



*bilimname XXXIV, 2017/2, 465-498*  
*Geliş Tarihi: 22.08.2017, Yayın Tarihi: 31.10.2017*

# İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN DEĞER ÖĞRETİMİNDE BENİMSEDİKLERİ SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMI

-Nitel Bir Araştırma-

© Muhammed Esat ALTINTAŞ<sup>a</sup>

## Öz

Değer öğretimi konusunda son yıllarda dünyada ve özelde ise Türkiye’de değerlere ve değer öğretimine yapılan vurgu ön plana çıkmıştır. Okul, öğrencilerin farklı gelişim alanlarında olduğu kadar ahlaki bireyler olarak yetişmelerinde de önemli bir kurumdur. Bu yüzden öğrencilerin değerleri kazanması ve onların ahlaki gelişimlerini sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmeleri noktasında okullardan da katkı beklenmektedir. Bu konudan hareketle diğer derslerle birlikte İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgi dersi öğretim programında değer öğretimine yer verilmiştir. Bu çalışmanın amacı, araştırmamıza katılan İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin değer öğretiminde benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımını ortaya koymaktır. Bu çalışmada nitel araştırma modelinden yararlanılmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır ve bu çerçevede 24 tane İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeniyle görüşmeler ve söz konusu öğretmenlerin derslerinde gözlemler yapılmıştır. Bu çalışmada mevcut problemin derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde anlaşılabilmesi için sadece mülakat verilerinin yeterli olmayacağı düşüncesiyle nitel veri toplama tekniklerinden biri olan gözlem de kullanılmıştır. Elde edilen veriler “betimsel analiz” tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Son olarak betimlenen veriler, literatür ışığında değerlendirilmiştir. Araştırmamızda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, tepkisel sınıf yönetimi yaklaşımına göre hareket ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, değerler eğitimi, sınıf yönetimi, öğretmenler.

---

a Yrd. Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, maltintas@erciyes.edu.tr



## Giriş

Toplumların yaşadığı ahlaki sorunlara çözüm bulmak amacıyla belirli ahlaki değerlerin öğretimi konusunda özellikle son yıllarda genelde dünyada ve özeldde ise Türkiye’de eğitim alanında değerler ve değer öğretimine yapılan vurgu ön plana çıkmıştır. Türk Milli Eğitimi Temel Kanununda, “Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları” başlığı altında, öğrencilere kazandırılması hedeflenen bazı değerlerden söz edilmektedir. Söz konusu kanunun ilgili maddesinde “Türk milletinin tüm fertlerini; beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı bir şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” ifadelerine yer verilmiştir (MEB, 2010: 1). Bu genel amacın yanı sıra, Türkiye’de 2006 yılında hazırlanan ilköğretim programlarının temel öğeleri arasında doğrudan değerlere ve değer öğretimine yer verilmiştir. Bu doğrultuda ilk ve orta öğretim düzeyindeki ders programlarında geliştirilmesi gereken değerler, hazırlanan program tanıtım kitaplarında belirtilmiştir. Özellikle Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve DKAB derslerinin öğretim programlarında, değerler ve değer öğretilmesiyle ilgili ayrı bir bölüm hazırlanmıştır (MEB, 2006, 2007, 2010). Bu çerçevede diğer derslerle birlikte İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programında da değerlere ve değer öğretilmesine doğrudan yer verilmesi düşünülmüştür (Kaymakcan, 2007: 4). Değer öğretiminde tüm derslerin işbirliği önemli olmakla birlikte, amaç ve konuları dinin inanç, ibadet ve ahlak esaslarına göre şekillenen İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, temel ahlaki değerlerin kazandırılmasında daha önemli bir rol oynama potansiyeline sahiptir. Nitekim 18. Milli Eğitim Şurasının sonuç bildirisinde de “Değerler eğitimi konusunda önemli işlev gören Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi çoğulcu bir anlayışla tüm öğretim kurumlarında daha etkin olarak okutulmalıdır.” (MEB, 2010: 12) denilerek hem bu dersin değer öğretimindeki önemine ve işlevine vurgu yapılmış hem de bu dersin değer öğretiminde daha etkin kılınması gerektiğine işaret edilmiştir.

İlköğretim DKAB dersinde değer öğretilmesiyle ilgili geçerli öğrenmeleri sağlama ve istendik nitelikte davranış değişmelerini oluşturmada işlev gören birtakım öğeler vardır. Birbiriyle ilişkili olan ve değer öğretilmesini etkileyen temel öğeler şunlardır: Öğretmen, öğrenci, öğretim programı, öğrenme-öğretme ortamı, öğretim araç-gereçleri, yönetici ve çevre (Akyürek, 2009: 7;

Erden, 1998: 52). Bu öğelerin uyum içerisinde işlevlerini yerine getirmesi, değer öğretiminin hedeflerine ulaşılabilmesi açısından önemlidir.

Değer öğretiminin temel unsurlarından en etkili ve önemlisi, öğretmendir. Öğretmen, değer öğretimini planlayan, uygulayan ve değerlendiren kişidir. Değer öğretiminin başarısı, temelde bu faaliyeti gerçekleştirecek olan öğretmenlerin bilgi ve becerilerine bağlıdır. Öğretmenin sahip olduğu bilgi ve beceriler, öğrencilerin değerlerle ilgili kazanımlarını ve ahlaki gelişimini doğrudan etkilemektedir. Bundan dolayı, bir okulda gerçekleştirilen değer öğretimi, ancak içindeki öğretmenler kadar niteliklidir. Çünkü değer öğretiminde standartlar, öğretmenlerin düşüncelerine ve uygulamalarına göre oluşmaktadır (Açıkgöz, 2003: 11; Akyürek, 2004a: 192; Aydın, 1996: 1-2; Fullan & Hargreaves, 1992: 1).

Öğretmenler, öğrencilerin değerleri öğrenebilmelerini kılavuzlayabilmek için çeşitli bilgi ve becerilere sahip olmalıdır. Bundan dolayı değer öğretimini gerçekleştiren öğretmenlerin değerlerle ilgili zengin bilgiye, yeterince genel kültüre, iyi bir pedagojik formasyona, tutarlı ve dengeli bir kişiliğe sahip olması gerekir (Aydın, 2005: 28; Sönmez, 2001: 108). Öğretmenlerin değer öğretimi sürecinde sahip olması gereken pedagojik formasyon yeterliklerinden biri de sınıf yönetimidir.

Sınıf yönetimi, en genel anlamıyla öğrencilerin hedeflenen öğrenmeleri en üst düzeyde gerçekleştirebilmeleri için, öğretmen tarafından yapılacak düzenlemeler ve alınacak tedbirler bütünüdür (Başar, 1994: 13; Küçükahmet, 2009: 3). Sınıftaki düzen ve organizasyonun etkili bir öğretim için gerekli olduğu üzerinde herkes ittifak halinde olmasına karşın sınıf yönetiminin amacı ve nasıl sağlanacağı konusunda yaklaşım farklılıkları bulunmaktadır. Sınıf yönetimi yaklaşımları konusunda temelde ikili bir sınıflandırma yapılmaktadır: Tepkisel ve gelişimsel sınıf yönetimi yaklaşımı (Brophy, 2006; Cullingford, 1988; Evertson, Emmer, & Worsham, 2003; Evertson & Weinstein, 2006; Fallona & Richardson, 2006; Nucci, 2006; Thornberg, 2008; Watson, 2008; Weinstein & Mignano, 2007; West, Waddoups, & Graham, 2007).

Tepkisel sınıf yönetimi yaklaşımı, öğretimin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmesine yardımcı olabilmek için öğrencilerin davranışlarının ödül ve ceza yoluyla kontrol altına alınması şeklinde anlaşılmaktadır. Tepkisel sınıf yönetimi yaklaşımında *başlıca* amaç, öğrencilerin ahlaki gelişimine katkı sağlamaktan ziyade sosyal kontrolü sağlamaktır. Oysa sınıf yönetiminin, sadece öğretmenin öğrenciler üzerinde sosyal kontrolü sağlaması şeklinde anlaşılması gerekir. Öğretmenin

kontrolü üzerine yapılan aşırı vurgu, sınıf yönetiminin öğrencilerin ahlaki gelişimine katkıda bulunma rolünü engelleyebilir. Tepkisel sınıf yönetimi yaklaşımında öğretmen, öğrenciye güvenmediği ve kendisini tek otorite olarak düşündüğü için öğrenciyi sürekli kontrol edilmesi gereken varlık olarak algılar, öğrencinin etkin katılımına pek yer vermez, sınıf içi kuralları kendisi belirler, sınıf içinde istenmeyen bir öğrenci davranışıyla karşılaştığı zaman tepkisel bir yaklaşımla bu davranışa müdahale eder. Bu yaklaşıma göre disiplin çoğu zaman öğretmenlerin hoşuna gitmeyen davranışları yapan öğrencilerin cezalandırılmasıyla ilişkilendirilir. Cezanın başlıca amacı ya şartlı koşullandırma yoluyla istenmeyen davranışları engellemek veya istenmeyen davranışın ileride tekrar ortaya çıkmaması için acı, korku veya endişe gibi hislerin ortaya çıkmasını sağlamaktır. Bu yolla öğrenci sürekli komutlarla hareket edecek, iç disiplini gelişmeyecektir. Bu durum, çocuğun ahlaki gelişimini olumsuz etkileyebilir. Çünkü iç disiplin, çocuğu dışa bağımlılıktan kurtararak kendi ahlaki kararlarını almasında ve bu kararların sorumluluğunu taşımasında önemli bir yere sahiptir (Ayhan, Oktay & Oğuz, 2001: 109; Fallona & Richardson, 2006: 1042-1043, 1055; Schunk, 2005: 16; Watson, 2008: 176). Yapılan araştırmalar, tepkisel sınıf yönetimi yaklaşımının, öğrencilerin ahlaki gelişiminde olumsuz sonuçlara yol açtığını göstermektedir. Kohlberg'in ahlaki gelişim teorisinin gelenek öncesi düzeyinde, birey sadece kendi çıkarlarını düşünen varlık olarak ele alınır. Ahlaki gelişimin bu aşamasında olan bireyler, ödül ve cezalara göre hareket eder ve belli bir otoriteye uymayı temel amaç edinir. Ayrıca eylemler, fiziksel sonuçlarına göre değerlendirilir. Ödül ve cezalara dayalı tepkisel sınıf yönetimi yaklaşımı, öğrencilerin ahlaki gelişiminin gelenek öncesi düzeyde kalmalarını neden olabilir; böylece, öğrencilerin ahlaki gelişimine zarar verebilir ve ahlaken özerkleşmelerine izin vermeyebilir (Arthur, 2003: 95-96; Erden & Akman, 2007: 119; Landau, 2009: 749; Nucci, 2006: 711).

Tepkisel sınıf yönetimi yaklaşımına karşı geliştirilen gelişimsel sınıf yönetimi yaklaşımı, öğrencinin doğasına ilişkin iyimser bakış açısını yansıtmakta olup öğrencilerde içsel kontrol mekanizmalarının gelişmesine özellikle önem verir. Sınıf kurallarını ve bu kuralların nedenlerini öğrencilerin görüş ve onayını alarak birlikte belirleme, öğrencilerle sıcak, samimi, özenli, hoşgörülü ve güler yüzlü ilişkiler kurma ve öğrencilere güvendiğini hissettirme, istenmeyen öğrenci davranışları karşısında ceza, hakaret, azarlama gibi tepkisel yollara asla başvurmama gelişimsel sınıf yönetimi yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin temel özellikleri arasında sayılmaktadır. Gelişimsel sınıf yönetimi yaklaşımına göre özen ve güven merkezli bir sınıf ortamı tesis edildiği zaman öğrenciler hem ahlaki değerleri

daha iyi öğrenirler hem de onların sınıf içi istenmeyen davranışları azalır. Bundan dolayı öğretmen, öğrencilerle yakın ilişkiler kurmalı ve sınıf kurallarını belirli ahlaki ilkeleri temel alarak öğrencilerle birlikte tartışarak oluşturmalıdır. Bu yaklaşım, öğrencinin sergilediği istenmeyen davranışı üzerinde düşünmesi ve kendi çözümünü bulabilmesi için öğrencinin ahlaki özerkliğine saygı duyulması gerektiğini salık verir. Çünkü onlar için sınıf yönetimi sadece sosyal kontrol ve ceza aracı olmaktan ziyade temelde değer öğretiminin önemli bir boyutudur. Bu yaklaşıma göre öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına verdikleri cevaplar, öğrencilerin belirli ahlaki değerlerle ilgili öğrenmelerini güçlü bir şekilde etkileyebilir. Tepkisel sınıf yönetimi yaklaşımının aksine öğrencilerin sergilediği yanlış davranışlar, bu yaklaşıma göre bastırılması gereken unsurlar değildir; aksine onlar, değer öğretiminde bir fırsat olarak kullanılabilir. Bu anlayışa göre öğrencinin yaptığı yanlışlar, öğretmene, öğrencinin daha üst bir ahlaki aşamaya ilerlemesine yardım etmesini sağlayan fırsatlar sunmaktadır. Gelişimsel sınıf yönetimi yaklaşımında öğretmenin görevi, çocuğa öğretmenin kendisinin belirlediği kuralları dikte edici bir şekilde vererek öğrencinin üzerinde bütünüyle kontrol kurmak yerine onların kendi kendilerini denetleme becerilerini geliştirmek suretiyle ahlaken olgunlaşmalarını kılavuzlamak ve ahlaki özgürlüklerini teminat altına almak olarak anlaşılmaktadır. Ahlaki özgürlük, ödül ve ceza gibi dış unsurlar veya sosyal baskıdan dolayı değil bireyin iç denetimine dayalı olarak hareket etmelerine dayanmaktadır. Yoksa öğrenci seçme yapmadan sadece cezadan kaçınmak, zevk almak, güçlü bir modele benzemeye çalışmak veya otoriteleri (öğretmen, ana-baba, vb.) mutlu etmek için eyleme geçiyorsa, o eylem için özgür bir eylem denmesi mümkün değildir (Celep, 2000: 9; Gordon & Burch, 1974: 13; Nucci, 2006: 714; Selçuk, 1998: 77-78; Scarlett, Ponte, & Singh, 2009: 5; Watson, 2008: 176-178; Yavuzer, 1997: 91).

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programında değerlere ve değer öğretimine doğrudan yer verilmesi önemli bir gelişme olmakla birlikte (MEB, 2004, 2010) değerlerin öğretmenler tarafından öğretime nasıl konu edildiği daha önemlidir. Zira öğretmenlerin öğretim anlayış ve becerilerinin niteliği öğretim programının etkili biçimde uygulanmasında belirleyicidir. Bir öğretim programının başarısı büyük ölçüde öğretmenlerin programı benimsemelerine ve programda belirlenen amaçlar doğrultusunda uygulamalar gerçekleştirmelerine bağlıdır. Okulda yapılan değer öğretiminin öğrencinin ahlaki gelişimi üzerinde önemli bir etkisi olduğu düşünüldüğünde, İlköğretim DKAB dersi öğretmenlerinin değer öğretimine ilişkin görüşlerinin, deneyimlerinin ve uygulamalarının ortaya çıkarılması

gerekir. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin değerleri nasıl öğrettikleri incelerken, değer öğretiminin etkililiğiyle doğrudan ilgili olduğundan dolayı öğretmenlerinin değer öğretiminde benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımına özellikle bakılması gerekir. Zira öğretmenlerin benimsedikleri sınıf yönetimi anlayışı, değer öğretiminin başarısını belirlemede önemli bir yere sahiptir. İşte bu nedenle, bu araştırmanın temel problemini, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin değer öğretiminde benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımı nedir?” sorusu oluşturmaktadır.

### **A. Yöntem**

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin değer öğretiminde benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımını ortaya koymaya çalışan bu araştırmada nitel araştırma modeli benimsenmiştir. Bu araştırmanın temel veri toplama aracı mülakat olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada mevcut problemin derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde anlaşılabilmesi için sadece mülakat verilerinin yeterli olmayacağı düşüncesiyle nitel veri toplama tekniklerinden biri olan gözlem de kullanılmıştır. Böylece bir veri toplama aracının sınırlılığı, diğer bir veri toplama aracıyla aşılmaya çalışılmıştır. Gözlem ve doküman verileri hem mülakat verilerinin doğruluğunun teyit edilmesini hem de mülakatta ortaya çıkmayan boyutların keşfedilmesini sağlamıştır. Bir de öğretmenin konuyla ilgili mülakattaki görüşleriyle sınıf içindeki uygulamaları birbirinden farklı olabilmektedir. Çeşitli veri toplama araçları (mülakat, gözlem, vb.) sayesinde araştırmacı, bu farklılıkları ortaya çıkarma ya da tutarlılığı saptama imkânına kavuşmuştur. Gözlemler yaparken ahlak öğrenme alanının uygulandığı dersler takip edilmiştir. Araştırmamızda kullanılan gözlem tekniği öğretmenlerin değer öğretimiyle ilgili neleri bildiğinden çok, neleri, nasıl yaptığını görme imkânı vermiştir; ayrıca öğretmenlerin değer öğretimi uygulamaları hakkında derinlemesine ve ayrıntılı veriler sağlamıştır. Nitel araştırmada birden fazla veri toplama aracının kullanılması, araştırmanın veri tabanını zenginleştirmiş, araştırma sonunda ulaşılan bulguların daha geniş bir bakış açısıyla ele alınmasını ve alternatif yorumlara ulaşılmasını mümkün kılmıştır.

### **1. Katılımcılar**

Bu araştırmanın örneklemini belirlemek için nitel araştırma modelinde yer alan “amaçlı örneklem seçme yöntemi” kullanılmıştır. Örneklemin belirlenmesinde amaçlı örneklem seçme yollarından biri olan “maksimum çeşitlilik” örneklemesinden yararlanılmıştır. Bu araştırmaya 24

öğretmen katılımcı olarak seçilmiştir. Araştırmaya 15'i erkek 9'u kadın olmak üzere toplam 24 öğretmen katılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin 9'u 1-5 yıl, 5'i 6-10 yıl, 3'ü 11-15 yıl, 2'si 16-20 yıl, 5'i ise 21 yıl ve üzeri mesleki hizmet süresine sahiptir. Öğretmenlerin mezuniyet durumu incelendiğinde, öğretmenlerin 4'ü Eğitim Fakültesi DKAB, 6'sı İlahiyat Fakültesi İDKAB, 1'i İlahiyat Yeni Lisans, 10'u İlahiyat Eski Lisans, 2'si Yüksek İslam Enstitüsü ve 1'i İlahiyat Ön lisans mezunudur. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumu incelendiğinde, 12 öğretmen yüksek lisans eğitimi almıştır. Ayrıca, öğretmenlerin 19'u devlet okulunda ve 5'i ise özel okulda görev yapmaktadır.

## **2. Verilerin Analizi ve Yorumlanması**

Araştırmamızda nitel araştırma modelinde yer alan "betimsel analiz" tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniğinin tercih edilmesinin nedeni, araştırmamızın kuramsal çerçevesinin temel boyutlarının önceden oluşturulmuş olmasıdır. Araştırmamızda nitel verilerin analizinde NVivo 10 adlı program kullanılmıştır. Araştırmamızda nitel verilerin analizinde öncelikle görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilen veriler Word belgesi olarak bilgisayara kayıt edildikten sonra NVivo 10 nitel veri analizi programına tek tek aktarılmıştır. Araştırmamızda mülakat ve gözlem verilerinin Nvivo 10'da analizi yapılmadan önce öğretmenlerin mülakatta ne demek istedikleri ve gözlemde ne yaptıkları bütüncül olarak anlamaya çalışılmıştır. Araştırmamızda, görüşülen öğretmenlerin görüşlerini ve gözlemde yaptıklarını aynen yansıtmak amacıyla, kod isimlerin kullanıldığı ve tırnak içine yerleştirilen 'aynen alıntılara' sık sık yer verilmiştir. Görüşme ve gözlem yapılan kişilerin kimliklerinin gizli tutulması için öğretmenlere Ö1, Ö2, Ö3...şeklinde kodlar verilmiştir. Bulguları raporlaştırırken, her katılımcının söylediğine ve yaptığına tek tek yer verilmemiştir. Zira onlar farklı şekilde ifade etmelerine rağmen birbirine yakın noktalara temas etmektedirler. Çünkü alıntıların işlevi, sadece bir kişinin görüşlerini ve tecrübelerini göstermek değil aksine aynı düşünceleri paylaşan insan gruplarını temsil etmek için o alıntılara yer vermektir. Elde edilen bulgular aynen alıntılar şeklinde ortaya konduktan sonra, araştırmacı bu bulgularla ilgili yorum ve açıklamalarda bulunmuştur. Çünkü araştırmacının yorumlarının, aynen alıntılarla desteklenmesi yorumların inandırıcılığını artırabilir. Bulguların yorumlanması aşamasında konuyla ilgili literatürden önemli ölçüde yararlanmaya çalışılmıştır. Bunun için araştırmada bulgular betimlendikten sonra ilgili literatürden alıntılar yapılarak ve sık sık aynen alıntılara göndermeler yapılarak bulgular anlamlandırılmaya çalışılmıştır, neden-sonuç ilişkileri irdelenmiş, birtakım sonuçlara ulaşılmış ve bu

sonuçların, diğer araştırma sonuçlarıyla ne derece uyduğu veya çeliştiğine işaret edilmiştir.

## B. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmamıza katılan ilköğretim DKAB öğretmenlerinin benimsedikleri sınıf yönetimi anlayışlarını belirleyebilmek için, onlara mülakatlarda aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

- Sınıf kurallarını belirlerken nasıl bir yol izliyorsunuz?
- Sınıfta istenmeyen davranış sergileyen öğrenciye karşı ne yaparsınız?
- Öğrencilerle ilişkileriniz nasıldır?

### 1.Sınıf Kurallarını Belirleme

Değer öğretiminde benimsenen sınıf yönetimi kategorisinde yer alan birinci tema, *sınıf kurallarını belirlemedir*. Sınıfta kuralların belirlenme şekli, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışını ortaya koyan önemli göstergelerden biridir. 3 öğretmen sınıf kurallarını belirlemediklerini, 13 öğretmen sınıf kurallarını tek başına kendilerinin belirlediklerini ve 8 öğretmen ise öğrencilerle birlikte kuralları belirlediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Çocuklara sene başında kuralları söylemiyorum, kurallar listesi oluşturmuyorum. Çocuklar zamanla beni tanıyarak nelere karşı hassas olduğumu, nelere dikkat ettiğimi, nelere özen gösterdiğimi beni gözlemleyerek öğreniyorlar.” (Ö11)*

*“Sınıf içi kuralları belirlemiyorum. Öyle belirli bir belirleme süreci filan yok. Belki vardır da ben bilmiyorum.” (Ö16)*

*“Sene başında değişmeyen kendi kurallarımı öğrencilere söylerim.”(Ö10)*

*“Her sınıfta genel kuralları konuşuyorum. Genelde kurallara pek uyulmuyor.” (Ö14)*

*“Genel kuralları öğrenciye aktarıyorum. Biraz aktarıcı konumdayım, su kuralları şöyle uygulayalım şeklinde.” (Ö20)*

*“Çocuklara her ders ben söylüyorum kuralları. Bu çocuklar asker gibi olduklarından sık sık söylemem gerekiyor uymadıkları için kurallara.”(Ö23)*

*“Ders içerisinde uyulması gereken kuralları ben belirlerim ve sene başında her girdiğim sınıfa okurum ve anlatırım. Ben biraz daha dine dayanarak bu kuralların yaşanmasını sağlıyorum. Kurallara sadece Din Kültürü öğretmeni istediği için yapmayalım, bu Allah'ın bir emridir size, derim. Bunun bilincinde*



olacak şekilde kurallara riayet etmelerini sağlarım ama pek riayet edilmiyor.”  
(Ö7)

“Ben dersime girdiğimde kuralları kendim koyuyorum. Ama zamanla o kuralları dinlemiyorlar ve deliyorlar. Tam istediğiniz sonuca ulaşılmıyor.”(Ö9)

“Herkes sınıfın düzenini sağlamak için bir kural yazsın diye başlamıştım. Herkes bir şeyler yazdı sonra bunların içerisinde uygun olanları seçip bir kâğıda yazacağız dedik. İşte sınıfta küfretmemek gerekir. Eğer olursa ne yapalım diye sordum. Onlar da ceza verelim öğretmenim dediler. Suçlar ve cezaların hepsini belirleyelim dedim. Sınıfta küfretmenin cezası ne olsun diye sordum, onlarda para cezası olsun dediler. Onları alt alta yazdık, ceza miktarlarını yazdık, sonra herkes imzasını attı. Onu sınıfa astık. Birkaç ay güzel işledi, sonra yürümedi.”  
(Ö5)

“Kuralları beraber koyduk ya, çiğneyenlere ceza olarak çikolata cezası da belirledik. Öğrencilerden bir kısmı derse geç kaldı, ne ceza veriyim size dedim, on tane çikolata getireceğim hocam dedi. Ben sana bir şey söylemedim, bu senin kendi belirlediğin şey. Ama çoğu da uymuyor kurallara.” (Ö6)

“Sene başında klasiktir ya, öğrencilerle birlikte kurallar belirleyin ona uysunlar diye. İlk girdiğimde neler yapılıp-yapılmayacağını beraber belirleyelim diye kararlar alıyoruz ama uymuyorlar.” (Ö18)

“Her yıl okulun başında öğrencilerle birlikte sınıf kuralları oluşturuyoruz. Sınıf kurallarını kendilerine söylettiriyorum.” (Ö15)

“Sene başında çocuklar kendileri belirliyorlar, ben karışmıyorum. Ben tahtaya yazıyorum sadece. Oturup kuralların nedenlerini filan konuşmuyoruz.” (Ö19)

“Sınıfa ilk girdiğimde öğrencilerle birlikte kuralları oluştururum. Çünkü onlar söylediği şeyi tutmak durumunda olacak veya onun fikrine değer verdiğimi gösterecek. Bu yüzden siz söyleyin birlikte oluşturalım dedim ve böyle oluşturdum.” (Ö2)

“Beraber belirliyoruz. Derse girdiğimde öğrencilere soruyorum. Sınıf kurallarını beraber belirleyelim. Peki, önce gördüğümüz sorunları tespit edelim sınıfla ilgili. Yazıyoruz tahtaya. Sınıf kurallarını yazdıktan sonra çözüm önerilerini onlara yazdırıyorum, neler yapabiliriz bununla ilgili, sınıfa girişten tutun da, sınıfın düzenin sağlanmasından arkadaşlık ilişkilerine kadar.”(Ö4)

“Kuralları her sınıfa ilk girdiğimizde çocuklarla birlikte belirliyoruz. Ben biraz daha kuralları onlara buldurmaya çalışıyorum. Mesela biri diyor ki başkasının sözünü kesmememiz gerekir. Peki neden? İşte bunun öğretmene, öğrenciye, sınıfa etkisi ne tartışıyoruz.”(Ö13)

Yukarıda Ö11, Ö16 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde görüleceği üzere 3 öğretmen, sınıf kurallarını belirlemediklerini ifade etmişlerdir. Değer öğretiminin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmesine yönelik kurallar belirlenmediği zaman öğrenciler, sınıfta hangi davranışların yapılacağı, hangi davranışların yapılmayacağı konusunda belirsizlik yaşayabilir ve yaptıkları bir davranışın yanlış olduğunu bilemeyebilirler. Bu durum, sınıf içi istenmeyen davranışların artmasına yol açabileceğinden değer öğretimini olumsuz etkileyebilir (Thornberg, 2008: 2; Weinstein & Mignano, 2007: 100). Nitekim söz konusu öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde, zamanlarının büyük bir bölümünü istenmeyen davranışlarla başa çıkmaya ayırmalarının ve bu nedenle öğretime yeterince vakit ayıramamalarının arka planında, söz konusu öğretmenlerin sınıf kurallarını belirlememelerinin etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca söz konusu öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde, çeşitli kuralların sınıf içerisinde uygulanmasında tutarsızlıklar olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler, bazen istenmeyen bir davranışı görmezden gelmektedir, bazen de aynı davranışa aşırı tepki göstermektedirler. Örneğin söz hakkı almadan konuşan öğrenci bazen çok şiddetli bir şekilde azarlanmaktadır, bazen de öğrencinin bu hareketi görmezden gelinmektedir. Bu durum hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin sınıf içerisindeki davranışlarını yönlendirecek kuralların net olmamasıyla doğrudan ilişkilidir. Böyle bir sınıf ortamında, öğrenci, gerçekten 'doğru davranışın' ne olması gerektiği ve o davranışın niçin öyle olması gerektiği konusunda bir anlayış geliştiremeyebilir.

Yukarıda Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö20, Ö23 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde görüleceği üzere 13 öğretmen, sınıf kurallarını tek taraflı olarak kendilerinin belirlediklerini ve öğrencilerin kuralların oluşturulmasında söz sahibi olmadıklarını ifade etmişlerdir. Ö10, Ö14, Ö20 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde görüleceği gibi, bazı sınıflarda bu kurallar her sene sabit olarak kalmaktadır ve bu kurallar herhangi bir açıklama yapılmadan bir dahaki sene öğrencilere öğretmen tarafından hatırlatılmaktadır. Öğretmenlerin tek taraflı sınıf kurallarını belirlemeleri, kurallara eleştirmeden uymaya ve onları hayatına geçirmeye çalışan öğrencilerin yetişmesine neden olabilir. Hâlbuki kurallara öğrencilerin körü körüne uymalarını isteme onların kendi kendilerini kontrol etmelerini, ahlaki özgürlüklerini kazanmalarını, eleştirel düşünebilmelerini, demokratik değerleri kazanmalarını, sorumluluk ve özdenetim becerilerinin gelişmesini engelleyebilir. Bununla birlikte öğretmen tarafından tek taraflı olarak belirlenen kuralları öğrencilerin anlamaları zor olabileceğinden bu kuralların öğrencilerin davranışları üzerinde çok az etkisi olabilir; çünkü öğrenciler çoğu zaman bu kuralların

---

niçin konulduğunu tam olarak anlayamayabilirler ve öğretmenlerin yukarıdaki ifadelerinde sıkça geçtiği üzere öğrenciler, kurallara uymayabilirler. Eğer öğretmenler, öğrencilerin kuralları kabul etmelerini istiyorlarsa, öğrencilerle birlikte bu kuralları tesis etmelidir ve öğrencilerin bu kuralların arka planındaki nedenleri anlamalarını sağlamalıdır. Öğretmen, kuralları öğrenciye sormadan ve kuralların nedenlerinin anlaşılmasını sağlamadan belirlerse, öğrenciler “Bunlar benim kurallarım değil, öğretmenin kendi kuralları” şeklinde algılayabilir ve kendilerine aşılmanmaya çalışılan kuralları benimsemeleri zorlaşabilir. Bu sebeple öğrenciler, öğretmen olduğunda bu kurallara uyar veya öğretmen olmadığı zaman hiç uymaz. Bu durumda öğretmenler, öğrencilerin kurallara uymalarını sağlamak için baskı kurma, korkutma, azarlama, ceza verme gibi tepkisel uygulamalara başvurabilirler. Nitekim Ö7, Ö9, Ö12, Ö14 ve Ö23 kodlu öğretmenlerin yukarıdaki ifadelerinde de açıkça görüleceği üzere bazı öğretmenler, sadece kendilerinin belirlediği kuralların sınıf içerisinde pek bir işe yaramadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde sık sık istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşılması ve bu davranışlara karşı tepkisel yollara başvurulması bu durumu teyit eder niteliktedir.

Yukarıda Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö13, Ö15, Ö18, Ö19 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde görüleceği üzere 8 öğretmenin, kuralları öğrencilerle birlikte belirlemeye çalıştıklarını ifade etmeleri, onların gelişimsel sınıf yönetimi yaklaşımına göre hareket ettikleri izlenimini vermektedir. Öğretmenlerin öğrencilerle birlikte kuralları belirlemeye çalışmaları öğrencilerin kendi sorumluluklarını almalarını ve özdenetim becerilerinin gelişmesini sağlayabilir. Sorumluluk ve özdenetim sahibi öğrencilerin olduğu bir sınıf ortamında öğretmenler, değer öğretimiyle ilgili etkinlikleri daha iyi gerçekleştirebilir. Yapılan araştırmalarda sorumluluk duygusunun, ahlaki düşüncenin gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Küçükahmet, 2009: 140). Ayrıca Ö2'nin ifadesinde de görüleceği üzere kuralları birlikte belirleme, öğrencilere değer verildiği ve saygı duyulduğu hissini oluşturarak onların ahlaki gelişimine katkıda bulunabilir. Öğrencilerle birlikte kuralları belirlediklerini ifade eden öğretmenlerden bazıları (Ö6 ve Ö5) sınıf kurallarıyla birlikte verilecek ödül ve ceza mekanizmalarını belirlediklerini söylemişlerdir. Ama ödül ve ceza yoluyla gerçekleştirilen dış kontrol, öğrencileri pozitif çıktılarla sonuçlanan davranışları tekrar etmeye teşvik eden tepkisel sınıf yönetimi anlayışının temel prensibidir. Gelişimsel sınıf yönetimi yaklaşımında öğretmenlerin asla cezalandırıcı yollara başvurmaması gerektiği ifade edilmektedir (Küçükahmet, 2009: 210; Nucci,

2006: 714; Watson, 2008: 178). Ayrıca Ö19'un "Oturup kuralların nedenlerini filan konuşmuyoruz" ifadesinde de açıkça görüleceği üzere Ö1 ve Ö13 kodlu öğretmenlerin dışındaki 6 öğretmenin, öğrencilerle birlikte kuralları oluşturduklarını söylemelerine rağmen bu kuralların nedenleri hakkında öğrencilerle konuştuklarını belirtmemişlerdir. Sınıf kurallarının, disiplinin sağlanmasına katkı sağlaması, öğrenciler tarafından doğru bir şekilde anlaşılmasına ve içselleştirilmelerine bağlıdır. Gelişimsel sınıf yönetimi yaklaşımında, öğrencilerin kurallara sadece var oldukları için uymaları değil, nedenlerini anlayarak uymaları daha önemlidir. Bundan dolayı kurallar, öğretmenin rehberliğinde kuralların nedeni öğrencilerle tartışılarak ve dikkatli bir sorgulama yoluyla geliştirilir (Fallona & Richardson, 2006: 1055; Küçükahmet, 2009: 140; Watson, 2008: 178). Öğrenciler kuralları sınıf içi tartışma yoluyla belirlemedikleri ve kuralların niçin gerekli olduğunu anlamadıkları zaman, kuralları ezberleyebilir ve kurallara uymaya özen göstermeyebilirler. Nitekim Ö6 ve Ö18 kodlu öğretmenlerin mülakattaki ifadeleri ve bazı öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde karşılaşılan sınıf içi istenmeyen davranışlar bu durumu doğrulamaktadır. Bu durum, söz konusu öğretmenlerin gelişimsel sınıf yönetimini esasında planlı ve bilinçli bir seçimle kullanamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Özetle, araştırmamızda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, sınıf kurallarını belirlerken tepkisel sınıf yönetimi yaklaşımına göre hareket etmektedirler. Öğrencilerin öğretmen tarafından dikte edilen kurallara uymasının beklendiği tepkisel sınıf yönetimi anlayışında ahlaki eylemlerinde bilinçli ve sorumlu bireylerin yetişmesi zor olacaktır. Kuralları öğrencilerle birlikte belirlediklerini ifade eden öğretmenlerin bir kısmı kuralların nedenleri hakkında öğrencilerle konuşmadıkları, diğer bir kısmı ise kurallara uymayanlara verilecek cezaları belirledikleri anlaşılmıştır. Bu durum, kuralları öğrencilerle birlikte belirlediklerini söyleyen bazı öğretmenlerin, hala tepkisel sınıf yönetimi yaklaşımına göre hareket ettiklerini göstermektedir. Araştırmamızda yer alan öğretmenlerin kuralları belirlemede tepkisel sınıf yönetimi yaklaşımına göre hareket etmeleri, ilköğretim DKAB programında "Öğrenci merkezli öğrenme ortamlarında öğretmenin rolünün geleneksel sınıflardaki rolünden farkı; kendi kararlarını uygulamak yerine öğrencilere yol göstermek, önerilerde bulunmak, gerekli durumlarda açıklama yapmak, fikir vermek, rehber olmak ve onların gelişimlerini gözlemektir." (MEB, 2010: 25) şeklinde ifade edilen amaçla çelişmektedir. Öğretmenler öğrencilerin ahlaki gelişimine katkı sağlayabilmek ve birtakım ahlaki değerleri öğrenmelerini kolaylaştırmak için, zaman ayırıp çocukların sınıf kurallarını geliştirmelerine kılavuzluk

edecek demokratik bir anlayış içinde olmaları gerekir. Öğretmenler, gelişimsel sınıf yönetimi anlayışıyla sınıf kurallarını belirlemediği zaman uyduğu kuralların gerçek mahiyetini kavrayamayan öğrencilerin ortaya çıkmasına neden olabilirler.

## 2. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarıyla Başa Çıkma Yolları

Değer öğretiminde benimsenen sınıf yönetimi kategorisinde yer alan ikinci tema, *istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkma yollarıdır*. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Biz çocuklara mümkün olduğu kadar vermeye çalışıyoruz da biz ilköğretimdeki öğretmenlerin en büyük sıkıntısı şu şimdi, öğretmenin öğrenciye en ufak bir yaptırım gücü yok. Söyle dokunsan suç oluyor, sınıftan atma yasağı, azıcık da olsa vurma yasağı, her şeyi yazılı bildirmek zorundayım, benim okulumda ciddi problemlerli öğrenciler var, 8.sınıflarda bakıyorum hiçbir öğrenci takmıyor beni, birinin kulağını çektim, diğerinin sırtına okkalı bir biçimde yapıştırdım, öğrenciler sonradan gitti rapor aldı, oradan çocuklar beni mahkemeye verdiler, neyse rapor almışlar, raporda ciddi darbe izi yok ama kulaklarında kızartı var, sırtında kızartı var darbe yok, kendisi dilekçesini geri almış devamında vazgeçtim diye, yalnız rapor olduğu zaman kamu davası durumuna dönüştü, baro avukat tutmuş, mahkemem iptal olmadı, bana 3600 TL ceza verdiler. Bizim en büyük derdimiz bu yani, disiplin olayı, keşke MEB bize bir yaptırım gücü verse, geçen zümre toplantısında sen de dinledin bu dayak atma olayından dolayı kaç tane cezalı hocamız olduğunu gördün.” (Ö23)*

*“Araştırmacı: ‘Öğretmenin 8.sınıfındaki dersinde gözlem yapmak için gelmiştim ama öğretmen girmeme müsaade etmedi. Bunun nedenini ona sordum.’ Öğretmen: ‘Sınıfta birkaç tane sıkıntılı öğrenci var, ben bu sınıfta sınıf yönetimini beceremiyorum, altılarda sessiz orada rahat işliyorum beni orada görün isterim. Bu sınıfla ne kadar uğraştıysam kitaplarını getirmiyorlar, defter tutmuyor çoğu.’ Araştırmacı: ‘Öğretmenin dersi bitinceye kadar öğretmenler odasında bekledim. Zil çalınca öğretmen yanıma geldi, dersinin nasıl geçtiğini sordum.’ Öğretmen şu şekilde cevap verdi: ‘Birkaç öğrenci hayvan sesi çıkardı, sınıfı kontrol edemiyorum ve sopya ile onları adam etmeye çalışıyorum. Girdim sınıfa siz sekizinci sınıflar karactersiz, şahsiyetsiz, kişiliksiz bir sınıfsınız dedim hatta patlattım durmadıkları zaman, idareye gönderdim birkaçını, çay içip geldiler ama iki dakika sonra tekrar aynı davranışı yaptılar. Bu öğrenciler, dayağı hak ediyorlar ve dayak cennetten çıkmış sözüne samimi olarak katılıyorum. Bunların anladıkları dil ve yöntem dayaktır hocam.” (Ö12)*

*“Mesela bu sene dörde girdim geneli dinliyor ama bir öğrenci dinlemiyor. Oğlum yapma yok, yanındakini dürtüyor, hep huzuru kaçırdı. Döndüm o çocuğa sen*

beni dövmüyor mu zannediyorsun dedim. Kulağımı çektim, kafasına vurdum. Ha onun anladığı dil dayakmış. Değerler eğitimi denilince herkese anladığı dilden hitap edebilmek önemli. Evde hep dayak yiyip sertliğe alıştıkları için uyarma fayda etmiyor. Müdür yardımcısı sert olduğu için ara sıra onun yanına gönderirim. Notunuzu düşürürüm pek etkili olmuyor. Velilerle görüşüp öğrencinin olumlu ya da olumsuz davranışlarını bildiriyorum.” (Ö18)

“İstenmeyen davranışı sergileyen bir öğrenci olduğunda biraz rencide ederim ki utanmasını ve çekinmesini sağlarım. Çocuğu sınıfın ortasına koy, döv yine düzelmiyor. Çocukta utanma filan yok. Konuş, tahtaya çıkar, rezil et hiçbir değişiklik olmuyor. Dışarı atıyorsun, müdür bey kulağından çekip içeri getiriyor, ne oldu hocam diye soruyor müdür. Ben de o çocuğun düzeni bozduğunu söylüyorum, müdür bey o çocuğa sınıfın ortasında iki tokat vuruyor, oturuyor. Ertesi ders yine aynı durum maalesef.” (Ö6)

“Bakışla olmazsa sözle uyarıyorum. Yine de devam ederse kapının veya çöpün orada bekletme şeklinde cezalandırıyorum. Yine de devam ettiğinde velisine haber vermekle tehdit ediyorum Birebir görüşmede arkadaşların, ailen duysa hiç iyi olmaz gibi tehditler etkili oluyor.” (Ö14)

“İstenmeyen davranış karşısında önce sözle uyarıyorum. Dozajına göre bazen kaş-göz işareti yapıyorum.” (Ö15)

“İlk başta görmezden gelirim. Sonra sözlü olarak uyarırım, gördüğümü belli ederim bir daha olursa nasihat ederim. Tüm arkadaşlarının içerisinde bu yaptığı hatanın yanlış olduğunu yüzüne vururum. Hala düzelmiyorsa cezayla düzeltmeye çalışırım. Bu çocukların en çok korktukları şey, yapmış oldukları yanlış ahlaki davranışlara verilecek ceza nottur. Artı eksi olarak ceza veriyorum. Sözlü notunu düşük veriyorum.” (Ö10)

“Sınıfta o çocuğu rencide etme, azarlama, göz temasıyla yanlış yolda olduğunu ima ediyorum. Ara sıra o çocuğu teneffüste çağırıp birebir konuştuğumuzda oluyor. Nedenini anlamaya çalışıyorum nadirde olsa.” (Ö13)

“Onlara biraz daha hem kulağımı çekme hem de sözlü bir şekilde uyarma yöntemi hem sınıfta da herkesin içerisinde azarlama yöntemi, ne kadar büyük terbiyesizlik ve yanlışlık yapıyorsun şeklinde, hani biraz yüzünün suyu dökülmüş tipler vardır, böyle birebir konuşsan da almaz, bunlara sert davranırım. Rahatsız edecek boyutta ise teneffüste yanıma çağırıyorum ve uyarıyorum.” (Ö17)

“Maalesef not etkili, bunu hatırlatıyorum. Din dersinde ailene ‘bir’ notunu nasıl götüreceksin diye tehdit ediyorum.” (Ö3)

“Ona ceza veriyorum. Bu yanlış yaptığın hareketten dolayı sana söz hakkı yok. Sen bugün konuşmayacaksın diyorum. Daima dinleyeceksin. Sözün varsa kâğıda yazacaksın, bugün sana söz hakkı yok. Soracağın sorular varsa diğer hafta

konuşacaksın. Çocuk bunu biliyor, hata yaptığımdan dolayı konuşamayacağım diyor.” (Ö8)

“Sınıfta kurallara uymazsa ceza olarak çalışma kâğıdını vermiyorum. Ailesini arıyorum, sınıfta istenmeyen davranış sergilediği için çalışma kâğıdı alamadığını ifade ediyorum.” (Ö22)

“Çocuk kalktı sınıfta gezdi vurmak değil de, kitap okuttururum. Bazı çocuklar sınırı aşıyor, şu bölümü derste baştan sona kadar yazıp vereceksin, benim verdiğim cezalar bunlar. Geçende ders anlatıyorum bütün sınıf dinliyor, iki çocuk var, ya iğne almış nereden bulduysa iğneleri özellikle kızlara dürtüyor, kızlar da şikâyet ediyor, sabır sabır, bir patladım, gittim bir çaktım ikisine de, yere serildiler.” (Ö24)

“İstenmeyen davranış olduğunda genelde ben anlatır, konuşurum, başka da bir şey yok. Bazı öğrencilerde etkili oluyor ama çoğunda olmuyor.” (Ö16)

“Hatırlatıyorum, sadece sözlü olarak uyarıyorum. Hatta bazı sınıflarda sürekli uyarmak zorunda kalıyorum. Her ders nasihat etmek zorunda kalıyorum.” (Ö19)

“Genelde görmezden gelirim. Ders çıkışında yanıma çağırırım, sebebini öğrenirim.” (Ö21)

“Teneffüste yanıma gel, görüşelim diyorum. Teneffüste yanıma alıyorum ve nasihat ediyorum. Bak derste bu hareketin beni rahatsız ediyor diyorum. Bunu yaparsan dersi anlatamıyorum diyorum. Bir daha bunu görmek istemiyorum, diyorum. Görürsem hem üzülürüm hem de gerekirse ailenle de konuşurum diye tehdit ediyorum. Bunları da devreye sokuyorum, idareye veririm.” (Ö20)

“Sınıfta disiplini bozucu davranışla karşılaştığımda önce onun sebebini araştırırım. Bir öğrenci bağıryorsa sınıfta veya bir problem çıkardıysa onu sebebi vardır. Nedir bu sebep önce onu çözmek gerekir. Öğrenciyle konuşurum önce birebir karşılıklı.” (Ö4)

Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere, istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşan 12 öğretmen ‘sözlü ikazda bulunmaya’, 10 öğretmen ‘öğrenciyle birebir görüşme yapmaya’, 9 öğretmen ‘fiziksel cezaya’, 7 öğretmen ‘idareye göndermeye’, 6 öğretmen ‘azarlamaya’, 5 öğretmen ‘sınıftan kovmaya, söz hakkı ve çalışma kâğıdı vermemeye’, 5 öğretmen ‘göz temasına’, 5 öğretmen ‘aileyle görüşmeye’ ve 3 öğretmen ‘görmezden gelmeye’ başvurduklarını ifade etmişlerdir.

Ö10, Ö14, Ö15, Ö17 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde de görüleceği üzere 12 öğretmen istenmeyen davranışları sergileyen öğrencileri sözlü olarak uyardıklarını ifade etmişlerdir. Söz konusu öğretmenlerin derslerinde

yapılan gözlemlerde de onların öğrencileri sık sık sözlü olarak uyardıkları görülmüştür. Özellikle öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde onların istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı gösterdikleri tepkilerin başında kınayıcı, emredici sözlü uyardılar gelmektedir. Söz konusu öğretmenlerin, olumsuz öğrenci davranışları karşısında davranışı tanımlayıp, davranışın öğretileninde, sınıfta yarattığı etkiyi betimleme şeklinde yapılan ve yapıcı etkileri olduğu varsayılan ben dilini kullanamadıkları anlaşılmaktadır.

Ö4, Ö13, Ö14, Ö17, Ö20 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde de görüleceği üzere 10 öğretmen, sınıfta problemleri davranışlar sergileyen öğrencilerle sınıf dışında birebir diyalog kurma yolunu tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. 10 öğretmenden 6'sının, sınıfta istenmeyen davranış sergileyen öğrencilerle birebir özel görüşme yolunu denedikleri ve öğrencilerle olan görüşmelerinde problemleri görülen davranışın sebeplerine inmekten ziyade öğrencilere nasihat ve telkinde buldukları görülmektedir. 10 öğretmenden 4'ü ise birebir görüşme esnasında problemin nedenlerini araştırmakta ve bazen de probleme öğrencilerle birlikte çözüm bulmaya çalışmaktadırlar. Böyle bir yaklaşım, öğretmenlerin, istenmeyen öğrenci davranışının kaynağını doğru tespit etmelerine ve ortaya çıkmasına neden olan temel etkenleri ortadan kaldırmalarına yardımcı olabilir. İstenmeyen öğrenci davranışlarına öğrenciyle birlikte çözümler bulunmaya çalışıldığı zaman hem öğretmen-öğrenci arasında yakınlaşma gerçekleşebilir hem de öğrenci, istenmeyen davranıştan uzaklaşma eğilimi gösterebilir (Watson, 2008: 178).

Ö6, Ö12, Ö14, Ö17, Ö18, Ö23, Ö24 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde görüleceği üzere 9 öğretmen, istenmeyen öğrenci davranışları karşısında dövme, kulak çekme, ayakta bekletme gibi fiziksel cezaya başvurduklarını söylemişlerdir.<sup>1</sup> Ö12'nin ifadesinde açıkça görüleceği üzere bazı öğretmenler, 'Dayak cennetten çıkmıştır' sözüyle öğrencilere yaptıkları kötü muameleyi çeşitli deyişlerle meşrulaştırmaya çalışmaktadırlar. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde de söz konusu

---

<sup>1</sup> Aydın'ın yaptığı araştırmada, öğretmenlerin %7'sinin sınıf disiplini bozan öğrencilere dayak uyguladıklarını ifade etmelerine karşın öğrencilerin ifadelerine göre ise dayanın öğretmenlerin ifade ettiklerinden fazla olduğu sonucuna varılmaktadır (Aydın, 1996: 68). Uçar'ın yaptığı araştırmada DKAB öğretmenlerin çoğunluğunun, öğrencilere fiziksel ceza verdiği ortaya çıkmıştır (Uçar, 2004: 90). Tüm bu veriler, fiziksel ceza vermenin, aradan geçen onca yıla ve program değişikliklerine rağmen, DKAB öğretmenlerinin uygulamalarına hala hâkim olmaya devam ettiğini göstermektedir.



öğretmenlerin bir kısmının öğrencilerin enselerine vurdukları, kulaklarını ceptikleri, onlara tek ayak üzerinde durma cezası verdikleri görülmüştür. Anlaşılan o ki; söz konusu öğretmenler dayığı bir disiplin aracı olarak görmektedirler. Osmanlı ahlakçılarında Kazım Nâmî, “Dayak cennetten çıkmadır” sözü ile Ziya Paşa’nın “Nush ile yola gelmeyi etmeli tekdir / Tekdir ile uslanmayanın hakkı kötüdür” mısralarını eleştirerek, maalesef senelerdir eğitimde dayığın disiplin aracı olarak kullanıldığını, bunun da ahlâk eğitiminde telafisi mümkün olmayan zararları beraberinde getirdiğini vurgulamaktadır (Nâmî, 1343: 7). Çocuğun ahlaki gelişimine yönelik yapılan araştırmalar, çocuklara karşı fiziksel ceza kullanmanın onların ahlaki gelişimini olumsuz etkilediğini göstermiştir (Cücelioğlu, 2006). Öğretmenlerin fiziksel cezayı disiplin aracı olarak kullanmaları, öğretmenlerin gerçekleştirdikleri değer öğretimi ciddi manada olumsuz etkileyebilir. Fiziksel cezanın kullanımı sonucunda çocuğun gözünde öğretmenler kaçınılması gereken kişiler olarak algılanabilir ve bu model çerçevesinde çocuğun ahlaki gelişimi içsel kontrol yerine, cezaya dayalı dışsal kontrol doğrultusunda gelişebilir. Ayrıca fiziksel ceza, kısa bir süre için öğrencilerin sinmelerini ve korkmalarını sağlayacak bir disiplin aracı olarak görülmesine karşın, uzun vadede etkisizdir. Ayrıca dayak, öğrenci üzerinde yıkıcı ve kişiliği tahrip edici etkilere sahiptir. Çünkü dayak kişide kin ve nefret duygularının uyanmasına yol açmakta, kendine güveni olmayan, sönük bir kişiliğin oluşmasına yol açabilmektedir. Fiziksel cezaya maruz kalan çocuk ya her şeyi kabul eden ve her şeye boyun eğen bir kişilik yapısı geliştirmekte ya da uyumsuz, hırçın ve saldırgan olabilmektedir. Ayrıca öğretmen, öğrenciyi dövdüğü zaman bilmelidir ki, öğretmenin sergilediği bu eylemi öğrenciler, insanlar arası ilişkilerde meşru bir davranış tarzı olarak algılayabilir ve onlar buradan istenmedik öğrenmeler gerçekleştirebilir. Bunu gören öğrencilerin, zayıf bir vicdana ve ahlaki kişiliğe sahip olma ihtimalleri yüksek olduğundan, bu öğrenciler karşılaştıkları sorunları da şiddet ve kabalıkla çözmeye kalkışabilirler. Öğrenciler fiziksel cezadan kurtulmak amacıyla yalan söyleme, iftira atma, ikiyüzlü olma, kopya çekme, hile yapma gibi ahlaki olmayan davranışlarda bulunabilirler. Ayrıca fiziksel ceza, öğretmen-öğrenci arasındaki olumlu ilişkiyi yerle bir eder ve ahlaki gelişimin ilerlemesini durdurur. Çocuğa uygulanan fiziksel ceza, sevgi ve güven ortamını zayıflatır veya yok edebilir. Bundan dolayı çocukta menfi bir ahlak gelişimini önlemek için öğretmenlerin, öğrencilerine karşı fiziksel cezadan kaçınarak çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek olumlu bir sınıf iklimi oluşturmak için çaba sarf etmeleri gerekmektedir. Öğrenciler, ilköğretim DKAB öğretmenlerini kendilerini her an

cezalandırabilecek, şerrinden korkulması gereken biri olarak değil, kendileriyle sürekli ilgilenen ve sıkıntıları olduğunda yardım etmeye hazır kişiler olarak algılamalıdır. Bunun sonucunda hem sınıfta olumlu bir öğrenme ortamı oluşacak hem öğretmenlerle öğrenciler arasında anlayışlı, özenli, saygılı, sabırlı, merhametli bir iletişim tarzı ortaya çıkacak hem de çocukların ahlaki gelişimi olumlu istikamette ilerleyecektir (Çileli, 1986: 111-112; Demirbaş, 1981: 144; Halstead & Taylor, 2000: 180; Rusnak, 1998: 67; Shumaker & Heckel, 2007: 143; Solomon, Watson, & Battistich, 2001: 572; Thomas, 2000: 26; Yörükoğlu, 1992: 210-214).

Ö10, Ö16, Ö19 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde de görüleceği üzere 8 öğretmen, öğrencilerin kendi davranışları üzerinde düşüncelerini sağlama yerine, onların yaptıklarının iyi ve kötü olduğuna ilişkin öğrencilere nasihat ve telkinlerde bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciye yapması veya yapmaması gereken davranışların nedenlerinin, öğrencinin bilişsel gelişim düzeyine uygun şekilde açıklanması, ahlaki gelişim alanında içsel kontrol geliştirmesine ve davranışlarının sonuçlarına ilişkin iç görüş kazanmasına altyapı sağlayabilir (Çileli, 1986: 111-112). Fakat öğretmenlerin, istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkmada öğrenciyi işin içine hiç katmadan sürekli ve tek başına telkin yolunu seçmeleri, sorunların kalıcı çözümünde etkili olmayabilir. Çünkü nasihat ve telkinle bulunan çözümler anlık olabilmektedir. Bu sebeple, öğrenciler sorunu derinlemesine fark etme ve çözme noktasında etkin olmadıkları için onların sorumluluk almalarının ve öz denetim becerilerinin gelişmesinin önüne geçilmektedir.

Ö6, Ö12, Ö18, Ö20 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde de görüleceği üzere 7 öğretmen, istenmeyen davranışı sergileyen öğrencileri 'idareye göndermekle tehdit ettiklerini' ifade etmişlerdir. Ö14'ün "*Mustafa bir daha uyardıyacağım, bak şu anda idareciler bahçede*", Ö7'nin "*Bu küçük deftere üç kere girerseniz ben sizinle muhatap olmayacağım. Direk müdür bey sizinle muhatap olacak.*" şeklindeki gözlem notlarında da görüleceği üzere bazı öğretmenlerin derslerinde öğrencileri idareye göndermekle tehdit ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin bu şekilde davranmaları, onların öğrencilerle güven, saygı, özen merkezli bir ilişki tarzını kuramadıklarının ve çaresizliklerinin göstergesidir. Bu yolla disiplini sağlamaya çalışan öğretmenler, öğrenci açısından güvenirlüklerini ve saygınlıklarını yitirebilirler.

Ö13, Ö10, Ö18 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde de görüleceği üzere 6 öğretmen, sınıfı kontrol edebilmek amacıyla, notu bir korkutma ve tehdit aracı olarak kullandıklarını söylemişlerdir. Ö10'un "*Öğretmen: 'Ali*

*arkadaşınla çok konuştuğun için sözlü notunu kötü vereceğim.’ dedi.” şeklinde tutulan gözlem notunda da görüleceği üzere söz konusu öğretmen, öğrenciyi notla tehdit etmektedir. Buradan bazı öğretmenlerin notu bir ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanmanın yanı sıra, bir disiplin sağlama aracı, hatta ceza aracı olarak kullandıkları sonucuna ulaşılabilir. Notların başlı başına öğrencilerin ilerlemesini tespit etmeye yarayan bir araç olarak kullanmaktan ziyade sınıfta baskı ve kontrol aracı olarak kullanılması, notların amacı dışında kullanıldığını göstermektedir. Öğretmenlerin notu sadece sınıfta öğrencilerin öğrenmelerini kontrol etmenin bir aracı olarak görmemeleri, öğrencilerde öğretmenlerinin verdikleri notların adil olmadıkları algısını oluşturabilir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencileri notla tehdit etmeleri, hem öğrencilerin öfke ve çaresizlik gibi olumsuz duygular hissetmelerine yol açabilir hem de öğretmenlerin öğrencilerle yakın ve samimi ilişkiler kurabilmelerini zorlaştırabilir.*

Ö6, Ö12, Ö13, Ö17 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde de görüleceği üzere 6 öğretmen, istenmeyen davranışları sergileyen öğrencileri azarladıklarını ifade etmişlerdir. Ö14’ün “*8D’nin zekileri beni dinlesin, aptalları konuşmaya devam etsin. Sınıfta altı kişi yok buna rağmen ses devam ediyor.*”, Ö17’nin “*Oğlum ne öküz gibi bakıyon lan.*” şeklindeki gözlem notlarında da görüleceği üzere bazı öğretmenlerin derslerinde öğrencileri kaba sözlerle azarladıkları görülmüştür. Öğrenci azarlanarak onun yaptığı davranışın sadece istenmeyen bir davranış olduğu ima edilebilir, ancak bu durumda öğrenci yapması gereken doğru davranışın gerçekten ne olduğunu öğrenemeyebilir. Fakat hangi sebeple olursa olsun, öğrenciyi küçük düşüren, onların kendilerini kötü hissetmelerine neden olan kırıcı ve kaba üslup kullanmaları kabul edilemez bir durumdur. Bu durum öğrencilerde olumsuz benlik algısının oluşmasına yol açabilir (Uçar, 2004: 74). Ayrıca sosyal öğrenme teorisine göre çocuklar, söylediklerimizden çok, yaptıklarımızı öğrenme eğilimindedir. Öğretmenler öğrencilerine başkalarıyla iletişime geçerken kibar ve nazik olmalarını isterken, kendileri öğrencilere kaba davranırlarsa, kendileriyle çelişkiye düşmüş olurlar ve öğrencilerin istenmeyen öğrenmeler gerçekleştirmelerine neden olurlar (Yavuzer, 2003: 12).

Ö13, Ö14, Ö15 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde görüleceği üzere 5 öğretmen, sınıfta istenmeyen davranış sergileyen öğrencilerle göz teması kurmaya çalıştıklarını söylemişlerdir. Söz konusu öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde de onların sınıfta disiplini sağlamak amacıyla öğrencilerle olan göz iletişimlerini, onlara sert bir bakış atarak gerçekleştirdikleri görülmüştür. Öğretmenin istenmeyen davranışı gösteren

öğrenci ile göz teması kurması, öğrencinin yaptığı davranışın farkında olduğunu ve bu davranışın onaylanmadığını ima eder. Fakat öğrencileri korkutmayı ve sindirmeyi amaçlayan sert bakış, öğrencilerin geçici olarak davranışlarını değiştirmelerine yol açabilir ama kalıcı bir çözüm sağlamayabilir.

Ö6, Ö8, Ö22 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde de görüleceği üzere 5 öğretmen, istenmeyen davranışı sergileyen öğrencilere karşı dersten çıkarma, çalışma kağıdını vermeme ve derste konuşmasını yasaklama gibi mahrum edici tepkilerde bulduklarını ifade etmişlerdir. Bunun sonucunda öğrenciler, dış otoriteye bağımlı bireyler haline gelebilirler ve onların özdenetim becerileri gelişemeyebilir. İstenmeyen davranış sergileyen öğrencilerin dersten çıkarılması veya derse katılımlarının engellenmesi, onların değer öğretimi sürecinden yararlanamamalarına neden olabilir. Ayrıca bu durum sınıf atmosferini olumsuz etkileyebilir ve zaman kaybına yol açabilir. Hatta bazı öğrenciler dersten kurtulmak veya derse etkin bir şekilde katılmamak için istenmeyen davranışlar sergilemeye başlayabilirler.

Ö18, Ö22 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde de görüleceği üzere 5 öğretmen, sınıfta problemleri davranışlar sergileyen öğrencilerin aileleriyle görüşme yolunu tercih ettiklerini söylemişlerdir. Öğrencilerin sınıftaki istenmeyen davranışlarının arka planında okul dışı birçok faktör yer almaktadır. Bu gerçek göz ardı edilerek, istenmeyen davranışın bastırılmaya çalışılması doğru bir yaklaşım değildir; çünkü bunun uzun vadede zararları olabilir. Öğretmenin öğrencinin istenmeyen davranışları karşısında aileyle iletişime geçmesi önemlidir. Fakat söz konusu öğretmenlerin ifadelerinde de görüleceği üzere, onlar, ailelerle öğrencilerin istenmeyen davranışlarının nedenlerini ve çözüm yollarını görüşmek yerine bu davranışlar konusunda aileleri sadece haberdar etmekle ve onlara birtakım nasihatlerde bulunmakla yetinmektedirler. Bu durum öğrencilerin dış otoriteye bağımlı olmalarına ve öz denetim becerilerinin gelişmemesine neden olabilir. Ö10, Ö21 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde de görüleceği üzere 3 öğretmen, istenmeyen öğrenci davranışlarını görmezden geldiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler bazen sınıf düzenini çok etkilemeyen davranışları, öğrencilerin yinelememesi koşuluyla hoş görebilir. Fakat hoş görme gayesiyle istenmeyen davranışların sıklıkla görmezden gelinmesi, bu davranışların sınıfta tekrarlanmasına neden olabilir. Nitekim öğrencilerin problemleri davranışlarının sıklıkla görmezden gelinmesi, öğrencilerin olumsuz davranışlarının sürmesine ve dolayısıyla bu durumun öğretim sürecinde zaman kaybına yol açtığı ve derse katılmak isteyen öğrencileri engellediği de öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde görülmüştür. Söz konusu

---

öğretmenlerin gerçekleştirdikleri görmezden gelme davranışının aslında, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını hoşgörüyü karşılamalarından çok, bıkkınlık veya çaresizlik sonucu onlarla uğraşmak istememelerinden veya pedagojik formasyon yetersizliklerinden kaynaklanmış olabilir.

Özetle, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, istenmeyen öğrenci davranışları karşısında öğrencilere nasihat etme, tehdit etme, azarlama, küçük düşürme, ailelerine şikâyet etme, fiziksel ceza yöntemleri ile cezalandırma, sözlü uyarma, sert bir bakış atma gibi uygulamalara başvurdukları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin, öğrencilerin kendilerinden ne kadar fazla korkarlarsa disiplinin o ölçüde kolaylaşacağını düşünmeleri, bu türlü uygulamalarının arka planında yer almış olabilir. Bazı öğretmenlerin ise, istenmeyen öğrenci davranışlarına sınıf dışı çözümler aramada öğrenciyle birebir görüşme yaptıkları (daha çok bireysel olarak konuşma ve nasihat etme) ve öğrenci velileriyle iletişim kurdukları (çocuklarının durumuyla ilgili haberdar etme, telkinlerde bulunma) anlaşılmıştır. Bu veriler, araştırmaya katılan DKAB öğretmenlerinin tepkisel sınıf yönetimi anlayışını terk edemediklerinin bir işareti olarak görülebilir. Öğretmenler, öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla başa çıkabilmek için benimsedikleri sınıf yönetimi anlayışına uygun stratejiler benimsemişler ve uygulamalara başvurmuşlardır. Öğretmenler, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını gelişimsel sınıf yönetimi yaklaşımında olduğu gibi birtakım ahlaki değerleri öğretmek için fırsat olarak görmek yerine tepkisel sınıf yönetimi yaklaşımında olduğu gibi yanlış olarak görerek bir takım tepkisel yaklaşımlarla söz konusu davranışların bastırılması gerektiğini düşündükleri söylenebilir. Kurallara uymayan öğrencilere fiziksel, sözel ya da psikolojik şiddet uygulayan öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı baskıcı, otoriter, şiddet yanlısı öğeler içermektedir. Öğrencilere azarlama, fiziksel cezalara başvurma vb. türünden baskı ve otoriteye dayalı uygulamalar kısa bir süre için sükûneti sağlayabilir, sorunların geçici bir süre ortadan kalktığı izlenimi verebilir. Öğrenciler sınıfta arkadaşlarının yanında küçük düşmemek, dolayısıyla öğretmenin otoritesini kendileri üzerinde kullanmasını engellemek için onun istek ve beklentilerine geçici olarak uygun davranabilirler. Ancak daha sonra ortadan kalktığı düşünülen sorunlar, fırsatını bulunca, farklı şekillerde de olsa yeniden kendilerini gösterebilir. Öğretmenlerin sınıf yönetimini, öğrencilerin her davranışını denetleyerek kontrol altında tutma şeklinde algılamaları ve disiplini sağlamaya yönelik uygulamalarını tepkisel sınıf yönetimi anlayışı doğrultusunda şekillendirmeleri, öğrencilerin içten kontrollü ahlak anlayışı kazanmalarına hizmet etmeyebilir, ahlaki gelişimlerini olumsuz yönde

etkileyebilir, değer öğretiminin hedeflerine ulaşmayı engelleyebilir. Bir başka deyişle öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla başa çıkabilmek için otoriter bir anlayışı benimsemeleri özerk, ahlaki özgürlüğünü kazanmış öğrencilerin yetişmesine değil de emirlere eleştirmeden uyan ve kuralları körü körüne uygulayan kalıplanmış bireylerin ortaya çıkmasına neden olabilir. Öğretmenlerin çoğunun sınıf içerisindeki istenmeyen öğrenci davranışlarıyla tepkisel sınıf yönetimi yaklaşımıyla başa çıkmaya çalışmaları, onların gelişimsel sınıf yönetiminde olduğu gibi öğretmen-öğrenci arasındaki özen, güven ve saygı merkezli ilişkileri tesis edememelerinden kaynaklanmış olabilir. Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları karşısındaki tutumları, İlköğretim DKAB öğretim programında yer alan din öğretiminin “insana saygı, hürriyete saygı” ilkesiyle de çelişmektedir (MEB, 2010).

Öğrencilere öğretim sürecinde merhamet, sevgi, saygı, kibarlık ve nezaket öğütleyen fakat öğrencilerin istenmeyen davranışları karşısında onlara fiziksel şiddet uygulayan, kaba şekilde davranan, küfreden ve azarlayan öğretmen, böyle davranmakla öğrencilerin ahlaki değerleri öğrenmesine engel olabilir ve istenmedik öğrenmelerin oluşmasına yol açabilir. Öğretmenlerdeki söz-eylem tutarsızlığı, bazı öğretmenlerin örnek kişiliğin önemi üzerinde bir takım ezbere bilgi sahibi oldukları ve ciddi manada üzerinde düşünmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

### 3. Öğretmen-Öğrenci İlişkisi

Değer öğretiminde benimsenen sınıf yönetimi kategorisinde yer alan üçüncü tema, *öğretmen-öğrenci arasındaki ilişki tarzıdır*. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

*“Disiplin için biraz daha sertlik gerekiyor. Derste sert olmanın daha etkili olduğunu görmekteyim. Çünkü bir yaptırım gücü olmak zorunda öğretmenin. Öğrencilerle belli bir mesafeyi kaldırdırca söylediklerinizin etkisi kaybolmaya başlıyor.” (Ö12)*

*“Ben öğrencilerimle otoriter bir ilişkim var olduğunu biliyorum.” (Ö13)*

*“Öğrencilerle ilişkilerim otoriterdir ama gene de onlarla konuşuyorum. Çok despot öğretmen değilim herhalde.” (Ö16)*

*“Çocukların yapısı nefisle alakalı olduğu için yani hep bir üst perdeden konuşmak ve davranmak zorundayım. Yoksa verici konumdan çıkarım. Dolayısıyla o mesafeyi korumak lazım.” (Ö17)*

“Nedir öğretmen kendi yerini, çocuklar kendi yerini bilecek. Burada benden tolerans beklemeyin.” (Ö24)

“Ben mesafeliyim öğrencilerle. O mesafeyi korumak zorundayım. O karşınızdaki çocuk çok güvenilmez çünkü öğrenci bir not için öğretmenini satar. Çok fazla yüz vermemek gerekir.” (Ö9)

“Öğrencilere sorsanız en fazla çekindikleri öğretmen benimdir. Ben tatlı sertim. Vurma veya söz hakkı vermeme gibi cezalar veriyorum.” (Ö8)

“Öğrencilerimle ilişkilerim sert diyebilirim. Saygısızlıkta yapamazlar yani. Yaparsa sert tepki gösteriyorum.”(Ö20)

“Öğrenci ile iletişimi iyi kurmak çok önemlidir. Tabii model olmak, ilişkilerinde bunu ortaya koymak son derece önemlidir. Çünkü öğrenci onunla olan iletişiminize ve ne yaptığınıza bakıyor. Burada öğrenciye hitabım, nasıl davrandığım önemli. Zaten değer veriyorsam öğrenci bunu hissediyor ve bana karşı dürüst oluyor. Çünkü öğrenci, onu anlayacak, ona değer veren kişiye kendini açıyor. Bu sebeple ben daha çok öğrenciye ona değer verdiğimi gösteriyorum. Bazen öğrenciler hoca-öğrenci ilişkisinin ayarını kaçırıyor. Samimi olduğun zaman seni ahbap gibi görüyor, ona değer verdiğin zaman.” (Ö3)

“Öğrencilerle ilişkilerim çok yakındır. Çok laubali değildir. Dengelidir. Ben çocuğun omzuna elimi atarım öyle dolaşırız. Ama aynı şeyi bir çocuk yapamaz yani.” (Ö5)

“Öğrencilerle ilişkilerim otoriter değil çok sıcak ama keşke otoriter olabilseydim. İlk zamanlar çok çekinir, daha sonra çok severler beni. Değerlerin çocuk tarafından öğrenilmesinde onun sizi sevmesi çok önemli. Eğer seni severse direk örnek alıyor çünkü. Bazen bu samimiyetten dolayı çok sinirlendiriyorlar, tekme tokat dövmek istiyorum.” (Ö19)

“Öğrencilerle ilişkilerim genelde samimidir. Onlarla vakit geçirmek dertlerini dinlemek hoşuma gider. Şakalaşırım ama gerektiğinde de ciddileşirim. Yanlışlıkta devam etmelerine müsaade etmemeye çalışırım.” (Ö21)

“Öğrenciler beni severler. Gördükleri yerde günaydın derler, konuşurlar, hiçbir öğrencimle problem yaşamadım, kız çocuklar daha çok düşkün, sürekli yanımızda, herhangi bir şey olduğu zaman paylaşırlar, hediye alır gelirler, not veya mektup yazarlar. Çocuklarla tam günümüz burada geçtiği için bir anne baba gibi olabiliyorum onlar için, her şeylerini paylaşabiliyorlar bizlerle.”(Ö22)

“Öğrencilerimle ilişkilerim çok samimi, çok içli dışlıyız. Öğrencilere çok mesafe koyamıyorum, sevgimizden dolayı bir de. Bunun değerleri öğretmede çok etkili olduğunu düşünüyorum. Bazen çok sevdiklerinden suiistimal eden oluyor. Sınıfta azıcık disiplinsizlik oluyor bundan dolayı.” (Ö15)

*“Öğrencilerle ilişkilerim de otoriter değilim, sıcak ve samimiyet olması gerekir. Bu dersin hocası olduğumdan bu olması gerekir. Çocuk bizi severse dini sevmiş olacaktır, eğer ters bir şey yapmış olursa dine karşı soğukluk olacaktır.” (Ö14)*

Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17, Ö20, Ö24 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde de görüleceği üzere 13 öğretmen, öğretmen ile öğrenciler arasında mesafeli ve otokratik bir ilişki olması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde onların otokratik bir tutuma sahip olduklarının görülmesi, bu yargıyı doğrular nitelikte görünmektedir. İstenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkabilmek için baskı kurma, korkutma, ceza verme, tehdit etme gibi yollara başvuran ve sınıf içi kuralları oluştururken öğrencilerin görüş ve düşüncelerine saygı duymayan öğretmenlerin öğrencilerle mesafeli ve otokratik bir ilişki tarzına sahip olması normaldir. Çünkü tepkisel sınıf yönetimi anlayışında öğretmen, öğrencilerini sadece kendini düşünen/ben merkezli bireyler olarak gördüğünden dolayı öğretmenin öğrencilere güvenmesi, yakın ve samimi ilişkiler kurması çok zordur (Watson, 2008: 179).

Ö3, Ö5, Ö14, Ö15, Ö21, Ö22 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde de görüleceği üzere 11 öğretmen, öğrencilerle yakın ve samimi ilişkilere sahip olduklarını ifade etmiştir. Gelişimsel sınıf yönetimi anlayışında öğretmen-öğrenci ilişkilerinin demokratik bir anlayış içerisinde gerçekleşmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu nedenle, öğretmenler öğrencileriyle saygı, özen ve güven değerlerine uygun ilişkiler kurma çabası içerisinde olmalıdır. Zira öğrenciler, kendilerine insan olarak ilgi gösteren ve onları anlayan öğretmenleri tercih ederler. Öğrencileriyle ilişkilerinde özen, sevgi, güven, saygı, vb. değerlere göre hareket eden öğretmenler, örnek veya rol model olarak öğrencilere pozitif etkide bulunurlar. Öğretmenlerin öğrencilerle ilişkileri karşılıklı sevgi ve saygı temeline göre işleyen bir süreç olursa, bu süreç çocuğun ahlaki gelişimine olumlu yansiyabilir. Ayrıca öğretmen ve öğrenci ilişkilerine söz konusu ahlaki değerler hâkim olursa öğrenci, öğretmenin beklentilerine ve standartlarına uymada daha istekli olabilir (Fallona & Richardson, 2006: 1052; Nucci, 1989; 51-92; Rusnak, 1998: 58-62; Watson, 2008: 179).

Araştırmamızda yer alan öğretmenlerin “Sınıf Kurallarını Belirleme” ve “İstenmeyen Öğrenci Davranışlarıyla Başa Çıkma Yolları” adlı temalardaki veriler, 11 öğretmenin “Öğretmen-öğrenci arasındaki ilişki tarzı” adlı temadaki verileriyle karşılaştırıldığında ortada tutarsızlık olduğu görülmektedir. Tutarsızlık, söz konusu öğretmenlerin, öğrencilerle yakın ve



samimi bir ilişki içerisinde olduklarını belirtmelerine rağmen, istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkmak için öğrencilerin dışarıdan kontrol edilmeleri esasına dayanan tepkisel yollara başvurmalarından ve sınıf kurallarını tek taraflı olarak kendilerinin tayin etmelerinden kaynaklanmaktadır. Karşılıklı sevgi ve saygının esas alındığı öğretmen-öğrenci ilişkilerinde kuralların tarafların katılımıyla belirlenmesi, öğretmenlerin öğrencileriyle yakın ve samimi ilişkiler kurabilmeleri için elzemdir. Öğretmenler, öğrencilere danışmak suretiyle onlara 'saygı' duyduğunu gösterirler. Bir kılavuz olarak öğretmen, öğrencileri tasdik eder ve doğru/iyi fikirlere sahip olmasından dolayı onların gurur duymalarını sağlayarak özdenetim ve sorumluluk becerilerinin gelişmesine katkı sağlar (Fallona & Richardson, 2006: 1052). Ayrıca istenmeyen öğrenci davranışları karşısında söz konusu öğretmenlerin korkutma, cezalandırma, tehdit etme gibi otokratik tutum ve davranışlar içerisinde olmaları, öğretmen ile öğrenciler arasındaki iletişimi olumsuz etkileyebilir. İstenmeyen öğrenci davranışları karşısında öğretmen hoşgörülü, sabırlı ve saygılı bir şekilde hareket etmelidir ve öğrencilerin davranışlarını anlamaya çalışarak birlikte çözüm yolları bulmaya çalışmalıdır (Erden, 1998: 40). Öğrencilerin sınıf içi kontrole ilgili öğretmenin çabalarına nasıl karşılık verdiği, büyük oranda öğrenci-öğretmen ilişkisinin kalitesine bağlı olacaktır. Eğer öğrenciler öğretmenini kendi ihtiyaçlarına cevap veren olarak görürlerse, öğretmenlerin istenmeyen davranışlara çözüm bulma çabalarına işbirliği ruhu içerisinde karşılık vereceklerdir. Böylece öğretmen, öğrencilerde özerk ahlaka yol açacak yaklaşım olarak düşünülen gelişimsel sınıf yönetimi anlayışını hayata geçirmiş olacaktır (Watson, 2008: 178).

Özetle, araştırmaya katılan 13 öğretmenin öğrencilerle ilişkileri tepkisel sınıf yönetimi anlayışının temel ilkelerine göre gerçekleşmektedir. Geriye kalan 11 öğretmen öğrencilerle yakın ve samimi ilişkilere sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Fakat bu 11 öğretmenin sınıf kurallarını belirleme ve istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkma anlayışlarına bakıldığı zaman gelişimsel sınıf yönetimi anlayışı hakkında sistemli, bütüncül ve bilimsel bilgilere yeterli ölçüde sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. İlköğretim DKAB programında "*Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin demokratik olmasına özen gösteriniz.*" (MEB, 2010: 27) denilmesine karşın araştırmamızda yer alan öğretmenlerin çoğunun öğrencilerle olan iletişimlerinde otokratik yolu benimsedikleri, yeterli düzeyde demokratik tutumlara sahip olmadıkları görülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerle iletişime geçerken onlarla yakın ve samimi ilişkilere sahip değilse, onların duygu ve düşüncelerine saygı duymuyorsa, onlara hoşgörüle

yaklaşmıyorlarsa öğrencilerin sevgi, saygı, hoşgörü gibi değerleri kazanmalarına ve ahlaki gelişimlerine katkı sağlamaları mümkün olmayabilir.

### **Sonuç**

*“İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Değer Öğretiminde Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Yaklaşımı-Nitel Bir Araştırma-”* adlı bu çalışmada 3 öğretmen sınıf kurallarını belirlemediklerini, 13 öğretmen sınıf kurallarını tek başına kendilerinin belirlediklerini ve 8 öğretmen ise öğrencilerle birlikte kuralları belirlediklerini ifade etmişlerdir. Kuralları öğrencilerle birlikte belirlediklerini ifade eden 8 öğretmenden 6’sının kuralların nedenleri hakkında öğrencilerle konuşmadıkları ve kurallara uymayanlara verilecek ödül/cezaları belirledikleri anlaşılmıştır. Fakat kuralların öğrencilerle tartışılarak, dikkatli bir sorgulama yoluyla geliştirilmemesi ve ödül/ceza yoluyla dış kontrolün tesis edilmeye çalışılması, kurallara sadece var oldukları için öğrencileri uymaya zorlayan ve pozitif çıktılarla sonuçlanan davranışları tekrar etmeye teşvik eden tepkisel sınıf yönetimi anlayışının temel prensibidir. Buradan araştırmamızda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, sınıf kurallarını belirlerken tepkisel sınıf yönetimi yaklaşımına göre hareket ettikleri sonucu çıkarılabilir. Zira sınıfta kuralların belirlenme şekli, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışını ortaya koyan önemli göstergelerden biridir. Öğretmenler, gelişimsel sınıf yönetimi anlayışıyla sınıf kurallarını belirlemediği zaman uyduğu kuralların gerçek mahiyetini kavrayamayan kalıplanmış öğrencilerin, istenmeyen davranışlar sergilemelerine neden olabilirler. Araştırmamızda istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşan 12 öğretmen ‘sözlü ikazda bulunmaya’, 10 öğretmen ‘öğrenciyle birebir görüşme yapmaya’, 9 öğretmen ‘fiziksel cezaya’, 7 öğretmen ‘idareye göndermeye’, 6 öğretmen ‘azarlamaya’, 5 öğretmen ‘sınıftan kovmaya, söz hakkı ve çalışma kağıdı vermemeye’, 5 öğretmen ‘göz temasına’, 5 öğretmen ‘aileyle görüşmeye’ ve 3 öğretmen ‘görmezden gelmeye’ başvurduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin sınıfta kontrolü sağlamak için öğrencilere ödül ve cezaya dayalı disiplin uygulamalarına başvurmaları, öğrencilerin ahlaki gelişiminin önünde ciddi bir engel olabilir. Araştırmamızda yer alan bazı öğretmenlerin öğrencinin istenmeyen davranışları karşısında öğrenciyle ve aileyle iletişime geçmesi ilk planda gelişimsel sınıf yönetimi anlayışına göre hareket ettikleri izlenimi vermektedir. Fakat söz konusu öğretmenlerin mülakattaki ifadelerinde de görüleceği üzere, onların ailelerle ve öğrencilerle istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerini ve çözüm yollarını görüşmek yerine bu davranışlar konusunda ailelere ve

öğrencilere birtakım nasihatlerde ve tehditlerde buldukları anlaşılmıştır. Bu durum, onların da tepkisel sınıf yönetimi anlayışına göre hareket ettiklerini göstermektedir. Buradan araştırmamızda yer alan öğretmenlerin tamamının, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını gelişimsel sınıf yönetimi yaklaşımında olduğu gibi birtakım değerleri öğretmek için fırsat olarak görmek yerine tepkisel sınıf yönetimi yaklaşımında olduğu gibi yanlış olarak görerek bir takım tepkisel ve kontrol merkezli stratejilerle söz konusu istenmeyen davranışların bastırılması gerektiğini düşündükleri sonucu çıkarılabilir. İstenmeyen öğrenci davranışları karşısında araştırmamızda yer alan öğretmenlerin korkutma, cezalandırma, tehdit etme gibi otokratik tutum ve davranışlar içerisinde olmaları, öğretmen ile öğrenciler arasındaki iletişimi olumsuz etkileyebilir. Araştırmaya katılan 13 öğretmen, öğretmen ile öğrenciler arasında mesafeli ve otokratik bir ilişki olması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişkisinin otokratik bir şekilde olması gerektiği düşüncesi içerisinde olmaları öğrencinin kendisini ifade etmesini engellediği gibi, öğrencinin ahlaki gelişimine katkı sağlamaktan çok, öğrenci davranışları üzerinde kontrol eyleminin ön plana çıkmasına neden olduğu ileri sürülebilir. Geriye kalan 11 öğretmen, öğrencilerle yakın ve samimi ilişkilere sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Fakat söz konusu 11 öğretmenin, öğrencilerle ilişkilerinin görüntüde gelişimsel sınıf yönetimi anlayışından bazı unsurlar ihtiva etse de sınıf kurallarını belirleme ve istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkma anlayışlarına bakıldığı zaman, öğrencilerin dışarıdan kontrol edilmeleri esasına dayanan tepkisel yollara başvurdukları ve sınıf kurallarını tek taraflı olarak kendilerinin tayin ettikleri anlaşılmıştır. Burada söz konusu öğretmenlerin gelişimsel sınıf yönetimi anlayışına yeterince hâkim olmadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde onların otoriter bir tutuma sahip olduklarının görülmesi de, bu yargıyı doğrular nitelikte görünmektedir. Buradan araştırmamızda yer alan öğretmenlerin öğrencilerle olan iletişimlerinde otokratik yolu benimsedikleri, yeterli düzeyde demokratik tutumlara sahip olmadıkları sonucu çıkarılabilir. Araştırmamızda yer alan öğretmenlerin sınıf kurallarını belirleme, istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkma ve öğretmen-öğrenci ilişki tarzına dair anlayışlarına bütüncül olarak bakıldığı zaman, onların tepkisel sınıf yönetimi anlayışına göre hareket ettikleri sonucu çıkarılabilir. Öğretmenlerin benimsedikleri tepkisel sınıf yönetimi yaklaşımı, öğrencilerin içten kontrollü ahlak anlayışı kazanmalarına hizmet etmeyebilir, ahlaki gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilir, değer öğretiminin amaçlarına ulaşmayı sekteye uğratabilir. Bir başka deyişle öğretmenlerin gelişimsel sınıf yönetimi

anlayışına göre hareket etmemeleri bilinçli, sorumlu ve özerk bireylerin yetişmesine değil de emirlere eleştirmeden uyan ve onları körü körüne uygulayan kalıplanmış ve bağımlı öğrencilerin ortaya çıkmasına neden olabilir. Maalesef yapılan diğer araştırmalarda da Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin tepkisel sınıf yönetimi anlayışını henüz tam olarak terk edemediklerine dair ciddi ipuçları sayılabilecek bulgular elde edilmiştir (Aydın, 1996; Bayrakdar, 2010; Kars, 2007; Uçar, 2004). Araştırmamızda ortaya çıkan bulgular, söz konusu araştırmalardan elde edilen verileri teyit eder niteliktedir.

İlköğretim DKAB programında öğrenci merkezli anlayışa göre öğretmenlerin değer öğretimi uygulamalarını yürütmeleri istenilmesine karşın öğretmenler hala tepkisel sınıf yönetimi anlayışına göre öğrencilerin korkmalarına, iç disiplinlerini kazanamamalarına, kendilerini ifade edememelerine neden olabilecek otoriter tutum ve davranışlar içerisinde olmaları, öğrenci merkezli eğitim anlayışına göre hazırlanan İlköğretim DKAB dersi öğretim programı ile bağdaşmamaktadır. Hâlen uygulanmakta olan İlköğretim DKAB öğretim programında din öğretiminin “insana saygı, düşünceye saygı, hürriyete saygı, ahlaki olana saygı, kültürel mirasa saygı” temelinde yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2010, ss. 3-5). Tepkisel sınıf yönetimi anlayışını benimseyip öğrencilere karşı sert ve cezalandırıcı bir tutum takınan, onların duygu ve düşüncelerine itibar etmeyen öğretmenler, bu tutum ve davranışları ile “insana, düşünceye ve hürriyete saygı” ilkelerine uygun davranmadıkları söylenebilir. Bu durum, yapılan değer öğretiminin amacına ulaşmasını engellemekle kalmayıp, birçok yeni problemin ortaya çıkmasına da neden olabilir. Öğretmenlerin tepkisel sınıf yönetimi anlayışına göre hareket etmeleri, ilköğretim DKAB öğretim programında, değer öğretiminin amaçları arasında ifade edilen, “Dinin içtenlik ve sevgi boyutunu fark ederek onun insan için vazgeçilmez bir öge olduğunu kavrama”, “Ahlaki değerleri içselleştirebilme” ve “Başkalarının inanç ve yaşayışlarına hoşgörü ile yaklaşabilme” (MEB, 2010, ss. 3-5) amaçlarına ulaşılmasını engelleyebilir.

Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemler sırasında sınıflarda öğrencilerin oturma düzenlerinin klasik, birbirlerinin ensesine bakacak şekilde olduğu, bunun dışında bir uygulamanın gerçekleşmediği görülmüştür. Sınıftaki öğrenci sayısının çok fazla ve yerleşim düzeninin klasik biçimde olmasının öğretmen- öğrenci ilişkilerini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Ayrıca haftalık ders yükü DKAB öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarını etkileyebilir. Örneğin ilköğretim okullarında haftada 28 saat ve üzerinde dersi olan ilköğretim DKAB öğretmenleri, 10 farklı sınıfa

girmek durumunda kalmaktadırlar. İlköğretim DKAB öğretmenlerinin 10 farklı sınıftaki öğrencilerle yakın bir ilişki kurabilmeleri oldukça zordur. Tüm bunlar, öğretmenlerin gelişimsel sınıf yönetimi anlayışını uygulamaya koyamamalarının nedenleri arasında sayılabilir. Tüm bu olumsuz faktörler öğretmen-öğrenci ilişkilerinin samimi, sıcak, destekleyici ve karşılıklı güvene, saygıya dayalı bir zeminde seyretmesini engelleyebilir. Tüm bu olumsuzluklara rağmen öğretmenlerin, dezavantajlı durumları asgariye indirmek ve avantajlı durumları artırmak için ellerinden geleni yapmaları ve sağlıklı bir ahlaki gelişimin çocuklarda tesis edilebilmesi için gelişimsel sınıf yönetimi yaklaşımının ilkelerine göre hareket etmeleri gerektiği savunulabilir.

Gelişimsel sınıf yönetimini uygulamayan veya uygulamaya çalışan az sayıdaki öğretmenin olumlu sonuç alamamalarının arka planında değer temelli okul anlayışının geliştirilememesi olabilir. Zira sınıftaki bir öğretmenin gelişimsel sınıf yönetimi yaklaşımını benimsemesiyle amaçlara ulaşmak mümkün olmayabilir. Zira öğrencinin ahlaki gelişimi tutarlı bir zeminde inşa edilmek durumundadır. Her ders farklı bir öğretmen tipolojisiyle ve farklı sınıf yönetimi süreçleriyle karşılaşan öğrencinin değerleri içselleştirmesi oldukça zorlaşabilir. Değer öğretimi sınıf içi, sınıf dışı ve okul dışı süreçler tutarlılık gösterecek şekilde yürütüldüğü zaman istenilen amaçlara ulaşılabilir.



#### KAYNAKÇA

- AÇIKGÖZ, K. Ü. (2003). Etkili Öğrenme ve Öğretme (5. baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- AKYÜREK, S. (2004). Din Öğretiminde Kavram Öğretimi: Doğruluk Kavramı Örneği. İstanbul: DEM Yayınları.
- AKYÜREK, S. (2009). *Din Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- AYDIN, M. Ş. (2005). *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni*. İstanbul: Dem Yayınları.
- AYDIN, Ş. M. (1996). *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları.
- BAŞAR, H. (1994). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- BAYRAKDAR, N. (2010). *Dkab Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

- BROPHY, J. (2006). History Of Research On Classroom Management. İçinde *Handbook Of Classroom Management* (Ss. 17–43). New Jersey: Mahwah.
- CULLİNGFORD, C. (1988). School Rules And Children's Attitudes To Discipline. *Educational Research*, 3(8), 3–8.
- CÜCELİOĞLU, D. (2006). *İnsan Ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Yayınları.
- ÇİLELİ, M. (1986). *Ahlak Psikolojisi Ve Eğitimi*. Ankara: V Yayınları.
- ERDEN, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Alkım Yayınları.
- EVERTSON, C., EMMER, E. T., & WORSHAM, M. E. (2003). *Classroom Management For Elementary Teachers* (6th Edition). Boston: Pearson Education.
- EVERTSON, C. M., & WEİNSTEİN, C. S. (2006). *Handbook Of Classroom Management: Research, Practice, And Contemporary İssues*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- FALLONA, C., & RİCHARDSON, V. (2006). Classroom Management As A Moral Activity. İçinde *Handbook Of Classroom Management*. New Jersey: Mahwah.
- FULLAN, M., & HARGREAVES, A. (1992). *Teacher Development And Educational Change*. Philadelphia: Routledge Falmer.
- GORDON, T., & BURCH, N. (1974). *Teacher Effectiveness Training*. New York: P. H. Wyden.
- KARS, Y. E. (2007). *Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Dayalı Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Konak İlçesi Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- KAYMAKCAN, Recep. (2007). *Yeni Ortaöğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı İnceleme Ve Değerlendirme Raporu*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- KÜÇÜKAHMET, L. (2009). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dagitim.
- LANDAU, B. (2009). Classroom Managemet. İçinde *International Handbook Of Research On Teachers And Teaching*. New York: Springer.
- Meb. (2004). *Sosyal Bilgiler Programı Ve Kılavuzu (4-5)*. Ankara.
- Meb. (2010). *İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- NÂMÎ, K. (1343). *Mekteplerde Ahlâkı Nasıl Telkin Etmeli?* İstanbul.
-

- NUCCI, L. (2006). Classroom Management For Moral And Social Development. İçinde *Handbook Of Classroom Management* (Ss. 711–731). New Jersey: Mahwah.
- RUSNAK, T. (1998). *An İntegrated Approach To Character Education*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- SHUMAKER, D. M., & HECKEL, R. V. (2007). *Kids Of Character: A Guide To Promoting Moral Development*. Westport, Conn.: Praeger Publishers.
- SÖNMEZ, V. (2001). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- THORNBERG, R. (2008). A Categorisation Of School Rules. *Educational Studies*, 34(1), 25–33.
- UÇAR, R. (2004). *İlköğretim Okulları II. Kademedeki Dkab Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- WATSON, M. (2008). Developmental Discipline And Moral Education. İçinde *Handbook Of Moral And Character Education* (Ss. 175–203). New York: Routledge.
- WEİNSTEİN, C. S., & MİGNANO, A. (2007). *Elementary Classroom Management: Lessons From Research And Practice*. New York: Mcgraw-Hill.
- WEST, R. E., WADDOUPS, G., & GRAHAM, C. R. (2007). Understanding The Experiences Of Instructors As They Adopt A Course Management System. *Educational Technology Research And Development*, 55(1), 1–26.
- YAVUZER, H. (2003). *Çocuğu Tanımak Ve Anlamak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.





*bilimname XXXIV, 2017/2, 496-498*  
*Arrival Date: 22.08.2017, Publishing Date: 31.10.2017*

# **CLASSROOM MANAGEMENT APPROACH USED IN VALUES EDUCATION BY RELIGIOUS CULTURE AND ETHICS COURSE'S TEACHERS**

## **-A Qualitative Study-**

© Muhammed Esat ALTINTAS<sup>a</sup>

### **Extended Abstract**

Several countries and international organizations in 21th century and the National Education Ministry in Turkey in the last decade begin to study on the field of values education. Values education in schools have important influence on the moral development of students. For this reason, the chapter of 'values education' was placed to the curriculum of the course called as Religious culture and Moral Knowledge in 2005 in addition to other courses. The most important element of values education is teacher. The teacher is the person who plans, applies and evaluates values education. The success of values education depends mainly on the knowledge and skills of the teachers who will undertake this activity. The knowledge and skills that the teacher has have a direct impact on moral development. Standards in values education consist of teachers' thoughts and practices.

Teachers must have a variety of knowledge and skills to teach students values. Therefore, teachers who teach values should have a rich knowledge of values, a sufficiently general culture, a good pedagogical formation, a consistent and balanced personality. One of the qualifications of pedagogical formation that teachers should have in the process of values education is classroom management.

Behaviors of teachers in the classrooms affect students' moral development positively or negatively. In this regard, depending upon classroom management approach adopted by teacher, individual student moral

---

<sup>a</sup> Asst. Prof., Erciyes University Theology Faculty, maltintas@erciyes.edu.tr



conduct conforms to the shared morality and social norms of the classroom community. Even though there is general agreement on classroom organization in order to optimize academic learning, there are several approaches to classroom management which differs in their goals, view of children, methods, and the source of its power. For instance, developmental classroom management places more emphasis on building relationships than on controlling students as in traditional classroom management. A classroom management approach that teachers will follow has an important place on moral education.

Although formal schooling is regarded as an important influence on the moral development of the child, there is little research that attempts to answer whether teachers have acquired the necessary skills and knowledge to create classroom environments that touch on values education aspects. For this reason, this study investigated classroom management approach used in values education by religious culture and ethics course's teachers. I examined teachers' views with regard to the problem of this study by conducting interviews with them. Participation to the study was completely voluntary. I interviewed twentyfour teachers. I observed their teaching in the classrooms. Findings were interpreted with the help of the related literature. According to the results, most of the teachers places on controlling students as in traditional classroom management than on building relationships as developmental classroom management. The way in which rules are set in the class is one of the important indicators that reveals a classroom management approach adopted by the teachers. It has been understood that class rules are unilaterally assigned by teachers. It can be concluded that the vast majority of teachers act according to the traditional classroom management approach when determining class rules. When class rules are not defined together with the students, the students do not grasp the true nature of the rules and exhibit undesirable behaviors. When students exhibit undesirable behaviors according to the teachers, some teachers apply disciplinary practices based on rewards and punishments to provide control. Most of the teachers respond to unintentional student behaviors with autocratic behaviors such as intimidation, punishment, threatening. This can be a serious obstacle to the moral development of students. However, it should be seen as an opportunity to teach values instead of controlling students in the face of unwanted behavior. Traditional classroom management adopted by the teachers can negatively affect the communication between teacher and students. According to most of the teachers, there should be a distance and autocratic relationship between the teacher and the students. Teachers'

observations in their lessons have also shown that they have an authoritative approach. It can be concluded from this that the teachers in our research do not have sufficient democratic attitudes. Traditional classroom management approach that adopted by the teachers can adversely affect students' moral development and goals of values education. Developmental classroom management approach should be adopted to train conscious, responsible and autonomous individuals.

**Keywords:** Religious Culture and Moral Knowledge course, values education, approaches to classroom management, teachers.

