



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADAME ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETİM İHTİYAÇLARI
DUYDUĞU DERSTEKİ UYGULANAN SINIF YÖNETİMİ ALGILARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Serkan BİLGİÇ

**Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

İstanbul – 2007

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
İÇİNDEKİLER.....	i
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
KISALTMALAR.....	vii
ÇİZELGELER LİSTE.....	viii
BÖLÜM 1.....	1
1.GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Problem Cümlesi.....	3
1.2.1.Alt Problemler.....	3
1.3.Araştırmanın önemi.....	3
1.4.Araştırmanın Sayıtlıları.....	4
1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.6.Tanımlar.....	4
BÖLÜM 2.....	5
2.SINIF YÖNETİMİ	5
2.1.Tanımı	5
2.2.Sınıf Ortamının Özellikleri	6
2.2.1. Fiziksel Özellikler	6
2.2.2.Toplumsal Özellikler	7
2.3.Sınıf Yönetimi Modelleri	8
2.3.1.Tepkisel Model	8
2.3.2.Önlemsel Model	8
2.3.3.Gelişimsel Model	8
2.3.4.Bütünsel Model	8
BÖLÜM 3.....	9
3.SINIF İÇİNDE ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI	9
3.1.Okulda Ve Sınıfta Öğretmen	10

3.2.Sınıf Kuralları	15
3.2.1.Sınıf Kurallarının Belirlenmesi	16
3.2.2.Sınıf Kurallarının Uygulanması ve Yaptırımı	17
BÖLÜM 4.....	24
4.EĞİTİMDE İLETİŞİM VE SINIF YÖNETİMİ.....	24
4.1.İletişim Nedir?	24
4.2.Öğretmen Öğrenci İlişkisi	30
4.2.1.Kabul Edilebilirlik.....	31
4.3.Öğrencilerin Sorunları Olduğunda Öğretmenler Ne Yapabilir?	32
4.3.1.Etkin Dinleme	33
4.3.2.Etkin Dinleme Nasıl Öğrenilir?	34
4.3.3.Etkin Dinleme İçin Neler Gereklidir?	34
4.3.4. Etkin Dinlemenin Yararları	35
4.4.Öğretmenler Sorun Kendilerindeyken Ne Yapabilir?.....	36
4.4.1.Etkisiz Yüzleşme İletileri	36
4.4.2.Sen-İletileri´ne Karşı Ben-İletileri	37
4.4.3.Ben-İletili Cümleler Nasıl Kurulur?.....	39
4.4.4.Ben İletili cümlelerin yararları.....	40
4.5.İletişim Becerileri	40
BÖLÜM 5.....	43
5.YÖNTEM.....	43
5.1.Araştırmanın Modeli.....	43
5.2.Evren ve Örneklem.....	43
5.3.Veriler Toplama Aracı.....	43
5.3.1.Öğrenim İhtiyacı Belirleme Ölçeği.....	43
5.3.2.Kişisel Bilgi Formu	44
5.4.Verilerin Toplanması	44
5.5.Verilerin Çözümlemesi.....	44
BÖLÜM 6.....	46
6.BULGU VE YORUMLAR.....	46
6.1.Örneklem Gurubunun Genel Yapısına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	46
6.2.Alt Problemlere İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	48

BÖLÜM 7.....	67
7.SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER	67
7.1.Sonuç ve Tartışma	67
7.2.Öneriler.....	70
KAYNAKLAR.....	71
EKLER.....	74

ÖNSÖZ

Yeni bir bin yılla birlikte artan değişim hızı ve bu hıza ayak uydurabilecek nitelikli insan gücü yetiştirmek zorunda olan eğitim sistemimizin başarısı nitelikli öğretmenlere bağlıdır. Nitelikli insan gücünün yetiştirildiği yer sistemin en işlevsel parçası olan okul ve sınıftır. Bu nedenle etkili bir okul ve sınıf yönetiminin var olması gerekliliği kaçınılmaz olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sınıfı bir sistem olarak algılamayı gerektiren sınıf yönetiminin eğitim ve öğretim üzerindeki etkisi olan yazında genel kabul gören bir anlayış biçimidir. Etkili bir sınıf yönetimi olmaksızın sınıf ortamında öğrenciye kazandırılmak istenen davranış biçimlerinin istenen düzeyde gerçekleşebileceğini söyleyebilmek zordur.

ÖZET

İçinde bulunduğumuz üçüncü bin yılda çağın hızlı gelişim ve değişimine ayak uydurabilecek nitelikli insan gücü yetiştirmek zorunlu hale gelmiştir. İyi bir eğitimin nitelikli öğretmenlerle sağlanacağı yadsınamaz bir gerçektir. Bunun yanında etkili bir eğitim için etkili bir sınıf yönetimi sağlanması da önemli diğer bir unsurdur

Bu bağlamda öğretmenlerin yönetim konusundaki eksikliklerinin öğrenci tarafından nasıl algılandığı, bu algıların eğitim gördükleri sınıf ortamında başarılarını nasıl etkilediği araştırılmıştır

İstatistiksel verilere göre öneriler şöyledir:

Öğretmenlerin derslere zamanında girip-çıkılmaları öğrencilerinin derse karşı motivasyonlarını arttırmak için okul idarelerinin ve öğretmenlerinin bu konuda daha duyarlı olmaları gerekmektedir.

İlköğretim ikinci kademesindeki 6. sınıf özellikle ilköğretimin ilk beş sınıfından sonra bir geçiş teşkil etmesinden dolayı öğretmenlerin bu sınıflara olan tutumlarında daha dikkatli olmaları gerekmektedir.

İlköğretimin ilk ve ikinci kademeler arasındaki başarı değerlendirme yöntemlerinin farklılığı özellikle 6. sınıf öğrencilerini üzerinde etkili olduğu saptandığından; ilköğretimin her iki kademesinde de başarı değerlendirme sistemleri paralel hale getirilmelidir.

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin geçiş döneminden dolayı derse ve öğretmenlere karşı motivasyon eksikliği yaşadıklarından bu konu ile ilgili gerekli önlemlerin alınarak; ilköğretim ikinci kademeğe yeni başlayan öğrencilere oryantasyon programı uygulanmalıdır.

Derslerin bireysel olarak sınıf yönetimlerinin farklılığından doğan sorunlar; örneğin fen bilgisi derslerinin deneysel olarak işlenmesine karşın sosyal bilgiler, matematik ve Türkçe gibi sözlü işlenen derslerin öğrencilerinin ilgilerini çekecek şekilde

işlenmesi sağlanmalıdır.

ABSTRACT

It has become indispensable to train manpower which will keep up with the rapid development and novelties of the time in the third millennium we live. It is undeniable fact that a good education will be obtained with qualified teachers. In addition, another significant fact is, to perform an influential classroom management for effectual education.

On this connection, under the name of 'evaluating perceptions of the classroom management applied to the lessons in which children of secondary school need necessities of teaching' how deficiencies of management of the teachers are perceived by the students and how these perceptions effect the success in class they are educated have been researched.

According to statistics, proposals are like this:

School administration and teachers must be more sensitive in improving students' motivation towards learning and keeping the classes going on duly.

The teachers must be careful through their conducts to the students of secondary school of sixth grade, especially, as they have reached puberty after primary five year.

The difference of evaluation methods, especially, found effective upon the students of sixth grade; systems of success evaluation must be parallel to both the secondary and primary schools.

Problems which arise from different classroom managements; for instance, although Science lessons have been performed empirical, Social Science, Maths, Turkish and the likes orally conducted ones must be treated in a way attracting interests of students.

KISALTMALAR

SPSS :*Statistical For Social Sciences*

f :frekans

x : ortalama

ss :standart sapma

$\%_{\text{gec}}$:yüzde geçerlilik

$\%_{\text{yig}}$:yüzde yığılma

ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge 5.5.1 Ölçek: Seçenekleri Ve Puan Aralıkları	44
Çizelge 6.1.1: Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Değişkeni İçin f, %, % <i>gec</i> ve % <i>yig</i> Değerleri.....	46
Çizelge 6.1.2: Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni İçin f, %, % <i>gec</i> ve % <i>yig</i> Değerleri.....	46
Çizelge 6.1.3: Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Öğrenim İhtiyacını Belirttiği Ders Değişkeni İçin f, %, % <i>gec</i> ve % <i>yig</i> Değerleri.....	47
Çizelge 6.1.4: Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Okul Türü Değişkeni İçin f, %, % <i>gec</i> ve % <i>yig</i> Değerleri.....	47
Çizelge 6.1.5: Örneklem Grubundaki Öğrencilerin 1. Dönem Ders Notu Değişkeni İçin f, %, % <i>gec</i> ve % <i>yig</i> Değerleri.....	47
Çizelge 6.2.1: Örneklem Grubundaki Öğrencilerinin Öğrenim İhtiyaçlarına İlişkin Algılarının N, x ve ss Değerleri.....	48
Çizelge 6.2.2: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Öğrenim İhtiyaçları Algısının Cinsiyet Değişkeni Açısından Yapılan t-Testi Analizi Sonuçları.....	50
Çizelge 6.2.3: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Öğrenim İhtiyaçları Algısının Okul Türü Değişkeni Açısından Yapılan t-Testi Analizi Sonuçları.....	52
Çizelge 6.2.4: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Öğrenim İhtiyaçları Algısının Sınıf Değişkeni Açısından Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	53
Çizelge 6.2.5: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Öğrenim İhtiyaçları Algısının 1. Dönem Ders Notu Değişkeni Açısından Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	57
Çizelge 6.2.6: İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Öğrenim İhtiyaçları Algısının Ders Değişkeni Açısından Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	61

BÖLÜM 1

1.GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz üçüncü bin yılda çağın hızlı gelişim ve değişimine ayak uydurabilecek nitelikli insan gücü yetiştirmek zorunlu hale gelmiştir. İyi bir eğitimin nitelikli öğretmenlerle sağlanacağı yadsınamaz bir gerçektir. Bunun yanında etkili bir eğitim için etkili bir sınıf yönetimi sağlanması da önemli diğer bir unsurdur. Öyle ki, sınıf yönetimi öğrencilerin etkili bir davranış örüntüsü kazanmaları yanında davranışlarını anlama ve yönlendirme yollarını geliştirmelerine de yardımcı olmalıdır.

Eğitim, insanın kalıtsal güçlerinin geliştirilip istenen özelliklerle yoğunlaşmış bir kişiliğe kavuşması için kullanılacak en önemli bir araçtır. İnsanlara bilgi ve beceri kazandırmanın ötesinde eğitim; toplumun yaşamasını ve kalkınmasını devam ettirebilecek ölçüde ve nitelikte değer üretmek, mevcut değerlerin dağılmasını önlemek, yeni ve eski değerleri bağdaştırmak sorumluluğu taşır; bu değerler, öğrencilerin davranışlarını ve dilek düzeylerini yine eğitim yolu ile etkilerler.

Görülüyor ki eğitimin farklı tanımları yapılabilmektedir. Burada asıl olan eğitimin, davranış değiştirme, davranış oluşturma amaçlı etkinlikler bütünü olmasıdır. Eğitim düzeyinin göstergesi insanların davranışlarıdır.Trafik kurallarını aksatmamak için kırmızı ışıkta durup, yeşil de geçmek ya da başkasına ait bir şey kullanılmak istendiğinde izin almak gerektiğini bilen bir insan bu davranışları uygun koşullarda yapmıyorsa bu kişi için öğrenmiş ama eğitilmemiş sözü doğru olur.

Bu açıdan toplumsal yaşamı değerlendirecek olursak; öğrenim düzeyi yüksek olan bir çok kişinin davranışını incelediğimizde yasal ve düşünsel kurallara uyulmadığı görülür.Bunun sürekliliğinin olduğu düşünülürse bu kişiler için öğretilmiş ama eğitilmemiş sözü geçerli olur.

Bu yüzden, zaman içinde unutulmadan uygun koşullarda davranışa dönüşebilen öğrenmenin gerekliliği gerçeği ortaya çıkmaktadır.Nitelikli bir öğrenmede, öğrenilen

bilgilerin davranışa dönüşebilmesi ve bunun yanında öğrenilenlerin somutlaştırılması, yinelenmesi, yapılarak alışkanlık ve tecrübe kazanılması, gerekliliğine inanılıp düşünsel olarak da eylemselleştirilebilmesi yönetimi becerilerinin bulunması zorunluluğunu doğurmaktadır.

İnsanlığın doğuşundan itibaren var olan eğitim, canlı ve cansız çevre ile etkileşim yoluyla her ne kadar gerçekleşmekte ise de öğretici konumundaki bir öğretmen gözetiminde gerçekleştirilen eğitim daha kalıcı ve daha verimlidir. Öğretmenler, bilgi taşıyıcı ve aktarıcı değil, bilgi kaynaklarına giden yolları gösterici, kolaylaştırıcı birer eğitim lideri olmalıdır.

İşte bu yüzden sosyal yaşamın sürdürülmesi için geliştirilen kurumlar arasında eğitimin kurumsallaşmasıyla kurulan okullar öğretmenlerin liderliğine uygun olarak değiştirilmeli, yalnızca yaptığını doğru yapan değil, doğru olanı yapan insanlar yetiştirilmelidir.

Eğitim okulla sınırlandırılmamalıdır. Çünkü okul saatleri dışında da birey, sosyal ve doğal çevre ile etkileşim halindedir. O halde eğitim, okula gelmeden önce ailede, çevrede ve okul sırasında da okula paralel olarak çevrede ayrıca devam etmektedir. Önemli olan okul içi ve dışı eğitimin birbiriyle tutarlı olması ve birbirini tamamlamasıdır. Bunun için okul ve yaşam arasında bir kaynaşma gerekir.

Nedense sadece okullarda gerçekleştirilebilen bir etkinlikmiş gibi görünen eğitim, aslında insanlığın var oluşundan beri süregelmektedir. Bununla beraber okul, eğitim amacıyla kurulmuş özel bir ortamdır. Kontrollü bir ortam olan okulda öğrenciye kazandırılacak bilgi, beceri ve tutumlar önceden belirlenmiştir. Bunlar, bu konuların uzmanı olan öğretmenler tarafından plânlı bir biçimde düzenlenen öğretim faaliyetleri ile kazandırılır.

Bir çok işlevi olan okulun bunları yerine getirebilmesi; öğrencinin gereksinimlerini karşılayacak ve okulun amaçlarını gerçekleştirecek bir fiziksel yapıya, nitelikli öğretmenlere, nitelikli yöneticilere, okul-veli iletişimine ve bunların birlikteliğinin sonunda oluşacak olumlu atmosfere bağlıdır.

Buradan da anlaşılacağı gibi, etkili bir eğitim için, uygun bir sınıf ortamı, verimli öğretmen-öğrenci iletişimi ve karşılıklı belirlenen sınıf kuralları ile oluşturulmuş bir düzen gerekmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğretim ihtiyaçları algıları nedir?

1.2.1 Alt Problemler

- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenim ihtiyaçlarına ilişkin algıları genel olarak hangi düzeydedir?
- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenim ihtiyaçlarına ilişkin algıları öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre bir farklılık var mıdır?
- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenim ihtiyaçlarına ilişkin algıları öğrencilerin sınıf seviyesi değişkenine göre bir farklılık var mıdır?
- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenim ihtiyaçlarına ilişkin algıları öğrencilerin okul türü değişkenine göre bir farklılık var mıdır?
- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenim ihtiyaçlarına ilişkin algıları öğrencilerin ilk dönem başarı notu değişkenine göre bir farklılık var mıdır?
- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenim ihtiyaçlarına ilişkin algıları öğrencilerin öğrenim ihtiyacı belirttikleri ders değişkenine göre bir farklılık var mıdır?

1.3.Araştırmanın önemi

Gelişen dünyada eğitimin önemi her geçen gün artmaktadır. Ancak gelişmiş ya da gelişmekte olan tüm ülkelerde eğitim çok büyük sorunları barındırmaktadır. Farklı çözümler ve sistemler uygulanmaktadır. Türk Eğitim Sisteminin de çok fazla problemi olduğu bir gerçektir. Düşük okullaşma oranı, öğretmen sayısının azlığı , hızlı nüfus artışının sonucu olan genç nüfusun fazlalığı bu problemleri artırmaktadır. Ancak bu problemlerin en aza indirildiği özel okullar da bile ders veriminin çok yüksek olduğu söylenemez. Ders saatinin değil kalitesinin artması gerekmektedir.

Değişen toplum yapısı ile aile içi eğitimin azaldığı, çocuklarda ve gençlerde davranış probleminin eğitimi ve öğretimi aksatacak boyutlara ulaştığı bir gerçektir. Otokratik sınıf yönetimleri başarılı olmadığı kabul edilmiştir. Bu nedenle etkili sınıf yönetimi eğitimin temel taşlarından biri haline gelmiştir. Öğrencilerin eğitimi aksatan davranış problemlerini sınıf içinde kontrol edebilmek bir beceri olmuştur. Topluma yararlı bireyler yetiştirebilmek için öğretmenlerin bu konudaki çalışmaları ve yeni yöntemleri takip etmeleri gerekmektedir. Sadece öğretmenlik yapılan alanda değil pedagoji ve psikoloji alanlarında da öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir.

1.4.Araştırmanın Sayıtlıları

Araştırmanın varsayımı, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinde diğer bir deyişle ders işleme biçimi ve tutumu, sınıf içi disiplin yaklaşımı, başarıyı değerlendirme yaklaşımı, öğrenci ile olan ilişkilerinde kendilerini çağın gerektirdiği şekilde geliştirmelerine ihtiyaç duyulmaktadır.

1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma anketi yaptığımız ilköğretim okulunun 6,7 ve 8.sınıf öğrencilerinin fen bilimleri,matematik,Türkçe,yabancı dil(İngilizce) ve sosyal bilgiler dersleri değerlendirilmesi ile sınırlandırılmıştır. Dolayısı ile anket uygulaması 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin kendi öğretmenlerini değerlendirmesi ile gerçekleştirilmiştir.

1.6.Tanımlar

Sınıf Yönetimi: Lemlech'e göre sınıf yönetimi, sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir. Buradan da anlaşıldığı gibi sınıf yönetimine gerçekten çok değer verilmelidir.Çünkü sınıftaki kaynakların, insanların ve tabii ki zamanın yönetilmesi dikkat ve önem isteyen bir durumdur. Sınıf yönetiminin diğer bir tanımı da Doyle tarafından şöyle yapılmıştır:“İçinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli imkân ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması, sürdürülmesine sınıf yönetimi denir”.

BÖLÜM 2

2.SINIF YÖNETİMİ

2.1.Tanımı

Sınıf, eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir alandır.Yıllık öğrenim süresinin büyük bir bölümü sınıfta geçer.Sınıf öğrencilerle yüz yüze olunan bir yerdir.Öyle ki eğitimin asıl hedefi olan davranış yaratılması burada gerçekleşir.Sınıfın içinde öğretmen, öğrenci, program ve kaynaklar yer almaktadır. Bu yüzden eğitim yönetiminin kalitesi sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır demek çok doğrudur.

Lemlech'e göre sınıf yönetimi, sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir. Buradan da anlaşıldığı gibi sınıf yönetimine gerçekten çok değer verilmelidir.Çünkü sınıftaki kaynakların, insanların ve tabii ki zamanın yönetilmesi dikkat ve önem isteyen bir durumdur (Lemlech,1988:3).

Sınıf yönetiminin diğer bir tanımı da Doyle tarafından şöyle yapılmıştır:“İçinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli imkân ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması, sürdürülmesine sınıf yönetimi denir”(Doyle,1986:394).

Tanımlarda da görüldüğü gibi sınıf yönetimi etkinliklerinin önemli bir boyutunu sınıf ortamı oluşturmaktadır.Sınıftaki öğrencilerin kişilik özellikleri, okula ve derslere yönelik tutumları, ders çalışma ve dinleme alışkanlıkları, ailelerinden getirdikleri kültürel birikim, öğrenciler arasındaki ilişkiler, sınıfın fiziksel koşulları ve öğretmen-öğrenci etkileşimi bir bütün olarak sınıf ortamını oluşturur (Ök vd. 2006).

Sınıf ortamı hem öğretmenin sınıf içi davranışlarını hem de öğrencilerin akademik başarılarını ve okulla ilgili duyuşsal özelliklerini etkiler. Sınıf içi yaşam toplumsal çevrenin sosyo-kültürel öğeleri tarafından etkilenen ve bir ölçüde onları etkileyen süreçler toplamıdır (Ök vd. 2006).

Bilindiği gibi sınıfta açık ve yüz yüze bir iletişim vardır.Bu da iletişimin, doğrudan ve anında gerçekleştiğini gösterir.Şöyle ki aynı anda birden çok olay

gerçekleşebilir. Bir öğretmeni ele aldığımızda; öğretmen ders anlatırken bir yandan öğrencilerinin tepkilerini ölçer, kural dışı davrananları uyarır, diğer yandan öğrencilere sorular yöneltir, zamanı kontrol eder. Etkili bir sınıf ortamının sağlanması ve sürdürülmesi için öğretmen bu ortamı etkileyen fiziksel ve sosyal özelliklerinin önemini bilmelidir (Ök vd. 2006).

2.2. Sınıf Ortamının Özellikleri

2.2.1. Fiziksel Özellikler:

1) Öğrenci Sayısı : Sınıfta öğrenci sayısının genel olarak % 30'un üstünde olması istenmeyen bir durumdur. Ancak ideal bir öğrenci sayısı yoktur. İdeal öğrenci sayısı sınıf düzeyine, dersin konusuna, kullanılan öğretim yöntemlerine, öğretmenin öğretmenlik beceri ve yeteneklerine göre değişebilir diyebiliriz (Ök vd. 2006).

2) Yerleşim Düzeni : Başarılı bir yerleşim düzeni, sınıf içi etkileşimi ve öğretimi olumlu yönde etkiler, kaynakları kolaylaştırır. Bunun için öğrencilerin birbirlerini ve öğretmenlerini rahatça görebilmelerine dikkat edilmelidir (Ök vd. 2006) .

3) Isı, Işık, Renk : Isı, öğrencilerin derse yönelik konsantrasyonunda etkiliyken ışık insan psikolojisi üzerinde etkili olan önemli bir fiziksel değişkendir. Sınıfta iyi renk uyumunun sağlanması da göz estetiği ve zihinsel etkinlik açısından uyarıcı etkiler yaratabilir. Bu nedenle öğretmenin mutlaka bunlara dikkat etmesi gerekir. (Ök vd. 2006).

4) Gürültü : Öğretmen-öğrenci etkileşimini olumsuz yönde etkileyen bir değişken olan gürültü, derse yönelik ilgi ve dikkat kaybı gibi nedenlere bağlı olarak ortaya çıkar. Huzurlu bir öğretim ortamının sağlanması için öğretmen öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini her durumda uyanık tutmalıdır (Ök vd. 2006).

5) Temizlik: Temizlik alışkanlığı kazanmak öğrencilerin gelişimi için gereklidir. Bedensel temizliğin önemini kavrayan öğrencinin aynı duyarlılığı çevresi için de göstermesi çok doğal bir tepkidir (Ök vd. 2006).

6)Görünüm: Sınıftaki eşyaların uyumlu ve amaca uygun olarak yerleştirilmesi gereklidir.Uygun bir görünüm öğrenciyi olumlu yönde etkiler ve öğrencinin seçici bir kişilik kazanma bilinci geliştirmesine de katkıda bulunur (Ök vd. 2006).

2.2.2.Toplumsal Özellikler:

1) Her grubun ortak amaçları ve özellikleri vardır.Yeni bilgiler öğrenmek, sınıflarını geçmek, derslerinde başarılı olmak, sınıftaki öğrencilerin ortak amaçlarıdır (Ök vd. 2006).

2)Bireylerin grup içindeki davranışları, tek başlarına gösterdikleri davranışlardan farklıdır.Bireyin tek başına gösterdiği davranış, içinde bulunduğu gruba göre değişiklik gösterir (Ök vd. 2006).

3)Grubun birey üzerinde toplumsal baskı kurma etkisi vardır.Birey istemediği bir davranışı sırf gruba uyum sağlamak veya grup üyelerince dışlanmamak için nedenler gereği yapabilir (Ök vd. 2006).

4) Her grubun kendine özgü norm ve değerleri vardır.Okulun değer ve normlarına göre öğrencilerin ortak bir değer geliştirmeleri sağlanarak sınıfta olumlu sosyal ortam yaratılabilir (Ök vd. 2006).

5)Grubun bireyin verimliliği üzerinde etkisi vardır.Grup, bireyin güdülenmesini ve faaliyet düzeyini artırır.Şöyle diyebiliriz ki; bireyin yapma eğiliminde olduğu tepkileri yapma olasılığı artar (Ök vd. 2006).

6)Birey grup içinde daha fazla risk alma eğilimindedir.Birey, grup üyelerine güvenerek daha kolay risk alabilir (Ök vd. 2006).

7) Her grup kendi içinde zamanla bir lider çıkarır.Her sınıfın“sınıf başkanı” olarak nitelendirilen öğretmen tarafından atanan ya da öğrenciler tarafından seçilen bir lideri vardır (Ök vd. 2006).

2.3.Sınıf Yönetimi Modelleri

Sınıf yönetimi modelleri; tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olarak gruplanabilir.

2.3.1.Tepkisel Model:İstenmeyen bir düzenleniş sonucuna veya bir davranışa tepki olan sınıf yönetimi modelidir.Amacı istenmeyen durum veya davranışın değiştirilmesidir (Ök vd. 2006).

2.3.2.Önlemsel Model :Plânlama düşüncesine bağlı, geleceği kestirme, istenmeyen davranış ve sonucu olmadan önleme yönelimlidir.Bu model sınıf etkinliklerini bir“kültürel sosyalleşme süreci” olarak ele alır.Sınıfta yanlış davranışa olanak vermeyen bir sosyal sistem oluşturmaya çalışır(Ök vd. 2006).

2.3.3.Gelişimsel Model:Sınıf yönetiminde öğrencilerin, fiziksel, duygusal, deneyimsel gelişim düzeylerinin gerektirdiği uygulamaların gerçekleştirilmesini esas alır (Ök vd. 2006).

2.3.4.Bütünsel Model:Önlemsel sınıf yönetimine öncelik verme, gruba olduğu kadar bireye de yönelme, istenen davranışa ulaşabilmek için, istenmeyen nedenlerini ortadan kaldırma vardır (Ök vd. 2006).

Bu modellerden tepkisel model, genelde sınıf yönetimi becerisi iyi olmayan ve diğer yöntemleri iyice kullanamayan öğretmenlerce kullanılır.Önlemsel model gruba yöneliktir.Bu modelde sınıf için yanlış davranışa olanak vermeyen bir sosyal sistem oluşturulmaya çalışılır. Gelişimsel model uygulanırken öğrencilerin fiziksel, duygusal, deneyimsel gelişim düzeylerine dikkat edilmelidir. Bütünsel modelde ise istenen bir davranışın uygun ortamlarda gerçekleşeceği bilincinden hareketle uygun ortam düzenlenip, istenmeyen davranışları düzeltmek için tepkisel yönetim araçlarından yararlanılmaya çalışılır (Ök vd. 2006).

BÖLÜM 3

3.SINIF İÇİNDE ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI

Sınıf, öğretmenler ve öğrencilerin eğitsel amaçlara ulaşmak için sahip oldukları bilgi ve yaşantıları paylaştıkları, yapılandırılmış ortamlardır. Öğretmenlerin sınıf içinde sergileyecekleri davranışların eğitsel amaçlara ulaşma düzeyi üzerindeki etkileri büyüktür. Bu bölümde, öğretmenlerin sınıf içindeki davranışları ve bu davranışların eğitim-öğretim sürecine etkileri açıklanmaya çalışılmıştır.

Eğitim kurumunun, öğretme öğrenme ilişkisinde oluşturduğu ile eğitim mesleği öğretmenliktir. Öğretmenler öğrencilerine istenilen davranışları öğretmede ve öğrenilen davranışları pekiştirmede eğitimin ilk sorumlusu olmuşlardır. (Başaran, 1994:76). Öğretmen öğrenmeyi kılavuzlayan ve sağlayan kişidir. Öğrenme öğrencinin kendisi tarafından elde edilen bir sonuçtur ve öğrenme yaşantıları sonucunda meydana gelir. Öğretmenin görevi çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme yaşantıları düzenlemek ve istedik davranışların öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığı değerlendirmektir (Fidan, Erden, 1994:76).

Öğrenmenin büyük ölçüde gerçekleştiği yer okul ve öğrenci-öğretmen etkileşiminin gerçekleştiği en önemli yer olan sınıftır. Sınıf öğrenciler ve öğretmenlerin eğitsel amaçlara ulaşabilmek için, kendilerinde varolan ve çeşitli iletişim araçlarıyla sağladıkları bilgi ve yaşantıları uygun bir düzenlenişle paylaştıkları ortamdır (Başar, 1994:67).

Öğrenme-öğretme ortamında bir çok değişken yer almaktadır. Bu değişkenler; öğretmen, öğrenci, okul, program, eğitim ortamı, eğitim yönetimi, aile ve çevre olarak sıralanabilir. Bu değişkenlerden en önemlisi ve en kritik olanı öğretmendir. Çünkü etkili bir sınıf yönetimi için gerekli olan eğitim süreçlerinin düzenlenmesinden ve yürütülmesinden öğretmen sorumludur. Öğrenme ve öğretme ortamında başarı ve erişiyi etkileyen sınıf içindeki davranışlardır, sınıfın etkili yönetimidir (Aydın, 1998:17, Sönmez 1994:108).

Ulusların, ulusal gelirlerinin önemli bir kısmını eğitime ayırdıkları bilinen bir gerçektir. Eğitime ayrılan kaynakların istenilen amaçlara ulaşmadaki rolü önemli ölçüde öğretmene bağlıdır. Başka bir ifadeyle eğitime yapılan yatırımların anlam kazanması, değerlendirilmesi okullarda sınıflarda olup bitenlere, dolayısıyla öğretmene bağlıdır.

Öğrenme, öğretme ortamlarında eşgüdümün sağlanması bir gerekliliktir. Eşgüdümün sağlanması gereken süreç genelde öğretim, özelde öğretme sürecidir. Öğrenci gelişimini amaçlayan ve öğrenmenin başlatılması, sürdürülmesi ve gerçekleştirilmesi için düzenlenen planlı etkinliklerden oluşan bir süreç olarak tanımlanabilen öğretimin uygulayıcısı öğretmendir. Eğitimin amaçlarının gerçekleşmesi öğretme ortamında gerçekleştirdiklerine bağlıdır (Açıkgöz, 1992:1). Bu nedenle öğretmenin sınıf içindeki davranışları önem kazanmaktadır.

3.1.Okulda Ve Sınıfta Öğretmen

Öğretmenin okuldaki rolleri eğitimdeki değişmelere ve gelişmelere paralel olarak geleneksel alandan çağcıl alana doğru gelişmektedir. Öğretmenin okuldaki geleneksel rollerine baktığımızda en önemli rolün “bilgi yayıcılık” olduğunu görmekteyiz. Okuldaki diğer rolleri disiplinlik, yargıcılık ve sırdaşıdır (Erdem, 1998,154).

Bu geleneksel diye nitelenebilecek roller eğitimdeki değişikliklerle, beraber değişmek durumundadır. Öğretmenler, bilgi taşıyıcı ve aktarıcı değil, bilgi kaynaklarına giden yolları gösterici, kolaylaştırıcı birer eğitim, lideri olmalıdırlar (Başar, 1994:12). Öğretmenin bilgi yayıcılıktan çok “öğrenmeyi öğretmek” rolünü oynaması, bunun için de öğrenmeyi öğretmede yeterli olması gerekmektedir (Erdem, 1998:156).

Öğretmenin okuldaki bu rollerinin yanında sınıf içindeki davranışları, sınıf yönetimindeki yeri ve önemi üzerinde durulması gereken önemli bir boyuttur.

Sınıf yönetimi, etkili bir eğitim ve iletişim örüntüsü gerçekleştirmek amacına dönük etkinlikleri tanımlar (Aydın, 1998:17) Öğretmen sınıfın ilişki düzeninin kurulması ve

düzeltilip geliştirilmesinde yol gösterici bir liderdir, sınıf ikliminin yaratıcısıdır. O, sınıftaki yaşamın her ögesini ve anını eğitsel amaçlar yönünde planlı biçimde kullanabilmeli, sınıf bir tiyatro, öğretmende yönetmen olmalıdır (Başar, 1994:62).

Öğrenme-öğretme ortamlarında, sınıflarda öğretmen öğrenci ilişkilerin niteliği başarıyı ve erişiyi etkileyen ilişkilere dir. Bu nedenle iyi düzenlenmeleri gerekir. Öğrenci-öğretmen ilişkisi birincil bir ilişki türüdür. Bundan dolayı birebir ve insancıl yaklaşım biçimi olan “ben-sen” ilişkisidir. “Ben-sen” ilişkisi “ben-o” veya “ben-şey” şeklinde tanımlanan iletişim patolojilerinden uzaktır (Aydın, 1998:18).

Öğretmen sınıf ortamında sağlıklı bir öğrenci-öğretmen ilişki, kurabilmek için iyi bir iletişim ortamı ve sıcak bir sınıf iklimi, oluşturmalı, Gordon (1993:39-41), tarafından sıralanan ve kabul edilmezliğin dili olarak nitelenen iletişim engellerinden kaçınılmalıdır. Bu iletişim engelleri (1) emir vermek, yönlendirmek, (2) uyararak, gözdağı vermek, (3) ahlak dersi vermek, (4) öğüt vermek, çözüm ve öneri getirmek, (5) öğretmek, nutuk çekmek, mantıklı düşünceler önermek, (6) yargılamak, eleştirmek, suçlamak, (7) ad takmak alay etmek, (8) yorumlamak, analiz etmek, tanı koymak, (9) övmek, aynı düşüncede olmak, değerlendirme yapmak, (10) güven vermek, desteklemek, avutmak, duygularını paylaşmak, (11) soru sormak, sınamak, sorguya çekmek, çapraz sorgulamak, (12) sözünden dönmek, oyalamak, şakacı davranmak, konuyu saptırmaktır.

Öğrenme-öğretme sürecinin başarısını etkileyen bir başka boyut da öğretmenin, öğrencilerin sınıf içindeki tüm etkinliklere katılımını sağlayıp, sağlayamamasıdır. Öğrencilerin katılımın sağlandığı bir sınıf ortamında başarıya ulaşılmaması düşünülemez. Bu nedenle öğretmen öğrencilerin katılımın sağlamalıdır. Anderson (1991:79-82), öğrenci katılımı ve başarıda öğretmen etkililiği için şu önerilerde bulunmaktadır.

1. Öğretmenler başarı için ölçütler koymalı, bunları öğrencilere işletmeli ve öğrencileri her türlü yaşantı ile karşılaştırmalıdır.
2. Öğrenmenin gerektirdiği çabayı harcayan ve dikkat eden öğrenciler pekiştirilmelidir.

3. Öğrencilerin öğrenme stratejileri geliştirmelerine yardım edilmelidir.
4. Öğretmenler sınıfta etkileme gücünü ellerinde bulunduran durumlar yaratmalıdırlar.
5. Ders sunumu boyunca öğretmenler öğrencilerin dikkatini ve katılımın sağlayan teknikler kullanmalıdırlar.
6. Ödev esnasında, öğretmenler, öğrencilerin arasında dolaşmalı, onların işine yardımcı olmalıdır.
7. Öğretmenler, jestler, gülümseyen gözler, sürekli dikkat etme gibi sözlü ve sözsüz araçlarla öğrencilere olan ilgisini onlara hissettirmelidir.

Sınıf ortamında başarıyı etkileyen bir başka boyut, öğretmenin etkili öğretme becerilerine sahip olup olmadığıdır. Etkili öğretme becerilerine sahip bir öğretmenin öğrenmeyi gerçekleştirmesi daha kolay olacaktır. Ryan ve Cooper (1980) tarafından önerilen etkili öğretme becerileri şunlardır (Açıkgöz, 1998:97).

1. Her biri farklı bir tür düşünme süreci geliştiren farklı tip sorular sorma yeteneği.
2. Belli tip öğrenci davranışlarını pekiştirme yeteneği.
3. Öğretim ortamını, öğrenci katılımını sağlayacak biçimde çeşitlendirme yeteneği.
4. Öğrencilerin, neye dikkat ettiğini tanıma ve bunu dersi yönlendirmede kullanma yeteneği.
5. Teknolojiden yararlanma yeteneği.
6. Öğretim malzemesinin uygunluğunu değerlendirme yeteneği.
7. Bir dersin ya da ünitenin hedeflerinin öğrenci davranışlarıyla tanımlaması.
8. Öğrenme ile öğrenci yaşantısını ilişkili kılma yeteneği.

Yukarıda sıralanan öğretme becerilerine sahip bir öğretmenin, öğretme-öğrenme ortamının en önemli değişkeni olduğunun bilincinde olarak sınıfta sergileyeceği davranışları iyi seçmesi gerekir. Bu davranışlar etkili davranışlar olmak durumundadır.

Öğretmen, eğitim ortamında nasıl davranmalı ve neler yapmalı ki öğrenci istedik, davranışları gösterebilir? sorusuna yanıt olarak etkili öğretmen özellikleri ve davranışları şöyle sıralanabilir (Balcı, 1993:39-40, Karagöz vd. 1998:21-22, Sönmez, 1994: 109-113, Uğuroğlu, 1998:340).

1. Öğretmen, dönüt düzeltme, ipucu ve pekiştireci ilkelere uygun olarak kullanılmalıdır.
2. Sınıf, iyi organize etmeli, öğrenci katılımını sağlamalıdır.
3. Öğrencilerle sürekli göz iletişimi kurmalıdır.
4. Başarıyı vurgulamalı ve tüm öğrencilerin başarısını beklemelidir.
5. Her dersin ve ünitenin sonunda değerlendirme yapmalıdır.
6. Öğretmen gereksiz el, kol, jest, mimik ve vücut hareketleri yapmamalıdır.
7. Öğretmen soruları tüm sınıfa sormalıdır.
8. Öğretmen ana dilini çok iyi bilmeli ve kullanmalıdır.
9. Öğrencilerin bir konuyu başardıklarından-öğrendiklerinden emin olmadan bir sonraki konuya geçmemelidir.
10. Öğretmen ses tonunu iyi kullanmalıdır.
11. Açık ve anlaşılır yönergeler sunmalıdır.
12. Dersi, ilgili davranışsal hedeflere eriştirecek biçimde planlamalıdır.
13. Öğretmen derse hazırlanarak girmelidir.
14. Öğretmen sınıfta belli bir yere çakılıp kalmamalı, aynı yerde gidip gelmemeli, kendini öğrencilere göre ayarlamalıdır.
15. Öğretmen her türlü ödevi ve sınav kağıtlarını değerlendirdikten sonra, öğrencilere dağıtmalı, onların itirazlarını hiç kızmadan dinlemeli, hata yapmışa kabul etmeli, özür dilemelidir.
16. Öğretmen sınav, ödev gün ve saatlerini öğrencilerle birlikte belirlemelidir.
17. Sınıftaki bütün bireyler ve gruplarla etkileşim kurmalıdır.
18. Öğretmen sınıfta demokratik bir ortam yaratmalıdır.

19. Derslerini amaçlı ve düzenli biçimde sürdürmelidir.
20. Öğrencilere uygun geri bildirimde bulunmalıdır.
21. Olumlu davranışları pekiştirmeli, olumsuzları kontrol etmelidir.
22. Öğretmen işe koşulan öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanırken ilkelere uymalı, sınıfını ona göre düzenlemelidir.
23. Öğretmen, öğrenme-öğretim araç ve gereçlerini etkili biçimde kullanmalıdır.
24. Öğretmen, konuları basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, birbirinin önkoşulu oluş özelliklerine, yakın çevre ve zamandan uzağa doğru işlemelidir.
25. Öğretmen, özellikle okul öncesi ve ilköğretimden, eğitsel oyunlara hemen hemen her eğitim durumunda yer sermelidir.
26. Öğretmen öğrencilerine onları sevdiğini yeri gelince belirtmelidir.
27. Öğretmen derse zamanında girip çıkmalıdır.
28. Öğretmen öğrencilerini tanımalı, onlara adlarıyla seslenmelidir. Sınıfta ise, “sevgili çocuklar, sevgili gençler, arkadaşlar” gibi duygusal yünü olan sözcüklerle seslenmelidir.
29. Öğretmen, velilerle her ay toplantı yapmalı, onları bilgilendirmelidir.
30. Öğrencilerden her dönem ya da yıl sonunda kendisini eleştirmelerini istenmelidir.
31. Öğrencilerden gelen dönütlere duyarlı olmalı, bunlardan yararlanmalıdır.
32. Öğretmen sınıfta bir orkestra şefi gibi davranmalıdır.
33. Öğretmen sınıfta yanlış yapmak korkusundan uzak, rahat bir öğrenme ve iletişim ortamı yaratmalıdır.
34. Uygun sorular ve çarpıcı örneklerle sezgisel düşünmeyi geliştirici sınıf tartışmaları yaptırmalıdır.
35. Öğretmen ne öğretileceğinden çok nasıl öğretileceğine önem vermelidir.

Yukarıda sıralanan davranış örneklerinin öğretmenin sınıftaki etkililiğini artıracığı söylenebilir. Bilinmelidir ki, bu listeyi daha da uzatmak ve her öneriyi aşmak olanaklıdır.

Öğretmenlerin görevi, öğrencilere olayları kavramları ve bilgileri aktarmak değil, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor etkinliklerini yönelterek, onlara öğrenmeyi öğretmektir.

Sınıflar, öğrencilerin öğrenme isteğinin gelişmesine olanak sağlayıcı biçimde düzenlenmeli, öğretmen de davranışlarını, öğrencilerin öğrenme isteğini destekleyici, geliştirici biçimde değiştirmelidir.

Unutulmamalıdır ki, öğretmenlerin sınıf içindeki davranışları öğrencileri engellemedikçe, onlar öğreneceklerdir.

3.2.Sınıf Kuralları

Tüm etkinliklerin belli bir kurallar dizisi içinde gerçekleşmesi beklenir.Kural, sınıfta yer alan eğitim yaşantılarının amaçlarına dönük kararlar dizisi olarak tanımlanabilir.Kurallar, önceden verilmiş hazır kararlardır ve uygulanabilmektedir (Ök vd. 2006).

Sınıfta meydana gelen ilişki karmaşıklığı kuralların ortaya çıkmasına neden olmaktadır.Neleri yapması neleri yapmaması gerektiğini önceden bilen bir öğrenci, bunların sonuçlarını da bildiğinden davranışlarını bunlara göre düzenlemektedir (Ök vd. 2006).

Kurallar herkes içindir ve bir kişiden diğerine değişmediği için yansızlığı ve kişisel istekler doğrultusunda yapılacakları engelleme olanağı sağlar.Kurallar sayesinde bireysel üstünlüğe gerek kalmadan, yöneticinin yetkisinin benimsenmesi kolaylaşır. Yani öğrenciler yapılması istenenleri tereddütsüz kabul ederler.Ödül ve ceza kabul edilebilir bir hale gelir.Sınıfta, kurallar sayesinde öğretmenin karar gereksinimi ve öğrencinin yönlendirme arayışı azalır (Ök vd. 2006) .

Sınıf kuralları sınıftakilerin ve okulun karşılıklı beklentilerinin gerçekleşmesini sağlayacak düzeni kurmalıdır.Amaçlara uygun beklentilerinin, sınıfta, uzlaşma ile sınıf kurallarına dönüştürülmesi gerekir (Ök vd. 2006).

Kurallar, amaçlara gidişi kolaylaştırmalı, 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 ölçümlerini belirtmelidir (Ök vd. 2006).

Kuralların niteliğinin yanı sıra, anlatım biçimi de önemlidir.Etkili bir anlatım yöntemi geliştirmek, kalıcı ve sürekli bir eğitim ortamı oluşturmanın ön koşuludur.Kural anlatımında, ceza yerine ödül vurgulanmalı ve asla emir cümleleri şeklinde ifade edilmemelidir (Ök vd. 2006).

3.2.1.Sınıf Kurallarının Belirlenmesi

Sınıf içi iletişim, tanışma ile başlar. Öğretmen öncelikle kendini tanıtmalı ve öğrencileri ile birlikte olmaktan mutlu olduğunu belirtmelidir.Tanışma, öğretmen için hem öğrenciler hakkında bilgi almak, hem de sınıf iklimini yumuşatmak için iyi bir fırsattır.Öğrenciler açısından ise, insan olarak önemsenmesinin ve özgüven geliştirmenin en iyi fırsatlarından biridir (Ök vd. 2006).

Öğretmene etkili bir sınıf yönetiminin düzenlenmesinde ve yürütülmesinde çok büyük sorumluluklar düşer. Öğrencilerin ilgi, beklenti ve gereksinimlerini tanımak etkili bir sınıf yönetimi için gereklidir (Ök vd. 2006).

Öğrencilerin kendi varoluşsal gerçekliği içinde algılanabilmesi ve öğrencinin bireysel varoluşunun gereklerini yaşayabilmesi için, sınıfta empatik bir iletişim örüntüsü oluşturulması gereklidir.Canlı bir sınıf ortamı oluşturmada sorumluluk alan, paylaşan, tartışan, eğlenen, öğrenen kısaca yaşayan öğrenci tipini yaratmak önemlidir. Tabii bunun için öğrencilerin fark edilmesi gerekir.Fark etmek ise öğrencilerin öğrenme kapasitelerini, ilgilerini, duygularını bilmektir(Ök vd. 2006).

Öğrenci-öğretmen ilişkisi birincil bir ilişki türüdür.Yani bire-bir ve insancıl yaklaşımı olan ben-sen ilişkisidir.Bu nedenle sınıftaki ilişkiler öğretmen kılavuzluğunda ve öğrencilerin katılımıyla belirlenmelidir.Öğretmen açıklayıcı, öğretici, düşündürücü ve tam yerinde diyebileceğimiz uygun kuralı bulmada yardım

edici olmalı ki ilişkilerin amaçlarını tanıtabilmeli ve ilişkileri belirleyen kuralların bu amaçlara uygunluğunun saptanmasını sağlayabilmelidir (Ök vd. 2006).

Bir kişinin özgürlüğünün başladığı yerde diğerinin bittiği düşünülürse; birlikte yaşanan bir yerde özgürlük ve düzenin birlikte ve ölçülü kullanılması gerekir. Öğrenciler de tıpkı öğretmenler gibi düzeni severler ama baskıcı, sıkıcı ve kısıtlayıcı düzen istemezler(Ök vd. 2006).

Kural koymada önemli olan, öğretmen ve öğrencilerin ortak bir algı dayanağından hareketle anlayış birliğine ulaşmalarıdır. Öğrencilerin önceden bilgilendirilmesi ve görüşlerinin alınması kuralların geçerliklerini artırır (Ök vd. 2006).

Sınıf içi olumsuz davranış olarak niteleyebileceğimiz; derse devam etmeme ya da derse geç gelme, derse hazırlıksız gelme, sınıfta uygun olmayan yer ve zamanda konuşma, arkadaşlarına, kendisine ya da eşyalara zarar verme, derste ders dışı etkinliklerle uğraşma gibi davranışların ortadan kaldırılmasında en etkili yollardan biri sınıf kurallarının belirlenmesidir (Ök vd. 2006).

Kurallar belirlendikten sonra, öğrencilere öğretilmeli, örnek çalışmalar yaptırılmalıdır. Okulun açıldığı ilk haftada sınıf kural ve süreçleri, programın bir parçası olarak öğretilmeli, dönütler değerlendirilip düzeltilmelidir (Ök vd. 2006).

Wandl'a göre kuralları bilmesi, öğrencinin kendine güveni, morali, başarısı üzerinde etkili olmaktadır. Kurallara uyum alışkanlık haline geldikçe, üst sınıflarda öğretmenin işi azalabilir.

3.2.2.Sınıf Kurallarının Uygulanması ve Yaptırımı

Eğer öğretmen sınıfın tümünden sürekli haberdar değil, öğrencilerle iletişim kurmada yetersiz ve sınıfta uygun yerde bulunamıyorsa ne yazık ki bunlar konuşulanların dinlenilmemesine, yapılması istenenin yapılmamasına yönelmeyi kolaylaştırır (Ök vd. 2006) .

Öğretmenin, yapmasını istediğinin yapılıp yapılmadığını denklemediğini bilen öğrencilerden bazıları, bunları yapmamayı seçebilmektedir. Yani öğretmen, ders

başında, izin almadan sınıfta konuşulmaması gerektiğini belirttiği halde ders anında buna dikkat etmiyorsa öğrenci de bu kuralı önemsemez (Ök vd. 2006).

Aynı zamanda kurallar ve uygulaması konularında, öğretmen ve yöneticiler arasında davranış tutarlılığının olması da gereklidir. Eğer öğrencilerin özellikleri gözetilip, kurallar ceza şeklinde değil de düzeltme-geliştirme amacıyla konup uygulanır ve bunların yanında öğretmenin soğukkanlılığına ve öğrencilerin sorumluluk düzeyine dikkat edilirse istenmeyen davranışlar önlenebilir (Ök vd. 2006).

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 yönelir (Ök vd. 2006) .

Kuralların aşırı katılıkla izlenmesi, tekdüzelik, can sıkıtısı, hatta haksızlık yaratır, değişik durumlarda gösterilmesi de gereken esnekliği önler, ilişkileri mekanikleştirir. Katı kuralcılık, amaçlarla araçların yer değiştirmesine neden olur. Böylece kurallar araç olmaktan çıkar, kurala uymak amaç olur tıpkı yaşamak için yemenin, yemek için yaşamaya dönüşmesi gibi (Ök vd. 2006).

Öğrencinin davranışını engelleme yerine mantığına seslenilirse kurallara ait davranışın değiştirilmesi kolaylaşır.Çünkü engelleme, hırçınlık, direnme, olumsuz davranış yaratır. Buna karşın öğrencinin mantığına seslenilmesi olumlu davranış yaratılmasını hızlandırır. Aynı şekilde kuralların yukarıdan aşağıya asla değişmez mutlak doğrular şeklinde dikte ettirilmesi de olumsuz davranış yaratır.Egemen olmak amacına dönük bu tutum işlemeyen veya hatalı olan kuralların değiştirilmesini güçleştirir. Ayrıca bu, hem öğrencilerin kişilik gelişimlerini olumsuz yönde etkiler hem de sınıftaki yaşamı can sıkıcı bir hale getirir (Ök vd. 2006).

Kuralların denetimine ilişkin öğretmen ilgisi, her alanı kapsamalıdır.Örneğin öğretmenin öğrencinin kalemiyle bile ilgilenmesi, onun öğretmenle ilgili olgular oluşturmaya yol açar (Ök vd. 2006).

Sınıf düzeninin kurulması ve sürdürülmesi sınıf yönetiminin ana alanıdır. Eğitim stresi yaratan bir işittir. Eğer düzensizlik yani kuralsızlık varsa ve bunu öğretmen düzeltemiyorsa bu stres daha da artar. Böylece, öğretmen verimlilik gösteremediği gibi öğrenci de hiç bir şey öğrenemez. Oysaki sınıf düzeni ve sınıfta uyum ile öğrenci başarısı arasında önemli bir ilişki vardır (Ök vd. 2006).

Sınıf yönetimi önem verilmesi gereken bir konudur. Çünkü; genel sınıf düzenini sağlamak gerçekten büyük bir çaba gerektirir. Bunun için de sınıf kurallarının belirlenmesi, uygulanması ve yaptırımı konusuna dikkat edilmesi gerekmektedir (Ök vd. 2006).

Buradan hareketle; ilköğretimde öğretmen-öğrenci etkileşimine sınıf yönetimi kurallarının etkisi konusunda sınıf öğretmenlerinin ve ilköğretim yöneticilerinin görüşlerini belirlemek amacıyla 1998-1999 öğretim yılı güz döneminde Denizli ilindeki Lütfi Ege İlköğretim Okulu, Hacı Halil Bektaş İlköğretim Okulu, Raşit Özkardeş İlköğretim Okulu ve Namık Kemal İlköğretim Okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ve ilköğretim yöneticilerine literatür taraması sonucu oluşturulan 24 soruluk anket uygulanmıştır. Aynı zamanda bu okulların öğrencilerinin de görüşleri alınmıştır (Ök vd. 2006).

Yapılan araştırmaya göre üzerinde anket uygulanan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (% 96,5) sınıf yönetimi ilke ve yöntemlerini bildiklerini, insanlarla ilişkilerinde iyi olduklarına inandıklarını ve derse katılımı sağlamak için uygun yöntemi kullandıklarını belirtmişlerdir (Ök vd. 2006).

Dilin iyi kullanımı konusunda bayan öğretmenlerin %58,6'sı olumlu yanıt verirken erkek öğretmenlerin %54,8'si bu konuda kararsız kalmıştır. Sınıfta öğrencilerin oturma düzenlerinin iletişim için önemli olduğunu düşünen öğretmenlerin hemen hemen hepsinin derste uygun yöntem ve teknikleri kullandıkları ve canlı bir sınıf ortamı oluşturmaya dikkat ettikleri ortaya çıkmıştır (Ök vd. 2006) .

Öğretmenlerin % 87'si öğrencilere iyi rehberlik edebileceklerini belirtmiş olsa da her öğrenciyle mümkün olduğunca yakından ilgilenemedikleri ortaya çıkmıştır (Ök vd. 2006) .

Olumlu ve olumsuz davranışlar için ödül ve ceza uygulanmasının yararlı olduğunu düşünen öğretmenlerin % 76'sı sınıf kurallarını öğrenci ile birlikte belirlediğini belirtmiştir. Kuralları uygularken öğretmenlerin % 26'sı zorluklarla karşılaşmadığını, % 46,6'sı zorluklarla karşılaştığını belirtmiştir (Ök vd. 2006) .

Öğretmenlerin tamamı, yönetici-öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin iyi olması gerektiğini, yöneticinin öğretmen ve öğrenci uyum problemlerini çözebileceğini belirterek sınıf içi kuralları öğrencilere açıklayarak öğrettiklerini ve kuralların yaptırımında otokratik tutum yerine demokratik tutum sergilediklerini söylemişlerdir (Ök vd. 2006) .

Bulgular doğrultusunda genel bir değerlendirme yapılacak olursa; cinsiyete ve yaşa göre yapılan görüş değerlendirmeleri sonucunda her ikisi arasında fazla bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Genel olarak bütün öğretmenler öğrenci-öğretmen iletişimine önem vermektedir. 40 yaş altı öğretmenlerin, kuralların belirlenmesi, uygulanması ve yaptırımı konusunda 40 yaş ve üstü öğretmenlere göre biraz daha hassas olduğu gözlenmiştir. Bunun yanında kuralların yaptırımında bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha dikkatli davranmaya çalıştığı ama otorite konusunda erkek öğretmenlerin biraz daha etkin olduğu saptanmıştır (Ök vd. 2006).

İlköğretim yöneticilerinin sınıfta kuralların belirlenmesi, uygulanması ve yaptırımı konusuna ve öğrenci-öğretmen-yönetici iletişimi konusuna ilişkin görüşleri de sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile aynıdır (Ök vd. 2006).

Araştırma yapılan okullarda bulunan öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin kuralların belirlenmesi sırasında, bazı öğretmenlerinden daha farklı yaklaşım bekledikleri ve bazı öğretmenlerin kuralların uygulama ve yaptırımında zaman zaman tutarsız davranışlar gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda kuralların açıklanmasında öğretmenlerinin her biri ile yeterince ilgilenmesini istedikleri gözlenmiştir (Ök vd. 2006).

Bunların yanında öğrencilerin, 40 yaş altı öğretmenlerin büyük çoğunluğu ile iyi anlaşabildikleri, onların kullandıkları yöntemi daha uygulanabilir buldukları gözlenmiştir (Ök vd. 2006).

Ama bazı 40 yaş altı öğretmenleri de kuralların uygulama ve yaptırımında 40 yaş ve üstü öğretmenlere göre gereksiz katı buldukları ve bu tutumun öğrencileri olumsuz yönde etkilediği ortaya çıkmıştır(Ök vd. 2006) .

Genel bir değerlendirme yapıldığında öğretmenlerin çoğunun çağı yakalama isteklerinin olduğu ve bu doğrultuda gelişim ve değişimlerle ilgilendikleri ve öğrendiklerini öğrencilerle uygulamaya çalıştıkları ama her ne kadar kendilerini yeterli görseler de bazı durumlarda yetersiz olabildikleri ortaya çıkmıştır. Kuralların yaptırımında da genelde demokratik olmaya çalıştıkları halde öğrencilerin bazıları tarafından tutumlarının anlaşılmadığı gözlenmiştir(Ök vd. 2006).

Sonuçlar:

1)Öğretmenlerin çoğu sınıf yönetimi ilke ve yöntemlerini yeterli düzeyde bildiğini söylese de eksikleri vardır (Ök vd. 2006).

2)Uygun sorular sorularak derste tartışmalara katılım sağlanmakta (Ök vd. 2006).

3)Bayan öğretmenlerin yarıdan fazlası dili kullanma becerisinde yeterli olduğunu belirtirken erkek öğretmenlerin büyük bir kısmı bu konuda kararsız kalmışlardır (Ök vd. 2006).

4)Sınıfta iletişim için öğrencilerin oturma düzeni ve canlı bir sınıf ortamı oluşturulmasının önemli olduğu ortaya çıkmıştır(Ök vd. 2006).

5)Öğretmenler öğrenciler ile iletişimlerinin iyi olduğunu belirtse de öğrencilerin bazılarında aksi görüşler gözlenmiştir (Ök vd. 2006).

6)Olumlu ve olumsuz davranışlar için ödül ve ceza yararlıdır (Ök vd. 2006) .

7)Kural, belli amaçlara ulaşmak için konulan bir araçtır (Ök vd. 2006).

8)Kurallar uygulanırken zorluklarla karşılaşmaktadır (Ök vd. 2006).

9)Öğrenci önerilerine değer verilip, yönetici-öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin iyi olması gerekmektedir(Ök vd. 2006).

10)Kuralların yaptırımında otokratik bir tutum sergileme konusu olumsuz değerlendirilip, kuralların yaptırımında demokratik bir tutum sergileme olumlu değerlendirilmiştir (Ök vd. 2006).

11)Sınıf kuralları, sınıflara ve öğretmenlere göre değişmektedir (Ök vd. 2006).

Araştırmanın sonunda öneriler sunulmuştur:

1)Dili etkin bir biçimde kullanma becerisinin geliştirilmesi için öğretmenlere hizmet içi kurslar verilebilir (Ök vd. 2006).

2)Öğretmenlerin öğrencileri ile yakından ilgilenebilmelerini sağlamak için sınıftaki öğrenci sayısını ayarlama da bir standart oluşturmak yararlı olacaktır (Ök vd. 2006).

3)Sınıf kurallarını belirginleştirip öğrencilere açıklayarak uygulamadaki zorluklar ortadan kaldırılabilir (Ök vd. 2006).

4)Kurallar öğrencilerle paylaşılmalı ve onların anlayabilecekleri biçimde ifade edilmeli (Ök vd. 2006).

5)Kurallara uyulması için kurala uymamanın sonuçlarına da sınıfça karar verilmeli ve yaptırımlar uygulanmalıdır (Ök vd. 2006).

6)Amaçlarla araçların yer değiştirmesine neden olabilecek katı kuralcılıktan kaçınılmalıdır (Ök vd. 2006).

7)Kuralların yararlarını çoğaltıp zararlarını azaltabilmek için, kurallar, çok yönlü ve iyi düşünülerek, başkalarının görüşleri alınarak grupça konmalı, az sayıda olmalıdır (Ök vd. 2006).

8)Kurallara uymamanın sonuçlarına sınıfça karar vermek, kuralların uygulanması ve yaptırımında yararlı olacaktır (Ök vd. 2006).

BÖLÜM 4

4.EĞİTİMDE İLETİŞİM VE SINIF YÖNETİMİ

4.1.İletişim Nedir?

Bu bölümde sınıf yönetimi göz önünde bulundurularak öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar karşısında kullanmaları gereken ya da en doğru olan iletişim yöntemleri ele alınacaktır. Sorunlar ve çözümleri eğitim, sınıf yönetimi ve eğitim amaçları açısından değerlendirilmiştir. Bu konular dahilinde genel olarak iletişim, eğitimde iletişim, öğrenci öğretmen iletişimi, öğrenci öğretmen iletişiminde varolan sorunlar, bu sorunların nedenleri ve etkili çözüm yöntemleri bu çalışmada yer almaktadır.

Bu konuya başlarken genel anlamda iletişim konusunun ele alınmasının nedeni, iletişimin hayatın her alanında yer kaplaması hatta hayatın kendisini oluşturmasıdır. İleride özelde öğrenci öğretmen iletişimi ele alınacaktır fakat bu yeterli değildir. Çünkü okul dışındaki özel hayatlarında diğer insanlarla iletişim kuramayan öğretmenlerin okulda öğrencileri ile de iletişim problemi yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bu nedenle bu konuya başlarken genel olarak iletişim konusu kısaca ele alınmıştır.

İletişim, iletilmek istenen mesajın ilgili herkes tarafından anlaşılması amacıyla kanaat ya da düşüncenin, yazı, konuşma ve görsel araçlarla veya bunların bir arada kullanılmasıyla iletilmesi, alınması veya değiştirilmesi olarak tanımlanabilir (Sillars 1995). Yani genel olarak iletişim insanlar arasındaki düşünce ve duygu alışverişi olarak ele alınmaktadır (Cüceloğlu, 1999). İletişimin amacı, alan ve veren arasında düşünce ve tutum ortaklığı yaratmaktır. Fakat iletişim yalnızca bilmek ya da bilgilendirmek değildir. Karşımızdaki kişiye aktarılan bilgi değil, bilginin aktarılış şeklidir iletişim.

İletişim neden önemlidir? Çünkü eğer bir şeyler elde etmek istiyorsak hayatın hangi alanında olursa olsun doğru iletişim kurma zorunluluğumuz vardır. Ancak doğru iletişim kurduğumuzda iletmek istediğimiz mesajı karşı tarafa aktarabilir ulaşmak

istediğimiz sonuca ulaşabiliriz. Söylemek zorunda olduğumuz mesajı en iyi ifade edecek yöntemi bulmak, doğru ifadeleri kullanmak, karşımızdakinin onu mutlaka anlamasını sağlamak, verilen cevabı anlamak iletişim sürecinin en önemli öğeleridir (Sillars, 1995). Gerçek yaşamda mükemmel olarak gerçekleşen iletişim çok azdır. Çoğu zaman iletiyi aktarmak isteyen kişi, iletişimi konusunda tam bir görüş sahibi olmamakta ve bu nedenle iletiyi eksik ifade etmektedir. Bazen seçilen gösterenler duygu ve veya düşüncelerini tam olarak yansıtamamaktadır. Çoğu kez alıcı iletiyi alırken başka iletiler de araya girmektedir. Bu; küçük bir odada herkesin aynı anda konuşması ve bu nedenle dinleyicinin dinlemekte olduğu kişinin konuşmasını tam anlayamamasını anımsatmaktadır. Bilindiği gibi, istenilen belirtkenin alınması sırasında istenmeyen belirtkelerin araya girmesi, istenen iletinin algılanmasını güçleştirmektedir. Bu nedenle iletişim öğelerinden biri eksik olduğunda anlamamak ya da anlaşılamamak kaçınılmaz olmaktadır. Örneğin öğrenci öğretmen ilişkisini ele alalım, eğer öğrenciler kendilerinden istenenin ne olduğunu bilemezlerse başka bir ifade ile öğretmen mesajını doğru bir şekilde iletememişse öğrenciler kendilerinden beklenen doğru davranışı gerçekleştiremeyeceklerdir. Yani iletişim neyin ne zaman nasıl söylenmesi gerektiğinin bilinmesidir.

İletişimin en önemli özelliklerinden biri birlikteliği esas almasıdır. İletişim tek başına kurulan bir ilişki değildir, karşılıklı etkileşime ve beraberliğe dayanır. Eğer iletişim çift taraflı yani karşılıklı değilse gücü ya da yetkiyi o an için elinde bulunduran taraf isteklerini gerçekleştirecek, diğer taraf baskı altında tutulacaktır. Fakat bu sorunu sadece geçici olarak ortadan kaldıracak, güç ya da yetki ortadan kalktığında sorun devam edecektir (Cüceloğlu, 1999). Konumuz açısından yine öğrenci öğretmen ilişkisini örneklendirmek yerinde olacaktır; eğer öğretmen sınıfta genel olarak ya da sorunlar karşısında tek taraflı iletişim kurmayı tercih ediyorsa sorun hiçbir şekilde çözülmeyecek, öğretmenin olmadığı zamanlarda sorun yaşanmaya ya da kendini üretmeye devam edecektir. Böyle bir öğrenci öğretmen ilişkisinde daima öğrenci ve öğretmen arasında aşılamayacak bir mesafe ve büyüyen bir yabancılaşma yaşanacaktır. Öğrenci okula, öğretmene ve kendisine karşı, öğretmen ise zamanla işine karşı bir yabancılaşma yaşayacaktır.

İyi bir iletişim genel olarak sorunların çözümünde en etkili yöntemdir ve iletişim sorunları çözülmeyen doyurucu bir yaşam sürmek olanaksızdır. İletişim konusunda bilinçlenmek bireye önemli etkileşim olanakları sağlar. İletişim sevgi hoşgörü ve anlayış temeline dayanmalıdır. Aksi halde yapmacık ve anlamsız olacaktır (Cüceloğlu, 1999). Özellikle öğretmenlik mesleği düşünüldüğünde sanırım bu özelliklerin daha fazla dikkate alınması gerekir.

Eğitimde iletişim eğitimin en önemli ögesidir. Bir öğretmenin görevini iyi yapabilmesi için ruh bilimi ve iletişim kuramıyla ilgili bilgi sahibi olması gerekir (Yavuz, 1999). Çünkü eğitim bireye, aileden bütün insanlığa ve evrene doğru yayılıp gelişen sevgi ve bilgi aktarmaktır. Amaç seven, sayan, güvenli, bilgili, başarılı, verimli ve doyurucu bir yaşam sürdürecektir kişiler yetiştirmektir. Görülüyor ki eğitimin amacı aynı zamanda ruh sağlığının da amacıdır (Yavuzer, 1999). Çünkü öğretmenler öğrencilere istenen davranışları öğretmede ve öğrenilen davranışları pekiştirmede eğitimin ilk sorumlularıdır (Başaran,1994). Öğretmenlerin görevi çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanarak öğretim yaşantılarını düzenlemek ve istendik davranışların öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığını değerlendirmektir (Fidan, Erden, 1994).

Burada temel nokta, sınıf yönetimi ve bu yönetimi bizzat gerçekleştirenin öğretmen olmasıdır. Sınıf yönetimi, eğitim yönetimi hiyerarşisinin ilk ve temel basamağıdır. Sınıf öğrencilerle yüz yüze olunan bir yerdir ve eğitim yönetiminin kalitesi büyük ölçüde sınıf yönetimine bağlıdır. Sınıf yönetimi sınıfın bir orkestra gibi yönetilmesidir, öğretmen bu orkestranın şefi olmalıdır. Bu nedenle sınıf yönetimi sırasında öğretmen davranışları eğitimi ve eğitimin kalitesini oluşturmaktadır. Sınıf ortamında etkili bir iletişim kurulması öncelikle öğretmenin konuyu etkili bir şekilde öğretebilmesine yani konuyu iyi bilmesine bağlıdır. (www. firat.edu.tr).

Eğitimin amacı, öğrencilerde istendik yönde davranış değişikliği meydana getirmektir. Sınıf yönetimi ise bu değişikliğin başladığı, olduğu yerdir. Sınıf yönetimi, öğretmenin sınıfta öğrenme için gerekli düzeni, sağlamak üzere, etkili bir ortam hazırlamak amacıyla yaptığı uygulamalardır. Sınıf üzeninde öğretmenin temel

yönetim görevi, davranış düzensizliklerini cezalandırmak ya da tek tek öğrencilerin katılımlarını arttırmak değil sınıf içinde işler bir sistem oluşturmaktır (egitim.com). Sınıf yönetimi büyük ölçüde öğrencilerin kişisel ve psikolojik gereksinimlerinin karşılanmasına dayanmaktadır. Öğretmenler ilk önce öğrencilerin gereksinimlerini ve bu gereksinimlerle ilintili olan davranışların ilişkisini anlamalı, sınıfta öğrencilerin kişisel gereksinimlerini karşılamak için iyi bir sınıf yönetimi sağlamalıdır. Sınıf yönetimi olumu öğrenci- öğretmen ilişkisi ve sınıf ortamı destekleyici koşulların varlığına bağlıdır. Daha çok istenen öğrenci davranışı oluşturmak, bireyin öğrenmelerini temel alan, psikolojik gereksinimlerini karşılayan, çevreleyen sınıf ortamının varlığına bağlıdır (Celep, 1997). Bu varlığı ortaya koyarak sınıfta bir iklim oluşturan da öğretmenlerdir.

Öğrenme öğretme ortamlarında, sınıflarda öğrenci öğretmen ilişkilerinin niteliği başarıyı ve erişiyi etkileyen ilişkilere bağlıdır. Bu nedenle iyi düzenlenmeleri gerekir. Öğrenci öğretmen ilişkisi birincil bir ilişki türüdür. Bu nedenle birebir ve insancıl yaklaşımı olan ben- sen ilişkisidir (Demirtaş, 1999).

Sınıf içinde iletişim işlenmesi gereken en aktif kuraldır. Öğretmen sınıf içinde iletişim için uygun ortam hazırlamalı, iletişim bir amaca uygun olmalı, sınırlı olmalı, gereken kişiler gerektiği kadar iletişime katılabilmelidirler. İletişim gerek öğretmen gerekse başka kişilerce engellenmemelidir. Öğrencilerin tanınması, imkanların belirlenmesi, seviyelerin belirlenmesi, sorunların belirlenmesi, ilgi ve yeteneklerin belirlenmesi, bilgi akışının sağlanması, olumlu davranış kazandırılması ancak öğretmenin sınıfta oluşturduğu iletişim ortamıyla mümkün olabilir. İletişim öğretmenden öğrenciye, öğrenciden öğretmene karşılıklı olursa yararlıdır. Tek yönlü iletişim sıkıcıdır ve dönüt yararlarından uzaktır.

Öğretmenin bilgiyi ve konuyu kendi tekelinde görmesi tek yönlü iletişime yol açar. Öğretmenin konuşma kontrolünü elinde bulundurması, öğrencinin ne zaman ve hangi konuda katılacağına karar vermesi ve tartışma konularını kendisinin seçmesi, öğrenci katılımını azaltmakta, sınıf içi iletişim ortamını olumsuz yönde etkilemektedir. Çift yönlü iletişim eğitim sürecinde çok önemlidir. Sınıf içindeki öğrenci öğretmen

etkileşimi ve yüz yüze ilişkiler çift yönlü iletişim kurulmasını sağlar. Bu nedenle iyi bir öğretmen öğrenciden gelen tepkilere (dönütlere) göre nasıl öğrettiğini ve nasıl öğretmesi gerektiğini belirleyebilir. Sınıf içindeki çift yönlü iletişim iyi bir etkileşime yol açar. Lingren'e göre sınıf içinde sağlıklı bir iletişim ortamı ile öğretmen öğrenci çelişkisinin giderilmesi, çift yönlü iletişim yolu ile öğrencini öğretmeni, öğretmenin öğrencileri kavraması, yerini öğrencileşen öğretmenlere öğretmenleşen öğrencilere bırakmasıyla mümkündür. Öğretmen iletişim sürecinde baskıcı bir tutum ve davranış yerine, öğrencinin kendisiyle iletişim kurmasına imkan verecek demokratik bir tutum ve davranış gösterebilmelidir (www.firat.edu.tr.).

Öğrenci öğretmen ilişkisinin niteliği, akademik başarıyı ve öğrenci davranışını etkilemektedir. Öğrenciler cana yakın ve arkadaş olan öğretmenleri yeğlemektedir. Öğretmenlerin daha sempatik olmaları ve öğrenciler için daha olumlu roller üstlenmeleri halinde öğrencilerin okula ve öğretmenlere karşı daha olumlu yargılar taşıyor olmaları da kuşkusuz önemlidir (Celep, 2002). Aksi takdirde, hoşgörü göstermeyen, sert, çok az övgü veren, sınıfta sıkıcı bir hava yaratan öğretmen, öğrencinin uygun davranışını motive etmekte yetersizdir. Öğretmenler otoriter kuralları zorla kabul ettirerek problem davranışa neden olurlar (Sadık, 2002). Görülüyor ki sınıfta bir iletişim problemi varsa gergin bir ortam olması kaçınılmazdır. İletişim eksikliği çocuğun dersten ve okuldan soğumasına neden olabilir.

Çocukların iyi yetişmiş olmalarında temel ilke onların yaşamsal sorunlarına çözümler bulmaktır. Sorumluluk sahibi öğretmenler çocuk gelişiminin ilkelerini bilir ve başarıyla uygularlar. Bir öğretmen çocuğa sorumlu davranış için rehberlik etmede kendi eylemlerinin niteliğini gösterir (Celep, 1997).

Okulların amacı bireyde öngörülen davranış değişikliğini sağlamaktır. Ancak bunu yapabilmeyenin ön koşullarından biri öğrencilerinin psikolojik gereksinimlerinin karşılanma derecesidir (Celep, 2002). Bunu yapmaya çalışırken okullarda ve sınıflarda bir takım sorunlarla karşılaşılır. Okullarda disiplin önemli bir konudur ve okulların çocukların disiplinli yetişmesinde önemli rolü vardır (Mahiroğlu, Buluç,

2003). Okul dışında rahat davranma özgürlüğüne sahip öğrencilerden, okulda sınırlı bir özgürlük içinde görevini yerine getirmesi beklenir. Öğrenciler kişisel beklentilerinin karşılandığı ve bunun devam ettirildiği bir ortamda bulunmak isterler (Celep, 2002). Öğrencilerinin beklenti ve gereksinimlerinin karşılanması sınıf ortamında öğretmene aittir. Burada öğretmenin en önemli görevi öğrencilerle yeterli iletişim düzeyini yakalamaktır.

Bir çok öğretmen öğrencilere bir şeyi öğretmekten hoşlandıkları için öğretmenlik mesleğini seçmesine rağmen, araştırmalar öğretmenliğe yeni başlayan öğretmenlerin çoğunlukla öğrencileri kontrol etmede güçlüklerle karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenin sınıf yönetiminde başarılı olabilmesi ve öğretimi etkili biçimde gerçekleştirebilmesi için, sınıf içi iletişimlerinin niteliği önem taşımaktadır. Öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerin psikolojik ve akademik beklentilerini dikkate alması ve o doğrultuda bir iletişim geliştirilmesi öğretmenler için bir sorun niteliği taşımaktadır (Celep, 2002). Çünkü öğretmenler sınıfa girdiklerinde gürültü yapan ve dersi dinlemeyen öğrencilerle uğraşmak yerine hemen derse başlamak isterler. Ama yine de zamanlarının büyük bir bölümünü disiplin sorunlarıyla geçirirler. Bunu nedeni disiplini ceza tehditleriyle, öğrenciyi azarlayarak ya da aşağılayarak sağlamaya çalışmalarıdır (Gordon, 1993). Elbette bu olumlu sonuç vermez. Bu tip cezalandırmalar öğrenciyi geliştirmek yerine engeller. Böyle bir yöntem öğrencilerin psikolojik gereksinimlerini karşılamaktan çok uzaktır. Bu nedenle öğretmenin iyi bir sınıf yönetimi ve iletişim becerisine sahip olması gerekir.

Neden öğrencilerin psikolojik gereksinimleri karşılanmalı ve neden öğretmen öğrencilerle iyi iletişim kurmak zorundadır. Çünkü hemen hemen her sınıfta önemli ya da önemsiz bir çok öğrenci davranışıyla karşılaşmak mümkündür. Öğretmenler mesleğe başladıklarında ve daha sonra, problemleri ortadan kaldıramamalarının nedeni, davranışın gerçek nedenlerini anlamaya çalışmamalarıdır. Problem davranışı başarılı bir şekilde yönetmek için, öğretmenlerin özellikle problem davranışın altında yatan nedenleri anlamaya çalışması gerekir. Davranışı anlamak mevcut sorunları anlamının yanı sıra gelecekte ortaya çıkabilecek olan problem davranışın kestirilmesi ve ortaya çıktığında doğru bir yaklaşımla çözülmesi için gereklidir.

Ayrıca sorunların oluşmasında öğretmenlerin olumsuz kişilik özelliklerine sahip olmalarının da etkisi vardır. Böyle öğretmenler çocuğun dersten soğumasına veya akademik yönden başarısız olmasına neden olabilir (Sadık, 2002).

4.2.Öğretmen-Öğrenci İlişkisi

Öğretme evrensel bir uğraştır. Herkes birbirine birşeyler öğretir. Öğretme-Öğrenme sürecinin etkili olabilmesi için öğreten ve öğrenen arasında çok özel bir ilişkinin kurulması gerekir.

Öğretmenler okuldaki ve öğrencilerdeki problemlerden dolayı hayal kırıklığına uğrayabilir ya da problemin çözümünde başarısız görülebilir. Yapılan araştırmalara göre, onların başarısız olmadığını, tersine çoğunun öğretmenlik hakkında çok şey bildiği fakat bunu uygulamak için yeterli fırsatları bulamadığını göstermektedir. İyi öğretmen tanımları genelde çok kişi tarafından kabul edilmiş yaygın inançlara dayanır:

1. İyi öğretmen sakin, telaşlanmaz, sinirlenmez, soğuk kanlıdır.
2. İyi öğretmen önyargılı ve yanlı değildir, öğrencilere eşit davranır.
3. İyi öğretmen her şeyden önce tutarlıdır. Değişmez, unutulmaz, hata yapmaz.
4. İyi öğretmen her sorunun cevabını bilir.

İşte bir öğretmen kendisini bu yaygın inanç modellerine göre değerlendirir ve kendisini başarısız kabul eder. Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki,

1. Açıklık
2. Önemsenmek
3. Birbirine ihtiyaç duymak
4. Birbirinden ayrı olmak
5. İhtiyaçlarını karşılıklı olarak giderebilmek özelliklerini içerirse, iyi bir öğretmen-öğrenci ilişkisi kurulmuş demektir.

4.2.1.Kabul Edilebilirlik

Öğretmen-öğrenci ilişkilerinde, öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarını kabul edip etmemeleri çok önemlidir. Kabul çizgisi değişkendir ve üç sebebi vardır.

1. Öğretmendeki değişiklikler,
2. Öğrencideki değişiklikler
3. Durum ve çevredeki değişiklikler,

Öğrenci davranışların kabul edilebilir ve edilemez davranışlar arasındaki ayırım, ilişkilerde ortaya çıkacak meselelerin, öğretmenler tarafından halledilmesine yardımcı olacaktır.

Fakat burada öğretmen-öğrenci ilişkisine ortaya çıkan sorun kime ait olduğunun çözülmesi gerekir. Öğretmenler kendilerini doğrudan ilgilendirmeyen, öğrencinin özel sorunları ile; doğrudan ilgilendiren sorunları ayırt etmelidir. Çünkü öğretmen kendisine şu soruları sorabilir;

- Bu davranış benim üzerimde gerçek müşahhas bir etki yapmıyor mu?
- Olumsuz etkilendiğim için mi bu davranışı kabul edemiyorum?
- Yoksa yalnızca öğrencinin değişik davranmasını benim düşündüğüm şekilde hissetmesini istediğim için mi kabul edemiyorum?

Son soruya cevap evet ise sorun öğrencinindir; eğer bir önce ki cevap evet ise sorun öğretmenindir.

Öğrencilerin okuldan kaynaklanan ya da kaynaklanmayan birçok sorunları da vardır

ve bu sorunlarla başetmeye çalışırlar.

4.3.Öğrencilerin Sorunları Olduğunda Öğretmenler Ne Yapabilir?

Birçok öğretmenin iki ortak şikayeti vardır; yardımcı olmakta yetersiz kalışları ve yardım için el uzattıklarında geri çevrilmeleri.

Öğretmenler, sorun ortaya çıkınca, sorunları nasıl etkili bir biçimde tepki göstereceklerini bilemediklerinden yardımcı olamazlar. Öğretmen, öğrencinin davranışının kabul edilemez olduğu mesajını verir, onun değişmesini, sanki sorunu yokmuş gibi davranmasını ve sorunu ne olursa olsun onu bir kenara bırakmasını ister. Öğretmen bu yaklaşım diline "Kabul etmeme dili" denir.

Sınıf yönetiminde iletişim eksikliği ya da kötü iletişim eğitimin kalitesini düşürmektedir. Fakat çoğu öğretmen ya öğrencilerle nasıl iletişim kuracağını bilemez ya da tek taraflı bir iletişim kurarak iletişimi en baştan engeller. "Thomas Gordon Etkili Öğretmenlik Eğitimi" adlı kitabında öğretme öğrenci ilişkisinde öğretmenin yaptığı hatalardan bahseder. Kitabında iletişimin 12 engeli aşağıdaki gibi verilmiştir:

1. Emir vermek- Yönlendirmek,
2. Uyararak, Gözdağı vermek,
3. Ahlak dersi vermek,
4. Öğüt vermek, Çözüm ve öneri getirmek,
5. Öğretmek, Nutuk çekmek, Mantıklı düşünceler önermek,
6. Yargılamak, Eleştirmek, Suçlamak,
7. Ad takmak, Alay etmek,
8. Yorumlamak, Analiz etmek,
9. Övmek, Aynı düşüncede olmak, Olumlu değerlendirme yapmak,
10. Güven vermek, Desteklemek, Avutmak, Duygularını paylaşmak,
11. Soru sormak, Sınamak, Sorguya çekmek, Çapraz sorgulamak,
12. Sözüden dönmek, Oyalamak, Alay etmek, Şakacı davranmak, Konuyu saptırmak.

Bu 12 madde neden engel olarak tanımlanmıştır?. Çünkü öğrencinin öğrenmesini engelleyen sorunların çözümünde gerekli olan iki yönlü iletişimi yavaşlatır, engeller ya da tümüyle yok eder (Gordon, 1993). Bu 12 iletişim engeli sonucunda sorunun nedeni tam olarak anlaşılammakta, problem davranış gerektiği gibi ortaya konamamaktadır. Ayrıca öğretmenin öğrenciye bu tarz yaklaşımları öğrencinin kendisini olumsuz değerlendirmesine kendini kötü ve değersiz hissetmesine yol açar.

Çoğu öğretmen sorunlarla karşılaştığında ne yapacağını bilemez. Öğrenci sorunun okula getirilmesi kaçınılmazdır ve getirildiğinde öğretimi olumsuz yönde etkiler. Bazı öğretmenler öğrenci sorunlarıyla ilgilenmekte isteksizdir, öğrenci sorunlarıyla ilgilenmenin görevi olup olmadığı konusunda şüpheleri vardır. Bazı öğretmenler ise sorunun rehber öğretmenler tarafından çözülmesi gerektiğini düşünür. Oysa öğrenciler ne sebeple olursa olsun güvensizlik duyduklarında, psikolojik gereksinimleri karşılanmadığına, sevilmediklerinde, kendilerini değersiz, gergin ve yalnız hissettiklerinde çalışma istekleri kalmaz (Gordon, 1993). Böyle zamanlarda öğretmenin tüm çabaları boşa gider.

Ünlü düşünür John Dewey'e göre; en önemli pedagojik yanırlardan biri bireyin sadece okulda gördüğü konuları öğrenme çabasından ileri geldiğini savunan görüştür. Ona göre ikinci dereceden önemli görülen, öğrencinin psikolojik gereksinimleriyle ilgili ihtiyaçlar bazen bir tarih ya da coğrafya öğreniminden daha önemli olabilir. Öğrencinin sorunlarının çözülmesiyle kazanılan davranışlar bireyin gelecekteki davranışlarının temelini oluşturur (Yavuzer, 1999). Sorun öğrencide iken yapılması gereken öğrenciyi etkin bir şekilde dinlemektir.

4.3.1.Etkin Dinleme

1. Edilgen Dinleme (sessizlik): Öğrenciye gerçekten kabul edildiğini duyumsatan ve sizinle daha fazla paylaşması için yüreklendiren çok güçlü bir iletidir.

2. Kabul Ettiğini Gösteren Tepkiler: Dinlerken, özellikle duraklamalarda gerçekten

dinlediğinizi göstermek için szli ya da sözcük belirtileri vermeye "kabul tepkileri" denir. "Hı-hı", "evet", "anlıyorum" gibi...

3. Kapı Aralayıcı İletiler Ne Yapılabilir?: Öğrenciler, bazen daha çok konuşmak, diren inme ve başlamak için bile ek yüreklendirme beklerler. Bu iletilere "kapı aralayıcılar" denir.

"İlginç, devam etmek ister misin?"

"Söylediklerin çok ilginç", gibi

4. Etkin Dinlemenin Gereği: daha fazla etkileşim ve dinleyenin yalnız duyduğunu değil, aynı zamanda doğru olarak anladığını da gösterir. Bu nedenle usta dinleyici "etkin dinleme"yi daha yaygın kullanır.

4.3.2.Etkin Dinleme Nasıl ğrenilir?

Etkin dinleme öğrencinin ilettiğini doğru anlamanızı sağlar. Öğretmen, ğrenciyi anladığını gösteren geri iletiler verir.

İletileşim işlemlerinde çözümlenme çok önemlidir. Öğrencinin de, sizin, kendisini doru mu yanlış mı özmlediğinizi bilmemesi de aynı derecede önemlidir. Bu nedenle, öğrencinin iletisini yanıtlamadan önce, onu doğru çözümleyip özmlemediğinize karar verdiğiniz düşünelim. Tek yapılacak, çözümlenme sonuçlarınıza kendi sözcüklerini kullanarak geri iletme'dir. Bu geri iletim yöntemine "etkin dinleme" denir.

4.3.3.Etkin Dinleme İçin Neler Gereklidir?

Etkin dinleme sorunların çözümünde en etkili yöntemlerden biridir. Etkin dinlemeyi gerçekleştirmek için (Gordon, 1993):

- A. Öğretmen ğrencinin kendi sorunu özbileceğine iten inanmalıdır.
- B. Öğretmen ğrencinin duygu ve düşüncelerini kabul edebilmelidir.

- C. Öğretmen duyguların genelde geçici ve anlık olduğunu bilmelidir. Etkin dinleme öğrencinin duygudan duyguya atlamasına ve duyguların boşaltılmasına, açığa çıkmasına yardımcı olur.
- D. Öğretmen öğrenci sorunlarının çözülmesi gerektiğine inanmalı ve bunun için vakit ayırmalıdır.
- E. Öğretmen sorunu olan her öğrenci ile birlikte olmalı ama kendi kimliğini de korumalıdır. Öğrencinin sorunu kendi sorunu gibi hissetmeli ama kendi sorunu olmasına izin vermemelidir.
- F. Öğretmenler öğrencilerin sorunlarını paylaşmak ve konuşmaya başlayabilmek için zorlanabilirler. O zaman öğrenciye bunu açıkça söyleyip başka bir kişiyi önermelidirler.
- G. Öğretmenler öğrencilerin sorunluluğunun gizliliğine saygı duymalıdır.

4.3.4.Etkin Dinlemenin Yararları

Dinleme etkili olarak kullanıldığında öğrencilerin davranışlarıyla ilgili sorumluluk üstlenme, önem, kabul ve saygı görme duyguları hissetmesine olanak sağlar. Dinleme becerisini kullanmanın temel amacı; öğrencilerin gerçek ilgilerini ifade etmelerine yardımcı olmaktır (Celep, 2002).

Etkin dinleme neden önemlidir ve sorunların çözülmesine yardımcı olmaktadır. Çünkü etkin dinleme ile öğrencilerin sorunlarını çözümlenmelerine ve sorunları ile başa çıkabilmelerine yardım eder. Sorunlarını anlatmak, onlardan kurtulmalarını ve dersleriyle yeniden ilgilenmeleri için ruhsal rahatlamayı sağlar.

Etkin dinleme öğrencilerin duygularından korkmamalarına ve duyguların kötü olmadığını anlamalarına yardım eder.

Etkin dinleme öğrencinin sorun çözmesine yardımcı olur. çünkü yöntem öğrencilerin konuşmasına yardımcı olmadaki başarılıdır ve öğrencilerin içlerini dökmelerine, yüksek sesle düşünmelerine, sorunlarını çözmelerine yardım eder.

En önemlisi etkin dinleme sorunu çözümlenme ve çözümlenmesini öğrencide bırakır.

Etkin dinleme sırasında öğrenciler öğretmenin kendilerini anladığını görürler görüşlerini anlatmaya hazır olurlar.

Etkin dinleme öğrenci ve öğretmen arasında daha yakın ilişkiler kurulmasını sağlar. Öğretmenin kendisini dinlediğini bilen öğrencide kendine değer ve önem verme duygusu gelişir. Kendisine saygısı artar ve anlaşılmaktan mutlu olan öğrenci, kendisini dinleye öğretmen daha sıcak duygular besler.

Öğretmenle öğrenci arasında karşılıklı olarak önem verme, saygı gösterme ve sevmeye ilişkisi gelişirse disiplin sorunu azalır. Böylece disipline harcanan zaman öğretmeye ve öğrenmeye kalır (Gordon, 1993).

4.4.Öğretmenler Sorun Kendilerindeyken Ne Yapabilir?

Öğrencilerin çekilmez davranışları öğretmenlerin davranış penceresinin "kabul etmeme" alanındadır. Öğretmen çocuğun kabul edilmez davranışını değiştirmeye çalışırken etkisini üç değişkene yönlendirmelidir:

1. Öğrencinin davranışına
2. Çevreye
3. Kendi davranışına

4.4.1.Etkisiz Yüzleşme İletileri

Öğretmenlerin gönderdikleri yüzleşme iletilerinin hemen hemen %15'inin öğrenci üzerinde aşağıdaki etkileri doğurduğu görülür:

1. Değişmeye karşı direnmeye neden olur.
2. Öğretmenin kendini aptal ve yetersiz sandığını düşünmesine neden olur.
3. Kendisini suçlu duyumsatır, utandırır.
4. Benlik saygısını azaltır.

5. Savunmaya iter.

Öğretmenlerin öğrencilerle yüzleşirken gönderdikleri iletiler üç ana başlıkta toplanır.

1. Çözüm iletileri

2. Bastırıcı iletiler

3. Dolaylı iletiler

Çözüm İletileri Neden Yararsızdır?

Çözüm iletileri öğrencilere tam olarak davranışlarını nasıl değiştireceklerini, ne yapmaları gerektiğini, ne yaparlarsa daha iyi olacağını ya da ne yapabileceklerini gösterir.

Çözüm iletilerinin beş değişik türü vardır.

1. Emir vermek, yönlendirmek; "Çikleti hemen ağzından çıkar at".

2. Uyarmak göz dağı vermek.

3. Ahlak dersi vermek; "4. Sınıf öğrencisi doğruyu yanlıştan ayırabilmeli."

4. Öğretimi mantıklı yürütmek.

5. Öğüt vermek, çözüm getirmek; "Yerinde olsam çalışmaya başlardım"

Çoğu öğretmen çözüm iletilerini, kendi gereksinmelerini kısa yoldan elde etmek için kullanırlar. Yanlış olan, işe yaramaması ve yaradığı zaman bile taşıdığı gizli iletiler neden ile öğrenciyi küstürüp uzaklaştırmasıdır.

Çözüm iletileri öğrencilerinin öğretmenlerine aynen karşılık verme tehlikesini taşırlar.

Bastırıcı İletiler Neden Yararsızdır?

Bunlar öğrenciyi küçümser kişiliğini sorgular, benlik imajını zedeler.

Bunları 6 grupta toplayabiliriz.

1. Yargılamak, eleştirmek, suçlamak, aynı düşünceyi paylaşmamak.
2. Ad takmak, alay etmek.
3. Yorumlamak, çözümlmek, tanı koymak.
4. Övmek aynı düşünceyi paylaşma, olumlu değerlendirme yapmak.
5. Güven vermek, desteklemek, duygularını paylaşmak.
6. Sınamak, sorguya çekmek.

Bastırıcı iletiler, öğrenciler tarafından ya önemsenmez ya da yetersizlik duygularını pekiştirir. Öğrenciler genelde bunlara gülüp geçerler.

Dolaylı İletiler Neden Yararsızdır?

Bunlar alay etmeği, iğnelemeyi, takılmayı, utandırmayı içerir. Bunlar, çok gizli olduklarından anlaşılmazlar.

4.4.2.Sen-İletileri'ne Karşı Ben-İletileri

Sen iletiler öğrenciyi olumsuz yargılayan, ben-iletileri ise öğretmenin sorun karşısındaki duygularını dile getiren ilişkilidir. Öğrenciler sen-iletileri ile hemen her zaman kötü olduklarını algırlarlar.

Ben-iletleri iki açıdan "yükümlülük iletleri" olarak adlandırılabilir.

1- Ben-iletlerini gönderen öğretmen, kendi duygularının bilincinde olmak için önce kendini dinleme ve duygularını tüm açıklığıyla öğrencileriyle paylaşma yükümlülüğü taşır.

2. Ben-iletleri, davranışın yükümlülüğünü öğrencide bırakır.

Üç önemli ölçütü vardır:

1- Öğrencilerinin davranışını değiştirme ihtimali yüksektir.

2- Öğrenci ile ilgili çok az olumsuz değerlendirme içerir.

3- İletişimi zedelemes.

Ben-iletleri öğretmenleri saydam, dürüst, öğrencilerin kendileri ile anlamlı ilişkiler kurabilecekleri gerçek kişiler olarak gösterir ve yakınlığın gelişmesine yardım eder.

4.4.3.Ben-İletili Cümleler Nasıl Kurulur?

Öğrenciler üzerinde etkili olabilmesi için ben-iletleri üç öğeyi taşımalıdır.

1. Sorun oluşturan davranışın tanımlarını içermelidir:

Öğretmenin, kendisi ile neden yüzleştiğini kestirmek zorunda kalmamalıdır. Öğrenci iyi bir ben-iletisi yorum içermeyen haber gibidir.

"Kabadayılık ettiğin zaman..."

Yargılama ile başlayan ben-iletlerine "kılık değiştirmiş sen-iletleri" denir. İyi bir ben-iletisinde zaman belirten bir bağlaç vardır. Öğrenciye sorun teşkil eden

davranışın zamanını belirtmek çok önemlidir. Öğretmen, öğrenciye değil onun belli bir davranışına kızmıştır.

2. Öğrencinin kabul edilmeyen davranışını öğretmen üzerindeki kesin gerçek, somut etkisinin ona söylenmesidir.

"senin uzun saçlarını görmeye dayanamıyorum"

Ben-iletilerini kullanmaya başlayan öğretmenlerin yapacakları ilk iş kabul edilmez öğrenci davranışlarını iki grup içinde sınıflandırmak olmalıdır. Somut etkisi olanlar ve olmayanlar.

3. Duyguların dile getirilmesi: Ben-iletisi, davranış, etki ve duygu zincirinden oluşur.

4.4.4.Ben-İletili Cümlelerin Yararları

1. Öğrenci yaptığı davranış karşısında kendisini suçlu hissetmeyecektir ve size karşı savunmaya geçmeyecektir. O da sizi örnek alacak ve o da başkalarını eleştirmeyecek, suçlamayacaktır.

2. Davranışının nelere mal olduğunun farkına varacaktır. Böylece yaptığı davranışın sorumluluğunu almış olacaktır.

3. Duygularınızdan söz ettiğinizden yani ona model olduğunuzdan hem kendisinin hem

başkalarının duygularını farkedecek, o da duygularını isimlendirmeyi öğrenecektir.

4. Ben-Dili kullanıldığında duygu ve düşünceler anında açıklandığı için kızgınlık,öfke gibi birikimler oluşmayacaktır

5. Olumlu davranışlarını teşvik için kullandığımızda bu davranışları sürekli yapmaya gayret edecektir.

4.5.İletişim Becerileri

Öğrencilerle ilişkilerin geliştirilmesinde (Celep, 2002):

1.Öğrenciler hakkında başkalarıyla konuşmak yerine kendileriyle doğrudan konuşmak: Bir sorun yaşandığında doğrudan öğrenci ile konuşmak, onlara saygı göstermek, öğrencilerin öğretmene güvenmesini sağlar. Dolayısıyla sorunun çözümüne yardımcı olacaktır.

2.Nazik olarak konuşmak: Öğretmenler öğrencileriyle olumlu ve etkileyici konuşmaktan çok ‘*yaptığım şey için özür dilerim, lütfen, teşekkürler*’ gibi öğrenciye olan saygısını ve nazikliğini ifade eden kelime ve cümleler kullanması daha fazla önem taşımaktadır. Çünkü öğretmenler öğrenciler için modeldir. Öğretmenlerin öğrencilerle iletişimi yetişkinlerle iletişiminden daha nazik olmalıdır.

3.Gözle iletişim kurma ve sözlü olmayan ilişkileri benimseme

4.Şahıs zamiri kullanarak durum için sorumluluk almak: Ben iletilerinin değeri ve etkisi önemsenmelidir. Ben iletilerini gönderen öğretmen, kendi duygularının bilincinde olmak için önce kendini dinleme ve duygularını tüm açıklığıyla öğrencileriyle paylaşma yükümlülüğünü taşır. Ben iletileri, davranışının yükümlülüğünü öğrencide bırakır. Aynı zamanda ben iletileri, sen iletileri ile birlikte gelen olumsuz etkileri içermez ve öğrenciyi kızgın, kinli, hırçın değil, yardımcı ve düşünceli olmada özgür bırakır. Ben iletilerinin öğrencinin davranışını değiştirme olasılığı yüksektir. Öğrenci ile ilgili çok az olumsuz değerlendirme içerir ve iletişimi zedelemeyiz. Öğretmenlerin ben dili ile konuşmaları öğrencilere insanlar arası etkili iletişimi öğretir, çünkü öğrenciler öğretmenlerini kendilerine örnek olarak alırlar (Gordon, 1993).

5.Soru sormaktan çok öğrencinin yaptığı davranışı tanımamak: Öğrenciler yanlış davrandıklarında hemen sorularla bombardımana tutulurlar. Bu yaklaşım çocukların korkmalarına ve savunmaya geçmelerine yol açar. Bu tür olumsuz durumlara yer vermemek için “*haklı olduğunu düşünüyor musun*”, “*yardım edebilir miyim*” gibi sorular sorunu çözenin önemli bir ögesidir.

Öğrencilerin akademik başarıları ile psikolojik gereksinimlerinin karşılanması arasında bir bağ vardır. Eğitimde kalite ve yüksek düzeyde öğretimin sağlanabilmesi için öğrencilerin sorunlarının ortadan kaldırılmaya çalışılması gerekmektedir. Bunun

için öğretmennin sınıf yönetimi, sınıf içi iletişim ve psikoloji konularında iyi yetişmiş olması gerekir. Öğretmenin öğrenci sorunlarını çözerken onlara ceza vermek ve aşağılamak yerine onlarla iyi bir iletişim kurarak problem davranışın nedenini bulması ve bu nedeni ortadan kaldırmaya çalışması gerekmektedir. Eğer problem kaynağından çözülürse tekrar etme olasılığı azalacaktır. Önemli olan okullarda ve sınıflarda sağlıklı bireyler yetiştirmek ve öğretim amaçlarına ulaşmaktır. Bunu en iyi yolu ise öğretmenlerin öğrenciler ile sağlıklı iletişim kurmaları ve sorunlarıyla ilgilenmeleridir.

BÖLÜM 5

5.YÖNTEM

5.1.Araştırmanın Modeli

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenim ihtiyaçlarına ilişkin algılarını belirlemeye yönelik, tarama modelinde olan bu araştırmada tasadüfi örnekleme yöntemi seçilmiştir.

5.2.Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini İstanbul ili ,Bakırköy,Fatih İlçelerinin ilköğretim okullarında, 2006-2007 öğretim yılında öğrenim gören ilköğretim ikinci kademe öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Bakırköy ve Fatih ilçelerinde bulunan Bilge Kağan ve İskenderpaşa ilköğretim okullarında öğrenim gören 287 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi oluşturmaktadır.

5.3.Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak *Öğrenim İhtiyacı Belirleme Ölçeği* ve *Kişisel Bilgi Formu* kullanılmıştır. Bu araçların özellikleri aşağıda açıklanmaktadır.

5.3.1. Öğrenim İhtiyacı Belirleme Ölçeği

Prof.Dr.Hasan ŞİMŞEK tarafından 2005 yılında ilköğretim öğrencilerinin öğrenim ihtiyacı duydukları derslerin algılarını ortaya çıkarmak üzere hazırlanmış bir ölçektir. Ölçek 23 maddeden ve *Öğretmenlerin dersi işleme durumu ve tutumu* (1.-6. maddeler), *Öğretmenin sınıf içi disiplin yaklaşımı* (7-9. maddeler), *Öğretmenin başarıyı değerlendirme yaklaşımı* (10-11. maddeler), *Öğretmenin genel tutum ve davranışı* (12-17. maddeler), *Öğrencinin derse ve öğretmene karşı tutumu* (18-23. maddeler) olmak üzere 5 boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte ifadeler *Tamamen katılıyorum* (5), *katılıyorum* (4), *Kararsızım* (3), *Katılmıyorum* (2) ve *Hiç katılmıyorum* (1) olmak üzere 5 aşamalı likert tipi ölçekte değerlendirilmektedir. Ölçeğin yeniden yapılan güvenilirlik değerleri alpha güvenilirlik katsayısı *Öğretmenlerin dersi işleme durumu ve tutumu* boyutu için .6093, *Öğretmenin sınıf içi disiplin yaklaşımı* boyutu için .5851, *Öğretmenin başarıyı değerlendirme yaklaşımı* boyutu için .6638, *Öğretmenin genel tutum ve davranışı* boyutu için .7293, *Öğrencinin derse ve öğretmene karşı tutumu boyutu* için .7213 ve ölçeğin geneli için .8856 olarak hesaplanmıştır.

5.3.2. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturan kişisel bilgi formu öğrencilerin *cinsiyet, sınıf düzeyleri, okul türleri, ilk dönem başarı notu ve öğrenim ihtiyacı duydukları ders durumları* hakkında bilgi toplamak üzere geliştirilmiştir.

5.4. Verilerin Toplanması

Hazırlanan ölçekler daha önceden belirlenen örneklem grubuna 2006-2007 öğretim yılı ikinci döneminde 287 ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine araştırmacı tarafından uygulanarak toplanmıştır.

5.5. Verilerin Çözümlemesi

İstatistiksel analizler SPSS (*Statistical For Social Sciences*) for Windows Release 13.0 paket programından yararlanılmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan *Öğrenim İhtiyacı Belirleme Ölçeği* toplam 23 maddeden oluşmaktadır. Kullanılan 5'li Likert ölçeği, 1'den 5'e kadar olan değerlendirme ölçeği olup beş eşit parçaya bölünmüş ve her seçeneğe karşılık gelen puan aralıkları da belirlenmiştir. Ölçek seçenekleri ile puan aralıkları aşağıda Çizelge 5.5.1'de verilmiştir.

Çizelge5.5.1

Ölçek Seçenekleri İle Puan Aralıkları

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Tamamen Katılıyorum	5	4.20–5.00
Katılıyorum	4	3.40–4.19
Kararsızım	3	2.60–3.39
Katılmıyorum	2	1.80–2.59
Hiç Katılmıyorum	1	1.00–1.79

Araştırmada istatistiksel çözümlemelere geçilmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından öğrencilere uygulanan ölçekler puanlanmıştır. Bu puanlama sistemi yukarıda açıklanmıştır. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerinin demografik özelliklerini belirleyici frekans ve yüzde değerleri çıkarılarak, ölçeklerin tüm boyutlar ve toplam puanları için frekans (*f*) ortalama (*x*) ve standart sapma (*ss*) puanları hesaplanmıştır. Gruplar içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen (*n*<30) gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren

dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda;

- Örneklem grubunu oluşturan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin *Öğrenim İhtiyacı Belirleme Ölçeği*'nden aldıkları puanların; *cinsiyet* ve *okul türü* değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t-testi,
- Örneklem grubunu oluşturan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin *Öğrenim İhtiyacı Belirleme Ölçeği*'nden aldıkları puanların; *sınıf* ve *ilk dönemki başarı notu* değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi;
- Tek yönlü varyans analizi testi sonucunda gruplar arasında fark bulunduğu, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere Post Hoc Sheffe testi,
- Örneklem grubunu oluşturan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin *Öğrenim İhtiyacı Belirleme Ölçeği*'nden aldıkları puanların; *öğrenim ihtiyacı duyduğu ders* değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik Kruskal Wallis-H testi,
- Non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda gruplar arasında fark bulunduğu, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere non-parametrik Mann Whitney-U testi kullanılmıştır.

BÖLÜM 6

6.BULGU ve YORUMLAR

Bu bölümde, temel olarak ele alınan problemin çözümü ve araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak toplanan verilerin istatistiksel tekniklerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiş, bulgulara ilişkin çizelgeler sunulmuş ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

6.1. Örneklem Grubunun Genel Yapısına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırma sürecinde elde edilen demografik verilere göre örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin *sınıf düzeyleri*, *cinsiyet*, *ders*, *okul türü* ve *1. dönem başarı notu* durumlarının değişkenine ait dağılımlara yer verilmiştir.

Çizelge 6.1.1.

Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Değişkeni İçin f, %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

Sınıf	f	%	% _{gec}	% _{yig}
6. Sınıf	94	32,8	32,8	32,8
7. Sınıf	61	21,3	21,3	54,0
8. Sınıf	132	46,0	46,0	100,0
Toplam	287	100,0	100,0	

Çizelge 6.1.1’de görüldüğü üzere, örneklem grubu 94’ü (%32,8) 6. sınıf, 61’i (%21,3) 7. sınıf ve 132’si (%46,0) 8. sınıf olmak üzere toplam 287 ilköğretim ikinci kademe öğrencisinden oluşmaktadır.

Çizelge 6.1.2.

Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni İçin f, %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

Cinsiyet	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Kız	125	43,6	43,6	43,6
Erkek	162	56,4	56,4	100,0
Toplam	287	100,0	100,0	

Çizelge 6.1.2’de görüldüğü üzere, örneklem grubu 125’i (43,6) kız, 162’si (56,4)

erkek olmak üzere toplam 287 ilköğretim ikinci kademe öğrencisinden oluşmaktadır.

Çizelge 6.1.3.

Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Öğrenim İhtiyacını Belirttiği Ders Değişkeni İçin f, %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

Ders	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>%_{gec}</i>	<i>%_{yig}</i>
Fen Bilgisi	92	32,1	32,1	32,1
Matematik	130	45,3	45,3	77,4
Türkçe	18	6,3	6,3	83,6
Yabancı Dil (İngilizce)	25	8,7	8,7	92,3
Sosyal Bilgiler	22	7,7	7,7	100,0
Toplam	287	100,0	100,0	

Çizelge 6.1.3’de görüldüğü üzere, örneklem grubunun 92’si (%32,1) fen bilgisi, 130’u (45,3) matematik, 18’si (6,3) Türkçe, 25’i (%8,7) yabancı dil (İngilizce), 22’si (7,7) sosyal bilgileri dersinde öğrenim ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir.

Çizelge 6.1.4.

Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Okul Türü Değişkeni İçin f, %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

Okul Türü	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>%_{gec}</i>	<i>%_{yig}</i>
Devlet	181	63,1	63,1	63,1
Özel	106	36,9	36,9	100,0
Toplam	287	100,0	100,0	

Çizelge 6.1.4’de görüldüğü üzere, örneklem grubu 181’i (63,1) devlet okulu, 106’si (36,9) özel okul olmak üzere toplam 287 ilköğretim ikinci kademe öğrencisinden oluşmaktadır.

Çizelge 6.1.5.

Örneklem Grubundaki Öğrencilerin 1. Dönem Ders Notu Değişkeni İçin f, %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

Ders Notu	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>%_{gec}</i>	<i>%_{yig}</i>
1 (Bir)	58	20,2	20,2	20,2
2 (İki)	43	15,0	15,0	35,2
3 (Üç)	50	17,4	17,4	52,6
4 (Dört)	70	24,4	24,4	77,0
5 (Beş)	66	23,0	23,0	100,0

Toplam	287	100,0	100,0
---------------	-----	-------	-------

Çizelge 6.1.5'de görüldüğü üzere, örneklem grubunun 58'inin (%20,2) ilk dönem notu 1 (bir), 43'sinin (%15,0) ilk dönem notu 2 (iki), 50'sinin (17,4) ilk dönem notu 3 (üç), 70'inin (24,4) ilk dönem notu 4 (dört) ve 66'sının (%23,0) ilk dönem notu 5 (beş)'dir.

6.2 Alt Problemlere İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırma sürecinde elde edilen demografik verilere göre örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin öğrenim ihtiyaçlarına ilişkin algılarının *sınıf düzeyleri*, *cinsiyet*, *ders*, *okul türü* ve *1. dönem başarı notu* karşılaştırma durumları verilmiştir.

Çizelge6.2.1.

Örneklem Grubundaki Öğrencilerinin Öğrenim İhtiyaçlarına İlişkin Algılarının N, x ve ss Değerleri

Madde Sorular	N	x	ss
1. Öğretmenim derse zamanında girer ve çıkar	287	1,76	1,02
2. Öğretmenim bir önceki konuyu derse başlamadan tekrar eder	287	2,23	1,28
3. Öğretmenim çok ödev vermez	287	2,02	1,25
4. Öğretmenim ders dışı kaynaklarla dersi zenginleştirir (cd, internet v.b.).	287	2,49	1,38
5. Öğretmenim sınavdan sonra soruları tahtada cevaplar	287	2,38	1,37
6. Öğretmenim ödevimi kontrol eder	287	2,11	1,23
7. Öğretmenim sınıfta disiplini sağlar	287	1,98	1,13
8. Öğretmenim sınıf içi kuralları herkese eşit uygular	287	2,10	1,07

9.	Öğretmenim uyarıda bulunurken kırıncı davranmaz	287	2,23	1,25
10.	Öğretmenim yaptığım çalışmaların (ödev, proje gibi) sonuçları hakkında bana bilgi verir	287	2,15	1,28
11.	Öğretmenim,konuyu öğrenmekte güçlük çektiğim zaman bana yardımcı olur	287	2,07	1,10
12.	Öğretmenim beni başkasıyla kıyaslamaz	287	2,18	1,23
13.	Öğretmenim ödül ve cezayı yerinde kullanır	287	2,22	1,25
14.	Öğretmenim sorularımıza baştan savma cevap vermez	287	2,01	1,04
15.	Öğretmenim bana isimle hitap eder	287	1,98	1,01
16.	Öğretmenim hata yaptığı zaman özür diler	287	2,28	1,33
17.	Öğretmenim sınıf ile ilgili kararları birlikte almamızı sağlar	287	2,25	1,27
18.	Dersi seviyorum	287	2,13	1,21
19.	Öğretmenim beni seviyor	287	2,34	1,41
20.	Öğretmenim bana ilgili ve saygılı davranır	287	2,09	1,20
21.	Öğretmenimi seviyorum	287	2,02	1,10
22.	Öğretmenim sınıfta rahat ve arkadaşça bir ortam oluşturur	287	2,23	1,28
23.	Öğretmenimin ses tonu hoşuma gidiyor	287	2,33	1,34

Çizelge 6.2.1’de ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenim ihtiyaçlarına ilişkin algı düzeylerinin ölçek maddelerinden elde ettikleri veri sayısı (N), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (ss) değerleri sunulmuştur. Maddeler arasında en yüksek ortalamaya 4. madde “*Öğretmenim ders dışı kaynaklarla dersi zenginleştirir*

(*cd, internet v.b.*)” ($x=2,49$), en düşük ortalamaya sahip madde ise 1. madde “Öğretmenim derse zamanında girer ve çıkar.” ($x=1,76$)’dir. Bu sonuçlara göre öğrenciler en fazla öğrenim ihtiyacı gördükleri dersleri yöneten öğretmenlerinin derse zamanında gelmemelerinden sıkıntı duydukları görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin cevapları genellikle olumsuz yönde olduğu cevap ortalamalarından ortaya çıkmaktadır. Genel olarak ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenim ihtiyaçları duydukları dersleri yöneten öğretmenlerin sınıf yönetimi sıkıntılarının olduğu söylenebilir.

Çizelge 6.2.2

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Öğrenim İhtiyaçları Algısının Cinsiyet Değişkeni Açısından Yapılan t-Testi Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	x	ss	t	p																																																				
Öğretmenlerin derse işleme durumu ve tutumu	Kız	125	12,66	3,58	-1,115	,266																																																				
	Erkek	162	13,24	4,92			Öğretmenin sınıf içi disiplin yaklaşımı	Kız	125	6,29	2,61	-,060	,953	Erkek	162	6,31	2,68	Öğretmenin başarıyı değerlendirme yaklaşımı	Kız	125	4,13	1,66	-,609	,543	Erkek	162	4,27	2,15	Öğretmenin genel tutum ve davranışı	Kız	125	12,71	3,94	-,695	,487	Erkek	162	13,09	5,16	Öğrencinin derse ve öğretmene karşı tutumu	Kız	125	12,91	4,39	-,745	,457	Erkek	162	13,34	5,24	Toplam	Kız	125	48,72	12,47	-,875	,382	Erkek
Öğretmenin sınıf içi disiplin yaklaşımı	Kız	125	6,29	2,61	-,060	,953																																																				
	Erkek	162	6,31	2,68			Öğretmenin başarıyı değerlendirme yaklaşımı	Kız	125	4,13	1,66	-,609	,543	Erkek	162	4,27	2,15	Öğretmenin genel tutum ve davranışı	Kız	125	12,71	3,94	-,695	,487	Erkek	162	13,09	5,16	Öğrencinin derse ve öğretmene karşı tutumu	Kız	125	12,91	4,39	-,745	,457	Erkek	162	13,34	5,24	Toplam	Kız	125	48,72	12,47	-,875	,382	Erkek	162	50,28	16,71								
Öğretmenin başarıyı değerlendirme yaklaşımı	Kız	125	4,13	1,66	-,609	,543																																																				
	Erkek	162	4,27	2,15			Öğretmenin genel tutum ve davranışı	Kız	125	12,71	3,94	-,695	,487	Erkek	162	13,09	5,16	Öğrencinin derse ve öğretmene karşı tutumu	Kız	125	12,91	4,39	-,745	,457	Erkek	162	13,34	5,24	Toplam	Kız	125	48,72	12,47	-,875	,382	Erkek	162	50,28	16,71																			
Öğretmenin genel tutum ve davranışı	Kız	125	12,71	3,94	-,695	,487																																																				
	Erkek	162	13,09	5,16			Öğrencinin derse ve öğretmene karşı tutumu	Kız	125	12,91	4,39	-,745	,457	Erkek	162	13,34	5,24	Toplam	Kız	125	48,72	12,47	-,875	,382	Erkek	162	50,28	16,71																														
Öğrencinin derse ve öğretmene karşı tutumu	Kız	125	12,91	4,39	-,745	,457																																																				
	Erkek	162	13,34	5,24			Toplam	Kız	125	48,72	12,47	-,875	,382	Erkek	162	50,28	16,71																																									
Toplam	Kız	125	48,72	12,47	-,875	,382																																																				
	Erkek	162	50,28	16,71																																																						

Çizelge 6.2.2’de ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenim ihtiyacı duyduğu ders ve öğretmenin sınıf yönetimi algısının öğrenci cinsiyeti değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenim ihtiyacı duydukları dersin ve öğretmenin sınıf yönetimi algısının “Öğretmenlerin derse işleme durumu ve tutumu” alt boyutu için kız öğrencilerin ortalaması 12,66, standart sapması 3,58 iken erkek öğrencilerin ortalaması 13,24, standart sapması 4,92’dir. İlköğretim ikinci kademe

öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı ($p>.05$) bir fark saptanmamıştır.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğretim ihtiyacı duydukları dersin ve öğretmenin sınıf yönetimi algısının “*Öğretmenin sınıf içi disiplin yaklaşımı*” alt boyutu için kız öğrencilerin ortalaması 6,29, standart sapması 2,61 iken erkek öğrencilerin ortalaması 6,31, standart sapması 2,68’dir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı ($p>.05$) bir fark saptanmamıştır.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğretim ihtiyacı duydukları dersin ve öğretmenin sınıf yönetimi algısının “*Öğretmenin başarıyı değerlendirme yaklaşımı*” alt boyutu için kız öğrencilerin ortalaması 4,13, standart sapması 1,66 iken erkek öğrencilerin ortalaması 4,27, standart sapması 2,15’dir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı ($p>.05$) bir fark saptanmamıştır.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğretim ihtiyacı duydukları dersin ve öğretmenin sınıf yönetimi algısının “*Öğretmenin genel tutum ve davranışı*” alt boyutu için kız öğrencilerin ortalaması 12,71, standart sapması 3,94 iken erkek öğrencilerin ortalaması 13,09, standart sapması 5,16’dir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı ($p>.05$) bir fark saptanmamıştır.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğretim ihtiyacı duydukları dersin ve öğretmenin sınıf yönetimi algısının “*Öğrencinin derse ve öğretime karşı tutumu*” alt boyutu için kız öğrencilerin ortalaması 12,91, standart sapması 4,39 iken erkek öğrencilerin ortalaması 13,34, standart sapması 5,24’dür. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı ($p>.05$) bir fark saptanmamıştır.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğretim ihtiyacı duydukları dersin ve öğretmenin sınıf yönetimi algısının madde toplamları için kız öğrencilerin ortalaması

48,72, standart sapması 12,47 iken erkek öğrencilerin ortalaması 50,28, standart sapması 16,71'dir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı ($p>.05$) bir fark saptanmamıştır.

Çizelge 6.2.3

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Öğrenim İhtiyaçları Algısının Okul Türü Değişkeni Açısından Yapılan t-Testi Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Türü	N	x	ss	t	p
Öğretmenlerin dersi işleme durumu ve tutumu	Devlet	181	12,81	4,68	-,883	,378
	Özel	106	13,29	3,84		
Öğretmenin sınıf içi disiplin yaklaşımı	Devlet	181	6,14	2,70	-1,364	,174
	Özel	106	6,58	2,54		
Öğretmenin başarıyı değerlendirme yaklaşımı	Devlet	181	4,18	1,96	-,319	,750
	Özel	106	4,26	1,95		
Öğretmenin genel tutum ve davranışı	Devlet	181	12,97	5,00	,199	,842
	Özel	106	12,85	4,05		
Öğrencinin derse ve öğretmene karşı tutumu	Devlet	181	13,11	5,34	-,209	,834
	Özel	106	13,23	4,00		
Toplam	Devlet	181	49,23	16,54	-,546	,585
	Özel	106	50,23	12,00		

Çizelge 6.2.3'te ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenim ihtiyacı duyduğu ders ve öğretmenin sınıf yönetimi algısının öğrenci okul türü değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenim ihtiyacı duydukları dersin ve öğretmenin sınıf yönetimi algısının “*Öğretmenlerin dersi işleme durumu ve tutumu*” alt boyutu için devlet okulu öğrencilerin ortalaması 12,81, standart sapması 4,68 iken özel okul öğretmenlerin ortalaması 13,29 standart sapması 3,84'dür. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul türü değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı ($p>.05$) bir fark saptanmamıştır.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenim ihtiyacı duydukları dersin ve öğretmenin sınıf yönetimi algısının “*Öğretmenin sınıf içi disiplin yaklaşımı*” alt boyutu için devlet okulu öğrencilerin ortalaması 6,14, standart sapması 2,70 iken

özel okul öğretmenlerin ortalaması 6,58 standart sapması 2,54'dür. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul türü değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı ($p>.05$) bir fark saptanmamıştır.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğretim ihtiyacı duydukları dersin ve öğretmenin sınıf yönetimi algısının "*Öğretmenin başarıyı değerlendirme yaklaşımı*" alt boyutu için devlet okulu öğrencilerin ortalaması 4,18, standart sapması 1,96 iken özel okul öğretmenlerin ortalaması 4,26 standart sapması 1,95'dir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul türü değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı ($p>.05$) bir fark saptanmamıştır.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğretim ihtiyacı duydukları dersin ve öğretmenin sınıf yönetimi algısının "*Öğretmenin genel tutum ve davranışı*" alt boyutu için devlet okulu öğrencilerin ortalaması 12,97, standart sapması 5,00 iken özel okul öğretmenlerin ortalaması 12,85 standart sapması 4,05'dir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul türü değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı ($p>.05$) bir fark saptanmamıştır.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğretim ihtiyacı duydukları dersin ve öğretmenin sınıf yönetimi algısının "*Öğrencinin derse ve öğretmene karşı tutumu*" alt boyutu için devlet okulu öğrencilerin ortalaması 13,11, standart sapması 5,34 iken özel okul öğretmenlerin ortalaması 13,23 standart sapması 4,00'dir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul türü değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı ($p>.05$) bir fark saptanmamıştır.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğretim ihtiyacı duydukları dersin ve öğretmenin sınıf yönetimi algısının toplam puanları için devlet okulu öğrencilerin ortalaması 49,23, standart sapması 16,54 iken özel okul öğretmenlerin ortalaması 50,23 standart sapması 12,00'dir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul türü değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı ($p>.05$) bir fark saptanmamıştır.

Çizelge 6.2.4

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Öğrenim İhtiyaçları Algısının Sınıf Değişkeni Açısından Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

ALT BOYUTLAR	6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f=94		f=61		f=132	
	x	SS	x	SS	x	SS
Öğretmenlerin dersi işleme durumu ve tutumu	11,23	3,84	13,98	5,17	13,78	4,01
Öğretmenin sınıf içi disiplin yaklaşımı	5,59	2,02	6,27	2,92	6,82	2,79
Öğretmenin başarıyı değerlendirme yaklaşımı	3,82	1,66	4,24	2,01	4,47	2,08
Öğretmenin genel tutum ve davranışı	11,31	3,68	13,93	5,73	13,61	4,48
Öğrencinin derse ve öğretmene karşı tutumu	11,61	4,60	13,78	5,36	13,96	4,62
Toplam	43,59	12,71	52,22	17,88	52,66	13,86

Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Öğretmenlerin dersi işleme durumu ve tutumu	2,481	2	284	,085
Öğretmenin sınıf içi disiplin yaklaşımı	4,629	2	284	,071
Öğretmenin başarıyı değerlendirme yaklaşımı	3,730	2	284	,835
Öğretmenin genel tutum ve davranışı	11,050	2	284	2,300
Öğrencinin derse ve öğretmene karşı tutumu	3,493	2	284	,712
Toplam	6,084	2	284	,586

Anova Tablosu

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretmenlerin dersi işleme durumu ve tutumu	Gruplar Arası	434,091	2	217,045	12,115	,000
	Grup İçi	5087,895	284	17,915		
	TOPLAM	5521,986	286			
Öğretmenin sınıf içi disiplin yaklaşımı	Gruplar Arası	83,124	2	41,562	6,135	,002
	Grup İçi	1923,893	284	6,774		
	TOPLAM	2007,017	286			

Öğretmenin başarıyı değerlendirme yaklaşımı	Gruplar Arası	23,086	2	11,543	3,065	,048
	Grup İçi	1069,520	284	3,766		
	TOPLAM	1092,606	286			
Öğretmenin genel tutum ve davranışı	Gruplar Arası	367,148	2	183,574	8,888	,000
	Grup İçi	5865,459	284	20,653		
	TOPLAM	6232,606	286			
Öğrencinin derse ve öğretmene karşı tutumu	Gruplar Arası	332,691	2	166,346	7,269	,001
	Grup İçi	6499,253	284	22,885		
	TOPLAM	6831,944	286			
Toplam	Gruplar Arası	5051,959	2	2525,980	12,078	,000
	Grup İçi	59396,759	284	209,144		
	TOPLAM	64448,718	286			

Post Hoc Scheffe Analizi

Alt Boyutlar	(I) sınıf	(J) sınıf	p
	6. sınıf	7. sınıf	,001
Öğretmenlerin dersi işleme durumu ve tutumu	6. sınıf	8. sınıf	,000
Öğretmenin sınıf içi disiplin yaklaşımı	6. sınıf	8. sınıf	,002
Öğretmenin başarıyı değerlendirme yaklaşımı	6. sınıf	8. sınıf	,049
	6. sınıf	7. sınıf	,002
Öğretmenin genel tutum ve davranışı	6. sınıf	8. sınıf	,001
Öğrencinin derse ve öğretmene karşı tutumu	6. sınıf	7. sınıf	,023

	6. sınıf	8. sınıf	,002
	6. sınıf	7. sınıf	,002
Toplam	6. sınıf	8. sınıf	,000

Çizelge 6.2.4'te ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenim ihtiyaçları algısının sınıf değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin sonuçlar verilmiştir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenim ihtiyaçları algısının sınıf değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla Levene Testi uygulanmıştır. Levene Testi sonucunda tüm boyutlar için $p > .05$ düzeyinde anlamlı bir fark saptanmamış ve varyansların homojen dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Çizelge 6.2.4'teki “*Öğretmenlerin dersi işleme durumu ve tutumu*” boyutuna ilişkin 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması 11,23, standart sapması 3,84; 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması 13,98, standart sapması 5,17 iken 8. sınıf öğrencilerinin ortalaması 13,78, standart sapması 4,01'dir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınıf seviyeleri açısından anlamlı bir fark ($p < .05$) olduğu görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasından olduğunu anlamak üzere yapılan Post Hoc Scheffe testi sonucuna göre farkın 6. sınıf ve 7. sınıflar arasında 7. sınıf öğrencilerinin lehine ve 6. sınıflar ile 8 sınıflar arasında 8. sınıfların lehine olduğu saptanmıştır.

Çizelge 6.2.4'teki “*Öğretmenin sınıf içi disiplin yaklaşımı*” boyutuna ilişkin 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması 5,59 standart sapması 2,02 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması 6,27, standart sapması 2,92 iken 8. sınıf öğrencilerinin ortalaması 6,82, standart sapması 2,79'dur. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınıf seviyeleri açısından anlamlı bir fark ($p < .05$) olduğu görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasından olduğunu anlamak üzere yapılan Post Hoc Scheffe testi sonucuna göre farkın 6. sınıflar ile 8 sınıflar arasında 8. sınıfların lehine olduğu saptanmıştır.

Çizelge 6.2.4'teki “*Öğretmenin başarıyı değerlendirme yaklaşımı*” boyutuna ilişkin 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması 3,82 standart sapması 1,66 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması 4,24, standart sapması 2,01 iken 8. sınıf öğrencilerinin ortalaması 4,47, standart sapması 2,08'dir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınıf seviyeleri açısından anlamlı bir fark ($p<.05$) olduğu görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasından olduğunu anlamak üzere yapılan Post Hoc Scheffe testi sonucuna göre farkın 6. sınıflar ile 8 sınıflar arasında 8. sınıfların lehine olduğu saptanmıştır.

Çizelge 6.2.4'teki “*Öğretmenin genel tutum ve davranışı*” boyutuna ilişkin 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması 11,31 standart sapması 3,68, 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması 13,93, standart sapması 5,73 iken 8. sınıf öğrencilerinin ortalaması 13,61, standart sapması 4,48'dir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınıf seviyeleri açısından anlamlı bir fark ($p<.05$) olduğu görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasından olduğunu anlamak üzere yapılan Post Hoc Scheffe testi sonucuna göre farkın 6. sınıf ve 7. sınıflar arasında 7. sınıf öğrencilerinin lehine ve 6. sınıflar ile 8 sınıflar arasında 8. sınıfların lehine olduğu saptanmıştır.

Çizelge 6.2.4'teki “*Öğrencinin derse ve öğretmene karşı tutumu*” boyutuna ilişkin 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması 11,61 standart sapması 4,60, 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması 13,78, standart sapması 5,36 iken 8. sınıf öğrencilerinin ortalaması 13,96, standart sapması 4,62'dir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınıf seviyeleri açısından anlamlı bir fark ($p<.05$) olduğu görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasından olduğunu anlamak üzere yapılan Post Hoc Scheffe testi sonucuna göre farkın 6. sınıf ve 7. sınıflar arasında 7. sınıf öğrencilerinin lehine ve 6. sınıflar ile 8 sınıflar arasında 8. sınıfların lehine olduğu saptanmıştır.

Çizelge 6.2.4'teki madde toplamlarına ilişkin 6. sınıf öğrencilerinin ortalaması 43,59 standart sapması 12,71, 7. sınıf öğrencilerinin ortalaması 52,22, standart sapması 17,88 iken 8. sınıf öğrencilerinin ortalaması 52,66, standart sapması 13,86'dır. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınıf seviyeleri açısından anlamlı bir fark ($p<.05$) olduğu görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasından olduğunu anlamak üzere yapılan Post Hoc Scheffe testi sonucuna göre farkın 6. sınıf ve 7. sınıflar arasında 7. sınıf öğrencilerinin lehine ve 6. sınıflar ile 8 sınıflar arasında 8. sınıfların

lehine olduğu saptanmıştır.

Çizelge 6.2.5

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Öğrenim İhtiyaçları Algısının 1. Dönem Ders Notu Değişkeni Açısından Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>ALT BOYUTLAR</i>	1 (Bir)		2 (İki)		3 (Üç)		4 (Dört)		5 (Beş)	
	<i>f=58</i>		<i>f=43</i>		<i>f=50</i>		<i>f=70</i>		<i>f=66</i>	
	<i>x</i>	<i>SS</i>	<i>x</i>	<i>x</i>	<i>SS</i>	<i>x</i>	<i>SS</i>	<i>SS</i>	<i>x</i>	<i>SS</i>
Öğretmenlerin dersi işleme durumu ve tutumu	13,1 0	4,53	13,1 9	3,32	13,4 0	5,31	13,4 6	4,13	11,9 7	4,36
Öğretmenin sınıf içi disiplin yaklaşımı	6,81	3,28	6,47	2,28	6,00	2,62	6,39	2,50	5,91	2,40
Öğretmenin başarıyı değerlendirme yaklaşımı	4,34	2,12	4,35	2,27	4,16	2,10	4,34	1,92	3,92	1,48
Öğretmenin genel tutum ve davranışı	12,9 7	4,90	13,0 0	3,91	12,7 6	4,77	13,8 7	5,04	11,9 8	4,35
Öğrencinin derse ve öğretmene karşı tutumu	14,5 3	5,09	13,0 0	4,01	13,2 0	4,86	13,4 6	5,46	11,7 0	4,31
Toplam	51,7 6	16,0 8	50,0 0	10,8 9	49,5 2	16,4 5	51,5 1	15,7 7	45,4 8	13,9 5

Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Öğretmenlerin dersi işleme durumu ve tutumu	1,966	4	282	,100
Öğretmenin sınıf içi disiplin yaklaşımı	3,769	4	282	,075
Öğretmenin başarıyı değerlendirme yaklaşımı	2,780	4	282	,272
Öğretmenin genel tutum ve davranışı	2,026	4	282	,091
Öğrencinin derse ve öğretmene karşı tutumu	1,542	4	282	,190
Toplam	2,291	4	282	,060

Anova Tablosu

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretmenlerin dersi işleme durumu ve tutumu	Gruplar Arası	94,784	4	23,696	1,231	,298
	Grup İçi	5427,202	282	19,245		
	TOPLAM	5521,986	286			
Öğretmenin sınıf içi disiplin yaklaşımı	Gruplar Arası	31,366	4	7,841	1,119	,348
	Grup İçi	1975,652	282	7,006		
	TOPLAM	2007,017	286			
Öğretmenin başarıyı değerlendirme yaklaşımı	Gruplar Arası	8,623	4	2,156	,561	,691
	Grup İçi	1083,984	282	3,844		
	TOPLAM	1092,606	286			
Öğretmenin genel tutum ve davranışı	Gruplar Arası	122,728	4	30,682	1,416	,229
	Grup İçi	6109,879	282	21,666		
	TOPLAM	6232,606	286			
Öğrencinin derse ve öğretmene karşı tutumu	Gruplar Arası	258,202	4	64,551	2,769	,028
	Grup İçi	6573,742	282	23,311		
	TOPLAM	6831,944	286			
Toplam	Gruplar Arası	1651,647	4	412,912	1,854	,119
	Grup İçi	62797,071	282	222,685		
	TOPLAM	64448,718	286			

Post Hoc Scheffe Analizi

Alt Boyut	(I) Ders	(J) Ders	p
	Notu	Notu	
Öğrencinin derse ve öğretmene karşı tutumu	1 (bir)	2 (iki)	,033

Çizelge 6.2.5'te ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenim ihtiyaçları algısının ilk dönem başarı notu değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin sonuçlar verilmiştir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenim ihtiyaçları algısının ilk dönem başarı notu değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla Levene Testi uygulanmıştır. Levene Testi sonucunda tüm boyutlar için $p > .05$ düzeyinde anlamlı bir fark

saplanmamış ve varyansların homojen dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Çizelge 6.2.5'teki "*Öğretmenlerin dersi işleme durumu ve tutumu*" boyutuna ilişkin ilk dönem not ortalaması 1 (bir) olan öğrencilerin ortalaması 13,10, standart sapması 4,53; ilk dönem not ortalaması 2 (iki) olan öğrencilerin ortalaması 13,19, standart sapması 3,32; ilk dönem not ortalaması 3 (üç) olan öğrencilerin ortalaması 13,40, standart sapması 5,31; ilk dönem not ortalaması 4 (dört) olan öğrencilerin ortalaması 13,46, standart sapması 4,13 iken ilk dönem not ortalaması 5 (beş) olan öğrencilerin ortalaması 11,97, standart sapması 4,36'dır. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınıf seviyeleri açısından anlamlı bir fark ($p>.05$) olmadığı görülmektedir.

Çizelge 6.2.5'teki "*Öğretmenin sınıf içi disiplin yaklaşımı*" boyutuna ilişkin ilk dönem not ortalaması 1 (bir) olan öğrencilerin ortalaması 6,81, standart sapması 3,28; ilk dönem not ortalaması 2 (iki) olan öğrencilerin ortalaması 6,47, standart sapması 2,28; ilk dönem not ortalaması 3 (üç) olan öğrencilerin ortalaması 6,00, standart sapması 2,62; ilk dönem not ortalaması 4 (dört) olan öğrencilerin ortalaması 6,39, standart sapması 2,50 iken ilk dönem not ortalaması 5 (beş) olan öğrencilerin ortalaması 5,91, standart sapması 2,40'dır. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınıf seviyeleri açısından anlamlı bir fark ($p>.05$) olmadığı görülmektedir.

Çizelge 6.2.5'teki "*Öğretmenin başarıyı değerlendirme yaklaşımı*" boyutuna ilişkin ilk dönem not ortalaması 1 (bir) olan öğrencilerin ortalaması 4,34, standart sapması 2,12; ilk dönem not ortalaması 2 (iki) olan öğrencilerin ortalaması 4,35, standart sapması 2,27; ilk dönem not ortalaması 3 (üç) olan öğrencilerin ortalaması 4,16, standart sapması 2,10; ilk dönem not ortalaması 4 (dört) olan öğrencilerin ortalaması 4,34, standart sapması 1,92 iken ilk dönem not ortalaması 5 (beş) olan öğrencilerin ortalaması 3,92, standart sapması 1,48'dir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınıf seviyeleri açısından anlamlı bir fark ($p>.05$) olmadığı görülmektedir.

Çizelge 6.2.5'teki "*Öğretmenin genel tutum ve davranışı*" boyutuna ilişkin ilk dönem not ortalaması 1 (bir) olan öğrencilerin ortalaması 12,97, standart sapması 4,90; ilk dönem not ortalaması 2 (iki) olan öğrencilerin ortalaması 13,00, standart sapması 3,91; ilk dönem not ortalaması 3 (üç) olan öğrencilerin ortalaması 12,76, standart

sapması 4,77; ilk dönem not ortalaması 4 (dört) olan öğrencilerin ortalaması 13,87, standart sapması 5,04 iken ilk dönem not ortalaması 5 (beş) olan öğrencilerin ortalaması 11,98, standart sapması 4,35'dir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınıf seviyeleri açısından anlamlı bir fark ($p>.05$) olmadığı görülmektedir.

Çizelge 6.2.5'teki "Öğrencinin derse ve öğretmene karşı tutumu" boyutuna ilişkin ilk dönem not ortalaması 1 (bir) olan öğrencilerin ortalaması 14,53, standart sapması 5,09; ilk dönem not ortalaması 2 (iki) olan öğrencilerin ortalaması 13,00, standart sapması 4,01; ilk dönem not ortalaması 3 (üç) olan öğrencilerin ortalaması 13,20, standart sapması 4,86; ilk dönem not ortalaması 4 (dört) olan öğrencilerin ortalaması 13,46, standart sapması 5,46 iken ilk dönem not ortalaması 5 (beş) olan öğrencilerin ortalaması 11,70, standart sapması 4,31'dir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınıf seviyeleri açısından anlamlı bir fark ($p<05$) olduğu görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasından olduğunu anlamak üzere yapılan Post Hoc Scheffe testi sonucuna göre farkın ilk dönem not ortalaması 1 (bir) olanlar ile 2 (iki) olanlar arasında 1 (bir) olanların lehine olduğu saptanmıştır.

Çizelge 6.2.5'teki madde toplamlarına ilişkin ilk dönem not ortalaması 1 (bir) olan öğrencilerin ortalaması 51,76, standart sapması 16,08; ilk dönem not ortalaması 2 (iki) olan öğrencilerin ortalaması 50,00, standart sapması 10,89; ilk dönem not ortalaması 3 (üç) olan öğrencilerin ortalaması 49,52, standart sapması 16,45; ilk dönem not ortalaması 4 (dört) olan öğrencilerin ortalaması 51,51, standart sapması 15,77 iken ilk dönem not ortalaması 5 (beş) olan öğrencilerin ortalaması 45,48, standart sapması 13,95'dir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınıf seviyeleri açısından anlamlı bir fark ($p>.05$) olmadığı görülmektedir.

Çizelge 6.2.6

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Öğrenim İhtiyaçları Algısının Ders Değişkeni Açısından Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

ALT BOYUTLAR	Fen Bilgisi f=92	Matemati k f=130	Türkçe f=18	Yabancı Dil f=25	Sosyal Bilgiler f=22
---------------------	-----------------------------	---------------------------------	------------------------	---------------------------------	-------------------------------------

	<i>x</i>	<i>SS</i>	<i>x</i>	<i>x</i>	<i>SS</i>	<i>x</i>	<i>SS</i>	<i>SS</i>	<i>x</i>	<i>SS</i>
Öğretmenlerin dersi işleme durumu ve tutumu	13,80	4,76	12,42	3,69	12,33	4,41	13,56	6,21	12,86	4,02
Öğretmenin sınıf içi disiplin yaklaşımı	7,30	2,69	5,67	2,14	5,50	2,38	6,92	3,93	5,86	2,44
Öğretmenin başarıyı değerlendirme yaklaşımı	4,36	1,96	4,08	1,68	4,11	2,27	4,44	2,69	4,23	2,29
Öğretmenin genel tutum ve davranışı	14,25	5,10	12,01	3,57	12,67	4,49	13,56	6,96	12,36	4,50
Öğrencinin derse ve öğretmene karşı tutumu	14,02	5,17	12,37	3,86	12,78	5,98	14,12	6,21	13,41	6,02
Toplam	53,73	16,03	46,55	11,23	47,38	15,10	52,60	22,98	48,72	15,57

Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar

	Görev	N	$X_{sıra}$	x^2	sd	p
Öğretmenlerin dersi işleme durumu ve tutumu	Fen Bilgisi	92	158,35			
	Matematik	130	134,97			
	Türkçe	18	132,17	4,769	4	,312
	Yabancı Dil	25	142,50			
	Sosyal Bilgiler	22	148,77			
Öğretmenin sınıf içi disiplin yaklaşımı	Fen Bilgisi	92	176,92	23,287	4	,000
	Matematik	130	126,63			
	Türkçe	18	116,50			

	Yabancı Dil	25	145,20			
	Sosyal Bilgiler	22	130,09			
	Fen Bilgisi	92	151,82			
	Matematik	130	142,33			
Öğretmenin başarıyı değerlendirme yaklaşımı	Türkçe	18	131,33	1,602	4	,808
	Yabancı Dil	25	137,16			
	Sosyal Bilgiler	22	139,34			
	Fen Bilgisi	92	164,60			
	Matematik	130	130,90			
Öğretmenin genel tutum ve davranışı	Türkçe	18	142,94	9,157	4	,057
	Yabancı Dil	25	142,90			
	Sosyal Bilgiler	22	137,39			
Öğrencinin derse ve öğretmene karşı tutumu	Fen Bilgisi	92	158,94	5,812	4	,214
	Matematik	130	134,17			
	Türkçe	18	127,19			

	Yabancı Dil	25	151,38		
	Sosyal Bilgiler	22	144,95		
<hr/>					
	Fen Bilgisi	92	166,61		
	Matematik	130	128,63		
Toplam	Türkçe	18	135,42	11,530	4 ,021
	Yabancı Dil	25	147,24		
	Sosyal Bilgiler	22	143,61		
<hr/>					

Çizelge 6.2.6'da ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenim ihtiyaçları algısının ders değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin sonuçlar verilmiştir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenim ihtiyaçları algısının ders değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması amacıyla Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır.

Çizelge 6.2.6'daki “*Öğretmenlerin dersi işleme durumu ve tutumu*” boyutuna ilişkin fen bilgisi dersini işaretleyen öğrencilerin ortalaması 13,80, standart sapması 4,76; matematik dersini işaretleyen öğrencilerin ortalaması 12,42, standart sapması 3,69; Türkçe dersini işaretleyen öğrencilerin ortalaması 12,33, standart sapması 4,41; yabancı dil dersini işaretleyen ortalaması 13,56, standart sapması 6,21 iken sosyal bilgiler dersini işaretleyen öğrencilerin ortalaması 12,86, standart sapması 4,02'dir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ders değişkeni açısından anlamlı bir fark ($p>.05$) olmadığı görülmektedir.

Çizelge 6.2.6'daki “*Öğretmenin sınıf içi disiplin yaklaşımı*” boyutuna ilişkin fen bilgisi dersini işaretleyen öğrencilerin ortalaması 7,30, standart sapması 2,69;

matematik dersini işaretleyen öğrencilerin ortalaması 5,67, standart sapması 2,14; Türkçe dersini işaretleyen öğrencilerin ortalaması 5,50, standart sapması 2,38; yabancı dil dersini işaretleyen ortalaması 6,92, standart sapması 3,93 iken sosyal bilgiler dersini işaretleyen öğrencilerin ortalaması 5,86, standart sapması 2,44'dür. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ders değişkeni açısından anlamlı bir fark ($p < .05$) olduğu görülmektedir. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Uygulama sonucunda farklılığın fen bilgisi derini işaretleyen öğrenciler ile matematik, Türkçe ve sosyal bilgiler derslerini işaretleyenler arasında, fen bilgisi dersini işaretleyenler lehine olduğu saptanmıştır.

Çizelge 6.2.6'daki "*Öğretmenin başarıyı değerlendirme yaklaşımı*" boyutuna ilişkin fen bilgisi dersini işaretleyen öğrencilerin ortalaması 4,36, standart sapması 1,96; matematik dersini işaretleyen öğrencilerin ortalaması 4,08, standart sapması 1,68; Türkçe dersini işaretleyen öğrencilerin ortalaması 4,11, standart sapması 2,27; yabancı dil dersini işaretleyen ortalaması 4,44, standart sapması 2,69 iken sosyal bilgiler dersini işaretleyen öğrencilerin ortalaması 4,23, standart sapması 2,29'dur. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ders değişkeni açısından anlamlı bir fark ($p > .05$) olmadığı görülmektedir.

Çizelge 6.2.6'daki "*Öğretmenin genel tutum ve davranışı*" boyutuna ilişkin fen bilgisi dersini işaretleyen öğrencilerin ortalaması 14,25, standart sapması 5,10; matematik dersini işaretleyen öğrencilerin ortalaması 12,01, standart sapması 3,57; Türkçe dersini işaretleyen öğrencilerin ortalaması 12,67, standart sapması 4,49; yabancı dil dersini işaretleyen ortalaması 13,56, standart sapması 6,96 iken sosyal bilgiler dersini işaretleyen öğrencilerin ortalaması 12,36, standart sapması 4,50'dir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ders değişkeni açısından anlamlı bir fark ($p > .05$) olmadığı görülmektedir.

Çizelge 6.2.6'daki "*Öğrencinin derse ve öğretmene karşı tutumu*" boyutuna ilişkin fen bilgisi dersini işaretleyen öğrencilerin ortalaması 14,02, standart sapması 5,17;

matematik dersini işaretleyen öğrencilerin ortalaması 12,37, standart sapması 3,86; Türkçe dersini işaretleyen öğrencilerin ortalaması 12,78, standart sapması 5,98; yabancı dil dersini işaretleyen ortalaması 14,12, standart sapması 6,21 iken sosyal bilgiler dersini işaretleyen öğrencilerin ortalaması 13,41, standart sapması 6,02'dir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ders değişkeni açısından anlamlı bir fark ($p>.05$) olmadığı görülmektedir.

Çizelge 6.2.6'daki madde toplamlarına ilişkin fen bilgisi dersini işaretleyen öğrencilerin ortalaması 53,73, standart sapması 16,03; matematik dersini işaretleyen öğrencilerin ortalaması 46,55, standart sapması 11,23; Türkçe dersini işaretleyen öğrencilerin ortalaması 47,38, standart sapması 15,10; yabancı dil dersini işaretleyen ortalaması 52,60, standart sapması 22,98 iken sosyal bilgiler dersini işaretleyen öğrencilerin ortalaması 48,72, standart sapması 15,57'dir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ders değişkeni açısından anlamlı bir fark ($p>.05$) olmadığı görülmektedir.

BÖLÜM 7

7 SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

7.1 Sonuç ve Tartışma

Örneklem grubu 94'ü (%32,8) 6. sınıf, 61'i (%21,3) 7. sınıf ve 132'si (%46,0) 8. sınıf; 125'i (43,6) kız, 162'si (56,4) erkek; 92'si (%32,1) fen bilgisi, 130'u (45,3) matematik, 18'si (6,3) Türkçe, 25'i (%8,7) yabancı dil (İngilizce), 22'si (7,7) sosyal bilgileri dersinde öğrenim ihtiyaçları olduğunu belirten; 181'i (63,1) devlet okulu, 106'si (36,9) özel okul; 58'inin (%20,2) ilk dönem notu 1 (bir), 43'sinin (%15,0) ilk dönem notu 2 (iki), 50'sinin (17,4) ilk dönem notu 3 (üç), 70'inin (24,4) ilk dönem notu 4 (dört) ve 66'sının (%23,0) ilk dönem notu 5 (beş) olan 287 ilköğretim ikinci kademe öğrencisinden oluşmaktadır.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenim ihtiyaçlarına ilişkin algı düzeylerinin en yüksek ortalamaya 4. madde “*Öğretmenim ders dışı kaynaklarla dersi zenginleştirir (cd, internet v.b.).*” ($x=2,49$), en düşük ortalamaya sahip madde ise 1. madde “*Öğretmenim derse zamanında girer ve çıkar.*” ($x=1,76$)'dır. Bu sonuçlara göre öğrenciler en fazla öğrenim ihtiyacı gördükleri dersleri yöneten öğretmenlerinin derse zamanında gelmemelerinden sıkıntı duydukları görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin cevapları genellikle olumsuz yönde olduğu cevap ortalamalarından ortaya çıkmaktadır. Genel olarak ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenim ihtiyaçları duydukları dersleri yöneten öğretmenlerin sınıf yönetimi sıkıntılarının olduğu söylenebilir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğretim ihtiyacı duydukları dersin ve öğretmenin sınıf yönetimi algısının tüm alt boyutlarda ve madde toplamları için kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında fark saptanmamıştır.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğretim ihtiyacı duydukları dersin ve öğretmenin sınıf yönetimi algısının tüm alt boyutlarda ve madde toplamları için özel ilköğretim okulu öğrencileri ile devlet ilköğretim öğrencileri arasında fark

saptanmamıştır.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin “*Öğretmenlerin dersi işleme durumu ve tutumu*” boyutuna ilişkin sınıf değişkeni açısından anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu farkın 6. sınıf ve 7. sınıflar arasında 7. sınıf öğrencilerinin lehine ve 6. sınıflar ile 8 sınıflar arasında 8. sınıfların lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre 6. sınıf öğrencileri 7. ve 8. sınıf öğrencilerine nazaran “*Öğretmenlerin dersi işleme durumu ve tutumu*” boyutunda daha olumsuz düşündükleri söylenebilir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin “*Öğretmenin sınıf içi disiplin yaklaşımı*” boyutuna ilişkin sınıf değişkeni açısından anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu farkın 6. sınıflar ile 8 sınıflar arasında 8. sınıfların lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre 6. sınıf öğrencileri 8. sınıf öğrencilerine nazaran “*Öğretmenin sınıf içi disiplin yaklaşımı*” boyutunda daha olumsuz düşündükleri söylenebilir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin “*Öğretmenin başarıyı değerlendirme yaklaşımı*” boyutuna ilişkin sınıf değişkeni açısından anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu farkın 6. sınıflar ile 8 sınıflar arasında 8. sınıfların lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre 6. sınıf öğrencileri 8. sınıf öğrencilerine nazaran “*Öğretmenin başarıyı değerlendirme yaklaşım*”ı boyutunda daha olumsuz düşündükleri söylenebilir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin “*Öğretmenin genel tutum ve davranışı*” boyutuna ilişkin sınıf değişkeni açısından anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu farkın 6. sınıf ve 7. sınıflar arasında 7. sınıf öğrencilerinin lehine ve 6. sınıflar ile 8 sınıflar arasında 8. sınıfların lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre 6. sınıf öğrencileri 7. ve 8. sınıf öğrencilerine nazaran “*Öğretmenin genel tutum ve davranışı*” boyutunda daha olumsuz düşündükleri söylenebilir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin “*Öğrencinin derse ve öğretmene karşı tutumu*” boyutuna ilişkin sınıf değişkeni açısından anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu farkın 6. sınıf ve 7. sınıflar arasında 7. sınıf öğrencilerinin lehine ve 6. sınıflar ile 8 sınıflar arasında 8. sınıfların lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre 6. sınıf

öğrencileri 7. ve 8. sınıf öğrencilerine nazaran “*Öğrencinin derse ve öğretmene karşı tutumu*” boyutunda daha olumsuz düşündükleri söylenebilir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin madde toplamlarına ilişkin sınıf değişkeni açısından anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu farkın 6. sınıf ve 7. sınıflar arasında 7. sınıf öğrencilerinin lehine ve 6. sınıflar ile 8 sınıflar arasında 8. sınıfların lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre 6. sınıf öğrencileri 7. ve 8. sınıf öğrencilerine nazaran madde toplamlarında daha olumsuz düşündükleri söylenebilir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğretim ihtiyacı duydukları dersin ve öğretmenin sınıf yönetimi algısının “*Öğretmenlerin dersi işleme durumu ve tutumu*”, “*Öğretmenin sınıf içi disiplin yaklaşımı*”, “*Öğretmenin başarıyı değerlendirme yaklaşımı*”, “*Öğretmenin genel tutum ve davranışı*” ve madde toplamları için ilköğretim öğrencilerinin ilk dönemki başarı notları arasında fark saptanmamıştır.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin “*Öğrencinin derse ve öğretmene karşı tutumu*” boyutuna ilişkin ilk dönemki başarı notu açısından anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu farkın ilk dönem not ortalaması 1 (bir) olanlar ile 2 (iki) olanlar arasında 1 (bir) olanların lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre ilk dönemki başarı notu 1 (bir) olan öğrencilerin ilk dönem başarı notu 2 (iki) olan öğrencilerine nazaran “*Öğrencinin derse ve öğretmene karşı tutumu*” boyutunda daha olumlu düşündükleri söylenebilir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğretim ihtiyacı duydukları dersin ve öğretmenin sınıf yönetimi algısının “*Öğretmenlerin dersi işleme durumu ve tutumu*”, “*Öğretmenin başarıyı değerlendirme yaklaşımı*”, “*Öğrencinin derse ve öğretmene karşı tutumu*” ve madde toplamları için ilköğretim öğrencilerinin öğrenim ihtiyaçlarının olduğu dersler arasında fark saptanmamıştır.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin “*Öğretmenin sınıf içi disiplin yaklaşımı*” boyutuna ilişkin öğrenim ihtiyaçlarının olduğu ders açısından anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu farkın fen bilgisi dersini işaretleyenler ile Türkçe, matematik ve sosyal bilgiler dersini işaretleyenler arasında fen bilgisi dersini işaretleyenler lehine

olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre fen bilgisi dersini işaretleyen öğrencilerin Türkçe, matematik ve sosyal bilgiler dersini işaretleyen öğrencilerine nazaran “*Öğretmenin sınıf içi disiplin yaklaşımı*” boyutunda daha olumlu düşündükleri söylenebilir.

7.2Öneriler

Öğretmenlerin derslere zamanında girip-çıkılmaları öğrencilerinin derse karşı motivasyonlarını arttırmak için okul idarelerinin ve öğretmenlerinin bu konuda daha duyarlı olmaları gerekmektedir.

İlköğretim ikinci kademesindeki 6. sınıf özellikle ilköğretimin ilk beş sınıfından sonra bir geçiş teşkil etmesinden dolayı öğretmenlerin bu sınıflara olan tutumlarında daha dikkatli olmaları gerekmektedir.

İlköğretim ikinci kademe öğretmenleri sınıf yönetimi ve sınıf içi disiplini sağlama konusunda hizmet içi eğitim çalışmalarından geçirilmelidirler.

İlköğretimin ilk ve ikinci kademeler arasındaki başarı değerlendirme yöntemlerinin farklılığı özellikle 6. sınıf öğrencilerini üzerinde etkili olduğu saptandığından; ilköğretimin her iki kademesinde de başarı değerlendirme sistemleri paralel hale getirilmelidir.

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin geçiş döneminden dolayı derse ve öğretmenlere karşı motivasyon eksikliği yaşadıklarından bu konu ile ilgili gerekli önlemlerin alınarak; ilköğretim ikinci kademeye yeni başlayan öğrencilere oryantasyon programı uygulanmalıdır.

Derslerin bireysel olarak sınıf yönetimlerinin farklılığından doğan sorunlar; örneğin fen bilgisi derslerinin deneysel olarak işlenmesine karşın sosyal bilgiler, matematik ve Türkçe gibi sözlü işlenen derslerin öğrencilerinin ilgilerini çekecek şekilde işlenmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

Açıkgöz, Kamile. **Çağdaş Öğretim**. (Ders Notu) Malatya: 1992.

Açıkgöz, Kamile Ün. **Etkili Öğrenme ve Öğretme**, Kanyılmaz Matbaası, İzmir:1998.

Anderson, Lorin W. **Increasing, Teacher Effectiveness**. UNESCO, International Planning, Paris, 1991.

Aydın, Ayhan. **Sınıf Yönetimi** Anı Yayıncılık, Ankara: 1998.

Aydın Ayhan. **Sınıf Yönetimi**,Anı Yayıncılık,Ankara, Eylül 1998, s. 34, 35, 42, 43.

Balcı, Ali. **Etkili Okul**. Uygulama ve Araştırma, Erek Ofset, Ankara: 1993.

Başar, Hüseyin. **Sınıf Yönetimi**. PEGEM Yayın No:13, Ankara: 1994.

Başar, Hüseyin. **Sınıf Yönetimi**, PegemYayınları, Ankara, 1994, s. 15-16.

Başaran, İ. Ethem. **Eğitime Giriş**. Kadioğlu Matbaası, 4. Baskı, Ankara: 1994.

Celep, Cevat. “Öğretmenlik Yeterlilik Duygusu,” **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, Ocak/Şubat İstanbul, 1997.

Celep, Cevat. “Orta Öğretim Öğrencilerinin Psikolojik ve Akademik Gereksinimlerini Karşılama ile Sınıf İçi Öğrenci Dönütleri”, **Eğitim Araştırmaları**, Sayı.9, Ankara, 2002.

Cüceloğlu, Doğan, **Yeniden İnsan İnsana**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1999

Demirtaş, Hasan. “Orta Öğretim Kurumlarında Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi”, **Öğretmen Dünyası**, Sayı 238 1999.

Demirtaş,Hasan. **Sınıf İçinde Öğretmen Davranışları**

Erdem, Ali Rıza. 21 Yüzyıla Giderken **Nasıl Bir İnsan Modeli Yetiştirelim**. Anı Yayıncılık, Ankara:1998.

Fatma Varış. **Eğitim Bilimine Giriş**, AlkımYayınları,İstanbul, 1998, s. 1.

Fidan, Nurettin, Münire Erden. **Eğitime Giriş**. Meteksan Matbaacılık, 5. Baskı, Ankara:1984.

Gordon, Thomas. **Etkili Öğretmenlik Eğitimi**. (Çev. Emel Aksay, Birsen Özkan), YA-PA Yayınları, 1. Baskı, İstanbul:1993.

Johanna KasinLemlech, **Classroom Management**, LongmanInc. SecondEdition., Newyork, 1988, s. 3.

Karagöz, Savaş. Muammer C. Muşt, Hasan Yılmaz, Önder Pilten. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Eğitimin Temelleri. Mikro Yayınları Konya:1998.

Louis Harris. "SelectedElements of Effective Teaching", **Dissertation Abstracts International**, Volume 52, 1991, s. 152.

Muharrem ÖK. **İlköğretimde Öğretmen-Öğrenci Etkileşimine Sınıf Yönetimi Kurallarının Etkisi**

Münire Erden. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, AlkımYayıncılık, İstanbul, 1998, s. 50.

Osman GÖDE. **İlköğretimde Öğretmen-Öğrenci Etkileşimine Sınıf Yönetimi Kurallarının Etkisi**

Philip Schlechty. **Schools for the Twenty-First Century**, ThirdPrinting, Jossey-Bass Inc. San Fransisco, 1991, s. 41.

Sadık, Fatma. Sınıf İçindeki Problem Davranışların Nedenleri, **Eğitim Araştırmaları**, Sayı.9 Ankara, 2SİLLARS, Stuart, **İletişim**, Özgün Matbaacılık, Ankara, 1995.

Sönmez, Veysel. Program Geliştirmede **Öğretmen El Kitabı**. PEGEM, Yayın No:12, Ankara:1994.

Uğuro, Yaşar. "Öğrenen Sınıfta Öğretmen-Öğrenci Davranışları". **Eğitim Yönetimi**, Yıl:4, Sayı:15, Yaz, 1998.

Vesile ALKAN. **İlköğretimde Öğretmen-Öğrenci Etkileşimine Sınıf Yönetimi Kurallarının Etkisi**

Walter Doyle. "Classroom Organisation andManagement", **Handbook of Research on Teaching**, Ed. Merlin C. Wittrock, ThirdEdition, MacmillanPub. Newyork, 1986, s. 394.

Yavuzer, Haluk. **Çocuk Psikolojisi**, Remzi Kitabevi, İstanbul 1997.

<http://www.firat.edu.tr.>, **Sınıfta İletişim Ortamı(Ulaşım Tarihi:02.02.2007)**

<http://www.egitim.com.tr.>, **Sınıf Yönetimi, 2002. (Ulaşım Tarihi:10.04.2007)**

<http://www.elbim.com.tr/htm/Rehberlik/%C3%B6%C4%9Fretmenler/%C4%B0lk%C3%B6%C4%9Fretimde%20%C3%96%C4%9Fretmen.htm>(Ulaşım Tarihi:12.04.2007)

EKLER

EK 1: Anket

ÖĞRENİM İHTİYAÇLARI ANKETİ

Siz öğrencilerimizin dersindeki başarısını artırıp, daha iyi bir öğretim verebilmek için dersi öğretmeninizin sınıf içi uygulamalarıyla ilgili görüşleri- nize ihtiyaç duyulmaktadır. Tüm sorulara eksiksiz ve samimiyetle doldurmanızı rica eder, katkılarınız için teşekkür ederiz.

Aşağıdaki seçeneklerden size uygun olanı (x) şeklinde işaretleyiniz.

1- SINIFINIZ

4.sınıf 5.sınıf 6. sınıf 7.sınıf 8.sınıf

2-CİNSİYETİNİZ

KIZ ERKEK

3-OKUL TÜRÜ

Devlet okulu Özel okul

4-YUKARIDA BELİRTİĞİNİZ DERSTEN 1.KAANAT DÖNEMİ KARNE NOTUNUZ

1() 2() 3() 4() 5()

Arka sayfadadersi öğretmeninizin sınıf içi uygulamalarıyla ilgili 23 maddeden oluşan yargılar verilmiştir. Bunları dikkatlice okumanızı ve 'katılıyorum', 'tamamen katılıyorum', 'katılmıyorum', 'tamamen katılmıyorum', 'kararsızım' seçenek- lerinden size uygun olan birini (x) şeklinde işaretleyerek belirtmenizi rica ederiz.

Anketinizin geçerli olabilmesi için 23 maddeyi de doldurmanız gereklidir.

öğretmenin dersi işleme biçimi ve tutumu	1	öğretmenim derse zamanında girer ve çıkar							
	2	öğretmenim bir önceki konuyu derse başlamadan tekrar eder							
	3	öğretmenim çok ödev vermez							
	4	öğretmenim ders dışı kaynaklarla dersi zenginleştirir.(CD,internet v.b.)							
	5	öğretmenim sınavdan sonra soruları tahtada cevaplar							
	6	öğretmenim ödevimi kontrol eder							
öğretmenin sınıf içi öğrenimin disiplin yaklaşımı	7	öğretmenim sınıfta disiplini sağlar							
	8	öğretmenim sınıf içi kuralları herkese eşit uygular							
	9	öğretmenim uyarıda bulunurken kırıcı davranmaz							
öğretmenin başarı/ değerlendirme yaklaşımı	10	öğretmenim yaptığım çalışmaların(ödev,proje gibi)sonuçları hakkında bana bilgi verir							
	11	öğretmenim,konuyu öğrenmekte güçlük çektiğim zaman bana yardımcı olur							
öğretmenin genel tutum ve davranışları	12	öğretmenim beni başkasıyla kıyaslamaz							
	13	öğretmenim ödül ve cezayı yerinde kullanır							
	14	öğretmenim sorularımıza baştan savma cevap vermez							
	15	öğretmenim bana isimle hitap eder							
	16	öğretmenim hata yaptığı zaman özür diler							
	17	öğretmenim sınıf ile ilgili kararları birlikte almamızı sağlar							
öğrencinin derse ve öğretmene karşı tutumu	18	dersi seviyorum							
	19	öğretmenim beni seviyor							
	20	öğretmenim bana ilgili ve saygılı davranır							
	21	öğretmenimi seviyorum							
	22	öğretmenim sınıfta rahat ve arkadaşça bir ortam oluşturur							
	23	öğretmenimin ses tonu hoşuma gidiyor							

