

Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıflarında Oluşturmaya Çalıştıkları Öğretim Normları ve Bu Normların Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Ali BOZKURT¹

ÖZ

Bu çalışmada, ortaöğretim öğretmenlerinin sınıflarında oluşturmaya çalıştıkları öğretim normlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca oluşturulmak istenen normlar ile öğretmenlerin cinsiyetleri ve hizmet yılları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini 81 ortaöğretim öğretmeni oluşturmuştur. Verilerin toplanması aşamasında öğretmenlere çoktan seçmeli sorular yöneltilmiştir. Toplanan verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre sadece iki soruda hizmet yılına göre bir soruda ise cinsiyete göre anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bunun yanında genel olarak bakıldığında sınıf içerisinde önemli bir konuma sahip olan öğretmenlerin çok az bir kısmının konuyu anlattıktan sonra öğrencilerden soru hazırlamalarını istediği, büyük çoğunluğunun öğrencinin verdiği cevap için neden öyle düşündüğünü sorduğunu, yarıdan fazlasının sorulan soruya yanlış cevap veren öğrencinin doğru cevabı bulması için ipucu vererek yönlendirmeye çalıştıkları ve tamamına yakınının öğrencinin verdiği cevap üzerinde diğer öğrencilerin yorum yapmasına ara sırada olsa izin verdikleri görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Öğretim normları, ortaöğretim öğretmenleri, eleştirel düşünme, alternatif arama, araştırma-sorgulama.

The Teaching Norms That the High School Teachers Try to Create in Their Classroom and Investigation of These Norms, According to Some Variables

ABSTRACT

In this study, it is aimed at determining the teaching norms that the high school teachers try to create in their classroom. Additionally potential relationships between these norms and teachers' gender and their amount teaching experience. The samples of the study were comprised of 81 high school teachers. In the data gathering stage, multiple choice questions were asked to the teachers. The frequency tables were utilized in the analysis of the data gathered. The findings indicate that a relationship was found between the norms and amount of teaching experience in two questions and another relationship was found between the norms and gender in only one question. As well as it was observed that the a small number of teachers who had the most important position in the classroom wanted the students to prepare questions after giving a lecture to them; majority of teachers asked the students why they thought that way in relation with their answers; more than half of the teachers try to guide the students who gave wrong answers to the question asked by giving them clues; and almost all the teachers sometimes let the other students to comment on the answers given by the students.

¹ Yrd.Doç.Dr., Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik Eğitimi,
alibozkurt@gantep.edu.tr

Keywords: Teaching norms, high school teachers, critical thinking, seeking alternative, research-questioning.

GİRİŞ

Sınıf, öğrenciler ve öğretmenlerin eğitim ve öğretim çerçevesinde belirlenen amaçlara ulaşabilmek için kendilerinde var olan veya çeşitli araçlarla sağladıkları bilgi ve yaşantıları, uygun bir düzenlemeyle paylaştıkları ortamdır. Bu paylaşımın en önemli bileşenlerinden birisi sınıf içi iletişimidir (Philips, Smith ve Modaff, 2001). Öyle ki iletişim öğretmen den öğrencilere, öğrencilerden birbirlerine, öğrencilerden öğretmene ve çevreden de hepsine dönük olan çok yönlü bir akımdır. Tek yönlü iletişim sıkıcıdır ve dönütün yararlarından uzaktır (Başar 1998: 67). Eğitimde öğretmenle öğrenci arasındaki iletişim gibi öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimlerini de dersin işlenmesinde ve dersin verimli geçmesinde önemli yer tutar. Ders esnasında öğretmenler ve öğrenciler arasındaki karşılıklı sosyal bir iletişim, öğrenci başarısına ve öğrenme sürecine yardım eden en önemli bileşenlerden birisi olarak gösterilmektedir (Birch ve Ladd, 1998; Brekelmans, Wubbels ve Den Brok, 2002; Crosnoe, Johnson ve Elder, 2004; Bedur, 2007). Sınıftaki öğrenci-öğretmen iletişimi yalnızca öğrencinin başarısına olumlu düzeyde katkı sağlamakla kalmamaktadır; sınıf yönetimi sürecinde öğretmen ve öğrenci iletişiminin yakınlığı arttıkça, sınıftaki disiplin problemleri bertaraf edilir ve bu da öğrenci başarısına doğrudan bir katkı yapar (Rosenholtz, Bassler ve Hoover-Dempsey, 1986'dan Akt. Brekelmans, Wubbels ve Den Brok, 2002: 74; Şahin, 2002; Crosnoe ve ark., 2004: 60). Bu durumun tersi iletişim korkusunu ortaya çıkarır. Bu ise öğrencinin sosyal becerilerini, sözlü iletişimini ve kendine olan güvenini olumsuz yönde etkiler. Öğrencinin dersi sevmesi ve çalışma alışkanlığı kazanması, öğretmen-öğrenci iletişimi esnasında öğretmenin ortaya koyduğu normlar ile doğru orantılıdır. Bu öğretmenin eğitmeni yeteneğinin yanı sıra kişiliği ve anlayışıyla ilgilidir (Selimhocaoğlu, 2004). Öğretmenin süreçteki her bir davranışının ve söyleminin bir anlamı olmalıdır. Örneğin öğretmenin sınıfta dolaşması amaçsız olmamalıdır. Materyallerin olduğu yerlere ulaşmak, öğrenci çalışmalarını izlemek, öğrencinin dikkatini çekmek ve istenmeyen davranış yapanları uyarmak öğretmenin yer değiştirmesinin amaçları arasında sayılabilir (Harris, 1991).

Diğer taraftan öğretim programları, öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme ve girişimcilik gibi becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2005). Bu temel beceriler, farklı alanlarda hazırlanan bütün öğretim programları için, etkinlik seçiminden sınıf içi uygulamalara, öğrenmenin değerlendirilmesinden öğrenim kazanımlarının ölçülmesine kadar hemen her konuda şekillendirici olmuştur. Her alanın kendine özgü bilgi felsefesi boyutu dikkate alınarak, hazırlanan öğretim programları bu becerileri öğrencilere kazandırmak için uğraş sergilenmesini öngörmektedir (MEB, 2005). Öğrencilerin belirlenen temel becerileri kazanabilmeleri için, öğretmenlerin yukarıda belirtilen sınıf içi iletişimi doğru yönlendirmesinin ve sınıfta doğru normlar oluşturmasının önemi açıktır. Fakat geleneksel anlayıştan farklı bazı uygulamalar içeren yeni öğretim programlarının hedeflediği öğretimin

gerçekleştirilmesi konusunda, öğretmenlerin zorluklarla karşılaşmaları olası görülmektedir. Öğretmenler, yenilenen öğretim programlarına ilişkin yeterli düzeyde eğitim almadıkları için, bu temel becerileri kazandırabilecek öğretim normları oluşturmada yetersiz kalabilmektedirler (Özantar, Bingölbali, Demir, Sağlam ve Keser, 2009).

Sınıf İçi Öğretim Normları

Sınıfta bulunan kişilerin diyaloglarına dayalı olarak karşılıklı iletişim ve etkileşim sonucu oluşturulan ve yazılı olmayan kurallara sınıf içi normlar denmektedir (Yackel ve Cobb, 1996). Başka bir ifadeyle sınıf içi normlar, sınıfta yer alan bireylerin, ders süresi boyunca öğrenim ve öğretime dair her türlü etkinliğe nasıl ve ne şekilde katılabileceklerini düzenleyen bir takım yazılı olmayan kurallar şeklinde algılanabilir. Sınıf içi normlar, öğretmen ve öğrencilerin sınıf içerisinde kendilerine ve “diğerlerine” biçmiş oldukları roller ile yakından ilişkilidir. Biçilen bu roller ile etkinliklerin seçimi, hazırlanışı, uygulanışı ve yorumlamaları şekillendiğinden, sınıf içi normlar kapsamında oluşturulan öğretim normlarının uygulamaya ve öğrenmeye yön verici ve hatta belirleyici özelliği olduğu söylenebilir (Schleppenbach, Flewares, Sims ve Perry, 2007; Sekiguchi, 2005). Örneğin öğretmenin sorduğu soru ile ilgili olarak “Bu soruyu kim önce yapacak?” diyerek öğrencilere şöyle mesajlar veriyor olabilir:

- Sorunun en kısa sürede cevaplanması önemlidir.
- Aranızda işbirliği yapmayın birbirinizle rekabet edin.
- Sorunun nasıl çözüldüğünden çok doğru sonuca ulaşmak önemlidir.
- Başarılı öğrenci ön planda zayıf öğrenci ise beklemedir.

Bu tür mesajları sürekli vermeye devam ederse bu mesajlar zamanla öğretmenin sınıfta oluşturmaya çalıştığı birer öğretim normu haline alır.

Öğretmenin, öğrencilerin kavramları deneyimsel olarak keşfedip geliştirebileceği ortamı hazırlaması ve öğretim programı ile geliştirilmesi amaçlanan becerilerin kazandırılması hususlarında rehberlik yapması gerekmektedir. Öğrencilerin bu süreçte, derse üst düzeyde becerilerini geliştirebilecekleri biçimde, aktif katılımı sağlanmalı ve inisiyatif alabilmelerine fırsat verilmelidir. Yani, öğrencilerin kendi bireysel anlamalarını sağlayabilecek ortamlar oluşturulmalıdır. Sınıf içi tartışmalar, ortak doğruları ve anlamları oluşturmak için kullanılmalıdır (MEB, 2005: 19). Bu çerçevede sınıfta öğretim kapsamında oluşturulacak normlar ve bunları uygulama, öğretmenlerin davranışlarına, kapasitelerine ve bu normlara ilişkin inançlarına bağlı olduğu söylenebilir. Bu çalışmayla da öğretmenlerimizin derslerinde ne tür öğretim normları oluşturmaya çalıştıkları ve bu normlarla farkında olarak veya olmayarak ne tür bir sınıf ortamı oluşturdukları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Veri toplama aracındaki her bir soru için öğretmenlerin genel olarak sınıflarında oluşturmaya çalıştıkları öğretim normları nelerdir?
2. Öğretmenlerin sınıflarında oluşturmaya çalıştıkları öğretim normları ile hizmet yılı ve cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Bu çalışma betimsel nitelikte olup tarama modelinden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Betimsel araştırmalarda araştırmacı, olanı olduğu gibi saptamaya/tanımlamaya çalışır. Betimsel çalışmalar genellikle tarama çalışmalar şeklinde ele alınmaktadır (Erkuş, 2005: 73).

Örneklem

Çalışmanın örneklemini 2009-2010 öğretim yılında Türkiye'nin güneyindeki bir ilinin merkez ilçelerinden birindeki 9 farklı ortaöğretim kurumunda çeşitli branşlarda görev yapan ve rastgele seçilen 81 öğretmen oluşturmaktadır (Tablo1).

Tablo 1. *Katılımcıların Demografik Yapısı*

Cinsiyet		Branş		Hizmet Yılı			
Bay	Bayan	Sözel	Sayısal	1-5	6-10	11-15	16 ve üstü
47	34	54	27	20	23	21	18

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak çoktan seçmeli 10 sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır. Anket sorularının oluşturulma süreci iki aşamadan meydana gelmiştir. Birinci aşamada öğretmenlerin kendi branşları ile ilgili sınıflarında oluşturmaya çalıştıkları öğretim normları belirlemeye yönelik hazırlanan 10 açık uçlu sorudan oluşan anket, farklı ortaöğretim okullarında öğretmen olarak görev yapan toplam 12 öğretmene uygulanmıştır. Bu açık uçlu sorular literatürdeki çalışmalar esas alınarak (McClain ve Cobb, 2001; Özmantar ve ark., 2009; Schleppebach ve ark., 2007; Tsai, 2004; Yackel ve Cobb, 1996) hazırlanmıştır. S1 den S10 a kadar numaralandırılmış sorular şöyledir:

S1. Öğrencilere soru sorarken hangi tip soruları daha sık kullanıyorsunuz?

S2. Öğrencilere soru sorduktan sonra hangi ifadeyi sıklıkla kullanıyorsunuz?

S3. Konuyu anlattıktan sonra konuyla ilgili öğrencilerden soru hazırlamalarını ister misiniz?

S4. Anlattığınız konuyla ilgili öğrencilerden birbirlerine soru sormalarını ve kendi aralarında tartışmalarını ister misiniz?

S5. Sorduğunuz soruya öğrencinin verdiği cevap için genellikle nasıl bir tepki verirsiniz?

S6. Sorduğunuz soruya yanlış cevap veren öğrenciye genellikle nasıl bir tepki verirsiniz?

S7. Öğrencinin sorulan soruya verdiği cevap üzerinde diğer öğrencilere ne sıklıkta yorum yaptırabilirsiniz?

S8. Anlattığınız konuyu anlamadığını sezindiğiniz öğrenciler için ne yaparsınız?

S9. Ders anlatırken ne tür yöntemler kullanırsınız?

S10. İşlediğiniz derste öğrencilerin zorluk ile karşılaşması durumunda ne yaparsınız?

İkinci aşamada ise ilk aşamada elde edilen veriler analiz edilerek her bir soru için verilen cevaplardan en çok tekrar eden cevaplar esas alınarak ve yine literatürden yararlanılarak (McClain ve Cobb, 2001; Özmantar ve ark., 2009; Schleppebach ve ark., 2007; Tsai, 2004; Yackel ve Cobb, 1996) sorular çoktan seçmeli hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın bulguları iki başlık altında analiz edilmiştir. İlk önce değişkenler göz ardı edilerek her bir soru için öğretmenlerin genel olarak oluşturmaya çalıştıkları öğretim normları için frekans tabloları oluşturulmuştur. Daha sonra öğretmenlerin oluşturmaya çalıştıkları öğretim normları ile hizmet yılı, cinsiyet ve branş değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Ancak branş değişkeninin frekansları arasındaki fark anlamlı bir ilişki olup olmadığı hakkında tutarlı bir bilgi vermeyeceği görülmüştür. Bunun için SPSS programı kullanılarak ki kare ve p değerlerine bakılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Öğretmenlerin Oluşturmaya Çalıştıkları Öğretim Normları

Bu bölümde araştırmanın amacına yönelik genel olarak katılımcıların oluşturmaya çalıştıkları sınıf içi normlar ile ilgili sorulara ilişkin verdikleri cevaplar her bir soru ayrı ayrı için analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Kullandıkları Soru Tipleri ve Öğrenci Cevaplarına Verdikleri Tepkiler

	Cevaplar	Frekans
Öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları soru tipi	-Tek cevabı olan sorular (Örn: Kısa kenarı 6 cm uzun kenarı 8cm olan dikdörtgenin alanı kaç br^2 dir?)	36 (%44,4)
	-Birden fazla cevabı olan sorular (Örn: Alanı 48 cm^2 olan dikdörtgenin uzun ve kısa kenarlarını bulunuz.)	45(%55,6)
Öğretmenlerin öğrencilere soru sorduktan sıklıkla kullandıkları ifade	-İlk kim çözecek?	14(% 17,3)
	-En kısa yoldan kim çözecek?	0(%0)
	-Doğru sonucu kaç kişi bulacak?	41(50,6)
	-Sınıfça kaç farklı çözüm bulacağız?	26(%32,1)
Öğretmenlerin sordukları soruya öğrencinin verdiği cevaba genellikle verdikleri tepki	-Hemen doğru veya yanlış olduğunu söylerim	14(% 17,3)
	-Önce neden öyle düşündüğünü sorarım daha sonra doğru veya yanlış olduğunu söylerim	51(%63)
	-Doğru olup olmadığını diğer öğrencilere sorarım	16(% 19,8)
Öğretmenlerin sordukları soruya	-Yanlış deyip doğru cevabı ararım	6(% 7,4)
	-Neden öyle düşündüğünü sorarım	24(29,6)

yanlış cevap veren öğrenciye genellikle verdikleri tepki	-Tekrar dönüp ipucu veririm -Diğer öğrencilere yanlışın ne olduğunu sorarım	44(54,3) 7(8,6)
--	--	--------------------

Katılımcıların %55,6'sı birden fazla cevabı olan soruları tercih ettikleri görülmektedir. Ancak sıklıkla tek cevabı olan sorular soran katılımcıların sayısı da yarıya yakındır (%44,4). Katılımcıların yarısından fazlasının (%50,6) "doğru sonucu kaç kişi bulacak?" ifadesini kullandıkları, en kısa yoldan kim çözecek ifadesini ise hiçbirinin kullanmadığı görülmektedir. "Sınıfta kaç farklı çözüm bulacağız?" ifadesini kullanan katılımcı oranı %32,1, "İlk kim çözecek?" ifadesini kullanan katılımcı oranı ise %17,3 tür. Ayrıca "En kısa yoldan kim çözecek?" diyen hiçbir katılımcı çıkmamıştır.

Katılımcıların %63'ünün öğrencinin verdiği cevap için neden öyle düşündüğünü sorduğunu daha sonra doğru veya yanlış olduğunu kendilerinin söylediği görülmektedir. Hemen doğru veya yanlış olduğunu söylerim diyen katılımcıların oranı %17, doğru olup olmadığını diğer öğrencilere sorarım diyen katılımcıların oranı ise %19'dur.

Katılımcıların %54,3'ü sorulan soruya yanlış cevap veren öğrencinin doğru cevabı bulması için ipucu vererek yönlendirmeye çalıştıkları görülmektedir. Katılımcıların %29,6 gerekçeyi sorguladıklarını, %7,4'ünün yanlış deyip doğru cevabı aradığını son olarak %8,6'sı ise cevap veren öğrencinin yanlışının diğer arkadaşları tarafından bulunmasını istediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Öğrencileri Derse Müdahil Etme Biçimleri

	Cevaplar	Frekans (%)
Öğretmenlerin anlatılan konuyla ilgili öğrencilerden soru hazırlamalarını isteyip istemedikleri	-Hayır istemem	22 (%27,2)
	-Sadece önemli olan konuların sonunda	36(%44,4)
	-Her konunun sonunda	23(%28,4)
Öğretmenlerin öğrencilerden birbirlerine soru sormalarını ve kendi aralarında tartışmalarını isteyip istemedikleri	-Her konunun sonunda	19(%23,5)
	-Sadece önemli olan konuların sonunda	38(%46,9)
	-Hayır istemem	24(%29,6)
Öğretmenlerin öğrencilerin cevapları üzerinde diğer öğrencilere yorum yaptırma sıklığı	-Hiç	2(%2,5)
	-Ara sıra	46(%56,8)
	-Sık sık	29(35,8)
	-Her zaman	4(%4,9)

Katılımcıların %27,2'si konuyu anlattıktan sonra öğrencilerden soru hazırlamalarını hiç istemedikleri görülmektedir. Yine katılımcıların %44,4'ü sadece önemli olan konuların sonunda, %28,4 ise her konunun sonunda öğrencilerden kendilerinin soru hazırlamalarını istediklerini belirtmişlerdir.

Katılımcıların %29,6 sının öğrencilerden birbirlerine soru sormaları veya kendi aralarında tartışmalarını hiç istemedikleri, yarıya yakınının ise sadece önemli olan konuların sonunda böyle bir ortama izin verdikleri görülmektedir. Ayrıca katılımcıların %56'sı ara sıra, %35'i ise sıklıkla öğrencinin verdiği cevap üzerinde diğer öğrencilerin yorum yapmasına ara sırada olsa izin verdikleri görülmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Öğrencilerin Anlamama veya Öğrenme Zorlukları Karşısındaki Tutumları ve Kullandıkları Yöntemler

	Cevaplar	Frekans(%)
Öğretmenlerin anlatılan konuyu anlamadığını sezinlediği öğrenciler için tutumları	-Yapacak bir şey yok derim	0 (%0)
	-Konuyu sil baştan tekrar anlatırım	9(%11,1)
	-Neresini anlayamadığını sorarım ona göre sadece anlamadığı yeri tekrar anlatırım	72(%88,9)
Öğretmenlerin öğrencilerde öğrenme zorluğu ile karşılaşması durumundaki tutumları	-Öğrencinin bireysel olarak zorluğu gidermeye çalışırım	12(%14,8)
	-Öğrencinin neden böyle bir zorluğa düştüğünü sınıfa izah etmeye çalışırım	32(%39,5)
	-Durumu tüm sınıfla paylaşarak ortak çözüm bulmaya çalışırım	37(%45,7)
Öğretmenlerin ders anlatırken kullandıkları yöntemler	-Yıllardan beri edindiğim tecrübelerimi kullanırım	12(%14,8)
	-Daha önce anlatılan konularla ilişkisini anlatırım	29(%35,8)
	-Daha önce anlatılan konularla ilişkisini öğrencilerin bulmasına rehberlik ederim	40(%49,4)

Katılımcıların %88,9'unun öğrencinin anlamadığı yeri tekrar anlattığı görülmektedir. Katılımcıların çok az bir kısmı (%11,1) ise anlattıkları konuyu öğrencilerin anlamadığını sezinleyince konuyu sil baştan anlatmayı tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca katılımcıların %45,7'sinin öğrencinin öğrenme zorluğu çektiği noktayı sınıfla paylaşarak ortak çözüm bulmaya çalıştığı, %39,5'i öğrencinin öğrenme zorluğunun sebebini tüm sınıfa açıklamaya çalıştığını, %14,8'inin ise bireysel olarak öğrencinin öğrenme zorluğunu gidermeye çalıştığı görülmektedir.

Son olarak katılımcıların yaklaşık yarısı (%49,4) işlediği konunun daha önce anlatılan konularla ilişkisini öğrencilerin bulmasına rehberlik ettiklerini, %35,8'inin bu ilişkiyi kendilerinin söylediğini, %14,8'inin ise öğretmenlik tecrübelerini kullandığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin Oluşturmaya Çalıştıkları Öğretim Normları ile Hizmet Yılı, Cinsiyet ve Branş Değişkenleri Arasındaki İlişki

Bu bölümde katılımcıların oluşturmaya çalıştıkları öğretim normları ile hizmet yılı ve cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ki-kare testi ile analiz edilmiştir. Bu değişkenlere göre anlamlı bir ilişki görülen sorular incelenmiştir.

Tablo 5. Öğretim Normları ile Hizmet Yılı, Cinsiyet ve Branş Arasındaki İlişki

	Hizmet yılı		Cinsiyet	
	ki-kare	p	ki-kare	p
S1	6,860	,077	0,162	,687
S2	13,724	,033	3,862	,145
S3	3,205	,783	0,768	,681
S4	3,378	,760	1,298	,523
S5	2,975	,812	0,662	,718
S6	13,513	,141	5,026	,170
S7	9,537	,389	2,417	,491
S8	18,380	,000	0,767	,381
S9	1,131	,980	8,939	,011
S10	2,953	,815	1,474	,479

Testin sonuçlarına göre Tablo 5'te S2 ve S8 de öğretmenlerin hizmet yılları ile oluşturmaya çalıştıkları öğretim normları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. S9 da ise öğretmenlerin oluşturmaya çalıştıkları öğretim normları ile cinsiyetleri arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 6. S2 ve S8'in Hizmet Yılına Göre Değerlendirilmesi

	S2			
	Hizmet yılı			
	1-5	6-10	11-15	16 ve üstü
İlk kim çözecek?	7	3	6	0
En kısa yoldan kim çözecek?	0	0	0	0
Doğru sonucu kaç kişi bulacak?	7	10	11	11
Sınıfça kaç farklı çözüm bulacağız?	6	9	4	7
	S8			
Yapacak bir şey yok derim	0	0	0	0
Konuyu sil baştan tekrar anlatırım	0	1	1	7
Neresini anlayamadığımı sorarım ona göre sadece anlamadığı yeri tekrar anlatırım	20	21	20	11

Tablo 6’da her iki soruda da hizmet yılı 16 ve üstü olan öğretmenlerin oluşturmaya çalıştıkları öğretim normları ile diğer öğretmenlerin oluşturmaya çalıştıkları öğretim normları arasında farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 7. S9’ un Cinsiyete Göre Değerlendirilmesi

	Cinsiyet	
	Erkek	Bayan
Yıllardan beri edindiğim tecrübelerimi kullanırım	11	1
Daha önce anlatılan konularla ilişkisini anlatırım	12	17
Daha önce anlatılan konularla ilişkisini öğrencilerin bulmasına rehberlik ederim	24	16

Tablo 7’de frekanslar incelendiğinde genellikle erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere oranla daha fazla önceki tecrübelerini kullandıkları görülmektedir.

TARTIŞMA

Bu bölümde katılımcıların sınıflarında kendi dersleri çerçevesinde oluşturmaya çalıştıkları öğretim normlarının ne tür sonuçlar doğurabileceği üzerine değerlendirmeler yapılmıştır.

Eğer sorunun birden fazla cevabı varsa, ki bu durum ile özellikle listeleme benzeri sorularda karşılaşılabılır, sistemin doğru cevabı geri döndürme olasılığı artar (Sayıt ve Karaoğlan, 2007). Soru cevaplama sistemi üzerinde yapılan deneylerde cevap çeşitliliğinin öğrencinin performansını arttırdığı görülmüştür (Light, Mann, Rilo ve Breck, 2001). Birden fazla cevabı olan sorular soran öğretmenler farklı çözümlere ulaşmanın önemli olduğu şeklinde bir norm oluşturmaya çalışmaktadırlar. Bu tür bir yaklaşım öğrencilerin yorum yapma ve sorgulayıcı bir yaklaşımla karar verme yeteneklerinin ön plana çıkmasını önemseyen bir öğretmen portresi ortaya koyar. Tek cevabı olan sorular soran öğretmen bilgi ve hatırlamanın önemli olduğu şeklinde bir norm oluşturmaya çalışmaktadır.

“İlk kim çözecek?” sorusu görünüşte oldukça masum olan ve belki de öğrencileri motive amaçlı kullanılabilir gibi görünmesine rağmen sürekli olarak tekrar edildiğinde, aslında sınıf içinde öğrenime dair bir takım normlar oluşturulmaktadır. Soru çözümünde hız ve sadece doğru sonuca ulaşma şeklinde ifade edilebilecek bu normlar, öğrencilere öğrenimi sırasında nelerin önemli olduğuna ilişkin mesajlar vermektedir (Özmentar ve ark., 2009). Katılımcıların öğrencilere soru sorduktan sonra daha çok “Doğru sonucu kaç kişi bulacak?” sorusunu kullandıkları görülmektedir. Burada öğretmenlerin oluşturmak istedikleri norm en fazla kişinin sorulan soruya doğru cevap vermesinin önemli olduğudur. “Sınıfta kaç farklı çözüm bulacağız?” sorusunu kullanan öğretmenler alternatif çözümlere ulaşmanın önemli olduğu şeklinde bir norm oluşturmaya çalışmaktadırlar. Farklı çözüm yollarının kullanılmasını önemsendiği bir sınıf

ortamının oluşturulması; öğrencilerde farklı çözüm yollarının önemli görülmesini sağlamakla birlikte, alternatif çözüm yolları üretmeye gayret göstermesini pekiştirir. Bu durumda sınıf ortamında ortak bir anlayışla benimsenerek alternatif düşünceler üretilmesi şeklinde bir normun oluşmasını sağlar.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencinin verdiği cevap için neden öyle düşündüğünü sorduğunu daha sonra doğru veya yanlış olduğunu kendilerinin söylediği görülmektedir. Dönüt öğrenciye eğitimin amaçlarına uygun davranımda bulunup bulunmadığının bildirilmesi ya da hedef-davranışın kazanılıp kazanılmadığının bildirilmesidir. Bu bildirim sonucuna bakarak öğrencilerin eksiklik ve yanlışlıkları belirlenir; bu eksiklikleri tamamlama ve yanlışlıkları doğrulama işlemi de düzeltme olarak adlandırılır. Eğitim sürecinde dönüt verme ile kavramları düzeltme genelde birlikte kullanılır (Demirel 1999:135). Dönütün öğrencide istenen etkiyi yapması için öğrencilerin anlama seviyelerine uygun olarak verilmeli ve onların bireysel ihtiyaçlarına uygun olmalıdır (Orsmond, Merry ve Reiling, 2005). Böyle hareket eden bir öğretmen sorulan soruya cevap verirken rahat olunması gerektiği şeklinde bir norm oluşturuyor. Bu durumda öğrenci yanlış cevap bile verse öğretmenin olumlu yaklaşacağını bilerek hareket edecektir. Yorumlama ve anlamlı öğrenmeye önem verilmesi düşüncelerin doğru olup olmadığının sorgulanmasının sınıf kültüründe bir öğretim normu olarak benimsendiğini gösterir.

Öğretmenlerin yarıdan fazlası sorulan soruya yanlış cevap veren öğrencinin doğru cevabı bulması için ipucu vererek yönlendirmeye çalıştıkları görülmektedir. Özden (2000) öğrencinin sorulan soruya verdiği cevap yanlış veya eksikte olsa cevabı olumlu karşılanması gerektiğini, cevabın doğru noktalarından başlayarak yanlış ve eksikliklerine dikkat çekilmesi gerektiğini vurguluyor. Öğrencinin yanlış cevap verdiği durumlarda ilgili sorunun konu anlatımını tekrar etmekte fayda vardır. Bir sonraki konuya geçmeden önce yanlış cevaplar üzerinde konuşulması ve onların düzeltiliyor olması olası kavram yanlışlıklarını ve zorlukları önlemek açısından çok önemlidir. Eğer Öğrenci yanlış cevap verirse, yanıtın niteliğine göre öğrencinin ilgili bilgiye tekrar yönlendirilmesi gerekir. Böylelikle sınıfta yaptığı hatanın veya verilen yanlış cevabın kaynağını veya nedenini bulmanın önemli olduğu şeklinde bir norm oluşturulur.

Öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin konuyu anlattıktan sonra öğrencilerden soru hazırlamalarını hiç istemedikleri görülmektedir. Öğretim programda, öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimine önem verilmektedir. Bunun için öğrencilerde problem çözmenin yanı sıra günlük yaşam durumlarını kullanarak problem kurma becerisinin de kazandırılması hedeflenmektedir (MEB, 2005). Konuyu anlattıktan sonra konu ile ilgili öğrencilerden soru hazırlamasını isteyen öğretmen onlara yeni bir rol biçiyor. Bu şekilde davranan öğretmen yansıtıcı öğrenmenin (Tok, 2008) önemli olduğu biçiminde bir norm oluşturmaya çalışmaktadır. Öğretim literatüründe öğrencilerin bir konuyla ilgili

olarak soru hazırlaması, birbirlerinin yaptığı çalışmalarını düzeltmesi ve sınıfta tartışmaya yer verilmesi gibi etkinliklerin öğretim sürecinin etkililiğini artırdığı görülmektedir. Bu etkinlikler, başarının temel yordamcılarında biri olan öğrenci katılımını da sağlamaktadır (Açıkgöz, 2003). Özellikle etkinlik kavramının eğitim programlarına girmesi ile öğrencilerin konu ile ilgili birbirlerine soru sorması ve kendi aralarında tartışması önemli bir yer tutmaya başlamıştır. Burada oluşturulacak norm sınıfta öğrencilerin fikirlerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortamın varlığının sağlanmasıdır. Fikirlerin rahatça açılanabildiği ortamın oluşturulması ile bireylerin çekinmeden açıklamalar yapabileceği ve bu davranışın da pekişerek bir öğretim normu haline alacağı bir ortam oluşturulmalıdır.

Öğretmenlerin tamamına yakınının öğrencinin verdiği cevap üzerinde diğer öğrencilerin yorum yapmasına ara sırada olsa izin verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerden gelen cevaplara bağlı olarak dönüt/düzeltilme vermeleri öğrencilerin nerelerde doğru nerelerde yanlış yaptığını görmesi açısından önemlidir. Düşüncesini açıklayan bir bireye, sınıf ortamındaki diğer bireyler tarafından destek verilmesi veya düşüncelerinin eleştirilmesi, sınıfça ortak bir noktaya varmayı sağlar ki herkes için geçerli olan eleştirel bilgi üretilmiş olur. Öğretmenin herkesin düşüncelerini rahatça açıklayıp eleştirebildikleri bir sınıf ortamı sağlanması her düşüncenin açılarak yorumlanması şeklinde bir kuralın oluştuğu ve bu kuralında düşüncelere katılıp katılmadığının açıklanması şeklindeki norma dönüşerek sınıf kültürüne entegre olduğunu söylenebilir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencinin anlamadığı yeri tekrar anlattığı görülmektedir. Anlatılan konuyu anlamadığı sezilen öğrencilerin hedef-davranışlara ulaşma derecesini belirlemek (son test uygulama), eksiklikleri ve yanlışları geri bildirimle düzeltmek ve konuyu anlamasını sağlamak için öğrencilere uygun ve yeterli tekrar yapılmalıdır. Öğrencilere her şeyi öğretmene sormamaları gerektiği ancak anlamadıkları noktalarda soru sormaktan kaçınmamaları gerektiğini aşlamaya çalışan bir öğretmen anlaşılmayan noktaların dile getirilmesi normunu oluşturmaya çalışmaktadır.

Öğretmenlik bir tecrübe işidir. Öğretmenler tecrübe kazandıkça daha iyi bir eğitimin nasıl verilebileceğini daha iyi kavrayacaklardır. Ancak kendisini yenilemeyen ve geleneksel çizgiden ayrılmak istemeyen öğretmen için yılların geçmesi tecrübesinin artması ile doğru orantılı olmayabilir. Saban (2009) araştırmaları sonucunda uzun süreden beri öğretmenlik yapanların %57'si öğrenme ve öğretmeyi geleneksel bilgi aktarımıyla, %38'i yapılandırmacı teoriyi yansıtan metafor imleriyle ve geriye kalan %5'i de sosyo-bilişsel yaklaşımı yansıtan metafor imleriyle ilişkilendirmiştir. Tabii ki öğretmen yıllar boyu edindiği tecrübeleri kullanacaktır. Ancak aynı öğretmen yeniliklere açık teknoloji ile barışık olmalıdır. Öğretmenlerin ankete verdikleri cevaplardan % 50 ye yakınının yaptığı gibi anlatacağı konunun daha önce anlatılan konularla ilişkisini öğrencilerin bulmalarına rehberlik etmeli ve gerekirse bu ilişkiyi

kendisi anlatmalıdır. Bu durumda öğretmenin konular arasındaki ilişkinin fark edilebilmesinin önemli olduğu şeklinde bir norm oluşturmaya çalıştığı söylenebilir.

Katılımcıların büyük çoğunluğunun karşılaşılan bir öğrenme zorluğunu fırsat bilerek öğrencilerin anlatılan konuyu daha iyi kavramaları için tüm sınıfı devreye sokmaya çalıştıkları görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun karşılaşılan bir öğrenme zorluğunu fırsat bilerek öğrencilerin anlatılan konuyu daha iyi kavramaları için tüm sınıfı devreye sokmaya çalıştıkları görülmektedir. Bu durumda öğretmen herhangi bir zorluğun ortaya çıkması durumunda yanlıgıyı ortadan kaldırmak için bütün sınıfın devreye sokulacağı şeklinde bir norm oluşturmaya çalışmaktadır. Öğrencilerin herhangi bir konu hakkında sahip oldukları doğru önbilgiler, onların dersleri daha kolay anlamalarını sağlar ve öğrenilenlerin kalıcı olmasına da yardımcı olur. Ancak öğrencilerin sahip oldukları önbilgiler her zaman doğru olmayabilir. Bu yüzden de derslerin işlenmesine katkı sağlaması beklenen önbilgiler bazen dersleri daha zor işlenir hale getirmektedir. Sahip olunan bu yanlış ya da eksik önbilgiler bazen konu ile ilgili zorluklardan kaynaklanmaktadır.

Genel olarak değerlendirmek gerekirse sınıf ortamında oluşan normlar neyin önemli ve değerli olduğu konusunda öğrencilere mesajlar vermektedir (Özmantar ve Ark., 2009). Bu çerçevede etkili bir sınıf yöneticisi olarak öğretmenden sınıfın eğitim için hazırlanması, öğretim norm ve süreçlerinin belirlenmesi ve uygulanması, öğretimin düzenlenip sürdürülmesi ve öğrencilerin uygun davranmalarının sağlanması beklenir. Yani sınıf içi normların ve bu kapsamda öğretim normlarının oluşturulmasında en önemli konumun sahibi öğretmendir. Bu durum ise kaçınılmaz olarak öğretmen eğitimini gündeme getirmektedir. Öğretmenler yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, iletişime açık ve katılımcı olan, araştırıp sorgulayabilen öğrencilerin yetişebilmesi için gerekli sınıf ortamını oluşturabilecek yeterlik ve donanıma sahip olmalıdırlar.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğretim programları öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünebilmeleri, iletişime açık olmaları, süreçte aktif ve katılımcı olmaları aynı zamanda araştırıp sorgulayabilmelerine imkân tanıyacak sınıf ortamlarının oluşturulmasının gerekliliğini ön plana çıkarmaktadır (MEB, 2005). Wilks (1995)'e göre iyi sorgulayan, daha fazla katılımcı olan, tartışmalara daha açık olan, tahminleri ve öncelikleri belirleyen, alternatifler arayan, çeşitli görüşlerden anlam çıkaran öğrenciler yetiştirilebilmesi için öncelikle öğretmenleri bu yeterlikleri kazanacak şekilde yetiştirilmesi gerekir. Çünkü "Öğrenme ve öğretme sürecinde eğitimcinin öğrencileri ile sağlıklı iletişim kurması, öğrenciler arasında da sağlıklı iletişim kurulmasına rehberlik etmektedir" (Erdem, 2005: 234 akt: Baş, 2009). Bu anlamda öğretmenlerin oluşturmaya çalıştıkları sınıf içi öğretim normlarının istenilen nitelikler çerçevesinde olmasına dikkat etmeleri gerekir.

Oral (2000) çalışmasında öğretmenlerin bir kısmının öğrencilerin, öğrenme eksiklerini belirleme ve öğrencilerin öğrenmesini engelleyen olası güçlükleri

saptamak ve bu güçlükleri ortadan kaldırmak için çaba göstermedikleri sonucuna ulaşmıştır. Ancak başarının gerçekleşebilmesi ve etkili olabilmesinde doğru ve yerinde normlar oluşturmanın çok büyük önemi vardır. Bunun çerçevede genel çerçevede sınıf içi normların özel olarak ta öğretim normlarının öğretmen ve öğrenciler tarafından ortaklaşa olarak benimsenmesi ve sınıf mikro kültürüne entegre edilmesi öğretim programlarının amaçlarına hizmet etmenin yanında sınıf ortamında olumlu bir havanın oluşmasına da katkı yapacağı açıktır.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K.Ü. (2003). Aktif Öğrenme, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir, 335 sayfa, 2. Baskı.
- Baş, G. (2009). Okulda Öğretmen-Öğrenci İlişkileri, Eğitimişim Dergisi, sayı 23.
- Başar, H. (1998). Sınıf Yönetimi, MEB Yayınları, İstanbul
- Bedur, S. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerle İletişimleri, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Birch, S.H., Ladd, G.W. (1998). Children's Interpersonal Behaviors and Teacher-child Relationships, *Developmental Psychology*, 34, 934-946
- Brekemans, M., Wubbels, T., Den Brok, P. (2002). Teacher Experience and the Teacher-Student Relationship in the Classroom Environment, *Studies in Educational Learning Environments: An International Perspective*. In Goh, S. C. and Khine, M. S. (Eds.). Singapore: World Scientific Publishing.
- Crosnoe, R., Johnson, M.K., Elder, G.H. (2004). Intergenerational Bonding in School: The Behavioral and Contextual Correlates of Student-Teacher Relationship, *Sociology of Education*, January 77(1), 60-81.
- Demirel, Ö. (1999). Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erdem, A.R. (2005). Etkili ve Verimli – Nitelikli – Eğitim. Ankara: Anı Yayıncılık
- Erkuş, A. (2005). Bilimsel Araştırma Sarmalı, Seçkin Yayınları, Ankara.
- Harris, L. (1991). Selected Elements of Effective Teaching, *Dissertation Abstracts International*, 52
- Light, M., Mann, G., Rilo, E., Breck, E. (2001). Analyses for Elucidating Current Question Answering Technology, *Journal of Natural Language Engineering*, Special Issue on Question Answering, 2001.
- McClain, K., Cobb, P. (2001). An Analysis of Development of Sociomathematical Norms in One First-Grade Classroom, *Journal for Research in Mathematics Education*, 32(3), pp. 236- 266
- MEB (2005). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ortaöğretim Matematik Dersi (9-12.Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara: MEB Basımevi.
- Oral, B. (2000). Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Dönüt ve Düzeltme Davranışları, *Eğitim Araştırmaları*, 2, 59-64.
- Orsmond, P., Merry, S., Reiling, K. (2005). Biology Students' Utilization of Tutors' Formative Feedback: A Qualitative Interview Study. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(4), 369-386.
- Özden, Y. (2000) Öğrenme ve Öğretme Ankara: PegemA Yayıncılık
- Özmantar M.F., Bingölbali, E. (2009). Etkinlik Tasarımı ve Temel Tasarım Prensipleri, Ed. Bingölbali, E., Özmantar, M.F. Matematiksel Zorluklar ve Çözüm Önerileri, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özmantar, M.F., Bingölbali, E., Demir, S., Sağlam, Y. ve Keser, Z. (2009). Değişen Öğretim Programları Ve Sınıf İçi Normlar, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2).

- Philips, J., Smith, B., Modaff, L., (2001). "Please Don't Call on Me": Self- Esteem, Communication Apprehension, and Classroom Participation. *Journal of Educational Research*, 68 (10), 81-87
- Rosenholtz, S.J., Bassler, D., Hoover-Dempsey, K. (1986). Organizational Conditions of Teacher Learning, Teaching and Teacher Education, 2(2), 91-104
- Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Schleppenbach, M., Flewares, L.M., Sims, L.M., Perry, M. (2007). Teachers' Responses to Student Mistakes in Chinese and U.S. Mathematics Classrooms, *The Elementary School Journal*, 108(2): 131-147
- Sekiguchi, Y. (2005). Development Of Mathematical Norms In An Eighth-Grade Japanese Classroom, In Chick, H. L. & Vincent, J. L. (Eds.). *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 4, pp. 153-160. Melbourne: PME.
- Şahin, E. (2002). Etkili Sınıf Yönetimi için Kurallar Oluşturmada Pozitif Disipline Dayalı Bazı Öneriler, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 15(1)
- Sayıt, M., Karaoğlan, B. (2007). Soru Cevaplama Üzerine Bir Araştırma, *Akademik Bilişim 2007*, 31 Ocak - 2 Şubat 2007 Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Selimbocaođlu, A. (2004). İletişim Ve Sınıf İçi İletişimin Önemi, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya
- Tok, Ş. (2008). Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına, Performanslarına ve Yansıtımalarına Etkisi, *Eğitim ve Bilim Dergisi* 33(149).
- Tsai, W. (2004) Supporting Teachers on Developing Teaching Norms Based on Children's Learning Mathematics, *Psychology of Mathematics Education*, vol 4: pp 329-336
- Wilks, S. (1995). *Critical and Creative Thinking: Strategies for Classroom Inquiry*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- Yackel, E., Cobb, P. (1996) Sociomathematical Norms, Argumentation, and Autonomy in Mathematics, *Journal for Research in Mathematics Education*, 27, 458-477.

SUMMARY

The present study aims at determining the teaching norms that the high school teachers try to create. In this regard, the following questions are being investigated:

1. Based on the teachers' responses on the data collection instrument, what could be the teaching norms teachers generally try to create in their classroom?
2. Is there any significant relationship between the teaching norms built by teachers and their teaching experience and gender?

This survey study was conducted in the 2009-2010 academic year in large city of Southern Turkey. 81 high school teachers were randomly selected from 9 high schools (Table 1).

Table 1. *Demographic Profile of participants*

Gender		Field of teaching		Teaching experience			
Male	Female	Social	Science	1-5	6-10	11-15	16+
47	34	54	27	20	23	21	18

In the data gathering stage, 10 different multiple choice questions were asked to the teachers. The survey questions are based on studies in the literature (McClain ve Cobb, 2001; Özmantar ve ark., 2009; Schleppenbach ve ark., 2007; Tsai, 2004; Yackel ve Cobb, 1996).

The data analysis was done in two phases. First, for each question, frequencies of the types of teaching norms were formed. Then, inferential statistics were used to investigate relationships between these norms and teachers' gender and their amount teaching experience.

It was observed that there were differences between the teaching norms used by the teachers having 16 years of service or more and the teachers having fewer service years.

It was seen that there was a significant relationship between the teaching norms that the teachers tried to create and their gender. It was observed that male teachers used their previous experiences more than female teachers did.

In generally Based on the teachers' responses on the data collection instrument, it was observed that;

- the teachers mostly preferred questions which had more than one answer,
- a small number of teachers wanted the students to prepare questions after giving lectures to them;
- the majority of teachers asked the students why they thought that way in relation with the answers they gave;

- more than half of the teachers tried to guide the students who gave wrong answers to the question asked by giving them clues;
- almost all the teachers sometimes let the other students to comment on the answers given by the students;
- a great number of teachers explained the points which were not understood by the students one again;
- and a great majority of teachers tried to make the rest of the class participate in the discussion when there was a misunderstanding in order to make the students understand the topic better.

The norms created in the class environment give messages to the students about what is important and what is valuable (Özmantar et al, 2009). In this framework, the teachers as effective class managers are supposed to prepare the class for the education, to determine and implement the classroom norms and processes, to arrange and continue the education and to ensure the students to behave appropriately. That is to say, the teachers have the most important position in creating the classroom norms. Inevitably, this situation brings the teacher education to the agenda. The teachers should have the necessary competency and features so as to raise students who can think creatively and critically, be open to communication and participative, and who can make research and questioning.

The education programs brings the need to create class environment that enable the students to think creatively and critically, to be open to communication and to be participative, and to make research and questioning to the forefront (Ministry of National Education, 2005). According to Wilks (1995), in order to raise students making good questioning, being more participative, being more open to discussion, determining the estimations and priorities, seeking alternatives and deducing meanings from different views, the teachers should be raised in a way that enable them to have these competencies. Because, “Teachers’ making good communication with the students during the learning and teaching process guides the students to have good communication among themselves” (Erdem, 2005: 234: cited by Baş, 2009). In this context, the teachers should pay attention to framework of the required qualities while creating the classroom norms.

Creating right and relevant norms has an important role for realizing the success and its effectiveness. It is clear that the adoption of the classroom norms both by the teachers and the students and integrating these norms into the class micro culture will contribute to the creation of a positive ambiance in the class environment as well as serving for the objectives of the education programs.