

JACOB S. KOUNİN'E GÖRE SINIF YÖNETİMİ TEKNİKLERİ*

Nadine HÖNICKE

Cevirenler

Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ARAK

Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü
arak@erciyes.edu.tr

Öğr. Nehir Özcan ARSLAN

Bahattin Teymur İ.Ö.O. Öğretmeni/ Şehitkâmil/Gaziantep
nehir78arslan@mynet.com

1. Problem Alanı: Dalga - Etkisi Araştırması

Jacob S. Kounin'in araştırmalarının çıkış noktası tesadüfî bir gözlemdi: Bir doçent ders esnasında gazete okuyan bir öğrencisini azarlıyordu. Bunu yaparken azarlamasının, aslında sadece o öğrenciyi değil, derse katılan tüm öğrencileri etkisi altına aldığını fark etmişti. Bu gözlem "Disiplin önlemlerinde dalga etkisi" konulu birçok araştırmayı beraberinde getirmiştir. Kounin farklı araştırmalarda "uyarmanın sınıfın davranışı üzerine etkileri" konusunu araştırmıştır. Burada asıl önemli olan doğrudan "azarlamaya" maruz kalan öğrencilerden ziyade, diğer gözlemci öğrencilerdi. Kounin ilk olarak, sınıfta rahatsızlık yaratan ve sessizce gözlemleyen öğrencilerin davranışlarının değişimine etki eden birçok faktör olduğu sonucuna varmıştır. "Uyarma" kalitesi ve bunun yapıldığı pedagoji kurumunun tarzı, öğrencilerin karakteristik özellikleri olduğu kadar, araştırma metodunun kendisi de belirleyicidir.¹

1.1. Bazı Araştırmalara Kısa Bir Bakış

1.1.1. Kolej Deneyi

Bu deney, bir eğitim bilimleri kolejinin dört ayrı sınıfında yapılmıştır. Bu sınıflardan ikisinin dersine genç bir pedagoji doçenti, diğer iki sınıfa ise pedagoji psikolojisinden daha yaşlıca bir profesör girmiştir. Her iki eğitmen de girdikleri birer sınıfta yıkıcı, diğer sınıflarda ise daha yapıcı bir karakterle azarlamada bulun-

* Nadine Hönicke (2003) *Die Techniken der Klassenführung nach Jacob S. Kounin*, (15.08.2008): (<http://www.fb12.uni-dortmund.de/einrichtungen/pbla/Texte%20f%FCr%20Studis/Kounin%20Klassenf%FChrung%20Referat.htm>) yayımlanan makalenin tercümesidir.

¹ Jacob S. Kounin: *Die Techniken der Klassenführung*, Bern, 1976, s.7.

dular. Hedef kişi daha önceden bu deney hakkında bilgilendirilen, derse geç kalacak olan bir öğrenci danışmanıdır. Dersin konusu ise "ırkçı önyargıların sebepleri" olacaktır. Öğretmenler burada, ırkçı önyargıların çıkış sebeplerinin, "sıkça cezalandırılan ebeveynlere karşı düşmanlığın bastırılmasından" kaynaklandığı fikrini temsil edeceklerdi. Buna müteakip, öğrencilere kendilerinin ve derste geçen olayların deneyin bir parçası olduğunu açıklandıktan sonra, üçüncü olarak bir anket dağıtılmıştır.²

1.1.2. Anaokulu - Araştırması

Aşağıdaki araştırma gerçek sınıflarda gerçek öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Kolej deneyinde olduğu gibi burada planlanmış bir durum söz konusu değildir. Araştırmanın amacı bir yandan öğretmenlerin alışılmış "azarlama" tarzlarını tanımak, diğer bir yandan öğrencilerin bu azarlamalara gösterdikleri tepkileri belgelemektir. İlk olarak araştırmanın süjeleri, ders yılının başında olan anaokulları idi. Bunun sebebi ise çocukların öğretmen ve ders (durumları) ile ilgili tecrübesizliklerinden faydalanmaktır.

51 üniversite öğrencisi tarafından "azarlama" örnekleri belgelenmeleri istenmiştir. Bu tutanaklar tutulurken özellikle aşağıda verilecek olan üç konuya yoğunlaşmaları istenmiştir:

1. rahatsızlık veren çocuğa,
2. çocuğun davranışlarını düzeltmek için öğretmenin tutumlarına,
3. azarlama maruz kalan çocukların tepkilerine.

Farklı sosyal çevrelerden, toplam 26 Anaokulu araştırmanın konusu olmuştur. Bunlar arasında sosyal olduğu gibi etnik açıdan da farklılıklar vardır. Tutanaklar ilk dört öğretim gününde oluşturulmuştur. Burada;

1. hatalı davranan öğrencinin ve diğer öğrencilerin, öğretmenin "azarlama"sından önceki çalışmaları,

2. "uyarma"nın şekli, içeriği ve bunun ötesinde uyarılan öğrencinin doğrudan tepkisi,

3. uyarma esnasında doğrudan azarlanan çocuğun yanında bulunan ve bu çocuğu gözlemleyen kişi veya kişilerin 2 dakika içerisinde gösterdikleri tepkiler, tutanak haline getirilmiştir. Buna "uyarma" tarzının üç kategoride değerlendirilebileceği eklenmiştir.³

² bkz. a.g.e: s. 18/ 19.

³ bkz. a.g.e: s. 22/ 23

1.1.3. Kaliteli Uyarma Yöntemleri

a. Netlik

Netlik kıstası, öğretmenin uyarılan öğrenciyi, azarlama hakkında bilgilendirme durumu ile bağlantılıdır. Yani öğretmen sadece “bırak şunu”, “yapma” mı diyor yoksa öğrenciyi hareketinin yanlışlığı ve bu hareketini nasıl düzeltebileceği hakkında bilgilendiriyor mu?

b. Katılık

Buna karşılık *katılık* kıstası öğretmenin uyarma üzerinde ne kadar ısrar ettiğinin ölçütü ile ilgilidir. Ciddi bir uyarıda bulunduğunu azarladığı öğrenciyi ne kadar belli ediyor? Öğretmen, azarlama esnasında öğrenciyi, örneğin bakarak, ona hafifçe dokunarak veya ona doğru davranışı göstererek sözlerini desteklemelidir.

c. Sertlik

Üçüncü ölçüt *sertlik* öğretmenin kızgınlık veya sinirliliğini yani uyarma tarzını tarif ediyor. Bu duygular kızgın bakışlar ve sözlerle, ceza tehdidi veya gerçek ceza vererek ifade edilebilir.

1.1.4 Sonuçlar

Dalga etkisi araştırmalarının birinci bölümünde, Kounin sürpriz bir sonuca varmıştır. “*Netlik*”, “*katılık*” veya “*sertlik*” gibi ölçütlerle uyarı ve çocukların tutumları arasında istatistik olarak kayda değer bir ilişkinin olmadığı, yani uyarı kalitesinin, dalga etkisinin üzerinde beklenen tarzda sonuçlar doğurmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç Kounin’in başka bir araştırma yapmasına neden oldu. Uyarıların başarısı için, mümkün olan diğer etki faktörlerine yönelmiştir. Bu bir yandan “öğrencinin öğretmene sevgisindedir”, diğer yandan “belli bir ders için öğrencinin motivasyonudur”. Bu araştırmada da Kounin tatmin edici bir sonuca varamamıştır. Ama bundan sonraki “sınıf yönetimi teknikleri” hakkında yaptığı araştırmada, uyarıların verimli bir sınıf yönetimi ve çalışması için, aslında uygun olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kounin’e göre, istenmeyen öğrenci davranışları en baştan önlenildiği bir ders yönetimi, daha etkili olacaktır.

Bunun dışında, öğretmenin sınıf yönetimi tarzının bir öğrencinin okuldaki öğrenme düzeyi üzerinde hazır bulunuşluk kadar etkili olduğu görüşüne varmıştır.⁴

Derste, sıkıntısız, aktif bir ortak çalışma başarısının ön şartıdır. “Öğrencinin derse aktif katılımı” öğrenci veya ders özelliği değildir, (...) Ancak katılımcı gözlem sayesinde, öğretmenlerin farklı ders işleme yöntemleri aynı öğrencilerde de birbirleriyle karşılaştırıldığında, ortak çalışma ve rahatsız edici davranışların ilgili

⁴ Manfred Holodynski: Klassenführung- Eine notwendige Aufgabe erfolgreichen Unterrichtens. In: Grundschule, Heft 9/ 1998, S. 22-24

öğretmenin ders işleme yönteminin önemli bir belirtisi olduğu ortaya çıkmaktadır. (...)⁵

Jacob S. Kounin'in sınıf yönetimi davranışlarını ve bunun her bir özelliğini video analizi yardımıyla belgeleyen ilk kişilerden birisidir. Bu bir sonraki bölümün konusu olacaktır.

2. Video - Kaydı Araştırması

2.1. Video - Kaydı Araştırmasının Temel İlkeleri

Veri toplayıcı olarak insanoğlu belirgin eksiklikler göstermektedir. Her şeyden önce olayları eksiksiz raporlaştıracak durumda değildir. Özellikle anlam yoğunluğundan dolayı, öğretmen davranışlarını uygun bir bütünlük içinde raporlaştırmak hemen hemen imkânsızdır. Bunun dışında olayları selektik algılayıp raporlaştırma eğilimliyiz. Gözlemci için bazı olaylar, ister kendi içindeki tezatlıklarından, yoğunluklarından veya herhangi bir şekilde belirginlikleri nedeniyle o kadar etkileyicidir ki, diğer günlük ve daha az göze çarpıcı olaylar görmezden gelinip ciddiye alınmayarak, geri planda kalmaktadır.

Biz genellikle insanları değerlendirmeye ve yargılamaya eğilim gösteriyoruz. Bir çocuğun rapor kayıtlarında geçen 'pasaklı' veya 'hareketleri düzgün' gibi sözcüklerle nitelendirilmesi, ilgili gözlemcinin sadece o anki fikridir 'davranışın gerçek boyutu' değildir.⁶

Bunların hepsi kayıtları etkileyen ve bunun ötesinde sahteleştirilen eksiklik olabilir. Bu tür eksikliklere fırsat vermeyecek bir araca gerek duyuluyordu. Verileri toplayacak olan bu araç, göze çarpan veya çarpmayan, ilginç veya sıkıcı, bir sınıfta meydana gelen, bütün olayları raporlaştırabilirdir. Bunların yanında bu araç tekrar izlemeyi olanaklı kılmalıydı, yani gerektiğinde farklı kişilerin verileri tekrar değerlendirmesine izin vermeliydi.

Bu ihtiyaçlar doğrultusunda Jacob S. Kounin kaydetmek amacıyla video kayıt cihazı kullanmaya karar vermiştir. Video kayıt cihazları, kayıt 'çaplarında' bulunan her şeyi istisnasız kaydederler. Her sınıfa iki video kamerası yerleştirilmesine karar verilmiştir. Bu kameralardan bir tanesi sınıfın mümkün olduğu kadar büyük bir bölümünü kaydedecek şekilde, ikinci kamera ise hareketli olacak şekilde yerleştirilecektir, yani bir kameraman proje yöneticisinin talimatı doğrultusunda, sınıfın çeşitli yerlerine yönlendirilecektir. Bu yapılırken, birinci sırada öğretmen, ikinci olarak duygusal anlamda rahatsız çocuklar dikkate alınacaktır. Buna ilave olarak iki de mikrofon yerleştirilecektir. Birinci mikrofonu, her söylediğini anlayabilmek için öğretmen taşıyacaktır. İkincisi ise sınıfta konuşulan her şeyi kaydedecektir. Okulun dışına bir kamyonu kurulacak olan bir uzaktan kumanda tesisatı, bu kayıtları gerçekleştirecektir.

⁵ a.g.e: s. 22-24

⁶ bkz. Kounin, 1976: 72/ 73.

Bu araştırma konusu ‘gözlenen davranışların yönlendirilmesi’ olması gerektiğinden dolayı, Kounin çocukların davranışlarını ortak çalışma ve istenmeyen davranışlara göre sınıflandırıyordu. (...) Başarılı bir sınıf yönetimi, derste asgari istenmeyen davranışla yüksek bir ortak çalışma verimi elde etmek olarak tarif edilmektedir. (...) ⁷ Sadece ders içi etkinliklerdeki davranışlar değerlendirildi, yani çocukların öğrenme amacına hizmet etmeyen zamanlar bu değerlendirmelerin dışında tutuldu.

Çocukların davranışları aşağıda verilen ölçütlere göre değerlendirilmiştir;

1. Açık ve eksiksiz işbirlikçi çalışma (EM)
2. Olası (muhtemel) işbirlikçi çalışma (WM)
3. Açık bir şekilde işbirlikçi çalışmaya katılmamak (KM)
4. Rahatsızlık veren davranışlar
5. İsteksizlik
6. Çalışma ile ilgili hatalı davranışlar (AF)
7. Çalışma dışındaki hatalı davranışlar (NAF) ⁸

En anlamlı sonuçlar, bir öğretmenin amaçladığı yönetim başarısı ile ilgilidir. Bunlar ise şu şekilde tespit edilmiştir:

1. EM ve KM vasıtasıyla elde edilen işbirlikçi çalışma,
2. NAF den elde edilen, on saniyelik aralıklar içerisinde meydana gelen hatalı davranış,
3. Etkileme oranı ⁹

Kounin ilk olarak, okul öncesi araştırmasında da olduğu gibi tekrar, azarlama metotlarının çocuklarının tepkileri üzerindeki etkisini araştırmıştır.

2.2. Uyarma Metotlarının Sonuçları

Bu soru nedeniyle uyarmalar ile ilgili bir sınıflandırma şeması oluşturmuştur. (...) Uyarmalar “doğrudan” yönetim teknikleri olarak adlandırılabilir hatalı davranışla baş etme teknikleri gibi. (...) ¹⁰

Uyarma şekli ve tarzı belli ölçütlere bağlanmıştır. ‘Netlik’, ‘katılık’ ve ‘sertlik’ ölçütlerini 1.1.3. bölümde açıklanmıştır. Bunlara ‘yoğunluk’ ve ‘ağırlık merkezi’ ölçütleri eklenmiştir.

a. “Yoğunluk”

‘Yoğunluk’, bir uyarmayla ortaya çıkan güdü etkisidir. Bu ölçüt, uyarmanın katılan öğrencilerin bilincine işleyebilme potansiyeli gibi, öğrencilerin dikkat-

⁷ bkz. Kounin, 1976: 75

⁸ bkz. Kounin, 1976: 76

⁹ bkz. Kounin, 1976: 76

¹⁰ bkz. a.y.

lerini çekebilmesi ile de ilgilidir. Bunlar ‘eksik yoğunluk’, ‘orta yoğunluk’ ve ‘yüksek yoğunluk’ basamaklarına ayrılmaktadır.

b. “Ağırlık Merkezi”

“Ağırlık Merkezi” olarak öğretmenin uyarma esnasında verdiği talimatın hedefi tanımlanmaktadır. Uyarılar çoğunlukla yol gösterici içerik, örneğin doğru davranışın adlandırılması veya davranışın terk edilmesini ister. Yani kayıtların değerlendirilmesinde öğretmen bu bakış açılarından hangisine sahipse, ilgi de o yönde olacaktır.

‘Video kaydı araştırmasının’ sonuçları, uyarma şekillerinin başarılı bir sınıf yönetimi için çok önemli bir etken olmadığını göstermiştir. Öğretmenlerin öğrencileri uyardıklarında yaşanan ‘dalga etkisinin’ metotlarla hiçbir ilgisinin olmadığı, buna rağmen o anki durumlar gibi sürekli ölçütlerle bağlantılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Buna karşın kolej, yüksekokul, anaokulu gibi diğer deneylerde dalga etkisinin öğretmenin uyarma metotlarıyla bağlantılı olduğu ortaya çıkmıştır. Peki, bu farklılıklar nereden kaynaklanmaktaydı?

Sebeplerden birisi, belli bir derece yapay öğrenme motivasyonu yaratmanın zorluğu olabilir. Deneyin bir parçası olduğunu bilen kişiler, deney sırasında çoğunlukla ellerinden gelenin en iyisini yapma zorunluluğunu hissetmektedirler.

Her defasında bu araştırmaların, çocukların öğretmenle ilk karşılaşmalarında gerçekleşmesi gerçeği, ikinci bir sebep olabilir. Araştırmacılar deneklere her seferinde öğretmenlerle ilk karşılaşma izlenimlerini araştırdıklarını belirtmişlerdi. Bu sonuçlar dikkate alındığında görünen o ki tam da bu durumu araştırmanın hedefi yapmışlardı.

Uyarma metotlarının başarılı bir sınıf yönetimi için önemli bir faktör olmadığı sonucu, sınıftaki kötü davranışların oluşturduğu problemi ihmal ederek arka plana atırmamalıdır. Buna rağmen, kötü davranışlar gözlemcinin daha çok dikkatini çekmesinden dolayı, genellikle disiplin etme metotları ön plana çıkmaktadır. Bunun ötesinde, özellikle de farklı öğretmenler aynı metodu kullandıklarında, bir yandan edimsel diğer yandan edimsel olmayan disiplin etme önlemleri gözlemlenmektedir. Disiplin etme şekli A öğretmeninde B öğretmenindeki kadar etki etmemektedir.

İşte burada, disipline etme şeklinin başarılı olup olmadığının sadece uyarma metoduyla ilgili olmadığı aksine sınıf yönetiminin daha farklı boyutlarıyla ilgili olduğu ortaya çıkmaktadır.¹¹

¹¹ bkz. Kounin, 1976: 82-84

3. 'Sınıf Yönetiminin Boyutları'

Araştırma esnasında işbirlikçi çalışma, hatalı davranış ve çevreyi etkilemek için çok farklı değerlerin ortaya çıkması bir gerçektir. Kubaşık çalışmanın çok güçlü olduğu, ortalama güçte olduğu ve aynı şekilde zayıf olduğu sınıflar da vardı. Aynı şekilde, bununla ilgili hatalı davranışlar ve hatalı davranışlarla çevreyi etkilemek arasındaki farklar kendini gösterdi. "(...) Öğretmenler, öğrencilerinin tutumlarını hangi davranış şekilleriyle etkileyebilirler? (...)"¹²

Jacob S. Kounin ilk video kayıtlarının değerlendirmesinden sonra, öğretmenin öğrencilerin davranışlarını pozitif olarak etkileyebileceği ve başarılı bir sınıf yönetimi için belirleyici olan davranış şekillerinin gerçekten var olduğu sonucuna ulaşmıştır.

'Sınıf yönetimi teknikleri', 'anındalık ve olaylara aynı anda hâkim olabilme', 'sorunsuzluk ve canlılık', 'tüm grubun dikkatini çekebilmek' ve 'programlanmış olarak bıkkınlığın önlenmesi' gibi konular aşağıdaki bölümlerde ele alınacaktır.

3.1. 'Anındalık ve Olaylara Aynı anda Hâkim Olabilme'

'Anındalık' öğretmenin, sınıfta olup bitenler hakkında haberdar olma becerisi ile ilgilidir. Öğretmen aynı anda birçok olayın farkında olma yetisine sahip olmalıdır. Bunun ötesinde hareketleriyle öğrencileri bu 'farkındalık' hakkında bilgilendirmelidir. Hareketleri aracılığıyla öğrencilere deyim yerindeyse 'arka gözle riyle' hâkim olduğunu belli etmelidir. Peki, öğretmen öğrencilerine, sınıfta olup bitenler hakkında haberdar olduğunu, hangi davranış şekilleriyle belli edebilir?

Araştırma için öğretmenin ne bildiğinden çok bu bilgiden yararlanarak öğrencilere neler aktarabildiği önemliydi.

Örneğin uyarılar öğretmenin sınıftaki olaylar hakkında haberdar olduğunu öğrencilere gösterme imkânı sağlamaktadır. Bunun başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için bilgisini sorgulayabilecek belli hataların oluşmasını engellemesi gerekmektedir. Burada iki tür hatadan bahsedilmektedir 'konu hatası' ve 'zamanlama hatası'.

'Konu Hataları'...

1. ...öğretmen yanlış bir çocuğa, örneğin dinleyen birine veya asıl rahatsızlık veren çocuktan etkilenmiş bir çocuğu uyarmasından kaynaklanan hatalar,

2. ...öğretmenin, aynı anda veya az önce meydana gelen 'daha büyük bir hatalı davranış' varken 'daha küçük bir hatalı davranışa' kızmasından kaynaklanan hatalardır.

¹² bkz. Kounin, 1976: 85

‘Zamanlama Hataları’

1. ...öğretmen uyarıda bulunmadan önce, hatalı davranışın yayılmış olmasıyla ortaya çıkan hatalar,
2. ...öğretmenin uyarısından önce, hatalı davranışın şiddetlenmesiyle, meydana gelen hatalardır.

Buna göre öğretmenin ‘anındalık’ ölçüsü toplam uyarı sayısı ile hatasız uyarı sayısı arasındaki ilişkiye göre ortaya çıkmaktadır. Konu veya zamanlama hatası ne kadar az ise ‘anındalığın’ önemi ve ölçüsü de bir o kadar büyük olmaktadır.¹³ ‘Anındalık’ özellikle işbirlikçi çalışmalar üzerinde olumlu etki yapmaktadır. Bunun ötesinde alıştırmaya ve sessiz çalışmalarda hatalı davranışları en aza indirmektedir.

‘Olaylara aynı anda hâkim olabilmek’ terimi öğretmenin, gerek mimikle gerek sözel iletişimle aynı anda iki olayla meşgul olma becerisi ile ilgilidir. ‘Olaylara aynı anda hâkim olabilmek’ durumları uyarı esnasında ortaya çıkabileceği gibi, beklenmedik öğrenci davranışlarıyla da ortaya çıkabilmektedir.

Uyarmada bulunmak ile ilgili ‘olaylara aynı anda hâkim olabilmek’ durumu, örneğin öğretmenin ders işlediği sırada bir öğrencinin rahatsızlık yaratması ile oluşmaktadır. Öğretmen bu rahatsızlığa, dersi bölmeyecek kadar ölçülü bir şekilde tepkide bulunacak durumda olmalıdır. Yani ders asıl mesele olarak kalmalı ve birden bire kesilmemelidir. Böyle bir duruma örnek aşağıda verilmiştir:

Öğretmen, çocuklarla birlikte oluşturmuş oldukları okuma dairesinde oturmakta ve okuyan bir öğrenciyi dinlemektedir. Bu arada iki çocuk birbiriyle fısıldamaktadır. Öğretmen rahatsızlık veren öğrencilere bakarak, okuyan çocuğa: “devam et ben seni dinliyorum” diyerek rahatsızlık veren çocuklara doğru dönük olarak “fısıldadığınızı duyuyorum, dönün ve dinleyin” der.

Yani öğretmen rahatsızlığa, uyarıda bulunarak ama derste olup bitenleri gözden kaçırmadan tepki göstermektedir. Eğer beklenmedik bir öğrenci davranışından ‘olaylara aynı anda hâkim olabilmek’ durumu ortaya çıkıyorsa ‘olaylara aynı anda hâkim olabilmek’ durumundan bahsetmek gerekmektedir. ‘Olaylara aynı anda hâkim olabilmek’ durumları çoğunlukla grup- veya sessiz çalışma esnasında, yani çocuklar bireysel ve birbirinden farklı çalışmalar yaptıkları zaman ortaya çıkmaktadır. Ara sıra tek tek öğrencilerin öğretmenlerine çalışmalarını göstermek veya yardım istemek için geldikleri görülmektedir. Beklenmedik bir öğrenci davranışı sırasında, öğretmen başka bir öğrenciyle meşgul ise, her iki olayı mümkün olduğu kadar eş zamanlı olarak, birinden birini ihmal etmeden ilgilenmelidir.

Burada önemli olan, öğretmenin dikkatini mümkün olduğunca aynı anda birden fazla olaya verebilme becerisinin ölçüsüdür. Bunun dışında dikkatler, öğret-

¹³ bkz. Kounin, 1976: 90-92

menin bu hatalı davranışları veya öğrenci ‘çıkışlarını’ ne ölçüde dikkate aldığına ve dikkatinin dağılmasına izin verdiğine çevrilir.

Bunlar;

1. ...öğretmenin ders esnasında hatalı bir davranış sonucu dikkatinin dağılmasına izin verip yaramazlık yapılan tarafa gitmesinden,
2. ...öğretmeninde bir davranış ve moral değişikliği meydana gelmesinden, yani bir anda kışkırtılmış ve sinirli görünmesinden,
3. ...öğretmenin hatalı bir davranışla gerektiğinden fazla uğraşmasından anlaşılabilir.

Böylece öğretmenin dikkatinin dağıldığının işaretleri, asıl dersi düşünmediğini gösteren bütün davranışlardır. Bundan başka öğretmenin dikkatinin dağılmasıyla artık uğraşları olmayan diğer öğrencilerin sıkılması ve ders dışı aktivitelerle ilgilenmeye başlaması söz konusu olabilir. Böyle bir durum daha fazla hatalı davranışın ortaya çıkmasına sebebiyet verebilir. ‘Olaylara aynı anda hâkim olabilme’ alıştırma ve sessiz çalışmalarda hatalı davranışların ortaya çıkmasını engellemekte, ancak sadece işbirlikçi çalışmalarda olumlu netice vermektedir.

‘Anındalık’ ve ‘olaylara aynı anda hâkim olabilme’ doğrudan yönetme becerisiyle ilişkilendirilmektedir. Ama bu iki faktörden ‘anındalık’ daha önemli gibi görünmektedir. ‘Anındalık’ değerleri daha gelişmiş olan öğretmenler genellikle ‘olaylara aynı anda hâkim olabilme’ durumu ortaya çıktığında her iki problemle de daha aktif ve kuralcı bir şekilde baş etmeyi becerebilenler gibi görünmektedir.

Aynı anda ortaya çıkan iki probleme yaklaşık aynı ölçüde dikkat vermeyi beceren öğretmenler, azarlamalarda da doğru konu ve zamanlamayı seçmeyi becerebilenlerdir. Ama böyle bir durumla karşılaştığında olayın birine ağırlık veren bir öğretmen uyarma konusunda da yanlış konu ve yanlış zaman seçmeye eğilimlidir. Bunun ötesinde ‘doğru zamanda doğru konuya kızma’, hatalı davranışa yönelik metodundan daha önemli bir konudur.¹⁴

3.2. Sorunsuzluk ve Canlılık

Öğretmenler birçok süreci aynı anda kontrol etmek zorundadırlar. Güçleşen dersi hareketlendirmek de buna dâhildir. Aktivitelerle yönetmeli, canlı tutmalı ve nihai olarak bir sonuca götürmelidir. Bu, bir yandan farklı çalışma yöntemlerini uyumlu bir biçimde uygulayabilmesi, diğer yandan da farklı dersler arasında akıcı bir geçiş sağlayabilmesi anlamına gelmektedir.

Başarılı bir sınıf yönetimi, ‘düzensizlikleri ve gecikmeleri’ engelleyebilmek için ‘sorunsuzluk ve canlılığı’ koruyabilme becerisi gerektirir.

¹⁴ bkz. Kounin, 1976: 95-99

‘Sorunsuzluk’ ders içinde bir aktiviteden bir diğerine geçerken, bütün öğrencilerin değişime hazır olmaları ve gecikmeden katılmalarını sağlama becerisi ile ilgilidir.

Bu yetiye sahip olan öğretmenler, önceden açık bir şekilde değişimi bildirirler. Bunun yanında öğrencilerine sonlandırılacak olan aktivite ile ilgili sorular yönelterek öğrencilerin soruları olup olmadığından emin olurlar. Bunun ardından ders aktivitesi öğretmen tarafından kesin olarak bitirilir. Bunun üzerine, örneğin defterleri kaldırıp çıkarttırarak yeni ders aktivitesine açık bir şekilde değinip konu hakkında öğrencilere bilgi vererek bir sonraki ders için önlemler almaktadır. Böylece daha yavaş ve dikkatsiz olan öğrenciler de kendilerini bu değişime hazırlayabilmektedirler. “(...) Bir öğretmen sınıfta günde yaklaşık 31 kez sınıfın dikkatini çekme durumuyla karşı karşıya kalır. Bunu yaparken ‘düzen mi sağlayacak yoksa kargaşaya izin mi verecek’ sorusuyla yüz yüze gelmektedir. (...)”¹⁵

Derste ‘canlılık’ bir ders aktivitesi içindeki sorunsuzlukla ilgilidir. Bir örnek verelim: Öğretmen örneklendirerek bir problemi açıklamaktadır. Öğrencilerden bu problemi sessizce tamamlamaları istenmektedir. Öğretmenin, uygulamasının ve örneklemesinin uzunluğu ve ayrıntısı sınıfın düzeyine ve hızına uygun ise öğrenciler bu eylemi sorunsuz ve canlılıkla tamamlar. Öğretmenin açıklamaları fazla uzun ve detaylı ise, öğrenciler sıkılmaya başlar ilgiyi kaybederler, tam tersine fazla kısa ise tamamlamaları gereken ödevi anlayamazlar. Yani ‘canlılıkla’ öğretmenin, konuya, sınıfın düzeyine ve hızına uygun seviyeyi bulma becerisi kastedilmektedir. Başarılı bir sınıf yönetimine sahip öğretmenler sınıfı öğrencilerin başarı düzeylerine uygun gruplandırır. Onlar sınıfın başarı durumuna göre en alttaki üçte birlik seviyeye göre hareket ederler. Daha büyük anlayış problemlerinde ise yardımda bulunarak öğrencilere problemi tek tek yeniden açıklamaktadırlar.

Peki, ne zaman ‘düzensizlik’ veya ‘gecikme’ meydana gelmektedir? Bunun için birçok sebep vardır. ‘Düzensizliklerin’ sebepleri şunlardır:

a. ‘Kontrolsüzlük’

‘Kontrolsüzlük’ öğretmenin öğrencilerin aktivitesine ani bir müdahalesi ile ilgilidir. Bu bir istek, saptama ve benzeri bir şekilde olabilir. Burada önemli olan öğretmenin öğrencilerin aktivitesine müdahale tarzı ve tavrıdır. ‘Kontrolsüzlük’ terimi bu durumda, öğretmenin öğrencilerine kendi amaçlarının veya gereksinimlerinin bu ani müdahale için bir sebep yani özür olduğunu, tarif etmektedir. Öğretmen bunu önceden öğrencilerin o anda hangi çalışma üzerinde durduklarından ve o anda öğrencilerin kendisinin vereceği bilgiyi ya da duyuruyu algılayacak durumda olup olmadıklarından emin olmadan yapmaktadır. Böyle davranan öğretmenler, genel olarak ve özel bir durumdaki grubun hazır bulunuşlukları için hiçbir şekilde duyarlılığa sahip değildirler. ‘Kontrolsüzlükler’ bir ders etkinliğinden diğerine

¹⁵ Holodynski, 1998: 22-24

geçerken olabileceği gibi veya devam eden bir etkinlik içerisinde de ortaya çıkabilir.

Birinin sürmekte olan bir konuşmaya, dikkatler kendisine çevrilmemesine rağmen hiç dinlemeden ve beklemeden aniden dalması, ‘kontROLSÜZLÜK’ davranışı için makul bir örnek olabilir.

‘KontROLSÜZLÜK’ ve ‘uyarma bağımlılığı’ neredeyse eşit tutulabilir. İkisi arasındaki önemli fark ‘uyarma bağımlılığının’ dış etkenlerden ‘kontROLSÜZLÜĞÜN’ ise öğretmenin kendisinden olmasıdır.

b. ‘Uyarma Bağımlılığı’

‘Uyarma bağımlılığı’ bir öğretmenin hangi durumlarda dış etkenlerden yani beklenmedik ve önemsiz olaylardan etkilenerek asıl mevzudan sapmasına neden olduğu, ölçüyü ifade etmektedir. ‘Uyarma bağımlılığı’ arttıkça öğretmen bu olaylardan dolayı öğretim hedefini tamamen gözden kaçırarak kadar dersten uzaklaştırılmasına izin vermiş olacaktır.

c. ‘Tematik Tutarsızlık, Kısaltma ve Kararsızlık’

Bir öğretmen yeni bir ders konusunu işlerken veya işlemeye başlarken, aniden yeni bir konuya veya ders dışı olaya yönelirse ‘tematik tutarsızlıktan’ bahsedilebilir. ‘Kısaltma’, ‘tematik tutarsızlığın’ ilerlemiş bir şeklidir, yani öğretmenin asıl ders etkinliğini bitmediği halde, tekrar başlatmaması, aksine tamamen kapatmasıdır. ‘Tematik tutarsızlık ve kısaltmalar’, geçişlerde olabileceği gibi devam etmekte ve olan alıştırmalar esnasında da olabilmektedir.

Buna karşılık ‘tematik kararsızlık’ sadece geçiş anlarında gözlemlenmiştir. Geçişlerin uyumlu olması için bir aktiviteyi belirgin bir şekilde sonlandırmak ve diğerini başlatmak önemlidir. ‘Tematik kararsızlık’ öğretmenin bir aktiviteyi bitirip yeni bir aktiviteye başladıktan sonra, örneğin soru sormak amacıyla, önceki aktiviteye geri dönmesidir. Şimdi ‘aksatma’ nedenlerine gelelim:

a. ‘Sorunu Abartmak’

‘Sorunu abartmak’ durumundan, öğretmenin kendisini acil olmayan bir soruna adanması ve konunun çerçevesiyle hiçbir ilişkisi olmayan geniş açıklamalar yapmasıdır. Kısacası öğretmenin açıklamalarını abartmasıdır.

‘Sorunu abartmak’ çok farklı kategorilerle ilgili olabilir. Bir yandan davranış ve tutumlara, diğer taraftan çalışma araçları ve konularına yönelebilir.

‘Davranışların aşırı abartılması’ genel olarak “mızumsuzluk” olarak da adlandırılabilir. Öğrencilerin davranışları söz konusudur, elbette öncelikle kötü davranışları. Ama öğretmenin öğrencilerin bu olumsuz davranışına yönelme tarzı, öğrenciler tarafından “mızumsuzluk” veya “nasihat” olarak algılanacak ve böylelikle asıl amacını yitirecektir.

‘Davranış öğelerinin aşırı abartılması’ öğretmenin dikkatini bir davranış bütününden ziyade ayrıntılarına yöneltmesi ile ilgilidir. Örneğinin, öğretmenin dikkatini “kurşun kalem nasıl tutulmalı”, “sandalyede nasıl oturulmalı” veya “defterlere hangi durumda yazılmalı” gibi olaylara yönelterek asıl dersi ikinci plana atmasıdır.

‘Çalışma araç gereçlerinin abartılması’ öğretmenin çalışma için gerek duyulan materyale aşırı bir dikkat vermesi durumuyla ortaya çıkmaktadır. Bu sözlü veya sözsüz olabilir. Örneğin, öğretmenin sınıfta öğrencilere çalışma kâğıtlarını birer birer ve yavaş yavaş dağıtmasıyla ‘çalışma araç gereçlerinin abartılması’ durumundan bahsedilebilir.

‘Konunun abartılması’ öğretmen tarafından öğrencilerin bir konuyu anlaması için gerekenden daha fazla açıklama yapılması ve böylece öğrencilerin çalışmalarını yapmasını engellemek söz konusudur.

b. ‘Sırasız ve düzensiz geçişler’

“ (...) öğretmenin aslında bir bütün olarak vermesi gereken bir aktiviteyi çeşitli parçalara bölmesinden kaynaklanan gecikmelere ‘düzensiz konu geçişi’ denir. (...) ‘Düzensiz konu geçişi’ iki kategoriye ayrılır, birincisi ‘grup düzensizlikleri’, diğeri ‘eylem düzensizlikleri’.

‘Grup düzensizlikleri’ bir aktivitenin, aslında grup halinde tamamlanabilecek iken, öğretmenin grubun üyelerine tek tek vermesinden kaynaklanan hatalardır. Böyle bir metot diğer bireyler için önemli bir bekleme zamanı yarattığından, dersin akışını aksatacak ve bozacak hareketler yapmalarına imkân vermektedir.

Buna karşın ‘eylem düzensizlikleri’ bütün olarak yapılması gereken bir işin, tek tek eylemlere bölünmesinden kaynaklanan hatalardır. Her bir parça tek bireysel eylemlerden veya çalışma materyallerinden oluşabilir.

Hakikat şu ki, derste düzensizlikleri engelleyen öğretmenler derslerini sorunsuz ve aksaklık olmadan sürdürebilirler. ‘Sorunsuzluk ve canlılık’ prensibinin sınıf yönetiminde önemli bir rolü vardır. Bir dersin sorunsuz bir şekilde, ani bölünmeler olmadan işlenmesinden emin olmaktansa, canlılığın devamlılığının sağlanması daha anlamlıdır.¹⁶

3. 3. ‘Tüm Grubun Dikkatini Çekebilmek’

‘Tüm grubun dikkatini çekebilme’ terimi öğretmenin dersi esnasında gerçekten sınıftaki bütün öğrencilere ulaşması ve bunları konuya aktif bir şekilde dâhil etme becerisi ile ilgilidir. ‘Tüm grubun dikkatini çekebilme’ boyutunda, öğretmenin becerisi hakkında karar vermek için, üç önemli bakış açısı vardır: ‘Grubun harekete geçirilmesi’, ‘Öğrenciyi sorumlu tutma düzeyi’ bir de ‘Çalışma alanı’.

¹⁶ bkz. Kounin, 1976: 101-114

a. 'Grubu Harekete Geçirme'

'Grubu harekete geçirme' görüşü, öğretmenin öğrencinin tahtaya çağırılma sürecinde diğer öğrenciler üzerinde de dikkatinin olması boyutundan söz etmektedir. Bu gerçekleştirilirken öğretmenin diğer çağırılmayan öğrencilerin dikkatini çekmek ve katılımını koruma çabasını gösteren bütün davranış biçimleri 'grup hareketliliği'nin özellikleri olarak değerlendirilmektedir. Bir yandan pozitif olarak, diğer yandan negatif olarak harekete geçiren davranış biçimleri önemliydi. Pozitif bir 'grup hareketliliği'nin özellikleri aşağıda verilmiştir: "(...)

1. öğrenciye söz verilmeden önce öğrencileri toplamak amacıyla "heyecan" yaratacak yöntemler kullanmak, örn. ara vermek, etrafa bakınmak gibi.

2. öğrencileri bir sonra kimin çağrılacağından habersiz bırakmak, yani "tesadüf prensibine göre çağırarak yararlı bir usuldür. Bu durum genel dikkati zorunlu kılmaktadır.

3. birçok öğrencinin çağırılması veya ara sıra "şimdi heyecanlı olacak" gibi duyurularla veya bir soruya öğretmen kimseyi seçmeden öğrencilerin parmak kaldırması gibi 'tüm grubun dikkatini çekebilme'.

4. öğretmenin söz verilmeyen öğrencilere birazdan sıranın kendilerine gelebileceğini düşündürecek davranışlar, ya da işaretler yapması gibi.

5. öğretmenin yeni çalışma materyalleri sunması da aynı şekilde yararlıdır. Daha henüz yeni ve merak uyandırıcıdır, yani dikkatlerin yükselmesine yardımcı olmaktadır. (...)"¹⁷

b. 'Öğrenciyi Sorumlu Tutma Düzeyi'

Bir diğer boyut 'öğrenciyi sorumlu tutma düzeyi'dir ve öğretmenin hangi durumlarda öğrenciyi sorumlu tutacağı ve sorumluluk yükleyeceği ile ilgilidir. Öğretmen çok sayıda, hatta ideal olarak bütün öğrencilerinden mümkün olduğu kadar çok verim ve dönüt almaya çalışmalıdır. Öğrencilerine onların ne yaptıkları ve düzeyleri hakkında bilgi sahibi olduğunu belli etmelidir. Dönüt sağlama sıklığı öğrencilerinden ne kadar bilgi talep ettiğini göstermektedir. 'Sorumlu tutma prensibi' şu şekillerde sağlanabilir:

1. uygulamaların yapıldığı çalışma materyallerini kendisinin görebileceği şekilde havaya kaldırma talebiyle,

2. öğrencilerin konuşmasına dikkatini verdiğini belli edecek hareketlerde (uyumlu cevaplar vb.) bulunmak,

3. söz verilen öğrenci yanında yaptıklarını kontrol etmek, tamamlamak ve bilgi vermek amacıyla ikinci bir öğrenciye söz vermekle,

4. konuya katkıda bulunabilecek öğrencilerin parmak kaldırmasını talep etmekle,

¹⁷ bkz. Kounin, 1976: 118/ 124-125

5. bir öğrenci kendi çözümünü sunarken, öğretmenin diğer öğrencilerin ödevlerini kontrol etmesiyle,

6. öğretmenin bir öğrenciye söz verip çözümlerini kontrol etmesiyle

Üçüncü görüş olan ‘Çalışma alanına’ gelelim.¹⁸

c. ‘Çalışma Alanı’

‘Çalışma alanı’ boyutları, bir öğrenciye söz verildiğinde diğer öğrencilerden istenen çalışma talepleridir. Diğer bir ifadeyle “söz verilmeyen öğrencilerin katılma düzeyi”dir. Herkesin katılımını sağlamak için aynı anda bütün öğrencilerden gerçekten bireysel bir çalışma istenmelidir. Bu örneğin bir çalışma ile ilişkili olabilir, yani bir öğrenci tahtada bir problem çözerken diğerlerinin aynı problemi defterlerinde çözmeleri gibi.

Yani geniş bir ‘Çalışma Alanı’ndan bahsetmek için, öğretmenin mümkün mertebe bütün öğrencileri çalışmaya dâhil etmesi gerekmektedir.¹⁹ Bu prensip öğrencilerdeki psikolojik bıkkınlık sorununu hedef almaktadır.

Dersin “talep edici” bir karakteri olmalı, bu uyarıcı ve değişken olması gerektiği anlamına gelir. Genel olarak gelişmelerin elde edildiği duygusu vermelidir.

(...) Araştırmalar salt tekrarların sadece bir etkinliğin değerini değil, aynı zamanda çalışma kalitesini de düşürdüğünü göstermektedir. (...) ²⁰

Bıkkınlıkların artmasına sebebiyet veriyorsa, bu davranışlara yansımaktadır. Etkinliğin kendiliğinden değişimi yanında çalışma kalitesinde de bir azalma olmaktadır. Bunun dışında öğrenciler daha fazla hata yapmaya eğilim göstermektedirler. Bir uygulama ne kadar çok tekrarlanırsa bir o kadar anlamını yitirmektedir. Etkinliklerin ilerleme özelliğini gösteren üç kategori vardır. Kounin ilk kategoriyi ‘rutin’ olarak adlandırmıştır. Bu kategori öğretmenin her defasında hiç değişiklik göstermediği davranış biçimleri ile ilgilidir. Öğrencilere ilerlemeye dair hiçbir şey hissettirmemektedir. İkinci ve üçüncü kategoriler bir yandan ‘pozitif özellikler’ diğer yandan ‘negatif özellikler’ ile ilgilidir. Bunlar bir yandan, gruba örneğin övgü gibi belli davranış şekilleriyle ilerlemeler kaydedildiğini gösteren, öğretmenin emeklerini, diğer taraftan ise anlatım ve gösterimlerin gereksiz tekrarları gibi, öğretmen hatalarından bahsetmektedir.

‘Sınıf yönetimi teknikleri’ herkesin aynı düzeyde uygulama becerisi gösterebileceği bir yemek tarifi değildir. Öğrenciler öğretmenin yöntemine çok çabuk alıştıklarından, eski, yanlış bilinen teknikleri değiştirmek ya da düzeltmek çok zordur. Bunlar bir öğretmenin başarılı sınıf yönetimini kazanması için birer kılavuzdur. Sorunsuz bir ders yönetimi ve sorunsuz sınıf yönetimi için önemli olan öncelikle öğretmenin bireysel deneyimi ve aynı şekilde hazır bulunuşluk düzeyidir.

¹⁸ bkz. Kounin, 1976: 119/ 126 -127

¹⁹ bkz. Kounin, 1976: 122-123

²⁰ bkz. Kounin, 1976: 132

KAYNAKÇA

- Heckt, Dietlinde H.: *War es das was wir wollten?* Offene Lernsituationen. Y.y.: Grundschule, S. 44f. 8/ 1999.
- Heckt, Dietlinde H.: *Zur Qualität offener Lernsituationen.* Y.y.: Grundschule, S. 62 – 64 8/ 1999.
- Holodynski, Manfred: *Klassenführung.* Eine notwendige Aufgabe erfolgreichen Unterrichtens. Y.Y.: Grundschule, S. 22-24 9/1998.
- Kounin, Jacob S.: *Techniken der Klassenführung.* Bern 1976.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.