerilmiştir (Başar, 1988).

## BÖLÜM V

### İSTENMEYEN DAVRANIŞLARIN ÖNLENMESİ

insanların bir arada yaşamasının temelindeki neden, yaşamı birbirleri için kolaylaştırmaktır. Bu basit gerçek insanların çoğunun düşüncesinde bile yoktur, bazılarınca da bilinçsizce, alışkanlık olarak uygulanır. Bu alışkanlığın bilinçli çabalara dönüşmesi, insanı "bir topluluğun üyesi" olmaktan kurtarır, "bir toplumun üyesi" yapar, iyi davranışı gösteren "ahlâk" da kendi çıkan ile toplum çıkan arasında bir denge kurabilmektir. İnsan davranışının temelinde bu algı yatıyorsa davranış olumlu, aksi halde olumsuz, istenmeyen olarak adlandırılır.

#### Sınıfın Davranış Düzeni

Düzen sözcüğü burada disiplin yerine kullanılmıştır. Disiplinin sıkıdüzen olarak tanımlanması nedeniyle (TDK, 1974: 229), demokratik bir yaşam ortamı olarak düşünülen sınıfta disiplin yerine düzenden söz edilmesi uygun görülmüştür.

Sistemin önmücul öğelerinden birisi de düzendir. Düzen, sistemin işleyişine belirlilik, kararlılık kazandırır, yönlendirir, belirsizliğin yarattığı rastlantısallığı, bilinmeyisin verdiği rahatsızlığı önler. Sistem, amaçlarını gerçekleştirecek şekilde düzenlenmiş öğeler bütünüdür. Sistemin düzeni bozulduğunda, işleyişinin kontrolü de bozulur, nereye, nasıl, neden gittiğini bilmek olası olmayabilir, amaçlardan sapma kaçınılmaz hale gelir, bunlar, sistemin değerlendirilmesini ve geleceğine ilişkin planlamaları da olanaksız kılar. Amaçlarından sapması, sistemin kuruluş, varoluş gerekçelerinden sapmadır. Bu nedenle her sistem, kuruluş ve işleyişinde düzene gereksinim duyar. Eğitim sisteminin en uçtaki tipik alt sistemi olan sınıfta da bu nedenlerle düzen gereklidir. Öğrenci sayısının çokluğu ve her öğrencinin kişisel eğilimleri, yetişimleri, hepsini farklı davranışlara iter. Oysa bu, sınıfta karmaşa yaratır, görevlerin yerine getirilmesini, amaçlara ulaşılmasını engeller.

Sınıf düzeninin kurulması ve sürdürülmesi sınıf yönetiminin ana alanıdır (Doyle, 1986: 423). Eğitim bunalıtı (stres) yaratan bir iştir,

düzensizlikten kaynaklanan bu bunalıyı, düzeni sağlayamamak daha da artırır. Sık yinelenen, kaçınılmaz haldeki düzensizlikler, öğretmen etkili bir başa çıkma becerisine sahip değilse, öğretmende umutsuzluk, patlama hatta yıkım oluşturabilir (Emmer, 1991: 171). Öğretmenin görevi, sınıf düzenini sağlamak ve böylece sınıfı eğitsel işler için hazır, uyanık tutmaktır (Stevenson, 1991: 128). Bir araştırmada öğretmenlerin zamanlamam % 19'unu sınıf düzenine ayırdıkları görülmüştür (Açıkgöz, 1992: 131).

Sınıfın düzeni öğrenciyi çeşitli açılardan etkiler (Kazuhiko, 1992: 3817). Öğrenciler çeşitli değer sistemlerine sahip farklı çevrelerden gelebilir. Çok farklı öğrencilerin bireysel öğrenim gereksinimlerinin karşılanmasında güçlükler oluşur. Bu sınıflarda işbirliği ve görevle ilgilenme düzeyi düşük olur. İyi yönetilmeyen sınıflarda bu etkiler daha belirgindir (Doyle, 1986: 410). Düzen, bunları gözetken bir sosyalleşme süreci olarak görülmeli, öğrencilere belirli birey ve grup değerleri kazandırmalıdır. Eğitsel işlere ilgi, saygınlığı paylaşma, birbirlerinin gereksinim, ilgi ve iyiliklerini düşünme, sınıfta daha iyi bir edim (performans) ve bütünlük sağlar. Bu etkinlikler, öğrencileri sosyalleşmeye götürür (McCafferty, 1990: 367).

Sınıf düzeni ve sınıfta uyum ile öğrenci başarısı arasında önemli ilişki bulunmuştur (Fried, 1992: 2465). Sınıf karmaşada ve yönlendirilmemişse basan düşer (Tanner and Tanner, 1987: 219). Düzen aşırı hale getirilmiş ve öğretmen başatlığı artmışsa kaygı da artar, bu öğrenmeyi engeller (Kılıççı, 1989: 11). Sınıfın düzenindeki denge, ne düzensizliğe, ne de aşırı düzene koymamalıdır.

Değişik sınıf düzenleri, değişik sonuçlar yaratır. Bireysel yapılanmalarda iş dışı davranış az olur. Dinleme izleme türü yapılanmalarda iş dışı davranışlar orta düzeyde; ezberleme, tartışma, grup çalışması, müzik ve beden eğitiminde üst düzeyde olabilir (Doyle, 1986: 408).

Sınıf düzeni, sınıftaki eğitsel etkinliklerde yapılacakların planlanması, herkesçe bilinmesi, uygulanması ve izlenmesi ile kurulur, bunların gücüne ve sürekliliğine bağlı kalır. Sınıf etkinlikleri programı, akademik çalışma gerekleri ile, sosyal katılım kurallarını bir bütün olarak ele almalıdır.

Boş zaman, düzenlenmemiş zaman olarak, istenmeyen davranışlar üretir: "işsiz insan durgun suya benzer, çabuk bozular." Sınıf süreçlerinde herkesin hangi zamanlarda neleri nasıl yapacağı-yapmayacağı kuralla bağlanıp işleyişi sağlanırsa, düzen vardır. Sınıf düzeni oluşturma süreçleri olarak şunlar söylenebilir (Doyle, 1986: 411):

1 - Sınıf kurallarının ve bunları izleme yollarının belirlenip açıklanması.

2 - Çeşitli sınıf durumlarında bu kuralların belirlenen yollara uygun şekilde işletilmesi.

Bu süreçlerde gözetilmesi gereken iki temel yönelimden biri, ciddiyetin sağlanmasıdır. Burada ciddiyet, kuralların belirginliği, benzer durumlarda benzer uygulamaların olması, uygulama zamanlarının farklı olmaması, dengeli, adil bir uygulamanın gerçekleştirilmesidir. İkinci yönelim, tekdüzeliği de önleyecek olan, gülmece ve canlandırma kullanılarak yönetimin yumuşatılmasıdır. Özellikle alt sınıflarda, değişik nedenli durumlarda, öğrenciler katı olmaya yöneldiğinde, öğretmen, mantığını da göstererek, suçlama yerine gülmeceye, ilginç hale getirilmiş canlandırmalara yönelmelidir. Örneğin, pencere de açık olduğu için, sınıfın kapısını kapatırken çarpan bir öğrenci, sınıftakileri rahatsız ettiği için özür dilerken, öğretmen, bu gürültünün hava akımından kaynaklandığını belirterek, olayı rüzgarınsan uğraşısı olarak canlandırabilir, "rüzgârla uğraşırken ben de bazan başansız oluyorum" diye gülmeceye yönelebilir.

Sınıf düzeni, öğretmenin becerilerine ve ona verilen desteğe de bağlıdır (Craig, 1989: 174). Bu destek, okul yönetiminden, meslektaşlarından, öğrencilerden gelmeli, okul düzeni ile sınıf düzeni arasında uyum olmalıdır. Öğretmen, öğretim becerileri ile birlikte sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye çalışmalıdır. Öğrenciler işbirliğine istekli, sınıf etkinliklerini becerebilecek düzeyde, öğretmen de etkinlikleri düzenleyip ana gidişi koruyabilecek becerideyse, düzeni korumak kolaydır (Doyle, 1986: 424).

Sınıf düzeni, öğrenci davranışlarını değiştirmeye, yani eğitime hizmet etmelidir, iyi düzen, öğrenciyi davranışlarından sorumlu hale getirendir (Wood, 1992: 88). Bu sorumluluğun temelinde toplu yaşamın nedenleri, koşulları yatmalı, uyumlu davranış, zorlama yöntemlerle değil, inandırmakla sağlanmalıdır. Zorlama ile sağlanan sessizlik ve hareketsizlik, zor sürdükçe süren geçici bir uyum sağlar. Sınıf düzeni, eylemsizlik değildir (Doyle, 1986: 424). Bu tür banş, adalet yerine öfke ve tepki getirir, bozucu davranışlar daha güçlü şekilde farklı alanlara yansır: Lavabalordaki musluklar kırılır, eşyalar tekmelenir...

Sınıf düzeninde basan, sınıfı tanıma, sınıf olaylarını anlama, bu bilgilerden de yararlanarak işleyişi düzenleme, sürdürme, yöneltme, alışkanlık haline getirme, gerekirse kanşma süreçlerinin iyi izlenmesine

bağlıdır. Sınıf düzeni bir kez sağlanınca hep sürmez, çok kolay bozulur (Doyle, 1986: 424). Bu sonuç, öğretmen çabalarının ve dikkatinin sürekli olmasını zorunlu kılar.

Değişik modeller, sınıf düzeninin kurulup sürdürülmesinde, durumun farklılığına göre yarar sağlayabilirlerse de, sınıf düzeni için çağın yönetim biçimi olan demokrasiye uyum ve demokrasinin üstünlüklerinden yararlanma açılarından demokratik modelin uygulanması gerekir. Bir araştırmada, göreve yönelik davranış üzerinde yetkeci modelin olumsuz, grup süreçlerini kullanma ve sosyal-duygusal iklim modellerinin olumlu etkiler yaptığı bulunmuştur (Doyle, 1986: 422). Yetked ve cezalandırıcı düzen, hoşnutsuzluğu ve kaygıyı artırır, öğretmen-öğrenci ilişkisini olumsuzlaştırır (McCafferty, 1990: 369). Demokratik modelle, öğrenci sorun, ilgi ve gereksinimlerine de yer verilmiş olur, öğrenci, düzen kurallarının arkasındaki nedenleri bilebilir (Kılıççı, 1989: 11).

### **İstenmeyen Davranışlar**

İnsan davranışlarının temelinde gereksinimleri yatar. Gereksinimler, onları gidermeye iten dürtü yaratırlar. Dürtü sonunda belli yönde etkinlik eğilimi olan güdüler oluşur ve insan uygun durumlarda güdüleri yönünde davranışa geçebilir.

Davranışların istenir olup olmamasının ölçütü, davranışın davrananın, karşısındakinin, davranışın olduğu ortamın özelliklerine göre değişen şekilde, toplumun yazılı olan-olmayan kuralları ile bireysel yargılardır, istenen davranış "bana göre" olmaktan çıkaran, kurallardır.

Okulda, eğitsel çabaları engelleyen her tür davranış, istenmeyen davranış olarak adlandırılır. Bunların olumsuz etkileri derece derece olur. Bu açıdan istenmeyen davranışlar, "yıkıcı olmayan"dan, "çok yıkıcı olana" uzanan bir yelpazede sıralanırlar.

İstenmeyen davranışlardan bazıları en büyük etkisini davranışı yapan üzerinde gösterir, ama bir kısmı bunun ötesinde öğretmeni, sınıfın tümünü ve dersi olumsuz etkiler (Haigh, 1990: 5). Hatta bazı olumsuz davranışlar, okula ve aileye de önemli zararlar verirler. Sınıftaki istenmeyen davranışlar, sınıf düzenini ve eylemlerini bozar, amaçlara ulaşmayı engeller, özellikle zaman kaynağının kötü kullanımına neden olur.

Davranışın yanlışlığı, yerine, zamanına, sonuçlarına göre değişir. Amaçlanan sonuca zarar verici olmayanlar, yanlış davranış olarak

görülmeyebilir. Örneğin, dersin gelişimine katkıda bulunuyorsa, tam yerinde ve zamanında yapılan, sırasını beklemeden konuşma eylemi, yanlış davranış sayılmamalıdır. Dersin son dilimi içindeki dikkatsizlikler de yanlış davranış sayılmayabilir (Doyle, 1986: 419).

İstenmeyen davranışların bir kısım, bozucu davranış değil, ona yöneltici davranış olarak görülürler. Kitap-defter gibi ders araçlarını getirmeme, eşofmanını-spor ayakkabısını unutma, ödevini tamamlayamama, sınıf etkinliklerinden uzak durma, bunlar arasında sayılır (Lemlech, 1988: 6). Öğretmen bunları önemsiz görüp gözardı etmemelidir. Bunlar, öğrencinin gelişimi açısından amaçlara ulaşmayı engelleyici olduğu kadar, bir iki basamak sonra istenmeyen diğer bozucu davranışları kolaylaştırır, onların nedeni olurlar.

Hayalleme de istenmeyen bir davranıştır. Bazı öğrenciler sınıfta öğretmenin gözünün içine bakarak onu dinliyor gibi görünür, ama aklı başka yerde olur. Bu durum, öğrencinin anlamsız, boş bakışlarından belli olabileceği gibi, öğretmenin bilerek söylediği bazı yanlış bilgilere, sözlere tepki verip vermemesiyle de belli olabilir. Her bacak kendi koyunundan asılır, sözünü söyleyen öğretmene, herşey yolundaymış gibi boş gözlerle ve tepkisizce bakmayı sürdüren, hayal kuruyordur. Yaratıcılıkla hayal kurma arasında ilişki vardır, ama bunun yeri sınıf değildir, çünkü o zaman sınıftaki etkinliklerden yararlanılmamış olur.

Temizlik ve görgü kurallarına uymama, kına ve küfürlü konuşma, başkalarını rahatsız etme, işini yaparken dikkatli ve özenli olmama, dersi dinlememe, başkaları konuşurken konuşma, başka işlerle ilgilenme, arkadaşlarının dinlemesini veya çalışmasını engelleme, arkadaşlarına ve hatta öğretmene kaba ve saygısız davranma, derste sık rastlanılabilen istenmeyen davranışlardır. Okula, arkadaşlarına ve eşyalarna zarar verme sınıfta da rastlanan istenmeyen davranışlardır.

Okula geç gelme ve nedensiz devamsızlık, kaynakların kötü kullanımı sonucunu doğuran önemli bir istenmeyen davranıştır. Sınavlarda hile yapmak da böyledir. Sağlığı bozucu alışkanlıklar olan sigara ve ilaç kullanımı, istenmeyen davranışların önemlilerindendir. Uyuşturucu ilaç alanların nabızı ve kan basıncı artar, esneme, uykusuzluk, kolay heyecanlanma, tat duygusu yitimi, üşüme ve deride soğukluk görülür, çabuk öfkelenir, kaygılı, mutsuz ve duygusuz olurlar.

İstenmeyen davranışların farkına varmak için öğrencileri iyi tanımak, onlardaki günlük değişimleri görebilmek gerekir. Bu



öğretmenin, sınıfta her an öğrencileri görebilecek bir konum seçmesine, dikkatli gözetimine, onlarla ilgilenmesine, sıralar arasında gezinerek onlara yakın durmasına, onları etkinliklere sık sık karmasına bağlıdır. Öğretmenler, sınıfın bir bütün olarak görür ve bireysel özellikleri ayırtamazsa öğrencilerdeki günlük değişimleri de farkedemezler (Cangelosi, 1988: 233-262). ilkokul öğrencileri bile, dersle ilgili gibi görünerek iş yapmama davranışlarını gizleyebilmektedirler (Doyle, 1986: 419).

Öğrencinin yetenekli, başarılı olup olmamasına göre istenmeyen davranışa yönelimi de değişir. Başarılı öğrenciler dersle ve araçlarla ilgilenirken, başarısızlar daha çok istenmeyen davranışlara yönelmektedir. Yetenekli öğrenciler daha çok dersteki bölümlerin sonunda, az yetenekliler ise ortasında, istenmeyen davranış gösterebilmektedir (Doyle, 1986: 408, 420).

Sınıftaki etkileşim sistemi, istenmeyen davranış etkiler. Sözel olmayan iletişim yoluyla insanlar, birbirlerinin durumu ve gelecekteki davranışları, beklentileri konusunda ipuçları verirler. Bu ipuçları, karşımızdakinin davranışını etkiler (Dorr-Bremme, 1990: 379). Başkalarını anlamaya çalışma ile insan, sınıftakilerin beklentilerini, nelerden hoşlanıp hoşlanmadıklarını kestirebilir. Karşı davranış, bireyin davranışının sonuçları hakkındaki yorumumuza bağlıdır. Örneğin öğretmen, öğrencinin çaba yokluğu nedeniyle başarısızlığında başka, yetenek yokluğu nedeniyle başarısızlığında başka davranış sergilemelidir (Seifert, 1991: 169). Olmadığı için spor ayakkabısı getirmeyenle, bir neden olmadığı halde getirmeyen aynı davranışla karşılaşmamalıdır. Bu, öğrenci davranışı için geçerlidir.

Öğretmen, hangi davranışın nerede ve nasıl yapıldığında uygun, nerede ve nasıl yapıldığında uygun olmadığı konusunda öğrencileri bilgilendirmeli, bu konuda onlara işaretler, ipuçları vermelidir. Böylece öğrenciler, bir durumda yapılırsa hoş karşılanabilen ama başka durumda istenmeyen davranışların farkına varabilmelidir. Eğer öğrenci öğretmenin hiçbir tepkide bulunmayacağını biliyorsa, kitap-defter getirmeme veya arkadaşını rahatsız etme gibi istenmeyen davranıştan sınırlanabilecektir.

İyi davranış, yalnızca karşısındakini mutlu etmek için değil, belli bir durumda kendini rahatsız hissetmemek için de yapılır (Seifert, 1991: 95). Okul gezisine yiyecek getirmeyi unutarak gelen bir arkadaşının karşısında yemeğini yiyen öğrenci, yiyeceğinin bir parçasını ona vermekle kendini daha iyi hissedebilecektir.

### **İsteneni Destekleyici Davranışlar**

Hedef davranışlar yanında, hedef davranışa yardım edici, onu olumlu etkileyen davranışlar da istenen davranış grubuna girer. Bu tür davranışların pekiştirilmesi, istenmeyen davranışa yönelimi azaltır: Gürültü yapmama, rahat oturma, ellerini kendine saklama, kalemiyle oynamama, arkadaşlarıyla etkileşimde incelik ve işbirliği, sınıf etkinliklerine katılım ve ilgi, duruma uygun davranma, bu tür davranışlara örnek olarak verilebilir (Doyle, 1986: 419).

İstenen davranışı sürekli gösterebilmenin ilk koşulu, o davranışın bilgisine sahip olmaktır. Bu sahip oluş ailede başlar. Aile, temizlik, düzen, bir yerde olmanın getirdiği hak ve sorumluluklarla ilgili davranıştan öğretmeli, bunlar okulda pekiştirilmeli, eksik olanlar tamamlanmalıdır. El yıkama, kullandıktan sonra sabunu temizleme, dişini fırçalama, kapıyı kapama, sandalyeden kalkınca yerine itme, yolun sağından yürüme, başkaları konuşurken dinleme, burnunu silerken gürültü çıkarmama, çiğnerken ağızını açmama, ağızda yiyecek varken konuşmama, zamanı uygun kullanma, bu tür davranışlara örnek olarak verilebilir.

İstenen davranışlar konusunda okul-aile işbirliği yapılmalıdır. Ailelere gönderilecek küçük notlarla, öğrencinin değişik davranışlarının uygunluk denetimini yapmaları istenebilir. Varsıl aileler, paranın alabileceği şeyleri gözetir, çocuklarına birlikte yaşamının kurallarını öğretmeye yeterince zaman harcamazlar (Wolfgang and Kelsay, 1991: 154). Ailelerin çoğu, temel eğitim görevlerini yerine getirmek için, okulun yardım ve ilgisine muhtaçtır. Bu, bilgilendirme olabileceği gibi hatırlatma da olabilir: Lütfen yann sabah çocuğunuza dikkat eder misiniz, kahvaltıdan önce ellerini yıkadı mı, sonra dişlerini fırçaladı mı, sof-raya otururken sizin veya kardeşinin .geçişini kolaylaştırdı mı... gibi sorular taşıyan basılı malzeme ile, öğrencilerin hepsinin ailelerinde denetlenmesi, bu davranıştan bilmeyen ailelerin de eğitilmesine yardımcı olur.

Uygun davranışlar konusunda öğrencilerin bilgilendirilmesine okuldaki ilk yıl ve günden başlanmalıdır. Beğenilen, istenen davranışların açıkça belirtilmiş olması, onların yapılmasını kolaylaştırmaktadır (O'Leary and O'leary, 1972: 88). Bu işin görsel boyutu, öğretmenlerin ve üst sınıf öğrencilerinin davranışlarıdır. Öğretmenler, görüş birliği için ie, öğrencilerin göstermeleri gereken davranıştan kendileri, öğrenciler n arasında iken sık sık, belirgin şekilde göstererek yapmalıdır. Öğrencilerin lavabosunda ellerini sabunlamak, kalabalık

içinde burnunu mendiliyle gürültüsüzce silmek, alışveriş için sıraya girmek, karşılaşmalarda günaydın, iyi günler demek, bir yardım alınca teşekkür etmek, bu davranışlara örnek olarak verilebilir.

Üst sınıftaki öğrencilere, kendilerinin alt sınıflardaki arkadaşlarından daha yetişkin oldukları, bunun onlara uygun davranma, örnek olma, diğerlerinin eğitimine destek olma sorumluluğu yüklediği anlatılmalı, istenen davranışları önce kendilerinin yapması gerektiği vurgulanmalıdır. Bu yolla, hem alt sınıflardaki öğrencilerin uygun davranış örnekleriyle sık sık karşılaşmaları sağlanmış, hem de üst sınıf öğrencileri daha bilinçli ve uygun davranışa yöneltilmiş olur.

Derslerdeki bilgilerin edinilme ve kullanılma süreçlerindeki öğrenci davranışlarının uygunluğu öğretmence denetlenmelidir. Bu denetimin düzeltme ve geliştirme boyutunda öğretmen dikkatli olmalıdır. Çocuklar, bilgisizlik, acemilik, çekingenlik, heyecan gibi nedenlerle, bazı davranışları eksik, yanlış yapabilirler. Öğretmen bu durumlarda öğrencilerin yanlışını yüzüne vurmadan, onu utandırmadan düzeltme yoluna gitmeli, çocukların cesaretini kırmamalı, yanlışının bile bir gerekçesini veya mantığını söyleyebilmeli, onları korkaklığa ve edilgenliğe itmemelidir (Wood, 1992: 135-153). Örneğin, "kimse ilk yaptığı işi hatasız yapamaz" veya "ben bunu ilk kez yaptığımda daha kötü yapmıştım" gibi sözleri öğrencinin uygun davranış için yeni girişimlerde bulunmaktan kaçınmasını önleyebilir.

Aile ve okul dışındaki yaşamda öğrencinin uygun davranışları öğrenebileceği durumlar yaratmaya çalışılmalıdır, istenen davranışların sergilendiği filmleri izlemesi, istenmeyen davranışları görebileceği arkadaşlarından uzak tutulması, istenen davranıştan sergileyebileceği ödevler verilmesi, bu tür okul etkinliklerinde görevlendirilmesi, istenen davranışlara yönelimi artırır (Gage and Berliner, 1984: 606). Bu konuda telefon ve küçük notlarla aile uyanıp işbirliği yapılabilir. Okulda uygun davranışa yöneltici etkinlikler düzenlenebilir. Örneğin, oyun arkadaşlarıyla okul dışında birlikte olduğunda istenmeyen davranışlara yöneleceği düşünülen öğrencilerin, okul bahçesinde oynamaları sağlanabilir. Bu oyunda bir öğretmenin hakemlik yapması, öğrencileri istenmeyen davranışlardan uzak durup, isteneni göstermeye yöneltir. Okul dışında, oynarken kendine çelme takan arkadaşına küfür etme eğilimi gösterebilecek olan öğrenci, okul bahçesinde ve öğretmen hakemken bundan çekinecek, çelme takan da özür dileyebilecektir. Ayrıca, okul bahçesindeki oyunu seyreden çevredeki çocuklar, bu olumlu davranışları görebileceklerdir. Bu

çocukların zaman zaman oyuna alınması, onların istenen davranışları kazanmasını sağlayacak, öğrencilerin sokakta karşılaşacağı davranışları uygunlaştırabilecektir.

Öğrencinin istenen davranışı sürekli gösterebilmesinin başka bir koşulu tutarlılıktır. Okuldaki öğretmenler, istedikleri ve sergiledikleri davranışlarda tutarlı olmalıdır. Tutarlı olmanın bir yönü, öğretmenler arasındaki tutarlılıktır. Öğretmenlerin beklentileri, istenen davranış konusunda tutarlı olmalı, öğretmen değiştiğinde değişmemelidir (Stevenson, 1991: 132). Bu konular, öğretmen kurullarının gündemine alınıp görüşülmelidir.

Sınıf, okul, sokak, aile ortamlarındaki davranışlar da tutarlı olmalıdır. Öğrencinin aile, oyun alanı, sınıf, sokak davranışları birbirinden farklı olabilir. Öğrencinin evde uymadığı kurallara okulda uyması zordur (Wolfgang and Kelsay, 1991: 153). Okul-aile-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi, bu ortamlardaki davranışların benzerliğini artırır.

İstenen davranışı sürekli gösterebilmenin bir koşulu da kişinin değil, davranışın değerlendirilmesidir. Öğrenciler farklı durumlarda farklı davranışlar göstereceklerinden, onları dürüst, yaratıcı, kendine güvenen, kaygılı, tembel gibi kişilik özellikleriyle etiketlemek yanlıştır (Gage and Berliner, 1984: 193). Bir durumda yaratıcılık gösterebilen çocuk, başka bir durumda gösteremeyebilir, bu onu yetenekleri konusunda kuşkuya düşürerek, yeni denemeler için çekingen kılabılır. Kişi yerine davranışı değerlendirilmelidir. "Yaptığın bu iş güzel olmuş", "arkadaşın yerine otururken kalkıp ona yer vermen güzel bir davranış" gibi.

İstenen davranışın gözlenebilmesinin başka bir koşulu uygun ortamdır. Ortamı uygun hale getirerek, istenen her davranış yaptırılabilir. Öğrencinin ellerini yıkamasını istiyorsanız, lavabolara sabun koyun. Birbirlerini rahatsız edici davranışlarını istiyorsanız, uygun davranışa alıştırmaya kadar onların içinde olun, gözünüzün üstlerinde olduğunu bilsinler. Burnunu eliyle silmesini istemiyorsanız mendil verin, çamurlu ayakkabılarla içeri girmelerini istemiyorsanız, giriş kapılarına izgara ve paspas koyun...

Okulöncesi eğitimde, çocukların bencilliklerini başkalarını düşünme ve yardıma dönüştüren işbirlikçi ortamlar yaratılabilir (Wood, 1992: 160). Birlikte çalışmayı gerektiren, başkasını düşünüp yardım ettiğimizde bizim işimizin de kolaylaştığı ortamlar. Başkalarının düşüncelerinin dikkate alınmasını gerektiren işler yapılabilir: "Yaptığı

oyuncağı bozduğı zaman arkadaşının ne hissettiğini düşünüyorsun?" "Oyuncaklarımızı niçin paylaşmalıyız?" gibi sorularla başkalarını anlamayı düşünme çalışmaları yaptırılabilir. İlkokulda, küçük gruplar oluşturarak, birinin konuşmasından ne anladığını bir başkasına söyleme, sözü kesmeden dinleme, belli durumlarda başkalarının duygularını tahmin ettirme, "sence iyi arkadaş kimdir" gibi sorularla duygularını açıklattırma etkili olur. Daha üst sınıflarda birbirlerini incitmeye çalışarak, görüş ayrılıkları üzerinde tartışma ortamları yaratılabilir (Seifert, 1991: 95).

Yasaklanan davranışın çekiciliğı, uygun sınıf ortamı ile bozulabilir, onun yerini istenen davranış alabilir. Sınıfta öğrencilere gelişimleri ölçüsünde karara katılma hakkı verilmesi, sorumluluk tanınması, yasakları azaltarak, sınıfın, istenen davranışın gösterileceğı ortam yapabilir (Wood, 1992: 87, 210).

Sınıf ortamının yaşmacı olması istenmeyen, işbirlikçi olması istenen davranışlara daha çok götürücüdür. Sınıfın sosyal ortamı, ortak amaçlar için işbirliğine, kendini başkalarının yerine koymaya, hoşgörü ve yakınlığa, öğrenci özerkliğine, başkalarını düşünmeye götürücü olduğu oranda, istenen davranışlar görülüp yerleşebilir (Solomon and others, 1988: 547). Sınıf içi ve dışındaki davranışların denetiminde, öğretmenin öğrencilerden önce sınıfta olması, giriş çıkışlarda sınıf kapısında, teneffüste koridorlarda, bahçede bulunması, öğrencileri istenen davranışa yönlendirir (Hull, 1990: 26).

Öğrencinin çalışması, istenen davranışları öğrenci-öğretmen arasında kalmamalı, boadan başkaları da yararlanabilmelidir. Bu sorumluluğun verilmesi, öğrenciyi çalışmaya, istenen davranışlara yönelmeye iter. Öğrencinin okuyacağı kitabı, çalışacağı projeyi, ne ya-zacağını seçme hakkının olması, onun kendini güçlü hissetmesini sağlayıp güdüleyebilir, sorumlu kılabilir, bu yolla istenen davranışlara yöneltebilir. Bir konuda öğrenciyi bilgilendirdikten sonra, uzun açıklamalı, tekrarlı anlatımlarla sıkıntıya sokmak yerine, etken ve yaratıcı olacaktan bir ortam oluşturup serbest bırakmak iyidir: Seminer ve grup çalışması, bir örneğe bakarak yeni durum oluşturma, yazım çalışması (oyun, öykü, ...), fotoğrafçılık, laboratuvar raporu yazma, bir olayı tartışma gibi (Wood, 1992: 155-159). Öğretmen denetimli bu ortamlarda istenen davranış daha çok görülebilir. Uygun ortamlar öğrencilerin, başkalarının niyet ve yanıtlarını doğru anlayabilecekleri iletişim ve anlayış ortamlarıdır (Mc Cafferty, 1990: 369). Sınıfta, istenen davranışların gözlenebileceğı, yapıma olanağı bulunacağı, yanlış

yapıldığında tehlikeden uzak olunacağı, istenen şekilde yapılamadığında utanma, cezalandırılma korkularının yer almadığı, ödül, destek ve övgünün görülebileceği ortam oluşturulmalıdır.

İstenen davranışların sürekli hale getirilmesinin bir koşulu da pekiştirme-dir. Bir davranışın yerleşmesi, güçlenmesi için önce o davranış dikkatle tanımlanmalı, davranış oluştuğunda da uygun bir pekiştirici verilmelidir. Pekiştiriciler, davranış türüne göre, fizyolojik veya sosyal-zihinsel türde olmalıdır: dokunma, kutlama, müzik dinleme, işaret-yıldız, yenebilir pekiştiriciler... Davranışın pekiştirilmesi sürekli veya aralıklı olabilir. Öğrencinin istediği bir davranışa izin verme, istemediği bir davranış için pekiştirici olabilir. Ödevini bitirirse veya odasını düzenlerse televizyonda maç izlemesine izin verilebilir. Pekiştirme, davranışın hemen arkasından gelirse daha güçlü olur. Pekiştirici övgü içten ve abartısız olmalı, inandırıcıdır (Gage and Berliner, 1984: 272-281, 606).

Pekiştirmede ödülün etkisi daha güçlüdür. Olumlu pekiştiriciler olmadan davranışların benimsenmesi güçtür. Olumlu pekiştiricilerin istenmeyen yan etkilere sahip olması, olumsuz etki yapar. Çoğu kez olumsuz pekiştiriciler, dersten kopmuş öğrenciyi derse çeker. Belli bir davranış yapılırsa cezanın kaldırılacağına söylenmesi, o davranış için olumlu pekiştirici olur (Cangelosi, 1988: 33-41).

İstenen davranışlara ulaşmada basamaklı gelişim sistemi de kullanılabilir. Birden çok davranışı içeren eylemlerin geliştirilmesinde, önce davranış basamaklarına bölünür ve bunlar açıkça tanımlanır. Örneğin .bir tepegözün çalıştırılması, aracı hazırlama, malzemeyi hazırlama, ayarlama, gösterme ve değiştirme basamaklarına bölünebilir, istenen ve istenmeyen davranışlar ile bunların sonuçları, istenen davranışların pekiştiricileri, bir üst basamağa geçiş kuralları belirlenir, sonuçlar öğrenciyeye gerekirse okula ve aileye iletilebilir (Reisberg. and others, 1991:31-33).

İstenen davranışın istenmeyene dönüşmesini önlemek için, öğrencinin mantığına sesleriilebilir. Örneğin, bir tartışmada istenmeyen davranışa yönelmek isteyene "tartışmada üstün gelmek mi, yoksa arkadaşlığımız mı önemli?" sorusu sorulabilir (Wood, 1992: 87). Sınıfı terkederken, işleri toplama, sınıfı sonrakiler için hazır bırakma davranışına yöneltmek için, "yarın sabah kendi sınıfınızı nasıl bulmak istersiniz?" sorusu sorulabilir (Hull, 1990: 26).

İyimserlik yolu ile, istenen davranışların görülmesi sağlanabilir. Öğretmenin gülümsemesi, içten davranışları, hem öğrencileri, hem ken-

dişini etkiler. Başkalarının iyi davranışlarına değer verip saygı göstermek, övmek de böyledir. Övgü, genel bir yargıdan çok, belli bir davranışa yönelmelidir: sen iyi bir çocuksun yerine, paket taşıyan arkadaşına kapıyı açman iyi bir davranıştır demeli, öğrenci, övgünün davranışını değiştirmek için yapıldığı duygusuna kapılmamalıdır (Long, 1991: 174).

### **İstenmeyen Davranışların Sınıfdışı Etkenleri**

İstenmeyen davranışın kaynakları çok geniş bir yelpaze oluşturur. Bu yelpazeye yaklaşımda ilk adım, sorunların görüntülerinin nedenlerinden ayrılmasıdır (Jacobsen and others, 1985: 255). Sorunların nedenleri "kök sorun", belirtileri de "yansımış sorun" olarak algılanmalıdır. Kök sorunlar, asıl, neden, kaynaktır, yansımış sorunları üretirler. Kök sorunlara yönelmek yerine yansımış sorunlarla uğraşmak, düşmanla savaşmak yerine gölgesiyle savaşmaya benzer, çoğu kez kaynak ve umut yitimiyle sonuçlanır. Yapılması gereken, sorunun görüntüsüyle uğraşmak yerine, nedenlerini ortadan kaldırmaktır.

Öğrencilerin sınıfta, istenmeyen davranışlara yönelmesi bir görüntü, ders etkinliklerinin sıkıcı olması ise bunun nedeni olabilir. Arkadaşına vurması bir görüntü, engellenmiş olması bunun nedenidir. Başarısız olması görüntü, basan önündeki fiziksel, zihinsel engeller birer nedendir. Bu nedenler olmazsa, nedenlerin ortaya çıkması önlenirse görüntüler de olmaz.

Sınıf, eğitsel işlerin yeridir, bireysel sorunlar sınıf dışında çözülmelidir (Brophy, 1988: 11). Çözümü olduğu kadar, sınıf sorunlarının kaynaklarının önemli bir bölümü de sınıf dışındadır. Bu kaynaklara yönelinebilirse, hem sorun, hem çözüm sınıf dışında kalır, sınıf içi zaman, eğitsel etkinliklere ayrılabilir.

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 sayısı ve kalitesine bağlıdır. Okul, öğrenciden kendi sınırları içinde sorumlu olduğu şekilde yanlış bir algılama içinde olursa, çevresine duvar da örecek, dışardaki 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. Oysa okul, öğrencinin davranışlarından sorumludur (METK, Md. 2, 20, 23, 28, 35). Öğrencileriyle okul dışında da ilgilenmeyen, onları izlemeyen, uygun davranışlar gösterecekleri ortamlarda bulunacakları zamanı artırmayan okul, bu sorumluluğunu yerine getirmede çok zorlanacaktır.

Okulun çevreye dönük kültürel etkinliklerini gerçekleştirme, çevrenin tanınmasına, gereksinimlerinin bilinmesine, okulun bir çevre planı oluşturmasına ve Öğretmenlerin buna katkılarına bağlıdır. Öğretmenin, çocukların değer sistemlerini bilmesi, davranışlarını kestirmeye çalışması, çevreyi iyi tanınmasına bağlıdır (Wolfgang and Kelsay, 1991: 154). Çevre planının uygulama alanı hem çevre, hem okul olmalıdır. Bu çalışmalarda, istenen davranış örneklerinin sergilenerek çevredekilerce görülüp öğrenilmesini sağlamak yanında, kaynakların kullanımına ilişkin programlarla (yeni teknolojik araçların kullanımı, savurganlığı önleme, dengeli beslenme, besinlerden en çok yararlanma, eskiyen kaynakları değerlendirme...), çevrenin ekonomik yanına da katkı yapılmalıdır. Bir araştırmada, öğretmenin davranış yönetimini etkileyen çok önemli iki değişkenden birinin, sosyo-ekonomik durum olduğu belirlenmiştir (Safran and others, 1990:153).

Çevredekilerce sergilenen istenmeyen davranış örneklerinin azaltılması için, okul, çevreye de dağıtacağı bir okul gazetesi çıkarma, çevre eğitim programları düzenleme, çevredekilerce düzenlenen toplu etkinliklere istenen davranış örneklerini sergileyici programlarla katılma, yerel radyo yayınlarında küçük eğitsel programlarla yer alma türünden etkinliklere katılmalıdır. Bu yollarla, okula çevreden daha sonraki yıllarda gelecek öğrencilerin davranıştan da, ailelerinin eğitimi yoluyla, istenen davranışlar yönünde artış gösterecektir.

Okul, çevresindeki istenmeyen davranışlarla eğitim yoluyla uğraşımı sürdürürken, çevredeki davranışların bozucu etkilerinden öğrencilerini korumak için, onları okulda olasıca uzun süre tutabilmeye de çalışmalıdır. Okul bahçesinin ve oyun alanlarının öğrencilere ders dışı zamanlarda da kullanabilecekleri bir programla açık tutulması, bu etkinliklerin öğretmen denetimi ve yardımı ile gerçekleştirilmesi, okul kitaplığının, olasıca uzun süre öğrencilerin kullanımına hazır bulundurulması, okulun diğer alanlarının, öğrencilerin yönelim ve gereksinimlerine yanıt bulabilecekleri hale getirilmesi, öğrencinin çevredeki bozucu davranışlarla karşılaşma olasılığını azaltacaktır. Okul, öğrencilerin orada bulunmasından hoşnut olacağı bir ortam haline getirilmelidir (Özyürek, 1983: 78).



Aile, öğrenci davranışının şekillenmeye başladığı, örnek alındığı temel çevredir. Velilerin, okulun düzen politikalarını, davranış kurallarını bilip desteklemesi, bunun için de okul aile iletişiminin yazılı, sözlü, yüzyüze şekillerde çoğaltılması gerekir (Gottfredson and others, 1993: 183). İstenmeyen davranış konusunda okul-aile birlikte önlem almalıdır. Örneğin okulun ilk günlerinde öğrenci ve velilere, devamlı basan ilişkisi açıklanmalı (Cangelosi, 1988: 257), öğrencinin gecikmesi ve devamsızlığı günü gününe haberleşilerek izlenmelidir.

Okulun, etkili ve herkesçe bilinen bir düzen politikası, öğrencilere açıklanmış kuralları olmalı ve bu kurallar uygulanmalıdır. Öğrenciden beklenen davranışlar, beklenmeyenler, bunların sonuçları herkesçe açıkça anlaşılıp bilinmelidir. Bunların okulca izlenmesi için bir davranış izleme sistemi kurulması önerilmektedir (Gottfredson and others, 1993: 183). Bu sistemin öğrenciyi kötü ün sahibi yapmamasına dikkat edilmelidir. Örneğin, belli davranışları yaptıkları için okulda alıkonanlar listesi veya istenmeyen davranışları yineleyenler listesinin, öğrencilerce övünme aracı olarak kullanılma tehlikesi olabilir.

İnsan ilişkilerinin oluşturduğu okul iklimi, öğrenci ve öğretmen davranışlarını etkilemektedir (Mizelle, 1992: 2777). Okul, olumlu bir iklim için, kişilerarası ilişkileri çoğaltmalı, dikkatle planlamalı, yanlış ve olumsuz niyetlerin önlenmesi için açık bir iklim yapılandırılmalıdır. Öğrencilerin okul etkinliklerini sıkıcı ve önemsiz bulması, okul çalışanlarının yeterliklerinin ve anlayışlarının düşük olması, okulun otoriter yönetimi, öğrencilerin bu sınırlayıcılara başkaldırmasına neden olmaktadır (Doyle, 1986: 420).

Okul yönetiminin demokratik bir hoşgörü düzeyi tutturması, öğrencileri sıkı koşullarla sınırlandırmak yerine, esnek bir düzen kurması, bu düzenin belirlenmesinde öğrencilerin görüşlerini alması, onların istek, gereksinim ve beklentilerini okul amaçlarına zarar vermeden gerçekleştirmelerine yardım etmesi, okul yönetimi kökenli istenmeyen davranışları azaltacaktır. Öğrenci etkinliklerini yasaklama yerine desteleyici denetlemeyi seçen bir yönetim hem onların boş zamanlarının değerlendirilip gereksinimlerinin karşılanmasına, öğrencilerin bu yolla öğrenmelerine yardım edecek ve böylece öğrencileri kendine borçlandıracak, hem de engellenme tepkisi ile oluşacak istenmeyen davranışları önlemiş olacaktır.

Okulun yerleşim düzeni, bina ve olanakların kullanılış biçimi, rehberlik sistemi, kalabalık okul ve sınıflar, basan beklentilerinin çok yüksek veya düşük olması, öğrencilerin yetenek düzeylerine göre

şubelenmesi, öğrencilerin istenen davranışların yararlılığına inanmaması, daha çok öğretmen ve yönetici yetersizliklerine bağlı istenmeyen davranış kaynaklarıdır (Gage and Berliner, 1984: 600).

Öğretim için gerekli kaynak ve araçların yokluğu veya yetersizliği, okul-aile-çevre işbirliği ile çözümlenerek, istenmeyen davranış kaynağı olmaktan çıkarılabilir. Öğrenci, kaynak-araç yokluğu, yetersizliği nedeniyle basan çabasının engellendiğini görünce olumsuz davranışlara yönelebilir. Örneğin, fen bilgisi öğretmenin, "yann birer küçük elektrik motoru getirin", demesi veya öğrencilerin bir kısmının bulamayacağı bu motorla bir deney yapıp sonucunu yazmalarını istemesi; iş dersi öğretmenin, nakış için yann iki metrelik ipek, on tür iplik getirin demesi, bunları hemen ertesi gün sağlamakta güçlük çeken veya sağlayamayacak olan öğrenciyi baskı yapar, onları istenmeyen davranışlara yöneltir. Öğrenci bu baskı nedeniyle, diğer derslerine de çalışmayabilir, ailesi sıkıntıya girebilir, bu sıkıntı, ailede zaten var olan gerilimin bardağı taşıran damlası olabilir. Öğrenci çok zorlandığını hissettiğinde, istenenleri sağlayabilmek için hırsızlığa bile yönelebilir. Araçları sağlamaktan ümidini kesen öğrenciler, derse hazırlık ve basan çabasından da vazgeçebilirler, başarılı olan arkadaşlarını kötüleyebilir, onlarla alay edebilirler. Bu davranışlar, diğer öğrencileri de istenmeyen davranışlara itebilir.

Etkili bir veli-okul-öğretmen işbirliği ile bu olumsuz sonuçlar önenebilir. Öğrenci ve ailesiyle ilgili güncelleştirilmiş kayıtlar yoluyla, hangi öğrencinin hangi durumlarda zorlanacağı belirlenir. Bu öğrencilerin sağlayacağı kaynak ve araç, farkettilmeyecek bir düzenleme ile onlara verilebilir. Örneğin sınıfta o kaynağa ulaşamayacak iki öğrenci varsa, okulca sağlanan iki araç, "kurada bu arkadaşlarınıza çıktı" veya "bunları bugün de siz kullanın" gibi bir sözle onlara iletilebilir. Okul belli kaynakları sürekli kullanmak üzere hazır bulundurulabilir ya da bu tür sorunlar sınıf dayanışması ile, öğrencileri incitmeyecek bir yöntemle çözülebilir. Öğretmenlerin araç ve kaynak konusundaki beklentileri, sınıfın tümüne karşılanacak şekilde düşük tutulabilir, daha farklı çözümler denenebilir.

Okulun olumsuz davranışa yönelttiği bir yanı da, kurallar ve olumsuz davranışlar konusunda yöneticilerin, öğretmenlerin farklı görüş ve uygulamada olmalarıdır (Gottfredson and others, 1993: 182). Bu durum öğrencileri şaşırır, istenmeyen bazı davranışları için özür ve gerekçe oluşturur. Bu konuda okul çalışanları arasında görüş birliği olmalı, hiç olmazsa, farklı düşünenlerin okul politikasına uymaları sağlanmalıdır.

Etkili bir rehberlik hizmetiyle, okulda uyum güçlüğü çekebileceği tahmin edilen öğrencilere yönelik, tanıtım, eğitim, destek hizmeti sağlanabilir. Bu hizmetin önleyici olması, iş işten geçmeden, gecikmeden yapılması, istenmeyen davranışı oluşmadan önleyebilir. Örneğin ,okuldaki araçlardan evinde sahip olmadıklarını nasıl kullanacağını bilmeyen öğrenci, yanlış bir davranışla araca ve arkadaşlarına zarar verebilir. Okula geldiği ilk gün, kendisi gibi bir grup arkadaşıyla, bu aracın nasıl kullanılacağını öğrenen, kullanıp deneyen öğrencinin, bilmeme yoluyla yanlış davranışa yönelmesi önlenmiş olabilir.

### **İstenmeyen Davranışın Sınıfıç Etkenleri**

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

### **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 okulda istenmeyen davranışları tahmin edebilmelidir. Öğrencilerin bu tür davranışlarını yanlış anlamamak için, onları tanımak gerekir: Onları ödül mü, eleştiri mi daha çok etkiliyor, maddi ödüller mi, manevi ödüller mi etkili, ilişkileri yakından mı, uzaktan mı, yetişkinlerin yargılarına boyun mu eğiyorlar, haklarını anyorlar mı?... Bunları bilmeyen öğretmen öğrencileri yanlış anlayıp, sorunların çözümünü yanlış yerde arayabilir (Grossman, 1991: 162).

Öğrencileri tanımanın ikinci adımı, onların davranışlarına yön veren ikinci değişken olan duygulannı anlamaktır. Öğrenciler, gelişim dönemini yaşadıkları delikanlılık çağında, alıngan, kavgacı, çabuk öfkelenen, cinsel gelişimin baskısı altında olurlar (Tierno, 1991: 570). Dikkatli bir gözlem, belli durumlarla, olaylarla ilgili görüşlerini almak, sosyometri, alt sınıflar için sınıf resimleri ve oyunlan, bu iş için araçlar olabilir. Sınıf resimleri, çeşitli olumlu ve olumsuz davranıştan gösterirler. Öğrencilere, arkadaşlarının davranışlarının bu resimlerden hangisine benzediği sorulur, ortalama algı, bireyin nasıl tanındığını

gösterir. Sınıf oyununda ise, örneğin yirmi değişik rol oynanarak, arkadaşlarını bu rollerle eşleştirmeleri istenir. Öğrenci, kendini de bir rolle eşleştirebilir. Daha farklı tanıma oyunları da oynanabilir. Yetenek, kişilik, basan testleri de öğrencilerin tanınması için daha nesnel veri sağlarlar (Brown, 1982: 249).

Öğretmen, kendini başkalarının, yerine koyma davranışı ile de öğrencileri tanıtmaya çalışabilir (Redmend, 1989: 599). Öğretmen bu yöntemin sınırlılıklarını bilmelidir. Karşımızdaki her insan, bizden farklıdır, bizim şöyle düşünüp davrandığımız bir durumda o böyle düşünüp davranabilir. Öğrencileri tanımanın diğer bir yolu da sınıfta nelerin olup bittiğini bilmek ve bunlara karşı duyarlı olmaktır (Gage and Berliner, 1984: 601). Öğretmen sınıf alanını sürekli sürekli izlemeli, öğrenci davranışlarının farkında olmalı, bunların altında yatan nedenleri anlayabilmelidir. Öğrencilerle ilgili ayrıntılı notlar tutmak bunun bir yolu olarak kullanılabilir (Haigh, 1970: 7).

Akademik yeterliği, etkileşim düzeyi, sosyal becerileri düşük, sosyal açıdan yalnız, arkadaşı olmayan, sosyal doyumsuzluk içinde olan, okulu sevmeyen, davranışları olumsuz öğrencilerle arkadaşlık edenlerin okula uyumda güçlük çektikleri, istenmeyen davranışlara daha çok yöneldikleri görülmüştür (Lorenz, 1991: 852). Erkeklerin, kızlara göre, istenmeyen davranışlara daha çok yöneldiklerini gösteren araştırmalar vardır (Gottfredson and others, 1993: 181).

Öğrencinin fiziksel gelişiminin hızlı olduğu ilk ve orta öğretim dönemlerinde, yetenek ve davranış becerileri de farklı olur. Ergenlik öncesi, inatçı, ters davranışlarının yoğunlaştığı, kötümserliğin, çalışmaya isteksizliğin arttığı dönemdir (Baymur, 1985: 59; MEB, 1989: 938). Ergenlik dönemindeki hızlı gelişimle vücut oranlarının değişmesi, üzüntü, şaşkınlık, yavaşlık, uyumsuzluk, beceriksizlik, düşürmedökme davranışlarını artırır. Gençler bu dönemde, düşünsel anlamda bağımsızlığa yönelir, kişiliğini arar. İlköğretim okulunun ikinci devresinden başlayarak öğrencilerde bilişsel değişiklikler de olur: Sorun çözme yeteneği kazanırlar, mantıklı düşünebilirler (Tiamo, 1991: 571). Öğretmen bu özelliği kullanmalıdır.

Aynı okul öğrencileri olmalarına karşın, bir iki sınıf farklı öğrencilerin zihinsel güçleri ve buna bağlı kavrama davranışları farklı olur. Öğretmen sınıftakileri iyi tanıma yoluyla, bu farkları oluşturduğu davranış çeşitlemelerini bilmeli, kendi davranışını ona göre ayarlamalıdır. Örneğin, inatçı dönemde öğrenciye baskı yapmak yerine, inat ortamı yaratmamaya dikkat etmeli; vücudun hızlı geliştiği

dönemlerde bu gelişimin dengesizliğinden utanan öğrenciye, vücudu ile ilgili olumsuz hatırlamalardan kaçınmalı; bağımsızlığın arandığı dönemde, öğrencilerin düşünme, arama, deneme yapmasına yardımcı olmalı; zihinsel farkları olumsuz sözlerle belirtmemeli, bütün bu durumlarda, soğukkanlı, anlayışlı, hoşgörülü olmalıdır. Çocuğun isyanı, yardım isteğinin göstergesidir (MEB, 1989: 939).

Sağlığındaki farklılıklar, öğrencinin davranışlarını değiştirir, işitme, görme, algılama yetersizlikleri, öğrencileri istenmeyen davranışlara iter. Bu yetersizlikler nedeniyle söyleneni anlamakta zorlanan öğrenciler, yapmakta da zorlanırlar. Bu öğrencilerin sınıfın ön sıralarına oturtulması yanında, sorunlarının çözümü için aile ile işbirliği yapılması ve doktor tedavisinin sağlanması, öğretmenin rolü içindedir. Aile, bu sorunların farkına varmamış olabilir, okulda yapılacak yıllık sağlık taramaları ve öğretmenin dikkatli gözlemi, sorunu ortaya çıkarır. Sağlık sorunu, öğrencide basan sorunu da yaratarak, basandan kaynaklanan olumsuz davranışların nedeni de olur.

Farklı yaşantı çevrelerinden gelen öğrencilerin, çeşitli durumları algılamaları ve bunlara tepkileri de farklı olur. Bu farklar, eğitsel amaçlara uymayan davranışlara neden olabilir. Anlayış çeşitliliği, eğitim programının benzerliği ile zaman içinde azaltılabilir. Öğretmenin farklılıklara anlayışla yaklaşım, öğrencilerin mantığına Seslenerek ve örneklerle bu farkı gidermeye çalışması, eğitim programında bilgiden çok sosyalleşmeye ağırlık vermesi, bu tür davranışları önlemeye yardımcı olur (Safran and others, 1990: 149). Öğrenci ve okul değerlerinin uyumsuzluğu, öğrenciyi hiç istenmeyen bir davranış olan okulu terk etmeye kadar götürebilmektedir (Larson, 1992: 757).

İnsanları davranışa iten etkenlerin özünde gereksinimler yatar. Öğrencilerin gereksinimleri ile onlara sağlanan olanakların dengesizliği sorun yaratır (Eccles and others, 1991: 538). Öğretmen, benzer ve ortak gereksinimler yanında, bireysel gereksinimleri de görüp karşılanmasına yardımcı olabilmelidir. Okulun ve sınıfın, öğrencilerinin gereksinimlerini karşılayabilecekleri bir çevre olarak düzenlenmesi gerekir.

Tanınma, farkedilme, değer kazanma öğrenci gereksinimlerinin güçlülerindedir. Bu gereksinimini karşılamak için öğrenci, olumsuzunu beceremezse veya olumsuz istediği sonucu vermezse, olumsuz yönde dikkat çekici davranışlara başvurur (Doyle, 1986: 420; Lemlech, 1988: 22; Cangelosi, 1988: 28). En azından, konuşurken dikkatle dinlenmesinin sağlanması, bu gereksinimi hafifletebilir. Grup çalışmalarında ve arkadaş gruplarında, her öğrencinin söz hakkının olması ve diğerlerince

dinlenmesinin gerçekleştirilmesi gerekir. Okul, mümkünse her öğrencinin, bireysel olarak veya grup içinde kendini, hünelerini, başarılarını sergileyebileceği sosyal etkinlikleri sık sık düzenlenmeli, dikkatli bir planlama ile, bundan öğrencilerin hepsinin yararlanmasını sağlayabilmelidir. Sergilenecek hiçbir hüneri olmayan öğrenci, tiyatro perdesini açıp kapayabilir, hediyeleri taşıyabilir, etkinliklerin başlama zamanını belirten zili çalabilir, sahnenin iki yanında etkinliğe uygun giysilerle bekleyebilir. Öğrenciler, bunlardan daha çok beceri isteyen işleri de yapabilirler, yeter ki öğretmenler onları sabırla eğitsin, yardım etsin.

Gereksinimlerini karşılamakta sınırlanan öğrenciler öç alma, sinirlilik, saldırganlık, güç arama-kullanma yönlü istenmeyen davranışlara yönelebilirler (Lemlech, 1988: 22; Cangelosi, 1988: 28). Bunlardan daha da kötüsü, bu durumda tepkisiz kalıp sorunu içine atan öğrencinin, toplumun uyumsuz bir bireyi olma, eline geçirdiği ilk fırsatta da toplumdan bunun öcünü alma davranışlarına yönelmesidir. Son derece sessiz insanlann, günün birinde en acımasız davranışları göstermesinde, adam bile öldürmesinde, bu tür eski engellemelerin rolü büyüktür.

Öğrencilerin istenmeyen davranışa yönelmelerindeki bir görünüm de taklittir. Öğrenciler, bilgi eksikliği ve yeterince düşünme nedenleriyle, arkadaşlarından gördüklerini yapmak, duyduklarını söylemek isterler (Doyle, 1986: 420). Arkadaşlarının bu davranışları sonunda beğenilme, güç gösterme, üstün olma şeklinde ödüllendirildiğini gören öğrenci, taklide daha rahat yönelir. Öğretmen, öğrencilerin gereksinimlerini karşılamalarına ortam yaratma yanında, istenmeyen davranışların grupça tepki görmesi, hoş karşılanmama şeklinde bir sosyal gelişimi de sağlamalıdır. Bunun bir yolu, özellikle demokratik bir sınıf işleyişine ve grup denetimli etkinliklere ağırlık tanımadır.

## Sınıfın Yapısı

Yapı, sınıftaki eğitsel süreçleri ve kimlerce nasıl işletileceklerini belirleyen düzenin adıdır. Bu düzenin adımları, görevlerin, görevlilerin, ilişkilerin belirlenmesidir.

Çağdaş eğitim düşüncesi, sınıftakileri, öğretene ve öğrenenler ayırımıyla çıkarmış, demokratik yönetim görüşü de öğretene sınıfın tek egemeni rolünden uzaklaştırmıştır. Sınıftaki görevler yönetim ve eğitim görevleri olarak iki grupta toplanabilir. Görevlilerin belirlenmesinde ayırım değil, paylaşım esastır. Hem yönetim, hem de eğitim görevlerini, öğretmen ve öğrenciler paylaşırlar.

Yönetim görevinin paylaşılmasında demokratik katılıma uyulur. Çağdaş demokratik işleyişte, yönetsel kararların alınmasında ve uygulanmasında, inandırma vardır. Sınıfın yönetiminde, sınıftaki iki güç olan öğretmen ve öğrenciler, görüş, istek, gereksinim ve beklentilerini açıklayarak, birbirlerini inandırmaya çalışırlar. Bu inandırma sürecindeki iletişimin açık, içten, karşı tarafın söylediklerinde mantık, gereklilik arayan biçimde olması istenir. Üzerinde konuşulan konu ile ilgili bilgilerin paylaşılması, öğrencilerin olası saplantılarının öğretmen desteğiyle aşılması, ölçüt olarak eğitsel amaçların ve okul düzeninin alınmasıyla, kararlarda uzlaşma kolaylaşır. Sınıf kararlarının alınmasında ilgi ve gereksinimleri gözetilen öğrenciler, bunların uygulanmasına da istekle katılır, sorumluluk alır, denetler.

Sınıftaki eğitim görevlerinde öğretenein yeri, yol göstericilik, yardım edicilik, destekleyicilik olmalıdır. Öğretene aktarıcılık rolü yerine, öğrenciyi, kaynakları, ortamı hazırlamada, uygulamaları düzenlemede, öğrencinin araştırarak bulmasında, etkinliklerin denetiminde eğitsel lider rolü oynamalıdır. Yaparak ve yaşayarak eğitim böyle gerçekleşir.

Sınıftaki ilişkiler de öğretmen kılavuzluğunda, öğrencilerin de katılımıyla belirlenmelidir. İlişkilerin amaçlarını tanıtmada ve ilişkileri belirleyen kuralların bu amaçlara uygunluğunun sağlanmasında öğretmen açıklayıcı, öğretici, düşündürücü, uygun kuralı bulmada yardım edici olmalıdır.

Sınıf düzeninin ilişkileri, sınıf kurallarıyla belli edilir. Kurallar gereksinimlere uygun, amaçlara gidişte yardım edici olarak konur ve adil, düzenli, kararlı şekilde uygulanırsa, sınıf düzeninin sağlanmasında, istenmeyen davranışların önlenmesinde basan da artar (Doyle, 1986: 421).

Kurallar, temel davranış ilkelerinin önceden açıkça anlaşılmasını sağlamalıdır (Hull, 1990: 80). Kurallar ve uygulanması konularında, öğretmen ve yöneticiler arasında davranış tutarlılığının olması, öğrencilerin özelliklerinin gözlemlenmesi, kuralların ceza değil, düzeltme-geliştirme amacıyla konup uygulanması, öğretmenin soğukkanlılığı, öğrencilerin sorumluluk düzeyi, istenmeyen davranışları önlemede yardımcı olur (Gottfredson and others, 1993: 181). Kural ve uygulama konusunda öğrencinin mantığına seslenmek, onu inandırmak önemlidir, inandırıcı disiplin yöntemi, diğer yöntemlerden daha olumlu davranışa ulaştırmıştır (Evans, 1991: 1589). Dikkatli olunmadığı zamanlarda, yanlış davranışı durdurma girişimi de sınıf düzenini bozar.

Sınıfın ilişki düzeni, eğitsel çabaları kolaylaştırıcı, onlara yardım edici olmalıdır. Örneğin, sınıfın ikinci bir kapısının olması, giriş-çıkış ilişkilerinde, öğrencilerin sıra ile, koşuşturmada girme-çıkma davranışını kolaylaştırır. İlişkilerin, fazla sınırlayıcı, kaygıyı çok artırma, özgürlükleri gereksiz yere kısıtlayıcı, amaç değil şekil yönelimli olmaması gerekir. Güvenli bir ortamda, başarabilecekleri, zevk aldıkları işle uğraşan güdülenmiş, sorumlu davranabilen öğrenciler, istenmeyen davranışlara pek yönelmezler (Haigh, 1990: 12, 16; Smith, 1990: 25, Hull, 1990: 28).

Herkesin yanlış yapabileceğini bilerek, öğrencinin yaşının gerektirdiği ufak tefek yaramazlıklara hoşgörülü olan, soğuk ve dargın davranmayan, olumlu davranışı güçlendirmeye çalışan bir anlayışla, sağlık, sevgi, ait olma, güç, özgürlük, eğlence gereksinimlerinin karşılandığı bir sınıf ortamı olumlu davranışlara yöneltir (Whisler, 1991: 24; Parish, 1992: 449). Öğrenciler, sınıf içinde, görünüş, konuşma, aile özellikleri gibi özellikleri nedeniyle küçük düşürülmemelidir. Sınıf ve okulda grup dışında kalan çocuklarla ilgilenilmeli, onlara görev verilerek gruba ve sınıf etkinliklerine katılmaları sağlanmalıdır. Öğretmenin, dersten sonra da öğrencilerle konuşması, sorunlarıyla ilgilenmesi, sınıf ikliminin olumlu olmasına yardım eder (MEB, 1989: 922). Sınıftaki yaşamın anlamsızlığı ve yabancılaşma duygusu, öğrencileri okulu terk etmeye varan olumsuz davranışlara götürebilmektedir (Larson, 1992: 757).

Sınıfın ilişki düzeni, yarışmacı değil, işbirlikçi olmalı, yarışma öğrencilerin birbiriyle değil, eğitsel engellerle yarışması şekline dönüştürülmelidir. Her öğrenci, kendi düzeyinde, kendi hızında çalışabilmelidir (Lemlech, 1988: 22, Hull, 1990: 28). İşbirliği yoluyla birbirini benimseyen öğrencilerin kendilerine verdiği değer de artar, bu onların davranışlarına da yansır (Lemlech, 1988: 15).



Uygun davranışa ulaşmayı modelleştiren Harris (1991: 159), boyutlardan biri olarak iletişimi almıştır, iletişimin üç ögesi, sorunu öğrencinin bakış açısından görmeyi sağlayan empatik dinleme; öğrencinin davranışını tanımlayıp etkilerini açıklayan yapıcı üsteleme; amaç davranışı birlikte tanımlayıp çözüm için uzlaşmadır.

Modelin ikinci boyutu öğrenci davranışlarına karşma yöntemidir. Öğretmenin öğrenci için amaçlan, basan, yüksek özsaygı, iyi sosyal beceriler olarak gruplanmıştır. Öğretmenin karşması en az zaman ve çabaya malolmalı, en az hoş olmayan duygu anlatan tonda, öğrenmeyi en az bozucu olmalıdır.

Modeldeki üçüncü boyut sonuçlardır. Sonuçların düzelticiliği, uygun davranışı ve zamanını öğretir, olumlu sonuçlar, uygun davranışı cesaretlendirir, olumsuz sonuçlar uygun olmayan davranışa yönelme cesaretini kırar

Öğrencinin yanlış davranışlarının üç temel nedeni olarak Harris (1991: 159) şunları söylemektedir: Öğrenci, nasıl davranılacağını bilmediği için yanlış yapar, ona öğret. Öğrenci davranışı bilir, zamanını bilmez, uygun zaman için belirlediğin işareti ver. Davranış ve zamanını bilir, araya unuttur, çoğu zaman yanlışının farkında değildir; kendini yönetme tekniklerini öğret.

### **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 (Özyürek, 1983: 78; Gage and Berliner, 1984: 600; Smith, 1990: 25).

Ders planlarının, ders sürecinin her anını titizlikle belirlemiş olması, öğretmenin" bu planı başıyla uygulayabilmesi, plan dışı oluşumları anında buluşlarla - eylemlerle plana uyarlayabilecek deneyimde ve hazırlıkta olması, öğrencinin istenmeyen davranışta bulunmasına fırsat bırakmayacaktır. Yeni öğrenmelere, var olan yeterlikleri esas alarak başlayan program, öğrenci düzeyinin çok altında-üstünde olmayacağından başarısızlık korkusu ve ilgi yokluğu nedenleriyle oluşabilen istenmeyen davranışlara da yol açmayacaktır (Hull, 1990: 28).

Ders programının yapılanmışlık düzeyinin yükselmesi, istenen davranışların önceden belli olması yoluyla, istenmeyenleri önler (Kearney and others, 1985: 20). Düzeni belli işlerde bozucu davranışa yönelme az olmaktadır (Smith, 1990:25; Gottfredson and others, 1993:181).

### **Öğretim Yöntemleri**

Hep aynı yöntemlerin kullanılması, tekdüzelik yoluyla sıkıntı yaratır, işdışı davranışlara zorlar. Kırkbeş dakikalık bir derste bile, birkaç yöntemin kullanılmasını, çoğu kez amaçlar ve konu da gerektirir.

Öğretme çabasına daha çok yer veren yöntemler, sürekli izleyici olma yoluyla, öğrencilerin sıkılmasına, istenmeyen davranışlara yönelmesine neden olur. Anlatım yöntemini kullanan öğretmen, sınıfın sessizce kendini dinlediğini sanarken, öğrencilerin bir kısmı başka şeyler düşünmeye, kendileriyle konuşup hayallemeye yönelebilir, insanların dinlemedeki dikkat sınırını düşüktür (Özyürek, 1983: 81). Araştırmalar, öğretmeni dinlerken ve okurken, zamanla öğrenci sıkıntısının çoğaldığını göstermektedir (Larson and others, 1991: 431). Bu durumlarda öğretmen, yöntemi değiştirmeli, örneğin öğrencilerin tartışmasını sağlamalı, konuyla ilgili değişik yaklaşımlara yönelmelidir (Cangelosi, 1988: 19). Dikkatin dağıldığı zamanlarda ilgili bir fıkra, bir şiir, hatta konuya yakın bir şarkı, grubu bir süre amaçlardan uzak tutsa bile, kalan zamanda ilgiyi artırabileceği için yararlı olur.

Öğrenci çabasına ağırlık veren yöntemler, eğer sınıf etkinlikleri yapılanmış, uygun program hazırlanmış, öğretmen öğrenci istekliliği sağlanmışsa, sınıf düzeninin iyi olmadığı görüntüsüne karşın, daha az istenmeyen davranışa götürürler. İstenen davranış, öğrencinin sessizce oturması değildir. Başkalarını engellemek, kaynakları olumsuz kullanmamak koşuluyla, amaçlar yönündeki her çaba, istenen davranış olabilir.

Sınıfın öğretmence denetlenmediği durumlarda, yalnız çalışma ve sessiz okuma sürecinde işdışı davranışa yönelme artmaktadır (Doyle, 1986: 401). Bağımsız sıra çalışması, öğretmen yönetimli küçük grup tartışmalarından daha düzensiz olabilmekte, öğrenci bağımsızlığı arttıkça bozucu davranış da artabilmektedir (Gottfredson and others, 1993: 181). Farklı yöntemlerin bozucu davranışları artırması, öğretmenin hazırlıkları, bilgi ve becerisi, iyi bir planlama ve uygulama ile önlenemez.

Yöntemlerin araç-gereçle desteklenmiş olması, ilgi çekme, farklılık yollarıyla istenen davranışı artırabilirken (Gottfredson and others, 1993: 182), araçlarla çalışma iyi düzenlenmemişse, araçların öğrencilerce kullanılması sürecinde bozucu davranışları artırabilmektedir. Özellikle aracın kullanılmasını izleyen öğrencilerin boş kalması, istenmeyen davranışları kolaylaştırmaktadır. Bu durumda öğretmen, izleyen öğrencilerin neleri nasıl gözlemesi ve nasıl not alıp, sonuçtaki tartışmalarda kullanması gerektiğini belirtmeli, izlemeli, örneğin araç kullanımını bitiren öğrencinin, hangi davranıştan nasıl yapmasının daha iyi olacağı konusunda öğrenci görüşlerine başvurmalıdır.

Sosyal bilimlerde ve okumada sıkıntının çoğaldığı, müzik, sanat ve sporda azaldığı (Larson and Richards, 1991: 430), öğretmenle başat ilişki kuran öğrencilerin sınıflarında yönetim sorunlarının çok olduğu (Tobin and Malone, 1989: 328) şeklindeki araştırma bulguları, öğretmene bu durumlardaki davranıştan için ipucu vermektedir. Sıkıntı çokluğu yöntem değişikliğini, öğrenci hareketliliği ise uygun düzenlemeleri çağırıştırılmaktadır.

Öğrencileri sürekli çalışır halde tutan, sınıf etkinliklerinin kesintisiz sürmesini sağlayan, ilgi ve uyanıklığı sürekli hale getiren yöntemler, istenmeyen davranışları da önlemektedir (Gage and Berliner, 1984: 601; Doyle, 1986: 421). Bu konuda, ödül ve gülmececinin, öğrenci düşüncelerinin kullanılması önerilmektedir (Nunn, 1993: 1257).

### **Öğrenci Başarısı**

Basan güdüsü, yeni basan arayışlarına, iş davranışına yönelttiği için, iş dışı davranışları da önler. Öğretmenin herkese basan zevkini tattırması, dersin başlangıçta, sonuçta neyi başarabileceklerinden haberdar etmesi, etkinlikleri ilginç hale getirir (MEB, 1989: 931). Öğrencilere iş, sorumluluk vermek, basan yolları göstermek, olumlu sonuçlar vermiştir (Blythe and Bfadbury, 1993: 56).

Öğrencinin basan düzeyi, öğretmenin davranış yönetimini etkileyen çok önemli bir değişken olarak bulunmuştur. Öğretmenler, başarılı öğrencileri, diğerlerinin arasına dağıtarak oturtmayı önermişlerdir (Safran and others, 1990: 153). Öğrencinin basan düzeyinin sınıf etkinliklerinin üstünde olması durumunda, öğretmen onu ek etkinliklere yöneltmezse, öğrendi istenmeyen davranışlara yönelebilmektedir. Yüksek sıkıntı ile yüksek yetenek arasında ilişki vardır (Larson and Richards, 1991: 418).

Öğrenme güçlükleri disiplin sorunları ürettiği gibi, disiplin sorunları da öğrenmeyi, başarıyı olumsuz etkilemektedir (Hull, 1990: 76). Öğretmenin sınıfın bütünü için aynı programı uyguladığı durumlarda, arkadaşlarından geri kalan öğrenci dersten kapabilmekte, arkadaşlarıyla arasını kapatamayacağını düşünebilmektedir, iik sınavlarda çok düşük not alan öğrenciler de, nasıl olsa başaramayacağı kaygısıyla derse ilgiyi kesebilmektedir. Bunlar, öğrencinin zaman ve enerjisini işdışı davranışlara kaydırabilir. Her öğrenciden başarabileceği kadannı beklemek, bireysel başarıyı imkansız gören öğrencilere neler yaparlarsa başarabileceklerini öğretip güdülemek, öğrencileri istenen davranışa götürebilir.

Standartları ulaşamaz olarak algılayan öğrenciler, ilgisizliğe, derse gelmemeye yönelebilir. Başansı düşük öğrenciler, olumsuz davranışlara daha kolay koyabilmektedir (Hawkins and others, 1988: 32, 33p Rubinson, 1991: 855). Öğretmen, başarıyı tattırarak bu öğrencileri güdülemeli, ilk günden başlayarak çalışmalarını izlemeli, yapılmayan ödev ve ders çalışmalarının daha sonra okulda veya evde mutlaka yapılmasını sağlamalı, böylece ısrarlı bir izleyici olduğunu, öğrenci için başarıya yönelme dışında bir seçenek olmadığını göstermelidir. Öğretmen, öğrencilerin dersten kopmasına izin vermemeli, ders gereklerini yerine getirebilmeleri için okulda olanak yaratmalı, velilerle görüşerek işbirliği yapmalıdır.

Başansız öğrenciler, sorunlu öğrencilerdir (Hull, 1990: 78). Herkesin eğitilebileceğini savunan çağdaş eğitim görüşü, bu tür öğrencilerle yeterince ilgilenilmesi gerektiğini gösterir. Onları başarısızlığa iten nedenler ortadan kaldırıldığında, hem basan sağlanabilir, hem de başarısızlıktan kaynaklanan işdışı davranışlar önenebilir.

### **Öğretmenin Özellikleri**

Sınıftaki öğretmenin davranışları için çeşitli davranış listeleri yapılabilir. Örnek olma, esneklik, kararlılık, kendini işine adama, ödül verme, benimseme, saygılı olma, tutarlı olup hakça davranma, ilgilenme, dilini iyi kullanma (Lemlech, 1988: 6-18). Sorun, bu ve benzeri özelliklerin nasıl sergileneceği, öğrencileri nasıl etkileyeceğidir. Öğretmenin görünüşü ve davranışı, öğrenci üzerinde çok etkili olur. Öğrenciler, onu konuşmasından yürüyüşüne giyinişine, örnek alıp aynısını yapmaya çalışma eğiliminde olurlar. Bu durum, öğretmenin her konuda, eğitimin amaçlarına uygun davranmasını gerektirir.

istenen davranışlara götürmenin bir yolu, bireylerin o davranışlarla sık sık yüzyüze gelmesini sağlamaktır.

Öğretmenin öğrenci davranışı üzerindeki etkisini anlatırken, iyi yönetilen bir okulda öğrencilerin ilgi ve destek gereksinimlerini belirlemek için bir özel gereksinimler öğretmenine ihtiyaç olduğu söylenir (Haigh, 1990: 6). Öğrencilerce yeterli, etkili, kaynakları kontrol edebilen olarak algılanan öğretmenlerin daha etkili olduğu savunulur.

Öğrenci davranışları üzerinde öğretmenin etkisi, onun olumsuz davranışlarını bilmesi ve değiştirmesini gerektirir. Bunun için öğretmenin kendini bir videoda izlemesi gerekebilir (Nourie, 1990: 364). Öğretmenin, kendi davranışları konusunda, öğrencilerle karşılaştığı ilk birkaç gün içinde, onların yargılarını alması iyi olur. Örneğin, isim yazılmaması koşuluyla, öğrencilere küçük kağıtlar vererek, kendisini en iyi anlatan üç sıfatı yazmalarını isteyebilir. Herhangi bir ders sonunda, onları o derste rahatsız veya hoşnut eden davranışları yazdırabilir. Bunların sonuçları, kendisinin öğrencilerce nasıl algılandığını gösterebilir.

Öğretmenin yanlış anlaşılması için, açık olması gerekir. Söyledikleri, sordukları, beklentileri, iyi anlaşılmasını istemeyen davranışları artırır. Sınıfı iletişimde öğretmen, bir kişi veya grupla konuşup, diğer öğrencileri ihmal ederse, istemeyen davranışlara davetiye çıkarmış olur. Yeterince anlaşılabilirlik için öğretmen ana dilini çok iyi kullanmalı, gerektiğinde yönlendirici açıklamalar yapmalı, nasıl anlaşıldığını öğrenebilmek için, söylediklerini bir iki öğrenciye tekrar ettirmelidir (Lemlech, 1988: 14, 15).

Yerine göre öğretmen, arkadaş, ana-baba, meslektaş, lider rolleri oynayabilmeli, bunları öğrencilerin gereksinimlerine uygun olarak seçmelidir, farklı özelliklerine göre değil. Bir araştırma, öğretmenlerin çeşitli roller oynarken, öğrenciler arasında cinsiyet, sosyal ve ekonomik durum açılarından ayırım yaptığını göstermiştir (Jungwarth, 1991: 263). Bu tür ayımlar, güvenmeme yoluyla, öğretmen davranışlarının etkisini azaltır.

Dinlemesini bilme yoluyla da öğretmen örnek olmalı, öğrenciyi anladığını hissettirmelidir. Göz teması kurma, başla onama, jest ve mimik kullanma, anlamanın işareti olarak kullanılabilir. Bunun için öğretmenin öğrenciyle aynı görüşte olması gerekmez (Lemlech, 1988: 15). Sınavda zorlandığını hissettiği bir öğrenciye, elini omuzuna koyarak destek olmak, yanlış davranışa yöneleceğini hissettiği birine yaklaşım göz işaretiyle durumun farkında olduğunu anlatmak, istenme-

yen davranıp belirtilerini söndürebilir. Elbette, öğrenci özellikleri değiştikçe, bu davranışlara alacağı tepkiler farklılaşabilir. Bu nedenle bir davranışı yapmadan önce, öğrenciyi tanıyarak onun tepkisini tahmin edebilmelidir.

Hoşgörü, olumlu davranışa götürücü olarak kullanılabilir, ama öğretmen hoşgörü ile görmezden gelmenin aynı anlama gelmediğini bilmelidir. Hoşgörü, eylemin farkında olduğunu da belli etmeyi gerektirir. Her eylem hoşgörülmez. Hoşgörü, o eyleme karşı belirlenen kuralın gözardı edileceği anlamına da gelmez, bazen yanlış da yapılabileceğinin, bunun anlayışla karşılanması gerektiğinin inancını anlatır. Fazla bozucu olmayan, istenmeden yapılan davranışlar, yinelenmemesi koşuluyla hoşgörülebilir. Bir anlamda hukuktaki "cezaların ertelenmesi"ne benzeyen hoşgörü, olumsuz davranışı enleyebildiği, caydırıcı olabildiği ölçüde amaçlara hizmet ediyor demektir. Öğrencinin başansız bir sözlü anlatımı bile hoşgörülerek olumlu yanı görülmeye çalışılırsa, yeni anlatım girişimleri desteklenmiş olur, aksi halde öğrenci tekrar aynı riske biraz zor girer (Paul, 1991: 46). Öğrencinin bu tür girişim davranışlardan uzaklaşması, onu istenmeyen davranışlara itebilir.

Öğretmenin neşeli, mutlu, doyumlu, kendine güvenli hali güdü, tersi görüntüler olumsuz etki yaratmaktadır. Öğretmenin duygusal durumu, sınıfta rahat olup olmaması, her tür kararını etkiler. Öğrenciler disiplin açısından da yardım edici, olumlu yönelimli öğretmen isterler. Öğretmenin olumlu duygusal halini öğrenciye yansıtması, örneğin öğrenciye sempati duyması, öğrenci davranışını değiştirebilmektedir. Öğretmenin mutluluk düzeyi yüksek, olumsuz etkileme düzeyi düşük olmalıdır (Emmer, 1991: 167-173). Öğretmenin iyi davranışı yüreklendirici, uygun olmayan davranış durumlarında da sakin ve kararlı olması gerekir (Smith, 1990: 28). Öğretmen, kaç yaşında olursa olsun, öğrenciyi toplumun saygın bir bireyi olarak görüp ona öyle davranmalıdır ki öğrenci sağlıklı bir kişilik geliştirebilsin, kendini yaşlılardan, üst makamdakilerden düşük değer ve önemsiz görmesin, gelecekte de genç yaşlardan itibaren olgun bir birey olarak davranabilsin. Bunun için, sınıfı konuşmalarda, "yerine geç", "konuşma" gibi aşağılayıcı ve emredici dil kullanmamalıdır. Öğrenciler bu tür sözlerden hoşlanmaz (Tierno, 1991: 573).

Öğretmen davranışları, değerlendirilme biçimine göre de değişmektedir (Murphy, 1993: 1220). Yanlış değerlendirildiğine inanan öğretmen, olumsuz duygusal durum gösterebilmekte, bunun dav-

ranışlarına yansımaları, öğrenci davranışlarını da olumsuz etkileyebilmektedir. Öğretmen-yönetici-denetçi iletişimindeki açıklık, bu tür istenmeyen davranışların doğmasını önleyebilir.

İstenmeyen davranışların önlenmesi, öğretmenin yönetim becerilerine de bağlıdır (Smith, 1990: 25). Öğretmen davranış yönetimi konusundaki bilgi ve becerisi ile, istenmeyen davranışları gözden kaçırmamalı, öğrenciden daha iyi davranış beklediğini, bunun için yardıma hazır olduğunu hissettirmelidir. Öğrenci, öğretmenin kendini dinlediğini, gördüğünü, ona dikkat ettiğini farketmelidir (Lemlech, 1988: 15). Örneğin başarısız bir öğrenci, öğretmenin ilgisinden uzak kalmamalı, öğretmen, daha yüksek başarı için öğrenciye gereken desteği sağlamalıdır. Yapabilir, başarabilirsiniz gibi olumlu pekiştiricilerle öğrenci desteklenmelidir (Grossman, 1991: 165). Öğretmen yanıt vermesi için öğrenciye süre tanımalı, yanıt bulabilmesine ek soru ve yönlendirmelerle yardım etmelidir.

Ödül, istenen davranışa güdüler, davranışı pekiştirir. Ödül doğal olmalı, zorlamalı olmamalı, herkese verilmeye çalışılmamalıdır. Öğrencinin çalışmasının beğenildiğini belirtmek de ödüldür. Ödül, iyi davranışın ne olduğu konusunda diğer öğrencilere bilgi verir (Lemlech, 1988: 16).

Sınıfta bireysel öğretim, öğretmen-öğrenci ilişkisini geliştirir, öğrenci önemli görüldüğünü hisseder, eylemlerde öğrenciye görelilik sağlar, davranışlar olumlulaşır. Sınıf içindeki öğretmen hareketliliği, öğrenci çalışmalarının yakından denetlenmesini sağlar. Bu süreçte öğretmenin içten davranması, gülümsemesi, örnek davranışı, yanıtları göstermesi, vücut diliyle konuşması, olumlu davranışlara yönelir. Öğrencinin de sınıfta hareket etme gereksinimi vardır, öğretmen bunu sağlamalıdır. Uzun süre sırasında eylemsiz oturmak öğrenciyi sıkır, istenmeyen davranışlara iter (Lemlech, 1988: 18, 19).

Öğretmenin ana etkinliği kesip başka bir ayrıntı ile ilgilenmesi (örneğin geç gelen, konuşan bir öğrenciyle), bir konu dilimini sonuçlandırmadan başkasına geçmesi, konuyu gereksiz yere uzatması, üstelemesi, istenmeyen davranış isteğini uyandırmaktadır.

Sınıfa gelmeme veya gecikmeyi alışkanlık haline getirmeyi önlemek için, bunların velinin haberi olan izine bağlanması, öğrenciyi zorlayan nedenler varsa, aile ile ilişki kurularak giderilmeye çalışılması gerekir. Derse devamın notla değerlendirilmesi bile önerilmekte ama başansı düşük öğrencilerin notla güdülenemeyeceği savunulmaktadır (Cangelosi, 1988: 255-257).

Öğrenci davranışı ve gelişmesi öğretmence sürekli izlenmelidir. Onlarla konuşmak, görüntülerini, yüz ifadelerini incelemek, her öğrenci için gelişimini izleme listesi tutarak, öğrencinin davranışlarını değerlendirmesine yardım etmek gerekir. Öğrenciler kendi hallerine bırakılmamalıdır. Uygun davranış için, öğrenci öğretmen dönütüne, ilgisine, izlemesine muhtaçtır. Ne olup bittiğini anlayamayan, belirsizlik durumunda bunu doğal karşılayıp yanlış davranışı sürdüren öğrencinin istenmeyen davranışında öğretmenin de payı vardır (Lemlech, 1988: 20).

Öğretmenin yapmak istediği davranışı tahmin ettiğini bilmesi, bunu hissettiğini göz temasıyla anlatması, öğrencinin bu istenmeyen davranışa yönelimini engelleyebilir. Davranışı tahminin güçlü olması, göz temasının, yarattığı öğretmen kararlılığı, davranışın sonuçlarının önceden belli edilmiş olması, olumsuz davranışlara karşı sınıfta yerleşmiş olan ortak tutum, öğretmenin, bütün bunlara karşın gerçekleşmeye yönelen istenmeyen davranışa eğitsel çabalara yöneltme (soru sorma, görüş isteme, görevlendirme, el-yüz eylemleriyle anlatma...) yoluyla engel olmaya çalışması çabalan istenmeyen davranışları önlemenin çeşitli yollar olarak kullanılabilir.

Sınavlarda hile, ailenin değer sistemi ve arkadaşlarının etkisi kadar, öğretmenin düzenleme biçiminden de kaynaklanır. Alt sınıf öğrencileri, değer sistemleri gelişme döneminde olduğundan, arkadaş ve öğretmen etkilerine daha çabuk kapılabilir. Öğretmen, bu işin yanlışlığını, sonunun nerelere varacağını gösteren somut örneklerle açıklamalı, öğrencileri hilenin yapılmasını zorlaştıran biçimlerde, birbirlerinden ve kaynaklardan olası uzakta tutmalı, sorulan güvenceye almalı, aynı test formunu tekrar kullanmamalı, gerekirse ön ve yanlarda kimlerin oturduğunu belirlemek için kağıtları numaralamalı, sınav sonunda test sayfalarının eksik olup olmadığını kontrol etmeli, gereksiz ezber yer vermeyen somlar sormalıdır (Cangelosi, 1988:262).

Grup çalışmalarda, işini önce bitirenlerden, özet hazırlamaları, geç kalanlara yardım etmeleri istenirse, işsizlik nedeniyle yanlış davranışa yönelme önlenir. Öğretmen bu etkinlikleri önceden bir zaman bağlamalıdır (Lemlech, 1988: 21).

Öğretmen, davranışı, yapıldığı ortamı, davranışa iten koşulları göz önüne alarak değerlendirmelidir. Bu iki değişkene dayalı davranışlarda öğrenci payı azdır, ama belli durumlarda uygun davranışı gösteremeyen öğrencinin sorunu vardır, öğretmenin ilgisine muhtaçtır (Hull, 1990: 80).



Davranış sorunlarını değerlendirmede, sınıfta doğrudan gözlemlerin kaydını tutmak, kaydı tutulan konularla ilgili öğrenci ve veli yargılarını almak, öğrencinin kendini nasıl algıladığını, başkalarının nasıl algılandığını, öğretmen ve arkadaşlarıyla ilişkilerini, okul etkinliklerine katılımını belirlemek, bu kayıtların olması istenen durumlarla karşılaştırıp nedenlerine yönelmek gerekir. Öğrenci-öğretmen etkileşimi konusunda da öğretmen önce kendi davranışına bakmalıdır (Brown, 1982: 226-246).

### **İstenmeyen Davranışlara Karşı Stratejiler**

Bir grup çocuğun, saatlerce birarada olduğu sınıfta, istenmeyen davranışlarla karşılaşmaktan kaçınılamaz. İstenmeyen davranış, çok sayıda insana ve fazla zarar vermemişse, hemen ortadan kalkmışsa, sık yinelenmiyorsa, doğal olarak kabul edilebilir, istenmeyen davranışları tümüyle ortadan kaldırmaya çalışmak, bunlarla birlikte, istenenlerin de gösterilmesini engelleyebilir. Öğrenciler, yanıltan tümüyle kaçmak için doğruyu yapmaktan korkabilir, çekinebilir.

Sınıfta, dersi ve öğretmeni diğer arkadaşları kadar sevmeyen öğrenciler, onları diğer öğretmenler kadar sevmeyen öğretmenler olabilir. Öğretmenin, dersin, öğrencinin özelliklerindeki farklılıklar, davranışlarda da farklılıklara götürür, istenmeyen davranış, istenenin bittiği noktada başlayan yelpazede, olumsuz etkileri birbirinden farklı davranışlardan oluşur. Bunlardan herbiri için, durum ve bireylerin özellikleri de gözeticiler, farklı ortadan kaldırma davranışları seçilir, istenen ve istenmeyen davranışlar bir terazinin iki yanı olarak düşünülüründe, istenmeyen davranışları azaltmanın bir yolu, istenenlerin başlatılması, çoğaltılması, güçlendirilmesi olur. İstenen davranışlar, gelecekte de o davranışın yapılması olasılığını artırır, olumsuzları azaltır (Tauber, 1991: 194).

İstenen davranışları çoğaltmak yoluyla istenmeyeni azaltmak, istenmeyenlerle uğraşmaktan daha az tepki, daha çok destek görür, ödül yanı ağırlıklı olduğundan, daha başarılı sonuçlara götürür. Bir araştırmada, istenmeyen davranışlara karşı kullanılan tekniklerin, ne öğretmen başarısının, ne de öğrenci davranışının etkeni olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Kounin, 1970: 70). Bunun aksine sonuç veren araştırmalar da vardır ama istenmeyen davranışla başa çıkma tekniklerinde çoğu zaman öğretmenle öğrencinin gücü karşı karşıya gelir. Oysa istenen davranışları sergileme yoluyla istenen davranışa ulaşmada güç

çatışması yoktur, bu nedenle başarı şansı daha yüksektir. Bu yöntem dikkatle kullanıldığında, öğrenci ve öğretmen güçlerinin istenmeyen davranışa karşı birleşmesi, böylece istenen davranışın daha kolay görülmesi mümkün olabilir.

Sınıfta öğretmen gücünün çeşitli temelleri vardır (Kearney and others, 1985: 20). Bunlardan ikisi, ödül ve ceza güçleridir. Ödül, istenen davranışın yarar getireceği beklentisine ilişkindir, ceza ise istenen şekilde davranmama durumunda, olumsuz sonuçlarla karşılaşacağı konusunda öğrencinin algısına bağlıdır. Öğrencinin, öğretmenin ondan birşeyler yapmasını istemeye hakkı olduğu konusundaki algısı, öğretmenin toplumsal-yasal gücünü oluşturur. İstendik güç, öğrencinin öğretmenle uyumlu olma (gözüne girmek, hoşuna gitmek...) isteğinden kaynaklanır. Uzmanlık gücü, öğretmenin bilgi-becerisinin öğrenci tarafından algılanması sonucu, öğretmene uyma isteğine götürür. Öğretmen bunları bilmeli, zorlayıcı gücü en az olmak üzere, hepsini zamanında ve yerinde kullanıp, istenen davranışları çoğaltabilmelidir. Örneğin, bir müzik aleti çalıyor olması, müziği seven öğrencilere; spordaki bir üstünlüğü, spora ilgi duyanlara, dersle ilgili ilginç bir becerisi, derse yönelik öğrencilere karşı uzmanlık gücü aracılığıyla etki sağlar.

Öğrenciyi tanıyıp, onun hangi güçlerden daha çok etkileneceğini bilmeye çalışarak, gerekli durumlarda o gücü ustaca kullanmak, olumlu davranışların artıp, istenmeyenlerin azalmasına yardım edecektir. Bir araştırmada, davranış değiştirme teknikleri testi verilen iki yüz dört öğretmen, en çok kullandıktan ve en etkili buldukları yedi yöntemi şöyle sıralamışlardır: Davranış sonucunda ödül verme, davranış olursa ödül de olacağını duyurma, kişisel sorumluluk hissettirme, uzmanlık gücünü kullanma, kendine saygı duymasını sağlama, başkalarını düşünmesini sağlama, öyle davranmanın görev olduğunu düşündürme (Kearney, 1985: 23, 24). Öğrenciyi istenen davranışlar yoluyla istenmeyenden uzaklaştırma yolları, aşağıdaki başlıklar altında toplanmaya çalışılmıştır: isteneni çağrıştırmak, istenen davranışa inandırmak, istenen davranışı güçlendirmek, istenen davranışı kolaylaştırmak.

#### **İsteneni Çağrıştırmak**

Öğrenciyi istenen davranışlara yöneltmenin bir yolu, öğretmenin örnek, anlayışlı, destekleyici davranmasıdır, istenmeyen değil, istenen davranış gündemde tutulmalı, öğretmen bunun modeli olmalıdır. Tutarlı biçimde, iyi niyetle, kendine ve başkalarına saygılı, sorumlu bir

genç olarak davranılan insanlar, olumlu davranışları daha çok gösterirler (Brophy, 1988: 10, 11): Güvendiğinizi belli ederseniz, güvenilir davranış bulursunuz; günaydın dersiniz, o da başkalarına ve size der; kasıtlı bir kötü davranışı iyi niyetle karşılırsanız, yinelenmeyebilir (örneğin, öğretmen arkasını dönünce öfkeyle kalemini yere atan çocuğa, dönüp kalemi verir ve kalemini uygun yere koymazsan işte böyle kolun çarpınca düşer, şuraya koyarsan daha iyi edersin diyebilirsiniz); size ve başkalarını saygılı davranmasını istiyorsanız, siz ona saygılı davranmalısınız.

İletişimde kullanılan dil, öğrencinin kullanması istenen, olumluyu çağrıştıran olmalıdır. Yaramaz, haylaz gibi olumsuz sıfatları zamanla öğrenci kendine mal ederek öyle olmaktan sıkıntı duymama, öyle olma eğilimi duyar (MEB, 1989: 921).

Yanlış davranışı, istenen davranış isimleriyle adlandırıp, iyi sıfatlar yardımıyla nitelenmek, bunların hatırdaki kalmasına yardımcı olur. Sersem, berbat, ne kötüsün, çocuk değilsin, terbiyesiz sözleri yerine, yanlış davranış betimlenip, etkisinin belirlenmesi gerekir (Cangelosi, 1988: 23, 85): Az önceki davranışın olmasaydı Ayşe'nin söylediklerini anlayabilirdik, bunu çöp kurusuna atarsak sınıfı kirletmemiş oluruz, ödevlerimizi yaparsak bildiklerimizi gerektiğinde uygulamamız kolaylaşır gibi olumlu sözler, olumlu davranışı çağırıştırır. Olumsuz sözlerle etiketlenmek, çocuğun "nasıl olsa böyleyim", diye düşünüp eyleminde haklı olduğu yargısına varması sonucunu doğurabilir. Olumsuz etiketlenmek yanında, olumlusu da sakıncalı olabilir: Başka çocuklar alınabilir, kıskanabilir, moralleri bozulabilir. Birini iyi nitelenmek, öbürlerinin iyi olmadığı sonucuna götürebilir. Öğrenci değil davranışı nitelenmelidir (Hull, 1990: 85): Sen kötüsün yerine, bu davranış şunun için yararlı değil, denmelidir. Kötü davranışta sorun öğrenci değil davranış olmalıdır, aksi halde, sorun olarak kendini gören öğrenci, kendinden uzaklaşmadıkça sorundan uzaklaşamaz (Cangelosi, 1988: 24, 85).

#### **İstenen Davranışa İnandırmak**

insanları kandırmak kolay, inandırmak güçtür, inandırmak için, uzun süreli, sabırlı, örneklemeli, somut durumlar yaratıcı çabalar gerekir. Bunun için kullanılacak çeşitli yollar vardır, (Keamey, 1988: 25-27). Bunlardan biri, istenen davranışın yarannı belirtmek, istenen, zevk veren sonuçlarını göstermektir (Downing and others, 1991: 90). Hoşuna gideceğini, mutlu edeceğini, bir sıkıntıdan kurtaracağını, ödül getire-

ceğini göstererek inandırma sağlanabilir. Başkalarından sağlanacak yararlar da gösterilebilir: Başkaları sana saygı gösterecek, seni değerli bulacak, senden hoşlanacak şeklindeki yararlar, istenen davranışın somut sonuçları olarak örneklerine inanma sağlayabilir: Grup çalışmasında payına düşen işi yaptığın zaman, arkadaşların, işlerini kolaylaştırdığın için senden hoşlanacaklar; sırada çalışırken arkadaşının koluna dokunduğun zaman özür dilersen, kendisine değer verdiğini gören arkadaşın da sana değer verecektir.

Olumlu örnekler inanmayı kolaylaştırabilir: Ben hep böyle yaparım, böyle yaptığımda insanlar benden hoşlanıyor, senin beğendiğin insanlar da böyle davranıyor, şeklindeki örneklemeler, inandırıcılığı sağlayabilir. Öğütlenme de buna benzer bir yöntemdir: Deneyimlerime göre böyle yapmak iyidir, böyle yapılması gerektiğini biliyorum, ben böyle yaptım iyi sonuç aldım sen de alabilirsin demek, davranışa yöneltebilir.

Davranışın yasallığını belirtme, yapılmasını kolaylaştırabilir: Kural böyle, bana böyle söylendi, böyle yapmamız gerek gibi. Başka seçenek yok, ben öyle yapmanı söylüyorum, yöneticilerimiz öyle istiyor şeklinde, yönetsel beklentileri belirtmek de yasallığa ilişkin yönelim sağlayıcı işlev yapar.

Başkalarınca da öyle davranıldığına örneklenmesi, uyumlu davranma isteğini artırır: Uygur herkes burnunu mendille siliyor, arkadaşların ödevlerini yapıyor, toplum çevremizi temiz tutmamızı bekliyor benzeri sözler, istenen davranışa yönelik olarak çeşitlendirilebilir. Sorumlu olduğu belirtilerek de yönelim sağlanabilir: O senin sorumluluğun, öyle yapman gerek, başka işlerin olması senin onu yapmana bağlı, ellerini sen yıkamazsan kim yıkayacak yönlü sözler, sorumluluk duygusunu eyleme geçirebilir.

Suçluluk duygusu uyandırılarak uygun davranışa alıştıırılabilir: Böyle yapmazsak başkaları incinebilir, ödevimizi yapmazsak ailemiz mutsuz olabilir, başkaları zarar görebilir. Suçluluk duygusu, özsaygısına zarar vermeye yönlendirilebilir: Böyle yapmazsan kendin hakkında iyi şeyler düşünmezsin, sen şöyle davranabilmelisin, bu davranış çok iyi becerebilirsin sözleri, uygun örneklerle ilişkilendirilebilir.

Aksi davranışların zarar ve ceza getireceğinin belirlenmesi de uygun davranışa götürücü olabilir: Böyle yapmazsan zararlı çıkarsın, mutsuz olursun, ceza alırsın, hoşuna gitmeyecek sonuçlarla karşılaşsın, takıma giremezsin, geziye gidemezsin, incinirsin demek, ödüllerden

yararlanamayacağını söylemek, aksi davranışın kişisel ilişkiyi bozacağını belirtmek yolları kullanılabilir: Böyle yaparsan sana olan saygım azalabilir, seninle ilişkimiz zarar görür... (Brophy, 1983: 12).

İstediğini belirtmek de bir yoldur: Böyle yapmanı istiyorum, senden bunu bekliyorum, ben böyle yapmanı yeğlerim demek, istedik gücün devreye sokulması olur. Davranışın kişisel ilişkiye olumlu etki yapacağını belirtmesi de bu yöntemle ilgilidir: Böyle yaparsan senden daha hoşnut olacağım, sana saygım artacak, seni takdir edeceğim, senin hakkında daha olumlu düşüneceğim...

Davranışın, gruba ve başka insanlara karşı görevi olduğunu söyleyerek inandırma da bir yöntemdir. Grubun böyle davranmana ihtiyaç var, grup senin böyle davranmana bağlı, böyle yaparsan, başkalarına şöyle yardımcı olursun, böyle yapman başkalarını mutlu eder, yararlandırır şeklinde, toplumsal gücün kullanımı, istenen davranışa yöneltebilir. Davranışı için sorumluluk duymasının sağlanması, istenen davranışı hem pekiştirir, hem sürekli hale getirir (Brophy, 1983: 12).

### **İstenen Davranışı Güçlendirmek**

İstenen davranışın bir kez yapılmasını sağlamak yetmez, davranış yerleşmeye kadar izlenmeli, uygulanan yöntem sürdürülmeli, gerektiğinde değiştirilmelidir (Hull, 1990: 80). İstenen davranışların gösterilmesini ve yerleşmesini sağlamanın yolları olarak, övgü ve ödülle destekleme (olumlu pekiştirme), övgü ve ödülü kaldırma (ara verme), istenmeyen bir sonuca son verme (olumsuz pekiştirme), acı ve sıkıntı veren bir uyarıcı verme (ceza) önerilmektedir (Tauber, 1991: 194).

Bu tür davranışsal teknikler, eylem veya tepkinin, hemen öncesindeki veya sonrakindeki olaylardan etkilendiği görüşüne dayanırlar, istenen tepkinin pekiştirilmesi, istenmeyeni ortadan kaldırır (Downing and others, 1991: 85). Pekiştirme, davranışın arkasından, gelen, sürecini uzatan, sıklığını, olma olasılığını artıran bir olaydır, iyi davranışı ödüllendirme, onun sürmesine hizmet eder: Gülümseme, yüksek not, birkaç dakikalık boş zaman verme, iyi bir söz söyleme, yakınlık gösterme, ilgilenme, beğendiğini belli etme gibi (O'Leary and O'Leary, 1972: 87). Bir pekiştirme amaca götürüyorsa sürdürülmeli, ama bıktırılmamalıdır. Bunun için, belli sürelerle pekiştirme ara verilebilir ama bu ara, istenmeyen davranışı seçtiren kadar olmamalıdır. Pekiştirme amaca götürmüyorsa, değiştirilmelidir. Fiziksel pekiştirmeçler,

birincil pekiştireçler olarak adlandırılır: Yiyecek, içecek, para, tuvalet ayrıcalığı, top oynama, renkli kalem kullanma, sakız çiğneme gibi. İkincil pekiştireçler sosyaldır, gücünü birincillerle ilişkilerinden alır: Nota ek olarak yıldız alma, öğretmene yakın oturma, övgü, ailesine övücü not gönderme, yakınlık gösterme... Birincil pekiştireçler, birinciller verince ikincillerden biri de verilerek desteklenmelidir. Böylece birincil pekiştireçler sosyal bir kabul görmüş olur (Brown, 1982: 253, 254).

Olumlu pekiştireç istenen davranışlara ulaşılabilmek için, davrananın zevk alacağı, hoşlanacağı sonuçlar doğuran eylem veya öğelerdir (Brown, 1982: 253; Downing and others, 1991: 85). Amaçlanan davranışın yinelenmesi olasılığını yükseltir. Bir etkinliği başarıyla tamamlamanın verdiği zevk gibi davranışın doğal sonuçlarından zevk almak şeklinde olursa içten (doğrudan), ödünü iyi yapma sonucu alınan bir ödül şeklinde olursa dıştan (dolaylı) pekiştirme söz konusudur. Ödül, birikimli de olabilir: Olumlu her eylem için alınan puanlar belli bir toplama ulaşıncaya ödül verilebilir. Bu tür ödüllerin kendisi ve koşulları baştan belirlenmelidir.

Olumlu pekiştireç, olumsuz eylemi engelleyici şekil ve zamanda da kullanılır: izin almadan konuşmak isteyen, konuşmaya başlamadan hemen önce izin verilebilir. İzin alıp konuşana, daha çok konuşma izni verilerek, ödül yoluyla bu davranışı pekiştirilebilir. İstenmeyen davranışa götürücü uyarıcılar kaldırılabilir: Kavga çıkan oyunlar oynatılmaz, istenmeyen davranışı birlikte yapanlar ayrılabilir, birşeyler sormak için sürekli öğretmenin yanına gelenin yanına, o gelmeden önce öğretmen gidebilir, veya ona yakın durabilir (Gage and Berliner, 1984: 604).

Ödül, olumlu davranış gösterene daha çok şans sağlayacak bir düzenleme ile de verilebilir: Derste her öğrencinin masasına üzerinde adı yazılı beşer kâğıt konur. Öğrencinin istenmeyen her davranışında, önündeki kâğıtlardan biri alınır. Hafta sonunda, öğrencilerin önündeki kâğıtlar toplanıp bir kutuya konularak ödül çekilişi yapılır. Üzerlerine adı yazılı olduğundan, daha çok kâğıdı olan öğrencinin kazanma şansı artar. Dokuzuncu sınıfta yapılan bir araştırmada, bu birikimli ödüllendirme yönteminin istenmeyen davranışı azaltıp, isteneni çoğalttığı görülmüştür (Proctor and Morgan, 1991: 98).

İstenen davranışın görüldüğünün ve beğenildiğinin belirtilmesi de bir pekiştireçtir. Beğenilen davranışlar sözle veya vücut diliyle onanabilir. Sözle onamada, daha önceki istenmeyen davranışın görüldüğü hissettirilebilir: "Üç gündür kitap ve defterlerini getiriyorsun, bu güzel"

sözü, bu davranışın daha önce yapılmadığını ve bunun bilindiğini de gösterir, istenen davranış gösteren öğrenci, bunun görülmesini, beğenilmesini ister. Bu onama içten olmalıdır. Gereğinden fazla pekiştirici kullanılması, onamanın çok sık olması, değerini düşürebilir (Hull, 1990: 83).

Övgü, bir ödül olarak düşünülüyor gibi, ödüle seçenek olarak da görülmektedir. Övgü, öğrencinin iyi bir eylemi veya başansı nedeniyle, öğretmenin olumlu dönütü veya onamasının ötesindeki olumlu yanıtıdır. Ödüle değer olsun-olmasın, öğrenci yaptığı eylemler hakkında başkalarının yargısını bekler. Herkesin ödül alması durumunda ödülün değeri azalacağı için, ödüle değer olmayan olumlu davranışlarda, ödül yerine övgü ve cesaretlendirme kullanılabilir. Her derste övgü, eleştiriden çok olmalıdır (Hull, 1990: 87; Tauber, 1991: 196).

Başarı sevincini paylaşmak da güçlü bir pekiştiricidir; "Sınıfa geldiğimde sizi dersinizi yaparken buldum, bu benim işimi kolaylaştırdı, kendimi, takdir eden biri olarak hissetmemi sağladı" demekle Öğretmen öğrencilerin basanlarından duyduğu sevinci onlarla paylaşmış olur. Bu tür iletilerin olumsuzları da kullanılabilir: "Bütün sorular sen yanıtlarsan, diğer arkadaşlarının konuyu bildiğinden kuşkulanırım" demek, "söz verilmeden konuşma" demekten daha iyidir. Çünkü, eylemi gönüllü olarak değiştirmeye götürür, öğrenciyi suçlanan olmaktan kurtarır, öğrenci-öğretmen ilişkisinin zedelenmesini önler (Tauber, 1991: 197).

İstenen davranışın birkaç parçadan oluşması, yapılmasının güç olması veya öğrenci düzeyinin o davranışın bütününe birden yapmaya yetersiz olması durumlarında, pekiştirme, basamaklı (zincirleme) pekiştirme veya biçimleme şeklinde yapılabilir. Biçimlemede öğretmen istenen davranışa yakın bir davranış seçip pekiştirir, istenen davranışa gittikçe daha çok yaklaşan davranışlar, küçük ilerlemelerle pekiştirilerek, sonunda istenene ulaşılır. Basamaklı pekiştirmede, istenen davranışa giden yol basamaklara ayrılır, bu basamaklar sıra ile pekiştirilir, her basamak sonunda ödül veya övgü kullanılır. Örneğin, arkadaşının kalemını kullanma davranışı, "kalemını kullanabilir miyim" diye isteme ve geri verirken teşekkür etme şeklinde iki basamağa bölünebilir. Dil kullanımındaki her gelişmenin ödüllendirilmesi de böyledir (Downing and others, 1991: 86).

Olumlu pekiştirici, görmezden gelme davranışı sonunda kullanılarak, istenmeyen davranışın sönmesini, yerine istenenin gelmesini kolaylaştırabilir. Örneğin bir öğrencinin arkadaşıyla konuşmasını

görmezden gelip, konuşma sonunda ilgi derse yönelince hemen olumlu bir pekiştireçle karşılık vermek, "dersi böyle ilgi ile dinlemek anlamayı kolaylaştır" demek, olumlu davranışı pekiştirir.

Olumsuz pekiştirme, istenen davranış gerçekleştiğinde, olumsuz veya hoşlanılmayan bir uyananın, sonucun, çevreden uzaklaşılması, öğrencinin olumsuz bir sonuçtan kurtarılmasıdır (Browm, 1982: 253; Tauber, 1991: 194). Örneğin, dersinde belli bir basan düzeyine ulaşan öğrencinin, sınıfın-okulun futbol takımına girebilmesi, oyun ekibine katılabilmesi böyledir.

Ortadan kaldırma yoluyla davranışı değiştirmeye çalışmada, istenen davranış gözlenene kadar bir yarara son verilmesi söz konusudur: Okul gazetesini düzenleme veya gazeteye şiiirinin asılması hakkı, arkadaşını derste rahatsız ermeme davranışını gösterinceye kadar kaldırılabilir. Okulda bir müzik aletini kullanabilme, okulun çim sahasından yararlanabilme, masa tenisi oynayabilme, evde televizyon izleyebilme gibi yararlar, istenen herhangi bir davranış gösterilip sürekli hale getirilene kadar kaldırılabilir.

Sosyal pekiştireçler, okul etkinlikleriyle ödülendirme, daha az kaynağa gereksinim gösterir. Grup etkinlikleri, istenen davranış için baskı aracı olarak işe yarar. Küçük öğrenciler için ise, somut, yenebilen pekiştireçler daha etkilidir (Downing and others, 1991: 86).

Pekiştireçlerin uygulanmasında zamanlama önemlidir. Pekiştireç, eylemin hemen arkasından verilmelidir. Pekiştireçlerin ertelenmesi, azaltılması derece derece olmalı, öğrenci, kendi davranışını kontrol ederek kendine pekiştireç uygulayabilen, hep öğretmene bağlı olmaktan kurtulmalıdır. Öğrenci davranışları, sınıf dışında da denetlenmelidir. Öğretmenin, eğitsel amaçları gözleterek, sınıfı ve öğrencileri için bir pekiştireç programı yapması uygun olur (Downing and others, 1991: 88, 90).

#### **İstenen Davranışı Kolaylaştırmak**

İstenen davranışı göstermek bazı engellerin aşılmasına bağlıysa, öğrenci bu davranışa yönelmede isteksiz, çekingen olabilir. İstenen davranışın gösterilmesi, istenmeyen gösterilmesinden daha kolay olduğunda, öğretmenin işi kolaylaşacaktır. Bunun sağlanması, sınıfın fiziksel, eğitsel, sosyal düzenine bağlıdır. Fiziksel düzenlemelere ve eğitsel özelliklere daha önceki bölümlerde yer verildiğinden, burada dikkatin bu konulara bir kez daha çekilmesiyle yetinilmiştir.



Sınıf ortamı seçenek sağlayıcı olmalı, öğrenciyi, kişisel özelliklerine uygun farklı durumlara, olanaklarla karşı karşıya getirmelidir. Bu, öğrenci özelliklerinin işe uyumu olarak da söylenebilir (Smith, 1990: 93; Hoover, 1990: 412, Hull, 1990: 84). Öğretim programı, öğrenme hızlarındaki farklar gözetilerek düzenlenmeli öğrenme çevresi ve öğretim yöntemleri değiştirilmeli, öğrenci okulda farklı ilgilere seslenen sosyal etkinlikler bulmalıdır. Farklı ilgi ve isteklerin karşılanabilmesi için, tek tür ve düzey çaba yerine, çoğulcu etkinlikler olmalıdır. Öğrenci bunlar arasında kendine göre olanı seçebildiğinde, istenmeyen davranışlar azalacaktır. Herkesten aynı eylem ve sonucu beklemek yanlıştır. Öğrencinin değerlendirilmesi için kullanılan notlar da bu nedenle bir değil, birkaç basan düzeyini gösterir.

Çocuk, uygun yollarla ulaşamadığı gereksinimlerine, yanlı davranışla ulaşmayı dener. Seçenek kıtlığı, yetenekli ve başarılı öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerinin karşılanamaması yoluyla istenmeyen davranışlara yönelmelerine yol açar. Gereksinimlerini sınıf etkinlikleriyle karşılayamayan bu öğrenciler, öğretmenlerce iyi tanınmazsa, uyumsuz, geçimsiz, yaramaz olarak nitelenip dışlanabilir, öğrenci dersten kopar, soğur, yetenekler ziyan edilir. Öğretmen, her davranışın altında bir gereksinim aramalı, bunu yanıtlamaya çalışmalıdır.

Öğrencilerin bir kısmı, çeşitli nedenlerle ilgi ve gereksinimlerini açıkça belirtmez, söylemezler. Öğretmen, hem onlarla ilgili çok bilgiye ulaşarak onları tanımaya, hem de dikkatli bir gözlem ve anlayışla bunları farkedip karşılanmalarını kolaylaştırmaya çalışmalıdır. Bu onun güçlü bir iç görüşe, dikkate özene, kendini mesleğine adamaya sahip olmasını gerektirir.

Öğrenciler yalnızca derslerdeki bilgilere gereksinim duymazlar. Yaşamın çok yönlülüğü, okul ve sınıf yaşamına da yansımalıdır. Yorucu ve usandırıcı bir etkinlikten sonra, bir şiir, bir gösteri, bir-iki dakikalık bir müzik, sakinleştirici, dinlendirici, özendirici olabilir (Hull, 1990: 84). Oyun ve sanat etkinlikleriyle, olumsuz davranışlar, olumluyla yer değiştirebilir (Brown, 1982: 274).

Özellikle küçük yaştaki öğrenciler için, uygun davranışa yönlmede "anlaşma", yararlı olabilir (Hull, 1990: 83; Hoover, 1990: 412; Smith, 1990: 93; Downing and others, 1991: 86)."Bir daha olmayacak değil mi" demek, davranışın sonuçlarının ne olacağı konusunda (ödül-ceza) anlaşmak, daha yetişkin öğrenciler için belki aileyi de işin içine katmak, yazılı anlaşmalar yapmak etkili olacaktır.

Basan olasılığını artına, denetlenen, beklentilerin sınıf kuralları yoluyla açıkça belirlendiği, etkinliklerin uygun bir sıra ile ve herkesi işe koşup süreçteki öğrenci davranışını belirleyici şekilde planlandığı, öğrencilere girişim özgürlüğü ve sorumluluğu veren bir sınıf ortamında, istenen davranışlar daha çok görülecektir (Hoover, 1990: 412, 414). Öğretmen, öğrencinin çaba ve başarısı arasındaki neden-sonuç ilişkilerini belirlemeli, etkili bir dinleyici olmalı, öğrend sorununu korkusuzca söyleyebileceğini bilmelidir. Bu, henüz hak edilmemiş peşin bir ödül olarak iş görür (Tauber, 1991:197,198).

İstenen davranışı kolaylaştırmada, hangi yöntemin hangi durumlarda kullanılacağıının belirlenmesinde, öğrencilerin izlenmesi, tanınması, ödüllere tepkilerinin belirlenmesi, ödül beklentilerinin bilinmesi, boş zaman etkinliklerinin seçilmesi, öğrend yeğlemelerini belirlemek için yazılı-sözlü incelemeler yapılması, pekiştireçlerin bunlara göre seçilmesi, diğer öğretmenlerin görüş ve önerilerinin alınması önerilmektedir (Hull, 1990: 87; Downing and others, 1991: 88).

İstenen davranışları kolaylaştırmaya yardım edid öğretmen davranışlarına örnek olarak şunlar verilmektedir (Smith, 1990: 93): Öğrencilerle ilgili kayıtları okumak, sağlıklarını, ev çevrelerindeki değişiklikleri kontrol etmek, yakın davranıp sık sık gülümsemek, arkadaşça ilişki geliştirmek, yanlış davranışa eğilimi olanlara daha çok dikkat etmek, istenen davranışları ve küçük başarılarını övmek, işini beğenmediğini arkadaştan yanında söylememek veya beğenmez davranmamak, karşılaştığı güçlüklerde yardıma olmak, başarısız olduğunda karşılaştığı güçlükleri sınıfa açıklamak, gruba almaları ve olumsuz davranışlarına hoşgörü göstermeleri için arkadaşlarını ikna etmek, beğenilen, hoşlandığı görevler vererek statüsünü yükseltmek.

## BÖLÜM VI

### İSTENMEYEN DAVRANIŞLARIN DEĞİŞTİRİLMESİ

İstenen davranışları gösterebilen insanlar yetiştirmek olan eğitim çabalarının bu sonucu vermesi, birçok değişkenin uzun süre denetlenmesini gerektirir (O'Leary and O'Leary, 1972: 619). Çevre, aile, okul, öğretmen, eğitim ortamı, eğitsel hazırlıklar, ilişki düzeni, istenen davranışı pekiştirici ve istenmeyeni önemleyici çabalar bütünleştirildiğinde, istenmeyen davranışlar azaltılabilir. Eğitsel çabaların engellenmesi için, istenmeyen davranışların değiştirilmesi gerekir. Okulda düzeltilmeyen davranışlar, yaşamboyu sorun olabilir.

#### İstenmeyen Davranışlara Karşı Yaklaşımlar

İstenmeyen davranışlar, farklı özelliklerdeki öğrendirlerce, farklı nedenlerle yapılabilir. Davranışlardaki bu görelilik, onlara karşı eylemleri de çeşitlendirir. Bu eylem yaklaşımları üç grupta toplanabilir (Jacobsen and others, 1985: 263):

**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. Bu varsayımı, onun bu tür öğrenciler için kullanılabilir olduğunu gösterir. Öğretmen, öğrencinin davranışını değerlendirmez, yargılayıcı olmayan bir güven ortamı yaratır. Öğrenciye, sorunla uğraşma şansı ve özgürlüğü verilir. Öğretmen buyurucu değil, kolaylaştırıcıdır. Sorunu tanımlamaya, sonuçlarını bulmaya, çözüme ulaşmaya yardım eder. Bu uygulamada öğrenci gereksinimlerinin gözetilmesi, bugün kadar geleceği de içeren bir süreç olarak düşünülmelidir.

**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 nedenleri aranmaz.

Etkileşimci yaklaşım: Davranışçı ve yardım edici yaklaşımlar arasında yer alır. Öğretmen yetkeyi öğrenciyle bölüşür, öğrenciyi, sorununu çözmeye yeterli, ama uzman desteğine muhtaç sayar. Sınıf kuralları birlikte konur, sorunlara birlikte çözüm aranır. Öğrencinin kendini değerlendirmesi olarak adlandırılan, değişmesi istenen davranışın öğretmence anlatılıp gösterilmesi, öğrenci tarafından uygulanması yöntemi, bu yaklaşım içinde görülebilir. Bu yöntem, kişi için olduğu kadar, grup içinde kullanılabilir. Bu yaklaşımların herhangi birinin seçiminde, davranışın, öğrencinin, ortamın özellikleri gözlemlenir (Salend and others, 1993: 204).

### **İstenmeyen Davranışlara Karşı Eylemler**

Öğrencilerin istenmeyen davranışları karşısında yapılabilecek eylemler şöyle sıralanabilir: Küçük yanlıştan görmezden gelme, kışkırtıcı eylemleri bilmez davranma, göz ilişkisi kurma, yaklaşma, uyarma, azarlama, yerini değiştirme, gülmeceyi kullanma, sözü değiştirme, ara verme, konuşma, hak ve ayrıcalıktan yoksun bırakma, sınıfta alıkoyma (geciktirme), isteğini yapmama, ailesiyle ilişki kurma, anlaşma yapma, fiziksel olmayan ceza verme... (Elrod and Terrel, 1991: 192; Smith, 1990: 93; Hoover, 1990: 412).

Bu seçeneklere yönelmede önce yapılması gereken, istenmeyen davranışı anlamak, nedenlerine ulaşmaktır. Ancak bundan sonra, hangi eylem strateji ve türünün seçileceği, nasıl uygulanacağı açıklık kazanır.

### **Sorunu Anlamak**

Davranışın tanınması, belirlenmesi, yorumlanması aşamalarını içerir (Swanson and others, 1990: 553-563). Tanıma ile, davranışın türü ve istenmedik düzeyi belirlenir. Öğrenci, son beş dakikada başkasının sözünü kesti ise, bu davranışın türü, başkasına saygısızlık mı, yardım mıdır? Eğer söz kesme, tam sözün kesildiği noktaya yerinde bir katkı yapıyorsa, bu katkı "taşı gediğine koyma" niteliğindeyse, bu davranış saygısızlık değil, yardım olarak adlandırılabilir. Öğrencinin, arkadaşının elindeki kalem çekerek alması saldırganlık mıdır? Eğer o kalem, kendisinin ise ve öğretmen görmeden arkadaşı o kalem zorla almışsa? Davranışın tanınması, gelecekteki eylemlere doğru yönelmeyi sağlar.

Davranışın belirlenmesi, davranış, davrananlar ve ortam hakkında bilgi toplamayı gerektirir. Bu bilgiler çok kaynaklı ve gerçek olmalıdır. Durumla ilgili sorular, olasılıklar, değerlendirme ölçütlerinin seçimi, önceliklerin belirlenmesi, çözüm seçenekleri oluşturma, amaçlarla davranışı karşılaştırma, daha bozucu ve karmaşık davranışlarda yapılması gerekenleri gösterir.

Davranışların yorumlanması, öğretmeni, onun olası nedenlerine götürebilir. Davranışı belirlerken elde edilen bilgilerin ilişkilerinin kurulması, sorun çözme yönteminin uygulanmasıyla, öğretmeni kestirime götürür. Öğrenci hakkında toplanan bilgilerin yönetici ve aileyle birlikte ele alınması, gerektiğinde öğrencinin de bu toplantıya katılması, yorumları gerçeğe yaklaştırabilir (Brown, 1985: 222; Meier, 1991:186).

Davranışın o öğrenci ve sınıfça yapıma sıklığı, ne kadar çok kişiyi rahatsız ettiği de belirlenmelidir. Yanlış davranıştan hemen önceki olayın bilinmesi, yanlıştan kaçınmayı, onu önlemeyi kolaylaştırabilir. Bu davranış az sonra şu davranışa yol açabilir düşüncesiyle, o davranışa karşı önlem alınabilir. Örneğin öğrencinin, sınıfta öğretmenin çözülmesini istediği bir problemi çözmeye çalışmaması, biraz sonra, problemi çözmeye çalışan bir arkadaşını rahatsız edebileceğinin veya kendisi gibi davranan başka bir arkadaşıyla dersi dışı eylemlere girişebileceğinin göstergesi olabilir. Elişi dersinin bitimine yakın, çantasını hazırlayıp dersten çıkışı bekleyen öğrenci, masasının üstünü temizlemeden sınıftan çıkabilecektir. Bu durumda, dersin bitimine biriki dakika kala, masaların üstünün temizlenmesi zamanının geldiği söylenerek öğrenciler uyanabilir (Hull, 1990: 82).

İstenmeyen davranışı anlamak, öğrenci açıklamaması için baskı altında tutuluyorsa, güç olabilir. Bu durumda başka kanallar kullanılmalıdır. Öğrenciye sınıfın bir aile olduğu düşüncesi aşılmalı, öğretmen onlara yakın olmalı, o sınıfta ilk karşılaşmasında, öğrencilerle alışkanlıkları, ilgileri, aileleri hakkında konuşmalıdır. Bu, çocuğa, öğretmenle özel birşeyleri paylaştığı düşüncesini verir (Haigh, 1990: 24, 25).

Yorgun, esneyen, gözleri kapanan öğrencilerle sınıf dışında dikkatle konuşmak gerekir. Önemli sorunlar için gerekirse okul dışında da araştırma yapılmalıdır. Okul çalışanları, öğrenci sorunları hakkında aydınlatılırsa, hem onlardan bilgi toplanması, hem de bu davranışları önleme ve tepki konusunda onların uygun davranabilmesi kolaylaşır (Abramowitz and OTeary, 1991: 220).

İstenmeyen davranışın kolayca yapılacağı yerler vardır. Dikkatten uzak ve denetlenmeyen yerler böyledir: Okula girişten hemen önceki zaman, oyun zamanı, yemek ve dinlenme aralan, tuvaletler, gözden uzak kalan yerler böyledir. Buralarda yönetici veya öğretmenlerin bulunması istenmeyen davranışları engeller, bunların ve bunlardan kaynaklanan yeni sorunların sınıf içine taşınmasını önler (Haigh, 1990: 26).

Sorun kaynaklardan birisi de öğrencilerin, ilk karşılaşmalarda öğretmenlerin yönetsel yeteneklerini denemek için istenmeyen davranışlarda bulunmasıdır. Böyle durumlarda öğretmen, olayı anladığını belirten yumuşak bir tepkiyi hemen göstermelidir. Tepkide gecikme, sorunu büyütebilir.

Başka bir yanlış davranış kaynağı, öğretmenin hızına ayak uyduramayan öğrencilerin, öğretmeni yavaşlatmak istemeleridir. Öğretmen bunu anlamalı, öğrenciyi hızlandırma veya kendini yavaşlatma seçeneklerine yönelmeden önce, öğrenciyi tanımaya çalışmalıdır (Stevenson 1991: 128).

Sorun çözücü eylemlere geçmeden önce, temel amaç ve eylemin bu temel amaç nasıl etkileyeceği düşünülmelidir. Amaç dışına kayan eylemler, sorunu çözüyor görünse de seçilmemelidir. Bir etkileme biçimi de, kayma olarak söylenebilecek olan, davranış değerlendirmesinin akademik değerlendirmeyi, akademik değerlendirmenin davranış değerlendirmesini etkiliyor olmasıdır (Brown, 1985: 223).

### **Görmezden Gelmek**

Bazı sorunların görülmesinden ve onlarla uğraşılmasından daha iyidir. Sorun fazla bozucu değilse, hemen olup bitiyorsa, bu yol, soruna gereğinden fazla önem verilip büyütülmesini önler, onu söndürür.

Öğretmen, hangi davranışın görmezden gelineceğini kestirmek için ipuçlarına bakmalıdır. Bozucu davranışlara yol açmayan, uğraşıldığında ilgi çekip yinelenebilecek olan küçük sapmalar görmezden gelinmelidir (Gage and Berliner 1984: 602). Bozucu davranışlarla uğraşmaktan çok, akademik etkinliklere yönelen, ufak dikkatsizlikleri görmezden gelen öğretmenler, daha etkili olmuşlardır (Brophy, 1988: 4-12).

Öğretmenin görmezden gelişini öğrencinin farkedip etmemesi önemlidir. Öğrenci, davranışını öğretmenin farketmediğini görür, öğretmen

de görmezden gelirse, çocuk bunu onay ve ödül olarak algılayabilir, öğretmenin dersle ilgilenmeye fazla önem vermediğini düşünebilir. Böyle durumlarda öğretmen, davranışı gördüğünü ve onaylamadığını bir göz, yüz, baş işaretiyle belirtmelidir.

### **Uyarmak**

Öğrenci, yalnızca yaptığı davranışın istenmezliğinin değil, o anda o davranışı yaptığının da bilincinde olmayabilir. Burada bilincinde olma, ne yaptığının farkında olma, yaptığının diğer eylemlerden farklı taraflarını anlayabilme anlamında kullanılmıştır. Bilgi olarak sahip olma olan bilmek, anlamaktan farklıdır. Öğrenci davranışını biliyor olsa bile, anlamamış olabilir. Özellikle gençler yaptıklarının yeterince farkında olmayabilir, kültürleriyle bağımlı olarak, yanlış bilgilerle beslenmiş olabilirler. Uyarma, hem bilmeyi, hem anlamayı sağlayıcı olarak kullanılabilir. Öğretmen, bu nedenlerle, her yanlış davranışı bilinçli ve kasıtlı olarak algılan? amali, bu peşin yargıya göre davranışta bulunmamalıdır.

İstenmeyen davranışa karşı öğretmenin beklemeden uyarma eylemine geçmesi önerilmektedir (Lemlech, 1988: 81; Elrod and Terrel, 1991: 192). Aksi halde yanlış davranış sürer, öğrenci, öğretmenin gördüğü halde eyleme geçmediğini görürse onay ve cesaret bulabilir. Yanlış davranışın vaktinde görülmesi, öğretmenin sınıftan haberi olduğunu gösterir. Bunun diğer öğrencilerce anlaşılması, olası yanlış davranışlar için önleyici olur (Doyle, 1986: 414). Yalnız, öğrencinin duygu ve öfke birikimi azalmamışsa, uyarmanın etkili olabilmesi için biriki dakika beklenmesi, iyi olur (Haigh, 1990: 45). Bu süre taraflara soğukkanlı olma, mantıklı düşünme fırsatı verir. Duygusal birikim azalınca, yanlış davranan, eylemini anlayarak özür bile dileyebilir. Böyle durumlarda öğretmen, "ateşe körükle gitmek" yolunu seçip tehlikeli sahneler yaratma yanlışına düşmemelidir.

Uyarma yöntemlerinden biri, vücut dilinin uzaktan kullanılmasıdır. Bunun ilk basamağı, istenmeyen davranışı yapanla göz teması kurmaktır. Göz teması iletişime davet eder, ilgi ve sıcaklık gösterir (Barker, 1987: 107). Öğretmen, istenmeyen davranışlar olmasa da öğrencilerin hepsiyle, yönlendirici, dönüt verici göz teması kurmalıdır. Göz işaretlerinin belli anlamları vardır. Örneğin göz kıpma, "yaptığının farkındayım", hafif eğilen bir baş işaretiyle desteklenirse "devam et", göz kapaklarının yukarı kaldırılması "lütfen yapma, onay-

içmiyorum" anlamlarına gelir. Göz teması sağladıktan sonra, göz, baş, el, yüz işaretleriyle öğrenciye donüt vermek, davranışı ve öğretmenin tepkisi hakkında onu bilgilendirmek gerekir (Barker, 1982: 105; Lemlech, 1988: 23, 81; Stevenson, 1991: 128).

İşaretler öğrenciye, eylemlerinin farkında olduğunu, dinlendiğini, anlaşıldığını da anlatır. Vücut dili, işaret vermede, sınıftaki eşyalardan yararlanılarak da kullanılabilir. Sınıfın ışıklarını yakmak-söndürmek, perdeleri açıp kapamak, masaya parmak veya bir cisimle hafifçe vurmak, toplu uyarma işaretleri olarak kullanılabilir (Cangelosi, 1988: 224).

• işaretlerin kullanımı dersin bozulmasını, diğer öğrencilerin olayın farkına vararak dersten kopmalarını önler. Bu nedenle öğretmen, işaretleri kullanırken dersin normal akışını bozmamalı, konuşuyorsa konuşmasını sürdürmeli, işaretlerden diğer öğrencilerin haberi olmamasına dikkat etmelidir (Cangelosi, 1988: 17, 184; Lemlech, 1988: 81).

Uyarma yöntemlerinden biri, öğrenciyle göz teması kurulamadığında, vücut dilinin yakından kullanılması olan yaklaşımdır. Öğretmenin fiziksel yakınlığı, öğrencinin bu farklı durumu hissedip yanlış davranışı bırakmasına yol açabilir. Öğretmen dersi sürdürerek öğrenciye yaklaşmalı, olayın farkında olduğunu hissettirmelidir. Bu yakınlığı göz teması izlemelidir (Tierno, 1991: 573).

Yanına yaklaştığı halde öğrenci öğretmenin farkına varmamış ve istenmeyen davranışı sürdürüyorsa, üçüncü yöntem başvurulabilir: Dokunma. Öğretmen, varlığını dokunarak duyurabilir: Öğrencinin masasına, eşyalana, omuzuna dokunulabilir. Dokunma öğrenciye acı veya eşyalana zarar vermemelidir. Alt sınıflarda öğretmenin dokunması, öğrenciye benimsenme duygusu verir. Ergenlik çağında dokunma, cinsel anlamlara da alınabileceğinden, öğretmen dikkatli olmalı, okul ve toplumun değer yargılarını da düşünmelidir (Barker, 1982: 103).

Bu eylemler hemen her zaman, istenmeyen davranışı durdurur, değiştirir. Ender durumlarda, daha bozucu olan, diğer öğrencilerce görülmüş olan istenmeyen davranışlarda, başka yöntemlere gereksinim duyulabilir. Bunlardan biri, sözle uyarmadır. Sözel uyarı, olasıncaya, yalnız ilgili kişilerce duyulabilir olmalı, sınıfın normal işleyişini bozmamalıdır. Başkalanncaya farkedilmeyen bir fısıltı, istenmeyen davranışı durdurabiliyorsa yeterlidir. Bunun yetmediği durumlarda, uygun yüksek sesle uyanlar kullanılır. Örneğin, kalemiyle oynamayı sürdürerek



başkalarının dikkatini dağıtan birine "kalemin sıranın üstünde dursa daha iyi olmaz mı" veya "kalemimi sıranın üstüne koyabilirsin" denebilir.

Sözel uyanlar, farklı anlam (alay) veya duygu (öfke) taşımayan bir sesle yapılmalı, yumuşak olmalıdır (Lemlech, 1988: 23). Uyan, kabul edilmeyenin öğrenci değil davranışı olduğunu belirtmeli, öğrencinin hâlâ değerli ve saygıya lâyık olduğu, söyleyiş biçimi ve vücut diliyle hissettirilmelidir (Haigh, 1990: 44). Öğrenciyi kötülemek, kötünün kötü davranış göstermesini, değiştirmemesini haklı kılar. Araştırmalar, yumuşakça uyarıcı öğretmenlerin, sertçe uyarıcılardan daha etkili olduğunu göstermiştir (Brophy, 1988: 12). Sözel uyan, öğretmen-öğrenci ilişkisini gerginleştirmemeli, azaltmamalıdır. Uyarma bittikten bir süre sonra öğrenciyle gözle veya sözel olumlu ilişki kurulmalı, veya soru sorulmalıdır.

Başka bir sözel uyan yöntemi, dolaylı olanıdır. İstenmeyen davranışı yapana değil başkasına söylenen, ama hedefi istenmeyen davranış olan sözel uyan: Gürültü yaparak başkalarının dinlemesini engelleyen bir öğrenci için, o sırada konuşuyor olan diğer bir öğrenciye "lütfen yineler misin, gürültüden iyi duyamadım" denebilir. Ders kesilerek, "kim bize sınıfın dinleme kurallarını hatırlatacak" da denebilir (Timo, 1991: 573).

Soru sorma veya söz hakkı verme, diğer bir sözel uyan yöntemidir. "Şimdi söz sırası Ali'de" denerek, öğrencinin istenmeyen davranışı bırakması sağlanabilir. "Bu konuda sen ne düşünüyorsun" denebilir, konuyla ilgili bir soru sorulabilir. Bu süreçlerde öğrencinin istenmeyen davranışına dikkat çekilmez, doğal davranılır (Lemlech, 1988: 23; Timo, 1991: 573).

Sözün doğrudan istenmeyen davranışa getirilmesi de bir yöntemdir. "Sürekli olarak sözünün kesilmesi insanı nasıl etkiler" veya, "konuşma sırasını beklemek konusunda Ali'ye nasıl yardım edebiliriz" gibi sorular, diğer sözel yöntemlerden daha sonra kullanılmalıdır.

Sözel uyanlar, uygun eylemlerle de desteklenmelidir. Örneğin öğrencilere arkası dönükken uyan yapan öğretmeni, öğrenciler dinleme zahmetine bile katlanmazlar, sonunda öğretmen öfkelenir. Konuşanları yalnızca uyarmak yetmez, yerlerini değiştirmek de uygun olabilir (Cangelosi, 1988: 192).

### **Derste Değişiklik Yapmak**

istenmeyen davranış, derse ilginin azaldığını, koptuğunu gösterir. Ders öğrenci için ilginç olmaktan çıkmıştır, öğretmenin sınıfı ilginç bir yer yapması gerekir (Elrod and Terrel, 1991: 192). Dersin düzeni, akış hızı ve yönetsel basan ile ilgili kararsızlık ve gecikme, ders dışı davranışı artırmaktadır (Doyle, 1986: 414). Böyle durumlarda ortam, araçlar, yöntem ve öğretmen davranışlarından birinde veya birkaçında değişiklik yapmak gerekir. Bunlar bu kitabın ilgili bölümlerinde daha önce açıklanmıştır.

Sorunları, sınıf etkinliklerine katılmayan öğrenciler yaratır, diğerlerini de bu etkinliklerden koparabilirler. Bu durumda, istenmeyen davranışın nedenini ortadan kaldırmak, o öğrencileri sınıf etkinliklerine kana düzenlemelere başvurmak gerekir. Sorun şiddetlenmiş, ders ikinci plana itilmiş, duygu mantığın yerine geçmişse, derse bir süre ara vermek gerekebilir (Tingstrom, 1990: 167). Ara vermek, sürdürülen etkinliğe ara verip başka bir uğrasa geçmek olabileceği gibi, dersi kesip, "beş dakika sonra sınıfa geliriz, şimdi biraz dışarı çıkıp hava alalım" denip sınıf dışına çıkarak da olabilir.

### **Sorumluluk Vermek**

Yapacak bir işi olmadığını düşünen veya işi ona ilginç gelmeyen öğrencinin istenmeyen davranışlara yönelmesi doğaldır. Bu durumda ona bir iş vermek, işini ilginç olanla değiştirmek yararlı olur. Bunun için öğrenci iyi tanınmalıdır. Özet çıkarma, rapor yazma, kayıt tutma, dersteki sunu sırasını yazıp sırası geleni duyurma, araç getirip götürme ve kullanma konularında yardım etme, karartma-aydınlatma görevi, kura çekirme gibi sınıf içinde yaptırılacak işler, sınıf dışında, eğitsel kol etkinliklerinde daha geniş seçeneklerle, öğrencinin işe yöneltilerek istenmeyen davranışını değiştirmede kullanılabilir.

Öğretmenler, sınıfın en yaramazına sınıf başkanlığı görevi verip onu izleyerek, başkalarına örnek olması gereken sınıf başkanının, önce kendisinin uygun davranışlara yönelmesini sağlama yolunu bilmektedir.

Ödev ve görev verme, en az karşı gelinen davranışlardandır. Öğrenci bu verilenleri yaparak arkadaşları arasında üstünlük ve beğeni kazanabilir. Yalnız, ödevin ceza olarak algılanmamasına dikkat edilmelidir (Tiem, 1991: 576). Görev ve ödev yoluyla verilen sorumluluklar, öğrencinin kendi davranışını kontrol sorumluluğunu üstlenmesine

yardım etmelidir. Bunda öğretmenin inanılan, güvenilen, destekleyen olması önemlidir. Böyle öğretmenler, yetkeci ve serbest bırakıcı olanlardan daha etkili olmuşlardır (Brophy, 1988:11,12).

Bazı yazarlar, öğrencilerin bozucu davranışlarını, istenmeyeni ömekleme, düzeltme, istenenin pekişmesine fırsat verme, istenmeyenin zararlarını sergileme, sınıfın sosyal dayanışmasını artırma, kuralların açıklanmasını sağlama, diğer öğrencilerin becerilerini artırma, sınıf düzenini sağlama açılarından yararlanılabilir bulurlar (Stevenson, 1991:128-132).

### **Öğrenciyle Konuşmak**

öğretmenle öğrenci arasında işaretler dışında, sorunu dolaylı yollarla çözme girişimleri istenen sonucu vermezse, veya sorunun önemi nedeniyle veremeyeceği baştan belli? olursa, sorunu konuşarak çözmeye çalışmak gerekir. Konuşmanın amaa, diğer yöntemlerle yanlışlığını anlayamayan öğrencinin bu anlayışa ulaşmasını, öğretmenin kararlılığını bilmesini sağlamak, davranışının düzelmesine yardım etmektir.

. Konuşma, ders içinde-dışında, kişiyle-grupla olabilir. Konu diğer öğrencilerin de bilgilendirilip davranışlarını değiştirmelerine yardım edecekse, kişisel olmadan, ders içinde konuşulur. Anaokulunda bile öğretmenin, bir davranışın neden yapılmaması gerektiği hakkındaki açıklamaları, öğrencilerin uyumunu artırmakta, 09. nenin kararlı olması da aynı sonucu vermektedir (Kounin, 1970: 13). Olay kişiselleştirilmeden, birey söz konusu edilmeden, yalnızca istenmeyen davranış ele alınmalı, yapılması-yapılmaması durumlarında nelerin nasıl değişebileceği açıklanıp örneklenerek, öğrencilerin mantığına seslenilerek konuşulmalıdır.

Bu yöntem, henüz o davranışı göstermeyen ama eğilimi olanlar üzerinde de etkili olur. Bunun için baskı ve azarlama değil, davranışın birkaç adım sonrası gösterilerek bilincine seslenme kullanılmalıdır. Öğrencilere amaçların hatırlatılması, bu bilince daha kolay ulaşmalarına yardım edecektir (Cangelosi, 188: 16; Lemlech, 1988: 81). Öğrencilere kaba davranmak bile, duygusal sarsıntı yaratmaktadır (Kounin, 1970: 13).

Sınıfta grupla konuşmanın kişiselleşmemesi önemlidir. Böylece öğrenciye konu üzerinde tartışarak zaman yitirme şansı yerilmemiş olur. Böyle bir durum sezilirse, tartışma ders dışına bırakılmalıdır. Bu tartışma, geçmişe değil, geleceğe dönük olmalıdır. Geçmiş geri getirile-

mez, artık geleceği kontrol etmek gelecekte yanlış yapmamak üzerinde durulmalıdır. Sınıfta öğrencinin arkadaşları önünde eleştirilerek sorunun büyütülmesinden, öğrencilerle sevgi ve saygının yitirilip bağların koparılmasından kaçınılmalıdır (Cangelosi, 1988:186).

Bireyin yaptığı istenmeyen davranışla ilgili konuşma sınıf içinde yapıldığında ders aksayacaksa, sınıf dışında konuşulmalıdır. Öğrenci için de uygun olacağı düşünülen bir zamanda, diğer öğrencilerin farkına varmamasına dikkat edilerek, öğrenci görüşmeye çağırılır. Bunun için okulun yönetici veya rehberlik odaları kullanılacağı gibi, diğer öğrenciler sınıftan çıkarken, konuşulmak istenen öğrencinin biraz beklemesi istenerek, sınıf da kullanılabilir. Öğretmen okul çıkışında öğrenciyle bir süre birlikte yürüyerek de konuşabilir. Bu yöntemlerden uygun olanı, öğrencinin yaşı, psikolojik durumu, olayı algılaması, duygusal hali, öğretmenin o anki benzer özellikleri, öğrenci davranışının türü gözlemlenerek seçilmelidir. Örneğin ergenlik çağındaki bir öğrenci ile karşı cinsten bir öğretmenin kapalı ve yalnız bir yerde konuşmaları sıkıntı yaratabilir. Kötü niyetli bir öğrenci bu durumdan yararlanmaya kalkabilir. Böyle bir durum sezilirse görüşmeye rehberlik uzmanı veya okul yöneticisi de davet edilebilir. Öğrencilerle sınıf arkadaşları arasında değil yalnızken konuşan, davranışının bilincine varmasına yardım eden öğretmenler etkili bulunmuştur (Brophy, 1988:12).

istenmeyen davranışta bulunanlara, davranışın olası sonuçlarının gösterilip yapılmamasını istemek yetmeyebilir. Davranış bir gereksinimden doğduğunda, o davranışın yapılmamasını istemek, bu gereksinimden vazgeçmesini istemek olur. Bu güçlüğü yenmek için öğretmen öğrenciye seçenek davranışlar önerebilir. Öğrenciden burnunu çekmemesini istemek yetmez, mendilini veya lavabo kullanmasını önermek de gerekir. Enerjisini, arkadaşını rahatsız ederek kullanmaya çalışana değişik spor çalışmaları önerilip yardım edilebilir. Sıra üzerine resim yapanlara duvar gazetesine resim yapması, defterinin kenarlarını süslemesi önerilebilir.

İstenen davranışın yalnızca söylenip bırakılmaması gerekir. Öğrencinin "nasıl yapayım" düşüncesine yanıt bulabilmesi için, istenen davranışın tanımının da yaptırılması, tanımda zorlanırsa öğrenciye yardım edilmesi iyi olur.

Öğrenciyle ders dışında konuşma, diğer öğrenciler yanında alınacak olumsuz tepkilerin sıkıntılarını da önler. Öğrenci, ders dışında, diğer arkadaşları bilmeden, onların ne düşüneceğini kaygı etmeden rahatça konuşabilir. Aynı durum, öğretmen için de geçerlidir.

Öğrenciyle konuşmanın en kısa zamanda yapılmasını savunanlar, davranışın ve sonuçlarının yeni olması nedeniyle kolay hatırlanabilirliğinin yararlarını da gözlemlemektedir. Aradan zaman geçmesi, öğrenciye, davranışının onaylandığı, en azından pek olumsuz görülmediği düşüncesini verebilir. Bu nedenlerle, yanlış davranan öğrenciyle en kısa zamanda konuşulması, davranışının doğuracağı sonuçların açıklanması, başkalarının eğitim hakkını engellemesinin yanlış olduğunun vurgulanması önerilmektedir (Tierno, 1991: 573).

Sınıf dışında konuşmak, öğretmene, düşünmek ve plan yapmak için zaman verir. Öğretmen veya öğrenci öfkeli, heyecanlı iseler, aradan geçecek zaman, soğukkanlılıklarını kazanmalanna yardım eder. Böyle durumlarda konuşmayı hemen yapmak yerine, davranışın unutulmasına yol açmayacak kadar beklemek daha uygundur.

Öğrenciyle konuşmak, yalnız bir davranışı için değil, öğrenci eylem ve yönelimlerinin tümü için destekleyici olmalıdır. Öğretmen öğrenciye, öfke ve sıkıntı durumlarında kendini nasıl kontrol edebileceği konusunda yardıma olmalı, öfke sırasında herhangi bir şey yapmama, yerini veya konuyu değiştirmeye çalışma, mutlu olacağı bir durum veya olayı düşünme, birkaç kez derin nefes alma gibi kendini kontrol yöntemlerini öğretmelidir (Abramowitz and O'leary, 1991: 230).

### **Okul Yönetimi ve Aileyle İlişki Kurmak**

Sınıf içinde sıkıntı yaratan durumlara yalnız uğraşmak yerine, gerektiğinde okul yönetimi ve aile ile yardımlaşılmalıdır. Öğretmen zor durumda kaldığında, onların desteğine gereksinim duyduğunda, sorun okul veya aileden kaynaklandığında veya çözüm onların katkısını gerektirdiğinde, bu yolu kullanmalıdır.

Okulla ailenin kültür farklılığının, evde hoş görülebilen davranışların okulda hoş görülemeyeceği gerçeğinin öğrencide çatışmaya neden olmaması için de aileyle görüşmek gerekir. Öğrencinin istenmeyen davranışlarının çoğunun nedeni ailede bulunabilir. Öğretmen-aile yardımlaşması, öğrencinin aile içinde kötü davranışlarla karşılaşmasına neden olmamalıdır. Bunun için öğretmen aileyi tanımalıdır.

Öğretmen, öğrencinin yanlış davranışlarının kaydını tutarak değişim ve gelişimini izlemeli, gerektiğinde aile ve okulu bilgilendirmelidir. Aileyle görüşme sürecinden önce öğretmen amaçlarını ve gündemi belirlemeli, süreci planlamalı, veli işbirliğinden kaçarsa neler yapılabileceğini düşünmelidir. Önce veli konuşturulmalı, söyledikleri

yazılmalı, gerekiyorsa öğrenci de görüşmeye katılmalıdır. Öğretmen ailenin öğrenci hakkındaki bilgisinden yararlanmalı, aileye kötü haberler yanında iyi haberler de vermeli, içten davranmalı, her çocuğun ailesinin ilgi merkezi olduğunu da unutmamalıdır (Haigh, 1990: 60-63).

İstenmeyen davranışı değiştirip yinelenmesini önleme konusunda, öğretmen, öğrenci, yönetici ve velinin, nelerin yapılacağını belirleyen yazılı bir anlaşma hazırlaması da önerilmektedir (Brown, 1982: 261). Böylece, üzerinde anlaşılan özel bir kurallar listesi ve yaptırımları belirlenmiş olacaktır. Bu yöntemle, öğrencinin bilmeme nedeniyle yanlış yapması önlenebileceği gibi, öğrenci, herkesin ortak isteği olan davranışlara da yönlendirilmiş olur, davranışı sonunda neyle karşılaşacağını bilir, gerektiğinde verilecek ceza kişiselleşmiş olmaz.

Aile, kötü davranan olduğu kadar, kötü davranışla karşılaşan öğrenci için de öğretmene destek olabilir. Bu çocukların okul dışında kötü davranışlarla karşılaşmamları için, okul-ev arasında bir yetişkinle, öğretmenle, aileden biriyle gidip gelmeleri sağlanmalıdır. Aksi halde çocuk okula gitmemeyi bile seçebilir.

### **Ceza Vermek**

En kötü aracın bile kullanılması gereken yerler, durumlar olabilir, ceza da bunlardan biridir. Burada ceza, öğrenciyi istemeyeceği, hoşlanmayacağı bir durumla karşı karşıya getirmek anlamında kullanılmıştır. Ceza, istenmeyen davranışları önleme, düzeni sağlama araa olarak da kullanılabilir (Rich, 1991: 180).

Ceza, istenmeyen davranışlara karşı en son başvurulabilir olmalı, diğer seçenekler işe yaramadığında düşünülebilir. Öğretmen, cezadan çok önleyici yöntemlere başvurmalı, ama ceza vermemeye çalışmak uğruna dersin engellenmesine de izin vermemelidir (Gage and Berlier, 1984: 604; Dovming and others, 1991: 87).

Ceza, davranışla orantılı olarak, o davranışın yinelenmesini engelleyecek şekilde uygulanmalı, bunun için de öğrenci neyi nasıl yaptığı için ceza aldığını bilmelidir. Zor ve zevksiz işlerde görevlendirmek, bir isteğini yapmamak, gruptan oyundan dersten ayırmak, arkadaşlarına sırtı dönük olarak bir süre oturtmak, okulda alıkoymak, cezalara örnek olarak verilebilir.

Okulda bulunmanın ve ödev yapmanın bir ceza olarak, algılanması iyi olmaz. Ama okulda olmak, arkadaşlarından uzak kalmak olarak anlaşılırsa, ödev de örneğin yanlış davranışının nedenleri-

ni, bu davranışın başkalarını nasıl etkilediğini, gelecekte olmaması için neler yapılması gerektiğini anlatan bir kompozisyon olursa durum değişebilir. Cezanın türü kadar, biçimi ve amaa da önemlidir.

Cezalar, istenmeyeni vermek veya istenenden yoksun bırakmak olarak iki grupta düşünülebilir. Örneğin sırasının üzerine yazı yazmaktan vazgeçmeyen bir öğrenciye o sıranın hatta diğer sıraların üstünü temizletmek, istenmeyenin verilmesi türünden bir cezadır, istenenden yoksun bırakmak, dışlama veya erteleme şeklinde olabilir. Sınıfın ortak bir etkinliğinden, televizyon izlemekten, bir oyun aranı kullanmaktan yoksun bırakmak, dışlamadır. Erteleme ise, olumlu bir pekiştiricin bir süre için kaldırılmasıdır. Kısa süreli dışlamalar, örneğin bir oyunun ilk yansında oynamasına izin vermemek de erteleme türü bir ceza sayılır.

Cezanın karşısında olanlar olduğu gibi, taraftarları da vardır. Sık olmayan, yerinde, zamanında, kurallarına uyularak verilen cezaların olumsuz işlevleri azalır, yararları artar. Bir araştırmada, cezayı, zorunlu olduğu zaman uygulayan öğretmenler etkili bulunmuştur (Broph, 1988: 12). Cezanın hemen davranışın arkasından gelmesi, etkilenme durumlarına göre kişilere ceza verilmesi, sınıf dışında uygulanması önerilmektedir (Tiemo, 1991: 575). Öğrencilerin çoğunun duyacağı şekilde ayıplama, olumsuz davranışı çoğaltan, yalnızca yanlış davranışın duyacağı şekilde olan ise azaltan bir yöntem olarak bulunmuştur (Cangelosi, 1988: 183).

Cezanın bir pekiştiriciyle birlikte kullanılması yararnı artırır, tštenen bir davranış denetlenmeden sürdürüldüğünde, doyum, bıkkınlık, yorgunluk yaratır, davranış terkedilebilir. Böyle bir durumun oluşması halinde davranışın terkedilmemesi için, terkedilme durumunda doğal olarak oluşan, şiddetli olmayan bir ceza kullanılabilir.

Okulda fiziksel cezanın yeri olmamalıdır, çünkü çok olumsuz sonuçları yanında, geçici bir uyum sağlama dışında yaran yoktur. O uyum da ceza korkusu kalkınca daha çoğalan bir uyumsuzluğa, dönüşür. Fiziksel ceza, yasalara ve insan onuruna da aykırıdır, uzun dönemli etkileri yıkıcıdır, insanı saldırgan yapar. Kişi ilk fırsatta o cezayı başkasına yansıtır. Fiziksel ceza uygulayıcılarının, çocukluklarında bu tür ceza görmüş olanlar olduğu belirtilmektedir. Bu tür ceza, hem fiziksel, hem ruhsal sakatlıklara neden olabilmektedir (Cangelosi, 1988: 207, Rich, 1991: 182).

Fiziksel ceza gören öğrenciler, korkak ve yalancı olur. Arkadaşlarına kötü davranan öğrencilerden çoğunun korkak ve fiziksel olarak onlardan daha zayıf oldukları belirlenmiştir (Haigh, 1990: 22).

Bütün bu kötü yanlarına karşın, Arkansas'ta yapılan bir araştırmada, yöneticilerin yüzde yetmiş yedisi, fiziksel cezanın yasaklanmasına taraftar olmamıştır (Elrod and Terrel,1991: 191).

Cezanın olumsuz işlevleri olarak, öğrenmeyi engelleme, ilişkileri bozma, okuldan soğutma, suçluluk ve korku duyurma, diğer öğrenciler için öğretmenin olumsuz bir model olması, okuldan kaçma, aşırı kaygı, kınp dökme şeklinde istenmeyen davranışlar sayılmaktadır (Brown, 1982: 258; Hull, 1990: 87; Rich, 1991: 182).

### **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 (Doyle, 1986: 421).

Yapılacak her tür eylemin ilk basamağının, anlamaya çalışmak olduğu söylenebilir. Eylemin nedeni ve öğrencinin niyetine uygun yöntemin seçimi buna bağlıdır. Örneğin arkadaşı ile konuşan biri için, eylem kısa sürüyorsa görmezden gelmekle başlanabileceği gibi, kitap-defter getirmeyen için dersten sonra konuşmakla işe başlanabilir.

Eylem sıradizini izlemede ve eylem seçmede temel kaygılardan biri, sınıfın eğitsel işleyişini bozmamak olmalıdır. Bir öğrencinin istenmeyen davranışına karşı kullanılan eylem, diğerlerim olumsuz etkileyecekse, eylem seçiminin ve sırasının uygun olduğu söylenemez Eylem sıradizini, sınıf düzenini ve ders akışını en az aksatandan başlanmalıdır. Bu, sorunların büyümesini önler, öğrenciye davranışım düzeltme şansı verir (Jacobsen and others, 1985: 257).

Öğrenci devamsızlığı bir gün bile olsa, öğretmen nedenini öğrenmelidir. Öğrenci, hattâ 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 tür eyleme yönelebilir. Öğretmenin bu konudaki dikkati, günü gününe izleyen ve ilgiden vazgeçmeyen tutumu, diğer öğrenciler için devamsızlık yaptıklarında ne olacağı konusunda bir ipucu olabilir (Haig, 1990: 30).

Küstah ve kindar öğrenci engellemelerinde ilk eylem, paniklememek, öfkelenmeden duruma hakim olduğunu göstermek olmalıdır. Bu durumda ilk iş, öğrencilere bir görev verilerek yapmalarını istemek ola-



bilir. İkinci basamak, sorunu yaratanla ilgilenmek olabilir. Bu ilgi, sorunu o an için dondurmak ve dersten sonra konuşmak için öğrenciyle yapılan soğukkanlı bir anlaşma olabilir. Bu, öğrenciye davranışıyla ilgilenildiğini gösterdiği için, ilgi çekme amaçlı eylemler için uygun olabilir. İstenmeyen davranışı yapanın onun gibi değil, bir yetişkin gibi davranmak, diğer öğrencileri de etkiler, öğretmenin yanında yer almalarını sağlar. Elbette uygun eylem sıradizininin sonunda, okul yönetimine başvurmak da vardır. Öğretmen her sorunla yalnız başına başa çıkmak zorunda değildir.

Sorumsuz davranışlar hemen her sınıfta görülebilir. Bunların çoğu amaçsız, yapan öğrenci de bilinçsizdir. Sorunun kaynağı öğrencinin yetersizliği ise yardım edici, güdü yokluğu ise güdü sağlayıcı eylemlerle karşı davranışa başlamak gerekir. Öğrenci için küçük, başarılı olabilir amaçlar seçilerek başarılması, güdülenmesi sağlanabilir. Sorumluluk verici eylemler kullanılarak görüşmede, başkalarının da sorumlulukları olduğu söylenip örneklenerek, sorumsuz davranışlar değiştirilebilir.

Okulda seyrek de olsa zorbalık ve kabadayılığa rastlanabilir. Yetişme çağında olan, kimliğini bulmaya, kendini kanıtlamaya çalışan öğrenci, bu gereksinimleri sanat ve spor gibi etkinliklere yöneltilerek karşılanmadığında, bunları güç kullanarak karşılamaya girişebilir. Bu öğrenciler çoğu kez yalnızdır. Bu durumda sorunun anlaşılmasını, sorumluluk verme eylemi izleyebilir. Onu zorbalığa iten güdüyle yüzyüze gelmesi, konuşularak sağlanabilir. Sonra sıra, bu güdünün uygun eylemlerle karşılanmasına gelir (Lemlech, 1988: 25).

Toplu ceza, alaya söz, özür dilemeye zorlama, ceza amaçlı ödev, bedensel ceza, eylem sıradizini içinde yer almamalıdır (Jacobsen and others, 1985: 257). Eylem sıradizininin olumlu davranışla bitenlerinin sonunda ödül yer almalı, davranış değişince ödül verilmelidir. Buna hapi süsleme veya tatlandırma yöntemi de denir. Örneğin, masaların temizlenmesi bitince bir öykü okuyacağız, veya bir şarkı söyleyeceğiz denebilir. Öğrenci istenmeyen davranıştan vazgeçince, işte şimdi oldu, güzel denebilir. Konuşma hakkı verilerek, yeni davranışı övülerek de öğrenci ödüllendirilebilir. Yalnız, bu tür ödüllerin rüşvete dönüşmemesine dikkat edilmelidir. Aksi halde öğrenci ödül almak için istenmeyen davranışa yönelebilir (Lemlech, 1988: 25; Hull, 1990: 82).

### **Karşı Eylemlerde Gözetilmesi Gerekenler**

istenmeyen davranışta bulunan öğrenciye karşı eylemde bulunurken, bu eylemin amaçları, öğrenciyi, sınıfı, dersi, öğretmeni nasıl etkileyeceği gözetilmelidir. Bu gözetim gerekleri, aşağıdaki iki altbaşlıkta ele alınmıştır.

#### **Sınıf Ortamının Bozulmasını Önlemek**

Davranışı hedeflemiş olan eğitimci, her öğrencinin davranışıyla tek tek ilgilenilmesini gerektirir. Ama bir öğrencinin istenmeyen davranışını değiştirirken, sınıftaki diğer öğrencilerin istenmeyen davranışlara veya bunlarla ilgili tutumlara sahip olmasına yol açmamak gerekir. Bunun için de bir sorunla uğraşırken sınıfın o andaki işleyişi olanca az engellenmeye çalışılmalıdır (Jacobsen and others, 1985: 257).

Öğretmen, öğretimden çok düzenle uğraşmamalıdır. Bu yönelim sınıfın duygusal havasını, öğrenme ortamını bozar. Ama öğrenci istenmeyen davranışı yapar ve sürdürürse, bu da öğrenme ortamını bozar, istenmeyen davranışlarını değiştirmeden okulu terkeden veya bitiren öğrenciler, toplum içinde sorun yaratırlar. Okulundan uzak kalan öğrenci, diğer arkadaşlarından da geri kalarak, istenen davranışlara yeterince sahip olamayabilir. Öğretmen bu ikilemi denge içinde çözebilmeli, ne öğrencinin istenmeyen davranışını sürdürmesine, ne de sınıf ortamının bozulmasına izin vermemelidir (Heston, 1991: 177-179).

Liselerde yapılan bir araştırmada, öğretmenin, öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı eylemin türü ile, bu davranışın diğer öğrenciler üzerindeki etkisi arasında bir ilişki bulunamamıştır (Kounin, 1970: 27). Bu sonuç, istenmeyen davranışa karşı eylemlerin hepsinin, sınıf ortamına zarar verebileceği şeklinde yorumlanabilir. Buna göre öğretmenden beklenen, karşı davranışta bulunurken, bunu olamca hedefi dışındaki öğrencilere farketmemeye çalışmak olmalıdır.

Bu konuda başka bir yönelim, toplu davranış değiştirme yöntemlerine başvurmamak olabilir. Sınıfın tamamının, bir kısmının veya bir öğrencinin davranışı için sınıfın hepsine yönelik eleştiri yapılmamalıdır. Bu, dersle ilgili öğrencileri de dersten uzaklaştırır, zaman yitimine neden olur. Çok eleştiren öğretmenlerin sınıfında basan az olur (Jacobsen and others, 1985: 257). Çünkü sürekli eleştiri güdüyü, çabayı, morali, olumsuz etkiler.

Bir araştırmada anaokulu öğrencileri, öğretmenin öfke ve ceza şeklindeki davranışından sonra, kaygı, rahatsızlık, işe karşı kayıtsızlık şeklindeki istenmeyen davranışları daha çok göstermişlerdir. Lisede, arkadaşlarına öğretmenin kaba davrandığı öğrenciler, duygusal rahatsızlık hissetmişlerdir (Kounin, 1970: 54, 55). Bu sonuçlar öğretmenin öğrencileri olumsuz etkilememek için sınıfta ceza vermemesi, öfkelense bile belli etmemesi, kaba davranmaması gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenin, öğrencilerin onurunu tehlikeye atacak davranışlardan kaçınması gerekir. Aksi davranışlar, diğer öğrencileri de olumsuz etkiler. Kaba söz ve güce yönelik davranış, öğrencilerin de öyle davranmakta kendilerini haklı görmelerine neden olabilir. Bunun aksini düşünen öğrencilerin de öğretmene sevgi ve saygısı azalır, kalmaz.

### **Öğrenci Direncinin Yönetimi**

Öğretmenin, istenmeyen öğrenci davranışına karşı tepkisi, öğrencilerce her zaman istenerek benimsenmez. 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.

Gençlik kültürü, öğretmen tepkisinin uygunluğu, öğrencinin kültürü, öğretim yaklaşımı, öğrenci direncinin etmenleri olarak sayılabilir (Alpert, 1991: 357). Gençlik kültürü, otoriteye başkaldırma, benliğine sahip çıkma, arkadaşları yanında kendini kanıtlama, olumlu olmasa da tanınma yönelimli bir yaşama biçimidir. Öğretmen, öğrencinin bu yanlarını tehlikeye atmayan tepkiler göstermelidir. Örneğin, öğretmenin, istenmeyen davranışla ilgili açıklaması ciddi ve saygı gösteren bir tavırla olmalıdır. Öğretmen saygı gösterirse saygı görür, öğrencinin direnci azalır (Tierno, 1991: 573). Bu davranışın başka bir şekli, davranışı, öğrenciyi yargılamadan kabul etmektir (Whisler, 1991: 24).

Öğretmen tepkisinin uygunluğu, olayı ve durumu dramatize etmemekle, büyütmemekle başlar. Öğretmenin gülebilmesi havayı yumuşatır, iletişimi artırır, öğrenci direncini azaltır (Barker, 1982: 104). Öğretmenin tepki seçimi de önemlidir. Örneğin eğitimi düzeyi düşük olan öğrencilere sosyal pekiştiricilerin, tepkilerin etkisi az olur (Downing and others, 1991: 88). Öğretim süreçlerindeki uygunsuzluk da öğrenci direncinin desteğini oluşturur.

Öğretmenin, haklarını ve bunların sınırlarını bilmesi, kendini ve öğrencilerini tanıması, kendini köşeye sıkıştırmaması yani son şansını elinde tutması ve blöf yapmaması, yetkesini tüketmemesi, öğrenci direncinin engelleri olarak söylenebilir (Cangelosi, 1988: 208).

Öğrenci direnci, öğretmene karşı şiddet kullanmaya kadar varabilir. Bu sonuçla karşılaşma olasılığı, öğrenci köşeye sıkışmışsa, öfkeli öğrenci için öğretmen yakın hedefse, öğretmenden gelen tehlike varsa, öğrenci yetkeye karşı gelme veya üstünlük sağlama amacındaysa, öğretmen aşınıya kaçmış, olayı körüklemişse artar. Bu durumdan kaçınabilmek için, öğretmenin öğrenciyi karşısına almaması (örneğin ona değil davranışına yönelmesi), savunmaya itmemesi, onunla yanışmaması gerekir.

Kaçınma ve korunmanın başka bir yolu, kendini veya başkasını korumak zorunda kalma dışında, fiziksel güç kullanmamaktır. Bu yol, öğrenciyi de aynı yolla karşı koymaya iter, onu bu eyleminde haklı çıkarır. Sonu tehlikeli, öğrenciyi tehdit edici ultiatom vermek de yanlıştır. Herşeye karşı öğrenci şiddete başvurmuşsa, yılgınlık göstermemek, yasal yolları kullanmak gerekir. Yılgınlık, şiddeti sürekli hale getirir, kabullenmişlik gösterir.

Öğretmenin, davranışın arkasındaki duygu ve anlamı belirtmesi, öğrenci direncini mantık yoluyla kırmaya hizmet eder. Karşı davranış gösterirken öğretmen kendini öğrencinin yerine koymaya çalışmalı, ama kendi özellikleriyle öğrencinininkilerin farkını da gözetmelidir (Remond, 1989: 593). Öğrenciye dönüt verirken, öğretmen, olumlu dönütleri çoğaltmaya çalışmalıdır. Oysa bazan öğretmenler, olumsuz dönütü daha çok kullanmaktadırlar (Rosen and others, 1990: 267).

Öğrencilerin, kendilerini derse vermelerini sağlayıcı bir program ve yönetim, istenmeyen davranışları azalttığı gibi, öğretmene karşı öğrenci direncini de azaltır. Bir araştırmada, öğrencilerin öğretmenin karşı davranışına tepkileri, öğretmen davranışına tepkileri, öğretmen davranışının kalitesinden çok, öğrencilerin kendini derse vermesinden etkilenmiştir (Kounin, 1970: 43). Güdü durumu da öğrenci davranışını etkilemiş, öğretmenin karşı davranışından sonra, güdülenmiş grup, düşük güdülülerden daha iyi davranış göstermiştir (Kounin, 1970: 29).

Yanlış davranışların çoğu çevre açısından uygundur (Gresham, 1991: 34). Öğrenci sınıfta uygun bir çevre bulursa, yanlış davranışa, öğretmenin tepkisine direnmeye cesaret eder. Bir öğrencinin direnci, öğretmenden herhangi bir nedenle memnun olmayanların da, fırsat

bularak o öğrenciyi desteklemesine yol açabilir. Öğretmen, sınıfın böyle bir çevre olmamasına çalışmalı, bunun için de davranışla ilgili konuşmayı öğrenciyle yalnızken yapmalıdır.

Sistemli bir şekilde öğrenci davranışı gözlemlenip biçimlenebilir, bu biçime uygun karşı davranış ilkesi uygulanarak değiştirilebilir. Örneğin, davranışı yaratan bir güçlendirici varsa, söndürme ilkesi uygulanarak güçlendirici ortadan kaldırıldığında, o davranış da gözlenmemeye başlayacaktır. Bunun için uygun süreçler olarak, ortadan kaldırılacak davranışın belirlenmesi, güçlendiricinin tanımlanması, güçlendiriciyi ortadan kaldıracak bir plan yapılması, planın uygulanıp değerlendirilmesi sayılabilir. Ortadan kaldırılan bir davranışın yerini başkası alır ilkesi gereği, ortadan kaldırılan davranışın yerine hemen olumsuzunun konmasına çalışılmalıdır. Davranışın istenen biçimi alabilmesi için, bir güçlendirici ile desteklenmesi gerekir (Cangelosi, 1988: 218-221).

## BÖLÜM VII

### SINIF YÖNETİMİYLE İLGİLİ BİR ARAŞTIRMA

#### Problem Durumu

Türkiye'de doksanlı yıllarda, öğrenci başarısızlığını azaltmanın bir yolu olarak, basan ölçünlerini (standart) değiştirmeye gidilmektedir. Ülkeyi daha az eğitilmiş insanlar yetiştirmeye götürecek olan bu yolu tutmak yerine, başarıyı artırıcı uygulamalara yönelmek gerekir. Öğrend başarısını artırma yollarından biri de "kaynakları iyi kullanmak" olarak tanımlanabilecek olan, iyi bir yönetimdir.

Eğitim yönetimi sıradizini (hiyerarşi), bakanlık yönetimi, il-ilçe yönetimleri, okul yönetimi, sınıf yönetimi basamaklarından oluşur. Ülkemizde bunlardan üzerinde en az durulan sınıf yönetimidir. Sınıf yönetimi, eğitsel amaçlara ulaşmak için sınıfta olanakların sağlanması ve kullanılmasıdır. Sınıftaki bir eğitsel etkinliğin öğeleri olarak, sınıf ortamı, zaman, araç-gereç, öğrenci, öğretmen, eğitim programı sayılabilir. Etkili bir öğretim için bunların iyi kullanılması gerekir. Sınıf iyi yönetilmezse, uysal bir öğrenci yaramaz, çalışıp başarabilecek birisi tembel-ılgısız, iyi iş çıkarabilecek birisi özensiz, başansız olur.

Öğrenmenin dönümcül (kritik) öğelerinden biri de ortamdır. Sınıf, eğitsel etkinliklerin odaklandığı temel ortamdır. Sınıfın yerleşim düzeni, ısı, ışığı, renkleri estetiği, gürültüsü, zaman kullanımı, öğrenci devami, amaçlara uygun program ve araçlar, sınıf ortamını bozucu davranışların önlenmesi, değiştirilmesi, böylece daha iyi bir eğitimin sağlanması, sınıfın iyi yönetilmesine bağlıdır.

Konusu sınıf yönetimi olan bu araştırmayla, TED Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi Orta Kısmı'nın sınıf yönetimi özellikleri bakımından nasıl bir görünüm sergilediği ortaya konulmaya çalışılmıştır.

#### Amaç

TED Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi Orta Kısmı'nın sınıf yönetimi özellikleri açısından görünümü belirleyebilmek amacıyla, ölçüm ve katımlı gözlemin olanak verdiği şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1 - Öğrencilerin oturma alanı sınıf alanının yüzde kaçındır?
- 2 - Sınıf ışılan ne derece uygundur?
- 3 - Sınıfların temizliği ve bakımı ne düzeydedir?
- 4 - Duvar ve eşya renklerinin uygunluk düzeyi nedir?
- 5 - Sıraların oturma rahatlığı nasıldır?
- 6 - Sınıfların aydınlanma durumu nasıldır?
- 7 - Öğrenme merkezleri ve ilgi köşelerinin durumu nasıldır?
- 8 - Sıralar, yerleşim değişikliğine ne derece uygundur?
- 9 - Sınıf ortamı ne derece çekicidir?
- 10 - Derste, sınıflardaki gürültü düzeyi nedir?
- 11 - Konuya uygun araç kullanma düzeyi nedir?
- 12 - Derse devamsızlık ve gecikme durumu nedir?
- 13 - Öğretmenlerin öğrencileri tanıma düzeyi nedir?
- 14 - Dersin ne kadarı öğrenme etkinlikleri için kullanılıyor?
- 15 - Sınıfta konuşulanların duyulma-anlaşılma durumu nedir?
- 16 - Öğretmen derste öğrencilerin ne kadanyla sözlü iletişim kurmaktadır?
- 17 - Sınıfta, istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı öğretmenler nasıl karşılık vermektedir?
- 18 - Öğrenciler sınıf kurallarına ne derece uymaktadır?
- 19 - Sözel övgü kullanma, dinleme, arkadaşça davranma, istek uyandırma, sınıfta yer tutabilme, sınıfın tümünden sürekli haberli olabilme açılarından öğretmen davranışları nasıldır?
- 20 - Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, İngilizce derslerine ilişkin bulgulardan, sınıfların gürültü düzeyi, konuşulanların duyulup anlaşılması, araç kullanma, sözlü iletişim, ders süresini amaçlar için kullanma, öğrencileri tanıma, öğrencilerden sürekli haberli olma sonuçları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **Önem**

Sınıf yönetimi konusunda Türkiye'de yapılan araştırmaların öncülerinden olması, bu araştırmanın önemi için söyleneceklerin ilki olabilir.

Ülkemizdeki özel okulların geçmişi ve bugünü açılarından sayılıları arasında yer alan TED Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi Orta Kısımının, sınıf yönetimi özellikleri açısından görünümünün verileri ve yorumları, okulun bu açıdan konumunu belirleyebilecektir. Bulgular ve öneriler ışığında okul, gerekli alanlarda tamamlama, yenileme, geliştirme çabaları için yönelimler, ölçünler bulabilecektir. Araştırma, örnek olma yoluyla, diğer okullarımız için de aynı yararları sağlayabilecektir.

#### **Sınırlılıklar**

- 1 - Bu araştırma, katımlı gözlemin sınırlılıklarını taşır.
- 2 - TED Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi Orta Kısımının birinci, ikinci, üçüncü sınıflarının, Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, İngilizce derslerinde, Mayıs-Haziran 1993 aylarında yapılan gözlemlerle sınırlıdır.
- 3 - Katımlı gözlem, üç kişi tarafından yapılmıştır.

#### **Tanımlar**

Okul: TED Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi Orta Kısım Bakanlık : Milli Eğitim Bakanlığı

#### **Yöntem**

Bu araştırmada fiziksel ölçümler dışında, katımlı gözlem yöntemi kullanılmıştır. Katımlı gözlemin, sınıfın doğal ortamında oluşturabileceği değişikliği azaltabilmek amacıyla, gözlem üç uzman tarafından yapılmıştır. Her sınıfta her ders için üçer kez yapılan gözlemlerde, yine aynı amaçla, her sınıfa ilk kez girilen derste kayıt tutulmamıştır. Bulgulardaki farkların karşılaştırılmasında 0.05 düzeyi esas alınmıştır.

#### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evreni TED Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi Orta Kısım'dır. Bu evrenden random yöntemle birinci, ikinci, üçüncü sınıflardan evrenin % 15'i kadar sayıda şube belirlenmiştir. Ondokuz ve yirmi şubelik birinci ve ikinci sınıflardan üçer, yirmibir şubelik üçüncü sınıflardan dört şube olmak üzere, toplam on şube örnekleme alınmıştır.



Örnekleme her sınıftan hangi şubelerin gireceği kura ile belirlenmiştir. Buna göre, birinci sınıflardan E, K, R, ikinci sınıflardan A, H, O, üçüncü sınıflardan, C, I, O, V, şubeleri örnekleme olarak alınmıştır. Araştırma daha çok öğretmen davranışlarına yöneldiğinden ve bu şubelerde izlenen öğretmenler, okulun diğer şubelerinde de derslere girdiklerinden, örneklemin, burada belirtilen on şubenin sınırları dışına taşıdığı, daha geniş olduğu söylenebilir.

#### **Verilerin Toplanması**

Veriler ölçme ve gözlemlerle toplanmıştır. Fiziksel ölçümler, öğrenciler sınıfta yokken yapılmış, gözlem için bir gözlem formu oluşturulmuştur. Örneklemden her şubede, Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, İngilizce derslerinde üçerden oniki gözlem yapılmış, her gözlemcinin her ders grubu için verdiği puanların ortalaması, o gözlemcinin değerlendirme puanı olarak alınmıştır.

Gözlem formunun oluşturulmasında, araştırmanın amaçlarında yer alan soruların yanıtlayabilirlikleri esas alınarak, alanyazında yer alan formlardan yararlanılmıştır. Araştırmanın amaçlarındaki ilk dokuz soru için yapılanlar, aşağıdaki alt bölümde açıklanmış, onuncu sorudan itibaren gelen on sorunun yanıtlanması için ekler bölümünde verilen gözlem formu kullanılmıştır.

Form, gözlemcilerle incelenerek, hangi maddelerde nelerin nasıl aranacağı, nasıl puanlanacağı belirlenmiştir. İlk gözlem sonucunda elde edilen puanlar karşılaştırılmış, gözlemcilerin bir madde ile ilgili puanları arasında yüz üzerinden beşi geçen farklar üzerinde durularak, farkı yaratan nedenler ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Bazı durumlarda, on puana kadar olan farklar doğal kabul edilmiştir. Örneğin, üç gözlemci sınıfta eşkener üçgen oluşturacak şekilde yer aldığından, sınıfın gürültü düzeyini, pencere kenarındaki ile duvar kenarındaki en çok on puana kadar farklı ölçmesi doğal kabul edilmiştir. Gözlemler sonunda, gözlemci puanları arasındaki farkın yüz üzerinden yediyi geçmediği görülmüştür.

#### **Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Birinci sorunun yanıtı için, bir öğrencinin sıra ve masasının alanının bir öğrenci için bakanlıkça belirlenen birim alana oranı alınmış, bunun, sınıftaki sıra ve masaların alanının sınıfın tüm alanına

oranı ile uyumuna bakılmıştır. Sınıfta olması gereken dolu alan düzeyi, var olan dolu alan düzeyine eşit veya on puana kadar üzerindeyse, sınıf alanlarının kullanımı iyi; on puan veya daha üzerindeyse çok iyi, on puana kadar altındaysa orta derecede iyi, daha altındaysa iyi değil olarak değerlendirilmiştir.

Sınıf ışılan, öğrenciler sıfıftayken ölçülmüş, ısılar 18-20 dereceler ve arasında ise normal, 18 derecenin altında ise düşük, 20 derecenin üstündeyse yüksek olarak değerlendirilip yorumlanmıştır.

Üçüncü sorunun yanıtı için, öğrenci masa ve sıralarının temizliği ilk dersten önce, diğer alanların temizlikleri ikinci dersten sonra ölçülmüş, bakım için, kullanıma hazır olmaları esas alınarak yüz üzerinden seksen ve daha fazla puan için çokiyi, altmış-seksen puan arası iyi, kırk-altmış puan arası orta, daha düşük puan, ortanın altında olarak değerlendirilmiştir.

Duvar ve eşya renklerinin, uygun renkler olarak alanyazında yer alan açık sarı, pembe, şeftali renklerine yakınlığı yüz üzerinden puanlanmış, üçüncü sorudaki ölçümlere göre değerlendirilip yorumlanmıştır.

Beşinci sorunun yanıtlanması için, sıra boyutlarının bakanlıkça belirlenen ölçülere uygunluğu, sınıf düzeyi değiştikçe boyutların değişip değişmediği, sıralara giriş-çıkış kolaylıkları, oturma-yazma-yaslanma rahatlıkları yüz puan üzerinden ölçülerek, üçüncü sorudaki gibi değerlendirilip yorumlanmıştır.

Altına soru için, sınıfların pencere alanlarının sınıf alanına oranları ortalaması, bakanlıkça belirlenen yüzdeyle karşılaştırılmış, bu iki yüzdenin birbirine oranı, aydınlanma açısından yeterli düzeyi olarak alınmıştır. Sınıfın gözlem sırasındaki aydınlığının rahat bir okumaya yüz üzerinden ne kadar olanak verdiği, üçüncü sorudaki gibi değerlendirilip yorumlanmıştır.

Sınıfta öğrenme merkezi veya ilgi köşesi niteliğinde üç veya daha çok alan varsa, yedinci sorunun yanıtı için "yeterli", iki alan için "az yeterli", bir alan için "yetersiz", hiç alan veya merkez için "yok" değerlendirilmesi yapılmıştır.

Sıra ve masaların, değişik oturma biçimlerine olanak verecek şekilde yerlerinin değiştirilebilme kolaylığı, yüz tam puana göre ölçülmüş, üçüncü sorudaki gibi değerlendirilmiştir.

Dokuzuncu soru, sınıfın perde, masa örtüsü, çiçek, kitap değişik görünüm alanları gibi albeni sağlayan özellikleri, yüz üzerinden puanlanıp, üçüncü sorudaki ölçümlere göre değerlendirilmiştir.

Ders sürecindeki gürültü düzeyi, rahatsız edicilik açısından yüz puan üzerinden belirlenmiş, 20 puan ve azı için rahatsız edici değil, 21-40 için az rahatsız edici, 41-60 için orta derecede rahatsız edici, 61-80 için çok, daha fazlası için pekçok rahatsız edici olarak değerlendirilmiştir. Bu soru ile, 11., 13., 14., 15., 16. sorularda ve 19. sorunun "öğretmenin sınıftan haberli olma düzeyi" konusunda, üç gözlemcinin puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi ile, dört ders grubunun puanları arasındaki farkın anlamlılığı için değişkenlik çözümlemesi (Anova) yapılmıştır. Aralardaki farklar anlamlı çıkan grupların belirlenmesi için de t testi kullanılmıştır.

Onbirinci soru, gözlem yapılan dersin o derste kullanılan araçlar esas alınarak okulda bulunabilen, öğretmen veya öğrencilerce sağlanabilecek araçlar esas alınarak yanıtlanmıştır. Yazı tahtası, ders kitabı ve defter dışında gerekli bütün araçları kullanma durumunda yüz puan verilerek yapılan ölçümler, 20 puan ve altı için çok düşük, 21-40 için düşük, 41-60 için orta, 61-80 için iyi, daha çoğu için çökiyi olarak değerlendirilmiştir.

Devam durumu için, Mayıs 1993 ayı devamsızlığının sınıflara göre sayı ve yüzdeleri okul yönetiminden alınarak, günlük ortalama devamsızlıklar hesaplanmıştır. Günlük devamsızlık yüzdeleri bir veya daha azsa devamsızlık düşük, 1-2 arasındaysa orta, ikiden fazlaysa yüksek olarak değerlendirilmiştir. Gözlem yapılan sınıflarda geç gelen öğrencilerin sayısı sınıf mevcuduna oranlanmış, sınıflar ortalama 35'er kişi olduğundan, geç gelen yoksa çok iyi, % 5'ten azsa iyi, 5-10 arası orta, 10'dan fazlası iyi değil olarak yorumlanmıştır.

Onüçüncü soru, gözlem yapılan her sınıftan random yöntemle belirlenen ve sınıfın yaklaşık yüzde onunu oluşturan üçer öğrencinin fotoğraflarının ders sonunda öğretmenlere gösterilmesi ile yanıtlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin adlarının ve tembel, çalışkan, iyi kötü nitelendirmeleri dışında üç özelliklerinin bilinmesi durumunda tanınma "tam" kabul edilmiştir. Bu durumda, üç öğrencinin dörderden oniki özelliğinin bilinmesi durumunda yüz tam puan verilmiş, tanınma sayısı değiştikçe puanlar oranlanarak hesaplanmıştır: Onbir özellik için  $11 \times 100 : 12 = 91 \dots$  Öğretmenlerce belirtilen öğrenci özelliklerinin o öğrenciye ait olup olmadığının ölçütü olarak okul rehberlik servisindeki kayıtlar kullanılmıştır. Rehberlik servisinde edinilen bilgilere göre o yü birinci sınıflara cümle tamamlama testi, ikinci sınıflara, kime göre ben ben neyim testi, üçüncü sınıflara da meslekler dünyası listesi ve otobiyografi uygulanmıştır. Ayrıca, sınıf öğretmenleri de öğrenci tanıma

fişlerini doldurup rehberlik servisine vermişlerdir. Bu sorudaki öğrenci tanıma yüzdeleri, öğrencilerin hepsinin tam tanınması ve kayıtlara bakmadan hatırlanması güçlükleri hesaba katılarak, yüzde yetmiş ve fazlası için çok iyi, 51-70 arası iyi, 31-50 arası orta, daha azı düşük olarak değerlendirilmiştir.

Ondördüncü soru, öğretmen ve öğrencinin geç gelme, isim okuyarak yoklama yapma, ders etkinliğine herhangi bir nedenle ara verme davranışlarının toplam ders süresinin yüzde kaçını oluşturduğu, saat tutularak ölçülüp yanıtlanmıştır. Ders için kullanılan süre yüzde 90 ve daha çoksa, zaman kullanımı çok iyi, 85-89 iyi, 80-84 orta, daha azı iyi değil olarak değerlendirilmiştir.

Sınıftaki konuşmaların duyulma-anlaşılma düzeyi, gözlemci algılarına göre yüz puan üzerinden ölçülmüş, 90 ve daha fazla puan çok iyi, 85-89 için iyi, 80-84 için orta, 80'den düşük için iyi değil olarak değerlendirilmiştir.

Öğretmen-öğrenci arasındaki sözlü iletişim düzeyini belirlemek için, öğretmenle ilişki kurarak sınıfta konuşan öğrenci sayısı, sınıfın toplam öğrenci sayısına bölünmüş, çıkan değer, üçüncü sorudaki rakamlar-esas alınarak yorumlanmıştır.

Öğrencilerin istenmeyen davranışları konusunda öğretmenlerin davranışlarını belirlemek için, istenmeyen her davranış için, öğretmenin, ekteki gözlem formunda yer alan, "farkına varmadı" dan "dersten sonra görüşmeye çağırdı"ya kadar sıralanan onbir seçenekten hangilerini kullandığı işaretlenmiş, seçenekler, kullanım sıklıkları gözetilerek sıralanıp, bu sıklıklar esas alınarak değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin sınıf kurallarına uyma düzeyinin belirlenmesi için, sınıfın genel kuralları olarak kabul edilen, giriş-çıkıştaki düzensizlik, gerektiğinde söz almadan konuşma, sırasını gereksiz yere terketme, konuşulanları dinlememe, başkalarını rahatsız etme, yapması isteneni yapmama, davranışları sayılıp ortalamalar alınmıştır. Her davranışın ortalama sayısı yüz puandan düşürülerek bulunan sayı 95 ve fazlaysa, o davranış açısından kurallara uyma düzeyi çok yüksek, 90-94 ise yükse, 85-89 ise orta, daha azsa düşük olarak değerlendirilmiştir.

Sınıf içinde öğretmenin, sözel övgü kullanma, arkadaşça davranma, ilgi-istek uyandırma, dinleme, uygun yerlerde bulunma, sınıftakilerin tümünden sürekli haberdar olabilme davranışlarını gerektiğinde kullanabilme düzeyleri yüz tam puan üzerinden ölçülmüş, üçüncü sorudaki değerler esas alınarak yorumlanmıştır. Yirminci soru, değişkenlik çözümlenmesi ve t testi kullanılarak yanıtlanmıştır.

## Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bulguları, amaç altbölümündeki soruların sırası esas alınarak düzenlenip yorumlanmıştır.

### Sınıf Alanlarının Kullanılması

Bir öğrenci masasının boyu 110 cm, sırayla birlikte eni 80 cm olarak ölçülmüştür. Buna göre iki öğrencinin kullandığı masalarda bir öğrenciye düşen masa ve sıra alanı  $110 \times 80 : 2 = .44$  metrekaredir. Öğrenci başına birim alan, 1.2 metrekare olmalıdır (MEB, 1985: 454). Bu durumda öğrenci başına dolu alanın kullanım alanına oranı  $.44: 1.2 = .37$  olmaktadır.

Okulda, birinci bloktaki sınıfların alanlarının ortalaması 40.12, sıra ve masaların kapladığı alan 20.90 metrekare, öğrenci başına dolu alanın kullanım alanına oranı ise .52'dir. ikinci blokta bu rakamlar, 35.00, 16.00 ve .46'dır. Birinci bloktaki dolu oran, olması gerekenden onbeş (52-37), ikinci blokta dokuz (46-37) fazladır. Öğrencilere kalan boş alan, bakanlık ölçülerine göre olması gerekenin altındadır. Bu sonuçlara göre, sınıf alanlarının kullanımı, birinci bloktaki sınıflar için "iyi değil", ikinci bloktaki sınıflar için "orta derecede iyi" olarak değerlendirilmiştir (Çizelge 1).

### Çizelge I

#### Sınıf Alanlarının Kullanımı

Bloklar	öğrenci Başına Birim Alan	öğrenci Sıra Masa Alanı	Dolu Alan Oranı	Sınıf Alanı Ortalaması	Oturma Alanları Ortalaması	Dolu Alan Oranı
I	1.20	0.44	36.66	40.12	20.90	52.09
II	1.20	0.44	36.66	35.00	16.00	45.71

### Sınıfların Isısı

Gözlem Mayıs ayının ikinci yansında başladığından, sınıf ısılarının hava koşullarına bağlı olarak yüksek olduğu görülmüştür ( $x = 24$ ). Öğrenciler gömlekle oturdukları halde, çoğu terlemiştir. Sıcaklığı azaltmak için pencere açıldığında, dışardan gelen gürültü artmıştır. Okulun, yazın bir serinleme sistemine gereksinimi olduğu söylenebilir. Sınıfların sıcak olması, dersi sıkıntılı hale getirmekte, öğrenme isteğini, ilgiyi azaltmaktadır.

### **Temizlik ve Bakım**

Masa, sıra, pencere temizliği çok iyi ( $x = 83$ ), tahta ve zemininki iyi ( $x = 77$ ) bulunmuştur. Sınıfın bakımı da çok iyidir ( $x = 96$ ). Böyle bir okulun temizlik ve bakım düzeyinin daha düşük olmaması beklenir.

### **Duvar ve Eşya Renkleri**

Eşya ve duvar renklerinin işlevleri için alanyazında farklı görüşler varsa da, gözebatıcı olmayan, dinlendirici olan renklere yakınlık açısından okula gözlemcilerce verilen ortalama puan 80'dir. Bu durum, okulun bu açıdan, çok iyi basamağının başlangıcında olduğunu göstermektedir.

### **Sıra ve Masaların Uygunluğu**

Masaların yerden yükseklikleri 78, sıraların oturma yerlerinininki 44 cm'dir. Bunlar, bakanlıkça belirlenen 70 ve 42 rakamlarına çok yakındır (MEB, 1985: 454).

Sıra ve masa boyuttan, örnekleme giren sınıfların tamamında, bütün sınıflarda aynı bulunmuştur. Ortaokul öğrencilerinin hızlı gelişim döneminde olduğu düşünülerek, sınıf düzeyi değıştikçe sıra boylarının da değışmesi gerektiği söylenebilir, ama bu duruma her öğrenci için uygunluk sağlayabilmesi güçtür. Gözlemciler, sıra ve masaların, giriş-çıkış, oturma, yaslanma, yazma rahatlığı açılarından iyi olduğunu belirtmişlerdir ( $x = 73$ ).

### **Sınıfların Aydınlığı**

Sınıflar okumaya çok iyi düzeyde uygun bulunmuştur ( $x = 90$ ). Pencere alanları sınıf alanlarının yüzde 9.39'u olarak ölçülmüştür. Bu rakam, bakanlıkça belirlenen (% 22) çok düşüktür (MEB 1985: 454). Bu iki yüzdenin birbirine oranı, pencerelerin yeterli düzeyinin % 42.68 olduğunu göstermektedir.

Gözlemlerle belirlenen okuma kolaylığının yüksekliği ile, hesaplanan pencere uygunluğunun farkının nedenlerinden ikisi olarak şunlar düşünülebilir: Gözlem, güneş ışığının bol olduğu Mayıs ayı sonu ile Haziran başında yapılmıştır. Böyle bir ortamda bulunduğu halde, sınıfların çoğunda, elektrik lambaları sürekli olarak yanar halde görülmüştür. Bu

sonuç, kış aylarında aydınlanma yetersizliği nedeniyle elektriklerin sürekli yanar tutulması alışkanlığının, daha sonra da sürdüğünü akla getirebilir. Pencere genişliklerinin sınıf alanına oranları, sınıftan sınıfa da değişmektedir.

#### **Öğrenme Merkezleri - İlgili Köşeleri**

Sınıflarda, tamamı boş bırakılmış, duvara asılı, üzerine kâğıt tutturulmaya uygun ortalama yarım metrekare genişliğindeki panolar dışında ilgi köşesi ve öğrenme merkezine rastlanmamıştır, kitaplık da yoktur. Bu boş panolar, öğrencilerce duyuru köşesi veya sınıf gazetesi olarak kullanılıyor varsayılarak birer ilgi köşesi olarak kabul edilse bile, sınıflar, farklı ilgi ve gereksinimleri karşılayan merkez ve köşeler açısından yetersiz olarak değerlendirilebilir.

#### **Sıra ve Masaların Yer Değiştirilebilirliği**

Sıra ve masalar, değişik eğitsel düzenlemeler için kolayca yer değiştirilebilirlik açısından orta derecede uygun bulunmuştur ( $x = 45$ ). Sıra ve masaların yer değiştirilebilmesi mümkün ama kolay değildir. Bu durumda öğretmenler, öğrencilerin birbirinin ensesini görebileceği şeklindeki geleneksel oturma şekli dışında, grup tartışması, küçük grup etkileşimi, özel çalışma grupları gibi farklı eğitsel düzenlemelere gitmekte zorlanacaklar, bu nedenle farklı öğretim biçimleri uygulamaktan uzak kalabileceklerdir. Gözlemlerde, geleneksel oturma biçimi dışında bir düzenlenişe rastlanmamıştır.

#### **Sınıf Ortamının Çekiciliği**

Sınıflarda, dışardan gelen ısı ve ışıktan korunmak amacıyla kullanılacak kalın mavi perdeler vardır. Perdelerin çekiciliğinin, görünüm güzelliğinin olduğu söylenemez. Masalarda örtü bulunmadığı, sınıflarda albeni sağlayıcı bir özelliğe rastlanmadığı için sınıflar bu açıdan "hiç çekici değil" olarak değerlendirilmiştir ( $X = 18$ ). Bu durumda öğrencilerin sınıftan yararlanma düzeylerinin düşmesi, zil çalar çalmaz sınıfı terk etmek istemeleri doğaldır.

#### **Gürültü Düzeyi**

Sınıfların gürültü düzeyi az rahatsız edici bulunmuştur ( $X = 29.60$ ). Ama bahçeye bakan sınıflarda gürültü hiç rahatsız edici

değilken, yola bakan sınıflarda konuşulanların anlaşılmasını engelleyecek kadar çok bulunmuştur. Bu konuda gözlemcilerin verdikleri puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığını gösteren değişkenlik çözümlemesi testleri EK-1'dedir.

Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve İngilizce derslerindeki gürültü düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Çizelge 2).

### Çizelge 2

#### Ders Gruplarındaki Gürültü Düzeyi Farkı (Değişkenlik Çözümlemesi)

Değişkenlerin Karşılıkları	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri
Ders Grupları Arası	557,237	3	185,746	0,606
Dersler içi	11030.185	36	306.644	

Bu sonuçlar, gözlemcilerin verdiği puanlar arasındaki farkın anlamlı olmaması nedeniyle yapılan gözlemlere güvenilebileceği, gürültünün ders türü değil, sınıfın yola veya bahçeye bakması değişkeni açısından farklılaştığı şeklinde yorumlanabilir.

#### Ders Aracı Kullanma Düzeyi

Derslerde araç kullanma düzeyi çok düşük bulunmuştur ( $x=8.21$ ). Öğrencilerde bile, dil derslerinde hiç olmazsa sözlük, matematikte ölçme-çizme araçları kullanana rastlanmamıştır. Fen Bilgisi derslerinden bazılarında öğretmenler, sınav kağıtlarının değerlendirmesini yaptıklarından, laboratuvarında bulunduğu halde araç kullanma gereksinimi duyulmamıştır. Okulda derslerin tekdüze, somutluk sağlayıcı ve ilgi çekici, beceri geliştirici kaynaklardan uzak, yalnızca söze dayalı olarak işlenmesi doğru bulunmamıştır.

Gözlemcilerin bu konuda verdiği puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı, yapılan değişkenlik çözümlemesiyle anlaşılmıştır (Ek II). Ders araa kullanma düzeyi açısından, dört ders grubu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Çizelge 3). Bu sonuç, derslerdeki araç kullanma düzeylerinin farklı olmadığını göstermektedir.



**Çizelge 3**

**Ders Aracı Kullanma Düzeyi Farkı (Değişkenlik Çözümlemesi)**

<b>Değişkenliğin Kaynakları</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Serbestlik Derecesi</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F Değeri</b>
Ders Grupları Arası	46.464	3	15.488	2.556
Dersler içi	218.146	36	6.060	

**Derse Devamsızlık - Gecikme**

Mayıs 1993 ayı rakamlarına göre devamsızlık durumu, Çizelge 4'te gösterilmiştir. Ondokuz ders gününün bulunduğu bu ayda, birinci sınıflarda günlük devamsızlık ortalaması .81, ikinci sınıflarda .42, üçüncü sınıflarda 1.76'dır. Okulun günlük devamsızlık ortalaması ise .99'dur. Buna göre okulda devamsızlık düzeyi düşük bulunmuştur. Sınıflar tek tek ele alındığında, birinci ve ikinci sınıfların devamsızlık düzeyi düşük, üçüncü sınıfların ise ortadır. Bu sonuçla, üçüncü sınıfların devamsızlığı kaygı verici boyuttadır. Ama, Mayıs ayının bayram tatilleri ayı olduğu düşünülürse, bu kaygı azalabilir.

Derse geç gelen öğrenciler, sözü edilemeyecek sayıdadır. Bunda, öğrencilerin çoğunun okula ortak taşıtlarla geliyor olmasının da payı vardır. Nöbetçi öğretmenlerin de uyarısıyla, öğrenciler öğretmenden önce sınıfa girmektedir.

**Çizelge 4 Mayıs 1993te Okula Gelmeyenler**

<b>Sınıflar</b>	<b>Aylık Toplam</b>		<b>Günlük Ortalama</b>	
	<b>Sayı</b>	<b>%</b>	<b>Sayı</b>	<b>%</b>
I	94	15.46	5	0.81
II	48	07.89	3	0.42
III	201	33.06	11	1.77
Toplam (Ortalama)	343	18.80	19	100

### Öğretmenlerin Öğrencileri Tanıma Düzeyi

Bu konuda ders gruplarına ilişkin en düşük ve en yüksek puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapmalar Çizelge 5'tedir. Bunlara göre, okulda öğretmenlerin öğrencileri tanıma düzeyi "iyi"dir ( $X = 51.75$ ).

Ders gruplarına göre, öğretmenlerin öğrencileri tanıma düzeyleri arasındaki farklar anlamlı bulunmuştur (Çizelge 6). Türkçe öğretmenleri, öğrencilerini Fen Bilgisi ve İngilizce öğretmenlerinden daha iyi tanımaktadır. Yalnız, Fen Bilgisi dersindeki en yüksek ortalama ile, Türkçe dersindeki farksızdır. Yani, Fen Bilgisi dersindeki bazı öğretmenler, öğrencilerini Türkçe dersinde en iyi tanıyan öğretmen kadar iyi tanımaktadır. İngilizce dersinde de durum benzerdir. Bu iki derse ilişkin standart sapmaların yüksekliği de bu yargıyı desteklemektedir: İngilizce ve Fen Bilgisi öğretmenlerinin öğrencileri tanıma düzeyleri, öğretmenden öğretmene oldukça değişmektedir (Çizelge 5).

Çizelge 5

#### Öğretmenlerin öğrencileri Tanıma Düzeyi (Ortalama ve Sapmalar)

Dersler Puan Türleri	Türkçe	Matematik	Fen Bil.	İngilizce	Ortalama
En Düşük X	50	50	40	40	45.00
En Yüksek X	60	60	60	65	61.25
Ortalama (Grup)	56	54	49	48	51.75
Stand. Sapma	3.94	4.60	6.99	9.78	-

Çizelge 6

#### Öğretmenlerin öğrencileri Tanıma Düzeyi (Değişkenlik Çözümlemesi ve t Testi Sonuçları)

Değişkenliğin Kaynakları	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri
Ders Grupları Arası	447.500	3	149.167	3.294*
Dersler içi	1.630.000	36	45.278	
Türkçe-Fen Bilgisi öğretmenleri için t değeri			2.326*	
Türkçe-İngilizce Öğretmenleri için t değeri			2.658*	

\*  $p < .05$

### Ders Süresinin Amaçlar İçin Kullanılma Düzeyi

Okulun bu açıdan düzeyi "iyi" bulunmuştur ( $x = 88.19$ ). Öğretmenler derslerinin yüzde doksanına yakını dersin amaçları yönünde kullanmaktadır. Bu konuda gözlemci görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur (Ek-III).

Türkçe ve Matematik derslerinde zamanın amaçları yönünde kullanılma düzeyi "çok iyi" (X'lar 91.00 ve 90.75), İngilizce derslerinde "iyi" ( $x = 88.25$ ), Fen Bilgisi derslerinde ise "orta" bulunmuştur ( $x = 82.75$ ). Aritmetik ortalamalardaki bu farklılık, yapılan değişkenlik çözümlemesinde anlamlı bulunmuştur (Çizelge 7). Buna göre, Türkçe, Matematik ve İngilizce derslerinde zaman, amaçları yönünde, Fen Bilgisi derslerinde olduğundan daha çok kullanılmaktadır. Bunun bir nedeni olarak, gözlem yapılan derslerde Fen Bilgisi öğretmenlerinden bir kısmının, sınav kâğıtlarının öğrencilere dağıtılarak gözden geçirilmesi işiyle uğraştıkları, bunun da haklı olarak bazı öğrencilerin öğretmen gözetiminden ve ders amaçlarından uzak kalmasına yol açtığı söylenebilir. Diğer üç ders grubunun aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

#### Çizelge 7

**Ders Sürecinin Amaçlar İçin Kullanılma Düzeyi (Değişkenlik çözümlemesi ve t Testi)**

Değişkenliğin Kavnakları	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri
Ders Grupları Arası	451.114	3	150.371	5.139**
Dersler içi	1053.317	36	29.259	
Karşılaştırılan Gruplar		Aritmetik 1	Ortalamalar 2	"t" Değeri
Türkçe-Fen Bilgisi		90.000	81.667	3.44**
Matematik-Fen Bilgisi		89.667	81.667	3.31**
İngilizce - Fen Bilgisi		88.000	81.667	2.62*

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

### Konuşmaların Duyulma - Anlaşılma Düzeyi

Sınıflarda öğretmen ve öğrenci konuşmalarının "iyi" duyulup anlaşıldığı belirlenmiştir ( $x = 86.29$ ). Sınıfdışı gürültünün çok olduğu

durumlarda öğretmenler yüksek sesle konuşma gereksinimi duymaktadır. Duyulma anlaşılma düzeyinin "çok iyi" olmamasının bir nedeni, sınıfdışıdan gelen gürültüdür. Diğer bir neden, bazı öğretmenlerin sınıfta iyi yer tutamaması, konuşurken bazı öğrencilere arkalarını dönmeleri, bazı öğrencilerle konuşurken diğerlerini gözardı etmeleridir.

Konuşmaların duyulup anlaşılma düzeyini belirlemek için gözlemcilerin verdiği puanlar arasında önemli bir fark bulunmamıştır (EK IV). Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, İngilizce derslerindeki duyulma anlaşılma düzeyleri arasında da önemli bir fark yoktur (Çizelge 8).

#### Çizelge 8

#### Konuşmaların Duyulma - Anlaşılma Düzeyi (Değişkenlik Çözümlemesi)

Değişkenliğin Kaynakları	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri
Ders Grupları Arası	425.198	3	141.733	2.135
Dersler içi	2389.712	36	66.381	

Bu sonuçlar, gözlemci puanlarına güvenilebileceği, duyulup anlaşılma düzeyinin dışardan gelen gürültüyle birlikte öğretmen davranışlarına da bağlı olduğu ve yukarıda sözü edilen öğretmen davranışlarının, ders gruplarının hepsinde görüldüğü şeklinde yorumlanabilir.

#### Öğretmen - Öğrenci İletişiminin Düzeyi

Sınıftaki öğretmen-öğrenci iletişimi düzeyi, Türkçe ve İngilizce derslerinde "iyi" (X'lar, 49.00 ve 49.33), Matematik ve Fen Bilgisi derslerinde "orta" (X'lar 37.17 ve 38.50) bulunmuştur. Ders grubu ayrımı olmadan yapılan değerlendirmede okulun bu açıdan görünümü "iyi" olarak belirlenmiştir (X = 43.50).

Bu konuda üç gözlemcinin verdiği puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur (Ek V). Ders grupları arasındaki farklar anlamlı bulunmuştur (Çizelge 9).

**Çizelge 9 Öğretmen-Öğrenci İletişiminin Düzeyi**

Değişkenliğin Kavnakları	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri
Ders Grupları Arası	1293.867	3	431.289	4.430"
Dersler İçi	3504.975	36	97.360	

Karşılaştırılan Gruplar	Aritmetik Ortalamalar		"t" Değeri
	1	2	
Matematik-İngilizce	37.17	49.33	2.76**
Matematik - Türkçe	37.17	49.00	2.68*
Fen Bilgisi - İngilizce	38.50	49.33	2.45*
Fen Bilgisi - Türkçe	38.50	49.00	2,38*

\*p<.05 \*\*p<.01

Türkçe ve İngilizce derslerindeki iletişim düzeyi, diğer **iki ders** grubundakinden yüksek bulunmuştur. Bu rakamların, öğrenciden sözel dönüt alma düzeyini de gösterdiği söylenebilir. Ders grupları arasındaki bu farklılığın nedenleri olarak, Türkçe ve İngilizcenin "dil" dersi olmaları, Fen Bilgisi derslerinin bir kısmında öğretmenlerin öğrencilere sınav kağıtlarını dağıtıp incelettirmesi yanında, öğretmenlerin bu konudaki bireysel farklarının olduğu da söylenebilir.

#### **İstenmeyen Davranışlara Öğretmenlerin Tepkileri**

Yapılan ders gözlemleri süresince karşılaşılan istenmeyen davranışlar ve bunlara öğretmenlerin gösterdiği tepkiler, toplam sayılan esas alınarak Çizelge 10'da gösterilmiştir.

**Çizelge 10**

#### **İstenmeyen Davranışlara Öğretmenlerin Tepkileri (Tepki Türleri ve Toplam Sayıları)**

Tepki Türü	Sayısı	Tepki Türü	Sayısı
Görmezden Gelmek	126	Soru Sormak	8
Sesle Uyararak	95	Sessizce Uyararak	8
Farkına Varamamak	84	Göz Teması Kurmak	8
Azarlamak	23	Görüşmeye Çağırarak	3
Yanına Yaklaşmak	10	Dokunmak	3

Bu sonuçların en olumlu yanı, öğretmenlerin fiziksel cezaya hiç başvurmamış olmalarıdır. Bu davranış da diğerleri gibi, sınıftaki gözlemcilerden etkilenilerek gösterilmiş olabilir, ama yine de fiziksel cezanın görülmemiş olması sevindirici bir sonuçtur.

En çok gözlenen davranışın görmezden gelme olması, öğretmenlerin hoşgörü düzeyinin yüksekliğini, olumlu bir sonuç olarak ortaya koyuyor denebilir. Sesle uyarmak ve farkına varamamak davranışlarının çokluğu, sınıf yönetimi konusunda yetişme gereksinimine bağlanabilir, istenmeyen davranış gösteren öğrenciyle göz teması kurma, yanına yaklaşma, soru sorma, söz hakkı verme, işaretle uyarma davranışlarının azlığı için de aynı yorum yapılabilir. Bu konuda, öğretmen yetiştiren kurumların programlarını gözden geçirmeleri gerektiği de söylenebilir. Bu değişiklik, sınıf yönetimi alanlarının hepsini kapsmalıdır.

#### **Öğrencilerin Sınıf Kurallarına Uyma Düzeyi**

Her sınıfta uyulması gereken kurallar olarak görülebilecek olan, sınıfa giriş-çıkış düzeni, söz alarak konuşma, sırasını gereksiz yere terketmeme, konuşulanları dinleme, arkadaşlarını rahatsız etmeme, yapması istenenleri yapma davranışları açısından, sınıflarda gözlenen kurallara aykırı davranışların bir ders başına düşen ortalama sayılan ve bunların karşılığı olan yüz üzerinden değerlendirme puanları Çizelge 11 de gösterilmiştir.

**Çizelge 11 Sınıf Kurallarına Uyum Düzeyi**

<b>Puan Türleri</b>	<b>Ortalama Sayılar</b>	<b>Davranış Puanları</b>	<b>Kurallara Uyma Düzeyi</b>
Davranışlar			
Arkadaşlarını Rahatsız Etme	3	97	Çok Yüksek
Sırasını Gereksiz Terketme	4	96	Çok Yüksek
Söz Almadan Konuşma	4	96	Çok Yüksek
Sınıfa Giriş-Çıkış			
Düzensizliği	5	95	Çok Yüksek
Yapması istenenleri Yapmama	11	89	Orta
Konuşulanları Dinleme Okul Ortalaması	12	88.93.50	Orta Yüksek

Okulda, sınıf kurallarına uyulma düzeyi yüksek olarak değerlendirilmiştir ( $x = 93.50$ ). Çizelgedeki ilk dört davranış açısından okul çok iyi durumdadır. Bu durum, öğrencilerin hedeflenen davranışları kazanmasına destek olucu ortamın olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yapması isteneni yapmama, konuşulanları dinlememe davranışlarının, diğer olumsuz davranışlara göre fazlalığı, sınıf ortamının ilgi çekici ve rahat oluş düzeyinin düşüklüğü ile öğretmen davranışlarından kaynaklanıyor denebilir. Sıcak ve ilgi çekiciliği az olan sınıfta sıkılan öğrenci, konu dışı işlerle ilgilenmeye daha kolay yönelmektedir. Öğretmenlerin sınıfın tümünden sürekli haberli olma, öğrencilerle iletişim kurma, sınıfta uygun yerde bulunabilme davranışlarının, öğretmenlerin hepsinde yeterince yüksek olmayışı, konuşulanları dinlememeye, yapması isteneni yapmamaya yönelmeyi kolaylaştırmaktadır. Öğretmenin, yapmasını istediğinin yapılıp yapılmadığını denetlemediğini bilen öğrencilerden bazıları, bunları yapmamayı seçebilmektedir.

#### **Öğretmenlerin Sınıftaki Bazı Davranışları**

Seçilen altı tür öğretmen davranışı açısından, gözlem sonuçlarının ortalamalarına göre, öğretmenlerin öğrencileri dinlemesi çok iyi ( $X = 82$ ), arkadaşça davranması iyi ( $X = 72$ ), ilgi-istek uyandırma, sözel övgü kullanma, sınıfta gerektiği zaman yerini değiştirebilme davranışları ise orta olarak değerlendirilmiştir ( $X$  lar, 58, 52, 50). Bu öğretmen davranışlarından hiçbirinin "yeterli değil" olarak değerlendirilmemiş olması olumlu bir sonuçtur. Orta olarak değerlendirilen üç davranışın nedenleri arasında sınıf ortamı da sayılabilir. Örneğin, ilgi, istek uyandırabilme, sınıf ortamının çekiciliğine, araç kullanma düzeyine, öğrenci ve öğretmen hazırlıklarına göre de değişir. Sınıfta yerini gerektiği şekilde değiştirebilme ile sözel övgü kullanımı, daha çok öğretmenden kaynaklanarak değişebilmektedir.

Altına davranış olan, öğretmenlerin sınıfın tümünden sürekli haberli olabilmesi, Türkçe derslerinde iyi, diğer ders gruplarında orta olarak değerlendirilmiştir. Bu açıdan okulun ortalama puanı ise, iyiye yakın orta olarak belirlenmiştir ( $X = 59.75$ ). Bu konuda gözlemcilerin verdiği puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (EK VI).

Sınıftan öğretmenin sürekli haberli olması açısından, dört branş grubu arasındaki farklar anlamlı bulunmuştur (Çizelge 12).

**Çizelge 12**  
**öğretmenlerin Sınıftan Haberli Olma Düzeyi**  
**(Değişkenlik Çözümlemesi ve t Testi)**

Değişkenliğin Kaynakları	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri
Ders Grupları Arası	3488.033	3 36	1162.678	7.582**
Dersler İçi	5520.576		153.349	
Karşılaştırılan Gruplar	Aritmetik Ortalamalar			"t" Değeri
	1	1		
Türkçe - Matematik		75.50	57.00	3.34**
Türkçe - Fen Bilgisi		75.70	55.33	3.64**
Türkçe - İngilizce		75.50	51.17	4.39**

\*\*p<.01

Türkçe dersi öğretmenlerinin, sınıflarından sürekli haberli olma düzeyi, diğer üç branş grubu öğretmenlerinden daha yüksek bulunmuştur. Matematik, Fen Bilgisi, İngilizce öğretmen grupları arasında bu açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fen Bilgisi öğretmenlerinden bazılarının, sınıfta öğrencilerin sınav kağıtlarını dağıtıp onlarla tek tek ilgilenmek durumunda olmaları, sınıfın tümünden haberli olmalarını engellemiş olabilir, ama diğer iki branş grubu için böyle bir durum da yoktur.

Sınıfta öğretmenin, öğrencilerinin tümünden sürekli haberli olamaması, önemli bir eğitsel engeldir. Bu açıdan okulu ortalama puanının "iyiye yakın orta" olması, düşündürücü bulunmuştur. Bu davranış, öğretmen öğrenci ilişkisini, öğrencinin derse ilgisini, güdülemeyi, dönüt alıp düzeltmeyi, eğitsel hedeflere ulaşmayı olumsuz etkilemekte, öğrencinin istenmeyen davranışlarının kaynaklarından birini oluşturmaktadır. Okulda, öğretmenlerin sınıftan haberli olma davranışının yüksek olmaması, öğretmenin mesleki yanısıra dışında, onun doyum düzeyinin düşüklüğünü de hatırlatmaktadır.

#### **Sonuçlar ve Öneriler**

Katılnalı ve kısa süreli bir gözlemin sınırlılıkları içinde, TED Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi Orta Kısmı'nda sınıf yönetiminin görünümünü sergilemeye çalışan bu araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin grupça değerlendirilmiş olmasının etkilerini de taşır.



Bunun öğretmenlerin tek tek görünümünün verilemeyişi eksikliği yanında, okulun görünümünün, ders grupları açısından ve okul bütünü olarak yansıtılabilmesi yararı vardır. Sonuçların bu gerçekler ışığında değerlendirilmesi uygun olacaktır.

### **Sonuçlar**

Okul, değerlendirmeye alınan özelliklerden, sınıfların temizliği, bakımı, duvar ve eşya renklerinin uygunluğu, aydınlanma, öğrencilerin sınıf kurallarına uymaları açısından, "çok iyi" durumda bulunmuştur.

Sınıftaki konuşmaların duyulup anlaşılabilmesi, ders süresinin amaçlar için kullanılması, öğretmenlerin öğrencilerini tanıyabilmesi, öğretmen-öğrenci iletişimi, öğrenci devami, sıra ve masaların uygunluğu açısından, okulun "iyi" olduğu görülmüştür.

Sınıflardaki gürültü az rahatsız edici, ısılar yüksek, sınıf alanının kullanımı iyiye yakın orta; sıra ve masaların değişik amaçlar için kullanılabilme düzeyi, istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin tepksinin düzeyi orta bulunmuştur. Öğretmen tepkilerinin fiziksel cezaya yönelmemiş olması olumlu bir sonuçtur.

Öğretmenlerin konuya uygun araç kullanma düzeyi, öğrenme ve ilgi merkezlerinin yeterlik düzeyi ve sınıf ortamlarının çekiciliği yetersiz bulunmuştur.

Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, İngilizce öğretmen grupları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığına bakılan alü durumdan ikisi olan "sınıfların gürültü düzeyi" ile "araç kullanma düzeyi"nde, bu grupların farksız olduğu sonucuna varılmıştır. Okul, bu iki açıdan benzeşik bir görünümde dir.

Öğretmenlerin öğrencileri tanıma düzeyi açısından, Türkçe öğretmenleri, Fen Bilgisi ve İngilizce öğretmenlerinden olumlu şekilde farklı bulunmuştur. Dersin amaçlar için kullanılma düzeyi, Türkçe, Matematik ve İngilizce öğretmenlerinde, Fen Bilgisi grubuna göre yüksektir. Türkçe ve İngilizce grupları, derste öğrencilerle, Matematik ve Fen Bilgisi gruplarından daha çok iletişim kurmuşlardır. Türkçe grubunun sınıftan sürekli haberli olma düzeyi, diğer üç grubunkinden daha yüksek bulunmuştur.

Okulun, öğretmenlerin sınıftan sürekli haberli olma açısından puanı, iyiye yakın orta; ilgi istek uyandırma, sözel övgü kullanma, sınıfta gerektiğinde yerini değiştirebilme puanları orta; öğrencilere arka-

daşça davranma puanı iyi, öğretmenlerin öğrencileri dinlenme puanı ise çok iyi olarak değerlendirilmiştir.

### **Öneriler**

Araştırmanın sonuçlarına göre, okulun özel bir kurum olması da düşünülerek, uygulanabilir görülen şu öneriler yapılmıştır:

1 - Okul, bugünkü durumunu yeterli görmemeli, öncü rolünü sürdürebilmek için sınıf yönetimi alanları açısından sürekli bir gelişim içinde olmalıdır.

2 - Sınıflardaki öğrenci sayıları artırılmamalı, bazı sınıflar alan açısından dar olduğundan, fırsat bulunursa öğrenci sayıları azaltılmaya çalışılmalıdır.

3 - Sıcak günlerde sınıfların ısı ayarları yapılabilir. Derste pencere açma gereği duyulmamalı, gürültünün azaltılabilmesi için yola bakan pencerelerin yalıtılması düşünülmelidir.

4 - İlköğretim okulunun ikinci devresi olarak düşünülen okulda sınıflar, öğrenme merkezleri ve ilgi köşeleri kurularak, gereksinim karşılayıcı, ilgi çekici, öğrenme isteğini artırma hale getirilmelidir.

5 - Öğrenci sıra ve masalarının değiştirilmesi gündeme geldiğinde, farklı yüksekliklerde, yer değiştirilebilmesi daha kolay olanların yeğlenmesi yararlı olacaktır.

6 - Öğretmenlere, öğrencileri tanıma, ders aracı kullanma, sınıfta duracağı yeri seçebilme, öğrencilerle iletişim, istenmeyen öğrenci davranışlarını önleme ve bu davranışlar oluştuğunda uygun tepki gösterebilme, sınıftaki herşeyden sürekli haber olabileme konularında kendilerini geliştirebilme fırsatı verilmelidir.

## KAYNAKLAR

- Abramowitz, Ann J. and S. G. O'Leary. "Behavioral Interventions for the Classroom: Implications For Students with ADHD." **School Psychology Review**. Vol. 20, Nr. 2, s. 220-234, 1991.
- Alderman, M. Kay. "Motivation for At-risk Students". **Educational Leadership**. Vol. 48, Nr. 1, s. 27-30, September, 1990.
- Alıç, Mehmet. **Genel Liselerde Örgütsel Değişme İhtiyacı**. Anadolu Üniversitesi Yayını, No: 382, Eskişehir, 1990.
- Alpert, Bracha. "Students Resistance in the Classroom". **Antropology and Education Quarterly**. Vol. 22, Nr. 4, s. 350-366, December 1991.
- Alton-Lee, Adrienne and G. Nuthall. "Reframing Classroom Research: A lesson from the Private World of Children." **Harvard Educational Review**. Vol. 63, Nr. 1, s. 50-84, Spring, 1993.
- Anderson, Alieen S. "Testing a Model of School Learning: What Contributes to the Academic Success of At-Risk High School Students?" **Dissertation Abstracts International**. Vol. 52, Nr. 3, s. 746, September, 1991.
- Aydın, Mustafa. **Eğitim Yönetimi**. Geliştirilmiş İkinci Baskı. Hatiboğlu Yayınevi, Ankara, 1988.
- Baba, Wishwanath J. and M. E. Ace. "Serendipity in Leadership: Initiating Structure and Consideration in the Classroom". **Human Relations**. Vol. 42, Nr. 6, s. 509-525, June, 1989.
- Barker, Larry L. (Ed.) **Communication in the Classroom**. Prentice Hall Inc. Englewoods Cliffs, 1982.
- Bames, Gregory L. **"The Effect of School Size Upon the Occurance of Discipline Problems"**. **Dissertation Abstracts International**. Vol. 51, Nr. 9, s. 3133, March, 1992.
- Başar, Hüseyin. **Öğretmenlerin Değerlendirilmesi**. Ankara, 1988.
- Baymur, Ferma. **Genel Psikoloji**. Yedinci Basım, İstanbul, 1985.
- Becher, Rodney. "The Aesthetic Classroom Environment and Student Attitude Toward School". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 53, Nr. 11, s. 3741, May, 1993.
- Benjamin, Ludy T. "Personalization and Active Learning in the Large Introductory Psychology Class". **Teaching of Psychology**. Vol. 18, Nr. 2, s. 68-73, April, 1991.
- Blase, Joseph, J. "Some Negative Effects on Principals Control Oriented and Protective Political Behavior". **American Educational Research Journal**. Vol. 27, Nr. 4, s. 723-753, Winter, 1990.
- Bylthe, Mary C. and P. M. Bradbury. "Classroom by Committee". **Educational Leadership**. Vol. 50, Nr. 7, s. 56-57, April, 1993.

- Boling, Roland. "Freedom and Discipline". **Teaching as Though Students Mattered**. Ed. J. Katz, s. 95-102, Jossey-Bass Inc. San Fransisco, 1985.
- Bonaparte, E. P. Christian. "The Effects of Cooperative Versus Competitive Classroom Organization for Mastery Learning on the Mathematical Achievement and Self-Esteem of Urban Second Grade Pupils". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 50, Nr. 7, s. 1911, January, 1990.
- Bos, K. A. M. Ruijters and A. C. Visscher. "Truancy Drop-Out Class Repeating and Their Relation With School Characteristics." **Educational Research**. Vol. 32, Nr. 3, s. 175-185, Winter, 1990.
- Bredo, Eric. "Supportive Context for Learning". **Harvard Educational Review**. Vol. 59, Nr. 2, s. 206-212, May, 1989.
- Brophy, Jere. "Educating Teachers About Managing Classroom and Students". **Teaching and Teacher Education**. Vol. 4, Nr. 1, s. 1-18, 1988.
- Brophy, Jere and T. L. Good. "Teacher Behavior and Student Achievement". **Handbook of Research on Teaching**. Ed. M. C. Witrock, Macmillan Pub. Comp. s. 328-375, New York, 1986.
- Brosio, Richard A. "Teaching and Learning for Democratic Empowerment". **Educational Theory**. Vol. 40, Nr. 1, s. 69-81, Winter, 1990.
- Brown, Linda. "Evaluating and Managing Classroom Behavior". **Teaching Children with Learning and Behavior Problems**. Ed. D. D. Hammil and N. R. Bartel. Third Ed. s. 221-282, Allyn and Bacon Inc. Boston, 1982.
- Brown, Rabin. "Teacher Education: Theory and Practice". **British Journal of Educational Studies**. Vol. 38, Nr. 4, s. 308-317, November, 1990.
- Buckwald, Stephen S. "The First Meeting of the Class". **Teaching as Though Student Mattered**. Ed. J. Katz, Jossey-Bass Inc. s. 13-23, San Fransisco, 1985.
- Burde, Ralph. "A study of the Relationship of Class Size and Student Achievement on the Michigan Educational Assessment Program Fourth Grade Test". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 50, Nr. 7, s. 1858, January, 1990.
- Bursalioğlu, Ziya. **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Genişletilmiş Yedinci Baskı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Yayını. No: 154, Ankara, 1987.
- Cain, Comelius. V. "Differences Between a Large High School and a Small High School as Perceived by Students, Teachers, Administrators and Guidance Counselors". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 53, Nr. 5, November, 1992.
- Cangelosi, James. S. **Classroom Management Strategies**. Longman Inc. New York, 1988.
- Carrol, Martha. E.; C. Bumworth; J. Chambers. "Classroom Companies: The Buck Starts Here". **Intervention School and Clinic**. Vol. 27, Nr. 2, s. 97-100, November, 1991.

- Cetron, Marvin and Margaret Gayle. **Educational Renaissance**. St. Martin's Press. New York, 1991.
- Chapman, Marvin W. "A Comparative Analysis of the Importance of Selected Elementary School Building Characteristics to teachers, Principals and Architects". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 52, Nr. 7, s. 2337, January, 1992.
- Chesler, Mark A. and Ximena Zuniga. "Dealing With Prejudice and Conflict in the Classroom: The Pink Triangle Exercise". **Teaching Sociology**. Vol. 19, Nr. 2, s. 173-181, April, 1991.
- Chiang, Grace C. "Student Ratings of Teachers, Teacher Psychological Type and Teacher Classroom Behavior". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 52, Nr. 6, s. 2001, December, 1991.
- Clark, Christopher M. and P. L. Peterson. "Teachers Thought Processes". **Handbook of Research on Teaching**. Third Ed. Ed. Merlin C. Wittrock, Macmillan Pub. Comp. S.255-296, New York, 1986.
- Crawford William R. "The Relationship Between Teacher Performance Ratings and Algebra I Students' end of Course Test Scores". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 52, Nr. 7, s. 2338, January, 1992.
- Day, David E. and G. Libertini. "Profiles of Children's Learning Behavior". **Journal of Research in Childhood Education**. Vol. 6, Nr. 2, s. 100-112, Spring/Summer, 1992.
- Demirel Özcan. **Genel Öğretim Yöntemleri**. Ankara, 1993.
- Doğan, Hıfzı. **Analiz ve Program Hazırlama**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, No: 120, Ankara, 1982.
- Dorr-Bremme, Donald R. "Contextualization Cues in the Classroom: Discourse Regulation and Social Control Functions". **Language in Society**. Vol. 19, Nr. 3, s. 379-402, 1990.
- Dowdy, Carol A. and Tom E. C. Smith. "Future-Based Assessment and Intervention." **Intervention School and Clinic**. Vol. 27, Nr. 2, s. 101-106, November, 1991.
- Downing ). Andersoh; M. R. Moran; B. S. Myles. "Using Reinforcement in the aassroom". **Intervention in School and Clinic**. Vol. 27, Nr. 2, s. 85-90, November, 1991.
- Doyle, Walter. "aassroom Organisation and Management". **Handbbok of Research on Teaching**. Ed. Merlin C. Wittrock, Third Ed. MaanUlan Pub. Comp. s. 392-431, New York, 1986.
- Duffy, Patrick M. "aassroom and Their Users: A Conceptual Mapping of Research on the Physical Environment of Schools". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 53, Nr. 6, s. 1742, December, 1992.

- Eccles, Jacquelinne and Others. "What Are We Doing to Early Adolescents? The impact of Educational Context on Early Adolescents". **American Journal of Education**. Vol. 99, Nr. 4, s. 521-539, August, 1991.
- Elrod, Wilborn T. and S. M. Terrel. "Schools Without Corporal Punishment: There are Alternatives". **Contemporary Education**. Vol. 62, Nr. 3, s. 188-193, Spring, 1991.
- Emmer, Edvard T. "Once More With Feeling: Teacher Emotion and the Discipline and Management Functions". **Contemporary Education**. Vol. 62, Nr. 3, s. 167-173, Spring, 1991.
- Enrvisle, Doris R. and Others. "A Social Psychological Model of the Schooling Process Över First Grade". **Social Psychology Quarterly**. Vol. 51, Nr. 3, s. 173-189, September, 1988.
- Ertürk, Selahattin. **Eğitimde Program Geliştirme**. Beşinci Baskı, Yelkentepe Yayınlan, No: 4, Ankara, 1986.
- Evans, Roland D. "A Comparison of Artitudes Tovvard Student Discipline of Teachers Who Use Alternative Discipline Procedures". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 52, Nr. 5, s. 1589, November, 1991.
- Farrel, Edwin and Others. "Giving Voice to High School Students: Pressure and Boredom, You Know What I'm Saying?" **American Educational Research Journal**. Vol. 25, Nr. 4, s. 489-502, VVinter, 1988.
- Fields, Kenneth M. "Teacher Participation in Decision Making". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 52, Nr. 5, s. 1589 November, 1991.
- Finn, Jeremy D. and C. M. Achilles. "Answers and Quaestions About Class Size: A Statewide Experiment". **American Educational Research Journal**. Vol. 27, Nr. 3, s. 557-577, Fail, 1990.
- Fleschsig, Karl-Heinz. "Instructional Design. A New Facshion ör A New Development Stage in Teaching Method?" **Education**. Vol. 39, s. 67-82, 1989.
- Fraker, Deanna S. "Student Motivarion". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 54, Nr. 4, s. 1231, October, 1993.
- Franks, David A. "Teacher Strategies for Improving Student Motivarion". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 53, Nr. 7, s. 2179, January, 1993.
- Fried, Norman J. "The Relationship Between Child Temperament and Teacher Behavioral Style". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 57, Nr. 7, s. 2465, January, 1992.
- Fry, Donald K. "Helping Students Remember". **Teaching as Though Students Mattered**. Ed. J. Katz. s. 79-85, Jossey-Bass Inc., San Fransisco, 1985.
- Gage, N. L. and D. C. Berliner. **Educational Psychology**. Third Edition, Houghton-Mifflin Comp. Boston, 1984.
- Gottfredson, Deniše C; G. D. Gortfredson; L. G. Hybl. "Managing Adolescent Behavior. A. Multiyear, Multischool Study", **American Educational Research Journal**. Vol. 30, Nr. I, s. 179-215, Spring, 1993.

- Gray, Sharon R. "The Effect of Modified Discipline Based Art Instruction on Mainstreamed Students' Attitudes, Achievement and Classroom Performance in a Public School System." **Dissertation Abstracts International**. Vol. 53, Nr. 6, s. 1771, December, 1992.
- Green, Rodney P. "The Effect of Classroom Organizational Structure on Teacher-Student Relationship. Staff Cooperation and Teaching Practices in Sixth-Grade Classrooms at the Middle School Level in Michigan". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 50, Nr. 7, s. 1867, January, 1990.
- Gresham, Frank M. "Conceptualizing Behavior Disorders in Terms of Resistance to Intervention". **School Psychology Review**. Vol. 20, Nr. 1, s. 23-36, 1991.
- Grossman, Herbert. "Multicultural Classroom Management". **Contemporary Education**. Vol. 62, Nr. 3, s. 161-166, Spring, 1991.
- Grubaugh, Steve and Richard Houston. "Establishing a Classroom Environment That Promotes Interaction and Improved Student Behavior". **The Clearing House**. Vol. 63, s. 375-378, April, 1990.
- Haigh, Gerald. **Managing Classroom Problems in the Primary School**. Paul Chapman Pub. Ltd. London, 1990.
- Hamilton, V. Lee and Others, "Japanese and American Childrens' Reasons for the Things They Do in School". **American Educational Research Journal**. Vol. 26, Nr. 4, s. 545-571, Winter, 1989.
- Harder, Heather. "A Critical Look At Reduced Class Size". **Contemporary Education**. Vol. 62, Nr. 1, s. 28, Fall, 1990.
- Harris, Alene H. "Proactive Classroom Management: Several Ounces of Prevention". **Contemporary Education**. Vol. 62, Nr. 3, s. 156-160, Spring, 1991.
- Harris, Louis. "Selected Elements of Effective Teaching". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 52, Nr. 3, s. 817, September, 1991.
- Hataway, Warren E. "Light, Colour and Air Quality: Important Elements of the Learning Environments". **Education Canada**. s. 35-44, Fall/Autumn, 1987.
- Hawkins, J. David and Others. "Changing Teaching Practices in Mainstream Classrooms to Improve Bonding and Behavior of low Achievers". **American Educational Research Journal**. Vol. 25, Nr. 1; s. 31-50, Spring, 1988.
- Henderson, Ruth. "View of Union Country College Students by Subject Areas and Demographic Characteristics of the Effectiveness to Teaching Methods". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 54, Nr. 3, s. 787, September, 1993.
- Hendrikz, Elizabeth. **Introduction to Educational Psychology**. Macmillan Pub. London, 1986.
- Heston, Kurran. "Shall we Remove Undisciplined Students From the Classroom?" **Contemporary Education**. Vol. 62, Nr. 3, s. 177-179, Spring, 1991.

- Hiebert James and D. Vearne. "Instructional Tasks, Classroom Discourse and Students Learning in Second Grade Arithmetic". **American Educational Research Journal**. Vol. 30, Nr. 2, s. 393-425, Summer, 1993.
- Hisashige Akinori. "Occupational Influences Relative to the Burnout Phenomenon Among Japanese Nurseiy School Teachers". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 53, Nr. 2, s. 226, November, 1993.
- Homan, Sidney. "The Classroom as Theater". **Teaching as Though Students Mattered**. Ed. Joseph Katz, Jossey-Bass Inc. s. 69-77, San Fransisco, 1985.
- Hoover John J. "Curriculum Adoptation: A Five Step Process for Classroom Impmentation". *Academic Therapy*. Vol. 25, Nr. 4, s. 407-416, March, 1990.
- Hull, Jean. **Classroom Skills. A. Teacher Guide**. David Fulton Pub. London, 1990.
- Jacobsen, David and Others. **Methods for Teaching**. A Skills Approach. Second Ed. Charles and Merrill Pub. Comp. Columbus, 1985.
- Jenkins, James J. "Teaching Psychology in Large Classess: Research and Personal Experience". **Teaching of Psychology**. Vol. 18, Nr. 2, s. 74-79, April, 1991.
- Johnson, Kerry A. "The Foundation of Instructional Design" **Instructional Design - New Alternatives for Effective Education and Training**. Ed. K. A. Johnson, s. 3-15, Maanillan Pub. Comp. New York, 1989.
- Johnson, Kerry A. "Instructional Design and the New Teaching Technologies". **Instructional Design. New Alteranatives for Effective Education and Training**. Ed. Kerry Johnson, s. 63-71, Macmillan Pub. Comp., New York, 1989.
- Johnson, Susan M. **Teachers At Work. Achieving Success in Our Schools**. Basic Book Inc. New York, 1990.
- Joyce, Edward. "Cooperative Learning at the High School Level". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 52, Nr. 4, s. 1196, October, 1991.
- Jungwirth, Helga. "Interaction and Gender. Findings of A Microethnographical Approach to Classroom Discourse". **Educational Studies in Mathematics**. Vol. 22, Nr. 3, s. 263-281, Jun, 1991.
- Katz, Joseph. "Teaching Based on Knowledge of Students". **Teaching as Though Student Mattered**. Ed. J. Katz. Jossey-Bass Inc. s. 3-11, San Fransisco, 1985.
- Kazuhiko, Sekita. "Children's Friendship Choice and Classroom Dimensionality". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 52, Nr. 11, s. 3817, May, 1992.
- Kearney, Patricia and Others. "Powen in the Classroom. Teacher Communication Techniques and Messages". **Communication Education**. Vol. 34, Nr. 1, s. 19-27, January, 1985.



- Kounin, Jacob S. **Disipline and Group Management in Classroom**. Holt, Rinehalt and Winston Inc. New York, 1970.
- Koval, Joseph G. "The Effect of Selected Physical Features of the General Elementary Classroom on the Learning Environment". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 52, Nr. 9, s. 3143, March, 1992.
- Kwari, Yakúbu. "The Relationship Between Selected Educational Variables and Student Achievement in Sokoto State of Nigeryan Secondary School". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 50, Nr. 7, s. 1875, fanuary, 1990.
- Larson, Alvin F. "Identification With School". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 53, Nr. 3, S. 757, September, 1992.
- Larson, Reed W. and M. H. Richards. "Boredom in the Middle School Years: Blaming Schools Versus Students". **American Journal of Education**. Vol. 99, Nr. 4, s. 418-443, August, 1991.
- Le Cureiuc, Gerald L. "A Classroom Meeting Model for Teacher Use in Classroom Management". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 5, Nr. 5, s. 1595, November, 1991.
- Lee, Michelle Ye. "Comparison of the School Organization and Classroom Sodal Climate of Selected Middle Schools in America and Taiwan". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 53, Nr. 52, s. 4187, June, 1993.
- Lemlech, Johanna Kasin. **Classroom Management**. Longman Inc. Second Ed. New York, 1988.
- Long, James D. "Self-Assessment: A First Step Toward More Effective Classroom Management". **Contemporary Education**. Vol. 62, Nr. 3, s. 174-176, Spring, 1991.
- Lorenz, Shirley. "Children Without Friends". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 52, Nr. 3, s. 852, September, 1992.
- Magnusson, Jamie L. and R. P. Perry. "Stable and Transient Determinanta of Students Perdeved Control: Implications for Instruction in the College Classroom". **Journal af Educational Psychology**. /Vol. 81, Nr. 2, s. 362-370, September, 1989.
- Manning, Roger C. "The Relationship Between Teacher Self-Assessment and Change in Instructional Performance". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 52, Nr.6, s. 2009, December, l'991.
- Margarit, Malka and K. K. Almougy. "Classroom Behavior and Family Climate in Students With Learning Disabilities and Hyperactive Behavior". **Journal of Learning Disabilities**. Vol. 24, Nr. 7, s. 406-412, August-September, 1991.
- Martin, Jack. **Mastering Instruction**. Allyn and Bâcon Inc. Boston, 1993.
- Mayor, Roberta A. "The Relationship Between School Characteristics, Student Outcomes and Support of School Constituent Groups for Proposed Curriculum Change to Improve Student Outcomes". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 52, Nr. 5, s. 1597, November, 1991.

- Mcauley, Helen J. "Learning Structures for the Young Child: a Review of the Literature". **Early Child Development and Care**. Vol 59. s. 87-124, 1990.
- McCafferty, W. Dean. "Prosocial influences in the Classroom". **The Clearing House**. Vol. 63, s. 367-370, April, 1990.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). **İlkokul Programı**. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1989.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). **Tebliğler Dergisi**. Sayı, 2198, 4 Kasım 1985.
- McClure, Linda R. "A Study of Teacher Perceptions of Control and Professionalism and Their Relationship, to Students Achievement". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 52, Nr/12, s. 4168, June, 1992.
- Meier, Dixie. "Consultation as a Strategy for Preventing Behavior Problems in the Classroom". **Contemporary Education**. Vol. 62, Nr. 3, s. 185-187, Spring, 1991.
- Melvin, Jeff N. "The Influence of Work Environment Variables and Personality Hardiness on Sense of Efficacy". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 53, Nr. 9, s. 3163, March, 1993.
- Mizelle, Isaac T. "The Relationship Between Organizational Climate and Pupil Control in Selected Public Secondary School". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 52, Nr. 8, s. 2777, February, 1992.
- Monk, David H. and E. J. Haller. "Predictors of High School Academic Course Offerings: The Role of School Size". **American Educational Research Journal**. Vol. 30, Nr. 1, s. 3-21, Spring, 1993.
- Montero-Sieburth, Martha. **Classroom Management: Instructional Strategies and the Allocation of Learning Resources**. Bridges Research Report Series. Harvard Graduate School of Education. Nr. 4, April, 1989.
- Murphy, Nancy R. "A Comparative Study of Student Achievement Relative to Teacher Behavior as Influenced by a State Model for Local Evaluation". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 54, Nr. 4, s. 1220, October, 1993.
- Nanos, Peter. "School Climate Variables in Selected Elementary Schools Implementing Effective Schools Correlates". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 52, Nr. 1, s. 44, July, 1991.
- Nash, Jerry W. "Organizational Philosophy and Reality of Classroom Managers: Implications for the Restructuring Movement". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 53, Nr. 6, s. 1781, December, 1992.
- Nathdn, Joe. **Free to Teach**. The Pilgrim Press, New York, 1983.
- Newbl, David and Robert Cannon. "Teaching Practical and Laboratory Classes." **Middle East Education and Training**. Vol. 11, Nr. 4, s. 25-28, 1989.
- Nonis, Nigel. **Understanding Educational Evaluating**. Kogan Page Ltd. London, 1990.

- Nourie, Barbara. "Comcorders and Classrooms". **The Clearing House**. Vol. 63, s. 363-365, April, 1990.
- Nunn, Claudia E. "The Relationship Between Teaching Techniques and Undergraduate Participatin in Classroom Discussion". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 54, Nr. 4, s. 1257, October, 1993.
- Oldfather, Penny. "Students Perceptions of Their Own Reasons/Purposes for Being ör not Being Involved in Learning Activities". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 52, Nr. 3, s. 853, September, 1991.
- O'Leary, K. Daniel and S. G. O'Leary. **Classroom Management**. Pergamon Press Inc. New York, 1972.
- O'Shea, Tim and J. Self. **Leaming and Teaching With Computers**. The Harvester Press, Second Ad. Brighton, 1984.
- Ottaway, A. K. C. **Education and Society**, Routledge and Kegan P. Ltd., Broadway House, London: 1966.
- Özyürek, Leyla. **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, No: 14, Ankara, 1983.
- Palaniuk, Stef. "How Teachers Get me Into Their Classroom". **Educational Leadership**. Vol. 46, Nr. 3, November, 1988.
- Parish Joycelyn G. "Student Perception of Teacher Caring and Student At-Risk Behaviors, Achievement, Attendance and Behavior Toward Teöchers". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 53, Nr. 2, s. 449, August, 1992.
- Patten, fames V. "What is Instructional Design?" **Instructional Design**. New Alternatives for Effective Education And Training. Ed. Kerry A. Johnson, s. 16-31, Macmillan Pub. Comp. New York, 1989.
- Pauly, Edward. **The Classroom Crucible**. Basic Books, New York, 1991.
- Pennamon, Vivian C. Teacher Efficacy and Student Achievement". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 53, Nr. 9, s. 3071, March, 1993.
- Percival, Fred and H. Ellington. **A Handbook of Educational Technology**. Kogan Page Ltd. London, 1984.
- Pintrich, Paul and E. V. DeGroot. "Motivational and Self Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance". **Journal of Educational Psychology**. Vol. 82, Nr. I, s. 33-41, March, 1990.
- Plecki, Margaret L. "The Relationship of Elemantary School Size and Student Achievement in Califomia Public Schools". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 53, Nr. 5, s. 1351, November, 1992.
- Podorf, Frederick M. "The Relationship Between Parcipatory Management and Teacher Morale at the Primary Level in Selected School Districts in the State of New Jersey". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 53, Nr. 9, s. 3072, March, 1993.

- Pollard, Andrew. **Leaming in Primary Schools**. Cassel Educational Ltd. London, 1990.
- JProctor, Mary A. and Daniel Morgan. "Effectiveness of a Response Cost Raffle Procedure on the Disruptive Classroom Behavior of Adolescents with Behavior Problems". **School Psychology Review**. Vol. 20, Nr. 1, s. 97-109, 1991.
- Raviv, Amiran and Others. "Teachers and Students: Two Different Perspectives. Measuring Social Climate in the Classroom". **American Educational Research Journal**. Vol. 27, Nr. 1, s. 141-157, Spring, 1990.
- Redmond, Mark V. "The Functions of Empathy in Human Relations". **Human Relations**. Vol. 42, Nr. 7, s. 599-605, July, 1989.
- Reeves, Thomas. "The Role, Methods and Worth of Evaluation in Instructional Design". **Instructional Design. New Alternatives for Effective Education and Training**. Ed. Kerry A Johnson, s. 157-181, Macmillan Pub. Comp. New York, 1989.
- Reisberg, Leon; D. Brodigan and G. J. Williams. "Classroom Management: Implementing A System for Student With BD". **Intervention School and Clinic**. Vol. 27, Nr. 1, s. 31-38, September, 1991.
- Rich, John M. "Should Student Be Punished?" **Contemporary Education**. Vol. 62, Nr. 3, s. 180-184, Spring, 1991.
- Rodabaugh, Rita C. "Fairness in the Classroom". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 54, Nr. 3, s. 871, September, 1993.
- Romiszowski, A. J. **Producing Instructional Systems**. Kogan Page Ltd. London, 1984.
- Rosen, Lee A. and Others. "A Survey of Classroom Management Practices". **Journal of School Psychology**. Vol. 28, Nr. 3, s. 257-268, Fall, 1990.
- Rosenholtz, Susan and C. Simpson. "Workplace Conditions and the Rise and Fall of Teachers Commitment". **Sociology of Education**. Vol. 63, Nr. 4, s. 241-257 October, 1990.
- Rosenshine, Barak and R. Stevens. Teaching Functions" **Handbook of Research on Teaching**. Third Ed., Ed. M. C. Witrock, Macmillan Pub. Comp. s. 376-391. New York, 1986.
- Rubinson Florence. "Instructional Matching and its Relationship to Classroom Behavior". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 52, Nr. 3, s. 855, September, 1991.
- Safran, Stephen; J. Safran; R. Barakowski. "Predictors of Teachers Perceived Self Competence in Classroom Management". **Psychology in The Schools**. Vol. 27, Nr. 2, s. 148-155, April, 1990.
- Satehd, Spencer J; C. Whittaker, E. Reeder. "Group Evaluation: A Collaborative Peer Mediated Behavior Management System." **Exceptional Children**. Vol. 59, Nr. 3, s. 203-209, December/January, 1993.

- Scanlon, Aileen and T. O'Shea (Ed.) **Educational Computing**. John Wiley and Sons, Chichester, 1987.
- Schlechty, Philip C. **Schools for the Twenty-First Century**. Third Printing, Jossey-Bass Inc. San Fransisco, 1991.
- Schoch, Anne P. "The Relationship Between Instructional Leadership Behavior, School Effectiveness, School Size, Gender, Race, Year of Principalship Experience in Elementary Schools in South Carolina". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 53, Nr. 12, s. 4161, June, 1993.
- Seifert, Kelvin L. **Educational Psychology**. Second Ed. Houghton-Mifflin Comp. Boston, 1991.
- Sinclair, Kenneth E. "Teacher Anxiety, Teacher Effectiveness and Student Anxiety". **Teaching and Teacher Education**. Vol. 3, Nr. 3, s. 249-257, 1987.
- Skinner, Ellen A. and Others. "What it Takes to do Well in School and Whether I've Got it: A Process Model of Percieved Control and Children's Engagement on Achievement in School". **Journal of Educational Psychology**. Vol. 82, Nr. 1, s. 22-32, March, 1990.
- Slavin, Robert. "Class Size and Student Achievement. Is Smaller Better?" **Contemporary Education**. Vol. 62, Nr. 1, s. 6-17, Fall, 1990.
- Smith, Roger. **The Effective School**. Educational Pub. Ltd. Lancaster, 1990.
- Solomon, Daniel and Others. "Enhancing Children's Prosocial Behavior in the Classroom". **American Educational Research Journal**. Vol. 25, Nr. 4, s. 527-554, Winter, 1988.
- Steward, Marcia. D. "Diversity in the Classroom: A CoHection of Vignettes". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 53, Nr. 12, s. 4195, June, 1993.
- Stevenson, David L. "Deviant Students as A Collective Resource in Classroom Control". **Sociology of Education**. Vol. 64, Nr. 2, s. 127-133, April, 1991.
- Suryawikata, Bay. "The Impact of Oassroom Cimate on Students Attitudes and Behavior Towvard Matters Related to Population". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 53, Nr. 7, s. 2231, January, 1993.
- Svanson, H. Lee and Others. "An Information Processing Analysis of Expert and Novice Teachers Problem Solving". **American Educational Research Journal**. Vol. 27, Nr. 3, s. 533-556, Fall, 1990.
- Tanner, Daniel and Laurel Tanner. **Supervision in Education. Problems and Practices**. Macmillan Pub. Comp. New York, 1987.
- Taylor Anne. "How Schools Are Redesigning Their Space?" **Educational Leadership**. Vol. 51, Nr. 1, s. 36-41, September, 1993.
- Taylor, Sarani C. "Pathways to Dropping Out. **Dissertation Abstracts International**. Vol. 53, Nr. 12, s. 4216, June 1993.
- Tauber, Robert T. "Praise Strikes Out as A Classroom Management Tool". **Contemporary Education**. Vol. 62, Nr. 3, s. 194-198, Spring, 1991.

- TDK (Türk Dil Kurumu). **Türkçe Sözlük**. Ankara, 1974.
- Thompson, Retta C. "A Comparison of the Effects of Two Classroom Behavior Management Models Upon the Attitudes of Fourth and Fifth-Grade Children Toward School". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 53, Nr. 12, s. 4203, June, 1993.
- Thompson, Susan. "Design for Learning". **Science and Children**. Vol. 30, Nr. 8, s. 16-18, May, 1993.
- Tiemo, Mark J. "Responding to the Socially Motivated Behaviors of Early Adolescents: Recommendations for Classroom Management". **Adolescence**. Vol. 26, Nr. 103, s. 569-577, Fall, 1991.
- Tillitski, Chirostopher. "The Longitudinal Effect of Prime Time, Indiana's State Sponsered Reduced Class Size Program". **Contemporary Education**. Vol. 62, Nr. 1, s. 24-27, Fall, 1990.
- Tingstrom, Daniel H. "Acceptability of Time-out: The Influence of Problem Behavior Severity, Interventionist and Reported Effectiveness". **Journal of School Psychology**. Vol. 28, Nr. 2, s. 165-169, Summer, 1990.
- Tobin, Kenneth and J. Malone. "Differential Participation in Whole Class Activities". **Australian Journal of Education**. Vol. 33, Nr. 3, s. 328, November, 1989.
- Toch, Thomas. in **The Name Of Excellence**. Oxford University Press, New York, 1991.
- Tomlinson, Tommy M. "Class Size and Public Policy: The Plot Thickens". **Contemporary Education**. Vol. 62, Nr. 1, s. 17-22, Fall, 1990.
- Tracy, Sandra J. "Restructing Instructional Supervision". **Contemporary Education**. Vol. 64, Nr. 2, s. 128-131, Winter, 1993.
- Underhill, Elaine K. "Implementation of the Consultant Teacher Model in High School." **Dissertation Abstracts International**. Vol. 53, Nr. 9, s. 3077, March, 1993.
- Vanş, Fatma. **Eğitimde Program Geliştirme**. Teori ve Teknikler. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını, No: 75, Üçüncü Baskı, Ankara, 1978.
- Vibert, Ann B. "Breaking the Rules: Teaching and Learning Writing in the High School." **Dissertation Abstracts International**. Vol. 52, Nr. 2, s. 417, August, 1991.
- Wamer, De Haas and S. Jane. "The Utility of Self-Monitoring for Preschool on-Task Behavior". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 52, Nr. 11, s. 3860, May, 1992.
- Weeditz, Shirley. "Teacher Self-Efficay in Classroom and Discipline Management". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 53, Nr. 7, s. 2232, September, 1993.

- Weir, Graham M. "An Evaluation of Student Success in a Program for High School At-Risk Students". **Dissertation Abstracts International**. Vol. 53, Nr. 7, s. 2200, January, 1993.
- VVelch, Marshal and Donald P. Link. "The Instructional Priority System". **Intervention in School and Clinic**. Vol. 27, Nr. 2, s. 91-96, November, 1991.
- VVhisler Jo Sue. "The Impact of Teacher Relationship and Interactions on Self-Development and Motivation". **Journal of Experimental Education**. Vol. 60, Nr. 1, s. 15-30, Fall, 1991.
- Wladkowski, Raymond J. "Instructional Design and Learner Motivation". **Instructional Design**. New Alternatives for Effective Education, and Training. Ed. Kerry. A. Johnson s. 47-60, Macmillan Pub. Comp. New York, 1989.
- Wolfgang, Charles H. and K. L. Kelsay. "Discipline and Today's Students: They're Sure Not What They Used to Be". **Contemporary Education**. Vol. 62, Nr. 3, s. 150-155, Spring, 1991.
- Wolker, Stephen, **Learning Theory and Behavior Modification**. Methuen Co. Ltd. London, 1984.
- Wood, George H. **Schools That Work**. Dutton Book, New York, 1992. Woods, Peter. **Teacher Skills and Strategies**. The Falmer Press. London, 1990.
- Wragg, E. C. "Training Skilfull Teachers". **Teaching and Teacher Education**. Vol. 1, Nr. 3, s. 199-208, 1985.

**EKI****Sınıfların Gürültü Düzeyi için  
Gözlemcilerin Verdiği Puanlann Farkı Testi (Anova)****Türkçe Derslerinde**

<b>Kaynak</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Serbestlik Derecesi</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F Değeri</b>
Gruplar Arası	171.667	2	85.833	0.385
Gruplar İçi	6012.500	27	222.685	

**Matematik Derslerinde**

<b>Kaynak</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Serbestlik Derecesi</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F Değeri</b>
Gruplar Arası	65.000	2	32.500	0.092
Gruplar İçi	9515.000	27	352.407	

**Fen Bilgisi Derslerinde**

<b>Kaynak</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Serbestlik Derecesi</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F Değeri</b>
Gruplar Arası	95.000	2	47.500	0.150
Gruplar İçi	8562.500	27	317.130	

**İngilizce Derslerinde**

<b>Kaynak</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Serbestlik Derecesi</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F Değeri</b>
Gruplar Arası	126.667	2	63.333	0.188
Gruplar İçi	9110.000	27	337.407	



**EK II****Ders Aracı Kullanma Düzeyi İçin  
Gözlemcilerin Verdiği Puanların Farkı Testi (Anova)****Türkçe Derslerinde**

<b>Kaynak</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Serbestlik Derecesi</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F Değeri</b>
Gruplar Arası	20.000	2	10.000	0.600
Gruplar içi	450.000	27	16.667	

**Matematik Derslerinde**

<b>Kaynak</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Serbestlik Derecesi</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F Değeri</b>
Gruplar Arası	0.000	2	0.000	0.000
Gruplar içi	287.500	27	10.648	

**Fen Bilgisi Derslerinde**

<b>Kaynak</b>	<b>Kareler Serbestlik Toplamı</b>		<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F Değeri</b>
Gruplar Arası	1.667		0.833	0.122
Gruplar içi	185.000		6.852	

**İngilizce Derslerinde**

<b>Kaynak</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Serbestlik Derecesi</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F Değeri</b>
Gruplar Arası	35.000		17.500	3.529
Gruplar içi	145.000		5.370	

**EK III****Ders Sürecinin Amaçlar Yönünde Kullanılma Düzeyi İçin  
Gözlemcilerin Verdiği Puanların Farkı Testi  
(Anova)****Türkçe Derslerinde**

Kaynak	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri
Gruplar Arası	65.000	2	32.500	0.939
Gruplar içi	935.000	27	34.630	

**Matematik Derslerinde**

Kaynak	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri
Gruplar Arası	81.667	2	40.833	1.275
Gruplar içi	865.000	27	32.037	

**Fen Bilgisi Derslerinde**

Kaynak	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri
Gruplar Arası	71.667	2	35.833	0.694
Gruplar içi	1395.000	27	51.667	

**İngilizce Derslerinde**

Kaynak	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri
Gruplar Arası	5.000	2	2.500	0.117
Gruplar içi	575.000	27	21.296	

**EKIV****Konuşmalann Duyulma-Anlaşılma Düzeyi İçin  
Gözlemcilerin Verdiği Puanlann Farkı Testi (Anova)****Türkçe Derslerinde**

Kaynak	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri
Gruplar Arası	21.667	2	10.833	0.186
Gruplar İçi	1575.000	27	58.333	

**Matematik Derslerinde**

Kaynak	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri
Gruplar Arası	105.000	2	52.500	0.417
Gruplar İçi	3402.500	27	126.019	

**Fen Bilgisi Derslerinde**

Kaynak	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri
Gruplar Arası	106.667	2	53.333	0.858
Gruplar İçi	1677.500	27	62.130	

**İngilizce Derslerinde**

Kaynak	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri
Gruplar Arası	5.000	2	2.500	0.028
Gruplar İçi	2382.500	27	88.241	

EK V

Öğretmen-Öğrenci İletişiminin Düzeyi İçin  
Gözlemcilerin Verdiği Puanların Farkı Testi (Anova)

Türkçe Derslerinde

Kaynak	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri
Gruplar Arası	35.000	2	17.500	0.153
Gruplar içi	3085.000	27	114.259	

Matematik Derslerinde

Kaynak	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri
Gruplar Arası	11.667	2	5.833	0.071
Gruplar içi	3012.500	27	111.574	

Fen Bilgisi Derslerinde

Kaynak	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri
Gruplar Arası	101.667	2	50.833	0.360
Gruplar içi	3815.000	27	141.296	

İngilizce Derslerinde

Kaynak	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri
Gruplar Arası	171.667	2	85.833	1.989
Gruplar içi	1165.000	27	43.148	

**EKVI****Öğretmenlerin Sınıftan Haberli Olma Düzeyi İçin  
Gözcümlerln Verdiği Puanlann Farkı Testi (Anova)****Türkçe Dersi**

<b>Kaynak</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Serbestlik Derecesi</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>Değeri</b>
Gruplar Arası	81.667	4455.000	40.833	0.247
Gruplar 10			165.000	
<b>Matematik Derslerinde</b>				
<b>Kaynak</b>	<b>Kareler Serbestlik</b>		<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F Değeri</b>
Gruplar Arası	5.000		2.500	0.019
Gruplar içi	3625.00		134.259	
<b>Fen Bilgisi Derslerinde</b>				
<b>Kaynak</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Serbestlik Derecesi</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F Değeri</b>
Gruplar Arası	26.667		13.333	0.075
Gruplar içi	4470.000		176.667	
<b>İngilizce Derslerinde</b>				
<b>Kaynak</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Serbestlik Derecesi</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F Değeri</b>
Gruplar Arası	6.677		3.333	0.222
Gruplar içi	4127.500		152.870	

EK VII

Sınıf Yönetimi Etkinlikleri

GÖZLEM FORMU

Sınıf :  
Ders :  
Gün :  
Saat :

1. Sınıf dışından gelen gürültü düzeyi nedir?  
Hiç Rahatsız Etmiyor 0 ..... Çok Rahatsız Ediyor 100
2. Konuşmalann duyulup anlaşılma derecesi 0 ..... 100
3. Sınıfların temizlik ve bakım düzeyi 0 ..... 100
4. Sıra ve masalann yer değıştirme kolaylığı 0 ..... 100
5. Sınıfın çekicilik düzeyi (görünüm) 0 ..... 100
6. Amaçlara uygun ders araa kullanma durumu 0 ..... 100
7. Dersin ne kadan öğrenme amaçları için kullanılıyor? 0 ..... 100
8. Öğrenci-Öğretmen sözlü iletişim sayısı 0 ..... 100
9. Geç gelen öğrenci sayısı 0 ..... 100
10. Öğrenme merkezi ve ilgi köşelerinin sayısı 0 ..... 100
11. Öğretmenlerin öğrencileri tanıma düzeyleri 0 ..... 100
1. Öğrencinin özellikleri .....
2. Öğrencinin özellikleri .....
3. Öğrencinin özellikleri .....
12. Aşağıdaki sınıf kurallarına kaç kez uyulmadı?  
a. Sınıfa giriş çıkış düzeni .....
- b. Söz almadan konuşma .....
- c. Sırasını gereksiz yere terketme .....
- d. Konuşulanları dinlememe .....
- e. Başkalannı rahatsız etmeme .....
- f. Yapması isteneni yapmama .....

13. Öğretmen aşağıdaki davranışları ne sıklıkta yaptı?

- a. Öğrencileri sözle övme .....
- b. Arkadaşça davranma .....
- c. Öğrencileri dinleme .....
- d. ilgi istek uyandırma .....
- e. Sınıfta, gerekikçe yerini değiştirme .....
- f. Sınıfta herkesten sürekli haberli olma .....

14. Öğrencilerin istenmeyen davranışları karşısında, öğretmen aşağıdaki davranışları ne sıklıkta yaptı?

- a. Farkına varamadı .....
- b. Görmeyden geldi .....
- c. Göz teması kurdu .....
- d. Yanına yaklaştı .....
- e. Dokundu (koluna, omzuna...)
- f. Soru sordu (söz hakkı verdi) .....
- g. Başkalarına belli etmeden uyardı (işaretle) .....
- h. Sesle uyardı .....
- i. Sertçe uyardı (azarladı) .....
- j. Dersten sonra görüşmeye çağırdı .....
- k. Fiziksel ceza verdi .....
- l. Başka .....