ERDAL TOPRAKÇI

SINIF ÖRGÜTÜNÜN YÖNETİMİ



İkinci Baskı

ÜTOPYA
Eğitim Dizisi

Ütopya Yayınları: 66
Eğitim Dizisi

© 2002 Ütopya Yayınevi

Yayına Hazırlayan
İbrahim Yıldız

Kapak Resmi
Pablo Picasso

Kapak Düzeni
Nilüfer Korkmaz

Birinci Basım
Şubat 2002

İkinci Basım
Şubat 2004

Baskı ve Cilt
Cantekin Matbaası
Tel: (0 312) 384 34 35

ISBN 975-8382-74-8

Ütopya Yayınevi
Halk sokak 24/1 Kızılay / Ankara
Tel-Fax: (0 312) 433 88 28
e-posta: utopyayayinevi@hotmail.com

ERDAL TOPRAKÇI

SINIF ÖRGÜTÜNÜN YÖNETİMİ

Öğretmenlerime...

Yazar Hakkında...

Erdal Toprakçı, Malatya'nın Hekimhan ilçesinde doğdu. İlk ve orta öğrenimini Bitlis'te tamamladı. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü'nü bitirdi. Yüksek lisansını aynı üniversitede, doktorasını ise Hacettepe Üniversitesi'nde, Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanından tamamladı.

Bartın, Bolu ve Malatya'da rehber öğretmen olarak çalıştı. 1994 yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde araştırma görevlisi oldu. 2000 yılında Cumhuriyet Üniversitesi'nde yardımcı doçentliğe başlayan yazar, halen bu üniversitede çalışmayı sürdürmektedir. Yazarın eğitimle ilgili olarak, editörlüğünü yaptığı bir kitap (*Eğitim Üzerine*, Ütopya Yayınevi, 2002), çok sayıda makale ve bildirileriyle birlikte yine yayınevimizden çıkan *Yerliyaban* isimli bir de şiir kitabı bulunmaktadır.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ 9

I. BÖLÜM: SINIF YÖNETİMİNİN TEMEL KAVRAMLARI 11

1. Örgüt 14
2. Yönetim 14
3. Eğitim Örgütü 15
4. Eğitim Yönetimi 16
5. Okul Örgütü 17
6. Okul Yönetimi 17
7. Örgüt Olarak Sınıf 19
8. Sınıf Yönetimi 21
9. Sınıf Yöneticisi 23
10. İşgören Olarak Öğrenci 25
11. Bir Sınıf Örgütü / Yönetimi Modeli 26

KAYNAKÇA 29

II. BÖLÜM: SINIF YÖNETİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER 31

AMAÇLAR 33

SINIF YÖNETİMİNİ ETKİLEYEN SINIF DIŞI FAKTÖRLER 35

1. Genel Yönetim ve Merkez Örgütü 35
2. Eğitim Müdürlüğü 37
3. Okul Yönetimi 38
4. Baskı Grupları 40

SINIF YÖNETİMİNİ ETKİLEYEN SINIF İÇİ FAKTÖRLER 47

A. Sınıf Yönetimini Etkileyen Sınıfın Fiziksel Yeterliliğiyle İlgili Faktörler 47
B. Sınıf Yönetimini Etkileyen Öğretmen ve Öğrenci Yeterlilikleriyle İlgili Faktörler .. 57
1. Sınıf Yönetimini Etkileyen Eğitimsel Faktörler 58
2. Sınıf Yönetimini Etkileyen Ekonomik Faktörler 58
3. Sınıf Yönetimini Etkileyen Sosyolojik Faktörler 59
4. Sınıf Yönetimini Etkileyen Psikolojik Faktörler 60

KAYNAKÇA 68

III. BÖLÜM: YÖNETİM KURAMLARI VE SINIF YÖNETİMİ 72
KLASİK DÖNEM 76
1. Bilimsel Yönetim-F.W. Taylor- 76
2. İdeal Bürokrasi -Max Weber- 76
3.Yönetim Eylemleri -H. Fayol- 77
4.Gulick ve Urwick 78
NEO-KLASİK DÖNEM 78
1. Hawthorne Araştırmaları 78
2.Harwood Araştırmaları 81
MODERN DÖNEM 82
1. Sınıf Yönetiminde Toplumsal Açık Sistem Kuramı 83
2. Sınıf Yönetiminde Amaçlara Göre Yönetim Kuramı 93
3. Sınıf Yönetiminde İnsan Kaynakları Yönetimi Yaklaşımı 101
4. Sınıf Yönetiminde Z Kuramı 115
5. Sınıf Yönetiminde Toplam Kalite Yönetimi Kuramı 124
POSTMODERNİST DÖNEM 137
Sınıf Yönetiminde Postmodernist Yaklaşım 140
KAYNAKÇA 146
IV. BÖLÜM: YÖNETİM SÜREÇLERİ VE SINIF YÖNETİMİ 153
SINIF YÖNETİMİNDE KARAR VERME SÜRECİ 155
1. Karara Katılma 155
2. Karar Verme Süreci Aşamaları 159
SINIF YÖNETİMİNDE PLANLAMA SÜRECİ 165
Planlama Süreci Aşamaları 166
SINIF YÖNETİMİNDE ÖRGÜTLEME SÜRECİ 180
1. Sınıfta Çatışma 182
2. Sınıfta Çatışmanın Nedenleri 183
3. Sınıfta Çatışmanın Çözümüne İlişkin Yaklaşımlar 189
4. Örgütleme Süreci Aşamaları 197
SINIF YÖNETİMİNDE İLETİŞİM SÜRECİ 203
İletişim Süreci Öğeleri 205
SINIF YÖNETİMİNDE EŞGÜDÜMLEME SÜRECİ 211
Eşgüdümleme Süreci Evreleri 212
SINIF YÖNETİMİNDE ETKİLEME SÜRECİ 228
Etkileme Süreci Aşamaları 230
SINIF YÖNETİMİNDE DEĞERLENDİRME SÜRECİ 249
Değerlendirme Süreci Adımları 253

SINIF YÖNETİMİNDE LİDERLİK SÜRECİ **263**
1. Liderlik Kuramları 264
2. Sınıf Yönetiminde Karar Verme Süreci ve Liderlik 278
3. Sınıf Yönetiminde Planlama Süreci ve Liderlik 278
4. Sınıf Yönetiminde Örgütleme Süreci ve Liderlik 279
5. Sınıf Yönetiminde İletişim Süreci ve Liderlik 280
6. Sınıf Yönetiminde Eşgüdümleme Süreci ve Liderlik 280
7. Sınıf Yönetiminde Etkileme Süreci ve Liderlik 281
8. Sınıf Yönetiminde Değerlendirme Süreci ve Liderlik 281
KAYNAKÇA **282**

V. BÖLÜM: SINIFTA KARŞILAŞILABILECEK SORUNLAR VE ÖNLEME YOLLARI **288**
ÖĞRENME İŞİNİN YAPILIŞ KOŞULLARIYLA İLGİLİ SORUNLAR VE ÖNLENMESİ . **289**
TEKDÜZELİKLE İLGİLİ SORUNLAR VE ÖNLENMESİ **295**
1. Öğrenme ve Öğretme İşinin Özellikleri 296
2. Öğrencinin Tekdüzeliğe Duyarlılığı 298
3. Sınıfın Tinsel Ortamı 299
4. Öğrencinin Psikolojik Durumu 300
TEKDÜZELİĞİN GİDERİLMESİNDE ALINABİLECEK ÖNLEMLER **300**
1. Öğrenme Ortamını (Dersliği) Değiştirme 300
2. Yöntem ve Tekniklerde Değişiklik 301
3. Öğrenme İşinin Yapılma Süresini Değiştirme 301
4. Müzikten Yararlanma 302
5. Dinlenme Sürelerini Ayarlama 302
6. Ders Saatlerini Kısaltma 303
7. Diğer Yapılabilecekler 304
SINIFTA DEVAMSIZLIK SORUNU **305**
1. Devamsızlığı Etkileyen Değişkenler 305
2. Devamsızlığın Azaltılmasına İlişkin Önlemler 310
KAYNAKÇA **312**

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Bir Sınıf Örgütü / Yönetimi Modeli 27
Şekil 2: Sınıf Yönetimini Etkileyen Değişkenler 34
Şekil 3: Esnek Sınıf Düzeneği 54
Şekil 4: Toplantı Tipi 54
Şekil 5: Yüz yüze Tipi 55
Şekil 6: Küme Tipi 56
Şekil 7: Seminer Tipi 56
Şekil 8: Maslow'un Gereksinim Hiyerarşisi 64
Şekil 9: Toplumsal Açık Bir Sistem Olarak Sınıf 84
Şekil 10: Sınıf Yönetimi Süreçlerini Etkileyen Değişkenler 154
Şekil 11: Sınıf Yönetiminde Karar Verme Süreci 160
Şekil 12: Sınıfta Planlama Sürecini Etkileyen Değişkenler 168
Şekil 13: Sınıf Yönetiminde Örgütleme Süreci 198
Şekil 14: Ortak Yaşantı Alanı 204
Şekil 15: Sınıf İletişim Sürecinde Öğretmen ve Öğrenci 204
Şekil 16: Sınıf Yönetiminde İletişim Süreci 206
Şekil 17: Sınıf Yönetiminde Eşgüdümleme Süreci 212
Şekil 18: Porter-Lawler Beklenti - Değer Kuramı İşleyişi 220
Şekil 19: Sınıf Yönetiminde Etkileme Süreci 229
Şekil 20: Sınıf Yönetiminde Değerlendirme Süreci 252
Şekil 21: Yol-Amaç Kuramı Değişkenleri 267
Şekil 22: Kültürel Liderin Davranışsal Döngüsü 271
Şekil 23: Süper Liderlik Süreci 272
Şekil 24: Dönüşümcü Lider Tasarımı 273
Şekil 25: Etik Liderin Sorumluluk Önceliği 275
Şekil 26: Vizyoner Liderlik Evreleri 276
Şekil 27: Sınıf Yönetiminde Liderlik Süreci 277

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1: ABD ve Japonya'da Örgütler 115
Çizelge 2: Fiedler'in Durumsallık Kuramı'nda Olası Liderlik Biçemleri 267
Çizelge 3: Vroom ve Yetton'un Normatif Liderlik Kuramı'nda Olası Liderlik Biçemleri. 268
Çizelge 4: Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı ve Olası Liderlik Biçemleri 269

ÖNSÖZ

Bu kitap sınıf yönetimi uygulamasını bilimsel niteliğe büründürme kaygısının ve bilimin evrensel katkısının ötesinde ithal bir mantıkla, eğitim sisteminde yapılan bilim dışı uygulamalara karşı 'bir duruş' benimsemenin sonucu olarak ortaya çıktı.

Kitabın birinci baskısına, gerek öğretmenlerimin gerekse meslektaşlarımın "sınıf yönetimine farklı bir bakış" ifadesiyle özetlenebilecek çok sayıda yorumları oldu. Bu yorumlar, öğretmen, müfettiş, müdür ve öğrencilerden oluşan pek çok okuyucunun görüşleri ile birleşerek kitabın ikinci baskısında, özellikle birinci bölümü şekillendiren katkılara dönüştü.

Bu dönüşüm, ikinci baskıda da kitabın iddiasını koruma çabasının direnç kaynağı oldu. O da, eğitim, okul ve artık sınıf yönetimi alanlarında, kuram-uygulama çelişkisini inadına yaşatmaya katkıda bulunmaktır.

Sınıf, eğitim örgütü içinde var olan okul örgütünün bir alt örgütüdür. Böyle olduğundan dolayı da, Sınıf Yönetimi, örgüt ve yönetim kavramlarıyla açıklanmak durumundadır. Bu kavramların, eğitim ve okul yönetimi alanları ile ilgili bir içerikle oluşturulması, her defasında yeniden bellek sıfırlamayla bir yere varılamayacağı için, daha sonuç alıcı olacaktır. Buna göre, Sınıf Yönetimi bir bilim alanıdır. Eğitim ve Okul Yönetimi alanlarıyla buluşturulmalıdır. Buluşmada, bu kitabın bir başlangıç olarak değerlendirilmesi yazar açısından büyük önem taşımakla birlikte, sonraki araştırma ve geliştirme çalışmalarına katkı sağlayabilmesi en önemli amaçtır.

Kitap beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, sınıf yönetiminin temel kavramları başlığı altında, sınıf yönetimini meydana getiren temel kavramlara aralarındaki ilişki bağlamın-

da yer verilerek sınıf yönetimine farklı bir yaklaşım getirilmeye çalışılmıştır. İkinci bölümde, sınıf yönetimini etkileyen faktörler başlığında, sınıf yönetimi üzerinde etkili olan faktörlere değinilmiştir. Bu faktörlerin başında amaçlar gelmektedir. Daha sonra sınıf içini doğrudan etkilemesi beklenen faktörler olarak 'iç faktörler' ve daha az doğrudan etkilemesi beklenen 'dış faktörler' gelmektedir. Üçüncü bölümde, yönetim kuramları ve sınıf yönetimi başlığıyla, kuram ve uygulama kavramı üzerinde durulmuş; yönetim kuramları, her bir kuram bazında önemli noktalar dikkate alınarak sınıf yönetimine genellenmeye çalışılmıştır. Dördüncü bölüm olan yönetim süreçleri ve sınıf yönetimi'nde yönetim faaliyeti, yönetim süreci aşama veya öğeleri şeklinde ele alınarak bu süreçlerle sınıf yönetimi arasında bir ilişki kurulmaya çalışılmıştır. Beşinci ve son bölümde ise, sınıfta öğrenci sorunları ve önlenmesi başlığıyla, sınıfta sıklıkla karşılaşılabilecek olası sorunlar ve bunlar için alınabilecek önlemler üzerinde durulmuştur.

Kitabın ilk şekillenişinde başta öğrencilerim olmak üzere birçok kişinin yardım ve desteği oldu. Bunun için, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2000-2001 Eğitim-Öğretim yılı Sınıf, Müzik ve Matematik Öğretmenliği programları üçüncü sınıf öğrencilerine, el yazılarının bilgisayar ortamına ilk aktarımında yardımlarını esirgemeyen Mehmet Yücetürk ve Demet Özdoğan'a teşekkür ediyorum. İkinci şekillenişte katkısı olan herkese de şükran duygularımı buradan ifade etmeyi bir borç biliyorum.

Kitabı, bütün kusur ve hatalarının benden kaynaklandığı düşüncesi temelinde, bugüne kadar kendilerinden hep bir şeyler öğrendiğim bütün öğretmenlerime armağan ediyorum.

Erdal TOPRAKÇI

Sivas, 2004

I. BÖLÜM

SINIF YÖNETİMİNİN TEMEL KAVRAMLARI

Bu bölümde sınıf yönetimini meydana getiren temel kavramlara değinilmiş, yine bu kavramlar ölçütünde sınıf yönetimine farklı bir yaklaşım geliştirilmeye çalışılmıştır.

Eğitim, bireyin başta içinde bulunduğu toplumun sonra dahil olduğu evrensel yapının etkin bir üyesi haline getirilmesi sürecidir. Bireyi toplumsal bir yapının üyesi haline getiremeden evrensel yapının üyesi haline getirme girişimleri sonuç alıcı uygulamalar olarak gözükmemektedir. Bu açıdan bakıldığında, eğitimin özellikle öğretimden farklı olarak toplumsal bir içeriğe de sahip olması gerektiği açıktır. Aksi anlayış, eğitimi, öğretim kelimesinin içine hapsederek okulu, üretim sürecine teknik eleman yetiştiren birer fabrika olarak görme gibi ekonomist bir hastalık doğuracaktır. Elbette bu da önemlidir, ancak insan özelliği göstermeyen profesyonel bir teknik elemanın insanlığa vereceği zararın hiçbir karşılığı da olmayacaktır.

Diğer canlıların doğasında olduğu gibi, insanın doğasında da olan kendi varlığını ön planda tutma, ne olursa olsun kendi çıkarlarını herşeyin üstünde tutma anlayışı eğitim ile değiştirilmek zorundadır. Böylece insan, artık yalnızca kendi bireysel çıkarını değil milyarlarca yıl önce birlikte yola çıktığı diğer tüm canlıların ve onların yaşam ortamları ile birlikte, kendi toplumunun ve diğer toplumların çıkarını ve iyiliğini düşünür duruma geçecek, bu yolda üzerine düşecek görevleri hakkıyla yapmaktan mutluluk duyacaktır (Demirsoy 2000: 297-298).

Görüldüğü gibi eğitim toplumsaldır veya öyle olmak zorundadır. Eğer öyle ise, toplumun başlangıç yeri aileden sonra sınıftır. O halde çocuklar sınıflarında toplumun küçük bir prototipini yaratırlar ve onun içinde öğrenerek dahil olacakları topluma hazırlanırlar. Bu hazırlık evresi sanıldığı kadar kolay olmaz. Nitekim, sınıf yönetimi ve örgütlenmesi, yeterliliği, özellikle öğretmenlik deneyiminin ilk yıllarında önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Fuller'e göre öğretmenler, öğretime ilk başladıklarında en fazla sınıfın kontrolüyle başa çıkmaya vakit harcamaktadırlar. Aynı konuda Veenman, 1960 ve 1984 yılları arasında mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin problemleriyle ilişkili, çeşitli ülkelerde yapılmış çalışmaları taradıktan sonra, sınıf disiplininin acemi öğretmenlerin meslekle ilişkili olarak algıladıkları en ciddi problem kaynağı olduğunu ifade etmiştir. Tecrübesiz öğretmenlerin, genellikle çocukların gereksinimlerindeki bireysel farklılıklar ile öğretimin kalitesi yerine, kendilerini güvence altına almaya çalışmaları nedeniyle sınıf yönetimi becerisi, kaçınılmaz olarak üzerinde durulması gereken bir konu ve özellikle tecrübesiz öğretmenlere kazandırılması gereken bir yeterlilik olarak kendisini hissettirmektedir (Türnüklü 1999: 1). Bu nokta sınıf yönetimi kavramının bilimsel olarak incelenmesini gerektirmektedir. Sınıf yönetimi kavramı bilimsel olarak analize tabi tutulduğunda, kavramın içinde yeralan gizli içerik olan eğitimsel yönün ötesinde, yönetimsel bir içeriğe (Erdoğan 2000: x) de sahip olması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu dayanaktan hareketle çalışmanın bu kısmında, yönetim kavramına gelinceye kadar geçirilen aşamalar, yine kavramlaştırma yoluyla açıklanmaya çalışılacaktır.

Tarih boyunca insan grupları, ürettiklerinin fazlasını, genişlemek amacıyla kullandılar. Bunların çoğunda genişleme pek ilerlemeden fizik ve toplumsal çevrenin hışmına uğradı. Bazıları ise başarılı oldu. İster fazla çorak, ister aşırı verimli, hangi tür bir çevreye sahip olurlarsa olsunlar, grupların bazıları gelişti, çoğaldı ve gruptan daha geniş toplumsal birimler görünmeye başladı. Toynbee'nin ifade ettiği gibi, çevrenin meydan okuyu-

şu, bu kere bir iç meydan okuyuş doğurdu; geniş ölçüde bir işbirliği sağlanabilirse doğaya gittikçe daha çok egemen olunacak ve ondan daha çok yararlanılacaktı. Başlangıçta bunun başarılı olarak gerçekleşmesi alabildiğine geniş nehir vadilerinde oldu. Daha fazla işbirliği oralarda, toprağa kanallar açıp setler yaparak suyu kullanılabilir duruma getirdi. Bu, büyük kazançlar doğurdu ve daha geniş bir işbirliği sağladı. Sonunda gruplardan biri, ötekilere benzeyen ama onların niteliklerini de geniş oranda kendinde toplayan bir grup, kazanılanları birleştirip sağlamlaştırdı, böylece uygarlık doğdu (Homans 1971: 331).

Uygarlığın meydana geliş biçimi örgütlenmenin temel şartı olan işbirliğinin, ilkelden moderne bir gelişim çizgisi izlediğini göstermektedir. İnsanlar, geçmişte olduğu gibi bugün de, amaç veya amaçlar dizisi doğrultusunda bir araya gelmektedirler. Fakat, bugün insanların biraraya gelme nedeni olan herhangi bir amaç veya amaçlar dizisi, daha karmaşık bir görüntü sunmaktadır. İşbirliğinin biçim veya amacı nasıl olursa olsun, örgüt ile uygarlığın eşanlamlı olduğu ve örgüt olmaksızın uygarlığın olmayacağı açıktır (Aydın 1991: 13). Gerçekten de, bir toplumun örgütlenme düzeyi ile uygarlığı koşutluk göstermektedir. Başka bir deyişle, bir toplum kendi içerisinde ne kadar örgütlenmişse, o kadar uygar olabilmektedir.

Örgütlenmemiş bir topluluk/birey yalnızca bir yığınıdır. Her topluluk /birey yaşamak için örgütlenmek zorundadır. Örgütlenmemiş bir topluluk bireylerinin işbirliği içerisinde olmadığı bir yapıyı sergiler ki böyle bir topluluğun herhangi bir amacı gerçekleştirmesi olası değildir.

Sınıf yönetiminin ne olup ne olmadığını anlayabilmek için yukarıda tanımlanan işbirliği koşulu temelinde ilgili kavramlara değinmek gerekmektedir. Bu kavramlar sınıfta başarının sağlanmasında sınıfı hangi kavram üzerine oturtmak gerektiği konusunda bir ipucu verebilir. Bunların başında "örgüt" kavramı gelmektedir.

1. Örgüt

"Örgüt, iş ve işlev bölümü yapılarak, bir otorite ve sorumluluk hiyerarşisi içerisinde, ortak ve açık bir amacın gerçekleştirilmesi için bir grup insanın etkinliklerinin ussal eşgüdümüdür" (Schein 1978: 11).

Bir grubun, topluluğun ya da bir yığının örgüt olarak tanımlanabilmesi için, birden fazla insan, ortak bir amaç, amacın gerçekleştirilmesine katkıda bulunma isteği ve düzenleyici bir mekanizma gibi öğelere sahip olması gerekir. Bir sistem özel bir bildirim mekanizmasına ya da düzenleyici bir mekanizmaya sahip olmadan çalıştığında, bu, toplumsal bir örgüt değil, ilkel bir grup olur. Bir gönüllü grubu eylemlerini, işleyişi hakkında aldığı bilgiler ışığında düzenlemek için sistematik yöntemler edindiğinde 'örgüt' niteliği kazanır (Katz ve Kahn 1977: 47).

Bir örgüt kendiliğinden amaçlar doğrultusunda örgütlü davranışlar gösteremez, bunun için bir yönetsel çabaya gereksinim duyar. Bu çabanın anlaşılması "yönetim" kavramının tanımlanmasını gerektirir.

2. Yönetim

Örgüt kavramı ile birlikte varolan diğer bir kavram, 'yönetim'dir. Gerçekten de nerede bir örgütlenme olmuşsa, orada yönetim eylemi de söz konusu olmuştur. Çünkü, örgütlenmiş bir insan grubunun birtakım amaçları gerçekleştirme çabası eşgüdümü zorunlu kılar. Bu zorunluluk, örgütle yönetim kavramlarının iç içe olduğunu vurgular. Buna göre, eğer örgüt kavramından söz ediliyorsa yönetim kavramına da değinmek gerekir.

"Yönetimin esası, ortak bir amacın gerçekleştirilmesi için eldeki insan ve madde kaynağının etkili bir biçimde kullanılmasına dayanır" (Aydın 1991: 69). Yönetim, bir örgüt ortamında varolan, örgütü amaçlarına uygun yaşatmaya çalışan, bunun için de elindeki insan ve madde kaynağını amaç yönünde eşgüdümleyen eylemler bütünüdür.

Yapılan, örgüt ve yönetim tanımlarından ve bu tanımların ortak yönlerinden anlaşılacağı üzere, örgüt ve yönetimin çeşitli tanımları, bunlar arasındaki ilişkiye yön vermektedir. Örgüt bir amacı gerçekleştirme doğrultusunda meydana getirildiğine göre, bu amacın gerçekleştirilmesinde var olan bütün kaynakların eşgüdümlenmesi büyük önem taşımaktadır. İşte bu önemli işlevi, yönetim yerine getirmektedir.

Örgüt ile yönetim birbirinden soyutlanamaz. Çünkü, ne örgütsüz bir yönetimden ne de yönetimsiz bir örgütten söz edilebilir. Ama mutlaka bir başlangıç noktasının olması gerekiyorsa, örgüt, yönetimden önce gelir. Çünkü yönetim, ancak bir örgüt ortamında söz konusu olabilir.

Toplumsal yaşamda, gereksinimlerin karşılanması ve bunun sürdürülmesi için kurulan, oldukça fazla sayıda ve çeşitte, örgüt vardır. Bu çeşitlilik hukuktan ekonomiye, aileden sağlığa ve güvenlikten eğlenceye kadar uzanmaktadır. Bu örgütlerden biri de eğitimdir.

3. Eğitim Örgütü

Eğitim olgusunun örgütlü bir hale dönüşmesi, insanlık tarihi ile birlikte ele alındığında oldukça uzun bir zamanı gerektirmiştir. Toplumlar geliştikçe işbirliği çeşitlenmiş, meslek yaşamı uzmanlaşmaya gerek duymuştur. Artık birçok bilgi ve becerinin uzmanlarca verilmesi zorunlu hale gelmiştir. Aile, sokak, işyeri gittikçe gelişen ve çeşitlenen teknolojilerin aktarılmasının üstesinden gelemez hale gelmiştir. Vatandaşlık görevinin gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlerin herkese aynı şekilde verilmesi, herkesin ortak bir eğitim sürecinden geçirilmesi ile olanaklı olabileceğinden, karmaşıklaşan toplum, eğitimi örgütlemek zorunda kalmıştır (Fidan ve Erden 1991: 15).

Tanımının ayrıntılarını ortaya çıkış nedenlerinden alan 'eğitim örgütü', toplumun eğitimsel amaçlarını gerçekleştirmek üzere kurulmuş, insan ve teknolojiden oluşan bir yapı olarak tanımlanabilir. Bu yapı, her toplumda, o toplumun ekonomik, kültürel ve

sosyal özelliklerine göre biçimlenir. Bu biçimlenişte toplumda var olan diğer örgütlerin işleyişinden bağımsız davranılmaz. Diğer örgütlerde iş görecek insanların yetiştirilmesinin de eğitim örgütlerinde gerçekleştiriliyor olması, eğitimin toplum açısından önemini ortaya koymaktadır. Bu da toplumların neden eğitim üzerinde bu kadar dikkat ve önemle durduklarını açıklamaktadır. Belirtilen bu önemin, eğitimin, toplumun amaçlarına ulaşacak şekilde örgütlenip yönetilmesine de bir gönderme yapmaktadır. Eğitimdeki insan ve teknolojinin nasıl işletileceği sorusu, "eğitim yönetimi" kavramının açıklanmasını gerektirmektedir.

4. Eğitim Yönetimi

"Eğitim yönetimi, toplumun eğitim gereksinimini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü amaçlarına uygun olarak işletmek, geliştirmek ve yaşatmak sürecidir" (Başaran, 1988:43). "Eğitim yönetimi, eğitim kurumlarını saptanan amaçlarına ulaştırmak üzere, insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili bir biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır (Taymaz 1989: 13). "Eğitim yönetimi, öğretme ve öğrenmeyi geliştirmeyi amaçlayan kurumların yönetimidir. Bu kurumlar devlet okullarını, bölge okullarını, genel ve özel yüksekokulları, genel ve özel üniversiteleri ve diğerlerini kapsar" (Campbell vd. 1983: 1).

Tanımlardan da anlaşılabileceği gibi, örgüt ile yönetim arasındaki ilişkinin benzerini eğitim örgütü ile eğitim yönetimi arasında görmek mümkündür. Yani, eğitim yönetimi ile eğitim örgütü iç içe işler, birbirinden ayrı ve bağımsız değildir. Öte yandan, eğitim örgütünün, amaçları doğrultusunda harekete geçmesi ve bunu yerine getirmesi, toplumun üyelerine ulaşmasını gerektirir. Eğitimin, toplumun bütün üyelerine ulaşma çabası "okul" denilen kavramda somutlaşır. Okul örgütü, eğitim örgütünün en önemli birimidir. Eğitim örgütleri amaçlarına, okul örgütünün uygulama ve eylemleriyle ulaşmaya çalışırlar.

5. Okul Örgütü

Eğitim örgütü birçok alt sistemden meydana gelir, fakat onun meydana gelmesinde, etkinliklerinin değerlendirilmesinde ve varlığını sürdürmesinde en etkili alt sistem okul örgütüdür. Bütün bir eğitim sistemi okul örgütü aracılığıyla amaçlarını gerçekleştirmeye çalışır. Denilebilir ki eğitim örgütünün tümünün üzerinde yoğunlaştığı biricik örgüt, okuldur.

Okul örgütü, bulunulan bölgenin gereksinimlerini de dikkate alarak, eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir araya gelmiş öğrenci, öğretmen, diğer personel ve araç gereçlerden oluşan bir örüntü olarak tanımlanabilir. Her örgütte olduğu gibi okulu da amaçları doğrultusunda harekete geçirecek ve yaşatacak bir oluşuma gereksinmesi vardır. Bu da "okul yönetimi" dir.

6. Okul Yönetimi

Eğitim sistemi içinde okul nasıl bir alt sistem ise, eğitim yönetimi bağlamında okul yönetimi de aynı durumdadır. Okul yönetimi bir bakıma eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulanmasıdır. Eğitim yönetimi nasıl yönetimbilimin eğitime uygulanmasından meydana geliyorsa, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir (Bursalıoğlu 1987: 6).

Okul yönetimi, okulu saptanan amaçlarına ulaştırmak üzere öğrenci, öğretmen, diğer personel gibi insan kaynakları ile okul binası, araç ve gereçler gibi maddi kaynakları bir araya getirip etkili bir biçimde kullanarak, önceden belirlenmiş politikaları ve alınan kararları uygulamaktır

Toplumlar varlıklarını sürdürebilmek için kültürü aktarma ve geliştirme görevini eğitim örgütlerine vermiştir. Bu görevi üstlenen eğitim örgütü, amacını gerçekleştirmede en stratejik parça olan okul örgütünü meydana getirmek durumunda kalmıştır. Toplumun bu yaşamsal görevini üstlenen okul, kendine özgü bir yönetim geliştirmek ve uygulamak zorunda kalmıştır. Eğer eği-

tim yönetimi özgün bir yönetim alanı ise, diğer yönetim alanlarında bulunmayan özelliklere sahip olması gerekir. Örneğin, eğitim yönetimi bir uzmanlık alanı ise, amaç ve işlev açısından iş ve kamu yönetimlerinden mutlaka ayrılmalı farklılıkları gösterilmelidir (Aydın 1993 1). Bir başka deyişle, eğer eğitim yönetimi yönetim bilimlerinden biri, yönetim alanının bir dalı olarak kabul ediliyorsa, bir süreç ve etkinlik alanı olarak, eğitimin özelliklerini dikkate almak, eğitim-yönetim, öğretim-yönetim ilişkileri ışığında kendine özgü kapsam ve yöntem uyarlamalarını yapmak zorundadır (Güçlüol 1985: 7). Eğitim kurumlarının özel karakteristikleri, yönetim modellerinin uygulanmasında veya diğer uygulamalarda eğitsel ortama dikkat edilmesi gereğini vurgular. Gerçekte, bütün örgütlerin ortak olan bazı özellikleri vardır, ama okulların farklı özellikleri endüstriyel, ticari ve hizmet örgütlerinden alınan yaklaşımların geçerliliğini sınırlar. Baldridge'ye göre, bu modeller eğitim örgütlerine güvenle uygulanmadan önce, adaptasyona ve değerlendirmeye tabi tutulmalıdır (Bush 1986: 7). Karşı bir görüş, yönetimin diğer alanlarındaki problemlerin ortamlar nedeniyle farklılaşabileceğini ve yine ortamlara (bir hastane, bir okul veya mühendislik firması gibi) uydurularak konu ve problemlerin aynı prensiplerle çözümlenebileceğini savunmaktadır. Fakat, bu tamamen doğru gözükmemektedir. Çünkü benzersizlik, ilkelerde de benzersizlikleri meydana getirecektir. Okul yönetimi de, buna bağlı olarak benzersiz özellikler gösterecektir (Monahan ve Hengst 1982: 114).

Okul, benzersiz/özgün bir örgüttür. Yasal tanımla ve toplumsal onayla yurttaşlara eğitim sunma sorumluluğunu üstlenmiştir. Eğitim kurumlarına devredilen işlevler incelendikçe eğitim yönetiminin benzersizliği daha açık olarak görülmektedir. Okul yönetiminin özgünlüğünün amaçlardan, yöntemlerden ve işlevlerden kaynaklandığı açıktır. Bu durum hastane, belediye, işyönetimi gibi örgütlenmiş etkinlikler için de geçerlidir. Her kurumun yönetimi, niteliğini, belli ölçüde kurumun amaç, yöntem ve işlevlerinden almaktadır (Aydın 1993: 1).

Okul, eğitim örgütünün toplum üyeleriyle buluştuğu yer olarak düşünülebilir, fakat yine de tam bir buluşmanın burada sağlandığı söylenemez. Gerçekte okul, buluşmanın altyapısının hazırlandığı yerdir, demek daha doğru bir yargı olabilir. Çünkü, davranışlarında değişiklik yapılacak bireylerle yüz yüze gelinen yer "sınıflar" dır.

7. Örgüt Olarak Sınıf

Okulun bir alt sistemi sınıflardır. Eğitim ve öğretim etkinliğinin üretim yeri sınıflardır. Bir başka deyimle eğitimin amaçlarının çocuklar üzerinde değişiklikler olarak somutlaştığı yer sınıflardır. Bütün bir okulun insan ve madde kaynağı sınıf olarak yapılacak işlemlerin destekleyicisi pozisyonundadır. Burada kastedilen sınıf, elbette 'derslik' değildir. Derslik, sınıfın bir araya gelme adına kullandığı yer olarak adlandırılabilir. Bu açıdan sınıf için; öğrenilen içeriğe, öğretmene, öğrenciye veya olanaklara bağlı olarak her yer derslik olabilir. Sınıf, bunun ötesinde bir anlama sahiptir ya da öyle olmak durumundadır. Sınıfı derslik kavramına endekslemek; yokluk veya yoksulluk nedeniyle birden fazla bireyin bir araya getirilerek davranışlarının değiştirilmek zorunda olunduğu bir anlayışa gönderme yapar. Oysa yapılan birçok araştırma, yalnızca öğretimsel bir içeriğin öğrenilmesinde dahi birden fazla bireyin bir aradalığının katkısının tek bireyle yapılan öğretimden daha etkili olduğunu bulgulamıştır.

Sınıfın bir örgüt olup olmadığını anlayabilmek için bütün örgütlerde geçerli kabul edilen ortak kavramlara bakmak gerekir. Bu kavramlardan ilki "amaçlar" dır. Her örgütün bir veya birden fazla amacı vardır. Eğer sınıf bir örgüt ise amacının olması gerekmektedir. Sınıfın amacı, eğitimin amaçları kapsamında, öğretme ve öğrenmeyi en üst seviyede gerçekleştirmektir. Bir diğer kavram "üyeler"dir. Her örgütün amaçları gerçekleştirmek üzere işe koştuğu üyeleri vardır ve bu üyeler arasında işbölümü yapılmıştır. Sınıf açısından bakıldığında üyelerin, öğretmen ve öğrenciler olduğu görülür. Öğretmen, öğretme işini yapmakta ve öğrenciler öğ-

retmenin, derslerin ve konuların belirlediği koşullarda öğrenme işini yapmaktadırlar. Her öğrenci işbölümü, adına önce kendi üzerindeki değişikliğin en etkin gerçekleştirilmesi görevini yerine getirmekte daha sonra sınıfındaki diğer öğrencilerin davranışlarının değişikliğinden de sorumlu olmaktadır. Örgütleri açıklamakta kullanılan bir başka kavram "teknoloji"dir. Her örgüt amaçlarına ulaşma yolunda içinde insanın da olduğu birtakım araç, gereç ve yöntemler kullanır. Teknoloji, mal ve hizmet üretmek amacıyla eldeki araç-gereç, bilgi ve tekniklerin kullanılmasıdır (Can 1992: 61). Bir başka deyişle, örgütlerde teknoloji, örgütün amacına ulaşmak için gerçekleştirdiği etkinliklerin tümüdür. Sınıf örgütünün teknolojisi 'öğretme ve öğrenme' ile ilgili her şeydir. Öğretmenin öğretme ve öğrencinin öğrenme işini yaparken kullandığı strateji, yöntem, teknik, araç-gereç ve materyallerin tümü sınıfın teknolojisinin kapsamındadır (Toprakçı 1996: 113). Bir diğer kavram "çevre"dir. Her örgütün içinden girdiler aldığı ve içine çıktılar verdiği bir çevresi vardır. Sınıfın da bir çevresi vardır. Sınıf açısından bakıldığında çevre okul ve toplumdur.

Sınıfın bir örgüt olarak görülmesi gerektiği yukarıda da açıklandığı üzere önemli birtakım dayanaklara sahiptir. Öte yandan Katz ve Kahn (1977: 47) tarafından belirtilen, özellikle örgütleri gruplardan ayıran önemli bir ortak kavram daha vardır ki o da "düzenleyici mekanizma (yönetim)"dır. Gruplar, eylemlerine yön veren düzenleyici bir mekanizma oluşturduklarında örgüt niteliği kazanırlar. Sınıfın düzenleyici bir mekanizmaya sahip olduğu söylenebilir mi? Sınıf yönetiminin, 'öğrencilerin kırk veya kırk beş dakikalık bir derste idare edilmesi' olarak yorumlandığı bir anlayışta (sınıf yönetiminde geleneksel anlayış) dahi öğretmen, amaçları gerçekleştirmek üzere benimsediği yolların başarısız sonuçlar verdiğini gördüğünde bir düzeltmeye gitmektedir. Öte yandan bu düzeltme her bir ders için ayrı ayrı yapıldığından, yani bütünsel bir yanı olmadığından, tam bir düzeltme olarak görülebilir mi? Oysa sınıfın bir örgüt olduğu gerçeği kabul edilirse (sınıf yönetiminde yeni anlayış)

her bir ders açısından işletilen düzeltme mekanizmasının üst bir bilinçte toplanması sağlanarak tam bir "düzenleyici mekanizma" kurulması ve işletilmesi sağlanmış olacaktır.

Buna göre, öğrencilerin bazıları her ne kadar isteyerek okula veya sınıfa gelmeseler de, formel bir örgüt niteliğindeki okulun önemli bir parçası olan sınıflar da formeldir. Yani oluşma nedeni, ister zorlayıcı bir nedene isterse gönüllü bir nedene dayansın, aynı amacı gerçekleştirmek üzere bir araya gelen ve sonuçlar konusunda dönüt ve düzeltmeye giden her grup gibi sınıf da bir örgüttür. Böyle bir örgütlülüğe örnek olarak Türkiye edebiyatında ve sinemasında klasikleşmiş "Hababam Sınıfı" verilebilir. Bu sınıfın amacı her ne kadar 'öğrenmemek!' olsa da, bu amaç doğrultusunda örgütlülükleri dikkatlerin merkezidir. Yediden yetmişe herkesin ilgi ve belkide hayranlıkla izlediği bu yapıtı, izleyiciye defalarca izlettiren nedenle öğrenciliğinde okul yaşamını hatırlayan herkesin belleğinde canlanan hatıraların ortaklığının nedeni aynıdır ve o da örgütlülüğe öğrencilerin duyduğu doğal eğilimdir.

Sınıf örgütü, sınıfın eğitsel amaçları doğrultusunda bir araya gelen öğretmen, öğrenci ve diğer araç-gereçlerden meydana gelen bir yapı veya bir süreç olarak tanımlanabilir.

Her örgüt gibi, sınıfın da amaçları doğrultusunda hareketini sağlayacak bir yönetime gerksinimi vardır. Bu da "sınıf yönetimi"dir.

8. Sınıf Yönetimi

Bir okul sistemi içinde, sınıf nasıl bir alt sistem ise okul yönetimi bağlamında sınıf yönetimi de aynı durumdadır. Sınıf yönetimi, bir bakıma okul ve eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulanmasıdır. Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından, okul yönetimi eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana geliyorsa, sınıf yönetimi de okul yönetiminin sınıfa uygulanmasından meydana gelir.

Sınıf yönetimi, eğitim yönetimi sıradizininin temel basamağıdır. Sınıf, öğrencilerle yüz yüze olunan bir yerdir. Eğitimin hedefi olan

öğrenci davranışının oluşması burada başlar. Eğitim yönetiminin kalitesi, büyük ölçüde, sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır. Lemlech'e göre Sınıf yönetimi, sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir (Başar 1999: 13). Doyle'e göre sınıf yönetimi, verilen süre içinde yer alan etkinliklerde bir grup öğrencinin işbirliğinin kurulması ve sürdürülmesidir (Açıkgöz-Ün 1996: 115). Öğrenciler, sınıfın hem ürünü hem de işçileridir. Öğretmenler alt düzey, okul yöneticileri ise orta ve üst düzey yöneticileridirler. Sanayide olduğu gibi, bir okulun üretkenliği işçileri doğrudan yönetenlerin -yani öğretmenlerin- üretkenliğine bağlıdır (Glasser 1999: 8-9).

Yukarıdaki tanımlara bakarak sınıf yönetiminin anlamının sınırlandığı, darlaştırıldığı söylenebilir. Zira, kavramlardan da anlaşılabileceği gibi, sınıfı gruba endekslemek sonuç alıcı bir tutum gibi gözükmemektedir. Öte yandan bir sınıfta, gerek yapay gerekse doğal olsun birden fazla grup zaten vardır. Sınıfı örgüt kavramıyla açıklamak daha doğru bir davranış olabilir. Çünkü grup, zaten örgüt kavramının içinde bir değişken ya da boyut olarak vardır. Ayrıca, sınıf yönetimini kırk veya kırk beş dakikalık bir toplantının yönetimi şeklinde algılamak hatalı sonuçlar yaşanmasına neden olabilir. Çünkü sınıf geçmişi, şimdisi ve geleceği ile sınıf yöneticisinin kavram dağarcığına yer aldığında ancak etkili bir öğretme ve öğrenme ortamı yaratmak olanaklı olabilir.

Sınıfa salt öğretimsel (Erdoğan 2000: 1) ve teknolojik bakış onun açıklanmasında ve anlaşılmasında engellere yolaçabilir. Etkili bir öğrenme ve öğretme etkili bir yönetimden geçmektedir (Glasser 1999: 9). Öğretmen adayları üzerinde yapılan bir çalışmada (Wınıtzky ve Kauchak 1995), öğrencilerden sınıf yönetimi ile ilgili kavramsal harita çizmeleri istenmiş, ardından öğrenciler sınıf yönetimi ile ilgili birtakım etkinliklerden geçirildikten sonra bir kavramsal harita daha çizmeleri istenerek önceki ve sonraki haritalar karşılaştırılmıştır. Sonuçta, sınıf yaşamına 'kontrol' kavramı açısından bakan öğrencilerin, etkinliklerin bir sonucu olarak sonraki haritalarında "örgüt" kavramına geçiş yaptıkları gözlenmiştir. Sınıf kavramına örgütsel çerçeveden bir bakışa gereksinim

olduğundan dolayı, belki de bugün, "sınıf yönetimi" kavramı, hem ders olarak okutulmaya başlanmış hem de ilgili alanyazında çok sayıda araştırma ve çalışmanın konusu olmuştur.

O halde, alanyazında sınıf yönetimine verilen anlamı da kapsayan ancak sınıfın bir örgüt olduğu gerçeğini de içinde barındıran yeni bir tanıma gereksinim vardır. Buna göre, sınıf yönetimi; "sınıf örgütünün eğitsel amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir araya gelen/getirilen öğretmen, öğrenci, derslik, müfredat ve diğer ilgili araç-gereçlerden meydana gelen yapının işletilmesi süreci" olarak tanımlanabilir. Böyle bir tanım sınıfı bütün yönleriyle değerlendirme olanağı verebilir.

9. Sınıf Yöneticisi

Sınıf yönetimine geleneksel açıdan bakıldığında, sınıftaki insansal değişkenlere yeni bir isim vermek gerekmektedir. Bu değişkenlerden biri öğretmendir. Doğal olarak bu yeni adlandırmayla birlikte "öğretmen" kavramı, "sınıf yöneticisi" ile değişmek durumundadır. Yapılan iş özde aynıdır, ama fark, artık öğretim etkinliğinin yönetsel bir içeriğe bürünmüş olmasıyla ortaya çıkmaktadır. Öğretmen, artık öğretimi yöneten kişidir. Sınıf yönetimine geleneksel açıdan (örgüt değil) bakan anlayış temelinde, öğretmenin yeni adının "sınıf yöneticisi" olması ilk bakışta normalmiş gibi gözükmektedir. Oysa, yapılan iş aynı ise işi yapanın adının değiştirilmesi pek anlamlı gözükmemektedir. Araştırmacının getirmeye çalıştığı yeni anlayış (sınıfa örgütsel bakış) açısından öğretmen yine öğretmendir. Ancak sınıf yöneticisi, içinde o sınıfın derslerine giren öğretmenlerin de bulunduğu sınıf örgütünü yönetme görevinde olan kimsedir. Birinin sınıf yöneticisi olabilmesi için, dört yıllık öğretmenlik eğitimi aldıktan sonra en az bir yıl öğretmenlik yapması daha sonra da Eğitim Yönetimi'nde açılması önerilen "Sınıf Yönetimi" dalında yüksek lisans yapması gerekmektedir. Kısa vadede bu kadar sınıf yöneticisi yetiştirilmesinin zorluğu göz önüne alındığında varolanla ilgili olarak aşağıdaki önlemlerin alınması sonuç alıcı olabilir.

Bilindiği üzere temel eğitimin birinci kademesinde sınıfın tümünden sorumlu bir öğretmen varken (ki o öğretmen aynı zamanda o sınıfın bütün derslerine girmektedir); sonraki kademe ve okul düzeyleri açısından her ne kadar her sınıfın bir rehber öğretmeni (üniversitede akademik danışman) var gözükse de (ki onlar da aynı zamanda o sınıfın herhangi bir dersine birkaç saatlik giren öğretmenlerdir) bu çoklu bir yapı göstermektedir. Çoklu özellik gösteren sınıflarda, ilgili öğretmenlerden oluşan bir ekibin sorumluluğu ön plana çıkmalıdır. Bir sınıfın derslerini okutan sınıf ve dal öğretmenleri, sınıftan genel olarak sorumlu öğretmenle eğer var ise bunlara yardım eden eğitim uzmanları sınıfı yöneten ekip olarak değerlendirilebilir (Başaran 1996: 51). Buna göre geçici olarak, sınıf yöneticisi kavramı, eğer çeşitli derslere çeşitli öğretmenlerin girmesi de sağlanırsa birinci kademe için sınıf öğretmenini, sonrakiler için ise sınıfın o dönem derslerine giren öğretmenlerden oluşan ekibin başkanını ifade etmektedir. Öğretmenlerin her yıl ya da kimi okullarda görüldüğü gibi altı ayda bir değişmeyip aynı sınıfın yöneticisi olması, psikolojik açıdan daha uygundur. Bir öğretmenin iki, üç ya da dört yıl aynı sınıfı yönetmesinde her bakımdan büyük yarar vardır (Adler 1996: 146), çünkü böyle bir durumda, sınıf yöneticisi çocukları doğru dürüst tanıma olanağına sahip olacaktır.

Sınıf yöneticisinin başkanlığındaki bu ekip, eğitim programında gösterilen etkinliklerde bir sınıfın başarısını en üst düzeye çıkartmakla görevli olmalı, bu görevi yerine getirmek için; kendi başkanını seçme, bu amaç için okulun kaynaklarını kullanma, yönetim kararlarını verme ve uygulama yetki-sorumlulukları ile donatılmalıdır. Buna göre ekibin göreli bir özgürlüğü olmalıdır. Ekip doğrudan okul yöneticisine karşı sorumlu olmalı, ekiple okul yönetimi arasındaki basamaklar kaldırılmalıdır. Ekibin kendi kendisini yönetmesine izin verildiğinde de bürokratik ilişkiler en aza indirilmelidir. Bu ekip, gücünü kendi kaynaklarından alarak canlı, dirik bir çalışma ortamına girecek ve eğittiği ve yönettiği sınıf da başarılı olacaktır (Başaran 1996: 51).

Doğal olarak böyle bir durum yönetim için artı bir zaman oluşturulması gerektiği gerçeğini de doğurmaktadır. Bu zaman, yalnızca sınıf yöneticisine değil (ki onun tek görevi bu olacaktır) öğrenciye, yani sınıfa da verilmelidir. Yönetim için zaman olmaması yönetsel etkinliklerin gerçekleştirilmesini engellemektedir (Toprakçı 1994: 65). Müfredatın yoğun olması bu zamanın sağlanmasını zorlaştırır. Buna göre müfredatın da değişime uğraması gerekmektedir.

10. İşgören Olarak Öğrenci

Örgüt kavramına endeksli sınıfın insansal değişkenlerinden biri ve en önemlisi öğrencidir. Bugüne kadar üzerinde değişiklik yapılması hedeflenen, bu değişikliği isteyip istemediği kendisine sorulmayan, buna rağmen kendisinin de bu değişim sürecinde aktif rol alması gerektiği söylenen öğrenci, sınıfın bir örgüt olarak yorumlanmasıyla birlikte, yeni bir adlandırmaya ve işleve bürünmek durumundadır. O da, sınıfın, hem işgöreni hem de çıktısı olmasıdır. Böyle bir değişim veya dönüşüm, gerek eğitimin amaçlarında gerekse sınıfın amaçlarında her işgöreni (öğrenciyi) dikkate alma zorunluluğunu doğurmaktadır. Bu başarılırsa, işgören olarak örgütünün amaçlarıyla kendisinin amaçlarının tam uyumlu olduğu bir örgütte, çok daha başarılı sonuçlar yaşanmasını sağlayan bir işgören (öğrenci) kitlesiyle karşılaşılacaktır. Bu noktada akla gelen önemli bir durum, öğrencinin kendisi üzerindeki değişiklikle ilgili işgörenliğinin öğretim düzeyleri açısından alacağı farklılıktır. Zira, ana okulundaki bir sınıfın işgöreni ile üniversitedeki bir sınıfın işgöreninin görevlerini aynı şekilde yerine getirmelerini beklemek hatalı olacaktır. İşte bu noktada, öğrencinin yaşının küçüklüğü oranında işgören vekili tayin edilebilecek aile devreye girmektedir. Aile, çocuk kendi sorumluluğunu alıncaya kadar, ama yine çocuk endeksli işgören rolünü yerine getirecektir. Bu da ailelerin öğrenciler, sınıf örgütleri ve sınıf yöneticileri ile nasıl işbirliği halinde olmaları gerektiği konusunda, geleneksel yorumdan farklı olarak, önemli bir mesaj demektir.

Bugün eğitim örgütleri ve eğitim yönetiminin temel girdi ve çıktısı olarak kabul edilen öğrenciler varoldukları sınıflarında aslında sahipsizdirler. Sıradizinsel olarak bakıldığında, öğretmenlerin sorumluluğu okul müdürlerinde, okul müdürlerinin sorumluluğu il veya ilçe müdürlüklerinde, il veya ilçe eğitim müdürlüklerinin sorumluluğu bakanlıktadır. Fakat, öğrencilerin sorumluluğunun kime ait olduğu belli değildir. Bugüne kadar yaşananlara bakarak, bir öğretmenin, okul müdürünün, il veya ilçe müdürünün veya bir bakanın öğrenciler açısından yaşanan önemli bir sorun karşısında en azından sorunu yaşayan öğrenci veya ailesi kadar sorumluluk üstlenici bir tutum takınmadığı söylenebilir.

"Liselinin şikayeti okuldaki çeteler" büyük puntolarla yazılı bu niteleme, Milliyet Gazetesi'nın 16 Mart 2003 tarhli Pazar Eki'nin sürmanşeti. Habere göre, İstanbul Üniversitesi'nden birkaç Sosyoloğun tesbiti, lise öğrencilerinin üçte biri okuldaki üçte ikisi ise dışarıdaki çetelerden şikayetçi. Milliyet Gazetesi'nin 11 Haziran 2003 günkü baskısında, "Liseli öğrenci gayrimeşru ilişki ile doğurduğu bebeğini okulun bahçesine atarken yakalandı." Yine aynı gün, "kimin eseri" başlıklı işkence aleti geliştiren bir ilköğretim öğrencisine gönderme yaparak bu öğencileri bu eğitim sisteminin yetiştirdiğinden sözedilmektedir.

Tek çözüm olmamakla birlikte, sınıf bir örgüt olarak görülmeye başlanırsa, eğitimi salt öğretim olarak yorumlayan anlayışın ürünleri olarak görülebilecek; yukarıdaki paragrafta örneği verilen durumlar, geçmişte kısmen olan ve alınan bütün önlemlere rağmen bugün artarak varlığını sürdüren devamsızlık, disiplin, uyuşturucu, intihar, başarısızlık, ilgisizlik, düzeysiz cinsellik vb. gibi sorunlara daha kalıcı ve kararlı çözümler geliştirilebilir.

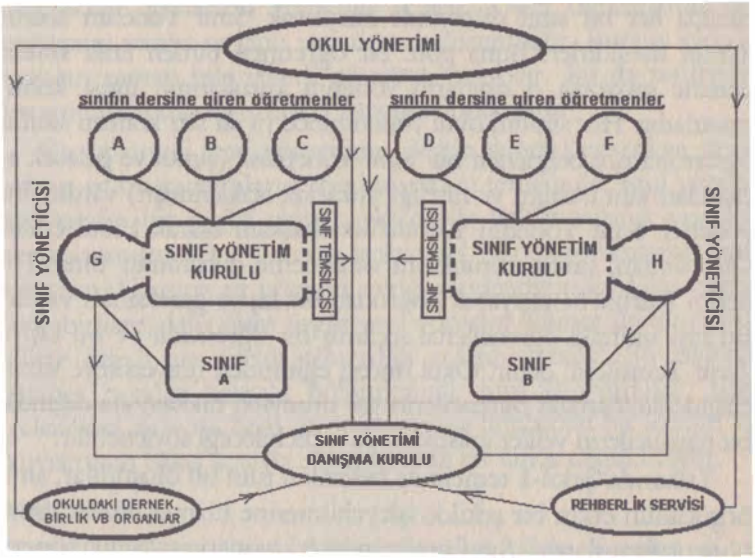
Sınıfa örgütsel bakış, bütün bir sınıfın bu tür durumlar karşısında sorumluluğunu ön plana çıkaracağından sonuç alıcı gibi gözükmektedir.

11. Bir Sınıf Örgütü / Yönetimi Modeli

Sınıfa örgütsel bakış, onun okul içindeki konumunun da değişmesi sonucunu doğuracaktır. Nitekim okul yönetiminin sınıfın içinde olup bitenlerin tümünü kontrol etmede güçlüklerle karşı-

laştığı bilinen bir gerçektir. Öte yandan çalışanlarına güvenmeyen bir okul yönetiminin etkin olması da tartışmalıdır. İşte bu nedenle yeni sınıf yönetimi anlayışı gereği, yine okul yönetimi ve onun doğrudan etkili olduğu okulun diğer organları temelinde, sınıfın okul içindeki örgütsel konumunu belirlemek olanaklıdır.

Şekil 1: Bir Sınıf Örgütü / Yönetimi Modeli



Sınıfın okul içindeki konumunun, sınıfın örgütsel bir yapıya büründürülerek açıklanması, yeni sınıf yönetimi anlayışının temelini oluşturmaktadır. Buna göre sınıf bir örgüttür. Bu örgütün üye ya da çalışanları ve bir yönetimi vardır. Yeni sınıf yönetimi anlayışında, sınıf yönetimini kırk ya da kırk beş dakikalık bir dersin yönetimi ile eş tutmak söz konusu değildir.

Şekil-1'e bakıldığında sınıf yönetiminde okul yönetiminin, okul ile ilgili diğer görevleri yanında kurulacak bir 'Sınıf Yönetimi Danışma Kurulu'na müdür ya da müdür yardımcısı şeklinde bir katılımı söz konusudur. Bu katılım okul yönetimi için bir denetim mekanizması işlevi görmekte, ayrıca sınıf yönetiminde karşılaşılan

sorunlardan okul yönetiminin haberdar edilmesi de sınıf yönetimine bir katkı getirmektedir. Zira sınıf örgütü, okul içindedir ve okuldan bağımsız değildir. Söz konusu kurulun diğer üyeleri okuldaki tüm öğretmenler ve/veya temsilcileri, okul rehberlik servisi görevlileri ve/veya temsilcileri ve okuldaki dernek, birlik vb. organların üyeleri ve/veya temsilcileridir. Okulda bulunan ve herhangi bir sınıfın derslerine giren bütün öğretmenler aynı zamanda okulda her bir sınıf düzeyinde kurulacak 'Sınıf Yönetim Kurulu'nun üyesidirler. Buna göre bir öğretmen birden fazla sınıfın dersine giriyorsa o sınıfların yönetim kurullarının üyesi konumundadır. Her sınıfın, okul yönetimince ya da söz konusu sınıfın öğrencilerince belirlenen bir 'Sınıf Yöneticisi' (şimdi ve gelecek açısından kim olduğu ve niteliği yukarıda açıklanmıştı) vardır. Bu yönetici 'Sınıf Yönetim Kurulu'nun başkanı olarak kabul edilir. Öte yandan, sınıfın sorunlarını ve ilerleme durumunu 'Sınıf Yönetim Kurulu'na taşıyacak doğrudan bir kişiye gereksinim vardır. Bu kişi sınıftaki öğrencilerce seçilmiş bir öğrencidir ve bu kişiye 'Sınıf Temsilcisi' denir. Okul öncesi eğitimden üniversiteye varan çizgide sınıflardaki öğrencilerin yaş düzeyleri dikkate alındığında, bu temsilcilerin veliler arasından da seçilebileceği söylenebilir.

Yukarıda Şekil-1 temelinde belirtilen tüm bu oluşumlar, sınıf örgütünün etkin bir şekilde işleyebilmesine hizmet etmek üzere oluşturulmuşlardır. Sınıf örgütünün tek yöneticisi 'Sınıf Yöneticisi'dir. Bu nedenle söz konusu kurul veya oluşumlar sınıf yönetiminde doğrudan bir etki gücüne sahip değildirler. Ancak sınıfın okul içinde olduğu göz önüne alındığında bütün sınıfların bir okul ortamında örgütsel varlıklarını sürdürebilmeleri için okul yönetimi denilen üst çatı tarafından (sınıfların da katılımıyla) belirlenen kurallara uymaları zorunludur.

Sınıf yönetimine getirilmeye çalışılan bu farklı bakış temelinde önerilen bu model, kuşkusuz değişime açıktır. Okulun bulunduğu bölgenin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve olanakların etkisi oranında 'yeni şeyler' ilave edilebilir ya da çıkarılabilir. Önemli olan artık sınıfı bir örgüt olarak görmek, bu açıdan sınıf

yönetimini şekillendirmek ve örgüt ile yönetim alanyazınındaki kuramlardan yola çıkarak yeni bilgi ve uygulamalara girişmektir. Bu kolay bir iş değildir. Çünkü sınıfa örgütsel bakış, eğitim bakanlığı, il-ilçe müdürlükleri ve okulun bugünkü örgütsel yapısında değişmeler yapılmasını gerektirmektedir. Örneğin sınıf yöneticisine ve sınıfa sağlanması gereken zaman göz önüne alındığında, okuldaki ders başlama ve bitirme saatlerinde bile bir değişikliğe gidilmesi gerektiği açıktır. Oysa öğretmenin bir programı vardır ve onu yetiştirmek zorundadır. Bunun için de varolan zaman bile yeterli gözükmemektedir. Bu da müfredat programlarında değişmeleri zorunlu kılmaktadır.

Bu bölümde sınıf yönetimine ilişkin temel kavramlara değinilmiş ve bu kavramların kombinasyonu temelinde; sınıf yönetimi, sınıfın bir örgüt olduğu gerçeğiyle buluşturularak yeniden tanımlanmıştır. Öte yandan, geleneksel olarak yorumlanan sınıf yönetimi bakışına ait bilginin içeriği incelendiğinde, diğer bilimlerle birlikte, daha önce örgüt veya yönetim bilimce üretilmiş bilgilere dayalı bir nitelik gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle kitabın bundan sonraki bölümlerinde sınıf yönetiminde, hem geleneksel anlayışa hem de yeni anlayışa hitabeden bir içeriğe, okuyucunun bakış açısıyla anlamlanacak bir tarzla değinilmiştir.

KAYNAKÇA

ADLER, Alfred. *Çocuk Eğitimi.* İstanbul: Cem Yayınları (Çev: Kamuran Şipal), 1996.

AYDIN, Mustafa. *Eğitim Yönetimi*, Ankara: Hatipoğlu Yayınevi. (Üçüncü Baskı), 1991.

--------- *Eğitim Yönetimi İçin Bir Değer Çerçevesi*, (Ders Notları), Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1993.

BAŞAR, Hüseyin. *Sınıf Yönetimi.* Ankara: Pegem Yayınları, 1999.

BAŞARAN, İ. Ethem. *Eğitim Yönetimi.* Ankara: Sevinç Matb., 1988.

BURSALIOĞLU, Ziya. *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, No:154, 1987.

BUSH, Tony. *Theories of Educational Management.* Londra: Paul Chapman Publishing Ltd., 1986.

CAMPBELL, Roald F-John E. Corbally ve Raphhael O. Nystrand *Introduction to Educational Administration*, Boston: Allyn and Bacon, 1983.

CAN, Halil. *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Adım Yayıncılık, 1992.

DEMİRSOY, Ali. *Son İmparatora Öğütler*, Bilim Toplumu. Ankara: Meteksan A.Ş., Yayın No: 98, 2000.

ERDOĞAN, İrfan. *Sınıf Yönetimi: Ders, Konferans, Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları*. Ankara, Sistem Yayıncılık, 2000.

FİDAN, Nurettin ve Münire Erden. *Eğitime Giriş*. Ankara: Feryal Matbaacılık, 1991.

GLASSER, William. *Okulda Kaliteli Eğitim*. İstanbul: Beyaz Yayınları, (Çev: Ulaş Kaplan), 1999.

HOMANS, George C. *İnsan Grubu*, (Çev: Oğuz Onaran v.ö.) Ankara: TODAİE Yayınları No: 121, 1971.

KAYA, Yahya K. *Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*, Ankara: Set Ofset Matbaacılık Ltd. Şti., 1991.

KATZ, Daniel ve Robert L. Kahn. *Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi*. (Çeviren: H. Can, Y. Bayar). Ankara: TODAİE Yayınları, 1977.

MONAHAN, William G ve H.R. Hengst. 'Management Concerns and Management Issues'. *Comtemporary Educational Administration*, New-York: Macmillan Publishing Co. Inc., 1982.

SCHEİN, Edgar H. *Örgüt Psikolojisi*. (Çev: Mustafa Tosun) Ankara: TODAİE Yayınları No: 173, 1978.

AÇIKGÖZ-ÜN, Kamile. *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası, 1996.

TAYMAZ, Haydar. *Uygulamalı Okul Yönetimi*. Ankara: AÜ Eğitim Fakültesi Yayınları No: 166, 1981.

TOPRAKÇI, Erdal. 'Teknoloji Açısından Okulun Kendine Özgü Yönleri'. *Eğitim Yönetimi Dergisi* Yıl: 2, Sayı: 1, Kış 1996, (s. 113-120).

--------- *Okul Yönetiminin Kendine Özgü Yönleri*. Malatya: İÖ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 1994.

TÜRNÜKLÜ, Abbas. *Okullarda Sınıf Yönetimi*. Ankara: http://www.yok.gov.tr/egfak/aturnuklu.html, 1999. TT: 16.02.2001, 2001.

WINITZKY, Nancy ve Don Kauchak. 'Learning To teach: Knowledge Development In Classroom Management'. *Teaching & Teacher Education*, c. 11, No: 3, s. 215-227, 1995.

II. BÖLÜM

SINIF YÖNETİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Bu bölümde sınıf yönetimi üzerinde etkili olan faktörlere değinilmiştir. Bu faktörlerin başında amaçlar gelmektedir. Daha sonra sınıf içini doğrudan etkilemesi beklenen faktörler olarak 'iç faktörler' ve daha az doğrudan etkilemesi beklenen 'dış faktörler' gelmektedir.

Örgütler; gelişmeyi izleyen, kaynaklar tahsis eden, amaçları belirleyen bir veya birden fazla güç merkezinin etkisi altındadır (Campbell v.ö. 1983: 47). Öğrenci davranışı üzerinde etkili olan faktörler arasında, yasal olsun olmasın birey, grup, örgüt, kurum gibi birçok etken vardır. Bu açıklama okul açısından olduğu gibi sınıf açısından da bir geçerliğe sahiptir. Yani, sınıftaki öğrencinin davranışlarını etkileyen birçok faktör vardır. Fakat, okulun ve sınıfın etkileyicileri sayı ve çeşit olarak diğer örgütlerinkinden daha fazladır.

Bütün örgütlerde ilgililer farklıdır. Örneğin; iş dünyasında müşteriler hizmet almayı, hissedarlar kazanmayı, çalışanlar kendilerine bakılmasını isterler. Aynı şekilde okuldaki ilgililer; öğrenci, aile, öğretmen, çalışan, devlet ve yerel toplumdur (Everard ve Morris 1970: 154). Herhangi bir örgüt açısından ilgililer birer etkileyen (faktör) olarak değerlendirilebilir. Bir eğitim kurumu olarak okul, doğaldır ki sınıf, ilgi ve güç gruplarının dikkatlerinin merkezindedir. Bunlar okulun çevresini oluştururlar. Bu çevre beklentilerinin karşılanmadığı algısıyla ortaya çıkan olumsuz tutumlar okul sisteminde zorlanmalara ne-

den olur (Gökçe 2000: 289). Okul bu zorlanmalardan kurtulmaya çalıştıkça farklı amaçlara sahip grupların birbirleriyle rekabeti ortaya çıkar ve çatışma doğar (Karip 1999: 12).

Parsons'un 'görünürlük' kavramı "bir kurumun toplumsal yaşamda kendisini hissettirmesini, toplumsal gruplar tarafından dikkatle izlenmiş olması halini ifade etmektedir" (Aydın 1991: 167). Gerçekten okul hiçbir toplumsal faktörün göz ardı edemeyeceği kadar önemli bir eğitim kurumudur ve bütün dikkatlerin merkezindedir. Okul, çevredeki bütün formel ve informel örgütlerin ya yön verdiği ya da etkilediği bir örgüttür (Bursalıoğlu 1987: 59). Ulusal ve yerel kimseler, devlet görevlileri, aileler, okul müdürleri, müfettişler, yükseköğretim kurumlarının görevlileri, sanayiciler ve öğrenciler (Dijkstra 1998: 105) okulu ve sınıfı etkileyen kişi veya kuruluşlar arasındadır. Bu, eğitim olgusunun toplum içerisinde taşıdığı önemden kaynaklanmaktadır. Bu önem, eğitimle ilgili ve eğitim sistemini doğrudan veya dolaylı olarak etkileyenlerin ve denetleyenlerin sayısını çoğaltmaktadır (Taymaz 1989: 14).

Kendisini etkileyen faktörler açısından diğer örgütlerden bir farklılık gösteren okul ve sınıf, söz konusu faktörlerin öğrenci üzerinde doğrudan bir etkileme özelliğine sahip olması nedeniyle de farklılık gösterir.

Etki Faktörleri → Okul → Sınıf →Öğrenci

Etki Faktörleri → Öğrenci

Diğer örgütlerde söz konusu faktörler çoğunlukla, örgüt yoluyla hammaddeyi veya girdileri -aynı zamanda çıktıları- etkilerken, okulda ve sınıfta öğrenci üzerinde doğrudan bir etki söz konusudur.

Hiçbir eğitmen ve öğretmen, çocuk üzerinde bir tek kendisinin eğitsel etkide bulunduğu inancına kapılmamalıdır (Adler 1996: 153) Öğrenci davranışını ister okul yoluyla isterse doğrudan öğrenci üzerinde etkide bulunarak yönlendiren faktörleri amaçlar, sınıf dışı faktörler ve sınıf içi faktörler olarak üç kategoride incelemek mümkündür.

AMAÇLAR

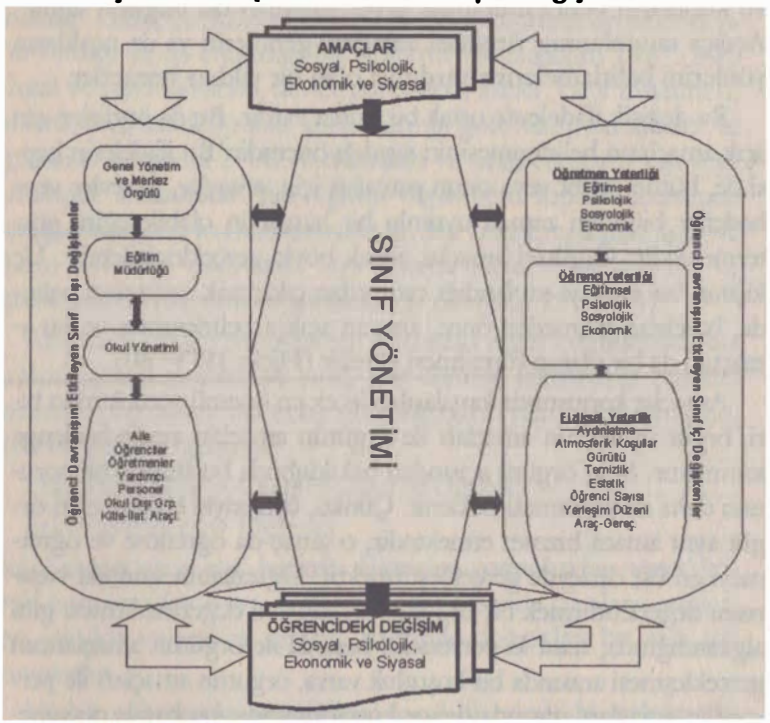
Amaçlar, örgüte yön ve anlam sağlar; onlar bir örgütün varlık nedenidirler (Campbell v.ö. 1983: 42). Açık bir şekilde tanımlanmış örgütsel amaçlar, bir örgüt için çok büyük önem taşır. Yönetim alanyazınında amaçların önemini vurgulayan şu tür ifadelere sıkça rastlanmaktadır: Amaçlar, örgüt etkinlikleri için birer danışma noktalarıdır. Amaçlar, eşgüdümlü etkinlikler için gereklidir. Amaçlar; etkin politikaların, metotların, stratejilerin ve kuralların belirlenmesinde gerek duyulan ön bilgileri sağlar. Açıkça tanımlanmış örgütsel amaçlar, gemilerin ya da uçakların yönlerini belirlemelerine yardımcı olan bir yıldıza benzerler.

Bu değişik ifadelerde ortak bir nokta vardır. Bu da örgütler için açık amaçların belirlenmesinin taşıdığı önemdir. Bu ifadelerin hepsi de, bütün örgüt veya onun parçaları için, amaçlar, görevler veya hedefler bilindiği zaman uyumlu bir hareketin olabileceğini göstermektedir. Örgütsel amaçlar ancak böyle gerçekleştirilebilir. Üç kişinin bir arabayı saplandığı çamurdan çıkarmak istemeleri halinde, harekete geçmeden önce, amacın açıkça belirlenmesi ve bu amaçtan da bir planın türetilmesi gerekir (Hicks 1979: 80).

Amaçlar konusunda karşılaşılabilecek en önemli sorunlardan biri, örgüt üyelerinin amaçları ile örgütün amaçları arasında denge kurmaktır. Sınıf örgütü açısından bakıldığında bu türden bir sorunun daha az yaşanması beklenir. Çünkü, üyeleriyle birlikte tüm örgüt aynı amaca hizmet etmektedir, o amaç da öğrenme ve öğretmeyi en üst düzeyde gerçekleştirmektir. Öğrencinin sınıftaki başarısını değerlendirmek bir örgütün personelini değerlendirmesi gibi algılandığında, nasıl ki personelin başarısı ile örgütün amaçlarının gerçekleşmesi arasında bir koşutluk varsa, örgütün amaçları ile personelin amaçları arasında denge kurulduğunda, bu başarı personelin amaçlarının da gerçekleştiği anlamına gelir (Stronge 1995: 131). Yani, sınıfın amaçları ile öğrencinin amaçları arasında denge şarttır. Öte yandan sınıftaki öğrencinin amaçlarının ne kadarının kendisinin amacı olduğu da tartışma konusudur. Çünkü onun amaçlarının çoğu, içinde bulunduğu sınıfın dış ve iç çevresi tarafın-

dan belirlenmektedir (Şekil-2). Kendisinin buna katkısı oldukça azdır. Kendisi, kendisine ait olmayan amaçları gerçekleştirmeye zorlanmaktadır. Bu nedenle sınıf yöneticisinin belki de yapacağı ilk iş, örgütünün personelinin 'amaçlarla' denge içinde olan kendi amaçlarını geliştirmelerini sağlamak olmaktadır. Öte yandan eğitimin genel amaçlarında görülebilecek bir belirsizlik, eğitim ile ilgili tüm alt sistemleri olduğu gibi, sınıfı da etkiler.

Şekil 2: Sınıf Yönetimini Etkileyen Değişkenler



Bu konuda esas ilgi, eğitime yön veren amaçlardır. Eğitime bir yön verilmektedir. Bu yönü şekillendiren amaçlar, geniş oranda toplumsal yapı içerisinde oluşmaktadır (Büyükdüvenci 1987: 51). Buna göre, toplumsal yapı içerisindeki bir karmaşa, doğal olarak, eğitime yön veren amaçlarda da bir karmaşaya yol

açacaktır. Eğitimin amaçlarını belirlemenin en önemli özelliği, eğiticiye ve eğitim politikacısına hareketleri için bir yön vermektir. Eğitimin amacı ne kadar net belirtilmişse, uygulamalar da o derece kolaylık kazanacaktır. Bu, genel eğitimin karmaşık amaçlarından bir dersin özgül amaçlarına kadar geçerlidir (Ergün 1985: 3). Toplumsal ünite olarak örgütleri farklılaştıran özelliklerden biri, onların özel amaçlar için kurulmalarıdır (Hoyle 1986: 52).

Eğitim örgütlerinin amacı, toplumun ve bireyin sosyal, ekonomik, psikolojik ve siyasal beklentilerini karşılamaktır. Beklentiler toplumun tüm kesiminde belirlenir, paylaşılır ve karşılanmaya çalışılır. Bu beklentiler amaçlar olarak dile getirildiğinde tepeden tırnağa bütün eğitim sisteminin genel amaçlarına dönüşürler. Özel amaçlar ise her bir alt sistemin kendi amacıdır. Bu bağlamda sınıfta genel olarak yapılan her şeyin bu amaçlara dönük olması gerekmektedir. Amaçlar öğrenci davranışını etkileyen tüm faktörler tarafından belirlendiğinden faktörler üstü olarak da değerlendirilebilir. Nitekim öğretmenlere göre de amaçların önemi çoğu değişkenden fazladır (Pointon ve Kershner 2000: 125).

Sınıf yöneticisi olarak öğretmenin görevi, sınıftan beklenen amaçları gerçekleştirmeye katkının ötesinde, sınıfın kendine özgü amaçlar şekillendirmesini de sağlamaktır. Buna sınıfın vizyonunu (Özden 1999) oluşturmak da denilebilir.

SINIF YÖNETİMİNİ ETKİLEYEN SINIF DIŞI FAKTÖRLER

Bu faktörler genel yönetim ve merkez örgütü, eğitim müdürlüğü, okul yönetimi ve baskı grupları gibi kavramlar başlığında incelenebilir.

1. Genel Yönetim ve Merkez Örgütü

Sınıf yönetimini en fazla etkileyen öğeler, genel yönetim ve merkez örgütüdür. Genel yönetim ülkenin siyasilerinin oluşturduğu çerçevede belirlenen öncelikler bağlamında okulu ve sınıfı etkiler. Bilindiği üzere toplumların eğitiminin amaçlarını belirleme yetkisi seçtikleri siyasilere verilmiştir. Bu etkinin toplumun is-

tediği yönde olması beklenen bir durumdur. Öte yandan olmaması durumu, hem okullarda hem de sınıfta yapılanları informele dönüştürebilir. Genel yönetimin, bunların yanı sıra, genel bütçeden eğitime ayırdığı payın bile sınıf üzerinde bir etkisi vardır.

Eğitimin bir merkezden idare edildiği ülkelerde, merkez örgütünün sınıflar üzerinde önemli etkileri vardır. Böyle yerlerde merkez örgütü, kaynakları tahsis eden, amaç belirleyen ve gelişmeyi izleyen etkili bir faktördür. Okul yöneticilerini belirleme-atama, öğretmen alımlarını yapma-atama ve okulları-sınıfları denetleme yetkisi bu örgüttedir. Örneğin fiziksel ve tinsel anlamda sorunlu öğretmeni atadığında sınıfın bundan etkilenmesi kaçınılmazdır. Merkezi bir örgüte sahip işletme, endüstri ve hizmet örgütlerinin sayısı az değildir. Fakat, bu örgütlerin merkeze bağımlılıkları, içinde bulundukları çevrenin beklentilerine göre şekillenir. Toplumdaki bireylerin yetiştirilmesi ve biçimlendirilmesinde önemli rol oynayan eğitim kurumları, onların temel politik ideolojiyi benimsemelerine katkıda bulunurlar (Fidan ve Erden 1993: 68). Bu kadar önemli bir konuma sahip bir örgüt olan eğitim örgütü, diğer örgütlere oranla, daha fazla merkezileşme eğilimi göstermekte, doğal olarak her okul üzerinde genel yönetim ve merkezin baskısı daha fazla olmaktadır. Bu baskı, okulun ve sınıfın içinde bulunduğu çevresiyle ilişkisini şekillendirir. Meyer, Scott ve Deal'a göre, okullar çalışma süreçlerini, özellikle merkezin amaçlarıyla kapalı ilişkilerinden dolayı, çok iyi kontrol edemezler (Beare ve Caldwell 1989: 93).

Merkezden yönetim, bir ülkede merkez memurlarının daha geniş yetkilere sahip olduğu ve alt kademedekilerin yetkilerinin ve takdir haklarının azaldığı bir yönetim biçimidir (Tortop ve İspir, tarihsiz: 97). Okul ve sınıf açısından bu merkeziyetçilik,

Merkez örgütü → Sınıf

şeklinde doğrudan olabilmekte, bazen okulu bile devreden çıkarabilmektedir. Öyle ki bakanlıktan gelen bir şube müdürünün, herhangi bir okula ve sınıfa uğraması ve, resmi olmasa da, birtakım söz veya davranışlarının yaptırım şeklinde algılanması doğal bir olay olarak görülmektedir.

Okulu bu açıdan farklı kılan şey, merkeziyetçiliğin doğurduğu sıkıntılardan ziyade politize olmuş bir merkeziyetçiliğin okul ve sınıf üzerinde, diğer örgütlere oranla, çok daha fazla etkili olmasıdır.

Merkeziyetçiliğin olmadığı ülkelerde bile, benzeri etki varlığını sürdürebilmektedir. Çünkü eğitim örgütleri, formel olarak bir merkeze bağlı olsun ya da olmasın, merkezileşme eğilimindedirler. Bu durum, içinde bulundukları toplumun genel politikalarından etkilenmeye uygun bir konumda olmalarından kaynaklanır. Bu özelliğinden dolayı okul ve sınıf, diğer örgütlerden farklıdır.

Merkez örgütü, öğrencileri doğrudan etkileme yönüyle de diğer örgütlerden ayrı bir tablo sergilemektedir. Bir TV programına çıkan eğitim bakanının okullarda ödev verilmesinin yasak olduğunu açıklaması, ödev almaya gereksinimi olan herhangi bir öğrencinin, 'bana ödev veremezsiniz' gibisinden bir tepkisine yol açabilir. Merkez örgütü,

Merkez örgütü → Öğrenci

şeklindeki doğrudan etkinin yanında okul ve yerel örgüt yoluyla da öğrenciyi etkileyebilir. Okul bir merkezi örgüte formel olarak bağlı olsun olmasın, toplumun genel politikası nedeniyle merkezileşme eğilimi gösterebilir. Ayrıca merkez örgütü veya genel yönetim doğrudan okul, sınıf ve doğrudan öğrenci üzerinde etkili olabilir.

2. Eğitim Müdürlüğü

Merkez örgütü, uygulamada ortaya çıkabilecek aksaklıkları, yerel düzeyde çözüme kavuşturmak üzere eğitim müdürlüklerini kurmuştur.

Eğitim müdürlüğü, okul üzerinde anlamlı bir güç merkezi olarak değerlendirilebilir. Sağlık müdürlükleri göz önüne alındığında, bu örgütler çoğu zaman bir hastanın tedavisinin nasıl olacağı veya doğrudan hastane yönetimini ilgilendiren bir konuda nasıl karar alınması gerektiği konularında, doğrudan hastane yönetiminde söz sahibi olmayabilirler. Fakat bu ilişki, okul ve sınıf ile bağlı bulunulan müdürlük arasında böyle değildir.

Sınıf ve okul yönetimi çoğu zaman alacağı en sıradan kararlarda bile müdürlüğüne danışmak zorunda kalmakta ve müdürlük de okul ve sınıflardaki en küçük gelişmelere dahi müdahale edebilmektedir. Bu müdahale, okuldan beklentisi olan birey ve grup sayısının fazlalığı nedeniyle daha da çoğalır. Başka bir deyişle, dikkatlerin merkezinde olan okul ve sınıf, bağlı olduğu müdürlük tarafından daha çok etkilenme durumunda kalır.

Eğitim müdürlüğünün okul üzerindeki gücü yoluyla öğrencileri etkilemesinin dışında bir de doğrudan

Eğitim Müdürlüğü → Öğrenci

şeklinde bir etkisinin varlığından söz edilebilir. Bu etki, müdürlükte çalışan personelin, aynı zamanda birer veli olmalarından da kaynaklanabilir. Ayrıca, doğrudan okul öğrenci ilişkilerine müdahaleler de gözlemlenebilir. Okul yönetimince okuldan atılmasına karar verilmiş bir öğrencinin eğitim müdürlüğüyle görüşmesi ve müdürlüğün de çevreden herhangi bir tepki almamak için (veya başka bir nedenle) söz konusu öğrenci hakkındaki kararın bozulmasını sağlamaya çalışması, bu müdahalelere bir örnek olabilir. Belki okul aracılığıyla öğrenci üzerinde bir etkide bulunulmuştur, ama öğrenci açısından düşünüldüğünde bu etki doğrudandır.

3. Okul Yönetimi

Okul yönetimi, sınıf örgütünün de içinde bulunduğu yönetsel etkinlikleriyle, sınıf açısından bir faktör olarak değerlendirilebilir. Okul yöneticilerinin öğretmen verimliliği üzerinde etkileri vardır (Ataklı 1997). Okul yönetimince sağlanan kolaylıklar, ortamlar ve olanaklar (Dijkstra 1998: 271) ile okul yöneticilerinin tutumları ve uyumları sınıf yönetimi üzerinde etkilidir. Öğretmenlerin daha etkili çalışmalarını sağlamak için yaptıkları güdüleme faaliyeti (Töremen 2000: 18) ile sınıf yönetimini etkileyebilmektedirler. Etkili bir yönetici olan öğretmenler, öğrencileri yönettikleri tarzdan farklı biçimde yönetilirlerse daha az etkili olacaklardır (Glasser 1999: 13).

Okulda, sınıf yönetimini etkileyen bir faktör olarak okul yönetiminin, tüm yönleriyle istikrarlı bir nitelik göstermesi gerekir. Okul yönetimindeki bir kadro değişikliği, yani okula yeni gelen bir müdür veya müdür yardımcısı, okuldaki dengeleri bozar (Açıkalın 1994: 111). Bu da sınıf yönetimini etkiler. Örneğin; bir önceki yönetici, sınıfların gereksinim duyduğu araç-gereçlerin karşılanmasına büyük önem verirken, bir diğeri vermeyebilir. Öte yandan, gerek yaşanan değişimler gerekse varolan yönetsel uygulamalar açısından bakıldığında, bunların sınıfların yönetimi üzerinde de kaçınılmaz bir etkide bulundukları söylenebilir.

Bugünün okul ve sınıf yöneticisinin (öğretmen) belki de en büyük sıkıntısı mesleksel bir değer sisteminden yoksun oluşudur (Bursalıoğlu 1987: 306). Bu eksiklik okul ve sınıf yöneticiliğinin başlı başına bir meslek olarak gelişmesini engellemektedir. Okullardaki terfi yapısının altındaki sayıltı, en iyi öğretmenin en iyi yönetici olacağı yönündeki anlayıştır. Bu anlayış yöneticilerin öncelikle öğretmen oldukları yönünde bir sonucu da beraberinde getirmektedir. Öte yandan, öğretmenliğe her branştan üniversite mezunun alınması da söz konusu değer sistemi oluşumunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Okul yönetimi öğrenci davranışları üzerinde etkili olan bir faktör olarak, diğer örgütlerden farklı bir başka özelliğe daha sahiptir. O da, okul yönetiminin öğrenciyi hem doğrudan hem de dolaylı etkilemesidir. Dolaylı etkileme yönü diğer örgütler açısından da söz konusu olabilir. Doğrudan etkileme yönüne diğer örgütlerde rastlanmayabilir.

Okul Yönetimi → Öğrenci

Okulun içinde öğrencilerin uyması gereken kılık-kıyafet ve davranış kurallarını okul yönetimi belirler ve yine bizzat kendisi uygular. Okulun yalnızca öğretim veren bir kurum olmadığı göz önüne alındığında, eğitsel boyutta gerçekleştirilen herhangi bir eylemin de öğrenciyi etkileyeceği söylenebilir. Okul yönetiminin okulda var olan kuralları uygulaması, öğrenci üzerindeki doğru-

dan etkisine bir örnektir. Öte yandan okul ile ilgili kararlar alması beklenen yöneticinin toplum, aile ve personeli de sürece katan bir yönseme (Crump ve Eltis 1996: 46) içinde olması gerekir.

4. Baskı Grupları

Herhangi bir örgütü dolaylı veya doğrudan etkilemeye çalışan gruplara, söz konusu örgüt açısından birer baskı grubu denilebilir. Sınıf yönetimi açısından sınıfta yapılanlara toplumun yoğun ilgisi (Crump ve Eltis 1996: 49) onların birer baskı grubu olması sonucunu doğurmaktadır. Her örgütü etkileyen bir veya birden fazla baskı grubu vardır. Fakat bir örgütün hammaddesini doğrudan etkileyebilen baskı grupları birçok örgütte görülmeyebilir. Sınıf, hammaddesini doğrudan etkileyen baskı gruplarının varlığı ile diğer örgütlerden farklı özellikler gösterir. Baskı gruplarının öğrenci üzerindeki doğrudan etkisi

Baskı Grupları → Öğrenci şeklinde ifadelendirilebilir.

Okul üzerinde yasal anlamda etkili olması beklenen grup veya örgütlere birer oda yapılması yeni okul mimarisinden beklenen bir gereklilik olarak kendisini göstermektedir. Örneğin; çocuğun velisinin geldiğinde oturabileceği (Crump ve Eltis 1996: 50), dinlenebileceği, görüşebileceği ve hemen ayrılmak istemeyeceği bir ortamın yaratılmış olması onu okula yaklaştıracaktır.

Sınıf üzerinde birer baskı grubu olarak değerlendirilen gruplar aile, öğrenciler, öğretmenler, yardımcı personel, okul dışı gruplar ve kitle iletişim araçları olarak sınıflandırılabilir. Bu gruplar aşağıda tartışılmıştır.

4.1. Aile: Aile çocuğun doğuştan üyesi olduğu en küçük toplumsal kurumdur. Çocuk, okula gelmeden önce aile üyelerinin etkileşimiyle bir öğrenme sürecinden geçer. Bu etkileşim çocuk sınıfa geldikten sonra da devam eder (Erden ve Fidan 1993: 70). Bu yönüyle aile, sınıfı etkileyen en önemli baskı gruplarından biridir. Ailenin sosyal, ekonomik ve kültürel özellikleri öğrenci davranışları üzerinde etkilidir.

Hemen hemen hiçbir örgütte hammaddeyi (öğrenci) bu kadar doğrudan etkileyen bir baskı grubu yok gibidir. Bir hastane örgütünde hastanın ailesi hammadde (hasta) üzerinde etkilidir. Fakat bu etki, sınıfta gözlenen etki kadar doğrudan değildir. Çünkü hastanın tedavisi uzman doktorlar tarafından, onlara duyulan güvenle gerçekleşir. Eğitim, insanları dolaysız olarak ele alan bir girişim; okul, insanlar için olduğu kadar insanlara etki yapan bir örgüttür (Bursalıoğlu 1987: 5). Bu nedenle sınıfta gerçekleştirilen hammadde işlemesinde, ailenin istemediği birtakım etkilemeler görülebilir. Bu durumda aile, hem çocuğunu etkileyerek doğrudan, hem örgütü ve diğer aileleri etkileyerek dolaylı bir baskı grubu olabilir. Buna göre sınıf yönetimine düşen görev, çocuğa yalnız izleyeceği doğru yolu göstermek değil, beri yandan anne ve babalar üzerinde etki yaparak çocuğu doğru yolu izlemekten alıkoymamalarını sağlamaktır (Adler 1997: 10).

Avustralya'da yapılan bir araştırmada (Crump ve Eltis 1996: 49) ebeveynlerin %26'sının okula ve çocuklarının bulunduğu sınıfa hiç uğramadıkları bulgulanmıştır. Bu konuda istatistikler pek olmasa da Türkiye'de bu oranın daha fazla olduğu söylenebilir.

Ana-baba ve sınıf arasındaki olası anlaşmazlık nedenlerinden biri, her iki tarafın çocuğa ilişkin beklentilerindeki farklılıktır. Bazen bunlardan birinin çocuğa aşılamak istediği fikir veya davranışı diğeri silmek ister (Bursalıoğlu 1987: 81). Çeşitli ilgi gruplarına bağlı olan ana-babaların değişik, çoğu kez de çelişik beklentileri vardır (Kaya 1991: 46). Yine Crump ve Eltis'in (1996: 49) yaptığı araştırmada Avustralya'da ailelerin çocuklarından beklentileri ile okulun uygulamaları arasında çelişki olduğunu belirtenlerin yüzdesi %29'dur.

Aileler ile okul arasındaki çatışmayı önlemek ve aynı anlayışı paylaşmalarını sağlamak için Okul-Aile Birlikleri kurulmuştur (Aslan 1984: 4). Böyle bir kurulun başka herhangi bir örgütte görülmemesi bile, okulun bu bağlamdaki farklılığını ortaya koymaktadır.

Okul-aile birliği, resmi bir oluşumdur. Bakanlık bu kuruluşu öğrenciler için amaçlamış, onların eğitimleri, sorunları vs. konusunda veli-öğretmen ve yöneticilerle tartışma ve çözüm yolları getirme yönünden ele almıştır. Bu kuruluşlar okulun çevre tarafından benimsenmesinde de rol oynamaktadır. Veliler de okula karşı ilgiyi artırmaktadır. Bununla birlikte uygulamada velilerin uzun süre bu kuruluşlara ilgi gösterdiğinden söz edilemez.

Ailenin ve sınıf yönetiminin çocuğun eğitimi konusunda işbirliği yapmasının sayısız yararları vardır. Bu işbirliğinin birinci yararı, aile ile öğretmenlerin birbirlerini eğitim açısından tanımalarına ve ortak bir paydada anlaşmalarına zemin hazırlamasıdır. Okul ile ailenin işbirliği, eğitimle ilgili buna benzer görüş ve tutum farklılıklarının en az düzeye indirgenmesine ve ortak bir paydada buluşulmasına yardım eder (Alıcıgüzel 1995: 370).

4.2. Öğrenciler: Öğrenciler kendilerinde şekillenen inanç, bilgi ve amaçlarıyla sınıf ortamını etkilerler (Dijkstra 1998: 105). Bu açıdan, okuldaki konumlarının belirsizliğine rağmen, öğrenciler de bir baskı grubu olarak değerlendirilebilir. Örneğin sınıfa yeni bir öğrencinin gelmesi, oturma düzeninin değişmesine yol açar (Açıkalın 1994: 111). Öğrencilerin okul ve sınıf yönetimi üzerindeki en derin etkisi, okul ortamı içerisindeki informel örgütlerden en güçlüsünü yaratmalarından ileri gelmektedir (Bursalıoğlu 1987: 77).

Çocukların ve gençlerin tedirgin vicdanlarını yatıştırmak için çete kurmaları sık gözlemlenen bir durumdur. Kurulan çeteler, bazen uzun süre gerçekten de kendilerinden bekleneni sağlarlar. Normal toplum dışında, gizli bir topluluk olarak örgütlenip çokluk dışa karşı bir masumiyet perdesiyle kendisini kamufle eder (Zulliger 1996: 157). Bu, okul ve sınıftaki yaşantıya da yansıyarak öğrencilerin çeşitli gruplar oluşturmalarına yol açabilir. Diğer örgütlerle karşılaştırıldığında, göze çarpan yön, okulda öğrencilerin öğrenci üzerinde, hem doğrudan hem de dolaylı bir etki gücüne sahip olmalarıdır. Dolaylı bir etki gücüne sahiptirler, çünkü

öğrencilerin meydana getirdiği informel örgüt ve onun parçaları olan çeşitli gruplar, okulu ve sınıfı etkileyen öğeler üzerinde önemli rol oynarlar. Bir sınıfın öğrencileri, kopya çekerken yakalanan ve atılmak üzere olan bir arkadaşlarını korumak için öğretmenlerine, yönetime ve ailelerine etkide bulunabilirler

Doğrudan bir etki gücüne sahiptirler, çünkü bu grupların bilgi, tutum ve davranışları, eğitilmek için gelen bütün öğrenciler açısından, öğrenilecek bir içeriğe sahip olabilir. Zaten öğrenmek amacıyla geldiği bir ortamda öğrencinin bu etkiden uzak olması zor olacaktır. Bir öğrencinin, öğretimsel açıdan, herhangi bir dersten tam olarak öğrenemediği bir konuyu sınıf arkadaşlarından veya başka bir öğrenciden öğrenmesi buna örnek olarak gösterilebilir. Öğrenciler ile öğrenci arasındaki etki:

"Öğrenciler → Diğer Etki faktörleri → Öğrenci"

şeklinde olabileceği gibi,

"Öğrenciler → Öğrenci" şeklinde de olabilir.

4.3. Öğretmenler: Öğretmenin amaçları, bilgisi ve inançları onun öğrencilere yönelik davranışlarını etkiler (Dijkstra 1998: 105). Yapılan bir araştırmada (Chidolue 1996: 271), öğretmenin deneyiminin öğrenci davranışı üzerinde etkili olduğu bulgulanmıştır. Eğitim denilen sosyal sistemin en stratejik parçalarından biri öğretmendir (Bursalıoğlu 1987: 69). Çünkü öğretmen, okulun hammaddesinin işlenmesinde öğrenciyle yüz yüze gelen veya onu doğrudan etkileyen -etkilemesi beklenen- önemli bir faktördür. Öte yandan okul yönetimi açısından müdür nasıl bir yönetici ise, sınıf yönetimi açısından da öğretmen aynı konumdadır. Sınıf yöneticileri olarak öğretmenler, öğrencileri doğrudan etkileme gücüne sahiptir. Gerçekten de, hemen hemen hiçbir örgütte insanı bu kadar doğrudan etkileyen ve onu değiştiren benzeri bir görev yok gibidir.

Okulda işgören olarak kabul edilen öğretmenin diğer örgütlerdeki işgörenlerden diğer bir farklılığı, öğretmenlerin hammadde olarak kabul edilen öğrenciler üzerinde örgütün

kendisinden istediklerinin yanında, kontrol edilmesi oldukça güç olan bir etki gücüne sahip olmasından kaynaklanır. Öğrenci-öğretmen arasında kuşkusuz etkileşime dayalı bir ilişki vardır. Burada vurgulanan, etkileşimin öğretmeni ilgilendiren boyutudur. Öğretmen, örgütsel davranışın bir gereği olarak hazırlanan programı uygulamaya koyar, ama öğrenciler üzerinde, bunun dışında doğrudan veya dolaylı başka etkilerde de bulunur. Öğretmenin programı uygularken gösterdiği tutum ve davranışlar öğrenciler tarafından öğrenilebilir veya öğretmen öğrencilerde kendi istediği davranışları oluşturmaya çalışabilir.

4.4. Yardımcı Personel: Yöneticiler ve öğretmenlerin dışında kalan bu gruba okulda çalışan memurlar, hizmetliler ve diğer işçiler girer. Okul denilen sosyal sistemin parçalarından birini meydana getirdiklerinden, meslek bakımından eğitimci olmayan bu personelin dolaylı eğitim görevi vardır (Bursalıoğlu 1987: 75-76). Fakat okuldaki yardımcı personel doğrudan bir etkide de bulunabilir.

Okulda eğitim-öğretim etkinliklerinin düzenlenmesinde yardımcı olan personelin, bu yardımına, dolaylı katkı denilebilir. Personelin tutum ve davranışlarının öğrenciler tarafından gözlenerek öğrenilmesi ise yardımcı personelin eğitime doğrudan katkısı olarak değerlendirilebilir. Çünkü bir memurun okul içinde veya dışında öğretmen, öğrenci ve yöneticiye karşı gösterdiği tutum ve davranışlar, memuru izleyen öğrencilerin tutum ve davranışlarını etkiler.

Öğretmen, öğrenci ve diğer personel nasıl bir okul istediklerine ilişkin düşüncelerini, hem yöneticilerle hem de birbirleriyle paylaşabilmelidirler (Özden 1999: 58). Ancak böyle bir durumda baskı gruplarının olumsuz etkisi azaltılabilir.

4.5. Okul Dışı Gruplar: Bir eğitim örgütünden beklentileri olan birey ve gruplar, hem çok hem de değişik sayıdadır (Bursalıoğlu 1987: 38). Sosyal ve ekonomik olduğu kadar politik bir girişim olan eğitimi, özellikle düzenli gruplar etkilemek isterler. Bunların kendilerine özgü kamu yararı kavramları ve buna dayalı eğitim felsefeleri vardır. Böylece okulun amaçlarını, bu felse-

feleri çerçevesine sokmaya çalışırlar (Bursalıoğlu 1987: 84). Okulun yakınında açılan bir büfe, öğrenci hareketlerini ve buna bağlı olarak sınıfı etkileyebilir (Açıkalın 1994: 111). Öte yandan yine bu gruplar, özellikle okula maddi destek sağlama yoluyla da okulu etkilemeye çalışırlar. 19 Mayıs kutlamalarında, öğrencilerin kıyafetlerini karşılamaya söz veren bir firma temsilcisinin, kıyafetlerin nasıl olacağına karar vermesi buna örnek olarak gösterilebilir.

Örgütlerin kuruluş amaçlarına dikkat edildiğinde, çoğu örgütün ekonomik, sosyal veya politik ya da bunlardan ikisini birden taşıyan özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Fakat okul öyle değildir. O, hem sosyal, hem ekonomik, hem de politik birtakım amaçları gerçekleştirmek için kurulmuştur. Dolayısıyla sosyal, politik ve ekonomik sahnede rol oynayan bütün kurum, örgüt ve gruplar eğitim örgütleri üzerinde bir güç merkezi olarak değerlendirilebilir.

Okulun ve sınıfın birçok yönden etkilenmeye uygun bir konumda olması, öncelikle kendisi üzerinde etkili olabilecek grupların sayısını arttırmaktadır. Bu grupların okul yoluyla öğrencileri etkilemesine dolaylı etki denilebilir. Bu etkinin örneği yukarıda verilmişti. Halbuki bu gruplar öğrencileri doğrudan da etkileyebilirler. Öğrenci yurtları kurarak öğrencilerin barınma, yiyecek ve giyecek gereksinimlerini karşılayan bazı yasal veya yasal olmayan örgütlerin, öğrencileri kendi görüşleri doğrultusunda yetiştirmeye çalışmaları bu doğrudanlığa bir örnektir.

Akran grupları da, sınıfı etkileyen diğer gruplar içerisinde yer almaktadır. Akran grupları, her yaştaki çocuklar ve gençler arasında kurulabilir. Tezcan'a göre (1997: 167) akran grupları, çocuğun yakın çevresini oluşturan ve onun kişiliğinin oluşumunda önemli rolü olan gruplardır. Çocuk ilkokul çağında aileye yönelik iken, ortaokul döneminde akran gruplarına yönelim gösterir. Akran grupları içinde çocuğun bir yer, bir statü edinmesi çocuk ve genç için önemlidir (Büyükkaragöz 1998: 36). Aileden sonra çocuğun, gerek sosyalleşmesinde gerekse eğitimsel değerler kazanmasında akran grupları çok etkilidir. Çocuğun

arkadaşlarından etkilenmesi okul içinde ve okul dışında bir süreklilik içinde gerçekleşir (Celkan 1989: 99).

Akran gruplarının olumlu işlevleri şunlar olabilir (Büyükkaragöz 1998: 36-37; Tezcan 1997: 170-171): Çocuğun ya da gencin toplumsallaşmasını sağlar, onlara bilgi kazandırır. Hayatın gerçeklerini görmelerine katkı sağlar. Özveride bulunmayı, başkalarına destek olmayı öğretir. Üyelerine eşit ve dengeli işbirliği ile sorumluluğu paylaşma ve önemli deneyimler kazanma konularında yardımcı olur. Ailelerde tabu kabul edilen konuların konuşulabileceği ortamı sağlar. En son spor, moda, siyasi ve sosyal olgu ve olayları akran grupları kendi aralarında tartışıp konuşabilirler. Çocuk ya da gencin bir toplumsal norma uyma davranışı kazanmasında akran gruplarının önemi büyüktür. Akran grubunda kazanılan beceriler ilerideki yaşantılarında da gençlere yardımcı olur. Akran grubu sadakat, cesaret ve katılma duygularını besler, toplumsallaşmayı sağlar. Çocuğa ve gence eşitlik tipindeki ilişkilerde deneyim olanakları sunar. Akran grubu ortamında birey rahat olur. Ailesinden uzakta rahat hareket eder. Normlara uymak, normlara bağlanmak ve onları benimsemek yine akran gruplarında kazanılan davranışlardır.

Akran gruplarının olumsuz işlevleri şunlar olabilir (Tezcan 1997: 172-173; Büyükkaragöz 1998: 37): Grubun amaçları anti-sosyal olduğu zaman üyeler de anti-sosyal davranışları benimserler. Böylece çete grupları, üyelerini suça yöneltirler. Akran gruplarının anti-demokratik ve otoriter davranış kalıpları zayıf üyelerin kişiliklerini zedeler. Kliklere kabul edilmeyen gençlerde aşağılık duygusu gelişebilir.

Akran gruplarının etki derecesi ile olumlu veya olumsuz etkileri yine ait olunan sosyal tabaka ya da sınıflara göre değişir, ama hangi sosyal tabakada olursa olsun, akran gruplarının çocuğa ve gence kazandırdığı eğitimsel değerlerin önemi yadsınamaz (Celkan 1989: 99).

4.6. Kitle İletişim Araçları: Kitle iletişim araçları bütün örgütler üzerinde olumlu veya olumsuz etkilerde bulunur. Onu,

sınıf açısından farklı kılan, öğrenci üzerindeki dolaylı etkisinden ziyade -ki bu diğer örgütler için de geçerlidir- doğrudan etkisidir. Kitle iletişim araçları, ayrıca sınıfı etkileyen faktörlerin birer dolayımı durumundadır.

Kitle iletişim araçları, öğrenci davranışları üzerinde etkili olan diğer faktörler tarafından kullanılıyorlarsa bu etki öğrenciye ulaşabilir. Bu etki dolaylıdır. Fakat, bu araçlar aynı zamanda, doğrudan öğrencilere 'de yönelir. Sınıfın hammaddesi olarak kabul edilen öğrenciler, bu yönelimden etkilenebilir. İşte bu etkiye de, kitle iletişim araçlarının doğrudan etkisi denilebilir.

Bütün bunların yanında, kitle iletişim araçlarının doğrudan veya dolaylı bir araç olarak kullanılmadığı durumlarda bile, öğrencilerin bir etkilenimi söz konusu olabilir. Televizyondaki bir belgeseli izleyen öğrencinin yeni bir elementin daha bulunduğunu öğrenmesi, ertesi gün ilgili derste element sayısının bir arttığını duyurmasına yol açabilir. Son zamanlarda, Pokemon adlı çizgi filmin çocuklar üzerinde yarattığı olumsuz etki de bir başka örnek olarak değerlendirilebilir.

SINIF YÖNETİMİNİ ETKİLEYEN SINIF İÇİ FAKTÖRLER

Öğrenci davranışları üzerinde etkili olan faktörleri aslında birbirinden ayırmak ve sınıflandırmak oldukça güçtür. Yine de Şekil-2'nin bir fikir verebileceği düşüncesi temelinde; bu faktörler, öğrenci, öğretmenin yeterliliği ve sınıfın fiziksel yeterliliği başlıklarında sınıflandırılabilir. Bunlardan, öncelikle sınıfın fiziksel yeterliliği ile ilgili değişkenler üzerinde durulmuş, sonra da sınıf ortamının insansal değişkenleri olan öğrenci ve öğretmenin eğitimsel, ekonomik, sosyolojik ve psikolojik yeterlikleri üzerinde durulmuştur. Bu yapılırken, öğretmen ve öğrenci ile ilişkili faktörlerin ortak özelliklerinin çokluğu dolayısıyla ikisi birlikte incelenmiştir.

A. Sınıf Yönetimini Etkileyen Sınıfın Fiziksel Yeterliliğiyle İlgili Faktörler

Sınıf ortamının fiziksel boyutu, etkili sınıf yönetimin sağlanmasında önemli öğedir. Bu bölümde, sınıf ortamının dü-

zenlenmesinde fiziksel boyut değişkenleri üzerinde durulmuştur. Bu değişkenler aydınlatma, atmosferik koşullar, gürültü, temizlik, görünüm, öğrenci sayısı ve yerleşim düzeni olarak sınıflandırılabilir. Bu değişkenlerin etkili bir sınıf ortamı oluşturabilmek için kontrol edilmesi önemlidir. Öte yandan, söz konusu değişkenlerin çoğunluğu genel olarak okulun belirlediği bir niteliğe sahiptir (Pointon ve Kershner 2000: 118).

1. Aydınlatma: Sınıf ortamını etkileyen etmenlerden biri, öğretme ve öğrenmeyi en iyi koşullarda yapmayı sağlatacak aydınlatmadır. Aydınlatma iki açıdan büyük önem taşır. Birincisi okulun mimarisi ile ilgilidir. Sınıfların mutlaka gün ışığından en fazla yararlanacak şekilde yerleşim planına girmesi (Kayhan ve Eroğlu 1997: 17) bu noktada yapılacak olan doğru bir davranıştır. İkincisi ise yapay aydınlatmadır. Bir ışıklandırma değerlemesi yapabilmek için ışık dağılımının, şiddetinin ve dalga boyunun ölçülmesi gerekir. Bu özelliklerin hepsinin kendine göre yararları vardır. Örneğin, yalnızca ışık şiddetinin artırılmasına dönük bir deneme, getireceği birtakım yararlar yanında istenmeyen bir sonuca yol açarak gözün kamaşmasına da neden olacaktır.

Işıklandırılan sınıf, tek biçimli bir ışığa sahip olmalı ve ortam öğrencilerin üzerine yerleştirilmiş ışık bütünleyen bir kaynağa sahip bulunmalıdır. Yansıtma bakımından koyu renkli duvarlar görüş sahası dışındaki ışıklandırmaları azaltırlar. Böylece ışık yansıması olmaz ve dikkati dağıtmaz. Aksi durumda göz kasları yorulur. Göz yorgunluğu ise, özellikle görmeye dayalı sınıf ortamının önemli problemlerinden biri haline dönüşür. Bunu önlemek için ışık tek yönden, mümkünse tek kaynaktan gelmeli, ışık kaynağı sabit olmalı ve renk değişiminden kaçınılmalıdır. Doğrudan göze gelen ışık yerine dolaylı ulaşan ışık tercih edilmelidir. Doğrudanlığı kaçınılmaz ise flüoresan tipi lambalar ışığı dağıtma özelliği taşıdıkları için tercih edilmelidir. Işıkla ilgili diğer etkenler tavanın yüksekliği ve şeklidir (Eren 1989: 228-230).

Aydınlatma şiddeti de değişkenlerden biridir. Bu değişkenin sınıf ortamında uygulanmasında öğrencilerin göz özelliklerinin ortak

bir bileşeninde karar kılmak doğru gibi gözükmektedir. Yüksek şiddette göz kamaştırıcı ışıklar görüş duyarlığını ve konsantrasyonu azaltır (Aydın 2000: 37). Parlaklık, göz sulanması, geçici körlük ve baş ağrısı gibi durumların yaşanmasına neden olabilir. Renkli aydınlatma göz sağlığı için zararlı sonuçlar doğurduğu gibi ekonomik de olmamaktadır. Gün ışığına yakın bir ışıklandırma, görüş etkinliği açısından diğerlerinden üstündür, öğrenci ile öğretmenin verimliliğini artırır. Barker'e göre, sınıfta görme ve okumanın rahatça yapılmasını sağlayacak bir aydınlık olmalıdır (Başar 2000: 31).

2. Atmosferik Koşullar: Hava birçok açıdan öğrencileri etkiler. Terleme ve soluk verme nedeniyle bozulmuş, normal bileşimini kaybetmiş hava öğrenci sağlığını bozar ve verimi azaltır. Derslikteki havanın kimyasal bileşimi açısından öğrencinin oksijen alıp karbondioksit vermesi dikkat edilmesi gereken bir noktadır. Uzun zaman kapalı kalan sınıflarda hava bileşimi bozulacağından gerekli oksijen azalacaktır. Sınıftaki havanın sıcaklığı açısından bakıldığında bunun öğrencinin vücut sıcaklığı üzerindeki etkisi büyük önem taşımaktadır. Vücut, kendi sıcaklığını sabit tutma eğilimindedir (Eren 1989: 231-238). Hava soğuk olunca vücut. gerekli ısıyı sağlamak için dışarıya devamlı olarak sıcaklık yayacaktır. Eğer hava çok sıcaksa, vücut terleme ve kıllar yoluyla ısısını sabit tutmaya çalışacaktır. Bu açıdan sınıfın kış mevsimlerinde ısıtılması ve yaz aylarında serinletilmesine dikkat edilmelidir. Sıcaklığın normal oda sıcaklığı olarak kabul edilen 20 derecede tutulması sonuç alıcı olabilir (Aydın 2000: 37). Aksi durumda hastalıkların olması kaçınılmazlaşır (Kayhan ve Eroğlu 1997: 17) Hava basıncının da öğrenciler üzerinde etkisi olacaktır. Eğer yükseklik artıyor ve hava basıncı düşüyorsa öğrenci daha fazla oksijen alabilmek için derin nefes almalıdır. Havadaki nem oranı ile sınıfın nem oranı da atmosferik koşullar bağlamında ele alınan değişkenlerdir. Öte yandan dersliğin ve okulun iyi temizlenmemesinden kaynaklanan toz ve benzeri zararlı partiküllerin de öğrenci üzerinde çeşitli hastalıklara varan ve öğrenme-öğretme sürecinin kesintiye uğramasına

neden olan etkileri vardır. Ayrıca, havasız sınıf öğrenmeyi olumsuz bir şekilde etkiler (Celep 2000. 18).

Sınıfın atmosferik koşullarını dengede tutabilmenin en önemli yollarından biri havalandırma sistemidir. Isı değişikliğinin öğrenci üzerindeki etkisini azaltmada bir yol, öğrencinin ısı değişimine uyum sağlayacak giysiler tercih etmesidir (Başar 2000: 31). Eğer bu olanak yoksa, koşullar bağlamında öğretmen ve öğrencilerce dersliğin yapısına göre saptanacak başka çözümler bulunmalıdır.

3. Gürültü: Özellikle bilişsel bir işlemi uygulayan sınıf ortamlarında gürültü oldukça rahatsız edici olabilmektedir. Gürültü nedir? Bu soru çoğu zaman yanlış anlamalara varan yanıtları içinde barındırmaktadır. Bir sınıfta müzik dersi yapılırken bir başka sınıfta matematik dersi işleniyorsa, her ikisi açısından bir diğerininki gürültüdür. Bu bağlamda, doğal olarak öncelikle okul mimarisinin bir niteliği olarak, okullar çevresel açıdan rahatsız edici sesler çıkaran ortamlardan uzak yerlere yapılmış olmalıdır. Çünkü, sınıf dışından gelen gürültünün engellenmesi güçtür (Başar 2000: 32). Yine mimari açıdan okuldaki öğrenme ortamlarının yerleştirilmesi ve yalıtılması da (Kayhan ve Eroğlu 1997: 18) bu temelde gerçekleştirilmelidir.

Gürültüden dolayı meydana gelen ses 150 desibeli aşarsa kulak zarı patlamasına yol açacak sonuçlar yaşanabilecektir (Eren 1989: 231-240). Buna şiddet sınırı denir. Gürültü, sınıf açısından iki olumsuz etkide bulunacaktır. Birincisi öğrencilerin, bedensel direncin düşmesi ve kronik yorgunluk gibi yollarla sağlıkları, ikincisi ise dikkatin dağılması (Ergin 1995: 161) yoluyla doğrudan öğrenmeleri üzerindedir. Gürültü, öğrenmeyi olumsuz olarak etkilemektedir (Celep 2000. 18).

Gürültü çeşitli şekillerde önlenebilir. Zeminlerin ve duvarların gürültüyü soğuracak biçimde esnek yapılması sağlanabilir. Öte yandan, sınıfın kendisinden (öğrencilerinden) kaynaklanan (Aydın 2000: 37) gürültü açısından, yapılan dersin niteliğine göre farklı önlemler de geliştirilebilir.

4. Temizlik: Sınıfta yerlerin, duvarların, pencerelerin, sıra ve masaların, eşyaların, havanın temiz olması; sağlık, kullanım arzusu, fiziksel ve düşünsel rahatlık açılarından gereklidir. Öğrenciler sınıfı temiz bulmalı, temiz terk etmeyi öğrenmelidir. Hull'a göre oksijen azalması, öğrencileri dikkatsiz, uykulu yapar. Böyle durumlarda öğretmen öğrenciyi suçlayacağına, örneğin pencereyi açtırmalıdır (Başar 2000: 32). Sınıfın tüm değişkenleri açısından temiz tutulabilmesi, doğal olarak okulun ilgili işgörenlerine düşmektedir. Oysa Türkiye'de okullar bu açıdan sorunlar yaşamaktadır. Sadece bir hizmetli ile tüm okulun her gün temiz tutulması güçtür. Bu nedenle öğretmenlere (sınıf yöneticilerine) bu konuda büyük iş düşmektedir. Bunun için belki de öğrencilerden yararlanabilir (Kayhan ve Eroğlu 1997: 19). Nöbetleşme yoluyla belirli zaman aralıklarında sınıf ve sınıf ortamındaki araç gereçlerin temiz tutulması sağlanabilir.

Öte yandan, sınıfın kirlenmesini önleyen bilincin öğrencide yaratılması gerekir. Çöp olan bir yere çöp atılması sosyopsikolojik bir eğilimdir. Herhangi bir sınıfta bu eğilim deneysel olarak ortaya konup öğrencilerde somutlaştırılabilir. Sınıfta veya okulda her yerin çöplüğe dönüşmemesi için çöplerin bulunduğu yerin ayırıcı bir özelliğinin olması gerekir.

5. Estetik: Estetik, "bir gereksinimin giderilmesinde kullanım gerekliliklerinden öte, uyum, iç düzen, insan algılarına çekici görünme gibi özelliklere sahip olma durumu" (Demir ve Acar 1997: 81) olarak tanımlanabilir. Sınıf içi düzeni öğrencilerin özelliklerine paralel bir şekilde oluşturulmalıdır. Ana okulu, ilköğretim veya yükseköğretim sınıflarında görünüm farklılıkları olması doğaldır. Her yaş döneminin, hatta anlık duyguların görünüm açısından bir önemi vardır. Renklerin (Başar 2000: 31), araç-gereçlerin, masanın, tahtanın öğrencilerin yerleşim biçiminin öğrenci estetiğine hitap eder bir özellik göstermesi gerekir. İç karartıcı sınıflar öğrenmeyi olumsuz etkiler (Celep 2000. 18). Öte yandan, işlenecek dersin içeriği, kullanılan yöntem ve teknikler bağlamında yapılacak düzenlemeler de bir estetik kaygı taşımalıdır.

Taylor'a göre sınıf, işlevsel bir sanat ve güzellik alanı, öğrenme için güdü merkezi olmalı, öğrenci özelliklerine göre kolaylıklar sağlanmalıdır (Başar 2000: 31).

6. Öğrenci Sayısı: Gerek zaman içerisinde eğitimin büyük önem kazanmasından gerekse Türkiye nüfusundaki hızlı artıştan dolayı eğitim-öğretime olan talep, okul binalarını ve derslikleri-ni nicel ve nitel yönden bu gereksinime yanıt vermekte zorlamaya başlamıştır. Bu durum sınıflarda öğrenci sayılarının artışına neden olmaktadır (Kayhan ve Eroğlu 1997: 121). Öğrenci sayısının fazlalığı sınıfta hem yukarıda açıklanan değişkenler üzerinde bir etken olmakta, hem de öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimine izin vermemektedir.

Öğrenci sayısı ve etkililik konusunda yapılan araştırmalar özellikle iki değişken üzerinde yoğunlaşmıştır. Bunlar sınıf düzeyi ve ders içeriğidir. Alt sınıflardaki öğrenciler için öğrenci sayısının mümkün olduğu kadar az olması gerektiği saptanmış, ileri sınıflarda ise bu sayının dersin içeriğine paralel olarak artırılabileceği bulgulanmıştır. Öte yandan, sınıftaki öğrenci sayısı ile öğretmen ve öğrenci başarısı arasında bir ilişki olduğu ve öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda başarının oldukça düştüğü gözlemlenmiştir (Başar 2000: 29).

7. Sınıfta Yerleşim Düzeni: Öğrenciler oturma yerlerini kendileri seçmeleri için serbest bırakıldığında, kimi öğrencilerin sınıfın hep ön kısmına, kimi öğrencilerin hep ortasına, kimi öğrencilerin ise hep arka kısmına oturdukları görülür (Ergin 1995: 191). Bunun doğru bir davranış olup olmadığını tartışmaktan öte, bir yol olarak kullanılabileceği söylenebilir. Diğer yandan, sınıfta etkili bir öğrenme ve öğretme ortamı oluşturabilmenin en önemli değişkenlerinden biri de sınıfın yerleşim düzenidir.

Her sınıfın fiziksel düzeni neredeyse her gün değişmesi gereken karmaşık bir niteliğe sahiptir (Pointon ve Kershner 2000: 117). Oysa, yüzyıllardır klasikleşmiş bir tarzda inşa edilen okul binaları ve buna dayalı sınıf düzenlemeleri (masa, sandalye, du-

var, kitap vs.) bugün bile varlığını sürdürmektedir (Dijkstra 1998: 107; Pointon ve Kershner 2000: 117). Bununla birlikte, arka arkaya dizilmiş öğrenci sıralarına ve bunlara bakan öğretmen masasına sahip bir yerleşim düzeninin eğitim-öğretimde ne kadar etkili olduğu da tartışılması gereken önemli bir ayrıntıdır.

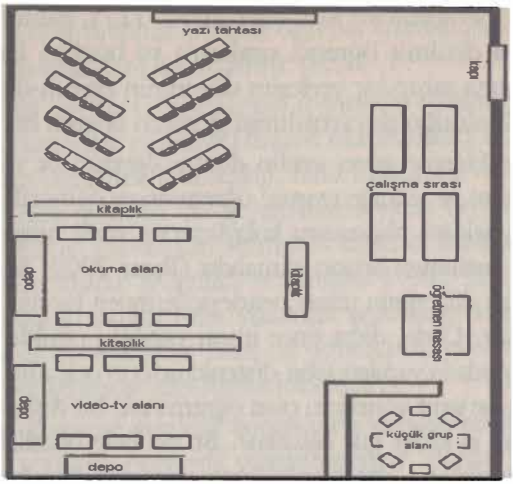
Hull ve Harrise göre, sınıfın düzeni öğrenmeye yardım edici; konu, yöntem ve tekniğe uygun; öğretmen ve öğrencilerin birbirlerine ve kaynaklara ulaşmasını kolaylaştırıcı; trafik akışına yardımcı ve öğrenci katılımını artırıcı olmalıdır (Başar 2000: 36). Öte yandan yerleşim düzeninin temel belirleyicilerinden birinin önemi yadsınmamalıdır. O da, daha önce inşası yapılmış okulda sınıf olarak belirlenmiş odada yapılan sabit düzenlemelerin oranıdır. Bu oran ne kadar fazla ise sınıf yöneticisi olan öğretmenin bu değişkeni kontrol altına alması o kadar güç olacaktır. Bu nedenle öncelikle okul inşa edilirken derslikler, öğretmenin öğrencisini çok iyi takip edebilmesine olanak verecek bir biçimde tasarımlanmalıdır (Kayhan ve Eroğlu 1997: 21). Ayrıca, farklı bir değişken olarak ele alınmış olan öğrenci sayısının da buradaki etkisi oldukça fazladır.

Sınıflar çeşitli şekillerde düzenlenebilir. Bu düzenlemelerde dikkat edilmesi gereken noktalar arasında sınıftaki öğrenci sayısı, işlenen konu, kullanılan yöntem, öğrencilerin özellikleri gibi birçok değişken vardır. Aşağıda çeşitli sınıf düzenleme şekilleri verilmiştir. Bunlardan ilki, her ne kadar Türkiye'deki devlet okullarına uygun olmasa da, ideal kabul edilebilecek bir sınıf düzeni (Şekil-3) gibi gözükmektedir.

Bu, özellikle bireysel farklılıklar temelinde yürütülecek derslerde kullanılabilecek bir sınıf düzeneğidir. Böylece ilgi ve yeteneklerine göre öğrenciler öğretmenlerinin denetiminde öğrenmeyi gerçekleştirebilirler.

Türkiye'deki (sınıf içi sıraların sabit olmadığı) okullarda Rinne (Celep 2000: 27) tarafından geliştirilen oturma tipleri uygulanabilir gözükmektedir. Bunlar şekil sırasına göre Toplantı Tipi, Yüz Yüze Tipi, Karşılıklı Eşit Küme Tipi, Seminer Tipi, Küme Tipi oturma biçimleridir.

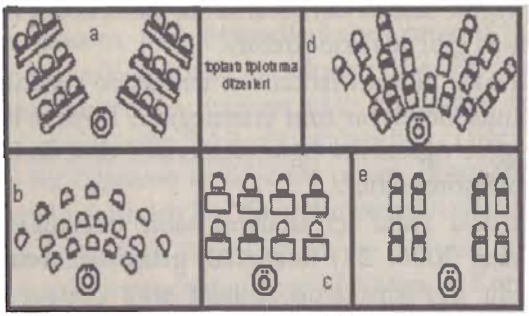
Şekil 3: Esnek Sınıf Düzeneği



(Kaynak: Celep 2000)

Toplantı Tipi Oturma Düzeni: Bu tip, özellikle öğretmenin aktif olduğu durumlarda uygulanabilir. Öğrencilerin derse katılımları bu tipte en düşük düzeydedir. Ayrıca öğrenciler birbirlerini görememektedirler. Bu da sınıf etkileşiminin niteliğinde bir düşmeye yol açabilir.

Şekil 4: Toplantı Tipi

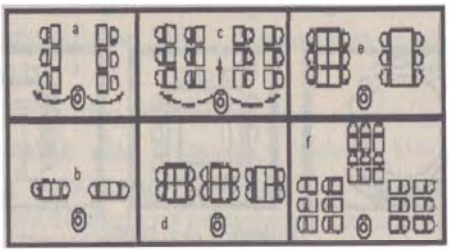


(Kaynak: Celep 2000)

Türkiye'de, özellikle sıraların veya masaların sabit olmadığı ve bunların kütlelerinin değişiklik yapmaya uygun olduğu sınıflarda, toplantı tipi oturma düzeninin Şekil-4'de belirtilen türleri uygulanabilir.

Yüz Yüze Tipi Oturma Düzeni: Bu tip oturma düzeninde öğrenciler birbirini görebilmektedirler. Öte yandan, öğretmen de toplantı tipine oranla öğrencileri daha iyi görebilmektedir. Özellikle göz temasının sağlanması açısından etkili bir oturma biçimi gibi gözükmektedir. Öğrencilerin de aktif olmasının gerektiği durumlarda özellikle kullanılabilecek bir yerleşim tipidir bu.

Şekil 5: Yüz yüze Tipi



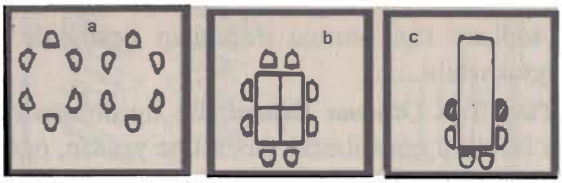
(Kaynak: Celep 2000)

Türkiye'de özellikle çok kalabalık olan sınıflarda bunun uygulanması zordur. Çünkü bu türden bir oturma biçimi büyük yerleşim alanına sahip sınıflar gerektirmektedir. Oysa, bugünün sınıfları yerleşim alanı olarak küçük ve öğrenci sayıları oldukça fazladır.

Karşılıklı Eşit Küme Tipi Oturma Düzeni: Bu tip oturma biçimi uygulama gerektiren derslerde ve özellikle öğrencilerin aktif olduğu ders veya konularda uygulanabilir. Öğrenciler açısından göz temasına uygun bir ortam söz konusudur.

Yüz yüze tipinde olduğu gibi Türkiye'deki devlet okullarında uygulanabilirliği zordur. Küme tipi oturma düzeninde özellikle ilgi ve yetenek benzerliği gösteren öğrencilerin bulunduğu bir ortam söz konusudur. Sınıf yöneticileri bu türden etkinliklerde bulundukları zamanlarda, sınıflarında böyle bir yerleşime gidebilirler.

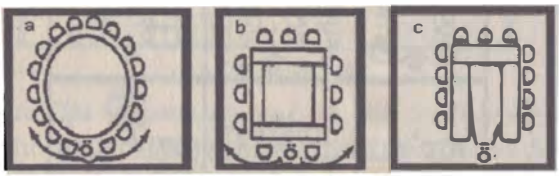
Şekil 6: Küme Tipi



(Kaynak: Celep 2000)

Seminer Tipi Oturma Düzeni: Bu tip oturma düzeni, öğrencilerin bir bütün olarak bir konu üzerinde öğretmenleriyle çalışmalarını gerektiren ders veya konular açısından uygun olabilir.

Şekil 7: Seminer Tipi



(Kaynak: Celep 2000)

Bütün oturma biçimleri açısından Türkiye somutu söz konusu olduğunda uygulanabilecek en iyi yol, her türe göre ayrı sınıflar yapmak ve ders, konu ve öğrenci özellikleri ölçütünde zamanı geldiğinde dersleri buralarda yapmak olabilir. Bir başka deyişle, öğrencilerin bir sınıfa sabitlenmesinden öte ders, konu, ilgi, yetenek gibi parametrelere dikkat edilerek hazırlanmış sınıflara ders zamanı geldiğinde götürülmeleridir. Bu, 'mobil sınıf' (Pointon ve Kershner 2000: 123) olarak adlandırılabilir.

8. Araç-Gereç: Sınıf ortamında olması gereken ve öğrenme-öğretme sürecinin vazgeçilmez öğelerini oluşturan malzemelerden, daha etkili bir öğrenme-öğretme sürecinin yaratılmasına katkıda bulunan teknolojik ürünlere kadar, kullanılan her türlü materyali kapsar. Bu anlamda en basit veya klasik olarak adlandırılan kara tahta ve tebeşirden bilgisayara, kullanılan araç ve ge-

reçlerin kullanılma anı geldiğinde sınıfta olup olmaması öğrenme ve öğretme'nin etkililiğini belirler. Örneğin, okullarda laboratuar, teknisyen ve öğretmen yardımcısı eksikliği (Chidolue 1996: 271) öğretmenin özellikle bunlarla ilgili derslerde etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirmesini engelleyebilir.

Öğretim materyalleri açısından yaşanan sorunların başında bunların pahalı oluşu ve öğrenci sayısı fazlalığından dolayı sayıca yetersiz kalışı (Kayhan ve Eroğlu 1997: 66) gelmektedir. Öte yandan öğretmenlerin, bu araç gereçleri kullanma yeterliğindeki düşüklük de (Küçükahmet 1997: 150) sorunlardan biridir.

Teknolojideki değişme ve gelişmelere paralel olarak ortaya çıkan öğretim teknolojilerinin uygulamada ne denli başarılı olduğunu araştıran (Alkan 1997) çalışmaların az oluşu da sorunlardan biridir.

Sınıf yöneticisi olan öğretmen, potansiyel olarak öğrenmeyi destekleme olasılığı olan teknolojiyi (Levine 1996: 631) eğitime uyarlama yeterliğinde olabilmelidir Eğitimde araç-gereç kullanımı öğrencilerin duyu organlarına daha fazla uyaran göndermeyi sağlamakta ve öğrenme faaliyetini öğrenci için daha sevimli hale getirmektedir. Bütün olumsuz koşullara rağmen bu konuda öğretmenden beklenen, öğrenme ve öğretmede sadece gelişkin teknolojili ve dolayısıyla pahalı materyallere yönelmesi değil, mevcut koşullarda kendisinin de öğrenme ve öğretmeyi kolaylaştırıcı materyaller geliştirebileceğini bilmesi ve bu doğrultuda çaba göstermesidir.

B. Sınıf Yönetimini Etkileyen Öğretmen ve Öğrenci Yeterlilikleriyle İlgili Faktörler

Bu faktörler öğretmen ve öğrenci için geçerli olabilecek bir yorumla eğitimsel, psikolojik, sosyolojik ve ekonomik değişkenler olarak sınıflandırılabilir. Burada altı çizilmesi gereken önemli bir nokta, benzer ya da farklı faktörlerden eş zamanlı etkilenen bir öğretmen ve bir öğrencinin yaşatacağı/yaşayacağı karmaşanın doğurabileceği bir sınıf ikliminin varlığıdır.

1. Sınıf Yönetimini Etkileyen Eğitimsel Faktörler

Öğrencinin bulunduğu sınıfa gelmeden önceki öğrenmeleri öğrenme materyallerini kullanabilme yeterliği ve onun eğitimsel gereksinimleri (Pointon ve Kershner 2000: 118) bu faktörler arasında değerlendirilebilir. Öğretmenin öğretmeye çalıştığı konuda bilgili ve yeterli olması (Fieman ve Remillard 1996: 72), öğretmenlik formasyonuna sahip olması, eğitim düzeyi (Kennedy 1996: 122), öğretme yolları, yöntemleri, teknikleri (Pointon ve Kershner 2000: 118), öğretim teknolojilerini kullanabilme yeterliği, aldığı eğitimin içeriği, öğretmenin kendini geliştirme isteği, çabası (Dijkstra 1998: 105) ve nitelikleri de (Aydın 1993: 44) bu kapsamda değerlendirilebilir. Sınıfta etkili bir öğrenme ve öğretme süreci sağlamanın koşullarından olan bu yeterliklerde düzey olarak azlık sınıf ortamının etkisizleşmesine yol açabilir.

2. Sınıf Yönetimini Etkileyen Ekonomik Faktörler

Öğrenci ve öğretmenin birer insan oldukları göz önüne alındığında, her insan gibi yemek, içmek, uyumak (Şekil-8) gibi temel gereksinimlerinin karşılanması gerektiği açıktır. Yapılan birçok araştırma, temel gereksinimlerini karşılamaktan yoksun bırakılan insanların saldırgan ve uyumsuz davranışlar içine girdiklerini bulgulamıştır. Bu türden gereksinimlerin karşılanması da ekonomik anlamda yeterliği gerektirir. Ekonomik yeterliğin bir göstergesi olarak öğretmen maaşı öğretmenin tutumunu etkilediğinden, öğretmen maaşı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki pozitif ve anlamlı bulunmuştur (Chidolue 1998: 273). Bugün ücretlerin düşüklüğü (Glasser 1999: 22) öğretmenliği daha etkin yapabilecek kimselerin bu mesleği tercih etmelerini engellemektedir. Öte yandan, meslekte olanların geçimlerini sağlamak üzere ikinci, hatta üçüncü işlerde çalıştıkları da söylenebilir. En azından sınıf dışındaki bütün bir zamanını ekonomik kazanç kaygısıyla geçiren öğretmenin etkili bir sınıf ortamı oluşturması da güçleşmektedir.

Yapılan başka bir araştırmada ise öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumu ile okul olgunluğu arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur (Üstün, Akman ve Uyanık 2000: 54). Öğrencinin ailesinin ekonomik sorunları onları doğrudan etkilemektedir. Evinde sınıf ve dersleriyle ilgili işleri yapacak özel bir odasının olmaması, derslerle ilgili araç-gereçlere ayıracak parasının olmaması onun sınıf içindeki performansını etkileyebilmektedir. Aile yaşamında yoksulluk ve sıkıntı yaşayan, başka işlerin peşinde koşmaktan dolayı okula ayıracak vakitleri olmayan çocukların cesaretlerini yitirmeleri söz konusu olmaktadır (Adler 1997: 47). Bu da sınıf yöneticisinin özellikle dikkat etmesi gereken bir durum olarak kendisini göstermektedir.

3. Sınıf Yönetimini Etkileyen Sosyolojik Faktörler

Öğrencilerin ve öğretmenlerin ait oldukları ırk, etnik köken, toplumsal tabaka, cinsiyet ile gösterdikleri seksüel tercih (Ducette, Sewell ve Shapiro 1996: 344), öğrencilerin ailelerindeki çocuk sayısı, ailenin masraflarını karşılayanın mesleği, eğitim düzeyi (Chidolue 1998: 266), komşuları (Clabaugh ve Rozycki 1996: 395) vb. gibi etkenler onların sınıf içindeki davranışlarını etkilemektedir. Yapılan bir araştırmada öğrencilerin ailelerinin toplumsal durumu ile okul olgunluğu arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Üstün, Akman ve Uyanık 2000: 54). Anne babası öğretmen olan öğrencilerin sınıfa uyum ve başarıları daha fazla olabilmektedir. Sınıf yöneticisi olarak öğretmenin sınıfta öğrenciye bir şeyler öğretebilmesinin yolu, öğrencinin sosyo-kültürel özelliklerini bilerek dünyaya onun gözüyle bakmasından geçmektedir (Fieman ve Remillard 1996: 69). Jenks'e göre, öğrenciler sınıftan ziyade sokaktan, televizyondan ve çevrelerinden daha fazla etkilenmektedirler (Clabaugh ve Rozycki 1996: 409).

Öğretmen ve öğrencinin sosyolojik diye tanımlanabilecek gereksinimlerinin varlığı ve bunların karşılanma oranı her ikisinin de davranışlarını, dolayısıyla sınıfı etkileyebilmektedir. Örneğin, öğretmenlik mesleğinin toplum içindeki saygınlığı öğ-

retmen tutum ve davranışını etkileyen bir durumdur. Bilindiği üzere, Türkiye'de öğretmenliğin saygınlığı giderek daha çok aşınıma uğramaktadır (Gündüz 2000: 49). Bu anlamda, öğretmenin saygı ve tanınma (Şekil-8) gereksinimi onun birtakım grupların üyesi olması sonucunu doğurabilmekte ve eğer söz konusu grubun istekleri ile eğitimden istenenler arasında farklılıklar varsa, öğretmenin grubun istediği şekilde davranışlar içerisine girmesine yol açabilmektedir. Öte yandan, benzeri bir örnek de öğrenciler açısından verilebilir; yine aynı gereksinimlerden yola çıkarak öğrencilerin istenmeyen gruplara üye olmaları da, sınıf ortamında gösterecekleri davranışların bu grupların etkisiyle şekillenmesi sonucunu doğurabilir.

Öğretmen, hem kendisinin hem de öğrencinin bu faktörlerden etkilenen davranışını anlayabilmek için sosyal ortama dikkat etmeli ve öğrenciler ile kendisi için sosyolojik gereksinimleri karşılayıcı yasal ortamlar hazırlayabilmelidir.

4. Sınıf Yönetimini Etkileyen Psikolojik Faktörler

Sınıf yönetiminde, gerek "öğrencilerin gerekse öğretmenlerin davranışlarını etkileyen psikolojik faktörleri anlayabilmek için psikoloji bilgisine mutlak gereksinim vardır" (Murray 1996: 419). Psikoloji insan davranışlarını inceleyen bir bilim dalı, eğitim ise davranış değişikliğini sağlama sürecidir. Dolayısıyla aralarında organik bir bağ olmak durumundadır. Nitekim sınıfta kullanılan birçok öğrenme-öğretme yöntemi, stratejisi ve teorilerinin çoğu psikologlar tarafından geliştirilmiştir (Murray 1996: 420).

Psikolojideki önemli kavramlardan yola çıkılarak öğrenci davranışlarını etkileyen psikolojik faktörlerin ne olduğu konusunda bir fikir yürütülebilir (Morgan 1989).

4.1. Öğrenci ve Öğretmenin Belleği: Bebekler kelimeleri taklit, klasik koşullama ve edimsel koşullama bileşimi ile öğrenirler. Edimsel koşullamada pekiştirme, öğrenilen kelime davranımına şekil verir. Daha sonra bebek, ayırt edici öğrenme süreciyle, kelimeleri kavramların bir etiketi olarak öğrenir. Kelimeler, günlük olaylara i-

şaret eden bağ dizileri yoluyla, ve ayrıca, temsil ettikleri kavramlar arasındaki ilişkilerden de yararlanılarak cümle haline getirilirler.

Öğrenci ve öğretmenin öğrenme ve öğretme yeteneği zeka, yaş ve genel uyarılmışlık halinden etkilenir. Zeka ne kadar yüksekse, öğrenme o kadar hızlı olur. Öğrenme yeteneği ilk yetişkinlik çağlarına kadar artar, sonra bir süre sabit kalır, orta ve ileri yaşlarda hafif bir düşme gösterir. Genellikle en iyi öğrenme için yüksek bir genel uyarılmışlık düzeyi gerekir. Ancak çok fazla uyarılmışlık, özellikle kaygıyla birlikte ise, öğrenmeyi aksatır. Bunun yanı sıra, bireyin öğrenme yeteneği daha önceki öğrenmelerine de bağlıdır. Daha önceki öğrenmeler, eski ve yeni öğrenme durumunda yer alan uyarıcı ve davranımlar arasındaki benzerliğe göre yardımcı veya köstekleyici rol oynayabilir. İki öğrenme durumunda yer alan uyarıcı ve davranımlar arasındaki benzerlik olumlu aktarmaya, davranımlar arası benzemezlik ya da zıtlık olumsuz aktarmaya yol açar.

Unutma, bellek ile ilişkisi açısından önemli bir kavramdır. Öğrenmenin daha çok olabilmesinin yolu daha az unutmaktan geçmektedir. Öte yandan öğrenilenlerin hepsinin hatırlanması da mümkün görünmemektedir. Öğrenciye öğretilecek bir listenin hatırlanma oranına bakıldığında, listenin başındaki ve sonundaki bilgilerin daha kolay hatırlandığı bulgulanmıştır. Sınıf yöneticisi açısından psikolojinin bu bulgusu sınıfta etkili bir öğrenme gerçekleştirmek için kullanılabilir (Murray 1996: 420). Unutmayı ölçmenin üç temel yolu tanıma, hatırlama ve tasarruf teknikleridir. Hatırlama tekniği, malzemenin en az hatırlanmasına; tasarruf tekniği ise en fazla hatırlanmasına yol açar. Kısa-süreli bellek, uzun-süreli belleğe kıyasla daha az malzeme depolar ve aksatılmaya daha duyarlıdır. Uzun-süreli bellekte bulunan bilgiler oradan kaybolmadıkları halde, bazen geri getirilemezler. Hatırlama oranı; malzemenin anlamlılığına, ilk öğrenme derecesine ve hatırda tutulacak şeylerden önce ve sonra öğrenilenlerin bozucu etkisine bağlıdır. Çoğu unutmalar bu bozucu etkiyle açıklanabilir.

Yukarıda belirtilenlerin tümü öğretmenler için geçerli olduğu gibi, öğretmenin bu konularda ek bilgiye de sahip olması

gerekmektedir. Bu, onun sınıfta öğrenciyle kuracağı ilişki açısından büyük önem taşımaktadır.

4.2. Öğrenci ve Öğretmenin Düşünme Süreci: Öğrenci ve öğretmenin düşünme biçimi onun sınıf içindeki davranışları ve öğrenmesi üzerinde etkilidir. Düşünme simgesel aracılıktan ibarettir. Simgeler, çevre ile olan geçmiş yaşantıları temsil eden içsel süreçlerdir. Bu süreçler dış uyarıcı durumlar ile bunlara gösterilen davranımlar arasına girer, aracılık yapar.

Simgesel aracılığın bir kısmı imgelerle olur. Aşırı derecede ayrıntılı imgelere fotoğrafsı imge ya da fotoğrafik bellek adı verilir. Çoğu imge ise, önceki yaşantıların yalnız belirli özelliklerini yansıtır. Simgesel aracılığın başka bir türü de, örtük hareketleri içeren sessiz konuşmadır. Bu hareketler düşünmenin motor yönünü oluşturur ve çoğunlukla bir şey yapılması ya da söylenilmesi düşünüldüğünde meydana gelir.

Düşünme, büyük ölçüde, politika ya da ekonomi gibi soyutlamalara ilişkindir. Soyut düşünmedeki simgesel aracılık, somut imgeler ya da hareketlerden çok, kavramlar yoluyla olur. İnsanlar nesne, durum ve kavramları kelimelerle adlandırmayı öğrenmiş olduklarından, düşünmenin çoğu da sözel düşünme (kelimelerle ve kelimeler hakkında düşünme) biçimindedir. Buna erişim, Piaget (Murray 1996: 421) tarafından da vurgulandığı üzere, gelişim dönemlerine paralel gerçekleşir. Başka bir anlatımla, öğrencilerin düşünme biçiminin nasıl olduğunu anlamak için hangi gelişim döneminde bulunduklarını bilmek gerekmektedir.

Öğrenci ve öğretmenin kavram dünyası ne kadar geniş olursa o kadar etkili bir öğrenme ve öğretme ortamı yaratılır. Kavram, bireyin düşünmesini sağlayan zihinsel araçtır (Senemoğlu 1997: 513). Öğrenci ya da öğretmende kavramsal düşünme yeteneğinin gelişmemiş olması iletişim kurmada büyük güçlükler doğurabilir. Öğretmen öğrencinin düşünme edimini gerçekleştirebilmesi için ona zengin ortamlar sunabilmeli, aynı zamanda kendi düşünme sürecini güçlendirebilmek için de kendisini ge-

liştirebilmelidir. Çünkü kavramlar insan deneyimine dayalı olarak zaman içinde değişir (Ülgen 2001: 101) ve çeşitlenirler.

4.3. Öğrenci ve Öğretmenin Dili: Dil, daha önceki öğrenmeler ve onun oluşmasının temeli olan beyinsel yapı ile oluşur. Dil açısından önemli kavram, sinyallerdir. Kavramlar birer sözcükle ifade edilir (Ülgen 2001: 125). Bu sözcüklerin öğrenilmesinin yolu da dilden geçer. Sinyaller doğal yoldan ya da insanlar tarafından türetilir. İnsanlar tarafından türetilene sembol denir ve dilin temelini oluşturur. İnsanlar her sembole bir anlam vermişlerdir ve onu kendi aralarında iletişim kurmak için kullanmışlardır. Böylelikle dil ortaya çıkmıştır. Hece, konuşma algısının en küçük birimidir. Heceler kelimeler içinde, kelimeler ibareler içinde ve ibareler de cümleler içinde anlam kazanır. Eğer bir cümlede birden fazla ibare (cümlecik) varsa dinleyici veya okuyucu her cümleciği ayırma eğilimi gösterir.

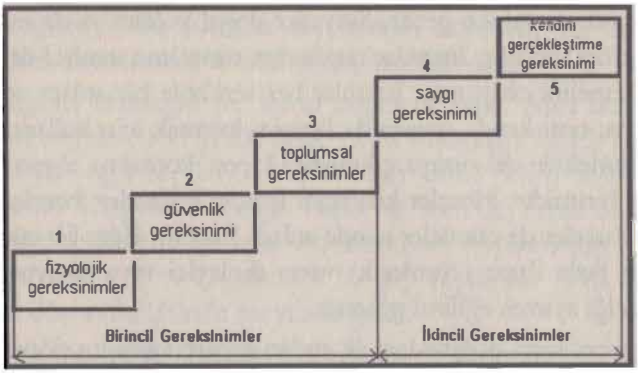
Öğrencilerin doğdukları ilk andan itibaren gelişim dönemlerine göre dili şekillendirme yolları vardır. Oysa bütün dillerin çocuklar açısından öğrenilme yolu aynıdır. Dil şekillenirken çocuğun etrafında olan kimselerin kullandıkları dil, onun daha sonradan kullanacağı dili önemli oranda belirler. Daha sonra başka bir dili öğrenme artık bir tür yetişkin öğrenmesi şeklinde olmaktadır.

Dil, aynı zamanda kendini ifadenin bir yolu olduğundan, öğrenci öğrenmesi ve öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimin en önemli faktörlerinden biri olmaktadır.

4.4. Öğrenci ve Öğretmenin Gereksinimleri: Öğrenci ve öğretmenin gereksinimleri öğrencilerin sınıf içindeki davranışları üzerinde etkilidir. Bu etkiyi anlayabilmek için Maslow'un Gereksinim Hiyerarşisi Kuramı'ndan yararlanılabilir. Maslow gereksinimleri fizyolojik, güvenlik, toplumsal, saygı ve kendini gerçekleştirme olarak sınıflamıştır (Aydın 1993: 82-83). Fizyolojik gereksinimler yeme, içme, uyuma, dışkılama ve cinsellik; güvenlik gereksinimi yaşamsal varlığını sürdürme; toplumsal gereksinim ait olma; saygı gereksinimi başkalarınca takdir edilme ve son olarak kendini ger-

çekleştirme gereksinimi kendinde var olan gizil güçleri, yetenekleri sonuna kadar geliştirme ile tanımlanır. Sınıftaki öğrencinin davranışları anlaşılmaya çalışılırken bu gereksinimler dikkate alınmalıdır. Öte yandan, bu gereksinimler aralarındaki ilişki açısından da ayrıca yorumlanabilir. Bu yorum aşağıda verilmiştir.

Şekil 8: Maslow'un Gereksinim Hiyerarşisi



Yukarıdaki şekilde de görüldüğü gibi, temelde fizyolojik ve tepede ise kendini gerçekleştirme gereksinimleri yer almaktadır. Gereksinim hiyerarşisinin temelinde bulunan fizyolojik ve onu izleyen güvenlik gereksinimleri, birincil ya da temel gereksinimler olarak da nitelendirilmektedir. Toplumsal saygı ve kendini gerçekleştirme gereksinimleri de ikincil gereksinmeler olarak görülmektedir. İnsan sürekli olarak istemektedir. Bu nedenle de gereksinimler hiçbir zaman tamamen karşılanmamaktadır. Bir gereksinim karşılanır karşılanmaz gücü azalmakta ve yeni bir gereksinim ortaya çıkarak onun yerini almaktadır. Bu, bitmeyen bir süreçtir. Tatmin edici düzeyde karşılanan bir gereksinim, davranışın nedeni olma işlevini yitirir. Karşılanan gereksinimin yerini alan karşılanmamış gereksinim bireyi etkilemeye başlar. Alt düzeyde bir gereksinim tehdit edildiği durumlarda, işleyiş değişebilir. Düzenli olarak uyuyan bir insan için uyku, davranış nedeni olmaktan çıkar. Eğer bir birey 48 saat uyumazsa, bu durumda bireyin kendine saygı duyulması ve tanınma gereksinimleri en alt düzeye düşer, dinlenme gereksinimi

birincil rolü oynar. Hicks ve Gullett'e göre gereksinimler arası bağımlılık ve binişiklik vardır (Aydın 1993: 82-83). Bir gereksinim doğduğunda diğer gereksinim kaybolmadığından, binişiklik nedeniyle davranışı etkilemeye devam eder.

Öğrenci gereksinimi açısından sınıf yöneticisi olan öğretmenin dikkat etmesi gereken şey, öğrencilerinin gereksinimlerini bu sınıflama açısından anlamak ve yorumlamak olduğu kadar, kendisinin davranışlarını belirleyen gereksinimlerden de haberdar olmak olabilir.

4.5. Öğrenci ve Öğretmenin Duygu ve Heyecanları: Duygu ve heyecanlar davranışsal olarak derin uykudan yüksek gerilime kadar değişebilen genel uyarılmışlık halleridir. Gözlemlenebilen fizyolojik ve bedensel durumlardır (Morgan 1989). Neyin daha çok arzulandığını, neden daha fazla uzaklaşılmak istendiğini ortaya koyan tepkilerdir. Öğrenci ve öğretmenlerin duygu ve heyecanları üzerinde etkili olan birçok faktör vardır. Yaşları, geçmişleri, deneyimleri, fiziksel özellikleri, algıları, çevreleri gibi. Ergenlik dönemindeki öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenin daha dikkatli olması gerektiği (Murray 1996: 421) düşüncesinin temel dayanağı buradadır.

Duygu ve heyecanların yaygın olarak ölçülebilen dışavurumları arasında göz bebeklerde genişleme, deri direncinde azalma, kalp atım hızında ve kan basıncında artış yer alır.

Haz, bir gereksinimin doyumu sağlandığında veya bir hedefe ulaşıldığında duyulan histir. Haz veren nesne ve durumlar yaşla değişir. Bu duyguyu süt çocuklarında fiziksel bakımdan rahatlık, daha sonraları ise nesneleri araştırma veya parçalarına ayırma şeklinde ortaya çıkarken, yetişkinlerde başlıca haz kaynağı sosyal güdülerdir. Bebekler için ani ve yüksek sesler, korku kaynağıdır. Daha sonraki yaşlarda fiziksel tehditler, gençlik ve yetişkinlik döneminde ise sosyal tehditler korku yaratır.

Kaygı, bireyin kendisinde algıladığı ancak nedenini tam olarak bilmediği belli belirsiz korkudur. Kaygının başlıca kaynağı çatışmadır. Çatışma, haz ve üzüntü veren bir nesneye ya da şeye

yaklaşmak istemekle istememek arasında yaşanan bir durumdur. Öfkenin başlıca kaynağı engellenme veya kişinin amaca yönelik faaliyetine müdahale edilmesidir. Toplum öfkenin ifade edilmesini bastırmaya çalışırken, bunun dışavurumunu engeller ve böylece de, aslında, öfke halini teşvik etmiş olur.

Değişik duygu ve heyecan çeşitlerindeki fizyolojik tepkiler ve duygular birbirine benzer, ancak bunlar içinde bulunulan duruma göre yorumlanır. Çeşitli duygu ye heyecanlarda gözlenen yüz ifadeleri ve sessel ifadelerde bireysel farklılıkların çok büyük rolü vardır. Bu yüzden de, insanların bu ifadeleri değerlendirebilmeleri oldukça güçtür. Ancak, tepkinin içinde gerçekleştiği ortamı tahmin etmede etkilidir.

Öğretmenin, öğrencilerinin sınıftaki davranışlarını anlamlandırmada onların duygu ve heyecan durumları üzerinde durması, en azından duygu ve heyecandan kaynaklanan etkilenimlerden yararlanması sonucunu doğurabilir. Öte yandan öğretmenin kendisinin davranışlarının altında yatan duygu ve heyecanlar konusunda da yeterli olması önemli bir noktadır. Yapılan bir araştırma, duygu durumları normal olmayan öğretmenlerin hem insan ilişkilerinde hem de sınıftaki öğrenci başarısında olumsuz durumlar yaşadığını bulgulamıştır (Brouwers ve Tomic 2000: 238-240)

Öte yandan düşlerin de sınıftaki davranışlar üzerinde etkili olabileceğini göz önünde tutmak gerekmektedir. Çünkü, bir kimse korkulu bir düş gördüğünde, ertesi gün davranışlarında korkak bir hava esecektir. Bir sınav arifesinde kendisine pek güvenemeyen bir öğrenci, düşünde bir dağdan aşağı yuvarlandığını gördüğünde yaşadığı korku daha da yoğunlaşacak, cesaretini yitiren öğrenci ertesi gün sınavdan kaçabilecektir (Adler 1997: 85).

4.6. Öğrenci ve Öğretmenin Duyuları: Duyu organları dışarıdan organizmaya veri girişini ve organizmanın hayatta kalmasını sağlayan biricik araçlardır. Eğitim faaliyeti de geniş oranda bu organlar temelinde sürdürülebilir. Buna bağlı olarak sınıf yöneticisi olan öğretmenin, öğrencilerinin duyuları konusunda bilgilenmesi büyük önem taşır.

Görme duyusu, öğrencinin sınıf ortamında öğretilmeye çalışılan konuların görsel materyallerle sunulan kısmını öğrenebilmesi için büyük önem taşımaktadır. Öte yandan yine öğrencinin sınıf ortamındaki öğretmen, öğrenci arkadaşları vb. öğeleri görebilmesi de önemlidir. İşitme duyusu özellikle anlatıma veya işitmeye dayalı sınıf ortamlarının önemli duyu organıdır. Öte yandan koku alma, dokunma ve tat alma duyularının da öğrenmedeki önemi büyüktür. Cobun'a göre öğrenilenlerin %83'ü görme, %11'i işitme, %3,5'i koklama, %1,5'i dokunma ve %1'i tat alma yoluyla gerçekleşir (Ergin 1995: 66).

Sınıf yöneticisi olan öğretmen, hem kendisinin hem de öğrencilerinin duyu organlarının işlevini yerine getirme açısından normale yakınlığı ile normalden uzaklığı konusunda bilgi sahibi olabilmeli ve bunun sınıf içindeki davranışları etkilediğini bilmelidir. Bunun en tipik örneği, belki de, gözleri iyi görememesine rağmen arka sıralarda oturtulan bir öğrencinin sürekli ayağa kalkıp önlere gelmek istemesi olabilir.

Ağır bir hastalığa yakalanmış öğrencilerin duyu organları açısından gerekli performansı yakalayamama ve çalışmalarında eski başarılarını elde edememe durumunu yaşayabileceğini sınıf yöneticisinin göz önünde tutması ve hastalık sonrasında bu öğrenci ile özel ilgilenilmesi gerektiğini bilmesi gerekmektedir (Adler 1997: 49).

4.7. Öğrenci ve Öğretmenin Algı Dünyası: Algı, duyu organı ile ilgili bilginin yorumlanmasını içerir. Nesne algılama, kısmen doğuştan gelen örgütleyici eğilimlerle tayin edilir. Bunlar bir zemin üzerinde bir şekil algılama eğilimi, nesneleri bir araya gruplama eğilimi ve eksik öğelerin yerlerine konulması ile bir bütünün yaratılmasını içeren tamamlama eğilimleridir (Morgan 1989: 265-270). Bu eğilimlere sahiplik açısından öğrencide veya öğretmende olabilecek bir sorun, onun sınıf içindeki davranışlarını etkiler.

Öğrencinin algı dünyasındaki istikrarlılık şekil, büyüklük ve parlaklıktaki algısal değişmezliklerle sağlanır. Nesnelere bakış koşulları değiştiği halde, algıda değişme olmaz. Algıyı çeşitli etkenler

belirler. Dikkat, algı alanını bir odak alana koşullar. Dikkat; şiddet, büyüklük, kontrast ve tekrar gibi etkenlere bağlı olarak değişir. Önceki öğrenmeler algıyı büyük ölçüde etkiler. Bireyin algısında bazen hiçbir duyusal uyaran olmasa da değişiklikler olabilir (Morgan 1989: 270-280). Öğrencinin algısında da benzeri bir durum yaşanabilir; yani -uzun bir müddet duyusal yalıtımda kalmış- bir öğrenci hayali birtakım şeyler gördüğünden söz edebilir.

Algı konusundaki bilgi, sınıf yöneticisi olan öğretmene öğretim materyalleri kullanırken veya düzenlerken fikirler verebileceği gibi, algısal sorun yaşayan çocukların davranışlarını tanımasını da sağlayabilecektir.

Gerek doğrudan fiziksel gerekse psikolojik anlamda yetersizlik gösteren çocuklar özel ilgiye gereksinim duyarlar. Öğretmen sınıf ortamında onlara ulaşmanın yolunu bulabilmelidir (O'Donoghue ve Chalmers 2000: 893).

Sınıf içi davranışları etkileyen psikolojik faktörlerin aslında kişiliği şekillendirdiği göz önüne alındığında, öğretmenin gelişmiş bir kişilikte bulunması gereken açık düşüncelilik, dürüstlük, güvenilir olma, diğer insanlara güvenme, sevecenlik, insanlara saygı duyma ve değer verme, sabırlılık, eleştiriye açıklık, tutarlılık, saydamlık, çalışkanlık, esneklik, uyum, problem çözme yeterliği, üretkenlik ve gelişmeye açıklık gibi özelliklere (Açıkgöz-Ün 1996: 92-93) sahip olması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Öte yandan öğrencide bu özelliklerin oluşması, yalnızca sınıf içinde gerçekleşebilecek bir olgu gibi gözükmemektedir.

KAYNAKÇA

AÇIKALIN, Aytaç. *Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayınları, 1994.

AÇIKGÖZ-Ün, Kamile. *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası, 1996.

ADLER, Alfred. *Çocuk Eğitimi*. İstanbul: Cem Yayınları (Çev: Kamuran Şipal), 1996.

ADLER, Alfred. *Okulda Güç Eğitilebilir Çocuklar*. İstanbul: Cem Yayınları, (Çev: Kamuran Şipal), 1997.

ALICIGÜZEL, İzzettin. *Çağdaş Okulda Eğitim ve Öğretim*. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 1995.

ALKAN, Cevat. *Eğitim Teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık, 1997.

ASLAN, Battal. '*Ankara Merkez İlçelerinde Temel Eğitim Birinci Kademe (İlkokullar) Düzeyinde Okul-Aile İlişkileri*' (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 1984.

ATAKLI, Aylanur. *İlkokullarda Yönetici Davranışlarının Öğretmenlerin Verimliliğine Etkisi*. Ankara. Milli Eğitim Basımevi, 1997.

AYDIN, Ayhan. *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları, 2000.

AYDIN, Mustafa. *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yay., 3. Bası, 1991.

AYDIN, Mustafa. *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Pegem Yay., 1993.

BAŞAR, Hüseyin. *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları, 1999.

BEARE, Hedley v.ö. *Creating An Excelent School: Some New Management Techniques. Worcester*: Printed in Great Britain by Billings and Sons Ltd, 1989.

BROUWERS, Andre ve Welko Tomic. 'A Longitudinal study Of teacher Burnout And Percevied Self-Efficacy In Classroom'. *Teaching And Teacher Education*, c. 16, s.239-253, 2000.

BURSALIOĞLU, Ziya. *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları No:154, 1987.

BÜYÜKKARAGÖZ, Savaş. *Genel Öğretim Metotları*. İstanbul: Öz-Eğitim Yayınevi, 1996.

BÜYÜKDÜVENCİ, Sabri. *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Yargıçoğlu Mat., 1987.

CAMPBELL, Roald F. v.ö. *Introduction to Educational Administration*. Boston: Allyn and Bacon, 1983.

CELEP, Cevat. *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2000.

CELKAN, H. Yıldırım. *Eğitim Sosyolojisi*. Erzurum: A.Ü. Basımevi, 1988.

CHIDOLUE, Mercy E. 'The relationship Between Teacher Characteristics Learning Environment And Student Achievement And Attitude', *Studies In Educational Evaluation*, c. 22, No: 3, (s.263-274), 1996.

CLABAUGUH, Gary K. ve Edward G Rozycki. 'Foundations Of Education And The Devaluation Of Teacher Preperation', *International Journal Of Educational Research*, c. 25, Sayı:1, s. 395-418, 1996.

CRUMP, Stephen J. ve Kenneth J. Eltis. 'Schools, Parents And Community Teaching And Learning Together', *International Journal Of Educational Research*, c. 25, Sayı: 1, s. 45-52, 1996.

DEMİR, Ömer ve M. Acar. *Sosyal Bilimler Sözlüğü*, Ankara: Vadi Yay., 1997.

DIJKSTRA, Sanne. 'The Many Variables That Influence Classroom Teaching', *Issues In Education*, c. 4, No: 1, s. 105-110, 1998.

DUCETTE, Joseph P., T.E. Sewell ve J.P. Shapiro. 'Diversity In Education: Problems And Possibilities', *The Teacher Educator's Handbook*, (Edit.: Frank B. Nurray) San Francisco: Jossey-Bass Publishers, s.323-380, 1996.

EREN, Erol. *Yönetim Psikolojisi*, İst.: İÜ İşletme Fak. Yay. No: 209, 1989.

ERGİN, Akif. *Öğretim Teknolojisi: İletişim*, Ank. Pegem Yay., No:17, 1995.

ERGÜN, Mustafa. *Eğitim Felsefesi*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi EBB Yayınları, 1985.

EVERARD, Bertre ve Morris Geoffirey. *Effective School Management*. Londra: Paul Chapman Publishing Ltd, 1990.

FIEMAN, Sharon ve Janinne Remillard, 'Perspectives On Learning To Teach'. *The Teacher Educator's Handbook*, (Edit: Frank B. Nurray) San Francisco: Jossey-Bass Publishers, s.63-91, 1996.

FİDAN, Nurettin ve Münire Erden. *Eğitime Giriş*. Ank.: Feryal Matb., 1991.

GLASSER, William. *Okulda Kaliteli Eğitim*. İstanbul: Beyaz Yayınları, (Çev: Ulaş Kaplan), 1999.

GÖKÇE, Feyyat. *Değişim Sürecinde Devlet ve Eğitim*. Ank.: Eylül Yay., 2000.

GÜNDÜZ, Mustafa. 'Toplumsal Tabakalama Ölçütlü Meslek Olarak Öğretmenliğin Saygınlığı', *Eğitim Araştırmaları*, Yıl: 1, Haziran 2000, s.44-50.

HİCKS, G. Herbert. *Örgütlerin Yönetimi: Sistemler ve Beşeri Kaynaklar Açısından*. (Çev: Osman Tekok v.ö.) İstanbul: Turhan Kitabevi, 1979.

HOYLE, Eric *The Politics of School Management*. Banglore: Macmillan India Ltd, 1986.

KARİP, Emin. *Çatışma Yönetimi*. Ankara: Pegem- Yayıncılık, 1999.

KAYA, Yahya K. *Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara: Set Ofset Matbaacılık., 1991.

KAYHAN, Ülker ve G. Eroğlu. *Eğitim Ortamlarının İncelenmesi*. Ankara: Ders Notu, 1997.

KENNEDY, Maryy M. 'Resaarch Genres In Teacher Education', *The Teacher Educator's Handbook*, (Edit.: Frank B. Nurray) San Francisco: Jossey-Bass Publishers, s.120-152, 1996.

KÜÇÜKAHMET, Leyla. *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitap Büro Yayınları, 1997.

LEVİNE, Marsha. 'Educating Teachers For Restructured Schools', *The Teacher Educator's Handbook*, (Edit.: Frank B. Nurray) San Francisco: Jossey-Bass Publishers, s.620-643, 1996.

MAHER, Lary E. 'Management Competencies of Educational Administrators and Industrial Mangers as Percevied by Professors of Educational Administrationand Professors of Business Administration', *Dissertation Abstracts International: Education, Administration*. c.43. No: 07 Ocak.

MORGAN, Clifford T. *Psikolojiye Giriş*, (Çev: Sirel Karakaş v.ö.) Ankara: HÜ Psikoloji Yayınları, 1989.

MURRAY, Frank B. 'Educational Psychology And The Teacher's Reasoning', *The Teacher Educator's Handbook*, (Edit.: Frank B. Nurray) San Francisco: Jossey-Bass Publishers, s.419-437, 1996.

O'DONOGHUE, Thomas ve Ron Chalmers. 'How Teachers Manage Their Work In Inclusive Classrooms', *Teaching & Teacher Education*, C: 16, s.889-904, 2000.

ÖZDEN, Yüksel. *Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A- Yayıncılık, 1999.

POINTON, Pam ve Ruth Kershner. 'Making Decisions About Organising The Primary Classroom Environment As A Contex For Learning: The Views Of Three Experienced Teachers And Their Pupils', *Teaching And Teacher Education*, C: 16, s.117-127, 2000.

SENEMOĞLU, Nuray. *Gelişim Öğrenme ve Öğretme-Kuramdan Uygulamaya*. Ankara 1997.

STRONGE, James H. 'Balancing Individual And Institutional Goals In Educational Personnel Evaluation: A Concepttual Framework', *Studies In Educational Evaluation*, c:21, No:3, s.131- 151, 1995.

TAYMAZ, Haydar. *Uygulamalı Okul Yönetimi*. Ankara: A.Ü: Eğitim Fakültesi Yayınları No: 166, 1989.

TEZCAN, Mahmut. *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Zirve Ofset. 1997.

TORTOP, Nuri ve Eyyüp İspir. *Yönetim Bilimi*. Ankara: Bilim Yay., Tarihsiz.

TÖREMEN, Fatih. 'Yönetimsel Motivasyon: Okul yöneticisinin Kritik Rolü', *Eğitim Bilim*, c: 25, Sayı: 116, s.18-22, 2000.

ÜLGEN, Gülten. *Kavram Geliştirme*. Pegem Yayıncılık, 2001.

ÜSTÜN, Elif, B. Akman ve G. Uyanık. 'An Evaluation Of Readiness For Elemantary Education Of 6 Year-Old Children From Different Socio-Economic Backgrounds', *Eğitim Bilim*, C: 25, Sayı: 116, s.54-58, 2000.

ZULLİGER, Hans. Çocuk Vicdanı ve Biz. İstanbul: Cem Yayınları (Çev: Kamuran Şipal), 1996.

III. BÖLÜM

YÖNETİM KURAMLARI VE SINIF YÖNETİMİ

Bu bölümde kuram ve uygulama kavramı üzerinde durulmuş, yönetim kuramları bazında önemli noktalar dikkate alınarak sınıf yönetimine uyarlanmaya çalışılmıştır.

Kuram, bir bütün olarak gerçekliği veya gerçekliğin belirli bir bölümünü açıklama, olay, olgu ve nesneler arasındaki düzenli ilişkilerden genel sonuçlar çıkarma ve bu sonuçlara göre gelecekle ilgili öndeyilerde bulunma amacı güden, geçerliği temel aldığı sayıltılarla sınırlı sistematik bilgi çerçevesi (Demir ve Acar 1997: 142) olarak tanımlanabilir. Uygulama ise, kuramdan hareketle gerçekleştirilen eylemler bütünüdür. Geliştirilen bir kuramın uygulamaya konması sorunlar yaşanmasına yol açabilir (Nottis, v.ö. 2000: 90). O zaman uygulamadan gelen bilgilerle kuram yeniden düzenlenir.

Kuram ve uygulama arasında bir denge kurmak önemlidir. Aksi durumda yalnızca kuram, boşluk; yalnızca uygulama ise deneme-yanılma olacaktır. Eğitim alanında kuram ile uygulama arasında sorun yaşandığına ilişkin birçok saptama vardır (Garrison 1994; Balcı 1989; Bursalıoğlu 1995; Corsan 1990; Ertürk 1986; Hoy ve Miskel 1987; Korkut 1984; Şimşek 1997-a-). Benzeri bir sorunun eğitim yönetimi alanında da yaşandığı söylenebilir. Nitekim Açıkalın da (1998: 5-6) bunun altını çizmektedirler. Oysa, eğitimin herhangi bir dalının bilimsel nitelik taşıyabilmesi için sağlam kuramlara gereksinim var-

dır. Eğitimin herhangi bir alanında olduğu gibi, eğitim yönetiminde de evrensel kuramlardan yararlanmak gerekmektedir (Bursalıoğlu 1997: 104-105). Öte yandan Adler'e göre bu kuramlar belli bir kültür içinde oluşturulmuştur, sonuçlarının da o kültür içinde değerlendirilmesi gerekir; diğer kültürlerde de denenmeden genelleme yapılması yanlıştır (Şişman 1996-a-; 295, Sargut 1994; 139).

Belki de bu nedenle, çağdaş örgüt kuramcıları arasında bir görüş birliği yoktur; her kuramcı kendine özgü bakış açısını, sistem kuramının bir parçası gibi göstererek örgütü incelemiştir. Bu nedenle, çağdaş örgüt kuramı yerine, çağdaş örgüt kuramları demek belki daha yerinde olacaktır (Ergun ve Polatoğlu 1988: 144). Bu, aynı zamanda her bakış açısının sistem kuramında bir boşluğu dolduran birer katkı olduğu yorumuna gidilmesi sonucunu da doğurabilir. Çünkü hiçbir kuramcı sistem kuramını reddetmemekte ve kendi kuramının sistem kuramı temelinde düşünülmesini önermektedir. O zaman da bunların tek başına bir kuram olup olmadıkları tartışılabilir. Bu tartışma, söz konusu kuramların gerçekte birer teknik olduğu şeklinde bir sonuca ulaşılmasına da yol açabilir. Nitekim böylesine nitelemelere alanyazında rastlanmaktadır (Ergun ve Polatoğlu 1988, 154, Tortop ve İspir tarihsiz: 239).

Eğitimin herhangi bir dalının bilimsel nitelik kazanması sağlam kuramlara dayanmasını gerektirir. Özellikle eğitim yönetimi alanında şimdiye kadar kurulmuş olan kuram ve modellerin çoğu evrensel bir nitelik kazanamamıştır. Bursalıoğlu'na göre (1978 (b); 105), eğitimin her dalında olduğu gibi yönetimde de evrensel kuramlardan geniş ölçüde yararlanmak zorunluluğu vardır.

Kuram oluşturma ve uygulama konusundaki en büyük güçlük, kuramın ne olduğu konusunda bir görüş birliğine varılamamış olmasından kaynaklanmaktadır (Bursalıoğlu 1997(b); 105) Ayrıca yöneticilerin geleneksel yönetimden yana olmaları

ve değişimden (dezavantajlarına olur endişesiyle) korkmaları da kuram oluşturma ve uygulama çabalarını sekteye uğratmıştır.

Kuram ve uygulama arasındaki eşleşmeyi olanaklı kılan bir etken olarak yöneticinin, kurama karşı olumlu tutum takınması ve bunu davranışına yansıtması gerekmektedir. Diğer yandan kuramcının da uygulamaya ve sonuçlarına önem vermesi, eşleşmenin bir diğer zorunluluğudur.

Kuramın sınıf için sağlayabileceği başlıca üç yararı ya da yerine getirebileceği üç fonksiyonu vardır. Birincisi, sınıf ile ilgili olaylara kuramın genel açıklamalar getirmesidir. İkincisi, kurama dayalı olarak yapılan farklı alanlardaki araştırmalardan yararlanılarak kuramın sınıf koşullarında da test edilmesi ve gerekli görülürse sınıfa göre yeniden düzenlenmesidir. Son olarak, kuramın uygulamalara ışık tutarak eylemi daha sağlıklı bir şekilde yönlendirmesidir (Aydın 1993: 20-21).

Eğitim yönetimi alanını etkileyen yeni kuramların epistemolojik açıdan ve uygulanabilirlik açısından değerlendirilmesi gerekir. 1950'lerin sistem yaklaşımından sonra çok değişik kuramlar ortaya atılmıştır. Bu gelişen kuramların ülkemiz koşulları bağlamında yeniden yorumlanması gerekir. Kuramsal gelişmelerin yorumlanması, eğitim yönetimi alanındaki kuram-uygulama bütünlüğünü sağlayabilir. Ülkemizdeki eğitim yönetiminin kuramsal temelleri 1970'li yıllardan sonra yeterince incelenmemiştir. Bu alanda kendini geliştirme gayreti içinde olan okul yöneticileri ise yeterince kuramla beslenememektedirler. Dolayısıyla eğitim alanındaki yeni kuramsal gelişmelerden habersiz olan okul yöneticileri kendilerini yenileme olanağından yoksun kalmaktadırlar (Çelik 1997: 41-42).

Örgüt ve yönetim kuramları ele aldıkları konular bakımından dört ana döneme ayrılarak incelenebilir. Yönetim bilimi içeriğinde gelişip eğitim yönetimi, okul yönetimi ve şimdi de sınıf yönetimini büyük ölçüde etkileyen (etkileyecek olan) bu yaklaşımların ilki 'klasik dönem' olarak adlandırılan ve yapıya a-

ğırlık veren geleneksel yaklaşım dönemidir. İkincisi, 'neo-klasik dönem' olarak adlandırılan, insan ilişkileri ve yönetimin çevreyle etkileşimine ağırlık veren yaklaşım dönemidir. Üçüncüsü, 'modern dönem' olarak adlandırılan, örgütü bütünlüklü bir sistem olarak gören çağdaş yönetim yaklaşımı dönemidir. Son olarak, henüz tam netleşmese de, postmodern yaklaşımları içinde barındıran 'postmodern dönem'dir. Her dönem, içinde, farklı birçok kuramı barındırmaktadır.

Yönetim alanyazınında varolan birçok kuramın, eğitim yönetimi alanına doğrudan girdiği ve ampirik verilere gereksinim duyulmadan eğitim yönetiminin bir kuramı haline getirildiği göz önüne alındığında, eğitim yönetimi alanında var olan kuramların da aynı şekilde okul yönetimine transfer edildiği söylenebilir. Nitekim, Türkçe alanyazında genel olarak 'eğitim yönetimi', okul yönetimini de içeren bir yaklaşımla kullanılmaktadır (Açıkalın 1995: 3). Eğitim yönetimi nasıl genel yönetimin bir dalı ise, okul ve sınıf yönetimi de eğitim yönetiminin bir dalıdır, ancak ondan farklıdır.

Kuram ve uygulama arasındaki uyum gerekliliği, eğitim yönetiminin bilimsel bir çerçeveye oturtulmasında kuramın önemi ve okul yönetimi konusunda eğitim yönetimi kuramlarının genellenebilirliği, karşımıza çıkan önemli sorunlardandır. Bunlarla birlikte, eğitim yönetimi içerisinde okul yönetimiyle de ilişkili sınıf yönetimi konusunda kuram uyarlama, genelleme ve geliştirme çabalarına da gereksinim vardır. Son zamanlarda bilimleri uygulama ağırlıklı görme alışkanlığı 'kuram' yerine uygulamaları koşullayan 'reçete' anlayışının oluşmasına yol açmış gibi gözükmektedir. Korkulan bunun eğitim, okul ve sınıf yönetiminde de yaşanması/yaşanacağı düşüncesidir. Bu nedenle, oldukça yeni bir alan olarak ortaya çıkan 'sınıf yönetimi' uygulamasını 'bütün zorluklarına rağmen' tez elden kuramsal bir temele dayandırmak gerekmektedir.

KLASİK DÖNEM

Bu dönem rasyonelliğe, örgütlerde örgütün amaçlarına, verimliliğe, etkililiğe, dolayısıyla işbölümüne ve uzmanlaşmaya önem verir. Örgütteki işlerin ufak parçalara ayrılması, kimin neyi yapacağının iyice belirlenmesi gerekir. İş analizlerinin yapılması ve en uygun yöntemle işin nasıl yapılacağının saptanması gerekir. En iyi yöntem en çok işin yapıldığı yöntemdir. Klasik döneme damgasını vuran dört isim Taylor, Weber, Fayol ve Gulick'dir (Kaya 1991: 54-67; Sabuncuoğlu ve Tüz 1996: 11-13).

1. Bilimsel Yönetim-F.W. Taylor-

Taylor'un bilimsel yönetim görüşünün özü, insanların verimli makinalar gibi programlandırılabileceğidir (Aydın 1991: 102). Taylor'a göre, örgütte çalışacak personelin nasıl seçileceği çok önemlidir. Yöneticilerin seçimi ve görev alanlarının belirlenmesi konusuna büyük önem vermiştir. Örneğin 'ara kademe yöneticiler'in nasıl seçileceği ve nasıl yetiştirileceği konusu önemlidir. Personelin bilimsel yöntemlerle yetiştirilmesi ve personel seçiminin birtakım rasyonel ilkelerle yapılması gerekir. Aslolan iştir. En çok verimi en az emekle nasıl elde edebiliriz? Temel sorun budur.

Yöneticiliğin bilimsel yöntemlerle yapılması, örgütte en önemli konumun yöneticilerde olduğu inancını vurgular. Yöneticiler örgütü ne kadar iyi yönetirse, verim o kadar artar. Örgüt için iyi olan her şey personel için de iyidir. Örgüt için çalışılır; böylece örgüt amaçlarını gerçekleştirip, daha çok kazandıkça, çalışanlar da daha çok kazanmaya başlar ve daha iyi motive olurlar, daha iyi motive edildiklerinde de verim artar.

Taylor'un yaklaşımı insanları, insani değerlerden arınık, sadece örgütte çalışan bir üretim etmeni olarak, makinenin bir parçası gibi değerlendirdiği için eleştirilmiştir.

2. İdeal Bürokrasi -Max Weber-

Bu bürokrasinin ilkeleri şunlardır: *İşbölümü:* Uzmanlaşmayı getirir. *Otorite Hiyerarşisi:* İşbölümü sonucu parçalanmış işlerin

birbirlerini tamamlayıcı olmaları açısından bir eşgüdüme gerek duyulur. Bu eşgüdüm de ancak bir otorite tarafından sağlanır. Hiyerarşik bir yapı şarttır. *Kurallar Sistemi:* Yasa, yönetmelik ve yazılı kurallar olmalı, işler bunların çerçevesinde yapılmalıdır. Örgütün amaçları ve her bireyin görevi yazılı olarak belirlenmelidir. İyi bir kayıt ve dosyalama sisteminin geliştirilmesi gerekir. Her personel ve işlem için kayıt tutulması ve dosyalanması gerekir. *Nesnel Tutum:* Hem personel ile hem de müşterilerle ilişkilerde somut ve açık davranmalı; yansızlık, nesnellik ve duygusal olmama esas alınmalıdır. Örgütün bireylerden neler beklediğinin bireylerce bilinmesi gerekir. Bu, karmaşıklığı önler, yetki ve sorumluluk alanlarını belirler. Açık ve seçik olarak kimin ne yaptığını, yapacağının belirlenmesi gerekir. *Teknik Yeterlik:* İnsanlar yapacakları işin gereklerine sahip olup olmadıklarına göre seçilmeli ve yeteneklerine uygun işlerde çalıştırılmalıdır.

Weber'e göre yukarıda belirtilen ilkeler, örgüt için ussal karar vermeyi ve yönetimsel etkinliği üst düzeye çıkarır (Aydın 1991: 89). Bu ideal işleyişin gerçekleştirilmesinin kolay olmadığı, ancak toplumların gelişmesiyle ve insanların aldıkları eğitim farklılaştıkça kuralların akılcı bir temelde düzenlenip uygulanmasıyla mümkün olabileceği savunulmaktadır.

3.Yönetim Eylemleri -H. Fayol-

Fayol'a göre bütün örgütsel eylemler teknik, ticari ve mali eylemlerle güvenlik, muhasebe ve yönetim eylemlerinden oluşur. Herhangi bir örgütün başarısı bu altı görevin yerine getirilmesine bağlıdır. Fayol özellikle yönetim eylemleri üzerinde durmuştur. Bu eylemler aynı zamanda 'yönetim süreçleri' olarak da bilinmektedir. Yönetimi bir takım süreçler bütünü olarak gören ilk yazardır. Yönetim süreçlerini (POCCC), planlama (planning), örgütleme (organization), emir verme (command), eşgüdümleme (coordinating), denetim (control) şeklinde belirlemiştir. Yöneticinin karar alma ve planlama eylemlerini nasıl organize edeceğini, bunların eşgüdümünün ve kontrolünün ö-

nemini vurgulamıştır. Fayol, aynı zamanda bu süreçlerin işleyişine ilişkin ilkeler üzerinde de durmuş ve ilkelerin merkezine 'esnekliği' yerleştirmiştir

4.Gulick ve Urwick

Gulick, Fayol'a benzer bir şekilde, yönetim süreçlerinin PODSCoRB (planlama, örgütleme, personel alma, yöneltme, eşgüdümleme, rapor etme ve bütçeleme) olarak belirlemiştir. İşbölümü ve üst düzey yöneticilerin görevleri temel ilgi odağıdır. Ona göre yöneticilik, kendiliğinden oluşan bir yeteneğe bağlı değildir. Yöneticilik yeteneği, eğitimle ve sistematik çabayla kazanılır.

Urwick de iyi bir yönetimin sahip olması gereken ilkeleri belirlemiştir. Akılcı bir örgüt yapısı oluşturulmasının örgütün yeterliği konusunda önemli olduğunu vurgulamıştır. Yetkinin açıkça tanımlanması ve bilinmesi, herkesin görevlerinin ve sorumluluklarının açıkça, yazılı olarak, net bir şekilde ortaya konulması ve yetkiyle sorumluluğun denk olmasını ilke olarak belirlemiştir. Ayrıca, yöneticinin aynı zamanda örgütün lideri olduğunu, onu temsil ettiğini, bu nedenle örgütün beyni olması gerektiğini savunmuştur. Urwick'in savunduğu noktalardan en önemlilerinden birisi de yetkinin devredilebileceği, ancak sorumluluğun asla devredilemeyeceğidir.

NEO-KLASİK DÖNEM

Klasik yaklaşımın yönetim olgusunu açıklamakta yetersiz kaldığını savunur. Bu doğrultudaki görüşler klasik yaklaşımı sınamak için girişilen birtakım büyük çaplı deneylerden sonra oluşmuştur. Bu deneylerden en önemlileri Hawthorne ve Harwood araştırmalarıdır (Aydın 1991:106-109; Eren 1989: 23-26; Aydın 1977: 68-75).

1. Hawthorne Araştırmaları

1927-1932 arasında ABD'de Western Electric şirketinin Hawthorne tesislerinde, E. Mayo yönetiminde F.J. Roetlisberger

ve W. J. Dickson gibi psikologlar tarafından binlerce işçi üzerinde yıllarca süren bir araştırma yapıldı. Bu araştırma kapsamında üç temel deney gerçekleştirildi. Deneylerde, 'iş koşullarının düzenlenmesinin üretime etkisi' olup olmadığına bakıldı.

1. *Işıklandırma deneyi:* Işığın işçilerin üretkenliği üzerindeki etkisi araştırıldı. Örnekleme alınan iki grup işçi, deney grubu ve kontrol grubu olarak ikiye ayrıldı. Kontrol grubu değişmeyen ışık şartları altında, deney grubu ise değişik ışık şartları altında çalıştırıldı. Sonuçta her iki grubun çalışmasında bir üretim artışı gözlendi. Bu artış gruplar arasında anlamlı bir fark göstermiyordu. Deney grubunun ışık şiddeti ay ışığı düzeyine düşürüldüğünde bile üretim ve verimlilikte anlamlı bir düşüş meydana gelmedi. Bu deney sonunda üretim artışının ışıktan bağımsız olduğu düşünüldü. Elde edilen sonuç kişilerin kendi üzerlerinde bir deney yapıldığından haberdar olmalarının, onları grup halinde bir hareket tarzı geliştirmeye yönelttiği şeklinde yorumlandı. Buna literatürde, deney grubunun gerçek durumu yansıtmayabileceği anlamında, 'Hawthorne etkisi' deniyor. Kişilerin kendilerine önem verildiğini düşünmeleri daha verimli çalışmalarına neden oldu.
2. *Röle-montaj odası deneyi:* Yorgunluk ve dinlenmenin üretim üzerindeki etkileri araştırıldı. 13 deneyi kapsadı ve 2,5 yıl sürdü. 113 işçiden 6'sı seçilerek ayrı bir odaya kondu. Bunlar parça başına çalışan yarı-kalifiye işçi kızlardı. Test odasındaki kızların başında bir ustabaşı bulunuyordu. Fakat ustabaşı çok sıkı bir denetim uygulamıyordu. Aynı zamanda, araştırma ekibinden bir gözlemci de odada bulunuyordu. Deney sonucunda, verimlilikte büyük bir artış gözlendi. Değişikliklerden birisi olan dinlenmenin tamamen kaldırıldığı durumda bile, üretim artmaya devam etti. Deneyin yapıldığı ortamın farklılığı, sıkı denetim olmayışı ve gözlemcinin çok iyi informel ilişkiler kurması, bu deney grubunun üyeleri arasındaki ilişki-

leri güçlendirdi, bir takım ruhu oluşturdu. Deney sonucu şöyle yorumlanabilirdi: İnsanları küçük gruplar halinde bir araya getirdiğinizde, bu insanlar giderek birbirine bağlı bir hale geliyordu. Hepsi tek vücut hale gelip benzer davranıyorlardı. İnsan ilişkilerine uygun ortam sağlandığında üretim artışının sağlanacağı ortaya çıkmıştı.

3. *Tel bağlama gözlem odası deneyi:* Grubun öneminin ortaya çıkmasından sonra yapıldı. Parça başına ücret sisteminin etkileri incelendi. Ondört kişilik yeni bir grup seçildi. Bunlar atölyede yaptıkları işin aynısını gözlem odasında yaptı. Diğerlerinden farklı olarak ustabaşı tarafından sıkı denetim altına alınmışlardı. Parça başına ücret alındığı için, hızlı çalışanların yavaş çalışanları etkilemeyeceği veya onlardan etkilenmeyeceği varsayılıyordu. Ancak grup belli bir üretim standardı oluşturdu ve herkes aynı sayıda üretim yapmaya başladı. Bunun daha altında ve üstünde üretim yapanlara grup baskı yapıyor, psikolojik cezalar veriyor ve sivri kişilikler törpüleniyordu. Bir grup davranışı beliriyordu ve belirlenen standart ne beceriyle ne de ustalıkla ilgiliydi. Bu grup için pekiştirici bir etken olarak para, sosyal kabul görmeden sonra geliyordu. Demek ki para, her zaman temel belirleyici olmuyordu.

Deneylerin sonuçları:

1. Örgütte olup biten her şey yazılı belgelerde bulunmayabilir (klasiklere yönelik bir eleştiridir bu). İnformel ilişkiler de çok önemlidir.
2. Fiziksel olmayan değişkenlerin personel üzerinde fiziksel değişkenlerden daha büyük etkisi vardır. Örneğin, personelin morali ve motive edilmesi, ısı, ışık ve rengin etkisinden önemlidir.
3. Ekonomik olmayan ödüller de personeli motive ve mutlu etmede çok önemlidir. Personel, klasik yaklaşımı benimse-

yenlerin sandığı gibi yalnızca parayla eylemde bulunan 'ekonomik insan' (*homo economicus*) değildir.

4. İşbölümü ve uzmanlaşma mutlaka verimi arttırmaz. Aksine tekdüzeliğe ve meslek hastalıklarına neden olarak verimi düşürebilir.
5. Personel örgütte bir kişi olarak değil, bir doğal grubun üyesi olarak davranışta bulunur.

Değerlendirme: Bu araştırmanın sonuçları, yönetimde davranışçı yaklaşımın doğmasına yol açtı. Gözlerini, örgüt içindeki 'insan'a diken araştırmacılar, insanların örgütten beklentileri, örgüt üyelerinin karşılıklı ilişkileri, çatışmalar, tepkiler, iş doyumu ve verim arasındaki ilişkiler, liderlik, işe katılımın psikolojik etkileri, karar verme, iletişim gibi konuları alana getirerek katkıda bulundular.

2.Harwood Araştırmaları

Coch ve French adlı iki araştırmacı tarafından erkek pijaması üreten bir fabrikada yapılmıştır. Bu araştırmaya 'değişim yöntemi modeli' adı verilmiştir. Araştırmanın amacı, çalışma biçiminin değiştirilmesi konusunda en çok onaylanan ve en etkili modelin belirlenmesidir. Üç model denenmiştir:

1. Yeni belirlenen yöntemlerin duyuru yoluyla ilgililere bildirilmesi modeli;
2. Temsilciler grubuna, yeni üretim yönteminin seçimine katılma olanağı sağlanması modeli;
3. Deney grubundakilerin tümüne yöntemin belirlenmesinde karara katılma hakkı verilmesi modeli.

Deney sonucunda, yeni duruma uyum sağlamadaki çabukluk, verim artışı, dakiklik, işten ayrılma ve yöneticilerle ilişkilerin durumu konularında en olumlu gelişme üçüncü grupta gözlendi. İnsanlar, alınmasında kendilerinin de katkıda bulundukları kararın gereklerini yerine getirmede daha etkili oluyordu. En olumsuz grup birinci gruptu; üretimde düşüş, işe gelmeme, şikayet, yöneticilere düşmanca yaklaşımlar bu grupta görüldü. Tepkinin

değişmeye değil, değişmenin nasıl uygulandığına gösterildiği anlaşıldı. Empoze edilen değişme, gerekli olduğu durumlarda bile tepkiyle karşılanıyordu. İşgörenlerin, değişikliklere katıldıkları oranda, değişikliğe bir tehdit olarak değil, yeni bir olanak olarak yaklaştıkları belirlendi. Karara katılma, sadece coşku sağlamakla kalmıyor, aynı zamanda işgörenlerin deneyimlerinden de faydalanmayı olanaklı kılıyordu. Kimin, ne ölçüde karara katılacağı önemli bir sorudur. Bir örgütte alınacak bütün kararlara herkesin katılması mümkün olmayabilir. İlgili ve bilgili kişilerin karara katılması gerekir. Sonuçlar şöyle yinelenebilir:

Neoklasik dönemde, insan ilişkileri konusunda geliştirilen yaklaşım, informel ilişkilerin önemini ortaya koyan bir yaklaşımdır. Örgütlerde liderlik konusunda yapılan araştırmalar da bu yaklaşıma önemli katkıda bulunmuştur. Kurt Levin'in küçük gruplarda yaptığı liderlik araştırmalarında, üç tür liderlik olduğu kabul edilmiştir. Bunlar:

1. Otoriter liderlik,
2. Babacan liderlik ('bırakınız yapsınlar' anlayışı),
3. Demokratik liderliktir.

Levin, bu üç tür liderin bulunduğu küçük gruplarda araştırma yaptı. Kısa dönemde otoriter liderin bulunduğu grupta verim yüksek çıkıyor, ancak lider işin başından ayrıldığında verim ve iş motivasyonu düşüyordu. İş doyumu ve verim açısından en yüksek verim demokratik liderin bulunduğu grupta gözleniyordu.

MODERN DÖNEM

Çalışmanın bu bölümünde eğitim ve okul yönetimi alanyazınında çokça bahsedilen ve çağdaş yönetim yaklaşımı çerçevesinde ele alınan bazı kuramların (Toplumsal Açık Sistem Kuramı, Yöneylem Araştırması, Enformasyon Kuramı, Amaçlara Göre Yönetim Kuramı, Toplam Kalite Yönetimi Kuramı, Z Kuramı ve İnsan Kaynakları Yönetimi Yaklaşımı) sınıf yönetimine genellenebilirliği üzerinde durulmuştur

1. Sınıf Yönetiminde Toplumsal Açık Sistem Kuramı

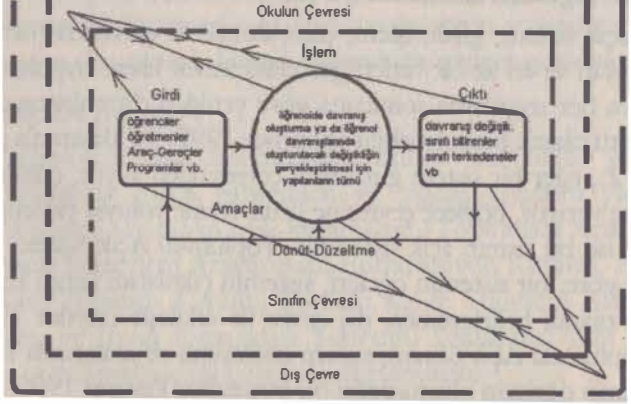
Sistem kuramı ile örgüt kuramı arasındaki ilişki, onun örgüt kavramına getirdiği açıklamaların yeterliği bağlamında kurulabilir. Buna göre örgüt kavramına getirilen sistemci yaklaşımlar Genel Sistem Kuramı, Açık Sistem Kuramı, Toplumsal Sistem Kuramı ve Toplumsal Açık Sistem kuramı olarak sınıflandırılabilir (Hanson 1985; Owens 1981; Kimbroug ve Nunnery 1983).

Örgüt ve yönetimde sistem yaklaşımlarının etkisinin evrimsel bir yol izlediği de söylenebilir. Buna göre, genel sistem kuramı bazı açmazlar ile karşılaşınca, ki kapalı bir sistemin özelliklerinin de burada vurgulandığı göz önüne alındığında ve örgütlerin çevreleriyle sürekli bir etkileşimleri olduğu kabul edildiğinde, açık sistem yaklaşımının baskın bir kuram olarak kendini kabul ettirmesi söz konusu olmuştur. Toplumsal örgütlerin toplumsal sistemlerin bir türü veya alt sınıfı olduğu (Katz ve Kahn 1977; 51) düşünüldüğünde, örgüte yönelen açık sistem yaklaşımının kendiliğinden bir Toplumsal Açık Sistem kavramını doğuracağı söylenebilir. Nitekim örgüte açık sistem açısından yaklaşmanın yararlı olduğu vurgusu, gücünü, belirli bir amaca ulaşmak için izlenmesi gereken yolların gerek iç gerekse dış çevredeki sürekli değişmelerden etkilendiği ve değişime uğradığı gerçeğinden almaktadır (Üçok 1993: 12).

Bir açık sistem; girdi, işlem, çıktı, dönüt ve çevreden (ortamdan) oluşan ve en az bir hedefi gerçekleştirmek üzere uygulamaya konan ve her uygulama sonucuna göre yeniden düzenlenen dirik bir örüntü olarak betimlenebilir (Sönmez 1995: 2). Başaran'a göre (1994: 2), eğer bir sistem girdilerini çevresinden alıyor, çıktılarını çevresine veriyor, böylece çevresine ürün verme yoluyla yaşamasını sağlıyor ise bu sistem açık sistemdir. Toplumsal Açık Sistem Kuramı'na göre, bir sistemin öğeleri, sistemin çıktılarını kendi kendine tam olarak belirleyemez, dış çevre ile etkileşir (Aydın 1994: 54). Toplumsal Açık Sistem, sistem etkileşimli ve aralarında ilişkiler bulunan öğelerin oluşturduğu bir bütündür(Taymaz 1995:23).

Genel Sistemler Kuramı, sistem olarak örgütün diğer sistemler arasındaki yerini; Açık Sistem Kuramı, örgütün bir çevre içinde yaşamak zorunda olması yüzünden çevreye açık olması gerektiğini (Eren 1993); Toplumsal Açık Sistem ise sistemi oluşturan insanların arasında oluşan kurallaşmış etkileşimi ve üyelerin önceden belirlenmiş rollerini ortaya koyarak sistem kavramını geliştirmeye çalışmıştır. Bu katkıların ışığında bir eğitim sistemi insanlardan oluştuğu için toplumsal, topluma hizmet için kurulduğu için de açık bir sistemdir. Böylece eğitim sistemi, toplumsal açık bir sistemdir ve her biri toplumsal açık sistem olan örgütlerden oluşur (Başaran 1994: 22). Okul bu sistemin bir alt sistemi, sınıf da okul sisteminin bir alt sistemidir. Sınıf, çevresinden etkilendiğinden dolayı açık bir sistem ve insanlardan oluşan bir özellik gösterdiğinden dolayı da toplumsal bir sistem özelliği göstermektedir. Buna göre sınıflar birer toplumsal açık sistemdirler (Şekil-9). Toplumsal Açık Sistem; açık, uyumlu, kolayca yeniden yapılandırılabilen ya da içeriden yeniden şekillendirilebilen bir sistemdir (Balcı 1995: 40).

Şekil 9: Toplumsal Açık Bir Sistem Olarak Sınıf



Toplumsal açık sistemler insanlar tarafından kurulduğu için eksiksiz değildir. Çok çabuk dağılabildikleri gibi, kendilerini kuran organizmalardan daha uzun yaşayabilirler. Çünkü yaşam güçleri biyolojik olmaktan çok psikolojiktir. Ayrıca, toplumsal açık sistemler eskiyen parçalarını yenileyebilir ve onların görevlerini sürdürebilirler (Bursalıoğlu 1997: 35).

İnsan davranışlarını istendik yönde değiştirebilmek için düzenlenip işe koşulan eğitim, toplumsal açık bir sistemdir; çünkü insanın halihazırdaki davranışları yeterli bulunmamakta ve o insan istendik davranışlarla donatılmak istenmektedir. İşte, kişide bulunması istenilen davranışlar eğitimin hedefidir. Bu hedefi gerçekleştirmek, bir toplumsal açık sistemin yapılandırılmasını gerekli kılar. Bu da eğitim sistemidir. Eğitimin, sistem özelliği gösterebilmesi için, eğitim sistemini oluşturan bütün alt sistemlerin aynı amaçlar ve ilkeler doğrultusunda çalışması gereklidir (Başaran 1994: 25-35). Sınıf da okul gibi bu sistemin önemli ve yaşamsal bir alt sistemidir. Sınıfın sistem özelliğine gönderme yapabilecek bir örnek, bir dersin işlenişi bağlamında verilebilir. Beden eğitimi dersi için örnek verilecek olursa: Amaç; grup bilincini ve dayanışmayı öğrenciye öğretmek. Girdiler; öğretilecek konu, yapılan plan, dersin amacı, spor salonu ve içindeki aletler, öğrenciler, seçilecek etkinlik (oyun), öğretmen. İşlem; konunun öğretmen tarafından anlatılması, öğrenciler tarafından konunun tekrar edilmesi, öğrencilerin gruplara ayrılması, grup liderlerinin belirlenmesi, kullanılacak araç-gereçlerinin seçilmesi ve oyun. Çıktı; yapılan etkinlik sonunda öğrencilerde ortaya çıkan grup bilinci ve dayanışma. Eğer istenen çıktı gerçekleştirilememişse, dönüt alma ve düzeltme.

Nelson'a göre (1993), okullar/sınıflar birçok görülen-görülmeyen, çözülen-çözülmeyen sorunla yüz yüzedir ve bu ancak bir sistem kuramıyla layıkıyla anlaşılabilir. Oysa, Stern ve Barley'e göre (1996) örgütsel alanyazında Toplumsal Sistem Kuramı, toplumsal ilişkilerin gittikçe artan karmaşıklığı analiz-

lerin belirleme gücünü azalttığı için, gözden düşmüştür. İş ve okul ile ilgili örgütsel araştırmalarda da toplumsal sorunlardaki karmaşıklıktan dolayı, söz konusu kuramın geçerliği konusunda kuşkular doğmuştur.

Sınıfa Toplumsal Açık Sistem Kuramı açısından bir bakış, onun genel kabul edilen özelliklerinin (Katz ve Kahn 1977: 22-27) vurgulanmasıyla açıklığa kavuşturulabilir. Buna göre;

1.1. Her Örgüt Enerji Alır (Girdiler): Hiçbir toplumsal yapı kendi kendine yeterli değildir (Katz ve Kahn 1977: 21). Bu nedenle her sistemin hedefini gerçekleştirmek için dışardan aldığı her türlü malzeme, bilgi, yiyecek, insan, para, enerji, organizma vb. girdi olarak düşünülebilir. Her sistem en az bir hedefi gerçekleştirmek üzere kurulur ve kendi kendisini besleyemediğinden (Bursalıoğlu 1997: 59) dışarıdan girdi alır (Ergun ve Polatoğlu 1988: 136). Sınıf açısından bakıldığında girdiler; öğrenciler, öğretmenler, program, sınıfın fiziksel varlığı, eğitim-öğretim araç ve gereçleri vb.dir. Birinci sınıfı başarı ile bitiren öğrenci ikinci sınıfın girdisidir. Sınıfın amaçları vardır. Bu amaçlar toplumun eğitim amaçları içerisinde anlamlanan o sınıfa özgü amaçlardır. Örneğin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bulunduğu bir sınıfın amacı, okuma yazmayı öğrenmek ve sonraki sınıfa geçmektir. Bu sınıf, söz konusu amaçlarına dönük girdiler alır. Girdiler öğrencide istendik davranışların oluşmasına yardımcı olur. Çıktının kaliteli olabilmesi için girdinin de kaliteli olması gerekmektedir. Aksi takdirde elde edilen çıktı istenilen düzeyde olmayabilir.

1.2. Her Örgüt Aldığı Enerjiyi İşler (İşlemler): Sistem girdilerinin hedefler doğrultusunda işlendiği, biçimlendiği, yeniden oluşturulduğu, yani istendik ürün durumuna getirildiği bölüme işlemler denir (Sönmez 1989: 170). Sınıf açısından işlem öğretme-öğrenme sürecinde yapılan her şeydir. Ders öncesi hazırlık, öğrencilerin öğrenmeye hazır olması, öğretme-öğrenme esnasında yapılan konuşmalar, tartışmalar, soru-cevaplar, deneyler, der-

sin işlenmesinde belirlenen stratejiler işlem sürecinin öğeleridirler. Bu bölümde alınan girdiye yeni bir biçim verilir (Bursalıoğlu 1997: 59). Bir öğrencinin girdi olarak birtakım işlemlerden geçirilmesi, öğrenme ve öğretme süreci dahilinde gerçekleşir. Bu süreç gerçekleştirildikten sonra öğrenci bir çıktı olarak, yani dahil olduğu sınıfın gerektirdiği tutum ve davranışlarla donatılmış olarak karşımıza çıkar. Ve bu birey topluma kazandırılmış bireydir. Örneğin; ikinci sınıftan üçüncü sınıfa geçen öğrenci çıktı konumundadır. Dönüştürmeyi gerçekleştirme eylemi, sistemin hedeflerini belirlenen ölçütlere uygun olarak gerçekleştirecek nitel ve nicel özellikler taşımalı (Ergun ve Polatoğlu 1988: 137), bir düzen içinde sıraya konmalı ve değişkenler arasında eşgüdüm sağlamalıdır; çünkü sistemin en can alıcı öğesi işlemlerdir. Sınıf sistemi açısından bu işlem, gerçekleştirilmeye çalışılan davranış oluşturma ya da değiştirme (öğretim) sürecidir. Bir sınıf sisteminde öğrencileri istendik davranışlarla donatmak için her türlü etkinlik, işlemler kısmında uygun yer ve zamanda işe koşulur. Sınıf sisteminde işlemler şu değişkenlerden oluşabilir: Ünite sırası ve niteliği, pekiştireç, dönüt, düzeltme ve ipucu, öğrenci katılımı, araçlar ve gereçler, öğrenme-öğretmede strateji, yöntem ve teknikler, zihinsel süreçler, öğretmen, kurallar, öğrenci, öğrencilerin fiziksel ve psikolojik farklılıkları, öğretme ortamının fiziksel koşulları, zaman, sevgi, biçimlendirmeye ve yetiştirmeye dönük değerlendirme (Sönmez 1989; 170-172).

1.3. Her Örgüt Bir Ürün Çıkarır (Çıktılar): Girdilerin işlemler bölümünde hedefler doğrultusunda biçimlendirilip işlenmesi sonucu ortaya çıkan ürünlerin tümüdür. Bunlar yeni bir madde, işlenmiş ya da yarı işlenmiş ürün, enerji, bilgi, beceri, tutum, alışkanlık, araç-gereç, donanım, canlı bir organizma, para vb. olabilir (Sönmez 1989; 173). Bu kuramda örgüt, çevresiyle karşılıklı etkileşimde ona çıktılar veren bir bütün olarak tanımlanır (Dereli 1976: 94). Bu ürüne sistemin çıktısı denir (Bursalıoğlu 1997: 60; Ergun ve Polatoğlu 1988: 137). Sınıf

örgütünde de hedefler doğrultusunda gerçekleştirilen eğitim-öğretim sonunda öğrencide görülen bütün davranış değişiklikleri birer üründür. Sınıf örgütünün çıktısı; mezun, okuldan atılan, başka bir sınıfa geçen, sınıfı terk eden öğrencilerdir. Bu öğrenciler toplum sisteminin diğer öğeleriyle sürekli etkileşim halinde olan ve onları etkileyen bir özelliğe sahiptirler. Farklı toplumsal statülerdeki her birey bu örgütlerin çıktılarından biridir neredeyse.

1.4. Her Örgüt Bir Olaylar Devresidir: Toplumsal bir açık sistemde örgütlenenler nesneler değil, olaylardır. Örgütteki zorunlu etkileşim bu olayların nedenidir. Olaylar zinciri birçok kimseyi içine alabilir. Sınıf ortamında, öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşim davranışlarında/iletişiminde var olan eksiklikler, bir süre sonra sorun halini alabilir. Özellikle davranış bozukluğu ve iletişim eksikliği nedenleriyle grup çalışmaları gerçekleştirilemez. Ve tek bir grupta yaşanan çelişkiler bütün sınıfı etkiler. Olayların yapısallık gösterebilmesi için olaylar zincirinde yenilenme olasılığı ile başlangıç noktasına bir dönüş olmalıdır. Yani, sınıf ortamında karşılaşılan sorunların yapısallık göstermemesi için çözümler geliştirilmesi gerekmektedir. Toplumsal bir açık sistemi tanımlamada temel yöntem, enerjik olay zincirini enerji girişinden başlayarak dönüştürme ve devrenin kapanış noktasına kadar izlemektir (Katz ve Kahn 1977; 22-23). Bu anlamda örgütlerde ortaya çıkan bir doğal grup da böylesine bir olaylar dizisinin sonucu olacaktır. Doğal örgüt, bir örgütte iş durumu içindeki bireylerin kendiliğinden gruplanması demektir (Ergun ve Polatoğlu 1988: 140). Sınıf açısından bakıldığında, sınıfı etkileyen birçok doğal grup vardır. Okullardaki 'haraç çeteleri', siyasi gruplar, ekonomik farklılıklardan (zengin-fakir ayrımından) doğan örgütler bunlara örnek olarak gösterilebilir.

1.5. Her Örgüt Yok Oluşa Direnir(Olumsuz Entropi): Her sistem bir yandan büyüme için çabalarken öte yandan gücünü kaybeder (Ergun ve Polatoğlu 1988: 137). Güç yitimi, sistemin

en yüksek olgunlaşma düzeyine çıktıktan sonra giderek artar. Güç yitimi önlenemeyecek düzeye çıktığında sistem ölür (Başaran, 1994: 22). Toplumsal Açık Sistem kuramına göre örgüt, enerji depo ederek (Bursalıoğlu 1997: 60), girdilerini sürekli yenileyerek, eskiyenleri onararak entropiyi yavaşlatabilir ve böylece ömrünü uzatabilir (Dereli 1976: 105; Sözen 1980: 55). Sınıf açısından bakıldığında, öğrenci ve öğretmenlerin çeşitli nedenlerle sınıftan ayrılmaları entropiyi hızlandırabilir. Bu nedenle dönem içerisinde öğrenci ve öğretmen yer değiştirmelerinin engellenmesi bir olumsuz entropi çabası olarak değerlendirilebilir. Öte yandan sınıf açısından olumsuz entropiye bir başka örnek, sınıfta kalan öğrencilere kurs açılması ve eksikliklerinin giderilmesi çabaları olabilir. Öte yandan, öğrenme ve öğretme sürecinin başarısız olduğu düşünüldüğünde, öğretmenin farklı öğretim metotlarını denemesi ve öğrenciden kaynaklanan bir sebep olup olmadığını araştırması olumsuz entropi çabalarından bir diğeri olarak görülebilir.

Popüleritesi artan özel okullar karşısında devlet okullarının varlığını sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmesi için üyelerine(öğretmen, öğrenci, vs.) özel okullarda sağlanan imkanları sunması gerekmektedir.

1.6. Örgütlerde Olumsuz Geri bildirim Süreci Vardır (Dönüt): Hedeflerin gerçekleşme derecesine bakılarak, sistemin işleyip işlemediğini, işlemeyen yanların neler olduğunu, bunların nasıl ve ne yolla giderileceğini belirlemek amacıyla yapılan tüm etkinlikler dönüt olarak nitelendirilebilir. Bir derste öğretmenin anlattığı konuyu sınıfın bir kısmı anlamamış ise, öğretmenin öğrencilerin bu konuyu niçin anlamadıklarını araştırması ve bu sorunu çözüme kavuşturması sınıfta gerçekleştirilen dönüte bir örnek olabilir. Bu, çıktının beklenen özellikleri taşıyıp taşımadığını anlama açısından da önemlidir (Dereli 1976: 95). Dönüt, sistemin eksik yanlarını gidermede, işlemeyen öğeleri işler duruma getirmede ya da sistemden çıkarmada kullanılabilir. Dönüt yoluyla sistem onarılıp düzeltilebilir, yeniden

işler duruma getirilebilir. Bu iş süreklidir. Sınıf açısından düşünüldüğünde, öğretim süreci sonucunda ortaya çıkan ürünün taşıdığı özelliklerin istenir niteliklerde olmadığı durumlarda, sürecin başına dönülmesi zor gibi gözükmektedir. Çünkü öğrenci için zaman geçmiştir. Başa dönülse de içinde bulunduğu yaş düzeyinin gerektirdiği öğrenme yaşantısını kaçırma durumu söz konusudur. Öte yandan, düzeltme yapılmazsa sonraki öğrenmeler de bundan etkilenecektir. Bununla birlikte, sınıf için dönütün sürekli olması yalnızca içinde bulunulan sınıfla sınırlı kalmamalı, aynı zamanda bir sonraki yıla kalan ya da bir üst sınıfa geçen öğrencilerin izlenmesini de gerektirmelidir. Böylelikle sınıf yöneticisi, öğrencileri yaşanan an içinde denek olarak kullanma zorunluluğundan kurtulacak ve bir önceki dönem yöneticiliğini yaptığı öğrenci veya sınıfın durumuna bakarak, başarılmadığını düşündüğü uygulamalar var ise bunu mevcut olan sınıfta telafi yoluna gidebilecektir. Eğer dönüt, yeterli nicelik ve nitelikte olmaz ve düzenli olarak verilmezse, denetleyici ve koruyucu mekanizmalar tutarlı bir biçimde işleyemez; sonunda sistem iş görüsünü ve özelliğini yitirebilir; belli bir süre sonra bozulup ortadan kalkabilir. Buna göre bir sınıf yöneticisi, sınıfının kendini yenilemesi ve daha etkili olması için, bir değerlendirme sonucunda yeni düzenlemelere girişmelidir. Sistem enerji girdisi alımı ayıklayıcıdır. Her türlü enerji girdisi, sistem için uygun değildir. Uygun ve yeterli olanının seçimine 'kodlama' denir (Katz ve Kahn 1977: 24). Her tür girdi kabul edilirse örgüt sorun yaşayabilir (Bursalıoğlu 1997: 60). Özel eğitim alması gereken bir öğrencinin normal düzeyde öğrencilerin bulunduğu bir sınıfa alınmaması, sınıf için verilebilecek bir örnektir.

1.7. Her Örgütte Dinamik Bir Dengelenim Olmalıdır (Çevre): Her sistem bir çevre içinde yaşar. Çevre elverişsizleştiğinde, içinde yaşattığı sistemi öldürür. Sınıfın fiziksel çevresi ile ilgili (örneğin deprem, sel, okul binası yetersizliği gibi) sorunlar, sınıftaki öğrenci sayısını azaltır. Her sistem bir çevre içinde

yaşar ve her sistem yaşamak için çevreye kendini uyarlamak zorundadır. Buzdolabının kapağı açılınca çevreden etkilendiğinden motoru daha çok ve hızlı çalışır, ama kapak uzun süre kapalı tutulduğunda dışarıdan etkilenmeye maruz kalmaz. Ders saatinde sınıf ortamına dışarıdan bir öğrenci girdiğinde de benzeri bir durum yaşanır. Dış çevreden etkilenen sınıfın dengesi bozulmuştur, bundan sonra bir dengelenim çabası söz konusudur. Zaten çabucak dağılma özelliğine sahip dikkatin toplanması ve sınıfın dengeye kavuşması biraz zaman alır. Çevre sürekli değişme içindedir. Dış çevre, sistemi etkilediğinde sistemin dengesi bozulur ve sistem dengelenim (homeostasis) çabasına düşer (Şen 1981: 117). Örneğin, bir sınıf içerisindeki eğitim-öğretimde kullanılan araç ve gereçlerin gelişen teknoloji doğrultusunda sürekli değiştirilmesi gerekir. Eğer değiştirilmezse bir zaman sonra sınıftaki eğitimin kalitesi düşer ve veliler öğrencilerini sınıftan alabilir veya öğrenciler artık bu sınıfın bir üyesi olmak istemeyebilirler. Sistem bu sarsıntıyı yenemediğinde ölür. Sistem yaklaşımı örgütü çevresiyle birlikte ele alır (Şen 1981: 116). Toplumsal Açık sistemlerde çevreden gelen olumsuz etkiler daha çok toplumsal, ekonomik, fiziksel, kültürel ve siyasal (yönetsel) niteliktedir. Kız çocuklarının okutulmaması gibi kültürel tutumlar, çırak olarak çalıştırıldığı için erkek çocukların okutulmaması ve terör gibi etkenler, çevreden alınan girdilerin azalması sonucunu doğurabilir.

1.8. Örgütler Ayrılaşma ve Ayrıntılanma Yoluyla Gelişirler: Bir sistemde özel kalıplar giderek karma kalıpların yerini almaya başlar. Toplumsal örgütlerde bu, rollerin çoğalması, ayrıntılanması ve işlevlerin daha çok özelleşmesi yönünde gelişir (Katz ve Kahn 1977; 27). Sınıf açısından bakıldığında, her bir öğrencinin kendi potansiyelinde geliştirilme gereksinimi neredeyse her bir öğrenci üzerinde yapılacak değişiklikler konusunda görevlerin ayrıntılanmasını gerektirir. Bu ayrıntılanma, örgütün alt sistemlerinin dış çevrelerinin gereklerine uygun belirli

özellikler geliştirmelerini (Dereli 1976: 99) sağlayarak örgütü korur, böylece genel eylemlerin yerini özel ve uzmanlaşmış görevler alır (Bursalıoğlu 1997: 60). Bunlar, örgütün daha etkili olmasını sağlar (Ergun ve Polatoğlu 1988: 139). Örneğin, öğretmenler sınıfta öğrencileri çeşitli gruplar ya da kollara ayırarak bazı görevlerin yerine getirilmesini sağlamaya çalışırlar. Sınıf başkanı seçerek sınıfın idaresini, günlük nöbetçileri belirleyerek de sınıfın temizliğini (tahtanın temizlenmesi, silinmesi) sağlarlar. Öğretmen sınıf ortamında görevleri paylaştırarak eğitim-öğretimin verimini arttırır. Yapılması gereken görevler ayrıntılanarak, yani özelleştirilerek hedefe gidilmiş olur.

1.9. Örgüt Farklı Yollardan Aynı Sonuca Ulaşabilir: (Eşsonuçluluk): Bütün açık sistemleri belirleyen genel kural, bir amacı gerçekleştirmek için ille de bir tek yol olması gerekmediğidir (Katz ve Kahn 1977: 27-28). Buna göre, okulda herhangi bir dersin işleniş biçiminin bir tek doğru yolu yoktur. Çünkü toplumsal sistemler amaçlarına ulaşabilmek için değişik durumlardan harekete geçerek çeşitli yolları deneyebilir (Bursalıoğlu 1997: 60; Ergun ve Polatoğlu 1988: 139; Sözen 1980: 56). Aynı uygulama aynı ortam ve etkileyenlerce farklı bir şekilde oluşabileceği gibi, değişik bir ortam ve etkileyenlerce aynı veya farklı oluşabilir. İlkokul birinci sınıfta amaç, okuma yazma becerisinin tüm öğrencilere kazandırılmasıdır. Öğretmen bu amaca ulaşmak için tümevarım veya tümdengelim gibi farklı yöntemleri kullanabilir.

Toplumsal açık sistem yaklaşımının sınıf örgütüne getirebileceği en önemli katkı, sınıfın bir çevre içinde yaşadığı ve bu çevreden etkilendiği gerçeğini belirtik kılmasıdır. Sınıf yöneticisinin, yönettiği sınıfı bu çerçevede yorumlaması gerekmektedir. Nitekim, öğrencilerin çoğunlukla çevrelerinden etkilendikleri gerçeğinin farkında olmayan öğretmen de yok gibidir. Fakat, çevre etkisinin sınıfa nasıl yansıdığının bulunması ve olumsuz etkilerinin giderilmesi için bir sistem olarak sınıfın neler yapması gerektiğinin de farkında olunması gerekmektedir.

2. Sınıf Yönetiminde Amaçlara Göre Yönetim Kuramı

Amaçlar, örgüt kuramcılarının kullandıkları bir terim olarak, geleceğe ilişkin istenilen durum anlamına gelmektedir. Bu istenilen durumu gerçekleştirecek olan örgüttür. Bu anlamda örgüt, söz konusu istenilen durumu gerçekleştirme çabası olarak tanımlanabilir. Drucker'e göre amaçlara göre yönetim (AGY) yöneticiye, örgütün hedeflerini belirleme, hedeflere ulaştıracak etkinlik planlarını hazırlama, etkinlikler arası eşgüdümü sağlama, etkinlikleri denetleme ve elde edilen sonuçları değerlendirme görev ve sorumluluğunu veren bir yönetim biçimidir (Eren 1989: 484). Öğretmen, hedefleri ve hedeflere ulaştıracak etkinlik planlarını yıllık ve günlük ünite planında daha önceden hazırlar. Etkinlikler arasında uyumu sağlar. Yani bir etkinliğin süresinin az, diğerinin çok olması gerekiyorsa, etkinlikleri buna göre düzenler. Etkinlikleri sözlü ya da yazılı olarak, elde edilen sonuçların ne kadarının öğrenildiğini saptamak için denetler. Yönetimin temel görevi örgütün amaçlarını planlanan düzeyde gerçekleştirmektir (Tortop, İspir ve Aykaç 1993). Bir işin yönetimi çeşitli gereksinimler ile amaçlar arasında denge kurmak demektir. Bu dengede tek bir amaç aramak, gerçekte sihirli bir formül aramak gibi boşuna bir uğraştır (Drucker 1978: 1).

Humble'a göre (1973: 45) örgüt, kuruluş amaçlarının belirlenmesi ve bu amaçlara ulaşmak yönünde gerekli olan olanaklara yöneticinin katkı sağlaması ve kendisini geliştirmesi için duyulan gereksinimi birleştirmeye yarayan dinamik bir sistemdir.

Aydın'a göre (1993) amaçlar önemli bazı işlevler görürler.

- Amaçlar, dikkatlerin merkezidir. Amaçlar, örgüt üyeleri tarafından bilindikleri ve uygulandıkları ölçüde, birey ve grupların çabalarına ve etkinliklerine yol gösterir.

  Amaçlar, yasallığın kaynağıdır. Onlar, sadece bir örgüt üyesine ne yapması gerektiğini bildirmek işlevine sahip değildir. İşgörenlerin eylemlerine ve kararlarına gerekçe oluşturur, onlara yasallık kazandırır. Eylemlere ve etkinliklere yöneltilen eleştirilere karşı savunmanın dayanağını oluşturur.

- Amaçlar, standart rolü oynar. Başarı derecesinin saptanmasında ölçüt işlevi görür. Sınıf örgütünde, öğrencilerin sene sonuna kadar öğretmence belirlenmiş amaçlara ulaşmak için gösterecekleri performans sınıfın genel başarısını yansıtacaktır.
- Amaçlar, örgütün yapısını biçimlendirir. Örgütün amaçları ile yapısı etkileşim içindedir. Örgütün yapmak istediği şey, onu yapmak için gerekli olan yapıyı etkiler. Kuşkusuz yapı da süreci, yapılacak şeyi etkiler. Sınıf örgütünde sınıfta işlenecek dersin amaçlarına uygun olan malzemeler, araçgereçler vardır. Örneğin, coğrafya dersinde konuya uygun haritaların sınıfa getirilmesi sınıfın yapısını değiştirir ve sınıf örgütünün yapmak istediğini yani amacı etkiler. Konunun kavranmasını kolaylaştırarak amaca ulaşmaya katkı sağlar.
- Amaçlar, örgüt hakkında bilgi sağlar. Bir örgütün amaçları, hem örgüt üyelerini hem de üye olmayanları, örgüt hakkında bilgilendirir. Amaçlar, örgüt gerçeğinin bir parçası, kilit öneme sahip bir öğesidir. Örgüt gerçekten neye benzediği sorusunun yanıtı örgütün amaçlarında saklıdır.

Esas itibariyle Amaçlara Göre Yönetim, kişisel ve örgütsel amaçların entegrasyonunu sağlamaya yönelir (Şen 1981: 33). Bu noktada sınıfın çok özel bir pozisyonundan söz etmek gerekir. Çünkü, sınıftaki işgörenlerle/öğrencilerle sınıfın amaçlarının entegrasyonu kolay olmayacaktır. Üniversiteden okul öncesine doğru sınıf düzeyi düştükçe öğrencilerin bilinç düzeylerinde de bir düşme olmakta ve böylece işgörenlerin kendi amaçlarını geliştirmeleri ve bunların sınıfta ortak hale getirilmesi güçleşmektedir. Bu noktada öğretmenin katkısına ayrıca bir gereksinim olacaktır. Bireyin örgütüyle özdeşleşmesiyle ilgili beş önemli nokta vardır: örgütün algılanan itibarı, amaçların paylaşılma derecesi, etkileşim sıklığı, bireylerinin gereksinimlerini karşılama derecesi ve olanaklı olduğu kadar az yarışma yoğunluğu (March ve Simon 1975: 74-75).

Genel anlamda okulun, özel anlamda sınıfın diğer okul veya sınıflara göre durumu, yani öğrenci ve öğretmence algılanan i-

tibarı, sınıf üyelerinin sınıfla özdeşleşmelerini etkilemektedir. Örneğin, hiçbir öğretmen dağınık, tembel gibi istenmeyen özellikler gösteren öğrencilerin bulunduğu bir sınıfın öğretmeni olmak istememektedir.

Öğretmen ve öğrencilerin amaçları paylaşmış olmaları beklenmektedir. Öğretmenin amacı istendik davranış değişikliğini en üst düzeyde gerçekleştirmek, öğrencinin amacı ise sosyal, ekonomik, psikolojik ve mesleki hayatı için verilenleri en üst düzeyde öğrenmektir. Fakat bu amaç paylaşımı öğrencinin yaşı, ülkenin sosyo-ekonomik durumu gibi birtakım değişkenlerden etkilenebilmektedir.

Sınıf örgütünün üyeleri olan öğrenci ve öğretmenler her gün sınıfta toplanmaktadırlar. Bu anlamda yoğun bir etkileşim trafiği içinde oldukları söylenebilir. Ancak, öğrenci velilerinin bu sürece dahil edilmesi konusunda önemli sorunlar vardır. Sınıf örgütünün gizli kabul edilebilecek üyesi olan velinin etkileşime dahil edilmesi, sınıfın örgütsel başarısının artırılmasına katkı sağlayacaktır.

Sınıfta olup bitenlerin öğretmen ve öğrencilerin gereksinimlerini karşılama derecesi de onların sınıfları ile özdeşleşme derecelerini etkilemektedir. Bu anlamda, maaş, sosyal ve sağlık hakları, içinde bulunduğu ortamın (çevrenin) cazibesi gibi etkenler öğretmenleri etkilerken; toplumun, öğrencinin veya velinin önem verdiği değişim içeriklerinin sınıfta gerçekleştirilememesi de öğrenci üzerinde etkili olabilmektedir. Nitekim, üniversiteye öğrenci hazırlamayı başaramayan okul öğrencilerinin dershanelere gitmesi buna verilebilecek en tipik örnektir.

Sınıfta belli bir düzeydeki yarışma yoğunluğu sınıf üyelerini aktif ve dinamik tutacaktır. Fakat bu yarışmanın içeriği birbirini geçmeden çok, daha iyisini yapabilme üzerinde yoğunlaşmalıdır. Öte yandan, öğrencilerin birbirlerinin rakibiymişçesine davranışlar içerisine girmeleri veya girdirilmeleri, sınıfta örgütsel bir davranışın oluşmasını engelleyecektir.

Amaçlara göre yönetim sürecini dört evrede ele almak olanaklıdır (Eren 1989:484). Bu süreç aynı zamanda amaçlara göre yönetim yaklaşımını uygulayan bir yöneticinin neler yapması gerektiğini de belirler.

2.1. Amaçların Belirlenmesi: Örgütte her kademe ve hatta kişi için amaç belirlenecek (Tortop ve İspir tarihsiz: 240) ve uygulamalar bu amaçlara göre yürütülecektir. İyi amaçların kesin bir niteliği ve özelliği vardır. Bunlar yalnızca açık, net ve herkesçe anlaşılır olmakla kalmamalı, aynı zamanda rekabet edici, gerçekçi ve başarma isteği yaratan özellikler taşımalıdır. Bunun anlamı, zorluk ve risk derecesinin belli bir düzeyin altına düşmemesinin şart olduğudur; çünkü kolay amaçlar başarma gereksinimi pek yaratmaz, ama gerçekleştirilmesi çok zor olan amaçlar da cesaret kırıcı olabilir. Örneğin, sınıf yöneticisinin yeni oluşturulmuş ve gerekli donanıma sahip olmayan bir sınıf basketbol takımından sınıflar arası yarışmalarda yüksek bir derece beklemesi, gerçekleştirilmeyecek bir amaçtır. Dersler açısından da, örneğin ilköğretimde matematik dersine giren bir öğretmenin amacı ne öğrencilere üst düzey bir matematik öğretecek kadar zor, ne de sadece dört işlemi öğretecek kadar kolay olmalıdır. Buradaki ortalama amaç öğrenciyi istenen düzeyde bir matematik bilgisiyle donatmaktır. Amaçlar görünen, ölçülebilen ve doğruluğu sağlanabilecek kavramlarla ifade edilmeli (Şen 1981: 34) ve hatırlanabilir olmalıdır (Knoop 1986: 13). Bugün ülkemizin neredeyse hiçbir sınıfında, sınıfın o yıla ilişkin amaçlarının neler olduğunu gösteren yazılı bir doküman yoktur. Oysa her sınıf açısından amaçların yazılı hale getirilmesi ve sınıfın duvarlarına asılması AGY açısından önemlidir. Yönetim amaçlarının gerçekleştirilebilmesinde yöneticinin astlara amaç saptamada etkin rol vermesinin önemi açıktır. Hedeflerle yönetim programı, amaç belirlemede ast-üst katılımını sağlamaktadır (Aydın 1993: 96-97). Buna göre bir sınıf yöneticisinin, sınıfında gerçekleştirilebilir amaçlar geliştirmesi ve sınıfının amaçlarının açık ve kesin olmasına çalışması gerekir.

Bu amaçlar daha etkili bir yönetsel profil geliştirmek için de esastır (Wilmore 1993: 84). Bir öğrencinin, bir hedefi gerçekleştirmek için eyleme geçmeye hazırlanırken, söz konusu hedefin sınıfın hedefleriyle olduğu kadar, kendi bireysel amaçlarıyla da örtüşüp örtüşmediğini anlamaya çalışması doğaldır. Bilinçsiz de olsa her örgüt üyesi bunu yapar. Öğrencinin bireysel amacının, sınıfın amacına uygun olması gerekir. Bu anlamda, sınıfta daha etkili bir eğitim ve öğretim ortamı oluşturmak için yapılacak bir düzenlemede, yardımına gereksinim duyulan bir öğrencinin bu düzenlemenin onun kendi amacına ulaşmasına katkı sağlayacağının kendisine açıklanması gerekmektedir. Örgüt üyesinin sadece örgütün amaçlarına ilgi duymasını ve tüm çabasını bu yönde harcamasını isteyen ve bunu işgörenden bekleyen bir yönetici ya bu durumdan habersizdir ya da gerçeği kabul etmemektedir. Öğrencinin bireysel amaçları ile sınıfın örgütsel amaçlarının bütünleştirilmesinde sınıf yöneticisine büyük sorumluluk düşmektedir. Bir sosyal bilgiler dersinde depremden korunma yollarının öğretilmesi, dersin amacı olmanın yanı sıra örgüt üyesinin günlük yaşantısı açısından da doğrudan bir öneme sahiptir.

Örgütsel amaçların saptanmasında öyle bir şemsiye kullanılmalıdır ki, bireysel hedefler bu şemsiyenin altında yer alabilmeli ve örgütün her düzeydeki bireyi kendi hedefine ulaşabilmelidir. Örgütün amaçları, üyelerin amaçları ile bütünleştirilmeli ve bireysel amaçlar örgüt çerçevesinde gerçekleştirilmelidir. Sınıfta işbirliğini sağlamak, grup bilincini geliştirmek, öğrencilere sorumluluk vererek sınıf örgütünün amaçlarını öğrencilerin amaçları ile bütünleştirip sınıf örgütü çerçevesinde gerçekleştirmek gerekir. Bir sınıf yöneticisi, sınıfındaki öğrencilerin bireysel amaçları ile sınıfın amaçlarını bütünleştirmeleri için onları yüreklendirmeli ve teşvik etmelidir. Öte yandan sınıf açısından sınıfın yöneticisi, okul açısından da bir ast olan öğretmenin sınıfının amaçlarına dönük hareketi de önemlidir. Öğretmenin ekonomik sorunlar içinde olması, onun bazen örgütsel amaçların dışına ta-

şan bireysel amaçlarını ön plana çıkarmasına neden olabilir. Bu da sınıfın örgütsel davranışını olumsuz yönde etkileyebilir.

2.2. Etkinliklerin Planlaması: Örgütün temel amaçlarının belirlenmesinden sonra amaçlara dönük etkinliklerin planlamasına geçilir (Şen 1981: 34). Bunun için alt bölümler düzeyinde bölüme ilişkin amaçlar ve planlar (pazarlama, üretim, personel, finansman, araştırma, geliştirme planları gibi) yapılır. AGY'nin temelinde her bölüm kısım ve kişilerin kendilerine ait iş tanımları, bölüm veya kişiden beklenen başarı ve bu başarının ne kadarlık bir zaman içinde gerçekleştirileceği açıklanır (Eren 1989: 486). Sınıf yönetiminde Amaçlara Göre Yönetim kuramı uygulanmak istenirse, sınıf ortamında bu amaçları gerçekleştirecek olan bireylerin, yani öğretmen ve öğrencilerin görevleri ayrı ayrı belirlenmeli ve planlanmalıdır. Planlar, örgütün üst ve ast kademelerinin amaçlarının çeşidine göre hazırlanmalı, sınırlı ve belirli bir örneğe bağlı olmamalıdır. Ancak plan, katı ve biçimsel olmaktan çok, az ayrıntılı ve işlevsel bir nitelikte olmalıdır. Gerektikçe konu, süre ve uygulamada değişiklikler yapılabilmelidir. Amaçlar, aracılığıyla yönetim kapsamlı bir planlamayı içerir. Amaçlar eşgüdüm ve dengelemeyi gerektirir. Bir sınıf yöneticisi AGY'yi sınıfını yönetme yaklaşımı olarak almışsa, amaçları pratiğin kalbi yapmalıdır (Knoop 1986: 15). Buna göre bir sınıf yöneticisi, sınıfın amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik etkinliklerin açık ve seçik olarak belirlenmesine çalışmalı ve sınıfında yapılan işlerin belirli hedeflere uygun olarak yerine getirilmesine dikkat etmelidir. Çünkü Robson'un da (1998) vurguladığı gibi, başarılı bir örgütsel strateji, amaçlar üzerinde yoğunlaşır ve bu yoğunlaşmanın sapmalara uğrayabileceğini de hesaplar.

İnsanın değişik yanları ve özellikleri ne ölçüde doğru olarak tanınır ve anlaşılırsa, ortak amaçlar doğrultusunda harekete geçirilmesi o ölçüde kolaylaşır. Nitelikli bir sınıf yöneticisi bu konuda bütün bilgilere sahiptir. Bu niteliğe sahip olan öğretmenler öğrencinin bireysel farklılıklarını göz ardı etmez. Öğrencilerini ne

kadar iyi tanırsa, onları ortak amaçlar doğrultusunda o kadar kolay harekete geçirebileceğini bilir. İnsanın özelliklerine, gereksinimlerine ilişkin bilgi birikimi, uygulayıcılara yol gösterici, ışık tutucu niteliktedir. Yöneticilerin ve denetmenlerin bu bilgi birikimine sahip olmalarının, zor olan görevlerini başarmalarında etkili olacağına inanılmaktadır. Sınıfta AGY'yi uygulamak isteyen bir yönetici, farklı ortamlardan gelen ve değişik yeteneklere sahip öğrenciler olduğunu bilmeli ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alarak sınıfın amaçlarını belirlemelidir. Ancak bu farklılıklar dikkate alındığında, sınıfın verimi artar. Amaçlar, eylem alanının sınırlayıcıları olarak da düşünülebilir. Gerçek yaşamda karar verme durumunda bir eylem biçiminin onaylanır olması için, belli koşulları karşılaması gerekir. Söz konusu koşullar bütününe eylemin amacı demek yerinde olur. Bu yargının hem birey hem de örgüt kararı için geçerli olduğu ileri sürülebilir (Aydın 1993: 100-101). Bu kurama göre, sınıfın amaçları öğrenci ve öğretmenlerin yaptıkları eylemleri sınırlar. Aksi durumda, sınıfta amaçlarla ilişkisi olmayan özel durumlar yaşanması olasılığı artar ve bu da sınıfın performansını düşürür.

2.3. Otokontrol: AGY sisteminde bir yönetici kendinden beklenen başarı hedefini bildiği için, verilen süre içerisinde zaman zaman kendisini kontrol etme olanağına da sahiptir. Bu kontrollerde eğer bir sapma görülürse, bunu anında analiz etmek ve zaman geçirmeden gerekli düzeltici önlemleri almak zorunda kalacaktır (Eren 1989: 486). Bir sınıf ortamında öğretmenin derste anlattığı bir konuyu sınıftaki öğrencilerin çoğunun anlayamaması öğretmenin konuyu anlatırken kullandığı teknikten kaynaklanıyorsa, öğretmenin beklenen başarı hedefine ulaşabilmesi için kendini kontrol edip yeni bir öğretim tekniği uygulaması gerekir. Aynı durum öğrenciler için de geçerlidir. Örneğin, öğretim süreci içerisinde öğrencinin sınavın birinden başarısız olması durumunda ders çalışmayı bırakması, diğer derslerini etkileyecektir. Bunun yerine başarısızlığının sebebini bulup, çözüm üretmesi daha uygun olacaktır.

Sınıf yöneticisi veya öğrenci örgüt amaçlarına göre hareket edemiyor ve örgütü engelliyorsa kendi kendini düzeltme yoluna gitmelidir. Bireyin veya örgüt yöneticisinin kendi kendini otokontrol yoluyla denetleyebilmesi, ve ardından, bir eksiklik varsa bunu düzeltebilmesi için sorumluluk bilincinin gelişmesi gerekmektedir. Otokontrolde süreç devam ederken kontrol vardır. Amaca ulaşıp ulaşamadığı kontrol edilir. Amaca ulaşmak için gidilen yolun doğru olup olmadığı sorgulanır. Süreç işlerken kontrol yapılır. Otokontrol, sürecin içinde; değerleme, sürecin sonunda meydana gelir.

2.4. Başarı Değerleme: Belirli amaçlara ulaşmakla görevli bulunan bölüm, kısım ve kişilerin bu hedeflere ne ölçüde ulaştıklarının belirlenmesine başarı değerleme denir. Başarı değerlemesi ya etkinliklerin bütününün belli bir zaman sonunda tamamlanmasından sonra ya da uygulama esnasında yüz yüze görüşmeler, ani kontroller ya da periyodik olarak hazırlanan raporların ilgili kişi ve kurullarca denetlenmesi yoluyla yapılır (Eren 1989: 487). Başarı değerleme, bir sınıf ortamı açısından düşünülürse, eğitim-öğretim sürecinin herhangi bir aşamasında yapılan değerlendirmeler olarak alınabilir. Bu açıdan yazılı yoklamalar uygulama esnasında yüz yüze yapılan değerlemeye, sözlü yoklamalar ani kontrollere, öğrenciye verilen ev ödevleri ise periyodik olarak hazırlanan raporlara örnek olarak verilebilir. Bunların denetlemesini yine öğretmen yapmaktadır.

Amaçlar herkesin başarılı olması için planlansa da, etkinlik sonunda herkes aynı derecede başarı göstermeyebilir. Bu doğaldır. Önemli olan örgüte üye olan bireylerin başarısızlığı başarıya dönüştürmesidir. Bu başarısızlık sonunda hayal kırıklığına uğrayarak hedeflerden soğumak, istenilen bir durum değildir. Örneğin, sınıf ortamında sözlü anlatım yöntemini kullanan bir öğretmen yaptığı yazılı yoklamada istediği başarıya ulaşamazsa, sözlü anlatım yöntemini değiştirerek soru–cevap tekniğine dayalı yeni bir yöntem kullanabilmelidir.

Sınıf örgütünün amaçları öğretmenin de amaçları olduğundan, her bir öğrencinin kendi amacına ne ölçüde ulaştığının belirlenmesi, başarı değerlemenin esasını oluşturmaktadır.

3. Sınıf Yönetiminde İnsan Kaynakları Yönetimi Yaklaşımı

Personele ait sorunların önem kazanması, bunların üzerinde durulmasına gerek olduğunun anlaşılması, 18. yüzyıl sonlarında İngiltere'de önce dokuma sanayiinde başlayan, oradan diğer sanayi kollarına geçen, daha sonra da bütün Avrupa'ya yayılan Sanayi Devrimi dönemine rastlar (Yalçın 1988: 3). Personel yönetimi, yönetimin insansal yönünü oluşturur; örgütlerde hazırlanan plan, emir, program, bütçe ve diğer işler hep personelle ilgili işlerdir. Bunları yürüten, yapan işgörenlerdir. Yönetimin başarısı, örgütün başarısı veya başarısızlığı personele bağlıdır. Bu, sınıf açısından özellikle geçerlidir. Sınıftaki her bir öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu, öte yandan kendi öğrenmesini üst düzeyde gerçekleştiğinde diğer öğrencilerin öğrenmelerine doğrudan veya dolaylı katkıda bulunmuş olacağı gerçeği, sınıf başarısında öğrencilerin önemini ortaya koymaktadır. İşte personel yönetimi, işgörenin bir örgüt içinde işbirliği halinde çalışması ve en iyi biçimde hizmet vermek için nitelikli elemanların sağlanması işi ile uğraşır (Tortop 1989: 14).

Örgüt ve yönetim alanyazınında 1950'lerden 1960'lara kadar örgütün insansal yönüyle ilgili etkinliklere 'personel yönetimi' deniyordu. 1980'li yıllara gelindiğinde, örgütün personeline değer vermesi gerektiğinin daha iyi anlaşılmasından dolayı, personel yönetimi, yerini, ondan farklı kavramsal çatıya sahip 'İnsan Kaynakları Yönetimi'ne bırakmaya başladı. Klasik yönetim anlayışında personel, örgütün amaçlarının başarılmasına yardım eden, geliştirilecek bir yatırım olarak değerlendirilir. Bu anlayış eğitim sisteminde bir tehlike yaratabilir (Burnham 1990: 67). Nitekim, klasik olarak görülse de, bugün eğitim sisteminde önemli olan, öğrencinin geçmesi veya kalmasıdır. Yıl boyunca öğrencinin neler kazandığı, sosyal aktivitelerdeki başa-

rısı önemli gözükmemektedir. Sonuç olarak öğrenci yalnızca aldığı notla değerlendirilmektedir.

Tarihsel süreç içerisinde İnsan Kaynakları Yönetimi yaklaşımını evrimleyen başlıca eğilimler, gelenekselden sosyal ilişkilere kaymaya, sonra insan ilişkilerine ağırlık vermeye ve oradan da örgütte insan kaynağının öneminin vurgulanmasına doğru yol almıştır (Çelik 1991: 195-196). Bir sınıf yöneticisinin İKY'yi uygulayabilmesi, her şeyden önce ders dışında da sınıfla bir arada olmasını gerektirmektedir. Ders bitince sınıfta durmayan veya yoğun derslerle meşgul bir öğretmenin İKY'yi uygulamaya geçirmesi zor gözükmektedir. Bu anlamda öğretmenin her şeyden önce ders programının yoğun olmaması gerekir. Öğrencilerini daha iyi gözlemlemesi ve değerlendirmesi için uygun zaman ve mekanının olması gerekir. Sınıf yöneticisi olan öğretmen öğrencileriyle sınıf ortamı dışında da ilgilenebilmeli ve bunun için ona öğretmenler odasından daha uygun ortamlar hazırlanmalıdır.

İnsan Kaynakları Yönetimi yaklaşımı Açıkalın'a (1994) göre aşağıdaki işlevlerden oluşmaktadır. Söz konusu işlevler aynı zamanda İKY'yi benimseyen bir sınıf yöneticisinin göstermesi gereken davranışların belirlenmesinde de yol gösterici olabilir.

3.1. Çözümleme-Belirleme: Çözümleme ve Belirleme, çalışanlarla ilgili tüm eylemlerin her aşamasında, araştırma-inceleme yoluyla bilgi üretmeyi; uzmanlar aracılığıyla var olan durumun çözümlenmesini ve bireşimini içerir (Açıkalın 1994: 56). Bu işlev sınıf açısından düşünüldüğünde, sınıfın tümü ile ilgili her türlü sorunun tespitini ve bu sorunları ortadan kaldırmak amacıyla çözüm üretme eylemlerinin gerçekleştirmesini içerir. Bu işlevin gereğini yapmak açısından bir sınıf yöneticisinin pozisyonu şu özellikleri gerektirecektir: İnsan kaynaklarının yönetimi ile ilgili alanlarda araştırmalar yapmak (Açıkalın 1994: 56). İş analizleri yapmak (Yalçın 1988:59; Can ve Tecer 1978: 120). İş analizi sonuçlarına dayalı olarak iş tanımlarını (Can ve Tecer 1978: 122) yapmak ve iş gereklerini belirlemek, hareket

ve zaman etütleri yapmak, iş düzenlemesi yapmak (Başaran 1985: 37-64). Performans ve verimlilik testleri (Schein 1978: 22-25) uygulamak (Öğretmenin, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını performans ve verimlilik testleriyle belirlemesi gerekir. Örneğin, matematik dersinde yetersiz olan öğrencilere ders sonlarında ya da hafta sonlarında eksiklerini gidermek ve bu derse olan ilgilerini artırmak için telafi dersleri verilmelidir. Ayrıca iş kazaları ve meslek hastalıkları ile ilgili araştırmalar yapılmalı ve bu araştırmaların sonucunda sınıf ortamını tehdit eden ve edebilecek çeşitli kazalar ve meslek hastalıklarıyla ilgili iyileştirici önlemler uygulamaya konmalıdır. Sınıf yöneticisi, öğrencileriyle ilgili kişisel bilgi formları düzenleyebilir. Bu formlarda öğrencilere ait fiziksel, psikolojik, ekonomik, ailevi, okul başarısı vb. gibi bilgiler sınıf yöneticisinin etkin bir öğretim süreci oluşturmasına yardımcı olur. Örneğin, okulda kaza geçiren bir öğrenciye yapılacak ilkyardım müdahalesinde öğrenciye ait kişisel bilgi formundaki sağlık bilgilerinden yararlanılması sağlanabilir. Kan grubunun ne olduğu, hangi ilaçlara alerjisi olduğu gibi). Disiplin olaylarının nitelik ve nedenlerine ilişkin araştırmalar yapmak (Buna göre bir öğretmen aykırı hareketlerde bulunan öğrencileri gözleyip, bu davranışların sebeplerini araştırmalı, çözüm bulma yoluna gitmelidir -kopya çekme, bıçak taşıma, sigara içme, kavga etme vs.). Çalışanların özel yaşamlarındaki psikolojik ve toplumsal gereksinmelerini ve bunların karşılanmasındaki sorunları konu alan araştırmalar yapmak (Öğrencinin geçmiş yaşantısı, psikolojik ve toplumsal gereksinimleri tespit edilmelidir ki öğrencinin içinde bulunduğu durum daha iyi anlaşılabilsin ve öğrenciyle ilgili olası problemlere önceden önlem alınabilsin. Annesi ve babası ayrı yaşayan öğrencinin psikolojisinin belirlenmesi ve ona göre öğrenciye yaklaşılması gerekir). Çalışanların ekonomik yaşantısını çözümleyen araştırmalar yapmak. İnsan kaynağının yönetimi ile ilgili yerli ve yabancı araştırmaları, yayınları izlemek, kurum içinde ve dışındaki personel hareketlerini izleyen araştırmalar yapmak.

Yürürlükteki mevzuatın uygulanmasını izleyen ve sonuçlarını betimleyen araştırmalar yapmak (Açıkalın 1994: 56-69).

3.2. Bilgilendirme: Bilgilendirme, örgüt üyelerine (öğrenci) ya da örgüt dışından iş gücü olarak kuruma yönelmesi olası kaynak kitlelere (veliler, yardım kuruluşları) bilgi iletme süreçlerinin tümüdür. Bu aşamada bir sınıf yöneticisinin yapacakları şunlar olabilir: Kullanılacak bilgileri, iletişim tekniklerine göre iletiler (mesajlar) biçiminde düzenlemek, iletilerin ulaştırılacağı hedef kitleleri tanımak ve tanımlamak, güncel nitelik kazanan ya da güncelleştirilen bilgileri çalışanlara ulaştırmak (Bu konuda bir sınıf yöneticisi, sınıfa yeni gelen öğrencilere sınıf hakkında bilgiler verebilir, diğer öğrencilerle diyalog kurmasını sağlayabilir. Örneğin, sınıf içinde veya okul ortamında panolar hazırlanarak öğrenciler sınıf ve okulun bulunduğu bölgenin jeolojik, sosyal ve iklimsel özellikleri; deprem, sel, yangın ve ilkyardım konularında bilgilendirilebilir. Ayrıca öğrencilerin sahip olduğu haklar, ödüllendirilip cezalandırılacağı durumlar hakkında bilgi verilebilir). Örgütün insan gücü kaynağını incelemek taramak, bu kaynak ile ilişkiyi kesintisiz sürdürmek (Sınıf ortamının öğrencisi, materyalleri, koşulları açısından incelenmesi sınıf yöneticisinin yapması gereken bir iştir. Özellikle öğrenciler ile ilgili istatistikler yapmanın çok yararı olacaktır. Örneğin, bir sınavda başarı-başarısızlık oranı, hangi sorular daha az cevaplandırılmış, başarısız öğrencilerin sınıfta oturma yerleri nasıl bir dağılım gösteriyor, ders başarısının cinsiyetle bağlantısı gibi konularda elde edilen veriler, sorunları çözmeye yardımcı olabilir. Sınıf yöneticisi bu doğrultuda önlem, plan, uygulama davranışları gösterir. Bu da ancak örgütün en önemli parçası olan öğrenci hakkında bilgi sahibi olmakla mümkündür). İletileri tam zamanında ve doğru kitlelere ulaştırmak, kurum içinde ve dışında iş için başvurması olası kişilere, örgütü ve işi tanımlayan-açıklayan bilgiler ulaştırmak (Açıkalın 1994: 73). Stratejik karar için araştırmalar yapmak (Ryan 1995: 7). Meslek kuruluşlarına, sen-

dikalara örgütün personel politikaları ve uygulamalarına ilişkin kesintisiz, doğru, işlenmiş bilgi ulaştırmak, hızlı ve etkili bilgilendirmeyi gerçekleştirecek yöntemler, teknikler, araçlar geliştirmek; kurumda çalışmak için başvuranlara ait nitel ve nicel bilgileri ilgililere tam ve zamanında ulaştırmak; örgütün bilgilendirme etkinliklerini izlemek, ölçmek ve değerlendirmek; daha etkili bilgilendirme için teknolojik gelişmelerden yararlanmak (Açıkalın 1994: 73-84). Bu aşamada öğretmen, mesajı alıcıya ulaştırmak için en etkili yolları bulmak zorundadır. Bilgilerin kesintisiz ve eksiksiz sunumunu sağlamak, zaman kaybını önlemek, öğrenme kapasitesini artırmak için görsel ve işitsel materyallerden faydalanabilir. (Örneğin, bir konunun çok iyi anlaşılabilmesi için öğrenciden, konuyla ilgili bir şahıs varsa onunla temasa geçmesini istemek, konuyla ilgili varsa video, CD, teyp gibi cihazları kullanmak, öğrenciden anlatılan konunun geçtiği mekanı yerinde incelemesini istemek gibi.)

Öte yandan, bir sınıf yöneticisi sınıftaki öğrencilerin aldığı her ders için sınıfta bir uzman öğretmenin görevlendirilmesini sağlayabilir. Örneğin, matematik dersinin bir uzman öğretmen tarafından verilmesi için elinden geleni yapabilmelidir.

3.3. Danışmanlık: Danışmanlık, örgütte çalışanları doğrudan ya da dolaylı olarak ilgilendiren kararları almak konumunda olan yöneticilere veya çalışanlara (örneğin sınıf için veli, okul, aile birliği, disiplin kurulu), istemeleri halinde, yönetsel boyutta, enformasyon sunmaktır. Bu aşamada bir sınıf yöneticisinin yapacakları şöyle sıralanabilir: Çözümleme-belirleme işleviyle sağlanan verileri seçmek, işletmek, düzenlemek ve ilgili kimselere iletmek (örneğin sınıf başkanının, onur kolunun, eğitsel kollarda görev alacak kişilerin belirlenmesi ve yapacakları görevler hakkında bilgi verilmesi). Yöneticilerin danışma istemlerini zamanında ve gereğince karşılamak, üst yöneticilerin ve kurulların personel yönetimine ilişkin sorularını en kısa zamanda ve doyurucu biçimde cevaplandırmak; sözgelimi, öğrenci hakkında bilgi

isteyen veliye zaman ayırarak ona doğru ve güvenilir bilgi vermek. Personele ilişkin kararların alındığı kurullarda uzmanların, doğrudan karara katılmadan, bulunmasını sağlamak; kurum personelinden başvuranlara danışmanlık hizmeti vermek (Açıkalın 1994: 89-97). Bir öğretmen öğrenciye faydalı olacak her türlü bilgi hakkında danışmanlık yapabilmelidir. Örneğin, verimli ders çalışmanın ve sınavlarda başarı grafiğini yükseltmenin nasıl sağlanabileceği konusunda öğretmen danışmanlık yapabilir. Öte yandan psikolojik ve ekonomik sorunları hakkında danışma olanağı isteyen öğrenci için okulun psikolojik danışmanı veya psikologundan yararlanma olanağı sağlamak da bu işlev kapsamındadır. Bir öğretmen öğrencinin en çok yetenekli olduğu alanda, onun da talepleri doğrultusunda, öğrenciye danışmanlık yapmalıdır. Öğrenci bu konuda takibe alınmalı, yetersiz kaldığı durumlarda öğretmen devreye girmelidir. (Örneğin, çok iyi futbol oynayan bir öğrencinin okul takımına alınması ve bu konuda ona beden eğitimi öğretmeninin danışmanlık yapması gibi.)

3.4. Seçme: Seçme işlevi, çalışmak amacı ile örgüte başvuranlar arasından, önceden belirlenen ölçütlere uygun, en iyi potansiyele sahip ve var olan iş gereklerini en iyi karşılayabilecek adayı belirleme görevlerini kapsar (Açıkalın 1994: 103). Seçme işlevi sınıf açısından, özellikle bugünkü koşullarda, işlerlikli gözükmemektedir. Çünkü sınıfa kimlerin alınabileceği konusunda sınıf yöneticisi okul yönetimine bağımlıdır. Oysa, yeni bir öğrencinin kaydı yapılmadan önce, okul müdürünün yerleştirme yapılacak sınıfın yöneticisiyle görüşmesi İKY açısından önemli gözükmektedir. Çünkü, sınıfta oturacak sıraların durumu, sınıf mevcudu gibi nicel ve nitel ayrıntılar sınıf yöneticisi tarafından daha iyi bilinmektedir. Örgüte işgören almanın gerekliliği, örgütsel amaçları gerçekleştirmede bazı görevleri yapacak kişilerin bulunmayışından dolayı ortaya çıkmaktadır. Böylece seçme veya işe almanın amacı, açık görevlerin yapılamayışı

yüzünden düşme eğilimi gösteren örgütün etkililiğini yeniden istenen düzeye yükseltmektir (Başaran 1985: 65). Bu aşamada bir sınıf yöneticisinin yapacakları şöyledir: İş tanımları ve iş gereklerinden hareket ederek seçmeye esas olacak; (a) eğitim tür ve düzeyine, (b) iş deneyimine, (c) fiziksel özelliklere, (d) kişisel özelliklere ilişkin koşulları belirlemek; geçerli, güvenilir seçme - sözlü veya yazılı sınav gibi- tekniklerini uygulamak (Tortop 1989: 56). Seçme sürecinde uzman kişi ve kuruluşlarla işbirliği yapmak;, belgelere, gözlem ve görüşmelere dayalı olarak ön elemeleri yapmak; personel seçimi öncesinde ve sırasında personeli istihdam edecek birimlerle işbirliği yapmak; seçme yöntem ve tekniklerine uygun ortamları, araç-gereçleri hazırlamak; başvurular ile verilen belgelerin ve bu belgelerdeki bilgilerin istenilenleri içerip içermediğini kontrol etmek; seçme sürecini değerlendirmek, aşamaları ve sonuçları bir rapor halinde sunmak; seçme ölçütlerine uygun adayları belirlemek; seçme sonuçlarını ilgililere ve ilgilenenlere ulaştırmak (Açıkalın 1994: 103-106). Sınıf yöneticisi, özel durumlu öğrencileri belirleyebilmelidir. Bu da öğrencileri gözlemlemeyi ve onlarla iletişim kurmayı gerektirmektedir. Çok zeki bir öğrencinin normal bir sınıfta gerilemesindense, kendisi gibi öğrencilerin bulunduğu sınıfta eğitimine devam etmesini sınıf yöneticisi sağlayabilir. Bunun için okulda sınıflar arası bir koordinasyon kurulu, okulun bulunduğu bölgede de okullar arası bir koordinasyon kurulu oluşturmak sonuç alıcı olabilir. Fiziksel engelli öğrenciler (sözgelimi görme ya da işitme güçlüğü çeken öğrenciler) normal sınıf ortamında eğitimini sürdürmek zorunda kalmamalıdır. Bu tür öğrencilere kolaylık sağlayacak gruplar oluşturulabilir. Her sınıf yöneticisi öğrencileri üzerinde bu tür seçimler yaparsa, nitelliklere uygun sınıflar oluşturulmuş olur. Öte yandan giriş davranışları, bulunulan sınıfa uygun olmayan öğrencilerin belirlenmesinde de önemli işleve sahiptir. Özellikle velilerin yalnızca öğrencilerinin geçmesine önem verdikleri bir ortamda, bu işlevin önemi daha bir artmaktadır.

3.5. Geliştirme: Geliştirme, personelin kuruma girişinden ayrılıncaya kadar geçen sürede, performansının artırılması için yönetimce harcanan çabaların tümüdür (Açıkalın 1994: 121). Sınıf açısından bakıldığında geliştirme işlevi öğretim faaliyetinin kendisi gibi gözükmektedir. Buna göre, öğrencinin sınıfa girişinden sınıftan ayrılıncaya kadar (mezun oluncaya kadar) geçen sürede performansının artırılması için öğretmen tarafından harcanan çabaların bütünü, geliştirme işlevi içeriğinde görülebilir.

İşgörene yapmakta olduğu işi daha iyi yapmasını sağlamak için, gerekli bilgi ve yeteneği kazandırmak gerekmektedir (Tortop 1989: 202; Başaran 1985: 179-202; Can ve Tecer 1978: 122). Örneğin, bir sınıf yöneticisi okul saatleri dışında başarısız öğrencilerine başarısız oldukları derslerle ilgili özel programlar uygulayarak öğrencilerinin daha başarılı olmalarını sağlayabilir. Örgüt personelinin eğitim gereksinimleri bir örgütten ötekine farklılıklar göstermektedir. Bu konuda örgütün büyüklüğü, yapısı, örgütlenme biçimi ve personelin niteliği gibi faktörler rol oynamaktadır (Yalçın 1988: 87). Gereksinimler, her bir örgüt üyesine göre derece veya düzey farklılığı gösterse de, bedensel, bilişsel, duygusal ve toplumsal bir içeriğe sahiptir. Örneğin, ilköğretim birinci sınıftaki bir öğrenci, öğretmeni tarafından sevilmek ister. Hatta sevgisini öğretmenini öperek göstermeye çalışır. Ama lise düzeyine gelmiş bir öğrenci öğretmeni tarafından sevilmekten çok önemsenmeyi, benliğine saygı duyulmasını bekler. Birinci sınıf öğrencisi gibi sevgisini göstermez. Bu duygusunu öğretmeninin dersinden başarılı olmaya çalışarak, derse ilgisini yoğunlaştırarak dışavurur. Sınıf yöneticisi bu tür öğrenci gereksinimlerini her zaman göz önünde bulundurmalıdır. Bu konuda örgütün büyüklüğü, yapısı, örgütlenme biçimi ve personelin niteliği gibi faktörler rol oynamaktadır (Yalçın 1988: 87). Bu aşamada bir sınıf yöneticisinin yapacakları şunlardır: Personelin işine daha başarılı olarak devam etmesi için girişilecek eylemleri planlamak (Öğrencilerin sınıf içindeki oturma dü-

zenlerini sınıf ortamının değişkenlerine, niteliklerine, bireysel farklılıklara göre performans artırıcı şekilde düzenlemelidir. Örneğin, bir sınıf örgütünün yapısı-öğrenci sayısı, kapasitesi, fiziksel olanakları- çok başarılı bulunan bir tekniğin uygulanmasına uygun olmayabilir. Bu nedenle tüm eylemler verimliliğe yönelik düzenlenmelidir; öğrencilerin yararına en iyi sonuçları verecek teknikler ve programlar geliştirilmelidir). Her düzeydeki personelin, öğrenme yaşantıları için uygun programlar ve ortamlar hazırlamak (Bir öğretmen, öğrenciye hangi bilgiyi nasıl ve ne zaman vereceğini iyi tespit etmeli, eksik olduğu konularda bu eksiğini kapatmak için gerekli gayreti göstermeli, öğrencinin neye gereksinim duyduğunu bilmeli ve sunulan bilgilerin nerede- nasıl kullanılacağını öğrenciye iyice kavratmalıdır). Bireyden beklenen örgütsel davranış ile gösterdiği davranış arasındaki farkı belirlemek ve bireye hissettirmek, çalışanların daha üst ya da farklı görevlere hazırlanması için fırsatlar hazırlamak (Örneğin, sınıfta kendisini daha fazla geliştirmek isteyen ya da buna uygun davranışlar gösteren öğrenciye sınıf yöneticisi tarafından olanaklar verilmelidir. Bir sınıf örgütünde mutlaka bireysel farklılıklar olacaktır. Pasif öğrencileri geliştirici planlar hazırlanmalı, bu bağlamda aktif olan öğrencilerin de olanakların daha fazlasına ulaşabilmeleri sağlanmalıdır. Ders dışında bilgisayar, laboratuar ve kütüphane gibi olanaklardan yararlanmak isteyen öğrenci, dilediği gibi bu ortamlardan yararlanabilmelidir.

Çalışanların geliştirilmesi için çevredeki kuruluşlarla işbirliği yapmak gerekmektedir. Bir sınıf yöneticisi, alanında uzmanlaşmış kişileri sınıfa davet ederek öğrencilerin bu kişilerin deneyimlerinden ve mesleki bilgilerinden yararlanmalarını sağlayabilir. Örneğin, bir doktor ile sigara bağımlılığın zararlarını bizzat yaşamış birini sınıfa davet etmek ve öğrencilerin bu kişilerle sohbet etmelerini sağlamak, sınıf yöneticisinin haftalarca sigaranın zararlarını anlatmasından daha etkili bir yoldur. Kurumun eğitim birimini kurmak, çalışanların performanslarını kısa sürede artıracak

eğitim programlarını hazırlayıp uygulamak, uzun dönemde bireyin performansını etkileyecek temel yeterliklerini karşılayacak programlar hazırlamak ve uygulamaya koymak, çözümlemebelirleme bulgularına dayalı olarak personel geliştirme programları düzenlemek geliştirme kapsamında gerçekleştirilebilecek girişimlerdir (Açıkalın 1994: 121-135). Yöneticinin bu süreçteki önemi, onun öğrenme ve öğretme yeterliliğini zorunlu kılmaktadır (McCrea 1996: 220). Bu konuda güçlük çeken bir yöneticinin geliştirme işlevini yerine getirmesi zor olacaktır. Ayrıca hızla gelişen teknolojiye öğrencilerin yabancı kalmamaları sağlanmalı, bu amaçla hazırlanan geliştirme programlarında teknolojiden yararlanılmalıdır. Örneğin, her okulda bir bilgisayar laboratuarının bulunması, öğrencilerin her an bu laboratuardan yaralanabilmeleri, onların dünyaya açılmalarına ve böylelikle her konuda bilgi sahibi olmalarına, dünyadaki ve Türkiye'deki tüm gelişmeleri yakından takip edebilmelerine olanak sağlayacaktır.

3.6. Bütünleştirme: Bütünleştirme, çalışanların örgüte bağlılıklarının artırılması, bireylerden kaynaklanan örgütsel sorunların çözülmesi, kas ve zihin gücünün gönüllü olarak işe daha fazla verilmesi ve çalışmanın sonucunda bireysel doyum sağlanması yönündeki yönetsel girişim ve çabaların tümüdür (Açıkalın 1994: 142). İşgörende çalışma istek, güdülenme ve özenmenin (Başaran 1985: 153-177) oluşturulması önemlidir; örneğin, üniversiteye hazırlanan öğrencilere üniversite ortamının gezdirilmesi, üniversite öğrencileri ile konuşma olanağı verilmesi öğrencide isteğin artmasını sağlayacaktır. Yönetimin, işgören çıkar ve gereksinimleriyle, örgütün hedeflerini bir bütün halinde bir araya getirme yeterliliğidir, bütünleştirme (Yalçın 1988: 199). Bu aşamada bir sınıf yöneticisinin yapacakları şöyle sıralanabilir: Kuruma yeni giren personele kurumu tanıtmak ve kurum kültürünü benimsetmek, çalışanların yönetime katılmasını yeğleyen bir yönetim anlayışını geliştirmek (Bu aşamada sınıf yöneticisi öğrencilerin eğitsel kol faaliyetlerine katılımını sağlayarak sınıf yöneti-

mine öğrencileri de katabilir. Bu faaliyetlere katılan öğrenci, aldığı görevler sonucunda okulun ve temsil ettiği sınıfın önemli bir parçası olduğu inancıyla, kişiliğinin oluşumu açısından daha sağlıklı bir gelişim dönemi sürdürecektir). Astlar ve üstler arasında sıcak ilişkiler oluşturacak ve geliştirecek ortamlar yaratmak (Sınıf yöneticisi kurumsal ve toplumsal özel günlerde öğrencilerin kaynaşmalarını sağlamak için piyesler, programlar, bilgi yarışmaları hazırlayabilir. Ayrıca öğrencileriyle beraber hazırladığı yazılı tebrikleri yine onlar aracılığı ile velilere gönderebilir. Öğrencileri vasıtasıyla velilere gönderdiği iyi dilek dolu pusula niteliğindeki notlar, sıcak ilişkiler kurulmasına vesile olacaktır. Sadece ders durumları ya da disiplinle ilgili bir sorun için gönderilen ihbar niteliğindeki iletiler hiç cazip değildir). Ulaşım, dinlenme, kreş, eğlence, spor, kitaplık vb. hizmetleri sağlamak, toplum yapısına ve kurum amaçlarına uygun değerlere dayalı ödüllendirme sistemlerini işletmek (Örneğin, verilen soruyu doğru cevaplayan öğrenciye çikolata vermek veya ilkokulda öğretmenin okumayı ilk söken öğrencilere kurdele takması, öğrencide derse karşı ilgi uyandırır). Örgüte giriş ya da ayrılmalarda, terfi durumlarında, kurumsal ya da toplumsal özel günlerde törensel kutlamalar düzenlemek. Öğrenci işlemlerinde ve hizmetlerinde kararlarının yansız olmasına özen göstermek ve uygulamada titiz davranmak. Örneğin, iki öğrenci kavga ettiğinde birini sözle diğerini kaba kuvvetle uyarmamak gerekir. Bu öğrencide kendisi ile diğer öğrenci arasında farklılık olduğu izlenimi uyandırır ve kaba kuvvetle uyarılan öğrenci öğretmene, öğrencilere, derse ve okula karşı soğur.

3.7. Koruma: Koruma, çalışanların ve ailelerinin içinde bulundukları zamana ve geleceğe yönelik olarak, beden ve ruh sağlığını korumayı; çalışanın enerjisinin işe akışında kesintiler meydana getirecek olası durumlara karşı gerekli önlemleri almayı; her türlü önleme karşın çalışanın bozulan sağlığının en kısa zamanda kazanılabilmesi için gerçekleştirilecek etkinlikleri kapsar (Açıkalın 1994: 158). Bu aşamada bir sınıf yöneticisinin yapacakları şöyle

sıralanabilir: Çalışanların sağlığını olumsuz yönde etkileyen durumları iyileştirici önlemler almak. Aydınlatma, atmosferik koşullar, gürültü gibi. Sınıf içi değişkenleri kontrol altına almak. Ayrıca sınıfta meydana gelebilecek küçük çaplı kazalara karşı bir ecza dolabı bulundurmak. Öğrencilerin ilkyardım konusunda bilgi sahibi olmasını sağlamak. Öğrencilerin sağlık taramalarının, aşılarının düzenli yapılmasını sağlamak; kantinleri sürekli kontrol ettirmek, öğrencilerin okul ortamından başlayarak bilinçli birer tüketici olmalarını sağlamak, sınıf içindeki kazalara karşı önlemler almak. Rutubet-sıcaklık değerlerinin sağlıklı kalmasını sağlamak gibisinden sorumluluklar ancak sınıfın yöneticisinin dikkat edeceği ayrıntılardır (Yalçın 1988: 255-256). Çalışanların belirli aralıklarla sağlık muayenelerini yaptırmak, can ve mal güvenliğini koruyucu sistemler kurmak, koruyucu/sağaltıcı çalışma gruplarını kurmak ve eyleme geçirmek. Sınıf yöneticisi öğrencilerini her tür dış zarardan korumalıdır. Sınıflarda veya okul dışında oluşan çeteler bunların başındadır. Okul örgütüne dahil olmayan gruplar özellikle tehdit oluşturabilirler. Bu bağlamda ilk olarak işe bu tür illegal gruplardan haberdar olmakla başlanmalıdır. Daha sonra öğrencilere kendilerini koruma yolları anlatılmalı, bu tür sorunlarda nasıl davranılması gerektiği konusunda yol gösterici olunmalıdır. Sivil savunma ekiplerini kurmak, örgütün ve çalışanların korunması gerektiğinde bunların etkili işleyişlerini sağlamak; çalışma, dinlenme, bekleme, serbest zamanları değerlendirme mekan veya bölgelerinin fiziksel yeterliliğini, uygunluğunu ve kimyasal temizliğini sağlamak; yöresel kültüre uygun anlamlı ve dengeli bir beslenme alışkanlığını kazandırmak; çalışanların sağlığı açısından çevredeki kirlenmelerle ilgilenmek; sağlık, güvenlik, iş kazaları konularında çalışanları yöneltmek ve yönlendirmek gene koruma kapsamındaki önlemlerdir (Açıkalın 1994: 158-171).

3.8. Ödeme: Ödeme, bireyin örgüte sunduğu uzmanlık becerilerinin ve enerjisinin değerlenen karşılığıdır (Açıkalın 1994: 177; Can ve Tecer 1978: 122). Örgüte olası anlamda personel

olarak katılabilecek nitelikli insanları (Başaran 1985: 98) ve örgütte çalışanları hizmete çekmede ve onların sürekli çalışmasını sağlamada iyi bir 'ödeme' sistemi önemli bir unsurdur (Tortop 1989: 81). Sınıf açısından ödeme'nin karşılığı, not ve takdir etmedir. Örneğin, verilen bir ödevi yapan öğrenciyle yapmayan öğrenciye aynı şekilde davranılırsa, yani ödeme yapılmazsa, ödevi yapan öğrenci 'yapsam da yapmasam da önemli değil!' diye düşünür. Burada verilen bir çikolata, not defterine işlenen bir artı öğrenciye yapılan ödemedir. İnsan Kaynakları Yönetimi Yaklaşımı, personelin yalnızca doyumunu değil, aynı zamanda yeteneklerinin sonuna kadar kullanılmasını da öngörmektedir (Yalçın 1988: 225). Bu aşamada bir sınıf yöneticisinin yapacakları şöyle sıralanabilir: Çalışanların örgüte bağlılığını ve performansını artıracak ödeme modelleri geliştirmek, günün ve çevrenin koşullarına uygun personelce kabul gören ödeme modelleri tasarlamak (Örneğin; ilkokul 1.sınıftaki öğrencinin başarısına göre çeşitli renklerde kurdele takılması, başarı tablosundaki elmanın giderek kırmızı hale getirilmesi (boyanması), diğer sınıflarda ise öğrencinin dikkatini çekecek ödüller verilmesi gibi...). Yapılan bir yarışmada başarılı olan öğrenciye verilecek ödül konusunda öğrenci velisinden yararlanmak. Ödeme kurallarını herkes tarafından anlaşılır biçimde düzenlemek ve tanımlamak, ödemelerin zamanında ve eksiksiz olarak yapılmasını sağlamak (Açıkalın 1994: 187). Örneğin; öğrenci derse geç kaldığı zaman cezalandırılacağını, ödevini doğru ve zamanında yaptığı zaman ödüllendirileceğini bilmelidir. Ödüllendirmede veliyle işbirliği yapmalıdır (Yalçın 1988: 105; Başaran 1985: 131-152).

3.9.Ayırma: Ayırma, çalışanın kendi isteği ya da kurumun kararı ile üretim sürecine katılımını sona erdirecek işlemleri kapsar (Açıkalın 1994: 193). Örgütte çalışan bireylerin yaşlandıkları ve çalışma güçlerini yitirdikleri zaman, bütün yaşantıları boyunca topluma yaptıkları aktif çalışmaların karşılığında, dinlenmeye ve normal yaşantılarını sürdürmeye yarayacak bir gelire

gereksinmeleri vardır (Tortop 1989: 161). Gerek bu gelirin sağlanması gerekse bununla ilgili etkinlikler 'ayırma' kategorisinde değerlendirilebilir. Doğal olarak bu işlevin sınıf yönetiminde işleyişi biraz farklıdır. Örnek olarak, sekizinci sınıfı bitirecek olan öğrencilere veda partisi verilmesi, her yılın bir günü sınıf arkadaşlarının tekrar bir araya gelmesi için toplantı tipinde parti düzenlenmesi verilebilir. Bu aşamada bir sınıf yöneticisinin yapacakları şöyle sıralanabilir: Örgütten ayrılma koşullarını açık biçimde tanımlamak; örneğin, sınıftan uzaklaştırma cezası veya tasdikname almayı gerektirecek durumların sınıfta herkesin görmesini sağlamak üzere bir panoya asılması. Örgüt tarafından tek taraflı gerçekleştirilecek ayırmaları, önceden personelin haberi olacak biçimde planlamak ve duyurmak, örgütün iş gücü planlaması ile ayırma süreci arasındaki ilişkiyi kurmak, ayırma öncesinden bireyi, duyguları ve becerileri yönünden hazırlamak. Fiziksel ve ruhsal özellikleri yönünden özel bir okula gitmesi gereken öğrencinin velisi ile iletişime geçip, öğrenciyi buna hazırlamak. Örgütten ayrılan personeli izlemek, onlarla iletişimi sürdürmek. Örneğin, babasının tayininden dolayı sınıf değiştiren bir öğrenciyi psikolojik olarak bu değişime hazır hale getirmek, arkadaşları ile birlikte özel bir veda günü düzenlemek, gerekirse bir süre öğrenciyle mektuplaşmak. Okulu bitiren öğrencilerle teması sürdürüp onların eğitimlerine devam edebilmeleri için kaynak sağlamak. Disiplin, yetenek uyuşmazlığı, başarısızlık, 'sicilin olumsuz olması' (Tortop 1989: 165) gibi nedenlere dayandırılan örgütten ayırma işlemlerini geçerli ve güvenilir belgelerle desteklemek; bunları ilgililere iletmek, açıklamak, yorumlamak, isteğe bağlı ayrılmalarda bireyin istemi ile örgütün insan gücü gereksinimi arasındaki dengeyi kurmak (Açıkalın 1994: 193-203). Zorunlu ayırmalar geçici veya sürekli olabilir. Zorunlu ayırmaları bir ceza yöntemi olarak kullanmama gereği vardır. Cezalar, daha çok, öğrenciyi okula bağlayıcı nitelikte olmalıdır. Örneğin, örgütten bir süre uzaklaştır-

mak yerine öğrenciyi daha çok örgüte bağlayıcı (ödev, görevlendirme gibi) caydırıcılar denenebilir. Sınıf yöneticisi zorunlu ayırma yolunu hiçbir çaresi kalmadığında bile enine boyuna düşünerek gerçekleştirmelidir.

4. Sınıf Yönetiminde Z Kuramı

II. Dünya Savaşı'ndan sonra Japonya'nın gösterdiği atılımlar ve yüksek verimlilik (ABD'ne göre %400 daha fazla), dikkatli yönetim tarzının kültürel değerlerle bağdaşıklığı olgusuna çekmiş ve Z kuramı denilen kuram oluşmuştur (Eren 1993). Nitekim Sargut'a göre (1994; 140) Japon sanayisinin başarısı, yerel kültüre özgü örgütlenme ve yönetim yöntemlerini gerçekleştirmesinden kaynaklanmaktadır. Bu kuram McGregor'un X ve Y kuramlarından farklı olarak ortaya atılmış sentezci görüşlerden biridir. Daft'a göre, "William Ouchi ve Alfred Joeger, Japonya ve ABD'deki örgütler arasında görülen ayrılıklara göre Z kuramını geliştirdiler. Bu kuram örgütlerdeki temel ilgiyi insana yöneltmiştir" (Ouchi 1989: 178). İki ülkenin örgütlerinin yönetimi arasında görülen ayrılıklar Çizelge-1'de özetlenmiştir (Başaran, 1992; 59).

Çizelge 1: ABD ve Japonya'da Örgütler

Amerika Birleşik Devletleri	Japonya
• Kısa süreli istihdam	• Yaşam boyu istihdam
• Bireysel karar verme	• Topluca karar verme
• Bireysel sorumluluk	• Paylaşılmış sorumluluk
• Sık değerlendirme ve hızlı terfi	• Seyrek değerlendirme ve yavaş terfi
• Açık ve kesin biçimsel denetim	• Kapalı ve doğal denetim
• Dar alanda uzmanlaşma	• Çok yönlü yetişme
• Çalışma süresince bölük pörçük insan ilişkileri	• İş içinde ve iş dışında kesilmeyen insan ilişkileri

Amerikan bireyselliğinin veya özgür seçimciliğinin aksine Japon kültürünün kontrol edici yapısı, grupçuluğu ve oryantasyonculuğu söz konusudur. Japonya'da işgörenlere firmaca yaşam

boyu istihdam ve emeklilik imkanı sağlanır. İşgören 10 yıl farklı departmanlarda çalışacaktır, bu onun terfi etmesinde göz önünde tutulan bir faktördür. Çalışan 55 yaşına geldiğinde zorunlu emeklilikle uydu bir şirkete dahil edilir. Bu bir sınavla olur. Sürekli iş, çalışanın başarısı açısından güdüleyici bir rol oynar (Pierce 1991, s.10-11).

Görüldüğü gibi bu yönetim kuramı gruba ve topluma hitap ettiği için Türk kültürüne yakın özellikler göstermektedir. Bu özelliklerin Türk insanında olması, sınıfta uygulanmasını kolaylaştırabilir.

Kaya'ya göre (1991), Z Kuramı, geleneksel ve davranışçı güdüleme görüşlerini eksik bulan kimi yazarların, bu eksiklikleri gidermeye yönelik olarak, Maslow'un gereksinimler sıradizininden yararlanarak yaptığı çalışmalar sonucunda ortaya çıkmıştır. Buna göre insanın örgütteki davranışları enerji durumunun bir sonucudur. Örgütlerin de bu enerjiden en fazla verimi alması gerekmektedir. Bunun için, insanın davranış aşamalarının saptanması önemlidir. İnsan, gereksinimlerinin dayattığı davranışlar göstereceğinden, hangi gereksinim aşamasında ise o türden bir enerji içeren davranış gösterir. Buna göre:

Katılık aşamasında, insanın temel gereksinmesi güvenliktir. Bu durumda statik bir durum idealdir. İnsanlar bu statik dengeyi bozacak sistem ya da insanlara karşı güvenlikleri konusunda titiz davranacaklardır. Baskı, kurallara körü körüne uyma ve işleri oluruna bırakma bu aşamanın davranış özellikleridir. Dikkat edilirse bu aşamanın özellikle okul öncesi ve ilköğretim birinci kademe okullarındaki sınıflar için söz konusu olabileceği görülür. Bu aşamadaki öğrencilerin gereksinimlerinin temelinde 'güvenlik' vardır. Dolayısıyla bu öğrencilerin bulundukları sınıfların yöneticilerinin en fazla dikkat etmeleri gereken özellik budur. Bunu dikkate alan bir öğretmen sınıf içerisinde öğrencilerin güvenliği için bazı kurallar koyar ve bu kurallara uyulması konusunda titizlik gösterir. Öğrenciler bu kuralları kabullenir ve

onlara uyarlar. Bu kurallara şu örnekler verilebilir: Köy okullarında sobaya yaklaşmama konusundaki uyarı, okul bahçesindeki tehlikelerde bahçeye çıkma yasağı, yağmurlu ve soğuk havalarda bahçe yerine sınıfta ya da spor salonunda beden eğitimi derslerinin yapılması, gezi–gözlem etkinliklerinde gezi yapılacak ortamlardaki sorunların ve tehlikelerin önceden tespit edilip ona göre önlem alınması... vb.

Kuvvet aşamasında, egemen unsur kuvvettir. İnsanlar ne yardım görmeyi, ne de yardım etmeyi isterler. Güvenliklerini sıkı çalışmayla, hatta gerektiğinde hile ile sağlamaya çalışırlar. Kuvveti önemseme, fazla çalışma isteği ve sistemi yıkma eğilimi gibi davranışlar bu aşamanın belirgin özellikleridir. Gelişim psikolojisinin bilgileri temelinde bu aşamadaki öğrencilerin ilköğretimin ikinci kademesi ile ergenlik dönemine girmiş öğrencilerden oluştuğu söylenebilir. Öğretmen bu aşamadan faydalanarak öğrenciler arasında rekabet oluşturabilir. Öğrencinin daha hırslı çalışmasını sağlayabilir. Öğrencinin bireysel başarısını ortaya çıkarabilir.

Gruplaşma aşamasında, ortak grup davranışları egemendir. Herkes kendisini çevresindeki grubuyla tanımlar. Grupta çoğunluğun görüşü kabul edilir. Grup halinde çalışma eğilimi, grup içinde tanınma isteği, ahenk ve denge isteği, hakkaniyete düşkünlük gibi davranışlar görülür. Bu aşamanın özellikle, ortaöğretim son dönemi ve yükseköğretimin ilk dönemindeki öğrencilerin davranışları üzerinde etkili olduğundan söz edilebilir. Gerçekten de, okullarda ve sınıflarda gruplaşmanın en yoğun olduğu dönemler bu dönemlerdir. Öğretmenin bu grupları takip etmesi gerekir. Bu grupların oluşması öğretmenin elinde değildir. Ama onları kontrol etmek öğretmenin elindedir. Örneğin, dersle ilgilenmeyen öğrencileri birbirinden ayırarak derse olumsuz etki yapmalarını engelleyebilir. Onları çalışkan öğrencilerin yanına oturtarak ve çeşitli sorumluluklar vererek derse duyarlı hale getirebilir. Böylelikle hem sınıfın sükunetini sağlar

hem de o öğrencileri kazanmış olur. Ayrıca, sınıf yöneticisi, sınıfta aynı ilgi ve alanlara sahip öğrencileri bir araya toplayıp onlara ödev verebilir. Edebiyatı seven öğrencilere edebiyatla ilgili ödev verir. Hatta bu grup, ortak çalışmalarla bir edebiyat dergisi çıkarabilir. Öte yandan, Z kuramını benimseyen bir sınıf yöneticisinin sınıf içindeki kişi ve gruplardan birini ön plana çıkarmaktan kaçınması beklenir.

Serbesti aşaması, davranışlarda bağımsızlığın egemen olduğu aşamadır. Grup taraftarlığı yok olmuştur. Bu aşamada personel nitelik ve nicelik bakımından verimlidir. Personel katı standartları gerektirmeyen alanlarda çalıştırılmalı, faaliyet planlarında kişilere mümkün olan en geniş serbesti tanınmalıdır. Bu aşamanın, yüksek öğretimin son sınıfı ile yüksek lisans ve doktoradaki öğrencilerin özelliklerine içkin bir içerikten oluştuğu söylenebilir. Bu aşamanın özelliklerini gösteren bir sınıfta, öğretmen dersi işlemeden önce ders işleme metodu konusunda öğrencilerin fikrini almalıdır. Değişik seçenekler sunmalı ve öğrenci gereksinimlerini dikkate almalıdır. Öğretmen öğrencilerini sorumluluk ve görev bakımından serbest bırakmalı, onların kendine en uygun görev ve sorumlulukları almasını sağlamalıdır.

İnsan gereksinimlerinin davranışlarına yansımasını dört aşamada açıklayan bu düşüncenin, doğal olarak insan davranışlarının yalnızca dörde ayrıldığını söyleme gibi bir öndeyiye sahip olması söz konusu değildir. Bu nedenle sınıf yöneticilerinin sınıftaki öğrencilerden herhangi birinin herhangi bir zamanda veya durumda bu aşamalardan herhangi birinde olabileceğini hesap etmesi önemlidir. Sınıf yöneticisi, bu hesaba bağlı olarak etkili bir sınıf ortamı oluşturabilmek için tutumunu bu davranışlardan yararlanacak biçimde ayarlamalıdır. Örneğin, bir sınıf yöneticisinin sınıfta bir dersi işleme strateji, yöntem ve tekniğini sınıfın bulunduğu aşamayı dikkate alarak gözden geçirmesi ve etkin bir sınıf oluşturmak için değişiklik veya düzenlemeler yapması gerekebilir. Yani, sınıf yöneticisinin, serbestilik aşama-

sında olmayan bir sınıfta öğrencilerin etkin katılımlarının beklendiği bir yöntem uygulanması düşünülmemelidir.

Z kuramına göre, örgütün herhangi bir kademesinde görev alacak personelin, bulunduğu aşama baz alınarak, etkin ve verimli olacağı bir konuma getirilmesi daha yararlı olacaktır. Bu da bir personelin, zaman içerisinde, örgütün her kademesinde çalıştırılabileceği anlamına gelir ki, böylesine bir düzenleme de çalışanın örgütü anlaması, yorumlaması ve daha etkili olmasının ne kadar önemli olduğu açıktır (Tortop, İspir ve Aykaç 1993). Buna göre, Z kuramının birçok ilkesi örgütte daha fazla sağlıklı ve üretken bir çevre yaratılmasına yardımcı olabilir (Rayburn 1990: 85). Z kuramının ilkeleri şöyle sıralanabilir:

4.1. Yaşam Boyu İstihdam: Japon organizasyonlarının en önemli özelliği yaşam boyu iştir (Çelik 1997: 25). Bu özellik yalnız bir iş politikası değil, Japonya'da ayrılmaz bir bütün olan özel hayat ile iş hayatının en can alıcı noktasıdır. Sınıf yönetimi açısından düşünüldüğünde, yaşam boyu devam eden bir sınıftan söz etmek elbette olanaklı değildir. Ancak en azından birlikte olunması gereken süre açısından 'süre sonuna kadar istihdam' gerçekleştirilebilir. Buna göre, Z kuramını benimseyen bir sınıf yöneticisi, sınıfındaki öğrencilerin uzun dönemde kendi sınıfında kalmasını isteyebilmelidir. Doğal olarak bunu yapabilmek için de, sınıfında küçük de olsa bir şeyler yaparak, öğrencilerin bu sınıfta bulunmaktan memnun olmalarını sağlamaya çalışmalıdır. Öte yandan yalnızca öğrencilerin istihdamı değil, aynı zamanda sınıf yöneticisinin de istihdamından söz etmek gerekir. Öğrencilerin sınıfların ilerleyen aşamalarında aynı öğretmenle eğitime devam etmesi, hem öğretmen hem de öğrenci açısından verimli olacaktır. Böylece öğretmen öğrencilere, öğrenciler de öğretmene uyum sağlamakta zorlanmayacaklardır. Dönem ortasında sınıfından ayrılmak zorunda kalan bir öğretmen veya bir öğrenci, hem ayrıldıkları sınıflar hem de yeni dahil oldukları sınıflar üzerinde olumsuz bir etki faktörü olabileceklerdir.

Z kuramını uygulamak isteyen bir sınıf yöneticisi açısından en başta yapılması gereken şey, öğrencinin düşünce olarak sınıfta olmasının sağlanmasıdır. Her an sınıftan ayrılma olasılığı olan öğrenciden verimlilik beklenemez. Örneğin; özel okullardan öğrencinin ayrılabilme olasılığı, öğrencinin başka sınıflara verilmesi, maddi imkansızlıklardan dolayı okuldan ayrılmak üzere olan öğrencinin durumu bunlar arasındadır. Durum yalnızca işlenmekte olan bir ders açısından değerlendirildiğinde, ders süresi boyunca öğrencinin beden ve ruh birlikteliğiyle sınıfta bulunmasının sağlanması gerekmektedir.

4.2. Seyrek Değerlendirme ve Yavaş Terfi: Bu sistem belli bir zamana kadar organizasyonda yer alan tüm bireyleri aynı biçimde değerlendirir. Bir personelin üst kademeye geçirilmesinde, şu anda bulunduğu kademede geçirmiş olduğu zaman önemlidir. Çok yavaş ilerleyen bir terfi sistemi vardır (Çelik 1997: 25). Bu kurama göre sınıfta başarının ölçütü öğrencinin herhangi bir alanda gösterdiği bir özgünlük değil, tam tersi kendisinden beklenen davranışları istenen biçimde öğrenmesidir. Bu nedenle sınıf atlama söz konusu olamaz. Z kuramını benimseyen bir sınıf yöneticisinin, öğrenci zeki bile olsa üst sınıfa atlamasına izin vermemesi beklenir. Çünkü, bu kurama göre öğrenci, kendi ortamında belirli bir zaman geçirmek zorundadır. Öte yandan, öğrencilerin bir öğretim yılı süresince sınıf içinde yaptıkları faaliyetlerin istenen nitelikte olup olmadığı, tümüyle geniş bir zamanda değerlendirilir. Öğretmen öğrenci hakkında son kararı verirken, öğrencinin bir dönem boyunca yapmış olduğu çalışmaları ve faaliyetleri gözlemlemeli, buna göre bir değerlendirme yapmalıdır.

Sınıftaki öğrencilerin başarısı değerlendirilirken sadece sınavlarda aldığı notlarla yetinilmemeli, öğrencilerin sınıf içindeki aktifliği, derse katılımı vb. gibi durumlar da göz önünde bulundurulmalıdır. Bir sınıf yöneticisi sınıftaki tüm öğrencileri aynı şekilde değerlendirmelidir. Bir üst sınıfa geçme kolay olmamalı ve aileye bırakılmamalıdır.

Sınıf ortamındaki yavaş terfi sistemine; ilköğretim okullarında derslerinde başarılı olan öğrencilerin kurdelalarının renginin değişmesi, öğrenci gelişim ağacındaki elmaların giderek kırmızılaşması, okumayı öğrenen öğrencilerin başka bir sıraya oturtulması; küme çalışmalarında küme sözcüsünün küme başkanı olması, sınıf başkan yardımcısının sınıf başkanı olması, gibi örnekler verilebilir.

4.3. Çok Yönlü Yetişme: Japon sisteminde, Amerikan yönetim sisteminden farklı olarak her bölümde başka bir alanın sorunlarını, işlemlerini ve kişilerini tanıyan biri bulunur. Bunun temel sayıltısı bir kademeye geçirilen personelin, örgütün diğer kademelerini öğrenmiş olması gerektiğidir. Buna göre, eşgüdüm gerektiğinde her iki taraf da birbirini anlayıp yardımlaşmaktadır. Katılımcı görüş birliğine dayalı karar verme ve grup çalışması (Çelik 1997: 25) bunu kolaylaştırır. Sınıf yönetiminde birer personel olarak değerlendirilen öğrencilerin yetişmelerinde çok yönlülüğün sağlanması, öğretim kademesi düştükçe fazlalaşmakta, yükseldikçe azalmaktadır.

Çok yönlü yetişmeye sınıftaki uygulamalar açısından işbirlikli çalışma grupları en iyi örnektir. İşbirlikli çalışma grubunun işleyişi şu şekildedir: Bu yöntemde genel olarak iki grup vardır; yuva grupları ve uzman grupları. Öğrenciler, yaklaşık 5'er kişiden oluşan yuva gruplarına ayrılır. Her öğrenciye bir numara verilir. Örneğin; 40 kişilik bir sınıfta 8 yuva grubu oluşacaktır ve 8 adet bir, iki, üç, dört, beş numaralı öğrenci olacaktır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, bu grupları özellikle öğretmenin belirlemesi gerektiğidir, çünkü her grubun hemen hemen aynı başarı düzeyinde olması yöntemin etkinliğini artıran bir faktördür. Daha sonra tüm yuva gruplarındaki birler, ikiler, üçler, dörtler, beşler, bu gruplardan ayrılarak uzman gruplarını oluştururlar, uzman gruplar kendilerine verilen ödev konusu ile ilgili soruların cevaplarını birlikte araştırır ve öğrenirler, gerekli materyalleri toplarlar. Uzman grupta her üyenin belli bir

rolü vardır. Bunlar, malzeme yöneticisi, iletişimci, yazman, düzenleyici, izleyici gibi rollerdir. Uzman gruplar görevlerini tamamladıktan sonra, ait oldukları yuva gruplarına dönerler. Böylelikle her yuva grubunda her biri konunun belli bir bölümünde uzmanlaşmış elemanlar bulunur. Uzman elemanlar birbirlerine uzman grupların öğrendikleri bilgileri aktarırlar.

4.4. Paylaşılan Sorumluluk, Topluca Karar Verme ve Doğal Denetim: Topluca karar verme, örgüt ile ilgili sağlıklı kararların alınmasını sağlayan bir uygulamadır. Bu, paylaşılan bir sorumluluğun oluşmasına katkıda bulunur. Paylaşılan sorumluluk, örgüt ile ilgili alınan kararların uygulanmasında her personelin etkin katılımını sağlar (Çelik 1997: 25). Ayrıca onların işlerini sahiplenmeleri sonucunu doğurur. Topluca karar verme ve sorumluluğu paylaşabilme, personelin denetiminde de bir kendiliğindenliği getirir (Başaran 1992; 60). Öğretmen sınıfta yönetimi sağlamak için birtakım kurallar ortaya koyar. Sınıf yöneticisi, bu kuralları belirleme süresince öğrencinin de fikrini almazsa, sınıf yönetiminde başarısız olabilir. Kuralların ve kararların alınmasında öğrencinin de katkısı olmalı ve fikri alınmalıdır. Kuralların ve kararların alınmasında etkin olan öğrencinin bu kurallara uyması, bu kararlarda katkısı olmayan öğrencilerinkinden daha fazla olacaktır. Öğrenciler arasında iş paylaşımı yapmak gerekmektedir. Bu şekilde bir paylaşım öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimini artıracaktır. Bu, öğrencilerin derse, okula ve sınıfa karşı bir sorumluluk hissetmesini sağlayacak, kendisinin bu sistemin bir parçası olduğunu anlamasına yardımcı olacaktır.

Sınıf yöneticisi, öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerini sağlamaya katkı ve bunları kontrol açısından da öğrencilere sorumluluklar verebilir. Buna göre, sınıfta öğrencileri çeşitli ölçütler temelinde kümelere ayırması bunu kolaylaştırabilir. Böylece, öğrenciler birbirlerinin hatasını veya eksiğini görerek bir doğal denetim mekanizması oluşturmuş olurlar. Grubun kendine has otokontrolü sağlayan bir yapısı vardır. Suç işleyen bir ki-

şiyi öğretmen değil, grup cezalandırır. Örneğin; öğrenciler o kişiyi oyundan atar veya onunla oynamazlar.

4.5. Çalışmada Kesiksiz İnsan İlişkileri ve İş Dışında Aile İlişkileri: Z kuramını uygulayan örgütlerde bütün işgörenleri ilgilendiren doğal bir iş ilişkisi vardır. Her işgörene değer verilir ve informel ilişkiler önem taşır. Örgütle özdeşleşme önemlidir (Çelik 1997: 25). Çalışanın, örgütü ailesi gibi yorumlaması ve öyle davranması beklenir. Öğretmenlerin öğrencileriyle kurduğu ilişkiler sıcak ve pozitif olmalıdır. Öğrencisi ile yakın ilişki kuran ve onların sorunlarını dinleyen bir öğretmen daha çok sevilecektir. Bu ilişki fazla resmi olmamakla birlikte, öğrenci ile öğretmen arasındaki mesafenin korunmasına da dikkat edilmelidir. Bunları uygulayan bir öğretmenin sınıfı başarıyla yönetme olasılığı yüksektir. Ayrıca öğretmen, sınıf dışında da öğrencilerle iletişim kurmalıdır. Öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenmeli, ailelerini tanımalıdır. Bu sayede sorunu olan bir öğrenciyi tespit etmesi ve ona yardım etmesi kolaylaşacaktır. Böylece sorunun öğrencinin ders durumunu olumsuz etkilemesini de önlemiş olur. Öğretmenin dikkat edeceği bir diğer nokta da bütün öğrencilere eşit davranması gerektiğidir. Öğretmenin öğrenci ayrımı yapmadan bütün öğrencilere aynı şekilde davranması gerekir.

Yaz aylarında üç aylık tatilde öğretmen, öğrenci ve aileler arasında kopukluklar olmaktadır. Bunu engellemek için yaz tatilinde en az bir haftalık kamplar kurulabilir. Öğretmen ve aileleri, öğrenci ve aileleri bir araya gelerek kamp kurarlar. Böylece okul dışında da öğretmen ve öğrenci aileleri arasında, ayrıca öğrenci aileleri arasında bir yakınlaşma sağlanır.

Sınıf içinde öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ilişkileri fazla resmi olmamalıdır. Karşılıklı iletişim kurulmalıdır. Bu iletişim geliştirilmeli, öğrenci sınıfı bir bütün olarak düşünmeli ve bu bütünün bir parçası olduğunu hissetmelidir. Sınıftaki diğer öğrencileri kardeşi, sınıfı da ailesi gibi görmelidir. Bu ilişkilerin gelişmesi için zaman ve imkan verilmelidir. Bu iyi ilişkiler her

zaman ve her ortamda kesintisiz devam etmelidir. Sınıf yöneticisinin bir teneffüste öğrencisiyle oturup, sohbet etmesi, onun sorunlarını paylaşması hatta öğrencinin güvenini kazanmak için kendi sorunlarından da bahsetmesi, bu kuramı benimseyen bir öğretmenin davranışlarına örnek olabilir.

5. Sınıf Yönetiminde Toplam Kalite Yönetimi Kuramı

Küreselleşen dünyada insanların, mal ve hizmetlerin dolaşımındaki engeller hızla kalkmaktadır. Her alanda artan uluslararası ilişkiler doğal olarak rekabeti ön plana çıkarmaktadır. Bu rekabet ortamında ayakta kalabilmenin tek yolu ise, mal ve hizmet kalitesinin yükseltilmesi ve üretkenliğin arttırılmasından geçer. Mal ve hizmetlerde üretkenlik bir zorunluluktur. Toplumun eğitim düzeyinin yükseltilmesiyle üretici daha kaliteliyi üretmeye, tüketici de daha kaliteliyi talep etmeye başlayacaktır (Yakut 1994: 29).

Kalite, önce düşünceyle başlar, tasarımla şekillenir; mal ve hizmet üretimi de kaliteli servis ve kaliteli tüketimle noktalanır. Düşüncede kalitenin sağlanması eğitimden geçer (Kabukcu 1994, 10). Kalite, bir ürünün ya da hizmetin, belirlenen veya olabilecek ihtiyaçları karşılama kabiliyetine dayanan özelliklerinin toplamı olarak ifade edilir. (Cafoğlu 1996: 11).

Esas itibariyle toplam kalite gerçekte bir kavram olmayıp, bir firmanın kendi ticari tarzını ifade eder. Kalite 'mükemmellik derecesi' olarak tanımlanabilir. Toplam kalite, 'daha iyi olma', 'alanın lideri olma' ile ilgili bir rekabet kavramıdır (Hutchins 1997).

Bu kuramın öncüleri Shewhart, Deming, Juran ve Feigenbaum'dur. 1950 yılında Japon bilim adamları ve Mühendisler Birliği tarafından Japonya'ya davet edilen Edwards Deming'in Japonlara kaliteyi öğrettiği kabul edilmektedir. 1980'li yıllardan sonra Amerikalılar, Japonlardan TKY'yi öğrenmeye başlamışlardır. En başarılı uygulamalarında bile hataları en fazla yüzde ona indirebilen TKY, bugün Japonya'da yerini Sıfır Hata Yönetimi'ne bırakmaktadır (Drucker 1993: 211).

Toplam kalite yönetimi eğitim ve öğretimi geliştirme amacıyla başvurulabilecek bir yönetim anlayışı olabilir (Peker 1994; Özdemir 1995; Aksu 1995) Ancak TKY, eğitim dışı kurumlardaki işleyişlerin göz önünde bulundurulması sonucu geliştirilen ilkelere dayanmaktadır. Eğitime uyarlanması gerekir. Bu uyarlama olmadığından olsa gerek, TKY'nin birçok kurumda etkili bir şekilde uygulanmadığı gözlenmektedir. Bunun temel nedenlerinden biri, TKY'nin eğitimde uygulanması ile ilgili yapılan araştırmaların yetersiz olması olabilir (Erdoğan 1997: 27). Nitekim genelde eğitim, özelde sınıf için Toplam Kalite Yönetimi Kuramı'nın uygulanmasında söz konusu alanların özgünlüğünü içerecek araştırmalara gereksinim vardır.

Deming'in Toplam Kalite Yönetimi'ni dayandırdığı ilkeler (Özdemir 1995: 380) temelinde, sınıf yönetiminde Toplam Kalite Yönetimi uygulamasının ilkeleri aşağıdaki gibidir:

5.1. Sınıfı Geliştirmek İçin Amaçlarda Süreklilik Yaratmak: Eğitimde toplam kalite yönetiminin uygulanması isteniyorsa eğitim örgütleri vizyon, misyon ve stratejilerini net olarak belirlemek ve işlem basamaklarını oluşturmak zorundadır. Sınıf açısından düşünüldüğünde, sınıf yöneticisinin sınıfı için vizyon, misyon ve strateji geliştirme zorunluluğu ortaya çıkar. Aksi durumda sınıfın tam olarak ne yapmak istediği belirsizleşir ve bugün yaşanılan amaç yoksunluğu durumu ortaya çıkar. Öğretmen öncelikle vizyon oluşturmalı, daha sonra bunu sınıfla birlikte gerçekleştirmeye gitmelidir. Sınıfın genel anlamda vizyonunun şekillenebilmesi için her ders açısından öğrencilerin hangi aşamada olduğu ortaya konmalı ve bulundukları konuma göre varacakları son nokta açıkça belirtilmelidir. Bu nedenle, amaçların bir defa geliştirilmesi yetmez, aynı zamanda bir sürekliliğinin olması gerekir. Bu, sürekli gelişme için bir koşuldur. Sürekli gelişme, kalitenin sürekli olarak geliştirilmesi ve sürecin canlı tutulabilmesiyle mümkün olabilmektedir (Mawhinney 1992: 526). TKY'de geleceğe dönüklük söz konusudur. Toffler'e (1996) göre, öğrenci i-

çin geçmişi anlamak yeterli değildir. Şimdiyi anlamak da yeterli değildir; çünkü kısa sürede yitip gidecektir. Buna göre TKY'yi benimseyen bir sınıf yöneticisi, sınıfındaki öğrencilerde geçmişi deneyimleyebilme, şimdiye uygulayabilme ve sürekli gelişim adına bunları yeniden düzenleyebilme ve yarına taşıyabilme niteliklerini oluşturmak durumundadır.

5.2. Sınıfta Toplam Kalite ve Sürekli Gelişim Felsefesini Benimsemek: Bir örgütte kaliteyi yakalayabilmek için, kurumda çalışan herkesin kaliteyi düşünmesi gerekmektedir. Başarıya götüren şeyin kalite olduğu herkesçe bilinmelidir. Kalite, ürünün üretimden sonra kontrolüne dayanmamalıdır. Bir şey üretildikten sonra onda birtakım eksiklikler bulunması örgütsel açıdan çok önemli değildir. Önemli olan, bir şeyi üretirken hatasız üretmektir (Özdemir 1995: 397; Peşkircioğlu 1993: 143; Özden 1998: 165-166). Buna göre bir sınıf yöneticisinin okulundaki eğitim-öğretim sürecini iyileştirmek için sürekli çaba göstermesi, eğitim-öğretimin kalitesini her şeyin üstünde tutması ve bunun için bir araştırma ve geliştirme takımı oluşturması gerekmektedir (Swanson 1992: 129). Bu nedenle bir sınıf yöneticisi ders yılı sonunda eğitim-öğretim sürecini öğrencileri ile tartışmalı, olumlu ya da aksayan yönleri açıkça belirtmeli ve gelecek ders yılında aynı hatalara tekrar düşmemelidir. Eğitim örgütleri, içinde bulundukları çevreden etkilenmekte ve çevreyi etkilemektedirler. Artık çevre, geçmiştekinden daha hızlı bir şekilde değişmektedir. Eğitim örgütlerinin bu hızlı değişmeye ayak uydurabilmeleri için kendilerini bu değişime uyarlaması, hatta değişimi hareket noktası haline getirmesi ve 'tüm kaynaklarını sürekli gelişmeye ayırması' (Hergüner 1998: 12) gerekmektedir. Örneğin, birçok ilköğretim okulunda bilgisayar laboratuarı bulunmaktadır. Hatta internet ve özel ders yazılımı imkanları olduğu halde, sınıf yöneticilerinin bu konudaki bilgi eksikliği nedeniyle bilgisayarlar gereğince kullanılmamaktadır. Bu nedenle öğrenciler çok kolay yoldan ve kısa sürede elde edebilecekleri bilgilere uzun uğraş,

zaman ve masraflarla ulaşabilmekte, hatta çoğunlukla ulaşamamaktadırlar. İnternet ve özel ders yazılımı olanakları verilirse, öğrenciler daha kolay yoldan bilgi edinebileceklerdir.

Öte yandan sınıf açısından yalnızca sınıf yöneticisinin bir gelişim felsefesi belirlemesi yeterli değildir. Sınıftaki öğrencilerin tümünün kendileri için bir gelişim felsefesi belirlemeleri gerekir. Öğretmen de bunun için öneriler sunar ve sınıfta her türlü imkan öğrenciye sağlanır (Etüt saatleri düzenlemek, ek dersler yapmak vb.). Öğrenci öncelikle kendisinin ne olduğunu bilmeli ve nereye dahil olması gerektiğini öğrenmelidir. Öğretmenin bu konuda öğrencilere yardımcı olması gerekmektedir. Sınıf yöneticisi öğrencide gelişim isteği uyandırmalı ve öğrenci kendi gelişimini ancak kendisinin sağlayabileceği bilincine erişmelidir. Sınıf yöneticisi dışında veli ve toplumun diğer ilgili kesimleri de sürekli bir denetim içinde olmalıdır. Öğretmen değerlendirmeyi en son aşamaya bırakmamalı, sürekli ve pekiştirici ara sınavlarla öğrencide öğrenmenin sürekliliğini sağlamalıdır.

5.3. Sınıfta Kaliteyi Yakalamak İçin Bütün Halinde Denetim Bağımlılığına Son Vermek: Toplam kalite örgütlerinde üst yöneticinin rolü kontrol ve denetleme değil, personeli destekleme ve güçlendirmedir (Murgartroyd 1993: 55). Eğitim örgütlerinin ürününü değerlendirmek güçtür (Toprakçı 1994: 32-34). Çünkü eğitimin ürünü insandır. Bu nedenle, eğitim kalitesini kontrol etme sorumluluğu sadece müfettişlere verilmez. Öğretmen, öğrenci, veli ve toplum olarak herkes eğitimin kalitesinden sorumludur. TKY yaklaşımı, eğitimin kalitesini sadece müfettişlerin sorumluluğuna bırakmaz. Kaliteden herkesin sorumlu olması TKY'nin temel felsefesidir. Müfettişler süreç içinde sadece formel işleyiş biçimini kontrol etmektedir (Çelik 1995: 36).

Sınıfta öğrencilerin öğrenme durumlarının denetlenmesi de TKY'nin ilgi alanına girmektedir. Çünkü toplam kalite, eğitim öğretimin gerçekleştiği ilk noktada başlamak durumundadır. Genel olarak eğitim anlayışlarında sınıfta başarının kontrolü bir

veya birkaç ünitenin sonunda yapılır. TKY'yi uygulayan bir sınıf yöneticisinin sınıfında ise, günlük ders planındaki hedef ve davranışlar dikkate alınarak, öğrencinin hangi bilgileri yanlış ve eksik öğrendiği ya da neleri öğrenemediği belirlenir. Böylece öğrenci, ünitenin tamamı bitmeden, kalan sürede bilgi düzeyinin farkına vararak buna uygun bir yol izler. Bilmediklerini öğrenir, yanlış öğrendiklerini düzeltir. Öte yandan, diğer eğitim anlayışlarında sınıfın genel anlamdaki başarısı üzerinde durulur. TKY de ise, sınıf yöneticisi genel olarak sınıfın kalitesinden ziyade, tek tek öğrencilerin kalitesi üzerinde durur.

TKY'nin uygulandığı bir sınıfta herkes kendi özdenetiminden sorumludur. Bireyler kendilerini özdenetime tabi tutarlarsa bütün olarak denetime gerek kalmaz. Böylece bütünsel denetim olmaz, bütün denetiminden parça denetimine kayılmış olur. Sınıfın genel başarısı üzerinde durulmayıp, her bir öğrenci üzerinde durularak, bireylerin performansları değerlendirilmiş olur. TKY'de, insanların hatalarını önlemeye dönük insan merkezli bir anlayış vardır.

5.4. Sınıf Yönetimi Sürecinde Öğrencilerin Başarılarını Sürekli Pekiştirmek ve Başarıyı Sadece Notla Ödüllendirmeye Son Vermek: Toplam Kalite Yönetimi'nde sürekli iyileştirme süreci ile üretilen mal veya hizmetin kalite kontrolü en son nokta yerine, başlangıçtan itibaren her aşamada yapılmaktadır (Peker 1994: 77). Okul ve sınıflar açısından bu, her bir ders süresi boyunca bütün öğrencilerin kalitesinin kontrolü ve iyileştirilmesi anlamına gelmektedir. Özellikle bir konunun diğer konularla bağlantısı düşünüldüğünde, bu daha bir önem kazanmaktadır.

Sınıfta bulunan öğrenciler kendilerine önem verildiğini hissettiklerinde daha katılımcı ve yaratıcı olmak için ellerinden gelen çabayı harcayacaklardır. Öğrenciye önem verildiğinin tek ölçütü de not değildir. Sınıf yöneticisinin başarıyı sürekli olarak notla değerlendirmekten kaçınması gerekir. Çünkü not, zamanla, öğrencide bağımlılık ya da tam tersi olarak derse ilgisiz-

lik meydana getirebilir. Sonuçta öğrenci ya sadece not almak için çalışır ya da notu aldıktan sonra çalışmaktan kaçınır.

Eğitim örgütlerindeki bütün elemanların karar verme sürecine aktif olarak katılmaları personel arasındaki doyumu yükseltecektir (Cafoğlu 1996: 101-102). Sınıfla ilgili alınacak bir kararı hem sınıf yöneticisi hem de öğrenciler birlikte kararlaştırırlarsa, öğrenciler sınıf ortamında daha uyumlu olur ve derslerden zevk almaya başlarlar. Eğitim sisteminin gelecek yüzyılın ihtiyaçlarına uygun olarak oluşturulması için eğitim örgütlerinin bilginin üretildiği, genelleştirildiği, korunduğu ve aktarıldığı örgütler olarak sürekli yeni çalışma yollarını araması gerekir. Bu iş için de eğitim örgütlerinin, insanların beklentileri yönünde ve bu beklentilere cevap verebilecek yapıya kavuşturulması gerekir. Eğitim örgütlerinde sıcak bir iklim ortamının yaratılması ve işlek bir iletişim sisteminin kurulması da gerekmektedir (Cafoğlu 1996: 101).

Sınıfın okul içinde diğer sınıflarla bir bütün oluşturduğu düşünüldüğünde gerek diğer sınıfların yöneticileri gerekse aynı sınıfın değişik branş öğretmenleri arasında olabilecek iletişim çatışmaları/kopukluğu gibi sorunlar, öğrenme-öğretme ortamına yansıyarak öğrencileri olumsuz yönde etkileyebilir. TKY'de sorunlar bire bir olarak ve ilgili kişiyle görüşülerek, öğrencilere yansıtılmadan giderilmektedir.

5.5. Sınıf Yönetiminde Liderliği Tesis Etmek: İşlerin yapılma süreci (Kaya 1991: 94) olarak tanımlanabilecek yönetim, örgütün bütün etkinliklerini birbiriyle iletişim içinde ve ortak bir amaç etrafında toplayarak belli bir hedefe yönlendirir. Burada personeli aynı amaçlar etrafında çalıştıracak destekçi bir örgüt iklimi kuracak, bütün personeli destekleyip onların sürekli gelişmesini ve güçlenmesini sağlayacak, beklentiler ve ihtiyaçlar doğrultusunda hareket edip onları doyuma ulaştıracak olan kişiler de yöneticileridir (Cafoğlu 1996: 117). O halde etkili örgütsel davranışın oluşturulması için yöneticilerin birer lider olmaları gerekmektedir.

TKY'nin eğitim örgütlerinde başarılı olabilmesi için yeniliğe açık, bunları uygulayabilecek azme sahip, bilgi ve kişiliği gelişmiş ve kendisini çevresiyle bütünleştirmiş olan eğitim liderlerine ihtiyaç bulunmaktadır. Eğitim liderlerinin aile, çevre ve baskı gruplarının desteğini her zaman arkalarına almaları gerekir. Çünkü eğitim kurumları topluma doğrudan hitap eder. Eğitim kurumunun en önemli birimi olan sınıfta da sınıf yöneticileri sınıflarının sahip olduğu değerler ile öğrenci ve dış çevrenin birbirleriyle etkileşim içerisinde olmasını sağlamalıdırlar. Toplam Kalite Yönetiminin uygulandığı eğitim örgütlerinde başarılı liderler (Erçetin 1998) vizyon sahibidirler, yaratıcıdırlar, hassastırlar, personel ile iyi ilişkiler kurarlar, paylaşımcıdırlar, güçlendirme yetenekleri vardır ve değişimi yönetebilirler.

Eğitim liderleri öğretmen, öğrenci ve eğitimci olmayan personelin bütünleşmesine yardım etmelidir (Özden 1998: 176). Sınıf yöneticileri de öğrencilerinin bütünleşmesine yardım etmelidir. Bunun için öncelikle sınıfta olumlu bir örgüt iklimi oluşturmalıdır. Olumlu örgüt iklimi ve çalışma grupları hem birey hem de takım ihtiyaçlarının belirlenmesinde önemli rol oynayıp bireylerin kendilerini işlerine adamalarına vesile olacaktır. Bu takımlarda üyeler örgüt amaçları için ideal biçimde yönlendirilecek, bu arada yönetim süreci aksamadan sürdürülecek ve öğrenciye sunulan hizmetlerdeki kalite de sürekli artacaktır.

Sınıf liderleri çevredeki değişmeleri göz önünde bulundurarak sürekli gelişmeyi, sınıf yapısını etkileyecek olan olası değişmeleri hesaplayabilmelidir. Örneğin, okulda yapılan bir tamirat ya da ek bina inşaatı sırasında, sınıf yöneticisi bu durumu öğrenme-öğretme ortamını etkilemeyecek bir duruma dönüştürebilmelidir. Yapılan çalışmaların, eğitim-öğretim saati dışında yapılması ya da başka bir sınıf veya ortamda dersin işlenmesi gibi çözümler düşünülmelidir. Böylece öğrencilerin daha iyi bir ortamda eğitim almaları için gerekli olan düzenlemeler, öğrencileri olumsuz yönde etkilemeden gerçekleştirilmiş olur.

Sınıf örgütünde "toplam kalite yönetimi uygulayabilmek için sınıf yöneticisinin şu özelliklere" (Bara 1983: 49) sahip olması gerekir: *Örgütleme deneyimi.* Sınıf yöneticisi, öğrencileri çeşitli amaçlar için gerçekleştirilen etkinliklerde örgütleyebilmelidir. Örneğin, öğrencileri pikniğe götürerek hep birlikte güzel şeyler paylaşmayı sağlayabilir. *Grup dinamiklerinde deneyim.* Sınıf yöneticisi, öğrencilerine, küme çalışması vb. yollarla, grup olarak bir şeyler başarma yetisi kazandırmalıdır. *Planlama deneyimi.* Sınıf yöneticisi, yıllık ve günlük plan hazırlarken öğrenme ve öğretme durumunu göz önünde bulundurarak konuyu en iyi biçimde vermeyi ilke edinmeli ve buna göre bütün eylemlerinde planlayıcı olmalıdır. *Eşgüdümleme deneyimi.* Sınıf yöneticisi, öğrencilerle işbölümüne dayalı olarak yaptığı çalışmalarda onların katkılarını birleştirici olabilmelidir. Söz konusu çalışma için hiçbir öğrencinin emeği boşa harcanmamalıdır. *Öğretme deneyimi.* Sınıf yöneticisi aynı zamanda, sınıfta öğretmek durumunda kaldığı herhangi bir içeriği en etkili bir şekilde öğretebilmelidir. *İletişim becerileri.* Sınıfta iletişim, sınıfı birbirine bağlayan ve sosyal bir grup halinde uyumlu bir şekilde çalışmalarını sağlayan bir bağdır. Bu bağ kişileri birbirine yaklaştırabilir veya uzaklaştırabilir. Sınıf yöneticisi, yani eğitim lideri, bir takım çalışması yaparak toplam kalite felsefesinin etkin uygulanmasını gerçekleştirmeyi arzu ediyorsa, bu takımı oluşturan bireyler arasında bilgi, fikir ve duyguların karşılıklı olarak aksamadan iletilmesine dikkat etmelidir.

5.6. Sınıfta Korkuyu yenmek: Korkunun olmadığı örgüt, olumlu bir iklimin egemen olduğu örgüttür. Sınıfta olumlu bir iklim yaratılmasında sınıf yöneticisine büyük iş düşmektedir. Yönetici, masasında oturarak olumlu bir hava yaratamaz. Sınıf yöneticisinin "adil, tutarlı, yetenekli olması olumlu öğrenme ortamına zemin hazırlamaktadır" (Balcı 1993: 45).

Sınıf yöneticileri, öğrenciler arasında paylaşmayı, dinlemeyi, dürüstlüğü ve amaca yönelik çalışmayı teşvik etmeli ve bunu örgüt felsefesi olarak uygulamalıdır. Verimli sınıf iklimi ve

kültürü; düzenli çevre, başarı üzerinde odaklaşmış istekli personel (öğrenci), problemleri çözmeye istek, işbirliği, anlaşmaya dayalı iletişim ve olumlu performansın varlığı ile olur. Çalışanların işleriyle ilgili korkularının yok edilmesi gerekmektedir (Özden 1998: 167). Sınıf ortamında öğrencinin korkuları dayak, alay konusu olma, disiplin cezası alma, dersten atılma...vb. şekillerde olmaktadır. Sınıf yöneticisinin korkularının belli başlıları ise sınıf üzerinde tam egemenlik kuramama, hakkında rapor tutulması, başka yere atanma... gibi olumsuzluklardır.

Öğretmenin öğrencideki korkuyu giderebilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerekir. Öğretmen öğrencilere eşit davranmalı, onlara kulak vermeli, saygı duymalı, hoşgörülü olmalı, problemlerin çözümünde onlarla birlikte hareket edebilmelidir. Öğrenci öğretmene güvenmeli, tahtaya kalktığında yanlış da yapsa, öğretmenin kendisini rencide etmeyeceğini bilmelidir.

Okula yeni başlayan bir öğrenci, farklı bir ortama girdiğinden dolayı büyük bir korku yaşayabilir; ya da üst sınıflarda okuyan bir öğrenci ailesinden, öğretmeninden, derslerden ve sınavlardan korkabilir. Okul ortamı dışında çetelere karşı da korku duyabilir. Tüm bunlar, olumlu öğretme-öğrenme ortamı hazırlanarak sınıfın çevresinin sınıf yöneticileri tarafından sürekli kontrol altında tutulmasıyla ve öğrencilere bu korkulara karşı ne gibi önlemler alacaklarının öğretilmesiyle giderilebilir.

TKY'yi uygulayan sınıflarda mutlaka aile desteğinin sağlanması öğrenci başarısındaki artışı hızlandıracaktır. Bütün öğrenciler aileleri tarafından her zaman desteklendikleri için, ailelerin planlı ve programlı çalışmalar kapsamında okullara çağrılıp bilgilendirilmeleri, bu öğelerden kaynaklanan problemleri azaltıp ailelerin katılımını arttıracaktır.

5.7. Sınıftaki Takım, Grup ve Bireyler Arasında Engelleri Kaldırmak: Takım, bazı özgün çalışma amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik olarak tasarlanmış, düzenli çalışma ve rol ilişkilerine sahip olan ve karşılıklı olarak etkileşen ikiden fazla bireyin oluş-

turduğu topluluktur. Takım çalışması, görev başarılmasına sorumluluk ve şevkle katkıda bulunan ve sürekli ilişki halindeki bireylerden oluşan küçük bir işbirliği grubunun sürekli eylemidir. Bu yüzden bir sınıf yöneticisi gereken zamanlarda öğrencileri takımlara ayırarak konuları paylaştırmalı ve başarıya ulaşmak için de onları sık sık denetlemelidir. Bu tür uygulamalar arkadaşlık bağlarını kuvvetlendireceği gibi, tatlı bir çekişme ortamının oluşturulmasına ve daha özgün fikirlerin ortaya çıkmasına zemin hazırlar.

Takım çalışması TKY'nin başarı ile uygulanabilmesinde en önemli özelliktir. Takım çalışması örgüt içinde kişiler arası bağımsızlığı ve iletişimi geliştirip güven ortamının oluşmasına zemin hazırlar ve bu ortamın kalıcı olmasını sağlar (Cafoğlu 1996: 65). Takım çalışmasıyla öğrenciler örgütsel bir tavır sergilerler. Takımlar arasında rekabet olması normaldir. Bu rekabet olumlu olursa öğrenme de hızlanacaktır. TKY'de takımlar arası rekabet yıkıcı değil, yapıcıdır. Her bir takım önce kendisiyle, daha sonra başka takımlarla yarışır. Bu yarışma sırasında da bir işbirliği ve yardımlaşma vardır. Ayrı takımlar, aynı amaç için ayrı ayrı çalışır, daha sonra bir araya gelerek bilgilerini paylaşırlar.

İnsanları gelecek için hazırlayan eğitim kurumlarının takım çalışmasına doğru yönlendirilmesi zamanın ve çalışma şartlarının bir ihtiyacı olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim örgütlerinde takım çalışması verimliliği en üst düzeye çıkarmada gerekli ihtiyaç olarak görülmelidir. Takım çalışmasının bütün öğrencileri içine alacak şekilde başlatılması, öğrenciler arasındaki duvarları ortadan kaldırıp daha iyi bir çalışma ortamının kurulmasını sağlayacaktır.

5.8. Sınıf Yönetimindeki Slogan, Nasihat, İş ve Sayısal Kotaları Kaldırmak: Eğitimde öğrencilere, yeteneklerini her zaman sergileyebilecekleri anlayışı ve 'her öğrencinin öğrenebileceği' varsayımı temel alınarak ve değişen ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak sağlıklı eğitim ortamlarının hazırlanması gerekir (Balcı 1993: 12). Bu açıdan bir sınıf yöneticisi sınıfını öğrenci-

lerin istekle çalışabilecekleri, boş zamanlarını değerlendirebilecekleri bir ortama dönüştürebilmelidir.

Öğrenciler farklıdır. Bu farklılıklar çeşitli kategorilere ayrılabilir. Bunlar zihinsel, fiziksel, çevresel, kültürel, duygusal, ekonomik vb. olabilir. Bu yüzden sınıf yöneticisi, öğrencilerin bazılarının çok çabuk, bazılarının çok geç, kimilerinin oyun oynayarak öğrenebildiklerini; bazısının hiperaktif, bazısının aşırı duygusal olduğunu; öğrencilerin çoğunun farklı çevreden geldiğini, hatta bir kısmının ekonomik zorluklar içinde olabileceğini unutmamalıdır. Öğretmenin bu farklılığa göre öğrencileri değerlendirmesi, farklı öğretim yöntemlerini öğrencilerdeki farklı öğrenme stilleriyle birleştirmesi gerekir (Capper ve Jamison 1993: 28). Çünkü, öğrencilerdeki anlama, algı, yorumlama, dikkat kapasitesi birbirinden farklı olduğu için öğretmenlerin, her öğrencinin kapasitesi kadar öğrenebileceği düşüncesini hiç akıllarından çıkarmaması gerekmektedir. Öğrencilerin en iyi şekilde neyi, nasıl, nerede öğreneceklerinin organizasyonu, kaliteye ulaşmada araştırılması gereken konulardır.

Bir sınıf yöneticisi, sınıfında slogan, nasihat ve sayısal kotaları kaldırmalıdır. Bunların olduğu yerde, tek tip insan yetişiyor demektir ve farklılıktan söz edilemez. Öğrenci bir dersten başarılı ise, diğer tüm derslerden de başarılı olacak diye bir kural yoktur. Sınıf yöneticisi bu tür kotalara engel olmalıdır.

TKY'de her bir öğrenci başarısı üzerinde durularak, ondaki potansiyel ortaya çıkarılır. Öğrenci, yalnızca sınavdan aldığı nota göre değil, ödevler, sözlüler, sınıf dışındaki faaliyetler gibi sınıf yöneticisinin gözlemlerine dayalı olarak da değerlendirilir.

5.9. Öğrencilerin Elde Ettikleri Başarılarla Gurur Duymalarını Engelleyen Unsurları Kaldırmak: Toplam kalite yönetiminde başarının takdiri ve teşviki gerekli davranışlar arasında yer almaktadır. Bir eğitim örgütünün başarısı çalışan personeline bağlıdır. Personelin kalitesi, kullandığı teknikler ve yardımcı personelin becerisi de başarıyı etkileyen faktörlerdendir

(Açıkalın 1994: 3). O halde bir sınıf yöneticisi sınıfındaki öğrencilerin yeteneklerini sonuna kadar geliştirmeleri için onlara olanak sağlamalı ve onların bu yolda gösterdikleri başarıları ödüllendirecek sistemleri kurmalıdır. Sınıf yöneticisi olarak örneğin, okul aile birliğiyle işbirliği yaparak veya sınıfta bir fon oluşturarak, başarılı olan öğrencilerine uygun bir hediye alması bu öğrencilerin başarılarıyla gurur duymalarını sağlayabilir.

5.10. Sınıfta İlave Eğitim Vermek ve Kendini Yenileme Programı Kurmak: Öğrencilerin kaliteli bir eğitim aldıktan sonra da eğitimlerinin sürekli olarak sınıf bünyesinde güçlendirilmeleri gereklidir. Bu, diğer örgütler açısından düşünüldüğünde 'hizmet içi eğitim' kavramına karşılık gelmektedir. Hizmet içi eğitim, yaşam boyu eğitimin bir parçası olup sürekli gelişmenin dinamiklerindendir.

Eğitim kurumlarında toplam kalite yönetimini başarılı olarak uygulayabilmek ve sürekli gelişmeyi sağlayabilmek için, yöneticinin kendisi de dahil olmak üzere, okuldaki bütün personele hizmet içi eğitim imkanının sağlanması, müşteri ihtiyaçlarının belirlenmesinde ortaya çıkacak problemleri gidermede ve hızla gelişen ve değişen dünyaya uyum sağlamada önemli bir uygulamadır (Taymaz 1988: 1). Sınıf söz konusu olduğunda TKY'nin bu ilkesi, eğitim ve öğretimin içeriğinden yeterince yararlanabilmiş öğrencilere ilave bir içeriğin sunulması, bu içerikten yararlanamamış öğrencilerde ise eksikliklerin giderilmesi olarak yorumlanabilir.

Öte yandan, özellikle yaş düzeyleri düşük olan öğrencilerin bulunduğu sınıflara doğru gidildikçe, öğrencilerin velilerinden oluşan bir müşteri kitlesiyle karşılaşılır. Bu nedenle, ailelerle fikir alış verişi yapılarak onların eğitim ve öğretime katkılarının sağlanması, sınıfta bir kendini yenileme programı oluşturmayı kolaylaştıracaktır.

5.11. Sınıfta Değişimi Sağlayacak Önlemleri Almak: Bütün örgütler çevrelerini etkilemekte ve kendileri de çevreden etkilenmektedirler. Günümüzde çevre geçmişe oranla daha hızlı bir

şekilde değişmektedir. Eğitim örgütlerinin bu hızlı değişmeye ayak uydurabilmeleri için kendisini buna uyarlaması, hatta değişimi asal yönelimi haline getirmesi gerekmektedir. Bunun için de okulların bilgi üreten ve dağıtan merkezler olarak işlemeye başlaması gerekmektedir. (Cafoğlu 1996: 101)

Belirlenmiş bir yapının sürekli ve ahenkli biçimde sürdürülebilmesi eğitim örgütlerinde lider ihtiyacını gündeme getirmektedir. Eğitim örgütlerindeki değişimin düzenli ve planlı olarak yapılması ve 'sürekli gelişme' felsefesinin benimsenmesi liderin önemli fonksiyonları olarak görülmektedir; bu çalışmaların çevre tarafından desteklenmesi de önemlidir. Özellikle yönetimin de bütün çalışan personeli desteklemesi, değişimi canlı tutacaktır. (Cafoğlu 1996: 101-102)

TKY anlayışı eğitim alanında 'tam öğrenme' kavramı ile yer almaktadır. Sınıflar birer sistem, sınıflardaki eğitim-öğretim üretim süreci olarak ele alındığında bütün öğrencilerin öğrenmeyi eksiksiz gerçekleştirmeleri hedef olarak karşımıza çıkacaktır. Sınıflarda TKY anlayışı ile gerçekleştirilecek çalışmalarda bir değişim, bir yenileşme gözlenecektir. Tam öğrenmeyi hedefleyen değişim ve yenileme, stratejik planlama ile gerçekleştirilecektir. Tam öğrenmeye götüren süreçte 'öğrenmeyi öğretme' etkili bir strateji olacaktır.

Tam öğrenme hemen hemen bütün öğrencilerin, okulların öğretme amacını güttüğü tüm yeni davranışları öğrenebileceği görüşü üzerine temellendirilmiş yeni bir yaklaşımdır (Bloom 1995: 4).

Hızla değişen dünyada yaratıcı ve eleştirel düşünceyi teşvik etmek, öğretimin kalitesinde sürekli bir artışa yol açabilir (Crawford ve Shutler 1999: 68). Bunu sağlamak için sınıf yöneticisine önemli görevler düşmektedir. Sınıf yöneticisinin öncelikle, öğrencinin hangi bilgiyi nereden, nasıl ve ne şekilde öğreneceğini öğretmesi gerekir. Öğrencinin teknolojik gelişmeleri takip etmesi, bilgisayar ve internet ortamından en verimli şekil-

de yararlanması sınıf yönetıcısının bu yöndeki çalışmalarına bağlıdır. Sınıf ortamına dışarıdan çeşitli kaynaklar getirilmeli ve bunlardan edinilen bilgiler sınıf ortamında tartışılmalıdır.

POSTMODERNİST DÖNEM

Postmodern kavramı birçok disiplinde/bilimde, mimaride, sanatta karşılaşılan bir kavram olmakla birlikte, herhangi bir tanım temel alınıp o tanımın anlam alanına indirgenemeyecek kadar düzensiz ve karmaşık bir kavramdır. Kimilerine göre postmodernlik modernliğin bir parçası ve uzantısı, kimilerine göre ise modernlikten köklü bir kopuştur. (Şişman 1996-a-: 452).

Tanım farklılıklarına rağmen postmodernizm; modernliğin temel parametreleri olan bilimsel bilginin üstünlüğüne, gelişmeye, ulus-devlet anlayışına, sanayileşmeye, demokrasiye, laikliğe, insan haklarına, teknolojiye, bürokrasi ve uzmanlaşmaya karşı çıkıp onları sorgulayan; buna karşın belirsizliğe, parçalılığa, farklılığa, etkinliğe, alt kültürlere, kültürel çoğulculuğa, bilgiye yönelik çoğulcu bakış açısına, yerelliğe, özgürlük ve özgürlüklere ayrıcalık tanıyan bir hareket olarak kavramsallaştırılabilir (Kızılçelik 1996: 28).

Postmodern kavramının özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren hız kazanan küreselleşme süreciyle paralel olarak yaygınlaşması bir rastlantı değildir. Küreselleşmenin dünyanın küçük bir köye dönüşmesi gibi çok basit, içi boş bir tanıma indirgenmesi onun yanlış anlaşılması sonucunu doğurabilir. İnsanlar bu köy mitinden dünyanın tüm insanlarıyla birlikte olabilmeyi anlamaktadırlar. Oysa bu köy, ilkel dönemlerin köle-efendi ilişkili bir toplumsal düzenine geri dönüşü de içinde barındırmaktadır. Nitekim, küreselleşme çok uluslu şirketlerin dünyaya yayılma çabası olarak da tanımlanmaktadır. O halde küreselleşme ile postmodernizm arasında organik bir bağdan söz edilebilir.

Postmodernizm konusunda yapılan tartışmaların bir kısmı doğrudan sanat, bilgi ve kültür merkezli (Sayın 1994) olması

nedeniyle eğitimi de yakından ilgilendirmektedir. İnsanın yetiştirilmesi söz konusu olunca ona kazandırılması öngörülen bilgi ve kültürün de üzerinde durulması gerekmektedir. Bilgi ve kültür eğitim aracılığıyla aktarılmaktadır ve eğitimin hedefleri toplumun yapısı, tercihleri ve inançlarıyla yakından ilgilidir (Serter 1997: 11). Bu nedenle eğitim, önemli toplumsal kurumlardan biridir ve bugün diğer kurumlarda olduğu gibi eğitimde de postmodernist yansımalı bunalımlar yaşanmaktadır. Touraine'e göre (1995: 119) eğitim bunalımı diye adlandırılan şey, her şeyden önce kültürel çelişkiler ile ve okulun, ailenin ve tüm toplumsal kurumların toplumun yeni üyelerine aktarma durumunda olduğu değer ve normlar sistemin çözülmesinin kabulü anlamına gelmektedir. Dolayısıyla bu bunalım, tüm kurumların yönetiminde olduğu gibi, eğitimin yönetiminde de yaşanmaya başlamıştır. Oysa, örgüt ve yönetim kavramlarının çağdaş veya modern kuramlarla ifadesi bu kuramların evrenselleşmesinde önemli rol oynamıştır. Ancak söz konusu kuramların 'her yerdeki' gerçeği açıklayamayacağı düşüncesine doğru bir yönelim vardır. Bu da postmodernist bakış açılarının doğmasına yol açmaktadır (Jackson ve Carter 1992: 14).

Buna göre, modern örgütün yerini artık Adhokrasi biçimine bırakması kaçınılmazdır. Adhokrasi, organik yapı tanımlı örgüte gönderme yapmaktadır. Bu yapılarda bürokratik yapının karmaşıklık, merkezilik, formel yapı ve yüksek derecede katılık gibi özellikleri yerine; bunların tam tersi olan basitlik, daha düşük formel yapı, merkezkaç yönetim tarzı ve daha gevşek yapılar söz konusudur (Robbins 1988: 225). Bu çoktan gerçekleşmiştir ve gerçekleşmeye devam etmektedir. "İnsanoğlu bu yeni örgüt biçimine uymada zorluk çekecektir, fakat sonra onu kanıksayacaktır" diyen Toffler'in (1996) gerçekte postmodern örgüt kavramına bir açıklık getirdiği söylenebilir.

Postmodernizm kavramı 1980'li yılların sonundan itibaren örgüt konusunda yapılanların merkezinde yer almaya başlamış-

tır. Geçen yıllar içinde örgüt konusunda yapılan tartışmalarda örgüt kültürü, ortak kültür, alt kültür, örgütsel sembolizm, örgüt imajı, örgüt iklimi, örgüt kişiliği gibi kavramlar merkezi bir yer almıştır. Örgütle ilgili söz konusu kavramlarla postmodernizm konusunda yapılan araştırmalar arasında, ortaya çıkış açısından, bir eşzamanlılık söz konusudur. Artık yönetici, 'ortak çalışmayı düzenleyen bir koordinatör'dür. Çünkü 'bilgi toplumu'da herkes kendini yönetecek, kimsenin başkasını yönetmesi gerekmeyecektir. Çünkü, çalışmanın özellikleri kişilerin kendilerini yönetmesini zorunlu kılacaktır (Atabek 1997: 4). Kendini yöneten insanlardan oluşabilecek bir örgütlülüğün nasıl olacağı henüz belirgin olarak ortaya konmamıştır. Nitekim postmodernizmin örgüt ve yönetim alanyazınında kuramsal bir varlığından söz etmek güçtür. Çünkü kendisi zaten 'kuram' kavramına karşıdır. Öte yandan böyle bir durumun sınıf yönetimi açısından çekici bir özelliği, sınıf yöneticisinin, yönetici olmak yerine öğrenci öğretmen arasında ortak çalışmayı sağlayacak düzenleyici bir koordinatör olması olabilir. Ayrıca, eğitimin amacının, kendi kendini yönetebilen, sorumluluk sahibi insanlar yetiştirmek olduğu dikkate alındığında, sınıf ortamında her öğrenciye bu sorumluluk bilincinin kazandırılması yönünde düzenleme yapmak gereği ortaya çıkmaktadır. Çünkü postmodernizm hiyerarşiyi reddeder. Alt-üst ilişkisine, aşamalı sıralandırmaya karşıdır. Yani buna göre, sınıf içinde bir yönetici yoktur. Sorumluluklar bir kişiye ait değildir ve öğretmen öğrencilerin sorumluluk ve rollerini anlamasını sağlayacak, bu sorumluluk ve rollerini yerine getirmelerinde onlara yol gösterecektir.

Eğitimde ana amaç, çocukta toplum idealine varma eğilimini uyandırmaktır (Adler 1997: 12). Bu uyandırma, modern dönemde eğitimin, toplumsal varlığın devamı açısından ulus-devletin insanını toplumsal bir sorumluluk temelinde yetiştirmesini içermekteydi. Postmodernist dönemde ise eğitimin amacı, herhangi bir ülkenin insanını herhangi bir ülkede yaşayabile-

cek şekilde yetiştirmektir. Avrupa Birliği gibi oluşumlar da eğitimin amacını bu patikaya doğru yönlendirmektedir. Fakat bu, doğru yönelimli bir amaç gibi gözükse de, içinde bir çelişki taşıdığı yadsınamamaktadır. Biri, 'küçük köy miti'nin 'iyileri' tarafından benimsenen amaç, yani eğitimin artık küreselleşen dünyada dünyadaşlığı temel alması gerektiği inancıdır. Diğeri ise yine 'küçük köy miti'nin 'kötüleri' tarafından benimsenen amaç, yani eğitimin bütün dünyada artık-değeri oluşturacak ve artıracak olan insanların yetiştirilmesini temel alması gerektiği düşüncesidir. Görülebileceği gibi, varolan ya da kurulacak bir eğitim sisteminde hangi amacın temel alındığını anlamak güçtür. Çünkü sistemdeki bir öğrenci, öğretmen vb. 'dünyadaşlık' için çalıştığını/öğrendiğini düşünürken aslında başka birilerinin, ürettiği/üreteceği artık değerin peşinde olduğunu bilmeyebilir.

Sınıf Yönetiminde Postmodernist Yaklaşım

Daha önceki bölümlerde de vurgulandığı gibi sınıf yönetimi, eğitim ve okulla ilgili bir kavramdır. Eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için kurulan okullarda sınıf adı verilen örgütsel bir yapıda bir araya gelen öğrencilerin davranışlarının yönetimi, sınıf yönetimi olarak tanımlanabilir. Henüz yönetim, eğitim yönetimi ve okul yönetimi gibi alanlarda bile nasıl bir etki yapacağının belirlenmediği/bilinemediği göz önüne alınırsa, değişik alanyazınlarda değişik bir içeriğe büründürülen postmodernizmin sınıf yönetimine nasıl yansıyacağının belirlenmesi oldukça güç gözükmektedir. Ancak temel kabul edilebilecek özelliklerinden yola çıkılarak herhangi bir örgütü nasıl etkileyebileceğine değinilebilir. Ya da bu yaklaşımın içinde olan bir örgüt ya da yönetim elemanının davranışları açıklanabilir.

Bu temelde postmodernizmin sınıf yönetimini nasıl etkilediğine/etkileyebileceğine ya da postmodernist bir sınıf yönetimi anlayışının sınıf yönetimine nasıl yansıyabileceğine, postmodernizmin temel kabul edilebilecek özelliklerini baz alarak şöyle değinebiliriz.

1. 'Herşey Uyar' Sloganına Verilen Önem: Postmodernizm 'herşey uyar' ilkesini benimseyen bir harekettir (Kızılçelik 1996: 37). Bu hareket 'örgüt' kavramının özü ile çelişir. Çünkü her örgüt en az bir amaçla kurulur ve bunun üzerine temellenir. Oysa postmodernizmin 'herşey uyar' ilkesine göre, herhangi bir örgütün kurulması ve belli bir yapıyı oluşturmasına kadar geçen sürede kurulma nedeni değişime uğrayabilmektedir. Bu da onun sonsuza kadar sürecekmiş gibi birtakım 'kurallar' belirlemesini anlamsız kılacaktır (Toffler 1996: 107). Buna göre herhangi bir an için örgütte doğru veya yanlış diye bir şey olmayacaktır. Çünkü postmodernizmde tek bir 'doğru' yoktur (Şimşek 1997-a-: 149). Böyle düşünen bir sınıf yöneticisinin, sınıfında gelişen herhangi bir olaya ya da yaşantıya, doğru veya yanlış şeklinde bir yargıyla bakmaması beklenir. Çünkü postmodernizm düzensizliği, parçacılığı ve yerelliği savunur (Elkind 1994: 6-7). Böyle bir nitelik göstermesi beklenen bir sınıfta sınıf yöneticisi, öğrencilere herhangi bir derste bir soru yönelttiğinde, öğrenciler bu soruyu kendi doğrularına göre cevaplandıracaklardır. Tek bir doğrunun da olmadığı düşünüldüğünde, öğrencilere doğrudur veya yanlıştır gibi bir yargıyla yaklaşılmaması gerekecektir.

Diğer yandan, sınıf yönetiminde başarılı olmak için sınıf kurallarının belirlenmesi ve bunlara uyulması gerekmektedir. Sınıfta uyulması gereken genel davranış standartları ve beklentiler sınıf kuralları olarak adlandırılır. Öğrencilerin birbirleriyle, öğretmen ve yöneticileriyle olan etkileşimi, derse olan hazırlıkları, ders sırasında ve sınıf içindeki tüm davranışları belli kurallar çerçevesinde oluşur. Kuralları olmayan bir ortamda beklentiler olmaz. 'Herşey uyar' yaklaşımı kuralsızlığın bir başlangıcı olduğundan, ortada doğru ya da yanlış kriterleri olmayacaktır. Neyin doğru neyin yanlış olduğu belirtilmedikçe herkes istediğini yapacak ve bu durum bir kargaşa ortamının doğmasına sebep olacaktır.

2. Eklektizm: Postmodernistler adeta eklektizm uzmanlarıdır; birbirleriyle ilgisiz unsurları, en akla gelmeyecek düşünceleri yan

yana getirirler (Kızılçelik 1996: 38-39). Herhangi bir konudaki uzmanlık tek bir bakış açısını doğuracağından eklektik yorumu engelleyecektir. Buna karşın, farklı uzmanlık alanlarına ya da farklı ilgi ve ihtiyaçlara sahip bireyler bir araya gelince bakış açısı genişleyecektir. Temel anlayışı eklektizm olan postmodernizm sınıf ortamına uygulandığında, ilgi alanları farklı olan öğrencilerin bir araya gelmesi söz konusu olabilir. Bu öğrenciler en akla gelmeyecek düşünceleri yan yana getirirler. Örneğin, bir grup çalışmasında ilgi alanları aynı olan öğrenciler bir araya geldiğinde herhangi bir konu üzerinde yapılacak tartışmalardan farklı sonuçlar ve düşünceler ortaya çıkmayacaktır. Oysa farklı ilgi alanlarına sahip olan öğrenciler bir araya geldiklerinde konuyla ilgili özgün, farklı ve yeni düşünceler yaratabilirler.

Postmodernizmin eklektik anlayışı kapsamında, bir sınıf yöneticisi, sınıfında herhangi bir uygulama için hep aynı öğrenciyi seçmemeli, herkese bir şans verilmesi gerektiğine inanmalı ve işbölümünün işlevsel olamayacağını görebilmelidir. Örneğin, sadece bir kişiye sınıf başkanlığı yaptırmak yerine her öğrenciye fırsat verilmeli ve belirli bir süre için sınıf başkanlığı ona bırakılmalıdır. Çünkü, örgütteki bireylerin işbölümü bakımından kesin çizgilerle ayrılması günlük sorunları çözmede etkili olacaktır. Oysa sorunlar günlük ve sıradan olmaktan çıktığında işbölümü karışıklığı doğuracaktır (Toffler 1996: 117).

Sınıf yöneticisi, dersin içeriği ve işlenme yöntemi açısından düşünüldüğünde de eklektik düşünceye açık olmalıdır. Öğrencilerin dikkatini çekmede ve ders işleme tekniğinde üretken olmalı, mesleki uzmanlığının yanı sıra farklı alanların tekniklerinden yararlanmasını bilmelidir. Örneğin matematik dersini işlerken Türkçe ve felsefe derslerinin içeriğinden ve yönteminden yararlanabilmelidir.

Sınıf yöneticisinin, sınıfın derslerine giren bütün öğretmenlerin başkanı olarak değerlendirildiğinde, sınıfta sorunu olan bir öğrenciye yönelik tutumunu, yalnızca rehberlik servisi elemanlarının gö-

rüşlerini değil, diğer öğretmenlerin görüşlerini de alarak şekillendirmesi sınıf açısından eklektizme verilebilecek bir başka örnektir.

3. Kurallığın Bozumu: Genelde ölçüt koyma ile düşüncelerin ve savların temellendirilmesi uğraşlarına postmodernistler ilke olarak karşı çıkacaklardır. Ussallığa ve nesnelliğe karşıt olarak ortaya çıkan bir görüşün insanlar arasında ortak düşünsel öğeler belirlemesinden söz edilebilir mi? Usa dayanmayan nesnelliğin de olmadığı bir eğitim sürecinin sonunda ne bekleyebilirsiniz? (Örs 1997: 14). Ortak düşünsel öğeler örgütün temel özelliklerinden biridir ve örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için usa ve nesnelliğe dayanması gerekir. Eğitim örgütü ulusal bir nitelik gösterir. Eğitim, ulusun devamını sağlamak için amaçlar geliştiren ve buna ulaşmaya çalışan örgütlerden oluşan bir kurumdur. Bu amaçların eyleme dönüştüğü yerler de sınıflardır. Dolayısıyla, sınıf ortamının da, ortak düşünce ve amaçları paylaşan bireyler yetiştirebilmek için, usa ve nesnelliğe dayanması gerekir. Eğer aksi olursa, ulusallığı tehlikeye sokacak bireyler yetişir; bu da toplumsal varlığın devamını tehlikeye sokar.

Modern örgüt kuramlarında işgören ve yöneticiler arasında işlevsel sınırlar çizilmiştir. Çağdaş örgütlerde hiyerarşinin giderek azalma eğiliminde olduğu basık ya da yassı olarak nitelendirilebilecek örgüt yapılarına doğru bir geçişin yaşandığı söylenebilir. Postmodern yaklaşımlarda bu sınırlar işlevselliğini yitirmektedir. Postmodern yaklaşımlarda üzerinde yoğunlaşılan konu, örgütsel üretimin örgütlenmesinden çok, örgütün üretilmesi olmaktadır (Şişman 1996-a-: 460). Buna göre bir sınıf yöneticisi, sınıfındaki kuralların işlevlerini yitirdiğini ve başarıyı belirlemek için ölçüt veya ölçütler geliştirmeye gerek olmadığını bilir. Çünkü, bilgi ve teknolojik değişimin toplum içinde eriştiği hız, daha çabuk tepki gösteren örgütleri gerekli kılmaktadır (Toffler 1996: 120). Kurallar veya kesin sınırları olan ölçüt veya ölçütler böylesine bir tepkiyi geciktirebilecektir.

4. Belirsizlik: Postmodernizm açıklığa, berraklığa ve netliğe karşı gelişen bir harekettir. Postmodern yaklaşımı benimseyen-

ler örgütün tekdüze ve durağan yapı ve özelliklerine sahip olamayacağını kabul etmektedirler (Şişman, 1996-a-; 459). Çünkü, gelecek ve yön belirsizdir (Şimşek 1997-a-: 149). O zaman postmodern örgütün en temel özelliği kalıcı olmamaktır. Çabuk uyum sağlayabilen, değişime hızla ayak uydurabilen yapı geçici örgütlülüktür (Toffler 1996: 120). Eğer geçicilik ön planda ise, yani örgütün geleceğe dönük en azından ertesi günü gören bir vizyonu yoksa, örgütsel işleyişin nasıl olacağı konusunda kuşkuların oluşması kaçınılmazdır. Diğer yandan belirsizlik ile ilgili anlayışın temelinde, atomaltı dünyanın belirsizliği tezi vardır. Buna göre eğer atomaltı dünya belirsiz ise, atomüstü dünya da belirsizdir. O zaman toplumsal yaşamın işleyişi de belirsiz olmalıdır. Buna getirilebilecek en önemli eleştiri, atomaltı dünyadaki belirsizlik esas alındığında, neden bugüne kadar bir maddenin kendiliğinden patlamadığı sorusu olabilir. Buna göre, ne atomaltı ne atomüstü dünyada ne de toplumsal yaşamda bir belirsizlik vardır. Eğer olsaydı dünya ve toplumsal yaşam diye bir şey olmazdı. Bunları oluşturan da örgüt olduğundan 'örgüt' de ortaya çıkmazdı. Bir an için böyle olduğu düşünüldüğünde, belirsizliğin bir yansıması olarak, bir sınıf yöneticisinin sınıfında genel veya yıllık plan ve bunların ayrıntılarını kapsayan özel planlar yapmasının mantıksız bir çaba olduğu söylenebilir.

Toplumsal yaşamda her şeyin bir öngörüsünün yapılamayacağı gerçeğini de, bu anlamda, unutmamak gerekir. Buna göre, bir sınıf yöneticisinin herhangi bir derste, belirsizlik temelinde olabilecek şeylere hazırlıklı olmasının yolu, çok yönlü yetişmesinden geçecektir.

5. Her Şey 'Metin'dir: Bu anlamda dil ve eylem hiçbir zaman son biçimini almamakta sadece geleceğe doğru uzanan bir oyun içinde sürekli hareket halinde bulunmaktadır. Postmodernist tartışmalarda kimi büyük anlatılar eleştiri konusu olmuştur (Şişman, 1996-a-; 459). Çünkü her şey bir metindir. Eğer öyleyse, herhangi bir metni okuyan iki kişinin o metinle ilgili yorumları farklı

olur. Aynı şekilde bir metni değişik zamanlarda tekrar okuyan birinin de o metinle ilgili yorumları değişebilir. O halde var olan bütün metinler kişilere göre, hatta aynı kişide zamana göre farklılık gösterebilir. Bu yüzden hiçbir şeye kesin bir yorum getirmemek gerekir. Eğer büyük anlatılar bir metin ise, toplumsal yaşamı açıklamaya çalışan kuramlar da birer metindir. O zaman toplumsal yaşamda olup biten şeyler açıklanamaz. Bu olursa, sabit bir yapı oluşturma söz konusu olmayacaktır. Buna göre bir sınıf yöneticisi açısından, sınıfının kendine özgülüğü, yani 'eğitim' metnine kendi sınıfının bakışı temelinde, Eğitim Bakanlığının, İl, İlçe Müdürlüklerinin veya Okulun dikkate alınması güçleşecektir. Bu bakış sınıfın içindeki öğrencilere indirgendiğinde öğrenci de sınıfı için aynı yorumu yapabilecektir.

Postmodernizmin bu özelliği, örgüt açısından bürokrasinin artık iflasın eşiğine gelmiş (Toffler 1996: 106) olduğu düşüncesinden kaynaklanmaktadır. Bu doğrudur, ancak her şeyin bir metin olduğu düşüncesinin buna bir çözüm olduğu ya da olacağı tartışmaya açık bir konudur.

7. İroni: Postmodernizmde ironi, otoriter bir sav karşısında farklı bakış açılarının ortaya konulması, çoğulculuk olarak anlaşılır. Buna göre bir sınıf yöneticisi, sınıfında farklı ortamlardan, farklı kültürlerden ve farklı toplumlardan gelen öğrenciler arasında, düzenleyici bir koordinatör olarak ayrım ve seçme yapmadan bir birlik sağlamaya çalışmalıdır. Öte yandan çoğulculuğun güzel olan yönlerinden yararlanmak adına bir sınıf yöneticisi, her öğrencinin kişiselliğini ortaya çıkarmak ve onu hep önceden belirlenmiş bir kalıbın biraz olsun dışına çıkarabilmek için değişik uygulamalara gitmelidir; örneğin, bir resim dersinde öğrenciye, sıra ya da masanın resmini çizdirmek yerine; hayalindeki ya da aklına gelen herhangi bir şeyin resmini çizdirmek, bir yol olabilir.

Bir postmoderniste göre kurumun kabine toplantısında, eğer kurumun sınırları kalktıysa, hikaye bile anlatabilirsiniz (Lyotard, 1994: 48). Modern yönetim kuramında başlangıçta

bireyin kontrol edilmesi ön planda iken, daha sonra giderek bireyin tanınması ve bireye saygı konuları önem kazanmıştır (Şişman 1996-a-: 460). Buna göre bir sınıf yöneticisi, okulundaki her bir öğrencinin farklılığını kabul edip, onların gelişmelerinin önüne (yasal ya da kişisel) hiçbir engel koymamaya çalışmalıdır. Çünkü üretim ancak özgürleştirici bir ortamda istenen verime ulaşacaktır.

8. Gerçeklik Değil İmaj: Baudrillard'a göre, içinde yaşadığımız postmodern aşama simülasyon çağıdır. Suretler gerçek sayılmış, toplumsal ilişkiler simülatif bir boyut kazanmıştır. Baudrillard'a göre, modern toplumun anahtarı üretim iken, postmodern bir toplumda 'gerçek'i önceleyen modeller olarak 'suretler', toplumsal düzeni kurmaya ve toplumu hiper gerçeklik olarak oluşturmaya başlar (Kızılçelik, 1996; 46). Bugün Türkiye toplumu açısından baktığımızda, toplumsal düzende yalanla doğrunun, gerçeklikle imajın iç içe girdiğini görmekteyiz. Sürecin değil, sonucun önemli sayıldığı; bu sonuca ulaşmak için de her yolun mubah görüldüğü bu anlayışın sınıf içine yansıması, uğraşıp didinerek bir şeyler öğrenmeye çalışan öğrenciyle kopya çekerek sınıfı geçen öğrencinin aynı kefeye konması şeklinde olabilir.

KAYNAKÇA

AÇIKALIN, Aytaç. *Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının Yönetimi.* Ankara: Pegem No:7, 1. Baskı, 1994.

AÇIKALIN, Aytaç. 'Değişmeyi İzlemek'. Ankara: Eğitim Yönetimi Dergisi, Yıl: 3, Sayı: 1, s: 5-6, Kış 1997, 1998.

AÇIKALIN, Aytaç. *Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği.* Ankara: PEGEM Yayınları No: 10, 1995.

ADLER, Alfred. *Okulda Güç Eğitilebilir Çocuklar.* İstanbul: Cem Yayınları (Çev:Kamuran Şipal), 1997.

AKSU, M. Bilgin. 'Toplam Kalite Yönetimi'. Ankara: *Eğitim Yönetimi Dergisi.* Yıl: 1, Sayı: 2, 203-209, 1995.

ATABEK Erdal. *Bilgi Toplumunun Sosyal Rolleri* İstanbul: Cumhuriyet Gazetesi. 15 Aralık s.4, 1997.

AYDIN, Mustafa. *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi (Üçüncü Baskı), 1991.

AYDIN, Mustafa. *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Pegem, Yayın No:4, Şafak Matbaacılık, 1993.

AYDIN, Mustafa. *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi (Üçüncü Baskı), 1994.

AYDIN, Vahdet. *Örgüt Geçeği ve Personel Sorunları*. Ankara: AÜ Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları. Yayın No: 402, 1977.

BALCI, Ali. 'Eğitimsel Araştırmanın Eğitimsel Sorunların Çözümüne Uygulanması'. Ankara: *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. c. 22, 1989.

BALCI, Ali. *Etkili Okul: Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Yavuz Dağıtım, 1993.

BALCI, Ali. *Örgütsel Gelişme*. Ankara: Personel Eğitimi ve Geliştirme Merkezi Yayın, No:18, 1995.

BLOOM, S. Benjamin. *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. İstanbul: MEB Yayınları, 1995.

BURNHAM, John West. *Human Reseource Management in Schools. Malaysia: Education Management for the 1990's* (Ed: Brent Davies, Linda Ellison, Allan Osborne, John W. Burnham) Longman Group UK Limited, s: 64-92, 1990.

BURSALIOĞLU, Ziya. *Eğitim Yönetimi Teori ve Uygulamaları*. Ankara: Pegem Özel Eğitim Hizmetleri, 1997.

BURSALIOĞLU, Ziya. *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayınları, 1995.

BAŞARAN, İbrahim Ethem. *Örgütlerde İşgören Hizmetlerinin Yönetimi*. Ankara: AÜ EBF Yayınları No. 139, 1985.

BAŞARAN, İbrahim Ethem. *Yönetimde İnsan İlişkileri; Yönetsel Davranış*. Ankara: Gül Yayınevi, 1992.

BAŞARAN, İbrahim Ethem. *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Sevinç Matb., 1994.

CAFOĞLU, Zuhal. *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı, 1996.

CAN, Halil ve Meral Tecer. *İşletme Yönetimi*. Ankara: TODAİE Yayınları, No: 169, 1978.

CAPPER, Colleen A. ve M.T. JAMİSON. 'Let the Buyer Beware: Total Quality Management and Educational Research and Practice'. *Educational Researcher*; c.22, No:8, s.25-30, Kasım 1993, 1993.

CORSAN, D. 'Eğitim Araştırması ve Popper' in Bilgi Kuramı'. (Çev: Sabri Büyükdüvenci) Ankara: *AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Cilt: 23. Sayı: 2, s. 599-613, 1990.

CRAWFORD, Lachlan E.D. ve Paul Shutler. 'Total Quality Management in Education: Problems and Issues for the Classroom Teacher'. *International Journal of Educational Management* (UK) 13 (2): 67-72, 1999.

ÇELİK, Vehbi. 'İnsan Kaynakları Yönetimi Yaklaşımı ve Eğitim Yönetimine Uygulanması'. *İzmir: 1. Eğitim Kongresi Bildirileri*. DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Yayınları. ss: 194-201, 1991.

ÇELİK, Vehbi. 'Eğitim Yönetiminde Kuramsal Gelişmeler'. Ankara: *Eğitim Yönetimi* Yıl: 3, Sayı: 1. Kış, s.31-43, 1997.

DERELİ, Toker. *Organizasyonlarda Davranış*. İstanbul: İÜ İktisat Fakültesi Yayınları, 1976.

DEMİR, Ömer ve M. Acar. *Sosyal Bilimler Sözlüğü*. Ankara: Vadi Yayınları, 1997.

DRUCKER, Peter F. *İşletme Amaçları*. Ankara: Yönetim: Seçme Yazılar. İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayın No: 21. (Ed: Bintuğ Aytek), 1978.

DRUCKER, Peter F. *Yeni Gerçekler*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1993.

ELLIS, John. *Postmodernizme Hayır*. İstanbul: Doruk Yayınları, 1997.

ELKİND, David. 'Early Childhood Education and the Postmodern World', *Principal*; c. 73, No: 5 s. 6-7, Mayıs 1994.

ERÇETİN, Ş. Şule. *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Önder Matbaacılık Ltd. Şti., 1996.

ERDOĞAN, İrfan. 'Toplam Kalite Yönetimi Anlayışının Eğitim Kurumları İçin Yorumlanması', Ankara: *Yaşadıkça Eğitim*. Kasım/Aralık s. 27-32, 1997.

EREN, Erol. *Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: İÜ İşletme Fakültesi, İşletme İktisadı Enstitüsü Yayın No: 105, 1989.

EREN, Erol. *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayım ve Dağıtım AŞ., 1993.

ERGUN, Turgay ve A. POLATOĞLU. *Kamu Yönetimine Giriş* Ankara: TODAİE Yayını No: 222, 1988.

ERTÜRK, Selahattin. *Türkiye'deki Bazı Eğitim Sorunları Üzerine Düşünceler*. Ankara: Şafak Matbaası. Yelkentepe Yay: 9, 1986.

GARRISON, J. 'Realism, Deweyan Pragmatism, and Educatıonal Research'. *Educational Researcher. c.*23. No: 1. s.5-14, 1994.

HANSON, E. Mark. *Educational Administration and Organizational Behavior*. New York: Allyn and Bacon Inc., 1985.

HERGÜNER, Gülten. 'Eğitimde Toplam Kalite Uygulamasının Sağlayacağı Yararlar'. Ankara: *Eğitim Yönetimi Dergisi*, Yıl: 4, Sayı: 13, Kış 1998, s.11-22, 1998.

HOY, W. K. ve. Miskel, C.G. *Educational Administration Teory*, Resarch and Practice. New-York: Random House, 1987.

HUMBLE, J.M, 'Management by Objectives in Action', Ankara: *Sevk ve İdare Dergisi*, 1973.

HUTCHİNS, David. *Toplam Kalite Yönetimi Bir Moda mı?* (Çev: Murat Özel, Ülker Gıda AŞ.) Yeni Şafak (15 Mayıs 1997) s.9, 1997.

JACKSON, Norman ve P. CARTER. 'Postmodern Management: Past-Perfect or Future-Imperfect?' *International Studies of Management and Organization*, C. 22 S: 3 Kış 1992 s. 11-26, 1992.

KABUKCU, Rıfat. 'Kalite Yönetiminde Temel İlkeler ve Eğitim Hizmetlerinde Kalite'. *Standard Dergisi*. S: 388. Ankara TSE Yayını. s.10, 1994.

KATZ, Daniel ve R.L. KAHN. *Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi*. (Çev: Halil Can, Yavuz Bayar). Ankara: TODAİE Yayınları No:167, 1977.

KAYA, Yahya Kemal. *Eğitim Yönetimi; Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara: Setofset Matbaacılık. 4. Baskı, 1991.

KİMBROUG, Ralp B. ve M.Y. NUNNERY. *Educational Administration*. New York: Mac Millan Puplishing Co. Inc., 1983.

KIZILÇELİK, Sezgin. *Postmodernizm Dedikleri*. Saray Medikal Yayıncılık, San. ve Tic. Ltd. Şti. Yayınları, İzmir, 1996.

KNOOP, Robert. 'Setting and Achieving Objectives', *Educatıon*. Kanada. Kış, Hiver 1986, s. 12-15, 1986.

KORKUT, Hüseyin. *Türk Üniversiteleri ve Üniversite Araştırmaları*. Ankara: AÜ Eğitim Bil. Fak. Yay. No: 134, 1984.

LYOTARD, J.F. *Postmodern Durum*. İstanbul: (Çev: Ahmet Çiğdem) Vadi Yayınları, 1994.

MARCH, James ve H.A. SİMON. *Örgütler*. Ankara: TODAİE Yayınları No: 144 (Çev: Ö. Bozkurt ve O. Onaran), 1975.

MAWHİNNEY, Thomas C. 'TQM and Organizational Behavior Management: An Intergration for Continual Improvement'. *Journal of Applied Behavior Analysis*; C: 25, No: 3, s. 525-543, 1992.

MCCREA, Nadine L. ve L.C. EHRİCH. 'Teaching and Learning about Managing People: HRM for Education Settings-A Queensland Case'. *British Journal of Inservice Education*; C: 22, No: 2, s. 219-230, 1996.

NELSON, Jorge O. *School System Simulation: An Effective Model for Educational Leaders*. İnternet: ERIC ED371444. Clearinghouse No: EA025814. Nisan, 1998.

NOTTİS, A. Feuerstein, J.Murray ve D. Adams. 'The Teacher Belief Inventory: Measuring The Theoretical and Practical Orientations Of Preservice Teachers'. *Education*, Kış 2000, c.121, S: 1, s.90-102, 2000.

OUCHI, William. *Kuram Z*. (Çev: Yakut Güneri) İstanbul: İlgi Yayıncılık Ltd. Şti., 1989.

OWENS, Robert G. (1981) *Organizational Behavior in Education*. N.J.: Prentice-Hall Inc. (İkinci Baskı).

ÖRS, Yaman. 'Postmodernizmin Zırvalama Özgürlüğü'. İstanbul: *Bilim ve Ütopya*, Aralık s. 14-15, 1997.

ÖZDEMİR, Servet. 'Eğitimde Verimlilik ve Toplam Kalite Yönetimi'. *Eğitim Yönetimi Dergisi*. Yıl:1 Sayı: 3, s. 377-388, 1995.

ÖZDEN, Yüksel. *Eğitimde Dönüşüm Yeni Değer ve Oluşumlar*. Ankara: Pegem Yayınları, 1998.

PEKER, Ömer. 'Toplam Kalite Yönetiminin Eğitim Sistemine Uygulanabilirliği'. Ankara: *Amme İdaresi Dergisi*. C.:27, Sayı: 2. s.64-78, 1994.

PEŞKİRCİOĞLU, Nurettin. 'Hizmet Sektöründe Kalite, Kalite Güvencesi ve Sağlık Hizmetlerine Uygulanması'. Ankara: *MPM Verimlilik Dergisi Özel Sayı*, 1993.

PIERCE, Gordon A. 'Management Philosophres: What Comes After Theory Z?' *Journal of Systems Management* C: 42 No: 6, Haziran s. 9-12, 1991.

RAYBURN, L. Gayle. 'Should Accountancy Schools and Departments Adopt Theory Z for Their Faculties?' *Journal of Education for Business*; C: 65 No:4 s. 184-188 Ocak 1990, 1990.

ROBBINS, Stephen P. *Management*. 2. Baskı, Prentice Hall, USA, 1988.

ROBSON, Kenneth. *A Funny Thing Hapenned on the Way to the Future: Regenerating Our Academic Institutions*. İnternet: ERIC ED394568. Clearınghouse No: JC960303. Nisan, 1998.

RYAN, Margaret. 'Human Reseource Management and The Politics of Knowledge: Linking The Essential Knowledge Base of The Organization'. *Leadership & Organization Development Journal*. C: 16, S: 5, s. 3-10, 1995.

SABUNCUOĞLU, Zeyyat ve Melek Tüz. *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Ezgi Yayınları, 1996.

SARGUT, A. Selami. *Kültürlerarası Farklılaşma ve Yönetim*. Ankara: Verso Yayıncılık, 1994.

SAYIN, Zeynep. *Kötülük, Tekilcilik. Postmodernizm*. İstanbul: Mitos Yayınları, 1994.

SERTER, Nur. *21. Yüzyıla Doğru İnsan Merkezli Eğitim*. İstanbul: Sarmal Yayınları, 1997.

SCHEIN, Edgar H. *Örgüt Psikolojisi* (Çev. Mustafa Tosun) Ankara: TODAİE Yayınları No: 173, 1978.

SÖNMEZ, Veysel. *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık. 7. Baskı, 1994.

SÖZEN, Ural. *Örgütlenme Kuramı, Karşılaştırmalı Bir İrdeleme*. Ankara: İLK-SAN Matbaası, 1980.

STERN, Robert N. ve S.R. BARLEY. 'Organization and Social System: Organization Theory's Neglected Mandate'. *Administrative Science Quarterly*; c:41 No:1 Mart 1996, s.146-162, 1996.

SWANSON, Barbara L. ve Diğ. 'Human Reseource Development Already Embraces TQM- Or Does It? (and) Managing the Total Quality of Training'. *Human Reseource Development Quarterliy*; C: 3, No: 2, s. 113-121, Yaz 1992, 1992.

ŞEN, Salim. *İşletme Yönetimi, Yönetim Fonksiyonları*. Ankara: Emel Matbaacılık Sanayi, 1981.

ŞİMŞEK, Hasan. *21. Yüzyılın Eşiğinde Paradigmalar Savaşı Kaostaki Türkiye*. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 1997-a-.

ŞİMŞEK, Hasan. 'Pozitivizm Ötesi Paradigmatik Dönüşüm ve Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulamada Yeni Yaklaşımlar'. Ankara: *Eğitim Yönetimi Dergisi*, Yıl: 3, Sayı: 1, s:97-109, Kış 1997, 1997.

ŞİŞMAN, Mehmet. 'Postmodernizm Tartışmaları ve Örgüt Kuramındaki Yansımaları'. Ankara: *Eğitim Yönetimi Dergisi*, Yıl: 2, S: 3, Pegem Yayınları, 1996.

ŞİŞMAN, Mehmet. 'Yönetim Kuramı ve Kültürlerarası Farklılaşma Açısından Yönetim Uygulamaları'. Ankara: *Eğitim Yönetimi Dergisi*. Yıl: 2, Sayı: 2. 295-307, 1996.

TAYMAZ, Haydar. *Hizmet-İçi Eğitim, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler.* Ankara: AÜ. Eğitim Fakültesi Yayınları No: 94, 1988.

TAYMAZ, Haydar. *Okul Yönetimi.* Ankara: Saypa Yayınevi 3. Baskı, 1995.

TOFFLER, Alvin. *Gelecek Korkusu Şok.* İstanbul: Altın Kitaplar Yay., 1996.

TOPRAKÇI, Erdal. *Okul Yönetiminin Kendine Özgü Yönleri.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1994.

TORTOP, Nuri. *Personel Yönetimi.* Ankara: İlk-San Matbaası, 1989.

TORTOP, Nuri ve E. İSPİR. *Yönetim Bilimi.* Ankara: Bilim Yayınları, Tarihsiz.

TORTOP, Nuri., E. İSPİR ve B. AYKAÇ. *Yönetim Bilimi.* Ankara: Yargı Kitap ve Yayınevi, 1993.

TOURAİNE, Alain. *Modernliğin Eleştirisi.* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları (Çev: Hülya Turan), 1995.

ÜÇOK, Tengiz. *Yönetim İlkeleri.* Ankara: Gazi Büro kitapları, 1993.

WİLMORE, Elaine. *The Management Profile and Site-Based Management: An İdea Whose Time Has Come* NASSP Bulletin; C: 77 No: 550 s. 84-88, Şubat, 1993.

YAKUT, Bilal. 'Eğitim Binalarında Standardizasyon ve Kalite'. Ankara: *TSE Standart Dergisi.* Sayı: 388. s. 29, 1994.

YALÇIN, Selçuk. *Personel Yönetimi.* İstanbul: İşletme İktisadı Enstitüsü Yayınları No: 99, 1988.

IV. BÖLÜM

YÖNETİM SÜREÇLERİ VE SINIF YÖNETİMİ

Bu bölümde, yönetim faaliyeti, yönetim süreci aşama veya öğeleri şeklinde ele alınarak bu süreçler ile sınıf yönetimi arasında bir ilişki kurulmaya çalışılmıştır. Ayrıca kurulan bu ilişkilere örnekler verilmiştir.

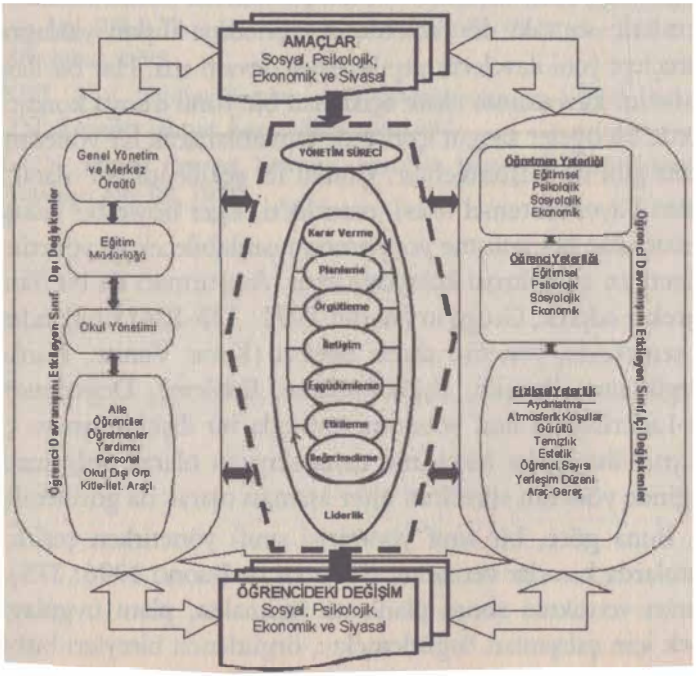
Yönetim sürecinin birtakım öğelerden oluştuğuna ilişkin bilgi önceki bölümlerde verilmişti. Klasik ve neo-klasik dönemlerle sonraki dönemlerde de yönetime ilişkin yaklaşımlar, süreçlere yeni ilavelerin yapılmasıyla devam etti. Her bir ilaveyle yönetim kavramının eksik açıklanan bir yönü ortaya kondu. Bir yerde bu öğeler zaman içerisinde tamamlanacak bir yönetim kuramı gibi de düşünülebilir. Çünkü ilk şekillendireni olarak görülen Fayol'un temel ilkesi 'esneklik'ti. Eğer böyle bir bakış benimsenirse her gelişme yönetime yansıtılabilecek ve yönetim faaliyetinin anlaşılması kolaylaşacaktır. Araştırmacı da bu fikirden hareket ederek, Gregg'in (Aydın 1991: 123-124) sınıflandırması temelinde, yönetim süreci öğeleri (Karar Verme, Planlama, Örgütleme, İletişim, Eşgüdümleme, Etkileme, Değerlendirme ve Liderlik) ile sınıf yönetimi arasında bir ilişki kurmaya çalışmıştır. Bu öğeler birbirinin tamamlayıcısı olarak değerlendirildiğinde yönetim sürecinin birer aşaması olarak da görülebilirler.

Buna göre, bir sınıf yöneticisi sınıfı yönetirken çeşitli durumlarda kararlar vermekte (O'Biren ve Buono 1996: 375), bir kararı verdikten sonra planlama yapmakta, planı uygulayabilmek için çalışanları örgütlemekte, örgütlenen bireyleri birbirin-

den haberdar etmek için iletişimi tesis etmekte, bireylerin eylemlerini eşgüdümlemekte, onların en etkin ürünü ortaya koymaları yönünde davranışlarını etkilemekte, bütün bu yapılanlarda son durumu öğrenmek ve daha başarılı olmak için de değerlendirme yapmaktadır. Her bir süreçte en fazla başarıyı sağlamak için de liderliği işe koşmaktadır.

Sınıf yöneticisi yönetim faaliyetini yerine getirirken, Şekil-10'da da görülebileceği gibi, birçok değişkeni hesaba katmak durumundadır. Bu etkilerin boyutları her bir yönetim süreci aşama veya öğesine farklı yansımaktadır. Öte yandan, aynı zamanda zincirleme bir nitelik söz konusu olduğundan bir önceki aşamaya olan etki bir sonraki aşamaya dolaylı yansımakta, üstelik sonraki aşama, gene söz konusu değişkenlerden doğrudan da etkilenmektedir.

Şekil 10: Sınıf Yönetimi Süreçlerini Etkileyen Değişkenler



Yönetim süreçlerinin her öğesi birbirinin tamamlayıcısı olarak aşamalandırıldığı gibi, her biri başlı başına birer süreç olarak, sınıfta yapılacak yönetsel eylemlere kaynaklık eden bir kavram olarak da değerlendirilebilir. Bu nedenle, bundan sonraki kısımda, sınıf yönetiminin birer eylemi olarak her sürecin ayrı ayrı nasıl işlediğine değinilmeye çalışılmıştır.

SINIF YÖNETİMİNDE KARAR VERME SÜRECİ

Sınıfta, amacın gerçekleşmesi yolunda zaman zaman birtakım sorunlarla karşılaşılır. Böyle durumlarda sınıf yöneticisi, söz konusu sorunları çözmeye çalışarak amacın gerçekleştirilmesini engelleyen durumu kontrol altına alır. Bu kontrol altına alış herhangi bir soruna yönelik, olası birden fazla çözüm yolundan şekilleniyorsa, karar verme sürecinden söz ediliyor demektir. Çünkü, "karar verme, bir sorunun çözümüne ilişkin olası yollardan en uygun olanının seçilmesi" (Aydın 1991: 124) olarak tanımlanmaktadır. Karar verme, önemli bir kontrol kaynağıdır. Yapılacak eylemi de belirlemektedir. Buna bakarak, karar verme sürecinin nedeni yönetimin anahtarı olarak görüldüğü rahatça anlaşılabilir.

Karar verme süreci açısından iki önemli kavram, karara katılma ve karar süreci aşamalarıdır.

1. Karara Katılma

Bir örgüt ortamında alınan kararlara, bu kararlardan etkilenecek olan bireylerin katılması ve kararlar üzerinde söz sahibi olmaları demokrasinin bir gereğidir. Eğer alınan bir karara bireylerin katılımı sağlanırsa kararların uygulanabilirliği, anlaşılabilirliği ve kabullenebilirliği belli ölçüde sağlanmış olur (Aydın 1991: 128). Açıkgöz (1992) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin okulda alınan kararlara katılmak isteğinde oldukları ortaya konmuştur. Sınıf, insan ilişkilerinin yoğun olduğu veya olması gerektiği bir örgüt olduğundan, alınacak herhangi bir karardan etkilenecek olan öğrencilerin, bu kararda söz sahibi olmak istemeleri doğal bir sonuç olarak görülebilir. Ya-

pılan bir araştırmada, karar sürecine katılan öğrencilerin problem çıkarmadıkları bulgulanmıştır (Pointon ve Kershner 2000: 122). Gerçekte, tüm örgüt üyeleri, farkında olmasalar da, verilen kararları etkilemektedirler. Yönetimde hiçbir birey tek başına karar veremez. Her birey örgüt ortamındaki karmaşık insan ilişkilerinden etkilenir (Aydın 1991: 127). Fakat, sınıfta amaç ile ilgili belirsizlik ve amaçların gerçekleştirilip gerçekleştirilemediğine dönük değerlendirme güçlüğü gibi özellikler, karara katılmayı olumsuzlaştırabilir. Amaçların ne olduğuna yönelik öğrencilerin ve ilgililerin kendi yorumları, karar vermeye katılmayı anarşist bir platforma çekebilir. O zaman da, herhangi bir kararda uzlaşılması mümkün olmayabilir. Öğrenci davranışı üzerinde etkili olan değişkenler, söz konusu platforma etkide bulunabilir. Sınıfın içinde bulunduğu çevredeki hızlı değişim, sorunların çabuk çözülmesi gerekliliğini ortaya çıkarabilir. Bu da her sorunun çözümünde karara katılmanın sağlanmasını engelleyebilir. Öğretmenin sınıf yönetimi için zaman ayıramama olasılığı da karara katılmayı sağlayacak ortamın oluşmasını engelleyebilir. Walton'a göre, eğitim sorunları dinamik sorunlardır. Sayısal değişkenler yönünden tanımlanmaları güçtür. Bu durum gerçek sayısal sonuçların bulunup ifade edilmesini de güçleştirir. Ayrıca, çoğu zaman sadece bir bölümü ile sınıf yöneticisinin karşına çıkan bu sorunların çözümüne ilişkin hedeflerin işlevsel olarak tanımlanmaları da kolay değildir. Bu nedenle, birlikte çalışacağı kişilerin katılımını sağlamada eğitim yöneticisinin karşılaşacağı güçlükler oldukça zor ve karmaşıktır. (Güçlüol 1985: 63). Buna rağmen sınıf yöneticileri sınıfı ve öğrenci davranışını etkileyen değişkenleri de göz önünde tutarak özgün durumlarda (Pointon ve Kershner 2000: 125) öğrencileri karar sürecine katmalıdır. Örneğin; sınıf kuralları ve oturma düzeni gibi konularda yapılabilecek böyle bir çaba etkin sonuçlar verebilir.

Karar sürecine katılmak ile ilgili ilkeler eğitim yönetiminde özellikle gereklidir; çünkü eğitim örgütleri daha sosyal olduğundan kararların etki alanı da o derece geniştir (Bursalıoğlu

1987: 142). Sonuç olarak, eğitim yöneticilerinin insan ilişkilerinin ağırlıklı bulunduğu eğitim örgütlerinde, işgörenlerin/ öğrencilerin kararlara katılmalarına olanak hazırlamaları, yalnızca örgüt açısından değil, aynı zamanda işgörenlerin onore edilerek güdülenmesi açısından da büyük yararlar sağlayacaktır. (Kaya 1991: 100). Sınıf yönetimine öğrencilerin katılımı öğretim düzeylerine paralel olarak öğrencilerin yaşlarına, verilecek kararların niteliklerine (Demir, Bircan ve Tütek 1985: 17) göre değişebilir. Öğretim düzeyi ilerledikçe karara katılım artırılabilir.

1.1. Bir Karara Katılma Uygulaması Olarak Sınıf Kurallarının Belirlenmesi

Sınıfta etkili bir öğrenme ve öğretme atmosferi oluşturabilmenin en önemli uygulamalarından biri sınıfın içinde uyulacak olan kurallardır (Fieman ve Remillard 1996: 75). Kuralların etkili, uygulanabilir, öğrenme ve öğretmeyi kolaylaştırıcı, istenmeyen davranışları önleyici olması beklenir. Öte yandan bunu gerçekleştirmek o kadar kolay değildir. Kuralların belirlenme biçimi bu özellikleri etkileyebilmektedir. Bu nedenle kuralların belirlenmesinde öğrencinin sürece katılımını sağlamak gerekmektedir. Zaten öğrenciler de kuralları belirleme konusunda sorumluluk gereksinimi içindedirler (Celep 2000: 30). Böylelikle öğrencilerin kurallara uyması ve daha az problem çıkarmaları (Pointon ve Kershner 2000: 122) sağlanabilir. Özellikle ikinci kademe ve sonraki öğrenim düzeyleri açısından dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, söz konusu sınıfın derslerine giren bütün öğretmenlerin bu sürece katılmalarının gerekli olmasıdır. Çünkü, bir öğretmen ve sınıfın öğrencileri aracılığıyla geliştirilen kurallar başka bir öğretmence benimsenmeyebilir.

Karara katılımlı sınıf kuralları oluşturmak çeşitli şekillerde olabileceği gibi, aşağıdaki aşamalar şeklinde de olabilir.

1. Bilgi Verme Aşaması: Bu aşamada sınıf yöneticisi eğitim-öğretim yılının ilk dersinde neden kural geliştirmek zorunda olunduğuna ilişkin bilgiler verir. Kural aracılığıyla sınıfta etkili

bir öğretme ve öğrenme ortamı şekillenebileceğine öğrencileri inandırır. Kuralların bağlayıcılığının nerelerde geçerli olduğuna değinir. Bu arada öğrencilerden gelen katkılara da yer vererek geliştirilecek kuralların kendisini de bağlayacağını bildirir.

2. Ön Liste Aşaması: Öğrencilerin kural konusunda bilinç düzeylerinin yükseldiğinin gözlenmesinin ardından yine aynı derste onlardan ne türden kurallar koymak istediklerini belirten bir liste hazırlamaları istenir. Bu noktada bu listeyi evlerinde de hazırlayabilecekleri söylenebilir. Listeyi hazırlarken kendilerinin ve sınıfın diğer üyelerinin özelliklerini göz önünde bulundurmaları gerektiği hatırlatılır.

3. Tartışma Aşaması: Listelerin getirildiği ders veya gün, başlangıçta tek bir öğrenciye ait bir liste, öğrencilerin gruplandırılması yoluyla grup listelerine dönüştürülür. Bunun için öğretmen sınıfta grup düzeni oluşturarak her grubun üyelerinin birbirleriyle konuşabileceği bir düzenleme yapar. Gruplarca belirlenen listeler tamamlandıktan sonra, öğrenci sayısına göre oluşan grupların listeleri yine aynı grupların seçtiği temsilciler aracılığıyla tartışmaya açılır. Burada amaç, bütün gruplarca onaylanabilecek bir liste çıkarmaktır. Öğretmen de, eğer sınıf öğretmeni ise kendi hazırladığı listeyle, değilse diğer öğretmenlerle birlikte hazırlanan listeyle bu tartışmaya katılır. Üzerinde oydaşma sağlanan her kural daha önce belirlenmiş bir yazman tarafından kayda geçirilir.

4. Liste ve Yaptırımlar Aşaması: Bu aşamada tartışmadan sonra ortaya çıkan taslaktan bir kurallar listesi oluşturulur. Kuralları dile getiren ifadelerde mümkün olduğu kadar 'yasakçı' bir dil kullanmamak gerekmektedir. Örneğin, 'öğretmenden izin alınmadan sınıftan dışarı çıkılmayacaktır' şeklindeki bir kural, 'sınıftan dışarı çıkarken öğretmenden izin alınmalı'ya dönüştürülmelidir. Bundan sonra her kurala denk gelen yaptırımlar o kuralın yanına yazılmalıdır. Elde edilen son liste bilgisayar yazıcısından alınan bir çıktı şeklinde sınıf duvarına asılmalı ve her öğrenciye dağıtılmalıdır.

5. Uygulama ve Uyarlama Aşaması: Her ne kadar teoride kusursuz bir liste hazırlandığı düşünülse bile, uygulama esnasında karşılaşılabilecek sorunlar karşısında geçerli gözükmeyen kurallar değiştirilmeli veya kaldırılmalıdır. Yani, kurallar kesin değil, değişen zamana ve durumlara uyarlanabilir olmalıdır. Öte yandan, öğretmenin kendisi de dahil olmak üzere, kurallara uymayanlara söz konusu yaptırımlar ayrıcalık gözetmeksizin uygulanmalı ve dönem sonlarında kurallara en fazla uyan öğrenciler çeşitli şekillerde ödüllendirilmelidir.

2. Karar Verme Süreci Aşamaları

Sınıfta karar verme sürecini etkileyen birçok değişken vardır (Şekil-11). Karar sürecinin izleyeceği aşamalar çeşitli yazarlar tarafından değişik şekillerde sıralanmıştır. Fakat bu görüşlerin ortak yönleri farklılıklarından daha çoktur. Burada izlenen sıra, Bursalıoğlu'nun (1987: 128-135) sınıflaması olmuştur. Bu sınıflamaya göre sınıfta karar sürecinin işleyişine aşağıda değinilmeye çalışılacaktır.

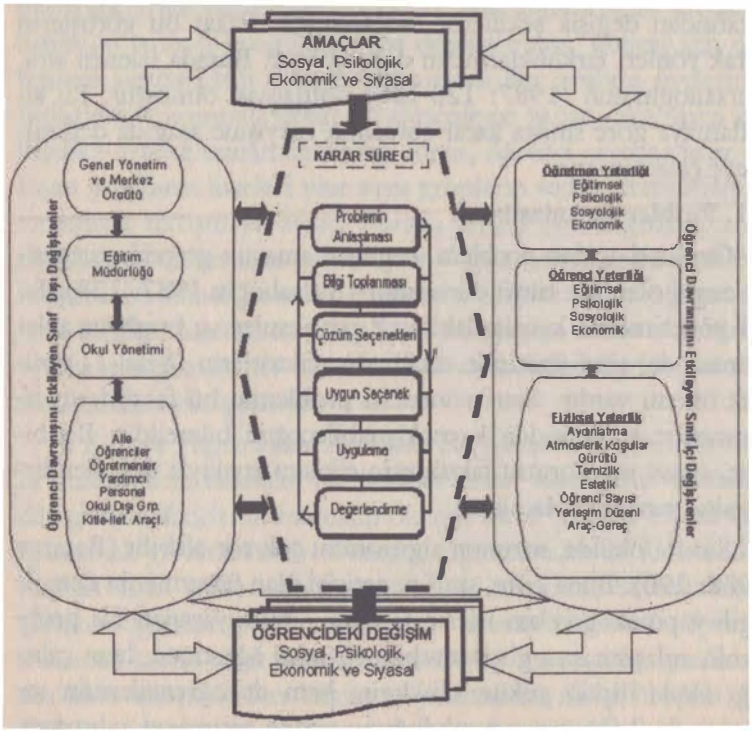
2.1. Problemin Anlaşılması

Örgütsel açıdan problem, örgütün amacını gerçekleştirmesine engel olan her türlü durumdur (Bursalıoğlu 1987: 128). Sınıf yönetiminde karşılaşılabilecek problemler ve bunların anlaşılmasında, sınıf üzerinde etkili olan faktörlerin (Şekil-11) büyük önemi vardır. Sınıf yöneticisi problemin bu faktörlerin istenmeyen etkilerinden kaynaklanabileceğini bilmelidir. Bu bilinç, onun söz konusu faktörlerin etkisini layıkıyla değerlendirmesine yardımcı olacaktır.

Sınıfta/okulda, sorunun algılanması çok zor olabilir (Başaran 1988: 290). Buna göre, sınıf yöneticisi olan öğretmenin ders ile ilgili yapması gereken işlerin fazlalığı sınıfta yaşanan bir problemin anlaşılmasını güçleştirebilir. Çünkü öğretmen, hem çalıştığı okula ilişkin yükümlülüklerini hem de öğrencilerinin sorunlarıyla ilgilenme sorumluluğunu yerine getirmeye çalışırken,

sınıfta ortaya çıkan herhangi bir olayın veya değişimin bir sorun yaratıp yaratmadığının farkına varmayabilir. Problemin anlaşılmasını kolaylaştıracak yönetim teknolojisi eksikliği de (örneğin, daha önce aynı şekilde kendisini hissettirmiş bir değişimin, problem olarak ortaya çıktığı yönünde arşivlerde bir kayıt yoksa) yöneticinin problemi anlamasına engel olabilir. Örneğin sınıfa yeni katılmış bir öğrencinin veya öğretmenin durumu, bu türden engele birer örnek olabilir. Ayrıca öğrenci davranışlarını etkileyen sınıf içi ve sınıf dışı faktörler de problemin anlaşılmasını engelleyebilir veya problemi farklı yönlere çekebilir.

Şekil 11: Sınıf Yönetiminde Karar Verme süreci



2.2 Probleme İlişkin Bilginin Toplanması

Problemin anlaşılamaması, doğal olarak probleme ilişkin bilgilerin toplanmasını engelleyecektir. Karar vermek durumunda olan bir yönetici karar vereceği problemle ilgili gerekli ve yeterli bilgiye sahip olmalıdır. Örgütte bu bilgiyi elde etmenin birçok kaynağı olabilir. Geçmiş dönemlerde verilmiş kararlar ve alınan sonuçlar, örgütteki bireyler, diğer yöneticiler, uzmanlar, çevre vb. faktörler yönetici için bilgi kaynaklarıdır. Öğretmen sınıfta olup bitenlere ilişkin geçmiş dönemlerde verilmiş kararlar ve bunların sonuçları konusunda yeterli bir arşive sahip değilse, öğretmen yeni ise ve bilgi kaynakları yanlış yönlendirme özelliği taşıyorsa, probleme ilişkin gerekli bilgilerin sağlanmasında güçlükler doğabilir. Okulda ve sınıfta yönetici ve öğrenciler sık sık değişmekte (tayin-geçiş veya başka bir şekilde), dolayısıyla yazılı arşivi eksik olan sınıf, sözlü arşivinden de olabilmektedir. Böylece daha önce karşılaşılan aynı problemle ilgili bilgiye ve çözüm şekline ulaşılamamaktadır. Probleme ilişkin bilgilerin toplanmasında sayı ve çeşit fazlalığı açısından öğrenci ile ilgili etki faktörlerinin olumlu bir katkısı olabilir. Böylece, probleme ilişkin farklı bakış açıları çok yönlü bilgileri doğurabilir. Bu olumlu etki, ancak karmaşa yaratmadığı sürece varlığını sürdürebilir. Öte yandan, öğretmenin diğer işlerinin yoğunluğu ve hangi zaman dilimini bilgi toplamaya ayıracağı da önemli bir konudur.

İlgili bilgi ve olguların ışığında verilen kararlar, önyargılara ve bireysel önsezilere dayalı kararlardan daha üstündür (Aydın 1991: 127). Bu nedenle öğretmen topladığı bilgileri nesnel bir süzgeçten geçirmelidir.

2.3. Bilgilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Probleme ilişkin bilginin toplanamaması, çözümleme ve yorumlama aşamasını zaten gereksiz kılar. Yine de, bir önceki aşamanın tam olarak gerçekleştiği sayıltısıyla hareket edilebilir.

Bilginin toplanması, gruplanması ve dökümü bir temizlenme sürecini gerektirir. Bu süreç güvenilir bir yönteme bağlan-

dığında, ortaya çıkan gruplamanın problemin çözümü ile ilişkisi ayrı ayrı belirlenebilir. Bu, yorumu da kolaylaştırır (Bursalıoğlu 1987: 130). Böylece problemin çözümüne dönük seçenekler meydana getirilmiş olur. Bu aşamanın işleyişinden de anlaşılabileceği üzere, bütün iş sınıf yöneticisinin performansına bağlıdır. Bilgilerin çözümlenme ve yorumlanması; yeterli zamanı, iyi düzenlenmiş geçerli/ güvenilir bilgileri, rahat bir çalışma ortamını ve yönetimde uzman olmayı gerektirir. Öğrenci ile ilgili etki faktörlerinin fazlalığı ve çeşitliliğinden dolayı, problemin çözümüne ilişkin bilgi fazlalığı karışıklığa yol açarak bu aşamayı zorlaştırabilir. Bu zorluk, problemin bütünlük içinde sorun çözücülerin zihninde canlanmasını ve algılanmasını güçleştirebilir (Başaran 1988: 294-298).

2.4. Seçeneklerin Değerlendirilmesi

Probleme yönelik bilgilerin çözümleme ve yorumlanmasına bağlı olarak belirlenen seçenekler sonuç alıcı bir şekilde oluşturulamazsa, bu aşamanın yerine getirilmesi zor olacaktır. Bu aşamada 'en uygun seçeneğin bulunması' ana amaçtır. Bu nedenle her seçenek ayrı ayrı gözden geçirilir.

Probleme dönük her seçeneğin değerini kestirecek birtakım ölçütler olduğu gibi, bu kestirimi netleştirebilecek modellerden de söze dilebilir. Seçeneklerin değerlendirilmesinde genel ölçüt, rasyonel, amaçlı ve kabule değer oluş özelliklerini taşır. Bu ölçüt, genel olarak, seçeneğin amaç ile ilişkisini vurgulamaktadır. Sınıf yöneticisi seçenekleri değerlendirirken, amaçları ölçüt almalıdır. Eğer amaçlar konusunda bir belirsizlik varsa, tercih edilen çözüm sonuç alıcı olmayabilir. Seçeneklerin değerlendirilmesinde bir diğer ölçüt, çevre ölçütü olarak adlandırılmaktadır. Bu ölçüt, kazancın en çoğa çıkması, yitimin en aza inmesi ve karar sürecinin etki yapacağı bireylerin doyumunu öngörür. Buna göre sınıf yöneticisi eğer sınıf ile ilgili bir durumda karar vermenin bu aşamasında amaçlarda belirsizlik yaşarsa, öğrenci ve onunla ilgili kimselerin doyumuna yönelik seçeneği tercih e-

debilir. Formel ölçüt ise, karar sürecinden doğacak sonuçlar ve bunların getireceği maddi sorumluluğu göz önünde tutar (Bursalıoğlu 1987: 131). Bu ölçüt biraz da modellerle ilgilidir. Modeller, bir çözüm yolunun seçilmesinde rastgeleliği ortadan kaldırıp yararı en üst düzeye çıkaracak çözüm yolunu bulmada yöneticilere yardımcı olma amacını gütmektedir (Başaran 1988: 299). Sınıf yönetiminde, karar sürecini modelleştirmenin güçlükleri vardır. Bir kere eğitim, çok amaçlı ve yanlı bir girişimdir. Sonra, eğitimde kar etkeni gözetilmediğinden, maliyet-yarar ilişkilerini izlemek zordur. Son olarak da, eğitimde ham ve işlenmiş maddenin niteliğini ve bu ilişki arasındaki farkı bulmak hemen hemen olanaksızdır (Bursalıoğlu 1987: 126).

2.5. Uygulama

Seçeneklerin değerlendirilmesi aşaması etkili bir şekilde gerçekleştirilmezse, karar verilen seçeneğin uygulamaya geçirilmesinde güçlüklerle karşılaşılabilir.

Karar vermenin bu beşinci aşamasında, sorunun ve sorunu çözmek için seçilen eylemin niteliğine uygun olarak bir uygulama planı hazırlamak gerekmektedir. Bu plan, kararların uygulanmasında sınıfta ve okulda görevlerin sınırlarının, görevlilerin güç ve otoritelerinin belirlenmesini zorunlu kılar (Güçlüol 1985: 65). Sınıfta karşılaşılan bir problemin çözümü için belli bir seçeneğin uygulanmaya konulmasında öğrencilerin görevlendirilmesi de söz konusu olabilir. Bu süreçte görevlendirilen öğrencilerden herhangi birinin uygulamayı bizzat yapan öğretmenin sınıfından ayrılması, uygulamayı olumsuz yönde etkileyebilir. Kararın uygulanması döneminde öğretmenin ek bir işle görevlendirilmesi uygulamayı sekteye uğratabilir. Gene bu dönemde, görevlendirilen öğrencilerin davranışlarının altında yatan etmenlerin değişmesi, uygulamanın bundan etkilenmesine yol açabilir.

Kararı alan ve uygulamayı başlatan sınıf yöneticisinin, yetkinin kaynağı olarak kabul edilen, biçimsel yetenek (resmi yetki) ve ka-

bul kuramlarına (öğrencilerin verdiği yetki) dayalı bir yetki ile sınıfta bulunmaları gerekir. Aksi durumda, karar uygulamaya geçmeyebilir. Kararın uygulanması döneminde meydana gelebilme olasılığı olan fiziksel çevre değişikliği de hesaba alınmalıdır. Uygulamanın giderleri ve sonuçları ile ilgili maliyet-fayda analizinin yapılması da diğer önemsenmesi gereken ayrıntılar arasındadır.

2.6. Değerlendirme

Karar verme sürecinin bu son aşamasında, alınan kararın uygulama sonuçlarının amaçlar yönünde bir değerlendirmesi yapılır. Değerlendirme, karar sürecinin her aşamasında vardır.

Fakat burada vurgulanan şey, kararın amacına ulaşıp ulaşmadığının belirlenmesidir. Uygulamaya geçirilen bir kararın amacı, sınıf örgütünün amaçlarının bir aracıdır. Bu nedenle, kararın amacına ulaşması demek, sınıfın amaçlarına hizmet etmesi demektir. Burada tipik ve yanıtı aranan sorular, 'Karardan beklenen sonuç alındı mı?', 'Beklenen sonuçla alınan sonuç arasında fark var mı?, ve 'Varsa, neden?' dir (Doğrusöz 1985: 19). Amaçların belirsizliği, kararın amacına ulaşıp ulaşmadığını belirsizleştirebilir. Uygulaması sonuçlanan herhangi bir kararda, öğrenci ile ilgili kimselerin fazlalığından kaynaklanan bir nedenle, onların etkilerini hesaplayamama güçlüğü de bu aşamayı etkileyebilir. Uygulama içerisinde süreçten ayrılan herhangi bir yönetici, öğretmen veya öğrencinin, süreci nasıl etkilediğinin bilinmemesi önemli bir güçlüktür (Bursalıoğlu 1987: 134). Maliyet-fayda analizinin zorluğu, kararın sonuçlarının sınıfa neye mal olduğunun bilinmesini engelleyerek bu aşamayı etkileyebilir.

Sınıfta karar verme sürecini etkileyen değişkenler, Şekil-11'de de görülebileceği gibi, farklı bir boyut kazanabilir. Çünkü buraya kadar açıklanılmaya çalışılan şey, 'diğer aşama istenen yönde gerçekleştirilmiştir' sayıltısına bağlı olarak, söz konusu aşamanın nasıl etkilendiği oldu. Oysa söz konusu faktörler, her aşamaya doğrudan etkinin dışında dolaylı bir etki de yapmaktadır. Örneğin; amaçların belirsiz olması, meydana gelen herhan-

gi bir olay ya da değişimin bir problem olup olmadığını da belirsizleştirecektir. Problem belirsiz olunca, probleme ilişkin bilgiler neye göre ve nasıl toplanacaktır? Bilgiler etkin bir şekilde toplanamayınca, çözümleme ve yorumlama eksik olacak; o zaman da seçenekler oluşamayacak, uygulama yetersiz kalacak ve değerlendirme de amacına ulaşmayabilecektir.

SINIF YÖNETİMİNDE PLANLAMA SÜRECİ

Yönetim sürecinin önemli öğelerinden biri olan planlama; örgütsel amaçların belirlenmesi, bu amaçlara varılabilmesi için gerekli politikaların, işlem dizilerinin ve yöntemlerinin seçilmesi sürecidir (Ertekin 1985: 73). Bu süreçte sınıf yöneticisinin öncelikle sınıfının amaçlarını belirlemesi gerekmektedir. Doğal olarak bu amaçlar eğitimin ve okulun amaçlarıyla koşut olmalıdır. Bu amaçlardan en önemlisi, öğrencileri eğitim amaçlarına uygun olarak en iyi biçimde eğitmektir. Bu amaç, nicel ve nitel planlamayı gerektirir. Bu zorunluluk, sınıf örgütünün girdilerini sağlama ve kullanma yollarının kararlaştırılmasını içerir. Sınıf için sağlanacak girdiler; öğrenciler, araç-gereç, tesis, tüketim girdileri ve teknolojidir (Başaran 1988: 307-308). Bu girdiler hem nicel hem de nitel planlamanın girdileridir. Örneğin; sayısal olarak ulaşılacak öğrenci oranı nicel planlamayı içerirken, öğrencilerin özelliklerinde istenen türde yapılacak değişiklikler de nitel planlamayı içerir. Hedef, nitelik ile nicelik arasındaki dengenin kurularak en yüksek verimin alınmasıdır.

Sınıf yönetiminde planlama sürecini etkileyen birçok faktör vardır (Şekil-12). Öğretmen karşılaştığı bir duruma planlama sürecini uygularken bu faktörlerin etkisini hesaplamalıdır. Aksi durumda sonuçta ortaya çıkan plan geçerli olmayabilir veya geçerliğini korumayabilir.

Öğretimde belli hedeflere ulaşmak için, öğretim konusu olan etkinliklerden hangilerinin seçileceği, bunların öğrencilere niçin ve nasıl yaptırılacağı, ne gibi yardımcı ve tamamlayıcı kaynak ve araçların kullanılacağı (Tan ve Erdoğan 2001: 48) ve planın nasıl değerlendirileceği büyük önem taşımaktadır.

Sınıf yönetiminde planlama süreci deyince akla ilk gelen öğretimin planlanmasıdır. Öğrenme-öğretmede, bilginin mantıksal ve psikolojik yönden düzenlenmesi, süreçlerdeki öğeler arası ilişkilerin belirlenebilmesi, süreçteki bütünlüğün görülebilmesi, eğitim ihtiyaçlarının önceden kestirilebilmesi, zamanın iyi değerlendirilebilmesi ve verimin arttırılması için öğrenme ve öğretme etkinliklerinin planlanması gerekmektedir. Gerçekten de öğretme, belirlenmiş özel hedeflere erişebilmek için gerekli bir seri öğrenme görevinin planlanmasını, organizasyonunu, uygulanmasını ve sonucun değerlendirilmesini içermektedir (Alkan ve Kurt 1998:55). Sınıf yöneticisi bu temelde, her ders için bir yıllık plan, bir ünite planı ve son olarak bir günlük plan hazırlamak durumundadır. Çalışmanın bu kısmında planlama sürecinin aşamaları temelinde 'bir öğretim planının nasıl geliştirileceği' üzerinde durulmuştur. Öte yandan, sınıf yöneticisi yalnızca bu noktada değil, aynı zamanda sınıf yönetiminde karşılaşabileceği planlama durumlarında da bu sürecin işleyişinden yararlanabilir.

Planlama Süreci Aşamaları

Planlama sürecini aşamalandırma konusunda birçok çalışma olmasına rağmen hepsinin de ortak noktalarda birleştikleri gözlenmektedir. Burada Başaran'nın (1988: 312-315) aşamalandırması dayanak olarak alınmıştır. Sınıf yönetiminin 'bir öğretim planı geliştirme' etkinliğinde bu sürecin nasıl işlediğine değinilirken, sürecin her aşamasına ilişkin fikir yürütebilmek için bir önceki aşamanın istenen şekilde gerçekleştiği sayıltısı göz önünde tutulmuştur. Öte yandan Şekil-2'de de hangi faktörün bu sürecin aşamalarını etkilediğine değinilmeye çalışılmıştır.

1. Hedef Saptanması

Planlama sürecinin bu ilk aşamasında planlamayı gerektiren durumun örgütün amaçları lehine düzenlenebilmesi için nelerin yapılması gerektiğine hedef düzeyinde karar vermek gerekmektedir. Hedefler amaca uygun olmalıdır. Bilindiği üzere amaç ve

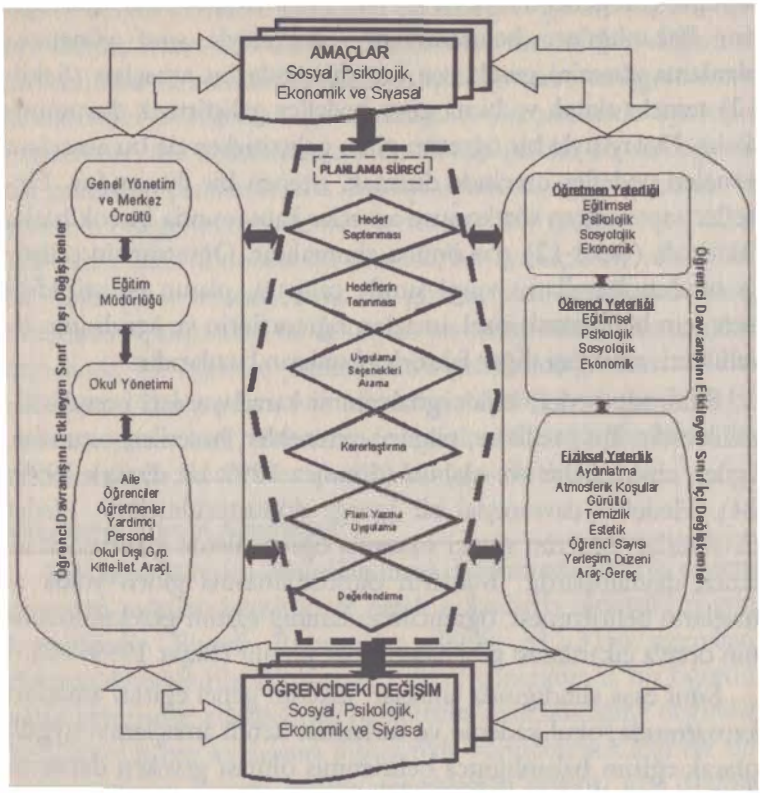
hedef kavramları birbiriyle ilişkilidir, ancak amaç hedefi kapsamaktadır. Hedef, amaca giden yolda kısa dönemde gelinmesi gereken noktalar olarak tanımlanabilir. Eğitimin amaçlarının ne olduğu, çok genel ifadelerle de olsa (Toprakçı 1995), Milli Eğitim Bakanlığı'nca belirlenmiştir. Dolayısıyla sınıf yöneticisi planlama sürecini gerektiren her durumda bu amaçları (Şekil-12) temele almak ve buna göre hedefler geliştirmek durumundadır. Dolayısıyla bir öğretim planı geliştirirken de bu amaçlara yönelen hedefler üzerinde durmak, istenen bir durumdur. Hedefler saptanırken söz konusu amaçlar kapsamında birçok başka faktör de (Şekil-12) göz önüne alınmalıdır. Öğretmenin çalıştığı okulun koşulları, hangi sınıfla çalıştığı, planın geliştirildiği ders için belirlenmiş özel amaçlar, öğrencilerin ve kendisinin özellikleri, sınıf dışı diğer faktörler bunların bazılarıdır.

Eğitimde hedef; kişide gözlenmesi kararlaştırılan istendik özelliklerdir. Bu özellikler, bilgiler, yetenekler, beceriler, tutumlar, ilgiler, alışkanlıklar vb. olabilir (Sönmez 1999:15; Ertürk 1999: 24). Hedefler davranışsal bir içeriğe dönüştürülmelidir. Hedef davranışlar, öğretim süreci sonunda öğrenenlerde gözlenmek istenen davranışlardır. Bunların oluşturulmasına giden yolda amaçların belirlenmesi, öğrencilerin tanınıp eğitim gereksinimlerinin ortaya çıkarılması gibi basamaklar yer alır (Başar 1999: 72).

Sınıf esas alındığında amaçlar, ülkenin genel eğitim amaçları kapsamında, okul kademe ve türlerinin kendi amaçlarına uygun olarak eğitim bakanlığınca belirlenmiş olması gereken derslerin amaçlarıdır. Derslerin amaçları, okul ve sınıf düzeylerini de gösteren genelden özele bir sıralanış içinde, üst eğitim birimlerince belirlenir (Başar 1999: 72).

Eğitim amaçlarının belirlenmesinde tutarlılık ve bütünlük sağlanması, geçerli ve güvenilir hedef davranışların saptanması için gereklidir. Hedef davranışların saptanmasında, eğitimin genel amaçları ile kurum, ders ve ünitenin özel amaçlarının örtüşmesine önem verilmelidir (Aydın 1998: 72).

Şekil 12: Sınıfta Planlama Sürecini Etkileyen Değişkenler



Öğrencilerin eğitsel amaçlar açıdan tanınması, derslerin amaçları açısından bulundukları düzeylerin belirlenmesi, her eğitim dönemi öncesinde hedef davranışları ölçücü nitelikte hazırlanmış bir ders testinden geçirilmeleri gerekmektedir. Bu test, o dersin amaçları açısından öğrencilerin durumunu ortaya koyar. Her öğrencinin, dersin amaçlarına götürücü hedef davranışlar-

dan hangilerini ne düzeyde gösterdiği belirlendikten sonra o ders aracılığıyla göstermesi gereken davranışlardan, gösterdiği bu davranışlar çıkarılır. Aradaki fark, o öğrencinin o ders açısından eğitim gereksinimlerini ortaya koyar. Eğitim gereksinimleri, hedefler ve hedef davranışlar şeklinde öncelikler gözetilerek sıraya konmalıdır. Eğitsel etkinlikler bu sıra gözetilerek düzenlenir. Bu işler, öğretmence yapılır. Artık öğretmenin elinde, o ders aracılığıyla ulaşılması gereken, her öğrenci için farklılıklar gösteren, öncelik sırasına konmuş bir hedef davranışlar listesi vardır (Başar 1999: 73).

Hedeflerin dayandırılması gereken amaçlar genel ve belirsizlik içinde olursa, planlama sürecinin hedef saptama aşaması güvenirlik, tutumluluk, yalınlık gibi birçok planlama ilkesinin gerçekleşmesini engelleyerek olumsuzlaştırabilir. Sınıf yönetimi için zaman olmaması, hedefleri saptamaya yardımcı olacak araç-gereç eksikliği, öğretmenin yetersizliği bu aşamayı güçleştirebilir.

2. Hedeflerin Tanımlanması

Saptanan hedeflerin her biri için sağlam bilgiler toplanarak hedefler tanımlanmalıdır. Söz konusu ders ile ilgili faktörler ışığında hedefler belirlendikten sonra, bu hedeflerin davranışa dönük bilişsel, duyuşsal ve devinimsel ifadeleri geliştirilmelidir. Doğal olarak bu hedeflere ait ayrıntı yıllık plandan günlük plana doğru giderken daha bir artmalıdır (Demirel 2000: 12-32). Her hedef bir sorun gibi düşünülmeli ve çözüm için veriler toplanmalıdır. Her hedefin nasıl, nerede, ne zaman gerçekleştirileceği belirlenmelidir (Başaran 1996: 46). Öte yandan hedeflerin gerçekleştirilebilirliği hesaplanmalı ve uygun olmayanlar ayıklanmalıdır. Bu noktada sınıftaki araç-gereç ve diğer olanaklar önemli etki faktörüdür.

Sönmez (1999: 28-30), hedefleri tanımlarken şu noktalara dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir:

- Hedef cümlesinin sonunda 'bilgisi, becerisi, gücü, yeteneği, oluş, ilgililik, farkındalık' gibi sözcüklerden biri bulunmalıdır.

- Hedefler öğrenci davranışına dönüştürülecek ve öğrenme özelliğini belirtecek nitelikte yazılmalıdır; çünkü hedefler, öğrenciye kazandırılmak istenen davranış değişikliklerini kapsar. Öğretmenin yapacakları ya da okulun görevleri hedef olamaz.
- Hedefler öğrenme ürününü dile getirmelidir. Öğrenme sürecine dönük ifadeler hedef olamaz; çünkü hedefler kursu, dersi ya da okulu başarıyla bitiren bir öğrencinin ne yapacağını göstermelidir.

  Konu başlıkları hedef olamaz. Çünkü, bu tür anlatımlar davranışa dönüştürülemez.
- Hedef kapsamlı ve aynı zamanda sınırlı olmalıdır. Yani bir hedef, bir öğrenme ürününü kapsamalıdır.
- Hedeflerin hangi konu içeriğiyle ilgili olarak gerçekleştirileceği belirtilmelidir. Yani hedeflerde ders, kurs ya da içerik belirtilmelidir.
- Hedefler tamamlayıcı, yani bitişik olmalıdır. Bir hedefin kapsamı, diğer hedef ya da hedeflerin kapsamına girmemelidir.
- Hedefler hangi alanla ilgili yazılıyorsa o alanın niteliklerine ve basamaklarına uygun olmalıdır.

Hedefler birbirlerini destekler nitelikte olmalıdır. Bir ders için belirlenen hedefler, kendi içinde mantıksal açıdan tutarlı olmalıdır. Hedefler birbirleriyle çelişir nitelikte olmamalıdır.

3. Uygulama Seçenekleri Arama

Hedefler değerlendirilip seçildikten sonra bunların uygulanma yollarının aranması gerekmektedir. Bir hedefe ulaşmanın değişik yolları vardır. Bu yolların hangisi planlama ilkelerine (amaca uygunluk, yalınlık, ölçülebilirlik, süreklilik, bütünlük, güvenirlik, tutumluluk ve planlamaya katılma) uygunsa o seçeneğin seçilmesi gerekmektedir (Başaran 1988: 313). Aynı dersi veren öğretmenlerle ortak bir plan hazırlamak, sonra da onu kendi sınıfına uyumlu hale dönüştürmek bir yoldur. Öte yandan

özellikle planlamaya katılma ilkesi sınıf yönetimi için büyük önem taşımaktadır. Çünkü, üzerinde değişiklik yapılması planlanan kimseler öğrencilerdir ve onların isteksizlikleri planı aksatır. Bu nedenle onların planlama sürecine katılması veya oluşumuna katıldığı bir planın uygulama evresinde görev alması uygun gibi gözükmektedir. Bu sırada karşılaşılabilecek olası olumsuz etki, öğrencilerin yetersizliği olabilir.

Şekil-12'de gösterilen iç ve dış faktörlerin olası etkileri, uygulanabilir seçenekler arama aşamasında, planlama ilkelerinin gerçekleştirilmesini, olumluluk, olumsuzluk ve yetersizlik şeklinde etkileyebilir.

4. Kararlaştırma

Planlama sürecinde en zor aşama, saptanan hedefler için belirlenen uygulama seçeneklerinden birini kararlaştırmadır. Bu kararlaştırma, hangi seçeneğin sonuç alıcı olacağını tahmin etmeye dayanır. Söz konusu tahminin doğrulanması, örgüt amaçları açısından maliyet-fayda (Bursalıoğlu 1987: 144) analizinin yapılmasını gerektirir. Oysa sınıfta maliyet-fayda analizi yapmak oldukça güçtür. Üzerinde çalışılan nesne insan olduğundan ve aynı sonuca giden birden fazla yol olduğundan dolayı hangi seçeneğin etkili olduğunu bulmak kolay değildir. Öte yandan, sınıfı etkileyen faktörler de hangi hedeflerin uygulamaya geçirileceği konusunda bir etkide bulunabilirler. Bu faktörlerdeki çeşit ve fazlalık, bir seçenek üzerinde karar vermeyi baskılayabilir. Örneğin bu faktörlerden aile, söz konusu kararların niteliği düşüreceği yönünde bir karşı çıkışta bulunabilir. Sınıf yöneticisinin bu noktada yapacağı şey, "bu çatışmaları ussal bir yaklaşımla, en üst değeri olan uygulama seçeneğini bulmaya doğru yöneltmektir" (Başaran 1996: 47).

5. Planı Yazma ve Uygulama

Hedefler ve hedeflere ulaştıracak yollar seçilip kararlaştırıldıktan sonra bunların yazılı belgeye dönüştürülmesi gerekmektedir. Plan hedeflerinin uygulanması için gereken çalışmalar

zamana bölünmektedir. Yıllık planda; ulaşılacak hedefler, bu hedeflere ulaşmak için izlenecek yol ve yapılacak işler, bu işleri yapacak eğitim işgörenleri, işlerin yapılacağı yer ve zaman açık seçik yer almalıdır. Yıllık planda zamanlama çok iyi yapılmalıdır (Başaran 1988: 314). Plan öğrencinin özellikleri, okul yönetimi, araç ve gereç, öğretmenin yeterlikleri, öğretim yöntemi gibi faktörler (Şekil-12) göz önüne alınarak yazılmalı ve uygulanmalıdır. Plan yazılırken ve uygulanırken esnekliğe sahip olması, değişime açık olması gerektiği göz önünde tutulmalı ve bir 'b planı' mutlaka yapılmalıdır.

İyi düşünülmüş, bütün imkan ve olasılıklar dikkate alınarak düzenlenmiş bir öğretim planı, öğretmenin sınıftaki çalışmalarını ve dersini yürütmesi için bir rehberdir. Böyle bir plan, harfi harfine uyulması gereken değişmez bir 'dogma' değildir. Çünkü plan, henüz olmamış koşulları dikkate alır ve ona göre düzenlenir (Hesapçıoğlu 1998: 96).

Başarılı bir planlama etkinliği, genel olarak şu özellikleri taşır (Aydın 1998: 64-65):

- Esnek ve işlevsel olmalıdır.
- Eğitim ve öğretim çalışmalarında bütünlük ve süreklilik sağlamalıdır.
- Çeşitli öğretim, yöntem ve tekniklerinin kullanılmasına olanak sağlamalıdır.
- Öğrencinin ilgi, yetenek ve beklentilerine dönük olmalıdır.
- Öğrenci için yaşamsal önem taşıyan bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazandırmaya öncelik vermelidir.
- Öğrenmede bireysel farklılıklardan kaynaklanan sorunların çözümü için uygun bir kapsam ve esnekliğe sahip olmalıdır.
- Amaç-araç ve içerik bütünlüğüne sahip olmalıdır.
- Öğrenmenin karşılıklı bir etkileşim süreci olduğu bilinci ile öğrencinin katkı ve değerlendirmesine açık tutulmalıdır.
- Geliştirme, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde katılımcılığa yer vermelidir.

- Beklenmedik durumların neden olabileceği zaman kayıplarına karşı alternatif çözümler içermelidir.
- Öğrenmede transfer, ilişkilendirme ve geri bildirim süreçlerinin niteliğine uygun amaç, içerik ve yöntem bütünlüğüne sahip olmalıdır.

22 Haziran 1981 tarih ve 2089 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan 'Eğitim-Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge' ile öğretim kurumlarımızda planların yıllık plan, ünite planı ve günlük plan olmak üzere üç çeşit yapılması öngörülmüştür (Demirel 1996 : 115).

1. Yıllık Plan: Öğretmenin bir öğretim yılı süresince ders vermekle yükümlü bulunduğu sınıflarda, program uyarınca belli üniteleri ya da konuları hangi aylarda, yaklaşık olarak ne kadar zamanda işleyeceğini gösteren ve öğretmence hazırlanarak ders yılı başında okul yönetimine verilen çalışma belgesine yıllık plan denir (Demirel 1996: 116). Yıllık plan, planın, geleceği geniş açıdan ama ayrıntıya inmeden gören biçimidir (Başar 1999: 48).

Hesapçıoğlu ise (1998: 99), yıllık planın ana hatlarıyla şu bölümlerden oluşması gerektiğini belirtmiştir:

1. Amaçlar / ünitenin-konunun amaçları.
2. Konular / ünite-konu.
3. Kullanılacak yöntem ve teknikler.
4. Kaynaklar, araç-gereçler.
5. Deney, gezi, gözlem.
6. Ödevler.
7. Değerlendirme.

Demirel (1996: 116-118), yıllık plan hazırlanırken şu hususların yazılması gerektiğini belirtmiştir:

Süre: Süre kısmı yazılırken öğretmen, bir öğretim yılında haftalık ders saati toplamına göre aylar ve yarı yıl esasına göre toplam kaç gün ve kaç saat ders işleyeceğini saptar. Bu saptamayı yaparken tatil, bayram ve diğer özel günleri belirleyerek

çalışma takvimini hazırlar. Yıllık planda aylara göre haftalık çalışma sürelerini gösterir.

Konular: Konular yazılırken bir yılda yapılacak toplam ders saatine göre konuların işlenme süreleri dikkate alınır, ay ve haftalara göre dağıtım yapılır ve sadece konu başlıkları yazılarak bu kısım doldurulur.

Amaçlar: Amaçlar yazılırken 1740 ve 2889 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yer alan amaç ifadelerinin konuya uygun olanlarının yazılmasına dikkat edilmelidir.

Yöntem ve Teknikler: Bu bölüme öğretimde yaygın olarak kullanılan yöntemlerden biri yazılır. Teknikler için de soru-cevap, gösteri, grup çalışması, rol yapma, benzetim gibi tekniklerden biri ya da birkaçı yazılmalıdır.

Kaynak, Araç-Gereç: Bu bölüme işlenen derslere kaynaklık edecek kitap, kişi ve teknolojik araçların adı yazılabilir. Bu bölümde yer alması gereken diğer bir husus da kullanılacak araç ve gereçlerin adının yazılmasıdır. Bu araçlar, resimler, posterler, sabit filmler ve slaytlar olabileceği gibi kaset-çalar, video ve bilgisayar programları olabilir.

Deney, Gezi, Gözlem: Konular işlenirken yapılması düşünülen gezi ya da gözlem çalışmaları varsa bunların yazılması gerekir. Gözlem kapsamında, o bölgeye sık sık turistler geliyorsa, bu gelen turistlerin çevresindeki kişilerle nasıl iletişim kurduklarının gözlenmesi istenebilir.

Diğer Zümre Öğrencileriyle İşbirliği: Konuların işlenmesinde ve öğrencilere kazandırılacak davranışların tutarlılığı açısından, ayrıca program hedeflerinin kaynaşıklığı ve tutarlılığı açısından, konuları işlerken diğer derslerle de paralellik kurmakta yarar vardır.

Ödev ve Konusu: Öğrencilere işlenecek konularla ilgili olarak belli zaman aralıklarıyla ödev verilmesi, mutlaka bir ya da birkaç örnekle ödevlerin nasıl yapılacağının açıklanması ve son olarak da yapılan ödevlerin kontrol edilmesi gereklidir.

2. Ünite Planı: Ünite planı, öğretmenin gözetimi ve denetimi altında, öğrencilere belirli bir süre içinde ve eğitim amaçlarına uygun olarak birtakım bilgi, beceri ve anlayışları kazandırmayı öngören belli bir konu ya da sorun çerçevesinde düzenlenmiş türlü etkinlikleri, öğrenme yaşantılarını ve değerlendirme çalışmalarını kapsayan ayrıntılı ders planıdır (Demirel 1996: 118).

Ünite planları, yıllık planlara bağlı olarak geliştirilen, ancak yöntem, araç ve amaç konusunda daha ayrıntılı bilgiler içeren tasarılardır. Öğretmen ünite planında, öğrencilere hangi konuları, niçin, nasıl, ne zaman ve ne tür kaynaklara bağlı olarak öğreteceğini gösterir (Aydın 1998: 64).

Ünite planı, yıllık planın bir parçasıdır. Yıllık plandan daha ayrıntılı ve daha geniştir. Yıllık planda gösterilen üniteler, öğretmen tarafından yıllık plana göre biraz daha ayrıntılı olarak planlanır. Ünite planları, ünite boyunca o ünitede öğrencilere kazandırılacak amaçları içerir.

Ünite planının amacı, ünite süresi içerisindeki mihver ders ve ifade ve beceri derslerindeki hedef davranışları öğrencilere kazandırmaktır.

Özdemir (1998: 120), ünite planı hazırlanırken şu hususlara dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir:

- Ünite planının ilk bölümüne dersin adı, ünitenin adı, ünitenin süresi, ünitenin iş günü sayısı, ünite süresi içinde kutlanacak belirli gün ve haftalar yazılır.
  Mihver dersin o ünitedeki hedefleri, her hedefin altına hedef davranışları ve konuları yazılır. Daha sonra ifade ve beceri derslerinin hedefleri, davranışları ve konuları yazılır.
- Ünite süresi içinde kutlanacak belirli gün ve haftalar varsa belirtilir.
- Ünitede okutulacak Atatürkçülük konuları varsa hedef ve davranışları ile yazılır.
- Ünite planlarına, mihver ders ile ifade ve beceri derslerinin hedefleri, hedef davranışları ve konuları yazıldıktan sonra;

ünitede kullanılacak yöntemler, öğretim materyalleri, yapılacak gezi, gözlem, inceleme ve deneyler belirtilir.

- Ünite planının sonunda, ünitede öğrencilere kazandırılması planlanan hedef ve hedef davranışların kazandırılıp kazandırılamadığını belirlemek amacıyla, yapılacak ölçme ve değerlendirme çalışmaları yazılır.
- Ünite planının sonunda 'Ünitenin İşlenişi Hakkında Açıklamalar' bölümü konularak ünite işlendikten sonra, ünitenin belirlenen sürede işlenip işlenmediğini, işlenmemiş ise nedenleri, ifade ve beceri derslerinde ünite süresi içerisinde işlenemeyen konuların diğer üniteye aktarıldığı yazılır.

*3. **Günlük Plan:*** Günlük plan, yıllık plan ve ünite planlarının en ayrıntılı biçimidir. Yıllık ve ünite planından daha çok ayrıntıyı kapsar. Günlük planda, o gün işlenecek derslerin ve konuların en küçük ayrıntısına kadar her şey gösterilmelidir.

Günlük plan, bir ya da birkaç ders saatinde işlenecek konunun ana çizgilerini belirlemek amacıyla, ilgili ders öğretmenleri tarafından hemen hemen her gün hazırlanan bir plandır. Günlük planı ayrıntılı bir şekilde hazırlamanın amacı, bir dersin nasıl işleneceğini ayrıntılı bir şekilde kağıt üzerinde göstermektir (Demirel 1996: 120).

Günlük plan, bir günde okutulan derslerde hedef davranışları kazandırmak için öğretim faaliyetlerinin tasarlanmasıdır. Günlük planlarda; bir günde okutulacak derslerde öğrencilere kazandırılacak hedef davranışlar, hedef davranışların kazandırılması için düzenlenecek öğrenme-öğretme etkinlikleri ve hedef davranışların kazanılıp kazanılmadığını belirlemek için yapılacak ölçme ve değerlendirme çalışmaları yer alır (Özdemir 1998: 121).

Günlük planın yapılması şu nedenlerden dolayı gereklidir (Hesapçıoğlu 1998: 104):

1. Eğitim-öğretimde konulara ve etkinliklere yönelmeyi sağlar.
2. Eğitim-öğretim konularının içeriği ile etkinliklerinin mantıklı olarak sınırlanmasını sağlar.

3. Üzerinde önemle durulacak noktaları belirler.
4. Zamanın verimli olarak kullanılmasına olanak sağlar.
5. Yapılan çalışmaları belgelendirir.
6. Değerlendirme için temel oluşturur.
7. Ders ve konular arasındaki ilişkileri gösterir.
8. Derslerde sürekliliği sağlar.
9. En uygun yöntem ve teknikleri belirleme olanağı sağlar.

Öğretmen günlük plan hazırlarken, (a) öğrenci, (b) konu, (c) okulun ve çevrenin imkanları olmak üzere üç temel faktörü göz önünde bulundurmalıdır. Öğretmen; öğrenci, konu, okulun ve çevrenin imkanlarına ilişkin tüm sorulara cevap bulduktan sonra günlük planını hazırlamaya geçmelidir. Günlük plan, öğretmen için bir rehberdir (Özdemir 1998: 122).

Günlük plan, küçük bir yönetim örneği olmalı; nelerin yapılacağı yanında, bunların nelerle nasıl yapılacağı da ayrıntısıyla belirlenmelidir. İyi bir ders planının olmayışı, sınıf içi etkinlikleri sıkıcı hale getirir, bu da öğrencileri dersten, hatta okuldan soğutup uzaklaştırabilir.

Günlük planların hazırlanmasında öğretmenlerce dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Hesapçıoğlu (1998: 106), bu hususları şöyle sıralamıştır:

- Fazla Ayrıntıdan Sakınılması.
- Çok Kısa ya da Dağınık Bir Plandan Sakınılması.
- Planların Hep Aynı Biçimde Yapılmaması.
- Kitaba Aşırı Şekilde Bağlı Kalınmaması.
- Çok İddialı Bir Plan Yapmaktan Kaçınılması.

4. Ders Planı: Yıllık plandan, üniteye ve ondan günlüğe varan çizgide hazırlanan planların bir ders saatine endeksli hale dönüştürülmesi gerekir. Başar (1999: 49-50), bir ders planının hazırlık, uygulama, denetleme ve pekiştirme dilimlerinden oluştuğu belirtmiştir.

Hazırlık; hedef ve davranışların, ilgi ve gereksinimlerin, kaynak kitapların, araç-gereçlerin, gezi ve gözlemlerin, sürenin,

ders yerinin belirlenmesi; bunlar için meslektaşlar, uzmanlar, yöneticiler, deneticilerle görüşülmesi yoluyla öğretmenin, öğrencilerin, destek kişilerin, ortamın hazırlanmasını içerir.

Uygulama süreci; giriş, kazanım ve kullanımı içerir. Girişte ilgi çekme, amaç ve beklentileri belirleme, önemi vurgulama, yöntemi açıklama, geçmiş ve gelecek etkinliklerle ilişkileri belirtme türü etkinlikler yer alır. Kazanım, işlem ve işlem basamaklarının uygulanması, örnekleme, özetleme, kazanımın kontrolü, uygulama yerlerini belirtip örnekleme türü etkinliklerden oluşur. Kullanım, öğrencinin kazanımı yaparak-söyleyerek somuta yönelebilmesi; farklı durum, konu ve derslerde bu kazanımdan yararlanabilmenin yollarına ilişkin etkinliklerden oluşur.

Denetim ve Değerlendirme: Uygulamanın değişik evrelerinde ve uygulama sonunda denetim yapılır. Uygulama sonuçları ile hedef davranışlar karşılaştırılır, eksiklik tamamlanır, sapma ve yanlışlar düzeltilir, olanak varsa geliştirilir.

Pekiştirme: Son dilim denilebilecek olan pekiştirme, hedef davranışların iyileştirilmesi ve alışkanlık haline getirilmesi için bilginin yinelenmesi ve değişik durumlara uyarlanması çalışmalarını içerir. Bu çalışmaların bir kısmı öğrenciye ödev olarak verilebilir.

Öğretmen, plan yaparken bu kurallara uygun bir plan yapmalıdır. Fakat bu, bunlara tamamen bağlı kalınarak plan yapılacağı anlamına gelmez. Planlar daima esnek olmalıdır. Plan yapılmadan önce, çevrenin ve okulun imkanları incelenmeli ve planlar bunlara uygun bir biçimde yapılmalıdır. Böylece, planların uygulanabilirlik oranı daha da artmış olur. Örneğin, planda belirtilen uygulayıcıların veya plan kapsamındakilerin ansızın uygulama sürecinden ayrılması, ayrıca okul yönetiminin belirlenmiş olan bir uygulamanın yapılmasına izin vermemesi, uygulamayı etkileyebilir. Sınıfın fiziksel değişkenleri, örneğin planda belirtilmiş bir uygulama için uygun olmayan sınıf düzeni, planın yazma ve uygulama aşamasında etkili olabilir.

6. Değerlendirme

Hem planın uygulanması süresince hem de planın uygulamasının sonucunda yapılan çalışmaların değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu değerlendirmenin rapora dönüştürülerek saklanması ve gelecek yıllardaki planlama çalışmalarında kullanılması yararlı olmaktadır. (Başaran 1988: 314). Planlama sürecinin değerlendirilmesinde amaçların belirsizlik içinde olması değerlendirme için ölçüt geliştirmeyi engeller, ayrıca değerlendirmenin yapılmasında gerekli araç-gereç, yer, zaman yetersizliği ile maliyet-fayda analizinde karşılaşılan güçlükler bu aşamayı engelleyebilir. Yıllık planın genel olarak değerlendirilmesi hem yıl içerisinde sürdürülmeli hem de yıl sonunda genel olarak yapılmalıdır. Ünite ve ders planlarında da aynı yol izlenmelidir. Öte yandan planın değerlendirilmesi ile öğrencinin değerlendirilmesi birbirinden ayrıdır. Öğrencinin söz konusu plan ile öğrenmesinin ne kadar olduğunun belirlenmesi, ölçme ve değerlendirme yoluyla yapılır. Öğretmenin ölçme ve değerlendirme hakkındaki bilgisi veya yeterliği bu noktada önem taşımaktadır. Oysa planın başarılı olup olmadığının anlaşılması, başka bir plan ile karşılaştırmayı gerektirir. Değişkenler sabit tutulduğunda, iki plandan hangisi başarılıysa onu uygulamak doğru bir tutum olacaktır. Bunun için öğretmen başka öğretmenler tarafından geliştirilmiş plan uygulama sonuçları ile bir karşılaştırma yapabileceği gibi, bir önceki yıl kullandığı plan sonuçlarıyla da bir karşılaştırma yapabilir.

Öğretim etkinliklerinin planlanması ve düzenlenmesinin yararını Hesapçıoğlu (1994:94) şöyle sıralamıştır:

- Öğretimin planlanması, öğretmenin, eğitim-öğretimde neyi, niçin, nasıl okutacağını düşünmesini sağlayarak verimi arttırır.
- Konuların ne zaman ve ne kadar süre içinde işleneceğinin zaman sırasına göre düzenlenmesini, ayrıca programların süresi içinde tamamlanmasını sağlar.
- Planlı çalışma, öğretmen ve öğrencileri dağınıklıktan kurtarır, onlara güven kazandırır.

- Uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerin seçilmesini, derslere hazırlıklı girilmesini sağlar.
- Planlama, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre yetiştirilmesini sağlar.
- Planlı çalışma, eğitim-öğretimin değerlendirilmesinin sağlam ve güvenilir olmasını sağlar.
- Öğretmen ve öğrencilere düzenli ve birlikte çalışma alışkanlığı kazandırır.
- Eğitim faaliyetlerinde düşünceye açıklık kazandırır.

Şekil-12'de de görüldüğü gibi, sınıf yönetimini etkileyen faktörler herhangi bir aşamayı etkilediğinde, bu etki bir sonraki aşamayı da etkileyecektir. Söz konusu etki, bu faktörlerin her bir aşamaya doğrudan etkisinin dışında, dolaylı bir etki şeklinde de gerçekleşebilir. Örneğin, amaçlardaki belirsizlik, planlama sürecinin ilk aşaması olan hedef saptamayı olumsuz yönde etkileyebilir. Bu etkinin bir sonraki aşama olan hedefleri tanımaya, bilgi yetersizliğini doğuracak şekilde etkide bulunacağı söylenebilir. Bilgi yetersizliği, uygulama seçenekleri oluşturmayı kısıtlayabilir. Böyle bir durumda sağlam temellere dayanmadan bir seçeneğin uygulanmasına karar verilebilir. Sağlam temellere dayanmayan bir uygulama işlem sürecinde aksamalarla karşılaşabilir. Ve son olarak, her bir aşama zincirleme etkilendiğinden, planın ve planlama sürecinin değerlendirilmesi de ölçüt belirsizliğinden yetersiz kalabilir.

SINIF YÖNETİMİNDE ÖRGÜTLEME SÜRECİ

Örgütler iki ya da daha fazla kişinin çabasını gerektiren bir amacın gerçekleştirilmesi için kurulur. Söz konusu amaca uygun bir örgüt oluşturulur. Amaç somut görevlere dönüştürülür. Görevler arasında gerekli eşgüdümü sağlayabilmek için örgütsel yetkiler belirlenir ve sağlıklı bir iletişim sistemi kurulur. Görevlerin gerektirdiği yeterliğe sahip personel seçilir ve örgütsel işleyişin gerçekleşebilmesi için kaynaklar ve olanaklar sağlanır. Böylece, belirli bir amaç doğrultusunda düzenlenmiş, biçimlendiril-

miş, harekete hazır bir yapı kurulmuş olur. Bu yapı, yönetim adı verilen eylemler dizisi ile harekete geçirilir (Aydın 1993: 30).

Yönetimde örgütleme süreci, hem yeni bir örgüt kurmak hem de kurulmuş bir örgütü yaşatmak için gerekebilir. Kurulmuş bir örgütte karşılaşılan birtakım sorunlara çözümler geliştirmek veya var olan bir oluşumu örgüte dönüştürmek için bu süreçten yararlanılabilir. Sınıf böyle bir özellik göstermektedir. Yani, örgütleme süreci, sınıfın bir örgüt olarak algılanması, yorumlanması ve anlaşılmasında işe koşulabilecek bir süreç olarak görülebilir. Bunun için öncelikli sorunsal nasıl bir örgüt modelinin benimseneceği noktasında kendisini gösterir. Sınıf yöneticisi sınıfını dikey, yatay, dikey-kurmay ve komite tipi bir örgüte dönüştürebilir.

Sağlıklı bir örgütsel yapının kurulabilmesi için amaç birliği, yeterlilik, işbölümü ve uzmanlaşma, birimleşme, görevlerin tanımı, hiyerarşi, yetki ve sorumluluğun denkliği, komuta birliği, yönetim birliği, merkezileşme derecesi, esneklik ve denge ilkeleri gibi birtakım noktaların dikkate alınması gerekmektedir (Aydın 1991: 135). Örgüt adı verilen yapıyı oluşturan ve örgütleme olarak adlandırılan süreç, bu noktalarla karşılaştırılarak değerlendirilebilir. Başka bir deyişle örgütleme sürecinde temel olarak şunlar gerçekleştirilmek durumundadır.

- Yetki ve sorumluluklar açıkça belirlenmeli ve tanımlanmalıdır.
- Yetki-sorumluluk dengesi gözetilmelidir.
- Yapının içindeki ilişkiler açıkça belirlenmeli ve tanımlanmalıdır.
- Uzman-uygulayıcı işbölümü ve işbirliği sağlanmalıdır.
- Gerekli araç-gereç ve malzeme zamanında temin edilmelidir.

Öğretmenlerin sınıflarını başarıyla yönetebilmelerinin önemli bir anahtarı örgütleme becerisidir. Sınıfın girdilerinin, sınıftaki birer işgören olarak öğrencilerin ve eğitsel amaçlara ulaşmada kullanılan araç-gereçlerin güç birliğini sağlamaya gerek vardır (Başaran 1988: 317). Buna göre, "ortak bir çabayı gerektiren bir amacın gerçekleştirilebilmesi için gerekli yapının o-

luşturulması eylemleri örgütleme olarak adlandırılır" (Aydın 1991: 135). Sınıf yönetimini etkileyen iç faktörlerden öğrenci ve öğretmen yeterliklerinin bu süreç üzerinde etkileri, diğer faktörlere göre daha fazla gibi gözükmektedir.

1. Sınıfta Çatışma

Örgütler her zaman uyum içinde işlemeyebilir. Ne kadar ussal bir yapı ve yönetim uygulaması olursa olsun, örgütlerde bazı sorunların yaşanması kaçınılmazdır. Niteliklerine bağlı olmaksızın bütün örgütlerde görülen sorunların, genellikle, örgütsel yapı ve işleyişten kaynaklandığı, örgüt ve yönetim bilimciler tarafından paylaşılan bir görüştür. Örgütlerde sık sık karşılaşılan ve birlikte yaşanılan sorunlardan birisi de 'çatışma'dır. Bir örgüt olarak sınıfın da çatışma sorununu yaşaması kaçınılmazdır.

Bir örgütte çatışma, bireyler ve grupların birlikte çalışma sorunlarından kaynaklanan ve normal faaliyetlerin durmasına veya karışmasına neden olan olaylar olarak tanımlanabilir (Eren 1993: 449). Çatışma, çeşitli anlamlarda kullanılan bir kavramdır. Toplumsal bir olgu olarak antropoloji, ekonomi, sosyoloji, psikoloji, yönetim ve siyaset bilimi dallarında ele alınan çatışma; şiddeti, yok etmeyi, insanlıktan uzaklaşmayı, barbarlığı, uygar düzeydeki kontrolün kaybedilişini, mantıksızlığı gösterdiği gibi; macerayı, yeniliği, gelişmeyi, açıklamayı, yaratmayı ve diyalektik düşünmeyi de gösterebilir (Aydın 1993: 32)

Çatışma her ne kadar olumsuzluğu çağrıştıran bir kavram olarak değerlendirilse de, bu konudaki alanyazında farklı görüşler vardır. Boulding, optimum düzeyde bir çatışmanın ve bu çatışmadan kaynaklanan gerginliğin gelişme ve verimlilik için zorunlu olduğu görüşünü kabul etmesine karşın, çatışmayı gerçekte hem bireysel hem de toplumsal açıdan bir kayıp olarak görmektedir. Mayo, çatışmayı bir kötülük, toplumsal becerilerin yokluğunun bir belirtisi olarak değerlendirirken March ve Simon, çatışmayı örgütün karar verme mekanizmasında bir çö-

küntü, sistemin işleyişindeki bozukluğun bir sonucu olarak görmektedir. Bursalıoğlu, çatışmanın kaçınılmazlığını, ondan yararlanabilmek için üzerine gidilmesi gerektiği görüşünü ileri sürmektedir. Karmaşık örgütlerde rol çatışması ve belirsizliğin bir ölçüde kaçınılmaz olduğu görüşünü paylaşan Kahn ve arkadaşları da, esas sorunun çatışmanın ve belirsizliğin örgütsel yaşamdan tamamen silinmesi değil, kontrol edilmesi olduğunu vurgulamaktadır (Aydın 1984: 9).

Çoğu çatışmalar iyi yönetildikleri takdirde yıkıcı olmaktan çok örgütlerde çeşitli davranış biçimleri ve karar alternatiflerini ortaya çıkarılması açısından esneklik sağlar, bireylerin yaratıcılığını güçlendirir.

Grup içi çatışmaların bazılarının grupta birlik ve dayanışma yaratabileceği görüşünde olan Coser, çatışmanın bir denge kararlılık kaynağı olabileceğini ileri sürmektedir. Coser, çatışmanın grup içi normların yeniden canlılık ve güç kazanmasına ya da yeni normların doğmasına yardımı olduğu görüşünü ileri sürmektedir. Bu anlamda, toplumsal çatışma, normların yeni koşullara uydurulması düzeneği olabilmektedir (Aydın 1984: 10).

Bir sınıfta beş tür çatışma olabilir:

- Öğrencilerin kendi içlerindeki çatışması,
- Öğrenciler arası çatışma,
- Öğrenciler ve grupları arası çatışmalar,
- Grupların kendi içinde ve gruplar arası çatışmalar,
- Diğer sınıflar, okul ve diğer çevre örgütler arası çatışmalar.

2. Sınıfta Çatışmanın Nedenleri

İlgili alanyazın incelendiğinde, çeşitli kavramlarla açıklanan durumların örgütlerdeki çatışmalara kaynaklık yaptıkları görülmektedir (Aydın 1984: 11-30). Söz konusu kaynaklar sınıf için de yorumlanabilecek bir nitelik taşımaktadırlar. Bu nedenle, aşağıda, alanyazında çatışma nedeni olarak değerlendirilen her kavram tanımlanmış ve sınıf için olası örnekler üzerinde durulmuştur.

1. İşbölümü

İşbölümü, toplu bir çabayı gerektiren bir işin, çeşitli bireyler tarafından yürütülebilecek bir biçimde, ussal olarak, kendi öğelerine ayrılmasıdır. Ayrılan bu öğeler; işlevleri gereği kendi özel normlarını, değer yargılarını, psikolojik yönelimlerini ve davranış biçimlerini geliştirir. Bu, onların ayrımlaşmalarına neden olur. İşte bu ayrımlaşma çatışma doğurabilir. Sınıf açısından düşünüldüğünde, sınıfta gerçekleştirilen işbölümüyle sınıf başkanı ve yardımcılarının seçimi, çeşitli öğretim durumları için yapılan gruplandırmalar (küme çalışması gibi) sınıfta çatışma doğmasına neden olabilir.

Örgüt yapısında farklı konumlarda bulunan bireylerin farklı biçimlerde ödüllendirilmeleri işbölümü olgusunun kaçınılmaz bir sonucudur. Ödüllendirmedeki farklılık bir çatışma nedeni olabilir. Nitekim, sınıf yöneticisinin sınavlarda öğrencilere verdiği notlar, öğrenciler arasında çatışma yaşanmasına sebep olabilir.

2. İşlevsel Bağımlılık

İşbölümünün sonucu olarak bir örgüt yapısında oluşan birimler ya da alt sistemler arasında değişik ölçülerde bağımlılığın olması doğaldır. Sınıf açısından bakıldığında, çeşitli öğretim durumlarında gruplara ayrılan öğrencilerin hem kendi gruplarında üzerlerine düşeni yapma hem de grup olarak üzerine düşeni yapmaları önemlidir. Bunun gereği yapılmazsa, yürütülmekte olan etkinlikler birbirine bağlı olduğundan, aksamalar doğacak bu aksamaların nedenleri konusunda da çatışmalar yaşanacaktır.

3. Ortak Karar Verme

Örgütlerde çatışmanın meydana gelişinde rol oynayan başlıca etkenlerden biri de 'ortak karar verme' durumudur. Üzerinde ortak karar verilebilecek bir konunun seçimine ilişkin bir karar bile kendi başına örgütsel çatışmaya neden olacak bir durum yaratabilir. Sınıf için söz konusu olduğunda, sınıf yöneticisinin sınıf ile birlikte ortak alınması gereken kararların neler olabilece-

ğini belirlemesi önemlidir. Öğrencilerin çoğunluğu birçok konuda söz sahibi olmak isteyebilir, fakat bunu gerçekleştirmeye çalışmak çatışmalar doğmasına neden olabilir. Öte yandan daha önce üzerinde durulan sınıf kurallarının belirlenmesi konusunda öğrencilerle birlikte karar vermede de (Karar Verme Süreci) bir çatışma durumu ile karşılaşılabilir.

4. Sınırlı Kaynaklar

Bireyler ve gruplar arsında çatışma yaratan bir durumda örgütün sınırlı bir kaynağa sahip olmasıdır. Kaynakların sınırlı olması, örgüt üyeleri arasında yarışmayı gerektirecek bir ödül politikasının benimsenmesine neden olur. Sınırlı kaynaklar için yarışma, yarışan gruplar ya da bireyler arasında çatışmaya neden olur. Sınıf açısından düşünüldüğünde, öğrencilere verilen proje ödevlerinin etkin bir şekilde yapılabilmesi için sınıfın olanaklarından yararlanılması kaçınılmazdır. Bütün projeler için söz konusu olan bu durum aynı araç, gereç, doküman, kitap vb. kullanmak durumunda kalan projeciler arasında çatışma yaşanmasına yol açabilir.

5. Amaçlarda Ortaya Çıkan Farklılıklar (Eren 1993: 449)

Bu tür çatışma, örgütteki bireylerin amaçlarının örgüt amaçlarıyla veya birbirlerinin amaçlarıyla uyuşmamasına işaret etmektedir. Bu açıdan sınıf örgütündeki durum gerçekten çok hassastır. Çünkü sınıftaki her bir öğrenci başta kendi ve sonra diğer arkadaşlarının öğrenmesinden sorumlu bir personeldir. Öğretim düzeyleri açısından bakıldığında yaşları giderek daha küçük kabul edilen öğrencilerin bulunduğu sınıflarda veliler devreye girmektedir. İster veli ister öğrenci düzeyinde olsun, sınıftaki öğrencilerin sınıfa gelme nedenleri arasında farklılıklar olacaktır. Ama özde bu farklılıkların oluşturduğu bir kombinasyonla da bir üst çatı kurulmak durumundadır. Aksi durumda çatışmanın yaşanması kaçınılmazdır.

6. İletişim

Örgütün çeşitli görev, eylem ve işlemleri arasında etkili bir eşgüdümün sağlanabilmesi; örgütün çeşitli birim ve üyelerinin birbirlerinden, örgütün amaçlarından ve örgütte olup bitenlerden haberdar olabilmesi ve örgütte bütünlüğün gerçekleştirilebilmesi etkili bir iletişim sistemini gerektirir. (Bu konuya 'iletişim süreci'nde ayrıntılı olarak değinilmiştir.) Sınıf açısından da böyledir. Sınıf yöneticisi, öğrenciler tarafından farklı anlaşılabilecek bir iletişim sürecinin başlatıcısı olduğunda, öğrenciler anladıklarının ne olduğu veya kimin anladığının daha doğru olduğuna ilişkin çatışma yaşayabilirler. Dearborn, Simon ve Miller tarafından yapılan araştırmaların sonuçları, iletişimdeki anlama eksikliğinin çatışma yaratabileceği ve bilgi eksikliğinin de çatışmayı artırabileceğini gösterir niteliktedir.

Bilgi akışının formel yetki kanalını izlemesi, bilginin akış sırasında değişikliğe uğraması, yetki ile bilginin dengeli bir biçimde dağılmaması, iletişimi engelleyici bir rol oynamakta ve çatışmanın koşullarını hazırlamaktadır. Sınıf yöneticisi önemli bir açıklamayı sınıfta herkes tarafından 'yetkili' olarak görülmeyen bir öğrenciye yaptırdığında bu, çatışma yaşanmasına yol açabilir.

7. Örgütün Büyüklüğü

Çatışma ile örgütün büyüklüğü arasında ilişki olduğunu gösterir gözlemler vardır. Selznick, büyük örgütlerde çatışma olasılığının daha fazla olduğunu saptamıştır. Küçük örgütlerde çatışma olasılığının az olması da, amaçlarının ve amaçların gerçekleştirilmesinde kullanılan yol ve araçların açık ve belirgin olmaları ile açıklanmaktadır. Orta karar kabul edilebilecek sınıflarda etkili bir öğrenme ve öğretmenin gerçekleşeceğine ilişkin araştırma sonuçları da, bu yargının sınıflar açısından ne kadar geçerli olduğunu göstermektedir. Sınıf kalabalıklaştıkça amaçlarda açıklık azalır, denetim zorlaşır ve ilişkiler (zorunlu olarak) daha formel bir nitelik kazanır. Bu eğilimlerin her biri de uyumlu ve barışçıl çalışma ortamının azalmasına yol açar.

8. Bürokratik Nitelikler

Bürokrasiyi tanımlayan rutinleşme, uzmanlaşma ve standartlaşma etkenlerinin, çatışma üzerindeki etkilerini saptamayı amaçlayan çeşitli araştırmalar (Selznick), işlerin düzenlenmesinde rutinleşmenin az olduğu yerde çatışma olasılığının arttığı sonucundan söz etmektedir. Sınıfın, aynı zamanda bürokratik bir yapısının olduğu düşünüldüğünde, çatışmayı baskılayan bir örgüt olduğu ileri sürülebilir. Ama öte yandan bürokratik özelliğinin az olması gerektiği göz önüne alındığındaysa çatışmaların yaşanmasının kaçınılmaz olduğu da ortaya çıkar. Örneğin bir dersin işlenişi rutinleştiğinde öğrencilerin sıkılacağı açıktır. Ama rutin dışına çıkıldığında da sınıf yöneticisi-öğrenci, öğrenci-öğrenci çatışması doğabilir. Nitekim belirsizlik fazlalaştıkça çatışma olasılığı artmaktadır.

9. Personel Değişimi

Bir örgüt ortamında rol oynayan insan öğesinin, sürece giriş ve çıkışındaki hareketliliğini ifade eder (Toprakçı 1994: 44). Personelin hizmet süresi de çatışma kaynağı olarak ele alınabilecek bir değişken gibi görülmektedir. Robbins, Hall ve Williams, örgüt üyelerinin hizmet süreleri arttıkça çatışma olasılığının azalacağı savını ileri sürmektedir. Oturmuş grupların geçici gruplara kıyasla daha yapıcı çatışma geliştirdikleri görülmüştür. Bu, uzun süre birlikte çalışan grupların, çatışmalı deneyimleri olsa bile, tüm grup performansını geliştirici işlevsel çeşitlilik geliştirdikleri biçiminde yorumlanabilir. Buna göre, sınıf ileriye doğru (öğrencilerin bir üst sınıfa geçmesi) birlikte hareket ettiğinde, yani sınıfın personelinde (öğrenci akışı) bir değişim olmadığında, çatışma az olacaktır. Öte yandan öğrenci değişimi fazla olan sınıfların çatışma ile karşılaşmaları olasılığı fazla görülmektedir.

10. Denetim Biçimi

Likert'e göre, personelin kendi işini planladığı ve kontrol ettiği yerde, yapısal ve yetkisel çatışma azalmaktadır. Sınıf örgü-

tünde her öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu personel olması gerektiği göz önüne alındığında, bir özdenetim düzeneğinin kurulması kaçınılmazdır. Bu, diğer öğrencilerin birbirini veya sınıf yöneticisinin öğrencileri denetlemesinin ortaya çıkarabileceği çatışmaları ortadan kaldıracaktır.

11. Bireysel Davranış Etkenleri

Bu başlık altında, bireysel davranış etkenleri olarak, 'kişilik' ve 'rol doygunluğu ve statü' üzerinde durulmaktadır. *Kişilik:* Çeşitli araştırmalar, ileri ölçüde 'otoriter', 'dogmatik' ve 'düşük öz-değer' gibi kişilik özeliklerinin çatışmayı artırdığını göstermektedir. Buna göre, bu özellikleri taşıyan öğretmen ve öğrenciler sınıfta başlı başına birer çatışma nedeni olabilirler. *Rol Doygunluğu ve Statü :* Her örgütte olduğu gibi sınıfta da her personel (öğrenci) farklı pozisyonlarda bulunmaktadır. Bazı öğrenciler daha çalışkan, bazıları tembeldir; bazılarının toplumsal ilişkileri iyi, bazılarının kötüdür; bazıları çok sempatik, bazıları değildir; bazısının yazısı, bazısının sesi güzeldir vb... Öğrencilerin bu durumlarına ilişkin sınıf yöneticisinin kuracağı dengede küçük bir sapma, çatışma doğuracaktır. Öte yandan sınıfa yeni gelen öğrencilerin sınıfta edineceği pozisyon bile uzun bir zaman çatışmalar yaşanmasına neden olabilecektir. Belli bir konumda bulunan bireyin kendini algılama biçimi performansını önemli ölçüde etkiler ve bu da söz konusu bireyle aynı birimde ya da diğer birimlerde çalışan bireyler arasında çatışmaya neden olabilir.

Bireyin kendisini algılama biçimi ile hizmet süresi, yaş, eğitim ve maaş gibi statü boyutları açısından bulunduğu konumun düzeyi arasında fark olduğu zaman, çatışmanın meydana geldiği gözlemlenmiştir. Sınıf açısından kendisini sınavlarda başarılı gören, ama düşük not alan bir öğrencinin durumu da bu gözlem içinde değerlendirilebilir.

Bu bölümde, üzerinde durulan örgütsel çatışma kaynaklarına ya da nedenlerine bakıldığında, çatışmanın örgütsel bir olgu olduğu, çatışmasız bir örgütsel yaşam düşünülemeyeceği görül-

mektedir. Ussal bir örgütsel davranış, çatışmaların üzerine gitmeyi, çözüm yolları aramayı ve daha sağlıklı ve işlevsel bir yapıyı kurabilmek ve işleyişi gerçekleştirebilmek için onlardan yararlanmayı gerektirir.

3. Sınıfta Çatışmanın Çözümüne İlişkin Yaklaşımlar

Örgütsel çatışmaların çözümü konusunda alanyazında çeşitli yaklaşımlar yer almaktadır. Bu yaklaşımlardan hangilerinin hangi durumlarda daha etkili olacağı ilgililerce kararlaştırılacak bir konudur. Her durum için geçerli evrensel bir yaklaşımın önerilmesi yanıltıcı olabilir (Aydın 1993: 31-43). Bu anlamda söz konusu yaklaşımlar sınıfa genellenirken dikkatli olunmalıdır.

Aşağıdaki paragraflarda, çatışmaların çözümünde izlenebilecek yollar olarak 'problem çözme yöntemi', 'üstün amaçlar yöntemi', 'kaynakların artırılması yöntemi', 'kaçınma yöntemi', 'yatıştırma yöntemi', 'uzlaştırma yöntemi', 'yetkiyi kullanma yöntemi', 'davranış değiştirme yöntemi' ve 'politik amaçlar yöntemi' üzerinde durulmaktadır.

1. Problem Çözme Yöntemi

Gruplar arası çatışmaların çözümünde etkili bir yöntem olarak kabul edilmektedir. Amaç, haklı ya da haksız tarafın belirlenmesi değil, taraflar arasındaki temel görüş ayrılıklarının saptanmasıdır. Bunun için, çatışma içinde olan tarafların temeldeki nedenlerle yüz yüze gelmeleri gerekir. Problem çözme yöntemi ile sonucun alınması, büyük ölçüde, tarafların birbiriyle işbirliği yapabilme yeteneğine sahip olmalarına bağlıdır. Sürekli bir etkileşimle taraflarca paylaşılan ortak noktalar vurgulanır ve çatışmanın temelindeki nedenlerin, kuşku ve yanlış anlama gibi, açıklık kazanması sağlanır. Sınıf açısından bakıldığında, bu, sınıfta ister yönetici tarafından oluşturulan isterse kendiliğinden oluşan grupların birbirleriyle çatışmasının zararlı sonuçlarını gidermek için kullanılabilecek bir yöntem gibi gözükmektedir. Bu anlamda gruplar arasındaki temel görüş ayrılıklarının belirlenmesi ve ortak noktaların

ön plana çıkarılması gerekmektedir. Problem çözme yönteminin önemli sayıltılarından biri de, çatışma içinde olan tarafların bile ortak noktalarının bulunabileceğidir.

Yönetici, çatışan tarafları bir araya getirerek konunun açık ve ayrıntılı bir biçimde tartışılmasını sağlar. Taraflar bir anlaşmaya varıncaya kadar bu tür açık tartışmalar devam eder.

Tüm sınırlılıklarına karşın, problem çözme yönteminin diğer yöntemlerden farklı bir özelliği vardır. Bu da, örgütsel çatışmayı en aza indirgemeyi amaçlamasıdır. Çatışmanın temelindeki nedenlere inerek onu çözmeye çalışması, bu yöntemin üstün bir niteliğidir. Ancak tarafların çok farklı değer yargılarına sahip oldukları durumlarda bu yolun sonuç vereceği şüphelidir.

2. Üstün Amaçlar Yöntemi

Çatışma içinde olan ve birbirleriyle karşılıklı bağımlılık içinde bulunan grupların hepsi için vazgeçilmez önemde olan ortak bazı amaçlar, 'gruplar üstü amaçlar' olarak da nitelendirilebilir. Üstün olan bu amaçlar, söz konusu gruplardan herhangi birinin tek başına gerçekleştiremeyeceği kapsam ve niteliktedir, ancak bu grupların ortak çabaları ile gerçekleştirilebilir.

Üst hedefler oluşturma yönteminin uygulanması, ortak bir hedefin tanımlanması ve çatışan tarafların bu hedefe diğer tarafın yardımı olmaksızın ulaşamayacaklarını görmesi ile başlar. Bunun sonucunda, çatışan taraflar, hedefe ulaşmak için işbirliğine giderler.

Bu yöntemin etkili olması, amaçların ilgili gruplar için, kendi bireysel amaçlarından önde gelecek değer ve kapsamda olmalarına bağlıdır. Çatışma içinde olan grupların ya da tarafların tümünün üzerinde birleşecekleri, kendi özel amaçlarından üstün tutulabilecek nitelikte bir ortak amacın(üstün amacın) yaratılması kuşkusuz zordur. Fakat bu düşünce sınıf için daha az geçerli gibi gözükmektedir. Çünkü sınıfta zaten herkes kendi öğrenmesini en üst düzeye çıkarmak için bulunmaktadır. Bu bağ-

lamda sınıfın diğer üyelerinin katkıları ile üstün amaçlar bu doğrultuda yorumlandığında çok daha az engelleyici durumların yaşanabileceği açıktır. Öte yandan, sınıf örgütünün üyelerinin yaş düzeyleri düştükçe bu kapsama velilerin de girmesi ve böyle değerlendirilmesi gerekmektedir. Nitekim çocuklarını okula, dolayısıyla sınıfa, sırf onların bakımından kurtulmak için getiren velilerle öğrenme amaçlı getiren veliler arasında bu çatışmanın yaşanması kaçınılmazdır.

Taraflar arasında karşılıklı saygı ve güvenin olmaması, özel amaçların engellenmesi, 'üstün amaçlar'ın yaratılmasını zorlaştıran önemli nedenlerdendir. Sınıf açısından özel bir çaba gerektiren üyelerin (öğrencilerin) durumu, bu çaba gerçekleşmediğinde çatışma yaşanmasını doğurabilir. Sınıfta hızlı/etkili bir öğrenme ile yavaş/etkisiz bir öğrenme gerçekleştiren iki öğrencinin durumu buna örnek gösterilebilir. Bu çatışmanın aşılmasında bütün bir sınıfı çevreleyen ortak amaçların vurgulanması bir 'üstün amaç uygulaması' olarak değerlendirilebilir.

Çatışmanın amaç ve değer yargılarındaki ayrımdan kaynaklandığı durumlarda, bu yöntem pek etkili olmayabilir. Çünkü, çatışmanın, tarafların değer yargılarındaki ayrımdan kaynaklandığı durumlarda, problemi tanımlama ve ayrımın kökenine inme girişimleri, sadece karşıt görüşleri keskinleştirir ve aralarındaki ayrımı daha da yoğunlaştırır.

3. Kaynak ve İletişimin Artırılması Yöntemi

Çatışmanın, kaynakların veya iletişimin sınırlılığından doğduğu durumlarda, taraflar açısından en doyurucu çözüm yolu, mevcut kaynakların veya iletişimin artırılmasıdır. Sınıf örgütünde ortaya çıkan kaynak sınırlılığına dayalı bir çatışmayı ortadan kaldırmak için sınıf yöneticisinin yapabileceği bir uygulama, çatışma yaratan sınırlı kaynakları öğrenci ve gruplara yetecek şekilde artırmaktır. Bu anlamda sınıf kitaplığında aynı kitaptan üç tane varsa ve yararlanılmak istenen sayı beş ise, sınıfa iki kitap daha almak bu sorunun ortadan kalkmasını sağlayacaktır. Öte yandan, bu türden bir çözümün önündeki en büyük engel 'maliyet' tir.

Bir çözüm yöntemi olarak 'kaynak ve iletişimi artırma' önemli ölçüde etkilidir. Çünkü, çatışma içinde olan tarafların tümü için doyurucu bir çözüm yoludur. Ancak, kaynakların artırılması her zaman ve her durumda olanaklı olmayabilir.

4. Kaçınma Yöntemi

Bu yöntem çatışmayı görmezlikten gelme ile ilgilidir. Kesin bir çözüm biçimi olmasa da kısa bir süre için başarılı bir seçenektir. Yöneticiler doğrudan müdahalenin mümkün sonuçlarının oldukça belirsiz ve riskli olduğundan hareket ederek çatışmanın varlığına ve ciddiyetine fazla önem vermezler ve ileride kendiliğinden sona ereceğine inanırlar. Böylece çatışma ile ilgili kararlar geciktirilir (Eren 1993: 463). Çatışmanın önemsiz olduğu, dolayısıyla zaman ve enerji harcamanın gereksiz olduğu durumlarda, çatışmanın çatışan taraflarca daha etkin olarak çözülebileceği hallerde bu yol yararlı olabilir. Sınıf için bir değerlendirme yapıldığında, öğretmenin müdahale etmemesi gereken çatışma durumlarının yaşanabilme olasılığından söz edilebilir. İki öğrencinin sınıf ile doğrudan ilişkili olmayan günlük ya da sıradan kavgalarında bu durum yaşanabilir. Örneğin, biri diğerine okula gelirken çelme takıp düşürmüştür ve bu öğretmenin kulağına kadar gelmiştir. Öğretmen bu çatışmayı çözmek için aşağıdaki yollardan birini kullanabilir.

Kayıtsızlık: Anlaşmanın imkansız olduğu durumlarda kullanılabilecek bir kaçınma şeklidir. Öğrencilerin ikisi de kendilerinin haklı olduğundan söz etmektedir. O zaman öğretmen bu yolu uygulayarak kayıtsız kalabilir. Yani hiç müdahalede bulunmaz.

Soyutlanma: Bu yöntemle ilişkilerin azaltılması, ve adeta, karşı tarafa bağlılığı gereksiz hale getiren duvarların örülmesi söz konusudur. Burada her taraf kendi sorunun kendine göre tanımlayıp ona göre tavır takınır ve karşı tarafı dikkate almaz. Burada öğretmen, iki öğrenciye de, birbirlerini umursamamalarını öğütleyebilir.

Çekilme: Kaçınmanın en sık görülen yoludur. Burada, taraflardan birinin ya da her ikisinin, çatışma ortamında fiziki olarak kendi sınırlarına çekilmesi söz konusudur. Bu iki öğrencinin sınıfta etkileşim veya iletişimini gerektirecek paylaşımların yaşanmasını engelleyici ortamlar yaratmak da bu yolla gerçekleştirilebilecek bir çözüm olabilir.

5. Yatıştırma Yöntemi:

Yatıştırma, bireyler ya da gruplar arasında bulunan ayrılıkları değil, ama ortak yanları ve ilgileri vurgulama sürecidir. Bu yöntemde, üzerinde görüş ayrılığı olan konular açıkça tartışılmaz. Birbirine karşı olan tarafların paylaştığı ortak görüşler üzerinde durulur ve vurgulanır. Sınıfta çatışma içinde olan iki gruba veya öğrenciye, ortak yönlerinin neler olduğunu düşünmelerini isteme, diğer grup olmazsa nelerin olmayabileceğini vurgulama gibi önlemler bu yöntemde söz konusu olabilir.

Öte yandan, yatıştırma, örgütsel çatışmayı gidermede çok sık kullanılan bir teknik olmasına karşın, sadece yüzeysel bir çözüm sağlayabilir. Açıkça ortaya konulamayan ayrımlar zamanla yeniden su yüzüne çıkmak üzere bekleme durumundadır.

6. Uzlaştırma Yöntemi

Çatışma içinde olan tarafların dışında, üçüncü bir tarafın da araya girmesinin yanı sıra, bu yöntemde tarafların tümü ya da temsilcileri pazarlığa ve oylamaya katılarak çatışmayı çözmeye çalışırlar (Aydın 1993; Eren 1993). Sınıfı doğrudan ilgilendiren çatışmaların çözümünde uygun bir yol gibi gözükmektedir.

Örneğin, sınıf kurallarının oluşturulmasında karşılaşılan çatışma durumlarında, taraflar kendi aralarında anlaşamıyorlarsa ve yönetici de onları bir konuda ikna edemiyorsa, nesnelliğine güvenilen bir üçüncü kişinin veya grubun hakemliğine başvurabilir. Sınıf kuralları örneği açısından bu, okul müdürü, diğer sınıf yöneticileri veya diğer sınıflardan öğrenciler olabilir.

Gruplar ya da bireyler anlaşmanın her iki tarafa yarar sağlayacağının bilincinde olduklarında, karşılıklı olarak her iki taraf

da ya bir yöneticinin başkanlığı altında ya da sadece kendi aralarında yaptıkları toplantılarda ödün vermeye ve pazarlık yapmaya yanaşırlar. Karşılıklı ödünler sonucunda bir ortak noktada anlaşmaya varan taraflardan hiçbiri mağlup ya da galip değildir. Ancak, her iki taraf da anlaşmadan hoşnuttur. Sınıf kuralları ile ilgili örnek açısından öğrenciler ya da gruplar kendi önerilerinde karşılıklı ödünler vererek anlaşma zemini oluşturabilirler.

Bazı anlaşmazlık ve çatışma konularının çözümünde izlenebilecek en uygun yöntemlerden biri, grup veya kişilerin tümünün katıldığı bir oylama yapmaktır. Böylece çoğunluğun oyunu alan tarafın lehine çatışmanın giderilmesi yoluna gidilir. Yine sınıf kuralları açısından düşünüldüğünde üzerinde öğrenci ya da gruplarca oydaşma sağlanamayan kurallar/öneriler oylamaya giderek çözüme ulaşılabilir.

7. Yetki Kullanma Yöntemi

İki görevli arasında meydana gelen çatışmanın giderilmesinde, yasal yetkinin kullanılması bir yol olabilir. İlgililere emir verilerek çatışmanın durdurulması istenir. Yetki, özellikle çatışma içinde olan tarafların bir görüş birliğine ulaşamadıkları durumlarda bir çözüm olabilir. Sınıfta yaşanan bazı çatışmaların çözümü sınıf yöneticisinin yetkisini kullanmasını gerektirebilir. Özellikle geleneksel eğitim ve öğretim anlayışına sahip uygulamaların söz konusu olduğu sınıflarda ve yaş düzeyinin düşük olduğu sınıflarda bu yola başvurulabilir.

Çatışmayı gidermede yetkinin kullanılmasında çok dikkatli olmak gerekir. Personel arasındaki çatışmayı gidermek amacıyla kullanılan yetki, hedef alınan bireyler ya da gruplar tarafından onaylanacak biçimde kullanılmalıdır. Örgütsel çatışmayı giderme amacıyla kullanılan yetki, örgüt içinde kazançlı bir grupla, yönetime güvenmeyen, yılgın ve sinirli bir kaybeden grup veya görevli yaratmamalıdır.

Oldukça geleneksel kabul edilen bu yol örgütsel çatışmanın kaynağını kurutmaz, sorunu sadece ertelemeye yarar.

8. Davranış Değiştirme Yöntemi

Bazı zamanlarda karşıt tarafların bazı davranışların değiştirilmesi zorunlu olabilir. Sonuç alma açısından, göreli olarak yavaş ve maliyeti genellikle yüksek olan bu yöntem, 'alınan sonuç' açısından diğerlerinden farklıdır. Yatıştırma, uzlaşma ya da yetki kullanma yöntemlerinin tersine davranış değiştirme yöntemi, sonucu olduğu kadar, çatışmaya neden olan koşul ve etkenleri de etkiler. Bu yöntemle sonucun alınması uzun bir zaman gerektirse de, alınan sonuç daha anlamlı, kalıcı ve etkilidir. Sınıf açısından düşünüldüğünde, eğitim-öğretimin içeriğinden farklı olarak karşılaşılan bazı çatışma durumlarında ek eğitim faaliyetleri düzenlenebilir. Nitekim çoğu zaman çatışma yaşanan anlarda veya durumlarda öğretmenlerin ders arasına sıkıştırdıkları 'öğüt' içerikli çıkışlar bu kategoride görülebilir.

Bu yöntemde çatışan tarafların gerek kendileri gerek başkaları üzerindeki etkileri ile ilgili anlayışların geliştirilmesi esas alınmaktadır. Duyarlılık eğitimi, takım kurma, etkileşim analizi, bir araya getirme toplantıları gibi teknikler bireylere insan ilişkilerinde açıklık, kendini tanıma, karşılıklı anlayış gibi beceriler kazandırmakta, özellikle algılama farklılıkları ve yanlış anlamalardan kaynaklanan sorunları çözmede son derece etkili olmaktadır.

Grup süreci yolu ile bireylerin değer yargıları ve tutumlarının değiştirilmesinde etkili olan bir teknik, 'duyarlık eğitimi' dir. Grup etkileşimi, bireye kendisinin başkaları tarafından nasıl algılandığını anlamasında ve kendini daha nesnel olarak algılamasında yardımcı olur. Bireyin, çevresindekileri dinleme ve onları anlama yeteneğini geliştirir. Örgüt üyelerini ve örgütsel atmosferi değiştirmeyi amaçlayan bu tür eğitim faaliyetleri, çatışmaların radikal çözümlerinde etkili olabilir. Öğretmenlerin öğüt konusundaki 'bir kulağından girip öteki kulağından çıkma' yollu yakınmaları dikkate alındığında, sınıfta da çatışmaların kesin çözümü için duyarlık eğitimi uygulamalarının başlatılması gerektiği anlaşılabilir. Öte yandan özellikle veli ile sınıf arasında kurulması düşünülen yararlı etkileşimde de böyle bir yola başvurulabilir.

9. Yapısal Faktörleri Denetleme

Bu yöntemde çatışmanın nedenine göre farklı yollara başvurmak mümkündür. Bu yollar arasında örgüt üyelerinin transferi, birimler arası üye değişimi, örgüt yapısında eşgüdümleyici konumların yaratılması, grup ya da örgütün sınırlarını genişletme, kooptasyon, çatışma kaynağını ortadan kaldırılması ve itiraz sistemi oluşturma sayılabilir.

Sınıfta bu yöntemle gerçekleştirilebilecek çatışma çözüm yollarına örnekler şunlar olabilir: Sınıfta sürekli çatışma yaratan ve çatışmanın önemli bir nedeni olan öğrenciyi başka bir sınıfa transfer etmek, sınıf içindeki bir grupta yer alan bu tür bir öğrenciyi yine sınıf içinde başka bir gruba transfer etmek, sınıfta grup ve öğrencileri eşgüdümleyecek sınıf yöneticisi dışında alternatifler yaratmak, sınıfın veya içindeki grupların sınırlarını genişletmek, çatışmanın dışsal kaynaklı olduğu durumlarda dış etkenlere müdahale ederek bunları birer neden olmaktan çıkarmak (kooptasyon).

Örgütsel çatışmanın çözümünde, 'itiraz sistemi' özellikle sınıf açısından bir yol olabilir. Scott, örgüt üyelerinin gerektiğinde haklarını arayabilecekleri formel yolların örgüt yapısında yer almasının, yetkilerin rastgele ve gerekçesiz kullanılmasını engelleyeceği kanısındadır. Böyle bir hakkın örgüt yapısında yer almasının ve kurumlaşmasının, yetkilileri davranışlarında ve kararlarında daha dikkatli, tutarlı ve nesnel olmaya zorlayacağı ve bu ilişkilerden kaynaklanan çatışmaları azaltacağı açıktır. Bu açıdan sınıfta böyle bir düzenlemeye yer vermek önemli ve etkili bir yol olabilir. Özellikle öğrencilere getirilen 'niçin arkadaşını ispiyonluyorsun?' şeklindeki eleştiri, öğrenciler açısından çatışma durumlarında sınıf yöneticisine gidilmesini engellemektedir. Oysa çatışmaların çoğunluğunun belki de bu ifadelerle anlaşılabileceği göz önüne alındığında, sınıfta öğretmen ve öğrencilerden oluşan bir 'itiraz komisyonu' oluşturmanın önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

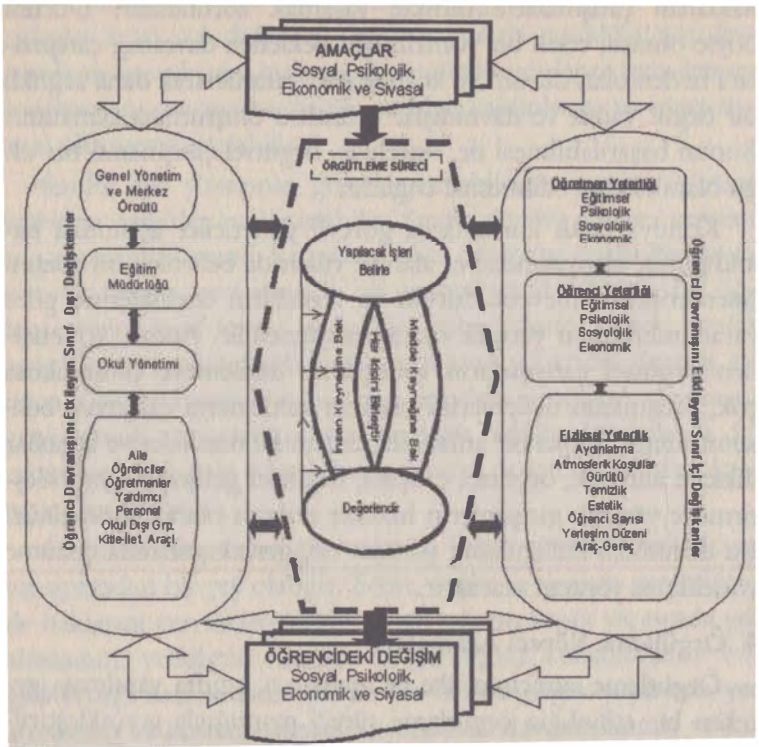
Sonuç olarak, örgütlerin çatışmalardan tamamen arındırılmaları söz konusu değildir. Örgütler, çeşitli nedenlerden kaynaklanan çatışmalarla birlikte yaşamak zorundadır. Durum böyle olunca, etkili bir yönetimden beklenen davranış, çatışmalara neden olan durum ve koşullardan yararlanarak daha sağlıklı bir örgüt yapısı ve davranışlar örüntüsü oluşturmak olmalıdır. Bunun başarılabilmesi de, öncelikle, örgütsel çatışmanın bir olgu olarak kabul edilmesine bağlıdır.

Konuya farklı kurumlarda görevli yöneticiler açısından bakıldığında, alanyazında yer alan ve yukarıda belirtilen bu çözüm önerilerinden, mevcut durum ve koşulların özelliklerine göre yararlanılmasının yerinde olacağı söylenebilir. Ancak, yöneticiden örgütsel çatışmaların sonuçlarını etkilemeye çalışmaktan çok, çatışmanın nedenlerini ortadan kaldırmaya çalışması beklenmektedir. Başka bir anlatımla, durumsal özellikler ve koşullar dikkate alınarak, örgütsel çatışma, örgütsel gelişmeyi gerçekleştirmeye yönelik girişimlerin hareket noktası olarak alınmalıdır. Bu durumda, kullanılacak yöntem de, gerçek anlamda çözüme yönelik bir yöntem olacaktır.

4. Örgütleme Süreci Aşamaları

Örgütleme sürecinin ilke ve aşamaları, sınıfta yapılması gereken bir etkinliğin örgütleme süreci mantığıyla gerçekleştirilmesini kolaylaştırıcı bir rol oynayabilir. Örgüt; amaç, insan, görev, konum, iletişim, insanlar arası ve insanla iş arası ilişkilerden oluşur. Her bireyin planlı ortak etkinliğe katkıda bulunması, bireylerin tümünün yetenek ve enerjilerinin etkili ve uyumlu bir biçimde kullanılması amaçlanır (Aydın 1991: 136). Bu kullanım, aşağıdaki aşamalardan oluşur (Can 1992: 108):

Şekil 13: Sınıf Yönetiminde Örgütleme Süreci



1. Amaçların Saptanması

Okul örgütü bir kez kurulduktan sonra, onun zaten, birtakım amaçları gerçekleştirmek için kurulmuş olduğu söylenebilir. Sınıfın da bu amaçlardan etkilenmesi kaçınılmazdır. Öte yandan sınıfı bir örgüt haline getirebilmek için onun okulun amaçları ile çelişmeyen, ama öğrencilerin amaçlarını da kapsayan birtakım amaçlar geliştirmesi gereği ortaya çıkar. Merkezi bir örgüt aracılığıyla kurulan okullarda merkezin belirlediği amaçlardan söz edilir. Merkez bir eğitim felsefesinden yoksun ise, belirleye-

ceği amaçlar açık olmayabilir. Oysa belirgin amaçların olduğu bir yapı içinde sınıfın kendi amaçlarını belirlemesi de kolaylaşır. Bu anlamda ilköğretim ikinci sınıfın amaçları ile ilköğretim üçüncü sınıfın amaçları birbirinden farklılaşmalıdır. En azından sınıflardan biri öğrencileri üçüncü sınıfa hazırlamakta, diğeri ise dördüncü sınıfa hazırlamaktadır. Bu bile başlı başına farklı amaçlar için bir arada olunduğuna ilişkin bir göstergedir. Buna göre, sınıfı meydana getiren faktörlerin ortak paydasında geliştirilecek amaçlar, örgütlemeyi kolaylaştıracaktır.

Sınıf içindeki bir etkinliğin grup çalışmasını zorunlu kılması durumunda, öğrencilerden bu grubu oluşturmalarını istemeden önce onları da kapsayacak şekilde öncelikle amaçların (Ayhan 2000: 77) belirlenmesi gerekmektedir. Bu amaçların yukarıda değinilen amaçlarla tutarlı olması gerekir. Öte yandan sınıfta grup çalışması etkinliği bu süreç açısından yorumlanabilir. Sınıfta yapılacak bir grup etkinliğinde, bir bütünün anlamlı parçaları farklı öğrencilerin oluşturduğu gruplara dağıtılır. Bu noktadan itibaren hayali bir 'örgütleme durum örneği' yaratılarak sınıf yöneticisinin örgütleme sürecini nasıl uygulayabileceğine değinilmeye çalışılmıştır.

Örneğin ilköğretim 3. Sınıf 'Bilinçli Tüketicilik ve Verimlilik' (Ünite 2/15 İşgünü) ünitesinin işlenişi ele alınabilir. Konuların işlenmesi çeşitli öğretim yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiş olsun ve son gün konuların bütünselliğini gösterebilmek için sınıf yöneticisi bir 'drama' düşünmüş olsun. Bu düşüncenin ünitenin başında planlanmış olması kuşkusuz niteliği artıracaktır. Söz konusu dramayı gerçekleştirebilmek için örgütleme süreci ilke ve aşamalarından yararlanılabilir. Çünkü sınıf yöneticisinin bunu yapabilmek için grup (ekip) kavramından yararlanması işini kolaylaştırabilir. Ekip kurmak ve onu çalıştırmak bir örgütleme sürecini gerektirmektedir.

Amaçların saptanması açısından düşünüldüğünde amaç, öğrencilerin bilinçli birer tüketici ve verimli birer çalışan olmaları-

nı sağlamaktır. Öte yandan daha önce işlenen konular arasında bütünselliğin sağlanması da başka bir amaç olarak görülebilir. Bu noktada örgütleme sürecinin amaç birliği ilkesi gerçekleştirilmiş olmalıdır.

2. İşlerin Belirlenmesi

Amacın gerçekleştirilebilmesi için yapılması gereken işlerin belirlenmesi gerekmektedir. Bu aşamada örgütlemenin görevlerin tanımlanması ilkesinin yerine getirilmesi büyük önem taşımaktadır. Dramanın metninin yazılması veya var olan metinler içinden birinin seçilmesi gerekmektedir. Her ikisinde de işlenmiş konulara yer verme özelliği aranmalı ve konuları bütünleyen bir içerikte yapılacak olanlar belirlenmelidir.

İşlerin belirlenememesi; işbölümü ve uzmanlaşma, birimleşme, görevlerin tanımı gibi örgütleme ilkelerinin yerine getirilmesini engelleyebilir.

3. İnsan Kaynaklarının Değerlendirilmesi

İşler belirlendikten sonra bu işleri gerçekleştirecek insanların belirlenmesi ve bir araya getirilmesi gerekmektedir. Bu aşamada sınıf yönetimini etkileyen faktörlerden öğrenci ve öğretmenin eğitimsel yeterliğinin büyük önemi var gibi gözükmektedir (Şekil-13). İnsan kaynağı değerlendirilirken örgütlemenin yeterlik ilkesine dikkat edilmeli ve görevi en iyi yerine getirebilecek öğrencilere/işgörene öncelik verilmelidir. Bu nedenle öğrencilerin tanınması, yetenek ve özelliklerinin bilinmesi gerekmektedir. Sınıf yöneticisinin bunu daha önceden yapmış olması önemlidir. Örgütlemenin uzmanlaşma ilkesinin yerine getirilmesi açısından önemlidir bu. Yani dramada en iyi oynayabileceklerin belirlenmesi gerekir. Örgütlenecek olan bireylerin niçin bir araya geldikleri veya getirildikleri konusunda soruları olacaktır. Bu nedenle öğrencilerin amaçlardan haberdar edilmesi gerekir. Sınıf yöneticisi bu aşamada örgütleme sürecinin önemli bir öğesi olan insan ile uğraştığını bilmesi, anlayışlı olmaya (Bursalıoğlu

1987: 161) büyük önem göstermesi gerekmektedir. Ayrıca, örgütlemenin esneklik ilkesinin gereği olarak, yedek kabul edilebilecek öğrencilerin de seçilmiş olması gerekmektedir.

4. Fiziksel Olanakların Değerlendirilmesi

Örgütleme sürecinin bu aşaması, örgütün amacına ulaşmasında kullanılacak fiziksel olanakların sağlanması ve etkin bir şekilde düzenlenmesi ile ilgilidir. Dramanın gerçekleştirilebilmesi için belirlenmiş senaryoda kullanılacak araç-gereçlerin tümü bu aşama içinde değerlendirilebilir. Öyle ki dramanın yapılacağı yerden oyuncuların giyeceği giysi ya da kullanacağı şeylere varıncaya dek her şey bu kapsamdadır. Bu aşamayı etkileyebilecek en önemli faktör sınıfın içinde bulunduğu okulun özellikleridir. Fakat sınıf yöneticisi en olumsuz koşullardan en iyi sonucu alabilme adına, en kötü olanaklarda çalışmayı göze almalıdır. Ya da kendine özgü yollarla fiziksel olanakları sağlamaya çalışmalıdır. Bunu yerine getirirken olanakların yeterlik ilkesini gerçekleştirici tarzda uygunluğuna önem verilmelidir.

5. Fiziksel Olanak ve İnsan Kaynaklarının Örgütsel Bir Yapı İçerisinde Birleştirilmesi

Örgütleme girişiminin iki boyutu, yapıyı kurmak ve anlayış göstermektir. Yapıyı kurma, kadrolama ve donatım eylemleridir. Yapının kurulmasında örgüt modellerinden yararlanılır. Bir örgüt yapısını kurabilmek için örgütteki basamakların, bunların yetki ve sorumluluk derecelerinin ve bunların aralarındaki ilişkilerin belirtilmesi gerekir. Bu ilişkilerin amaç yönünde harekete geçirilmesi ise, informel bir davranış etkeni olan anlayış göstermeye bağlıdır (Bursalıoğlu 1987: 161). Örgütleme sürecinin bu aşaması örgüt modelleri ile sağlanmaya çalışılır. Oysa herhangi bir büyüklükte ve karmaşıklıktaki bir örgütte, bu örgütün tüm birimlerindeki davranışlar üzerinde olumlu etkiye sahip bir örgüt modeli yoktur (Aydın 1991: 144). Bu yargı okul ve sınıf için daha bir geçerli gözükmektedir. Yine de verilen örnek açısından rol dağıtımının yapılması ve fiziksel olanakların sağlanmasının ardından gerçek-

leştirilen provalar ve sonunda seyirci önüne çıkış bu aşamada yapılabilecek arasında sayılabilir. Buradaki örgütleme modeli aslında 'senaryo' olarak da görülebilir. Bu aşamada örgütleme sürecinin yetki ve sorumluluğun denkliği, komuta birliği, yönetim birliği, disiplin gibi ilkelerine dikkat etmek gerekir. Örneğin oyuncuların neyi, ne zaman ve nasıl yapacaklarının belirlenmesi ve yapılacak iş ile ilgili sınırların çizilmiş olması gerekmektedir.

6. Değerlendirme

Örgütlemeyi gerektiren herhangi bir durumun örgütleme süreciyle harekete geçirildikten sonra amacına ulaşıp ulaşmadığının belirlenmesi için yapılan çalışmalara değerlendirme adı verilebilir. Verilen örnek durumla bağlantılı olarak, eğer öğrenciler 'bilinçli birer tüketici ve verimli birer çalışan' olmuşlarsa, sürecin amacına ulaştığı söylenebilir. Bunu anlayabilmek için öğrencilere yapılacak bir sınav ve sonucunda alınan puanlara bakılabilir. Temel vurgu bütünsellik üzerinde yoğunlaştığından, öğrencilerin ünitenin bütününü kavrayıp kavramadıklarına bakılması önemlidir. Eğer kavranmamış ise, örgütleme sürecinin aşamalarında yapılan hatalar bu aşamada saptanmaya çalışılarak giderilmeye çalışılır. Bu bir sonraki yıl yapılacak benzeri bir etkinlikte de kullanılmak üzere raporlaştırılırsa etkili olunabilir.

Örgütleme süreci ile ilgili olarak buraya kadar yapılan açıklamaların temel sayıltısı 'bir önceki aşama etkin bir şekilde gerçekleştirilmiştir' şeklindedir. Eğer aşamalardan biri tam olarak gerçekleştirilemezse, sonraki aşama bundan olumsuz bir şekilde etkilenebilecektir. Yani insan kaynağının değerlendirilmesi konusunda öğrencinin eğitimsel yetersizliğinin meydana getirebileceği olumsuz bir etki, fiziksel olanakların değerlendirilmesi aşamasını da olumsuz bir şekilde etkileyebilir. Örneğin, yeterli bir oyuncu için gerekmeyecek bir araç, daha yetersiz bir oyuncu için gerekebilir. Bu da bütün aşamalar da bu konu üzerinde özellikle durmayı ve mümkün olduğunca bir önceki aşamayı etkin gerçekleştirmeyi zorunlu kılmaktadır. Bir başka deyişle her

bir aşama için bir değerlendirme yapmak etkili bir sonuç için gerekli olmaktadır.

SINIF YÖNETİMİNDE İLETİŞİM SÜRECİ

"İletişim, bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde bireylerin karşılıklı olarak bilgi, duygu ve düşüncelerini ileterek birbirlerinin algılama yeteneklerini etkiledikleri dinamik bir süreçtir" (Ergun ve Polatoğlu 1988: 198). Yapılan bu tanım ışığında, iki insanın bulunduğu bir ortamda iletişimin kaçınılmaz olacağı söylenebilir. Örgütler de insanlardan meydana gelir. Dolayısıyla örgütlerde de iletişim kaçınılmazdır. Örgütlenmemiş bir grup, örneğin bir odada rastgele dağılan 60 kişinin potansiyel iletişim kanallarının sayısı 1770'dir. Ama bunlar, her üyenin açıkça tanımlanmış bir role sahip olduğu 5'lik gruplar halinde 12 çerçeve oluşturacak şekilde örgütlenirse iş grubu içerisindeki kanal sayısı tam karşılıklı bağımlılık koşulunda 10'a, serisel bağımlılık durumda 4'e iner. Örgütlenmemiş bir durumdan örgütlenmiş bir duruma geçmede, örgütsel amacı gerçekleştirmeye uygun kanallara (rastgele iletişimi azaltmak için) kısıtlamalar getirilmesi şarttır (Katz ve Kahn: 1977: 247-248). Bu kısıtlama örgütsel iletişime işaret etmektedir. Sınıf açısından örgütsel iletişim; sınıfın işleyişini sağlamak ve hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla gerek sınıfı meydana getiren çeşitli bölüm ve öğelerle, gerekse sınıf ile çevresi arasında gerekli ilişkilerin kurulmasına olanak sağlayan toplumsal bir süreçtir. Sınıf yöneticisi kurulan bu ilişkileri örgütün amacına doğru yönlendirmek durumundadır. Bu yönüyle iletişim, sınıf yönetimi sürecinin vazgeçilmez bir öğesi olmaktadır. Çünkü sınıf, çevresiyle ve kendi kendisiyle –öğrenci -öğrenci ve öğretmen-öğrenci (Erdoğan 2000: 85) olmak üzere – iletişim kurmak zorundadır. Kısaca belirtmek gerekirse, 'iletişimsiz yönetim mümkün değildir' (Karagözoğlu 1985: 65).

İletişim sözlü veya sözsüz olarak gerçekleşebilir. Sınıf yöneticisi olarak öğretmenin iletişimin bu iki türünde de kendisini geliştirmiş olması önemlidir. Zira, sınıf içinde öğretmen ve öğ-

renci sözel olmayan davranışlarıyla da birçok mesaj gönderebilmektedirler (Obrien ve Buono 1996: 374). Örneğin, öğrencinin ders esnasında oturuş biçimi öğretmene, o öğrencinin sınıfa katılıp katılamadığına ilişkin ipucu verebilir.

Etkili bir iletişim sürecinin gerçekleştirilmesi iletişim sürecindeki kimselerin birbirlerini tanımalarıyla olanaklı olabilir. Buna göre sınıf içinde etkili bir iletişimin kurulabilmesi öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini tanımalarını gerektirir. Ortak yaşantı alanlarının Şekil-14'de görüldüğü gibi iç içe olması bu tanımayı kolaylaştırabilir.

Şekil 14: Ortak Yaşantı Alanı



Öte yandan, sınıfta etkili iletişimin hangi durumlarda daha etkili olabileceğine ilişkin düşünceler geliştirmek üzere Luft ve Joseph (Aydın 1993: 45-49) tarafından geliştirilen 'Johari Penceresi'nden yararlanılabilir. (Şekil-15) Bu model öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi açıklamakta kullanılabilir.

Şekil 15: Sınıf İletişim Sürecinde Öğretmen ve Öğrenci

	Öğretmenin öğrenci hakkında bildikleri	*Öğretmenin öğrenci hakkında bilmedikleri*
Öğrencinin kendi hakkında bildikleri	AÇIK KENDİ (1)	GİZLİ KENDİ (2)
Öğrencinin kendi hakkında bilmedikleri	KÖR KENDİ (3)	*BİLİNMEYEN KENDİ* (4)

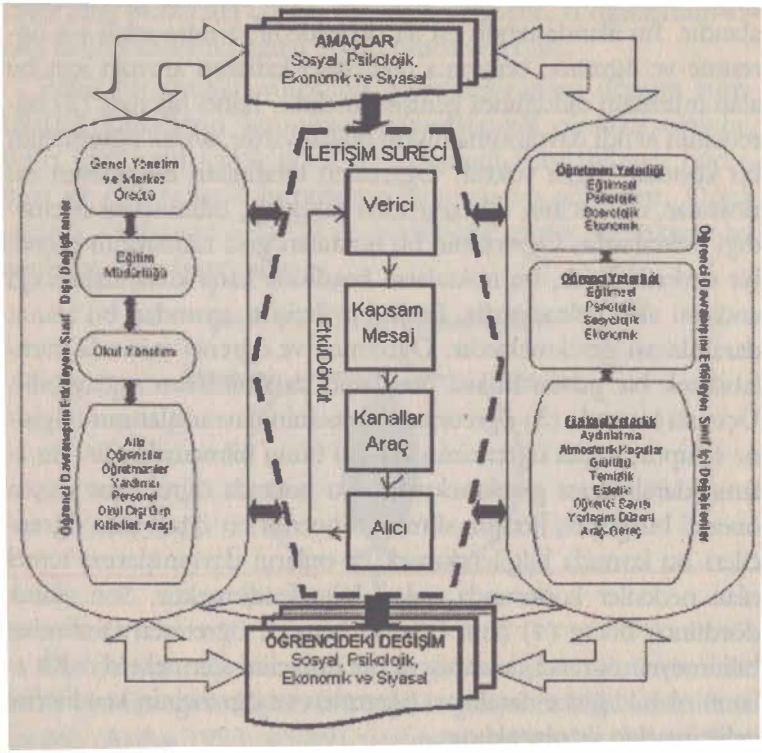
Şekil-15 de, birinci hücrede (1) öğrencinin kendi davranışına ilişkin bilgisi ile öğretmenin öğrenci hakkındaki bilgisinin çakıştığı görülmektedir. Bu alan iletişimin etkili biçimde gerçekleştiği alandır. Bu alanda tehdit en alt düzeydedir. Sınıfta etkili bir öğrenme ve öğretme ortamına iletişimsel katkının artması için bu alan mümkün olduğunca genişletilmelidir. İkinci hücrede (2) öğrencinin kendi davranışına ilişkin bilgisi vardır, ancak öğretmenin bu konuda bilgisi yoktur. Öğretmen tarafından bilinmeyen bu noktalar, öğrencinin öğretmenden sakladığı, bilinmesini istemediği noktalardır. Öğrencinin bu noktaları gizli tutmasının geçerli bir nedeni olarak, bu noktaların kendisine karşı kullanılabileceği endişesi akla gelmektedir. Etkili bir iletişim açısından bu alanın daraltılması gerekmektedir. Öğretmen ve öğrenci arasında kurulabilecek bir güven ilişkisi bu alanın daraltılmasını sağlayabilir. Üçüncü hücrede (3) öğretmen öğrencinin davranışlarının bilgisine sahiptir, ancak öğrencinin kendisi bunu bilmemektedir. Bu alanın daraltılması gerekmektedir. Bu noktada öğretmene düşen önemli bir görev, iletişim sürecinin önemli bir öğesi olan öğrencileri bu konuda bilgilendirmek ve onların davranışlarına temel olan nedenler konusunda onları bilinçlendirmektir. Son olarak dördüncü hücre (4) hem öğrenci hem de öğretmen tarafından bilinmeyen öğrenci davranış ve potansiyelini içermektedir. Bu alanın olabildiğince daralması öğretmen ve öğrencinin kendilerini geliştirmeleri ile olanaklıdır.

İletişim süreci, tüm iletişim öğelerinin katıldığı bir süreçtir. Okul örgütünün kendine özgü yönlerinin, söz konusu öğeler bazında, iletişim süreci üzerinde nasıl bir etkide bulunuyor olabileceğine yönelik değerlendirmeler aşağıda yapılmıştır.

İletişim Süreci Öğeleri

İletişim süreci öğelerinin neler olduğu konusunda alanyazında birçok görüş vardır. Ama genel olarak, paylaşılan noktaların sayısı paylaşılmayanlara göre daha fazladır. Burada, Bursalıoğlu'nun (1987: 169) sınıflaması tercih edilmiştir.

Şekil 16: Sınıf Yönetiminde İletişim Süreci



Amaç

Amaç iletişime yön verir ve iletişimin etkisi amacın gerçekleşme oranıyla ölçülür. Amaç, örgütte iç ya da dış etkiler sonucu vericide şekillenir. Sonra vericiden alıcıya, harekete geçirici bir etkinlik gelişir (Ersan 1987: 76). Amaç ne kadar açık ve net olursa, vericinin etkinliği de o oranda sonuç alıcı olur. Burada amaç, eğitimin amaçlarına hizmet eden iletişim süreci amaçlarıdır. Sınıf yöneticisi sınıfta başlatacağı bir iletişim sürecinin her şeyden önce amacının farkında olmalıdır. II. Bölüm'de verilen

sınıf yönetimini etkileyen bir faktör olarak 'amaçlar' konusundaki etki içeriklerinin bu aşamadaki yansısına dikkat etmek gerekmektedir (Şekil-16). Örneğin amaçların belirsizliği, iletişimi harekete geçirecek amaçların anlaşılmasını güçleştirebilir. Baskı grupları, iletişimin amacını etkileyebilir. Sınıfta ders dışı bir etkinliği başlatmak ve yürütmek üzere öğrenci ailesinden maddi yardım almayı amaçlayan bir iletişim süreci, aile adlı baskı grubunun tepkisiyle karşılaşabilir.

Verici

Verici, anlamı iletir. Sınıftaki iletişim sürecinin vericisi genellikle öğretmendir. Vericinin yasal ve güvenilir olması gerekir. Bunların yokluğu, iletme işlemini zorlaştırır. Bu nedenle, sınıf yöneticisinin iletişim öğeleri engelleri ve düzenlenmesi konularında yetişmiş olması gerekir (Bursalıoğlu 1987: 164). Şekil-15 de gösterilen 'Açık Kendi' alanını genişletmeye çalışan bir sınıf yöneticisi verici rolünü oynuyor demektir. Örneğin, herhangi bir dersin herhangi bir konusunu işlerken sunuş stratejisini (Demirel 2000: 80) kullanan bir öğretmen, verici durumundadır. Öğretmenin güvenirliği, uzmanlığı, inanılırlığı ve çekiciliği (Ergin 1995: 55-58) onun başarısı üzerinde etkili olan faktörlerdir.

Sınıf yöneticisi her zaman verici durumunda değildir. O, sınıf içinden ve dışından gelen iletilerin aynı zamanda alıcısıdır. Sınıftaki iletişimi yalnızca öğretmen adlı vericiye bağlamak, öğrenci veya sınıf dışından başlatılabilecek bir iletişimin tıkanmasına yol açabilir.

Kapsam

Kapsam, vericinin alıcıya iletmek istediği bilgi, anlam, duygu ya da düşüncedir. Kapsamı anlatan semboller verici ve alıcı tarafından ortak anlam taşıyan, yazı, söz, hareket, işaret, resim ya da sayılar olabilir. Örgütsel iletişimde kapsamın örgütsel konularla ilgili olması gerekmektedir (Ersan 1987: 75). Kapsamı, iletişim sürecinin amacı şekillendirir. Sınıftaki iletişimde kapsam genellikle derslerin konularıdır. Fakat bunların dışında da ileti-

şim içerikleri olabilir. Bir öğretmenin öğrencisinin bireysel sorunuyla ilgilenme eylemi buna örnektir. Öğretim ilkelerine (Ergin 1995: 64) dikkat edilerek hazırlanmış bir içerik, başarılı bir kapsam oluşturmanın yollarından biridir. Sınıfta öğrencinin ilgi, yetenek, beceri vb. gibi birtakım özelliklerine uygun olarak hazırlanmış bir içerik buna örnek olarak verilebilir.

Sınıf yönetimini etkileyen faktörlerden (Şekil-16) öğretmen ve öğrencilerin yeterlikleri, amaçlar, sınıfın yerleşim düzeni gibi faktörler kapsam öğe veya aşaması üzerinde etkili olabilir. Öğretmenin bu olası etkiler konusunda bilinçli olması, etkili bir içerik hazırlamasını kolaylaştırabilir.

Kanallar

Kanallar, kapsamın vericiden alıcıya ulaşmak için izlediği yollar ya da örgütte haber akımının devamlı ve düzenli bir biçimde izlediği yollar olarak tanımlanabilir. Bu yollar; aşağı, yukarı ve yatay olarak üç düzeyde söz konusu olduğu zaman etkili bir iletişimden söz edilebilir (Aydın 1991: 147). Aşağıya doğru iletişim kanallarının kullanımında, yöneticinin iletişim, bilgi, beceri ve davranışı önemli bir işleve sahiptir. Yani öğretmenden öğrenciye doğru bir işleyiş var ise, öğretmene büyük bir iş düşmektedir. Öte yandan yukarıya doğru iletişim kanallarının kullanımında aktif olan taraf öğrenci olacağından, kanalın kullanıma açık tutulması ve öğrencinin bu konuda serbest davranması sağlanmalıdır. Aksi durumda öğrencinin başlatabileceği bir iletişim süreci olasılığından söz edilmeyebilir. Oysa öğrenci için, en azından sorunlarını iletebilme serbestiliği bile etkili bir öğrenme ve öğretme ortamının oluşmasında başlı başına önemli bir faktördür. Yatay kanal ise öğrenciler arasındaki iletişime işaret eder. Sınıfın sosyal bir ortam olduğu göz önüne alındığında ayrıca öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerinin önemi düşünüldüğünde yatay iletişimin önemi anlaşılabilir.

"Örgütteki iletişim sistemi formel ve informel olmak üzere iki türlü işler" (Aydın 1991: 166). Sınıf örgütündeki iletişimin

informel boyutunun daha önemli ve etken olduğu veya olması gerektiği açıktır. Bu nedenle kurulacak iletişimin olanaklı olduğu kadar bu temele dayandırılması sonuç alıcı olabilir

Araç

Araç, kapsamı alıcının anlayabileceği sembollere çeviren önemli bir öğedir. Sözlü, yazılı ve mekanik olabilir (Bursalıoğlu 1987: 169). Buna göre, sınıftaki resim, bilgisayar, tahta, tepegöz, projeksiyon makinesi, kağıt, kalem, vb. gibi araçlar; öğretmenin kullandığı yöntem, teknik ve araç-gereçler (Ergin 1995: 91-137) bu kategoride ele alınabilir.

Sınıf yöneticisinin, etkin bir iletişim süreci için uygun yöntem, teknik, araç veya araçların seçimi konusunda yetersizliği, sürecin bu aşamasını olumsuz yönde etkileyebilir. Öğretmenin hangi amaçla, hangi kapsamda ve hangi aracı kullanarak iletişim süreci oluşturacağı konusunda bilgili ve yeterli olması, ayrıca alıcı konumundaki öğrencilerin bu araca alışkın olup olmadıklarını bilmesi gerekir. Eğer değillerse, öncelikle söz konusu araca ilişkin bir bilgi aktarımının mutlaka sağlanması gereklidir.

Alıcı

Verici tarafından iletilen kapsama anlam veren kişi veya kaynağa alıcı denir. Sınıfta bu, öğrencidir. Kapsam, semboller şeklinde alıcıya geldiği an, bir kabul durumu ortaya çıkar. Alıcı kendisini uyaran bu sembollerin zihninde uyandırdığı anlamlara dayanarak vericilerin ilettiği kapsamı anlamaya çalışır. Ancak unutulmamalıdır ki, her alıcı kendi yeteneği ve becerisi oranında anlama olanağına sahiptir (Zoga 1973: 258). Buna göre, etkili bir iletişimin olabilmesi için kaynak ile alıcının sosyo-kültürel yapısı, bilgi düzeyi, davranış özellikleri ve iletişim becerileri arasında bir dengenin, hatta bir eşitliğin veya benzerliğin olması gerekir (Karagözoğlu 1985: 66).

Sınıfın amaçlar faktöründen etkilenişi dikkate alındığında, iletişim sürecinin verici ve alıcı boyutlarındaki bireylerinin, a-

maçları farklı bir şekilde yorumlama olasılıkları ortaya çıkabilir. Bu da alıcının kapsamı yorumlayışını etkileyebilir. Öte yandan alıcı olarak öğrencinin gereksinimleri, aile ve diğer sınıf içi ve sınıf dışı faktörlerden etkilenme durumları da iletişim sürecinin bu öğesi üzerinde olumlu veya olumsuz etkilerde bulunur.

Etki

Etki; alıcının gösterdiği tepki, takındığı tutum ve yaptığı öneri sonucunda anlaşılır (Bursalıoğlu 1987: 169). Etki kavramı, en geniş anlamıyla, kapsamı alan herhangi bir alıcının tepkisini ifade eder. Bu kavramın iletişim süreci açısından iki yararı vardır: Birincisi, sürecin ne kadar başarılı olduğu hakkında ipucu verir. İkincisi, sonuçların bilgisi gelecek ve ek iletişimleri düzenlemek veya değiştirmek için bir temel oluşturur (Hoy ve Miskel 1987: 359).

Sınıf yönetimini etkileyen faktörler (Şekil-16), etkiden beklenenin gerçekte ne olduğunun bilinmesini engelleyebilir. Örneğin verici amaçları kendisine göre yorumlamışsa, amaçları kendisine göre yorumlayan alıcıdan gelen tepkiyi buna göre değerlendirecektir. Alıcı da verdiği tepkinin kendisine göre en etkin ve en doğru olduğuna inandığında, verilen tepkinin doğru veya etkinliği her ikisine göre de değişebilecektir. Sınıf yöneticisinin etkiyi izleyebilecek araç-gereç, yer, zaman ve potansiyele sahip olması gerekir. Öte yandan, sınıfta iletişim sürecini etkileyen değişkenlerin fazlalığı, etki üzerinde hesapta olmayan müdahalelerin yaşanması sonucunu doğurabilir.

Sınıftaki iletişim engelleri; emir vermek, uyarmak, gözdağı vermek, ahlak dersi vermek, öğüt vermek, nutuk çekmek, yargılamak, eleştirmek, suçlamak, ad takmak, alay etmek, avutmak, soru sormak, sınamak, çapraz sorgulamak, sözünden dönmek, oyalamak, şakacı davranmak, konuyu saptırmak vb.'dir. İletişimi kolaylaştıran etkenler ise; edilgin dinleme (sessizlik), kabul tepkileri, kapı aralayıcılar ve konuşmaya çağrı, etken dinleme (geri ileti) şeklinde sıralanabilir (Gordon 1999: 74-80).

Genel olarak sınıfı etkileyen faktörler hem bu öğeler üzerinde ayrı ayrı müdahalelerde bulunurken (doğrudan), hem de bir öğeyi veya aşamayı etkileyerek bir sonraki öğe veya aşamaya müdahalede (dolaylı) bulunabilirler. Örneğin, sınıfta iletişim sürecinin amaçlarını şekillendiren sınıfın amaçları belirsizlik içinde olunca, iletişim sürecinin amaç veya amaçları da belirsizleşecektir. Bu belirsizlik, vericinin yapacağı iletişim eylemlerini güçleştirecek, bu güçlük kapsamın şekillenmesini engelleyecek, bu engel kanal tercihini etkileyecek, bu etki araç seçiminin ve kullanımının etkinliğini azaltacak, bu azalma alıcıya kapsamın iletilmesinde yetersizlikler doğuracak ve son olarak da bu yetersizliklerden dolayı etki ya hiç olmayacak ya da eksik olacak yahut ortaya çıkan etkinin ne olduğu tanımlanamayacaktır.

SINIF YÖNETİMİNDE EŞGÜDÜMLEME SÜRECİ

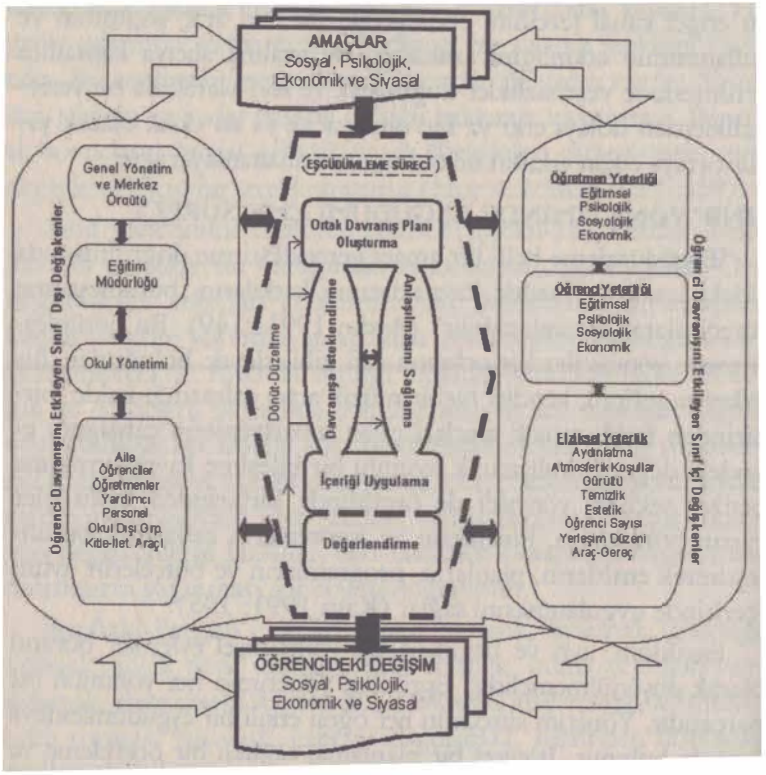
"Eşgüdümleme belli bir amacı gerçekleştirme doğrultusunda eldeki insan ve madde kaynaklarının katkılarını bütünleştirme süreci olarak tanımlanabilir" (Aydın 1991: 149). Bu bütünleştirmede yöneticiler bir orkestra şefi gibi işlevde bulunurlar. Bir orkestra şefinin, kendisi hiçbir müzik aracı çalmadığı halde, birbirinden farklı müzik araçları çalan müzisyenlerin çabalarını elindeki değneği kullanarak uyumlu bir bileşime kavuşturmasına benzer şekilde, yönetici de örgütünde birbirinden farklı işler yapan bölümlerin, birimlerin ve işgörenlerin çabalarını bütünleştirerek emirlerin, planların, programların ve bütçelerin uyum içerisinde uygulanmasını sağlar (Kaya 1991: 105).

Eşgüdüm, ayrı ve bağımsız bir yönetimsel eylemler bütünü olarak düşünülmemelidir. Eşgüdüm yönetimin her yönünün bir parçasıdır. Yönetim sürecinin her öğesi etkili bir eşgüdümlemeye katkıda bulunur. İşlevsel bir planlama, sağlıklı bir örgütleme ve etkin bir iletişimin etkili bir eşgüdümün sağlanmasında önemli payı vardır (Aydın 1991: 150).

Sınıf açısından eşgüdümleme; öğrenci katkılarının sınıf, sıra, bilgisayar, kitap vb. gibi araç ve gereçlerin katkılarıyla bütün-

leştirilmesini ifade eder. Sınıf yöneticisi eşgüdümlemeyi gerçekleştirirken Follet tarafından ortaya konulan ilkeleri göz önünde bulundurmak zorundadır. Bu ilkeler doğrudan ilişki, erkenlik, etkileşim ve süreklilik olarak adlandırılmaktadır (Aydın 1991: 150). Eşgüdümleme süreci açısından bu ilkelerin gerçekleştirilmesi önemlidir.

Şekil 17: Sınıf Yönetiminde Eşgüdümleme Süreci



Eşgüdümleme Süreci Evreleri

Eşgüdümleme, beş evrede gerçekleşen bir süreç olarak değerlendirilebilir. Bu evreler ortak bir davranış planı oluşturma,

öğrencilerin bu planı anlamalarını sağlama, öğrencileri plana uygun davranmaya özendirme, içeriği uygulama ve değerlendirme olarak adlandırılabilir. Buna bağlı olarak da sınıf örgütünde eşgüdümlemenin nasıl işliyor olabileceğine değinilebilir.

1. Ortak Bir Davranış Planı Oluşturma

Birinci evrede, grubun/örgütün tüm üyeleri için ortak bir davranış planı oluşturulur (Aydın 1991: 150). Bu oluşum, öğrencilerin anlayıp uygulayacakları bir düzenlemeyi gerektirir. Eşgüdümleme sürecinin bir ilkesi olarak eşgüdüm, planlamanın ve politika oluşturmanın başlangıç aşamalarında gerçekleştirilmelidir. Bu, ilk aşamanın önemli bir ilkesi olarak kabul edilebilir.

Eşgüdümleme sürecinin iyi işlemesi, sistemin amaçlarının üyeler tarafından iyi anlaşılması ve benimsenmesine bağlıdır (Bursalıoğlu 1987: 180). Sınıfta öğrencilerin amaçları anlamaması ya da farklı amaçlar içinde olmaları onların eylemlerinin eşgüdümlenmesini zorlaştıracaktır. Öte yandan amaçlara sınıf dışından yapılacak müdahaleler de sınıf yöneticisinin ortak bir davranış planı oluşturmasını etkileyebilecektir.

2. Planın Öğrencilerce Anlaşılmasını Sağlama

İkinci evrede, planın tümü ya da ilgili kısımlarının ilgili bireyler/öğrenciler tarafından anlaşılması sağlanır (Aydın 1991: 150). Bu anlaşılmayı sağlamak öncelikle, örgütte etkili bir iletişim sitemi kurulmasını gerektirir. Dolayısıyla, iletişim süreci konusunda yukarıda değinilen ayrıntıların bu aşama üzerinde de etkilerinin olması kaçınılmazdır. Öte yandan konferanslar, toplantılar, paneller ve seminerlerle (Tosun 1990: 272), sınıfta kullanılabilecek öğretim strateji, yöntem ve teknikleri birer eşgüdüm aracı olarak görülebilir. Bu evrede doğrudan ilişki ilkesinin gerçekleşmesinin önemli olduğu söylenebilir. Buna göre, bireyler arası görüş alışverişi doğrudan iletişim ile daha etkili bir biçimde yapılabilir. Ayrıca, bunda etkileşim ilkesinin de rol oynayacağı söylenebilir (Aydın 1991: 150). Çünkü ortak davranış planlarının bireyler ta-

rafından anlaşılması, daha etkin olarak, birbirlerinin plandaki işlevlerinin farkındalığıyla gerçekleşebilir. Bu da bireylerin birbirleriyle doğrudan ilişkisini ve etkileşimini gerektirir.

Sınıf üyelerinin, sınıfın amaçlarını (Şekil-17) benzer şekilde algılamaları, onların paylarına düşen görev ve sorumluluğu açıkça anlamalarına yardımcı olabilir. Ortak planın anlaşılmasının sağlanmasında, sınıfta mutlaka olması gereken yakın insan ilişkilerinden dolayı, etkileşim ve doğrudanlık ilkeleri gerçekleştirilebilir gibi gözükmektedir. Çünkü sınıf, zaten yüz yüze ilişkinin egemen olduğu bir özellik göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerin planı anlamalarını sağlamaya çalışma etkinliği doğrudan yapılabilecektir. Böyle olunca onların etkileşime girmeleri de kendiliğinden olacaktır.

3. Öğrencileri Plana Uygun Davranmaya Özendirme

Üçüncü evrede her birey/öğrenci plana uygun davranmaya özendirilmektedir (Aydın 1991: 150). Eşgüdümlemenin gerçekleştirilmesi için bütün üyelerin bu planı uygulamaya istekli olmaları gerekmektedir (Bursalıoğlu 1987: 179). Bu istekliliğin devamlılığının sağlanması da, eşgüdümlemede bir ilke olarak kabul edilen sürekliliğin gerçekleştirildiği anlamına gelir (Bursalıoğlu 1987: 177). Bu gereği yerine getirmenin yollarından biri, örgüt içindeki her bireyin amacın gerçekleştirilmesine verdiği önemin derecesinin, amacın gerçekleştirilmesi için o bireyden beklenen davranışı göstermesine yeterli olup olmadığına bakmaktır (Bilgen 1985: 71). Bir diğeri, işgörenlerin kendi yaptıklarının, örgütün başat amaçlarına katkısını görmelerini sağlamak ve Urwick'in de vurguladığı gibi onları ortak davranış planına katkıda bulunmaya güdüleyebilmektir (Aydın 1991: 149).

3.1. Sınıfta Güdüleme ve Kuram

Güdülenme, davranışı anlamada çok önemli bir süreçtir. Gözle görülmeyen varsayımsal bir olgudur. Güdü terimi Latince 'movere'den türetilmiştir. 'Movere' harekete geçirme anla-

mındadır. Buna dayanarak güdü, 'davranışı amaca doğru harekete geçiren/yönelten bir iç durum' olarak tanımlanabilir.

'Motive' temel kavramından türetilen güdüleme ise, bir veya birden çok insanı, belirli bir yöne devamlı şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamıdır. Örgütte kişiler işlerini etkili ve verimli bir biçimde başarmak için güdülenmelidir.

Güdülenme oldukça karmaşık bir süreçtir. Sınıf açısından güdülemenin anlaşılabilmesi için güdüleme kuramlarına değinmek yararlı olabilir. Bunlar Gereksinimlerin Giderilmesi Kuramları, Beklenti Kuramları, Amaç Kuramı, Denkserlik Kuramı, Başarı Güdüsü Kuramı ve Bilişsel Değerlendirme Kuramı başlıkları altında incelenmektedir (Onaran 1981: 11-249).

I. Gereksinim Kuramları: Gereksinim kuramları iki başlık veya kuram çeşidi şeklinde incelenmektedir. Bunlar; Gereksinimler Sıradizini Kuramı ve ERG kuramıdır.

A) Gereksinimler Sıradüzeni Kuramı: Abraham Maslow (1954), klinik gözlemlerinden yararlanarak insanlarda gereksinimlerin neler olduğunu belirlemiştir. Bu belirlemeler incelenerek ve temel ilkeleri dikkate alınarak sınıftaki öğretmen ve öğrencileri harekete geçirme konusunda bilgiler geliştirilebilir.

1. Fizyolojik Gereksinimler: Açlık, susuzluk, cinsellik, dinlenme, uyku, annelik vb. İnsan uzun bir süre aç ya da susuz kaldığında açlığını ya da susuzluğunu gidermekten başka bir şey isteyemez. Bu gereksinimler karşılandığı zaman sonraki gereksinimler ortaya çıkmaya başlar.
2. Güvenlik Gereksinimleri: İnsanın kendini güvenlik içinde duyması için gerekli gereksinimlerdir. Yaşam boyunca doğada (deprem, yağmur, kar vb.) ve toplum içinde (emeklilik, sigorta, sağlık, öldürülme vb.) karşılaşılabilecek tehlikelerden korunma bu gereksinimlere girer. Bu gereksinimler süreğen bir durum aldığında kişinin bütün bir yaşamını etkilemeye başlar.

3. Toplumsal Gereksinimler: İnsanlar başka insanlarla bir arada olmak, sevgi ilişkisinde bulunmak isterler. Ortalama bir insan bir eşi, çocukları, arkadaşları olmasını, çevresindeki toplumsal kümelerde bir yeri olmasını ister. Maslow bu sevgiyi 'savunmanın olmadığı, yani kendiliğindenlikle içtenliğin, dürüstlüğün arttığı' bir ilişki olarak tanımlamakta ve böyle bir ilişkide 'gerginliğe yer yoktur' demektedir.
4. Saygınlık Gereksinimleri: İnsanın kendi kendine duyduğu saygı ile (güçlü olma, başarı, ustalaşma, kendine güven, bağımsızlık, özgürlük istekleri) başkaları tarafından tanınma ve onlardan saygı görme (prestij, önemli olma, üstün olma istekleri) gereksinimleri bu tür gereksinimlere girmektedir.
5. Kendini Gerçekleştirme Gereksinimleri: İnsanda gizil olarak ne gibi yetenekler varsa onlara kullanma isteği olarak tanımlanabilir. Bu türden bir gereksinim içinde olan bireylerde şu tür özellikler görülür: Gerçeği kabullenme, belirsizliğe dayanıklı olma, kendini ve başkalarını olduğu gibi kabul etme, kendiliğindenlik, sorunlarla baş edebilme, yalnız da kalabilme, özerklik, yaşamın tadını çıkarabilme, hem çok güçsüz hem de çok önemli ve değerli olduğunu bilebilme, insanlara yakınlık, kişiler arası derin ilişkiler, demokratik bir kişilik, araçlarla amaçları ayırma yeteneği, şakadan anlama ve yaratıcı olma.

Kuramda, biri tamamlanmadan ötekinin başlamayacağı gibi bir düşünce var ise de, bazı durumlarda ötekine atlama, bazen de yarım kalarak veya daha tamamlanmadan ötekine geçme söz konusu olabilir.

Sınıf yöneticisi olarak öğretmen, sınıftaki öğrencilerin kuramda belirtilen gereksinimlerinin olabileceğini bilerek hangi öğrencinin hangi tür gereksinimleri olabileceğini araştırmalı, öğrenmeli ve buna dayalı olarak bir eşgüdümleme sürecini işletirken öğrencilerinin o noktadaki gereksinimlerini esas alabilmelidir. Böylece öğrencilerin faaliyetlerinin eşgüdümü daha bir etkin gerçekleşebilir.

B) E.R.G Kuramı: Maslow'un kuramına dayanarak gereksinimlerin üç kümede toplandığını savunur. Bu kuramda gereksinimler sırasıyla şu üç kümede toplanmıştır:

1. Varlık (Existence): Açlık, susuzluk, fiziki güvenlik vb. gibi fizyolojik maddi gereksinimler burada toplanmıştır. Burada amaç insanın maddi temelini sağlamaktır. Bu gereksinimlerin giderilmesi örgütün kaynaklarının bol olmasına bağlıdır.
2. İlişki (Relatedness): İnsanın kendisi için önemli olan öteki insanlarla ilişkide bulunma istekleri burada toplanır. İnsan diğer insanlarla ilişkiye geçmek ister ve bu onun davranışlarına yön verir.
3. Gelişme (Growth): Bir inanın kendisi ya da çevresi üstünde yaratıcı, üretici etkiler yapmak, yeteneklerini kullanmak, yeni yetenekler geliştirmek istekleri burada toplanmıştır.

Maslow'un kuramından ayrılan temel yön, bir üst gereksinimi karşılamak güçleştiğinde bir alt düzeydeki gereksinim kümesinin daha çok isteneceğidir. Öte yandan gelişme gereksinimi karşılandıkça daha çok karşılanmak istemektedir. Sınıf yönetimi açısından bakıldığında, öğrencilerin bir alt gereksinim kümesinde daha çok istek yaratmamak için, onların bir üst gereksinimlerini karşılamalarında zorlanmamalarını sağlayan bir sınıf yaratmak gereği ortaya çıkmaktadır. Öte yandan sınıfın özelliği gereği, gelişme gereksiniminde olan öğrencilerin varlığı, istenen bir durum olmaktadır. Ancak o zaman sürekli öğrenmek isteyen ve çalışan bir öğrenci kitlesi yaratılabilir.

II. İki Etmenli Kuram (Herzberg Kuramı): Gereksinim kuramlarında giderilen gereksinimlerin artık güdüleyici niteliklerini yitireceklerine dönük anlayışa ve dış değişkenlerin gereksinimler üzerindeki etkisinin inkarına karşılık olarak Herzberg'in kuramı, gereksinimlerin ne zaman güdüleyici olacakları sorusuna yanıt vermeye çalışmaktadır.

1. Doyuma Yol Açan Etmenler: Başarı elde etme, tanınıp sayılma, işin kendisi, sorumluluk, ilerleme, gelişme. Bu et-

menler güdüleyicidir. Güdüleyiciler başlıca gelişme ve kendini gerçekleştirme gereksinimlerini karşıladıkları için doyuma yol açar. Buna göre sınıf yöneticisinin sınıfında doyuma yol açan etmenlere önem vermesi gerektiği açıktır. Öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine yapılacak katkı kendilerini gelişir gördükçe doyum sağlamaları sonucunu doğuracaktır. Bu da onları güdüleyecektir.

2. Doyumsuzluğa Yol Açan Etmenler: Örgütün siyasetiyle yönetimi, gözetim, gözeticiyle ilişkiler, iş koşulları, ücret, iş arkadaşlarıyla ilişkiler, özel yaşam, statü, güvenlik. Doğrudan doğruya işle ilgili olmayıp işin yapıldığı çevrede bulunan bu etmenlere 'sağlık etmenleri' denir. Bu etmenler hoş olmayan şeylerden kaçınma gereksinimi yüzünden doyumsuzluğa yol açmaktadır. Buna göre, sınıf yöneticisi sınıfın fiziksel değişkenlerinin (atmosferik koşullar, araç-gereç vb.) öğrenciyi doyumsuzluğa götürebileceğini bilmelidir.

Güdüleyiciler bulunmadığı zaman bir insan yalnızca doyuma ulaşmamış olacak, ama doyumsuz da olmayacaktır. Sağlık etmenleri bulunmadığı zaman da bir insan çalışma ortamında doyuma ulaşmamış olacak, ama doyumsuz da olmayacaktır. Öte yandan bazı insanlar sağlık etmenlerinden doyuma ulaşabilir. Ama bunlar gelişmemiş kişiliğe sahip insanlardır.

Yapılan birçok araştırma Herzberg Kuramı'na ilişkin destekleyici sonuçlarla birlikte bu kuramın geçerli olmayabileceğine ilişkin sonuçlar da ortaya koymuştur. Özellikle kuramdaki doyum ve doyumsuzluk veren etmenlerin çeşitli değişkenlerden etkilenebileceğine ilişkin bir anlayış bu araştırmaların sonuçları arasındadır. Bu nedenle kurama başka bir etmenin de ilave edilmesi önerilmiştir. Bu 'ara değişkenler'dir.

3. Ara Değişkenler: Doyum veren etmenlerle doyum vermeyen etmenlerin ağırlıklarının kişisel, örgütsel faktörlerden etkilenmelerini ifade etmektedir (Şekil-17). Bir araştırma da (Centers ve Bugental) mavi yakalılar (doyumsuzluk veren

etmenlere önem) ile beyaz yakalıların (doyum veren etmenlere önem) önem verdikleri noktaların değiştiğini göstermektedir. Sınıf yönetiminde söz konusu ara değişkenler özellikle öğretim düzeyleri açısından yorumlanabilir. Buna göre daha yüksek öğretim düzeyinde olan sınıflardaki öğrenciler (örneğin ortaöğretim ikinci sınıf) ile düşük öğretim düzeyinde olan öğrenciler (örneğin ilköğretim ikinci sınıf) arasında doyum ve doyumsuzluk etkenleri konusunda fark olabileceği rahatlıkla tahmin edilebilir.

III. Beklenti-Değer Kuramları: Bu kuramlara göre, davranış, insanın belli bir andaki kişilik özelliklerinin işlevi olduğu gibi, insanın o an içinde bulunduğu çevrenin de (daha doğrusu o insanın çevresini algılama biçiminin) bir işlevidir. Bu kuramlar insanı; düşünen, uslamlayan ve yaşamında geleceğe ilişkin olaylar konusunda inanç ve beklentilere sahip olan bir varlık olarak kabul etmektedir (Aydın 1993: 95).

A) Victor H. Vroom'un Beklenti Kuramı: Bir kimsenin iki amaçtan birini istemesi, birini ötekine yeğlemesi ya da ikisini birden istememesi arasındaki ilişki açıklanırken 'değer' kavramı kullanılabilir. Buradaki 'değer' beklenen değerdir, gerçekleşen değer değil. Yani hangi seçenek daha değerli ise, o tercih edilir. Vroom'a göre birey bu durumda üç tür değer içerisine girme olasılığına sahiptir. Bunlar:

1. Pozitif Değer: Vroom'a göre bir amaç elde edilmek isteniyorsa, yani bu amacın elde edilmesi edilmemesine üstün geliyorsa, bu amacın değeri (+)'dır. Örneğin, sınıfta 'sıkı çalışma', istenen bir not yükselmesine yol açacaksa o zaman bu amacın değeri (+)'dır. Bu değer kapsamındaki bir eylemin belli bir sonuç doğuracağı kesindir.
2. Negatif Değer: Bir amacın elde edilmemesi, yani bu amacın elde edilmemesi edilmesine üstün geliyorsa, bu amacın değeri (-)'dir. Örneğin sınıfta, 'sıkı çalışma' nın fazla yorulma, iş arkadaşlarınca hor görülme gibi olumsuz durumlarla so-

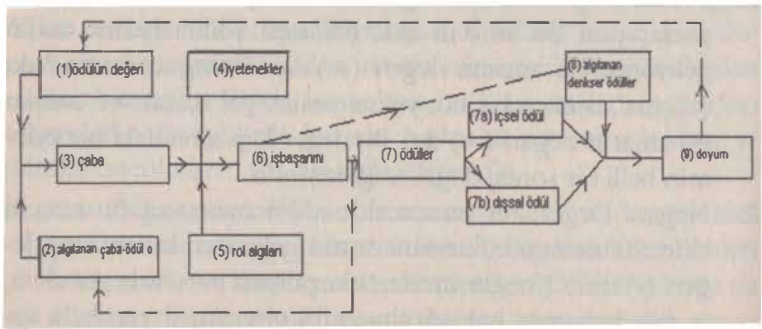
nuçlanacağı bekleniyorsa, o zaman bu amacın değeri (-)'dir. Bu kaçınma güdüsüdür. Yani, insan bu amaçlardan uzaklaşmaya çalışır.

3. Nötr Değer: Bir amacın elde edilmesi veya edilmemesi bireyi ilgilendirmiyorsa, o zaman bu amacın değeri sıfırdır (0). Sıfır noktasında bir eylemin belli bir sonuç doğuracağı konusunda bir olasılık yok demektir. Örneğin bir öğrenci derslerde üstün başarı göstermek isteyebilir, ama çalışmanın onu başarıya götüremeyeceğine inanırsa, kendisinde başarıya ulaşma gücü bulamayacaktır.

Bu kurama göre, bir insanın eylemde bulunma gücü ya da güdülenmesi, değerlerle beklentilerin çarpılmasıyla elde edilmektedir. Fakat beklentinin veya değerin sıfır (nötr) olmaması kaydıyla. Matematiksel bir görüntü verse de oldukça sade olan kuram, sınıf yöneticileri tarafından kullanılabilir bir nitelik göstermektedir.

B) Porter-Lawler Beklenti - Değer Kuramı: Bu kuram güdülemeyi oldukça fazla ve çeşitte değişkenin bir sonucu olarak görmektedir (Şekil-18). Bunlar, ödülün değeri, algılanan çaba-ödül olasılığı, çaba, yetenekler (özellikler), rol algıları, işbaşarımı, ödüller, algılanan denkser ödüller ve doyum olarak adlandırılmışlardır. Kuram bu değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamaktadır.

Şekil 18: Porter-Lawler Beklenti - Değer Kuramı İşleyişi



Örgütteki işgören (sınıftaki öğrenci), öncelikle yapacağı bir davranış için onun ödül değerini düşünür (yüksek not almak değerli midir?). Sonra bu ödül için, yine kendi algısında, ne kadar çaba harcayacağını hesaplar (her akşam en az iki saat çalışmak gerekmektedir). Ortaya bir çaba koyar (her akşam iki saat çalışır). Bu çaba onun yetenek, özellikleri ve rol algısından etkilenir (derse çalışma için gerekli donanıma -zeka, etkili çalışma teknikleri- sahip olup olmaması bu çabayı etkiler). Bu etkiyle birlikte işbaşarımını gerçekleştirir. Bu arada işbaşarımı esnasında algılanan çaba-ödül olasılığını tekrar tekrar hesaplar ve bu hesap, süreci başından itibaren etkilemeye devam eder (öğrenci tekrar hesabında çabayı azaltabilir, artırabilir veya vazgeçebilir). İşbaşarımının ardından elde edilen ödüller (içsel veya dışsal) doyumu ortaya çıkarır (öğrencinin aldığı not beklediği şekilde yüksekse doyum sağlar). İşbaşarımı esnasında algılanan diğer denkser ödüller işbaşarımını etkilediği gibi doyum üzerinde de etkili olur (eğer öğrenci işbaşarımı esnasından denkser ödülleri-sinemaya gitmek, arkadaşlarıyla gezmek vb.- daha değerli görürse çabalarına bir son verir, değilse daha fazla bir doyum yaşar).

Görüldüğü gibi bu kuram, değişkenleri ve bunların birbiriyle ilişkisini bir akış halinde şemalaştırmıştır. Bu da sınıf yöneticisi için bir kılavuz işlevi görerek yararlı olabilir.

IV. Amaç Saptama Kuramı: Bir örgütün ya da ana birimlerinin genel amaçları vardır. Bunlar örgütte çalışanlar üstünde yol gösterici ilkeler olarak etkili olurlar. Locke tarafından geliştirilen bu kuramdaki 'amaç' sözcüğünden bu tür amaçları anlamamak gerekir. Buradaki amaçlar, bireylerin *işleriyle* ilgili olarak kendileri için belirledikleri amaçlardır. Kuramın başlıca iki önermesi ve bir çıkarımı vardır:

1. *Bir insanın kendisi için koyduğu amaçlar büyük ölçüde onun davranışını yönlendirir:* Birey hem anlık hem de süreçsel enerjisini kendi saptadığı amaca yöneltir. Bu nedenle iş başarımını etkileyen önemli bir güdüsel etmen de bireylerin

amaçlarıdır. Buna göre, sınıf yöneticisi, bütün öğrencilerin birtakım amaçları olduğunu bilmelidir.

2. *Bir örgüt içinde olan bireyin amaçları örgüt tarafından sağlanan özendiricilerden etkilenerek işbaşarımını belirler:* Örgütün sağladığı özendiriciler ile işgörenin davranışları arasında bir ilişki vardır. Bu ilişki, işgörenlerin kendileri için belirledikleri amaçlar yoluyla olmakta, bu amaçlar bu ilişkide aracılık yapmaktadırlar. Sınıf yönetimi açısından bakıldığında, öğretmenin sınıfın özendirici/özendirmeyici yönleriyle öğrencilerin amaçlarını etkileyerek, öğrencinin kendisini sınıfa vermesini ya da vermemesini belirleyebilmektedir.
3. *Çıkarım:* İnsanlar çevrelerini algılayıp yorumlarlar, bu algılarını kendi değer yargılarına göre değerlendirirler ve buna göre de kendilerine birtakım amaçlar saptarlar; ilerideki davranışları artık bu amaçlara yönelik olacaktır. Öğretimin ilk ve sonraki kademeleri açısından düşünüldüğünde erken yıllarda öğrencilerde oluşturulacak olumlu amaçların sonraki yıllara olumlu yansıyacağı söylenebilir.

Bu kuram amaç saptamanın nasıl gerçekleştiğine ve bu amaçlarda örgütün rolüne ilişkin yaptığı vurguyla sınıf yöneticileri açısından dikkate değer bir kuram gibi gözükmektedir.

V. Denkserlik Kuramı: Adams tarafından geliştirilen denkserlik kuramı, kabaca, 'çalışma yaşamında birbirleriyle ilişkide bulunan insanlar bu ilişkiden dolayı neler götürüp neler getirdiklerini karşılaştırmaktadırlar' tezine dayalı olarak ortaya çıkarılmıştır. Bu kuramın çeşitli bilim alanlarında benimsenen biçimleriyle değişik adları (Sosyal Psikoloji'de 'Bilişsel Uyumsuzluk Kuramı' gibi) vardır. Yönetim Bilimi'nde ise Denkserlik Kuramı olarak bilinmektedir. Kuramın üzerinde durduğu üç önemli kavram vardır:

1. Girdiler (Katkılar): Örgüt ortamına girmiş bir birey, örgütüyle bir ilişkiyi yaşar. Bu ilişkiye eğitim, zeka, deneyim, ustalık, yaş, statü, işte gösterdiği çaba, kişisel çekicilik, sağ-

lık, elindeki araç-gereçler gibi birtakım nitelikler katar. Bu niteliklerin örgüt tarafından algılanan ve kullanılan kısmı o işgörenin 'girdileri' olmaktadır.

2. Ödüller (Karşılık): İşgören, örgütsel ilişkiye nitelik olarak dahil ettiği girdilere karşılık örgütten bir karşılık bekler. İşte bu karşılık 'ödüller' olarak adlandırılır. Bunlar ücret, not, toplumsal yardımlar, statü simgeleri, güvence vb. olabilir. İşgörenin, örgütün verdiklerinin, girdilerine karşılık verilen ödüller olduğunun farkında olması gerekir.
3. Karşılaştırma: Örgüte birtakım girdiler katan bir işgörenin bunun karşılığında aldığı ödüllerle, benzer durumda olan bir başka işgörenin kattıklarına karşılık aldığı ödülleri karşılaştırması eğilimi vardır. Bu eğilim, kuramın önemli bir dayanağıdır.

Örgüt ortamına birtakım girdileri katan işgören aldığı ödüllerle, örgütteki bir diğer işgörenin kattıkları ve aldığı ödülleri birbiriyle karşılaştırdığında, kendisinin ödüllerini veya katkılarını az ya da çok görmesi durumunda bir 'denksizlik' ortaya çıkar. Bu denksizlik işgörende gerginliğe yol açarak iş başarımının düşmesine veya başka sonuçlar yaşanmasına dönüşebilir. Sınıf yönetimi açısından düşünüldüğünde, öğrenciler derslere (sınıfa) kattıkları ile aldıklarını birbirlerine bakarak karşılaştırmaktadırlar. Buna göre, öğrencilerin başka sonuçlara da dönüşebilen bir gerginlik yaşamamaları için sınıf yöneticisinin çok dikkatli olması gerektiği açıktır.

VI. Başarı Güdüsü Kuramı: Kuramı asıl geliştiren Henry A. Murray'ın çalışmalarıdır. Murray'a göre gereksinimler ancak davranışlardan/düşlerden/masallardan çıkarılabilir. Gereksinimler içsel eğilimler olmayıp, çevreden alınan uyaranlarla devinime geçen öğrenilmiş davranışlardır. Bu görüşten hareket eden McClelland, başarı güdüsü kuramını oluşturmuştur. Başarı güdüsü kuramının ana öğeleri şunlardır:

1. Yönelme: İnsan hoş bir durum içindeyken gerek çevresinden, gerek kendi içinden (bedeninden, düşüncelerinden,

duygularından) birtakım uyaranlar alır. İşte hoş olan durumlarla birlikte oluşan bu uyaranlar söz konusu duygusal durumla birleşerek gelecekte de kişinin karşısına çıktıklarında onun tekrar hoş olan o duruma yönelmeye güdüler. Bu açıdan bir sınıf yöneticisi, öğrencilere herhangi bir şeyi yaptırmak istediğinde, onları yönelmeye sevk eden uyaranlar konusunda bilinçli olmalıdır.

2. Kaçınma: İnsan olumsuz bir durumdaysa bu kez bu olumsuz duygularla birleşen uyaranlar ileride onu böyle durumlardan kaçınmaya güdüler. Böyle bir güdü, gelecekteki bir amaçtan kaçınmayı içeren, geçmişteki kimi hoş olmayan durumlarla bağlantı kurmaya dayanan, güçlü bir duygusal çağrışımdır. Buna bakarak sınıf yönetimi sürecinde öğrencilerin yapması istenmeyen davranışlar şekillendirilebilir.
3. Beklenti- Uyaran Açıklığı (Mesafesi): Bir uyaranın olumlu ya da olumsuz etkiye sahip olması, dolayısıyla yönelme ya da kaçınma davranışına yol açması bunlarla beklentiler arasındaki açıklığa bağlıdır. İnsan, beklentilerine uygun düşen uyaranlara karşı duygusal bir tepki göstermeyecek, beklentilerden ayrılan uyaranlara karşı duygusal bir tepkide bulunacaktır. İşte bu duygularla birleşen uyaranlar ileride bir güdünün canlanmasına yol açacaktır. Beklentiler ile uyaranlar arasında optimal bir açıklık varsa olumlu bir duygu uyanacak, açıklık fazlaysa olumsuz duygular başgösterecektir.

Yönelme, kaçınma uyaran-beklenti açıklığı kavramları bazında bütün güdülerin öğrenilmiş olduğu da göz önüne alınırsa, insanlarda yeni güdüler oluşturmanın mümkün olduğu düşüncesi ileri sürülebilir. McClelland'a göre bazı düzenlemelerle insanlarda yüksek başarı güdüsü yerleşmesi sağlanabilir. Başarı güdüsü sınıf açısından özellikle olması gereken bir güdüdür. Dolayısıyla öğrencilerde bu güdünün şekillendirilebilmesi için onların beklentileri ile onları uyaran arasındaki açıklık dikkatle yorumlanmalı ve onlarda 'yönelme davranışı' doğuracak eylemlere girişilmelidir.

VII. Nedensellik Yükleme Kuramı: Bu kuram Heider'in çalışmalarına dayanmaktadır. Bu kurama göre olayların nedenleri çoğunlukla doğrudan doğruya gözlemlenebilen şeyler değildir. Bu olayları algılayan birey birtakım nedensellik bağları kurarak bunlara çeşitli nedenler yükler. Bu nedenler içsel ya da dışsaldır. Bir başka değişle, birey nedenleri ya kendinde ya da çevresinde aramaktadır. Ama bu nedenler bir kişiyi ya da kişinin eylemi sonucu ortaya çıkan durumları gerçekte etkileyen değil, kişinin kendi davranışını ya da elde ettiği sonuçları algılamasıyla ortaya çıkan nedenlerdir. Yani içsellik ve dışsallık birey açısındandır. Birey içsel ya da dışsal nedene dayandırdığı olaylar veya durumlar karşısında bulduğu nedenlere sarılmaktadır. Fakat dışsal nedenler daha çabuk değişme özelliğine sahip olduğundan dolayı, bireyin gerginlik yaşaması sonucunu doğurabilmektedir. Kuramın temel önermesi şöyledir:

Uyaran →Aradaki Bilişsel Olaylar →Davranış

Uyarıcı, "fiziksel çevrede duyu organını harekete geçiren herhangi bir nesne, enerji ya da enerji değişmesi" (Demir ve Acar 1997: 226) olarak tanımlanabilir. Bu yönüyle bireyi harekete geçiren her şey birer uyarandır. Uyarılan birey uyarıcıların da niteliğine bağlı olarak bilişsel bir sürecin içine girer. Bu süreçte olup bitenlere nedenler arar. Bunun sonrasında davranışta (tepkide) bulunur.

Sınıf yönetiminde etkili bir öğrenme-öğretme gerçekleştirebilmek için, kuramın belirttiği uyaranlar düzenlenmeli ve öğrencide istenen davranışın oluşabilmesi için aradaki bilişsel olaylar buna göre tasarımlanmalıdır. Bu tasarımın birey tarafından dışsal olarak algılanmasının önüne geçmeli, mümkün olduğu kadar içsel nedenlere dayanılması sağlanmalıdır.

Yukarıda değinilen güdülenme kuramları, öğrencilerin bir işi yapmasını sağlamada baz alınabilecek birbirinden farklı ya da benzer birtakım tezler ileri sürmektedirler. Bu kuramlardan yararlanırken özgün durumlara açıklama getirebilmek için eklektik bir yakla-

şım benimsenebileceği gibi, genel durumlara uygulanabilecek bir kuramdan da yararlanılabilir. Buna göre sınıf yönetiminde eşgüdümleme sürecinin gerçekleştirilmesinde kullanılabilecek 'tek ve doğru' bir kuram yoktur. Ancak 'çok ve olası' kuramlar vardır.

Sınıf yöneticisinin güdülemeyi sağlama yeterliliğinin olması beklenir. Bununla birlikte sınıf yönetimini etkileyen birçok faktörün etkilerini (Şekil-17) dengede tutabilmek zorunluluğu, eşgüdümleme eyleminin önemini özellikle arttırır (Bursalıoğlu 1987: 176). Sınıftaki bir davranışın nedenlerinin bilmedeki zorluk, öğrencinin bir eşgüdüm planına uygun davranmaya isteklendirilmesinin ne kadar güç olduğunu gösterebilir.

4. İçeriği Uygulama (Öğretim)

Eşgüdümlemeyi gerektiren durumun uygulamaya geçirildiği zamana gönderme yapan bir evredir. Bu evrede, önceki evrelerde yapılanlar ekseninde, öğrenciler gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında bir örgüt/sınıf olarak kendilerinden yapılması istenen etkinlikleri yapmaya başlarlar. Bu noktada sınıf yöneticisi olarak öğretmen, tıpkı bir orkestra şefi gibi, öğrencilerin bu etkinliklere katkılarını birleştirmektedir. Bu birleştirme, hem sınıf içinde bir dersin işlenişi, hem de sınıf dışında sınıf veya bir grubun gerçekleştirdiği eğitimsel herhangi bir etkinlik için söz konusu olabilir. Sınıf içinde kullanılabilecek eşgüdüm araçları, öğretim yaklaşım, yöntem ve teknikleri olabilir. Strateji, öğretim için benimsenen yaklaşım olarak görülebilir. Bu yaklaşımlar üç grupta toplanmaktadır. Bunlar (Büyükkaragöz ve Çivi 1998: 69):

- Sunuş Yoluyla Öğretim
- Buluş Yoluyla Öğretim
- Araştırma Yoluyla Öğretim'dir.

Yöntem, öğretim gerçekleştirilirken benimsenen yol olarak görülebilir. Çeşitli içeriklere dayalı olarak sınıflandırma veya kategorilendirmelere gidilmiş olmakla birlikte (Demirel 1998:56), sınıfta kullanılabilecek öğretim yöntemleri şunlardır:

- Anlatma Yöntemi
- Tartışma Yöntemi
- Problem Çözme Yöntemi
- Bireysel Çalışma Yöntemi
- Grupla Çalışma Yöntemi

Teknik, benimsenen yöntem veya yöntemleri etkin kılabilmek için tercih edilen araç-gereç ve uygulamalarının tümünü kapsar. Çeşitli sınıflandırma veya kategorilendirmelere gidilmiş olmakla birlikte, sınıfta kullanılabilecek öğretim teknikleri şunlardır:

- Beyin fırtınası
- Gösteri Tekniği
- Soru-Cevap Tekniği
- Benzetim Tekniği
- Drama Tekniği
- Eğitsel Oyunlar Tekniği
- Bilgisayar Tekniği
- Panel Tekniği
- Benzeşim Tekniği
- Konferans Tekniği
- Brifing Tekniği
- Sergi Tekniği
- Deney Tekniği
- Örnek Olay Tekniği
- Gösterip Yaptırma Tekniği

Öğretim yaklaşımları ile öğretim yöntemleri arasındaki fark herhangi bir veya birden fazla yöntemin herhangi bir yaklaşım içinde kullanılabilmesinden kaynaklanmaktadır. Buna göre sınıf yöneticisi, önce yaklaşımını belirleyecek, sonunda da yaklaşım içinde kullanacağı yöntem veya yöntemleri saptayacak, en sonra ise yöntemi etkin kılabilmek için başvuracağı teknikleri belirleyecektir.

Eşgüdüm etkinliklerinin amaçlanan öğrenmeyi sağlayabilmesi için farklı yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir. Sınıfın içi ve dış etkileyenler (Şekil-17) dikkate alınarak uygun yaklaşım, yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.

5. Süreci Değerlendirme

Bu evrede, bütün bir süreç boyunca yapılan çalışmalarla ortak planın amaçlar doğrultusunda gerçekleşip gerçekleştirilmediğine bakılır. Süreç içindeki her bir aşamanın sonuca olumlu ya da olumsuz anlamdaki etkisi değerlendirilir. Elde edilen bilgiler ışığında sürecin tüm evrelerinde gerekli düzenlemeler yapılır. Örneğin, ortak planın anlaşılmasını sağlama evresinde yapılacak olanlar, sürece katılanlar tarafından anlaşılmamışsa, tıpkı orkestradan beklenen sesin çıkmaması benzeri bir durum yaşanabilir. Öte yandan öğrencilerin isteklendirilmelerinde başarılı olunamamış ve uygun olmayan bir güdülenme kuramından hareket edilmişse, yine benzeri bir durum yaşanabilir. Giderek daha nitelikli bir eşgüdüm süreci gerçekleştirilmesi, etkin bir değerlendirme ve buna bağlı olarak düzeltmelerin yapılmasına bağlıdır.

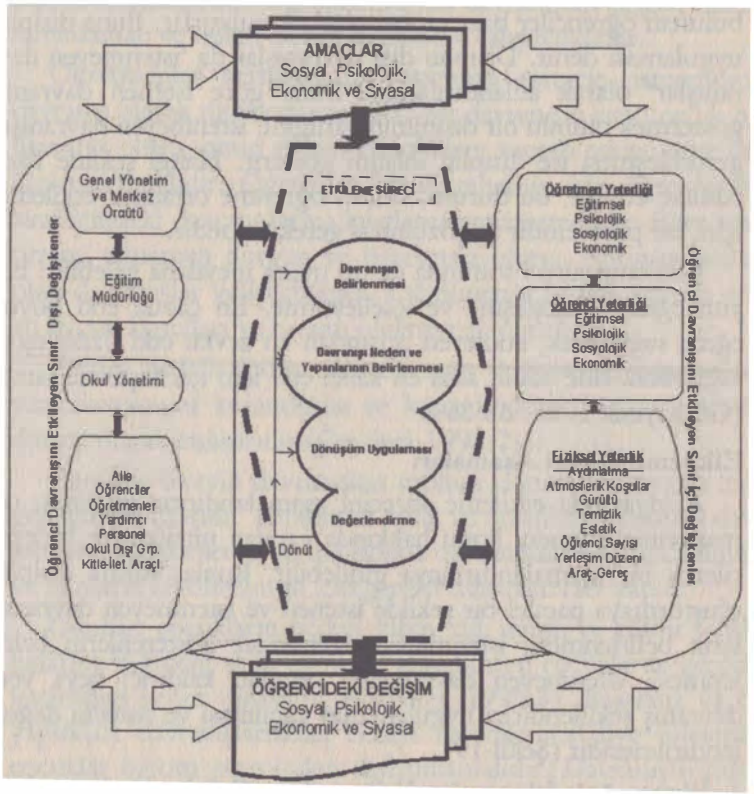
Eşgüdümleme yalnızca sınıf yöneticisinin işi gibi görülmemelidir. Öğrenciler bu süreçte sınıf yöneticisinin en önemli yardımcıları olmalıdır. Kaldı ki, üyelerinin bireysel farklılıklarına dayalı gelişim zorunluluğu olan bir örgüt olarak sınıfta öğrencilerin bireysel çabaları daha ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin eşgüdümleme konusunda yardımlarına gereksinim vardır. Alwin Brown bu yardıma, kendi kendine eşgüdümleme adını vermektedir. Yazara göre bu tür eşgüdümleme, bir grup içinde çalışan herkesin kendi yaptığı işlerin diğerlerinin yaptıkları üzerindeki etkisini bilmesi ve bu nedenle eylemlerini diğerleriyle bütünleştirmesidir (Can 1992: 114).

SINIF YÖNETİMİNDE ETKİLEME SÜRECİ

Etki, A kişisinin B'nin tutum ve davranışlarını değiştirme süreci olarak tanımlanabilir. A kişisinin söz konusu değişimi sağlayabilmesi için, güce sahip olması gerekmektedir. Buna göre güç, A'nın değişimi sağlamasını mümkün kılan şeydir (Gürkaynak 1985: 36). Sınıf yöneticisi örgütün amacına ulaşması doğrultusunda sınıf ile ilgili bütün değişkenleri kontrol etmek durumundadır. Bu nedenle sınıf yöneticisinin etkilenmeyi sağlayacak güce

sahip olması gerekmektedir. Söz konusu güç, çeşitli etkileme yolları ile sağlanabilir. Etkinin dış yolları yetki, bilgi ve hizmet-içi eğitim; iç yolları ise bireysel gereksinmelerin karşılanması, örgütün üyelere benimsetilmesi (Bursalıoğlu, 1987: 174) ve ortak eylem oluşturmadır (Aydın 1991: 154). Örgütün dışındaki faktörleri etkileme yolu da kooptasyon olarak görülebilir.

Şekil 19: Sınıf Yönetiminde Etkileme Süreci



Sınıfta etkileme gerektiren bir sürecin işletilmesi, istenen veya istenmeyen davranışlar temelinde gerçekleştirilebilir. Bu davranışlar da çoğu zaman 'disiplin' kavramıyla açıklanabilir. Disiplin kavramı, 'disciple' kökünden türetilmiştir. Peşinden götürme, kendisini takip ettirme anlamına gelmektedir. Bu etimolojik açıklamadan sonra disiplin kavramı, personelin inanarak ve arzu ederek iş yeri kurallarına ve düzenine uygun davranış göstermesini sağlayan güç olarak tanımlanabilir (Eren 1989: 348-349). Sınıfın değer ve normlarına uymayan davranışlarda bulunan öğrenciler bazı yaptırımlarla karşılaşırlar. Buna disiplin uygulaması denir. Disiplin dışı davranışlar da 'istenmeyen davranışlar' olarak adlandırılabilir. Buna göre istenen davranışı göstermek olumlu bir disiplinin varlığını, istenmeyen davranışın gerçekleşmesi ise disiplin ihlalini gösterir. Hangi şekilde ifade edilirse edilsin, bu durum, sınıfın öğrenme ortamını etkilediği için, bir problemdir ve çözülmesi gerekmektedir.

Etkileme süreci sonunda üç tip uyum meydana gelebilir: boyun eğme, özdeşleşme ve içselleştirme. En çabuk etki boyun eğme sağlayarak, etkileyen açısından en zevkli etki özdeşleşme sağlayarak elde edilir, ama en kalıcı etki için içselleştirme şarttır (Gürkaynak 1985: 38-39).

Etkileme Süreci Aşamaları

Alanyazında etkileme sürecini aşamalandırma çalışması olmamasına rağmen, konu hakkında yapılan nitelemeler birleştirilerek bir aşamalandırmaya gidilebilir. Bunlar sınıfta disiplin oluşturmaya paralel bir şekilde istenen ve istenmeyen davranışların belirlenmesi, istenmeyen davranışlar gösterenlerin belirlenmesi, istenmeyen davranışları ortadan kaldırıcı veya yeni davranış şekillendirici uygulamanın yapılması ve sürecin değerlendirilmesidir (Şekil-19).

1. İstenen veya İstenmeyen Davranışların Belirlenmesi

Okulda ve sınıfta eğitsel çabaları engelleyen davranışlara istenmeyen davranış adı verilir. Derslerin akışını bozarak hedef

davranışlara ulaşmayı zorlaştıran veya engelleyen her davranış istenmeyen davranıştır (İlgar 2000:167).

Sınıf içinde öğrencileri rahatsız eden, sınıf etkinliklerini bozan, okulun ve öğretmenin yasal beklenti ve kurallarına uymayan veya sınıfta karmaşa oluşturan türdeki davranışlar sorun olarak görülen davranışlardır (Tertemiz 2000:54). Sınıfta eğitim ve öğretim etkinliklerinin gerçekleşme sürecini kesintiye uğratan veya süreci engelleyen davranışlar istenmeyen davranışlar olarak nitelendirilir. Öğretmenler bu davranışları doğru olarak tanımlamalı ve onları en aza indirmeye çalışmalıdırlar.

Öğretmenler herhangi bir davranışı rastgele, istenmeyen davranış olarak nitelendiremezler. Bir davranışın istenmedik bir davranış oluşu, onun eğitsel etkinliklere yaptığı etkiye göre değerlendirilmelidir. Öğretmen kendi rahatlığı için öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarına kısıtlama getirmemelidir. Eğer sınıf ortamı tamamen durgun ve hareketsiz olursa, eğitimin hedefi olan davranışlar geliştirilemez. Öğretmenin hedefi, eğitim için en uygun koşulları ve ortamı oluşturmak olmalıdır.

Eğitim hedeflerinden olan davranış değiştirme, öğrencilere yeni davranışlar kazandırma ve kazandırılmış davranışları sürdürme olarak tanımlanır (Özyürek 1998:2).

Eğitimle bireyin davranışları toplum normlarına uygun hale getirilmeye çalışılır. Toplumsal kural ve normlara uymayan davranışlar değiştirilerek yerine doğru davranışların kazandırılması ve bunların sürdürülmesi için gerekli düzenlemeler yapılır.

Okullar; çocukların beden, zihin, dil, uyum ve kültür farklılıklarına rağmen, milli eğitimin amaçlarının çocuklarda gerçekleştirildiği yerler olmalıdır (Özyürek 1996:3). Başarısız ya da yaptıkları davranışlarından dolayı başedilemez diye nitelenen çocuklar eğitim sürecinden dışlanmamalıdır. Davranışlarından dolayı sorunlu veya istenmeyen kişi ilan edilen bu insanların eğitiminden okulların ve öğretmenlerin sorumlu olduğu unutulmamalıdır. Dil, zihin, beden, kültür ve uyumsal farklılıklar-

dan dolayı kimse eğitim sürecinden dışlanamaz. Tarihin her döneminde rastlanan, kimi insanların eğitilmesi imkansızdır, görüşü bizim eğitim anlayışında asla yer alamamalıdır.

Sargent, sınıfta sıklıkla gözlenen istenmeyen öğrenci davranışlarını şu şekilde belirlemiştir (Özen ve Batu 1999:311);

- Etrafı rahatsız ederek sınıfa girip çıkma.
- Parmak kaldırmadan söz isteme.
- Öğretim sırasında uygun olmayan oturma pozisyonuna sahip olma.
- Yerinden kalkma.
- Etkinliğe katılmama.
- Sınıf içinde uygun olmayan ses tonuyla konuşma.
- Sırasını düzensiz kullanma.
- Sınıf araç-gereçlerine zarar verme.
- Verilen görevleri yerine getirmeme.
- Beslenme saati kurallarına uymama.
- Uygun olmayan durumlarda gülme.
- Küfür etme.
- Sıraya eliyle vurma.
- Elindeki eşyaları atma.
- Arkadaşlarına zarar verme (vurma, saçını çekme, ittirme vb.).
- Uygunsuz el hareketi yapma.
- Tükürme.
- Yerli yersiz ağlama .

Sınıf yöneticileri, bu tür istenmeyen davranışlarla farklı yoğunluklarda karşılaşırlar. Sınıflarda en çok karşılaşılan istenmeyen davranışlar etrafı rahatsız ederek sınıfa girip-çıkma, parmak kaldırmadan söz isteme ve yerinden kalkmadır. Diğer davranışlar ise sınıfta bazen ortaya çıkarlar (Özen ve Batu 1999:311).

Bu tür istenmeyen davranışları zaman zaman her öğrenci gösterebilir. Sınıfta farklı sıklık ve yoğunluklarda gözlenen bu davranışların tekrarlanması ve yayılması uygun stratejilerle engellenmelidir.

İstenmeyen davranışlar gruplara ayrılarak incelenebilir. Tertemiz'e göre (2000:54), bu davranışların bir kısmı etrafa bakmak, ıslık çalmak, hayallere dalmak, sırayı dizleriyle kaldırmak gibi geçici ilgisizliklerdir. Diğer bir kısım ise aşırı ders dışı davranışlardır. Bu davranışlar, daha uzun sürmeleri ve sınıf etkinliklerini daha fazla engellemeleri dışında, geçici ilgisizlikler grubundaki davranışlara benzerler. Örneğin; yüksek sesle konuşmak, sınıfta izinsiz dolaşmak, sınıfta şarkı söylemek, uğultu oluşturacak şekilde hep birlikte konuşmak, kandırmak, aldatmak, kopya çekmek, birbirine not yollamak, derslere sürekli ilgisizlik gibi davranışlardır. Öğretmenin dersi anlatmasını ve öğrencilerin çalışmasını engelleyen durumlar da diğer bir grup davranışlar olarak ele alınır. Örneğin; sınıf kurallarına ve öğretmenin isteklerine uymamak, sürekli gürültü yapmak, diğer öğrencilerle çatışmak, vurmak, dikkati dağıtıcı sözler ya da fiziksel gürültü yapmak, saldırıda bulunmak, sınıf etkinliklerine katılımı engellemek, eşyalara zarar vermek gibi davranışlardır bunlar.

Davranışlar duruma, mekana, koşullara ve zamana göre istenir veya istenmez olma özelliği kazanır (İlgar 2000:168). Örneğin; öğrencinin bahçede bağırarak konuşması kabul edilebilir bir davranışken, aynı davranış sınıf içinde istenmeyen davranış olarak nitelenir. İstenmeyen davranışın sınırını öğretmen tutumları da belirler. Otokrat tutumlu bir öğretmen öğrencinin kafasını bile çevirmesine izin vermezken, aşırı serbestçi bir öğretmen sınıfında öğrencilerin sıra aralarında dolaşmasına bile izin verebilir (İlgar 2000:168). Yani her öğretmenin öğrencilerinden beklediği davranış sınırı farklı olabilir.

İstenmeyen davranışlar sınıfta öğretim ortamını bozar ve eğitime ayrılması gereken zamanın boşa harcanmasına sebep olur.

Sınıftaki istenmeyen davranışların olası sonuçlarından bazıları şöyle sıralanabilir (Aytekin 2000:75)

- Sınıf düzeninin engellenmesi,
- Öğrenmenin öğrenmesini engellenmesi,

- Diğer öğrencilere duygusal ve fiziksel huzursuzluk verilmesi,
- Öğretmenin ya da öğrencinin eşyasına zarar verilmesi.

Bu sonuçlar sınıftaki eğitim etkinliklerinin akışını aksatır, öğrencileri ve öğretmeni rahatsız eder, derslerde elde edilecek verimi düşürür veya tamamen engeller.

İstenmeyen davranışı düzeltme çabalarında ilk adım o davranışın nedenini ortaya çıkarmaya çalışmaktır. Jacobsen ve diğerlerine göre sorunların görüntülerinin, nedenlerinden ayrılması gerekir. Sorunların nedenleri 'kök sorun', belirtileri de 'yansımış sorun' olarak kabul edilmelidir. Kök sorun, davranışın asıl nedeni ve kaynağıdır. Öğretmenler sorunun görüntüsüyle uğraşmak yerine, nedenlerini yok etmeye çalışmalıdır. Örneğin, öğrencilerin istenmeyen davranışları 'görüntü', ders etkinliğinin sıkıcı olması bunun 'nedeni' olabilir. Bir öğrencinin başarısız olması 'görüntü', fiziksel ya da zihinsel engeller 'neden' olabilir. Öğretmen nedeni bulup çözmeden, görüntülere engel olamaz (Başar 1999:103).

2. İstenmeyen Davranışın Nedenleri ve Yapanların Belirlenmesi

İstenmeyen davranışları gösterenlerin belirlenmesi, genel olarak örgütün işgörenlerini (öğrencileri) tanımaktan geçtiği söylenebilir. Böylelikle sınıf yöneticisi, istenmeyen davranışları gösterenlerin bireysel gereksinimlerini belirleyebilir. Bu tür bireylerin örgüte geliş amaçlarının bilinmesi, örgütün amaçları ile bireylerin amaçları arasında dengenin kurulabilmesi için gerekli ortamın oluşmasını kolaylaştırabilir. Sınıf içi ve sınıf dışı birçok faktör bu aşamanın etkin gerçekleşmesinde rol oynayacaktır (Şekil-19). Sınıfın bir okul ortamında olduğu dikkate alındığında, okul üzerinde etkili olan faktörlerin doğrudan ve dolaylı olarak sınıfa da yansıması kaçınılmaz olmaktadır.

a) İstenmeyen Davranışın Sınıf Dışı Nedenleri: Öğrenciyle etkileşim alanları bakımından sınıf dışında kalan bazı kaynakların etkileri sınıf içine kadar uzanır. Öğrencinin sınıftaki tutum ve davranışlarında belirleyici rol oynar. Öğrenci davranışlarının o-

luşmasında çok önemli bir yere sahip olan sınıf dışı etkenler öğrencinin aile ortamı, yaşantı çevresi, okul vb. olarak sıralanabilir (Başar 1999:103).

Öğrenci davranışları aile içinde oluşmaya başlar. Çocuklar birçok davranışı aile üyelerini taklit ederek geliştirirler. Aile değerleri ve yaşantısının aşırı kaplayıcı ve kısıtlayıcı olması da öğrencinin sınıftaki davranışlarını etkileyebilir. Ailedeki denetimin çok sıkı ya da gevşek oluşu, fiziksel cezalarin kullanımı, aile ilişkilerinin yetersizliği gibi aileden kaynaklanan etkenler sınıf içindeki olumsuz davranışların kaynağı olabilir (Erdoğan 2000:98).

Aile içi ilişkiler öğrenci davranışlarını etkiler. Anne, baba ve çocuk arasındaki zayıf ilişkiler, ölüm, ayrılık, terk etme veya boşanma nedenleriyle aile bireylerinden birinin kaybı, anne veya babanın istenmeyen davranışları, kardeşler arası rekabet ve düşmanlık gibi nedenler sınıfa taşınarak istenmeyen davranışları oluşturabilirler (Tertemiz 2000:56).

Çocuğun ailesindeki ve yaşantı çevresindeki insanların eğitilmişlik düzeyleri öğrenci davranışlarına yansır ve sınıfa taşınır (Başar 1999:104). Çevredeki istenmeyen davranışlara, sokağın ve çevrenin bozucu etkilerine karşı okul ve aileler duyarlı olmalıdır.

Sınıfta, çevrenin olumsuz etkilerinin değiştirilmesi için çeşitli kültürel etkinlikler düzenlemelidir. Çevre için eğitim programları düzenleme, okul gazetesi çıkarma, çevrede yapılan etkinliklerde yer alma, yerel radyo ve televizyonlarda eğitici yayınlar sunma türünde etkinliklerle çevredeki davranışlar düzeltilmelidir (Başar 1999:104).

Okul, çevredeki istenmeyen davranışları düzeltme gayretiyle birlikte, öğrencileri de okulda daha uzun süre tutmaya çalışmalıdır. Okulda daha fazla zaman geçiren öğrenci çevreyle daha az etkileşim fırsatı bulur ve bozucu etkilerden uzaklaştırılmış olur. Bunun için okul bahçesi, oyun alanları, okul kütüphanesi ve okulun diğer alanları yeterli süreyle öğrenci kullanımına açık tutulmalıdır. Böylece öğrencilerin öğretmen denetimi ve yardımından daha u-

zun süre faydalanmaları sağlanır (Başar 1999:104). Sınıf dışındaki alanların öğrencilerin ilgisine ve günün koşullarına göre düzenlenmesi gerekir. Okullarda boş zamanlarını geçiren öğrenciler çevre etkinliklerinden korunur ve daha kolay denetlenir.

Okul ortamı öğrenci davranışlarını etkiler. Doyle'a göre, öğrencilerin okul etkinliklerini sıkıcı ve önemsiz bulması, okul çalışanlarının yeterliliklerinin ve anlayışlarının düşük olması, okul yönetiminin otoriter tutumu öğrencilerin başkaldırmasına neden olmaktadır. Okul yönetiminin demokratik bir hoşgörü düzen kurması gerekir. Ayrıca okulun yerleşim düzeni, bina, rehberlik sistemi, sınıf mevcudu, öğretmen ve yönetici gibi olanakların yetersizliği de, Gage ve Berliner'e göre, istenmeyen davranışların oluşmasına neden olur (Başar 1999:105). Okul yöneticileri ve öğretmenler okul ortamını öğrenciler için korku ve kaygı yaratan bir alan olmaktan çıkarmaya çalışmalıdırlar. Öğrencilere okul kurallarının ve düzeninin oluşturulmasında söz hakkı tanınmalıdır. Böylece onların da bu kuralların gerekliliğine inanması sağlanır. Kuralların oluşturulmasında birlikte hareket eden öğrenci, öğretmen ve yöneticiler arasında görüş birliği ve uyum sağlanmış olur.

Okul yönetimi gerekli durumlarda rehberlik servisiyle işbirliği yapmak zorundadır. Okul yönetimi ve öğretmenler bazı istenmeyen davranışları rehberlik servisleri ile işbirliği içinde önlemeye veya düzeltmeye çalışmalıdırlar. Böylece öğretmenin çözüme kavuşturamadığı sorunların ortaya çıkması ve yayılması önlenecektir (Aydın 1998:132).

Okullar rehberlik çalışmalarıyla eğitsel, kültürel ve sosyal çalışmaları teşvik etmeli ve bu çalışmalar için uzman personel ve sorumlu öğretmenler arasında işbirliği sağlanmalıdır. Okullar, uygulanan psikolojik danışma ve rehberlik çalışmalarını desteklemeli ve gerekli imkanları sağlamalıdır (Yılmaz ve Üre 1995:45). Böylece ileri derecedeki istenmeyen davranışların uzman kişiler tarafından ortadan kaldırılması ve yayılmalarının önlenmesi sağlanabilir.

b) İstenmeyen Davranışların Sınıf içi Nedenleri: Sınıfta istenmeyen davranışların oluşmasında öğrencilerin özellikleri, sınıfın yapısı, eğitim programı, eğitim ve öğretim yöntemleri, öğrenci başarısı ve öğretmenin özellikleri etkili olur (Başar 1999:107).

Sınıflarda farklı kişilik yapılarında ve farklı kültürlerden birçok öğrenci bir araya gelir. Bu farklılıklar öğrencilerin de çok değişik şekillerde davranmasını doğurur. Öğretmen, öğrencilerin bu özelliklerini tanımalı ve bu farklılıklardan doğabilecek sorunları önceden tahmin edebilmelidir.

Öğrencilerin kendileriyle ilgili tutumları da istenmeyen davranışlara neden olur. Öğrenciler kendilerini sevgisiz ve yetersiz görürlerse davranışları da bunlara uyar. Bazı öğrencilerde gelişim özelliklerinden kaynaklanan dikkat çekme ve karşı gelme isteği olabilir. Çocuklar bu farkları sorun olarak görürler. Öğretmen ya da öğrencilerin onları küçük düşürüp utandırması, alay konusu etmesi, onlara kaba davranması durumu daha kötüleştirir. Bu öğrenciler olumsuz davranışlara ya da yalnızlığa yönelirler (Tertemiz 2000:55). Sınıfta dikkat çekmek amacıyla yapılan bazı davranışlara verilen tepki ise davranışın amacını gerçekleştirir ve o davranışı pekiştirebilir. Öğretmen bu davranışları iyi gözlemlemeli ve öğrencileri tanımalıdır.

Redmend'e göre öğretmen kendini başkalarının yerine koyarak da öğrencileri tanıyabilir. Öğretmen sınıfta nelerin olduğundan haberdar olmalıdır, sınıf alanını sürekli izlemeli, davranışların farkında olmalı ve nedenlerini anlayabilmelidir (Başar 1999:108).

Öğrencinin fiziksel farklılıkları veya sağlık sorunları da onları istenmeyen davranışlara itebilir (Başar 1999:109). Çocuğun arkadaşlarından daha uzun veya daha kısa boylu olması, çirkin olduğunu düşünmesi, herhangi bir sakatlığının olması, kendisini yetersiz veya değersiz görmesine, dolayısıyla hırçın ve umursamaz tavırlar sergilemesine neden olabilir.

Öğrencinin işitme, görme, ve algılama yetersizlikleri de sorun üretebilir. Bu yetersizlikler nedeniyle söyleneni anlayama-

yan öğrenci doğru davranışları yapmakta zorlanır. Bu öğrencilerin sınıfta ön sıraya oturtulması, aileyle işbirliği yapılarak tedavisinin sağlanması öğretmenin görevidir (Başar 1999:109).

Eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan kuralların oluşturulmasında öğrenciler ve öğretmen birlikte hareket etmelidir. Öğrenciler kurallardan haberdar olmalıdır. Öğretmenler kurallara neden ihtiyaç duyulduğunu bir tartışma ortamı içerisinde öğrencilere anlatmalıdır. İhtiyaç duyulmayan kurallar gerektiğinde atılmalı veya değiştirilmelidir. Öğrencilerin kuralları sahiplenmesi ve kabullenmesi sağlanmalıdır (Tertemiz 2000:58). Öğrenciler gereksiz kurallarla sıkılmamalıdır.

Sınıfta öğrenciler arası ilişkiler yarışmacı değil, işbirlikçi olmalıdır. Öğrenciler birbiriyle değil, eğitsel engellerle yarışmalıdırlar. Lemlech, işbirliği yoluyla birbirini benimseyen öğrencilerin kendilerine verdiği değerin de artacağını ve bunun onların davranışlarına da yansıyacağını söylemiştir (Başar 1999:112).

Sınıflarda uygulanan eğitim programları öğrencilerin durumlarına, ilgi ve gereksinimlerine uygun olmalıdır. Ders planlarının, ders sürecinin her anını titizlikle belirlenmiş olması ve öğretmenin gerekli hazırlığı yapmış olması istenmeyen davranışların oluşmasını engeller (Başar 1999:114). Ders konularının öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve seviyelerine uygun olmaması da istenmeyen davranışlara yol açabilir.

Öğretmenlerin derslerde kullandıkları öğretim yöntemleri de sınıf düzeninin korunması açısından çok önemlidir. Derslerde uygulanan öğretim yöntemlerinin yetersizliği veya bu yöntemlerin yanlış uygulanması, öğrencilerin ilgisini dağıtır ve istenmeyen davranışlar kendiliğinden oluşur (Erdoğan 2000:97).

Öğretmen, derslerde farklı yöntem ve teknikleri kullanarak öğrencilerin sıkılmasını ve istenmeyen davranışlara yönelmelerini engelleyebilir. Öğrenciler derslerde başarılı olabileceklerine inandırılmalıdır. Daha önce gerçekleşen başarısızlıkları hatırlatılmamalıdır. Öğrencinin küçük başarıları ödüllendirilerek onların cesaretlenmeleri ve başarı için çalışmaları desteklenmelidir.

Başarı güdüsü öğrenciyi yeni başarı arayışlarına ve ders etkinliklerine yönelttiğinden istenmeyen davranışları da önler (Başar 1999:115). Öğrenciler, eğer başarılı olabileceklerine inanmazlarsa istenmeyen davranışlara daha çok yönelirler. Öğrencilere başarı zevki tattırılarak ve başarılı olma yolları öğretilerek başarılı olmaları sağlanabilir.

Sınıfta bazı istenmeyen davranışların oluşmasında öğretmenlerin etkisi önemlidir. Öğretmenin öğrencisiyle iletişim kurma konusunda toplumsal beceri eksiklikleri, öğretmenin öğretimle ilgili beceri yetersizliği ve fiziksel ortamdan kaynaklanan yetersizlikler istenmeyen davranışları oluşturur.

Öğretmenin, davranış ve tavırları öğrencileri etkiler. Öğretmen kişiliğiyle çocuklar için iyi bir örnek sergilemelidir. Öğretmenin kendisi sessiz, sakin, disiplinli ve düzenli çalıştığı ölçüde, çocuklar da -büyük olasılıkla- öyle olurlar. Öğretmenin teşvik edici bir tutum benimsemesi, açık yürekli olması ve tatlı dille konuşması öğrencileri birçok istenmeyen davranıştan uzaklaştırır (Binbaşıoğlu 1994:238).

Öğretmen nasıl olursa genellikle öğrencileri de öyle olur (Binbaşıoğlu 1994:234). Çocuklar öğretmenlerinin davranışlarını aynen taklit etmeye çalışırlar, çünkü onlar öğretmeni bir model olarak alırlar.

Öğretmenin öğretimle ilgili beceri yetersizlikleri de istenmeyen davranışları üretebilir. Öğretmenin beceri yetersizlikleri arasında dersi sıkıcı ve monoton biçimde yürütmek, gönül kırıcı şekilde konuşmak, güç ödevler vermek, sınıfta veya dışarıda gürültü varken derse devam etmek, sınıfın ışıklarına dikkat etmemek, umulmadık zamanda öğrencilere baskı yapmak, öğrenme aşamalarını açıklamakta başarısız olmak, sınıfta işlenmemiş konulardan sınav yapmak, tek bir çeşit davranışı ödüllendirmek gibi tutumları sayabiliriz.

Öğretmen, dersteki becerileri yanında sınıf ortamında yaptığı düzenlemelerle de eğitimin kalitesini etkiler. Öğrenme için

organize edilen sınıf, sadece öğrenme için düşünülen bir ortam değil, aynı zamanda öğrenci için düşünülen davranışların da belirleyicisidir. Öğretmen, sınıfı organize ederek kendisinin ve öğrencinin rolünü de belirler. Getzels'e göre sınıf organizasyonu, sınıfa ne olması gerektiğini ve nasıl öğrenim görülmesi gerektiğini bildirir. Örneğin bir sınıf öğrenciye öğretmenin kontrolünde boş bir organizma gözüyle bakarken, diğer bir sınıf öğrenciye aktif bir organizma muamelesi yapar. Buna bağlı olarak da sınıf ortamındaki farklı düzenlemeler farklı davranışları ortaya çıkarır. Sınıf ortamında, istenmeyen davranışların oluşmasının engellenebilmesi için öğretilecek öğretme etkinliğinin yapısına uygun, öğretim sürecini kolaylaştıran ve destekleyen bir sınıf düzenine gerek duyulmaktadır (Türnüklü (A) 2000:36-40).

3. İstenmeyen Davranışları Ortadan Kaldırıcı veya Yeni Davranış Şekillendirici Uygulamanın Yapılması

Alanyazında çeşitli sınıflandırmalar yapılsa da genelde istenmeyen davranışı ortadan kaldırma ve yeni davranış şekillendirmede iki temel yöntem vardır. Bunlardan biri 'Önleyici Davranış Yöntemi', diğeri de 'Düzeltici Davranış Yöntemi' dir.

A) Önleyici Davranış Yöntemi: Sınıf yönetiminde etkin olan öğretmenlerin en önemli özellikleri öğrencilerin istenmeyen davranışlarını en aza indirmekteki başarıları değil, bunları ortaya çıkmadan önce tahmin etme ve önlem alma becerileridir (Türnüklü 2000 (B): 142).

Önleyici stratejiler, öğretmenlerin istenmeyen davranışlar meydana gelmeden önce aldıkları önlemlerdir (Tertemiz 2000: 56). İstenmeyen davranışların oluşmadan önlenmesi için öğretmenler sınıfı ve öğrencileri çok iyi tanımalı ve öğrencilerin derse ilgisini sürdürmeye çalışmalıdır.

Öğretmenler istenmeyen davranışlara neden olabilecek etkenleri önceden saptarlarsa önlem de alabilirler. Böylece sınıf ortamında daha çok ders etkinliklerine zaman ayırır ve gereksiz gerilimlerin önüne geçebilirler (Murdick ve Petch 1996: 178)

Önleyici davranış yönetim stratejileri, isteneni çağrıştırıcı davranmak, istenen davranışa inandırmak, istenen davranışı güçlendirmek ve kolaylaştırmak çabaları adlarıyla sınıflandırılabilir. Bu stratejiler, kısaca, istenen davranışlar yoluyla istenmeyenden uzaklaştırma yolları olarak tanımlanır (Başar 1999: 122).

İstenmeyen davranışları sergileyen çocuklar veya onların istenmeyen davranışları çeşitli şekillerde etiketlenirler. Çocukların bu şekilde etiketlenmelerinin olumsuz sonuçlar doğurabileceği konusunda görüş birliği vardır (Özyürek 1998:4). Çocuklar çevrelerindeki insanlar tarafından kendilerine yakıştırılan bu sıfatları zamanla kabullenebilirler. Böylece 'geveze', 'işe yaramaz', 'geri zekalı' vb. etiketleri kabullenen öğrencinin bu davranışları değiştirilemez bir hal alabilir. Öğrenci kendini eğitim sürecinden ve arkadaşlarından soyutlayarak etiketine uygun davranış örnekleri geliştirmeye yönelebilir.

Öğretmen sınıfta olumsuz davranış örneklerini vurgulamak yerine isteneni vurgulayan olumlu bir dil kullanmalı, öğrenci tahrik edilmemelidir. Öğrenciye 'sersem', 'terbiyesiz' gibi sözler söylemek yerine, 'Az önceki davranışın olmasaydı Ayşe'nin söylediklerini anlayabilirdik' gibi sözlerle davranışın etkisini belirlemek daha etkili bir tutumdur. Kötü davranışta sorun öğrenci değil, davranış olmalıdır. Öğrenci kendisini sorun olarak görmemelidir (Başar 1999:123).

Öğrencilerin istenilen davranışları gösterebilmesinin ilk şartı o davranıştan haberdar olmalarıdır. Sınıfta öğrencilerin davranış standartlarını belirleyen kurallara ihtiyaç vardır. Kurallar kesin olarak belirlenmemiş ve belirlenen kurallar öğrencilere açık bir dille anlatılmamışsa, öğrencilerin görüşleri alınmadan hazırlanmışsa veya kurallar çocuklara anlamsız geliyorsa, öğrenci-öğretmen arasında çatışmalar kaçınılmaz hale gelir (Kemertaş 1997: 334).

Kuralların rehberliği olmadan çeşitli öğrenme etkinliklerinin aynı anda akıcı bir şekilde yönlendirilmesi güç olur. Sınıf kuralları, sınıfta öğretimin akıcı ve sorunsuz biçimde sürmesi için rehber

rolü üstlenir (Türnüklü 2000 (B):145). Sınıf kurallarından tüm öğrenciler haberdar edilmelidir. Öğrenciler, bu kuralların gerekliliğine inandırılmalı ve onlara istenen davranışlar öğretilmelidir.

İstenen davranışın sonuçlarının öğrencinin hoşuna gideceği, onu mutlu edeceğini, bir sıkıntıdan kurtaracağını, ödül getireceğini göstermek öğrencinin inandırılmasını sağlayacaktır (Başar 1999:124). Öğrenciye davranışının sorumluluğunu üstlenme bilinci verilmelidir. Öğrencinin kendisine ve grubuna karşı sorumluluk duyması sağlanarak istenmeyen davranışlar engellenebilir. Brophy'e göre, öğrenciye davranışlarının sorumluluğunun kazandırılması, istenen davranışı hem pekiştirir hem de sürekli hale getirir (Başar 1999:125).

Sınıf kurallarına uygun davranan öğrenci davranışları mutlaka ödüllendirilmelidir. Ödüller istenen davranışların oturması ve devamlı hale gelmesini sağlar. Öğretmen not kullanımına ek olarak, öğrencinin katılım ve başarısına paralel şöyle ödüller kullanabilir:

1. Öğrenci çalışmalarını tüm sınıfa göstermek.
2. Ek puan vermek.
3. Ödüller vermek.
4. İstenilen etkinlikler için onlara serbest zaman vermek.
5. Eve övgü notları ve sertifikalar yollamak.
6. Ali'nin her seferinde parmak kaldırması ve söz verene kadar beklemesini çok beğeniyorum, gibi betimleyici ifadeler kullanmak ve teşekkür etmek (Tertemiz 2000:59).

Bu tür ödüller öğrencilerde istenilen davranışların yerleşmesinde önemli rol oynayabilir. Ayrıca öğrencilerle öğretmen arasında saygı ve sevgi ortamı geliştiren bu tür ödüller öğrencinin kendine güven duymasına ve sorumluluk bilinci geliştirmesine yardım edebilir.

Pekiştireç, olumlu davranışın hemen sonrasında verilirse daha yararlı olabilir. Bu pekiştireçler verildikten sonra öğrenci davranışları kontrol edilmelidir. Böylece pekiştireç yararlı ol-

duysa sürdürülmelidir. Bir pekiştireç uzun süre kullanılırsa etkisini kaybedebilir. Bu nedenle zaman zaman pekiştirece ara verilebilir ya da farklı pekiştireçlerle değiştirilmesi yararlı olabilir.

Öğretmen, övgüyü davranış sürerken yaparsa, övgü sözcükleri ile istenilen davranış arasında bağlantı kurulmuş olur. Etkili övgü öğrenci davranışını kesintiye uğratmamalıdır. Övgülerin çeşitlendirilmesi etkiyi sürekli kılar ve öğretmenin daha samimi olarak algılanmasını sağlar. Öğretmen övgüyü doğal, anında, sürekli ve sistematik olarak, yapılan davranışı bölmeyecek şekilde, kişiye özgü ve betimleyici bir tarzda kullanmalıdır (Özyürek 1998: 40).

Öğrencinin istenen davranışı yapması istenmeyen davranıştan daha kolay olmalıdır. Böylece istenen davranış teşvik edilmiş olur. İstenen davranış formaliteler ve bunaltıcı işlemler içine sokulmamalıdır (Erdoğan 2000:102).

Öğrencilerden başarabileceklerinin üstünde davranışlar beklenmemelidir. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları da göz önünde tutularak istenen davranışlar belirlenebilir. Böylece öğrenciler için istenen davranışlar kolaylaştırılarak onların istenmeyene yönelmeleri engellenebilir.

B) Düzeltici Davranış Yöntemi: Etkin bir sınıf yönetim becerisi istenmeyen davranışların oluşmadan önlenmesi temeline dayanır. Ancak her zaman istenmeyen davranışların önlenmesi mümkün değildir. Bu aşamada ise öğretmenlerin görevi öğrenme ortamının bozulmasını engellemek için istenmeyen davranışa müdahale etmektir.

Emmer, istenmeyen davranışlara öğretmen müdahalesinin çok az enerji gerektiren yüz işaretlerini kullanma ve göz göze gelme gibi yöntemlerden, daha yoğun enerji gerektiren sözel müdahale ve öğrencinin yerini değiştirmeye kadar giden çeşitlilik gösterebileceğini söylemiştir (Türnüklü 2000 (B):146).

İstenmeyen davranışlara aktif müdahaleyle ilgili aşamalar Evertson, Emmer, Clements ve Worsham'ın yaptığı sınıflandırmaya göre şu başlıklar altında açıklanabilir (Celep 2000:154-56).

a) Küçük Girişimler

1.Sözlü olmayan ipucu kullanımı: Eğer istenmeyen davranış çok yoğun değilse ve sürekli tekrarlanıyorsa görmezden gelinebilir. Öğretmen, sınıf ortamına çok fazla yansımayan bu tür basit davranışlara tepki vererek diğer öğrencilerin ilgilerinin dağılmasına sebep olmamalıdır.

Öğretmen, bu stratejiyi kullanırken dikkatli olmalıdır. Öğrenci yaptığı davranışın öğretmen tarafından fark edildiğini ve onaylanmadığını anlayabilmelidir. Öğretmen bu tavrını, dersin akışını bozmadan yüz ifadesiyle, bakışlarıyla veya baş işaretleriyle belirtmelidir (İlgar 2000:175).

2. Etkin olarak harekete geçme: Öğrencilerin dikkatleri etkinlikler arası geçişlerde dağılır ve bu istenmeyen davranışlara sebep olur. Bu nedenle öğretmen etkinlikler arası geçişleri hızlandırmalıdır.

3. Yakınlık kullanımı: Öğretmen istenmeyen davranışı görür ve öğrenciye doğru hareket ederek, yaklaşarak ve göz teması kurarak olayın farkında olduğu mesajını verir (İlgar 2000:176). Böylece öğrencinin davranışı dersin akışı engellenmeden düzeltilebilir.

4. Grup odaklaşmasını kullanma: Derse tüm öğrencilerin katılımını sağlayan bir öğretmen istenmeyen davranışları ortadan kaldırır (Celep 2000:154).

5. Öğrenciyi yeniden öğretim etkinliğine yöneltme: Öğrenci dersle ilgili olmayan işler yapmaya başladığında, öğretmen çeşitli uyarılarla öğrenciyi derse yöneltmeye çalışabilir.

6. İhtiyaç duyulan öğrenimi sağlama: Öğrenci derste yapılan etkinlikten sıkılmaya başlamışsa, öğretmen öğrencileri farklı etkinlikler yapmalarını sağlayarak derse yönlendirebilir. Anlatım etkinliğinden sıkılan öğrenciden arkadaşlarına bir soru sormasını isteyebilir, sözgelimi.

7. Konuya kısa bir ara verme: Öğrenciler bırakmaları istenilen davranışı bırakana kadar derse ara verilir, sözlü ve sözsüz ifade-

lerle istenen davranışı göstermeleri sağlanır. Sınıfta düzensizlik varken öğretmen ders anlatmaya devam etmemelidir.

8. Öğrenciye bir seçenek vermek: Öğretmen istenmeyen davranışı yapan öğrenciye istenen davranışı yapması ya da istenen bir durumdan veya ayrıcalıktan yoksun kalması şeklinde seçenek sunarak seçimi öğrenciye bırakabilir.

9. Ben iletisi kullanma: Öğretmen davranışı hakkında öğrenciye dönütler vermelidir (Erdoğan 2000:102).

Öğrenci, davranışının sonuçları ve çevreye etkileri hakkında davranış betimlenerek bilgilendirilir ve doğru davranış açıklanır. Örneğin, öğretmenin "derste sıralar arasında dolaştığında arkadaşlarının dikkatinin dağılmasına neden oluyorsun ve ben dersi anlatamıyorum," demesi gibi.

b) Ilımlı Girişimler

Öğrenciler, eğitim etkinliklerini veya öğrencilerin anlamasını engelleyici bir davranış gösteriyorsa şu şekilde müdahale edilmelidir:

1. Öncelik elde etme veya arzulanan etkinlik: Öncelikli ya da ayrıcalıklı durumu suiistimal eden öğrenci (arkadaşının yanında oturma gibi) bu önceliğini kaybedebilir. Öğrenci bu tür önceliklerini kaybetmemek için ya da kaybettiği önceliklerini kazanmak için istenen davranışlara yönelebilir.

2. Öğrenciyi izole etme ve oturma yerini değiştirme: Sınıf etkinliklerini engelleyen bir öğrencinin sınıf içinde yerini değiştirebiliriz. Bu aşamada öğrencinin sınıf dışına gönderilmesi doğru olmayabilir.

3. Bir ceza kullanma: İstenmeyen davranış için az miktarda gereksiz iş tekrarı yaptırılabilir ama verilen bu görev öğrencinin derslerden sıkılmasına neden olmamalıdır.

4. Bir işi yapmaktan alıkoyma: İstenmeyen davranıştan dolayı öğrenciye dersten geç çıkma cezası verilebilir. Ancak öğrenci sınıfla birlikte yapılan etkinliklerden (oyun,yarışma vb.) uzaklaş-

tırmamalıdır. Çünkü bu durumda çocuk kendini sınıftan dışlanmış gibi hissedebilir.

c) Daha Yoğun Müdahaleler

1. Sorun Çözmeyi Kullanma: Daha önce uygulanan yöntemler yetersiz kaldığında Jones ve Jones'ın geliştirdiği yöntemlere başvurulur.

Adım 1: Öğrenciyi durdurmak için sözel olmayan, beden diline dayalı ipucu kullanma. Göz göze gelme, dokunma, yaklaşma gibi.

Adım 2: Öğrenciden kurala uymasının istenmesi, öğrenciye değil davranışa yönelik olarak sorunların söylenmesi ve öğrencinin doğru davranışa inandırılmaya çalışılmasıdır. Öğrenciyle istenmeyen davranış hakkında sınıf içinde konuşma dersi aksatacaksa ya da öğrencinin küçük düşmesi söz konusu olacaksa, bu konuşmanın sınıf dışında yapılması daha yararlı olabilir. Öğretmen öğrenciye kuralları ve onlara nasıl uyulacağını hatırlatmalıdır.

Adım 3: Engelleme devam ederse, davranışını durdurması için öğrenciye yeni bir seçenek verilir. Öğrenciye istenmeyen davranışa devam etmesi halinde bir ayrıcalıktan vazgeçmesi gerektiğini söylenir. Örneğin, "Ali, alıştırmaları yazmaya hemen başlamazsan teneffüste dışarı çıkamayacaksın," denilmesi gibi. Öğretmen ve öğrenci sorunun yeniden oluşmasını önlemek için uygun davranışı birlikte planlayabilir.

Adım 4: Öğrenci yine de bu davranışı devam ettirirse öğrenci, bir planı yazmak üzere sınıftaki belirlenmiş bir alana yerleştirilir. Öğrenciye "senin bu sınıf kuralına uymanı sağlayacak olan planın nedir?", "Ben ve arkadaşların sana nasıl yardımcı olabiliriz?" soruları sorulur.

Adım 5: Öğrenci bu dört adıma uymazsa planı tamamlamak için başka bir bölgeye (müdür odasına) gönderilir. Öğretmenler sınıfta sorunlarını kendileri çözmeye çalışmalıdırlar. Ancak öğretmen tek başına halledemediği sorunların çözümünde de dışarıdan yardım almaktan çekinmemelidir.

Öğretmenler bu beş aşamayı yavaş yavaş gerçekleştirmelidir. Öğrencinin sınıf dışına gönderilerek cezalandırılması, öğrencinin okula ve sınıfa karşı tepki duymasına sebep olabilir.

2. Akran arabuluculuğu/çatışma çözümlerini kullanma: Sınıfta kullanılabilecek bu iki yaklaşım istenmeyen davranışların nedenlerini, çözümlerini anlamayı amaçlar. Öğrenciler, akran arabulucular olarak, istenmeyen davranışların çözümlerinde birbirlerine yardımcı olurlar.

3. Ailelerle konferans: Sınıfta istenmeyen davranışların engellenmesi ve istenen davranışların öğretilebilmesi öğretmen-veli iletişimine bağlıdır. Öğretmenler velilerle işbirliği içinde çalışmalıdırlar. Öğretmen çeşitli toplantı ve konferanslarla velilerin, çocuklarının sorunlarıyla daha çok ilgilenmelerini sağlamalıdır. Ayrıca veliler bilinçlendirilerek, okulun ve çevrenin çocuklardan beklentileri hakkında öğretmen ve veliler arasında görüş birliği sağlanmalıdır.

4. Öğrencilerle bireysel iletişim: Kronik bir hal alan istenmeyen davranışlar konusunda öğrencilerle bireysel iletişim kurulmaya çalışılmalıdır. Öğretmen bu konuda rehberlik uzmanlarından yardım alabilir. İletişim dikkatlice planlanmalıdır.

d) Ödül ve Ceza Sistemini Kullanmak

Ödül istenilen davranışı pekiştirmeye, ceza ise istenmeyen davranışları ortadan kaldırmaya yöneliktir (İlgar 2000:178). Öğretmenin öğrenciye gülümsemesi, başını okşaması, 'aferin' diyerek övücü sözler söylemesi, istediği bir etkinliği yapmasına izin vermesi, bir hediye veya yiyecek vermesi ya da ailesine övücü yazılar göndermesi ödül olarak kullanılabilecek etkinliklerdendir. Bu tür ödüllerle öğrencilere istenen davranışın hoşa giden sonuçları gösterilerek istenmeyen davranışlar azaltılır veya ortadan kaldırılabilir.

Ceza, öğrenciyi hoşlanmadığı bir durumla karşı karşıya getirerek istenmeyen davranışı önleme aracı olarak kullanılabilir

(İlgar 2000:179). Ancak bu yöntemin olumsuz yanları çok fazladır. Okulda fiziksel cezanın yeri olmamalıdır, çünkü çok olumsuz sonuçları vardır; geçici bir uyum sağlama dışında hiçbir yararı yoktur (Başar 1999:143).

Öğretmen sınıfta çok yoğun olarak istenmeyen davranışlar gösteren öğrenciye ilgi göstermemek, söz hakkı vermemek, okulda alıkoymak, hoşuna gitmeyen işlerde görevlendirmek gibi şekillerde ceza uygulayabilir (İlgar 2000:179).

Öğretmen cezayı yeri geldiğinde kullanabilmektedir, ancak ödülün cezadan daha etkili olduğu unutulmamalıdır (İlgar 2000:180). Ceza sadece davranışın bastırılmasına sebep olur ve istenen davranışın öğretilmesine hiçbir katkı sağlamayabilir.

4. Süreci Değerlendirme

Etkileme sürecinde etkilemenin gerçekleşip gerçekleşmediğine bakılarak bir değerlendirmeye gidilir. Etkilemenin gerçekleşip gerçekleşmediğinin anlaşılması da, etkilenmesi tasarlanan bireylerin verdiği tepkinin izlenmesi ile sağlanabilir. Daha önce de değinildiği gibi, bireyler etkileme süreci sonunda üç tip tepkide bulunurlar. Birincisi, boyun eğmedir ki bu tepki bireyin uyma zorunluluğundan kaynaklanır ve bunun da doğurguları, bağlılığın azalması ve sürekli denetim gereksinmesinin ortaya çıkmasıdır. İkincisi, özdeşleşmedir; bu tepki, çekicilik gücü ya da karizmadan kaynaklanır. Sonuncusu, içselleştirmedir; bu da bireyin söz konusu düşünce, kural ya da yeniliği gerçekten doğru bulduğunu, özümseyerek kendi kişilik sistemine kattığını gösterir. Bu tepki türlerinden içselleştirmenin gerçekleştirilmesi en kalıcı ve verimli sonuç olmaktadır (Gürkaynak 1985: 38-39).

Sınıf örgütünü etkileyen faktörlerin (Şekil-19) etkileme sürecinin bu aşaması üzerindeki etkileri, bu üç tepki ya da uyma türünün hangisinin gerçekleştiğinin bilinememesi güçlüğünü doğurabilir. Amaçlar, öğrenci ve öğretmenle ilgili değişen katılım, sınıf dışı faktörler olarak genel yönetim ve merkez örgütü, eğitim

müdürlüğü ve okul yönetimi uyum davranışı üzerinde etkili olacaklarından, sınıf yöneticisinin bir başına etkileme sürecinin belirleyicisi olduğunu söylemek hatalı sonuçlar doğurabilir.

SINIF YÖNETİMİNDE DEĞERLENDİRME SÜRECİ

Değerlendirme, "örgütün programın ve etkinliklerin gerçekleştirmeye çalıştıkları amacı, ne ölçüde ya da ne kadar iyi gerçekleştirdiklerinin saptanmasıdır" (Aydın 1991: 156). Yönetim süreci öğelerinin sonuncusu olan değerlendirme, diğer öğelerin neyi, nasıl ve hangi ölçüde başardığını araştırır ve belirler; "çalışmaların sonucu ancak etkili bir değerlendirme sonunda belli olabilir" (Tosun 1990: 289). Sınıf yöneticisi, örgütü amacına ulaştıracak çalışmalara giriştikten ve böylece sonuçları adım adım elde ettikten sonra; bunların gereği gibi yapılıp yapılmadığı, amaca ulaşılıp ulaşılamadığı, hangi ölçüde ulaşılıp hangi ölçüde ulaşılmadığı gibi konuları belirlemek durumundadır. Bu belirleme, değişmeyen tek şeyin değişim olduğu bir ortamda yöneticinin örgütü bu değişime ne oranda uyumlaştırdığı ile ilgilidir. Söz konusu uyum, sınıf örgütünde gerçekleştirilmesi gereken iş ve eylemlerin yerine getirilebilmesi için harekete geçirilen yönetim süreci öğeleri ile sağlanabilir. Her biri başlı başına bir süreç olarak kabul edilen yönetim süreci öğelerinin ayrı ayrı ve bir bütün olarak değerlendirilmesi bu çabayı kolaylaştırır. Buna göre değerlendirme, örgütün her anında ve her boyutunda söz konusudur. Değerlendirmenin diğer yönetim süreci öğeleri ile olan ilişkisi, söz konusu öğelerin açıklanması yapılırken vurgulandı. Bu vurgu, her öğe içinde yer alan değerlendirme aşaması ile ilgilidir.

Eğitim ve öğretimin amaçlarının gerçekleşip gerçekleşmediğinin formel yollarla kontrol edilmesi gerekir. Bu kontrol, öğretim faaliyetleri sırasında olabileceği gibi, öğretimin sonunda ve belli süre sonra da yapılabilir. Birden fazla davranışa bakarak öğrenmelerin belli ölçütlere göre değerlendirmesi yapılır. De-

ğerlendirme sonuçları yeni bir üniteye veya konuya başlamadan öğrencilerin hazır oluş durumlarını anlamada, öğrenme eksikleri-ni saptamada, öğretimin ne ölçüde etkili olduğunu saptamada ve davranışlar arasındaki ilişkilerle bu davranışların kazanılabilir olup olmadığını anlamada kullanılır (Baykul 1997:14).

Değerlendirme faaliyetleri, büyük ölçüde, belirlenen öğretim hedefleri doğrultusunda öğrencilerin gelişmelerini saptamak amacıyla hazırlanan test, yazılı yoklama, gözlem formu gibi ölçme araçlarıyla elde edilen bilgilere dayalı olarak gerçekleştirilir (Fidan ve Erden 1998:190).

Değerlendirme düzenli, düzensiz, göreli, ölçüt dayanaklı, tanıma-yerleştirme, durum muhasebesine dönük, biçimlendirme-yetiştirmeye dönük, niceliksel, niteliksel, maliyet-yarar açısından değerlendirme olmak üzere sınıflara ayrılabilir. Nasıl sınıflanırsa sınıflansın, değerlendirme hedef davranışlarla ilgilidir, Çünkü eğitimde ölçüt, öğrencide gözlemeye karar verilen istendik davranışlardır (Sönmez 1998:6).

Değerlendirme, çok değişik amaçlar için yapılabilir. Değerlendirme yalnızca öğretim sonunda yapılmaz. Öğretim öncesinde, öğretim sırasında ve sonrasında öğrenme düzeyini anlamak için de değerlendirme yapılabilir.

Değerlendirme aşağıda belirtilen amaçlar doğrultusunda yapılır (Coşkun 1998:22):

1. Öğrenciyi tanımak ve yönlendirmek.
2. Öğretimin etkinliği kontrol.
3. Eğitim ortamını kontrol.
4. Eğitim problemlerinin tespiti ve çözüm yollarının üretimi.
5. Öğretim programlarının geliştirilmesi.

Genel anlamda üç tür değerlendirmeden söz etmek mümkündür (Ertürk 1998: 113). Birinci tür değerlendirme olan tanımaya ve yerleştirmeye dönük değerlendirmede, öğrencilerin öğrenme sürecine girmeden önce getirdikleri ön bilgilerin ve hazır bulunuşluluk düzeylerinin ölçülmesi esastır. İkinci tür de-

ğerlendirme olan biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme, üç aşamadan oluşur. Birincisi, öğrencilerin belirlenen hedef davranışları öğrenip öğrenmediklerini kontrol etmek; ikincisi, eğer öğrenci belirlenen hedef davranışları öğrenmediyse ne derece öğrendiklerini tesbit etmek ve üçüncüsü, öğrencilerin öğrenemedikleri hedef davranışları belirleyerek tekrardan öğretim faaliyetine geçmektir. Üçüncü tür değerlendirme olan değer biçmeye dönük değerlendirmede ise, öğrencilerin belirlenen hedefleri öğrenip öğrenmediğine, yani geçip kalmasına karar verme işlemidir (İşman 1998: 24-30).

Bu üç tür değerlendirmenin her biri öğretime katkı sağlayıcı niteliktedir. Değerlendirme faaliyetlerinin eğitim öğretimin kalitesini arttırmada ve genel hedeflere ulaşmada etkili bir yol olduğu gerçeği ortadadır. Bu nedenle öğretimin plânlanmasında değerlendirmeye yer verilmeli ve değerlendirme sonuçları dikkate alınmalıdır.

Değerlendirme; hedef davranışların gerçekleşip gerçekleşmediğini, gerçekleştiyse derecesini, gerçekleşmediyse nedenlerini belirlemek ve sistemi bir bütün olarak ele alıp gerekli düzeltme, onarma, yenileme, geliştirme, yeniden kurup uygulama çalışmalarına girişmek amacıyla işe koşulabilir. Ayrıca öğrenci başarı ve erişisi, öğretmen, hizmetli ve yöneticilerin etkinliğini saptamak için de kullanılabilir (Sönmez 1998:315).

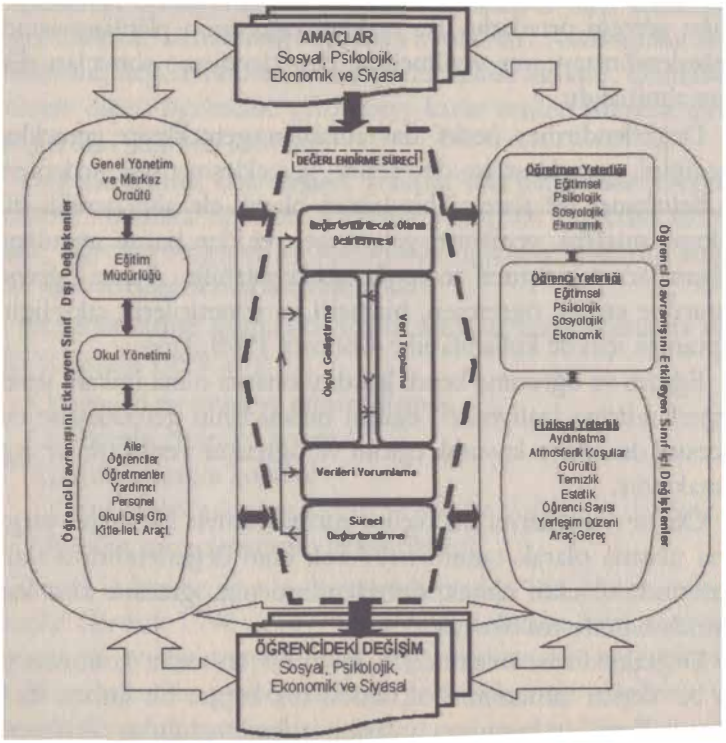
Eğitim ve öğretime kendi kendini onarıcı olma imkanı veren değerlendirme faaliyetleri, eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini de ortaya koyarak eğitim ve öğretime yeni katkılar sağlamaktadır.

Ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurma yoluyla bir değer yargısına ulaşma olarak tanımlanabilecek olan değerlendirme faaliyetlerinde objektif olmak, değerlendirmenin öğretime olan katkısında olumlu rol oynayacaktır.

Değerlendirme önemlidir. Çünkü bir ünitenin, konunun ya da bir dersin tamamının ölçülmesi tek başına bir anlam ifade etmez. Yani bir konunun anlaşılıp anlaşılmadığının ölçülmesi,

değerlendirme yapmak için gereklidir. Sorunların tespiti, ve ardından çözüm yollarının geliştirilip uygulanması, başarının ölçülüp değerlendirmeye tabi tutulmasından sonra mümkün olacaktır. Örneğin, bir ünite sonundaki beş sorunun yazılı bir şekilde öğrencilere verilmesi bir ölçme faaliyetidir. Bu faaliyet sonunda öğrencilerin ortalama üç soruyu doğru yaptıklarını tespit etmişsek, ölçme faaliyetini bitirmişizdir. İşte bu ortalama üç sorunun doğru yapılmasından itibaren başlayan sürece değerlendirme süreci denir. Burada sayısal değerler ya da ifadeler işin içine girer. İşte bu değerlendirme süreci sonunda başarısızlıkların sebepleri, çıkış noktaları, alınacak önlemler belirtik kılınır.

Şekil 20: Sınıf Yönetiminde Değerlendirme Süreci



Değerlendirme Süreci Adımları

İster yönetim süreci öğelerinin tek tek değerlendirilmesi, ister sınıfın programının değerlendirilmesi ve isterse yönetim sürecinin bütünsel değerlendirilmesi olsun, değerlendirme birtakım adımlardan oluşan bir süreçle gerçekleştirilebilir. Bu süreci tanımlayabilmek için, değerlendirme sürecinin adımlandırılmasına gerek vardır. Değerlendirme sürecinin aşamalandırılmasında Aydın'ın (1991: 156) çalışması tercih edilmiştir.

1. Değerlendirilecek Olanın Belirlenmesi

Değerlendirme sürecinde ilk adım, değerlendirilmesi gerekenin seçimi ve tanımlanmasıdır. Neyin değerlendirileceğine ilişkin karar alınmalıdır. Ayrıca değerlendirme sürecine katılanlar açısından değerlendirilmesi gerekenin anlamı konusunda ortak bir anlayışın oluşturulması gerekmektedir (Aydın 1991: 157). Sınıfta amaç belirsizliği neyin değerlendirileceğinin belirlenmesini güçleştirebilir. Amaçlar çok genel olursa, neyin değerlendirilmesi gerektiği konusunda ortak anlayışın oluşturulmasında güçlüklerle karşılaşılabilir. Sınıfla ilgili etki faktörlerinin fazlalığı, değerlendirilecek olanın belirlenmesini etkileyebilir. Örneğin aile, ne olursa olsun, çocuklarının sınıflarını geçmelerini isterken, toplumun diğer kesimleri öğrencilerin eğitimsel yeterliğe sahip olduktan sonra geçmeleri gerektiğini savunabilir. Genel anlamda sınıflardan beklenenlerin artması ve toplumun giderek uzmanlaşmaya doğru bir yönelim içinde olması, öğrencilerde neyin değerlendirileceği konusunda çelişkiler yaşanması sonucunu doğurabilir.

2. Ölçüt Geliştirme

Değerlendirme sürecinde önemli adımlardan biri de, değerlendirilmesi gerekenin yargılanmasında kullanılacak ölçütün geliştirilmesidir. Belirlenen hedeflere erişme durumu nesnel ve güvenilir ölçütlere dayalı olarak saptanmaya çalışılır. Yapılan çalışmalar sonunda formüle edilen ölçütler, formüle edenlerin değer sistemini yansıtmaktadır. Ölçütler değerlendiricilerin de-

ğerlendirilenle ilişkili olarak neyin iyi olduğu, ne olması gerektiği konusundaki düşüncelerini yansıtır (Aydın 1991:157-158). Ölçüt geliştirmede önemli bir olgu olarak kabul gören değer sistemi, büyük ölçüde, sınıfın amaçlarından şekillenir. Amaçlar belirsiz ve genel olursa değerlendiriciler farklı ölçütler geliştirebilir. Bu da ölçüt geliştirmeyi güçleştirebilir. Sınıfı etkileyen değişkenlerin sayı ve türündeki fazlalık, değerlendirmede ölçütlerin sayı ve çeşit fazlalığını doğurarak ölçüt geliştirmeyi engelleyebilir. Öte yandan, bunun bir katkıya dönüştürülmesi sınıfta ölçüt geliştirmeye katılımın sağlanması yoluyla gerçekleştirilebilir. Öğrenci başarısının değerlendirilmesinde kullanılabilecek çeşitli ölçütler bulunmaktadır. Bunlar (İşman 1998:108);

a. Öğretmen kanaati,
b. Sınıfın genel başarısı,
c. Ülke çapındaki başarılar,
d. Öğrencilerin yeteneği,
e. Öğrencilerin programa girişteki düzeyi,
f. Sınavlarda (yazılı -klasik sınav-, sözlü, test ve ödev vs.) gösterilen başarıdır.

3. Ölçütle İlgili Verilerin Toplanması

Değerlendirme sürecinde üçüncü adım, ölçütle ilgili verilerin belirlenerek nasıl toplanması gerektiğinin saptanmasıdır. Veri toplamada en iyi yol, gereksinim duyulan bilginin en kullanışlı biçimde toplanmasının sağlanmasıdır. Eğer bir etkinlikle ilgili sağlam bir değerlendirme sonucuna ulaşılacaksa, toplanacak veriler ölçütle ilgili olmalıdır. Ayrıca, ölçütlerle ilgili her çeşit veri toplanmalı ve kullanılmalıdır. Veri toplamada çeşitli yaklaşımlar izlenebilir. Bir önceki adımda belirtilen ölçütler, bu adımda gerçekleştirilebilir. Öte yandan söz konusu ölçütlerin tümüne değerlendirme sürecinde işlerlik kazandırılabilirse, değerlendirme daha bir etkili olur. Değerlendirmede kullanılacak ölçüte göre, veri toplama tekniği değişebilir. Bu tekniklerin neler olabileceğine aşağıda değinilmiştir.

1. Öğretmen kanaati: Bu ölçüt açısından veri toplamak, öğretmenin yeterlikleriyle doğrudan ilintilidir. Çünkü öğretmen yalnızca öğretimi gerçekleştirmekle kalmayacak, aynı zamanda gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında öğrencilerini gözleyerek onların istenen davranışları ne kadar öğrendiklerine ilişkin bilgiler toplamak durumunda olacaktır. Bunun için sosyoloji, psikoloji gibi sosyal bilimler kategorisinde bulunan bilimlerin çeşitli tekniklerinden yararlanılması mümkündür. Gözlem, görüşme, bil-kim, anket, derecelendirme ölçekleri gibi çeşitli teknikler bunlar arasındadır. Öğretmen, kanaatini şekillendirirken, nesnel verilerden yola çıkmalıdır. Bunun için de bu tekniklere başvurması gerekmektedir.

2. Sınıfın genel başarısı: Bu ölçüte göre, sınıf yöneticisinin bir öğrencinin öğrenme oranı konusunda karar verirken genel anlamda sınıftaki diğer öğrencilerin durumlarından da haberdar olması gerekmektedir. Öte yandan, öğrenci veya öğrencilerin genel anlamda diğer derslerde gösterdiği başarı konusunda da bilgilenmek gerekmektedir. Bu, toplam içinde, öğrenciyi değerlendirmesini sağlayacak ve öğretmenin objektif bir sonuca gitmesini kolaylaştıracaktır. Bu ölçüte ilişkin verileri toplamak için öğretmen, sınıftaki bütün öğrencilere ve bütün derslerine ilişkin değerlendirme sonuçlarını almak durumundadır. Bunun için diğer öğretmenlerle iletişim ve alışverişe geçmesi ve okul yönetiminden yardım alması gerekmektedir.

3. Ülke çapındaki başarılar: Öğrencinin durumunun yalnızca sınıf ve okuldaki pozisyonuna göre değerlendirmek de hatalı değerlendirme yapılmasına yol açabilir. Nitekim beden eğitimi dersinden kalan bir öğrencinin ülke çapında bir yarışmada ödül almış olması onun hakkında verilen kararın yanlış olabileceği anlamına gelmektedir. Bu ölçüt açısından sınıf yöneticisinin toplayacağı veriler, basın-yayın organlarını izleyerek veya geniş oranda okul yönetiminden yardım alarak oluşturulabilir.

4. Öğrencilerin yeteneği: Eğitimde, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine dayalı bir anlayışı yerleştirme çabaları, değerlendirme-

de de, gelenekselden yeni yaklaşımlara (Türnüklü 2001: 35) geçişi gerektiren yeni düzenlemeleri zorunlu kılmaktadır. Sınıf yöneticilerinin değerlendirme yaparken bu ölçütü dikkate almaları gerekmektedir. Bir başka deyişle, bu ölçüte ilişkin veri toplama, öğretmenin okul yönetimi ve rehberlik servisinden yardım almasını gerektirebilir. Öte yandan okullardaki rehber öğretmenlerin nitel ve nicel yetersizliği bunu engelleyecektir. Bu anlamda sınıf yöneticileri sınıflarındaki öğrencileri tanımaya dönük anket, öğrenci tanıma formları, ilgi ve yetenek testleri gibi araçlardan yararlanmaya çalışmalıdırlar.

5. Öğrencilerin programa girişteki düzeyi: Gerçekleştirilen bir dizi öğrenme ve öğretme etkinlikleri sonrasında yapılacak bir değerlendirmede, sınıftaki öğrencilerin ön giriş düzeylerini bilmemek hatalı sonuçlara varılmasına neden olabilir. Çünkü ön giriş düzeyi yüksek olan öğrenciler olmayanlardan farklı başarı gösterebilirler. Öte yandan bu ölçüt yukarıda değinilen diğer ölçütler üzerinde de etkili olabilir. Bazen ön giriş düzeyi yüksek olan öğrenciler öğretmenler tarafından yetenekli ve başarılı olarak görülebilmektedirler. Bu ölçüte ilişkin veriler, ders dönemi başlamadan önce tüm sınıfın, ilgili dersle ilgili, düzey belirlenmeye yönelik bir sınavın yapılması yoluyla gerçekleştirilebilir.

6. Sınavlar: Öğrenci başarısını sınavlar ölçütünde belirlemenin yöntemleri arasında yazılı sınavlar, sözlü sınavlar, testler, uygulamalı sınavlar ve ödevler sayılabilir. Sınıf yöneticileri, yazılı, sözlü ve uygulamalı sınav sorularını düzenlerken öğretim yılı başında ders programına uygun olarak hazırlanan yıllık ders planlarındaki amaç ve konuları göz önünde bulundururlar (Ergit 2000:1040).

1. Yazılı Sınavlar: Yazılı sınavlarda, öğrencilere bir ya da birkaç soru sorulur, sorulan soruya ya da sorulara öğrencilerin yazılı olarak cevap vermesi istenir. Yazılı sınavlarda, soru ve cevaplar yazı ile belirtildiği için, sınava giren her öğrenciye aynı sorular sorulabilmektedir. Yazılı sınavlarda öğrenci, kendisine

yöneltilen soruyu okuyup, neyin sorulduğunu anlaması, sorunun cevabını düşünüp bulması ve bulduğu cevabı düzenli bir biçimde yazması önemlidir. Yazılı sınavlar, klasik tip sınavlar olarak da bilinmektedir. Yazılı sınavların yerini alabilecek daha nitelikli ölçme araç ve yöntemlerin bulunamayışı yüzünden bu tip sınavlar hemen hemen her yerde ve her amaçla kullanılmaktadır (Özçelik 1992:125).

İlköğretimde, yazılı sınavlarla ilgili İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 36. maddesinde esaslar belirlenmiştir. 1,2 ve 3. sınıflarda yazılı sınav yapılmaması esastır. 4 ve 5. sınıflarda aynı sınıfları okutan öğretmenlerin birlikte kararlaştıracakları derslerden bir yarı yılda en çok iki yazılı sınav yapılır. Bir günde uygulanacak yazılı sınav sayısı ikiyi geçemez. Yazılı sınavların süresi bir ders saatini aşamaz. Ancak soruların yazdırılması bu sürenin dışında tutulur (MEB 1997:36. madde).

Yazılı sınavların sakıncasını ise sorulan soruların cevaplarının genelde uzun olması oluşturmaktadır. Bu da soruların cevaplanması için uzunca bir zaman gerekmektedir. Sınava ayrılan zaman içinde az sayıda soru sorulabilmektedir. Bu da sınavda elde edilen ölçülerin güvenirliliğini düşürmektedir. Bu sakıncaları gidermek için yazılı sınavlarda kısa cevaplı sorular sorulabilir.

2. Sözlü Sınavlar: Sözlü sınavlar öğrenciye sözlü sorular sorup, cevabını anında sözlü olarak almak esasına dayanır. Öğrenciye soru sorulup biraz süre verilerek soruyu cevaplaması istenir. Sözlü sınavlarda en büyük problem öğrencinin düşünecek zamanının az oluşudur. Sözlü sınavlar, öğrencilerin en çok çekindiği bir sınav türüdür. Öğretmenler genel ortalamayı etkilemeyecek bir notu sözlü notu olarak vermektedirler. Öğrencilerin başarılarında bir artış gözlenmemektedir. Ders içinde devamlı faal olan öğrenciler ödüllerini alamamaktadırlar.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın sınavlarla ilgili yönetmeliğinin 37. maddesinde sözlü sınavlardan bahsetmiştir. Bir kanaat döneminde öğrencilere her dersten en az bir sözlü sınav notu veril-

mesi esastır. Sözlü sınav için bir ders saati ayrılmaz. Öğrencilere ders içindeki etkinliklerine göre sözlü sınav notu verilir. Öğretmenler sözlü sınav sonucunu o ders saati içinde öğrencilere duyurur (MEB 1997:40. Madde).

Sözlü sınavlar, öğretmenlerin çok eskiden kullanageldiği bir sınav türüdür. Yazılı sınavlar ve objektif testlerin kullanılmaya başlanmasıyla bir ölçme tekniği olarak eski önemini yitirdiği söylenebilir (Tekin 1996:121). Sözlü sınavların iki sakıncasından söz edilebilir (Özçelik 1992:124). Bunlardan biri, sözlü sınavların, zorunluluk olmadıkça sadece konuşma becerileri ve sözlü ifade gücünün ölçülmesinde kullanılması, başka yeterliliklerin ölçülmesinde kullanılmamasıdır. Diğeri ise, her öğrenciye az sayıda soru sorulabilmesi ve uzun cevaplar istenmesidir.

3. Uygulamalı Sınavlar: Öğretme-öğrenme süreci doğrudan uygulama gerektiren etkinliklerden de oluşabilir. Bu öğrenme ve öğretme durumlarının değerlendirilmesi de uygulamalı olmak durumundadır. Bu, ağırlıklı olarak, beceri gerektiren öğrenme ve öğretme durumları için söz konusudur. Resim-iş, müzik, beden eğitimi dersleri ile uygulamalı nitelikteki iş eğitimi ve seçmeli derslerin sınavları, her kanaat döneminde üçten az olmamak kaydıyla ve dersin özelliğine göre hem yazılı, hem sözlü, hem uygulamalı olarak veya bunlardan yalnızca biri uygulanarak yapılabilir (MEB 1997: 40. madde). Öte yandan, doğrudan beceriye dayanmayan bazı öğrenme ve öğretme durumlarında da bu türden bir sınav yapmak gerekebilir. İçeriğinde deney olan öğretme ve öğrenme durumları bunlara örnek olarak gösterilebilir.

4. Test Sınavları: Bilindiği üzere test geliştirmek uzmanlık işidir. Yine de sınıfların kalabalıklığı, yazılı sınavların tekdüzeliği gibi çeşitli nedenlerden dolayı öğretmenler kendi alanlarıyla ilgili öğretme ve öğrenme durumlarını sınamak için testler geliştirebilirler. Objektif test maddeleri, özellikle bu grupta yer alan diğer madde tiplerine kıyasla önemli teknik üstünlükleri olan çoktan seçmeli maddeler, öğretmenler tarafından daha yeni ta-

nınmaktadır. Yeni tanınmakta oluşunun ötesinde, çoktan seçmeli maddelerin geliştirilmesi, madde yazma konusunda bilgi ve beceri sahibi olmayı gerekli kılmaktadır. Bazı öğretmenler ve test geliştiriciler, objektif test maddelerinin sadece bilgi düzeyindeki davranışları ölçebildiği, oysaki yazılı sınav sorularıyla bilgi düzeyinin üstündeki daha karmaşık ve önemli davranışların ölçüldüğü kanısındadır (Tekin 1996: 109). Herhangi bir öğrenme ve öğretme içeriğinin öğrenilip öğrenilmediğinin anlaşılabilmesi için kullanılabilecek bir veri toplama tekniği olarak test geliştirmenin doğru sonuçlar verebilmesinin yolu, onun geçerlik ve güvenirliğinin sağlanmış olmasından geçmektedir. Buna göre her sınıf yöneticisi geliştirdiği testi standart hale getirebilmek için test maddelerini analize tabi tutmalı ve bütünlüğü bozan, anlaşılamayan, çok kolay ya da çok zor olan, öğrenenle öğrenmeyeni ayırt etmeyen maddeleri elemek durumundadır. Sınıf yöneticilerinin bu anlamda soru bankaları oluşturmaları, onlar açısından daha kolay ve sonuç alıcı değerlendirme yapabilmelerinde yardımcı olacaktır.

5. *Ödevler:* Ödevler, okulda öğrenilen bilgi ve yaşantıların kalıcılığını sağlamak veya bu bilgi ve yaşantıları genişletmek amacıyla öğretmenler tarafından öğrencilere verilmektedir. Sınıfın kalabalık olması ve zamanın yetersizliği gibi nedenlerle öğrencilerin bireysel çalışmalarına olanak olmayan durumlarda ödevler, ders dışı etkinliklerin en önemlisi olmaktadır. Öte yandan ödevler, öğrencilerin bir öğretim faaliyetinden geçtikten sonra öğrenip öğrenmediklerinin veya ne kadarını öğrendiklerinin belirlenmesinde de kullanılabilir. Hangi nedenle olursa olsun ödevler, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre verilmediği, amacının belli olmadığı ve teslim edildikten sonra içeriği hakkında değerlendirme yapılmadığı durumlarda öğrencilerin ilgisi azalabilmekte, öğrenci ödevini başkasına yaptırma ve başkasından alıntılar yapmaya yönelmekte veya yaptığı işi değersiz bir etkinlik olarak algıladığı için ödev yapma sorumluluğundan kaçabilmektedir.

Sınıfta değerlendirme sürecinin önemli bir parçası olmakla birlikte, ödevler, anne babalara çocuklarının okul hayatıyla ilgilenmeleri için bir fırsat da vermektedir. Aileler, çocuklarına uygun çalışma ortamı hazırlama, gerekli malzemeleri sağlama, istendiğinde yardımcı olma vb. gibi yollarla çocuklarının ödevlerinde, dolayısıyla eğitim ve öğretimlerinde önemli bir role sahip olmaktadır.

Görüldüğü gibi veri toplama oldukça yorucu ve zaman alıcı etkinliklerin yapılmasını gerektirmektedir. Buna rağmen sınıf yöneticilerinin bu kadar çok zamanı olmadığı da açıktır. Sınıf yöneticisinin müfredat yoğunluğu ve araç-gereç yoksunluğu, değerlendirme yapacağı konuda ölçütler geliştirmek ve bunlara dönük verileri toplamak için bir zaman olmaması sonucunu doğurabilir. Bu da etkili bir değerlendirmeyi engelleyebilir. Sınıfı etkileyen değişkenler veri toplanması konusunda yanlı davranışlar içine girebilirler. Sınıfta yakın ilişkiler kurulması zorunluluğu veri toplanmasında subjektifliğin meydana gelmesine neden olabilir. Bu nedenle bazı ölçütlere göre veri toplama, okul düzeyi, bazılarında bölge ve bazılarında da bakanlık düzeyinde gerçekleştirilebilir. Ancak şu açıkça belirtilmelidir ki, son karar, yine tüm ölçütlere ilişkin veriler eşliğinde, öğretmen tarafından verilmelidir.

4. Verilerin Yorumlanması

Değerlendirme sürecinde son adım, benimsenen ölçütler açısından ilgili verilerin yorumlanmasıdır (Aydın 1991: 158). Bunun için sınıfta yukarıda değinilen ölçütler temelinde toplanan veriler yoruma tabi tutulmak durumundadır. Sınıfta bu, notlandırma yoluyla yapılmaktadır. Örnek olması açısından, ölçme sonrası toplanan verilerin değerlendirme sürecinde kullanılmasına ilişkin örnek yorum ilkeleri ilköğretim kurumları açısından şu şekilde verilmiştir (MEB 1997:33. madde).

- Bir ders yılı, birbirini tamamlayan iki kanaat döneminden oluşur.

- Başarının ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde okul ve ders programlarında belirtilen özel ve genel amaçlar, açıklamalar ile konular esas alınır.
- Ölçme ve değerlendirmede okul ve ülke çapında birlik ve beraberlik sağlanır.
- Öğrenci başarısı, derslerin özelliklerine göre yazılı, sözlü ve uygulamalı sınavlar ile ödev veya projelerden alınan notlar esas alınarak tespit edilir.
- Öğrencilerin ders, ödev, işlik uygulamaları, laboratuar çalışmalarına ve sınavlara katılmaları zorunludur.
- Değerlendirme 5'lik not sistemi kullanılır.
- Öğrencinin başarısını belirlemek amacıyla hazırlanan ölçme araçlarında; sadece bilginin ölçulmesine değil, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde edindikleri davranışların ölçülmesine de ağırlık verilir.
- Öğrenci başarısının ölçülmesinde kullanılan ölçme araçları geçerlilik, güvenirlik, objektiflik, örnekleyicilik özelliklerine sahip olmalıdır. Ölçme ve değerlendirmede az sorulu-uzun cevaplı veya çok sorulu-kısa cevaplı yazılı sınavlar, test uygulamaları, sözlü yoklamalar, gözlemler, hazırlık ve alıştırma çalışmaları ödevler, projeler benzeri araçlar ile yöntemlere başvurulur.
- Bir dersin kanaat dönemi notu ile yıl sonu notu hesaplanırken, bölme işlemi virgülden sonra iki basamak yürütülür, yarım ve yukarısı tama yükseltilir.
- Notlar öğretmenin not defterine rakamla, diğer evraka rakam ve yazı ile yazılır.

Değerlendirmede, toplanan veriler ölçütlerle karşılaştırılarak olumlu veya olumsuz bir sapma olup olmadığı belirlenir. Daha sonra, sapmalar değerlendirilir ve önem dereceleri değerlendirilerek düzeltici önlemler alınmaya çalışılır (Tosun 1990: 290). Sapma olması ya da olmaması durumu öğrencinin karnesine 'geçti' ya da 'kaldı' olarak yansır. Eğitimin çeşitli kademelerinde

farklı uygulamalar olmakla birlikte, yani ister dersten başarısız sayılan isterse sınıfta bırakılan öğrenciler bir sonraki yıl aynı dersi tekrar alırlar. Değerlendirme sonucunda elde edilecek veriler süreçlerle, öğrenciyle ve öğretmenle ilgili olmalı, bunların başarısı hakkında karar vermeye yardımcı olmalıdır (Alkan ve Kurt 1998:74).

Değerlendirme sonucu elde edilen bulgular, öğrencilere hedeflere ulaşma derecesi, öğretmenlere ise gerçekleştirdikleri öğretim faaliyetlerinin etkinliği hakkında dönüt sağlar (Erden 1998:8). Nitekim, öğrencilerin büyük bir kısmının öğretim hedeflerine ulaşamaması, öğretim faaliyetlerinde bir aksaklık olduğunun önemli işaretlerinden biridir (Coşkun 1998:22).

Değerlendirme süreci sınıf yönetimini etkileyen değişkenlerin etkisinden kaçamaz (Şekil-20). Örneğin, öğrencilerin örgütten/sınıftan zorunlu veya beklenmeyen ayrılışları onlarla ilgili düzeltici önlemlerin uygulanmasında engeller oluşturabilir. Sınıfı etkileyen ve ondan beklentisi olanlar, yorumlama sonucu düzeltici önlemlerin şekillenip uygulanmasında olumsuz tutum içinde olabilirler. Sınıf yöneticisi verileri yorumlayarak düzeltici eylemlere gireşebilecek yeterliliği gösteremeyebilir.

5. Süreci Değerlendirme

Değerlendirme süreci, bütün sınıf yönetimi öğe veya aşamalarının değerlendirilmesidir. Yani, karar vermeden değerlendirmeye kadar yapılanların amaçlara ulaşıp ulaşmada ne kadar etkili olduğunun saptanmasıdır. Yapılan değerlendirme sonucunda istenen hedeflere ulaşma konusunda bir sapma olduysa, bu sapmanın hangi öğe veya süreçte gerçekleştiğinin bulunması, örneğin acaba karar mı yanlış verildi, örgütlemede mi bir sorun var, eşgüdümlemede ne oldu, gibi sorulara yanıt verilmesi bu aşamada gerçekleştirilir. Yanıtın şekillenmesiyle düzeltmeye girişilir.

Yönetim sürecinin son aşaması olan değerlendirme aşamasında, değerlendirme süreci de masaya yatırılır. Zira, değerlen-

dirme sürecinin herhangi bir basamağındaki eksik gerçekleşme durumu, diğer basamakları olumsuz olarak etkileyebilir. Bir başka deyişle, çeşitli nedenlerden dolayı nitelikli bir değerlendirme yapılamamış olabilir. Etkili bir değerlendirmenin neden yapılamanış olduğunu bulmak için de değerlendirme sürecinin aşamaları üzerinde durmak gerekir. Örneğin sınıfta amaç belirsizliği ölçüt geliştirmeyi yetersiz kalmakta; böylece ölçütle ilgili hangi verilerin toplanacağının bilinememesi yüzünden ölçütle ilgili verilerin toplanması adımı olumsuz etkilenmekte ve son olarak bu etki de verilerin yorumlanması ile düzeltici önlemlerin alınmasında geçersizliği yaratabilmektedir.

SINIF YÖNETİMİNDE LİDERLİK SÜRECİ

"Liderlik genelde bir süreç olarak görülür. Belli bir ortamda amaçların gerçekleştirilebilmesi için başkalarının etkilenmesi sürecidir" (Aydın 1991: 235). Buna göre, "örgütle ilgili konularda, her etkileme eylemi bir dereceye kadar liderlik eylemidir" (Katz ve Kahn 1977: 335). Başkalarının amaç doğrultusunda etkilenmesi, yöneticilik kavramı ile de ilgilidir. Fakat bir yönetici söz konusu etkilenmeyi alışılmış yollarla gerçekleştirirken, bir lider alışılmışın dışına çıkarak gerçekleştirmektedir. Buna bakarak bir yöneticinin alışılmış yolları izlediği ve davranışları gösterdiği ölçüde bir yönetici, alışılmışın dışına çıkabildiği ölçüde de bir lider olduğu söylenebilir. Önemli olan bir örgütün sahip olduğu kaynakların, özellikle insan kaynağının, en etkili bir biçimde kullanılarak örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesidir. İnsan kaynağının daha etkin bir biçimde kullanılmasında alışılmışın dışına çıkmak gerektiğinde, bunu göze alabilen veya yapabilen yönetici aynı zamanda liderlik rolü de oynuyor demektir. Buna göre liderlik davranışı yönetim sürecinin her öğesine yansıyabilir ve her öğenin daha etkili olmasında önemli rol oynayabilir (Toprakçı 1994: 155).

Liderlik kuramları alanyazında; Özellik Yaklaşımları, Davranışçı Yaklaşımlar, Durumsal Liderlik Yaklaşımları, Fiedler'in

Durumsal Liderlik Kuramı, Hersey ve Blanchard'ın Liderliğin Yaşam Döngüsü Kuramı, Yol-Amaç Liderlik Kuramı, Normatif Durumsallık Kuramı, Transformasyonel Liderlik, Kültürel Liderlik, Kuantum Fizik Paradigmasına Sahip Liderlik, Vizyoner Liderlik, Süper Liderlik Kuramı, Etik Liderlik ve Öğrenen Liderlik olarak incelenmektedir (Aydın 1991; Lashway 1996; Erçetin 1998; Özden 1998; Çelik 1999).

Bu kuramların sınıf yönetimine olası yansımaları üzerinde durabilmek için öncelikle açıklanması gerekmektedir. Sınıfta lider kimdir? Sınıfı etkilemek için neler yapar? gibi soruların yanıtları da ancak bu tanımlamalardan sonra ortaya çıkacak ve sınıf yönetiminde liderliğin önemi (O'Brien ve Buono 1996: 373) ortaya konmuş olacaktır.

1. Liderlik Kuramları

I. Özellik Kuramları

Liderlik konusundaki ilk çalışmalar olarak da adlandırılabilir. 'Lider doğulur' sayıltısına bağlı olarak, yaşadıkları dönemlere damgasını vuran liderlerin kişisel özellikleri araştırılmış, liderliğin gerektirdiği özellikler belirlenmeye çalışılmıştır. Özellik kuramlarında liderin belirgin özellikleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Liderlerin ilgi, yetenek ve kişisel özelikleri açısından diğerlerinden farklı olduğu düşünülmüştür.

Bu araştırmaların birinde Stogdill, liderlerin izleyicilerden farklı olan beş temel özelliğini belirtmiştir:

1. Kapasite: Zeka, dikkatli olma, özgünlük, yargılama.
2. Başarı: Eğitim, bilgi ve atletik başarı.
3. Sorumluluk: Bağımsızlık, girişim, direnme, saldırganlık, kendine güven ve üstün olma isteği.
4. Katılma: Etkinlik, toplumsallık, işbirliği, uyum, nüktedanlık.
5. Konum: Sosyo-ekonomik konum ve popülarite.

Liderin özelliklerini belirlemeye dönük geliştirilen ölçütler olarak bu özellikler oldukça soyuttur. Bu özellikleri saptamak için

yapılan araştırmalarda kullanılan araçların geçerlik ve güvenirliği de tartışma konusudur. Öte yandan, liderlik özellikleri bir toplumun kültürel yapısıyla da ilişkilidir. Belli liderlik özelliklerine sahip kişilerin yaşadıkları toplumun dışında lider olmaları olanaklı görünmemektedir. (Çelik 1999: 7-10).

II. Davranışsal Kuramlar

Davranışçı kuramlar (Çelik 1999: 11-16), liderin davranışlarını analiz etmiş, lider davranışlarının temel yönelimini belirlemeye çalışmıştır. Kuramda, lider davranışının iki önemli boyutu üzerinde durulmuştur. Bunlar görev yönelimli ve ilişki yönelimli liderlik davranışlarıdır. Hellriegel ve Slocum'a göre etkili lider bireysel ya da grupsal hedeflere ulaşmayı sağlamada iki yol izler: Birincisinde Görev Yönelimli Lider davranışı sergileyerek işgörenleri daha kaliteli iş yapmaya yöneltir. İkincisinde grup üyelerine destek sağlayarak işgörenlerin bireysel hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olur.

Davranışsal kuramlar liderliğin davranışsal belirleyicilerini ortaya çıkararak lider insan yetiştirilebileceğini ileri sürmüştür.

Davranışsal kuramı yönlendiren iki önemli çalışma vardır. Bunlar, Ohio State University ile Michigan University'de yapılmış çalışmalardır. Birincisinde lider davranışı doğrudan örgütsel amaçlara yönelen görev ve liderin izleyenlere saygı, güven ve içtenliğini içeren ilişki yönelimli olarak ele alınmıştır. Bu araştırmalarda hangi lider davranışının daha etkin olduğu belirsiz kalmıştır. İkincisinde, lider davranışı, işin teknik yönüne önem veren üretim yönelimli ve astlarla ilişkiye önem veren işgören yönelimli olarak ele alınmıştır. Bu araştırmanın bulguları arasında işgören yönelimli lider davranışının daha başarılı olduğu bulgulamıştır.

Davranışsal kuramlardan biri de Blake ve Mouton tarafından geliştirilen 'yönetim gözeneği kuramı' dır. Diğer iki çalışmayla benzerlik gösteren yönüyle, lider davranışı, insana ilgi ya da liderin izleyenlere yönelen ve üretime yönelen davranışı olarak

ele alınmıştır. Bu iki boyut yatay ve dikey birer eksene yerleştirilmiş ve her bir eksen dokuz eşit aralığa bölünmüştür. Sonuçta bu matriks seksen bir çeşit liderlik davranışı ortaya çıkarmıştır. Sonuçta dokuzda dokuz noktasına gelen liderlik davranışının etkili olduğu ileri sürülmüştür. Buna göre her ikisini en üst düzeyde gösteren lider davranışı daha etkilidir.

Bu kuram lider davranışını etkileyen çevresel değişkenlere önem vermemesi yönüyle eleştirilmiştir.

III. Durumsal Kuramlar

Bu kuramcılara göre, farklı durumlarda etkili olabilecek liderlik davranışlarının önceden kestirilmesi olanaklı değildir. Yani, her ortamda geçerli olabilecek bir liderlik davranışı yoktur. Durumsal kuramlar; Yol-Amaç Kuramı, Fiedler'in Durumsallık Kuramı, Vroom ve Yetton'un Normatif Durumsallık Kuramı, Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı ve Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı'dır.

1. Yol-Amaç Kuramı: House ve Evans tarafından geliştirilmiştir(Çelik 1999:17-19). Kuram, liderlik ile ilgili davranışçı kuramcılar tarafından ileri sürülen görev ve ilişki yönelimli lider davranışını benimsemekle birlikte, lideri izleyenlerin gösterilen amaca ulaşabilmeleri için onların amaca güdülenmesini üçüncü boyut olarak almaktadır. Kuramda üç tür değişken üzerinde durulmaktadır. Bunlar:

1. Nedensel Faktörler: Kuram amaçlara ulaşmak için lider davranışının nedensel bir nitelik gösterdiğini belirtmektedir. Liderlik davranışları emredici, başarıya yönelen, destekleyici ve katılımcı olarak çeşitlendirilmiştir.
2. Etki Değişkenleri: Bunlar lider davranışları tarafından etkilenen çevresel ve izleyenlerin özelliklerini kapsayan değişkenlerdir. İzleyenlerin kişisel gereksinimleri ve yetenekleri ile görev, biçimsellik, normlar gibi çevresel özellikler bu kapsamdadır.

3. Çıktı Değişkenleri: Bu değişkenler nedensel ve etki değişkenlerinden meydana gelir. Bunlar izleyenlerin iş doyumu, güdülenmesi, performansları, lideri kabullenmeleri vb. dir.

Şekil 21: Yol-Amaç Kuramı Değişkenleri



Örneğin, izleyenlerin iş doyumu (çıktı değişkeni) çıktısının elde edilmesi, izleyenlerin gereksinimlerine (etki değişkeni) yanıt verici bir liderlik davranışı olan destekleyici lider davranışını (neden faktörü) gerektirebilir.

Çizelge 2: Fiedler'in Durumsallık Kuramı'nda Olası Liderlik Biçemleri

DURUMDAKİ BAĞIMLILIK→		UYGUNLUK	→EN ETKİLİ LİDERLİK BİÇEMİ	
Liderin Konumsal Gücü	Görevin Yapılandırılma Durumu	Lider-Üye İlişkileri	Durumun Lidere Uygunluğu	Etkili Lider Biçemi
Güçlü	Yapılandırılmış	İyi	Uygun	Görev yönelimli(düşük)
Zayıf	Yapılandırılmış	İyi	Uygun	Görev yönelimli(düşük)
Güçlü	Yapılandırılmamış	İyi	Uygun	Görev yönelimli(düşük)
Zayıf	Yapılandırılmamış	İyi	Uygun	İlişki yönelimli(yüksek)
Güçlü	Yapılandırılmış	Kötü	Orta Düzeyde	İlişki yönelimli(yüksek)
Zayıf	Yapılandırılmış	Kötü	Orta Düzeyde	İlişki yönelimli(yüksek)
Güçlü	Yapılandırılmamış	Kötü	Orta Düzeyde	İlişki yönelimli(yüksek)
Zayıf	Yapılandırılmamış	Kötü	Uygun değil	Görev yönelimli(düşük)

(Kaynak: Aydın 1991)

2. *Fiedler'in Durumsallık Kuramı:* Liderlik alanyazınında 'durumsallık' kuramını ilk kez Fiedler kullanmıştır (Çelik 1999-20).

Bu kuram ortamın elverişli olma durumuna göre liderin ortaya çıkacağı sayıltısına dayanmaktadır. Fiedler, liderin durumu değiştirme ve kontrol etmek üzere; lider-üye ilişkileri, görevin yapısı ve makamın (konum) gücü olmak üzere, üç temel durumsal faktörden yararlandığını ileri sürmüştür (Erçetin 1998: 36).

Çizelge-2'ye bakarak örnek bir olasılık açıklanabilir. Liderin konumsal gücü güçlü, görev yapılandırılmış, lider-üye ilişkileri iyi ise, durum düşük görev yönelimli lidere uygun demektir. Fiedler kuramında, söz konusu liderlik biçemlerine (görev ya da ilişki yönelimli) ayrıntılı olarak değinmiştir.

3. Vroom ve Yetton'un Normatif Liderlik Kuramı: Bu kurama göre, çağdaş liderlikte temel sorun, karar verme sürecine katılmadır (Aydın 1991). Kurama göre, her duruma uygun tek bir liderlik biçemi yoktur. Buna göre kuramcılar, otokratik liderlikten demokratik liderliğe doğru beş liderlik biçimi belirlemişlerdir. Kuram normatiftir, çünkü liderin karar verme biçimini belirlemek için izlenmesi gereken bir dizi sıralı kural önermektedir. Bu kurallar farklı durum çeşitleri için belirlenmiştir (Çelik 1999: 24-25).

Çizelge 3: Vroom ve Yetton'un Normatif Liderlik Kuramı'nda Olası Liderlik Biçemleri

Liderlik Biçemleri	Durum
Otokratik	Liderin elinde karar için bilgi var ve kararı kendisi verir
	Karar içi bilgi toplar ve kararı kendisi verir
Danışıcı	Karar için öneri alır kararı kendisi verir
	Kararla ilgili durumu paylaşır kararı kendisi verir
Grup	Karar için grup kurar ve kendisi de başkan ve üye olarak grup çabasına katkıda bulunur.

(Kaynak: Aydın 1991)

Görüldüğü gibi kuramcılar liderlik biçemlerini davranışsal olarak tanımlamışlardır. Kuramcılar herhangi bir liderlik biçeminin üstün olduğuna ilişkin bilgi vermemekle birlikte, belli bir durumda hangi biçemin etkili olacağını verilecek olan kararla ilgili değişkenlerin belirleyeceğini ifade etmişlerdir.

4. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı: Bu kuramda daha önceki durumsal liderlik kuramlarında vurgulanan ilişki ve görev yönelimli lider davranışı boyutlarına üçüncü bir boyut olan, 'etkililik' boyutu eklenmiştir. Reddin, kuramında, etkililik boyutu penceresinden ilişki ve görev yönelimli lider davranışına bir bakış gerçekleştirmektedir. Buna göre örneğin, görev ya da ilişkiden sadece birine önem verilmesi gereken bir durumda, her ikisine de önem veren lider etkisiz liderdir. (Aydın 1991).

Çizelge 4: Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı ve Olası Liderlik Biçemleri

İlişki Önem Verme	Göreve Önem Verme	Durum	Liderlik Biçemi	Etkili mi?
Evet	Evet	UYGUN	Yönetici	EVET
Evet	Hayır		Geliştirici	
Biraz	Evet		İyi niyetli otokrat	
Biraz	Biraz		Bürokrat	
Evet	Evet	UYGUN DEĞİL	Uzlaştırıcı	HAYIR
Evet	Hayır		Misyoner	
Hayır	Evet		Otokrat	
Evet	Evet		İlgisiz	

Çizelge-4'e bakarak, ilişki ve göreve önem verilmesi gereken bir durumda, lider her ikisine de önem veriyorsa 'etkili yönetici biçemli' davranış gösteriyor demektir.

5. Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı (Aydın 1991): Kuram, özellikle, liderlik biçeminin seçiminde astların özelliklerinin önemini vurgulamaktadır ve bu açıdan yararlı görülmektedir. Kuramda önemli bir nokta, liderlik biçeminin etkililiğini belirleyen durumda, grup üyelerinin olgunluk düzeylerinin kritik bir etken olarak düşünülmesidir. Burada olgunluk, grubun ya da bireylerin tüm özelliklerini değil, sadece yapılacak iş açısından yetkinliği, yeterliği ifade etmektedir.

Lider, sadece grubun bir bütün olarak yetkinlik düzeyini değil, bireylerin olgunluk düzeylerini de ölçmek ve değerlendirmek

durumundadır. Örneğin, bir öğretmen sınıftaki öğrencileri grup olarak belli bir konuda belli bir yeterlik düzeyinde bulabilir, ama gruptaki bir öğrenci farklı bir düzeyde olabilir. Öğretmen, bu durumda, sınıfla bir bütün olarak ilgilenirken farklı, söz konusu öğrenci ile teke tek ilgilenirken farklı davranmak durumundadır. Öğretmen düzensiz bir öğrenci ile ilgilenirken çalışmaları dikkatle örgütleme ve öğrenciyi yakından kontrol etme gibi bir tutum izlerken; kendine güveni olmayan, utangaç ama daha yetenekli bir öğrenci ile ilgilenirken daha çok ilişki yönelimli bir davranış yeğleyebilir. Bu, öğrenci ile yalnızca iyi ilişki kurmayı ve geliştirmeyi vurgulamaz, aynı zamanda öğrencinin gruptaki diğer öğrencilerle de anlamlı ilişkiler geliştirmesine katkıda bulunur.

Durumsal liderlik kuramı esas olarak iki noktayı vurgulamaktadır. (1) Örgüt üyelerinin yetkinlik düzeyleri zamanla geliştirilebilir, (2) örgüt üyelerinin yetkinlik düzeyleri geliştikçe ya da yükseldikçe, etkili liderlik biçemi, görev-yönelimli davranıştan ilişki–yönelimli davranışa doğru bir değişme gösterir.

IV. Son Dönem Lider'lik Kuramları

Bu kuramlar daha çok lideri niteleyen bir tarzda şekillendirilmiş ve her biri gerçekte liderde olması gereken özellikleri kendisinde toplayan bir kavrama gönderme yaparak açıklamada bulunmuşlardır. Bu kavramlar şöyle sınıflandırılmaktadır: Öğretimsel Liderlik, Kültürel Liderlik, Süper Liderlik, Moral Liderlik, Öğrenen Liderler, Transformasyonel Liderlik ve Vizyonel Liderlik.

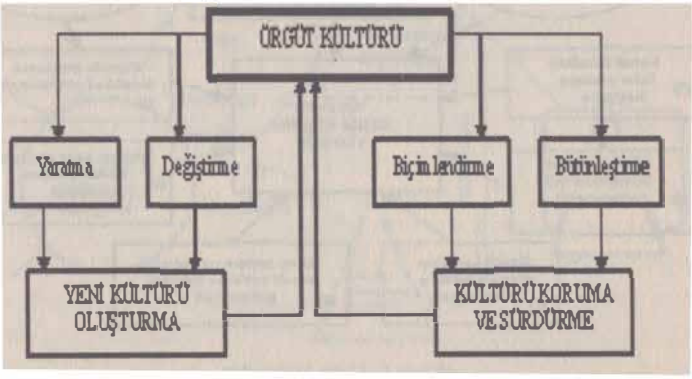
1. Öğretimsel Liderlik: Bu liderlik kavramı daha çok okulla ilgili alanlarda kendisini göstermektedir. Öğretimsel liderlik kavramı, iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlamaya yönelik olarak okulun çalışma çevresinin tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürülmesi eylemlerini ifade etmektedir. Bu konudaki ilk çalışmalarda, bir öğretimsel lider olarak okul yöneticisinin okul etkinliği üzerindeki rolü araştırılmıştır. Öğretimsel liderin davranışları program öğretimdeki öncelikleri belirleme, kendini hedeflerin gerçekleş-

tirilmesine adama, kaynak sağlama ve kullanma yeterliliğine sahip olma, olumlu bir iklim oluşturma ve doğrudan öğretim politikasını geliştirici görevler yapma olarak sınıflandırılmaktadır (Çelik 1999:37-48).

Sınıf yöneticisi olarak öğretmen açısından bakıldığında öğrenci için arzu edilebilir öğrenme koşullarını içeren üretken bir öğrenme çevresi oluşturma eylemleri uygun gözükmektedir. Sınıfta gerçekleştirmeye çalışılan zaten öğretim olduğundan, sınıf yöneticisi öğretimsel lider olmaya daha yatkın olabilir.

2. Kültürel Liderlik: Liderliği kültürel çevrenin anlamlı kıldığı, liderin de kültürel çevreye yeni anlamlar kattığı göz önüne alındığında, liderliğin kültürel bir olgu olduğu anlaşılabilir. Buna göre kültürel lider var olan kültürü koruyup sürdürerek ve yeni bir kültür oluşturarak iki görevi yerine getirir. Şekil 22'de de görülebileceği gibi, Trice ve Beyer'e göre kültürel lider bunları yaparken yaratma-değiştirme ve biçimlendirme- bütünleştirme davranışlarında bulunur (Erçetin 1998: 66-68). Burada önemle vurgulanması gereken bir nokta, kültürel liderin örgütsel kültür içinde kaybolan bir kişilik özelliği göstermemesi zorunluluğudur (Çelik 1999: 67).

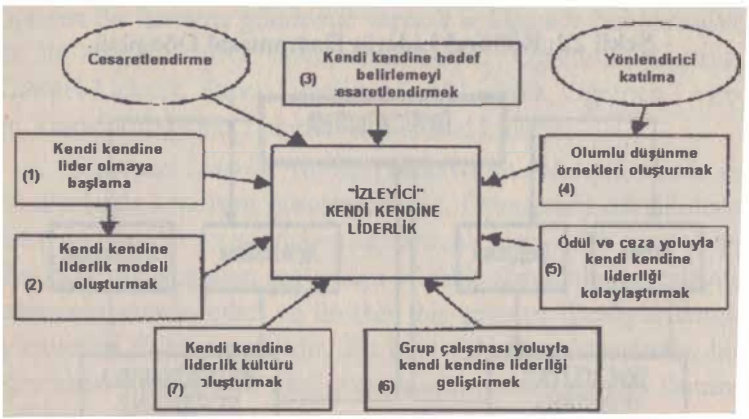
Şekil 22: Kültürel Liderin Davranışsal Döngüsü



Eğitimin kültürel işlevinin kültürü aktarma, koruma ve yeni kültür oluşturma olduğu göz önüne alındığında ve bu işlevleri yerine getirmede aktif bir pozisyonda olması gereken kişinin sınıf yöneticisi olarak öğretmen olduğu düşünüldüğünde, kültürel liderliğin sınıf ortamına uygun bir liderlik olacağı söylenebilir.

3. Süper Liderlik: Süper liderlik yaklaşımı iş tasarımı yenileştirme çalışmalarına katkı getirmektedir. İş tasarımında gereksinim duyulan kendi kendini yöneten gruplar, Japon yönetim yapıları ve esnek örgüt yapıları gibi durumlar, otokratik bir liderlik anlayışından kendi kendini yönetime doğru bir değişme eğilimini ortaya çıkarmıştır. Bu yaklaşımda diğer liderlik yaklaşımlarından farklı olarak, insanın kendi kendine liderlik etmesi anlayışına dayanmaktadır. Bu noktada süper lider, işgörenlerin kendi kendine liderlik yapma düşüncesini ateşleyen kişidir. Süper lider örgütsel ortamı düzenler ve örgütsel yaşamda oluşturacağı ödül ve ceza sistemiyle davranışları yönlendirir. Manz ve Sims'e göre süper liderlik yedi aşamadan oluşan bir süreçtir (Çelik 1999: 74-83).

Şekil 23: Süper Liderlik Süreci



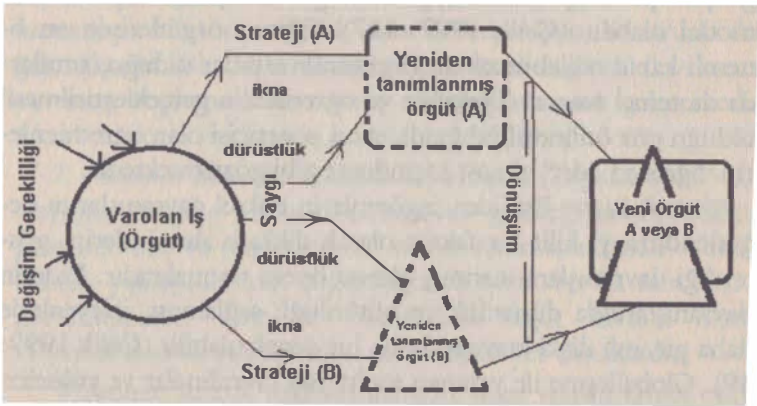
(Kaynak: Çelik 1999: 78)

Şekil-23 incelendiğinde süper liderin rolü yedi aşamadan oluşan süreçte cesaretlendirme ve yönlendirici katılma biçimindeki davranışları içermektedir. Kuram sınıf yönetimine uygulanabilir gözükmektedir. Çünkü her öğrenci kendi kendinin lideri olursa ancak, kendisinde varolan potansiyeli açığa çıkarabilir ve üst düzeyde öğrenmeyi gerçekleştirebilir.

4. Dönüşümcü Lider: Toplumsal anlamda yoğun değişimlerin yaşandığı dönemlerde Bardwick'in belirttiği gibi faklı bir liderliğe gerek vardır (Özden 1999: 130). Günümüz bilim ve teknolojisindeki gelişmelere bakarak, gelecekte de bu gelişmelerin artan bir ivmeyle devam edeceği göz önüne alındığında, değişime açık ve değişimi belirleyen bir lider davranışına gerek olduğu anlaşılabilir. Dönüşümcü liderlikte, 'örgütte ani ve etkili değişimi gerçekleştirmek' (Çelik 1999: 137) esastır.

Dönüşümcü lider, Bardwick' e göre (Özden 1999: 131) altı aşamalı bir görev süreci içinde hareket eder. Bunlar işini yeniden tanımlamak, başarıya ulaştıracak bir strateji yaratmak, ikna edici olmak, dürüst davranmak, başkalarına saygı ve eyleme geçme gücüdür.

Şekil 24: Dönüşümcü Lider Tasarımı



Şekil-24'den de anlaşılacağı gibi örgüt normal olmayan durum sürecine girdiğinde dönüşümcü lider yeni bir örgüt tasarımlar. Tasarıma giden stratejiyi belirleyerek izleyenlerini dürüstlük ve saygı çerçevesinde ikna eder. Sonra eyleme geçilir ve var olan sorunlu örgüt dönüşüme uğratılarak yeni halini alır.

5. Öğrenen Lider: Öğrenen lider yaklaşımı, lider davranışının öğrenme ve kendini geliştirme boyutu üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğrenen lider, sürekli olarak öğrenmek ve kendisini geliştirmek zorundadır. Öte yandan öğrenen lider, izleyenlerin öğrenmesinden de sorumludur (Çelik 1999: 192) Buna göre öğrenen lider, önce kendi öğrenmesi konusunda kendisini geliştirmenin yol veya yollarını bulmak, sonra da işgörenle ilgili öğrenme koşullarını veya ortamını oluşturmak durumundadır. Çünkü, Beckhard'ın da (Özden 1999: 129) belirttiği gibi liderin başarısı, yanındakilere sunduğu öğrenme olanaklarına bağlıdır.

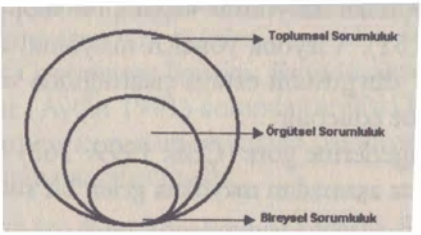
Öğrenen liderin öğrenmesini kolaylaştıracak yol ve yöntemlerden yararlanması, buna dönük kuramsal çerçeveye sahip olmasını gerektirir. Bunun için özellikle, eğitim ve psikoloji alanlarında geliştirilen öğrenme ve öğretme kuramlarından yararlanması gerekir.

Öğrenen örgüt konusundaki çalışmalar işletme örgütlerinde gerçekleştirilmiş olsa da, eğitim örgütleri için de optimal bir model olabilir (Çelik 1999: 117). Eğitim örgütlerinin en önemli kabul edilebilecek alt örgütünün sınıflar olduğu, sınıflarda da temel amacın 'öğrenme ve öğretmenin gerçekleştirilmesi' olduğu göz önüne alındığında, sınıf yöneticisi olan öğretmenlerin 'öğrenen lider' olması kaçınılmaz gibi gözükmektedir.

6. Etik Lider: Bu lider, işgörenlerin etiksel davranışlarını değerlendirmeyi kilit bir faktör olarak dikkate alır. Liderin, gösterdiği davranışlara inanmış olması önem taşımaktadır. Liderin davranışlarında dürüstlük ve bütünlüğü sağlaması, izleyenlerle daha güvenli ilişki kurması buna bir örnek olabilir (Çelik 1999: 89). Globalleşme ile yaşanan toplumsal savrulmalar ve yükselen değerler, etik liderin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Yönetici etik lider olabilmek için üç farklı sorumluluğu yerine getirmek durumundadır. Bunlar kendine karşı sorumluluk, örgütsel sorumluluk ve toplumsal sorumluluktur (Çelik 1999: 100-101). Etik liderin bu sorumluluklarına 'öncelik' değişkeni açısından bakıldığında, liderin bireysel sorumluluk alanı örgütsel alan ile, örgütsel sorumluluk alanının ise toplumsal sorumluluk alanı ile sınırlı olmaktadır.

Şekil 25: Etik Liderin Sorumluluk Önceliği



Eğitimin toplumsal bir kurum olduğu ve zaten amaç açısından bunu ön planda tutması gerektiği göz önüne alındığında, eğitim örgütlerinde etik lider davranışının kaçınılmaz olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna göre sınıf yöneticisi olarak öğretmen, etik lider olmak durumundadır. Gerçekte örgütsel varoluşu ile toplumsalın içinde olmak zorunluluğu, bireysel sorumluluk alanının toplumsal sorumluluk alanı ile kuşatılması sonucunu doğurmaktadır. Bir başka deyişle, öğretmenin örgütsel davranması, onun toplumsal davranmış olduğu anlamına gelmektedir. Aksi bir tutum sınıf açısından oldukça tehlikelidir.

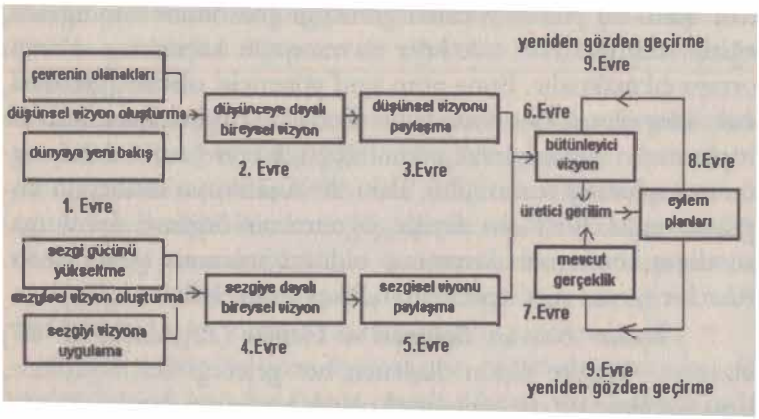
7. Vizyoner Liderlik: Sollman ve Heinze (Erçetin 1998: 87) vizyonu, "örgüte ilişkin düşlenen her geleceği tasarlayabilme, geliştirebilme ve paylaşabilme" olarak tanımlamaktadır. Yenilik liderlik yaklaşımlarının çoğunluğunda ortak bir kavram olarak görülmektedir. Yine de alanyazında başat kavram olarak vizyoner liderlik yaklaşımının merkezinde yer almaktadır.

Vizyoner liderlik yaklaşımına göre lider vizyon sahibi olmalıdır. Örgütsel açıdan bu vizyon paylaşılabilen bir nitelikte ol-

malıdır. Paylaşılan vizyon güzel geleceği ortaklaşa dert edinme anlayışına dayanır (Senge 1996: 22). Geliştirilen bir vizyonun örgütün tüm üyeleri tarafından paylaşılması, açıklanarak iletilmesine bağlıdır. Bu iletim, üyelerin kolayca anlayabilecekleri kadar yalın, kendi görev ve sorumluluklarına uygulayabilecekleri kadar işlevsel olmalıdır. (Erçetin 1998 108). Oluşturulan misyon, daha sonra, her bir üye, birim, bölüm veya örgütün ilgili bir parçasının amaçlarına dönüştürülerek sonuçlar somutlaştırılmalıdır. Çünkü misyonsuz vizyon, bir ütopyadan ibarettir (Özden 1999: 51). Vizyona yönelen misyonun amaçları örgüt üyelerinde 'biz' duygusunu ortaya çıkardığında vizyoner liderin etkililiğinden söz edilebilir.

Parikh ve diğerlerine göre (Çelik 1999: 163) örgütte vizyon oluşturma dokuz aşamadan meydana gelen bir süreçtir.

Şekil 26: Vizyoner Liderlik Evreleri

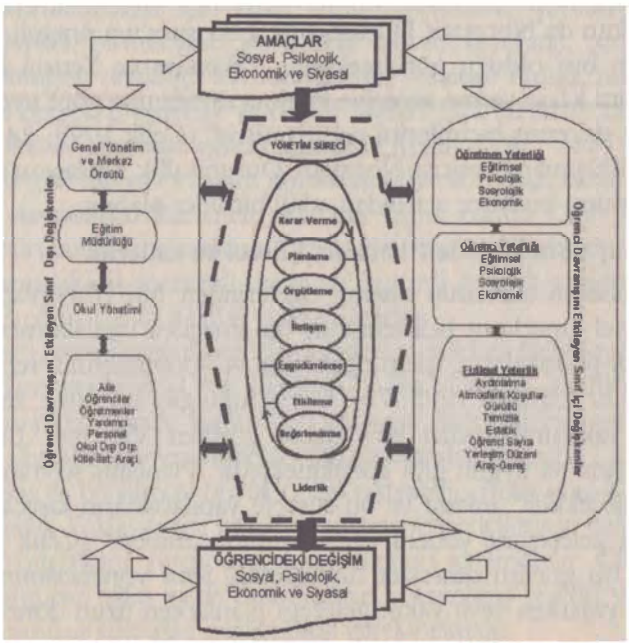


Vizyoner lider ilk evrede düşünsel ve sezgisel düzeyde vizyonlar geliştirmekte, bunları paylaşmakta, sonra bütünleyici vizyonla değiştirmekte, mevcut gerçekliği eylem planları temelinde sürekli yeniden gözden geçirmektedir.

Vizyoner bir lider olarak sınıf yöneticisi gelecek yönelimli olmak durumundadır. Bir sınıf yöneticisi sınıfın özelliklerine göre değişebilmekle birlikte -örneğin- öğrencileri konusunda 'öğrencilerimi insan haklarına saygı temelinde, ülkesi için çalışan, içinde bulundukları eğitim-öğretim yılında bireysel ve sınıf düzeyinde en fazla başarıyı sağlayan kişiler olarak görmek istiyorum' diyebiliyorsa, vizyoner bir sınıf lideri olmaya doğru ilk adımı atmış demektir.

Kitabın bu aşamasında, yukarıda değinilen liderlik kuramları ile sınıf yönetimi sürecinin (öğeleri) aşamaları olan Karar Verme, Planlama, Örgütleme, İletişim, Eşgüdümleme, Etkileme ve Değerlendirme (Aydın 1991) arasında bir ilişki kurularak, hepsi birer süreç olan bu aşamalara en uygun olabilecek liderlik yaklaşımı ortaya konmaya çalışılmıştır.

Şekil 27: Sınıf Yönetiminde Liderlik Süreci



2. Sınıf Yönetiminde Karar Verme Süreci ve Liderlik

Her örgüt gibi sınıf da, amacın gerçekleşmesi yolunda zaman zaman birtakım sorunlarla karşılaşır. Böyle durumlarda sınıf yöneticisi, söz konusu sorunları çözmeye çalışarak amacın gerçekleştirilmesini engelleyen durumu kontrol altına alır. Bu kontrol altına alış herhangi bir soruna yönelik olası birden fazla çözüm yolundan şekilleniyorsa, karar verme sürecinden söz ediliyor demektir. Çünkü, "karar verme, bir sorunun çözümüne ilişkin olası yollardan en uygun olanının seçilmesi" (Aydın 1991: 124) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma bakarak bu sürecin geneline en uygun gelen liderlik yaklaşımının durumsal kuramlar arasında değerlendirilen bir kuram olan Normatif Durumsallık Yaklaşımı olduğu söylenebilir. Bilindiği üzere "bu kuramın özeğinde, örgütlerde liderlerin yaptığı en önemli işin karar vermek olduğu düşüncesi yer almaktadır" (Erçetin 1998: 47). Karar verme sürecinin önemli bir kavramı olan 'karara katılma'nın da Normatif Durumsallık Yaklaşımı'nın önemli öğelerinden biri olduğu görülmektedir. "Wroom ve Yetton liderin astlarını karar verme sürecine katılma durumuna göre uygun liderlik davranış biçimlerini geliştirmiştir" (Çelik 1999: 24). Buna göre sınıf yöneticisi Normatif Durumsallık Yaklaşımı'na hakim olursa bu süreç açısından etkili bir lider olabilir.

3. Sınıf Yönetiminde Planlama Süreci ve Liderlik

Yönetim sürecinin önemli öğelerinden biri olan planlama, örgütsel amaçların belirlenmesi, bu amaçlara varılabilmesi için gerekli politikaların, işlem dizilerinin ve yöntemlerinin seçilmesi sürecidir (Ertekin 1985: 73). Görüldüğü gibi bu süreç, son dönem yaklaşımlarından biri olarak görülen Vizyoner Liderlik Yaklaşımı'na uygun gibi gözükmektedir. Planlama kavramındaki 'geleceklilik' anlamı ve bu süreçte yapılacakların kısaca, "örgütün geleceğine yönelik bir resminin çizilmesi" (Çelik 1999: 190) bu görüşü destekler niteliktedir. Sınıf yöneticisinin "bugünü yaşarken veya yakın geleceği planlarken uzun dönemli a-

maçları dikkate alması ve bugünden hazırlık yapması" (Özden 1998: 41) vizyoner bir tutum sergilemesi anlamına gelebilir. Sınıf yöneticisinin, yönetim sürecinin bu aşamasında ne kadar çok Vizyoner Liderlik Yaklaşımcı bir tutum benimserse, o kadar başarılı olacağı söylenebilir.

4. Sınıf Yönetiminde Örgütleme Süreci ve Liderlik

Yönetimde örgütleme süreci, hem yeni bir örgüt kurmak hem de kurulmuş bir örgütü yaşatmak için gerekmektedir. Sınıfı örgütlemek için sınıf yöneticisi örgütleme sürecine başvurmak zorundadır. Çünkü, sınıfın girdilerinin, sınıftaki öğrencilerin, yönetsel ve eğitsel amaçlara ulaşmada kullanılan araçgereçlerin güç birliğini sağlamaya gerek vardır (Başaran 1988: 317). Buna göre, ortak bir çabayı gerektiren bir amacın gerçekleştirilebilmesi için gerekli yapının oluşturulmasına yönelik eylemler örgütleme olarak adlandırılır. Sağlıklı bir örgütsel yapının kurulabilmesi için amaç birliği, yeterlilik, işbölümü ve uzmanlaşma, birimleşme, görevlerin tanımı, hiyerarşi, yetki ve sorumluluğun denkliği, komuta birliği, yönetim birliği, merkezileşme derecesi, esneklik ve denge ilkeleri gibi birtakım noktaların dikkate alınması gerekmektedir (Aydın 1991: 135). Görüldüğü gibi burada yapının kurulmasından söz edilmektedir ve bu da davranışsal kuramlar arasında kabul edilen Ohio State University araştırmalarındaki 'yapıyı kurma' ve Michigan araştırmalarındaki 'iş merkezli davranış' biçemli liderlik yaklaşımlarıyla (Erçetin 1998: 31-34) uyuşmaktadır.

Ayrıca, yeni kurulan örgütlerde liderler, kültürü biçimleyici bir rol oynamaktadırlar (Çelik 1999: 57). Bu kültürün özellikle örgütleme süreci içinde yaratılabileceği veya değiştirilebileceği göz önüne alındığında, yeni liderlik yaklaşımlarından Kültürel Liderlik Yaklaşımı da bu süreçte büyük önem taşıyabilir. Buna göre Kültürel Liderlik Yaklaşımı'na hakim olan sınıf yöneticilerinin daha etkin bir örgütleme süreci gerçekleştirecekleri söylenebilir. Çünkü, sınıfa örgütsel bakış ya da onu örgütsel yorumlayış yenidir ve her sınıf açısından kültürün şekillenmesi gerekmektedir.

5. Sınıf Yönetiminde İletişim Süreci ve Liderlik

"İletişim, bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde bireylerin karşılıklı olarak bilgi, duygu ve düşüncelerini ileterek birbirlerinin algılama yeteneklerini etkiledikleri dinamik bir süreçtir" (Ergun ve Polatoğlu 1988: 198). Yapılan bu tanım ışığında, iki insanın bulunduğu bir ortamda iletişimin kaçınılmaz olacağı söylenebilir. Örgütler de insanlardan meydana gelir. Dolayısıyla örgütlerde de iletişim kaçınılmazdır. Sınıf açısından örgütsel iletişim, sınıfın işleyişini sağlamak ve hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla gerek sınıfı meydana getiren öğrenciler arasında gerekse sınıf ile çevresi arasında gerekli ilişkilerin kurulmasına olanak sağlayan toplumsal bir süreçtir (Ersan, 1987: 68). Bu süreçte, örgütlemeyle kurulan yapının işletilmesi gerekmektedir. Bu yapının işletilmesinde önemli olanın ne olduğuna ilişkin bilgi daha çok davranışsal kuramlar arasında kabul edilen Ohio State araştırmalarındaki 'anlayış gösterme' ve Michigan araştırmalarındaki 'birey merkezli davranış' biçemli liderlik yaklaşımlarında (Erçetin 1998: 31-34) mevcuttur. Öte yandan sınıf yöneticisinin Öğrenen Lider Yaklaşımı ile etkili bir iletişim süreci oluşturmasından söz edilebilir. Bilindiği üzere bu yaklaşımda 'görüşlerini açıklama ve ortak düşünsel modeller geliştirme' (Çelik 1999: 115) üzerinde durulmaktadır. Sürekli öğrenme kaygısı yaşayan bir yönetici etkili bir iletişim süreci şekillendirebilir.

6. Sınıf Yönetiminde Eşgüdümleme Süreci ve Liderlik

"Eşgüdümleme belli bir amacı gerçekleştirme doğrultusunda eldeki insan ve madde kaynaklarının katkılarını bütünleştirme süreci olarak tanımlanabilir" (Aydın 1991: 149). Sınıf açısından eşgüdümleme öğretmen ve öğrencilerin katkılarının sınıfla ilgili laboratuar, derslik, sıra, kitap gibi araç ve gereçlerin katkılarıyla bütünleştirilmesini ifade eder. Bu bütünleşmenin etkin olarak gerçekleşmesi -sınıftaki öğrencilerin kendilerini geliştirme zorunluluğu nedeniyle- daha çok bir kendi başınalığı gerektirmektedir. Bu da kendine yeten ve sorumluluklar alan öğrencile-

ri zorunlu kılar. Söz konusu işgörenlerin oluşturulması ise Süper Lider Yaklaşımı argümanlarında görülebilir. Süper Lider Yaklaşımı'nda liderin görevi, işgörenlerin işteki yeteneklerini geliştirmelerine yardım etmek ve özellikle örgütte çalışan herkesi kendi kendine liderlik yapabilecek bir olgunluk düzeyine çıkarmaktır (Çelik 1999: 75). Böyle bir tutumun eşgüdümleme sürecini ne kadar kolaylaştıracağı ise açıktır.

7. Sınıf Yönetiminde Etkileme Süreci ve Liderlik

Etki, A kişisinin B'nin tutum ve davranışlarını değiştirme süreci olarak tanımlanabilir. A kişisinin söz konusu değişimi sağlayabilmesi için, güce sahip olması gerekmektedir. Buna göre güç, A'nın değişimi sağlamasını olanaklı kılan şeydir (Gürkaynak 1985: 36). Sınıf yöneticisi örgütün amacına ulaşması doğrultusunda, sınıf ile ilgili bütün değişkenleri kontrol etmek durumundadır. Bu nedenle sınıf yöneticisinin etkilenmeyi sağlayacak güce sahip olması gerekmektedir. Söz konusu güç, çeşitli etkileme yolları ile sağlanabilir. Etkinin dış yolları yetki, bilgi ve hizmet-içi eğitim; iç yolları ise, bireysel gereksinmelerin karşılanması, örgütün üyelere benimsetilmesi (Bursalıoğlu 1987: 174) ve ortak eylem oluşturmadır (Aydın 1991: 154). Özellik kuramlarının (Erçetin 1998: 29) vurguladığı özellikleri (zeka, etkileyici konuşma, ikna edebilme, sosyal beceriler vb.) gösteren yöneticilerin daha başarılı bir etkilemeyi gerçekleştireceği söylenebilir. Öte yandan etik güce dayanarak astlarını etkilemeye yönelik bir liderlik biçimi olarak tanımlanan Etik Liderlik Yaklaşımı da bu aşamanın (sürecin) daha etkin başarılmasında önemli bir rol oynayabilir. Etik Liderlik Yaklaşımı konusunda daha çok bilgiye ve uygulamaya sahip olan sınıf yöneticilerinin bu süreçte daha başarılı olacakları söylenebilir.

8. Sınıf Yönetiminde Değerlendirme Süreci ve Liderlik

Değerlendirme, "örgütün programının ve etkinliklerinin gerçekleştirilmeye çalışılan amacı, ne ölçüde ya da ne kadar iyi gerçekleştirdiğinin saptanmasıdır" (Aydın 1991: 156). Yönetim

süreci öğelerinin sonuncusu olan değerlendirme, diğer öğelerin neyi, nasıl ve hangi ölçüde başardığını araştırır ve belirler; "çalışmaların sonucu ancak etkili bir değerlendirme sonunda belli olabilir" (Tosun 1990: 289). Sınıf yöneticisi, sınıfı amacına ulaştıracak çalışmalara giriştikten ve böylece sonuçları adım adım elde ettikten sonra; bunların gereği gibi yapılıp yapılmadığı, amaca ulaşılıp ulaşılamadığı, hangi ölçüde ulaşıldığı, hangi ölçüde ulaşılmadığı gibi önemli konuları belirlemek durumundadır. Her bir yönetsel süreç öğesinin başarı düzeyinin belirlenmesi ve gerekli önlemlerin hemen alınabilmesi Dönüşümcü Liderlik Yaklaşımını kullanabilen bir yöneticiyi gerektirebilir. Bu öyle bir müdahaleyi gerektirebilmektedir ki çevresel faktörleri değiştirmeyi de içermektedir. Dönüşümcü Liderlik Yaklaşımı, örgütte ani ve etkili değişimi, gerekirse çevreyi de değiştirerek, gerçekleştirmeye yönelik bir liderlik yaklaşımıdır (Çelik 1999: 137-138). Öte yandan yönetim süreci öğelerinin daha etkin gerçekleştirilmesinde önemli bir rol üstlenen liderlik yaklaşımlarının değerlendirme sürecinde de işe koşulması, daha etkin bir değerlendirmenin sağlanmasına katkı sağlayabilir.

Bu bölümde sınıf yönetimi süreci öğeleri ile liderlik yaklaşımları arasında bir ilişki kurulmaya çalışıldı. Yönetici ile lider birbirinden farklı olmakla birlikte, en iyi yöneticinin lider olmayı başarabilen kişi olduğu genel kabul gören bir düşüncedir. 'Lider doğulmaz, lider olunur' anlayışına sahip yöneticilerin liderlik eğitiminden geçirilebileceği düşüncesini de beraberinde getirmektedir. Bu çalışma temelinde araştırmacılar yönetim süreçlerinin her aşaması üzerinde hangi liderlik kuramının etkili bir sonuç doğurabileceği üzerinde durabilirler. Böylece daha ayrıntılı bir bilginin oluşturulması sağlanabilir

KAYNAKÇA

AÇIKGÖZ, Kemal. *Eğitim Yöneticisi İçin Notlar.* Malatya: Eğitim Yönetimi Ders Notları, 1982.

ALKAN, C. ve M. KURT. *Özel Öğretim Yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık, 1998.

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

AYDIN, Mustafa. *Eğitim Yönetimi.* Ankara: Hatipoğlu Yay., 3. Baskı, 1991.

AYDIN, M. *Çağdaş Eğitim Denetimi.* Ankara: Pegem Yayıncılık, 1993.

AYTEKİN, Halil. *Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama,* 2000.

L. KÜÇÜKAHMET (Ed.), *Sınıf Yönetimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, IV. Bölüm.

BAŞAR, Hüseyin. *Sınıf Yönetimi.* İstanbul: MEB Yayınları, 1999.

BAŞARAN, İ. Ethem. *Eğitim Yönetimi.* Ankara: Sevinç Matbaası, 1988.

BAŞARAN, İ.E. *Eğitime Giriş.* Ankara: Kadıoğlu Matbaası, 1994.

BAŞARAN, İ.Ethem. *Eğitim Yönetimi.* Ankara: Yargıcı Matbaası, 1996.

BAYMUR F. *Genel Psikoloji.* İnkılap Kitabevi, İstanbul, 1994.

BAYKUL, Yaşar. *İlköğretimde Matematik Öğretimi.* Ankara: Anı Yayıncılık, 1997.

BİLGEN, Nihat. 'Eğitim Yönetiminde Koordinasyona Dönük Değerlendirme'. *Eğitim Yönetiminde Denetleme ve Değerlendirme Sempozyumu.* (25-26 Nisan/1985), Ankara: AÜ EBF, No: 47, s.71-82, 1985.

BİNBAŞIOĞLU, Cavit. *Genel Öğretim Bilgisi.* Ankara: Kadıoğlu Matbaası, 1994.

BURSALIOĞLU, Ziya. *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış.* Ankara: AÜ Eğitim Fakültesi Yayınları No:154, 1987.

BÜYÜKKARAGÖZ, S ve C, ÇİVİ. *Genel Öğretim Metodları.* İstanbul: Öz Eğitim Yayıncılık, 1998.

CAN, Halil. *Organizasyon ve Yönetim.* Ankara: Adım Yayıncılık, 1992.

CELEP, Cevat. *Sınıf Yönetimi ve Disiplini.* Ankara: Anı Yayıncılık, 2000.

COŞKUN, Hasan. *İlköğretim Öğretmen El Kitabı.* Ankara: Hacettepe Taş Yayınevi, 1998.

ÇELİK, Vehbi. *Eğitimsel Liderlik.* Ankara: Pegem Yayınları, 1998.

DEMİR, Ömer ve M. Acar. *Sosyal Bilimler Sözlüğü.* Ankara: Vadi Yayınları, 1997.

DEMİR, M.H., B. Bircan ve H. Tütek. *Yönetsel Karar Verme.* İzmir: Bilgehan Basımevi, 1985.

DEMİREL, Özcan. *Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı.* Ankara: Pegem Yayınları, 2. Baskı, 2000.

DEMİREL, Özcan. *Özel Öğretim Yöntemleri.* Ankara: Usem Yay., 1996.

DEMİREL, Özcan. *Genel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kardeş Kitap ve Yayıncılık, 1998.

DOĞRUSÖZ, Halim. 'Karar Vermede Değerlendirmenin Yeri ve Rolü. *Eğitim Yönetiminde Denetleme ve Değerlendirme Sempozyumu*, 25-26/Nisan/1985, Ankara: AÜ EBF Yayınları, No:47, s.13-19, 1985.

DAFT L R. *Organizational Theory and Design*. 3. baskı, West Publishing Co., 1989.

ERÇETİN, Şule. *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Önder Matb., 1998.

ERDEN, Münire. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yay., 1998.

ERDOĞAN, İrfan. *Sınıf Yönetimi: Ders, Konferans, Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları*. Ankara: Sistem Yayıncılık, 2000.

EREN, Erol. *Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: İÜ İşletme Fakültesi, İşletme İktisadı Enstitüsü Yayın No: 105, 1989.

EREN E. *Yönetim ve Organizasyon*. Beta Basım Yayım Dağıtım, 2. Baskı, İstanbul, 1993.

EREN E. *Yönetim Psikolojisi*. Beta Basım Yayım Dağıtım, Yenilenmiş 4. baskı İstanbul, 1993.

ERGİN, Akif. *Öğretim Teknolojisi: İletişim*. Ankara. Pegem Yay., 1995.

ERGUN, Turgay; Aykut Polatoğlu. *Kamu Yönetimine Giriş*. 3. Baskı, Ankara: TODAİE Yayınları, No: 222, 1988.

ERGİT, Sükrü. *Milli Eğitim İle İlgili Mevzuat*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 2000.

ERSAN, Nurgün. *Yönetim Süreçleri ve Teorileri*. Ankara: Semih Matbaacılık, 1987.

ERTEKİN, Yücel. 'Yönetim Kuramında Düşünce Akımları'. *TODAİE Dergisi*. 18, (4), Ankara, 1985.

ERTÜRK, Selahattin. *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayıncılık, 1998.

ERTÜRK, Selahattin. Eğitimde Program Geliştirme, Ankara: Anı Yayıncılık, 1999.

FİDAN, N ve M, Erden. *Eğitime Giriş*. Ankara: Alkım Yay., 1998.

FIEMAN, S. ve J. Remillard. *Perspectives On Learning To Teach,* The Teacher Educator's Handbook. (Edit.: Frank B. Nurray) San Francisco: Jossey-Bass Publishers, s.63-91, 1996.

GORDON, Thomas. *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. (Çev. Emel Aksoy) İstanbul: Sistem Yayıncılık.

GÜÇLÜOL, Kemal. *Eğitim Yönetiminde Karar ve Örnek Olaylar*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası, 1985.

GÜRKAYNAK, İpek. 'Etkiye Dönük Değerlendirme'. *Eğitim Yönetiminde Denetleme ve Değerlendirme Sempozyumu.* (25-26 Nisan 1985), Ankara: AÜ EBF Yayınları, No: 47, s.37-42, 1985.

İLGAR, Lütfü. *Eğitim Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım, 2000.

İŞMAN, Aytekin. *Türk Eğitim Sisteminde Ölçme ve Değerlendirme*. Adapazarı: Değişim Yayınları, 1998.

HESAPÇIOĞLU, Muhsin. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayınları, 1998.

HESAPÇIOĞLU, Muhsin. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayınları, 1994.

HOY, Wayne K. ve Cecil G. Miskel. *Educational Administration Theory, Research and Practice*. NY: Random House, 1987.

KARAGÖZOĞLU, Galip. 'İletişimin Değerlendirilmesi'. *Eğitim Yönetiminde Denetleme ve Değerlendirme Sempozyumu*. (25-26 Nisan/ 1985), Ankara: A.Ü EBF Yayınları, No: 47, s.65-70, 1985.

KATZ, Daniel ve Robert L. Kahn. *Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi* (Çev: H. Can, Y. Bayar). Ankara: TODAİE Yayınları, 1977.

KEMERTAŞ, İsmet. *Uygulamalı Genel Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Birsen Yayınevi, 1997.

KOÇEL T. *İşletme Yöneticiliği, Yönetici Geliştirme, Organizasyon ve Davranış*. Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul, 1993.

LASHWAY, Larry. *Ethical Leadership ERIC Digest 107*. Haziran 1996. (TT: 03.04.2000) http:// eric. uoregon.edu/ publications/ digests/ digest107.html., 1996.

LUTHANS F. *Organizational Behavior*. McGraw-Hill, inc., 1990.

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI. *İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1997.

MURDICK, Nikki ve Beverly Petch H. 'Inclusive classroom Management: Using Preintervention Strategies'. *Intervention in School&Clinic*. Ocak 96, c. 31, sayı: 3, s.172-179, 1996.

O'BRİEN, Charlene D'Andr ve Anthony Buono 'Creating A Networked, Learning Organization In tha Classroom'. *Journal Of Management Education*. Ağustos 96, c.20, sayı: 3, s.369-382, 1996.

ONARAN, Oğuz. *Çalışma Yaşamında Güdüleme Kuramları*. Ankara: A.Ü SBF Yayınları, No: 470, 1981.

ÖZÇELİK, D Ali. *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları, 1992.

ÖZDEMİR, Mustafa. *Hayat Bilgisi Öğrenme ve Öğretme Etkinlikleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık, 1998.

ÖZEN, A. ve S. BATU. 'Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Kontrolüne Yönelik Sorunlarının ve Gereksinim Duydukları Destek Hizmet Türlerinin Belirlenmesi'. *4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*. Eskişehir: AÜ EBF Yayınları, 1999.

ÖZDEN, Yüksel. *Eğitimde Dönüşüm*. Ankara: Pegem Yay., 1998.

ÖZYÜREK, Mehmet. *Sınıfta Davranış Yönetimi*. Ankara: Karatepe Yayınları, 1996.

ÖZYÜREK, Mehmet. *Sınıfta Davranış Değiştirme*. Ankara: Karatepe Yayınları, 1998.

POINTON, Pam ve Ruth Kershner. 'Making Decisions About Organising The Primary Classroom Environment As A Contex For Learning: The Views Of Three Experienced Teachers And Their Pupils'. *Teaching And Teacher Education*, c. 16, 2000, s.117-127, 2000.

SENGE, Peter. *Beşinci Disiplin*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları (Çev: A.İldeniz ve A. Doğukan), 1996.

SÖNMEZ, Veysel. *Program Geliştirmede Öğretmen El kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık, 1998.

SÖNMEZ, Veysel. *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık, 1999.

ROBBİNS P.S. *Örgütsel Davranışın Temelleri*. (Çev: Sevgi Ayşe Öztürk), ETAM Basım Yayım Dağıtım, Eskişehir, 1994.

TAN, Şeref ve Alaatin ERDOĞAN. *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2001.

TEKİN, Halil. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yay., 1996.

TERTEMİZ, Neşe. 'Sınıf Yönetimi ve Disiplini'. L. KÜÇÜKAHMET (Ed.), *Sınıf Yönetimi*. Ankara, Nobel, III. Bölüm, 2000.

TEZCAN, Mahmut. *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Zirve Ofset, 1997.

TOPRAKÇI, Erdal. 'Okul Örgütünün Amaçlar Açısından Kendine Özgü Yönleri'. Ankara: *Eğitim Yönetimi Dergisi*, Yıl: 1, Sayı: 1, Kış 1995, ss: 113-120, 1995.

TOPRAKÇI, Erdal. *Okul Yönetiminin Kendine Özgü Yönleri*. Malatya: İÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 1994.

TOSUN, Kemal. *İşletme Yönetimi*. İstanbul: İÜ İşletme Fakültesi Yayınları, No: 226, 1990.

TURGUT, M. Fuat. *Yönetimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Saydam Matbaacılık, 1984.

TÜRNÜKLÜ, Abbas (A). 'İlköğretimde Sınıf Düzeni Yaşadıkça'. *Eğitim Dergisi*, 65, Ocak/Mart : 36-40, 2000.

TÜRNÜKLÜ, Abbas. (B). 'Sınıf İçi Davranış Yönetimi'. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21, Kış: 141-145, 2000.

TÜRNÜKLÜ, Elif Beymen. 'Değerlendirme Sürecinde Yeni Gelişmeler ve Değişen Yaklaşımlar'. İstanbul: *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, Sayı: 71, 2001. ss. 34-39, 2001.

ZOGA, Ergun. *İdarecilik Sanatı*. Sevk ve İdare Derneği Yay., 1973.

YILMAZ, H. ve Ö. ÜRE. *Öğretmenler İçin Rehberlik Bilgisi*. Konya: Atlas Kitapevi, 1995.

V. BÖLÜM

SINIFTA KARŞILAŞILABİLECEK SORUNLAR VE ÖNLEME YOLLARI

Bu bölümde sınıfta sıklıkla karşılaşılabilecek olası sorunlar ve bunlar için alınabilecek önlemler üzerinde durulmuştur

Aile, okul, çeşitli dernekler ve iş hayatı ile ilgili örgütler içinde hayatını sürdüren insan, bu alanların elverişli veya elverişsiz durumlarına göre, bir şekilde gereksinimlerinin doyumu için uğraşıda bulunacaktır. İstediği olanakları bulan ve gereksinimlerini gideren bir kimse, doyum sağlayacaktır. Aksi takdirde, doyumsuzluk durumları meydana çıkacaktır.

Örgüt ve birey arasında yazılı olsun olmasın, bir anlaşma vardır. Buna göre birey örgüte örgütün amaçları doğrultusunda katkıda bulunacak, örgüt de niteliğine göre bireye özdeksel ve tinsel anlamda bir karşılık verecektir. Karşılık görmeyen ya da istediği karşılığı bulamayan kimseler, olumsuz birtakım tutumlara sahip olacaklardır.

Sınıf örgütü de diğer örgütlerin yaşadığı bu durumun benzerini yaşar. Belki doğrudan özdeksel ve tinsel bir karşılığın alındığı bir örgüt değildir, fakat kazanç gözetmeyen örgütlerde de yaşanma olasılığı olan bu durumların sınıfta da olması imkansız gözükmemektedir. Öte yandan bütün dünyada öğrencilerin bir sınıf ortamında eğitim-öğretimlerinin sağlanması, bu anlamda ciddi sorunlarla karşı karşıyadır. Artık öğrencileri sınıfta tutmak öğretmenlerin, ailenin ve tüm toplumun bir problemi haline gel-

miştir. Bu da sınıf örgütünde sorunlar olduğu anlamına gelmektedir. Bu sorunlar, Eren'in (1989: 185-225) bütün örgütler açısından genel olarak yaptığı sınıflandırma bağlamında, sınıf örgütü için öğrenme işinin yapılış koşulları ile ilgili sorunlar ve önlenmesi, tekdüzelik ile ilgili sorunlar ve önlenmesi ve devamsızlık ile ilgili sorunlar ve önlenmesi şeklinde ifade edilebilir.

ÖĞRENME İŞİNİN YAPILIŞ KOŞULLARIYLA İLGİLİ SORUNLAR VE ÖNLENMESİ

Bu sorun ve şikayetlerin başlıca kaynaklarından ilki, işin gerektirdiği çevresel ve bedensel koşullara bağlıdır. Bu sorun ve şikayetlerin bazıları öğrencilerin bulunduğu sınıf ile ilgilidir. Buna sınıfın fiziksel çevresi de denebilir. Kötü ısınma şartları, yetersiz aydınlatma ve havalandırma yüzünden ortaya çıkan sorunlar, hem işin görülmesini önemli ölçüde aksatır hem de bireyin bedensel işlevleri üzerinde olumsuz etkide bulunur. Görme, işitme bozuklukları, akciğer hastalıkları, solunum yollarıyla ilgili hastalıklar vb. gibi olumsuz durumlar buna birer örnek oluşturur. Bütün bu durumların sonucunda, sınıf ile ilgili olarak üretimde bir düşme göze çarpacak ve öğrenci sorunlar içine sürüklenecektir. Bu olumsuzlukları engelleyecek önlemler alınmadığında sınıfta sorun ve şikayetler başgösterecektir.

Bu şikayetlerin ve tatminsizliklerin bir kısmı da yorgunluktan ileri gelir. Öğrencinin, bedensel kapasitesini aşan ve devamlı bir bedensel çabayı gerektiren yoğun çalışma hallerine uyum sağlayamaması yorgunluk doğuracaktır. Öte yandan bu durum öğrenciden öğrenciye ve sınıftan sınıfa değişebilir. Buna göre, ilköğretimin birinci sınıfındaki öğrencilerle üniversitedeki bir sınıfın öğrencilerini aynı kategoride değerlendirmemek gerekir. İlkokulun birinci sınıfındaki öğrencilerin sabahın erken saatlerinden akşamın geç saatlerine kadar sınıfta tutulmaları, böyle bir yorgunluğun nedenlerinden biri olarak gösterilebilir.

Ayrıca öğrencilerin sınıfta normal olmayan oturma biçimleri, bunu etkileyen ve belirleyen sıra, masa, sandalye gibi araç ve ge-

reçler yorgunluğu çabuklaştırır. Özellikle sınıfta öğrenciyi robot haline getiren ve bulunduğu yerden ayrılmasını yasaklayan işler bu türdendir. Bununla ilgili olarak öğrencinin bazen oturmasına bazen ayağa kalkmasına ve daha az yorgunluk ve sıkıntı veren durumlarda çalışmasına olanak sağlayabilecek önlemler alınabilir.

Bazı şikayetler de mekanik güvenlik koşullarının yetersiz olmasına ilişkin olabilir. Bu gibi hallerin sonucu, yaralanma, bir bedensel organın bir kısmının veya tamamının kaybedilmesi gibi tehlikeler doğabilir. Kaza ve hastalıklara ilişkin zararların giderilmesi için güvenlik koşullarının sağlık bakımından da yerinde olması gerekir. Bu anlamda sınıfta meydana gelebilecek küçük bir yaralanma vb. durumlara karşı ecza dolabı bulundurmak gerekir.

Öğrenme ve öğretme yoğun ve devamlı bir dikkat gerektirmektedir. Oysa sınıftaki öğrencilerin yaş düzeylerine ve bireysel özelliklerine göre dikkat oranları değişebilmektedir. Yoğun ve devamlı dikkat isteyen öğrenme, ruhsal ve sinirsel gerginliklere yol açmaktadır. Bu gibi durumlarda, gerekli önlemler alınmazsa sorunlarla karşılaşılmaktadır. Bu tip çalışma koşullarında, öğrenciyi dinlendirme saatlerini iyi şekilde organize etmek, bu saatler içinde değişik ve eğlendirici programlar düzenleyerek dinlenmeyi gerçekleştirmek gerekir. Etkili bir dinlenme, ancak eğlendirici ve dinlendirici ikinci bir uğraş ile gerçekleştirilmektedir.

Öğrencinin, asgari de olsa, zekasını kullanmasını gerekli kılmayan işler hiçbir ilgi uyandırmamaktadır. Zekanın verdiği yaratıcılık, insanın psikolojik bir gereksinimidir. Bu gereksinim giderilmediğinde zihinsel durgunluğun verdiği doyumsuzluk halleri ortaya çıkacaktır. Sınıfın öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirildiği bir özellik göstermesi ve zihinsel işleyişin yoğun olması gerektiği göz önüne alındığında, bu daha bir önem kazanmaktadır. Çünkü öğrenme, öğrencinin gerçekleştirdiği zihinsel bir süreci ifade etmektedir. Öğrenci bu süreçte aktif olmayınca öğrenme gerçekleşmeyebilir.

Gerçekleştirilen öğretimin içeriği ve yöntemi öğrencinin zihinsel kapasitesi üzerinde etkili olmaktadır. Buna göre, öğrenci-

den karmaşık bir işi başarmasını istemek onun zekasını aşar ve kapasitesinin dışına taşarsa, bu gibi hallerde, aşırı zihinsel yorgunlukla karşılaşılacaktır. Bu, öğrencide başaramama korkusundan aşırı bir kendine güvene uzanan yelpazede sorunlara neden olmaktadır. Derslikte gerçekleştirilen bir öğretme faaliyetinin, öğrencilerin farklı özellikleri de dikkate alındığında, içerik ve yöntem gibi ayrıntılar üzerinde özellikle durması gerektiği açıktır.

Öğrencilere istenen öğrenme ve öğretme ile ilgili yöntemleri benimsetebilmek, alışılmış yöntemleri bırakmak zor olacağından, sıkıcı gelmekte, şikayetlere neden olmaktadır. Sınıf öğreticisinin bir ders içeriğinin öğretilmesine ilişkin uyguladığı yöntem ve kullandığı teknik, öğrencilerin öğrenme yol ve tekniği ile uyuşmayınca sorunlar yaşanabilir. Çünkü, insan psikolojik olarak kendisine verilen bir işi kendi açısından en uygun gelen yöntemlere uyarak yapmak istemektedir. Alışkanlıkların doğurmuş olduğu öğrenme davranışlarını değiştirmek çok güçtür. Bu anlamda sınıf örgütlerinin öğrenci açısından başlangıç noktası kabul edilen ilköğretimde görev alan sınıf yöneticilerine büyük iş düşmektedir. Bu yöneticiler aracılığıyla zengin içerikli ve işlerliği olan yöntem ve tekniklere dayalı bir öğrenmeyle öğrencilerin sonraki sınıflara taşınması sağlanabilecektir.

Öğrencilerden belli zaman dilimlerinde daha önceden belirlenmiş ölçülerde bir verimlilik istenmesi, devamlı olmasa bile, geçici olarak şikayet ve bunalımlara neden olur. Bu gibi durumlarda, iş değiştirme istekleri artar. Örneğin ' şu kadar saat ya da gün sonra şu konu ile ilgili ödevini şu şekilde yapmış olmalısın' şeklindeki bir sınıf yöneticisi davranışı, öğrencinin kendisini baskı altında hissetmesine yol açabilir. Öğrenci bu baskıyı ne kadar yoğun yaşarsa, başka bir ödev işleme ya da ödev teslim gününde sınıfa gelmeme davranışını gösterme olasılığı o kadar artacaktır.

Dersin işlenişi öncesi, anı veya bitimi boyunca sınıf yöneticisi tarafından gerçekleştirilen plan ve uygulama kapsamında, öğrencinin hiçbir kişisel katkısına izin verilmezse sorunlarla karşı-

laşılabilir. Bu, küçük yaştaki öğrencilerin bulunduğu sınıflardan üniversitedeki sınıflara kadar böyledir. Fakat öğrencinin yaşı arttıkça bu anlamda bir sorunla karşılaşma olasılığı daha da artacaktır. Çünkü öğrencinin yalnızca derslik içinde yapmış olduğu hareketleri değil, düşünme ve giyinme tarzı bile kendisi dışındaki kimseler tarafından düzenlendiğinden, kişiliği ortadan kaldırıcı etkiler ortaya çıkar ve ego ihtiyacının tatmin edilememesi şikayetlere neden olur.

Öğretme ve öğrenme ortamında örgütleme bozuklukları, moral şikayetlerin başında gelmektedir. Bugün, şikayetlerin çoğu dersliklerin iyi düzenlenmeyişinden ve sınıfta yeteri derece makine ve aletlerin bulunmaması ya da eksik bulunmasından ileri gelmektedir. Sınıf yöneticisinin bir öğrenme-öğretme içeriğini sunarken, sunuşuna yardımcı olacak veya onu kolaylaştıracak derslik içi düzenlemeyi yapmazsa süreç kesintiye uğramaktadır. Tepegöz eşliğinde bir içeriğin sunulma anı geldiğinde aletin bozuk olduğunun anlaşılması, öğrenci üzerinde olumsuz bir etkide bulunacak ve sorunlar yaşanmasına yol açacaktır.

Sınıfta bazı durumlarda, planlamayı uygulamaya koyma olanağı bulunmamaktadır. Bu planların uygulanmasını kolaylaştıracak moral bir koşul, öğrencilere daha sıkı bir işbirliğine götürecek çarelerin düşünülmesidir. Sınıf açısından bakıldığında bu tür bir moral içeriğin oluşturulması çok gerekli, ancak zordur. Çünkü sınıf bir okula; okul, il-ilçe eğitim müdürlüğüne; müdürlük de eğitim bakanlığına bağlıdır. Bu nedenle böyle bir içeriğin ancak yerelleşme paralelinde sınıfa dayalı bir yönetim anlayışının sağlanmasıyla gerçekleştirilebileceği açıktır. Böylece yaratılan işbirliği ve iş beraberliği olanakları ve bunların doğurduğu iş arkadaşlığı ve samimi hava, üretim üzerinde olumlu etkiler yapacaktır. Samimi hava yaratmanın başka bir şekli de, emir ve talimatların tepeden inme olarak verilmesine karşın, sosyal bir grup kararı halinde, öğrencilerin de katılmasını sağlayarak gruba benimsetilmesi yoludur.

Sınıf ile ilgili diğer bir moral koşul, ders saatlerinin anlaşmazlık yaratmayacak şekilde düzenlenmesidir. Grubu oluşturan çoğunluğun ailevi veya diğer iş dışı özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Uzak semtlerde oturanların veya bazı özel durumları (örneğin, geceleri erken uyuyamayanların) durumları dikkate alınmalıdır. Böyle kimseler için işe çok erken gelinmesi uygun olmayacağından esnek çalışma saatleri uygulamak gerekecektir. Aynı şekilde, dersten çıkışlarda araç olanakları sağlanması ve ders dışı uğraşıların düşünülmesi ve önerilmesi, hatta bunlarla ilgili bazı sosyal hizmetlerin yerine getirilmesi şikayet ve tatminsizliklerin önlenmesinde önemli roller oynayabilir.

Sınıfta bir grupla çalışması istenen öğrencinin alınarak başka bir gruba verilmesi öğrenci için bir sorun kaynağı olabilir. Öte yandan bu, sınıftaki bir gruptan öte başka bir sınıfa geçiş olarak düşünülürse, sorun daha da büyüyebilir. Öğrencinin sınıfa veya gruba bağlanmasının psikolojik nedenlerinden biri, işin istikrarlı olmasıdır. Nasıl olsa değiştirileceği kanısına kapılan bir kimse kendini işinin gerektirdiği ölçü ve yöntemlere uydurmak istemeyecektir. İş, çalışan için dostluk ve arkadaşlık havasının yaratıldığı unsurdur. Öğrenci, işinin değiştirilmesine karşı direnecektir. Sınıf veya grup değiştirme durumunda, işgörenler hem iş arkadaşlarını ve hem de öğrendikleri ve derinleştirmeyi istedikleri iş alışkanlıklarını bırakmak istemeyeceklerdir.

Öğrencilerin kişisel varlıklarının yok sayılması veya dikkate alınmaması da çeşitli sorunların kaynağı olabilmektedir. Bu noktada, öğrenci kişisel düşünce ve isteklerini iletmek ve kabul ettirmek için kime başvurmalıdır, sorusu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin kişisel istek ve düşüncelerine şiddetle karşı koyan birçok yönetici bulunabilir. Bu nedenle sınıfta, haklı arzu ve istekleri, kabul edilebilir düşünceleri dikkate alacak ve inceleyecek şikayet ve istek mekanizması kurulmalıdır. Bazen bu mekanizma çok olumlu sonuçlar verebilir. Sınıflar için uygulanabilir en iyi yöntem ve almaşıkların ortaya çıkarılmasına yardım edebilir.

Sınıf içinde uygun yerlere yerleştirilen dilek ve şikayet kutusu, bu nedenle etkili bir araç olabilir.

Sınıfta öğrencilerin bir diğer sorun ve şikayet nedeni 'not' tur. Bu konu ile ilgili olarak ele alınması gereken başlıca sorun, notun adil bir şekilde saptanıp bildirilmesidir. Bunun için notlandırma öğrencinin performansının miktarı ve niteliği ile uyumlu olmalıdır. Öğrenci açısından 'not' bir gereksinim içeriğidir. Çünkü, öğrenci ne kadar öğrendiğinin tesbitini not aracılığıyla yapmaktadır. Not verirken yapılabilecek bir adaletsizlik hem öğretmenin hem de öğrencinin ne yapmak istedikleri gerçeğini unutmalarına yol açacaktır. Performansı yeterli olana da olmayana da aynı notu vermek veya dersten başarılı saymak örgütsel sorunlara neden olabilir. Bu sorunlar derse boş verme, derste kötü alışkanlıklar kazanma, derse karşı kayıtsızlık, ders etkinliğinin kaybolması biçiminde ortaya çıkabilir. Öte yandan, sınıf yöneticisinin çoğunlukla 'tehditkar' bir tutum takınması, sınıfta kalma, sınıftan atılma korkusu, tedirginlik ve öğrencinin verimden düşmesi sonucunu doğuracaktır.

Not, öğrenciyi çalışmaya sevk etmede en önemli etmen olan ihtirası tatmin eden bir araçtır. Öğrenci sınava girdikten sonra notunda ilerleme olanağının bulunmadığına ve notunun artmayacağı duygusuna kapılırsa, her türlü çabanın gereksiz olduğuna inanarak derse karşı olumsuz bir tutum takınabilir. Böyle hallerde, tatminsizlik ve şikayetler kaçınılmaz olacaktır. Sınıf yöneticileri kendilerine karşı direnmeyen uysal öğrencileri direnen öğrencilere tercih edebilirler. Bu durumda sınıfta daha uysal öğrencilere yüksek not vermeye eğilim gösterebilirler. Oysa, öğrencide uyum ile birlikte yetenek ve başarı da aramak sınıf yöneticisi açısından doğru bir davranış olacaktır.

Öğrenciye en çok üzüntü ve ıstırap veren şeyler, büyük üzüntü ve kırgınlıklardan çok, devamlı olan küçük kırgınlıklar ve küçük kinlerdir. Büyük ıstıraplar, akıl ve mantık ile açıklanabildiği ve bilinçle kavrandığı halde, küçük kinler ve üzüntüler bi-

linçaltında ve gururun egemen olduğu hallerde geçerli olmaktadır. Bunun için sınıfta nefret uyandıran bütün küçük olaylara önem verilmelidir. Bu anlamda öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen ilişkisi sorunlar yaşanmasına neden olabilmektedir. Öğrencilerin birbirlerinin eşyasını çalmaları ya da birbirlerinin eşyasına zarar vermeleri, öğretmenin haksızlığa varabilecek ölçüde bazı öğrencilere ayrılacak tanıması, bu gibi durumlara birer örnektir. Öte yandan sınıfta kurulan ilişkiye ait şikayetlerin bazısı, bir şeyin gerçek yönü hakkında bilgi edinmeden o şey hakkında peşin değer yargısı oluşturmaktan ileri gelir.

Sınıf arkadaşları ve sınıf içinde bir rol oynayarak sivrilmek isteyen öğrenciler, fikir ve eleştirilerinin dinlenmesini isterler. Bunlar üstün bir konum ele geçirmeye eğilim gösterir. Anne babalarla eğiticilere düşen, bu eğilimi yarar sağlayacak şekilde denetim altında tutmaktır. Eğiticiler, üstünlük eğilim ve çabasının çocukta nevrozlarla diğer birtakım bozuklukları yol açmaması, tersine ona sağlık ve mutluluk getirmesi yolunda çalışmak zorundadır (Adler 1996: 52). Bu onların başkaları tarafından takdir edilme ihtiyaçlarını tatmin edecektir. Değer verilmek, sayılmak, anlaşılmak ve grup içinde sivrilmek ihtiyacı tatmin edilmediği sürece bu tür karaktere sahip olan kimseler, tatminsizlik ve şikayete yol açan ruhsal bir bunalıma itileceklerdir. Fakat, herkes bu tür önderlik derecesine varan arzu ve ihtiyaçlara sahip olmayabilir. Bu nedenle sınıfta bu özelliklere sahip öğrencilerin belirlenmesi ve onlara bu olanakların sağlanması sorunların çözülmesini sağlayabilir. Sınıf yöneticisi ayrıca bu tip öğrencilerden yararlanma yolları da geliştirmelidir. Sınıfta, sınıf yöneticisine yardımcı olabilecek özellikler taşıyan bu öğrencilerin, diğer öğrenciler üzerinde hakimiyet sağlama ve baskı kurma olasılıklarını da göz önünde tutmak yararlı olacaktır.

TEKDÜZELİKLE İLGİLİ SORUNLAR VE ÖNLENMESİ

Bir işin aynı tempoda ve sürekli tekrarlanarak yapılmasının verdiği yorgunluk ve bıkkınlık durumlarına kısaca tekdüzelik a-

dı verilmektedir. Bu niteliği ile tekdüzelik işgörenler için bir şikayet ve tatminsizlik kaynağıdır (Eren 1989: 199). Sınıf örgütü açısından düşünüldüğünde, özellikle ilköğretimin birinci kademesi için, birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar aynı öğretmenle devam eden sınıf yönetimi süreci, öğrenci açısından tekdüzelik yaratmaktadır. Burada vurgulanan, bir sınıf yöneticisi ile beş yılın geçirilmesinin tekdüzelik yarattığı düşüncesi değildir. Gerçekte tekdüzeliği yaratan her derse her gün aynı öğretmenin gitmesidir. Bir sınıf yöneticisinin sınıfı uzun bir süre geleceğe taşıması daha etkin bir sonucu doğurabilir. Fakat bu yöneticinin bütün derslere her gün kendisinin girmesi tekdüzelik yaratabilir.

Sınıf örgütünün amaçlarına ulaşmak için üye veya öğrencileriyle bir araya geldiği yer olan dersliğin özellikleri de tekdüzelik üzerinde etkili bir değişkendir. Bu değişkenin tekdüzelik üzerindeki etkisi öğrenciden öğrenciye ve sınıftaki öğrencilerin öğrenim düzeyine göre de değişir. Buna göre, bazı sınıflar, örneğin ilköğretim sınıflarındaki öğrenciler üniversitelerdeki sınıflarda bulunan öğrencilere kıyasla, sınıfın fiziksel özelliklerinden daha fazla etkilenmektedirler. Bu anlamda böyle sınıflarda en azından bazı günler oturma sıralarının dizilişinin değiştirilmesi bile tekdüzeliği önleyebilir.

Sınıfta tekdüzeliğin nedenlerini çeşitli yönlerden incelemek mümkündür. Burada dört ana neden üzerinde durulacaktır. Bunlar öğrenme ve öğretme işinin özellikleri, öğrencinin tekdüzeliğe karşı duyarlılığı, sınıfın tinsel ortamı ve öğrencinin psikolojik durumudur.

1. Öğrenme ve Öğretme İşinin Özellikleri

Devamlı ve çok dikkat isteyen işler sıkıcı ve daha tekdüzedir. Bu işler, genellikle, yarı otomatik ve tek tip hareketle yapılır. Bu gibi işlerde tekdüzeliğin meydana gelmesinin nedeni, aklın tam olarak işle meşgul olmamasıdır. Sınıfça derslikte gerçekleştirilen öğretme ve öğrenme işi en azından kırk, elli dakikayı gerektiren

sürekli ve dikkat gerektiren bir iştir. Bu işin bir de sınıftaki tüm bireylerce gerçekleştirilmesinin beklenmesi, özellikle sınıfın kalabalıklığı da dikkate alındığında, daha da zorlaşmaktadır. Bu anlamda sınıftaki her öğrenci, ne tam olarak kendini işe verebilmekte ne de işi düşünmeden edebilmektedir. Bu durum can sıkıntısına yol açmakta ve bıkkınlık meydana getirmektedir. Sınıf yöneticisinin öğretimi gerçekleştirirken kullandığı yöntem ve tekniklerin de tekdüzelik üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Aynı ders veya farklı derslerde her defasında aynı yöntem veya tekniklerin kullanıldığı bir sınıfta öğrencilerin tekdüzelik yaşaması kaçınılmazdır.

Otomatik olmayan işler, çeşitli hareketleri kapsadığından, genellikle karmaşık ve güç olmaktadır. Bu işler, çok dikkat istediğinden burada tekdüzeliğe yer yoktur. İşlerin karmaşıklığı veya güçlüğü tekdüzeliği büyük ölçüde azaltan bir husustur. Karmaşık işlerde çalışanlardan çoğu işlerinden gurur ve tatmin duymaktadırlar, güç bir işi başarmanın verdiği psikolojik bir tatmindir bu. Öte yandan çok basit olan işler tekdüzelik ve bunun sonucu olarak psikolojik yorgunluk vermektedir. Bu açıdan sınıf örgütünün yaptığı işe bakıldığında, önceden planlanan bir içerik, yer ve zamanın söz konusu olduğu ve bir öğreticiye gerek duyulduğu görülür. Haftanın beş günü öğrenciler dersliklerde bir araya gelmekte, kendileri için ayrılmış sıralara oturmakta, öğretmen kırk/elli dakika dersi anlatmakta, sonra beş-on dakika teneffüs verilmekte ve bu akış aynı şekilde akşama kadar devam etmektedir. Bu işleyişteki basitlik, öğrencilerde tekdüzelik duygusu uyandırmaktadır. Nitekim kar yağdığında okulların tatil edilmesini sevinçle karşılamaları da bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Yapılan araştırmalara göre (Eren 1989: 201) en fazla rağbette olan işlerden birisi de yanlışların düzeltilmesi işidir. Bu rağbetin nedeni, yapılan işin güç olmasıdır. Sınıf açısından düşünüldüğünde, sorulan bir soruya yanlış yanıt veren öğrencilerin yanlışlarını düzelten öğrencilerin yaşadığı doyum, açıklanabilir bir nitelik

göstermektedir. Buna göre öğretmenin öğrencilerine bu doyumu yaşatması tekdüzeliği engelleyen bir davranış olarak değerlendirilebilir. Çünkü, güç işler, öğrencinin gözünde yaptığı işin önemini yüceltmekte ve tekdüzeliği ortadan kaldırmaktadır.

Ders, sürekli bir ritme bağlı, basit, az dikkat isteyen ve otomatik niteliğe sahipse öğrencinin hayal kurma, konuşma olanağı vardır. Bu, tekdüzeliği giderici bir rol oynar. Eğer konuşma ve hayal kurma olanağı olmazsa, ders çok tekdüze olur ve çekilmez hale gelir. Konuşma ve hayal kurma derste tekdüzeliği azaltıcı bir etki yapmaktadır. Buna göre bir sınıf yöneticisinin derste tekdüzeliği önlemek için öğrencilerin konuşma ve hayal kurmalarına olanak sağlaması gerekmektedir. Bunu sağlarken dersin amaç ve içeriğine göre bir yönlendirmede bulunması, başarılı bir ders işleyişin anahtarı olabilir.

2. Öğrencinin Tekdüzeliğe Duyarlılığı

İşgörenlerin/öğrencilerin kişisel özelliklerine göre de tekdüzelik duygusu değişmektedir. Yapılan çeşitli araştırmalar tekdüze işlere uygunluğun kişiden kişiye farklılık gösterdiğini bulgulamıştır (Eren 1989: 203). Bazı kimselere oldukça tekdüze gelen bir iş, bazı kimselere tekdüze gelmeyebilir. Bazı kimselere karmaşık bir iş bıkkınlık verdiği halde, bazılarına zevk verebilir. Öğrencinin kişisel özelliklerinden kabul edilebilecek yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik özellikleri onun tekdüzeliğe karşı duyarlığını etkilemektedir. Öğrencilerin yaşları küçüldükçe dikkat süreleri azalmakta, daha ileri bir sınıftaki öğrenciye tekdüze gelmeyecek bir ders içeriği onlara tekdüze gelebilmektedir. Küçük yaştaki çocukların televizyon reklamlarına verdikleri tepki bu görüşü destekler niteliktedir.

Bir diğer kişilik özelliği olan zekanın da tekdüzeliğe duyarlığı etkileyen bir özelliği vardır. Öğrenciler, zeka düzeylerine göre az zeki olanlar, çok zeki olanlar diye ayrıldığında, tekdüze işler az zeki olanlara daha uygun gelmektedir. Çünkü, bunlar da-

ha kolay tatmin edilebilir. Çok zeki öğrenciler ise, karmaşık bir iş yapmak ve bu yolla tatmin olmak isteyeceklerdir. Çünkü, onları basit işlerle tatmin etmek olanağı yoktur. Bunların düşünsel yetenekleri daha çok gelişmiştir. Derste potansiyel zekasını kullanamayan öğrencilerde tekdüzeliğin belirtileri olan tatminsizlik ve bıkkınlık görüleceği öne sürülmektedir (Eren 1989: 202). Fakat zekayı kullanarak herhangi bir alanda bir buluş yapma ya da işinde daha kolaylık sağlayacak yeni yöntemler bulmak için yaratıcı faaliyetlerle uğraşma, öğrenciyi tekdüzelikten kurtarır. Ancak, bu olasılık zayıftır. Yapılan bir araştırmada zeka puanları arttıkça güç işlerden daha çok zevk, kolay işlerden ise bıkkınlık duyulduğu ve bıkkınlığın işi terk etmeye kadar vardığı görülmüştür (Eren 1989: 203).

Tekdüzeliğe karşı duyarlıkta zeka düzeyinin etkisi sınıf açısından farklı bir öneme sahiptir. Çünkü sınıfta yapılan iş birden fazla öğrenciye hitap etmektedir. Öğrenciler arasında olabilecek bir zeka düzeyi farkı, öğrencilerin tekdüzeliğe karşı aynı duyarlılığı gösterememeleri sonucunu doğuracaktır. Bu bilgi ışığında sınıf yöneticisinin öğretme faaliyetini öğrencilerin zeka düzeylerini dikkate alarak yapması, bir önlem olarak düşünülebilir.

3. Sınıfın Tinsel Ortamı

Tekdüzelik duygusunun ortaya çıkmasında işyerinin tinsel ortamının da büyük rolü vardır. Elton Mayo, işçilerin yalnızlık duygusu sebebiyle kötümser oldukları kanısındadır. Bu duygu ise, tekdüzeliği kamçılamaktadır. May Smith, birbiriyle kaynaşan, işbirliği eden, neşe içinde işlerini yapan, birbirinin dertlerini dinleyip üzüntülerini- sevinçlerini paylaşan işçiler arasında en tekdüze işin bile tekdüzelik duygusuna engel olacağını öne sürmektedir (Eren 1989: 203). Buna göre sınıf yöneticisinin kişiler arası ilişki temelli yaklaşım yoluyla (Young 1995: 117) sınıf ortamını bir aile yuvasına dönüştürmesi, onların tekdüzeliği aşmalarını sağlamalarına katkıda bulunacaktır. Böylece öğrenci;

öğretmenini, arkadaşlarını, sınıfını sevecek, terk etme tehlikesi büyük ölçüde ortadan kalkacaktır. Sınıf ortamında tinsel ortamın aile ortamına benzer bir niteliğe sahip olması, ilköğretim sınıflarında daha fazla görülen bir durum iken, üniversite sınıflarına gidildikçe bu daha azalmaktadır. Fakat hangi kademe sınıfında olursa olsun, ortamın bu etkisi varlığını sürdürdüğünden, daha ileri sınıflarda da söz konusu niteliğin sınıfta yaratılmasında yararlar olduğu unutulmamalıdır. Çünkü yaş ilerledikçe bu niteliğin ancak içeriği değişmektedir.

4. Öğrencinin Psikolojik Durumu

Bir dersin tekdüzeliği öğrenciden öğrenciye değiştiği gibi, zamana bağlı olarak öğrencinin psikolojik durumuna göre de değişir. Dolayısıyla bir gün çok sıkıcı ve tekdüze bulunan bir ders veya konu, diğer bir gün çok ilginç bulunabilir. Bir öğrencinin çok sıkıcı bulduğu, nefret ettiği bir ders veya konu, diğer bir öğrenciye çok sevimli gelebilir. Bu durum öğrencilerin birbirlerinden farklı olduğunu gösterir (Bergin 1999: 88). Buna göre, ders veya konunun öğrenciye sevimli gelmesi, zevk vermesi ya da tekdüze ve sıkıcı gelmesi, önemli ölçüde, kişiye, yere ve zamana göre değişen duygusal hayatın dinamizmine (inişli çıkışlı gidişine) bağlıdır. Dersin öğrenciye tekdüze gelmesi üzerinde etkili olan psikolojik durumun değişkenleri öğrencinin sınıf içi ve sınıf dışı ilişkide bulunduğu bütün bir çevresinden etkilenir. Bu etkinin baş aktörlerinden biri öğrencinin ailesidir. Bu anlamda sınıfta öğrencilerin psikolojik durumlarını tekdüzeliğin engellemesi lehine düzenlemek için sınıf yöneticisinin aile ile iletişime geçmesi büyük önem taşımaktadır.

TEKDÜZELİĞİN GİDERİLMESİNDE ALINABİLECEK ÖNLEMLER

1. Öğrenme Ortamını (Dersliği) Değiştirme

Yapılan araştırmalar tekrarlı (mükerrer) işlerin tekdüzelik yaratmasının nedeninin, yapılan faaliyetin devamlı olarak aynı yerde

çalışmayı gerektirmesi olduğunu göstermiştir (Eren 1989: 206). Öğrenci, öğretmen, sıra, masa, ve diğer öğeleriyle her gün aynı biçimde bir öğrenme ortamı oluşturan derslikler, bu özellikleriyle tekdüzeliğin önemli bir etkeni olurlar. Bu etkenin kontrol altında tutulması oldukça zordur. Çünkü belirlenmiş bir müfredatın bir plan dahilinde aktarılmasında derslikler önemli bir yer tutar. Bu anlamda hem öğretmen hem öğrenci hem de okul ve aile açısından bu planın dışına çıkmak (yer açısından) sosyal, ekonomik, psikolojik sorunlar ortaya çıkarabilir. Yine de olanaklar ölçüsünde bir sınıf yöneticisi çeşitli zamanlarda derslerin farklı ortamlarda yapılmasını sağlayabilir. En azından bazen okulun bahçesinde ya da yakın bir parkta ders yapılabilir. Doğal olarak bu yapılırken aynı zamanda öğrenmenin içeriği de dikkate alınmalıdır.

Öğrenme ortamının tekdüzelik üzerindeki etkisi, yine dersliğin içinde yapılabilecek değişikliklerle ilköğretim sınıfları içinde de gözlemlenebilir. Çünkü öğrencinin yaşı küçüldükçe farklı ortamlarda buluşmak zorlaşır. Üniversitelerdeki sınıflara gidildikçe öğrenme ortamında değişiklikler yapmak kolaylaşabilir.

2. Yöntem ve Tekniklerde Değişiklik

Öğrencilerin çeşitli dersleri bir derslik ortamında almaları sağlanırken, içerik çeşitliğine göre (derslerin) bir akış şeklinde düzenlenmesi tekdüzeliğin yaşanmasını önleyebilir. Örneğin, sayısal bir dersin arkasından sözel bir dersin gelmesinin sağlanması gibi. Öte yandan sınıf yöneticisinin bir derste öğrenmeyi yönetirken farklı yöntem ve tekniklere başvurması da tekdüzeliğin engellenmesine katkı sağlayacaktır. Her gün veya her hafta aynı derste hep anlatım yönteminin kullanılması yerine, bazen soru-cevap yöntemi gibi yöntemler kullanılabilir. Buna ilave olarak, en azından, benimsenen bir yöntemdeki teknikleri zenginleştirmek bile, tekdüzeliğin önlenmesine katkı sağlayacaktır.

3. Öğrenme İşinin Yapılma Süresini Değiştirme

Bir çalışan, arzu ettiği zaman iş hızını kendisi ayarlama şansına sahip ise, bu durum onda robot olmadığı, fakat kendisine in-

san gözüyle bakıldığı duygusu uyandırır. İşin hızını kendisi değiştirdiği takdirde, iş ona çok daha çekici (ilginç) gelecek ve kendine olan güvenini artıracaktır. Yapılan araştırmalar kendi ritmine uygun bir hızla çalışan işçilerin daha az yorgunluk hissettiklerini ve işlerinden daha fazla zevk aldıklarını göstermiştir (Eren 1989: 207). Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin de derste kendi öğrenme hızlarını belirleme güçlerinin olduğundan ve bunu hissettiklerinde öğrenmeden zevk alacaklarından söz edilebilir. Öte yandan, herkesin en iyi şekilde çalışabileceği kendine özgü bir temposu vardır; bazıları hızlı bir tempoda çalışmaktan zevk alırken, diğerleri bu tempoya ayak uyduramazlar. Sınıfta böyle bir durumun yaşanması sorunlar doğmasına da yol açacaktır. Çünkü kırk veya elli dakika olarak belirlenen bir ders süresinde herkes derslikte kalmak zorundadır. Oysa belli koşullar eşliğinde dersliğe bir giriş bir de çıkış kapısı yapmak ve öğrenme etkinliğini tamamladığı düşünülen öğrencinin sınıftan (diğerlerini rahatsız etmeden) ayrılmasına izin vermek bir çözüm olabilir.

4. Müzikten Yararlanma

Tekdüzeliğin önlenmesinde önemli olan etmenlerden biri de müziktir. Son yıllarda birçok şirketler çalışma saatlerinde işçilere müzik dinleterek onların işe olan ilgilerini artırma yoluna gitmektedirler. Müziğin verimi artırdığı ve hatta dinlenen müzik türünün verimin miktarını etkilediği belirtilmektedir. Ders işlenirken müzikten yararlanmak, tekdüzeliği engellemek üzere benimsendiğinde, sorunlar yaşanabilir. Fakat en azından ders aralarında öğrencilere müzik dinletmek, onların zihnini birkaç dakika da olsa, işten uzaklaştırarak başka şeyler düşünmesini sağlar. Burada hangi tür müziğin daha yararlı olacağı ise öğrenciler üzerinde yapılacak araştırmalarla saptanabilir.

5. Dinlenme Sürelerini Ayarlama

Tekdüzeliğin önlenmesinde dinlenme sürelerinin moral ve verimliliği artırıcı niteliğe sahip olduğu görülmüştür. Yapılan a-

raştırmalar en yararlı dinlenmelerin üretimin düşmeye başladığı zamanlarda verilenler olduğunu ortaya çıkarmıştır (Eren 1989: 208). Oysa sınıf için dinlenme süresi okul yönetimince, hatta ülke düzeyinde bakanlıkça belirlenmektedir. Bu da zaman olarak 5-10 dakika arasında değişmektedir. Buna göre öğrencilerin teneffüse çıkmalarıyla sınıfa dönmeleri bir olmaktadır. Bu da onların yeterince dinlenememeleri sonucunu doğurmaktadır. Sınıf içi bir çözüm, öğrencilerin sıkıldıklarının anlaşıldığı bir durumda, birkaç dakikalığına da olsa, başka şeylerle onların zihnini yenilemek olabilir.

6. Ders Saatlerini Kısaltma

Tekdüzeliğin önlenmesinde dikkate alınması gereken diğer önemli bir husus günlük çalışma süresinin iyi biçimde belirlenmesidir. Yapılan bir araştırmada elmaları sandıklara yerleştirme işinde çalışan iki grup işçinin farklı çalışma süreleri içinde farklı üretimde bulundukları görülmüştür. Sıkı bir disiplin altında günde 10 saat çalışma durumunda olan işçiler, daha rahat çalışma koşulları içinde bulunan ve 8 saat çalışan işçilerden ortalama olarak günde 5 kasa daha az iş çıkarmışlardır. Bu daha fazla çalışma süresinin üretimi sürekli olarak artırmadığını göstermektedir (Eren 1989: 209). Sınıfın, bütün bir yıl, ay, hafta gün ve saat olarak derslikte geçireceği zaman sınıf yöneticisi dışında belirlenmektedir. Bu anlamda dinlenme süresinin ayarlanması kısmında verilen örnek benzeri çözümlerle çalışma süresi kısaltılabilir veya öğrenciye uydurulabilir.

Hem sınıf yöneticisinin hem de toplum genelinin bu ayrıntı konusunda yeniden bir düzenlemeye giderken, yani ders yıl, ay, hafta, gün ve saat düzenlenmesi yaparken, bulundukları bölgenin özellikleriyle öğrencinin ailesinin özelliklerini dikkate alması gerekmektedir. Örneğin, bir köy okulunun sınıfı ile bir kent okulunun sınıfının ders dönemi aynı tutulmayabilir.

7. Diğer Yapılabilecekler

İnsanlar belirli amaçlar için çalışmak isterler, bu amaçların önemli ve anlamlı olması gerekir. Amaçların belirlenmesinde öğrenciler aktif hale getirilirlerse, bunlara erişmek için çabalarını artırırlar (Simpson ve Hayward 1998: 455). Aksi durumda uygulamaya karşı bile gelebilirler. Sınıfın amaçları onun üst örgütlerince belirlenmektedir. Fakat sınıftaki öğrencide söz konusu amaçlara ulaşıldığında kendisinin amaçlarının da gerçekleşeceği izleniminin verilmesi, sınıf yönetimince gerçekleştirilebilecek bir çözümdür. Öte yandan, daha önce de vurgulandığı gibi, üst düzeyde gerçekleşecek bir öğrenme öğrencinin de amacıdır ve sınıf yöneticisinin sık sık bunu öğrencileriyle paylaşması yerinde olacaktır.

Öğrenciler çalışmaları hakkında öğretmenlerinin ne düşündüklerini öğrenmek isterler. Çıkardıkları iş karşısında sınıf yöneticisinin tepkilerini görmek, başarılı oldukları takdirde de övülmek arzusundadırlar. Öğrenci, işini başarıyla yaptığında takdir edilirse güdülenmiş olur ve işine daha fazla bağlanır. Bu övgü özdeksel olmasa da öğrencide tinsel bir doyum yaratır. Yalnız, şunu da unutmamak gerekir: Yapılacak olan övgü ve ödüller tamamen objektif olmalıdır. Verilen ödüller göstermelikse ya da birtakım subjektif temellere dayanıyorsa, bu samimiyetsiz tutum ileride çatışmalara ve memnuniyetsizliklere neden olacaktır.

Öğrenme faaliyetinin kesikliğe uğramasını önlemek de yapılabilecek şeyler arasındadır. Kendini öğrenmeye vermiş bir öğrenci, bu faaliyetinin yarıda kesilmesinden hoşlanmaz ve tekrar işine dönmesi zaman alır. Derslerde yürütülecek faaliyetlerde ders süresini dikkate almak ve sonraki güne kalabilecek öğrenme içeriği düzenlemelerini buna göre yapmak, kesikliği önleyecektir.

Sınıf yöneticisi, sınıf ile ilgili olarak yapılan işlerin gerçekten önemli olduğunu bilmelidir. Sık sık işlenmekte olan bir konunun ders, sınıf, okul ve genel olarak eğitim içindeki yeri konusunda öğrenciye bilgiler vermelidir. Böylece son derece küçük

parçaya ayrılmış olan bir konu üzerinde çalışan öğrenci, konu ile bu konunun tümü arasında ilişki kuracak ve öğrenme etkinliği bir anlam kazanacaktır.

Sınıfta öğrencilere karara katılma olanağının verilmesi halinde de öğrencinin sınıfından daha yüksek bir doyum alması sağlanacak ve tekdüzelik duygusu azalacaktır. Öğrenci grup halinde karar verme sürecine katıldığı ölçüde sınıfına bağlanacak ve sınıfının sorunları ile daha yakından ilgilenecektir. Kendisini sınıfın bir parçası olarak görecek, grup içinde alınan kararlara karşı çıkanlara tepki gösterecektir.

SINIFTA DEVAMSIZLIK SORUNU

Devamsızlık, kısaca, işgörenin çalışma programı veya planına göre, çalışması gereken zamanlarda işine gelmemesidir. Ancak, burada bir hususu belirtmek gerekir. Acaba işgören kendince haklı bir mazeret veya hastalık nedeniyle işyerine gelmemişse devamsız sayılacak mıdır? Bizce devamsızlık, izin veya normal yıllık tatiller dışında iş programında, işe gelmeme nedeniyle aksama doğuran tüm hususlardır (Eren 1989: 215).

Günümüz sınıflarının sorunlarının başta gelen önemli olgularından biri de devamsızlıktır. Devamsızlık, sınıfın verimliliği bakımdan önem taşıdığı kadar, öğrenci için de büyük önem taşımaktadır. Sınıfın verimliliği açısından, devamsız öğrencinin sonraki konu ve dersleri izlemesinde sınıfın düzeyini düşürdüğü söylenebilir. Öğrenci açısından ise sonraki konu ve ders takibinde önceki öğrenmeyi eksik gerçekleştirdiğinden, zorluklar başgösterecektir.

1. Devamsızlığı Etkileyen Değişkenler

1.1. Yaş Durumu

Sınıfın derslerine devamda öğrencilerin yaşları önemli bir değişkendir. Öğrencinin yaşı küçüldükçe devamın aileye bağımlılığı artmaktadır. Yani küçük yaştaki öğrencilerin bulundukları sınıf-

larda öğrencilerin derse gelip gelmemesi, ailelerine olan gereksinimlerindeki fazlalıktan dolayı, aile tarafından belirlenmektedir. Her sabah çocuğunu derse getiren ailede yaşananlar devamı etkileyecektir. Öte yandan yaşla ilgili önemli bir etken de ergenliktir. Ergenlik bireyin yaşamında çocukluk ile yetişkinlik arasında yer alan kritik bir yaşam dönemidir (Küçükkaragöz 1992: 452). Ergenlik döneminde olan değişim ve dönüşümler öğrencinin devamı üzerinde etkili olabilmektedir.

1.2. Cinsiyet

Cinsiyet ile devamsızlık arasında ilişki arayan araştırmacılar, ortalama olarak kadınların erkeklerden daha fazla devamsız oldukları sonucuna varmışlardır. Bunun nedenini ise, kadınların erkeklere göre işlerine daha az bağlı olduklarına dayandırmaktadırlar. Onlar evin mutlak ekonomik sorumluluğunu yüklenmediklerinden, iş kaybetme korkusunu daha az yaşarlar. Bazı yazarlar, iş hayatının daha çok ev işleri için yaratılmış olan kadınlara ağır geldiğini, ve bu nedenle, onlarda işe gelmeme veya işi terk etme olgularına daha sık rastlandığını ileri sürmüşlerdir (Eren 1989: 216). Sınıf açısından bakıldığında benzeri bir durumdan söz edilebilir. Üstelik okul yıllarının yetişkinliğe hazırlayıcı özelliği göz önüne alındığında bu olasılık daha da güçlenmektedir. Çünkü cinsiyet kültürü aynı zamanda okul yıllarında şekillenmektedir. Az gelişmiş toplumlarda okuldan veya sınıftan alınması gereken ilk kesim, kızlar olmaktadır (Küçükkaragöz 1992: 457). Böyle bir toplumda kız, ev kadını, erkek ise dışarıda çalışarak evin geçimini sağlayandır. Öte yandan evde var olan ekonomik desteğin yitirildiği durumlarda da sınıftan ilk ayrılan erkek olmaktadır. Çünkü evin geçimi artık onun omuzlarındadır. Bu açıdan azgelişmiş toplumun öğrencileri dezavantajlı durumdadır (Matus 1999: 305).

Cinsiyetin derse devam üzerindeki etkisini belirleyen diğer etkenler içinde yaşanılan bölgenin koşulları, kültürel özellikleri ve ekonomi biçimidir. Diğer yandan, ergenliğe geçiş yaşı açı-

sından cinsiyet farklılığı da söz konusudur. Buna göre kızlar erkeklerden önce ergenliğe girdiklerinden, o dönemde derse devamları erkeklere göre daha farklı olmaktadır.

1.3. Aile Durumu

Aile büyüklüğü ve aile yapısı da devamsızlığı etkileyen faktörlerdendir. Ana, baba ve çocuklardan oluşan çekirdek ailelerde ortalama devamsızlık durumu; büyükanne, büyükbaba ve diğer akrabaların da katılmasıyla oluşan büyük aile tipine kıyasla daha az olmaktadır. Ayrıca, çocuk sayısının az olduğu çekirdek ailelerde, çocuk sayısı fazla olan ailelere göre devamsızlık durumu daha az olmaktadır. Bunun nedeni, çekirdek ailede çocuk sayısının az olması ve çocuklarıyla ilgilenme ve destekleme olasılıklarının fazla olmasıdır. Anne-babanın birlikteliği ya da ayrı olması, onların ekonomik, sosyal, psikolojik ve mesleki özellikleri öğrencinin devamı üzerinde etkili olan aile durumu değişkenlerinden bazılarıdır. Örneğin, anne-babadan biri öğretmen olan ailelerin çocuklarının devamları, çocuklarıyla ilgilendiklerinden dolayı, daha fazla olabilecektir. Anne ve babadan birinin ya da ikisinin de ölmüş olduğu durumlar, öğrencinin desteksiz kalmasına ve duygusal sorunlar yaşamasına yol açarak devam üzerinde etkili olabilmektedir.

1.4. Okulun/Sınıfın Uzaklığı

Okulun eve uzak olması da devamsızlık ve özellikle derse geç kalma olgusunu etkileyen faktörlerden birini oluşturmaktadır. Ev ile okul arasındaki uzaklık arttıkça işe geç kalma ve devamsızlıklar da fazlalaşmaktadır. Buna karşın, okula giden servis araçlarının bulunması ile ulaşım olanakları ve yerleşim bölgelerine giden ve gelen araç sayılarının fazlalığı devamsızlığı azaltan bir etkendir. Devamı etkileyen bu değişkenin kontrolü sınıf yöneticisinden çok, öğrenci ve ailesi ile ilgilidir. Ancak genel olarak diğer sınıflarda bulunan öğrencileri de kapsayan yönüyle okul servisleri üzerinde, sınıf yöneticilerinin de bir etkisi olabilir. Sınıf yöneticisi,

öğrencilerin sınıfa daha kolay, ekonomik ve güvenli gidip gelmelerini sağlayacak düzenlemeyi okul yönetimi, diğer sınıf yöneticileri ve ailelerle işbirliği yaparak düzenleyebilir.

1.5. Öğrenim Derecesi ve Tekdüzeliğin Etkisi

Sınıfın öğrenim derecesi yükseldiği ölçüde devamsızlık azalabilir. Bu öndeyinin altındaki temel sayıltı, öğrencinin bilinçlilik durumunun artmasından kaynaklanmaktadır. Nitekim bu bilinçliliğin arttığı düşüncesiyle devamsız öğrenciler açısından sorumluluk ailelerden veya velilerden çok, kendilerine yüklenmektedir. Örneğin, üniversitede bu sorumluluk öğrencidedir. Çünkü, öğrenim ve bilgi düzeyi yükseldikçe kişisel inisiyatif kullanma, sorumluluk alma ve daha bağımsız karar verme ve uygulama olanağı artmaktadır. Bu durum, öğrencilerin tekdüzelik ve bıkkınlık durumlarını ortadan kaldırarak sınıfı benimsemesine yardım etmekte, bu da devamsızlıkları azaltmaktadır.

1.6. Dönemsel Faktörlerin Etkisi

Dönemsel faktörler, sınıfta eğitim-öğretim devam ederken çoğunlukla içinde bulunulan fiziki ve toplumsal çevre ve bu çevre ile ilgili değişkenlerde meydana gelen farklılaşmalardır. Örneğin, kış mevsiminde hastalanma oranı artmakta ve diğer mevsimlere oranla sağlık durumundan dolayı rapor almalarda çoğalma göze çarpmaktadır. Ayrıca, tarıma dayalı ekonominin egemen olduğu bölgelerde öğrencilerin işgücünden yararlanma gerçeği, onların sınıflarına devamlarını etkilemektedir. Bu bölgelerde çalışan sınıf yöneticilerinin bu ve benzeri faktörleri göz önünde tutması gerekir (Matus 1999: 306). İçinde bulunulan kültürün özellikleri de dönemsel faktörlerdendir. Örneğin dini ve ulusal bayramların resmi iş günlerine rastlaması ve okulların tatili öğrencilerin devamlarını etkilemektedir.

Devamsızlık günlerinin hafta içindeki dağılımının incelenmesi de ilginçtir. Yapılan gözlemler, haftanın ilk ve son günleri (Pazartesi, Cuma veya Cumartesi) günleri devamsızlığın arttı-

ğını ortaya koymaktadır (Eren 1989: 219). Özellikle, pazartesi günü tatilin vermiş olduğu gevşeme işe başlama konusundaki isteksizliği artırmakta, öğrenci çeşitli nedenlerle (hastalık, yorgunluk vb.) okula gelmek istememektedir. Ayrıca, öğrenci haftanın son günü bedensel yorgunluk nedeniyle ya geç gelmekte veya sınıfı erken terk etmek istemektedir. Bu durum, o günün verimi üzerinde etkili olabilmektedir.

İkili öğretim yapan okullarda özellikle sabahçı sınıfların öğrencilerinin derse devam konusunda daha sorunlu oldukları görülmektedir. Bunun bir nedeni gece geç saatlere kadar uyumamaları olabilir.

1.7. Not, Ödül ve Cezanın Etkisi

Kişinin işinde ilerleme isteği, potansiyelinin kendisini ulaştıracağı noktaya varma çabası doğaldır (Aydın 1977: 117). Bununla ilişkili olarak, öğrenciler, sınıfta gösterdikleri performansın gereğince takdir edilmediğini düşündüğünde; örneğin, hak ettiği notu almadığında derse devama gereken titizliği göstermeyebilirler. Sınıf yöneticisinin öğrencinin performansını yalnızca notla değerlendirmesi, notun dışında ödül ve ceza tekniklerini işe koşmaması devam üzerinde etkili olacaktır.

Çocuk kendisinden beklenen şeyi yapmıyorsa, o şeyin nasıl yapacağının kendisine öğretilmediği, buna hazırlanmadığı içindir. Dolayısıyla bundan suçlu tutulamayacağı söylenebilir. Bu da cezalandırma ilkesinin bir başka açıdan ele alınmasını gerektirmekte ve çocuğun niçin yeterince hazırlanmadığını araştırmak ödevini (Adler 1997: 114) sınıf yöneticisinin omuzlarına yüklemektedir.

Not, ödül ve cezanın etkisi öğrencinin sosyal, ekonomik ve psikolojik durumu ile ilişkilidir. Yani ekonomik durumu iyi olmayan bir öğrencinin ekonomik ödüllerle sınıfa bağlanması sağlanabilir. Ceza ile ilgili olarak başka şunlar söylenebilir: Çok sık uygulanmamalı, vurma ya da dövmeye dayanmamalı, büyük olmamalı ve ortak ceza uygulanmamalıdır (Chemlynski 1996: 44).

1.8. Öğrencinin İçinde Bulunduğu Sınıf ve Çalışma Grubunun Yapısı

Etkili öğretim alanyazını, sınıfın yapısının nitelikli bir öğrenmeyi şekillendirme üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğuna işaret etmektedir (Murdick ve Petch 1996: 174). Öğrencinin içinde bulunduğu sınıf veya çalışma grubu ne kadar küçük olursa, büyük sınıf ve çalışma gruplarına kıyasla daha az devamsızlık olmaktadır. Küçük sınıflar, kişilerin kolayca katılımına (Küçükkaragöz 1992: 453), birbirlerini tanımalarına ve kişisel ilişkilerini yoğunlaştırmalarına yol açtığından, bu gruplarda moral seviyesi yüksek olmakta ve devamsızlıklar azalmaktadır. Halbuki, büyük gruplarda, kişinin kendisini gruba tanıtması ve kişiliğini kabul ettirmesi zor olmakta, grup içindeki değerinin takdir edilmediği sanısına kapılan öğrenciler-işgörenler tatminsizlik duymakta ve işyerine-sınıfa ve çalışma grubuna bağlılıkları azalmaktadır. Bu durum, doğal olarak devamsızlıklara neden olmakta, kişiyi sınıf-çalışma grubu dışındaki diğer bazı gruplarla ilişkiler kurmaya yöneltmektedir (Eren 1989: 222). Sınıf ve çalışma grubu öğrencilerini oluşturan bireylerin birbirlerini desteklemeleri, birbirlerine yardımcı olmaları ve birbirlerinden hoşnut olmaları sınıfa-gruba bağlılığın ve iç uyumun göstergesi olmaktadır. Öte yandan, bu özelliğin eksikliği, öğrenciler arasında olabilecek bir rekabet ya da yarışma, onların hem devamlarını hem de akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Scott, DeSimone, Fowler ve Webb 2000: 51). Etkili bir sınıf yönetimi, işbirliğine dayalı bir sınıf kültürü yaratmayı gerektirir (Tulley ve Chiu 1998: 189).

2. Devamsızlığın Azaltılmasına İlişkin Önlemler

Devamsızlık oranını sıfıra indirmek mümkün değildir. Her şeyden önce hastalıklar nedeniyle ortaya çıkan devamsızlıklar önlenemez; ancak öğrenci sağlığına ve korunmasına ilişkin olarak alınacak etkin önlemler, hastalık vakalarının azalmasına büyük ölçüde yardımcı olacaktır.

Bazı derslikler, öğrencilerde psikolojik yorgunluk, sinirsel bozukluk ve bıkkınlığa yol açmaktadır. Bunun sonucu olarak devamsızlıklar meydana gelmektedir. Bu tür devamsızlıkları önleyebilmek için derslikte optimal aydınlatma, sıcaklık, havalandırma koşullarının sağlanmasına ve rahatsız edici gürültünün ve tekdüzeliğin önlenmesine çalışmak, devamsızlık saatlerini azaltmayı olanaklı hale getirebilecektir.

Devamsızlığı önlemek için alınabilecek önlemlerden biri de devamsızlık yapılmayan her hafta ya da her ay için belirli bir miktar ödül verme sistemi getirilmesidir. Devamsızlığı ödüllendirmenin yanında, devamsızlığı cezalandırma, bu amaçla, uyarı mektupları gönderme yoluna gidilmesi de uygulama konusu yapılmaktadır. Ayrıca devamsızlık nedenlerini azaltacak, öğrencinin sınıfa uyumunu sağlayacak önlemler de vardır. Bu amaçla sınıfta takımlar yaratmak (McGuire 1998: 52), öğrencilerle yüz yüze görüşmek, devamsızlığın gerçek nedenlerini ortaya koyma bakımından yararlı olacaktır. Ayrıca, sınıfın moralinin ve tutumlarının ölçümü için geliştirilip uygulanacak soru kağıtları ve anket formları da devamsızlık nedenlerinin belirlenmesine yardımcı olabilir.

Sınıfta karşılaşılan sorun ve şikayetler, üzerinde çalışılan hammadde insan olduğundan dolayı, oldukça karmaşık bir nitelik göstermektedir. Dolayısıyla, herhangi bir sorunu veya şikayeti tek bir nedenle açıklamaya çalışmak yanıltıcı olacaktır. Sınıf yöneticisinin en temel görevlerinden biri, sınıfı ve öğrencisini (aile, arkadaş ve tüm çevresiyle) tanımak (Mathus 1999: 307; Akyıldız 1992: 192) ve onlara ait bilgiyi gizlilikle arşivlemektir. Bu nedenle sınıfta karşılaşılan sorunların çözümünde, bizzat sınıf yöneticisi tarafından gerçekleştirilip sonuçlandırılacak bilimsel yöntem ve teknikler, belki de her sınıf ve öğrenci tarafından özgün yönleriyle yaşanan sorunların kesin çözümüne katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

ADLER, Alfred. *Çocuk Eğitimi*. İstanbul: Cem Yayınları, 1996.

ADLER, Alfred. *Okulda Güç Eğitilebilir Çocuklar*. İstanbul: Cem Yayınları (Çev: Kamuran Şipal), 1997.

AKYILDIZ, Hayrettin. 'Öğretmen Açısından Okul-Toplum Etkileşimi'. Ankara: *HÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1992 Sayı: 8, ss.189-198, 1992.

AYDIN, Vahdet. *Örgüt Geçeği ve Personel Sorunları*. Ankara: AÜ SBF Yayınları. No: 402, 1977.

BERGİN, David. 'Influences On Classroom Interest'. *Educational Psychologist*. Bahar 1999, c. 34, sayı 2, s.87-99, 1999.

CHEMLYNSKİ, Carol. 'Discipline As Teaching'. *Education Digest*. Kasım 96, c. 62, sayı: 3, s.42-45, 1996.

EREN, Eren. *Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: İÜ İşletme Fakültesi, İşletme İktisadı Enstitüsü Yayınları No: 105, 1989.

KÜÇÜKKARAGÖZ, Hadiye. 'Sosyal Bir Ünite Olarak Okul İçi Etkileşimi'. Ankara: *HÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı: 8, s.449-458, 1992.

MCGUİRE, J. Victor. 'Building Teams In The Classroom'. *Making Education & Career Connections*., c.73, s:6, s.52-54, Eylül 1998.

MATUS, Don E. 'Humanism And Effective Urban Secondary Classroom Management'. *Clearing House*., c. 72, sayı 5, s. 305-308. Mayıs/ Haziran 1999.

MURDICK, Nikki ve Beverly Petch H. 'Inclusive classroom Management: Using preintervention Strategies'. *Intervention in School&Clinic*. Ocak 96, c. 31, sayı 3, s.172-179.

SCOTT, Terrance M., C. DeSimone, W. Fowler ve E. Webb. 'Using Functional Assesment To Develop Interventions For Challenging Behaviors In The Classroom'. *Preventing School Failure*. Kış 2000, c. 44, sayı 2, s. 51-57, 2000.

SİMPSON, Marry ve Louise Hayward. 'Policy, Research And Classroom-Based Development: Changing the Assesment Culture In Scottish Schools'. *European Journal Of Education*. Aralık 98, c.33, sayı 4, s. 445-459, 1998.

TULLEY, Michael ve Lian H.Chiu. 'Chidrens Perceptions Of The Effectivness Of Classroom Discipline Techniques'. *Journal Of Instrutional Psychology*. Eylül 1998, c. 25, sayı 3, s.189-198, 1998.

YOUNG, Mark. 'Using An Interpersonal Approacj For Developing Positive Classroom Management'. *Education*. Kış 95, c. 116, sayı: 2, s.302-307, 1995.

Sınıf Örgütünün Yönetimi, sınıf'ın her şeyden önce bir örgüt olduğu gerçeğinden yola çıkarak, örgüt ve yönetim'e ilişkin olarak geliştirilen çağdaş kavram ve ilkeleri Sınıf Yönetimi'ne uyarlamaya, bu alanla ilgili her öğe ve süreci derli toplu bir bakışla irdelemeye, dünyada yaşanan hızlı değişimlere koşut bir biçimde ortaya atılan yeni yaklaşım ve kuramların eğitimbilimdeki izdüşümlerini saptamaya yönelik bir çabanın ürünüdür.

Sınıf yönetimi uygulamasını bilimsel bir çerçeveye oturtma kaygısıyla hazırlanan bu kitabın sadece öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının değil, eğitim olgusuyla ilgilenen herkesin ilgisini çekeceğini umuyoruz.

20 001

ISBN 975-8382-74-8
9 789758 382743

