

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN SINIF
YÖNETİMİ YETERLİLİKLERİNE İLİŞKİN OKUL
YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ
(Diyarbakır İli Ergani İlçesi Örneği)

HAZIRLAYAN
İsmail SARI

GAZİANTEP 2013

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN SINIF
YÖNETİMİ YETERLİLİKLERİNE İLİŞKİN OKUL
YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ
(Diyarbakır İli Ergani İlçesi Örneği)

HAZIRLAYAN
İsmail SARI

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Mikail SÖYLEMEZ

GAZİANTEP 2013



T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEKLİSANS TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI

Öğrencinin

Adı-soyadı	Ismail SARI
Numarası	112102064
Anabilim/ Bilim Dalı (Fakültesi)	Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı
Sınavın	
Tarihi	20/ 9/2013
Süresi	
Yeri	Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi

Karar

Oybirliği

X

Oyçokluğu

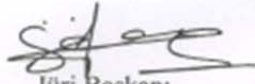
Kabul

X


Düzeltilme


Red

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği hükümleri uyarınca Yapılan Tez Savunma Sınavı Jürimiz tarafından gerçekleştirilmiş ve adayın durumu bu tutanakla tespit edilmiştir.


Jüri Başkanı
Öğretim Üyesi
Doç. Dr. Mikail SÖYLEMEZ

20/09/2013


Üye
Öğretim Üyesi
Yrd. Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU


Üye
Öğretim Üyesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet METE

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmanın tarafımda, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım.

İmza
Öğrenci Adı Soyadı
İsmail SARI

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ YETERLİLİKLERİNE İLİŞKİN OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ.

(Diyarbakır İli Ergani İlçesi Örneği)

İsmail SARI

İşletme Anabilim Dalı

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

2013; Sayfa: XII+109

Bu araştırmanın amacı; Diyarbakır'ın Ergani ilçesinde çalışan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerini okul yöneticilerinin görüşlerine göre belirlemektir. Araştırma; giriş ve problem durumu, yöntem, bulgular ve yorumlar olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Ayrıca, bulgulara ve yorumlara dayalı olarak sonuç ve öneriler kısmı yer almaktadır.

Tarama modelinde yapılan araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Diyarbakır'ın Ergani İlçesindeki 28 devlet ortaokulunda görev yapan 69 okul yöneticisi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Uygulanan ölçeklerin; ancak 52'si geçerli sayılmıştır. Araştırma, kendini örnekleyen evren üzerinden gerçekleştirilmiş, ayrıca örneklem alma yoluna gidilmemiştir.

Çalışmanın amacına ilişkin veriler, Baloğlu (1998) tarafından geliştirilen, Ağaoğlu (2004) tarafından uyarlanan, 2 alt boyut ve 64 maddeden oluşan "Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği" ile toplanmıştır.

Araştırmada verilerin çözümlenmesi aşamasında, araştırmanın amaçları doğrultusunda, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma ve ikiden çok küme karşılaştırmalarında tek yönlü varyans analizi istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır.

Okul Yöneticilerinin görüşlerine göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin düzeyleri “katılıyorum” seviyesinde bulunmuştur. Diğer kişisel özellik değişkenlerinde herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Araştırma bulgularının sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin etkinlik yönetimine ilişkin yeterlilik düzeyleri en düşük düzeyde gözlemlenmiştir. Bundan dolayı bu eksikliğin giderilmesine yönelik olarak etkinlik yönetimi konusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin alanın uzmanları tarafından daha fazla bilinçlendirilmesi gerektiği önerilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Sınıf Yönetimi, Yeterlilik.

ABSTRACT

Master Thesis

EVALUATING THE VIEWS OF THE SCHOOL PRINCIPALS, CONCERNING THE PROFICIENCY LEVEL IN CLASSROOM MANAGEMENT OF THE SOCIAL STUDIES TEACHERS.

(A Sample Of Province Of Diyarbakır-Ergani District)

İsmail SARI

Department of Business Administration

Hasan Kalyoncu University The Institute of Social Sciences

2013; Page: XII+109

The aim of the study is to determine according to the views of the school principals, the proficiency level in classroom management of the social studies teachers in Ergani district of Diyarbakır. The research consisted of three components; introduction and problem situation, methods, findings and comments. Additionally, the conclusion and suggestions section was involved which based on to the findings and comments.

A total of 69 goverment school principals in 28 goverment middle schools in Ergani district of Diyarbakır took part in the study, which made of survey method, in the Spring Term of 2012-2013 Academic Year; however available data was gotten from 52 of implemented questionnaires. The research carried out on the exemplifying itself universe, besides sampling method was not taken.

The data concerning the aim of studing was gathered from ‘Classroom Management Skills Evaluation Scale’, 2 sub-dimension and 64 section developed by Baloğlu (1998) and adapted by Ağaoğlu (2004).

At the process of data analysis, based on research purpose, percentage, arithmetic mean, standard deviation and one way analysis of variance (to compare more than two groups) statistical techniques were used.

According to the views of the principals, related to the proficiency level in classroom management of the social studies teachers were found out in “ I agree” level. Furthermore In the other personal characteristics variables, any significant differences were not found out.

According to the results of research findings, concerning the proficiency level on activity management of the social studies teachers were observed the lowest level. On account of this, with relation to this removal of defection, on activity management, social studing teachers are suggested to need being raised awareness by expert.

Key Words: Social Studies Teacher, Classroom Management, Proficiency.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	ii
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Yönetim.....	2
1.1.2. Eğitim Yönetimi.....	4
1.1.3. Sınıf.....	4
1.1.3.1. Sınıf Ortamı.....	5
1.1.3.2. Sınıf İklimi.....	6
1.1.3.3. Sınıf Kültürü.....	7
1.1.4. Sınıf Yönetiminin Tanımı ve İçeriği.....	8
1.1.5. Sınıf Yönetimi Boyutları.....	10
1.1.5.1. Sınıf Ortamının Fiziksel Düzenine İlişkin Etkinlikler.....	10
1.1.5.1.1. Renk.....	11
1.1.5.1.2. Gürültü.....	11
1.1.5.1.3. Görünüm (Estetik).....	12
1.1.5.1.4. Işık-Aydınlatma.....	12
1.1.5.1.5. Havalandırma.....	13
1.1.5.1.6. Öğrenme ve İlgi Köşeleri.....	13
1.1.5.1.7. Isı.....	13
1.1.5.1.8. Öğrenci Sayısı.....	13
1.1.5.1.9. Öğrencilerin Oturma Düzeni.....	14

1.1.5.2. Plan-Program Etkinlikleri.....	15
1.1.5.3. Zaman Yönetimine İlişkin Etkinlikler.....	16
1.1.5.4. Sınıfta İlişkilerinin Düzenlenmesine Yönelik Etkinlikler.....	17
1.1.5.5. Davranış Düzenlemelerine İlişkin Etkinlikler.....	18
1.1.6. Sınıf Yönetiminde Yaklaşımlar.....	19
1.1.6.1. Geleneksel Yaklaşım.....	20
1.1.6.2. Çağdaş Yaklaşım.....	20
1.1.7. Sınıf Yönetimi Modelleri.....	22
1.1.7.1. Tepkisel Model.....	22
1.1.7.2. Önlemsel Model.....	23
1.1.7.3. Gelişimsel Model.....	23
1.1.7.4. Bütünsel Model.....	24
1.1.7.5. Toplam Kalite Yönetim Modeli.....	24
1.1.7.5.1. Gelişimci Yönelim.....	25
1.1.7.5.2. Taktikçi Yönelim.....	25
1.1.7.5.3. Savunmacı Yönelim.....	26
1.1.8. Sınıf Yönetimi İlkeleri.....	27
1.1.9. Sınıf Yönetimi ve Disiplin.....	30
1.1.10. Sınıf Yönetiminin Değişkenleri.....	31
1.1.10.1. Çevre.....	31
1.1.10.2. Okul.....	33
1.1.10.3. Aile.....	34
1.1.11. Sınıf Yöneticisi Tipleri.....	36
1.1.11.1. Otoriter Sınıf Yöneticisi.....	36
1.1.11.2. Pasif (Serbest) Sınıf Yöneticisi.....	37
1.1.11.3. Demokratik Sınıf Yöneticisi.....	37
1.1.11.4. Destekçi Sınıf Yöneticisi.....	38
1.1.11.5. Birlikçi Sınıf Yöneticisi.....	39
1.1.11.6. Koruyucu Sınıf Yöneticisi.....	39
1.1.12. Etkili Sınıf Yönetimi İçin Gerekli Beceri ve Ön Bilgiler.....	39
1.1.12.1. Alan Hâkimiyeti.....	41
1.1.12.2. Genel Kültür.....	42
1.1.12.3. Gayretlilik.....	42
1.1.12.4. Mizah.....	43
1.1.12.5. Güvenirlilik.....	43

1.1.12.6. Teşvik Edici ve Destekleyici.....	44
1.1.12.7. Liderlik.....	44
1.1.12.8. Başarıya Endekslemek.....	45
1.1.12.9. Öğretim Sürecini Planlama.....	46
1.1.12.10. Zamanı Etkili ve Verimli Kullanmak.....	46
1.1.12.11. Profesyonel Davranış.....	47
1.1.12.12. Öğrencilerin Dikkatini Çekme ve Sürdürme.....	48
1.1.12.13. Katılımcı Öğretim Ortamı Düzenleme.....	48
1.1.12.14. Etkili Öğretmen-Öğrenci İletişiminin Kurulması.....	49
1.1.12.15. Değerlendirme.....	49
1.1.13. Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranış ve Sebepleri.....	50
1.1.13.1. Sınıfın Fiziksel Düzenlenmesi.....	51
1.1.13.2. Öğrencilere Sorumluluk Verme Biçimi.....	51
1.1.13.3. Öğrencinin Özellikleri.....	52
1.1.13.4. Arkadaş Çevresi.....	52
1.1.13.5. Eğitim Programı.....	53
1.1.13.6. Öğretim Yöntemleri.....	53
1.1.13.7. Aileden Kaynaklanan Sebepler.....	53
1.1.13.8. Öğretmenin Özellikleri.....	54
1.1.14. İstenmeyen Davranışlara Karşı Önlemler.....	54
1.1.14.1. Görmezlikten Gelmek.....	54
1.1.14.2. Göz Teması.....	55
1.1.14.3. “BEN” Mesajları Gönderme.....	55
1.1.14.4. Uyarma.....	55
1.1.14.5. Sorumluluk Vermek.....	56
1.1.15. Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	56
1.1.15.1. Konu İle İlgili Olarak Yapılan Ulusal Araştırmalar.....	56
1.1.15.2. Konu İle İlgili Olarak Yapılan Uluslararası Araştırmalar.....	66
1.2. Problem Cümlesi.....	71
1.3. Araştırmanın Amacı.....	71
1.4. Araştırmanın Önemi.....	72
1.5. Araştırmanın Sayıtları.....	72
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	72
1.7. Tanımlar.....	73

BÖLÜM II

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli.....	74
2.2. Çalışma Evreni.....	74
2.3. Veri Toplama Aracı.....	75
2.3.1. Verilerin Toplanması.....	76
2.3.2. Veri Toplama Aracının Uygulanması.....	76
2.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	77

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	78
3.1.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin İdarecilerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....	79
3.1.2. Yaş Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin İdarecilerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....	80
3.1.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin İdarecilerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....	81
3.1.4. Sınıf Yönetimi Boyutlarında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin İdarecilerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....	83

SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç.....	86
4.2. Öneriler.....	87
4.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	87
4.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	88

EKLER

Ek 1. Sınıf Yönetimi Becerilerini Değerlendirme Ölçeği.....	89
Ek 2. “Sınıf Yönetimi Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” Ölçek Kullanım İzin Yazısı.....	93
Ek 3. Veri Toplama Aracının Uygulanması İçin Valilik Makam Onayı.....	96
KAYNAKÇA.....	98

TABLolar LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1: Araştırma grubunu Oluşturan Okul Yöneticilerinin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bilgiler.....	75
Tablo 2: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerini Betimleyen İstatistik Değerleri.....	79
Tablo 3: Yaş Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Puan Değerleri.....	80
Tablo 4: Yaş Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları.....	81
Tablo 5: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Puan Değerleri.....	82
Tablo 6: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları.....	83
Tablo 7: Okul Yöneticilerinin, Sınıf Yönetiminin Tüm Boyutlarında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama Puanları	84

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar, tanımlar ve alanla ilgili araştırmalar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Çağdaş hayatın yeni şartları ve yaşamakta olan değişim süreci eğitim kurumlarını da değiştirmeye mecbur etmiştir. Ekonomik, sosyal ve kültürel alanda kaydedilen ilerlemeler; “eğitim olgusunun sadece okullarda gerçekleşebileceği” fikrini geçersiz kılmıştır. Okul haricindeki işletmeler de eğitimi, en önemli faaliyetleri arasına katmıştır. Modern dünyada okullar işyerleri gibi işyerleri de okullar gibi görevler icra etmektedirler. Eğitim kurumları, varlıklarını anlamlı bir şekilde devam ettirebilmek rakipleriyle yarışmak mecburiyetinde kalmıştır. Eğer eğitim kurumları, rollerini ve eğitime bakış açılarını geliştirmezlerse toplumun ihtiyaçlarını karşılayamayacak ve hantal kurumlar haline geleceklerdir. Aynı zamanda verdiği eğitim itibarıyla, modern hayatın problemleriyle baş edemeyen okulların ürünlerinin de piyasada çok fazla geçerliliği olmayacaktır (Yalçınkaya ve diğerleri, 2003:1).

Bu yönüyle daha iyinin ortaya konulmaya çalışıldığı bir ortamda okullara, sınıflara ve bu örgütlerde yer alan çalışanlara önemli sorumluluklar düşmektedir (Demirtaş ve diğerleri, 2005:4). Okulun sahip olduğu-olabileceği kaynakların eğitsel amaçlar için kullanımı, eğitim yönetiminin kalitesine bağlıdır. Bu kalite, eğitim yönetimi sıra dizininin her basamağında yer almalıdır. Bu basamaklardan biri de sınıf yönetimidir (Başar, 2003:5). Bundan dolayı eğitimde başarıyı yakalama ve sürdürme önemli ölçüde sınıf yönetiminde sergilenen performans ve başarıya dayanmaktadır.

Sınıfı, programsal örüntülerin gerçekleştiği bir yapı olarak tanımladığımızda; bireyin öğrenimi süresince çeşitli değişkenlerle etkilendiği, belli bir yaş grubunda ve bireysel farklılıkları bulunan öğrencilerin belirlenmiş kazanımlarla onlardan beklenen sistematik bilgi,

beceri, tutum ve değerlerin gerçekleşmesi için uğraş verdikleri özel bir alan olarak görebiliriz (Ayдын, 2012:1). Bu yönüyle öğrenme-öğretme sürecinin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesinde ve sürdürülmesinde sınıf yönetiminin sahip olduğu önem ön plana çıkmaktadır. Sınıf yönetimi, eğitim yönetiminin ilk ve temel basamağıdır. Eğitim için gerekli birincil kaynaklar olan öğrenci, öğretmen, program ve diğer unsurlar sınıfın içindedir (Çalık, 2002:2).

Sınıf yönetiminin en etkili ögesi, öğretmendir. Etkili bir sınıf yöneticisi olarak öğretmenden beklenenler; sınıfı eğitim için hazırlaması, sınıfın kurallarını öğrencilerle belirleyip öğrencilere benimsetmesi, öğretimi düzenleyip sürdürmesi ve öğrencilerin uygun davranmasını sağlamasıdır (Ağaoğlu, 2005:7). Etkili bir öğretilme-öğrenme süreci gerçekleştirmek isteyen öğretmenlerin sahip olmaları gereken en önemli beceri, sınıflarındaki öğrencileri ve madde kaynaklarını sınıfın amaçları doğrultusunda harekete geçirme-yönlendirme yani yönetme becerisidir. Sınıf yönetimi bu nedenle öğrenme-öğretme sürecinin yönetilmesinde önemlidir (Demirtaş ve diğerleri 2005:13).

Etkili bir sınıf yönetiminin oluşturulmasında öğretmenin yeterliliği önemli bir etmendir. Eğitimde yeterlilik, öğrencilerin istenilen seviyeye gelebilmeleri için öğretmenlerin sahip olması gereken bütün niteliklerdir (Kuran, 2002:253). Öğretmenlerin kendilerine ilişkin yeterlik duyguları; olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulmasında ve öğrencilere karşı olumlu tutum ve davranışlar geliştirilmesinde etkili bir unsurdur. Yüksek yeterlik duygusuna sahip öğretmenlerin bulunduğu sınıflarda güvenli ve destekçi bir ortam oluşur, öğrenme etkinliklerinde öğrenci cesaretlendirilir, öğrencilerin bireysel gereksinimleri karşılanır ve sınıf içi denetime daha az zaman ayrılır (İpek, 2003:107).

1.1.1. YÖNETİM KAVRAMI

Yönetim, hem kavram ve düşünce olarak hem de uygulama olarak, tarih boyunca insanların dikkatini çekmiş ve bir tartışma konusu olarak süregelmiştir. Tarihi süreç içinde farklı anlamlar yüklenen ve farklı uygulamalara sahne olan yönetim, günümüzde de bu önemini korumakta ve farklı disiplinler içinde halen tartışma konusu olmaktadır (Karalar ve diğerleri, 2009:97).

Yönetim olgusunun kavram olarak bilimler içerisindeki yeri yeni olsa da insanlık tarihi kadar kadim bir geçmişe sahiptir. Yönetim için aynı zamanda bilimlerin en eskisi de denilebilir. Tarihi süreç boyunca insanlar hem yönetmiş hem de yönetilmiştir. Her iki taraf da birbirleri için çeşitli efsaneler ve sloganlar yaratmış ve yaşatmıştır. Bunların bir kısmı sağduyu, bir kısmı da bilim yoluyla ayıklanmıştır. Gerisi de her ikisinin gelecekteki gelişmelerine kadar geçerli kalacaktır (Bursalıoğlu, 2003:1). Yönetim bilimini diğer bilim dallarından ayıran önemli bir

özellik bulunmaktadır. Şöyle ki; yönetim bilimini tanımlarken “*bilimlerin en yenisi, sanatların en eskisi*” denilerek diğer bilim dallarından ayırıcı olan özelliği vurgulanmaktadır (Saruhan ve diğerleri, 2012:4).

İnsanların bir arada yaşamaya başlaması ve ortak amaçlar doğrultusunda hareket etmesiyle birlikte yönetim olgusu insanlık tarihinde belirmeye başlamıştır. Koçel’e göre, ilk insanın doğa güçlerine, vahşi hayvanlara ve zorbalara karşı koymak amacıyla kader ve güç birliği yapmak üzere bir araya geldiği gerçeği dikkate alınrsa, yönetim olayının insanlık tarihi kadar uzun bir geçmişe sahip olduğu söylenebilir. Ortak amaçlarını gerçekleştirmek üzere insan gruplarının önce işbirliği ve daha sonra da kendi aralarında işbölümü yaparak yöneten-yönetilen veya lider-izleyiciler şeklinde hedefe birlikte yöneldikleri her yer ve zamanda yönetim olgusu var olagelmıştır (Şimşek ve Çelik, 2011:3).

Yönetim genç bir bilim dalı olması sebebiyle yönetimin tanımıyla ilgili akademisyenler tarafından henüz ortak bir tanıma varılamamıştır. Bu kavram üzerinde birbirinden farklı tanımlarla karşılaşmak mümkündür. Can’a göre, yönetim evrensel bir kavram olup, ilgili bilim dallarının yaklaşımlarına göre zengin bir anlam dünyasına sahiptir. Yönetim, ekonomistlere göre toprak, sermaye ve işgücü ile birlikte üretim fonksiyonlarından birisi; yönetim bilimcilere göre, yöneten ve yönetilenlerden oluşan bir otorite sistemi; toplumbilimcilere göre ise bir sınıf ve saygınlık sistemidir. Bütün bu yaklaşımların ortak noktası; yönetimin, diğer insanların iş ve eylemleriyle bir sonucun hedeflenmesi ve gerçekleştirilmesi süreci olmasıdır (Kuluçlu, 2006:4).

Yönetimin tanımı hakkında literatürde birbirinden farklı tanımlara rastlanılmaktadır. Bu tanımların birbirinden farklılık göstermesinin temelinde, tanımları yapanların yönetim kavramına ilişkin sahip oldukları felsefelerinin birbirinden farklılık göstermesindedir.

Aynı zamanda yönetim, örgütleyici eylemleri ve bu eylemleri yürüten araçları adlandırmak için de kullanılır. Klasik anlamda yönetimin temel görevi insanları ortak amaç ve değerler etrafında birleştirerek performanslarını yükseltmek ve bu değerleri gerçekleştirmek için yeterli hale getirmektir. Yönetimin temel görevi bugün de aynıdır; ancak bu görevin taşıdığı anlam değişmiştir. İki binli yılların başında ortaya çıkan yönetime ilişkin yeni değerler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Özden, 2005:81):

- Yönetimin görevi insanları ortak performans gösterebilir duruma getirmek, güçlü yanlarını etkili kılmak, zayıflıklarını önemli olmaktan çıkarmaktır.
- Her teşebbüs ortak amaçlara ve paylaşılan değerlere bağlılık gerektirir. Kurumun misyonu, ortak bir görüşü sağlayacak kadar açık ve kapsamlı olmalıdır.
- Kuruma varlık kazandıran amaçlar açık olmalı, herkesçe bilinmeli ve sürekli olarak yeniden doğrulanmalıdır. Yöneticilerin işi bu hedefleri gerçekleştirmek olmalıdır.

1.1.2. EĞİTİM YÖNETİMİ

Alanın bir bilim dalı olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde biçimlenip geliştiği bir olgudur. Avrupa kıtasında yaşanan gelişmeler de eğitim yönetimi alanındaki gelişmeleri etkilemiştir. ABD ile Avrupa kıtasındaki bu gelişim süreci 1820-1986 yılları arasında kapsamaktadır (Balcı, 2008:186).

Ülkemizde bu alandaki ilk gelişmeler 3 Mart 1924' de ilan edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretim Birliği Kanunu) ile başlamıştır. Aynı zamanda yeni kurulan eğitim örgütlerine yönetici, müfettiş ve öğretmen yetiştirmek üzere de 1928 yılında Gazi Eğitim Enstitüsüne bağlı Pedagoji Bölümü kurulmuştur (Balcı, 2008:194).

Eğitim; genel anlamda bireyde davranış değiştirme sürecidir. Diğer bir deyişle, eğitim sürecinden geçen kişinin davranışlarında bir değişim olması beklenmektedir. Bu süreçte bireyin davranışlarında, ahlaki değerlerinde, bilgilerinde, tavırlarında ve amaçlarında istendik yönde bir değişimin yaşanması amaçlanır (Demirel, 2012:6).

Eğitim yönetimi; eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamak olarak tanımlanabilir. Eğitim yönetiminin bir uğraş dalı olarak ortaya çıkmasının nedeni eğitim örgütlerinin diğer örgütlerden farklı özelliklere sahip olmasıdır. Bu özelliklerden başlıcaları şunlardır (Demir, 2006:1-2):

- Eğitim, insanlarla doğrudan ve yakından ilgili olan bir hizmet olduğu gibi odağında insan vardır.
- Bir kurum olarak okulun temel amacı, bireylere var olan kültürel birikimi aktarmak ve onların yaratıcılık yeteneğini geliştirmektir.
- Eğitim kurumlarında süreci ve ürünü değerlendirmek kolay değildir. Eğitim kurumlarında öğretme-öğrenme sürecinin düzenlenmesi ve kılavuzlanması için gerekli araç gereç ve yöntemler çeşitlidir.
- Toplumsal, ekonomik ve politik bir girişim olan eğitim sistemini, özellikle yarar grupları etkilemek isterler.
- Okulun öğretim kadrosu, mesleki eğitim görmüş ve alanında uzmanlaşmış öğretmenlerden oluşur.

1.1.3. SINIF

Doyle göre, okulun varlık nedeni olan eğitim-öğretim etkinliklerinin en yoğun gerçekleştiği birimler sınıflardır (Şentürk, 2006:585). Sınıfı okuldan ayırmamız mümkün

değildir. Okulun tüm özellikleri bir şekilde sınıf içi etkinlikleri etkilemektedir (Altındağ, 2006:2). Etkili bir eğitim-öğretim için uygun bir sınıf ortamı, verimli öğretmen-öğrenci iletişimi ve karşılıklı belirlenen sınıf kuralları ile oluşturulmuş bir düzen gerekmektedir.

Labelle sınıf ortamını, sınıf yönetimi etkinliklerinin önemli öğelerinden biri olarak görmektedir. Sınıftaki öğrencilerin kişilik özellikleri, okula ve derslere yönelik tutumları, ders çalışma ve dinleme alışkanlıkları, kültürel birikimleri, öğrenciler arasındaki ilişkiler, sınıfın fiziksel koşulları ve öğretmen-öğrenci etkileşimi bir bütün olarak sınıf ortamını oluşturur (Yalçınkaya ve Tonbul, 2002:97). Öğrencilerin, ortalama 180 gün olan yıllık öğrenim süresinin önemli bir bölümü sınıfta geçer. Bu süre içinde, öğretmen ve öğrenciler belli bir amaç ve program çerçevesinde sınıftaki yaşama katılırlar; ancak sınıf içindeki yaşamın, önceden belirlenmiş olan amaçlara uygun bir biçimde gerçekleşmesinden birinci dereceden sorumlu kişi öğretmendir (Aydın, 2012:3).

Eğitim literatüründe sınıf ile ilgili birbirinden farklı tanımlara rastlamak mümkündür. Şöyle ki;

Hoy ve Hoy göre sınıf, eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir alandır (Yaman, 2010: 55).

Sınıf, öğrencilerle öğretmenin buldukları bir yerdir. Eğitimin amacı olan, öğrenci davranışının oluşması burada başlar. Eğitim için gerekli birincil kaynaklar olan öğrenci, öğretmen, program ve diğer unsurlar sınıfın içindedir. Eğitim ve okul yönetiminin başarısı ve kalitesi büyük ölçüde sınıf yönetiminin başarısı ve kalitesine bağlıdır (Çalık, 2004:3).

Sınıf, eğitim amaçlarının davranış boyutuna dönüştürüldüğü işlevsel ve özel bir çevredir. Bu anlamda sınıf ortamının dinamik süreçlerin etkileştiği bir alan olduğu söylenebilir (Terzi, 2002:2).

Sınıf, öğrencinin yaşamında ailesinden sonra gelen ikinci derecede önemli ilişkiler sistemidir (Demirtaş ve diğerleri, 2005:5).

Lemlech, öğrencilerin eğitim-öğretim etkinliklerinin büyük bir bölümü ders yılı süresince sınıfta geçtiğini belirtir. Sınıf, öğrencilerle yüz yüze olunan bir yerdir. Öyle ki eğitimin temel hedefi olan davranış oluşturulması burada gerçekleşir. Sınıfın içinde öğretmen, öğrenci, program ve kaynaklar yer almaktadır. Bu yüzden eğitim yönetiminin kalitesi sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır demek doğru olur (Şahin, 2002:345).

1.1.3.1. Sınıf Ortamı

Sınıf ortamı; sınıfı oluşturan fiziksel düzenlemeler, psikolojik durumlar ve öğrencilerin duyuş ve değerlendirmelerini etkileyen sosyal ve kültürel öğelerin etkileşiminin bir ürünüdür.

Bu yönüyle ortam, bir mekânı diğerinden ayıran içsel özelliklerin yanı sıra o mekânın kendine özgü özelliklerin tamamıdır. Sınıf ortamı, sınıfta bulunan herkesin yaşadığı, sınıftakilerin davranışlarını etkileyen değer ve normlar olarak ifade edilebilecek özelliklerin tümüdür. Bir benzerlik kurmak gerekirse, bir insan için kişilik ne ise sınıf için de ortam odur (Kohen, 2006:12-13).

Sınıf ortamı öğrencilerin davranışlarını ve başarılarını etkilediği kadar öğretmenin de sınıf içi davranışlarını ve performansını etkilemektedir (Werthamer and Kellam, 1991:586). Etkili bir öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için zenginleştirilmiş bir sınıf ortamı, öğretmenin birbirinden farklı metotlar kullanmasına imkân tanımakta ve böylelikle öğretmenin vermek istediği konu veya etkinlikler öğrenciler tarafından daha kolay anlaşılacaktır (Fraser, 1998:7).

Araştırmalar, öğrenci başarısının sınıftaki öğrenme ortamından oldukça etkilendiğini ortaya koymaktadır. Öğrenme sürecinde her öğrenci kendi sürecini yaşamakta, öğrenciler öğretmenden olduğu kadar birbirlerinden de etkilenmektedir. Sınıf ortamı, öğrenmemizi; eğitime, okula, hayata ilişkin bakışımızı şekillendirebilmektedir. Bu süreçte bir öğrenciyi içinde bulunduğu ortamdan ayrı tutmak mümkün değildir. Öğrenme süreci sınıf ortamından etkilendiği için olumsuz sınıf ortamının mevcut olduğu bir durumda kaliteli bir öğrenme sürecinden bahsetmek de mümkün değildir (Kohen, 2006:12-13).

1.1.3.2. Sınıf İklimi

Pozitif bir öğrenme ortamının oluşturulmasında sınıf iklimi önemlidir. Öğrenciler, zorluklarla karşılaştıklarında öğretmenlerinden yardım alacaklarına, çabaların destekleneceğine inanırlarsa öğrenme etkinliklerine daha çok katılırlar. Bu öğrenciler, sınıfta olmayı dört gözle bekleyeceklerdir. Öğretmenler, öğrencilerle olumlu beklentilerle iletişim kurarak, iyi performansı överek, bazen de başka ek ödüller vererek olumlu bir sınıf iklimi geliştirebilirler. Pozitif öğretmen beklentileri, öğrencilerin yeni görevler üstlenmelerini ve yeni amaçlara varmalarını kolaylaştırır. Öğrenciler yeteneklerinin öğretmenler tarafından fark edildiğini anladıkları zaman daha çok çalışırlar. Öğrenme için pozitif bir sınıf iklimi oluşturmada övgüler de oldukça etkilidir. Öğretmen övgüyü iyi kullandığı zaman öğrenciyi yüceltir, cesaretlendirir ve öğrencinin girişimcilik ruhunu artırır. En güçlü övgü tipi öğrencinin performansı hakkında, öğrenciye bilgi verici geri bildirimde bulunmaktır (Demirtaş ve diğerleri, 2005:196). Olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulmasında sınıf yöneticisi; öğrencilerin sahip olduğu seviyeyi, özel yeteneklerini, zihinsel faaliyetlerini ve kişisel özelliklerini dikkate almalıdır (Jimerson, Swearer and Espelage, 2010:49).

Öğrencilerin kendilerini güvende hissetmedikleri, istenmeyen davranışların sık sık sergilendiği ve kaosun hakim olduğu bir sınıf ortamında ne öğretmenin bir şeyler öğretebilmesi ne de öğrencilerin bir şeyler öğrenebilmesi söz konusu olabilir (Evertson and Weinstein, 2006: 1064). Öğrencilerin kendini güvende hissettiği ve tehdit unsurlarının olmadığı bir sınıf ikliminde öğrencilerin yeni davranışlar edinmesi ve bu davranışları geliştirmesi daha kolaydır. Kohn'a göre sıcak bir sınıf iklimi, öğrencilerin sınıf içi etkinliklere çekinmeden rahatça katılımını sağlar, anlamayı artırır, öğrenmeyi çekici hale getirir, sosyal ve entelektüel gelişime katkıda bulunur ve öğrencilerin sınıf kararlarına aktif katılımını sağlar. Böyle bir sınıf ortamı, öğrencilerin bireysel ya da grup olarak öğretmenleriyle birlikte çalışmalarını kolaylaştırır. Öğretim programının öğrenci ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda, öğrencilerin görüşleri de alınarak hazırlanması bu programların daha verimli olmasını sağlar (Arslan ve diğerleri, 2008:18).

1.1.3.3. Sınıf Kültürü

Kültür, doğanın var ettiklerine karşılık insanoğlunun ortaya koyduğu maddi, manevi her şeydir. Bu tanım içinde örf, adet, gelenek, görenek, yemek yeme alışkanlığı, kıymet ölçüleri, giyinme şekilleri vs. diğer bir deyişle insanla ilgili her şey kültürü oluşturmaktadır (Demirel, 2012:7).

Eğitim ve öğretim kurumu olan okullar, kendilerine özgü okul kültürü oluşturarak, hem kurumlarının hem de öğrencilerinin performans ve verimliliklerini artırma yolunda çalışmalar yapmaktadır (Dolunay, 2007:13). Okul ortamında yönetici ve öğretmenin ortak hareket etmesini sağlayan temel faktör, okul kültürüdür. Kültürün ana öğelerinden değerler ve normlar, okul personelinin ortak hareket etmesini sağlar. Paylaşılan değer ve normlar ne derece güçlü ise personelin ortak hareket etme durumu o derece artar. Bu ortak hareket sonucunda değer ve normların, okulun ve sınıfların geneline yayılması daha hızlı olur (Çelik, 2011: 58). Okul kültürünün öğrenciler tarafından benimsenmesi ve amaçlanan değerlerin, okulun her tarafında kendisini hissettirebilmesi için öncelikle okulun kültürel değerlerinin sınıflarda etkin bir şekilde verilmesi ve bu değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesi gerekmektedir.

Sınıf kültürü, sınıfta öğrencilerin ve öğretmenin algılarını, tutumlarını ve davranışlarını etkileyen, o sınıfa özgü değerler, gelenekler, semboller, beklentiler gibi öğelerin bütünüdür. Bir başka ifadeyle sınıf kültürü, sınıf toplumunu oluşturan üyelerin ortaklaşa paylaştıkları değerler, normlar ve sembollerden oluşur. Buna göre, aynı okul çatısı altında her sınıfın kendine özgü bir sınıf kültüründen söz edilebilir. Bu kültür, okul kültürünün bir alt kültürü olarak da tanımlanabilir. Köklü geleneklere ve değerlere sahip güçlü okul kültürlerinin bireyi etkileme

gücü fazladır. Bu tür okullar, çalışanların ve öğrencilerin okullarıyla özdeşleştikleri, içten bir bağlılık ve üyesi olmaktan gurur duydukları okullardır (Arslan ve diğerleri, 2008:17). Sınıf kültürü, öğrenci davranışlarının kontrolünün sağlanmasında, öğrenci başarısının artırılmasında, etkili öğretmen-öğrenci iletişiminin sağlanmasında ve öğrencilerin öz denetim mekanizmalarının geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

1.1.4. SINIF YÖNETİMİNİN TANIMI VE İÇERİĞİ

Sınıf yönetimi kavramının bir anabilim dalı olarak ortaya çıkması yakın geçmişimize dayanmaktadır. Tartışmasız bu konuyla ilgili olarak geniş bir çerçevede ilk araştırmalar 1970’li yıllarda Jacob Kounin tarafından yapılmış, böylece öğretmen ve öğrenci davranışları üzerinde yapılan araştırmalar neticesinde önemli bulgulara ulaşılmıştır (Marzano, Pickering and Marzano, 2003:5). Gündüz’e göre bu tarihten sonra, eğitim bilimleri alanı içinde yer alan; eğitim yönetimi ve denetimi, eğitim programları ve öğretimi, psikolojik danışma ve rehberlik, eğitimde ölçme ve değerlendirme anabilim dallarının etkileşimleri sonucu oluşturulmuş ve geliştirilmiştir. Ülkemizde 1997 yılından itibaren öğretmen yetiştiren bütün kurumlar bu programa dâhil edilmiştir (Danaoğlu, 2009:2).

Sınıf yönetimiyle ilgili tanımlara göz attığımızda birbirinden farklı tanımların olduğunu görmekteyiz. Şöyle ki;

Latz’a göre sınıf yönetimi; Öğretme ve Öğrenme sürecinin önemli değişkenlerinden biridir. Yönetme süreci disiplin sorunları yanı sıra öğrenme aktivitelerinin planlanması, aktiviteler arası geçiş, sınıfın fiziksel düzeninin organizasyonu, öğrenme materyalinin hazırlanması, zaman kullanımı ve genel düzeni koruma gibi çeşitli değişkenleri de kapsamaktadır (Özpolat ve Bayındır, 2007:8).

Sarıtaş’a göre sınıf yönetimi; öğretmen, öğrenci, program, içerik, zaman, mekân, teknoloji, yöntem arasında etkili bir esgüdümleme gerçekleştirerek sınıfı öğrenmeye elverişli bir ortama dönüştürmeye yönelik etkinliklerin tümüdür (Sarıtaş, 2006:168).

Martin ve Yin göre sınıf yönetimi; sadece disiplin kavramını vurgulamayıp, öğretmenlerin faaliyetlerini, öğrenme-öğretme aktivitelerini, sosyal iletişimi, öğrenci davranışlarını vb. konuları içeren oldukça geniş kapsamlı şemsiye bir kavramdır (Ekici, 2008: 170).

Sınıf yönetimi; sınıf içi etkinlikleri öğrenme odaklı olarak sınıf içi etkinliklerin etkili bir biçimde düzenlenip sürdürme ve öğrenci davranışlarına eğitimin belirlemiş olduğu amaçlar doğrultusunda rehberlik etme sürecidir (Arslan ve diğerleri, 2008:2).

Planlanan eğitim-öğretim faaliyetlerinin verimli bir şekilde yürütülebilmesi için, gerekli öğrenme düzeninin, ortamının ve kurallarının sağlanması ve sürdürülmesi sürecine denir (Jonhson ve diğerleri, 1997: 6.1).

Sınıf yönetimi, genel olarak, belirlenen eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için planlama, örgütlenme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli olarak uygulanması ile ilgili etkinliklerin tümüdür (Çubukçu ve Girmen, 2008:123).

Akademisyenlerin sınıf yönetimi ile ilgili birbirinden farklı tanımlar yaptıklarını görmekteyiz. Tanımlar birbirinden farklı olsa da hepsinin hemfikir oldukları nokta, eğitim hedeflerinin en etkin bir şekilde nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği yönündedir.

Sınıf yönetimi kavramı çoğu kez disiplin ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Disiplin genel anlamda, sınıf düzeninin sağlanması için konulan kuralları ve alınması gereken önlemleri ifade eder. Oysa sınıf yönetimi kavramı disiplin kavramından daha geniş bir içerik taşıdığı gibi disiplin kavramını da içine alır. Bu kavram, öğretmenlerin sınıf aktivitelerini, yardımlaşmayı ve üretken bir çalışma ortamını sağlaması için öğrencileri hazırlamasını öngörür. Sınıf yönetimi, olumlu ve verimli öğrenme ortamı sağlamak amacıyla kullanılan tekniklerin tümüdür (Erdoğan, 2005: 2-3).

Sınıf yönetimiyle ilgili yapılan açıklamalar dikkate alındığında bu kavramın eğitim bilimleri içerisinde geniş sınırlara sahip olduğu görülmektedir. Bu durumda eğitim faaliyetlerinin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesinde öğretmene çok önemli görevler düşmektedir.

Babadoğan, Öğretmenlerin sınıf yönetimi süreçlerinde öncelikle öğrencilerin gereksinimlerini dikkate almalarını ve bu davranışlarla ilgili olan davranışların ilişkisini anlamaya çalışmalarını, ardından da öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak öğrenme fırsatları yaratmaya çalışmaları gerektiğini belirtmektedir. Böyle bir ortam, davranışsal standartlar oluşturma ve geliştirmeye yönelik bir sınıf örgütü oluşturmaya olanak sağlayan, öğrenen merkezli yöntemleri de kullanmayı gerektirmektedir (Karadağ, Baloğlu ve Cesur, 2009: 23).

Sınıf yönetimi, kritik bir yetenek arenasıdır. Öğretmenlerin bu alanda başarılı olunması isteniyorsa bu alanla ilgili olarak kendilerine hem kaliteli bir eğitim verilmesi hem de kendilerinin, çalışmalarından dolayı her zaman desteklenmesi gerekir. Öğretmenlerin göreve başlama öncesinde uygulamalı olarak aldıkları eğitim ise onların sınıf yönetimi becerilerini daha da artıracaktır (Simonsen and others, 2008: 351). Öğretmenin sınıf yönetimi becerisi, etkili bir eğitim-öğretimin sağlanması açısından önemli bir sınıf içi değişkenidir. Öğretmenin sınıfta öğrenmeye elverişli bir ortam oluşturabilmesi, fiziksel düzenlemeleri öğrenmeyi kolaylaştıracak

şekilde düzenleyebilmesi, öğretimin akışını kontrol edebilmesi ve zaman yönetimi konusundaki yeterlikleri, sınıf içi ilişkileri düzenleyebilmesi, sınıf içi ilişkileri belirlenen kurallarla yönetebilmesi, iletişimi düzenleyebilmesi ve öğrencinin motivasyonunu sağlayabilmesi, öğretmenin sınıf yönetimi becerilerini oluşturmaktadır (Koçak ve Akın, 2007:355).

Sınıf yönetiminin önemi, sınıf içi süreçlerle ilgili olarak öğrencilerin akademik başarısı, öğretmen yeterlilikleri, öğretmen ve öğrenci davranışını etkileyen sınıf içi değişkenler gibi konularda yapılan araştırmalarla daha iyi anlaşılmaya başlanmıştır. Olumlu bir sınıf ve öğrenme ikliminin oluşturulmasında birçok değişken rol oynar. Bunlar arasında öğretmen ve öğrencilerin geçmiş yaşantıları, sosyal çevre, aile ortamı, ailenin eğitime olan bakış açısı, eğitim politikaları, eğitim programları, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler, öğrenci ve öğretmenlerin motivasyon düzeyleri gibi bir çok etken söz konusudur (Arslan ve diğerleri, 2008:3).

Genel olarak özetlemek gerekirse sınıf yönetiminin temel amacı; sınıf içi öğrenmelerin iyileştirilmesi ve öğrenci yaşantılarının keyifli hale getirilmesidir. Sınıftaki yaşamın niteliği hiç kuşkusuz birçok değişken tarafından belirlenmekte veya etkilenmektedir. Öğreticinin sınıf yönetiminde kullandığı yaklaşımlar ise etkili sınıf yönetiminin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır (Arslan ve diğerleri, 2012:2).

1.1.5. SINIF YÖNETİMİ BOYUTLARI

Sınıf yönetimi, sınıf yaşamının öğrenme amaçları doğrultusunda bir orkestra uyumu içinde yönetilmesidir. Öğrenme için uygun bir çevrenin oluşturulabilmesinin gerektirdiği olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, öğrenme ortamı kurallarının sağlanması ve sürdürülmesidir. Sınıf yönetimi bir süreç içerisinde gerçekleşir ve bu süreçler beş boyutta ele alınır (Gündüz, 2004:20):

- Sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin etkinlikler,
- Plan-program etkinlikleri,
- Zaman yönetimine ilişkin etkinlikler,
- Sınıfta ilişkilerin düzenlenmesiyle ilgili etkinlikler,
- Davranış düzenlemelerine ilişkin etkinlikler.

1.1.5.1. Sınıf Ortamının Fiziksel Düzenine İlişkin Etkinlikler

Sınıf yönetimi etkinliklerin bir boyutunu, sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin olanlar oluşturur. Sınıf ortamının genişliği, sınıf alanının çeşitli etkinliklerinin yapımı için

bölümlenmesi, ısı, ışık, gürültü düzenekleri, renkler, havalandırma, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni, öğrenme ve ilgi köşeleri, öğrenci sayısı, bunların başlıcalarıdır. Fiziksel düzenlemeler, öğrencinin rahat etmesini sağlamak, okul ve sınıf ortamının çekiciliğini artırarak öğrencinin okula isteyerek gelmesini gerçekleştirmek, öğrenmeyi kolaylaştırmak amaçları için yapılır. Eğitimin amacı olan davranış değişikliği; ancak uygun ortam sağlandığında gerçekleştirilebilir (Başar, 2005:7). Uygun bir sınıf ortamının sahip olması gereken özellikler şöyle nitelendirilebilir:

1.1.5.1.1. Renk

Yapılan araştırmalar sonucunda, renklerin insan psikolojisi üzerinde etkisi olduğu ispatlanmıştır. Bundan dolayı okul ve sınıf ortamları için renklerin özenle seçilmesi gerekir. Sınıftaki duvarların rengi kadar eşyaların da renkleri önemlidir. Öğrencilerin yaş düzeyleri göz önünde bulundurularak eşyaların renklerinin seçimine ve uyumuna özen gösterilmelidir. Sınıfta iyi bir renk ahenginin sağlanması estetik duygular geliştirir, zihinsel süreçlerin öğrenmeye güdülenmesi üzerinde uyarıcı etki yaratır. Bu nedenle öğretmen, sınıfın ve araç-gereçlerin özelliklerine uygun, öğrencilerin görüşlerini alarak renkler seçmeye çaba göstermelidir (Gürsel ve diğerleri, 2012:247).

1.1.5.1.2. Gürültü

Gürültü sınıf içi etkileşimi olumsuz yönde etkileyen bir değişkendir. Gürültü öğrencinin derse güdülenmesini ve odaklanmasını engeller. Ayrıca gürültü; stres yapan, fiziksel ve ruhsal sağlığı bozucu bir etkidir ve bir tür çevre kirliliğidir. Öğretmen, öğrencilerin ilgi, dikkat ve katılımlarını her durumda uyanık tutmalıdır. Gürültü iletişimi engelleyen, zihni yoran ve hareketleri azaltan bir etkidir. Öğretmenin sınıfta sakin bir öğretim ortamı sağlaması için gürültüyü engellemeli ve yok etmelidir (Gürsel ve diğerleri, 2012:247).

Genellikle gürültü derse yönelik ilgisizlik, dikkat ve güdülenme eksikliği ya da kaygı gibi nedenlere bağlı olarak ortaya çıkar. Gürültünün engellenmesi için gürültüye sebep olan unsurlar öğretmen tarafından tespit edilmeli ve öğrencilere gürültünün olumsuz bir davranış olduğu açıklanmalıdır. Örneğin; arkadaşları ile konuşan bir öğrenciyi konuya ilişkin sorular yönelterek dikkatini çekmeli, sınıfta birden fazla gürültü yapan varsa sesini yükseltmeden, uyarmadan bir süre durumun farkında olduğunu belirten bir ifade ile beklemelidir; ancak bazı durumlarda, özellikle ilköğretimin birinci basamağındaki sınıflarda gürültülü durumların olması ve bundan yararlanılması kanıksanmalıdır. Sınıf dışından gelen gürültünün engellenmesi güç

olabilir; ancak sınıf içinden kaynaklanan gürültüyü azaltmanın temel yolu, sınıf kurallarının gürültüyü de içermesi ve bu kurallara hem öğretmen hem de öğrenci tarafından özenle uyulmasıdır (Gürsel ve diğerleri, 2012:247).

1.1.5.1.3. Görünüm (Estetik)

Okulu en iyi şekilde kullanabilmenin temel koşulu; temiz, düzenli tutmak ve güzelleştirmektir. Okulun yanı sıra sınıfta yer alan nesnelere uyumlu olması ve amaçlara uygun bir diziliş içinde sıralanması gereklidir. Sınıfın genel görünümü ve estetiği hem öğrenci hem de öğretmen açısından önemlidir. Sınıfa etkili bir görünüm kazandırmak, daha yaşanılır bir duruma getirmek; renk seçimini ve amaç-araç dengesini sağlamayı gerektirir. Sınıfın görünümünde güzellik ve uyum, öğrenciyi güdüler ve başarısını artırır (Gürsel ve diğerleri, 2012:248).

Sınıf, öğrencilerin rahat etmesi gereken bir ortam olması gerektiği gibi aynı zamanda çekici de olmalıdır. Öğretmen sınıf görünümünde güzellik ve uyumun olmasına özen göstermelidir. Sınıf ölçülerinin uyumu, tavanın basık olmaması, duvarların boyalı, eşya ve duvar renklerinin ve yerleşimlerinin uyumlu, pencerelerin geniş, mobilyaların çekici, perde, çiçek, masa örtüleri, panolar, tablolar ve eşyaların yerleştirme biçimi ve temizliği öğrencilere çekici gelmeli, görünümü şık ve güzel olmalıdır. Bu etkenlere özen gösterilmesi, sınıf ortamının görünümünü güzelleştirir, iç açıcı ve benimsenen bir hale getirir. Ayrıca, uygun bir görünüm öğrenciyi olumlu yönde etkiler ve öğrencinin seçici bir kişilik kazanma bilinci geliştirmesine de katkıda bulunur (Gürsel ve diğerleri, 2012:248).

1.1.5.1.4. Işık-Aydınlatma

Işık insan psikolojisi üzerinde etkili olan bir değişkendir. Sınıfta eğitim etkinliklerinin etkili ve rahat bir şekilde gerçekleşmesi için yeterli ışık, ışığın geliş yönü, ışığın rengi, yansımaları gibi özellikler dikkate alınmalıdır. Aşırı ya da yetersiz ışık, ışığın yönü, yansımaları ve rengi ilgiyi dağıtır, gözü yorar, zihnin gevşemesine ya da aşırı duyarlı hale gelmesine neden olur. Ayrıca öğretmen ve öğrencinin işini güçleştirir, hareketlerini azaltır ve gerginliğe neden olur. Sınıfta ışık dolaylı gelmeli, olanaklar ölçüsünde doğal aydınlanma yolları kullanılmalıdır. Işık ve pencere düzeni güneşe ve mevsimlere göre ayarlanabilir olmalıdır (Gürsel ve diğerleri, 2012:249).

1.1.5.1.5. Havalandırma

Sınıfın fiziksel özelliklerinden bir diğeri olan havalandırma biyolojik anlamda kalbi ve beyni, psikolojik anlamda da öğrencinin öğrenme sürecine katılımını etkiler. Örneğin; havasız, yeterince oksijenin bulunmadığı bir sınıf ortamında öğrencilerin uyuşuk, isteksiz, yorgun oldukları gözlenir. Oksijen azlığı öğrencileri dikkatsiz ve uykulu yapar. Etkinlikler sırasında bozulan sınıfın havalandırması ders aralarında yapılmalıdır. Öğretmen sınıfın havalandırılması konusuna özen göstermelidir (Gürsel ve diğerleri, 2012:249).

1.1.5.1.6. Öğrenme ve İlgı Köşeleri

Sınıfta, resim, broşür, yazıların asıldığı duvar panoları, bülten tahtaları; kitap, dergi, gazetelerin olduğu bir oturma-dinlenme yeri; öğrencilerin etkinliklerini sergiledikleri gösteri alanları; sınıf ya da okulda öğrenciler için teknoloji destekli oyun alanları gibi ilgi ve öğrenme köşeleri bulunmalıdır (Gürsel ve diğerleri, 2012:249).

1.1.5.1.7. Isı

Berker'e göre, ortama uygun giyinen bir insan için gerekli oda ısısının yirmi derece dolayında olması gerektiğini belirtir. Sınıfın ısı, mevsime, neme olduğu kadar, öğrencilerin giyinişine göre de değişir. Giyim ve sınıfın fiziksel koşulları, ısının etkisini değiştirir (Başar, 2005:31).

Sınıf ısısının düzenlenmesi ısıtıcı ve soğutucularla yapılabileceği gibi, öğrenciler de ısı değişimleriyle tutarlı giysi değişimi yapabilmelidir. Isının aşırı yükselmesi, fiziksel rahatsızlıklara, ilginin dağılmasına, zihnin gevşemesine ve bunların neden olduğu yansımış sorunlara yol açmaktadır. Düşük ısı, çabaları ısınmaya yöneltmekte, zihnin odaklaşmasını güçleştirmektedir (Başar, 2005:31). Böyle bir sınıf ortamında hem öğretmen hem de öğrenci yeterli derecede performans sergileyemez.

1.1.5.1.8. Öğrenci Sayısı

Bir sınıfta şu kadar öğrenci bulunmalıdır diye söylenebilecek kesin bir sayı yoktur; ancak öğrencinin bulunduğu düzey bir sınıfta bulunması gereken öğrenci sayısını belirleyen önemli bir etkidir. Örneğin ilköğretimin ilk yıllarında öğrenciler öğretmenin ilgi ve yardımına çok ihtiyaç duyduğu için sınıfta öğrenci sayısının az olması öğretmen tarafından bu olanağın

gerçekleştirilmesini kolaylaştırır. Aksi durumda kalabalık sınıflarda öğretmen, her öğrenciye daha fazla zaman ayıramaz, öğrenci gelişimini kolay izleyemez ve sınıfı daha etkili yönetemez (Başar, 2005:29-30).

Öğrenci sayısını belirleyen ikinci değişken ise ders, konunun türü ve izlenen yöntemdir. Örneğin okuma ve matematikte az öğrencili sınıflar daha faydalı bulunmuştur. Öğrenci sayısı az olan sınıflarda daha çok öğretim yöntemi kullanılma şansının olması etkili öğrenmenin gerçekleşmesini olumlu etkilemiştir. Öğretmenin, sınıfın tümüne öğretim yapması durumunda, örneğin anlatım yöntemini kullanırken sınıfın kalabalık olması öğrenmede pek etkili bulunmamıştır (Başar, 2005:29-30).

Sınıftaki öğrenci sayısının az-çok ayrımı, çeşitli araştırmalarda farklı rakamlarla gösterilmesine rağmen genel anlayışa göre; on altının altında öğrencisi olan sınıflara küçük, on altı ile yirmi beş arasında öğrencisi olan sınıflara orta, yirmi altının üzerinde öğrencisi olan sınıflara ise büyük sınıf denilmiştir (Başar, 2005:29-30).

1.1.5.1.9. Öğrencilerin Oturma Düzeni

Öğrenciler cinsiyet, boy, görme, işitme, ilgi süresi, başarı düzeyleri, iletişim ve etkileşim alışkanlıkları gibi özellikler açısından farklıdır ve bu farklılıkları onların sınıftaki oturma düzenlerini etkilemektedir. Bu farklılıklara rağmen öğretmen öğrencilerin bu farklılıklarını dikkate alarak etkili bir sınıf ortamını oluşturmakla sorumludur. Oluşturduğu sınıf düzeni, öğrenmeye yardımcı, konu ve yönteme uygun, öğretmen ve öğrencilerin birbirlerine ve kaynaklara ulaşmasını kolaylaştırıcı, trafik akışına yardımcı, öğrenci katılımını artırıcı olmalıdır (Başar, 2005:36-37).

Etkili bir sınıf yönetimi ile sınıf oturma düzeni arasında sıkı bir paralellik vardır. Öğretmen bütün sınıfa hakimiyet sağlayacak şekilde oturma düzenini oluşturmalıdır. Öğretmen masası, öğretmenin sınıfın tümünü görebileceği bir yerde olmalı, kontrol derecesi ve istenen yönetim şekline göre, öğrenci etkinliklerinin türü ve öğretmen yardımı dikkate alınarak yer değiştirmelidir. Öğretmen masası sıraların yanında veya arkasında olursa, öğretmen kontrolü artabilir. Çünkü bu durumlarda öğretmenin öğrenciler hakkındaki bilgisi azalmazken, öğrencilerin öğretmen hakkındaki bilgileri azalır (Başar, 2005:37).

Sınıf yerleşim düzeni biçimleri genel olarak dört grupta toplanmaktadır: Klasik düzen, bireysel düzen, tek grup düzeni ve çok grup düzenidir. Dersin amacına, öğrencilerin buldukları düzeye, sınıfın sahip olduğu imkânlarla ve derste kullanılan yöntem ve tekniklere göre sınıf oturma düzeni değişebilmektedir. Kesin bir sınıf oturma düzeni olmamakla birlikte her birinin kendisine has üstünlükleri bulunmaktadır (Başar, 2005:38).

Öğrencilerin birbirlerini ve öğretmeni en iyi şekilde görebilmelerini sağlamak için öğrencilerle birlikte yarım daire şeklinde oturmak en iyi oturma düzenidir. Öğrencileri yarım daire şeklinde oturarak öğretmenin de onların arasında yer almasının iki önemli yanı vardır. Birincisi, öğrenci grubu hangi yasta olursa olsun, bir ders boyu arkadaşının ensesini seyretmekten hoşlanmaz. Ders dinleyen, soru soran ya da cevap veren arkadaşlarıyla yüz yüze ilişkide bulunmak ister. İkincisi, öğrenci öğrenirken öğretmenin karşısında değil yanında olmasından hoşlanır. Öğretimde önemli olan husus çok resmi olmayan bir sınıf iklimi oluşturmaktır. Öğrenci öğretmeni pasif bir biçimde dinleyerek değil, öğretmeniyle konuşarak öğrenecektir. Bu iki hususu dikkate alan bir öğretmen bir deney yaparken öğrencilerin, kendisini en iyi şekilde görmesini sağlayacak şekilde oturmasına özen göstermesi gerekmektedir (Bila, 2006:59).

Birçok öğretmen disiplin sorunlarının yaşanmaması, etkili bir sınıf yönetiminin oluşturulması ve kaliteli bir eğitimin yapılabilmesi için öğrencilerin oturma düzenleriyle ilgili geleneksel olarak bazı tavsiyelerde bulunmaktadır (Dunbar, 2004:3):

- Öğrenciler dikkatlerini öğretmene verebilecek şekilde oturtulmalıdır.
- Sınıf içi trafik akışı rahatlıkla sağlanmalıdır.
- Öğrenciler yazı tahtasını, öğretmeni ve yansıtma perdesini rahatlıkla görebilecek şekilde oturtulmalıdır.
- Öğrenciler pencereden uzak tutulacak şekilde oturtulmalıdır.
- Oturma düzeni çeşitli etkinliklerin rahatlıkla yapılabilmesi için esnek bir yapıda olmalıdır.

1.1.5.2. Plan-Program Etkinlikleri

Sınıf yönetimiyle ilgili çalışmaların ikinci boyutunu oluşturan plan-program etkinlikleri, öğretmenin etkin bir öğretim lideri olarak sınıfta eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmesine ve sürdürmesine olanak tanır (Ağaoğlu, 2005:9). Öğretmenin plan-program etkinliklerini gerçekleştirebilmesi için öncelikle eğitim programının amaçlarını yani hedef ve davranış gruplarını, ders içeriklerini, konular listesini, öğretim materyallerini ve okul içinde ve dışında öğretilmesi gereken bütün faaliyetleri dikkate alarak yıllık, ünite ve günlük planlarını hazırlaması gerekir (Demirel, 2007:1).

Amaçlar esas alınarak, yıllık, ünite, günlük planların yapılması, kaynakların belirlenip dağılımının sağlanması, iş ve işlem süreçlerinin belirlenmesi, araç sağlama, yöntem seçme, öğrenci özelliklerini belirleme, gelişimlerini izleme ve değerlendirme ve öğrenci katılımını

düzenleme plan-program etkinlikleri çerçevesinde ele alınabilir. Bu etkinlikler, geçmişi ve var olan durumu ele alarak bunların ışığında geleceği şekillendirme çabaları olarak görülebilir (Başar, 2005:7). Bu yönüyle hem etkili bir sınıf yönetiminin oluşturulmasında hem de gelişmiş eğitim standartlarının sağlanılmasında plan-program etkinliklerinin önemli bir rolü bulunmaktadır. Çünkü bireylerin davranış standartlarını geliştirmede, öğrenme-öğretme etkinliklerini gerçekleştirmede, bireylerin yaşantılarını düzenlemede ve zenginleştirmede plan-program etkinliklerinin önemli bir etkisi bulunmaktadır (Yüksel ve Sağlam, 2012:6).

Eğitim akademisyenlerinin çoğunun anlaştıkları ortak nokta; ders öncesinde öğrencilere kazandırılması gereken temel hedeflerin belirli bir plan-program çerçevesinde hazırlanması ve davranışa dönüştürülmesi yönündedir. Bu yönüyle kaliteli öğretmenler ders öncesinde gerekli plan-program etkinliklerini titizlikle hazırlayan öğretmenlerdir. Bu durum aynı zamanda eğitimin kalitesini de önemli ölçüde etkilemektedir (Murphy, Delli and Edwards, 2004:69).

Planlama yapılırken amaçların yanı sıra öğretmenin öğretim yılı içinde ders yapılabilecek günleri, ders saatlerini ve bu süre boyunca işlemeyi düşündüğü konuları belirlemesi gerekir. Planlama aşamasında, bu çalışmalar dışında öğretmen, dersi birlikte gerçekleştireceği öğrencilerin gelişim düzeylerini de göz önünde bulundurmalıdır. Özellikle ders dönemi öncesi hazırlıklar olarak adlandırılan plan-program etkinlikleri ile öğretmenin ders dönemi süresince kullanabileceği ders araç ve gereçleri belirlemesi ve bunları kullanmak için nasıl temin edebileceğine ilişkin hazırlıkları da yapması gereklidir (Ağaoğlu, 2005:9).

Plan-program etkinlikleri yapılırken öğretmenin ders işleyişinde kullanması gereken öğretim yöntem ve tekniklerini belirlemesi gerekir. Etkili bir öğretim gerçekleştirmeye yönelik kullanılması düşünülen yöntem ve teknikler belirlenirken, öğretmenin anlatması gereken konunun özelliklerini, derste kullanması gereken araç-gereçleri, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini ve dersliğin fiziksel özelliklerini dikkate alması gerekir (Ağaoğlu, 2005:9).

1.1.5.3. Zaman Yönetimine İlişkin Etkinlikler

Üçüncü boyut, zaman düzenine yönelik etkinliklerdir. Etkili bir öğretim gerçekleştirmenin yolu öğrenmeye ayrılan zamanın çokluğuna ve etkili kullanımına bağlıdır. Sınıf içinde geçirilen zamanın çeşitli etkinliklere dağılımı, zamanın ders dışı ve bozucu etkinliklerle harcanmaması, sıkıcılığın önlenmesi, öğrencinin zamanının çoğunu okulda sınıfta geçirmesinin sağlanması, devamsızlığın ve okuldaki ayrılmaların önlenmesi, bu boyut içinde görülebilir (Başar, 2005:7).

Zamanın etkili yönetimi doğuştan ve sonradan öğrenmeler çerçevesinde şekillenen bir yetenektir; ancak sınıf içinde zamanın etkili kullanılması hem daha zor hem de daha karmaşık

bir yapıdadır. Bunlara rağmen, dersin planlanması ve öncelikli olarak yapılması gerekenlerin belirlenmesi zamanın etkin kullanımını kolaylaştırır. Bu durum stresin azalmasını, dersin verimli geçmesini sağlar, öğrencilerin başarısını ve öğrenmesini olumlu etkiler (Meltzer, 2010:70).

Sınıfta zaman yönetimi çok önemli olmasına rağmen zamanın çoğu istenmeyen sebeplerden veya bilinçsizce gerçekleştirilmeye çalışılan faaliyetlerden dolayı heba olunur. Öğrencilerin bir araya toplanmasını sağlamak, derste kullanılacak materyalin düzenlenmesini yapmak, yapılan anonslardan dolayı oluşan gürültünün dersi bölmesi, öğrencilerin derste kullanmak üzere bulundurmaları gereken materyali getirmemeleri veya materyallerinin kırılması, öğrenciler arasında oluşan anlaşmazlıkların çözülmesi için ayrılan zaman, aktiviteler için harcanması düşünülen zamanın iyi hesaplanamaması gibi sebepler zamanın etkin kullanılmasını olumsuz etkilemektedir.

Eğitim ortamında zamanın etkili yönetilebilmesi için yapılması gerekenler aşağıdaki gibidir (Ağaoğlu, 2005:11-12):

- Zamanın etkili bir şekilde yönetilebilmesi için öncelikle amacın ya da amaçların belirlenmesi gerekir. Öğretmen, ders öncesinde dersin ve konunun amaçlarını belirlemelidir. Öğrenciler hedef davranışlardan haberdar edilmelidir.
- Sonraki aşamada, dersin ve konunun belirlenen amaçlara ulaşabilmesi için ders içinde yapılmak istenen etkinlikler ve bunların önem dereceleri belirlenmelidir. Etkinlikler önem derecelerine göre sıralandıktan sonra her bir etkinlik için harcanması düşünülen zaman hesaplanır ve etkinlikler arasında paylaşılır.

1.1.5.4. Sınıfta İlişkilerin Düzenlenmesine Yönelik Etkinlikler

Sınıf yönetiminin dördüncü boyutunu ilişki düzenlemeleri oluşturur. Sınıf kurallarının belirlenip öğrencilere benimsetilmesine, sınıf yaşamının kolaylaştırılmasına, olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulmasına yönelik öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ilişki düzenlemeleri, özellikle, bir sonraki boyut olan davranışı da şekillendirici etkinliklerdir (Başar, 2005:7).

İyi bir öğretmen ve öğrenci ilişkisinin oluşturulmasında göz önünde bulundurulması gereken önemli noktalar şunlardır:

- Açıklık ve saydamlık,
- Önemsemek,
- Birbirine gereksinim duymak,
- Birbirlerinden ayrı davranabilmek ve
- Gereksinimlerini karşılıklı olarak giderebilmektir.

Öğretmenin öğrencilerle ilişkilerinde gösterdiği özen, öğrencilerin kendi aralarında kurmaları beklenen ilişkilerin daha sağlıklı olmasına ve öğrencilerde takım bilincinin oluşmasına katkı sağlar. Sınıf içinde istenmeyen öğrenci davranışların önlenmesine de yardımcı olan, sınıfın etkili bir takıma dönüştürülebilmesi için, öğrencilerin yönlendirilmeye, güdülenmeye, bilgiye, kaynağa, desteklenmeye ve değerlendirilmeye gereksinimleri vardır (Ağaoğlu, 2005:9-10).

Kramer ve Pi (2005:51) de bu konuda bazı önerilerde bulunmaktadır. Şöyle ki;

- Sınıfa girdiğiniz zaman öğrencilerinizi selamlayınız. Mümkün olduğu sürece öğrencilerinize isimleriyle hitap ediniz.
- Öğrencilerinizi övün (giymiş oldukları güzel giysilerden, saç kesimlerinden veya sergilemiş oldukları başarılarından dolayı).
- Ders dışı etkinliklerde öğrencilerinizle birlikte olmaya çalışın. Bu durum onları çek sevinecektir.
- Öğrencilerinizle mümkün olduğu sürece resmi olmayan bir dil kullanınız.
- Bir arkadaş gibi ilgileri ve hobileri hakkında sorular sorunuz.

Uygun bir sınıf iklimi, ilişki düzeni ve öğrenme ortamının sağlanılmasında sınıf kurallarının önemli bir yeri vardır. Daha iyi bir sınıf düzeninin oluşturulmasında öğrencilerin görüşlerinin alınması onları sınıf kurallarına uymalarını ve bu kuralları içselleştirmelerini kolaylaştırır. Öğretmen, kuralların hem sınıf içi ilişkilerde hem de toplumsal düzenin sürdürülmesinde gerekli olduğunu gerçek hayattan örnekler vererek, kuralların öğrenciler tarafından benimsenmesini sağlamaya çalışmalıdır (Dean, 2005:16). Sınıf kurallarının öğretmen ve öğrenci tarafından belirlenip uygulanması istenmeyen davranışların miktarında düşüş sağladığı gibi etkili bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmaya yönelik olumlu bir katkı yapar.

1.1.5.5. Davranış Düzenlemelerine İlişkin Etkinlikler

Sınıf yönetiminin beşinci boyutunu oluşturmaktadır. Olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulmasında, istenilen davranışların kazandırılması için eğitim ortamının düzenlenmesinde, sorunların ortaya çıkmadan önce önlenmesinde ve ya çıkmışsa bu sorunların etkili bir şekilde çözülmesinde öğretmenin liderlik rolü önemli bir yer edinmektedir. Davranış düzenlenmesine ilişkin etkinlikler süreci dört adımda ele alınmaktadır. Bunlar; başlangıçlar, oturumunun safhaları ya da oturumlar arasındaki geçişler, krizler ve sonuçlar olarak ele alınabilir. Bir oturumun başlangıcı önemlidir. Çünkü duruma bir anlam katar. Amaç genellikle giriş yapmak öğrencilerin ilgilerini planlanan aktivite üzerine çekmektir. Dolayısı ile ne yapmalarını, bekledikleri bir işaretle onları hazırlamayı ve etkinliği yapılandırmayı gerektirir. İkinci adım

geçişler ya da dönüşümlerdir. Bir etkinlikten diğerine veya bir konudan diğerine geçişte yaşanan bir sorundur. Yetenekli öğretmenler yapılandırma ve dönüştürmeyi dikkatli yapmak için zamanında girişimde bulunur. Geçişler arasında öğrencileri yeni duruma uyarlayarak ders akışını en az kesinti ile gerçekleştirirler. Diğer olay krizlerde görülür. Sınıf ortamının akışını kesintiye uğratan kaynak kriz olarak düşünülebilir. Nedenleri farklı olabilir. Krizde öğretmene yardımcı olacak üç temel ilke vardır. Bunlar; kargaşayı en aza indirmek ve sert havayı yumuşatmak, krize neden olan sebepleri ortaya çıkarıp anlamak ve nasıl hareket edeceğine karar vermeden iyice düşünmektir (Gündüz, 2004:21).

Eğitim sisteminin temel amacı bireyin davranışlarında değişiklikler yapmaktır. Olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulmasında ve öğrencilere istendik davranışların kazandırılmasında öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenler olarak kabul etmeliyiz ki öğrencilerden hem sınıf içinde hem de sınıf dışında istenilen davranışlar sergilemelerini istiyorsak öncelikle onlara istenilen davranışların neler olduğunu ve bu davranışların gereklilik nedenlerini öğretmeliyiz. Aynı şekilde öğretmen bu yönüyle sergilediği davranışlarla öğrencilere model olmalıdır. Birbiriyle çelişen davranışlar sergileyen bir öğretmenin öğrencilere örnek davranışlar kazandırması söz konusu olamaz (Mathieson and Price, 2002:2). Örneğin sigara içen ve bu durumu öğrenciler tarafından bilinen bir öğretmenin, öğrencilere “sigara içmeyin zararlıdır” demesi gibi çelişkili bir durum, öğrencileri bu davranıştan caydırma konusunda etkili bir ifade olamamaktadır. Çünkü öğretmenin sergilediği davranış ile öğrencilerden yapılması istenilen davranış arasında çelişki bulunmaktadır.

Bütün öğrencilerin doğru yöneltilmeye ihtiyaçları vardır; ancak bazıları unuttuklarından, bazıları da herhangi bir sosyal gruba ait olma duygusundan dolayı istenmeyen davranışlar gösterebilirler. Bu durumda öğretmen sınıftaki davranışları yönetmek ve olumlu bir sınıf iklimi oluşturmak için günü birlik planlar yapmalı ve olumlu davranışların kazandırılması için öğrencilere rutin işler yaptırmalıdır. Öğrencilerin sınıfta, koridorda, bahçede, kantinde vs. nasıl davranmaları gerektiği öğretilmeli ve doğru davranışların sürekliliği sağlanıncaya kadar öğrenciler takip edilmelidir (Rogers, 2007:51). Oluşturulmuş etkili bir eğitim ortamının bu davranışların kazandırılmasında ve pekiştirilmesinde önemli bir etkisi bulunmaktadır.

1.1.6. SINIF YÖNETİMİNDE YAKLAŞIMLAR

Günümüz bilgi ve teknoloji çağıdır. Bilim ve teknolojideki hızlı değişimler tüm örgütsel sistemleri etkilediği gibi eğitim sistemlerini de etkilemektedir (Uluğ,1998:154). Bu hızlı değişim ve teknolojik gelişmeler, eğitim dünyasında oluşan pek çok yenilik ve yönelimleri ortaya çıkarmakta, öğrenme-öğretme sürecini etkilemekte, öğretmene yeni roller biçmekte ve

öğretmekten çok öğrenmenin daha önemli olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır (Demirel, 2012: 1). Aynı zamanda öğretmenin salt bilgi aktarıcısı olmadığı, toplumun yönlendirilmesinde, şekillenmesinde, değişim sürecinin sağlanmasında önemli rolünün olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır (Singh and Sudershan, 2003:1).

Bu gelişmeler doğrultusunda eğitimde yıllardan beri süre gelen kronikleşmiş eğitim anlayışında değişiklikler olmuş ve yeni yaklaşımların doğmasına sebep olmuştur. Sınıf yönetimi yaklaşımları baskıcı sınıf ortamından demokratik sınıf ortamına, şekil eğilimli yönetimden amaç eğilimli yönetime, öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli yönetime doğru bir yol almıştır. Öğretmenler sınıfta verimli bir öğrenme ortamı sağlamak ve sınıfı en iyi şekilde yönetmek için değişik yaklaşımlardan yararlanırlar.

1.1.6.1. Geleneksel Yaklaşım

Geleneksel yaklaşımın merkezinde öğretmen vardır ve sınıfın biricik hakimi öğretmendir. Etkinliklerin gerçekleştirilmesinde genelde öğretmen aktif, öğrenci ise pasif konumundadır. Öğretmenin aktarmak üzere hazırladığı sunumu öğrenciler sadece dinlerler dersin akışında ve renklendirilmesinde öğrencinin herhangi bir katkısı yoktur. Öğretmenin odaklandığı temel nokta, isteklerinin öğrenciler tarafından nasıl gerçekleştirileceğidir. İletişim genellikle tek yönlü olarak öğretmenden öğrenciyedir. Öğretmen-öğrenci arasındaki ilişki aşırı kurallara bağlanmıştır. Sınıf içi kurallar da oldukça katıdır. Bu kuralların oluşturulmasında öğrencilerin fikirleri alınmamıştır. Öğretmen kendince hazırladığı bu kuralları sınıfa asar ve öğrencilerin bu kurallara katı bir şekilde uymasını ister. Böyle bir ortamda kendini ifade etmekten yoksun kalan öğrenciler davranış bozuklukları göstereceklerdir (Doğan ve Burç, 2006:26). Öğretmenin geleneksel otorite figürü olarak algılandığı toplumlarda gözlenen bu yaklaşım demokratik yaşamın ilkeleri ile bağdaşmaz. Öğrencilerin, kişilik yapıları ve benlik tasarımları birbirlerinden farklı olduğu için, otorite simgesi olarak algıladıkları öğretmenlerine karşı, farklı tepkiler geliştirirler; ancak öğretmen kendince uysal ya da yaramaz olarak tanımladığı bu öğrencilerin, gerçekte uyum sorunları yaşamakta olduklarını görmez. Bu durumda genellikle, öğretmen yaramaz olarak tanımladığı öğrencilere karşı, açık ya da örtülü bir mücadele başlatır (Aydın, 2012:5-6). Bu durum sınıf içi etkinlikleri olumsuz etkilediği gibi öğretmenin sınıf yönetiminde ki etkisini de azaltır.

1.1.6.2. Çağdaş Yaklaşım

Sınıf yönetiminde izlenmesi gereken asıl yaklaşım, katılımcı ve esnek bir yapıya sahip

olan çağdaş yaklaşımdır. Çağdaş yaklaşım, öğrenciyi duygusal, düşünsel ve zihinsel yönleriyle bir bütün olarak ele alan insancıl bir modeldir. Burada eğitim-öğretim etkinliklerinin merkezinde öğrenci yer alır. Başka bir deyişle, öğrenci sınıf yaşamının nesnesi değil, öznesidir. Sınıfta uyulması gereken kurallar, öğretim yöntemleri, dersin amacı gibi etkinlikler demokratik bir biçimde tartışılır. Bu tartışmalarda öğretmen daha çok rehberlik rolü oynar. Her durumda birden çok olan karar seçeneklerinin olumlu ve olumsuz yönleri aydınlatılarak, grup tartışması yönlendirilir. Böylece sınıfta en geniş uzlaşma oluşturularak, grubun belli amaçlar doğrultusunda bütünleşmesi sağlanır. Ancak bu tartışmalarda, bütün öğrencilere eşit söz hakkı sağlanmalı ve azınlıkta kalan görüşlerin de seslendirilmesine özel bir önem verilmelidir (Aydın, 2012:6).

Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımında, sınıfı bir sistem olarak algılamayı gerektirir. Bu anlamda sınıf; öğrenci, öğretmen, ders programları, eğitim ortamı gibi iç etmenler ile okul, çevre ve aile gibi dış etmenlerin etkileştiği bir alandır. Dolayısıyla sınıf içi yaşam, gerçek yaşamdan yalıtılmış bir ortam değil, aksine hayatın kendisi olduğu gibi canlı ve dinamik süreçlerin toplamıdır. Öğretmen bu sürecin iç ve dış dinamiklerini oluşturan özgün koşulların farkında olmalıdır. Böylece öğretmen, okul içindeki ve çevredeki olanaklardan eğitim amacıyla en uygun şekilde yararlanmalıdır. Örneğin, öğretmen bir yandan okuldaki rehberlik servisi ile diğer yandan öğrencilerin aileleri ile yakın ilişkiler geliştirerek, sistemin öğelerinden yararlanmalıdır. Bunun sonucunda hem eğitim sorunları karşısında yalnız kalmaktan kurtulur hem de eğitim sistemini etkileyen öğelerin katkılarını bütünleştirir. Doğal olarak kolektif ve duyarlı bir sınıf atmosferi sağlanarak, eğitimin kalıcılığı artırılır. Çünkü davranış değişikliği sürecinin, sadece sınıfla sınırlandırılması, gerçekçi ve geçerli bir yaklaşım değildir. Ancak her koşulda, sınıf yönetiminin en önemli öğesi olan öğretmen, öğrencileri için bir model olmayı başarabilmelidir (Aydın, 2012:6-8).

Klasik eğitim sistemi yoğun bir şekilde bilgi sunmaya dayalı idi. Çağdaş yaklaşımda ise bilginin kazandırılması değil bilgiye ulaşma yollarının öğretilmesi ön plandadır. Bir diğer ifade ile öğretme değil, öğrenmeyi öğretme ön plana geçmektedir. Çağdaş yaklaşım, ağırlıklı olarak önceki kuşakların yaptıklarını aktaran değil, yeni bir şeyler yapabileme yeteneği olan insanların yetiştirilmesini esas alır (Erdoğan, 2012:4).

Çağdaş sınıf yönetiminde sınıfta yapılan etkinliklere, bütün öğrencilerin katılımı sağlanmaya çalışılır. Konuşmak istemeyen öğrenci zorla konuşturulmaz; ancak, etkinliklere katılabileceği ve konuşabileceği ortamlar oluşturulmaya çalışılır. Hep belli grup veya kişiler konuşturulmaz azınlıktaki grupların görüşleri de alınmaya çalışılır (Gündüz, 2001:17).

1.1.7. SINIF YÖNETİMİ MODELLERİ

Bir öğretmen, öğretimini etkin kılmak için sınıf yönetiminde kullanabileceği birkaç önemli yöntem vardır. Bununla birlikte, her sınıfta aynı yöntemin kullanılması istenilen amaca hizmet edemeyeceği de bilinmektedir. Öğretmen kendi öğrencilerinin karakterlerini dikkate alarak en uygun yöntemi seçmelidir. Örneğin, yeterli olgunluk düzeyine ulaşmamış öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta demokratik bir yaklaşım etkili olamaz. Bu nedenle, öğretmen değişik sınıf yönetimi yaklaşımlarından haberdar olursa, değişik durumlarda hangi yaklaşımın kullanılabileceği konusunda karar verme şansı artar (Johnson, 1997: 6).

Sınıf yönetimi etkinliklerinin zaman boyutu, bu etkinliklerin çeşitlenmesini sağlayarak, bunları farklı modellere bağlamayı kolaylaştırır. Bir eğitim yılı bütünü içinde, önce bu bütünün, sonra da gereksinim duyulan zamanlarda bütün içindeki tek tek etkinliklerin veya etkinlik gruplarının, ihtiyaç duyulması halinde farklı modellerle yürütülmesi gerekebilir. Model seçimi ve kullanımı, amaçlara, kaynaklara ve gereksinimlere göre değişir (Başar, 1999:13). Sınıfın genel durumunu göze alınarak sınıf içi etkinlikler için uygun bir sınıf yönetimi modelinin seçilmesi hem etkili bir sınıf yönetimi sağlanması açısından hem de etkili bir öğretim ortamı oluşturulması açısından önemlidir. Etkili bir sınıf yönetimi oluşturmada sürekli bağlı kalınacak herhangi bir model yoktur. Gerçekleştirilecek hedefin, mevcut olayın ve dinleyici kitlesinin genel durumu dikkate alınarak uygun model veya modeller aynı süreçte kullanılabilir.

1.1.7.1. Tepkisel Model

İstenmeyen bir düzenleniş sonucuna veya bir davranışa tepki olan sınıf yönetimi modelidir; amaca, istenmeyen durum veya davranışın eğitimin belirlemiş olduğu hedefler doğrultusunda değiştirilmesidir. Bu anlamıyla, sınıf yönetiminin klasik modeli olduğu söylenebilir, işleyişi, istenmeyen sonuç-tepki şeklindedir. Düzen sağlayıcı unsur olarak ödül-ceza türü etkinlikleri içerir. Etkinliklerin yönelim odağında gruptan çok birey vardır. Bu modele sık başvurmak zorunda kalan öğretmenin, sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olmadığı, diğer üç modeli gereğince kullanmadığı söylenebilir. Modelin zayıf yönlerinden birisi de her tepkinin bir karşı tepki doğurur olmasıdır. Ama sınıfta istenmeyen bir davranış ve sonuç oluşmuşsa, bu modelin kullanılmasına da gereksinim duyulabilir (Başar, 1999:14). Bu modelin yoğun olarak uygulandığı sınıflarda öğrencilerde istenilen düzeyde kalıcı davranış değişikliği sağlamak zordur.

1.1.7.2. Önlemlsel Model

Kameenui ve Darch göre geleneksel sınıf yönetimi, öğrencilerin “iyi” oldukları düzeni açıklamakta; bu düzende öğrencilerin sıralarında sessizce oturarak ödevlerini yapmaları beklenmektedir. Otoriter ve öğrenciyi kontrol etmeyi temel alan bu sınıf yönetimi yaklaşımı günden güne önemini yitirmekte; bireyin kendisini kontrol etmesini sağlayan önleyici yönetim modelleri önem kazanmaya başlamaktadır (Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu, 2004:53).

Şöyle ki önlemlsel model, gelecekte meydana gelebilecek istenmeyen bir davranışın kestirilmesi ve bu davranışlar gerçekleşmeden önce gerekli tedbirlerin alınması anlayışına dayalıdır. Bu modelin amacı, sınıfta sorunların ortaya çıkmasına olanak verecek bir ortamın engellenmesidir (Gündüz, 2004, 22). Bunun için ortam ve işleyişten kaynaklanabilecek olası sorunlar ve ortaya çıkabilecek sonuçlar hakkında önceden gerekli hazırlıklar ve önleyici düzenlemeler yapılır. Sınıfın fiziksel düzeni, planlar, programlar ve sınıf içi kurallar bu anlayışla ele alınır (Sarıtış, 2000:53). Alınabilecek önlemlerin abartılı olunmamasına ve öğrenciyi sıkmayacak şekilde düzenlenilmesine dikkat edinilmelidir. Aksi halde öğretici zamanının çoğunu alınabilecek önlemler üzerinde harcayacak ve bu durum aynı zamanda öğrencinin derse karşı motivasyonunu olumsuz yönde etkileyecektir. Bu modelde öğretmenin asıl rolü, öğrencilerin kişilik ve karakter yapısını geliştirecek uygun ortamlar sağlamak ve bu süreçte öğrencilerin gelişimlerini en iyi şekilde gerçekleştirmektir.

1.1.7.3. Gelişimsel Model

Öğrencinin duygusal, bilişsel, devinimsel ve sosyal gelişim özelliklerinin dikkate alınarak uygulanmaya konulduğu bir modeldir (Gezer, 2006:9). Bu modelde gerçekleştirilmesi planlanan eğitim-öğretim faaliyetleri öğrencilerin gelişim düzeyleri dikkate alınarak hazırlanır ve uygulamaya konulur.

Brophy göre bu model, dört basamaktan oluşur. Birinci basamak, onuncu yaşa kadar süren, nasıl öğrenci olunacağına öğrenildiği zamandır, öğretmene çok iş düşer. İkinci basamak, on-oniki yaş arası dönemdir. Sınıf yönetimine verilen ağırlık azalır, öğrenciler olgunlaşma yolunda, sınıf düzenine uymaya, öğretmeni hoşnut etmeye isteklidir. Üçüncü basamak, oniki-onbeş yaşları arasındadır. Öğrenciler, zevk ve destek almak için birbirlerine bakarlar, yeterli olduğu duygusunu çevresindekilere yansıtmaya çalışarak otorite ve güven görüntüsü vermeye çalışırlar, öğretmeni sıkıntıya sokma yolunu da seçebilirler, bunun sonunda arkadaşlarının beğenisini de kazanabilirler, sınıf yönetimi kurallarının nedenlerini ararlar. Dördüncü basamak lise yıllarıdır. Öğrenciler, kim olduklarını, nasıl davranmaları gerektiğini anlamaya başlarlar, sosyalleşir,

akıllanırlar, yönetim sorunları azalır. Çocukta anne, baba ve yetişkinlerin etkisi, yirmi yaş dolaylarına kadar gittikçe azalır. Arkadaşlarının etkisi ise gittikçe artar. Bu iki etkinin kesiştiği on iki yaş dolayı, öğretmen ve ebeveynler için sıkıntı yıllarıdır (Başar, 2005:10).

1.1.7.4. Bütünsel Model

İlk üç modelin bir sentezi olarak değerlendirilebilir. Bu model önlemsel sınıf yönetimine ağırlık verme, gruba olduğu kadar bireye de yönelme, istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına sebep olan nedenleri ortadan kaldırmak için sınıf ortamında gerekli düzenlemeleri yapma, öğrencilerin gelişimsel özelliklerini dikkate alma ve gerektiğinde tepkisel modeli kullanma anlayışına dayanır (Demirtaş ve diğerleri, 2005: 19).

Bütünsel yaklaşım, sistem yaklaşımı olarak da ele alınabilir. Sınıf yönetiminde koşullara bağlı olarak, öğretmenin tüm sınıf yönetimi yaklaşımlarını kullanabilme yeterliliği üzerinde durulur. Sınıfta öğrenci davranışlarına ve öğretim sürecine etki eden çevresel etmenlerin göz önünde bulundurulması bütünsel yaklaşımda ele alınır. Bütüncül yaklaşım, sınıf yönetimi, öğrencilerin psikolojik gereksinimleri ve kişilik gelişimleri konusunda geliştirilen araştırmalardan yararlanır. Olumlu ilişkiler, işbirliği, destekçi çevre, motivasyon ve olumlu öğrenme koşulları bütüncül yaklaşımda ele alınan önemli konulardır (Çelik, 2003:15).

1.1.7.5. Toplam Kalite Yönetim Modeli

Kalite kavramı ile ilgili birbirinden farklı tanımlara rastlamak mümkündür. King ve Cichy göre kalite, günlük dilde halk arasında “en iyi, en hoş, en büyük, en pahalı ve en süper” karşılığında kullanılmakta ve genelde “doğru işi doğru yapmak biçiminde” algılanmaktadır (Erkılıç, 2007:51).

Toplam Kalite Yönetimi; bireysel ve grupsal organizasyonların müşterilerin tatmini için sürekli olarak kendilerini geliştirmesi sürecidir. Toplam Kalite Yönetimi’ni diğer yönetim işlemlerinden ayıran önemli özellik, Toplam Kalite Yönetimi anlayışında sürekli kendini iyileştirme ve geliştirme boyutunun mevcut olmasıdır. Toplam Kalite Yönetimi hızlı bir onarım süreci değildir, yönetim ve mevcut durum ile ilgili olarak sürekli değişim-dönüşüm yaşanması sürecidir (Kanji, 1995:3).

Sanayi için geliştirilmiş olan Toplam Kalite Yönetimi, eğitime, kendine özgü özellikleri dikkate alınarak uygulanacak olursa önemli katkılar getireceği kesindir. Toplam Kalite Yönetimi, çevre ile iletişim ve etkileşim içerisinde, çevrenin ihtiyaçlarını takip eden, okulu etkileyen unsurları dengede tutan, değişime açık, okul içerisinde öğretmen, öğrenci ve

personel arasında ahengi sağlayan, iyi ilişkiler kuran, demokratik, hoşgörülu, anlayişlı, statükocu olmayan geniş görüş açısına sahip, eldeki kaynakları rasyonel kullanan bir yönetim felsefesidir (Dağlı, 2003).

Toplam Kalite Yönetimi'nin oluşmasıyla sınıf ortamında da belirli oranda değişmeler yaşanacaktır. Toplam Kalite Yönetiminin uygulanmasıyla, öğrenci ile öğretmen arasındaki resmi ilişki yerine, öğrenci ile diyalog kuran, öğrenci üzerine odaklaşan, ona rehberlik eden, eleştiren değil yol gösteren, öğrenci ile koordineli çalışan, bilgi vermekten çok bilgiyi paylaşan, bilgiyi sınıf içerisinde değil, dış ortamlarda da arayan, bilim ve teknolojiadaki değişmeleri takip eden, öğrencileri araştırmaya iten, öğrencinin her türlü ihtiyacını bilen, başarısızlığı yargılayan değil, nedenini araştırıcı bir öğretmen profili çizilir. Yönetim kademesi ve öğretim kadrosunda yaşanan bir köklü değişim, öğrencileri de ister istemez etkileyecektir. Toplam Kalite Yönetimi'nin öğrenci üzerindeki değişimi ise, öğrenci artık derslerde sıkılmayacaktır, düşüncelerini sınıf ortamında rahatça ifade edebilecek araştırma ve incelemeye yönelecektir. Toplam Kalite Yönetimi'nin eğitime uygulanması ve bunun neticesinde etkin bir şekilde verim alınabilmesi; ancak okul yöneticisinin bu kavramı içselleştirmesiyle mümkün olabilir (Dağlı, 2003). Eğitim alanında geliştirilen bu son modele göre, örgüt yöneticisi (Okul yöneticisi) ve çalışanları, gelişimci, taktikçi ve savunmacı yönelimli olabilirler. Bu üç anlayışın temel özellikleri aşağıdadır:

1.1.7.5.1. Gelişimci Yönelim

Bu yönelimde olan yönetici ve iş görenler, var olan durumla yetinmeyip okulun mevcutlar arasında "en iyiler" den biri olması için yoğun çaba sarf ederler. En iyiyi oluşturmanın biricik yolunun eğitimde yattığı anlayışı egemendir. Yönetici ve iş görenler, küresel düşünürler, kaliteyi ve kaynakların nasıl dengeli kullanılması gerektiğini, giderlerin azaltılması için girişimlerin neler olması gerektiğine ilişkin düşüncelerle meşgul olurlar. Bireysel ve örgütsel ilişkilerde dikkatli (hassas) dirler. Eğitim-öğretimin başarısındaki öğelerin bütünselleştirilmesinde çabalarını yoğunlaştırırlar (Hakan ve diğerleri, 1998:198).

1.1.7.5.2. Taktikçi Yönelim

Hareket noktası öncelikle gereksinimlerdir. Yönetime olan şikâyetleri azaltmak, okulla ilgili bireylerin memnuniyetlerini artırmak temel amaçtır. Okulun gelecekteki büyüme veya durumuna ilgi söz konusu değildir. İlgi çekebilecek, okulu popüler kılabilecek orijinal uygulamalar, bu eğilimdeki yönetici ve öğretmenlerin başvurduğu yollardır. İsteklerin zamana

ve bir plana bağlanmaksızın hemen karşılanması söz konusudur. Yeni ve değişik uygulamalara ilgi göstermezler. Daha çok beklentileri karşılayacak "reklam" uygulamaları gözdedir. Uygulamaların temelinde, "Üst yönetim veya veli istedi biz de öyle yaptık" anlayışı yatar. "Okulda her şey öğrenci içindir. Onlar öl derse biz ölürüz" görüşünde bulunduğu sık sık vurgulanır. Uygulamaların ve planların doğruluğu o anki durumla ilgilidir. İlgililer değiştiğinde doğrular da değişir. Toplam kalite yönetimine ilgi, hizmet sunulan kesimin ilgisi ve baskısı kadardır. Yeni bir kararı uygulamak söz konusu edildiğinde bu uygulamaya okulların hazır olmadığı, bu kararın plandan yoksun olduğu düşüncesiyle pasif bir karşı koyma vardır. Taraflar uygulamada ısrarcı olduğunda böyle bir kararın okullar için "isabetli" olabileceği görüşü seslendirilir (Hakan ve diğerleri, 1998:198).

1.1.7.5.3. Savunmacı Yönelim

Bu yönetime sahip yönetici ve öğretmenler hizmet sundukları kişi veya gruplara karşı kindar, hatta düşmanca tavırlar sergileyebilmektedirler. Taktikçi yönelimdekiler gibi bunlar da ilgililer istediği için uygulamaları kabul ederler; ancak bu yönelimdekilerin taktikçilerden farkı "istemeyerek" bu işleri yapmak durumunda olduklarını ifade etmeleridir. Uygulamalarda "gönülsüzce" bir yer alış söz konusudur. İşin bitiminde "kısmen yaptık, kısmen başarılı olduk" gibi anlatımlara yer verilir. Yapılan etkinliklerin geçmişteki oluşumları daha çok ilgi odağıdır. Yeni uygulamalar için plan yapmaya ve zaman harcamaya gerek olmadığı kanaati yaygındır. İşlerin yapılmasında aceleci, ilişkilerde yıkıcıdır. Karşı tarafı mantıksızlıkla suçlarlar ve onların "tam bir şeytan" olduğunu düşünürler. Sert görünüm çizilerek olası tehlikeler savuşturulmaya çalışılır (Hakan ve diğerleri, 1998:198-199).

Sınıf yönetimini sadece bu modeller çerçevesinde düşünmek etkili bir sınıf yönetimini sağlamak açısından sınırlayıcı olabilir. İleride sınıf yönetimini etkileyen değişkenler incelendiğinde görüleceği üzere sınıf, kendisini etkileyen sınıf içi değişkenlerden yakın ve uzak çevreye değin uzanan bir dizi etmeden etkilenmektedir. Sınıf yönetimini etkileyen etmenler dikkate alındığında sınıf yönetiminin yukarıda ifade edilen sınıf yönetimi modellerinden daha kapsamlı olduğu söylenebilir. Sınıf yönetimi modelleri, ağırlıklı olarak sınıf içi değişkenlerin kontrolü ve bunların öğrenci davranışlarına etkileri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Oysa sınıf yönetimini etkileyen sınıf dışı değişiklikler zaman zaman sınıf içi değişkenlerden daha baskın olabilir (Demirtaş ve diğerleri, 2005: 19).

1.1.8. SINIF YÖNETİMİ İLKELERİ

Çöle ve Chan, etkili bir sınıf yönetimi oluşturmanın ön koşulu olarak; alanda yeterlilik, üst düzey öğretim becerileri ve sınıf yönetimi becerileri olduğunu belirtmektedir. Sınıf yönetiminde başarılı olmak isteyen öğretmenlerin, aşağıda belirlenen ilkelere uygun davranışlar sergilemesi gerektiğini belirtir (Bila, 2006:12-16):

- Öğrencilerinize karşı arkadaşça tutumlar geliştiriniz.

Eğer öğretmenle öğrenciler arasında güvene dayanan bir ilişki varsa, sınıf yönetimi kolaylaşır. Başarılı sınıf yönetiminin odak noktası, öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliğidir. Öğrenciler sevdikleri öğretmenle işbirliği yaparlar. Yetkin öğretmenler, öğrencilerin güvenini kazanırlar.

- Bazen disiplin sorunu yaratan öğrencilere karşı bile olumlu tavır geliştiriniz.

Öğrenciler kendilerine değer veren öğretmenlerin sözlerini dinler ve onlara saygı duyarlar. Öğrenciler, birey olarak kabul edildikleri, duygularına ve görüşlerine değer verildiği mesajını almalıdırlar.

- Sınıf yönetimi konusunda mantıklı ve iyimser bir yaklaşım geliştiriniz.

Etkili öğretmenler, sınıf yönetiminde yüksek standartta davranışlara sahiptirler ve yeteneklerine güvenirliler. Sınıf yönetiminde zaman zaman sorunlar yaşasalar bile uzun dönemde öğrencilerine olumlu davranışlar kazandırırılar. Yönetimde yapıcı bir yaklaşım izlerler.

- Kontrol yerine, önlemeye dayalı sınıf yönetimi uygulamaları kullanınız.

Sınıf yönetiminin temel hedefi, öğrenmenin en az kesintiye uğrayacağı düzenli bir ortam oluşturmaktır. Uygun davranışı desteklemeyi amaçlayan sınıf yönetimine yönelik yapıcı yaklaşımlar, her zaman, uygunsuz davranış sonrası yapılan düzeltmelerden daha etkilidir.

- Öğrenciler ne tür davranışların kabul gördüğünü bilmelidirler.

Uygun davranışa ilgi gösteriniz ve sınıfta iyi niyet oluşturunuz.

Davranışı kontrol etmenin en iyi yolu, öğrenci yanıtlarının olumlu yönlerine ilgi göstermektir.

- Belli öğrencilere özel ilgi göstermekten sakınınız.

Öğrenciler sınıfta oluşan, adalet duygularını sarsan uygulamalara karşı duyarlıdırlar.

- Öğretimi en az kesinti ve en az gecikme olacak şekilde düzenleyiniz.

Öğrenciler anlamlı öğrenme etkinliklerinde bulunurlarsa, istenmeyen davranışlar oluşmaz. Bunun sonucunda kesinti ve gecikme azalır. İyi bir etkinlik planı öğrenciyi anlamlı öğrenmelere yönlendirir.

- Kesintiye yol açan uygulamalarınızı değiştiriniz.

Bazen istenmeyen davranış, etkin olmayan öğretimin ya da öğretmenin yanlış yönetiminin sonucu olarak ortaya çıkar.

- Objektif, mantıklı ve uyumlu olunuz.

Olayları izleyiniz, biliniz; mantıklı, objektif ve ılımlı olunuz. Olayları izleyemeyen öğretmenler bu özelliklere sahip olamayabilirler. Bu özellikleriniz öğrencilerinize de yansıtacaktır.

• Dönem başında öğrencilerin ilgi, beklenti ve gelişim düzeylerini de göze alarak yönetim ilkelerinizi oluşturunuz.

- Sınıfta uygulayacağınız ilkeleri öğrencilerle tartırsınız.

- Sınıf kuralları oluştururken öğrenci katılımı sağlayınız.

Öğretmen tarafından dikte edilen kurallar öğrencilerin karşı koymasına yol açar. Öğrenci, belirlenmesinde katkıda bulunduğu kuralları benimser, onlara uymaya özen gösterir.

- Sınıf kurallarının nedenlerini açıklayınız.

Öğrenciler, nasıl davranmaları gerektiğini bilmekten öte, niçin böyle davranmaları gerektiğini bilmek isterler. Bu kuralların uygun öğrenme ortamı oluşturmadaki işlevlerini görmeleri önemlidir.

- Olabildiğince az kural koyunuz ve bu kuralları herkesin anlayacağı şekilde belirtiniz.

Kuralların çok ve anlaşılmaz olması karışıklık yaratır. Fazla sayıda kural, bazılarının göz ardı edilmesine neden olur.

- Kurallara uyan öğrencilere olumlu pekiştireç veriniz.

Uygun davranışlar gösteren öğrenciler övülmeli, küçük sapmalar görmezden gelinmelidir.

- Öğrencinin kişiliği üzerine değil, kabul edilmeyen davranış üzerine odaklanınız.

Öğrenciler kabul edilmeyenin kişisel özellikleri değil de davranışları olduğunu anlamalıdır. Öğretmenin, kendilerini kabul etmediği biri olarak görmediğini algılamalıdır.

- Uygunsuz davranışın olumsuz boyutlarını açıklayınız.

Öğrencilere bu tür davranışlarının sonucunda oluşacak bireysel zararlar, düzensizlikler ve öğretimin kesintiye uğrayabileceği anlatılmalıdır. Bu anlatım kısa ve açık olmalıdır.

- Uygunsuz davranışın sonuçları abartılmadan, tehdit içermeden belirtilmelidir.

- İlgi çekmeye yönelik küçük yanlışları göz ardı ediniz.

Söz almadan konuşma, arkadaşlarının sözünü kesme gibi küçük uygunsuz davranışlar genellikle ilgi çekmek için yapılır. Öğrencinin bu tür davranışlarına ilgi gösterilmediğinde bu yanlışlar azalır.

- Öğrencileri ceza ile tehdit etmeyiniz.

Tehdit ve uyarılar her zaman inatlaşma, düşmanlık ve direnme yaratır. Öğretmen tehdit ettiğinde öğrenciler, öğretmenin ortamı kontrol edemediğini anlar.

- Öğrencilerle asla alay etmeyiniz.

Bir öğretmenin öğrencilerle alay etmesi, öğrenciler tarafından kişisel saldırı olarak görülür ve düşmanlık ya da asilik yaratır. Öğretmeni adil olmayan biri olarak görürler ve uygunsuz davranışlarının sorumluluğunu üstlenmeyi reddederler. Alay, olumsuz bir değerlendirme şeklidir ve uzun dönemde öğrencilerin benlik tasarımlarını yaralayıcı etkiler yapar.

- Olumsuz eleştiriden kaçınınız.

Bazı öğretmenler öğrencileri kontrol altında tutma amacıyla olumsuz eleştiriyi kullanırlar. Bazıları da öğretimin başarısızlığını örtmek amacıyla olumsuz eleştiriye başvururlar. Öğrenciler sürekli olarak sınıf kurallarını bozuyorsa açıklamalar yapma yolu seçilmelidir.

- Öğrencileri etiketlemeyiniz.

Öğretmenler bazen "geç öğrenen", "problemlili" gibi terimlerle öğrencileri etiketleme yoluna giderler. Bu adlandırmaları kullanan öğretmenler, öğrencinin benlik kavramını olumsuz etkilemektedir. Bazı öğrencileri "iyi öğrenci" olarak etiketlemek de, diğer öğrencileri zedeleme açısından en az kötü olarak etiketlemek kadar zararlıdır.

- Uygunsuz davranışı, özel toplantı ya da danışma yoluyla düzeltmeye çalışınız.

Yetkin öğretmenler, öğrencilerle zıtlasmaya yol açacak durumları yaratmaktan kaçınırlar. Eğer öğrencinin uygunsuz davranışı, diğer öğrencilerin önünde olumsuz olarak yargılanmışsa, öğrenci savunmaya geçebilir. Öğretmen öğrenci ile özel olarak konuşursa, öğrenci davranışlarını değerlendirmede daha objektif olur; öğrenci, öğretmenin önerilerine olumlu yanıtlar verir.

- Öğrenciyi cezalandırmaktan kaçınınız.

Öğrenciler ceza veren öğretmene düşmanlık besler, bu da öğretmen öğrenci ilişkilerini zedeler. Ceza veren kişi hırçınlık modeli haline gelebilir. Bu pozisyon, öğretmenin sınıf yönetimini engeller. Kabul edilmeyen davranışı yok etmek için; görmezden gelme, geri çekilme ya da biraz uygun olan türdeki davranışını pekiştirme yoluna gidilebilir.

- Normal yönetim yollarını izleyerek sorunu çözmiyorsanız uzman personelden yardım isteyiniz.

Öğretmenler sınıfta sürekli olarak dersi kesintiye uğratan öğrencilere sınıf yönetimi ilkelerini uyguladıkları halde, sorunla baş edemiyorlarsa okul rehber öğretmeninden, yöneticiden ya da yetkinliği kabul görmüş bir meslektaşından yardım alabilirler. Ebeveynlerle, yöneticilerle, rehber öğretmenlerle iş birliği yapılmalıdır. Gerekiyorsa sınıf düzenini sürekli

bozan öğrenciler için ana babalarla, yöneticilerle, rehber öğretmenlerle iş birliği yaparak bu çocuklar için alternatif etkinlikler planlanmalıdır.

1.1.9. SINIF YÖNETİMİ VE DİSİPLİN

Geçmişteki davranış modelleri genellikle ödül ve cezaya dayanırdı. Bundaki amaç öğrencilerin sergilemiş oldukları olumsuz davranışları olumluyla yer değiştirmesini sağlamaktı. Öğrenciler sergiledikleri olumlu davranışlar için ödüllendirilir, olumsuz ve yetersiz davranışlar için ise cezalandırılırdı. Öğrencilerin ihtiyaçları ve özellikleri dikkate alınmadan planlar yapıldığı için keskin disiplin sorunları yaşanmaya başlanırdı. Bu disiplin sorunları sonucunda ya öğrenciler okuldan atılırdı ya da öğrenciler şiddetli bir şekilde cezalandırılırdı. Bu durum öğrencilerin erken yaşlarda okulu terk etmelerine sebep olurdu. Topluma kazandırılmayan bu çocuklar daha sonraları sokaklarda istenmeyen grupların doğmasına sebep olurdu. Bu olumsuz durumun engellenmesi için yönetimler, çıkarmış oldukları kanunlar vasıtasıyla öğrencilerin erken yaşlarda okuldan atılmasını engellemeye çalışmıştır (Tileston, 2004:1). Eğitim bilimleri alanında yaşanan gelişmeler bu olumsuz tablonun değişmesini sağlamış, öğrenciye ve disiplin sorunlarına yeni bakış açıları kazandırmıştır.

Sınıf yönetimi ile disiplin kavramı birbirleriyle yakından ilgili iki kavram olmakla birlikte sınıf yönetimi kavramı disiplin konusunu da içine alan daha kapsamlı bir alana sahiptir. Sınıf yönetimi konusunda yetkin olan öğretmenlerin sınıflarında genelde çok az disiplin sorunu yaşanırken bu konuda yetkin olmayan öğretmenlerin sınıflarında ise azami derecede disiplin sorunlarının yaşandığı görülmektedir. Bu durumun daha iyi anlaşılması için her iki kavramın ayrı ayrı ele alınmasında fayda vardır.

Sınıf yönetimi; öğrenci başarısının sağlanması için öğretmenin etkili bir sınıf ortamını oluşturması ve sürdürmesi rolüyle ilgilidir. Öğretmenin bunu başarması için; karmaşık bir yapıya sahip sınıf ortamını fiziki olarak düzenlemesi, dersleri organize etmesi, zamanı etkili kullanması, öğrencileri güdülemesi, eğitim hedefleri doğrultusunda geliştirmesi ve sınıfta lider olarak hareket etmesi gerekir. Bunlarla birlikte etkili bir sınıf yönetiminin oluşturulmasında mevcut problemlerin en aza indirilmesi gerekmektedir. Çok boyutlu düşünülerek konulan sınıf kuralları böyle bir sınıf ortamının oluşturulmasına yardımcı olur (Savage and Savage, 2010:6). Sınıf kuralları konulurken öğrencilerin fikirlerinin alınması onları bu konuda sorumluluk almaya ve bu kurallara uyma noktasında birbirlerini kontrol etmelerini sağlamaya yöneltilir.

Sınıfta disiplinin sağlanılmasında yaşıntımızın vazgeçilmez bir parçası olan kuralların önemli bir rolü vardır. İster yazılı olsun ister sözlü ifade edilsin kuralların temel amacı düzeni sağlamak, dengeli, kestirilebilir ve güvenli bir ortam oluşturmaktır. Düzenin sağlandığı yerde

ise verimlilik, etkililik, üretkenlik, kişi hak ve özgürlüklerine saygı vardır. Bir kural ne kadar açık, anlaşılır, bireylerin yararına dönük ve denetlenebilirse, kurala uyma düzeyi de o oranda artar. Çünkü açık ve anlaşılır kurallar yorum gerektirmez ve herkes tarafından aynı şekilde algılanır. Bununla birlikte eğer birey kendi katılımının olmadığı başkaları tarafından konan bazı kuralların gerekliliğine inanmıyor ve kendisi için bir yarar göremiyor ise, bireyin bu kurallara uyma düzeyi düşük olacaktır (Okutan ve diğerleri, 2007:12).

Bazı kişiler disiplin kavramını ceza kavramıyla eş anlamlı olarak tanımlar; ancak disiplin kavramının eğitimdeki tanımı farklıdır. Disiplin; öğrencilerin öz-kontrol mekanizmalarını, sorumluluklarını ve karakterlerini geliştirmek için sağlanan olanakların tümüdür. Bu tanımdan yola çıkarak disiplin, istenmeyen öğrenci davranışlarından çok, eğitimin hedefleriyle daha yakından ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Aynı şekilde öğrencilerin öz-kontrol mekanizmalarının geliştirilmesi disiplin kavramının önemli bir içeriğini oluşturmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin öz-kontrol mekanizmalarının geliştirilmesi için öğrencilerin sergilemiş oldukları davranışlara karşılık açık bir rehber konumunda olmalıdır. Öğrencilerde öz-kontrol mekanizmalarının ve sorumluluk duygusunun geliştirilmesi hem öğrencilerin öğretmenleriyle etkileşimini kolaylaştırır hem de kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağlar. Bu açıdan bakıldığında disiplin kavramının bir güç oluşturma ve uygulama alanı olmadığı; öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri, başarıyı edinmeleri ve eğitimin hedeflerini gerçekleştirmeleri için bir fırsat olduğu anlaşılmaktadır (Savage and Savage, 2010:8).

Disiplin kavramının içeriğini oluşturan ana temalara bakıldığında, demokratik bir toplumun gerektirdiği bireylerin sahip olmaları gereken özelliklerle yakından ilgili olduğu görülmektedir. Şöyle ki; erken yaşlarda kendisini denetleyen, sorumluk alabilen ve olumlu karakter geliştirebilen bireylerin yetiştirilmesi demokratik bir devlet oluşumunu kolaylaştırmaktadır. Bu yönüyle eğitimcilere hem sınıf yönetimi konusunda hem de disiplin kavramının öğrenciler tarafından içselleştirilmesi konusunda önemli görevler düşmektedir.

1.1.10. SINIF YÖNETİMİNİN DEĞİŞKENLERİ

Sınıf yönetimini etkileyen birçok değişken bulunmaktadır. Bu bölümde sınıf yönetiminde etkili olan değişkenlerden çevre, okul ve ailenin etkileri yer almaktadır.

1.1.10.1. Çevre

Eğitim uğraşının hedefi olan davranış, bireyin kişisel özellikleri ile çevre değişkenlerinin etkileşimiyle oluşur. Bireyin bir davranışa “yapabilir” olarak hazır olması, o

davranışın her zaman her yerde görülebileceği anlamına gelmez. Uygun davranış; ancak uygun koşullar sağlandığında gerçekleşir. Uygun çevre sağlandığında değiştirilemeyecek davranış olmadığı söylenebilir (Başar, 2005:13-14).

Çevre değişkenleri bir davranışın güdüleyicisi olabileceği gibi, engelleyicisi de olabilir. Bu iki yönlü etki, hem yakın, hem de uzak çevreden gelir. Yakın çevre, öğrencinin her gün içinde bulunduğu; sınıf, okul, aile, sokak, boş zaman geçirme alanlarıdır. Uzak çevre, öğrenciyi zaman zaman etkileyen diğer öğelerden oluşur. Bunlar, kendi toplumunun yaşama biçimlerinden, çeşitli kitle iletişim araçlarıyla edindiği, diğer ülkelerin insanların yaşama biçimlerine kadar uzanır (Başar, 2005:13-14).

Bireyin davranışının istendik yönde değiştirilebilmesi için uygun çevrenin sağlanması gerekir. Eğitim uğraşısının temel gayesi olan davranış, bireyin kişisel özellikleri ve çevre değişkenlerinin etkileşimiyle oluşur. İlgi, gereksinim, tutum, beklenti, isteklendirme, kişiyi davranışa iten güçlerle ilgili kavramlardır. Sorunların birçoğu bireyin çevresinden kaynaklandığı için çözümleri de büyük ölçüde çevre ile gerçekleşir. Öğretmen öğretimde çevre incelemesini yapmalı ve çevrenin özelliklerini göz önünde bulundurmalıdır (Sağlam, 2001:112).

Toplumsal bir kurum olan okul, belli bir toplumsal çevrede faaliyetlerini sürdürür. Okul, toplumdaki bireylerin eğitilmesi işlevini üstlendiği için, birçok toplumsal kurum ve gruplar okullarda gerçekleştirilen faaliyetlerle ilgilenir ve bu faaliyetleri denetler. Okulla yakından ilişki içinde bulunan bu grup ve kurumlar, okulun çevresini oluşturur. Okul çevresinde birçok grubun oluşu doğaldır. Bu grupların beklentileri ile okulda yer alan faaliyetler ve okulun amaçları arasında bir denge olduğu sürece bir sorun yoktur. Buna göre, bireyi topluma kazandırma süreci olan eğitimin, aynı zamanda toplumsal çevreye yönelik bir faaliyet olduğu da söylenebilir (Çalık, 2004:7-8).

Etkili bir okul, dolayısıyla etkili bir öğretme-öğrenme ortamının sağlanabilmesi için, okul çevre ilişkilerinin geliştirilmesi zorunludur. Okul yöneticisi ve öğretmen çevreyle yakın ilişki içinde olmalıdır. Okul çevre ilişkilerinin olumlu olduğu durumlarda, toplumsal kurum ve gruplar, okul için gerekli olan maddi ve maddi olmayan kaynakların sağlanmasında istekli davranırlar. Bu nedenle okul ile çevre arasında iyi iletişim kurulması, çatışma yaratacak durumlardan kaçınılması önemlidir (Çalık, 2004:8).

Çevrenin bir sınıf gibi kullanılabilmesi için, önce öğretmen çevreyi tanımalı, kültürel geçmişini, bugününü, kaynaklarını, güçlü ve zayıf yönlerini, değişim ve değişime direnme güçlerini bilmelidir. Bu çaba okul tarafından da gösterilmelidir. Okul, çevreye yapabileceği ve çevreden alabileceği katkıları bilmeli, planlamalı ve faaliyete geçmelidir. Okul bölgesel özelliklere göre öğrenciler yanında halkın aydınlatılmasına da katkı sağlamalıdır. Örneğin, tarım ağırlıklı ekonomik yapıya sahip bölgelerde tarımla ilgili, sanayi ağırlıklı ekonomik yapıya sahip

bölgelerde sanayi ile ilgili, turizm ağırlıklı ekonomik yapıya sahip bölgelerde turizmle ilgili olarak halkın aydınlatılması konusu okulun görevlerinden biri olarak değerlendirilmelidir (Çalık, 2004:8).

1.1.10.2. Okul

Okul, toplumdaki bireylerin eğitim öğretim işlevlerini üstlenen kurumların ortak adıdır. Okullarda öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda önceden hazırlanan programların belli bir süreç dâhilinde gerekli amaçlar doğrultusunda planlı olarak, yasalar ve yönetmelikler çerçevesinde verilmesini sağlayan faaliyet alanlarıdır. Okullar kontrollü ortamlardır. Yönetici, öğrenci, öğretici ve yardımcı hizmetleri vardır. Okullar önceden hazırlanmış veya belirlenmiş, belli gruplar, belirlenen amaçlara ulaşabilmek için mesleğinde uzman veya yeterlilik belgeleri bulunanlar aracılığı ile eğitmek istediği öğrencilere, programlı ve sistematik olarak bilgi, beceri ve davranışlar kazandırmayı gerçekleştiren, kamu gözetimi altında işleyen bir sistem olarak tanımlanmıştır. Okullar sisteminde programlar, bireylerin belli yaş dönemlerine, ihtiyaçlarına, ilgi ve yeteneklerine göre hazırlanarak, eğitim-öğretim yapılır (Sağlam, 2001:65). Okulların temel gayesi öğrencilerde davranış değişikliği yapmaktır. Sınıf, içinde bulunduğu okulun bir parçasıdır. Bu nedenle okulun fiziki ve psikolojik yapısı sınıf yönetimini etkiler. Okul ve sınıfın birbirlerinden ayrı düşünülmesi de söz konusu olamaz. Okulun özellikleri ve iklimi, sınıfı ve sınıf yönetimini etkilemektedir (Çalık, 2004:5).

Başaran'a göre, her çocuk birçok durumda değişik çevrelerden değişik dünya görüşlerine sahip olarak gelirler. Okul eğitim-öğretim etkinlikleri ile bunların Milli Eğitim amaçları doğrultusunda, ayrılıkları giderme ve onları ortak değerler çerçevesinde yetiştirme işlevini görür, bu suretle çocuk bir yandan bilimsel bilgi ve becerilerle donanırken, diğer yandan da içinde bulunduğu toplumun olumlu değerler taşıyan kültürünün bilinçli taşıyıcısı haline gelir. Okul farklı yaşantı şekillerini, farklı kültürleri belirli ölçüde, belli amaçlar doğrultusunda birleştirip kaynaştıran etkileşim alanıdır (Sağlam, 2001:67).

Okul başarılı olmak, çevrenin desteğini almak zorundadır. Okul, bir takım işidir. Aile, veli, öğretmen, yönetici, hizmetli, memur, öğrenci ve çevre tam bir işbirliği içinde olmalıdır. Okul bir birey, bir aile, bir köy, bir kasaba, bir şehir, bir devlet bir dünya gibi ele alınmalı; liderlerini yöneticilerini, idari ve sosyal hayatın bütün birimlerine bir ölçüde kaliteli eleman yetiştirmeli, problemlerini uygun yöntemlerle çözmelidir. Eğitim-öğretimde öğrenilen bilgiler hayata, problem çözmeye yönelik olmalıdır (Sağlam, 2001:67).

Okul yönetiminin birçok unsuru vardır. Bunlar, okul yönetimini ve dolayısıyla sınıf yönetimini etkilemektedir. Okulun öğrenci sayısı, niteliği, fiziki yapısı, parasal kaynakları,

yönetim anlayışı üzerinde etkili olmaktadır. Öğrenci sayısının çok olduğu okullarda sınıflar kalabalık olur ve doğal olarak sınıf yönetimi konusunda geleneksel anlayış hâkim olur. Dersler öğretmen merkezli yürütülmek zorunda kalır. Ayrıca parasal kaynaklar açısından sıkıntılı olmayan okullarda, öğretmen ders araç ve gereçleri konusunda sorun yaşamaz ve bu durum öğretimin etkin olmasını sağlar. Aynı zamanda fiziki ortam iyi düzenleneceği için öğrenciler daha verimli çalışma imkânına sahip olur. Okul yönetimindeki başarı sınıf yönetimindeki başarıyı da etkilemektedir. Sınıfların fiziki düzeni, kapasitesi, kullanılacak araç ve gereçler nihayetinde okul yönetiminin kontrolü ve denetimi altındadır. Bunun yanında sınıf yönetimini etkileyecek kararlar da okul yönetimi tarafından alınır (Çalık, 2004:6).

Her okulun kendi özelliğine göre belirlenen amaçları vardır. Okulların görevi bu amaçları gerçekleştirmektir. Okul yapılanmaları özelliklerine ve türlerine göre değişmekle birlikte bir eğitim kurumu olarak temel ortak özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler (Sağlam, 2001:65);

- Genelde her okulda devam zorunludur.
- Toplumların ilgileri okulların üzerindedir veya onlarla iç içedir.
- Her okulun belirli amaçları vardır.
- Okulların devamı ve idaresi için belli bütçeleri veya kaynakları vardır.
- Okullarda yönetici, öğretmen, memur, hizmetli gibi statüler vardır.
- Okulların kendilerine göre çevreleri ve müşterileri vardır.
- Her okulun özelliğine göre işlerinin yürütülmesinde görevliler vardır.
- Okulların hammaddesi toplumlardan gelen ve toplumlara giden insanlar oluşturur.
- Okullar hem çevresinden etkilenir hem de çevresini etkiler.
- Okullar özel bir çevredir, bireylerde davranış değiştirmeyi amaçlar.
- Okulların belli bir bürokratik yapısı vardır.
- Okullar farklı kültürlerin kaynaştığı, bir bireyden diğerine taşıyıcı örgütlerdir.

1.1.10.3. Aile

İnsanın en derin ve köklü nitelikteki özelliklerine dayanan aile evrensel bir sosyal kurumdur. Aile toplumun temel değerlerini yansıtan en küçük toplumsal birimdir. Bireyin kişiliğinin gelişiminde, öğrenmesinde ve sosyalleşmesinde, aile çevresi yüksek bir güce sahiptir. Aile çevresi, hem öğrencinin okulda öğrenmesinde, hem de okulda öğrendiklerinin pekiştirilmesinde önemli bir etkidir. Diğer yandan öğrenci, aile çevresinin sahip olduğu değerleri okula yansıtmaktan da kendini alamaz (Çalık, 2004:6).

Eğitim ailede başlar. Kişilik yapısının temel davranışları büyük lde ailede elde edilir. Bunların sonradan değiştirilmesi oldukça güçtür. Kişinin alışkan, dorucu, pısrık, yalancı, girişken, adaletli, bencil, kavgacı, lider vs. gibi kişilik yapıları ailede oluşmaya başlar gelişir, çoğu zaman da pekişir. Okulun bunları değiştirebilmesi oldukça güçtür. Bu nedenle eğitim ailede başlatılmalı, okul aile işbirliği sağlanmalı, hatta aileler basın yayın organları vasıtasıyla uzman eğitimciler tarafından eğitilmelidir. Bu durum sonucunda öğretmenin de işi kolaylaşır ve sınıflardaki başarı da hızla artmaya başlar. Ailedeki eğitimin sosyal yapı ve çevrenin de eğitim öğretimde yeri ve önemi büyüktür. Öğretmenin ailedeki ve sınıftaki bu farklılıkları da göz önünde bulundurması gerekir. Aile yapılarının, kültürlerinin, küçük veya kalabalık ailenin, çocukların yetişmesinde farklı yönlerde etkileri vardır. Bundan dolayı öğretmenin hem öğrenciyi hem de öğrencinin ailesini çok iyi tanması gerekir. Çünkü ğrenci davranışlarının başarısını veya başarısızlıklarının alt nedenlerini bilmesi ve buna göre gerekli tedbirler alması; ancak bu durumları bilmekle mümkün olur (Sağlam, 2001:113).

Lemleche göre, öğretmenlerin evre ve aileyi tanması için, mutlaka okul yakınında oturması gerekmez, alışveriş ve iş ilişkilerini çevreyle kurması da yeterli olabilir. Okul kayıtları, güvenilir olmak ve sürekli yenilenmek koşuluyla öğretmene kolay bilgi sağlar. İlişkileri geliştirmek için okul velilere açılmalı ve kayıtlar onlarla paylaşılmalı, gerekirse velilere bir kontrol listesi verilerek, sınıf ortamı, ğretmen, ğrenci, okul hakkında görüşleri alınmalıdır (Başar, 2005:18).

Okul-aile ilişkilerindeki başarı ve başarısızlık öğrencinin eğitimine de yansımaktadır. Dolayısıyla aile ile ilişkiler büyük bir titizlik içinde sürdürülmelidir. Okul-aile ilişkisi iki açıdan ele alınmalıdır. Bunlardan birincisi, ailenin yöneticiyle olan ilişkisi; ikincisi ise, öğretmenle olan ilişkidir. Öğretmen aile ile kurulan ilişkide özel bir öneme sahiptir. Öğretmen ğrenci ilişkilerinde olduğu gibi, ğretmen aile ilişkilerinde de iyi niyet ve samimiyet yer almalıdır. Çoğu kez aile ile ğretmen arasına girmek zorunda kalan yönetici, bunların ilişki ve etkileşiminin neden ve sonuçlarını yakından izlemelidir (alık, 2004:6).

Öğretmen, aileler ile ilişkisini sürekli ve düzenli bir biçimde sürdürmeye çaba göstermelidir. Öğretmenin sağduyulu, sabırlı, anlayışlı ve adil oluşu ailenin en önde gelen beklentileridir. Buna karşılık ğretmen de ailelerden, dürüstlük, hoşgörü ve işbirliği çabası beklemektedir. Aile ile işbirliğine girmeyi düşünen ğretmen, onların çekingenliğini gidermesi, onları soru sormaya ve fikirlerini söylemeye özendirmesi ve okula ilişkin problemlerin çözümünde katkı yapmalarını sağlaması gerekir (alık,2004:7).

1.1.11. SINIF YÖNETİCİSİ TİPLERİ

Bugün, öğrenme-öğretme hakkında sahip olduğumuz bilgiler hiç kuşkusuz daha evvel sahip olduklarımızdan daha çoktur. Yapılan araştırmalar bizlere gösteriyor ki öğretmenlerin sınıf içindeki davranışları hem öğrenci başarısı üzerinde hem okulun eğitim politikası üzerinde hem de etkili bir sınıf iklimi üzerinde önemli bir etkisi vardır. Aynı zamanda öğretmenin sınıf içindeki en önemli işlerinden biri de sınıfı etkili bir şekilde yönetmektir (Ryan and Cooper, 2010:160). Sınıfı etkili bir şekilde yönetmenin yolu ise sınıfın genel durumuna göre öğretmenin canlandıracağı sınıf yöneticisi rolüdür.

1.1.11.1. Otoriter Sınıf Yöneticisi

Sınıfın yegâne gücü konumunda olan ve her fırsatta öğrencilere hükmeden öğretmen tipini ifade eder. Böyle bir durumda sınıfta gerginlik, korku ve itaat havası hükmeder. Öğretmen sınıfta hâkimiyetini kaybetmişse ve başarısızlığa uğramışsa bu defa kendisi sinirli, kaygılı, dikkati dağınık ve öfkeli bir insan halini alabilir. Otoriter öğretmenin hâkimiyetinin olduğu sınıflarda öğrencilere karşı ilgisizlik söz konusudur. Öğrenciler birbirlerinin görüşlerini alacak yerde, öğretmenin görüşünü almaya önem verebilirler. Öğretmenin dikkatini çekmek için öğrenciler arasında şiddetli bir yarışma vardır. Bu rekabet ortamı aynı zaman öğrenciler arası ilişkileri de olumsuz etkiler. Aralarındaki ilişkiler yapıcı değildir (Demirci, 1998: 38). Öğrenci düşüncelerinin arka planda kaldığı ve fikirlerinin dikkate alınmadığı bu tür sınıf ortamlarında öğretmene karşı olumsuz tavırlar da takınılabılır.

Güce dayanan ilke ve kuralların uygulanmasıyla oluşan bir yönetim anlayışını benimseyen otoriter sınıf yöneticisi tüm gücü elinde toplamak ve kendi isteği doğrultusunda bir sınıf düzeni oluşturmak için gerekirse ceza vermekten kaçınmaz. Cezaya uğrayan öğrencilerde öğretmene ve okula karşı kin ve nefret duyguları oluşmaya başlar. Sınıf yöneticisi, en iyi bilen ve emirleri yerine getirilmesi gereken kişi olarak görülebilir. Sınıftakilerin amaçlara ulaşmak için zorlanması ve sıkı bir şekilde denetlenmesi gerektiğine inanır. Bu tür sınıf yöneticileri sınıftaki koşulları hedeflere azami düzeyde ulaşmak üzere düzenlemekle birlikte, sınıfta bulunan kişilerin arzu ve ihtiyaçlarını karşılamaktan uzaktır ve onları sınıfta mutlu kılacak faaliyetlere başvurmazlar. Bu tarz sınıf yöneticiliği öğrenciler üzerinde düşmanlık havası, güçsüzlük ve güvensizlik duygusu, başkalarına bağımlı olma ve sorunlardan kaçma gibi etkilere yol açar (Erdoğan, 2003:17). Otoriter sınıf yöneticileri sahip oldukları gücü dengeli bir şekilde kullanarak, standartlar dâhilinde öğrencilerin uyması gereken açık kurallar oluşturup öğrencileri

bu kurallardan sorumlu tutarak, bağımsızlığa cesaretlendirerek ve öğrencilere baskı yapmadan rehberlik ederek öğrencilerin gelişimlerini olumlu yönde sağlayabilirler (Cummings, 2000:10).

1.1.11.2. Pasif (Serbest) Sınıf Yöneticisi

Öğrenme-öğretme faaliyetleri boyunca düzensizliğin, kargaşanın hakim olduğu, rehberlik faaliyetlerinin eksik olduğu, öğrencilerin güdülenmediği sınıf yöneticisini tanımlar. Öğretmenin öğrencilere karşı aşırı hoşgörülü davranışlar sergilemesi, sınıfta kargaşa havasının doğmasına ve sınıf hâkimiyetinin kendilerini frenleyemeyen, ders aktivitelerini baltalamaktan zevk alan öğrencilerin eline geçmesine sebep olur. Öğretmenlerin mesleki alandaki yetersizlikleri pasif sınıf yöneticilerinin doğmasındaki en önemli sebeptir.

Serbest sınıf yöneticisi olarak da ifade edilen bu tür öğretmenler sahip oldukları yetkileri tam anlamıyla kullanmazlar. Sınıf etkinliklerinde herhangi bir yönlendirme ve belirlenen bir amaç olmadığı gibi, meydana gelen sorunların çözümü de öğrencilerin inisiyatifine terk edilir. Bu tür sınıf yöneticilerinin, kendisine başvurulduğu takdirde bir durum veya konu hakkında görüşleri alınabilir, gerekirse kaynak kişileri, diğer araç ve gereçleri sağlamaya çalışılır. Bu tür sınıf yöneticilerinin bir kısmı bu yöntemi doğru bildiğine inanarak uygularken bazıları ise eğitim-öğretim etkinliklerinin gerektirdiklerine yabancılaştığı ve mevcut şartları beğenmediği için uygulamaktadır. Aynı zamanda bu tür sınıf yöneticilerinin sınıflarında kargaşa, stres, bunalım ve gerginlik duygularının ortaya çıkma olasılığı yüksektir (Erdoğan, 2003:18).

1.1.11.3. Demokratik Sınıf Yöneticisi

Demokratik ilkelerin egemen olduğu bir eğitim sistemine sahip olunmak isteniyorsa bilgisiyyle, yeteneğiyle ve davranışlarıyla demokratik değerlere sahip olan ve demokratik değerleri güçlendirecek, bunları uygulamaya geçirecek öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bunu başarmak ise öyle görüldüğü gibi kolay değildir. Aynı zamanda demokratik değerleri içselleştiren, güçlendiren, sınıf alanında uygulayan ve yaşantılarıyla bunları çevresine hissettiren öğretmenler arıyorsa, bu öğretmenleri yetiştirecek eğitimciler de ihtiyacımız kaçınılmaz olacaktır (Novak, 1994: 1).

Öğrencileri demokratik sistemin bir parçası haline getirmek ve gerçek yaşama hazırlamak demokratik sınıf yöneticilerinin önemli görevleri arasındadır (Tauber, 2007:18). Bu tip sınıf yöneticileri, sınıflarını öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler, meydana gelen sorunları öğrencilerin de katılımıyla ortak fikirler çerçevesinde çözmeye çalışırlar. Öğrencilerin

aktif bir şekilde etkinliklere katılımını sağlamaya çalışmaları öğrencilerde öz güven duygularının gelişmesini sağlar.

Öğretmenler öğrenme sanatının şefleridir; ancak demokratik bir sınıf ortamının tasarım ve inşasında öğrencilerin yardımı da gereklidir. Mevcut problemlerin çözümünde, yerinde tanınım yapılması ve isabetli çözüm önerilerinin üretilmesinde öğretmenin öğrencilerle birlikte hareket etmesi demokratik bir sınıf ortamı oluşturma açısından önemlidir (Tomlinson, 1999:12).

Demokratik bir sınıf yöneticisinin sınıf içi etkileşimde ve olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulmasında atacağı ilk adım; öğrencilerin görüşlerini alarak kapsayıcı bir sınıf yasası oluşturmaktır. Bu kurallar oluşturulurken (Guldbrandsen, 1998: 2);

- Karşılıklı saygı ve ilişkilerde eşitlik,
- Konular ve etkinlikler üzerinde kapsamlı çalışma,
- Farklı kişiliklere saygı duyma,
- Barışçıl yollarla çelişkileri çözme,
- Her nerede olunursa olunsun demokratik değerler çerçevesinde hareket etme, dikkate alınması gereken ana unsurlardır.

1.1.11.4. Destekçi Sınıf Yöneticisi

Bu tür sınıf yöneticileri, önder olarak da tanımlanır. Öğrencilerin değer yargıları, çalışma azimleri, geçmiş sınıflardaki durumları ve beklentileri göz önünde bulundurularak öğretmen tarafından desteklenir. Her öğrencinin aynı oranda desteklenme durumu söz konusu değildir. Özellikle alanında kendilerini geliştirmek isteyen ve idealist olan öğrenciler desteklenir; ancak diğer öğrenciler de göz ardı edilmemelidir. Bu yönetim biçiminde öğrencilerin sınıfta etkin olmak istedikleri, öğrenmeye istekli oldukları, sorumluluk alma gayreti içinde oldukları, eğitim-öğretim etkinliklerine katılmak istedikleri, işbirliğine yatkın oldukları düşünülür. Bu yönetim şeklinden, gerçekten istekli ve çalışmak isteyen öğrenciler başarılı olabilirler (Boz, 2003:44).

Destekçi sınıf yöneticilerinin, öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırıcı yönde müdahaleleri vardır. Bu müdahale gerçekleştirilirken öğrenciler arası uyum ve öğrencilerin kendi kendilerine karar verme süreçleri dikkate alınır. Öğrencilerin ilgileri, ihtiyaçları ve tercihleri belirlenme sürecinde öğrencilerin tanınması ve eğitilmesi dikkate alınır ve bu süreçte gelişmelerini sağlamak için kolaylıklar sağlanmaya çalışılır (Reeve and others, 2004:148).

1.1.11.5. Birlikçi Sınıf Yöneticisi

Takım çalışması sistemine dayanır. Her öğrenciye öncelikle takım ruhu aşılarmaya çalışılır. Bu çalışma sisteminde öğrenciye çalışma şartlarının neler olduğu ve bu çalışmaların nasıl yürütüleceği konusunda öğrenci aydınlatılır. Bunlar sağlandıktan sonra öğretmen sınıftaki öğrencilerin kendi kendilerini yönetmelerine ve denetlemelerine müsaade eder. Öğretmen için asıl başarı bireysel başarı değil, grup başarısıdır. Bu yolla öğrencilerin öğrenme azmine ve isteğine kavuşacakları düşünülür. Bu yönetim tarzında sınıf gezileri, birlikte ders çalışma, projeleri ortak yürütme, ödevleri birlikte yapma gibi etkinlikler önemlidir (Boz, 2003:44). Takım çalışması aynı zamanda öğrencilerin zihinsel yeteneklerinin gelişmesini sağlar, onları iletişim becerileri konusunda geliştirir ve toplumsal hayata hazırlar (Murphy and Faulkner, 2000:389).

1.1.11.6. Koruyucu Sınıf Yöneticisi

Öğretmenin sınıfta bulunan bireyleri korumaya çalıştığı bir yönetim şeklidir. Öğrencilerin kendilerini sınıfta rahat ve güvende hissetmelerini sağlamak amaçlanır. Böylece öğrenci kendini daha kolay derslerine verecektir diye düşünülür. Öğrencilerin her durumda korunup gözetilmesi esas alınır. Kendisinin korunduğunu, ihtiyaçlarının karşılandığını düşünen öğrencinin yaptığı işten tatmin olması hedeflenir (Boz, 2003:43). Yapılan araştırmalar neticesinde, güvenlik unsurunun olmadığı ve risk faktörünün egemen olduğu sınıflarda öğrencilerin gelişimlerinin olumsuz etkilendiği ve psikolojilerinin bozulduğu saptanmıştır.

1.1.12. ETKİLİ SINIF YÖNETİMİ İÇİN GEREKLİ BECERİ VE ÖN BİLGİLER

Etkili bir sınıf yönetiminin oluşturulmasında sınıf içi ve sınıf dışı birçok öğenin etkisi bulunmakla birlikte bu öğeler içerisinde en önemli rol öğretmene aittir denebilir. Bundan dolayı etkili bir sınıf yönetiminin sağlanmasında öğretmenin rolü çok önemlidir (Yüksel, 2002:265). Öğretmenin, eğitim-öğretim faaliyetlerini etkin bir şekilde gerçekleştirmesinde, sahip olduğu beceriler etkili bir sınıf yönetiminin oluşturulmasında önemli bir yer tutar. Öğretmenlerin anlama, hayal etme becerileri, durumlar karşısında sergiledikleri esneklik ve materyalleri kullanabilme kabiliyetleri etkili bir sınıf yönetimi oluşturma açısından önemlidir (Wragg, 1984:1).

Bütün öğretmenlerin etkili bir sınıf yönetimi oluşturabilmeleri için sahip olmaları gereken on beceri bulunmaktadır (Thompson, 2007:10). Bunlar;

- Sınıfı, öğrencilerin yaşlarını ve yeteneklerini dikkate alarak düzenleyiniz.
- Öğrencilerin istenmeyen bütün davranışlarını tespit ediniz ve uygun yollarla düzeltiniz.
- Öncelik sırasına göre öğrencilerle ulaşılmak istenen hedefleri belirleyiniz.
- Öğrencileri her zaman cesaretlendirin.
- Dersin iyi gitmediğini fark ettiğiniz zaman derse hemen müdahale ediniz ve ders işleme yönteminizi değiştiriniz.
- Öğrenciler istenmeyen davranışlar gösterdikleri zaman onlara asla sert davranmayınız.
- Öğrencilerin öğrenme zorluklarını belirleyiniz ve bu problemlerin üstesinden gelmek için öğrencilerle beraber çalışınız.
- Öğrenciler adına velilerle beraber çalışınız ve sürekli işbirliği içerisinde olunuz.
- Topluluk karşısında hazırlıklı, çok yönlü olunuz.
- Öğrencilerinizle birlikteyken sevinç havası oluşturunuz.

Etili sınıf yönetiminin biricik kahramanı sadece öğretmen değildir. Bu süreçte, öğrencilerin de aktif bir rol oynadığı unutulmamalıdır. Yönetim olgusundan hatırlanacağı üzere amaçların istenilen düzeyde gerçekleştirilmesinde, yönetenlerin sahip olduğu nitelikler ve gösterdikleri performans kadar bu süreci etkileyen yönetilenlerin (öğrencilerin) de önemli bir rolü bulunmaktadır.

Erdoğan, eğitim-öğretim yılı başlamadan önce öğretmenlere sınıf yönetimi ile ilgili bazı tavsiyelerde bulunurken;

- Sınıfta belirli amaçlara en kısa ve etkili yoldan ulaşabilmek için yapılacak çalışmalar.
- Sınıfın amaç birliği içinde, dayanışmacı bir ruha sahip olacak şekilde takım haline gelmesi için yapılacak etkinlikler.
- İstenen bilgilerin ve davranışların kazandırılması amacıyla, etkili bir iletişimin gerçekleştirilmesi için yapılan etkinlikler.
- Yoğun bir etkileşimin yaşandığı yer olmasından dolayı sınıf, istenen veya istenmeyen çok farklı davranışların sergilendiği bir mekândır. Bu yüzden davranışların yönetilmesi üzerinde durmak da önemli bir etkinliktir.
- Sınıfta yaşanan sorunların çözülebilmesi için yapılan etkinlikler.
- Sınıfta birçok etkinlik sınırlı bir zaman çerçevesinde yapılır. Bu durumda sınıf yönetimi için zamanın iyi kullanılması ve yönetilmesi gerekir.
- Sınıfta gerçekleştirilen çalışmaların amaçlara ulaşma açısından değerlendirilmeleri de önemli bir etkinlik olarak karşımıza çıkmaktadır (Erdoğan, 2003:12-13).

- İyi bir sınıf yöneticisinin yapması gereken ilk işlerden bir tanesi de kaliteli bir öğretim yapılabilmesi için ders öncesinde sınıfta mevcut olan bütün materyali düzenlemesi ve öğretimini destekleyecek materyalleri dikkatlice seçip bunları ders esnasında etkilice kullanmasıdır (Schulman and Payne, 2000:4).

Eğitimin amacı, kişilerin yaşadığı toplumun ve toplumun bağlı olduğu çağdaş dünyanın uyumlu bir üyesi haline getirerek onları çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmaktır. Bireylerin, toplum ve dünyadaki değişim ve gelişmelere ayak uydurabilecek ve katkıda bulunabilecek bir biçimde donanımlı olarak yetiştirilmeleri gerekir. Bu da, iyi bir eğitim sisteminin yanında, nitelikli bir öğretmen kadrosu ile sağlanır (Dilaver, 1996: 119). Öğretmenin yeterliliğini etkileyen birçok öge bulunmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıdaki gibidir:

1.1.12.1. Alan Hakimiyeti

Öğretmenin alanında yeterli bilgi sahibi olması kendisine karşı güven duygusunun artmasını, öğrencilerin istenilen düzeyde aydınlanmasını ve dersin pürüzsüz bir şekilde akmasını sağlar. Hiçbir öğretmenin, öğrencilerinin sordukları soruların tümüne cevap vermesi mümkün değildir; ancak dersin konusunu oluşturan bilgilere sahip olması ve öğrencileri tatmin edici düzeyde ayrıntılı bilgiyi nerede, nasıl ve hangi kaynaklarda bulabileceği konusunda öğrencilere rehberlik etmesi gerekir (Yüksel, 2002: 263).

Öğretmenin bir alanı ya da konuyu çok iyi bilmesi, öğretim için gerekli önkoşul olmasına rağmen başarılı bir öğretim için yeterli değildir. Öğretmen, bildiğini nasıl aktarması gerektiğini de bilmelidir. Etkili bir öğretmen, alanda uzmanlık bilgisi gerektirdiği gibi aynı zamanda öğretmenlik mesleği ile ilgili bazı bilgi ve becerilere de sahip olmayı gerektirmektedir. Öğretmen konu alanına ne kadar hâkim olursa olsun, eğer sahip olduğu bilgiyi öğrencilerine aktaramazsa mesleğinde başarılı olamaz (Erden, 1999:44).

Sınıf yönetimi ile öğretmenin alan bilgisi ve öğretme becerilerine sahip olması arasında sıkı bir ilişki vardır. Öğretme becerileri ve alan hâkimiyeti konusunda yetkin olmayan öğretmenlerin derslerinde öğrenciler düşük düzeyde başarı gösterirler. Öğretmenin konuları aktaramaması öğrencilerin sıkılmalarına, dikkatlerinin dağılmasına, ders sürecinden kopmalarına, birbirleriyle uğraşmalarına ve sonuç olarak sınıf yönetiminde sıkıntıların doğmasına sebep olur. Bu nedenle öğretmenin, öğretme becerilerine sahip olması sınıf yönetiminin önemli bir ögesini oluşturmaktadır.

1.1.12.2. Genel Kültür

Bir öğretmen hangi dersi okutursa okutsun, öğrencilerin sosyalleşmesini sağlamak ve onlara ülkemizin kültürel değerlerini aktarmak bütün öğretmenlerin görevleri arasında yer alır. Öğrencilerin sosyalleşmesinde, onlara kültürel değerlerin aktarılmasında ve onları toplumun etkin birer bireyleri olarak yetiştirmede; yaşadığı toplumu ve o toplumun kültürel özelliklerini iyi bilen ve bunları aktarabilen öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenler görev yaptığı yerleşim biriminin özelliklerini, ailelerin yaşam tarzını, geleneklerini, alışkanlıklarını, değerlerini ve normlarını bilmelidir. Aksi takdirde farkında olmadan kendilerini çevre, aile ve öğrenci ile çatışma halinde bulabilirler (Erden, 1999: 83).

Yarının toplumlarının şekillendirilip geliştirilmesinde hiç kuşkusuz yetiştirilmekte olan öğretmenlerin payı yadsınmaz bir gerçektir. Öğrencilerin çok yönlü olarak yetiştirilmesinde ve topluma kazandırılmasında; geniş bir dünya görüşüne ve kültürüne sahip öğretmenlerin yetiştirilmesine gerek duyulmaktadır. Bundan dolayı öğretmenlerin, lisans öğrenimlerini tamamladıktan sonra üniversitelerin ilgili bölüm ve fakültelerine devam ederek insan bilimleri, sosyal bilimler, kültür bilimleri olarak nitelendirilen felsefe, sosyoloji, güzel sanatlar gibi alanlarda seminerlere katılmaları, sertifika almaları, lisansüstü programlara devam etmeleri gibi etkinliklere devam etmek yoluyla yukarıda işaret edilen konularda genel bir bakış açısına sahip olmaları ve olumlu bir dünyanın kurulmasına öncülük etmeleri beklenmektedir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005:221-222).

1.1.12.3. Gayretlilik

Gayretli öğretmenler öğrencilerine güvenen, saygı duyan, onlarda öğrendikleri konuların değerli, zevkli ve hayatta kendilerine yardımcı olabilecek değerde olduğu izlenimini yaratan, işini seven öğretmenlerdir. Öğrencilerine yardımcı olur, ilgilenir ve onları derse motive eder. Bir öğretmenin gayretliliği konu alanını benimsemesine ve enerjisine bağlıdır. Öğretmen kendisinde olan bu istekliliği öğrencileri algıladığı sürece istekli olur. Öğrenciler gayretli ya da gayretsiz öğretmenleri kolayca ayırt edebilirler. Gayretli öğretmenlerin sahip olması gereken bazı özellikleri şöyle sıralayabiliriz (Yalçınkaya ve diğerleri, 2003:158-159):

- Kendinden emin cana yakın ve güven vericidir.
- Değişik yöntem ve teknikler kullanır.
- Öğretirken konuyu dramatize eder ve kendini konuya verir.
- Bütün öğrencilerle göz teması kurar.
- Sözlü anlatımı daha ilgi çekici kılmak için farklı ses tonları ve duraklamalar kullanır.

- Sabırlıdır.
- Öğrencilerin ödevlerini tam ve eksiksiz yapmalarında ısrarcıdır.
- İstenmedik davranışların farkındadır ve bunlarla derhal ilgilenir.
- Konuları öğrencilerin öğrenme düzeyine uygun hale getirir.
- Zamanı etkili kullanır.
- Önemli noktaları vurgulamak ya da pekiştirmek için değişik, canlı jestler kullanır.
- Olayların eğlendirici yönlerini görme yeterliliğine sahiptir.
- İlgi ve dikkati sağlamak ve ders boyunca sürdürmek için sürekli faal olur.

1.1.12.4. Mizah

Hemen her yaşta ve hayatımızın her alanında görülen bir iletişim şeklidir. Mizah; kişiler arası iletişimde, bireylerin sosyalleşmesinde, kişiler arası gerilimin azaltılmasında, duygu ve düşüncelerin amaca hizmet edecek şekilde aktarılmasında, iletişim problemleri esnasında oluşan stres ve gerginlik durumlarının dağıtılmasında; yerinde ve ölçülü kullanıldığı takdirde etkili bir iletişim aracıdır.

Mizah, yaşamın gülünç ve saçma taraflarını yansıtma sanatı olduğu için sadece güldürmeyi amaçlamakla kalmayıp hayatın gerçeklerini de gösterir. Aslında yaşamın da ta kendisidir. Bundan dolayı mizahtan eğitimsel amaçlar için yararlanmalıyız. Mizah olumlu bir öğrenme ortamı yaratmak için önemli bir araçtır. Sınıf içinde mizah, derste işlenen konuların daha etkili bir şekilde akılda tutulmasına, öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerinde, bilişsel yeteneklerinin geliştirilmesinde ve öğretmenin etkililiğinin artırılmasında önemli bir yere sahiptir (Oruç, 2010:58).

Çağımızda kişiler çok yönlü olarak; zekâsı, yaratıcılığı, mizah üretme yetisiyle değerlendirilmektedirler. Bu yüzden çocukluk döneminden itibaren mizah yetisi ve duygusunun bilinçli bir şekilde çocuklarımıza aşılması sağlıklı, huzurlu ve mutlu bir toplumun varlığı ve devamı için önem taşımaktadır (Oruç, 2010:59).

1.1.12.5. Güvenirlilik

Güven bütün insanların öğrenmelerinde önemli bir unsurdur. Bu durum okullarda daha önemli olduğu gibi adeta öğrenme etkinliğinin merkez misyonunu oluşturmaktadır. Dahası işbirliğinin kolaylaştırılmasında, okul kültürünün geliştirilmesinde, grup üyelerinin birbirlerine olan bağlılıklarının artırılmasında, etkili bir sınıf yönetimi oluşturmada, okul içi liderlikte, okul başarısının ve kalitesinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Güvene

dayalı ilişkilerin temelinde dayanışma vardır. Şöyle ki; dayanışmanın olmadığı herhangi bir yerde ne güvene dayalı sağlıklı ilişkilerin varlığından ne de başarıdan bahsedilebilir (Hoy and Miskel, 2003:182-183).

Bireyler arasında, okulda, sınıfta veya toplumun her kademesinde güven duygusunun geliştirilmesinde etkili olan belli başlı unsurlar bulunmaktadır. Bunlar; yardımseverlik, yeterlilik, dürüstlük ve açık fikirliliktir (Hoy and Tschannen-Moran, 1999:186). Bunların her birinin birbirleriyle çok sıkı bağları mevcut olup, güven duygusunun adeta mihenk taşı oluşturulmaktadır.

1.1.12.6. Teşvik Edici ve Destekleyici

Teşvik ve destek, öğrenme etkinliklerinin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesinde, öğrencilerin öz değer duygularının geliştirilmesinde, derslerine ve çalışmalarına odaklanmasında önemli bir etkidir. Bir öğrenme destekçisi olarak öğretmenin, öğrenme etkinlikleri esnasında öğrencilerle birlikte çalışması ve öğrenci çalışmalarını desteklemesi öğrencilerin kendilerini iyi hissetmelerine, kendilerine karşı öz saygı değerlerinin geliştirilmesinde, okula karşı pozitif duyguların beslenilmesinde ve yeteneklerini en iyi şekilde sergilemelerinde önemli bir etkidir (Bentham, 2006:22).

Bilindiği üzere öğrencilere istendik davranışların kazandırılmasında ve öğrencilerin öğrenme faaliyetlerine teşvik edilmesinde pekiştiricilerin rolü yadsınamaz bir gerçektir. Davranışçılara göre önceki davranışın sonucu insanların nasıl davranması gerektiğini önemli ölçüde belirler. Eğer kişi geçmişte yaptığı davranıştan dolayı ödüllendirilmişse o davranış gelecekte tekrar etmesi olasılığı yüksektir. Aksi halde kişi yapmış olduğu davranış yüzünden cezalandırılmışsa o davranış değiştirecektir. Bundan dolayı okullarda bütün dikkatler ödüllendirme üzerinde odaklanır (Bentham, 2006:13). Eğitimci yerinde ve ölçülü bir şekilde pekiştirici kullanırlarsa eğitimin hedeflerini gerçekleştirmeleri de o nispette kolay olur.

1.1.12.7. Liderlik

Yakın yüzyıla kadar okullar otokratik sistem ile yönetildiler. Okulun kural koyucusu müdür, bunların uygulayıcıları ise öğretmenlerdi. Öğretmenler güçsüzlük ve sessizlik içerisinde ne öğrenciler üzerinde etkileyici bir figür ne de meslektaşları arasında yönlendirici veya organize edici bir role sahipti. Eğitimde yaşanan gelişmeler ve öğrencilerin ön plana çıkması, öğretmenin okulda ki rolünü ve toplumun öğretmenden beklentilerini değiştirmeye başlamıştır. Bu değişim süreci ile lider öğretmenlerin okullardaki mevcut problemlerin çözümünde ki etkin

katılımı, değişim sürecinin önemli bir öncüsü ve yirmi birinci yüzyılda okullardaki en önemli figür olmasını sağladı (Gabriel, 2005:1).

Bir okuldaki lider öğretmenin veya öğretmenlerin varlığı o okul için bir hediyedir. Bu lider öğretmenler okulda önemli değişiklikler, kaliteli sınıf-okul iklimi ve kültürü oluşturabilirler. Bu lider öğretmenlere bir lider gözüyle bakılmaz ve bazı şeylerin kontrolü bunlara terk edilmez; ancak yöneticiler bu lider öğretmenlere okulda değişim sürecini sağlamaları için uygun ortamı hazırlar ve okula yapmaları gereken katkılar için onları cesaretlendirir. Aynı zamanda bu lider öğretmenler okulda bir akıl hocası olarak görülür, sınıfları gözlemler, okula yeni bir vizyon kazandırır ve okul kültürünün gelişmesi için diğer öğretmenleri ve idareyi organize eder (Gabriel, 2005:3). Bu yönüyle düşünlüğünde lider öğretmenin sınıftaki konumu diğer öğretmenlerden farklılık arz etmektedir. Sınıf bir grup olarak düşünöldüğünde bu grubun yönlendirilmesi ve belirlenmiş hedefler doğrultusunda hareket ettirilmesi ve bu hedeflerin en etkin şekilde gerçekleştirilmesi lider öğretmenin sınıftaki etkililik boyutunun önemini ortaya koymaktadır.

Öğretmenin etkili bir lider olması, onun olumlu sosyal, fiziksel ve entelektüel çevre oluşturma becerileriyle ilgilenmesini gerektirir. Bu da etkili iletişim kurma ve öğrenciyi motive etme becerisine sahip olmakla mümkündür. Öğretmenin liderlik tarzları onun kişisel özelliklerinin bir yansımasıdır. Öğretmenin teşvik edici, yumuşak, dikkatli, sakacı, sorunlar karşısında çok boyutlu düşünebilen, serbest bırakmayı seven gibi özellikleri; öğretilen konu, sınıf düzeyi, okulun politikası ve öğrencinin yetenekleri onun liderlik tarzını belirler. Öğretmenin liderlik tarzı sınıfın genel atmosferini ve öğrenci davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir (Güler, 2005:64).

1.1.12.8. Başarıya Endekslemek

Etkili öğretmenler olaylara geniş bir perspektiften ve olumlu bakabilen insanlardır. Bu öğretmenler yüksek başarı beklentisine sahiptirler ve öğrencilerini başarabilecekleri hususunda cesaretlendirirler. Bu başarının sağlanmasında öğrencilerin birbirinden farklı yeteneklere sahip olduğu unutulmamalıdır. Yeteneklerinin az olduğu alanlarda öğrencilere yardımcı olunmalı ve bu alanlarda kendilerini yeterli duruma getirebilmeleri için onlara o alanla ilgili çalışmalar yaptırmalıdır (Yalçınkaya ve diğerleri, 2003:161).

Öğrenciler kendileri hakkındaki öğretmen beklentilerinin ipuçlarını algılamada oldukça beceriklidirler. Eğer bir öğrenci hakkında düşük beklentiye sahipseniz, sadece bu öğrenci değil diğer öğrenciler de bunun farkına varacak ve kendi beklenti ve algılarını da buna göre ayarlayacaktır. Bu da öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz yönde etkiler. Bundan dolayı

öğretmen öğrencilerine onlardan yüksek başarı beklediğini ve onlara her zaman yardımcı olacağı mesajını vermelidir. Bu durumda öğrencinin derslerine olan motivasyonu da artmaktadır (Yalçinkaya ve diğerleri, 2003:161).

1.1.12.9. Öğretim Sürecini Planlama

İyi hazırlanmış bir öğretim planı, öğretmenin ders sürecini etkili bir şekilde yönetmesinde, öğrenciyi öğrenme etkinliklerine katmasında ve öğrencinin başarılı olmasında büyük rol oynar; ancak öğretmen sınıf ortamında gerekirse öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak planını değiştirebilmeli ve öğrencilere alternatif etkinlikleri sunabilmelidir. Öğretmenin bunu gerçekleştirebilmesi için deneyimli, esnek, çok boyutlu düşünebilme ve uyarlayıcı niteliklere sahip olması gerekir. Her ne kadar öğretmen, anlatacağı konuları ders planına göre anlatması gerekli ise de öğrencilerin fiziksel ve psikolojik “hazır bulunuşluk” düzeylerini de dikkate alması gerekir. Anlatılacak konulara bir şekilde hazır olmayan öğrenci grubuna da öğretmen sırf ders planını harfiyen takip etmek, konuları yetiştirmek ya da okul idaresiyle ters düşmemek gibi sebeplerle “hazır” olmayan öğrenci grubuna ne pahasına olursa olsun “konuları yetiştirme” yolunu seçmemelidir. Çünkü “hazır bulunuşluk” çağdaş bir eğitim-öğretim sürecinde en önemli faktörlerden biridir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005:219-220). Aynı şekilde bulunulan yörenin kültür ve değerlerinin planlarda yer alması hem derslerin renklendirilmesinde hem de öğrenmelerin anlamlandırılmasında önemli bir yer edinmektedir.

1.1.12.10. Zamanı Etkili Ve Verimli Kullanmak

Etkili ve verimli zaman yönetimi, öğretmenlik mesleğini seçmiş her öğretmenin sahip olması gereken önemli bir beceridir. Eğitim bir süreçtir ve bu süreç içerisinde verilmesi ve gerçekleştirilmesi gereken çok sayıda etkinlik bulunmaktadır. Bunların amaca uygun bir şekilde gerçekleştirilmesi ise zamanın etkili ve verimli bir şekilde kullanılmasıyla mümkündür.

Savage göre, zamanı etkili kullanmak için öğretmenlerin sahip olmaları gereken bazı alışkanlıklar vardır (Özkılıç ve Korkmaz, 2004:283). Bunlar;

- Hedef ve amaçları belirlemek,
- Öğretim plânı hazırlamak,
- Yönergeler vermek,
- Etkinliklerin hızını ayarlamak,
- Sınıfın işleyişi ile ilgili kurallar koymak,
- Öğrencilere rutin işlerin yapılmasında sorumluluk vermek,

- Onların çalışmasını izlemek,
- Etkinlikler arasındaki geçişleri iyi yönetmek,
- Uygun olmayan öğrenci davranışlarını düzenlemek,
- Sınıfta dolaşmak olarak özetlenebilir.

Bunların yanında zenginleştirilmiş bir sınıf ortamı, iyi organize edilmiş materyaller zamanın etkili kullanımını kolaylaştırır. Aynı zamanda bu tür sınıf ortamlarında öğrenciler hem yalnız başlarına hem de gruplar şeklinde çalışarak yeteneklerini rahatlıkla sergileyebilir ve deneyimlerini zenginleştirebilirler (McLeod, Fisher and Hoover, 2003:3).

Eğitim-öğretim sürecinde zamanı etkin ve verimli kullanamayan öğretmenler genelde zamanın kullanımıyla ilgili sürekli problemler yaşar ve şikâyetlerde bulunurlar. “Bütün müfredatı çizmeliyim,” “ Soruları öğrencilere çözdürecek kadar zamanım yok,” “ O iş çok zaman alıyor,” “bu tür aktivitelerle zamanımı heba edemem”, gibi yakınmalar başta gelen sürekli duyumlardır (Laborde and others, 2005:183).

1.1.12.11. Profesyonel Davranış

Etkili öğretmenler, sahip olmaları gereken diğer özellikleri yanında profesyonel davranışlara sahiptirler. Etkili öğretmenler ciddi, planlı ve göreve dönük, fakat öğrencilerin başarısına yardımcı olmak için gerektiğinde esnek davranabilen öğretmenlerdir. Kendilerini değişik durum ya da koşullara adapte edecek şekilde hazırlarlar. Bu anlamda esneklik ve uyarlanabilirlik, öğretmenin değişimin gerekip gerekmediğinin farkına varması ve kendini bu değişikliklere adapte etmesi anlamına gelir (Yalçınkaya ve diğerleri, 2003:162).

Sistemli bir öğretmen, gayretini öğrencilerin öğrenme amaçlarını kazanmaları üzerinde yoğunlaştırdığı gibi öğrenci öğrenmelerinde etkin rol oynayan yardımcı etkinliklere de yer verir. Eğer öğretmen, öğrencinin öğrenmesine yardımcı olmayan etkinliklerle çok fazla enerji ve zaman harcarsa başarısız olur ve istenilen öğrenme düzeyi gerçekleşmemiş olur. Ciddi öğretmen sorumluluk hisseden, düzenli, amaçlı, istekli, ölçülü ve sistemli bir öğretmendir (Yalçınkaya ve diğerleri, 2003:162).

Etkili öğretmenler belirlenmiş hedefler doğrultusunda kaliteli bir öğrenme sağlamak için ders sürecine gerekli olduğu durumlarda dersin akışına müdahale eder. Bu müdahale, öğretmen tarafından ustaca yapılmalı ve öğrenciyi hem tatmin etmeli hem de geliştirmelidir. Aksi halde etkili bir öğrenme gerçekleştirilemez. Bununla birlikte öğretmen kendisini sürekli aranan figür olmaktan çıkarmalı, öğrencilerine kendi öğretmenleri olabilmeleri yolunda davranışlar kazandırmalıdır (Greer, 2002:4-5).

1.1.12.12. Öğrencilerin Dikkatini Çekme ve Sürdürme

Sessiz bir sınıf ortamı ve dikkatlerin öğretmen üzerinde olduğu bir ilişki düzeni bütün öğretmenlerin arzuladığı bir sınıf şeklidir. Başarılı öğretmenler ders süresince öğrencilerin dikkatlerini çekmek, sürdürmek ve öğrencilerin neler yaptıkları konusunda kendilerinden haberdar olmalarını sağlamak için birbirinden farklı stratejiler kullanırlar. Çeşitli enstrümanlarla ses çıkarmak, parmağını dudağına götürerek susun mesajını vermek, yazı tahtasına (Durun veya sessizlik) gibi durumu ifade eden yazılar yazmak; öğrencileri ödüllendirmek, öğrencilerle fikir ve hikaye paylaşmak, öğrencilere yardım etmek gibi çeşitli stratejiler denerler (Ronald, 2009:89-90). Bunların yanında öğretmen; öğrencilerin ilgilerini de dikkate alarak farklı etkinlikler vasıtasıyla dikkatleri üzerinde toplayabilir; ancak bir öğretmen öğrencilerin dikkatini çekmek ve sürdürmek için bireysel veya grup şeklinde öğrencileri asla cezalandırma yoluna gitmemelidir (Wiseman and Hunt, 2008:240). Aksi halde sınıf düzeni bozulabilir ve öğrenciler ile olan etkileşim farklı yönlere sürüklenebilir.

Öğrencilerin dikkatini çekme ve sürdürmede öğretmenin hareketli olması bu durumu olumlu etkilemektedir. Öğretmenin davranışlarındaki canlılık öğrencilerin ilgilerini üst düzeyde tutulmasına yardımcı olur. Aynı şekilde öğretmenin vücut hareketlerini yani jest ve mimikleri etkili ve yerinde kullanması öğrencilerin dikkatlerini çekme ve sürdürmede önemli bir etmendir (Sağlam, 2001:11).

1.1.12.13. Katılımcı Öğretim Ortamı Düzenleme

Öğrencilerin etkin katılımını sağlamak için öğretmenin katılımcı öğretim yöntem ve tekniklerini iyi bilmesi gerekir. Bununla birlikte sınıfta öğrencileri düşünmeye, öğrenmeye teşvik etmek için sorular sorması gerekmektedir. Anlatılacak konu özelliği gereği her ne kadar anlatım yöntemine ya da öğretmenin daha etkin olmasını gerektiren başka yöntemleri gerektirse de öğretmen bir şekilde öğrencilerin katılımını sağlamalıdır. Çünkü öğrencilerin katılımının sağlandığı öğretim yöntemlerinde başarının arttığı eğitimciler tarafından genel olarak kabul edilen bir uygulamadır. Kuşkusuz bazı öğrenciler kişisel özelliklerinden, yetişme tarzlarından ya da o bölgede hakim olan kültürleri gereği pek konuşmak, derse katılmak istemeyebilirler. Bu durumda öğretmen öğrencileri rencide etmeden, arkadaşları arasında küçük düşürmeden derse katılımını sağlamalıdır. Ayrıca öğretmen, derse katılımı olan öğrencileri de çeşitli şekillerde ödüllendirmelidir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005:220-221).

1.1.12.14. Etkili Öğretmen-Öğrenci İletişimin Kurulması

Öğrenciler sınıf ortamında fiziksel güvenlik yanında duygusal olarak da güvende olmak isterler. Bu duygusal güvenliğin sağlanması için öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilmeleri, bir grubun üyesi olarak değer görmeleri ve bir birey olarak kendilerini değerli hissetmeleri gerekir. Öğretmenler oluşturdukları iletişim ortamıyla ve bir model olarak, öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri noktasında önemli bir role sahiptir. Saygılı, güvenli ve teşvik edici bir iletişim biçimi, bireylerin kendilerini değerli gördükleri ve kabul edildikleri bir sınıf ortamı oluşturulmasını sağlar (Okutan ve diğerleri, 2007:112).

Öğrencilerin sağlıklı bir şekilde gelişmesinde, öğretmen ve öğrenci arasında olumlu bir iletişimin başlatılmasında ve devam ettirilmesinde, öğrencilerin rahatça kendilerini ifade edebilecek bir sınıf ortamının oluşturulmasında varoluşun beş boyutunu oluşturan; “kaale alınmak, kabul edilmek, değerli bulunmak ve sevilmek” değerlerinin önemli bir etkisi bulunmaktadır. Bu değerlerin okul ortamında olduğu gibi toplumsal yaşamımızda da önemli bir yeri bulunmaktadır (Cüceloğlu, 2002:91-93).

İnsanlar ve gruplar içerisinde etkili bir etkileşim kurmak, her uzman bir öğretici için profesyonel bir gerekliliktir. Açık ve etkili bir anlatım önemli bir iletişim yeteneği gerektirir. Bunun sağlanması ise iki temel farklı yoldan gerçekleştirilir. Birincisi; tamamıyla öğretmenin yeteneğine bağlı olmakla beraber açıklanması gereken kavram veya konuların en anlaşılır ve uygun biçimde nakledilmesi, ikincisi ise; öğrencilerin düzeyleri dikkate alınarak tamamlanması gereken aktivitelerin yönlendirilmesinde öğretmenin kullandığı sade bir dildir. Bunların ötesinde öğretmenlik mesleği duru bir dil kullanmayı gerektiren bir meslektir. Bu durum öğretmen kadar velileri de ilgilendirmektedir. Etkili öğretmenler, öğrencileri konusunda sorumluluk alarak öğrenci velilerini çocuklarıyla açık, anlaşılır bir dil kullanmaları konusunda bilgilendirir (Stronge, 2007:71-72). Çünkü etkili iletişim çocuğun cesaretlenmesinde, olay veya durumları değerlendirmesinde ve başarıya endekslenmesinde önemli bir yere sahiptir.

1.1.12.15. Değerlendirme

Değerlendirme, yaygın olarak, ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılıp karar verme süreci olarak tanımlanır. Değerlendirme sürecinde değerlendirme amacımızın ne olduğunun belirlenmesi yapılması gereken öncelikli işlemdir. Amaç doğrultusunda veri toplama ve toplanan verileri belirli bir sistem içerisinde analiz ederek bir karara varma, değerlendirme süreci içerisindeki yapılması gereken işlemler olarak düşünülebilir (Şeker ve diğerleri, 2012:184).

Öğretmen öğrencinin performansını belirlemek, dersi geliştirmek ve yönetsel düzenlemeler yapmak için değerlendirmeye ihtiyaç duyar. Bir üst düzeye çıkması için öğrenciyi teşvik eder. Değerlendirme aşamasında öğrencilerin başarısı ve uygulanan programın etkililiği hakkında karar verilebilmesi için öğretmenlerin şu işlemleri gerçekleştirmeleri gerekir (Sünbül, 1996:601-602):

- Öğrencilerin hedeflere ulaşma derecelerini belirleyecek objektif ölçme araçları geliştirme.

- Ölçme araçlarını uygulama.
- Ölçme sonuçlarını nota dönüştürme.
- Öğretim programını değerlendirme.

Öğretmenler bu görevleri etkili bir biçimde yerine getirebilirse, kendi sınıflarında öğretimin niteliğini geliştirebilirler ve daha başarılı öğrenciler yetiştirebilirler.

1.1.13. SINIF YÖNETİMİNDE İSTENMEYEN DAVRANIŞ VE SEBEPLERİ

Öğretmenin sınıftaki temel rolleri; öğrenmeyi sağlamak, öğrencilere rehberlik etmek ve istenmeyen davranışların oluşmasını önlemektir. Öğrencilerin sınıftaki istenmeyen davranışları ile etkili olarak başa çıkmak, etkili öğretim ve öğrenme ortamının oluşturulmasının temel koşullarından birisidir; fakat her sınıfta farklı nitelik ve yoğunluklarda da olsa istenmeyen davranışların ortaya çıkması, hem kaçınılmaz nitelikte doğal bir olay hem de uygun eğitim yaşantılarını kazandırmak için iyi bir fırsat olarak görülmelidir (Kazu, 2007:57).

Öğretmen, sınıfta davranış ortamının yönlendiricisi ve geliştiricisidir. Öğretmenlerden, istenmeyen davranışların nedenlerini iyi çözümlenmeleri ve bu tür davranışlara doğru tepkilerde bulunarak, davranışın eğitsel amaçlara ulaştırıcı yönde değiştirilmesine öncülük etmeleri beklenir. Sınıfta, öğrencilerin gelişimine yardım eden olumlu etkileşim ve davranış ortamının yaratılması, sınıf iklimini ve öğrenmeyi de olumlu yönde etkileyecektir. Öğretmenin sınıf yaşantısını tanıması, eğitsel amaçlara ulaşılması yönünde, amaçlara uygun davranış ve etkinlikler konusunda bilgi sahibi olması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenin davranışlarıyla, öğrenciler karşısında bir model olarak bulunduğu bilincinde olması da önemlidir (Girmen ve diğerleri, 2006:237).

Öğrencilerde gözlenen istenmeyen davranışların, sınıf yaşantısını oluşturan öğelerle yakından ilişkisi vardır. Sınıfta özgür ve esnek bir ortamın var olup olmaması, iletişim düzeyi, öğrenme yaşantılarının planlı ve amaçlı biçimde yürütülmesi, zamanın etkili kullanımı, öğretmen davranışları, sınıfın fiziksel koşulları, öğrenci niteliği, çevre gibi birçok öğe

davranışların şekillenmesinde etkili olabilirler. Bu nedenle, öğrenci davranışlarında etkili olan değişkenlerin doğru çözümlenmesi gerekmektedir (Girmen ve diğerleri, 2006:237).

İstenmeyen davranış, sınıfa, zamana, derse ve duruma göre değişebilmektedir. Bundan dolayı herkesin üzerinde anlaşıtı istenmeyen davranışları belirlemek ve tanımlamak oldukça zordur; ancak sınıf içinde istenmeyen davranışların belirlenmesinde dört temel ölçüt göz önüne alınır (Gürsel ve diğerleri, 2006:289-290). Bunlar;

- Davranışın, öğrencinin kendisinin ya da sınıftaki arkadaşlarının öğrenmesini engellemesi,

- Davranışın, öğrencinin kendisini ya da arkadaşlarının güvenliğini tehlikeye sokması,

- Davranışın, okulun araç gereçlerine ya da arkadaşlarının eşyalarına zarar vermesi,

- Davranışın, öğrencinin diğer öğrencilerle sosyalleşmesini engellemesidir.

Öğrencilerin istenmeyen davranışlarının gerek sınıf içinden gerekse sınıf dışından olmak üzere birçok nedeni olabilir. Sınıf dışı etkenler olarak, sınıf dışındaki çevrenin özellikleri, okuldaki bireyler arasındaki geçimsizlik, ailenin özellikleri gibi faktörler sayılabilir. Sınıf içi etkenler olarak da öğrenciyi aktif kılan yöntemler yerine hep aynı ve klasik yöntemlerin kullanılması; öğretmenin sosyal ve akademik deneyimi, kişiliği, tutumu, duygusal durumu, öğrencileri aşağılaması; öğrencinin yaşantısı, başarısı, etkileşim düzeyi, sosyal becerileri, gereksinimleri, sınıf kurallarını yeterince kavrayamaması; sınıfların kalabalık olması, fiziksel yapısının uygun olmaması, oturma düzeninin uygun olmaması olarak sayılabilir (Kazu, 2007:57). Sınıfta istenmeyen davranışların başlıca nedenleri aşağıda belirtilen sebeplerden dolayı oluşur:

1.1.13.1. Sınıfın Fiziksel Düzenlenmesi

Sınıfın fiziksel ortamının öğrencinin istenmeyen davranışlar sergilemesinde etkisi bulunmaktadır. Sınıftaki ısı, ışık durumu, renk düzenlenmesi öğrencilerin öğrenmelerini etkileyebilmektedir. Sınıfta kullanılan araç ve gereçlerin, kaynak kitapların ve araç ve gereçlerin öğrenciler tarafından kullanılırken birbirlerini rahatsız etmeyecek şekilde düzenlenmesi sınıfta istenmeyen davranışların oluşmasına karşı bir önlemdir (Gürsel ve diğerleri, 2006:290).

1.1.13.2. Öğrencilere Sorumluluk Verme Biçimi

Sınıf içi kurallar belirlenirken öğrencilerin de görüşlerinin alınması öğrencilerin kurallara hem uymasını hem de bu kuralları sahiplenmesini kolaylaştırır. Çünkü öğrenciler kuralların hangi amaçla konulduğunu ve sınıf içi disiplinin sağlanmasında bu kuralların rolünün

ne olduğunu daha iyi kavramış olurlar. Diğer yandan, öğretmen öğrencilere sorumluluk vererek sınıfta olabilecek kargaşayı önlerken sınıfın düzeninin sağlanmasını kolaylaştırabilir. Öğrencilerin sorumluluk alanı her hafta değiştirilerek, bir tür yer değiştirme yolu ile bütün öğrencilerin aynı sorumluluğu alması da sağlanabilir (Gürsel ve diğerleri, 2006:290).

Öğretmenin sınıf yönetimi becerisi, öğretmenin sınıf yönetimiyle ilgili bilgi ve becerisi, sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ile olumlu ilişkilidir. Etkili bir sınıf yönetiminin oluşturulmasında öğretmenin ders öncesinde ve ders esnasında dikkat etmesi gereken üç önemli nokta bulunmaktadır. Bunlar; öğretmenin hazırlığı, sınıfın her yerinde olma ve öğrencileri meşgul etmedir (Gürsel ve diğerleri, 2006:290).

1.1.13.3. Öğrencinin Özellikleri

Okula birbirinden farklı çevrelerden, yaşam biçimlerinden çeşitli davranış alışkanlıklarına sahip öğrenciler gelir. Onların bu farklılıkları davranışlarına yansır. Öğretmen, bu farklılıkların bilincinde olmalı, tanınmalı, okulda istenmeyen ama öğrencilerin geldikleri çevrede kabul edilebilen davranışları tahmin edebilmelidir. Öğrencilerin bu tür davranışlarını yanlış anlamamak için, onları tanımak gerekir. Onları ödül mü, eleştiri mi, daha çok etkiliyor, maddi ödüller mi, manevi ödüller mi etkili, ilişkileri yakından mı, uzaktan mı, yetişkinlerin yargılarına boyun mu eğiyorlar, haklarını arıyorlar mı?... Bunları bilmeyen öğretmen öğrencileri yanlış anlayıp, sorunları çözümünü yanlış yerde arayabilir (Başar, 2005:131).

Öğrencileri tanımanın ikinci adımı, onların davranışlarına yön veren ikinci değişken olan duygularını anlamaktır. Öğrenciler, gelişim dönemini yaşadıkları delikanlılık çağında alıngan, kavgacı çabuk öfkelenen, cinsel gelişimin baskısı altında olurlar. Dikkatli bir gözlem, belli durumlarla, olaylarla ilgili görüşlerini almak, sosyometri, alt sınıflar için sınıf resimleri ve oyunları, bu iş için araçlar olabilir (Başar, 2005:131).

1.1.13.4. Arkadaş Çevresi

Çocukluk ve gençlik döneminde, bireyin davranışları üzerinde arkadaş çevresinin çok büyük etkisi bulunmaktadır. Bu dönemlerin en temel gereksinimleri olan bağlanma, aidiyet duygusu, sevilme, takdir edilme ve kabul görme ihtiyaçlarının evde karşılanmaması, çocuğu bu ihtiyaçlarını karşılayabilecek başka yerlere yöneltir. Bu yönelmede karşılaşılan olumsuz arkadaş çevresi, çocuğun toplumsallaşma ve bireyselleşme sürecini olumsuz etkiler ve onu istenmeyen davranışlar sergilemesine zorlar (Yalçınkaya ve diğerleri, 2003:186).

1.1.13.5. Eğitim Programı

Öğrencilerin gelişim durumuna, ilgi ve gereksinimlerine uygunluğu düşük olan bir eğitim programı, pratik yararlılığı az olan içerik ve iyi bir kurgu ile sürekliliği sağlanmamış program uygulaması, sınıf içindeki istenmeyen davranışların oluşmasında temel etkindir. Ders planlarının, ders süresince yapılması gereken faaliyetlerin her anını titizlikle belirlemiş olması, öğretmenin bu planı başarıyla uygulayabilmesi, plan dışı oluşumları anında buluşlarla eylemlerle plana uyarlayabilecek deneyimde ve hazırlıkta olması, öğrencinin istenmeyen davranışta bulunmasına fırsat bırakmayacaktır. Yeni öğrenmelere, var olan yeterlikleri esas alarak başlayan program, öğrenci düzeyinin çok altında-üstünde olmayacağından başarısızlık korkusu ve ilgi yokluğu nedenleriyle oluşabilen istenmeyen davranışlara yol açabilmektedir (Başar, 2005:138).

1.1.13.6. Öğretim Yöntemleri

Hep aynı yöntemleri kullanılması, tekdüzelik yoluyla sıkıntı yaratır, bu sıkıntılar öğrenciyi istenmeyen davranışlara zorlar. Öğretme çabasına daha çok yer veren yöntemler, sürekli izleyici olma yoluyla, öğrencilerin sıkılmasına, istenmeyen davranışlara yönelmesine sebep olur. Anlatım yöntemini kullanan öğretmen, sınıfın kendisini sessizce kendisini dinlediğini sanarken, öğrencilerin bir kısmı başka şeyler düşünmeye, kendileriyle konuşup, hayaller kurmaya yönelebilir. İnsanların dinlemedeki dikkat sınırı düşüktür. Araştırmalar, öğretmeni dinlerken bu sürenin uzaması öğrencileri sıkılmaya ittiğini göstermiştir. Bu durumlarda, öğretmen yöntemi değiştirmeli, örneğin öğrencilerin tartışmasını sağlamalı, konuyla ilgili değişik yaklaşımlara yön vermelidir. Dikkatin dağıldığı durumlarda ilgili bir fıkra, bir şiir, hatta konuya yatkın bir şarkı, grubu bir süre amaçlarında uzak tutsa bile, kalan zamanda ilgiyi artırabileceği için yararlı olur (Başar, 2005:138-139).

1.1.13.7. Aileden Kaynaklanan Sebepler

Ailenin çocuklarına olan ilgilerinin azlığı başlı başına bir problem kaynağıdır. Birçok istenmeyen davranışın temelinde aile faktörü bulunmaktadır. Yapılan bir araştırmaya göre, beşinci sınıfta okuyan öğrencileri psikolojik olarak en çok etkileyen etmenlerden biri anne ve babaların çocuklarıyla çok az zaman geçirmeleri olarak saptanmıştır. İş hayatı, anne ve babanın çalışması, mesailerinin yoğunluğu, anne ve babaların çocuklarına yeterince ilgi gösterememelerinde önemli bir etkindir. Bu yönüyle çocukların sağlıklı bir şekilde

gelişmesinde; çocuklarına daha fazla zaman ayırmaları hususunda ebeveynlere önemli sorumluluklar düşmektedir (Boz, 2003:184).

1.1.13.8. Öğretmenin Özellikleri

Lemleche göre, sınıftaki öğretmenin davranışları için çeşitli davranış listeleri yapılabilir: Örnek olma, esneklik, kararlılık, kendini işine adanma, ödül verme, benimseme, saygılı olma, tutarlı olup hakça davranma, ilgilenme, dilini iyi kullanma, sevgi gösterme... Bu vb. özelliklerin nasıl sergileneceği, öğrencileri hangi boyutta etkileyeceğidir. Öğretmenin görünüşü ve davranışları öğrenci üzerinde çok etkilidir. Öğrenciler, onu konuşmasından yürüyüşüne giyinişine, örnek alıp aynısını yapmaya çalışma eğiliminde olurlar. Bu durum, öğretmenin her konuda, eğitimin amaçlarına uygun davranmasını gerektirir. İstenen davranışlara götürmenin yolu, bireyin o davranışla sık sık yüz yüze gelmesini sağlamaktır. Öğrenci davranışları üzerinde öğretmenin etkisi, onun olumsuz davranışlarını bilmesi ve değiştirmesini gerektirir. Bunun için öğretmenin kendini bir videoda izlemesi gerekebilir (Başar, 2005:142).

1.1.14. İSTENMEYEN DAVRANIŞLARA KARŞI ÖNLEMLER

Öğretmenin bütün çabalarına karşın ister istemez sınıfta istenmeyen ve öğretme-öğrenme etkinliklerinin amacına ulaşmasını engelleyici durumlar olabilir. Bundan kaçınmak çoğu zaman olanaksızdır; ancak, çoğu zaman istenmeyen davranışların kaynağını bilmek, bu davranışların düzeltilmesinde ve istenilen davranışların kazandırılmasında öğretmenin işini kolaylaştıracaktır (Gürsel ve diğerleri, 2006:297). İstenmeyen davranışların engellenmesinde kullanılan metotlardan bazıları şunlardır:

1.1.14.1. Görmezlikten Gelme

Görmezlikten gelme, aslında yapıcı ve olumlu bir davranıştır. Sınıflarımızda bu yaklaşımdan minnet duyan öğrencilerimiz olduğu gibi, bu ince davranışı kötüye kullanan öğrencilerimizde vardır. Öğrencilerin kişiliklerine göre tepki konulmalıdır. Görmezlikten gelme, olayı hiç anlamamak veya umursamamak değil, yanlışlığı fark ettiğimizi o öğrenciye belli etme; ancak meseleyi büyütmemek için bunu bırakmasını sağlamakla birlikte hatasını düzeltmesine fırsat vermektir. Bu, bazı öğrenciler için çok güzel bir yaklaşım olurken bazıları için, sanki onların olumsuz davranışlarına öğretmen müsaade ediyormuş gibi bir izlenime kapılmalarına neden olabilir (Boz, 2003:195).

1.1.14.2. Göz Teması

Öğretmenin istenmeyen davranışı gösteren öğrenci ile göz teması sağlayarak öğrencinin yaptığı davranışın farkında olduğunu ve bu davranışı onaylamadığını göstermesidir. Göz teması sonucunda öğrencinin istenmeyen davranışı bırakması düşünülür. Bazı durumlarda, öğrencinin yaptığı istenmeyen davranışı sadece öğretmen far etmiş olabilir ve sınıfın olayın farkına varmasını engellemek için yalnızca göz teması kullanır (Gürsel ve diğerleri, 2006:298).

1.1.14.3. “BEN” Mesajları Gönderme

Ben-mesajları yapılandan yaparı ayırır. Kişiyi saldırı yoktur, davranış açıklanır. Kişiyi kayılandırıcı hareket değil onun sonucudur. Ben mesajı sadece yapılan davranışa yöneliktir.

Öğrencinin kişiliğine değil.

Ben mesajları gönderen öğretmen, öğrenciye olumsuz, suçlayıcı, aşağılayıcı ve yargılayıcı mesajlar gönderme yerine, sorun karşısındaki duygularını dile getirir. Örneğin arkadaşları ile konuşan öğrenciye;

“ Ben ders anlatırken arkadaşınla konuşma” yerine

“ Ben ders anlatırken kendi aranızda konuşursanız dikkatim dağılır” der.

Ben dilini kullanmada, sorun olan davranışı tanımlama, etkisi belirtme ve karşı duyguyu ifade etme yer alır. Bu durum istenmeyen davranışların engellenmesinde etkili bir davranıştır (Yalçınkaya ve diğerleri, 2003:204).

1.1.14.4. Uyarma

İstenmeyen davranışı yapan öğrenciye, yaptığı davranışı durdurması için, öğretmenin öğrencinin ismini söyleyerek, yaptığı davranışın kabul edilemez olduğunu ifade etmesidir. Örneğin; Ali ve Ahmet aranızda konuşmayınız! Mehmet cep telefonunu kapat! Davranışın kabul edilemez olduğuna ilişkin ifadelerdendir.

Solity ve Bull’a göre, bu doğrudan uyarıların amacı, öğrencinin yaptığı eylemlerden hemen vazgeçmesini sağlamaktır. Öğrencileri sınıfta şöyle uyarabiliriz (Gürsel ve diğerleri, 2006:299-300):

- İstenmeyen davranışı yapan öğrenciyi uyarınız (Ali bu bir uyarı).
- İstendik davranışı açıklayınız (Kuralımız, çalışmalar zamanında bitirilecek).
- İstenmeyen davranışın sonucunu açıkla (Teneffüste bitirmek zorundasın).
- Uyarıyı kısa tutunuz.

- Normal derse dönerek, istendik davranışta bulunan öğrencilere memnuniyetinizi belirtiniz.

- İstenmeyen davranışta bulunan öğrenci davranışını değiştirirse ona da memnuniyetinizi belirtiniz.

- Birden fazla uyarı vermeyiniz.

1.1.14.5. Sorumluluk Vermek

Yapacak bir işi olmadığını düşünen veya işi ona ilginç gelmeyen öğrencinin istenmeyen davranışlara yönelmesi doğaldır. Bu durumda ona bir iş vermek, işini ilginç olanla değiştirmek yararlı olur. Bunun için öğrenci iyi tanınmalıdır. Özet çıkarma, rapor yazma, kayıt tutma, dersteki sunu sırasını yazıp sırası geleni duyurma, araç getirip götürme ve kullanma konularında yardım etme, karartma-aydınlatma görevi, kura çekirme gibi sınıf içinde yaptırılacak işler, sınıf dışında, eğitsel kol etkinliklerinde daha geniş seçeneklerle, öğrencinin işe yönlendirilerek istenmeyen davranışını değiştirmede kullanılabilir. Öğrencilerin herhangi bir işle meşgul olmaları aynı zamanda istenmeyen davranışların sergilenme miktarını da düşürür. Dahası öğretmenler daha farklı uygulamalara da gidebilir örneğin; sınıfın en yaramazına sınıf başkanlığı görevini verip onu izleyerek, başkalarına örnek olması yönünde yönlendirmelerle hem istenilen davranışların kazandırılması hem de istenmeyen davranışlara sebep olan unsurların kaldırılması sağlanabilir (Başar, 1999: 138).

1.1.15. KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Mevcut araştırmaya ilişkin olarak yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar bu konunun içeriğini oluşturmaktadır.

1.1.15.1. Konu İle İlgili Olarak Yapılan Ulusal Araştırmalar

Başar (1994) yılında “sınıf yönetimi” adlı araştırmasında TED Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi Orta Kısımının sınıf yönetimi özelliklerini saptamak amacıyla yaptığı araştırmada verileri toplamak için fiziksel ölçümler ve katımlı gözlem yöntemi kullanılmıştır. Uygulama her sınıfta her ders için üçer kez yapılmış ve bu gözlem 3 uzman tarafından gerçekleştirilmiştir. Okulun ders ayrımı yapılmadan değerlendirilmesi “iyi” olarak belirlenmiştir. Yapılan araştırmada istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı öğretmenlerin fiziksel cezaya hiç başvurmamış oldukları sonucuna ulaşılmıştır. İstenmeyen öğrenci davranışlarına, en çok

gözlenen öğretmen davranışının görmezden gelme olması, öğretmenlerin hoşgörü düzeyinin yüksekliği olarak olumlu bir sonuç olarak değerlendirilmiştir.

Baloğlu (1998) yılında Türkiye’de ilköğretim birinci kademedeki görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla müfettiş görüşlerine başvurmuştur. Veri toplama aracı olarak anket kullanarak yaptığı araştırmada, öğretmenlerin alan hâkimiyetleri, sınıf içindeki amaçlı davranışları, liderlik, planlama ve iletişim becerileri, zaman, etkinlik ve davranış yönetimleri ile değerlendirme yeterlikleri sınıf yönetimi kapsamında ele alınarak Türkiye’de sınıf öğretmenlerinin bu yeterliklere orta düzeyde sahip oldukları belirlenmiştir.

Karakoç (1998) yılında Çanakkale’de ilköğretim kurumlarında öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerini belirlemek amacıyla 26 ilköğretim okulunda 150 öğretmene, 63 ilköğretim okulunda 63 yöneticiye ve 17 ilköğretim müfettişine başvurulmuştur. Verileri toplamak için iki ayrı anket uygulanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bazı sonuçlar şöyledir:

Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda, kendilerini geliştirmeye yönelik gayretler içinde oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin derslerini belirlenmiş amaçlar doğrultusunda işledikleri, öğrencilerini tanıyabilmeleri için çaba gösterdikleri, öğretmen-öğrenci iletişiminin yeterli olduğu görülmüştür. Bazı öğretmenlerin ara sıra fiziksel cezaya başvurdukları çıkan sonuçlar arasındadır. Öğretmenlerin derslerde araç kullanma konusunda yeterli oldukları saptanmıştır. Öğretmenlerin, öğrencileri tanıma tekniklerini kullandıkları; ancak bu çalışmalarının bilimsel olarak gerçekleşmediği görülmüştür. Öğretmenlerin, sınıfta ilgi, istek uyandırma, sözel övgüleri kullanma yönünden durumları yeterli görülmüştür. Öğretmenlerin derslere planlı girdikleri, planlamaya önem verdikleri görülmüştür. Öğrencilerin okul dışında edinmiş oldukları davranışların sınıf içine yansımaları önleme derecesinin öğretmenler tarafından “çok” , yöneticiler tarafından ise “oldukça” düzeyinde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıklarına önem verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin, öğrencilerin davranışlarını anlamada yeterlilik düzeylerinin olumlu olduğu bulunmuştur.

Arslantaş (1998) yılında sınıf yönetiminde öğretmen iletişim becerilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla Bolu il merkezde 6, 7 ve 8. Sınıflar ile Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Matematik ve Türkçe derslerini okutan branş öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda yapmış olduğu tez çalışmasında şu bulgulara ulaşmıştır: öğretmen iletişim

becerilerine ilişkin öğretmen-öğrenci görüşleri arasında saydamlık ve eşitlik boyutlarındaki davranışlarında anlamlı bir fark bulunurken empati, etkililik ve yeterlilik boyutlarındaki davranışlarında anlamlı fark bulunmamıştır. Öğretmenler kendilerini daha az yeterli bulmakta iken, öğrenciler nazarında öğretmenlerin yüksek düzeyde yeterliliğe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin belirtmiş oldukları olgusal verilerin yani cinsiyet, en son mezun oldukları okul, yaş ve kıdem değişikliklerinin iletişim becerileri ile ilişkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Oral ve Şentürk (1998) yılında farklı branşlardan mezun olup sınıf öğretmeni olarak atanan öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ilişkin müfettiş ve öğretmenlerin algılarını çeşitli boyutlarda incelemişler. Bu araştırma, Diyarbakır ilinde görev yapmakta olan 1734 öğretmen ve bu öğretmenlerin genellikle görev yaptığı illerde (Diyarbakır, Şanlıurfa, Gaziantep, Siirt, Mardin, Elazığ, Muş, Van, Bingöl, Bitlis, Hakkari) çalışan ilköğretim müfettişlerini kapsamaktadır. Araştırmanın örneklemini ise random yöntemiyle seçilen 294 farklı branştan mezun olan öğretmenden ve 115 müfettişten oluşmaktadır.

Yapılan araştırmanın neticesinde; bütün yeterlik alanlarına ilişkin müfettiş ve öğretmenlerin algıları arasında istatistiksel olarak .05 düzeyinde anlamlı fark gözlenmiştir. Müfettişler; konu alanı, öğretme-öğrenme sürecini planlama, öğretim süreci, sınıf yönetimi, sınıf iletişimi ve ölçme ve değerlendirme boyutlarında öğretmenleri "az", genel mesleki yeterlikler boyutunda ise, "orta" derecede yeterli görmekte-dirler. Öğretmenler kendilerini konu alanı, öğretme-öğrenme sürecini planlama ve ölçme-değerlendirme boyutlarında "orta", öğretim süreci, sınıf yönetimi, sınıf iletişimi ve genel mesleki yeterlikler boyutlarında ise "çok" derecede yeterli görmekte-dirler. Araştırmacılar, öğretmenlerin bu konularda kendilerini daha yeterli görmelerinin nedenini yeterlik konusunda müfettişlerle öğretmenlerin farklı algılara sahip olmalarından kaynaklanabileceğini ileri sürmektedirler.

Türnüklü (1999) yılında Sınıf Yönetimi adlı çalışmasında, sınıf yönetiminin iki boyutu olan öğrenci davranışlarının nasıl yönetildiğinin ve sınıf düzeni organizasyonunun İngiltere ve Türkiye'deki ilkokullarda hangi boyutta olduğu konusunda karşılaştırmalı bir araştırma yapmıştır. Çalışmasını gerçekleştirmek için Türkiye'den 12, İngiltere'den 8 öğretmenle çalışılmıştır. Bu öğretmenlerden, Türkiye'de 4 tanesi İngiltere'de ise 7 tanesi ile gözlem yapılmış, aynı zamanda hepsiyle görüşme yapılmıştır.

Araştırma sonucunda şu sonuçlara varılmıştır: İstenmeyen öğrenci davranışlarının her iki ülkede benzerlikler gösterdiği ve bunlarla başa çıkma konusunda benzer tekniklerin kullanıldığı sonucuna varılmıştır. İstenmeyen davranışları sergileyen öğrencilerle tecrübeli

öğretmenler daha iyi iletişim kurmaktayken mesleki kıdem bakımından yeni olan öğretmenlerin ise bu konuda acemice davrandıkları ve arka planda kaldıkları belirlenmiştir.

İngiltere’de okulların kendilerine has davranış politikalarının olduğu ve her okulun bu davranış politikalarını etkin bir şekilde gerçekleştirmek için okulda mevcut bütün personelin bunları gerçekleştirmeye yönelik gayretler içinde olduklarını belirlemiştir. Türkiye’de ise bu durumun farklı olduğunu, davranış politikaları konusunda okul olarak evvelden hazırlanmış bir politikanın olmadığını ve öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda daha çok deneme-yanılma yoluna gidildiği sonucuna varılmıştır.

Boldurmaz (2000) yılında sınıf yönetimi süreçlerini değerlendirmek amacıyla İzmir’de araştırma yapmıştır. Araştırma kapsamına 3 tane özel okul, 3 tanesi kırsal kesimde (merkez ilçe dışında), 5 tanesi İzmir şehir merkezinde olmak üzere 11 okul alınmıştır. Verilerin edinilmesinde gözlem yolu kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda edinilen sonuçlara göre; Bayan öğretmenlerin sınıf yönetim süreçlerini bay öğretmenlere nazaran daha iyi yönettikleri bulunmuştur. Meslek kıdemi yüksek öğretmenlerin meslekte yeni öğretmenlere nazaran sınıf yönetim süreçlerini uygulama açısından daha rahat oldukları ve bu süreçleri daha iyi yönettikleri sonucuna varılmıştır.

Oral (2000)’de “Öğretmen Adaylarının Ortaöğretimde Çalışan Öğretmenlerin Öğretim Davranışlarına İlişkin Algıları” başlıklı çalışması ile öğretmenlerin öğretim davranışlarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma, Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesinin son sınıflarında olup okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasına katılan toplam 408 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma doğrudan evren üzerinde yapılmış ayrıca örneklem alma yoluna gidilmemiştir; ancak uygulanan anketlerin 324’ü geçerli sayılmıştır. Araştırmadan elde edilen bazı bulgular şöyledir:

Öğretmen adaylarının devam ettikleri bölümlere göre, öğretmenlerin dersin giriş boyutundaki öğretim davranışlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı fark gözlenmiştir. Bu boyutta, "bir önceki dersi özetleme, yeni ders ile önceki ders arasında ilişki kurma" davranışı sosyal bilimlere devam eden öğretmen adayları tarafından "her zaman", fen bilimlerine devam eden öğretmen adayları tarafından ise "sık sık" gözlenen davranış olmuştur. Öğrencileri verilecek hedef-davranışlardan haberdar etme, verilmesi planlanan davranışların sonraki derslerle ilgisini açıklama ve gerçek hayatta işlerine nasıl yarayacağını belirtme davranışları ise, her iki grup tarafından düşük düzeyde (ara sıra) olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmen adaylarının devam ettikleri bölümlere göre, öğretmenlerin dersin geliştirme boyutundaki öğretim davranışlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı fark

gözlenmiştir. Bu boyutta, "öğrencilerin, açıklama ve yanıtlarının doğru, yanlış ve eksik yönlerini belirtme (dönüt/düzeltilme yapma)" davranışı sosyal bilimler bölümüne devam eden öğretmen adayları tarafından en fazla (her zaman) gözlenen davranıştır. Fen bilimleri bölümüne devam eden öğretmen adayları tarafından ise en çok gözlenen davranış "içeriği açık ve anlaşılır bir şekilde sunma" davranışı olduğu görülmektedir. Fen ve sosyal bilimlere devam eden öğretmen adayları tarafından en düşük düzeyde yani "ara sıra gözlenen" davranış ise, "görsel-ışitsel araçları (model, film, harita, yazı tahtası gibi) etkili kullanma" davranışdır

Öğretmen adaylarının devam ettikleri bölümlere göre, öğretmenlerin dersin sonuç boyutundaki öğretim davranışlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı fark gözlenmemiştir. Bu boyutta "derste kazandırılması kararlaştırılan hedef-davranışlara öğrencilerin ulaşma derecesini değerlendirme" davranışı her iki grup tarafından düşük düzeyde (ara sıra) gözlenmiştir

Şeker (2000) yılında sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf atmosferi arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi adlı çalışmada; ilköğretim 3., 4., ve 5. sınıflarında öğretmenlik yapan öğretmenlerin, iletişim becerileri ile sınıf atmosferi arasındaki ilişkiyi, yaş, cinsiyet, mezun oldukları okul, hizmet süresi, görev yaptığı okul ve sınıf açısından ele alınarak incelenmiştir. Öğretmenlere "İletişim Becerileri Envanteri" , okuttukları sınıfların öğrencilerine de "Sınıf Atmosferi Ölçeği" uygulanmıştır. Yapılan araştırma sonunda; erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere oranla düşük iletişim becerisine sahip oldukları bulgusuna varılmış, öğretmenlerin iletişim becerilerinin mesleki kıdeminin artması ile orta yaş grubunda bulunmaları ile doğru orantılı arttığı sonucuna varılmıştır. Öğretmen Okulu ve Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin iletişim becerisi puanları diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulgusuna varılmıştır. Aynı zamanda sınıf atmosferi ile iletişim becerisi puanları arasında anlamlı bir paralellik bulunmuştur.

Şaktanlı (2001)'de sınıfta ders zamanının yönetimi adlı bir çalışma yapmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin ders zamanını yönetme konusunda yetersiz oldukları ortaya çıkmıştır. Zaman kayıplarına neden olan etmenler öğrencilerden, eğitim ortamının fiziksel ve psikolojik özelliklerinden, gereksiz yönetsel görevlerden ve öğretmenlerden kaynaklandığı bulunmuştur.

Erdoğan (2001) yılında sınıf yönetiminde öğrenci kontrolü açısından olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma kapsamında Edirne ili ve merkez

ilçelerinde görev yapan 356 öğrenci ve 112 öğretmene ulaşılmıştır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır.

Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğretmenlere göre “iyi”; öğrencilere göre ise “orta” düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Cinsiyetlerine göre öğretmenlerin olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri algıları puanları arasında kadınlar lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Yaşlarına göre öğretmenlerin olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri algıları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Öğretmenlerin okul kıdemlerine göre öğretmenlerin olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri algıları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.

Gündüz (2001) yılında müfettiş görüşlerine göre ilköğretim okullarına görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerini belirlemek amacıyla araştırma bir yapmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlara göre; sınıfların öğrenme seviyesi, sınıfların fiziksel durumu, sınıf mevcudu, oturma düzeni gibi fiziksel etmenlerin sınıf öğretmenlerinin zamanı etkili kullanımını engellediği ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenleri istenmeyen öğrenci davranışlarıyla çoğu zaman karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri, çoğu zaman ders süresi içerisinde bitiremediği konular için Resim-iş, Müzik ve Beden Eğitimi derslerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Sınıf içi eğitim etkinliklerinde öğretmenlerin harcadıkları zaman cinsiyet, mezun olunan okul, okutulan sınıf ve sınıfı okutma yıllarına göre farklılık göstermiştir.

Atıcı (2002) yılında öğrenci istenmeyen davranışlarıyla baş etmede Türk ve İngiliz öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerin karşılaştırılması adlı çalışmasıyla, Türk ve İngiliz ilköğretim I. kademe öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede kullandıkları yöntemleri belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada 51 İngiliz ve 73 Türk, toplam 124 öğretmen istenmeyen davranışlarla baş etmede kullandıkları yöntemleri anket üzerinde belirtmişlerdir.

Araştırma sonucunda edinilen bazı sonuçlar şöyledir: Öğrencinin yerini değiştirme, uyarma ve teşvik İngiliz öğretmenler tarafından en sık tercih edilen teknikler arasında olduğu; işaretlerin kullanımı, öğrenciye bakma ve bağırma ise Türkiye'deki sınıflarda daha çok görüldüğü sonucuna varılmıştır. Bu bulgu İngiliz öğretmenlerin daha olumlu ve birbiriyle tutarlı yöntemleri kullanma eğiliminde olmalarıyla açıklanabilir.

Her iki ülkede de en çok rahatsız olunan öğrenci davranışları derste yapılan etkinliklere karşı ilgisizlik, arkadaşlarını rahatsız etme olarak belirlenmiştir. Ayrıca tüm istenmeyen davranışların nedeni olarak aile gösterilmiştir ve İngiltere'deki öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etmeye yönelik eğitim aldıkları; ancak Türkiye'de böyle bir eğitimin söz konusu olmadığı sonucuna varılmıştır.

Türkiye ve İngiltere’de istenmeyen davranışlarla baş etmede kullanılan olumsuz yöntemlerin oranı % 7’yi aşmamaktadır. Bu her iki grupta da benzer bir görüntü sergilemektedir. Bu % 7 içinde İngiliz sınıflarında azarlama, Türk sınıflarında ise ceza daha sıklıkla kullanılmaktadır. Eleştirme her iki grup için eşit orandadır

Kazu tarafından (2002) yılında, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf kurallarına ilksin görüş ve uygulamalarını belirlemek amacıyla, Elazığ merkezde görev yapan 700 ilköğretim sınıf öğretmeni örneklem alınarak araştırma yapmıştır. Betimsel bir çalışma olan bu araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ankette, doğrudan ilgili toplam sekiz madde kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenler “ sınıf kurallarının uygulanmasında esneklik gösterilmelidir” gibi olumlu bir görüşe katılmazken, “disiplin kurallar bütünüdür ve taviz verilmemelidir” gibi olumsuz bir görüşe ise katılmışlardır. Öğretmenlerin “disiplin sağlamada ceza ödülünden daha fazla etkili olmaktadır” gibi olumsuz bir görüşe katılmamaları ise bu araştırmada elde edilen en önemli sonuçlardan biridir. Öğretmenlerin, sınıf kurallarını öğrenciler ile beraber belirleme; sınıf kurallarına neden uyulması gerektiğini öğrencilerle tartışma; sınıf kurallarını ilk derslerde öğrencilere öğretme; sınıf kurallarını öğrencilerin kolaylıkla görebileceği yerlere asma gibi önemli uygulamaları çok az yaptıkları araştırma sonuçları arasında yer almıştır.

Alcı (2003) yılında sınıf yönetimini etkileyen fiziksel değişkenlere ilişkin öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini belirlemek amacı ile yaptığı çalışmada Balıkesir il Merkezinde bulunan 9 lisede görev yapan 416 öğretmen ile bu okulların 2.sınıflarında öğrenim gören 487 öğrenciye başvurulmuştur. Çalışmanın sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır; Öğretmenlerin yarısından az fazlasının fiziksel değişkenlerin öğrenme-öğretme ortamını çok etkilediği görüşünde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yarısından az fazlasının, fiziksel değişkenlerin öğrenme-öğretme ortamını etkilemediği görüşünde olduğu bulunmuştur. Sınıfın fiziksel özelliklerinin öğrenme-öğretme ortamına etkisine ilişkin öğretmen ve öğrencilerin görüşleri arasında öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilerin, öğretmenlere göre sınıfın fiziksel değişkenlerini öğrenme-öğretme ortamında daha etkili buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Demir (2003)’te “genel tarama modeli” kullanarak yapmış olduğu araştırma ile ilköğretim okullarında görev yapan 1.kademe öğretmenlerinin, sınıf içinde karşılaştıkları problem davranışlara karşı başetme stratejilerinin neler olduğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında 2002–2003 öğretim yılında Adana ili Seyhan ve Yüreğir merkez

ilçelerine bağlı tüm ilköğretim okulları ve bu okullardaki 1. Kademe (Sınıf) öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın sonuçlarına göre; sınıfta karşılaşılan problem davranışlara karşı öğretmenlerin başetme stratejilerinin, “cinsiyet”, “kıdem”, “sosyoekonomik düzey”, “mezun olunan bölüm” lere göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin en çok kullandıkları stratejiler; sözel uyarı, bakışlarla uyarma, sınıf kuralı hatırlatma, öğüt verme, olumsuz davranışı açıkça tanımlama ve olumlu davranışlara dikkat çekmedir.

Ağaoğlu (2004) yılında öğretmen adaylarının kendi sınıf yönetimi becerileri hakkında düşüncelerini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinin 7 farklı bölümden 405 öğretmen adayına ulaşmıştır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır

Araştırma sonunda ulaşılan bazı veriler şöyledir: Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinin yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarının düşünceleri bölümlerine göre farklılıklar göstermiştir. Ağaoğlu, öğretmen adaylarının % 69.6’sının bayan, %30.4’ünün erkek olduğunu, bu durumda öğretme işinin bayanlara daha uygun olduğunu belirtmektedir. Sonuç olarak, üniversitelerde sınıf yönetimi derslerinin zaman ve kredilerinin yeniden düzenlenmesi gerektiğini, kurslarla öğretmen adaylarının bu konuda daha iyi bir seviyeye getirilebileceğini önermektedir.

Yüksel (2005)’te “ilköğretim 1.,2. ve 3. sınıflarda istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen gözlem ve görüşlerini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın evrenini Afyonkarahisar ili merkezinde bulunan 41 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 270 1. 2. ve 3. sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın sonucunda, istenmeyen öğrenci davranışlarının sınıfın; ancak % 12-13’ünde görüldüğü, dolayısıyla araştırma yapılan ilköğretim okullarındaki öğrencilerin % 90’ında rahatsız edici bir davranış görülmediği sonucuna varılmıştır.

İstenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede genellikle öğrenciyi uygun bir dille uyarma, olumlu davranış gösteren öğrenciyi örnek gösterme ve öğrenci ile dersten sonra konuşma yolları tercih edilen yollar arasında olduğu görülmüştür. Görmezden gelme, öğrenciyi bağırma, öğrenciyi bedensel olarak cezalandırma tercih edilen yollar arasında bulunmamaktadır.

Akkaya Çelik (2006)’da ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla araştırma yapmıştır. Araştırmanın amacına yönelik veriler, Baloğlu (1998) tarafından geliştirilen, Ağaoğlu (2004) tarafından uyarlanan, 2

bölüm ve 64 maddeden oluşan "Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği" ile toplanmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre; Öğretmenler cinsiyetlerine göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları, bayan öğretmenlerin lehine daha anlamlı farklılık göstermiştir. Sınıf yönetiminin boyutları ele alınarak bakıldığında amaçlı davranış gösterme, planlama, sınıfta iletişim, sınıfta davranış yönetimi, etkinlik yönetimi ve değerlendirme boyutlarında bayan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminin boyutlarına göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarında öğretmenler kendilerini etkinlik yönetimi boyutunda en yeterli, zaman yönetimi boyutunda en yetersiz hissettikleri sonucuna varmıştır.

Şentürk (2007)'de "Uygulama Liselerindeki Rehber Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları" konulu bir araştırma yapmıştır. Çalışmasında, geleneksel yaklaşım ve çağdaş yaklaşım üzerinde durmuştur. Çalışmasında, rehber öğretmenlerin öncelikli olarak sınıf yönetiminde çağdaş yaklaşıma uygun davranışlar göstermesi gerektiğini vurgulanmıştır.

Araştırma betimsel nitelikte yapılmıştır. Çalışma grubunu, 2005–2006 öğretim yılında Dicle Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Tezsiz Yüksek Lisans programına devam eden ve liselerde öğretmenlik uygulaması yapan Fizik, Kimya, Biyoloji ve Matematik Anabilim Dallarındaki toplam 167 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin çağdaş yaklaşıma uygun davranışlar gösterme düzeyinin yetersiz olduğunu, geleneksel yaklaşıma uygun davranışları ise beklenenden çok daha fazla gösterdiklerini saptamıştır.

Şentürk ve Oral (2008)'de Türkiye'de sınıf yönetimi alanında yapılan bazı araştırmaları incelemek ve bu çalışmalardan elde edilen bulgu ve sonuçlardan hareketle sınıf yönetimi ile ilgili çeşitli öneriler geliştirmek için bir araştırma yapmıştır.

Araştırma sonucunda; Öğretmenlerin sınıf yönetimi alanındaki eksiklerini ve yetersizliklerini gidermek için hizmet içi eğitim uygulamalarına gidilmesi gerektiğini, araştırmalar yapılırken öğretmenlerin branşları, kıdemleri, cinsiyetleri, çalıştıkları okul türleri gibi özellikler dikkate alınarak yapılmasına özen gösterilmesini, uygulama okullarındaki rehber öğretmenlerin seçiminde sınıf yönetimindeki davranış biçimleri de dikkate alınmasına, bu konuda kendilerine seminerler verilmesine, sınıf yönetimi ile ilgili yapılan araştırmalar genellikle davranış ve ilişki düzenlemeleri boyutlarında yoğunlaşmış olduğunu dolayısıyla sınıf yönetiminin diğer boyutları ile ilgili araştırmalara da ağırlık verilmesi gerektiğini, farklı bölgelerde ve illerde yapılan araştırmaların sonuçları karşılaştırılarak gerekli değerlendirmelerin

yapılması ve anlamlı farklılıkların görülmesi durumunda nedenlerinin araştırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Çetin (2009)'da eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi ile ilgili davranışlarının incelenmesi adlı bir çalışma yapmıştır. Bu araştırmanın yürütülmesinde genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Ankara ilinde yer alan Devlet üniversitelerinden Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görevli 440 öğretim elemanı ve 3250 son sınıf öğrencisi oluşturmuştur.

Araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar şöyledir: Öğretim elemanları, sınıf yönetimi davranışlarını “her zaman” yaptıklarını belirtirken, öğrenciler öğretim elemanlarının bu davranışları “ara sıra” yaptıklarını belirtmişlerdir. Başka bir deyişle öğrencilerin, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi ile ilgili davranışları yeterli düzeyde göstermedikleri görüşünde hem fikir oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemiştir. Her iki grupta yer alan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi davranışları konusundaki görüşleri olumludur. Öğrencilerin sınıf yönetimi dersinin önemine dair algılarına ve sınıf yönetimi dersi başarılarına göre görüşlerinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Bağcı (2010)'da ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve başa çıkma davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırma, tarama modellerinden ilişkiyel tarama modeli türünde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Kartal İlçesindeki toplam 40 resmi ilköğretim okulundan oluşmuştur. Bu evrenden, random örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 12 ilköğretim okulunda çalışan 229 öğretmen örnekleme teşkil etmiştir. Bu öğretmenlere veri toplama aracı uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda, sınıf yönetim becerileri ölçeği toplam puanlarının öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, meslekteki çalışma süresi, bulunduğu okuldaki çalışma süresi, sınıf yönetimi ya da iletişim konusunda daha önce hizmet içi eğitim alma durumu, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte, dersliklerdeki ortalama öğrenci mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ercoşkun (2011)'de etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerini incelemek amacıyla çalışma yapmıştır. Veriler betimsel araştırma yöntemine göre toplanmıştır. Araştırmanın evrenini; Erzurum ili Aziziye, Palandöken ve Yakutiye ilçelerinde

çalışan 55 eğitim müfettişi ve müfettiş yardımcılarında, aynı ilçelerin ilköğretim okullarının I. kademesinde çalışan 1464 sınıf öğretmeninden ve Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalının 3.sınıfında öğrenim gören, “Sınıf Yönetimi” dersini almış ve “Okul Deneyimi” dersini alan 118 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, araştırmada sınıf öğretmenlerinin etkili buldukları sınıf yönetimi becerilerini uygulamada güçlük çektikleri dikkat çekmiştir. Bundan dolayı uygulamada güçlük çektikleri bu noktaları gidermeye yönelik ülke çapında daha kapsamlı nicel ve nitel araştırmalar yapılmasına yönelik önerilerde bulunmuştur.

Bağcı (2012)’de ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma tarama metoduna göre yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 5’i kadın, 15’i erkek olmak üzere toplam 20 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın bazı sonuçlarına göre; Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yarısından fazlası sınıf yönetiminde yarı demokratik-yarı otoriter, bir kısmı (%30) ise demokratik olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların bu ifadeleri din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yaklaşık yarısının, sınıfı otoriter bir disiplin anlayışıyla yönettikleri sonucunu ortaya koymuştur.

Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin 90’ının istemli veya istemsiz çeşitli nedenlerden dolayı bazen derse geç girdiklerini saptamıştır. Katılımcıların neredeyse tamamı öğretmenin derse geç kalmasının sınıf yönetimini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

1.1.15.2. Konu İle İlgili Olarak Yapılan Uluslararası Araştırmalar

Taitz (1996) yılında ‘Disiplin, Demokrasi ve Gelişimsel Uygun Müfredat: Veya İlköğretim Kademelerinde Etkili Sınıf Yönetimini Ne Oluşturur’ adlı bir araştırma yapmıştır. Araştırma tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacına yönelik olarak 23 maddelik bir anket uygulanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda;

Öğretmenler sınıf yönetimine ilişkin kendilerini yeterli düzeyde olduklarını düşünmüşlerdir; ancak araştırma sonucunda, öğretmenlerin daha çok davranışçı akımın stratejileriyle sınıflarını yönettikleri sonucuna varılmıştır. Bu durumda öğretmenlerin kendilerine ilişkin yeterlilik düşünceleri arka planda kalmıştır. Öğrencilere istenilen davranışların kazandırılması için öğretmenlerin uygun yöntemler kullandıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmenler sınıf yönetimine ve disiplin olaylarına ilişkin olarak, öğrencilerin orta düzeyde olduklarını belirtmişlerdir. Sınıf kuralları oluşturulurken % 72 oranında öğrencilerin

görüşleri dikkate alındığı sonucuna varılmıştır. Cezanın, öğretmenler tarafından bazen uygun bir yöntem olarak kabul edildiği ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Hoban (2000) yılında “Uygulama Sorunu: Öğretmeni Yansıtmak İçin Bir Katalizatör Gibi Öğrenci Görüşlerini Dinleme” adlı bir çalışma yapmıştır. Araştırmada ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Araştırma, 3 tane fen bilgisi öğretmeniyle, 30 tane ikinci kademe 9. sınıf öğrencisiyle yapılmıştır. Araştırmada; öğrencilerin çok boyutlu bir çerçevede öğretmenleri hakkındaki görüşlerinin neler olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Böylece öğretmenlerin eğitim becerileri, öğrencilerin görüşleri doğrultusunda belirlenmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda görüşmeler belli aralıklarla fen bilgisi öğretmenleri tarafından dinlenip değerlendirilmiştir.

Yapılan görüşmeler sonucunda; Craig öğrencilerinin, öğrendiklerini uygulamaya geçirdiklerinde öğrenmenin daha kalıcı olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. İlk etapta David kendisini yapısalcı olarak tanımlarken, öğrencilerin görüşlerini dinlendikten sonra yapısalcılık alanında birçok eksiğinin olduğunu fark etmiş ve bu eksikliklerini giderici yönde çalışmalar yapmıştır. Goff kendini öz eleştiri yapabilen bir öğretmen olarak tanımlarken; öğrencilerin görüşleri ise Goff’un gereğinden fazla öz eleştiri yapan bir öğretmen olduğu yönünde olmuştur.

Luo, Bellows ve Grandy (2000) yılında “ öğretim asistanları için sınıf yönetimi sorunları” konulu araştırmasıyla; öğretim asistanlarının ders öncesi görev ve sorumluluklara vakıf olma durumları ile sınıf yönetimine ilişkin yaşadıkları sorunları; cinsiyet, öğretim deneyimleri ve akademik disiplin değişkenlerine göre belirlemeye çalışmıştır. Nebreska-Lincoln üniversitesinde yapılan araştırmaya 749 asistan katılmıştır. Araştırma, tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan anket e-mail vasıtasıyla araştırma grubuna giren öğretim asistanlarına uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre;

Regresyon analizine göre; sınıf yönetimine ilişkin yaşanan problemler ile asistan tipi, öğretim deneyimi ve akademik disiplin arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni ile sınıf yönetimine ilişkin yaşanan problemler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırma sonucunda, sınıf yönetimine ilişkin yaşanan sorunların çözümünde, her bir öğretim asistanının kullanmış olduğu stratejiler tespit edilmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucu da temel eğitimi Amerika Birleşik Devletleri dışında tamamlamış olan öğretim asistanlarının; temel eğitimi Amerika Birleşik Devletleri’nde tamamlamış olanlara nazaran, sınıf yönetiminde daha başarılı oldukları yönündedir.

Kumarakulasingam (2002)’de “Sınıf Yönetimi ile Öğretmen Stresi, Öğretmen Tükenmişliği ve Öğretmenlerin Beklenti Seviyeleri Arasındaki İlişki” konulu bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın genel amacı; öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin öz yeterliliklerini,

streslerini, tükenmişliklerini (duygusal tükenmişlik, depresyon ve kişisel başarı), beklenti düzeylerini; çeşitli yaşlarda ve kademelerde bulunan öğrencilere ilişkin deneyimlerini sınamaktır. Araştırma, ABD'nin Kansas şehrinde yapılmıştır. Araştırmaya genel eğitim ve ilköğretim kademelerinde ders veren 127 bayan öğretmen katılmıştır. Araştırma tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada; “Sınıf Yönetiminde ve Disiplinde Öğretmen Yeterliliği Ölçeği” uygulanmıştır. Bu katılımcılar “Sınıf Yönetiminde ve Disiplinde Öğretmen Yeterliliği Ölçeği”ni ya yerinde ya da e-mail vasıtasıyla doldurmuşlardır. Araştırma sonucunda;

Öğretmenin mesleki kıdemi ile öğrencilerin yaşı ve içinde buldukları okul kademesi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlilikleri ile duygusal tükenmişlikleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin bireysel başarıları ile öğretmen öz yeterliliği, öğretmenlerin beklenti düzeyleri ve stres arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmen stresi ve öğretmenlerin beklenti düzeyleri ile duygusal tükenmişlik ve depresyon arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Stres ve bireysel başarılarında öğretmenlerin beklenti düzeyinin bir arabulucu rolü oynadığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenler sınıf yönetimi dersinin önemine inandıklarını belirtmiş; ancak hizmet öncesi eğitim programlarında bu alana ilişkin yeterince bilgi ve deneyim edinemediklerini belirtmişlerdir.

Jackson (2005) yılında “Şehirdeki Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Yeterliliği İle Sınıf Yönetimi Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu bir araştırma yapmıştır. Araştırma; her bir boyutta öğretmen yeterliliği ile ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarını, kişisel ve genel bir çerçevede belirleme yönelik yapılmıştır.

Araştırma betimsel bir çalışma olup, araştırmada Woolfolk ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen “öğretmen yeterliliği ölçeği ve sınıf kontrolüne ilişkin tutum ve inançlar envanteri” kullanılmıştır. Araştırma, Detroit devlet okullarında çalışan 375 ortaokul öğretmeni üzerinden yapılmış; ancak katılım oranı % 32 (120 öğretmen) olarak gerçekleşmiştir. Araştırma sonucunda;

Bir öğretmenin Afrika ya da Amerika kökenli olmasının hem eğitim yönetiminde hem de kişisel öğretim yeterliliğinde belirleyici bir etmen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel öğretim yeterliliğine ilişkin, erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre daha üst düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim yönetimi ve kişisel öğretim yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Mattingly (2007) yılında “Okul iklimi, Okul Kültürü, Öğretmen Yeterliliği, İşbirliği Yeterliliği ve Öğretmen İş Doyumu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” adlı bir araştırma yapmıştır. Betimsel bir çalışma olan bu araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya

ilişkin 6 boyutlu bir ölçek hazırlanmış, ölçek e-mail vasıtasıyla Kentucky bölgesinde bulunan 9 tane devlet okulunda çalışan 1254 öğretmene uygulanmaya çalışılmış; ancak öğretmenlerin % 60'ı kendilerine gönderilen ölçeği cevaplamıştır. Verilerin çözümlenmesi aşamasında; Pearson r korelasyonu, ANOVA ve hiyerarşik regresyon analizi testlerinden faydalanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda;

Okul iklimi, okul kültürü, öğretmen yeterliliği, işbirliği yeterliliği, öğretmen iş doyumu ve öğretmen iş hacmi arasında pozitif bir korelasyon olduğu belirlenmiştir. Etkili bir öğretimin sağlanmasında ve öğretmenin veriminin artırılmasında okul ikliminin önemli bir etken olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca moral ile öğretmenin iş hacmi arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Öğretmenin morali artıkça iş performansında da artış olduğunu saptamıştır. Etnik kimlik, yaş, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerinde ise anlamlı bir fark olmadığı edinilen sonuçlar arasındadır.

Clunies-Ross, Kienhuis ve Little (2008)'de öğretmenlerin gerçek sınıf yönetimi stratejileri ve kendilerinin raporlaştırdıkları sonuçlar arasındaki ilişki ile reaktif ve proaktif stratejilerinin öğretmen stresi ve öğrenci davranışı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla araştırma yapmıştır. Örneklem 97 tane ilkökul öğretmeninden oluşmuştur. Öğretmenler konuyla ilgili dört anket doldürmüşlardır. Bu anketler; öğretmenlerin demografik yapısı, istenmeyen öğrenci davranışları, öğretmenlerin sınıf yönetim stratejileri ve öğretmen stresi (kendi raporlaştırdıkları) ile ilgilidir. Öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin öğrenci davranışı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bu öğretmenlerden 20'si sınıflarında gözlemlenmiştir. Daha sonra gözlem sonuçlarıyla anket sonuçları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda;

Öğretmenlerin belirtmiş oldukları raporlar ile gözlem raporları uyumlu çıkmıştır. Öğretmenlerin zamanlarının önemli bir kısmını istenmeyen öğrenci davranışlarından dolayı davranış yönetimine ayırdıkları belirlenmiştir. Tepkisel sınıf yönetimi stratejisi ile öğretmen stresi ve öğrenci dikkatinin dağılması arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Lillig (2009)'da "Geleneksel Orta Seviye Sınıflarında Etkili Bir Sınıf Yönetimi Modeli Olarak Durumsal Liderlik Uygulaması" konulu bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma; öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin yeterliliklerini artırmaya ve durumsal liderlik modelinin öğretmenler tarafından sınıf yönetiminde başarıyla kullanılıp kullanılmadığını tespit etmeye yönelik yapılmıştır.

Araştırmada nicel verilerden yararlanılmıştır. Verilerin toplanmasında, Hayden'in (1982) "Sınıf Öğretmenleri İçin Liderlik Stili Değerlendirme Ölçeği", Babkie'in (2006) "Sınıf Davranış

Yönetimi Kontrol Listesi” ile Hersey ve Blanchard'ın (1982) “Durumsal Liderlik Modeli Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma; 6 devlet okulunda 6. ve 8. sınıflara yönelik ders veren 60 öğretmen üzerinden gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda; Sınıf Davranış Yönetimi Kontrol Listesi ile Sınıf Öğretmenleri İçin Liderlik Stili Değerlendirme Ölçeği arasında pozitif bir korelasyon olduğu saptanmıştır.

Gilpatrick (2010) yılında “Sınıf Yönetimi Stratejileri ve Akademik Başarıyı Desteklemek İçin Davranış Girişimleri” adlı araştırmasıyla; öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerine ilişkin algıları, istenmeyen öğrenci davranışları, istenmeyen öğrenci davranışlarının nasıl caydırıldığı ve kullanılan stratejilerin istenmeyen öğrenci davranışları üzerindeki etkisinin ne düzeyde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma anketi iki yerel okulda bulunan toplam 22 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmada 3. ve 6. sınıflarda okuyan öğrencilerin istenmeyen davranışları tecrübe edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda;

Öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerini başarıyla uyguladıkları; ancak istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesinde önleyici sınıf yönetimi stratejisine daha fazla ağırlık verilmesi gerektiği yönünde bir sonuca ulaşılmıştır. Bunun yanında etkili bir öğrenme ortamının sağlanması, öğrencilerin öğrenme fırsatlarını güçlendireceğini belirtmiştir. Ulaşılan bir diğer sonuç da etkili bir sınıf ortamının oluşturulmasında yapılandırmacı liderlik prensiplerine daha fazla ağırlık verilmesi gerektiği yönündedir.

Sempowicz ve Hudson (2011) yılında “Bir Hizmet Öncesi Öğretmenin Sınıf Yönetimi Uygulamalarını Geliştirmek için Danışman Diyaloglarının Analizi” konulu bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın amacı; danışmanın sınıf yönetimine ilişkin tecrübelerinin rehberlik boyutunda hizmet öncesi öğretmeni üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Böylece yapılan araştırma, hizmet öncesi öğretmen ile danışman arasındaki diyaloglara göre şekillenmiştir. Araştırmanın amacına yönelik olarak beş faktörlü danışman modeli (ders planları, hizmet öncesi öğretmenin genel yansımalarına ilişkin kayıtlar, danışman raporları, video ve ses kayıt cihazları) kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda;

Danışmanın amaçlarına, müfredatına, ders programına ve değerlendirmelerine ilişkin kesin, açıklayıcı bilimsel kanıtlar olmamasına rağmen; bu faktörlerin aday öğretmenin davranış yönetimine, sistem üzerinde okulun gereksinimlerini belirlemeye yönelik çalışmalarına, sunulan hizmetle ilgili dönüt vermeye ve pedagojik bilgilerin doğru ifade edilmesine ilişkin kolaylıklar sağladığı sonucuna varılmıştır. Danışmanın uygulamalarına ilişkin

olarak hizmet öncesi öğretmeninin % 88 oranında sınıf yönetimiyle ilgili girdi edindiği varılan sonuçlar arasındadır.

Konuya ilişkin yapılan ulusal ve uluslararası araştırmaları özetlemek gerekirse; sınıf yönetiminin öğrenme-öğretmeye ilişkin öneminin fark edilmesinden bu yana, bu alanla ilgili olarak çok sayıda araştırma yapılmıştır. Araştırmaların boyutları günden güne daha da genişleyerek yeni şekiller kazanmaktadır. Yapılan araştırmalar; öğrenme-öğretme durumlarına, disiplin kavramına, öğretmenin sınıf içindeki konumuna, sınıf yönetimin boyutlarına gibi birçok konuya yeni perspektifler kazandırmıştır. Bu alanla ilgili yapılan araştırmalar ve araştırma sonuçları doğrultusunda yapılan yenilikler, şüphesiz hem sınıf yönetimi alanında yetkin öğretmenlerin hem de hedeflenen niteliklere sahip başarılı öğrencilerin yetişmesini sağlamıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi nasıldır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Diyarbakır-Ergani İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaokullarda çalışmakta olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerini, okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda belirlemeye çalışmaktır. Bu araştırmanın amacına ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Alt Problemler

1.Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi nasıldır?

2. Yaş değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri farklılık göstermekte midir?

3. Mesleki kıdem değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri farklılık göstermekte midir?

4. Okul yöneticilerinin, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin sınıf yönetiminin “Alan Hâkimiyeti”, “Amaçlı Davranış Gösterme”, “Sınıf İçi Liderlik”, “Planlama”, “Sınıfta İletişim”, “Sınıfta Davranış Yönetimi”, “Zaman Yönetimi”, “Etkinlik Yönetimi” ve “Değerlendirme” boyutlarındaki değerlendirmeleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Bireyin toplumsallaştırılmasında ve geliştirilmesinde okulların yadsınamaz bir etkisi vardır. Okulların merkezinde ise belirlenmiş hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik çalışmaların yapıldığı sınıflar vardır. Sınıf, öğretme-öğrenme faaliyetlerinin devletin gözetiminde yapıldığı ilk basamaktır. Kaliteli bir öğretme-öğrenme faaliyetinin gerçekleştirilmesinde öğretmenin sahip olması gereken niteliklerin yanı sıra sınıf yönetimi alanındaki yeterliliği, bu faaliyetlerin daha verimli bir şekilde gerçekleştirilmesine olanak sağlar. Öğretmenlerin sınıf yönetimi alanındaki yeterliliklerinin artırılması hem bu alandaki başarıların artmasını hem de başarılı bireylerin yetiştirilmesini sağlar. Darling-Hammond, öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeye ilişkin hazırlık düzeyi ve bilgisi, konu alan bilgisi, deneyimi gibi birçok faktörün öğretmen yeterliliğinde rol oynadığını belirtmiştir (Darling-Hammond, 2006:21). Kuşkusuz, bu öğeleri taşıyan ve bu öğelerin gerektirdiklerini yerine getiren öğretmenler eğitim dünyasında önemli atılımlara öncülük edeceklerdir.

Araştırma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek, eksikliklerini tespit etmek, kendilerinin değerlendirilmelerine olanak sağlamak ve niteliklerinin arttırılmasına aracı olmak açısından önemlidir.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

Araştırma aşağıdaki sayıtlara dayalı olarak gerçekleştirilmiştir:

1. Okul yöneticilerinin “Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği”ni objektif bir şekilde uyguladığı,
2. Ölçekte yer alan soruların sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin yeterliliklerini ölçmek için yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırmadan elde edilen veriler, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır-Ergani İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Araştırmada elde edilen bulgular, “Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği” ile toplanan verilerle sınırlıdır.
3. Bu araştırma, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yaşı ve mesleki kıdemleri ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Okul: Yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası boyutları yanında, sosyal, kültürel, siyasal, ekonomik boyutları olan oldukça karmaşık sosyal birim ve gerçeklik alanıdır. Kısaca özetlemek gerekirse okul; girdi-işlem-çıktı süreçlerinden oluşan açık bir sistemdir (Şişman: 2011: 13).

Yönetim: Temelde insan davranışlarının belirlenmiş amaçlar doğrultusunda istenilen başarıyı gerçekleştirmek için yönlendirilmesidir. Kendi kendine çalışan makine sistemlerin oluşumu ile birlikte yönetim; hedeflerin (ulaşılacak sonuçların) belirlenmesi, hedeflere götürücü kararların alınması, kararların uygulanması, düzeltilip geliştirilmesi şeklinde işleyen bir süreçler bütünü olarak görülmüştür. Yönetim, kaynak kullanma etkinlikleri olarak da algılanmaktadır. En (kritik) kaynak, insan kaynağıdır, çünkü diğer kaynaklara egemen olan odur (Ağaoğlu, Başar ve Şimşek, 2008:3).

Yönetici: Başkalarının ihtiyaçlarını karşılamak üzere mal ve hizmet üretimi için üretim faktörlerini bir araya getiren ve bu süreci yöneten kişidir (Karalar ve diğerleri, 2009:14).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın tanımlamasına göre yönetici; "Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında müdür, kampüs müdürü, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı görevlerinde bulunanları ifade eder (mevzuat. meb. gov.)."

Sınıf yönetimi: Öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilebileceği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, öğrenme ortamının ve öğrenme kurallarının sağlanması ve etkin bir şekilde sürdürülmesidir (Denkdemir, 2007:1).

Öğretmen Yeterliliği: Öğretmenin öğretim faaliyetleri ile ilgili olarak sahip olduğu, bilgi, beceri, yetenek, tutum ve düşünceleridir (Yüksel, 2002:250). Başka bir tanımda ise; öğretmenin her bir ana görev kapsamında, işlem karakterinde, kendi içinde bütünlüğü olan, meslek içinde tekrarlanan, daha alt işlem basamaklarına ayrılabilen, başkalarıyla bir araya gelerek farklı görevlerin yapılmasını sağlayan, belirli bir zaman diliminde yapılabilen görevleri anlatacak şekilde belirlenmiştir (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007:75).

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren, örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama teknikleri, verilerin çözüm ve yorumlanmasına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma genel tarama modelinde betimsel çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir (Karasar, 2012:77).

Tarama modellerinde amaçların ifade edilişi genellikle, soru cümleleriyle olur. Bunlar: “Ne idi?”, “Nedir?”, “Ne ile ilgilidir?” ve “Nelerden oluşmaktadır?” gibi sorulardır (Karasar, 2012:77).

Bu model aracılığıyla Ergani İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri betimlenmeye çalışılmıştır.

2.2. Çalışma Evreni

Çalışma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı Diyarbakır ili Ergani İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı 28 devlet ortaokulunda görev yapan 69 okul yöneticisini kapsamaktadır. Böylece araştırmanın evreni, 69 ortaokul okul yöneticisinden oluşmaktadır. Çalışma, kendini örnekleyen evren üzerinden yapılmış, ayrıca örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Uygulanan ölçeklerin; ancak 52’si geçerli sayılmıştır.

Tablo 1 Araştırma Grubunu Oluşturan Okul Yöneticilerinin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Değişkenler	Sayı (N)	Yüzde (%)	Toplam	
			Sayı (N)	Yüzde (%)
Yaş				
20 - 24	-	-		
25 - 30	9	17,3		
31 - 40	29	55,7	52	100
41 - 50	6	11,5		
51 ve Üzeri Yaş	8	15,3		
Mesleki kıdemi				
1 - 5 Yıl Arası	26	50		
6 - 10 Yıl Arası	11	21,1		
11 - 15 Yıl Arası	6	11,5	52	100
16 - 20 Yıl Arası	3	5,7		
21 Yıl ve Üzeri	6	11,5		

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmadaki veriler, Baloğlu tarafından 1998’de geliştirilen “Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği”nin, Ağaoğlu tarafından 2004 yılında uyarlanmasıyla elde edilen veri toplama aracı ile toplanmıştır.

Veri toplama aracı iki alt bölümden oluşmaktadır. Birinci alt bölüm olan kişisel bilgiler bölümü; yaş ve okul kıdemi değişkeninden; ikinci alt bölüm ise “Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği”nden oluşmaktadır. Ölçek, sınıf yönetimi kapsamında 9 boyut altında 64 sorudan oluşmaktadır. Ölçeği oluşturan boyutlar ve kapsadığı madde numaraları aşağıda verilmiştir (Ağaoğlu, 2004).

1. Alan Hakimiyeti: 1, 2, 3 (3 soru)
2. Amaçlı Davranış Gösterme: 4, 5, 6, 7 (4 soru)
3. Sınıf İçi Liderlik: 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 (7 soru)
4. Planlama: 15, 16, 17, 18, 19 (5 soru)
5. Sınıfta İletişim: 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 (10 soru)
6. Sınıfta Davranış Yönetimi: 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40 (11 soru)

7. Etkinlik Yönetimi: 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55 (15soru)

8. Zaman Yönetimi: 56, 57, 58 (3 soru)

9. Değerlendirme: 59, 60, 61, 62, 63, 64 (6 soru)

Ölçekteki maddeler 4'lü likert tipi ölçek üzerinden "kesinlikle katılıyorum" 4, "katılıyorum" 3, "katılmıyorum" 2, "kesinlikle katılmıyorum" 1 olarak değerlendirilmiştir. Tarafsız cevapların çok olması ihtimalini ortadan kaldırmak için bu tür cevaplara yer verilmemiştir (Ağaoğlu, 2004). Veri toplama aracının iç güvenirlik kat sayısı 0.92 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alfa değerine göre ölçek yeterli olarak kabul edilebilir.

Aritmetik ortalamalar yorumlanırken, 1.00-1.75 arasındaki ortalama değerlerin "kesinlikle katılmıyorum", 1.76-2.50 arasında bulunanların "katılmıyorum", 2.51-3.25 arasındakilerin "katılıyorum" ve 3.26-4.00 arasındakilerin ise "kesinlikle katılıyorum" derecede değer taşıdığı kabul edilmiştir. Düzeylerin yer aldığı bu aralıklar, seçeneklere verilen en düşük değer olan 1 ile en yüksek değer olan 4 arasındaki seri genişliğinin seçenek (düzey) sayısına bölünmesi ile elde edilmiştir (Oral, 2000).

Birinci ve ikinci bölüm haricinde, veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğe okul yöneticilerini bilgilendirmek için araştırmancının adı, amacı ve ölçekte yer alan soru maddelerini yanıtlarken kendilerinden beklenen açıklayan yönerge eklenerek veri toplama aracı hazır hale getirilmiştir.

Araştırma için gerekli izinler alındıktan sonra, Mayıs 2013'te ölçek katılımcılara dağıtılmış, ölçek uygulaması sırasında yöneticilerle ilişki kurulup, gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra ölçeğin uygulanması sağlanmıştır.

2.3.1. Verilerin Toplanması

Araştırma, okul yöneticilerinin kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik olgusal veriler ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerini ölçmeye ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik yargısal verilerden oluşmaktadır. Yargısal veriler, "Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği" adlı veri toplama aracı ile elde edilmiştir.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı "Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği" (Ek 1)'de verilmiştir.

2.3.2. Veri Toplama Aracının Uygulanması

"Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği"nin uygulanabilmesi için hem Ağaoğlu'ndan hem de Balcı'dan gerekli izin alınmıştır (EK 2). Aynı zamanda Diyarbakır Millî

Eğitim Müdürlüğü'ne daha sonra Diyarbakır Valiliğine başvurularak, veri toplama aracının uygulanabilmesi için gerekli izin onayı alınmıştır (EK 3).

Veri toplama aracı, okul yöneticilerine uygulanmadan önce veri toplama aracı ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmış ve sağlıklı veriler elde etme açısından okul yöneticilerinin sosyal bilgiler dersine girmeleri sağlandıktan sonra uygulanmıştır. Araştırma verileri, 2012–2013 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır.

2.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmanın genel amacı ve alt problemlerine yönelik toplanan veriler kodlanıp bilgisayara aktarıldıktan sonra verilerin istatistiksel çözümlenmesi için SPSS (The Statistical Paket For Social Scienses) paket programı kullanılmıştır. Verilerin kodlanmasında ve çözümlenmesinde bu alanın uzmanından yardım alınmıştır.

SPSS programından yararlanılarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini ortaya çıkartmak için betimsel ve anlam çıkartıcı istatistik teknikleri kullanılmıştır. Betimsel istatistik, tek değişkene ilişkin durumu betimler, ortalama, ortanca, standart sapma teknikleri gibi. Anlam çıkartıcı istatistik ise bir grubun özelliklerini betimlemek amacıyla kullanılan frekans, yüzde, merkezi eğilim ölçüleri, değişkenlik ölçüleri ve korelasyon katsayısı gibi teknikleri içerir. Örneklemden hesaplanan istatistiklere dayalı olarak evren değerlerine ilişkin doğru kestirimler yapılmasını sağlayan teknikler anlam çıkartıcı istatistiklerdir (Büyüköztürk, 2006:5). Araştırmada verilerin çözümlenmesi aşamasında, araştırma amaçları doğrultusunda, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, ikiden çok küme karşılaştırmalarında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlenelerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümlenmesi amacıyla sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleriyle ilgili toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri yapılarak, alt problemlerin sırasına göre elde edilen bulgulara ve bunların yorumlarına yer verilmiştir.

3.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesidir.

Araştırmanın ikinci alt problemi, yaş değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri arasında farklılığın olup olmadığıyla ilgilidir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi, meslek kıdemi değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri arasında farkın olup olmadığıyla ilgilidir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi, okul yöneticilerinin, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin sınıf yönetiminin “Alan Hâkimiyeti”, “Amaçlı Davranış Gösterme”, “Sınıf İçi Liderlik”, “Planlama”, “Sınıfta İletişim”, “Sınıfta Davranış Yönetimi”, “Zaman Yönetimi”, “Etkinlik Yönetimi” ve “Değerlendirme” boyutlarındaki değerlendirmelerinin belirlenmesidir.

Araştırma sonucunda, her alt probleme ilişkin elde edilen bulguların istatistik tabloları ve bu bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar bu bölümde yer almaktadır. Bulgular yorumlanırken alt problemlere ilişkin daha önceki yıllarda yapılan araştırma sonuçları da dikkate alınarak genel bir değerlendirme yapılmaya çalışılmıştır.

3.1.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Araştırmanın birinci alt problemi “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi nasıldır?” biçiminde belirtilmiştir. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla okul yöneticilerinin ölçekteki maddelere verdikleri yanıtlar analiz edilmiş ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleriyle ilgili okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesine ilişkin elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesinde aritmetik ortalama 3.25 standart sapma ise 0.397 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonucuna göre; sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin yeterlilik düzeyleri okul yöneticileri tarafından “katılıyorum” düzeyinde gözlemlenmiştir.

Tablo 2 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerini Betimleyen İstatistik Değerleri

	Okul Yöneticisi Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (Ss)
Deneklerin Ortalama Puanları	52	3.25	0.397

Taitz (1996)’da öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin kendilerini yeterli düzeyde düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, araştırma sonucunda elde edilen bulgu sonucuyla uyumludur. Baloğlu (1998)’de Türkiye’de ilköğretim 1. kademesinde görevli öğretmenleri sınıf yönetimi becerilerini ölçmek amacıyla yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin orta düzeyde sınıf yönetimi yeterliliğine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu görüş, araştırma sonunda elde edilen bulguyla örtüşmektedir. Karakoç (1998)’de öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için gayret sarf ettiklerini belirtmiştir. Bu sonuç, araştırma bulgusunu desteklemektedir. Oral ve Şentürk (1998)’de, farklı branşlardan mezun olup sınıf öğretmeni olarak atanan öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ilişkin müfettiş ve öğretmenlerin algılarını çeşitli boyutlarda incelemiştir. Araştırma sonucunda edinilen sonuçlardan biri de öğretmenler

kendilerini konu alanı, öğretme-öğrenme sürecini planlama ve ölçme-değerlendirme boyutlarında "orta", öğretim süreci, sınıf yönetimi, sınıf iletişimi ve genel mesleki yeterlikler boyutlarında ise "çok" derecede yeterli görmektedirler. Genel olarak ele alındığında bu sonuçlar okul yöneticilerinin görüşleriyle uyusmaktadır. Ağaoğlu (2004)'te öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerileriyle ilgili olumlu düşünceler içinde olduklarını belirtmektedir. Eğitim kurumlarının sınıf yönetimi ile ilgili çalışmalarının, olumlu sonuç verdiği söylenebilir.

3.1.2. Yaş Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Araştırmanın ikinci alt problemi, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinde yaş değişkenine göre farklılaşma olup olmadığının belirlenmesidir. Araştırmanın bu amacını gerçekleştirmek için, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini yansıtan maddelerden elde edilen puanların toplamı ve bu puanların standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan puanlar arasındaki farkın anlamlılığı ANOVA testi ile sınanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleriyle ilgili elde edilen puanlar ve bu puanlara ilişkin standart sapma değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3 Yaş Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Puan Değerleri

	Yaş	N	\bar{X}	Ss
Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği	20-24	–	–	–
	25-30	9	216.77	29.05
	31-40	29	205.00	23.94
	41-50	6	196.50	29.88
	51 ve üzeri	8	219.87	20.08
	Toplam	52	208.34	25.42

Tablo 3'te yaş değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin puan değerleri incelendiğinde en yüksek

değere 51 ve üzeri yaş (219.87) grubu okul yöneticileri sahipken; en düşük değere ise 41-50 yaş (196.50) grubu okul yöneticilerinin sahip olduğu görülmektedir. Yaş grupları arasında değerlendirmeye ilişkin düzenli bir puan akışı bulunmamakla birlikte 51 ve üzeri yaş grubunu temsil eden okul yöneticilerinin, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin görüşleri diğer yaş gruplarındaki okul yöneticilerine göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

Yaş değişkenine göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4 Yaş Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları

Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
	Gruplar Arası	2869.839	956.613	1.52	0.22	-
	Grup İçi	30091.931	626.915			
	Toplam	32961.769				

($p > 0.05$)

Tablo 4 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesinde yaş değişkenine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde varyans analizi testinden elde edilen $p:0.22$ değeri, anlamlılık düzeyinden yüksek olduğu için ($p > 0.05$) farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Yaş değişkeninin okul yöneticilerinin görüşleri üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.1.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Araştırmanın üçüncü alt problemi; mesleki kıdem değişkenine göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemesidir. Araştırmanın bu amacına yönelik olarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre elde edilen puanları ve bu puanların standart sapma

değerleri hesaplanmıştır. Mesleki kıdem değişkenine göre, okul yöneticilerinin görüşlerinin puan değerleri arasındaki farkların anlamlılığını sınamak için ANOVA testi uygulanmıştır. Okul yöneticilerinin mesleki kıdem değişkenine göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin puanları ve bu puanların standart sapma değerleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5'te, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerinin 211.53; 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerinin 201.27; 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerinin 204.66; 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerinin 196.66 ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerinin 217.00 puan değerine sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 5 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Puan Değerleri

	Kıdem	(N)	X	Ss
Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği	1-5 yıl	26	211.53	26.33
	6-10 yıl	11	201.27	25.91
	11-15 yıl	6	204.66	18.47
	16-20 yıl	3	196.66	17.50
	21 ve üzeri	6	217.00	31.07
	Toplam	52	208.34	25.42

Mesleki kıdem değişkenine göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin puan değerleri arasında, 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olan okul yöneticilerinin görüşlerinin en yüksek (217.00); 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerinin görüşlerinin ise en düşük (196.66) puan değerini oluşturduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin puanları, elde edilen değerler çerçevesinde incelendiğinde, mesleki kıdemi 21 ve üzeri olan okul yöneticilerinin görüşlerinin puan değerleri diğer kıdemlerde bulunanlara göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda mesleki kıdem grupları arasında düzenli bir puan akışı gözükmemektedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesinde, mesleki kıdem değişkenine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde varyans analizi testinden elde edilen $p:0.62$ değeri, anlamlılık düzeyinden yüksek olduğu için ($p>0.05$) farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Mesleki kıdem değişkeninin okul yöneticilerinin görüşleri üzerinde etkisinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 6 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları

Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
	Gruplar Arası	1755.126	438.781	0.66	0.62	-
	Grup İçi	31206.643	663.971			
	Toplam	32961.769				

($p > 0.05$)

Kumarakulasingam (2002)'de öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin yeterliliklerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırmada, mesleki kıdem değişkeninin öğretmen yeterliliği üzerinde önemli bir etken olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, araştırma sonucunda elde edilen bulguyla uyum göstermektedir.

3.1.4. Sınıf Yönetimi Boyutlarında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Araştırmanın altıncı alt problemi; okul yöneticilerinin, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin sınıf yönetiminin, “Alan Hâkimiyeti”, “Amaçlı Davranış Gösterme”, “Sınıf İçi Liderlik”, “Planlama”, “Sınıfta İletişim”, “Sınıfta Davranış Yönetimi”, “Zaman Yönetimi”, “Etkinlik Yönetimi” ve “Değerlendirme” boyutlarındaki görüşlerinin nasıl olduğunun belirlenmesidir.

Araştırmanın bu amacını gerçekleştirebilmek için bütün okul yöneticilerinin sınıf yönetimine ilişkin boyutların her biri için görüşlerinin aritmetik puan ortalamaları hesaplanmıştır. Sınıf yönetimi boyutlarında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin aritmetik puan ortalamaları Tablo 7’de verilmiştir.

Okul Yöneticilerinin, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin alan hâkimiyeti boyutunda 3.45; amaçlı davranış gösterme boyutunda 3.23; sınıf içi liderlik boyutunda 3.27; planlama boyutunda 3.15; sınıfta iletişim boyutunda 3.28; sınıfta davranış yönetimi boyutunda 3.26; etkinlik yönetimi boyutunda 3.2; zaman yönetimi boyutunda 3.27; değerlendirme boyutunda 3.28 görüş ortalamalarına sahip oldukları Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7 Okul Yöneticilerinin, Sınıf Yönetiminin Tüm Boyutlarında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama Puanları

Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Boyutları		Okul Yöneticisi Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (X)
1	Alan Hakimiyeti Toplam	52	3.45
2	Sınıfta İletişim Toplam	52	3.28
3	Değerlendirme Toplam	52	3.28
4	Sınıf İçi Liderlik Toplam	52	3.27
5	Zaman Yönetimi Toplam	52	3.27
6	Sınıfta Davranış Yönetimi Toplam	52	3.26
7	Amaçlı Davranış Gösterme Toplam	52	3.23
8	Etkinlik Yönetimi Toplam	52	3.2
9	Planlama Toplam	52	3.15

Bu durumda okul yöneticilerinin, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin görüşlerine göre; 3.45 değer ile alan hâkimiyeti en yüksek ortalamayı oluştururken; 3.2 değer ile etkinlik yönetimi en düşük ortalamayı oluşturmaktadır. Böylece

okul yöneticileri, sosyal bilgiler öğretmenlerini sınıf yönetiminin alan hâkimiyeti boyutundaki yeterliliklerini yüksek olarak değerlendirirken; etkinlik yönetimi boyutunda ki yeterliliklerini ise düşük olarak değerlendirmektedir.

Elde edilen veriler incelendiğinde; okul yöneticileri, sosyal bilgiler öğretmenlerini sınıf yönetiminin alan hâkimiyeti, sınıfta iletişim, değerlendirme, sınıf içi liderlik, sınıfta davranış yönetimi ve zaman yönetimi boyutlarındaki yeterliliklerini “Kesinlikle Katılıyorum” seviyesinde; amaçlı davranış gösterme, etkinlik yönetimi ve planlama boyutlarındaki yeterliliklerini ise “Katılıyorum” seviyesinde değerlendirmektedirler.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan genel sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuç

Araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar şunlardır:

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesinde aritmetik ortalama 3.25 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilik düzeyleri okul yöneticileri tarafından “katılıyorum” seviyesinde gözlemlenmiştir.

2. Yaş değişkenine göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda, 41-50 yaş grubundaki okul yöneticilerinin en düşük (196.50) puan; 51 ve üzeri yaş grubundaki okul yöneticilerinin ise en yüksek (219.87) puan değerine sahip oldukları gözlemlenmiştir. Yaş grupları arasında değerlendirmeye ilişkin puanlar incelendiğinde; 51 ve üzeri yaş grubunu temsil eden okul yöneticilerinin, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin görüşleri diğer yaş gruplarındaki okul yöneticilerine göre daha olumludur.

3. Mesleki kıdem değişkenine göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği, mesleki kıdem değişkeninin okul yöneticilerinin görüşleri üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar itibarıyla, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerinin 211.53; 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerinin 201.27; 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerinin 204.66; 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerinin 196.66 ve

21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerinin 217.00 puan değerlerine sahip oldukları gözlemlenmiştir. Mesleki kıdeme ilişkin elde edilen puan değerleri incelendiğinde, bu puanlar arasında düzenli bir akışın olmadığı görülmektedir. Bu durumda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri arasında önemli derecede algı farkı olduğu söylenilebilir.

4. Okul yöneticilerinin, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin alan hâkimiyeti boyutunda 3.45; amaçlı davranış gösterme boyutunda 3.23; sınıf içi liderlik boyutunda 3.27; planlama boyutunda 3.15; sınıfta iletişim boyutunda 3.28; sınıfta davranış yönetimi boyutunda 3.26; etkinlik yönetimi boyutunda 3.2; zaman yönetimi boyutunda 3.27; değerlendirme boyutunda 3.28 aritmetik ortalama değerlerine sahip oldukları belirlenmiştir. Okul yöneticileri, sosyal bilgiler öğretmenlerini sınıf yönetiminin alan hâkimiyeti, sınıfta iletişim, değerlendirme, sınıf içi liderlik, sınıfta davranış yönetimi ve zaman yönetimi boyutlarında “Kesinlikle Katılıyorum” seviyesinde değerlendirirken; amaçlı davranış gösterme, etkinlik yönetimi ve planlama boyutlarında ise “Katılıyorum” seviyesinde değerlendirmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin düşünceleri olumludur. Sınıf yönetimi alanında yapılan çalışmaların olumlu sonuç verdiği söylenilebilir.

4.2. Öneriler

Yapılan araştırma neticesinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi doğrultusunda araştırma bulgularına ve sonuçlarına dayalı olarak, uygulayıcılar ve araştırmacılar için öneriler geliştirilmiştir.

4.2.1 Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Okul yöneticilerine göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin genel olarak yetersiz görüldükleri boyut etkinlik yönetimi olduğu gözlemlenmiştir. Bundan dolayı bu eksikliğin giderilmesine yönelik olarak üniversitelerde etkinlik yönetimi konusunda sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının daha fazla bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Görev yapmakta olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ise alanın uzmanları tarafından seminer veya kurslar vasıtasıyla eğitilerek bu eksikliğin giderilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Aynı zamanda verilecek seminer veya kursların tatmin edici ve uygulamaya yönelik olmasına dikkat edilmelidir.

Bunlarla birlikte etkili bir sınıf yönetiminin oluşturulması için sınıf yönetiminin diğer boyutlarında (Alan Hakimiyeti, Sınıfta İletişim, Değerlendirme, Sınıf İçi Liderlik, Sınıfta Davranış Yönetimi, Amaçlı Davranış Gösterme, Zaman Yönetimi, Planlama) da sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerini artırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

2. Okul yöneticilerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarının artırılmasına yönelik, sınıf yönetimi alanında yaşanan gelişmeler de dikkate alınarak kendilerine bu alanla ilgili olarak seminer veya kurslar verilmesi önerilir.

3. Üniversitelerde sosyal bilgiler öğretmenlerine sınıf yönetimine ilişkin verilen derslerin doyurucu olması açısından teorik bilgiler yanında, uygulamaya yönelik faaliyetlerin staj uygulamaları vasıtasıyla yoğunlaştırılması önerilir.

4. Sınıf Yönetimine ilişkin Milli Eğitim Bakanlığı ile üniversiteler arasında koordinasyonun güçlendirilmesi, üniversitelerde yapılan araştırma sonuçlarının eğitim kurumları çalışanlarıyla (öğretmenler, okul yöneticileri ve denetçiler) paylaşılması ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu alana yönelik projeler üretmesi sağlanabilir.

5. Hem sosyal bilgiler öğretmenlerinin hem de okul yöneticilerinin sınıf yönetimiyle ilgili bilgilerini ve duyarlılıklarını artırmaları için bu alanda yaşanan gelişmeleri takip etmeleri önerilir.

4.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu alanla ilgili daha kapsamlı veriler elde etmek için araştırmalarda öğretmen, öğrenci ve denetçilerin de görüşleri alınarak araştırmanın boyutları genişletilebilir.

2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi boyutlarındaki yeterliliklerinin belirlenmesinde daha kapsamlı nicel ve nitel araştırmalar yapılabilir.

3. Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin yeterliliği ile sınıf yönetimi tarzları arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalar yapılabilir.

4. Öğrencilerin akademik başarısı ile sınıf yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalar yapılabilir.

EKLER

EK 1

SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Değerli Okul Yöneticileri,

Bu ölçek, Hasan Kalyoncu Üniversitesi SBE Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı tez çalışmasına veri toplamak amacıyla kullanılacaktır.

Bu ölçek ile bir okul yöneticisi nezdinde sosyal bilgiler öğretmeninin sınıf yönetimi yeterliliğinin ne düzeyde olduğuna ilişkin görüşlerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Sizden istenilen, ölçekte bulunan her bir maddeye ilişkin kendi görüşünüzü yansıtan seçeneğe (x) işareti koyarak belirtmenizdir. Lütfen yanıtız soru bırakmayınız. Sonuçlar genel olarak değerlendirileceği için isim belirtmenize gerek yoktur. Ölçek ile toplanan bilgiler sadece bu araştırma için kullanılacaktır.

Ölçeğe verdiğiniz içten yanıtlar ayırdığınız zaman ve araştırmaya katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mikail SÖYLEMEZ

İsmail SARI

e-posta: ism984@hotmail.com

tel.: 530 927 45 70

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Yaşınız;

() 20 -24

() 25 - 30

() 31 – 40

() 41 – 50

() 51 ve Üzeri Yaş

2. Mesleki kıdeminiz;

() 1 - 5 yıl

() 6 – 10 Yıl

() 11-15

() 16-20 Yıl

() 21 ve Üzeri Yıl

SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelerde belirtilen becerilere öğretmenin ne düzeyde sahip olduğunu düşünürseniz, ilgili seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz.

SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ		Kesinlikle Katılıyor	Katılıyor	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Yürüttüğü dersin öğretimini gerçekleştirebilecek konu alanı bilgisine sahip olma				
2	Sahip olduğu alan bilgisini öğrenci düzeyine uygun öğretebilme becerisine sahip olma				
3	Konu alanı ve öğretim bilgisini destekleyecek düzeyde genel kültür bilgisine sahip olma				
4	Derslerini, dersin amaçlarına uygun sürdürebilme				
5	Sınıfın ulaşabileceği öğretim hedeflerini gerçekçi olarak görebilme				
6	Öğrencileri, ders amaçlarının gerçekleşmesine yönltebilme				
7	Derslerin amaçlarını eğitim amaçları zincirinin bir parçası ve ön koşulu olarak görebilme				
8	Öğretme-öğrenme sürecinde demokratik bir lider rolü oynayabilme				
9	Öğrencilerin grup veya bireysel olarak karar alabilmelerine fırsat ve olanak sağlayabilme				
10	Öğretim sürecinde öğrenci veya öğrenci gruplarıyla ortak kararlar alabilme				
11	Öğrencileri bir grubun üyesi olarak çalışmaya sevk edebilme				
12	Sınıfta öğrencilerin kendilerini yönetebilecekleri bir sosyal yapı oluşturmalarını sağlayabilme				
13	Öğrencilerin güvenini kazanabilme				
14	Eğitim ve öğretimde değişik durumların gerektirdiği danışman, rehber, arkadaş vb. farklı rolleri uygulayabilme				
15	Öğretim etkinliklerini planlamada gelecekteki gereksinimleri görebilme				
16	Öğrencilerinin sosyal ve kültürel gereksinimlerini karşılayıcı destek öğretim hizmetlerini planlayabilme				
17	Planlamada güncel ve yaratıcı davranabilme				
18	Öğrencileri planlama sürecine katabilme				
19	Planları uygulamaya koyabilme				
20	Türkçeyi yazılı ve sözlü olarak doğru ve etkili kullanabilme				
21	Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme				
22	Sınıf içi iletişimde her öğrenciye etkileşim olanağı sağlayabilme				
23	Öğretme-öğrenme ortamında öğrencilerin tepkilerine duyarlı olabilme				
24	Soru sormayı bir iletişim stratejisi olarak kullanabilme				

	SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ	Kesinlikle Katılıyor	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
25	Sınıfta başarıyı güdüleme aracı olarak iletişimi kullanabilme				
26	Giyim-kuşamıyla öğrencilere örnek olabilme				
27	Öğretme-öğrenme ortamını iletişim açısından ilgi çekici hale getirebilme				
28	Öğretimden beklentisi olan kişiler (aile, okul yönetimi ve diğer öğretmenler) ile iletişim kurarak iş birliği yapabilme				
29	Öğretim ortamında iletişim engellerini azaltmaya yönelik önlemler alabilme				
30	Öğretme-öğrenme ortamında öğrencilerin ilgi, gereksinim ve isteklerine karşı duyarlı olabilme				
31	Sınıfta uyulması gereken kuralları öğrencilerle birlikte belirleyebilme				
32	Sınıf içinde öğrencilerin uyması gereken kuralları onlara benimsetebilme				
33	Sınıf kurallarının uygulanmasında yansız davranabilme				
34	Öğrencilerde istenmeyen davranışları önleyebilme				
35	İstenmeyen davranışların önlenmesinde, otoriter davranışlar yerine etkileme yollarını deneyebilme				
36	İstenilen davranışların sıklığını artırabilme				
37	Sınıf içinde pekiştiricileri (ödül ve ceza) ilkelerine uygun kullanabilme				
38	Öğrencilerde grup bilinci oluşturabilme				
39	Öğretim açısından coşkulu bir sınıf iklimi oluşturabilme				
40	Öğrencilerin sağlıklı insan ilişkileri geliştirebilmelerini sağlayabilme				
41	Öğretme-öğrenme ortamında dinamik olabilme				
42	Öğrencilerin dikkatlerini öğretim etkinliği üzerine toplayabilme				
43	Öğrencilerin öğretime etkin olarak katılımını sağlayabilme				
44	Sınıf içi eğitsel etkinlikleri zenginleştirebilme				
45	Etkinliklerin yönetiminde kontrol becerisine sahip olabilme				
46	Ders konularını güncel yaşama bağlayabilme				
47	Öğrencilerini araştırma ve yaratıcılığa yönltebilme				
48	Öğretim etkinliklerinde öğrencilerin ilgi, yetenek, seviye vb. özelliklerine uygun gruplar oluşturabilme				
49	Bireysel, grup veya gruplar arası etkinliklerde düzenleyici bir rol oynayabilme				
50	Yararlandığı görsel-ışitsel ders araçlarından ilkelerine uygun yararlanabilme				
51	Sınıfta öğretimin amacına göre değişik oturum düzenleri sunabilme				
52	Sınıf içinde çözülebilir türde olan ısı, ışık, renk, gürültü ve oksijen düzeyi gibi sorunlara çözüm getirebilme				

	SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ	Kesinlikle Katılıyor	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
53	Öğretme-öğrenme ortamında uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanabilme				
54	Sınıf içinde ve çevrede bulunan öğretim olanaklarını etkili ve verimli kullanabilme				
55	Her türlü öğretim materyalinin korunma ve amaca uygun kullanılmasını sağlayabilme				
56	Sınıfta geçecek zamanın etkinliklere göre dağılımını kestirerek planlayabilme				
57	Derslerini planlanan zaman dilimi içerisinde gerçekleştirebilme				
58	Ders süresince geçen zamanı (ders amaçlarına uygun) verimli kullanabilme				
59	Eğitim ve öğretimde değerlendirme çeşitlerini amaca uygun kullanabilme				
60	Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde tarafsız olabilme				
61	Öğretim etkinlikleri (her ders, konu ve ünite) sonunda öğrencilerin öğrenme düzeyini değerlendirebilme				
62	Öğrencilerin bireysel, grup veya gruplar arası sosyal ve kültürel etkinliklerine ilişkin çalışmalarını değerlendirebilme				
63	Değerlendirme sonucu elde ettiği dönütlerden hareketle öğretimi yeniden planlayabilme				
64	Eğitim ve öğretim sürecindeki kendi etkililiğini değerlendirebilme				

EK 2
“SINIF YÖNETİMİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ” ÖLÇEK KULLANIMI İZİN
YAZISI

• YNT: Veri toplama aracı izin isteği

Esmahan AĞAOĞLU (esagaogl@anadolu.edu.tr)

28.04.2013

Kime: ismail sari



Sevgili Ismail,

öncelikle güzel sözleriniz için ben teşekkür ederim. Ölçeğin sizler gibi genç arkadaşlar tarafından kullanılması beni çok mutlu eder. Bahsetmiş olduğunuz ölçek (Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği) benimde uyarlayarak kullanmış olduğum ancak çalışmamda da bahsettiğim gibi aslı Doç. Dr. Nuri Baloğlu (Kirsehir Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi) tarafından geliştirilmiş olan bir ölçek. Bu nedenle onun iznini de almanız gerektiğini düşünüyorum. Nuri Hocanın da bu konuda görüşünü almak onu çok mutlu edecektir. Dilerseniz bu konuda benim yönlendirmiş olduğumu da mailinize ekleyebilirsiniz.

iyi çalışmalar

esmahan

Prof. Dr. ESMAHAN AĞAOĞLU
ANADOLU UNIVERSITY
EDUCATION FACULTY
EDUCATIONAL SCIENCES DEPARTMENT
26470 ESKİSEHIR/TURKEY
Tel : +90(222) 335 05 80/3526
Fax: +90(222) 335 05 79

mail: esagaogl@anadolu.edu.tr
agaoglu.esmahan@gmail.com

Kimden: ismail sari [ism984@hotmail.com]
Gönderildi: 28 Nisan 2013 Pazar 17:22
Kime: Esmahan AĞAOĞLU
Konu: Veri toplama aracı izin isteği

Sayın Hocam,

Öncelikle eğitim alanında yapmış olduğunuz değerli çalışmalarınızdan dolayı teşekkürlerimi sunarım. Tez çalışmamda hazırlamış olduğunuz kaynaklardan ziyadesiyle istifade ettim. Aynı zamanda tarafınızdan geliştirilmiş olunan "Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği" ni izniniz dahilinde veri toplama aracı olarak tez çalışmamda kullanmak istiyorum.

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" yüksek lisans öğrencilerinden İsmail SARI.

Saygılarımla

Re: Veri toplama aracı izin isteği (Nuri Baloğlu)

Nuri BALOĞLU (nbaloglu@ahievran.edu.tr)

29.04.2013

Kime: ismail sari



İsmail SARI,

"İlkokul (sınıf) öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri hakkında ilköğretim müfettişlerinin görüşleri" adlı doktora tezim kapsamında geliştirmiş olduğum Sınıf yönetimi ölçeğini araştırmalarınızda kullanmanız beni mutlu eder. Başarı dileklerimle.

Kaynakça:

Baloğlu N. "İlkokul (sınıf) öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri hakkında ilköğretim müfettişlerinin görüşleri" Yayınlanmamış Doktora Tezi. G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara:

1998

Mesaj -----

Kimden: "ismail sari" <ism984@hotmail.com>

Kime: nbaloglu@ahievran.edu.tr

Gönderilenler: 29 Nisan Pazartesi 2013 0:19:09

Konu: Veri toplama aracı izin isteği

Sayın Hocam,

Öncelikle eğitim alanında yapmış olduğunuz değerli çalışmalarınızdan dolayı teşekkürlerimi sunarım.

"Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği"ni uyarlayarak kullanan sayın Esmahan AĞAOLU hocamızdan ölçeğin kullanılması hususunda olumlu yanıt aldım. Ancak kendileri, bu ölçeğin ilk geliştiricisi siz olduğunuz için bu konuda sizin de görüşünüzü almam gerektiği yönünde gerekli yönlendirmede bulundular. Tarafınızdan ilk olarak geliştirilmiş olunan "Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği"ni izniniz dahilinde veri toplama aracı olarak yüksek lisans tezimde kullanmak istiyorum.

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" yüksek lisans öğrencilerinden İsmail SARİ.

Saygılarımla,

EK 3

VERİ TOPLAMA ARACININ UYGULANMASI İÇİN VALİLİK MAKAM ONAYI



T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 30769799/604.01.02/613458

16/04/2013

Konu: Anket Uygulaması

Sayın: İsmail SARI
İsmetpaşa Mah. Ferhat 17.Sk. No:14
ERGANİ/DİYARBAKIR

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Programı Öğrencisi İsmail SARI, "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin İdarecilerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi" konulu tez önerisi ile ilgili olarak geliştirdiği anket çalışması Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz tarafından incelenmiş olup, İlimiz Ergani ilçesindeki Ortaokullarda uygulanacak anket çalışmasının eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize rica ederim.

Süleyman MANAP
Müdür a.
İl Millî Eğitim Müdür Yrd.

EKLERİ:

- 1-Araştırma Değerlendirme Formu
- 2-Onaylı Anket Formu (4 Sayfa)

Yağmur YENİ
Müdür
Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
16.04.2013

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 093c-4894-39ca-be59-2b4b kodu ile yapılabilir.

İl Millî Eğitim Müdürlüğü -Eski Eğitim Fakültesi
Şehitlik Yenışehir/DİYARBAKIR
Elektronik Ağ: diyarbakir.meb.gov.tr
e-posta: istatistik21@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A.KONAN-V.H.K.İ
Tel: (0 412) 226 58 50
Faks: (0 412) 226 58 28

T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Araştırma Ve Değerlendirme Formu

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	İsmail SARI
Kurum / Üniversitesi	Hasan Kalyoncu Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Diyarbakır İli Ergani İlçesine bağlı Ortaokullar
Araştırma Konusu	'Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin İdarecilerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi'
Kurum / Üniversitesi onayı	Var
Araştırma /Proje / Ödev / Tez Önerisi	Tez Önerisi
Veri Toplama Araçları	Anket
Görüş İstenilecek Birim / Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Müdürlüğümüz anket araştırma ve değerlendirme komisyonu tarafından yapılan incelemede 'Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin İdarecilerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi' Diyarbakır İli Ergani İlçesine bağlı Ortaokullarda uygulanacak anket çalışmasının komisyonumuzca sakınca olmadığına dair oy birliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oy birliği
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi;
.....

KOMİSYON 12.04.2013

Komisyon Başkanı
Mehmet AKIN

Üye
Mehmet AVŞAR

Üye
Ali KONAN

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, Esmahan. “Sınıf Yönetimi İle İlgili Genel Olgular,” Sınıf Yönetimi. Editör: Zeki KAYA. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2005.
- . “The opinions of teacher candidates about their own skills of classroom management” 29th Annual Conference of Association for Teacher Education in Europe (ATEE) sunulan sözlü bildiri. Agrigento (İtalya): October 23-27, 2004.
- Akkaya Çelik, Nurcan. “İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları (Denizli İli Örneği).” Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2006.
- Alcı, Cahit. “Sınıf Yönetimini Etkileyen Fiziksel Değişkenlere İlişkin Öğretmen ve Öğrencilerin Görüşleri: (Balıkesir İli Örneği).” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2003.
- Altındağ, Murat. “Anadolu Liseleri ve Anadolu Teknik Liseleri İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Öğretmen ve Öğrenci Davranışlarına Göre Değerlendirilmesi.” Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi SBE, 2006.
- Arslan, Hasan, Niyazi Can, Burhanettin Dönmez, Hakan Gülveren, Halil Işık, Mehmet Durdu Karslı, Kezban Kuran, Salih Paşa Memişoğlu, Nilüfer Özabacı, Mustafa Sarıtaş, Birol Yiğit ve Cemil Yücel. Sınıf Yönetimi. Altıncı baskı. Editörler: Mehmet ŞİŞMAN - Selahattin TURAN, Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2008.
- Arslandaş, Yılmaz. “Sınıf Yönetiminde Öğretmen İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi SBE, 1998.
- Atıcı Meral. “Öğrenci İstenmeyen Davranışlarıyla Baş Etmede Türk ve İngiliz Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntemlerin Karşılaştırılması,” Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. 29: 9-26, Kış 2002.
- Aydın, Ayhan. Sınıf Yönetimi. Onbeşinci baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2012.
- Balcı, Ali, “Türkiye’de Eğitim Yönetiminin Bilimleşme Düzeyi,” Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. 54: 181-209, Bahar 2008.

- Baloğlu, Nuri. "Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Hakkında İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 1998.
- Başar, Hüseyin. Sınıf Yönetimi. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1999.
- . Sınıf Yönetimi. Geliştirilmiş Onikinci baskı. Ankara: Anı Yayıncılık, 2005.
- Bayındır, Nida. "Sınıf Yönetiminde Öğretmen Davranışlarının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2001.
- Bentham, Susan. A Teaching Assistant's Guide To Managing Behaviour In The Classroom. Glasgow (Great Britain): Bell & Bain Ltd., 2006.
- Bila, Makbule. "Özel İlköğretim Okulu Öğretmenleri ile Devlet İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması." Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi SBE, 2006.
- Boldurmaz, Alpay. "İlköğretim Okullarındaki Sınıf Yönetimi Süreçlerinin Değerlendirilmesi." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2000.
- Boz, İsmail. Sınıf Yönetme Sanatı. İstanbul: Zambak Basım Yayın Eğitim ve Turizm İşletmeleri Sanayi Ticaret A.Ş., 2003.
- Bursalıoğlu, Ziya. Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama. On yedinci baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2003.
- Büyüköztürk, Şener. Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Altıncı baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2006.
- Clunies-Ross, Penny, Emma Little and Mandy Kienhuis. "Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour," Educational Psychology, 28, 6: 693-710, 2008.
- Countway Guldbrandsen, Melissa. "Realizing a Positive School Climate," Classroom Leadership Journal, 2, 1: 1-2, September 1998.
- Cummings, Carol. Winning Strategies For Classroom Managements. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 2000.
- Cüceloğlu, Doğan, İletişim Donanımları. İkinci basım. İstanbul: Remzi Kitabevi, 2002.

- Çalık, Temel. “Sınıf Yönetimi ve Özellikleri,” Sınıf Yönetimi. Editör: L. KÜÇÜKAHMET, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2004.
- Çelik, Vehbi. Eğitimsel Liderlik. Beşinci baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2011.
- . Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık, 2003.
- Çelikten, Mustafa, Mustafa Şanal ve Yeliz Yeni. “Öğretmenlik Mesleği Ve Özellikleri,” Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19: 207-237, 2005/2.
- Çetin, Filiz. “Eğitim Fakültelerinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi İle İlgili Davranışlarının İncelenmesi.” Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2009.
- Dağlı, Abidin. “Toplam Kalite Yönetimi ve Eğitime Uygulanabilirliği,” Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (Electronic Journal of Social Sciences), [www. e-sosder.com](http://www.e-sosder.com), 2003.
- Danaoğlu, Gülşen.”Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin İlköğretim 5. Sınıflarda Karşılaştıkları İstenmeyen Davranışlar ve Bu Davranışlarla Baş Etme Stratejileri.” Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi SBE, 2009.
- Darling-Hammond, Linda. Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs, San Francisco: John Wiley and Sons, Inc., 2006.
- Dean, Joan. The Effective Primary School Classroom: The Essential Guide For New Teachers. Oxfordshire: RoutledgeFalmer (Taylor & Francis Group), 2005.
- Demir, Cihat, “Fizik Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Algıları ve Tutumları Üzerine Bir Araştırma.” Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi FBE, 2006.
- Demir, Yılmaz. “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaşılan Problem Davranışlara Karşı Başetme Stratejileri.” Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi SBE, 2003.
- Demirel, Özcan. Eğitimde Program Geliştirme. Onuncu baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2007.
- . Öğretim İlke ve Yöntemleri: Öğretme Sanatı. Ondokuzuncu baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2012.
- Demirci, Senai. Yöneticilerde Karar Verme Eğitimi. İstanbul: Değişim Dinamikleri Yayınları, 1998.
- Demirtaş, Hasan, Ali Taş, Erkan Tabancalı, Şükran Tok, Turan A. Erkılıç, Ekber Tomul, Ruhi Sarpkaya, Ali Rıza Erdem, Kazım Çelik, Tuncay Akçadağ ve Abidin Dağlı. Etkili Sınıf Yönetimi. Editör: Hüseyin KIRAN, Ankara: Anı Yayıncılık, 2005.

- Denkdemir, Emine. “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Hakkında Görüşleri ve Bir Uygulama.” Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi SBE,2007.
- Dilaver, Hasan Hüseyin.“Türkiye’de Öğretmen İstihdamının Dünü, Bugünü ve Yarını”, Eğitimimize Bakışlar. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı yayınları, 1996.
- Doğan Burç, Eylem. “ İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri.” Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi SBE, 2006.
- Dolunay, Salih Kürşad. “Okul Kültürü ve Türkçe Öğretimi,” Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3: 9-22, Aralık 2007.
- Dunbar, Christopher. Best Practices in Classroom Management. Editor: Linda Chapel Jackson, Michigan: University Outreach & Engagement Michigan State University , 2004.
- Ekici, Gülay. “Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin Tutum ve İnanç Kazanma Düzeyine Etkisi,” Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 17, 3: 167-182, 2008.
- Erden, Münire. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Alkim Yayınları, 1999.
- Ercoşkun, Muhammed Hanifi. “Etkili Sınıf Yönetimi Oluşturmada Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Rollerinin İncelenmesi.” Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2011.
- Erdoğan, Güler. “Liselerde Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi.” Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi SBE, 2005.
- Erdoğan, Salih. “Sınıf Yönetiminde Öğrenci Kontrolü Açısından Olumlu Öğretmen-Öğrenci İlişkileri.” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi SBE, 2001.
- Erdoğan, İrfan. Sınıf Yönetimi. Yedinci baskı. İstanbul: Sistem Yayınları, 2003.
- . Eğitimde Değişim Yönetimi. Üçüncü baskı. Ankara: Pegem Akademi, 2012.
- Erkılıç, Turan A.. “Toplam Kalite Yönetimi İlkelerinin Yönetim Yaklaşımları Bağlamında Tartışılması,” GAU J. Soc. & Appl. Sci., 2, 4: 50-62, 2007.
- Evertson, Carolyn M. and Carol S. Weinstein. Handbook of Classroom Management,” London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006.
- Fakioğlu Bağcı, Hatice. “İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri (Beykoz Örneği).” Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi SBE, 2012.

- Fraser, Barry J. "Classroom Environment Instruments: Development, Validity and Applications," Learning Environments Research Journal, 1, 1: 7-34, 1998.
- Gabriel, John G. How to Thrive As A Leader Teacher. Alexandria: Association For Supervision And Curriculum Development (ASCD), 2005.
- Gezer, Özden. "İlköğretim 2. Kademedeki Sanat Eğitiminde Sınıf Yönetimine İlişkin Bir Durum Çalışması." Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi SBE, 2006.
- Gilpatrick, Robin Sue Holzworth. "Classroom Management Strategies and Behavioral Interventions to Support Academic Achievement," Degree of Doctor of Education Teacher Leadership, Walden University College of Education, 2010.
- Girmen, Pınar, Hüseyin Anılan, İlknur Şentürk ve Abdülkadir Öztürk. Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Gösterdikleri Tepkiler. Sosyal Bilimler Dergisi, 15: 235-244, 2006.
- Greer, R. Douglas. Designing Teaching Strategies: An Applied Behavior Analyses System Approach. California: Elsevier Science, 2002.
- Günay, Kerem. "Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi SBE, 2001.
- Gündüz, Hasan Basri. "Eğitim Okul ve Sınıf Yönetimi," Sınıf Yönetimi. Editörler: Şule ÇETİN ve M. Çağatay ÖZDEMİR. Ankara: Asil Yayın, 2004.
- Gündüz, Yüksel. "Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri." Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi SBE, 2001.
- Gürsel, Musa, Coşkun Bayrak, Esmahan Ağaoğlu, Şükrü Ada, İlhan Akar, Mehmet Aksüt, Bahadır Erişti, Vural Hoşgörür, İsa Korkmaz, Mehmet E. Sardoğan, Ömer F. Tutkun, Filiz Çetin ve Şaban Çetin. Sınıf Yönetimi. Onüçüncü baskı, Editör: Zeki KAYA, Ankara: Pegem Akademi, 2012.
- Hakan, Ayhan, Fatma Varış, Süleyman Eripek, Gürhan Can, Bekir Özer, A. Ata Başaran, Coşkun Bayrak ve Mehmet Gültekin. Eğitim Bilimlerinde Yenilikler. Editör: Ayhan HAKAN, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1998.
- Hoban, Garry. "Making Practice Problematic: Listening to student interviews as a catalyst for teacher reflection," Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 28, 2: 133-147, 2000.

- Hoy, Wayne K. and Megan Tschannen-Moran. "Five Faces Of Trust: An Empirical Confirmation In Urban Elementary Schools," Journal Of School Leadership, 9: 184-208, May 1999.
- Hoy, Wayne and Cecil Miskel. Studies In Leading And Organizin Schools: A Volume In Research And Theory In Educational Administration. Charlotte: Information Age Publishing Inc., 2003.
- İpek, Cemalettin. Sınıf Ortamında Öğretmen; Sınıf Yönetimi. Birinci basım, Editör: Ömer ÜRE, Ankara: Mikro Yayınları, 2003.
- Jackson, Diane Robinson. "An Exploration of The Relationship Between Teacher Efficacy and Classroom Management Styles in Urban Middle Schools," Ph.Doctora Thesis, Wayne State University, 2005.
- Jimerson, Shane R., Susan M. Swearer and Dorothy L. Espelage. Handbook of Bullying in Schools: A İnternational Perspective. New York: Routledge Publishers, 2010.
- Johnson, Derek, Fuat Turgut, Alipaşa Ayas ve Salih Çepni. Fizik Öğretimi. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları, 1997.
- Kahyaoğlu, Mustafa ve Selami Yangın. "İlköğretim öğretmen Adaylarının Mesleki Özyeterliliklerine İlişkin Görüşleri," Kastamonu Eğitim Dergisi, 15,1: 73-84, Mart 2007.
- Kanji, Gopal K.. Total Quality Management: Proceedings Of The First World Congress. London: Hartnolls Ltd. Bodmin, Cornwall, 1995.
- Karadağ, Engin, Nuri Baloğlu ve Duygu Cesur, "Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Yaklaşımı İle Mesleki Benlik Saygısı Arasındaki İlişki: Sınıf Öğretmenleri Örneğinde Bir Araştırma," Milli Eğitim Dergisi, 182: 22-35, Bahar 2009.
- Karakoç, Hasan Sebai. "Çanakkale İli İlköğretim Kurumları Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi SBE, 1998.
- Karalar, Rıdvan, İnan Özalp, Fermani Maviş, Ramazan Geylan, Birol Tenekecioğlu, Mehmet Şahin, Ferrub Çömlekçi ve Nurhan Aydın. Genel İşletme. Onbirinci baskı. Editör: Güneş Nazire ZEYTİNOĞLU, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2009.
- Karasar, Niyazi. Bilimsel Araştırma Yöntemi. Yirmi üçüncü basım. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık LTD. ŞTİ., 2012.

- Kazu, Hilal. "Öğretmenlerin Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Değiştirilmesine Yönelik Stratejileri Uygulama Durumları," Milli Eğitim Dergisi. 175: 57-66, Yaz 2007.
- . "İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Kurallarına İlişkin Görüşleri Ve Uygulamaları," Eğitim Araştırmaları Dergisi. 9: 79-85, Ekim 2002.
- Koçak, Recep ve Uğur Akın "Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki," Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 51: 353-370, Yaz 2007.
- Kohen, Liz, "Etkili Sınıf Yönetimi İçin Uygun Sınıf Ortamının Yaratılmasında Öğrenci Ve Öğretmen Beklentileri." Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi SBE, 2006.
- Kramer, Pamela A. and Kappa Delta Pi. The ABC's of Classroom Management: an A-Z sampler for designing your learning community. Editor: Karen L. Allen. Indianapolis: Kappa Delta Pi, International Honor Society In Education, 2005.
- Kuluçlu, Erdal. "Yönetimin Denetiminden Denetimin Yönetimine ," Sayıştay Dergisi, 63: 3-37, Ekim-Aralık 2006.
- Kumarakulasingam, Tawnya Marie. "Relationships Between Classroom Management, Teacher Stress, Teacher Burnout And Teachers Levels Of Hope," Ph. Doctora Thesis, Universty of Kansas, 2002.
- Kuran, Kezban. Öğretmenlik Mesleğine Giriş: Öğretmenlik Mesleği (Niteliği ve Önemi). Editör: Adil TÜRKOĞLU, Ankara: Mikro Yayınları, 2002.
- Laborde, Colette, Marie Jeanne, Perrin Glorian and Anna Sierpinska. Beyond The Apparent Banality Of The Mathematics Classroom. Dordrecht: Springer Science-Businness Media B.V., 2005.
- Lillig, Kimberly Jo. "Implementation of situational leadership as an effective classroom management model in the traditional middle grade level classroom," Master of Science in Education Degree, Southern Illinois University, 2009.
- Luo, Jiali, Laurie Bellows and Marilyn Grady. "Classroom Management Issues for Teaching Assistants," Research in Higher Education, 41, 3: 353-383, 2000.
- Marzano,Roberto J., Debra J. Pickering and Jana J. Marzano Classroom Management. Alexandria: Association For Supervision And Curriculum Development (ASCD), 2003.

- Mathieson, Kay and Meg Price. Better Behaviour in Classroom: A Framework for Inclusive Behaviour Management. London: Routledge Falmer (Taylor & Francis Group), 2002.
- Mattingly, Joseph W. "A Study of Relationships of School Climate, School Culture, Teacher Efficacy, Collective Efficacy, Teacher Job Satisfaction and Intent to Turnover in The Context of Year Round Education Calendars," Ph.D. Doctor Thesis, Universty of Louisville, 2007.
- McLeod, Joyce, Jan Fisher and Ginny Hoover. The Key Elements of Classroom Management: Managing Time and Space, Student Behavior and Instructional Strategies. Alexandria: Association For Supervision And Curriculum Development (ASCD), 2003.
- Meltzer, Lynn. Promoting Executive Function In The Classroom. Editors: Karen R. HARRIS and Steve GRAHAM. New York: The Guildford Press, 2010.
- Murphy, P Karen , Lee Ann M. Delli and Maeghan N. Edwards. "The Good Teacher and Good Teaching: Comparing Beliefs of Second-Grade Students, Preservice Teachers and Inservice Teacher," The Journal of Experimental Education. 72, 2: 69-92, 2004.
- Murphy, Suzanne and Dorothy Faulkner. "Learning to Collaborate: Can Young Children Develop Better Communication Strategies Through Collaboration With A More Popular Peer," European Journal of Psychology of Education, 15, 4: 389-404, December 2000.
- Novak, John M. Demokratio Teacher Education: Programs, Processes, Problems and Prospects. New York: State University of New York Press, 1994.
- Oral, Behçet, "Öğretmen Adaylarının Ortaöğretimde Çalışan Öğretmenlerin Öğretim Davranışlarına İlişkin Algıları," Eğitim ve Bilim Dergisi. 25,115:28-34, 2000.
- Oral, Behçet ve Hasan Şentürk. "Farklı Branşlardan Mezun Olup Sınıf Öğretmeni Olarak Atanan Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Müfettiş ve Öğretmenlerin Algıları," Ankara: Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim I. Ulusal Sempozyumu. 1998.
- Oruç, Şahin. "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Mizah Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi," Mehmet Akif Ersoy üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2, 3: 56-73, Güz 2010.
- Okutan, Mehmet, Naciye Aksoy, Yüksel Özden, Gülay Ekici, İbrahim Kısaç, Muammer Ergün, Bülent Öztürk, Abbas Türnüklü, Mehmet Güven ve Asım Özdemir. Sınıf Yönetimi. Altıncı baskı. Editör: Emin KARİP, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2007.
- Özden, Yüksel. Eğitimde Yeni Değerler. 6. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık Yayınları, 2005.

- Özkılıç, Rüçhan ve Nimet Haşıl Korkmaz. “Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Beden Eğitimi Spor Öğretmenlerinin Sınıfta Zaman Yönetimine ilişkin Davranışları,” Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi, 7, 2: 281-293, 2004.
- Özpolat, Vahap ve Nida Bayındır. “Yeni Müfredatla Birlikte Değişen Sınıf Yönetiminin Öğretmen Davranışlarına Yansıması,” Milli Eğitim Dergisi. 174: 8-17, Bahar 2007.
- Reeve, Johnmarshall, Hyungshim Jang, Dan Carrell, Soohyun Jeon and Jon Barch. “Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support,” Motivation and Emotion Journal, 28, 2: 147-169, June 2004.
- Rogers, Bill. Behaviour Management: A whole-School Approach. Second edition. London: Paul Chapman Publishing, 2007.
- Ronald, L. Partin. The Classroom Teacher's Survival Guide: Practical, Strategies, Management, Techniques And Reproducible For New And Experienced Teachers. Third edition, San Francisco: John Wiley & Sons Inc., 2009.
- Ryan, Kevin and James M. Cooper. Kaleidoscope: Contemporary and Classic Reading in Education. Twelfth edition, Editor: Lisa MAFRİCİ, Canada: Cengage Learning Nelson Education Ltd., 2010.
- Schulman, Mary Browning and Carleen Dacruz Payne. Guided Reading: Making It work. New York: Scholastic, Inc., 2000.
- Sağlam, Sırrı. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Erzurum: Cemre Ofset Yayıncılık “Yakutiye Aliravi Caddesi Karanfil Sokak No 3/B,” 2001.
- Sarıtaş, Mustafa. Sınıf Yönetimi ve Disiplinle ilgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama: Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayınları, 2000.
- . “Öğretmen Adaylarının Değerlendirmelerine Göre Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Değiştirmek ve Düzenlemek Amacıyla Yaralanılan Stratejiler,” Eğitim Fakültesi Dergisi, 19, 1: 167-187, 2006.
- Saruhan, Şadi Can, Okan Yeloğlu, Cenk Sözen, Ozan Ağlargöz, Özlem Uzun, Nurban Şakar, Selim Yazıcı ve Muammer Sarıkaya. Yönetimde Güncel Yaklaşımlar. Birinci baskı. Editörler: Senem BESLER, Zümrüt TONUS, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2012.
- Savage, Tom V. and Marsha K. Savage. Successfull Classroom Management and Discipline: Teaching Self-Control and Responsibility. Third edition. California: SAGE Publication, Inc., 2010.

- Sempowicz, Tracey and Peter Hudson. "Analysing Mentoring Dialogues for Developing a Preservice Teacher's Classroom Management Practices," Australian Journal of Teacher Education, 36,8: 1-16, August 2011.
- Simonsen, Bırandi, Sarah Fairbanks, Amy Briesch, Diane Myers and George Sugai. "Evidence-based Practices in Classroom Management: Considerations for Research to Practice," Education And Treatment Of Children Journal, 31, 3: 351-380, 2008.
- Singh, U. K. and K. N. Sudershan. Teacher Education. New Delhi: Discovery Publishing House, 2003.
- Stronge, James H.. Qualities Of Effective Teachers. Second Edition. Alexandria: Association For Supervision And Curriculum Development (ASCD), 2007.
- Sucuoğlu, Bülbin, Pınar Ünsal ve Osman Özokçu, "Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Önleyici Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5, 2: 51-64, 2004.
- Sünbül, Ali Murat. "Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Rollerini," Kuram Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 8: 597-608, Güz 1996.
- Şahin, Ersin, "Etkili Sınıf Yönetimi İçin Kurallar Oluşturmada Pozitif Düşünceye Dayalı Bazı Öneriler," Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15,1: 341-353, 2002.
- Şaktanlı, Cumhuri. "Sınıfta Ders Zamanının Yönetimi."Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi SBE, 2001
- Şeker, Hasan, İzzet Görgeç, İbrahim Tuncel, Bülent Alcı, Zeynel Kablan, Kevser Baykara, Coşkun Küçüktepe ve Hakan Turan. Eğitimde Program Geliştirme: Kavramlar Yaklaşımlar. Birinci baskı. Editör: Hasan ŞEKER, Ankara: Anı Yayıncılık, 2012.
- Şeker, Aysel. "Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerileri ile Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi SBE, 2000.
- Şentürk, Hasan. "Öğretmen Adaylarının Uygulama Liselerindeki Rehber Öğretmenlerin Kullandıkları Sınıf Yönetimi Modellerine İlişkin Algıları," Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. 48: 585-603, Güz 2006.
- . "Uygulama Liselerindeki Rehber Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları," Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 8: 7-16, 2007.

- Şentürk, Hasan ve Behçet Oral. “Türkiye’de Sınıf Yönetimi İle İlgili Yapılan Bazı Araştırmaların Değerlendirilmesi,” Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (Electronic Journal of Social Sciences), [www. e-sosder.com](http://www.e-sosder.com). 7-26: 1-26, Güz 2008.
- Şimşek, Şerif ve Adnan Çelik. Yönetim ve Organizasyon. Onüçüncü basım. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları, 2011.
- Şimşek, Yücel, Esmahan Ağaoğlu ve Hüseyin Başar. Sınıf Yönetimi. Editör: Esmahan AĞAOĞLU, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2008.
- Şişman, Mehmet. Eğitimde Mükemmellik Arayışı: Etkili Okullar. İkinci baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2011.
- Tauber, Robert T. Classroom Management: Sound Theory and Effectice Practice. Fourth edition. Pennsylvania: Distance Education, The pennsylvania State University publishers, 2007.
- Taitz, Marcy. “Discipline, Democracy and Developmentally Appropriate Curriculum: or What Constitutes Effective Classroom Management in the Early Primary Grades,” New York: City University of New York, Educational Resources İnformation Center (Eric), 1996.
- Terzi, Ali Rıza. “ Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları,” Milli Eğitim Dergisi. 150: 155-156, Yaz-Güz 2002.
- Thompson, Julia G. The First-Year Teacher’s Survival Guide: Ready-to-Use Strategies, Tools and Activities for Meeting the Challenges of Each School Day. Second edition. San Francisco: John Wiley & Sons İnc., 2007.
- Tileston, Donna Walker. What Every Teacher Should Know About Classroom Management And Discipline. California: Corwin Press, 2004.
- Tomlinson, Carol Ann. The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 1999.
- Türnüklü, Abbas. “İlkokullarda Sınıf Yönetimi.” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Leicester Üniversitesi, 1999.
- Uluğ, Feyzi. “Eğitim Sisteminde Değişime Yapısal Uyum Sorunları” Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 14: 153-166, Bahar 1998.

- Yalçınkaya, Münevver, Ömer Üre, Cemalettin İpek, Vicdan Altınok, İsa Halis, Yasemin Yavuzer ve Zekeriya Demir. Sınıf Yönetimi. Birinci basım, Editör: Ömer ÜRE, Ankara: Mikro Yayınları, 2003.
- Yalçınkaya, Münevver ve Yılmaz Tombul. “İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algı ve Gözlemler,” Ege Eğitim Dergisi, 1, 2: 98-108, 2002.
- Yaman, Banu. “ Pedagojik Formasyon Eğitimi Almamış Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Algıları,” Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (Electronic Journal of Social Sciences). 9, 31: 53-72, Kış 2010.
- Yüksel, Aslı. “İlköğretim Birinci Kademe 1., 2. ve 3. Sınıflarda İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Gözlem ve Görüşleri.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi SBE, 2005.
- Yüksel, İsmail ve Mustafa Sağlam. Eğitimde Program Değerlendirme: Yaklaşımlar, Modeller, Standartlar. Birinci baskı. Ankara: Pegem Akademi, 2012.
- Yüksel, Sedat. Sınıf Ortamında Etkili Öğretmen Davranışları: Sınıf Yönetimi. Dördüncü baskı, Editör: Leyla KÜÇÜKAHMET, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2002.
- Zengin Bağcı, Pınar. “İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Başa Çıkma Davranışları Arasındaki İlişki (İstanbul İli Kartal İlçesi Örneği).” Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi SBE, 2010.
- Werthamer, Lisa and Sheppard Kellam. “Effect of first-grade classroom environment on shy behavior, aggressive behavior, and concentration problems,” American Journal of Community Psychology, 19, 4: 585-602, August 1991.
- Wiseman, Dennis G. and Gilbert H. Hunt. Best Practice İn Motivation And Management İn The Classroom. Second edition. Springfield, Illinois: Charles C Thomas Publisher, LTD, 2008.
- Wragg, Edward Conrad. Classroom Teaching Skills. New York: Nichols Publishing Company, 1984.

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26856_0.html, Erişim Tarihi: 27.11.2012.